

順天堂大学国際教養学部紀要

順天堂グローバル教養論集  
Juntendo Journal of Global Studies

第三巻 2018年3月



順天堂大学 国際教養学部  
Juntendo University Faculty of International Liberal Arts



# 目 次 (Contents)

## 総説 (Review Articles)

- Deep Learning: Unconscious Cognition, the Intuitive Mind, and Transformative Language Learning  
..... Joseph SHAULES 1

## 研究論文 (Original Articles)

- フランス植民地支配下のカンボジア人地方知事イア・カウ ..... 北川 香子 17  
Ea Khau, A Cambodian Governor under the French Colonialism ..... Takako KITAGAWA

- 教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わりについての一考察 ..... 宮下 治 33  
A Study of the Contribution Made by Boards of Education to Teacher Education Programs in Universities  
..... Osamu MIYASHITA

- 大学英語教職課程の中での英語のインターアクションル・スキルの向上への提言  
..... 小野田 榮、宮下 治 45  
Improving Learners' Interactional Skills Through Innovative Undergraduate English Teacher Education Programs  
..... Sakae ONODA, Osamu MIYASHITA

- Management Performance and Capacity Assessment of Health District Offices in  
Aleppo and Idlib Governorates Prior to the Syrian Conflict  
..... Motoyuki YUASA, Makiko KOMASAWA, Yoshihisa SHIRAYAMA, Wadah HUSSEIN 61

## 調査・実践報告 (Practical Research Report)

- 中国の大学院における通訳翻訳教育 ..... 平塚 ゆかり 73  
The Master of Translation and Interpreting (MTI) Course in China ..... Yukari HIRATSUKA

- サラマンカ大学スペイン語研修プログラム実践報告  
..... 吉田 理加、ルイス・ダニエル、加藤 さやか、木村 愛美 81  
Spanish Language Training Program at the University of Salamanca  
..... Rika YOSHIDA, Daniel RUIZ, Sayaka KATO, Aimi KIMURA

## 研究ノート (Research Note)

- Developing a Survey to Better Understand Reluctant Extensive Readers in Japan  
..... Marcel VAN AMELSVOORT 93

- 研究活動報告 (List of Research Activities) ..... 105

- 投稿規程 (Instructions to Authors) ..... 141

- 編集後記 (Editor's Note) ..... ニヨンサバ フランソワ 146  
Francois NIYONSABA



---

---

**Review Article**

---

---

# **Deep Learning: Unconscious Cognition, the Intuitive Mind, and Transformative Language Learning**

**Joseph SHAULES<sup>1)</sup> \***

## **Abstract**

This article explores the notion of deep learning. Drawing on insights from cognitive neuroscience and educational psychology, it argues that an understanding of conscious and unconscious forms of cognition is important for language educators. It distinguishes between *surface learning*—that which engages primarily the analytic capacity and focused attention of the conscious mind, and *deep learning*—that which engages more out-of-awareness, more deeply embodied elements of cognition. An understanding of unconscious cognition is said to shed light on the process through which we learn complex skills—such as a foreign language. It also provides insight into the highly psychological nature of language learning. This article introduces a four-level model, based on dynamic skill theory, that helps conceptualize deep learning in terms of increasing levels of cognitive complexity, leading to intuitive knowledge and a more differentiated experience of the language learning process. It argues that an emphasis on deep learning leads to a more embodied and transformative view of learning, and a more holistic view of the learner.

## **Key words**

Deep learning, Intuitive mind, Second language acquisition, Unconscious cognition

### **1. Two forms of knowing**

Mastering a foreign language requires more than intellectual understanding. Unlike more purely academic subjects, such as history or science, foreign language mastery requires not only conceptual knowledge, but also a deeper learning process—one that involves trial and error practice, experimentation, interaction and self-expression. What may start as a purely intellectual exercise—the memorization of words and the study of grammatical rules—must

be transformed and internalized into something more personal. It needs to become second nature to our way of thinking and acting—a creative medium through which we express our thoughts, feelings and identity. Once mastered in this way, a new language is no longer an academic subject or a body of knowledge—it has become part of the self.

Unfortunately, many learners never reach this deeper level of learning. One reason is that traditional approaches to foreign language pedagogy often

---

<sup>1)</sup> Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University

(Email: shaules@juntendo.ac.jp)

Corresponding author: Joseph SHAULES

[Received on September 15, 2017] [Accepted on January 29, 2018]

focus on rote learning and intellectual understanding (Richards & Rodgers, 2014). Despite criticism, information-centered pedagogy remains common—with unfortunate consequences. In Japan, for example, 90 percent of adults report being dissatisfied with the English education they received in school (Benesse, 2006). Students report that they don't like studying English (Lafaye & Tsuda, 2002), and that they are demotivated by a heavy emphasis on vocabulary and grammar (Agawa et al., 2011).

There are many factors that contribute to an overemphasis on memorization and structural knowledge. One challenge is that pedagogy is grounded in how we conceptualize the language learning process. Do we see language learning as an additive process—like putting money in the bank of knowledge? Does memory work like a muscle that gets stronger through repeated flexing? Is language learning a puzzle that we solve before moving on to communicative practice? How does intellectual knowledge turn into the ability to use language spontaneously? Because the answers we give to these questions affect pedagogy and policy, educators need to reflect on their basic assumptions about language learning.

With this in mind, this article will reflect on our understanding of two contrasting forms of knowledge that are relevant to foreign language pedagogy: (a) intellectual knowledge that we can manipulate consciously in our mind and (b) the intuitive knowledge that allows for creative and spontaneous use of language. Language teachers talk about this distinction in a variety of ways: implicit vs. explicit knowledge, knowing vs. using; study vs. practice; and fluency vs. accuracy. They understand that these forms of knowing do not always work in parallel. Learners may have an intellectual grasp of language forms, yet struggle to express themselves freely. Others may have less linguistic knowledge, yet demonstrate more fluency or creativity in using the target language.

This article will explore these contrasting forms of knowing. It will draw on insights from the fields of cognitive neuroscience and educational psychology. It will argue that emerging insights into unconscious cognition should inform our understanding of language learning. A fundamental starting critique is that traditional foreign language pedagogy suffers from an overemphasis on *surface learning*—pedagogy that engages primarily the analytic capacity and focused attention of the conscious mind. It treats language learning as a purely mental task. Surface learning is distinguished from *deep learning*—which engages more out-of-awareness, more deeply embodied elements of cognition. Deep learning is seen as more transformative and psychologically challenging.

As we will see, the distinction between surface and deep learning is not simply metaphoric. It reflects two distinct constellations of cognitive function. An understanding of these cognitive processes helps us understand how we learn complex skills—such as a foreign language. It is also seen as more than the implicit acquisition of grammatical forms. The notion of deep learning draws attention to the highly psychological nature of language learning. In effect, learning a foreign language involves a restructuring of the cognitive architecture of the mind, and necessarily touches us at a very deep level of the self.

## 2. A deep learning perspective

Recent years have seen a revolution in our understanding of the brain and its cognitive processes (Hassin, Uleman, & Bargh, 2007). This is shedding light on many areas of cognition and mind, including decision-making, morality, psychological change, wellbeing, religious experience, rationality, empathy and consciousness. This article will examine the significance of this emerging body of work for language educators. It will argue that an understanding of unconscious cognition—the intuitive mind—is of

critical importance for language teachers. This perspective is part of a larger trend—the emergence of the field of educational neuroscience, which seeks to use brain and mind science to inform education (Cozolino, 2013; Sousa, 2010).

The main focus of this article is the notion of *deep learning*, a term that serves as a rubric for exploring language learning and the unconscious mind. This article first examines the concept of deep learning as used in education and computer learning. It then gives an overview of dual-processing models of cognition—the neurocognitive foundation for understanding the conscious and unconscious mind. It also looks at the overlap between the notion of deep learning, and related terms from second language acquisition research. The article then focuses on the implications of the deep learning perspective. These are divided into two areas: (a) the psychology of language learning and (b) the process of deep learning. It will introduce a four-level learning model that provides a way to conceptualize the deep learning process. Implications for pedagogy are discussed.

The main message of this work is that an understanding of cognitive function encourages a ‘hard science + soft heart’ approach to foreign language pedagogy. A neurocognitive perspective stays grounded in an empirical understanding of mind—hard science—yet also encourages a holistic, humanistic, and ultimately transformative view of learning and the learner.

### 3. What is deep learning?

In everyday speech, referring to an experience as deep can mean different things. Often, it refers to something that engages our feelings (deeply felt) or is highly meaningful or elaborated (deep thoughts). Similarly, an idea or experience that is deep is thought to change us—to influence our thoughts, feelings or experiences in fundamental ways. A statement may touch us deeply and meeting someone can leave a

deep impression on us. By contrast, experiences that are described as shallow or superficial are more obvious, routine and superfluous. A superficial conversation leaves little trace on us, and is soon forgotten. In general terms, then, the notion of learning which is deep implies a more fully engaging experience that changes us at a more foundational level of the self.

In educational psychology, the term deep processing has been used to refer to memory recall related to more elaborate analytic processes, as opposed to surface processing, which is related to a word’s appearance or sound ( Craik & Tulving, 1975). More recently, the term deep learning has been used to refer to processing involving implicit patterns of knowledge. Computer scientists use the term deep learning to refer to pattern-recognition algorithms that allow computers to learn on their own (Jones, 2014), which has led to advances in speech and image recognition, and increasingly accurate translation software (Lewis-Kraus, 2016). Deep learning can also refer to a more contextualized, reflective and abstract understanding, as opposed to a more superficial focus on information and facts (Halbert & Kaser, 2006; Rhem, 1995).

Both in artificial intelligence and in education, then, deep learning involves patterns of meaning—such as the recognition of an object, or a writer’s point of view—that is not explicitly stated or defined, and thus must be inferred indirectly. This article will use this distinction between explicit (more concrete and directly perceivable) vs. implicit (more abstract and indirectly perceivable) meaning as a starting point for articulating a view of surface and deep learning. As we will see, surface learning will be conceived of as the processes involved with acquiring more explicit forms of (primarily conscious) knowledge, while deep learning involves the integration of complex patterns of (primarily unconscious) knowledge into the intuitive mind.

#### 4. Deep learning and the intuitive mind

Surface and deep learning correspond to contrasting types of cognitive processing. We know this because of recent advances in our understanding of the neurocognitive processes of the mind (Hassin et al., 2007). Research in cognitive neuroscience has led to a “dual process” understanding of cognition (Evans & Frankish, 2009; Sherman, Gawronski, & Trope, 2014). This refers to the distinction between: (a) more conscious mental processes involved with focused attention, explicit knowledge, critical analysis, and conscious imagining and (b) unconscious processes that are more pattern-based, embodied and intuitive.

More conscious processes are engaged when we hold a thought in our head, “think through” a problem, imagine alternative outcomes, or analyze something conceptually. In everyday life, these processes are often referred to simply as thinking, or conscious thought, or more specifically as analyzing, imagining, focusing on, or paying attention to. Shaules (2014) refers to this as the *attentive mind*, terminology that emphasizes intentionality and focused attention. Our capacity for these forms of cognition is limited, however. This is why taking a test can be exhausting, and why we can focus on a difficult task only for so long. The attentive mind is also associated with executive function, the willful self-control we exercise consciously.

Deeper, less conscious forms of cognition are responsible for abilities that are complex, yet feel simple to us, such as vision, recognizing faces, processing language, habitual behaviors, or reading social cues (Mlodinow, 2012; Wilson, 2002). This constellation of cognitive function is referred to as: the adaptive unconscious (Wilson, 2002), the cognitive unconscious (Kihlstrom, 1987), the intuitive mind (Evans, 2010), the new unconscious (Hassin et al., 2007), the X-system (Lieberman, 2007), or fast thinking (Kahneman, 2011). The unifying feature of

these conceptualizations is the idea that unconscious cognition is more powerful, more complex, and less under our control, than previously imagined. Wilson compares the intuitive mind to the auto-pilot of a modern jetliner, one that is able to fly without the input of the “conscious” pilot. Our attentive mind thinks it’s in control, while in fact it’s more accurate to say that “we (conscious beings) make up stories to maintain the illusion that we are the chief executive that is really in control” (Evans, 2010, p.6).

This article will borrow from Evans (2010), who refers to this deeper processing as the *intuitive mind*. The intuitive mind helps us manage the routines of everyday life—without us noticing it do so. It models our physical environment, shapes our interpretations of the world, draws our attention to important elements of our experience, and filters out unimportant information. It shapes our behavior in subtle but powerful ways, through our sense of what we want, what things mean, what feels right, how things work, or what is normal (Vedantam, 2010). The intuitive mind is not foolproof. It has a tendency towards bias: jumping to conclusions; self-justification; and a suspicion of difference (Banaji & Greenwald, 2013). The intuitive mind is also of crucial importance in motivation—we feel driven to do certain things and to avoid others (Campese et al., 2016; Salamone & Correa, 2012).

Unconscious cognition provides us with intuitive knowledge—the sensation of knowing without being able to explain how we know. We simply “know” when a sentence in our native language is grammatical; we somehow “read” the faces of friends and intuit their state of mind; we have a “feel” for how much salt to add to our scrambled eggs; we have a “sense” for how to be polite when disagreeing with someone. These intuitions may be relatively “built in” as in our ability to recognizing faces. But intuitive knowledge can also be developed through mastering a particular domain. These expert

intuitions guide our behavior for the skilled tasks we perform regularly, everything from driving a car, to playing sports, to performing surgery. They also develop in relation to abstract bodies of knowledge and abilities. Mathematicians speak of the “beauty” of mathematics, just as engineers may find an “elegant” solution to a building challenge.

Both conscious and unconscious cognitive processes are embodied. This refers to the idea that mental experience—including conscious thought, feelings and intuitions—are influenced by and inseparable from the body. It may feel as though our mind inhabits a purely mental space, but research suggests that this is an illusion. Our mental processes are rooted in, and inseparable from, the biological processes of the whole organism. The traditionally Western idea that thought and reason are fundamentally separate from body and feeling is giving way to a more integrated view of mind, feeling and body (Damasio, 2010).

A deeper understanding of cognitive processes and the intuitive mind sheds light on a foundational truth of language learning. Mastering a foreign language is not only, and perhaps not even primarily, an intellectual task. The focused attention and analytic processes of conscious cognition are rooted deeply in the functioning of our whole body. Language learning also requires the development of a complex body of intuitive knowledge—a “feel” for how a language works and is used in practice. The development of intuitive understanding does not happen through memorization and pattern repetition alone—it requires learning processes that operate separately from conscious analysis and understanding. This learning process is deeply felt and transforms our intuitive experience of learning and language.

## 5. Linguistic knowledge is embodied and intuitive

Unconscious processing and intuitive knowledge

are, of course, touched upon in foreign language education. The term “native intuition” typically refers to an L1 speaker’s intuitive understanding of grammaticality and language use (Abrahamsson, 2012). In addition to grammatical intuitions about language use, intuitive knowledge in social interaction is recognized by social psychologists, who refer to it broadly as social cognition (Moskowitz, 2005), schema (shared frameworks, associations and background knowledge) and scripts (interactive routines of daily life). Language use is also recognized to involve an intuitive understanding of cultural nuance, social expectations and worldview (Byram, Nichols, & Stevens, 2001; Kramsch, 2015). From the perspective of the intuitive mind, linguistic knowledge and socio-cultural knowledge are closely related, since our intuitive sense for linguistic meaning is rooted in our cultural worldview (Fantini, 1991; Luna, Ringberg, & Peracchio, 2008).

Our understanding of intuitive linguistic knowledge is also increasingly being informed by embodied simulation theory, a neurolinguistic approach to understanding how the mind produces and processes linguistic meaning (Bergen, 2012). According to embodied simulation theory, linguistic meaning does not consist primarily of symbols that act as labels for thoughts. Instead, language use entails a mental simulation in the sensory and motor cortices based on our previous experience. This simulation is embodied—it engages the cognitive processes associated with emotions, behaviors and experiences. Even abstract knowledge may be experienced metaphorically as related to the physical world, as when we *look forward* to the future, or are *fed up* with someone’s attitude. Language processing uses the same cognitive resources as experiencing the physical world, which is why it’s difficult to pay attention to one’s surroundings while talking on the phone.

## 6. Deep learning in Second Language Acquisition (SLA)

The distinction between conscious and unconscious cognitive processes is recognized within the field of SLA, which distinguishes between explicit learning—that which involves focused attention and conscious effort and analysis—and implicit learning that happens out of conscious awareness (Budzowski, 2009; Ellis et al., 2009). In a review of the paradigm of implicit and explicit learning, Dornyei (2009) points out the concepts of explicit and implicit learning overlap and compete with a number of conceptualizations, such as: explicit/implicit knowledge, explicit/implicit memory, incidental versus intentional learning, as well as declarative and procedural knowledge. These terms are related, in turn, to concepts such as consciousness, the noticing hypothesis, automatization, and skill learning theory. Declarative knowledge has been called “-knowledge that takes the form of a factual or declarative statement” (Winne & Azevedo, 2014, p.65), as when someone says “Adjectives are words that modify nouns.” Procedural knowledge is “knowledge of processes and actions for addressing a task, often called know-how” (pg. 65). The work of Stephen Krashen (1982) has argued for a distinction between language learning (a conscious process of focused attention and analysis) and acquisition (implicit learning). In addition, vocabulary acquisition is often talked about in terms of breadth (the number of words) and depth (knowledge of many aspects of a word) (Hatami & Tavakoli, 2012). Language teachers also commonly distinguish between accuracy practice—focusing on a conscious understanding of linguistic patterns—and fluency practice, which focuses on using language spontaneously.

There is no consensus on the precise relationship between explicit instruction and implicit learning (Budzowski, 2009; Ellis et al., 2009; Suzuki & DeKeyser, 2017). Research involving artificial

grammars has shown that through trial and error it's possible to learn grammatical patterns intuitively without receiving any explicit instruction (Reber, 1967; Rebuschat & Williams, 2012). Research has also shown that instruction that focuses learner attention explicitly on elements to be learned is more effective than instruction in which learning is incidental and implicit (Norris & Ortega, 2000). Other research focuses on how to measure implicit and explicit knowledge (Ellis, 2009) and how implicit and explicit knowledge contribute to language proficiency (Budzowski, 2009).

An understanding of deep learning must be informed by research into implicit and explicit learning. The deep learning perspective contrasts with such research, however, in its focus on a holistic and embodied view of the learner, and its concern for the psychology of learning. Research into explicit and implicit learning is heavily influence by a cognitive perspective, one that sees language learning in terms of the acquisition of grammatical forms. The deep learning perspective reminds us, however, that unconscious cognition does much more than recognize grammaticality—it is central to our everyday functioning in the world, and thus to our sense of self. The deep learning perspective seeks to discourage a reductionist view of the learner as a set of disembodied cognitive processes. It sees language learning in the context of our intuitive experience of the world, and the psychological challenges of making adjustments to these foundational elements of self.

## 7. Towards a definition of deep learning

Based on our emerging understanding of cognitive processes, deep learning can be seen as the process of integrating/constructing a complex body of linguistic knowledge into the cognitive architecture of the mind. Deep learning is contrasted with surface learning, which involves conscious thought and focused attention on explicit elements of learning. This

conceptualization is concordant with a complex systems understanding of second language acquisition (Larsen-Freeman, 2011). In this view, language is “a complex adaptive system, which emerges bottom up” (p.49) from interaction, rather than as a static system regulated by fixed rules. As Larsen-Freeman points out, this implies that “language learning is not just about adding knowledge to an unchanging system. It is about changing the system” (p.57). Patterns that were stable within the learner must become unstable, and new systems must emerge in a new and stable form.

Automaticity is important to deep learning. But simply getting information into long-term memory doesn't guarantee the development of increasingly complex cognitive structures or richer intuitive knowledge. Memorizing vocabulary items, for example, doesn't guarantee the ability to communicate spontaneously. Deep learning relies on a range of unconscious learning processes—pattern recognition, trial and error experimentation, and habit formation. Foreign language learning overall relies on a wide range of cognitive capacities—both conscious and unconscious—which contribute to the emergence of increasing levels of cognitive complexity, and the development of intuitive understanding and sense of mastery.

## 8. The psychology of deep learning

The deep learning perspective reminds us that language learning is a deeply psychological endeavor. It involves integration of foreign patterns deep into our psyche—as we learn a new language we are restructuring the cognitive architecture of the mind. That's why learning outcomes depend so heavily on the motivation, aptitudes, personality, experiences and attitudes of each individual learner (Dornyei, 2009). We also see this also in the study of motivation—particularly as it relates to self-concept and social identity (Csizer & Magid, 2014; Dornyei & Ushioda, 2009).

Understanding language learning requires a focus on each learner as a unique individual, with his or her own life experience, abilities, goals and psychological profile.

Language learning is psychological in another important sense—it challenges us at deep levels of self. Learners must not only learn to use a new linguistic code, they must reinvent themselves as a speaker of a foreign language. This requires a stressful period of limited understanding, awkward interaction, minimal ability to express oneself, and difficulty relating to others. True, some exceptional learners may enjoy language study as a sort of mental challenge or linguistic puzzle. Even for gifted learners, however, learning a new foreign language beyond childhood is a tremendous challenge. And while more academic subjects—physics, engineering, law—are intellectually challenging, they don't require modifying how we express ourselves and interact with others, and are thus less central to our sense of self. Language learning can be stressful to the point of trauma. It can also be a life-affirming experience—one that provides us with new ways of communicating, thinking and acting, and sometimes even a transformed sense of self.

The psychological demands and transformative potential of language learning receive relatively little attention in the professional literature. The study of affect in language learning, for example, primarily focuses on modeling how affect influences learning outcomes (Schumann, 1997). There is little emphasis on the thoughts, feelings and personal reactions that make language learning psychologically challenging. As Dornyei (2009) points out:

Everybody knows that classrooms are venues for a great deal of emotional turmoil, yet affect has been an almost completely neglected topic in educational psychology. Everybody knows that the study of a second language can

be an emotionally taxing experience, yet affect has been an almost completely neglected topic in applied linguistics. And finally, everybody knows that emotions are frequent sources of action—for example, when we act out of fear or anger or happiness—and yet affect has been an almost completely neglected topic in motivation research (p.219).

There are exceptions. Stevick (1976, 1980) emphasizes the psychological stresses of language learning, speaking of learners who find that “information is being imposed on us from outside ourselves. . . . We find ourselves in position of being ignorant, powerless, and constantly evaluated—a clear denial of our primacy” (Stevick, 1980, pp.9–10). Such an experience, he reminds us, can be traumatic. Similarly, some teaching methodologies, such as Suggestopedia or Community Language Learning, emphasize the creation of non-threatening and more deeply meaningful learning environments (Curran, 1972; Lozanov, 2005). Tochon (2014) has outlined what he calls a *deep approach* to language learning—one that focuses on student-directed projects that integrate language and culture thematically and holistically.

Some scholarship treats the psychological challenges of language learning in terms that imply learner dysfunction. Negative terminology includes learner anxiety (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Trang, Baldauf, & Moni, 2013) demotivation (Kikuchi, 2013; Sugino, 2010) or (a lack of) willingness to communicate (Yashima, 2002). Such terminology implies pathology, as though learners who feel anxious or hesitant are somehow defective. This overlooks a broader truth—that language learning requires a great deal of psychological change and adjustment, and includes positive transformational potential.

## 9. Complex skills and intuitive knowledge

From the deep learning perspective, the implicit acquisition of linguistic patterns can be seen as part of a larger cognitive phenomenon—our ability to internalize and master complex bodies of knowledge more generally. Complex skills are those that rely on a constellation of simpler elements that combine to form a higher-order ability. Cooking, for example, requires knowledge of ingredients, the physical abilities of cutting, frying, baking, and an understanding of how cooking processes affect ingredients. This knowledge comes together to form a complex skill that we refer to as cooking. Mastering a musical instrument, learning to play tennis, and becoming fluent in a foreign language—all involve the internalization of complex bodies of knowledge made up of multiple sub-skills or abilities.

Acquiring complex skills results in the development of *intuitive knowledge*—the “feel” for a domain based on experience. A skilled tennis player has a *feel* for the game and a style of play particular to that person. A good cook has a sense for how to combine ingredients in creative ways, and develops their own style in the kitchen. Intuitive knowledge leads to a feeling of mastery and flow—the ability to lose oneself in, and express oneself through, that particular domain—no two people cook, play music, or speak a language in precisely the same way. At the same time, intuitive knowledge is often hard to articulate. A musician may master an instrument without being able to explain music theory. In language learning, intuitive knowledge involves verbal fluency, comprehension of overall meaning, an understanding of gist, the ability to “think in the language”, the ability to read for pleasure, spontaneity, and the creative use of language.

## 10. The attentive mind and the critical self

Acquiring complex skills typically involves both the attentive and intuitive mind. The internal monologue of the attentive mind is often experienced as a critical self—a master planner that thinks strategically, makes plans, and keeps our attention focused on important tasks. Unfortunately, the critical self is not always a good guide for learning. The strategies that work well for conscious learning, such as “trying hard” may backfire for more intuitive practice. The critical self and performing self can be in conflict, as when a tennis player berates himself with thoughts such as *That was a terrible shot! Keep your eye on the ball, you idiot!* (Gallwey, 1974) Such self-criticism is not uncommon among language learners and can produce feelings of inadequacy. Learners who proclaim *I’m terrible at language learning* may be expressing frustration rooted in a conflicted relationship between differing forms of cognition.

Learners need a clear conceptual understanding of how deeper learning happens, so that their attentive mind can most effectively oversee that process. Absent that, the critical self tends to fall back on truisms such as *I need to study more* or may feel helpless or unmotivated, because it can’t easily chart a course for learning. With that need in mind, the next section will look in more detail at how complex skills are acquired, with an eye to providing the attentive mind with a way to conceptualize deep learning.

## 11. Complex skills and dynamic skill theory

To understand in more detail how complex skills are developed, we can borrow insights from *dynamic skill theory* (DST) an approach to understanding cognitive development elaborated by Kurt Fischer (Fischer, 2008; Rose & Fischer, 2009). DST is a neo-Piagetian approach to understanding how simple skills are combined into higher-order skills. DST was originally developed to understand the develop-

mental learning processes of children, but also sheds light on the development of complex skills in general. Consistent with this, it has recently begun to be used to inform foreign language education (Murphy, 2015; Murphy & McClelland, 2011; Shaules, 2016). The foundational insight of DST is that complex skills are not developed gradually through an incremental, linear process. Learning a foreign language is not simply a process of gradually adding new bits of knowledge until mastery is achieved. Instead, new skills are developed at different levels of organizational complexity—simple skills build on each other, with each new level representing a shift into a new state.

DST describes four of these levels using the terms: (a) single set; (b) mapping; (c) system; (d) systems of systems. Complex skills first start to be developed as a collection of *single sets*—discrete knowledge or individual skills learned separately. These skills then must be connected in a process of *mapping*, in which meaningful connections are made between individual elements. When those connections reach a critical level of interconnectivity, they start to function together holistically, as a *system*. That system no longer operates as a set of sub-skills, but as a higher order skill. That systematic knowledge, in turn, can be connected to other systems of knowledge at a *system-of-systems* level of organizational complexity. As seen in Shaules (2016, p.6), This progression can be represented visually as in Figure 1.

Learning a foreign language—as opposed to acquiring it naturalistically in childhood—typically begins with the learning of discrete knowledge/skills: individual vocabulary items, grammatical rules, or new sounds. This corresponds to the single set stage of learning. Simply remembering lists of words, however, does not lead by itself to communication or mastery. These different items must next be connected to each other in meaningful ways. Using vocabulary items to form sentences, for example,

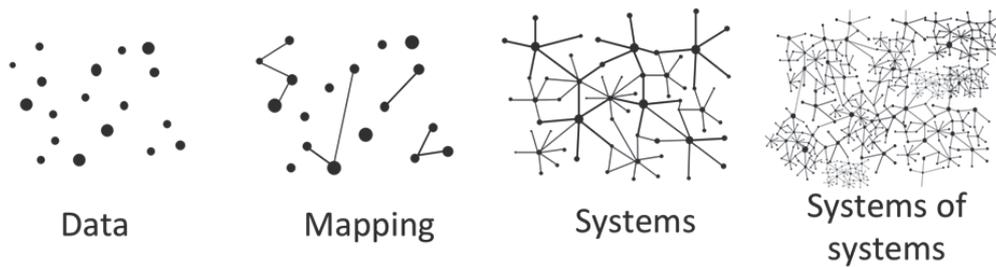


Figure 1. Levels of dynamic skill theory

creates connections between previously discrete elements of knowledge. This corresponds to the “mapping” stage in DST. Learning individual vocabulary words involves a different level of learning than making sentences—they exist at different levels of cognitive complexity. You need the first to accomplish the second, but accomplishing the first doesn’t automatically lead to the second. Learning must go through a phase shift, in which a higher order skill emerges from the components that preceded it.

Even after having acquired a great deal of discrete knowledge, cognitive mapping is a long and involved process. It may involve increasing mastery of chunks of knowledge in isolation—students may learn to make perfect sentences as part of a written exercise, yet not be able to apply that knowledge in the hallway after class. Mapping is made easier if there is a strong foundation of single sets to work with. On the other hand, focusing too much on acquiring single sets, without an opportunity to map that knowledge into larger networks, may make applying that knowledge more difficult. Students who spend all their time studying list of vocabulary items, but who hesitate a lot when trying to speak, may be getting stuck in this way.

The third level of DST—systems—represents an exponentially higher level of organizational complexity. Once the mapping process reaches a certain critical mass, the mapped elements coalesce into a working system of knowledge. This systematic knowledge operates holistically, rather than as a collection of sub-skills. For language learners, this en-

tails a quantum leap in language experience and use. It may involve using the language “without thinking”, rather than consciously constructing sentences in one’s head. At these moments, the language starts to be experienced as something greater than the sum total of its parts. It is experienced as a functioning whole that becomes an increasingly natural part of the self. The notion of “fluency” captures the subjective experience of this level of learning—as opposed to the laborious process of consciously constructing utterances.

Once a domain starts to be mastered at the systems level, that knowledge can be connected to other domains in a systematic way as well—as a system-of-systems. Such knowledge exists at a higher level of abstraction and experience still. For example, a learner may master a foreign language (a specific domain), but then become curious about language learning more generally. This may lead to the study of linguistics, education, and other domains that eventually may coalesce into a higher-order understanding of language learning principles. It is at the system-of-system level that a language learner gains the more sophisticated understanding needed to be a good language teacher, or that a tennis player goes beyond simply playing the game herself, and learns to become a coach to others. This is an exponentially more complex level of knowledge, which is why master practitioners can never learn everything—there are always more domains of knowledge to integrate into their understanding.

It’s important to note that these levels of learning

are not exclusive to each other. It's not the case that we reach one level of learning and never go back. These are not stages that we pass through. Rather, they are levels of complexity that we use when carrying out a task. Even experts process a foreign language at multiple levels, and move back and forth among them. For example, someone who must translate an article may at different times: read over the article for general meaning (systems); look up particular words in a dictionary (single set); labor over the best way to structure a particular sentence (mapping); and think abstractly about the best approach to take for this translation (system-of-systems).

## 12. Transformative learning

The deep learning perspective encourages a transformational view of learning. That doesn't mean we become a new person. Rather, as we gain intuitive knowledge, there is an evolution in our experience of the new domain—it becomes more differentiated. Differentiation refers to the perceptual categories we use to make sense of our experiences (Bennett, 1993). Put simply, less familiar domains are experienced or perceived more simply. This idea has been elaborated by Bennett, who points out that people with little intercultural experience have simple perceptual categories for making sense of cultural difference. This leads to simplistic or stereotypical notions, as when someone perceives anyone who speaks another language simply as a “foreigner”.

Similarly, monolingual people typically have simplistic notions about foreign language learning. Inexperienced learners may say that their goal is to “speak like a native” without understanding how difficult that is. They may assume that fluency comes from knowing lots of words and being able to say them quickly. Such naïve learners don't simply lack knowledge or facts. Rather, their intuitive understanding of the learning process has only limited experience to draw on. Sometimes, they may have

studied a language for years, but only through textbook learning and memorization. For such a learner, this *is* language learning. More advanced learners, on the other hand, have a more nuanced view of the learning process. Someone who learns a foreign language, and then goes on to learn another one, has an advantage over less experienced learners. They have an intuitive sense for how language learning works, even if they've never studied second language acquisition.

To make sense of this developmental process, Shaules (2016, p.8) argues that the four levels of DST correspond to four ways of experiencing foreign language learning—*encountering*, *experimenting*, *integrating* and *expanding*. These terms describe the subjective experience of learning at different levels of cognitive complexity. Learners first encounter a foreign language as a set of facts and discrete items to practice. They may assume that the key to foreign language study rests in how many of those items they know. As learners do more mapping, they experience language learning more in terms of experimenting with the language, as they form sentences or practice language forms. If they manage to integrate these forms more fully, they start to experience the foreign language as a creative part of the self. At the systems-of-systems level of understanding, they have an expanded awareness of themselves as language learners and users.

Shaules points out that increasing levels of cognitive complexity correspond with a more integrated experience of the new language. At the encountering stage, a new language is commonly experienced as alien and external to the self. At higher levels of processing, it ceases to be so foreign and starts to feel integral to the self. Beginners may describe what they are doing as studying or learning, while intermediate learners might say that they are practicing the language. More advanced learners may feel they are simply using the language. Learners' cognitive

complexity also influences how learners approach the learning process: naïve learners will use naïve learning strategies. They may conceive of language practice, for example, only in terms of memorizing more vocabulary words. Educators should help students see language learning as an evolving experience of using language, rather than a bunch of words to know, or a collection of phrases to use in a given situation.

An understanding of these levels of learning can inform pedagogy. Activities that provide scaffolding from one level of processing to another can help learners break through to a higher level of language use and experience. A speaking activity that provides support at the encountering and experimenting level may help students experience the integration level of language use. Once they get a taste for this less conscious, more fluent, more spontaneous use of language, they can better attempt to recreate this mental state in the future. By drawing learner's attention to their subjective experience of language use, we are putting them more in control of their own learning.

### 13. Implications for pedagogy

An understanding of cognitive processes does not, by itself, tell us how to teach. It does, however, provide us with some guiding principles that can orient us towards deeper learning. The following sections are intended as a starting point for considering the implications of the deep learning perspective. A fuller reflection is beyond the scope of this article.

#### 13.1 Focus on the whole learner

Language learning is an embodied process that touches us at many levels of the self. Pedagogy which treats language learning primarily in terms of conscious knowledge is more likely to get stuck at simpler levels of cognitive processing. Deeper learning requires a higher level of personal commitment and motivation than would be required for more

purely conceptual understanding. Teaching a foreign language as a primarily intellectual task may work for more limited learning goals, such as scoring well on a test. Educators who want to accomplish more than this, however, need to focus on the feelings, needs, frustrations, aptitudes, motivations, and personalities of individual learners. Successful language teachers are not only experts, they are also coaches and counselors.

#### 13.2 Encourage learning awareness

Learners need to understand that there are two forms of knowledge: (a) conscious knowledge (attentive mind) and (b) intuitive knowledge (intuitive mind). Learning awareness activities can help focus students attention on the learning process, and turn language learning into a more personalized, psychologically rewarding experience. This can involve feedback activities, personal goal setting, self-monitoring and so on. If they can become aware of moments when they reach higher levels of processing, they can strive to reproduce the conditions that created them and better chart a path forward in their own learning.

#### 13.3 Rethink motivation

Motivation is rooted in the intuitive mind—we cannot easily choose what motivates us. From the perspective of the neurocognitive structures of the brain, there are two kind of motivation: approach motivation (that which takes us towards a desired outcome) and avoidance motivation (that which moves us away from an undesired outcome). This is an area that is only beginning to be explored in language education (Lucariello et al., 2016; Shaules, 2017). From the deep learning perspective, motivation in language learning can be seen as involving a process of psychological adjustment that results from needing to internalize foreign patterns into the unconscious mind.

### 13.4 Encourage trial and error

Many learners seek learning that leads to the certainty of a correct answer. Deep learning, however, requires a pattern-seeking and trial and error orientation to learning, one that includes guessing, making connections on one's own, and experimentation. Such learning requires a degree of tolerance for ambiguity, and an acceptance that things won't always make sense, be easily explainable, or perfectly translatable. Classrooms that embrace the ambiguity and complexity of deep learning are more likely to achieve it.

### 13.5 Try to achieve flow

Deep learning is encouraged by getting students into a flow state—the feeling of losing oneself in an activity that is challenging and absorbing (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Egbert, 2003). Flow requires that a task is difficult enough to require full attention, but easy enough to become absorbed in. Flow represents a balance between attentive and intuitive learning processes—our conscious and unconscious mind work together to accomplish the task at hand.

### 13.6 A holistic view of the learner

The most fundamental implication of a deep learning perspective is the importance of a holistic view of the learner. Recognizing the experiential, experimental and psychological nature of language learning reminds us that pedagogy must engage learners at many levels of the self. Much traditional language education, however, focuses on surface forms of the language and treats learning as primarily an intellectual or academic exercise. Such an approach is short sighted, as it emphasizes the immediate goal of acquiring and measuring linguistic knowledge, while ignoring the deeper challenges and transformative potential of language learning. This tendency is deeply engrained in the educational system in Japan. Changing such a deep-rooted phenomena will not be

easy, but without moving in this direction, it's hard to see how significant improvement can be made.

## 14. Conclusion

Research into unconscious cognition is challenging language educators to rethink the mental models used for conceptualizing learning processes. It also challenges educators to more fully take into account the highly psychological nature of language learning. This article has touched only on some issues raised by our increasing understanding of cognition and mind. It seeks to be a starting point for reflection and praxis. The ultimate goal is pedagogy better grounded in a clear understanding of cognition, mind, and learning. It also seeks to encourage a deeper, more holistic, more humanistic approach to language learning—one that provides an opportunity not only for increased linguistic ability, but also personal satisfaction and growth.

## References

- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 187–214. doi:10.1017/S0272263112000022
- Agawa, T., Abe, E., Ishizuka, M., Ueda, M., Okuda, S., Carreira-Matsuzaki, J., . . . Shimizu, S. (2011). Preliminary study of demotivating factors in Japanese university English learning. *The Language Teacher*, 35(1), 11–16.
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2013). *Blind spot: Hidden biases of good people*. New York: Delacorte Press.
- Benesse. (2006). *Report of the first basic survey of elementary school English (parents' survey)*. Retrieved from [http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo\\_eigo/hogosya/index](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/hogosya/index)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity.

- In M. R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bergen, B. K. (2012). *Louder than words: The new science of how the mind makes meaning*. New York, NY: Basic Books.
- Budzowski, M. (2009). *Implicit versus explicit knowledge in foreign language learning* Nordstedt, Germany: Druck and Bindung.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Campese, V. D., Sears, R. M., Moscarello, J. M., Diaz-Mataix, L., Cain, C. K., & LeDoux, J. E. (2016). The neural foundations of reaction and action in aversive motivation. In E. H. Simpson & P. D. Balsam (Eds.), *Behavioral neuroscience of motivation*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education*. New York, NY: Norton.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp.57–97). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Csizer, K., & Magid, M. (Eds.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole person approach for education*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. New York, NY: Pantheon Books.
- Dornyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499–518.
- Ellis, R. (2009). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & Y. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, Y. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Evans, J. (2010). *Thinking twice: Two minds in one brain*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Evans, J., & Frankish, K. (Eds.). (2009). *In two minds: Dual processes and beyond*. Oxford, UK: Oxford.
- Fantini, A. (1991). Bilingualism: Exploring language and culture. In L. M. Malave-Lopez & D. Duquette (Eds.), *Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (pp.110–119). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fischer, K. W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. Léna (Eds.), *The educated brain* (pp.127–150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Gallwey, W. T. (1974). *The inner game of tennis*. New York, NY: Bantam Books.

- Halbert, J., & Kaser, L. (2006). Deep learning: Inquiring communities of practice. *Education Canada, 46*(3), 43–45.
- Hassin, R., Uleman, J., & Bargh, J. (Eds.). (2007). *The new unconscious*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hatami, S., & Tavakoli, M. (2012). The role of depth versus breadth of vocabulary knowledge in success and ease in L2 lexical inferencing. *TESL Canada Journal, 30*(1–21).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.
- Jones, N. (2014). The learning machines. *Nature, 505*(7482), 146–148.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science, 237*(1445–1452).
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL context. In M. T. Apple, D. D. Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2015). Language and culture in second language learning. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp.403–416). New York: Routledge.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lafaye, B. E., & Tsuda, S. (2002). Attitudes towards English language learning in higher education in Japan, and the place of English in Japanese society. *Intercultural Communication Studies, 11*(3), 145–161.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.48–72). New York, NY: Routledge.
- Lewis-Kraus, G. (2016, December 14). The great A.I. awakening: How Google used artificial intelligence to transform Google Translate, one of its more popular services—and how machine learning is poised to reinvent computing itself. *The New York Times Magazine*.
- Lieberman, M. D. (2007). The X- and C-systems: The neural basis of automatic and controlled social cognition. In E. Harmon-Jones & P. Winkelman (Eds.), *Fundamentals of social neuroscience* (pp.290-315). New York, NY: Guilford Press.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia - Desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Vienna: International Centre for Desuggestology.
- Lucariello, J. M., Nastasi, B. K., Anderman, E. M., Dwyer, C., Ormiston, H., & Skiba, R. (2016). Science supports education: The behavioral research base for psychology's Top 20 principles for enhancing teaching and learning. *International Mind, Brain and Education Society, 10*(1), 55–67.
- Luna, D., Ringberg, T., & Peracchio, L. A. (2008). One individual, two identities: Frame switching among biculturals. *Journal of Consumer Research, 35*(2), 279–293.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: How your unconscious mind rules your behavior*. New York, NY: Pantheon Books.
- Moskowitz, G. (2005). *Social cognition: Understanding self and others*. New York, NY: Guilford.
- Murphy, R. S. (2015). How can neuroscience inform language teaching. In C. Stillwell (Ed.), *Language teaching insights from other fields: Psychology, business, brain science and more*. Annapolis Junction, MD: TESOL Press.
- Murphy, R. S., & McClelland, N. (2011). Adapting the PPP teaching method to Fischer's skill theory. *Kiban Kyouiku Center Journal, University*

of *Kitakyushu, March*(10), 119–128.

- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528 doi:10.1111/0023-8333.00136
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855–863.
- Rebuschat, P., & Williams, J. N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 829-856. doi:10.1017/S0142716411000580
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. *The National Teaching and Learning Forum*, 5(1), 1–5.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3 ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rose, T., & Fischer, K. W. (2009). Dynamic development: A neo-piagetian approach. In U. Muller, J. Carpendale, & L. Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Piaget* (pp.400-421). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salamone, J. D., & Correa, M. (2012). The mysterious motivational functions of mesolimbic dopamine. *Neuron*, 76(11), 470–485.
- Schumann, J. H. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell.
- Shaules, J. (2014). *The intercultural mind: Connecting culture and cognition*. Boston, MA: Intercultural Press.
- Shaules, J. (2016). The developmental model of linguaculture learning: An integrated approach to language and culture pedagogy. *Juntendo Journal of Global Studies*, 1(1), 2-17.
- Shaules, J. (2017). Linguaculture resistance: An intercultural adjustment perspective on negative learner attitudes in Japan. *Juntendo Journal of Global Studies*, 2, 66–78.
- Sherman, J., Gawronski, B., & Trope, Y. (Eds.). (2014). *Dual-process theories of the social mind*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sousa, D. (Ed.) (2010). *Mind, brain and education: Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington, IL: Solution Tree Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning & method: Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 216–226.
- Suzuki, Y., & DeKeyser, R. (2017). The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes *Language Learning*, 67(4), 747–790.
- Tochon, F. V. (2014). *Help them learn a language deeply*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Trang, T. T. T., Baldauf, R. B., & Moni, K. (2013). Foreign language anxiety: Understanding its status and insiders’ awareness and attitudes. *TESOL Quarterly*, 47(2), 216–243.
- Vedantam, S. (2010). *The hidden brain: How our unconscious minds elect presidents, control markets, wage wars, and save our lives*. New York, NY: Spiegel & Grau.
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Winne, P. H., & Azevedo, R. (2014). Metacognition. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.

---

研究論文

---

フランス植民地支配下のカンボジア人地方知事イア・カウ

*Ea Khau*, A Cambodian Governor under the French Colonialism

北川 香子<sup>1)\*</sup>

Takako KITAGAWA<sup>1)\*</sup>

**Abstract**

This paper describes the career of a Cambodian governor *Ea Khau* under the French colonial rule, in detail as much as possible, to reconsider the general understanding of history about the colonial period which rarely recognizes Cambodians as the leading actors. It is often said that the majority of the officials in Cambodia at that time were Vietnamese fluent in French, and little study has been done on Cambodian (Khmer) sources despite the fact that most information was exchanged through the documents written in this language throughout the country. The records relating to *Ea Khau* show that it was not the Vietnamese officials but the Cambodian mandarins who mediated between the French colonial government and the villagers whose majority were Cambodians, and that the French colonial rule could effectively function only by parasitizing on the traditional organization of the kingdom of Cambodia. The French colonialism transformed the traditional mandarin system gradually into something like a modern bureaucracy, and new patron-client relationships were established between French colonial officials and Cambodian officials, because the former tended to favor someone they thought to be useful for their own duties and the evaluation by the former influenced the promotion of the latter.

