

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

第二巻 2017年3月



順天堂大学 国際教養学部

Juntendo University Faculty of International Liberal Arts



# 目 次

## (Contents)

### 研究論文 (Original Articles)

- 19 世紀の「医学」と「芸術」の対話 ..... 金光 陽子 2  
Dialogue between 'Medicine' and 'Art' in the Nineteenth Century ..... Yoko KANEMITSU

- 海の反乱 ..... 北川 香子 18  
Anti-France Rebellion on the Gulf of Thailand ..... Takako KITAGAWA

- 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 ..... 宮下 治、有賀 友美 34  
Practical Study of a Junior High School English Class through Active Learning ..... Osamu MIYASHITA, Yumi ARIGA

- 医療通訳システムに関する海外先進地域の取り組みと日本との比較 ..... 大野 直子 46  
International Best Practices of Medical Interpreting Systems ..... Naoko ONO

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

- 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 58  
Findings from a New Zealand Teacher Education Program Survey and Review of Teacher Education Literature  
..... Sakae ONODA, Osamu MIYASHITA, Yasuko YOSHINO

- Linguaculture Resistance ..... Joseph SHAULES 66  
言語文化的抵抗 ..... ジョセフ ショールズ

### 研究ノート (Research Note)

- 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 80  
Teaching Writing through Content Language Integrated Learning ..... Junko IMAI

- 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  
..... 石黒 武人 88  
An Exploratory Study on a Way toward "Thick Description" in Modified Grounded Theory Approach (M-GTA)  
..... Taketo ISHIGURO

- Extensive Reading Onboarding ..... Marcel VAN AMELSVOORT 98  
学生の多読習慣を向上させた大学のプログラムにおける改善策 ..... マルセル ヴァン アメルズフォート

- 研究活動報告 (List of Research Activities) ..... 108

- 投稿規程 (Instructions to Authors) ..... 148

- 編集後記 (Editor's Note) ..... 山倉 文幸 153  
Fumiyuki YAMAKURA

---

---

研究論文

---

---

## 19 世紀の「医学」と「芸術」の対話

— 1851 年前後の J・E・ミレイの 3 つの絵画を通して —

Dialogue between ‘Medicine’ and ‘Art’ in the Nineteenth Century:

Through J. E. Millais’ s Three Paintings around 1851

金光 陽子<sup>1)\*</sup>

Yoko KANEMITSU<sup>1)\*</sup>

### Abstract

This paper explores intersections of ‘medicine’ and ‘art’ in the Victorian era through the best-known works painted by Sir John Everett Millais (1829–1896). In particular, I highlight Millais’ s three paintings: *Christ in the House of His Parents* (1849–1850), *Mariana* (1850–1851), and *Ophelia* (1851–1852), which can be seen at Tate Britain. When *Christ in the House of His Parents* was displayed at the Royal Academy exhibition of 1850, this painting was harshly criticised for its minute, painstaking detail. The most crushing criticism levelled at Millais was that his work belonged among the medical illustrations of surgical or pathological textbooks. Beyond the symbolism of Christian iconology, how, around 1851, did Millais paint the faces and bodies in these three paintings? This paper focuses attention on two Victorian scientific discourses: 1) *The Anatomy and Philosophy of Expression* written by Sir Charles Bell (1774–1842), a Scottish anatomist and painter; 2) collodion process photographs taken by Dr Hugh Welch Diamond (1809–1886), a British psychiatrist and amateur photographer. Through investigating the dialogue between ‘medicine’ (Bell and Diamond) and ‘art’ (Millais) in the mid-nineteenth century, this paper discusses the issues around the so-called ‘truth to nature’ of Millais’ s three paintings from 1849 to 1852.

### Key words

医学と芸術、19 世紀、J・E・ミレイ、絵画と写真

Medicine and Art, Nineteenth Century, J. E. Millais, Painting and Photography

---

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

\* 責任著者 : 金光 陽子

[September 13, 2016 原稿受付] [December 22, 2016 掲載決定]



## 1. はじめに

1848年、「ラファエロ前派兄弟団 (PRB: Pre-Raphaelite Brotherhood)」と称する、若い芸術家のグループが誕生した。大英博物館に近いジョン・エヴァレット・ミレイ (Sir John Everett Millais: 1829–1896) の家で、ウィリアム・ホルマン・ハント (William Holman Hunt) を含む、7人の若い芸術家によって結成され、「自然に忠実に (truth to nature)」をモットーに、自然のありのままを観察し、緻密な細部描写を目指した。ミレイは、最晩年の1896年にはロイヤル・アカデミー (王立美術院) の会長に選ばれ、現在は、ヴィクトリア朝時代を代表する画家として、美術史にその名を残している。

第1回万国博覧会がロンドンで開催された1851年前後、若き日のミレイは、のちにテート・ブリテン (旧称：国立イギリス美術館) を代表する常設コレクションとなる一連の傑作を生み出した。その作品とは、(1)《両親の家のキリスト (Christ in the House of His Parents)》

(1849–1850)、(2)《マリアナ (Mariana)》(1850–1851)、(3)《オフィーリア (Ophelia)》(1851–1852) (図1) である。とりわけ、シェイクスピア (Shakespeare) の戯曲『ハムレット (Hamlet)』に登場する「オフィーリア」の瀕死の瞬間を描いたミレイの作品は、繰り返し大衆化された絵画イメージと結びついてきた。

一例を挙げてみよう。夏目漱石のロンドン留学の後に書かれた『草枕』(1906)では、謎の女性、那美とミレイの《オフィーリア》のイメージが重ね合わされている。夏目漱石は、主人公の西洋画家「余」を通して、《オフィーリア》の表情について、次のように書いている。「何であんな不愉快な所を択んだものかと今まで不審に思っていたが、あれは矢張り画になるのだ。(略) 痙攣的な苦悶はもとより、全幅の精神をうち壊わすが、全然色気ない平気な顔では人情が写らない。どんな顔をかいたら成功するだろう」と (漱石, 2016 [1906], 90–91頁)。果たして、ミレイはどのような場所で、どのような



図1. ミレイ、《オフィーリア》、1851–1852、油彩画、テート・ブリテン所蔵、出典：Smith (2007) p. 69



図2. ミレイ、《両親の家のキリスト》、1849–1850、油彩画、テート・ブリテン所蔵、出典：Smith (2007) p. 47

資料を参照して、《オフィーリア》を描いたのだろうか。

本稿は、19世紀の医学書や解剖学・精神医学のスケッチ、さらには湿版写真に焦点を当て、先に紹介した1851年前後のミレイの3つの絵画と医学との関係を考察していくものである。具体的には、ミレイの着想源を文学的な主題に求めるのではなく、19世紀イギリスの2人の医師たちの「科学」的言説を取り上げる。その医師とは、チャールズ・ベル (Sir Charles Bell: 1774–1842) とヒュー・ウェルチ・ダイヤモンド (Hugh Welch Diamond: 1809–1886) である。この2人の医師たちの「科学」的言説が、ミレイが《オフィーリア》を造形する上で、不可欠な参照項となっていたことを検討していく。最終的には、医学と芸術が交差しながら、(1)《両親の家のキリスト》(図2)、(2)《マリアナ》(図3)、(3)《オフィーリア》が「3部作」を構成し、円環をなしていることを確認したい。

## 2. 《両親の家のキリスト》(1849–50)

### 2.1. 聖家族と病者の身体

まず最初に、ミレイの名を一躍有名にした《両親の家のキリスト》からはじめてみたい。

《両親の家のキリスト》(図2)は、「聖家族」「磔刑図」「ピエタ(哀悼)」の「3つ」のキリスト



図3. ミレイ、《マリアナ》、1850–1851、油彩画、テート・ブリテン所蔵、出典：Smith (2007) p. 53

教図像を、大胆にも「1つ」に組み合わせた初期ミレイの野心作である。キリストの「誕生」と「死」という異なる時間が同時に重ね合わせられ、中世美術以降の伝統的手法でもある異時同図法が用いられている。だが、ミレイはこの作品で、ヘンリー8世の宗教改革以降、芸術が宗教と切り離された美術アカデミーに対し、芸



図4. 『イラストレイティッド・ロンドン・ニュース』(1850年5月11日号)、筆者所蔵・撮影

術と医学の接点を模索する、新たな試みに挑戦しようとした。その実験とは、「聖家族」の「理想化された身体」ではなく、市井の人々をモデルに「病者の身体」を描こうとしたのである。

ミレイの逝去後、彼の息子ジョンによって書かれた『回想録 (*The Life and Letters of Sir John Everett Millais*)』(1899)を読むと、ミレイは「あらゆる細部まで正確を期す」との決意をもって、『両親の家のキリスト』の制作に臨んだのだという。さらに、次のように回想されている。「大工職人の仕事場にキャンバスを持ち込み、仕事場で見たありのままを写し、『筋肉の発達具合を正しく理解するための唯一の方法』だと言って、父ヨセフの身体は等身大の大工職人を観察して描き、頭部はミレイの父親から描いた」(Millais, 1899, p. 78)。

だが、ミレイの努力とは裏腹に、1850年のロイヤル・アカデミー展覧会に『両親の家のキリスト』が出品・展示された際、チャールズ・ディケンズ (Charles Dickens) に酷評され、新聞・雑誌の各紙の展覧会評で物議を醸したが、逆にミレイの名が知られるようになった。具体的にその状況を、当時を代表する新聞『イラストレイティッド・ロンドン・ニュース (*Illustrated*

*London News*)』誌と、雑誌『パンチ (*Punch*)』誌に見てみよう。

図4は、『イラストレイティッド・ロンドン・ニュース』誌(1850年5月11日号)に掲載された、『両親の家のキリスト』の油彩画を下絵に彫られた木口木版画である。ミレイのオリジナルの油彩画を展覧会で見るができない大衆の多くが、代わりにこの複製図版を目にしていたはずである。

さらに、よく見てほしい。十字架を模した作業台の中心(心臓部)に位置する少年イエスのあどけない頬は腫れて見え、手と足には釘が打たれた傷(聖痕)がある。イエスに寄り添う痩せ身の聖母マリアの額には太い皺が1本引かれ、父ヨセフの右隣で水を運んでいる洗礼者ヨハネの足は曲がっているように映る。「細部まで正確を期す」とのミレイの決意が、この木口木版画から伝わるものの、人体の歪みが、簡略化された輪郭線によって誇張されているようにも見える。

だが、『イラストレイティッド・ロンドン・ニュース』誌は、「ヨセフの凍傷にかかった足先と聖母マリアの炎症を起こした踵といった身体障害 (*deformities*)」まで故意に描くミレイ



の過剰さを指摘しながらも、《両親の家のキリスト》には「きわめて多くの優れた点」があるとして、むしろ評価している (Anonymous, 1850a)。

## 2.2. ロイヤル・アカデミーの病理学の展覧会

『イラストレイティッド・ロンドン・ニュース』誌の評価とは逆に、ミレイを遠回りに非難した雑誌が『パンチ』誌 (1850年5月18日号) であった。「ロイヤル・アカデミーの病理学の展覧会」と題された諷刺の一部を、原文に即して以下、抜粋してみたい。

この作品の興味深い点は、純粋に病理学的であるということだ。絵の中の人物たちは、瘰癧 (るいれき：結核性頸部リンパ節炎) か甲状腺腫の病気を単純に図解している。痩せ細った体や、しなびた脚、腫れあがった足首は、この病態によくある特徴を示している。(略) 技巧的には申し分ないので、この紳士 (ミレイ氏) が自身の能力を、『クーパーの外科事典』の図解に生かさないのでしたら、誠に残念なことである (Anonymous, 1850b)。

『パンチ』誌は、「病者の身体」の「聖家族」を前にした観者の混乱や不安をなんとか記述しようとして、美術を語るための語彙を医学用語に置き換えているのである。

ここで言及されている「クーパー」とは、外科医、解剖学者のアストリー・クーパー (Sir Astley Cooper) である点が興味深い。ガイ病院に勤務し、ジョージ4世の外科医も務めた19世紀イギリスを代表する医師であった。当時、ミレイは大英博物館のすぐそばのガウアー通りに両親と住んでおり、リンカーンズ・イン・フィールズ地区の王立外科医師会 (ハンター博物館がある) も徒歩圏内である。多様な博物館が点在するロンドンの都市空間も、ミレイの想像力を刺激したのだろう。

本来、《両親の家のキリスト》に散りばめられた、釘、鋏、金槌、梯子などの大工道具一式は、キリスト教図像学で「キリストの受難具 (アルマ・クリスティ)」を暗示する。それらを「クーパー手術鋏 (クーパーに由来する)」に重ね合わせることもできるのだとすれば、大工道具が手術道具に、ヨセフの作業台が手術台に見えてくる。しかも、ミレイの想像力の鋏によって、登場人物が切り貼り (コラージュ) されたように配置されているので、遠近法の空間が持つ奥行きが欠けている。

以上、ミレイは、古典的なキリスト教図像を換骨奪胎して、《両親の家のキリスト》を平板に描いたが、『パンチ』誌は、さらにクーパーの医学書を引き合いに出しながら、《両親の家のキリスト》を換骨奪胎した。つまり、ミレイの描画力がいかに秀逸でも、クーパーの医学書の図解には到底かなわない、と皮肉っているのである。

## 3. 《マリアナ》 (1850–51)

### 3.1. ベルの『表情の解剖学と哲学』をめぐる

1851年、ミレイの次作《マリアナ》 (図3) がロイヤル・アカデミー展覧会に出品・展示された際、前述の『パンチ』誌は、翌年の記事 (1851年5月21日号) でも《マリアナ》が「身体の筋肉を伸ばして、欠伸をする姿」であるとして、ミレイが描いた病理性 (神経衰弱、身体疲労) をまたもや諷刺した (Anonymous, 1851)。では、実際にミレイは、どのような医学教本 (解剖学) の複製図版を手本にしたのだろうか。本章では、直接ミレイが参考にしたとされる、エジンバラの解剖学者、外科医、画家チャールズ・ベルの著作に注目していく。

1806年にロンドンのロングマン社より上梓されたベルの『絵画における表情の解剖学試論 (Essays on the Anatomy of Expression in Painting)』は、19世紀にわたって何版も重ねられ、絶版になることはなかった解剖学の本である

(Bell, 1806)。1844 年にジョン・マレー社より上梓された第 3 版以降は『表情の解剖学と哲学 (*The Anatomy and Philosophy of Expression*)』に改題され、同時代の若い芸術家に広く読まれた、いわば 19 世紀の美術解剖学の教科書でもあった (Bell, 1844/1847; Cummings, 1964)。また、チャールズ・ダーウィン (Charles Darwin) が『人及び動物の表情について (*The Expression of the Emotions in Man and Animals*)』(1872) の執筆の際に参考にした本が、1844 年に上梓された第 3 版の『表情の解剖学と哲学』であったことから、19 世紀におけるベルの影響力の大きさがうかがえる (Darwin, 1872, p. 2)。

『表情の解剖学と哲学』は、あくまでも自然神学に基づきながらも、「筋肉」と表情との対応関係を導き出すことで、18 世紀から 19 世紀にかけてヨーロッパで流行した観相学 (physiognomy) という疑似科学の系譜を、解剖学へと「科学的」に接ぎ木した点に特徴がある。この本で用いられる複製図版は、ベルの手によって描かれたスケッチが元になっており、1844 年の第 3 版の『表情の解剖学と哲学』以降は、1840 年にベルがイタリアへのグランド・ツアーを経験したことが契機となって、「南方」の古典絵画や古代彫刻への言及などが増補されている。

だが、ベルは「盲目的に古代芸術を模倣し (略)、理想的な美を追求する際に真実の特徴的な表情を放棄してしまう危険」を批判し、「解剖学の研究は、絵筆の使い方を教えるものではなく自然を観察することを教えること」であるがゆえに、その危険を防御できることを若い芸術家たちに力説する (ベル, 2001 [1847], 216–217 頁)。ベルがイタリアの宗教画や古代彫刻の図像を渉猟しながら、医学と芸術を接合しようとした試みは、ミレイが《両親の家のキリスト》において、「聖家族」の身体を理想化せず、病理解剖学的と評されるまでに細部を描出しようとした努力の支えになったと考えられる。

### 3.2. ラファエロの《キリストの変容》の少年

ラファエロ前派の 1 人であるウィリアム・ホルマン・ハントによって 1905 年に出版された『回想録 (*Pre-Raphaelitism and the Pre-Raphaelite Brotherhood*)』によると、ミレイがベルの『表情の解剖学と哲学』に出会ったのは、ラファエロ前派の結成直前の 1847 年に、ハントが読むようにすすめたことがきっかけだったという。ラファエロ前派結成の際に、ミレイとハントらが批判の矛先に向けたのは、上段に「キリストの変容」を、下段に「悪魔に憑かれた少年の治癒」を描いたとされるラファエロの遺作《キリストの変容》(1518–1520) (図 5) であった。

少々長いが、ハントの『回想録』から引用する。

ミレイと私は、ラファエロの《キリストの変容》をどう判断するかという点に至ったとき、この作品を手厳しく非難した。そ



図 5. ラファエロ、《キリストの変容》、1518–1520、テンペラ・油彩画、ヴァチカン絵画館所蔵、出典：高階・三浦 (1997) 54 頁

の根拠は、真実は単純であることをこれみよがしに無視しており、キリストの弟子たちが大袈裟なポーズをとり、キリストが魂の抜けたような気取った態度で描かれているからだ。癲癇（てんかん）発作の緊張状態にある無意味な動作を論じながら、私はミレイに「これを自分のために読むべきだ」と言って、チャールズ・ベル卿の後弓反張（Opisthotonos）の議論を引用した。ラファエロの《キリストの変容》に対するミレイと私の最終評価とは、この絵がイタリア絵画の衰退の第一歩であるということだった。この意見をほかの画学生たちに求めると、彼らは「帰謬法」であるとして、「ならば、君たちはラファエロ前派だ」と言った。ミレイと私は並んで制作している最中に、この話をしながら「ラファエロ前派」の名称を認めることにしようと、笑いながら意見が一致した（筆者、強調）（*Hunt, 1905, pp. 100-101*）。

上記で強調した「癲癇（てんかん）発作の緊張状態にある無意味な動作」とは、《キリストの変容》の右端に登場する「悪魔に憑かれた少年」のポーズのことである。ベルは先に紹介した『表情の解剖学と哲学』の中で、ラファエロの少年のポーズを、身体が後ろに反り返って痙攣する「後弓反張」であると診断している。さらに、「後弓反張」を起こした男性患者（負傷兵）を描いたスケッチ（図6）と比較しながら、ラファエロの少年のポーズが、「後弓反張」の症状といかに異なっているか、次のようにベルは詳説している。

（後弓反張の）描き方が全く自然に忠実（truth to nature）であったら、顎はぎゅっと引き締まり、歯がきしんでいたであろう。（略）ラファエロの絵の形の障害を呈する子供はいまだかつていない。本来



図6. 「後弓反張」のスケッチ

出典：Bell (1844) p. 160.

© Wellcome Trust (Photo: Wellcome images)

の痙攣では伸縮がより強力な屈伸の収縮に負けてしまうのに対し、絵の中では少年は腕を伸ばし、左手指が不自然に後方に伸びている。下肢も真実とは一致せず、彼はしっかりと立っている。この目は自然ではない（筆者、強調）（ベル，2001 [1847]，150-151頁）。

ハントはベルのこの箇所をミレイに読むようにすすめており、ラファエロの絵画を複製版画でしか見たことのないラファエロ前派の画家たちが、なぜグループ名をPRBと称したのか、その経緯がうかがえ、大変興味深い。徹底した観察眼や緻密な細密描写を目指したラファエロ前派のモットーである「自然に忠実に（truth to nature）」は、ベルの医学解説の語彙でもあったのである。

### 3.3. ブルイエの《シャルコーの臨床講義》

ところで、「後弓反張」とは、俗に「ヒステリー・アーチ」ともいわれ、1882年、パリ・サルペトリエール病院に神経学講座を世界で初めて開設したことで名高い「神経学の父」、ジャン＝マルタン・シャルコー（Jean-Martin Charcot）が「ヒステリー性癲癇（てんかん）」と解釈したことで知られている。パリ第5大学の構内にある医学史博物館の入り口に展示されている、





図 7. ブルイエ、《シャルコーの臨床講義》、1887、油彩画、  
パリ第 5 大学・医学史博物館にて筆者撮影（2011）

アンドレ・ブルイエ（André Brouillet）が描いた油彩画《シャルコーの臨床講義》（1887）（図 7）を見てみよう。この絵は、シャルコーの「火曜講義」の様子を伝えており、1885年にサルペトリエール病院に留学したジークムント・フロイト（Sigmund Freud）が、この講義がきっかけで、最初の著作『ヒステリー研究（*Studies on Hysteria*）』を上梓した話は有名である（フロイト、1974 [1895]）。

さらに、この絵の左端をよく見てほしい。「後弓反張」を描いたスケッチが掲げられており、90度回転させれば、右端の女性患者の立ち姿と対応させているのがわかる。図 6 のベルの「後弓反張」のスケッチが男性患者（負傷兵）だったのに対し、この絵の患者は女性に代わっている。

19 世紀に女性の病気として「発見」されたヒステリーは、いまや死語となった歴史的概念として、現代の医学用語では「演技性人格障害」に変わっている。シャルコーがヒステリー女性患者を写真に記録し、定期刊行物『サルペトリエール写真図像集（*Photographic Iconography of the Salpêtrière*）』の出版を開始したのが 1876 年、そして、フロイトが『ヒステリー研究』を上梓

したのが 1895 年である。本稿は、これらの出版よりも 30–40 年前の 1851 年前後の初期ミレイ作品を対象とするものであり、ミレイの女性像と、シャルコーが「狂気の可視的徴候についての疾病分類学（*nosology*）」（ディディ＝ユベルマン、2014 [1982]、66 頁）に還元したヒステリーの身体を同列に扱うものではない。だが、神経衰弱、身体疲労やヒステリーが、女性特有の病気（狂気）の隠喩となっていた 19 世紀という時代性を広くとらえれば、女性の病気に対するミレイの関心は問題意識を共有していたともいえよう。ただし、ミレイの眼差しは好奇と偏見というよりも、救済に近いものを感じさせる。

《マリアナ》（図 3）は、針仕事に勤しむ若い女性がつかの間の休息をしている姿が描かれ、青い衣裳を身に纏い、大天使ガブリエルを型取ったスタンドグラスの格子窓の前で刺繍している図像から、「受胎告知」を踏襲している。だが、ミレイはこの作品で、シェイクスピアの戯曲『尺には尺を（*Measure for Measure*）』を元に詩人テニスン（Tennyson）が詠んだ詩「マリアナ」（1830）と「受胎告知」を対比させながらも、必ずしも文学的な主題に依拠することはなかった。



図8. ミレイ、《マリアナのための習作》、  
1850、ヴィクトリア&アルバート美術  
館所蔵、筆者撮影 (2010) © Victoria  
and Albert Museum, London

ベルは『表情の解剖学と哲学』の中で、「もし画家（ラファエロ）が（後弓反張の）あらゆる状態を忠実に表現したら、それはあまりに痛々しい結果となるため、画家の趣味や想像に一部委ねられたにちがいない」として、「後弓反張（ヒステリー性癱瘓）」の絵には画家のセンスが求められると書いている（ベル，2001 [1847]，150頁）。《マリアナ》の後ろに反り返って振れる身体のポーズは、ラファエロの「後弓反張」を起こした少年の「大袈裟」で不自然な表情や手ぶりをミレイのセンスで排し、自然な女性のポーズに改めた試作の結果であったと解釈できるのではないだろうか。

この点を確かめるべく、ヴィクトリア&アルバート美術館に保管されている《マリアナ》の習作のスケッチ（1850）（図8）を実際に確認したところ、後ろに反って、ぎこちなく体を振る緊張と弛緩の全身の動きを、ミレイが「線」

で描出することにこだわり、試行錯誤していたことがわかる。

図8の下絵では、「針」が「釘」のように大きく描かれているように、《両親の家のキリスト》の水平の作業台に打たれた「釘」は、次作《マリアナ》では、刺繍台に垂直に刺さる「針」へと連鎖している。《マリアナ》の針仕事（刺繍布）は、さらに《オフィーリア》が纏う刺繍があしらわれた衣裳に結びつき、彼女は水を含んだ衣裳の重みで殉教者のように沈んでいくのである。ここで《両親の家のキリスト》から《マリアナ》を経由して、ようやく《オフィーリア》にたどり着くことができる。

#### 4. 《オフィーリア》（1851-52）

##### 4.1. 「驚きと一緒にになった恐れ」のスケッチ

ミレイは、ウィリアム・ホルマン・ハントとともに、1851年の7月から12月初旬まで、ロンドン郊外のサリー州の州都キングストン・アポン・テムズ近郊の村ユーウェルに長期滞在した。ミレイが《オフィーリア》の背景に選んだ場所は、ユーウェルを流れるホグスミル川（テムズ川の水源にあたる）の自然であったと考えられている（Millais, 1899, pp. 115-116）。

興味深いことに、夏目漱石は『草枕』の中で、この場所を「不愉快な場所」と書いているが、このセリフは「浴室」を舞台に《オフィーリア》が仕上げられたことにも無関係ではない。ミレイの『回想録』によれば、ユーウェルでの長期滞在後、ミレイはロンドンの自宅に帰り、病弱な女性（シダル）に衣裳を着せ、水の入った浴槽に寝かせて絵を完成させたのだという。「水治療」を示唆するような逸話であるが、注目すべきは『回想録』にある次の記述である。「画家（ミレイ）が完全に絵に没入（absorb）したため忘我の境に入り、病弱な女性（シダル）は寒さで麻痺するまで、冷たい水の上を浮かび続けた（筆者、強調）」（Millais, 1899, p. 144）。

ミレイの初の大回顧展を2007年秋に企画したテート・ブリテンの学芸員アリソン・スミス





図 9. ミレイ、《オフィーリアのための習作》、1852、プリマス市立博物館・美術館所蔵、出典：木島（2008）61 頁

(Alison Smith) は、ミレイをラファエロ前派における「近代心理学の先駆者」として位置づけ、「まるで絵の前の観者に気づかないかのように、物事に没頭している人物に焦点を当てる描写法」—「没入 (absorption)」—にミレイの絵の特徴があることを指摘している (Smith, 2007, p. 16)。

確かに、観者（あるいは画家）の存在など全く気にしていないかのように、無表情のまま「没入」している人物描写は、ミレイの絵の多くに共通して見られる特徴である。《オフィーリア》は、異様なまでに成長した木々や植物が迫っていることも知らず、虚空に目をやり、完全に「没入」している。絵の外の観者に「どんな(オフィーリアの) 顔をかいたら成功するだろう (漱石, 2016 [1906], 91 頁)」と不思議がらせ、絵の内へ観者も「没入」してしまうのである。

ここで、比較のために《オフィーリア》の習作 (1852) (図 9) を見てみよう。前章で取り上げたベルの『絵画における表情の解剖学試論』(第 3 版以降『表情の解剖学と哲学』に改題) には、この習作の劇的な表情と酷似したスケッチ (図 10) が所収されており、ミレイが習作段階で逆立つ髪を描くにあたっては、ベルのこ

のスケッチの説明を手掛かりにしたと思われる。「血液が引くことから様相は青白く死体のようである。後頭—前頭筋の働きで皮膚にからみつく感じで毛が逆立つ。上記のスケッチでは、驚きと一緒にになった恐れを表現しようと試みた」(ベル, 2001 [1847], 155 頁)。

ベルは「驚きと一緒にになった恐れ」を、逆立つ髪の毛と表情筋の働きの関係から「科学的」に説明しようとしているが、図 10 は大きく広げられた手の動きが描き加えられているため、不自然で、芝居がかったようにも見えてしまう。1844 年の第 3 版以降の『表情と解剖学の哲学』では、大袈裟な手の動きを削除した「驚きと一緒にになった恐れ」のスケッチに差し替えられており、ミレイはこの矛盾を意識したのかもしれない。結局、ミレイはベルのスケッチに似た習作を描いたものの、完成作の《オフィーリア》では「驚きと一緒にになった恐れ」の劇的な表情ではなく、「没入」する表情に変更している。では、完成作の《オフィーリア》の表情の手掛かりになったものは、何だったのだろうか。

そこで比較する価値のある対象として浮かんでくるのが、医師ヒュー・ウェルチ・ダイヤモンドが 1850 年代に撮影した精神障害のある女



図 10. 「驚きと一緒になった恐れ」の表情  
出典：Bell (1806) p.142  
© Wellcome Trust (Photo: Wellcome images)

性患者の写真である。一体、ダイヤモンドはどのような人物で、ミレイとダイヤモンドの間に接点はあるのだろうか。

#### 4.2. ダイヤモンドとコロディオン湿版写真

ダイヤモンドは、サリー州立アサイラムの女性病棟の管理監督者(1848–1858)を務めた精神科医である。10年の在任期間に、世界で初めて女性の精神障害者の写真撮影に成功したことから、医学史の分野では、「精神医学写真の父」として位置づけられている(Gilman, 1976, p. 5)。

アサイラムとは、ヴィクトリア朝時代の精神障害者の保護施設を示し、サリー州立アサイラムは、1841年にウィンブルドン・パークの東に位置するトゥーティング地区に設立され、奇しくも、ミレイが《オフィーリア》の制作のために長期滞在したユーウェルからは数マイルしか離れていない。イギリスでは1845年に「精神障害者法」という、公立のアサイラムの設置を各州に義務づける法律が施行されたこともあり、サリー州立アサイラムの『年間報告書(Annual Report of the Committee of Visitors of the Surrey Lunatic Asylum)』(Diamond et al., 1852)で詳細をたどる労をとってみると、《オフィーリ

ア》の構想が練られた1851年には、「お針子」などの入院患者が急増していたことがわかる。だが、このアサイラムは世間から「隔離」しているわけではなく、文人墨客が集う「クラブ」や「サロン」が隆盛だったヴィクトリア朝時代、いわば社交の場としての「クラブ」の役割も果たしていた。このクラブに集った写真家や芸術家たちが中心となり、世界初の写真協会となる「ロンドン写真協会(のちの王立写真協会)」が1853年に結成された事実は、特筆すべきであろう。現在は、スプリングフィールド大学病院に改名しており、現存するテューダー朝様式の城のような病院建築が、その歴史的重みを物語っている(蛭川久康ほか, 2002)。

いっぽう、写真史の分野では、ダイヤモンドは、彼の患者でもあった彫刻家フレデリック・スコット・アーチャー(Frederick Scott Archer)が開発したコロディオン湿版写真(感光剤を塗ったガラス板をネガとするガラス写真)の実験に協力したアマチュア写真家として、その名を残している。1851年、アーチャーが『ケミスト(The Chemist)』誌でコロディオン湿版写真の方法を発表し(Archer, 1851, March)、第1回ロンドン万国博覧会を通して写真術が紹介されたことで、写真ブームが起こったことは、写真史の多くの文献が紹介しているところである。こうした1850年代の写真の黎明期の状況証拠から推察しても、ミレイが絵画の競合相手として意識していた最先端の技術は、ダゲレオタイプ(銀板写真)やカロタイプ(自然の鉛筆)よりも感度が良く、細部まで肌理細かく再現可能なコロディオン湿版写真(ガラス写真)だったと考えられる。

#### 4.3. ダイヤモンドが撮影した《オフィーリア》

ダイヤモンドが撮影した写真は、メトロポリタン美術館やオルセー美術館をはじめとする主要な美術館でも所蔵されているが、現在、ダイヤモンドが撮影した患者の写真を多数(22枚)保管しているのは、ロンドンにある王立医学協

会である。筆者は、2010年3月に、王立医学協会の図書館で、1850年代にダイヤモンドが撮影した写真の実物を閲覧させてもらう機会を得た。A5ほどの大きさの鶏卵紙に印画されたコロディオン湿版写真で、必ずしも女性ばかりが被写体ではなく、しかも、ぼやけて朦朧としたものもある。腰掛ける老人（男性）の横顔をとりえた写真もあれば、中高年女性の全身像の写真もあり、オフィーリアに扮した若い女性の写真（図11）もある。

1856年の王立協会においてダイヤモンドが行った講演（「精神障害の観相学のおよび心理的現象への写真の応用について」）によれば、カメラを医学に応用することは、患者の外観や入退院時の様子を正確に記録するだけでなく、患者がセルフ・イメージを獲得するための医療（治療）行為の一環でもあるという（Diamond, 1856; Gilman, 1976, p. 23）。ここで、疑問がわいてくる。ダイヤモンドの撮影行為は、前述のベルの「観相学（表情研究）」のスケッチに代わる最新技術として、どの程度まで「科学」的にカメラで診断することを目的としていたのだろうか。そして、ダイヤモンドの女性患者の写真は、前述の医師シャルコーが記録したヒステリー症状の「疾病分類学」に還元させることができるのだろうか。1850年代にダイヤモンドが撮影した22枚の患者の写真（実物）を見た限りでは、答えを断定することは難しい。むしろ、これらの写真は、19世紀の「観相学」や「疾病分類学」を超えて、今日でいう「芸術療法（セラピー）」を含めた、医学、医療、芸術が交差する広い視座からとらえなおすべき写真であるという印象を与える。ダイヤモンドが残した写真は、同時代のイギリスの女性写真家ジュリア・マーガレット・キャメロン（Julia Margaret Cameron）やヘンリー・ピーチ・ロビンソン（Henry Peach Robinson）、さらにはルイス・キャロル（Lewis Carroll）の「芸術写真」に近い側面があることがすでに指摘されているように（Gilman, 1976, p. 8; Showalter, 1987 [1985], p.

87）、アマチュア写真家としての「芸術活動」の一環だった可能性もありうるからだ。

ここで、オフィーリアを髣髴とさせる若い女性の写真（図11）を見てみよう。オフィーリアを暗示する「花輪」や「ヴェール」の小道具は、ダイヤモンドの演出によるものであろう。彼女は、重たそうなヴェールで体が覆われていることにも無関心で、何かに「没入」している。ミレイの《オフィーリア》と比較すれば、両者の間には、相貌的な類似性はないが、共通点があるとしたら、モデルが「没入」している点だ。ダイヤモンドは1852年12月から1ヶ月間、精神障害者の写真を含む、自ら撮影した肖像写真などを一般公開しており、その展示場所は、ロンドンの王立技芸協会が開催したイギリス初の公共の写真展覧会であった。ミレイが、ダイヤモンドが撮影した写真を見たかどうかを証明することはかなわないが、むしろ強調すべき点は、さまざまな緊張関係をはらみながら、ダイアモ



図11. ダイヤモンド、《オフィーリア》、1850年代、コロディオン湿版写真で撮影、王立医学協会蔵、出典: Gilman (1976) PLATE 32.



ンドが撮影した写真《オフィーリア》とミレイの絵画《オフィーリア》が、軌を一にするかのよう、1851年前後の同じ時空間（サリー州郊外）から誕生したという事実にある。

「精神障害」とは、自己を意識的に捉えられていないがゆえに、「無意識」の状態を体現させ、自然状態に「没入」したものとなる。ミレイの《オフィーリア》の「自然に忠実に」とは、無意識的で自然的状態をリアルに捉え、そこに「絵筆」で迫ろうとした試みであり、ダイヤモンドが「精神障害」という究極のリアルに「写真」で迫ろうとした試みと表裏一体となっていたと解釈できるのではないだろうか。本稿で明らかにしたかったことは、ミレイが医学的志向性をもった画家だったのではないだろうかということである。

古物学協会のフェローとして、熱心な古物収集家・美術愛好家でもあったダイヤモンドの実像は、いまだにわかっていないことの方が多い。彼の患者でコロディオン湿版写真を開発した彫刻家アーチャーに関する文献も極めて少なく（Gernsheim, 1988, p. 17）、ダイヤモンドの業績や生涯をまとめた先行研究（文献）も、1970年代から1980年代にかけて出版された2冊に

とどまっている（Bloore, 1980; Burrows & Schumacher, 1990 [1979]）。今後、ダイヤモンドやアーチャーが撮影した写真や1次資料が揃い、全体像がより鮮明になれば、ミレイの《オフィーリア》にも新たな解釈が吹き込まれることになるだろう。

## 5. 結びにかえて

以上、これまで論じてきたことをまとめれば、ミレイ（画家）、ベル（解剖医・画家）、ダイヤモンド（精神科医・写真家）の3者の間には、医学と芸術が交差する明らかに歴史的な連続性が存在しているということだ。本稿が考察を試みたことは、1851年前後のロンドンにおける医学と芸術の結節点として、《オフィーリア》が《両親の家のキリスト》と《マリアナ》とともに「3部作」を構成していく軌跡であり、その対話である。《両親の家のキリスト》の「誕生/死」と《オフィーリア》の「死/再生」は、確かに円環をなしているのである（巻末年表参照）。

最後に、冒頭で引用した、夏目漱石の『草枕』（1906）のセリフを再び想起してみよう。漱石は、『草枕』の主人公、西洋画家「余」を通して、



図 12. 企業広告、全国紙（4紙）（2016年1月5日号）朝刊の見開き全面広告として掲載、筆者撮影

## 【参考年表】

1844年	医師チャールズ・ベル：『表情の解剖学と哲学』（第3版）を出版
1848年	医師ダイヤモンド：サリー州立アサイラムに赴任、1850年頃より患者の写真撮影開始
1848年9月	ミレイ：W・H・ハントらと共にラファエロ前派兄弟団（PRB）を結成
1850年5月	ミレイ：《両親の家のキリスト》をロイヤル・アカデミー展覧会に出品・展示
1851年3月	F・S・アーチャー：『ケミスト』誌に「湿版写真術」の方法を発表、ダイヤモンドが実験に協力
1851年5月	第1回ロンドン万国博覧会、開催
1851年5月	ミレイ：《マリアナ》をロイヤル・アカデミー展覧会に出品・展示
1851年7月～12月	ミレイ：サリー州ユーウェルに滞在、《オフィーリア》を構想
1852年5月	ミレイ：《オフィーリア》をロイヤル・アカデミー展覧会に出品・展示
1852年12月	医師ダイヤモンド：自ら撮影した写真をロンドンの王立技芸協会の写真展覧会で一般公開
1856年	医師ダイヤモンド：王立協会で「精神障害の観相学のおよび心理的現象への写真の応用について」を講演
1882年	医師シャルコー：パリ・サルペトリエール病院で世界初の神経学講座を開設
1895年	医師フロイト：『ヒステリー研究』を出版
1896年	ミレイ：ロイヤル・アカデミー会長に就任のち、咽頭癌により逝去
1900年（明治33年）	夏目漱石：ロンドン留学（2年間）
1906年（明治39年）	夏目漱石：『草枕』を発表

ミレイの《オフィーリア》に重ね合わせられた謎の女性、那美の表情に何か足りないことに気づき、物語の最後の最後で、「憐れ」という日本的な「人情」の一筆を加えた。以降、21世紀の今日に至るまで、ミレイの《オフィーリア》は何度となくメディアを変えて換骨奪胎され、日本の大衆文化でも復活／再生を繰り返している。

例えば、CGを使わず「手描き」のアニメーションにこだわって制作された映画《崖の上のポニョ》（2008）は、『草枕』を読んだ宮崎駿監督が、2006年にテート・ブリテンを訪れたことがきっかけで誕生したことで知られている。キリスト教色を払拭したこの冒険譚に登場する「母なる海」グランマンマーレがミレイの《オフィーリア》に重ね合わされていることは、今や、子供たちも知っている逸話として、《オフィーリア》を未来につないでいる。

さらに、2016年1月には、女優の樹木希林

さんが、大きな見開き全面広告のためにミレイの《オフィーリア》に扮し、全国紙（4紙）に掲載されたことで話題になった（図12）。「死ぬときぐらい、好きにさせてよ」という広告コピーは、「高齢化社会」を超えて「多死社会」とも言われる現代の死生観を問うメッセージを投げかけている。

ミレイの《オフィーリア》は「瀕死」の状態ではあるが、「瀕死」は「死」ではなく、まだ生きた状態である。《オフィーリア》は「死」を選択しているが、「瀕死」の瞬間を生きている。美しくも謎に満ちたミレイの《オフィーリア》は、《両親の家のキリスト》と《マリアナ》とともに円環をなしながら、「生と死」「健康と病気」をめぐる根源的な問い（To be, or not to be）を、将来に向かって問い続けていくことであろう。

## 引用文献

Anonymous. (1850a, 11 May). Exhibition of the

- Royal Academy. *Illustrated London News*, p. 336.
- Anonymous. (1850b, 18 May). Pathological exhibition at the Royal Academy (noticed by our surgical adviser). *Punch, or the London Charivari*, vol. 18, p. 198.
- Anonymous. (1851, 21 May). Punch among the painters. *Punch, or the London Charivari*, vol. 20, p. 219.
- Archer, F. S. (1851, March). On the use of collodion in photography. *The Chemist: A Monthly Journal of Chemical Philosophy, and of Chemistry Applied to the Arts, Manufactures, Agriculture, and Medicine, and Record of Pharmacy*. vol.2, 257–258.
- Bell, C. (1806). *Essays on the Anatomy of Expression in Painting*. London: Longman.
- Bell, C. (1844/1847). *The Anatomy and Philosophy of Expression; as Connected with the Fine Arts*. London: John Murray.
- ベル, チャールズ (2001 [1847]). 『表情を解剖する (神経心理学コレクション)』 (岡本保訳) 医学書院.
- Bloore, C. (1980). *Hugh Welch Diamond: Doctor, Antiquarian, Photographer*. Twickenham: Orleans House Gallery.
- Burrows, A. & Schumacher, I. (1990 [1979]). *Portraits of the Insane: The Case of Dr Diamond*. London: Quartet Books.
- Cummings, F. (1964). Charles Bell and the anatomy of expression. *The Art Bulletin*, vol. 46, 191–203.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- ダーウィン, チャールズ (1931 [1872]). 『人及び動物の表情について』 (浜中浜太郎訳) 岩波文庫.
- Diamond, H. W. et al. (1852). *Annual Report of the Committee of Visitors of the Surrey Lunatic Asylum*. London: D. Batten.
- Diamond, H. W. (1856). On the application of photography to the physiognomic and mental phenomena of insanity. *Proceedings of the Royal Society of London*, vol. 8, 117.
- Didi-Huberman, G. (2003 [1982]). *Invention of Hysteria: Charcot and the Photographic Iconography of the Salpêtrière* (A. Hartz, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- ディディ＝ユベルマン, ジョルジュ (2014 [1982]). 『ヒステリーの発明〈上〉』 (谷川多佳子・和田ゆりえ訳) みすず書房.
- フロイト, ジークムント (1974 [1895]). 『フロイト著作集7:ヒステリー研究』 (懸田克躬・小此木啓吾訳) 人文書院.
- Gernsheim, H. (1988). *The Rise of Photography 1850–1880 The Age of Collodion*. London: Thames and Hudson.
- Gilman, S. L. (1976). *The Face of Madness: Hugh W. Diamond and the Origin of Psychiatric Photography*. NY: Brunner/Mazel.
- 蛭川久康ほか (編) (2002). 「スプリングフィールド病院」『ロンドン事典』 (730 頁) 大修館書店.
- Hunt, W. H. (1905). *Pre-Raphaelitism and the Pre-Raphaelite Brotherhood* (vol. 1). London: Macmillan.
- 木島俊介 (監) (2008). 『ジョン・エヴァレット・ミレイ展』 朝日新聞社.
- Millais, J. G. (1899). *The Life and Letters of Sir John Everett Millais: President of the Royal Academy* (vol. 1). London: Methuen.
- 夏目漱石 (2016 [1906]). 『草枕』 新潮文庫.
- Showalter, E. (1987 [1985]). *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830–1980*. London: Virago Press.
- Smith, A. (2007). ‘The poetic image’: The art of John Everett Millais. In A. Smith & J. Rosenfeld (Eds.), *Millais* (pp. 14–19). London: Tate Publishing.
- 高階秀爾・三浦篤 (編) (1997). 『西洋美術史ハンドブック』 新書館.



---

---

研究論文

---

---

## 海の反乱

－植民地期カンボジア、コムポート地方の 1885 年反仏反乱－

Anti-France Rebellion on the Gulf of Thailand:

Kampot (Cambodia) in 1885

北川 香子<sup>1)\*</sup>

Takako KITAGAWA<sup>1)</sup>

### Abstract

From January 1885, anti-French uprisings broke out at various points in the Kingdom of Cambodia. In general understanding, those were the reaction of local elites to the treaty of 17 June 1884 which forced significant changes on the political and economic system of the kingdom, and after the rebellion, “the eclipse” of the King *Norodom* began. Actually, because there have been extremely few studies on the social history of Cambodia under the French colonialism, little is known about the social conditions as background of the rebellion. Therefore, I took up a series of uprisings in the region on the Mekong River in a former article to clarify the process of the rebellion, the positions of the chiefs of the rebels in the local society, and the structure of the rebels’ corps there. In this study, I investigated the same problems in the region along the Gulf of Thailand to compare with the former.

