

ISSN 1345—7861

国際関係研究

第37巻第1号

平成28年10月

日本大学国際関係学部
国際関係研究所

国際関係研究

第37巻第1号 平成28年10月

日本大学国際関係学部
国際関係研究所

国際関係研究

第37巻第1号 平成28年10月

目次

論文

円安と日本の輸出

—アメリカの輸入物価統計を用いた為替転嫁率の分析—…………… 法 専 充 男 … 1

持続的なコミュニティ開発へのソーシャル・キャピタルの役割

—ネパールの女性グループによる

マイクロファイナンス活動の事例から—…………… 青 木 千 賀 子 … 15

宮崎滔天の長子宮崎龍介の中国認識

—その孫文観を中心に—…………… 井 上 桂 子 … 27

スベトラーナ・アレクシエービッチ『戦争は女の顔をしていない』論…………… 安 元 隆 子 … 35

Ásatru（アッサトゥルー）とHávamál（ハウヴァマウル）から辿る

ヴィーキングの社会心理（通俗道徳）…………… 石 渡 利 康 … 45

Student Teacher Observation:

Perspectives on Evaluation and Criteria …………… Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA … 53

研究ノート

L2 Motivational Self Systemに焦点を当てた英語教授法 …………… 熊 木 秀 行 … 73

Task-based EFL Curriculum Now:

Implementation at Junior College …………… Kinsella I.C. VALIES … 83

円安と日本の輸出

—アメリカの輸入物価統計を用いた為替転嫁率の分析—

法 専 充 男

Mitsuo HOSEN. Yen Depreciation and Japan's Exports: An Analysis of Pass-through Ratios, Based on U.S. Import Price Data. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1, October 2016. pp.1 – 14.

In spite of the sharp depreciation of the yen between 2012 and 2015, Japan's goods export volume did not grow much. This is, at least partly, attributable to lower pass-through of the exchange rate changes to foreign currency denominated export prices. This paper empirically demonstrates that the pass-through ratios have lowered in recent years, making use of U.S. import price data. The lowered pass-through implies stronger corporate profits and weaker domestic production and employment of the export sector, issuing a new challenge to Japan's economic policy making. In the last section of this paper, Japan's recent performance of travel service export is contrasted with goods export, focusing on completely different pass-through behavior of the two.

はじめに—背景と目的

2012年秋以降の円安にもかかわらず、日本の輸出は力強い伸びを示していない。この背景には世界経済の成長率が力強さを欠いていることもあると考えられるが、日本企業の輸出価格設定行動の変化も重要な一因と考えられる。本論文では日本の輸出企業が今回の円安時に輸出先での外貨建て価格を引き下げずに、円建てでの価格を高める傾向を強めていること、すなわち為替転嫁率が低下していることを実証的に明らかにする。従来の研究のほとんどは日本銀行の輸出物価統計を用いて分析を行っているが、本論文ではアメリカの輸入物価統計を用いることによって、より明確な形で日本企業の輸出価格設定行動の変化を実証した点が大きな特徴である。こうした変化は当然輸出数量の伸びを抑える効果を持ち、その結果、国内における生産、雇用の伸びも限定的なものとなった。

こうして財の輸出増加を通じた円安の国内景気刺激効果は以前と比べ小さなものとなっている中で、今後国内景気の一つの牽引役として期待されているのが旅行サービスの輸出である。本論文の最後では、通常同一論文の中で一緒に扱われることのない旅行サービスの輸出と財の輸出とを対比

させ、両者は輸出価格の為替レートに対する反応が全く異なることを理論的に整理する。その上で、円安が旅行サービスの輸出数量に与える効果は極めて大きいことを確認する。最後に、旅行サービスの輸出の伸びは今後中長期的に日本経済にとって好材料になる可能性が高い点を指摘する。

本論文の構成は以下のとおりである。第1章では、円の対ドル・レートの推移と財輸出の動向について確認する。その上で第2章では、アメリカの輸入物価統計を用いて、今回円安期における日本の輸出企業の価格設定行動の変化を実証する。さらに、この変化を日本側データでも確認する。続く第3章では、為替転嫁率低下の要因についていくつかの可能性を提示するとともに、為替転嫁率低下の日本経済への影響について簡単に整理する。最後に第4章では、焦点を財の輸出から旅行サービスの輸出へと移し、今回の円安期における旅行サービス輸出のパフォーマンスの高さを為替転嫁率の観点から整理するとともに、今後の旅行サービス輸出の見通しなどについて述べる。

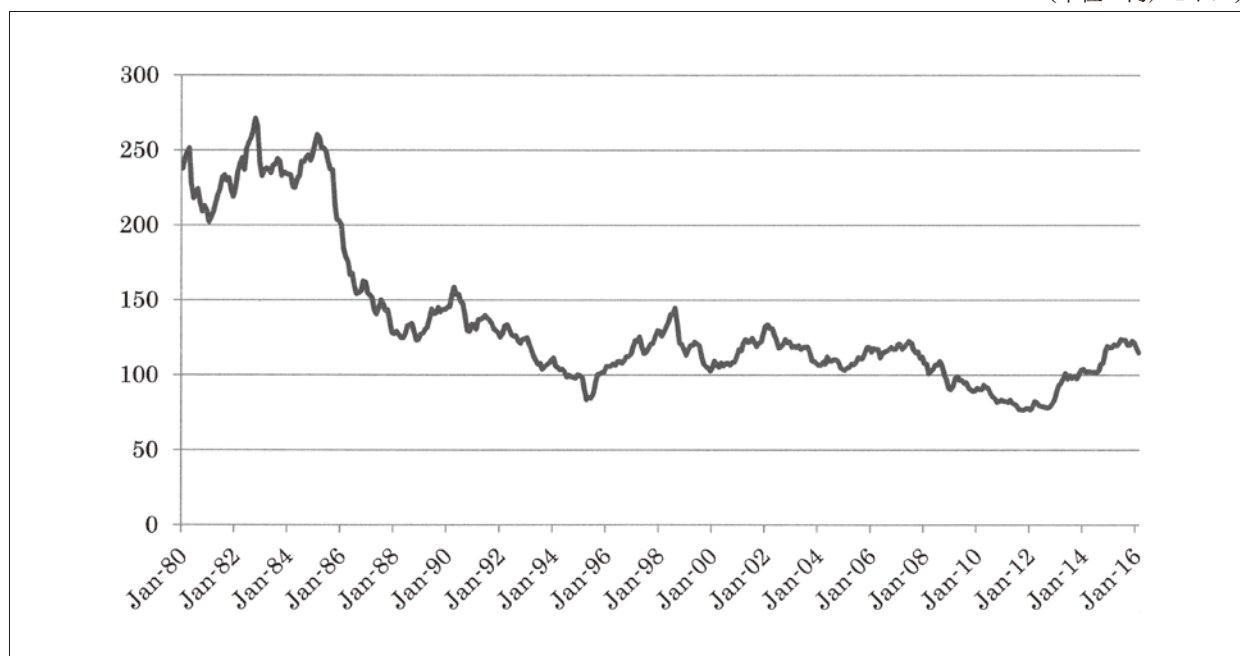
1. 為替レートと財の輸出の動向

まず円の対ドル・レートの動きについて確認しておこう。図1は1980年以降の円の対ドル・レート（東京市場における17時時点のインターバンク相場。月平均。）をみたものである。近年の動きを月次データでみると、直近の円高のピークは2012年9月の1ドル78.17円であり、その後円安局面は15年6月まで続き、同月には1ドル123.70円を記録した。これほど長期間、しかもこれほど大

幅な円安が続いたのは、図からも明らかなように、1995年5月から98年8月までの期間のみである。したがって、のちに詳しく述べるように、以下では、2012年10月から15年6月までの円安期（以下、今回の円安期と呼ぶ）と1995年5月から98年8月までの円安期（以下、前回の円安期と呼ぶ）における日本の輸出パフォーマンスの違いとその背景にある輸出企業の輸出価格設定行動の変化について検討することとする。

図1 円の対ドル・レート

（単位：円／1ドル）



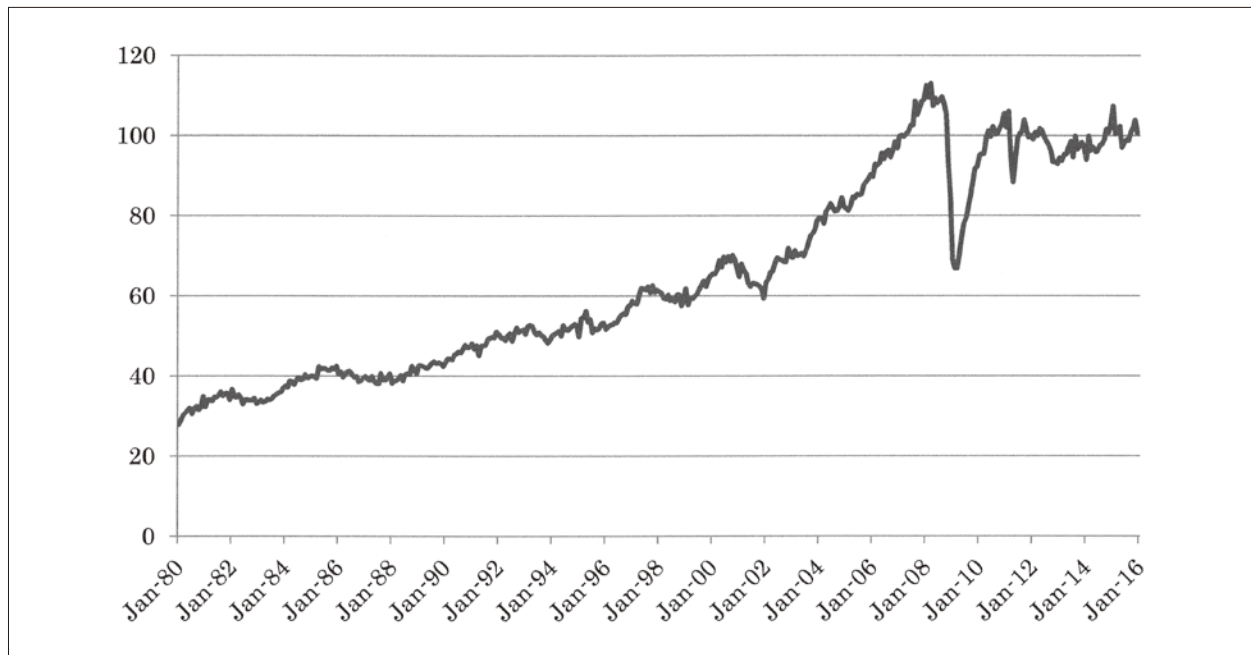
（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』を基に筆者作成。

今回の円安期には、大幅な円安にもかかわらず、輸出の伸びが極めて低いものとどまっているのが大きな特徴である。この点を示しているのが図2である。この図は毎月の輸出を日本銀行の実質輸出（数量ベースの輸出）でみたものであるが、今回の円安の始まった12年秋以降ほとんど伸びていないことがみてとれる。これを四半期ベースで前回の円安期と比較したのが図3であり、縦軸には輸出（同じく日本銀行の実質輸出）の増加率を円安開始後の累積増加率で示している。円安開始後第5四半期まではいずれの円安期も輸出の伸び率はマイナス又はゼロということで大きな差はない。しかし、第6四半期あたりから大きな差がみ

られ始めている。前回の円安期には輸出増加率が急速に高まり、第8四半期以降は多くの四半期で10%を超える増加率を記録した。これに対し、今回の円安期には、輸出はほとんど伸びず、最も高い増加率を記録した第10四半期でも5.5%の増加率にとどまった。

図2 実質輸出

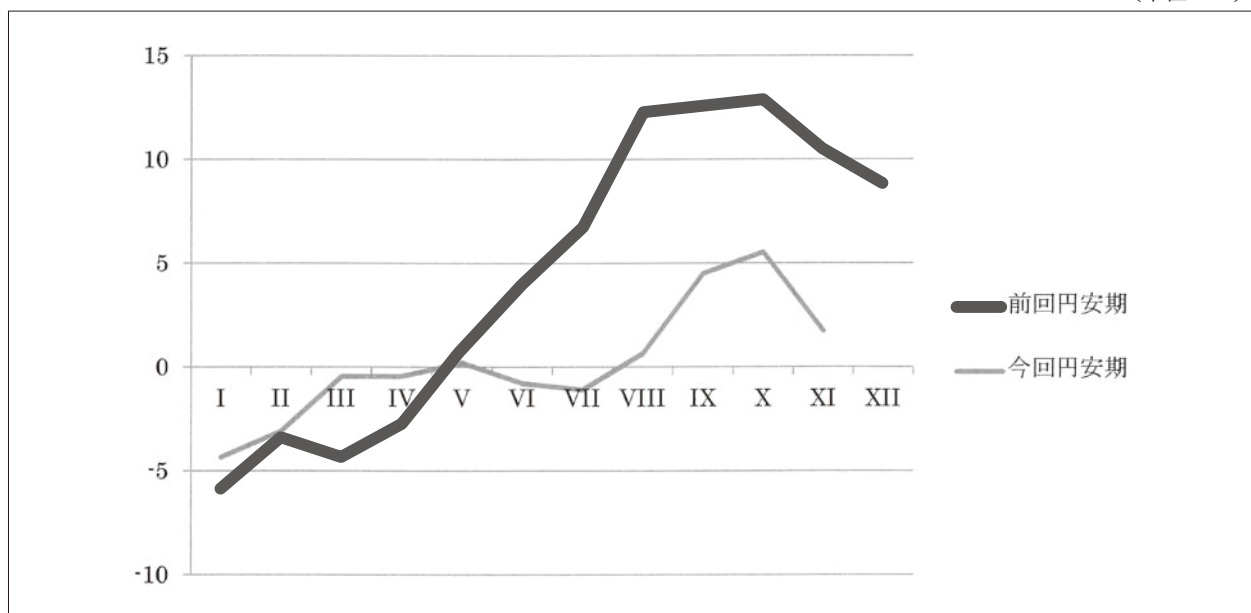
（2010年＝100）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』を基に筆者作成。

図3 円安開始後の実質輸出累積増加率（四半期）

（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』を基に筆者作成。

問題はなぜ今回の円安期には輸出の伸びが低いのかということである。日本の輸出に影響を与える要因としては、大きく分けて日本が輸出する財の相対価格（価格要因）と海外の景気動向（所得要因）の二つが挙げられる。今回の円安期においては海外経済の低迷が財の輸出パフォーマンスに悪影響を与えたことは間違いないであろう。し

かし、本論文ではこの所得要因についてはひとまず検討の対象外とし、価格要因に焦点を絞って分析を進めることとする。より具体的には、今回の円安期において日本企業は輸出先での外貨建て価格を前回の円安期ほど引き下げなかったことを実証するとともに、その要因及び影響について検討を加える。

2. 為替転嫁率低下の実証

(1) 為替転嫁率と日本側データの限界

まず、以下の分析において鍵となる為替転嫁率という概念について確認しておこう。為替転嫁率（パス・スルー率）とは為替変動の影響が外貨建て輸出価格に転嫁される割合のことである。円建て輸出価格は一定で、為替変動の影響がすべて外貨建て輸出価格に転嫁されている場合には、為替転嫁率は100%である。逆に、為替変動にもかかわらず、外貨建て輸出価格が一定であれば、為替転嫁率は0%となる。例えば、円の対ドル・レートが1ドル100円の時に100ドル（1万円）でアメリカに輸出されていた商品があったとしよう。1ドル200円に変化した時に、アメリカへの輸出価格が50ドル（1万円）になれば為替転嫁率は100%であり、100ドル（2万円）のままであれば0%となる。実際には為替転嫁率は100%か0%かの二者択一ではなく、その間の値をとることが多い。この中間ケースでは、円安下でドル建て輸出価格は下落し、円建て輸出価格は上昇する。以下では、今回円安期の為替転嫁率が前回のそれと比べて低いことを実証する。

残念なことに、日本銀行の発表する日本の輸出物価統計では輸出先国別の輸出物価指数が発表されていないので、そこから厳密な形で為替転嫁率を計算することはできない。日銀が発表しているのは対世界全体でみた契約通貨ベースでの輸出物価指数¹と、同じく対世界全体でみた円ベースでの輸出物価指数のみである。しかし、契約通貨ベースの中には、外貨建てのみならず円建ても相当量含まれていることから、これまでの多くの研究のように、契約通貨ベースのデータを用いて、円の実効レートの変動に対する為替転嫁率を求めることは正確性を欠くことになる。

そこで以下では日本からの輸入物価に関するデータが利用可能なアメリカの輸入物価統計を用いて分析を行うこととする。もちろん、ここから対世界全体での日本の輸出に関する情報を直接得られるわけではないが、中国と並んで、日本の2大輸出先の一つであるアメリカについて日本企業の輸出価格設定行動を明らかにすることができれば、

他の輸出先も含めた日本企業の輸出価格設定行動全般に関しても重要な示唆が得られるものと考えられる。

(2) アメリカの輸入物価統計による円安期の為替転嫁率

アメリカの輸入物価統計では幸い地域別のデータが利用可能である。そこで、以下では円ドル・レートの変化に対して、アメリカに輸入される日本製品の物価がどのように反応しているのかを検証する。具体的には、以下の式で示される為替転嫁率を計算する。

為替転嫁率＝アメリカに輸入される日本製品のドル建て物価上昇率／円の対ドル増価率

仮に、1ドル＝100円の時に100ドル（10000円）で日本からアメリカに輸出されていた製品があったとしよう。1ドルが100円から50円に増価した場合、もしアメリカでの輸入価格が100ドルのままであれば、為替転嫁率はゼロということになる。すなわち、円高がアメリカでの輸入価格に全く影響を与えないことになる。これに対し、アメリカでの輸入価格が200ドル（10000円）に変化したとすると、

$$\text{為替転嫁率} = (200 / 100 - 1) / ((1 / 50) / (1 / 100) - 1) = 1$$

となり、円高はアメリカでの輸入価格に100%転嫁され、円建て価格は元の10000円のままととなる。

円安の場合も同じように為替転嫁率を計算することができる。再び、1ドル＝100円の時に100ドル（10000円）で日本からアメリカに輸出されていた製品があったとしよう。1ドルが100円から200円に減価した場合、もしアメリカでの価格が100ドル（20000円）のままであれば、為替転嫁率はゼロとなる。これに対し、アメリカでの輸入価格が50ドル（10000円）に下落したとすると、

$$\text{為替転嫁率} = (50 / 100 - 1) / ((1 / 200) / (1 / 100) - 1) = 1$$

となり、円安はアメリカでの輸入価格に100%転嫁され、円建て価格は元のままということになる。

以下では今回の円安期（2012年第4四半期～2015年第2四半期）と前回の円安期（1995年第3四半期～1998年第3四半期）を比較する。両期間とも約3年にわたり趨勢的な円安が続いた。円安開始からの累積的な円の減価率も前回の40%に対して、今回は35%と、両期間で大きな開きはなく、その意味でも比較に適している。

なお、月次データを用いて同様の分析を行うことも可能であるが、月次の場合、円安開始時点の単月の数字が特殊要因によって不規則な動きを示す可能性がより高いことから、ここでは四半期データによる分析を行った。

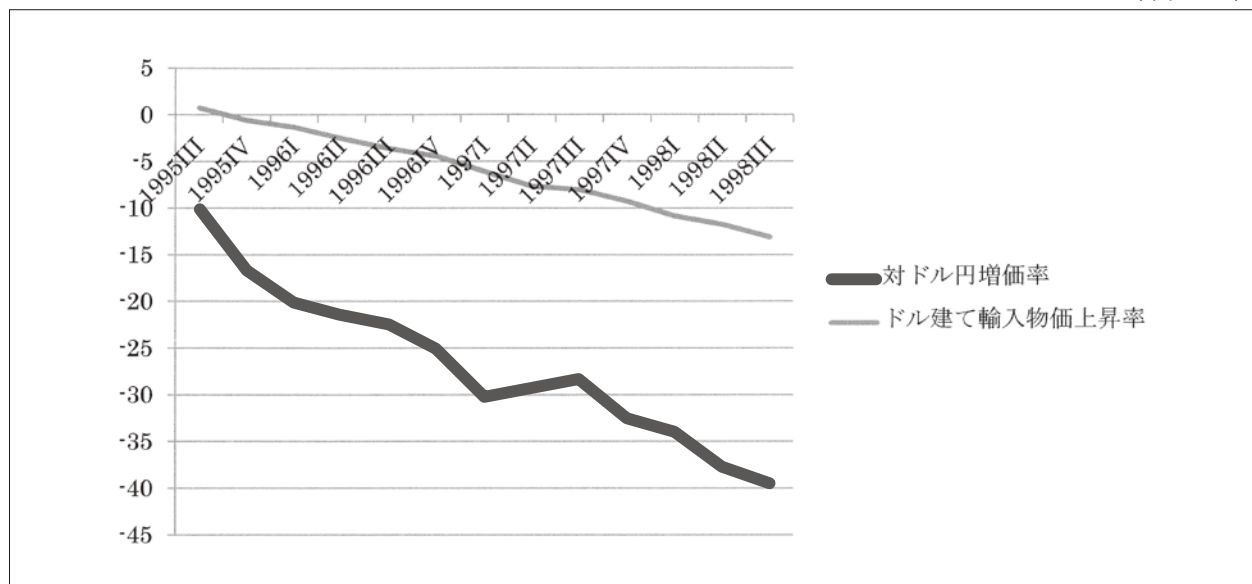
図4は前回の円安期における円の対ドル減価率とドル建て輸入物価の下落率をみたものである。両者とも円安開始時点からの累積値を示している。円は最初の1四半期で約10%減価、3四半期で約20%減価と、急速に減価した後、その後も趨勢的に減価を続け、最終的には約40%の円安となった。これに対して、日本からの輸入物価は初めの四半期こそ上昇したものの、第2四半期以降は下落に転じ、下落幅もその後拡大を続けた。最終的なドル建て物価下落率は約13%となった。

図5は今回の円安期について円の対ドル減価率とドル建て輸入物価下落率を累積値でみたものである。今回も最初の3四半期で20%程度の急速な円安が進み、その後も趨勢的な円安が続き、最終的には約35%の累積減価率を記録した。今回も最初の四半期はドル建て輸入物価が上昇したものの、その後は下落に転じ、累積的な下落率は拡大を続けた。しかし、その下落幅は前回と比べ明らかに小幅なものとなっており、最終的な累積下落率は6%強にとどまっている。

こうした両円安期の違いを為替転嫁率でみたものが図6である。円安開始後1年程度は、前回も今回もほぼ同じ為替転嫁率を示している。しかし、その後は徐々に今回が前回を下回り始め、今回の為替転嫁率は最終の第11四半期で18%程度にとどまったのに対し、前回は同じ第11四半期で32%に達した。前回とほぼ同じ様な円安であったにもかかわらず、今回日本の輸出企業はアメリカでの現地価格を前回ほど引き下げなかったことが明白である。その結果、今回は前回ほど輸出数量が伸びなかった反面、円建てでの輸出物価は前回よりも高まり、輸出企業の収益を押し上げたものと考えられる。

図4 前回円安期における円の累積減価率とドル建て輸入物価累積下落率（四半期）

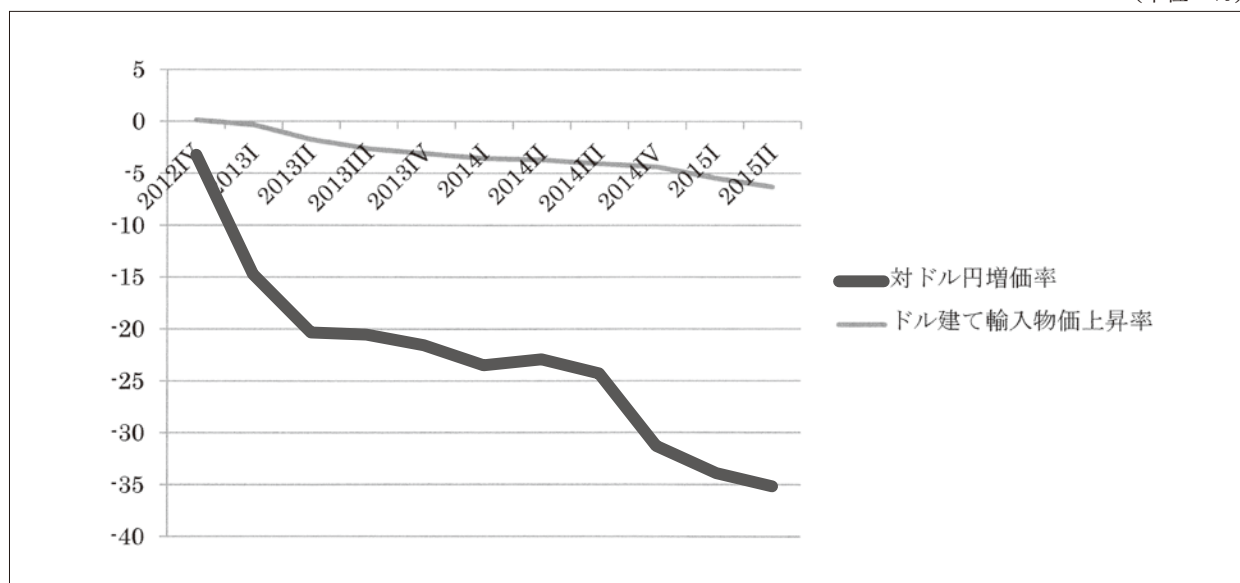
（単位：%）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

図5 今回円安期における円の累積減価率とドル建て輸入物価累積下落率（四半期）

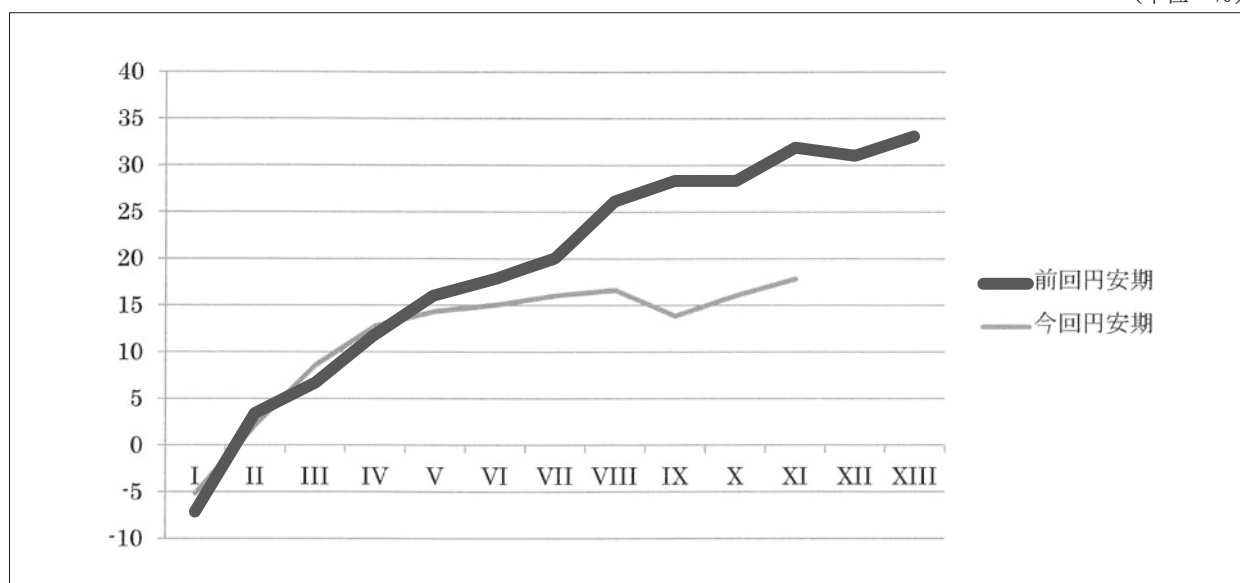
(単位：%)



(出所) 日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

図6 両円安期における為替転嫁率（四半期）

(単位：%)



(出所) 日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

(3) アメリカの輸入物価統計による円高期の為替転嫁率

次に、アメリカの日本からの輸入物価データを基に、今回と前回の円安期に先立つ円高期における為替転嫁率を比較してみよう。今回の円安期に先立つ円高期は2007年第3四半期から2011年第4四半期まで、前回の円安期に先立つ円高期は1990年第3四半期から95年第1四半期までである。以

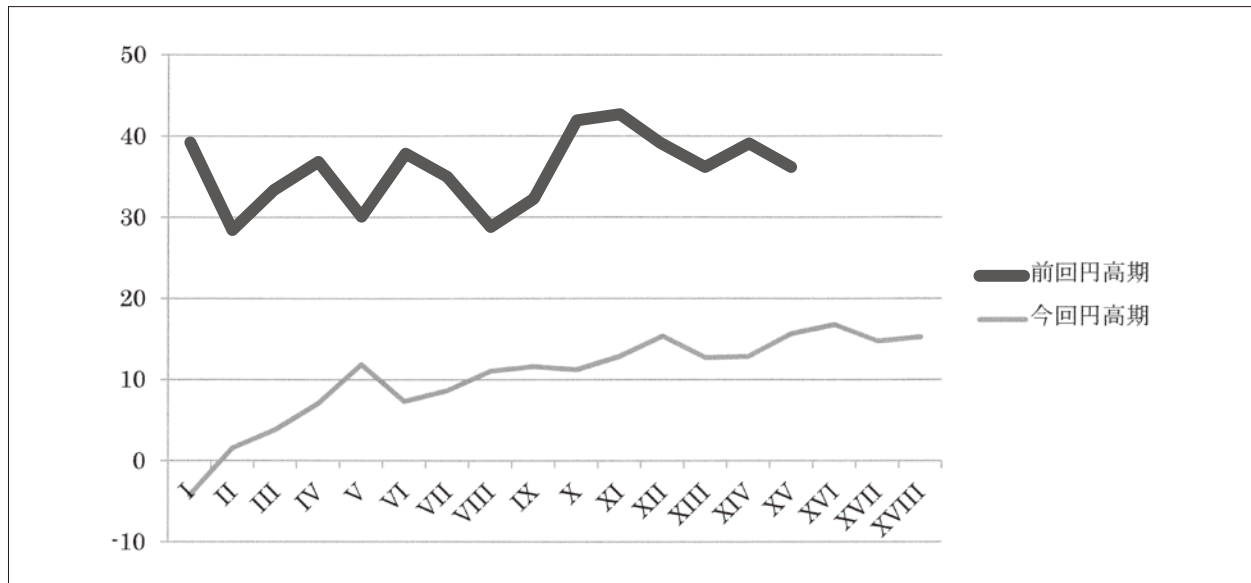
下では、前者を今回の円高期、後者を前回の円高期と呼ぶこととする。ただし、アメリカの日本からの輸入物価データは1990年12月からしか利用可能でない²ことなどから、以下の分析では91年第3四半期から95年第1四半期までを前回の円高期としている³。図7から明らかなように、今回円高期における為替転嫁率は前回の円高期と比べ大幅に低下している。前回の場合には、円の対ドル

増価率の3割から4割程度はアメリカの現地価格を引き上げることによって吸収し、円建て価格の低下をその分抑えることができていた。しかし、今回の場合には、2年目以降に限定しても、同増価率の概ね10%台しか現地価格に転嫁できていな

い。なお、図8及び図9からみてとれるように、前回と今回とで円の対ドル増価率そのものにそれほど大きな差はなく、その意味でも両者は比較に適している。

図7 両円高期における為替転嫁率（四半期）

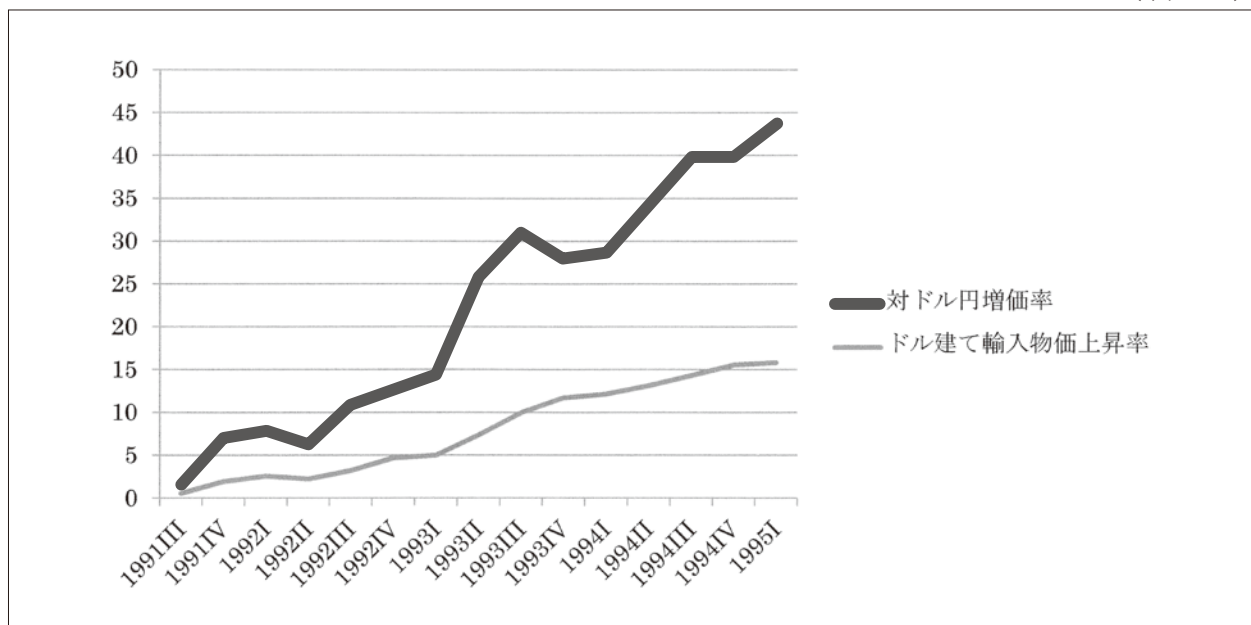
（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

図8 前回円高期における円の累積増加率とドル建て輸入物価累積上昇率（四半期）

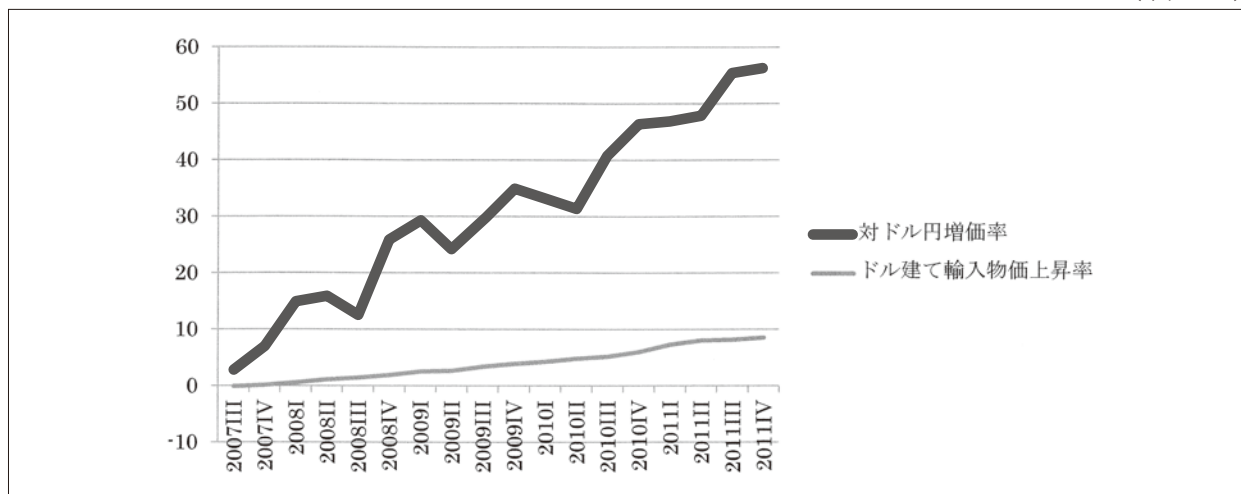
（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

図9 今回円高期における円の累積増加率とドル建て輸入物価累積上昇率（四半期）

（単位：％）



（出所）日本銀行『主要時系列統計データ表』及びU.S. Bureau of Labor Statistics “U.S. Import and Export Price Indexes”を基に筆者作成。

このようにしてみると、今回の円安期における為替転嫁率の低さの一因として、それに先立つ円高期における為替転嫁率の低さを挙げることができる。すなわち、円安が始まる前の円高期において、現地価格に円高分をほとんど転嫁できず、円建て輸出価格が大きく圧縮されていたために、円安が始まってからも、円建て輸出価格の回復による収益の改善を重視し、現地価格をほとんど引き下げなかった側面もあるものと解釈することが可能である⁴。もちろん実際には、個々の産業、企業ごとに、また時期によっても事情は異なるであろうが、こうした解釈が当てはまるケースも少なからずあるものと考えられる。

（４）日本の輸出物価統計による追加的検証

次に、データの制約はあるものの、日本の輸出物価統計を用いて、為替変動に対する日本企業の輸出価格行動の変化をみてみよう。既に述べたように、日本の企業が製品を輸出する際には円建て、ドル建て、ユーロ建て等様々な通貨建てで契約価格が設定されており、そうした契約通貨建てでみて輸出物価全体がどれほど変動しているのかをみるのが契約通貨建て指数である。これに対し、全ての契約通貨建ての輸出価格をその時々々の為替レートを用いて円建てに変換した上で、全体としての円建て輸出物価を計算したのが円建て指数である。前者の契約通貨建ての中には、円建てと外貨建て

とが混在しており、日本企業の輸出価格設定行動を分析するには適さない。そこで、以下では円建て指数を用いて分析を行う。

まず初めに過去2回の円安期に関して、円の対ドル減価率と円建て輸出物価上昇率とを比較してみよう。仮に1ドル100円から200円に変化したときに、もともと10000円（100ドル）で日本から輸出していた製品の円建て価格が20000円（100ドル）になったとすると、円建て輸出物価上昇率は100%となり、為替転嫁率は0%となる。全く逆に、この製品を輸出する企業が円建て輸出価格を10000円（50ドル）のままで維持したとすると、円建て輸出物価上昇率は0%、為替転嫁率は100%となる。また、円建て輸出物価が12000円（60ドル）となれば、円建て物価上昇率は20%、為替転嫁率は80%となる。すなわち、円建て輸出物価上昇率と為替転嫁率の合計は常に1となる。