**Key words**

フランス植民地支配、カンボジア人地方官、カンボジア国立公文書館  
French colonial rule, Cambodian local government official, National archives of Cambodia

---

<sup>1)</sup> 順天堂大学国際教養学部 (Email : kitagawatakako@mbr.nifty.com)

\* 責任著者 : 北川 香子

[August 30, 2017 原稿受付] [January 29, 2018 掲載決定]

## 1. 序論

カンボジア近現代史において最も重大な出来事は、ポル・ポト政権 (1975～79年) によって、百万人単位の国民が犠牲となったことである。同政権下で排除すべきとされたのは、西洋的・近代的な豊かさで、高度な教育を受けてこれを享受していた人々、主に都市生活者が粛清の対象となった。ゆえに1990年代半ばから、国際社会の援助による本格的な復興過程が開始されると、あらゆる分野での「人材の養成」が急務とされた。

カンボジアにおける近代化は、「文明化の使命」という名目のもと、フランスがカンボジアを保護国としていた時代に推進された。植民地期のカンボジア人 (クメール人) は、概ね、「怠惰」で「従順」な、被支配者の「農民」として叙述されてきた。一方行政の主たる担い手は、フランス語能力を利して採用された多数の「ベトナム人官吏」で、これが独立後のカンボジアに反ベトナム・ナショナリズムを生み出す1要因となったといわれている (Chandler, 2008, pp.167-185)。経済的な利権もまた、新たに都市に流入してきた中国人商人が掌握していたと考えられてきた。ポル・ポト政権下での破壊の根底には、このような、都市文化に代表される近代的な諸々の事象は、外から押しつけられた、非カンボジア的なものであるという認識、カンボジア人は本源的に農民で、被支配者として抑圧されてきたという認識がある。

能動的な歴史の担い手がカンボジア人ではなかったという先入観のために、植民地期はカンボジア史の1時代として積極的に評価されておらず、研究する者も少ない。実際には、カンボジア王権は植民地期を通じて存続し、プノム・ペンの国立公文書館には、フランス語だけではなく、多数のカンボジア語 (クメール語) 文書が残されている。ここに、それらを作成したのは誰なのかという疑問、そもそも被支配者である農民の圧倒的多数がカンボジア人という状況で、文化的背景を異にするベトナム人官吏がど

のようにして彼らを統治していたのかという疑問が生じてくる。植民地期カンボジア社会のイメージを見直すためには、手つかずのまま残されているカンボジア語文書史料を解読し、実証的な研究を蓄積していかなければならないが、現時点では網羅的な人名録なども作成されていないため、十分な精度をもって、平均的な現地人官吏・官人像を想定し、それが変容していく過程を考察することは難しい。そこで筆者は、史料が比較的豊富な個人を選び、その出自や教育歴・職歴、フランス植民地当局や現地住民との関係を可能な限り明らかにし、それを具体的に描き出すという方法を試みることにし、先論では地方の理事官府で勤務したカンボジア人書記通訳官リー・サム *Ly Sâm* を取り上げた (北川, 2016)。

本稿では20世紀初頭のフランス人植民地官吏による報告書類に、有能な地方知事としてしばしば名前が挙げられている、イア・カウ *Ea Khau* という人物を取り上げる。まず第2章でイア・カウの出身地、両親の地位、教育歴、職歴さらに上長の評価など基礎的な情報を呈示する。第3章では、知事時代の彼に対する訴訟事件を通して、カンボジア人地方知事と地域住民、フランス人植民地官吏の関係を考察する。続く第4章では、地方知事の人選と、彼らが各地を転勤していく際の具体的な状況を明らかにする。最後の第5章では、イア・カウの息子で同じく地方官人となったサム・オク *Sam Ok* に触れ、イア・カウが彼にどのような将来を望み、どのような教育を与えたか、イア・カウの地位や人脈が彼の任官や昇進にいかに関与していたかを考察し、さらに職務に関連するサム・オク自身の訴状から、サーラー・カエト *Sala Khet* (地方役場) 内の勤務風景を具体的に描き出していく。

主な史料は、プノム・ペンの国立公文書館が所蔵する、イア・カウに関連する文書160点以上を収めた個人ファイル RSC-20317 と、サム・オクに関連する文書60点以上を収めた個

人ファイル RSC-20417 である。これらの文書は両者の退職に際して集積されたもので、身上書<sup>1)</sup>や休暇・異動の申請書、彼らに関する王令やインドシナ総督令、カンボジア理事長官令、彼ら自身が作成した訴状、彼らの不法行為を訴えた訴状、それらに関する捜査書類などを含んでいる。なお本文中では、典拠とした文書がカンボジア語の場合は *k*、フランス語は *f*、原文の場合は *o*、訳文は *t* とし、例えばカンボジア語原文は (*ko*) などと、逐次括弧書きで表示していくことにする。

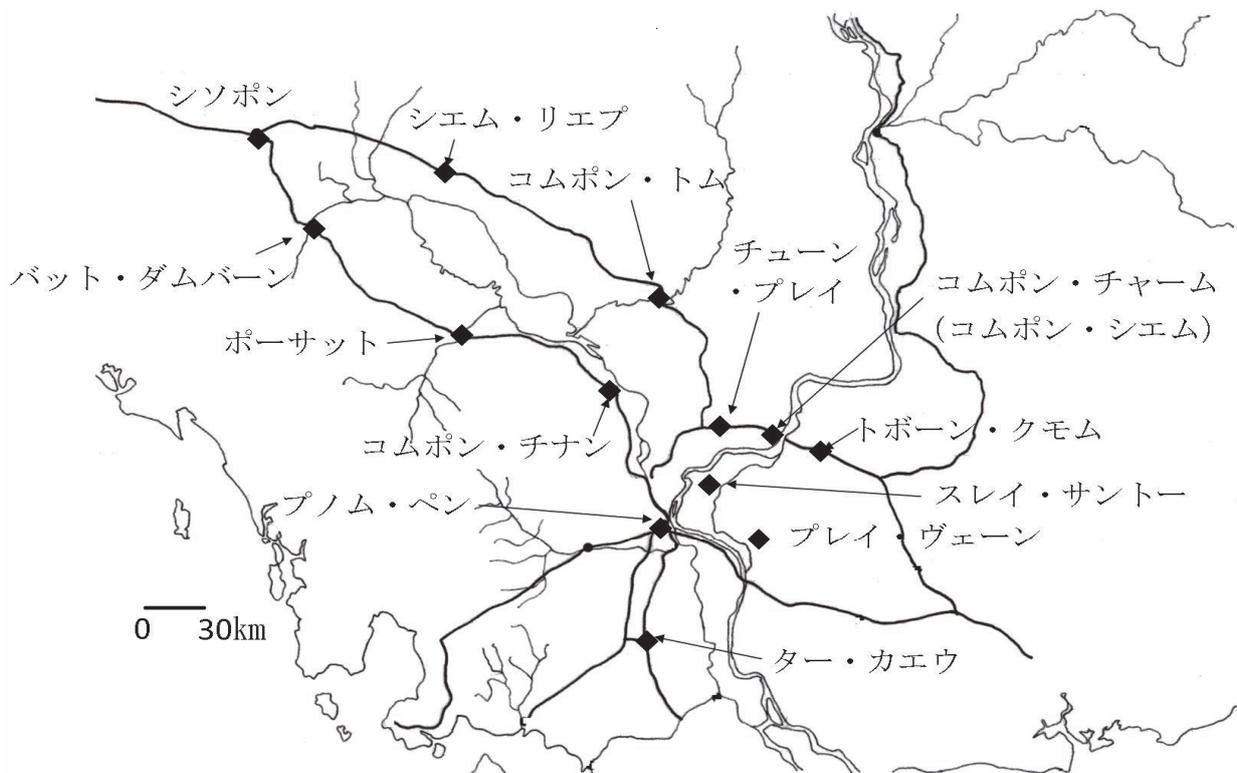
## 2. イア・カウの出自と職歴

RSC-20317 には、1902～1905年、1907年、1912年、1914～1918年分のイア・カウの身上書 (*kfo*) が含まれている。それによると彼は申年 (1860年) 2月に、スレイ・サントー *Srey Santhor* 地方ルセイ・スロック *Russey Srok* 村 (現コムボン・チャーム *Kompong Cham* 地方内) で生まれた (地図1)。父はスナーン・チョ

イ *Snang Chhoy*、母はメー・チュー *Me Chou* で、元プノム・ペン上級裁判所長オクニャー・ソトム・リエチエ *Oknha Sothum réachéa* の養子となった。宮廷や高官との縁故は「なし」、プノム・ペンのボトゥム *Botûm* 寺で出家した経験がある。実父の名に付された「スナーン」は、知事、バラット *Balat* (知事の副官) に次ぐ地方官の役職である。一方母の名に付された「メー」は、一般的な女性を示すニエン *Neang* よりも下位の女性を示す語である。

職歴を見ると、「学校」を出た後、1881年にサイゴン印刷局に派遣され、3か月後にプノム・ペンに戻り、保護国印刷局で勤務している。就職する前にフランス語を習得していたはずであるが、カンボジア王国における公教育制度の開始は1903年頃であり、彼のいう「学校」が何であるのかは、現時点では不明である。

カンボジア各地で反仏反乱が発生していた1884年から1887年にかけて、通訳として、ストウン・トラン *Stung Trâng* 地方 (現コムボン・



地図1 イア・カウの主な勤務地など

チャーム地方内)、コムポン・シエム *Kompong Siem* 地方 (現コムポン・チャーム地方内)、サムラオン・トン *Samrong Tong* 地方、トリアン *Tréang* 地方 (現ター・カエウ *Takéo* 地方内) で従軍した。1887年1月には、コムポン・チナン *Kompong Chhnang* 基地の責任者となった。反乱の沈静化後、1888年8月からポーサット *Pursat* 理事官府、1892年からコムポン・トム *Kompong Thom* 理事官府に通訳として勤務した。1893年4月に休息のために退職した後、1895年3月にター・カエウ理事官府の通訳として復職し、1896年9月からコムポン・トム理事官府、1897年11月からプレイ・ヴェーン *Prey Veng* 理事官府で勤務した。この間、王国中央部を広く異動して回っている。

その後、1899年6月30日に就任したチューン・プレイ *Choeung Prey* (現コムポン・チャーム地方内) 知事を皮切りに、1908年2月15日からシソポン *Sisophon* 知事、1913年7月31日からトボーン・クモム *Thbong Khmum* 知事、1915年9月27日からコムポン・シエム知事<sup>2)</sup> を歴任し、1920年4月9日付インドシナ総督令 1052 番で定年退職した<sup>3)</sup>。知事への任命は王令によってなされ、チューン・プレイ知事としてオクニャー・ペチ・デチョー *Péché Déchoû*、シソポン知事としてオクニャー・ソリスック・サオポアン *Sorisak Sophon*、トボーン・クモム知事としてオクニャー・アーチューン *Archoun*、コムポン・シエム知事としてオクニャー・モントレイ・ペアッカデイ *Montrey Phéakdey* というタイトルを与えられている。1907年にシヤムから「返還」されたシソポン以外は、前植民地期から継続する、各地方知事の伝統的なタイトルである。このシソポンのみが王国の北西端に位置するが、それ以外は全て、彼の出身地と同じ、コムポン・チャーム理事官の管轄区域内にあった。とくにコムポン・シエム地方の中心地は、理事官府が設置されたコムポン・チャームの町にあたる。それ以外のチューン・プレイ、トボーン・クモム、シソポ

ンは、国境や森林地帯と接する辺境で、最も治安が悪いとされていた地方である。彼の財政状況は「普通」、評価は「聡明」、「精力的」、「献身的」などとされている。1918年時点で金メダル、銀メダル、カンボジアの5等勲章、アリアンス・フランセーズのメダル、マルセイユ博覧会銀メダル、公教育功労4等勲章、モニサラポン *Monisaraphon* 勲章、カンボジアの4等勲章、2級名誉金メダル、レジヨン・ドヌール5等勲章、カンボジアの3等勲章を獲得していた。

### 3. イア・カウに対する訴訟事件

同じく RSC-20317 には、①ポーサット理事官府通訳であった1895年<sup>4)</sup>、②チューン・プレイ知事であった1900～01年、③1903年<sup>5)</sup>、④シソポン知事であった1913年<sup>6)</sup>、⑤トボーン・クモム知事であった1915年<sup>7)</sup> に発生した、彼に対する訴訟文書類が含まれている。とくに②の文書群からは、当時の知事の職務の大きな比重を占めていた、地方における犯罪・係争の処罰・調停や、知事と地方住民、フランス植民地行政府 (理事長官・理事官)、カンボジア王国行政府 (大臣会議 *Conseil des Ministres*、カンボジア語史料でコンセイ *Kongsei*) との交渉の具体的な様相が判明する。

#### 3.1. 1900～1901年の訴訟 (②) の経過

1900年10月5日付でチューン・プレイ地方ソレン *Sorén* 村在住のニエイ・チュム *Néai Chum* から (*fi*)<sup>8)</sup>、1901年1月24日付で同地方スラー・マー *Srâmâ* 村在住のニエイ・メーク *Mék* から (*ko, fi*)<sup>9)</sup>、コムポン・チャーム理事官宛てに、知事と地方官人が共謀して、罪を犯した人々から銀を徴収し、庫に納めずに着服しているという訴状が送付された。原告の名に付された「ニエイ」は「長」を意味し、一般的な村民ではないことを示している。

7月8日付の大臣会議から理事長官宛書簡 523 番 (*ko, fi*) によると、理事長官府経由で訴状を受け取った大臣会議は、1月25日付でイ

ア・カウの職務を一時停止してプノム・ペンに召還し、彼自身と部下の官人たちから聞き取り調査をし、さらにアチニャー・カンダール *Acña Kandal* と呼ばれる調査官を現地に派遣して、銀を支払ったという人々から聞き取りをした。大臣会議の審問に対し、イア・カウは一貫して容疑を否認した。チュムが名指しした官人のうち、セレイ・アクサー・キム *Sérey Aksá Kim* は、2件の事件で2人から銀8ナエン *Naen* (1ナエンは378g)を受け取ったことを認めたが、知事に渡してはいないと答えた。さらにスマエン *Smien* (書記)のロス *Ros*、ヴォンサー・ウテイ・メイ *Vongsa Outey Mey*、メー・スロック *Mésroc* (村長)のソック *Sok* とヨック *Yok* は、銀を徴収せよという命令を受けたことも、銀を受け取ったこともないと答えた。メークが名指しした官人のうち、メー・スロックのロス *Ros* は、1人から13\$ (カンボジア語でリエル *Real*、フランス語でピアストル、\$はその略号)を徴収して知事に送り、知事はこれを受け取ったと答えた。メー・スロックのソックとヨック、ブラック *Prac*、スマエンのバヴァー・モック *Bává Mok* は、銀を徴収せよと命じられたことはないと答えた。イア・カウと部下の官人たちは、証言書類に署名し、官印やトナン・ダイ *Thnang Dai*<sup>10)</sup>を付した。しかしその後、チュムの訴状中の3件に関して、メー・スロックのソックとスナーン・ケオ *Kéo* が、知事の命で5人から銀10ナエンを徴収したことを認めた。メークの訴状中の8件に関しても、メー・スロックのヨック、ブラック、ソックとバヴァー・モックが、知事の命で9人から銀13ナエンと28\$を徴収したことを認めた。さらに彼らは、先の偽証は、知事を恐れたためであると弁明した。

イア・カウは、部下の官人たちが証言を翻した経緯を、6月28日付の理事長官宛書簡 (*ko, fi*) で、次のように説明している。大臣会議から罰金を科されることを心配したスナーン・ケオが、6月25日にイア・カウのもとを訪れ、罰金が科された場合には、その半額を支払って

ほしいと言った。イア・カウが「私は何も支払わない、何の話も知らないからだ」と答えると、ケオは、メー・スロックたちとともに書簡を作成して大臣会議に訴えたと脅した。ケオとメー・スロックのヨック、ソック、ブラック、バヴァー・モックは、27日付で先の証言を翻す書簡を作成し、大臣会議に送付したが、ケオがイア・カウのもとを訪れた際に、「その場において聞いていた」証人がいる。また先の審問では、彼らは自らの意思で証言し、書類に署名しており、イア・カウによる示唆はない。

大臣会議は8月3日の第45回会議で (*fi*)、2頭の牛を盗んだ罪で告発されたスオス *Suos* から銀2ナエン (30\$相当)を徴収した件、メー・スロックのロスから王の誕生日の祭の費用として13\$を奪った件<sup>11)</sup>が、それぞれスオスとイア・カウの宣誓の上での証言によって確認されたとし、前者について30\$の倍額の罰金と、後者について裁判費用を含む49.75\$の罰金をイア・カウに科すこととした。それ以外の事件の一部に部下の官人の有罪を認め、処罰することとした。さらに4件の告発が誤りであったとして、原告2人に罰金を科し、その一部を損害賠償として知事に与えることとした。また理事長官に配慮して、イア・カウの処分を「身上書に記載した上で譴責」にとどめ、チューン・プレイ知事に復職させることとした。

### 3.2. 訴えに関与した下級官人たち

イア・カウとコムポン・チャーム理事官は、それぞれ1901年3月11日付 (*ko, fi*) と7月9日付 (*fo*) の理事長官宛書簡で、チュムとメークの告発の背後には、バラットのルオン *Luong*・セーク *Sék* がいると記している。また1900年12月27日付の大臣会議から理事長官宛書簡387番 (*ko, fi*) には、チュムが病気を理由に、弟のルオン・オサー・ルケット・ディン *Ossa Rukhét Din* を代理人とした旨が記されているが、個人名ディンの前の「ルオン〜ルケット」は、下級官人のタイトルである。

ディンが1901年7月29日付で理事長官宛に送った書簡 (*ko, fi*) には、彼が事件の詳細を把握していること、彼自身も官人であり、王令によって、官人には給与が与えられる代わりに収賄が禁じられており、5 \$ 以上の収賄が判明した場合には、罰金と免職が科されると認識していること、実際に収賄の罪で免職された知事、バラット、ヨークバット *Yoksbat* (地方官職の1つ)、ソピエ *Sophéa* (裁判官) を多数見てきたこと、法律と王令に違反するので、イア・カウを知事に復職させないでほしいことが記されている。末尾にはディンの名と官印が付され、「銀の主」としてチャウ *Chau*<sup>12)</sup>・スオス、チャウ・マウ *Mao* の名が記されている。

### 3.3. チャウ・スオスの贈賄事件の詳細

イア・カウは1901年8月1日付の理事長官宛書簡 (*ko, fi*) で、大臣会議が処罰の対象とした、スオスによる2ナエンの贈賄は、「訴状に記載されておらず」、「誰も訴えていない」と主張した。チュムの訴状には、1900年8月にブン・ナーイ *Bôngnay* 村のチャウ・ミエス・スラー・カパス *Méas Srá Kapas* がトムポー *Tompor* 村のチャウ・スオスに牛1対を盗まれたと訴えた際に、スオスは抗弁しようせず、知事に「銀1ナエン」を渡して釈放されたことが記されている。イア・カウの書簡では、アチニャー・ルオンの聞き取りの際に、スオスが「1ナエン」を「2ナエン」に訂正したとし、以下のように経緯を説明している。1900年4月と6月に、コムポン・チャーム理事官のロラン *Lorin* から、書簡84番と120番で、水牛・牛の窃盗犯として、スヴァーイ・アーレアク村 *Phum Svai Aréak* のアー *A*<sup>13)</sup>・ヨス *Yos* とアー・マウ *Mao*、トムポー村のアー・サエム *Sém* を捕えるよう命じられた。しかしサエムはトムポー村のスオスの家にいたため、捕えることができず、逃亡されてしまった。その後、スレイ・サントー地方ルセイ・スロック村のセーニー・カエン *Seney Khéng* がイア・カウを訪れ、スオスにサエムを捕らえさせ

てほしいこと、スオスからイア・カウへの1ナエンと、カエンへの1ナエンの計2ナエンを委ねられたことを伝えた。イア・カウは銀をスオスに返すよう指示し、必ずサエムを捕えるよう命じた。その場には、「知り、聞き、見ていた証人」がいる。

コムポン・チャーム理事官は、8月7日にセーニー・カエン、8日にアチニャー・カンダールのネアク *Neak*・オクニャー・リッティルン・ペアッカデイ *Ritthirung Phakdei*・バラット、13日にスオスを召喚して聞き取り調査を行った。

セーニー・カエンの証言 (*ko*) では、トムポー村のチャウ・スオス、ニエン・キム *Kim* と、トラペアン・アンチャン村 *Phum Trapeang Ancañ* のチャウ・ミエスのあいだで争いがあり、スオスがミエスの牛を盗んだと告発された。そこでスオスはカエンのもとを訪れ、彼を銀2ナエンでスマークデイ *Smakdei* (弁護人) として雇った。カエンはこの銀を全て自分自身の利益のために費やし、知事はもとより、バラット、ヨークバット、ソピエにも送っていない。したがって知事に2ナエンを渡したというスオスの証言は、事実と反している。証言の末尾には、カエンのサインが付されている。アチニャー・カンダールの証言 (*ko*) も同様で、「セーニー・カエンがこのように答えたとき、チャウ・ポニエ・スラエン・リエチエ・プラエン *Cau Poñea Sraen Reacea Praeng* が聞いていた」として、彼のサインと官印の後に、セーニー・カエンとポニエ・スラエンのトナン・ダイが付されている。

スオスの証言 (*ko*) はより詳細で、村長や知事に「賄賂」を贈り、調停を依頼する現場の風景が、臨場感をもって描き出されている。スオスはトラペアン・アンチャン村のミエスから牛を盗んだ罪で訴えられ、サーラー・カエトに召喚され、サエムの捜索を命じられたが、彼を見つけれなかったため、家に帰された。家に着くと、妻から、メー・スロックのオク *Ok* が知事の命令でスオスを捕らえに来たことを聞かき

れた。スオスは恐れ、知事に贈るために銀1ナエンをメー・スロックに渡した。さらにスレイ・サントー地方のオー・クサチ村 Phum O Ksac (ルセイ・スロック村の隣) までくだり、セーニー・カエンにスマークデイになるよう依頼した。このときカエンは、まず自分が知事の家を訪れて話をし、その2日後くらいにスオスの家に行くので、それから知事の家へ挨拶に行き、銀2ナエンを贈るよう指示し、スオスを家に帰した。その後スオスは、メー・スロック・オクから銀1ナエンを返してもらい、賃金としてカエンに渡した。さらに豚1頭を殺し、豚の腿肉1つとアヒルの卵5個、銀2ナエン、腰帯を盆に載せ、セーニー・カエン、クララーペアス・コツ Kralapeas Koh、チャウ・キム Kim とともに、東モアト・スヴァー Moat Svar にある知事の家へあがった。知事は北側に座って、「スオス、お前を捕えて鎖につなぐ」と言った。カエンはスオスを知事の家からさがらせ、家の前のスラッ Srah (池) で待つよう言った。やがてカエンが知事の家からおりて来て、知事がスオスを解き放ったこと、ミエスの代わりに2\$、スオス自身の分として2\$の計4\$の訴訟費用をスオスが支払うことを告げた。スオスは知事が2ナエンを取るところは見なかったが、銀を載せた盆を知事の前に置いたときに、カエンらが同席していた。その4日後、スオスが「私の件はどうなりましたか」と聞きに行くと、知事はミエスのもとに行き、話し合うことと、訴訟費用4\$を支払うことを指示した。スオスはミエスと会おうとしたが、ミエスは子どもが病気で忙しく、会えないまま、知事がプノム・ペンに連れて行ってしまった。証言の末尾にはトナン・ダイが付されている。

### 3.4. 理事長官とコムポン・チャーム理事官の関与

イア・カウは1901年3月11日付、6月28日付で理事長官宛に書簡 (*ko, ft*) を送付し、大臣会議による審問の状況を伝え、職務停止が解

かれ、給与が支給されるよう仲介を求めた。ここでは、自分は「いくつもの地方の理事官のもとで、18年間通訳を務めてきた」、「1881年以來の、カンボジア保護国の古い官人」であり、「今までに誤りを犯したことはない」、そのことを記載した、「昔の上司からの証明書は全て所持している」などと、過去の勤務態度に配慮するよう求めている。大臣会議の7月8日付理事長官宛書簡 (*ko, ft*) によると、理事長官から7月4日付で大臣会議宛に書簡が送付され、大臣会議はこれに答えて、進捗状況と、慎重な捜査と法律に則った誠実な裁定のため、同様の訴えを受けた他の知事の事例でも時間がかかっていること、職務停止中の知事の給与は決着するまで支給されないこと、チューン・プレイ地方にはバラット1人、ヨークバット1人、ソピエ2人がおり、業務に支障はないことを説明した。

コムポン・チャーム理事官もまた、7月9日付理事長官宛書簡 (*fo*) で、「書類が手元がないので詳細は分からない」としながらも、イア・カウはコムポン・チャーム理事官府にとって「良き補佐」であり、チューン・プレイに着任後短期間のうちに、同地方に巣食っていた盗賊を排除した業績があると記した後に、「古いカンボジア法」では「あらゆる刑罰を〔金銭で〕購うことができる」とされており、「家のすぐ近くにいる権力者であるメー・スロックの仲介を受けて罪を購う習慣」がいまだ存在し、「とりわけ軽犯罪では、裁判に先んじて、和解のための調停が必ず行われる」と説明し、最後に、「1884～87年の反乱の時代」のイア・カウの貢献に配慮して、罷免を避けるよう求めている。事実20世紀初頭までのカンボジアでは、官人には定額の給与がなく、裁判に際して徴収される手数料や罰金の一部を自己の収入とすることが許されてきた (傘谷, 2017, pp.168-169)。

大臣会議は7月23日付第43回会議 (*ft*) で、理事長官から、審問に6か月もかかっているという指摘とともに、コムポン・チャーム理事官に現地での聞き取り調査を委託するか否かの問

い合わせがあったことを報告している。さらに8月3日付の第45回会議 (*fi*) では、イア・カウの勤務実績に配慮して、身上書に記載して譴責の上罰金を科し、チューン・プレイ知事に復職させるよう、理事長官から提案があった旨が報告されている。

コムポン・チャーム理事官は、前節で触れたように、8月上旬にスオスの件に関する証人3人に聞き取り調査を行い、結果を9月8日付 (*fo*) で理事長官に送付し、彼らの証言から「イア知事は銀棒2本 (ナエンと同じ) を受け取っていない」と結論でき、大臣会議が課した銀棒4本の罰金は「公正でない」ので、「先の判決を覆し、イア知事に銀棒4本を返却するよう」働きかけを求めた。

大臣会議は8月14日付書簡577番 (*ko, fi*) で、理事長官からの書簡2821番への返答として、スオスが宣誓の上で銀2ナエンを支払ったと証言していること、大臣会議は8月3日付で66\$の罰金を知事に命じ、知事はそれを納付し、大臣会議もまたこれを庫に納めてしまっているのので、この事件はすでに解決済みである旨を伝えた。一方イア・カウは9月10日付の理事長官宛書簡 (*ko*) で、8月分の給与44.34\$を受け取った旨を告げ、1月25日～8月2日までの職務停止期間中の給与が支払われるよう、調停を求めている。

以上のやり取りを見ると、理事官と理事長官は一貫して、イア・カウの有利になるよう大臣会議に働きかけている。とくに7月9日付のコムポン・チャーム理事官の書簡からは、官人への賄賂、すなわち身近な権力者に銀を贈って調停を依頼する習慣を撲滅するよりも、より凶悪な盗賊団などに対峙し、治安維持に手腕を発揮できる官人を現場に留めておく方が、地域を管轄するフランス人官吏にとってはるかに有益であると判断されていたことが分かる。

## 4. イア・カウの転任

### 4.1. 命令による配属

シソポンを含むバット・ダムバーン *Battambang* 地方は、1907年にシヤムからカンボジアに「返還」された。バット・ダムバーンの定期報告書には、返還後に地域の治安が極端に悪化したため、バット・ダムバーン弁務官代理が、国境に位置するシソポンの知事に能吏イア・カウを推した旨が記されている (INDO-RSC355)。さらにRSC-20317に含まれる文書から、以下のことが判明する。理事長官は1908年2月8日に、コムポン・チャーム理事官とバット・ダムバーン弁務官代理に宛てて、「チューン・プレイ知事イア・カウがシソポン知事に任命され、16日に乗船する」旨の電報 (*fo*) を送った。イア・カウ本人に対しては、内務大臣から (*fo*)、シソポン知事への任命と、次の船便すなわち2月16日の便を使って着任すること、荷物は後から送ることが伝えられた。

当時のコムポン・チャーム理事官ボードワン *Baudoin* は、2月15日付の理事長官宛書簡 (*fo*) で、このときの状況を次のように記している。「突然の出発命令」であったため、「行政上および個人的な事柄を清算するための猶予が6日間しかない」こと、さらに「サーラー・カエトがあるブン・チュルオイ *Beng Chroui* 村の孤立性」と、「知事には行政府から家具を与えられないので、急な転居のためにごく短期間で動産や荷物を整理しなければならなくなった」ことを考えると、「彼にとって災厄であるのは誰が見ても自明」である上に、「知事の妻は2か月後に出産をひかえており」、知事自身も「私が課した任務による過労」のため、「不安定な健康状態」にあり、「慢性の腸の病気」と「失明の危険」を抱えていたが、「彼が懇願した10日間の出発延期は断られ」、「失意の期間」を乗り越えた後に、新たな任地に旅立っていった。

バット・ダムバーンの1908年2月報には、新シソポン知事が2月18日に到着し、バット・ダムバーンの役所で同僚とともに数日間勤務

し、新たな任務に習熟した後、任地入りする旨が記されている。その後はほぼ毎月、シソポン地方の盗賊団に対する知事の活躍が報告されており、とくに同年8月報は、「フランスの古参の下僕 *serviteur*」であるイア・カウの精力的な働きを名指しで評価している。さらに1911年5月報には、「知的で活動的な」シソポン知事イア・カウが、「ヨーロッパ人官吏の介入なしに重要な職務を完遂し」、1908年以降、同地が驚異的に変容したことが記されている。1912年2月報にも、「昨年」、150頭以上の牛や水牛が盗賊団によってシヤム方面に連れ去られることを阻止できたのは、ひとえに知事の功績であると記されている (INDO-RSC355)。

1913年7月31日付のトボーン・クモム知事任命もまた、彼の手腕に期待した人事であった。着任の少し前、コムボン・チャーム理事官府の同年第1四半期報には、トボーン・クモム地方ではいまだ服従していない少数民族が人口の大部分を占め、「常に難しい」地方であるが、「いつまでも普通法の外に放置されたままにしておくことはできない」ので、「精力的で牽引力があり、威厳のある人物が地方の頭に据えられたならば、いかほどに有用であろうか」とある (INDO-RSC369)。

#### 4.2. イア・カウ自身の異動希望

イア・カウは、チューン・プレイ知事であった1902年に、コムボン・シエム知事のポストが空いたので就任したいという書簡 (*ko*) を、コムボン・チャーム理事官宛に送っている。その次はトボーン・クモム知事であった1914年10月8日付で、内務大臣とコムボン・チャーム理事官宛に出した異動願いの書簡2通 (*ko*, *fi*) が残っている。そこで彼は、「私が行政府に勤めて今日までに33年が経過した」、「上位の行政府が命ずるままに次々と地方を転任し、苦労を重ねてきた」、「現在では私も歳老い、力や思考能力は以前より衰えてしまった」、「私の身上書には、通訳から知事まで、官人として勤め

てきたあらゆる場所が記されている」、「真の棲み家をいまだ持たず」、「子供も7人と多い」などと記し、「古参の官人である私を憐れみ、オクニャー・ティパデイ・セーナー *Thipadei Séna* (高官の1つ) の地位を与えるよう理事長官にお願いしていただきたい」と懇願している。この2回の申し出は、いずれもかなえられなかった。

#### 4.3. 失明から退職へ

退職までの10年以上、イア・カウは視力の衰えに悩まされていた。確認できる最初は、本章1節で挙げた、1908年2月15日付のコムボン・チャーム理事官から理事長官宛の書簡である。その10年後、1918年5月14日付 (*fo*) で、「眼鏡を選ぶためプノム・ペンに行く」という理由で48時間の休暇が与えられた後、18日付で、コムボン・チャーム理事官から理事長官に宛てて (*fo*)、イア・カウがプノム・ペンの病院に送られた旨が連絡されている。同年9月16日には、イア・カウからコムボン・チャーム理事官宛 (*ko*, *fi*) に、休暇を求める書簡が送られた。そこでは、「私はフランス保護国行政府に奉職してから今日までの37年間、休息のための休暇を請求したことはない」、「その間の名声も悪評も、身上書に書かれている通りである」、「今日私は体調の不良を感じ、力がなく、目もかすんで文字も昔のようにはっきりとは見えない」、「ここに至って私は、休息なしで我慢して、職務を続けることはできないと悟った」と、自身の体調を説明した上で、コムボン・チャームの医療事業担当医師による診断書を添付して、29日間の休暇を求めている。末尾には、「私が休暇を取る29日間は、私の地方内のあらゆる業務はバラットに委ね、法律に則って裁可させる」、「何か重要な案件があれば、私も適宜支援し、遅滞のないようにする」と、休暇中の手配が記されている。9月28日付の理事長官令 (*fo*) により、10月1日から29日間の休暇が認められたが、10月18日付のコムボン・チャーム理

事官から理事長官宛の書簡 (fo) には、「理事官の要請」によって、イア・カウが15日から職務に復帰し、代替として、11月25日から15日間の休暇を求めているとある。理事長官は21日付 (fo) でこれを承認した。

翌1919年5月31日にも再度、コムポン・チャーム理事官から理事長官に宛てて (fo)、医師の判断にもとづき、イア・カウが目の治療のためにプノム・ペン病院に送られた旨が連絡されている。その後、7月31日付の王令により、プノム・ペンの内務省での勤務を命じられると、イア・カウは8月23日付でコムポン・チャーム理事官宛に書簡を送り (fo)、コムポン・チャームの医師による目の治療を継続したいという理由で、コムポン・チャームに留まれるよう配慮を求めた。理事長官は9月7日付のコムポン・チャーム理事官宛の書簡 (fo) で、イア・カウが退職年の末までコムポン・チャームに留まることを許可した。同年12月15日にも、イア・カウはコムポン・チャーム理事官宛に嘆願書 (ko, ft) を送付している。そこには「1919年4月から、文字を読むことも人を見分けることもできなくなった」、「治療のための休暇を求め、1919年12月までの給与が満額支給された」、「今もまだコムポン・チャームの医師から投薬を受けている」、「私の家族8人を養うために、1920年の1年間、私の給与が維持されるようお願いする」、「それが認められないならば、1920年1月から6か月間の休暇を求め」、「身上書の私の勤務記録を勘案してほしい」と記されている。コムポン・チャーム理事官はこれに「非常に好意的な見解」をつけ、「彼を1年間現職に留めることは、私には少しばかり行き過ぎに見える」が、「退職の決定は1920年7月以降にしてほしい」という書簡 (fo) を添えて、17日付で理事長官に伝達した。これに対し理事長官は30日付 (fo) で、次の1月か2月に退職させるべきであると返信した。第2章に記したように、イア・カウは同年4月9日付総督令によって定年退職している。

## 5. イア・カウの息子サム・オク

### 5.1. サム・オクの職歴

RSC-20317の身上書でイア・カウの家族を見てもみると、41歳時点で既婚、妻はニエン・イエム *Yem*、子どもは男児が4人、息子2人と養子2人となっている。53歳時点(1912年)で男児4人に加えて女児2人となり、55歳時点(1914年)で妻の名がニエン・スオン *Soun* に変わり、男児が5人に増えている。さらに57歳時点(1916年)で男児5人と女児3人と子供の数が増加し、59歳(1918年)までそのままである。

RSC-20417所収のサム・オクの身上書などによると、彼は1894年か1895年の7月5日に<sup>14)</sup>、プノム・ペンで誕生した。父親はイア・カウ、母親はスオンである。妻はピン・トン *Pin Tonn*、子どもはなかった。王宮あるいは高官との関係は「なし」である。学歴はプノム・ペンの最高学府コレージュ・ド・シーソヴァット *Collège de Sisowath* と、1912年10月1日から1913年7月31日までフランスのサリ・ド・ベアル上級初等学校 *École Primaire Supérieure Salies-de Béarn* となっている。

彼は1917年8月27日から非常勤の書記として、理事長官府で勤務を開始した。1918年10月15日にクサチ・カンダール *Khsach Kandal* 地方のクロムカー *Kromokar* (中級官人) 見習いに任じられ、1920年3月2日にコムポン・シエムに転勤し、1923年10月18日にバラットとなった。いずれも王令による任命で、クサチ・カンダール勤務のときにルオン・ヴィセース・セーナー *Vises Sena*、コムポン・シエム勤務のときにルオン・ペアッカデイ・モントレイ *Phéakhdey Montrey* のタイトルを与えられている。身上書の評価欄には、「優れた官吏の息子、父親の足跡をたどるべく努力している」、「非常に知的で誠実かつ勤勉、非常に上手なフランス語を話す。自分の仕事に精通しており、元知事イア・カウの息子に相応しい」などとあり、銅メダルと金メダルを授与されている。

## 5.2. 父と祖父の介入

また RSC-20417 には、父イア・カウがサム・オクの任用を求めた① 1918 年 5 月 7 日付の理事長官宛書簡 (fo)、彼の昇進を求めた③ 1920 年 8 月 11 日付理事長官宛書簡 (fo)、④ 1922 年 5 月 27 日付総督宛書簡 (fo)<sup>15)</sup>、祖父オクニャー・ナリン・ニエヨック・マウ Norin Néayok Mau が彼の昇進を求めた② 1919 年 6 月 5 日付書簡 (ko, fi) が含まれている。いずれも受け取り人はボードワンである。

これらのやり取りからは、父から息子への地方官職の継承や、カンボジア人官人とフランス人植民地官吏との個人的な紐帯の存在、そして当時フランス植民地行政府の主導で整備されつつあった官吏任用規定を、イア・カウら「古参の官人」がどのように受け止めていたか、フランス人官吏が彼らの要請にどう対処したかが明らかになる。

イア・カウとマウが、子、孫の採用や昇進を求める理由としているのは、次の 3 点である。第 1 はその時点での経済的な必要である。司法官を扱った研究によると、1922 年 10 月 3 日総督令の時点で、中下級以下の職員は、家族を養うに足る待遇を与えられていなかった (傘谷, 2017, p.181)。行政官も同様の状況にあっただろう。書簡①②では、サム・オクが、自分の給与では「妻子を養うに足りない」と言って頻繁に生活費の援助を求め、「フランス留学中に身につけた悪習のため」、「ほかの書記官・官人たちと同じような生活をするのは難しい」と不満を述べていると書かれている。

第 2 は将来的な家計財源の維持である。イア・カウが在職中であった書簡①では、すでに年老いているイア・カウの死後も、サム・オクが職を得て安楽に生活し、弟妹を養っていけるようになることを期待している。退職して 2 年が経過した書簡④では、サム・オクの給与が彼自身の家庭を維持するにも不足することに加えて、イア・カウの目の病気のために大きな支出がたびたびあり、まだ幼い子どもたちが大勢いるた

め、蓄えを切り崩す一方の現状が不安だと訴えている。

第 3 は子どもや孫が、自分と同じ道をたどる姿を見たいという願望である。書簡①では、「私の息子の 1 人が私自身が務めてきた役職に就くところを見たい」と表現されている。書簡②もまた、サム・オクが「将来は保護国行政府官吏の規範となるべき人間であり、私自身の目で、孫が行政府に参加する姿を見たいと思っている」と記す。書簡④では、「息子は老いた哀れな父親を常に手本としている」、「私は息子が特級クロムカーに任じられるところを見ないで生きてはいけない。この世に別れを告げる前に、彼が官吏として十分な地位まで昇進し、相応の境遇を手に入れるのを見ることができれば大変に幸せである」と記している。

さらにこれらの書簡中では、彼らとボードワンとの個人的な紐帯が強調されている。書簡③では、冒頭に「盲目でなければ自分から会いに行くべきところ」であると謝意を述べ、自分が 1905～06 年に使節団の一員としてフランスに滞在した際、「あなたが駅まで来てくださり、私を食事に誘ってくださったことは、帰国してからも忘れたことはない」という個人的な交際の思い出を語り、「プノム・ペンにくだる機会があれば、必ずご挨拶に参上する」と結んでいる。書簡④には、「私は非常に忠実かつ献身的、勤勉で、あなたの行政府やあなた個人から極めて高く評価された下僕であり、あなたがイア・カウの名前を忘れはしないことが分かっている」といった文言が現れる。

イア・カウとマウにとってボードワンは、カンボジア王国や仏領インドシナの実質上の最高権力者であり、規定を作り出す権限を持つがゆえに、規定から逸脱する権限も合わせ持つ存在であった。そして自分たちは、彼との個人的な紐帯によって、特権に与ることが期待できる立場にあった。書簡①では、自分の要請が「新規約 (1917 年 11 月 14 日付王令 14 条)<sup>16)</sup>」に違反していることは承知しているが、息子はフラ

ンスの気候に適応できず、健康を損なって途中で帰国したため、修了証書を所持しておらず、規定に従うならば、カンボジア行政学校の授業を何年も受けた後、スミエン（書記官）職からキャリアを開始することになり、それでは「行政に参加するのははるか先のこととなり、私が常に監督することができなくなってしまう」ので、「老いた下僕」のために特例を期待すると記す。書簡②もまた、「王令に違反することは理解している」が、「王令は人間によって、すなわちお偉い方の威徳や権力、威光によって生み出されたものである」ので、ボードワンがそうしようと思えば、マウの希望をかなえることができるはずだという。この後には、「私が国中の人々に嘲笑されるままにしておきたくないなら、お偉い方が権力を行使し、私の希望をかなえるべきである。なぜなら国中の人々は、行政府に恩のある私が、勲章のほかに何によって報われるのか見きわめようと、目を開いて待ち構えているのであるから」という文章が続く。書簡④には、「あなたはいまや仏領インドシナの主であり、何ら気がねすることなく、私の希望を満たすことができる」という文言が現れる。

コムボン・チャーム理事官は、1918年5月7日付（fo）で、「この役人による偉大なる奉仕と熱意、献身にかんがみ、可能な限り好意を持って遇する」ことを依頼する文言を付して、書簡①を理事長官宛に送付した。ボードワンは6月11日付のイア・カウ宛書簡（fo）で、保護国政府と王国政府の合意により、「保護国の古参の下僕の息子」であっても特例が禁じられていること、特例を認めることで不都合な前例を作り出す懸念があることを理由に、自身の権限でサム・オクを採用することを断った一方で、次の補充官吏採用試験の受験を勧め、「彼は合格するに違いない」、「一度カンボジア行政府の正規の職に就くことを許されれば、彼の知的長所ゆえに、すぐに上級の職を得るであろう」と記している。同年10月10日の第326回大臣会議（ft）によると、サム・オクは16名中15番で採用試

験に合格し、クロムカー見習いに任命され、クサチ・カンダールに配属された。

さらに理事長官府が1922年6月27日付で書簡④を総督府宛に転送した際の書簡（fo）には、「父親の奉仕を特別に配慮して」、1921年にサム・オクが最低勤続年数で4級クロムカーから3級クロムカーに昇進させられたばかりであること、「父親の肩書」だけでは、1度に6階級を飛び越して特級クロムカー長にし、給与を600 \$ から 1,380 \$ にするような昇進はさせられないことが記されている。この文言は、限度はあるにせよ、「古参の官人」としての父親の立場が、息子の昇進に有利に働いていたことを明示している。おそらくフランス人植民地官吏にとっても、縁故のある現地人官人の子弟は、能力や忠誠をある程度保証された、有用な人材源であったのではなかろうか。

### 5.3. サム・オクの異動願い

さらに RSC-20417 からは、サム・オクが父親の看護を理由に異動願いや休暇願いを提出し、希望通りに認められていることが判明する。最初は1920年1月27日付（ko, ft）で、クサチ・カンダール知事宛に、父親の目が見えなくなり、極めて困難な状況にあるが、自分以外に責任をもって世話をし、医師を手配できる子どもがないので、官人として勤めながら父親の介護ができるよう、コムボン・シエムのバラット・ヨン Yong と交代させて欲しいと願い出た。クサチ・カンダール知事は翌28日付でコムボン・チャーム理事官宛に書簡（ko, ft）を送り、父親であるイア・カウの功績と、サム・オクがあらゆる分野の行政職を容易にこなす知的な人材であることにかんがみ、彼の要望が受け入れられるよう求めている。サム・オク自身も再度、2月2日付で理事長官に対し、コムボン・シエムへの異動を懇願する書簡（fo）を送った。

交代を名指しされたバラット・ヨンは、2月7日付でコムボン・シエム知事に書簡（ko, ft）を送り、プレイ・ヴェーン地方のカン Kand（地

区)・カムチャーイ・ミエ *Komchéai Méa* のバラット・マウ *Mao* が自分との交代を求めているため、同地への異動を希望すると伝えた。ヨンの希望は 10 日付 (*ko, fi*) でコムボン・チャーム理事官に伝達され、知事の側にはサム・オクの希望を受け入れることに支障はないが、ヨンの希望もかなえてやって欲しいという要望が付記されている。理事長官府からは 2 月 6 日付 (*fo*) で、サム・オクが「非常に若く、コムボン・シエムのようなかなり重要な地方にはまだ少し経験が足りない」ので、理事官に意見を求めるべきだという見解が出されている。理事官からは 12 日付 (*fo*) で、コムボン・シエム知事と同意見である旨の返答がなされた。

大臣会議 (*f*) は、マウがプレイ・ヴェーン理事官の希望でスポン *Spong* に異動していたため、バラットへの昇進を希望しているピエレアン *Péarang* のソピエ・ポー *Po* をクサチ・カンダールに異動させ、ポーの代わりには、何度も病気になって異動を希望しているストウン・トランのソピエ・サン *San* をあてること、サンの交代要員は 2 月 20 日のクロムカーおよびチャウ・クロム *Chau Krom* 見習い採用試験に合格した候補者のなかから選抜するとした上で、サム・オクとヨンを希望通り異動させることを裁可した。

その後サム・オクは、12 月 7 日付の書簡 (*fo*) で、父親の看護をし、弟妹を監督して学校に行かせる責務があるため、コムボン・シエムから異動して両親と引き離されることがないように求めている。翌 1921 年 3 月 10 日には、サム・オクからコムボン・シエム知事に宛てて (*ko, fi*)、父親のイア・カウが目の治療のためにサイゴンに行くことを希望しており、それに同行するためとして 15 日間の休暇申請があり、18 日付の理事長官令 (*fo*) で、15 日間の休暇が給与満額支給で許可されている。

#### 5.4. スミエン・カエムとの諍い

サム・オクはコムボン・シエムで勤務してい

た 1921 年 3 月初旬に、部下のスミエン・カエム *Kém* と諍いを起こしている。RSC-20417 所収のサム・オクによる 3 月 3 日付のコムボン・シエム知事宛 (*ko*)、4 日付のコムボン・チャーム理事官宛書簡 (*fo*) には、以下のようにサーラー・カエトでの勤務の様子が描写されている。2 月 28 日にサム・オクがカエムに月報の書写を命じたところ、カエムは 3 月 1 日に半休を申請したいからと言って断った。サム・オクは不快に感じたが、何も言わなかった。2 日の午後 3 時半か 4 時頃、カエムがピエム・チ・カン *Péamchikang* のメー・クム *Mé Khum* (村長) から、村内に天然痘が発生した旨を報告した 3 月 2 日付書簡 11 番を持ってきて、無言でサム・オクの事務机に投げつけた。サム・オクが無礼な態度を咎め、説明を求めたところ、カエムは怒ったような侮蔑的な態度で、「知事が持つて行くように言った」と繰り返し、命令するようなしぐさをした。サム・オクは「カンボジア人であるのだから、十分に言葉の意味は理解できる。何度も繰り返す必要も、怒ったような口調で話す必要もない」と言い、自身はサーラー・カエトの人員の給与明細の作成で手いっぱいなので、必要な手続きをして理事官府に転送するよう命じた。しかしカエムは再度、「知事は私に持つて行けと言った」と叫んだ。そこでサム・オクは、「あまり思い上がった態度はとらないように」、「お前はスミエンなのだから、〔上司である〕私が仕事を命じることもある」、「無礼な態度を改め、叫ぶのをやめ、平穩に仕事をさせてくれ」と言い、命令に従うよう諭した。しかしカエムは臨時雇いのスミエン・イム *Im* の卓の横、すなわちサム・オクの事務机の脇に立ち、「取るに足りない人間に使われるのは耐えられない」と言った。そこでサム・オクが、「知事の許可を得て屋外に出、証人の前で決闘しよう」、「それがフランスの文明化した人々に認められたやり方なのだから」と言うと、カエムは「それは人間のやり方ではない、動物のためのやり方だ」と返し、サム・オクが黙っていると、

皮肉を言い続けた。件の書簡は3日午後の時点でスミエン・ギン *Ngin* の卓上に置かれていたため、緊急性にかんがみて、サム・オク自身が処理し、4日に理事官府に転送した。カエムは給与の受け渡しのときにも無礼な振る舞いをしたが、その場にはスミエンのスー *Sou* とギン、1級衛兵のチュー *Chou* がいて、一部始終を目撃していた。以上の経緯からサム・オクは、カエムとともに働くのは「精神的に不可能」であるので、どちらかをコムボン・チャームから異動させて欲しいと要求した。またサム・オクは、カエムはシットー・カンダール *Sithor Kândal* 地方の故バラット・モック *Mok* の弟子であったが、同僚を中傷しがちで、サムラオン・トン地方では知事サン *San* とサーラー・カエトのなかで公然と争い、コムボン・シエムに転勤した経緯があるとも記している。

コムボン・シエム知事は3月4日付のコムボン・チャーム理事官宛書簡 (*ko*) で、カエムを呼んで謝罪させ、サム・オクにも彼を許すよう諭したが、サム・オクはひどく怒っていて譲らないと状況を説明し、理事官にカエムを叱責するよう要請すると同時に、カエムは他のスミエンよりも優秀なので、異動はさせないでほしいと記している。現時点では、その後のカエムの処遇は不明である。

この書簡から、サム・オクの下には少なくとも4人のスミエンがおり、彼らはカンボジア人で、カンボジア語で会話していたことが判明する。月報や村落からの報告書を理事官府に伝達し、理事官府からの指示を村々に伝達するためには、カンボジア語とフランス語を相互に翻訳する能力が必要となる。ベトナム人がフランス語能力を利して理事官府に勤務することは可能であったが、カンボジア語を要するカエト以下の地方官を務めることは、極めて困難であったと思われる。

### 5.5. サム・オクの死

1924年7月3日付コムボン・チャーム理事

官から理事長官宛書簡498番 (*fo*) によると、サム・オクは6月25日夜22時頃、チ・ハエ *Chihé* の上流、メコン河とトンレー・トーチ *Tonlé-Tauch* 河の分流点付近で発生した、小型特殊汽艇タウ・レーン *Tau-Leng* 号 (チローン *Chhlong* のカンボジア人木材商ヌウ *Nou* の所有) と、汽艇ペトレル *Petrel* 号 (コーチシナ河川郵船所属) の衝突事件で死亡した。彼はこの事故で唯一の犠牲者であり、タウ・レーン号から落下して行方不明になった。2隻は1時間近く現場にとどまって捜索したが、彼を見つけることはできなかった。彼の遺体は27日午後にチ・ハエの近くで発見され、その日の夕方にコムボン・チャームに移動され、医師による確認の後、家族のもとに戻された。28日正午にいとなまれた葬儀には、コムボン・チャーム理事官と副官、さらに何人かのヨーロッパ人、書記と民兵の代表者1名、官吏の大半、コムボン・チャームおよび周辺の名士が参列した。

## 6. 結論

イア・カウおよびサム・オク関連文書の分析から、村落社会とフランス植民地行政府のあいだを仲介していたのは、王令によって任命され、伝統的なタイトルを付与されたカンボジア人官人たちであり、彼らはカンボジア語で書類を作成し、必要に応じてフランス語訳が作成されていたこと、地方役場のなかの会話は主にカンボジア語で交わされていたことが判明した。すなわちフランスの植民地支配は、カンボジア王国の伝統的な統治機構に寄生するかたちで機能していた。

イア・カウの在任中に、官人の任免や報酬のありかたは、明文化された採用・昇進・処罰等の規定を持ち、階級に応じて定額の給与を支給される、近代的な公務員制度へと改革され、手数料や罰金などを取り分とする従来の慣習は、「収賄」として処罰の対象に変わっていった。昇進は名誉だけではなく、実質的な給与の増額を意味し、フランス人植民地官吏の評価によっ

て左右されたので、官人たちは彼らの恩顧を得るべく行動し、彼らと個人的な紐帯を結ぶようになっていった。現地の住民や下級官人が、知事の過重な要求を阻止したり、知事個人を排除したりするための手段として、理事官や理事長官宛に訴状を送付することもあったが、フランス人植民地官吏もまた、自らの職務遂行に有用な「能吏」を優遇する傾向にあり、このような訴えが成功するとは限らなかった。

イア・カウは、自身の社会的・経済的地位を子どもにも継承させようとした。子どもたちの世代になると、試験にもとづく任用制度が導入され、学校教育の修了が必須条件となっていた。彼は息子サム・オクをカンボジア王国の公教育制度の頂点に置かれたシーソヴァット校で学ばせ、さらにフランスに留学させた。なお本論中で触れることができなかつたが、イア・カウはフランス人植民地官吏の恩顧を得るための手段の1つとしても、教育に積極的な姿勢を示し、チューン・プレイ知事であった1908年1月6日に、コムポン・チャム理事官府管轄下で最初の地方学校を開校し、トボーン・クモムでも1917年に学校を創設している（北川, 2004, p.68-71）。こうして獲得したフランス人植民地高官との個人的な紐帯は、自身の子どもの任官・昇進のためにも利用された。優秀な現地人人員の確保に常に苦慮していた植民地行政政府にとっても、父親からの実務指導が期待でき、一定の能力と忠誠が保証された官人の子弟は、人材として期待されたのであろう。サム・オクは明らかに自身の能力を超えて、最大限の優遇を受けていた。

## 註

- 1) 年齢、出身地、家族の状況、職歴、勤務評価、賞罰等が記載され、半期に1度作成されている。
- 2) 1917年12月時点で年棒2,100\$。
- 3) 693\$の退職年金を四半期ごとに分割して支給。

- 4) 5月9日付でポーサット知事がポーサット理事官宛に、イア・カウが知事の妻ニエン・ロット *Rot* から借りた銀200\$を返済しないと訴えた。
- 5) 1月17日付で同地方タン・スレイ *Tang Srey* 村在住のムン・ペアッカデイ・アンチット・クレアン *Moeun Phéakdey Anchit Kléang* が、大臣会議宛に、彼の赤い牡馬を奪って銀49\$で売却したとして、チューン・プレイ知事以下6名を訴えた。
- 6) 知事による暴行が原因で、5月3日午後2時に囚人のトゥー *Toer* が死亡したと訴えられた。
- 7) 1月22日付でクム・スオン *Suong* とクム・カンダオル・チロム *Kandol Chrom* の住民、9月20日付でプーム・チャムプー *Champou* 在住のチャウ・アン *An* が、いずれも理事長官宛に、知事が罪人から銀や牛・水牛を収賄していると訴えた。
- 8) 10件の事件で、銀31ナエンと12\$、さらに荷車1台を収賄したとする。
- 9) 11件の事件で、銀20ナエンと50\$、さらに牡馬1頭を収賄したとする。
- 10) 名前の上下に5つ付された米粒大の楕円形。
- 11) 訴状によると、子年(1900年)第9月に、ソー・サエン *So Sên* 村のチャウ・プロム *Prum* とニエン・ロット *Rot* のクニョム *Khñom* (フランス語訳では下僕 *serviteur*) であるチャウ・マウ *Mau* がメー・スロク・ロスの妻を侮辱し、知事は銀13\$を支払うようマウに言えとロスに命じた。
- 12) 一般的な男性の名前の前に付される語。
- 13) 従属民や罪人など、チャウよりも下級の男性の名前に付される語。
- 14) 1918年10月24日発行の「犯罪記録抜粋」では1894年7月5日にプノム・ペンで出生、24歳時点の「経歴書」には1895年7月生まれとある。
- 15) イア・カウはこの書簡で、もう1人の息子、サイ・アン *Sai-Ân* を、「フランスの偉大で

素晴らしい文明を見せたい」ので、1922年のマルセイユ万博に派遣する使節団に加えるよう要請した。

- 16) 知事見習い採用試験の受験者の条件が、1～4級クロムカーおよびチャウ・クロム、勤続年数10年以上の現地人官吏および書記通訳官、インドシナ高等法政学校の卒業生に限定された。

## 引用文献

カンボジア国立公文書館所蔵資料

RSC-20317. (1900-20). *Dossier personnel de M. Ea Khau, gouverneur de Choeung Prey, Thbong Khmum, Kompong Siem.*

RSC-20417. (1918-25). *Dossier personnel de M. Sam Ok Ea Khau, Kromokar de Khsach Kandal, Kompong Siem, Balat Srok de Kompong Cham.*

フランス国立海外公文書センター所蔵資料

INDO-RSC-00355. (1907-16). *Rapports périodiques, économiques et politiques de la résidence de Battambang.*

INDO-RSC-00369. (1912-18). *Rapports périodiques, économiques et politiques de la résidence de Kompong-Cham.*

Chandler, David. (2008). *A History of Cambodia*. 4<sup>th</sup> ed. Boulder: Westview Press.

