

ISSN 1345—7861

# 国際関係研究

第38巻第2号

平成30年2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38巻第2号 平成30年2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38巻第2号 平成30年2月

## 目次

### 論文

ドイツ第三帝国における政軍関係(2)

—国防軍内抵抗派の活動を中心に—……………吉本隆昭…1

国際連盟の成立をめぐるイギリスの政策

—会議体制による戦争の防止—……………大久保明…11

スベトラーナ・アレクシエーヴィチ『最後の証人たち』論

—「見る」ことから「語る」ことへ—……………安元隆子…19

教職履修学生の英語模擬授業の振り返りにおける

ピア・フィードバックの影響……………生内裕子…29

Student Teacher Perceptions of Evaluation Criteria

Through Reflective Practice …………… Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA …39

明治維新時のビジン横浜方言

—子音音声転写分析—……………大川英明…67

### 研究ノート

エリザベス・ビスランドとネリー・ブライの見た日本

—ラフカディオ・ハーンとの関係に触れながら—……………梅本順子…79



# ドイツ第三帝国における政軍関係（2）

—国防軍内抵抗派の活動を中心に—

吉 本 隆 昭

Takaaki YOSHIMOTO. Civil-Military Relations in the German Third Reich (2) -Focusing Resistance Group in the Wehrmacht-. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.1-10.

The German Third Reich is well thought to be a “solid” sovereign. However, there were many resistance groups in the German Third Reich. Among them, the resistance group in the Wehrmacht was the most powerful and practicable to destroy Hitler and Nazi-regime. They convicted coup-d’état, assassinating Hitler, on 20<sup>th</sup> July 1944, which ended up in failure. As a result, Germany lost its last chance for early peace conciliation, and had to fight disastrous war with allied countries, until Berlin fell and Hitler killed himself in May, 1945. This thesis analyzes the resistance movement in the Wehrmacht and clarifies the cause of their failure from the viewpoint of civil-military relations in the German Third Reich.

## はじめに

一枚岩であったと考えられやすいドイツ第三帝国において、実際は独裁者アドルフ・ヒトラーとナチス政権に反対するいくつもの抵抗グループがあり、様々な抵抗運動が行われた。その中にあってドイツ国防軍（Wehrmacht）内で形成された抵抗派（以下、軍内抵抗グループと称する）は最も強力にヒトラーとナチス政権を打倒する可能性が高かったが、1944年7月20日に決行されたヒトラー暗殺とナチス政権打倒のクーデターは失敗して抵抗グループは完全に壊滅した。それによって戦争の早期終結の機会を失ったドイツは、翌1945年5月にヒトラーが自殺し首都ベルリンが陥落して、全土が連合軍に占領するまで戦闘を続け、国土の破壊と多くの犠牲者を出す結果になった。

本論文は、ドイツ第三帝国での反ナチ抵抗運動を概観し、その中でもナチス政権打倒の成功の可能性が最も高かった軍内抵抗グループの実態をドイツ第三帝国の政軍関係の中から考察し、さらにヒトラー及びナチス政権打倒計画失敗の原因を明らかにするものである。

我が国でもドイツ第三帝国（ドイツ現代史）研究の一環として反ナチ抵抗グループの研究は行わ

れているが、ドイツ第三帝国における政軍関係の観点からの研究は皆無であり、本論文が今後この分野での研究の進展に一石を投じることになれば望外の喜びである。

なお本論文作成に主として使用した一次史料は、平成29年8－9月に日本大学海外派遣研究者（短期B）によって、ベルリンで収集したドイツ抵抗記念館所蔵文書に依る。同記念館にはドイツ政府の長年の努力によって多数の反ナチ抵抗派関連文書が収集、所蔵されている。

## 1 ドイツ第三帝国の反ナチ抵抗運動

ドイツ第三帝国には、様々な反ナチ抵抗グループや個人の抵抗者が存在し、今までの研究で明らかになっただけでも、42回のヒトラー暗殺計画があったが、ヒトラーは強運でその全てから逃れて生き延びた。軍内抵抗グループ以外の主要な抵抗グループ、勢力は次の様である。

### （1）左翼グループ

1933年のナチス政権成立以前からナチスの政敵であった左翼勢力のドイツ共産党（KPD）や社会民主党（SPD）は、第三帝国になっても抵抗を続けたが、ゲシュタポ（秘密国家警察）の厳しい追

及によって、社会民主党はロンドンへ、共産党はモスクワに亡命して、国外から反ナチ運動を続けることになった。

一方、ドイツ国内に残った社民党支持の大部分の人々は、「内的抵抗」と呼ばれる各人の心の中だけで抵抗する消極的な抵抗で、ナチスの支配する第三帝国で日常生活を送った。

ドイツ国内の共産党系の抵抗グループは、大部分がゲシュタポの取締りで壊滅したが、モスクワ（赤軍情報部）の指令下で少数が活動を続けた。その一つが「ローテ・カペレ（赤い楽団）」の秘匿名で呼ばれたドイツ空軍将校のハロ・シュルツェーボーゼンと経済省職員アルフレート・フォン・ハルナックを指導者として、100名以上の軍人、官吏、学者、学生、ジャーナリスト等の多彩な人々で構成された抵抗組織であったが、1942年8月にゲシュタポに摘発されて組織は壊滅した。この組織は、戦後西ドイツでは、抵抗グループというよりもソ連指令下の軍事情報収集のための共産主義者のスパイ組織と考えられてきたが、冷戦終結後の旧ソ連等、東側の史料が閲覧できるようになって、共産主義者によるスパイ組織ではなく広範なドイツ人による反ヒトラー、反ナチ抵抗グループの一つと考えられるようになった<sup>(1)</sup>。

## （2）キリスト教会

キリスト教のカトリック派は、ワイマール時代からカトリック中央党という政党を組織してナチ党と戦ったが、ナチス政権成立後の1933年7月、ナチス政権がローマ教皇庁とコンコルダート（政教条約）を締結したことにより、カトリック教会はナチスを承認し、教会外の問題は国家に委ねることになった。その結果、カトリック中央党は解散させられ、その他のカトリック諸団体もナチスに吸収された。これによってドイツ・カトリック教会の政治力は失われ、ミュンヘン大司教ファウルハーバーが説教でナチスを批判したり、ベルンハルト・リヒテンベルク司祭、フランツ・ライニシュ神父、マックス・ヨゼフ・メッツガー神父等が個人としてナチスを批判し抵抗した以外は、カトリック教会の反ナチ抵抗運動はほとんどなかった<sup>(2)</sup>。

一方プロテスタント教会では、福音派のルート

ヴィッヒ・ミューラー牧師を指導者にドイツ・キリスト者運動を組織して、親ナチの統一プロテスタント教会の設立を図ったが、これに対してマルティン・ニーメラー牧師らが、1934年に告白派を組織して、バルメンで会議を開催して、ドイツ・キリスト者主導の帝国教会に反対した。この事態に、ナチスが介入して、1937年7月ニーメラー牧師は逮捕投獄された。その後は、ディートリッヒ・ボンヘッファー牧師を中心にゲルデラー、クライザウ・グループとも連携しながら抵抗運動を続けた<sup>(3)</sup>。

## （3）青少年グループ

若者による抵抗グループも存在した。アダルベルト・プロープストを指導者とするカトリック青年組織は、ナチスの青年組織であるヒトラー・ユーゲント（HJ）と街頭で乱闘事件を起こす等、闘争を続けてきたが、カトリック教会指導部がコンコルダート（政教条約）締結により、ナチスと妥協したことに激しく抗議した。その結果、プロープストは1934年6月のレーム事件（ナチ突撃隊指導部の粛清）の混乱に紛れてナチスに殺害された。それに対してカトリック青年組織は、プロープストを殉教者として抵抗を続けたが、1937年に全てのカトリック系団体は禁止され、指導者達はゲシュタポに逮捕されたが、それ以降も地下活動で抵抗を続けた<sup>(4)</sup>。

一方、大学生による抵抗運動も起こった。ハンス、ゾフィーのショル兄妹とヴィリー・グラーフ等、20名の学生とクルト・フーバー教授によるミュンヘン大学での「白バラ」抵抗運動（Weiße Rose）である。1942年中頃から4種類の反ナチのビラ配布が行われ、1943年に入るとさらに数千枚の反ナチ・反戦ビラの配布、郵送とミュンヘンの街頭にペンキでスローガンを書いて、ナチス体制の崩壊と戦争の終結を主張したが、1943年2月18日に全員がゲシュタポに逮捕され、ショル兄妹ら5名の学生とフーバー教授が死刑判決を受けて断首された。残りの10名の学生も有期刑に処されて、白バラ抵抗グループは壊滅した。しかしながら、白バラ抵抗運動のビラを読んだ人数は数千人に及び、その中にはクライザウ・グループの指導者モルトケ伯爵も含まれていた。ハンブルク大学でも



白バラに啓発されて抵抗運動が起こり、30名がゲシュタポに逮捕されたが、その半数が連合軍に救出されている<sup>(5)</sup>。

さらに「スウィングス（Swings）」と呼ばれるスウィング・ジャズを愛好する裕福な家庭の子女のグループによる抵抗も存在した。その中で最大のグループは100名程度でハンブルクに存在した。彼らは、ヒトラーユーゲントに対抗してイギリス風の派手な服装でジャズパーティーを開いていたが、1940年にジャズパーティーが当局に禁止されたのを契機に、ナチス当局に反抗して、英語を話しジャズを聴き、自堕落な生活を送ることで抵抗したが、やがてヒトラーユーゲントの訴えによって大半がゲシュタポに逮捕されて強制収容所か刑務所に送られた。彼らは、初めはジャズ好きの富裕市民の子女の集まりにすぎなかったが、ヒトラーユーゲントによるナチススタイルの押しつけと当局によるジャズ禁止によって一気に反体制、反ナチの政治化したものであった<sup>(6)</sup>。

一方、ライン・ルール地方では、スウィングスとは対照的な「エーデルヴァイス（Edelweiß）海賊団」と呼ばれた工場労働者の子女で構成されたグループが存在した。彼らは、ヒトラーユーゲントとの縄張り争いから、徒党を組んで暴力行為に及び、さらに配給食料を強奪して警察に逮捕された。ただ彼らは、反ナチ抵抗グループというより非行少年の犯罪集団と見なされたが、結局ゲシュタポによって逮捕され、1944年11月に、彼らの内13名が公開絞首刑に処された。今日ドイツでも彼らを反ナチ抵抗グループの一つと判断すべきか、単なる非行少年の犯罪集団と判断すべきか、評価は定まっていない<sup>(7)</sup>。

#### （4）保守派グループ

現状打破の大衆政治運動であったヒトラーとナチスに対して、ドイツの伝統的な保守支配層は嫌悪し、いくつもの抵抗グループが形成された。その中で最大グループが、ライプチヒ市長を務めたカール・ゲルデラーを指導者に、資本家、官僚、大学教授、外交官等の上流階級で構成されたゲルデラー・グループである。このグループは、後に述べる軍内抵抗グループとも連携しており、反ナチ・クーデター成功後は、新政府の首相就任が予

定されていた<sup>(8)</sup>。

次は、ドイツ統一戦争勝利の立役者であったモルトケ元帥の子孫であるヘルムート・フォン・モルトケ伯爵を中心とするクライザウ・グループ（Kreisauer Kreis）である。このグループには、ナポレオン戦争で活躍したヴァルテンブルク元帥の子孫ペーター・ヨルク・フォン・ヴァルテンブルク伯爵も加わり、当初は若い貴族名家の反ナチ交友グループにすぎなかったが、やがて社会主義者、聖職者等多様な人物が加わり、本格的な反ナチ抵抗グループを形成した。しかし、1944年1月にモルトケ伯爵がゲシュタポに逮捕されてからは、残ったメンバーは、軍内抵抗グループに接近し協力することになる<sup>(9)</sup>。

#### （5）その他の抵抗運動

抵抗運動には、いずれのグループにも属さず、どこの指令も受けない一匹狼でヒトラーの暗殺を図った者もいた。その代表例が、失業中の家具職人ゲオルク・エルザーが、1939年11月8日夜にミュンヘンのビアホール・ビュルガーブロイケラーで時限爆弾を爆発させた事件である。ヒトラーは、毎年ミュンヘン一揆の記念日である11月8日に、ビュルガーブロイケラーで演説しているが、この時は、霧のために帰路を飛行機から列車に変更したので、いつもより13分前にその場を離れて無事であった。エルザーはスイスへ逃亡を図ったが、国境で捕らえられて、ドイツ敗戦直前に処刑された。エルザーは全くの単独犯で、犯行動機は共産主義のシンパで戦争の阻止と言われているが謎が多い。しかし、近年研究が進み、エルザーも反ヒトラー抵抗者として再評価されている。ただ、この事件の結果、ヒトラーの身辺警護は強化され、行動も秘匿されて不規則になり、ドイツ国内では爆薬等の危険物の管理が厳しくなり、それ以降のヒトラーの暗殺計画は、より難しくなった<sup>(10)</sup>。

## 2 国防軍内反ナチ抵抗派（軍内抵抗グループ）

ドイツ国防軍（Reichswehr、後に Wehrmacht と改称）は、ヒトラー及びナチス政権成立直後には、その軍備増強政策に賛同して支持していたが、1938

年1月の国防大臣ヴェルナー・フォン・ブロンベルク元帥と陸軍司令官ヴェルナー・フォン・フリッチュ上級大将等の軍首脳の失脚（ブロンベルク・フリッチュ危機）に反発して反ヒトラー、反ナチの機運が生まれ、オーストリア併合、さらにズデーテン地方併合に際してのチェコスロバキアとの開戦危機によって反ヒトラー運動が開始された。その中心になったのは、ルートヴィヒ・ベック陸軍参謀総長であった。ベック上級大将は、8月チェコスロバキアとの危機が高まる中、ナチ政権に反対して辞職し、以後軍内抵抗グループの中心人物になる。同年9月のズデーテン地方併合に際しては、後任のフランツ・ハルダー参謀総長とエルヴィン・フォン・ヴィッツレーベン第3軍管区司令官らがヒトラー排除のクーデターを計画（9月陰謀）するが、ミュンヘン会談による危機回避で不発に終わった。国防軍最高司令部（OKW）情報部（Abwehr）でも、反ヒトラー、反ナチス抵抗グループが存在した。国防軍最高司令部情報部は、ヴィルヘルム・カナリス海軍大将の指揮下にハンス・オスター中佐（後に少将）を中心に抵抗組織が形成され、情報活動を隠れ蓑に国防軍内での抵抗運動の中心になったが、1943年4月にSS（ナチ親衛隊）の知るところとなり、オスターが免官になって情報部での抵抗運動は消滅した<sup>(11)</sup>。

