

龍谷紀要

第44巻 第1号

2022年10月

-
- 日本における EFL のための高頻度用借用語リストの作成とその後の影響
..... Frank DAULTON (1)
- 上方落語と江戸落語に見られる待遇表現の対照研究 角 岡 賢 一 (21)
- The Rising in the North Simon ROSATI (39)
- 第1次山本権兵衛内閣における軍部大臣任用資格改革..... 手 嶋 泰 伸 (49)
- Arduino を利用したスノーボードの計測システムの開発 鈴 木 啓 央 (63)
- Developing an Intercultural Competence-based Rubric
for English as a Lingua Franca Virtual Exchange Sean A. WHITE (73)
- 子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える
保育者の関わりについて
—2008年以降の領域「表現」のテキストに記載されている事例の分析を通して—
..... 田 中 知 子 (91)
-

龍谷大学

RYUKOKU KIYO

THE RYUKOKU JOURNAL
OF
HUMANITIES AND SCIENCES

Vol.44 No.1

October, 2022

CONTENTS

- The Creation of a High-frequency, English Loanword Cognate List
for EFL in Japan and Its Impact Frank DAULTON (1)
- A Contrastive Study of Interpersonal Expressions in
the Kamigata and the Edo Rakugo Stories KADOOKA Ken-ichi (21)
- The Rising in the North Simon ROSATI (39)
- The Revision of the Qualifications for Military Ministers
during the First Yamamoto Gonbei Cabinet TESHIMA Yasunobu (49)
- Development of Snowboard Measurement Device Using Arduino
..... SUZUKI Hiroo (63)
- Developing an Intercultural Competence-based Rubric
for English as a Lingua Franca Virtual Exchange Sean A. WHITE (73)
- Involvement of Childcare Workers in Supporting Children's Awareness
of Sounds and Experiences of Creating Music:
Analysis of Cases Described in Texts on Field "Expression" since 2008
..... TANAKA Tomoko (91)
-

Published by
Ryukoku University
Kyoto, Japan

The Creation of a High-frequency, English Loanword Cognate List for EFL in Japan and Its Impact

Frank Daulton

► Key words

Lexical transfer;
Language transfer;
Loanwords, *gairaigo*;
High-frequency vocabulary

▼ Summary

This paper revisits the list of loanword cognates for high-frequency English that I began developing in the late '90s. As background, the role of cognates, the abundance of English-based loanwords in Japanese, and the value of high-frequency English vocabulary are introduced. The next part shows that members of around half of the *high-frequency word families* of the British National Corpus have become *common loanwords* in Japanese. Third, an assessment of these cognates' quality suggests that this loanword-based cognate resource is not only large but of high quality. Fourth, I describe the process of publishing a book on the topic. Finally, this paper laments that this research has had disappointingly little pedagogical impact, due to the misunderstandings and bias that surround English loanwords in Japanese.

I. Background

The vast number of English-based loanwords (LWs) in Japanese constitute a largely ignored resource for Japanese learners of English. The difficulties for Japanese speakers learning English—and vice versa—stem largely from the two languages being completely unrelated in grammar and lexicon (see Carrol, 2008). Fortunately, the flood of English words that has entered Japanese since the late nineteenth century, and particularly since World War II, is

largely helpful to the learner.

English-based LWs in Japan (known as *gairaigo*) assist the various aspects of EFL learning such as: aural recognition and pronunciation (Hashimoto, 1992); spelling (Hashimoto, 1993); listening comprehension (Brown & Williams, 1985); retention of spoken and written input (Kimura, 1989); and recognition and recall at especially advanced levels of vocabulary (Daulton, 1998). Not surprisingly, the Japanese prefer LW cognates to non-cognates in their production (Daulton, 2007).

The absolute number of English LWs borrowed into Japanese is quite high. Around 10 percent of the Japanese lexicon, as seen in dictionaries (e.g., Park, 1987), newspapers (e.g., Oshima, 2004), and daily conversation (see Honna, 1995) consists of Western-based LWs such as *konpyutaa* for *computer*. The factors that encourage the borrowing of English include: a high-tolerance for ad-hoc, and redundant borrowing; the semantic and grammatical malleability of LWs; a dedicated script for LWs (i.e., *katakana*); and a high turnover (see Daulton, 2020).

Meanwhile, for communication competence, *high-frequency vocabulary* is crucial. In English, these words include not only the function words but also many of the content words that are common in writing and speech. High-frequency vocabulary provides an optimal balance between learning effort and results. Three-thousand word families is an often-cited figure for the number of high-frequency words (see Nation, 2001), which under certain conditions (e.g. non-technical writing; excluding proper nouns) allows for 95 percent coverage.

Ideally a learner's L1 will contain abundant cognates that correspond to the most useful target language words.

II. Creating the List of Commonly Known Loanword Cognates for Japanese EFL

To determine how many of the high-frequency words of English are present as common loanwords in Japanese, I sought correspondences between commonly known LWs in Japanese and the most-frequent, 3000 word families of English.

The search for *commonly known* LWs began with the two existing dictionaries that purported to contain such items (Motwani, 1991; Kamiya, 1994). There were about 4350 distinct word types to be found in the two dictionaries (with around two thousand overlapping). Next, an extensive word-frequency list derived from the complete set of 2001 *Mainichi* newspapers was examined. With no headlines and no ads, there were roughly 24 million words. The resulting frequency list of LWs ran to almost 13 thousand; from *tero* (*terrorism*) with 11,584 occurrences to words like *inkurain* (*incline*) occurring but once (see Daulton, 2004).

Individuals must be familiar with the L1 words from which transfer originates (e.g., Ringbom, 1983). Therefore, the commonness of the LWs found to correspond to high-

frequency English words was scrutinized. Self-appraisal validated these LWs with 140 Japanese university freshmen (non-English majors). The process is described in Daulton (2003 a).

With this list of common LWs in Japanese, I sought correspondences to the *BNC 3000* (Nation, 2004)—a frequency list of the most frequent 3000 word families (i.e., headwords, their related inflected forms and common derivations) of the *British National Corpus (BNC)*. This search identified over 2300 potential cognate pairs. Further details of the process are described in Daulton (2003). There was a surprisingly large amount of high-frequency English vocabulary present in the everyday Japanese lexicon as LWs. The results are presented in the table, divided by *BNC 3000* frequency level:

Table *BNC 3000* correspondences to common Japanese loanwords (Daulton, 2003a)

Word frequency	<i>BNC 3000</i> words corresponding to LWs	<i>BNC 3000</i> word families corresponding to LWs	% word families corresponding to LWs
First 1000	803 words	548 families	54.8%
Second 1000	634 words	492 families	49.2%
Third 1000	371 words	316 families	31.6%
Overall	1808 words	1356 families	45.2%

I found that 1808 family members from among the *BNC 3000*'s (3000) word families corresponded to *common* Japanese LWs. These correspondences affected 1356 word families; overall 45.2 percent of *BNC 3000* word families corresponded to at least one common LW—each correspondence involved roughly 1.2 family members. Occasionally, nearly all word family members had been borrowed, as in the case of the friend word family, where friend (*furendo*), friendly (*furendorii*), and friendship (*furendoshippu*) each corresponded to a common LW. (See appendix for the first 1000 high-frequency words corresponding to common Japanese LWs.)

III. Assessing the Quality of Japanese/English Cognates

Although innumerable English words have been borrowed into Japanese, their quality as cognates cannot be assumed. I assessed the cognate pairs I had collected, examining certain aspects of semantic and formal similarity that are highly salient in language transfer: semantic features and definition level; formal features, particularly shortening; and other limitations on a cognate's use. This process is described in Daulton (2003a).

Overall, the quality of the cognates was quite high. For instance, *convergent cognates* were prevalent at the first 1000 level, reflecting how high-frequency English words (e.g., go) tend to have numerous meanings (i.e., polysemy) while LWs typically have but one. However,

it was common for LWs' single meanings to correspond to the *primary* dictionary meanings. Overall, *helpful cognates* were most common, which might be explained by the observation that LWs typically describe well-defined concepts such as animals and objects (e.g., Honna, 1995). Virtually no *Japanized English*—radically changed English—was found. Shortening, perhaps the greatest potential barrier to cognate recognition, was also found to be rare, being largely confined to the longer innovative compound and hybrid LWs excluded from this study as dubious cognates.

IV. From Dissertation to Book

My book, *Japan's Built-in Lexicon of English-based Loanwords* (Daulton, 2008), was the result of a year's sabbatical spent rewriting my PhD dissertation. It was divided into four parts: Japan's importation of English; *gairaigo* and language acquisition; the built-in lexicons; and exploiting Japanese LW cognates. An epilogue suggested applications of my findings in teaching. Around 40 pages of appendices documented the overlap between LWs in Japanese and the most used English words taken from the British National Corpus and academic words (Coxhead 1998). Although the book was aimed primarily at English as a Foreign Language (EFL) teachers and Second Language Acquisition (SLA) researchers, it was written to be of interest to teachers and learners of Japanese as well.

The bulk of the book examined the role of cognates in language learning, focusing particularly on my long-term research into Japanese students' understanding and use of loanword cognates. Supporting my argument that errors play an important developmental role in learners' interlanguage, I stressed that the advantage of errors over avoidance is especially stark in the context of Japanese EFL learners, who tend to be passive and reticent to communicate.

V. The Initial Reaction and Ultimate Result

As a freshly minted PhD, I had expected a great reaction to the many potential cognates corresponding to the most used words of English, and the cognates' quality being quite high. And research (e.g., Daulton, 2007; Lucas & Ylakoumetti, 2017) has continued to support that English words related to Japanese loanwords are the easiest for the Japanese to learn. But has this research revolutionized English education in Japan? Rather than clarion trumpets or a standing ovation, I would typify the reaction as a solid thud. But why?

While the role of cognates in language learning among European languages is widely recognized (see Ringbom, 1983), there is an entrenched bias against English-isms in Japanese (see Daulton, 2011). Underlying it is the assumption that *gairaigo* LWs are destructive to the Japanese language and culture. In EFL academic discussion, the criticism of *gairaigo* relies upon descriptions of interlingual differences and anecdotes of outrageous transfer errors. It

impacts even the peer review process. The reaction of academics in Japan to *gairaigo* LWs—and more generally the field language transfer—is similar to that of academia to ufology: there is a built-in snicker factor. Meanwhile, EFL educators in Japan typically believe that *gairaigo* hinders English acquisition. Many or most Japanese teachers of English avoid *gairaigo* in the classroom, and when mentioning it, emphasize pedagogical dangers. Simply put, I have seen no visible change in the way English is taught in Japan.

By contrast, the reaction to the book was largely positive. In a promotional endorsement of the book, language transfer legend Hakan Ringbom wrote: “This book is a valuable contribution to SLA research. He writes clearly and lucidly and makes good use of his teaching experience in Japan.” Foss’s (2009) review of the book embarks from a skeptical perspective but soon arrives at one close to the author’s: “... It’s hard to escape the conclusion that these LWs with connections to high-frequency vocabulary words have the potential to be quite useful for Japanese learners of English” (p. 130).

Carroll (2008) glowingly found the book to be “a significant contribution to EFL teaching and SLA research, written in an accessible style and offering practical suggestions based on solid research” (p. 42). She continues:

The lists of loanword cognates will be a particularly valuable resource for teachers and learners of both languages. Although the focus is on English and Japanese, by extension, EFL learners from other non-European linguistic backgrounds also have resources on which to draw in the form of English-based loanwords, and Daulton highlights new work on high-frequency English cognates in Malay as an example of this potentially fruitful area for further research (p. 86).

Similarly, Okuno (2008) is persuaded by the book’s points and writes: “This book provides many interesting topics for SLA and psycholinguistics research” (p. 524).

Indeed, over the years, I have been contacted by numerous researchers and advanced degree candidates, inspired to examine the impact of English LWs on the learning of English in Japan and in other languages (e.g., Kent, 2007; Bollen, 2018). For instance, Kent (2007) found that Korean learners of English can be effectively assisted by the existence of European LWs and pseudo-LWs.

Despite my book’s glowing reviews, a contributing factor to its disappointing impact may be that a softcover version was never published. Only a hardcover was available at first, copies of which have reportedly found their ways into the Library of Congress and various Ivy League schools. Eventually, a digital version of the book became available that was widely pirated. Nowadays, the book is discounted on Amazon.

Since the book’s publication, empirical research on the beneficial potential of cognates for Japanese learners of English has continued. For instance, the stance of Lucas & Ylakoumetti (2017) is clearly displayed in their paper’s title: “Cross-linguistic Awareness-raising Practices

Can Enhance Written Performance in EFL Classes in Japanese Universities,” which concludes that their data provided clear empirical evidence for the potential usefulness of learners’ mother tongues in foreign-language learning. My seminal paper, Daulton (1998), is included in the citations.

Such research competes against opinion- and anecdote-based publications arguing the opposite perspective. Apparently unconscious of their developmental, theory-testing benefits, Masson (2013) anecdotally describes interference errors in “How L1 Can Create a False Sense of Familiarity with L2 Vocabulary Meaning and Usage.” Masson heavily relies on my previous research (Daulton 1999; 2003b; 2008), and while not explicitly disagreeing with anything presented, nevertheless paints the entire phenomenon in its most negative shade. Without any direct proof, she writes that cognates “can create a false sense of familiarity for students and dissuade them from studying L2 vocabulary beyond word-to-word meaning” (p. 13). It is as if Masson would prefer learners remain quiet in an error-free bubble wrap until graduation.

VI. Overlooked Implications and Conclusion

In addition to the benefits of a general awareness of this phenomenon, I have examined how my list of high-frequency LW cognates be applied (see Daulton, 2015). For instance, I have found the list very useful in the adapting of English texts to the level of my learners. Graded readers can assume cognates to be known, regardless of their frequency level. Awareness raising activities—typically end-of-class quiz games—are probably of value, but it is hard to know their long-term impact. It should be noted that learners, themselves are open-minded about the potential benefits of cognates (see Daulton, 2011).

A single LW (e.g., *akusesu*) corresponding to an English headword (e.g., *access*) can potentially help learners with inflected forms (e.g., *accessed*) and common derivations (e.g., *accessible*)—if learners have mastered the basic inflections and derivational affixes of English. Unfortunately, Japanese learners’ poor knowledge of English affixation is a barrier to exploiting the list of cognates. Japanese learners of English apparently lack instruction on affixes and how words are constructed. Thus English suffixation has become one of the instructional focuses of my classes. Fortunately, just as certain English words are high-frequency and thus worthy of attention, certain suffixes are high-frequency as well (see Mochizuki & Aizawa, 2000).

References

- Bollen, D. (2018). *English Loanwords and the Teaching of English in Japan: A Case Study and Analysis*. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Brown, J. B. & Williams, C. J. (1985). *Gairaigo: A latent English vocabulary base? Tohoku Gakuin University Review: Essays and Studies in English Eibungaku*, 76, 129-146. Sendai: Tohoku Gakuin University.

- Carrol, T. (2008). "Japan's built-in lexicon of English-based loanwords" (book review). *Liaison* 1, 41-42.
- Coxhead, A. (1998) *An Academic Word List*. Occasional Publication Number 18. New Zealand: LALS, Victoria University of Wellington.
- Daulton, F. E. (1998). Loanword cognates and the acquisition of English vocabulary. *The Language Teacher*, 20(1), 17-25.
- Daulton, F. E. (1999). English loanwords in Japanese—The built-in lexicon. *The Internet TESL Journal*, 5(1). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Daulton-Loanwords.html>
- Daulton, F. E. (2003a). Identifying the Japanese loanword cognates for high-frequency English vocabulary. In D. Aline, M. Willis, E. Churchill & M. Kawate-Mierzejewska (Eds.), *Temple University Applied Linguistics Colloquium 2003* (pp. 3-12). Tokyo.
- Daulton, F. E. (2003b). List of high frequency baseword vocabulary for Japanese EFL students # 2. *The Internet TESL Journal*, 9 (3). Retrieved from <http://iteslj.org/lists/Daulton-BasewordVocab2.html>
- Daulton, F. E. (2004). The comprehension of English loanwords in the Japanese media. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(5), 285-296.
- Daulton, F. E. (2007). Japanese learners' built-in lexicon of English and its effect on L2 production. *The Language Teacher*, 31(9), 15-18.
- Daulton, F. E. (2008). *Japan's Built-in Lexicon of English-based Loanwords*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Daulton, F. E. (2011). On the origins of *gairaigo* bias: English learners' attitudes towards English-based loanwords in Japan. *The Language Teacher*, 35(6), 7-12.
- Daulton, F. E. (2015). English-based loanwords in Japan's English classes. *The Ryukoku Journal of Humanities and Sciences*, 37(1), 1-26.
- Daulton, F. E. (2020). Lexical borrowing. In C. Chappelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, 689-693. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Foss, P. (2009). "Japan's built-in lexicon of English-based loanwords" (book review). *JALT Journal* 31(1), 129-130.
- Hashimoto, C. (1993). The influence of English loanwords on Japanese natives' spelling accuracy of the English model words. Unpublished masters thesis, Brigham Young University, Department of Linguistics, Provo, Utah.
- Hashimoto, R. (1992). English loanword interference for Japanese students of English. Unpublished masters thesis, Mankato State University, Mankato, Minn.
- Honna, N. (1995). English in Japanese society: Language within language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16(1), 45-61.
- Kamiya, T. (1994). *Tuttle new dictionary of loanwords in Japanese*. Tokyo: Charles E. Tuttle.
- Kent, D. B. (2007). Curtin University of Technology, Perth, Australia. *Development of a Unique Instructional Paradigm for Teaching English as a Foreign Language in Korea*.
- Kimura, M. (1989). The effect of Japanese loanwords on the acquisition of the correct range of meanings of English words. Unpublished masters thesis, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Lukas, W. and Ylakoumetti, A. (2017). Cross-linguistic awareness-raising practices can enhance written performance in EFL classes in Japanese universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8), 958-973.
- Masson, M. (2013). How L1 loanwords can create a false sense of familiarity with L2 vocabulary meaning and usage. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 8-14.
- Mochizuki, M., and Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 23(1), 291-304.
- Motwani, P. (1991). *A dictionary of loanword usage*. Tokyo: Maruzen Co., Ltd.

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In P. Bogaards & Laufer (Eds.) *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing* (pp. 3-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Okuno, T. (2008). "Japan's built-in lexicon of English-based loanwords" (book review). *Studies in Second Language Acquisition* 31(3), 522-523.
- Oshima, K. (2004). The movement of gairaigo usage: The case of the Asahi newspaper from 1952 to 1997. *Bunkyo Gakuin Daigaku Gaikokugo Gakubu Bunkyo Gakuin Daigaku Tankidaigaku Kio*, 3, 91-102. Tokyo: Bunkyo Gakuin University.
- Park, W. (1987). *Western loan-words in Japanese*. Stockholm: Stockholm University, Department of Oriental Languages.
- Ringbom, H. (1983). Borrowing and lexical transfer. *Applied Linguistics*, 4, 207-212.

Appendix

Following is an excerpt from the list of common Japanese cognates for high-frequency, English vocabulary. The first -- and most important -- 1000 headwords are given; these English words cover 80% of the words used in daily communication. The full list can be found in Daulton (2008). It is organized into word families (headword plus inflections and derivations). In some cases, the headword (e.g., *able*) appears for reference only, as there is no common loanword equivalent for it in Japanese.

FIRST 1000

- ABLE
 ABILITY アビリティー *abiritii*
- ABOUT アバウト *abauto*
- ACCESS アクセス *akusesu*
- ACT アクト *akuto*
 ACTION アクション *akushon*
- ACTIVE アクティブ / アクティヴ *akutibu*
 ACTIVITY アクティビティ *akutibiti*
- ADVANTAGE アドバンテージ *adobanteeji*
- ADVICE アドバイス *adobaisu*
 ADVISOR アドバイザー *adobaizaa*
 ADVISER アドバイザー *adobaizaa*
- AFTER アフター *afutaa*
- AFTERNOON アフターヌーン *afutaanuun*
- AGAIN アゲイン *agein*
- AGAINST アゲインスト *ageinsuto*
- AGENT エージェント *eejento*
- AGE エイジ *eiji*
- AIR エア *ea*
- ALL オール *ooru*
- AMERICA アメリカ *amerika*
 AMERICAN アメリカン *amerikan*
 AMERICANS アメリカンズ *amerikanzu*
- AND アンド *ando*
- ANIMAL アニマル *animaru*
- ANNOUNCE アナウンス *anaansu*
 ANNOUNCEMENT
 アナウンスメント *anaansumento*
 ANNOUNCER
 アナウンサー *anaansaa*
- ANSWER アンサー *ansaa*
- ANY
 ANYTHING エニシング *enishingu*
- APPEAL アピール *apiiru*
- APPLY
 APPLICATION
 アプリケーション *apurikeeshon*
- APPROACH アプローチ *apuroochi*
- APRIL エイプリル *eipuriru*
- AREA エリア *eria*
- ARM アーム *aamu*
- AROUND アラウンド *araundo*
- ARRANGE アレンジ *arenji*
 ARRANGEMENT
 アレンジメント *arenjimento*
- ART アート *aato*
 ARTIST

- アーティスト／アーティスト
aachisuto / aatisuto
- ATTACK アタック *atakku*
 - ATTEND
ATTENTION アテンション *atenshon*
 - BABY ベイビー *beibii*
 - BACK バック *bakku*
BACKGROUND
バックグラウンド *bakuguraundo*
 - BALL ボール *booru*
 - BANK バンク *banku*
BANKER バンカー *bankaa*
BANKING バンキング *banking*
 - BAR バー *baa*
 - BASE ベース *beesu*
BASIC ベーシック *beeshikku*
 - BEAR ベア *bea*
 - BED ベッド *beddo*
BEDROOM ベッドルーム *beddoruumu*
 - BEGIN
BEGINNER ビギナー *beginaa*
BEGINNING ビギニング *beginingu*
 - BEHIND ビハインド *bihaindo*
 - BELIEVE ビリーヴ *biriibu*
 - BENEFIT ベネフィット *benifitto*
 - BEST ベスト *besuto*
 - BIG ビッグ *biggu*
 - BIRD バード *baado*
 - BLACK ブラック *burakku*
 - BODY バディ *badi*
 - BOOK ブック *bukku*
BOOKS ブックス *bukkusu*
BOOKSTORE ブックストア *bukkusutoa*
 - BOX バックス *bakkusu*
 - BOY ボーイ *booi*
BOYISH ボーイッシュ *booishshu*
BOYS ボーイズ *booizu*
 - BREAK ブレイク *bureiku*
BROKEN ブロークン *burookun*
 - BRING ブリング *buringu*
 - BROTHER ブラザー *burazaa*
BROTHERS ブラザーズ *burazaazu*
 - BUILD
BUILDER ビルダー *birudaa*
BUILDING
 - ビル／ビルディング *biru / birudingu*
 - BUSINESS ビジネス *bijinesu*
BUSINESSMAN
ビジネスマン *bijinesuman*
BUSINESSWOMAN
ビジネスウーマン *bijinesuuman*
 - BUY バイ *bai*
 - CALL コール *kooru*
 - CAMPAIGN キャンペーン *kyanpeen*
 - CAPTAIN キャプテン *kyaputen*
 - CAR カー *kaa*
 - CARD カード *kaado*
 - CARE ケア *kea*
 - CAREER キャリア *kyaria*
 - CASE ケース *keesu*
SHOWCASE
ショーケース *shookeesu*
 - CATCH キャッチ *kyacchi*
CATCHER キャッチャー *kyacchaa*
CATCHING キャッチング *kyacchingu*
 - CENT セント *sento*
 - CENTRE センター *sentaa*
CENTER センター *sentaa*
CENTRAL センtral *sentoraruru*
 - CENTURY センチュリー *senchurii*
 - CHAIR チェア *chea*
 - CHANCE チャンス *chansu*
 - CHAPTER チャプター *chaputaa*
 - CHARACTER キャラクター *kyarakutaa*
 - CHECK チェック *chekku*
CHECKLIST
チェックリスト *chekkurisuto*
CHECKPOINT
チェックポイント *chekkupointo*
 - CHILD チャイルド *chairudo*
CHILDREN チルドレン *chirudoren*
 - CHOOSE
CHOICE チョイス *choisu*
 - CHURCH チャーチ *chaachi*
 - CITY シティ *shiti*
 - CLAIM アーチスト *aachisuto*
 - CLASS クラス *kurasu*
 - CLEAR クリア *kuria*
 - CLIENT クライアント *kuraianto*
 - CLOSE クローズ *kuroozu*

- CLUB クラブ *kurabu*
- COLD コールド *sentaa*
- COLLECT コレクト *korekuto*
COLLECTOR
コレクター *korekutaa*
COLLECTION
コレクション *korekushon*
- COLLEGE カレッジ *karejji*
- COLOUR カラー *kaa*
COLOR カラー *kaa*
COLORFUL カラフル *karafuru*
COLOURFUL カラフル *karafuru*
- COMMUNICATE コミュニケート *komyunikeeto*
COMMUNICATION
コミュニケーション *komyunikeeshon*
- COMMUNITY コミュニティ *komyuniti*
- COMPANY コンパニー *konpanii*
- COMPUTE
COMPUTER
コンピューター *konpyuutaa*
- CONCEPT コンセプト *konseputo*
- CONDITION コンディション *kondishon*
CONDITIONING
コンディショニング *kondishoningu*
- CONTAIN
CONTAINER
コンテナ／コンテナー
kontena / kontenaa
- CONTROL コントロール *kontorooru*
- CORNER コーナー *koonaa*
- COST コスト *kosuto*
- COUNTRY カントリー *kantorii*
- COUPLE カップル *kappuru*
- COURSE コース *koosu*
- COURT コート *kooto*
- COVER カバー *kabaa*
- CRAWL クロール *kurooru*
- CREATE クリエイト／クリエート
kurieito / kurieeto
CREATIVE クリエイティブ *kurieitibu*
CREATOR クリエイター *kurieitaa*
- CULTURE カルチャー *karuchaa*
- CUP カップ *kappu*
- CUT カット *katto*
CUTTER カッター *kattaa*
CUTTING カットイング *kattingu*
- DAMAGE ダメージ *dameeji*
- DARK ダーク *daaku*
- DATA データ *deeta*
DATABASE データベース *deetabeesu*
- DATE デート *deeto*
- DAY デイ *dei*
DAYS デイズ *deizu*
- DEAD デッド *deddo*
- DEFEND
DEFENCE ディフェンス *difensu*
DEFENSE ディフェンス *difensu*
DEFENDER ディフェンダー *difendaa*
- DESIGN デザイン *dezain*
DESIGNER デザイナー *dezainaa*
DESIGNERS デザイナーズ *dezainaaazu*
DESIGNING デザイニング *dezainingu*
- DEVELOP
DEVELOPMENT
デベロップメント *deberoppumento*
- DIRECT ダイレクト *dairekuto*
DIRECTOR ディレクター *direkutaa*
- DISCUSS
DISCUSSION
ディスカッション *disukasshon*
- DOCTOR ドクター *dokutaa*
DR ドクター *dokutaa*
- DOCUMENT ドキュメント *dokyumento*
DOCUMENTARY
ドキュメンタリー *dokyumentarii*
- DOG ドッグ *doggu*
DOGS ドッグス *doggusu*
- DOLLAR ドル *doru*
- DOOR ドア *doa*
OUTDOOR アウトドア *autodoa*
- DOWN ダウン *daun*
- DRIVE ドライブ *doraibu*
DRIVER ドライバー *doraibaa*
DRIVERS ドライバーズ *doraibaazu*
DRIVEWAY
ドライブウェイ *doraibuuei*
DRIVING ドライビング *doraibingu*
- DROP ドロップ *doroppu*
DROPS ドロップス *doroppusu*
- DRUG ドラッグ *doraggu*
- EARTH アース *aasu*

- EASY イージー *ijii*
- ECONOMY エコノミー *ekonomii*
ECONOMIST
エコノミスト *ekonomisuto*
- EIGHT エイト *eito*
- ELEMENT エレメント *eremento*
- END エンド *endo*
ENDING エンディング *endingu*
- ENERGY エネルギー *enerugii*
- ENGLISH イングリッシュ *ingurisshu*
- ENJOY エンジョイ *enjoii*
- ENOUGH イナフ *inafu*
- ENTER
ENTRY エントリー *entorii*
- EUROPE ヨーロッパ *yooroppa*
EUROPEAN ヨーロピアン *yooropian*
- EVENING イブニング *ibuningu*
- EVENT イベント *ibento*
- EVERY
EVERYDAY エブリデイ *eburidei*
- EXCHANGE エクスチェンジ *ekusuchenji*
- EXPERIENCE エクスぺリエンス *ekusuperiensu*
- EXPLAIN エクスプレソ *ekusupuren*
- EXPRESS エクスプレス *ekusupuresu*
- EXTEND
EXTENSION
エクステンション *ekusutenshon*
- EXTRA エキストラ *ekisutora*
- FACE フェイス *feisu*
- FACT ファクト *fakuto*
- FACTOR ファクター *fakutaa*
- FATHER ファーザー *faazaa*
DADDY ダディ *dadi*
- FEEL
FEELING フィーリング *firingu*
- FIELD フィールド *firudo*
- FIGHT ファイト *faito*
FIGHTER ファイター *faitaa*
FIGHTING ファイティング *faitingu*
- FIGURE フィギュア *figyua*
- FILM フィルム *firumu*
- FINAL ファイナル *fainaru*
FINALIST ファイナリスト *fainarisuto*
- FINANCE ファイナンス *fainansu*
- FIND
FINDER ファインダ *finda*
- FINE ファイン *fain*
- FINISH フィニッシュ *finisshu*
- FIRE ファイア *faia*
- FIRST ファースト *faasuto*
- FISH フィッシュ *fishu*
FISHING フィッシング *fishingu*
- FIT フィット *fitto*
FITNESS フィットネス *fittonesu*
FITTING フィッティング *fittingu*
- FIRE
FIRING ファイリング *fairingu*
- FIVE ファイブ *faibu*
FIFTY フィフティ *fituti*
- FLOOR フロア *foroa*
FLOORING フローリング *furooringu*
- FLY フライ *furai*
FLYING フライイング *furaingu*
FLIGHT フライト *furaito*
- FOLLOW フォロー *foroo*
- FOOD フード *fuudo*
- FOOT
FOOTBALL フットボール *futtoooru*
- FOREIGN フォーリン *foorin*
- FOREST フォレスト *foresuto*
- FORGET フォグット *fogetto*
- FORM フォーム *foomu*
FORMATION
フォーメーション *foomeeshon*
- FOUR フォア *foa*
- FRENCH フレンチ *furenchi*
- FRESH フレッシュ *furesshu*
REFRESH リフレッシュ *refuresshu*
- FRIEND フレンド *furendo*
FRIENDLY フレンドリー *furendorii*
FRIENDS フレンズ *furenzu*
FRIENDSHIP
フレンドシップ *furendoshippu*
- FULL フル *fulu*
- GAME ゲーム *geemu*
- GARDEN ガーデン *gaaden*
GARDENING
ガーデニング *gaadeningu*
- GENERAL ジェネラル *jeneraru*
- GET ゲット *getto*

- GIRL ガール *gaaru*
GIRLS ガールズ *gaaruzu*
GAL ギャル *gyaru*
- GLASS
ガラス／グラス *garasu / gurasu*
- GO ゴー *goo*
- GOAL ゴール *gooru*
- GOOD グッド *guddo*
- GOODBYE グッドバイ *guddobai*
BYE バイ *bai*
BYE-BYE バイバイ *baibai*
- GOVERN
GOVERNMENT
ギヤバメント *gyabamento*
- GREAT グレート *gureito*
- GREEN グリーン *guriin*
- GROUND グラウンド *guraundo*
- GROUP グループ *guruupu*
- HAIR ヘア *hea*
HAIRSTYLE
ヘアスタリル *heasutariruru*
- HALF ハーフ *haafu*
- HALL ホール *hooru*
- HAND ハンド *hando*
HANDLING
ハンドリング *handoringu*
HANDS ハンズ *hanzu*
HANDY ハンディ *handi*
- HANG
HANGER ハンガー *hangaa*
- HAPPEN
HAPPENING
ハプニング *hapuningu*
- HAPPY ハッピー *happii*
HAPPINESS ハピネス *hapinesu*
- HARD ハード *haado*
- HEAD ヘッド *heddo*
HEADING ヘディング *hedingu*
- HEALTH ヘルス *herusu*
HEALTHY ヘルシー *herushii*
- HEAR
HEARING
ヒヤリング／ヒアリング
hiyaringu / hiaringu
- HEART ハート *haato*
- HEAVY ヘビー *hepii*
- HELP ヘルプ *herupu*
HELPER ヘルパー *herupaa*
- HIGH ハイ *hai*
HIGHWAY ハイウェイ *haiwei*
- HISTORY ヒストリ *hisutori*
HISTORICAL
ヒストリカル *hisutorikaru*
- HIT ヒット *hitto*
HITTING ヒットイング *hittingu*
HITS ヒットス *hittosu*
- HOLIDAY ホリデイ *horidei*
- HOME ホーム *hoomu*
HOMELESS ホームレス *hoomuresu*
HOMEMADE
ホームメイド *hoomumeido*
- HOPE ホープ *hoopu*
- HOSPITAL ホスピタル *hosupitaru*
- HOT ホット *hotto*
- HOTEL ホテル *hoteru*
- HOUSE ハウス *hausu*
- HULLO
HELLO ハロー *haroo*
HEY ヘイ *hei*
HALLO ハロー *haroo*
- HUMAN ヒューマン *hyuuman*
HUMANISM
ヒューマニズム *hyuumanizumu*
• HUSBAND ハズバンド *hazubando*
- I
MY マイ *mai*
- IDEA アイデア *aidia*
- IDENTIFY
IDENTITY
アイデンティティ *aidentiti*
- IN イン *in*
- INDEPENDENT
インディペンデント／インデペンデント
indipendento / independento
INDEPENDENCE
インディペンデンス *indipendensu*
- INDUSTRY
INDUSTRIAL
インダストリアル *indusutoriaru*
- INFORM
INFO インフォ *info*

- IMAGE イメージ *imeeji*
- INFORM
INFORMATION
インフォメーション *infomeeshon*
- INTERNATIONAL
インタナショナル *intanashonaru*
- INTRODUCE
INTRODUCTION
イントロダクション／イントロ
intorodakushon / intoro
- ISLAND アイランド *airando*
- ITEM アイテム *aitemu*
- JOB ジョブ *jobu*
JOBS ジョブズ *jobuzu*
- JUST ジャスト *jasuto*
- KEEP
KEEPER キーパー *kiipaa*
- KILL
KILLER キラー *kiraa*
- KIND カインド *kaindo*
- KING キング *kingu*
KINGS キングズ *kinguzu*
- LADY
レディ／レディー *redi / redii*
LADIES レディース *redisu*
- LAND ランド *rando*
- LAST ラスト *rasuto*
- LEAD リード *riido*
LEADER リーダー *riidaa*
LEADERSHIP
リーダーシップ *riidaashippu*
SUB-LEADER サブリーダー *saburiidaa*
- LEARN
LEARNING ラーニング *raaningu*
- LEFT レフト *refuto*
- LET
LET レッツ *rettsu*
- LETTER
LETTERING レタリング *retaringu*
- LEVEL レベル *reberu*
- LIBRARY ライブラリー *raiburarii*
- LIFE ライフ *raifu*
- LIGHT ライト *raito*
- LIGHTER ライター *raitaa*
- SPOTLIGHT
スポットライト *subottoraito*
- LINE ライン *rain*
- LIST リスト *risuto*
- LISTEN
LISTENER リスナー *risunaa*
LISTENING リスニング *risuningu*
- LITTLE リトル *rittoru*
- LIVE ライブ *raibu*
LIVES ライブズ *raibuzu*
LIVING リビング *ribingu*
- LOCAL ローカル *rookaru*
- LONG ロング *rongu*
- LOOK
LOOKS ルックス *rukkusu*
- LOSE
LOST ロスト *rosuto*
- LOSS ロス *rosu*
- LOT ロット *rotto*
- LOVE ラブ *rabu*
LOVELY ラブリー *raburii*
- LOW ロー *roo*
- MACHINE マシン／マシーン *mashin / mashiin*
- MAIN メイン *mein*
- MAINTAIN
MAINTENANCE
メンテナンス／メインテナンス
mentenansu / meintenansu
- MAJOR メジャー *mejaa*
- MAKE
MADE メイド *meido*
MAKER メーカー *meekaa*
MAKING メイキング *meikingu*
REMAKE リメイク *remeeuku*
- MAN マン *man*
MEN メン *men*
MEN'S メンズ *menzu*
- MANAGE マネージ *maneeji*
MANAGER マネージャー *maneejaa*
MANAGEMENT
マネジメント *manejimento*
- MARCH マーチ *maachi*
MARCHING マッチング *macchingu*
- MARKET マーケット *maaketto*