In both regions, the rebels did not form a simple organization with hierarchical structure, but loose aggregates of bands led by individual chiefs. Most chiefs were holding traditional titles of officials, as governors and *balats* (deputy governor), and issued Khmer documents which stated their orders to mobilize inhabitants, to collect supplies and so on. In any case, the positions of local elites were not hereditary, but required one’s own resource to lead numbers of people. Only the kingship was able to give legitimacy to their social status in a way widely recognized across the regions, and sometimes they chose “a descendant of the Kings” to support, to reinforce their own status.

In the transition of the rebellion, most local elites recognized *Norodom* as the legitimate king, and the Second King *Sisowath* as his successor, and submitted to them to restore the traditional social order, but never surrendered to the military power of the French colonial

---

<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 24, 2016 原稿受付] [December 22, 2016 掲載決定]



government. It may be thought that stabilization of the King's rule after the rebellion gave conditions advantageous for the French to realize "the colonization without the collision" in Cambodia.

## Key words

カンボジア、タイ湾、フランス植民地期、反乱、王権  
Cambodia, Gulf of Thailand, French Colonial Period, Rebellion, Kingship

### 1. 序論

カンボジアがフランスの保護国となって二十余年後、1884年6月17日の新条約で、王国の政治経済制度に大幅な変革が加えられ、フランス人理事官が各地方に配置されることになった。その翌年、1885年1月8日早朝のサムボー *Sambour* 基地（メコン河上流）攻撃を嚆矢として、各地で反仏反乱が勃発した。フランスは4,000人の兵力を投入し、ノロドム *Norodom* 王とその兵力の助けを受けて、1886年末までに一応の平穏を得た。現在のところ植民地期カンボジア社会史研究は極めて少なく、この反乱についても、通史の一部として叙述されるものの、本来ならばその裏づけとなるべき同時代現地史料による実証研究を欠くという、異常な状況にある。

東南アジア研究全体では、植民地期の経済と民族運動・ナショナリズムは、最も研究が盛んな分野である。それにもかかわらず、カンボジア研究で植民地期が注目されない理由には、メコン東岸地域のゴム園を例外として、大規模なプランテーション開発などが行われなかったこと、「衝突なき植民地化 *une colonisation sans heurts*」と表現されるように (Forest, 1980)、大規模な抵抗運動は発生しなかったとされてきたことが挙げられる。

オズボーン *Milton Osborne* は、1885年反乱に関するフランス人の叙述が印象論的で、フランスが困難に直面した事実を隠蔽しようとする傾向にあったとする。チャンドラー *David Chandler* は、フランス人の著作は何も起こらな

かった時代として、植民地期を省略してしまう傾向があるという。タリー *John Tully* もまた、「理想的な、衝突のない、恩恵としての植民地支配」という宗主国の歴史観の存在を指摘している。オズボーンとチャンドラーは、フランス語の著作に比すれば多くの紙数を1885年反乱に割いているが、いずれも通史であるために、ノロドム王の権威が衰え、フランスの支配が強化されていく1過程としての政治史的な概説にとどまっている。ノロドム王の反乱への関与については、王が背後で糸を引いているのではないかという疑惑が当初から存在したが、決定的な史料的根拠はなく、王は、少なくとも表向きは、第2王で王弟のシーソヴァット *Sisowath* や大臣たちに命じ、フランスに協力して反乱の鎮圧にあたらせているし、オズボーンやチャンドラーも、王の威光が反乱の鎮静化に大きく作用したことを認めている (Chandler, 2008, pp. 167–185; Osborne 1969, pp. 206–230; Tully, 1996, p. vii)。

植民地支配を経験した大陸部東南アジア諸国のなかでは、唯一カンボジア王権のみが現在も存続している。とくに1970年代から続いた内戦の後、1993年に国際連合カンボジア暫定統治機構 (UNTAC) の監視下で行われた選挙では、独立の英雄ノロドム・シハヌーク *Sihanouk* が復位して、カンボジア王国が復活する道が選ばれた。現在のカンボジア社会における王権の意味を理解するためには、前近代から現在のあり方への変容過程、すなわち植民地期のカンボジア王権とフランス植民地権力、その支配下に

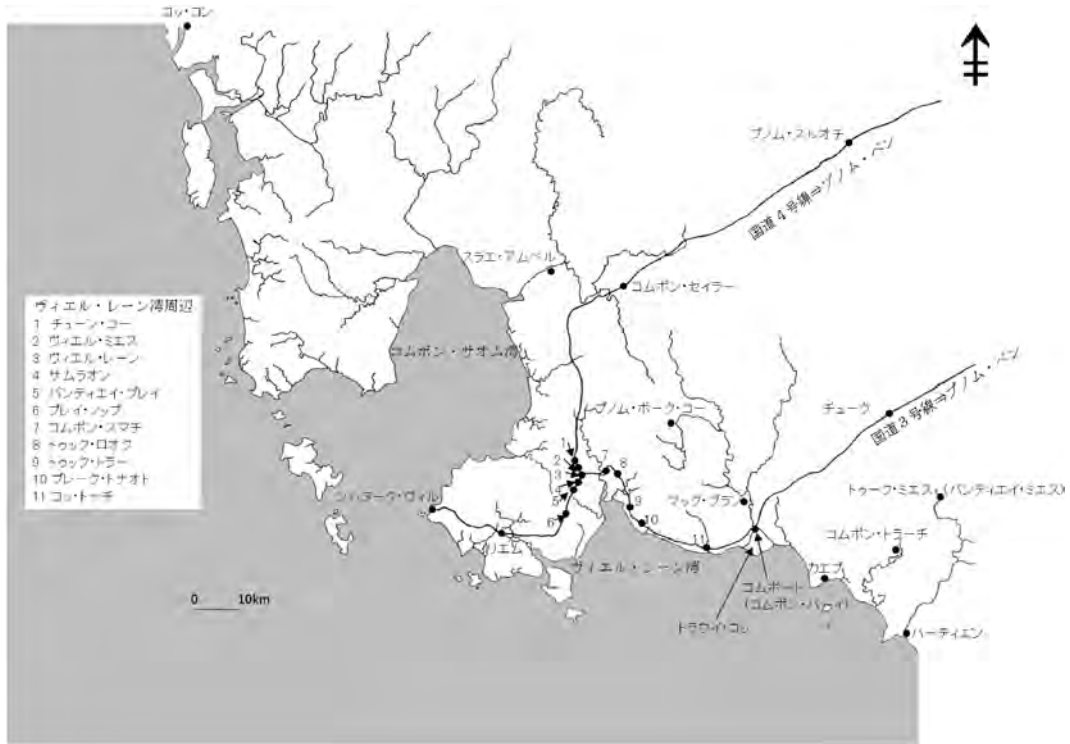


図1. タイ湾岸地域

あった人々との関係を歴史的に検証することが必要である。

さらに通史では、現在のカンボジア王国の領域内における個別の地域性はほとんど考慮されないが、1885年反乱には中心的指導者はおらず、各地域の官人など有力者が長となり、地の利を生かしてゲリラ戦を展開し、武器で優るはずのフランス側を翻弄した。先に「一応の平穩」と表現した通り、指導者の逮捕や処刑によって終止符が打たれたのではなく、現地に反徒の勢力が残ったまま、戦闘が終息していったのである。これは1990年代末以降のクメール・ルージュのあり方とも似通っている。したがって地域史の視点から、地域における反乱の具体的な様相、誰が反徒であったのか、反徒団がどのように構成されていたのかなどの点を明らかにすることもまた、カンボジア近現代史を理解するために有用であると思われる。

筆者は先論において、メコン沿岸地域の1885年反乱に関わる同時代史料を分析した。

その結果この地域では、主要な反徒の長たちが地方の知事を称し、その権威によって住民に税を課し、反乱に動員していたこと、彼らの任命者は王、第2王、反乱した王弟シーヴァッター *Si Votha*、さらには同じ反徒の長など多岐にわたっていたこと、反徒は組織的なまとまりを構成しているわけではなく、個別の集団が割拠して、それぞれ反乱を継続しており、フランス側の軍事力ではそれらを全て殲滅し、全域を制圧するのは不可能であったこと、新たにノロドム王によって任命された知事たちが、王が授与した信任状を住民たちに呈示し、正統性を認めさせ、反徒から離脱させていくことで、反乱が徐々に終息していったことを明らかにした。すなわち反乱の鎮静化に際して、現地の住民たちは植民地権力に服属したのではなく、ノロドムを自分たちの王として再承認していったと理解すべきではないかと思われる（北川, 2014）。

続く本論では、タイ湾岸地域を取り上げる。メコン沿岸がラオスーカンボジアーベトナムを

貫く仏領インドシナの大動脈として、植民地期に成長を遂げたのと表裏一体をなして、タイ湾岸は、前植民地期には対シンガポール交易を目的とする「王の港」コムポート *Kampot* を中心に栄えたものの、仏領インドシナではサイゴンにその地位を奪われ、辺境化していった地域である。なお現存する史料が限られているため、先論と同様、本論でも植民地官吏による現地報告を主史料とせざるを得ない。ただしタイ湾岸地域に関しては、反徒の長の1人、バラット・クオン *Balat Khuon* のクメール語書簡が残されている (Francon, 1887)。反徒側の文書が残ることは珍しく、貴重であるため、4章3節でその内容を紹介する。

## 2. 反乱前後の地域状況

タイ湾岸地域はカルダモン山脈<sup>1)</sup>によって、王都プノム・ペン *Phnom Penh* (プノンペン) など、王国の中核地域から隔てられている。主要港市のコッ・コン *Kaoh Kong*、スラエ・アムベル *Srae Ambel* (コムボン・サオム *Kampong Saom*)、コムポートは、山脈から海に流れ出すプレーク *Prek* (川) のうち、比較的規模が大きいものの河口近くに立地している。

コッ・コンとコムボン・サオムは18世紀、コムポートは19世紀から文献史料で存在を確認することができるが、詳細な情報が得られるのは、1880年末のパヴィー *Auguste Pavie* による踏査 (Pavie, 1884) 以降である。反乱の発生後は、ルクレール *Adhemard Leclère* らコムポート理事官が、盛んに現地情報の収集や巡察を行っている。本章ではこれらの史料を比較して、反乱前後で地域にどのような変化が起こったかを確認していく。

### 2.1. コムポート以東：バンティエイ・ミエス *Banteay Meas* 地方、ピエム *Peam* 地方

1887年3月のルクレールの巡察報告書 (Leclère, 1887b) によると、ピエム地方の中心地コムボン・トラーチ *Kampong Trach* は、周辺

の村々<sup>2)</sup>に開かれた中国人の胡椒園の集荷センターであり、かつては200軒以上の家屋があったが、反乱のために住民が退去し、プレーク右岸に20軒、左岸に40軒の計60軒ほどに縮小していた。

### 2.2. コムポート以西：プノム・ボーク・コー *Phnam Bokor* 南麓

パヴィーの踏査録を見ると、この地域では、プノム (山)・ボーク・コーから海に注ぐプレークと、海岸に沿った陸路の交点に村落が立地し、上流の森林産物や周辺で生産される米などを輸出し、衣類や煙草、檳榔子などの生活必需品を輸入する小港として、コムポートと結びついていた。

1888年1月のルクレールの巡察報告書 (Leclère, 1888a) と比較すると、村落人口は、反乱の前後で著しく縮小している。パヴィーはコッ・トーチ *Kaoh Touch* に15~20軒の住居があったと記しているが、ルクレールは漁民兼農民のカンボジア人の家が4軒と記している。プレーク・トナオト *Preaek Tnaot* では、パヴィーがカンボジア人20家族、多数の中国人商人とアンナム人 (ベトナム人) の木こり100人ほどが住んでいたと記しているのに対し、ルクレールはわずかにアンナム人の家が5軒と寺院が1つ、遠方のやぶのなかにカンボジア人の家が散らばっているのみで、「かつて20軒以上の家があった痕跡」を確認したとする。

プレーク・トナオトの衰因は、フランスによる鎮圧戦であった。村に入ったルクレールは、女性たちから、ヴォベール *Vaubert* 隊に捕えられ、プーロ・コンドール *Pulo Condore* に投獄されている夫や父親ら、10人ほどの解放を懇願されている。

### 2.3. ヴィエル・レーン *Veal Renh* 湾周辺

1905年4月のコムポート理事官ルロワ *Leroy* の巡察報告書 (Leroy, 1905) では、ヴィエル・レーンが「コムポートのまさしく穀倉」であり、広

大な土地と多くの水源に恵まれていると記している。1888年のルクレールの報告書を見ると、この地域では、プレークの水源地に水田が開かれている村が多い<sup>3)</sup>。パヴィーもまた、トゥック・ロオク *Tuek L'ak*、ヴィエル・レーン、サムラオン *Samrong*、リエム *Ream* の4スロク *Srok* (地方) で収穫される米の大部分がコムポートに輸出されていたこと、ヴィエル・レーンの水田の大半がコムポートの中国人やチャム人に属しており、現地の農民が彼らに従属していたことを記している。

反乱の前後では、プノム・ボーク・コー南麓地域とは対照的に、村落の規模が格段に大きくなっている。トゥック・ロオクでは、パヴィーが混血 *métis* 中国人の小屋が12～15軒としているのに対し、ルクレールは60軒の家があり、うち20軒は中国人のもので、残りはカンボジア人のものであったとしている。コムポン・スマチ *Kampong Smach* では、パヴィーが混血中国人あるいはカンボジア人の小屋が20軒としているのに対し、ルクレールは中国人商人の家30軒とカンボジア人農民の家20軒と記している。ヴィエル・ミエス *Veal Meas* とサムラオンでは、パヴィーは住居の数を記していないが、やはり規模が拡大している可能性が高い。ルクレールはヴィエル・ミエスについて、コムポートよりも立派な寺院があり、50軒ほどの家が平原に散らばっていて、そのうち20軒ほどは中国人商人の家であったと記している。サムラオンにも50軒ほどの家があり、うち25軒がマレー人のものであった。

反乱中のこの地域は反徒の勢力圏であり、コムポートとの政治的・経済的紐帯は断たれていた。1886年10月のコムポート理事官府月報に、以下のような報告がある。トラウイ・コッ *Traeuy Kaoh* (現在のコムポートの町の正面にある中州) のマレー人の多くがヴィエル・レーンに水田を持っていたが、反徒を恐れてトゥック・ロオク沿岸に行かなくなった。一方ヴィエル・レーンの住民たちは、反徒を支援している

ため、フランス人を恐れてコムポートまで米を運んで来なくなった。その結果、十分な量の米がコムポートに供給されなくなってしまった。またルクレールの報告書を見ると、彼が巡察中に会見したメー・スロク *Me Srok* (村長) の大半が元反徒であり、「戦争」中に反徒が築いた堰や砦が随所に残存していた<sup>4)</sup>。

#### 2.4. コムポン・サオム湾：スラエ・アムベル

パヴィーはスラエ・アムベルが「ムサン *Messanh* 年 (巳年、1833年)」のシャムの侵略によって徹底的に破壊され、全住民が捕虜として連れ去られ、地名の由来となった塩田 (スラエ・アムベルはクメール語で塩田を意味する) が放棄され、昔日の繁栄を失っていたと記している。その後、中国人や中国系シャム人が移り住んできて、彼の訪問時には50軒ほどの小屋があり、うち2軒のみにアンナム人が住んでいた。水際の家々の前には半ダースほどの小型ジャンクが停泊し、コムポート、チャンタブン (チャンタブリー *Chanthaburi*、現タイ領内)、バンコクと交易しており、シャムのティカル *tical* (パーツ)、コーチシナの緋 *ligature* などが貨幣として流通していたが、仏領インドシナのピアストル *piastre* (ドル) は見られなかった。

1890年12月のコムポート理事官バルブ *Barbe* の巡察報告書 (*Barbe, 1890*) から、スラエ・アムベルが反乱によって再度荒廃したことが分かる。40軒ほどの小屋の半分が戦争で破壊され、あたりには家財が散乱し、板には焼け焦げた跡が残っていた。残された住民は、シャムやコムポートに脱出する手段を持たない、貧しい人々ばかりであった<sup>5)</sup>。廢材を利用して「王の砦」が建てられ、コムポートの官人2人の指揮下に20人が駐屯し、穴が開いた大砲2基、ガラス銃20丁と銃弾600発を装備していた。対する反徒の長は4人で、32人の人員と銃22丁を装備していた。また、日常の言語はシャム語で、シャムの貨幣が流通し、シャム人とカンボジア人あるいは中国人との混血 *type*



croiséが多く見られるなど、シャムの影響が顕著であった。この地域にシャムの影響が強く及んでいることについては、1905年のルロワの報告書でもまだ、スラエ・アムベルの産物の多くがシャム方面に輸出されており、シャム製のタバコが市場を独占していたことが記されている。

### 3. タイ湾岸地域における1885年反乱の経緯

本章では主にルクレールの反乱に関する報告書 (Leclère, 1887a) によって、反乱の勃発から大規模な戦闘が終息するまでの経緯を整理しておく。

#### 3.1. 反乱の勃発

1885年2月末、デイ *Dey*・トレアン *Treang* のスタチ・トラン *Sdach Trañ* (4章1節参照)、オクニャー・ピスヌロック・チューク *Okña Pisolok Chhouk* が地方の官人たちを召集し、秘密集会を開いた。コムポートからは、バラット (4章2節参照)・スオン *Soun*、ソピエ *Sophéa*・プロム *Prom*、メー・ポル *Mépol*・ウク *Ouk*、メー・カン *Mé kang*・プリエプ *Préap* の4官人が参加した。彼らが帰還すると、コムポート知事チム *Chhim* の家で集会が開かれ、官人のバラット・クオン、バラット・メイ *Mey*、バラット・ウム *Um*、テープ *Tép*、クララーピエス *Kralapéas*・ミエス *Méas* らが出席した (Leclère, 1887a, p. 15)。

3月17日朝、ハーティエンから派遣されたアンナム人の急使 (用件は不明) がコムポート知事チムの家で捕えられ、斬首された。正午には、各50人の反徒団がコムポートのアヘン倉庫と電信局<sup>6)</sup>を襲撃し、電信機を破壊し、電信線を切断した (Leclère, 1887a, p. 16)。

その後、反徒たちはプレーク・コムポート西河口に関所を設け、河路に木で堰を築き、石を詰めたジャンク船1隻を川底に沈めて防御にした。

フランス側は4月初旬に蒸気フリゲート船「射手座号 *le Sagittaire*」とジャンク船2隻を派

遣し、関所とコムポート周辺で銃撃戦の末、500人ほどの反徒たちを敗走させた。その後、トラウイ・コッに理事官府が開設され、初代理事官マルカン *Marquant* が着任した (Leclère, 1887a, pp. 17–20)。

#### 3.2. バラット・クオン、クアン・キエムの主導権掌握とプノム・サー砦での戦闘

反徒たちはプノム・トゥック・クラホーム *Tuek Kraham* (不明) で集会を開き、バラット・クオンが主導権を握った (Leclère, 1887a, p. 20)。

7月初旬に中国人海賊クアン・キエム *Quan Khiem* が反徒に合流し、バラット・クオンに代わって主導権を握ると、コムポートの町近郊の小山、プノム・サー *Sâ* に砦を築き、1,500人以上の戦力を集結させた。7月12日にクリップフェル *Klippfel* 隊が派遣され、銃撃戦の末、プノム・サー砦を陥落させた (Leclère, 1887a, pp. 22–26)。

#### 3.3. 第2王の巡撫と反徒たちの投降

8月3日に第2王が任命したコムポート知事、メイ *Mey* が着任した。第2王自身もプノム・スルオチ *Sruoch*、バンティエイ・ミエス、トレアン、コムポート地方を巡察し、多数の反徒の長が彼や理事官府に相次いで投降した (Leclère, 1887a, pp. 28–29; 1885年8月報, 9月報)。

しかし11月末から12月初旬にかけて、複数の反徒団が再結成され、1886年1月から3月にかけて、フランス人士官が指揮する鎮圧部隊が各方面に派遣された。3月中旬には、コムポート周辺の村々が、反徒から焼き討ちや略奪をうけた (Leclère, 1887a, pp. 29, 31–32; 1886年2月報, 3月報)。

#### 3.4. ブン・ポー砦の戦闘から反乱の鎮静化まで

1886年3月30日から4月1日にかけて、クアン・キエムがプノム・サー近くのブン (湖沼)・ポー *Bang-Po/Bo-Eng-Pô* に築いた砦に、600人以上の反徒が集結した。5月8日にヴォベール隊100人および理事官サントノワ *Saintenoi* 率

いる民兵 *milicien* 30 人が派遣され、銃撃戦の末にブン・ポー砦を陥落させた。

その後、1886 年末にクス *Kus* (現国道 4 号線上、コムポートとトレアンのあいだ) で王と反徒たちが会見し、和平が成立した。翌 1887 年 1 月に反徒側のブン・ポー砦とスナム・アムピル *Snam-Ampil* 砦が撤去され、1888 年 5 月にフランス側のコムポート基地が撤去されることとなった (Leclère, 1887a, p. 33)。

#### 4. 反徒の長たち

コムポート理事官府の定期報告書 (*Rapports*) やルクレールの報告書 (Leclère, 1887a) を見ると、メコン沿岸地域同様、タイ湾岸地域の反徒たちも、個別の長に率いられた集団が各地に割拠し、書簡を取り交わして互いに連絡し、離合集散を繰り返していたが、階層や序列を持った単一の組織を構成してはいなかった。長の大半は個人名の前に、オクニャー、バラット、メー・カン、メー・ポル、セナー *Sena* などのタイトルが付されており、官人の地位にあったか、官人を自称していたことが分かる。

##### 4.1. 知事

反徒の長たちのなかで最も官位が高かったのは、オクニャー・ピスヌロック・チュークで、トレアン地方の知事であると同時に、トレアン地方を筆頭とする複数の地方のまとめ、デイを統括するスダチ・トランという地位にあった。彼は 1885 年 2 月の秘密会議を主宰したが、それ以降は 1889 年半ばに罷免されるまで、少なくともタイ湾岸地域では動静が明らかではない (Leclère, 1887a, p. 15; 1889 年 7 月? (日付なし、内容から判断) 報)。

コムポート知事オクニャー・チムは、コムポート在住のフランス人の殺害に反対するなど (Leclère, 1887a, p. 18)、反乱に積極的ではなく、主導的立場には立っていない。彼は 1885 年 9 月にクスで第 2 王に投降したとされているが (Leclère, 1887a, p. 29)、その後も、オクニャー・

スナーン・チューク *Snang Chhuk* とオクニャー・ソピエ・プロムを補佐にして、プノム・スルオチ地方のカム・サット・チャーク・チュルム *Kam Sat Chak Chroum* (不明) に割拠している、プノム・スルオチ地方を奪還したなど (1885 年 10 月報, 1886 年 1 月報)、反徒の長としての活動が報告されている。

ピエム地方では 1885 年 8 月報から、プー・ニェート *Phu Nghet* という人物が、「重大な脅威」と名指しされるようになる。同年 10 月報によると、彼はピエム地方を統治し、トゥーク・ミエス *Tuk Meas* 村とコムボン・トラーチ村の住民に強い影響力を持っていた。翌 1886 年 1 月 15 日時点では、300 人を率いてクアン・キエムやバラット・クオンと合流していた (Leclère, 1887a, p. 32)。同年 3 月報にも、主要な反徒の長として彼の名前が挙がっている。その後 1886 年後半から 1887 年前半にかけて、彼の反徒団 300 人がピエム地方を走り回っている、コムボン・トラーチを脅かしている、ピエム地方の複数の村で胡椒の税を徴収している、古い銃 50 丁で武装している、同地方を平穏とは言い難い状況に陥れているなどと、繰り返し報告されている (1886 年 8 月報, 9 月報, 10 月報, 1887 年 2 月報, 3 月報, 4 月報)。1887 年以降、彼はピエム知事と呼ばれるようになり (1887 年 4 月報)<sup>7)</sup>、彼の名にオクニャー・リエチエ・セーテイ *Réachéa Sêthei* というピエム知事のタイトルを付した報告書もある<sup>8)</sup> (1889 年 7 月? 報)。

ルクレールによると、19 世紀中葉から後半にかけて、以下の 13 人が歴代コムポート知事を務めていた：①オクニャー・マウ *Mau* (1841 年頃)、②オクニャー・カン *Kan* (1845 年頃)、③オクニャー・トン *Tong* (~1859 年頃)、④オクニャー・スム *Sum* (1859 年頃)、⑤オクニャー・チェット *Chét* (~1864 年)、⑥オクニャー・トゥー *Thou* (~1868 年頃)、⑦オクニャー・ライ *Laye* (~1874 年)、⑧オクニャー・ニェート *Nghet* (~1878 年頃)、⑨オクニャー・ポック *Pok*、⑩オクニャー・チム、⑪バラット・

クオン、⑫オクニャー・メイ、⑬オクニャー・メン *Mén* (1887～1894年) である。

このうち④スム、⑤チェット、⑦ライ、⑨ポック、⑩チム、⑫メイの6人は、王都から派遣されてきた。反乱の発生時点で知事であった⑩チムは、宮廷の大臣のいところであり、若い頃にフランス軍に従って、ラオスに行った経験を持っていた。⑥トゥーと⑬メンの2人は、バンティエイ・ミエスの出身である。ルクレールが「反徒の知事」と呼ぶ⑪バラット・クオンは、コムポートの出身であった。彼については本章3節で詳しく取り上げる。③トン是中国系カンボジア人で、プノム・サーの麓に住居があり、約550,600 m<sup>2</sup>のサトウキビ園と砂糖工場を持っていた<sup>9)</sup>。⑦ライはシャム人、⑧ニェートはコムポートのマレー人であった (Leclère, 1887a, pp. 7, 8, 10, 13-14)。すなわちコムポート知事の約半数が王都から派遣されており、その地位は明らかに世襲ではなく、非クメール人にも開かれていたことが分かる。

さらに⑩チム、⑪バラット・クオン、⑫メイの3人は、同時期に重複してコムポート知事を称している。⑪「反徒の知事」バラット・クオンを任命したのは、同じ反徒の長である、中国人海賊クアン・キエムであった。⑫メイは3章3節で触れた通り、第2王によって任命されている。⑩チムは反乱以前からの知事であり、自らの正統性の根拠として、ノロドム王によって任命され、誠忠飲水の儀式に参加した経験を主張している。彼はクアン・キエムとバラット・クオンに対抗するため、スダチ・トランであるオクニャー・ピスヌロック・チュークからクララーハオム *Kralahom* (水軍・水運を担当する大臣) に任命された上で、バラット・ウムを後任のコムポート知事に任命した (Leclère, 1887a, pp. 22-28)。クララーハオムはカンボジア王国の5大大臣の1人で、本来はプノム・ペンの宮廷にいてデイ・トレアンを管轄する役職である。メコン沿岸地域同様、タイ湾岸でも反徒の長たちが独自に知事の任命を行っていたこ

とが確認される (北川, 2014, pp. 103-104)。

#### 4.2. バラット

反徒の長のなかで最も人数が多いのは、知事を補佐する役職、バラットの地位にある者であった。少なくともタイ湾岸地域では、知事と同じく、バラットの地位が非クメール人にも開かれていた。例えばスオンというバラットは、コムポン・バーイ *Kampong Bay* (現在のコムポートの町の中心地) の中国系カンボジア人で、「最近髪 (弁髪) を切った」と記されていることから (Leclère, 1887a, p. 15)、移民の初期世代であることが判明する。またネアク *Néak* というバラットは、コムポン・スヴァーイ *Kompong-Svay* 村 (現在のコムポートの町の近郊) のマレー人有力者であった (Leclère, 1887a, p. 19)。

フランス植民地当局にとっても、バラットは現地を掌握するために有用な人材であったらしい。例えばルクレールの1888年の巡察報告書には、スナーン・イ Y と、元反徒の長であったバラット・ウム<sup>10)</sup>、バラット・ケス *Kés* が同行し、地名を始めとした現地情報を提供したと記されている。1887年のコムポン・トラーチ巡察にも、コムポート知事とバラット・ウン *Un*、スナーン某、海南人幫長が同行している。同じくルクレールによる1889年9月8日付『オクニャー・モントレイ・サンクリエム・トゥット *Oknha Montrey Sangkream Tut* の行動に関する情報』 (Leclère, 1889) には、プーム *Phum* (村)・タム・ター *Tham Ta* (不明) に住むバラット・エク *Ek* が現れる。彼はコムポート地方の北に接するタン・クサチ *Tang-Ksach* 地方ター・カエン *Takaen* のメー・スロック・メイ *Mey* から、タン・クサチ知事トゥットが反徒団を自宅に泊めたという報告を受け、これをプノム・スルオチ知事オクニャー・ヴォンサー・ウテイ *Vongsa Outey* に書簡で報告し、人員を率いてトゥットの逮捕に向かうよう、折り返し命令を受けている。

プノム・スルオチ知事は、バラット・エクの

他、プーム・トム・サンカエ *Thom Sang-Kaé* (不明) のスナーン・メン *Menh*、プーム・ター・カエンのモノー・ソック *Mono Sok* を部下に持ち、タン・クサチ知事は自らの部下として、バラット・スヴァーイ *Soay* とスナーン・エク *Ek* を任命している。現時点では可能性にとどまるが、バラットは現地で任用される在地性の高い役職であり、地方行政の実務担当者であったのではなかろうか。

#### 4.3. 反徒の知事バラット・クオンの書簡

プノム・ペンの国立公文書館は、クオンがコムポート知事として発したクメール語書簡2通を保管している (Francon, 1887)。1通はスナーム・アムピル村とマック・プラン *Meakprang* 村のメー・スロク宛、もう1通はオクニャー・マハー・サムバット・セーテイ *Moha Sambât Sêthei* (不明) 宛である<sup>11)</sup>。同送されたコムポート理事官府書記官の送り状には、クオンが多数のメー・スロク宛に、同様の書簡を送っていた旨が記されている。

2通のうち、前者の内容は以下の4点である：  
 ①オクニャー (クオンの自称) はプレイ・トテン *Preiy Toteng* で王に拝謁し、バランセース *Barangsaes* (フランス人) がトゥック *Toek*・デイ (水と土の意味、領土を意味する) を王に返還し、我々はバランセースのリエチ・カー *Reac Kar* (行政府あるいは官吏) との戦闘をやめ、バラン *Barang* (フランス人) は戊年3月までに全てのカエト *Khaet*・スロク (地方) から兵を引くことになった旨を知らされた。  
 ②村内のオクニャー・ポニェ *Poñea*・プレア *Preah* (高官のタイトル、すなわち官人たち)、クマエ *Khmaer* (クメール)・チェン *Cen* (中国)・チャーム *Cam*・チヴィエ *Cvear* (マレー) の民全員に命ずる。竹を切って床材を作り、木でそれを受ける根太を作り、葉で壁を作り、スナーム・アムピル村のオクニャー (クオン) の家を修理し、正面のベランダも相応に美しくせよ。  
 ③カエト・コムポートのオクニャー・ポニェ・

プレア、クマエ・チェン・チャーム・チヴィエの民で、ともにリエチ・カーをなそう (王に仕えよう) という心を持たず、バランセースのボン *Bon* (威徳) を頼ろうとする者は、「生きる者は生かせ、死ぬ者は死なせよ (殺してもかまわない?)」。  
 ④オクニャー (クオン) は皆の名簿を所持しており、オクニャー・ポニェ・プレアやニエイ・コン・トアプ *Neay Kong Toapv* (軍隊の長) の誰かがバランのボンを頼れと脅し命じてきた場合には、承服しないでオクニャー (クオン) のもとに逃げて来さえすれば、スナーム・アムピルとマック・プランのクマエ・チェンの兄弟たち、ネアク・モック・カー *Neak Mok Kar* (役人) たちの安全を保障する。

プレイ・トテンでの拝謁とは、1886年末にクスで開かれた王と反徒たちの会見を指すのであろう。この書簡では、王に拝謁し、直接言葉を授けられたという文言に、クオンのコムポート知事としての正統性を裏づける意味を持たせている。その上で彼は、知事として住民の名簿を保持し、地方内の全住民から税や物資を徴収し、動員する権限を持つと同時に、外敵から保護する力を持つと主張している<sup>12)</sup>。さらにフランス植民地権力に関しては、リエチ・カーやボンなど、カンボジア王権に対するのと同じ用語を使っており、両者が同等の立場で対峙する存在と見ていたことが分かる。彼が理解する和平とは、フランスの支配に降ることではなく、フランスが兵を引いて王に領土を返還し、自身が武器を置くことであった。彼は1885年9月11日に理事官府に投降した後も、50人を率いてダムナック・トゥーク *Domnak-Touk* に砦を築いている (Leclère, 1887a, pp. 29, 31; 1885年9月報)。3章3節に記した通り、このときはクオン以外にも多数の長が投降後に反徒団を再結成しており、和平に関してフランス側と反徒側の認識に齟齬があったと考えられる。

#### 4.4. 中国人海賊

反徒側にクアン・キエムという中国人海賊が



参加しているのは、まさしくタイ湾岸地域の特色であろう。フランス側は彼を「ラクザー *Rach Gia* (現ベトナム領内) の虐殺事件<sup>13)</sup> の首謀者」と呼んでいる。彼は反乱に参加する前から、古い大砲で武装した2隻のジャンク船<sup>14)</sup> を使って、コムボン・サオムからコッ・トーチにかけての地域を荒らしまわり、商船を襲い、反徒たちに火薬や鉛を供給していた (Leclère, 1887a, pp. 21-22; 1889年7月?報)。

1886年5月にブン・ポー砦が陥落した後は、コッ・コンの背後に位置するプレーク・ユオン *Yuon* を本拠地に、ノロドム王の権威が届かない自身の領土として、「コムボン・サオム川の向こう側」を支配した。この時期のクアン・キエムを指して、「スダチ・スレイモット *Sdach Sreimat* (海の王)」と呼んでいる報告書もある。彼は自身の領土で税を徴収し、アヘンを密売し、2隻の武装ジャンク船を使ってシャムの港と交易していた (1887年9月報, 10月報, 1888年3月報, 6月報, 1896年5月報)。1889年半ばにノロドム王からコムボン・サオム知事に任命されたコムポートのバラット・スオス *Sous* は、彼を恐れて現地入りを拒否した<sup>15)</sup> (1889年6月報, 7月?報)。また1890年3~4月にプレーク・トナオトが海賊団<sup>16)</sup> に襲撃された際には、彼は自分の家<sup>17)</sup> があるリエムの住民たちに保護を約束している (1890年3月報, 4月報)。

反乱から10年後の1896年5月によろやく、クアン・キエムはコムボン・サオム知事によって逮捕された。コムポート理事官府月報ではこのときの状況を、「人々は元スダチ・スレイモットに無関心で、プレーク・ユオン村の彼の周囲には5~6人しかいなかった」、彼は「老い疲れ」、「抵抗することなく」捕えられたと報告している。

#### 4.5. 偽王子

クアン・キエム自身がカンボジア王国の官人の地位やタイトルを称していた形跡はないが、少なくとも3人の偽王子を祭り上げている。第

1の偽王子アン・ピム *Angk Phim* (王のおじ) は、王族を装うために、次のような演出をこらしていた。①「王の書簡のように赤い布で包まれた」書簡をプノム・サー砦に送り、身分に相応しい出迎えの派遣を要求した。クアン・キエムらはこれに応え、200人を派遣した。②砦に向かう行列では、4人の男性が担いだ輿に乗り、自身が任命した大臣たちに囲まれ、身近にノロドム王の姉妹ムチャス・サー・ウク *Machas Sâ-Ouk* 王女とその夫セーナー・カム *Kham* を伴っていた。行列は4隊に編成し、それぞれ軍旗を持った男性を先頭に、輿の前後に2隊ずつ並列させた。手元には浄めの水を入れた焼き物の壺を置き、人を不死身にする力を持つという水を見物の人々に降りかけた<sup>18)</sup>。沿道の人々が加わったため、一行は1,000人以上に膨れ上がった。③当日は曇天で、彼が酷暑を避けるために曇らせたという噂が流れていた。しかし、砦に到着した後、プノム・ペンで彼と面識があり、真正のアン・ピム王子が「40年以上前に」死亡したことを知っていたバラット・ウムによって身分詐称が暴かれ、退去を余儀なくされた (Leclère, 1887a, pp. 22-25)<sup>19)</sup>。

クアン・キエムはその後、ポル *Pol* という青年を、「ノロドム王が派遣してきた王子」に仕立てようとした。ポルは「知性と勇気がある」という理由で反徒たちに評判がよく、クアン・キエムは常に彼を連れ歩き、また村々に派遣して、村人を蜂起させる任務を与えた (Leclère, 1887a, p. 28)。さらに1886年9月報には、クアン・キエムがパントウン *Phantoung* 王子と称する人物を身近に置いていたことが報告されている。

メコン沿岸地域では、ノロドム王の権威を否定する立場をとった長たちは、王弟シーヴァッターを正統王とし、彼から官印を授けられ、彼の宮廷の誠忠飲水の儀式に参集した。シーヴァッターは、ノロドム王の即位の当初から、自らの王位継承の正統性を主張し、シャム王国と接するトンレー・サープ *Tonle Sap* 湖北岸の

森林地帯に、ノロドム王の権威が及ばない、独自の領土を構築していた(北川,2014)。クアン・キエムもまた、シーヴァッター同様、シャム王国と接するコムポン・サオム地方の背後に、ノロドム王の権威が及ばない独自の領土を作り上げ、「海の王」と呼ばれていた。ただし王弟シーヴァッターと違い、王族でないクアン・キエムが住民を動員するためには、王に近い血筋を主張する偽王子を祭り上げる必要があったらしい。偽王子アン・ピムやポルの演出は、王族を直に目にする機会を持ちえない遠隔地の人々が、秀でた、煌びやかで超人的な威力を持つ存在として、王の血筋を認識していたことを示している。

さらにシーヴァッターや、クアン・キエムが祭り上げた偽王子たちの存在から、以下の可能性が導き出される。反乱が発生した地域の人々は、自身が居住する地域社会が、カンボジア王権を中心とする秩序のなかにあると認識しており、ノロドム王とその次弟シーソヴァット、末弟シーヴァッターらが属する特定の血筋にのみ、カンボジア王権の正統性が継承されることを認めていた。

前近代の東南アジアに広くみられるように、カンボジアにも王位継承順位を定めた法などはなく、複数の候補者が存在するのが常態であり、それぞれの時代の状況によって、そのなかから王が決定されていった。現在のカンボジア王国憲法でもなお、王位継承権者の規定は、アン・ドゥオン *Ang Duong* 王(ノロドム、シーソヴァット、シーヴァッターの父)とノロドム王、シーソヴァット王のいずれかの子孫である男性となっている。

## 5. 結論

タイ湾岸の反徒団が階層構造を持った組織体ではなく、個々の長に率いられた集団のゆるやかな集合体であったこと、長の大半がカンボジア王国の官人を称していたことは、先論で扱ったメコン沿岸地域と共通している。彼らは官人

の職権としてクメール語の文書を発し、住民を動員し、物資を徴収していた。官人の地位に正統性の裏づけを与えていたのは、カンボジアの王権であった。ただし、正統王の血筋に連なる王位継承権候補者が複数存在するため、反徒の長は自らの地位に裏づけを与える王族を選んだり、ときに創出したりすることが可能で、反乱は王位継承権争いという性格も帯びていた。遠隔地の住民には王族の真偽を判別することは不可能であったが、だからこそ反徒の長たちは、拝謁の経験を吹聴したり、「王の書簡」の存在や、自らが擁立する偽王子の威光を演出したりして、人々を納得させようとした。

一方フランス植民地権力は、1860年代中葉以降、ノロドム王と第2王シーヴァッターを擁するプノム・ペン宮廷にとって、最も有力な後援者であった。しかし、1880年代半ばから新たに理事官府が設置されていった地域の住民にとっては、フランスはあくまでも外来者であり、明らかに異質な文化伝統の担い手であるために、地域社会の秩序を保証し得る存在としては認識されず、むしろ秩序の破壊者として警戒されたのであろう。統一的な指導者や組織が存在しなかったにもかかわらず、反徒たちは反仏という1点で一致して行動し、広く現地社会の支持を得ていた。メコン沿岸地域では稲作農村地帯が反乱の拠点となっているし、タイ湾岸地域では反徒の勢力圏となったヴィエル・レーン湾周辺での村落人口の拡大が確認されている。

バラット・クオンの書簡に明らかのように、反徒にとっての和平とは、フランスの植民地支配を受け入れることではなく、フランスが王に領土を返還し、王権を中心とした秩序のなか立ち還ることを意味していた。フランス側の軍事力では、地の利に優れた反徒団を殲滅できなかった。メコン沿岸地域では、新任の知事たちが王の信任状をもって住民の支持を獲得し、反徒の長たちの勢力圏を縮小させていった。1892年にはシーヴァッターが森のなかで死亡した。タイ湾岸でも1889年にトレアン、ピエム、コ

ムポン・サオムに新知事が任命され、前2地方では反徒の長でもあった旧知事が罷免されて力を失った。コムポン・サオムでは、1896年に知事がクアン・キエムを逮捕して、ノロドム王の権威に服さない領域が消滅した。

以上のことから1885年反乱は、ノロドム王が王弟シーヴァッターらライバルに対して優位に立ち、それぞれの地域社会から正統王として承認され、第2王シーソヴァットがその後継者候補としての存在感を確立していく画期であり、カンボジア王権を存続させるべきことをフランス植民地権力に痛切に認識させることになった画期として位置づけられるべきではなからうか。この反乱の30年後、1916年には4万人の農民がプノム・ペンに集結し、税などの負担軽減を直訴する事件が発生するが、彼らが自らの窮状を訴えるべき対象としたのは、実質的な権力者であるフランスの理事長官ではなく、シーソヴァット王であった（Chandler, 2008, pp. 187-191）。

## 註

- 1) 東北隅にカンボジアの最高峰アウラル Aoral 山（標高1,771 m）がある。
- 2) トカウ *Thkov*（30～35軒の中国人の家）、コッ・プダウ *Kaoh Phdau*（15軒の中国人の家）。
- 3) クバル・プレーク・クレーン、ヴィエル・ター・ニュート、コムポン・スマチ、ヴィエル・レーン、プレイ・ノップ *Prei Nob*、リエム *Ream*、スラエ・ルー *Sré-Leo*。
- 4) プレーク・トム *Thom*・ヴィエル・レーンでは3か所、プレーク・バンティエイ・プレイ *Banteay Prei* では10か所の堰が航路を阻んでいた。これらの堰は、川岸で最も大きな木を切り倒し、枝つきのまま川に落とし込んだものであった。バンティエイ・プレイ村にはクアン・キエム配下のスナーン・テオ *Théo* が築いた砦、プレーク・バンティエイ・プレイ河口近くの左岸には反徒の関所跡が残っていた。
- 5) この後訪れたサー・ウク *Sa-Uc* も、戦闘の結果、30軒ほどの小屋の大半が破壊され、ジャンクを持たないためにシャムに逃れられなかった人々だけが残されていた。
- 6) 1872年にプノム・ペンーコムポート間の電信線が敷設され、現在の国道3号線の原型となる陸路が開かれた（Pavie, 1884, pp. 4-5）。
- 7) 1887年3月にルクルールがコムポン・トラーチを巡察した際には、ニュートは召喚に応えず、姿を現さなかった。7月になってから、80人以上の配下を引き連れてコムポートを訪問し、ルクルールと面会した。10月にも500人を率いてコムポートを訪れ、プレーク・コムポート左岸に住むバラット・ムー *Mu* の補佐を得て、6つの寺院の僧侶に衣服を寄進する儀式を行った（1887年7月報、10月報）。
- 8) この報告書でニュートは、オクニャー・ピスヌロック・チュークとともに罷免され、後任には現バンティエイ・ミエス知事の元書記カエウ *Kéo* が任じられた。
- 9) 彼は年に100ピクル以上の砂糖をアン・ドゥオン王に送っていた。砂糖工場は1889年時点でまだ稼働していた。
- 10) 1885年9月13日にセーナー・イン *In* とともに理事官府に投降した（Leclère 1887a, p. 29）。
- 11) クオンとの合流地点と日時を指定する内容。
- 12) 1886年10月報には、バラット・クオンがカムチャーイ *Kam Chay*（プレーク・コムポート右岸）で胡椒の税を徴収していると報告されている。
- 13) フランスは1867年にラクザーを占領した。同年6月16日朝4時、30人の反徒が駐屯地を急襲し、フランス人全員を虐殺した。反徒たちは2隻のジャンクで脱出し、ホン・チョン *Hon-chong* からハーティエン、フー