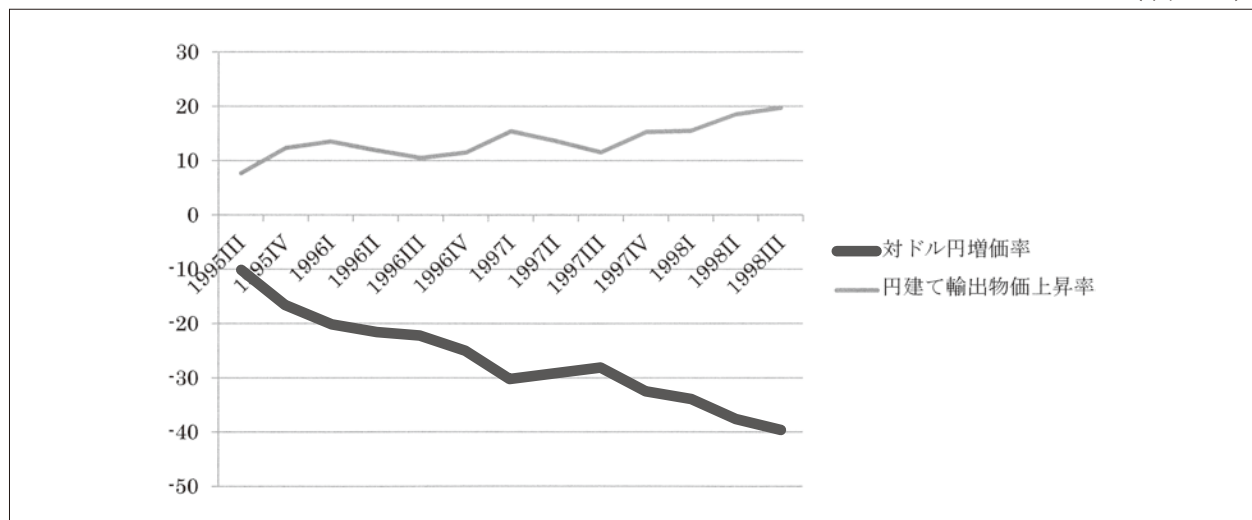
図10は前回円安期における円の対ドル減価率と日本の輸出製品の円建て物価上昇率とをプロットしたものである。この両者の比較が意味を持つのは、厳密に言えば、輸出先が①アメリカ、②国内で通貨として米ドルを使用している国、③自国通貨を米ドルに完全にペッグしている国の場合である。これら以外の国に関しては、この比較は必ずしも適切ではない。例えば、多くの場合ドイツについて分析上意味があるのは、円の対ユーロ減価率とドイツに輸出される日本製品円建て物価上昇

率の比較である。しかし、外貨建てで契約されている日本の輸出のうち83%は米ドル建てであることや自国通貨を相当程度米ドルにペッグさせている国が少なからずあることなどを考慮すると、こ

の比較は全く無意味というわけではなく、データの制約の下での第一次的接近として意味のある分析であると考えられる。

図10 前回円安期における円の累積減価率と円建て輸出物価累積上昇率（四半期）

（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及び同『企業物価指数』を基に筆者作成。

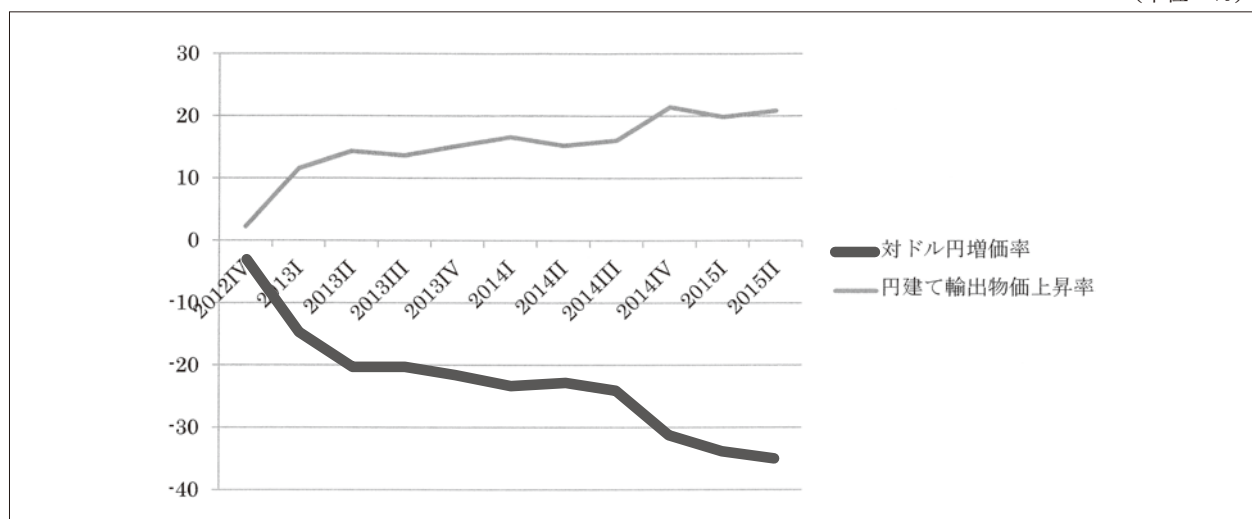
前回の円安時には、既にみたように、円はドルに対して最初の3四半期で約2割下落し、その後も趨勢的な円安が続き、最終的には40%程度の円安となった。これに対し、円建て輸出物価は多くの四半期で10%台前半の上昇率にとどまっており、高い四半期でも10%台後半であった。

図11は今回の円安時について同じ二つの指標を

プロットしたものである。円は初めの3四半期で2割程度対ドルで減価し、その後も趨勢的な円安が続き、最終的には35%程度の円安となった。円建て輸出物価上昇率をみると、初めの2四半期こそ比較的低かったものの、3四半期以降はほぼ10%台後半を維持し続け、最後の3四半期は20%程度の高い上昇率を記録した。

図11 今回円安期における円の累積減価率と円建て輸出物価累積上昇率（四半期）

（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及び同『企業物価指数』を基に筆者作成。

こうして両者を比較すると、ほぼ同程度の対米ドルでの円安に対して、今回は前回よりも円建て価格を引き上げる度合いが強いこと、別の角度からみると、輸出先での価格を引き下げる度合いが

弱いことがみてとれる。図12はこの点を円建て輸出物価反応率（円建て物価上昇率／円の対ドル減価率）によってみたものである。今回の方が前回よりも反応率が明らかに高いということがみてとれる。

図12 両円安期における円建て輸出物価反応率（四半期）

（単位：％）



（出所） 日本銀行『主要時系列統計データ表』及び同『企業物価指数』を基に筆者作成。

以上の日本側データを用いた分析結果は、データ上の制約はあるものの、先にみたアメリカ側データを用いた分析の結果と整合的である。いずれの分析からも、今回の円安時には、日本の企業が以前ほど輸出先での外貨建て価格を引下げず、円建て価格を以前よりも高目に設定していることが明らかにみてとれる。このことが今回円安時における輸出数量の伸びの低下の大きな要因と考えられる。

3. 為替転嫁率低下の要因と影響

（1） 為替転嫁率低下の要因

以上みた日本の輸出に関する為替転嫁率低下の要因としては、輸出される日本製品の価格弾力性が1より小さく、しかも経年的に低下してきていることが重要と考えられる。輸出の価格弾力性は、

輸出の価格弾力性＝輸出数量の増加率／輸出価格の低下率

で表される。したがって、弾力性が1よりも大きければ、円安時に輸出価格（外貨建て）を引き下

げた場合、輸出価格の低下率よりも輸出数量の増加率の方が大きくなり、両者の積である輸出金額（外貨建て）は増加することになる。これとは逆に、価格弾力性が1より小さければ、輸出価格（外貨建て）の低下率よりも輸出数量の増加率の方が小さくなり、輸出金額（外貨建て）は減少することになる。このような場合、輸出企業の立場からすると、現地通貨建て輸出価格を引き下げても、輸出数量の伸びはそれほど期待できないので、現地通貨建て価格を引き下げるインセンティブは弱くなる。さらに、輸出の価格弾力性が1より低下すればするほど、現地通貨建て価格を引き下げた場合の輸出数量の伸びは一層小さくなり、その結果輸出金額の減少率は一層大きくなる。

現実には日本の輸出関数の推計結果をみると、輸出の価格弾力性は1より小さく、しかも経年的に低下してきている。輸出価格としてどのような変数を選択するのかなどによって推計値は異なるが、例えば、松林〔参考文献4〕によれば、日本の輸出の価格弾力性は1980年代の0.432から1990年代には0.253へ、さらに2000年代には0.149へと低下しており、しかも2000年代に関する推計値は統

計的に有意でなくなっている。すなわち、日本の輸出数量の増加率は輸出価格の低下率よりも低く、しかも時代とともに輸出価格に影響を受けにくくなってきており、特に2000年代にはその傾向が強くなっている。

また、2003～2012年をサンプル期間とする平成25年度年次経済財政報告〔参考文献6〕の推計結果によれば、日本の輸出数量の価格弾力性は0.79（月次ベース。6期のラグを含めた累積値。）となっている。

この0.79という輸出の価格弾力性を前提として、1ドルが80円から120円に変化したときに、輸出企業が為替転嫁率100%という戦略を採った場合と0%という戦略を採った場合とで輸出パフォーマンスがどのように異なるかをみてみよう（表1参照）。円安発生前の当初の段階では、価格1ドル（80円）で100単位輸出していたと想定する。したがって、輸出総額は100ドル（8000円）ということになる。1ドル120円の円安が発生した後は、円安分（33.3%）を100%ドル建て価格の引

下げに転嫁するという選択肢を採ると、輸出数量は26.3%（ $= 33.3\% \times 0.79$ ）増加することになり、その結果輸出総額は84.2ドル（10107円）となる。これに対し、円安分をドル建て価格に全く転嫁せず、1ドルのまま据え置くという選択肢を採ると、輸出数量は当然のことながら100のまま変化しない。したがって、輸出金額は100ドル（12000円）となる。この例からも明らかなように、輸出の価格弾力性が1より小さい場合、為替転嫁率100%よりも0%を選択した方が円建てでみてもドル建てでみても輸出金額は大きくなる。実際には為替転嫁率は0%か100%かという二者択一ではなく、その間の値をとることが多いが、いずれにせよ為替転嫁率が低いほど輸出金額が大きいということになる。実際に企業は常に輸出金額を最大化するように行動するわけではないが、輸出の価格弾力性が低い場合には、それが高い場合と比べ、円安になっても外貨建て価格を引き下げるインセンティブが弱いことはこの例からも明らかであろう。

表1 為替転嫁率と輸出－仮想例－

	当初（円高時） \$ 1 = ¥ 80	円安時 \$ 1 = ¥ 120	
		転嫁率100%	転嫁率0%
円建て輸出価格	80円	80円	120円
ドル建て輸出価格	1ドル	2／3ドル	1ドル
輸出数量	100	126.3	100
円建て輸出金額	8000円	10107円	12000円
ドル建て輸出金額	100ドル	84.2ドル	100ドル

次なる疑問は、では何故日本の輸出の価格弾力性は1より小さく、また経年的に低下してきているのかという点である。この点は本論文の主要な検討課題ではないことから、仔細に検討することはせず、二つの解釈の可能性を指摘するにとどめたい。第一の解釈は次のようなものである。グローバルに活動する日本の製造業企業の分業パターンをみると、汎用品は海外で生産し、高付加価値品は国内で生産するといったパターンが近年かなり浸透してきた。後者は前者と比べ非価格競争力を有する場合が多い。この結果、国内で生産し、国内から海外へ輸出する製品の価格弾力性は以前よ

りも低下し、円安時にも外貨建ての価格を引き下げなくてもすむ商品が増えてきたと解釈することが可能である。

第二の解釈は、日本の貿易に占める企業内貿易の比率の高まりを重視するものである。近年、海外進出する企業が増加し、海外の子会社向けの輸出が増えてきている。こうした企業内の輸出の場合には、為替レートの変動などにより外貨建て輸出価格の設定を変えたとしても、親会社と子会社との利益の配分を変えるだけなので、他企業への輸出と比べ、輸出数量は外貨建て輸出価格の変動に対しより安定的に推移するものと考えられる。

(2) 為替転嫁率低下の影響

円安に際して外貨建て価格を引き下げて輸出数量を伸ばす戦略ではなく、外貨建て価格をほとんど引き下げず、円建て価格を引き上げる戦略を採ることにより、日本国内ではどのような影響が出てくるであろうか。こうした戦略の結果、輸出企業の収益は大幅に改善する一方、当該企業の生産、雇用はそれほど増加しないことになる。したがって、他の条件を一定とすれば、資本分配率は高まり、労働分配率は低下することになる。逆に、輸出企業が外貨建て輸出価格を引下げ、輸出数量を伸ばしていれば、国内での生産、雇用が大幅に増加することから、労働分配率は上昇し、資本分配率は低下していただであろう。

今回の円安局面においては、企業収益が好調であるにもかかわらず、家計にまでその恩恵が及んでいないとしばしば指摘されるが、その一因は以上説明した輸出企業の輸出価格設定行動にあるものと考えられる。

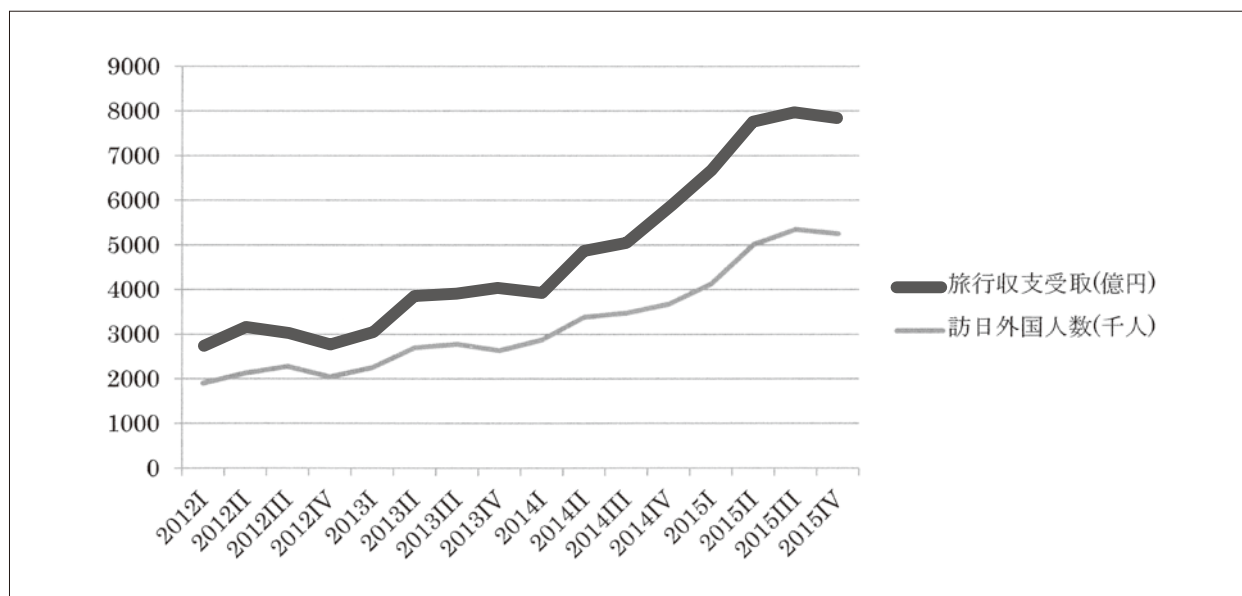
4. 旅行サービスの輸出—財の輸出と異なる価格設定—

(1) 旅行サービス輸出の現状

これまでみたように、今回の円安期において財の輸出は総じて不振であり、その一つの大きな要

因は為替転嫁率の低さであった。これに対し、今回の円安期において大きく輸出を伸ばしているのが、サービス、中でも旅行サービスである。ここ数年、訪日外国人数は急激に伸びており、日本経済にとって数少ない好材料の一つとなっている。図13は近年の旅行収支の受取と訪日外国人数の推移を示したものである。旅行収支の受取は旅行サービスの輸出金額を表している。データの制約上、実質の季節調整値ではなく、名目の原数値である。また、訪日外国人数は、旅行サービス輸出の実質値を決める最も重要な指標であるが、これもデータの制約上、原数値である。これら二つの指標の動きから明らかなように、旅行サービスの輸出は今回の円安期において急速な伸びを示している。旅行収支の受取は12年第3四半期の3010億円から、15年第2四半期には7770億円へと急伸し、訪日外国人数は同時期に228万人から501万人へと急増した。3年弱の間に前者は約2.6倍、後者は約2.2倍に増加している。この旅行サービスの輸出急増の要因としては、円安のみならず、アジアを中心とする新興国の中間所得層の拡大や訪日に要するビザの要件緩和などが考えられる。しかし、以下では、今回の円安期における財の輸出パフォーマンスとの違いを説明する上で、旅行サービスの輸出価格の設定が財とは大きく異なる点に焦点を当ててやや詳しくみていきたい。

図13 今回円安期における旅行サービス関連指標（四半期）



(出所) 財務省『国際収支状況』及び日本政府観光局『訪日外客統計』を基に筆者作成。

（２） 旅行サービス輸出の価格設定

円安は財の輸出のみならず、サービスの輸出を増加させる。しかし、財の輸出と旅行サービスの輸出とでは、価格設定に大きな違いがある。財の場合には、同一財についても国内販売価格と輸出価格（円建て）は異なるのが普通であるのに対し、旅行サービスについては国内（消費者向け）販売価格と輸出価格、すなわち外国人旅行者向け価格（円建て）は原則同一である。もちろん主に外国人を対象とする旅行サービス提供者の中には、円安の下で円建て価格を上げるような動きもあるであろうが、こうした動きは限定的なものと考えられる。すなわち、旅行サービスの輸出に関する為替転嫁率は原則100%と考えられる。したがって、外貨建て価格は円安時には円安分だけ低下し、円高時にはその分だけ上昇することになるので、製品と比べて、為替レート変動による数量効果が大きく出ることになる。すなわち、財の場合は、円安時に円建て価格の引き上げによって企業の収益は改善しても、輸出数量は増えず、生産、雇用などの経済活動は活発化しない可能性があるのに対し、旅行サービスの場合には、円安になると輸出数量が確実に増加し、経済活動が活発化することになる。

今回の円安期においては、日本からの財の輸出に関する為替転嫁率が低かったことから、円建てでの輸出価格が大幅に上昇して輸出企業の収益の改善に大きく寄与した。一方、輸出数量の伸びは力強さを欠くものとなり、国内の生産、雇用への好影響は限定的なものにとどまった。これに対し、旅行サービスの輸出については、為替転嫁率が原則100%ということで、円安がストレートに輸出数量の伸びにつながっている。そして、それが国内の生産、雇用面にも好影響を与えている。

そもそも財に関しては、企業が海外で販売するための方法は輸出のみならず、海外生産やライセンスといった様々な選択肢の中から選ぶものであり、為替レートなどの条件次第では国内生産そのものが消滅し、海外生産などに置き換わる可能性がある。これに対し、観光資源等は条件次第で海外に流出するようなものではもちろんなく、将来にわたって国内にとどまるものである。こう

した面からも、旅行サービスの輸出は今後とも安定的に国内経済の拡大に寄与しうるものである。

（３） 旅行サービス輸出の今後の見通しと政策的インプリケーション

既に述べたように、最近の訪日旅行者数増加の要因としては、①所得要因（主に発展途上国の中間所得層の増加）、②価格要因（円安やLCCの台頭による航空機運賃の低下など）、③制度的要因（訪日ビザの要件緩和など）が挙げられる。このうち①については、途上国における中間所得層は今後とも着実に拡大するものと予想され、中長期的に訪日旅行者増加に大きく貢献するものと考えられる。②のうち為替の影響については、その時々レートに依存することから、12年秋から15年夏頃までのような円安効果が永続するものでないことは言うまでもない。ただし、中長期的にみて、上記①によるプラスの効果を打ち消すような円高が継続するとは考えにくい。③については、すべての国からの訪日ビザが免除されるような状態になれば、それ以降は効果が無くなるが、それまでの間は、ビザの要件緩和や免除が続くかぎり、一定のプラスの効果が期待される。

日本はこれまで貿易・工業立国として多くの政策資源を財の輸出促進のために投じてきた。今後は、財の輸出主導による経済の活性化が困難になる中、旅行サービスの輸出促進による国内で雇用・生産を促進するため、これまで以上に政策資源を観光立国のために投じて行く必要がある。

おわりに

本論文では、アメリカの輸入物価統計を用いることにより、従来の研究が明確な形で示すことができなかった、日本の財輸出に関する為替転嫁率の低下を実証することができた。円安期における為替転嫁率の低下は、輸出企業の収益改善には寄与するものの、国内における雇用、生産の拡大には直接つながりにくく、その意味で輸出主導の経済成長が望みにくい段階に入っているものと考えられる。日本経済にとって財輸出は今後とも重要であるが、円安時における輸出企業の収益改善を

如何に国内における消費及び投資の拡大につなげていくかが大きな政策課題となる。

他方、円安とも重なり、ここ数年大きな伸びを示してきた旅行サービスの輸出については、為替レートの変動による短期的な浮き沈みはあろうが、中長期的には着実に拡大するものと見込まれ、日本経済に少なからぬ寄与をするものと期待される。こうした新しい好材料を最大限に活かしていくとの観点から、今後更なる政策資源の投入が望まれる。

参考文献

- [1] 経済産業省 『平成26年版通商白書』 2014年6月
- [2] 経済産業省 『平成27年版通商白書』 2015年7月
- [3] 齋藤潤 「円安で輸出はもっと伸びるはず？」（齋藤潤の経済バズアイ） 日本経済研究センター 2014年5月
- [4] 松林洋一 「我が国経常収支の長期的変動と短期的変動：1980－2014」 『新段階を迎えた日本のグローバル化－課題と展望』（国際経済 第66巻） 2015年12月
- [5] 内閣府政策統括官（経済財政分析担当） 「為替変動の輸出物価への影響分析－為替転嫁率に影響する要因は何か－」（政策課題分析シリーズ5） 2009年10月
- [6] 内閣府 『平成25年度年次経済財政報告』 2013年7月
- [7] Mario Marazzi et al. “Exchange Rate Pass-through and U.S. Import Prices: Some New Evidence” *International Finance Discussion Papers* Number 833, Board of Governors of the Federal Reserve Board, April 2005

¹ 最新（2015年12月時点）の輸出契約通貨の構成比をみると、円が35.9%、ドルが53.3%、ユーロが7.1%、その他が3.6%となっている。

² 1990年12月から92年9月までは3カ月ごとにしか指数は発表されておらず、92年10月から毎月発表されるようになった。したがって、この分析では92年第3四半期までは3カ月ごとに発表される指数を当該四半期の平均指数として扱っている。例えば、92年9月の指数を同年7～9月期の平均指数として扱っている。

³ この時期の四半期ごとの円ドル・レートをみると、90年第1四半期147.9円、同第2四半期155.3円、同第3四半期145.2円、同第4四半期130.8円、91年第1四半期133.7円、同第2四半期138.3円、同第3四半期136.5円となっている。円安のピークは90年第2四半期であるが、その後やや円高に振れ、91年第2四半期に次なる円安のピークを迎えている。

⁴ 今回円安期における何人かの日本企業経営者の発言はこの点を裏付けるものである。例えば、2015年1月15日の日本経済新聞には、「円高時には値上げしたくてもできなかった。円安だからと値下げをしたら、円高になっても戻せやしない」との大手重工メーカー社長のコメントが紹介されている。

持続的なコミュニティ開発へのソーシャル・キャピタルの役割

—ネパールの女性グループによるマイクロファイナンス活動の事例から—

青 木 千賀子

Chikako AOKI. Community Development and Social Capital : Case Studies of Women's Groups in Nepal. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.15 – 26.

The recognition and creation of social capital is getting more important in community development. Focussing on the Badi communities in Nepal, the paper examines the effectiveness of social capital with specific reference to the microfinance program.

Badi community, the lowest group of the caste system, is considered as the most disadvantaged group of the Nepalese society by the Hindu norms and values. The Badi women are stigmatized and disgraced by state, society and community for practicing commercial sex work as a caste occupation. In such circumstances, the Badi women have started activities of microfinance.

The paper, which is based on the field surveys conducted by group/individual interviews in Nepal in 2015, concludes that microfinance program has created a social capital which has empowering effects such as their participation in community work, capacity building, and decision making on women's group. On the other hand, special attention has to be paid to "dark sides" of social capital such as "bonding social capital" which sometimes is shown to be negative for innovation.

The empirical findings suggest that building social capital through microfinance will promote community development.

はじめに

貧富格差が拡大する中、経済開発中心から社会開発や人間開発¹⁾などが注目されるようになり、開発援助の分野においてもソーシャル・キャピタル（Social capital：社会関係資本、以下SC）の概念が、1990年代後半から脚光を浴びるようになってきた。

その大きな契機となったのは、アメリカの政治学者ロバート・パットナム（Robert D. Putnam）の二つの著作 *Making Democracy Work*（邦題：『哲学する民主主義』）と *Bowling Alone*（邦題：『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生』）である。

パットナムはSCを「人々の協調行動を活発にすることによって、社会の効率性を高めることのできる、『信頼』『互酬性の規範』『ネットワーク（絆）』といった社会組織の特徴」と定義した（パッ

トナム 2001：206-207）。また、「SCが指し示しているのは個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範である。この点において、SCは『市民的美德』と呼ばれてきたものと密接に関係している」と述べている（パットナム 2006：14）。このSCの研究や議論を援助の持続可能性に関係づけ、推進してきたのは世界銀行であり、開発経済学の実践的議論を展開してきた（佐藤 寛 2001：4；三隅 2015：134）。

日本では、内閣府による報告書『平成14年度ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて』を皮切りに、地域やコミュニティの機能の低下に対して、SCの視点から再生・活性化を図る研究が行われてきた（内閣府経済社会総合研究所編 2005）。

筆者は、これまでにネパールの女性グループによるマイクロファイナンス（Microfinance：小口

金融、以下MF)の活動とSCの関係について、フィールドワークによる聞き取り調査を行い、社会開発におけるその有効性を検証してきた(青木 2015; 2016: 7-18)。

本稿では、これらの知見を基盤に2015年4月に発生したネパール大地震の被災後の聞き取り調査を基に、持続的なコミュニティ開発に向けてSCの醸成が、MFの活動を通して貧困緩和や女性の地位向上につながるのか、ディーセントワーク(働きがいのある人間らしい仕事、厚生労働省)を推進する力になるのか、実証的な事例分析により明らかにすることを目的とする。

1. 研究方法と本研究の論点

1.1 フィールドワーク：調査対象者，調査地区，調査期間，調査方法，調査内容

持続的なコミュニティ開発へのSCの役割を考察するために、ネパールの女性グループのMFの活動の聞き取り調査を基軸にフィールドワークを実施した。調査の概要は、以下のとおりである。

調査対象者は、バディ(Badi)カーストのコミュニティにおける女性グループのメンバーである。バディは、「ダリット²⁾(Dalit: 抑圧された者の意)」と呼ばれるカースト制度³⁾の最底辺に置かれた被差別集団に属し、その中でも最下層に位置づけられたカーストである(Kisan 2008: 10)。ダリットは「職業カースト」と呼ばれるように、伝統的な職業(ペサ: pesha)をもつ職業集団で、社会の底辺の労働を担っているが、バディは生まれながらに売春を職業として宿命づけられているカーストである。

バディコミュニティはネパールの極西部・中西部地区に集中しており、その実態調査の結果についてはすでに報告した(青木 2010: 33-47)。

ネパール政府は2010年9月10日にすべてのバディコミュニティに対して、「売春の職業を禁ずる」という通達を行った。バディコミュニティの多くは、この発令以前に性労働廃止の方向で生計を営んでいる。

本研究の調査地は、政府からの上記通達以降も売春を職業として継続している極西部地区のカイ

ラリ(Kailali)郡ムラ(Mudha)と、中西部地区のバルディア(Bardiya)郡ラジャプール(Rajapur)の2つのバディコミュニティである。両コミュニティでは、政府の売春取り締まりが厳しくなり、これまでのようにコミュニティ内でペサ(売春の職業)ができなくなったため、近隣地域やインドでペサを続けている。

調査期間は、2015年12月22～28日である。

調査方法は、女性グループ全体と個々の女性に対する個別聞き取り調査を実施した。調査は、現地NGOのSAFE(Social Awareness for Education)の協力を得て行われた。

調査内容は、SCの協調行動を基盤にしたMFの活動によるコミュニティ開発の実態と変容、持続性に関する課題の把握である。具体的には、MF活動と生活向上への成果、グループ内の融資に対する返済状況、組織運営、また、家族構成や収入・支出の現状、教育状況、コミュニティ内のSCなどである。

1.2 MFとSCの概念とコミュニティの開発

1.2.1 MFの概念と活動

MFとは、貧困層や低所得層を対象に貧困緩和を目的として行われる小口金融(あるいは小規模金融)のことである(岡本他 1999: 5-10)。MFは、既存の金融機関やあるいはMF専門機関等を通して行われるものなどがあるが、実際には銀行、協同組合銀行、NGO、グループ内でのお金の管理等でさまざまに運用されている。また、MF活動は借りた資金を自分や家族の力で返済していくことが基盤になっており、「施し」による依存関係から脱出し、対等な人間関係を構築し、自尊心につながる活動(川村 2012: 263)として期待されている。

ネパールでは、女性グループを中心にMF活動が地域に応じてさまざまなカタチで展開されている。MF活動は、グループ内での貯蓄・貸出活動を通して、養鶏、養豚などの家畜の飼育や野菜の栽培、店の開設等による所得創出や不測の事態(災害、家族の事故や病気)時の費用、生活費(食費、教育費、冠婚葬祭の費用、出稼ぎの支度金)など、生活不安を軽減する目的で活用されている(青木 2015)。

1.2.2 SCの概念と類型

このようなMF活動を効率的、持続的に推進していくためには、協調行動の基本となるSCがコミュニティ活動の鍵となる（青木 2015）。

SCには、その性格、特質からいくつかのタイプがあり、最も基本的な分類として、内向きで同質なもの同士が結びつく「結束（結合）型（bonding）SC」と、外向きで異質なもの同士を結びつける「橋渡し型（bridging）SC」というものがある（内閣府国民生活局編 2003：17-18；稲葉 2011：31・165；坪郷 2015：4；パットナム 2006：19-20）。NPOなどのネットワークは、「橋渡し型のSC」である。それらに加えて、3つ目のタイプとして、「連結型（linking）のSC」という見方もある。これは、権力、社会的地位や富に対するアクセスが異なる社会階層の個人や団体をつなぐ関係である。例えば、コミュニティの範囲を越えて、公的機関から資源や情報を活用する能力であるとされる（内閣府国民生活局編 2003：19）。

1.2.3 コミュニティの開発

コミュニティ（Community）という概念は、アメリカの社会学者マッキーバー（R. M. MacIver）が定式化した社会類型の一つであり、共同生活を営む社会集団である。「共同体」（風見 2009：13）として、地域の歴史や文化を共有し、社会的類似性や共通の社会的思考や慣習、帰属感情などの社会的特徴⁴⁾をもつ。すなわち、「地域性と共同性という二つの要件を中心に構成されている社会」である（角 2008）。

細内（2010：45-46）は、「コミュニティでの活動（ビジネス）は、単に経済効果だけでなく、①人間性の回復（働き手の生きがいや自己実現づくり）、②地域コミュニティ内の社会問題の解決、③地域と住民の新たな経済的基盤の確立と雇用の創出、④生活文化の継承・創造、といった効果が期待される」と述べている。

1.3 本研究の論点

コミュニティの持続可能な開発の一環として、MF活動をSCの協調行動との関連から事例分析を行う。

本研究では、バディコミュニティの女性グループによるMF活動が、協調行動を基盤にしたSCの

醸成からディーセントワークを確立できるかどうか、所得向上や生活面で生ずる不安定さの軽減をはかり、差別構造の解消に向けて、新たな生活文化の構築を創造できるかどうか、これまでの調査結果に引き続き、その活動過程や持続性の課題を明らかにする。

2. バディコミュニティにおけるMF活動とSCに関する聞き取り調査

バディコミュニティの多くは、前述のとおり、すでにカースト制度によるペサ（バディカーストの職業は売春）を廃止し、日雇労働などに転職しているが、本研究の調査地であるムラとラジャプールは、その移行過程にある（青木 2016：7-18）。

両コミュニティとも20～30歳前後の女性たちが家計を支えるため、現在もコミュニティの近隣地域やインドで売春の職業を続けている。

2.1 2009年～2014年の聞き取り調査の要約

2.1.1 ムラの聞き取り調査結果

ムラは、幹線道路沿いに55軒の家が建ち並ぶバディコミュニティである。売春禁止令の発令後、「売春禁止」の看板がコミュニティ前に建てられ、コミュニティ内での売春取り締まりが、政府により厳しく行われている。住民は、「晒し者にされているようで屈辱的な思い」と憤りをあらわにする。代替の職業もサポートされないまま、「農地が穢れ、腐る」という理由で、高位カーストの土地で働くことも許されず、男性はインドへ出稼ぎに行き、女性は十分な教育も受けられず、コミュニティ内で助け合いながら日雇労働で生計をつないでいる。

こうした状況から、筆者との話し合い（グループに原資の貸与／支給を含む）で、2012年よりMF活動を開始した。最初は養鶏プロジェクト、2013年より養豚プロジェクトも開始した。MF活動を推進するためには、家畜の病気の予防・治療、飼料の与え方などの研修が必要になってくるが、こうした研修を受けるためには、郡行政事務所（DAO）にグループメンバー（最低25人必要）と規約書を提出し登録することが必須条件となっている。目下、申請中である。

2.1.2 ラジャプールの聞き取り調査結果

ラジャプールは、70軒のバディコミュニティである。ここは町に隣接しており、市場があるので雑貨店を開くなど所得向上のためのMF活動が2009年から行われている。

ラジャプールのMF活動の特徴は、バディ以外のさまざまなカーストや民族の階層（青木 2015：151）を超え、さらにジェンダーに基づく男女の差別問題を超え、活動を活性化していることである。

ムラとラジャプールの共通点は、コミュニティ内の信頼関係に基づく「結束型SC」が非常に強いということである（青木 2016：12）。

2.2 2015年12月の聞き取り調査

女性グループ全体と個人からの聞き取り調査を行った。調査内容は、(1) 女性グループ全体に対しては①MF活動のコミュニティ全体への浸透と生活向上への成果、②グループ内の結束と融資に対する返済、③持続可能な自発的参加型の組織運営などを、(2) 個人（ムラとラジャプール各5人ずつ）に対しては、①家族構成、②職業（収入源）、③支出、MF活動歴、④教育、⑤コミュニティ内のSCなどである。

2.2.1 ムラの聞き取り調査結果

(1) 女性グループ全体からの聞き取り調査

女性グループの代表、副代表、会計をはじめグループメンバー数名に集合してもらい、コミュニティ内で聞き取り調査を行った（写真1参照）。

2015年8月にグループの登録のため、3人（代表、副代表、会計係）が、片道3時間かかるダンガディの女性開発局に3～4日通い、登録を完了した。その後、政府による「女性グループの活性化、男女間・カースト間の差別禁止、チャウパディシステム⁵⁾（伊藤 2010：105-126）の禁止」などのジェンダーに関する研修を他のダリットグループと一緒に25名で受けた。また、カイラリ郡の家畜担当者から、豚の飼料の与え方などについても指導を受けることができた。しかし、規約書が未提出のため、グループ登録の証明書が、まだ発行されていないとのことであった。

2015年4月の大地震後、政府担当者がコミュニティに来て家屋調査をし、リストを作成した。そ



写真1 ムラの女性グループ

の後、土と竹で建てられている家屋（35軒）に対し、政府は再建築費用として、1軒当たり1万5,000ルピー（ネパール通貨：Rs, 1ルピー＝約0.86円：2014／2015年度平均値、ネパール中央銀行）を支給した。

①MF活動のコミュニティ全体への浸透と生活向上への成果：コミュニティ内には70世帯が居住しており、現在26人がグループメンバーである。毎月50Rsを集金し、返済利率は2%である。家畜の飼育や野菜栽培、食堂開設のための資金や、教育費、出稼ぎの費用などグループ資金から借りて、生活向上に役立てている。

②グループ内の結束と融資に対する返済：グループ内の結束は強く、女性グループのメンバー外の人もお金を借りることができる。これまでに返済で問題が起きていないが、額面上のグループ資金（10万～15万Rs）に対して、運用資金（5,000Rs）が極端に少なく、返済期限遵守の徹底や、貸出・返済のルールの見直しが必要となっている。

③持続可能な自発的参加型の組織運営など：グループメンバーは、コミュニティ内のネットワークのSCがよく、各自が自発的に参加し、協調行動をとりながら活動している。一方、月々50Rsを支払えず、グループに参加できない住民の課題が残っている。また、相変わらず周辺の高位カーストの家に入れてもらえず、差別されており、交流がない。

(2) 個人からの聞き取り調査

女性5人のインフォーマント（informant：情報提供者、A～E）から、聞き取り調査を行ったが、

その結果を表1に示す。

①家族構成：6～11人で、2～3世帯家族が多い。売春で生まれてきた子どものうち、父親を特定できない場合や居所が不明な場合に、子どもの出生届を出せず、そのため市民権を得られず、学校に入学できないという問題が生じていた。しかし、現在母親の名前で出生届や学校入学許可、市民権を得ることが可能となった。もっとも現実には役所でセクハラにあたりして取得が困難な場合が多い（Bhadel 2008：85-98）。