第二次大戦開戦後は、ドイツの対ポーランド戦、対フランス戦（西方作戦）での圧倒的な勝利によって軍内の反ヒトラー機運は低調になるが、1941年の対ソ戦の開始により、ナチズム実現のための政治イデオロギー戦争の正当性への疑義、過酷な占領政策、さらにSS特別行動隊によるユダヤ人住民の大量虐殺への嫌悪、反発等から再び軍内に反ヒトラー、反ナチの機運が生じた。特に1943年のスターリングラード戦敗北後は、対ソ戦での勝利の可能性が無くなり、ドイツ敗戦によるドイツ及びヨーロッパ全体の共産化の脅威から、国防軍内にヒトラーを排除して戦争を早期に終結させようとする抵抗グループが力を増していくことになる。

国防軍内には、国防軍最高司令部情報部のオスター・グループとは別に三つの抵抗グループが存在した。第一は、ベルリンの陸軍総司令部軍務局長フリードリッヒ・オルブリヒト大将を中心とす

るグループ。第二は、フランス占領軍の軍政長官カール・ハインリッヒ・フォン・シュチュelpナーゲル大将を中心とするグループ。第三は、東部作戦軍中央軍集団作戦主任参謀ヘニンク・フォン・トレスコウ大佐（後に少将で参謀長）を中心とするグループである。ほとんどがプロイセン以来の貴族（ユンカー）出身の正統派の軍人（将校）達であった<sup>(12)</sup>。

その中で最初に行動を開始したのは、トレスコウ・グループであった。1943年3月、ヒトラーの東部戦線の前線視察の際に射殺を図るがクルーゲ中央軍集団司令官の反対で未遂に終わり、さらにヒトラー搭乗機にコニャックに入れた爆弾を仕掛けるが、不発で失敗した。その一週間後にベルリンの武器展示会でヒトラーの爆殺を図るが、ヒトラーが予定を変更して途中で帰ったために、これも失敗した<sup>(13)</sup>。

### 3 7月20日事件

1943年3月に、北アフリカ戦線チュニジアで英軍戦闘機の機銃掃射を受けて、右手、左手指2本、左眼を失う重傷を負ったが、9月には不屈の意志で軍務に復帰して国内補充軍参謀長に任ぜられた伯爵クラウス・シェンク・フォン・シュタウフェンベルク参謀大佐が、ベルリンの国内補充軍司令部に着任して、オルブリヒト大将のグループに加わったことにより、反ヒトラー、反ナチ・クーデター計画は一気に実行へと突き進むことになる。その中心的な存在は、堅い意志と実行力を備えたシュタウフェンベルク大佐であった。

シュタウフェンベルク大佐は、シュヴァーベンの名門伯爵家の3男で、ギムナジウム修了後、1926年に国防軍（陸軍）に入隊し、1930年に少尉に任官している。1938年陸軍大学校を卒業して参謀本部に勤務した。ナチス政権成立時にはヒトラーとナチスを支持していたが、対ソ戦開始後、母方の叔父フォン・ユキスクル・ギレンバント退役大佐やトレスコウ大佐らから、東部戦線でのソ連軍捕虜の虐待、コミサール命令による政治将校の処刑、ユダヤ人住民の大量殺害等を知るに及んで、ヒトラーとナチス政権の犯罪性と彼らが祖国ドイ

ツを敗戦に導き破滅させると確信するに至り、ヒトラーとナチス勢力を実力をもって排除すべきとの結論に到達していた<sup>(14)</sup>。

シュタウフェンベルク大佐が国内補充軍（Ersatzheer）参謀長に任ぜられたことは、ヒトラーとナチス政権打倒にとって最大の僥倖であった。何故ならば国内補充軍は、前線で戦っているドイツ陸軍野戦軍に対して部隊、兵員を補充する任務を有しているのです、参謀長としてその報告でヒトラーに直接会う機会があり、また国内補充軍は、ドイツ国内の治安維持の任務も有しており、国家緊急事態が発生した場合には、指揮下の警備部隊を出動させて秩序を回復することになっていたからである。その秩序回復、治安維持のための作戦計画が「ヴァルキューレ」計画であった。シュタウフェンベルク大佐らは、ヒトラー殺害後「ヴァルキューレ」作戦を発動してクーデターを起こし、ナチス、特にSS、保安警察を排除して、ドイツ全土、全軍を掌握して、新国家を樹立する計画であった。そこでシュタウフェンベルク大佐らは、クーデター成功後の新国家樹立と運営のために、軍内のみならずゲルデラー・グループ、クライザウ・グループ等とも連携していた。新ドイツ国家の大統領には元参謀総長のルートヴィッヒ・ベック上級大将、首相にはゲルデラーが予定されていた<sup>(15)</sup>。

1944年7月20日遂に計画実行の日を迎えた。午前10時過ぎ、ドイツ陸軍国内補充軍参謀長シュタウフェンベルク大佐と副官のヴェルナー・フォン・ヘフテン中尉は、東プロイセン・ラストエンブルク近郊の総統大本営ヴォルフスシャンツェ（狼の巣）に空路ベルリンから到着した。シュタウフェンベルク大佐は、午後1時からの会議で2個師団の新編についてヒトラーに報告することになっていた。しかし、シュタウフェンベルク大佐の真の目的は、鞆に潜ませて持参した爆薬によってヒトラーを暗殺することであった。

シュタウフェンベルク大佐は、12時30分予定より早く始まった会議に参加し、時限信管を起動させた爆薬1個を入れた鞆をヒトラー近くの机の下に置いた。ベルリンに重要な電話があると中座した12時42分、作戦室は大音響と共に爆発した。それを目撃したシュタウフェンベルク大佐は、ヒト

ラーは死亡したと確信して、ヘフテン中尉と共に飛行場に到着して、空路ベルリンに向かった。

爆弾が爆発した作戦室には、ヒトラーを含めて24名がいたが、その内ヒトラーの右にいた4名が死亡、3名が重傷を負った。ヒトラーは、ブラント大佐が爆発直前にシュタウフェンベルク大佐が置いた鞆が邪魔になったので机の奥に移動させたために机の脚に遮られて奇跡的に軽傷ですんだ。しかし、反ヒトラー派のフェルギーベル通信総監が総統大本営の外部への通信を遮断したために、ヒトラーの生死は不明のままであった<sup>(16)</sup>。

ヒトラー暗殺後、直ちに「ヴァルキューレ」作戦が発動される計画だった。パリではシュチュルプナーゲル大將が、計画に従って、在パリのゲシュタポとSSを逮捕して全権を掌握したが、ベルリンではヒトラーの死亡が確認できなかったために、国内補充軍司令官フリードリッヒ・フロム上級大將はヴァルキューレ作戦の発動に同意せず、そのため反ヒトラー派はフロムを拘束して、シュタウフェンベルク大佐のベルリン帰着を待つてようやく作戦を発動した。国内補充軍司令部指揮下の各軍管区は次々にクーデターに同調したが、総統大本営との通信が回復してヒトラーの生存が明らかになり、ヒトラー自身がラジオ放送するに及んで一気に形勢は逆転し、オットー・エルンスト・レーマー少佐の指揮するベルリン警備大隊が、ヒトラー側に寝返って国内補充軍司令部を制圧してフロム上級大將を解放した。フロム上級大將は、自分の関与の疑いを払拭するために、オルブリヒト大將、シュタウフェンベルク大佐等のクーデター計画加担者5名を司令部内で直ちに銃殺刑に処した。こうして反ヒトラー、反ナチ・クーデター計画は完全に潰えた<sup>(17)</sup>。

#### 4 抵抗運動の終焉

7月20日事件で奇跡的に助かったヒトラーの怒りはすさまじく、翌21日午前1時ヒトラー本人のラジオ放送があり、自分の生存と暗殺未遂事件の残虐さを述べ、事件加担者の容赦ない一掃を命じた。直ちに国家保安本部（RSHA）内のゲシュタポ本部に400名の特別捜査チームが編成され、事



件関係者20名を当日中に逮捕し、さらにその家族、親族も逮捕した。それだけではなく事件に直接関与しなかったが、以前から反ヒトラー派と目されていた人々も次々に逮捕された。一方事件に荷担したが当日国内補充軍司令部にいなかった軍人達は、ヒトラーの生存と計画の失敗を知って次々に自決した。ヴァグナー陸軍参謀次長、中央軍集団参謀長トレスコウ少将、パリの軍政長官シュチュルプナーゲル大将、さらに関与が疑われた西方総軍司令官ハンス・クルーグ元帥、B軍集団司令官エルヴィン・ロンメル元帥等も自決した。

ゲシュタポの逮捕者は、事件関係者約600～700名、その家族、親族、非関係者の反ナチの人々で、2ヶ月の捜査で総計7千人に達したと言われている<sup>(18)</sup>。

それらの人々は、政治犯を裁く最高裁判所として1934年にベルリンに設置されたローラント・フライスラーを裁判長とする民族裁判所で裁かれた。ただ事件関係の軍人は、まず軍法会議で軍籍剥奪、除隊となり、民間人として民族裁判所で裁かれた。公判は8月7日に開廷し、フライスラー裁判長は一方的に被告を侮辱罵倒して、国選弁護人のみで一審で死刑判決を下し、即日絞首刑が執行された。裁判では、途中連合軍の爆撃で裁判所が被弾し、フライスラー裁判長が死亡して裁判資料が消失する等のハプニングが起きたが、裁判は翌1945年4月19日まで続けられた。資料が不完全で正確には分からないが、民族裁判所の判決で数百人が処刑されたと言われている。さらに7月20日事件とは直接関係のない反ヒトラー、反ナチ運動の指導者も処刑され、この中には1月に死刑判決、処刑されたモルトケ伯と彼のクライザウ・グループの人々も含まれていた。その他の多くの人々が強制収容所に送られた。こうしてドイツにおける反ヒトラー、反ナチの運動は完全に消滅し、ドイツ国防軍も完全にナチスの支配するところとなった<sup>(19)</sup>。

## 5 ヴァルキューレ作戦失敗の原因

軍内抵抗グループによるヴァルキューレ作戦、すなわちヒトラー殺害、クーデター実行、新体制の樹立がいずれも失敗したのはなぜか。

まずヒトラーの殺害に失敗したのはなぜか。これには、まず二つの偶然が作用した。

①ヒトラーが出席する作戦会議の場所が、当日は蒸し暑かったために、予定されていた密閉された頑丈なコンクリートバンカー（地上設置型防空壕）から通常の建物に変更されたために、爆薬の爆発効果が減殺された。

②爆発直前に、ヒトラーの右側にいたブラント大佐が、シュタウフェンベルク大佐が置いた爆薬をセットした鞆が邪魔になったので、机の奥に移動させたために、ヒトラーは大きな机の頑丈な脚に護られる結果になり、軽傷ですんだ。ちなみにブラント大佐は片足を吹き飛ばされて2日後に死亡している。

次に、これは最初から分かっていたことであるが、シュタウフェンベルク大佐は、北アフリカ戦線で負傷して右手がなく、左手も指2本を失っていたために、残された左手の3本の指だけで、限られた時間、場所での起爆作業をしなければならず、当初2個爆発させる予定であった爆薬は、1個にしか信管をセットできなかったために、爆発威力が不足した。

次に、クーデターはなぜ成功しなかったのか。暗殺計画の中心人物で全体の実質指導者であったシュタウフェンベルク大佐が総統大本営でのヒトラー暗殺の実行者であったために、緊要な時期に計画の発動と指揮ができず、ベルリンの国内補充軍司令部からのヴァルキューレ作戦発動の発令が大幅に遅れた。爆薬爆発後直ちにヴァルキューレ作戦が発動されていれば、例えばヒトラーが生きていても、当初総統大本営と外部との通信は遮断されていたために、その間にドイツ全土、及びドイツ占領地でクーデターが成功する可能性はあった。ただヒトラーとナチス政権を打倒する強固な意志と能力と実行力を併せ持って、ヒトラーに接近できる人物はシュタウフェンベルク大佐以外には、いなかったのかもしれない。

さらにクーデター実行時に、最も重要なドイツの首都ベルリンを押さえる役割を持つ大ドイツ連隊のベルリン警備大隊の大隊長を反ナチ抵抗グループに引き入れておくか、反ナチ側の人物を就けておく必要があった。実際にベルリン警備大隊長オッ

トー・エルンスト・レーマー少佐は、クーデター発動直後、ベルリンにいたヨゼフ・ゲッベルス宣伝相を逮捕に行ったが、ゲッベルスに説得され、ヒトラーが生存していると知って、ナチス側に寝返り、クーデター計画実行の中心であるシュタウフェンベルク大佐のいる国内補充軍司令部を攻撃して制圧し、クーデターに止めを刺している。