コック *Phu Quoc* に向かった (Baurac, 1894, pp. 306–307)。

- 14) 1886年3月中半ばにも、中国人30人が乗り組んだクアン・キエムのジャンク船2隻がプレーク・トナオト河口に入港したという情報がある (Leclère, 1887a, pp. 32–33)。
- 15) 理事官のルクレールはこの報告書で、知事に銃20丁と各25発の銃弾を与えるよう提言している。
- 16) 海賊の指揮者はホン・ドゥック *Hong-Duc* というアンナム人で、元反徒の長ティエン *Thien* と同一人物と考えられていた。
- 17) クアン・キエムはヴィエル・レーンに1軒の家を建て、妻の1人を住まわせていた (1889年12月報)。
- 18) その他で不死身を主張した反徒には、クオンに接近したセーナー・テープ *Tép* という人物がいた (Leclère, 1887a, pp. 20–21)。
- 19) 『オクニャー・モントレイ・サンクリエム・トゥットの行動に関する情報』には、偽アン・ピム王子のその後の情報が含まれている。それによると、①彼を偽王子に仕立てたのはムチャス・サー・ウク王女とその夫セーナー・カムで、②彼の正体はチャウドック *Chaudoc* 地方 (現ベトナム領内) 出身のカンボジア人ムール *Moul* の子カエウ *Kéo* であり、③1889年9月時点で彼自身は、ロック・セーナー・カス・スラー・カエト・チア・ネアク・プオク・サッチャン *Luc Séna Kas Sla Ket Chea Neac Puok Sachang* というタイトルを称し、プレーク・チア *Praek Yia* 地方に密使を送って、護符や印章を運ばせていた。④ヌット *Nut* という名のシャム人が彼の義父となっていたが、それは全くの親切心と偶然によるもので、ヌットは「2年前」、「戦争の後」に、娘とともにカンボジアを去り、チャンタブリーに退いていた。

付表1. 反徒の長たち

	名前	
1	アン・ピム王子	4章5節参照
2	オクニャー・スナーン・チューク	4章1節参照
3	オクニャー・ソピエ・プロム	4章1節参照
4	オクニャー・チム	
5	オクニャー・ピスヌロック・チューク	3章1節、4章1節参照
6	オクニャー・モントレイ・サンクリエム・トゥット	1885~1886年に反乱参加 1889年8月、ソヴァン、リエイ、ラック、オムが率いる反徒団を、1日2晩自宅に滞在させた。
7	オム <i>Om</i>	(Leclère, 1889)
8	オム <i>Om</i>	トモー・サー <i>Thma sa</i> サー・ウクでクアン・キエムに殺害される (Barbe, 1890)
9	オン・ドック・ドゥム <i>Ong doc Dum</i>	チャウドック出身、コムポン・サオムの4人の長の1人 (Barbe, 1890)
10	ギン <i>Gin</i> あるいはゲン <i>Gên</i>	トゥック・ロオク、プーム・チヴィエ <i>Phum Chvéa</i> 、プーム・スオイ <i>Soye</i> のメースロック (Leclère, 1888a)
11	クアン・キエム	
12	クララーピエス・ミエス	3章1節参照
13	サオ <i>Sao</i>	カンボジア人、ヴィエル・レーン、ヴィエル・ミエス、チューン・コー <i>Cheung Kou</i> 、アヴァク <i>Avac</i> のメースロック (Leclère, 1888a)
14	サコー・チン <i>Sako Chin</i>	(1886年3月報)
15	サヴァト・マー <i>Savat Mah</i> あるいはサヴァト・マート <i>Swat Mat</i>	プレイ・ノップ (Leclère, 1887a; 1885年8月報)
16	セーナー・イン	註11参照
17	セーナー・カム	4章5節参照
18	セーナー・テープ	註18参照
19	セーナー・トン <i>Tong</i> あるいはトゥオン <i>Tuon</i>	(Leclère, 1887a; 1886年3月報)



20	ソヴァン <i>Sovan</i>	(Leclère, 1889)
21	チェン <i>Chén</i>	コムポン・トラーチ知事 (Leclère, 1887a)
22	テーブ	3章1節参照
23	ティエン、ホン・ドゥック	註17参照 アンナム人海賊
24	ティエン <i>Tieng</i>	トリアン出身、カンボジア人、コムポン・サオムの4人の長の1人 (Barbe, 1890)
25	ノップ・ロス <i>Nop-Ross</i> 、ボレイ・ロス <i>Bouréy Ros</i>	プレイ・ノップ (Leclère, 1887a; 1885年8月報)
26	バラット・ウム	
27	バラット・クオン	
28	バラット・クム <i>Kum</i>	ピエム出身 コムポン・サオムの4人の長の1人 (Barbe, 1890)
29	バラット・ケス	4章2節参照
30	バラット・スオン	4章2節参照
31	バラット・チャン <i>Chan</i>	(Leclère, 1887a)
32	バラット・ネアク	4章2節参照
33	バラット・ポック <i>Phok</i>	コムポン・トラーチ (Leclère, 1887a)
34	バラット・ムオン <i>Muong</i>	トゥーク・ミエス (1886年8月報)
35	バラット・メイ	3章1節参照
36	パントウン王子	4章5節参照
37	プー・チュオイ・ブオイ <i>Phu-Chuoy-Buoy</i>	(Leclère, 1887a)
38	プー・ニェート	4章1節参照
39	ポル	4章5節参照
40	マハー・サムボル・キン <i>Mâha-Sambol Kin</i>	(Leclère, 1887a)
41	ムチャス・サー・ウク王女	4章5節参照
42	メー・カン・プリエプ	3章1節参照
43	メー・ポル・ウク	3章1節参照 カンボジア人
44	ラック <i>Lac</i>	(Leclère, 1889)
45	ラック <i>Lak</i>	コムポン・サオム、中国人、コムポン・サオムの4人の長の1人 (Barbe, 1890)
46	リエイ <i>Leai</i>	(Leclère, 1889)
47	ロン・チュー・イ <i>Long chu Y</i>	コムポート (Leclère, 1887a)

## 引用文献

- Barbe. (1890). Rapport sur Kompong Som du 15 Décembre 1890. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5958).
- Baurac, J. C. (1894). La Cochinchine et ses habitants. Saigon: Imprimerie commerciale Rey, Curiol & Cie.
- Chandler, David. (2008). A History of Cambodia. 4th ed. Boulder: Westview Press.
- Delvert, Jean. (1983). Le Cambodge. Paris: Presses Universitaires de France.
- Forest, Alain. (1980). Le Cambodge et la colonisation française. Histoire d'une colonisation sans heurts (1897-1920). Paris: L'Harmattan.
- Francon. (1887). Envoi pour la traduction d'une letter du Balat Khuon. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 3743).
- 北川香子 (1992). 「アン・ドゥオン王の道—19世紀中葉カンボジアの国内ルート再編について—」『南方文化』第19輯, 87-116頁, 天理南方文化研究会.
- Kitagawa Takako. (2005). “Kampot of the Belle Époque: From the Outlet of Cambodia to a Colonial Resort.” 『東南アジア研究』第42巻4号, 394-417頁, 京都大学東南アジア研究所.
- 北川香子 (2014). 「スロック・スラエの反乱—コムポン・チャームークラチェの1885年反乱」『東南アジア—歴史と文化—』第43号, 87-116頁, 東南アジア学会.
- Laray. (1885). Lettre de recommandation du Capitaine Laray. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 11210).
- Leclère, Adhemard. (1887a). Histoire de Kampot et de la rébellion de cette province. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5181).
- Leclère, Adhemard. (1887b). Rapport sur le voyage à Kompong Trach fait par le Résident de Kampot, M.A.Leclère. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5956).

- Leclère, Adhemard. (1887c). Renseignement sur les agissements du Gouverneur de Peam. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5948).
- Leclère, Adhemard. (1888a). Rapport de M. A. Leclère, Résident à Kampot, sur sa tournée dans la province de Kampot du 8 au 16 Janvier 1888. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5954).
- Leclère, Adhemard. (1888b). Note sur la province de Kampot. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 1760).
- Leclère, Adhemard. (1889). Renseignement sur la conduit l'Oknha Montrey Sangkream TUT. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 5949).
- Leroy, (1905). Rapport d'une tournée effectuées par le Résident de Kampot dans Kompong Som et Véal Rienh. (プノム・ペン国立公文書館所蔵文書 No. 11504).
- Pavie, Auguste. (1884). Excursion dans le Cambodge et le royaume de Siam. Saigon: Imprimerie du Gouvernement.
- Rapports périodiques, économiques et politiques de la résidence de Kampot. (1885–1905). (フランス国立海外公文書センター所蔵文書 INDO-RSC-00356).
- Rousseau, A. (1918). Monographie de la résidence de Kampot et de la côte cambodgienne du golfe de Siam. Saigon: Imprimerie-Librairie de l'Union.
- Tully, John. (1996). Cambodia under the Tricolour: King Sisowath and the 'Mission Civilisatrice' 1904–1927. Clayton: Monash Asia Institute.



---

---

研究論文

---

---

## 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－

### Practical Study of a Junior High School English Class through Active Learning

－ Creation of “Speaking activities” to foster the “Power to Learn” －

宮下 治<sup>1)\*</sup> 有賀 友美<sup>2)</sup>

Osamu MIYASHITA<sup>1)\*</sup> Yumi ARIGA<sup>2)</sup>

#### Abstract

The purpose of this study is to propose concrete active learning strategies for fostering junior high school English students’ “power to learn”.

Specifically, we devised the basic flow of the class to include active learning that incorporated a “speaking activity” form of learning, in which students learn from each other. Results of a test class showed that it was able to draw out students’ “power to learn.” In order to evaluate their effectiveness, lessons were taught from May through June, 2016, at Aichi Public Junior High School A to third-year students. The study was carried out using the following method: 1) The class was recorded on video and then analyzed; 2) protocol analysis was carried out on the utterances recorded during the “speaking activity”; 3) an analysis was done based on the impressions that students wrote in an “autonomous learning self-study notebook” after class, and an analysis was done based on the impressions of the instructor and the class observer; 4) there was an analysis of the pronunciation evaluation carried out before and after the class.

Results of a test class showed that the “speaking activity” form of learning was able to draw out students’ “power to learn.”

#### Key words

アクティブ・ラーニング、中学校、英語授業、学びに向かう力、話し合い活動  
Active Learning, Junior High School, English Class, Power to Learn, Speaking Activity

---

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

<sup>2)</sup> 名古屋市立牧の池中学校 (Email: ymdbk72@yahoo.co.jp)

\* 責任著者：宮下 治

[August 23, 2016 原稿受付] [January 23, 2017 掲載決定]



## 1. 問題の所在

### 1.1. 児童・生徒に育成すべき資質・能力

小学校では2020年度から、中学校では2021年度から全面実施が予定されている学習指導要領改訂の方向性が、2016年7月4日の中央教育審議会教育課程部会で配布された資料（文部科学省、2016）に示されている。これによると、児童・生徒に育成すべき資質・能力の三つの柱として図1のような関係が示されている。

三つの資質・能力として、一つに「学びに向かう力・人間性等」、つまり、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかということである。二つに「知識・技能」、つまり、何を理解しているか、何ができるかということである。三つに「思考力・判断力・表現力等」、つまり、理解していること・できることをどう使うかということである。これら三つの資質・能力を併せもつことにより、「確かな学力」、「健やかな体」、「豊かな心」を総合的にとらえることのできる児童・生徒を育むことができるというものである。

### 1.2. アクティブ・ラーニングとしての「話し合い活動」

2014年11月20日付けの文部科学大臣の中

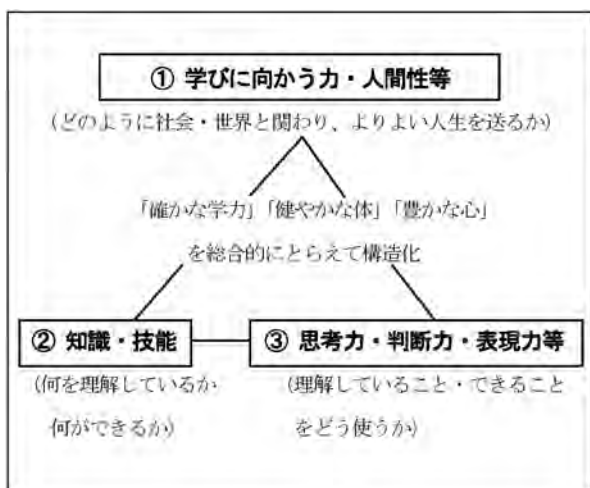


図1. 育成すべき資質・能力の三つの柱  
（「学習指導要領改訂の動向について」（文部科学省、2016）を参考に作成）

央教育審議会への諮問（初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について）では、「アクティブ・ラーニング」という言葉を用いることで、言語活動の充実を一步進ませている。

アクティブ・ラーニングについて、中央教育審議会答申（2012年8月28日：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ）の用語集には、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた授業・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングである。」と記されている。その意味で、グループ内における生徒が課題の解決に向けて相互に協議をし、学び合う学習形態である「話し合い活動」もアクティブ・ラーニングとしてとらえることができる。

また、アクティブ・ラーニングの教育における目的について、寺本（2015）は、「教育におけるアクティブ・ラーニングは、あくまでも「学習者の学習内容における学びがより広く・深くなること」が目的であり、そのために指導者は、学習者が主体的・共同的になるための資質・能力の育成を目指すのである。」と述べている。つまり、アクティブ・ラーニングとしての「話し合い活動」という学習方法により、学習者の学びがより広く・深くなり、学習者の資質・能力が向上していくことが重要である。

なお、2016年7月4日の中央教育審議会教育課程部会で配布された資料（文部科学省、2016）には、図1に示した三つの資質・能力の育成とアクティブ・ラーニングの視点の関係が示されている。つまり、アクティブ・ラーニングの三つの視点（「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」）を取り入れた授業改善を行う

ことで、図1に示した三つの資質・能力(「学びに向かう力・人間性等」、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」)が育むことができるというものである。本研究では、特に「学びに向かう力」を育むアクティブ・ラーニングの授業方法の工夫を行う。

### 1.3. 英語教育における「学びに向かう力」の現状と課題

公立小学校5・6年生の児童22,202人、並びに公立中学校1・2年生の生徒24,205人を対象に実施した「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査の結果(文部科学省, 2015a)」によると、小学5・6年生の70.9%、中学1年生の61.6%、中学2年生の50.3%が「英語が好き」と回答している。また、小学5・6年生の72.3%、中学1年生の60.2%が「英語の授業が好き」と回答している。

さらに、全国の高校3年生約70,000人を対象に実施した「平成26年度英語教育改善のための英語力調査(文部科学省, 2015b)」の結果によると、高校3年生の58.3%が「英語の学習が好きではない」と回答している。

これらの結果から、学年が上がるにつれて英語の「学びに向かう力」が下がってきているという課題があることが分かる。

### 1.4. 本研究の目的

本研究は、生徒の「学びに向かう力」を育むことのできる中学校英語授業の具体的なアクティブ・ラーニングの方略について検証授業を通して提案することが目的である。具体的には、グループごとの生徒が相互に学び合う学習形態としての「話し合い活動」を英語授業のアクティブ・ラーニングの方略として取り入れた。

生徒が相互に学び合う学習形態を取り入れた英語授業の工夫として、末岡ほか(2011)は、中学校英語科の学習に相互に学び合う学習形態を取り入れ、学習への課題意識を高める授業実

践を行っている。また、伊藤・西川(2016)は、外国語教育における小学6年生と中学1年生の他校種異学年による合同授業の中で『学び合い』を通して、英語の学習意欲の向上を図っている。

ところで、宮下・坂本(2015)は、4人を1グループとして編成し、生徒一人一人の考えを引き出すために、付箋紙を活用した「話し合い活動」を行っている。また、宮下・衣川(2016)は、4人を1グループとして編成し、自然の事物や現象を説明するためのモデル図を作成させることを目的として、「話し合い活動」を活発化させている。

本研究では、グループを編成する際に人数の制限をせず、個人の学習活動とグループによる「話し合い活動」を交互に取り入れた授業の基本的な流れによるアクティブ・ラーニングを工夫した。

## 2. 研究方法

2.1. 調査対象：愛知県公立A中学校の第3学年122名

2.2. 調査期間：2016年5月～6月

2.3. 授業の検証方法：

以下の方法により、授業の検証を行った。

- (1) ビデオによる授業記録とその分析
- (2) ボイスレコーダーによる「話し合い活動」の場面における発話記録のプロトコル分析
- (3) 授業後に、生徒が「自学自習ノート」に書いている感想、授業者、授業観察者の感想をもとにした分析

- (4) 授業前後における発音に対する評価の分析
- なお、授業の様子を記録したり、生徒の記述内容等を活用したりして、中学校の英語授業の発展のための研究を行い、発表すること、並びに発表時には匿名性を確保することについては、事前に校長及び対象学級の全生徒に承諾を得ている。

### 3. 検証授業実施前の調査校の生徒の実態と英語指導への1年間の取り組み

#### 3.1. 検証授業実施前の調査校の生徒の実態

2015年4月(調査の1年前)現在、著者の一人である有賀の観察によると、調査対象の愛知県公立A中学校第2学年の生徒の実態は、教科に関わりなく、学習に対する意欲は低く、授業中も居眠りをしたり、他のことをしたりする生徒が多く見られた。また、「話し合い活動」や「発表活動」にも積極的に取り組まない生徒も多くいた。これらのことから、生徒の「学びに向かう力」は、やや低い状況にあったと言える。

また、英語科の授業においても、すべて英語での授業に抵抗感を示す生徒も多く、まとまった英文の読み取りは、模範訳をただ写すだけの学習となっていた。さらに、教師の授業方法も「英語によるコミュニケーション活動」ではなく、知識の詰め込み重視の授業となっていたと言える。

#### 3.2. 英語指導への1年間の取り組み

調査校の第2学年の生徒の実態を改善するとともに、グループ内での「話し合い活動」が順調に行えるようにするために、2015年5月から2016年4月までの約1年をかけて、講義型による受動的な学習形態から、生徒が相互に学び合う学習形態へと徐々に変えていき、生徒の能動的な学びができる学習形態にした。以下に、授業改善に向けた具体的な1年間の取り組み内容について記す。

##### (1) 【授業改善1期】(中学2年生5月～10月末):

1時間の授業の中で、ペア・グループ活動を中心に活動させた。この段階ではまだ教師に決められた座席でペア・グループ活動を行った。なお、活動する上での「約束事」も明示した。

また、「音読練習」「対話活動」「スキット作り」等の活動をペアやグループで行い、生徒相互が「協力して学び合うこと」の喜びや

楽しさを繰り返し体験させ、授業の中で生徒相互に学び合う学習形態の楽しさと重要性の理解を図っていった。

##### (2) 【授業改善2期】(中学2年生10月末～1月):

生徒が相互に学び合う学習形態では、生徒が自由に学び合う相手を探し、学習活動に取り組ませた。1時間の学習後には生徒一人一人学びをまとめたり、振り返ったりする時間を設け、学習の定着を図った。

##### (3) 【授業改善3期】(中学2年生2月～3月末):

「長い英文」を自分の力で読んで理解するための素地として、最終単元のLet's Read 3にて「翻訳家になってみよう」という学習課題を与え、英文を自分の力で読んで理解する方法と楽しさを感じさせることに重点を置いた。3月末には中学2年生修了時点の学力で読める程度の長文読解に挑戦させ、「英語で書かれた本や新聞等を自分の力で読んでみたい」との思いをもつように導いた。

##### (4) 【授業改善4期】(中学3年生4月):

2016年度から新版の教科書が導入されることから、「デジタル教科書」を使用した授業実践を行うこととした。そのため、校長の承諾のもと、視聴覚教室を「英語教室」として使用させてもらうこととした。

また、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目指した授業実践を行った。実践では「聞く」、「話す」、「書く」、「読む」の力を総合的に育成することを目指し、「音声面」からのアプローチで実践を行った。具体的には、以下の3点を目標とした。

- ・強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音することができるようにする。
- ・学習した言語材料を用いた自己表現ができるようにする。
- ・「自主学習ノート」による学習を習慣化させ、より能動的に学習ができるようにする。



#### 4. アクティブ・ラーニングとしての方略

##### 4.1. 授業の基本的な流れ

本研究では、図2のようなアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れを工夫した。また、「話し合い活動」を行うグループは、人数制限もせず、生徒に自由に編成させる。なお、授業中は、原則、教師も生徒も英語で行うようにする。

次に、図2に基づき、検証授業時の具体的な授業の流れを「導入」、「展開」、「まとめ」の段階ごとに記す。

##### (1) 導入 (約 10 分間)

教師から本時の学習課題と目標を提示する。次に、本時の学習内容となる基本表現が歌詞に用いられている英語の歌を聞き、学びへの興味と関心をもたせる。また、新出単語や文法事項については教師の指導により進める。

##### (2) 展開 (約 30 分間)

授業の展開では、学習を二つの段階に分け、前半は「書くこと」、「話すこと」を主として教師作成のワークシートを用いた学習とする。後半は「読むこと」、「聞くこと」、「話すこと」を主として教科書を用いた学習とする。また、前半は、「① 個人での活動」→「② グループでの活動」→「③ 個人での活動」の3段階とする。また、後半は④～⑥の3段階の「グループでの活動」とする。

「① 個人での活動」では、配布されたワークシートの設問に、各自で回答する。「② グループでの活動」では、各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする。「③ 個人での活動」では、各自、ワークシートの回答を教師に見せ、合格印を受ける。「④ グループでの活動」では、教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行う。なお、その際、デジタル教科書を活用して発音などにも留意する。「⑤ グループでの活動」では、グループごとに教師の前で教科書の本

「学びに向かう力」の育成		
まとめ	個人	学習内容のまとめを行い、自己評価を“CAN DO LIST”で振り返る。
展	読む・聞く・話す グループ 「話し合い活動」	⑥ 教科書の読みが合格できないグループには、合格したグループから支援に行き、時間内に全員が合格を受ける。
		⑤ グループごとに教師の前で教科書の本文を読み、合格を受ける。
		④ 教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行う。デジタル教科書を活用して発音などにも留意する。
開	書く・話す 個人	③ 各自、ワークシートの回答を教師に見せ、合格印を受ける。
	グループ 「話し合い活動」	② 各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする。
	個人	① 配布されたワークシートの設問に、各自で回答する。
導入	教師	・新出単語の確認や発声練習を行う ・本時の学習内容となる表現が歌詞に用いられている歌を聞く。 ・本時の学習課題と目標を提示する

図2. 「学びに向かう力」を育むアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れ

文を読み、合格を受ける。「⑥ グループでの活動」では、教科書の読みが合格できないグループには、合格したグループから支援に行き、時間内に全員が合格を受ける。

##### (3) まとめ (約 10 分間)

授業のまとめでは、本時の学習内容のまとめを各自の「自主学習ノート」に書き、本時の学習に対する自己評価を行うためのシート“CAN DO LIST”による振り返りを「個人での活動」として実施する。また、この生徒一人一人の「自主学習ノート」と振り返り



シートである“CAN DO LIST”を毎時間教師に提出させ、それぞれに対して、教師から称賛や助言等の記入を授業ごとに実施する。

本研究では、英語における確かな学力の育成には、生徒一人一人（個人）がしっかりと考えることが必要であるととらえることから、展開のはじめは「個人での活動」を取り入れることとした。また、本研究の具体的な方略である「話し合い活動」は、展開における「グループでの活動」の場面で取り入れることとした。

#### 4.2. アクティブ・ラーニングの遂行を図るための教室の環境整備

図2に示すアクティブ・ラーニングを遂行させるために、生徒（個人・グループ）が自由に学習に取り組めるように、以下のような教室の環境整備を行った。

- (1) 授業は英語教室で行い、歌や音読などで他の教室に迷惑にならないようにした。
- (2) 生徒が始業前に英語教室に集まってくる際に、本時の導入で聞く英語の歌（本時の学習内容となる表現が歌詞に用いられている歌）を教室内に流しておく。
- (3) 生徒が自由にグループを編成できるように、授業のはじめから座席を自由にした。
- (4) 生徒が自由に教科書の本文の発音練習ができるように、デジタル教科書を見たり聞いたり



図3. デジタル教科書で発音の確認をする生徒

たりできる環境を整備した（図3）。

#### 5. 検証授業の実施

5.1. 調査対象：愛知県公立A中学校の第3学年122名

5.2. 調査期間：2016年5月～6月

5.3. 授業者：著者の一人である有賀友美

5.4. 学習内容：現在完了形（継続）他

5.5. 学習単元名：東京書籍 New Horizon, “Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”

5.6. 学習目標：

- (1) 現在完了形（継続）として、「これまでずっと～している」を、主語＋have (has) ＋過去分詞＋・・・で述べることができる。
- (2) 友達が紹介した人や動物について、聞いた情報をまとめることができる。
- (3) 観点別到達目標

【関心・意欲・態度】

ある場所に住んでいる期間などについて、積極的に相手に質問をして、聞いた内容を積極的に発表できる。

【思考・判断・表現】

ある場所に住んでいる期間などについて、質問したり答えたりすることができる。

【知識・理解】

現在完了形（継続）の疑問文とその答え方・意味・用法に関する知識を身につけることができる。

5.7. 学習教材の指導計画：

学習単元“Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”の学習指導計画（全8時間）を表1に示す。

表 1. 学習単元の指導計画 (全 8 時間)

時間	学習の流れ	学習のねらい
1	現在完了形平叙文	現在完了形(継続用法)の文の形・意味・用法の理解と自己表現
2	疑問文とその答え方	現在完了形(継続用法)の疑問文とその答え方・意味・用法の理解と自己表現
2	be 動詞の過去分詞の形・意味・用法	be 動詞の過去分詞の形・意味・用法の理解と自己表現
2	アマゾンの熱帯雨林の環境問題について考える	アマゾンの熱帯雨林の環境問題についての理解と自己表現
1	友達や友達が紹介した人や動物について聞いた情報をまとめ伝える	友達や友達が紹介した人や動物について自己表現

## 6. 検証授業の評価

### 6.1. 「話し合い活動」の実際

検証授業では、現在完了形(継続)について「話し合い活動」を実施した。

表 2 は、「話し合い活動」時の抽出グループ(生徒 B、C)が、「② グループでの活動」の段階で、各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする際の発話記録を示したものである。

この発話記録よりプロトコル分析を行い、「話し合い活動」における生徒の「学びに向かう力」の向上の検証を行った。なお、B、C は発話した生徒、番号は発話した回数を表し、下線部・太字・丸付き数字は分析上重要な発話を表す。

生徒 B は、学級の中でもリーダー性を発揮し、分からない生徒に教えるタイプの生徒である。一方、生徒 C は、2016 年 4 月に転校をしてきた生徒である。また、生徒 C は、前の学校でも不登校気味で、調査時も自主的に勉強はほとんどしない状況である。

表 2. 「話し合い活動」の際の発話記録

B1 : C、study が studies になる、三人称単数現在の s って分かる？
C1 : 何となく。
B2 : で、He っていうのは、“Ricardo”のことじゃない。主語が三人称単数の場合は動詞の最後に s をつけるでしょ。だから、 <b>He のときは have でなく、has になるんだよ。</b> ①
C2 : <b>He has</b> ②
B3 : <b>次に、be 動詞の過去分詞を入れるんだよ。</b> ③ 過去分詞だから、He is の is の過去分詞は、is の原形は be なんだけど。
C4 : be が過去分詞？
B4 : 過去分詞は been だよ。
C5 : <b>been</b> ④
B5 : <b>そう。He has been</b> ⑤
C6 : been
B6 : <b>で、心配した、心配したはどれ？</b> ⑥ この中で言うと？
C7 : (ワークシートに書かれている worry を指す)
B7 : <b>そうそう。worry</b> ⑦
C8 : worry
B8 : ed をつけて。
C9 : worried
B9 : <b>何について？ 何々については about</b> だよ。⑧
C10 : <b>じゃあ、about の質問は How long</b> だよ。⑨
B10 : だから、 <b>この後に、そうそう since</b> を入れて。⑩
C11 : <b>about</b> そうか。⑪
B11 : about の後ろは it でいいよね。(B の隣で活動をしていた生徒 D に聞く)。
D 1 : about it って言うよ。
B12 : about it で。
C12 : about it
B13 : で、～から、を入れて。
C13 : あ、since だ。
B14 : <b>そう、since yesterday</b> で。そして、“ <b>Ricardo</b> ” は彼だから、どうすればいいの？⑫
C14 : <b>彼だから、He has been worried about it since yesterday.</b> ⑬
B15 : <b>そう、できたじゃない。</b> ⑭

プロトコル分析の結果、抽出グループにおいては、生徒 C の解答ができていないことから、生徒 B が生徒 C に教える形で「話し合い活動」が進んでいることが分かる。

生徒 B は発話①で、「He のときは have でなく、has になるんだよ。」と教え、生徒 C も発話②で、「He has」と理解を示している。

続いて、生徒 B は発話③で、「次に、be 動詞の過去分詞を入れるんだよ。」と教え、生徒 C も発話④で、「been」と反応を示している。これに対して、生徒 B は発話⑤で、「そう。He has been」と生徒 C の回答を認め、意欲を引き出そうとしている。さらに、生徒 B は発話⑥で、「で、心配した、心配したはどれ？」との問いかけに対して、生徒 C は、ワークシートに書かれている worry を指して答えている。これに対しても、生徒 B は発話⑦で、「そうそう。worry」と生徒 C の回答を認め、意欲を引き出そうとしている。

次に、生徒 B は発話⑧で、「何について？何々については about だよ。」と文を完成するためのヒントを与えている。これに対して、生徒 C は発話⑨で、「じゃあ、about の質問は How long だよ。」と反応し、生徒 C 自身の考えを述べている。この発話からも生徒 C の「学びに向かう力」が出てきていることが分かる。続いて、生徒 B は発話⑩で、「この後に、そうそう since を入れて。」と教え、生徒 C も発話⑪で、「about そうか。」と理解を示している。

そして、文を完成させる段階で、生徒 B は発話⑫で、「そう、since yesterday で。そして、“Ricardo” は彼だから、どうすればいいの？」と、ヒントを加えながら回答を促している。これに対して、生徒 C は発話⑬で、「彼だから、He has been worried about it since yesterday.」と回答し、理解を示している。そして、生徒 B は発話⑭で、「そう、できたじゃない。」と生徒 C を認め、ほめていることが分かる。

生徒 B のリードにより、自主的に勉強をほとんどしない状況の生徒 C に対する、熱心な

指導と、途中段階での回答を認めていくことにより、生徒 C の「学びに向かう力」を引き出し、文の完成に導いたことが分かる。

つまり、発話記録によるプロトコル分析の結果、2人のグループによる「話し合い活動」により、教わる生徒の「学びに向かう力」が引き出されたことが分かる。また、宮下・坂本(2015)、宮下・衣川(2016)のように、グループを編成する人数を4人などに制限をせず、自由に編成したことも「話し合い活動」を促進したものと考える。

## 6.2. 授業後の生徒の感想

毎回の授業後に、生徒が「自学自習ノート」に書いている感想の一部を表3に示す。

表3. 授業後の生徒の感想の一部

(太字、アンダーラインは筆者による)

生徒	感想の一部
D	・ <u>グループのみんなと一緒に、できる限りいい発音で教科書を読めるように頑張りました。</u>
E	・ <u>グループみんなで先生の前で教科書を読んだときに、先生に発音をほめられてうれしかった。</u>
F	教わる生徒 ・自分が思っていることをあまり書けなかったのですが、「 <u>話し合い活動</u> 」を通して書けるようになってよかった。
G	・今日は難しくて <u>友達に手伝ってもらわなかったらできなかったから友達に感謝。</u>
H	教える生徒 ・「 <u>話し合い活動</u> 」のときに、 <u>グループの人に紹介する文を自分で考えることができた！</u>
I	・今日いつもより早く自分の作業を終わらせられたので、 <u>周りの人たちを手伝うことができました。教えることってなんか楽しいです。</u>
J	・ <u>みんなにいろいろ教えることができてよかったです。頼られることがとても幸福に感じられました。</u>

生徒Dは「グループのみんなと一緒に、できる限りいい発音で教科書を読めるように頑張りました。」、生徒Eは「グループみんなで先生の前で教科書を読んだときに、先生に発音をほめられてうれしかった。」、生徒Fは「話し合い活動」を通して書けるようになってよかった。」、生徒Gは「友達に手伝ってもらわなかったらできなかったから友達に感謝。」と記している。

つまり、生徒D・E・F・Gともに、「話し合い活動」を通して、みんなで頑張ることによってできてうれしかったり、グループ内の他のメンバーに教えてもらい分かったりするなど、「学びに向かう力」が高まったことが分かる。

生徒Hは「話し合い活動」のときに、グループの人に紹介する文を自分で考えることができた!」、生徒Iは「周りの人たちを手伝うことができました。教えることってなんか楽しいです。」、生徒Jは「みんなにいろいろ教えることができてよかったです。頼られることがとても幸福に感じられました。」と記している。

つまり、生徒H・I・Jともに、「話し合い活動」を通して、グループ内の他のメンバーに教えるという行為が、とても楽しく幸福に感じられるなど、「学びに向かう力」が高まったことが分かる。

「話し合い活動」では、主に教わる生徒と教える生徒に分かれることも考えられるが、上述したように、教わる生徒にとっても、教える生徒にとっても、ともに「学びに向かう力」を高めていくことができる可能性が示唆されたと言える。

### 6.3. 授業後の授業者及び授業観察者の感想

表4は、検証授業の後に、授業者、授業観察者(調査校の教師)、授業観察者(大学教授)から寄せてもらった感想の一部である。

授業者は、「以前は、教える側の生徒が固定化されていたが、最近は学力に関係なく教える側に回る生徒が増えてきた。」と、「話し合い活

表4. 授業者及び授業観察者の感想の一部

(太字、アンダーラインは筆者による)

授業者
生徒の意欲は維持できている。以前は、教える側の生徒が固定化されていたが、 <u>最近は学力に関係なく教える側に回る生徒が増えてきた。</u> 課題であった音声面については、生徒の意識が高まり改善の方向にある。 <u>教室の環境整備をしたことがよかったのであろう。</u> 長文を速く正確に読むことや書くことを苦手とする生徒がまだ多い。
授業観察者(調査校の教師)
授業を参観し、 <u>生徒が自主的に学習していた。英語で生徒同士が会話していることに驚いた。</u> 先生にとって生徒の学習の過程を把握することは難しくないのだろうか。「話し合い活動」や生徒が自分で調べながら学習する <u>アクティブ・ラーニングの授業を自分の授業でも参考に実施してみたい。</u>
授業観察者(大学教授)
<u>一人も遊んでいる生徒がおらず、みんなが主体的に参加している授業であった。</u> いきなりこの形にはならなかったと思う。 <u>先生のこれまでの努力や工夫が伝わってくる授業であった。</u> 昨年度は学習に意欲のない生徒が多かったと聞いていたが、1年間でよく生徒たちは変わったと感心をした。

動」が順調に進められているという認識をもっていることが分かる。また、「教室の環境整備をしたことがよかったのであろう。」と、「4.2. アクティブ・ラーニングの遂行を図るための教室の環境整備」で記したことが教育効果をもたらしていると考えていることが分かる。

授業観察者(調査校の教師)は、「生徒が自主的に学習していた。英語で生徒同士が会話していることに驚いた。」と、調査校の通常の生徒の授業態度とは異なる自主的な学びを行っていることに感銘を受けていたことが分かる。また、「話し合い活動」や生徒が自分で調べながら学習するアクティブ・ラーニングの授業を自分の授業でも参考に実施してみたい。」と、是非、



自分の授業でも「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れてみたいという、意欲が引き出されていたことが分かる。

授業観察者（大学教授）は、「一人も遊んでいる生徒がおらず、みんなが主体的に参加している授業であった。」と、生徒たちの授業に対する主体的な学びが行われていたことに感銘を受けていたことが分かる。また、「いきなりこの形にはならなかったと思う。先生のこれまでの努力や工夫が伝わってくる授業であった。昨年度は学習に意欲のない生徒が多くいたと聞いていたが、1年間でよく生徒たちは変わったと感心をした。」と、「3.2. 英語指導への1年間の取り組み」で記した授業者の具体的な取り組み自体を評価していることが分かる。

以上から、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、生徒の自主的・主体的な学びを生み出し、「学びに向かう力」を高めていく授業であると授業者や授業観察者は感じていたと言える。

#### 6.4. 授業前後における発音に対する評価

検証授業を実施する前の2016年5月と、検証授業を実施した後の2016年7月に、調査対象生徒全員に対して、発音の正確さ（アクセントの位置やイントネーションなど）について、5段階評価（5：大変よい、4：よい、3：ふつう、2：あまりよくない、1：よくない）で実施をした。

表5は、授業前後における発音に対する評価の結果を示したものである。なお、「0」評価の生徒は、授業時間内にその日の課題を終了させることができなかったことにより評価を受けることができなかった、もしくは当日欠席により評価を受けることができなかったことを示す。

検証授業を実施する前の5月に行った発音の正確さの評価の結果、評価「5」の生徒は22人（18.0%）、評価「4」の生徒は25人（20.5%）、

評価「3」の生徒は57人（46.7%）、評価「2」の生徒は8人（6.6%）であった。

表5. 授業前後における発音に対する評価の結果

評価	授業前（5月） の人数（割合）	授業後（7月） の人数（割合）	増減 人数
5	22人（18.0%）	32人（26.2%）	+10人
4	25人（20.5%）	43人（35.2%）	+18人
3	57人（46.7%）	25人（20.5%）	-32人
2	8人（6.6%）	7人（5.7%）	-1人
1	0人（0.0%）	0人（0.0%）	0人
0	10人（8.2%）	15人（12.3%）	+5人
合計	122人（100%）	122人（99.9%）	-

一方、検証授業を実施した後の7月に行った評価の結果、評価「5」の生徒は32人（26.2%）と授業前よりも10人（8.2%）増加している。評価「4」の生徒は43人（35.2%）と授業前よりも18人（14.8%）増加している。評価「3」の生徒は25人（20.5%）と授業前よりも32人（26.2%）減少している。評価「2」の生徒は7人（5.7%）と授業前よりも1人（0.8%）減少している。評価「5」及び「4」を受けた生徒は、授業前の5月は47人（38.5%）であったが、授業後の7月は75人（61.5%）まで増加をしていることが分かる。

また、評価を受けた生徒の評価平均値は、授業前の5月は3.54（112人中）であった。また、授業後の7月は3.93（107人中）であり、0.39ポイント上昇していることが分かる。

さらに、表6は、生徒一人一人にとっての授業前後における発音の評価の変化をまとめたものである。122人中13人は授業前後でともに評価「5」を受けている。また、評価が「4」から「5」などのように、授業後に上昇した生徒は122人中46人いた。これら双方の生徒を合わせると59人（48.4%）の生徒が、評価が満点、もしくは上昇していることが分かる。

つまり、調査生徒全体の変容としてみた場合でも、「5」や「4」と高い評価を受けた生徒が38.5%から61.5%に増加するとともに、生徒個

表 6. 生徒一人一人にとっての授業前後における発音の評価の変化

(網掛けは、授業前後ともに満点、並びに授業後に上昇したことを示す。)

	授業前 (5月)	授業後 (7月)	人数 (人)	割合 (%)	
満点	5	5	13	10.7	10.7
授業後に 上昇	4	5	10	8.2	37.7
	3	5	9	7.4	
	3	4	21	17.2	
	2	3	4	3.3	
	0	4	1	0.8	
	0	2	1	0.8	
同じ	4	4	14	11.5	30.4
	3	3	20	16.4	
	2	2	3	2.5	
授業後に 下降	5	4	7	5.7	14.7
	5	3	1	0.8	
	5	0	1	0.8	
	4	0	1	0.8	
	3	2	3	2.5	
	3	0	4	3.3	
	2	0	1	0.8	
	0	0	8	6.6	6.6
計	—	—	122	100.1	100.1

人の変容としてみた場合でも、48.4%の生徒にとって発音が向上したことが分かった。

発音の評価が向上した大きな要因として、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を通して、教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行ったり、デジタル教科書を活用して発音の確認や練習を行ったりしたためと考える。こうした生徒の主体的な学びにより、「学びに向かう力」が高まった結果、発音に対する評価が上昇したものと考える。

一方で、評価が下降した生徒が18人(14.7%)、授業前後で2回ともに評価を受けなかった生徒

が8人(6.6%)いたことは、本研究における課題であり、さらに改善の方向性を検討する必要があるものと考えられる。

### 7. 研究のまとめ

本研究は、生徒の「学びに向かう力」を育むことのできる中学校英語授業の具体的なアクティブ・ラーニングの方略について検証授業を通して提案することを目的に行った。

具体的には、グループごとの生徒が相互に学び合う学習形態としての「話し合い活動」を英語授業のアクティブ・ラーニングの方略として取り入れるとともに、図2のようなアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れを工夫した。

また、これらの工夫による検証授業を、第3学年「東京書籍 New Horizon, “Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”」の単元で実施したことにより、次のことが明らかになった。

- (1) 発話記録によるプロトコル分析の結果、「話し合い活動」により、教わる生徒の「学びに向かう力」が引き出されたことが分かった。また、グループを編成する人数を4人などに制限をせず、自由に編成させることも「話し合い活動」を促進させたことが考えられる。
- (2) 授業後の生徒の感想から、「話し合い活動」では、教わる生徒にとっても、教える生徒にとっても、ともに「学びに向かう力」を高めていくことができる可能性が示唆された。
- (3) 授業後の授業者及び授業観察者の感想から、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、生徒の自主的・主体的な学びを生み出し、「学びに向かう力」を高めていく授業であると感じていることが分かった。
- (4) 授業前後における発音に対する評価の結果から、調査生徒全体の変容としてみた場合でも、5段階評価における「5」や「4」と高い評価を受けた生徒が38.5%から61.5%に増

加するとともに、生徒個人の変容としてみた場合でも、48.4%の生徒にとって発音が向上したことが分かった。

## 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）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

- 伊藤大輔・西川 純 (2016). 「外国語教育における小中合同授業の実践－『学び合い』による英語教育を通して－」, 臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 第 16 巻, 第 1 号, 1-8 頁.
- 宮下 治・坂本晃伸 (2015). 「科学的な思考力・表現力を高める理科授業方法に関する実践研究－「話し合い活動」の方略の工夫－」, 臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 第 15 巻, 第 1 号, 105-112 頁.
- 宮下 治・衣川修平 (2016). 「モデル図の作成に向けた「話し合い活動」の授業実践研究－科学的な思考力を育むアクティブ・ラーニングの実践を通して－」, 臨床教科教育

- 学会誌「臨床教科教育研究」, 第 16 巻, 第 2 号, 121-132 頁.
- 文部科学省 (2015a). 「平成 26 年度小学校外国語活動実施状況調査の結果（概要）」, 1-23 頁.
- 文部科学省 (2015b). 「平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査結果の概要」, 1-14 頁.
- 文部科学省 (2016). 「学習指導要領改訂の動向について」, 中央教育審議会教育課程部会資料, 1-25 頁.
- 西川 純 (2015). 「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」, 学陽書房.
- 末岡敏明・青柳有希・松津英恵 (2011). 「課題意識を高め、自らの問いを深める英語科の学び合い」, 東京学芸大学附属小金井中学校研究紀要, 第 47 号, 111-114 頁.
- 寺本貴啓 (2015). 「理科におけるアクティブ・ラーニングの目的と考え方」, 理科の教育, 第 64 巻, 745-748 頁.
- 中央教育審議会答申 (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－」.

---

---

研究論文

---

---

# 医療通訳システムに関する海外先進地域の取り組みと 日本との比較

— 法的根拠と予算財源 —

## International Best Practices of Medical Interpreting Systems: their Legal Basis and Budget Sources

大野 直子<sup>1)\*</sup>

Naoko ONO<sup>1)\*</sup>

### Abstract

**Objective :** Medical interpreting training is urgently needed in response to language problems resulting from the rapid increase in the number of foreign workers in Japan over recent decades. A literature review was conducted to learn from advanced countries for medical interpreters and to compare between those advanced countries and Japan regarding medical interpreting system.

**Methods :** A literature review was conducted by using CiNii. From the literature review we extracted best practice regarding their legal basis and budget sources.