MARKETING

マーケティング *maaketingu*

- MATCH マッチ *macchi*
- MATERIAL
 - MATERIALS マテリアルズ *materiaruzu*
- MEASURE メジャー *mejaa*
- MEDICAL メディカル *medikaru*
- MEDIUM ミディアム *midiamu*
- MEET
 - MEETING ミーティング *miitingu*
- MEMBER メンバー *menbaa*
- MEMORY
 - MEMORIAL メモリアル *memoriaru*
 - MEMORIES メモリーズ *memoriizu*
- MILE マイル *mairu*
 - MILES マイルズ *mairuzu*
- MILLION ミリオン *mirion*
- MIND マインド *maindo*
- MINUTE ミニット *minitto*
- MISS ミス *misu*
 - MISSING ミッシング *misshingu*
- MISTER ミスター *misutaa*
- MODEL モデル *moderu*
- MODERN モダン *modan*
- MONEY マネー *manee*
- MORNING モーニング *mooningu*
- MOTHER マザー *mazaa*
- MOVE ムーブ *muubu*
 - MOVEMENT
 - ムーブメント *muubumento*
- MRS ミセス *misesu*
- MUSIC ミュージック *myuujiikku*
 - MUSICAL ミュージカル *myuujikaru*
 - MUSICIAN ミュージシャン *myuujiishan*
- NAME ネーム *neemu*
 - NAMING ネーミング *neemingu*
- NATION ネイション *neishon*
 - NATIONAL ナショナル *nashonaru*
 - NATIONALISM
 - ナショナルリズム *nashonarizumu*
- NATIVE ネイティブ *neitibu*
- NATURE
 - NATURAL ナチュラル *nachuraru*
 - NATURALIST
 - ナチュラルリスト *nachurarisuto*

NATURALISM

ナチュラルイズム *nachurarizumu*

- NEED
 - NEEDS ニーズ *niizu*
- NETWORK ネットワーク *nettowaaku*
- NEVER ネバー *nebaa*
- NEW ニュー *nyuu*
 - RENEWAL リニューアル *rinyuuaru*
- NEXT ネクスト *nekusuto*
- NEWS ニュース/ニューズ *nyuusu / nyuuzu*
- NICE ナイス *naisu*
- NIGHT ナイト *naito*
 - NIGHTER ナイター *naitaa*
- NINE ナイン *nain*
- NO ノー *noo*
- NORMAL ノーマル *noomaru*
 - ABNORMAL
 - アブノーマル *abunoomaru*
- NORTH ノース *noosu*
- NOTE ノート *nooto*
 - NOTEBOOK
 - ノートブック/ノート
- nootobukku / nooto*
- NOW ナウ *nau*
- NUMBER ナンバー *nanbaa*
 - NUMBERS ナンバーズ *nanbaazu*
- OFF オフ *ofu*
- OFFICE オフィス *ofisu*
- OIL オイル *oiru*
- OKAY オッケー *okkee*
 - OK オッケー *okkee*
- ON オン *on*
- ONE ワン *wan*
- ONLY オンリー *onrii*
- OPEN オープン *oopun*
 - OPENING オープニング *oopungingu*
- OPERATE
 - OPERATION
 - オペレーション *opereeshon*
 - OPERATOR オペレーター *opereetaa*
- OPINION オピニオン *opinion*
- OPTION オプション *opushon*
 - OPTIONS オプションズ *opushonzu*
- ORDER オーダー *oodaa*
- ORGANIZE

- ORGANIZER オーガナイザー *raifu*
- ORIGIN オリジン *orijin*
ORIGINAL オリジナル *orijinaru*
ORIGINALITY
オリジナリティ *orijinariti*
- OUT アウト *auto*
OUTSIDE アウトサイド *autosaido*
- OVER オーバー *oobaa*
- OWN
OWNER オーナー *oonaa*
- PAGE ページ *peeji*
- PAPER ペーパー *peepaa*
PAPERLESS ペーパーレス *peepaaresu*
- PARK パック *pakku*
PARKING パーキング *paakingu*
- PART パート *paato*
PARTS パーツ *paatsu*
- PARTY パーティー *paatii*
- PASS パス *pasu*
- PAY ペイ *pei*
PREPAID プリペイド *puripeido*
- PERFORM
PERFORMER パフォーマー *pafoomaa*
PERFORMANCE
パフォーマンス *pafoomansu*
- PERIOD ピリオド *piriodo*
- PERSON パーソン *paason*
- PHYSICAL フィジカル *fijikaru*
- PICK ピック *pikku*
PICKUP ピックアップ *pikkuappu*
- PLAN プラン *puran*
PLANNING プランニング *puranningu*
- PLANT
PLANTING ブランディング *purantingu*
- PLAY プレ *pure*
PLAYBOY プレイボーイ *pureibooyi*
PLAYER プレーヤー／プレイヤー
pureeyaa / pureiyaa
PLAYING プレイング *pureingu*
REPLAY リプレイ *ripurei*
- PLEASE プリーズ *burizu*
- POINT ポイント *pointo*
- POLICE ポリス *porisu*
- POLICY ポリシー *porishii*
- POLITICAL ポリティカル *poritikaru*
- POOR プアー *puaa*
- POPULAR ポピュラー *poppyuraa*
POPS ポップス *poppusu*
- POSITION ポジション *pojishon* POSITIONING
ポジショニング *pojishoningu*
- POSSIBLE
IMPOSSIBLE
インポッシブル *inposshiburu*
- POST ポスト *posuto*
POSTER ポスター *posutaa*
- POUND ボンド *pondo*
- POWER パワー *pawaa*
POWERFUL パワフル *pawafuru*
- PRESENT プレゼント *purezento*
PRESENCE プレゼンス *purezensu*
- PRESS プレス *presu*
- PRICE プライス *puraisu*
- PRIVATE プライベート *puraibeeto*
- PROCESS プロセス *purosesu*
PROCESSING
プロセッシング／プロセシング
puroseshingu / puroseshingu
- PRODUCE プロデュース *purodyuusu*
PRODUCER
プロデューサー *purodyuusaa*
- PRODUCT プロダクト *purodakuto*
PRODUCTION
プロダクション *purodakushon*
PRODUCTIONS
プロダクションズ *purodakushonzu*
- PROFESSIONAL
プロフェッショナル *purofesshonaru*
NONPROFESSIONAL
ノンプロフェッショナル
nanpurofesshonaru
PRO プロ *puro*
PROFESSIONALS
プロフェッショナルズ *purofesshonaruzu*
- PROFIT プロフィット *purofitto*
- PROGRAMME プログラム *puroguramu*
PROGRAM プログラム *puroguramu*
- PROJECT プロジェクト *purojekuto*
PROJECTION
プロジェクション *purojekushon*
PROJECTOR
プロジェクター *purojekutaa*

- PROPOSE プロポーズ *puropoozu*
- PUBLIC パブリック *paburikku*
- PUSH プッシュ *pusshu*
- QUALITY
クオリティ/クオリティー *kuoriti / kuoritii*
- QUARTER クォーター *kuootaa*
- QUESTION クエスション *kuesushon*
- QUICK クイック *kuikku*
- RACE レース *reesu*
- RADIO ラジオ *rajio*
- RAIL レール *reeru*
- RANGE レンジ *renji*
- RANK ランク *ranku*
RANKING ランキング *rankingu*
- RATE レート *riido*
- READ
READER リーダー *riidaa*
READING リーディング *riidingu*
- REAL リアル
REALITY リアリティ
- REASON
REASONABLE
パソナリティ *paasonaritii*
- RECEIVE レシーブ *reshiibu*
RECEIVER レシーバー *reshiibaa*
- RECORD レコード *recoodo*
RECORDING
レコーディング *recoodingu*
RECORDER レコーダー *recoodaa*
- RED レッド *reddo*
- REPORT
リポート/レポート
ripooto / repooto
REPORTER
リポーター/レポーター
ripootaa / repootaa
- RESEARCH リサーチ *risaachi*
- RESPOND
RESPONSE レスポンス *resuponsu*
- REST レスト *resuto*
- RIGHT ライト *raitto*
- RIVER リバー *riibaa*
- ROAD ロード *roodo*
- ROCK ロック *rokku*
- ROOM ルーム *ruumu*
- RISK リスク *risuku*
- RISE ライズ *raizu*
RISING ライジング *raijingu*
- ROCK ロック *rokku*
- ROOM ルーム *ruumu*
SHOWROOM ショールーム *shooruumu*
- ROUND ラウンド *raundo*
- ROYAL
ROYALTY ロイヤリティ *roiyyaritii*
- RULE ルール *ruuru*
- RUN
RUNNER ランナー *rannaa*
RUNNING ランニング *ranningu*
- SALE セール *seeru*
SALES セールス *seerusu*
- SATURDAY サタデー *satadi*
- SAVE セーブ *seebu*
- SCALE スケール *sukeeru*
- SCENE シーン *shiin*
- SCHOOL スクール *sukuuru*
- SCIENCE サイエンス *saiensu*
SCIENTIFIC
サイエンティフィック *saientifikku*
SCIENTIST
サイエンティスト *saientsitso*
- SEA
SEASIDE シーサイド *shiisaido*
- SEASON シーズン *shiizun*
- SEAT シート *shiito*
- SECOND セカンド *sekando*
- SECRETARY セキュリティー *sekyuritii*
- SECTION セクション *sekushon*
- SECURE
SECURITY セキュリティ *sekyuriti*
- SELL セル *seru*
- SENSE センス *sensu*
SENSATIONAL
センセーショナル *senseeshonaru*
SENSOR センサー *sensaa*
- SERIES シリーズ *shiriizu*
- SERIOUS シリアス *shiriasu*
- SERVE サーブ *saabu*
- SERVICE サービス *saabisu*
- SET セット *setto*

RESET リセット *risetto*
 SETTING セッティング *settingu*
 • SEVEN セブン *sebun*
 SEVENTEEN セブンティーン *sebuntiin*
 • SEX セックス *sekkusu*
 SEXUALITY
 セクシュアリティ *sekushuariti*
 SEXY セクシー *sekushii*
 • SHAKE シェイク *sheiku*
 SHAKER シェイカー *sheikaa*
 • SHARE シェア *shea*
 SHARING シェアリング *shearingu*
 • SHOP ショップ *shoppu*
 SHOPPING ショッピング *shoppingu*
 WINDOW-SHOPPING
 ウィンドーショッピング *uindooshoppingu*
 • SHORT ショート *shooto*
 SHORTCUT
 ショートカット *shootokatto*
 • SHOW ショー *shoo*
 • SIDE サイド *saido*
 • SIGN サイン *sain*
 • SIMPLE シンボル *shinporu*
 • SINGLE シングル *shinguru*
 • SISTER シスター *shisutaa*
 SISTERS シスターズ *shisutaazu*
 • SITE サイト *saito*
 • SITUATION シチュエーション *shichueeshon*
 • SIX シックス *shikkusu*
 • SIZE サイズ *saizu*
 KINGSIZE キングサイズ *kingusaizu*
 • SKILL スキル *sukiru*
 • SOME
 SOMETHING サムシング *samushingu*
 • SORRY ソーリー *soorii*
 • SOUND サウンド *saundo*
 SOUNDS サウンズ *saunzu*
 • SOURCE ソース *soosu*
 • SPACE スペース *supeesu*
 • SPEAK スピーク *supiiku*
 SPEAKER スピーカー *supiikaa*
 SPEAKING スピーキング *supiikingu*
 • SPECIAL スペシャル *supesharu*
 SPECIALIST
 スペシャリスト *supesharisuto*
 SPECIALITY

 スペシャリティ *supeshariti*
 • STAFF スタッフ *sutaffu*
 • STAGE ステージ *suteeji*
 • STAND スタンド *sutando*
 STANDING
 スタンディング *sutandingu*
 • STANDARD スタンダード *sutandaado*
 • STAR スター *sutaa*
 • START スタート *sutaato*
 • STATION ステーション *suteeshon*
 • STAY ステイ *sutei*
 • STEP ステップ *suteppu*
 • STILL
 スティール/スチール *sutiru / suchiiru*
 • STOCK ストック *sutokku*
 • STONE ストーン *sutoon*
 • STOP ストップ *sutoppu*
 NONSTOP ノンストップ *shoppu*
 • STORY ストーリー *sutoorii*
 STORIES ストーリーズ *sutooriizu*
 • STRANGE
 STRANGER ストレンジャー *sutorenjaa*
 • STREET ストリート *sutoriito*
 • STRUCTURE
 RESTRUCTURING
 リストラクチャリング *risutorakucharingu*
 • STUDENT スチューデント *suchuudento*
 • STUDY スタディ *sutadi*
 • STYLE スタイル *sutairu*
 STYLEBOOK
 スタイルブック *sutairubukku*
 STYLING スタイリング *sutairingu*
 STYLISH スタイリッシュ *sutairisshu*
 STYLIST スタイリスト *sutairisuto*
 • SUCCEED
 SUCCESS サクセス *sakusesu*
 • SUMMER サマー *samaa*
 SUMMERTIME
 サマータイム *samaaitimu*
 • SUN サン *san*
 SUNSHINE サンシャイン *sanshain*
 • SUPPLY サプライ *sapurai*
 • SUPPORT サポート *sapooto*
 SUPPORTER サポーター *sapootaa*
 • SURE シュア *shuaa*
 • SYSTEM システム *shisutemu*

SYSTEMS システムズ *shisutemuzu*

- TABLE テーブル *teeburu*
- TAKE
TAKEOUT テイクアウト *teikuauto*
- TALK トーク *tooku*
- TARGET ターゲット *taagetto*
- TEAM チーム *chiimu*
- TECHNIQUE テクニック *tekunikku*
- TECHNOLOGY テクノロジー *teknorojii*
BIOTECHNOLOGY
バイオテクノロジー *baiotekunorojii*
- TELEVISION テレビ／テレビジョン
terebe / terebijon
TELEVISIONS
テレビジョンズ *terebejonzu*
- TEN テン *ten*
- TEST テスト *tesuto*
- TEXT
テキスト／テキスト *tekisuto / tekusuto*
TEXTBOOK
テキスト *tekisutobukku*
- THANK
THANKS サンクス *sankusu*
- TIME タイム *aimu*
TIMER タイマー *aimaa*
TIMES タイムズ *aimuzu*
TIMELY タイムリー *aimurii*
- TITLE タイトル *aitoru*
SUBTITLE サブタイトル *subaitoru*
- TODAY トゥデー *toudee*
- TOMORROW トゥモロー *toumoroo*
- TOP トップ *toppu*
TOPLESS トップレス *toppuresu*
TOPPING トッピング *toppingu*
- TOTAL トータル *tootaru*
- TOWN タウン *taun*
DOWNTOWN ダウンタウン *dauntaun*
- TRADE トレード *toreedo*
TRADEMARK
トレードマーク *toreedomaku*
- TRADITION
TRADITIONAL
トラディショナル／トラッド
toradishonaruru / toraddo
- TRAIN トレイン *torein*

TRAINER トレーナー *toreenaa*

TRAINING トレーニング *toreeningu*

- TREAT
TREATMENT
トリトメント *toritomento*
- TREE ツリー *tsurii*
- TROUBLE トラブル *toraburu*
- TRY トライ *torai*
- TURN ターン *taan*
- TWO トゥー *touu*
- TYPE タイプ *taipu*
TYPING タイピング *taipingu*
TYPIST タイピスト *taipisuto*
TYPEWRITER
タイプライター／タイプ
taipuraitaa / taipu
- UNION ユニオン *yunion*
- UNIT ユニット *yunitto*
- UNIVERSITY ユニバーシティー *yunibaashitii*
- UP アップ *appu*
- USE
USEFUL ユースフル *yusufuru*
USER ユーザー *yuuzaa*
- VARIETY バラエティー *baraetii*
- VERSION バージョン *baajon*
- VILLAGE ヴィレッジ *birejji*
- VOICE ボイス／ヴォイス *boisu / boisu*
- WAIT ウェイト *ueito*
WAITER ウェイター *ueitaa*
WAITRESS ウェイトレス *ueitoresu*
- WALK ウォーク *uooku*
WALKING ウォーキング *uookingu*
- WATCH ウオッチ *uocchi*
WATCHING
ウオッチング／ウォッチング
uocchingu / uocchingu
- WATER ウォーター *uootaa*
- WAY ウェイ *uei*
- WEAR ウェア／ウェア *uea / uea*
KNITWEAR ナイトウェア *naitouea*
- WEEK
WEEKEND ウィークエンド *uikuendo*
WEEKLY ウィークリー *uikurii*

- WEIGH
WEIGHT ウェイト／ウエイト
ueito / ueito
- WEST ウェスト *uesuto*
- WHITE ホワイト *howaito*
WHITE-COLLAR
ホワイトカラー *howaitokaraa*
- WIDE ワイド *waido*
- WIFE ワイフ *waifu*
- WILL ウィル *uiru*
- WIN ウィン *uin*
WINNER ウィンナ *uinna*
WINS ウィンズ *uinzu*
- WINDOW
ウィンドウ／ウィンドー
uindou / uindoo
WINDOWS ウィンドウズ
- WISH ウィッシュ *uisshu*
- WOMAN ウーマン *uuman*
WOMEN ウイメン *uimen*
WOMEN'S ウイメンズ *uimenzu*
- WONDER
WONDERFUL ワンダフル *wandafuru*
- WORD ワード *waado*
- WORLD ワールド *waarudo*
- WORK ワーク *waaku*
WORKER ワーカー *waakaa*
WORKING ワーキング *waakingu*
- WRITE
WRITER ライタ *raita*
WRITING ライティング *raitingu*
- YEAR イヤー *iyaa*
- YES イエス／イエス *iesu / iesu*
- YESTERDAY イエスタデイ *iesutadei*
- YOU ユー *yu*
- YOUNG ヤング *yang*

上方落語と江戸落語に見られる 待遇表現の対照研究

角 岡 賢 一

▶ キーワード

上方落語、江戸落語、
待遇表現、人称代名詞

▼ 要 旨

Rakugo stories are a form of popular entertainment in modern Japan, with an origin dating back to about 400 years ago Kobanashi (literally *small stories*). In those days, the center of politics and culture was in the Kamigata region — Kyoto and Osaka. Then, as the political center moved to the eastern part of Edo, original tradition and entertainment began to emerge, typified by Kabuki. The purpose of this paper is to contrast the narrative styles of the Rakugo stories in the Kamigata and Edo regions, focusing on pragmatic expressions represented by the personal pronouns in the conversations of the characters in the stories.

第一節 はじめに

本稿では、上方落語と江戸落語で共通するネタにおいて、同じ場面で待遇表現にどのような差が見られるかを検証する。同じネタが上方と江戸で演じられているというのは、どちらかで高座にかけられていたものを他方に移すという場合が多い。同時発生的に東西でネタとして出来上がるという状況も、少ないながら有り得る。滑稽本などを元にして、東西でそれぞれ独自に噺を作っていたが、結果的に似ていたという状況もある。本稿ではそのような由来は勘案せずに、口演を文字化した資料を元にして比較対照を行う。

参考にした資料は、創元社版『米朝落語全集』と筑摩書房『古典落語 圓生集』である。マクラで振られる小咄類は除外し、本編での対話を題材として分析する。分析対象とするのは『佐々木裁き』『鹿政談』『百年目』『夏の医者』という四席である。それぞれ高座での口演を文字化したものであるから、正書法としては独特である。特に本文で引用する圓生師版の噺では、編者の飯島友治氏の方針であろうか、小字の頻用など独特の転記で口演を再現している。

船場は、東西の横堀と土佐堀、長堀という四本の川に挟まれた土地で、江戸時代には諸国の物資が集積する蔵屋敷などもあり、商いの中心地であった。その船場で話される言葉が、上方噺の基盤となった。他方で江戸は四百年前に幕府が開かれた後に急速に街造りが進んだ。諸国から人が流入し、言語状況も不安定であったと想像される。開府後百年ほどの元禄期に、次第に世情も安定し、江戸独自の文化も開花し始める。城下の中心と目されるのは、江戸百箇町余りの総氏神様たる神田明神で、その氏子を江戸っ子としたものである。江戸っ子が話す言葉が江戸前であり、上方言葉とは対照的とも言える口調である。圓生師の『寄席育ち』や『明治の寄席芸人』など活字化された出版物には、圓生師の聴き語りによって江戸前の語り口が活き活きと再現されている。

本稿で比較対照する統語範疇としては、人称代名詞が中心である。狭義の待遇表現とは、話し手が聞き手をどのように遇しているかを言語化するという観点から、対称詞（二人称代名詞）に限定するのが妥当であるとも言えよう。しかし本稿においては、自称詞（一人称代名詞）も含めて論じる。それは自称詞と対称詞が対になっており、卑尊度という尺度でも相似形の分布を示すからである。自称詞は自分で自分をどのように遇して言語化しているかというように考えれば、広義での待遇表現であるとも言えるであろう。

落とし噺は登場人物が対話を重ねることによって筋を進めて行くのであるが、演者一人で複数の話し手を演じ分けなければならない。所作としては、上下を切る——上手を向いて喋ると、下手を向いて喋るのを切り替えることによって、誰が誰に話しているかを示す——ことで、客席から見ていて分かるように努めるが、会話中で人称代名詞を頻用して人間関係を明らかにすることも重要である。必然的に人称代名詞を多用し、人間関係によって多様な変種が見られることになる。例えば当主や番頭から手代と丁稚に対しては、上方では「おまはん、お前」、江戸では「おまいさん、おまい」というような呼び方になるであろうし、逆の場合は「旦那さん、番頭はん」というように呼んで、人称代名詞の使用は避けるであろう。人称代名詞以外では、「よる、くさる、さらす、けつかる、やがる」というような上方言葉卑罵語の補助動詞が多いと予想される。

本稿で目的の一つとするのは、方言学で唱えられている「待遇表現の西高東低説」を検証することである。『日本語文法事典』「待遇表現」の項に、「西日本では複数の敬語表現を段階的に使い分け、敬語表現の使用頻度が高い」という旨の説明がある。本稿では、待遇表現として敬意を表す尊敬語と逆に、相手に親しみを込めたり相手の立場を軽く見るような卑罵語も対象として分析する。僅か四席という噺で検証するのみであるが、この西高東低説がどこまで該当するかを分析してみる。

第二節 『佐々木裁き』

まず、お裁きもので『佐々木裁き』において上方と江戸落語との比較を行う。佐々木信濃守あきのぶ頭あきのぶは実在の人物で、幕末の嘉永五年から安政四年までの約五年間に及んで大坂東町奉行を勤め、後に江戸北町奉行に転じた（『圓生集』）。幕末で世情は不穏、役人には賄が横行していたので、奉行が粗末な服に着替えて街を視察していたと噺では語られる。その折、近所の子らが奉行事で遊んでいる場に遭遇する。奉行役になった子の跡を家来に追わせ、夕刻に奉行所

に出頭するように命ずる。これは遊んでいた子らを咎めようという意図ではなく、世情を知るために事情を訊くというような意味合いがあったと思われる。お白洲での吟味は以下のように展開するのであるが、どういものか上方噺では西の御番所が好まれて史実とは異なる（『米朝全集第三巻』）。

- (1) 奉行「松屋表町、高田屋綱五郎、倅四郎吉、町役一同出とおるの」
町役一同「お畏れながら、これに控えております」
奉行「うむ、四郎吉、面を上げい。四郎吉、面を上げんか」
町役「おい、顔上げんねやがな」
四郎吉「あっ、顔ですか。へい、こんな顔でおます」
奉行「余の顔に見覚えはないかな」
四「あーっ、最前住友の浜に立ってはったお侍」
奉行「よく思い出してくれたな。あの節は吟味の邪魔をして済まんんだな」
四「いえ、どういたしまして。そやけどまあ、これからもあるこっちゃさかい、以後は気い付けてもろわな、、、」
奉行「上多用の砌、手数をかくる奴が多くて叶わんのう」
四「へい、もう、ご互いに事務多忙で、、」
町役「も、そんなこと一々言うな」

奉行の佐々木信濃守は、四郎吉に対して年相応に柔軟な言葉遣いを心がけている様子が窺える。例えば「余の顔に見覚えはないかな、あの節は吟味の邪魔をして済まんんだな」というように、親しみを込めているような語り口である。対して四郎吉は「以後は気い付けてもらわな」というように遊び仲間にも話しかけるような調子である。町役が度々「そんなこと一々言うな」と窘めねばならぬ程、物怖じしていないように描かれている。信濃守の自称は「余」である。

これに先立つ奉行事の場面では、次のような人称代名詞が見られる。子らの遊びでは、自称詞として「わて」「わい」を使用している。対称詞では、四郎吉に向かい「あんた、今日からずーっとお奉行さんしなはれ」と提案している。その後、四郎吉に奉行所から呼び出しがかかったというので、町役が集まって談判をする。その場面では火の番をする番太に「おまはんな、番太ちゅうたら火の番さえ気イつけてたらええんと違うがな」と諭している。番太は「あきまへんね、わたいらの言うこと、なんにも聞きよれしまへんわ」と反論する。補助動詞の「よる」が使われている。「よる」は卑尊度で中立から軽い卑罵の方に触れる。番太は同じ語りの中で「わし」「わて」という自称詞も用いている。町役は四郎吉に対しては、「お前また、おかしなことして遊んでたんと違うか」と問う。

人称代名詞以外では、補助動詞の例が多い。父親が四郎吉に小言を垂れる場面で、「寺屋からじきに遊びに行きやがって、ええ」、「またこの辺の子供、ろくな遊びさらさへんねん」、「こないだもわしの見てる前、縄でくくられて、尻どつかれて歩いてけつかんねん」という具合に長々と叱る。「やがる、さらす、けつかる」と、いずれも卑罵語の補助動詞で野卑度は同程度である。

江戸落語ではこの場面をどう描いているであろうか。『圓生集』では次のようになっている。

- (2) 奉行「新橋竹川町、高田屋綱五郎、倅四郎吉。家主太兵衛、一同、控えておるか」
町役「恐れながら、町役より申し上げます。五人組付き添い、一同控えましてご
ます」
奉行「綱五郎倅、四郎吉、面を上げ、、、綱五郎倅四郎吉、これ、面を上げい」
町役「おい」 四郎吉「エえ、、、」 町役「顔を上げるんだよ」
四「なんですウ、顔を上げるんですか。へへ、こんな顔でございます」
奉行「ア、おおお、其方じゃ、そちじゃ。其方、予の顔に見覚えはないか、どうじ
ゃ」
四「へえ、、、へへ、へへへ、此間河岸ンとこに立って見てエたお侍、、、下役
者に竹で追ッ払われやがんの、、、」
町役「余計なことを言うな」
奉行「その節は調べの邪魔をして、大きに済まんことをいたした」
四「エヘエ、どういたしまして。ああいうことは、またあるといけねえから気をつけ
ろい」
町役「『気をつけろい』ッてえことがあるか」
奉行「よいよい、捨ておけ、捨ておけ。往来において口論をいたし、上に手数を掛く
るやつがあつて、、、まことに困る」
四「へへへ、左様でござんす。どうも、ご互いさまに事務多忙で、、、」
町役「なにイ言つてんだ」

この場面においては、主たる登場人物は奉行・町役・四郎吉という三者である。東西版を比べてみると、特に奉行の言い様は驚くほど一致している。内容にしても言葉遣いにしても、全く同様と判断して差し支えない程である。ここにおいて侍言葉に関しては、少なくとも大坂と江戸を比べた上で差はないと言える。「其方」の振り仮名として「そち、そのほう」と二通り示しているのは、編者である飯島友治氏の配慮であろう。

四郎吉の言葉遣いは、東西を比較すると圓生師版の方がより乱暴である。曰く、「追ッ払われてやがる、気をつけろい」という段に到っては、奉行を朋輩以下の扱いにしているような乱暴な卑罵表現である。筆者の素朴な印象であるが、江戸落語はこういう素の言葉遣いが乱暴に聞こえる。このように四郎吉の言い様を東西版で比べてみても、上方落語の(1)がまだ愛嬌あるらしいように思える。また町役が思い余って「控えよ」と度々窘めるのも、東西共通である。

上述の場面より先に、四郎吉を始めとする子らが奉行事で遊んでいる描写がある。そこに信濃守当人が通りかかって、四郎吉を奉行所に呼んで吟味に及んだのである。『米朝全集』第三巻では、そこで四郎吉が「兩名の者、面を上げい、余は西町奉行佐々木信濃守じゃ」と宣したことになる。子供ながら、奉行の自称を「余」と称している点が興味深い。圓生師版には、四郎吉が発したこのような言はない。

圓生師版では、上掲の場面以外で種々の人称代名詞などが見られる。四郎吉が寺子屋の帰り

に寄り道をして奉行事で遊んで帰ると、家で桶を作っていた父親の小言である。「、、、いつもろくな事ことアしねえや。河岸へ出やがっちゃア、、、お奉行ごっこの、、、泥坊ごっこの、、、手前てめえ、盗人にしかかった事アねじゃねえか」という具合である。まずは対称詞として「てめえ」は野卑度が高い。卑罵表現の補助動詞として「やがる」も頻出するが、米朝師版のように「くさる、けつかる」という形は見られない。

この直後に信濃守の家来が四郎吉を尾行して家まで行き、「拙者それがしは南町奉行、佐々木信濃守、家来である」と名乗る。自称詞が「それがし」である。四郎吉の父親である桶屋の高田屋綱五郎は、四郎吉に対して「お前まへがあんなお奉行様ごっこをしたから、こんなことなるンじゃアねえか」と咎める。わざわざ「おまい」と振り仮名を振ってある。確かに、口調としては「おまえ」ではきついで「おまい」の方が穏当であろう。四郎吉は十三歳という設定であるが、「あたい」と自称している。これも上方言葉では決して耳にすることのない自称形である。ところが信濃守直々のお取り調べでは、「、、、貴方あつたそんな高い所ところへ上がって、あたくしが、、、こんな砂利の上でお辞儀まういィしてエるんで、なんか言えッたって、位負けがして言えなくなっちゃう、、、」と訴える。奉行に対して「あアた」、自称詞は「あたくし」としている。先ほどの「あたい」は幼い言葉遣いであったが、「あたくし」となると大人びて聞こえる。奉行に対して「あアた」と呼びかけるなど、大人であれば畏れ多い所業であろうが、この辺はまだ分別が足りないとも言えるであろうか。町役が四郎吉親子を同道して奉行所に出頭したところ、同心も与力も勢揃いをして奉行の出を待っているのを見て、「、、、これは大変だな。あたしも初めてだよ、御前吟味まういッてエのは、、、」と驚いている。自称詞が「あたし」である。このように随所で、多様な人称代名詞の使用が見られる。

上方噺と江戸噺を比較して、奉行の言葉遣いが似ていたのは半ば当然として、四郎吉親子など庶民の喋りは大きな開きが見られた。桶職人である父親の高田屋綱五郎の言葉遣いは、江戸前の方が荒いように思われる。比較対照は最終節で示す。

第三節 『鹿政談』

この噺は、奈良が舞台となっている（『米朝全集』第四卷）。三条横町の豆腐屋六兵衛さんが朝早くから石臼で豆を挽いていると、大きな犬のような動物が店先に置いてあったきらず（雪お花菜）をむしゃむしゃと食べている。「しゃい、しゃい」と追うたものの動かないので割り木を投げつけると、当たり所が悪く、そこに倒れ込んでしまった。近寄ってみると、これが犬ではあらず鹿、しかも落命していた。まだ暗い内で、機転を利かせて骸をどこかに運び去るというような手段もあるのに、正直者の六兵衛さんはおろおろしている間に夜が明けてくる。明るくなると町内の人目にも止まり、奉行所に届け出をせずには居られない。奈良奉行は曲淵甲斐守、お白洲には目代屋敷鹿の守役である塚原出雲と興福寺の番僧良然も控えている。奉行が直々に次のように六兵衛さんに尋問する。

- (3) 奉行「豆腐屋六兵衛、面を上げい。その方何歳に相なるな」
六「四十二でございます」
奉「そちゃ生まれは何処いづくであるな」

六「わたしは奈良三条横町で、、、」

奉「ああ待て、三条横町はその方が住まいを致すところ。奉行、生まれ在所を訊いておる。落ち着いて答えねばならん。生まれは何処であるか」

六「わたしは奈良三条横町で、、、」

奉「控えい。お白州へ出れば上のご威光に打たれて、うろたえた返答をなす者がある、落ち着かねばならんぞ。そちや奈良の生まれではあるまい。生まれ在所を真っ直ぐに申し述べよ」

曲淵甲斐守は自称を「奉行」とし、六兵衛に対しては「その方、そち」と呼びかけている。「奉行」というように役職を自称とするのは、尊大表現と受け止められる。「何歳に相なるな」の「相なる」は、接頭辞的用法の「相」によって尊大表現的意味合いが加わっている。「控えい」と六兵衛さんを制しているのも、尊大表現的な一方的な命令である。この場面は、奉行が六兵衛の生まれ在所を奈良以外であると答えさせ、鹿殺しは死罪になることを知らなかったというように誘導して無罪放免にしようと試みたのである。しかし根が正直である六兵衛はそれに気づいておりながら、「奈良の生まれではありません」と虚偽を述べるできない性分である。ここで奉行は、骸は鹿ではなく犬であるというように無罪放免の手立てを変えた。

- (4) 町役連中も犬と見たか。奉行も犬と見た。与力どもも犬と見た。いやなに、塚原出雲、その方もお役目大事と心得たればこそ、すみやかに届け出でたるものであろう故、粗忽の儀は咎め立ては致さんが、これは毛並みの鹿に良く似た犬である。犬を殺したる者に咎はない。書類は取り下げてよろしかろう。

奈良奉行と鹿の守り役である塚原出雲という上下関係であるから、立場の違いは明らかである。言葉遣いとしては、町人である豆腐屋六兵衛さんと下役である塚原出雲に対する場合で大きな違いはないと言えよう。奉行は兩人に対して「その方」と呼びかけている。「粗忽の儀、咎め立ては致さん」というのも武張った言葉遣いである。また、「いやなに」というのも勿体ぶった感動詞である。

しかし塚原出雲も簡単には引き下がらない。「おそれながら塚原出雲申し上げます。手前、長年鹿の守り役を務めてまいりました」と言を上げる。自称詞を「手前」と謙っている。鹿と犬では、大きさも自ずから異なる。奉行の「鹿にしては角がない」という指摘に対して「それは落とし角、袋角というものであり、季節によって角が生えていないこともございます」と反論するも、三千石の餌料を流用している科を仄めかされ、引き下がざるを得ないような窮地に追い込まれるのである。