傘谷祐之 (2017). 「フランス植民地期カンボジアにおける司法官任用制度」『法政論集』第272号, 165-184頁, 名古屋大学.

北川香子 (2004). 「コムポン・チャーム理事管区における公教育制度の導入—理事官府定期報告書より」『東南アジア—歴史と文化—』第33号, 59-80頁, 東南アジア学会.

北川香子 (2016). 「カンボジア人書記通訳官リー・サム」『南方文化』第42輯, 49-107頁, 天理南方文化研究会.

---

研究論文

---

教育委員会における教員養成カリキュラムへの  
関わりについての一考察

－東京都を例として－

A Study of the Contribution Made by Boards of Education to  
Teacher Education Programs in Universities :  
A Case of the Tokyo Metropolitan Government

宮下 治<sup>1)\*</sup>

Osamu MIYASHITA<sup>1)\*</sup>

**Abstract**

The purpose of this research is to shed light on how and to what extent the involvement of boards of education has contributed to university teacher education programs. As the first and critical step in this wide-ranging exploration, this research sets about investigating the approaches the Board of Education of the Tokyo Metropolitan Government has employed in assisting in the improvement of university teacher education programs and curriculum, especially through the use of the Teaching Practice Evaluation Form it has developed.

(1) Findings show that both A University and Juntendo University have adopted three areas specified in the Teaching Practice Evaluation Form, namely: (a) the abilities, and knowledge, and responsibilities required by teachers; (b) the practical skills needed for teaching particular subjects; and (c) classroom management skills. (2) The findings suggest that the Curriculum for Elementary School Teacher Education Programs prescribed in 2010 by the Tokyo Metropolitan Government Board of Education has been widely adopted not only by university elementary school teacher education programs but also by university secondary school teacher education programs in the Tokyo area. And (3) it is critical that university teacher education programs undertake continual reciprocal endeavors with boards of education in terms of teacher education, teacher employment, and in-service teacher training seminars.

---

<sup>1)</sup> 順天堂大学国際教養学部 (Email : o-miyashita@juntendo.ac.jp)

\* 責任著者 : 宮下 治

[August 23, 2017 原稿受付] [January 29, 2018 掲載決定]

## Key words

教育委員会、教員養成、カリキュラム、東京都、教育実習

Board of education, Teacher education, Curriculum,

Tokyo metropolitan government, Teaching practice

### 1. 問題の所在

#### 1.1. 教員養成を行う大学と教育委員会との関係

小学校、中学校、高等学校などの教員が教職生活全体を通じて資質・能力を向上させていくためには、「養成」・「採用」・「研修」の各段階において、「養成」は主に大学が担い、「採用」と「研修」は主に教育委員会が担うなど、大学と教育委員会が連携しつつ、教員のキャリアステージに応じた学びや成長を支えている現状がある。

#### 1.2. 教員採用試験の競争倍率の現状

「平成 28 年度公立学校教員採用選考試験実施状況調査」(文部科学省, 2017)によると、教員採用試験の競争倍率が大きく低下してきている実態が分かる。

2016 年度に公立学校教員採用選考試験を実施したのは、合計 68 の都道府県や政令指定都市の教育委員会であった。受験者総数は 17 万 455 人で、前年度よりも 2.6% 減少している。逆に、採用者数は 3 万 2,472 人で、前年度よりも 0.7% 増加した。その結果、教員採用試験の競争倍率は 5.2 倍であり、前年度の 5.4 倍よりも減少したのである。

教員採用試験の競争倍率は、2000 年度の 13.3 倍をピークとして、減少を続けているのである。13 倍以上あった競争倍率は 16 年間で 5 倍程度にまで低下したことになる。これは、第 2 次ベビーブーム時に大量採用された 50 歳代の教員が、一斉に定年退職の時期を迎えたことで、新規採用者数が増加した一方で、教員採用試験の受験者数が思うように伸びなかったためと考えられる。さらには、教育実習の時期と民間企業などへの就職活動の時期が重なったことなどにより、教職課程を辞退する学生が増えた

ことなども競争倍率の低下に拍車をかけていると考えられる。

学校種別で見ると、2016 年度の競争倍率は、小学校が 3.6 倍 (前年度 3.9 倍)、中学校が 7.1 倍 (前年度 7.2 倍)、高等学校が 7.0 倍 (前年度 7.2 倍) などとなっている。特に、小学校の競争倍率が 4 倍を下回るなど、低下が深刻化してきているのである。

#### 1.3. 教育委員会の教員養成への関わり

教員採用試験の競争倍率が低下してきていることに対して、各教育委員会では新規採用教員の教員としての資質と能力の低下が懸念されるようになった (東京都教育委員会, 2017)。

##### 1.3.1. 教師養成塾による「養成」への関わり

そうした中、例えば、東京都教育委員会では 2004 年度から「東京教師養成塾」を設置している。これは、小学校教員養成課程を設置している大学や、特別支援学校教員養成課程を設置している大学から 150 名ほどの学生を推薦してもらい、1 年間の研修を受けた後、特別選考によって東京都公立小学校や特別支援学校の教員として採用していくものである (東京都教育委員会, 2017)。同様の動きは、横浜市教育委員会の「よこはま教師塾」をはじめ、多くの教育委員会で実施されている。

##### 1.3.2. 教職課程カリキュラムによる「養成」への関わり

東京都教育委員会は、2010 年 10 月に「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」(東京都教育委員会, 2010) を策定し、東京都並びに隣接県の小学校教員養成課程を設置している大学や短期大学などに提示した。

同書において、このカリキュラム策定の意義を「教員の資質・能力の向上を図る上で、「養成課程・採用選考・採用後の育成」を一体のものであると捉えている。その上で、東京都教育委員会として、より実践的指導力を高めるための小学校教員養成課程のカリキュラムについて、教員養成課程をもつ大学に提示することにより、大学の教員養成課程の改善・充実を図る。」としている。

なお、東京都教育委員会（2010）では、ここに示すカリキュラムは、小学校教員養成課程のみならず、中学校、高等学校、特別支援学校等の教員養成課程にも当てはまることを記している。

また、東京都教育委員会（2010）では、このカリキュラムの特色について、

- (1) 東京都が求める、教師として最小限必要な資質・能力と到達目標を3領域17項目にまとめたこと。また、各項目の趣旨と内容について詳細を示した解説編も併せて作成したこと。
  - (2) 教育実習の改善を図るため、教育実習の指導内容を3領域に関連付けた「教育実習成績評価票」などを示し、大学が主体的に実習校と連携して教員養成に取り組めるようにしたこと。
  - (3) 教職実践演習の到達目標を示し、3領域別に示された資質・能力と教育職員免許法の各科目との関連を明確にしたカリキュラムマップを提示したこと。
- としている。

教育委員会は、1.3. に記したように、教師塾といった直接的な教員の「養成」に関わったり、大学の教員養成課程の改善・充実を図るために、教職課程カリキュラムの提示により教員の「養成」に関わったりしているのである。

## 2. 研究の目的と方法

### 2.1. 研究の目的

上記のように、教育委員会が教員の養成カリ

キュラムに大きく関わりを見せている現状がある。

そこで、本研究は、東京都教育委員会が提示している「教育実習成績評価票」を例に、大学の教員養成にどのように関わりをもたせているのかを具体的に探り、教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わり現状を見出すことを目的とする。

### 2.2. 研究の方法

本研究は、次の方法により進めることとする。

- (1) 2010年度に設定された、東京都教育委員会が提示している「教育実習成績評価票(例)」（以下、「都教委・成績評価票」と記す）の評価項目と評価の観点の確認を行う。
- (2) 2011年度に設定された、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の教員養成課程を設置している東京都内にあるA大学の「教育実習成績報告書」（以下、「A大学・成績報告書」と記す）について調査する。その上で、「都教委・成績評価票」との関わりについて比較検討を行う。
- (3) 2015年度に設定された、中学校、高等学校教員養成課程をもつ筆者の所属である順天堂大学国際教養学部の「教育実習評価票」（以下、「順大・評価票」と記す）について記す。その上で、「都教委・成績評価票」との関わりについて比較検討を行う。
- (4) これらの調査・検討の結果を踏まえ、教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わり現状と課題について検討を行う。

## 3. 「都教委・成績評価票」について

### 3.1. 策定の経緯

東京都教育委員会（2010）は、「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」を発表し、学部段階で学生に身に付けさせておく必要がある、東京都の小学校教師として「最小限必要な資質・能力」を示している。

その上で、東京都の小学校教師としての「最

**表1 東京都の小学校教師として「最小限必要な資質・能力」としての3領域17項目**  
(東京都教育委員会, 2010より引用)

(カッコ数字は項目)
<b>領域①「教師の在り方に関する領域」</b>
(1) 教師の仕事に対する使命感と豊かな人間性
(2) 教師として必要な教養
(3) コミュニケーション能力と対人関係力
(4) 学校教育に関する法令等と学校教育の役割
(5) 学校組織及びサービスの厳正
<b>領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」</b>
(6) 学習指導要領
(7) 教材研究・教材解釈と授業づくり
(8) 単元指導計画の作成及び改善
(9) 指導方法・指導技術
(10) 児童の学習状況の把握と評価
(11) 授業力向上と授業改善
(12) 特別支援教育
(13) キャリア教育
<b>領域③「学級経営に関する領域」</b>
(14) 学級経営の意義と学級づくり
(15) 集団の把握と生活指導
(16) 児童理解と教育相談
(17) 保護者・地域との連携

小限必要な資質・能力」を、「教師の在り方に関する領域」、「各教科等における実践的な指導力に関する領域」、「学級経営に関する領域」の3領域17項目に整理している(表1)。

また、領域ごとに「到達目標」と「内容」を示し、育成すべき資質・能力を明確化している。「内容」について、育成すべき資質・能力を、「意欲・態度」(教師になりたいと思う熱意と使命感、真摯に教職課程を学ぼうとする態度)「知識」(教師として職務を遂行するために必要な知識)「実践的指導力」(学校組織の一員としての教師として実際に児童を指導する力)の3観点に整理し、それぞれ「内容」を明記している。

さらに、教育実習に関しては、実践的な指導力が身に付く効果的な教育実習を行うために、教育実習の指導を3領域に関連付け、指導内容

を明記して学生が大学の学びを教育実習で生かせるようにしている。併せて、「都教委・成績評価票」(図1)を示すことで、大学が小学校と一層連携して教育実習を行うことができるようにしている。なお、この「都教委・成績評価票」は、2011年度より東京都公立小学校で使用されている。また、大学側がA大学のように、独自に教育実習評価票を作成し、東京都公立小学校の実習校に渡した場合でも、大学側が作成した評価票とともに、「都教委・成績評価票」でも記載されている。

なお、東京都教育委員会(2010)では、「都教委・成績評価票」は、小学校での教育実習のみならず、中学校、高等学校、特別支援学校等の教育実習でも参考にしてもらいたい旨を記している。

### 3.2. 評価項目と評価の観点

教育実習中の学生を評価するにあたり、「都教委・成績評価票」における評価項目としては、次のような3領域9項目を設定している。

#### 【領域①】教師の在り方

- (1) 使命感と豊かな人間性と教師としての必要な教養
- (2) コミュニケーション能力と対人関係力
- (3) 学校組織の一員としての役割とサービスの厳正

#### 【領域②】実践的な指導力

- (4) 学習指導要領の理解と授業づくり
- (5) 単元指導計画の作成と指導方法・指導技術
- (6) 児童の学習状況の把握と授業改善
- (7) 特別支援教育とキャリア教育

#### 【領域③】学級経営

- (8) 学級経営と集団の把握・生活指導
- (9) 児童理解と教育相談・保護者との連携

これら3領域9項目は、東京都の小学校教師としての「最小限必要な資質・能力」として掲げた3領域17項目を適宜統合したものとなっている。

また、9項目のそれぞれには2つずつの評価の観点が挙げられている。例えば、【領域①】

〇〇大学 教育実習成績評価票 (例)

平成 年 月 日

フリガナ 実習生名	大学		学部	学科
	専攻			
学籍番号 ( )				
実習期間	出席すべき日数	出席日数	欠席日数(理由)	
平成 年 月 日 から 平成 年 月 日 まで	日	日	病欠 日 ( ) 事故欠 日 ( ) その他 日 ( )	遅刻・早退 遅刻 回 早退 回

1 評 定

各評価項目及び総合評定について、いずれかの評語を記入してください。

(評語) 5 (非常に優れた資質・能力を有している) 4 (優れた資質・能力を有している) 3 (資質・能力を有している)  
2 (資質・能力が不足している) 1 (教員としての資質・能力がない)

評価項目		評価の観点	評 定
【領域①】 教師の在り方	(1) 使命感と豊かな人間性と教師として必要な教養	①子供一人一人の実態や状況を把握し、子供のよさや可能性を引き出し伸ばすために、子供と積極的にかかわっている。 ②小学校教師に求められる常識を身に付けている。	
	(2) コミュニケーション能力と対人関係力	①管理職をはじめとする、教職員とコミュニケーションを積極的に図ることができる能力を身に付けている。 ②児童と適切な言葉遣いや話しやすい態度で接することができる。	
	(3) 学校組織の一員としての役割とサービスの厳正	①学級担任の職務内容や校務分掌について理解し、管理職等に必要な報告、連絡等を適切に行うことができる。 ②法令を遵守する態度を身に付けている。	
【領域②】 実践的な指導力	(4) 学習指導要領の理解と授業づくり	①学習指導要領の各教科等の目標や内容を踏まえて学習指導案を工夫している。 ②授業準備のための教材研究・教材解釈ができ、児童の実態に即した授業づくりを実践している。	
	(5) 単元指導計画の作成と指導方法・指導技術	①単元指導計画に基づき、実践する授業の指導目標とや指導内容、評価規準、指導観等を踏まえた学習指導案を作成することができる。 ②授業の場面において児童の実態と教科の特性に応じた指導方法や指導技術(発問、板書、説明等)を身に付けている。	
	(6) 児童の学習状況の把握と授業改善	①学習指導における評価の意義について理解し、授業中の児童の学習状況の把握や個別指導等を工夫することができる。 ②授業研究後に授業を振り返り、課題を整理し授業改善を進んで実践している。	
	(7) 特別支援教育とキャリア教育	①通常の学級に在籍する、支援を要する児童へ積極的にかかわり、指導している。 ②児童に将来を考えさせたり、自己の可能性を見出させるために授業を工夫したり児童に積極的にかかわっている。	
【領域③】 学級経営	(8) 学級経営と集団の把握・生活指導	①学級の規範づくりや教室の環境構成、清掃指導、給食指導等を積極的に行っている。 ②状況に応じて適時に的確な判断を行い、教師として毅然とした態度をとり、適切にほめたり、叱ったりすることができる。	
	(9) 児童理解と教育相談・保護者との連携	①カウンセリングマインドや教育相談の基本的な技法を踏まえて児童に接している。 ②保護者や地域住民等と連携して、学校の教育力を高めていることを理解している。	
総 合 評 定			

2 校長所見

教育実習全体を通しての所見を具体的に記入してください。

(観点別又は総合で「2」以下の評定を行った場合には、必ずその理由を記入してください。)

--

学 校 名 校 長 名	印	指 導 教 員 名	印
----------------	---	-----------	---

図1 東京都教育委員会が提示している「教育実習成績評価票(例)」

の評価項目 (1) については、

- ① 子供一人一人の実態や状況を把握し、子供のよさや可能性を引き出し伸ばすために、子供と積極的にかかわっている。
- ② 小学校教師に求められる常識を身に付けている。など、具体的な記述となっている。  
なお、評価項目 (2) ~ (9) の評価の観点については、図 1 を参照していただきたい。

### 3.3. 評価

9つの評価項目並びに総合評価については、次の5段階の評語で記入するようになっている。

- 「5」(非常に優れた資質・能力を有している)
- 「4」(優れた資質・能力を有している)
- 「3」(資質・能力を有している)
- 「2」(資質・能力が不足している)
- 「1」(教員としての資質・能力がない)

なお、各評価項目の評価と総合評価の関わりについての記載は「都教委・成績評価票」の中にはない。

また、「校長所見」欄が設けてあり、教育実習全体を通しての所見を具体的に記入できるようにもしてある。特に、評価項目や総合評価で「2」もしくは「1」の評価を行った場合には、必ずその理由を書くようになっている。

## 4. 小学校教員養成課程をもつ「A 大学・成績報告書」について

### 4.1. A大学の教育実習の概要

矢嶋 (2012) によると、A 大学では、小学校教諭一種免許状を取得するために2回の教育実習を必修にしている。3年次には「基礎実習」を大学の附属小学校で、4年次には「応用実習」として全国の協力小学校で、それぞれ3週間の合計6週間の教育実習を行うことを原則としている。

### 4.2. 評価項目と評価の観点

教育実習中の学生を評価するにあたり、「A

大学・成績報告書」における評価項目としては、次のような5項目と22の主な評価の観点を設定している。

#### 【評価項目Ⅰ】教材研究

- (1) 教科書等の分析・活用
- (2) 学習指導要領および学習指導計画等の検討
- (3) 興味・関心に応じた教材の開発・工夫
- (4) 単元設定理由の明確化
- (5) 教科内容に関する専門性

#### 【評価項目Ⅱ】指導計画の立案

- (6) 本時の目標と評価の明確化
- (7) 目標に応じた学習指導過程の構想
- (8) 発問・助言等と反応予想の明確化
- (9) 資料・教具・機器等の準備、板書計画等の立案

#### 【評価項目Ⅲ】学習指導と評価

- (10) 音声・言語・文字等の明確さ、正確さ
- (11) 受容的な姿勢
- (12) 児童の反応への適切な対応
- (13) 資料・教具・機器等の活用、効果的な板書
- (14) 授業中および授業後の適切な評価活動

#### 【評価項目Ⅳ】生活指導と児童理解

- (15) 生活場面での児童との関わり
- (16) 学級指導および教室環境への配慮
- (17) 観察に基づく個と集団の課題把握
- (18) 道徳・特別活動への参加

#### 【評価項目Ⅴ】勤務態度と実習への意欲

- (19) 出勤の状況 (無断欠勤、遅刻等)
- (20) 指導案・日誌等提出物の提出状況
- (21) 協同的な姿勢・コミュニケーション力
- (22) 人権への配慮と規範意識

これらの主な評価の観点には、それぞれ優れたものには「○」、劣るものには「△」、評価しなかったものには「/」(斜線)を記入してもらうようになっている。また、他の観点を実習校が立てた場合には、それを記入できる欄が設けてある。

### 4.3. 評価

#### 4.3.1. 評価項目の評価

4.2. に記した主な評価の観点に沿って優劣を判断し、それをもとに各評価項目の評価を、「5」、「4」、「3」、「2」、「1」の5段階の評語で記入するようになっている。

また、各評価項目の評価と主な評価の観点の関連性については、次のことを目安としている。

- (1) 主な評価の観点に○のみが1つ以上ある場合 → 評価は「5」または「4」
- (2) 主な評価の観点に○や△がない場合 → 評価は「3」
- (3) 主な評価の観点に△のみが1つ以上ある場合 → 評価は「2」または「1」
- (4) 主な評価の観点に○と△が混在する場合 → 総合的に判断して評価を決める

また、各評価項目の評価が「5」または「1」の場合は、所見欄にその根拠となる事由を明記してもらっている。

#### 4.3.2. 総合評価

評価項目Ⅰ～Ⅴの評価の合計点（25点満点）をもとに、次の基準で総合評価「A、B、C、D、F（Fは不合格）」をつけている。

「A」（優れている	合計点 25 ～ 21 点）
「B」（普通	合計点 20 ～ 15 点）
「C」（努力を要する	合計点 14 ～ 12 点）
「D」（一層の努力を要する	合計点 11 ～ 10 点）
「E」（不合格	合計点 9 ～ 5 点）

なお、「あくまでも目安であり、合計点によらず総合評価をつけてもかまいません。その際には、総合所見にその根拠となる事由を明記してください。」という一文も付されている。

### 5. 中学校・高等学校教員養成課程をもつ「順大・評価票」について

#### 5.1. 順天堂大学国際教養学部の教育実習の概要

順天堂大学国際教養学部では、中学校、高等学校教諭一種免許状（英語）を取得するために、

1回の教育実習を必修にしている。4年次に学生の出身中学校もしくは高等学校などで、3週間の教育実習を行うことを原則としている。なお、高等学校教諭一種免許状（英語）のみを取得する場合には2週間の教育実習を行うことを原則としている。

#### 5.2. 評価項目と評価の観点

教育実習中の学生を評価するにあたり、「順大・評価票」における評価項目としては、次のような3つの評価項目（大）と10の評価項目（細）を設定している（図2）。

##### 【評価項目（大）Ⅰ】生徒指導

- (1) 生徒の観察・理解
- (2) 指導能力
- (3) 指導態度

##### 【評価項目（大）Ⅱ】学習指導

- (4) 教科等に関する能力
- (5) 指導能力
- (6) 指導態度

##### 【評価項目（大）Ⅲ】実習態度

- (7) 実習生としての自覚
- (8) 教職に対する熱意
- (9) 実務能力

##### 【評価項目（大）Ⅳ】教育実習記録等

##### 【評価項目（大）Ⅴ】その他

この欄の「評価項目（細）」には空欄2箇所があり、「実習校の実態に合わせ、適宜項目を追加してください。」という一文も付されている。

### 5.3. 評価

評価項目（大）並びに総合評価については、4段階の評語「A、B、C、D（Dは不合格）」に○印をつけるようになっている。

また、評価の基準としては、「評価および総合評価は、それぞれ「B」を標準、Dを不合格とする。」とある。

各評価項目の評価と総合評価の関わりについての記載は教育実習評価票の中には記されてい

## 順天堂大学国際教養学部 教育実習評価表

大 学 名	学籍番号・課程 (専攻)				学 生 氏 名
<b>順天堂大学</b>					
<b>実 習 校 名</b>	<b>配属学年</b>	<b>実 習 教 科</b>			<b>実 習 期 間</b>
		<b>英 語 科</b>			月 日 から 月 日 まで
<b>評 価 項 目 (大)</b>	<b>評 価 (注1)</b>				<b>評 価 項 目 (細)</b>
生 徒 指 導	A	B	C	D	◆ 生徒の観察・理解
	A	B	C	D	◆ 指導能力
	A	B	C	D	◆ 指導態度
学 習 指 導	A	B	C	D	◆ 教科等に関する能力
	A	B	C	D	◆ 指導能力
	A	B	C	D	◆ 指導態度
実 習 態 度	A	B	C	D	◆ 実習生としての自覚
	A	B	C	D	◆ 教職に対する熱意
	A	B	C	D	◆ 実務能力
	A	B	C	D	◆ 教育実習記録等
そ の 他 (注2)	A	B	C	D	◆
	A	B	C	D	◆
出 欠 席	出席すべき日数		日		欠席の理由
	出 席 日 数		日		
	欠 席 日 数		日		
	遅刻 回		早退 回		
総 合 評 価 (注1)	A	B	C	D	特 記 事 項 (注3)
教科指導教諭氏名					印
クラス担任氏名					印

平成 年 月 日

学 校 名 \_\_\_\_\_ 印

校 長 名 \_\_\_\_\_

- 注1. 評価及び総合評価は、それぞれBを標準、Dを不合格とし、該当欄に○印をつけてください。  
 注2. 実習校の実態に合わせ、適宜項目を追加してください。  
 注3. 特記事項は、評価項目その他事項について特に記すべきことがあれば記入願います。

図 2 順天堂大学国際教養学部「教育実習評価表」

ない。また、「特記事項」欄が設けてあり、評価項目その他について特に記すべきことがあれば記入できるようにもしてある。

## 6. 「都教委・成績評価票」、「A大学・成績報告書」、「順大・評価票」の比較

2011年度に設定されたA大学の「教育実習成績報告書」の評価項目数は5項目であり、2010年度に設定された東京都教育委員会が示す「教育実習成績評価票(例)」の評価項目数は9項目であり(図1)、2015年度に設定された順天堂大学国際教養学部の「教育実習評価票」の評価項目数は10項目である(図2)。

3者の評価項目を比較したものを図3に示す。それぞれ関係する項目どうしを実線で結んである。太線で結んでいる場合は、双方の評価項目がより関係性が強いことを表している。なお、この関係は、あくまでも筆者が捉えた関係性であることを付記する。

A大学の示す「勤務態度と実習への意欲」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域① 教師の在り方」の項目に、A大学の示す「教材研究」、「指導計画の立案」、「学習指導と評価」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域② 実践的な指導力」の項目に、そして、A大学の示す「生活指導と児童理解」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域③ 学級経営」の項目に概ね近いものとする。一方で、A大学の示す「教材研究」の評価の観点の一つである「教科内容に関する専門性」については、東京都教育委員会の示す「領域② 実践的な指導力」の項目では扱われていないことがわかる。

また、順天堂大学の示す「実習態度」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域① 教師の在り方」の項目に、順天堂大学の示す「学習指導」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域② 実践的な指導力」の項目に、そして、順天堂大学の示す「生徒指導」の項目は、東京都教育委員会の示す「領域③ 学級経営」の項目に概ね近いものとする。

なお、A大学、並びに順天堂大学の評価項目には、東京都教育委員会の教育実習評価項目「(7) 特別支援教育とキャリア教育」及び「(9) 児童理解と教育相談・保護者との連携」のうちの「保護者との連携」の視点はほとんど抜けていると言える。

大きく捉えた場合、A大学および順天堂大学の教育実習評価項目と、東京都教育委員会の教育実習評価項目とは、評価項目の名称は3者で異なるものの、本質的に関係性があるものと言える。

つまり、2010年度に東京都教育委員会が設定した「教育実習成績評価票(例)」の3領域(「教師の在り方」、「実践的な指導力」、「学級経営」)は、それぞれ「教職に対する熱意や資質・能力」、「授業づくりの力」、「学級づくり(児童・生徒理解)の力」を意味していると捉えることができる。また、2011年度に設定されているA大学でも、2015年度に設定されている順天堂大学国際教養学部でも、「教職に対する熱意や資質・能力」、「授業づくりの力」、「学級づくり(児童・生徒理解)の力」が同様に評価項目となっていることが確認できた。

## 7. 教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わり現状

東京都教育委員会では、2004年度から「東京教師養成塾」を設置している。これは、小学校教員養成課程を設置している大学や、特別支援学校教員養成課程を設置している大学から150名ほどの学生を推薦してもらい、1年間の研修を受けた後、特別選考によって東京都公立小学校や特別支援学校の教員として採用されている。教師養成塾の出身者はすでに1,500名ほどが巣立っている。また、多くの塾出身者が主任教諭になるなど、スクールリーダーにもなっている現状がある(東京都教育委員会、2017)。

また、東京都教育委員会(2010)が、「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」を発表した後、小学校教員養成課程を設置している東

A 大学・成績報告書	都教委・成績評価票	順大・評価票
I 教材研究	(1) 使命感と豊かな人間性と教師としての必要な教養	I 生徒指導 (1) 生徒の観察・理解
II 指導計画の立案	(2) コミュニケーション能力と対人関係力	I 生徒指導 (2) 指導能力
III 学習指導と評価	(3) 学校組織の一員としての役割と職務の厳正	I 生徒指導 (3) 指導態度
IV 生活指導と児童理解	(4) 学習指導要領の理解と授業づくり	II 学習指導 (4) 教科等に関する能力
V 勤務態度と実習への意欲	(5) 単元指導計画の作成と指導方法・指導技術	II 学習指導 (5) 指導能力
	(6) 児童の学習状況の把握と授業改善	II 学習指導 (6) 指導態度
	(7) 特別支援教育とキャリア教育	III 実習態度 (7) 実習生としての自覚
	(8) 学級経営と集団の把握・生活指導	III 実習態度 (8) 教職に対する熟意
	(9) 児童理解と教育相談・保護者との連携	III 実習態度 (9) 実務能力
		III 実習態度 (10) 教育実習記録等

図3 「A 大学・成績報告書」、「都教委・成績評価票」、「順大・評価票」の評価項目の比較 (矢嶋, 2012 を一部引用)

京都内の各大学が教員養成のカリキュラムを見直し、教育実習評価票を修正するなどを行った。従来、各大学では、独自に教育実習評価票を作成していたが、東京都教育委員会の教員養成へのカリキュラムの提言があつてから、各大学が見直すきっかけとなるとともに、A大学のように、「教師の在り方」、「実践的な指導力」、「学級経営」の大きな評価の柱を設定してこられたと考えられる。

さらには、東京都教育委員会（2010）「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」の効果は、小学校教員養成課程を設置している東京都内の各大学のみならず、中学校、高等学校教員養成課程を設置している順天堂大学のような東京都内の各大学の教育実習評価票の評価項目の作成にも少なからず影響を与えていることが考えられる。

東京都教育委員会が2010年10月に策定した「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」は、当時の教育委員会指導主事などの担当者が、東京都並びに隣接県の小学校教員養成課程を設置している大学や短期大学のすべてを回り、丁寧に説明をしていった。このことがあり、各大学では講義一辺倒の授業などを見直し、教師としての実践的指導力を高めるための小学校教員養成課程のカリキュラムについて検討し、改善・充実を図る大きなきっかけを作ったことは事実として評価するべきと考える。

一方で、教員の「養成」は主に大学が担うということから考えると、教育委員会が「養成」にも関わってきていることは、大学の教員養成に対して不安を抱いている表れと捉えることができる。また、東京都教育委員会が2004年度から設置している「東京教師養成塾」では、特別教育実習が年間40日間、3日間の企業等での体験活動、年間20回程度の教科等指導力養成講座、年間8回の英語講座などがある（東京都教育委員会、2017）。そのため、受講生には大学での授業や卒業研究との両立が難しい状況にもなっているのである。

教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わりには、上記のような課題の面もある。しかし、「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」（東京都教育委員会、2010）の中で、策定した意義を、「教員の資質・能力の向上を図る上で「養成課程・採用選考・採用後の育成」を一体のものであると捉えている。そのため、東京都教育委員会は、より実践的指導力を高めるための小学校教員養成課程のカリキュラムについて、教員養成課程をもつ大学に提示することにより、大学の教員養成課程の改善・充実を図る。」と考えている。

今後、大学と教育委員会とは「養成」、「採用」、「研修」と強い連携・協力をした取り組みを行っていくことこそが重要であると考えられる。

## 8. 研究のまとめ

本研究では、東京都教育委員会が提示している「教育実習成績評価票」を例に、大学の教員養成にどのように具体的な関わりをもたせているのかを探り、教育委員会における教員養成カリキュラムへの関わりの現状を見出すことを目的に行った。研究の結果、次のことが明らかになった。

- (1) 東京都教育委員会が設定した「教育実習成績評価票（例）」の3領域（「教師の在り方」、「実践的な指導力」、「学級経営」）は、それぞれ「教職に対する熱意や資質・能力」、「授業づくりの力」、「学級づくり（児童・生徒理解）の力」を意味していると捉えることができる。また、A大学でも、順天堂大学国際教養学部でも、「教職に対する熱意や資質・能力」、「授業づくりの力」、「学級づくり（児童・生徒理解）の力」が同様に評価項目となっていることがわかった。
- (2) 東京都教育委員会が2010年に提示した「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」の効果は、小学校教員養成課程を設置している東京都内の各大学のみならず、中学校、高等学校教員養成課程を設置している東京都内の

各大学の教育実習評価票の評価項目の作成にも、少なからず影響を与えていることが考えられる。

- (3) 今後、大学と教育委員会とは「養成」、「採用」、「研修」と強い連携・協力をした取り組みを行っていくことこそが重要であると考えられる。

#### 付記

本研究を実施するに当たり、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金、研究代表者；宮下、課題番号；26381260、17K04880）の一部を使用させていただいた。ここに記して感謝の意を表す。

#### 引用文献

文部科学省 (2017). 「平成 28 年度公立学校教

員採用選考試験実施状況調査」,  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1381770.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1381770.htm)),

(2017 年 9 月 5 日情報取得).

東京都教育委員会 (2010). 「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」, 1-37 頁.

東京都教育委員会 (2017). 「平成 29 年度事業案内 東京教師養成塾」,

([http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/10jidai/yosei/files/h29\\_jigyoannai.pdf](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/10jidai/yosei/files/h29_jigyoannai.pdf)),

(2017 年 9 月 5 日情報取得).

矢嶋昭雄 (2012). 「教育実習における指導と評価に関する一考察—東京学芸大学と東京都教育委員会の成績報告書の比較から—」, 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第 8 集, 23-32 頁.

---

---

研究論文

---

---

大学英語教職課程の中での  
英語のインターアクショナル・スキルの向上への提言

Improving Learners' Interactional Skills  
Through Innovative Undergraduate English Teacher Education Programs

小野田 榮\* 宮下 治\*\*

Sakae ONODA\* Osamu MIYASHITA\*\*

**Abstract**

We examine factors fostering effective undergraduate English teacher education at Juntendo University. Our research included class observations and interviews with principals and ESL teachers in New Zealand and a review of related literature for triangulation. The data highlight factors contributing to training skilled teachers, a dimension often missing from Japanese English teacher education.

Related literature and MEXT reports show that English teacher education often fails to produce teachers who can improve students' English communication skills because the trainees themselves develop neither English nor teaching skills for teaching effectively through interacting with students. In response, we suggest improvements to pre-service English teacher education, our aim being to make the Juntendo program more effective in producing English teachers equipped with essential skills.

Suggestions include: (1) enhancing English interactional communication skills; (2) acquiring academic English skills through discussions, debates, and essay writing; (3) encouraging prospective teachers to study abroad, take TESOL seminars, and enrich their understanding of teaching methods; and (4) integrating second language acquisition and the CLIL approach in teacher education programs so that trainees can improve their interactional skills through academic writing.

Our suggestions provide a model for developing effective undergraduate English teacher education programs at Juntendo University and elsewhere.

---

\* 順天堂大学国際教養学部 (Email : s-onoda@mbr.nifty.com)

\*\* 順天堂大学国際教養学部 (Email : o-miyashita@juntendo.ac.jp)

\* 責任著者 : 小野田 榮 [September 1, 2017 原稿受付] [January 29, 2018 掲載決定]

## Key words

英語教職課程、インターアクショナル・スキル、アカデミックな英語力  
English teacher education programs, English interactional skills, Academic English skills

### 1. はじめに

小野田、宮下、吉野 (2017) でふれたことであるが、日本では、400 校以上の大学が中学・高校の英語教員養成を行う教職課程を持っている。この学部レベルの英語教職課程は、文部科学省の設置基準を満たしているにもかかわらず、そこで教育を受けた英語教員が生徒の英語力を効果的に向上させていないとの指摘が多い (文部科学省、2015; 日本経済新聞、2016)。では、その原因にはどのようなものがあるのだろうか。これまで議論されてきていることであるが、まず、その原因から検討していきたい。

### 2. 中学生・高校生がコミュニケーション能力を向上できない要因

#### 2.1. 外的要因：英語の指導を取り巻く環境

第二言語習得の文献を調べると英語力が向上しない様々な要因が述べられている (Dornyei, 2003)。その中には、教室の明るさ、一クラスの学習者数、机の配置、空間の広さ、人間関係など、物理的な要素が指摘されている。確かに日本の中学高校での一クラスの生徒数は 40 人にもなることが一般的であり、授業中に生徒の学習状況を掌握できない、すべての生徒を英語でのコミュニケーション活動に積極的に参加させることが難しい、など、教員が解決できない問題がある (小野田、2015)。

また同様に、日本での英語学習環境が特異なものであるという根本的な問題が横たわっている。教室外で英語を使う必要性和環境が整っている ESL (English as a Second Language) の世界とは違い、日本での英語学習は、教室外で英語を使う必要性や環境が整っていない EFL (English as a Foreign Language) での英語学習である。当然のことながら、英語学習に対する高

い学習意欲や必要性に対する意識は一般的に求められないであろう。

さらには、前述のように、学校外での英語学習環境が存在しないため、ESL の環境にいる学習者に比べて、動機付けを含め、学校での英語指導が重要な役割を果たしているが、そのような現実とは裏腹に、学校における授業時間が十分にとられていない。少し古い資料だが、筆頭論文筆者の小野田 (2000) が行った調査では、高校一年、高校二年の年間授業時数は、220 回を少し越えているに過ぎない。しかも、1 回の授業は 50 分であり、また授業が教員の出張や年次休暇のための自習になる、中間期末テストの答案返却や問題解説にも使われている現実を考えると、実質的な授業時間は 200 時間以下になることは容易に想像がつく。最近行われた調査 (佐野、斎藤、吉田、2016) によると、中学校では 1 年間に 140 時間、高校では学校間格差が大きく、100 時間から 200 時間となっている。ただしこの場合も授業回数なのか授業を 60 分に換算した結果なのか不明である。小野田 (2000) に比べて少し増加が見られるのは授業単位数の増加、土曜授業の実施などの要因があると考えられる。一見すると授業時間数は多いように思えるが、中学高校の授業時間を合計しても、小柳 (2017) が指摘する英語力向上に必要なとされている 3,000 時間には及ばないことは明らかであろう。

この学習時間数不足が意味することとして大切なことは、英語力を高める上での決定的な要因である (comprehensive) input と output (Canale & Swain, 1980 ; Ellis, 2012; Krashen & Terrell, 1995; Nation, 2015) が不足するという英語学習上致命的な状態が存在するということである。実際、金谷 (2008) の研究によれば、中学

校3年間で読む英文の量は、ペーパーバックの本で換算すると80ページ程度とのことである。これは、コミュニケーション重視の指導を推進する教育政策の影響で教科書の内容が会話文中心になっていることとも関係しているようである。このような量では到底英語を読めるようにはならないし、ましてや英語でまとまった情報や考えを書けるようにはならない。

それに加え、英語学習にとって障害となるのが、学習全般に悪影響を及ぼしていると考えられるスマートフォンやソーシャル・メディアの使用である。もちろんこのようなものを利用した効果的な学習も提唱されているが、学習目的以外で利用し依存に近い状態になると学習に大きな負の影響を及ぼすという。川島(2017)によれば、スマートフォンやソーシャル・メディアに夢中になると、それまで行った2時間分の学習効果が無効になってしまうとのことである。このようなことで時間を浪費すると、長時間に亘る集中的学習や反復練習を必要とする英語の学習に及ぼす悪影響は少なくないことが容易に想像がつく。また、その影響は授業中にも見られる。最近大学英語教員の中で問題として指摘され、筆頭論文筆者自身も感じていることとして次のような状況が挙げられる。授業中スマートフォンやソーシャル・メディアを使い英語学習に集中できない、スマートフォンの辞書機能を利用し文脈を考えず単語の意味情報のみ確認して済ませてしまう、ウェブ・サイト上の文章をそのままコピーして自分の文章として利用する、単語のスペリングに対する意識が低下し正確に単語を覚えられない、一人の学生が書いたエッセイを共有し仲間がそれぞれ自ら書いたものとして提出することなど、英語学習の弊害となる悪影響は枚挙の暇がない。

最後に教員の労働環境も授業に大きな影響を及ぼしている。他の国と異なり、日本の中学校や高等学校の教員には、担任としての業務、生徒指導、進路指導、そして部活動顧問としての業務などがあり、土曜日や日曜日の勤務も日常

化しているようである。このように教科の指導が教員業務のほんの一部に過ぎないこと(朝日新聞、2017a)も、生徒のコミュニケーション能力が向上しないことに寄与していると思われる。英語の指導のための準備の時間と英語が不得意な生徒のための授業外での指導の時間が十分にとれないのである。

以上中学高校の英語教育を取り巻く物理的な状況について述べたが、これらは学校や教員の努力では改善できない事柄であり、文科省や政府に努力を求めるほかはない。

## 2.2. 内的要因：英語教育と教員養成に関する問題

では、本稿の趣旨である、英語教員そして彼らを養成する大学の英語教職課程の問題について文献をもとに論じていこう。

これまでの大学の英語教職課程に関する調査研究は解決すべき点をいくつか提示している。そのひとつ、小野田ら(2017)は、一番の問題は中学高校の教員の英語力の欠如と英語の指導法を学習体験や英語教職課程の授業を通して十分習得していないことであるとし、その解決策として教育実習期間の長期化を提案している。この2点は、山崎(2006)が大学英語教職課程担当者、中学高校の教育実習担当者、教育委員会の教員採用担当者などに行った、実習生に求める力についての調査研究の結果とほぼ一致するところである。また、佐野ら(2016)も英語力の向上、教職課程における教科に、第二言語習得論、コミュニケーション論などを取り入れ、その授業を英語で指導していくこと、そして教職課程で学んだことを、有効に生かし更なる学びにつなげられるよう教育実習の長期化を提案している。

それでは、英語教育の核となる、英語力と指導技術の二点に関して分析していこう。

### 2.2.1. 英語力

中学高校の英語の教員に求められる英語力と

して、文部科学省は日本英語検定準1級に相当する英語力を提示している。そして山崎(2006)にあるように、適切な発音で英文を読んだり話したりできること、大学入試センター試験の問題に正確に答え、説明できる力があること、ALTとコミュニケーションをとることができること、学校英文法を体系的に説明することなども当然含まれる。最近では、小学生の中にも英語検定2級や準1級を取得する生徒がいることを考えれば、この英語力を満たすことが教員としての最低限の責務であると言えるであろう。