クーデターは失敗したのであるから、新国家樹立があり得ないのは当然である。

## おわりに

最後に、軍内抵抗グループのドイツ国家内の位置と戦後の評価である。

彼らの大部分は、先祖代々の領地を持つ裕福で名門の貴族（ユンカー）で代々高級軍人の家系の陸軍大学卒の国防軍エリート将校達であった。一般庶民に支持されて現状変革を目指した大衆政治運動のヒトラーとナチスとは、全く違う社会階層である。それでも彼らは、第一次大戦敗戦の結果成立したワイマール共和制とヴェルサイユ条約には反対していたので、それを打破するヒトラー・ナチス政権の成立を支持していた。しかしながら、ヒトラー政権による周辺国への侵略、ユダヤ人迫害、独ソ戦での収奪、絶滅戦争を知るに至って、ヒトラーの殺害とナチス政権の打倒を決意するに至ったのである。そうは言っても、彼らは、ドイツの一般国民、庶民とはかけ離れた雲の上の別世界の人々であり、戦争中に国民が選んだ国家指導者を殺害してクーデターを起こすことを大多数の一般国民が支持するかは疑問である。そうであるならば、クーデター成功で成立した新生ドイツは、国民を軍隊の実力で抑える軍事政権にならざるを得ない。しかし、その軍隊においても、一般庶民出身がほとんどである下士官、兵に支持されるとは思えない。反クーデターが起こるかもしれないし、反抗、反乱が頻発して軍は崩壊して連合国に敗北していたかもしれない。

シュタウフェンベルク大佐を中心とする軍内の反ヒトラー、反ナチス抵抗運動は、戦後当初は戦争中の「背後からの卑劣な陰謀」として裏切り者、反逆者と言われ、占領軍にも否定された。しかし、

1951年にベルリン警備大隊長だったレーマーが、7月20日事件参加者を反逆者、売国奴と述べて名誉毀損で訴えられた裁判で、レーマーは名誉棄損で有罪で3ヶ月の禁固刑に、7月20日事件を起こした将校達は祖国愛と無私の自己犠牲によって国民を救おうとしたものであり、国家反逆ではないという判決が下り、彼らの名誉回復と不法国家に対する抵抗の正当性が認められた<sup>(20)</sup>。これを切っ掛けに、7月20日事件で処刑された将校達の遺族は、旧国内補充軍司令部の中庭に犠牲者の慰霊碑を建立し、通りの名称もベントラー通りからシュタウフェンベルク通りに改称され、建物内にささやかな7月20日事件の常設展示が行われるようになった。さらに1989年には、シュタウフェンベルク大佐が勤務し抵抗運動の中心となった旧国内補充軍司令部は、7月20日事件参加者を中心に、ナチズムに対するドイツでの抵抗のすべてを包括するドイツ抵抗記念館（Gedenkstätte Deutscher Widerstand）となり、現在も新国防省の隣にすべての抵抗運動の展示、史料の収集、整理の中心組織となって活動を続けている<sup>(21)</sup>。

一方、1955年の再軍備によって誕生したドイツ連邦軍では、当初はシュタウフェンベルク大佐の行動は国家反逆であるとの見方が強かったが、1953年アドルフ・ホイジンガードイツ連邦軍総監が、彼らを軍人の模範と賞賛し、彼らは勇気ある人々、ドイツの良心と評価したことによって、現在の連邦軍に連なるドイツ軍人の理想像と見做されている。さらに1968年のドイツ連邦共和国基本法（憲法）の改正で、第20条に「抵抗権（Widerstandsrecht）」が追加され、すべてのドイツ国民は、民主的で社会的なドイツ連邦国家を守るために抵抗権が認められることになった<sup>(22)</sup>。それ故に、国内で最強の武力を有するドイツ連邦軍では、軍人に対する内面指導（Innere Führung: 精神教育）での最も重要なテーマの一つは軍の「抵抗権」、すなわち国家の命令に「服従（Gehorsam）」するのか、あるいは不法国家の命令には軍人の「良心（Gewissen）」に基づいて抵抗するのか、それを如何なる場合に如何なる条件で行使するかを議論を通じて、各人に理解させている。

## 註

- (1) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Ständige Ausstellung Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Berlin 2015, Bereich 17: Rote Kapelle. (ドイツ抵抗記念館史料, 以下 GDW: SAWN と略する。No.17 赤い楽団) 山下公子『ヒトラー暗殺計画と抵抗運動』(講談社, 1997年), 130 – 151 頁。  
 對馬達雄『ヒトラーに抵抗した人々－反ナチ市民の勇気とは何か－』(中央公論新社, 2015 年), 250 頁。
- (2) GDW: SAWN, Bereich 5-3R, 24-3, 4: Widerstehen aus Katholishem Glauben. (カトリック)  
 中井晶夫『ヒトラー時代の抵抗運動－ナチズムとドイツ人－』(毎日新聞社, 1982年), 88 – 113 頁。
- (3) GDW: SAWN, Bereich 5-2R, 24-1, 2: Widerstehen aus evangelischem Glauben. (プロテスタント)  
 中井, 前掲書, 113 – 123 頁。
- (4) GDW: SAWN, Bereich 18-2: Widerstand junger Christen. (キリスト教青年組織)  
 Ger van Roon: Widerstand im Dritten Reich, München 1994, S.44, 113-114.
- (5) GDW: SAWN, Bereich 16: Weisse Rose. (白バラ)  
 M.C. シュナイダー／W. ブュース『白バラを生きる』浅見昇吾訳 (未知谷, 1995年)  
 インゲ ショル『白バラは散らず』内垣啓一訳 (未来社, 1977年)  
 関楠生『「白バラ」－反ナチ抵抗運動の学生達』(清水書院, 1995年) を参照せよ。
- (6) 山下, 前掲書, 201 – 203 頁。
- (7) 竹中暉夫『エーデルヴァイス海賊団－ナチズム下の反抗少年グループ』(勁草書房 1998 年) を参照せよ。
- (8) GDW: SAWN, Bereich 13: Regierungspläne. (政権構想)
- (9) GDW: SAWN, Bereich 15: Der Kreisauer Kreis. (クライザウ・グループ)
- (10) GDW: SAWN, Bereich 11.2R: Georg Elser und das Attentat v.8. November 1938. (エルザー事件)  
 對馬, 前掲書, 252 – 255 頁。
- (11) GDW: SAWN, Bereich 10.1R: Umsturzplanungen 1938. (1938 年クーデター計画)  
 對馬, 前掲書, 94 – 98 頁。  
 山下, 前掲書, 154 頁。
- (12) GDW: SAWN, Bereich 11.1R: Umsturzpläne und Attentatsversuche. (クーデター・暗殺未遂)  
 Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 8, Wege zum 20. Juli 1944, Berlin 2014.
- (13) Ebenda.  
 Uta von Aretin: Freiheit und Verantwortung. Henning von Tresckow im Widerstand, Baden 2011, S.20-30.
- (14) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Claus Schenk Graf von Stauffenberg und der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2004. S.27-57.  
 Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 8, Wege zum 20. Juli 1944, Berlin 2014, S.3-15.  
 Manfred Messerschmidt: “Motiv der militärischen Verschwörer gegen Hitler”, Gerd R. Ueberschäer (Hrsg.): NS-Verbrechen und der militärische Widerstand gegen Hitler, Darmstadt 2000, S.107-118.  
 ペーター・ホフマン『ヒトラーとシュタウフェンベルク家－「ワルキューレ」に賭けた一族の肖像－』大山晶訳 (原書房, 2010年), 81 – 273 頁。
- (15) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Claus Schenk Graf von Stauffenberg und der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2004. S.58-79.  
 ペーター・ホフマン, 前掲書, 288 – 321 頁。
- (16) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 9, Stauffenberg und das Attentat vom 20. Juli 1944, Berlin 2014, S.20-31.

- 小林正文『ヒトラー暗殺計画』(中央公論社, 1984年), 3-20頁。
- ペーター・ホフマン, 前掲書, 386-425頁。
- 山下, 前掲書, 211-232頁。
- (17) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Claus Schenk Graf von Stauffenberg und der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2004, S.84-95.
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 10/11, Der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2014, S.8-65.
- 小林, 前掲書, 124-142頁。
- (18) 小林, 前掲書, 143-150頁。
- 對馬, 前掲書, 141-154頁。
- (19) ヘルムート・オルトナー『フライスラー-ヒトラーの裁判官-』(白水社, 2017年)。
- 小林, 前掲書, 150-157頁。
- 山下, 前掲書, 233-244頁。
- (20) 對島, 前掲書, 236-246頁。
- 山下, 前掲書, 245-260頁。
- (21) Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Ständige Ausstellung Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Berlin 2015.
- (22) 高田敏, 初宿正典 編訳『ドイツ憲法集 (第2版)』(信山社, 1997年), 218頁。
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 10/11, Der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2014
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Ständige Ausstellung Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Berlin 2015
- Hamerow, S. Theodore: Die Attentäter. Der 20. Juli-von der Kollaboraton zum Widerstand, München 1999
- Kershaw, Ian: Luck of the Devil. The Story of Operation Valkyrie, London 2009
- Kniebe, Toblis: Operation Walküre. Das Drama des 20. Juli, Berlin 2009
- Knopp, Guido: Sie wollten Hitler töten, München 2005
- Knopp, Guido: Stauffenberg. Die wahre Geschichte, München 2009
- Krockow, Christian Graf von: Eine Frage der Ehre. Stauffenberg und das Hitler-Attentatvom 20. Juli 1944, Hamburg 2004
- Medicus, Thomas: Melitta von Stauffenberg, Berlin 2012
- Moltke, Helmut James von: Im Land der Gottlosen. Tagebuch und Briefe aus der Haft 1944/45, München 2009
- Roon, Ger van: Widerstand im Dritten Reich, München 1994
- Stauffenberg, Berthold Shenk Graf von: Auf einmal ein Verräterkind, Baden 2011
- Steinbach, Peter u. Johannes Tuchel (Hrsg.): Widerstand in Deutschland 1933-1945, München 1994
- Steinbach, Peter u. Johannes Tuchel (Hrsg.): Lexikon des Widerstandes 1933-1945, München 1994
- Ueberschäer, Gerd R. (Hrsg.): NS-Verbrechen und der militärische Widerstand gegen Hitler, Darmstadt 2000
- Witzleben, Georg von: 《Wenn es gegen den Satan Hitler geht...》, Hamburg 2013
- オルトナー, ヘルムート『フライスラー-ヒトラーの裁判官-』(白水社, 2017年)
- 小林正文『ヒトラー暗殺計画』(中央公論社, 1984

## 参考文献

- Aretin, Uta von: Freiheit und Verantwortung. Henning von Tresckow im Widerstand. Baden 2011
- Brakelmann, Günter: Peter York von Wartenburg 1904-1944. Eine Biographie, München 2012
- Finker, Kurt: Der 20. Juli 1944. Militärputsh oder Revolution, Berlin 1994
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Claus Schenk Graf von Stauffenberg und der Umsturzversuch vom 20. Juli 1944, Berlin 2004
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 8, Wege zum 20. Juli 1944, Berlin 2014
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand: Themenkatalog 9, Stauffenberg und das Attentat vom 20. Juli 1944, Berlin 2014



年)

シュナイダー, M.C. / W. ズース 『白バラを生きる』 浅見昇吾訳 (未知谷, 1995年)

ショル, イング 『白バラは散らず』 内垣啓一訳 (未来社, 1977年)

関楠生 『「白バラ」－反ナチ抵抗運動の学生達』 (清水書院, 1995年)

高田敏, 初宿正典 編訳 『ドイツ憲法集 (第2版)』 (信山社, 1997年)

竹中暉夫 『エーデルヴァイス海賊団－ナチズム下の反抗少年グループ』 (勁草書房, 1998年)

ダレヤー, スティ 『ワルキューレ－ヒトラー暗殺の二日間－』 加藤節子 他訳 (原書房, 2009年)

對馬達雄 『ヒトラーに抵抗した人々－反ナチ市民の勇気とは何か－』 (中央公論新社, 2015年)

中井晶夫 『ヒトラー時代の抵抗運動－ナチズムとドイツ人－』 (毎日新聞社, 1982年)

ロートフェルス, ハンス 『第三帝国への抵抗』 片岡啓二他訳 (弘文堂新社, 1970年)

ベルトルト, ヴィル 『ヒトラー暗殺計画・42』 (社会評論社, 2015年)

ホフマン, ペーター 『ヒトラーとシュタウフェンベルク家－「ワルキューレ」に賭けた一族の肖像－』 大山晶訳 (原書房, 2010年)

山下公子 『ヒトラー暗殺計画と抵抗運動』 (講談社, 1997年)

本論文は、平成28年度日本大学国際関係学部個人研究費及び平成29年度日本大学海外派遣研究者(短期B)の成果に依る。



# 国際連盟の成立をめぐるイギリスの政策

## —会議体制による戦争の防止—

大久保 明

Akira OKUBO. British Policy and the Formation of the League of Nations: Preventing War by a System of Conferences. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.11-18.

After its failed attempt to mediate the July Crisis of 1914 which led to the First World War, the British government sought to establish a mechanism in which countries would be obliged to refer international disputes to a court of arbitration or a diplomatic conference. This idea of preventing war by a system of mandatory conferences became the nucleus of Britain's plan for a League of Nations. The concept was developed by officials affiliated with the British Foreign Office, such as Sir Edward Grey, the Foreign Secretary who had experienced the success and failures of the "Concert of Europe", and believed it must be updated, Lord Robert Cecil, who wrote a key memorandum on the League of Nations in 1916 and later became a leading proponent of the organization, as well as the committee established in 1918 under the chairmanship of Lord Phillimore. This article argues that the British government's focus was to establish a system of mandatory conferences which would provide a breathing space for crises to be solved through negotiation. Britain's aim materialised in Article 12 of the League Covenant, which constituted the core of Britain's League concept more than any other provision, whether that be sanctions or disarmament.