**Results :** Nine researches referred the US and 3 referred Australia, therefore we were selected these 2 countries as advanced countries in terms of medical interpreting and investigated through the literature review. We also referred to medical interpreting in Singapore as Asian case.

**Conclusion :** Comparing the US and Australia, Japan revealed to be on the way to set legal basis and budget sources for medical interpreters. Preparing operating system, budget sources from government is required. An evidence-based curriculum and nationwide certification system is also required. Quality of interpreting will be maintained by setting interpreting service fee as the same level as business interpreters. Ideally this preparation should be completed before the Tokyo Olympics in 2020.

### Key words

医療通訳、通訳教育、外国語教育、外国人労働者

Medical Interpreting, Interpreting Education, Foreign Language Education, Foreign Workers

---

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

\* 責任著者 : 大野 直子

[September 15, 2016 原稿受付] [January 23, 2017 掲載決定]



## 1. 背景

### 1.1. はじめに

近年のグローバル化の流れにより、来日観光客は増加の一途をたどっている。2013年に2020年の東京五輪開催が決まり、ますます多くの外国人の訪日が見込まれている。外国人の訪日に加え、アジア各地における医療観光（西村、2011）がますます盛んになり、日本でも、一部の医療機関で外国人患者の受け入れを始めている（川内、2011）。外国人医療の問題としては、言語習得が不十分である場合、同一言語での診療に対して、誤解やコミュニケーション不全に陥りやすいなどの点がある（Harmsen, J. A. M., Meeuwesen, L., Wieringen, J., Bernsen, R., & Bruijnzeels, M., 2003）。更に、言葉の壁が原因で、治療に対する積極性に差が生まれ、健康格差につながるという報告もある（Schouten B. C., and Meeuwesen. L., 2006）。健康格差を防ぎ円滑なコミュニケーションを実現するために、在日、訪日外国人と日本の医療をつなぐ存在が医療通訳であり、その重要性はますます高まっている。

在日・訪日外国人の増加に伴い、彼らが日本で医療機関を受診できる環境を整備するための様々な取り組みがなされている。医療機関の申請に基づき第三者機関が外国人受入体制等について審査・認証する仕組みを作成中であり、2016年には医療通訳等の配置及び院内資料の多言語化等の整備事業を実施する医療機関の公募、外国人患者受入れ医療機関認証制度推進事業の公募を実施し、日本の病院における外国人患者受け入れを推進した。2020年の東京オリンピックを前に医療通訳システム整備が進んでいるが、体制が整うためには道半ばである。

日本における医療通訳の歩みを概観すると、1980年代後半、日本ではバブル経済による労働力不足から非正規滞在の外国人労働者の問題が発生し、労働災害や病気のために医療機関を受診する外国人労働者の数が増加した。1990年に入管法が改正され、日系南米人が多数労働者

として在住するようになってから、日本各地で医療通訳の実践が活発化した。（沢田、p341）。当初はボランティアが外国人患者からの個人的な依頼に応じて医療通訳を行っていた。

医療現場では正式に訓練を受けたプロの通訳者が少なく、医療関係者や外国人の相談員など、通訳とは関係のないバックグラウンドの人がアドホック（にわか）通訳者として医療通訳を務めることも多い。Flores et al. (2003)によれば、プロの医療通訳者とアドホック通訳者の違いは、「プロの医療通訳者が医療機関に雇用されている通訳者であることに対して、アドホック通訳者は、専門的な通訳技術の訓練を受けていない、患者の家族、友人、臨床に関係しない病院職員、待合室にたまたま居合わせた他人などである。」これまで、アドホック通訳者と呼ばれる人たちが、医療通訳を担うことが殆どであった。しかし、アドホック通訳を介したコミュニケーションは、誤診やコミュニケーション不全を生み、病状の悪化につながる恐れがあると問題視されてきた（Flores et al., 2003）。石崎ら（2004）は、上記の通訳者の利点欠点を述べたうえで、プロ通訳者は理想だがコストがかかるとしたうえで、ボランティア通訳者を「望ましい方法ではあるが、やはり専門的な知識、能力を習得するための正規の通訳教育を受ける必要がある」としている。

現在の日本国内における医療通訳養成プログラムは、大きく自治体またはNPO、NGO等が主催のプログラムと、教育機関主催のプログラムに分類される。自治体またはNPO、NGO等が主催のプログラムの代表的なものとしては、長野県の北信外国人医療ネットワーク（1992年設立）、山形県の特定非営利活動法人国際ボランティアセンター山形（1994）、滋賀県のMEDICOF 滋賀（1999）、京都府の多文化共生センターきょうと（1999）、神奈川県の特設非営利活動法人多言語社会リソースかながわ（1999）、宮城県の財団法人宮城県国際交流協会（2001）、兵庫県の医療通訳研究会（MEDINT）

(2003) などが挙げられる (MIC かながわ、2006)。これらの自治体または NPO、NGO 等が主催のプログラムに共通する特徴としては、医療通訳関連団体の設立は 90 年代以降と新しいものが多いこと、自治体が関係する医療通訳関連団体では研修制度と派遣制度が同じ団体で行われていることが多いことが挙げられる。

教育機関主催のプログラムに関して、大阪外国語大学では 2004 年度より「医療通訳翻訳の実務論」が開校され、2005 年度に創設された通訳翻訳学専修コースのカリキュラムの一部になっている。大阪の吹田市では自治体国際化協会から平成 17 年度地域国際化協会等先導的施策支援事業助成金を受け、コミュニティー通訳養成講座を開講した。2006 年には神奈川県主催の「医療通訳を考える全国会議 2006」が開催され、2009 年 2 月には大阪大学で医療通訳士協議会が発足し、2010 年 7 月には東京大学主催で夏期医療通訳講座が、2010 年 10 月には東京外国語大学で国際医療通訳講座がそれぞれ開講し、医療通訳養成に向けた数々の取り組みが行われている。また大学などの公的教育機関のみならず、民間の通訳養成団体インタースクールでも、2009 年に医療通訳養成講座が開講され、2009 年に設立された東京通訳アカデミーにおいても医療通訳養成、民間資格認定が行われている (大野、2015)。

## 1.2. 医療通訳システムに関する海外先進地域

海外の医療通訳養成プログラムを含む医療通訳システムに関しては、それぞれの国が自国の事情に合わせてシステムを確立し運用している。移民の多い国では、移民が公的サービスを受けて労働者として定着する過程で法的根拠が整う傾向がある (連、2013) が、移民が多いというだけで医療通訳の先進国ということにはならない。著者の知る限り、医療通訳の先進国であるということを示す客観的な指標はまだ確立していない。しかし、本研究では、医療通訳者がいる国のなかで法的根拠と予算財源があるも

のを、先進事例として取りあげることとした。

## 1.3. 本稿の目的

本研究の目的は、海外の医療通訳システムの中から先進事例となるものを抽出し、法的根拠と予算財源を中心に調査し、日本の現状と比較することである。

## 2. 方法

方法 1：日本で出版された論文の中で、医療通訳の海外先進事例として紹介されている国を、先行文献検索により抽出した。2016 年 6 月に、CiNii で「医療通訳」をキーワードに検索した結果のなかから、抄録から海外先進事例、法的根拠あるいは予算財源について述べていたことがわかった文献を抽出した。また、Pubmed で “medical, healthcare, interpreter” をキーワードに検索した結果の中から、抄録から海外先進事例、法的根拠あるいは予算財源について述べていたことがわかった文献を抽出した。その後、抽出した文献の内容を精査し、主に法的根拠と予算財源に関して日本の現状との比較を行った。

方法 2：シンガポールのニチイインターナショナルクリニックにおいて、医療通訳業務について調査を行った。シンガポールはアジアの医療先進国であり、著者が実際に調査を実施したことから海外先進事例として報告する国に加えた。調査方法は、2016 年 9 月 5 日～9 月 8 日の、9 時～18 時に受付と院内通訳に同席し、行動観察を行い、その様子をノートに記録した。通訳者は 2 名 (著者を含む) であり、1 名は病院スタッフかつ医療従事者であり医療通訳者としての研修は受けておらず、もう 1 名は研修生であり医療従事者ではなく、医療通訳者としての研修を受けていた。研修生は筆者でもあるため、観察対象から除外した。

## 3. 結果

結果 1：CiNii で検索した結果、136 件の文献

が抽出された。その中で、米国が9件、オーストラリアが3件、イギリスが1件、スイスが1件であった。海外文献について Pubmed で検索した結果、272 件の論文が抽出され、その中で医療通訳制度について言及のある論文は1本のみ、国は米国であった。よって、本稿では文献調査の結果としては米国とオーストラリアについて詳述し、抽出した論文から法的根拠予算財源に関する情報の有無を精査し、日本の現状と比較することとした。CiNii と Pubmed で検索した結果抽出した論文を表 1 に示す。

### 3.1. 米国

米国では英語での読み書き、対話による意思疎通が十分でない状態を LEP (Limited English Proficiency) と称している。連邦政府から補助金を得ている医療機関は、LEP 指針 (2003) により LEP 患者に医療通訳者を無料で提供する責務がある (大谷、2012)。また 1964 年に制定された公民権法 (Civil Rights Act of 1964) (Title VI) 第 601 節には、「米国居住者は、人種、肌色、国籍等を理由に排斥、拒否、差別の対象にされない。」と明記されており、この法律は言語による人種差別を禁じた連邦の基本法である (Juckett、2014)。米国の病院の構成は、日本同様、公立と民間の2種類である。

日本の国立にあたる連邦立の病院は、精神・結核・退役軍人の3種類の専門病院のみである。公立病院にあたるのは郡立病院である。民間病院は、営利と非営利に分かれている。教会や慈善団体によって開設された非営利病院が病院全体の70%を占め、医療保険制度改革法の9007条 (Section9007) によって、連邦の課税制度から免税対象となっており、州や地方自治体の財産税、連邦所得税などの税控除を受けることができる。病院の構成の半数を占める民間非営利病院の中には、不況で財政難のため、経営統合や連携体制の強化を模索する所もある。また、2000年 Executive Order 13166 (大統領令13166号) では全連邦政府機関に、LEP 患者等

表 1. CiNii と Pubmed で検索・抽出した論文

著者 (年)	表題
米国	
森田 直美 (2015)	米国の医療通訳事情：IMIA 学術集会に参加して
竹迫 和美 (2014)	米国の医療通訳システム
スミス山下 朋子 埋橋 淑子 大谷 晋也 (2014)	アメリカの医療通訳現場から学べること：総合病院でのビデオ通訳の試み
竹迫和美、中村安秀 (2013)	米国において医療通訳士が職業として確立するまで：～創始期先駆者の視点～
遠藤 弘良 (2014)	国際医療交流の現状と医療通訳 (特集 医療通訳士と保健医療)
スミス山下 朋子、埋橋 淑子、大谷 晋也 (2012)	アメリカ合衆国における医療通訳事情調査報告
竹迫和美、中村安秀 (2010)	多文化共生の扉・アメリカ合衆国の医療通訳の現状
石崎 正幸 Borgman Patricia D. 西野 かおる (2004)	米国における医療通訳と LEP 患者
西野 かおる (2005)	医療通訳—米国に学ぶ事と今後の課題
Juckett G, Unger K (2014)	Appropriate use of medical interpreters.
オーストラリア	
与那嶺 隆 (2010)	公的医療機関における医療通訳制度 (特集 オーストラリアの多文化主義政策)
藤原 ゆかり (2007)	オーストラリア、ニューサウスウェールズにみる多言語サービス—産科のシステムと医療通訳の利用に注目して
松尾 博哉 (2005)	オーストラリアの医療通訳制度事情

のサービスへのアクセス向上のために実施すべきことのガイドライン作成を義務づけた (西野、2004)。対面通訳とビデオ通訳、電話通訳等を組み合わせて、少数言語の場合もサービスを提供



できるよう工夫がなされている (大谷、2012)。

医療通訳システムに関する米国内の先進地域の事例としてワシントン州とマサチューセッツ州の現状を詳述する。

ワシントン州は先住民族や外国出身者が多く、1970年代から異文化や言語に対応する医療システムを構築してきた。医療通訳サービスの所管は、ワシントン州社会保険サービス局 (Department of Health and Human Services, DSHS) 医療支援管理課である。民間病院を対象に、医療給付対象者へ医療通訳サービスが実施されている。公立病院は、自身で医療通訳の確保が求められる。1991年、LEP患者を対象とする通訳サービス提供組織、Language Interpreter Services and Translation が州社会保健局により創設された。それにより州政府を財源として30言語以上に対応する医療通訳者が州内の病院に派遣されるようになった。2001年度、医療通訳者の平均時給は30～40ドル (3250～4330円) であった。そして1991年、DSHSが連邦補助金を受ける医療機関はLEP患者に対して無料で通訳サービスを提供することを義務付けた。しかしDSHSの医療通訳サービスへの費用が増大したことから、2003年、DSHSはこれまでの言語通訳代理店との契約を廃止し新たにブローカー制度 (Broker System) を導入した。州と既に病院搬送契約を交わしている代理店の中からブローカー (Language Interpreter Services Regional Broker) を決め、医療機関はブローカーを通じて通訳の派遣を依頼することになった。州はブローカーに一定の管理費を払い、医療通訳へ支払う費用は減少した。石崎 (2013) は、ワシントン州内で人口最多のキング郡におけるブローカー Hopelink の2004年7月1日～2006年6月30日の具体的な予算編成を以下のように示している。

「Hopelinkの2年間の予算は約4,400万ドルで、その内、医療通訳部門の予算は約687万ドルと、全体の15.6%で、他は患者輸送部門の予算である。通訳部門の予算は通訳派遣回数

13万6千件、一回の派遣時の通訳費を44.10ドル、それに伴う事務管理費を6.38ドル、合計50.48ドルと推定して算出している。687万ドルの内訳を見ると、約600万ドル (全体の87.4%に相当) が通訳者に支払われ、残りの12.6%が事務管理費として使用される。」 (石崎、P77)

ボストンのあるマサチューセッツ州では米国の中でも7番目に移民が多く、2014年は全人口のうち移民の比率15.7%であった。また、2007年には州全体の税収のうち16.4%が移民等によるものと言われている。州政府では積極的な多文化共生政策を行っており同州はアメリカの中でも多文化共生が進んでいる。マサチューセッツ州政府には、外国からの移民等支援のための組織として「難民・移民局」 (Office of Refugees and Immigrants) という部署が設置されており、移民等政策の総合窓口機能を担っている。2006年に医療改革法案 (An Act Providing Access to Affordable, Quality, Accountable Health Care) を成立させ全米初の州民皆保険が義務付けられた。2001年、公立、私立病院を問わず、救急部門と急性期精神科ではLEP患者診療の際に医療通訳者を用意しなければならないと定めた「救急治療室通訳者法」 (Emergency Room Interpreter Law) が施行された。州法での義務はあくまでも緊急治療に対する通訳のみであるが、ほぼすべての病院で一般治療に対しても同様の通訳サービスを提供しており、一般的な病院では5～8言語で対応できるよう専属スタッフが置かれている。平均年収\$44,805 (約485万円) (salary.com、2016) である。マサチューセッツ州では他州にさきがけて医療通訳士が団体を結成し、地位確立を目的とした活動に取り組んでいた (竹迫、2013)。医療通訳に係る費用は患者でなく全て病院が負担するが、緊急治療に対する医療通訳提供については、州政府が通訳実績に応じて補助金を支払う仕組みである。なお、国土の広い米国全体では遠隔通訳サービスが活躍している。カリフォルニア州モンレーに本社を置くランゲージライン社



は最大手の電話通訳事業会社で、24 時間電話通訳により急な要請や希少使用言語へ対応している。(使用料：\$3.95/分 (約 430 円))

米国では「医療通訳士」という公的資格はまだなく医療通訳者の育成、研修内容についての全米基準はまだ確立されていない。現在代表的な民間の医療通訳トレーニングは「Bridging The Gap」であり、全米各地の通訳派遣会社、セミナー機関が本コースを提供している。本コースの修了証書が、医療通訳をする上での最低限の教育を受けたという証明になり、医療機関が医療通訳者を雇用する際に配慮される。筆者も2014年2月に当該コースを受講した。一週間の講座では日本語の他に、スペイン語、ロシア語、ウクライナ語、中国語、ASL (アメリカ手話) の話者が共に受講しており、授業は英語で実施された。「Bridging The Gap」の主催団体 The Cross Cultural Health Care Program (CCHCP) はワシントン州の認定試験対策から発足した、シアトルに本部がある非営利団体で、医療通訳研修のほか、異文化対応能力開発研修とコンサルティング、多言語での出版等を実施している。

### 3.2. オーストラリア

オーストラリアの医療は、一般開業医、専門医、病院、薬局、検査機関の5つの分野に分けられている。オーストラリアではホームドクター制となっており、医師は一般開業医と専門医に分かれている。病気や怪我の場合には、まず一般開業医の診察を受け、必要に応じて専門医の紹介を受ける。

オーストラリアは多民族国家であり、すべての病院に移民者数の多い14ヶ国語(日本語はない)での対応が義務付けられており、患者の通訳は病院の負担で行なわなければならない。病院は急性期の患者のみを受入れ退院後は在宅医療または介護施設へ移行できる仕組みが整備されていること、総合医制度が確立していることなど基本的には英国型のシステムに似ている。が、英国のように医療の提供すべてを国営

で行なうのではなく、民間との混合方式を採用し、財源面・医療面での民間部門の充実を図ってきた。公的病院は運営のための財源のほとんどを連邦政府からの補助金と州政府からの拠出金に依存している。民間病院は政府などからの補助金を受けず、患者は診療費のほか入院料などの施設関連費用を請求され、公的保険は適用されないが、手術の待ち時間が短いことや医師や治療環境の選択が自由にできるという利点がある。オーストラリアでは全病院の約6割を公的病院が占めており、近年民間病院が増加傾向にはあるものの、依然として公的病院が中心的役割を果たしている。

1970年代に、白豪主義から多文化主義への転換として通訳サービスを充実するための制度が発足、全豪統一の通訳試験も確立した。公立病院では州政府の医療通訳サービスを受けられるが、公立病院以外の一般開業医などを受診する際には、民間通訳サービスに加えて連邦政府「Translation and Interpretation Service (TIS)」でも医療通訳サービスが受給可能である。

Translation and Interpretation Service (TIS) はオーストラリア連邦最大の通訳翻訳サービス機関である。国の税金を財源として24時間体制で100以上の言語に対応する対面、電話通訳サービスを実施している。TISの事業経費の負担者は連邦政府及びサービス利用者で、政府機関等や医療機関(GP、専門医)との連絡は無料であるが、オーストラリア国民及び永住者に限られている。患者負担額は無料である。

医療費の負担は税金を財源とする「メディケア(Medicare)」と呼ばれる公的医療保障制度(国民皆保障制度)による。公立病院では全国民がほぼ無料で医療サービスを受けている。医療システムは連邦政府レベルの「メディケア庁(Medicare Australia)」によって全国一律に運営されており、運営に要する連邦政府の財源は4分の1がメディケア税(Medicare Levy)、4分の3が所得税や間接税などの税金でまかなわれている。1977年に、翻訳者と通訳者の資格を

標準化し認定する国家機関である National Accreditation Authority For Translators and Interpreters (NAATI) が移民局の一部署として創設された。NAATI 試験は医療通訳に特化したものではなく、司法通訳、学校通訳も含めたコミュニティー通訳としての包括的な知識を問われるという点で日本や米国とは異なる。

オーストラリア政府公認の通訳・翻訳家になるためには、オーストラリアの国家資格となる NAATI (National Accreditation Authority for Translators & Interpreters) の資格を取得する必要がある。医療通訳者のほとんどは母国語の他に英語を学習し、オーストラリアにきた後に NAATI の資格を取得、その後、母国語と英語の通訳者として活躍する。NAATI の資格は LEVEL1 ~ LEVEL5 までの 5 段階にわかれ、通訳・翻訳家としての資格を取得するには、レベル 3 以上を取得する必要がある。

NAATI の資格を取得する二つの方法は以下のとおりである。

1. 定期的におこなわれる、NAATI の公認検定試験に合格する
2. NAATI の認定を受けた通訳・翻訳の専門コースを受講し規定の条件を満たす

連邦の通訳翻訳サービスに加え、各州が独自のサービスを提供している。その中で、シドニーのあるニューサウスウェールズ州を挙げる。

ニューサウスウェールズ (NSW) 州は、豪州で最も移民の多い州であり州の言語政策も整備されている (藤原、2007)。1972 年に公的医療機関における医療通訳サービスが試行的に開始し、NSW 州人種差別禁止法の施行された 1977 年から本格実施、2013 年時点では 12 州を大都市地域 4 つ、郊外地域 4 つに区切って医療通訳派遣サービスを実施している。

NSW 州は 1988 年、多文化の国民の保健サービスへのアクセス向上のために州の公的保健システムを再構成し、地域事務局制を廃止して地域保健サービス制を導入した。各地域保健サービス局が受け持つ地域を拡大、より広範囲での

保健行政を目指したことにより、全地域を対象にした通訳サービスが設立された。また法的根拠として、州命令の 2006 年第 53 号 医療通訳に関する基本手続では、異なる文化背景の住民への同様の医療サービスを義務付けられた。実際の通訳現場の形態として、NSW 州の、シドニー南西部健康局医療サービスを例に挙げる。

シドニー南西部健康局医療サービスは、病院及び健康管理施設を管轄する州政府機関で、シドニー南西部の全公立医療機関に通訳・翻訳サービスを提供しており、医療機関での対面通訳、電話通訳や自宅への訪問通訳に対応している。予約はコールセンターで常勤スタッフが一括受付、常勤通訳者と契約通訳者に割り振っている。報酬は、常勤通訳者 (8 時半 -17 時) で年 45000 ~ 65000 ドルであった (約 490 ~ 700 万円)。契約通訳者は、最低保障として、125 ドル (約 13600 円、2 時間半) が支払われている。電話通訳者は、最低保障として 18.30 ドル (約 1980 円/30 分)、以降 30 分単位で同額が加算される。

NSW 州では、公的医療機関の通訳には、公的な認証 NAATI を受け、特別に訓練され、医学用語を理解し、公的医療システムに精通した通訳者を使うことが方針とされている。NAATI の認定資格は更新制で、再認定を受けなければ医療通訳の資格が取り消される。実際にプロの医療通訳者として派遣されるためには、集中講義、医学専門用語研修、定期講習など州政府が費用を負担して実施するいくつかの研修を受け、最後は試験に合格しなければならない。医療通訳に関しては、Health Care Interpreter Service (HCIS) が統一してサービス運営を行っている。利用者が公立病院、公的医療機関等で公的患者として診療を受ける場合は本人の負担なしで通訳サービスを受けられる。通訳サービス提供にかかる費用は NSW 州政府が負担しており、サービスを実施している各地域保健機関に予算を割り当てている。州保健省は研修を実施しており、研修後は州政府関連の医療通訳機関

が通訳者を雇用している。

### 3.3. シンガポール

結果2：東南アジアのほぼ中心に位置するシンガポールは、ビジネスを中心として経済発展を遂げた都市集権国家である。中華系民族が7割超と最も多いが、多民族国家である。公用語は中国語、英語、マレー語、タミー語の4カ国語であり、国民の半数以上が2カ国語以上の会話が可能である。

シンガポール政府は、早くから医療を戦略的産業として育成しており、1980年代からアジア諸国を中心に、多くの外国人患者に医療サービスを提供してきた。近隣アジア諸国への対抗策として、2003年、保健省、観光局、国際企業庁、経済開発庁は、シンガポールをアジアにおける医療のハブとすることを目的として医療キャンペーンを実施することとした。医療を外貨獲得手段として位置づけ、医療観光などの医療サービスの強化を行っている。シンガポールはかつてイギリスの統治下にあったため、医療システムも英国式である。国内の医学部は、シンガポール国立大学のみであるが、欧米の大学での医師資格も認めており、外国人医師も積極的に受け入れている。そのため外国からも患者が診療を受けやすい環境となっている。

シンガポールには国民健康保険などの強制的な社会保険制度はなく、医療費は中央積立基金（Central Provident Fund：CPF）といわれる強制的な社会保障貯蓄制度で賄われている。その他にも、税による補助金、企業の福利厚生、民間の保険などを医療費の財源としている。

CPFの一部はMedisaveと呼ばれる医療積立金制度に強制的に積立てられるが、それだけでは長期入院や高額な医療に対応することはできないため、新たに任意加入のMedishieldという制度を設けた。また低所得者層を救済するために、1993年よりMedifundという制度を設けて政府が低所得者の医療費を補填する仕組みを創設した。シンガポールの医療制度はこれら3つ

のMで支えられている。これら効率的な原資調達と、市民の健康状態の両面で、シンガポールの医療制度は世界で最も成功したもののひとつであると言われている。

日本人の居住者の場合は公的保険制度がないため、任意保険に加入している。駐在員の場合、会社が日本の海外旅行者保険に加入していることが多い。保険会社、契約内容によって細かく異なる。日系クリニックなどでは、病院と保険会社が提携しており、病院が直接保険会社に医療費を請求するキャッシュレスサービスが受けられるところもある。

シンガポールの病院は政府系と私立の2種類で、初診患者の8割ほどが私立の開業医の診察を受ける。シンガポールの私立病院では、病院内に各専門医がテナントとして間借りしてクリニックを開業しており、検査、処置、入院が必要な際には病院の施設を借りて行う。医師は一般医と専門医に大別され、一般医の治療範囲を超える専門的な加療が必要な場合、専門医を紹介するシステムになっている。外国人の場合私立病院の専門医にかかることが多いが、政府系の病院よりは費用は高く、その差は病院にもよるが、約10倍以上である。しかし政府系の病院では待ち時間が長いなどの問題もあり、私立の病院では費用のかかる分、設備やサービスの面で政府系の病院よりも良いことが多い。シンガポールの医療は自由診療であるため、設備やサービスに応じて費用は大きく変わる。

私立病院は街中にある開業医以外にラッフルズ病院、マウント・エリザベス病院などの大病院があり、今回調査を実施した、日系クリニックであるニチイインターナショナルクリニックのあるファーラーパーク病院は、これらの2大私立病院に並ぶことを目標にして2016年に設立された高級私立病院である。調査対象となった病院スタッフかつ医療通訳者は、病院スタッフとしてフルタイムで勤務しており、医療通訳は業務の一部であったため、医療通訳者としての正確な報酬は不明であった。Web上に公開



されていた、同様の日系クリニックでの病院スタッフの募集要項にあった報酬は、月給が3300シンガポールドル（約26万円）でボーナス有、推定年収は額面で約360万円であった。医療通訳に関する資格は、国家資格・民間資格共に無いようであった。

外務省 Web サイトの在外公館医務官情報の米国、オーストラリア国内の「日本語で受診できる医師・カウンセラー・鍼灸師など」の項に記載のある日本人医師は、その専門分野（家庭医、一般内科など）全て一般開業医であると思われる。シンガポールでは、国策により2005年に日本人医師の就業は30名までと定められており、日本人医師は、医療機関が集まるビルのテナントや大病院のテナントとして、クリニックを開設し一般開業医として診療にあたるという就業形態が大多数である。米国やオーストラリアと同様、一般開業医と専門医とに分かれているシンガポールでは、一般開業医の場合は患者が日本人医師の診療を選んで受診することが出来るが、専門医の紹介に関しては、医療機関同士の契約の問題のため、通常患者が医師を指定することができないため、日本人の専門医を選んでアクセスすることはできないと思われる。よって、主に医療通訳の需要は専門医でより必要であり、実際に利用されていた。日本人一般開業医のいない地域では、First touch と高度医療両方で医療通訳が必要とされることが予想されるが、概して高度な或いは危険性を伴う治療・病態の説明に際してより正確性の求められる医療通訳が求められる。

### 3.4. 日本との比較

日本と米国、オーストラリア、シンガポールにおける医療通訳の法的根拠と予算財源に関する比較を表2に示す。

日本の場合、医療通訳に関する法的根拠は手話以外にはないが、手話の場合は障害者差別解消法（2016）などにより公的機関と民間企業における手話通訳による言語支援が法制化されている。しかし、英語などその他の言語では、医療通訳による支援はまだ法制化されていない。

医療通訳者は通訳だけでなく「診察室での医者と患者の信頼関係を重視し、コミュニケーションを円滑に進めるための仲介人というだけでなく、患者の心理面への配慮、必要な援助を提供できる場への引き継ぎも大切な役目」（灘光、2008）と考えられているが、その報酬は一般通訳の10分の1程度と言われており、十分ではないのが現状である。米国と日本との最大の相違点は、米国で誰でも無料で医療通訳サービスが保証されている点である。米国がCodeなどの法的根拠があるのと比較して、日本国内では医療通訳を提供するうえで法的根拠はない。その財源は国または州政府の医療費予算であるのに対して、日本では自治体の一部の予算や病院等様々な財源でまかなっており、財源が不安定なため医療通訳者に十分な報酬が保証されていない現状がある。

米国の医療制度は、公的医療保険と民間医療保険の2本立てとなっている。公的医療保険制度には2種類ある。1方は「メディケア」（65歳以上の高齢者、65歳未満の身体障害者、未

表2. 日本、米国、豪州、シンガポール、日本の医療通訳の法的根拠と予算財源に関する比較

	米国	豪州	シンガポール	日本
法的根拠	公民権法 (Civil Right Act VI-6)	州命令 (NSW は医療通訳に関する基本手続き)	なし	なし (手話は障害者差別解消法などあり)
予算財源	各州政府	各州政府	海外旅行保険、患者個人等	病院、地方自治体、個人等様々



期の腎疾患患者が対象)、もう1方は「メディケイド」(低所得者向けの医療保険)である。高齢者でも貧困者でもない平均的な市民は民間の保険会社を利用している。米国では、包括的医療保険改革法(オバマケア)により2014年から納税するほとんどの市民と合法的移民に保険の加入の義務づけを始めた。米国ではこれまで公的医療保険の対象外である多くの国民が、医療保険を持たないことを選択するか、持つことがかなわない環境であり、そのような場合無保険の者は自費診療に耐えず医療機関を受診することが出来ず、医療費により破産する家庭も後をたたなかった。オバマケアでは公的保険ではなく民間の保険会社が販売している既存の健康保険プランの購入を全国民に義務づけることとなり、これにより健康保険プランを購入しないという選択は無くなった。

オバマケアが定めた、保険会社がカバーすべき医療サービスの10項目に医療通訳は入ってはいないが、オバマケアにより新たに保険加入者が増加するため、医療通訳者の数は増加すると言われている(Iatranslation, 2013)。国の財源に関しては、オバマケア後にさらに高騰した保険料に押されて医療費にかかる国の財源がさらに圧迫されることとなった。現在、医療通訳サービスは堅持されているが、2017年に政権が共和党に交代されることから、将来また状況が変化することが予想される。

オーストラリアでは政策、法的整備などに裏付けられた通訳制度の構築や国家レベルでの統一基準があり、税金で通訳者の育成が行われているが、日本はまだ道半ばである。医療通訳を手配するための機関は、オーストラリアでは連邦政府と州政府で確立している。しかし、日本では国や地方自治体や民間の通訳エージェントと統一されていない。通訳専任ではない病院職員が医療通訳をする場合もある。オーストラリアでは通訳サービス提供にかかる費用は州政府が負担しており、サービスを実施している各地域保健機関に予算を割り当てている。しかし、

日本にはそのようなシステムは一部の自治体を除いて未整備である。

シンガポールでは、政策、法的整備などに裏付けられた通訳制度や国家レベルでの統一基準は見当たらなかった。予算財源は、観察されたクリニックでは患者の海外旅行保険によってまかなわれており、国庫や地方自治体から支給される制度については見当たらなかった。通訳者は医療英語を独学で学んでいた。また医療通訳者は同時に病院スタッフであった。

#### 4. 考察

医療通訳の海外先進事例として紹介する国を米国とオーストラリア、シンガポールにしたことについては、水野(2008, p. 7)、連(2013, p. 55-105)も海外のコミュニティ通訳をめぐる状況を報告する際に米国とオーストラリアを挙げていたことから、先行研究と一致している。シンガポールは著者が調査に赴き情報を得られた国であったため挙げた。シンガポールの事例はコミュニティ通訳の状況報告という文脈では新規である。

また、米国とオーストラリアの例と日本の例を比較した場合、日本は厚生労働省が医療通訳の制度化に向けて主導している現状より、政府主体で医療通訳システムの整備を実施していることは米国とオーストラリアと一致する。その点は、シンガポールは病院スタッフが通訳をする例もあり、財源が病院もしくは個人・法人の保険になっていることから、政府主体でシステムを整備しているとは言い難い。また、米国とオーストラリアで、移民の多い数か所の州が、独自に医療通訳システムを設立していることについても、日本で在日外国人の多い横浜市や愛知県が独自のシステムを運用していることから一致する。シンガポールには州が存在しないことから、州による違いなどはみられなかった。

海外先進事例から浮上した日本の医療通訳システムがまだ整備していない課題について述べる。

まず、医療通訳サービスを保障する法的根拠の設定が必要である。そしてその法的根拠に基づき、訪日、在日外国人診療の受診の権利を保證できる仕組みづくりが必要である。また、医療通訳者の派遣、教育にかかる組織運営と運営費用を国、自治体が負担し、患者が無料でサービスを利用できる体制づくりも必要である。医療通訳者の質保証のため、全国統一の資格試験、研修プログラムを整備することに関しては、日本では現在整備中である。さらに医療通訳者の質確保のため、給与を会議通訳、ビジネス通訳等と同程度に保証する必要がある。

## 5. 本研究の意義

日本における医療通訳に関する仕組みづくりのため、各国の事情の違いはあるものの、米国およびオーストラリア、シンガポールのような医療通訳の先進国における事例を参考にすることは意義がある。

また、米国とオーストラリア、日本との比較に関する論文は先行研究にあるが、シンガポールとこれらの国々を比較した研究はこれまでになく、比較によって得られた考察は新たな知見といえる。

本研究の限界は、国内の文献のみ検索したことである。海外の文献も検索対象に含めることで、より多くの国々や、言語の医療通訳に関して情報が得られるため、今後の課題としたい。

## 6. 結論

海外の医療通訳システムの中から米国とオーストラリアを医療通訳の先進国とみなし、法的根拠と予算財源を中心に調査した。これらの国と比較して、法的根拠の設定、医療通訳者の派遣、教育にかかる組織運営と運営費用を国、自治体が負担し、患者が無料でサービスを利用できる体制づくり、全国統一の資格試験および研修プログラム整備の必要性、給与を会議通訳、ビジネス通訳等と同程度に保証することによる医療通訳者の質確保の必要性が示唆された。今

後も医療通訳者の専門化にむけて、先進諸国の事例を踏まえた政策、教育上の進展が望まれる。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、移民政務学会シンポジウムに招待いただき報告の機会をいただきました、西村明夫様、シンガポールのクリニックで調査の機会をいただきました特定非営利活動法人多文化共生センターきょうと、ニチイインターナショナルクリニックの関係者の皆様のご協力に心より感謝申し上げます。

(本稿は、2016年5月に移民政務学会にて発表した内容を、論文用に加筆編集したものである。)

## 引用文献

- Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters. *Pediatrics*, 1, 6–14.
- 遠藤弘良 (2014). 「国際医療交流の現状と医療通訳 (特集 医療通訳士と保健医療)」『保健の科学』第 56 巻 12 号, 832–835 頁.
- 藤原ゆかり (2007). 「オーストラリア, ニューサウスウェールズにみる多言語サービス -- 産科のシステムと医療通訳の利用に注目して」『ペリネイタル・ケア』第 26 号 (6), 634–640 頁.
- Flores, G., Laws, M. B., Mayo, S. J., Zukerman, B., Abreu, M., Medina, L., Hardt, E. L. (2003). Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters. *Pediatrics*, 1, 6–14.
- Harmsen, J. A. M., Meeuwesen, L., Wieringen, J., Bernsen, R., & Bruijnzeels, M. (2003). When cultures meet in general practice: intercultural differences between GPs and parents of child patients. *Patient Education and Counselling*, 51, 99–106.
- 石崎正幸・Patricia D. Borgman・西野かおる (2004). 「米国における医療通訳と LEP 患

- 者」『通訳研究』, 12, 121–138.
- Juckett G, Unger K. (2014). Appropriate use of medical interpreters. *American Family Physician*, 90 (7): 476–80.
- 川内規会 (2011). 「日本における医療通訳の現状と課題：外国人診療に関する調査から」『九州コミュニケーション研究』1 (9) 25–35 頁.
- Latranslation (2013). Medical interpreters and Obama Care, November 30, 2016 (<http://latranslation.com/medical-interpreters-and-obama-care/>)
- 松尾博哉 (2005). 「オーストラリアの医療通訳制度事情」『日本医師会雑誌』第 133 (2) 号, 268–272 頁.
- 水野真木子 (2008). 『コミュニティー通訳入門：多言語社会を迎えて言葉の壁にどう向き合うか 暮らしの中の通訳』大阪教育図書.
- 連利博 (2013). 米国の医療通訳『医療通訳入門』, 松柏社.
- 森田直美 (2015). 「米国の医療通訳事情：IMIA 学術集会に参加して」『日本渡航医学会誌』第 9 巻 1 号, 34–37 頁.
- 中村安秀・南谷かおり (2013). 『医療通訳士という仕事—ことばと文化の壁をこえて—』大阪大学出版会.
- 灘光洋子 (2008). 「医療通訳者の立場、役割、動機について」『通訳翻訳研究』, 8, 73–95.
- 西野かおる (2005). 「医療通訳 -- 米国に学ぶ事と今後の課題」『国際保健支援会』第 2 号, 7–15 頁.
- 西村明夫 (2011). 「医療通訳共通基準の策定経緯と内容」『自治体国際化フォーラム』258 号、(公財)自治体国際化協会.
- Ono N (2015). Medical Interpreter Education in Japan: History, Current Status and Prospects. Special issue of *The Journal of Translation Studies*, 16 (4), 147–165.
- Salary.com (2016). Salary of medical interpreter, July 1, 2016. (<http://salary.com/>)
- 沢田貴志医学監修・医療通訳教科書編集委員会編・西村明夫 (編集責任) (2015). 『医療通訳学習テキスト』創英社 / 三省堂書店.
- Schouten B. C., Meeuwesen. L. (2006). Cultural difference in medical communication: A review of the literature. *Patient Education and Counselling*, 64, 21–34.
- スミス山下朋子・埋橋淑子・大谷晋也 (2014). 「アメリカの医療通訳現場から学べること：総合病院でのビデオ通訳の試み」『大阪薬科大学紀要』第 8 巻, 67–73 頁.
- スミス山下朋子・埋橋淑子・大谷晋也 (2012). 「アメリカ合衆国における医療通訳事情調査報告」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』第 16 号, 19–28 頁.
- 竹迫和美 (2014). 「米国の医療通訳システム (特集 国際医療交流と医療通訳士)」『国際人流』第 27 巻 7 号, 21–25 頁.
- 竹迫和美・中村安秀 (2013). 「米国において医療通訳士が職業として確立するまで：～創始期先駆者の視点～」『国際保健医療』第 28 巻 4 号, 279–286 頁.
- 竹迫和美・中村安秀 (2010). 「多文化共生のとりら アメリカ合衆国の医療通訳の現状」『自治体国際化フォーラム』第 247 号, 16–18 頁.
- 特定非営利活動法人 多言語社会リソースかながわ (MIC かながわ) (2006). 『ことばと医療のベストプラクティス』, 特定非営利活動法人 多言語社会リソースかながわ (MIC かながわ), 87 頁.
- 臼井由之・中村信・杉山優子・山内芳忠 (2009). 「岡山医療センターにおける医療通訳システムの構築の試み」『医療』, 63, 322–326.
- 与那嶺隆 (2010). 「公的医療機関における医療通訳制度 (特集 オーストラリアの多文化主義政策)」『自治体国際化フォーラム』第 248 号, 12–14 頁.

---

調査・実践報告

---

## ニュージーランドの教職課程の訪問調査報告

### Findings from a New Zealand Teacher Education Program Survey and Review of Teacher Education Literature

小野田 榮<sup>1)\*</sup> 宮下 治<sup>2)</sup> 吉野 康子<sup>3)</sup>

Sakae ONODA<sup>1)\*</sup> Osamu MIYASHITA<sup>2)</sup> Yasuko YOSHINO<sup>3)</sup>

#### Abstract

This paper reports a survey conducted in a university in New Zealand and a review of teacher education literature identifying potential renovations to the current English Teacher Education Program in the Faculty of International Liberal Arts at a private A University, Japan. Many Japanese universities offer undergraduate English teacher education programs under the supervision of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). However, such programs have not always resulted in producing secondary school English teachers with adequate teaching skills, a disposition and passion for teaching, or adequate English proficiency. Various reasons for this shortcoming have been offered along with suggestions for improvements. Based on these, we sought to make the A University program more effective in producing secondary school English teachers equipped with the above qualities and skills.

Based on the data collected, we judged that the following may be effective for course renovation: (1) longer teaching practice beginning earlier in university life, including one day a week when student teachers return to their classrooms and discuss, critique, and improve their teaching with the help of their mentors; (2) teaching second language acquisition theory intimately integrated with teaching methodology classes and teaching practice; and (3) courses such as the Diploma or Masters programs implemented in New Zealand should be encouraged or even made mandatory to develop effective teaching skills.

We trust that our suggested reformulations will be received positively by our students even before they become teachers as well as by the instructors who supervise them in their teaching practice and that they will offer a model for English teacher education programs.