では、現実問題として現職の英語教員のうちのどれだけの教員がこのレベルを満たしているのでしょうか。

2014年度に文部科学省が全国の公立中学校・高等学校英語教員を対象に行った調査では、英検準一級あるいはそれ以上の英語力に相当する資格を持っている中学の英語教員は28.8%、高校の英語教員では55.4%となっている(日本経済新聞、2016)。ただし、最近では、英語力に関しては多くの大学がTOEIC、TOEFL、あるいは日本英語検定(STEP)などの英語力を証明する指標となるものを取得するように勧められている。また市や県(区や都も含む)の教育委員会が英語教員を採用する際に、ある一定の英語の基準を満たした応募者を優先的に採用する選考方法をとっている場合もある。たとえば、平成26年度の例だが、千葉県教育委員会は、

- ① 日本英語検定1級合格
- ② TOEFL 590点(CBTの場合240点、IBTの場合95点)以上を取得
- ③ TOEIC 860点以上取得

(ただし、TOEFLのITPテスト、TOEICのIPテストは不可)  
のいずれかの条件を満たす受験生を一次合格としている。

また、現職の英語教員に対しても文部科学省から英検準一級あるいはそれに相当する英語の資格を取得するように指導が行われているの

で、全体としての英語力はこれから徐々に向上するかもしれない。

しかし、ここで気をつけておきたいことは、これらの試験が測定している力は、英語力のほんの一部に過ぎないことである。TOEIC ITPは、リーディング、文法、リスニングの能力しか測定していない。TOEICも主にリーディング力とリスニング力を測定し、さらに英検は、ケンブリッジ英検(Appendix 1参照)などと違い、スピーキングにおけるインターアクションル・スキルやディスコース・マネジメント・スキルを測定していないし、ライティング力も多くの観点から測定していないのである。これらのテストは、かつてCanal and Swain(1980)が主張した、communicative competenceの下位能力である(a) grammatical competence(文法能力); (b) sociolinguistic competence(社会言語的能力); (c) discourse competence(談話能力); (d) strategic competence(方略能力)うちの(a) grammatical competenceの一部を測定しているに過ぎない可能性があることである。その理由の一つは、このようなテストでは、英語力の中心的要素である語彙の使用に関しては、productive knowledgeではなく主にreceptive knowledgeを測定しているからである(Nation, 2015)。また、Cummins(1996)の主張するBICS(Basic Interpersonal Communication Skills)とCALPS(Cognitive Academic Language Proficiency Skills)に関してはどうであろうか。これらのテストの内容から判断すると、テストにもよるが、おそらくそれらの一部しか測定していないと思える。

このように、TOEFL、TOEIC、英検などの英語力を測定するテスト結果が、大学入試、民間企業就職、また教員採用試験などで求められるようになってきているが、それが必ずしも教員として必要な英語力を持っていることを保証していることにはならないのである。

やはり、英語教員のスピーキング力としては、英語で授業を行い、生徒とインターアクション

をとることを考えると、the Common European Framework of Reference やケンブリッジ英検 (Appendix 1 参照) に明確に示されているように、インターアクションル・スキルやディスコース・マネジメント・スキルが必要な英語力であると思える (Onoda, 2017; 佐野ら、2016)。

### 2.2.2. 英語指導法に関する知識と技術の問題

上記のように英語の力が不足していることは、とりもなおさず、効果的な指導法を用いて指導することができないことを意味する。一般的に考えられている英語の4技能 (スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング)、あるいは語彙力も含めて5技能の力が不十分であれば、指導法について学んだとしても、実際には効果的に指導することができないことは自明の理であろう。このようなことはデータを見れば一目瞭然である。

たとえば、文部科学省高等学校学習指導要領 (2009) では、「英語の授業は基本的に英語を用いて行うことを原則とする。」(p. 37) と明記されている。文部科学省中学校学習指導要領 (2008) には最初そのような指示は含まれていなかったが、2020年の東京オリンピックの開催で多くの外国人観光客が来日することを予見し、また小学校高学年で英語が必修科目化されるのに伴い、後になり、英語で授業を行うことが加えられている。では実際にはどの程度英語で指導しているのであろうか。

前述の調査研究 (佐野ら、2016) を見ると文科省学習指導要領の趣旨が生かされていない状況が見えてくる。

**Teachers  
who conduct lessons mostly in English  
(75% or more)**

	JH 1 <sup>st</sup> Year	JH 2 <sup>nd</sup> Year	JH 3 <sup>rd</sup> Year	SH* 3 <sup>rd</sup> Year
YES	13.8%	11.2%	10.7%	3.8%

Survey conducted in 2014

\*public schools

(以上原文のまま)

授業における英語の使用を75%以上ではほぼ英語で教えていると判断する根拠については述べられていない、また高校1年生、2年生担当の教員の回答の情報が欠落しているなど多少問題があるデータではあるが、授業の全体像を俯瞰することはできる。このデータは、Sato (2012) が東海地区の高校教員を対象にしたアンケート調査、また小野田が2009年に非公式に千葉県の英語の教員に行った調査の結果とほぼ同じであるので、現実を反映していると言えるだろう。また、これは非常に大雑把な分析であるが、これらの調査結果が信憑性が高いものだとすれば、2009年から2014年にかけて授業中での教員の英語使用は増加していないことになる。英語を使用している割合が15%以下ということを考えてみれば、生徒のインプット、そしてアウトプットの機会がそれだけ少ないことにつながり、深刻な状況と考えざるを得ない。EFLの環境では、授業が英語にふれる主な機会であるからだ。ただし、筆頭論文筆者は自らの高校および大学での指導体験からすべて英語で行うことが現実的および効果的であるとは考えておらず、また、第二言語習得の研究でもすべて英語で行うことが必ずしも効果的であるとはしていない。事実、第二言語習得研究では、母語の知識を効果的に利用することが望ましいとの知見が多く報告されている (Ellis, 2014) ことを付記しておきたい。

しかし、外的要因のところでは指摘したように、日本の学習環境では英語のインプットとアウトプットは数少ない授業時間に限られている。もしこのデータが正確であるとすれば、生徒の英語のインプットとアウトプットの量は非常に限られていることになる。小柳 (2017) が主張する英語学習に必要とされる3,000時間には到底及ばないことになる。

この原因はどこにあるのだろうか。Sato (2012) によると、英語教員の問題として、(a) 英語力が十分ではなく、英語で生徒と自然にインターアクションをとる自信がないこと、(b)

英語を用いて行う指導法を体験を通して学んでいないこと、などが考えられるとのことである。Self-Determination Theory (自己決定理論) (Deci & Ryan, 2000) や Social Cognitive theory (社会的認知理論) (Bandura, 1986) が示唆するように、このような指導の実体験と自信の欠如は、成功体験の不足を意味し、教員が自主的に英語を使って授業を行う意欲を生み出すことは難しいと言えるだろう。

また筆頭論文筆者は、中学高校の教員対象の指導法セミナーを毎年担当しているが、4技能を統合した指導法やそれぞれの技能の指導法と評価方法の説明に関する依頼が多く、教職課程の授業やこれまでの学習で体験してきていないことがうかがえる。自ら4技能を統合した英語学習体験を通して英語力を向上させた経験がなければ、このような指導法を用いて生徒のコミュニケーション能力を向上させるのは難しいであろう。

### 3. ニュージーランド現地調査から得られた知見

ここまで英語教育に関する内的要因を分析してきたが、英語力と指導力を向上することの意義とその方策についてニュージーランド、ウェリントン市で調査を行った。ここからは、Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生、St. Anne's Primary School の Doreen O'Sullivan 校長先生とのインタビュー、また Tearo Primary School で ESL の指導に当たり、他の ESL の教員の指導的立場にあり、高い評価を得ている Cathie Cahill 先生の授業参観とインタビューから見えてきた知見をもとにしながら、英語力や指導法の向上について検討していきたい。なお、ここで断っておくが、英語教育の場合、英語力は指導力の前提となる絶対条件である。換言すれば、特別な状況がないかぎり、英語力がない教師が効果的な英語の指導を行えるとは考えにくい。その理由は、指導技術には生徒の needs analysis、学習方法の指導、学習過程におけるフィードバック、そして生徒のパフォーマンス

や学習結果の評価や分析が含まれるからである。したがって、これからの議論は、効果的な英語の授業を行うための指導技術を生かすために必要な英語力という観点が中心となる。

#### 3.1. 二校の校長先生のインタビューから見えてきた小学校 ESL 教育の重要なポイント

- (a) 国際都市ウェリントンを反映するかのよう  
に、多様な文化的背景を持つ ESL の生徒が  
存在するため、生徒のニーズや保護者が期待  
することを正確に判断すること。
- (b) 理解力不足の生徒がいた場合、学力の問題  
なのか英語力の問題なのかを保護者を交えな  
がら正確に判断すること。

この二点は、一般的に英語教育で重要視されていることである。まず学習者のニーズ分析を行い、個人個人の学習者に合った指導法を検討することが大切なのである。二人の校長によると、時には保護者に授業中の子供の学習の様子を観察してもらい、より正確な診断をするよう心がけたり、学習改善のために保護者に家庭で取り組めることを提案することもあるとのことである。

- (c) 家庭で保護者や兄弟とコミュニケーション  
を行うときに、主に L1 (母語) を用いている  
か L2 (英語) を用いているのか情報を得  
ること。
- (d) 英語の話し言葉と語彙を向上させることに  
力を注いでいること。実は、英語のスキル向  
上において語彙力が非常に重要になってくる  
のである。当然のことだが、リーディング、  
リスニング、スピーキング、ライティングの  
どのスキルをとっても十分な語彙力がなけれ  
ば、しっかりと理解したり効果的にコミュニ  
ケーションを行ったりすることができない。  
Nation (2015) によれば、英語ネイティブ・  
スピーカーの子供は、一年ごとに約 1,000 語  
の語彙 (ただし、word family を用いて算出  
している) を増やしていくと言われるが、家  
庭で英語のコミュニケーションが行われてい

なければ、語彙の増加は望めない。学習者は、主にリーディングを通して語彙を身に付けると言われている (Nation, 2015) が、家庭における親とのインターアクションを通して語彙力を強化している面も否定できないのである。これは、インプットが豊富な (すなわち、インターアクションが豊富な) 家庭の子供と少ない家庭の子供の語彙の発達の違いを調べた研究によって明らかになっている (Nation, 2015)。

- (e) 多様な文化、多様な母語を背景に持つ生徒を抱えているため、当然のことながら、共通の言語である L2、つまり英語を用いての英語の指導が行われていること。見落としてはいけない点であるが、英語母語話者の教員であるからといって生徒一人ひとりとのインターアクションに長けているわけではなく、そのスキルは、教員研修や指導経験、同僚による授業参観などを通じて磨いていく必要があるのである。これは日本において日本語という母語で教える他教科の教師のことを考えてみれば容易に理解できる。かつて文科省から指示された「受容的態度で生徒に接する」ことが、母語で指導する教員にとっていかに難しいことであったかを考えてみればわかるであろう。なお、ここでいう生徒とインターアクションをとるためのスキルについては、Cathie Cahill 先生とのインタビューと授業参観のセクションで詳細に述べることにする。
- (f) 視覚教材を用いて実際に表現を使用する状況を設定し文脈化を図ること。そして英文の音読練習に家庭の協力を得ること。筆頭論文筆者はかつてニュージーランドの小学校に通う 5 歳の長男のために、担当の先生の指導の下、絵の豊富な教科書を用いて、家庭で教科書の英文を子供に繰り返し音読活動を行わせ、表現の意味単位での自動化を促進する活動を行ない、英語を話せるようにさせた経験がある。
- (g) 小学校高学年では、国が示す評価基準をも

とに、英語のスピーキング力や、リーディング力などを評価し、その結果を教員間で共有し指導に生かすとともに、保護者に伝え、指導の理解と協力を仰ぐこと。この統一された Can-do リストのような基準を用いることが指導の効果を上げているとのことである。そのためには、大学から指導者を呼びセミナーを行ったり、教員同士で授業参観をして指導法を話し合い、その基準に沿ってできるだけ正確に生徒の力を測定できるように努力しているとのことである。実は、この評価の方法と基準の知識が日本の大学の英語教員養成課程に欠けている点であり、また英語の教員が苦手としている分野でもある。日本では、各学校に文部科学省や教育委員会から Can-do リストを作成するように指導されているが、その評価基準も妥当性があるか、また実際にそれを用いて生徒の英語力を測定しているか疑問である。評価は、指導の大きな部分を占めているが、それが英語教育においては顧みられることが少なかったのである (静, 2004)。そして当然のことながら、この評価を行うためには高い英語力が必要となるのである。自らが理解できないあるいは話したり書いたりすることができないものを評価することは不可能であると思えるからである。

### 3.2. Tearo Primary School で ESL 指導教員、Cathie Cahill 先生の授業参観とインタビューから得られた知見

高学年の ESL のクラスは 14 人程度の少人数で形成され、3、4 人ずつテーブルを囲むように座っていた。このクラスは週に一回ほど水曜日に特別教室で行われ、本来生徒が在籍するホームルームでの英語の授業での学習を補強する目的で行われているとのことである。生徒の英語のレベルはグループごとに異なり、教師は同じ教材を用いながら、それぞれの英語力に応じた課題を与え生徒の学習段階に応じた指導を

行っていた。授業参観から気づいた点はずぎのようなことである。

(a) できるだけ自然な速さで話していたこと。

日本の英語の授業に慣れている我々にとっては非常に速く、生徒が理解できないのではと感じたが、先生によれば、その理由は、児童が英語を自然な形で理解できるようになり自然に話せるようになることであること、また、グループごとに学習の差が出るので、各グループの指導を次々に行うために、できるだけ自然な速さで話し、展開をよくする必要があることなどを説明していただいた。また ESL の環境なので、最初は早くて理解できないと感じていた生徒も、次第に理解し、時間がたてば英語を話せるようになってくるとのことである。このことは、第二言語習得研究の中でも論じられている (Ellis, 2012)。理解を促進するような不自然な速さの簡略化された英語は一時的な利用価値があってもそれを継続的に使うことは効果的ではない。そのような不自然な英語を身につけてしまう可能性があるからである。Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生によれば、Cahill 先生のこの指導法は、ESL の生徒が短期間のうちに他の科目の授業に対応ができるくらいまで英語力を高めており、保護者からも感謝されているとのことである。確かに筆頭論文筆者の 5 才の子供も 2010 年に Cahill 先生の指導を受け、3 か月後には授業に積極的に参加できるようになっていた。ただし、Cahill 先生は生徒が理解できていないと判断した場合は、話すスピードは落とさないながらも、直ちに繰り返したり、やさしい言葉に置き換えたりするなどの scaffolding を行っていたことを付け加えておきたい。

これは日本の大学の英語教員養成課程での指導に大きな意味を持つと思われる。もちろんこの指導法がそのまま日本の英語の授業で利用できるとは思えないが、英語教員が英語で授業を行うことを考えたら、英語を自然に話せる力、特にインターアクショナル・スキルを身につけ

ておくことは必要条件である。そうでなければ、生徒の行動や反応に臨機応変に対応できないからである。これは、英語非母語話者として英語を話している場合、かなり英語力が高い場合を除き、母語に比べて working memory (作業記憶) が少ないため、効率よく話が續かないという現象が起きることと関係している。これを防ぐには、第二言語発話産出モデル (Kormos, 2006) が示すように、流暢さを高めるために、言語材料の automatization (自動化) をはかることが必要であり、そのためには、定型表現を用いたり、繰り返し話すような学習が必要なのである (Onoda, 2013; Segalowitz, 2010)。そして自然なスピードで英語を話せる力、つまり oral fluency を習得していないと、英語を母語とする対話者はいらいらしたり、相手に対して否定的な態度を示すことが明らかになっている (Derwing & Munro, 2001 ; Derwing, Munro, & Thomson, 2007 ; Munro & Derwing, 2001)。この点は日本人の生徒にそのまま当てはまらないかもしれないが、自然でない英語を長期間聞いていると学習効果や学習意欲が下がることが推察される。換言すれば、教師が自然な英語を話せない、認知的な側面そして心理的側面で生徒に負の影響を与えることが考えられるのである。また、指導を行う教員にとっても、自然な英語を話す力がなければ、生徒の集中力を低下させずに、次々に生徒とインターアクションを取りながら授業を展開させていくことが難しいと言えるだろう。

(b) 生徒の英語力を考慮し次々にタスクを与え、4 技能を統合した授業を展開し、生徒が言語学習に集中的に取り組む環境を作っていたこと。

印象的だったのは、各生徒の英語力および学習の進行状況に合わせてながら、次々に新しいタスクを与え、4 技能を統合させる工夫をしながら指導していたことである。また、初めて学ぶ単語に注意が向くように、input enhancement を行い、その後繰り返しその単語を receptive vocabulary として、また productive vocabulary

(Nation, 2015) として使用させる工夫をしていたことである。4 技能統合型の学習は、言語材料の *deep processing* を促進するので、学習効果が高いことが報告されている (Ellis, 2012; Nation, 2013)。日本では、この 4 技能統合型の指導法を利用している教員は少ないようである (Onoda, 2017)。その要因として、大学入試が高校英語教育の目標であるという理由が報告されているが、もう一つの要因として、そのような形式で学び英語力を高めた経験がないからという報告も多い (Gorsuch, 2000; Nishino, 2008)。特に、Gorsuch (2000) は、構造方程式を用いてその因果関係を立証している。つまり効果的な学習法を用いて英語力を高めた経験がなければ 4 技能統合型の授業は行えないということになる。このことは、英語力が指導技術の核であることを意味している。

(c) 生徒の英語力や学習の状態や気持ちに応じた素早いインターアクションを行い、適切な評価とコメント、そして指示を与えていたこと。より具体的に言えば、効率よく生徒の考えを引き出したり、考えに対して前向きなコメントを述べたり、生徒の理解を確認し学習を促していたことである。

この個人に応じた指示、フィードバックを効率よく与える点は、教員の指導技術の中で核となる部分である。そして、英語母語話者であるからと言って皆ができるわけではない (Ellis, 2014; Sato, 2012)。事実、日本人が母語を使って教えている授業を参観してみれば容易にわかる。非常に上手に生徒の考えを引き出しコメントする先生もいれば、そのようにできない先生もいるからだ。

インターアクションル・スキルを効果的に駆使しながら展開されていく Carhill 先生の授業は非常にリズミカルで心地よく、参加している生徒は集中して取り組み、参観していた我々論文筆者も時間の経過を忘れ引き込まれていった。ESL と EFL という学習環境の違いがあるため単純な比較はできないが、日本で行われて

いる日本人教員による授業では見られない、指示とコメントのタイミング、効率の良さ、そして自然なやり取りを感じた。これまで日本で多くの中学高校の英語の授業を見てきたが、短い授業時間の中に相互に関連し 4 技能を統合した多くのタスクを組み込み、生徒同士、そして先生と生徒とのインターアクションをできるだけ行う授業展開には感心させられる点が多かった。

Carhill 先生によれば、第二言語としての英語を指導する場合、このインターアクションル・スキルが非常に重要になってくるとのことであり、非母語話者が英語で教える場合、訓練と注意が必要であるとのことであったが、全く同意するところである。日本人は基本的に英語でのインターアクションが不得意である (Crofts, 2015; Lewis, 1996)。それは日本文化がまず相手の話を聞いてそれに対して応答するような規範を持つ文化だからである (Lewis, 1996)。したがって我々日本人が英語での効果的なインターアクションル・スキルを身に付けるにはかなりの訓練と努力が必要である。言い方を変えれば、この力が身につかなければ、英語での指導は不自然なものとなる可能性がある。そして、このようなスキルの有無は生徒の学習面に与える影響も大きい。生徒にとっては非常に重要な英語のインプットとなり、また日本人教員が英語学習者のモデルとなるからである。日本人英語教師が生徒に対するコメントに頻繁に用いる、“Good” “Great” だけを聞いて育った生徒に比べ、“Amazing! How did you do that? You’re an expert!” のような気持ちのこもった褒め言葉に日常的に触れている学習者は言語学習における意欲の面で大きな違いを生むとの研究結果もある (Bandura, 1986; Swain, Kinnear, & Steinman, 2015; Shelley & Gonzalez, 2013)。

しかし、多くの日本人英語教師がこのような力を身につけていないことは無理からぬことである。それは、そのようなことを体系的に教える指導が中学、高校、大学レベルを含めてなさ

れていないからである (Rossiter, Derwing, Manimtim, & Thomson, 2010; Walsh 2012)。この指導こそ大学レベルあるいは英語教員を対象とした研修会で行うべきことであると考え、実際にそのような指導はあまり行われていない (佐野ら、2016)。このような日本での英語教員の問題点を提示したところ、Cathie Cahill 先生はニュージーランドの教員養成プログラムでの取り組み (Faculty of Education, Victoria University of Education, 2016) の中で行われている方法をもとに次のような提案をしてくださった。

- (1) 大学生時代に長期の留学体験をし、英語母語話者との日々のコミュニケーションを通してインターアクションル・スキルを身に付けていく。
- (2) 英語で指導法の勉強をしながら海外 TESOL programs に参加し、討論やマイクロ・ティーチングを通してインターアクションル・スキルを身に付ける。
- (3) 英語教職課程の授業を英語で行い、アカデミックなレベルで意見や情報のやり取りができるようにする。

以上の三つの提案であるが、これらは最近の英語教員養成の研究が示唆することと一致していることである (佐野ら、2016)。特に三点目のアカデミックなレベルでのインターアクションができることは、高等学校英語学習指導要領 (2009) が C1 レベルの英語力を目標に設定していることを考えれば当然のことである。

#### 4. 結論

今回、日本の教育学部以外の大学に設置されている「開放性」の英語教職課程、特に順天堂大学国際教養学部の英語教職課程を改善するという目的で、ニュージーランド、ウエリントンにある小学校を訪問し、教育理念や指導法に関して多くの情報収集を行った。得られた情報の中で、改善に役立つと思えることは下記の点である。

- (1) 英語のインターアクションル・スキル向上

に焦点を置いたコミュニケーション能力育成の科目をカリキュラムに導入する。具体的な方法としては、The four strands of teaching (Nation, 2013) が提唱する、meaning-focused input、meaning-focused output や fluency development の活動、具体的には、pair storytelling activities (ペアを組み、相手に自分が一番興味を持ったことやニュースを伝え、ディスカッションにつなげる活動)、ロール・プレイ (状況を設定して学生同士がインターアクションを行う役割演技)、opinion gap activities (ペアやグループで話し合い、問題を解決するための方策を考える活動) なども効果的に利用できる。

- (2) ディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、エッセイ・ライティングなどアカデミックな英語力の向上につながる科目を大学の英語教職課程カリキュラムに取り入れる。英語音声学、英語学などの授業にも取り入れれば、アカデミックなインターアクションを促すことにつなげる効果が期待できる。
- (3) 日本人学習者が苦手意識を感じているインターアクションル・スキルを身に付けさせながら、指導技術を英語で学べるよう、海外 TESOL Programs での学習を勧める。(2) で述べたアカデミックなレベルでのインターアクションを自然に学ぶことができるからである。
- (4) アカデミックな英語力とインターアクションル・スキルを向上させるために、教職科目に第二言語習得などを必修の科目として位置づけ、CLIL (Content and Language Integrated Learning) 形式で指導する。
  - (1) のインターアクションル・スキル向上に関しては、すでに静 (2004) が「研修等で観察するに、平均的な日本人英語教師に最も欠けているものをひとつだけ挙げるなら ... 英語力、とくにプロダクションの力である。」(p. 31) と指摘していることや山崎 (2006) の調査で明らか

かにされている英語教員の英語コミュニケーション能力の欠如という問題提起とも一致する点である。

(2) のディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、エッセイ・ライティングなどの時間を大学の英語教職課程に多く取り入れることで、アカデミックな英語を用いてのインターアクションル・スキル向上を図ることは、文部科学省高等学校学習指導要領が求めていることと一致する。

(3)(4) に関しては、佐野ら (2016) などの他の研究者がすでに指摘していることである。なお、彼らは、(3)(4) のような内容をじっくりと学び、そこで学んだ指導理論や技術を教育実習期間の実践の中でじっくり身に付けることを目的とし、教育実習の長期化 (1 年) を含んだ英語教職課程 5 年制を提唱しているが、これは、小野田ら (2017) が提言していることと一致している。しかし、教育実習期間を長期化したところで、指導技術を支える英語力が不足していれば、教育実習期間の中で指導技術を高めることは難しいことであるし、また、十分な英語力を身に付けていないうちに、実習生が中学生や高校生を指導するという考えは倫理的問題をはらんでいると思える。たとえばスピーキング力の評価のために performance test (実際に課題を与えて話させ、rubric (たとえば、Kanda English Proficiency Test Speaking Section Rubric (2005), Appendix 2 参照) を用いて評価を行うことが、学習指導要領及び大学入試の観点から大いに求められてくる (朝日新聞、2017b) と考えられるが、スピーキング能力を身に付けていない教員は、英語の自然なインターアクションの流れを理解できず、また機能を表す定型表現などについても知識が乏しいため、生徒のスピーキングのパフォーマンスの評価をすることができないと言われている (Nation, 2013)。

さて、このようなインターアクションル・スキルやアカデミックな英語の力を向上するという考えとその方策については多くの方の同意が

得られると思えるが、ここで議論している英語科目や提言を導入したからと言って、英語教職課程の学生が効率よく求められる英語力を身に付けるかどうかは疑問である。第二言語習得研究 (たとえば、Van Eeelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006) によると、教師を目指す人間、また現職教員は、授業分析に自ら進んで取り組む姿勢に欠ける傾向があり、指導に必要と思われるスキルや能力を向上しようという意欲が乏しいという知見があるからだ。

そこで現実的に効果があると思えるのが、学生が教職課程の英語科目 (英語科指導法を含む) を履修する際に満たすべき履修基準を設けることや教育実習を行う 4 年生になるまでに英語の外部資格試験で一定のスコアを取得することを求めることである。たとえば、神田外語大学英米語学科のように、TOEFL ITP 550 点、TOEIC 730 などの教育実習履修条件を課すことである (神田外語大学学生履修便覧、2017)。実は、教育実習校の指導教員と生徒に対する礼儀として、このような英語力を保証する手段を取っている大学は少なくない。ただし、中には、義務ではなく努力目標となっている場合もある (神田外語大学教職課程委員会、2012)。

現在多くの大学が文部科学省の指導の下、英語教職課程のカリキュラムを、英語コミュニケーション能力育成を重視した内容に転換していくことを求めている。これは前述の静 (2004) ように、英語力、特にスピーキング力やライティング力を高めることが英語教育の向上につながるという考え方と一致する。また、Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) が示唆しているように、そのようなスキルを高めること、つまり competence (能力) が self-efficacy (自己効力感) を高めることになり、それが高いレベルでの英語のパフォーマンス、つまり英語での自然なインターアクションを生み、効果的な英語の授業の展開につながっていくのである。最近の研究では、competence と self-efficacy の

因果関係は第二言語習得にも当てはまることが報告されている (Onoda, 2013, 2014; Tanaka & Yamauchi, 2000; Wong, 2005)。self-efficacy が、自己調整学習に影響を及ぼし、その結果として、英語のリスニング力、スピーキング、語彙力が向上し、その competence が self-efficacy 向上に影響を与えているのである。

筆頭論文筆者はこれまで長年に亘り 4 年生で行う教育実習において授業の様子を参観してきたが、英語のスピーキング力が不十分な学生が多く見られた。そしてそれはとりもなおさず、効果的な指導技術を展開できない状況となって現れていた。この観察は、他大学の英語教職担当者、そして中学高校の指導教員の観察と一致するところである。

このような状況を改善し、英語教育を効果あるものにする方法とは何か、それは、文部科学省のコアカリキュラムや調査研究が示すように、まずはスピーキング能力、特にインターアクション・スキル向上に他ならない。そしてアカデミックな英語力を身に付けることが大切となる。その方策として、TESOL 留学プログラムとの提携や英語教職課程における CLIL 形式の指導が日本の大学の英語教職課程の改善につながると考える。

そして、グローバル市民に求められるインターアクション・スキル養成に重点を置いた国際教養学部は、まさにそのような英語力を身に付けさせるのに適した学部である。本学部での英語力向上の取り組みが、高い英語コミュニケーション能力を携えた中学校・高等学校の英語の教員を輩出していく中心的な役割を担うように努力したい。

## 付記

本研究を実施するにあたり、平成 28 年度順天堂大学国際教養学部海外研究旅費補助金、並びに科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金、研究代表者; 宮下、課題番号; 26381260) を使用させていただきました。ここに記して感謝の意を表します。

また、この論文執筆そして順天堂国際教養学部の英語教職課程改善のために、惜しみなく時間を割き、情報を提供するとともに、われわれ 2 人のインタビューに答えてくださった、Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生、St. Anne's School の Doreen O'Sullivan 校長先生、また Tearo Primary School で、ESL の授業を参観させていただきその後インタビューに答えてくださった Cathie Cahill 先生に、この場を借りて感謝申し上げたいと思います。

## 引用文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1(1), 3–47.
- Crofts, S. (2015). Teaching interactions: Is it possible? Is it useful? *TESOL Connections*, August. Retrieved August 28, 2017 from: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2015-08-01/3.html>
- Cummins, J. (1996). Language proficiency and language achievement. In J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in education* (pp. 138–161). London: Longman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2001). What

- speaking rates do nonnative listeners prefer? *Applied Linguistics*, 22(3), 324–337.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2007). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359–380.
- Dörnyei, Z. (2003). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2014). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faculty of Education, Victoria University of Education (2016). *2016 Faculty of Education Te Whanau O Ako Pai*. Victoria. Wellington: Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Gorsuch, G. (2000). EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675–710.
- The Kanda English Proficiency Test (KEPT). (2005). The Kanda KEPT Committee. Chiba: Kanda University of International Studies.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall.
- Lewis, R. (1996). *When cultures collide: Leading across cultures*. London: Brealey.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468.
- Murphey, T., Onoda, S., Shibata, M., & Chiba, Y. (2009). Encouraging teaching practice in learning communities. *Proceedings of the 2008 JALT Annual Conference* (pp. 81–95).
- Nation, I. S. P. (2013). *What should every ESL teacher know?* Tokyo: Compass Publishing.
- Nation, I. S. P. (2015). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding Communicative Language Teaching: An exploratory survey. *JALT Journal* 30(3), 27–50.
- Onoda, S. (2013). Investigating the relationships among self-efficacy, self-regulation strategy use, willingness to communicate, and English oral proficiency. In M. Hobbs, & K. Dofs (Eds.), *Selections from the 5th Independent Learning Association Conference* (pp. 75–81).
- Onoda, S. (2014a) Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5, 125–134.
- Onoda, S. (2014b). An exploration of effective teaching approaches for enhancing the oral fluency of EFL students. In T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown, & S. Herder (Eds.), *Exploring EFL fluency in Asia* (pp. 120–142). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Onoda, S. (2017). Exploring teaching techniques for encouraging students to use English in class. In R. Raúl, & A. López (Eds.), *Current issues in language teaching* (pp. 111–122). Madrid: Editorial Académica Española.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thompson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*. 66(4), 583–606.
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of*

- second language fluency*. New York: Routledge.
- Sato, K. (2012). Changing a teaching culture: From individual practice to curriculum development. Paper presented at the 2012 JALT conference.
- Shelley, L., & González, F. (2013). Back channeling: Function of back channeling and L1 effects on back channeling in L2. *Linguistic Portfolios*, 2, 98–108.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2<sup>nd</sup> ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Tanaka, K., & Yamauchi, H. (2000). Influence of autonomy on perceived control beliefs and self-regulated learning in Japanese undergraduate students. *North American Journal of Psychology*, 2(2), 255–272.
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22, 408–423.
- Walsh, S. (2012). *Exploring classroom discourse: Language in action*, London: Routledge.
- Wong, M. S. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245–269.
- 朝日新聞 a (2017年9月13日). 「教員の労働時間 授業にあてる割合 日本、加盟国最低レベル」.
- 朝日新聞 b (2017年8月24日). 「教えて! 大学入試改革 2, 英語の試験 4 技能をどう評価?」
- 小野田榮 (2000). 「高校英語教育を取り巻く現実」. 関東甲信越英語教育学会発表資料.
- 小野田榮 (2015). 『日本の英語教育の今、そしてこれから』長谷川信子編 第12章「日本の英語教育の現場でできること」214 - 233 頁.
- 小柳恒一 (2017). 「たかが英語されど英語 おとなの英語習得法」.  
<http://blog.etn.co.jp/english-sla-3/2592.html>
- (2017年9月7日閲覧).
- 金谷憲 (2008). 『英語教育熱 過熱心理を常識でさます』東京: 研究社.
- 川島隆太 (2017年7月30日). 「脳科学者・川島隆太教授が警告「子どものスマホ使用で2時間以上の勉強効果が消える!」」 <https://headlines.yahoo.co.jp/article?a=20170730-00010199-jprime-life> (2017年9月1日閲覧).
- 神田外語大学学生履修便覧 (2017). 神田外語大学.
- 神田外語大学教職課程委員会 (2012). 「教職課程履修にかかわる英語資格条件」神田外語大学教職課程委員会資料 1-2 頁.
- 佐野富士子・斎藤英俊・吉田晴世 (2016). 科学研究費助成事業 挑戦的萌芽研究 26580107 最終報告書「グローバルな人材育成のための英語教員養成5年生カリキュラムの開発と妥当性」.
- 日本経済新聞 (2016年1月16日)「英語教員「話す・書く」強化」
- 文部科学省 (2008). 文部科学省中学校学習指導要領解説 中学校 外国語編 英語編. [www.yamagata-c.ed.jp/kyouka/eigo/New%20Room/newcourse.pdf](http://www.yamagata-c.ed.jp/kyouka/eigo/New%20Room/newcourse.pdf) (2017年9月1日閲覧).
- 文部科学省 (2009). 文部科学省高等学校学習指導要領解説 高等学校 外国語編 英語編 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf) (2017年9月1日閲覧).
- 文部科学省 (2012). 平成24年度「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策に係る状況調査の結果概要(公立高等学校・中等教育学校後期課程)」.
- 文部科学省 (2015). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(平成25年12月).
- 小野田榮・宮下治・吉野康子 (2017). 「ニュージーランドの教職課程の訪問調査報告」『順天堂グローバル教養論集』 第二集 58-65

頁.

静哲人 (2004). 「「評価力」の心技体」『英語教育』, 6月号, 31頁.

山崎朝子 (2006). 「英語科教職課程の現状と課題」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』第7号、103-112頁.

## Appendices

### Appendix 1

#### Cambridge English Exam for Preliminary Speaking Test

The Speaking test lasts about 10 to 12 minutes. You take the test with another student. There are two examiners in the room. One examiner talks to you and the other examiner listens to you. Both the examiners give you marks.

**Part 1** The examiners introduce themselves and then one examiner asks you and your partner to say your names and spell them. The examiner then asks you questions about yourself, your daily life, interests, etc.

**Part 2** The examiner asks you to talk about something together and gives you a drawing to help you.

**Part 3** You each have a chance to talk by yourselves. The examiner gives you a colour photograph to look at and asks you to talk about it. When you have finished talking, the examiner gives your partner a different photograph to look at and to talk about.

**Part 4** The examiner asks you and your partner to say more about the subject of the photographs in Part 3. You may be asked to give your opinion or to talk about something that has happened to you.

Grading criteria: (a) Grammar and Vocabulary, (b) Discourse Management, (c) Pronunciation, (d) Interactive Communication, (e) Global Achievement

Appendix 2

Kanda English Proficiency Test Speaking Section Rubric (2005)

	<b>Pronunciation</b>	<b>Fluency</b>	<b>Lexis / Grammar</b>	<b>Conversational skill</b>
0 ~ 0.5	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Word level</li> <li>Sentence Level: ability to 'blend' or link sound within or between words</li> <li>Stress, rhythm, and intonation</li> <li>Accent</li> </ul> <p><b>Unacceptable pronunciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Very heavy accent, that would lead to a breakdown in communication</li> <li>Only uses katakana-like phonology and rhythm; words not blended together</li> </ul>	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Automatization: ability to formulate utterances quickly and speak smoothly</li> <li>Speaking speed</li> <li>Hesitations and pausing</li> </ul> <p><b>Unacceptable fluency</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fragments of speech</li> <li>Halting, often incomprehensible</li> <li>Communication nearly impossible</li> </ul>	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Correct grammatical form</li> <li>Suitability of vocabulary</li> <li>Displaying ability to use (or attempting to use) different grammatical structures and vocabulary suitably in context</li> <li>Collocations and correct word choice</li> </ul> <p><b>Unacceptable lexical &amp; grammatical usage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No evidence of grammar knowledge</li> <li>Knows few words, and uses them in isolation</li> <li>Unable to share simple ideas</li> <li>Communication not possible</li> </ul>	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participation and smoothness of interaction (turn-taking, responding to others, asking questions and introducing new gambits, paraphrasing, hedging)</li> </ul> <p><b>Unacceptable conversational interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Shows no awareness of other speakers; may speak, but not in a conversation-like way</li> <li>Communication not possible</li> </ul>
1 ~ 1.5	<p><b>Poor pronunciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uses somewhat katakana-like pronunciation; does not blend words</li> <li>Likely to have comprehension difficulties with interlocutors</li> </ul>	<p><b>Poor fluency</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Slow strained, unnatural speech</li> <li>Frequent unnatural groping for words</li> <li>Long unnatural pauses</li> <li>Communication difficult</li> </ul>	<p><b>Poor lexical &amp; grammatical usage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Some very limited grammar knowledge evident</li> <li>Limited vocabulary but inexperienced usage</li> <li>Little or no attempt at complex vocabulary or grammar</li> <li>Ideas can be shared, but with likely comprehension difficulties</li> </ul>	<p><b>Poor conversational interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Does not initiate interaction</li> <li>Uses mostly a monologue style</li> <li>May show some basic turn-taking but does not relate ideas well, or give much explanation</li> </ul>
2 ~ 2.5	<p><b>Fair pronunciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Has not mastered some difficult sounds of English, but should be mostly understandable to interlocutors</li> <li>Makes regular attempts to blend words but may still stress words incorrectly</li> </ul>	<p><b>Fair fluency</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Speech is hesitant; somewhat unnatural</li> <li>Unnatural groping for words and unfilled spaces may persist, but it does not completely impede communication</li> <li>May overuse fillers, or demonstrate other unnatural usages</li> </ul>	<p><b>Fair lexical &amp; grammatical usage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Overly reliant on a small range of simple grammar and vocabulary to express ideas</li> <li>Shows little or no evidence of ability to control difficult grammar or vocabulary</li> </ul>	<p><b>Fair conversational interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consciousness of turn taking</li> <li>Maintains interaction by responding to others without unnatural gaps or pauses</li> <li>Shows meaningful agreement or disagreement to others' opinions (assent / dissent, etc.)</li> </ul>
3 ~ 3.5	<p><b>Very good pronunciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>May not have mastered all the sounds of English, but has good control of sentence stress and intonation</li> <li>Accent does not interfere with comprehension; can blend words consistently</li> </ul>	<p><b>Very good fluency</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Occasional misuse of fillers, groping and frequent repair may still be evident, but is not overly distracting to listeners</li> </ul>	<p><b>Very good lexical &amp; grammatical usage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Shows evidence of ability to control difficult grammar or vocabulary and attempts to use a range of forms</li> <li>May continue to make mistakes, but should be comprehensible</li> </ul>	<p><b>Very good conversational interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Appears confident</li> <li>Responds appropriately to others</li> <li>May direct conversation</li> <li>Shows ability to negotiate meaning quickly and naturally</li> <li>May begin to use paraphrase or clarification as a means to scaffold for lower level interlocutors</li> </ul>
4 ~ 5	<p><b>Excellent pronunciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Appears to have mastered much of the sound system of English</li> <li>Accent does not impede communication</li> </ul>	<p><b>Excellent fluency</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversation should proceed smoothly, with little impediment</li> <li>Uses fillers, markers, and lexical chunks effectively</li> <li>Groping may occur, but seems natural &amp; fluent</li> </ul>	<p><b>Excellent grammar &amp; vocabulary usage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrates excellent control of a range of grammar and vocabulary</li> <li>Mistakes may still occur, but these should not impede meaning</li> <li>Chunked lexical items, such as idioms and collocations may be present and used correctly</li> </ul>	<p><b>Excellent conversational interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Very confident and natural</li> <li>May ask others to expand on views</li> <li>Negotiates, holds and relinquishes turns appropriately</li> <li>Explains how own and others' ideas are related, interacts smoothly</li> </ul>

---

---

**Original Article**

---

---

**Management Performance and Capacity Assessment  
of Health District Offices in Aleppo and Idlib Governorates  
Prior to the Syrian Conflict**

**Motoyuki YUASA<sup>1)</sup>\* Makiko KOMASAWA<sup>2)</sup>**

**Yoshihisa SHIRAYAMA<sup>3)</sup> Wadah HUSSEIN<sup>4)</sup>**

**Abstract**

In 2010, prior to the outbreak of the Syrian conflict, a bilateral health project of the Japan International Cooperation Agency was launched in Aleppo and Idlib governorates. The project aimed to improve reproductive health status by strengthening the district healthcare system, and a key step was to enhance the management performance and capacity of health district offices (HDOs). The study sought to describe the current situation of three health districts, to assess the management latitude and capacity of the HDOs, and to identify priority objectives. The study described the structure and issues facing the health districts using key informant interviews, observation, and strengths, weaknesses, opportunities, and threats (SWOT) analysis. The findings reveal that the HDOs could improve management performance and capacity through specific actions, including: with involvement of the community, developing a work plan; relocating personnel; estimating needed medical supplies and equipment using the results of data analyses; implementing on-going staff supervision practices; providing monitoring services for infants and children; and promoting social relationship with other agencies and the private sector. Such measures require no additional budget, legislation, or reform to accomplish. The approach can be applied to countries and health districts with inadequate resources similar to those of Syria.

**Key words**

Healthcare system, District health office, Management, Syria

**1. Introduction**

Since April 2011, the Syrian Arab Republic has experienced violent conflict between forces loyal to the Syrian Ba'ath Party government headed by Presi-

dent Bashar al-Assad and those seeking to overthrow it. March 2017 marks the sixth year of the Syrian civil war. Violence has been directed against innocent civilians, medical personnel, and facilities. An

---

<sup>1)</sup> Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University (E-mail: moyuasa@juntendo.ac.jp)

<sup>2)</sup> Earth and Human Cooperation (E-mail: mkoma@y8.dion.ne.jp)

<sup>3)</sup> Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University (E-mail: shirayam@juntendo.ac.jp)

<sup>4)</sup> Health Care Department, Aleppo Health Directorate, Syrian Arab Republic (E-mail: wadahdr@scs-net.org)

\* Corresponding author: Motoyuki YUASA

[Received on September 13, 2017] [Accepted on December 25, 2017]

entire region and its people have been decimated while the world has watched (Lancet, 2017).

Prior to the outbreak of civil war, Syria was a middle-ranked country globally in terms of health indicators. The Syrian Ministry of Health reported in 2008 that infant mortality was 18 per thousand live births, and under-five mortality was 22 per thousand. Maternal mortality was 58 per hundred thousand live births, and the fertility rate was 3.04, resulting in a population growth rate of 2.5%. However, regional disparities exist within the country. In particular, the northern governorates of Aleppo and Idlib (Figure 1), where the civil conflict is alleged to be fiercest, experience relatively poor health conditions and more restrictions in terms of reproductive health. In 2004, the governorate of Aleppo had a maternal mortality rate of 62, and a contraceptive prevalence rate among married women aged 15–49 years of 40% (Syrian Ministry of Health, 2004), while in the national capital Damascus the maternal mortality rate was 34, and the contraceptive prevalence rate was 58%. Also in Aleppo the proportion of reproductive aged women who wanted to use modern contraceptives but could not reached 30.6% in 2009 (WHO, 2009).

In 2006 the first technical and bilateral assistance of the Japan International Cooperation Agency

(JICA) was launched in the Aleppo governorate to improve the reproductive health status in the Manbij health district. Based on its experience in the Manbij district, in early 2010 JICA expanded the target areas to the Aleppo and Idlib governorates as the second phase of the project. The purpose of the second phase was to enhance the management of the health district offices and enable them to deliver quality and universal services of reproductive health at Health Centres (HCs). The project targeted three health districts as pilot sites; Manbij and Al Bab in the Aleppo governorate, and Khan Shaykhun in the Idlib governorate.

Before the civil conflict, the Syrian Ministry of Health had been working to implement a health district system, and introduced of a referral system from HCs to district and tertiary hospitals. Under the system, a health district office (HDO) manages the organization and allocation of health resources within the district, and the HC is the provider of primary health services for the community. The HDO coordinates various resources that allow the frontline HC to offer quality services in accordance with HDO goals and objectives. Management capacity of the HDO is thus a crucial component of efforts to enhance the district healthcare system.

In the context of achieving the institutional or organizational goals of a healthcare system, management can be defined as a process to effectively and efficiently allocate and coordinate health resources such as health professionals, health information, medical materials and budgets to accomplish the goal “Health for All”. The management discretion and capacity of HDOs should be assessed in the context of healthcare system strengthening, but there has been so far limited literature on the structure and management of Syrian health districts. Therefore, in support of the project to improve the management performance and capacity of HDOs, the purpose of this study was to describe the status of the district healthcare system, and to assess the management lat-



Figure 1. Aleppo and Idlib governorates in Syria

itude and capacity of the HDOs in Aleppo and Idlib. The study also discusses the priority tasks facing the HDOs prior to the crisis.

## 2. Methods

### 2.1. Study settings

The study was conducted in three health districts of northern Syria, beginning in February 2010. The districts were Manbij, with a population estimated at 450 000 in 2007, Al Bab, with approximately 340 000 people in 2007, and Khan Shaykhun, a new district segregated from Ma'arrat district in 2010, which had approximately 90 000 residents in 2007. Manbij city is located 100 km east of Aleppo, the second largest city in the country at that time. The Al Bab district is between Aleppo and Manbij city, and Khan Shaykhun is 75km south of Idlib city.

### 2.2. Data collection

In February, 2010, the status of the target health districts using the World Health Organization framework of health system was assessed (WHO, 2007) through observation, interview and review of available documents. The framework designates six building blocks as structural components of a healthcare system; health workforce; information; medical products; financing; service delivery; and leadership and governance. Management is considered an element of leadership and governance. The primary aim of our assessment was to describe the overall structure and issues of the district healthcare system according to the WHO building blocks. To supplement the qualitative data of interviews, we conducted a health facility survey to obtain quantitative data regarding the number of personnel and availability of delivered health services at the HCs.

In May, 2010, to identify the extent to which the HDOs could manage their tasks consistent with Syrian legislation, but also according to their own discretion, in-depth interviews were conducted. Using a

semi-structured questionnaire, we interviewed ten key informants from the three HDOs, including directors and midwife supervisors. The questionnaire included topics related to planning, oversight and guidance, personnel management, physical and supply management, social relationship, and ethics.

For planning, the question was; Did your HDO make an annual work plan? (Making a plan). Two questions were asked under oversight and guidance; Did your HDO make regular on-going staff supervision? (Staff supervision), and Did your HDO hold regular meetings attended by heads of HCs? (District regular meetings). The three questions on personnel management were; Did your HDO make a job description for all of the staff in HDO and HCs? (Job description), Did your HDO make a staff allocation plan to appropriately post staff corresponding to the average number of clients at HCs? (Human allocation), and Did your HDO regularly monitor staff work records? (Staff monitoring). The questions on the physical and supply management were; Who maintained the infrastructure of HCs? (Maintenance of infrastructure), and Did your HDO estimates of medical materials take into account previously consumed amounts? (Estimated supply). The social relationship questions were; To prepare the annual work plan, Did your HDO involve representatives of the community, religious groups and other outside organizations? (Involvement of community), and Did your HDO make efforts to promote a public-private-partnership? (PPP) The ethics query was, Did your HDO encourage all staff to respect client rights? (Ethics).

Then, a strengths, weaknesses, opportunities, threats (SWOT) analysis was conducted with staff of the HDOs and HCs, to determine the priority tasks, which the HDOs could have implemented under their own authority. The SWOT framework is generally used as an analytical tool to categorize an organization's significant internal and external environ-

mental factors (Pickton and Wright, 1998). Four or five staff members from each HDO, including the director and a supervisor midwife responsible for delivery of substantial health services, participated in the analyses. They categorized internal means and capabilities under Strengths and Weaknesses of the HDO, and external development under Opportunities and Threats.