### 1. はじめに

国際連盟の創設に際して、ウッドロウ・ウィルソン米大統領が果たした役割は広く認知されているが、その他の政府の動向については一部の専門的研究を除けば周知されているとは言い難い。ウィルソン大統領が1919年のパリ講和会議で連盟設立を強く後押ししたことは確かだが、連盟規約の骨子はイギリス政府が練った草案に基づいていた。またアメリカ合衆国は、野党共和党が多数を占める議会の反対により連盟に加盟しなかったため、発足当初の連盟の主導権はイギリス帝国とフランスが握ることとなった。本稿は、国際連盟の創設期におけるイギリスの政策を検討するものである。

研究動向を整理すると、まず連盟の通史として、国際連盟の事務次長を務めた経験を持つフランク・ウォルターズやイギリスの国際関係史学者F・S・ノースエッジの研究書が挙げられる<sup>1</sup>。また、近年日本に紹介された研究として、国際連盟を含む19世紀から20世紀にかけての国際協調思想を論じたマーク・マゾワーによるものがある<sup>2</sup>。近年、日

本における連盟研究は活況を呈しており、篠原初枝、後藤春美らによって、連盟の再評価が進められている<sup>3</sup>。一方で、連盟設立に際してのイギリスの政策については、豊富な政府史料の調査に基づくジョージ・エジャートンによる1978年出版の研究書が依然として最高峰である<sup>4</sup>。近年発表されたものとしては、ピーター・イアウッドの研究書が、連盟設立後のイギリスの政策をも分析の射程に入れたものとして有用である<sup>5</sup>。

本稿は、こうした優れた先行研究を参照しつつ、一次史料に基づき、独自の視点からイギリス政府の連盟構想を再検討する。本稿は、イギリス政府が戦争を回避する手段として、国際会議の開催を義務化する枠組みの構築にこだわったことに着目する。連盟の集団安全保障機能に関するこれまでの研究は、武力制裁の強制性に着目することが多かった。すなわち、パリ講和会議でフランス政府が主張したように、侵略国に武力制裁を自動的に課す強制力を連盟に持たせるべきか、それとも英米が主張したように、武力制裁の発動はあくまでも加盟国の自由裁量に依るべきか、という対立軸

である<sup>6</sup>。結果として英米の主張が通り、連盟が強制力の弱い組織となったことはよく知られている。一方で、先行研究で精査されることは少ないが、イギリス政府が第一に重視していたのは、強制力の問題以前に、国家間の係争が武力衝突へと発展する前に必ず国際会議を開き、外交交渉によって戦争を防ぐ体制を確立することであった。本稿は、この点に焦点を当て、イギリス政府がそのような会議体制の確立を目指した経緯を明らかにし、イギリスの政策が連盟の成立に与えた影響について考察する。

## 2. イギリス政府の連盟構想の萌芽, 1914-17年

第一次世界大戦の巨大な惨禍は、将来の戦争を予防するための国際機関を組織するべきだという政治的気運を生んだ。1914年から16年にかけてイギリスでは、フェビアン協会や民主統制連合(Union of Democratic Control)といった民間団体により、軍縮を推進し、国際紛争を平和的に解決するための国際組織の必要性に関する啓蒙活動が実施された。とりわけ、自由党の有力政治家で元駐米大使のブライス卿を長としたグループは、アメリカの連盟運動と連携しながら、政府に対して効果的な宣伝活動を繰り広げた。このブライス・グループが中心となり、1915年5月にロンドンで国際連盟協会の前身となる組織が立ち上げられ、エドワード・グレイ外相や、南アフリカの有力な政治家であり、イギリス帝国戦時内閣の一員となるヤン・スマッツの支援を得た。大戦の後半期にいたると、戦後に何らかの形の国際的な平和維持組織を設立することは、イギリス政府の既定方針になる<sup>7</sup>。

グレイ外相をはじめとするイギリス政府高官が連盟構想に強い関心を抱いた背景には、19世紀の会議外交への高い評価と、第一次世界大戦の開戦に際してのドイツの行動があった。1814-22年のウィーン会議からヴェローナ会議にかけて欧州列強が築いた会議外交の伝統は、列強間の不和に起因する度重なる機能不全を経験しながらも、ベルギー独立問題をめぐる1830年代のロンドン会議や、露土戦争の戦後処理をめぐる1878年のベルリ

ン会議に見られるように、危機に際しての紛争調停や列強間の利害調整の場としてしばしば復活した。1912-13年のバルカン戦争に際しても、ロンドンで国際会議が開催され、局地的紛争を欧州列強間の全面戦争に拡大させないための外交努力がなされた。1912-13年のロンドン会議を主導したグレイ外相は、オーストリア皇位継承者の暗殺に端を発する1914年7月の危機に際しても、列強間の会議によって危機を平和的に解決することは可能だと考え、紛争当事国のオーストリアとロシアを除く四列強(イギリス、フランス、ドイツ、イタリア)による国際会議の開催を提案した。しかし、すでにオーストリアを全面的に支援する方針を内々に決定していたドイツは、グレイの会議提案を拒絶し、第一次世界大戦の勃発を国際会議によって防ぎえたかもしれない唯一の機会が失われてしまった<sup>8</sup>。この経験からイギリス政府では、戦争勃発の危機に際しては、国際会議の開催を義務化するべきだという考えが説かれ、イギリス政府の連盟構想の要となっていく。

1915年8月にグレイは、ウィルソン米大統領の側近のエドワード・ハウスに宛てた書簡のなかで、次のように述べた。

私は、昨年に平和か戦争かを決した運命的な一歩が、会議の拒絶だったこと、そしてこのことから得られる教訓について、ますます考えています。二国間の紛争が仲裁、調停ないし他国による会議によって解決することを要求するなんらかの国際連盟が——それを設立できるとすれば——最高の報奨となるでしょう。これまで国際法には制裁措置がありませんでした。今次大戦の教訓は、列強が国際法に制裁措置を付与することを誓う必要がある、ということです。この点さえ押さえれば、公海の自由をはじめとする諸問題の解決は容易となるでしょう。しかし、[イギリスなどが]公海の自由を保証する一方で、ドイツが陸上において自国の法のみを尊重し、自由に戦争を始める権利を維持するのであれば、それは公平な提案とは言えないでしょう<sup>9</sup>。

このように 그레이 は、国際紛争に際して会議を開催し、国際法を強制する機能を有する国際連盟の創設が望ましいと考えた。そして、敵国ドイツもそのような体制に組み込み、交戦権を制限するべきだと述べたのである。

イギリス政府が国際連盟構想に関する具体的検討を行った最初期の例として、1916年秋にアスキス連立内閣下で作成された政策文書が挙げられる。まず、外務省内部で作成された戦後秩序のあり様に関する包括的覚書のなかで、民族自決、全般的軍縮、仲裁条約といった平和維持のための施策とともに、これらの実施を保証する組織として、「国際連盟 (a League of Nations)」の樹立が望ましいと論じられた<sup>10</sup>。同年12月にアスキスに代わって連立内閣の首相となるデヴィッド・ロイド・ジョージは、この外務省覚書が国際連盟の設立を推したイギリス政府で最初の公文書だったのちに回顧した<sup>11</sup>。

これに続き、外務政務次官ロバート・セシル卿とエア・クロウ事務次官補がいつそう踏み込んで連盟案を検討した。19世紀末の保守党政権を率いた第3代ソールズベリ侯爵の三男であったロバート・セシル卿は、両大戦間期における国際連盟の著名な擁護者となる。そのようなキャリアを歩み出すきっかけともなる覚書を、彼は1916年秋に起草していた。セシルの提案は、19世紀の「欧州協調 (Concert of Europe)」をモデルとする国際会議体制を構築するという内容であった。セシルによれば、19世紀「欧州協調」の問題は、会議の開催が義務付けられていない点にあった。ゆえに、武力に訴えることをすでに決意した国が出てきた場合、それを抑止して会議の決定に従わせることは困難であった。その解決策としてセシルは、国際紛争を列国間の会議に付託することを義務化し、会議が結論を出すまでの間 (最大3カ月間)、武力行使を禁ずる条約を講和の際に調印することを提案した。そして、これに違反して武力を行使した国に対しては、他のすべての調印国が経済制裁を加えることを約すことで、条約に強制力を持たせることができるとした。セシルの構想は、もし1914年7月にアメリカ合衆国を含む世界の列国が、ドイツとオーストリアに国際会議への参加を、経済制

裁という後ろ盾を得て強く呼びかけていれば、大戦勃発を防ぎえたかもしれないという分析に基づいていた<sup>12</sup>。国際会議の開催を義務付け、外交交渉によって国際紛争を解決する猶予期間を設けることで、戦争の防止を図る構想であった。

セシルの覚書に対して、イギリス外務省随一の欧州専門家として知られたクロウ次官補が検討を加えた。クロウは、会議体制の樹立には賛同しながらも、制裁の義務化が平和を導くという考えには懐疑的であった。クロウによれば、制裁の効果はあくまでも制裁を行使する側とされる側のパワーバランスによって決まるのであり、制裁の義務化だけでは平和は保証されないのだという。すなわち、会議体制の成否は、結局は過去と同様に「勢力均衡 (balance of power)」によって決まるというのであった。現状維持勢力が、維持されるべき現状が正当であるという信念に基づいて連合し、現状打破勢力に対する「力の優越 (preponderance of power)」を確保することが、平和維持の鍵なのだと言った。彼はこのように、勢力均衡論に基づき、平和維持機構としての会議体制の万能性を否定した。その一方で、国際紛争の勃発に際して会議を開く規範を根付かせ、外交交渉によって問題を解決する時間的猶予を確保することの意義は認めた<sup>13</sup>。

このようにイギリス政府では、1916年の段階で、戦後になんらかの「国際連盟」を立ち上げる方針が、外務省を中心にある程度の具体性をもって議論された。外務省が構想した「国際連盟」の目標は限定的であり、武力をもって国際法を執行する強制力を持たせることでも、ましてや世界政府を樹立することでもなく、あくまでも紛争を平和的に解決するための外交交渉の場を設け、会議による国際紛争の解決という規範を醸成することが、その中心的狙いだった。

セシルとクロウの覚書は、1917年に帝国戦時内閣 (本国閣僚とカナダなど自治領の首脳が戦争遂行について討議する会議) に提出され、議論の基礎となった。そこでセシルは、国際紛争を平和的に解決する手段として、仲裁裁判と国際会議を比較し、後者のほうがイギリス帝国の利益に叶うと述べた。彼はその理由として、イギリス帝国の死



活的利益が国際法廷の判断に委ねられる事態を回避する必要性を挙げた。この点については前述したクロウの覚書でも強調されており、全会一致を原則とする政府間の国際会議を紛争解決の場とするほうが、すべての列強の賛同を得やすい現実的な選択肢だと説いていた。セシルは、戦争勃発の可能性を低減させる最良の方法は、国家間に係争が生じた場合に、国際会議が結論に達するまでの一定期間、武力行使を禁止することだと説いた。そして、そのような規則の遵守を保証するための国際連盟を設立するべきだと述べた。他の出席者もこれに賛同し、帝国戦時内閣は上記の議論に基づく国際連盟の設立を目指していく方針を確認した<sup>14</sup>。

これを受けて、1918年1月5日にロイド・ジョージ首相は、イギリスの戦争目的を説明した演説において、「軍備の負担を制限し、戦争の可能性を減らすなんらかの国際機関」を設立する方針を明らかにした<sup>15</sup>。それは、ウィルソン米大統領が有名な「14カ条」のなかで同様の組織に言及する数日前のことであった。国際連盟案は、イギリス政府内において独自に検討が重ねられ、公式な戦争目的として掲げられるにいたったのである。

### 3. イギリス政府の連盟構想の発展、1918年

1918年にイギリス政府は、国際連盟案に関する具体的な検討を進めた。同年1月中旬にモーリス・ハンキー内閣書記官長は、連盟構想に関する覚書をまとめ、首相と戦時内閣に提出した。ハンキーは、前年末に設立されたばかりの連合国最高戦争評議会（Supreme War Council: 連合国首脳による戦争指導会議）を、戦後は敵国と中立国も招き入れ、平和維持を目的とする常設国際会議機関へと発展させていく構想を描いた<sup>16</sup>。外務省においても、セシル卿が連盟案の早期検討を促していた<sup>17</sup>。

彼らの後押しを受けて、国際連盟案に関して検討する専門家委員会が1月に外務省の管轄下に組織された。元高等法院判事のウォルター・フィリモア枢密顧問官が委員長を務め、クロウをはじめとする外務省高級官僚や歴史学者が委員に選ばれ

た。委員会の目的は、法的、歴史的側面から国際紛争の平和的解決のための国際連盟の可能性を検討し、そのような組織の実用性に関して報告することであった<sup>18</sup>。

1月30日に初会合を開いたフィリモア委員会はまずハンキーの構想を議論した。委員たちは、連合国の戦時協力のための組織に過ぎない最高戦争評議会を国際連盟の原型とする考えに懐疑的であった。他方で、行政府を備えた超国家的組織の設立といった遠大な構想も退けられた。委員会は、戦争を「阻止」ないし「緩和」、「制限」するための「諸国家による何らかの連合体を組織すること」に議論を絞ることに決めた。また委員会は、国際紛争を司法的解決に適するものと、適さないものとに分けて考える原則も採用した。そして、司法的解決に適さない領土紛争のような問題に関しては、政府の代表による国際会議を調停の場とするべきだとした<sup>19</sup>。

2月中旬に開かれた第3回および第4回会合では、調停手続きに強制力を持たせるための制裁措置に関する議論が行われた。とりわけ、制裁は経済領域に限定されるべきか、それとも武力行使をも可能とするべきか、そして武力制裁の行使は自動的であるべきか、国際会議がその都度決定するべきか、こうした点が問題となった。委員会は、規約違反国に対してすべての連盟国が自動的に武力制裁を行うべきだという、踏み込んだ判断を行った。すなわち、のちに集団安全保障と呼ばれるようになる制度の採用を支持したのである。委員会の提案は、国際紛争の勃発に際して、仲裁裁判、ないしは国際会議に付託せずに国家が武力を行使することを禁止し、違反国に対しては制裁を科すことを約することで、システムに強制力を持たせることであった<sup>20</sup>。

フィリモア委員会は3月20日に中間報告を提出した。報告書には、全18条から成る規約草案も含まれていた。草案の骨子は、会議による紛争解決を義務化することで、国際紛争が戦争へと発展するまでの間に「猶予期間（moratorium）」を設けることにあった。「猶予期間」に武力行使のみならず、戦争の準備をも禁ずる案も審議されたが、戦争準備を定義することは困難だとして退けられた。