---

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

<sup>2)</sup> 順天堂大学・国際教養学部 (Email: o-miyashita@juntendo.ac.jp)

<sup>3)</sup> 順天堂大学・国際教養学部 (Email: ya-yoshino@juntendo.ac.jp)

\* 責任著者：小野田 榮

〔September 15, 2016 原稿受付〕〔January 23, 2017 掲載決定〕



## Key words

英語教職課程、教育実習、理論と実践との融合  
English Teacher Education Programs, Teaching Practice,  
Close Integration of Theory and Practice

### 1. はじめに

日本においては、教育学部のある大学を中心に、教職課程を持つ大学は少なくない。英語教職課程を持つ大学も多い。文部科学省が2016年に発表したデータによると、その数は400校にも及ぶ（日本経済新聞、2016）。資格取得を重視する日本にあって、中学高校の英語教員免許は、英語を専門とする大学生が在学中に取得できる唯一とも言える国家資格である。そのため、教員になる意志があるなしにかかわらず、将来のために安全策として教員免許の取得を目指す学生は少なくない。また、大学側にとっても、入学者を引き付ける大きな魅力として利用している側面も否めない。

しかし、そのような学部レベルの英語教職課程は、文部科学省の設置基準に従い、教員審査を受けているにもかかわらず、問題点が少なくないことはこれまでの調査結果によって明らかにされており、文部科学省も認識していることである。（文部科学省、2015；日本経済新聞、2016）。ではまず、その問題点についてみていこう。

### 2. 英語教職課程における問題

これまで英語教育の世界では、大学における英語教職課程に関する調査研究が行われ、解決すべき問題がある程度明らかにされている。そして明らかになった問題解決のため、教育実習生が身につけるべき資質、知識そしてスキルを提示している。日本の中学校や高等学校の場合、他国と異なり生徒指導、進路指導、また担任としての業務などがあり、求められる力は多岐にわたるが、本稿では、私立A大学国際教養学部英語教職課程の向上に直接関係する点に絞って論じていくことにする。

その一つ、山崎（2006）は、大学の英語教職担当者、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調査を行い、実習生に求める力について報告している。その中で浮かび上がってきた点は次の2点である。

#### 2.1. 高度の英語力

具体的には、英検準1級あるいはTOEFL iBT 550点に相当する英語力を持ち、適切な発音で英文を読んだり話したりできること。また、大学入試センター試験に対して正確な解答を出す力があること、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できることなどが挙げられている。なお、筆者の一人である小野田は、かつて14年間英語教員免許取得を希望する英語専攻の学生を対象とする英語科教育法を担当していたが、しっかりと文法力を身につけていた学生はごくわずかであり、毎年教育実習校から、教育実習生の文法力を向上させ、正確な英文を書けるように指導してほしいとの要望を受けていた。これは、かなり深刻な事態であるが、実際に正規の教員として働いている教師の実態を見ればうなずけることである。例えば、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がある。それによると、英語力の指標である英検準1級あるいはそれ以上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%に過ぎないのである（日本経済新聞、2016）。

#### 2.2. 充実した教育実習

充実した教育実習を行うためには、実習期間の長期化は避けられない。これは、現実的には、

必ずしも実習校の指導教員が望んでいることではない。過密なスケジュールで働く、中学校高校の教員にとって、実習生を担当すること自体が大きな負担である。事実、指導教員の多くは実習期間中に実際に教える時間として、6～15時間が望ましいと回答している。しかし、その一方で教員を育てる理想として、長期の実習期間の必要性も認識している。ただし、その準備として、次のような指導を、大学側に要望している。

(a) 英語の4技能の統合力の養成

(b) 教科書を使用した効果的な指導法の伝授

(c) 長期化された実習期間中の対応

- ・大学の指導教官による実習校の定期訪問と授業参観そして助言
- ・大学の指導教官と実習生指導教官の連携
- ・実習に適性を欠くと判断された実習生の大学側の引き取り

このような指導教員の考えは、Murphey, Onoda, Takahashi, & Chiba (2008) でも報告され、特に教育実習期間の長期化が理想的であることが、大学の教職担当者だけでなく、高校の指導教員、そして実習生からも指摘されている。ただし、この場合気を付けたいのが、実習生の回答は、教員を目指す意識の高い実習生のみによる回答であるということである。前述のように教員資格のみ必要な学生は当然のことながら長期化を望んではいない。一般企業の就職活動に支障が出るからである。

また、佐野・斎藤・吉田 (2016) は、教育上の成功を達成したフィンランドの教員養成制度を分析し、その要因として5年制の教職課程に着目し、「高い専門性を持ち、自分の考えで行動する教師の育成」(p.4) という目標があることを指摘している。このような認識のもとに、日本の学部レベルの教職課程は、英語を教えるための知識と技能を身につけ、理論と実践を効果的に結び付けるには不十分であると判断し、学部レベルから続く6年制の教職課程制度を提案している。また、その中で、大学・大学院における教職課程の科目の効果的な連携と融合を

行うべきであるし、現職教員の自己研鑽の機会を与える機能も取り入れるべきであるとしている。このように、教職課程を長期化し、専門性と教職に対する意識を高める制度が必要であることは明らかである。

### 3. 他国での教職課程の取り組み

他国での教職課程に関する研究調査の中で、日本の英語教職課程改善に役立つと思えるのが、台湾、シンガポールでの教員養成の取り組みである。山崎 (2006) は、実際にその国々で調査を行い、その特徴を下記のように報告している。

#### 3.1. 台湾

台湾における取り組みのひとつとして、国立台湾師範大学のインターンシップが報告されている。1年間見習い教員(ただし、政府から手当が給付される)として、実習校で授業参観、授業実践を行う。指導教官は実習生と月に一度会合を持ち、講義に参加したり、グループ討議に参加したりする。また、授業実践の録画を提出する義務を負う。その一方で、インターン受け入れ側では、受け入れにあたって面接試験を行い、英語力、一般的学力や人格を審査し、年に2、3名のみ受け入れるとのことである。

#### 3.2. シンガポール

Nanyang Technological University では、4年間で小学校・中学校・高等学校の免許が取れる、学部レベルの教職課程がある。教育実習 (practicum) が21単位必修となっており、school experience (2週間)、teaching assistantship (5週間)、teaching practice 1 & 2 (5週間 + 10週間) と実習に比重が置かれている。これは1年間で同様の教員免許を取得する大学院でのコースでも同様で、10週間の教育実習が課されている。

このように、台湾とシンガポールにおいては、十分な知識と指導力を持つ教員を養成するために、教育実習体験を長期にわたって積むことが

重要であると考えられ、その制度が整っているのである。

#### 4. ニュージーランドでの調査研究の意義

これまで述べてきたように、日本では、十分な指導力や英語力を身につけた教員を輩出してこなかったこと、教職課程にかかわる教員の話し合いがなされていなかったために、今日のような問題が生じている。そのような反省に基づき、私立 A 大学国際教養学部英語教職課程から理想的な英語教員を輩出するためという強い意志の元に、宮下、吉野、小野田が、ニュージーランドのヴィクトリア大学ウェリントン校の教育学部を訪問した。学部長、教員養成コース運営担当の教授、及び指導者に、そのコース全体のカリキュラムに加え、指導力向上のためのシステムについて聞き取り調査を行った。指導力に長け、使命感と情熱を持った教員を教職課程で養成するには、小野田がかつて在外研究を行なったこの大学の応用言語学部から紹介していただいた教育学部において調査を行うことの意味が大きいと判断したのである。また実際の指導を学ぶべく、キャンパスの近くの高校での日本語や英語の授業を参観させていただき、これからのあり方に関して3人で話し合ったことは、志を同じくして英語教職課程を改善していく大きな第一歩となると考えた。特に政府が、教育と教員養成に重点を置いているニュージーランドで調査研究することは、われわれの調査研究の目的には欠かせない要素であり、この調査研究は意義深いものであると考える。なお、日本の英語教員の問題としてこれまでに取り上げた英語力向上の解決策は、外国語として英語を学ぶ日本と状況が異なるため、今回の調査の目的とはしなかった。

#### 5. ヴィクトリア大学ウェリントン校教育学部

##### 5.1. 学士コース

教育学部では、教員を目指す、目指さないにかかわらず、教育や教育心理について学ぶこと

が大きな位置を占める。この2つを学ぶことは、将来の個人の生活、社会生活、そして社会貢献に非常に役立つと考えているのである。このコースの中では、学生は次のような点について考えることになる。

1. 人生の様々な段階において人間はどのように学び成長していくのか。
2. このような学びや成長に影響を与える要因としてはどのようなものが考えられるか。
3. 学習意欲をどのようにして維持するか。
4. 学校が担う社会的役割はどのようなものか。
5. 若者が直面している人生の問題とはどのようなものがあるか。

(Faculty of Education, Victoria University of Wellington, 2016)

そして特徴的なのは、教職課程履修条件である。

日本のように大学に入学すると同時に教職課程を履修できるのとは違い、ニュージーランドでは、学部レベル、ディプロマレベル、修士課程レベルのいずれの場合であれ、教職課程に入るには、どのような教科を専門にするにしても、基本的能力として読み書きの力そして計算力が要求される。また、家族や友人以外の2人(できればすでに教師として働いている人間)による審査を報告し、彼らに教員としての適性を証明してもらわなければならない<sup>註1)</sup>。

さらに、よい教師になるための資質について考え、他の応募者とグループ討議を行って評価を受けなければならない。評価項目は、(1)相手の意見を聞く力、(2)口頭でのコミュニケーション能力、(3)同僚と協力関係を構築する力、などであるが、それに加えて教育省は、教養と計算能力を義務づけている。これは、教育実習等で実際に生徒の指導に当たるからである。最後に、教職課程では、中学高校での実習が含まれるため、警察による人物チェックが行われるとのことである。

このような学部レベルの上に1年間のディプロマコース、そしてその上に修士コースが用意されている。大学スタッフによると、学部レベルの教職課程は、かつては一番人気が高かったが、入学生は、2014年が43人、2015年が23人、2016年に11人と最近になって減少の一途をたどり、2017年度は募集の予定はなく、ディプロマコース、修士コースに移行していくとのことである。その理由は、学部レベルでは、その時間数と教育内容、そして教育実習においても限界があるということである。特に教育実習指導が十分に行えないこと、教育界に修士課程修了を奨励するような動きがあること（教員になってから週末やオンラインでの修士号取得を目指す教員も増えているとのこと）、また採用の面でも指導技術と体験が不十分とみなされ有利ではないこともその要因のひとつのようだ。さらに、将来管理職となることを考えれば、修士課程を修了しておくことが望ましいとのことである。

大学卒業後各都道府県の教員採用試験に合格すれば、指導力や経験が不十分でもすぐに一人前の教員として教え始める日本と異なり、ニュージーランドでは、生徒の学習により重点を置き、時間をかけてじっくりと教員を養成しているという印象を受けた。この点についての詳細は、5.2以降のディプロマコースおよび修士コースを参照していただきたい。また、学部レベルについては来年度から継続しないとのことだったので、ここに提示した情報以上のことを得ることはしなかった。

## 5.2. ディプロマコース

1年間のディプロマコースの場合、大学を卒業し、かつ在学中に教員養成に関係する科目を履修していることが条件となっている。このコースを修了した者には、ニュージーランドの中学校高校での教員職に応募する資格が与えられる。授業としては下記のような科目の履修が義務付けられている。

カリキュラム研究の教科：

自分の求める資格と経験に応じて、表1の科目から2科目選び履修しなければならない。

表1. 選択必修科目

English	Learning Languages
Mathematics and Statistics	Music
Health	Physical Education
Performing Arts including: Dance and Drama	Social Sciences including: Accounting, Economics, Geography, History and Social Studies
Science including: Biology, Chemistry and Physics	Visual Arts
Technology	

(Graduate Diploma of Teaching (Secondary) at Victoria University of Wellington, 2016, p.1)

必修科目は次のようになっている。

表2. 必修科目

TCHG 301: The Learner in Context
TCHG 304: Teaching Models and Strategies
TCHG 303: Maturanga Maori in Education
TCHG 302: The Teacher in Context

(Graduate Diploma of Teaching (Secondary) at Victoria University of Wellington, 2016, p.2)

上記のように、学習者や教師についての理解と指導法という教師にとって、実践的な指導に直接役立つ科目が中心となっている。

なお、TCHG 303: Maturanga Maori in Education という科目があるが、ニュージーランドでは、マオリ語とその文化は、英語とともに差別することなく継承していくことが政府によって決められているため、教員を目指す者の必修科目となっている。ニュージーランドが多文化社会であることを象徴している。

また、特筆すべきことは、このプログラムには、7週間の教育実習が2回も含まれているこ



とである。そして、この資格をとれば、教育省に仮免許を持った教師として登録することができ、その後2年間教員として働き、指導力と資質が認められれば、正規の教員として推薦されるのである。

### 5.3. 修士コース

日本でいう中学校高校の教師を目指す学生向けの大学院1年のコースである。学部レベルの3年間の学士卒業資格と学部最終学年における教職関係科目の単位の平均がB以上であり、教員としてのスキルや資質を持ち合わせ、推薦人2名からの評価と査定、そして警察による審査を元に総合的な観点から入学者が選ばれる。このコースは、1年間（3学期構成）で180 points 取得することが求められる。必修科目は表3のとおりである。

表3を一見してわかることは、日本の大学院のカリキュラムと異なり、実際の教育や指導に直結した科目が用意されていることである。特に、TCHG 502 Creating and Sustaining an Effective Learning Environment のように、生徒の学習環境について理論と実践を通して学べる点特徴的であり、TCHG 513 Evidence-based Practice in the Secondary Context, TCHG 516 Evaluating Teacher Effectiveness in the Secondary Context, TCHNG 504 Sustaining Evidence-based Practice のように、授業を行いながら主観的に分析しがちな教員に、証拠に基づく客観的な分析方法を学べるように工夫されている点も見逃せない。

そして、理論と実践を密接に統合しながら指導技術を向上させていくように工夫されている点大きな魅力となっている。実際には実習期間中1週間のうち4日間半日中学高校での実習に取り組みながら、残りの1日を大学で第二言語習得などの講義を履修したり、教育実習の授業について大学の指導教官と話し合っ助言を受けたりするのである。また、大学の指導教官が教育実習校に足を運び、実習生の授業を参観し、中学高校の教育実習指導教員とともに、改

表3. 必修科目一覧

Structure

Trimester 1		
TCHG 501	Challenges and opportunities in Teaching (Taught Jan – Feb)	20pts
TCHG 502	Creating and Sustaining an Effective Learning Environment	20pts
TCHG 510	Teaching a Specialist Subject in a Secondary Context	20pts
OR		
TCHG 512	Enhancing Learning in the Secondary Context	20pts
TCHG 513	Evidence-based Practice in the Secondary Context	10pts
Trimester 2		
TCHG 503	Matautanga Maori in the Classroom	20pts
TCHG 514	Revaluating Teaching in a Specialist Secondary Curriculum Subject	20pts
TCHG 515	Critiquing the Secondary Curriculum	20pts
TCHG 516	Evaluating Teacher Effectiveness in the Secondary Context	20pts
Trimester 3		
TCHNG 504	Sustaining Evidence-based Practice (taught Nov-Dec)	20pts

(Faculty of Education, Victoria University of Wellington, 2016, p. 41)

善に向けた話し合いを行っている。さらに、指導体験を豊富にするために、3週ごとに異なるレベルの学校で実習を行う工夫も取り入れている。裕福な家庭の子供が集まる学校とそれと相反する子供が集まる学校では、学力や学習意欲に差があるため、当然指導の方法や生徒とのかかわり方が違って来るからである。また、外国

からの移民の子供や留学生が多い学校もあり、特別な配慮が必要となってくるからである。

## 6. 教師の資質と指導技術を高めていく制度

今回の調査の過程で多くの人から聞くことができた興味深く注目できる点は、教育に重点を置くニュージーランドならではの教育の質を保証する制度が存在することである。その特徴は、

- (a) 教職課程としては、学部レベルも存在するが、ディプロマレベルや修士レベルが好まれている点。
- (b) 課程履修のための人物の審査や厳しい履修基準、警察によるチェックが入る点。
- (c) ディプロマレベルや修士レベルが修了してから最低2年間教員として指導経験を積み、指導法が基準以上であると査定されて初めて、正規の教員として認定される点。
- (d) 理論と実践を有機的に結びつけ、その知識と技術を利用しながら、長期の教育実習を行い、その中で随時中学高校の指導教員および大学の指導教官からの指導助言を適時受け指導技術を高め、教員として成長させていく点。
- (e) 正規の教員として認定された後も、3年ごとに、自分の教育や指導方法を裏付ける書類（生徒による授業評価、作成した教材など）を教育委員会に提出し、査定を受けなければならない点。
- (f) 教員になってからも、オンラインや週末を利用して、修士課程を履修するよう薦められている点。

などであり、日本の免許状更新講習とは比較にならないほど厳しい制度になっているように思える。

## 7. 結論

今回、私立A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、ニュージーランドにあるヴィクトリア大学ウェリントン校教育

学部を訪問し多くの情報を得ることができた。その中で、実際に生かせると思えることは下記のようなことであろう。

- (a) 3年時の英語科指導法の授業の履修をしながら、中学高校で教育実習を行う。できれば、大学での講義と数週間の実習を交互に行う。そして、英語科指導法の担当者とその他の教職科目担当者が実習中に訪問し、教育実習生、中学高校の指導教員と、実習生の授業について話し合い、授業改善を試みる。また、これまでの調査研究（たとえば、Murphey, Onoda, Takahashi, & Chiba, 2008）にもあるように、教育実習の期間を、合計で2ヶ月という長期に設定し、実習生として授業を行いながら、指導技術を効率よく高めていくような仕組みを作る。
- (b) 同時に、第二言語習得などの科目を履修させ、その分野での知見を生かした実践的な指導技術を学生に身につけさせる。

このような方策を実現するには、佐野・斎藤・吉田（2016）にあるように、教員として赴任するまでに十分な指導力を身に付けることを目指し、5年制、6年制の教職課程プログラムを作成する。つまり、学部レベルの教職課程では、時間的にも内容的にも学生を教員として育てることは難しいため、大学院に教職課程を設置し、そこで時間をかけて学生を指導していくことである。

グローバル市民養成を掲げる私立A大学国際教養学部では、創立当初より英語教職課程を設置し、高い英語力と異文化間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ようと日夜努力している。現在教職課程を履修している学生はまだ1、2年生のみである。英語の指導技術の指導に関しては英語科指導法を中心に行っているが、1クラス20名近くおり、また指導法担当の教員の数も限られているため、学生一人ひとりに授業実演を行わせ、きめ細かく指導する時間が限られている。

また、実際に中学高校の生徒を指導する教育実習は、他の大学同様、4年生になってからの4週間だけである。

ただ、この学部は、他大学の教職課程に比べて有利な点もある。埼玉県B市教育委員会との連携により、学生が望めば、1年生で授業参観、2年生から参加実習を行うことができるような環境が整っている。授業時間や学生の授業外の活動、留学などとの関係もあるが、このような実習の機会を今後も増やしていく必要があるだろう。

以上のようなことから、教育実習期間を延長し、実習生が指導法の授業を受けながら、中学高校の指導教員および大学教職課程の教員と授業方法に関して話し合いながら、じっくりと指導技術を向上させていくことが現実的に可能な改善であると思われる。これは、文科省が求めていることと一致している。このような形で成長した教員が、グローバル時代の英語教育を担う理想的な教員像ではないだろうか。このような教員を輩出する国際教養学部の英語教職課程は、グローバル化を目指す私立A大学の大きな魅力になると思える。

## 付記

本研究を実施するにあたり、平成27年度順天堂大学国際教養学部海外研究旅費補助金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、この報告書執筆そして私立A大学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3人の質問に答えてくださった、ヴィクトリア大学ウエリントン校教育学部の先生方、また日本語と英語の授業を参観させていただいたニュージーランド・カレッジの先生方に、この場を借りて感謝申し上げたいと思います。

## 注)

1. 実際に教員としての資質のない人間をどの

ような形で排除できるのか、つまりこのシステムが実際にうまく機能しているのかどうかは定かではない。日本でも教員採用試験を受けるにあたり、人物考査書のようなものを、大学の指導教官や知り合いの教員に書いてもらうことを義務化している都道府県もあるが、実際に機能しているとは思えないからである。

## 引用文献

- 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.
- Graduate Diploma of Teaching (Secondary) at Victoria University of Wellington (2016) (downloaded from <http://www.victoria.ac.nz/education/study/graduate-programmes/grad-dip-sec>)
- Master of Teaching and Learning (Secondary) at Victoria University of Wellington (2016) (downloaded from <http://www.victoria.ac.nz/education/study/graduate-programmes/master-of-teaching-and-learning-secondary>)
- Murphey, T., Onoda, S., Takahashi, M., & Chiba, Y. (2008). Encouraging Teaching-Practice Learning Communities. A forum at the 2008 International JALT Conference.
- 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」
- 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)
- 日本経済新聞 (2016年、1月16日)  
英語教員「話す・書く」強化
- 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.

---

---

## Practical Research Report

---

---

# Linguaculture Resistance: An Intercultural Adjustment Perspective on Negative Learner Attitudes in Japan

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

### Abstract

This article reports on an exploratory study of negative attitudes towards English language learning among Japanese learners. 255 statements about English learning were analyzed from the perspective of resistance, a term originating in research into intercultural adjustment. Resistance is conceptualized as a critical or defensive response to the adaptive demands of a foreign experience or environment. The notion of linguaculture resistance extends this idea to the context of language learning as well. This work argues that while struggling language learners are often seen as lacking in motivation, an intercultural adjustment perspective suggests that resistance is a natural, though not desirable, part of the learning process. Resistance is said to be associated with critical value judgments, with learners blaming themselves for disappointing learning outcomes. Results showed that negative student comments provided evidence of resistance, including self-criticism and psychological distancing. The notion of resistance is proposed as a way to gain insight into, and destigmatize, negative attitudes among language learners. Ideas for further research are suggested.

### Key words

Resistance, Linguaculture, Motivation, Learner Attitudes,  
Intercultural Adjustment

#### 1. Introduction

Many Japanese see English learning as a struggle. Ninety percent of Japanese adults, for example, report having little confidence in using English, 55% report not liking English, and 90% of adults are dissatisfied with their English education in school (Benesse, 2006). Broadly speaking, student motivation

starts high in junior high school, but drops sharply by high school (Hayashi, 2005). Nearly 70% of high school students report that they either are indifferent (40%) or don't like English (27.7%) (Benesse, 2007). Critics argue that such negative feelings are tied to Japan's poor performance in English learning overall ("English skills of Japanese students fail

---

<sup>1)</sup> Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University  
(Email: shaules@juntendo.ac.jp)

\* Corresponding author: Joseph SHAULES

[Received on September 16, 2016] [Accepted on January 25, 2017]



to meet government targets,” 2016; Reesor, 2003). Indeed, negative learner attitudes and a lack of confidence in English are sometimes presented as symptoms of a critical failure of English language education in Japan (Yoshida, 2013).

These struggles are reflected in pervasive negative student attitudes towards English. Although English is seen as important, many learners are unhappy with their own ability, do not like studying English, and find English irrelevant for themselves personally (Lafaye & Tsuda, 2002; Morita, 2013). Teachers complain that many students are disengaged, and that poor attitudes among learners are a major demotivating factor in their work (Sugino, 2010). For educators, dealing with negative learning attitudes is an ongoing, pervasive challenge.

Research into negative attitudes among Japanese learners often focuses on factors that demotivate students (Agawa et al., 2011; Kikuchi, 2013, 2015). Many Japanese students report resistance to vocabulary and grammar learning, anxiety about English, and are said to demonstrate an “insular mentality” that creates an aversion to effort (Agawa et al., 2011, p. 11). Language teachers themselves have been shown to be a significant demotivating factor (Kikuchi, 2013), and negative attitudes have also been associated with conflicted feelings about internationalization (Burgess, 2013; Morita, 2013; Yashima, 2009).

Discussion of negative attitudes often carries with it an implicit assumption of failure or lack. Teachers may complain, for example, that their students lack motivation, implying that having motivation is normal, and lacking it is a failure on the part of the learner. Research that associates low motivation with a lack of interest in internationalism (Yashima, 2009, 2013), implies that learners should have an interest in internationalism. Similar assumptions can be seen in the use of the term *willingness to communicate*, which has been proposed as another key to

learning success (Yashima, 2002). This term implies that hesitant communicators are unwilling to use English as they should. A similar negative assumption can be found in the term language anxiety, defined as “the fear or apprehension occurring when learners have to perform tasks in a target language in which they are not proficient” (Zhang & Zhong, 2012, p. 27). This term implies that there’s something deficient in learners who feel anxiety, despite the fact that most or all language learners experience nervousness or frustration at times.

## 2. Resistance

This paper seeks to reconsider negative attitudes towards language learning, and will argue that they should be seen as a natural part of the learning process. It will focus on the notion of *resistance*, a term usually applied to negative judgments about cultural difference among sojourners (Shaules, 2007, 2010, 2016). Shaules (2014) defines resistance as a “psychological threat response, in which we resist the integration of new patterns” into the cognitive architecture of our minds (p. 88). In this view, encountering cultural difference can easily provoke defensive, judgmental, or denigrating reactions. This article will apply this conceptualization to language learning.

This article will first introduce the concept of resistance as it is used in the context of intercultural adjustment. It will link this conceptualization to existing scholarship in second language acquisition (SLA). The notion of resistance is argued to be consistent with a linguaculture view of language learning—the idea that language use is closely tied to deeply-rooted cultural values and patterns of cognition. In this view, language learning involves a process of deep psychological adjustment, as learners integrate foreign ways of thinking, acting and being. The notion of resistance will then be used to analyze positive and negative statements about language

learning. There will be a particular focus on the prediction that negative feelings towards language learning engender negative value judgments on the part of learners. In effect, learners often blame themselves for perceived failures with English learning. The pervasive nature of resistance is argued to reflect both the psychological difficulty, and transformative potential, inherent in language learning.

### 3. Resistance and cross-cultural adjustment

As used in this work, the term *resistance* originates in the deep culture model of intercultural adjustment. Shaules (2007, 2010) has argued that negative reactions to encounters with cultural difference are a natural part of the cross-cultural adjustment process. He describes resistance as a “cognitive self-protection reflex” and “a defensive reaction that seeks to maintain the primacy of one’s internal configuration in the face of an environment perceived as threatening,” (Shaules, 2014, p. 83). The notion of resistance has its roots in a developmental view of intercultural understanding (Bennett, 1986, 1993; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). In this view, ethnocentrism, as a product of human evolutionary psychology, is the normal starting point for cross-cultural encounters. As such, although it’s not desirable, it is natural.

Shaules (2016) has argued that dealing with the adaptive demands of foreign cultural environments broadly parallels the adjustment demands of learning a foreign language. Drawing upon recent findings in cognitive and linguistic neuroscience, he argues that language learning and intercultural adjustment can be conceived of as parallel processes that involve a reconfiguration of cognitive systems. According to this view, foreign language learning imposes adaptive demands on learners, necessitating profound and potentially disturbing changes to patterns of cognition. The need to change deeply rooted

patterns of cognition triggers the defensive psychological response of resistance. From this perspective, negative attitudes towards English learning represent not a failure on the part of the students, but a natural psychological response to the patterns of foreignness being imposed on them.

### 4. Resistance and linguaculture

The notion of resistance is consistent with a linguaculture (or languaculture) view of language learning—the idea that language use is intimately tied to deeply-rooted cultural values, sense of self, and patterns of cognition (Agar, 1994; Diaz, 2013; Risager, 2015). Learning a new language requires much more than mastering a new linguistic code, it involves negotiating a new sense of self in intercultural contexts, and gaining awareness of cultural elements of the self and others (Byram, 2008; Byram, Nichols, & Stevens, 2001; Kramsch, 1993, 2000, 2015). Building on this, Shaules (2016) has proposed a *Developmental Model of Linguaculture Learning* (DMLL), which places language learning and the process of gaining increased intercultural understanding into a single developmental framework. In this view, just as going to a foreign country puts adaptive pressure on a sojourner—possibly provoking culture shock or intercultural insights—a foreign language also challenges learners with foreign ways of thinking, acting and being.

While the term resistance has previously been applied to the challenges of intercultural adjustment, this work seeks to expand that conceptualization to language learning contexts as well. This work proposes that negative attitudes towards language learning are fundamentally similar to the psychological resistance provoked by intercultural experiences. They both involve a threat response that can be triggered by an encounter with foreign patterns in one’s environment. This is true even when there is no clearly defined cultural community for the L2,

as is the case for learners of English as a global language, since integrating foreign patterns into the cognitive architecture of the mind is disruptive generally.

### 5. Resistance and a sociocultural view of second language acquisition (SLA)

Although the term resistance is not common in the field of language education, it is broadly concordant with a sociocultural view of second language acquisition (Gardner, 1985, 2010; Lantolf, 2000). This view emphasizes the idea that “the learning of a second language involves taking on the features of another cultural community” (Gardner, 2010, p. 2). Gardner argues that because language is tied so closely to our sense of self, “learning another language in school is unlike learning any other subject” and that “it involves making features of another cultural community part of one’s own repertoire.” He recognizes that for some, “this can be a very positive enriching experience, but for others, it can be a difficult negative one” (Gardner, 2010, p. 3).

In a similar vein, Schumann (2004), argues that second language acquisition is closely tied to a preference/averse response, evaluating stimuli in terms of maintaining balance within our physiological systems (homeostatic value), seeking successful social interaction (sociostatic value) and preferences we have learned through experience (somatic value). Self-determination theory, which sees learning in terms of an innate human tendency to develop increasingly elaborated self-structures, sees negative reactions to learning challenges as not uncommon (Ryan & Deci, 2002). Learners may develop a “highly fragmented and sometimes passive, reactive, or alienated self” (p. 5) depending on socio-environmental conditions. This open systems view, in which learning involves ongoing interaction with one’s environment, is central to the notion of resistance.

Stevick (1980), representing a humanistic perspective, describes negative reactions to language learning in terms of the threat that foreign language learning poses to our identity and sense of self, due to “new information being imposed on us from outside ourselves” (p. 10). Krashen (1982) hypothesizes that anxiety and lack of confidence act as an affective filter that prevents foreign language input from being acquired. Larsen-Freeman (2011) refers to cognitive language habits as a “neural commitment” that is not easy to modify. She points out that constructing new linguistic knowledge is not easy because “language learning is not just about adding knowledge to an unchanging system. It is about changing the system” (p. 57). The need to “change the system” at a deep level is what can provoke resistance.

### 6. Resistance and foreignness

The notion of *foreignness* is central to an understanding the intercultural adjustment perspective in language learning in general, and of resistance in particular. Foreignness is defined as a gap between habits and patterns internal to the learner, and patterns the learner encounters in her environment. Foreignness may be explicit and obvious, as when we can’t understand signs when traveling in a foreign country, or when we encounter a foreign word we don’t understand. Foreignness may also, however, be implicit and experienced primarily at the intuitive level of feeling or sensation. The behavior of foreigners might strike us somehow as pushy, for example, or, we may feel vaguely uncomfortable trying to pronounce the sounds of a foreign language.

The word foreign has admittedly negative connotations. To refer to someone as a foreigner emphasizes that person’s outsider status or otherness and implies a lack of acceptance or integration. If we describe music or food as foreign we imply distaste.

Common synonyms for foreign include negative-sounding words such as strange, weird, alien, and bizarre. Above all, foreignness implies something not integrated into normal functioning. Language learning involves dealing with foreignness, as it requires a long-term willingness to experiment with the foreign and unfamiliar—to coax strange sounds from our mouths, search for words, piece together sentences, make countless mistakes, bumble through even simple interactions, and adapt to different modes of thought and communication.

Adjusting to and internalizing foreign linguistic and cultural patterns requires a reorganizing of our cognitive processes—a reprogramming of our unconscious linguistic and social autopilot. This process is experienced at deep levels of the self. Research into embodied cognition (Damasio, 1994, 1999; Shapiro, 2014) and cultural neurolinguistics (Chen, Xue, Mei, Chen, & Dong, 2009) provides evidence that language use involves much more than mental manipulation of conceptual symbols (Bergen, 2012) and that cultural patterns are deeply rooted in our unconscious mind (Markus & Kitayama, 1991; Shaules, 2007, 2014). When this reprogramming is imposed on us, it can provoke a defensive response by the pattern recognition and threat-response functions of the unconscious mind (Klein, 1998; Lund, 2001).

Resistance to foreignness is largely unconscious or intuitive. It is generated by the pattern recognition and information processing systems that function out of awareness (Kahneman, 2011; Kihlstrom, 1987; Wilson, 2002). Research in cognitive neuroscience provides strong evidence that the unconscious mind does not consist primarily of emotions, habits and primitive urges (Hassin, Uleman, & Bargh, 2007; Mlodinow, 2012). It serves as an unconscious pattern-based autopilot that guides our actions in everyday life. It plays an important role in motivation, decision-making, and evaluating threats

(Kahneman, 2011; Wilson, 2002). It is also critical to social cognition, our intuitive ability to understand people and respond appropriately to social cues (Greenwald & Banaji, 1995; Moskowitz, 2005). Because we are largely unaware of these processes, however, learners may themselves not be conscious of resistance. Resistance can be both powerful, yet subtle enough to escape conscious detection.

Importantly, however, foreignness is not counter to learning and development—it is an integral part of it. After all, learning of all kinds involves integrating new elements into the self. Our unconscious cognitive processes are also stimulated by novelty, and may find foreign patterns appealing. Foreign experiences can promote growth and transformation. Many motivated learners talk about their interest in the L2 being sparked by having a foreign neighbor, traveling abroad, liking foreign music or movies, reading books or manga from another country. The learners we tend to describe as motivated are those for whom the foreignness of the new language generates curiosity and interest, rather than resistance.

Our reaction to foreignness, then, is a central feature of what provokes engagement or resistance to language learning. When we want to protect ourselves from the foreign demands of a new language, we may feel unmotivated, detached, resentful and so on. When we experience foreignness in a positive way, we are open to change and may seek it out. Of course, we don't respond to foreignness in a simple either/or fashion. We may have mixed feelings, as when we enjoy trying out a language when we travel, but hate studying grammar in school.

This motivational dynamic is illustrated in Figure 1. An encounter with foreignness imposes adaptive demands on learners, which they respond to with more or less acceptance of change, which generates engagement and/or resistance. In this way, negative



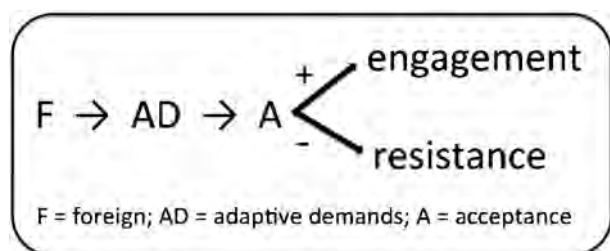


Figure 1. Engagement and resistance.

reactions towards language learning are simply the flip side of engagement—two opposing responses to the adjustment challenges of learning.

It is assumed that engagement and resistance are self-reinforcing, creating a feedback loop of either increased openness, or increased disengagement and alienation. This is consistent with a view of motivation as residing neither inside nor outside the learner. Instead, it is seen as an emergent property that results from the ongoing interaction between learner and environment (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Sampson, 2015). It is hypothesized that resistance involves not only a negative affective response, but that it also acts as an inhibitory filter that gets in the way of learning.

## 7. Resistance is natural

While teachers may find resistant students challenging to teach, an intercultural adjustment perspective reminds us that negative reactions to foreign language study are a natural part of learning. Shaules describes resistance as “perhaps the most natural reaction to an intercultural experience” (Shaules, 2007, p. 165). This is grounded in the broad-based observation that ethnocentrism is natural behavior, in keeping with human evolutionary psychology (Bennett, 1993), and that living organisms generally are cautious when experiencing novelty.

Resistance is deeply rooted in the cognitive architecture of the mind. Mental processes tend to be bi-

ased towards the familiar, a phenomenon sometimes called the *mere exposure effect* (Zajonc, 2001). In addition, we use different areas of the brain when reasoning about familiar and unfamiliar situations (Goel, Makale, & Grafman, 2004), and novel tasks use up mental resources, leading to cognitive strain and ego depletion (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, & Tice, 1998; Kahneman, 2011). Our mind also has a tendency to be biased towards familiar in-groups (D. M. Amodio, 2009; David M. Amodio & Mendoza, 2010; Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961), and respond to cultural difference in terms of threat (Derks, Inzlicht, & Kang, 2008). Research has even shown that we tend to find non-native speakers of our language less credible (Lev-Ari & Keysar, 2010).

Seen in this way, resistance to language learning represents more than a bad attitude, or lack of interest—it reflects our natural tendency to feel comforted by the familiar and stressed by that which is alien or unfamiliar. And since resistance is generated largely at the unconscious level, we cannot expect learners to easily control or change their own attitudes. Indeed, learners may underestimate the difficulty of learning a new language, and blame themselves for their own feelings of failure and resistance.

## 8. Resistance and value judgments

A key theoretical assumption about resistance is that it is characterized by critical value judgments—a hesitation to accept a phenomenon as reasonable and normal (Shaules, 2007). Among sojourners in foreign countries, these negative judgments are commonly reflected in disparaging or denigrating comments about cultural difference. Importantly, however, such criticism or denigration is often seen as a simple reporting of the facts. The person who says “The people in that country are really primitive” believes this to be true in an objective way,

and doesn't see the ethnocentric value judgment contained within.

This paper explores the idea that resistance to a foreign language produces negative judgments among language learners—an act of denigration, or laying of blame, related to learning. In this view, learner statements about English being useless, too hard, or irrelevant to learners' lives, for example, may carry an implied criticism. They may serve as a psychological defense mechanism intended (unconsciously) to insulate the learner from the psychological demands of learning. In doing so, however, students may denigrate themselves, declaring that they are no good at, or simply hate English. Such statements, when understood in terms of resistance, however, may provide clues as to the inner states of learners. An important goal of this paper is to encourage educators to consider the inner state of learners who make negative statements about language learning and self.

## 9. Methodology

An exploratory survey involving 52 English language teachers was carried out in July, 2016. Participants were taking part in an English teaching license renewal course required periodically by the Japanese Ministry of Education.<sup>1</sup> Participants were asked about their teaching context. They were also asked to estimate what percentage of English learners had generally negative attitudes towards English, and asked to choose between the following percentages: 0%; 20%; 40%; 60%; 80%; 100%. They were then asked to respond freely to the following question in writing: "When talking about their feelings (positive or negative) towards English, what sort of comments do students make?"

A total of 255 comments were collected. Responses were first categorized in terms of whether comments were positive, negative, or neither clearly positive or negative. Positive statements were those

that described English learning in terms of enjoyment and interest, such as: *I want to use English when I travel overseas; I love reading stories in English; or simply interesting or I like English.* Negative comments were the opposite, and included statements that implied emotional distance, such as: *I don't like English; Grammar is boring; or I won't use English in my life.* Comments which fell into neither category sometimes expressed value-neutral statements such as *English is important to get a job in the future*, but also statements which implied mixed feelings, such as *I like English but I don't like to study.*

Answers were then coded in a way that was consistent with the construct of resistance. It was hypothesized that negative statements would contain certain key elements of resistance, including: 1) negative value judgments, including psychological distancing; 2) mixed states, or the tendency to both resist and accept differing elements of learning at the same time. Responses were also coded for forced engagement, the idea that learners may force themselves to learn, in spite of psychologically resisting that very process (Shaules, 2007).

## 10. Results

This study was not attempting to draw general conclusions about whether Japanese learners have positive or negative attitudes about English. Having said this, results indicated that negative attitudes were common. Teachers reported that one in three (34%) of their students had generally negative attitudes towards English. Additionally, although teachers were asked to report both positive and negative statements commonly made by students, there were twice as many negative comments reported (149 negative versus 73 positive). This is broadly consistent with other research that shows that many English learners have negative feelings about English learning, even as they recognize its importance (La-

faye & Tsuda, 2002).

An intercultural adjustment perspective suggests that resistance is often accompanied by critical value judgments. In other words, it's not simply that we find things not to our taste, we tend to denigrate or find fault. Student comments reflected this. Although there were negative statements that seemed simply factual, such as *It's hard to memorize a lot of words*, most negative statements involved some form of denigration, as with the comment *I hate English grammar, I hate English, or I don't want to speak English*. Such statements imply psychological resistance because learners are going beyond a neutral description and expressing active disdain.

The disdain of resistance was not, however, only directed at English. There were many self-critical statements, such as *I'm not good enough or I'm not good at grammar, or I can't memorize the words*. These made up 24 out of 149 negative comments. This implies that for large numbers of learners, English learning provokes feelings of inadequacy and personal failure. It doesn't seem to occur to students, however, that there may be other places to place blame. There were no negative comments, for example, directed at study materials, the educational system, or an overemphasis on testing. Denigration was aimed at English, or the learners themselves.

The intercultural adjustment perspective also suggests that resistance towards English may be associated with a psychological distancing or denigration towards foreigners more generally. This was found in statements such as *I don't want to work with people from foreign countries, or I'm not interested in foreign countries*. In fact, 34 statements (more than 13% of the total) were variations of the idea that English is distant, alien and unnecessary. This included declarations such as *I won't go abroad in my whole life or There's no need to use English in Japan*, or most memorably *I really hate English, I*

*won't go abroad, I won't live abroad. My father is a farmer, so I don't need to study English any more*. This paints a picture of English being experienced as an unreasonable imposition and a threat to one's personal or cultural identity.

There was another group of statements that fit well with the resistance paradigm—those that indicated contradictory feelings towards learning, referred to in the deep culture model as mixed states or forced adaptation (Shaules, 2007). On the one hand, learners want to gain the benefits from language learning, yet may find the process unduly difficult or threatening. Eight responses fit the category of mixed reaction generally, including statements such as *I like English but I don't like to study* and *I like my teacher but I don't like grammar class*. Other statements implied forced adaptation, when learners force themselves to attempt to learn English, in spite of psychological resistance. Such statements included *I know I have to study to pass entrance exams, but . . .* Such learners risk creating conflict within themselves, as they are caught between powerful external adaptive demands and powerful inner resistance to those demands.

Key results are summarized as follows:

- Percentage of students estimated to have negative attitudes towards English: 34
- Total comments collected: 255
- Positive comments: 73 (e.g. I want to use English when I travel overseas.; I like English.)
- Negative comments: 149 (e.g. I don't like English.; Grammar is boring.; I won't use English in my life.)
- Neutral or mixed comments (33): (e.g. English is important to get a job in the future.; I like English but I don't like to study.)
- Self critical comments: 24 (e.g. I'm not good enough.; I'm not good at grammar.; I can't memorize the words.)
- Psychological distancing comments: 34 (e.g. I

won't go abroad in my whole life.; There's no need to use English in Japan.; I really hate English. I won't go abroad. I won't live abroad. My father is a farmer, so I don't need to study English any more.)

## 11. Discussion

Overall, results supported the idea that resistance describes well the experience of language learners struggling with English. Deep culture theory predicts that resistance is a form of active, psychological self-protection—an unconscious threat response that can engender long-term negative consequences. In this view, demotivation represents more than a failure to acquire important knowledge and skills. It is a stress response that can create negative associations and judgments that may hinder language and culture learning in the future. In extreme cases it may be experienced as traumatic.

There are pedagogical implications to accepting the notion that negative learner attitudes represent psychological resistance. One relates to the way that demotivated students are perceived by teachers. Deep culture theory argues that resistance is normal—it does not necessarily signify a lack of desire to learn, or laziness or a bad attitude. Language learning is difficult at least partly because it involves a deep process of psychological adjustment. Another implication is that foreign language classrooms should be thought of as an intercultural learning zone, even when the instructor is not from a foreign country.

The notion of resistance may also have implications for research into learner motivation. A major theoretical assumption of the linguaculture learning perspective is that language learning itself represents an imposition on the learner. Particularly in institutional learning settings, learners are given little choice about when or how they are expected to learn English. Theories of motivation should, then, take

this lack of autonomy into consideration.

There are, of course, many unanswered questions. For example, it is obvious that having negative learning experiences is not limited to foreign language study. Learners may strongly dislike science, history, or physical education classes. Are negative attitudes towards these other subjects different from those towards English?

Also, this study looked only at negative reactions to the adaptive challenges of language learning. Deep culture theory suggests that foreignness is not always perceived as negative. Indeed, foreign experiences can and do stimulate learning. The capacity of the foreignness of language learning to promote engagement with learning also needs to be explored. Ultimately, no discussion of resistance is complete without a complementary discussion of engagement, and an examination of the interplay between the two.

## 12. Further research

There were clear limitations to this study. As mentioned earlier, this study did not address the larger question of whether Japanese students generally have high or low levels of resistance. Students were not asked directly about their attitudes, the participants were limited to one region of Japan, and the sample was not representative of English learners more generally. In addition, the method used did not allow for exploring answers more fully. There are many possible ways to interpret the statements in this study. Follow-up research could include qualitative interviews in which learners are asked to elaborate on their negative feelings about English. In particular, it would be useful to explore who or what they feel is to blame for their unpleasant learning experiences.

Another area not explored in this paper is the notion of surface resistance and deep resistance, the idea that resistance is largely unconscious. Learners



may find themselves losing motivation without recognizing underlying feelings of resistance. Or, they may become self-critical, without being consciously aware of it. Learning awareness activities could be researched as a way of helping learners identify and overcome feelings of resistance.

Ultimately, for the notion of resistance in foreign language learning to be of value to educators, it must shed new light on learner attitudes and motivation. This will require a more elaborated view of the nature of resistance, with more detailed and in-depth research into these questions.

To contact the author: shaules@juntendo.ac.jp

#### Footnotes:

1) (Page 6 R, 9 lines from bottom)

There was no involvement by Juntendo University teachers or students. The sample cannot be said to be representative of Japanese teachers generally. Nor can it be assumed that the student sample was representative of Japan, since teachers were presumably concentrated in the Kanto area. Another limitation of this method was that learner attitudes were reported on by teachers, without surveying students directly. An advantage to this method, however, is that teachers may have a broad or general sense of learner attitudes, based on experience with many students.