ここからは、圓生師版で語り口の比較を行う。上述と同じ場面を採録してみる。奉行は根岸肥前守、豆腐屋は与兵衛さんという名になっている。

- (5) 「(十手=扇子を右手に持ち大きく振上げ、激しい声) ^{つら}面を上げろッ (ト書き略) 其方、^{そのほう}、、何歳に相成る」
「(両手をつき、おそろおそろ) 四十二でござりまする」

「其方は生まれは何処いづれである」

「わたくしは奈良三条横町に、、、」

「これこれ、、、(扇子を右手で要を下に持ち、とんと一つ床を叩いて、優しく)其方そちの住所ではない、生まれは何処いづくじゃ」

「奈良三条、、、」

「これこれ、、、(同じく床を叩き、謎をかけるように)其方そのほう、、、上を怖れ顛倒いたしておる。虚偽いつわりを申しては相成らんど。其方、奈良出生の者ではあるまい。いづれの生まれであるか。よく前後をわきまえ、、、答えをいたせ。どうじゃ、、、さだめし奈良出生の者ではあるまいの」

編者の方針であろうが、ト書きが多いのが特徴である。米朝師版(3)ではト書きは全くなかったが、ここでは仕草などの描写が詳しい。高座が目に浮かぶようである。次に、同じ語でも読み方が多様であるのが目に付く。「其方」は「そのほう」と「そち」、「何処」は「いづれ」と「いづく」と両様ある。二人称代名詞としては「そのほう、そち」が尊大語的である。米朝師版(3)では「おもてを上げい」であったのが、ここでは「つらを上げろッ」と乱暴な言い方である。与兵衛さんの言葉遣いは「四十二でござりまする」と丁寧で、お白洲で畏まっている様子が窺える。自称詞も「わたくし」とし、通常の敬語として最上級の丁寧度であると言えるであろう。奉行のお取り調べは、生まれが奈良でない者は鹿を弑せば死罪であることを知らなかったとして無罪放免にしようとする誘導尋問しているという基本が共通である。

次に、奉行が鹿ではなく犬であると言い張る場面である。

- (6) 、、、しからは一同も犬と見る、奉行もこれは犬と思う。さて、(下手へ)守役塚原出雲、取り調べたところ、これは毛並みの似た犬である。其方も役目大切と心得、、、、取り違え、訴え出でしものに相違あるまい。これは役目大切と心得ての誤り、上において咎めはいたさん。願書は差し戻すによって、これは願い下げにしてはどうじゃ

上掲(4)と比べて、驚くほど言葉遣いは同様であると言える。鹿を犬と言いくるめて、六兵衛(与兵衛)さんを無罪放免にしようとする意図である。塚原出雲に対して、この段では「願い下げにしてはどうじゃ」と穏便な言葉遣いであった。ところが守役塚原出雲は簡単に引き下がらない。「おそれながら塚原出雲、、、申し上げます。手前、年来守役を勤むる者、毛並みの似たる犬を鹿と取り違える愚はござりません」と、自称詞を「手前」と謙る段まで米朝師版と同じ語り口である。奉行がこれに対して餌料横領の咎を仄めかせて塚原出雲を抑えにかかる段では、「強たって其方これを鹿と言い張るなら汝ら兩名を取り調べんければ相成らん」と一文中で「其方、汝」と対称詞を併用している。「汝」という例は少ないので、貴重な場面である。

この後、圓生師版では塚原出雲が「おそれ入りまして、、、われら兩名粗忽の至り(後略)」と平謝りである。ここで複数自称詞として「われら」としているが、堅苦しく響き、用例も少ない。

第四節 『百年目』

本節では、上方ネタ起源の『百年目』を扱う。ここまでの二席は政談というお裁きの場面で、奉行が主役であった。この噺は船場の本店において、子飼いの番頭が旦那に隠れてお茶屋遊びをしているという筋を巡って一大騒動が巻き起こる。その顛末を簡略に紹介する。

- (7) 一. 番頭が、手代や丁稚ら店一統に小言を垂れる
- 二. 番頭が店を出て、舟を仕立てて桜宮に花見に出かけ、旦那と遭遇する
- 三. 番頭が店に帰り、足が上がるや否やで一晩中煩悶する
- 四. 翌朝、旦那の説諭があつて番頭は許される

場面三で「足が上がる」とは、勤め人の非行などによって雇傭契約を解消し、身元引受人立ち会いの下でその手続きを執行することを指す。番頭は店に隠れてお茶屋遊びを続けていたのであるが春の一日、桜宮で花見をしようというので、舟を一艘仕立てて芸者や舞妓、太鼓持ちや仲居に声を掛けたのであった。番頭は、ごく内輪でお忍びというつもりであったのが、漏れ聞いたお茶屋の一統が「わたらも行く」と大掛かりになってしまう。全編を通じて番頭が筋書きの中心になっているが、場面四は旦那が一人語りで番頭を諭す聴かせ所である。以下は『米朝全集第六巻』からの引用である。

まず場面一は噺の冒頭で番頭が、お店ご一統に小言を垂れる場面である。丁稚から始まって、年嵩の手代へと順を追う。番頭は、夜に風呂呂に行ってから花街に繰り出して夜中に帰ってきた藤助に対しては、「芸者という紗は夏着るのか、冬着るのか、舞妓という粉は一升何ぼするのか、太鼓持ちという餅は焼いて食たら美味しいのか、ひと切れも味おうたことが無い」とお茶屋遊びも知らぬような堅苦しい風を装っているが、陰では一端の遊び人である。以下は番頭が手代の久七に対して手厳しい言である。

- (8) 番「久七とん」 久「へえ」 番「何してなはる」
久「えー、岡山のお得意さんへちょっと手紙を書いとりますが」
番「ああ、お得意さんへの便りは欠かさんようにしとおくなされ。じゃが、一昨日やったか、私がその引き出しを開けてみたら、四国のお得意先へ出す手紙が放り込んであったな。そんなとこへ放り込んでいて、先方さんへ届きますのんか」
久「えらいすまへん、うっかりしとおりました。あの、つい^{ことも}丁稚の手があきまへなんだもんで……」
番「子供、、、子供で誰のことや。おまはんがこどもと違うか、ええ。肩揚げが取れて名前が変わったら立派な番頭さんやと思てなはるのか。ろくさま仕事もでけんくせに、図体ばっかり大きくなって、ご近所の手前もあんまりみつももないさかい、わしが旦那さんをお願いして肩揚げ下ろしてもろたんや。ええ、おまはん何かいな、ご町内のお用いの送りに立つのと、ご親類へ年回を知らして回ると、そのほかなんか一人前にできることがおますか」

全体的に番頭が手代の久七に対して、怠業しているのを叱責している場面である。全般的に「便りは欠かさようにしとおくなされ、一人前にできることがおますか」というように敬語で待遇している様子が窺えるが、内容は叱責である。これは意図的に、丁寧な言葉遣いをして相手との距離を取ろうとしたものであろう。手代の中でも年長で、言葉遣いにも相応の配慮が必要なのであろう。対称詞としては「おまはん」である。次に同じく手代の喜助に小言を垂れる場面では「あんた」と呼びかけており、変化が見られる。いずれも卑尊度は中程度で、親近感を籠めた人称代名詞の選択である。自称詞は「わし」としている。

場面二で花見に舟で繰り出す段では、芸妓や太鼓持ちなど多様な登場人物が盛んに会話を交わす。まず番頭が店を出たところに、幫間の繁八が迎えに来ていいる。番頭が長々とお店一統に小言を垂れて店を出た途端に「何を言うてはりまんねんな。次さん、わたいだっじゃないかいな」と呼びかける。重ねて「もうし、次さんあんた、、、」というように自称詞が「わたい」、番頭宛の対称詞が「あんた」である。対して番頭は「あほっ、気の利かん幫間やなあ、お前は」と応ずる。繁八は続く場面で、自称詞を「わて、わたい」と替えている。番頭は当初、仲間内だけで内緒で花見をするつもりであったのが、話が漏れて一軒のお茶屋で「わてらに内緒で花見に行くとはけしからん。わてらも行くーちゆうて、、、」と騒ぎが広がっていく。お茶屋の女将格の自称詞が「わて、わてら」である。舟は桜宮に着くが、番頭は陸へ上がるのを避けている。お酌役を一人だけ残して、外の者は陸に上がって花見をしたら良いという番頭に、「あんさんは」と誰かが問う。繁八が、扇子で顔を隠して遊べば顔が露見しないというので番頭が陸に上がったところ、店の当主と鉢合わせしてしまう。「ああ、えらいことした、、、俺はもう去ぬ」と自称詞が替わっている。店へ帰って一晩中煩悶した場面三、翌る朝に番頭は早起きをして表を掃除し始める。丁稚に「番頭はん、何してはりますねん」と咎められて、「ほな、わい水打つ」と返し、「いや、番頭はん、わてが水打ちまんねん」と、多様な自称詞が飛び交う。

これに相応する場面を圓生師版から拾う。上掲(7)の四場面も援用する。

(9) 「何をしてる、お前は」

「エエ、、、お得意へ出します手紙を書いております」

「ああそうか。手紙といえはあの硯しきだしの抽出てに手紙が二本、三日ばかり前から入っているが、ありゃお前の筆跡だな」「へ、、、」

「あの抽出の中イどうして入れてあるン」

「いえ、、、出そうと思ったんでございますけども、小僧の手がふさがっております、その儘まんまなっております」

「(なじるように) なに、小僧の手がふさがっておいりましたア」「へ、、、」

「お前なんか、自分で一人前だと思っているのか。お前なぞは何の役にも立たないが、背丈ばかり大きくなって、あんまりみつももないから旦那に申し上げて、まだ早いと言うのを、肩揚げを下ろして若い者にしたんだ。エえ、、、それで一人前になったと思うのか、なにがお前に出来るんだ、手紙ぐらいは自分で出しなさい、(吐き出すように) しょうのない」

米朝師版(8)と比べてみると、番頭の小言を忠実に引き写している様子が窺える。丁稚から手代に昇格する意味の「肩揚げを下ろす」という辺りもそのままである。肩揚げを下ろせば、「若い者」になって一人前である。ここでの対称詞は「お前」で一貫しており、米朝師版の「おまはん、あんた」に比べるとやや威丈高に聞こえる。この場面で、番頭は「あたし」と自称している。米朝師版の「なさる、おますかえ」に相当するような待遇表現は見られない。逆に「なに、小僧の手がふさがってありましたァ」と反問する場面もある。差し当たって、圓生師版では番頭がかなり権威ぶって手代に口を利いているように思われる。この辺り、待遇表現が西日本で多様で使用頻度も高いという、方言学界の「西高東低」説が実証されているようでもある。また、「しきだし、一人まい」というのはいかにも江戸前らしく響く。

続く場面二は、番頭が店を出て花見に向かおうとしている。店での小言が長引いていたので、幫間が迎えに来ている。圓生師版では、幫間が番頭に「あァた」と呼びかけている。また「あなた」という呼びかけも見られる。逆に番頭から幫間への対称詞は「お前」である。番頭は当初は内輪で内緒に花見に出かけようとしていたのに大掛かりになったという段では、鳶ノ家の内儀が「なぜあたしに言わないんだ、とんでもないことだ、こっちも押しかけるから」と息巻く。女性としての自称詞が「あたし」である。花見で舟から陸に上がった番頭は、目隠しをしてすれ違う相手を捕まえて酒を飲ませるといふ騒ぎである。その中で、実は店の当主を捕まえたのであるが、「きさま善六だろう」と言いがかりを付ける。これが騒動の発端である。

噺としての『百年目』は、番頭が花見に出かけて旦那と遭遇した翌日、旦那が番頭を呼び出して諭す場面が聴かせ所である。年齢としては、旦那は還暦手前の五十代、番頭は三十代ぐらいであろうか。親子ほどの年齢差があり、旦那の貫禄を演出するのが噺家として腕の見せ所である。次は米朝師版からの引用である。

(10) 旦那「こんたの骨折りで毎年大福帳が一冊ずつ汚れていく。こんたの丹精じゃ、ありがたいこっちゃと思てる。(中略) こなた、一家の主を旦那と言うのは、どういうわけか知ってなはるか。知らん。そうじゃろな。この歳になるわしが今まで知らなんだんやさかい。(中略) ところが、店へ出たら、今度はこなたが赤梅檀^{はこ}じゃ。店の若い連中が難蕙草やな。店の赤梅檀はえらい馬力で栄えてるが、店の難蕙草がちょっとグンニヤリしてへんかなあ。ええ、いや、こらわしの見違いじゃろとは思うが……もしも店の難蕙草が枯れるてなことがあったら、店の赤梅檀のこなたが枯れる。こんたという難蕙草に枯れられたら、この赤梅檀ひとたまりもないでな。(中略)

、、、しかしおまはん、昨日器用なところを見せてもろうたであれ。越後獅子やったかいなあれ、あの踊りの手つき、いつの間にあんなこと覚えたんや。器用なもんじゃったがな。(中略)

しかしなあ次兵衛どん。まあ、気い悪してもろては困るが、、、昨日、帳面調べさしてもらいました。あんなところを見してもろたんで、もしも帳面に無理でもでけてないかと、わしゃ夜通しかかってあらまし調べさしてもろうた。偉い人やなあ、こなたは、、。(中略)

しかし昨日は、相当うろたえてたとみえて、妙な挨拶をしたなあ、おまはん。なん

や、長々ご無沙汰をしとりますとか、承りますればお店もますますご繁盛とか、、、妙なことを言うてたがだいぶ酔うてたんか」

番「いいえ、もう旦那さんの顔を見た途端に酒の酔いもなんにもきれいに醒めてしまいましたけど、あの時は、ああ申し上げるよりしょうがおまへなんだ」

旦那「なんでやいな」

番「あんなとこ見られた上は、こらもう百年目やと思いました」

番頭が初めて奉公に上がった頃というのであるから、数十年前の懐古談やら、「旦那」の民間語源を織り込んだりして、当主が一人で長々と喋っている。梵語の「だんな」は布施の意である。梅檀の木というのは実在する香木であるが、難蓮草という草はない。当て字である。この場面では語源の正確さは二の次で、当主－番頭－店の者という立場でお互いを支え合うという教訓を垂れるのが目的なのである。番頭としては、直に旦那と話をするまで、足が上がるのかお許しが出るのか、測りかねていた。前夜はそれを考え抜いて、悩みに悩んでいたのである。しかし旦那が話し始めてみると、どうやらお咎めはないようである。番頭は緊張しながらも、黙って話を聴いていたことであろう。これに先だって、丁稚に言いつけて番頭を呼びにやらせる場面で、「米の飯がてっぺんへのぼったとは、貴様のことじゃ」ときつい叱りようで、対称詞としては本稿で論じる四席で最も野卑度が高い「貴様」になっている。

言葉遣いについて見ていこう。当主の自称詞は「わし」で一貫している。当主から番頭への対称詞は「こなた、こんた、おまはん」と三通りを遣い分けている。「あなた」が「あなた」に変化したのと同様に「こなた」が「こんた」になったのであるが、「こんた」の使用例は米朝師の語りでも、この『百年目』以外には見られない。撥音化によって、三音節三拍が二音節三拍に短縮化されている。卑尊度では「こなた－こんた－おまはん」という順で並ぶ。もう一点、同様の場面でも外の噺では類例を見ないのが、当主が番頭に対して「次兵衛どん」と名前で呼びかけている点である。上掲の長話に入る直前には「番頭どん」と呼びかけているが、名前で呼んでいるのは、この一回限りである。外の噺でも、番頭の名前を固有名詞として出している例はない。番頭の自称詞は見られなかった。

人称代名詞以外では、「知ってなはるか」というように敬語が見られるのが特徴的である。当主が奉公人に話しかけているのであるが、敬語で遇しているのである。

それでは圓生師版で相応する場面を見てみる。

(11) 「、、、いや、あたしもな実は此間^{こないだ}までまで知らなかった（中略）お互いに世の中という者はおつ・もたれつ、ここの家で言うとおこがましいが、わたしが梅檀で、お前さんは南縁草だ。お前が店でどんどんもうけてくれる、それがためにわたしの梅檀という木も大きくなっていく。ま、お前の気に入るまいが、わたしも出来るだけの露はおろしているつもりだ（中略）」

「お前さん^{よんべ}昨夜よく寝られましたか。エえ、あたしはね、昨夜は一睡もしなかった。普段お前さんが店で忙しくしている、覗いてみて、『あゝ気の毒だ、さぞ忙しかろう』、、、わたしが手伝おうと思って店へ出かけたが、『いや、こりゃいけない、一旦任したものをあたしが出しゃばっていくようじゃア、お前がさぞ商売もやりにくいだ

ろう』（後略）

「あ、それからお前にもうひとつ訊くことがあるが、きのう逢った時に『お久しぶり
でございます、ごぶさを申し上げて、、』とか、大層逢わないような挨拶で、、
同家しどつうちにいながら『ごぶさた』てえのは、ありやお前、一体どういう心持だったのか」
「へ、（涙をすすり）堅いとおもわれてゑるあたくしが、あんなぎまでお目にかかりま
したので、あ、、アもう、『これが百年目』と思いました」

筋立ては上方、江戸で同様であるが、言葉遣いは当然ながら大きく異なる。まずは自称詞から比較すると、当主は「あたし、わたし」で番頭は「あたくし」である。これだけを探りあげるとすると、江戸の語り口は随分と丁寧であるように思われる。「あたし」は上方では男性から決して発せられることのない自称詞であるが、江戸噺ではごく自然に聞こえる。「わたし」となると、一段と丁寧な響きがする。「あたくし」も江戸前特有の自称詞である。これは上方言葉で聞かれることのない人称代名詞である。『寄席楽屋帳』『寄席切絵図』など圓生師の聴き語りでは、自称詞は全て「あたくし」になっている。上方言葉では、うんと改まった場面で「わたくし」と自称することはあるが、「あたし、あたくし」とは言わない。

他方で当主から番頭に対する対称詞は「お前、お前さん」と二通りである。表記では「お前さん」であっても「おまいさん」と口演されている。決して「おまえさん」ではない。「お前」も「おまえ」と「おまい」の間であると言えようか。人称代名詞の東西比較では、「わし、おまはん、あんた」などがいかにも上方言葉らしい響きである。江戸前の「あたし、あたくし、おまいさん」とは対照的である。

この噺は、船場や日本橋の本店と船中と花見の場所という場面転換、お店での奉公人や花街の幫間、芸妓というように大勢の登場人物によって会話も変化に富んでいる。反面で、場面四における当主の一人語りでは、番頭を許しながら切々と諭すという難しい設定であり、演者自身に貫禄がなければ説得力を持たない。上方対称詞の「こなた、こんた、あんさん、あんたはん、あんた、おまはん、お前、貴様」という多様さは特筆すべきとも言えよう。

第五節 『夏の医者』

本節で扱う『夏の医者』という噺では、上方噺の船場言葉や江戸で神田明神を総氏神様とする百余箇町の江戸前と異なる、三里四方に医者が一人しか居ないというような山村で話される方言を扱う。そういう土地柄であると強調するための演出として、船場言葉や生粋の江戸前と違うという喋り振りをするのである。ここでは、街中と違う話し振りを見てみる。登場「人物」は、人語を話す蟒蛇を含めても三「人」と少ないので、人称代名詞の変種は限られる。

夏の暑い盛り、萵苣菜を食して当たったという父親のために、山を越えて息子が医者を訪ねてくる。まずは『米朝全集第五巻』から、その場面である。

(12) 息「お頼申します。医者のおうちは、こちらかのう（繰り返しを省略）」

医「誰じゃあーい。そっちのほうでどなってっても、わかりやせんがな。ずーっと入ってこい。誰もおりやせんわい。こっちじゃ、、こっちじゃ、裏の畑じゃ」

息「ああ、先生、畑仕事かな（中略）。急病人でな、お見舞いいただきたいと思いまして」

医「おお、急病人かい。ふーむ、誰が悪いなあ」

息「うちの親父どんが、朝からあげたりさげたりして、苦しんどおります」

医「ほう、そりゃいかんのう、うーむ。なんぞ悪いもんでも食べよらんかい」

全体的に、基本とする船場言葉から大きく外れていないと言える。家を訪ねる挨拶は「お頼もうします」、自分の父親を「親父どん」と称し、「お見舞いいただきたい」と依頼をする。引用最後で医者が「食べよらんかい」と言うのは、少々気に懸かる。船場言葉であれば、「食べなんだか」というようになるところである。「よる」というのは、中立からやや卑罵語に触れる待遇表現補助動詞である。また、「わかりやせん、誰もおりやせん」というのは、拙著『上方落語にみられる待遇表現』で「複式叙述」と規定した統語形式である。規範たる単式叙述では「わからん、誰もおらん」という言い方である。一般的には、単式叙述が無標で複式叙述は有標と考えられるところである。この後、息子の返答が「蒿苳菜をぎょうさん食べた」というので、医者が「それがいかん、夏の蒿苳は腹にさわる」というのが、サゲの伏線になっている。

同じ場面を、圓生師版で見してみる。ト書きは煩雑であるから、省略する。

(13) 「ああ、ここだんべえ。エエ、ごめんなせえ、先生、先生、、、ごめんなんしょ、、、いねえかな、あれエ、困ったなァ、、、ごめんなせえ」

「はァい、誰だァ、、、あ、鹿島村から、、、」

「父ツツァまあんべえわりア按配悪いィで、、、済んませんが、ちょっくら見舞ってもらいてえで」

上掲の上方噺とは対照的に、話し振りは江戸前と大きく異なる。徹頭徹尾、人家の少ない山村であり、江戸前の話し方とは違うということ強調しようという意図に満ちている。音声・音韻の面では「ごめんなせえ、父ツツァまァ、あんべえ、わりい」というように母音と子音の変化が見られる。二重母音「あい」は「ええ」となり、「うい」が「いい」と変化している。「父ツツァまァ」は、上方噺でも江戸噺でも父親を指す「おとつあん」の変種であると考えられる。語彙面では「ちょっくら」という副詞、「だんべえ」の「べえ」という語尾が目立つ。「ごめんなせえ、ごめんなんしょ」というのも、江戸では聞かれない挨拶であろう。

次に、山越の峠道で二人が蟒蛇に吞まれる場面に移る。ここでは、人称代名詞も見られる。まずは米朝師版である。

(14) 息「落ち着いてて先生、溶けてしもたらどうする、、、わしゃもう尻のあたりが、なんじゃおかしい具合に」

医「そりゃ気のせいじゃい。そう早いこと溶けるもんじゃない。思案煙草ちゆうことがあるで、お前、火打ち道具を持ってないかい」

ここで息子の自称詞は「わし」、医者から息子への対称詞は「お前」となっている。後に息

子も医者のことを「先生、そんなこといやじゃで、わしゃ。お前の帯つかんでるでなあ」と同様に「お前」と呼んでいる。この前段では、医者 of 自称詞も「わし」になっている。これら人称代名詞にしても、船場言葉など規範から大きく外れるものではない。医者は思案の末に、下し薬を撒いて蟒蛇からの脱出を思いつくのである。蟒蛇の腹から脱出した後、息子は医者に「、、こりゃ、えらい目に遭うた。しかし、あんたと一緒なりゃこそ助かった」と医者「あんた」呼ばわりしている。

さて、圓生師版である。

- (15) 「どうするったって、もう、、腹へ入^へちまつてる、、なあ。長くこうしていらば、、お前^{めえ}も俺^{おら}も溶けちまうべえ」
「嫌^やアだなア、、俺^{めえ}ア、、オホホホ、、溶けンなあ嫌^やアだな、先生、、どうすべえかなア、どうすべえ」

自称詞は、医者も息子も「おら」である。医者から息子への対称詞は「おめえ」で、いずれも野卑度が高い。逆に息子から医者へは一貫して「先生」と称し、人称代名詞の使用は見られない。「入る」は「へえる」、「溶けるのは」は「とけんなあ」というように、動詞の活用は語尾等も含めて大きな音声・音韻変化を経ている。統語面では、本来は「長くこうしていたならば」という仮定形を「、、いらば」と短縮しているのが際立つ。このように、動詞の活用形という言語活動の根幹部分にまで方言差を強調しようとする点は興味深い。但し、「いらば」という仮定形が統語的に正しいや否やは更なる検証を要するであろう。

ここに後続する場面は、蟒蛇の腹中に薬籠を置き忘れてきたので取り返しに行かねばならないという状況になっている。圓生師版では、医者が蟒蛇に次のように頼んでいる。

- (16) 「あアッハハ、ここにいなされたけえ。ああ、よかった、、よかった。俺^やアまアな、穴へでも入ちまつたら、どうすべえかと思った、、あんたに呑まれた医者だがなア、腹中エ忘れ物をしてきただよ、ああ。済まねえ、ちょっくら、ま一遍呑でもれえてえがなア」

待遇表現としては、医者が蟒蛇に対して「いなされたけえ」という敬語表現を用いていること、対称詞を「あんた」としている点が興味深い。擬人法的に、蟒蛇が人の言葉を解し、またサゲでは「夏の医者は腹に障る」と自ら喋りもするという設定でこの断は成り立っている。

このように江戸断では、人里遠く離れた地では、話される言葉も江戸前とは大きく異なるということを強調するのが特徴であると言える。「べえ」という語尾は北関東方言を想起させるが、各所方言の特徴を混ぜ合わせているのは、特定方言に集中することを避けるためでもあろうか。また、市中での断でも地方出身者が出てくる場面は多い。そういう場合は、ここでの話し振りと同様の言葉遣いである。例えば『百川』という断で、百兵衛という男が料亭の出前持ちとして雇われるのであるが、「主人家の雇人」を「しじんけのかけえにん」というように喋ることから誤解を招くという筋立てになっている。周辺から続々と人が入ってくるという江戸の事情を反映しているものであろう。

上方噺でも、丁稚や女子衆というような奉公人は畿内や隣接する丹波などから出てきたという設定になっていることが多い。特異な言葉遣いの例として『江戸荒物』という噺を見てみる(『米朝全集第一巻』)。怪しげな俄か江戸前を操って荒物屋を開店したものの、思うように商いが出来ない。店に入ってきた女子衆が「うらぬう、横町の長谷川から来よりまいたんじゃがぬう。うち方さーに、なーひろはーの、つんづべなーの、おざーちゅうで、おざーちゅみゃーでぬう」とまくし立てる。米朝師の解説によると、このような特異な物言いは、特定の方言と限定されないために故意にここまで変形しているそうである。「おら」という自称詞でさえ上方噺では見られないのに、ここでは「うら」、終助詞の「ぬう」というのも怪しい。「なーひろはーの、づんづべなー」が判じ物である。店主はしばし考えて、「七尋半の釣瓶縄」と解く。「うち方さーに、おざーちゅうで、おざーちゅみゃーでぬう」というのは、「こちらさんにありますか、ありませんか」であろう。『夏の医者』では船場言葉に近かったのと比べて、対照的である。

第六節 結び

ここまで、上方落語と江戸落語における待遇表現の違いを、同じ噺の同じ場面を比べることによって検証してきた。内訳は政談もの二話、船場などの大店と山村において展開される噺が各一話であった。それぞれで登場人物の設定も大きく異なり、言葉遣いもそれを反映していたと言える。各節においても比較対照はその都度行ってきたが、本節では一覧として纏めてみたい。

まず対象とするのは、人称代名詞である。卑尊度の高い方から低い方へと並べる。話し手が多彩なネタほど、変種が多い。

(17) 人称代名詞の比較 自称詞、対称詞

	上方	江戸
佐々木裁き	余 わたい わて わし わい	予 それがし あたくし あたし あたい
鹿政談	わたし 手前	わたくし 手前 われら
百年目	わたし わたい わて わし わい 俺	あたくし わたし あたし
夏の医者	わし	おら

	上方	江戸
佐々木裁き	そのほう そち あんた おまはん お前	そのほう そち あアた おまい てめえ
鹿政談	そのほう そち	そのほう そち 汝
百年目	こなた こんた あんさん あんたはん あんたおまはん お前 貴様	あなた あアた おまいさん おまい 貴様
夏の医者	あんた お前	あんた おめえ

全般的に、上方噺と江戸噺で、人称代名詞の種類は同等の数であると言える。しかしながら、当然に双方で独自の人称代名詞がそれぞれ見られる。江戸噺の自称詞では「あたくし、あたし、あたい」、対称詞では「あなた、あゝた、おまいさん」というような類は上方噺に見られない。「あたくし、あたし、あたい」は「わたくし」が原形で、音節や子音の脱落を繰り返して敬度が低くなっている。「あたくし」は「わたくし」並みの敬度を保っているが、砕けた調子である。「あたし、あたい」となると全く堅苦しさがない。「わたし」と「あたし」を比べてみると、「あたし」はかなり軽く聞こえる。逆に、上方言葉の「わて、わたい、わい」という自称詞は江戸前には無い形である。江戸は敬度が高いのに対して、上方は野卑度が高い。江戸前では「あ」で始まる自称詞が多いのに対して、上方言葉は「わ」で始まるという傾向が見られる。結論としては、上掲の表を見る限り西高東低説は成り立つや否やは即断できない。江戸ネタの方が自称詞の種類が多く、敬度も高い。しかし『百年目』では自称詞と対称詞共に江戸ネタより多く、『佐々木裁き』と『夏の医者』で自称詞と対称詞共に同数である。これら人称代名詞を、敬度の高いものから野卑度の高いものへと順に並べてみる。共通する語は上下に揃え、異なる語は卑尊度が同程度になるように配列する。

(18)	上方自称詞	余	わたし	手前	わたい	わて	わし	わい	俺		
	江戸自称詞	予	それがし	わたくし	あたくし	わたし	手前	あたし	あたい	おら	
	上方対称詞	そのほう	そち	こなた	こんた	あんさん	あんたはん	あんた	おまはん	お前	貴様
	江戸対称詞	そのほう	そち	あなた	あゝた		あんた	おまいさん	おまい	おめえ	貴様

僅か四話から抽出しただけでも、人称代名詞はかくも多様である。突出しているのは、『百年目』における対称詞の多様さである。これは大店での当主－番頭－手代－丁稚、船遊びでの芸妓や幫間というように登場人物が多様で数も多いことが要因である。上方対称詞十例のうち、八例が『百年目』で見られる。しかも、そのうち「あんた」「お前」以外は、『百年目』でしか見られない対称詞であった。上方自称詞では「余」から「わたし」まで大きな空白があったのは、江戸前で「それがし、わたくし、あたくし」というような敬度の高い部類が上方では欠けていたからである。対して、江戸対称詞で「あゝた」から「あんた」まで二例分の空白があるのは、上方対称詞の「あんさん、あんたはん」に対応する部類が見当たらなかったことによる。『夏の医者』というように、山村で登場人物が限られるような場面設定では、言葉遣いも単調になる傾向が窺える。

異なり語数で数えると、自称詞は上方が八に対して江戸は九、対称詞は上方が十で江戸が九という分布になっている。全体として、上方でも江戸でもほぼ同数の変種が見られると言えるであろう。使用頻度なども加味して比較対照する必要があるので、ここでは方言学の西高東低説を結論付けることは保留しておく。

人称代名詞以外では、補助動詞の類が次ぐ。上方尊敬語では「なはる、なさる」、卑罵語では「よる、くさる、けつかる、やがる」と見られるのに対して、江戸尊敬語は『夏の医者』で医者が蟒蛇に対して「ここにいなされたけえ」と丁寧に接しているのが特筆ものである。卑罵語は「やがる」しか見られない。補助動詞については、西高東低説が成り立つと言えそうである。

参考文献

- 井上史雄（編）（2017）『敬語は変わる』東京：大修館書店。
- 桂米朝（1985）『続・上方落語ノート』東京：青蛙房。
- 桂米朝（1991）『三集・上方落語ノート』東京：青蛙房。
- 桂米朝（2013, 2014）『米朝落語全集』全八巻 増補改訂版。大阪：創元社。
- 角岡賢一（2021）『上方落語に見られる待遇表現』東京：くろしお出版。
- 三遊亭圓生（飯島友治編、1990）『古典落語 圓生集 下』東京：筑摩書房。
- 三遊亭圓生（2017）『浮世に言い忘れたこと』東京：小学館。
- 三遊亭圓生（2019）『噺のまくら』東京：小学館。
- 三遊亭圓生（2021）『寄席切絵図』東京：岩波書店。
- 三遊亭圓生（2021）『寄席楽屋帳』東京：岩波書店。
- 三遊亭圓生（2021）『寄席育ち』東京：岩波書店。
- 三遊亭圓生（2021）『明治の寄席芸人』東京：岩波書店。
- 釈徹宗（2010）『おてらくご 落語の中の浄土真宗』京都：本願寺出版社。
- 日本語文法学会 編（2014）『日本語文法事典』東京：大修館書店。
- 前田勇（1966）『上方落語の歴史』改訂増補版。大阪：杉本書店。
- 牧村史陽（1984）『大阪ことば事典』東京：講談社。

The Rising in the North

Simon Rosati

► Key words

Rising in the North 1569;
Northern Rebellion 1569;
Folk song; Child Ballads

▼ Abstract

This article considers Child ballad 175, *The Rising in the North*. It examines the ballad as history, and concludes that it is largely historically accurate. It then looks at the ballad from an aesthetic point of view, showing that the ballad follows many of the usual ways of ballad construction. The paper concludes that the ballad's historical accuracy renders it weak as a work of art.

The Rising in the North

The Rising in the North, or Northern Rebellion, of 1569 was a rebellion against Elizabeth I of England, led by the Earls of Northumberland and Westmorland. It was a dismal failure and led to severe reprisals. It is little known today, but was commemorated in a ballad printed in 1765 in Percy's *Reliques of Ancient English Poetry* (Ed. Wheatley, 1885), and subsequently, in the form in which Percy acquired it, in *Bishop Percy's Folio Manuscript* (Ed. Hales & Furnivall, 1867). This article will describe the historical background to points mentioned in the ballad, *The Rising in the North*, which is number 175 in *The English and Scottish Popular Ballads* (Child 1965).

The Ballad as History

After an introductory stanza addressing the audience, stanzas 2 and 3 of the ballad are as follows:

It was the good Erle of westmorlande,
a noble Erle was called hee,
& he wrought treason against the crowne;
alas, itt was the more pittye!

& soe itt was the Erle of Northumberland,
another good Noble Erle was hee;
They tooke both vpon one part,
against their crowne they wolden bee.

Westmorland, now part of Cumbria, is in north-west England, while Northumberland is in north-east England, bordering Scotland. The Earl of Westmorland was of the Neville family, a family now best known through the 15th century Richard Neville, or Warwick the King-maker (1428-1471). The Earl of Northumberland was of the Percy family, now best known through the appearance of Henry Percy (1364-1403), 'Hotspur', in Shakespeare's Henry IV Part I. So both men came from a long line of nobility.

The first question is how far the actions of the earls were in fact directed against the crown. The reasons for the rebellion, and what the earls hoped to achieve, are rather complex matters, and the phrase 'against the crowne' is rather vague. Reasons for the rebellion include religion, an attempt to re-establish Catholicism. Another was concern for the succession. Elizabeth was unmarried and had been dangerously ill with smallpox in 1562 (MacCafrey 108). The two previous monarchs had died young after short reigns. Changing relations between the crown and the aristocracy, and changes to feudal structure, were another reason. The crown was steadily reducing the power of the old feudal lords. Finally, Northumberland had a personal grievance, over money. He had done well financially in the reign of Elizabeth's Catholic predecessor Mary I (Rose 489). Now, however, as Camden puts it:

by reason that out of the prerogatiue Royall in Mynes, a rich Copper Myne found in his owne grounds was taken from him, wherein hee thought himselfe to be wronged;

The rebels' first proclamation ended with the words God save the Queen (Kesselring 58-59). Their third proclamation mentioned the succession (*ibid.* 60). It does not seem, however, that there was any intention to depose Elizabeth.

Stanzas 4 to 10 consist of a conversation between 'Earle Percy', that is to say Northumberland, and his wife. Percy says:

"I heare a bird sing in my eare
that I must either ffight or fflee."