規約草案の冒頭2条項は、集団安全保障に基づく戦争防止の仕組みを謳っており、その要旨は次の通りであった。まず第1条は、連盟国が仲裁裁判ないし国際会議に紛争解決を委託せずに、他の連盟国と戦争を開始しないことを集団的かつ個別的に誓約する、という内容を謳った。すなわち、会議による紛争調停の義務化である。そして第2条は、もし特定の連盟国が規約に違反した場合、「その事実をもって (*ipso facto*)」他のすべての連盟国と戦争状態に陥る。後者の連盟国は、陸軍、海軍、金融、経済、あらゆる手段を用いて相互に援助し合うことを集団的かつ個別的に誓約する、と定めた。すなわち、会議体制に強制力を持たせるための制裁規定である。第3条以下は、国際会議や仲裁裁判の具体的機能や手順を定めた<sup>21</sup>。フィリモア委員会の条文案は、1919年に成立する国際連盟規約の原型となる。セシルは、フィリモア委員会の報告者を「この国で得られる最良の専門的見解」だと高く評価した<sup>22</sup>。

フィリモア委員会は7月3日に最終報告書を提出した。中間報告が規約草案を提起したのに対し、最終報告は連盟構想の歴史的系譜を詳細に振り返る内容となっており、ナポレオン戦争後の講和において、当時の英外相カーズレイ子爵が推進した大国間会議体制、「欧州協調」に着目した。報告書は、「欧州協調」は多くの紛争の抑制に成功したものの、「協調」を構成する国家間に不和があった場合には機能しえなかったと分析した。そして、将来の国際連盟が成功するためには、構成国の世論が武力による紛争解決を非難し、国際会議による解決を望む点で一致する必要があると論じた<sup>23</sup>。フィリモア委員会の最終報告書は、中間報告書とともにアメリカ、フランス、イタリア、日本の政府にそれぞれ送付された<sup>24</sup>。

同じ頃、フランスの有力政治家レオン・ブルジョワ主導の委員会によるフランス政府の報告書がイギリス政府に提出された。その要旨は、常設の国際会議と国際仲裁裁判所を打ち立て、国際法違反を犯した国に対して外交、司法、経済、軍事的な制裁を科すというものであった。この点ではイギリスの構想とあまり変わらなかった。フランス案がイギリス案と大きく異なったのは、軍事的制裁

を執行するための「国際部隊 (*force internationale*)」の創設を謳った点にあった。国際部隊は、連盟加盟国が拠出する兵力によって構成され、「常設国際参謀本部 (*service permanent d'État-Major international*)」を持つものとされた。いわば連盟軍である。「常設国際参謀本部」の任務は、国際軍事作戦の指揮の他に、加盟各国の軍を定期的に視察し、兵力や編制に関する改善点を国際連盟に報告することも含まれていた。そして連盟は、国際参謀本部の報告に基づく軍備の改善を加盟国に要求することができると定められた<sup>25</sup>。フランス史研究者のピーター・ジャクソンは、第一次世界大戦後のフランスの対外政策の特徴を、国際協調と国際法を重視し、軍事力の行使も辞さずに国際法を執行していくアプローチに見出し、これを「法的国際主義 (*juridicial internationalism*)」と呼んだ。ブルジョワ委員会の報告書は、そのような「法的国際主義」を象徴するものであったという<sup>26</sup>。フィリモア委員会はフランス案を検討し、国際部隊の創設に関しては難色を示したものの、総論としては親和性を認め、連盟案に関してフランスと合意を形成できるだろう報告した<sup>27</sup>。

アメリカ政府は、フィリモア委員会やブルジョワ委員会に比する包括的提案を大戦中に行うことはなかったが<sup>28</sup>、アメリカ側の基本的考えを示す書簡をウィルソン大統領の側近エドワード・ハウスがセシルに送付した。そのなかでハウスは、イギリスの構想と同様に仲裁裁判と国際会議による紛争解決の仕組みを作ることに同意した一方で、それに加えて、連盟国が終戦時の領土的現状を相互に保障する条項を挿入するべきだと提案した。この案は、同時期にウィルソン大統領が推進した「パン＝アメリカ協定 (*pan-American pact*)」(アメリカ合衆国による南北アメリカ諸国の独立保障と領土保全を意図した協定案)の構想を踏襲したものであった<sup>29</sup>。しかしセシルは、アメリカが主張した領土的現状の相互保障案に難色を示した。セシルは、領土的現状は国際会議によってその妥当性を定期的に再検討されるべきものだとして述べ、現状を固定化するような条項を挿入することに反対した<sup>30</sup>。

以上のようにイギリス政府は、国際会議の義務

化による紛争解決をその構想の柱とし、フランスの主張した連盟軍の創設にも、ウィルソン大統領の求めた領土的現状の相互保障も不必要だと考えた。

1918年秋に戦局が連合国の有利に急転すると、外務省内に新設された政治情報局（Political Intelligence Department）において、講和に向けた準備が急ピッチで進められた<sup>31</sup>。そこで国際連盟案を担当した人物のひとり、戦間期の著名な国際政治学者となるアルフレッド・ジマーンであった。ジマーンは、紛争解決の具体的手段としてはフィリモア委員会の方式を踏襲しつつ、平時においても大国の外務大臣を中心とする会議を定期的に行うことを提案した。大国として、イギリス、フランス、イタリア、日本、アメリカ合衆国を挙げ、そして政情が安定化し次第、ドイツとロシアを加えることを提案した。その他の中小国は、数年に一回開催される総会に出席するものとした。ジマーンはまた、大国会議を支える常設の事務局を設置すべきだとした。その一方で、セシルと同様に、ウィルソン大統領の提案した領土保障協定には慎重であった。永続的な国境線という考え方は非現実的であり、将来の現状変更の余地を残すべきだという意見であった<sup>32</sup>。ジマーンは、1930年代に著した国際連盟に関する研究書のなかで、国際連盟の発想の源は、19世紀「欧州協調」を改良することにあると述べている<sup>33</sup>。

ジマーンやセシルの考えに見られるように、イギリス政府の連盟構想は大国主導の国際会議に主眼を置く限定的な構想であった。外務省の上層部も、国際連盟が過剰な権限を持つことを危惧していた。たとえばクロウ次官補は、国際連盟が国際軍を有する「超国家的行政機関」になることに明確に異を唱え、連盟があまりに大きな権力を持てば、イギリスの国益を害する恐れがあると警告した<sup>34</sup>。セシル政務次官は、フィリモア委員会の報告書と政治情報局の覚書をもとに提言をまとめ、12月17日に内閣に提出した。それは、会議体制の樹立に主軸を置く連盟構想であり、領土の保障や制裁を重視するものではなかった。この覚書は後に「セシル・プラン」と呼ばれることとなる<sup>35</sup>。

12月24日、イギリス帝国戦時内閣は連盟案を包

括的に討議した。フィリモア委員会や外務省の覚書の他、ヤン・スマッツが提出した覚書が議論の基礎となった。スマッツの覚書は、イギリス帝国を国際連盟の原型と捉え、そこにおいて本国と自治領が定期的に会議を開催して帝国内の懸案を討議しているように、連盟は諸国民の自治を推進する国際共同体となるべきだと論じた。このような発想のもとで、スマッツは委任統治制度に関する先駆的な提案を行った<sup>36</sup>。

この閣議で、ロイド・ジョージ、セシル、スマッツが連盟案を後押しした一方で、他の閣僚からは連盟に大きな権限を与えることへの懸念が表明された。保守党の領袖のなかには、国家主権を制限するような強い連盟の構想に反対し、連盟はあくまでも強制力を有さない会議体として組織されるべきだと主張する者もあった。また、当時自由党に籍を置いていたウィンストン・チャーチル軍需相は、大国が連帯している限りにおいて連盟は機能するだろうが、大国間に齟齬が生じた場合には機能不全に陥るだろうと指摘した。このように、連盟が持つべき権限の大小に関する意見の相違はあったものの、帝国戦時内閣は講和会議で国際連盟を打ち立てることに合意した<sup>37</sup>。こうして、翌年1月に始まる講和会議において、イギリス政府は会議体制の確立を主眼に置く国際連盟の設立を推し進めていくこととなる。

#### 4. おわりに

以上検討してきたように、イギリス政府が描いた国際連盟構想の核心は、1914年夏の第一次世界大戦開戦時の教訓に立脚し、国家間の争いが戦争に発展する前に必ず国際会議を開き、交渉によって危機を解決する体制の確立にあった。紛争の勃発から、武力の行使までの間に猶予期間を設け、その間に仲裁裁判、ないしは外交交渉によって紛争を調停する仕組みを確立することが、イギリス政府の狙いであった。会議体制に実効力を持たせるべく、違約国に対して制裁を課す制度も考案された。しかし、イギリス政府は武力制裁の義務化には慎重であり、経済制裁にとどめる考えが主流であった。イギリス政府は、あくまでも外交交渉



の場を作ることに連盟の意義を見出していた。これは、国際法を執行するための実力組織としての連盟軍の確立を求めたフランス政府とも、領土的現状の保障にこだわったアメリカ政府とも異なる目論みであった。

1919年にパリ講和会議で起草された国際連盟規約は、イギリス、アメリカ、フランス、主要三大国の構想の混合物となったが、最も反映されたのは、戦時中より綿密な検討を重ねていたイギリスの構想であった。フランスの連盟軍構想は、国家主権を侵害するものとみなした英米の反対により却下された。アメリカが求めた領土保全協定は、規約第10条として挿入された。一方で、連盟規約の中核である紛争調停の枠組みを謳った第12条～第16条は、イギリス政府の草案に大部分基づいていた<sup>38</sup>。

連盟国は、連盟国間に国交断絶にいたるおそれのある紛争が発生するときは、当該事件を仲裁裁判もしくは司法的解決または連盟理事会の審査に付すべく、かつ仲裁裁判官の判決もしくは司法裁判の判決後または連盟理事会の報告後3カ月を経過するまで、いかなる場合においても、戦争に訴えざることを約束<sup>39</sup>。

このように、協議による紛争調停を義務化し、交渉のための猶予期間を設定した規約第12条第1項は、19世紀「欧州協調」を強化した会議体制の確立を望んだイギリス政府にとり、連盟規約の要であった。それは、大戦中にロバート・セシル卿やフィリモア委員会が起案した文面を踏襲していた。

ロイド・ジョージが後年に回顧したように、アメリカ合衆国が仮にパリ講和会議に参加していなかったとしても、国際連盟がほぼ変わりにくく実現していたと考えるのは、おそらく妥当であろう<sup>40</sup>。それほどまでに、連盟案はイギリス帝国の戦後秩序構想の中核に位置していた。しかし、アメリカ抜きに連盟が有効に機能しえたかと言えば、それはまた別の問題である。会議体制に基づく国際秩序が効力を発揮するためには、すべての大国が協

調関係を維持することが不可欠の前提であった。講和会議を経て、ドイツが講和条約に強い不満を抱き、アメリカ議会が講和条約の批准を拒否すると、そのような前提条件は早々に崩れ去った。

## 注

- <sup>1</sup> F.P. Walters, *A History of the League of Nations* (London: Oxford University Press, 1952); F.S. Northedge, *The League of Nations: Its Life and Times, 1920-1946* (New York: Homes & Meier, 1986).
- <sup>2</sup> マーク・マゾワー『国際協調の先駆者たち——理想と現実の200年』(依田卓巳訳) NTT出版, 2015年。
- <sup>3</sup> 篠原初枝『国際連盟——世界平和への夢と挫折』中央公論新社, 2010年。後藤春美『国際主義との格闘——日本, 国際連盟, イギリス帝国』中央公論新社, 2016年。
- <sup>4</sup> George W. Egerton, *Great Britain and the Creation of the League of Nations: Strategy, Politics, and International Organization, 1914-1919* (Chapel Hill: University of North Carolina Press).
- <sup>5</sup> Peter J. Yearwood, *Guarantee of Peace: The League of Nations in British Policy, 1914-1925* (Oxford: Oxford University Press, 2009).
- <sup>6</sup> 近年、仏＝英米という対立軸から一步踏み込み、緩やかな平和の強制を望んだイギリスと、領土的現状の相互保障を求めたウィルソン大統領の政策を比較した研究もなされている。Martin Ceadel, “Enforced Pacific Settlement or Guaranteed Mutual Defence? British and US Approaches to Collective Security in the Eclectic Covenant of the League of Nations”, *International History Review*, 35:5 (2013), pp. 993-1008.
- <sup>7</sup> Henry R. Winkler, *The League of Nations Movement in Great Britain, 1914-1919* (New Brunswick: Rutgers University Press, 1952), pp. 7-27, 50-83, 136-8, 229-54; Donald S. Birn, *The League of Nations Union: 1918-1945* (Oxford: Clarendon Press, 1981), pp. 6-8.
- <sup>8</sup> Zara S. Steiner and Keith Neilson, *Britain and the Origins of the First World War*, 2nd ed. (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003), pp. 237-9.
- <sup>9</sup> Charles Seymour, *The Intimate Papers of Colonel House* (Boston: Houghton Mifflin, 1926), vol. 2, pp. 87-8.
- <sup>10</sup> Ralph Paget and William Tyrrell memorandum, “Suggested Basis for a Territorial Settlement in Europe”, 29.9.1916, P-5, CAB 29/1, The National Archives, Kew [以下, TNAと略記する]。
- <sup>11</sup> David Lloyd George, *The Truth about the Peace Treaties* (London: Victor Gollancz, 1938), vol. 1, p. 31.
- <sup>12</sup> Robert Cecil, “Memorandum on Proposals for Diminishing the Occasion of Future Wars”, 10.1916, 103293/103293/