#### References

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Perennial.
- 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.
- Amodio, D. M. (2009). *The neuroscience of stereotyping and prejudice*. Paper presented at the Inclusive Leadership, Stereotyping and the Brain Conference, Columbia University, New York, NY [www4.gsb.columbia.edu/rt/null?&exclusive=filemgr.download&file\\_id=732114&rtcontentdisposition=filename%3DDavid\\_Amodio\\_ColumbiaSept09](http://www4.gsb.columbia.edu/rt/null?&exclusive=filemgr.download&file_id=732114&rtcontentdisposition=filename%3DDavid_Amodio_ColumbiaSept09)
- Amodio, D. M., & Mendoza, S. A. (2010). Implicit intergroup bias: Cognitive, affective, and motivational underpinnings. In B. Gawronski & B. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp. 353–374). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265.
- 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)
- Benesse. (2007). *English education in East Asia—GTEC survey*. Retrieved from [http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia\\_gtec/soku/GTEC\\_sok4](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia_gtec/soku/GTEC_sok4)
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–200.
- 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: Basic Books.
- Burgess, C. (2013, May 21). Ambivalent Japan turns on its “insular” youth. *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/>

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chen, C., Xue, G., Mei, L., Chen, C., & Dong, Q. (2009). Cultural neurolinguistics. In J. Y. Chiao (Ed.), *Progress in brain research* (Vol. 178). New York: Elsevier.
- 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.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Penguin.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. New York: Harcourt, Inc.
- Derks, B., Inzlicht, M., & Kang, S. (2008). The neuroscience of stigma and stereotype threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 163–181.
- Diaz, A. R. (2013). *Developing critical language pedagogy in higher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- English skills of Japanese students fail to meet government targets. (2016, February 2). *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang Publishing.
- Goel, V., Makale, M., & Grafman, J. (2004). The hippocampal system mediates logical reasoning about familiar spatial environments. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(4), 654–664.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural competence: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Hassin, R., Uleman, J., & Bargh, J. (Eds.). (2007). *The new unconscious*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1–17.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York: 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. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K. (2015). Reexamining demotivators and motivators: A longitudinal study of Japanese freshmen's dynamic system in an EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-18. doi:10.1080/17501229.2015.1076427
- Klein, G. A. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, MS: MIT Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition*

- sition. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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: 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.
- Lantolf, J. P. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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: Routledge.
- Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093–1096.
- Lund, N. (2001). *Attention and pattern recognition*. East Sussex, UK: Routledge
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: How your unconscious mind rules your behavior*. New York: Pantheon Books.
- Morita, L. (2013). Japanese university students' attitudes towards globalisation, intercultural contexts and English. *World Journal of English Language*, 3(4), 31–41.
- Moskowitz, G. (2005). *Social cognition: Understanding self and others*. New York: Guilford.
- Reesor, M. (2003). Japanese attitudes to English: Towards an explanation of poor performance. *NUCB Journal of Language, Culture and Communication*, 5(2), 57–65.
- Risager, K. (2015). Linguaculture: The language-culture nexus in transnational perspective. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 87–99). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). New York: University of Rochester Press.
- Sampson, R. J. (2015). Tracing motivational emergence in a classroom language learning project. *System* 50, 10(20), 10–20.
- Schumann, J. H. (2004). The neurobiology of motivation. In J. H. Schuman (Ed.), *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition* (pp. 23–42). New York: Routledge.
- Shapiro, L. (Ed.) (2014). *The Routledge handbook of embodied cognition*. New York: Routledge.
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: The hidden challenges of global living*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Shaules, J. (2010). *Beneath the surface: A beginner's guide to the deep culture experience*. Boston, MA: Intercultural Press.
- 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.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and*

- cooperation: The robbers cave experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.
- 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. *Proceedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 216–226.
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2013). Imagined L2 selves and motivation for intercultural communication. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yoshida, K. (2013). *Reconsidering Japan's English education based on the principles of plurilingualism*. Paper presented at the Twenty-second International Symposium on English Teaching, Taipei.
- Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224–228.
- Zhang, R., & Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: Causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27–33.





---

---

研究ノート

---

---

内容言語統合型授業 (CLIL) における  
英語ライティング指導  
— 作文とディスカッションの内容分析 —

Teaching Writing through Content Language Integrated Learning:  
Content Analysis of Student Essays and Group Discussions

今井 純子<sup>1)\*</sup>

Junko IMAI<sup>1)\*</sup>

**Abstract**

This research note introduces practices of teaching writing in Department of International Liberal Arts at a private university in Tokyo. Employing the Content Language Integrated Learning approach, its freshman English course covers controversial personal issues in the first semester, and intercultural communication in the second semester. In 2015, the author was given a chance to conduct an action research on student interactions to improve day-to-day practices. With student permissions, she collected their papers throughout the year, and in the second semester, she made audio-recordings of student discussions four times a week. One emerging question was how the teaching of writing—a pedagogy that is generally thought of as skill-based—can be approached in this linguaculture setting. This report introduces findings from content analyses of word frequencies in major papers and small group discussions. The author illustrates how the students raised their intercultural awareness and understanding of academic writing conventions and discuss implications for better serving students including benefits and challenges.

**Key words**

内容言語統合型学習 (CLIL)、ライティング、グループディスカッション、  
異文化理解

Content-language-integrated-learning (CLIL) , writing, group discussions,  
intercultural awareness

---

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

\* 責任著者：今井 純子

[September 16, 2016 原稿受付] [December 22, 2016 掲載決定]

## 1. はじめに

私立 A 大学国際教養学部では、グローバル化が加速する世界の多様な価値観の中で、自立し、他者と共生し、主体的に生きる「グローバル市民」の育成を目指し、1、2 年生の必修英語の授業において、教科科目や時事問題・異文化理解などのトピックと英語を同時に学ぶ「内容言語統合型学習」(Content Language Integrated Learning; CLIL) (e.g., Coyle, Hood, & Marsh, 2010) のアプローチを採用している。また、1 クラスの人数を 8 名から 12 名の少人数に抑え、習熟度によるクラス分けはせず、出身地や第二外国語等、様々な背景の学生を混合するというクラス編成を行っている。

本稿は、平成 27 年度に分担者として参加したアクションリサーチ・プロジェクトで、筆者が教師として収集したデータの一部を報告し、当該学部 1 年生の英語カリキュラムの中で、どのような学びが行われているのかを紹介するものである。

## 2. CLIL での学びの一例

CLIL をとりいれた当該学部の英語の授業では、学習者は、テーマとされる内容への理解を掘り下げながら英語を使用する。27 年度の 1 年生の英語の授業 Interactive International English (IIE) では、前期に、身の回りで起こり得る個人のアイデンティティを問う諸問題を、後期に、異文化コミュニケーションの基礎を、それぞれ扱った。

週 4 日の授業時間は、月・木曜日はライティング、火・金曜日はスピーキングというようにスキル別にフォーカスが定められている。学期ごとに指定された教科書 1 冊を基本に、2 名の教員が交互に 1 コマ 90 分の授業を 2 回ずつ、16 週間に渡って担当している。学習者主体の発信型の授業運営の中で、多くの時間を占めるのが、図 1 に示したような、3~4 名の学生からなるグループワークである。各グループにディスカッションのテーマや質問事項、協力し



図 1. グループワークの様子

て 1 つの作文課題に取り組むタスクを与え、必要に応じて、教師が介在するアプローチを多くの教員がとっている。また、授業を行う媒体言語は、主に英語であるが、多くの学生が母語とする日本語の方がより深い内容理解や意味交渉ができるのではという場面においては、適宜、グループ毎に自由に言語を選択させている。

## 3. アクション・リサーチの目的と方法

27 年度、IIE の授業を、筆者は教師として 2 クラス担当し、アクション・リサーチの一環として、研究倫理の審査と学生の了承を得た上、1 学年間のエッセイを収集し、後期の授業を録音・録画した。本稿では、主にライティングを教えた 1 クラス (計 12 名) の中から、作文・録音データがそろった 10 名に焦点をあてる。

アクション・リサーチは、予めリサーチ・クエスチョンを定め、それに応じてデザイン・データ収集・分析を行う従来の研究と違い、教師の日々の授業運営への振り返りを通して、課題を遡及的に探求する手法をとる。前期の授業運営と観察を通じ、筆者が関心を持った課題は、本来、スキルやストラテジーに特化して授業計画を行うライティングの指導が、テーマを中心にシラバスを組む CLIL の英語授業にどのように内在し、どのような学びが行われているのかということであった。そこで、後期には、学期毎のクラス替えクラス替えはない本プログラムにおいて、同じ学生を対象に、授業を録音・録画した。データ分析の手始めとして、社会学、心



図2. 主要単語のワードクラウド

理学、教育学分野で行われてきたコーディング作業に変わり、様々な媒体から得た文字情報を管理・構造化・分析する手段として QSR International により開発された質的データ分析ソフト NVivo for Windows (Version 11) を使った。まず、NVivo に前期から収集した作文と録音の書き起こしデータを入力し、エッセイにおける単語使用の移り変わりを観察し、ディスカッションの内容分析を行った。今後、より質的研究手法である談話・会話分析、テキスト分析へ研究を進める予定であるが、本稿では、これまでの分析結果を一部紹介する。

#### 4. 課題エッセイにおける単語使用

27年度の IIE では、学生は毎週、テーマに沿った小作文に取り組んだが、各学期の中間・期末

には、1000語程のエッセイ課題が設けられた。個々のアイデンティティを掘り下げる前期のエッセイテーマは、Letter to my future self – Describing university life (中間) 及び What is a global citizen? (期末)、異文化コミュニケーションについて学ぶ後期のテーマは、Culture & me (中間) 及び Global citizenship and intercultural communication (期末) であった。

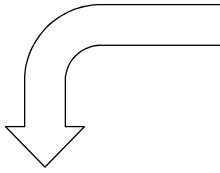
図2は、10名の学生が各エッセイで使用した主要単語50語をワードクラウドとして視覚的に出力したもので、文字の大きさが使用頻度を、位置は、一緒に使われることが多かった等、単語同士の関連性を表している。

ワードクラウドに大きく表示された文字を見れば、テーマや学生の関心の移り変わりが一目瞭然である。それに加え、前期中間においては、



表 1. 学生の主要単語の使用状況例

エッセイ毎表の  
単語使用例 (Risa)



a.	Risa	Sana	Hana	Masa	Mina
global	6	9	10	8	11
citizen	4	7	10	5	4
culture	15	12	10	21	8
difference	15	17	12	8	7
language	11	5	7	18	6
Japanese	17	10	15	8	13
English	6	4	14	7	2

Risa	global	citizen	culture	difference	language	Japanese	English
1. 前期中間	1	1	3	2	0	0	1
2. 前期期末	3	2	1	1	4	5	3
3. 後期中間	0	0	4	4	0	4	1
4. 後期期末	2	1	7	8	7	8	1

主要単語 10 語においては、どの単語もある程度の大きさで表示されていることから、学生の多くが 4 月から始まった大学生活を振り返り、類似した内容を書いていた様子である。

前期期末になると、テーマにもあった global、citizen 以外の表示が非常に小さく、語彙の意味を持つ内容語が少なく、文法的役割をはたす機能語が目立つ。視覚的にも非常にシンプルに見えることから、学生が各々の経験（野球など）に結びつけながらも “global citizen” の定義づけに苦勞したことが推察できる。また、culture が初めて主要 50 単語に入ったことから、この時期には、学生が自身を育ててきた学校、家庭、社会における見える形の文化に目を向けるようになったようである。

後期は、文化について多く議論したこともあり、中間エッセイでは、多くの学生が、日本・アイデンティティ・価値観と関連づけて課題に取り組んだ。期末エッセイになると、culture の頻度は再び減ったが、value、politeness、style、opinion 等の内容語が増え、前期期末同様迷いながらも、より洗練され個別化された内容の議論を展開した。

4 つのエッセイを通しての学生各々の主要単語の使用頻度を見ると (表 1)、個人差はあるが、

どの学生も、culture、difference、Japanese を多く用いる傾向にあることが分かる。さらに、1 人の学生 Risa (仮名) に焦点を絞り、各エッセイでの主要単語の使用数を見ると、前期から後期にかけて、上記 3 語の使用の増加が見受けられる。

例えば、Risa が culture を使用した箇所を一部抜粋 (強調、下線、訂正は筆者が本稿のため加筆) すると、前期中間エッセイでは、

(1) “You love to meet and know cultures that are different from yours. Now, I can talk with students who are not only from different parts of Japan but also from foreign countries in Juntendo university, and each student has different backgrounds and experiences. (Risa, “Letter to my future self,” p. 2)

と、あくまでも他者の文化について述べるが多かった。一方、後期期末のエッセイでは、

(2) A lot of people like travel abroad or are interested in foreign countries. That is because their mother countries and other countries are different, and each of them has each special[i]ty. The

special[i]ty is **culture** that the things that members of a group share in common. People like to meet the special[i]ty. What is more, **culture** is always with people because that is made by them. In other words, people also like to meet others who have different cultures. For the good relationships with the people who has different special[i]ty, people need to use intercultural communication. They also need not only the feeling of wanting to know other **cultures** but also the feeling of wanting to be known own culture.” (Risa “Want to know, want to be known,” p. 1)

と、他者だけでなく、自己や第三者との関係性について目を向け、より相対的に文化をとらえ定義づけている。このようにエッセイにおける単語の使用頻度、使用される単語の変遷、また、**culture** という単語の捉え方を見ても、学生が、「文化」という概念への理解を徐々に深めた様子が垣間みられる。それでは、授業内ではどのような学びが行われたのであろうか。

### 5.1. 内容についてのディスカッション

IIE では、テーマについて、小グループで経験や意見について話し合う場を多く設けている。複数のグループを巡回している間は、教員の目が届かないこともあるものの、タスクの指示に沿ったディスカッションが概ね行われている。

後期第5週目(11月5日)の授業では、カルチャーショックをとりあげた。授業の中盤には、教科書と補足の読解記事で紹介された幾つかの事例を、小グループで比較させ、続いて各々の経験をシェアするという場が設けられた。以下(3)は、Sana、Hana、Risaの3人グループでの同アクティビティー後半の会話の抜粋で、Sanaが3分半英語で語り続け、身近で経験したカルチャーショックについてメンバーとシェアする場面の録音データを書き起こしたものである。

(3) Because I'm doing some volunteers lately, so un I made some friends from other countries, but one friend is *なんだろ* not like American or British because he is a Muslim Islam as a religion, and he is Muslim so he don't eat pork or he actually drinks a little, and not just eating habits, but also different ways of thinking, and un un many other volunteers and I ... many other volunteers and he and I went hangout together sometimes, but maybe in in this world, many people misunderstands Muslim, because of Islamic States or, and the bad histories then and generally speaking Muslim is not have a open-mind, and not like Americans or British, easy going but he is actually un, a little easy going and friendly type, so many other volunteers understands his ああ何だろう、難しいこれは he's Muslim but he has his identity so religion and identity makes himself but other people think just religion, and not, they don't know his identity or un himself. his self. So sometimes, they're in trouble.

ここで Sana は、ボランティアを通じ知り合ったムスリムの友達の等身大の姿と、周囲の人間のイスラムに対する固定観念・誤解について自身の考えを述べている。Sana 自身も海外生活を体験しているが、オーストラリア、イギリスでの実体験をシェアした他メンバーとは対照的に、国内でのカルチャーショックを語った場面は、日本に存在する異文化に意識を向けており、印象的であった。

前述したように、教師は、必要に応じて学生の日本語の使用を認めている。実際、(3)の後、Sana は日本語に切り替え、次のように述べた。

(4) その宗教だけを見て、この人はこういう人だって決めつけてるからみんな誤解してて、宗教とその人の identity をちゃんと見て欲しいなって思う。その人と結構その人と

仲良いんだけど、同じチームだったから。だから、そう、宗教は、identity は identity だけどその人自身のその characteristics とかも見て欲しいなって。それもちゃんと踏まえた方がいいんじゃないかな、って思った。深いね。すごいそれを思うんだよね。宗教だけで見ちゃだめだね。ちゃんとその人と話して、自身を見なくちゃだめだよ。すぐ誤解するから、からかったりするの。

Sana に応えて、同じグループの Hana は、他国における宗教の重要性と日本人の宗教への無知や意識を高める必要性を論じた。それに呼応するように、Risa が、3人が共通で出席した学部シンポジウムでの講演内容を話題に出し、寛容さと無責任の違いについて続けた。これを聞いていた Sana が、宗教への寛容さ故にもたらされた日本文化の美点や行事の豊富さを語った。

このまま日本語での会話が続く様子であったが、偶然、教師がグループの前を通りかかり英語で語りかけたところ、3人が即座に英語に切り替え、次のタスクに移行した。このような場面は、1年間を通してどの学生・グループにも見られたが、日本語をどの程度許容するかは今後も筆者自身の課題でもある。ここで重要な事は、宗教・文化・パーソナリティー等が複雑に絡み合った内容について理解し、議論するという目的においては、学習言語である英語ではなく、母語である日本語が有意義に使われた一例と考えられる点である。

## 5.2. エッセイについてのディスカッション

筆者が担当する IIE では、中間・期末エッセイへの取り組みに2週間という期間を学生に与え、授業内外で、教師、クラスメートからフィードバックを得ている。また、何度も推敲し、より質の高いエッセイを完成させていくというプロセスライティング (e.g., Arndt, 1993) の手法もとりにいれている。この期間、授業内で設ける

ディスカッション活動の一つが「ピア・フィードバック」である。ピア・フィードバックのセッションでは、教師がある程度、手順をコントロールし、学生に自らのエッセイを自己評価させる。そして、自分のエッセイの問題点の明確化と、どのような助けが欲しいかという要望をグループメンバーと話し合う時間を、エッセイの原稿を交換しコメントする前に必ず設けている。以下の抜粋は、Sana、Masa、Risa、Mina の4人グループにおいて、Mina が語った自己評価と要望である。

(5) Introduction が、なんか日本語の作文書く時の Introduction と同じ書き方して、英語の Introduction じゃないので、その何、書き方の idea を欲しいです。あと、Body の締め方、Body でなんかその、最終文、Body の最後、最初に自分の言いたいこと書いて、その次、外部の External Source 書いて、それで自分の経験書いたんですけど、その、自分の経験のあとの最後の締め方がわからないので教えて欲しいのと、あと conclusion, conclusion で thesis statement を repeat したただけなんだけど、suggest のところがなんかちょっと思いついてないので、idea があったら教えて欲しいです。

ライティングの指導をする際に、教師が頻繁に使う用語が混在しているものの、上記の抜粋は、Mina の自己のエッセイへの分析的視点を示唆している。また、授業を通して、クラスメート全員が共有しているライティングの用語を使うことによって、的確に、グループメンバーに要望を伝えていると言える。また、上の抜粋は、Mina が、日本語と英語のエッセイ構成の違いや、評価者である教師から期待されるエッセイの基準を理解していることも表している。

## 6. おわりに

本稿は、データ分析に着手したばかりの進行中の研究を、一部データを使って紹介したもの

である。そのため、結論を出すのはためらわれるが、教師として学生に関わった筆者が、現時点で27年度を振り返り、CLILの英語授業での取り組みに関して、どのような展望と課題が見えるかについて、3点示唆したい。

まず、中間・期末エッセイにおける単語使用の頻度や culture 等の主要単語の文中での使われ方の観察を通して、学生の授業内容への理解・関心の深まりが示唆された。今後、個人差はもちろん、単語レベルを超えた内容や、学期中の教師のコメント・評価の関わり等についても分析を進めていきたい。

次に、授業の録音・録画データを年度終了後に観察する中で、担当した学生が目的意識をもって日本語と英語を使い分けていたことが分かった。また、小グループのディスカッションでは、英語の授業以外の体験や知識が、グループでの課題への取り組みや相互理解に十二分に生かされていることも分かった。自己の体験や葛藤なども自由に話し合えるグループの雰囲気は、前・後期でクラス替えのない本プログラムならではの学習体系なのかもしれない。しかしながら、教師の介在が、時に、複雑な問題に関する日本語での意義深い会話を止めてしまうこともある。あるいは、そのような複雑な問題について議論を求められる場面においても、英語から日本語に切り替えないですむ英語力のサポートや学習環境の整備が必要である可能性も考えられる。

最後に、本稿で報告した学生は、1年を通じ、ライティングに関する用語の知識、期待される修辞学的作文構成、ピア・フィードバックの手順等について、思いのほか訓練されていたよう

であった。このような傾向は、英語ライティング指導を専門に研究を進める教師の影響かもしれない。とはいうものの、小グループ・ディスカッションの書き起こしデータに見られた学生の自己分析や要望は、エッセイの構成について述べていたことが多かった。このような場において、どのように内容自体へ学生の意識を向けていくか、また、現在では書くスキルの習得・作業と内容学習が分断されている様子も見られるので、どのように統合していくか。以上が、教師としての筆者の今後の課題である。

#### 付記

本稿は、全国大学英語教育学会 (JACET) 札幌大会での報告を研究ノートとして書き下ろしたものである。また、本稿で紹介する作文・談話データは、平成27年度学長教育改善プロジェクトに採択された「大学における内容重視の英語授業談話分析」の分担者として収集したデータの一部である。研究の機会や助言を常日頃から頂いたプロジェクト代表者である東條弘子先生に感謝の意を表したい。

#### 引用文献

- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. N. Brock & L. Walters (Eds.), *Teaching composition around the Pacific Rim* (pp. 90–116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.





---

---

研究ノート

---

---

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—

An Exploratory Study on a Way toward “Thick Description”  
in Modified Grounded Theory Approach (M-GTA):

The Use and Its Effects of Analytic Concepts of Discourse Studies  
in Data-Coding

石黒 武人<sup>1)\*</sup>

Taketo ISHIGURO<sup>1)\*</sup>

**Abstract**

The purpose of this theoretical paper is to demonstrate how analytic tools such as “frame” (Goffman, 1981), “footing” (ibid.), “contextualization cues” (Gumperz, 1982), and “meta-message” (Bateson, 1972) often used in the fields of discourse analysis and linguistic anthropology can be applied to data-coding in a sociological research called “modified grounded theory approach” (M-GTA, Kinoshita, 2003) as an effective way to attain so-called “thick description” (Geertz, 1973). “Thick description” requires researchers to analyze and interpret social and cultural aspects often indirectly expressed in interview data. Those analytic tools mentioned above can facilitate researchers to capture and closely look at social and cultural indexes which deepen and enrich the processes of analysis and interpretation of interview data and thus achieve a type of “thick description.” M-GTA has an interesting tool of data analysis named, “analytic worksheet,” which induces its users to pay more attention to contextual features of interview data. In this paper, this worksheet in combination with the above-mentioned four discursive analytic tools enabled the author to show an example of deep interpretation and “thick description” that indicated not only some overt referential features of a selected part of interview data but also covert social and cultural features embedded in the data.

---

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

\* 責任著者 : 石黒 武人

[September 16, 2016 原稿受付] [December 22, 2016 掲載決定]

## Key words

M-GTA、厚い記述、言及指示、社会指標、談話分析

M-GTA, Thick description, Referential index, Social index, Discourse analysis

### 1. 問題の所在および本稿の目的

本稿は、木下（2003）が提唱する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（modified grounded theory approach, 以下略して M-GTA）に、文化の解釈を射程とする分析概念を接合し、後述する「深い解釈」ひいては「厚い記述」を可能にするための方法を提案する一試論である。文化を記述、解釈する研究が議論される際に、引きあいに出されるのが、文化人類学者クリフォード・ギアーツ（1973）が哲学者ギルバート・ライルの表現を用いて示した「厚い記述（thick description）」である。

厚い記述は、対象とする集団の文化について単にディテールが書かれたものではない（cf. 佐藤，2008）。厚い記述は、対象となっている集団の一見不可解な社会的表現を理解可能な形に変えるため、目に見えない文化的な営為を解釈して示すことである（cf. 木下，2005）。佐藤（2008）の表現を借りれば、「どのようなもの」で「どうなっているか」という表層的な記述だけではなく、「なぜ、そうなっているのか」（p. 13）という文化の深層にかかわる記述である。

木下（2003; 2005; 2007; 2014）は、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（grounded theory approach, 以下 GTA, cf. Glaser & Strauss, 1967, Glaser, 1978; 1992, Strauss, 1987, Strauss & Corbin, 1990, Charmaz, 2006, 戈木, 2006）の提唱者であるグレーザーとストラウスによる『データ対話型理論の発見』（オリジナル版、1967年発表）の枠組みを継承しつつ、そこでは十分に示されなかった「文脈性」（木下，2007, pp. 30–31）を重視した分析や「研究する人間」（木下，2003, pp. 43–53）の位置づけを明示し、「深い解釈」や「分厚い記述」（木下，2009, p. 19）を実現しようと試みている。換言すれば、

M-GTA において、まず重要視されるのが「解釈の厚み、深さ」（木下，2009, p. 19）である。

しかしながら、この厚みや深さに至る分析・解釈の具現化が多く研究者にとって難題である。とりわけ、コーディングといわれる、インタビューの一部をその部分の特徴を適切にいいあて概念化する過程において、解釈の深さを妨げうる2つの傾向が見られる。まず、1つ目の傾向として、背景にある文化を含めた文脈的要素の多くが捨象され、インタビューで語られたこと（what is said）を単に整理して概念化するパターンである。その場合、語られたことに介在している社会・文化的コンテクストを読み取り、解釈の深さを出す学術的営為が欠落し、記述に厚みが出にくい。

また、2つ目の傾向として、これまで提示されてきた社会学的解釈のレパートリー（マイノリティに関する理論など）をデータにあてはめて解釈する営みを主とした研究がある。これは、既存の解釈レパートリーや理論（グラウンド・セオリー）に、データが適切にあてはまる際に活用されるアプローチであるが、データが既存理論では説明できないような新規な側面をもっている場合にも、その新規性を無視し、もしくは無意識に見過ごし、既存理論の説明で新規性を回収してしまう危険性を孕んでいる。

前者の「語られたこと」のみに焦点化した帰納的なコーディングも、後者の既存理論をあてはめる forcing（cf. Glaser, 1992）な演繹的なコーディングも M-GTA が志向する grounded-on-data で、かつ、深い分析・解釈につながりにくい。そもそも GTA は、先行研究に依拠した仮説を検証して提示される抽象的理論であるグラウンド・セオリーに対抗し、データから立ち上がる（emergent）仮説を生成するためにコーディン

グをし、ある特定の集団、領域に属する人びとの意識や行動を説明、予測する領域密着型理論を作り出すねらいがあり登場した。それゆえ、GTAを用いる多くの研究者の傾向としては、データから立ち上がる概念を生成するコーディングのやり方を強く意識するあまり、既存の分析概念を安易に適用しない傾向がある。したがって、実はデータと対話し、背景にある文化を含めた深い分析・解釈の助けとなる他領域の分析概念をGTAと併せて援用しづらい状況があると考えられる。

以上の状況を踏まえ、本稿の目的は、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」に、他分野である談話分析や言語人類学の分析概念を接合し、深い解釈と厚い記述を試みることである。この試みは、分析概念をデータにあてはめて、その特徴を説明するforcingな営みではなく、分析概念を使い、語られたこと (what is said) のなかに非明示に介在する文脈性 (社会関係、文化、アイデンティティ) を、インタビューの過程で語り手によって「なされていること」 (what is done) を手がかりに浮かび上がらせ、解釈に深みを出し、記述に厚みをもたせるものである。本論では、まず、M-GTAを概説し、つぎに、M-GTAに基づいて行ったデータ分析例を示す。その後、他分野の分析概念を用いてデータを再分析し、解釈した例を示し、他分野の分析概念を援用した領域横断的方法の効果を例証したい。

## 2. M-GTA

M-GTAは、インタビュー・データ (生データ) から複数の似通った具体例を同定し、それらの具体例を包括的に説明できる概念 (concepts) を生成し、つぎに、概念同士の関係性をいあてるカテゴリー (categories) を作り、さらに、カテゴリー間関係性を考察して現象 (対象としている人びとの意識や行動) を構成するプロセスを結果図として示す。アメリカのある大学付属英語研修プログラムに3週間参加した学生

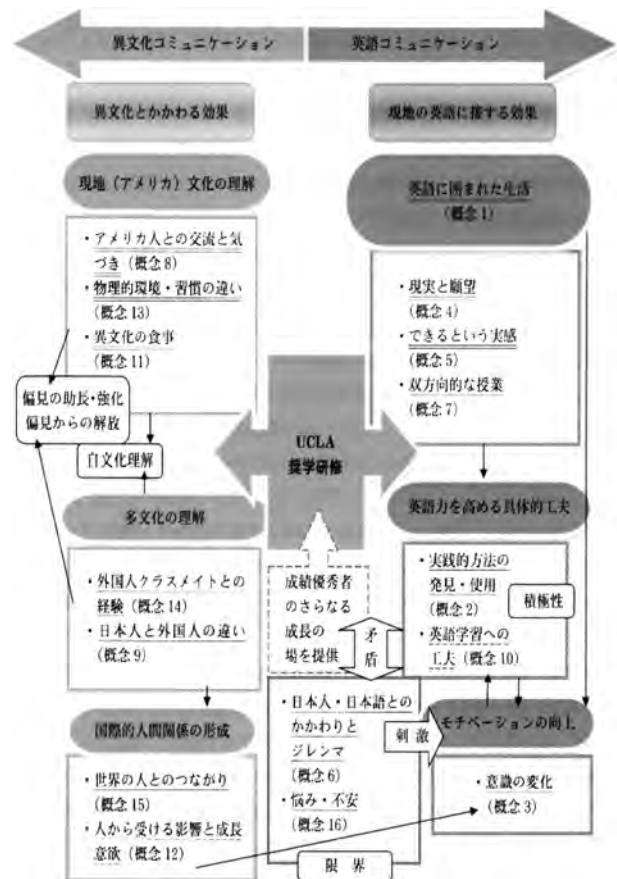


図1. 結果図の例 (UCLA 奨学研修における学生の経験) (石黒・山下・川成, 2012, p. 116 より)

の意識と行動の傾向を説明する結果図の例を見てみよう。図1では、概念 (例:「現実と願望」)、カテゴリー (「例:多文化の理解」)、プロセス (結果図全体) が示されている。

また、M-GTA 独自の試みとして、データの分析・解釈を深めるための「分析ワークシート」がある。分析ワークシートは、「概念名」、「定義」、「バリエーション」、「理論的メモ」という4つの項目によって構成される (次頁の表1)。具体的な手順としては、まず、インタビュー・データから研究の目的に応じて抜き出した事例を分析ワークシートの「バリエーション」に書き入れ、複数の類似した事例を説明できる「定義」を考案し、定義を短く伝える「概念名」を案出する。したがって、「概念名」がバリエーション、



表 1. 分析ワークシートの例  
(木下, 2007, p. 241 の表を基に筆者が作成)

概念名	夫介護者への社会的関心の広がり
定義	夫が家事介護をしていることに外部者が関心を持ち始めたことへの驚き
バリエーション (具体例)	*夫の方が家事や介護をしてるっていう点ね。まあこれからの社会、こういうのは当たり前になるんでしょうけどね、やはりこの夫の方がっていうところでちょっと、あの一、もう研究の手って言うかね、あの一関心を持っている人達もいるんだなってことが、あの一、ちょっと驚きでしたね。(A氏、1頁)
理論的メモ	・介護の当事者になると、自分の日常生活空間とその中での生活が中心となり、関心が内側方向に、時には、閉塞的になりやすいが、自分の現在の状況について外側からの関心が示されていることに気が付くのだとすれば、その意味は何か？ (以下省略)

つまり、データに基づいて生成されるのである。さらに、バリエーション (事例) 同士の関係、概念と他の概念の関係などに関するデータ分析中に想起するアイデアをメモし、研究における思考過程を外在化し、記述する箇所が「理論的メモ」である。

分析ワークシートを用いることで、どのデータから概念が生成され、生成のプロセスでいかなる思考過程があったかを明示化できる。これは、ブラックボックス化しがちであった概念生成の過程をオープンにでき、研究を評価する読み手や理論 (結果図) を用いる応用者たちが、概念、カテゴリー、結果図の妥当性を検討しやすくする。

### 3. 分析概念導入の前提・妥当性

本節では他領域の分析概念を M-GTA の分析ワークシートに接合する前提や妥当性について 2 つの観点から論じる。まず、インタビューの「社会指標的側面」(シルヴァスティン・小山,

2009, p. 31) をとらえることが深い解釈と厚い記述に至る鍵となるという観点から、社会指標的側面を浮かび上がらせる分析概念の必要性を述べる。つぎに、M-GTA が提示する「インタラクティブ性」や「研究する人間」という方法概念の論理的帰結として、M-GTA への分析概念の導入が M-GTA の提唱者である木下によって許容されうるものである点について言及する。

#### 3.1. 記述の厚みを生む社会指標的側面

記述の厚みを生む深い解釈とは何であろうか。シルヴァスティン・小山 (2009) が提示したコミュニケーションの言及指示的側面と非言及指示 (社会指標) 的側面という見方に依拠し、深い解釈について考察したい。インタビューやその他のテキストが構築されるプロセスでは、語り手がなんらかの対象をことば (や非言語) で指し示し、その対象について述べる。その「いわれていること (what is said)」を言及指示的側面といい、いわれていることと重なりあうように同時に行われていること、「なされていること (what is done)」を社会指標的側面という。たとえば、日本語話者の若者によって使われる傾向にある「マジで」という語彙を伴う発話行為は、その行為自体がその使用者がもつ社会 (世代) 的アイデンティティを明瞭に指標する (別の世代 [高齢者] が用いると、また特別な意味が指標される)。コミュニケーションで指標される文化的営為を理解するには、言及指示と社会指標の両側面をとらえる必要がある (cf. シルヴァスティン・小山, 2009)。

一般に、社会指標的側面は、語りの背景にある社会関係、社会的アイデンティティ、文化的規範などを表し、それらは多くの場合非明示的に (多くの場合、なにげなく、自然に) 表現される。そうした指標の意味を読み解くことで、言及指示的側面と社会指標的側面双方がコミュニケーションする内容をとらえ、文化の解釈が深まり、文化を体現する語り手の認識世界の理解に

つながる。したがって、社会指標的側面を浮かび上がらせるうえで有効な分析概念が必要となり、本稿では、社会指標性の分析、解釈の助けとなる分析概念を導入するのである。

M-GTA に他領域の概念を導入する妥当性を示すためのもう1つの前提として、M-GTA に修正を加えることに対する木下 (2007) の見方を説明する必要がある。そこで、「インタラクティブ性」(木下, 2007, pp. 88-99) という概念を用い、その妥当性について説明したい。

### 3.2. 研究目的に応じた方法の工夫

木下 (2007) は、客観的な分析を中立的な立場からできる存在として研究者を位置付けず、研究のプロセスと相互に影響を与えあう存在であるという見方を示し、「インタラクティブ性」及び「研究する人間」という概念を用いてその位置付けを説明する。

インタラクティブ性については、まず、1) 調査協力者と研究者の相互行為を介してデータが収集される点、2) データ分析における「分析焦点者」(木下, 2007, pp. 155-159) と研究者の関係、3) 研究者が提示する分析結果とその応用者とのかかわり、という3つの点について自覚的にとらえる枠組みが示されている。2) の「分析焦点者」とは、ある特定の集団に属する人びとが経験する現象や彼らの意識や行動を説明、予測するために、その集団に属する人びとを抽象化して表現した存在で、「実在するのではなく、解釈のために設定される視点としての他者」もしくは「内的他者」(木下, 2007, p. 92) である。

たとえば、「研究する人間」の目的に応じ「分析焦点者」として「日本企業に属し、3カ国以上の多国籍なメンバーで構成されるチームを率いる日本人リーダー」という人物像を設定することができる。その分析焦点者が「何をどのように経験するのか」「なぜそのような経験をするのか」といった視点から「研究する人間」がデータを分析・解釈するのである。

3) の応用者とのかかわりについては、理論を応用者に使ってもらい、その妥当性を検証するというプロセスを示すと同時に、理論が原理的に未完であり、常に応用者に対してオープンで修正・更新されうるものであることを示唆している。結果図を作成する際も、応用者の視点を意識しつつ、学術的な用語を応用者にもわかりやすいものに変えるといったメタ語用論的な発想も出てくる。

インタラクティブ性を敷衍して考えると、研究者の目的・関心というものが自覚的にとらえられていることの重大性に気づかされる。上記3つのインタラクティブ性には、「何に関心をもち、何を目的に研究を行うか」という研究者の意図が介在するからである。こうした研究する人間の意図性を「バイアス」とし、研究の妥当性を低下させるものとせず、それを自覚的にとらえ、積極的に認め、活用しようとするのが M-GTA の特徴である。そうであれば、研究する人間に「深い解釈」を実現するという意図がある場合、その意図に沿った分析概念を M-GTA の基本的な枠組みに導入するという理路が見えてくる。M-GTA を提唱した木下 (2007) 自身も以下のように述べている。

M-GTA は手順と技法の形式だけで成り立っているのではなく、基礎におく考え方によって形式が整えられているので、独自の考えに基づき工夫を施して自分の目的に適したものにしていくのは何の問題もありません (p. 11)。

次節では、他分野の分析概念を M-GTA の分析ワークシートと併用し、社会指標的側面の特徴を浮かび上がらせ、深い分析、解釈に至る例を示す。

### 4. 分析ワークシートと談話分析概念の併用

コミュニケーション (インタビュー) で動的に生成される社会関係、文化、アイデンティティ

を浮かび上がらせ、社会指標的側面を分析するうえで有用であると考えられる分析概念（①フレーム、②フットィング、③コンテクスト化の合図、④メタ・メッセージ）がある。フレーム（frame）は、ミクロ社会学者 Goffman（1981）が提示し、「各人の経験に基づいて構築されるもので、相手の意図を推論したり、解釈していく際に使われる社会的・文化的知識の枠組み（構造）」（高木，2008a，p. 222）を指し、談話分析や言語人類学でしばしば用いられる。フレームは「期待の構造（structure of expectation）」（Kramsch, 1998, p. 128）といわれ、ある場所（e.g., 職場）、場面（e.g., 会議）における参与者（e.g., 上司や部下）の役割（e.g., 評価する側、評価される側）を伴う。

フットィング（footing）は、フレームと同様 Goffman（1981）によって提示された概念である。Goffman によれば、人びとはコミュニケーションにおいてさまざまな言語・非言語行為を用い、自分と相手との関係を示し、変化させている。この関係づけをフットィングと呼ぶ（cf. 梅本，2008）。

コンテクスト化の合図（contextualization cues）（Gumperz, 1982）は「場面における話し手の発話を聞き手が解釈するうえで手がかりとする言語・非言語的伝達記号」（井出，2003，p. 223）のことであり、通例、複数の言語、非言語記号が共起して解釈の土台となる。たとえば、窓が閉まっている教室で花子さんが①衣服の袖をまくり（非言語記号）、②汗をぬぐうしぐさをし（非言語記号）、③「暑いね」と窓際の太郎さんを見て話しかけた場合（言語記号）、太郎さんは①から③の共起関係にある記号を土台にし、花子さんの「窓を開けて」という言外の暗示的メッセージを読み取るのである。

メタ・メッセージ（meta-message）は、Bateson（1972）が示した meta-communication に由来するもので、「言葉の命題的情報ではなく、言外に伝え合う、会話の参与者・状況・内容に対する態度、立場、視点などについての社会的

意味を指す」（高木，2008b，p. 237）。たとえば、日本人が週末映画に誘われ、「ちょっと今週末は難しい」といえば、日本の言語文化フレームに依拠して考えると、その社会的意味は「行けない」「断る」といった内容を暗示する。

では、以下に分析ワークシートを示し、まず、通常分析を行い、その後、社会指標性を射程とする分析概念を援用し深い解釈を試みる。表2では、多様な国の部下と働く日本人上司がインタビューで述べたバリエーションが示されている。この具体例の内容を整理して「定義」を考えると、たとえば、「外国人に対しては明示的な形で指示をする必要性があること」と定義でき、概念名を「外国人に対する明示的指示の必要性」とし、日本人上司の思考の特徴を外在化して示すことができる。その際、「理論的メモ」として、「外国人とひとまとめにして述べているが、外国人でも明示的指示が必要ない者はいないのか？」といった対極例の可能性を理論的に考え、それを確認するデータ収集・分析の方向性を示すこともできる。

ではまず、「フレーム」を援用してみよう。この分析概念を用いて上記の具体例を読むと、たとえば、「外国人には明示的な指示をしなければならない」と考える日本人上司が実は前提としている文化的フレーム（期待の構造）が浮かび上がる。それは、「上司はすべてを言わなくてもよく、部下が上司の意図を察して期待通りもしくは期待以上の仕事をする」という日本社会にある1つのフレームである。より一般的に言えば、語り手の認識世界で機能している「察しの文化」がこのフレームの背景に見てとれる。これは、データに「察しの文化」というフレームをかぶせる演繹的な営みではなく、既述のとおりデータから帰納的に証拠立てていえることである。この「察しの文化」とは異なる文化をバックグラウンドにもっている人間に対して「明示的な指示をする必要がある」という異文化コミュニケーションのためのフレームも同時に機能している。さらに、察しの文化を背景と



表 2. 分析ワークシートの例

概念名	外国人に対する明示的指示の必要性
定義	外国人に対しては明示的な形で指示をする必要があること
バリエーション (具体例)	* えー少なくとも外国の文化をバックグラウンドに持っている人間とはやっぱ書かなきゃいけないし、具体的にこれとこれとやってとか、フォーマット作るからここにこういうこと入れといてまで言わないといけない場面もありますし。(A氏)
理論的メモ	外国人とひとまとめにして述べているが、外国人でも明示的指示が必要ない人材はいないのか？

する上司の文化的アイデンティティが指標されると同時に、異文化にも対応できる考え方をもつ者としてのアイデンティティが示されている。以上のような文化やアイデンティティに関する解釈の深さ、記述の厚みが出てくる。

つぎに、フットینگを用いて分析する。「書かなきゃ」や「言わないといけない」といういい方は、部下に対して上司側から必要以上のことをしなければならぬ、つまり、上司側から相手に合わせる形でコミュニケーションをとらなければならない、という「上司が部下に合わせる」もしくは「上司が部下のやり方を尊重する」という上司と部下の関係づけが示されている。さらにいえば、「異文化を背景とする部下に合わせる日本人の上司」としてのアイデンティティがインタビューというコミュニケーションの場で達成されている。

さらに、コンテキスト化の合図を用いて分析・解釈を進めたい。まず、分析ワークシートの概念名として「外国人に対する明示的な指示の必要性」という概念名を本稿で仮に提示したが、その概念名の生成に至るまでの軌跡はどうなっ

ているのだろうか。コンテキスト化の合図という分析概念でその軌跡をたどってみると、まず、「書かなきゃ」「具体的に」「フォーマットを作るからここにこういうこと入れて」といった記号が共起関係にあり、明示性が求められていることが推論できる。また、語りには、概念名として採用した「指示」ということばはないが、「やって」「入れといて」という発話行為により、指示に関する内容であることがわかる。さらに「なきゃいけない」「まで言わないといけない」は「必要性」を推論させる。以上のように、分析・解釈における思考過程を外在化し、研究の読み手に対してより精緻に証拠立てながら「概念名」に至る推論の過程を示すことができる。

最後に、メタ・メッセージを用いて分析・解釈したい。命題的情報ではなく、言外に伝え合うという観点から、「外国の文化」とは対照となる「自国の文化」という想定がそこにはあり、上述したように明示性を必要とする「外国の文化」と対照的な関係にある「非明示的」表現を用いる傾向がある自文化が言外に伝えられている。さらに、「なきゃ」といった表現から、必要に応じて部下に合せたやり方に切り替え、異文化に対応する意識をもつ者というアイデンティティも指標されている。

以上のように、4つの分析概念を用いて、社会指標的な分析・解釈をデータと対話しながら実践することができた。その結果、分析ワークシートの記述も自ずと変わってくる。たとえば、概念名は、まさに言及指示的な「外国人に対する明示的指示の必要性」というものであったが、それを「異文化との差異を踏まえた明示的指示への切り替え」と書き換え、異なる文化間の関係性をより前景化して示す表現が可能となる。その関係性を踏まえ、上司が他者（部下）にあわせて指示の質を切り替える意識をもっていることをより明瞭に説明できる。「定義」は「外国人に対しては明示的な形で指示をする必要があること」としていたが、「明示的な指示が好まれる異文化と曖昧に指示がなされる傾向に



ある自文化の差異を踏まえ、異文化に合わせて明示的な指示を選択する意識をもっていること」となる。「理論的メモ」も「指示以外にも文化的な相違点があるのか？指示以外にも、褒める行為、助言、フィードバックなどに相違点があれば、指示に限定せずとも、文化的差異を踏まえた『メッセージ』の切り替えといったより包括的な概念ができるのではないか？」といった考察にもつながる。

## 5. 結語

本論考の目的は、深い解釈と厚い記述を実現するために、M-GTAの分析ワークシートと他分野の分析概念群を接合することを提案し、その効果を論証することであった。上述してきたように、目的は一定程度果たせたと考えられる。

社会学を中心に、ライフストーリーの分析・解釈に、ゴッフマンのフレームを援用する研究（青山，2015）が示されたり、ベイトソン（1972）のフレームが導入されたり（桜井，2002）と社会学的研究と言語（非言語）から社会・文化などを読み解く分析概念を接合する試みが2000年代に入って行われている。本試論はそのような試みの1つであると位置づけることができ、今後もこのような試みを継続し、その可能性と課題を示したい。

## 引用文献

- 青山陽子（2015）。「インタビューという会話の構造を動的に分析する」桜井厚・石川良子（編）『ライフストーリーに何ができるか：対話的構築主義の批判的継承』（pp. 75-96）新曜社。
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: Sage.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, A. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 井出里咲子（2003）。「場面の手がかり」小池生夫（編集主幹）井出祥子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修（編）『応用言語学事典』（p. 223）研究社。
- 石黒武人・山下早代子・川成美香（2012）。「英米語学科 UCLA 奨学研修参加学生の経験：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる説明モデルの構築」『明海大学外国語学部論集』第24巻，109-130頁。
- 木下康仁（2003）。「『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い』」弘文堂。
- 木下康仁（編著）三毛美予子・小嶋章吾・寫末憲子・都筑千景・水戸美津子・佐川佳南枝・小倉啓子・酒井都仁子・岡田加奈子・中川薫（2005）。「『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』」弘文堂。
- 木下康仁（2007）。「『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』」弘文堂。
- 木下康仁（2009）。「『質的研究と記述の厚み：M-GTA・事例・エスノグラフィー』」弘文堂。
- 木下康仁（2014）。「『グラウンデッド・セオリー論』」弘文堂。

- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- 戈木クレイグヒル茂子 (2006). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：理論を生み出すまで』新曜社.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せいか書房.
- 桜井厚 (2005). 「ライフストーリーから見た社会」山田富秋 (編) 『ライフストーリーの社会学』 (pp. 10-27) 北樹出版.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析：原理・方法・実践』新曜社.
- シルヴァスティン, M.・小山亘 (編)・榎本剛士・古山宜洋・小山亘・永井那和 (共訳) (2009). 『記号の思想 現代言語人類学の一軌跡：シルヴァスティン論文集』三元社.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New York: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. New York: Sage Publications.
- 高木佐知子 (2008a). 「フレーム」林宅男 (編著) 『談話分析のアプローチ』 (pp. 222-225) 研究社.
- 高木佐知子 (2008b). 「メタメッセージ」林宅男 (編著) 『談話分析のアプローチ：理論と実践』 (pp. 237-240) 研究社.
- 梅本仁美 (2008). 「フッティング」林宅男 (編著) 『談話分析のアプローチ：理論と実践』 (pp. 215-218) 研究社.