Three times she tells him to go to court, and three times he replies that he cannot, for fear of execution. Northumberland and Westmorland were indeed summoned to court. Westmorland refused to go, while Northumberland was uncertain what to do (Froude 75-76), as the ballad tells us. Camden (218-219) relates an anecdote regarding Northumberland's indecisiveness. His household finally persuaded him to join the rebellion by suddenly and loudly awakening him in the middle of the night with the (false) news that he was about to be arrested and should run away at once.

His wife was in fact more strongly in favour of the rebellion than her husband. The Countess Anne was 'made of harder stuff than her husband' (Froude 76). Sharp (77) quotes a letter to Elizabeth's advisor Cecil, concerning the actual rebellion:

Hys wyfe beyng the stouter of the two, dothe hasten hym, and encourage hym too persever, and rydes up and downe with theyr army, from place to place; so as the gray mare ys the better horse.

A foot page is dispatched to inform the Norton family (stanzas 11 to 15). Given that the earls were at Brancepeth, in County Durham, and the Nortons at Rylstone, in Yorkshire, some 100 kilometres away, there can have been no foot messenger.

Stanzas 16 to 27 consist of conversations between Master Norton and his sons, principally Christopher (first named Kester, a Northern form (note on page 212)) and Francis. Christopher encourages his father to take up arms:

"marry, Ile giue you counsell, ffather,
if youle take counsell att me,
that if you haue spoken the word, father,
that backe againe you doe not flee."

He and seven of the nine brothers quickly vow to follow their father. Old Norton then asks his son Francis for his advice. Francis advises strongly against the rebellion, pointing out his father's age. This angers the old man, who calls his son a coward and suggests he was spoilt as a child. Francis then says:

"but I will goe with you, father;" Quoth hee;
"like a Naked man will I bee;
he that strikes the first stroake against the crowne,
an ill death may hee dye!"

The Nortons were a prominent Yorkshire family. Master Richard Norton (?1494-1585/1588), Old Norton, had taken part in a previous failed Northern Catholic rebellion, the Pilgrimage of

Grace of 1537 (against Henry VIII). He 'had bred up eleven stout sons and eight daughters' (Froude 66). (There were perhaps seven daughters (Sharp 287-288)). In reality, Francis, the eldest son, played a prominent part in the uprising. Christofer was the most strongly Catholic. Froude (67-68) gives a lively description of his attempts to talk to the imprisoned Mary, Queen of Scots. It was William, the fourth son, who would not rebel, but agreed to accompany his father as a way to manage his divided loyalties. Sir George Bowes (see below) wrote:

He [William] bothe refused the taking charge of horsemen, when it was offered unto hym, and, also, would wear no armour.' (Sharp 284)

So the facts in this section are accurate, except for the names of the (numerous) sons.

Norton then joins the two Earls and 13,000 men on their southward march at Wetherby in Yorkshire, where they display the family standards (their 'ancyent') as well as Catholic banners (stanzas 28 to 31):

the Erle of Westmorland, he had in his ancyent
the DUME bull in sight most hye,
& 3 doggs with golden collers
were sett out royallye

the Erle of Northumberland, he had in his ancyent
the halfe moone in sight so hye,
as the Lord was crucifyed on the crosse,
& sett forth pleasantlye.

The dun bull and half moon were the banners of the two earls, and another banner had one greyhound's head (see Sharp 316). The mention of the Lord crucified is rather unclear in the ballad. Both Holinshed (VI, 212) and Camden (220) relate that the rebels bore Catholic banners, Camden saying that they marched:

vnder flying colours, wherein were painted in some, the fiue wounds of our Lord; in others, the Challice of the Eucharist; Robert Norton, a venerable and graue Gentleman, who was old and bald, carried the Crosse.

Regarding numbers, Holinshed says that at Bramham Moor, which is near Wetherby, there were 2,000 horsemen and 5,000 footmen (VI, 212). Camden (220) says they had only 600 horsemen.

Sir George Bowes of Barnard Castle in County Durham, between Yorkshire and the

Earls' home bases, rises up behind them, so they attack his castle (stanzas 32 to 34), which they are unable to take:

But tho they woone the vttermost walls
quickly and anon,
the innermost walles thé cold not winn,
thé were made of a rocke of stone.

This is incorrect. They did take the outer walls quite quickly and did have trouble getting any further. The castle, however, surrendered, mainly because so many of the garrison jumped over the walls to join the rebels, but also because the water supply was betrayed to the besiegers (Kesselring 88).

News reaches London, at which the queen swears she will punish the rebels severely (the footnote on page 215 suggests that her swearing included the use of bad language):

sayes, "I will ordaine them such a breake-fast
as was not in the North this 1000 yeere!"

Elizabeth 'quicklye' raises 30,000 men, among them 'the false Erle of Warwicke' and they soon reach York (stanzas 35 to 38). At this the rebels flee (stanzas 39 to 40—Child suggests a lacuna between stanzas 38 and the extant half stanza 39):

"spread thy ancyeut, Erle of Westmoreland!
The halfe moone ffaine wold we see!"
but the half moone is fled & gone,
& the Dun bull vanished awaye;
& ffrancis Nortton & his 8 sonnes
Are ffled away most cowardlye.

In fact, the response seems not to have been quick (Froude 82-83, Kesselring 79). York was held by the Earl of Sussex, who had been unable to act for want of money, weapons and loyal men (Kesselring 78 ff). As Warwick and others approached York, the earls did lose their nerve and flee, to Scotland (see, for example, MacCaffrey 221). Richard Norton is misnamed Francis at this point.

Why Warwick is called false is not explained. He had been involved in the disastrous expedition to Le Havre (known to the English as Newhaven) of 1562-1563 (MacCaffery 91-97). He was also the brother of the Queen's favourite Dudley, a man unpopular with many at court. This can only be speculation here.

The ballad concludes with a somewhat incongruous reflection on money (stanza 41):

Ladds with mony are counted men,
men without mony are counted none:
but hold your tongue! why say you soe?
men wilbe men when mony is gone.

Money lost to Elizabeth was one of Northumberland's grievances. It seems he and Westmorland brought little money to the rebellion (Wheatley 267). Bowes had little (Kesselring 81, Sharp 47), Sussex in York needed more, and Elizabeth was dilatory because she did not want to spend money (Froude 87). Yet money does not figure in the ballad.

The missing person in the ballad is Mary, Queen of Scots, a prisoner in England since 1568. One idea to secure the succession was a marriage between the (Protestant) Duke of Norfolk and Mary, and this was in the rebels' minds when they talked of the succession. At the start of the rising, Mary was a prisoner in Tutbury, Staffordshire, not closely guarded and within striking distance of a quick raiding party. The rebels hesitated, Mary was moved to the more distant and walled city of Coventry, and the moment was lost (Froude 81-85, Kesselring 76-77). But there is no drama in a failure to act.

The aftermath

Westmorland and Northumberland fled to Scotland. Westmorland was able to escape to Flanders (the Spanish Netherlands), but Northumberland was held prisoner and sold to England, events dealt with in the next ballad in Child, *Northumberland Betrayed by Douglas*.

Richard Norton and his son Francis also fled to Flanders, as did the Countess of Northumberland. Thomas Norton, brother of Richard, and Richard's son Christopher were executed in London in 1570 (Sharp 278). Northumberland was executed in 1572 in the Pavement, York, and his head buried in nearby Crux church (ibid 334).

The rebellion caused only five deaths, yet reprisals were remarkably brutal, with hangings of many ordinary people suspected of taking part, and confiscations of lands and property. Sir George Bowes says in a letter that 600 were executed at his hands alone (Sharp 140-142), although Wood (preface to Sharp, xxix) feels sorry for 'poor Sir George Bowes' having to travel around executing people 'in three weeks of the most terrible winter weather'. Froude, no lover of Catholic rebels, declares his disgust (110-112). The Norton family never recovered. After 1570 the Percy family lived in London (Rose 489). Elizabeth did well financially out of the rebellion (see Kesselring, Chapter 4). The rebellion achieved nothing, weakening the northern aristocracy and increasing intolerance of Catholicism. As Lilly (1870: xxiv) puts it:

People were, by no means, assured of the fate of Protestantism, until the rebellion of the Dukes [Earls] of Northumberland and Westmoreland, in the autumn of 1569, which displayed the real weakness of the other party.

The Ballad as a Ballad

The Rising in the North is among the historical ballads, often from the somewhat lawless Anglo-Scottish border, in Child's collection (numbers 156 to 199 of 305). It is in many ways a typical ballad. The two protagonists are quickly introduced, in a repetitive way, and then much of the ballad consists of dialogue, first between the Northumberlands, and later among the Nortons. In both cases the dialogue is repetitive. First, three times the Countess tells her husband to go to court, and three times he refuses, using similar language each time. Later Old Norton twice curses his son Francis, using similar language both times.

Foot pages and letters occur in a number of ballads. To use Gummere's terminology (Gummere 91), ballads tend to linger over some scenes and then leap to another, with a messenger being one way to move the scene of the action. In this ballad:

but one while the foote page went
another while he ranne

Very similar language may be found, for example in *Little Musgrave and Lady Barnard* (Child 81) (better known in North America as *Matty Groves*). And when people receive letters they smile at first, but then shed tears. In this case:

& when the letter itt was reade
affore all his companye,
I-wis, if you wold know the truth,
there was many a weeping eye.

The same may be found in *Sir Patrick Spens* (Child 58), for example. These are ballad commonplaces, known to singer and, probably, audience, moments where the attention need not be too concentrated. The third line filler in the last quoted stanza is also suggestive of performance.

The display of the earls' banners in stanzas 30 and 31 (see above) is also given in repetitive language, but otherwise we finally reach the action of the story. The siege of Barnard Castle was really the only action of the rising. And then, nothing, as the rebels disperse, although the words of the unnamed follower who asks to see Westmorland's banner are poignant.

As in many ballads, there is little comment on the action, particularly in the form of adjectives and adverbs. The two earls are 'noble', but that in one sense is a simple statement of social fact, not of character. The Nortons flee 'most cowardlye' at the end, and Warwick is mysteriously 'false', as we have seen, but that is about all. Listeners are free to draw their

own conclusions.

In short, the ballad fits the classic pattern, and was clearly meant to be performed, but it is only found in printed form in Percy, never entered the oral tradition, and is not performed now. Perhaps the reason is that there is little action and no conclusion. There is drama in deciding whether or not to join a rebellion, and the family divisions that can follow, but none in an army that simply disperses and goes home for lack of leadership. The historical accuracy of the ballad renders it artistically weak.

There is, in fact, one modern performance of the ballad, by Seelie Court on their CD *Rising in the North* (2001). It illustrates the problems, as the song is introduced with some spoken history of the time, and concluded with a spoken description of the aftermath. The ballad is reduced to 10 stanzas, with Westmorland and the Nortons almost, but not quite, cut out. A self-written last stanza describes the reprisals, which gives a stronger ending. But the dramatic dialogue is largely removed, and there is no action at all. The result makes little sense.

Related Ballads

The *Rising in the North* occurred in 1569. In the following year, 1570, Pope Pius V issued a Papal Bull excommunicating and deposing Elizabeth, freeing her subjects from any duty of loyalty (Romans 13:1-7 enjoins obedience to civil authorities). One John Felton nailed a copy to the door of the Bishop of London's palace, thus in theory making it public and bringing it into effect. He was promptly arrested, tortured, tried and executed (Kesselring 158, Rollins 1920: xviii).

Around 260 sixteenth century broadside ballads are extant (of certainly more than 2,000 registered) (Livingstone 1991). Watt (1991: 44-46) gives a table of officially registered and published ballads from 1557 to 1641. There was a large peak of around 110 ballads in 1570, in response to the uprising and the execution of Felton (Watt 44). Rollins (1967: 307) lists 24 titles from 1569-1570 concerning the Northern Rebellion. Wilson-Lee (2011) discusses all ten extant ballads dealing with the rising and its immediate aftermath. Some are printed in Collmann (1912), Lilly (1870) and Rollins (1920). One in Collmann (pp 147-150, number 50) is entitled 'The end and Confession of John Felton who suffered in Paules Churchyard in London, the .viii. of August, for high Treason'. Rollins (1920: xviii) writes:

Of the hundred ballads licensed at Stationers' Hall during the year 1569-70, fully three-fourths dealt with the Northern Rebellion, while nearly all of those registered in the following year were tirades against Dr Story, Felton, the Pope, or the Roman Church.

(Dr John Story had persecuted Protestants under Mary I of England, and then fled to Flanders. He was kidnapped in 1570, brought back to England, and executed in 1571.)

Sharp, writing in 1840 (383-384), quotes parts of five ballads concerned with the rising,

and then concludes:

The “Rising of the North” is too well known to require quotation.

We may assume that other ballads had long been forgotten. They were indeed tirades, judging by the extant ballads and titles, and ephemeral. Now, *The Rising in the North* has been forgotten as well.

There is one reminder of the event and the ballad. Wordsworth’s long narrative poem, *The White Doe of Rylstone or the Fate of the Nortons* (in Till 1994: 471-497), is based on events in the ballad, which Wordsworth found in the *Reliques*, combined with a local folk tale. He focusses on the Norton family and on the divided loyalty of Francis (the Francis of the ballad, in fact William), mostly following the ballad, though in the poem Francis is killed before he can return home to his only sister, Emily. (As we have seen, there were seven or eight daughters, and none was called Emily (Sharp 287-288).) She becomes the titular white doe, seen to lie at his graveside.

Seen from today, the powerful contemporary reaction to a minor and totally unsuccessful rebellion can seem odd. It has been forgotten and is not taught in English schools. The anti-Catholic feeling it aroused is also now alien to the English (less so in other parts of the UK). The Wordsworth poem is also little known. Yet the rising remains a fascinating event, and there is a fairly historically accurate ballad, which does well with artistically unsuitable material, to commemorate it.

References

- Camden, W. (1625). *Annales the true and royall history of the famous empress Elizabeth Queene of England France and Ireland &c. True faith’s defendresse of diuine renoune and happy memory. Wherein all such memorable things as happened during hir blessed raigne ... are exactly described.*
<https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A17808.0001.001/1:1?rgn=div1;view=fulltext>
- Child, F. J. (Ed.) (1965). *The English and Scottish Popular Ballads*. Five volumes. Mineola, New York: Dover.
- Collmann, H. L. (Ed.) (1971). *Ballads and Broad-sides, Chiefly of the Elizabethan Period*. New York: Burt Franklin.
- Froude, J. A. (undated). *The Reign of Elizabeth*. London: J.M. Dent.
- Gummere, F. B. (1959). *The Popular Ballad*. New York: Dover.
- Hales, J. W. & F. J. Furnivall (Eds.) (1867). *Bishop Percy’s Folio Manuscript. Ballads & Romances*. Three volumes. London: N. Trübner.
- Holinshed, R. (1587). *Chronicles of England, Scotland and Ireland*.
http://english.nsms.ox.ac.uk/holinshed/texts.php?text1=1587_8980#p16001
- Lilly, J. (Ed.) (1870) *A Collection of Seventy-Nine Black-letter Ballads and Broad-sides*. London: Joseph Lilly.
- Livingstone, C. R. (1991). *British Broadside Ballads of the Sixteenth Century: A Catalogue of the Extant Sheets and an Essay*. New York: Garland.
- Kesselring, K. J. (2010). *The Northern Rebellion of 1569: Faith, Politics, and Protest in Elizabethan England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MacCaffrey, W. (1969) *The Shaping of the Elizabethan Regime: Elizabethan Politics 1558-1572*. London:

- Jonathan Cape.
- Rollins, H. E. (Ed.) (1920). *Old English Ballads 1553-1625*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rollins, H. E. (Ed.) (1967). *An Analytical Index to the Ballad Entries (1557-1709) in the Registers of the Company of Stationers of London*. Hatboro, Vermont: Tradition Press.
- Rose, A. (2002). *Kings in the North: The House of Percy in British History*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Rylstone Project (2016). *The Norton Family*.
<https://www.rylstoneproject.com/norton-family>
- Seelie Court (2001). *The Rising in the North*. SC 03. No publication details. (CD).
- Sharp, C. (Ed.) (1975). *The Rising in the North: The 1569 Rebellion*. Durham: Shotton.
- Till, A. (Ed.) (1994). *The Collected Poems of William Wordsworth*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Watt, T. (1991) *Cheap Print and Popular Piety, 1550-1640*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheatley, H. B. (Ed.) (1885). *Bishop Percy's Reliques of Ancient English Poetry*. Three volumes. London: George Allen & Unwin.
- Wilson-Lee, E. (2011). 'The Bull and the Moon: Broadside Ballads and the Public Sphere at the Time of the Northern Rising (1569-70)' in *The Review of English Studies, New Series*, 63/259. Oxford University Press.
<https://academic.oup.com/res/article/63/259/225/1620054>

第1次山本権兵衛内閣における 軍部大臣任用資格改革

手 嶋 泰 伸

▶キーワード

山本権兵衛、
第1次山本権兵衛内閣、
軍部大臣現役武官制、
立憲政友会

▼要 旨

本稿は、第1次山本権兵衛内閣における軍部大臣任用資格改革を、山本の意図と、参謀本部の権限拡大に対する新聞論調の2点から再検討する。山本は現役規程の撤廃には内心反対であり、予算の通過と政友会の支持をつなぎとめるため、そして、軍部大臣文官制の導入を避けるために現役規程の撤廃を決断した。それに対抗して陸軍では、陸軍省の権限を削減するとともに、参謀本部の権限を強化し、それが1930年代に軍部の統制を困難とするようにもなった。しかし、この1913年の時点では、軍政と軍令の区別が明確になれば、軍部大臣文官制も可能になるとして、野党や新聞世論がそれを歓迎したのであった。

はじめに

陸海軍大臣の有資格者を現役の陸海軍中將に限定する、1900年に制定されたいわゆる軍部大臣現役武官制は、二個師団増設問題による第2次西園寺公望内閣の崩壊をもたらした。それによって陸軍への批判が高まり、1913年に第1次山本権兵衛内閣によって現役規程は撤廃され、予備役・後備役にも陸海軍大臣の有資格者は拡大された。

第1次山本権兵衛内閣が立憲政友会を実質的与党として成立してただけに、軍部大臣現役規程撤廃は日本における政党政治形成過程の中でも、画期的な業績として高く評価される傾向が強い。だが、よく知られているように、1936年に広田弘毅内閣において現役規程が復活するまでの間、予備・後備役から陸海軍大臣が任命されることはなかった。その一方で、現役規程が撤廃されたことに危機感を抱いた陸軍では、政党勢力による陸軍への介入を最小限にとど

めるために、陸相の多くの権限を参謀総長に移しておくという措置がとられることとなり、結果として、その措置は特に人事の面で陸相の方針が統帥部の牽制を受けるようになるなど、1930年代における陸軍の統制困難という課題を現出させることになってしまった⁽¹⁾。1920年代には陸相優位体制が模索されるとはいえ⁽²⁾、やはり1930年代において陸軍統制が困難であったことの要因の一端は、1913年における参謀本部の権限拡大に見出されるであろう。

1930年代の軍部の政治的台頭を考えるうえでも、第1次山本内閣における軍部大臣任用資格改革は重要な意味を持っており、その過程については研究史上、比較的高い関心が払われてきた。例えば、改正の経緯については山本四郎氏によって基本的な時系列の整理がなされ⁽³⁾、波多野勝氏によって陸軍内部の動きも詳細に明らかにされた⁽⁴⁾。そうした改正に至る経緯の中で、山本権兵衛個人の政治的指導力は高く評価される傾向にある⁽⁵⁾。

しかし、本来は陸軍の政治に対する干渉を防止するためになされた軍部大臣現役規程の撤廃が、結果として統帥権の強化と軍部の政治的台頭につながっていったという歴史的にも重要な展開を論じるうえでは、改正を断行する山本及び政友会に対抗した陸軍という先行研究の描く構図は、陸軍の横暴と暴走のみが強調されているのみで、やや単純に過ぎるのではないだろうか。

まず、改正を断行した、肝心の山本権兵衛の政治的な意図が全く明らかにされていない。総理大臣就任以前に、長く海軍大臣も務め、明治の海軍経営に絶大なる影響を与えた山本の海軍拡張を目指す構想や言動が詳細に明らかになっていることとは対照的に⁽⁶⁾、山本がどのような意図でもって軍部大臣現役規程の撤廃を断行したのかということについては、ほとんど言及されない。山本が二個師団増設を要求する陸軍に、予算の通過をちらつかせながら要求を呑ませたという、山本の政治手法について触れられるほかは⁽⁷⁾、多胡圭一氏が山本による陸軍の政治介入に対する不快感から説明しているぐらいである⁽⁸⁾。だが、多胡氏の主張は、山本の伝記⁽⁹⁾に掲載された追懐記事をもとにしたものであり、根拠は薄弱と言わざるを得ない。

また、改正当時は軍部大臣の現役規程撤廃だけでは不十分とし、軍部大臣文官制を求める主張が多数あったが、そのように陸軍の政治介入とその抑止に強い関心を示していた当時の野党や新聞世論は、参謀本部への権限移譲という陸軍の軍部大臣現役規定撤廃への対抗策をどのように評価していたのであろうか。こうした問題は、その後の歴史的展開を考えると重要な問題であろうと考えられるが、山本内閣期の新聞論調を紹介している山本四郎氏の研究でも立ち入って検討することが避けられている⁽¹⁰⁾。

よって、本稿では、第1次山本権兵衛内閣における軍部大臣任用資格改革を、山本の意図と、参謀本部の権限拡大に対する新聞論調の2点から再検討したい。それらが論じられて、初めて後に軍部統制の足枷となる軍部大臣の現役規程撤廃の歴史的な位置付けが明らかとなるはずである。

I 山本権兵衛と立憲政友会

桂太郎と西園寺公望との間で政権が授受されていた「桂園時代」と呼ばれる20世紀初頭の時期において、特に予算編成過程において、原敬を中心とした立憲政友会が影響力を急速に拡大させていた⁽¹¹⁾。

第1次桂太郎内閣で海相を務めていたのは山本権兵衛、第1次西園寺公望内閣以降第1次山本権兵衛内閣まで海相を務めていたのは斎藤実であった。この両者は日本の海軍力の増強を目指した大海軍イデオロギストと評価されており⁽¹²⁾、予算要求や留任をめぐる交渉のもとで、しばしば強硬に海軍の組織利益の実現を主張した。

しかし、同時に、海軍と政友会とは比較的良好かつ親密な関係を保っていた⁽¹³⁾。実際、海軍次官であった財部彪は第3次桂太郎内閣の時期において、斎藤実に「西園寺侯復帰ノ議論ヲ立テラレタルヤニ聞及申候果テ左様相成候場合海軍ノ為ニハ仕合ノコトト密ニ期待致居次第ニ御座候」と記した書簡を送っている⁽¹⁴⁾。海軍は海軍予算の拡張をある程度容認する政友会を好意的に評価し、政友会は海軍と提携することによって、陸軍を抑えていたのであった⁽¹⁵⁾。海軍（その中心であった薩派）と政友会との関係は当時の政界では自明視されていたようであり、陸軍省軍務局長も務めた田中義一は、第1次山本権兵衛内閣の成立直前、「海軍と政友会と相結托するの結果は、将来如何なる変状を来すやも計られず国禍此事に御座候」と警戒していた⁽¹⁶⁾。

さて、二個師団増設問題によって第2次西園寺公望内閣が瓦解し、その後に成立した第3次桂太郎内閣は世論の激しい批判にさらされることとなり、二度までも議会の停会したものの、政権担当の見通しを失った桂は内閣総辞職を決め、その後に第1次山本権兵衛内閣が成立することになる。

山本は第2次西園寺公望内閣崩壊後にも一度元老の山県有朋より組閣の打診を受けており⁽¹⁷⁾、山本に対する期待は当時高まっていたが、山本は実際に首相を引き受けるにあたっては、政友会の支援を得ることにこだわった。1913年2月11日の元老会議の様子を西園寺から伝えられた原敬の日記によれば、「西園寺より山本権兵衛を推挙せしに、大山先づ同意し山県も山本にして承諾するならば可なりと云ふに付、西園寺より山本を説く事となり、山本を訪ふて之を談じたるに、山本は心中大に喜びたるもの、如く之を承諾せしに因り、帰りて両元老に之を告げたり、尤も山本は政友会の援助を得、共に政府に立つの条件なりしと云ふ」と⁽¹⁸⁾、山本は政友会の協力を条件として組閣を引き受けたようである。

第1次護憲運動によって藩閥への批判が高まる中で、政友会の中には山本内閣への協力に反対する者も多く、原はそうした運動について、「政友会議員等本部に集り思ひ思ひの協議をなしたる結果、委員を挙げて余等を尋ねて西園寺邸に來りて余等に迫り、或者は山本を不可とし、或者は山本の外閣員は悉く政友会員を以て組織すべしと云ひ、或者は山本をして政友会に入会せしめよと云ひ、種々の注文際限なし」と日記に書き留めている⁽¹⁹⁾。だが、原とともに党幹部を務める松田正久も「桂の跡に山本を出す方は得策ならずや」と⁽²⁰⁾、山本の組閣に積極的であり、山本・西園寺・原・松田の四者で会談が持たれ、「余等兩人（※引用者注、原敬と松田正久）閣外に在りて助力すべしと主張せしも、山本夫れにては内閣組織出来ずとて余等の入閣を強請したり、西園寺傍より入閣を余等に勧告し如此問答を繰り返したる末、遂に余等入閣を諾したるも、政友会より入閣者は三名としたしと云ひ山本は二名となしたしと云つて応諾せず」といったやりとりがあったものの、最終的には「山本此席に於て牧野伸顕等に聞くに政友会より二名入るゝのみにては困難なるべしと云ふに付三名にて可なりと余等の提議に同意せり」となった⁽²¹⁾。山本が原や松田の閣外協力という立ち位置に満足せず、政友会の強い支援を取り付けることにこだわり、政友会側が閣僚人事で山本に要求を呑ませることで第1次山

本内閣は成立したのであった。実際、政友会から原敬が内相に、松田正久が法相に、元田肇が逓相に就いた。なお、政友会内では、前述の通り、全員を政友会に入党させるべしという意見もあったが、2月19日の協議会では「山本内閣は首相の外海陸軍と外務は別にして他は政黨員たるに於ては山本内閣の成立を賛成すべし」と決議され、後に蔵相高橋是清、農商務相山本達雄、文相奥田義人は政友会に入党した。

政友会内部だけではなく、2月15日には全国記者同志会も「吾人ハ政党ヲ基礎トセザル内閣ニ反対ス」、「山本伯ガ政党ニ入ラズシテ内閣ヲ組織スル場合ニ於テハ吾人ハ此内閣ニ反対スルト共ニ之ヲ援助スル総テノ政党ニ反対ス」と決議し⁽²²⁾、それは新聞でも報道されているため⁽²³⁾、原にとって山本内閣への協力は大きなリスクを伴うものであった。そのため、原は山本に対して政友会の政策への賛同を求め、山本もそれに応ぜざるを得なかった。2月21日の閣議において、「政友会本部に出席し山本が政友会の主義綱領により施政の方針となすべく、又西園寺内閣に於て調査せし行政財政の整理を遂行するの宣言をなす事」が取り決められ⁽²⁴⁾、実際に山本は21日の貴族院招待会で「茲に政友会の持せる一箇の主義方針あれば採て予の方針たらしめん事を欲す」や「前西園寺内閣の方針を是認し当時調査完了せる整理案に則り行政財政の両整理を断行するを適切にして且機宜の処置と認め以て之が遂行を期せんとす」と⁽²⁵⁾、翌22日、政友会本部において、「本会の趣旨綱領は私に於て最も之を尊重し今後在りては其の精神に依り万般の政務を処理する確信を有することを宣明致します」、「西園寺侯の内閣に於て調査せられたる行政、財政及び税制の整理案等の存するあり私は主として之に循応し国運の進捗と時勢の推移とに稽へまして速に整理の実行を期せんとするのであります」と宣言したのであった⁽²⁶⁾。

しかし、そこにおいて山本が言及したのは行政財政の整理についてだけであり、おそらく山本にとって軍部大臣任用資格の改革については、この時点では避けようとしていたと思われる。山本は組閣時に陸相の木越安綱に対して「陸海軍大臣ノ文官説ハ決定的ニ否認」したということが陸軍内で伝わっている⁽²⁷⁾。だが、山本内閣に対する批判によって、原は更なる要求を山本に突きつけることになるのであった。

Ⅱ 軍部大臣任用資格改革

二個師団増設問題から陸相上原勇作が帷幄上奏によって辞職したことで、第2次西園寺公望内閣は総辞職した。そのため、陸軍の政治介入が批判を集めるようになり、西園寺内閣を倒閣に追い込んだ軍部大臣現役武官制の存在が問題視されるようになっていた。そして、前章でみたように、当時の政友会において原敬も党運営のうえで難しい舵取りを迫られており、世論・党内の意見から軍部大臣任用資格の改革に動かなければならなかった。

そもそも、政友会は第3次桂太郎内閣に対して、軍部大臣任用資格の改革を求める質問書を提出しており、桂内閣は1913年2月5日に「現行陸海軍省官制中大臣ヲ現役将官ニ限ルノ制ハ施行以来長ク年月ヲ経過シタルモ今日ニ至ル迄憲政ノ運用ニ関シ別ニ支障アルヲ見ス」と、改革の必要性を否定していた⁽²⁸⁾。そのため、政友会は政府に加わってから改革を放置するわけにはいかなかった。

1913年2月27日、衆議院本会議で立憲国民党の犬養毅が「斯ヤウナ官制（※引用者注、軍

部大臣現役武官制)ハ、憲政運用ノ上ニハ非常ナ妨害ヲ与ヘテ居ルト云フコトハ認メルノデア
ル、現内閣総理大臣ハ果シテ此儘ノ官制デ、現在及未来ニ憲政運用ノ上ニ一切差支ナイモノト
認メラレルヤ否ヤ」と山本権兵衛に質問し、それに山本が「陸海軍大臣ハ現役ノ大中将ニアラ
ザレバ出来ヌガ、是ハ憲政運用上ニ差支アリヤ否ヤ、前内閣ニ於キマシテハ之ニ対シテ憲政運
用上何等ノ差支ナイト云フ答弁デアッタガ、此内閣ハ如何ト云フコトデゴザイマス、是亦重大
ナ問題デゴザイマスルニ依テ、今申上ゲマシタル如ク、等シク書面ニテ御尋ネ下サルコトヲ偏
ニ希望」するとかわした⁽²⁹⁾。その後、山本内閣からの回答が無いとして、山本内閣への政友会
の参加に反対して政友会を離党した林毅陸が、3月5日に再度山本に軍部大臣任用資格につ
いでの見解を質すと、山本も「去ル二十七日日本議院ニ於キマシテ、犬養君ヨリノ御質問モ承リ
マシタシ、又唯今林君ヨリノ質問モ其内大体同ジモノモゴザイマスル、右ニ関シマシテハ目下
熟慮審議中デゴザイマスニ依ッテ、今ヨリ三日間中ニ御答ヲ致シマス」と応ぜざるを得なかつ
た⁽³⁰⁾。

原敬と松田正久は既に前述した事情から、3月6日に山本に「陸海軍大臣は現役に限るの規
定を改むる事は国内の輿論を緩和する要件にして又政友会の立場に於ても必要なり」と伝えて
おり、それに山本は「此事は既に陸海軍大臣に二回までも諮り置きたる次第なるが兩三日の勘
考を望む」、「先年此規定を設くるに際し現役者を採用する事は必要なれども必ずしも之を規
定し置くの必要なしと主張せし位なり」と応じていた⁽³¹⁾。ここから山本は軍部大臣現役武官
制の撤廃に動くことになる。

山本は陸相・海相に相談していたことを原と松田に明かしているが、必ずしも同意を取り付
けいたわけではない。改革には絶対反対の立場をとっていた陸軍では、陸軍次官の岡市之助が
3月10日に朝鮮総督の寺内正毅に「山本伯ハ陸軍大臣留任ノ際陸海軍省ノ官制改正ハ不同意
ノ趣明言セラレタ」と電報で報告しているため⁽³²⁾、山本はむしろ、現役規定の撤廃を避ける
方針で陸軍と打ち合わせていたのであろう。原と松田に対して、あくまでも規定しておく必要
がないとしか言及しておらず、現役規程を撤廃した後、第2次大隈重信内閣の組閣時に、「此
際予後備將官ノ海相ニ出ルヲ心配シ、寧ロ八代中將ガ余リ六ヶ敷問題ヲ提起セズ入閣セン事ヲ
希望セラレタ」ことから⁽³³⁾、山本は予備・後備役軍人を大臣にすることに反対だったと考
えられる。山本はあくまでも現役武官制を支持していたのであった。山本は3月9日に政友会
の代議士に対して改正の意志を明言したが、「陸海軍大臣官制改革は種々の点に支障あり改革
の意思はあれど或は十分輿望に副ふ能はざるやも知れず」とも述べており⁽³⁴⁾、現役規定の撤
廃は山本にとって、どちらかというやむを得ない措置であったとみるべきであろう。

『原敬日記』の1913年3月6日条には「夜野田、奥、伊藤、元田、松田、余の宅に來會し、
任用令及び陸海軍官制の改正は是非貫徹せん事を希望せり」と記されており⁽³⁵⁾、政友会の主
要メンバーは陸海軍大臣の任用資格改革を求めていた。そして、「政友会幹部にては此改正行
はるゝ事となれば予算其他諸案の通過見込立つべしとて前以て之を洩らす事を望めり」とい
った状況であったため、原は山本にそのことを伝え、軍部大臣の任用資格改革を改めて主張し
たのであった⁽³⁶⁾。予算の通過を目指す山本は、軍部大臣の現役規程撤廃に目途を付けられれば、
政友会との関係を円滑にし、予算を通過させられると見込み、改正に動くことになる。

山本は陸相の木越安綱と海相の斎藤実の三者で会談の場を設け、斎藤は「異論なき旨を言
明」したが、木越は「現役の二字を除く改正を為せは来る議会には大中将を削る端緒を開くこ

と、「陸軍には内閣更迭に方り予後備役中將を入閣せしめるの事実を生ずること」等といった反対意見を述べた。しかし、山本は「改正を言明せるときは現内閣の進退に関する事件となる」と強く主張し、結局木越が「陸軍か同議會中に此問題を以て争ひ、國務の進行を妨げ又は内閣瓦解するか如きことあれば増師団様の問題にて、再び国民の悪感を求むるか如きことあれば、将来行はんとする二個師団成立を妨害せらるゝ恐れあること」との配慮や、「此問題及文官任用令の解決なきときは、予算の會議を進行し得ざるの状態にて、本日の答弁にて十五日には予算は査定なく、原案の儘通過するの景況なり」との観測から「内閣の存廢に関することなれば、陸軍大臣一人（他の關係官衙の協議なく）にて改正に同意する旨を表明す」と消極的に同意した⁽³⁷⁾。

以上の経緯によって、山本は3月11日に衆議院本會議において、「陸海軍大臣ハ現役大中將ヲ以テ之ニ充ツルノ現行制度ハ、憲政ノ運用上支障ナキモノト認ムルヤトノ御質問デゴザリマス、如何ニモ現行制度ハ憲政ノ運用上支障ナキヲ保シ難イノデゴザリマス（拍手起ル）就キマシテハ政府ハ之ニ対シ慎重審議ヲ盡シテ相当ノ改正ヲ施スコトヲ期シテ居リマス」と発言することとなった⁽³⁸⁾。そして、この答弁を事前に聞かされていた原と松田は、政友会所属の議員にそのことを告げ、「斯くなりたる已上は今後大に党勢の擴張を努むべき」と告げ、それに「一同満足し勇氣旺盛にて議場に赴けり」となったことで、その日の夜の政友会政務調査会で、「予算は全部賛成する事に決」したのであった⁽³⁹⁾。