売春をしている女性は、結婚しないが、子どもは老後のために産むという。お客と懇意になり、結婚した場合、その時点で売春の仕事をやめている。

②職業（収入源）：表1のB以外の女性は、カーストの職業である売春の経験がある。ムラでは現在12人が近隣で、15人がインドで売春をして生計を営んでいる。1ヵ月の収入は、被調査者の家庭では約15,000～20,000Rsである。女性は石やレンガ運びなどの日雇労働（300Rs／日）で賃金を得ている。一方、男性のほとんど（E以外の家族）がインドへ出稼ぎに行き、警備員、コック、日雇のレンガ運び等の仕事をして、約8,000Rs／月⁶⁾の収入を得ている。表中の数字は、全てネパールルピーに換算したものである（1インド・ルピー＝1.6ネパール・ルピー）。現在のMF活動からの収入だけでは、生計を営むには足りず、所得向上への開拓が必要である。

③支出、MFの活動歴：1ヵ月の支出は、約8,000～30,000Rsである。生活費が不足した時は、グループ資金から借りる。MFのグループメンバーでなくても借りることができ、コミュニティ内で排除されたり不利益を被ることはない。

MFの活動歴は、ほとんどが1～2年である。

④教育：ネパールの現在の教育制度⁷⁾は、2009年から実施されている学校改革プログラム（School Sector Reform Program）により、1～8年生（基礎教育）、9～12年生（中等教育）、大学（高等教育、学士コース以上）となっている。現行制度では、8年生まで無料、9、10年生は女子及びダリットのみ無料となっており、教科書は10年生まで無償支給されている。10年生及び12年生終了時に、各々全国共通の認定試験SLC（School Leaving

Certificate）がある。この成績は大学への入学、公務員の採用試験の際に必要とされる。

本調査のインフォーマントは、未就学～5年生まで就学という低い教育状況であったが、兄弟、姉妹、子どもたちは、中等教育まで学校教育を受けるようになってきている。

⑤コミュニティ内のSCなど：コミュニティ内の信頼関係が強く、各家の家族状況や家計についても熟知している。助け合いや協調行動が強く、信頼やネットワーク（絆）の内向きで同質なもの同士が結びつく「結束型SC」が極めて強い。お祭りには全員で参加している。しかし、他のカーストから差別されており、外向きで異質なもの同士を結びつける「橋渡し型のSC」や異なる階層をつなぐ「連結型のSC」が低い。

2.2.2 ラジャプールの聞き取り調査結果

（1）女性グループ全体からの聞き取り調査

女性グループの代表（これまでのリーダーが病気のため、男性が代表を務めている）をはじめグループメンバー数名に集合してもらい、コミュニティ内で聞き取り調査を行った（写真2参照）。

川に囲まれたこのコミュニティ周辺に2015年に二つの新しい橋が建設され、往来が迅速かつ便利になった。そのため、皮肉にも減少しつつあった売春の仕事が増加し、30歳までの若い女性がベサとして売春の職業を再開している。NGOが、幼児婚防止の啓蒙活動を実施した。

政府は、各家に子豚を1匹ずつ配給し、子豚を飼育して増やした後、そのうちの1匹を返却するようにMF活動を奨励している。

①MF活動のコミュニティ全体への浸透と生活向上への成果：現在42人がグループメンバーである。毎月300Rsを集金し、借りたお金の返済利率は2%である。これまで、野菜栽培やヤギ、豚、鶏等の飼育、ろうそく作りやベサル（ウコン）という香辛料作り、雑貨屋等の店舗の開設などの所得の向上を目指す活動を活発に行ってきた。しかし、震災後、家畜の飼料代や、ろうそくの原料費の高騰などで、利益が上がりず所得向上に向けた活動は、停滞気味になっている。

②グループ内の結束と融資に対する返済：MF活動を始めて6年になり、コミュニティ内の信頼



写真2 ラジャプールの女性グループ

や規範、ネットワーク（絆）もますます強くなっている。借りたお金の返済は問題なく行われており、お金を貸す順番もミーティングの時に相談して決めている。グループ資金が17.5万Rsになった。

ところが、メンバーの一人が、インドでろうそくの材料を安く仕入れてくると約束して、6万Rsを借りたまま、戻ってこなくなった。MF活動には大きな痛手となり、停滞化の原因の一つになっている。不測の事態に脆弱であることが露呈した事例である。

SCについては、コミュニティ内では親戚が多い上に、「高位カーストから低くみられ、貧困である」という共通認識が強く、「結束型SC」が強い。毎月の集金額を払えず、MF活動に参加できないコミュニティの人も、病気の時はグループ資金からお金を借りることができる。

③持続可能な自発的参加型の組織運営など：これまでリーダーをし、メンバーを牽引してきた人が、病気になり、代わって男性がリーダーを務めているが、組織運営がうまくいっていない。アイディアを出し合って自発的に所得向上をはかる活動も停滞している。

(2) 個人からの聞き取り調査

女性5人のインフォーマント（F～J）から聞き取り調査を行ったが、その結果を表2に示す。

①家族構成：4～7人で、兄弟・姉妹や子供と暮らしている家族が多い。

②職業（収入源）：表2のIとJ以外の女性は、売春の仕事の経験があるが、現在は日雇労働（レン

ガや石運び）をし、1日300Rsの賃金を得ている。1ヵ月の収入は、被調査者の家庭では7,000～30,000Rsである。Hは、「売春の仕事をしなくてもよくなったことはうれしいが、金銭的に約15,000Rs／月の収入から、日雇労働の約3,500Rs／月への収入減は、生活が厳しくて悲しい」という。男性は、インドへの出稼ぎ者が多く、ムラの男性と同じく、警備員、コック、日雇のレンガ運び等の仕事をして、約8,000Rs／月の収入を得ている。

③支出、MFの活動歴：1ヵ月の支出は、約6,000～20,000Rsである。生活費が不足した時は、MFのグループ資金から借りることができる。ムラ同様、メンバーでなくても借りることができる。被調査者のMFの活動歴は、0～7年である。

④教育：本調査のインフォーマントは、未就学～8年生まで就学という教育状況であるが、全国共通の認定試験SLCを受験した者はいない。

⑤コミュニティ内のSCなど：コミュニティ内の信頼関係が強く、それぞれの家族状況や家計についても熟知している。助け合いや協調行動が強く、信頼やネットワーク（絆）の「結束型SC」が極めて強い。お祭りにもみんなで参加している。しかし、他のカーストから差別されており、「橋渡し型のSC」や「連結型のSC」が低い。Iは8年生まで学校に行っていたのでコミュニティ内で識字教室を開いていた（6カ月間）が、体調を崩したため、閉鎖した。Jは、雑貨屋を開店して、子どもの教育費をそこから捻出している。

3. コミュニティ開発の持続性とSCの課題

3.1 開発における「潜在能力」の拡大とSC

バディコミュニティのように経済的な「所得貧困」のみならず、差別や社会的排除といった人間の基本的な権利や、機会が保証されていない「人間貧困」に陥っているコミュニティでは、SCを基盤としたMF活動の参加型開発が有効である。

川村（2012：261）は貧困の原因として、しばしば共通してみられるのは、自分の「潜在的な力」を発揮する機会が奪われている状況があることだと指摘している。また、セン（2002：167-169）は「潜在能力」の機能の拡大こそが、発展の究極

表1 バディコミュニティ（ムラ）での家族・MF活動・SC等に関する聞き取り調査結果

	家族構成 () は年齢：歳	職業（収入源） 1Rs = 約0.86円： 2014 / 2015	支出 MFの活動歴	教育	コミュニティ内のSC その他、特記事項
A	家族：7人 本人(50), 長男(32), 次男(22), 長女(21), 長男の子供2人(6, 5), 次男の子供(3) 3人の子供の父は、すべて異父	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していたが、現在はタルカリ（野菜の惣菜）販売、100～250Rs/日、お酒1ビン売って10Rs。 長男、次男：インドへ出稼ぎ、それぞれ8,000Rs/月。（ネパールRsに換算） 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：8,000Rs。貯金はあまりしていない。 MFの活動歴：1年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：未就学。 長女：10年生まで。 	<ul style="list-style-type: none"> 信頼関係（SC）が強く、助け合い精神が定着。安心感が強い。 娘には売春の仕事を引き継がせず、結婚をさせたい。
B	家族：11人 本人(49), 夫(50), 長男(32), 次男(25), 三男(19), 長女(17), 3人の息子の嫁、順に(22, 18, 16), 長男の子供2人(6, 5)	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していない、MF活動で養豚の仕事（子豚を2,000Rsで売買、または食肉として100Rs/kgで売買、1頭は50kg） 長男、次男：インドへ出稼ぎ、各8,000Rs/月、嫁はみな家事。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：20,000Rs（学費を含む）。 MFの活動歴：2年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：5年生まで。 19歳息子：12年生。 17歳娘：10年生、看護師の資格。 	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティ内は、信頼が厚く、親しい関係であるが、コミュニティ外では差別されている。 日雇の仕事しかできないので、職業のための研修が必要。
C	家族：6人 本人(22), 父(40), 母(38), 兄(29), 兄嫁(22), 妹(17) 兄とは異母兄弟、妹(20)は結婚して婚出。	<ul style="list-style-type: none"> 本人：現在も売春を職業としている。（15,000～20,000Rs/月）妹の教育費、生計維持のため。既婚の妹は売春をせず。 父：魚釣りして魚の販売300Rs/1kg。 兄は結婚してインドへ出稼ぎ、兄嫁はコミュニティ内に居住。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：30,000Rs（薬代を含む）。 MFの活動歴：1年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：4年生まで。 妹：現在10年生。 	<ul style="list-style-type: none"> 信頼関係があり、お互いの生活状況をよく理解している。 生活費が不足の時は、女性グループから借用。
D	家族：7人 本人(30), 父(50), 母(40), 弟2人(15, 10), 妹2人(25, 23) は、結婚して婚出。 息子(1.5, 双子)	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していたが、9年前に他のカーストからの抗議でやめた。 父：インドへ出稼ぎ、8,000Rs/月。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：10,000Rs～30,000Rs（治療代、薬代含む）。 MFの活動歴：2年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：3年生まで。 弟：それぞれ9年生と4年生。 	<ul style="list-style-type: none"> 良好な人間関係の中で生活。
E	家族：6人 本人(25), 父(50), 母(45), 妹(17), 弟(9), 娘(5ヵ月)	<ul style="list-style-type: none"> 本人：現在も売春を職業としている。（約15,000Rs/月、1人1回、1,000～2,000Rs）, 妹や弟の教育費、生計維持のため。 父母：他家の畑で仕事、報酬はお米。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：8,000Rs。 MFの活動歴：なし。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：5年生まで。 妹：9年生。 弟：3年生。 	<ul style="list-style-type: none"> MFの活動グループには入っていないまでも、生活費が不足した場合、グループから借りることができる。

表2 バディコミュニティ（ラジャプール）での家族・MF活動・SC等に関する聞き取り調査結果

	家族構成 () は年齢：歳	職業（収入源） 1Rs = 約0.86円： 2014 / 2015	支出 MFの活動歴	教育	コミュニティ内のSC その他，特記事項
F	家族：7人 本人（35），父（60）， 母（50），弟（25）， 弟嫁（22），長女（18）， 次女（14）	<ul style="list-style-type: none"> 本人：母と同様，売春していた。現在は，日雇労働，300Rs / 日，約3,500Rs / 月。 弟嫁：日雇労働，賃金。（ネパールRsに換算） 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：8,000Rs。 MFの活動歴：なし。これから加入。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：6年生まで。 長女：10年生まで。 	<ul style="list-style-type: none"> 信頼関係が強い。 コミュニティ内の人間関係熟知。 売春の仕事はない方がいい。
G	家族：5人 本人（40），妹（27）， 長男（20），長男嫁（19）， 長男の子供（10ヵ月）	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していたが，現在は日雇労働，300Rs / 日。 妹：同じく，日雇労働，300Rs / 日。 長男はインドへ出稼ぎ，8,000Rs / 月。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：15,000Rs（治療費・薬代を含む）。 MFの活動歴：7年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：3年生まで。 	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティ内の70家族は親密な関係。MFの活動にかかわらず，信頼関係あり。 本人は高血圧症。
H	家族：7人 本人（42），妹（39）， 長女（20），長男（16）， 次男（14），三男（6）， 妹の長男（17） 4人の子供の父は，すべて異父。	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していたが，現在は日雇労働，300Rs / 日。 妹：売春していたが，現在は日雇労働。 長女：日雇労働。 長男・妹の長男：インドへ出稼ぎ，日雇労働，400Rs / 日。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：6,000Rs MFの活動歴：2年。 生活費が不足の時は，女性グループから借りる。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：未就学。（制服，靴，学用品を購入できず） 妹：未就学。 	<ul style="list-style-type: none"> わからないことは，教え，助け合っている。 他のカーストとは，付き合いがない。 長女には売春の仕事をさせたくない。 父母は，マール（ネパールの民族楽器，太鼓）を作っていた。
I	家族：7人 本人（45），長男（29）， 次男（26），三男（23）， 四男（22），長男の子ども2人（12，11） 夫は，結婚後3年で死亡。長女（24）は，結婚して婚出。全員，夫の子。 現在，孫と3人暮らし	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春していない。 息子4人：インドへ出稼ぎ，一人約8,000Rs / 月。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：2,000Rs ~ 5,000Rs。 MFの活動歴：4年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：8年生まで。 	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティ内，差別なく，信頼関係がある。 父母が，売春の仕事を禁止。 コミュニティ内で相談して，識字教室を開いていた（6ヵ月間）。体調崩し，中止。
J	家族：4人 本人（25），夫（25）， 長男（10），長女（4） 本人の父母，5歳の時に死亡。 結婚して13年。	<ul style="list-style-type: none"> 本人：売春をしていない。雑貨屋を8か月前から開店。8,000Rs / 月。学費に使用。 夫：インドへ出稼ぎ，会社勤務22,000Rs / 3ヵ月 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の支出：15,000Rs ~ 20,000Rs。子供の学費（2,500 ~ 3,000Rs） MFの活動歴：2年。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人：7年生まで。 長男：7年生。 長女：1年生。 	<ul style="list-style-type: none"> 親戚はいないが，コミュニティ内では，差別なく暮らしている。 生活費が不足したときは，女性グループから借りている。 幼少期は，叔母が養育。

的目標かつ、自由の拡大を意味すると主張している。

エンパワーメント⁸⁾により引き出される「潜在的な力」は、内発的発展能力となり、自発的な開発への道を切り開く原動力となる。このことは、稲葉陽二（2007：4-5）が、SCを「心の外部性を伴った信頼・規範・ネットワーク」と定義し、「人々の心に働きかけてはじめて意味を持つもの」と述べていることや、Basargekar（2010）がSCの構築は、「自動的に表出してくるものではなく、心の働きかけを意識しながらMF活動を通して構築される」と指摘していることと一致する。

今回の聞き取り調査からも、MFの活動は、貸出と返済（『規範』）の経験・蓄積やそれにより体得される互恵性を通して、グループメンバー間に安定的な『信頼』感を醸成し、良好な『ネットワーク（絆）』を構築することから、コミュニティ開発における「潜在能力」の拡大とSCの役割の重要性が明らかになった。

3.2 持続可能なコミュニティ開発の課題

持続可能なコミュニティ開発には、住民間の『ネットワーク』を起動させるキーパーソンの存在が重要であり（稲葉 2011：107-108）、リーダーの資質が開発の鍵を握る。

2015年12月の聞き取り調査では、キーパーソンのリーダーシップ欠如により、ラジャプールにおけるMF活動は、顕著に停滞していた。キーパーソンであったリーダーの病気に加え、多額のグループ資金の持ち逃げ、震災後のろうそくの原料の高騰などにより、負のスパイラルに陥り、コミュニティの脆弱さが表出した形となった。課題解決のためのミーティングも行なわれず、メンバーの中には売春の仕事に復帰した人もいた。

SCの再構築をして、リーダーの養成と地域固有の所得向上のための課題発見と対応を協働で行い、コミュニティの再生・活性化を図ることが求められている。

また、持続可能なコミュニティ開発には、教育の充実を図ることも欠かせない。個々人の自立や内なる力を高め、意識改革やネットワークの拡大、コミュニティの範囲を越えて、公的機関から資源や情報を活用する能力（「連結型のSC」）を養成

することが肝要である。

3.3 バディコミュニティにおけるSCの課題

SCは常に価値が一定で、同じ方向に正に作用するわけではないとRose（1998）が主張するように、SCには負の側面（ダークサイド）があることが指摘されている。稲葉陽二（2011：167-168）は、SCの「ダークサイド」の一つとして、「しがらみ」を挙げ、特に「結束型のSC」と「しがらみ」は「表裏一体の場合が多い」と述べている。

筆者のMF活動のフィールド調査でも、閉塞的な倫理観や価値規範が残るコミュニティでは、チャウパディシステムや幼児婚の慣習を続けている。また、都市部から離れているインド国境に近い地域でも幼児婚、ダウリー、グムトゥなどの伝統的な陋習⁹⁾ともいえる慣習を、メンバー内での規範として踏襲し続けるという負のSC（個人の自由の制限と不寛容さ）がみられた（青木 2015：202-205）。

バディコミュニティでは、カースト制度による社会の階層化と差別的処遇が人びとの意識の中に共通して、深く刷り込まれており、それゆえコミュニティ内での助け合い精神、信頼関係、紐帯が強く、「結束型のSC」が格別に高い。

このような内部で同質なものの同士が強く結びついている状態を凝集性と呼ぶが、稲葉（2011：45）は、閉じたネットワークは凝集性が高いと指摘している。三浦（2015：141）はまた、結束が強すぎるSCによって内向きな指向を持ち、排他的な力が働くことはあるものの、地域社会の中で地縁的な結びつきや一定のSC役割を果たすことも確かであるとも述べている。

このような「結束型SC」による負のSCは、ムラのコミュニティでもみられ、コミュニティ外への依存体質という価値規範から抜け出せない状況も見られた。今後は、さまざまなネットワークを通じて、外向きで異質なものの同士が結びつく「橋渡し型のSC」や、異なる社会階層の個人や団体をつなぐ「連結型（linking）のSC」によって、新たな価値規範を構築し、制度化していくことが望まれる。

おわりに

ネパールにおけるコミュニティと社会構造の問題は、カースト制度による階層性やジェンダーに基づく差別や貧困の問題と深く関連しており、持続的なコミュニティ開発には、参加型のMF活動を通してSCの役割が大きいことが明らかになった。

バディコミュニティにおいて、MF活動は、収入源として売春の仕事からディーセントワークに移る力を与え、女性の地位向上につながっているといえる。こうした活動が、所得向上や生活面で生ずる不安定さの軽減をもたらし、さらには他カーストとの混合研修・活動から差別構造の解消にも寄与していることがわかった。細内（2010：45-46）が指摘する「コミュニティでの活動は、人間性の回復、経済的基盤の確立と雇用の創出に効果がある」ことが、ここでも実証された。

持続的なコミュニティ開発には、MFの活動における「橋渡し型」や「連結型」の横断的・縦断的連携のSCが特に重要である。具体的には、ネパール政府の村落開発委員会や郡行政事務所の行政担当者、国際NGOや現地NGOのカウンターパート¹⁰⁾などとの連携が、グループ活動には不可欠である。そのためには、交渉能力のあるキーパーソンが存在が必須であり、リーダーシップを発揮できる人材育成が喫緊の課題である。

また、カースト制度による社会の階層化と差別的処遇がバディコミュニティの人びとの意識の中に、深く刷り込まれているため、コミュニティ内での紐帯が強く、「結束型のSC」が格別に強い。このSCは前述のとおり、常に正に作用するわけではなく、SCの負の側面（ダークサイド）があることにも留意しなければならない。その意味からも外向きで異質なものの同士を結びつける「橋渡し型」や「連結型」のSCを強化することが求められる。

コミュニティにおいてSCが維持・醸成されれば、それによって形成された豊かな人間関係によるMFの活動が、積極的に推進されることになる。こうした活動から引き出される潜在能力の拡大は、生活改善、所得、人権意識の向上につながり、社会的排除や包摂の課題を解決し、次世代の育成に

繋がる新たな力を生み出し、開発への道を切り拓くものと考えられる。

注

- 1) 人間開発とは、「開発の基本的な目標は人々の選択肢を拡大することである」としている。国連開発計画（UNDP）の委託を受けて、『人間開発報告書（Human Development Report：HDR）』が、1990年から毎年刊行されている。
http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/library/human_development/human_development1/（2016.3.19閲覧）
- 2) ダリット（人口の約13%，2011年国勢調査）は、アウトカーストとして、政治、経済、教育、医療等の面で厳しい状況に置かれている。
- 3) 国民の81.3%がヒンドゥー教徒（外務省：ネパール基礎データ）であるネパールでは、カースト制度が1963年に憲法によって廃止されたものの、その世襲的な身分による階層制や慣習が現在も人々の生活文化の中に根強く息づいている。
- 4) 板橋区・大東文化大学地域デザインフォーラム「地域社会Ⅰ まちづくりとコミュニティ 第1章 コミュニティとコミュニティ活動」『分科会中間報告書』，p.3
http://www.daito.ac.jp/designforum/pdf/2001interim_b01_01.pdf（2016.3.19閲覧）
- 5) チャップパディシステム（chaupadi system）とは出産、月経の際の出血に対する恐れ、不浄観、穢れなどから、生理中の女性を日常生活から隔離する慣習である。
- 6) インドルピー（Rs）で5,000Rs／月であるが、ネパールルピー（Rs）の8,000Rs／月に相当する。
- 7) 外務省「諸外国・地域の学校情報 ネパール」国・地域の詳細情報（2015年11月更新）
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10900.html（2016.3.22閲覧）
- 8) エンパワーメントとは、人間の潜在能力が発揮できるような平等で公平な社会の構築を目指そうとする概念（太田 2007：157）であり、

社会集団のひとりひとりが、その力をつけることである。

- 9) ヒンドゥー教の陋習といわれるチャウパディシステム（注5）、タライ平野部などでは、ダウリー（dowry：結婚時の持参金）や幼児婚（child marriage）、グムトウ（ベール）の義務づけなどの慣習の問題がある（青木 2015：182-184）。
- 10) カウンターパートとは、国際協力の場において現地で受け入れを担当する機関や人物を指す。

参考文献

- 青木千賀子（2010）「ネパールのバディカースト（売春カースト）の実態と差別構造の解消への課題」『比較生活文化研究』Vol.16, 比較生活文化学会, pp.33-47。
- （2015）「博士論文 ネパールの女性グループによるマイクロファイナンスの活動とソーシャル・キャピタルに関する研究」日本大学（国際関係）。
- （2016）「社会開発におけるマイクロファイナンスの活動とソーシャル・キャピタルの有効性—ネパールのバディカースト（売春カースト）の事例分析から—」『比較生活文化研究』Vol.22, 比較生活文化学会, pp.7-18。
- 伊藤ゆき（2010）「“チャウパディ慣習根絶令”を巡るネパールの女性たち—月経慣習と法の間」『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』第10号, pp.105-126。
- 稲葉陽二（2007）『ソーシャル・キャピタル—「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課題』生産性出版。
- （2011）『ソーシャル・キャピタル入門 孤立から絆へ』中央公論新社。
- 太田美帆（2007）「ファシリテーターの役割」佐藤寛編『テキスト社会開発 貧困削減への新たな道筋』日本評論社。
- 岡本真理子他（1999）『マイクロファイナンス読本 途上国の貧困緩和と小規模金融』明石書店。
- 風見正三・山口浩平（2009）『コミュニティビジネス入門 地域市民の社会的事業』学芸出版社。
- 川村暁雄（2012）「マイクロファイナンス（マイクロクレジット）—貧困解決のためのイノベーション」神野直彦・牧里毎治編著『社会起業入門—社会を変えるという仕事』ミネルヴァ書房。
- 佐藤 寛（2001）「序章 社会関係資本概念の有用性と限界」佐藤 寛編『援助と社会関係資本—ソーシャル・キャピタル論の可能性』アジア経済研究所。
- 角 一典（2008）「コミュニティを形作るものは何か？—1970～80年代の日本の社会学におけるコミュニティ論を手がかりに」『2007旭川オープンカレッジ連続講座「あさひかわ学」報告集』。
- セン, アマルティア（Sen, Amartya）, 大石りら訳（2002）『貧困の克服—アジア発展の鍵は何か—』集英社新書。
- 坪郷 實（2015）「ソーシャル・キャピタルの意義と射程」坪郷 實編著『ソーシャル・キャピタル』ミネルヴァ書房。
- 内閣府国民生活局編（2003）『ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて』。
- 内閣府経済社会総合研究所編（2005）『コミュニティ機能再生とソーシャル・キャピタルに関する研究調査報告書(研究会報告書等 No.15)』。
- パットナム, ロバート（2001／原著1993）河田潤一訳『哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造』, NTT出版。
- （2006／原著2000）, 柴内康文訳『孤独なボーリング—米国コミュニティの崩壊と再生』, 柏書房。
- 細内信孝（2010）『コミュニティ・ビジネス』学芸出版社。
- 三浦一浩（2015）「地域自治, 市民活動とソーシャル・キャピタル—くびきの事例から—」坪郷 實編著『ソーシャル・キャピタル』ミネルヴァ書房。
- 三隅一人（2015）「《研究動向》テーマ別研究動向

- (ソーシャルキャピタル)』『社会学評論』Vol.66, No.1, 日本社会学会, 有斐閣, pp.134-144。
- Basargekar, Prema (2010) “Measuring Effectiveness of Social Capital in Microfinance: A Case Study of Urban Microfinance Programme in India”, *International Journal of Social Inquiry*, Vol.3, No.2.
- Bhadel, Pushpa (2008) ‘Role of Social Mobilization in Social Upliftment of the Badi Community in Far Western Nepal’, Pradhan, Pushkar K. *Public Policy and Local Development—opportunities and constraints—*, pp.85-98.
- Kisan, Yam Bahadur (2008) “A Study of Dalits’ Inclusion in Nepali State Governance”, *Social Inclusion Research Fund (SIRF)/ SNV-Nepal*, pp.1-110.
- Rose, Richard (1998) “Getting Things Done in an Anti-Modern Society: Social Capital Network in Russia” *Social Capital Initiative Working Paper No.6*, The World Bank.

宮崎滔天の長子宮崎龍介の中国認識

—その孫文観を中心に—

井 上 桂 子

Keiko INOUE. Ryusuke Miyazaki's view of China. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.27 – 33.

The main issue of this essay consists of two parts.

First, the main subject describes how Toten Miyazaki and his son Ryusuke encountered China in details, and their behavior toward Japanese and Chinese relations follows it.

Second, is to analyze Ryusuke Miyazaki's view of China.

In 1919, many Japanese approved of Sun Yat-sen's revolutionary ideas and assisted Xin-Hai revolution with both material and moral support that were actually keys to the success of the revolution.

As it were, Xin-Hai revolution was peculiar for distinctive aspects.

Japan played the important role as a basement giving both material and moral support, that affected whether the revolution would success or not.

Therefore, Japanese people from government and public became deeply involved in Xin-Hai revolution.

Among the Japanese supporting of Xin-Hai revolution, Toten Miyazaki has been researched intensively by both Japanese and Chinese scholars since early time.

Toten Miyazaki made much efforts to assist Xin-Hai revolution that build a good relationship between Japan and China. From this time, fine connection with China brought Toten's descendant for the opportunities to play an active part in Chain.

It is natural that Toten's son and nephew were deeply influenced not only by Toten's thoughts and action but also Xin-Hai revolution. They mediated peaceful association with Japan and China, in addition, made positive efforts to carry out a mission as an arbitrator.

Keywords : Xin-Hai Revolution Ryusuke Miyazaki Toten Miyazaki
Sun Wen Huang Xing

キーワード : 辛亥革命, 宮崎龍介, 宮崎滔天, 孫文, 黃興

はじめに

本論は宮崎滔天の長男宮崎龍介をとりあげ、彼と中国との出会いおよび日中関係に関わる行動を跡づけ、宮崎龍介の中国認識を考察する。

1919年の辛亥革命で多くの日本人が、孫文の「自国民が国を治めることが政治の最高の原則であり、それを脅かす列強の侵犯を防ぐには、すみやかな革命運動しかなく、(中国) 一国の蒼生(人民救済)はアジア黄色人種と世界の圧迫されている民族のためだ」という革命思想に賛同して、革命に投身する中国人革命家たちを物心両面で支援し

た。

あるものは家財を提供、あるものは政治力で支援、そしてある者は直接戦闘に参加して自身の生命を奉げた。日本が中国革命の成否を握る物心両面の基地となり、朝野の日本人が中国革命に重要な関わりを持ったという点で、辛亥革命は中国の革命史上特異な革命だったと言えるだろう。

日本人の辛亥革命支援者の中で、日中双方で先行研究が集中している人物は孫文と「推心置腹」の関係を結び革命支援に投身した宮崎滔天である。辛亥革命支援に狂奔した宮崎滔天と中国の関係を、滔天の子孫たち第二世代と中国との関係から見て

みると、子孫と中国との関係の契機は滔天であり、滔天は第二世代の道標である。そして第二世代が行動するときのかけがえのない中国人脈の根も滔天であった。

宮崎滔天と中国革命の影響を身に受けて成長した滔天の息子ら第二世代は、民間人として時代時代の日本と中国の平和的関係を支え、日中の“鎧(かすがい)”としての役割を積極的に担ったのである。

1. 宮崎龍介の家庭環境

宮崎龍介（以降、龍介と略称する）の父宮崎滔天（以降、滔天と略称する）が生涯をかけることになる中国革命支援の第一歩は、1892年の初訪中であつた。この年の11月2日（出生届は11月18日）龍介は父滔天と母槌子の長男として熊本県玉名郡荒尾町（現・熊本県荒尾市）で生まれた。1894年には弟震作、1897年には妹セツが誕生した。龍介らの幼少期熊本の自宅に父の姿はなく、三児は母槌子の女手ひとつで育てられた。父滔天は結婚後も「支那革命と亜細亜の解放」の理想を追い求め国内外を走り回わり、妻子の扶養よりも自らの大志を達成することに懸命だった。

滔天は蜂起に失敗して海外逃亡した孫文と1897年9月、横浜の孫文の同志陳少白邸で邂逅した。自身の理想を孫文の革命思想に見出した滔天はこのち、孫文の中国革命に全精力をつぎ込み、孫文や同志の中国人革命家たちと革命活動に東奔西走した。そのかたわらで熊本の槌子や龍介ら家族は置き去りにされた。

母槌子は熊本県玉名の名士前田案山子の三女である。父前田案山子は1890年～92年衆議院議員を務め、前田家は「熊本に出るのに他人の田畑を踏まずに行ける」¹と言われた当地の素封家であつた。温泉付きの前田家の別荘には、犬養木堂や中江兆民、頭山滿、中国革命家黃興らが次々と訪れ、夏目漱石は前田家の別荘で小説『草枕』を執筆した。槌子の姉の卓（ツナ）は『草枕』の「那美」のモデルとして知られている。

槌子は賢明で気丈な九州女性であつた。夫滔天の中国革命思想は結婚前すでに確立されており、

それを承知で滔天と結婚した。それもあつて不在の夫を恨まず、自身の裁量で下宿宿を開いたり「数頭の牛を飼い、牛乳屋を営み」²むなどして健気に子供を養った。しかしそれにも限界があり、体をこわし育ち盛りの三児を伴って富農の滔天の実家³や自身の前田家に寄留し、一家の糊口をしのぐことも一、二度ではなかつた。思い余つて滔天に困窮を訴える手紙を送ると、滔天は「御苦心の程を案すれば腹裂くるばかりに候へども、しばらく辛抱仕りおり候。（中略）最愛の妻子をこの貧困のなかにゆだねて出ていく夫の心も又大分苦しきものに候」⁴と慙愧と同情に満ちた返事を寄こすのだが、それでも革命の現地調査のために、同志の末永節、平山周、槌子の弟前田九二四郎らとともに外国に出かけて行くのであつた。

奔放な夫を持ち赤貧に苦勞する母の姿をみて成長した龍介にとって、父滔天は家族を養わない身勝手な親に他ならなかつた。「豪放酒を嗜んで天下国家を論じていた父を、幼年の僕に理解できよう筈はなかつた」⁵。「なけなしの家産を傾け盡し、郷里肥後の一寒村に家族を残して東京に出て、殆んど風来坊の如く、放浪児の如く、消息すら絶つて四方を流浪していた父に対して、女手一つで神に祈り佛に念じて、幼い僕等を育んだ母、やんちや小僧の僕等の前に、或る時は涙を垂れて、偉くなつてくれよと訓した母、幼年の僕の心には、父よりも母をどれだけ有り難いと思ったことか知れない。僕が高等小学校の二年、今の尋常六年を卒へて東京に出て、中学の一年に這入った頃までは、僕は飽くまで母の味方であつた。酒びたしの父を白眼視していた僕は、到底父の味方になれなかつた」⁶。

槌子の奮闘も尽きて郷里での生活がいよいよ立ち行かなくなり、一家は龍介が小学校を卒業するころ熊本の家をたたんで父のいる東京に移った。1905年1月、龍介は東京で初めて父滔天との生活を始めた。龍介十三歳、震作十一歳、セツが八歳のときである。

2. 父の中国革命支援に向きあう

幼児期自分たちと母を貧苦の中に放り出した父を龍介は冷淡に眺めていた。しかし東京で父と暮

らし身近で父が狂奔する中国革命運動に接するなかで龍介は、父の理想と父が命をつぎ込む中国革命にいつしか自身も向き合うことになっていった。

この年の1月、龍介と弟震作がまず東京に出た。父とはじめて住んだ家は四谷愛住町の二軒長屋だった。この後槌子と妹セツが加わり、さらに大学入学を期に東京に出てきた甥の築地宜雄（滔天の姉富の三男―筆者注、以後（）内は筆者注）も同居するので、3月ごろ一家は内藤新宿番衆町の一軒家に移る。

滔天一家が同居を始めた1905年は、孫文らの革命にとっても非常に重要な年であった。甥の築地宜雄は「貧窮にも拘らず、旧友、新知の日（日本人）支（中国人）の来訪が漸増し、滔天と要談密議して去るものが多くなりました。其頃ひそかに来訪する中国留学生の中には往々特に孤独、悲壮、警戒的に見ゆる人がありました。（中略）滔天は彼らの心情に深く同情して居たようであります」⁷と、中国同盟会成立（1905年8月20日赤坂霊南坂坂本金彌邸、加盟者約百名）の機運がいよいよ高まり緊張感に満ちた当時の様子を記している。

龍介よりひと回り年長の築地は、滔天と中国人との関わり方についても興味深く観察し、次のように記している。「滔天は中国人と交わるに当たっては相手方の気持を踏みにじらないように努め、共感点や共鳴点を見出そうとした」。「滔天は相手は幸福なることを自分の満足とし、自分の犠牲を嫌わなかった」⁸。築地は叔父滔天の繊細さと悲観を知らぬ善良な一面を見いだしていた。

「他の（人の）同棲を拒む事は、私の性質として出来得ざる儀」⁹という滔天の気質から、龍介らの家はすぐさま中国革命家たちの連絡所、逗留所、避難所となった。槌子によると、孫文は滔天一家の家を事務所代わりにしていた。「（1905年）初夏だと思います。孫文さんは再び日本に來られ（中略）むさくるしい私共の番衆町の家にはトランクを持ち込み、狭い六畳に甘んじて其処を自分の出張所にしておられました」¹⁰。その孫文を訪ねて昼夜を分たず家に入出入りする中国青年、革命家たちの世話をするのは、槌子や龍介ら家族だった。

祖国に家族を置いて命がけで革命運動をする孫文ら中国の革命家にまず理解を寄せたのは槌子だっ

た。「そのころ（1905年）私は貧乏のなかで自分の着物を質に入れ、二枚の浴衣を揃えてあげました。孫さんはその浴衣を大変喜んで着ておられました。明治42年（1909年）に來られた頃も、それを大事に持っておられたのには、私も随分驚きました。孫さんは質素な儉約な方でした」¹¹。そして龍介ら子供たちは訪れる中国留学生、革命家やその家族と親しくなり、庭で剣道をして遊び、彼らの孤独と緊張の一服の癒しとなった。

中学生に上がったばかりのころの龍介は、孫文が一体どのような人か、何をなそうとして自宅にいるのかを十分に理解できなかった。しかし、それでも父が孫文や「孫文を訪ねてくる中国人革命家や学生らと酒を飲んでは大言壮語し、時には口角泡を飛ばして、何事かを論争していた」姿を傍らで見て少年期を過ごした。ある時は「そら警官だ、と言ってあわてて孫文を押し入れに隠したこともあった」¹²。また「或る時は、留学生の某が行方不明となりその嫌疑だと言って家宅捜査をうけたことがあった。かうした事件があるごとに、僕の脳裏には父の仕事が只事ではないことが印象されて來はじめた」。

無類の筆まめであった滔天は、どこに居ても長男の龍介にはとりわけ多くの手紙や葉書を送り、自身の近況や心情を伝えた。「龍介よ、学問は智賢を拡むるを得べし」、「一同健在なれ清貧なれ」と勉学、健康を気遣い励ました。

革命に使う金はあるも家族に使う金はないと言いつち、自分ら家族の暮らしを顧みないと思えた父は昼は革命に奔走するも、夜は家族の暮らしを支える為に寄席に出て浪曲を語り、小銭を稼いで糧としていた¹³。しかし父滔天は革命の金で家族を養おうとは決してしなかった。金銭に対する父の異常な潔癖が、自分ら家族を常に赤貧に置くことになったことを龍介が理解できてきたのも、父との暮らしのなかでだった。「父は頗る酒を嗜んだ。（中略）酒とは反対に金銭はひどく卑しんだ。父は外出するにも恐らく、一円以上の金は持っていなかったであろう。父が生涯赤貧を以て終わったのも、極端に金銭を卑しんだがためである。父のこの金銭嫌いの潔癖は、やはり親譲りの性癖だった」¹⁴。父の抱負を知り、支援する中国人革命家や