---

---

**Research Note**

---

---

## **Extensive Reading Onboarding: Program Design for Increasing Engagement**

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

### **Abstract**

This study reviews the redesign of an extensive reading (ER) program at a private university in Japan. The original ER program design for 2015 proved less than optimally engaging and so suggested improvements based on an examination of relevant literature were carried out. These included: 1) better educating and orienting students; 2) making the program obligatory and assigning a grade for reading; 3) setting reading goals; 4) connecting ER to classroom activities; and 5) making progress visible and public through tracking, sharing and providing feedback on progress. This study compares the reading amount in the first term of the 2015 year and the first term of the 2016 year, immediately after the changes, were put in place. The 2016 program appears to have been far more successful at engaging students.

### **Key words**

Extensive reading, Program design, Motivation, Onboarding

#### **1. Introduction**

Extensive reading (ER) can lead to improvement in reading fluency, vocabulary, spelling, reading speed, speaking, listening, writing skills, and to stronger language learning motivation (Krashen, 2009; Waring, 2009). In the Japanese context, it has been linked to increased confidence and decreased anxiety with reading (Yoshida, 2016) and increased scores on standardized tests such as the TOEIC (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Nishizawa and Yoshioka, 2016). Because of its proven effectiveness and because of the limited amount of contact class time available in most programs, ER, and

in particular *additive ER*—where students borrow and read books outside of regular class time (Robb & Kano, 2013)—has attracted a lot of interest. However, since it seems that considerable, if not massive quantities need to be read (see, for example, Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010, Beglar and Hunt, 2014; or Nishizawa and Yoshioka, 2016) encouraging and sustaining sufficient student engagement with ER is a substantial challenge.

This paper will compare the ER programs of two first-year cohorts at the same private Japanese university in the first term of their first year at the insti-

---

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

\* Corresponding author: Marcel VAN AMELSVOORT

[Received on September 16, 2016] [Accepted on January 23, 2017]



tution (April–July, 2015 and April–July, 2016) to see how various program elements can be manipulated to encourage greater engagement with ER. First, a brief description will be given of the first year of the program (the 2015 program) and the recommended changes that were made after post-program assessment and how they were implemented for the second year of the program (the 2016 program). A more detailed description of the 2015 program and the assessment that led to these recommendations can be found in Van Amelsvoort (2016). The results for the revised second cohort will then be described and the two cohorts will be compared in terms of learner engagement.

## 2. The 2015 program cohort

The design of the initial program year with the first cohort strove to encourage intrinsic motivation and a love for reading in the L2, and to foster autonomy by offering considerable choice and making access as easy as possible (McMurry, Tanner, & Anderson, 2010). In regular English classes, students were given an orientation to the benefits of ER and the systems for accessing books. Paper readers were kept in the Learning Center, a central space in the department where students frequently congregated, and electronic readers were made available through student subscriptions to XReading (xreading.com) where they could access hundreds of books using their own computers or devices at any time. Students were given printed rationale for doing ER and instructions for how to do it, and this was supported by teacher explanations. Students were encouraged to participate by their teachers and help was given in some classes in checking out a first book. In addition to reducing the barriers to their participation by making access to the books as easy as possible, students were not required to take quizzes, or write book reports. Even recording the word counts for books that they read was made optional.

Table 1 Numbers of books completed per student in the first term of 2015 (n=123)

Number of books	Number of students	Percentage of students
0 books	36	29.3%
1-3 books	49	39.8%
4-6 books	22	17.9%
7-9 books	9	7.3%
10-12 books	1	0.8%
More than 12 books	7	5.7%

Early on in the program it became clear that a problem was occurring with student engagement. And by the end of the first term, a very large number of students (29.3%) had either not attempted or not completed a single book, as can be seen in Table 1. Approximately 60% of students had shown some engagement with ER, yet they had read so little that no effect could be expected. Just less than 15% of students were possibly on course to meeting reading targets that would likely result in tangible gains in reading comprehension or reading speed (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014).

### 2.1. Retooling the program

Faced with this lack of engagement, the ER program was reconsidered and the following changes were recommended, based on a review of relevant literature:

1. Better educate students on the benefits of ER during orientation and repeat the rationale for ER regularly. Explain in detail the mechanism of ER and how much reading will lead to what kinds of gains in proficiency.
2. Hold students accountable for ER by assigning grades to performance. Make ER mandatory

and expected.

3. Set individual reading goals for students based on needs and proficiency levels.
4. Regularly exploit ER for in-class discussions on reading content, progress, or experience.
5. Make progress visible through the use of Weekly Progress Sheets and Reading Record Sheets to facilitate tracking, sharing, and feedback.

These recommendations were seen as corrective interventions. Not all of them were implemented to the letter, however, and some additional measures were also taken. The next sections will describe how each recommendation was implemented, followed by an explanation of some of the theory that informed these decisions. From these practices and theories, we can see there are many ways for sufficient engagement behaviors and autonomous practices to become established. Learners can act in accordance with their L2 future selves (Dornyei, 2009); they can become empowered by experiences of success or being part of an exciting project (Deci and Ryan, 2000); they can trust and follow the experts guiding them or the system they are part of (Yashima, 2014); or they can decide that the potential benefits of participation are worth investing effort in (Hulleman et al., 2008). It is important to understand that the exact motivation varies from learner to learner but is always complex and dynamic and changes according to internal and external factors (Larsen-Freeman, 2006; Mercer, 2011a). One of the reasons for motivational differences is the experiences each student has had with learning English in the past, and the experiences they have within the ER program (Mercer, 2011a; Miyahara, 2015). An effective program should strive for sufficient engagement while trying to ensure positive and successful experiences by students.

## 2.2. Provide better rationale and ER education

During the 2016 year, the course orientation was expanded to two weeks and more time was allotted for ER orientation and onboarding. Onboarding, also known as organizational socialization, is the process by which new group members (users, learners, employees, etc.) acquire the necessary knowledge, skills, or behaviors to function at a minimal level with new tools or in a new environment. The 2016 orientation and onboarding aimed to better explain the reasons for doing ER and the requirements and expectations for success, and make students functional as readers/users with our system. Teachers carefully helped students to choose books, and then actually gave them portions of class time to read silently—20 minutes of each class in the first week, and then 15 minutes of each class in the second week. By the time the orientation period ended, all students had checked out books and even completed a few. Students were also shown the Reading record sheet and instructed on where to find word counts in graded readers, and how to fill in the form to track their reading progress.

There are many reasons for providing a more substantial orientation and better onboarding for expected behaviors of student participants. First of all, few students have experienced ER at all, and among those who have, great differences in their understanding of ER exist, something Mikami (2016) found as well. In addition, one of the reasons for placing ER so centrally in the program is that it is a way to promote learner autonomy, and that begins with awareness-raising (thereafter followed by practice and appropriation) (Lave and Wenger, 1991). Likewise, careful onboarding has been found to significantly increase continuation with services to which users are new (Porter, 2006) as it reduces the need for these new users to struggle to learn unfamiliar procedures at the same time as they are de-

ciding whether it is worth their while to invest effort into a learning system with which they are unaccustomed. Also, during these early sessions, it is important to raise interest, and stress the achievability of requirements and the importance of expected outcomes (Hulleman et al., 2008) in accordance with value-expectancy theory, which stresses that learners make decisions to engage in or adjust behaviors based on their estimation of the chance of success and the importance of the potential outcome to themselves. At the beginning of the program, students have reasonable questions about the amount of benefit they will get for the amount of effort they will need to expend. This apprehension is natural, and must be addressed. Students bring with them various expectations and constraints, and helping them to have a realistic understanding of how much effort they will need to give to a program and what they can expect from their effort is essential. In addition to this, it is beneficial to position the program as an important part of the educational system of the institution, valued by the school, the teachers, and the students who have already taken part in it. Institutional legitimacy helps learners accept ER as part of the educational package of an institution. It is crucial that students see that especially their teachers believe in its power to improve proficiency. This greatly helps to validate programs, but also in a Japanese context, learners tend to demonstrate greater autonomous dependency (Yashima, 2014). That is, they tend to be willing to follow to a greater degree the directives of trusted experts, especially the ones who are closest to them—namely, their instructors. Therefore, it is important to present ER as an institutionalized program with the full support of the teachers and the administration behind it. Aligning the goals of the ER program with the goals of the learners themselves will help students to build a clearer vision of themselves as L2 users and learners (Dornyei, 2009), at a time when they are unlikely to

have more than a fuzzy idea of their future L2 selves.

### 2.3. Accountability and mandatory ER

In 2015, students received scores for the Writing, Presentation, and Counselling parts of the English course. In 2016, ER was made a separate category and assessed as a requirement along with counselling. As such, it represented 15% of a student's final grade, a considerable amount. A rubric was created and given to teachers and students at the beginning of term. Students would receive the full 15 points if they read at least 100,000 words. They would receive 10 points if they read between 70,000 words and 99,999 words, and 7 points if they read 20,000 to 69,999 words. If they read less than 20,000 words, they would not receive any points. This point scheme reflected the importance of reading large quantities of text, something necessary to see demonstrable improvement. The point allocation was designed to nudge students to read more, a choice architecture feature (Thaler and Sunstein, 2009). Students were required to record all of the books they read, including word counts and a checkbox comment on their enjoyment of the book and its level of difficulty. Total word counts were also required, so that at any time in the course, the learner would know how much she has read to date and how she is doing in relation to the term goal. These sheets were kept in the student's portfolio.

The decision for making ER mandatory was informed by self-determination theory and the idea that since reading improvement and language proficiency improvement were important goals for both the students and the program, exerting some extrinsic motivation, at least in the initial stages, would be useful in getting students actually reading, and moving along the continuum of motivation to a point where intrinsic motivation can become more pre-

dominant (Gagne and Deci, 2005). It is believed that initial extrinsic motivation can evolve into intrinsic motivation as long as the goals of the intervention align with the goals for the students. That is, if students believe they are being pressured to do something that is for their own good, they are more likely to accept it and even eventually appropriate the required behavior. Pigott (2011) also found the extrinsic motivation of program requirements to be very important for students in Japan, who often look to teacher or program-imposed goals for behavior directions.

#### 2.4. Setting reading goals

The original recommendation was for individual reading goals to be set. This proved difficult in practice because we did not have a good idea of the general proficiency of students, their learning experiences to date, nor their attitudes to L2 reading upon their entry into our program. Instead, the decision was made to create minimal requirements (100,000 words) and then see if students decided to invest more in ER over the term. Concrete requirements, in the form of word counts, page counts, or book counts, can help set interim goals for students, helping to build what are called “tiny habits” (Fogg & Hreha, 2010) as they progress toward volume levels that lead to skill improvements. In our program, we required 100,000 words for first term, 100,000 words as a special summer assignment, and 100,000 words for second term.

This was done to ensure that students would have clear and achievable goals (King, 2011) and could reach a total word count where they would be more likely to experience tangible gains in reading speed and proficiency test improvement (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014). One of the problems of many ER programs is their short length, which may often not allow for a sufficient

amount of reading to see tangible improvements in reading speed, level increases, or improvements on standardized tests (Carney, 2016). Even this may be insufficient in the case of some students, according to Nishizawa and Yoshioka (2016). As it turns out, 90 out of 119 students in 2016 cleared the 100,000 word count target in the first term.

#### 2.5. Integration of ER-related activities into regular classes

Since it was found in 2015 that conducting discussions based on graded readers resulted in both more reading and richer discussions, the recommendation of adding more (especially speaking) activities based on graded readers to regular classes was made. In 2016, teachers followed this recommendation and regularly had students talk about their progress with ER and exchange information on books they had read. At the end of term, all students were responsible for doing a portfolio presentation where they talked about their progress with learning over the term, making use of evidence from their portfolios (Berger et al., 2014). Students could point to the number of books or words they had read, reading speed increases (if they are using the XReading system which tracks reading speed), or their progress in moving up in levels to show proficiency.

This decision was informed by self-determination theory, which posits that people want to feel a part of something (Deci and Ryan, 2000), and socio-cultural theories of language learning that stress the importance of learning happening through a process of socialization that necessarily requires social interaction and involves identity formation or reformation (Little, 2001; Ushioda 2011a; Lave and Wenger, 1991). At the same time, requiring regular interaction was thought to be advantageous for encouraging habitual behaviors by making it easier for learners to learn more about books available and gain ideas for working reading into busy schedules,



something McGonigal calls exercising the “I will” power (2013). Being regularly reminded of the importance of ER through such activities, learners can be encouraged to turn reading into a habit and overcome anxiety-based procrastination. Autonomy can emerge from these habits when they are formed in a social setting into which they are socialized and whose reality they accept and trust.

## 2.6. Enhancing the visibility of progress through the use of Reading Record sheets to facilitate tracking, sharing, and feedback

In 2016, the decision was made not to use the Weekly Progress Sheets as they required extra time to distribute, fill in, and monitor. In addition, key information would already be contained in the Reading Record sheet, making it superfluous, and so only that sheet was used. The Reading Record sheet has multiple functions. It is a record of the individual books the student has read and their impressions of the content and difficulty level of those books. This helps students to remember more details about their reading, something that helps when communicative activities based on ER are employed in classes. The Reading Record sheet also becomes a progress sheet for student reading, so that the student herself can see how she is doing, and when progress is discussed in class, compare herself to other students. Finally, teachers and administrators can monitor student progress with ER (including word counts and level changes), providing advice or assistance when necessary, in a timely fashion.

When records are kept and made visible to the learner, the teacher, and even peers, this can become a system of formative feedback for learners, facilitating both learning and autonomous development (William, 2011). Tracking carefully with the aim of reaching 100,000 words gives learners the ability to set interim goals and to always know how they are

doing in relation to those goals. The learner can see the goal, see the progress, compare that with others, and make adjustments to performance. In so doing, any amount of reading can provide the learner with formative feedback on their performance and build learning management or behavioral management skills so important for autonomous learner development. Indeed, the act of tracking performance has been associated with better behavioral performance in many endeavors, including for example diets, where such tracking is known as keeping a food diary, a popular and successful technique (Burke et al., 2011). At the end of the term, students were responsible for giving portfolio presentations, mentioned earlier, which amounted to a very public declaration of language accomplishments and improvements (Berger et al., 2014).

## 3. The 2016 program cohort and ER results

The 2016 program cohort experienced the same number of contact hours, but a slightly different curriculum and different expectations for ER. Greater use was made of the portfolio system, and in addition to ER, the results of twice-weekly quick writing assignments and weekly vocabulary quizzes were tracked. Institutional expectations for participation

Table 2 Numbers of books completed per student in the first term of 2016 (n=119)

Number of books	Number of students	Percentage of students
0 books	0	0%
1-3 books	5	4.2%
4-6 books	14	11.7%
7-9 books	21	17.6%
10-12 books	35	29.4%
More than 12 books	46	38.6%

through such tracking, grading weights, greater allocation of orientation time, and the integration of ER-related activities into regular classroom contact time all delivered a message that ER was valued, expected, and important (Dweck, 2006).

The results showed that the corrective interventions made a fairly drastic change in student engagement with ER. If we compare the results of books read (in Table 1 and 2), obvious improvements can be seen. The number of students who had either not attempted or not completed a single book fell to 0%. Approximately 15% of students showed only some engagement with ER, albeit to an insufficient degree. And fully 85% of students were possibly on course to meet reading targets that would likely result in tangible gains in reading comprehension or reading speed (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014).

#### 4. Conclusion: Choice architecture

In the fast-paced world of internet start-up companies, the question often asked by potential investors is whether the new service is a vitamin or a painkiller (Eyal, 2014). That is, is the service selling slow, long-term improvements or quick relief for an acute need? Investors tend to favor painkillers, but educators need to both nurture positive, intrinsic behaviors and leverage extrinsic motivations to ensure sufficient engagement. For ER, we know that massive quantities of text need to be read to see reading speed improvements or improvements on standardized proficiency tests. This takes sustained effort over months, if not years. This sustained engagement can result from established habits of behaviors formed in the context of a social setting into which learners become socialized and whose reality they come to accept and trust (Yashima, 2014); and whose tasks they believe they can accomplish (Mercer, 2015) and benefit from (Hulleman et al., 2008). Providing a system that makes it easier for students to

understand what ER is and how it can benefit them, where they are onboarded sufficiently so that program behaviors are familiar enough, and where the institution's system and teachers' intentions are clear and accepted and align with those of the learner are all crucial. Another important feature to consider using is choice architecture design (Thaler and Sunstein, 2009) to make it easier for students to take notice of, understand, accept, and make choices to participate in an ER program.

#### 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.

#### References

- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26, 29–49.
- Berger, R., Rugen, L., & Woodfin, L. (2014). *Leaders of their own learning: Transforming schools through student-engaged assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burke, L., Wang, J., and Sevick, M. (2011) Self-monitoring in weight loss: A systematic review of the literature. *Journal of the academy of nutrition and dietetics*. 11(1), (pp 92–102). <http://dx.doi.org/10.1016/j.jada.2010.10.008>
- Carney, N. (2016). Gauging extensive reading's relationship with TOEIC reading score growth. *Journal of Extensive Reading* 4(4). Retrieved Sept. 1, 2016 from <http://jalt-publications.org/jer/>
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, (2), ( pp. 7–8).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the

- self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, (pp. 227-268).
- Dornyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 43–59.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Emberton, O. (2013). How do I get over my bad habit of procrastinating? *Forbes*, January. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/quora/2013/01/15/how-do-i-get-over-my-bad-habit-of-procrastinating/>
- Fogg, B.J., & Hreha, J. (2010). Behavior wizard: A method for matching target behaviors with solutions. Retrieved from <http://captology.stanford.edu/wp-content/uploads/2010/10/Fogg-and-Hreha-BehaviorWizard.pdf>
- Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362. doi:10.1002/job.322
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416
- King, C. (2011). Fostering self-directed learning through guided tasks and learner reflection. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 257–267.
- Krashen, S. (2009). 81 *Generalizations about free voluntary reading* (IATEFL Young Learner and Teenager Special Interest Group Publication 2009-1). Retrieved from <http://successfulenglish.com/wp-content/uploads/2010/01/81-Generalizations-about-FVR-2009.pdf>
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D., 2001b: How independent can independent language learning really be? In J. A. Coleman, D. Ferney, D. Head and R. Rix (eds), *Language learning futures: issues and strategies for modern languages provision in higher education*, 30–43. London: CILT.
- McGonigal, K. (2012). *The willpower instinct: How self-control works, why it matters, and what you can do to get more of it*. New York: Avery Penguin
- McMurry, B. L., Tanner, M. W., & Anderson, N. J. (2010). Self-access centers: *Maximizing learners' access to center resources*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 100–114.
- Mercer, S. (2011a). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436.
- Mercer, S. (2015). Learner agency and engagement: Believing you can, wanting to, and knowing how to. *Humanising Language Teaching* 17(4).
- Mikami, A. (2016). Students' attitudes toward Extensive reading in the Japanese EFL context. *TESOL J.* doi:10.1002/tesj.283
- Miyahara, M. (2015). *Emerging self-identities and emotion in foreign language learning: A narrative-oriented approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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 Sept. 1, 2016 from <https://leanpub.com/proceedingsrwc3>

- Orbell, S., & Sheeran, P. (1992). Motivational and volitional processes in action initiation: A field study of the role of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(4), 780–97.
- Pigott, J. D. (2011). Self and motivation in compulsory English classes in Japan. In A. Stewart (Ed.), *JALT2010 conference proceedings* (pp. 540–50). Tokyo: JALT.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 234–247.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCinto, M. & Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychology*, 39, 97–110.
- Thaler, R., and Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin
- 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).
- Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki (Ed.), *ESL and extensive reading* (pp. 93–112). Munich, Germany: LINCOM.
- Waring, R. (2011). The Extensive Reading Foundation's guide to extensive reading. Retrieved from [http://erfoundation.org/ERF\\_Guide.pdf](http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf)
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington IN: Solution Tree.
- Yashima, T. (2014). Self-regulation and autonomous dependency. In Garold Murray (ed.). *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 60–77).
- Yoshida, H. (2016). Exploring teacher's practice and impacts of extensive reading on Japanese EFL university students. In M. Gobert (Ed.), *Proceedings of the 3rd world congress on extensive reading* (pp. 48–54). Leanpub. Retrieved Sept. 1, 2016 from <https://leanpub.com/proceedingsserwc3>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. 106





## 研究活動報告

(2016年1月1日～2016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、2016年1月1日より2016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

#### 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Guidelines for the use and interpretation of assays for monitoring autophagy (3rd edition)	Klionsky, DJ, Abdelmohsen K, Abe A et al.	AUTOPHAGY, 2016; 12(1): 1-222.

### 島内憲夫

#### 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 科学からとらえた健康行動	島内憲夫	平野かよ子・瀬戸一郎編，健康と社会・生活，2016；161-179，メディカ出版

#### 〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 大学スポーツ・健康系学部の新生生における保健知識と主観的健康観との関連について	山本健次，島内憲夫，鈴木美奈子	ヘルスプロモーション・リサーチ，2015；8(1)，4-9.

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 愛と夢と勇気を育む健康なまちづくり	島内憲夫	茅ヶ崎市講演, 2016年1月22日
2 みんなで創る健康なまちづくり～ヘルスプロモーションの視点から～	島内憲夫	白井市民大学, 2016年6月21日
3 みんなで健康的に過ごすために必要なこと	島内憲夫, 大久保菜穂子	中央区 区民大学 まなびコース, 2016年7月20日
4 愛と夢と勇気を育む健康なまちづくり～WHOヘルスプロモーションの視点から～	島内憲夫	座間市健康文化都市大学, 2016年8月1日
5 日本のヘルスプロモーション戦略～国民の自由と幸福をめざして～	島内憲夫	台湾ヘルスプロモーション国際カンファレンス(特別講演), 2016年12月17日
6 日本におけるICT活用の現状と課題～学校と・職場の事例～	島内憲夫(協力者: 福田洋, 長岡 知, 阪本直人, 鈴木美奈子)	台湾ヘルスプロモーション国際カンファレンス(パネルディスカッション), 2016年, 12月28日

## 〈学会発表(国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 大学生競技者の競技意欲とソーシャルスキルおよび指導者からのサポート認知との関連	田口雄助, 上村村明, 鈴木美奈子, 島内憲夫	第14回日本ヘルスプロモーション学会学術大会・総会 抄録集, 52, 大分, 2016年11月26・27日
2 WHO日本HPHネットワークの設立経緯と意義および課題	鈴木美奈子, 島内憲夫, 舟越光彦, 羽田範彦	第14回日本ヘルスプロモーション学会学術大会・総会 抄録集, 66, 大分, 2016年11月26・27日

## 浅海 保

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 2016年・アメリカ大統領選を論ず～主役はトランプとサンダース	浅海 保	時代を刷新する会, 衆議院議員会館, 東京都, 2016年9月26日

- |   |   |      |                                  |
|---|---|------|----------------------------------|
| 2 | アメリカ大統領選が持つ意味～トランプのアメリカは日本にとって吉か凶か？     | 浅海 保 | 時代を刷新する会，衆議院議員会館，東京都，2016年11月17日 |
| 3 | 新・世界秩序を展望する～トランプ登場は，世界に，そして日本に何をもたらすのか？ | 浅海 保 | 協和協会，参議院議員会館，東京都，2016年11月30日     |

### 伊豫谷登士翁

#### 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 〈人の移動〉という問い—「逸脱」を越える—	伊豫谷登士翁	移動という経験—東アジアから考える—，大阪大学，2016年2月20日～21日
2 越境する人の移動を考える—いま，「移民研究」の課題とは何か—	伊豫谷登士翁	流動化する社会と移民たちの戦略—教育・キャリア・生活，千葉大学，2016年6月19日

#### 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Reconsidering “Location” from the Perspective of Mobility	Iyotani T.	Association for Asian Studies Annual Conference, Washington State Convention center, Seattle, 2016年4月1日
2 Migration and Globalization	Iyotani T.	Japanese Studies Association in Southeast Asia International Conference (JSA-ASEAN), Radisson Blu Hotel Cebu, 2016年12月16日



## 小野田 榮

## 〈英文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Examining Effects of Reading with Discussion Tasks on English Oral Fluency Development	Onoda S.	Proceedings of the 5h Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2016) (pp. 96–102) indexed by EBSCO, ProQuest, Crossref and many others, Copyright © GSTF 2016, ISSN 2251-3566, doi: 10.5176/2251-3566_L316.18

## 〈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, February, 2016.
2	MAINSTREAM English Expression II	Yamamoto R, Onoda S, and 17 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
3	MAINSTREAM English Communication I	Suzuki T, Onoda S, and 14 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
4	MAINSTREAM English Communication II	Suzuki T, Onoda S, and 18 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
5	MAINSTREAM English Communication III	Suzuki T, Onoda S, and 18 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
6	NEW STREAM English Communication I	Suzuki T, Onoda S, and 14 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
7	NEW STREAM English Communication II	Suzuki T, Onoda S, and 18 other writers.	Zoshindo, February, 2016.
8	NEW STREAM English Communication III	Suzuki T, Onoda S, and 17 other writers.	Zoshindo, February, 2016.

## 〈特別講演・招待講演等〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	An Interactive Approach to the Teaching of Listening	Onoda S.	Kanda TESOL Graduate School, 2016年6月12日

- |   |  |                |  |
|---|--|----------------|--|
| 2 | 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 | オックスフォード大学出版局 2016 年英語教育ブラッシュアップワークショップ, 2016 年 7 月 21 日                           |
| 3 | 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 | オックスフォード大学出版局 2016 年英語教育ブラッシュアップワークショップ, 2016 年 8 月 21 日                           |
| 4 | スピーキング指導力 UP のために明日の授業に生かす—Fluency 向上のための実践ワークショップ | 小野田榮           | Z 会グループ, 株式会社基盤学力総合研究所, Cambridge University Press 主催, オーストラリア大使館, 2016 年 9 月 22 日 |
| 5 | Teaching Listening Skills                          | Onoda S.       | Kanda TESOL Graduate School, 2016 年 11 月 13 日                                      |
| 6 | スピーキング力向上のための指導の在り方                                | 小野田榮           | 浦和実業高等学校英語教員研修会, 2016 年 12 月 5 日   |
| 7 | 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 | オックスフォード大学出版局 2016 年英語教育ブラッシュアップワークショップ, 2016 年 12 月 23 日                          |

〈学会発表 (国際)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Effects of expanded 10-minute writing on L2 speaking and writing fluency development	Onoda S.	New Trends in Foreign Language Teaching, (スペイン・グラナダ) (2016 年 4 月)
2	Exploring teaching techniques for encouraging students to use English in class	Onoda S.	New Trends in Foreign Language Teaching, (スペイン・グラナダ) (2016 年 4 月)
3	Examining Effects of Reading with Discussion Tasks on English Oral Fluency Development	Onoda S.	The 5th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2016) にて (シンガポール) (2016 年 6 月)

## 〈学会発表（国内）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Relationships Between Self-Efficacy, Metacognitive Self-Regulation Strategy use, and L2 English Reading Skills	Onoda S.	日本メディア英語学会 2016年10月30日, 東京学芸大学
2	English-Medium Instruction: Potential and limitations in L2 teaching	Onoda S.	JALT 全国語学教育学会 2015年度全国大会, 静岡, 2015年11月27日 Aichi Industry & Labor Center
3	Integrating Vocabulary & Grammar	Fanselow J, Onoda S.	JALT 全国語学教育学会 2015年度全国大会, 静岡, 2015年11月27日 Aichi Industry & Labor Center
4	Adopting 4/3/2 to improve L2 speaking	Onoda S.	JALT 全国語学教育学会 2015年度全国大会, 静岡, 2015年11月28日 Aichi Industry & Labor Center

## 〈その他（広報活動を含む）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	日本英語検定協会 英語検定試験 1級二次試験面接委員	小野田 榮	麴町学園女子中学高等学校, 2016年7月10日
2	The 5th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2016) 大会運営委員および論文査読委員	Onoda S.	the 5th Annual International Conference on Language, Literature & Linguistics (L3 2016), Singapore, 2016年5月30日～31日
3	埼玉県立不動岡高等学校学友会より教育業績表彰(博士号取得)	小野田 榮	埼玉県立不動岡高等学校学友会総会、2016年11月13日

加藤洋一

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Watching National Team Matches in World Cup Soccer 2014 on Television was Associated with Increasing Frequency of Premature Ventricular Contractions	Shiozawa T, Shimada K, Sekita G, Hayashi H, Tabuchi H, Komatsu S, Miyazaki T, Miyauchi K, Shitara J, Yoshihara T, Sai E, Shiozaki M, Fukao K, Fukushima Y, Yamagami S, Suwa S, Katoh Y, Fujiwara Y, Ikeda H, Sumiyoshi M, Nakazato Y, Daida H.	J Heart Cardiol 2016; 2(2): 1-5.
2 Comparison of Clinical and Angiographic Outcomes After Bare Metal Stents and Drug-Eluting Stents Following Rotational Atherectomy	Tamura H, Miyauchi K, Dohi T, Tsuboi S, Ogita M, Kasai T, Okai I, Katoh Y, Miyazaki T, Naito R, Konishi H, Yokoyama K, Okazaki S, Isoda K, Kurata T, Daida H.	Int Heart J. 2016; 57(2): 150-7.
3 Increased Extracellular and Intracellular Ca <sup>2+</sup> Lead to Adipocyte Accumulation in Bone Marrow Stromal Cells by Different Mechanisms	Hashimoto R, Katoh Y, Miyamoto Y, Itoh S, Daida H, Nakazato Y, Okada T.	Biochem Biophys Res Commun. 2016; 457(4): 647-52.
4 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, Nakazato Y, Okada T.	Atherosclerosis, 2017; in press

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 心血管イベント抑制を目標とした糖尿病治療戦略	加藤洋一	Cardiovascular Disease Seminar ～糖尿病と心血管疾患について考える～徳島県医師会共催，パークウェストンホテル，徳島市，2016年5月16日



## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ERK の抑制はエストロゲン存在下でも骨髄間質細胞からの脂肪細胞分化を促進する	宮本祐希, 橋本良太, 伊藤誠悟, 加藤洋一	第 64 回日本心臓病学会学術集会, 東京, 2016 年 9 月 23 日

## 川喜多 喬

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 産業社会学論集Ⅱ—中小企業及びその経営者編—	川喜多喬	2016 年 ; 445 頁, 新翠舎
2 産業社会学論集Ⅲ—会社員の境遇と心情編—	川喜多喬	2016 年 ; 276 頁, 新翠舎

## 北村薫

## 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 青年の野外レクリエーションの参加動機と阻害要因が野外レクリエーション参加に与える影響：日本とカナダの文化的類似・相違点の比較検討	伊藤 央二, 山口 志郎, 岡安 功, 北村 薫, Walker G.J.	日本体育学会「体育学研究」, 2016, 61(1): 44-27

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本総合型社区体育俱乐部的运营（发展）模型	北村 薫, 趙倩穎	中国上海市体育局主催「2016 社区体育（上海）论坛」, 中国上海市, 2016 年 10 月 20 日
2 日本社区体育俱乐部	北村 薫, 趙倩穎	广州体育学院学术讲座, 中国广州市, 2016 年 12 月 5 日

- 3 日本体育产业 北村 薫, 趙倩穎  
 广州体育学院, 中国体育科学学会体育社会科学分会, 上海市体育总会 共催「体育社会组织 (广州) 论坛」, 中国広州市, 2016年12月7日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 イタリアのドーピング事情	依田充代, 北村 薫	日本スポーツ産業学会第25回大会, 東京, 2016年7月16日
2 スポーツボランティア養成事業の指針について	藤原昌樹, 北村 薫	日本スポーツ産業学会第25回大会, 東京, 2016年7月16日
3 中国国家体育場「鳥の巣」の現状と課題	趙倩穎, 北村 薫	日本スポーツ産業学会第25回大会, 東京, 2016年7月17日
4 オリンピックでのソーシャルメディア利用に関するIOCの方針の推移	河野洋, 北村 薫	日本スポーツ産業学会第25回大会, 東京, 2016年7月17日
5 中国地域スポーツ健身クラブに関する研究—上海市SPクラブの事例	趙倩穎 北村 薫	日本体育学会第67回大会, 大阪, 2016年8月25日

Shaules J (シヨールズ ジョセフ)

〈英文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The Developmental Model of Linguaculture Learning: An integrated approach to language and culture pedagogy	Shaules J.	順天堂大学国際教養学部 紀要 Juntendo Journal of Global Studies, No 1 pp. 79-105

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 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, 2016年2月9日

- |   |  |            |  |
|---|--|------------|--|
| 2 | 国際理解・異文化理解教育   | Shaules J. | 津田塾大学大学院文学研究科英語教育研究コース, 津田塾大学, 小平, 2016年8月5日   |
| 3 | The Linguaculture Classroom—Language Education for Intercultural Understanding | Shaules J. | 異文化教育研究所 Deep Culture Seminar Series, 順天堂大学第2教育棟, 2016年1月30日, 2016年4月17日, 2016年6月25日, 2016年7月23日, 2016年8月29日 |
| 4 | Cultural Difference: It's Deeper Than You Think                                | Shaules J. | Society for Intercultural Education, Training and Research, Switzerland, ウェビナー, 2016年2月10日                   |
| 5 | Autonomous Learning: Four Steps to an English-Speaking Self                    | Shaules J. | 特別講義, 共愛学園高校, 2016年4月16日   |
| 6 | The roots of intercultural conflict—dilemma theory and deep culture difference | Shaules J. | 特別講義, ユバスキュラ応用科学大学, 2016年3月8日, フィンランド  |
| 7 | The Deep Culture Experience: How to be more than a tourist                     | Shaules J. | 特別講義, ユバスキュラ応用科学大学, 2016年3月10日, フィンランド   |

## 〈学会発表（国際）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Deep Learning: Embodied Cognition in the Classroom	Shaules J.	NeuroELT 応用脳科学英語教育国際 FAB 学会 (FAB NeuroELT International Conference), Macao, China, 2016年10月11日
2	Brain, Mind and Motivation —Understanding Emergence, Resistance and Engagement	Shaules J.	NeuroELT 応用脳科学英語教育国際 FAB 学会 (FAB NeuroELT International Conference), Macao, China, 2016年10月12日

〈学会発表 (国内)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	The Complexity of Foreign Language Learning	Shaules J.	JALT 全国語学教育学会 CALL & the BRAIN 2016 Conference, 玉川大学, 2016年6月4日
2	Developmental Model of Linguaculture Learning	Shaules J, Hansford V.	JALT (全国語学教育学会) 年次大会, 名古屋, 2016年11月27日
3	Developmental Linguaculture Awareness	Shaules J.	JALT (全国語学教育学会) 年次大会, 名古屋, 2016年11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	ヘルス・プロモーションセミナーでのパネル・ディスカッション	Shaules J.	順天堂大学ヘルスプロモーション・リサーチ・センターが主催したヘルスプロモーション・セミナー'16, 健康で幸せな人生・生活へのメッセージ, パネル・ディスカッション参加, 2016年7月16日, ウィンストンホテル・ユウカリ

宮下 治

〈和文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	科学的な表現力の育成を図る中学校理科授業の実践研究—採点規準表と話し合い活動の方略の工夫—	宮下 治, 平井祐太郎	順天堂大学「順天堂グローバル教養論集」, 2016, 1: 44-58
2	教職大学院のカリキュラムに関する研究—国立大学教職大学院の比較調査結果を踏まえて—	宮下 治, 倉本哲男	順天堂大学「順天堂グローバル教養論集」, 2016, 第1巻: 59-69
3	他教科との連携を取り入れた中学校教育のカリキュラム開発実践研究	宮下 治, 近藤貴彦	明治大学「教職課程年報」, 2016, 38:181-190



- 4 モデル図の作成に向けた「話し合い活動」の授業実践研究—科学的な思考力を育むアクティブ・ラーニングの実践を通して— 宮下 治, 衣川修平 臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 2016, 16(2) : 121-132

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 文部科学省検定済教科書「自然の探究 中学校理科1」	養老孟司, 細矢治夫, 宮下 治 他	2016年 ; 272, 教育出版
2 文部科学省検定済教科書「自然の探究 中学校理科2」	養老孟司, 細矢治夫, 宮下 治 他	2016年 ; 276, 教育出版
3 文部科学省検定済教科書「自然の探究 中学校理科3」	養老孟司, 細矢治夫, 宮下 治 他	2016年 ; 304, 教育出版

## 〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国立大学教職大学院のカリキュラムに関する比較調査研究	宮下 治	臨床教科教育学会 2015年度 (第14回) 全国大会, 東京 (玉川大学), 2016年1月10日
2 客観的根拠に基づき多様な視点から考え判断する力の育成を目指した実践研究—小学校第5学年「もののとけ方」を事例に—	宮下 治, 柿沼宏充	臨床教科教育学会 2015年度 (第14回) 全国大会, 東京 (玉川大学), 2016年1月10日
3 批判的思考力を育成する理科授業づくり	宮下 治, 山下愛加	臨床教科教育学会 2015年度 (第14回) 全国大会, 東京 (玉川大学), 2016年1月10日
4 科学的な思考力を高める中学授業の実践研究—生徒によるPDCAサイクルを生かした実験活動の工夫—	宮下 治, 森山有里加	臨床教科教育学会 2015年度 (第14回) 全国大会, 東京 (玉川大学), 2016年1月10日
5 『学び合い』による中学英語科授業実践研究	宮下 治, 有賀友美	臨床教科教育学会 2015年度 (第14回) 全国大会, 東京 (玉川大学), 2016年1月10日

- 6 教職大学院のカリキュラムに関する比較研究—2015年度の調査結果から— 宮下 治

日本カリキュラム学会  
2016年度(第27回)全国大会, 香川(香川大学),  
2016年7月2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	2016年度(第60回)日本学生科学賞中央審査会, 読売新聞社(東京), 2016年11月19・20日, 12月22・23日

山倉文幸

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Bioinformatic identification of cytochrome b5 homologues from the parasitic nematode <i>Ascaris suum</i> and the free-living nematode <i>Caenorhabditis elegans</i> highlights the crucial role of <i>A. suum</i> adult-specific secretory cytochrome b5 in parasitic adaptation	Takamiya S, Hashimoto M, Mita T, Yokota T, Nakajima Y, Yamakura F, Sugio S, Fujimura T, Ueno T, Yamasaki H.	Parasitol Inter.2016, 65: 113–120.
2 Peroxynitrite-mediated oxidation of plasma fibronectin	Degendorfer G, Chuang CY, Kawasaki H, Hammer A, Malle E, Yamakura F, Davies MJ.	Free Radic. Biol Med, 2016, 97: 602–615
3 Electrophysiological properties of brain-natriuretic peptide- and gastrin-releasing peptide-responsive dorsal horn neurons in spinal itch transmission	Kusube F, Tominaga M, Kawasaki H, Yamakura F, Naito H, Ogawa H, Tomooka Y, Takamori K.	Neuroscience Letters, 2016, 627: 51–60

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 化学の視点—健康へのアプローチ	山倉文幸, 大森大二郎, 馬場 猛 共著	2016年4月1日発行, 東京教学社, 東京

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Identification of 6-NO <sub>2</sub> Trp containing proteins in SHRSP – possible relation to hypertension	Kawasaki H, Ikeda M, Sakai K, Matsumoto M, Iizumi K, Baba T, KTakamori K, Yamakura F.	The16th International Union of Biochemistry and Molecular Biology Conference, Vancouver, Canada, July 17–21, 2016
2 Studies on a novel biomarker for atopic dermatitis	Iizumi K, Kawasaki H, Tominaga M, Shigenaga A, Kamo A, Kamata Y, Takamori K, Yamakura F.	The16th International Union of Biochemistry and Molecular Biology Conference, Vancouver, Canada, July 17–21, 2016

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Localization of IgG against Dermatophagoides farina-tropomyosin in dorsal root ganglia of NC/Nga mice with atopic dermatitis-like symptoms	Otsu A, i Kawasak H, Tominaga M, Shigenaga S, Iizumi K, Baba T, Naito H, Ogawa H, Nakajima T, Tomooka Y, Yamakura F, Takamor K.	第 41 回日本研究皮膚科学会, 仙台, 2016 年 12 月
2 ペルオキシナイトライト修飾によるトリプシン及びキモトリプシンの酵素活性への影響トロ化による Glutathione s-transferase の機能障害	須藤絢音, 池田啓一, 松本綾子, 川崎広明, 興村桂子, 小林淳, 渡辺和人, 酒口久尚, 山倉文幸	日本生化学会, 第 89 回大会, 仙台, 2016 年 9 月
3 6- ニトロトリプトファン生成によ Carbonic anhydrase III の機能傷害とアトピー性皮膚炎病態形成	川崎広明, 富永光俊, 松本綾子, 飯泉恭一, 馬場 猛, 大津彩夏, 楠部史也, 池田啓一, 高森建二, 山倉 文	第 37 回日本トリプトファン研究会学術集会, 東京, 2016 年 12 月
4 6- ニトロトリプトファンを指標としたアトピー性皮膚炎の早期検出	飯泉恭一, 川崎広明, 富永光俊, 重永綾子, 加茂敦子, 鎌田弥生, 高森建二	第 37 回日本トリプトファン研究会学術集会, 東京, 2016 年 12 月

田村好史

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Exercise-induced increase in IL-6 level enhances GLUT4 expression and insulin sensitivity in mouse skeletal muscle.	Ikeda S, Tamura Y, Kakehi S, Sanada H., Kawamori R., Watada H.	Biochem Biophys Res Commun, 2016; 473 (4): 947–952
2 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, 2016; [Epub ahead of print]
3 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, 2016; [Epub ahead of print]
4 Relation between insulin sensitivity and metabolic abnormalities in Japanese men with BMI of 23–25 kg/m <sup>2</sup>	Takeno K, Tamura Y, Kawaguchi M, Kakehi S, Watanabe T, Funayama T, Furukawa Y, Kaga H, Yamamoto R, Kim M, Nishitani-Yokoyama M, Shimada K, Daida H, Aoki S, Taka H, Fujimura T, Sawada SS, Giacca A, Kanazawa A, Fujitani Y, Kawamori R, Watada H.	J Clin Endocrinol Metab, 2016; 101 (10): 3676–3684

〈和文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 運動と骨格筋細胞内脂質	田村好史	MSD (Medical Science Digest), 2016; 42 (1): 21–24, ニューサイエンス社

2	運動療法の効果的な実践法と注意点	田村好史	DIABETES UPDATE, 2016; 5(1): 26-30, メディカルレビュー社
3	運動療法の基礎 - 基本的な考え方と注意点	田村好史	糖尿病治療の現在と未来, 2016; 104(増刊号): 262-266, 診断と治療社
4	運動療法の基本と最新の話題	田村好史, 加賀英義, 染谷由希	診断と治療の ABC 糖尿病, 2016; 最新醫學別冊: 100-107, 最新医学社
5	運動療法概論	田村好史, 竹野景海, 加賀英義	新時代の臨床糖尿病学(上)~より良い血糖管理をめざして~, 2016; 74(1093): 484-489
6	骨格筋における脂肪毒性	田村好史, 竹野景海, 筧佐織	The Lipid, 2016; 27(3): 73-78, メディカルレビュー社
7	消化管吸収と血糖	鈴木瑠璃子, 田村好史, 綿田裕孝	尿酸と血糖, 2016; 2(4): 6-10, 先端医学社