だが、質問者の一人であった林毅陸は山本の答弁を曖昧であると批判し、更に踏み込んだ言及を求めたが、山本は「御質問ノ事項ニ対シテハ、十分ニ誠意ヲ吐露致シ、是レ以上ノ明言ハ致シ様無イ」と述べてそれに応じなかった⁽⁴⁰⁾。山本にとっては軍部大臣任用資格を改正すること自体が不本意なことであり、できるだけ詳細な言質を与えることを避けたとみるべきであろう。

その後の軍部大臣現役規程の撤廢に至る経緯については、既に先行研究で十分に明らかにされており⁽⁴¹⁾、当該問題を分析するための史料状況は1990年代から大きな変化も無く、紙幅の都合もあるため、本稿では詳述しない。だが、「はじめに」でも述べた通り、先行研究では経緯（その中でも特に陸軍内部の動き）に関心が集中しており、山本の意図などが扱われていないが、前述したように、山本は心中では軍部大臣現役武官制の必要自体は認めていたと考えられる。本稿においては、陸軍と山本の態度の違いが何故生じたのかについて、踏み込んで分析していきたい。

前述のように、軍部大臣現役規程の撤廢を海軍は了承していたが、陸軍はそれに強く反対していた。まずは陸軍の反対意見について分析する。

軍務局軍事課長であった宇垣一成が作成し、頒布したパンフレット「陸海軍大臣問題に就て」で、宇垣は政党勢力が組閣しやすくなるように軍部大臣の任用資格を改めれば、「軍人に最も忌むべき党派的思潮を醸成す」と警戒するとともに⁽⁴²⁾、予備・後備役軍人を「所謂大体に於て軍人として全く無能力、少くも低能の部類に属する落伍者と認むるを至当とす。然るに斯くの如き輩をして如上の卓越なる専門知識を要求すること頗る多大なる軍務の調理を主宰せしめ、而かも列強に拮抗して軍事の進歩發達に後れざらんことを期するが如きは、恰も木に縁りて魚を求むるに等しく實に至難の事業なり」と述べている⁽⁴³⁾。つまり、宇垣は「統帥権行使に関し之が補翼匡救の任に當る者は公正自ら持し、内外に対して決して与党的策略若しくは

偏頗の行為に出づるを許さざるのみならず、陸海軍全般に対して其の一挙一動克く衷心より之に推服せしむるの人格と威望とを保持すること肝要なり。若し夫れ統帥権の伝宣奉行に任ずる大臣にして政党政派に関係するか或ひは一般現役軍人に比し人格識能劣る所あらんか、決して軍令の公明正大を洽く感得せしめ且つ之が威厳と信用を確認せしむること不可能」と⁽⁴⁴⁾、軍が管掌する事項を取り扱うことができるのは軍だけであるという、強烈な専門家意識を持っていたがゆえに、軍部大臣の任用資格改正に反対をしていたのであった。この意識は宇垣のみにもみられたものと考えよりも、当時陸軍の多くが共有していたものと考えべきであろう。宇垣はこの文書の頒布によって確かに軍事課長を追われたが、歩兵第6連隊長としてしばらく中央から遠ざけられたのみで、1915年1月には軍事課長に復帰させられている。文書の内容そのものが問題視されたとは思えず、文書を頒布したことが問題視されたのであろう。

そのような強烈な専門家意識が存在していたがゆえに、陸相の木越が「現役の二字を除く改正を為せば来る議会には大中将を削る端緒を開くこと」と述べているように⁽⁴⁵⁾、陸軍は現役規程の撤廃が軍部大臣文官制の導入につながり、軍事的専門知識を持たない人間が大臣となることを警戒したのであった。

実際、政府批判の傾向が強く、特に第2次西園寺公望内閣の倒閣以降の陸軍を激しく批判し、第1次山本権兵衛内閣への批判的記事も多数掲載していた朝日新聞では、「陸海軍の官制を改正して、予後備軍人は勿論、文官にても陸海軍大臣たり得ることは、山本卿其人の第一に峻拒する所ならんと思はる」と、軍部大臣文官制を期待する記事が掲載されていた⁽⁴⁶⁾。

さて、前述したように、軍部大臣の現役規程撤廃には内心反対であったが、山本権兵衛が現役規程撤廃を進めたのは、政友会の支持をつなぎとめ、予算を通過させるためであった。そして、山本の意図として重要なのは、次にみるように、山本もまた、軍部大臣の文官制に警戒感を持っていたということである。

1913年3月14日の『東京朝日新聞』に、山本が記者に対して語った談話が掲載されている。そこにおいて山本は、「大体现今の国民及び新聞記者も共に予の見を以てすれば余りに疑念深し、当局が改正の意思を発表する以上は或る程度までは当局を信ぜざるべからず苟も一國の大事を決せんとするに之が実行を短時日に期し又は軽々しく其範圍を明示せよなど云ふは抑無理なる注文なり」と、性急かつ詳細に軍部大臣任用資格改革の具体案を求める世論を批判するとともに、「陸海軍大臣の文官制なるが苟も参謀本部条例なり軍令部条例なりを一読して戦時に於ける両相の任務を顧みれば軽々しく此大問題を決し得べきものにあらざると云ふ事を悟り得べし」、「若し文官をして陸海相たらしめば斯の如き重大の時機（※引用者注、戦時）に於て非常の困難に陥るなしとせず斯く云へば現状維持を可とする如きも又一方内閣更迭の際人選の範圍狭小にして其組織に少からざる困難を感ぜしむる等の欠陥なきにあらざ故に慎重審議一步たりとも改善の方向に進むの決心は予に於て十分之を有せり」と述べている⁽⁴⁷⁾。

つまり、山本もまた、当該時期の陸軍と同様に、文官が軍事的事務を取り扱うことが難しいと考え、軍部大臣文官制に反対していたのである。すると、山本が決断した軍部大臣現役規程の撤廃は、軍部大臣現役武官制が組閣の障害となることが問題視されている状況でその制度を改めなければならないとき、軍部大臣武官専任制を固守するために選択された譲歩の限界点であったと考えられる。

陸軍が軍部大臣文官制を避けるために現役規程の撤廃に反対した一方で、山本が軍部大臣文

官制を避けるために現役規程の撤廃を決断したという、その差異を生み出した原因は、前章でみたような、山本及び海軍が予算獲得のためにそれまでに政友会との間に築いてきた関係性に求められるだろう。当時の海軍は軍備整備の遅れが深刻な課題であり⁽⁴⁸⁾、政友会にある程度の譲歩をしてでも、予算を獲得する必要に迫られていた。

Ⅲ 陸相から参謀総長への権限移譲

陸軍の中でも、現役規程の撤廃に対する参謀本部の反対は特に激しいものであったが、動揺する陸相の木越安綱を鞭撻し、時には山本権兵衛自身が参謀本部と直接交渉しつつ、大正天皇への根回しなどにより参謀本部の反対意見を封殺し⁽⁴⁹⁾、山本は軍部大臣現役規程の撤廃に成功した。陸軍において現役規程撤廃に反対する意見は確かに大勢を占めていたが、長州閥に対する不満から山本に協力する参謀本部第2部長の宇都宮太郎を中心としたグループの存在や⁽⁵⁰⁾、「今回ノ官制改正ハ其根源甚重大ノ関係アルモ元老其他国事ニ重大ノ責任アル者皆口ヲ緘シテ言ハス此際陛下モ首相ノ言ヲ聴キ賜フノ外致方ナキヲ以テ之ヲ聴許アラセラレタル場合ニ於テ陸軍大臣ノ立場モ一層困難ナルヘシト想像ス且ツ又目下再ヒ陸軍部内ニ破綻ヲ生セシカ世上ノ批難モ再ヒ高マルヘキヲ憂フル際ナレハ此場合陸軍省ハ此問題ヲ絶対ニ拒マス体能ク形拵サヘ或意思ノ言明ハ別トシテ謂ハユル柔能ク剛ヲ制スルノ意ヲ以テ後ノ増師問題ヲ都合能ク片付クルノ工夫ヲ凝サレテハ如何哉ト思フ」と、陸軍への批判の高まりを警戒し、師団増設を実現するために譲歩を勧告する朝鮮総督の寺内正毅のような意見もあり⁽⁵¹⁾、陸軍も妥協を余儀なくされた。

将来的に予備・後備役軍人の大臣就任の可能性が生じ、政党の影響力増加が警戒されたことから、陸軍では、陸軍省の権限を参謀本部や教育総監部に移すことが検討され、実現された。これによって、動員・編制の業務の起案権者が参謀総長となり⁽⁵²⁾、陸相はそれらの事項については起案後に協議を受ける存在になった。そして、人事については、陸相・参謀総長・教育総監の合議制がとられることになった⁽⁵³⁾。

この変更は、陸相の権限を大幅に削減するもので、陸相に政党の影響下にある人物が就いたとしても、陸軍内のほとんどの業務を参謀本部中心に行うとともに、政党の判断のみで人事が行えないようにするなど、軍部大臣現役規程撤廃の主旨を骨抜きにするものと言え、後に陸軍の統制を非常に困難とする要因にもなるものであった。この陸軍の対抗策に、山本権兵衛や野党、新聞世論はどう反応したのであろうか。

まず、1913年5月8日に陸軍が大正天皇に「陸相ノ職権ニ関シ分配宜ヲ得サシメラレシ」と願い出たことをきかされた山本は、「臣ノ職責ニ属ス。但シ御判断ニ在ル事勿論ナリ」と答えているが⁽⁵⁴⁾、同時に明確な反対意見も述べなかった。また、『財部日記』の1913年5月13日条には、「昨日木越陸相ヨリ海相ニ、軍令事項及人事ヲ大臣所管ヨリ引離シ方ニ関スル意見ヲ問ハレタルニ対シ、海相ハ反対ナル旨ヲ確答セラレタ」と記されており⁽⁵⁵⁾、海軍が軍政・軍令機関の職掌変更を行わなかったことから考えると、陸軍内部の業務分担規定までには干渉することを控え、静観していたものと考えられる。

一方、前章でみたように、軍部大臣の現役規程撤廃では不十分とし、文官大臣制まで求めていた野党や新聞世論は陸相から参謀総長への権限移譲をどう見ていたのであろうか。

立憲同志会の大石正巳は軍部大臣現役規程が撤廃された後も、「陸海軍大臣の親任資格を予備に迄拡充したるを以て誇りとなしつゝあるが如きも予後備の軍人は多くは現役に堪へ難きの士にし道理より云へば衰頹職に堪へ難きものと言ふを得べきが故に単に之を予後備丈に拡充するよりは更に一步を進めて文官にても差支なき事に改正するの必要ありと信ずるものなり」と⁽⁵⁶⁾、現役規定撤廃から更に軍部大臣文官制を実現すべきと主張していたわけだが、注目すべきは、予備・後備役に軍部大臣の有資格者が拡大されたことだけでは満足せず、更に軍部大臣文官制を要求するために、前章で見た宇垣一成の主張と同様に、予備・後備役軍人の能力を低く評価していることである。

また、軍部大臣文官制実現のために、陸相から参謀総長への権限移譲も歓迎されていた。1913年5月6日に行われた立憲同志会の茶話会例会において、江木翼は「現在の制度にては軍政軍令の所属判然たらず従つて大臣には現役将官を必要としたるものならん此所属の分割を明かにせずして新聞紙の伝ふるが如く山本内閣が官制を改め単に予後備軍人若くは退役将官より任用し得るとするもそは全く無意義に終るべし故に其所管を区分し陸海軍大臣は其省の軍政のみを司ることとせんか軍政とて一般行政と性質を異にするものに非ざれば広く非軍人を以て大臣とするも可ならん」と述べている⁽⁵⁷⁾。また、立憲国民党の犬養毅も「今度の官制改革の内陸海軍官制改革は予後備迄拡張したが、参謀本部の方に軍政の権利を譲つて予後備迄拡張するよりも、一層文官に遣らせるが良いのだ」と発言している⁽⁵⁸⁾。いずれも、陸相から参謀総長への権限の委譲を、後に問題視されるような陸軍統制の障害とはみずに、軍部大臣文官制を可能にする環境の整備として歓迎している。

同様の主張は新聞上でも多数確認できる。例えば、1913年6月4日の『東京朝日新聞』には、「輿論の根柢は軍令事項と軍政事項を明確に区分し統帥大権に属せざる軍政事項を司どる特種の行政事務長官たる軍相の資格に文武官の制限を置かざるを理想とし以て憲政の運用上支障なきを期せんとするに在り」という主張が⁽⁵⁹⁾、6月15日の『東京朝日新聞』には「山本内閣が陸海軍大臣の資格を予後備にまで拡張したれども、之を文官にまで拡張せざりしは、吾人の最も不満足とする所。政府は既に軍令と軍政とを区別するの端を啓き、是まで陸海軍大臣の権限内にありたる建制、編成及動員計画〔ママ〕中、統帥権に属すべき編成と動員計画〔ママ〕を参謀本部の手に移せり。随つて今後は陸軍大臣は単に陸軍行政を司どる方に傾くものと言ふを得べし。然らば益軍相は文官にて差支なきに非ずや。軍人を指揮命令するには軍人たるを要せんも、軍事行政を執行するには、文官の方或は巧なるべし」という主張がそれぞれ掲載されている⁽⁶⁰⁾。また、1913年5月8日の『国民新聞』にも、「元來軍人が予備に編入せらるゝ条件を見るに論旨、休職五年、停職二年及貴族院議員任命一年志願兵出身等にして軍人としては全く無能者たるものなり陸軍々人に適當ならざる者をして兵の編成〔ママ〕を司るが如き特種の行政事務の長官たらしむるは不都合にして予後備将官迄に任用の範囲を拡張するが如きは無用の努力にして全く意味をなさず」と、軍部大臣の現役規定が撤廃されても、現実的には予備・後備役から大臣に就くことは難しいため軍部大臣文官制が必要ということを示唆しつつ、そのために「我國の陸軍制度は陸軍省、参謀本部、教育總監部の三部、海軍は海軍省と軍令部との二部に區別されて天皇に直屬する機関なるが是等各部は表面に於ては区画あるも實際に於ては其の権限に於て判然たる區別なく従て陸軍省に於ては平時編成〔ママ〕を掌りて軍政以外に軍令にも立ち入り居るを以て自然非軍人を以て大臣たらしむる事は不可能となる也然れども若し是等各部の区画を明確にし軍

政、軍令の二系統を各全く独立せしめ軍政が他の行政事務と同じく特別なる大権の発動による事務と異なるものあるに於ては軍人以外のものを任用するも差支なかるべしと信ず」と主張した記事が掲載されている⁽⁶¹⁾。いずれも、陸相から参謀総長への権限移譲が、統帥権の独立をより明確かつ強固にし、それこそが軍部大臣文官制を可能にしていることを主張するものである。さらに、同様の主張は1913年6月17日の『時事新報』でも確認できる⁽⁶²⁾。

前章まででみてきたように、第1次護憲運動と大正政変により、原敬は政友会内外からの批判をかわすために、山本権兵衛に軍部大臣任用資格の改革を要求していた。山本としても、政権の維持と予算の通過のためには政友会からの支持が不可欠であり、必ずしも必要性を認めていなかった軍部大臣現役規程の撤廃を実現せざるを得なかった。もし、陸相から参謀総長への権限移譲が新聞上で野党や世論から激しく批判されれば、原、次いで山本は何らかの対処に動かなければならなかった可能性は高かったと思われる。しかし、野党や新聞がその権限移譲を、むしろ軍部大臣文官制を主張する材料として歓迎したことで、後に陸軍の統制を困難とする参謀本部の権限強化は放置されることになるのであった。

おわりに

軍部大臣現役規程の撤廃は第1次山本権兵衛内閣による画期的な成果として評価されることが多いものの、実際にはその後に予備・後備役の軍人が陸海軍大臣に就任することはなく、歴史的に機能しなかった半面、現役規程の撤廃から政党勢力の伸張を警戒して陸軍が実施した、陸相から参謀総長への権限の委譲によって、統帥権の独立は強化され、後に陸軍の統制を困難なものとするようになった。本稿では、山本権兵衛が軍部大臣現役規程を撤廃したことの意図を検証することで、なぜ軍部大臣任用資格の改革が現役規程の撤廃にとどまり、軍部大臣文官制が導入されなかったのかを検討するとともに、軍部大臣文官制の実現を求め、陸軍や山本内閣を強く批判していた野党や新聞世論が、なぜ後に陸軍の統制を困難とするような参謀総長への権限移譲を看過していたのかということを検討した。

第1次山本権兵衛内閣に至るまで、海軍と立憲政友会は親密な関係を維持していた。政友会は海軍を利用して陸軍を牽制し、海軍は政友会の協力によって海軍拡張予算の獲得を狙っていた。第1次護憲運動と大正政変によって山本内閣が成立する際、山本権兵衛は政友会の支持を得なければ政権を成立させ、維持することが困難であったが、当時藩閥内閣とみられた山本内閣への協力は政友会にとっても野党や新聞世論からの批判を受けるリスクを伴うものであった。そのため、政友会の中心人物であった原敬は、政友会内外からの批判に対処するため、山本に軍部大臣任用資格の改革を要求することになる。

軍部大臣現役規程の撤廃は、先行研究の指摘するように、山本の政治力・指導力によって成し遂げられたことは間違いがないが、本稿で明らかになったことは、山本は現役規程の撤廃には内心反対であり、予算の通過と政友会の支持をつなぎとめるため、そして、軍部大臣文官制の導入を避けるために現役規程の撤廃を決断したということであった。一方の陸軍は軍部大臣文官制の導入につながることを警戒して現役規程の撤廃に反対していた。陸軍と、予算の通過や政権維持のために政友会の支持をつなぎとめたい山本は、現役規程の撤廃をめぐる真逆の主張をすることになったが、彼らは軍部大臣に現役大将・中将が就くのが望ましいと考えるとい

う共通点も有していたのである。

そのため、陸相から参謀総長への権限移譲がなされた際、海軍では海軍省と軍令部間の職掌変更がなされなかったことから、山本もその必要性をそれほど意識していたとは考えられないが、陸軍による対抗措置の実施を静観していたのであった。

山本内閣による軍部大臣任用資格の改革が現役規程の撤廃にとどまったことを野党や新聞世論は批判し、彼らは軍部大臣文官制の導入を主張していた。そのため、後に陸軍の統制を困難とするような、陸相から参謀総長への権限移譲をむしろ歓迎していたのであった。軍政と軍令の区別が明確になれば、軍政を文官が担うことも可能という主張を展開することができるからであったが、それによって歴史的には統帥権の独立が強化され、統治機構の分立性が際立つことになってしまった。もし、陸相から参謀総長への権限移譲に対する野党や新聞世論への批判が激しければ、第1次護憲運動の余韻や立憲同志会の成立に伴う政界再編機運が残っている状況では、原や山本も何らかの対処を迫られた可能性もあったと考えられるが、そうした状況は野党や新聞世論が軍部大臣文官制の導入を主張しているがゆえに、むしろ生じなかったのであった。

陸軍が自己の管掌する領域を、強烈な専門家意識から現役軍人のみが取り扱うことのできるものと考えていたのと同じく、軍部大臣文官制を求めている野党や新聞世論もまた、軍人の専門性の存在を是認し、軍令事項は軍人が担当すべきものと考えていた。こうした認識を共通の基盤としたうえで軍部大臣文官制が主張されていたがゆえに、統帥権独立の強化は看過されたのだと言える。

陸軍の政治介入を防止するためになされた軍部大臣現役規程の撤廃が、歴史的には昭和期における軍部統制の困難という事態を準備することになるといった歴史的皮肉は、以上みてきたように、陸軍と山本権兵衛、陸軍と野党・新聞世論との間にそれぞれ存在した共通点からもたらされたものであったと言える。

註

- (1) 加藤陽子『模索する1930年代 日米関係と陸軍中堅層』（山川出版社、1993年）210～212頁。
- (2) 森靖夫『日本陸軍と日中戦争への道－軍事統制システムをめぐる攻防－』（ミネルヴァ書房、2010年）第2章、山口一樹「清浦奎吾内閣における陸相人事問題」（『立命館史学』34、2013年）、同「1920年代における統帥権問題と陸海軍－統帥大権と編制大権からの検討－」（『次世代人文社会研究』12、2016年3月）。
- (3) 山本四郎『山本内閣の基礎的研究』（京都女子大学、1982年）181～207頁、同「第一次山本内閣－政治改革をめざして－」（林茂・辻清明『日本内閣史録』2、第一法規出版、1981年）177～179頁。
- (4) 波多野勝「山本内閣と陸軍官制改正問題」（『軍事史学』30-4、1995年）。この軍部大臣任用資格改革における陸軍については、その問題が第3次桂太郎内閣から検討されており、留任して山本内閣の陸相となった木越安綱が抗うことはほとんど不可能であったという指摘もある（北岡伸一『日本陸軍と大陸政策－1906～1916年－』、東京大学出版会、1987年、148頁）。
- (5) 例えば、季武嘉也『大正期の政治構造』（吉川弘文館、1998年）117～118頁。また、近年の原敬や政友会についての分析の中でも、当該問題については山本の指導力が評価をされる（清水唯一朗『原敬「平民宰相」の虚像と実像』、中央公論新社、2021年、179～180頁）。なお、山本は木越安綱の後任として、陸相に楠瀬幸彦をあてており、これは山本のほぼ独断によるものとみられることが多く（例えば、前掲北岡『日本陸軍と大陸政策』、148頁、前掲波多野「山本内閣と陸軍官制改正問題」、14頁）、この

- 点も山本の政治力を評価する材料となっていたが、櫻井良樹氏によって、実際は陸軍内部でも宇都宮太郎を中心に楠瀬を推す動きがあったことが指摘されている（櫻井良樹『財部彪日記』と『宇都宮太郎日記』-交錯する陸海軍人の日記-、黒沢文貴・季武嘉也編『史料で読み解く日本史② 日記で読む近現代日本政治史』、ミネルヴァ書房、2017年、55～56頁）。
- (6) 例えば、角田順『満州問題と国防方針』（原書房、1967年）第7章や山本四郎『大正政変の基礎的研究』（御茶の水書房、1970年）、増田知子「海軍拡張問題の政治過程-1906～14年-」（近代日本研究会編『年報近代日本研究4 太平洋戦争-開戦から講和まで-』、山川出版社、1982年）など参照。
 - (7) 例えば、前掲波多野「山本内閣と陸軍官制改正問題」や清水唯一朗『政党と官僚の近代日本における立憲統治構造の相克』（藤原書店、2007年）143頁など参照。
 - (8) 多胡圭一「第一次山本内閣における官制の改正」（『阪大法学』97・98、1976年）180～181頁。
 - (9) 山本伯爵伝記編纂会編『伯爵山本権兵衛伝』下巻（原書房、1968年）
 - (10) 前掲山本『山本内閣の基礎的研究』、206頁。
 - (11) 伏見岳人『近代日本の予算政治 1900-1914 桂太郎の政治指導と政党内閣の確立過程』（東京大学出版会、2013年）。
 - (12) 例えば、前掲角田『満州問題と国防方針』、719～720頁。
 - (13) 前掲増田「海軍拡張問題の政治過程」、前掲山本『山本内閣の基礎的研究』、38頁。
 - (14) 財部彪書簡、1912年12月12日、斎藤実関係文書（書簡の部）、国立国会図書館憲政資料室。
 - (15) 前掲増田「海軍拡張の政治過程」。
 - (16) 長岡外史文書研究会編『長岡外史関係文書 書簡・書類篇』（吉川弘文館、1989年）、207頁。
 - (17) 「大正（2）年（1）月（12）日 西園寺公望内閣総辞職により元老間懇談の内容に関する有朋公書簡案」（尚友倶楽部山縣有朋関係文書編纂委員会編『山縣有朋関係文書-3』、山川出版社、2008年）414頁。
 - (18) 原奎一郎『原敬日記』第3巻（福村出版、1965年）1913年2月11日条、289頁。
 - (19) 同上、1913年2月12日条、290頁。
 - (20) 同上、1913年2月10日条、289頁。
 - (21) 同上、1913年2月12日条、289～290頁。
 - (22) 「全国記者同志会決議」（原敬文書研究会編『原敬関係文書』第10巻、日本放送出版協会、1988年）208～209頁。
 - (23) 『東京朝日新聞』1913年2月16日、朝刊。
 - (24) 前掲『原敬日記』第3巻、1913年2月21日条、293～294頁。
 - (25) 前掲『東京朝日新聞』、1913年2月22日、朝刊。
 - (26) 同上、1913年2月23日、朝刊。
 - (27) 田中義一書簡、1913年2月15日、寺内正毅関係文書、国立国会図書館憲政資料室。
 - (28) 「第三十回帝国議会衆議院議事速記録第三号」（帝国議会議録検索システム）。
 - (29) 「第三十回帝国議会衆議院議事速記録第五号」（帝国議会議録検索システム）。
 - (30) 「第三十回帝国議会衆議院議事速記録第七号」（帝国議会議録検索システム）。
 - (31) 前掲『原敬日記』第3巻、1913年3月6日条、297頁。
 - (32) 「岡市之助電報控」、1913年3月10日（寺内正毅宛）、岡市之助関係文書、国立国会図書館憲政資料室。
 - (33) 坂野潤治・広瀬順晴・増田知子・渡辺恭夫編『近代日本史料選書12-2 財部彪日記 海軍次官時代（下）』（山川出版社、1983年）、1914年4月15日条、279頁。
 - (34) 前掲『東京朝日新聞』、1913年3月10日、朝刊。
 - (35) 前掲『原敬日記』、1913年3月6日条、297頁。
 - (36) 同上、1913年3月8日条、298頁。
 - (37) 以上、木越安綱書簡、1913年3月11日（尚友倶楽部山縣有朋関係文書編纂委員会編『山縣有朋関係文書』2、山川出版社、2006年）、24～25頁。
 - (38) 「第三十回帝国議会衆議院議事速記録第八号」（帝国議会議録検索システム）。
 - (39) 前掲『原敬日記』第3巻、1913年3月11日条、299頁。

- (40) 前掲「第三十回帝国議会衆議院議事速記録第八号」。
- (41) 例えば、前掲山本『山本内閣の基礎的研究』、前掲北岡『日本陸軍と大陸政策』、前掲波多野「山本内閣と陸軍官制改正問題」など参照。
- (42) 角田順校訂『宇垣一成日記Ⅰ』（みすず書房、1968年）89頁。
- (43) 同上、91頁。
- (44) 同上、94頁。
- (45) 前掲木越安綱書簡、24頁。
- (46) 前掲『東京朝日新聞』、1913年2月15日、朝刊。
- (47) 同上、1913年3月14日、朝刊、傍線引用者。
- (48) 拙著『日本海軍と政治』（講談社、2015年）75～81頁。
- (49) 前掲「岡市之助電報控」、1913年4月26日（寺内正毅宛）。
- (50) 前掲櫻井「『財部日記』と宇都宮太郎日記」、55～56頁。
- (51) 「寺内正毅電報」、1913年4月30日、岡市之助関係文書、国立国会図書館憲政資料室。
- (52) JACAR（アジア歴史資料センター）RefC 13070769300、陸軍省参謀本部教育総監部 関係業務担任規定／第1 総則（防衛省防衛研究所）、JACAR（アジア歴史資料センター）RefC 13070769400、陸軍省参謀本部教育総監部 関係業務担任規定／第2 業務の主管及手続（防衛省防衛研究所）
- (53) JACAR（アジア歴史資料センター）RefC 13070769500、陸軍省参謀本部教育総監部 関係業務担任規定／第3 人事（防衛省防衛研究所）
- (54) 前掲『財部彪日記』、1913年5月8日条、176頁。
- (55) 同上、1913年5月13日条、178頁。
- (56) 前掲『東京朝日新聞』、1913年6月15日、朝刊。
- (57) 同上、1913年5月7日、朝刊。
- (58) 同上、1913年6月16日、朝刊。
- (59) 同上、1913年6月4日、朝刊。
- (60) 同上、1913年6月15日、朝刊。傍線引用者。
- (61) 『国民新聞』、1913年5月8日。
- (62) 『時事新報』、1913年6月17日。

【附記】

本稿は JSPS 科研費（基盤研究（C）、課題番号 18K00980、研究代表者 兒玉州平）による研究成果の一部である。

Arduino を利用した スノーボードの計測システムの開発

鈴木 啓 央

▶キーワード

Arduino、
9 軸慣性計測センサー、
スノーボード、
スポーツパフォーマンス

▼要 旨

スキーやスノーボードといったスノースポーツの動作解析では、撮影範囲や天候などの様々な制約を受けることがある。このような制約に対して小型のセンサーなどを用いた研究がこれまで行われてきたが、これまでの研究において利用されてきた計測システムと類似したシステムを構築するのは困難な場合が多い。そこで本研究では、一般的に流通しているマイコンボードの1つである Arduino を利用して、スノーボード滑走中のボードの挙動および運動実施者の足圧を測定するための計測システムを開発し、その妥当性を検討した。この計測システムは、Arduino 本体に9軸慣性計測センサーと感圧センサーを搭載し、各センサーのデータを microSD カードに保存するシステムであった。さらに、この計測システムを基盤化およびキット化した計測装置をスノーボードに装着し、実滑走計測実験を行った。計測実験では、スノーボード準指導員である実験者が初心者を模したターンと中級者を模したターンという2種類のターンを行い、それらのターンの様相の相違が本計測システムによって検出できるかを検討した。実験の結果、ボードの角度変化の急峻さおよび抜重動作の有無という観点から、2種類のターンの相違を検出することができた。以上のことから、本研究で開発した計測システムがスノーボードの動作計測に対して有用であったことが示唆された。

1 緒言

スポーツ科学におけるバイオメカニクスや運動制御を研究する領域では、卓越した動きの特徴や技能レベルによる動きの相違などを検討するため、運動実施者の動作を様々な機器を用い

て計測する必要がある。例えば、その様々な計測機器のうち広く利用されている機器の1つに光学式モーションキャプチャカメラがある。この機器による計測では、運動実施者を何台ものカメラによって取り囲み、運動実施者のある特定の部位の動きが空間内での座標の変化として数値化される。しかしながら、研究対象とするスポーツによっては撮影範囲の制限などによって、上記の機器が利用できない場合が多く存在する。その場合の1つの例として挙がるスポーツがスキーやスノーボードなどのスノースポーツである。スノースポーツでは運動範囲が広く、天候による計測機器への影響も大きいなどの制約を受けるため、光学式モーションキャプチャカメラのような機器を設営することが困難となる。

これまで、Nakazato (2011) や近藤ら (2014) などの研究にあるように、スノースポーツにおける動作計測には小型のセンサーが多く用いられてきた。例えば、廣瀬ら (2016) の研究では、モバイルフォースプレートや3軸力センサーなどの複数の小型力センサーを搭載したスノーボード用雪面反力計測システムを用いて、上級者スノーボーダーのターン解析が行われている。ただし、上記のような研究では、センサーを制御する高度な知識が必要であり、さらに、研究で利用されているセンサーが一般的に流通していないことが多いため、上記のような計測システムと類似したシステムを構築するのが困難となる場合が多い。そこで本研究では、比較的簡便に、かつ、一般的に市販されている機器を利用して、スノースポーツ中の動作を計測するシステムを構築することを試みた。

この試みに対して、本研究では Arduino を利用した。Arduino はワンボードマイコンの1つであり、温度センサーや光センサーなどの様々なセンサーと組み合わせることにより外界の物理的変化を感知する計測システムを構築することができる (バンジら, 2015)。また、Arduino 本体や、これに付随するセンサーもインターネット等によって簡便に購入することが可能である。加えて昨今では、Arduino を用いて筋電の測定 (紅林ら, 2016) や走動作時の加速度の計測 (清水ら, 2016) など、スポーツ場面における様々な生体信号を Arduino によって計測する研究が提出されており、その妥当性も確かめられている。

以上のことから、本研究では、スノーボード滑走中のボードおよび動作の挙動を計測するため、Arduino を利用した計測システムを開発し、その妥当性を検討することを目的とした。

2 計測システム

本研究において開発した計測システムを図1に示している。本研究にて採用した Arduino は、Adafruit Feather M0 Adalogger であった。この Arduino は、寸法が 51 mm × 23 mm × 8 mm であり、重さは 5.3 g、アナログ入力が 10 ピン、PWM (Pulse Width Modulation) が 8 ピン搭載されている。また、microSD カードスロットも搭載されているため、種々のセンサーによって計測したデータを microSD カードに保存することが可能という特徴がある。

加えて、滑走中のスノーボードの挙動を測定するため、このマイコン本体と 9 軸慣性計測センサーを結線した。このセンサーには 3 軸の加速度センサーと 3 軸のジャイロセンサー、3 軸の磁力センサーが 1 つのチップ (LSM9DS1) に搭載されている。また、スノーボード滑走中の運動実施者の足圧変化を計測するため、マイコン本体と感圧センサーも結線した。このセンサーの感圧レンジは約 10~1000 g (0.1~9.8 N) であった。なお、図1中には、感圧センサー

は1つしか結線されていないが、実際の計測装置では6つの感圧センサーを搭載した。また、計測中の時刻を測定するためリアルタイムクロックモジュールと、電源用スイッチおよび計測用スイッチも搭載した。電源用スイッチにより Arduino 本体の電源が入り、計測用スイッチにより 9 軸慣性計測センサーおよび感圧センサーのデータが microSD カードに書き込まれるという仕様であった。計測のサンプリング周波数は 120 Hz に設定した。

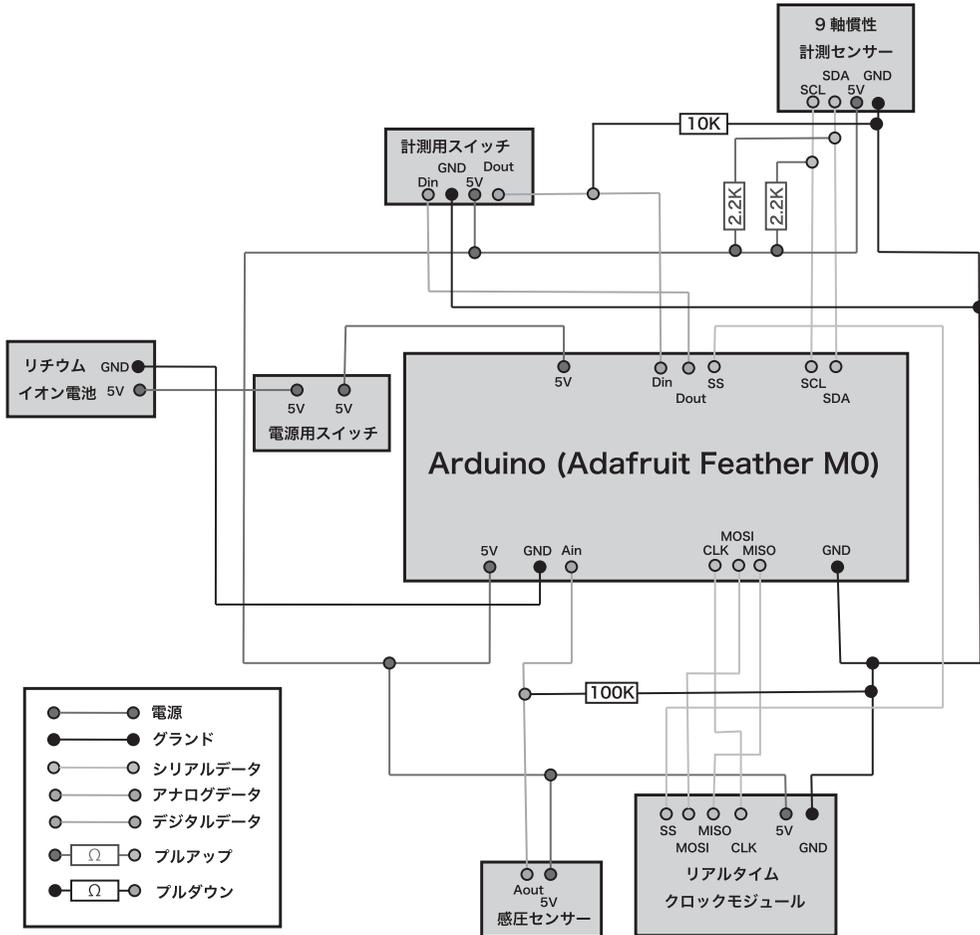


図1 計測システム。本研究で採用した Arduino は Adafruit Feather M0 であり、この Arduino と 9 軸慣性計測センサーと感圧センサーを結線した。