その家族と知り合い、中国革命に無垢な情熱を奉げる父の姿を追ううちに、龍介の中には父滔天に対する敬意が芽生えていったのである。

「ある日父は一通の手紙を僕に持たせ、之を黄興の家（一か月余滔天宅に投宿していた黄興は1908年12月末西大久保一五八に家を借りて住んだ―筆者注）に届けろと命じた。僕はそれをもって黄興の家に行くと、そこに汪兆銘（汪精衛）が居た。（中略）手紙の内容は知らないが、しかしそれから間も無く汪兆銘は黄興の命令を受けて、北京に行ったと云う話を聞いた」。1909年龍介が中学生のころの事、辛亥革命の2年前である。

このころ革命に必要な武器の調達も滔天は仲介していた。「然し父は、そんな取り締まり厳重な××物を手に入れる方法など知ろう筈はない。父は苦心の末、軍人に相談するがよかろうと考え、千島探検で有名な郡司大尉に相談したのである。すると郡司大尉から父に紹介した人は本郷金町に住んで××商を営んでいた倉地鈴吉と云う人物。郡司大尉は「倉地は今天野屋（四十七士に武器を調達した商人）である。律儀で忠実で、秘密の守れる人だから、何事でも信用して相談しろ」と云って推薦したのだそうである。それから支那革命の成立するまで、倉地氏の取扱った品物が、どれだけ支那革命に貢献したかは、知る人ぞ知るである」¹⁵。××では何のことか分かりづらいが、文章は1938年戦争の最中の発表なので、××は筆禍を避ける工夫だ。××に武器の言葉を入れると分かりやすいだろう。

このころ龍介は、ある日思いがけなく母槌子に古着屋でマントを買っておいでと金を渡され、うち喜んだ。中学から高校まで幾度も学校で月謝未納の掲示を出されるような暮らしの中では、無いことだったからだ。得意げに黒いマントを買ってくると、「父は四角な七八寸四方位の紙包みの重い荷物を二個宛與へて、これを本郷の呉英珊の家まで運べと命じた（中略）二三回も同じ荷物を運んだのである。（中略）荷物を運び終わってから、母に荷物の何であったかをしつこく問ねると、母はそれが恐ろしい××だったと僕の耳元で囁いた」¹⁶。

龍介らが四川省出身の帝大学生呉英珊の家に運んだダイナマイトは、神戸から上海に渡り無事同

志の手に届けられた。1909年～10年初めごろの事だと考えられる。孫文らの反清革命の意義はこのころにはすでに、呉のような官費留日学生や清朝政府の官吏内にも浸透していたが、同時に革命党への監視と警戒も一層厳しくなっていた。のちに（1964年）龍介は呉英珊のその後について、「呉英珊は共産黨員となってパリに亡命、今は北京人民大学学長をしており、文字改革の主唱者であり責任者でもあります」、と記している¹⁷。

父との同居が始まって3年が経つころ、龍介の意識は父と同様に中国革命を支援する“事業”に参加する側に立とうとしていた。しかしそれは、滔天から聞く中国革命談議によるものではなかった。なぜならば警察の監視下にあった滔天は、孫文ら中国革命家の計画が漏れることや、自身の家族らに累が及ぶことを危惧して、「（革命活動に関しては）極端な秘密主義者だった」¹⁸。成長に伴い龍介は、父がなぜ中国革命に共鳴しどのような支援をしようとしているのかを日常のなかで身をもって感じていくなかで、無欲無私で孫文らに尽くす父の姿に、龍介の父への嫌悪は徐々に敬意へと変化していった。そして父への敬意は、龍介のなかでやがて、父と同じように誠実に中国と向かい合いたいと願う「目標」になっていったのである。

3. 宮崎龍介の孫文観

成長した後龍介は、孫文に関していくつかの文章を残している。1923年3月雑誌『改造』に出稿した「孫逸仙物語」は初期に書かれた文章のひとつだ。「孫氏は近頃肝臓を病んで絶対安静が必要である。まだ起き上がることは出来ないが、段々と良くなりつつある」という宋慶齡夫人の英文の手紙を受け取り¹⁹、安堵と不安の入り混じった心境で書かれたものだ。

「孫逸仙氏の革命思想は、何處から生まれたのであろうか」の問いに始まり、この事について龍介は孫から直に聞いた話として、「孫の革命家としての出発は貧困であった自身の環境の実感から来ており、自己の環境の脱却、さらに進んで多数の民衆を永生的な奴隷の境遇から脱却させようと血と涙の革命に進んで行こうとした」²⁰と、簡潔に記

している。内容は孫の学校時代から1895年の広州蜂起、その後の海外逃亡の辛酸、ロンドンで清朝官吏に拿捕され幽閉されるがカントリー牧師らの協力によって脱出する“kidnap in London”まで（1897年日本にわたる前まで）の孫文の歴史を淡々と記し、中国革命をめざす孫文という人物を紹介している。この文章を発表した1923年は、9月1日に関東大震災が発生し日本の中樞が壊滅的被害を受けていた。龍介は東京帝大を卒業して弁護士を始めていたが、一高時代に患った結核が再発して三年にわたる寝たきりの生活を余儀なくされていたときだ。

1925年『解放』²¹に書いた小文「孫文の遺稿」は、孫文の没後龍介に届いた孫文の秘書戴季陶が著した冊子『孫文主義之哲學的基礎』にふれたものである。戴季陶が分析した孫文の三民主義と共產主義の比較に興味深く紹介している。注目すべきは龍介がそのなかで、「孫文は説くべき多くの問題を残して世を去ったのである。従って今となってはこれまでの草案や未完稿や平生の言説を親しく聞き知っている人に依ってその未完成の部分の説明してもらふ外はないのである」²²と、志半ばで逝去した孫文の遺志継承事業の必要性に言及していることである。

日中戦争が終わってから20年を経ても日本がまだ、中国と国交を回復できないでいた1970年、中国革命に生涯をかけた父滔天の遺業と遺跡を継承保存し、以って日中国交回復の背中を押す事業として『宮崎滔天全集』（平凡社）企画に参加した龍介の姿が重なるからである。

1974年、務台光雄読売新聞社社長、肖向前²³駐日中国大使館参事官ら百余名が参加して『宮崎滔天全集』出版記念会（1974年1月24日）が東京・般若苑で盛大に開かれた。1971年に逝去した龍介は出席することはかなわなかったが、記念会の席上、龍介の東大「新人会」時代からの友人岡田宗司氏らが発案した、滔天らの遺志を継承する組織「滔天会」の結成が決議された。この「滔天会」は以後現在まで、同日宮崎家遺族として謝辞を述べた龍介の長女宮崎蓀女史によって、日中友好の学術文化組織として継承されている。

龍介は自宅でもとに過ごした孫文とのエピソードも新聞、雑誌で紹介している。中学二年生の時

孫文から日露戦争の日本勝利を喜んだ話を聞いたことを1966年の『朝日新聞』に書いている。1905年欧州から日本に向かう船がスエズ運河を通った時、「船が港にはいると、土着人たちが孫文の肩をたたいて、君は日本人かと聞く。僕は中国人だと答えると、土着人たちは君は日本が戦勝したことを知っているかと問う。知っているかと答えると、君は嬉しいと思わないかと問い返す。もちろんうれしい、僕は期待をもって日本に行くところだと答えると、土着人たちは孫文の両手をとって、堅い握手をする。孫文は全アジアが日本の勝利を喜んでいることを知り、彼もまた喜び張りきって日本に来たということである」。

このなかで龍介は、孫文が逝去の前年1924年11月神戸に立ち寄った際、同行の戴天仇が龍介に「先生（孫文）は上海をたつ時、アメリカの船はいやだといって日本の上海丸に乗ったんです」と言われたことを紹介し、「孫文は連ソ政策を明らかにしたのであるが、それでも彼は、日本に対する愛着は捨てていなかった」と述べている。

1966年中国はすでに毛沢東らの共産党が指導する中華人民共和国になっており、龍介は「中国共産党の努力とソ連の協力とで、孫文が理想とした三民主義の社会を越えて、社会主義の社会がつけられ、孫文説くところの民生主義はより高い次元で実現された」と中華人民共和国は孫文の思想を継承しているという認識を示している。

そのうえで、1919年の「五四運動」前からの孫文の民生主義の実現方法についての変化を高く評価している。「労働者農民の力によらねば革命は成就しないことを認め、彼（孫文）は上海に移り、雑誌『建設』を刊行して人民大衆の啓発に精力を注ぐようになった」。そして龍介は、「先覚者孫文の特徴は、彼がすなおに実践の経験を通して、彼の思索を培い、みずからの（革命）思想を発展させていった点にあるとわたしは考えている。そして私が彼にたいして感ずる魅力もまたそこにある」²⁴と述べている。

朝日に書いた文章からひと月後の11月12日、東京の朝日講堂で「孫文先生生誕百周年記念」が開かれ、龍介は講演して孫文の回想を話している。

ベトナム戦争がとりあえず終結し、中国では10年の災禍をもたらす文化大革命が始まり、細いなりにも通っていた日中交流も困難な状況になっていた。龍介はそれでも、「今の日本の大方の政治家や実業家の間には、毛沢東と手を握ると、日本が赤くなると云う考えがあります。考えているばかりではありません。さように高言して居ります。また国民の間にも、こうした考えの人が少なくないのです。つまり毛沢東は赤だ、共産党の政府と交わると日本が赤くなると、まじめにこわがっているのです。赤鬼をこわがって逃げている。だがこれはちょうど、山縣有朋が北京政府（孫文が大統領を移譲し袁世凱軍閥の北京政府ができた）ができると、日本の国体を危うくすると云って、孫文から逃げたのと同じ異曲、少しもかわりがないのであります」²⁵と語り、現実の中国共産党政府を理解する努力をせず、中国を危険視するばかりの日本政治の脆弱な中国観を危惧し、かつて日本政府が孫文にしたように、利が見えると近づきソ連と関係すると危険だとして一転取り締まる。遠視大局観を持たない日本の中国政策と同じ過ちを、いまもわれわれは犯しているのではないかという疑問をていしている。

少年のころ頻繁に自宅に逗留していた孫文の印象については次のように書いている。「しんの強い非常に頑固な人でした。読書がすきで、（中略）来客があっても要談がすむとすぐ書物に目を移す。むだ口をきかない。それで初対面の人など、孫文は不愛想だとよく評したものです。従ってあまり世間的でなく、政治資金など作るのも極めて下手、また戦も上手でない。一揆を企てても北伐をやっても成功しなかった」。しかし、「理想に向かって進む執着と、革命に対する熱意とに於いては、彼の右に出る者は一人も居なかったと言ってよいでしょう。これが孫文が先覚者として、また革命の父として、今も尊敬されているゆえん」²⁶だと。龍介は革命に対する孫文の「執着」こそが、比類なき彼の特質だと評価している。

「理想を追う者、新しきを創造する者は、一見非常識にみられる。世間から奇人だとか気ちがいだと言われるものです。孫文もその点では（中略）変わり者の扱いをうけ、その片棒をかついだ滔天

が気ちがいの扱いをうけ「ボロ滔天」の通称をもらったのも無理ないことだったわけです」²⁷。火のような情熱から発した革命に対する執着心が革命家には無くてはならない資質だと龍介はみている。

さらに、ほかの指導者と比べて孫文が特に光っていると評価している点は、孫文が時代とともに革命思想を深化させ続けた柔軟性、現実的な点だ。「革命後幾多の困難な経験に突き当たった結果、彼は、大正七年（1918年、「五四運動」の前）頃から、労働者農民の力によらなければ、革命の完成はできないことを認めて、その翌年から、真剣に大衆運動に取り組み始めました」²⁸。龍介は孫文の思想変化を社会民主主義から社会主義への「発展」とみている。この評価は、当時の龍介自身の思想傾向が投影されている。

しかし龍介は父滔天のように、孫文という人物に心酔したわけではない。1966年、雑誌の対談で「中国革命家のうちで誰が一番好きでした？」と聞かれた龍介は、「やっぱり黄興なんかも人間的にはいい人でしたね。孫文さんというのは、人づきあいの悪いひとでしたね。ということはね、おせじもぜんぜんいわない。こっちから話しかけるまでむこうもしゃべらない、という人なんです。しょっちゅう本ばかり読んでる人でしたよね。みな横文字—英語—の本ですけどね。（中略）あの人は、どんな若い者でもね、一人前に扱う人でしたよね。むずかしい議論をふっかけてくるんですよ。こっちが答えられないようなことをね」²⁹と率直に語っている。

龍介は孫文よりも革命の右腕の黄興に、人間的な親しみを感じていたようである。黄興の長男黄一欧は一時期（1907年～1910年）滔天宅に預けられ、龍介とは兄弟のように生活し、黄興のほかの子供たちも次々と滔天宅に寄宿したこともあり、黄興一家との家族ぐるみの交流は龍介の心象に大きな影響を与えているだろうことを差し引いても、黄興はその風貌と包容力から、日本の多くの友人たちに“中国の西郷隆盛”と称されて好かれた。

（誌面の都合で続きは専稿「宮崎龍介の日中平和行動」で論述する）

- ¹ 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，559頁
- ² 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，480頁
- ³ 地主としての宮崎家は、玉名で二番目の土地持ち（一説に三百俵位の得米をとるといふ）といわれる富農で郷士（武士）の家柄であった。『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，589頁
- ⁴ 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，504頁
- ⁵ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，282頁
- ⁶ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，282頁
- ⁷ 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，480頁
- ⁸ 築地宜雄「宮崎滔天」，『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，485頁
- ⁹ 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，382頁
- ¹⁰ 宮崎槌子「亡夫滔天回顧録」，『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，511頁
- ¹¹ 『宮崎滔天全集』第五卷，平凡社，1976年，511頁
- ¹² 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，283頁
- ¹³ 滔天は1907年8月9日，東京府より「浪花節営業鑑札」を交付され，白浪庵滔天として全国の寄席に巡業した。
- ¹⁴ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，284頁
- ¹⁵ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，286頁
- ¹⁶ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，287頁
- ¹⁷ 宮崎龍介「中国革命同盟と宮崎兄弟」『社会文庫叢書』第七卷，柏書房，1964年，109頁
- ¹⁸ 宮崎龍介「宮崎滔天」，『文芸春秋』時局増刊号9，文芸春秋社，1938年，284頁
- ¹⁹ 宮崎龍介「孫逸仙物語」，『改造』第7巻3号，改造社，1923年，183頁
- ²⁰ 宮崎龍介「孫逸仙物語」，『改造』第7巻3号，改造社，1923年，185頁大1919年
- ²¹ 1919年に吉野作造，福田徳三，大山郁夫らが設立した「黎明会」の機関誌的役割を担った雑誌。軍国主義，専制主義等の圧迫から諸階層の全人類を開放することを目的として刊行した。
- ²² 宮崎龍介「孫文の遺稿」『解放』第四巻第2号，解放社，1925年，123頁
- ²³ 1956年宮崎龍介が毛沢東，周恩来と天安門に立った時，日本語の通訳を務めた廖承志の部下だった人。
- ²⁴ 宮崎龍介「孫文のある思い出」『朝日新聞』夕刊，1966年10月19日
- ²⁵ 1966年11月12日「孫文先生生誕百周年記念」の宮崎龍介講演「孫文回想」原稿に自身に加筆したもの。
- ²⁶ 同上
- ²⁷ 同上
- ²⁸ 同上
- ²⁹ 宮崎龍介，野沢豊対談「孫文の思い出」，『歴史評論』12，

春秋社，1966年，30頁

スベトラナ・アレクシエービッチ 『戦争は女の顔をしていない』論

安 元 隆 子

Takako YASUMOTO. A study on “*The wars unwomanly face*” by Svetlana Aleksievich. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.35 – 44.

This is an essay on “*The wars unwomanly face*” written by Svetlana Aleksievich. The peculiarity of her works is polyphonic narration in testimonies. From her work, we can learn about women’s lives and ways of thinking as soldiers of the USSR. Her works are not only testimonies, but literature because they include her opinions. For two main examples, a Jewish couple fought fascists with “love”, and the army nurses helped many soldiers whether they were friends or foes. We can discover the thoughts of Svetlana from these selected and organized testimonies.

【はじめに】

2015年、スベトラナ・アレクシエービッチ¹はノーベル文学賞を受賞した。「私たちの時代における苦難と勇気の記念碑といえる、多様な声からなる彼女の作品に対して」²の授与である。この「多声的な叙述」はスベトラナ文学の大きな特色である。この方法は、アレーシ・アダモービッチ³の影響を強く受けていることをスベトラナ自身が明らかにしている⁴。そして、

普段なら目に付かない証言者たち、当事者たちが語ることを通じて歴史を知る。そう、わたしが関心を寄せているのはそれだ。それを文学にしたい。(中略) まだぬくもりの冷めぬ人間の声に、過去の生々しい再現にこそ、原初の喜びが隠されており、人間の生の癒しがたい悲劇性もむきだしになる。その混沌や情熱が、唯一無二で、理解しきれないものが、ここではまだなんの加工もされておらず、オリジナルのままある。

と語り、「小さき」人々の生の声を集め、一つの作品にしていることを明らかにしている⁵。

だが、ここで注意すべきは、スベトラナの作品は単なる証言集ではなく「文学」であることだ。では、いかにして「文学」となりえたのだろうか。証言集にはなく、スベトラナの作品にあるもの

とは何なのか。こうしたスベトラナの多声的な叙述の文学メカニズムの本質を追究することが論者の現在の課題である。

上記の点について、本論ではスベトラナ作品の中で最も早く刊行された“У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО” (1984) (日本では、三浦みどり訳『戦争は女の顔をしていない』として、2008年、群像社より刊行された) を取り上げ、考察を試みる⁶。

【1】『戦争は女の顔をしていない』

まず、表題にある「戦争」とは1941～1945年の第二次世界大戦中の独ソ戦であることを確認しておきたい。第一次世界大戦で敗戦したドイツと、1917年に社会主義国家として出発したソビエト社会主義共和国連邦は、ヨーロッパの中で孤立していた。その両国が互いの保全のために結んだのが、1939年の独ソ不可侵条約であった。だが、ドイツはそれを破り、突然ソビエトに侵攻する。ソ連は、1941年9月から約2年半にわたり100万人以上の死者を出しながら寒さと飢餓を耐え抜いたレニングラード攻防戦や、モスクワを死守し、この戦争の風向きをソ連側に変えたといわれる1942年のスターリングラード攻防戦などを経て、遂に1945年ベルリンを陥落させる。そこに至るまで、ドイツ軍の戦力のほとんどをソ連軍が引き受けたのであっ

た。この戦争のソ連側の死者は約2700万人と言われる⁷。多大な犠牲を払っただけに、ドイツ・ナチズムを打ち破りヨーロッパを解放したのはソ連であるという認識は、今もロシア人の心に根強い。

このソ連軍の戦いの中で特筆すべきことは、従軍した女性兵士が100万人を超える、という事実である。その中にはパルチザンや非合法の抵抗運動に参加していた女性たちも含まれる。1941年6月22日にバルバロッサ作戦⁸を発動したヒトラーは4か月でモスクワ占領を完了する目論見だったという。このモスクワへの進軍を何としても阻止すべく、スターリンは強固な防衛線を引いたが、同時に膨大な死傷者を出した。祖国防衛のために国民が総動員され、男性は前線に立ち、女性も「銃後の守り」だけでなく、パイロットや看護師、通信、狙撃手、対空防御の任務を担い、戦闘作戦に参加したのである。ヨーロッパにおけるナチスドイツの残虐な行為はファシストへの強烈な嫌悪感を生み、女性も従軍を志願するようになったという。こうした女性たちは、初め、連絡係や電信の担当、後方支援や看護師を任されたが、看護師は徐々に前線の部隊に配属されるようになり、銃撃戦の場で負傷兵を回収し、治療を施した。レニングラードとヴォルコフの前線では3万2000人を超える女性看護師が活動し、赤軍の医療担当者の半数近くを女性が占めたという。また、女性狙撃手として戦場に向かったのは約2000人、但し、生還したのは500人程度だといわれている⁹。このうち、祖国に忠誠を誓った献身的な兵士として活躍し、若くして戦死した典型的なソ連の英雄、狙撃兵ローザ・シャニーナ¹⁰など若干名を除いて、名もなき女性兵士たちが体験した戦争はこれまで取り上げられることはなかった。そこに光を与えたのがスベトラナ・アレクシエービッチの『戦争は女の顔をしていない』である。

しかし、この書はそう簡単に刊行を認められなかった。次はこの書に対する検閲官の言葉である。

〈これは、わが軍の兵士に対する、ヨーロッパの半分を解放したわが軍に対する中傷だ。我が国のパルチザン、わが英雄的国民にたいする中傷だ。あなたの小さなものがたりなど必要ない。我々には大きな物語が要るんだ。勝

利の物語が。あなたは誰に対しても愛情がない。わが国の偉大な思想を愛しておられない。マルクスやレーニン思想を。〉(pp.34-35)

このことばが象徴するように、戦争の最中も戦争が終わった後も、ソ連において求められたのは「英雄」の物語であった¹¹。これに対し、スベトラナは次のように述べる。

〈女たちの戦争はしられないままになっていた……／その戦争の物語を書きたい。女たちのものがたりを。〉(p.14)

このように語るスベトラナが書き留めた、かつての女性兵士たちの証言を検討していきたい。

【2】元女性兵士が語る戦争

集められた女性兵士の証言を読んでもみると、「母なる祖国が呼んでいる！」「君は前線のために何をしたか？」といったポスターの標語に突き動かされて戦争に向かった女性たちがいたことがわかる。これは前述した「英雄」を求め、民衆を鼓舞するソ連のプロパガンダに純粋に呼応した女性たちだ。そして、〈仇を打ちたい、父の死に報いたい〉(p.144)と戦地に向かい、憎しみを持って銃を撃った女性兵士もいる。これも前述したように、残虐なナチスドイツへの嫌悪感や復讐心がある場合である。その一方で、〈子供たちの未来のために〉(p.90)前線に向かった女たちもいる。彼女たちは祖国のために、ナチスドイツやファシストからヨーロッパを解放し、子どもたちの未来のために戦場に赴いたと語っている。

このように戦場に向かう様々な動機が語られているのだが、彼女らは、自分たちは〈盲目〉になっていたのかもしれないが〈汚れていなかった〉と振り返る。彼女たちの心はひたむきで純粋そのものである。ただ、ここで注意すべきは〈あたしたちは二つの部分からできている。二つの現実で生きていた。このことを分かってほしいわ……〉(p.90)という言葉である。この部分には、この『戦争は女の顔をしていない』を読み解く鍵が隠されているのではないだろうか。「二つの部分」で成り立ち、「二つの現実」を生きていた、ということが意味するところを考えなければならない。それ

は、独ソ戦を戦った女性兵士たちが「個」と「集団」、「私」と「国家」といった二つに分裂した志向性を同時に生きざるをえなかった、ということの意味するのではないか。この「二つの部分」「二つの現実」を同時に生きることは彼女たちにとって自然なことだったのだろうか。そして、このような女性たちの姿を目の当たりにしたスベトラーナ自身は、この点についてどのように考えていたのだろうか。——これは彼女の作品の本質にも関わってくるため、ここでは問題点の指摘に留め、本稿最後に再度考察することとしたい。

さて、前述したように、女性兵士たちは男性兵士と同じように戦場、それも前線でも活動したのだが、これまでの生活の中で培われてきた女性的感性はそう簡単に捨象できるものではなかったことを多くの証言が物語っている。たとえば、言葉遣い。「止まれ、誰だ？」と言うべきところを、〈止まってください。誰ですか？失礼ですが、止まてくださらないと撃ちますよ〉(p.95)と言った同僚を思い出している。そして、表層的な意識とは別に軍服に身を包むことへの身体全体の抵抗感は、行軍中にある店でみつけた〈ハイヒールを履いて喜びにあふれてその店から駆け出した〉(p.93)思い出となる。戦場では男性用の下着しか与えられなかったため、女性用のメリヤスの下着を配給された時は〈うれしくてメリヤスの下着が見えるように軍服のボタンをはずして着たくらいよ〉(p.99)と回想されるのである。戦時中に兵士と結婚した衛生兵は〈一晩かかって包帯のガーゼで花嫁衣装を縫い上げた〉(p.279)ことを誇らしげに語っている。そして、〈夜明けの小鳥の歌を聴いていられるなら、明け方まで立ち続けてもいいと思いました。〉(p.92)という言葉には、出征前を懐かしみ、平和で穏やかな生活を希求する姿が彷彿とする。

このような女性兵士たちが心配していたことの一つは、〈足を傷つけられたらどうしよう〉(p.227)というものだった。男性は足を欠損しても英雄となるが、女性の場合は将来に何の望みも持てず、それは人生の終わりを意味すると考えたからだ。そして、〈ただひとつだけ恐れていたのは死んだあと醜い姿をさらすこと。女としての恐怖だわ。砲弾で肉の破片にされたくなかったんです〉(p.234)

という。こうした女性的な感性の描写は、いわゆる戦争を描いた文学の中にはこれまで登場してこなかった部分である。生命の存続が危ぶまれるような「戦争」という場においても、「女」性的感性を捨象することなく活動をしていた兵士が数多くいたことに読者は驚くだろう。男性兵士の存在が絶対的多数の戦場に、非戦闘地域の日常生活の中で息づいていた女性的感性が、そのまま戦場に持ち込まれていたのである。

男性用の軍服を着用し、髪を切っても、彼女たちの身体の「女」性は戦場でも顕著だ。〈私たちが通った後には赤いしみが砂に残った〉(p.241)というように、生理の血液は「女」性の明らかな符牒となる。しかし、こうした身体の「女」性は、戦場においては時に生命を奪う場合もある。脚にこびりついた血痕を落とすために川に飛び込み、銃弾に倒れた女性兵がいたことが回想されているからだ。このことを回想した彼女は〈その時初めて男でありたいって思った〉(p.241)という。

こうした女性の感性と身体は、戦場とは簡単に同化できないことが示されている。戦場に馴染むには、意識的、無意識的かは別として、精神的・肉体的な「女」性を消すが必要になるのである。それは「女」性が失われ、「男」性と同化していくことを意味する。〈戦中、女のあれが全く止まってしまいました。分かりますでしょう？戦後子供を産めなくなった女の人がたくさんいました。〉(p.236)という言葉が示すように、戦場が彼女たちの身体の「女」性を奪っていく苛酷な実態が回想されている。

こうした肉体の「女」性だけでなく、生命が奪われていく、苛酷な戦争の実態も生々しく証言されている。〈白兵戦……ボキボキいう音を憶えています。白兵戦が始まるとすぐこの音です。骨が折れる、人間の骨がボキボキ折れるんです。けものようなわめき声！〉(p.106)。〈井戸に放り込まれる子供の叫び声が〉(p.295)〈人々が泣き叫ぶ声、牛、ニワトリ、何もかもが人間の言葉を叫んでいるように聞こえました。生きとし生けるものがみな、焼かれながら、泣き叫んでいる……〉(p.301)。このように、身体のすべての五感を用い、彼女たちは戦場を、死を、表現している。のこぎりでい

くつかに切り分けられた若者、銃で撃ち殺すことを楽しみ、生きたまま村人を焼き殺すナチスの兵士の前で、女性であることは男性であることよりも虐待の対象になりやすい。

しかし、女性兵士は兵士としては特別な扱いをされた。ドイツ軍はソ連の女性兵士たちを捕虜に取らず、ただちに銃殺したという。または逆に「女ではない、できそこない」と侮辱的な視線にさらされた証言があるからだ (p.163)。この点について付言すると、独ソ戦下の戦場の性についての調査をまとめた『戦場の性』¹²によれば、国防軍は一般的に女性パルチザンも女性赤軍兵士も通常の捕虜とは見なししていなかった、という。ドイツの戦争プロパガンダでは、ポリシェヴィキの指揮下にある「銃を持つ粗暴な女」のステレオタイプが喧伝され、1941年にOKW¹³は、女性兵士は尋問後にただちに銃殺するか、あるいは保安警察と親衛隊保安部に引き渡すように命じていて、軍指導部が女性戦闘員を特別な脅威とみなしていたことを指摘している。

結局、戦場において「女」性であることは否定、侮蔑され、排除されるべきものか、敵軍にとっては特別な脅威として男性以上に虐待される運命にあったのである。その結果、行方不明になった同士は〈目はくりぬかれ、胸が切り取られていました……杭につき刺して〉置かれたのである (p.163)。

このように、女性であるために男性とは異なる殺され方をした例は決してこの証言ばかりではない。ソ連赤軍の女性狙撃兵、ローザ・シャニーナの生涯を追った『狙撃兵 ローザ・シャニーナ』¹⁴には、1944年、東欧戦線において、左頬をカッコー（ドイツ軍狙撃兵）に撃たれ、戦死したソ連赤軍の女性狙撃兵の写真が掲載されている。それは、ドイツ軍兵士が彼女の身体を調べ、女性であることがわかるように、胸部を露出させた遺体の写真である。「女」であることは戦場に違和を生じさせ、排除すべきもの、または虐待の対象として扱われていたことの証左となろう。

「女」であることは戦場に似合わない。このように殺された女性兵士だけでなく、パルチザン掃討はドイツ人男性にとって現地女性に性暴力を行う口実となっていた多くの例が報告されている¹⁵。

また、ナチスが侵攻していく途上の町や村の一般女性たちが「女」であることで、凌辱された例は枚挙に暇がないからだ¹⁶。それだけでなく、この『戦争は女の顔をしていない』に登場する元女性兵士は、赤軍の兵士がドイツ人女性を暴行したことも証言している。その凌辱された裸の女性の両足の間に手榴弾が仕掛けられていたこと、ドイツ人娘が一晩中、列を作る赤軍兵士に暴行され続けたことなども証言しているのである (p.353)。

戦時下、こうした男性たちの女性に対する極めて非人間的な性暴力の物語があったことは、スベトラーナがソ連赤軍の男性兵士自らの証言を導入することによってその信憑性を増している。一人のドイツ人女性を集団暴行しただけでなく、泣き出す12,3歳の少女をも殴りつけ暴行するソ連赤軍男性兵士の証言もある (pp.32-33)。彼らは同じ赤軍兵士の女性たちにはこのことを知られなくなかったとも語っている。しかし、敵国・自国を超えてこのような非人間的な性暴力は許されるべきことではない。ここには、許すことのできない戦場の「男」性を告発しようとするスベトラーナの強い意志を読み取ることができる。

それだけではない。女性兵士が同じ赤軍の男性兵士たちの性の対象となる事や、それを逃れるために上官の〈戦地妻〉になること (p.275)、そして、戦争が終われば男性兵士は家族の元に帰り、元女性兵士が一人で子供を育てたことなどが語られる。女性兵士が真の愛情を傾けたにもかかわらず、性の対象としてのみ認知され、扱われた場合も多々あったことが赤裸々に語られている。

では、兵士以外の女たちはどのように語られているのだろうか。〈パルチザンにパン一個を与えただけで銃殺〉(p.303) されてしまうような状況の中で、子どもたちが飢えてひもじいにもかかわらず、なけなしの食料を差し出し世話をしてくれた女 (p.303)、そして、平和と子どもたちの無事のためにすべてを差し出す覚悟を持った女 (p.324) など、兵士、パルチザンと村人の境界を越えて、平和のために連帯する女たちの姿が浮かび上がる。

そして、女たちの戦後についても書いている。戦争が終わってもまだ任務を遂行し、戦争が終わらない女性たちがいたことを私たちは知る。工兵

は終戦の後でも地雷を撤去する職務があり、勝利の後に死に至る場合もあったという（p.263）。そして、戦いを終えた〈男たちは戦争に勝ち、英雄になり、理想の花婿になった。でも女たちに向けられる眼は全く違っていた〉（p.149）のである。なぜならば、男性兵士たちは〈履きつぶした軍靴と男物の綿入れを着ている彼女〉（p.114）しか見ていなかったから。男たちは戦争が終わった後、〈美しいもの〉〈きれいな女の人〉に憧れ、〈彼女は香水の匂いがするんだ、君は軍靴と巻き布の匂いだから〉（p.278）と語り、女性兵士の元を去り、別の女性のところに行ってしまう例が挙げられている。そして、周りの女性たちからは、〈戦地のあばずれ、戦争の雌犬め〉（p.290）と蔑まれ、侮蔑や嫌がらせを受けたという。祖国や子供たちの未来のためにファシストと戦ったという純粋な志はすべて忘れられ、否定すべき戦争の残骸として扱われた女性が多数いたことを私たちは知るのである。

忘れてはならないことは、スターリンは「捕虜」の存在を許さず、捕虜体験がある者は「人民の敵」となったことである（pp.343-347）。戦場で戦い、捕虜としての苦難を味わいやっと生きながらえて祖国に戻った彼らだが、戦前の地位と名誉を奪われ、疑惑の目にさらされながら人生を送ることを強いられた。そして、捕虜の中にはドイツ人に犯され妊娠させられ、自ら命を絶った女の子もいたという証言もある（p.351）。

【3】証言を文学と化しているもの

このように、スベトラーナ・アレクシエービッチの『戦争は女の顔をしていない』は、これまで見落とされてきた女性兵士たちの戦争の実態を証言によって再現している。しかし、苛酷な戦争だけを描いているのではないことに注意すべきである。実はこれこそ歴史を「文学」として描きたいというスベトラーナの想いと重なる部分なのではないかと思われる。そして、「証言」を「証言」に留まらず、「文学」と化している部分なのではないだろうか。

例えば、次のような証言がある。

敵同士が収容され、同じ病院の病室に横たわる。

いつしか、両者の間には友情が芽生え、相手の容態を心配するようになる。〈あの人たちは敵同士じゃないんです。ただ、怪我をした二人の人が横たわっていただけ。二人の間には何か人間的なものが芽生えていきました。こういうことがたちまち起きるのを何度も眼にしました〉（p.168）。

こうした敵味方を越えた人間愛の発露は、当然女性兵士の心に変化をもたらす。飢えた捕虜のドイツの少年兵にパンを与える自分自身にまだ人間らしい愛情が存在していたことを知って〈私は嬉しかった……憎むことができないということが嬉しかった〉（p.169）と語るのである。このような戦場の中での人間愛の発見は他にもある。

〈ドイツ人は血だらけで横になっていて、気を失いかけています。片足は完全にうち砕かれています。もう少しで死んでしまうでしょう。それが良く分かる。味方の手当を中途にしてドイツ人の服を引きちぎり、包帯をしてやります。（中略）味方の負傷兵はまだ気を失ってなくて、私に何かわめいています……脅しつけています……私はその人をなでてやって、気を静めてやろうとしました。それから衛生班の大型四輪無蓋馬車が来た。二人とも引きずり出して……馬車に乗せました。そのドイツの負傷者も。分かります？〉（p.194）

このように、スベトラーナは苛酷な戦争の中で女性兵士の中に発現した「人間愛」を読者に知らせようとするのだ。また、戦いとは銃を手にする事とは限らない、ということも。スベトラーナが得た証言の中には、ゲットーの中で愛し合うことによってナチスドイツのファシストたちと戦った恋人たちについて述べたものがある。それは次のようだ。——ユダヤ人の焼き打ちや銃殺の真ただ中で、少年少女がキスをしている。しかし、そこにナチスドイツのパトロールがやって来て、二人を銃殺してしまう。この光景を目撃した女性は彼らの行動を理解しようとし、そして、次のような結論を出す。

〈どうせゲットーで死ぬんだから、ゲットーでの死ではなく、自分たちらしく死にたかっんでしょう。もちろん、恋です。他ならぬ恋。ほかに何があります？恋しかありません。／

ほんとうに美しかった。でも、現実にはね……
 現実にはすさまじいものだった……いま思うん
 です。あの子たちは戦っていた……美しく死
 にたかったんです。あれはあの子たちが選ん
 だこと。まちがいありません。〉(p.249)

力に対して力で抗するのではなく、いや、力で
 抗したくてもそれを奪われていた場合、愛しあう
 ことによってファシズムと戦う意志を表明したユ
 ダヤ人の姿を心に留めたのだ。ナチスドイツのユ
 ダヤ人大量殺戮については今更述べるまでもない
 ところであるが、ユダヤ人女性との性的接触を禁
 じた「人種恥辱」禁止令があったにもかかわらず、
 ゲットーにおいて恐怖を拡大するために意図的に
 人目に着くようにレイプを行い、大量虐殺の前にも
 ユダヤ人女性をレイプしたことが報告されている¹⁷。
 このような現実の中で、力によらないユダ
 ヤ人の抵抗の形について語った証言の重みをスベ
 トラーナは感じていたのに他ならない。

また、先にドイツ人娘をソ連の赤軍兵士が一晩
 中行列して暴行し続けた、という証言を引用した
 が、その続きを紹介したい。このドイツ人娘たち
 はこの事実を知った上官に、整列させた大隊の中
 から犯人を見つけなさい、恥ずべきことであり、
 即、銃殺する、と言われた。しかし、彼女たちは
 じっと泣いてただけで犯人たちを告発すること
 はせず、〈これ以上血が流されるのを見たくない〉
 (p.353)と語った、という。娘たちは、凌辱され
 た憎しみよりも、許すことを選んだのだ。

女性兵士が観た戦争とは、残忍、苛酷、という
 だけではない。戦争であるがゆえにそこに芽生え
 た人間愛や愛し合うことの強さ、美しさ、許すこ
 とや平和への希求が存在していたのである。

スベトラーナは証言を集める作業の中で、その
 証言の意味の大きさに戸惑い、怖気づくことがあ
 ると吐露している。しかし、〈道はただ一つ。人間
 を愛すること。愛を持って理解しようとするこ
 と〉と述べている(p.180)。彼女の文学のテーマの一
 つはこの「愛」なのではないかと思われるが、詳
 細については別稿に譲ることとしたい。