- 39, FO 371/3082, TNA.
- <sup>13</sup> Eyre Crowe, “Notes on Lord R. Cecil’s Proposals for the Maintenance of Future Peace”, 12.10.1916, 103293/103293/39, FO 371/3082, TNA.
- <sup>14</sup> Minutes of the Imperial War Cabinet 12 and 13, 26.4, 1.5.1917, CAB 23/40, TNA.
- <sup>15</sup> James Brown Scott, *Official Statements of War Aims and Peace Proposals: December 1916 to November 1918* (Washington DC: Carnegie Endowment, 1921) pp. 225-33.
- <sup>16</sup> Steven Roskill, *Hankey: Man of Secrets* (London: Collins, 1972), vol. 1, p. 482; Hankey memorandum, “The League of Nations”, 16.1.1918, GT 3344, CAB 24/39, TNA.
- <sup>17</sup> Cecil to Balfour, 20.11.1917, 53848/13761/39, FO 371/3439, TNA.
- <sup>18</sup> Egerton, *Great Britain and the Creation of the League of Nations*, p. 65.
- <sup>19</sup> Minutes of the 1st and 2nd meetings of the Committee on the League of Nations, 30.1, 6.2.1918, 214189/214189/50, FO 371/3483, TNA.
- <sup>20</sup> Minutes of the 3rd and 4th meetings of the Committee on the League of Nations, 13, 20.2.1918, *ibid.*
- <sup>21</sup> The Committee on the League of Nations, “Interim Report”, 20.3.1918, 53848/13761/39, FO 371/3439, TNA.
- <sup>22</sup> Cecil minutes, n.d., *ibid.*
- <sup>23</sup> The Committee on the League of Nations, “Final Report”, 3.7.1918, 122551/13761/39, FO 371/3439 (also in P-26, CAB 29/1), TNA.
- <sup>24</sup> Balfour to Reading, Greene, Rodd and Grahame, 23.7.1918, 122551/13761/39, FO 371/3439, TNA.
- <sup>25</sup> Commission de la Société des nations, “Rapports, exposé des motifs et textes adoptés”, 8.6.1918, 117740/13761/39, FO 371/3439, TNA.
- <sup>26</sup> Peter Jackson, *Beyond the Balance of Power: France and the Politics of National Security in the Era of the First World War* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), pp. 5-6, 178-188.
- <sup>27</sup> Note by Lord Phillimore’s Committee to Balfour, 9.8.1918, P-28, CAB 29/1, TNA.
- <sup>28</sup> Ray Stannard Baker, *Woodrow Wilson and World Settlement: Written from his Unpublished and Personal Material* (London: Heinemann, 1923), vol. 1, pp. 217-18; David Hunter Miller, *The Drafting of the Covenant* (New York: G.P. Putnam’s Sons, 1928), vol. 1, pp. 9-16; Wilson to Reading, 8.7.1918; Reading to Balfour, 23.7.1918, 128240, 129429/13761/39, FO 371/3439; Wiseman to Cecil, 18.7.1918, PID 291/253, FO 371/4365, TNA.
- <sup>29</sup> Ceadel, “Enforced Pacific Settlement or Guaranteed Mutual Defence?”, p. 999.
- <sup>30</sup> House to Cecil, 24.6.1918, Cecil to House, 22.7.1918, PID 259/253, FO 371/4365, TNA.
- <sup>31</sup> 外務省政治情報局については、Erik Goldstein, *Winning the Peace: British Diplomatic Strategy, Peace Planning, and the Paris Peace Conference 1916-1920* (Oxford: Clarendon Press, 1991) に詳しい。
- <sup>32</sup> Zimmern memorandum, “The League of Nations”, n.d. [c. 19.11.1918], PC 29/29, FO 371/4353, TNA.
- <sup>33</sup> Alfred Zimmern, *The League of Nations and the Rule of Law, 1918-1935* (London: Macmillan, 1936), pp. 190-2.
- <sup>34</sup> Crowe minute, 5.12.1918, PC 71/26, FO 371/4353, TNA.
- <sup>35</sup> Egerton, *Great Britain and the Creation of the League of Nations*, pp. 99-100, 103; Foreign Office memorandum, “League of Nations”, 17.12.1918, P-79, CAB 29/2, TNA.
- <sup>36</sup> Smuts memorandum, “The League of Nations: A Programme for the Peace Conference”, 16.12.1918, P-44, *ibid.*
- <sup>37</sup> Minutes of the Imperial War Cabinet 46, 24.12.1918, CAB 23/42, TNA.
- <sup>38</sup> Walters, *A History of the League of Nations*, p. 52.
- <sup>39</sup> 篠原『国際連盟』282頁を参考に訳出した。
- <sup>40</sup> Lloyd George, *The Truth about the Peace Treaties*, vol. 1, p. 278.



# スベトラナ・アレクシエーヴィチ 『最後の証人たち』論

—「見る」ことから「語る」ことへ—

安 元 隆 子

Takako YASUMOTO. A study on “Last Witnesses” by Svetlana Alexievich. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.19-27.

The second written work by Svetlana Alexievich is “Last witnesses”. This is a testimonies collection of the war between Germany and Soviet Union like the first written work “War’s un womanly face”. But the second work gathers the voices of children. It is a war reflected in the eyes of children and it does not talk about their wartime experience after the war finished. The state of severe war is told by the image of black. Nazi German soldiers wore black uniforms. At first the children loss their childhood was emphasized, but these parts were omitted in further publications. Some parts of testimonies were also changed. She only wanted to express the war through the eyes of children. At first she thought they were silent witnesses. But in the end she recognized them as people who could speak out and were able to give voice to their many experiences.

## 【はじめに】

周知のように、スベトラナ・アレクシエーヴィチの方法の特色は、「小さき人々」の多くの証言を集めて歴史を物語る多声的な叙述にある<sup>1</sup>。そこに、いわゆる「主人公」の登場や「ストーリー」はないが、様々な声が重なり合い、響き合う。本論で取り上げる『最後の証人たち』（1985年）もその方法を用いていて、雑誌 *Октябрь*（1985 No. 3）に発表した後<sup>2</sup>、『戦争は女の顔をしていない』に続く二冊目の単行本として刊行された<sup>3</sup>。『戦争は女の顔をしていない』<sup>4</sup>は、第二次世界大戦の独ソ戦に参加した女性兵士たちの証言集であったが<sup>5</sup>、『最後の証人たち』は、独ソ戦当時3歳から12歳までの少年少女たちの証言を集めたものである。元女性兵士というこれまで表立って取り上げられることのなかった女たちの目から見た戦争と、幼い目を通して見た戦争。同じ独ソ戦を巡る証言であるが、その様相は明らかに異なるはずだ。本論では子どもたちの目を通して見た戦争を明らかにしたいと思う。また、単行本では、副題の変更、初出の序文の大幅な削除と簡略化、証言内容の入

れ替えや書き足しを含む改訂がなされている。その跡を検証すると、これらの証言をまとめたスベトラナ・アレクシエーヴィチの意識の変遷を読み取ることができる。本論では初出と、2013年に刊行されたスベトラナ・アレクシエーヴィチ著作集に収められた『最後の証人たち』<sup>6</sup>を比較し、この点について考察を試みたい。

なお、日本では三浦みどり氏が原著を翻訳しているが<sup>7</sup>、三浦氏は初出を基に訳出し、さらに著者の了解を得て配列を変え、証言をグループ化し、章立てをしている。その章立てを追えば、「一九四一年六月二十二日」「ドイツ軍の下で」「疎開の日々」「孤児たち」「少年兵」「ただ記憶の中で」「戦争が終わって」の順である。ほぼ、時間の経過を追って証言が並べられていることがわかる。これは日本の読者の理解度を増すために三浦氏が試みた方法であったが、アレクシエーヴィチの多声的な叙述を整理して時間軸に沿った物語として再現することは、翻訳の段階で新たなバージョンを創出したことになる。タイトルについても、原題は直訳すれば「最後の証人たち」となるが、三浦氏は爆撃の様子を頭にかぶったオーバーのボタン穴から見

ていた少女の証言から『ボタン穴から見た戦争』としている。タイトルの変更は読者のイメージにも大きな影響を与える。本論では、この翻訳段階でのタイトルの変更についても考察していく。

尚、テキストは初出の *Октябрь* (1985 №3) Издательство Правда. と、著作集の Светлана Алексиевич. *Последние свидетели. Соло для детского голоса*. Время. Москва. (2013) を用い、引用箇所日本語訳は論者自身の訳である。

## 【Ⅰ】「子供たちの話ではない本」から「子供の声のための独唱曲」へ

初出では、著者の序文がついている。そこで著者は、戦争で亡くなった数え切れないほどの子どもたちの死を悼むと同時に、戦争の惨禍を経験して生き延びた子どもたちに想いを馳せている。彼らはどんなに幼くとも、記憶し、それを語るといふ。父のこと、母のこと、飢餓や恐怖、学校を恋しく思う気持ち、逸る前線への想い…彼らの語った記憶を綴ったのがこの『最後の証人たち』である。そして、焼き尽くされ、一斉射撃を受け、爆弾や弾丸、飢餓、恐怖、孤児になることによって殺されて（失われて）しまった子ども時代がこの本の主人公だとも語っている。著者は序文の最後で、今後、子ども時代が戦争だったと決して呼ぶことがないようにするために、私たちは何をなすべきかを問うている。

このように、スベトラナ・アレクシエーヴィチは初め彼らの証言を通して「失われた子ども時代」を描こうとしたのだと思われる。つまり、子どもらしい遊びや子どもらしい感覚を味わうことなく戦争の真中に放り込まれた彼らの姿を。

例えば、ゾーヤ・ワシーリエワ、12歳（1941年当時の年齢、以下同じ）の証言に「今、大人になって、年月を経ても、私たちはなんて子供たちだったのだろうと驚きます。もしかしたら、子どもではなかったのかもしれませんが。」<sup>8</sup>という一文がある。こうした想いは初出の他の部分にも描かれている。ミハイル・マイヨロフ、5歳の証言の冒頭「後になってわかったことは、私が無傷の生活を送れたのは戦争までだった。戦争までが私の

子ども時代だったのだ…。」<sup>9</sup>という部分や、ワリーヤ・ユルケヴィチ、7歳の「これらすべてを体験した後で、これらすべてを見たあとで、子どもでいられますか？わたしはすべて大人の目で見ました。私は同い年の子どもよりも年取っていました。」<sup>10</sup>の部分など。

しかし、グリーシャ・トレチャコフ、13歳の「僕たちが子ども？」という極めて象徴的なタイトルの付いた証言<sup>11</sup>は、大人同様に働き、15歳の時には一人前の男だと信じていた少年の言葉を綴っているが、この証言全部は2013年版の著作集では削除されてしまった。また、エフィム・フリドリヤンド、9歳の「子どもの自分を私は覚えていない。戦争が始まって、子どものわがままは終わってしまった。私は戦争についてはすべて覚えている。—これは子供の思い出ではない。わたしは大人だと感じていた。殺されることを大人の感覚で畏れ、死ぬということを理解し、大人の仕事をし、大人のように考えた。そして、あのような状況の中で、私たちのことを誰も子供の様に扱わなかった。」<sup>12</sup>の部分は、2013年度版では「子ども時代は終わった。最初の射撃と共に。私はまだ子供だったが、すでに横には誰か別の人が…」<sup>13</sup>と子ども時代の終わりを記してはいるものの、初出にあるような大人の感覚を持たざるをえなかった子どもの詳細な描写は捨象されている。また、ヴォロージャ・マレイ、13歳の証言の、初出の末尾は「私はすぐ大人になった。私たちの村で地下組織がつくられた時は、すぐにメンバーに加えてくれた。」<sup>14</sup>であるが、この証言もまた、2013年度版においては削除されている。

こうした例から考察すると、スベトラナ・アレクシエーヴィチは、戦禍の中で子どもとは言い難い経験をし、いわゆる「子ども時代」を失った彼らの嘆きが表された部分を初出から削除しているといえるだろう。では、これはなぜなのか—。

子ども時代を喪失した人びとの証言とは、換言すれば、彼らは子どもであっても大人の目を持ち、大人の目を通して見た世界や戦争の光景を語る。これに対し、著者はあくまでも子どもの目を通して見た戦争、子どもの感性が捉えた戦争を描くことに固執した。その結果、このような改訂を施す

ことになったのであろう。というのも、初出の副題は「子どもたちの話ではない本」<sup>15</sup>であった。つまり、当初は子ども時代を奪われた少年少女たちの声を届けようとした、ということがこの副題からも読み取れる。しかし、この後、副題は「子どもの声のための独唱曲」<sup>16</sup>と替えられた。ここには、子どもではない、つまり、大人の視点を持った子どもたちではなく、あくまでも「子ども」たちが「子どもの視点」で見た戦争を、証言を通して提示したかった意図が象徴的に表れている。その際、著者は、多くの証言を集めたこの証言集を「ソロ」つまり、「独唱曲」と表現した。では、合唱ではなく独唱としたのはなぜか。

著者は多分、多くの声が集まることによって一人一人の声が消えてしまうのではなく、あくまでも一人一人の独立した声の集積であることを示したかったのであろう。こうした方法について沼野充義氏は日本語翻訳版の「解説 小さな者たちが語り始める—トラウマとユートピア」の中で、「断片の集積こそが、戦争という苛酷で化け物の様に巨大な対象に対抗できる、人間的な唯一の手段であるかのようだ。これは戦争表象における、手法としての断片とでも呼ぶべきものではないだろうか。いや、これらの断片は、過酷な運命にさらされて砕け散ったユートピアの夢のかけらのようなものではなかったか。」と述べた上で、「これら様々な『ユートピアの声』は、統一された一つの『合唱』に溶け合うことはない。アレクシエーヴィチが後にこの作品の副題を『子供の声のための独唱曲』と変更したのも、おそらくそのためではないか、」という文化人類学者のセルゲイ・ウシャーキンの考えを紹介している<sup>17</sup>。この指摘の通り、統一を拒み、アレクシエーヴィチは子どもたちの各々の声を読者に届けようとした。

付言すれば、初出の序文全体は著作集では取り除かれ、「序文の代わりに」として、雑誌『民衆の友情』からの「大祖国戦争（1941～1945年）の時、ソビエトの子どもたち数百万人が亡くなった。ロシア人、ベラルーシ人、ウクライナ人、ユダヤ人、タタール人、ラトビア人、ジプシー、カザフ人、ウズベキ人、アルメニア人、タジク人、…」<sup>18</sup>という引用文と、「ロシアの古典の一つの質問」と