The study adhered to the World Medical Association Declaration of Helsinki. Prior to interviews, informed-consents were obtained from the subjects. The research was conducted as a routine project activity, and the study protocol was ethically approved by the directors of both the Aleppo and Idlib Health Directorates and also by the committee of directorate statistical bureau. The authors declare that we have no conflicts of interest.

### 2.3. Data collection

All interviews were translated from Arabic to English by a professional native translator, and simultaneously recorded. The data were then summarized to develop an English transcript. Each summary was scrutinized by the translator, checking against the voice records. Two interviewers checked summary content, and inconsistencies were resolved with the interviewee. The interviewers examined whether the summaries could explain management latitude

and capacity of the HDO. Management latitude and capability was regarded as the following criteria; (1) a task which the HDOs could implement at their discretion; (2) a task which the HDOs could execute without a budget allocation; and (3) a task worthy for the HDOs to administer in order to improve public health matters. Using the results of interviews and the SWOT analyses, we discussed the extent to which the HDOs personnel were able to manage on the basis of their own decisions.

## 3. Results

### 3.1. Current situation of the three health districts by WHO Framework building blocks

#### 3.1.1. Health workforce

Table 1 presents the population, personnel and number of clients by HCs in Manbij, Al Bab and Khan Shaykhun health districts. In terms of the ratio of personnel to patients, a significant difference between health districts was observed.

A number of doctors and midwives lived in Aleppo and commute to their HC worksites. The study revealed that those who commuted were frequently absent from the HCs. Salaries of doctors and midwives at the HCs were approximately 10,000SP (US\$150 in 2010) and 7000SP (US\$105) per month, respectively. Consequently, nearly half the

**Table 1. Demographic data and health workforce of health centre by health district**

Health District	Rank of HC with number of patients per month	Number of health centres	Population	Average number of patients per month	Average number of patients per personnel per month	Number of health personnel				
						Total	Doctor	Dentist	Nurse	Midwife
Manbij	Total	18	451,971	14,159	115	123	31	11	21	30
	Maximum		156,156	5,595	207	27	9	4	5	3
	Median		8,873	363	73	5	1	0	1	2
	Minimum		2,179	71	36	2	0	0	0	0
Al Bab	Total	18	342,597	12,599	85	149	20	11	47	42
	Maximum		101,159	4,527	216	21	3	2	9	7
	Median		8,532	370	53	7	1	0	2	2
	Minimum		1,714	119	60	2	1	0	0	0
Khan Shaykhun	Total	7	93,717	7,165	72	99	14	12	27	12
	Maximum		40,089	3,821	85	45	6	3	20	3
	Median		10,284	486	54	9	2	2	1	2
	Minimum		2,442	233	58	4	0	0	0	1

doctors and midwives operated private practices near their workplace.

### 3.1.2. Information

The HDOs collected health information reported monthly by each HC. The information included data on program activities such as immunization, reproductive health, nutrition, elderly care, health education, accident prevention, chronic diseases and adolescent health. Although the HDOs were required to compile and analyze the data, it was not done due to lack of knowledge, skills and equipment. HDOs were also mandated to report mortality data on a monthly basis to the Health Directorate. Other demographic data such as births and marriages were collected at the end of year by the Civil Affairs Office. New mothers were provided a certificate of birth by a birth attendant and the certificate is registered at the Civil Affairs Office.

Despite the implementation by each HC of an information system for primary healthcare activities, the HDOs had no surveillance mechanism to document public health needs and issues in the communi-

ty. In order to assess the current health status, the HC collected data using various records documenting child vaccination, pregnancies and family planning.

### 3.1.3. Medical products

Healthcare Departments in Health Directorates estimated the quantity of drugs for anti-tuberculosis, diabetes, leishmaniasis and contraceptives that each national program must provide. Drugs and materials purchased by the Syrian Ministry of Health were distributed to HDOs every three months. Other drugs and basic supplies not covered by national programs were provided to HDOs through Health Directorates using Ministry of Local Administration budgets. However, medical supplies, especially essential drugs and contraceptives, have been scarce at the district level and were not available at HCs.

### 3.1.4. Financing

None of their nominal budget was discretionary for HDO. All health services were provided to clients free of charge. Nevertheless, a fee for a normal baby delivery at a private clinic in rural areas was 2000SP

Table 2. Health services available at health centre by Health District

Service	Detail of service	Number of HCs with available service (%)		
		Manbij (n=18)	Al Bab (n=18)	Khan Shaykhun (n=7)
Antenatal care	Weight measurement	18 (100)	17 (94)	7 (100)
	Fundus uteri measurement	17 (94)	15 (83)	6 (86)
	Blood pressure measurement	18 (100)	16 (89)	7 (100)
	Tetanus immunization	18 (100)	17 (94)	7 (100)
Neonatal care	Check-up at 1 month after birth	0 (0)	10 (56)	4 (57)
	Health education on breast feeding	13 (72)	16 (89)	7 (100)
Child health	Immunization	18 (100)	18 (100)	7 (100)
	Check-up at 6 months after birth	1 (6)	13 (72)	0 (0)
	Check-up at 18 months after birth	1 (6)	13 (72)	0 (0)
	Oral health, tooth brushing	4 (22)	7 (39)	6 (86)
Family planning	Condom provision	18 (100)	18 (100)	7 (100)
	Oral pill provision	18 (100)	18 (100)	7 (100)
	IUD insertion	15 (83)	16 (89)	7 (100)
	Contraceptive injection	18 (100)	18 (100)	7 (100)
Women's health	Pap test for cervix cancer examination	8 (44)	12 (67)	7 (100)
	Palpation for breast cancer examination	17 (94)	16 (89)	7 (100)
STI treatment	Syphilis	2 (11)	8 (44)	0 (0)
	Gonorrhoea	5 (28)	12 (67)	0 (0)
	HIV	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Health education	Provision at HC	18 (100)	18 (100)	6 (86)
Essential drugs	Procurement on time	7 (39)	4 (22)	1 (14)

(US\$30) when attended by a midwife. The fee was 3000SP (US\$45) if attended by an obstetrician, and between 4000SP and 5000SP (US\$60–\$75) at a rural private hospital. The same service in an urban area such as Aleppo city typically cost 5000SP (US\$75) at a private clinic, and 10,000SP (US\$150) in a private hospital. Antenatal care at a private clinic, including an echo examination, was 500SP (US\$7.5) per visit. Government employees and their dependent family members could be partly or fully reimbursed for charges incurred for private health care and medications (EMRO, 2006). 64% of births occurred at private health facilities (Syrian Ministry of Health/JICA and Earth and Human Corporation, 2010).

### 3.1.5. Service delivery

Table 2 indicates the number of HCs providing services in the three health districts. Although antenatal care services were provided at most of the HCs, health check-up services in neonatal and child care were limited. Treatment of sexually transmitted infections (STIs) and provision of essential drugs had also been restricted to delivery to patients (Table 2). In contrast, there was a sufficient supply of contraceptives and vaccines for general distribution. Most of the HCs practiced outreach activities such as education and counselling at villages, schools and religious societies. Each district has a District Hospital with 50 beds, and a referral and counter-referral system between HC and District Hospital was gradually introduced in the governorates in 2007. In 2010, the Ministry of Health launched a new program to introduce the system nationwide and requested HCs to adopt a standard criterion of referral.

## 3.2. Current management performance of Health District Offices

### 3.2.1. Planning

HDOs had no responsibility to produce ordinances

or regulations. The JICA project strongly recommended planning and consequently the HDOs in the three study districts made monthly and annual plans. Planning of health education with the participation of local institutes and community citizens was observed. The Al Bab HDO annual plan was developed using data from the previous year (Table 3), but in Manbij and Khan Shaykhun the application of results from data was limited due to poor data analysis practices. None of the three plans included WHO framework elements of workforce, information, material and finance, but they did address health service activities. Timetables were included in the three plans.

### 3.2.2. Oversight and guidance

On-going staff supervisions were frequent, partly because the project emphasized this role (Table 3). Staff with different specialties visited HCs once or twice a month to give suggestions and advice for improving management performance and Reproductive Health service quality. Despite having no specific budget for implementing staff supervisions, they tried to integrate vaccination supervision.

HDOs held monthly meetings with doctors and the director of the HC to exchange relevant information. Manbij was the only HDO with regular meetings for midwives. At the other HDOs, it was difficult to assemble midwives because most of them had children and were unable to pay out-of-pocket expenses for transportation.

### 3.2.3. Personnel management

Personnel management was considered a priority in HDO management responsibility. All HDOs had created job descriptions (Table 3), and to a small extent, personnel relocations had been implemented. HDO and HC directors (who had been nominated by Healthcare Department directors and appointed by Health Directorate directors), had authority to allo-

Table 3. Current management performance by Health District

Checked item	Manbij	Al Bab	Khan Shaykhun
<b>Planning</b>			
Making a plan	An annual work plan was developed, but it did not include any data of previous annual results.	An annual work plan had been made using analyzed data of previous annual results.	An annual work plan had been made, but did not completely use experiences of previous annual performance.
<b>Oversight and guidance</b>			
On-going staff supervision	Regular staff supervision was conducted at a visit that lasted for 40 to 60 minutes.	The HDO has two vehicles of which one was for staff supervision with gasoline supply of 150 liters a month.	Regular staff supervision was conducted.
District regular meetings	The HDO held monthly meeting of HC heads and midwives.	The HDO held monthly meeting of HC heads, but no regular meeting for midwives.	The HDO held monthly meeting of HC heads, but not on regular basis. There was no regular meeting for midwives.
<b>Personnel management</b>			
Job description	The HDO had made job descriptions.	The HDO had made job descriptions.	The HDO had made job descriptions.
Staff relocation	The HDO made a plan for staff relocation and practiced relocation of staff and the staff rotation system as of March 2011.	No HDO staff relocation plan.	The HDO made a draft plan but it was not finalized.
Staff monitoring	The HDO was implementing staff monitoring during regular staff supervision.	At the end of every year, the head of HDO checked service records of staffs.	No data
<b>Physical and supply management</b>			
Maintenance of infrastructure	The HDO had no maintenance budget, but official letters requesting repairmen and equipment had been submitted to the Health Directorate with receipts of less than 500 SP. The HDO had to date never received a training budget. The HDO had no accountant, and salaries were managed by the Health Directorate through the accountant of the District Hospital. HC directors paid for minor repairs from their pocket money. The JICA project established an infrastructure maintenance system with the cooperation of the maintenance division of the Health Directorate. The division must be called when maintenance needs arise at the HC and hospital levels. The system was implemented as of March 2011.	The HDO had no maintenance budget, but the HDO received financial requests with receipts of less than 500 SP from HCs two to three times a month, and sent them to the Health Directorate. Payment from the Health Directorate has often been slow. The HDO has an accountant in charge of maintenance requests as well as distribution of salary. The infrastructure maintenance system was similar to that in Manbij.	In emergencies, urgent requests within 10,000SP per unit could be accepted by HDO. The head of the HC never made an emergency request, but technicians from the HDO had performed minor repairs based on requests from the HC.
Estimating supply	The quantity of vaccines and contraceptives was estimated by the HDO based on previously distributed and consumed amounts, but the estimates were not accurate.	The HDO director estimated needed quantities every three months, based on previously consumed amounts from monthly reports submitted by the HC. The HC estimated the demand amounts based on previous consumed quantities each month. Vaccines were estimated and requests submitted to the HDO every week. The estimates were not accurate.	Every three months, needed amounts were estimated based on previous consumption and amounts requested from the Health Directorate. Contraceptive and vaccine supplies were adequate, but 80 different drugs were not supplied in sufficient quantities.

**Table 3. Current management performance by Health District (continued)**

<i>Social relationship</i>			
Involvement of community	The HDO developed a health educational plan with participation of religious groups, the women's union, the youth union, and the teachers' association.	The Friends of SAHA (a consortium of local organizations), comprising various local groups, schools and religious leaders, was involved in the development of the HDO health education plan.	The process of developing the health education plan involved representatives of the women's unit, the Ba'ath Arab Socialist party, the cultural centre and others groups.
Public-Private-Partnership (PPP)	The HDO recognized that PPPs were important and effective, in particular for encouraging postnatal care. However, they are difficult to promote because private doctors were beyond the control of the HDO. It was possible to carry out PPPs through collaborations in health education.	In 2010, the HDO held a meeting with private doctors and distributed mother's cards to them. The HDO recommended that private doctors have their clients come to HCs for PAP smear tests free of charge.	The head of the HDO contacted seven private doctors in the town, but they hesitated to promote PPPs because they assumed that many clients moved to public services.
<i>Ethics</i>			
Ethics	At regular meetings and training, patient rights are always emphasized, especially privacy and confidentiality. Many midwives were practicing actions to maintain privacy, such as closing the door when a client enters the examination room. No complaints from clients were recorded.	The head of HDO advocated the ten of client rights at any opportunities and recommended to post it on a wall of HCs.	At the time of visit of HCs and training, the ten client rights were introduced.

cate personnel at HCs and District Hospitals in accordance with local needs. Staff positions could be changed between a HC and District Hospital, or between HCs if

both HDO and hospital directors agreed and the staff person gave consent. However, it was difficult to convince staff to change workplaces because they owned houses and private clinics near their current places of work. Furthermore, if agreement was reached, the transfer could aggravate personnel shortages, especially at HCs where there was a strong desire to work at hospitals rather than the HC. The result was that staff monitoring was limited to performance appraisal of personnel.

### 3.2.4. Physical and supply management

When physical maintenance and repair was needed, HDOs prepared a budget proposal, based on a request from HCs, and submitted it to the Healthcare Department in the Health Directorate. Each HC had to maintain the facility and purchase the consumables from their out-of-pocket money. The HC sent

the HDO a request sheet with attached receipts for amounts less than 500SP (US\$7.5) per purchase. The HDO compiled these sheets from several HCs and forwarded them to the Health Directorate. Expenses were refunded if the budget was available.

Every three months, the HDO estimated the quantity of drugs and vaccines necessary for the HCs, and submitted a request to the Health Directorate. However, these requests were often not based on actual needs, resulting in a shortage of drugs at the HC level. In addition, HC staff had to occasionally transport vaccines and medical products from the HDO using their own cars owing to a lack of official vehicles.

### 3.2.5. Social relationship

In Syria, there was no formal mechanism to involve local community leaders and citizens in the health sector, but participation by the community and other agencies was observed in health educational activities. In the Khan Shaykhun district, the HDO had an informal association with Muslim and political leaders. Most directors of HDOs and HCs were

Table 4. Results of SWOT analyses by health district

Health District	Internal environment		External environment	
	Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
Manbij	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Availability of a special room for health education at the comprehensive clinics (four lectures a month based on a preset schedule)</li> <li>2. Trained midwives (27 trained midwives out of 30, or 90% of midwives were trained)</li> <li>3. Support team composed of four midwives</li> <li>4. Participation in the three courses for health education at the cultural center (three months per course)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lack of staff, in particular doctors and midwives</li> <li>2. Absence of financial resources</li> <li>3. Distance from HCs (the district is geographically vast)</li> <li>4. Lack of water and electricity at many HCs (e.g., Al Mashi, Haymer Labdeh, Mahdoom, Tal Al Rafea, Um Hajarrah, Rasm Al Faleh, Mohtarak Kabeer etc.)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Collaboration with the local community and good support to tackle the health problems through the regular meeting with the community-based working groups (local organizations, governmental bodies, religious groups, etc.)</li> <li>2. 60 Community Health Volunteers and efforts to connect them with HCs (they conducted 1440 home visits)</li> <li>3. Availability of projector for outreach health education (presentations at three HCs)</li> <li>4. New vocational training course at the Women's Club in Mazarea and Maskane HCs. The purpose was to convey health messages to the community (sewing, hair styling, and nursing)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turnover of the trained staff</li> <li>2. Low health education levels (high rate of illiteracy) among women living in deprived rural areas</li> <li>3. Competition by the private sector in healthcare delivery</li> </ol>
Al Bab	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Availability of a lecture hall at the HDO</li> <li>2. Capability of regular and continuous renovation of HCs</li> <li>3. Strong management and trained staff in the health district</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lack of equipment</li> <li>2. Lack of educational materials (17% of HCs)</li> <li>3. Lack of water (78% of HCs)</li> <li>4. Lack of furniture at HCs</li> <li>5. No midwives at some HCs</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responsiveness of local organizations to the program during meetings, discussions and surveys</li> <li>2. Intangible support by the Aleppo Health Directorate</li> <li>3. Existence of the Health Villages program at Aran HC and Tal Al Hawa HC</li> <li>4. Public contribution in building Aran HC and Yalani HC</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Low knowledge of HCs services by local community (13%)</li> <li>2. Low percentage of women who received information on prenatal care (6%)</li> <li>3. Female school dropouts (50%)</li> <li>4. Early marriage (22%)</li> <li>5. Husbands' disagreement on family planning (18%)</li> </ol>
Khan Shaykhun	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Availability of new building</li> <li>2. Availability of drinkable water</li> <li>3. Availability of electricity</li> <li>4. Existence of the normal child delivery center (24 hours)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No budget</li> <li>2. Lack of trained staff</li> <li>3. Lack of furniture and medical equipment</li> <li>4. Ineffective child health program</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Collaboration by local organizations (religious groups and vocational associations)</li> <li>2. Availability of referral system for reproductive health services</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. High rate of home deliveries</li> <li>2. High rate of marriage to relatives</li> <li>3. Low usage of family planning materials</li> <li>4. Early marriage</li> <li>5. Times of antenatal care visits was low (10% never went to HCs)</li> <li>6. Competition between public and private sectors</li> </ol>

under conditions of limited resources and recognized the importance of sharing capacity and promoting resource mobilization from other sectors and private organization in public-private partnerships (PPPs). There was, however, little collaboration and partnership with outside institutions and agencies due to a

perception of inability to control the private sector among the HDO staff, and a lack of awareness of PPPs among private doctors (Table 3).

### 3. 2. 6. Ethics

To protect and support patients, the Syrian Minis-

try of Health declared ten client rights. They are: a right to obtain correct information, to receive sufficient information, to choose, to receive safe services, to have privacy protected, to have confidentiality maintained, to have dignity, to feel comfortable, to receive continuous services, and to be allowed to express opinion freely. The HDOs advocated conformity to this declaration at every opportunity (Table 3).

### 3.3. SWOT of Health District Office (Table 4)

Although the HDOs identified their trained personnel as a strength, they experienced a constant lack of workers, especially doctors and midwives, which they acknowledged as a weakness. HDOs were located in new buildings or had generous space for education, while some HCs were without water and electricity, which were seen as great weaknesses. A common weakness was an absence of discretionary budget. Furthermore, although establishment of social relationships was seen to be important, and collaboration with health volunteers, community people, and local organizations regarded as good opportunities, PPPs could be perceived as a threat to the HDOs arising from competition with the private sector. Low knowledge of HCs services by the local community, and low educational attainment among women were also considered weaknesses or threats to the HDOs.

## 4. Discussion

The study revealed that the management performance and capability of the HDOs and HCs could be improved, regardless of the many constraints in resources and latitude within their current discretionary authority. Prior to the Syrian conflict, HDOs had been broadly required to execute routine management tasks as follows: periodical planning for and evaluation of health services delivered by HCs; on-going staff supervision to facilitate attendance and performance; allocation of personnel; planning

and organization of distribution of drugs, vaccine and equipment to HCs; promotion of community mobilization, collaboration and partnership with extensive social resources, including the private sector; and, relevant advocacy and provision of health education. Unfortunately, we found no HDO that executed all of these management tasks. We have identified potential adjustments and make recommendations to improve management performance and capacity without additional budget or systemic reform.

In terms of the workforce, an imbalance between numbers of health service providers and users is the most crucial issue to address, a difficult but feasible task for the health district administration. Yet, unless a staff member agrees to workplace relocation, the HDO director finds it hard to compel an individual to move. An example of a strategic tactic that could achieve a balanced allocation of personnel includes; demonstration of strong intention by the Health Directorate, preparation of a thorough human relocation plan (Table 3), and replacement of the heads of HDO and HC (Furst and Cable, 2008). Nevertheless, the matter will likely be a longstanding challenge to management capability of HDOs.

Regarding information systems, to improve the management capacity of HDOs, utilization of data results should be strongly emphasized. Needed supplies of drugs and vaccines had not been estimated based on previous demands. Consumption levels of such products are likely to change by season, and by observance of Ramadan in Muslim nations (Iraki *et al.*, 1997). Poor estimates of medical supplies can result in shortages or over-supply. It was clearly possible to achieve a fundamental and tangible improvement in stock management. The Health Directorate should guide HDOs and HCs to estimate medical supplies using the WHO Model List of Essential Medicines (Lauffenburger *et al.*, 2011). Consistent staff supervision by HDOs may improve HC performance and HDO management capacity. The HDOs

had frequent interaction with HCs (Table 3); for example the director of the Reproductive Health Division in the Aleppo Health Directorate held regular monthly meetings with midwife supervisors from each HDO to encourage them to make action plans using advice and data from past events.

Management capacity related to practical use of information can be addressed through planning. The decision-making capacity of HDOs could be strengthened through planning that includes an action plan, not only for service delivery, but also for management of the workforce, information systems, medical products, and finances. The Health Directorate often conducted training to enhance the capacity of HDO executive staff to improve their planning. However, we observed few examples of data-based work plans. We assumed that the HDO staff training prioritized planning theory, rather than techniques on how to develop a plan using results gained from data analysis. It is necessary to include training modules on how to analyze data and apply it in the development of a plan.

In terms of service delivery, we found few HCs that had provided health check-up services for infants and children aged one, six and eighteen months (Table 2). Since the current management latitude and capability of the HDO could facilitate such services, they had to admonish the HCs to launch the program together with vaccination.

van Wijngaarden Scholten and van Wijk suggest that the availability of necessary resources can be assessed as strengths or weaknesses, and current and future expectations and contextual developments can be assessed as opportunities or threats via SWOT analysis (2012). The SWOT analyses revealed that the weaknesses of most of the study HDOs and HCs were an absence of discretionary budget, poor supply of water and electricity, and constant lack of trained professionals (Table 4). The analyses also showed that community involvement and mobilization could

become potential opportunities. Strengthening of social relationships and entering into PPPs was within their management discretion, and recommended by the Syrian Ministry of Health. At the time of the study, collaboration with community and local organizations was limited to health education as an out-reach activity. Other possibilities include a referral system and sharing of patients between public and private health providers, and involvement and mobilization of community and local agencies in health planning and activities. Conversely, there were negative aspects of PPPs, such as a likely lack of responsibility, transparency and accountability (MeierSchoffski and Schmidtke, 2012). The result of the SWOT analysis indicated that promotion of PPPs could be a threat to HDOs because of potential competition between them (Table 4), but a broad resource mobilization that included PPPs might create benefits, especially in the resource-poor context.

Among methods of analyzing strengths and weaknesses, we applied SWOT analysis. Because it is commonly used in the global health field, and particularly in Syria, the use of the SWOT method was recommended by the Syrian Ministry of Health. This survey using the SWOT analysis was well-received by the study participants. The possible limitations of SWOT analysis are that it doesn't prioritize issues and it doesn't provide solutions. It is a strong method to capture and categorize the ideas. The action plans need to be developed flexibly based on the categorized factors. This requires some expertise and facilitated discussions among the stakeholders.

## 5. Conclusion

Since very few documents exist to describe the Syrian district healthcare system during the pre-civil war era, our manuscript is one of scarce few reports to describe the situation.

The study found that the HDOs in Aleppo and Idlib governorates could improve management per-

formance and capacity without additional budget, legislation, or reforms. Because the health system in Syria is quite top-down and standardized, the specific action plans we suggested in these governorates could be implemented all over the country at that time. Unfortunately, the findings and recommendations cannot be applied in Syria at this time due to on-going domestic unrest. We hope our approach and results could be valuable for other countries and health districts with few resources and strict centralization, similar to Syria prior to the civil unrest.

#### Acknowledgement

We would like to express our sincere gratitude to all of the participants of the study in the Health District Offices and Health Centres of Aleppo and Idlib Health Directorate, Syria. This research was supported by the Japan International Cooperation Agency.

#### References

- Ahsan, S. (2013). Providing medical relief in Syria's conflict. *Lancet*, 381, 523-524.
- Al-Khaled, M. (2013). The world's neglect of the Syrian humanitarian and medical crises. *Lancet*, 381, 1179.
- Alasaad, S. (2013). War diseases revealed by the social media: massive leishmaniasis outbreak in the Syrian Spring. *Parasit Vectors*, 6, 94.
- Arie, S. (2013). Health services and drugs industry have collapsed in Syria, agency says. *BMJ*, 346, f1600.
- EMRO. (2006). Health system profile: Syria.
- Furst, S., Cable, D. (2008). Employee resistance to organizational change: managerial influence tactics and leader-member exchange. *J Applied Psychology*, 93, 453-462.
- Iraki, L., Bogdan, A., Hakkou, F., Amrani, N., Abkari, A., Touitou, Y. (1997). Ramadan diet restrictions modify the circadian time structure in humans. A study on plasma gastrin, insulin, glucose, and calcium and on gastric pH. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 82, 1261-1273.
- Lauffenburger, J.C., Jonkman, L.J., Lange, C.E., Connor, S.E., Sibale, C. (2011). A public-health approach to site-specific formulary management: addressing deficient drug supplies in Malawi. *Int J Pharm Pract*, 19, 201-205.
- Meier, F., Schoffski, O., Schmidtke, J. (2012). Public-private partnership as a solution for integrating genetic services into health care of countries with low and middle incomes. *J Community Genet*.
- Pickton, D., Wright, S. (1998). What's SWOT in strategic analysis? *Strategic Change*, 7, 101-109
- Pitts-Tucker, T. (2012). Healthcare in Syria is close to collapse as drug shortages bite. *BMJ*, 345, e5410.
- Sen, K., Al-Faisal, W., Alsaleh, Y. (2012). Syria: effects of conflict and sanctions on public health. *J Public Health (Oxf)*.
- Syrian Ministry of Health. (2004). Family Health Survey in the Syrian Arab Republic.
- Syrian Ministry of Health, JICA, Earth and Human Corporation. (2010). Baseline survey report -1: KAP survey.
- Lancet, Editorial. (2017). Syria suffers as the world watches. *Lancet*. 389. 10.1016/S0140-6736(17) 0758-4.
- van Wijngaarden, J.D., Scholten, G.R., van Wijk, K.P. (2012). Strategic analysis for health care organizations: the suitability of the SWOT-analysis. *International Journal of Health Planning and Management*, 27, 34-49.
- WHO. (2007). Everybody business: Strengthening health systems to improve health outcomes: WHO's framework for action. 1-5.
- WHO. (2009). World Health Statistics.

調査・実践報告

中国の大学院における通訳翻訳教育

－ MTI コースにおける日中学術・教育交流の可能性－

The Master of Translation and Interpreting (MTI) Course in China:  
Exploring the Possibility of Communication Between Chinese MTI Courses and  
Japanese Universities

平塚ゆかり\*

Yukari HIRATSUKA \*

**Abstract**

The master's courses of translation and interpreting (MTI) were established in 2007 in China. The author attended the Asia-Pacific Translation and Interpreting Forum (APTIF) which was held in June 2016 in Xian, China. The author paid visit twice to the translation and interpreting course of Beijing Language and Culture University in August and November, in order to conduct research into the Japanese-Chinese interpreting course. This article shares the research results, which describe the present situation and issues of the MTI and the possibility of a future partnership agreement between Chinese and Japanese universities.

**Key words**

MTI、日中通訳コース、教育交流提携

Master of Translation and Interpreting (MTI), Japanese-Chinese interpreting course,  
Partnership agreement

1. はじめに

中国は2006年に翻訳通訳学士学位 (Bachelor of Translation and Interpreting, 略称: BTI) コースを導入した。また、2007年には翻訳通訳修士専門学位 (Master of Translation and Interpreting, 略称: MTI) コースが新設され、この10年間、中国全土で理論と実践を兼ね備えた通訳・翻訳

の人材育成が行なわれている。

MTI 導入から10年を迎えた2016年、筆者は研究調査のため、2016年6月17-18日に中国西安で開催された第8回アジア大洋州翻訳フォーラム (通称: APTIF) に出席し、基調講演、外国語大学学長による円卓会議をはじめ、大学通訳翻訳修士 (MTI) コースの運営方法、

\* 順天堂大学国際教養学部 (Email: y-hiratsuka@juntendo.ac.jp)  
〔September 18, 2017 原稿受付〕〔January 29, 2018 掲載決定〕

教学モデルに関する研究などを討議する分科会に参加した。また、2016年8月、同11月に北京語言大学高級翻訳学院を訪問、現在北京語言大学で行っているMA、MTI日中通訳コースの授業に参加し、講演する機会を得た。同時に、担当教員への聞き取り、通訳演習の聴講を行い、翻訳通訳教育についての実地調査を行った。本稿で筆者は、本調査結果をもとに、中国における通訳翻訳学教育の現状と課題について述べ、中国MTIコースにおける日本の大学との連携協定を含む日中間の学術・教育交流の可能性について言及する。

## 2. MTI導入の背景 - 「翻訳サービス（サービス）規範」の制定

中国国家品質監督検査検疫総局は、推奨国家標準（GB/T）として、翻訳サービスに関する中国の国家標準を2003年に制定した。「翻訳サービス規範 - 翻訳（Specification for translation service - Part 1: Translation）」GB/T19363.1-2003である。2006年9月には「翻訳サービス規範 - 通訳（Specification for translation service - Part 2: Interpretation）」GB/T19363.2-2006を制定し、同年12月から施行、2008年7月には2003年の翻訳に関する標準を改正し、新たに「翻訳サービス規範 - 翻訳（Specification for translation service - Part 1: Translation）」GB/T19363.1-2008を制定、同年12月より施行した<sup>1</sup>。これらの推奨国家標準は、名称こそ「規範」と命名されているが、内容は「倫理規定」と同義である<sup>1</sup>。この国家標準には、通訳者は以下の条件に合致せねばならないと規定されている。

1. 国が定める部署の発行した通訳資格証を持つ者、もしくは相応の通訳能力を備えている者
2. 通訳訓練受講経験者もしくは現在の受講者
3. 職業道徳を備えている者

通訳に関する推奨国家標準が定められた2006年に、中国は先述した翻訳通訳学士学位（Bachelor of Translation and Interpreting, 略称：BTI）コースを各主要外国語大学に導入、翌年2007年に、翻訳通訳修士専門学位（Master of Translation and Interpreting, 略称：MTI）コースを新設した。MTIが導入された当初、コースが設置された大学は15校だけであったが、10年あまりのあいだに200校以上の大学がコースを設けるまでに発展している（平塚, 2016, p.166）。広東外語外貿大学学長の仲偉合によれば、2013年11月時点で中国全土のMTIコースの在籍学生数は20,257名に達したという（仲, 2014, p. 40）。現在、通訳翻訳に関する国家標準が定められ、時を同じくして、国家が通訳翻訳養成をひとつの専門領域、学術領域と見なした上で、その専門家養成のためのコースが大学院に設置された。

2015年に翻訳サービスの国際標準としてISO17100が制定され、日本通訳翻訳学会など学術界や民間の通訳翻訳業界でも注目され、関連セミナーが開催されているが、通訳に関しての国際標準は2017年8月現在、継続審議となっている<sup>2</sup>。

中国では、あくまで独自の標準、また強制標準ではなく推奨の標準ではあるものの、翻訳通訳サービスの国家標準が9年も前に制定され、通訳翻訳者の育成に関しても、国家レベルで対策を講じたうえで、大学を中心拠点とした通訳者・翻訳者育成が行われている。

## 3. フォーラムの内容報告

2016年6月に西安で開催された第8回アジア大洋州翻訳フォーラムの席上、基調講演を行った北京語言大学共産党委員会書記の李宇明によれば、中国では2011年時点で通訳翻訳サービスを提供する業者は約4万社にのぼり、その取扱総額は1576億人民元<sup>3</sup>となっており、中国において通訳翻訳サービス産業は巨大な経済効果を生む存在として着目されているとのこ

とであった。また氏は、現代社会のニーズに照らして、学校、社会全体でより一層通訳翻訳サービス従事者育成への取り組みが必要との見解を示した（平塚, op.cit.:pp.166-167）。

本主張を象徴するように、フォーラムには中国全土から参加した大学教員、研究機関の研究者など学術界からの参加だけではなく、多くの産業界、地方自治体職員など通訳翻訳のユーザーも多数参加していた。一方、日本からの参加者は筆者を含め、大学教員が3名参加したのみであった。参加者名簿によれば、日本の産業界からの参加はなかったようである。本フォーラムは中国語で行われたものの、中国語を介さなくてもプログラム内容を理解できるように、参加者の利便性を考え、基調講演、さらに主な分科会でも英語の同時通訳サービスが提供された。また、英語を使用言語として行われた分科会もあった。

平塚 (ibid) でも言及したが、本フォーラムの報告内容は多岐にわたるものであった<sup>4</sup>。北京外国語大学、上海外国語大学、広東外語外貿大学、天津外国語大学、西安外国語大学などの学長による特別セッション「国家戦略と大学間の協同イノベーションセンターの構築」(Special Session: Universities Presidents Forum: National Strategy and University Collaborative Innovation Center) では、それぞれが独自性を生かして今後の通訳翻訳プラットフォームを構築していく展望が語られた。また、機械翻訳、AIなどの先端技術と通訳サービスについてのセッションも活発に討論が行われていた（「最新技術と翻訳人材育成」Translator Training of and with New Technology, 「テクノロジー世代の通訳及び通訳教育」Interpreting and Interpreting Studies in the Technological Age, など）。

今回筆者がもっとも注目していた分科会は、「MTI コースの運営方法、教学モデルに関する研究」(Studies on Translation Courses and Teaching Patterns) であった。

MTI コースは先述の通り、2016年時点で

200校以上の大学がコースを設置しているが、2万人もの院生を育成するカリキュラムがどのように運営されているのか、現状を理解するため本セッションに注目した。

また、MTI コース設立10年を経た現在、以下の問題点が指摘されている。

1. 教員の質と人員確保
2. 授業内容の質の安定が保たれているか
3. コース終了後の就職先の確保

何剛強 (2016) などの当事者である通訳翻訳研究者からはMTI縮小論が提起されるなど、『中国翻訳』『上海翻訳』<sup>5</sup>への投稿で問題提起が頻発しているため、現状を理解しておく必要性を感じていた。

本セッションで実感したことは、現代中国を端的に示す4文字キーワード、すなわち「城乡差距 (地域格差)」そのものであった。本セッションの前日に行われた外国語大学学長特別セッションでの各学長の報告では、北京、上海、広東、西安などの大都市における大学においては、BTIからMTI進学までコース運営は順調であるとの話があったが、しかしその一方で、地方大学においては、教材開発の問題、条件に合った教員の確保などの問題に追われ、試行錯誤でなんとかコース運営を行っている姿が浮き彫りとなった。

また、2日目のセッションで報告を行った北京語言大学高級翻訳学院副院長の許明副教授を通して、北京語言大学大学院で日中通訳コースを担当する吳珺副教授を紹介された。後日吳副教授にアポイントを取り、後述するように北京語言大学における通訳教育現場の見学、調査の快諾を得た。

#### 4. MTI コースの現状と課題 - 北京語言大学を例として

北京語言大学は中国教育部直轄の重点大学であり、周恩来総理の発案で創立された大学とし

て有名である。1962年に設立、当時は単科大学であったが、現在は総合大学として数多くの学部、院を有する大学として発展している。かつては海外からの留学生に対する唯一の中国語教育機関としても知られていた大学である。日本の政府開発援助資金で中国の大学で初めて同時通訳ブースが設置された大学でもある。

現在日中通訳コースは2年制のMTIのほかに、3年制のMA(翻訳修士)コースも存在する。必要単位、取得科目も多少は異なるが、現場の講師陣は、「MAの場合は3年かけて実践も研究も深化させることができるが、MTIコースの場合、2年間でほぼ実践を行い、論文を書き上げる必要があるため、時間的負荷が高い」との認識を示していた。今回筆者が聴講・参加した実際の授業は、通訳実践の授業であったため、MTIコース、MAのコースの学生混合授業であった。

以下、現在の日中通訳コースの現状と課題を紹介する。

#### 4.1. 通訳教材

MTIの教材は外語教学与研究出版社より「全国翻訳(通訳)修士専門学位(MTI)系列教材(MTIシリーズ教材)」として、これまで数10冊もの教材が作成され出版されている。おもなもの『逐次通訳』、『外交通訳』、『英中サイトトランスレーション』など数多く出版されているが、主な言語は英語-中国語である。実践教材だけでなく、通訳理論も網羅しており、理論と実践の双方から学べる内容となっている。しかしながら、現在下記のような問題が存在する。

まず、日本語の難度の高い教材が非常に乏しいことである。日本でも市販されている通訳教材はほぼ英語と日本語間の通訳を題材にしているが、中国でも同様の問題があり、教材の大半は英語と中国語間の通訳教材である。

もう一点は出版された教材は、書籍の形式をとっており、内容の頻繁な更新が難しいため、当時のホットトピックを扱っても数年後は内容

が時代遅れになることがある点である。実践現場での通訳は、さまざまな業種の最先端の内容を訳すことが多いため、通訳教材も出版年度では最先端の内容を組み込んでいるが、数年後には内容だけでなく、用いる語彙さえも時代遅れになることがある。そのため情報の更新が欠かせない。

それゆえ北京語言大学大学院日中通訳コースでは、講師自らが適切な動画素材を教材に加工するなどして、最先端の教材確保に努めていた。この点は、日本の民間通訳学校と同様であり、現在のMTIコース運営における通訳教材の確保に苦勞をしている姿が伺えた。

今回筆者が聴講・参加した実際の授業では、日→中訳の授業が金融フォーラムのスピーチを、中→日訳の授業が、Podcastの文学に関する動画を加工して教材としていた。

英中教材が出版の中心となっている理由は、MTI教材作成に関わる執筆者がほぼ英中通訳の研究従事者であることに起因する。「一带一路(海上及び陸上シルクロード政策)」を推進する中国は、多言語サービス化を展開する方針が国家施策として示されているが、MTIにおける多言語での教材提供をどこまで行うのか今後注目したい。

#### 4.2. 講師陣とカリキュラム

中国国務院は2007年のMTIコース導入の際に、本コース担当講師は、以下の条件を満たす必要があるとした<sup>6</sup>。

- 1) メインの授業及び重要な必修授業は、必ず2名以上の専任の講師を配置すること、豊富な教育経験を有し、教授もしくは博士学位の取得者の割合が一定数を満たすこと。
- 2) メインの授業及び重要な必修授業の担当教員は、通訳もしくは翻訳の実戦経験がある教員の割合が70%を下回らないこと。翻訳担当教員は30万字以上の正式な翻訳業務を行った経験を有すこと、通訳担当教員は20回以上の公式の場での逐次もしくは

同時通訳経験を有すこと。

- 3) 一定人数の翻訳通訳実務者を兼任講師として配置すること。

しかし、現実には MTI 担当講師は外国語担当教員が行っているケースが多く、なかには通訳翻訳経験がないものの、学内の事情からコースを担当せざるを得ない教員も少なくない。朱によれば、外部の実務者を招聘するにも、アカデミックの給与では実務者が不満を感じるため、兼任講師の確保が難しいとの現実があるという（朱波, 2016, p. 105）。そのため、上記3項目の条件を満たせる大学はほぼ大都市圏に限られると推察できる。北京語言大学での MTI コースは、筆者が訪問した 2016 年 11 月の時点で、呉副教授が実務経験者兼博士号学位取得済の教員としてコース運営を担当し、もう 1 名日本文学の専門家教員、外部招聘の講師として日本語ネイティブの講師の計 3 名が日中通訳コースを担当していた。日本語ネイティブの実務者教員の確保は非常に困難で、現在の外部講師は他大学教員からの紹介で採用したものの、首都の重点大学である北京語言大学でさえも実務者としての講師の確保が課題である、とのことであった。

日本で現在通訳業務に従事している日中通訳者は日本語ネイティブと中国語ネイティブがほぼ半々であるが（平塚, 2015, p. 8）、中国において通訳業務に従事する通訳者は、大半が中国語ネイティブである。中国在住の日本語ネイティブの通訳者は社内通訳者が多くを占めている。また、多くが北京、上海、広州などの大都市に居住しており、地方都市の大学が実務通訳者に授業を依頼することは容易ではない。

また、MTI コースでは修士論文提出が単位として組み込まれているため、通訳実務家だけでは論文指導ができないケースがみられ、研究成果を有する研究者を兼ねていなければ、通訳翻訳実務を教えられても研究指導ができないという問題が存在する。MTI 設置条件を満たすため、どの大学においても人材確保に苦労して

いるようである。先述した呉副教授も、「通訳実務経験者の教員の確保が難しい」と語っている。

北京語言大学では毎年、集中講義の形式で、実務経験者の大学教授を招聘し、日中通訳コースの実技授業と講演を行っている。しかしながら、日本語への訳出を担当していた日本人の講師陣は現在定年期を迎えている。日本においても中国においても、これまで語学教育の教員の育成は大学院で行ってきたため人材は豊富であるが、日中通訳を授業できる教員の育成は、かつて院では行われてこなかった。近年いくつかの大学院ではその試みがなされているが、英日の通訳教員養成と比較すると日中通訳教員の養成はいまだ道半ばであるといえよう。中国もまた同様の問題を抱えている。

#### 4.3. 実務経験の構築、インターンシップ

北京語言大学の日中通訳コースでは、「実践活動」が要取得単位として組み込まれている。そのため、実務経験を積む実践活動として、外部講師を招聘して講演会を行い、その講演を院生に同時通訳させる試みを行っている。

2016 年 11 月には筆者も再訪し、「日中通訳者の規範意識とその要因」をテーマに講演を行った。会場には 2 人用通訳ブースが 6 部屋あり、M1 から M3 まで計 12 名の院生が通訳を担当した。訳出方向は基本的に日本語から中国語だったが、一部講演内容と質疑応答は中国語から日本語への訳出となった<sup>7</sup>。

同様の講演を前期、後期ともに数回異なるテーマで行っているが、すべて大学校内で行うため、呉副教授としては、今後は企業などで行うインターンシップ先を開拓し、外部での実践機会を増やしたい意向を示していた。北京では日系企業の代表所も多く存在しており、例えば JETRO などの機関を通じてインターンシップ先の開拓は可能となるだろう。後の就職先を見据え、実践活動の場を開拓していくことが望まれる。

## 5. おわりに - 日中間学術・教育交流の可能性

以上、本稿では中国が重視する通訳翻訳言語サービス関連の国策と現状、そしてその国策を支える MTI 制度の問題点、特に政策と教育現場での現状のかい離を指摘した。MTI コースを円滑に運営していくには、実務教育と研究指導が担当可能な教員の確保が必須だが、教員の質の確保の難しさは MTI を設置する大学が増えるにつれ、より深刻となっている。むしろ中国当局も傍観しているだけではなく、大学当局者が中心となり、今後何らかの対策を講じるであろう。例えば、2017 年 11 月 18 日には「2017 京津冀高校翻译硕士专业教育发展研讨会(北京、天津、河北地域大学 MTI 教育発展シンポジウム)」が MTI 担当教員、通訳翻訳サービスユーザーである企業人の代表などが参加して北京語言大学で開催されるなど、2017 年後半には各地で今後の MTI コースの在り方を討論するシンポジウムが開かれている。

今日の日本では、外国語大学だけではなく、本学のように国際教養学部において通訳演習科目が行われている。同様に実務家通訳者として大学で教鞭を執る教員は、現在多くが英語と日本語間の通訳者であるが、中国語や他の言語でも少しずつではあるが増えている。大学や学術機関での交流プログラムの一環として、通訳翻訳領域の外部講師派遣制度を導入し、中国と日本において通訳実務家教員が相互訪問し、双方で実践の講義を行うことが可能となれば、中国での実務家教員不足の問題解決の一助となり、日本の教員、研究者側も、アジアまたは中国における通訳翻訳の現状を理解する機会となり、日中双方にとってもメリットは大きい。中国が今後国策である一帯一路政策を展開していくためには、中国と関連諸国間でより緊密なコミュニケーションプラットフォームが必要となる。日本政府が中国の一帯一路政策にどう対峙していくのか、今後の動向は現時点では不透明だが、MTI コースを日中間の学術・教育交流の場として一帯一路政策に寄与し、存在感をアピール

することも一策ではないだろうか。

明年、筆者自身が北京語言大学での集中講義を担当予定であるが、このような相互交流を通して双方でさらに意見交換を行い、今後の通訳領域における学術・教育交流のプログラムを検討し提案していきたい。

## 付記

本稿は、北京語言大学の吳珺副教授からご協力を頂いた。ここに感謝の意を示したい。

<sup>1</sup> 中国語の「翻訳」には通訳と翻訳の両方の意味が含まれる。また、名称に「規範」という用語を用いているが、ここでは、「規則」の意味で使われている。

<sup>2</sup> 日本規格協会によれば、2015 年に ISO17100 が、翻訳サービスの品質及び引渡しに直接影響を及ぼす翻訳プロセスのあらゆる側面に対する要求事項を規定した国際規格として発行され、日本においても品質の高い翻訳サービスに必要な、コアプロセスの管理、翻訳者等の資格・力量に関する最低限の要求事項、資源の可用性及び管理、その処置について翻訳サービス提供者を対象に規定されるようになり、翻訳者に関しては人的・技術的資源の要求事項も規定が行われる方向にある（日本規格協会ホームページ <https://shinsaweb.jsa.or.jp/MS/Service/ISO17100>）。通訳者に関しての認証は 2017 年 8 月現在協議中となっている。

<sup>3</sup> 一人民元は約 17 円（2017.8 月現在）。

<sup>4</sup> 当日の様子は下記の URL を参照のこと。  
<http://aptif8-cn.tac-online.org.cn/index.htm>

<sup>5</sup> 中国で隔月に発刊されている通訳翻訳学術誌の名称。そのほか『東方翻訳』『科技翻訳』など数種の学術誌が定期的に発刊されている。

<sup>6</sup> 2007 年公布の《关于申报开展翻译硕士专业学位教育试点工作的通知》による。

<sup>7</sup> 当日の様子は下記の URL を参照のこと。

<http://mp.weixin.qq.com/s/vN0s5c8lECMcU1wSTMAgVA>

引用文献

- 何剛強 (2016). 「“四重忧患” 伴 “三关失守” - 我国翻译专业研究生教育何去何从?」『上海翻译』. 1-5 頁, 上海市科技翻译学会.
- 平塚ゆかり (2015). 『日中通訳者の規範意識とその形成要因』立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科博士学位論文 [未刊行].
- 平塚ゆかり (2016). 「第八届亚太翻译论坛 8th Asia-Pacific Translation and Interpreting Forum 報告」『通訳翻訳研究への招待』16 号, 166-169 頁, 日本通訳翻訳学会.
- 仲伟合 (2014). 「我国翻译专业教育的问题与对策」『中国翻译』2014 年第 4 号, 40-44 頁, 中国翻译协会.
- 朱波 (2016). 「MTI 教师的职业化 - 以近三年全国 MTI 研究教育研究项目为例」『外语教学』第 37 卷 2 期, 105-108 頁, 西安外国语大学.