同時にスベトラーナが汲み上げたのは、スター
 リン体制への懐疑と反発であったことも忘れては
 ならないだろう。

〈…戦争が始まる前に軍隊の幹部を抹殺してし
 まったのは誰なの？赤軍の指揮官たちを「ド
 イツのスパイだ」、「日本のスパイだ」と中傷
 して銃殺してしまったのは、戦争が始まる前
 に赤軍の指導部をつぶしてしまったのは誰な
 の？ヒットラーの飛行機や戦車が相手なのに、
 ブジョンヌイ¹⁸の騎兵隊をあてにしたのは誰
 なの？「わが国の国境はしっかり守られている」
 と国民に請け合ったのは誰？戦争が始まっ
 てすぐから弾が足りなかったのよ……／ 訊
 きたい……もう訊けるわ……私の人生はどこ
 へ行っちゃったの？〉(p.347)

時代の犠牲者という立場に甘んぜず、こうした
 苛酷な状況を作り出した為政者の責任を追及して
 いる。独ソ戦を戦う上で、なぜソ連軍がこれほど
 大きな犠牲を払わねばならなかったのかといえば、
 その理由の一つに、スターリンの大粛清によりソ
 連軍の上層部が壊滅的な状態になっていたことが
 一因である、という見方もある。が、それを前提
 としたこのような発言はソ連時代には発せられる
 ことはなかったであろう。しかし、こうしたソ連
 の硬直化した体制への批判が元女性兵士からなさ
 れていることをスベトラーナは見逃さない。閉塞
 した社会主義への明らかなアンチテーゼである。
 スベトラーナは、このような人々の精神の覚醒こ
 そを伝えなかったのではないだろうか。

これは後に発表された『チェルノブイリの祈り』¹⁹
 においても同様のことが言える。スベトラーナ自
 身、自らの書を〈人々の気持ちを再現したもの
 です、事故の再現ではありません〉〈一人の人間に
 よって語られるできごとはその人の運命ですが、
 大勢の人によって語られることはすでに歴史です〉
 と語るのである²⁰。そして、これまでは「われわ
 れ」という言葉で考え、行動してきたが、これか
 ら「私」という「個」で考え、決断することを
 学んだベラルーシの人々の言葉を記している²¹。
 こうした、出来事から学んだ人々の覚醒、未来へ
 の志向性が証言集の核としてあるのであり、その
 核があることで、単なる証言を並べただけの証言
 集とは異なる「文学」と成りえたのだと思われる。

先に挙げた、独ソ戦の女性狙撃兵として英雄視
 されたローザ・シャニーナは残された日記の中で、

〈以前とは違い、戦争で受ける勲章や名誉などに、はしゃいだり喜んだり、覚悟を新たにするなんていう気持ちにはもうなれない〉²²と綴っている。そして、次のように記す。

〈 私たちはなんのために戦い、なんのために敵を殺してきたのだろう。私は田舎の小さな村に生まれ、夢を抱いて大きな街へでて、そして憧れていた兵士になった。私は祖国ソビエト・ロシアを愛し、友人たち、仲間の兵士たち、部下たちを愛し、それらすべてを信じている。これからも祖国を信じ続けたい。しかし、そのためには耳をふさぎ、めをふさぎ、考えることをやめるしかないとしたら、私はそうすべきなのだろうか。それとも、ほかになにか正しい方法があるのだろうか。誰かその答えを教えてほしい。〉²³

ローザは戦死する10日前、友人であるピョートル・モルチャノフに宛てた手紙の中で、もし、戦争の終わりまで生き残ることができたなら、戦争で親を亡くした子どもたちを育てる施設を作りたい、と書いている。〈子どもたちを育てることは、戦場で命をかけて戦い、敵を殺すことより、ずっと尊く価値あること〉のように思えたからだ。そして、〈戦争孤児については、ロシア人もドイツ人もポーランド人、リトアニア人、ユダヤ人、その他の子どもも関係ありません。私の祖国ソビエト・ロシアの共産主義は、人種や民族、信仰をも超えたものだ、私は学びましたから〉と書いた²⁴。真の共産主義の理念に立ち返り、世界平和のために貢献したいと考えるローザには、現実の戦場の様子は偽りの祖国の表象としか映らなかった、ということになるであろう。ナチスドイツも狂気であったが、それに抗して戦ったソ連軍や共産党国防尋問委員会も同胞を殺し、異国の罪なき人々を蹂躪し、殺戮した。「戦争」の中で、狂気であったのはナチスドイツだけではなかったのだ。秋元健治は次のように書いている²⁵。

〈ソビエト社会主義共和国連邦。この国は、敵として打ち砕いたナチス・ドイツとは国家理念は大きく異なるが、国の姿はよく似ている。どちらの国家も、最高指導者とその側近がすべてを支配し、その絶対的権力は冷酷な殺人

や暴力による恐怖に支えられていた。最高指導者と同じように、多くの人びとも恐怖心から疑心暗鬼となり、裏切りや密告、陰謀によってお互いを傷つけ、死に追いやった。第二次大戦でひとつの独裁国家ナチス・ドイツが崩壊したが、もうひとつの独裁国家ソビエト社会主義共和国連邦は残った。〉

こうしたソ連の現状への懐疑はソ連の民衆の心に少なからず芽生えていたものだったのにちがいない。しかし、兵士は日記を書くことを禁じられていたこともあり、また、「狂気」が続く中での誤解と制裁を恐れ、ローザが遺した日記は永く公開されることはなかった。人々の真実の想いは伏せられていたのだ。その多くの想いを元女性兵士の証言の中から汲み上げようとしたのがスベトラーナ・アレクシエービッチだったといえるだろう。スベトラーナの集めた証言の中には次のような言葉がある。〈ベルリンまで行き着きました。議事堂の壁に『私こと、ソフィア・クンツェヴィチは「戦争」を殺しにここまで来た』と書いてサインしました〉(p.237)。憎いのはナチスドイツではない。人間と人間が殺し合う「戦争」だということを女性兵士は表明している。ここには、表層的な独ソ戦を超えた、人間世界を見つめるもっと俯瞰的なまなざしが存在している。

【4】 結びに代えて——二つの現実、二つの心

この『戦争は女の顔をしていない』を理解するためのキーワードはもう一つある。それは本論【2】の中で触れたように、「二つの現実」ではないかと考える。まず、本書の冒頭にある執筆日誌（2002-2004）の末尾には次のようにある。

〈わたしもながいこと信じられなかった。我が国の勝利に二つの顔があるということを、すばらしい顔と恐ろしい顔が。見るに耐えない顔が。わたしにはわたしなりの戦争があった……〉(p.41)

ここでは〈すばらしい顔と恐ろしい顔〉という二律背反する価値を独ソ戦の勝利から読み取っている。この二つの顔が意味することはすでに本論

の中でも触れてきた。この部分に示唆的なのだが、スベトラーナはさらに次のようにも述懐している。

〈その後もこのように一人の人間の中にある二つの真実にたびたび出くわすことになる。心の奥底に追いやられているそのひとの真実と、現代の時代の精神の染みついた、新聞の匂いのする他人の真実が。第一の真実は二つ目の圧力に耐えきれない。〉(p.128)

これはある夫婦を訪問した時のことだが、〈私たちの戦争は二つあるんだ。それは間違いない〉と夫が言う(p.133)。彼は自分のそれは〈具体的な戦争の知識〉であり、妻のは〈気持ちだ〉と語る(p.134)。ここでは「真実」という言葉が使われているが、「公」的で観念的で集団的な発想に基づく現実理解と、「私」的で情緒的、心で感受し心から発露するものとで表現する現実とが存在していることを指している。後者は前者に比べ、常に弱者の位置に追いやられがちだが、スベトラーナはこれを見つけ出そうとしている。同時に、二つの現実、真実が自己の中に併存することは苦しいことにちがいない。それを一つに統一すること、それがスベトラーナの願いなのではなかっただろうか。『戦争は女の顔をしていない』の最後の証言の末尾には次のような言葉がある。

〈ねえ、あんた、一つは憎しみのための心、もう一つは愛情のための心ってことはありえないんだよ。人間には心が一つしかない。自分の心をどうやって救うかっていつもそのことを考えていた。〉(p.378)

この言葉が象徴するように、二つに分裂する自己からの救済が作家、スベトラーナ・アレクシエービッチの究極的な使命だったということになるだろう。『戦争は女の顔をしていない』では、スベトラーナの言葉がナレーターのように、ところどころに登場していたが、先に引用した彼女の『チェルノブイリの祈り』の中では、証言を著作にまとめる著者としてのスベトラーナ自身の言葉も時代の一証言と見做され、様々な証言と同等の位置に置かれている。その中でも、〈二つの真実——個人の真実と全体の真実を両立させるのはもっともむずかしいことです。今日の人間は時代のはざまにいます〉²⁶とある。

祖国を守るため、また、共産主義の理想を信じて多くの女たちが戦場に向かったが、「戦争」は女の仕事ではなかったのであり、今もなお、精神的に肉体的に戦争から容易に解放されずにいる女たちも多い。彼女たちの戦争は続いているのである。〈私は今でも、女の顔をしていません。よく泣きます。毎日呻いています。思い出しては。〉(p.72) この言葉は二つの現実、二つの真実、二つの心に分裂することを余儀なくされ、引き裂かれた自己を生きざるを得なかったソ連の元女性兵士を象徴している。『戦争は女の顔をしていない』という本書のタイトルにもまた、この分裂とその救済を求める意味が込められていると思われる。

【謝辞】

本論は、科学研究費補助金、基盤研究(C)、JSPS 科研費JP25370416、「スベトラーナ・アレクシエービッチの文学の研究—証言が文学に変わる時—」(研究期間2016年4月～2019年3月)の成果の一部である。

【註】

- ¹ 1948年、ウクライナ生まれ。国籍・ベラルーシ。大学ではジャーナリズム専攻。人々の証言を元に、戦争や社会の真実を描く。ベラルーシのルカシェンコ大統領に「アレクシエーヴィチの真実など我々には不用だ。外国で著書を出し、祖国を中傷して金をもらっているのだ」と外国に身売りをした裏切り者と非難され、ベラルーシを脱出した時期もある。
- ² 『朝日新聞』2015年10月8日。〈アカデミーのダニウス事務局長は「彼女は40年にわたり新しい文学のジャンルを築いてきた。チェルノブイリ原発事故やアフガン戦争を単なる歴史的出来事ではなく人々の内面の歴史ととらえ、何千ものインタビューをまるで音楽を作曲するように構成して、我々に人間の感情と魂の歴史を認識させた」とたたえた。〉ともある。
- ³ 1927-1994。ベラルーシの作家。戦時中はパルチザン部隊にいた。ダニール・グラニンと共にいったレニングラード包囲体験者への膨大なインタビューと日記や手記から成り立つ『ドキュメント 封鎖・飢餓・人間』上・下（新時代社、1986年）のほか、「*Иди и смотри*」を映画化した映画『炎628』などがある。
- ⁴ *"У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО"* の中で〈あるとき偶然に「わたしは炎の村から来た」というA・アダモヴィチとYa・ブリリヤとV・コレスニクの共著の本をわたしは手にした。これほどのショックをうけたのはドストエフスキイを読んだとき以来だった。これまでにない形があった。人間が生きている現実そのものの声が集まって作品になっている。わたしが子供の頃に聴いたこと、街で、家の中で、カフェで、トロリーバスの中で、耳にしているその声が集まって。そうだ！分かった！わたしがさがしていたものを見つけた。そういう予感があった。／アレシ・アダモヴィチはわたしの師となった……〉と書いている。（日本語訳『戦争は女の顔をしていない』三浦みどり訳、群像社、2008年、p.13より引用。）
- ⁵ 作品としては、以下の6作品がある。
 - ① *"У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО"* (1984)。1997年の2巻本、2004年の普及版、2007年の選集がある。—日本語訳『戦争は女の顔をしていない』（三浦みどり訳、群像社、2008年）。この日本語訳には2004年までの証言が付加されている。ペレストロイカ直後にはまだ語ることが難しかったこと、掲載しにくかったことが付加された。
 - ② *"ПОСЛЕДНИЕ СВИДЕТЕЛИ"* (1985) —日本語訳『ボタン穴から見た戦争』（三浦みどり訳、群像社、2000年）。原題は『最後の生き証人』。第2次世界大戦（独ソ戦）の時代に子供であった人々の証言集。
 - ③ *"ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ"* (1991) —日本語訳『アフガン帰還兵の証言』（三浦みどり訳、日本経済新聞社、1995年）。原題は『亜鉛の少年たち』。ソ連のアフガニスタン侵攻の際の兵士やその家族の証言集。この本は兵士たちの英雄的名誉を棄損したとして、政治裁

判にかけられた。

- ④ *"ЗАЧАРОВАННЫЕ СМЕРТЬЮ"* (1994) —日本語訳『死に魅入られた人びと—ソ連崩壊と自殺者の記録』（松本妙子訳、群像社、2005年）。ソ連崩壊時の急激な社会体制転換期における人々の自殺についての証言集。
- ⑤ *"ЧЕРНОБЫЛЬСКАЯ МОЛИТВА. ХРОНИКА БУДУЩЕГО"* (1997) —日本語訳『チェルノブイリの祈り 未来の物語』（松本妙子訳、岩波書店、1998年）。2011年、岩波現代文庫に収録。チェルノブイリ原発事故に遭遇した人々の証言集。
- ⑥ *"ВРЕМЯ СЕКОНД ХЭНД"* (2013) —日本語訳未公刊（『セカンドハンドの時代』2016年秋刊予定）。ソ連というユートピアが崩壊してから現在までを生きるロシアの人々の証言集。「小さき人々」の声を元に、ソビエト共産主義の掲げたユートピアとは何だったのかを検証する。
- ⁶ 本論においては、ロシア語の原文を *"СВЕТЛАНА АЛЕКСИЕВИЧ У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО"* (ВРЕМЯ МОСКВА 2013) を用いて確認した上で、日本語訳は三浦みどり訳の『戦争は女の顔をしていない』（群像社、2008年）を引用した。引用部分の後ろに付したページはすべてこの日本語訳版のものである。
- ⁷ 『新版 ロシアを知る事典』（川端香男里他監修、平凡社、2004年）「大祖国戦争」の項。（p.450）
- ⁸ 1941年6月22日に開始されたドイツのソビエト連邦奇襲攻撃作戦の名称。ヒトラーは容易にソ連軍を撃退できると信じ、300万人の兵力をソ連国境に集結させたが、冬期装備の不備もあり、作戦は頓挫した。
- ⁹ 『女性狙撃手 ソ連最強のスナイパーたち』ユーリ・オブラズツォフ、モード・アンダーズ、（原書房、2015年）（pp.4-7, p.111）
- ¹⁰ 1924年、ロシア北部のエドマ生まれ。14歳で両親の反対を押し切りアルハンゲリ스크州へ行き、保育士となるが、二人の兄が戦死したことを契機に狙撃手として戦う。その勇敢な戦闘ぶりから栄誉勲章を受けたが、1945年イルムスドルフ付近で戦死した。軍では日記をつけることは禁じられていたが、密かにローザが綴っていた日記の存在が判明、後に発表され、注目を集めた。（注8に同じ、pp.73-87）
- ¹¹ 実際に、国民に対し徹底抗戦を呼びかけたスターリンは、アレクサンドル・ネフスキーなどの民族的、軍事的英雄を掲げて国民を鼓舞した。（注5、6に同じ）
- ¹² 『戦場の性 独ソ戦下のドイツ兵と女性たち』レギーナ・ミュールホイザー、（岩波書店、2015年）の「武装した女性の扱い」（p.77）の項、参照。
- ¹³ 国防軍最高司令部Oberkommando der Wehrmachtの略。OKWは従来の仕組みを廃し、最高司令官であるアドルフ・ヒトラー自らが国防軍を直接指揮するために1938年に創設された組織のこと。
- ¹⁴ 『狙撃兵 ローザ・シャニーナ ナチスと戦った女性兵士』秋元賢治、（現代書館、2015年）（p.218）

- ¹⁵ 『戦場の性 独ソ戦下のドイツ兵と女性たち』レギーナ・ミュールホイザー, (岩波書店, 2015年) の「戦時の日常」(p.67) を参照。
- ¹⁶ 『戦場の性 独ソ戦下のドイツ兵と女性たち』レギーナ・ミュールホイザー, (岩波書店, 2015年) の「バルチザン掃討」(p.75), 「『女性スパイ』への性暴力」(p.80) 参照。武装した敵の兵士の前で裸にされ, 情報の隠匿を暴くために身体の開口部をすべて確認した上で処刑された例などが報告されている。
- ¹⁷ 『戦場の性 独ソ戦下のドイツ兵と女性たち』レギーナ・ミュールホイザー, (岩波書店, 2015年) の「最終解決」(p.82), 「ゲッターの日常」(p.83) 参照。
- ¹⁸ 帝政ロシア軍のコサック騎兵連隊に入隊し, 日露戦争, 第一次戦に参加した。1918年には革命軍騎兵隊を指揮。第二次世界大戦では司令官として対独戦に従軍し, 43年ソ連軍騎兵官司令官となる。
- ¹⁹ 註5参照。
- ²⁰ 『チェルノブイリの祈り』(松本妙子訳, 2011年, 岩波現代文庫) (pp.29-33)
- ²¹ 註20に同じ。(pp.247-258)
- ²² 「ローザ・シャニーナの日記」1944年11月2日の部分。日本語訳は註14のp.189より引用。
- ²³ 「ローザ・シャニーナの日記」1944年11月2日の部分。日本語訳は註14のp.268より引用。
- ²⁴ 註14と同じ。(p.294)
- ²⁵ 註14と同じ。(p.298)
- ²⁶ 註20と同じ。(p.32)

【主要参考文献】

- ・『ドキュメント 封鎖・飢餓・人間』上・下, アレーシ・アダモービッチ, (新時代社, 1986年)
- ・『詳解 独ソ戦全史』デビット・M・グランツ, ジョナサン・M・ハウス, (学習研究社, 2003年)
- ・『兵士は戦場で何を見たか』デイヴィット・フィンケル, (亜紀書房, 2016年)
- ・『帰還兵はなぜ自殺するのか』デイヴィット・フィンケル, (亜紀書房, 2015年)
- ・『総力戦と女性兵士』佐々木洋子, (青弓社, 2001年)
- ・『戦争と性』マグヌス・ヒルシュフェルト, (明月堂書店, 2014年)
- ・『戦場の性 独ソ戦下のドイツ兵と女性たち』レギーナ・ミュールホイザー, (岩波書店, 2015年)
- ・『女性狙撃手 ソ連最強のスナイパーたち』ユーリ・オブラズツォフ, モード・アンダーズ, (原書房, 2015年)
- ・『狙撃兵 ローザ・シャニーナ ナチスと戦った女性兵士』秋元賢治, (現代書館, 2015年)

Ásatru(アウサトゥルー)とHávamál(ハヴアマール)から辿る ヴィーキングの社会心理（通俗道徳）

石 渡 利 康

Toshiyasu ISHIWATARI. The Vikings spiritual law induced from Hávamál and Ásatru. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.45 – 51.

The Vikings as a rule have been characterized as sea barbarians. But in reality they had an advanced civilization. This short paper aims at informing readers vikings spiritual law or moral code of conduct by the inductive reasoning, taking examples from Hávamál and Ásatru. Hávamál is Sayings of the High One(Odin) in the Codex Regis of the 13th century. Ásatru is the modern rebirth of the old indigenous faith of the Norse peoples. Hávamál's original text is written in Old Norse. The translation is mine.

1. はじめに

本研究は、世界史の中に「遠征」という一時代を画したヴィーキング社会の社会心理の一端を探って見ようとするものである。関心の切っ掛けは、現在私が執筆中である『北欧法の発展と理念』の内容と関係する。

今までに書いた99冊の著書の中に、14冊からなる北欧法双書がある。その中の一冊が『アイスランド法の発展と理念』である。『北欧法の発展と理念』という書名は、これをもじったものである。その理由は、次のようである。

実は、『アイスランド法の発展と理念』については、忘れがたい思い出がある。1987年アイスランドを訪れた際、女性で初めてのヴィグディス・フィンボーガドッティル（Vigdís Finnbogadóttir）大統領に官邸に招かれ、同書を謹呈した。大変喜んで下さり、敬称なしのtu toyerで長時間話し込んだ。

そして、夜は晩餐会に招かれた。それも、二人きりの晩餐会である。会話は弾み、夜遅く官邸を辞する時、秘書官が「今まで大統領が二人だけの晩餐会を催されたことはありませんでした」といった。『アイスランド法の発展と理念』を余程気に入って下さったに違いない。私にとっては、南アフリカ共和国のネルソン・マンデラとデ・クラーク

両氏のノーベル平和賞受賞式典とその後少人数での晩餐会に招かれたのと合わせて深い思い出となって残っている。

さて、『北欧法の発展と理念』の記述には、当然のことながらヴィーキング時代の法とそれがdena lagu, すなわちデーン・ロー（Dane law）として、英国を初めとして北大西洋諸島地域に及ぼした影響の内容が含まれる。言うまでもなく、法は人間の精神的所産であり、社会文化である。では、その法を創造した人々はどのような社会心理をもっていたのか、という当然の疑問が生じる。

ヴィーキングは、どのような社会心理をもって行動していたのか。これが、本論の最大の関心事である。といっても、ヴィーキングが生きた時代は約1000年も前なので、それを探るのは大変である。当時の法的社会については北欧を中心に研究がなされている。また、私も数々の著書や論文を出している。しかし、法律分野の文献では、ヴィーキングの社会心理について直接的に書かれたものは殆どないのである。

そこで、私は、主として2つの資料に頼り目的を達することにした。1つは、古代北欧歌謡集エッダ（Edda）の中のオーディンの智慧ハヴアマール（Hávamál）であり、もう1つは、前世紀の中頃に北欧で復活し法的合法性をもつ北欧古代宗教であるアウサトゥルー（Ásatru）の中に見られる

真髓である。この2つから論理的推論を用いて、古代・中世のヴィーキングのlex insitaを含めた社会心理、すなわち「通俗道徳」を求めようという訳である。これらに加えて、信頼性のあると思われる一般的な記述をも参考とした。社会科学の分野においては、純学理的なものとそうでないものとの資料信頼度の厳密な線引には難しい場合もあるから、一般的記述物も利用可能な場合がある。

社会心理自体に入る前に、ヴィーキングと彼らが生きた社会の法について前提的に触れておくこととしよう。

2. 3方向へのヴィーキング遠征

現代北欧語のvikingは、古代北欧語のVikingrに由来する。Vikingrという明辞は、vik（入江）にingrを付けて入江に住む人だという説と往っては戻ってくるという意味の動詞vikaに由来するという2つの説がある。何れにしてもヴィーキング＝海賊というのは、間違った理解である。ましてや、バイキング料理とは全く関係がない。

ヴィーキングは、元来は、デンマークやノルウェー、スウェーデンの地に住む農民であった。しかし、彼らは造船技術に長けていて、大洋に乗り出す船を造る事ができた。先端に竜頭の付いた、竜骨によって強度をもった大型のヴィーキング船と俊敏な小型の攻撃専用のヴィーキング船をもって、攻撃もしたが交易活動も行ったのである。さらには、植民や大陸発見などの行動も達成した。彼らの活動は、海賊という1語で示すことは不可能だし適切ではない。

一般的に、ヴィーキング時代といわれているのは、8世紀の末から11世紀の初めまでの期間である。それ以前から船団を組んでバルト海から大西洋へと乗り出していた北欧の人々がヴィーキングとして恐れられるようになったのは、793年の英国のリンディスファーン（Lindisfarne）島を襲ってからである。通常、これがヴィーキング時代の始まりであるとされている。

ヴィーキングの遠征方面は、デンマーク、ノルウェー、スウェーデンといった出身地によって違っている。大雑把に言って、デンマークのヴィーキ

ングは英国とその周辺諸島、大西洋を下って地中海にまで達している。南下遠征である。スウェーデンのヴィーキングは、バルト海を通り南東に向かい、ロシアの地で集落を建設し黒海に到った。ノルウェーのヴィーキングは、西方に進路をとった。アイスランド、グリーンランドを発見し、アイスランドでは植民を行った。アメリカ大陸を最初に見出し、それをヴィーンランド（Vinland）と名付けたのも彼らであった。

これらは、あくまで概要である。大体、ヴィーキング時代には、デンマーク、ノルウェー、スウェーデンといっても、現在のような完全な統一国家が形成されていたわけではない。これらの土地には幾つかの小王国と地方法が存在していたのである。幾つかの小王国をまとめていた国王は存在した。といっても、現在でいう国王ではなく、国王の最大の役割は戦闘において指揮を執る権限をもつくらいであった。初期のヴィーキング遠征は、地方的に組織された遠征だったのである。

3. ヴィーキング社会の法構造

ヴィーキングの生きた社会は、原始国民統治社会として位置付けることができる。というのも、彼らは、基本的に平等観をもっていたからである。

未だ統一的王国が完全に形成されていなかった当時の社会は、法的に見ると「地方法」(landskabslov)が適用された幾つかの地方から成り立っていた。デンマークを例にとると、3つの地方（land，ラン）があった。ユーラン（Jylland）、シェラン（Sjaelland）、スコーネ（Skåne）がそれらである。Landの中には、ヘレズ（herred）と呼ばれる「小地方」があった。スウェーデンには西ヨータランド（Västgötaland）を初めとして5つの地方（land，ランド）があった。

ノルウェーにおいては、デンマークやスウェーデンのlandに相当するのは、フルキ（fylki）であった。フルキは、いくつか集まってラーグドゥメ（lagdome）とよばれる法地域を構成していた。

地方法が行われていた当時の社会では、多くの事項はティング（ting）と呼ばれる全民集会において、住民によって直接的に決定された。ティン

グは、各々のランに1つずつあった。デンマークの例では、ユーラン地方ではヴィーボー（Viborg）に、シェラン地方ではリングステッズ（Ringsted）に、また、スコーネ地方ではロン（Lund）にランのティング、すなわちランスティング（landsting）が置かれていた。ランの中のヘレズもティングをもっていた。これは、ヘレズスティング（herredsting）と呼ばれた。

ティングは、公開の意味をもたすために野外で開催された。ティングの所在地には、石の上に4本の棒（fire stokke）が置かれ、初期には議事手続きを司る者が座っていたが、後には裁判官、書記、ティング指揮者が席を占めるようになった。ティング開催日も決まっていた。ユーラン法には、half maneth tingとある。これは、1ヵ月に2回開かれるという意味である。ティングで指揮を執るのは長老アルディング（aldingae）であった。というのも、北欧では年長者に特別の敬意が払われていたからである。

ティングに衆参するのは、武器をとりうる自由人の男たちであった。ティングにおいては、特別に平和が要求され、殺人を犯したりする者はアウトロー（fredløs）の刑に処せられた。

デンマークのティングは裁判所としての機能と共に、王の選出、開戦や講和の決定、共通利害関係に関する決定等の行政的機能をもっていたが、立法機能については大きな役割を果たさなかった。というのも、慣習法が重要な機能をもっていたからである。

デンマークのランスティングと異なって、スウェーデンのそれはかなりの立法機能をもっていたようである。ノルウェーではフルキが集合してラーグティング（lagting）を構成した。ラーグティングは、立法機能と司法機能を行使した。

874年にノルウェーのヴィーキングによって植民され、930年に全島議会アルシンギ（Alþingi）を創設したアイスランドは、1262年の古き協定ガムリ・サットマウリ（Gamli Sáttlali）によってノルウェーの納税国となったが、それまでの間は、自由国シオウズヴェルディ（Þjóðveldi）を構成していた。アルシンギは、立法権と司法権とをもっていた。

北欧のヴィーキングは、こうした法社会の中に生きていたのであり、「国は法によって打ち建てられなければならない」（Meth logh skal land bvgiaes）という法諺が妥当性をもっていたのである。この法諺の中には、法治主義と法の支配の原則が内包されていると考えられる。

余談だが、英国の約3分の1を占領してデーン・ロー（dena lagu）を施行したヴィーキングの法の支配の理念がMagna Cartaに移入され、法の支配の原則が出来たというのが、私の幻想的仮説である。これに関しては、現在実証中である。

4. Ásatru 復活と教義内容

これより直路、本論の課題に入ろう。20世紀の後半、アイスランドでアッサトゥルー（Ásatru）と呼ばれる宗教活動が発生した。アッサトゥルーとは、神々を意味するアッサ（ása）に信奉ないしは信仰を意味するトゥルー（tru）を加えた言葉で、具体的には「ヴィーキング時代の古代神崇拜」のことである。この宗教活動は、他の北欧諸国にも広がっている。ヴィーキング時代の古代の神とは、オーズィン（Óðinn）を主神とする北欧神話として私達が知っている神話の神々のことである。

アッサトゥルーという言葉は、実は19世紀半ば頃からナショナリズムと関連して使われている。ノルウェーの作曲家エドヴァール・グリーグ（Edvard Grieg）が1870年作のオペラ『オーラヴ・トゥリュグヴァソン』（Olav Trygvason）の中で使ったのは有名である。

なぜ20世紀になってアッサトゥルーが復活したかについて、「アイスランド倫理人道協会シーズンメント」（Siðmennt. Felag si raenna humanista á Islandi）が2005年に出した情報誌によれば、アイスランド人はキリスト教から見て基本的に「異教的心情」をもっているという。アイスランド人は神を信じているが、その神は「母なる自然を」を排除するものではない。

北欧諸国は1000年頃から1100年頃にかけてキリスト教化されていくが、宗教に対するlackadisical（曖昧な）心情は、おそらくその起源をキリスト教への改宗の際の心理状況に求めることができる。

通常、改宗とは間違った宗教を捨てて真であると理解される信仰に至ることである。しかし、当時の北欧人は、昔から信仰していた神々が本当は存在していなかったと突然悟ったわけではない。

デンマークの著名な精神分析学者のトーキル・ヴァンゴーアは、この間の事情に関して書いている。北欧古来の神々は、全能ではなく、また絶対的服従を強いることもしない身近な存在であった。彼らが信仰を移し代えたキリスト教の神は、オーズィンやソウル (Pór) のようなものだったが、これらの神々よりも強力だと思われたのである。キリスト教への改宗時において、秘密裏であるならば古代の神々を信仰してもよい、との決定がアイスランドの全島集会であるアルシングでなされた事実の背景には、改宗に関するこうした概念が横たわっていたのである。

アイスランドのアッサトゥルーについて、シーズメント創始者の1人であるクヌートソン (knutson, Hope) は、こうしたlackadissicalな現象を「アイスランド・パラドックス」と呼んでいるが、この現象は他の北欧諸国においても程度の差こそあれ認められるのである。敢えて云えば、「北欧パラドックス」が存在するのである。

アッサトゥルーの教義は、単に宗教的なものではなく、人生に必要な崇高な価値を求めようとするものである。人がもつべき崇高な価値 (verð) として、アッサトゥルーは、次の9つを定めている。それらは、「勇気」(hugrekki), 「真実」(sannleikur), 「名誉」(heiður), 「忠実」(trúmennska), 「抑制」(agi), 「親切」(gestrisni), 「勤勉」(starfsáfugi), 「独立」(sjálfstraust), 「忍耐」(ðol) である。

これらの価値を1人で体現するのは、困難である。そこで、集団を構成して努力を重ねていこう、というのがアッサトゥルーの行動主張である。

5. Hávamálの概要

アッサトゥルーの求める崇高な価値が、ハヴアマールに基礎を置いていることは明らかである。ハヴアマールは、アイスランドの韻文による古エッダ中の歌謡箴言詩である。作られたのは8世紀から11世紀の間、すなわちヴィーキング活動が

最も盛んで精神的にも高揚していた時代である。言い換えれば、ヴィーキング世界の精神的所産である。

Hávamálの直接的意味は、「徳高き者の言」である。フランス語ではLes dits du Tres Haut, 英語ではSaying of the High One, イタリア語ではLa voce di Odinoと訳されている。徳高き者とは主神オーディンのことであるから、日本では「オーディンの箴言」とされている。「ヴィーキングの知恵」と呼ばれることもある。「古代北欧の叡智」といっても、間違いではない。

ハヴアマールはリョウザハットウル (ljózáhattur), すなわち詩的韻律をもって書かれている。詩的韻律とは、強調されたシラブルの母音あるいは子音が同じ母音あるいは子音の反復によって反響するというものである。すなわち、1つのスタンザ (詩節) は3詩行から構成される2単位から成立し、それぞれの単位の始まりの2行は相互に韻律で結合されており、3行目はその行の中で韻律によって結合されているのである。

ハヴアマールは164のスタンザから成り立っており、各スタンザはそれぞれの叡智事項を謡っている。

6. ヴィーキング9つの精神的道徳

ヴィーキングたちは、社会の基礎に根付いているレックス・インシタ (lex insita) と深く結びついていた精神的道徳をもって生きていた。精神的道徳は、崇高な価値を形成するものであると理解された。それらの道徳は、9つである。それらを164のスタンザの中から見出だしてみることにする。原語の古ノルド語からの拙訳は詩的韻律を無視し、意味の理解に利するようにした。詩的韻律を無視した理由は、韻律を踏む操作が私の筆力を越えているからである。カッコ内の数字はスタンザの番号を示している。拙訳の後の〈〉中は、私のショート・コメントである。

1 勇気（hugrekki 15）

Pagalt ok hugalt
skyli þjóðans barn
ok vígdjarft vera
glaðr ok refr
skyli gumma hverr
unz sinn bíðr bana

人を治める者の息子は
闘いにおいて勇気をもたなければならない
そうすれば死ぬまで幸せで快活でいられる

〈ヴィーキング時代においては、闘いは男の価値を示す場でもあった。幸せは自らの勇気で獲得するものであった〉

2 真実（Sannleikur 28）

Fróðu þykkísk
er fregna kann
ok segja hit sama
eyvirtu leyna
megu ýta synir
þvi er gengr of guma

いかに質し話すかを知る者は賢明である
何事も隠さず、真実を求める者の名声は高まる

〈勇気は真実を表象し、真実はさらに勇気を倍增する〉

3 名誉（heiður 16）

Deyr fé
dejja fraendur
deyr sjálfur ít sama
en orðstirr
deyr aldregi
hvem er sér goðan getur

家畜は死に、縁者も死に絶える
人は死すべき存在である
称賛の言葉は決して滅びず
高潔な名もまた生き続ける

〈ヴィーキングにとって、名誉は死後も続くものである。名誉ある者のみが天上界のヴァルハッドゥルに住むことが許されるのであった〉

4 忠実（trúmennska 43）

Vin sínum
skal maðr vinur vera
þeim ok þess vinr
en óvinar sins
skyli engi maðr
vinar vinr vera

友とは一生忠実であれ
友の友とも忠実であれ
しかし、友の敵とは友となっではいけない

〈忠実な心は、様々なレベルで求められるが、人間関係の中では、八方美人は誉められたことではないのである〉

5 抑制（agi 54）

Meðalsnotr
skyli manna hverr
aeva til snotr sé
þeim er fyrða
fegrst at lifa
er vel mart vitut

賢くなければいけないが
賢すぎてはいけない
あまり物を知らない人にとっては
賢すぎる人と付き合うのは気楽でないから

〈人間、何事も中庸が肝要である〉

6 親切 (gestrisni 2)

Gefendr heilir
gestr er inn kominn
hvar skal sitja sjá?
Mjök er bráðr
sá er bröndum skal
síns um freista frama

心ある主人よ
来客にどこに座してもらったらいいか
出入口近くだと客は居心地が悪い

〈もてなしは、常に相手の気持ちになって事を行い、初めて真のもてなしとなる〉

7 勤勉 (starfsafugi 59)

Ár skal lisa
sá er á yvkenndrfá
ok ganga síns verka á vit
mart um dveir
þann er um morgin sefr
hálfir er auðr und kvötum

人手がなければ
早く起きて仕事をすればいい
いつまでも寝ている者は手抜きをし
速く仕事をこなす者は豊かになる

〈怠惰は悪で、富をもたらさない〉

8 独立 (sjálfstraust 8)

Hinn er saell
er sér of getr
lok ok liknstafi
ódaella er við þat
er maðr eiga skal annars brjóstum i

称賛と尊敬を内に秘める者は幸せである
他人の心を気にしなければならないのは

大変なことである

〈人にどう思われるかばかり考えて行動する者は、尊敬を得ることができない〉

9 忍耐 (ðol 65)

Orða þeira
erðmar öðrum degir
opt hann gjöld um getr

他人に投げつけた言葉によって
人は2倍仕返しを受ける

〈忍耐は、常に善である〉

7. おわりにー「懐古＝進歩」ー

ハヴヴァマウルの9つの徳目は、800年から1200年頃まで北欧土着の多神教の世界に生きたヴィーキングたちの志向したものであった。これら徳目の復活した社会を夢見るアウサトゥルーは、一見懐古的色彩を持っているように見えるが、実際は違っている。いつの時代にも、個人が守るべき価値の遵守という社会的規範が存在している。現代社会においては、規範のもつ価値性は疎んじられがちである。現代は、特に「名誉」をはじめとする普遍的価値の喪失の時代であるといっても過言ではない。9つの徳目を重視することは、単に懐古ではない。この場合、懐古は同時に進歩である。何故ならば、普遍性をもつ9つの徳目を実現しようとする努力は、個人の自発的内的進化を促すからである。

参考文献・資料

【邦文文献】:

- ・石渡利康:「アイスランドにおける改宗と社会構造の変化」, 国際関係学部研究年報9集, 1988年。
- ・石渡利康:『アイスランド法の発展と理念』, 高文堂出版社, 昭和63年。

- 石渡利康：『スカンジナビア法史論』，八千代出版，昭和58年。
- 石渡利康：「古代北欧の箴言」，『国際関係研究』第15巻1号，平成6年。
- 石渡利康：「北欧古代の神々の夜明け－アイスランドのアッサトゥルー（Ásatru）－」『国際関係研究』第28巻3号，平成19年。
- 石渡利康：『北欧共同体の研究』，高文堂出版社，昭和61年。
- Neckel, V. G. & Kuhn, H. (Ed.): 『エッダー古代北欧歌謡集』（谷口幸男訳），新潮社，昭和48年。
- Guðrun Publishing: 『Hávamál ヴァイキングの知恵』（谷口幸男訳），1995。
- Vangaard, Torkil: 『ファロス シンボルの世界史』（石渡利康訳），講談社，1974年。
- 安丸良夫：『方法としての思想史』，校倉書房，1996年。

【北欧諸語文献】

- Agustsson, Simon Joh.: “Huglei ingar um Hávamál.” Lesbok morgonbladsins. Sunndgar 8, mai 1955.
- Anglo-saxon. net: Hávamál (www.anglo-saxon.net/on/Havamal.html 最終確認 2016/03/25)
- Ásatru (paper). Reykjavik. 2007.
- Brate, Erik: Havamal, den höges sång (paper). n. d.
- Hávamál (www.volspa.org/havamal.html 最終確認 2016/04/03)
- Hedeager, Lotte: Skuggor ur en annan verklighet. Wahlstrom & Widstrand, 1998.
- Lassen, Annette: Odin på kristent pergament. En texthistorisk studie. Museum Tusculanums Forlag. 2011.
- Siðmennt, Felag si raenna humanista à Islandi (<http://www.sidmennt.is/>, 最終確認 2007/09/17)
- Zeeberg, Peter: Saxos Danmarkshistorie. 2000.