して、「いつかのドストエフスキーの質問。たった一人の子どもといえども、その子の苦しみを代償にして、私たちの幸せを、世界の永久の調和を求めてよいのだろうか。」<sup>19</sup>という言葉載せている。ここでは、著者の姿は極力消し去られ、極めて客観的な子供の死者の数の告知と、幸福についてのドストエフスキーの普遍的な問いかけに作者の想いを込めている。そこで読者は、証言を統括する著者の存在を完全に消去し、子どもたちの声そのものに耳を傾けることになる。

では、その子どもたちが語る、子どもの目で見えた戦争とはどのようなものであったのか――。

## 【Ⅱ】 子供たちの見た戦争

### 1. 戦争の色

スベトラーナ・アレクシエーヴィチが初めて単行本化した従軍女性兵士たちの証言集『戦争は女の顔をしていない』は、先にもふれたように、『最後の証人たち』と同じく独ソ戦が舞台であり、戦争の残虐な場面の証言が数多くあった。それは人間の五感を通して語られることが多く、中でも特徴的だったのは「音」の描写である。人の頭蓋骨が戦車によって砕かれていく音、生きながら家ごと焼かれていく人や動物たちの叫喚など。しかし、この『最後の証人たち』に特徴的なのは、子どもたちの戦争体験が「色彩」をもって語られていることであろう。

例えば、先に引用したミハイル・マイヨーロフ、5歳の場合、ドイツ人が家に侵入したのち、彼は「こわがること」しかできなかった。そして、家の前を焼け焦げた軍服を着た人が素足で両手を針金で縛られて連れていかれるが、それはなぜかまっ黒だったと覚えている。そして、「そのひとだけでなく、その頃のことはみんな黒色で覚えている。真っ黒な戦車が通ったこと。（中略）戦車を数えると、たくさんあって、雪が黒くなった。ぼくの体を包み込んでくれたのも黒いものだったし、僕らは沼に隠れた。朝になって家に帰ると家はすでになくて、くすぶっている木片の山があるだけだ。」<sup>20</sup>というように。ジェーニャ・セレーニャ、5歳の場合。12機か15機くらいの飛行機が轟音と共に近



づいてきたときのこと。「ただ一つ驚いたのはそれがみな黒かったこと、初めて見たファシストの飛行機は黒い飛行機として記憶された。」<sup>21</sup>とある。また、アーニャ・グレヴィチは孤児院にいた時の回想の中で次のように語っている。(枕を保母さんの言う通りに置かないと叱られる、という場面で)「そうでないところに置いたりすれば、保母さんたちに叱られました。ことに黒い背広を着たおじさんたちが来る時はそうでした。ドイツ側についた警察官だったのかドイツ人だったのかわかりません。記憶には黒い上下しか残っていないのです。(中略)孤児院に来たドイツ人は黒い軍人外套を着ていたのです。もっとも、私たちの血液を採る時には、私たちは別の部屋に連れていかれて、その時は白い上っ張りでした。でも白い上っ張りは印象に残っていないくて黒い制服だけ覚えています。」<sup>22</sup>というように、黒色のイメージはナチスドイツの軍服、大きな黒い戦車から生まれたものである。そして、それは焼け焦げた村、家、死体からのイメージでもあった。同じナチスドイツと戦った女性兵士たちの証言集『戦争は女の顔をしていない』の中には、このような「黒色」のイメージを語ったものは管見ではなかった。しかし、子どもたちは恐怖をもたらすものを視覚によって理解している。最も恐怖の対象であった、ドイツナチスの兵士たちの「黒色」を。

さらに、この強烈な「黒色」があるからこそ、それとは異なる色彩も脳裏に焼き付くのだろう。例えば、カーチャ・コロターエワ、14歳の「炭の上でその子たちの身体はピンク色に見えました。」<sup>23</sup>には、町中が火の海となる中で、ある家の窓に飾られた火のような「サボテンの赤い花」(下線は論者、以下同じ)、なぜか燃えない窓辺の「白いカーテン」、草木が生えていた「黒色の土」はなくなりその後に見えた「黄色の砂」,「真っ黒」に焼け焦げた死体の中で、灰の上にあった「子どもたちのピンク色の死体」があった、というように多彩な色を印象的に語っている。また、上述のナチスドイツの飛行機の黒色を記憶したジェーニャ・セレーナ、5歳はおばさんの「あいつらが兄さんの頭を割ったの。私は手でその脳をかき集めたの。気味が悪いほど白かった。」<sup>24</sup>という言葉覚えていた。

そして、おばさんの髪は一日で「真っ白」になり、その隣で泣いている母の頭をジェーニャはなでながら「お母さんも白くなってしまおう…」とつぶやく。このように、ドイツナチスを象徴する黒と、対象的に点在する鮮やかな色彩を通して子どもたちは戦争を語っている。

## 2. ナチスドイツの蛮行と「見る」こと

先に記したように、『戦争は女の顔をしていない』の女性兵士たちは前線にも赴き、狙撃に参加し、白兵戦も体験している。その戦闘場面の惨さは言うまでもないが、『最後の証人たち』の子どもたちの目から見たナチスドイツの蛮行の方が『戦争は女の顔をしていない』以上に読者に迫ってくるのではないか。その理由として考えられるのは、『戦争は女の顔をしていない』には、女性として戦争に参加することの肉体的な難しさや、消えない女性的感性、戦争に赴く前のこと、戦後の同性や異性からの差別や偏見なども証言されていて、戦争の場面そのものよりもそちらの方が強い印象を与えることがあろう。また、『最後の証人たち』は、子どもたちは虐待される側にあり、彼らは見つめるのみの存在で、彼らの目を通した光景のみが語られ、彼らが反撃にでることはないからだ。

例えば、ヴェーラ・ジェダン、14歳の証言。森の空き地に連れていかれ、スコップを渡された父と兄が穴を掘る様子を母と一緒に見ているように命じられる。最後に兄は「見ろ、ヴェーラ」と叫ぶ。そして、彼女は兄たちが射殺されるのを母と一緒に見た。その様子を次のように語る。「兄は穴に落ちないで、弾丸があたって前かがみになって、足を踏み出して、穴の側にすわりこみました。兄は穴の中に蹴落とされました。泥の中に。」<sup>25</sup>そして、遺体を葬る時にもドイツ兵は泣くことを許さず、笑うことを強制する。笑っているのか、泣いているのか、覗き込んで確認までして。このように、ナチスドイツは、穴を掘らせ、その穴の淵に立たせて至近距離から撃ち、その穴に葬る銃殺を行った。また、恐怖心を植え付けて抵抗させないために、その様子を「見る」ことを家族や村人たちに強制した。そして、殺された人たちの周りをオートバイに乗ったまま皆の頭をすべてたたき割るまでその場を離れなかったという。このような銃殺

の証言は本著の中に何か所も出てくる。銃殺でなければ絞首刑である。ヴェーラ・ノヴィコワ、13歳は次のように語った<sup>26</sup>。夫がパルチザン部隊の隊長である従妹はおなかに赤ちゃんがいたのに、首吊りの輪をかけられる。その時、従妹は長いおさげ髪を輪から引き抜いた。そして、馬を付けた橇が滑り出し、その様子を見せられ泣きだした村人は子供でも容赦なく殺された。「今でも目をつぶるとそのおさげ髪が目浮かぶ……長い長いおさげ髪が」と。他にも犬をけしかけられ、体をずたずたにされ殺された子供など、残虐な殺戮は枚挙に暇がない。それを子どもたちは大きく目を見開き、みつめ、克明に記憶している。そして、細部にこだわり、まるでスローモーションの映像のように再現する。従妹が絞首刑される間際におさげ髪を縄から引き抜いたことを覚えていたように。そして、自分たちが「見る」存在であったことは、彼ら自身も無意識のうちに理解していたのではないか。ユーラ・カルポヴィチ、8歳は次のように証言している。

……僕は見た、僕たちの村を捕虜になった人びとの隊列が追い立てられて行くのを。(中略)僕は見た、夜中にドイツの軍用列車が転覆したのを。朝には鉄道で働いていた人たちがみんなレールの上に寝かされてその上を機関車が走った……僕は見た、首輪の代わりに黄色い輪を首にかけた人びとが軽四輪馬車に繋がれて、馬の様にそれを引いていたのを。「ユダ！」と怒鳴られ、この人々が銃殺されたのを。僕は見た、母親の腕の中から子どもたちが銃剣でひったくられ、火の中に放り込まれたのを……<sup>27</sup>

「見る」ことしかできなかった彼らにとって、時を経てそれは癒しがたい記憶であり自分を責め続ける過去でもあった。しかし、この「見る」ことは彼らの唯一の存在証明であり、存在意義でもあったのではないだろうか。

戦時下の子どもたちの「見る」ことの意義は、アレシ・アダモーヴィチ<sup>28</sup>脚本によって制作された映画『炎628』<sup>29</sup>にも通底している。アレシ・アダモーヴィチはスベトラーナ・アレクシエーヴィチが証言を集めて文学にするという方法を学んだ

師と呼ぶべき存在だ。『炎628』の原題は *Иди и смотри* で「来たりて、見よ」という意味である。主人公の少年フリューラはパルチザンの活動に参加するが、家族を殺され、ある村では村人たちを集め火を放ち生きながら焼き殺すというナチスドイツの親衛隊アインザッツグルッペン<sup>30</sup>の虐殺現場に遭遇する。少年は命を取り留めたが、すべてを見る。恐怖におののき跪いた少年の額に銃口を当て、アインザッツグルッペンの兵士たちは少年と共に写真を撮影する。恐ろしさのあまり一瞬で老人のように皺だらけになった少年の顔が印象的だ。この時の写真はナチスドイツの示威の象徴であると同時に、少年の見た光景を象徴するものでもあろう。まだ幼い少年はパルチザンとして十分な活動はできない。ただ、見、心に焼き付けるだけである。森の中でパルチザンの勇士がそろって記念撮影をする場面、ナチスドイツの蛮行の後の恐怖に満ちた写真撮影の場面は、「写真」という道具を用いながら、少年の見た戦争を象徴していると考えられる。そして、スベトラーナ・アレクシエーヴィチの『最後の証人たち』の子どもたちもまた、「見る」ことしかできない。

### 3. 戦禍の中で「人間」として生きる

このように、子どもたちの見た戦争は、「見る」ことに徹していた分、『戦争は女の顔をしていない』の女性兵士たちの戦争よりも苛酷で残虐なものであったかもしれない。しかし、また、幼いゆえに、その意味が分からず、現実がぼかされたり、また、幼い視点と苛酷な現実との落差から、微かなヒューモアを感じさせる場合もある。例えば、ヤーニャ・チェルニナ、12歳の場合<sup>30</sup>。避難中の駅で家族を失い前線に向かう軍人が声をかけてきて、この母子の窮状に同情し、物資受け取り許可証を譲ると言ってくれた。しかし、少女はこの軍人が母親を好きになったと勘違いし、批難する。このように、子どもの目から見た世界は時に現実を捉えきれないこともある。また、インナ・レフケーヴィチ、10歳<sup>31</sup>は、市場で売るように預けられたケーキやボンボンを思わず口にしてしまい、少しずつ食べて、遂に売るのがなくなってしまった。幼い欲望は自分をおさえることができない。このような「子どもらしさ」がこの証言集に一抹のほほえまし

さをもたらしていることも事実だ。

ただ、スベトラナ・アレクシエヴィチが最も書きたかったのは、これまで抽出してきたナチスドイツの蛮行でも、子どものほほえましさや苛酷な戦争を中和していることでもないだろう。それ以上に書きたかったことは人間の愛や連帯であり、時に敵味方を超えた人間愛ではなかったか。

例えば、ダヴィド・ゴールドベルグ、14歳は、空襲から逃れる際、汽車に子供が乗っていることを知り、女の人たちが駅で食べ物をくれたり、両親を亡くした乳飲み子のために自分のプラトック（肩掛け）を「オムツに使って」と差し出してくれたことを語る<sup>32</sup>。ヴォロージャ・コルシュク、6歳は、避難する際に助けてくれた先生の「お金はいらない、辛い時には人間らしい同情や尊敬の気持ちはどんなお金のよりも得難い」という言葉が忘れられない<sup>33</sup>。ゲーニャ・ザヴォイネル、7歳は、ユダヤ人ゲットーから救い出され、かくまわれていた。村人たちもこの農家がユダヤ人を匿っていた事を知っていたが決して密告はしなかった。勝利を迎え、赤軍兵士はこの少女を見つけ、自分の娘を救出してもらったかのように深く感謝したという<sup>34</sup>。リーダ・ボゴジェリスカヤ、7歳は、子供を亡くしたお婆さんが実の母親の様に何でも分け与えてくれ、全くの赤の他人なのに身内の様になったことや、兵隊さんが身体で必ず爆撃から守ってくれたことを語る<sup>35</sup>。そして、他の証言からは、母親を銃殺された少女を引き取り、読み方を教え、お人形を作ったり、少女のための詩を作ったりしたパルチザンの話など、ソ連の国民が反ファシズムのために団結し、すべてが家族の様に心配し、かばい合い、共に戦ったことがわかる。それだけではない。ナチスドイツへの憎悪は消し難いが、敵味方を超えて「人間」として対峙しようとする人々の姿が点描される。ワーリャ・コジャノフスカヤ、11歳は同じ領地で働く年老いたドイツ人が生卵を飲ませてくれ、セルビア人に逃亡を助けてもらったことを語っている<sup>36</sup>。タイーサ・ナスヴェトニコワ、7歳は、初めて隊列を組んで歩くドイツ人捕虜を見たが、人々が近寄ってパンをあげている姿に驚く。それを母親に問うと母は何も言わずに泣きだしたと語る<sup>37</sup>。また、アーニャ・グルー