調査・実践報告

サラマンカ大学スペイン語研修プログラム実践報告  
ーグローバル市民性形成を目指した研修デザインの試みー

Spanish Language Training Program at the University of Salamanca:  
An Attempt of Program Design for the Formation of Global Citizenship

吉田 理加<sup>1)\*</sup> ルイス・ダニエル<sup>2)</sup> 加藤さやか<sup>3)</sup> 木村 愛美<sup>4)</sup>

Rika YOSHIDA<sup>1)\*</sup> Daniel RUIZ<sup>2)</sup> Sayaka KATO<sup>3)</sup> Aimi KIMURA<sup>4)</sup>

**Abstract**

This paper aims to give an overview of the Spanish Language Training Program of the Faculty of International Liberal Arts (FILA), Juntendo University, held twice at the International Courses (CC.II.) of the University of Salamanca, Spain. This program in Salamanca has been designed carefully as an opportunity for the formation of global citizenship combining language courses and cultural activities offered by the CC.II., homestays with Spanish families, and tutorial sessions organized exclusively for the FILA group by bilingual and bicultural professional tutors, who also arranged conversation sessions with Spanish students learning the Japanese language. According to the questionnaires and final reports, participants evaluated positively this program in general. They not only improved their Spanish language skills but also achieved deeper insights into sociocultural knowledge and social values different from theirs, especially through communication with Spanish students in both Spanish and Japanese. As a conclusion, FILA's Spanish Training program in Salamanca may help its participants to cultivate respectful and generous attitudes towards the 'Others', which is one of the constituting elements of global citizenship. In order to succeed in this aim, it is necessary to design an adequate pre- and post-training.

**Key words**

スペイン語、社会文化能力、海外語学研修、異文化コミュニケーション、  
グローバル市民性形成

Spanish language, Sociocultural competence, Overseas language training program,  
Intercultural communication, Formation of global citizenship

<sup>1)</sup> 順天堂大学国際教養学部 (Email: r-yoshida@juntendo.ac.jp)

<sup>4)</sup> 星槎大学大学院教育学研究科

<sup>2)</sup> サラマンカ大学・翻訳図書情報学部 (Email: drui@usal.es)

(Email: clasesjaponessalamanca@gmail.com)

<sup>3)</sup> サラマンカ大学・翻訳図書情報学部 (Email: sayaka@usal.es)

\* 責任著者：吉田 理加

[September 15, 2017 原稿受付] [January 29, 2018 掲載決定]

## 1. はじめに

本稿では、2016年8月と2017年3月にサラマンカ大学インターナショナルコース（以下、「CC.II.」という）において実施した3週間のスペイン語短期研修（以下、「サラマンカ研修」という）を、順天堂大学国際教養学部（以下、「本学部」という）のコンセプトにかかわるグローバル市民性の形成という観点から振り返り、考察し報告する<sup>1)</sup>。グローバル市民性形成とは、本稿では紙幅の都合で深く掘り下げてその定義を議論する余裕はないが、多様性と多元性を尊重し、様々なコンテキストで自己を相対化して他者を理解し、行動できる能力と態度の習得と定義しておく（cf. UNESCO, 2014, p. 14）。

本学部でヨーロッパ共通言語参照枠（CEFR）の理念に基づいた、読む、書く、聞く、話す、やりとりをするという5技能にまたがる学習カリキュラムに沿ってスペイン語学習経験を積み、第二段階として、教室外でも自らの言語・文化とは異なる学習言語であるスペイン語環境にイマージョンする機会がサラマンカ研修である。

サラマンカ研修の目的の1つにスペイン語能力の向上が挙げられるが、スペイン人家庭に原則1人でホームステイする<sup>2)</sup>経験を通して、自文化とは異なる社会・文化の習慣・規範・価値において「マイノリティ」として扱われる状況に身を置く中で様々な事象に対する複数の交差する眼差しの存在を意識し、他者への敬意と寛容性の態度を培うことも重要な目的であった。このような経験こそが、自文化中心主義から脱却し、グローバル市民としての自己アイデンティティを確立するための助けとなると考えられるからである。換言すれば、ヨーロッパ共通言語参照枠（CEFR）の5章（5.1.1.3）（トリム, 2014, p. 110）に記されている異文化に対する意識、すなわち自らの視点や文化的価値観を相対化しようと意識するプロセスを経験できる機会として、さらには新しい経験、他者や異質な考え、異なる民族・文明に対する開かれた態度と

関心というグローバル市民性形成に密接に関わる「態度」を養う機会としてサラマンカ研修を位置づけることができる。

このような目的で研修を実施するにあたり、町の治安が良く、標準的なスペイン語が話され、また、外国人へのスペイン語教育の長い歴史を誇るという点からサラマンカ大学 CC.II. を選択した。

本研修ではサラマンカ大学日西文化センターで日本語を教えている2名の教員に順天堂グループ専属の教員チューターを依頼した。教員チューターの役割は、スペインの社会文化的知識の伝授、日本語を学ぶスペイン人学生との交流の機会の提供、異文化摩擦の回避、ステレオタイプ等の偏見への気づきを促す等、サラマンカ滞在全般における助言であった。つまり、参加者は、スペイン人家庭にホームステイしながら、午前中は外国人対象のスペイン語クラスで学び、午後はチューター教員のデザインするセッションや CC.II. 主催の文化アクティビティに参加し、週末は同主催のエクスカージョンに参加するという研修プランであった。本研修の特色は、スペインの言語・文化を学ぶだけではなく、外から向けられる日本に対する眼差しに触れ、自らのアイデンティティについて考えるきっかけをも提供している点にある。

本稿では、これまでに2回実施したサラマンカ研修の概要を記述し、グローバル市民性の形成における本研修の意義について考察しながら、帰国後に実施した参加アンケート等を参照し、報告する。参加者は研修終了後に報告書を提出し、アンケートに回答した。アンケートは Google Form を用い5段階のスケールまたは選択肢から回答し、更に、自由形式で特筆事項を記述する形式で2017年4月に実施し、全参加者から回答を得た。第2回の参加アンケートには個人研修の学生1名を含む17名から回答があった。

## 2. サラマンカ研修概要

### 2.1. 第1回研修（2016年8月）概要

第1回目のサラマンカ研修は、2016年8月6日～28日の日程で実施され、本学部の1期生である当時2年生13人（女10人、男3人）が参加した。現地での1日のスケジュールは、9時～12時までスペイン語授業を受講し、その後14時ごろにホストファミリー宅に戻って昼食をとり、ファミリーとの団欒をし、18時ごろからCC.II.主催の文化アクティビティ（2016年8月のみ）や、順天堂オリジナルプログラムとして実施されたチューターセッションに参加し、夜21時ごろにホストファミリー宅で夕食という流れであった。

### 2.2. 第2回研修（2017年3月）概要

第2回サラマンカ研修は2月27日から3月25日の期間で実施され、1年生14人、2年生2人の合計16人（女11人、男5人）が参加した。第1回に参加した学生のうち1人が第2回にも参加した。さらに、同時期に本学から長期留学1人、個人短期研修2人がCC.II.で同じスペイン言語・文化コースを履修していたため、これらの3人を含む総勢19人が午後のチューターセッションやスペイン人学生との交流会に参加した。サラマンカ大学でのスペイン語研修期間は3月1日～21日で、22日は本学のもう1つの提携校であるカルロスⅢ世大学をマドリードで訪問した。

基本的な1日の流れは第1回研修と同様であるが、異なっていた点は、第2回研修が実施された3月は午後の文化アクティビティがなかったこと、1日の授業時間は4時間であったこと、初日のプレースメントテスト終了後に翌日からの授業時間が10時～14時に突然変更されたこと、日本語が話せるスペイン人学生ボランティアチューターを配置したことなどである。

## 3. 出発前準備

両研修出発前に、事前オリエンテーションを

2回～4回実施した。このうちの2～3回では研修旅行企画会社の担当者による一般的な旅行説明がなされるとともに、担当教員からは研修の目的が単なる海外旅行や異文化体験ではないことやスペイン語能力の向上と文化が異なる社会での生活を通して学んだことを将来のキャリアにどのように活かすかを各自が具体的に目標として定めることの重要性が説明された。また、現地で安全に滞在するために必要な知識・情報も提供された。そして、出発までに現地のホームステイで必要となる語彙・表現集を各自が想定し、作成する課題が課された。出発直前には、1日の集中講習を実施し、各自が研修参加の目標を明確に設定し、未習表現・文法のうち、命令法、接続法現在形、スリや交通事故等にあった場合のスペイン語表現、日・西の習慣・行動規範の異なりについて学んだ。

しかしながら、第1回研修では、出発前にホストファミリーとの生活で必要となる表現、例えば、シャワーや電化製品使用の許可を求めたり、洗濯や食事のルールを尋ねたりするスペイン語表現を想定して準備してきたのは1名のみで、大半はレストランや買い物場面しか想定していなかった。このことから、事前準備の段階で、サラマンカで学生たちは自らが置かれる状況について想像できていなかった可能性があり、事前準備における指導面の課題として浮き彫りになった。このような第1回の準備状況を踏まえ、第2回研修の出発前には、火曜日の5限に自由参加で実施されるスペイン語チャレンジクラスに出席することをサラマンカ研修参加の条件とした。1年生のスペイン語カリキュラムで未習の直接法点過去形、線過去形、現在完了形並びに接続法現在形を導入・練習し、サラマンカでのスペイン語コミュニケーションの幅を広げられるよう努めた。また、5名の参加者が11月からサラマンカ大学翻訳通訳学科の日本語を履修する学生とメール交換プロジェクトに参加し、サラマンカ到着時には現地に「友人」ができていた状況を準備した。

#### 4. スペイン言語・文化コース

本研修プログラムの中核をなすクラスで、毎日全員が一度も欠席することなく参加し、最終日には全員が修了証書を授与された。学生は、日本語を介さずにスペイン語をスペイン語で学ぶという直接法の授業を経験し、初日は教師が話していることがほとんどわからなかったが、日がたつにつれ聞き取れるようになり、大きな達成感を感じた様子が窺えた。初日にプレースメントテストが実施され、レベル別クラス編成がなされた。1・2限は「文法」、初級は3限に「語彙強化」、4限に「コミュニケーション活動」、中上級は3限に「会話・作文」、4限に「スペイン文化」を受講した。第1回研修は3コマ、第2回研修は4コマ履修した。

##### 4.1. 第1回研修参加アンケート結果

クラスは10人～15人程度で、日本人学生が6割～7割をしめていた。13人全員が回答した参加アンケート結果では、1日3時間の授業時間数について11人が「適当であった」と感じている。スペイン語クラスのレベルについては、7人が「適当であった」、3人が「少し易しかった」、3人が「少し難しかった」を選択している。スペイン語授業を担当した教員に関しては13人全員が「親切に熱心に教えてくれた」と回答し、否定的な項目にマークした学生はいなかった。

##### 4.2. 第2回研修参加アンケート結果

学生数は各クラス4人～20人程度であったが、どのクラスも9割が日本人学生で構成されていた。17人全員が回答した参加アンケートの結果を見ると、1日の授業時間数が4時間であることについて11人が「適当である」と感じており、3人が「少ない」または「少し少ない」、3人が「少し多い」と回答している。スペイン語クラスのレベルについては、1人が「少し易しかった」、11人が「適当であった」、4人が「少し難しかった」、1人が「難しすぎた」と回答

している。スペイン語授業を担当した教員に関しては15人が「親切に熱心に教えてくれた」と回答した反面、9人が「良い先生と悪い先生の差が激しかった」にマークしており、「不親切で差別的な態度をとられた」や「説明がわかりにくかった」の項目にマークした学生も4人おり、第1回研修のアンケート結果に比べて否定的評価が増えていた。

#### 5. 文化アクティビティ (第1回研修のみ)

CC.II. では夏季のみ午後に多彩な文化アクティビティが提供されている。研修期間中、スペイン舞踊、スペイン料理、カテドラル見学、貝の家見学、ストリートシアター観劇、オエステ地区アーバンギャラリー見学、ビーチバレー、トルメス川ボート遊び、市内サイクリングに希望に応じて参加した。全般に満足度は高く、特に実技・実践型のアクティビティの人気の高かった。他国から参加の留学生と親しくなる機会でもあり、国際交流ができたとの感想もあった。他方、自力でスペイン語の情報を読み分け、申し込みを行い、集合場所まで行くことが初級レベルの日本人学生には難しく、チューターセッションでのサポートがなければ参加は不可能であった。見学型アクティビティにおいても、ガイドのスペイン語が理解できず、引率教員による日本語の補足説明に頼りがちであるなど、事前準備の段階でより高いスペイン語力習得のための取り組みが必要と思われた。

#### 6. チューターセッション

教員チューターの業務内容は、第1節で示された本研修の目的をより効果的に達成することを念頭に定めた。つまり、現地での生活上の不便や困難の解決を助ける単なるヘルパーではなく、授業の教室外でスペイン文化を学んだり地元のスペイン人と交流したりする機会を提供する、また、自文化と異なる事象や人々の言動に直面した時に、どう向き合うのか思索を促すなど、滞在中の経験が物珍しさやカルチャー

ショックで終わらないよう、グローバル市民性の形成に向けて、他者に対する敬意と寛容の姿勢を培うためのサポートが教員チューターの主な存在目的である。

セッションは1回につき約2時間、場所はサラマンカ大学日西文化センター内の教室を使用した。第1回研修の際は、午後にCC.II.の課外アクティビティがあったため、それらの日時と調整してどの学生も週最低2回参加できるように組み、アクティビティの無い第2回研修時は全員一斉参加のセッションを5回実施した。内容は週ごとに学生の必要性を考慮して工夫した。第1週目はチューターとの顔合わせを含め、現地の様子や市内の地理を掴むオリエンテーションを中心にを行い、第2、3週は週末のエクスカージョンに備えての注意事項や各訪問地についての事前学習、サラマンカ市内の名所や重要な歴史的建築物の見学、またスペインの習慣や一般的マナーを学ぶクイズ大会等を行った。さらに、スペイン人との交流会も開かれたが、これについては第7節で詳述する。

これらの他、学生たちの状況やニーズによりチューターには臨機応変な対応が求められた。例えば、最終週にはコース修了試験を前に多くの学生からスペイン語文法について質問があり、その場が臨時試験勉強会となったこともあった。

アンケートや報告書では、チューター教員について、第1回研修参加者全員が「とてもよかった・よかった」と回答し、「個別に話す機会もあり、サラマンカの滞在をより有意義に過ごせた」「大学の勉強だけでなく暮らしについてのアドバイスもたくさんしてくれて助かった」等の記述が見られた。異国の初めての土地でホームステイをし、言葉の不自由さを痛感しながら異なる文化の人々に囲まれて勉強するという経験の中で、両言語・文化に精通する教員チューターの存在は多くの学生にとって意義あるものだったようだ。

第2回研修について特筆に値するのは、教員

チューター2名に加え、「学生チューター」という日本語能力が比較的高いスペイン人学生ボランティア8名を配置したことである。順天堂大生4人1グループに対し、2人学生チューターが割り当てられた。主な役割は、順天堂大生と随時連絡を取り合いサポートする、教員チューターの企画するチューターセッションを補佐する等である。順天堂大生は、上述したような内容のチューターセッションに学生チューターと共に参加し交流した。

アンケート結果では、学生チューターについて17人中14人が「よかった・とてもよかった」と答え、セッション中に円滑なコミュニケーションができたと回答している。ただし、双方の学生から「セッションが短い」「回数を増やしてほしい」との意見も多かった。また、「学校以外でもっと交流の機会が欲しかった」「次回はディスカッションをする時間だけでなく皆でご飯に行ったり出来るような企画も立てて欲しい」「それほど仲を深められなかった」等の記述もあった。また、SNSやセッション以外では交流する機会がなかったという意見も聞かれた。この結果からわかるのは、準備された場では楽しく交流できるが、自主的に交流機会を創出することができなかったということである。3週間という親しい人間関係を構築するには短いであろう時間的制約の他にどのような原因があるのか分析の価値があると思われる。

## 7. スペイン人学生との交流会

CC.II.のスペイン語研修コースで学ぶのは外国人だけのため、サラマンカにいても同年代のスペイン人学生と接する機会はほとんどない。その現実を踏まえ、教員チューターがサラマンカの大学の学部や日西文化センターで日本語・日本文化を学ぶスペイン人学生に呼びかけて実現したのが交流会である。1回あたり1時間半から1時間45分程度で、第1回研修では計5回、第2回研修では計3回開催した。実施にあたり、双方の学生に2つの目的を提示した。第一に、

学習言語の母語話者とのコミュニケーションを通して、その言語の知識を増やしその文化に対する理解を深めること。第二に、相手の目から自分たちの国や文化がどのように捉えられているのかを知り、自己の言語や文化を「他者の視点」から見つめることにより、グローバル市民性の構築に不可欠な異文化理解の意識を高めることである。

これらの目的達成を念頭に、教員チューターは各回異なるテーマを設定した。「お互いを知る」、「外国語と外国文化」、「私の家族、私の町」、「私の国の祭り」等である。これらは上述の目的と合わせて、双方の学生の言語レベルが初級から初中級程度であることを考慮し、CEFRの求める基準に則って、「身近な話題や活動」、「日常生活に直接関係あることや個人的な関心ごと」について会話が展開されるように考えられた。例えば、「お互いを知る」では、それぞれの国での初対面の挨拶の仕方を実践したり、出身地や趣味について質問しあったり、現地情報を収集したり、お互いの言語学習（動機や興味）について意見交換したりした。「私の家族、私の町」では、家族についての他、自分の家や住環境について両国の違いに留意しながら話し合った。また、友達や家族の家を訪問するときや、逆に自宅で訪問を受けるときのマナーや習慣について話した。

会話は、双方がそれぞれの学習言語を練習できるように、時間で使用する言語を区切って展開された。つまり、まず、日本人とスペイン人混合の3～5人のグループに分かれて、提示された話題について日本語だけで10分間話す。その後、グループを替え、また10分間同じテーマについて今度はスペイン語で会話するという流れである。また、会話の終了後、スペイン人学生の助けを借りて、会話中に学んだ新しい語彙や表現をメモする時間も設けた。このやり方は非常に好評で、研修後の報告で「同じテーマについて2つの言語で話をするので、言語間での言い回しの違いやニュアンスの差といったような

ものも感じられた」と、学習方法としての有効性を示唆する意見も見られた。

運営側の難点として、第1回研修に当たる8月は、休暇中のため帰省するスペイン人学生が多く、順天堂大生の数に合わせたスペイン人学生の確保が困難ということが挙げられる。しかし、学生側からの評価は、第1、第2回研修とも高く、第1回研修参加者13人中の10人、第2回の全員が交流会を「よかった・とても良かった」と回答している。「お互いに第二言語を学習しているために、色々と刺激があった」、「自分たちより短期間しか日本語を勉強していないのに、自分のスペイン語に比べたらずっと上手に日本語を話せていた。たくさん刺激をもらえた」、「日本に帰っても連絡を取り合える仲間になれた」（以上、第1回研修参加者より）、「お互いサポートし合える仲だったから、質問しやすい環境だった」、「同年代の学生と、自分の文化や学校のこと、趣味などについて話せた」（以上、第2回参加者より）等のコメントから、同年代のスペイン人と直接スペイン語でコミュニケーションできること、また、教えてもらう一方ではなくお互いに刺激し合い学びあえることがこの交流会の良さであったと言えるだろう。他方、スペイン人学生側からも好評ではあったが、交流会以外でも触れ合う機会がほしかったと感じているようであった。

最後に、第2回研修参加者のアンケートには、「時間が短かった」、「交流会があるのはいいが、始まる時間が早かったり、終わるのが遅かったりした」、「学生チューターとの違いがわからない」等の声もあり、今後の検討課題としたい。

## 8. ホームステイ

ホストファミリーは、家が大学から徒歩30分以内であること、他に日本人学生を受け入れていないこと、wi-fiが完備されていることを条件として、CC.II.に予め手配を依頼した。出発前に全員がメールで自己紹介し、返信ももらった学生もいた。マドリードからバスでサラ

マンカに到着すると、CC.II.の担当者によって学生とホストファミリーが引き合わされた。学生はその時になって初めて、スペイン語だけでコミュニケーションをとらなければならない現実に気づいたようであった。不安そうな表情でファミリーと向き合っていたが、どの学生とファミリーもスペイン語でうまく意思疎通できているようには到底見えなかった。まさにこの瞬間が、それまでの観光旅行気分から一気に醒め、自力でスペイン語で生き延びていかなければならない研修生活の始まりを自覚した瞬間であったろう。3週間後に帰国のために集合場所に集まった際には、見送りに来てくれたホストファミリーとスペイン語で別れを惜しむまでに成長を遂げた姿が見られた。

第1・2回を総合して報告すると、総参加者29名中6名が2人ずつ同じ家庭に滞在し、その他は1人ずつ滞在した。参加アンケートでは、スペイン人家庭に滞在することで、日本とは全てにおいて異なる生活習慣や価値観に直接触れることができ、23人がホームステイは「よかった・とても良かった」と評価している。そして、4人が「どちらともいえない」、3人が「あまりよくなかった」と回答している。ホームステイが良かったという理由として、8割以上が「スペインでの生活様式を学べた」と「スペイン語で毎日コミュニケーションをとれた」を挙げており、「スペインの家庭料理を楽しむことができた」も7割がマークしている。悪かった点については、「食事が不十分またはおいしくなかった」に1.5割がマークし、3割が「家が遠かった」を挙げている。しかし、1割が「悪いことは何もなかった」と記述している一方、第1回研修では「ホストファミリーとはほとんど話さなかった」にマークした学生が2人いたことから、家庭によって学生への対応にばらつきがあることが見て取れる。また、電気を消し忘れたり、シャワーの時間が長かったりしたことでホストファミリーに叱られたことや、日々の暮らしの中で食事の好みなどに関する自分の意思・意向

を遠慮して伝えられなかったことが失敗談として挙げられている。午前中スペイン語クラスで習ったことを駆使して昼食時に会話を楽しんだ参加者が多かったようである。全般的に、ホームステイは、個人差はあれども、スペイン人の暮らしに直接触れ、スペイン語で異なる生活様式や価値観を学ぶ有意義な機会であったと思われる。

第1回研修では引率者は9軒のホストファミリー宅のうち8軒を家庭訪問し、学生がどのように過ごしているかを確認した。ほとんどのホストファミリーは、外国人の受け入れ経験が豊富で、外国人留学生を滞在させる第一の目的は経済的収入である家庭が多かったが、積極的に学生に話しかけるなど学生が快適で健康的に滞在できるように配慮されていたと感じた。

## 9. サラマンカ大学主催エクスカージョン

エクスカージョンとはサラマンカ大学が主催する週末の遠足／小旅行のことである。スペインの他都市を訪問し、歴史や文化、芸術の知識を深めるだけでなく、各地域の特性や風習を実際に体験することを目的としている。移動や訪問地の手配・進行等は全てサラマンカ大学側に委ねられ、スペイン語ガイドが同行する。順天堂グループは言語が問題で危険にさらされる事態を防ぐために引率教員またはチューター教員1名が同行した。エクスカージョンの集合時間は朝6時～8時ごろという早朝であるため、学生たちは自力でタクシーを呼び、2～3名で乗り合わせて集合場所に行くという大きな試練があった。

第1回研修では、8月13日（土）にセゴビアとラ・グランハへ、14日（日）に順天堂グループのみでアビラへ遠足、そして19日（金）から21日（日）まで2泊3日でポルトガルへの小旅行に参加した。セゴビアはローマ時代の水道橋やディズニーの『白雪姫』のお城のモデルになったアルカサル（アラブ人の城）がある。アビラは街をぐるりと取囲む城壁で有名で、い

ずれも世界遺産指定都市である。第2回研修では3月10日から12日のアンダルシア旅行（セビーリャ・グラナダ）と3月18日のレオン・サモラ遠足に参加した。セビーリャ・グラナダはスペイン史上、最も重要な都市の1つと言われ、様々な宗教が融合された文化都市である。また、旧レオン王国の首都であるレオンやサモラはサラマンカと同自治州に属するも、その景観や風習は大きく異なる。

参加アンケートによると、エクスカージョンは全体的に人気が高く、約7割の学生が3以上の肯定的評価を付けている。各自が実体験を通して歴史や文化の知識を深めることができたという意見や積極的にスペイン語を使って自由時間を有意義に使えたという意見も多数あった。

否定的な回答としてはバスでの長時間移動や、スペイン語ガイドの説明を炎天下で聞くことが苦痛であったこと、自由時間が少なかったことなどが自由記述で記載されている。また、第1回の参加者は遠足中、他国の学生とも打ち解け友人になれたことを喜ぶ記載があったが、第2回の参加者からは同行した米国人学生グループとの交流回避やバスの同席に対する拒否感を示す意見もあったことは懸念すべき点であると思われる。

全体として、エクスカージョンはサラマンカとは異なる街を訪れ、スペインの歴史的建造物を見学し、社会・文化的知識を習得できることから意義がある。しかし、学生側は、事前に日本でスペインの歴史等について十分学んでおらず、また、同行するスペイン人ガイドは、外国語としてのスペイン語教育専門家ではないため、スペイン語初級の学習者に対する話し方に配慮がなされず、専門的な用語を用いた説明に終始し、よって、参加者の理解度が低いという傾向がみられた。その結果、ガイドの説明中、集中力を失い上の空であったり、写真を撮りにいこうとしたりする学生もおり、スペイン語理解に対する諦めの姿勢が随所で見られた。これらの点は今後対策を検討する必要があると思わ

れる。

## 10. 考察とまとめ

ここまで、2回にわたって実施したサラマンカ研修についてアンケート結果等を引用しながら報告してきた。本研修プログラムがグローバル市民性の形成にどのように関わりうるかについて最終報告書の記載を参照しながら考察する。

参加者Aはサラマンカ研修がスペイン語授業で学んだことを教室外の会話で実際に用いてコミュニケーションをとることができるイメージ状況の長所を意識し、自らに課題を課し遂行し、「ホストマザーやスペイン人学生、先生、隣人などとの会話を通じて伝えたいことを伝える『挑戦』から『成功』そしてそれをまた次の『挑戦』へとうまくつなげることができたと感じる」と記している。すなわち、自らの「挑戦」が「成功」体験となり自信を得て、また新たな「挑戦」に挑むというサイクルを繰り返しながら3週間を過ごしたという自負・達成感がうかがわれる。

参加者Bは、「ホストファミリーがシングルマザーであったが、スペインでは一般的だと知り驚いた」と記している。つまり、スペインの社会・文化の現状を知り、自文化とは異なる規範価値が存在する社会があることを学び、自己が有していた「常識」がスペインでは共有されていないことを知る経験をした。この記述だけでは判断できないが、自文化中心主義から脱し、柔軟な思考・判断力を培う経験となった可能性はあるだろう。

そして、「言葉が通じないということがこれほど辛いものなのかを経験した」と書いた参加者Cは、帰国後、日本で暮らす外国人に対する眼差しが変わったと述べてもおり、明らかにサラマンカ研修に参加したことにより、他者の立場を思いやる眼差しを習得している。さらには、交流会で日本語を学ぶスペイン人が質問をする姿を見て、言語は異なれども同じ道を歩む

ものとして刺激を受けたという感想もあった。そして、「日本を再発見した」や、「日本の（こと）を説明するのに思ったことが言えなかった」との記載もあり、日本語学習者のスペイン人学生との接触を通して、自文化を見つめ直す経験をしたことを示唆している。

このように、サラマンカ研修がスペイン言語・文化講習、チューターセッション・交流会、ホームステイ、エクスカージョン等、複層的な内容で構成されているおかげで、自文化とは異なる社会・文化の習慣・規範を知り、様々な事象に対する複数の交差する眼差しの存在を意識し、他者への敬意と寛容性の基盤を培う機会として機能する可能性が高いことが窺える。

他方、サラマンカ研修を観光旅行の延長線上に位置づける参加者がいたことも事実である。さらには、3週間という限られたスペイン滞在での経験を一般化し、ステレオタイプ化してしまう危険も排除できない。本研修をグローバル市民性形成のための有意義な機会にするためには、サラマンカ研修の前・後に適切なプログラム導入を検討する必要があると思われる。

## 註

- 1) 本稿は教員チューターを務め、チュータープログラム設計を担当したルイス、加藤、木村と研修プログラム全体の設計を担当し引率した吉田が、各々が担当した項目について執筆した。
- 2) 各家庭1人のホームステイが原則であったが、1人では不安だという学生が1回目に2組、2回目に1組おり、2人でステイした。

## 引用文献

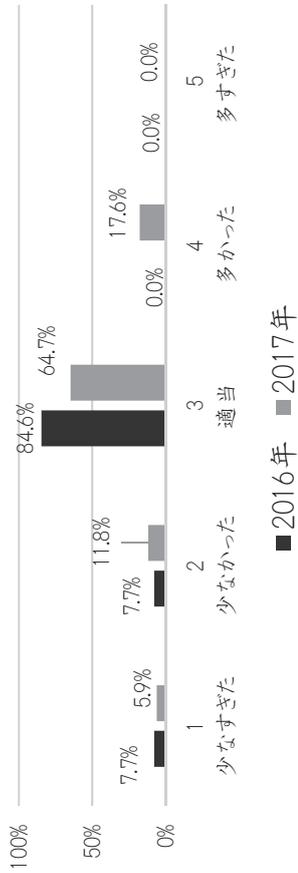
- トリム, J. L. M. (2014). 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 追補版』(吉島茂・大橋理枝・編訳)朝日出版社. [原著: Trim, J., North, B., & Coste, D. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. (3rd printing)*, Cambridge: Cambridge University Press.]
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> Century*. Paris, UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>より情報取得 2017年12月1日)

資料1 サラマンカ研修チューターセッション・プログラム (☆印は順天堂オリジナルプログラム)

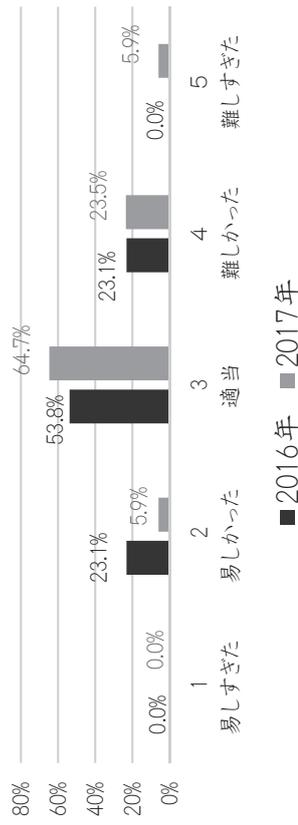
2016年 第1回研修		2017年 第2回研修	
8月8日(月)	☆ 17:30-19:45	☆チューターセッション (全員) チューターと顔合わせ	☆チューターセッション 学生ポランティアイチャーターと顔合わせ ☆ 16:00-18:00
9日(火)	① 16:30-18:00 ② 17:00-18:30 ☆ 19:00-20:00	① CC.II 主催スペイン料理教室 (8名) ② CC.II 主催スペイン舞踊教室 (5名) ☆日本サラマンカ大学友の会現地派遣員によるオリエンテーション (全員)	☆日本サラマンカ大学友の会現地派遣員によるオリエンテーション ☆ 18:15-19:15
10日(水)	① 16:30-18:00 ② 17:00-18:30 ③ 17:30-19:30 ☆ 18:45-20:00	① CC.II 主催スペイン料理教室 (5名) ② CC.II 主催スペイン舞踊教室 (3名) ③ CC.II 主催アクセサリー教室 (4名) ☆チューターセッション (9名) サラマンカ市内の地理、週末遠足のセゴビアとアビラについて予習。当日朝の集合についてタクシーの呼び方等をスペイン語で練習。	大学見学 (CC.II 主催) 16:00-17:00
11日(木)	① 16:30-18:00 ② 17:00-18:30 ☆ 18:45-20:00	① CC.II 主催スペイン料理教室 (8名) ② CC.II 主催スペイン舞踊教室 (5名) ☆チューターセッション (4名) 参加者が異なるため前日と同内容	☆スペイン人学生交流会 (言語) ☆ 18:00-19:45
13日(土)	8:00～終日	CC.II 主催セゴビア、ラ・グランハ 日帰り研修 (全員)	☆チューターセッション 学生チューターとクレレシアア塔見学 ☆ 10:30-
14日(日)	☆ 10:00～終日	☆アビラ 日帰り研修 (全員)	☆スペイン人学生交流会 (文化) ☆ 15:30-17:00
15日(月)	☆ 18:00-19:30	☆チューターセッション (全員) 市内散策後、クイズ大会	☆チューターセッション 週末遠足のオリエンテーション ☆ 16:00-17:00
16日(火)	① 16:45-18:00 ② 17:00-18:30 ③ 19:30-20:30	① CC.II 主催市内見学 (8名) ② CC.II 主催スペイン舞踊教室 (5名) ③ CC.II 主催オエステラ地区見学ツアー (4名)	CC.II 主催アンダルシア研修旅行 (☆チューター教員同行) 7:00
17日(水)	① 17:00-18:30 ② 19:00-20:00 ☆ 18:45-20:00	① CC.II 主催スペイン舞踊教室 (5名) ② CC.II 主催ビーチパレー (9名) ☆スペイン人日本語学習者との交流会 (4名 + スペイン人学生4名) (日本語・スペイン語で初対面の挨拶、情報交換)	カテドラル見学 (CC.II 主催) ☆スペイン人学生交流会 (言語) 16:00 - ☆ 18:00-19:15
18日(木)	① 17:00-18:30 ☆ 18:45-20:00	① CC.II 主催スペイン舞踊教室 (5名) ☆スペイン人日本語学習者との交流会 (全員 + スペイン人学生9名) (日本語・スペイン語で初対面の挨拶、情報交換)	☆チューターセッション 週末遠足のオリエンテーション ☆ 16:00-17:00
19-21日(金-日)	7:00～終日	CC.II 主催ポルトガル研修旅行 (全員)	レオン・サモラ日帰り研修 (☆チューター教員同行) ☆チューターセッション送別会 8:00～終日 ☆ 17:00-19:00
22日(月)	☆ 12:15-13:00 ☆ 18:45-19:30 ☆ 18:45-20:00	☆チューターセッション 大学見学 (4名) ☆チューターセッション カテドラル見学 (8名) ☆スペイン人日本語学習者との交流会 (7名 + スペイン人学生5名) (日本語・スペイン語で「外国語と外国文化」について会話する)	
23日(火)	☆ 12:15-13:00 ☆ 18:45-19:30 ☆ 18:45-20:00	☆チューターセッション 大学見学 (4名) ☆チューターセッション カテドラル見学 (4名) ☆スペイン人日本語学習者との交流会 (4名 + スペイン人学生3名) (日本語・スペイン語で「私の家族」について会話する)	☆順天堂大学研修成果報告会 10:00-13:00
24日(水)	① 18:00-20:00 ☆ 18:45-20:00	① CC.II 主催トルメス川ボート遊び (7名) (チューター同行) ☆スペイン人日本語学習者との交流会 (9名 + スペイン人学生8名) (日本語・スペイン語で文化・常識クイズ)	サラマンカ出発 ☆カルロス III 世大学見学、ソフィア王妃芸術センター、ブラド美術館またはペルナバウスタジアム見学 8:00
25日(木)	☆ 12:00-13:00 ① 18:20-20:00	☆チューターセッション・プログラムのフィードバック ① CC.II 主催市内サイクリング (3名) (チューター同行)	

資料2 参加アンケート結果 (抜粋)

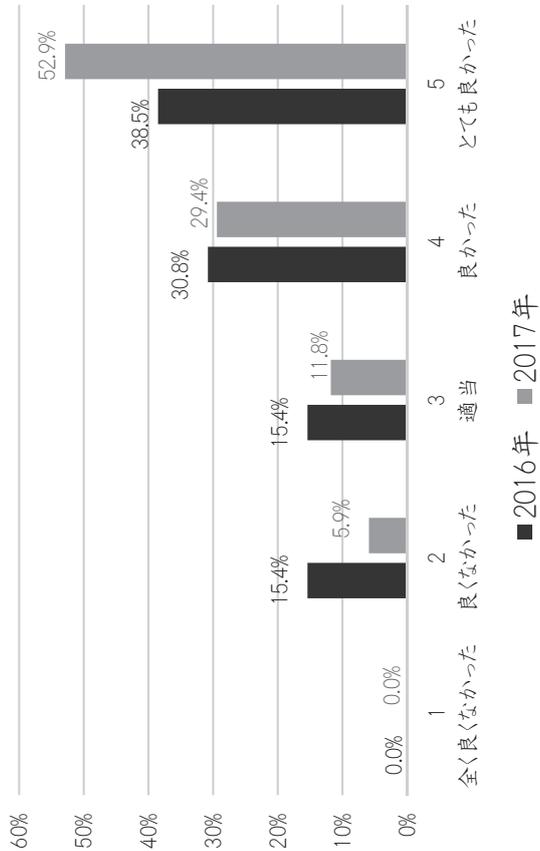
西語授業時間数:3時間(2016年)・4時間(2017年)



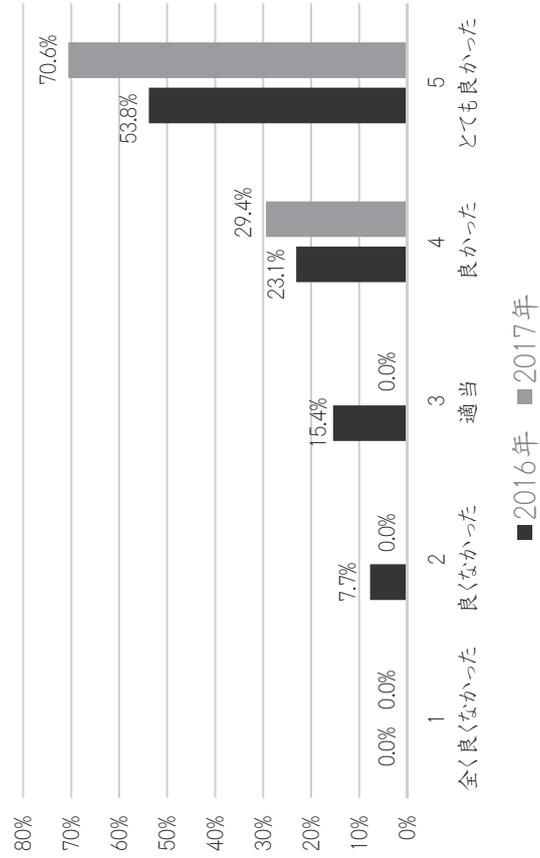
西語クラスのレベル



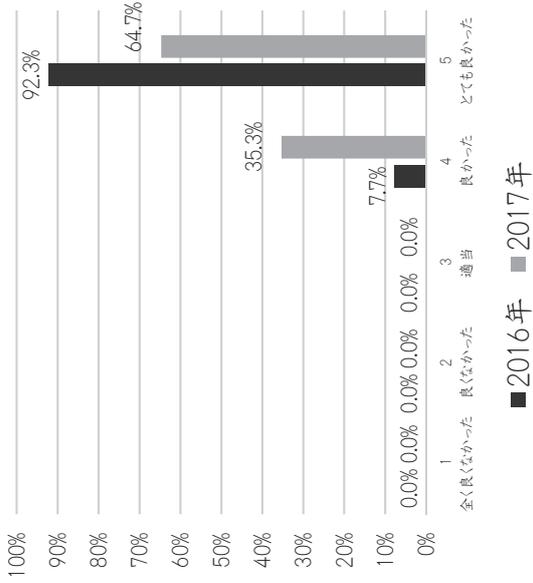
ホームステイ



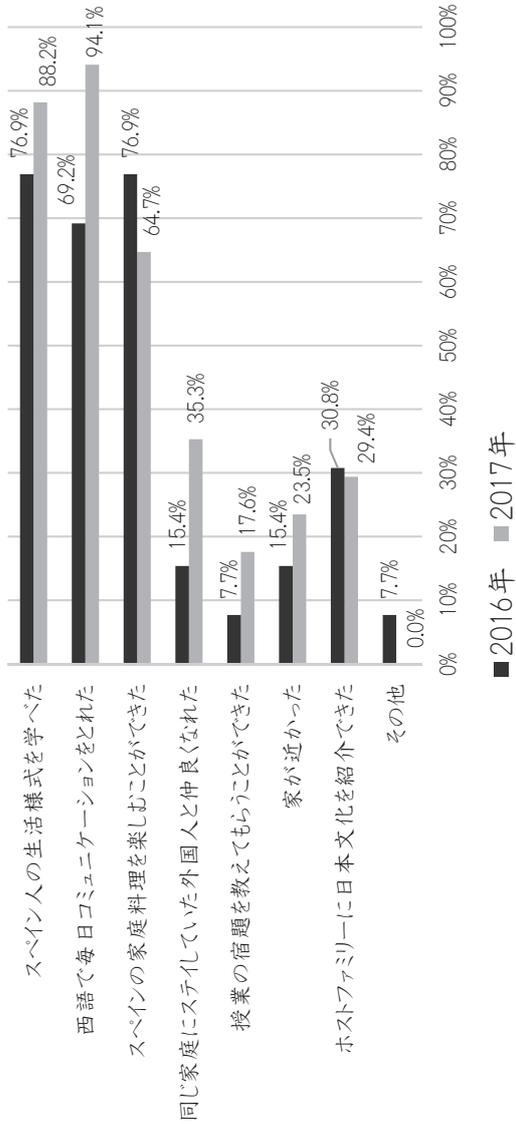
スペイン人学生との交流会



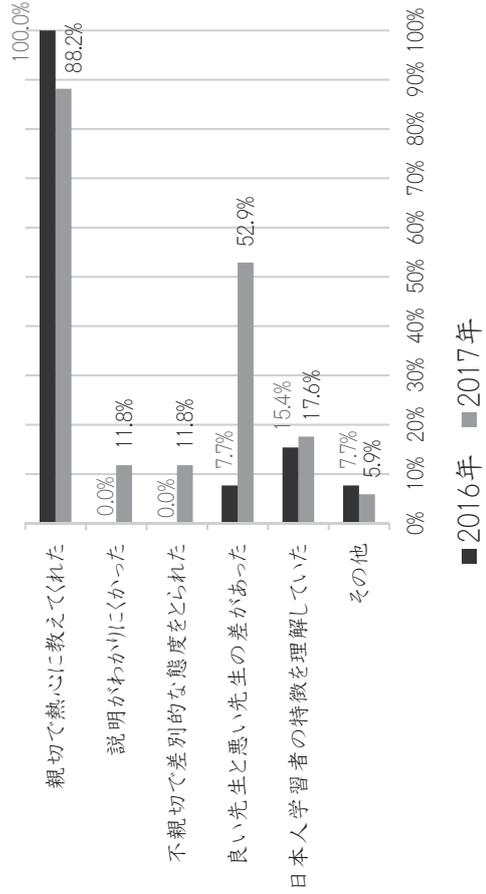
バイリンガルのチューター教員



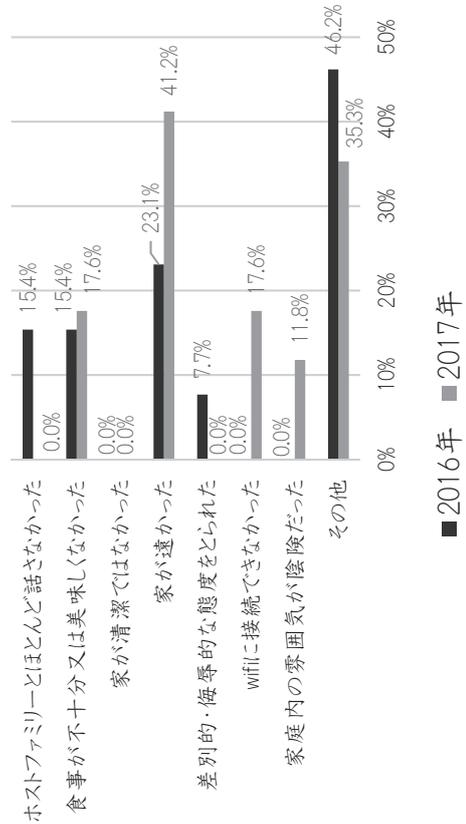
ホームステイの良かった点



西語の先生(複数回答可)



ホームステイの悪かった点



---

---

**Research Note**

---

---

## **Developing a Survey to Better Understand Reluctant Extensive Readers in Japan**

**Marcel VAN AMELSVOORT<sup>1)</sup> \***

### **Abstract**

In order for learners to show proficiency improvements on standardized tests or other tangible benefits, university-level English extensive reading programs encourage, cajole, or demand that students read massive amounts of text. Successful completion of word count requirements can represent a significant investment of time on the part of learners, often in the range of 40–60 hours, most of that out of class. Even though reading can greatly help learners gain proficiency and demonstrate it on important standardized tests, a significant number of students either resist reading or refuse to read. This paper describes the beginning phase of a study to better understand the reasons for this lack of compliance on the part of these reluctant readers. In this phase, a literature review is combined with program experience in the design of a survey. The constructs are arranged in three areas that can affect compliance with extensive reading program requirements: attitudes, motivations, and contextual factors.

### **Key words**

Extensive reading, Program design, Motivation, Reluctant readers

#### **1. Introduction**

This paper describes how a review of relevant literature on language learning and reading motivation was combined with experience gleaned over the first two and half years of an extensive reading program to create a questionnaire that can investigate several suspicions that have arisen for the lack of extensive reading (ER) compliance by a significant number of students. The focus of the study is students at a mid-level private metropolitan university in Japan who are enrolled in an international liberal arts program. The main research questions for the overall study, which will include both quantitative data from

student performance and surveys, and qualitative data from interviews with resistant students are the following:

1. What are the reasons why readers do not comply with reading targets?
2. Which reasons, if any, have a greater impact on non-compliance?

Reading, like all language skills, develops through use. Research in first language (L1) reading tells us that good readers have large vocabularies (Ouellette, 2006) with good word representations for meaning, spelling, and sound, which they are able to use efficiently. This combination of knowledge and bot-

---

<sup>1)</sup> Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University  
(E-mail : amelsvoort@juntendo.ac.jp)

[Received on September 15, 2017] [Accepted on January 29, 2018]

tom-up skills allow readers to quickly decode and get the sound and meaning for what they are reading (Storch & Whitehurst, 2002). These proficient readers also bring to reading a significant amount of general knowledge and genre knowledge, helping considerably in recognizing and making associations with facts and concepts, and greatly improving comprehension (Willingham & Lovette, 2014). One of the main characteristics of good readers, however, is that they read a lot. Reading well and reading a lot have been found time and again to be highly correlated (Miller & Moss, 2013) and causally related (Sparks, Patton & Murdoch, 2014). Typically, these children read a lot because they enjoy leisure reading on their own, out of class (Miller & Moss, 2013), but no matter what the reason, learners who read more generally show better proficiency, as measured by standardized test scores, vocabulary learning, or reading speed increases (Reutzel, Fawson & Smith, 2008).

For L2 readers, similar characteristics of bottom-up skills (phonological strategies, decoding, and lexical and syntactic strategies) and world and genre knowledge also significantly account for good readers (Birch, 2015). Although L2 readers, similar to L1 readers, also read more in the L2 (Bernhardt, 2009). Yet for L2 reading, the challenge of reading is greater, particularly for less academically proficient L1 readers (Koda, 2007). L2 reading is marked by unfamiliarity with language in the target texts, and the uncertainty of whether skills and strategies learned in the L1 can transfer into the L2 (Koda, 2007). This is particularly true in the case of Japanese and other languages that share little with English (Birch, 2015). There is also evidence that L1 readers with less academic proficiency are unable to transfer reading skills and strategies as efficiently when reading in the L2 (Brevik, Olsen & Hellekyaer, 2016). Being a proficient reader in English in Japan not only makes vast amounts of web-based and other reading content

accessible, it also greatly helps students demonstrate their language proficiency. Standardized tests such as the TOEFL, TOEIC, and Eiken-STEP, as well as various entrance exams at the secondary and tertiary level function as gate-keepers for schools, programs, and even employment. Good L2 reading skills are crucial for academic success in Japan, and for some types of employment. Many university language programs in Japan are trying various approaches to somehow increase the amount of reading instruction and reading practice students do, both inside and outside or regular lessons. Among the intervention being tried are e-learning programs and extensive reading (ER) programs.

## 2. ER and programs in Japan

The appeal of extensive reading is considerable. It is an activity that promises a multitude of benefits in general language proficiency as well as reading proficiency through the mostly painless, if not enjoyable, experience of reading easy English books (Waring, 2009; Day & Bamford, 2002, among others). It also allows learners to exercise a good degree of autonomous control, which should be motivating for learners (Ushioda, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011). While there is an initial set up cost, additive ER—where students are asked to read outside of regular classes (Robb & Kanno, 2013)—seems an attractive way to increase engagement with reading in English, and for this reason, the past few years have witnessed an increase in deployment in programs, publication of graded readers, and research interest (Nakanishi, 2015).