【フランス語文献】

- Boyer, Regis: L'Edda poetique. Fayard, 1992.
- Ragnarok. fr: Le havamal (“Dits du Tres-Haut”) (Ragnarok.fr/pagesperso-orange.fr/Pages/sectionmediateque 最終確認 2016/04/10)

【イタリア語文献】

- Costanzo, Antonio: Havamal. La voce di Odino. Diana Edizioni. 2010.
- Valentino, Luca: “Havamal: la voce di Odino”. Centro Studi la Runa. 27 Gen 2012.

【英語文献】

- Davidson, Hilda Ellis: The Lost Beliefs of Northern Europe, Routledge, 1993.
- Jonasson, Bjorn: Sayings of the Vikings (Hávamál). Guðrun. 2001.
- Nine noble virtues of Ásatru (<http://www.odinsfolk.ca/O.V.A.%20-%20NNV.htm>. 最終確認 2015/04/26)
- Norden, Ingeborg S.: Ingeborgs Unofficial Ásatru (Paper). 1996.
- Shettler, Gray: Living Asatru. booksurge pulisher. 2003.
- Strom, Folke: Nid ergi and old Norse moral attitudes. The Dorothea Coke memorial Lecture in Northern studies delivered at University College London 10 May 1973.
- “The implimentions of knowledge of aquisition in Hávamál and Sigdrifumál. A multidiscipnaly approach to Eddic Wisdom Poetry.” Háskoli Íslands Hugvisin-dasvi. 2012.
- Poetic Edda (tr. by Carolyne Larrington). Oxford University Press. 1996.
- The Viking moral code. (<http://asp52.hubpages.com/hub/The-Norse-warrior-code-> 最終確認 2016/04/04)

（本稿は，2016年5月7日に開催された，国際文化表現学会第12回全国大会で発表した研究内容の予稿に加筆，修正を行ったものである。）

Student Teacher Observation: Perspectives on Evaluation and Criteria

Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA

マリア・デルベッキオ, 松浦康世. 教育実習生の授業評価のあり方に関する研究. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.53 – 72.

本研究は、日本大学国際関係学部のティーチング・インターンシップ・プログラムにおける日本語教育実習で得られたデータにより、教育実習生に対する授業観察の評価を効果的に活用するための新しい評価システムを作成することを目的としている。まず従来の評価方法の問題点を明らかにした上で、先行文献から集めた質問項目を種類別に整理・分析し、プログラムに適した評価方法と必要な評価項目を考察する。更に、作成した評価システムを教育実習の中で実践することにより、大学での研修内容の見直し、教育実習生の技能向上、派遣校の生徒に対する教育的成果という3つの視点から有効性を検証する。

Abstract

A new evaluation system for the Teaching Internship Program (the TIP) of Nihon University, College of International Relations (the University) is proposed, based on empirical research into the performance of student teachers in host schools; the authors are responsible for the planning and training aspects of the TIP. The previous evaluation form has been critically reviewed and an observation form has been created. A new observation form utilising systematic numerical scores and complementary comments collected from advisors in host schools was designed in order to obtain data pertaining to students' performance in observed classes. Detailed analysis of the data obtained has identified key weaknesses in the in-university preparatory training course. The form therefore can be used to analyze the necessary changes that will enhance the benefits of the TIP for the students, the University and host schools.

Aims and Subjects

Background Information

This research is based on data collected from the TIP held by the University in February and March, 2016. The program gives university students practical experience of teaching the Japanese language and Japanese culture in host schools ranging from elementary schools to high schools in English-speaking countries. Eight student teachers participated in the program, and one or two student teachers were sent to each host school.

Student teachers on the TIP are required to undergo six months' pre-training in teaching and communicating in English before attending on-site teacher training in an English-speaking country. The prior training consists of approximately forty lessons, each lasting ninety minutes, of which twenty five lessons are for teaching practice in both Japanese and English. The remaining lessons are for English presentation practice and for learning how to introduce Japanese culture. The practical on-site teacher training continues for six or seven weeks, depending on the host schools' schedules.

Problems of the Previous Evaluation Form

For the past decade, the TIP administrators had been collecting data on the needs of both the host schools and the University by means of an evaluation form filled out by the advisor of each host school after the student teachers had completed their practical training as interns. The evaluation form consisted of five parts:

1. Rating each student teacher's performance in class, communication skills, self-presentation skill, and personality characteristics. Questions on performance in class covered presentation content, ability to relate to pupils, preparation for presentations and lessons overall, lesson delivery style and effectiveness, degree of achievement of planned objectives, and materials or textbooks introduced into the activities. A communication skills category included English proficiency, expressive ability, and social skills. A self presentation and personality category included positive attitude or enthusiasm, approachability (how easy it was for pupils to talk to the student teacher), thoroughness (how much attention the student teacher paid to details), and adaptability. That part of the questionnaire included an open question which allowed the advisors to make additional comments.
2. Evaluation of the amount of the time the student teacher spent with the pupils.
3. An open question regarding how much the pupils had benefited from the student teacher's classes.
4. An open question requesting suggestions for improvements to the program.
5. Rating the needs of the host school for a student teacher in the following year.

Apart from the foregoing information, the benefits we expected from the evaluation form were the following:

1. Student teachers would know individually how advisors had evaluated their performance inside and outside the class so that they could reflect on their advisor's scores and comments with respect to their future teaching activities.
2. The advisors could expect a better performance from the following year's student teachers so that the pupils could enjoy learning the language and culture more effectively.
3. The University would have an opportunity to learn the needs of the host schools and review the training syllabus and contents offered in the program. They could thus utilize the advisor's comments by developing the Teaching Internship Program.

Upon examining the questions in the pre-existing evaluation form, however, the possible benefits it could offer the three parties involved were found to be limited due to the following factors:

1. The evaluation form did not provide concrete recommendations for improving a student teacher's skills. If a student teacher received a low score in the 'ability to relate to pupils' column, for example, the student teacher had no way of knowing what behavioral change in class was warranted from a single line; 'Lesson delivery style and effectiveness' similarly pointed only to an abstract idea. It is necessary to specify what delivery style would be more effective in class or state what the word 'effectiveness' actually means in that context. Effectiveness, for instance, could be related either to language use or instructional methods. Although student teachers who were awarded high scores on this category might already have been aware of the strong points in their teaching skills, student teachers who received lower scores were offered no advice that could have helped them to improve their rating. Such student teachers would very likely have been discouraged by low scores.
2. Since the advisors were not informed of the purpose of the evaluation form, they were tempted to try to please the student teachers by giving high scores. Some of the host schools which sent the evaluation

form directly to the University gave a few low scores, but every year most student teachers received relatively high scores. In that situation, the evaluation form could be just a means of showing an advisor's gratitude or maintaining a good relationship between the advisors and the student teachers or between the host school and the University.

3. Although some professional advice could be offered if the University trainer noted low scores on a student teacher's evaluation form, specific advice could not be given without actually observing the student teacher's performance at their host schools. Since the training course ends almost immediately after the student teachers return from on-site training, the University trainers did not then have an adequate opportunity to review and advise on the performance of the student teachers individually. The most that was possible was to discuss typical examples of the skills required in practical problem areas, regardless of the extent to which the trained student teachers had already mastered those specific skills.

In view of those factors, we can conclude that all three parties appear to be getting emotional benefit but too little professional advice under the old evaluation system. In order to avoid ambiguity in the readings of scores and make full use of the scores and comments in the student teacher's future teaching activities as well as in the University training program, the evaluation forms should therefore include questions that relate to specific skills and practical purposes in more concrete terms.

Method

In order to create a new evaluation system, we first collected data from previous research and assessed the necessity for, and effectiveness of, the questions in selected pre-existing evaluation forms for student teachers. As an evaluating methodology, we then set out to design an observation form that specified a class that should be observed when evaluating the student teachers. After analyzing various types of questions and criteria, we established the teaching methods and skills that should be included in the questions and divided them into relevant categories.

We then prepared a covering letter that explained the purpose of the Observation Form and included instructions that would enable the host schools' observers to complete the form correctly, and mailed the letter with a copy of the observation form to the responsible person at every host school. At the same time, we prepared a self-evaluation sheet for student teachers so that they could each compare their own evaluations with the observer's scores and comments afterwards.

Finally, we analyzed the results of the completed Observation Forms received from the advisors and the self-evaluation sheets received from the student teachers. The data for the research was collected from three advisors of three host schools in Australia and six advisors of three host schools in New Zealand. Every student teacher had one advisor; the advisors in the host schools were either Japanese language teachers or other subject teachers with higher responsibilities at the schools, such as leaders of teaching teams or principals.

Proposing a Student Teacher Observation Form

Focus of the Observation Form

A Student Teacher Observation Form was created for advisors of host schools to observe and evaluate in detail, in a single lesson, the performance of each student teacher.

The Observation Form was designed with a view to improving support for the University's TIP, student

teachers, and the host schools. The Observation Form was also created as an aid to the review and reassessment of the aims and goals of TIP as well as to provide TIP's trainers with information on the development and current training needs of each student teacher. Furthermore, by providing a better understanding of the host schools, the information would be of assistance when choosing the most appropriate placements for future student teachers.

The Observation Form was then developed to focus on student teachers who had completed successfully the six or seven weeks of the program. The elements of the Observation Form include questions which cover all the main course requirements. The Observation Form was piloted initially as a means of developing a comprehensive set of competency based standards intended to explicate areas of classroom practice that need improvement, and to be helpful in a review of objectives when refining the learning and teaching practices within TIP (SOED, 1993; Buchanan & Jackson, 1997; Department for Education UK, 2013). The third and last of the goals was to support the needs and priorities of host schools in their educational approach and address any concerns they may have concerning TIP placements.

Respondents to the Observation Form were all contacted via the host schools' principals in order to gain their informed consent when contributing to the research data. It was hoped that every question in the form would be answered in full and that none of the respondents would withhold their agreement.

The coverage of the questions was focused on obtaining the respondents' own views in order to provide insights into the teaching methodology employed in the TIP course.

Questionnaire Construction

In constructing the questionnaire, the items in the Observation Form were categorized as follows:

- 1 Interest and motivation
- 2 Planning and preparation
 - 2.1 Purpose
 - 2.2 Activities
 - 2.3 Materials
 - 2.4 Resources
 - 2.5 Teaching Method
- 3 Implementation
 - 3.1 Communication skills
 - 3.2 Questioning
 - 3.3 Group work
 - 3.4 Pupils
- 4 List of student teachers activities
- 5 Resources available to the student teacher
- 6 Evidence of learning outcomes
- 7 Suggestions for improving skills or methodology
- 8 Other comments

The Observation Form was comprised of 56 questions divided into sections, with subsection headings for coherence, clarity, and manageability. The first three sections utilize a numbered evaluation system whereby observers are required to score the student teacher within a range of 1 to 4: 1 = poor, 2 = more emphasis needed, 3 = good, 4 = accomplished very well, 5 = N/A (not observed). Five further questions covered: list

of activities, resources available, evidence of learning outcomes, suggestions for improving methodology and, lastly, other comments.

Question Content

The questions were designed to address issues that needed to be reconsidered regarding the strengths and weaknesses of the TIP. The responses thus reflected the performance of student teachers, the expectations of the University and the expectations of the host schools, depending on their role and status. The questions were ordered and designed to identify distinctive features expected in terms of the criteria for abilities, knowledge, skills and understanding as taught during the TIP, thereby providing explicit feedback. The results would also offer the TIP constructive insights into how to improve the course in order to facilitate improvements in the preparation of student teachers for placements. Ordinal and word-based data were analyzed, commencing with objective facts, before more subjective attitudes and opinions were analyzed.

A Likert scale was used for the first 51 questions. These were closed questions with a prescribed rating scale between 1 and 5, with each variable (item) largely independent of other variables. The rating scores were chosen after taking into account observed behavior, the manageability of data handling and analysis, and allowing for the differentiation of response, generation of frequencies, comparison (Oppenheim, 1992, p. 115) and ranking (Ovadia, 2004, p. 405).

Although the questions were focused on specific skills and competencies, the scale system employed granted respondents the freedom to express general attitudes and opinions. Furthermore, the rating scale provided a means of measurement that could identify preferences and priorities, both for individual host schools and when comparing values across variables.

The open-ended questions at the end of the form were used for exploratory purposes in anticipation of being able to highlight complex issues that the closed questions had not addressed or for which answers could not be supplied. The questions that were open-ended enabled observers to respond in their own words within the confines of a box that could be expanded if observers used the computer file.

The questions were all succinct since there were many questions to be addressed in the limited duration of one lesson. Whether the observer completed the form during the lesson or afterwards, the focus was designed to be on one lesson only. That was to make it possible to cross-refer a student teacher's evaluation of a specific class with that of the observer.

Observation Process

The observation relied heavily on quantitative observation structured by categories and was intended to be carried out by the teachers of the host school who would normally be responsible for the student teacher. In taking on the responsibility of observation, we credit Zaare (2012) for her assertion that "The process of observation and evaluation require a very high degree of professional ethics and objectivity. Effective peer observation requires training in observational and analytical skills." (p. 606). Zaare (2012, p.606) further expounds that in the process of observing, the observer "should become aware that his or her prior experiences, personal style, and personal world view and biases will not be reflected in his or her perceptions." In addition, the student teacher, having been supported in previous lessons by the observer, would have known the observer. Our expectations were that overt, non-participatory observation would be conducted in order to fill out the form as objectively as possible, and it was hoped that the observers would have time to assess the classroom session both in real time and afterwards.

Physical Setting

Classes were observed only in their regular classrooms, ones with which the student teachers were already familiar.

Students ranged in age from 5 to 17, and the number of students in a class ranged from 12 to 30. References to the age groups being observed were recorded on the Observation Form. The interactional settings were formal and planned.

The student teachers were made aware of their observation events in advance, although they did not know what variables were being observed. The observers, on the other hand, each having been given a printed copy of the structured the Observation Form in advance, would have had an opportunity to review it before the start of the lesson in order to familiarize themselves with the contents. The observer was to observe the student teacher, the students, the resources, and activities during the course of a single lesson. The time span of the classes ranged from 30 minutes to 60 minutes.

Aims of Categories

The purpose of the Observation Form was to enable Nihon University to obtain data in situ on the effectiveness of student teachers and their classroom performance over the duration of one class. The focus was on learning about the behaviors displayed by the student teachers and the events that took place during the session, and on showing that the student teachers demonstrated responsibility in achieving the goals for their classes of students.

1 Interest and Motivation

The components of this section were designed to identify the motivational expectations of the student teachers and their pupils. Areas of interest included the attitudes and behaviors that were established by the student teachers and those which were expected of the students. Showing an understanding of the students' stage of development was a contributing component of this section, although not worded so explicitly, in order to establish to what extent the student teacher was able to take into account the students' needs. Factors incorporating a safe, supportive, and stimulating environment in terms of patience, tolerance, positive attitudes, and mutual respect were targeted for assessment. The dispositions of student teachers and students were both of interest in relation to achieving the teaching and learning goals.

2 Planning and Preparation

The intent of this section was to give an overview of how well the lesson was planned and prepared. The subsections included Purpose; Activities; Pupil's materials; Resources; and Teaching Method.

2.1 Purpose

The aims of the individual lesson were to be translated into clear and explicit targets that were challenging yet achievable for the students. It was expected that the student teacher would enter the classroom with a clear plan and be well prepared. Components that were targeted were based on a student teacher having a clear objective and that the contents of the lesson would be suitable for the level and skills of the students. Principles such as a logical progression during the course of the class that led to the achievement of objectives were to be highlighted in this section.

2.2 Activities

The components we wanted to measure in the Activities section were expected to show whether or not the methods employed were engaging, challenging, appropriate in range, and addressed the needs of the students.

2.3 Materials

The student teachers were expected to have prepared appropriate materials for their classes, for example, in the form of handouts such as work sheets, to assist students in their learning experience. Although it was not expected that the student teachers would use materials in the class, an assessment of usage, adaptation, and appropriateness were included in this section.

2.4 Resources

A question about resources was actually included twice. It was placed in this section to evaluate the suitability of the resources in the classroom and the relevance to achieving the aims and objectives of the lesson with respect to the needs of the students. It was hoped that any resources available, including information and communications technology (computer usage for presentations), would be appropriate, engaging and could be handled by the student teacher with a good degree of expertise and confidence.

2.5 Teaching Method.

In this category, the intention was to ascertain to what extent the student teacher was able to use teaching strategies effectively. The questions included the effective use of resources and time. The range of strategies was not addressed as an evaluation criterion, although the type of teaching involved, those being teacher or student-centered approaches, were included. Furthermore, these questions illuminated the ability of the student teacher to draw and maintain the attention of students throughout the class.

3 Implementation

This category dealt with the student teachers' ability to communicate and empathize with the students during the course of the lesson. Here we focused on: Communication skills, Questioning, Groupwork, and Pupils.

3.1 Communication Skills

Key areas of interest were the extent to which the student teacher could impart information clearly and successfully whilst at the same time establishing and maintaining a good rapport with the students, and the extent to which the students were able to understand the student teacher or if there were problems of native tongue interference with the transmission of information. Issues to be addressed were to include: clarity, pace, delivery and enthusiasm that promoted good behavior. Non-verbal signals were included in this section. Areas of interest were the ability to read students' body language (such as signs of boredom or tiredness). The questions were expected to help to illuminate whether or not the student teacher was able to proactively engage and manage students with enthusiasm and confidence and evaluate how well the student teacher could handle disruption and distractions.

3.2 Questioning

This component measured the questioning skills used to engage the students. We wanted to know if the student teacher could frame and use questions effectively, if the questions were appropriate in range, if the questions led to, and encouraged, active participation. Another aim of these questions was to obtain a measure of the student teacher's sensitivity to answers if, for example, answers were wrong or students were unable to respond.

3. 3 Group work

This component was included in the Observation Form to see how well the student teachers managed group-work, since group-work incorporates a range of skills such as planning, organization and clarity in directives. It was also to give an insight into the methodology and dynamics between the student teachers and their students, as well as provide insights as to whether students were engaged in activities and if the student teachers were able to inspire a cooperative atmosphere.

3. 4 Pupils

Student activity was to be measured as a sub-component of other skills referred to above. Here the focus was on encouragement: being active, asking questions and building confidence in the learning experience.

Other Questions

The first question in this category was descriptive, asking the observer to list the activities observed during the class. The second boxed question was a tick question (not open-ended). This was to gather data on the program setting, e.g., the available resources. The third boxed question required judgments of learning outcomes. The fourth required suggestions or recommendations based on the data garnered from the class observation, thus providing freedom of expression. The fifth question was completely free for “Responses to opinions, attitudes, perceptions and views, together with reasons for the responses given” (Cohen et al., 2011, p. 398). It was expected that notes would be recorded either during the lesson or immediately after. The final question, ‘Other comments,’ was to give the respondents freedom to comment, qualify, or explain any issues that they deemed relevant to the student teacher being observed, the school, or this University. The question allowed ample room for authenticity and candor.

Results and Analysis

Analysis of the data obtained in the quantitatively-oriented Observation Form led to several conclusions being drawn that would not have been evident from the data available in the form that had been used hitherto. Also consequent upon the introduction of the form, qualitative comments revealed that there were significant gaps in the coverage of the training program, gaps that had previously been overlooked.

Six host schools out of seven host schools accepted the invitation to participate in this research project, 100% of advisors in the participating host schools completed and submitted the Observation Forms. See Appendix for references to all results.

Rating questions

Responses were received from ten advisors who had each observed at least one of their student teacher’s classes. Tables 1 to 3 show the average scores awarded to student teachers in each section of the Observation Form. The average scores show the general strengths and weaknesses in the student teachers’ teaching; it is these average scores that will be of most value when planning the development of the training course. The average scores also show in general terms the needs and expectations of the observers. It is necessary to analyze each student teacher’s individual scores and compare them with other observers’ assessments: in the Appendix are the scores awarded by all ten observers, which makes it possible both to analyze the differences in the tendencies of each observer when assessing a student teacher, and to compare each student teacher’s positive and negative points with the assessments of other observers and to compare each student teacher’s positive

and negative points with those of the other student teachers.

The first category, 'Interest and Motivation,' assesses the student teachers' ability to maintain students' interest and their motivation to learn, and how, as a result, the pupils reacted to the student teachers. As is clear from Table 1, the strongest point in the student teachers' attitude was patience and tolerance, for which every advisor gave the student teachers the highest score, 4 out of 4. On the other hand, a lower score was achieved for how well the student teachers tracked pupils' efforts. Six of the ten respondents awarded '3' for that question; three of the six also gave '3' for the next question, 'Praise and encouragement was given to build confidence,' and one of the six gave '3' for the question 'Student teacher showed respect to the pupils.' These three questions are all related to the extent to which a student teacher's attitude suggests respect for the pupils; in fact, we can see three different levels of perceived respect in the responses. Using those assessments, student teachers can learn how to change their behavior towards their pupils in the classroom: so the university trainers should reinforce the development of skills in employing, for example, praising and encouraging techniques, during the prior training course.

Table 1 - Interest and Motivation

Student teacher followed pupil work efforts.	3.4
Praise and encouragement was given to build confidence.	3.5
Student teacher showed patience and tolerance.	4.0
Student teacher showed respect to the pupils.	3.9

The second category, 'Planning and Preparation,' is divided into two sub-categories, 'Purpose' and 'Activities,' as shown in Table 2. This category was designed to show how the student teachers dealt with learning targets and how the observed classes were conducted in order to achieve the learning goals. As can be seen in Table 2, the advisors judged the teaching objectives to be appropriate. On the other hand, they gave lower scores for how well the student teachers conducted classes. Weaknesses in planning the sequence in the lessons, selecting the contents and activities, and recognizing the levels of the students, were identified in this category.

Table 2 - Planning and Preparation

Purpose	
The objectives were appropriate.	3.9
The content was suitable. (Level and skills)	3.6
The sequencing was logical.	3.6
Activities	
There was enough pupil activity.	3.6
Activities were engaging.	3.5
Student teacher showed awareness of needs and abilities of pupils.	3.5

The final category is 'Implementation,' with the sub-categories 'Communication skills,' 'Questioning,' and 'Groupwork,' reported in the Appendix. Communication and questioning skills, in particular, require a sufficient level of knowledge of the English language. This part yields the lowest scores in most questions: the highest and lowest skill levels are indicated in Table 3. Student teachers were reportedly good at noting their pupils'

reactions and asking appropriate questions but, on the other hand, the student teachers' weakness in language affected adversely their ability to use the communication skills required to recognize pupils' feedback, display self-confidence, and ask questions that were varied in structure. Another weakness is apparent, but probably for other reasons: the assessment for 'The student teacher handled disruption effectively' rated lowest of all. Since cultural differences may be important when dealing with disorder in the class, the prior training should include reference to the cultural aspects of pupil discipline.

Table 3 - Implementation

Communication skills

Pace and delivery was appropriate.	3.3
The student teacher recognized non-verbal feedback.	3.3
The student teacher showed confidence.	3.2
The student teacher handled disruption effectively. (if any)	3.1
Questioning	
Questions addressed recognized the abilities of the students.	3.8
Questions used varied structures. (yes/no, 'wh')	3.3

Open questions

Several findings that resulted from the use of the Observation Form would not have been evident based on the evaluation form used in previous years. The comments from the qualitative research were especially informative and revealed gaps that had been overlooked in the training program.

The response to the request "List the student teacher's activities during the class" covered a range of more than twenty different activities. Methodology was mentioned ten times and included the comments 'student-centered,' 'good balance of teacher talk' and 'good management. The comments elicited showed clearly that the observers were using the section not only to list explicitly the content of the classes, but also to provide examples of general pedagogical aspects of instruction that included classroom management and student teacher-pupil interactions.

The question "What resources were available to the student teacher?" yielded the response that most of the resources in the list were available to the student teachers. Without exception, all of the host schools gave student teachers access to a computer, posters, and flashcards. 90% reported that student teachers had access to a DVD player, a blackboard and a copy machine; moreover, 50% of the host schools had provided an overhead projector, a video machine and an audio tape player. Additional resources reported included: an active panel, a smartboard, a whiteboard, paper, art supplies and books.

All of the respondents to the question "Was there evidence that the pupils achieved learning outcomes?" answered positively when assessing the outcomes of the classes. More than half of the respondents commented on the effectiveness of the two-week placements with respect to the students and the rest answered with observations made on the specific day of observation. Evidence was supplied both generally and more specifically, with details of activities, folios in workbooks, active engagement, student-led questioning, the use of appropriate responses in functional situations, improved confidence in the use of Japanese, displays of understanding, and post-lesson interest, e.g., the use of language and craft skills outside the classroom situation.

Classroom and behavior management were the most common issues discussed in feedback arising from the question "What suggestions do you have for improving the student teacher's skills or methodology?" Student

engagement and behavior were cited as being handled poorly. Specifically, the issue of student control was referred to four times. It was felt that the student teachers needed to be able to control their classes to avoid disruptive behavior. However, it is not clear if the behavior was due to laxness, over activity or misbehavior as described by Arnold (1998). Although specific reference was made to large classes, this was registered as manageable in smaller sized classes. The handling of disruptive behavior scored 3.1 in the quantitative research and would have offered little transparency had it not been for the candid responses of the open-ended question.

The next common issue was the pace of the classes. Two Observation Forms indicated that a constant pace was not maintained for the duration of the class. The respondents in this category observed that the slow pace of activities and taking too much time to move on to the next activity affected the behavior and attitude of the students negatively, causing disruptive behavior. Within this category, one respondent observed that hesitation when speaking in English, a non-native language, also affected the pace of the class.

Three respondents referred to problems at the beginning of the class. One cited classroom management in the form of poor student control as a factor, whereas the other two cited the management of resources, specifically not setting up the classroom computer technology at the beginning of the lesson so that transition to resource use would be ready when needed. Both observers felt it important that time should not be wasted and cited disruptive behavior as a result.

One of the respondents felt that it was necessary for the student teacher to ‘...have an understanding of how the school works.’ This indicates that the student teacher did not understand the way in which the school worked nor her place in it.

Another notable comment was that the student teacher should “keep remembering boundaries between teacher – student”. Though this comment was not qualified with any examples, the reference is significant in that it suggests that the student teacher was not able to play the role of instructor adequately.

Other Comments

Feedback in this section was overwhelmingly positive. All of the comments made in this section were general overviews of the student teacher’s time spent in practice over the course of two weeks. The comments have been categorized by drawing on the sections listed in the first part of the Observation Form, as follows: Purpose; Activities; Communication skills; Other general statements.

Purpose

Student teachers were prepared to make an effort to face the challenges of working in a country, school and classroom culture that were unfamiliar to them. The comments below indicate that student teachers were able to implement their own lesson plans, adapt them as necessary, in some cases as a result of direct feedback from a supervisor, and showed initiative by challenging themselves and their students as well.

Activities

Respondents reported that the lessons were enjoyable, engaging and inspiring. Furthermore, one respondent observed that the student teacher had affected the students positively by creating a desire to visit Japan in the future.

Implementation

Only one respondent focused on this category, which had also been included in the sub-category of Communication Skills. Here, reference was specifically to ‘timing’, which was deemed to have been ‘excellent’.

Other General Statements

The general statements recorded under Other Comments praised previous student teachers, referring to them as ‘Great ambassadors for Japan and Nihon University’, as well as characterizing the student teachers positively as individuals. Respondents also reflected on the role of the student teacher, e.g., as a ‘valued member of the school and class’. One respondent referred to host school policy.

Discussion

The results from the Observation Form highlighted the need for collaborative planning as regards to student teachers being more knowledgeable of the whole school, especially the organization and management protocols pertaining to the designated school. Furthermore, the student teachers should have a clear understanding of their place within the context of the educational system to which they have been designated.

Critically underpinning our research was the desire to obtain a near comprehensive collection of quantitative data in combination with qualitative data that would provide the insight that would make it possible to establish what changes, if any, should be made to the design of TIP. It was, for example, constructive qualitative comment with respect to management in the classroom and the learning environment that confirmed that more development is indeed required. In similar vein, one constructive observation pointed up very specifically the importance of ‘More understanding of teaching pedagogy in New Zealand’. That comment suggests that the methods used in the classroom, as taught in TIP, were not generally in accord with the cultural pedagogy of particular countries. The comment was actually qualified with examples of group teaching, motivation and special needs ‘inclusiveness’ and supports Schleicher (2001), who emphasizes the need for classroom practice to mediate between educational policies and student outcomes.

In view of the feedback already exemplified, it is evident that the knowledge acquired through training in the skills components of teaching alone had not supported the student teacher adequately. Based on analysis of the data, the authors recognize that there is a need to address the process of transfer of skills learned in simulated teaching to teaching in the real classroom of the host school. In addition, the analysis provides evidence that learned skills need to be mediated and consolidated by ensuring that the student teachers have a clearer understanding of how to handle their teaching both within and without the classroom, as well as their own behaviour, within the context of the host school’s educational mandate. In terms of increasing student teacher self-confidence, improving their teaching practice and performance and developing their management skills, culturally-valued pedagogical concepts in teaching practice must be addressed in order to better support the student teacher and facilitate the transition from University to host school.

A solution to the problem of transition was offered by the same observer’s suggesting that a Skype could be used as a means to providing more information about the way the school is managed before the placement. This finding is supported by Fraser (1993), who notes that such a collaboration, and viewings of video clips of classes in progress in host schools, would serve to heighten awareness of the classroom and school environment for student teachers. Thus, collaborative planning at the whole school level and classroom level would be beneficial in developing a program to suit the needs of the school and would better prepare the student teacher.

Although the student teachers practice their classes in front of their peers before their placement, it is not until they enter the destination classroom that it becomes possible to observe and evaluate the effectiveness of their teaching skills. Reed & Bergemann (2001, p. 6) note that classroom observation is “the bridge between the worlds of theory and practice”. In addition, the student teachers must be thoroughly aware of their personal

strengths and weaknesses if they are to understand what aspects of their teaching style and classroom management techniques need to be adapted in order to promote good pedagogical practice since according to Wichadee “It is dangerous if the teachers are unaware of their behaviors in classroom” (2011, p.19). The Observation Form was an exercise in evaluating what Wallace (1989, p.31) refers to as “received knowledge” based on skills that incorporate linguistics, language acquisition and skills in methodology. Other contributory factors for consideration when preparing student teachers are attitude and awareness (Freeman, 1989). Analysis of our results shows that although attitude was rated highly, awareness of the students’ needs and abilities scored lower. Possible reasons for the lower scores could be a mismatch of expectations between the observer and the student teacher, the student teacher and the pupils, lesson planning and practice. More research would be needed to understand more fully the reasons for these scores. Moreover, Barócsi (2007) factors in personal qualities, recognizing that student teachers are individuals with personal beliefs, values and experiences. This is relevant because of the impact student teachers can have on the effectiveness of the learning environment. Personal preferences regarding the choice of materials, management and understanding of the classroom setting and their own role within the classroom all have an impact on the standard of instruction. Furthermore, as Farrell (2007) points out, the transition from prior personal experience, values and beliefs to teaching practice can affect the classroom in terms of teaching style and environment even though the student teacher has been exposed to theories and practice during the teacher training. This was summed up by Strevens (1974, p.26) who noted that the practice of teaching is “a highly complex activity which requires knowledge, understanding, practice and experience before it can be carried out in a fully professional manner.”

Since the authors could not themselves be physically present to observe the student teachers in their host schools, they could not evaluate first-hand how or what had actually been practiced. Hence, the feedback received from the observers was both valuable and effective in highlighting the particular challenges faced by the student teachers. More research on the student teachers’ ability to assess their own performance through self-awareness activity would not only enhance their understanding of their identity, in addition to recognising their strengths, weaknesses and behaviour in the classroom environment, it would also help them to understand, develop and improve the strategies they employ when processing and dealing with the challenges they will surely encounter.

The role of the observers was to be complete in that they were only observers, detached from the group, and non-participatory. Adler and Adler (1994, p. 378) refer to this approach as ‘non-interventionist’; i.e., the observer does not manipulate the situation or subjects. However, this was not made sufficiently clear to the observers and so it is not clear that they were, in fact, truly ‘non-interventionist’. This aspect of the role of the observers will be clarified in the next version of the Observation Form.

It is accepted that the role of the trainer is to offer guidance in practice. That is fundamental (Bodóczy & Malderez, 1994) but, as Calderhead (1995, p. 42) points out, “the trainer needs to have clear ideas about teacher professional development”. The findings of our research indicate that classroom observation can indubitably inform student teacher trainers of the standards expected by the destination host schools and can provide a better understanding of the general needs of schools, but a collaborative effort in support of educational purposes and practices is also needed in order to improve the overall standard of instruction in the classroom.

Conclusions

The Observation Form was devised as a means of monitoring and measuring the key aspects of student teacher practice and teaching effectiveness, ensuring as far as possible that they were compliant with the standards expected by the host schools, and as a central component of a strategy intended to gain insights that will lead to desirable and necessary improvements in the outcomes of the Teaching Internship Program of Nihon University, College of International Relations. Since the questions in the Observation Form incorporate the models of instruction that are taught on the teaching internship program and shed light on student teacher practice in the host schools, the combined approach of quantitative and qualitative analysis integrates the evaluation of student teacher practice and performance and provides evidence that the student teachers, the host schools and their students can, in principle, achieve their aims, subject to identified changes.

The findings of our research indicate unequivocally that classroom observation can inform student teacher trainers of the standards expected by the destination host schools and can provide a better understanding of the needs of schools in general, but a collaborative effort in support of educational purposes and practices is needed in order to improve classroom instruction.

The information collected in this research has provided the authors with a clear overview of the practice and effectiveness of the observed internships and has contributed to a deepened understanding of the standards and expectations of the host schools. Our diagnostic analysis of the data obtained from the Observation Form reports will serve to inform the selection and, where appropriate, the re-design, of components of courses that can resolve the explicit issues and shortcomings that have been revealed in our results. Further consideration and a review of a standards-based model that reflects instruction and classroom practice is needed in order to address and develop the goals of the TIP course.

Further research therefore requires that emphasis be placed on reflective analysis that will not only enable student teachers to gain a deeper knowledge of instructional practices, management and behaviour in the classroom, but will also enhance their self-knowledge.

Fundamentally, however, the Observation Form was designed to be a way of obtaining insights more systematically than hitherto into what is actually practiced in the classroom (Kennedy, 2010; Stallings, 1977) and host school environment, and to discover whether or not the teaching internship program of Nihon University, College of International Relations, supports student teacher development in full accordance with the standards expected by our host schools. As the Observation Form is refined further and more data is accumulated, the teaching internship program, too, will be refined; but there are gaps in the program that need to be filled urgently, especially in the area of classroom management and student control. Future research will therefore include investigations of cultural awareness and classroom behavior in parallel with establishing the best ways of developing the skills necessary in the classroom if the University is to bridge the gap between the support needed by the student teachers and the needs and expectations of the host schools.

References

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 377–392. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allwright, D. (1998). *Observation in the classroom*. London: Longman.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34 (2), 276–287. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.276>
- Barócsi, S. (2007). The role of observation in professional development in foreign language teacher education. *Working Papers in Language Pedagogy*, 1, 125-144.
- Bodóczy, C., & Malderez, A. (1994). Talking shop: Pre-service teaching experience and the training of supervisors, *ELTJ*, 18 (1), 66-73.
- Buchanan, D. & Jackson, S. (1997). *Self-Evaluation for teachers and student teachers, a framework for professional development*. London: Kogan Page.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ed.). New York: Routledge.
- Department for Education, UK. (2013). *Teachers' standards, guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf
- Elliott, B., & Calderhead, J. (1995). Mentoring for teacher development possibilities and caveats. In T. Kerry, & S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring*, 11-24. London: OUP.
- Farrell, T. (2007). Failing the practicum: Narrowing the gap between expectations and reality with reflective practice. *TESOL Quarterly*. 41 (1), 193-201.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23, 27–45. doi:10.2307/3587506
- General Teaching Council for Scotland (GTCS). (2006). *Standard for initial teacher education*. Edinburgh: GTCS. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/the-standard-for-initial-teacher-education.pdf>

Initial Teacher Education (ITE). (2000). *Quality assurance in initial teacher education*. Edinburgh: HMSO. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/Doc/158349/0042892.pdf>

Kennedy, M. M. (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merç, A. (2015). The potential of general classroom observation: Turkish EFL teachers' perceptions, sentiments, and readiness for action. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (4). doi.org/10.11114/jets.v3i4.821

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. (2nd. ed.). London: Pinter.

Ovadia, S. (2004). Ratings and rankings: reconsidering the structure of values and their measurement. *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (5), 403–414.

Reed, A. J. S., & Bergemann, V. E. (2001). *A guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *Prospects*, 39, 251-263. doi:10.1007/s11125-009-9126-x

Scottish Office Education Department (SOED). (1993). *Guidelines for teacher training courses*. Edinburgh: HMSO

Stallings, W. M. (1977). Monitoring achievement in school. *Nonprofit Management Leadership*, 16, 23–24. doi:10.1002/pfi.4180160219

Stevens, P. (1974). Some basic principles of teacher training. *ELT Journal*, 29 (1), 219-27. doi:10.1093/elt/29.1.19

Wichadee, S. (2011). Professional development: A path to success for EFL teachers. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 4 (5), 13-22.