以上の計測システムを基盤化およびキット化した計測装置が図2aである。キット化するにあたり、スノーボード滑走中の湿気や水滴から基盤を保護できるように電子用シリコン接着シール剤を塗布した。また、図2bのように、6つの感圧センサーを実験参加者の両足裏の拇指球、小指球および踵骨に貼付した。さらに、キット化した計測装置を The Channel マウンティングシステムが搭載されたバートン社製のスノーボードに設置した。この際、滑走中のボードの振動を免震するため、免震パッドを取り付けたアルミ板をボードに取り付け、そのアルミ板の上に計測装置を装着した(図2c)。なお、9軸慣性計測センサーのジャイロセンサー

の角度は、ボードの進行方向を Y 軸（ロール角）、ボードの進行方向と垂直な軸を X 軸（ピッチ角）、X 軸と Y 軸と直交する鉛直方向の軸を Z 軸（ヨー角）と定義した。本研究ではボードの挙動を計測するためにジャイロセンサーのうちヨー角をデータとして用いた。

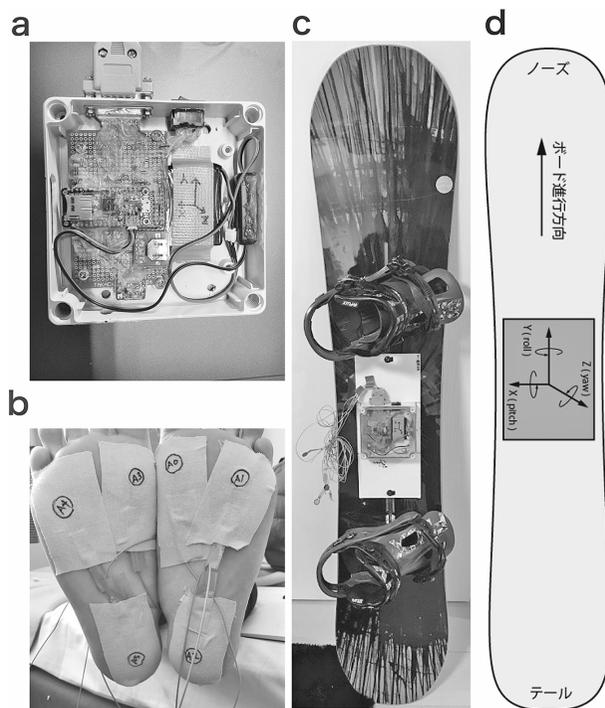


図2 計測装置。a は計測システムを基盤化およびキット化した計測装置を示している。b は感圧センサーを実験参加者の足裏に貼付した画像を示している。c は計測装置をスノーボードに装着した画像であり、d はジャイロセンサーの角度定義を示している。

3 実滑走計測実験

上記の計測システムを装着したスノーボードを用いて、実際のスキー場において滑走計測実験を行なった。計測したスキー場は湯の丸スキー場の第3ゲレンデであり、このゲレンデの最大斜度は20度、平均斜度が15度であった。滑走した実験参加者は本研究の実験者が行なった。この実験者は、全日本スキー連盟 (SAJ) 公認のスノーボード準指導員の資格を有しており、スノーボードの高い滑走技能を十分に有していると考えられる。実験参加者の身長は168 cm、体重は72 kg、右利きであり、スノーボードのスタンスはレギュラースタンス（ボード進行方向に対して左足が前側にあるスタンス）であった。

上記の実験参加者が計測機器を装着し、ヒールサイドターンを6回、トゥサイドターンを6回ずつターンしながら滑走した際のジャイロセンサーと感圧センサーのデータが計測された。図3は、スノーボードの1回のターンにおける、ボードの向きとボードの荷重部位（図中の各ボード内の色が濃くなっている部分）を模式的に示した図である。図のように、スノーボード

では、ボードのノーズが谷側の方向に真っ直ぐ向いている場合以外は、ボードの山側に荷重をし続けておく必要がある。例えば、トゥサイドターンでは、ノーズが真っ直ぐに向く前のターン前半部分（図3中の①から②）では足の踵側に荷重をしており、その後にノーズが真っ直ぐに向き（図3中の②）、ターン後半部分（図3中の②から③）では足の爪先側に荷重をする必要がある。すなわち、スノーボードのターンではボードに荷重する部位を切り替える必要がある。スノーボードの初心者にとっては、この荷重部位の切替（エッジの切替）が難しいことが多く、この切替をどれほど円滑に行うのかが技能レベルを反映すると言える（Hart, 1997）。

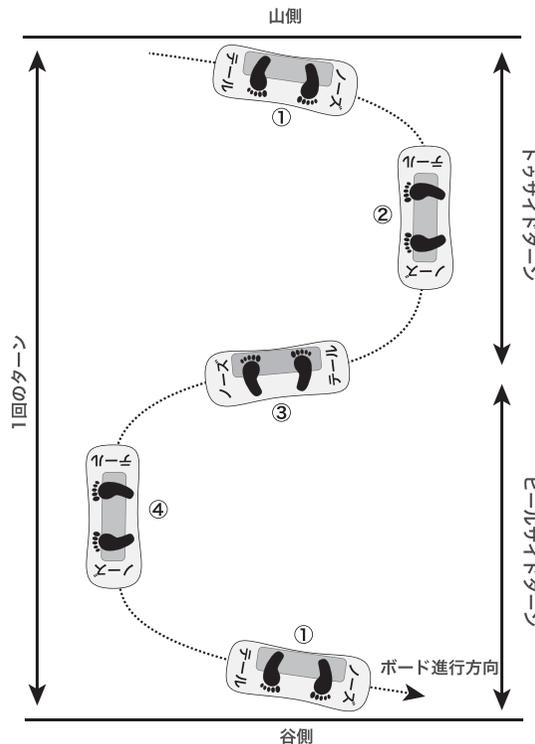


図3 スノーボードの1回のターンにおけるボードの向きとボードの荷重部位の模式図。図中の各ボード内の色が濃い部分が荷重部位を示している。

上記のようなスノーボードの特徴を受け、計測システムの妥当性を検討するため、各ターンの始め3回のターンは初心者を模したターン、その後の3回は中級者を模したターンで滑走した。初心者を模したターンと中級者を模したターンとの相違は、ターンをする際のエッジの切替の速さを実験参加者が意図的に操作することで実現した。

4 実験結果

図4aは、実滑走計測実験におけるジャイロセンサーのヨー角の生データを示している。図4bは、ヨー角の角速度を一回積分し、ジャイロセンサーのデータを角度データに変換したも

のである。この変換の際、2次のバターワースローパスフィルター（遮断周波数：6 Hz）を用いて（Winter, 1990）、角速度データを平滑化した。図4b中の丸付き数字は、図3中の丸付き数字で示したターン中のボードの向きと対応している。すなわち、ヨー角の角度が0度の場合は身体が谷側に正対し、踵側に荷重している場合のボードの角度を表している。この角度が90度の場合はボードのノーズが谷側に真っ直ぐに向いている場合であり、180度の場合は身体が山側に正対し、爪先側に荷重している場合のボードの角度を表している。

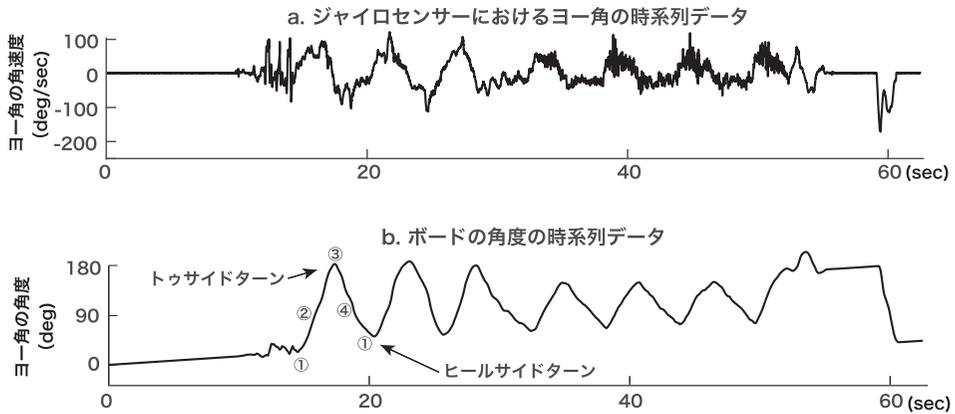


図4 ジャイロセンサーにおけるヨー角の時系列データ。aはジャイロセンサーの生データを示している。bは生データを一回積分し、角度のデータに変換した時系列データを示している。b中の丸付き数字は、図3中の丸付き数字で示したターン中のボードの向きと対応している。

前項で示した通り、実滑走計測実験では、6回のターンのうち、始め3回のターンは初心者を模したターン、その後の3回は中級者を模したターンで滑走した。図4bより、始め3回のターンと後半の3回のターンの角度変化が異なるのが見て取れる。具体的に言えば、初心者を模したターンでは、エッジを切り替える局面（図3中の①や③）において角度変化が緩徐になっている一方で、中級者を模したターンでは、同局面において角度変化が急峻になっている傾向が見られた。すなわち、本研究で開発した計測システムによって、エッジの切り替わりの速さが異なるボードの挙動を描写できることが示唆された。

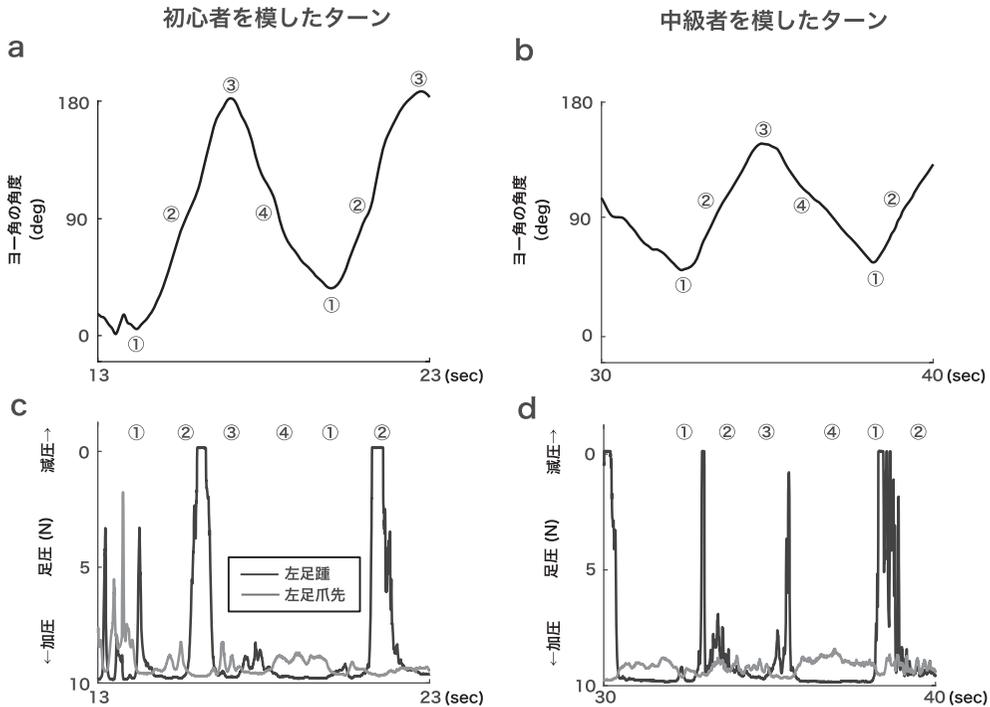


図5 ジャイロセンサーにおけるヨー角の角度変化および同時間の感圧センサーの時系列データ。a および b は、初心者および中級者を模したターンのうち 10 秒間分抜粋したデータを示している。c および d は、a および b と同時間の感圧センサーのデータを示している。図中の丸付き数字は、図3中の丸付き数字で示したターン中のボードの向きと対応している。

ジャイロセンサーのデータと感圧センサーのデータとの対応を検討するため、ジャイロセンサーのデータにおいて初心者および中級者を模したターンのうち 10 秒間分抜粋したデータと、同時間の感圧センサーのデータを示したものが図5である。図4bと同様、図中の丸付き数字は図3中の丸付き数字で示したターン中のボードの向きと対応している。図5cおよびdの縦軸において、値が10Nに近づくほど感圧センサーに圧力が加えられている状態（荷重状態）を表し、逆に、0Nに近づくほど感圧センサーに圧力が加えられていない状態（抜重状態）を表している。また、図中の黒線は左足踵に貼付した感圧センサーのデータ、灰色線は左足爪先に貼付した感圧センサーのデータを示している。図より、初心者を模したターンと中級者を模したターンでは、左足踵における足圧の挙動が異なっていたのが見て取れる。具体的には、初心者を模したターンにおいて、ヒールサイドターンの前半部分（③や④）では爪先側も踵側も荷重されているのに対して、中級者を模したターンでは、同部分において踵側が抜重していた。この抜重の動きは、エッジを切り替える際に一度抜重することにより、より強くボードの適切な位置に荷重を行う動きの表れだと考えられる。これによってより円滑なエッジの切替が可能となることが示唆される。

以上の結果より、本研究で開発した計測システムによって、技能レベルによるボードの荷重の相違も描写でき得ることが示唆された。

5 考察

本研究では、Arduino に 9 軸慣性計測センサーと感圧センサーを搭載した計測システムを開発し、スノーボードにおける初心者を模したターンと中級者を模したターンについてボードの角度変化および足圧変化を比較することによって、計測システムの妥当性を検討した。検討の結果、ジャイロセンサーのヨー角を用いて算出されたボードの角度データから、初心者と中級者のターンの相違がエッジの切り替わりの速さという観点から描写できることが示唆された(図 4 b)。加えて、感圧センサーのデータから、上述したような中級者による素早いエッジの切替には抜重動作が貢献し得ることも明らかになった。以上のことから、本研究で開発した計測システムがスノーボードの動作計測に対して有用であったことが示唆された。

しかしながら、その有用性をより高めるために、以下の 2 点の検討すべき問題も明らかになった。1 つめは、運動実施者の身体運動の計測に関する問題である。スノーボードでは、下肢の動きのみでボードを操作するのではなく、体幹部の捻転などを利用してボードを操作することが多い (Kleh, 2011)。すなわち、スノーボードにおける熟達差をより詳細に検討するためには体幹部の動きなどの運動実施者の身体運動を計測する必要がある。本研究で計測したボードの動きや足圧は、運動実施者が体幹部を捻転した結果生じた運動結果とも言え、今後は、運動実施者の腰部などに加速度センサーやジャイロセンサーを貼付した計測システムを開発する必要があると考えられる。ただし、Arduino にセンサーを追加することにより、サンプリング周波数の低下や計測装置の巨大化などの問題が引き起こされるため、より高機能でより小型化された Arduino を用いる必要があることも示唆される。2 つめは、感圧センサーの感圧レンジに関する問題である。本研究で用いた感圧センサーは最高感圧が 1000 g (9.8 N) であり、立位姿勢での足圧によって最高感圧に達してしまう。このセンサーでは、本研究で得られた結果のように抜重の動きは検知することができるが、どれほどボードに加圧しているかといった荷重の程度は検出することができない。スノーボードでは、ボードへの荷重の程度によってエッジを操作する必要があり、この荷重の程度に技能レベルが反映されると考えられる。そのため、今後は、感圧レンジのより広いセンサーを計測システムに組み込む必要がある。

上述したような問題点はあるが、本研究で開発したような Arduino を利用した動作計測システムには多くの利点や可能性がある。その 1 例として、これまで計測が困難だと考えられてきたスポーツ場面での計測を可能にするという点である。Arduino は計測に必要なセンサーを実験者自らが選択し設計できるため、非常に自由度が高い。加えて、センサーも含めて小型で軽量なものも多いため、防水や緩衝加工などを施すことによりマリンスポーツやモータースポーツなど多くの屋外スポーツにおける動作計測を可能にすると考えられる。また、この動作計測システムはスポーツ系学部に所属する大学生への ICT 教育にも貢献し得ると考えられる (真田ら, 2015)。元来、Arduino は、技術者でない学生でも安価かつ簡易的にデジタルなものを作ることができるようにする目的で開発されたシステムであり、Arduino を制御するためのプログラム言語である Arduino IDE は無料で公開されている。この Arduino を活用し、学生自身が作成した動作計測システムによってスポーツ場面における動作を計測し、分析することにより、スポーツパフォーマンスへのより深い理解が可能になるのではないかと考えられる。

冒頭でも示したように、スポーツ場面における動作計測には様々な制約を受けることが多い。本研究では、この点に対して Arduino を利用した計測システムを開発し、その妥当性を検証した。今後は、本研究で開発した計測システムをより精錬させていくとともに、このような取り組みの汎用性についても検討していきたい。

参考文献

- Hart, L. (1997). *The snowboard: A guide for all boarders*. New York: W. W. NORTON.
- 廣瀬圭, 千葉遙, 近藤亜希子, 齋藤亜由子, 伏見知何子, 土岐仁 (2016). 雪面反力計測によるスノーボードにおけるカービングターンの運動解析に関する研究. *スポーツ産業学研究*, **26**(2), 233-242.
- Kleh, C. (2011). *Snowboarding skills: the back-to-basics essentials for all levels*. New York: Firefly Books.
- 近藤亜希子, 千葉遙, 廣瀬圭, 西川太朗, 土岐仁 (2014). 小型力センサを用いたスノーボード用雪面反力計測システムの開発に関する研究. *スキー研究*, **11**, 51-57.
- 紅林佑亮, 清水剛士, 長谷川明生 (2016). Arduino およびセンサーを用いたスポーツ動作解析システムの試作. *情報処理学会研究報告*, **34**(1), 1-6.
- Nakazato, K., Scheiber, P., & Müller, E. (2011). A comparison of ground reaction forces determined by portable force-plate and pressure-insore systems in alpine skiing. *Journal of Sports and Medicine*, **10**, 754-762.
- 真田博文, 松崎博季, 竹沢恵, 上野健治 (2015). マイコンボードを利用した情報系学生のための ICT 入門教育. *工学教育*, **63**(2), 22-27.
- 清水健吾, 大村基将, 鳥袋舞子, 兼宗進 (2016). Arduino を利用した筋電測定システムの提案. *情報処理学会研究報告*, **136**(7), 1-6.
- Winter, D. A. (1990). *Biomechanics and motor control of human movement*. New York: John Wiley and Sons.
- マッシモ・バンジ, マイケル・シロー (2015). *Arduino をはじめよう*. 東京: オライリー・ジャパン.

Developing an Intercultural Competence-based Rubric for English as a Lingua Franca Virtual Exchange

Sean A. White

► Key words

virtual exchange (VE);
online intercultural exchange (OIE);
intercultural competence (IC);
rubrics;
Global Understanding

▼ Summary

Virtual exchange, also referred to as online intercultural exchange among other terms, is a form of electronically mediated communication that connects learners and classrooms for both asynchronous and real-time collaborative learning opportunities focusing on global, international, intercultural, and language learning content and skills development. With increased globalization since the 1990s, development of intercultural competencies has become a goal of both language teaching and higher education overall. This paper is a report on the development of a rubric for assessing intercultural and related competencies developed through participation in virtual exchange activities in a Japanese university English as a lingua franca communication program for social science majors. Rubrics are currently promoted in Japanese higher education as a tool for management of teaching and learning and improving the overall quality of education.

1. Introduction

Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has, through its policies, committed to promoting reform of higher education. The second decade of the

21st century has seen a number of reform and quality assurance initiatives based on deliberations of the Central Council for Education. These include the introduction of so-called “three policies” (“diploma policy,” “curriculum policy,” and “admission policy”), “internal quality assurance” systems, “faculty development” (FD) and “student development” (SD), institutional research (IR), along with revisions to the country’s education laws. Current rhetoric is based on the concept of “educational management” and is consistent with typical PDCA cycles. As a part of this has been an attempt to define learning and academic ability in terms of “three elements”: “knowledge and skills,” “thinking, judgement, and communication ability,” and “autonomy, diversity, and cooperation orientations,” which generally overlap with cognitive, behavioral, and affective learning realms.

One of the educational innovations promoted by the government and experts has been the use of learning *rubrics*. Rubrics have been used in assessing student learning, primarily at the assignment level, since the 1990s. Rather than more holistic or norm-referenced assessment, rubrics provide a grading framework to clarify learning outcomes and expectations and evaluate achievement based on explicitly stated, predetermined criteria shared in advance with learners to guide their undertaking of the assignment and to provide a rationale for the result of the later assessment. As a result, instructors are able to clarify and focus on the features believed necessary for success, and learners are able to know in advance what knowledge, skills and other things are to be learned and assessed. In short, they act as a kind of scaffolding to identify criteria for later assessment as a part of educational management or PDCA cycle at the assignment, and when further expanded, class, and program level when they become objects of assessment.

The internationalization of higher education within the context of globalization is another area that MEXT has actively promoted through such initiatives as the Top Global University, Go Global Japan, and Inter-University Exchange/Re-inventing Japan projects. The range of these initiatives includes developing globally competitive institutions of higher learning and research, internationalized faculty and students, joint educational and research activities, and nurturing “global human resources” via mobility and other schemes to develop global competencies including foreign language ability, knowledge of culture, and relevant personal skills. One of the tools to promote these has been the use of technology to promote *virtual exchange* (VE).

Known by a variety of other terms, including *online intercultural exchange* (OIE), *e-tandem*, and *telecollaboration*, virtual exchange takes place through electronically mediated communication (EMC) between people from different cultural backgrounds (and usually) in different countries via internet and related technologies. Early applications developed along with the growing use of the Internet in the 1990s, both asynchronously via email and bulletin boards, and synchronously, through real-time chat and audio and video through Voice over Internet Protocol (VoIP; Lewis & O’Dowd, 2016). Early focus was primarily on language learning, with cultural content also receiving attention. With the work of Byram and his

model of *intercultural communicative competence* in foreign language education (1997), a more specific focus on intercultural learning through online exchange in many cases became emphasized.

More recently, as a result of globalization, development of *intercultural competence* (IC) not just by language learners but all learners has become an articulated goal in higher education, which has led to the use of the term “virtual exchange” to include all these possibilities. Due to the fact that only a small percentage of students participate in study abroad or have contact with international students on their own campuses, using technology to engage in exchange with people of different cultures in order to not only learn about another and one’s own culture in comparison, but as a result to learn about culture in general, to collaborate with others from other backgrounds in learning, and to even learn about the same academic content from different cultural perspectives also helps to develop intercultural communication and related skills and attitudes. Collaborative Online International Learning (COIL) developed by Rubin (Rubin & Guth, 2015) is the best-known example of this, with MEXT including it in one of its Inter-University Exchange/Re-inventing Japan projects in collaboration with the American Council on Education.

2. Background

Ryukoku University’s Inter-Faculty English Communication Course for Economics, Business Administration, Law, and Policy Science majors includes cultural and intercultural content in addition to language and communication skill development in its educational quality assurance as seen in Table 1 (emphasis added).

Table 1 *Ryukoku University Inter-Faculty English Communication Course Educational Quality Assurances*

Area	Quality assurance
Basic knowledge & skills	<ul style="list-style-type: none"> • Having English language skills sufficient for <i>participation in daily life in the English-speaking world</i>. • Having an international perspective based on an <i>understanding of language and culture in the English-speaking world</i>.
Thinking, judgment, & expression	<ul style="list-style-type: none"> • Having flexible thinking and communication ability to exchange information and opinions based on an <i>understanding of different cultures and values</i>.
Autonomy, diversity, & cooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Having ability to set personal and team goals and to <i>use English with a positive attitude toward active communication</i> to reach them.

Source: *Ryūkoku daigaku keizaigakubu 2022 nendo nyūgakusei yō rishū yōkō* [Ryukoku University Faculty of Economics Course Guide for 2022 Admitted Students] (2022), p.9 (my translation; emphasis added).

As a result of these, the English Communication Course and each of the faculties that partici-

pate in it stipulate that classes aimed specifically at learning cultural contexts and foreign and intercultural understanding be offered in its curriculum (*Ryūkoku daigaku keizaigakubu 2022 nendo nyūgakusei yō rishū yōkō* [Ryukoku University Faculty of Economics Course Guide for 2022 Admitted Students], 2022, p.12). In addition to offering classes in American and British culture, there are a number of classes dealing with culture-specific and culture-general topics, as well as generous credit awarded for study abroad and overseas English language training. Students also have the opportunity to participate in regular virtual intercultural exchange by means of the Internet in a regular semester-long class offering, “Global Understanding in English,” and in shorter activities in other classes. This has been through cooperation with overseas partner universities belonging to *Global Partners in Education* (GPE).

GPE was founded in 2008 to promote virtual exchange through the *Global Understanding* class developed at East Carolina University, USA, as well as through other cooperative activities. It consists of a network of nearly 50 institutions and 40 countries that conduct joint online classes and activities focusing on student discussion in English and developing cross-cultural understanding both synchronously, through video conferencing, and asynchronously, through collaborative discussion thread posting. Typical discussions focus on topics related to education, family, traditions, work and careers, gender issues, meaning of life and religion, and stereotypes and prejudice among others. Participants also collaborate with overseas partners to jointly produce presentations, given live or recorded, on culture-related topics. Activities are aimed at developing students’ *knowledge* regarding partner countries’ culture and Japanese culture as well as culture in general, culture-related *attitudes*, as well as *skills* to communicate and collaborate with people from other cultures (Chia et al., 2011). Particular emphasis is placed on highlighting similarities and differences between cultures.

As a part of participation, students are requested (though not required) to take a pre- and post-class or activity survey based on Ang and Van Dyne’s (2008) Cultural Intelligence (CQ) construct and instrument. The short, 25-item survey instrument measures cognitive, affective, behavioral, and metacognitive capabilities. Based on Global Understanding participant responses, there have been a number of positive results, including positive attitude, increased openness, awareness of learning that contributes to improved relations with culturally different others, wanting to visit partner countries, and wanting to participate in similar classes/activities again. While survey aggregate results have been helpful in program evaluation and promoting awareness among participants of the components of such intercultural competence as defined by the survey, providing a rough guide to the types of knowledge, skills, and attitudes to develop, at present no explicit individual feedback is given to students other than an individual assignment and end of semester grade. In addition, both the nature and format of the survey is both broader and less specific than the content and skills targeted in the classes and activities in the English Communication Course. It is for this reason that the current study sought to develop a more specific rubric for developing intercultural competence

through virtual exchange activities that students participate in via the Global Understanding as well as other classes. As a result the following questions guided the research:

- 1) What knowledge, skills and attitudes are tied to intercultural development?
- 2) How are those skills included in and developed in English Communication Course virtual exchange activities?
- 3) How can these be included in an intercultural competence-based virtual exchange rubric?

While the rubric to be developed was focused on virtual exchange activities spanning multiple classes, it was felt that doing so broadly allowed for guidance and feedback for student learning during their study in the English Communication Course: It could be adapted to more specific classes and activities, or further extended to include all cultural and intercultural learning from not only virtual but actual exchange—study abroad and first-hand interaction with people from other cultures at home—as well as standard academic learning. Thus, it might also be used for guidance, assessment and feedback purposes for the entire course of study and complement measures and indicators used for language skills such as standardized tests and proficiency framework schemes.

3. Tool Development

Rubrics

In educational settings, *rubrics* are assessment tools, usually in tabular format, specifying outcomes, criteria, and levels of achievement or development in learning. Their use dates largely to the 1990s and a growing interest in learning outcomes, although use of the word has a longer history associated with laws and instructions written in red (Latin *rubrica*, “red ochre”). Initially used to specify expectations for learning assignments and rationales for grades on individual assignments (Reddy & Andrade, 2010; Stevens & Levi, 2013), their use has expanded to encompass larger units of learning and periods of time. In their oft-referenced book, Stevens and Levi (2013) additionally list and give examples for rubrics developed for such things as learning from experience, career and teaching development and improvement, and annual and longer-span academic program assessment. The *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (VALUE)* rubrics developed by the American Association of Colleges and Universities (2009c) are examples of how rubrics have been developed to inform teaching and curriculum development in American higher education and have been influential in promoting undergraduate liberal arts education. They have attracted attention not only in the United States but also abroad, with translations into languages other than English, including Japanese.

Rubrics can convey complex learning expectations that integrate content, skills, attitudes and behaviors more easily and clearly (Stevens & Levi, 2013). Further benefits listed by Stevens and Levi include: the possibility for detailed feedback; less time demand on the part of instructors to evaluate learning; when used formatively, they allow the opportunity to see if student's work improves over time; have the potential for improving motivation through self-assessment and self-improvement; encourage critical thinking about one's own learning and in general; facilitate communication and consensus; help to refine teaching and instructional design; and promote fairness and equity between learners in the higher education population. Additional research on the use of rubrics indicate that students find them helpful when used in advance and for formative assessment, and that rubrics improve academic performance, though it appears that simply providing a rubric is not sufficient; there are suggestions that learners must engage deeply with them in some way in order to be effective (Reddy & Andrade, 2010). As a result, "[students] must be taught to actively use a rubric for self- and peer assessments and revision in order to reap its benefits" (Reddy & Andrade, 2010, p. 445). In Panadero and Romero (2014)'s study, rubrics were found to enhance self-regulation compared to self-assessment without a rubric.

Rubrics generally consist of four parts laid out on a grid: 1) a *task* or other object of interest description, 2) a *scale* or *levels* of achievement, 3) *dimensions* of a task or object of interest listing the knowledge and skills involved, and 4) *descriptions* of what constitutes each level of performance for each dimension on the scale (Stevens & Levi, 2013, pp. 5–6). *Tasks* can take the form of individual assignments but can also apply to such things as behavior (such as class participation) and other kinds of expectations. *Scales* can be as simple as "A," "B," "C," or other grading conventions such as points or percentages, although frequently descriptive performance levels are employed. Examples include "high level," "middle level," "beginning level" (three levels); "excellent," "good," "acceptable," "unacceptable" (four levels), "advanced," "upper intermediate," "intermediate," "novice" (four levels) and so on.

In consideration of the washback effect on the learner, Stevens and Levi recommend that levels should be tactful but clear. Regarding the number of levels, they advise that three levels may be desirable when developing a rubric to begin with, which can later be expanded as the rubric is refined, often following real use (2013, p. 8). They also point out that there is no set number to the levels included. Too many can be time-consuming in developing and difficult to distinguish between levels when employing. Too few provides less detail to learners and thus requires more feedback from the instructor, which leads to longer grading times. As a result, most rubrics contain three to five levels (Stevens & Levi, 2013, p. 8).

The *dimensions* of a task or other object of interest clarify its important components into which it can be broken down. Often dimensions are weighted and given points or percentages in order to emphasize relative importance as well (Stevens & Levi, 2013, p. 10). The dimensions should represent the content—knowledge, skills and other things—that learners need for successful academic work.

Descriptions of the levels of achievement along the scale begin with the highest level of performance on a dimension, detailing the expected features present. From there, its mirror image is situated on the opposite side of the scale, with none of the expected features present, representing what it lacks compared to the opposite end and how it fails to meet expectations. Remaining descriptions fall between the two ends of complete success and failure to meet expectations beyond lowest levels and represent medial positions closer to one end of the scale or other based on both their relative success in meeting expectations and including more or less of the features that describe them (Stevens & Levi, 2013, pp. 10–11).

Stevens and Levi (2013) list four stages to constructing rubrics. Although their discussion pertains to assignments, the same process can be applied other types of rubrics. They are: (1) reflecting, (2) listing, (3) grouping and labeling, and (4) application. *Reflecting* entails consideration of purpose, relation to other objects of interest (assignments, content studied elsewhere, etc.), skills needed to be successful, tasks and evidence, and highest and lowest expectation of success overall. *Listing* includes more detailed consideration of more specific learning objectives to be accomplished, appropriate to learning context and learners themselves and the learning goals. It is here that more detailed accounting of items is developed. In the *grouping and labeling* stage, similar performance expectations are grouped together to create categories that are labeled for creating dimensions. In the final *application* stage, created lists and groupings are transferred to a rubric grid where labels become dimensions. From there, descriptions of the different scale levels are added, working in from the highest and lowest levels of expectations already envisioned, with middle levels containing elements of both sides and expressions of degree of success.

Development of the rubric here was undertaken in the steps described by Stevens & Levi (2013) introduced above: reflecting, listing, grouping and labeling, and application. In addition to past and present experience with virtual exchange/online intercultural exchange in the English Communication Course, reflecting was done with reference to research and applications in intercultural competence and intercultural communicative competence described in the following section.

Intercultural Competence

With the emergence of interest in globalization came a parallel and corresponding interest in intercultural competencies, building on research in intercultural communication in earlier decades. During this later period, the work of Bennett (Bennett, 1986; Bennett & Bennett, 2004) and Byram (1997) have been particularly influential. Bennett, a sociologist, characterized intercultural competence as developmental in nature, moving from ethnocentrism to ethnorelativism. The work of Byram, who looked specifically at intercultural communicative competence and its components in terms of his now well-known “savoirs,” or kinds of knowing, have been particularly influential in language teaching, both in a European context

where it began, and beyond. Byram (1997) describes these as (1) knowledge of self and other and of interaction, individual and society (*savoirs*); (2) skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*); (3) skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*); (4) political education and critical cultural awareness (*savoir s'engager*); and attitudes of relativizing self and valuing other (*savoir être*).

A third researcher in intercultural competence has been Deardorff, whose Process Model has also been influential (Deardorff, 2006). Deardorff considers intercultural competence in terms of desired outcomes of appropriateness and effectiveness in interactions and identifies the attitudes (respect, curiosity, openness), knowledge and comprehension (cultural self-awareness, deep cultural knowledge, sociolinguistic awareness), and behavior (internal outcomes of adaptability, flexibility, ethnorelative view). Common to these characterizations of intercultural and intercultural communicative competence as well as the more than three hundred other investigations cited by Spitzberg and Changon (2009) is the depiction of competence as being a combination of knowledge, skills/appropriate behaviors, and attitudes. Deardorff and Arasaratnam-Smith (2017) focus on the development and assessment of intercultural competence in higher education. The American Association Colleges and Universities (2009b) includes intercultural competence in its *VALUE* rubrics for undergraduate education.

Finally, a related construct to intercultural competence has been global competence. The American Association of Colleges and Universities (2009a) has a separate Global Learning Rubric which includes criteria such as perspective taking and cultural diversity, while the Organization for Economic Co-operation and Development has also developed global competence assessment measures as a part of its *Programme for International Student Assessment* (PISA) which includes intercultural competence measures.

Rubric Description & Tables

Following a review of research and a reflection on the virtual exchange activities undertaken by students, an original list was created of the knowledge, attitudes, and skills pertinent to virtual exchange activity-based learning and intercultural competence development, followed by a further process of grouping, labeling and refining as described by Stevens and Levi (2013). As a result, the following descriptions were developed for applying to a final rubric table (Tables 2–5 below).

KNOWLEDGE

Students develop systematic knowledge and understanding based on both personal experience and reliable, authoritative sources. They should be able to describe and apply that knowledge and provide specific examples from their own and other cultures, while also being able to articulate both when and how it might be useful and what limitations it might have.