One of the prerequisites for ER to be effective, however, is sustained engagement. Readers need to read a lot to see tangible effects. To give some examples, research has shown they need to read over 200,000 words to see increases in reading speed (Beglar & Hunt, 2014), and over 300,000 words to begin seeing improvement on the TOEIC test

(Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Nishizawa, & Yoshioka, 2016). Therefore, if we have these improvements as an important goal, students will need to read somewhere in the range of 40–60 hours, a considerable amount of time, particularly for programs that last only a year or less (see Carney, 2016 for a discussion). This massive amount of reading can result from enjoyment on the part of students who enthusiastically embrace the books and reading, or from compliance on the part of students who decide to make the effort to complete institution-set ER target assignments in the belief that doing so will confer benefits. From a program perspective, the goal is to do whatever is necessary to get students reading. As Willingham (2017) states: “it’s reading, not positive attitudes toward reading that will make for better lexical representations and broader background knowledge” (pg. 148).

On the surface, it would seem reasonable to expect that students who elect to enter an international liberal arts university program that features an English language focus and communication focus and whose entry level proficiency with the language is not particularly impressive, would show keen interest in doing ER. After all, it promises a novel (Mikami, 2016) and ostensibly enjoyable way to boost proficiency, particularly in a skill that is key to doing well on standardized tests. Despite the existence of program features to encourage sufficient engagement (targets, grades, in-class activities involving graded readers, etc.), many students choose not to comply sufficiently, and some choose not to comply at all. For the first term of the first year of the program that is the subject of the current study, 29% students chose not to read at all when the ER program was optional, and as much as 57% of the students read too little to see any benefits (Van Amelsvoort, 2016). The subsequent year, when the ER program was compulsory and represented 10% of the total grade for the course, engagement improved, yet only about 70% of students

claimed to have successfully completed the 100,000 word count target for the term. I say “claimed” because there was some evidence and much suspicion that through falsifying reading accomplishments and the book reports that were meant to ensure accountability, an even greater number of students possibly did not actually achieve the target. In addition, less than 3% of students read enthusiastically, going well beyond targets in both of the terms examined.

### 3. Reader engagement research

There are many possible reasons why university students may be reluctant to engage more fully, or even be averse to the experience of L2 reading. Some amount of resistance to any language learning opportunity can be viewed as a natural part of a challenging adjustment process (Shaules, 2016). But given the fact that students are in a program that embraces language learning as a critical objective, and given that reading is a key skill to show proficiency on various standardized tests, it seems strange that students would not respond with more enthusiastic compliance with ER assignments.

Research to date has tended to focus more on proactive readers, readers who read considerably more than their peers. Wigfield and Guthrie (1997) who were influenced by Self-determination Theory by Deci & Ryan, (2000) and Expectancy-value Theories based on Atkinson and Birch (1974), such as attribution theory and self-efficacy theory, created a questionnaire that looked at a number of constructs to explore motivation for reading in the L1. These included reading efficacy, challenge, curiosity, and involvement, as well as attitudes toward reading importance, competition, recognition, the impact of grades, compliance with required tasks, and social reasons for reading. Mori (2002, 2004) used questionnaires with similar constructs to look at ER reading motivation in Japan. She found that intrinsic factors (desire to read or become a better reader, etc.)

could best explain the reading patterns of her students who read enthusiastically beyond the required amounts, while extrinsic motivation (externally-imposed requirements or punishments) did not seem to be significantly correlated (see Mori, 2015 for a summary) Takase (2002) had similar findings. Mori also found that learner childhood experiences with reading, as well as personality features (specifically an openness to experiences) were correlated with more accomplished readers (2015), echoing findings with L1 reading (Baker, Scher, & Mackler, 1997). Mori's adaptations of Wigfield and Guthrie's (1997) questionnaire to the Japanese context uncovered significant similarities with L1 and L2 reading attitudes, though not all researchers have found this (Takase, 2007), suggesting that there are strong similarities, but possibly also important differences between attitudes to L1 and L2 reading motivation.

Along with Self-determination Theory and Expectancy-value Theories, in recent years, the Future Self Theory of Markus and Nurius (1986) and developed and adapted for language learning by Dornyei (2009) has been shown to have considerable explanatory power regarding the behaviors of language learners, and eager readers (Judge, 2011). According to this view, learners are motivated to realize an image they have of themselves in the future, while also complying with the demands of their current contextual circumstances. In a qualitative study of outlier students who read beyond expectations, Judge (2011) found that a mixture of theories and attitudes explained the behaviors of students who strongly embraced the ER assignment, reading far more than was required. These generally included, though, positive attitudes toward literacy and reading formed in childhood and an appreciation for the opportunity to read autonomously (Self-determination theory). He also found a clear incorporation of English competency, particularly reading competency, into his subjects' ideal L2 selves (Future Self Theory). Students had a clear fu-

ture goal and saw L2 reading proficiency as crucial to achieving this.

Research into students who fail to comply sufficiently or who resist completely is not as common. Saito and Smith (2017) looked at the challenge of engaging engineering students in regular English language lessons and found that a general lack of commitment, a lack of preparedness, a lack of focus, as well as distractedness and even anti-social orientation featured among the given reasons for non-compliance with the program. While there may be some similarities with (at least some of) the students who are the focus of the current research, there are reasons to avoid applying the results of that study to liberal arts students and their extensive reading. Mikami (2016) looked at attitudes toward extensive reading by university students in Japan in business administration and pharmaceutical programs. His survey collected numerous reasons for wanting to read and wanting not to read. The former he grouped into six subsets: desire to improve English abilities, interest, desire to create life opportunities, desire to use English, desire to increase English input, and desire to foster international understanding. And the latter he grouped into eight subsets: difficulty, lack of ability, no interest, low priority, preference for native language, lack of confidence, lack of opportunity, and no need. Mikami claims that the reasons for not reading outweigh and outnumber the reasons for wanting to read, and he interpreted these results to mean that students need to have more structure, required texts and targets, better rationale, and facilitated success experiences for reading to make extensive reading more palatable. He largely faults the English education system that students have come out of, and calls for a greater role for the teacher in steering students to more enjoyable and successful experiences with reading in English. Many of the reasons students give for not reading should be alleviated or eliminated by having a well-designed ex-

tensive reading program in place (see VanAmelsvoort, 2016, 2017, for a discussion on adjusting an ER program to address such problems).

There are thus many possible explanations for why readers comply or fail to comply with extensive reading assignments. Students may hold very different beliefs about reading, learning from reading easy books, and attitudes toward reading formed from past experiences. On top of those, contextual factors such as part-time jobs, clubs, friends, family, and past schools can also affect how much engagement learners decide to give or can give. Motivation also can differ from person to person, whether students are framing the task in terms of goal achievement or allocation of time and resources, or expectancy of success. Motivation has been found to be dynamic and adaptive over time, depending on experiences with reading and changing circumstances in the lives of learners (Nishino, 2005, 2007). These changes are not always easy to observe, however, and seem to resist simple interventions over one term (Apple, 2005). Other external forces may also be at work to reduce or diminish the motivational basis of behavioral intentions on the part of students (see Dörnyei, 2001, for a discussion of these demotivating features). Needless to say, learners arrive in a program with very different experiences and attitudes. And the contexts they had in the past, as well as their current context, are likewise apt to feature considerable variation.

#### 4. Identifying prominent reasons for resistance and creating constructs

Although most of the literature that informed the current study examined enthusiastic readers, there are enough likely factors that could contribute significantly to the resistance of students in complying with extensive reading assignments. By combining some of these with others gleaned from experience with our program over the past two and half years,

possible constructs for an exploratory questionnaire begin to emerge. The various reasons for non-compliance can be organized into three larger groups following a three-part structure proposed by Willingham (2017): (a) attitudes toward learning and reading (formed from past learning experiences), (b) motivation, (c) and circumstances. Following the basic structure of Wigfield and Guthrie (1997) and drawing on some of their constructs and questions, items can be tailored for the Japanese EFL context of mid-level university and mid-level high schools that the student respondents experienced as a context for learning. These will be explained in the next sections.

##### 4.1. Attitudes

Attitudes toward reading are cognitive or emotional beliefs coupled with evaluations that have formed from experiences, especially related to success or lack of success, or rationalizations of past behaviors or preferences. They may be the result of logical analysis of past events, or they may also be more emotional and tied up with deeply held values. They are powerful bits of the past that still exert influence over the present. Particularly, emotional attitudes are hard to change just with logical appeals (Willingham, 2017).

For this survey, four constructs are intended to examine student attitudes in regards to: 1) learning history, 2) ER and language learning, 3) language learning skill priorities. The first one should look at general language learning history, specifically aiming to see if a lack of past success has led to doubts about language learning efficacy in general and reading in particular. The second construct should focus on beliefs regarding ER and its role in language learning. Based on students' prior experience in a system that tends to favor language learning materials whose difficulty level is far ahead of learners' actual proficiency level, learners may have come to

hold the belief that reading easy books cannot help with (especially) exam preparation. They may believe that only challenging, vocabulary-heavy close reading can drive language proficiency gains. Indeed these two may be combined into a belief that only cognitive pain leads to academic gain, even while learners hate the thought of cognitive pain. The third attitude construct should look at whether learners may hold strong preferences for other skills, especially spoken production and interaction. They may have already-developed skill proficiency in listening and speaking, leading to a desire to focus on learning through those skills. Experience in our program has shown that many learners who have spent time in English-speaking environments and have gained speaking and spoken interaction and listening skills seem to show a certain complacency toward reading in general, and academic reading in particular, possibly arising from having achieved a level of proficiency in the skills they value most. Related to the third attitude construct, the fourth should aim to see if learners have a strong preference for social and interactive learning and thus put less emphasis on the “boring” individual parts of language learning such as vocabulary list learning, close reading, or extensive reading.

## 4.2 Motivation

The key challenge to applying motivation theories to additive extensive reading is that this type of reading is a matter of choice that, depending on attitudes, may not be considered to impact general language learning outcomes. Students have already chosen to enroll in a program that purports to develop them into global citizens reasonably proficient in English. We can assume that their basic motivation for learning the language is sufficient. Students may or may not believe, however, that ER will affect their ability to achieve general proficiency. Therefore, widely used theories of motivation, including Gardner and

Lambert (1972) may be of limited use. The dominant question that need to be dealt with is how valuable students see the outcome of this specific, laborious activity, and do they believe effort will reasonably lead to success (Willingham, 2017)? As we’ve already seen, tangible benefits take a long time to appear with ER. That means the feedback loop is very long, and this requires considerable faith in efficacy, and in the value of the benefits of reading. As for intrinsic and extrinsic motivation, with little prior experience of ER and finding themselves faced with large, specific word count reading targets, learners are apt to look more at extrinsic features for motivation, at least at first (Gagne & Deci, 2005).

At least three constructs should be used to explore the motivation of learners. The first one should look at whether a vague or absent L2 Future Self image (especially Future reading Self image) could explain resistance. Although the L2 Future Self Theory has been found to have great explanatory power for L2 learning, there is possibly a problem in applying it widely in Japan, particularly with learners in a mid-level university liberal arts program. Learners in such programs are aware that they are not academically successful and may feel shut out of desirable future jobs where English skills are expected. In their current program, they are not being prepared for a specific job, and are often reluctant to aim at one. To further complicate this, Japanese companies tend not hire people for specific jobs, so even if a young person is successful in getting in a company where English is often used, there is no guarantee that he or she will be assigned to such a post. For these reasons, learners in Japan find it difficult to imagine how English, and especially English reading, fits into their future.

Another motivation construct should look at whether credit or course grade weight is insufficient to drive students to make an effort. This is partly to see the effect of extrinsic motivation features of the

program, and partly to see whether Expectancy-value theories of motivation can explain some of the resistance. In particular, some question items should try to ascertain whether the 10% of the grade allotted to ER is sufficient to motivate compliance.

A third and final motivational factor to explore is whether cost-benefit analyses by students lead them to believe that the 30 to 60 hours needed to read sufficiently to see proficiency improvements are simply not worth the effort, and that such time applied elsewhere would be more effective. Expectancy-value theory explains how an outcome that may not be valuable enough or certain enough for some learners, leading them to reject expending sufficient effort for ER, or more often, to simply exhibit minimal, unenthusiastic compliance.

#### 4.3. Circumstantial factors

Circumstantial factors are features in the present or past environment of the learners that make it easier or harder to act on the motivation they are feeling. These factors often determine the actual behavior that the learner engages in. Some of these factors have not always been sufficiently taken into account. Where possible, the constructs listed here will try to explore these factors, although some of them will no doubt be better addressed by qualitative analysis at a later stage in the research.

The current study will examine four constructs to investigate the impact of circumstantial factors. The first circumstantial factor will look at whether an insufficient literacy focus in students' learning history has led them to have an underdeveloped vocabulary and lack of experience of enjoyment with reading. Childhood reading experiences have been found by Wigfield and Guthrie (1997), Judge, (2011), and Mori (2004) to be correlated with reading habits, and so they should be investigated. However, insufficient opportunities to develop rich lexical representations (sound, spelling, and meaning) that are essential to

good reading skill development could also be the result of the type of teaching learners experienced. For example, while ostensibly following the same national course of study, huge variations in the quality of English language instruction exist in Japan because of textbook level, and teacher and program preferences. Reading aloud, for example, is a favorite activity for some teachers, while for others it is employed far less frequently.

Another circumstantial factor related to school experience is whether students have been exposed to or fallen under the care of a good role model, teacher, or mentor who has made the case for reading or ER. With many possibilities for language learning, ER may not have been promoted by a person they trust, and indeed other methods may have been promoted. In the Japanese educational setting where learners often exhibit what Yashima (2014) calls "autonomous dependency," or a willingness to adjust behavior by following the advice of respected and trusted experts, usually teachers at junior or senior high school. The potential for influencing attitudes and behaviors of students by such figures should not be underestimated, and encountering—and then coming to trust—a teacher who believes in and promotes ER can make a tremendous difference to students for the duration of their academic careers.

Another circumstantial feature, and this one most definitely aimed at examining an important construct in the present, should look at the quality of graded readers available to students. Anecdotal evidence strongly suggests that students are less than captivated by the content and writing quality of many of the books made available to them. Reading materials, it seems, are often not interesting enough to maintain interest and sustained effort. The poor quality of some reading materials may lead many students to assume that ER is more akin to exercise than enjoyment.

A final construct in this section should look at

schedules and time management skills. Full schedules and different priorities, along with poor time management skills, result in difficulty meeting the requirements of school course work, clubs, part-time jobs, SNS, entertainment, hobbies, friends, family, and extensive reading. Time is indeed in short supply for most learners, yet many of them do not or cannot make effective use of available time for reading. Likewise, students may be unable to find a suitable place to read and concentrate in an unhindered manner—there may be siblings, the TV may always be on, the train is too crowded or too many transfers break any hope for an immersive flow experience. Requiring 20 minutes per day of reading may seem like a small imposition, but securing that time in the right environment may be a real challenge.

#### 4.4. Other possible factors

The above represent the constructs needed for a questionnaire to begin looking for which reasons best explain why students resist ER. That list is not complete, however. It must be stated that there are two very likely culprits for the non-compliance of students with extensive reading assignment targets that do not lend themselves to investigation by survey questions. The first of these is background knowledge. It has been well established that learners with more information and facts (world knowledge) stored in their minds, are generally better learners (Willingham & Lovette, 2014; Lemov, Driggs & Woolway, 2016). Checking for this with a questionnaire construct seemed inappropriate and pointless. Yet this important potential factor deserves to be investigated. Students in the Japanese education system are streamed. The tests that act as gatekeepers help to define the levels of institutions. The more attractive (higher) the level, the more competitive it is to achieve. Knowing which high school and university a student has on their record, gives us a rough idea of their academic level—only a rough, general

idea. If we accept the findings of Brevik, Olsen and Hellekyaer (2016), the implication is that students at lower academic levels will struggle more with L2 reading. Some way of assessing whether it is a lack of background knowledge that is causing learners in the current program to struggle more with ER, and thus resist more, needs to be found.

A second possible factor that seems impossible to turn into a questionnaire construct is physiological deficiencies in the subjects' working memories. Working memory capacity has been shown to be correlated with language processing facility, including reading, and learners who have better working memories seem to be better language learners (Kormos & Safar, 2008; Wen, 2015). It would thus be reasonable to assume that students with less robust working memory capacities would find ER less enjoyable. Tests for working memory capacity are available (see Wen, 2015 for an overview) but they would require a battery of separate tests.

#### 5. Conclusion

This paper describes the initial part of a study into the rationales behind readers who refuse to comply with the extensive reading assignments in a program, the design of a questionnaire to look for features that can be used to identify key reasons for this behavior to see if any patterns emerge (Appendix 1). The results of this survey will then be used in the second phase of the study, interviews with resistant readers, and possibly tests on working memory capacity. The purpose of the study is to better understand the reasons and conditions that make resistance more likely, and eventually to develop better a better ER program, including better controlling the reading experience of students at various stages, and possibly ways to intervene with students who resist.

## Acknowledgement

The author is most grateful to all the members of research committee in Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University, for their support in the process of reviewing the paper.

## Appendix 1: Constructs and Questions

All questions presented on a 5-point Likert scale.

### *Attitudes: Learning history success (as reader)*

- I've always found English to be easier than other subjects.
- I was better at English than most other students in junior and senior high school.
- I studied English more than other subjects in junior and senior high school.
- I have a pretty good vocabulary for English reading.
- I usually had scores of 4 or 5 for English coursed in junior and senior high school.

### *Attitudes: Beliefs about language learning (through easy books)*

- Reading is a key to language learning success.
- The only way to improve my reading ability is to read a lot.
- Reading a lot of easy English books will improve my English proficiency.
- Extensive reading is one of my favorite things to do in English.

### *Attitudes: Preference for other (established) skills (especially speaking)*

- My listening/speaking are much stronger than my reading/writing.
- I think I'm pretty good at communicating through speaking.
- I get sleepy soon when I read in English.
- If I could choose which skill I'd like to be really good at in English, it would be speaking.

### *Motivation: L2 future self*

- I have a clear goal for my future.
- I want to work using English in the future.
- I think it is possible for me to get a job using English in the future.
- I need to get high scores on TOEIC/TOEFL to achieve my dream.
- I will likely use my English reading skills a lot in the future.

### *Motivation: Credit or grade weight*

- I might not enjoy it so much, but I would read a lot if I had to for credit or scores.
- It's easy to NOT do ER at FILA and still get good scores in courses.

### *Motivation: Not worth the considerable time investment*

- Because it takes a lot of time, ER should be worth a larger part of the score of English courses.
- I didn't read much because I thought it would take too much time to read 100,000 words in English.
- I didn't expect much benefit from reading many easy English books.

### *Circumstantial: Early reading experiences in L1 or L2*

- My parents read a lot to me in Japanese when I was young.
- My earliest memories about reading in Japanese are positive.
- I liked reading and read a lot in Japanese in elementary school.
- I liked reading and read a lot in Japanese in junior high school.
- I liked reading and read a lot in Japanese in high school.

*Circumstantial: No mentor*

- In junior high school I had a teacher I respected who encouraged us to read a lot.
- In high school I had a teacher I respected who encouraged us to read a lot.
- I didn't really believe the FILA teachers who said that extensive reading would help improve our English.

*Circumstantial: Graded readers are not enjoyable enough*

- The stories in most graded readers are not really interesting.
- The stories in most graded readers are not so easy to understand.
- The XReading system is not easy to use.
- It was hard to find books on the XReading system.

*Circumstantial: Time constraints through p/t job, program tasks, family, SNA, poor time management*

- I couldn't do much extensive reading because of my part-time job.
- I couldn't do much extensive reading because I was with my friends.
- I couldn't do much extensive reading because of my family.
- I don't know why, but I never seemed to be able to find time to do ER.
- I spend more than 4 hours per day on SNS.

References

Apple, M. (2005) Extensive reading and the motivation to read: A pilot study. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 8(1), 2005: 193–212.

Baker, L., Scher, D., and Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 68–82.

Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Lan-*

*guage*, 26, 29–49.

Bernhardt, E.B. (2009). Increasing reading opportunities for English language learners. In E. Hiebert (Ed.), *Reading More, Reading Better*. New York: Guilford Press. (pp. 190–209)

Carney, N. (2016). Gauging extensive reading's relationship with TOEIC reading score growth. *Journal of Extensive Reading* 4(4). Retrieved from <http://jalt-publications.org/jer/> on Sept. 1, 2016

Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson ESL

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.

Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362.

Gardner, R and Lambert, W, (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216)

Judge, P. (2011). Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 23(2). 161–186.

Koda, K. (2007). Reading and linguistic learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.

Kormos, J. and Safar, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 261–171.

- Lemov, D., Driggs, C & Woolway, E. (2016). *Reading reconsidered: A practical guide to rigorous literacy instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Markus, H., and Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Mikami, A. (2017). Students' Attitudes toward Extensive Reading in the Japanese EFL Context. *TESOL J*, 8: 471–488. doi:10.1002/tesj.283
- Miller, D., and Moss, B. (2013). *No more independent reading without support*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Q*, 49: 6–37. doi:10.1002/tesq.157
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings* (pp. 632–40). Tokyo: JALT.
- Nishizawa, H. & Yoshioka, T. (2016). Longitudinal case study of a 7-year long ER program. In M. Gobert (Ed.), *Proceedings of the 3rd world congress on extensive reading* (pp. 28–40). Leanpub. Retrieved from <https://leanpub.com/proceedingsserwc3> on Sept. 1, 2016
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- Reutzel, D., Fawson, P., and Smith, J. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *Journal of Educational Psychology* 93, 14–22.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 234–247.
- Shaules, J. (2017). Linguaculture resistance. *Juntendo Journal of Global Studies*, 2, (pp. 66-78).
- Sparks, R., Patton, J., and Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of “10 years later.” *Reading and Writing*, 27(1), 189–211.
- Storch, S., and Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947.
- Takase, A. (2002). What motivates Japanese students to read English books? *The Proceedings of the Third Temple University Japan Applied Linguistics Colloquium*, 67–77.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1–18.
- Ushioda, E. (2011a). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), (pp. 221–32).
- Van Amelsvoort, M. (2016). Extensive reading onboarding: Challenges and responses in an optional program. *Juntendo Journal of Global Studies*, 1, (pp. 95-106).
- Van Amelsvoort, M. (2017). Extensive reading onboarding: Program design for increasing engagement. *Juntendo Journal of Global Studies*, 2, (pp. 98-106).
- Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki (Ed.), *ESL and extensive reading* (pp. 93-112). Munich, Germany: LINCOM.
- Wen, Z. (2015). Working memory in second language acquisition and processing: The phonological/executive model. In Z. Wen, (ed.). *Working memory in second language acquisition and processing*. Bristol: Multilingual Matters. (pp. 41-63).
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

- Willingham, D. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willingham, D., and Lovette, G. (2014). Can reading comprehension be taught? *Teachers College Record*. Retrieved from [http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham&lovetto\\_2014\\_can\\_reading\\_comprehension\\_be\\_taught\\_.pdf](http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham&lovetto_2014_can_reading_comprehension_be_taught_.pdf)
- Yashima, T. (2014). Self-regulation and autonomous dependency. In Garold Murray (ed.). *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 60-77).
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

## 研究活動報告

(2017年1月1日～2017年12月31日)

ここに収録された活動報告は、国際教養学部専任教員の発表したもののうち、2017年1月1日より2017年12月31日までの期間に学術雑誌等や学会、講演会等で発表したものを、以下の種別に従って掲載したものである。掲載順序は、教授、前任准教授、准教授、講師、助教の順とし、それぞれの職位内（学部長、副学部長を除く）で五十音順とした。また、論文の性質、発表機関などには制限を加えず、基本的には提供された原稿のまま掲載した。

掲載内容の種別：英文原著、和文原著、英文総説、和文総説、英文著書、和文著書、英文報告、和文報告、特別講演・招待講演等、学会発表（国際）、学会発表（国内）、その他（広報活動を含む）

## 木南英紀

## 〈その他（広報活動を含む）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「グローバル時代をひらく」	木南英紀, ニヨンサバ フランソワ	日本経済新聞 大学面コラ ム, 2017年3月8日朝刊
2 特集 Spotlight on Sports Science「Sportology~an emerging field」	小川秀興, 木南英紀, 河 盛隆造	Nature Vo.549, No.7670, 2017年9月7日号

## 島内憲夫

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 健康と生活・社会 10章 科学からとらえた健康行動	平野かよ子・瀬戸一郎編 著 島内憲夫著	2017年 161-179, メディ カ出版

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 学術大会長講演:WHOへ ルスプロモーションの日本 的展開～30年の歩み:成 果と課題～	島内憲夫	日本ヘルスプロモーション 学会 第15回学術大会・ 総会 抄録集, 14-22, 2017年

- 2 シンポジウムⅡヘルスプロモーションのコア・カリキュラム～学際的アプローチ～ 座長：島内憲夫 演者：福田洋，杉田秀二郎，鈴木美奈子，大久保菜穂子 日本ヘルスプロモーション学会 第15回学術大会・総会 抄録集，40-48，2017年

加藤洋一

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 High extracellular Ca <sup>2+</sup> enhances the adipocyte accumulation of bone marrow stromal cells through a decrease in cAMP.	Hashimoto R, Katoh Y, Miyamoto Y, Nakamura K, Itoh S, Daida H, Nakazato Y, Okada T.	Cell Calcium, 2017; 67: 74-80.
2 LPS enhances expression of CD204 through the MAPK/ERK pathway in bone marrow macrophages.	Hashimoto R, Kakigi R, Nakamura K, Itoh S, Daida H, Okada T, Katoh Y.	Atherosclerosis, 2017; 266: 167-175.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 たかが動悸されど動悸～心臓病で倒れないために～	加藤洋一	日本ヘルスプロモーション学会 第15回学術大会 市民公開講座，浦安，2017年11月26日
2 サイレントキラー～放置すると怖い高血圧症～	加藤洋一	順天堂健康塾 市民公開講座，イオンタウンユーカリが丘，佐倉，2017年10月21日
3 健康総合大学・順天堂の現在とこれから	加藤洋一	順天堂大学 愛知県三学部合同支部会 特別講演，名古屋マリオットアソシアホテル，愛知県，2017年6月17日

浅海 保

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 変節と愛国 外交官・牛場信彦の生涯	浅海 保	2017年9月； 文芸春秋社

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本問題としての「北朝鮮情勢」	浅海 保	時代を刷新する会, 参議院議員会館, 2017年9月28日

小野田 榮

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Exploring teaching techniques for encouraging students to use English in class (単著) (査読あり)	Onoda, S.	Editorial Academia Espanola, 111-122, 2017年5月
2 Effects of combining functional multiword use and integrated skills in developing learners' interactional skills (単著) (査読あり)	Onoda, S.	Proceedings of the 6th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2017) 125-134. ISSN 2251-3566. 2017年6月
3 Self-efficacy, metacognitive self-regulation strategy use, and L2 English reading skills (単著) (査読あり)	Onoda, S.	Media, English and Communication No. 7, 51-66. 2017年9月

## 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ニュージーランドの教職課程の訪問調査報告 (査読あり)	小野田 榮, 宮下治, 吉野康子	順天堂大学グローバル教養論集第二巻, p.58-p.65, 2017年3月

## 〈英文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 MAINSTREAM English Expression I	Yamamoto, R., Onoda, S. and 13 other writers	Zoshindo, 2017, February
2 MAINSTREAM English Expression II	Yamamoto, R., Onoda, S., and 17 other writers	Zoshindo, 2017, February
3 MAINSTREAM English Communication I	Suzuki, T., Onoda, S., and 14 other writers	Zoshindo, 2017, February
4 MAINSTREAM English Communication II	Suzuki, T., Onoda, S., and 18 other writers	Zoshindo, 2017, February

- 5 MAINSTREAM English Communication III Suzuki, T., Onoda, S., and 18 other writers Zoshindo, 2017, February

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 大学生・社会人のための英語百科	朝尾幸次郎, 酒井志延 (編) 小野田 榮 (著)	2017年12月, 大修館書店 5. 履歴書の書き方 (178 - 179) 6. 自己推薦書の書き方 (180 - 181) 7. ビジネスレターの書き方 (182 - 183) 8. 英字新聞の読み方 (184 - 186)

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「インターアクションを続ける能力向上の指導と測定」の講演およびワークショップ	小野田 榮	2017年2月1日 北星学園大学英語教育研究会 2016年度研究会大会
2 Spring 2017 English Language Teaching Seminar	Onoda, S.	2017年3月21日～23日 福島県 British Hills にて
3 Integrating the four language skills: A teaching approach	Onoda, S.	2017年5月11日, Kanda TESOL Graduate School
4 Expand students' speaking skills: The role of pushed output	Onoda, S.	2017年4月22日, Kanda TESOL Graduate School
5 中高生の21世紀型スキルを伸ばす英語指導法, 4技能をバランスよく伸ばす	小野田 榮, ロブ・ピーコック	2017年7月1日, オックスフォード大学出版局英語教育ブラッシュアップワークショップ
6 中高生の21世紀型スキルを伸ばす英語指導法, 4技能をバランスよく伸ばす	小野田 榮, ロブ・ピーコック	2017年8月13日, オックスフォード大学出版局英語教育ブラッシュアップワークショップ
7 Oxford Teachers' Academy Seminar	小野田 榮, ロブ・ピーコック	2017年12月25日, 成城学園中学高等学校

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Effects of combining functional multiword use and integrated skills in developing learners' interactional skills.	Onoda, S.	The 6th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3) (Singapore) 2017年6月6日
2 Using linked skills tasks to promote L2 oral fluency.	Onoda, S.	MATSDA (Materials Development Association) 2017年次大会 (Tilburg, The Netherlands にて) 2017年6月11日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Using issue logs to promote L2 speaking skills in a Media English course.	Onoda, S.	第7回日本メディア英語学会 (佛教大学, 京都) 2017年10月29日
2 Forum: Globalizing Education: Shaping Perspectives.	Onoda, S.	The Japan Associations for Language Teaching (全国語学教育学会) 第43回年次国際大会 2 つくば国際会議場 2017年11月18日
3 Lifelong Learning for Teachers	Onoda, S. Fanselow, J.	The Japan Associations for Language Teaching (全国語学教育学会) 第43回年次国際大会 つくば国際会議場 2017年11月19日

## 〈その他（広報活動を含む）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The 6th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2017) 大会運営委員および査読委員	Onoda, S.	The 6th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2017) 大会 2017年6月6日～6月7日

- |   |                         |           |  |
|---|-------------------------|-----------|--|
| 2 | 博士論文外部審査委員              | Onoda, S. | In-Service Training in English for Specific Purposes (ESP) for Teachers of English in Engineering Colleges: A Study (K. Manjula Bashini 著) (Department of Humanities & Social Sciences, National Institute of Technology) 2017年6月21日 |
| 3 | さいたま市・リッチモンド市交流少年野球大会通訳 | 小野田 榮     | さいたま市国際交流協会, スポーツ少年団野球部会浦和部会 2017年8月4日から12日  |
| 4 | 日本英語検定協会1級二次面接委員        | 小野田 榮     | 麴町学園女子中学高等学校 2017年2月14日  |
| 5 | 日本英語検定協会1級二次面接委員        | 小野田 榮     | 日米会話学院 2017年11月5日  |

## 川喜多 喬

### 〈和文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 融通無碍な中堅企業の人材育成の良さ	川喜多 喬	『産業訓練』, 2017年; 63(3):16-19

### 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 産業社会学論集IV - 中高年の転職・失業・定年・引退編 -	川喜多 喬	2017年; 397, 新翠舎

## 北村 薫

### 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 スポーツの国際大会とウェブ上のレイシズム: 2014 FIFAワールドカップブラジルに関する日本のウェブコメントに着目して	河野 洋, 北村 薫	スポーツ産業学研究, 2017; 27(2):149-162

- 2 ドーピング意識に関する日本とイタリアの体育学専攻大学生の比較 依田充代, 北村 薫 スポーツ産業学研究, 2017;27 (2) :163-175

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 オリンピックリオ大会における日本と中国のウェブコメントの調査—オリンピックバリューの顕在化に着目して—	河野 洋, 趙 倩穎, 北村薫	日本スポーツ社会学会第26回大会, 長野, 2017年3月18日

Joseph Shaules

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Linguaculture Resistance: An Intercultural Adjustment Perspective on Negative Learner Attitudes in Japan	Shaules, J.	順天堂大学国際教養学部紀要 Juntendo Journal of Global Studies, 2017; 2: 66-78

## 〈英文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The Neuro Intercultural Mind	Shaules, J.	SIETAR EUROPA Journal, June-August, 2017

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Introduction to Linguaculture Learning	Shaules, J.	順天堂大学お茶の水キャンパス 1月28日
2 Understanding Japan Through Cross-cultural Comparison	Shaules, J.	Keio East Asia Future Leaders Program, 特別講義, 慶應学術大学三田キャンパス, 2月8日
3 Linguaculture Learning — Theory, Research and Classroom Practice	Shaules, J.	順天堂大学お茶の水キャンパス 2017年6月10日
4 Resistance on the Brain: Why Student Demotivation is Normal and What to Do about it.	Shaules, J.	つくば大学第8回外国語教育専門FD研修会, つくば大学, 2017年6月21日

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 5 | Understanding Japan Through Cross-cultural Comparison                                | Shaules, J.                                       | Keio East Asia Future Leaders Program, 特別講義, 慶應学術大学三田キャンパス, 2017年7月5日 |
| 6 | 国際理解・異文化理解教育   | Shaules, J.                                       | 教員免許状更新講習プログラム, 津田塾大学, 小平キャンパス, 2017年8月1日                             |
| 7 | Deep Food Culture in Japan   | Shaules, J.                                       | Food and Foodways ゲースト講師, 帝京大学, 八王子キャンパス, 2017年10月27日                 |
| 8 | Resistance is Normal: Barriers to Motivation and the Psychology of Language Learning | Shaules, J., Schmidt, G., Fritz, R., Miyafusa, S. | 研究発表会, 順天堂大学本郷・お茶の水キャンパス, 2017年2月2日                                   |

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Deep Learning: From Embodied Cognition to Personal Transformation	Shaules, J.	KOTESOL (Korea Association of Teaching English to Speakers of Other Languages) National Conference, Sookmyung Women's University, Seoul, 2017年5月13日～14日
2 Mind, Brain and Motivation—From Resistance to Engagement	Shaules, J.	KOTESOL (Korea Association of Teaching English to Speakers of Other Languages) National Conference, Sookmyung Women's University, Seoul, 2017年5月13日～14日
3 Culture, Cognition and the Intercultural Mind—New paradigms from Cognitive Neuroscience	Shaules, J.	SIETAR (Society of Intercultural Education, Training and Research), National Conference, San Diego, CA, USA, 2017年9月19日～22日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Motivation and Alienation: Resistance as a Natural Part of Language Learning	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）岡山部大会，岡山，2017年6月17日
2 Motivation and Alienation: Resistance as a Natural Part of Language Learning	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）広島部大会，広島，2017年6月18日
3 A Hard Science and Soft Heart Approach to Foreign Language Pedagogy	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会），Brain and Critical Thinking Special Interest Group, 大会2017年9月24日
4 The Linguaculture Approach: Language learning as an intercultural experience	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）静岡，ジェンダーとカルチャーを超えたコミュニケーション，大会，静岡市，2017年9月29～30日
5 Resistance on the Brain: Why Student Demotivation is Normal and What to Do about it.	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）北九州部大会，北九州市，2017年10月14日
6 Linguaculture Approach to Meaningful Learning	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）年次大会，つくば国際会議場，つくば市，11月19日
7 The Intercultural Dimension of Language Learning	Shaules, J.	JALT（全国語学教育学会）年次大会，つくば国際会議場，つくば市，11月19日

## 田村好史

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Long-term, but not short-term high-fat diet induces fiber composition changes and impaired contractile force in mouse fast-twitch skeletal muscle.	Eshima, H., Tamura, Y., Kakehi, S., Kurebayashi, N., Murayama, T., Nakamura, K., Kakigi, R., Okada, T., Sakurai, T., Kawamori, R., Watada, H.	Physiol Rep, 2017; 5 (7) : e13250

- 2 Effects of alcohol abstinence on glucose metabolism in Japanese men with elevated fasting glucose: A pilot study. Funayama, T., Tamura, Y., Takeno, K., Kawaguchi, M., Kakehi, S., Watanabe, T., Furukawa, Y., Kaga, H., Yamamoto, R., Kanazawa, A., Fujitani, Y., Kawamori, R., Watada, H. Sci Rep, 2017; 7: 40277
- 3 Correlates of insulin clearance in apparently healthy non-obese Japanese men Kaga, H., Tamura, Y., Takeno, K., Kakehi, S., Funayama, T., Furukawa, Y., Nishitani-Yokoyama, M., Shimada, K., Daida, H., Aoki, S., Giacca, A., Kanazawa, A., Kawamori, R., Watada, H. Sci Rep, 2017; 7 (1) : 1462
- 4 Functional subdivisions of the hypothalamus using areal parcellation and their signal changes related to glucose metabolism Osada, T., Suzuki, R., Ogawa, A., Tanaka, M., Hori, M., Aoki, S., Tamura, Y., Watada, H., Kawamori, R. NeuroImage, 2017; 162: 1-12
- 5 Myocardial triglyceride content in patients with left ventricular hypertrophy: comparison between hypertensive heart disease and hypertrophic cardiomyopathy. Sai, E., Shimada, K., Yokoyama, T., Hiki, M., Sato, S., Hamasaki, N., Maruyama, M., Morimoto, R., Miyazaki, T., Fujimoto, S., Tamura, Y., Aoki, S., Watada, H., Kawamori, R., Daida, H. Heart Vessels, 2017; 32 (2) : 166-174
- 6 Probiotic reduces bacterial translocation in type 2 diabetes mellitus: A randomised controlled study Sato, J., Kanazawa, A., Azuma, K., Ikeda, F., Goto, H., Komiya, K., Kanno, R., Tamura, Y., Asahara, T., Takahashi, T., Nomoto, K., Yamashiro, Y., Watada, H. Sci Rep, 2017; 7 (1) : 12115
- 7 One year follow-up after a randomized controlled trial of a 130 g/day low-carbohydrate diet in patients with type 2 diabetes mellitus and poor glycemic control Sato, J., Kanazawa, A., Hatae, C., Makita, S., Komiya, K., Shimizu, T., Ikeda, F., Tamura, Y., Ogihara, T., Mita, T., Goto, H., Uchida, T., Miyatsuka, T., Ohmura, C., Watanabe, T., Kobayashi, K., Miura, Y., Iwaoka, M., Hirashima, N., Watada, H. PLoS One, 2017; 12 (12) : e0188892

- 8 A randomized controlled trial of 130 g/day low-carbohydrate diet in type 2 diabetes with poor glycemic control. Sato, J., Kanazawa, A., Makita, S., Hatae, C., Komiya, K., Shimizu, T., Ikeda, F., Tamura, Y., Ogihara, T., Mita, T., Goto, H., Uchida, T., Miyatsuka, T., Takeno, K., Shimada, S., Ohmura, C., Watanabe, T., Kobayashi, K., Miura, Y., Iwaoka, M., Hirashima, N., Fujitani, Y., Watada, H. Clin Nutr, 2017; 36 (4) : 992-1000

## 〈和文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 食事・運動療法のエビデンス	加賀英義, 田村好史	『週刊医学のあゆみ 心血管疾患発症予防からみた糖尿病治療』, 2017年; 261 (4) : 281-285
2 食後過血糖をどう治療する? 2) 運動療法	加賀英義, 田村好史	『PM (PROGRESS IN MEDICINE)』, 2017年; 37 (3) : 63-67
3 III各論 運動療法の基本と最近の進歩	田村好史, 加賀英義, 染谷由希	『糖尿病診療マスター』, 2017年; 15 (5) : 408-412
4 糖尿病における運動療法	田村好史, 加賀英義, 染谷由希, 笥佐織	『内分泌・糖尿病・代謝内科』, 2017年; 44 (6) : 501-504
5 2型糖尿病の予防と異所性脂肪	田村好史, 加賀英義, 染谷由希, 笥佐織	『糖尿病ケア』, 2017年; 14 (9) : 66-69
6 有酸素運動とレジスタンス運動の併用によるサルコペニア肥満の予防・解消	田村好史, 染谷由希	『Medical Practice』, 2017年; 34 (9) : 1507-1510
7 骨格筋細胞内脂質の蓄積と体質	田村好史, 笥佐織, 加賀英義, 竹野景海	『日本体質医学会雑誌』, 2017年; 79 (1) : 20-24
8 栄養としてのケトン投与は基質の燃焼比率を変化させ, アスリートの持続的運動能力を向上させる	門脇聡, 田村好史, 綿田裕孝	『DIABETES UPDATE』, 2017年; 6 (1) : 20-22
9 食後過血糖を防ぐ筋の役割: その重要性	鈴木瑠璃子, 田村好史	『PM (PROGRESS IN MEDICINE)』, 2017年; 37 (3) : 55-58

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 人工臓臓を用いた検査法 (グルコースクランプ法) D) 実施要領と結果の解釈」	古川康彦, 田村好史	2017年; 第1版: 37-42, 診 断と治療社
2 人工臓臓を用いた検査法 (グルコースクランプ法) E) 試行中の注意点」	古川康彦, 田村好史	2017年; 第1版: 43-48, 診 断と治療社
3 治療法 2) 運動療法	田村好史	2017年; 45-51, 医薬ジャー ナル社

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 代謝及びインスリン抵抗性 改善効果としての運動療法 の具体的指導法とその意義	田村好史	第32回日本糖尿病合併症 学会, 東京都, 2017年10 月27~29日

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Significance of Feedback Inhibition of Insulin Secretion by Insulin in Healthy Nonobese Men	Kaga, H., Tamura, Y., Kakehi, S., Someya, Y., Suzuki, R., Sugimoto, D., Kadowaki, S., Takeno, K., Funayama, T., Furukawa, Y., Kawamori, R., Watada, H.	77th American Diabetes Association Scientific Sessions, San Diego (USA), 2017年6月9~13日
2 Probiotics Reduces Bacterial Translocation in Japanese Patients with Type 2 Diabetes Mellitus.	Sato, J., Kanazawa, A., Azuma, K., Ikeda, F., Goto, H., Komiya, K., Kanno, R., Tamura, Y., Yamashiro, Y., Watada, H.	77th American Diabetes Association Scientific Sessions, San Diego (USA), 2017年6月9~13日
3 Characteristics of Glucose Metabolism in Japanese Nondiabetic Underweight Women.	Someya, Y., Tamura, Y., Suzuki, R., Kaga, H., Sugimoto, D., Kadowaki, S., Takeno, K., Kakehi, S., Funayama, T., Furukawa, Y., Kawamori, R., Watada, H.	77th American Diabetes Association Scientific Sessions, San Diego (USA), 2017年6月9~13日

- |    |  |   |   |
|----|--|---|---|
| 4  | Three Days Low-Carbohydrate/High-Fat Diet Increases Insulin Clearance in Nonobese Healthy Men.   | Suzuki, R., Tamura, Y., Kakehi, S., Takeno, K., Sakurai, Y., Funayama, T., Furukawa, Y., Kaga, H., Sugimoto, D., Kadowaki, S., Someya, Y., Kanazawa, A., Kawamori, R., Watada, H. | 77th American Diabetes Association Scientific Sessions, San Diego (USA), 2017年6月9～13日                       |
| 5  | Three days low-carbohydrate/high-fat diet increases insulin clearance in non-obese healthy men   | Suzuki, R., Tamura, Y., Kakehi, S., Takeno, K., Sakurai, Y., Funayama, T., Furukawa, Y., Kaga, H., Sugimoto, D., Kadowaki, S., Someya, Y., Kanazawa, A., Kawamori, R., Watada, H. | 53rd Annual meeting of the European Association for the Study of Diabetes, Lisbon (Portugal), 2017年9月11～15日 |
| 6  | Muscle contractile force dysfunction concurrently with intracellular Ca <sup>2+</sup> dysregulation in skeletal muscle in a mouse model of type 2 diabetes | Eshima, H., Tamura, Y., Kakehi, S., Kawamori, R., Watada, H.  | The 3rd Congress, International Academy of Sportology, Tokyo (Japan), 2017年10月14日                           |
| 7  | Significance of feedback inhibition of insulin secretion by insulin in healthy non-obese men.  | Kaga, H., Tamura, Y., Kakehi, S., Someya, Y., Suzuki, R., Takeno, K., Funayama, T., Furukawa, Y., Watada, H.  | The 3rd Congress, International Academy of Sportology, Tokyo (Japan), 2017年10月14日                           |
| 8  | Effects of exercise intensity on the insulin sensitivity and lipid composition in skeletal muscle under the same calorie consumption exercise.             | Kakehi, S., Tamura, Y., Funayama, T., Takeno, K., Kawamori, R., Watada, H.  | The 3rd Congress, International Academy of Sportology, Tokyo (Japan), 2017年10月14日                           |
| 9  | Slightly elevated BMI within normal limits at young age predict metabolic disorders in Japanese men  | Someya, Y., Tamura, Y., Kohmura, Y., Fukao, K., Aoki, K., Kawai, S., Daida, H.  | The 3rd Congress, International Academy of Sportology, Tokyo (Japan), 2017年10月14日                           |
| 10 | Three days low-carbohydrate/high-fat diet increases insulin clearance in non-obese healthy men   | Suzuki, R., Tamura, Y., Takeno, K., Kakehi, S., Kaga, H., Someya, Y., Kawamori, R., Watada, H.  | The 3rd Congress, International Academy of Sportology, Tokyo (Japan), 2017年10月14日                           |

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 糖尿病における骨格筋の代謝変化と栄養療法	田村好史	第 20 回日本病態栄養学会年次学術集会, 京都府, 2017 年 1 月 13 ~ 15 日
2 2 型糖尿病患者におけるメトホルミンと DPP-4 阻害薬の使用実態	加藤晴香, 廣居伸蔵, 宇田晃仁, 土屋志織, 寺島玄, 田村好史	第 54 回日本糖尿病学会関東甲信越地方会, 神奈川県, 2017 年 1 月 21 ~ 22 日
3 運動と脂肪筋・インスリン抵抗性	田村好史	第 54 回日本糖尿病学会関東甲信越地方会, 神奈川県, 2017 年 1 月 21 ~ 22 日
4 健常者における feedback inhibition of insulin secretion の臨床的・生理的意義	加賀英義, 田村好史, 竹野景海, 笥佐織, 船山崇, 古川康彦, 鈴木瑠璃子, 杉本大介, 門脇聡, 染谷由希, 河盛隆造, 綿田裕孝	第 60 回日本糖尿病学会年次学術集会, 愛知県, 2017 年 5 月 18 ~ 20 日
5 2 型糖尿病患者の腸内細菌叢に対するプロバイオティクスの効果	佐藤淳子, 金澤昭雄, 東浩介, 池田富貴, 後藤広昌, 小宮幸次, 田村好史, 菅野玲, 朝原崇, 高橋琢也, 野本康二, 山城雄一郎, 綿田裕孝	第 60 回日本糖尿病学会年次学術集会, 愛知県, 2017 年 5 月 18 ~ 20 日
6 閉経後のやせた女性における代謝的特徴と身体的特徴	染谷由希, 田村好史, 鈴木瑠璃子, 加賀英義, 杉本大介, 門脇聡, 竹野景海, 船山崇, 古川康彦, 河盛隆造, 綿田裕孝	第 60 回日本糖尿病学会年次学術集会, 愛知県, 2017 年 5 月 18 ~ 20 日
7 1 型糖尿病治療における職場環境の調査	池田富貴, 大村千恵, 堀綾, 本田彬, 田村好史, 荻原健, 清水友章, 金澤昭雄, 綿田裕孝	第 60 回日本糖尿病学会年次学術集会, 愛知県, 2017 年 5 月 18 ~ 20 日
8 やせた若年女性における代謝的特徴の検討	鈴木瑠璃子, 田村好史, 竹野景海, 船山崇, 古川康彦, 加賀英義, 杉本大介, 門脇聡, 染谷由希, 河盛隆造, 綿田裕孝	第 60 回日本糖尿病学会年次学術集会, 愛知県, 2017 年 5 月 18 ~ 20 日
9 運動と脂肪筋・インスリン抵抗性	田村好史, 竹野景海, 加賀英義, 染谷由希, 笥佐織	第 35 回日本肥満症治療学会学術集会, 岩手県, 2017 年 6 月 23 ~ 24 日

- |    |   |  |                                      |
|----|---|--|--------------------------------------|
| 10 | やせた女性の代謝的特徴と身体的特徴の探索的研究                                     | 染谷由希, 田村好史, 鈴木瑠璃子, 加賀英義, 杉本大介, 門脇聡, 竹野景海, 河盛隆造, 綿田裕孝                 | 第36回日本臨床運動療法学会学術集会, 大阪府, 2017年9月2~3日 |
| 11 | 糖尿病・メタボリックシンドロームにおける脂肪筋・インスリン抵抗性の役割と運動の効果                   | 田村好史   | 第36回日本臨床運動療法学会学術集会, 大阪府, 2017年9月2~3日 |
| 12 | 自体重を用いたレジスタンス運動中のエネルギー消費量                                   | 中瀉崇, 山田陽介, 町田修一, 田村好史, 内藤久士  | 第72回日本体力医学会大会, 愛媛県, 2017年9月16~18日    |
| 13 | 健常者における feedback inhibition of insulin secretion の臨床的・生理的意義 | 加賀英義, 田村好史, 笈佐織, 染谷由希, 鈴木瑠璃子, 門脇聡, 杉本大介, 古川康彦, 船山崇, 竹野景海, 河盛隆造, 綿田裕孝 | 第38回日本肥満学会, 大阪府, 2017年10月7~8日        |
| 14 | 骨格筋インスリン抵抗性と糖尿病患者における筋力低下のメカニズムについて                         | 田村好史   | 第32回日本糖尿病合併症学会, 東京都, 2017年10月27~29日  |

〈その他（広報活動を含む）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 知ってる？体の中のいい脂肪と悪い脂肪	田村好史	日刊ヘルス, 2017; 20(111): 2017.1.2
2 健康寿命をのばす超簡単筋トレ	田村好史	週刊文春, 2017; 59, 36-39, 2017.1.19
3 運動しないと筋肉に“見えないサシ”が入る - 脂肪筋(異所性脂肪) -	田村好史	はじめての筋トレ BOOK, 2017; 43, 2017.3.16, 日経 BP 社
4 血糖値を測るだけでラクラク改善!	田村好史	NHK ガッテン!, 2017; 90-91, 2017.2.24, 主婦と生活社
5 糖尿病を防ぐ4つの秘策	田村好史	NHK ガッテン!, 2017; 9(2): 86-87, 2017.3.16, 主婦と生活社
6 「血糖値を下げる正しい運動法」	田村好史	『おいしい暮らしの相談室 糖尿病 & 高血圧からだど 食事の「きほん」と「コツ」』, 週刊朝日 MOOK, 2017年7月15日

7 「観戦スポーツもよし」

田村好史

朝日新聞, 2017年10月7日

## ニヨンサバ フランソワ

### 〈英文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Antimicrobial peptides human LL-37 and $\beta$ -defensin-3 modulate the expression of nerve elongation factors in human epidermal keratinocytes	Umehara Y, Kamata Y, Tominaga M, Niyonsaba F, Ogawa H, Takamori K.	J Dermatol Sci, 2017; 88 (3) : 365-367
2	Innate defense regulator IDR-1018 activates human mast cells through G protein-, phospholipase C-, MAPK- and NF- $\kappa$ B-sensitive pathways	Yanashima K, Chieosilapatham P, Yoshimoto E, Okumura K, Ogawa H, Niyonsaba F.	Immunol Res, 2017; 65 (4) :920-931
3	The antimicrobial peptide derived from insulin-like growth factor-binding protein 5, AMP-IBP5, regulates keratinocyte functions through Mas-related gene X receptors	Chieosilapatham P, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H.	J Dermatol Sci; 2017; 88 (1) :117-125
4	Unilateral linear punctate palmoplantar keratoderma: a case report	Kiatsurayanon C, Rojanamatin J, Sudtikoonaseth P, Kampirapap K, Wichaidit M, Niyonsaba F.	Case Rep Dermatol, 2017; 9 (1) :86-89

### 〈英文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Friends or Foes? Host defense (antimicrobial) peptides and proteins in human skin diseases	Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Chieosilapatham P, Ogawa H.	Exp Dermatol, 2017; 26 (11) :989-998
2	Current insights into the role of human $\beta$ -defensins in atopic dermatitis	Chieosilapatham P, Ogawa H, Niyonsaba F.	Clin Exp Immunol, 2017; 190 (2) :155-166

## 〈和文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 抗菌ペプチドと皮膚疾患	ニヨンサバ フランソワ	Bio Industry, 2017; 34 (9) : 44-52

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 抗菌ペプチドの機能解明と技術利用	ニヨンサバ フランソワ	2017年; 176-183, シーエムシー

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 皮膚由来抗菌ペプチドの免疫機能調節の光と影	ニヨンサバ フランソワ	皮膚基礎研究クラスターフォーラム・第12回教育セミナー, 東京, 2017年7月13日
2 Are the skin-derived antimicrobial peptides our friends or foes?	Niyonsaba F.	The 3rd Indochina Conference of Dermatology – Annual Conference of Dermatology of the VSDV. ベトナム, ハノイ, 2017年, 12月2日

## 〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Innate defense regulator IDR-1018 activates human mast cells through G protein-, phospholipase C-, MAPK- and NF- $\kappa$ B-sensitive pathways	Yanashima K, Chieosilapatham P, Okumura K, Ogawa H, Niyonsaba F.	The 42nd Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology. 高知, 2017年12月15日
2 Synthetic host defense peptide IDR-1018 activates various functions of human mast cells	Yanashima K, Chieosilapatham P, Okumura K, Ogawa H, Niyonsaba F.	The 46th Annual Meeting of the Japanese Society for Immunology. 仙台, 2017年12月14日

## 〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「グローバル時代をひらく」	木南英紀, ニヨンサバ フランソワ	日本経済新聞 大学面コラム, 2017年3月8日朝刊

宮下 治

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 アクティブ・ラーニングによる中学校英語授業の実践研究 - 「学びに向かう力」を育む「話し合い活動」の工夫 -	宮下 治, 有賀友美	順天堂大学「順天堂グローバル教養論集 2017 年」, 第 2 巻, pp.34-45.
2 ニュージーランドの教職課程の訪問調査報告	小野田榮, 宮下 治, 吉野康子	順天堂大学「順天堂グローバル教養論集 2017 年」, 第 2 巻, pp.58-65.
3 「PDCA サイクル学習シート」活用による授業実践研究 - 中学校理科「運動とエネルギー」単元を例として -	宮下 治, 森山有里加	臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究 2017 年」, 第 17 巻, 第 1 号, pp.83-93.