Zaare, M. (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 70, 605-614. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.099

Appendix

Student Teacher Observation Form – answers from the advisors

1 : poor 2 : more emphasis recommended 3 : good 4 : accomplished very well N/A : not observed

Respondents	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Av.
Interest and Motivation											
Student teacher followed pupil work efforts.	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
Praise and encouragement was given to build confidence.	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3.5
Student teacher showed patience and tolerance.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.0
Student teacher recognized pupils as individuals.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3.8
Student teacher showed respect to the pupils.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3.9
Pupils showed respect to the student teacher.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3.7
Student teacher was welcoming.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3.9
Pupils' interest was maintained.	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
Pupils achieved a good work rate.	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
Planning and Preparation											
Purpose											
The purpose of the session was explicit.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3.8
The objectives were appropriate.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3.9
The content was suitable. (level and skills)	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3.6
The sequencing was logical.	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3.6
The targets for pupils were achieved.	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	3.6
Activities											
There was enough pupil activity.	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3.6
There was a good balance between teacher and pupil activity.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3.8
Activities were varied.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3.8
Activities were engaging.	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3.5
Student teacher showed awareness of needs and abilities of pupils.	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3	3.5
Pupils were involved in activities.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3.6
Pupil materials											
Materials, if used, were appropriate. (paper, scissors, pencils, worksheets, etc.)	4	4	4	4	4	4	4	4	N/A	3	3.9
Resources											
Resources, if used, were suitable. (CD player, video, computer, internet, etc.)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	N/A	4.0
Resources, if used, considered the needs and abilities of pupils.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3.8
Resources, if used, were engaging.	4	3	3	4	3.5	3	4	4	3	3	3.5
Pupils were confident with available resources.	4	4	4	3	3.5	N/A	4	4	4	3	3.7

Teaching Method											
Student teacher used effective strategies to teach objectives.	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3	3.5
Student teacher used resources and time effectively.	4	3	3	2	4	3	4	4	3	3	3.3
Class was teacher – centered.	4	4	4	N/A	3.5	2	N/A	4	3	3	3.4
Class was pupil – centered.	4	4	4	4	3.5	2	N/A	4	3	3	3.5
The student teacher could draw the attention of the whole class.	4	3	3	2	4	3	4	4	3	3	3.3
Implementation											
Communication skills											
Information was clearly presented.	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3	3.5
Pace and delivery was appropriate.	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3.3
Visual aids, if any, supplemented oral communication.	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	3.6
The student teacher recognized non – verbal feedback.	4	4	4	2	3.5	2	3	4	3	3	3.3
The student teacher engaged the pupils.	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3.4
The student teacher showed enthusiasm.	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3.5
The student teacher showed confidence.	4	3	3	2	4	3	3	4	3	3	3.2
The student teacher handled disruption effectively. (if any)	4	N/A	N/A	2	4	2	3	4	3	N/A	3.1
The student teacher established a good rapport.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3.7
Questioning											
Student teacher questioning was encouraging.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3.5
Sufficient time was allowed for responses.	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3.7
Incorrect answers were dealt with sensitively.	4	4	4	3	3.5	3	4	4	3	N/A	3.6
Questions addressed recognized the abilities of the students.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	N/A	3.8
Questions used varied structures. (yes/no, 'wh')	4	3	3	4	4	3	3	3	3	N/A	3.3
Groupwork											
Groupwork was effectively organized.	N/A	4	4	2	4	N/A	4	3	N/A	N/A	3.5
The purpose of groupwork was clearly explained.	N/A	4	4	3	4	N/A	4	4	N/A	N/A	3.8
Pupils contributed and supported each other.	N/A	4	4	4	4	N/A	3	4	N/A	N/A	3.8
Groups remained on-task.	N/A	4	4	3	4	N/A	3	4	N/A	N/A	3.7
Pupils											
Pupils were encouraged to be active.	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3.6
Pupils were encouraged to ask questions.	4	4	4	3	4	3	3	4	3	N/A	3.6
Pupils were given the opportunities to build confidence and learning.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3.6

List the student teacher's activities during the class

Shown clips on active panel / used PowerPoint presentations / explained / modeled / students repeated vocabulary / written activities / drawing activities / games to practice the language / cultural aspects / language / cooking / topic introductions / movies / quizzes / learning activities / student-centered activities / cooking / money, *hina matsuiri* / *soran bashi* dance / *yurukyara* / how to use chopsticks / *shodo* / Japanese schools / club activities / good introduction / lots of visuals (great) / activities were focused and involved / good balance of teacher talk, hands on activities / good class control/ good management / a wide range of reading, writing, and speaking tasks / *origami* / *manga* / drawing / j-pop dance

What resources were available to the student teacher?

Overhead projector III, video machine III, audiotape III, DVD player IIII, computer IIII, Blackboard IIII, whiteboard II, posters IIII, flashcards IIII, copy machine IIII, paper II, Other: active panel, art supplies, books, smartboard, chalk, oval, origami paper, craft activities

Was there evidence that the pupils achieved learning outcomes?

After a successful class, we saw our students using the Japanese expressions or folding origami they had just learned / There was bookwork, participation in the games, the sushi in cooking class, language being spoken at the time, origami during lunchtime Japanese club / Students engaged actively in all lessons / They asked questions about Japanese culture / Students showed an genuine interest in learning about Japan / Yes. Students had work in their books as well as some of the things they had created e.g. fans / Students became more confident speaking Japanese / Yes. Students can answer in Japanese, counting, greetings for the day / Yes. Students displayed understanding / Yes – children enjoyed the quiz questions in team challenges / The children were thrilled with their origami plane/ Yes, students were engaged and focussed / students completed activities in their notebooks and make craft items to take home and continue to practice their language skills

What suggestions do you have for improving the student teacher's skills or methodology?

[ST refers to student teacher]

Maybe if they Skype the school beforehand to understand how the school works. More understanding of teaching pedagogy in New Zealand. Information or viewing video clips of what to expect in NZ classrooms – group teaching, motivation, special needs inclusiveness.

All topics she introduced were very interesting, but she could improve the following skills:

1. How to control students. (She sometimes started lessons without making students calm down).
2. She was good in a small sized class, but in a large sized class she lost confidence and students sometimes did not understand her instructions, especially when she wanted to introduce Japanese cultures.
3. When she had to speak English, she took time to think what she was going to say.
4. She could be a little quicker to move to the next activities. She took unnecessary poses. She could give them hints before showing the correct answer. Lessons need to start more promptly to maintain student interest. A speedy pace to the lesson needs to be maintained so students do not become disruptive. When using technology, it needs to be set up and ready to go at the start of the lesson. Lessons need to start more promptly to maintain student interest. A speedy pace to the lesson needs to be maintained so students do not become disruptive. When using technology, it needs to be set up and ready to go at the start of the lesson.

ST was very well planned + prepared. Selection of topic for the lesson is very important, so it was important to choose topics students will be interested in. She did this well.

ST was very well planned + prepared. Selection of topic for the lesson is very important, so it was important to choose topics students will be interested in. She did this well.

ST was very well planned + prepared. Selection of topic for the lesson is very important, so it was important to choose topics students will be interested in. She did this well.

Continue working on a variety of activities.

Nil. Students from Nihon Unveristy are always come well prepared to join our classes. In the future we would like to perhaps continue our relationship with Nihon University students using Skype.

Other Comments

The Japanese student teachers I have worked with over the last few years are great ambassadors for Japan and Nihon University. They inspire and students in our schools to want to learn Japanese and visit when they are older. They work hard to fit into our school culture and adapt lessons to suit N.Z. students and the school.

ST was a wonderful student. She listened to our feedbacks carefully and reflected on them in the next class. She introduced a lot of her original ideas, so students learned a lot from her.

In my class, she challenged to teach the Japanese language and cultures at the same time. We hope to have another student like her next year again.

It is our school policy to wear hats at all times when outside.

Classroom teachers commented very positively about student teacher's teaching, and said the students really enjoyed the lessons. She had planned and prepared for her classes extremely well and her timing was excellent. It all went very well. Thank you.

ST was a pleasure to have in Room 11. The students really enjoyed learning about Japan and Japanese. They were really engaged in the flash card game. ST had a lovely rapport with the students/teacher.

ST took initiative and became a valued member of both our school and class.

Room 12 really enjoyed having student teacher in our class.

This was ST's first week at ---- school so it was a quick lesson. He did well and engaged the children.

Our schools enjoy our programme with the Nihon University and look forward to term 1 every year. We hope we will continue this relationship for many years to come.

L2 Motivational Self Systemに焦点を当てた英語教授法

熊 木 秀 行

Hideyuki KUMAKI. English Teaching: Focusing on L2 Motivational Self System. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.73 – 81.

Research on motivation to learn English has been conducted for over 40 years (cf. Gardner & Lambert, 1972). To capture the students' motivation to learn English and an ideal L2 self to be gives a teacher an idea about what to teach and how to teach English.

In order to gain a rich understanding of the development of L2 motivational self-systems, in this study 33 university students who were in Special English Classes were interviewed. Nine categories were further analyzed: L2 Learning Experience, Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, Parental Encouragement / Support, Linguistic Self-Confidence, Attitudes towards English Learning, Interest in the Foreign Languages, English Anxiety and International Contact.

Although those who are in the Special English Classes can be an exception in terms of their high motivation and high proficiency in English, this research shows how they have studied and have been taught English, and has a positive influence on the development of their ideal L2 selves.

Finally, the study discusses the possible role of a teacher in order to motivate them and further develop their ideal L2 selves.

はじめに

1970年代初頭Gardner & Lambert (1972) がL2 Motivation (言語学習動機づけ) について言及し、その後、外国語への興味や、第二言語を話すコミュニティへの興味、そうしたグループのメンバーと交流をしたいというモチベーションから言語を学ぶintegrative motivation (統合的動機) と、言語を学ぶことによって就職の機会が増したり、GPAや給料が上がったりすることを語学学習のモチベーションと考えるinstrumental motivation (道具的動機) の考え方が出てきた。

その後1990年代に入ると、Self-determination Theory (自己決定理論) という考え方が出てくる。これは、intrinsic motivation (内発的動機) とextrinsic motivation (外発的動機) に焦点を当てた理論である (Deci & Ryan, 1985)。Dörnyei and Ushioda (2011) によれば、学習すること自体から喜びや満足感が得られることが目的で何かをするような行動に関連したモチベーションをintrinsic motivation

とし、学習活動が金銭的な報酬や他人に認められることなどの具体的な目標達成のための手段となっている場合をextrinsic motivationとしている。

さらに近年は新たな構成要素として、Future Possible Selves (未来可能自己)¹に関する研究が行われている。Dörnyei (2005) によれば、Future Possible Selvesとは、L2 Learning Experience (L2学習体験)、Ideal L2 Self (理想自己；成りたい自分、ありたい自分)、Ought-to L2 Self (義務自己；成るべき自分、あるべき自分) からなるとされる。

こうした背景を踏まえた上で、本稿では、英語を外国語として学ぶ (EFL) 大学生が英語学習に対するモチベーションをどの様にとらえ、またその維持・向上にどう取り組んでいるのか、さらには英語教授法の視点からL2 Self Systemに関する教育的示唆、さらには今後の展望を述べる。

1. 先行研究

日本人大学生の英語に対するモチベーションの低さに関しては、様々な研究がなされてきた (e.g. Irie, 2003; Nakata, 2006)。近年は諸外国の大学生との比較研究も盛んである (Taguchi et al., 2009; Yang & Kim, 2011)。

モチベーションの低さの原因の一つとして、英語でのコミュニケーションに対する不安感や中学・高校における語学学習のネガティブな経験があげられている (Kimura et al., 2001)。

また、日本における語学学習の主な目的は大学入試をはじめとする試験に合格するためであり (Kikuchi, 2013), Irie (2003) が指摘しているように, external (extrinsic) motivation が学習のモチベーションになっていることが多い。

このような背景から、大学入学後のモチベーションの維持 (さらには向上) という点で、多くの学習者にとって英語をはじめとする語学学習を続けたり、始めたりすることに大きな壁があると考えられる。

2. 調査

2.1 参加者

本調査は2015年度において、日本大学国際関係学部の「1年生英語特別クラス²」に在籍をした2クラス計33名 (1組14名, 2組19名) を対象に2回に分けて実施したもので、その内訳は男16名 (1組9名, 2組7名), 女17名 (1組5名, 2組12名) である。また、参加者のこれまでの海外渡航を含めた留学体験、語学力の自己分析の内訳は以下の通りである (表1-1, 1-2)。尚、アンケートは英語での実施、インタビューはより正確さを期すため、必要に応じて日本語での回答を認めて実施をした。

表1-1 留学体験

Never	15名
Less than one month	9名
More than one month, less than three months	2名
More than three months, less than six months	4名

More than six months, less than one year	0名
More than one year, less than three years	1名
Three years and more	2名

表1-2 語学力自己分析

Upper Beginner	0名
Lower Intermediate	5名
Intermediate	6名
Upper Intermediate	17名
Lower Advanced	5名
Advanced	0名

2.2 調査方法・内容

本研究に参加をした英語特別クラス在籍者が英語をはじめとした語学学習をどう捉えているかを知るために、6段階のリッカート型尺度によるアンケート調査 (付録) を4月にまず実施し、その結果を踏まえ、各個人に対するインタビューによる調査を行った。その方法は、Ryan (2008) 及び Dörnyei and Taguchi (2010) で扱われている質問項目を中心にしたものである。

調査項目は以下の通りである。

- 1) L2 Learning Experience: 今までの教室内活動・教師・カリキュラム・成績などが与えてきた影響がどんなものであるか。
- 2) Ideal L2 Self: 自分自身が描く理想的な「こうなりたい」という自分像。
- 3) Ought-to L2 Self: 自分自身が描く「こうなるべき」という自分像。
- 4) Parental Encouragement / Support (親からのサポート): 留学等を含め、英語学習をするうえで、どれほどの支援が保護者からあるか。
- 5) Linguistic Self-Confidence (言語 (学習) に対する自信): 英語 (学習) に対する自信がどのくらいあるか。
- 6) Attitudes toward Learning English (英語 (学習) に対する態度): 授業も含め、英語 (学習) に対して興味・関心を持っているか。
- 7) Interest in the Foreign Languages (外国語に対する興味): 外国語全般に対する興味。
- 8) English Anxiety (英語不安): 授業内外で英語を使うことに対する不安感。
- 9) International Contact (外部との接触): 英語母

語話者を含め、英語をどれほど使うことに積極的か。

3. 結果分析

3.1 アンケート調査結果

まず、アンケート調査結果を以下項目ごとに概観する（表2）。

表2 アンケート調査結果

質問	平均値	標準偏差
Q 1	2.12	1.26
Q 2	5.27	0.97
Q 3	3.34	1.33
Q 4	3.84	1.24
Q 5	4.85	0.98
Q 6	4.20	1.53
Q 7	2.98	1.33
Q 8	3.53	1.10
Q 9	4.49	1.26
Q 10	5.02	0.94
Q 11	2.24	1.32
Q 12	4.22	1.11
Q 13	3.89	1.78
Q 14	2.56	1.39
Q 15	3.08	1.94
Q 16	3.59	1.07
Q 17	4.02	1.35
Q 18	3.94	1.41
Q 19	4.21	1.84
Q 20	2.89	1.64
Q 21	3.96	1.24
Q 22	2.45	0.98
Q 23	5.32	1.19
Q 24	4.45	1.21

注目すべき回答として、Q 1（中学・高校での英語の授業がコミュニケーションを基本にしたものであったか）、Q 11（両親が英語学習においてプレッシャーを多くかけてくる）、Q 22（英語の発音に自信がある）の3項目は平均値が低かった。

ここから、大学の英語の授業としては、より実践的な英語教育が求められていること、さらに、学生自身が英語を勉強したいというモチベーションを持っていることが見て取れる。一方で、英語

特別クラスという特殊な環境にあるにも関わらず、英語の発音に自信を持てない学生が多くいることも分かり、英語を教える際に留意すべき項目の一つと考えられる。

発音に関し、Jenkins（2000, 2007）はEnglish as an International Language（EIL）という考え方の中で、Lingua Franca Core（LFC）という発音における共通言語中核を提唱している。ここでは、EILのもつ容認可能性につき、“判読可能性”さえあれば、L2話者のほうがネイティブスピーカーよりも互いの発音について寛容であること、さらにネイティブスピーカーの発音が必ずしも最も聞き取りやすく、適切な発音であるとは言えないと述べている。

一方で平均値の高かったものに、Q 2（英語が好きな科目である）、Q 5（外国人と会話をしている場面を想像出来る）、Q 9（英語を学ばないことにより、人生にマイナスの影響を及ぼす）、Q 10（両親が英語学習を勧める）、Q 23（英語が話せることでより多くの人と会うことが出来る）が挙げられる。

ここから、学生自身はもちろんのこと、両親が留学も視野に入れた上でサポートをしてくれること、そして学生自身が英語学習に対して好意的・積極的な姿勢が伺えた。

3.2 インタビュー調査結果

上記のアンケート結果を踏まえ、12月に在籍者全員を対象に9項目に関してインタビュー調査を行った。

そして、調査参加者の過半数の17名以上から出てきたコメントを以下項目ごとに概観する。

1) L2 Learning Experience：①中学・高校では、文法に特化した教わり方であった。②訳読を中心にした教わり方であった。③英語が話せることやリスニング力を特に求められることもなく、入試の為に勉強だった。

2) Ideal L2 Self：①英語を「言葉」として使いたい。②細かい文法や発音にこだわりすぎず、英語を使いたい。③日本語に頼りすぎない。④英語はもちろんだが、別の言語も話せる（使いこなせる）ようになりたい。

- 3) Ought-to L2 Self : ①留学にチャレンジしたい。
②英語で不自由なく会話が出来る自分になる。
- 4) Parental Encouragement / Support : ①短期であれば、応援してくれる。②休学も視野に留学を支援してくれる。
- 5) Linguistic Self-Confidence : ①文法や読解力も含め、それなりに自信を持っている。②専門科目を英語で履修することに対しては、不安がある。
- ③高校ではクラスで上位に位置していたが、大学で（このクラスで）やっていけるか少し不安だ。
- 6) Attitudes toward Learning English : ①語学学習は大変面白いと思う。②ネイティブスピーカーに自分の言いたいことを伝えられた時に喜びを感じる。③今まで聞き取れなかった文やセリフが聞き取れた時が面白い。
- 7) Interest in the Foreign Languages : ①語順や発音等も含め、興味がある。②日本語との（発想の）違いが気になりすぎる。
- 8) English Anxiety : ①いきなり英語で質問された時にどう答えていいかわからず、構えてしまう自分が居る。②文法問題や読解（問題）は良いが、人前で話すことは苦手だ。
- 9) International Contact : ①出来るだけネイティブスピーカーを中心とする海外の友人を増やしたい。②授業外でも英語に触れる機会を意識的に持っている。

4. 考察

L2 Learning Experience, Ideal L2 SelfそしてOught-to L2 Selfの3項目から、大学入学前の英語学習と大学での英語（または広く語学）学習を比べ、彼らの多くが期待していることとして、「使える」英語学習を求めていることがみてとれる。

高校までの英語教育においては、どれほどコミュニケーションに英語を教えたとしても、それが大学入試に役立たなければ、教師も生徒も二の足を踏んでしまう可能性が高いとYoshida (2003) は指摘をしているが、一方で、入試の内容や方法が高校現場の英語教育に最も大きな影響を与える（washback effect）とは言えないとCheng, L. et. al (2004) は指摘をしている。いずれにせよ、入試

という壁を越えた今後、大学では留学や仕事で使えるといった目標達成を目指しての学習・指導が求められている。

次に、英語の種類に視点を移してみる。英語特別クラスに在籍している学生の場合、発音も含め、自分らしい英語が既に確立している者も多くいる。さらに、Yashima (2002) やRyan (2009) によると、日本人学習者はイギリスやアメリカという国を特定しない国際的志向性が強いと言うが、こと英語という言葉の話になると、Q 22の回答からも見えるように、ネイティブスピーカーの英語を理想とするケースが多いことが今回の調査では見て取ることができた。しかし、一口にアメリカ英語といっても、その種類は多様であり、発音にこだわるよりも、話す内容の充実を図ることを怠ってはいらないであろう。

一方で、昨今の世界情勢の変化、物価上昇等も含め、フィリピンやシンガポールも含めた、Outer Circle³ (cf. Kachru, 1992) に属する国への留学を計画・実践する者も多く見られるのも実情である。本クラスにおいては、留学先は英語圏でなければならない、という学生はむしろ少数で、安全・安価・日本人が少ない場所といった3つのキーワードが留学先を選ぶ上で聞かれた。

留学には、教室で起こる言語学習と社会で起こる言語学習 (Noels, 2003) を繋げる働きがあるので、こと英語特別クラス在籍者においては、期間の長短に関わらず、積極的な留学が求められるとともに、日本にいる間により深く・実践的な英語学習をする必要があろう。

次に、英語特別クラスはそのレベルに応じて2つのクラスに分かれるわけだが、当然ながら各クラスの中にも実力差がある。表1-1で示した通り、中学・高校において半年以上の留学を経験した者や帰国子女、一方で海外には一度も行ったことがない学生が混在しているのが一般的である。また、語学力の自己分析においては、表1-2にあるように、英語特別クラスという環境下でありながら、平均または平均以下と答えた学生が全体の被験者の3分の1に及んでいることから、自分の語学力に不安感があることも事実である。このlanguage anxietyに関し、MacIntyre and Gardner (1989)

は、コミュニケーションを取る際に不安があればあるほど、より理解に時間を要したり、学習したことを覚えていられなくなることを指摘している。それはすなわち、language anxietyはSpeakingをはじめとするアウトプット能力はもちろん、学習過程においても悪影響を及ぼすことを意味している。

5. 英語教師としてできること

被験者の声を踏まえ、ここでは英語教師として何に留意すべきかということにつき考察を行う。

この点に関し、教室における外国語学習者の動機づけ方略を体系化したものに、Dörnyei, Z. and Csizér (1998) の10のルールがある。以下、今回の結果を踏まえ、そのルールの中でも特筆すべきものに筆者が意識していることを付記するかたちで考察を行うことにする。

1) Set a personal example with your own behaviour. (教師自身の行動で見本を示すこと)

今回のように留学を視野に入れたクラスの場合、担当教員が積極的に英語を使い、また受講生に対してもクラス内外で英語を使う意識を持つことを徹底させることは必要不可欠であり、また最低限のことであろう。特に日本人学生に対する日本人教師の場合、母語を共有しているわけであり、教室外においても、学生に対して英語を使うことを徹底するなどの積極的に英語に触れる機会を与えるべきである。

また今までの教授経験から、教師自身の語学学習における苦労した点、留学中に経験・体験した点、そして何より教員自身が訪れた海外の写真や体験談は以下に述べる理想的な教室環境を作り出す上でも役に立つといえよう。

2) Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom. (楽しく、リラックスした教室環境を作ること)

教室は非常に閉鎖的な空間であるため、授業自体を楽しく展開する、という意識を教師自身が持つことは学生の積極的な発言を促す意味でも重要である。

また、Harmer (1991: 5) が述べているように、

教わり方と学生のモチベーションには相関関係があることが分かっており、McGroarty (2002: 69-89) も学習者の様々なニーズに応えるため、教師が教え方のバリエーションを増やすことについて意見を述べている。

授業内容としては、基本となるVocabulary, Grammarの2つに加え、Reading, Listeningといったインプット技能、そしてWriting, Speakingのアウトプット技能を網羅した授業を展開することが理想である。今回のインタビューを通して学生が望んでいるものに、ディスカッションが挙げられた。社会問題や敢えてタブー視されているようなテーマを取り扱うことで自分自身の考えを英語で表現することに挑戦することになるであろう。

3) Develop a good relationship with the learners. (学習者と良い信頼関係を築くこと)

できるだけお互いが意見を出しやすい環境づくりは円滑な授業運営の上でも必要なことである。

Brown (2004) は、学生たちとラポート (rapport; 信頼できる関係) を築く上で、教師がその科目において十分な知識を持つこと、ユーモアをもつこと、学生のレベルにあった教授法をすること、そして、彼らの質問に答えてあげることの必要性についても言及している。

また、筆者の経験から適切なフィードバックを適切なタイミングで与えることも彼らのモチベーション維持・向上には欠かせない。

4) Increase the learner's linguistic self-confidence. (学習者の言語に対する自信を高めること)

まず、この目標を達成するためには、1クラスあたりの人数を20人以下にするのが理想である。そうすることで、受講生それぞれの学習過程を見ることもつながり、伸びやつまずきに気づきやすくなる。

また、このSelf-confidenceは外国語でコミュニケーションをしたいという学習者の意思 (Willingness to Communicate) と大きく関連していることが指摘されている (MacIntyre et. al (1998))。

そして、これは結果的に学習者がそれぞれの目標に向かう気持ちを高めることにもつながることになると考える。

5) Promote learner autonomy. (学習者の自律を促すこと)

近年、訳読を中心とした指導方法から英語を使うコミュニケーションな指導方法へと英語教育は変化を遂げており、中でも Littlewood (2011) は、Task-based Language Teaching (TBLT) 等の指導方法を含め、学習者のコミュニケーションの必要性に応える言語学習を包括的に CLT (Communicative Language Teaching) と呼び、文法に焦点を当てた指導から英語のみによる教授法も含めた概念を挙げた。

また、Council of Europe が 2001 年に発表した Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) においても、複言語能力 (plurilingual competence) や複文化能力 (pluricultural competence) と並び、学習者の自律の重要性が述べられている (Kohonen, 2004)。

Q 19 に対する回答からも見て取れるように、英語を含めた複数言語に対する興味・関心の高さを活かした授業を展開する必要があるだろう。

6) Familiarize learners with the target language culture. (学習者に目標とする言語文化に慣れさせること)

ヨーロッパやシンガポールといった多言語政策を打ち出している国と比較した際、日本では、あらゆることが日本語で行えてしまう。そうした意味では、Inner Circle にあたる、英語を母国語する国々はもちろんであるが、Outer Circle や、また Expanding Circle に該当する国の文化やそこでの言語教育にも目を向けさせることは、学生たちの選択肢を増やすことにもつながるであろう。

Brown (1994: 165) は言語と文化の関係について、言語は文化の一部で、文化は言語の一部であるとし、その関係の深さを説いている。

6. 研究の限界点

本研究の限界点としてあげられることに、まず被験者数の確保があげられる。次に問題となるのは、実施形態である。今回は 4 月と 12 月と 2 回に分けて実施をし、さらには異なった手法をとったが、モチベーションは調査を行う時期やテストの

結果等様々な外的要因によっても左右されることから、長期間、さらには複数回に分けての調査の実施が必要であろう。

7. 今後の展望と課題

本稿では、英語教授の視座より、L2 Motivational Self System を概観し、検討をした。最後に日本の大学での英語教育における展望と課題を四点指摘したい。

一点目は学生の L2 Learning Experience の把握である。大学入学以前の言語学習の経験を教師が把握することで、より効果的な教授法を見つけることが出来るであろう。

二点目は学生に Ideal L2 Self を意識させることである。それは何らかの語学検定試験に受かることでも、留学でも構わないと考えるが、しっかりと目標を持たせることが重要である。また、留学先の場所選び・留学先での勉強内容といった渡航前の準備はもちろんのこと、帰国後の方向性も含めた指導が求められている。

三点目は学生に Ought-to L2 Self を持たせることである。英語特別クラスのような環境であれば理想的かもしれないが、多くの場合、大学に入ってしまったら「あるべき自分」の姿を見失ってしまいがちであることから、自己把握させることが肝要である。

最後に、アメリカの教育心理学者であるローゼンタールの主張する (Rosenthal and Jacobson, 1968) ピグマリオン効果 (Pygmalion Effect) にあるように、担当教師の期待の大小によって学習者の成績が上昇・下降することは、教師の立場からすれば非常に重要であることから、教室内外での適切な環境づくりや、学生との接し方も含めた、実践者である教師自身の意識が最も大きな課題である。

参考文献

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta-programs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (5), 515-533.
- Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Eds.). (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Person Education.
- Gardner, R. C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, 25 (1), 86-100.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford U. P.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*.
- Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Champaign, IL: University of Illinois Press. Oxford: Oxford U.P.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL Context. In M. T. Apple, D. Da Silva and T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Multilingual Matters: London, UK.
- Kimura, Y., Nakata, Y. & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan-A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23 (1), 47-68.
- Kohonen, V. (2004). *Autonomy, awareness and community – towards a new paradigm of FL education*. Paper presented at the APPI conference, Portugal.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching* (pp. 541-557). New York: Routledge.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- McGroarty, M. (2002). Situating second-language motivation. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (69-91). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern: Peter Lang.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136).

Malden: Blackwell Publishing.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, S. (2008). *The ideal L2 selves of Japanese learners of English*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Nottingham, UK.

Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and L2 self* (pp. 120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-79). Clevedon: Multilingual Matters.

Yang, J., & Kim, T. (2011). The L2 motivational self system and perceptual learning styles of Chinese, Japanese, Korean, and Swedish students. *English Teaching*, 66 (1), 141-162.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.

Yoshida, K. (2003). Language Education Policy in Japan — the Problem of Espoused Objectives versus Practice. *Modern Language Journal*, 87/2, 291-293.

付録

アンケート項目

Scales for items:

1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (slightly disagree), 4 (slightly agree), 5 (agree) and 6 (strongly agree)

1) L2 Learning Experience

Q 1: English lessons in junior high school and high school were very communicative.

Q 2: English is my favourite subject.

Q 3: I used English a lot outside the class.

2) Ideal L2 Self

Q 4: I can imagine myself living abroad.

Q 5: I can imagine a situation where I am speaking English with foreigners.

Q 6: I can imagine myself as someone who is able to speak English.

3) Ought-to L2 Self

Q 7: I have to master English, because, if I cannot master it, people surrounding me will be disappointed with me.

Q 8: Studying English is essential to me in order to gain the approval of my family.

Q 9: It will have a negative impact on my life if I don't learn English.

4) Parental Encourage / Support

Q 10: My parents encourage me to study English (including studying abroad).

Q 11: My parents put a lot of pressure on me to study English.

5) Linguistic Self-Confidence

Q 12: I am sure I will be able to master English.

Q 13: I feel that my classmates speak English better than I do.

Q 14: I can speak English with confidence.

6) Attitudes toward Learning English

Q 15: I think time passes faster while studying English.

Q 16: I find learning English really interesting.

Q 17: I'm always looking forward to my English classes.

7) Interest in the Foreign Languages

Q 18: I think I would study English even if it weren't compulsory.

Q 19: I would like to learn a lot of foreign languages.

Q 20: If I made the effort, I could learn any foreign languages.

8) English Anxiety

Q 21: When I speak to an English speaker, I feel nervous.

Q 22: I am confident in my English pronunciation.

9) International Contact

Q 23: I think that English will help me meet more people.

Q 24: I would like to be able to use English to get involved with people from other countries.

¹ Future Possible Self（未来可能自己）はMarkus & Nurius（1986）によって名付けられた未来自己像で、私たちがなりたいと願う姿であり、なってしまうのではないかと恐れる姿、絶対こうなるであろうと予想できる姿すべてを含むとされる。

² 英語特別クラス在籍者は、入学直後の4月2日に開かれるEnglish placement testにおける成績優秀者で、必修科目も英語で講義される英語特別クラスに在籍することを希望している者である。彼らは通常の週4回開講される英語の授業に加え、世界近現代史、日本近現代史、国際関係論入門、及び国際文化論入門を英語にて履修をする。本調査実施時の参加者の平均点はTOEFL-ITPに換算すると約470点である。

³ Kachru（1992: 352）によると「内側の円」（Inner Circle）は、英語母語話者のグループである。その次の円が「外側の円」（Outer Circle）という、かつて英国の植民地だった国々で、母語ではなく第二言語として、もしくは公用語として英語を使っている国の人々にあたる。一番外側の円のグループが「拡大円」（Expanding Circle）で、日本をはじめとして、英語を第二言語としてではなく外国語として使用している国を指す。Crystal（1997）によると、英語母語話者の数は約3.75億人であるが、第二言語として英語を使用する人々の数は約3.75億人、そして外国語として英語を使用する人々の数は約7.5億人にのぼる。

Task-based EFL Curriculum Now: Implementation at Junior College

Kinsella I.C. VALIES

キンセラ バリース. 内容 EFLカリキュラムは今こそタスクベースに：短期大学での実装. *Studies in International Relations* Vol.37, No.1. October 2016. pp.83 – 93.

日本の将来の指導者は自発的で自立していて、よいコミュニケーターであることが必要とされています。文科省は、この目標を達成できるようにと教育者に呼びかけています（高村文科相2016）。CEFR情報に基づいた英語のカリキュラムは、重要な役割を担っています。しかしながら、短大のコミュニケーションコースで主流の現在のPPPモデルは英語が苦手になる原因の一つだと信じられています。そこで、なぜ今カリキュラムの変化が可能なのか、そして限られた時間の中で、最良の成果を出すための方法として、2回シリーズの最初のパートとして議論します。より効果的な英語学習カリキュラムの改革への近道として、タスクベースの語学学習とプロジェクトベースの指示と評価の組み合わせを提示します。以下の3つの要素が重要となります。1. 自立した学習と生涯学習の戦略 2. モチベーション 3. 評価。この新しいカリキュラムは短期間で変えられて持続可能です。この裏付けとなるデータはリーディングや実地研究、授業の観察から集めました。

Introduction

The current situation at the junior colleges in Japan can be characterized as follows. Too few graduates measure up to the workforce and university entrance requirements for English proficiency. This has been the case for many years. Students consistently score below average on written standardized English tests, such as EIKEN, TOEFL, TOEIC and ACE. Most importantly, they are unable to communicate confidently and effectively with other speakers of English. A large section of first-year students arriving at junior colleges come from situations that resulted in low entrance exam scores, low English competency, very little confidence in their abilities and even less motivation to try. Due to educational policies requiring assistant language teacher (ALT) presence at both primary and secondary level, a good number of freshmen have had native-taught classes and as such have had to use English to communicate. This does not seem to have added much to student confidence and motivation to use/practice English. A questionnaire was taken among a test group of fifty-three to attempt to measure the progression of use of English in daily life, interest in other countries and student outlook on using English in the future. (See Appendix A for more detailed information on the questionnaire and test group). Results provide an indication of how interest in English and other countries increases between high school and sophomore year at junior college, while the expected use of English in the future drops slightly. Clearly interest and future use in studies and/or the workplace do not lead to the use of or practice of English in daily life. In fact, the junior college seniors use and/or practice English less in daily life, which could be one of the causes for a lack of communicative ability post-graduation. Therefore, it can be concluded that there is a need for a structured English as a Foreign language curriculum with a focus on communicative ability (see Figure 1).

Some freshmen later come to realize that English competency requirements at junior college present a

rather high threshold. In addition, the value attributed to standardized language testing by the job market and universities often still comes as a shock. The added pressure of having only two years to reach the required level and range of competencies in order to graduate naturally affects student attitudes. Compared to university students who have 4 years to achieve a similar level of improvement, junior college students deal with a substantial amount of pressure to pass their courses.

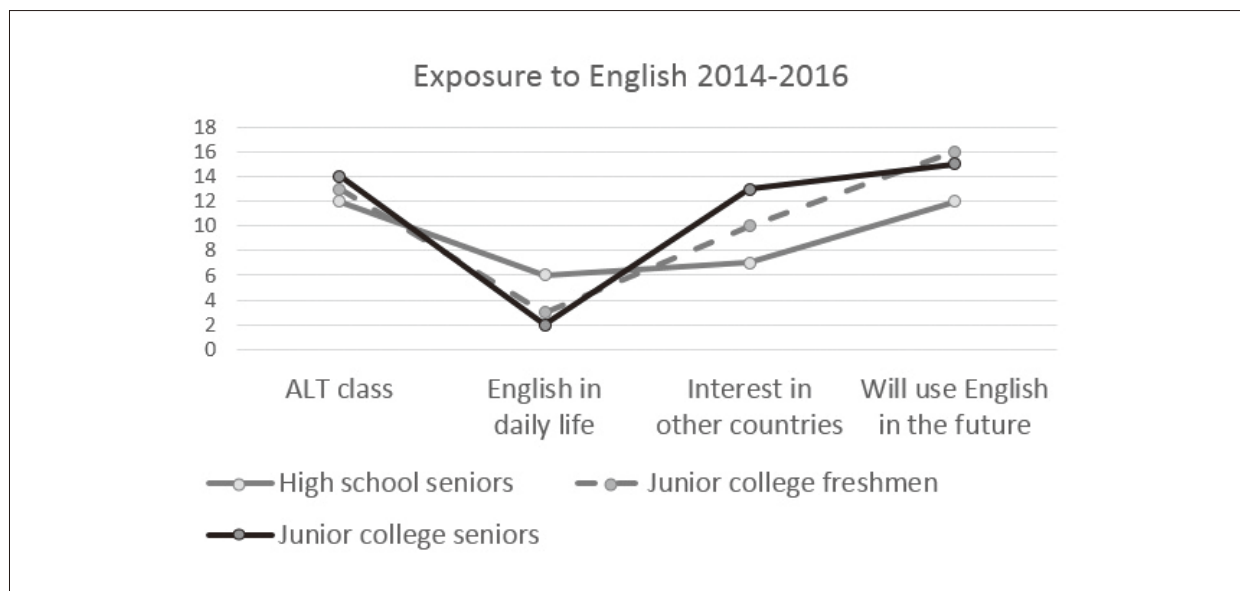


Figure 1. Exposure to English from High school seniors to junior college sophomores (2014-2016). This figure highlights the positive replies gathered from a total of 53 students.

One of the most recognizable and troubling results attributed to score-based, graduation requirements for mandatory English courses is a high-level of stress that can lead to truancy and drop outs. A vicious circle often ensues in which junior college graduates continue to score very low and do poorly on university transfer tests. Examples of adverse consequences include students being denied access to study abroad programs, and jobs at international-minded companies.