1. Students should have knowledge of the world and individual countries, with particular reference to current (1) global context, (2) home country context, (3) countries encountered context, and (4) shared context. Specifically, they should know:
 - (1) What globalization is, how and why it happens, what its current features are, how it effects our daily lives, what the current problems/issues related to it and their causes are, current events and related causes/influences, basic geographic, historical, demographic, economic, social, technological information and trends.
 - (2) Geography, history, demographics, government, contemporary society, economy, religions, languages, technology, education and schools, current events, and major cultural features (viz. knowledge of culture below) of home country.
 - (3) Geography, history, demographics, government, contemporary society, economy, religions, languages, technology, education and schools, current events, and major cultural features (viz. knowledge of culture below) of encountered countries.
 - (4) Historical and current relations between home country and encountered countries, as well as other important countries for both.
2. Students should have knowledge of culture and cultural similarities and differences. Specifically, they should know:
 - (1) What is culture, what its functions are, how it is made, maintained, and changed, how it influences groups and individuals, how it influences how the world is understood, how it influences intercultural interactions, how it influences communication, and what related concepts and issues there are.
 - (2) In what ways cultures are similar or different, how this influences intercultural interactions, how it influences communication, what related concepts and issues there are.
 - (3) How can concepts of culture and cultural/intercultural frameworks be applied to specific countries (home and encountered), including things such as products, practices, perspectives, communities, persons as well as common patterns of similarities and differences.

ATTITUDES

Students develop positive attitudes conducive to learning and understanding culture, including their own, as well as to initiating, engaging in and maintaining interactions and relationships with people from other cultures. These are done both for practical reasons to promote successful communication and to promote and appreciate cultural diversity for its own sake.

1. Students should have attitudes of openness and respect. Specifically, they should exhibit:
 - (1) Willingness to explore, reconsider and accept cultural features (products, practices, perspectives, communities, persons) in their own and other cultures.
 - (2) Pride in their own culture and desire to share with others voluntarily or on request.
 - (3) Desire to understand other cultures from their respective perspectives in a polite and respectful manner, even if some things may conflict with own cultural or individual

- perspectives (which also may be shared where appropriate).
- (4) Good-faith effort to engage in culturally appropriate behavior as situations arise.
2. Students should have an attitude of curiosity. Specifically, they should exhibit:
 - (1) Interest and curiosity in learning and understanding specific features from their own and other cultures.
 - (2) Interest and curiosity in learning and understanding cultural patterns, similarities and differences.
 - (3) Interest and curiosity in learning and understanding global circumstances and issues.
 3. Students should have an attitude of interdependence and cooperation. Specifically, they should exhibit:
 - (1) Cooperative attitude toward collaboration with local and international peers in learning and meaning-making in discussions and other tasks.
 - (2) Willing and active participation in cooperation with peers in and out of class (including partner contacts, and collaborative projects).
 - (3) Sense of responsibility regarding cooperation with peers, international partners, and other people of the world.

SKILLS

Students engage in and achieve appropriate and effective verbal and non-verbal communication as non-native speakers of English and relative to their language level. They make use of appropriate and effective visuals to complement language and non-verbal utterances. They notice and keep descriptive records of important/salient cultural information and communicative content for both own and other cultures. Students apply previously and newly acquired skills to understand or make meaning of cultural/communicative interactions, direct or indirect, including making cultural comparisons, perspective-taking, cultural framework/tool applications, critical thinking (and use of reliable evidence) and creativity. Students make appropriate use of or develop personal, academic management, and cultural interaction skills, including teamwork, learning, engagement, coping, reciprocal, empathetic and ethical behavior skills. Students use technology to support and develop learning and cultural interactions.

1. Students should possess communication skills. Specifically, they should develop:
 - (1) Appropriate linguistic forms (pronunciation/spelling, vocabulary and expressions, grammar)
 - (2) Appropriate paralinguistic communication (oral: volume, fluency, intonation) or mechanics and related conventions (written)
 - (3) Appropriate communicative discourse (managing communication acts, constructing/presenting texts)
 - (4) Appropriate sociolinguistic & pragmalinguistic communication (register, politeness)
 - (5) Appropriate linguistic/communication strategies
 - (6) Appropriate kinesics (oral: facial expressions, eye-contact, use of visual and other com-

- municative aids; written: visual materials and other conventions)
- (7) Effective receptive/interpreting skills
2. Students should possess noticing skills. Specifically, they should develop:
- (1) Cultural observation and recording skills (ethnography, AEIOU observation, reflection, etc.)
 - (2) Active interpreting skills (active listening, etc.)
 - (3) Language and communication awareness skills (paying attention to language use, including own)
 - (4) Reflection/self-monitoring skills (mindfulness toward internal thoughts, feelings and experiences)
3. Students should possess thinking skills. Specifically, they should develop:
- (1) Applying learned knowledge and tools to interpret and analyze different cultural perspectives
 - (2) Making explicit and thoughtful cultural comparisons to understand relative similarities and differences and causes for these
 - (3) Appropriate use of reference and other critical thinking and academic skills in understanding culture and its complexity
 - (4) Using creativity in meaning making and effective communication
4. Students should possess self-regulation skills. Specifically, they should develop:
- (1) Active engagement skills
 - (2) Teamwork/cooperation skills
 - (3) Learning skills
 - (4) Resilience/coping skills
 - (5) Reciprocal, empathetic and ethical behavior
5. Students should possess technology skills. Specifically, they should develop:
- (1) Appropriate use of international communication tools
 - (2) Appropriate use of presentation tools
 - (3) Appropriate use of research and learning tools

Following the listing, grouping, labeling and refining phases, the content was finally applied in table format to complete the overall rubric along with options for both learning materials and other sources, as well as assessment evidence (Table 2). Additionally, individual knowledge, attitude, and skills tools for assessment were developed. These include options for weighting of dimensions and assignment of points, detailed descriptions of scale levels for each dimension along with indicators, and columns for determining both materials and assessment measure and/or evidence (Tables 3–5).

Table 2 *Virtual Exchange Rubric (all dimensions)*

Dimension	Criteria	Scale					Materials (source) /Activities	Assessment/ Evidence
		LV 4	LV 3	LV 2	LV 1	LV 0		
KNOWLEDGE	<p># Global & international contexts</p> <ul style="list-style-type: none"> • globalization (history, processes & current trends) • world history & geography • global demographics & related data & trends • current global/international issues & causes • current events <p># Home context</p> <ul style="list-style-type: none"> • history & geography of home country & cultural groups • demographics & social features of home country & cultural groups • political & economic systems of home country & cultural groups • religious & cultural features of home country & cultural groups (viz. cultural knowledge below) • current events in home country & cultural groups <p># Other countries'/ cultural groups' contexts</p> <ul style="list-style-type: none"> • history & geography of encountered & other salient countries & cultural groups • demographics & social features of encountered & other salient countries & cultural groups • political & economic systems of encountered & other salient countries & cultural groups • religious & cultural features of encountered & other salient countries & cultural groups (viz. cultural knowledge below) • current events in other countries of encountered & other salient countries & cultural groups 	Extensive	Considerable	Marginal	Basic	None/Unable to assess	<ul style="list-style-type: none"> • prior knowledge & perceptions • lectures • readings • videos • online & in-class discussions • other virtual interactions • research & other assignments 	<ul style="list-style-type: none"> • fact-based tests & quizzes • general & experience-based reflection & reports • portfolio & other assignments • "can-do" & other surveys • discussion & pair/group work assignments
		Extensive	Considerable	Marginal	Basic	None/Unable to assess		
		Extensive	Considerable	Marginal	Basic	None/Unable to assess		
		Extensive	Considerable	Marginal	Basic	None/Unable to assess		
		Extensive	Considerable	Marginal	Basic	None/Unable to assess		
	<p># Inter-relational contexts</p> <ul style="list-style-type: none"> • historical & current relationship b/w/home & encountered/other salient countries & cultural groups <p># Culture & intercultural patterns frameworks</p> <ul style="list-style-type: none"> • culture constituents and characteristic features • intercultural communication & frameworks for understanding cultural patterns (similarities & differences b/w/cultures) • application of constituent cultural & intercultural knowledge to specific cultural contexts (home & other cultures) 	Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess	<ul style="list-style-type: none"> • prior dispositions • discussions • assignments • own research • own reflections 	<ul style="list-style-type: none"> • surveys/ratings • reflections (reports/portfolio) • instructor observation/evaluation
		Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess		
ATTITUDES	<p># Openness & respect</p> <ul style="list-style-type: none"> • willingness to explore, reconsider and accept cultural features (cf. cultural knowledge above) in own and other cultures • pride in own culture & desire to share with others • desire to understand other cultures from their respective perspectives in a polite & respectful manner • good-faith effort to engage in culturally appropriate behavior as situations arise <p># Curiosity</p> <ul style="list-style-type: none"> • interest/curiosity in learning & understanding specific features from own & other cultures • interest/curiosity in learning & understanding cultural patterns, similarities and differences • interest/curiosity in learning & understanding global circumstances/topics <p># Interdependence/cooperation</p> <ul style="list-style-type: none"> • positive attitude toward interacting & collaborating with culturally different & similar peers in meaningful/purposeful tasks • willing & active participation in cooperation with peers in meaningful/purposeful tasks • sense of responsibility/initiative regarding engaging with & cooperating with peers & other people of the world 	Excellent	Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess	<ul style="list-style-type: none"> • surveys/ratings • reflections (reports/portfolio) • instructor observation/evaluation 	
Excellent		Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess			
Excellent		Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess			
Excellent		Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess			
Excellent		Good	Marginal	Limited	None/Unable to assess			

Dimension	Criteria	Scale					Materials (source) /Activities	Assessment/ Evidence
		LV 4	LV 3	LV 2	LV 1	LV 0		
STIIMS	<p># Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> appropriate linguistic forms (pronunciation/spelling, vocabulary & expressions, grammar) appropriate paralinguistic communication (oral: volume, fluency, intonation) or mechanics & related conventions (written) appropriate communicative discourse (managing communication acts, constructing/presenting texts) appropriate sociolinguistic & pragmalinguistic communication (register, politeness) appropriate linguistic/communication strategies appropriate kinesics (oral: facial expressions, eye-contact, use of visual & other communicative aids; written: visual materials, other) effective receptive/interpreting skills <p># Noticing/mindfulness</p> <ul style="list-style-type: none"> cultural observation & recording skills (ethnography, reflection) active interpreting skills (active listening) language & communication awareness skills (paying attention to language use, including own) reflection/self-monitoring skills (mindfulness toward internal thoughts, feelings & experiences) <p># Thinking</p> <ul style="list-style-type: none"> applying learned knowledge & tools to interpret and analyze different cultural perspectives making explicit and thoughtful cultural comparisons to understand relative similarities & differences & causes for these appropriate use of reference & other critical thinking & academic skills in understanding culture & its complexity use of creativity in meaning making & effective communication <p># Self-regulation</p> <ul style="list-style-type: none"> active engagement teamwork/cooperation learning skills resilience/coping skills reciprocal, empathetic & ethical behavior <p># Technology</p> <ul style="list-style-type: none"> appropriate use of intertentional communication tools appropriate use of presentation tools appropriate use of research & learning tools 	Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess	<ul style="list-style-type: none"> discussions reflections reports presentations partner communications, portfolio, etc.) recorded materials other class participation & assignments 	<ul style="list-style-type: none"> self-reports/ "can-do" surveys tests instructor observation/evaluation (assignment, presentations, portfolio, etc.) submitted recordings/other materials behavioral frequencies partner evaluations
		Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess		
		Excellent	Proficient	Developing	Limited	None/Unable to assess		

Table 3 Virtual Exchange Rubric (Knowledge dimension)

Knowledge Criteria	Scale				Materials (source)/ Activities*	Assessment/ Evidence*
	LV 4 Extensive/Excellent	LV 3 Considerable/Proficient	LV 2 Marginal/Developing	LV 1 Basic/Limited		
<p># Global & international contexts (Level x ___ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • globalization (history, processes & current trends) • world history & geography • global demographics & related data & trends • current global/international issues & causes • current events 	<p>___ points</p> <p>can accurately and reliably recall/explain both major and related peripheral global and international contextual features</p>	<p>___ points</p> <p>can give mostly good recall/explanation of major global and international contextual features, but some obvious omissions or misunderstandings of details</p>	<p>___ points</p> <p>can give some good recall/explanation of global & international contextual features, but significant omissions, misunderstandings, or inaccurate information or perceptions (stereotypes, etc.)</p>	<p>___ points</p> <p>can give very basic/limited amount of accurate and reliable recall/explanation of global & international contextual features; mostly stereotypes or conjecture; many omissions/misunderstandings</p>		
<p># Home context (Level x ___ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • history & geography of <i>Japan & Japanese</i> cultural groups • demographics & social features of <i>Japan & Japanese</i> cultural groups • political & economic systems of <i>Japan & Japanese</i> cultural groups • religious & cultural features of <i>Japan & Japanese</i> cultural groups (viz. cultural knowledge below) • current events in <i>Japan & Japanese</i> cultural groups 	<p>___ points</p> <p>can accurately and reliably recall/explain both major and related peripheral features of home culture</p>	<p>___ points</p> <p>can give mostly good recall/explanation of major home culture features but with some obvious omissions or misunderstandings of details</p>	<p>___ points</p> <p>can give some good recall/explanation of home culture features, but some significant omissions, misunderstandings, or inaccurate information or perceptions (stereotypes, etc.)</p>	<p>___ points</p> <p>can give very basic/limited amount of recall/explanation of home culture features mostly stereotypes or conjecture; many omissions/misunderstandings</p>		
<p># Other countries' cultural groups' contexts (Level x ___ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • history & geography • demographics & social features • political & economic systems • religious & cultural features (viz. cultural knowledge below) • current events in other countries 	<p>___ points</p> <p>can accurately and reliably recall/explain both major and related peripheral features of encountered cultures</p>	<p>___ points</p> <p>can give mostly good recall/explanation of encountered cultures' major features but with some obvious omissions or misunderstanding</p>	<p>___ points</p> <p>can give some good recall/explanation of encountered cultures' features, but also some significant omissions, or inaccurate information or perceptions (stereotypes, etc.)</p>	<p>___ points</p> <p>can give very basic/limited recall/explanation of encountered cultures' features; mostly stereotypes or conjecture; many omissions/misunderstandings</p>		
<p># Inter-relational contexts (Level x ___ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • historical & current relationship b/w/<i>Japan & other countries/cultural groups</i> 	<p>___ points</p> <p>can accurately and reliably recall/explain both major and peripheral inter-relational context features of home and encountered cultures</p>	<p>___ points</p> <p>can give mostly good recall/explanation of major inter-relational context features of home country and encountered cultures but with some obvious omissions or misunderstanding</p>	<p>___ points</p> <p>can give some good recall/explanation of inter-relational context features of home country and encountered cultures, but also some significant omissions, or inaccurate information or perceptions (stereotypes, etc.)</p>	<p>___ points</p> <p>can give very basic/limited recall/explanation of inter-relational context features of home country and encountered cultures; mostly stereotypes or conjecture; many omissions/misunderstandings</p>		
<p># Culture & intercultural patterns frameworks (Level x ___ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • culture constituents & characteristic features • intercultural communication & frameworks for understanding cultural patterns (similarities & differences b/w/cultures) • application of constituent cultural & intercultural knowledge to specific cultural contexts (home & other cultures) 	<p>___ points</p> <p>can accurately and reliably recall/explain a number of both major and other culture and intercultural patterns frameworks</p>	<p>___ points</p> <p>can give mostly good recall/explanation of a number of major culture and intercultural patterns frameworks, though less extensive or accurate compared to higher level (L.V.4)</p>	<p>___ points</p> <p>can give some good recall/explanation of culture and intercultural patterns frameworks, but also some significant omissions, or inaccurate information or perceptions</p>	<p>___ points</p> <p>can give very basic/limited recall/explanation of culture and intercultural patterns frameworks; mostly stereotypes or conjecture; many omissions/misunderstandings</p>		

*.Note Determined prior to class/activity as appropriate.

Table 4 Virtual Exchange Rubric (Attitude dimension)

Attitude Criteria	Scale				Materials (source)/Activities*	Assessment/ Evidence*
	LV 4 Extensive/Excellent	LV 3 Considerable/Proficient	LV 2 Marginal/Developing	LV 1 Basic/Limited		
<p># Openness & respect (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> willingness to explore, reconsider & accept cultural features (cf. cultural knowledge above) in own & other cultures pride in own culture & desire to share with others desire to understand other cultures from their respective perspectives in a polite & respectful manner good-faith effort to engage in culturally appropriate behavior as situations arise 	<p>_____ points</p> <p>can convey uniformly high levels of willingness to engage and participate in activities in order to understand cultural features and phenomena from diverse perspectives without judgement; desire to understand and share own cultural perspective; notable politeness and respectfulness and effort to engage in contextually/culturally appropriate behavior</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey good levels of willingness to engage and participate in activities in order to understand cultural features and phenomena from diverse perspectives without judgement; desire to understand and share own cultural perspective; general politeness and respectfulness and effort to engage in contextually/culturally appropriate behavior, but may lack some initiative, depth, or be uneven</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey some observable willingness to engage and participate in activities in order to understand cultural features and phenomena from diverse perspectives without judgement; desire to understand and share own cultural perspective; politeness and respectfulness, and effort to engage in contextually/culturally appropriate behavior, but may lack further initiative, depth, or evenness</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey only limited levels of curiosity in understanding cultural, intercultural, and global contexts/features through questioning, research, and reflection, but may lack in many/more areas or other ways in consistency or sophistication</p>		
<p># Curiosity (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> interest/curiosity in learning & understanding specific features from own & other cultures interest/curiosity in learning & understanding cultural patterns, similarities & differences interest/curiosity in learning & understanding global circumstances/topics 	<p>_____ points</p> <p>can convey strong curiosity in broadly understanding cultural, intercultural, and global contexts/features through questioning, research, and reflection</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey obvious curiosity in understanding cultural, intercultural, and global contexts/features through questioning, research, and reflection, but may lack in one or more areas or other ways in consistency or sophistication</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey some apparent curiosity in understanding cultural, intercultural, and global contexts/features in one or more ways; clearly lacking in certain areas/ways including sophistication</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey only limited levels of curiosity in understanding cultural, intercultural, and global contexts/features; significantly lacking in many/most ways, including motivation to go beyond simplistic/stereotypical conceptions</p>		
<p># Interdependence/cooperation (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> positive attitude toward interacting & collaborating with culturally different & local peers in meaningful/purposeful tasks willing & active participation in cooperation with peers in meaningful/purposeful tasks sense of responsibility/initiative regarding engaging with & cooperating with peers & other people of the world 	<p>_____ points</p> <p>can convey that strongly values and actively participates in interactions and collaborations with culturally similar and different others to build learning opportunities and achieve other goals; takes responsibility for own and partners' success; generally works well with partners at various stages of successful collaboration</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey that values and generally participates in interactions and collaborations with culturally similar and different others to build learning opportunities and achieve other goals; largely takes responsibility for own and partners' success; generally works well with partners at various stages of successful collaboration, but may fall below the level of initiative and responsibility of higher level</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey generally good attitude, but clear lack of initiative or responsibility in completing tasks</p>	<p>_____ points</p> <p>can convey only limited levels of positive attitude, participation with peers, and sense of responsibility which may lead to unsuccessful (limited or no) completion of tasks</p>		

*Note Determined prior to class/activity as appropriate.

Table 5 Virtual Exchange Rubric (Skills dimension)

Skills Criteria	Scale				Materials (source)/Activities*	Assessment/Evidence*
	LV 4 Extensive/Excellent	LV 3 Considerable/Proficient	LV 2 Marginal/Developing	LV 1 Basic/Limited		
<p># Communication (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • appropriate linguistic forms (pronunciation) spelling, vocabulary & expressions (grammar) • appropriate paralinguistic communication (oral: volume, fluency, intonation) or mechanics & related conventions (written) • appropriate communicative discourse (managing communication acts, constructing/presenting texts) • appropriate sociolinguistic & pragmalinguistic communication (register, politeness) • appropriate linguistic/communication strategies • appropriate kinesics (oral: facial expressions, eye contact, use of visual & other communicative aids; written: visual materials & other conventions) • effective receptive/interpreting skills 	<p>_____ points</p> <p>can employ strong communication skills linguistically and functionally that allow for high level of interaction with culturally different others and high level of successful task completion</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ good communication skills overall, both linguistically and functionally but with certain notable areas needing improvement for higher level of successful task completion</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ some good skills sufficient for some exchanges with culturally different others but communication with culturally different others very difficult, leading to limited effectiveness and gains</p>	<p>0 points</p> <p>none or unable to assess</p>		
<p># Noticing mindfulness (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultural observation & recording skills (ethnography, reflection) • active interpreting skills (active listening) • language & communication awareness skills (paying attention to language use, including own) • reflection/ self-monitoring skills (mindfulness toward internal thoughts, feelings & experiences) 	<p>_____ points</p> <p>can employ uniformly excellent skills for noticing, recording, and interpreting cultural, intercultural and related features to promote own understanding and learning</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ good skills overall for noticing, recording and interpreting cultural and intercultural features but may contain certain notable areas requiring further development</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ some good skills for noticing, recording and interpreting cultural and intercultural features but unevenness in terms of understanding or use</p>	<p>0 points</p> <p>none or unable to assess</p>		
<p># Thinking (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • applying learned knowledge & tools to interpret and analyze different cultural perspectives • making explicit and thoughtful cultural comparisons to understand relative similarities & differences & causes for these • appropriate use of reference & other critical thinking & academic skills in understanding culture and its complexity • use of creativity in meaning making & effective communication 	<p>_____ points</p> <p>can employ excellent skills, broad in scope, to apply learned cultural knowledge to frame and understand experience and general and specific cultural phenomena through comparative, critical, and creative thinking</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ generally good use of skills to apply learned cultural knowledge to frame and understand experience and general and specific cultural phenomena through comparative, critical, and creative thinking but may contain notable areas requiring further development</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ some good skills to apply learned cultural knowledge to frame and understand experience and general and specific cultural phenomena through comparative, critical, and creative thinking but may lack in certain notable areas leading to limited effectiveness and gains</p>	<p>0 points</p> <p>none or unable to assess</p>		
<p># Self-regulation (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • active engagement • teamwork/cooperation • learning skills • resilience/coping skills • reciprocal, empathetic & ethical behavior 	<p>_____ points</p> <p>can employ excellent skills to engage in tasks and work with others, learn academically and from experience, cope with challenges and other difficulties and behave reciprocally, ethically and empathetically</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ good skills to engage in tasks and work with others, learn academically and from experience, cope with challenges and other difficulties and behave reciprocally, ethically and empathetically but may contain notable areas requiring further development</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ some good skills to engage in tasks and work with others, learn academically and from experience, cope with challenges and other difficulties and behave reciprocally, ethically and empathetically, leading to limited effectiveness and gains</p>	<p>0 points</p> <p>none or unable to assess</p>		
<p># Technology (Level x _____ points)</p> <ul style="list-style-type: none"> • appropriate use of informational communication tools • appropriate use of presentation tools • appropriate use of research & learning tools 	<p>_____ points</p> <p>can employ excellent skills in using communication, presentation and research and learning tools leading to successful interaction and learning in task completion</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ good skills using communication, presentation and research & learning tools leading to successful interaction and learning in task completion, but may contain certain areas requiring further development</p>	<p>_____ points</p> <p>can employ some good skills in using communication, presentation and research & learning tools leading to successful interaction and learning in task completion and learning in task completion and learning in task completion for improvement</p>	<p>0 points</p> <p>none or unable to assess</p>		

*Note Determined prior to class/activity as appropriate.

4. Discussion & Conclusion

The rubric developed and introduced above targets intercultural and related competencies expected and developed in and through participation in virtual/online intercultural exchange activities in classes taken by students in an English as a lingua franca program as a part of their course of studies. Rubrics are currently promoted as an assessment tool for management of teaching and learning and have an established history of use in a variety of disciplines where they have been found to convey complex expectations in clear and easy to understand ways, allow for detailed feedback and a means to check learning over time, encourage critical thinking about one's own learning, improve student self-regulation and learning, and can be used at the assignment, class, and multi-class/educational program level. As a result, this study identified the knowledge, attitudes, and skills associated with intercultural competence as well as specific activities learners undertake in virtual exchange to develop both a broad tool for learner development as well as detailed assessment criteria for each of the dimensions on a scale with detailed descriptive indicators, following expert recommendation. Having developed the initial rubric, the next step is to now make actual use of it with students. Initially, this will likely mean that it will be necessary to narrow the focus to one specific class and/or type of activity with specific materials and assignments/assessment evidence. Of particular necessity will be to pilot the use of rating scale and performance descriptions to see whether and how they match actual performance. In addition to this, consideration must also be given as to how the tool(s) can be used across multiple classes to assess overall learner development through their course of studies in the English Communication Course program. This may include an assessment protocol that involves tests, surveys, and portfolios among other possibilities. Research activities undertaken to promote both of these objectives are logical next steps stemming from the current study and will contribute to promoting and assessing student learning in tandem with standard language assessment protocols as a part of checking and achieving program goals.

References

- American Association of Colleges and Universities. (2009a). *Global learning VALUE rubric*.
<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-global-learning>
- American Association of Colleges and Universities. (2009b). *Intercultural knowledge and competence VALUE rubric*.
<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-intercultural-knowledge-and-competence>
- American Association of Colleges & Universities. (2009c). *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (VALUE)*. <https://www.aacu.org/initiatives/value>
- Ang, S., & Dyne, L. V. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, measurement, and applications* (1st Ed.). Routledge.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Jour-*

- nal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. & Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.). *The handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). SAGE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chia, R., Poe, E., & Yang, B. (2011). History of global partners in education. *Global Partners in Education Journal*, 3-7. <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/view/11>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence in international higher education. In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Eds.). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application* (pp. 294-302). Routledge.
- Lewis, T., & O'Dowd, R. (2016). Introduction to online intercultural exchange and this volume. In Lewis, T. & O'Dowd, R. (Eds.). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 3-20). Routledge.
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Rubin, J., & Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An emerging format for internationalizing curricula. In Moore, A. S. & Simon, S. (Eds.). *Globally networked teaching in the humanities*. (pp. 15-27) Routledge.
- Ryūkoku daigaku keizaigakubu 2022 nendo nyūgakusei yō rishū yōkō* [Ryukoku University Faculty of Economics course guide for 2022 admitted students] (2022). <https://monkey.fks.ryukoku.ac.jp/~kyoga/rishu/pdf/01/2022/E2022youkou20220420.pdf>
- Spitzberg, B. H., & Changon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). SAGE.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus.

子どもが音に気づくことや、 音・音楽をつくり出す 体験を支える保育者の関わりについて

—2008年以降の領域「表現」のテキストに記載されている事例の分析を通して—

田 中 知 子

▶キーワード

保育内容表現、音に気づく、
音・音楽をつくる、
保育者の関わり

▼要 旨

本研究の目的は、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支えるために求められる保育者の関わりとはどのようなものかを、領域「表現」のテキストの事例分析をもとに明らかにするものである。2008年以降に刊行されたテキストの中から最終的に8冊11例を分析対象とし、どのような意図性をもった保育者の関わりなのかを視点に分類したところ、「子どもの気づきを引き出す関わり」「子どもが音を聴きながら探索するような関わり」「子どもが音を意図的につくってみよう関わり」等の六つの関わりに分類することができた。さらに分析を重ねると、保育者の関わりのうち言葉かけについては、「問いかけ」や「提案」等を通して子どもの気づきや考えること、探索することのきっかけづくりを丁寧に行っていることがわかった。一方働きかけにおいては、子どもの表現を引き出すために先回りせず待ったり、気づいてほしいこと体験してほしいことを保育者自らが動き、子どもを自然に巻き込んで伝えたりする場合もあることがわかった。加えて、子ども同士で協働できるようになると、遊びの輪から退いていく関わりがあることも確認できた。以上のような保育者の関わりは、子どもの思いや表現に共感し応答的であることが土台にある。また、その関わり在意図を保育者が明確にもつことで、子どもの創造的な音楽体験がより豊かになることがわかった。

I 問題と目的

日々の保育の中で、子どもたちは色々な音に気づいたり、自分で音を鳴らしたりしながら、様々な音や音楽に関わる体験をしている。それは、保育者が意図的に設定保育等の活動において行う場合もあれば、子どもたちが偶然に音に気づいたり、音を鳴らして遊んだりしていることから始まる場合もある。領域「表現」においては豊かな感性や創造性を育むことが目標とされており、音楽的な表現に関しても同様のことが求められる。例えば幼稚園教育要領（平成29年告示）の領域「表現」の内容によると、「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」「いろいろな素材にしたしみ、工夫して遊ぶ。」「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」等が示されている。そのことに鑑み、筆者は保育現場における子どもの創造性を育む音・音楽の体験とはどのようなものかを明らかにするため、2008年以降に刊行された領域「表現」のテキストの事例分析を行った（田中，2022）。その結果、事例の内容を「音に気づいて聴く」「音を聴きながら探索する」「音を意図的につくる活動」「楽器遊び」「声の表現・歌の創作」「リズムや拍を楽しむ」の六つに分類することができた。また、これらの分析を通して、子どもが「音を鳴らしたりする遊びの中で耳を澄ませて聴くことを中心に、五感を働かせ環境に関わりながら、色々な音を探索・探究していく」「身近なモノや声などを使って、即興的に応答しながら音楽をつくり出す」等を体験することにより、創造性が育まれていくという知見が得られた。

それでは、子どもたちが様々な音を探索・探究したり、音楽を自分たちでつくり出したりしていくような「音に気づくことや、音・音楽をつくる体験」を支えるには、どのような保育者の関わり^①が求められるのであろうか。

子どもの音楽的な表現を援助する保育者の関わりに関する先行研究を見てみると、例えば小池（2014）は、保育者が幼児の音楽的な表現に対する発達の特徴を捉え、幼児一人ひとりの表現にいち早く目を留め、つぶさに応答的に表し返せるような関わりを意識をもつことの重要性を示している。また、中川・片山（2015）は、観察した音楽を介した活動から、幼児の豊かな自己表現や他者とかわる力を育むための主要な援助として、(1)安心できる環境をつくる(2)興味・関心を引き出す(3)イメージを膨らませる(4)共感し、認める(5)表現を引き出す言葉かけを工夫する(6)幼児の発想を活動に生かす(7)友達の表現に触れられるようにする、を挙げている。さらに、藤掛（2016）は、音の科学的な探究心を育むという観点から、保育者が子どもたちの気づきを見取り、音の性質を一緒に探究することや、オープンエンドな問いを發し、遊びを援助することの重要性を示している。このように、音楽的な場面における保育者の援助として、子どもの表現に気づき受容することや、発問したり応答的に返したりすることの重要性等が明らかにされている。しかしながら、保育者がどのような意図性をもって言葉かけや働きかけ^②を行っているのか、そのことについての言及が十分になされているとは言い難い。

そこで、本研究では、保育者養成校のテキストに示される、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の言葉かけや働きかけに関する事例をもとに、保育

者がどのような意図性のもと、それらを行っているかを分析する。そして、そこから保育者に求められる子どもへの関わりがどのようなものであるかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

2008年以降に刊行された保育内容表現のテキスト類で、入手することのできた35冊の中から、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の関わりについて記述されている15冊を抽出した。また、その15冊に記載される事例を数えると28例であった。これらの事例に見られる保育者の言葉かけや働きかけによって生まれた、子どもの状況や様子から保育者の意図性を読み解き、それらを分析の視点として事例を整理することとした。

なお、今回取り上げる事例は、紙幅の関係で筆者が代表例として選んだ8冊11例である(引用した文献については末尾に示す)。

Ⅲ 結果と考察

以上のテキストから取り上げた11件の事例について、どのような意図性をもった保育者の関わりなのかを視点に分類したところ、「A子どもの気づきを引き出す関わり」「B子どもが音を聴きながら探索するような関わり」「C子どもが音を意図的につくってみよう関わり」「D子どものイメージが生まれる・引き出されるような関わり」「E子どもの考えを引き出すような関わり」「F子どもの新たな行動を引き出すような関わり」の六つに分類することができた。6種類の保育者の関わりと、それぞれに考えられる保育者の意図性を表1に記し、それをもとに事例を分析、考察した。

表1 子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の関わりと意図性

保育者の関わりの種類	保育者の意図性
A子どもの気づきを引き出す関わり	気づくことを目的としている
B子どもが音を聴きながら探索するような関わり	色々試して音の響きを探索することを目的としている
C子どもが音を意図的につくってみよう関わり	子どもが音やリズムを自分でつくることを目的としている
D子どものイメージが生まれる・引き出されるような関わり	子どものイメージが生まれることを目的としている
E子どもの考えを引き出すような関わり	子どもの考え・理由やアイデアを引き出すことを目的としている
F子どもの新たな行動を引き出すような関わり(やり方が変わるような関わり、違うやり方を試す)	色々試したり、新しいやり方を工夫したりして、探究していくことを目的としている

取り上げた各事例を、表1に見られる保育者の関わりの種類や意図性に照らし合わせて考察し以下に示す。なお、引用する事例は、筆者が元の事例を抜粋して要約したものである。

事例1 「嵐の日に」(2歳児) *文献7, pp.67-68

ある嵐の日、2歳児クラスのN男がじっと窓のほうを見つめていた。「すごい雨だね」と保育者が話しかけると「ピシッ!ピシッ!って、鳴ってるよ」とN男。ゴーツと大きな音を立て、それまでよりも大きな雨粒の音が鳴ると、「ワァー!うるさい」と笑いながら大きく反応していた。「ピシッ!ピシッ!って、鳴っていた?」と聞くと、「ううん、ピタン!ピタン!ってなった」「ウァー!っていったの!」。

A

N男は、雨粒の音だけではなく、風の音にも注目し始めたようだった。「本当だね。ピシピシとか、ウァーっていろんな音が聞こえるね」と私が言うと「そうなの!いろんな音が聞こえるよ!」と、嬉しそうに答えた。そのやりとりを見ていた他の子ども、何かと興味をもってN男と同じように、窓の外を眺め始める。そして突風の音が鳴るたび、「ウァー!っていった!」と大喜びで、みんなで「ウウ、ワァー!」と風の音をまねて口に出してみたり、手足を広げて倒れてみたりと、雨粒と風の音に気付いたことがきっかけとなり、そのまま遊びに展開していった。

それから数日後、また雨天。その日は風もなく、静かに雨が降っていた。室内で遊んでいたのだが、N男は、また窓の外で眺めていた。すると、N男が「先生、今日はウァーって聞いてないね」嵐の日を思い出して、残念そうにつぶやいた。「何か聞こえる?」と尋ねると、「聞こえない」というので、窓を開けてみた。網戸越しにはあるが、音も風もかすかに感じられたのか「あ、雨の音が聞こえるよ!」と、改めて耳を澄まし始めた。「どんな音がする?」と聞くと「シャーってってる」。前とは違う、静かな音に気付いた姿を見て、本児の興味が高まっているのを感じたので、もっと近くで音を聴きたいだろうと思い、外に出ることを提案した。

A

A

A

周りにいた子ども、「わたしも!」と同調し、窓の外のテラスへ、数人で出るようになった。すると、窓越しにはかすかに聞こえていた音が、より鮮明に聞こえ、さらに、雨の音だけでなく、様々な音が鳴っていることに気付いた。(子どもたちは)自分の探した音を「ほら、聞いてみて」と、著者に聞かせては、得意げな表情を浮かべる。どうしてその音が鳴っているのか、あまり気にせず、自分の耳に聞こえた音を、口に出して再現することを、繰り返し楽しんでいた。