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 理科教職課程履修学生の教職課程に対する意識に関する研究	宮下 治	臨床教科教育学会 2016 年度 (第 15 回) 全国大会 (信州大学), 2017 年 1 月 7 日
2 『学び合い』を基にしたアクティブ・ラーニングによる中学校英語科授業実践研究	有賀友美, 宮下 治	臨床教科教育学会 2016 年度 (第 15 回) 全国大会 (信州大学), 2017 年 1 月 7 日
3 論理的に書く力を伸ばすための実践的研究—小学校国語科における物語文の指導を通して—	若宮遥香, 宮下 治	臨床教科教育学会 2016 年度 (第 15 回) 全国大会 (信州大学), 2017 年 1 月 7 日
4 時間的・空間的な「見方・考え方」の育成を目指した実践研究 - 小学校理科第 6 学年「大地のつくり」を事例に -	柿沼宏充, 宮下 治	臨床教科教育学会 2016 年度 (第 15 回) 全国大会 (信州大学), 2017 年 1 月 7 日
5 対話活動の充実による小学校理科授業の充実	鈴木孝輔, 宮下 治	臨床教科教育学会 2016 年度 (第 15 回) 全国大会 (信州大学), 2017 年 1 月 7 日

- |   |  |            |   |
|---|--|------------|---|
| 6 | 教職課程履修学部生と教職大学院学部直進生の意識に関する調査研究 - 開放制の教員養成と教職大学院とを接続させるカリキュラム開発を目指して - | 宮下 治, 倉本哲男 | 日本カリキュラム学会第28回全国大会 (岡山大学), 2017年6月24日～25日 |
| 7 | 開放制における理科教職課程履修学生の意識に関する研究   | 宮下 治       | 日本理科教育学会第67回全国大会大会 (福岡教育大学), 2017年8月5日～6日 |
| 8 | 理科教職課程履修学生と教職大学院学部直進生の意識調査研究   | 宮下 治       | 日本地学教育学会第71回全国大会大会 (神戸大学), 2017年9月16日～17日 |

## 〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本学生科学賞, 中央審査委員	宮下 治	2017年度 (第61回) 日本学生科学賞中央審査会, 読売新聞社, 日本未来館 (東京), 2017年11月18日～19日, 12月22日～23日

## 山倉文幸

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The accumulation of immunoglobulin G against Dermatophagoides farinae tropomyosin in dorsal root ganglia of NC/Nga mice with atopic dermatitis-like symptom	Otsu A, Kawasaki H, Tominaga M, Shigenaga A, Matsuda H, Takahashi N, Nakajima T, Naito H, Baba T, Ogawa H, Tomooka Y, Yamakura F, Takamori K	Biochem Biophys Res Commun. 2017;485 (4) :707-712

## 〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 トリプトファン及び代謝産物のペルオキシナイトライドによる反応	船野 晃弘, 池田 啓一, 川崎 広明, 小林 淳, 東 康彦, 刀祢 重信, 松本 孝, 山倉 文幸	第38回日本トリプトファン研究会学術集会, 抄録集 p21, 名古屋, 12月2-3日

- |   |                                |  |   |
|---|--------------------------------|--|---|
| 2 | 6- ニトロトリプトファン-イムノクロマト法による検出の試み | 川崎広明, 飯泉恭一, 重永綾子, 馬場猛, 酒居一雄, 後藤英樹, 村井弘道, 多々納俊雄, 高森建二, 山倉文幸 | 第38回日本トリプトファン研究会学術集会, 抄録集 p25, 名古屋, 12月2-3日 |
|---|--------------------------------|--|---|

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 特許取得: 発明の名称: 一酸化窒素ストレスの診断方法	発明者: 山倉文幸, 川崎広明, 酒居一雄, 発明権者: 学校法人順天堂, 日研ザイル (株)	特許番号: 特許 6143550, 登録日: 2017年5月19日

湯浅資之

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Association of prenatal exposure to PCDD/PCDFs and PCBs with maternal and infant thyroid 3 hormones: The Hokkaido Study on Environment and Children's Health.	Baba T, Ito S, Yuasa M, Yoshioka E, Miyashita C, Araki A, Sasaki S, Kobayashi S, Kajiwara J, Hori T, Kato S, Kishi R.	Science of the Total Environment 615; 1239-1246, 2017
2 Associations of Maternal Serum Concentration of Hydroxylated Polychlorinated Biphenyls with Maternal and Neonatal Thyroid Hormones: The Hokkaido Birth Cohort Study.	Ito S, Baba T, Yuasa M, Miyashita C, Kobayashi S, Araki A, Sasaki S, Kajiwara J, Hori T, Todaka T, Nakajima S, Kato S, Kishi R.	Environmental Health Perspectives, In press, 2017

〈英文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Childhood obesity in South-Asian countries: a review (Causes and prevention).	Ahmad I, Yuasa M.	Juntendo Medical Journal, In press, 2017

## 〈和文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国際保健医療領域における「官民連携」の概念整理と定義化	湯浅資之, 白山芳久, 西田良子, 北島勉	Journal of International Health, In press, 2017
2 2016～2017年のキューバのヘルスシステム	前田恵理子, 湯浅資之	公衆衛生 In press, 2017

## 〈英文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Causal relationships among three health-related dimensions. Hishi T, Kodama S, edited. The structure of healthy life determinants- Lessons from the Japanese aging cohort studies.	Yuasa, M.	Springer Nature Singapore, 161-173. 2017

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 第14節国際保健, 健康・栄養科学シリーズ「社会・環境と健康」改訂第5版	湯浅資之, 他多数 古野純典, 辻一郎, 吉池信男, 国立研究開発法人医薬基盤・健康・栄養研究所監修	南江堂, 東京, 291-296, 2017
2 第5章世界につながる日本人, 国際看護・国際保健	湯浅資之, 他多数: 丸井英二, 森口育子, 李節子	弘文堂, 東京, 163-173, 2017

## 〈英文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Combate das Arboviroses por meio da Promoção da Saúde. UFPE & JICA Collaborative International Symposium	Yuasa, M.	Recife, Brazil, 2017

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 高齢化対策における保健所機能強化	長谷川麻衣子, 湯浅資之, 他	厚生労働省地域保健総合推進事業全国保健所長会協力事業指定課題「グローバルヘルスの保健所機能強化への活用方法確立および開発途上国に対する日本の衛生行政経験の伝達可能性の模索」報告書, 2017
2 JICA ボリビア国ポトシ県母子保健ネットワーク強化プロジェクト業務完了報告書	湯浅資之	独立行政法人国際協力機構, 2017

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 がん教育における Child-to-Parents アプローチ	湯浅資之	札幌冬季がんセミナー, 北海道札幌市, 2017年1月29日
2 国際保健の現状, 保健医療分野における国際協力	湯浅資之	大阪医科大学衛生学・公衆衛生学教室, 大阪府大阪市, 2017年2月8日
3 がん教育の今後の展望	湯浅資之	公益財団法人札幌がんセミナー, 北海道札幌市, 2017年5月15日
4 がん教育の教材作成	湯浅資之	公益財団法人札幌がんセミナー, 北海道札幌市, 2017年9月27日
5 子どものがん教育	湯浅資之	公益財団法人札幌がんセミナー, 北海道札幌市, 2017年12月14日
6 プライマリヘルスケアとヘルスプロモーション	湯浅資之	京都大学大学院医科学研究科, 京都府京都市, 2017年12月28日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 子どものがん教育	湯浅資之	第24回日本がん予防学会総会, 大阪, 2017年6月17日

- |   |  |      |  |
|---|--|------|--|
| 2 | ボリビア国母子保健プロジェクトにおけるケア提供者と利用者へのベースライン調査                 | 湯浅資之 | 第 76 回日本公衆衛生学会総会, 鹿児島, 2017 年 10 月 31 日                        |
| 3 | ボリビア国 JICA ポトシ県母子保健プロジェクトにおける住民参加型ヘルスプロモーション活動のインパクト評価 | 湯浅資之 | グローバルヘルス合同大会 (第 32 回日本国際保健医療学会学術大会) 2017, 東京, 2017 年 11 月 25 日 |
| 4 | FORSA プロジェクトの未来～ボリビア基幹保健政策への貢献                         | 湯浅資之 | グローバルヘルス合同大会 (第 32 回日本国際保健医療学会学術大会) 2017, 東京, 2017 年 11 月 25 日 |
| 5 | ボリビア国 SAFCI 政策を支援した PROFORSA プロジェクトの歩みと展望              | 湯浅資之 | グローバルヘルス合同大会 (第 32 回日本国際保健医療学会学術大会) 2017, 東京, 2017 年 11 月 26 日 |

## Marcel Van Amelsvoort

### 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Extensive reading Onboarding: Program Design for Increasing Engagement	Van Amelsvoort M.	Juntendo Journal of Global Studies, 2, pp. 98-106.

### 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Practical Debate Workshop	Van Amelsvoort M.	神奈川県立言語文化アカデミア夏教職研修プログラム, 2017 年 8 月 2 日

### 〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Dealing with Reluctant Extensive Readers	Van Amelsvoort M.	4th World Congress on Extensive Reading, Tokyo Japan, 2017 年 8 月 5 日
2 Program Features that Nudge Students to Read More	Van Amelsvoort M., Yoshino, Y., & Isozaki A	4th World Congress on Extensive Reading, Tokyo Japan, 2017 年 8 月 5 日

- |   |  |                                 |  |
|---|--|---------------------------------|--|
| 3 | Making Authentic Materials Accessible to Learners      | Van Amelsvoort M, & Yoshino, Y. | 日本メディア英語学会第7年次大会, 京都, 2017年10月29日                                |
| 4 | Achieving Widespread Engagement in Autonomous Learning | Van Amelsvoort M                | Japan Association for Self-Access Learning 全国大会, 千葉, 2017年12月16日 |

## 石黒武人

### 〈和文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「厚い記述」への近接：コーディングにおける談話研究の分析概念の援用とその効果	石黒武人	順天堂グローバル教養論集, 2017; 2: 88-96
2	国内で活動する多文化研究チームにおける日本人リーダーの認知的志向性とその動態：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデルの構築	石黒武人	多文化関係学, 2017; 14: 41-57

### 〈和文報告〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	多文化チームを機能させる日本人リーダーの認知的複雑性とその醸成を促す「コンテキストシフト」の提示	石黒武人	異文化コミュニケーション学会第32回年次大会抄録集, 2017: pp. 6-7
2	国内で活動する多文化研究チームにおける日本人リーダーの認知的複雑性とその動態：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデルの構築	石黒武人	多文化関係学会第16回年次大会抄録集, 2017: pp. 40-43.

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 異文化コミュニケーションとは？(1)	石黒武人	彩の国生きがい大学川越学園異文化コミュニケーション科，ウエスタ川越，埼玉県，2017年5月24日
2 異文化コミュニケーションとは？(2)	石黒武人	彩の国生きがい大学川越学園異文化コミュニケーション科，ウエスタ川越，埼玉県，2017年6月4日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 質的データ分析の精緻化に向けて：言及指示から社会指標へ	石黒武人	多文化関係学会九州地区研究会，九州大学西新プラザ，福岡県，2017年3月22日
2 オーラル・ヒストリーからコミュニケーション研究へ：異文化コミュニケーション研究の場合	吉武正樹，河合優子，花木亨，石黒武人	日本コミュニケーション学会第47回年次大会，京都ノートルダム大学，京都府，2017年6月4日
3 国内で活動する多文化研究チームにおける日本人リーダーの認知的複雑性とその動態：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデルの構築	石黒武人	多文化関係学会第16回年次大会，藤女子大学，北海道，2017年9月9日
4 多文化チームを機能させる日本人リーダーの認知的複雑性とその醸成を促す「コンテクストシフト」の提示	石黒武人	異文化コミュニケーション学会第32回年次大会，上智大学，東京，2017年10月7日
5 談話研究の分析概念を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに接合する試み：領域横断的アプローチ	石黒武人	「言語と人間」研究会，桜美林大学四谷キャンパス，東京，2017年11月11日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本の労働環境において多文化営業チームを機能させる日本人リーダーの要件：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる暫定モデルの構築	石黒武人	異文化コミュニケーション学会ニュースレター Spring 2017: p. 19 2017年
2 夢ナビライブ 2017 東京会場 講義ライブ「グローバル市民と異文化コミュニケーション」	石黒武人	FROMPAGE 主催 文部科学省後援, 東京ビックサイト, 東京, 2017年7月22日

坪井睦子

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 メディア翻訳の社会言語学—ニュース・ディスコースにおける翻訳とイデオロギー	坪井睦子	井上逸兵 (編) 『朝倉日英対照言語学シリーズ [発展編]1 社会言語学』, 2017年; 43-60, 朝倉書店

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Inventing the Japanese as a nation: Role of translation and translators in the modernization of Japan in the late 19th century	Tsuboi M	8th Annual International Translation Conference, Doha, Qatar, 2017年3月27日
2 Translation practice in the age of globalism and nationalism: Representations of nation in Japanese	Tsuboi M	FIT (International Federation of Translation) XXI World Congress, Brisbane, Australia, 2017年8月5日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本の近世・近代翻訳論研究：収集からアンソロジー編さんへ	齊藤美野・坪井睦子・佐藤美希・長沼美香子・北代美和子・南條恵津子	日本通訳翻訳学会第18回大会, 愛知県, 2017年9月9日

## 道谷里英

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 キャリアカウンセリング再考 [第2版]: 実践に役立つQ&A	編著者: 渡辺三枝子 著者: 大庭さよ・岡田昌毅・田中勝男・中村恵・道谷里英	2017年; 226, ナカニシヤ出版
2 ワーキング心理学 - 働くことへの心理学的アプローチ	編者: D. L. ブルースティン 監訳者: 渡辺三枝子 訳者: 五十嵐敦・大庭さよ・岡田昌毅・作田稔・田中勝男・中村恵・廣川進・道谷里英	2017年; 480, 白桃書房

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ライフイベントに応じたストレスと上手に付き合うためのコントロール法	道谷里英	東京消防庁健康管理講演会, 東京消防庁消防学校, 東京都, 2017年2月3日
2 働きやすい職場をつくるためのコミュニケーション	道谷里英	東京消防庁上級幹部研修会, 東京消防庁消防学校, 東京都, 2017年2月20日
3 キャリアカウンセラーが組織で働く準備はできているか? ~変化の激しい環境への適応を支援する視点から~	渡辺三枝子・道谷里英	キャリアカウンセリング協会特別セミナー, サピアホール, 東京都, 2017年5月17日
4 批判心理学, 心理療法とワーキング心理学	道谷里英	21世紀の働くを考える会シンポジウム, 筑波大学文京校舎, 東京都, 2017年5月29日
5 リーダーシップ論から学ぶ監督員としてのコミュニケーション	道谷里英	東京消防庁本部教養, 東京消防庁消防技術試験講習場, 東京都, 2017年6月26日
6 大学生および若年就業者の心理と課題	道谷里英	筑波大学キャリアプロフェッショナル養成講座, 東京都, 2017年12月3日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 働く人々を支える心理学～ 男女共同参画社会の中で～	道谷里英	埼玉県立熊谷高校人権教育 講演会, 埼玉県, 2017年2 月16日

吉田理加

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 通訳技術	吉田理加	全国7外大主催「第4回通 訳ボランティア育成セミ ナー」, 京都外国語大学, 京都府, 2017年2月16日
2 『私, 通訳やめました』 - 南米出身のバイリンガル の若者たちのアイデンティ ティと『通訳』	吉田理加	『ナラティブ (語り) 研究 の社会貢献を考える』ラウ ンドテーブル, 龍谷大学, 京都府, 2017年3月9日

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Court Interpreter's Identity Constructed through Discourse	吉田理加	First International Conference on Legal and Healthcare Interpreting, Hong Kong University, Hong Kong, 2017 年2月24日～25日
2 日本語・スペイン語学習者 間のメール交換プロジェク ト実践報告—読む・書く活 動を通じた主体的な学びへ の試み—	加藤さやか・吉田理加	スペイン日本語教師第4回 シンポジウム, サラマンカ 大学日西文化センター, ス ペイン, 2017年6月23日 ～24日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 通訳人が在廷する日本の法 廷において通訳がなされな いとき	吉田理加	日本通訳翻訳学会関東支部 第44回例会, 東京, 2017 年5月27日

## 〈その他（広報活動を含む）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 法廷通訳談話事例から学ぶ スペイン語話者との異文化 コミュニケーション	吉田理加	「スペイン語圏を知る」, 早 稲田大学, 2017年4月27 日
2 異文化を繋ぐ通訳（者）	吉田理加	「高大連携模擬授業」, 神田 女学園, 2017年6月15日
3 司法・法廷通訳	吉田理加	「翻訳・通訳と現代社会」, 立教大学, 2017年5月11 日
4 異文化を繋ぐ通訳（者）	吉田理加	「通訳翻訳理論」, 立教大学, 2017年5月24日

## 吉野康子

## 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「なぜ」を大切にする英語 教育—大学教職課程の授業 を例に—	吉野康子	言語文化学会論文集第48 号, 2017: 151-160

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 異文化理解と協同学習	吉野康子, 東郷多津	大阪府私立小学校連合会外 国語部会, 四天王寺小学校, 大阪府, 2017年1月31日
2 異文化理解と協同学習—そ の理論と実践—	吉野康子, 東郷多津	四天王寺大学小中連携英語 部会, 四天王寺大学, 大阪 府, 2017年12月19日

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Program Features that Nudge Students to More Reading	Van Amelsvoort M, Isozaki A, Yoshino Y	The Fourth World Congress on Extensive Reading, Tokyo Japan, 2017年8月5日
2 Teacher Training Program- From the Viewpoint of Cross- cultural Understanding and Collaborative Learning-	Yoshino Y, Togo T	Japan-U.S. Teacher Education Consortium, Hawaii, United States, 2017年9月16日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「なぜ」を大切にする英語教育—大学教職課程の授業を例に—	吉野康子	言語文化学会第30回大会, 東京, 2017年3月25日
2 異文化理解と協同学習—教員研修での実践を例に—	吉野康子, 東郷多津	神戸英語教育学会第20回研究大会, 神戸, 2017年5月6日
3 授業内・外で多読を奨励する試み—大学の国際教学部1,2年生の例—	吉野康子, 磯崎アンナ	日英言語文化学会第13回年次大会, 東京, 2017年6月10日
4 英語教員研修に関しての—考察—異文化理解と協同学習を中心に—	吉野康子	日本教師教育学会第27回研究大会, 奈良, 2017年, 10月1日
5 Making Authentic Materials Accessible to Learners	Yoshino Y, Van Amelsvoort M	日本メディア英語学会第7回年次大会, 京都, 2017年, 10月29日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 授業内外で多読を奨励する試み	吉野康子	日本言語文化学会 Newsletter (51) pp.11-12, 2017年8月7日
2 教員免許状更新講習講師	吉野康子, 東郷多津	「異文化理解と協同学習」, 京都ノートルダム女子大学, 2017年8月21日
3 Teacher Training Program- From the Viewpoint of Cross-cultural Understanding and Collaborative Learning-	Yoshino Y, Togo T	Japan-U.S. Teacher Education Consortium, Hawaii, United States, p.41, 2017年9月14日～17日
4 英語教員研修に関しての—考察—異文化理解と協同学習を中心に—	吉野康子	日本教師教育学会第27回研究大会予稿集 pp.218-219, 2017年9月30日～10月1日
5 模擬授業「なぜを大切にする英語教育—国際教養学部の授業を例に—」	吉野康子	都立紅葉川高等学校, 2017年11月1日

## 吉武尚美

## 〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 縦断データ分析のはじめの 一歩と二歩	荘島宏二郎, 宇佐美慧, 吉武尚美, 高橋雄介	教育心理学年報, 2017; 56: 291-298

## 〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Psychological resources and life satisfaction in adolescence: A cross-lagged analysis of Japanese high school students	Yoshitake N, Sugawara, M.	2017 Society for Research in Child Development, Biennial Meeting, Austin, TX, 2017 年 4 月 6 日～ 8 日

## 〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ポジティブ感情の拡張形成 理論の検証-感謝と親切の 介入による大学生の心理社 会的リソースと精神的適応 の変容効果	吉武尚美	日本心理臨床学会第 36 回 大会, 横浜, 2017 年 11 月 18 日～ 21 日

## 大野直子

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Text Mining of Free Responses of University Students in an Interpreting Class	Naoko Ono	The Tsuda Review 2017;62:17-29.

## 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 医療通訳者の役割について —シンガポールの診療所の 事例から—	大野直子	津田塾大学紀要, 2017;49: 217-227
2 医療通訳のブレンディッド ラーニング - 国内外の実 施例より -	大野直子	教育研究, 2017;59:183-188

- 3 医療通訳システムに関する 大野直子 順天堂グローバル教養論  
海外先進地域の取り組みと 集, 2017;2:46-57  
日本との比較 - 法的根拠  
と予算財源 -

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 病院通訳者を利用したブラジル人患者の医師の説明に対する理解と認識	濱井妙子, 永田文子, 大野直子, 石川真, 西川浩昭	グローバルヘルス合同大会2017 (第32回国際保健医療学会), 東京 2017年11月25日
2 病院通訳者を利用したブラジル人患者の医師の説明に対する理解	濱井妙子, 永田文子, 大野直子, 石川真, 西川浩昭	第76回日本公衆衛生学会, 鹿児島 2017年11月2日
3 医療通訳オンラインコースの構築と実践—学習履歴と成績等の関係性—	岡部純子, 大野直子	教育システム情報学会第42回全国大会, 福岡, 2017年8月24日
4 エンターテイメント・エデュケーション: 健康課題解決に向けた医療とメディアの協働	加藤美生, 河村洋子, 市川衛, 宮脇梨奈, 大野直子, 石川ひろの	第26回日本健康教育学会学術大会, 東京, 2017年6月25日
5 双方向型学習コンテンツとアクティブ・ラーニング: moodle を用いた医療通訳コースの構築と実践	加藤純子, 大野直子, 濱井妙子	日本ムードルムート2017, 栃木, 2017年2月18日

平塚ゆかり

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 中日口译员的规范意识与其背景 (日中通訳者の通訳規範意識とその背景)	平塚ゆかり	中国語通訳コース特別講義, アイエスエス・インスティテュート東京校, 2017年8月26日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本的口译实践 (日本における通訳事情)	平塚ゆかり	「MTI 課程・中国文化翻訳」大連理工大学外国語学院, 2017年12月11日

独立行政法人日本学術振興  
会 中華人民共和国教育部  
との学術協定における二国  
間研究交流

Comparative study of the  
foreign language teaching in  
Japanese Universities  
(including medical  
Universities or Colleges)

Wang Tao (王涛 / 濱州医  
学院)・平塚ゆかり

順天堂大学, 2017年2月  
14日～3月2日

## 今井純子

### 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 内容言語統合型授業 (CLIL)における英語ライ ティング指導	今井純子	順天堂グローバル教養論 集, 2017; 2: 80-87

### 〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Teaching culture & identity in a CLIL-based college writing classroom.	Imai J.	Hawai'i TESOL 2017 Spring Conference, Hilo, USA, 2017 年2月18日
2 Effects of writing conferences on L2 learners' texts and attitudes: Contributions of quantitative findings and their limitations.	Imai J.	American Association of Applied Linguistics (AAAL2017), Portland, USA, 2017年3月18～21 日
3 My thoughts are for the peace: Perspectives negotiated in a writing conference at a university EAP program in Hawaii.	Imai J.	The Conference of the International Society for Language Studies (ISLS 2017), Honolulu, USA, 2017年6月15～17日
4 Writing conferences beyond grammar.	Imai J.	The 2017 Symposium on Second Language Writing (SSLW 2017), Bangkok, Thailand, 2017年6月30日 ～7月2日
5 A mixed-methods study on L2 writing conferences: Instructional effectiveness and discursive varieties.	Imai J.	The 18th World Congress of Applied Linguistics (AILA 2017), Rio de Janeiro, Brazil, 2017年7月23～28 日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Effective L2 Writing Support Through Conferences	Imai J.	JALT 全国語学教育学会 2017 年度全国大会, 茨城県つくば市, 2017 年 11 月 17 ~ 20 日
2 Support Needs of University Students in EMI/CLIL Classes	Sugumoto S, Imai J.	JALT 全国語学教育学会 2017 年度全国大会, 茨城県つくば市, 2017 年 11 月 17 ~ 20 日

齊藤美野

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 翻訳という言語接触と新しい文章の試み: 明治期の文学翻訳の場合	齊藤美野	インターカルチュラル, 日本国際文化学会, 2017;15:107-124

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 森田思軒の訳したことばと国語	齊藤美野	森田思軒顕彰講演会, 笠岡市立図書館, 岡山県, 2017 年 11 月 11 日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本の近世・近代翻訳論研究: 収集からアンソロジー編さんへ	齊藤美野, 坪井睦子, 佐藤美希, 長沼美香子, 北代美和子, 南條恵津子	日本通訳翻訳学会第 18 回 年次大会, 愛知, 2017 年 9 月 9 日

白山芳久

〈英文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Guia Operativa de Seguimiento a la Gestion Participativa en Salud en el Territorio Municipal (スペイン語)	Yuasa M, Shirayama Y, Okamura Y, Martinez	平成 29 年 5 月 ; Potosi Bolivia, ボリビア国保健省 ポトシ県保健局及び国際協力機構 (JICA) ポトシ県 母子保健プロジェクト

## 〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 世界見聞録 私が見た医療	白山芳久	月刊新医療, 2017; 512:22, 株式会社エム・イー振興協 会

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The effects of anti-smoking education using originally developed DVDs among sixth graders at elementary schools in four prefectures in Japan	Shirayama Y, Yuasa M, Kobayashi H	The 8th International Public Health Conference, Bangkok Thailand, 2017年5月25～26日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ヨルダンにおける村落保健センタープロジェクトのインパクト評価：ベースライン調査結果	駒澤牧子, 湯浅資之, 白山芳久, 佐藤美穂, 駒澤大, Malak Au-li	日本疫学会学術総会, 山梨, 2017年1月25日
2 ASCO/ESMO/JSCO Joint Symposium - Cancer Control in Accordance with the Lifestyle- Cancer Education in School	湯浅資之, 白山芳久, 小林博	第55回日本癌治療学会学術集会, 神奈川, 2017年10月20日
3 北海道小学6年生を対象としたDVD教材によるがん予防教育の効果—保護者調査の結果から	白山芳久, 湯浅資之, 小林博	第76回日本公衆衛生学会, 鹿児島, 2017年10月31日
4 柔道整復専門学生を対象とした学習意欲尺度の開発—退学者減少対策として—	小柳祐華, 岡田隆夫, 湯浅資之, 關根美和, 白山芳久	第76回日本公衆衛生学会, 鹿児島, 2017年10月31日
5 ボリビア国母子保健プロジェクトにおけるケア提供者と利用者へのベースライン調査	湯浅資之, 白山芳久, 西田良子, 長谷川辰雄, Gutierrez L, Revilla F, Miranda C, 青木美江	第76回日本公衆衛生学会, 鹿児島, 2017年10月31日
6 ボリビア国 JICA ポトシ県母子保健プロジェクトにおける住民参加型ヘルスプロモーション活動のインパクト評価	湯浅資之, 白山芳久, 西田良子, 長谷川辰雄, Gutierrez L, Revilla F, Miranda C, 青木美江	グローバルヘルス合同大会 2017, 東京都, 2017年11月24日

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 7 ポリビア国オルロ県 JICA 母子保健ネットワークプロジェクトのベースライン調査—保健行政従事職員を対象に実施したコンピテンス評価 | 白山芳久, 前田恵理子, 岡村優子, Vladimir T, Cesar M, 久保倉健, 青木美江 | グローバルヘルス合同大会<br>2017, 東京都, 2017年11<br>月24日 |
| 8 経験知の宝庫ポリビア国母子保健プロジェクトの現在過去未来                                      | 湯浅資之, 白山芳久, 前田恵理子, 神作麗                             | グローバルヘルス合同大会<br>2017, 東京都, 2017年11<br>月24日 |

## 投稿規程 (2017年4月1日改正)

### 1. 目的:

本誌は、主に順天堂大学国際教養学部にも所属する教員の研究を公開する媒体とし、国際教養に関する学術的研究の発展に寄与することを目指す。

### 2. 原稿の種類:

原稿の種類は、総説、研究論文、調査・実践報告、研究ノート、書評であり、内容は以下の通りである。投稿する原稿は、著者のオリジナルであり、且つ未発表のもの（学会等の口頭およびポスター発表はこの限りではない）に限り、多重投稿を禁ずる。

#### 総説:

特定のテーマに関する内外の諸研究を幅広く収集し、それらを多角的かつ総合的に考察したものである。

#### 研究論文:

研究結果の論証を経て新たな知見を提示し、独創性があり、学術的な意義が明らかである論文。

#### 調査・実践報告:

研究または教育の調査・実践において、結果の重要性が高く、教育実践の向上・発展に寄与し、発表の意義が認められるもの。

#### 研究ノート:

内容的に研究論文には及ばないが、得られた研究結果の重要性が高く、発表の意義が認められるもの。

#### 書評:

書籍の宣伝ではなく、関連分野における当該書籍の重要性および位置づけを明らかにするもの。

### 3. 投稿資格:

本誌に投稿または寄稿できる者は、以下の通りとする。共著者がいる場合は、筆頭著者のみが以下の者であればよい。

- (1) 順天堂大学国際教養学部の専任教員  
または非常勤教員

- (2) 順天堂大学教職員（非常勤も含む）

- (3) 編集委員会が認めた者

### 4. 使用言語と長さ:

原稿は、英語あるいは日本語で執筆されなければならない。原稿の長さは、要旨、写真、図・表、参考文献など全てを含めて、以下のページ数を超えないものとする（字数は目安とすること）。

・総説 ・研究論文	14 ページ 英文 10,000 語 和文 20,000 字
・調査・実践報告 ・研究ノート ・書評	8 ページ 英文 6,000 語 和文 12,000 字

要旨 (Abstract) は、原則としてすべての原稿に必要であり、本文が英文・和文にかかわらず、英文で、200 語以内で記述すること。図・表は、英文の場合は各 100 語、和文の場合は各 200 字として換算する。また、索引検索用に日本語と英語でキーワードを 3~5 つ、要旨 (Abstract) の後に記すこと。

なお、使用する言語が、第一言語でない場合は、投稿前に必ず Native Speaker による チェック を受けること。

### 5. 採否:

投稿原稿の採否は、編集委員会の審査によって決定する。編集委員会は、著者に補筆や修正を求める場合がある。

### 6. 稿料・掲載料:

稿料の支払い、掲載料の徴収は行わない。掲載原稿の著者には、抜き刷り30部を贈呈する。

## 7. 執筆要領：

原稿は、編集委員会が指定したテンプレートを使用し作成すること。書式は、以下の原則による。引用文献の記載は、アルファベット順【例1】、または番号順【例2】で記載すること。

- (1) 英文は最新の APA (*American Psychological Association*) に従うこと。雑誌引用は、著者名、発行年、題名、雑誌名、巻(号)、頁—頁の順に記述する。単行本引用は、著者名、発行年、題名、発行地、出版社名の順に記述する。欧文の書名はイタリック体にすること。和文の参考文献も、原則として、英文の様式と同様にする。

### 【例1】

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaufman, J. M., & Burbach, H. J. (1988). Creating classroom civility. *Education Digest*, 63(1), 12-18.

### 【例2】

① マクルーハン, M. (1968). 『ゲーテンベルクの銀河系:活字的人間の形成』(高儀進・訳). 竹内書店.

② 北山忍・唐澤真弓 (1995). 「自己:文化心理学的視座」『実験社会心理学研究』第35巻, 第2号, 133-163頁.

- (2) 論文の種類によっては AMA (*American Medical Association*) または MLA (*Modern Language Association*) に従った引用方法も認めることとする。

- (3) 脚注については、本文中の該当個所の右肩に順に番号をうち、脚注自体は本文のあとにまとめて掲載する。

## 8. 校正・印刷：

著者による校正は、原則再校までとし、以後は編集委員会に一任する。校正の段階での修正は、誤植、誤字・脱字の範囲内で行い、内容に関する加筆・修正は認めない。

図・表は原則としてモノクロ印刷とする。論文の性質上、特別な費用(カラー写真など)を必要とした場合は、著者負担とする。

## 9. 著作権：

本誌に掲載された論文の著作権は著者に、著作権は順天堂大学に属する。著者は、掲載された論文の電子化とその公開を承諾するものとする。

## 10. 投稿：

投稿する際は、「投稿カード」を記入し、以下3点を確認すること。1) 多重投稿がないこと、2) 共著者全員から投稿の承諾が得られていること、3) 使用言語が第一言語ではない場合、Native Speakerによるチェックを受けていること。

原稿は、オリジナル原稿2部を下記の住所に提出(郵送可)すると同時に、メールアドレス宛にPDF形式で送信すること。採否が決定した後、メールにて Word ファイルを提出すること。

## 11. 原稿提出先：

〒113-8421 東京都文京区本郷2-1-1

順天堂大学 国際教養学部

本郷・お茶の水キャンパス事務室 気付

『順天堂グローバル教養論集』編集委員会

〔TEL〕 03-5802-1729

〔FAX〕 03-3813-3622

〔Email〕 [fila\\_journal@juntendo.ac.jp](mailto:fila_journal@juntendo.ac.jp)

この規定は、2015年4月1日より発効する。

# Submission Guidelines for *Juntendo Journal of Global Studies* (revised April 1, 2017)

## 1. Objective:

As a medium for the publication of research, mainly by academics associated with the Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University, the journal aims to contribute to the development of academic research on global studies.

## 2. Types of manuscripts:

The journal accepts reviews, research papers, reports on investigation/practice, research notes, and book reviews, for which the details are outlined as follows. The manuscripts submitted must be the original unpublished work of the author(s) (in this context, publication does not include verbal disclosure at academic conferences, or academic posters); duplicate submission is not allowed.

### Review:

A paper that brings together a wide range of domestic and international research on a specific topic and examines that research in a multifaceted and comprehensive manner.

### Research paper:

A paper with originality that reveals new findings demonstrated by research results and has clear academic significance.

### Report on investigation/practice:

A report detailing important results of a research or education investigation/practice that contributes to the improvement or development of educational practice and whose publication has discernible significance.

### Research note:

An article that does not amount to a research paper but details important research results and whose publication has discernible significance.

## Book review:

An article about a book relevant to a field related to international studies that is not written to further the publicity for the book but to expound its importance or relevance in the research field.

## 3. Eligibility for manuscript submission:

The following persons may submit or contribute manuscripts to the journal. In case of manuscripts having coauthors, it is acceptable that only the first author fulfills the following criteria:

- (1) Academics with a permanent or short-term contract at the Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University
- (2) Academics from Juntendo University (including those on short-term contracts)
- (3) Persons approved by the editorial committee

## 4. Language and length:

Manuscripts should be written in either English or Japanese. The length of a manuscript, including abstract, photographs, figures/tables, and references, should not exceed the number of pages specified below (word count is also a criterion).

• Reviews	}	<u>14 Pages</u>
• Research papers		10,000 English words 20,000 Japanese characters
• Report on investigation/practice	}	<u>8 Pages</u>
• Research note		6,000 English words
• Book reviews		12,000 Japanese characters

In principle, all manuscripts must have an abstract, which should be in English, regardless of whether the manuscript as a whole is in English or Japanese, and should consist of a maximum of 200 words. A figure or a table is counted as 100 English words or 200 Japanese characters. Following the abstract, there

should be three to five keywords in English and in Japanese for index searching.

Please note that where the language used is not the author's first language, the manuscript must undergo a native-speaker check before submission.

#### 5. Acceptance:

Acceptance or rejection of submitted manuscripts is determined through a screening by the editorial committee. The editorial committee may request the author for additions or revisions to the manuscript.

#### 6. Manuscript and publication fees:

No manuscript fee is payable, and no publication fee is levied. The author(s) of published manuscripts will receive 30 complementary printed excerpts.

#### 7. Writing guidelines:

Manuscripts should be formatted according to the template specified by the editorial committee. The format should follow the principles outlined below. References should be listed in either alphabetical (Example 1) or numerical (Example 2) order.

- (1) English-language references should follow the latest *American Psychological Association (APA)* guidelines. The order for journal references is as follows: Name of the author(s), year of publication, title, the place of publication, and publisher. The English title of the manuscript should be in italics. In principle, Japanese-language references should be in the same style as English-language references.

#### 【Example 1】

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaufman, J. M., & Burbach, H. J. (1988). Creating classroom civility. *Education Digest*, 63(1), 12-18.

#### 【Example 2】

- ① McLuhan, M. (1968). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* (translation by Susumu Takagi). Takeuchi Shoten.

- ② Kitayama, S. and Karasawa, M. (1995). Self: A Cultural Psychological Perspective. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 35(2), 133-163.

- (2) Depending on the type of paper submitted, references following the *American Medical Association (AMA)* or *Modern Language Association (MLA)* guidelines are also acceptable.

- (3) Footnotes should be numbered using superscripts at the relevant places in the main text, and the footnotes themselves should be provided together at the end of the main text.

#### 8. Proofreading and printing:

Until the second stage of review by the editorial committee, proofreading is done by the author(s); thereafter, it becomes the responsibility of the editorial committee. The revisions made during such proofreading will be confined to the correction of typographical errors and incorrect characters or numerals. There will be no additions or revisions related to the content of the manuscript.

In principle, figures and tables are printed in monochrome. If extraordinarily high expenses are incurred related to the nature of the paper (such as color photographs), the cost will be borne by the author(s).

#### 9. Copyright:

The rights of author(s) to papers published in the journal belong to the author(s), and related rights to Juntendo University. Authors must agree to the electronic reproduction and publication of their papers.

#### 10. Manuscript submission:

When submitting a manuscript, fill in a "manuscript submission card" and confirm the following three points: 1) It is not a duplicate submission; 2) approval for manuscript submission has been obtained from all

coauthors; and 3) where the language used is not the first language of the author(s), a native-speaker check has been carried out.

Submit two original copies of the manuscript to the mailing address that is provided (manuscripts can be sent via mail); at the same time, submit a PDF copy to the e-mail address that is provided. After a decision has been made regarding the acceptance of the manuscript, submit a file in Microsoft Word via e-mail.

11. Submit manuscripts to the following address:  
Attention of: Hongo/Ochanomizu Campus Office  
Faculty of International Liberal Arts,

Juntendo University  
2-1-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo  
〒113-8421

Editorial Committee  
Juntendo Journal of Global Studies

[T E L] 03-5802-1729

[F A X] 03-3813-3622

[E-mail] [fila\\_journal@juntendo.ac.jp](mailto:fila_journal@juntendo.ac.jp)

These requirements are effective from April 1,  
2015.

## 編集後記

『順天堂グローバル教養論集 ~Juntendo Journal of Global Studies~』第3巻を皆様にお届けいたします。お忙しい中、ご寄稿くださいました皆様にはこの場を借りまして深くお礼申し上げます。また、学部内の査読者の先生方にはご多忙の中、貴重な時間を割いて下さり感謝を申し上げます。査読者からの貴重なコメントに基づいて、それぞれの論文の質がより一層高くなったと感じております。さらに、編集に携わられた先生方にも心より厚くお礼申しあげるとともに、無事、刊行できたことを喜びたいと思います。

このたびも、専任・非常勤教員の方々の、それぞれのご専門（言語学、教職課程、異文化コミュニケーション、グローバル社会とグローバルヘルス）に関する貴重な論文が記載されています。紀要第3巻は、「総説」1報、「研究論文」4報、「調査・実践報告」2報、「研究ノート」1報、を収める充実した紀要に成っています。英文と和文の内訳で見ますと、英文論文が3編、和文論文が5編です。また、例年通り、各教員の平成29年1年間の活動報告も掲載されることとなりました。

『順天堂グローバル教養論集』というのは、順天堂大学国際教養学部の一つの顔だともいえ、本学部の研究・学術的側面が益々充実・発展して行く上で、その果たす役割は決して小さくないものと思っております。次巻では更に多くの論文・報告を掲載できますようご協力のほどお願い申し上げます。

今後、先生方の教育・研究活動を支える『順天堂グローバル教養論集』の更なる発展のため、編集委員会として尽力いたします。皆様からの忌憚のないご意見を頂ければ幸いです。

(編集委員長 ニヨンサバ フランソワ)

### 編集委員

委員長 ニヨンサバフランソワ

今井 純子

伊豫谷 登士翁

齊藤 美野

坪井 睦子

湯浅 資之

### 事務局

渡邊 徹雄

安田 裕紀

## 順天堂グローバル教養論集

### 第三巻

## Juntendo Journal of Global Studies

平成30年(2018年)3月23日 発行

発行人 順天堂大学国際教養学部

編集発行責任者 ニヨンサバフランソワ

〒113-8421 東京都文京区本郷2-1-1

電話 03-3813-3111 (代)

印刷所 株式会社広稜社

〒113-0034 東京都文京区湯島2-31-25 太陽ビル4F

TEL 03-3868-3352



順天堂グローバル教養論集  
Juntendo Journal of Global Studies  
Vol.3 March 2018



---

順天堂大学 国際教養学部  
Juntendo University  
Faculty of International Liberal Arts

〒113-8421 文京区本郷2丁目1番1号  
大代表:03-3813-3111 <http://www.juntendo.ac.jp/>

---