Since competency in English plays such an instrumental part in student advancement at junior college, first-years can benefit from an English curriculum that is inclusive and supportive of all English skill-levels. In addition, second-years need encouragement on the one hand in order to stay the course and multiple evaluation moments throughout the school year to show what they are capable of. An effective reform can manifest this best-case scenario: junior college graduates with enough confidence and self-knowledge to create avenues for growth at their future workplace or continued studies at university. According to Farrell and Jacobs (2010), fostering the following competencies are considered essential to successful learning environments: independent learning and life-long learning strategies, motivation and assessment. One way to prioritize these competencies in the junior college curriculum is to implement task-based language instruction principles.

Task-based language teaching or instruction (TBLT or TBI) is an approach that many practitioners abroad and in Japan have shown interest in over the years. Global English teaching conferences regularly feature (action) research, show and tells as well as workshops highlighting TBLT theory and aspects of its application in the classroom. The continued interest can be explained by the position that “the goals of a TBI approach to language teaching theoretically match the communicative demands of learning English as a Foreign Language as a means of communication. Furthermore, multiple aspects of second language acquisition (SLA) theory and

knowledge support the argument that TBI is a valid approach to developing communicative competences” (Ducker, 2012, p. 3-13). Bygate’s research (2009) further supports this idea by showing how well TBLT fits a multi-level, non-specialist learning environment, such as junior college communicative English courses.

Independent learning and life-long learning strategies

The Japanese Ministry of Education, Sports and Culture recognizes the importance of life-long learning strategies and includes it in its Basic Act on Education. The goal is to allow all citizens to refine themselves and lead a fulfilling life (MEXT, 2006). In the case of young, Japanese language learners mastering these strategies comes with the pre-requisite acquisition of independence in learning. Key figures in the field of TBLT research and practitioners agree that independent learning strategies are essential to achieving long-term competency in a foreign language (Ingleby, Joyce, & Powell, 2011). In fact, Zimmerman (2002, p.66) goes as far as to say that “self-regulation of learning involves more than detailed knowledge of a skill; it involves the self-awareness, self-motivation, and behavioral skill to implement that knowledge appropriately.” Students who can recognize their strengths and weaknesses can more effectively participate and collaborate on projects. Many Japanese, high school graduates come to junior colleges from classrooms that are still teacher-centered. Therefore, students must be provided with the tools to control their own learning process, and the opportunity to adjust to a new way of studying, starting in their first year at tertiary education institutes.

Anecdotal evidence was gathered that supports the above premise that most junior college freshmen do not yet use tools to control their own learning. They seem to still be used to the passive PPP model of learning. Appendix B shows the results of a recent “How do I like to learn English?” questionnaire taken by junior college students. The questionnaire, adapted from the original created by Finch and Hyun (2000, p.19), makes 17 positive statements about how students like to study. Students answer with “Yes” or “No” to indicate their preference. It was taken by 13 first year and 4 second year junior college students at the start of the 2016-2017 school year. Only the “yes” responses were considered in order to discover towards which approach students have a “Can Do” attitude. The goal was to both encourage students to think about their own learning style (self-knowledge) and see how independent they could be in class. The overall results indicate an overexposure to teacher-centered classrooms, as can be concluded from the high numbers in the sections: reading in class, teacher explains everything, asking other students for help (questions 1, 5 and, 16). On the other hand, questions 8, 14 and 17 could indicate interest in teaching styles featuring group work and peer-assisted study. These elements feature prominently in task-based learning. A need to introduce students to a more autonomous, task-based model of learning is implied.

Unfortunately, task-based language teaching has been dismissed in the Japanese context of secondary and tertiary education for the following reasons. Sato (2010, p.193) posits that “Japanese students are still being given traditional high-stakes tests such as end-term tests or tests for entrance examinations, which include reading and sometimes writing and even listening, but not speaking. There is therefore a mismatch between examinations and task-based language teaching.” On the other hand, practitioners in tertiary education advocating for TBI, propose that there is no longer a need to focus on grammar instruction as it is only *part* of communicative competence (Canale and Swain, 1980). According to Long (2014) any use of TBI principles with beginners is essentially focused on language input that excludes grammar teaching. Ellis (2009) counters with a more flexible stance that allows for grammar in the input stage. He even states: “All advocates of TBLT see a role for grammar methodologically. Potentially, attention to form (including grammatical form) can figure in all three phases of a task-based lesson, p. 221-246.”

From the perspective of teachers and their students, TBI's flexibility, adaptability and focus on the learner are what produce some of the best practices in fluency instruction (Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012). For example, Saito (2015) introduced CEFR-based language portfolios as a way to simultaneously increase self-regulated learning and intrinsic motivation among TOEIC 250-270 students with positive results. Brown implemented language passports as a department-wide assessment tool leading to positive student feedback (Brown, 2015). Both Storch (2013) and Liyanage (2012) agree that focus-on-the-learner in the wider, Asian TBI context involves scaffolding of input and collaboration as the means to an end for language production. Therefore, TBI and assessment has a good chance of fostering the desired independent learner as opposed to teacher-centered PPP, of which results are said to be limited preparation for tests.

The benefits of introducing learners to self-directed study early on becomes clear after exploring the difficulties older learners are currently faced with. The following real life scenario may clarify the connection between older learners and junior college graduates. A large group of learners in the age bracket of 30-75, consisting of teachers, workers, retirees and volunteers choose to "improve" their English through an NPO. What sets them apart from other *eikaiwa* students, is the fact that they intend to use English in the near future for work or are already using it at their current workplace. In addition, this NPO uses TBI. A questionnaire taken by members of this English study group showed that these learners have had to consider their goals as well as their own strengths and weaknesses before choosing a group. Older learners expected to learn from their peers and contrary to the thinking of many junior college students were not at all embarrassed by activities such as peer review. Though reasons for continued studies varied, all members were highly motivated to succeed. Here, success was defined as achieving personal competency goals. Finally, many life-long language learners wish they had learned how to study independently at an earlier age.

There are some who claim that TBI is not a viable approach in the Japanese context because teachers have minimum resources to create tasks and task-based textbooks are not available in Japan. Newton (2015) offers that following the trend, most EFL textbooks pretend to be task-based, but often turn out to only have been *taskified*. Taskification can best be explained as 'missing the point.' Textbook activities often don't qualify as 'tasks', because they lack communicative outcomes & structured opportunities to engage higher order thinking skills. In TBI getting students to convey meaning should be the ultimate goal of a task. For students to engage fully, such communications must be personalized i.e. made relevant to the here and now. This requires the flexibility that open tasks offer. Unfortunately, these aspects are not often included in so-called task-based texts. The lack of task-based textbook is a real issue, however technology has made independent learning and self-directed assessment much easier. Teaching conferences in Japan have teachers showcasing examples of *tech-aided* lessons in autonomous and collaborative learning environments. Technology-assisted task-based lessons free up teachers from administrative work, allowing the teacher more time to fulfill the role of monitor. This means more one-on-one interaction with and direct feedback for students.

Technology-assisted anything is thought to come with a price tag. Budgetary concerns cause many to dismiss this learning aids out of hand. It is important to remember however that most students are tech-savvy in their everyday lives. They already use smart phones, tablets and PCs to streamline communication and scheduling. Due to the advancements in mobile device efficiency and connectivity, it is not surprising some opt to not purchase PCs at all. Using technology to independently increase language competency is a natural next step. It is important that students be introduced to both the idea and the various technological options available as part of their life-long language learning skills arsenal (González-Lloret & Ortega, 2014). Efficient use of time for study and work outside of the classroom should remain the learner's responsibility and familiar

technology facilitates this. Figure 2 shows actual percentages of a representative group of 53 junior college students at the start of the school year, relating to the four most commonly owned electronic devices that can be used in task-based activities. For exact numbers, see Appendix C.

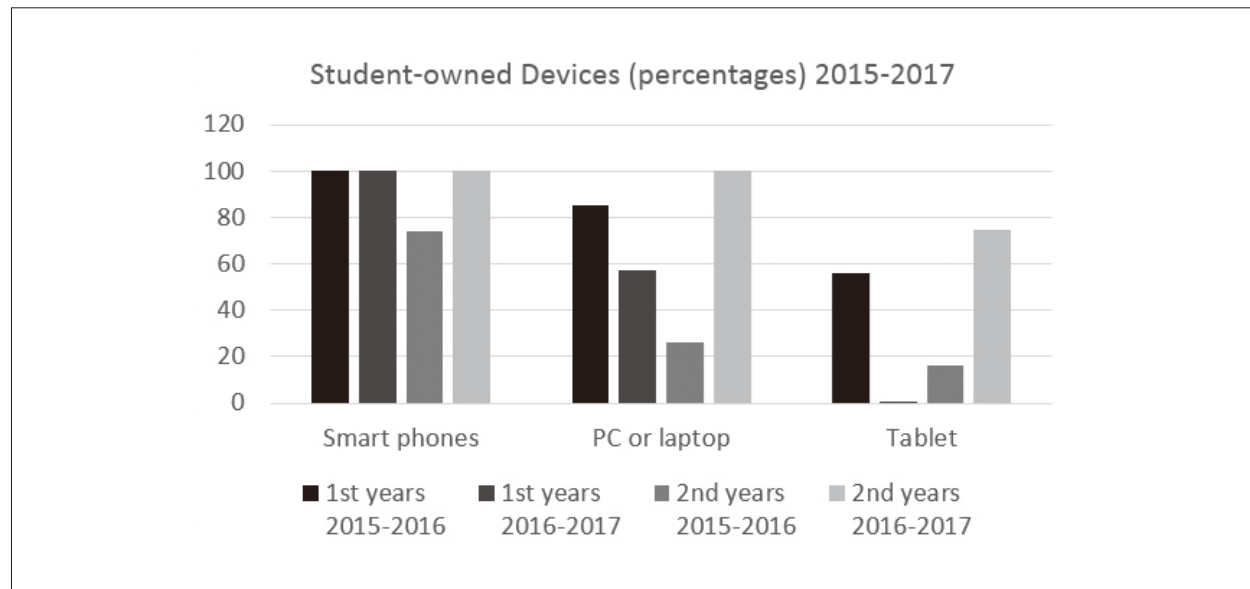


Figure 2. Student-owned devices 2015-2017. This figure shows which devices students own that can be used in class for tasks.

Motivation. Learning to do something is time and energy consuming for both the young and the experienced. Young children often feel they have mastered something if they can do it by themselves. They will attempt the task over and over, preferably under the *hands-off* supervision of an adult. They keep trying until they succeed. Right after they will search for a new challenge and attempt to tackle it using what they have learned. One can conclude that self-reliance, self-confidence and motivation are inextricably linked. Therefore, learner-centered teaching must inevitably give priority to nurturing self-motivation.

At many junior colleges across Japan students are taking communicative English classes with a native teacher from their first semester. To get an idea of these students' level of confidence in their own language learning ability, a questionnaire was given to a group of 14 students enrolled in first year and a group of 4 students enrolled in second year mandatory English courses. These two groups filled out a 20-question self-assessment profile to gauge their self-confidence (see Appendix D). The profile was created by Finch (Accessed, 2014) and used in its original form. Students indicate on a scale of 1-5 to what degree they agree or disagree with the 20 positive statements. *False* is worth 1 or 2 points, *Maybe* amounts to 3 points, and *True* is valued at 4 or 5 points. Figure 3 shows the averaged results per answer; results from 4-5 are considered indicators of a basic level of confidence. It seems that freshman confidence barely changes after the first year of study. The registered change is a decrease in confidence with a majority of 'maybe' answers. This leads us to believe that adjustments to the curriculum are required in order to support and increase self-confidence in junior college graduates. One can conclude from the figure that freshman confidence barely changes after one year of study. As most junior college English programs do not pay special attention to or nurture self-confidence, students are left to use grades from written tests as confidence builders. The registered change is caused by a decrease in confidence due to an increase in 'maybe' answers. This leads us to believe that adjustments to the curriculum may be required in order to support and increase self-confidence in junior college graduates. An increase in

self-confidence (in one's own ability) is commonly believed to lead to an increase in motivation to participate in class.

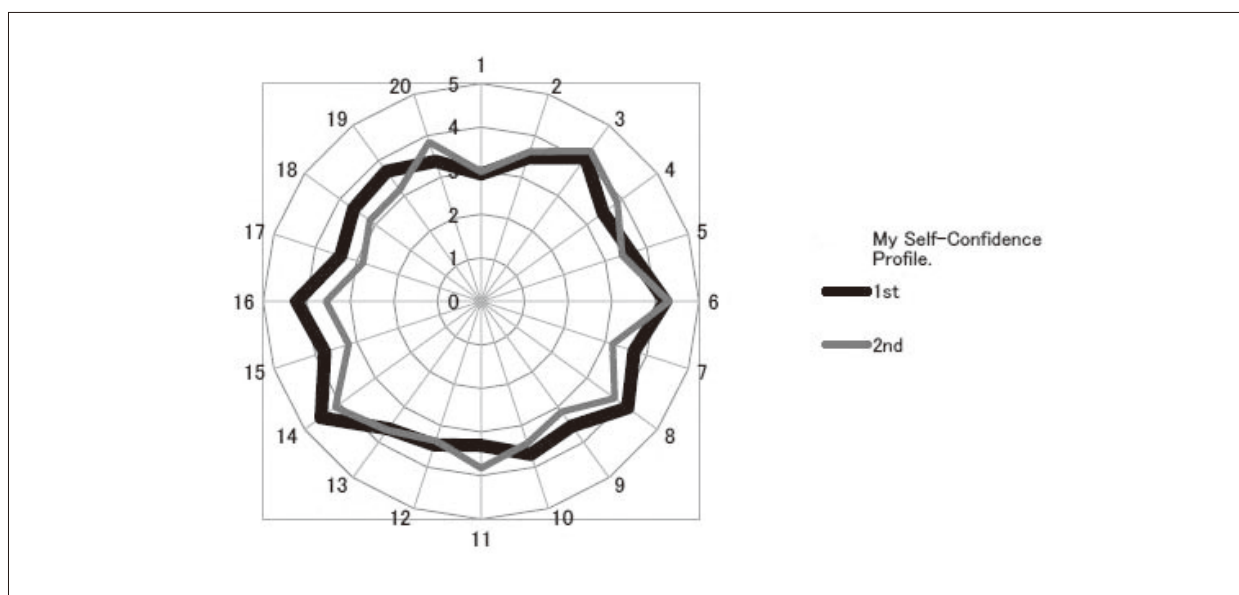


Figure 3. Results from Finch's My Self-confidence profile. No significant change is seen between the first and second year.

At junior college level, TBI offers students tasks to be mastered with hands-off supervision, promoting self-reliance. The tasks will ideally have some relevance to a student's real-life interests or future circumstances. This aspect can be built on, by presenting real-life examples of successful Japanese communicators using English at home and abroad. Students have the opportunity to shake the fallacy of English being useless and only words on a page. English can generate interest with tasks involving research, presenters and emulating real examples of effective communicators to improve (Murray, Gao, & Lamb, 2011).

Scaffolding is one of the corner stones of task-based activities and its value is in broadening the application of new language through small steps. In a multi-level classroom smaller steps with practice tasks allow students with lower competency to participate and achieve success at the same rate as higher competency level students. Being able to keep up with the group is a confidence booster and lowers the embarrassment threshold. Increasing confidence creates a thrust of motivation to keep trying.

Collaboration is another aspect of TBI that can help students build confidence and generate motivation. It is also a critical life-long learning skill. Working in a group and contributing to a joint result implies the presence of peer support. However, group dynamics affect in-class learning, especially in an TBI environment (Dornyei & Murphy, 2003). Group dynamics could give rise to negative peer pressure. Among Japanese tertiary students of English this takes the shape of a dichotomy between the *Fellowship* and the *Competence* face (Takeda, 2015). This interaction countermands effective and fair collaboration on tasks. The effects of *fellowship* and *competence* face should be pre-emptively addressed through the restructuring of tasks using "Can do" statements. Choosing to stress the *fellowship* face could help students feel more obliged to "do their part," possibly leading to inclusion, appreciation of abilities by others and a sense of responsibility towards a group goal. Conversely, collaboration should always allow for different perspectives and, support self-evaluation through peer evaluation in a safe environment. As long as collaboration leads to higher competence, students do not need to worry about losing *competence* face.

Assessment. Currently, most junior college English curricula show a prevalence of teaching to the standardized test. Testing and assessment are two facets of the learning process which are often confused (Brown 2015). The goal of assessment is to check for competency and give autonomous learners a chance to recognize their weaknesses and strengths. These would then be used to formulate new learning goals. With institutions' recent desire to apply CEFR guidelines, many junior colleges find themselves having to adjust curricula to promote communicative competency at higher levels. This means preparing students to advance from basic level A to independent and subsequently advanced user level B (The Council of Europe, 2012). Junior college students have consistently scored at A-level on entrance exams. These exams usually do not include a speaking section. Yet the same type of standardized testing is erroneously used throughout the school year to assess student progress. This common procedure is based on a fallacy that creates false expectations of improvement in freshmen, decreased motivation and disappointment in sophomores. In other words, English curricula tend to only use MEXT-endorsed CEFR guidelines to categorize textbooks and *describe* student ability. Standard English courses do not tend to consistently work towards *CEFR learning outcomes*, which are learning goals meant to increase student competency. Setting effective learning outcomes then becomes the first task in creating a unilateral English curriculum.

Students must often take an additional, national, standardized test regardless of their "course assessment" scores to satisfy future workplace demands. Future workplaces require test scores from TOEIC, TOEFL or IELTS and as such preparatory courses still have their place. However, preparatory courses, generally speaking, make up only a small part of the English curriculum. Since their learning outcomes are limited to attaining one-time, high scores, the remaining English courses can easily shift focus to improving communicative competencies. Assessment guidelines must be clear and cover only skills and language presented during instruction. In short, in order to come to a sustainable English curriculum, we must replace testing in communicative English classes with accurate, motivating and formative assessment.

Subsequently, the CEFR standards could be more effectively applied if the institutions were to implement in-course assessment in combination with project-based, final assessment. Continuous assessment takes varying learning preferences into account and allows for a rotation of assessment styles among students. In comparison to university students, junior college students only have 2 years to show progress and become independent users of English (CEFR, 2012). As such, they have a more urgent need of a structured and interconnected curriculum with clearly formulated learning outcomes. These outcomes can consolidate two years of inter-related topics and language input, leading to a final project that assesses students on what they have actually studied and the competencies they possess.

The most recent international conference on TBLT: Tasks for Real in Belgium (2015) showcased several, collaborative projects as final assessment. Student and teacher feedback included concerns such as the amount of time and skill required of individual teachers to create and monitor these projects. Institutional reticence to procuring new materials and/or facilities due to recent budget cuts were also mentioned. Furthermore, students who are already used to relatively narrow content and predictable testing may show some resistance to the level of independence asked of them in and outside of class. Having to make their own guidelines to meet project requirements is a challenge many are unaccustomed to. Thankfully, solutions were offered as well. Useful suggestions and learning experiences were shared by a number of schools that have been trying to implement collaborative projects as final assessment. At one institution English teachers banded together, divided tasks equally amongst themselves and planned feedback sessions. Others learned the importance of keeping the lines of communication open and short (Sato, 2010). Since tasks and other materials were created

by teachers, no new textbooks were purchased. Student resistance was compensated for by scheduling weekly consultation dates in advance, with both teachers and project members. Planning and cooperation seemed to be the two main contributors to their success.

Conclusion. Junior college students taking mandatory English courses are said to exhibit high-levels of stress, which may in turn be the cause for the cases of truancy and low scores. My recommendation for junior colleges is the implementation of a TBI system that supports learner motivation by providing consistency through familiarity. Additionally, nurturing life-long learning strategies may help students learn to effectively participate and collaborate on projects. In comparison to university students, junior college students only have two years to become competent users of English. Conclusions based on results from action research initiated by teachers seem to suggest that a much more structured and interconnected curriculum is needed. Clearly formulated learning outcomes and fair testing are given high priority. As Ducker (2012) said, “On balance, some form of carefully implemented task-based instruction can and should supplement English as a Foreign Language Curriculum, provided that it suits the communicative needs of the students and is tested fairly.” Two years of practicing independent learning skills may well be enough to soften the impact of “culture shock” on both students transferring to university and students entering the workforce. A best-case scenario sees them adjusting well and building on learning strategies they acquired in junior college.

References

- Brown, S. (2015). *CEFR-J: It's not a Syllabus!* JALT 2015 Focus on the Learner Conference, Shizuoka, Japan, 2015.
- Bygate, M. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Dornyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducker, N. (2012). Enriching the curriculum with task-based instruction. *Polyglossia*, 22(1), 3-13.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Finch, A. (2001). Self-assessment: Confidence. Retrieved from <http://www.finchpark.com/courses/assess/self-assess-confidence.pdf>
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Finch and Hun (2000). *The Way Ahead*. Seoul: Hakmunsa
- Ingleby, E., Joyce, D., & Powell, S. (2011). *Learning to teach in the lifelong learning sector*. London: A&C Black.
- Liyanage, I. (2012). Critical pedagogy in ESL/EFL teaching in South Asia. *Critical ELT Practices in Asia*, 137-151.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- MEXT. (2013). *School basic questionnaire 1950-2013*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Newton, J. (2015). *Teaching through tasks: Highways, road blocks and intersections*. RELC Regional Seminar 2015 Transcending Boundaries, Singapore, 20 March 2015.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal*, 32(2), 189-200.
- Sato, R. (2011). *Investigating the effectiveness of a focus-on-form based approach for Japanese learners*. Nara: 奈良教育大学
- Saito, Y. (2015). Language Portfolio for a University Reading Class, Presentation at the JALT 2015 Focus on the Learner Conference, Shizuoka, Japan, 21 November.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual matters.
- The Council of Europe. *The Common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Takeda, R. (2015). *Face and Emotions of Japanese University Students*, Presentation at the JALT 2015 Focus on the Learner Conference, Shizuoka, Japan 2016.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Appendix

Appendix A: “Exposure to English from High school seniors to junior college sophomores (2014-2016).”

The test group can be subdivided into 18 high school seniors, 16 junior college freshmen and 19 seniors. The students included in this group were Japanese nationals studying at typical, Japanese schools. None were children from international marriages, alumni of immersion programs or part of families who have previously functioned as homestay families. The questionnaire consisted of 8 questions, of which only 4 were considered for this chart:

1. Have you had a native teacher/ALT in (junior) high school?
2. Do you use English in your daily life?
3. Are you interested in other countries?
4. Will you use English in the future?

	ALT class	English in daily life	Interest in other countries	Will use English in the future	Total Informants
High school seniors	12	6	7	12	18
Junior college freshmen	13	3	10	16	16
Junior college seniors	14	2	13	15	19

Appendix B: “How do I like to learn English?” questionnaire, featuring 17 positive statements about learning styles

Positive Statements about Learning Styles		YES: Responses
1	I like to learn by reading in class.	10
2	I like to play language games in class.	9
3	I like to learn by speaking in class.	6
4	I like to have a textbook.	8
5	I like the teacher to explain everything.	13
6	I like the teacher to tell me my mistakes.	11
7	I like to study in pairs in class.	7
8	I like to study in groups in class.	13
9	I like to study outside of class.	6
10	I like to study grammar.	6
11	I like to study new words.	9
12	I like to watch TV in English.	8
13	I like to talk to native speakers.	5
14	I like to think about my progress.	4
15	I like to visit the teacher in his/her room.	5
16	I like to ask the teacher for help.	10
17	I like to ask other students for help.	12

Appendix C: Student-owned devices 2015-2017

Student-owned Devices (percentages) 2015-2017			
	Smart phones	PC or laptop	Tablet
1st years 2015-2016	100	85	56
1st years 2016-2017	100	57	1
2nd years 2015-2016	74	26	16
2nd years 2016-2017	100	100	75

Appendix D: My self-confidence profile statements

My self-confidence profile			
1. I have the ability to learn English.			
2. If I do my best, I will achieve my learning goals.			
3. I will improve if I continue to study.			
4. I like to speak in English in class.			
5. Trying to speak English is more important than accuracy.			
6. I like to study with my group members in class.			
7. My contribution is as important as anyone else's.			
8. I participate in all the activities in class.			
9. I participate even if I am embarrassed or nervous.			
10. I ask the teacher for help when needed.			
11. If I don't understand, I say so.			
12. I do my best, whatever the situation.			
13. I keep trying to learn, even if I am nervous.			
14. It is OK to make mistakes when practicing new language.			
15. I'm not bothered what other students think of my efforts.			
16. I'm not bothered what the teacher thinks of my efforts.			
17. I believe in myself. I trust myself.			
18. I trust my feelings and emotions.			
19. I think about my learning ("How am I doing?").			
20. I am a good language-learner.			

日本大学国際関係学部国際関係研究に関する内規

平成21年3月18日制定
平成21年4月1日施行
平成24年3月7日改正
平成24年4月1日施行

(趣 旨)

第1条 この内規は、日本大学国際関係学部国際関係研究所（以下研究所という）が発行する国際関係研究に関する必要事項を定める。

(発 行)

第2条 国際関係研究の発行者は、国際関係研究所長とする。

2 国際関係研究は、毎年2回10月及び2月に発行するものとする。ただし、国際関係研究所運営委員会（以下委員会という）が必要と認めたときは、この限りでない。

(編集委員会)

第3条 日本大学国際関係学部国際関係研究所規程第14条に基づき、研究所に編集委員会を置く。

2 編集委員会は、国際関係研究の編集・発行業務を行う。

3 編集委員会は、国際関係研究所運営委員会をもって構成する。

4 編集委員会委員長は、国際関係研究所運営委員会委員長とし、編集委員会副委員長は、国際関係研究所運営委員会副委員長とする。

(投稿資格)

第4条 国際関係研究に投稿することのできる者は、次のとおりとする。

① 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）の専任教員（客員教授を含む）

② 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）が受け入れた各種研究員及び研究協力者（名誉教授を含む）

③ 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）の非常勤講師

④ その他委員会が適当と認めた者

(原稿の種別)

第5条 国際関係研究に掲載する原稿は、国際関係及び学際研究に関する研究成果等とし、原稿の種別は、論文、研究ノート、資料、学会動向、その他編集委員会が認めたものとする。

(投稿数)

第6条 投稿は1号につき1人1編とする。ただし第4条第3号及び第4号の者は年1回限りとする。

(使用言語)

第7条 使用言語は次のとおりとする。

① 日本語

② 英語

③ 英語以外の外国語で編集委員会が認めたもの

(字数の制限)

第8条 原稿は字数16,000字以内（A4で10頁程度）とする。

2 前項の制限を超える原稿は、編集委員会が認めた場合に限り採択する。

(原稿の作成)

第9条 原稿の作成は、別に定める「国際関係研究執筆要項」による。

2 原稿はパソコンで作成したものとする。

(禁止事項)

第10条 原稿は未発表のものとし、他誌への二重投稿をしてはならない。

(原稿の提出)

第11条 投稿者は、印字原稿(図表、写真を含む)と当該原稿のデジタルデータ(原則として図表、写真を含む)を保存した電子媒体及び所定の「国際関係研究掲載論文提出票」を添付し、研究事務課に提出する。

(提出期限)

第12条 原稿の提出期限は、毎年6月30日及び10月31日とする。

2 前項の提出日が祝日又は日曜日に当たる場合は、その翌日に繰り下げる。

(審査)

第13条 投稿原稿は、別に定める審査要項に基づき編集委員会において審査するものとする。

2 論文の審査は、受理した原稿1本につき、編集委員会委員のうちから選任された審査員2名が審査する。ただし、投稿原稿の専門領域に応じて、学部内又は学部外から審査員を選任し、審査を委託することができる。

3 研究ノート、資料、学会動向、その他の審査は、編集委員会委員のうちから選任された審査員1名が、審査する。ただし、投稿原稿の専門領域に応じて、編集委員会委員以外の審査員1名を選出し、審査を委託することができる。

4 審査員は、自ら投稿した論文等について審査することができない。

5 審査員は、当該審査結果について、所定の「審査結果報告書」を作成し、編集委員会に報告する。

6 編集委員会は、前項の報告に基づき、投稿原稿掲載の可否について審議し、決定するものとする。

(校正)

第14条 掲載が決定した投稿原稿の執筆者校正は、二校までとし、内容、文章の訂正はできない。

(別刷の贈呈)

第15条 国際関係研究の別刷は、1原稿につき30部を投稿者に贈呈する。

2 前項の部数を超えて別刷を希望する場合の経費は、投稿者の負担とする。

(著作権)

第16条 国際関係研究に掲載された論文等の著作権は、各執筆者に帰属する。ただし、論文等を出版又は転載するときは、編集委員長に届け出るとともに、日本大学国際関係学部国際関係研究からの転載であることを付記しなければならない。

(電子化及び公開)

第17条 国際関係研究に掲載された論文等は原則として電子化(PDF化)し、本学部のホームページを通じてWEB上で公開する。

附 則

1 この内規は、平成24年4月1日から施行する。

2 従前の『国際関係研究』寄稿要項は廃止する。

国際関係研究執筆要項

平成21年3月18日制定
平成21年4月1日施行
平成24年3月7日改正
平成24年4月1日施行

- 1 原稿は完全原稿とし、締切日を厳守してください。また、翻訳原稿については、必ず原著者の許可を得てください。
- 2 原稿の種別は次のとおりとします。
 - ① (1) 論文 (2) 研究ノート (3) 資料 (4) 学会動向
 - ② (1)～(4)以外のもので編集委員会が認めたもの
- 3 本文は常用漢字、現代かなづかいとし、学術上で必要な場合においては、その分野で標準とされている漢字を用いてください。数字はアラビア数字を用い、外来語はカタカナ書きとしてください。
- 4 原稿は、字数16,000字以内(A4で10頁程度)とし、次の書式で作成してください。
 - ① 日本文 22字×42行×2段
 - ② 英文 50字×42行×1段
- 5 原稿はパソコンを使用し、A4の印字原稿(図表、写真を含む)及びデジタル原稿(図表、写真を含む)に別紙「国際関係研究論文提出票」を添付し、研究事務課に提出してください。
- 6 図、表、写真は、パソコンを使用して作成しデジタル原稿に含めて提出してください。
 - ① 図、表、写真は著者がオリジナルに作成したものを使用してください。
 - ② 図、表、写真は本文中の該当箇所に挿入・添付してください。
 - ③ 図、表、写真にはそれぞれ、図―1、表―1、写真―1などのように通し番号をつけ、タイトルをつけてください。
 - ④ タイトルは、表の場合は表の上に、図・写真の場合は下につけてください。
 - ⑤ 図、表、写真は原則として1色とします。カラーページが必要であれば使用できるものとしますが、費用は著者の実費負担とします。
- 7 英語の表題とアブストラクト(約200語)を添付してください。本文が英文の場合は、日本語アブストラクト(約400字)を添付してください。
- 8 引用文献は、本文中に番号を当該箇所の右肩につけ、本文の終りの引用文献の項に番号順に、以下の形式に従って記述してください。ただし、特別の専門分野によっては、その専門誌の記述方法に従ってください。
 - ① 原著論文を雑誌から引用する場合
番号、著者名、論文表題、掲載雑誌名、巻数、号数(号数は括弧に入れる)、頁数(始頁、終頁)、発行年(西暦)の順に記述してください。
 - ② 単行本から引用する場合
番号、著者または編者名、書名、版次、章名、引用頁、発行所、その他所在地、発行年(西暦)の順に記述してください。
 - ③ 文章を他の文献から引用する場合
原典とそれを引用した文献および引用頁を明らかにして〔 〕に入れて〔・・・より引用〕と明記してください。
- 9 参考文献は文末にまとめてください。表記については、8の引用文献の表記を参照してください。

具体的な引用方法については、それぞれの国や学問分野によって違いもありますが、以下の例示をひとつの基準として参考にしてください。

(1) 日本語文献引用の例示

四宮和夫『民法総則』(昭和61年) 125頁

末弘厳太郎「物権的請求権の理論の再検討」法律時報〔または法時〕11巻5号(昭和14年1頁)

すでに引用した文献を再び引用する場合には、

四宮・前掲書123頁または四宮・前掲『総則』123頁

末弘・前掲論文15頁または末弘・前掲「再検討」15頁

(2) 英語等文献引用の例示

Charles Alan Wright, *Law of Federal Courts*, 306 (2d ed. 1970)

Dieter Medicus, *Bürgerliches Recht*, 15. Aufl., 1991

Georges Vedel, *Droit administratif*, 5e ed., 1969

Harlan Morse Brake, “Conglomerate Mergers and the Antitrust Laws”, *73 Columbia Law Review*〔または *Colum. L. Rev.*〕555 (1973)

Alexander Hollerbach, “Zu Leben und Werk Heinrich Triepels”, *Archiv des öffentlichen Rechts*〔または *AoR*〕91 (1966), S. 537 ff.

Michel Villey, “Préface historique à l’étude des notions de contrat”, *Archives de Philosophie du Droit*〔または *APD*〕13 (1968), p.10.

すでに引用した文献を再び引用する場合には、

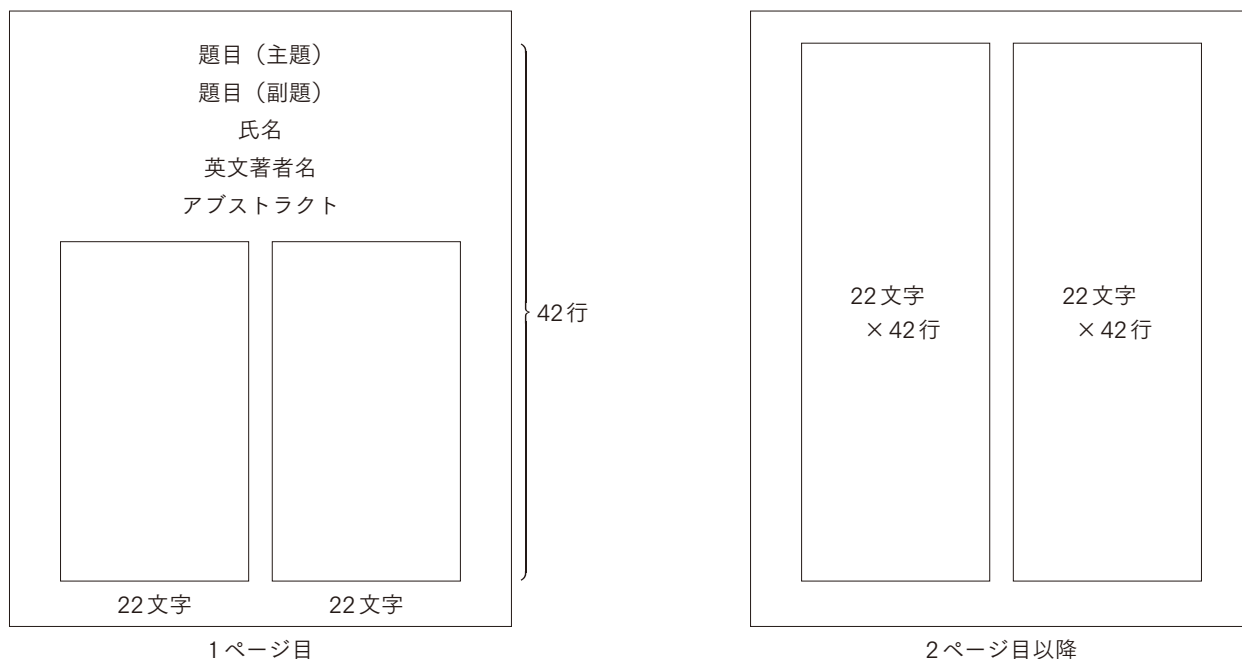
Wright, *op. cit.*, pp.226-228.

Medicus, a. a. O., a. 150.

Vedel, *op. cit.*, p.202.

ただし、直前の注に掲げた文献の同一箇所を引用するときは、*Ibid.* 他の頁を引用するときは、*Ibid.*, p.36

日本文 刷り上り後のイメージ



以 上

STUDIES IN
INTERNATIONAL RELATIONS
VoL.37 No.1 October 2016
CONTENTS

ARTICLES

Yen Depreciation and Japan's Exports:

An Analysis of Pass-through Ratios, Based on U.S. Import Price Data..... Mitsuo HOSEN ... 1

Community Development and Social Capital :

Case Studies of Women's Groups in Nepal Chikako AOKI ... 15

Ryusuke Miyazaki's view of China..... Keiko INOUE ... 27

A study on "*The wars unwomanly face*" by Svetlana Aleksievich Takako YASUMOTO ... 35

The Vikings spiritual law induced from Hávamál and Ásatru Toshiyasu ISHIWATARI ... 45

Student Teacher Observation:

Perspectives on Evaluation and Criteria Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA ... 53

RESEARCH NOTES

English Teaching: Focusing on L2 Motivational Self System Hideyuki KUMAKI ... 73

Task-based EFL Curriculum Now:

Implementation at Junior College Kinsella I.C. VALIES ... 83

執筆者一覧

〈掲載順〉

法専 充男	日本大学国際関係学部	教授
青木千賀子	日本大学国際関係学部	教授
井上 桂子	日本大学国際関係学部	教授
安元 隆子	日本大学国際関係学部	教授
石渡 利康	日本大学国際関係学部	名誉教授
Maria DEL VECCHIO	日本大学国際関係学部	助教
松浦 康世	日本大学国際関係学部	助教
熊木 秀行	日本大学国際関係学部	助教
Kinsella I.C. VALIES	日本大学短期大学部	助教

国際関係研究

第37巻 第1号

平成28年10月31日 発行

編集者 渡 邊 武 一 郎
発行者 日 本 大 学 国 際 関 係 学 部
発行所 国 際 関 係 研 究 所
〒411-8555 静岡県三島市文教町2丁目31番145号
電 話 055-980-0808
FAX 055-980-0879
印刷所 み ど り 美 術 印 刷 株 式 会 社
〒410-0058 静岡県沼津市沼北町2丁目16番19号

ISSN 1345—7861

STUDIES IN INTERNATIONAL RELATIONS

VoL.37 No.1 October 2016

Institute of International Relations

College of International Relations

Nihon University

Mishima, Japan

<http://www.ir.nihon-u.ac.jp/>