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」を中心とした事例で、最初の「すごい雨だね」という言葉かけは、子どもの気持ちに寄り添いながら保育者も共感している。「ピシッ!ピシッ!って、鳴っていた?」は、「ピシッ!ピシッ!」という擬音の面白さを保育者も共有しながら、音の響きの違いに気づくように問いかけている(A)。「本当だね。ピシピシとか、ウァーっていろんな音が聞こえるね」は、音の響きの違いに気づいた子どもの発見や、おもしろいと思っていることへの共感を示している。別の雨音が静かな日に、雨音が聞こえないという子どものつぶやきを捉えて、「何か聞こえる?」という問いかけは、子どもの音への興味・関心を支えつつ、その日の雨は何か別の音がしているのではないかという気づきを促していると思われる(A)。窓を開けて外の音を聞こえやすくし、「どんな音がする?」と問いかけたところは、以前の大きな音とは違う静かな音への気づきを促していると考えられる(A)。また、雨ではあったが外に出ることを提案している部分は、子どもの音への関心の高まりを見逃さず、様々な音に気づく機会をつくる関わりであったと考えられる(A)。

<p>事例2 「石の合奏、はじまりー」(2歳児) *文献 8, p.36</p> <p>2歳児男児がみつけた2つの石をきっかけに、保育者が合奏へとつなげていく事例である。自分で見つけてきた石を保育者に見せているセイタ。その様子を見て、コウタも石を探して持ってくる。</p> <p>「あら、コウちゃん大きいのと小さいの2つもみつけたんだね。」</p> <p>「2つ合わせたらどんな音がするのかな」(と言って)</p> <p>保育者がコウタの見つけた石を借りて、カチカチと叩いてみせた。</p> <p>コウタもカッチカッチと同じ動きをする。</p> <p>保育者も近くから石を拾ってきて『♪とんとんとんとんひげじいさん・・・』と石をカチカチさせながら歌ってみせた。その他の子どもも一緒に叩きながら歌い出し、石の合奏が始まった。</p>	<p>A</p> <p>C</p> <p>C</p>
---	----------------------------

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」「C 子どもが音を意図的につくってみようという関わり」を含んだ事例である。最初の「2つ合わせたらどんな音がするのかな」という問いかけは、2つの石を合わせて叩くという行為によって生じる音の響きに気づききっかけをつくっていると考えられる (A)。また、保育者がコウタの見つけた石を借りて、カチカチと叩いてみせたという部分は、石という身近な素材を使って音をつくってみようというコウタへの誘い掛けと考えられる (C)。保育者も近くから石を拾ってきて『とんとんとんとんひげじいさん・・・』と石をカチカチさせながら歌ってみせた部分は、周りの子どもたちにも、石で音・音楽をつくる遊びを広げ楽しむことを共有する誘い掛けであったと考えられる (C)。

<p>事例3 「この音、聴いて！」(4歳児) *文献 2, pp.22-23</p> <p>保育者参観日の朝、保育者が教室の前で園児と話している。Fちゃんは保育者の注意を惹こうとして、ペットボトルを思いきり保育者の耳元で鳴らした。保育者の「びっくりした！」を聞いて、Fちゃんは得意気に笑う。</p> <p>保「痛いよ〜」F「当たってないよ」</p> <p>保「でも何か、“いたい”音がするよ。中は何が入っているの？」</p> <p>F「いろいろだよ」と言ってまたバンバンと叩き音を鳴らす。</p> <p>保「本当だ、面白い音がするね。でも、もっと“やさしい”音がいいな」</p> <p>F「“やさしい”音ってどうするの？」</p> <p>そこで、保育者はFちゃんのペットボトルを持ってそっと振った。さっきとは違って小さな音がする。</p> <p>F「良い音がする」、保「ね？これなら“いたくない”よ」、「ほんとだ」そして、ペットボトルを持って優しく振った。</p> <p>保「こうするともっといろんな音がするよ」そう言って保育者がもう一度ペットボトルを借り、少し強弱をつけて振った。F「面白いね、やってみる！」Fちゃんは保育者からペットボトルを受け取ると、音を聴きながらいろいろな鳴らし方を試した。F「いろんないい音がするよ」、保「本当だね」それからFちゃんはお母さんの所へ走っていった。「お母さん、聴いて！やさしい音だよ」そう言ってFちゃんは、お母さんの耳元でそっとペットボトルを振った。</p>	<p>A</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>A</p> <p>F</p>
---	--

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」「F 子どもの新たな行動を引き出すような関わり」を含んだ事例である。保育者の言葉かけ、「いたい音がするよ」は、Fちゃん自身が出した音への気づきを促していると考えられる (A)。次の「中には何が入っているの？」は確認の問いかけである。また、「もっとやさしい音がいいなあ」という言葉かけは、遊びの方向付けを行う提案を行っている (F)。また、「やさしい音ってどうするの？」という子ども

の問いかけに対して、ペットボトルをそっと振って見せる関わりは、やさしい音とはどういう響きで、どのように振ればそうした音をつくるのかを伝えるものであったと考えられる (F)。「ね?これなら“いたくない”よ」という言葉を添えて (ペットボトルを振る) 部分は、具体的に子どもが“いたくない”音とはどのような音かに気づくことができるよう伝えている (A)。さらに、「こうするともっといろんな音がするよ」と言いながら、少し強弱をつけて振る部分は、子どもに音を探究して色々つくってみようという気持ちを引き出す関わりであったと考えられる (F)。

<p>事例4 「楽器にしたしみ、楽しく合奏 (身近なもので楽器をつくる)」(5、6 歳児) * 文献6, pp.108-109</p>	
<p>音遊びの活動で、まずはヤクルトの空き容器におやま探検の時に拾ってきたどんぐりを入れて楽器をつくることから始めている。自分の楽器ができあがると、子どもたちは次々に楽器を振って音を鳴らす。教室が一気ににぎやかになった。自分でつくった、自分の楽器だと思いとよけいに嬉しいようで、踊りながら鳴らしている子もいる。嬉しそうにしている様子を先生は見逃さず、楽器に名前をつけようと提案している。「楽器になまえをつけようかな。どんなおなまえにしようか?」すぐに子どもたちから「シャカシャカボトル」「カラカラボトル」などの答えが返ってくる。「いいおなまえだね。どうしてそのおなまえにしたのかな?」「ふつたらね、シャカシャカって音がしたよ」。このような会話と共に、楽器づくりは進められた。</p>	<p>C D E</p>
<p>先生は、ペットボトルの中にどのようなどんぐりを選んで入れたのかを子どもに尋ねる。次に、小さなどんぐり、大きなどんぐり、色々な大きさのどんぐりを混ぜて入れた子どもたちそれぞれに楽器をふってもらい、「わあーっ! おっきい音がでた!」「ひくい音がでた!」など、音の違いに着目させている。</p>	<p>A</p>
<p>音の聴き比べをしている中で、振り方でも音が違う、ということに気づいた子がいたが、先生はその子の発言を見過ぎすことなく拾う。そして、(子どもたちは) 楽器を縦に振ったり、斜めに振ったり、まわしてみたり、速さを変えてみたりと様々な鳴らし方を試していった。子どもたちは自作楽器で音あそびをしながら、入れたどんぐりの大きさによって楽器の音が違うこと、また、同じ楽器でも奏法によって違う音が出ることを発見したようである。</p>	<p>F</p>

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」「C 子どもが音を意図的につくってみるような関わり」「D 子どものイメージが生まれる・引き出されるような関わり」「E 子どもの考えを引き出すような関わり」「F 子どもの新たな行動を引き出すような関わり」を含む事例である。まず、子どもがおやま探検で拾ってきたどんぐりを素材に、手づくり楽器を製作する取り組みから始めている (C)。そして、「楽器になまえをつけようかな。どんなおなまえにしようか?」という問いかけは、自分がつくった楽器の特徴を捉えて、どのようなイメージを抱くかを考えさせるためと思われる (D)。「いいおなまえだね。どうしてそのおなまえにしたのかな?」という問いかけは、名付けた理由を尋ねる関わりである (E)。また、保育者が手づくり楽器の中にどのようなどんぐりを選んで入れたかを、子どもに尋ねて振ってもらっている部分は、同じどんぐりでも大きさの違いによって音の響きに違いが生じることへの気づきを促していると考えられる (A)。さらに、音の聴き比べをしている中で、振り方でも音が違うということに気づいた子どもの発言を、保育者が見過ぎすことなく拾う部分は、一人の子どもが発見したことを子ども全体への気づきに広げる関わりである。また、色々な方法で音を探究しようとする子どもの気持ち・意欲を引き出すものと考えられる (F)。

<p>事例5 「ドレミパイプ」(5歳児) *文献4, p.81</p> <p>ドレミパイプは、床や机、自分の身体をたたいて音を出す楽器である。6人ずつのグループに分かれ楽曲に合わせて演奏しようと取り組んだが、半分以上のグループが保育者の助けなしには演奏できなかった。あまり満足感を得られたように思わなかったため、一連の発表が終わったあと、子どもたちに好きなドレミパイプを選ばせ、「どこをたたいたら一番いい音が出るか探してごらん」と言うと、自分の身体や保育室のあちこちをたたいては、音を確認することに夢中になった。その後、打楽器代わりに「ながぐつマーチ」や「しあわせなら手をたたこう」に合わせてたたかせると、どの子も自信たっぷりに音を出して楽しんでた。</p>	B
---	---

この事例は、「B 子どもが音を聴きながら探索するような関わり」に該当する、楽器を用いて音を探索、探究した事例である。「どこをたたいたら一番いい音が出るか探してごらん」という言葉かけは、ドレミパイプで色々なところを叩いて様々な音の違いに気づくことや、どこが一番よい音が鳴るのかを探索することを促していると考えられる (B)。また、自分なりの叩き方(方法)を考え、音を聴き比べ吟味するなど、子どもにとっての「一番いい音」を選ぶ体験は、子どもの感性や創造性を豊かに育む基盤になると考えられる。

<p>事例6 「身の回りのものをたたいてみる」(4歳児) *文献4, p.128</p> <p>室内で各々の遊びが展開する中、積み木として高く積んでいた木片が音をたてて崩れた。その1つを拾って床や木片同士をたたいてみる子どもがいた。</p> <p>「あっ、いい音するね」と言い、保育者も両手に木片を持って、リズムカルにたたき出した。「これはどうかな」と、トン、トトトンと木片で机や椅子のパイプをたたいたり「他に何かいい音するのはないかなー」と室内をめくり、新たに探してたたく。</p> <p>音に合わせて体も右に左に揺らしてリズムをとる。</p> <p>はじめは、最初に木片でたたいた男児と一緒にやっていただけだったが、いつのまにか男女入り乱れて何人もの子どもたちが保育者の後に連なって一緒にリズムをとってたたき列をつくっている。加わりはしないが、楽しそうに笑ってみたりしている子どももいる。</p>	A B C
--	-------------

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」「B 子どもが音を聴きながら探索するような関わり」「C 子どもが音を意図的につくってみよう関わり」を含む事例である。最初の「あっ、いい音するね」と言葉をかけ、保育者自身も木片でリズムカルにたたき出した部分は、積み木の木片を使って音を探索するという、別の遊び方から生まれる音の響きを他の子どもたちにも共有してほしいという意図性があったと考えられる (A)。

また、「これはどうかな」「他に何かいい音するのはないかなー」と言いながら、室内にあるモノをたたいていく部分は、身の回りの音を探索する楽しさを保育者が子どもに示しながら、自然とその輪に加わっていくよう仕掛けていっていると考えられる (B)。また、保育者が音に合わせて体を揺らしてリズムをとっている部分は、その様子を見せることで木片を使った音遊びの楽しさを子どもたちに伝え、音をつくるきっかけづくりをしていたと考えられる (C)。

<p>事例7 「竹楽器トガトンでアンサンブル」(3~5歳児) *文献5, p.164</p> <p>3歳から5歳まで、それぞれのクラスでトガトンを取り入れた楽器遊びがおこなわれた。トガトンは、自然素材の竹を切り出し、なかの節を抜いた楽器である。子ども一人一人に長さや太さの異なる竹筒と平たい石をわたし、まず音を探す活動が行われた。子どもたちは竹筒のなかに石を入れて振ってみたり、石が落ちる偶然の音を楽しんだり、竹の皮を石で擦ったり、節のところを叩いてみたりと、思い思いに音を探していた。また、竹筒に耳をあてる子どももいて、「音が聞こえる」「水の音みたい」といった声も聞こえた。ある子どもが竹の長さが異なると音も異なることに気づくと、また別の子どもが、長さが異なる竹を並べて「ドレミの音が出来た！」と喜ぶ場面にも出会った。子どもたちが見つけたお気に入りの音を使って、保育者と一対一で音による即興的な会話を楽しんだり、4拍のリズムパターンによる呼びかけとこたえも楽しんだりした。</p> <p>その後、子どもたちを4グループに分けて、グループごとに一つのリズムパターンを決めて、それを重ねてアンサンブルをした。</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>C</p>
---	----------------------------

この事例は、「B 子どもが音を聴きながら探索するような関わり」「C 子どもが音を意図的につくってみようような関わり」を含む事例である。リズムづくりをいきなり行うのではなく、まず、竹楽器トガトンの音をよく聴き、様々な叩き方を試して探索し自分の好みの音を選ぶという、子どもの音への興味・関心を引き出す活動から始めていることがわかる (B)。また、保育者と一対一で音による即興的な会話を体験することで、リズムをつくるという経験を積み重ねるなか (C)、子どもの応答的につくり出す力が育まれていくと考えられる。加えてリズムパターンによる「問いかけとこたえ」は、小学校学習指導要領音楽編 (平成29年告示) に示される「音楽を形づくっている要素」の一つであることから、小学校への学びの接続を意識した活動であったと考えられる。さらに、4グループによるリズムパターンを重ねたアンサンブルの活動は、子どもが様々なリズムの重なりを感じ、集団で一緒につくる体験をすることを目的としていたと考えられる (C)。

<p>事例8 「木琴みたいにしたい」(5歳児) *文献1, p.119</p> <p>ユカが軽い音の出る30cm前後の長さに切られた同質の木材を選び、1本ずつ右下がりにずらして並べた。保育者が「どうして斜めになっているの？」とたずねると、ユカは「音が小さくなっている」と答える。音の響きを聴きやすくするために、保育者は援助として木材の下に竹を2本挟み込んで、テーブルから木材を浮かせた。10本ほど木材を並べたユカが、叩いてみたり左から右へとグリッサンドしてみたりしている。「どうして音が違うのだろうか？」との保育者の問いかけに、ユカは木材の断面を見て太さの違いを気にしている。通りがかったナナは「木琴みたいね」と声をかけ、覗き込んだミキが「(木琴は)斜めになっている」という指摘する。ユカは木琴をよく見ると、斜めに見えるのは鍵盤の長さが左側ほど長く右側ほど短くなっているからだに気づく。そこで、木材の長さを比べて、木琴のように右側ほど短くなるように並べ替えた。保育者が「(木琴と)似てる音はあるかな？」と、たずねると、これまでの遊びを見ていたリサがマレットで鳴らした木琴のソの音に近い音を、木材を叩きながら確認し始めた。「ソ」の音を見つけたユカは、「本物の木琴みたいにしたい」といって、ビニールテープに階名を書き込み、その木材に貼り付けた。傍らの木琴には一鍵ずつ階名が印刷されていたのである。その後、リサが木琴の鍵盤を叩き、ユカが木材の音を確認し、階名を貼り付けていくという作業を粘り強く進め、「ソラシドレミファソラシド」11本の木材それぞれに階名をつけた。</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>B</p>
---	----------------------------

この事例は、「A 子どもの気づきを引き出す関わり」「B 子どもが音を聴きながら探索するような関わり」「E 子どもの考えを引き出すような関わり」を含んだ事例である。最初の「ど

うして斜めになっているの？」という問いかけは、ユカが木片を斜めに置いた理由を発言するよう促している (E)。また、「どうして音が違うのだろうか？」は、木片の並べ方によって音階のような音の違い (高低) ができることへの気づきを促している (A)。加えて、木琴の構造から鍵盤の長さとの音の違いの関係に気づき、木材を並び替えたユカに、「(木琴と) 似てる音はあるかな？」という問いかけは、今度は木琴に近い音が鳴るかどうかを探索するためのきっかけづくりであったと考えられる (B)。

事例9 手あそび「ちょこちょこチョコレート」(1歳児) *文献3, p.16 保育者：(手遊びの歌詞に合わせて遊んだ後) 次は何のチョコレートにする？ 1歳児・・・ 保育者：・・・ B児：「これ」とじゅうたんについていた「くま」の絵を指さした 保育者：くまのチョコレートで歌おうね B児：うん	E E C
--	-------------------------

この事例は、「C子どもが音を意図的につくってみるような関わり」「E子どもの考えを引き出すような関わり」を含む事例である。最初の「次は何のチョコレートにする？」は、手遊びで遊ぶ言葉を何にしたいか、子どもたちのアイデアを引き出す問いかけであったと考えられる (E)。また、「・・・」の部分は、保育者が子どもの発言を誘導せず待っており、子どもが主体的に自分の考えを表現することができるような関わりであったと推察する (E)。さらに、「くまのチョコレートで歌おうね」は、子どもの考えを代弁することで、子どもが歌って表現しようとする気持ちを支えていると考えられる (C)。

事例10 「も～すぐ ご～はんが で～きますよ～」(1歳児) *文献7, p.70 おままごとが大好きな1歳児クラスのR子。お気に入りのキッチン台で、毎日のように料理をつくることに没頭している。静かな声で、耳を澄ませて、やっと聴き取れるようなかすかな声だがR子が歌っていた。その歌は特に流行している歌でも、わらべうたでもなく、手遊び等で触れたことのあるメロディーでもないように思えた。R子自身が、言葉にメロディーをつけて、鼻歌のようにつぶやいているのだ。「も～すぐ ご～はんが で～きますよ～」とR子が鼻歌を歌っているのを聴いた保育者は、そのメロディーに似せるように、「た～べてもい～い ですか～」と歌ってみた。すると、R子はニコッとこちらを向いてから「い～い ですよ～」 やはりメロディーをつけて返す。そこから、「はあい ど～ぞお」と歌うようにR子が料理をもってくる。「い～ただ～きま～す」と私が食べるまねをする。というやりとりを、何度も繰り返し、楽しむようになった。	C C
---	------------

この事例は、「C子どもが音を意図的につくってみるような関わり」に該当する事例である。おままごとで料理をつくるR子の、鼻歌のようなつぶやきに呼応して「た～べてもい～い ですか～」と歌いかけたのは、応答的なつくりうたへと発展させるきっかけをつくるためであったと考えられる (C)。また、続けてR子が「はあい ど～ぞお」と歌うように料理をもってきた場面で、「い～ただ～きま～す」と答えているのは、ままごとの世界を二人で共有しながらつくりうたを楽しむことをねらいとする、保育者からR子への働きかけと考えられる (C)。応答的な気持ちのやりとりを土台に、声による音楽づくりがなされた事例と考え

られる。

事例 11 「みんなで合わせる」(年中児) *文献 3, p.49 保育者が、太い2本の竹筒でトントンとゆっくり床を打ち始めると、A児は2本の竹のバチを持って、運動会で披露する和太鼓のリズムを叩きながら参入してきた。保育者の横に座っていたB児、C児は、保育者が持つ竹の側面を、細い竹で叩きながらリズムを重ねた。すると見ていた他児も竹を持ち床をうち始めた。保育者が打つ速度を速くしたり遅くしたり変化させていくと、子どもも一緒に合わせていく。その後、保育者は、子どもの様子を見届けると他児の所に移動するが、今度は子ども同士で新しいアンサンブルが始まった。	C A F
--	-----------------

この事例は、「A子どもの気づきを引き出す関わり」「C子どもが音を意図的につくってみるような関わり」「F子どもの新たな行動を引き出すような関わり」を含む事例である。保育者が竹筒でトントンとゆっくり床を打ち始める部分は、その音に子どもたちが注目し、一緒にリズムをつくって遊ぶきっかけをつくっていると考えられる(C)。また、A児が運動会で披露する和太鼓のリズムを叩きながら参入してきたということから、保育者が、子どもの今現在体験していることを見通して仕掛けたことと思われる。子どもの興味・関心のあることに結び付け、一緒にやってみようという気持ちを引き出す働きかけであったと推察する。

また、保育者が、竹筒を打つ速さを速くしたり遅くしたりと変化させていく部分は、子どもがさらにこの遊びの面白さを感じながら、速い遅いという音楽を特徴づける要素に気づき体験することができるよう工夫していると考えられる(A)。加えて、子ども同士で遊びが展開できると判断した時点で他児の所に移動する部分は、協同して子どもが遊ぶきっかけをつくる保育者の関わりが示されていると考えられる(F)。

IV 総合考察

上記の11件の事例と考察を踏まえ、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の関わりについて考察を行う。

IV-1 保育者の関わりの種類

本研究では、表1に示すA~Fの六つの種類に分けて、各事例を分析した。その中で、1歳から3歳未満児の事例では、子どもが自然の音や身近なモノの音に気づいたり、身近なモノや声で音(歌)をつくるという、音に気づく(A)、音を意図的につくる(C)を中心とした保育者の関わりが見られた。これらにおいては、保育者と子どもの一対一の関わりの部分が主に記述されており、子どもの思いや気づき、発見を保育者が受け止め共感しようとする姿が、関わりの基盤に見受けられる。さらに、3歳児以上の事例では、保育者の関わりが幅広くなり、6種類すべての関わりが見られた。一つの事例に、1種類の関わりのものであれば、5種類の関わりが含まれているものもあった。

また、その中に多く見られる保育者の関わりとして、問いかけたり提案したりする等の言葉かけや、保育者がやってみせたり一緒に巻き込んだりするような働きかけも見られた。そのため、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の言葉かけや働き

かけについて、表1とは別の視点から分類すると、結果的に表2のように示すことができる。

表2 子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の言葉かけと働きかけの分類

種類	意図性	事例の実際例
言葉かけ		
問いかける	音に気づいたり、音の違いに気づいたりするよう促す。	・「ビシッ！ビシッ！って鳴っていた？」(事例1) ・「何か聞こえる？」(事例1) ・「どんな音がする？」(事例1)
	理由を考えるよう促す。	・「いいおなまえだね。どうしてそのおなまえにしたのかな？」(事例4) ・「どうして音が違うのだろうか？」(事例8) ・「どうして斜めになっているの？」(事例8)
	探索・探究することを促す。	・「2つ合わせたらどんな音がするのかな」と言って保育者がコウタのつけた石を借りて、カチカチと叩いてみせた。(事例2) ・「(木琴と)似てる音はあるかな？」(事例8)
	イメージすることを促す。	・「楽器になまえをつけようかな。どんなおなまえにしようか？」(事例4)
	アイデアを引き出す。	・「次は何のチョコレートにする？」(事例9)
	確認することを促す。	・ペットボトルの中に、どのようなどんぐりを選んで入れたかを子どもに尋ねる。(事例4)
代弁する	子どもの気持ちを受け止め、後押しする。	・子どもの気持ちを代弁する。「くまのチョコレートで歌おうね」(事例9)
知らせる	音のニュアンスに気づくよう促す。	・「でも何か、“いたい”音がするよ」(事例3) ・「本当だ、面白い音がするね。でも、もっと“やさしい”音がいいな。」(事例3)
	一人の子どもの気づきを全体で共有する。	・音の聴き比べをしている中で、振り方でも音が違うということに気づいた子どもの発言を、見過ごすことなく拾う。(事例4) ・「あっ、いい音するね」と言い、保育者も両手に木片を持って、リズムカルにたたき出した。(事例6)
提案する	様々な音に気づくよう提案する。	・外に出ることを提案する。(事例1) ・「こうすともっといろんな音がするよ」と言って、ペットボトルを少し強弱をつけて振った。(事例3)
やってみることを伝える	音の違いに気づくよう促す。	・小さなどんぐり、大きなどんぐり、色々な大きさのどんぐりを混ぜて入れた子どもたちそれぞれに、楽器を振るよう促している。(事例4)
	探索するよう促す。	・「どこをたたいたら一番いい音が出るか探してごらん」(事例5)
	リズムの重なりを感じたり、集団で音楽をつくることを促す。	・4グループによるリズムパターンを重ねたアンサンブルをした。(事例7)
働きかけ		

身振り・巻き込んでいく	自分の動きで示す。	・Fちゃんの「やさしい音ってどうするの？」という問いに対し、保育者はFちゃんのペットボトルを持ってそっと振った。(事例3)
	自分の動きで示し子どもを巻き込みながら、やってみることを促す。	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者も近くから石を拾ってきて『とんとんとんひげいさん・・・』と石をカチカチさせながら歌ってみせた。(事例2) ・「これはどうかな?」「他に何かいい音するのはないかなー」と言葉を添えながら、室内にあるモノをたたいていく。(事例6) ・保育者が音に合わせて体を揺らしてリズムをとっている。(事例6) ・トガトンをういて保育者と一対一で音による即興的な会話を楽しんだり、4拍のリズムパターンによる呼びかけとこたえも楽しんだりした。(事例7) ・おままごとで料理をつくるR子の、鼻歌のようなつぶやきに呼応して「た～べても い～い ですか～」と歌いかけた。(事例10) ・続けてR子が「はあいど～ぞお」と歌うように料理をもってきた場面で、「い～ただ～きま～す」と答えている。(事例10) ・保育者が竹筒で♪トン・トンとゆっくり床を打ち始める。(事例11) ・保育者が竹筒を打つ速度を速くしたり遅くしたりと変化させていくと、子どもも一緒に合わせていく。(事例11)
待つ	子どもの考えを尊重する。	・保育者「・・・」子どもの答えを待つ。(事例9)
良いところで退いていく	子ども同士で協働できるよう、頃合いを見計らって退く。	・子ども同士で遊びが展開できると判断した時点で、保育者が他児の所に移動する。(事例11)

表2に見られるように、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の言葉かけや働きかけには、それぞれに種類やその意図性があることが確認できた。

言葉かけの種類には、「問いかける」「代弁する」「知らせる」「提案する」「やってみることを伝える」等が見受けられた。保育者は、指示的な言葉は使わず、問いかけや提案などを通して子どもの気づきや考えること、探索・探究することのきっかけづくりを様々な角度から丁寧に行っている。また、同じような意図性であっても、その時々状況に合った種類の言葉かけを選択しているということが言えるだろう。

一方、働きかけの種類については、「身振り・巻き込んでいく」「待つ」「良いところで退いていく」等が確認できた。気づいてほしいこと、体験してほしいことを保育者自らが動きながら、子どもを自然に巻きこんで伝えるという方法を取っていることがわかる。

幼稚園教育要領（2017）第1章総則第4の3(7)には、「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業者など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること」と明示されている。子どもが自分で考えたり工夫することは大切なことであるが、場合によっては保育者が少しリードしながら「ともに行う」ことで、遊びがより広がったり充実するということも考えられる。保育者が表現者としてともに体験するからこそ、その子どもの気づきを、子ども全体の気づきへと広げていくことができるのであろう。

以上のような、保育者の言葉かけや働きかけは、子どもの思いや表現に共感し応答的である

ことが土台にある。そして、その言葉かけや働きかけの意図を保育者が明確にもつことで、子どもの音に気づいたり、音・音楽をつくり出したりする体験が、より豊かになるということがわかった。

IV-2 発達に応じた関わり

(1) 1歳児から3歳未満児への関わり

例えば、事例1の関わりでは、保育者が自然の音に聴き入っている子どもの傍らに寄り添いながら、子どもの音への興味を継続させ、新たな気づきを引き出す問いかけを丁寧に繰り返している。また、雨が降っているにも拘わらず、子どもの音に対する関心の高まりを見取り、外に出ることを提案するなど、保育者の柔軟な発想や関わりが、子どもの豊かな感性を育むことに繋がると考えられる。

他方、事例9のような、沈黙を受け止める、つまり、子どもを待つという関わりも見られた。子どもが自分の思いや考えを外に表すための時間や状況を用意することも、子どもの表現を支える上で大切なことである。高山（2021）は、「子どもが自発的に行動し、自分で決められる人間になってほしいと願うのであれば、子どもへの信頼にあふれた保育をつくることです。（中略）指示したくなる気持ちを我慢して、子どもを信頼して待つようにします」と述べている。加えて「相手を信じて待つことも、信頼にあふれた行動」と述べている。事例では、子どもが手遊びの言葉を考える際に、保育者は先回りせずに子どもが発言するまで待っていた。このように、自分自身や自分の思いが尊重される経験の積み重ねが、主体的に表現しようとする子どもの意欲を育むと考えられる。

さらに、つくりうたの事例10では、遊びを土台とした一対一の応答的な関わりが見られた。保育者は耳を澄ませてやっとな聴きとれるような子どものかすかなつぶやきを聴き逃さず、つくりうたに発展させている。このように日頃から子どもをよく観察し、素朴な表現の道筋を追いながら関わりとする営みが、子どもの表現の萌芽を見出すと考えられる。また、保育者が、子どもの鼻歌に似せたメロディーを歌い返したことで、子どもは自分が受け止められているという安心感や親しみを感じ、一緒に遊びを継続させたいという気持ちが強まったと考えられる。

(2) 3歳児以上の関わり

3歳児以上の関わりの特徴の一つ目は、事例8に見られるように、音を意図的につくり出す活動において、なぜそうなるのか、子ども自身でその要因を考え問題解決することができるよう、「どうして～」という問いかけを重ねていることである。この場面での保育者の言葉かけは、発音の原理を知りたい、もっとこんな風な楽器にしてみたいという、子どもの探究心や考えを引き出す言葉かけであったと考えられる。

また、二つ目の特徴は、事例6に見られるように、保育者が子どもに気づいてほしいことを、音を探索する自らの姿を見せながら伝えるという関わり方である。子どもは保育者が身体で感じているリズムを自分自身のなかでも感じとりながら、音を探索したりつくり出したりすることを、保育者とともに楽しんでいる。自然と子どもを巻き込みながら探索のきっかけをつくっていると言えるだろう。

三つ目の特徴は、事例7、11に見られるような「音楽を形づくっている要素」の学びに繋がる関わりである。音の強弱や速さ、ニュアンスを感じることができるよう保育者自身の動きで伝えたり、全体への共有に繋げたりする等の関わりが見られる。リズムを応答的につくることは、小学校への学びの接続を意識したものである。保育者は幼児期でのどのような体験が具体的に小学校での学びに繋がりと、遊びの中で、どのように展開していくとよいかを考えることが大切である。

四つ目の特徴は、事例11に見られるような、子ども同士で協同し音楽をつくり出すことを支える保育者の関わりである。竹を打つ速さを変化させ、子どもとともに実践する保育者の働きかけは、子どもたちだけでつくるアンサンブルの音楽的なアイデアを引き出す契機になると考えられる。さらに、遊びを引っ張りすぎず程よいタイミングで退く働きかけは、子どもたちが自身の表現の意味を見だし、仲間と協同して新たな遊びをつくり出すことを可能にしていると捉えられる。

味府（2019）は、「子どもたちだけで自分の表現の意味を見だし、他の子どもと協同させていくことは難しく、そこに保育者の援助が必要なのである」と述べているが、ただ活動が楽しいというだけではなく、子どもたちが意図をもって表現しあえるような保育者の橋渡しが必要と考えられる。

以上のように、子どもたちが生活の中で様々な音に気づいたり、色々な素材を工夫し音や音楽をつくり出す体験を深めていくためには、子どもの発達に応じた意図性のある保育者の言葉かけや働きかけが重要であるということが言えるだろう。

V 今後の課題

本研究においては、保育現場における「子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験」を支える保育者の関わりとして、具体的な言葉かけや働きかけを明らかにすることができた。今後は、他の事例を増やし表2で示した分類をより精査した形で、保育現場や学生に提案していきたい。

注

- (1) 本稿で示す「保育者の関わり」とは、子どもへの言葉かけや身振りでの働きかけを含む全ての関わりを意味している。
- (2) 本稿で示す「保育者の言葉かけと働きかけ」とは、保育者の関わりの中でも言葉によるものと、身振りによるものに区別する際に使用している。

調査文献

1. 堂本真実子『保育内容領域 表現 日々わくわくを生きる子どもの表現』、わかば社、2018、p.119
2. 今井真理『保育の表現技術実践ワークーかんじる・かんがえる・つくる・つたえる』、保育出版社、2016、pp.22-23
3. 駒久美子・味府美香『音楽表現』、建帛社、2020、p.16、p.49
4. 岡健・金澤妙子『演習保育内容 表現－基礎的事項の理解と指導法－』、建帛社、2019、p.81、p.128
5. 鈴木みゆき・吉永早苗・志民一成・島田由紀子『保育内容 表現』、光生館、2018、p.164
6. 竹内貞一『保育者養成のための音楽表現』、大学図書出版、2020、pp.108-109

7. 田澤里喜『改訂第2版 表現の指導法』、玉川大学出版部、2019、pp.67-68 p.70
8. 横井志保・奥美佐子『新・保育実践を支える 表現』、福村出版、2018、p.36

引用文献

1. 味府美香「第9章-3 協同すること」、島田由紀子・駒久美子『保育内容表現』、建帛社、2019、pp.80-81
2. 藤掛絢子「幼稚園の好きな遊び場面における子どもと音のかかわり－科学的探究場面に着目して－」、『常葉大学短期大学部紀要』47号、2016、pp.85-94
3. 小池美知子「幼児の音楽的な表現に対する保育者のまなざし－保育記録を中心に－」、『松山東雲女子大学人文科学部紀要』第22巻、2014、pp.25-35
4. 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説音楽編』、東洋館出版社、2018
5. 文部科学省『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2017
6. 中川華那・片山美香「音楽による表現活動の意義と保育者の援助に関する研究－人とかかわる力を育むために－」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号、2015、pp.73-82
7. 高山静子『改訂 保育者の関わりの理論と実践 保育の専門性に基づいて』、郁洋舎、2021、pp.47-48
8. 田中知子「2008年以前の領域『表現』のテキストの分析－保育現場における子どもが音・音楽を聴き探索・探究する事例に焦点をあてて－」、『大阪総合保育大学紀要』第16号、2022、pp.163-176

執筆者紹介

Frank DAULTON	本学経済学部教授(英語)
角岡賢一	本学経営学部教授(英語)
Simon ROSATI	本学経済学部教授(英語)
手嶋泰伸	本学文学部講師(日本の歴史)
鈴木啓央	本学経済学部講師(健康とスポーツ)
Sean A. WHITE	本学経営学部准教授(英語コミュニケーション)
田中知子	本学短期大学部特任准教授(幼児と表現B・保育内容Ⅱ(表現))

編 集 後 記

『龍谷紀要』第44巻第1号をお届けします。今回は、英語分野から4編と人文科学分野、スポーツ科学分野、教職分野から各1編の合計7編を掲載することができました。何かとお忙しい中で、ご投稿いただきました皆様に心より感謝いたします。

この雑誌の特徴の一つは、多彩な分野の方が執筆するということでしょう。それゆえに、雑誌の体裁を揃えることが難しいと感じます。執筆要領には、章立てに使う記号や引用文献の表記についてなども、原則とはしながらも規定されています。それぞれの分野での記号の使い方や表記の方法とは異なるため、紀要の書き方に違和感を感じることもあるでしょう。また、今後は『龍谷紀要』をオンライン雑誌にしてはどうかという提案もあります。これについてもそれぞれの分野での温度差を感じています。一言でオンライン化といっても、様々な方法・形態が考えられると思います。今後オンライン化を進める中で、分野の違いを考慮して、どこまで体裁を揃えるのが良いかなども検討していけたらと個人的には考えています。今後も、皆さまのご協力をよろしくお願いします。

(新井 潤)

編 集 委 員

新 井 潤 吉 田 哲 國 重 裕
奥 野 恒 久 大 西 俊 弘 今 村 潔

2022年10月20日 印 刷

2022年10月31日 発 行

龍谷紀要第44巻 第1号

編 集 龍 谷 大 学
龍谷紀要編集委員会

発 行 龍 谷 大 学
京都市伏見区深草塚本町67
電 話 (075) 642-1111

印 刷 所 協 和 印 刷 株 式 会 社