## 〈和文著書〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	糖尿病の運動療法	田村好史(監修) 山口 徹, 北原光夫(総編集) 福井次矢, 高木 誠, 小室一成	今日の治療指針, 2016; 746-747, 医学書院
2	運動療法をまずはやってみよう!	田村好史(編集) 石黒友康, 田村好史	魔法の糖尿病患者説明シート, 2016; 168-171, メディカ出版
3	Q11. 内臓脂肪の増加によりインスリン抵抗性が生じるのはなぜか教えてください	田村好史(編集) 石黒友康, 田村好史	理学療法士のためのわかったつもり?!の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 22-23
4	Q12. 脂肪筋・脂肪肝とインスリン抵抗性について教えてください	田村好史(編集) 石黒友康, 田村好史	理学療法士のためのわかったつもり?!の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 24-25
5	Q14. 「糖のながれ」とは何ですか?	田村好史(編集) 石黒友康, 田村好史	理学療法士のためのわかったつもり?!の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 28-29



- |    |                                      |                                 |   |
|----|--------------------------------------|---------------------------------|---|
| 6  | Q15. 糖質代謝における肝臓の役割について教えてください        | 田村好史 (編集) 石黒友康, 田村好史            | 理学療法士のためのわかったつもり?! の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 30-31   |
| 7  | Q17. 運動による糖取り込み亢進の分子メカニズムを簡単に教えてください | 田村好史 (編集) 石黒友康, 田村好史            | 理学療法士のためのわかったつもり?! の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 34-35   |
| 8  | Q20. 血糖コントロール目標値はどのように定められたのですか?     | 田村好史 (編集) 石黒友康, 田村好史            | 理学療法士のためのわかったつもり?! の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 42-43   |
| 9  | Q34. ポリオール代謝異常について教えてください            | 田村好史 (編集) 石黒友康, 田村好史            | 理学療法士のためのわかったつもり?! の糖尿病知識 Q&A, 2016; 第1版: 72-73   |
| 10 | 運動療法の効果と実際, 注意点                      | 加賀英義, 田村好史 (編集) 羽田勝計, 門脇孝, 荒木栄一 | 糖尿病最新の治療 2016-2018, 2016; 101-109, 南江堂            |
| 11 | 脂肪組織および異所性脂肪                         | 江島弘晃, 田村好史                      | 身体活動・座位行動の科学～疫学・分子生物学から探る健康～, 2016; 178-181, 杏林書院 |
| 12 | 第3章 運動療法                             | 加賀英義, 田村好史, 河盛隆造 (編集) 柴輝男, 安原洋  | 新体系看護学全書別巻 治療法概説, 2016; 別巻: 77-96, メヂカルフレンド社      |

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 糖尿病患者における運動と糖質の意義を再考する	田村好史	大阪府内科医会 第18回 推薦医部会講演会, 大阪府, 2016.3.12, 口演
2 糖尿病 運動療法のウソとホント	田村好史	～東京都糖尿病協会公開講座～第30回中央ブロック糖尿病教室 (市民公開講座), 東京都, 2016.3.19, 口演
3 よくわかる! 糖尿病市民講座～みんなで行こう! 聞こう! 体験してみよう!～	田村好史	糖尿病市民講座, 静岡県, 2016.11.12, 口演

- 4 脂肪肝・脂肪筋から見た糖尿病の治療戦略 田村好史 Diabetes Symposium in Tokyo 2016, 東京都, 2016.12.14, 口演

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The Efficacy and Safety of 130g/day Low-Carbohydrate Diet in Japanese Type 2 Diabetes Patients with Poor Glycemic Control.	Sato J, A 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.	The American Diabetes Association's 76th Scientific Sessions, New Orleans (USA), 2016.6.10-14 (2016.6.11), ポスター

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本人非肥満2型糖尿病患者における肝内脂肪蓄積及び肝逸脱酵素と臓器特異的インスリン感受性の関連性	古川康彦, 田村好史, 竹野景海, 船山 崇, 鈴木瑠璃子, 加賀英義, 渡邊隆宏, 染谷由希, 藤谷与士夫, 河盛隆造, 綿田裕孝	第89回日本内分泌学会学術総会, 京都府, 2016.4.21-23 (2016.4.22), 口演
2 非肥満者におけるインスリン抵抗性の原因: 異所性脂肪 vs. 脂肪細胞機能異常	田村好史	第89回日本内分泌学会学術総会, 京都府, 2016.4.21-23 (2016.4.23), シンポジウム
3 従来のCSIIからSensor Augmented Pump (SAP)への切り替え症例の検討	吉田千紗, 池田富貴, 堀綾, 佐藤淳子, 田村好史, 宮塚 健, 清水友章, 藤谷与士夫, 綿田裕孝	第59回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.19), ポスター
4 運動療法のこれから—東京オリンピック・パラリンピックへのカウントダウン—	田村好史	第59回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.20), シンポジウム
5 日本人NAFLD患者の肝インスリン感受性保持因子として, アディポネクチンとミトコンドリアクエン酸回路が関与する	熊代尚記, 古川康彦, 船山 崇, 竹野景海, 白神伸之, 佐野泰清, 田村好史, 河盛隆造, 綿田裕孝, 弘世貴久	第59回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.20), ポスター

- |    |  |  |  |
|----|--|--|--|
| 6  | インスリンクリアランスとインスリン抵抗性、空腹時インスリン値の生理学的関連性             | 竹野景海, 田村好史, 笥佐織, 船山 崇, 古川康彦, 加賀英義, 鈴木瑠璃子, 染谷由希, 河盛隆造, 綿田裕孝   | 第 59 回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.21), 口演 |
| 7  | 2 型糖尿病患者における糖質制限食研究 (130g/日)・終了後 1 年の経過報告          | 佐藤淳子, 金澤昭雄, 牧田寿美子, 波多江千恵, 小宮幸次, 清水友章, 池田富貴, 田村好史, 荻原 健, 三田智也, 後藤広昌, 内田豊義, 宮塚 健, 竹野景海, 島田 聡, 大村千恵, 渡邊威仁, 小林喜代恵, 三浦佳子, 岩岡愛美, 飯島香織, 平嶋奈緒, 藤谷与士夫, 綿田裕孝 | 第 59 回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.21), 口演 |
| 8  | 日本人非肥満 1 型糖尿病患者における肝内脂肪蓄積及び肝逸脱酵素と臓器特異的インスリン感受性の関連性 | 古川康彦, 田村好史, 竹野景海, 船山 崇, 鈴木瑠璃子, 加賀英義, 渡邊隆宏, 染谷由希, 藤谷与士夫, 河盛隆造, 綿田裕孝   | 第 59 回日本糖尿病学会年次学術集会, 京都府, 2016.5.19-21 (2016.5.21), 口演 |
| 9  | 糖尿病患者における運動適応基準                                    | 田村好史   | 第 35 回日本臨床運動療法学会, 神奈川県, 2016.9.3-4 (2016.9.4), シンポジウム  |
| 10 | 肥満症と異所性脂肪・インスリン抵抗性                                 | 田村好史, 竹野景海, 笥佐織, 河盛隆造, 綿田裕孝  | 第 37 回日本肥満学会, 東京都, 2016.10.7-8 (2016.10.7), シンポジウム     |
| 11 | 不活動・高脂肪食によるインスリン抵抗性惹起について                          | 笥佐織, 田村好史, 加賀直子, 池田真一, 河盛隆造, 綿田裕孝  | 第 37 回日本肥満学会, 東京都, 2016.10.7-8 (2016.10.7), ポスター       |
| 12 | 健常者におけるインスリンクリアランスと肥満との関連性                         | 竹野景海, 田村好史, 笥佐織, 船山 崇, 古川康彦, 加賀英義, 鈴木瑠璃子, 染谷由希, 河盛隆造, 綿田裕孝   | 第 37 回日本肥満学会, 東京都, 2016.10.7-8 (2016.10.7), ポスター       |

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 やせメタボ 筋肉に特徴	田村好史	夕刊 読売新聞 : 14, 2016 年 8 月 3 日

- |    |  |      |  |
|----|--|------|--|
| 2  | 太っていなくても生活習慣病になる                         | 田村好史 | 科学新聞, (3595) : 4, 2016年8月12日                     |
| 3  | (1分で知る) 運動4: 効率的に糖を筋肉に                   | 田村好史 | 朝日新聞, 2016年9月7日                                  |
| 4  | 隠れメタボ, インスリン効きカギ                         | 田村好史 | 朝日新聞, 2016年9月16日                                 |
| 5  | 「隠れメタボ」, 筋肉に血糖取り込む力が低かった                 | 田村好史 | 朝日新聞, 2016年9月16日                                 |
| 6  | 隠れメタボ, 糖の取り込み弱い                          | 田村好史 | 朝日新聞, 2016年9月17日                                 |
| 7  | 意外に多い「やせメタボ」                             | 田村好史 | 日本経済新聞 :7, 2016年10月13日                           |
| 8  | 糖尿病を防ぐ運動などを学ぶ                            | 田村好史 | 中日新聞東海本社, 2016年11月13日                            |
| 9  | 糖尿病の選手からなるアスリート集団 Team Novo Nordisk の軌跡  | 田村好史 | DITN, 2016; (454) : 2-3, メディカルジャーナル社             |
| 10 | “脂肪筋”を防げば若さは保てる! 脱・有酸素運動 30分神話 運動は細切れでいい | 田村好史 | 日経ヘルス, 2016; 19(6) : 54, 日経BPマーケティング             |
| 11 | 運動療法を科学する                                | 田村好史 | Diabetes Strategy, 2016; 6(1) : 5-19, 先端医学社      |
| 12 | 糖尿病と運動—運動療法の新しい考え方                       | 田村好史 | ストップ! 糖尿病・腎臓病, 2016; 14(6) : 28-30, エビデンス社       |
| 13 | 肝臓・骨格筋に蓄積される異所性脂肪解消につながる運動療法             | 田村好史 | CLINIC magazine, 2016; (563) : 67, 株式会社クリニックマガジン |
| 14 | 糖尿病の運動指導                                 | 田村好史 | 健康づくり, 2016; 39(6) : 17, 公益財団法人 健康・体力づくり事業財団     |
| 15 | 糖尿病の基本的な知識                               | 田村好史 | 健康づくり, 2016; 39(5) : 17, 公益財団法人 健康・体力づくり事業財団     |
| 16 | 健康長寿のコツは, 肉食と運動にあり—サルコペニア/フレイルとその予防—     | 田村好史 | べんちのーと, 2016; 27(2) : 12-13, メディカルジャーナル社         |
| 17 | 脂肪筋 (異所性脂肪)                              | 田村好史 | 日刊ヘルス, 2016; (225) : 49, 日経BP社                   |

- |    |                        |                   |   |
|----|------------------------|-------------------|---|
| 18 | 糖尿病患者における運動と糖質の意義を再考する | 田村好史              | 大阪府内科医会会誌, 2016; 25(2) : 147-151, 大阪府内科医会           |
| 19 | 血糖値の“自己測定”で防ぐ!         | 田村好史              | NHK ガッテン! 健康プレミアム, 2016; (1月号臨時増刊号) : 34-35, 主婦と生活社 |
| 20 | 有酸素運動とレジスタンス運動         | 鈴木瑠璃子, 染谷由希, 田村好史 | 月刊糖尿病ライフ さかえ, 2016; 56(12) : 6-11, 日本糖尿病協会          |

### Niyonsaba F (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	Angiogenic peptide (AG)-30/5C activates human keratinocytes to produce cytokines/chemokines and to migrate and proliferate via MrgX receptors.	Kiatsurayanon C, Niyonsaba F, Chieosilapatham P, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H.	J Dermatol Sci, 2016; 83(3): 190-199.
2	An antimicrobial peptide with angiogenic properties, AG-30/5C, activates human mast cells through the MAPK and NF- $\kappa$ B pathways.	Kanazawa K, Okumura K, Ogawa H, Niyonsaba F.	Immunol Res, 2016; 64(2): 594-603.

#### 〈英文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	The role of human $\beta$ -defensins in allergic diseases.	Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Ogawa H.	Clin Exp Allergy, 2016; 46(12): 1522-1530.
2	Novel insight into the role of antimicrobial (host defense) peptides/proteins in human skin diseases.	Niyonsaba F.	Juntendo Med J, 2016; 62(2): 120-131.

#### 〈和文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	ヒト $\beta$ -ディフェンシン類とアレルギー性疾患.	ニヨンサバ フランソワ	臨床免疫・アレルギー科, 2016; 66(2): 146-151.



## 〈英文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 What's New from Juntendo University, Tokyo. Antimicrobial peptides: an essential component of the skin defensive barrier.	Niyonsaba F.	Juntendo Med J, 2016; 62(4): 292-294.

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 抗菌ペプチドと皮膚疾患について. ~乾癬・アトピー性皮膚炎を含め~.	ニヨンサバ フランソワ	三重乾癬基礎研究会, 三重大学, 三重, 2016年12月7日.

## 〈学会発表 (国内/国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Immunomodulatory activities of novel synthetic host defense peptide, angiogenic peptide (AG)-30/5C, in human keratinocytes.	Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Chieosilapatham P, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H.	The 41st Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology: 195, Sendai, Dec 9, 2016.
2 Antimicrobial peptide derived from IGFBP-5 (AMP-IBP5) stimulates various functions of human keratinocytes.	Chieosilapatham P, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H.	The 41st Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology: 195, Sendai, Dec 9, 2016.
3 Effects of antimicrobial peptide LL-37 on expression of natural moisturizing factor-generating proteases in epidermal keratinocytes.	Umehara Y, Kamata Y, Tominaga M, Niyonsaba F, Sakaguchi A, Ogawa H, Takamori K.	The 41st Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology: 195, Sendai, Dec 9, 2016.
4 Skin-derived antimicrobial (host defense) peptides are multifunctional regulators of the skin immunity.	Niyonsaba F, Ikeda S, Ogawa H.	4rd Eastern Asia Dermatology Congress: 72, Tokyo, Japan, Nov 17, 2016.
5 The roles of host defense protein S100A7/psoriasin in the skin.	Hattori F, Kiatsurayanon C, Ikeda S, Okumura K, Ogawa H, Okamoto K, Niyonsaba F.	4rd Eastern Asia Dermatology Congress: 72, Tokyo, Japan, Nov 17, 2016.

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 6 | Immunomodulatory effects of the antimicrobial peptide derived from IGFBP-5 (AMP-IBP5) on normal human keratinocytes.                | Chieosilapatham P, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H. | 4rd Eastern Asia Dermatology Congress: 72, Tokyo, Japan, Nov 17, 2016.              |
| 7 | Antimicrobial peptide derived from insulin-like growth factor-binding protein 5, AMP-IBP5, activates human mast cells.              | Niyonsaba F, Okumura K, Ogawa H.  | 16th International Congress of Immunology: 241, Melbourne, Australia, Aug 23, 2016. |
| 8 | Antimicrobial peptide derived from IGFBP-5 (AMP-IBP5) stimulates normal human keratinocytes beyond direct antimicrobial properties. | Chieosilapatham P, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H. | 16th International Congress of Immunology: 241, Melbourne, Australia, Aug 23, 2016. |
| 9 | An angiogenic peptide AG-30/5C, stimulates various functions of human mast cells.   | Kanazawa K, Okumura K, Ogawa H, Niyonsaba F.                                  | 16th International Congress of Immunology: 241, Melbourne, Australia, Aug 23, 2016. |

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 皮膚のバリア機能解析	ニヨンサバ フランソワ	日経産業新聞. 2016年11月15日.

Van Amelsvoort M (マルセル ヴァン アメルズフォート)

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Extensive reading onboarding: Challenges and responses in an optional program	Van Amelsvoort M.	Juntendo Journal of Global Studies, 1, (pp. 95–106).
2 Achieving quality peer interactions in EAP programs	Van Amelsvoort M.	In P.Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), Focus on the learner. Tokyo: JALT (pp. 335–339).

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Email for teamwork: 初めて会う ALT に英文メールを送る	江原美明, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 4 月, Vol. 65, No. 1, (pp. 62-63)
2 Email for teamwork: ALT に E メール頼みごとをする	村越亮治, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 5 月, Vol. 65, No. 2, (pp. 62-63)
3 Email for teamwork: 英語クラブについて相談する	江原美明, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 6 月, Vol. 65, No. 3, (pp. 62-63)
4 Email for teamwork: 評価について話し合う	村越亮治, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 7 月, Vol. 65, No. 4, (pp. 62-63)
5 Email for teamwork: 英語の語法や表現について質問する	江原美明, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 8 月, Vol. 65, No.5, (pp. 62-63)
6 Email for teamwork: アドバイスをし合う	村越亮治, ヴァンアメルズフォート・マルセル	英語教育, 2016 年 9 月, Vol. 65, No. 6, (pp. 62-63)

## 〈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, 2016 年 8 月 2 日

## 〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Creating a context for autonomy development	Van Amelsvoort M.	12th Annual CamTESOL Conference, Phenom Phen, Cambodia, Feb. 20, 2016
2 Onboarding for autonomy	Van Amelsvoort M.	Psychology of Language Learning 2, Jyvaskyla, Finland, August 22, 2016

〈学会発表 (国内)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Onboarding: A love story	Van Amelsvoort M.	JALTCALL and the Brain, Tokyo, Japan, June 4, 2016
2	Setting up an ER program? Here's what you don't do	Van Amelsvoort M.	9th ER Seminar, Nagoya, October 1, 2016
3	Portfolio design and deployment for change	Van Amelsvoort M.	JALT 全国語学教育学会 2015 年度全国大会, 名古屋, 2016 年 11 月 26 日
4	Using portfolios to integrate self-access in the curriculum	Van Amelsvoort M.	JASAL Annual Conference, Kobe, Japan, December 10, 2016

湯浅資之

〈英文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Analysis of health promotion and prevention financing mechanisms in Thailand.	Watabe A, Wongwatanakul W, Thamarangsi T, Prakongsai P, Yuasa M.	Health Promotion International 2016, 1-9, DOI 10.1093/heapro/daw010
2	Association between health literacy and metabolic syndrome or healthy lifestyle characteristics among community-dwelling Japanese people	Yokokawa H, Fukuda H, Yuasa M, Sanada H, Hisaoka T, Naito T.	Diabetology & Metabolic Syndrome 2016, DOI 10.1186/s13098-016-0142-8
3	Association of perfluorinated chemical exposure in utero with maternal and infant thyroid hormone levels in the Sapporo cohort of Hokkaido Study on the Environment and Children's Health	Kato S, Ito C, Yuasa M, Baba T, Miyashita C, Sasaki S, Nakajima S, Uno A, Nakazawa H, Iwasaki Y, Okada E, Kishi R.	Environmental Health and Preventive Medicine 2016, DOI: 10.1007/s12199-016-0534-2

〈和文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	戦後 20 年間でなぜ日本の農村は劇的に健康改善を達成できたのか?—健康の決定要因別政策介入に関する仮説の検討	湯浅資之	日本公衆衛生雑誌 (In Press)

## 〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国際保健医療キャリアナビ：日本国際保健医療学会編	中村安秀，湯浅資之，大西真由美，小川寿美子，加藤美寿季	2016年，202 ページ，南山堂

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Issues and policies on health and welfare services for the elderly in Japan	Yuasa M.	Faculty of Arts and Social Science, National University of Singapore, Yishun 病院, Singapore, 2016年2月15～16日

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Influence of Community Based Health Promotion on Human and Social Capital between cultural and social different regions; Santa Cruz and La Paz, Bolivia	Yuasa M, Shirayama Y, Condore J, Siles R, Ilusco F, Lujan S, Nakajima T, Miranda C, Kubokura K, Osato K.	22nd IUHPE World Conference on Health Promotion, Curitiba Brazil, 2016年5月23～26日
2 Health Information Analysis Committee to make appropriate and timely decision for health promotion in Potosi, Bolivia	Shirayama Y, Yuasa M, Okamura Y, Ticona V, Castellon P, Revilla F, Miranda C, Kobayashi H.	22nd IUHPE World Conference on Health Promotion, Curitiba Brazil, 2016年5月23～26日
3 Sustained motivation to stop smoking in a smoking cessation trial; Lesson from the ESCAPE Trial	Aung M, Yuasa M, Moolphate S, Fukuda H, Kitajima T, Lorga T, Yokokawa H, Minematsu K, Tanimura S, Hiratsuka Y, Ono K, Kawai S, Suya Y, Chumvicharana Y, Marui E.	6th Asia Pacific Conference on Public Health Conference, Bangkok Thailand, 2016年8月22～25日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 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保健情報分析委員会 CAI (Comité de Análisis de Información) の実施改善について	湯浅資之，白山芳久，岡村優，Ticona V, Revilla F, Miranda C, 久保倉健	日本国際保健医療学会東地方第31回大会，埼玉県和光市，2016年5月21日



- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| 2 | 宮城, 長野, 岡山, 熊本 4 県における DVD 教材を活用した小学生向けがん予防教育の効果について        | 湯浅資之, 白山芳久, 小林 博   | 日本がん予防学会第 23 回大会, 愛知県名古屋市, 2016 年 7 月 1 ~ 2 日         |
| 3 | 宮城, 長野, 岡山, 熊本 における DVD 教材を活用した小学生向けがん予防教育の効果               | 白山芳久, 湯浅資之, 小林 博   | 日本公衆衛生学会第 75 回大会, 大阪市, 2016 年 10 月 26 ~ 28 日          |
| 4 | ボリビア国ポトシ県母子保健プロジェクトにおける住民参加型活動の介入前調査                        | 湯浅資之, 白山芳久   | 日本公衆衛生学会第 75 回大会, 大阪市, 2016 年 10 月 26 ~ 29 日          |
| 5 | 戦後の日本を健康立国に導いたヘルスプロモーション活動                                  | 湯浅資之   | 日本ヘルスプロモーション学会第 14 回大会, 大分県大分市, 2016 年 11 月 26 ~ 27 日 |
| 6 | ボリビア国オルロ県 JICA 母子保健プロジェクトにおけるケアの質改善事業のインパクトを評価するコンピテンス調査の試み | 湯浅資之, 白山芳久, 西田良子, 長谷川辰雄, Gutierrez L, Revilla F, Miranda C, 久保倉健 | 日本国際保健医療学会第 31 回大会, 福岡県久留米市, 2016 年 12 月 3 ~ 4 日      |
| 7 | 北タイにおける移民労働者の新しい文化への同化の度合いと生活習慣病対策について                      | 白山芳久, 湯浅資之, Myo A, Saiyud M, Thin A, 横川博英                        | 日本国際保健医療学会第 31 回大会, 福岡県久留米市, 2016 年 12 月 3 ~ 5 日      |
| 8 | 学生部会卒業生のキャリア分析 ~ jaih-s の人材育成に関する事例報告                       | 近松勇門, 坂根和, 加藤美寿季, 川瀬崇裕, 西村太朗, 仲佐保, 湯浅資之, 城川美佳                    | 日本国際保健医療学会第 31 回大会, 福岡県久留米市, 2016 年 12 月 3 ~ 6 日      |

〈その他 (広報活動を含む)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	4 つ目の健康とグローバルヘルス	湯浅資之	関東国際高校, 東京都渋谷区, 2016 年 7 月 27 日
2	放送大学「公衆衛生」(健康づくり, グローバル化する世界の公衆衛生・国際協力, 母子保健, 学校保健)	湯浅資之	

## 石黒武人

## 〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 現象の多面的理解を支援する「コンテキスト間の移動」に関する一試論—グローバル市民性の醸成に向けて—	石黒武人	順天堂大学国際教養学部紀要「グローバル教養論集」, 2016:1:32-43
2 英会話・英語学校で働く異文化出身フォロワーのライフストーリー—フォロワーの視点からとらえられる日本人リーダーの姿— (再掲)	石黒武人	立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科「立教・異文化コミュニケーション学会記念論文集」(2016年5月28日発行), 3-24

## 〈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? : その多面性と動態性の理解に向けて	石黒武人	彩の国いきがい大学講座(公益財団法人いきいき埼玉), 埼玉県 2016年5月11日
2 文化摩擦と多文化共生: 多文化主義と文化相対主義の視点と問題点を踏まえて	石黒武人	彩の国いきがい大学講座(公益財団法人いきいき埼玉), 埼玉県 2016年5月18日

## 〈学会発表(国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 多面的理解を支援する「コンテキスト間の移動」(Context-shifting)	石黒武人	多文化関係学会関東地区研究会, 東京都, 2016年3月5日
2 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	石黒武人	異文化コミュニケーション学会第31回年次大会, 愛知県, 2016年9月17日
3 日本の労働環境において多文化チームを機能させる日本人のリーダーシップ—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	多文化関係学会第15回年次大会, 佐賀県, 2016年10月1日

〈その他 (広報活動を含む)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	グローバル市民と異文化 コミュニケーション	石黒武人	夢ナビ講義ライブ 2016 東京会場, 東京都, 2016 年 7 月 9 日
2	時代のニーズを捉えた「異 文化コミュニケーション 科」の設置	石黒武人	公益財団法人いきいき埼 玉, 広報誌「あぷろく」 冬号: 6-7, 埼玉県, 2016 年 12 月 20 日

坪井睦子

〈和文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	“nation” の翻訳: 明治期に おける翻訳語の創出と近 代イデオロギーの構築	坪井睦子	日本通訳翻訳学会誌「通 訳翻訳研究」, 2015; 15: 147-171 (実際の発行年月 2016 年 4 月, 学会誌奥付 表記 2015 年 12 月)
2	翻訳, テクスト, コンテ クスト: ボスニア紛争と そのメディア表象	坪井睦子	「立教・異文化コミュニ ケーション学会記念論文 集」(再掲), 2016, 95- 112
3	メタ・コミュニケーション としてのメディア翻訳: 国際ニュースにおける引 用と翻訳行為の不可視性	坪井睦子	社会言語科学会誌「社会 言語科学」, 2016; 19(1): 118-134

〈特別講演・招待講演等〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	グローバル社会における 紛争の表象とニュース翻 訳: メディア談話の批判 的分析	坪井睦子	日本言語学会第 152 回大 会公開シンポジウム「メ ディア翻訳の言語学」, 慶 応義塾大学, 東京, 2016 年 6 月 26 日
2	ポスト冷戦期の紛争と翻 訳: 社会行為としての ニュース翻訳の多層的実 践	坪井睦子	立教大学大学院「通訳翻 訳特殊講義 B」, 立教大学, 東京, 2016 年 11 月 16 日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 語用・メタ語用としての ニュース翻訳：メディア・ ディスコースにおける引 用とイデオロギー	坪井睦子	メディアとことば研究会 第46回研究会，日本大学， 東京，2016年3月18日
2 紛争と和平における通訳 翻訳の新たな役割	坪井睦子	日本国際文化学会第15回 全国大会，早稲田大学， 東京，2016年7月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 立教・異文化コミュニケー ション学会記念大会実行・ 運営	坪井睦子	立教・異文化コミュニケー ション学会記念大会，立 教大学，2016年5月28日
2 日本通訳翻訳学会 News- letter 企画・編集	坪井睦子	日本通訳翻訳学会 News- letter 第20号，2016年12 月1日発行

## 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 実践 24 の相談事例から 学ぶ	編著者：渡辺三枝子 著者： 大庭さよ，岡田昌毅，河 田美智子・黒川雅之，田 中勝男，中村 恵，道谷 里英	2016年；184，ナカニシヤ 出版

## 〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 オーガニゼーションナル・ カウンセリングを活かし た企業内相談システムに 関する実証研究（基盤C）	道谷里英	科学研究費助成事業研究 成果報告書，2016

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 多様な人々と共に働くた めに～ダイバーシティを 支えるピアサポート	道谷里英	東京消防庁職員相談員本 部教養，消防技術安全所， 東京都，2016年6月30日

- 2 カウンセリングを振り返る力の向上 道谷里英

GCDF 継続学習勉強会,  
順天堂大学, 東京都,  
2016年10月17日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 職場内相談窓口の活用に影響を与える要因～オーガニゼーション・カウンセリングとの関連から～	道谷里英	産業・組織心理学会第32回大会, 埼玉県, 2016年9月3日
2 ラウンドテーブル・ディスカッション: キャリア研究における質的調査の意義—修正版グランデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) に焦点を当てて	正木澄江, 尾野裕美, 道谷里英, 堀内泰利, 原恵子	産業・組織心理学会第32回大会, 埼玉県, 2016年9月4日

吉野康子

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 言語・文化に関する内容重視の英語教育	吉野康子	言語文化学会誌「言語文化学会論集」, 2016年7月: 191-200
2 教員研修を考える—協同学習の理論と実践から—	吉野康子, 東郷多津	日英言語文化学会誌『日英言語文化研究』, 第5号: 75-84

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 言語・文化に関する題材の一考察—英語教員採用試験の長文読解問題から—	吉野康子	順天堂グローバル教養論集, 2016; 107-115, 順天堂大学 国際教養学部



## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 アクティブラーニングを促す協同学習—その理論と実践—	吉野康子, 東郷多津	四天王寺学園 小中連携英語部会, 四天王寺大学, 大阪府, 2016年10月18日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 IIE(相互的国際英語)における言語文化教育—国際教養学部共通科目の理念と実践—	吉野 康子	日英言語文化学会第12回年次大会, 東京, 2016年6月11日
2 英語教育における認知的指導の重要性—英文法の「なぜ」に答える—	吉野康子	日本教師教育学会第26回研究大会, 東京, 2016年9月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 アクティブラーニングを促す協同学習	吉野康子, 東郷多津	教員免許状更新講習, 京都ノートルダム女子大学, 2016年8月22日

## 吉武尚美

## 〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 QOL and sociodemographic factors among first-time parents in Japan: a multilevel analysis	Yoshitake N, Sun Y, Sugawara M, Sakai A, Takaoka J, Goto N.	Quality of Life Research, 2016; 25 (12): 3147–3155, Springer

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Verifying the theoretical model of quality of life with Japanese married couples	Yoshitake N, Sugawara M.	31st International Congress of Psychology, 横浜, 2016年7月28日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 学会セミナー登壇	荘島宏二郎, 宇佐美慧, 吉武尚美, 高橋雄介	日本教育心理学会第 58 回 総会チュートリアルセミ ナー, 香川大学, 2016 年 10 月 9 日 「縦断データ分析のはじめ の一步と二歩」

大野直子

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Development and testing of a flipped classroom method for training medical interpreters in a university setting	Ono N, Hamai T, Kato J.	Journal of Medical English Education, 2016; 15(3): 79-83

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 医療の場における異文化理解	大野直子	「順天堂グローバル教養論集」, 2016; 1: 70-79
2 マルチメディアを使用した医療通訳養成システムの構築	大野直子, 加藤純子, 栗原朋之	「教育研究」, 2016; (58): 67-76

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Medical Explorer	大野直子, ダシルヴァ石田牧子	2016 年 ; 98, 成美堂

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 (Conference Proceedings) 医療通訳教育における反転授業	大野直子, 濱井妙子, 加藤純子	Journal of Medical English Education, Oct. 2016, 15(3): 141-143
2 (抄録) 医療通訳教育における反転授業	大野直子, 濱井妙子, 加藤純子	Journal of Medical English Education, Jun. 2016, 15(2): 36

## 〈招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Working Conditions and Public Service Interpreters: The State of the Field from the Perspective of the Practitioner	Sasso A, Gentile P, Ascension Aguilar Solano M, Baixauli Olmos L, Ono N, Johnson A.	Critical Link 8 at Heriot Watt University, Scotland, 2016 年 6 月 29 日
2 在住外国人の医療政策の構築に向けて～医療通訳システムの課題と展望～	西村明夫, 沢田貴志, 岩本陽子, 灘光洋子, 大野直子, 谷村忠幸	移民政策学会, 2016 年度年次大会, 慶応義塾大学, 東京, 2016 年 5 月 29 日

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Development of a web-based medical interpreter training program	Ono N, Kato J, Kurihara T.	Critical Link 8 at Heriot Watt University, Scotland, 2016 年 6 月 29 日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 医療通訳教育における反転授業	大野直子, 濱井妙子, 加藤純子	日本医学英語教育学会第 19 回学術集会, 東京, 2016 年 7 月 17 日
2 災害直後の支援と受援を考える教育プログラムの開発と実施報告	武田多一, 永石妙美, 大野直子, 武田裕子	第 48 回 日本医学教育学会大会, 東京, 2016 年 7 月 30 日
3 NHK テレビ・ドキュメンタリー番組が描いてきた病と患者の語り	加藤美生, 大野直子, 石川ひろの, 奥原 剛, 岡田昌史, 木内貴弘	第 8 回日本ヘルスコミュニケーション学会学術集会, 東京, 2016 年 9 月 10 日
4 NHK テレビ・ドキュメンタリーが描いた公害病・健康危機 ～リスクコミュニケーションとしての患者の語り～	加藤美生, 大野直子, 石川ひろの, 奥原 剛, 岡田昌史, 木内貴弘	日本リスク研究学会第 29 回年次大会, 大分, 2016 年 11 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 NHK テレビ・ドキュメンタリー番組が描いてきた病と患者の語り	加藤美生, 大野直子, 石川ひろの, 奥原 剛, 岡田昌史, 木内貴弘	医療コミュニケーション研究会, 東京大学, 2016 年 12 月 11 日

- |   |                    |      |                                  |
|---|--------------------|------|----------------------------------|
| 2 | Moodle を使用した医療通訳教材 | 大野直子 | (社) 日本医療通訳協会第9回セミナー, 2016年12月14日 |
| 3 | 在日外国人の動向           | 大野直子 | 第1回 全国医療通訳者セミナー, 2016年8月27日      |
| 4 | 欧州の医療通訳について        | 大野直子 | 第2回 全国医療通訳者セミナー, 2016年12月10日     |

吉田 理加

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 法廷談話実践と法廷通訳一語用とメタ語用の織り成すテキスト	吉田理加	立教・異文化コミュニケーション学会編集「立教異文化コミュニケーション学会記念論文集」, 2016; 173-189 (『社会言語科学』第13巻第2号より再掲)

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ワークショップ 言語イデオロギー研究の射程と可能性—マイクロ・マクロをつなぐために—	木村護郎クリストフ, 宮崎あゆみ, 吉田理加, 山下里香, 寺沢拓敬, 杉森典子	第38回社会言語科学研究大会予稿集, 2016; 230-239

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 “Ms interpreter, please stop interpreting!” - Language ideology in a Japanese bilingual courtroom	Yoshida R.	Critical Link 8, Heriot Watt University, Edinburgh, Scotland, June 29, 2016

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 通訳を介した法廷における「文化的な」意味の喪失	吉田理加	日本国際文化学会第15回全国大会, 早稲田大学, 2016年7月16日

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 2 | ワークショップ 言語イデオロギー研究の射程と可能性—マイクロ・マクロをつなぐために— | 木村護郎クリストフ, 宮崎あゆみ, 吉田理加, 山下里香, 寺沢拓敬, 杉森典子 | 社会言語科学会第 38 回研究大会, 京都外国語大学, 2016 年 9 月 4 日   |
| 3 | スペイン語通訳を介した法廷談話の言語人類学的考察                   | 吉田理加                                     | 日本イスパニヤ学会第 62 回大会, 神戸市外国語大学, 2016 年 10 月 2 日 |

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 異文化を繋ぐ通訳者	吉田理加	「通訳翻訳理論」, 立教大学大学院, 2016 年 7 月 6 日

浅井優一

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 現代フィジーにおける〈不一致〉を巡るディスコース	浅井優一	社会言語科学会 第 38 回研究大会, 京都外国語大学, 2016 年 9 月 3 日
2 文書の言語人類学: 近代フィジーのテキスト化, あるいは「歴史」の所在	浅井優一	日本文化人類学会 第 50 回研究大会, 南山大学, 2016 年 5 月 28 日

今井純子

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Motivational self-regulatory capacity in L2 writing: Developing a student questionnaire in a college English for academic purposes program	Imai, J.	Juntendo Journal of Global Studies (『順天堂グローバル教養論集』), 1:18-31.



〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Learner Participation and tutor scaffolding in L2 writing conferences. Hawai'i TESOL 2016 Spring Conference	Imai, J.	Hawai'i TESOL 2016 Spring Conference, Kapi'loani Community College, Honolulu, Hawai'i, USA, February 13, 2016.

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 L2 writing conferences with Japanese students	Imai, J.	JALT 全国語学教育学会 2016 年度全国大会, 愛知産業労働センター (WINC あいち), 名古屋, 愛知県, 2016 年 11 月 25-28 日
2 Raising intercultural awareness and writing pedagogy in linguaculture college EFL classes	Imai, J.	JACET 大学英語教育学会 第 55 回国際大会, 北星学園大学, 札幌, 北海道, 2016 年 9 月 1-3 日

齊藤美野

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲' 載情報等
1 翻訳語「国民」「民族」の普及の様相：明治期の非翻訳テキスト（辞書・雑誌記事）の分析	齊藤美野	日本通訳翻訳学会『通訳翻訳研究』, 2015; 15: 127-145 (実際の発行は 2016 年 4 月, 奥付の発行日は 2015 年 12 月 25 日)
2 言語を更新する翻訳	齊藤美野	『立教・異文化コミュニケーション学会記念論文集』, 2016: 67-78 (再録)

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 翻訳する森田思軒：どのような思いをもって訳したのか	齊藤美野	森田思軒顕彰講演会, 笠岡市立図書館, 岡山県, 2016 年 11 月 13 日

## 〈学会発表（国内）〉

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：森田思軒訳「牢帰り」の場合	齊藤美野	日本国際文化学会第15回全国大会，東京，2016年7月16日
2 ひらがなのみによる翻訳の試み：明治初期における日本語文章法の追求	齊藤美野	日本通訳翻訳学会第17回年次大会，京都，2016年9月11日

## 白山芳久

## 〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 CAI en Salud para la Toma de Decisiones Adecuadas y Oportunas para la Promocion de la Salud en Potosi, Bolivia	白山芳久	JICA 母子保健プロジェクト調査団員派遣，ボリビア国ポトシ県，県公聴会，2016年8月31日
2 FORSA「保健行政マネジメント」の活動と経験の共有	白山芳久	JICA 母子保健プロジェクト専門家派遣，ボリビア国オルロ県，Hotel Terminal，2016年9月7日

## 〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Health Information Analysis Committee to make appropriate and timely decision for health promotion in Potosi, Bolivia	Shirayama Y, Yuasa M, Okamura Y, Ticona V, Revilla F, Miranda C, Kubokura K.	22nd IUHPE World Conference on Health Promotion, ブラジル国パラナ州クリチバ市，2016年5月22日～26日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 宮城，長野，岡山，熊本県におけるDVD教材を活用した小学生向けがん予防教育の効果	白山芳久，湯浅資之，小林博	日本公衆衛生学会総会，グランフロント大阪，2016年10月26日～28日
2 ボリビア国ポトシ県母子保健プロジェクトにおける住民参加型活動の介入前調査	湯浅資之，白山芳久	日本公衆衛生学会総会，グランフロント大阪，2016年10月26日～28日

- |   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 3 | 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保健情報分析委員会 CAI (Comité de Análisis de Información) の実施改善について | 湯浅資之, 白山芳久, 岡村優子, Ticona V, Revilla F, Miranda C, 久保倉健           | 第 31 回東日本地方会 - 日本国際保健医療学会, 国立保健医療科学院, 2016 年 5 月 21 日 |
| 4 | 北タイにおける移民労働者の新しい文化への同化の度合いと生活習慣病対策について   | 白山芳久, 湯浅資之, Aung M, Moolphate S, Aung Thin NN, 横川博英              | 日本国際保健医療学会学術大会, 久留米シティプラザ, 2016 年 12 月 3 日～4 日        |
| 5 | ボリビア国オルロ県 JICA 母子保健プロジェクトにおけるケアの質改善事業のインパクトを評価するコンピテンス調査の試み                            | 湯浅資之, 白山芳久, 西田良子, 長谷川辰雄, Gutierrez L, Revilla F, Miranda C, 久保倉健 | 日本国際保健医療学会学術大会, 久留米シティプラザ, 2016 年 12 月 3 日～4 日        |

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 日本国際保健医療学会 国際保健用語集用語解説	白山芳久	<a href="http://seesaawiki.jp/w/jaih/">http://seesaawiki.jp/w/jaih/</a> 一般社団法人日本国際保健医療学会

平塚ゆかり

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 第八届亚太翻译论坛 8th Asia-Pacific Translation and Interpreting Forum 報告	平塚ゆかり	通訳翻訳研究への招待, 2016;16: 166-169, 日本通訳翻訳学会

〈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	北京语言大学高级翻译学院日汉同声传译实践课堂, 北京语言大学, 中国 2016 年 11 月 28 日

## 〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国際関係における通訳翻訳の文化構築性と社会的役割	坪井睦子, 平塚ゆかり, 河原清志, 山田 優	日本国際文化学会 2016 年度第 15 回全国大会, 早稲田大学, 2016 年 7 月 17 日
2 日中通訳者のオーラルヒストリーから見る通訳規範意識とその形成要因	平塚ゆかり	日本オーラル・ヒストリー学会第 14 回大会, 一橋大学, 2016 年 9 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 日中通訳者の現状と展望	平塚 ゆかり	北京语言大学高级翻译学院口译讲座, 2016 年 11 月 29 日

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

## 投稿規程 (2016年4月15日改正)

### 1. 目的:

本誌は、主に順天堂大学国際教養学部<sup>1</sup>に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。

#### 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	} 14 ページ	
・研究論文		英文 10,000 語 和文 20,000 字
・調査・実践報告	} 8 ページ	
・研究ノート		英文 6,000 語
・書評		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、350 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こと。

【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: 活字の人間の形成』(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

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 15, 2016)

## 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 co-authors, 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> 10,000 English words 20,000 Japanese characters
• Research papers	
• Report on investigation/practice	} <u>8 Pages</u> 6,000 English words 12,000 Japanese characters
• Research note	
• Book reviews	

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 350 words. A figure or a table is counted as 100 Eng-

lish 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】

Karniloff-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

[TEL] 03-5802-1729

[FAX] 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

順天堂大学国際教養学部の研究紀要にあたる「順天堂グローバル教養論集 (Juntendo Journal of Global Studies)」の第2巻が完成し、皆様にお届けできる事になりました。第2巻は、研究論文4報、研究ノート3報、調査・実践報告2報、および各教員の平成28年1年間の活動報告を掲載しております。今回は、2名の非常勤講師の先生が「海の反乱—植民地期カンボジア、コムポート地方の1885年反仏反乱」と「19世紀の「医学」と「芸術」の対話—1851年前後のJ・E・ミレイの3つの絵画を通して—」という新しい分野の興味深い論文を投稿してくださいました。また、専任教員の方々もそれぞれのご専門に関する貴重な論文を投稿してくださいました。投稿くださいました先生方々に深く感謝致します。また、学部内の先生方々がお忙しいなか貴重な時間を割き査読を務めて下さいました。深く感謝いたします。査読された方々の貴重な意見が生かされ、それぞれの論文の質が一層高くなったと感じておりますし、著者の方々からもその様な意見を頂いております。次号では更に多くの先生方々、特に今まで投稿なさらなかった先生からのご投稿をお願い申し上げます。

今後、皆様の研究活動を支えるものとしてこの「順天堂グローバル教養論集」が益々生かされるよう編集委員会としても努めたいと思います。最後になりますが、本誌を発刊するにあたりご尽力頂いた学内外の関係者の皆様に深謝致します。

(編集委員長 山倉 文幸)

### 編集委員

委員長 山 倉 文 幸  
浅 井 優 一  
今 井 純 子  
伊豫谷 登士翁  
齊 藤 美 野  
白 山 芳 久  
ニヨンサバフランソワ  
宮 下 治  
湯 浅 資 之

### 事務局

高 崎 覚  
安 田 裕 紀

## 順天堂グローバル教養論集

### 第二巻

## Juntendo Journal of Global Studies

平成29年(2017年)3月24日 発行

発行人 順天堂大学国際教養学部

編集発行責任者 山倉 文幸

〒113-8421 東京都文京区本郷2-1-1

電話 03-3813-3111 (代)

印刷所 小宮山印刷工業株式会社

〒162-0808 東京都新宿区天神町78番地

TEL 03-3260-5211 (代)



順天堂グローバル教養論集  
Juntendo Journal of Global Studies  
Vol.2 March 2017



---

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/>

---