ビナ、12歳は、飢えた人を見ていることができず、ドイツ人捕虜にパンの切れ端を与える。ドイツ人はただ「ダンケ・シェーン」とお礼を繰り返していたという<sup>38</sup>。また、息子を殺したかもしれないドイツ人捕虜に食料は渡さない、といいながら道を戻り、ジャガイモをあげた母親の話など、許すべきか、許さぬべきか迷い、複雑な想いを抱えながら、同じ人間として捕虜の身を案じ食料を与える姿が証言されている。

「聞き書きの成果をどのように提示するかはやはり、アレクシエヴィチ独自の文学的な手法にかかっている。それは単なる事実の集積でもなければ、テープレコーダ的な正確な再現でもない」<sup>39</sup>という沼野充義氏の指摘もあるように、一つ一つの証言を集め「多声」として提示しつつも、証言を統括するアレクシエヴィチの意識は問題にされるべきである。それこそが彼女の著作が歴史ではなく、文学であることを証明すると考えるからだ。こうした戦争を通して明らかになる人間の深さ、大きさをも著者は留めなかったのに相違ない。これは『戦争は女の顔をしていない』でも指摘できることであった。例えば、前線の退避壕の中に赤軍の女性兵士が運んだのは赤軍兵士とドイツ兵だった。赤軍兵士はドイツ兵への治療をののしるが、看護兵は同じ人間として負傷兵に手当てを施した。また、傷つき、死を目前にして横たわる敵同士の兵士の間にも、不思議な友情が何度も芽生えたことを女性兵士は証言している。この『最後の証人たち』においても、戦火の中の虐殺、死の恐怖、飢餓や困窮と共に、いわゆる「英雄」とはいえない一般市民たちの中に発露した「人間愛」の部分をつかみ上げさせたことによって、スベトラナ・アレクシエヴィチの著作が文学となり得たのではないか<sup>40</sup>。この点を踏まえて、『最後の証人たち』というタイトルの持つ意味について考えたい。

### 【Ⅲ】「最後の証人たち」の意味

先にも記したように、日本語翻訳版の題名は『ボタン穴から見た戦争』である。訳者の三浦みどり氏は、ベラルーシの子どもたちの証言者の内、戦う体験をした者はほとんどないこと（または著者



が戦った者の証言は意識的に排除した可能性があること)、そして、彼らが「見ること」に徹するしかなかったことを十分に理解し、その結果、名付けた題名が小さな子どもの目を通して観た戦争の意を込めた『ボタン穴から見た戦争』だったと思われる。しかし、原著の初出の題名は『最後の証人たち』であり、これは2013年の著作集まで変わっていない。このタイトルは収録の最後に置かれた証言、ワーリャ・プリンスカヤ、12歳の「私たちが生き証人は終わりです」の最後の一節、「最初に亡くなったのは、私たちの素晴らしいお母さんでした。そのあと、私たちのお父さんがなくなりました。そして、私たちは判ったのです。すぐに感じ、理解したのです。私たちがあの境界線の、あの地域の最後の生き残りだと。今、私たちは話さなければなりません。最後の証人なのです。」<sup>41</sup>から発想されていることは想像に難くない。「最後の証人たち」とは単に生き残った者、または彼らが語る証言の数々、という意味があるだけではない。この言葉からは、こうした体験を経た者が語ることによって、二度とこのような体験が繰り返されないようにしなければならない、という使命感が読み取れる。「見ること」から「語ること」へ。ワーリャ・プリンスカヤは、見たことを「語ること」の先にこそ、子供たち、そして、私たちの地球が守られる、と考えていたのではないか。この想いは著者、スベトラーナ・アレクシエーヴィチの初出の序文の最後に置かれた次の言葉と重なる。

地上で一番素晴らしい人々は子どもたちです。不安に満ちた二十世紀に私たちは子どもたちをどのように守ったらよいのでしょうか？その心や生活をどのように守ったら？その彼らと一緒に、私たちの過去や未来を？

人々のこの惑星をどのように守ったらよいのでしょうか？女の子たちが自分の寝床で朝を迎え、おさげ髪がほどけたまま路上に横たわる死者とならないように。そして、子ども時代を二度と再び「戦争中」と呼ばないように<sup>42</sup>。

こうした著者の想いを伝えるためには、翻訳でも『最後の証人たち』という題名は動かしがたいと考える。『ボタン穴から見た戦争』は、この著書の世

界をよく表してはいるものの、著者の想いからは遠くなってしまっているのではないだろうか。

## 【終わりに】

以上に付して考えたいのは原著の初めに置かれたジェーニャ・ベリケーヴィチ、6歳の証言<sup>43</sup>についてである。この証言は日本語翻訳版では、「ただ、記憶の中で」の章の冒頭に置かれているが、初出と著作集では共に原著の冒頭に置いている。そして、初出では、証言の前と後ろの部分を大幅に省略している。しかし、著作集ではそれを補った上で本著作の冒頭に置いているのである。スベトラーナ・アレクシエーヴィチにおいて、冒頭の証言は末尾の証言と同じく大きな意味を持つ。チェルノブイリ原発事故の証言を集めた『チェルノブイリの祈り』でも、証言者は異なるものの、冒頭と末尾に「孤独な人間の声」という同じタイトルの証言を置いている。当時、人類未曾有の原発事故に遭遇した人々の事故の衝撃、愛する者を失う悲しみ、絶望、国家への不信が語られるが、それでもかすかな希望を信じて人は生きていくことを二つの証言が響き合って、読者に呼びかける形となっている<sup>44</sup>。『最後の証人たち』も前述したように、末尾の証言から題名を採っていることから、冒頭の証言にも注意を払う必要があると思われる。

初出の冒頭は「彼は振り返るのを恐れていた」というタイトルの証言である。父と母の熱く長いキスの気配に目覚めたこの少女は、母を振り切って父が出征していくのを見る。子どもたちの呼びかけに、父は振り返るのが怖いのか頭を抱えて走り去る。そして、次に少女は母の倒れている姿を覚えていて、「お母さんを埋めないで」と泣き叫んだ。このような短い内容だが、著作集では、この前後に削除されていた部分を加筆している。それを翻訳すれば次のようだ。

私が思いだした最後の平和な生活は、夜、お母さんが読んでくれたお話—私の大好きな「金色のお魚」です。わたしはいつも金色のお魚に何か願っていました。「金色の魚よ、小さな金色の魚よ…」そして、姉さんも願っていました。姉さんは別のことを願っていました。

「ひろはのこめすすきよ、希望が叶いますように」私たちは夏におばあちゃんのところに行けるように、そして、お父さんが私たちと一緒に出掛けてくれるように、願ったのです。お父さんはとても楽しい人なのです。

朝、恐ろしさから目を覚ましました。今までに知らない音がして…<sup>45</sup>

そして、初出の部分に続く。お母さんが腕を広げて道に横たわっている部分の前には「黒い空」「黒い飛行機」という一文が挿入されている。そして、兵士たちがお母さんの遺体を埋める時「お母さんを埋めないで」という簡単なことばではなく、「私たちのお母さんを穴の中に埋めないで。お母さんは起きるの。そして私たちはもっと遠くに行くの」と語る。そして、その後、次の部分が付加されている。

砂の上を何か大きな甲虫が這っていた…お母さんが甲虫たちと一緒に地下に住むなんて…私は想像が出来なかった。どのように私たちは後でママをみつけ、どのように合うのだろうか？誰がお父さんに手紙を書いてくれるのだろうか？

兵士の一人が私に聞いた。「お嬢ちゃん、あなたの名前は？」私はすべて忘れていた。「お嬢ちゃん、あなたの苗字はなに？」私は判らなかった。私たちは夜までママの埋められた小さな丘の傍に座っていた。その間、私たちは死体を拾い集めたり、小さな丘に座ったりすることはしなかった。子供たちでいっぱい荷馬車だ。私たち以外はおじいさんが途中で集めた子供たちだった。別の村に着いた。別の人たちが農民の小屋にそれぞれ私たちを分けた。

私は長い間話さなかった。ただ、見ていた。後で思いだしたのは、夏。明るい夏。別の女の子の人が私の頭を撫でてくれた。私は泣き始めた。そして、話し始めた…お母さんについて、お父さんについて。どんなふうにお父さんが私たちから走り去っていったか、そして、振り返らなかったか…どんなふうにお母さんは横たわっていたか…どんなふうにも砂の上を甲虫が這っていたのか……

女の子の人が私の頭を撫でる。この時、私は彼女が私のお母さんに似ていることがわかったのだ<sup>46</sup>。

この証言には多くの「最後の証人たち」が体験した「要素」が凝縮している。幸せな子ども時代から父親の出征と別れ、そして、母の死。母の死をもたらしたのは「黒い」空と「黒い」飛行機である。その母の遺体の傍らに這う甲虫。少女はその様子を凝視し、忘れることが出来ない。孤児として連れていかれた村で、少女は心を閉ざし言葉を発することなく、ただ見つめるだけだ。しかし、その果てに彼女は母親似の女性の優しい手に頭をなでられて、心の安らぎを得ることができ、これまで見て来たことを話し始めるのだ。

戦禍の記憶は子供の目で「見る」ことによって記憶されてきた。しかし、その記憶を、今こそ、語る時がきたのだ。「見る」ことから「語る」ことへ、冒頭のジェーニャ・ベリケーヴィチの証言の編集過程からはこの能動的な転換が読み取れる。そして、それは先に紹介した末尾のワーリャ・プリンスカヤ、12歳の証言と呼応する形をとっているのである。末尾の証言では、父と母が生きていた時には戦争の話はしなかった、ということが繰り返し語られている。しかし、父と母が亡くなり、最後の生き証人であることを自覚した時、彼女は決意する。「今、私たちは語らなければなりません。」と。

「見る」ことから「語る」ことへ、この『最後の証人たち』の初めと最後に置かれた証言を貫く想いは、スベトラーナ・アレクシエーヴィチの反戦平和への静かな決意とも重なるものであったはずだ。



【註】

- <sup>1</sup> スベトラーナ・アレクシエーヴィチは2015年、ノーベル文学賞を受賞したが、その受賞理由は「私たちの時代における苦難と勇気の記念碑と言える、多様な声からなる彼女の作品に対して」であった。(All Novel Prize in Literature. The official web site of the Nobel Prize)
- <sup>2</sup> *Октябрь* (1985 №3). Издательство Правда pp.3-87
- <sup>3</sup> Светлана Алексиевич. *Последние свидетели. Книга детских рассказов*. Молодая гвардия. Москва. 1985
- <sup>4</sup> Светлана Алексиевич. *У войны не женское лицо*. Мастацкая літаратура. Мінск. 1985
- <sup>5</sup> 安元隆子「スベトラーナ・アレクシエーヴィチ『戦争は女の顔をしていない』論」(『国際関係研究』日本大学国際関係学部国際関係研究所, 第37巻1号, 2017年)参照。
- <sup>6</sup> Светлана Алексиевич. *Последние свидетели. Соло для детского голоса. Время*. Москва. 2013
- <sup>7</sup> 『ボタン穴から見た戦争 白ロシアの子どもたちの証言』(岩波書店, 2016年)
- <sup>8</sup> 註2のp.81
- <sup>9</sup> 註2のp.10
- <sup>10</sup> 註2のp.74
- <sup>11</sup> 註2のp.81
- <sup>12</sup> 註2のp.66
- <sup>13</sup> 註6のp.206
- <sup>14</sup> 註2のp.18
- <sup>15</sup> *Книга детских рассказов*.
- <sup>16</sup> *Соло для детского голоса*
- <sup>17</sup> 註6のpp.356-357
- <sup>18</sup> 註6のp.5
- <sup>19</sup> 註18と同じ
- <sup>20</sup> 註2のp.11
- <sup>21</sup> 註2のp.40
- <sup>22</sup> 註2のpp.52-54
- <sup>23</sup> 註2のpp.6-7
- <sup>24</sup> 註21と同じ
- <sup>25</sup> 註2のp.70
- <sup>26</sup> 註6のpp.82-83
- <sup>27</sup> 註2のp.68
- <sup>28</sup> 1985年のソ連映画。監督はエレム・ゲルマノヴィチ・クリモフ。パルチザンの活動に参加する少年の目を通して観た独ソ戦や、ナチスドイツの親衛隊アインザッツグルッペンが描いている。628は彼らによって白ロシアの村が消失した数を指す。
- <sup>29</sup> 1927-1994。ベラルーシの作家。邦訳されたものとしては、『封鎖・飢餓・人間：一九四一〜一九四四年のレニングラード』(新時代社, 1986年)など。
- <sup>30</sup> 註2のpp.54-57
- <sup>31</sup> 註2のp.12
- <sup>32</sup> 註7のpp.94-95
- <sup>33</sup> 註2のpp.8-10
- <sup>34</sup> 註2のpp.34-35

- <sup>35</sup> 註2のpp.13-15
- <sup>36</sup> 註2のpp.64-66
- <sup>37</sup> 註2のpp.8-10
- <sup>38</sup> 註2のpp.775-76
- <sup>39</sup> 註6のp.356
- <sup>40</sup> 註5と同じ。
- <sup>41</sup> 註2のp.87
- <sup>42</sup> 註2のp.5
- <sup>43</sup> 註2のpp.5-6, 註6のp.6-7
- <sup>44</sup> 安元隆子「スベトラーナ・アレクシエーヴィチ『チェルノブイリの祈り』を読む—チェルノブイリ原発事故をめぐる言説—」『国際文化表現研究』9号, 国際文化表現学会, 2014年
- <sup>45</sup> 註6のp.6
- <sup>46</sup> 註6のp.7

【主要参考文献】

- ・ *Октябрь* (1985 №3) Издательство Правда pp.3-87
- ・ Светлана Алексиевич. *Последние свидетели. Книга детских рассказов*. Молодая гвардия. Москва. 1985
- ・ Светлана Алексиевич. *Мастацкая літаратура*. Мінск. 1985
- ・ Светлана Алексиевич. *Последние свидетели. Соло для детского голоса. Время*. Москва. 2013
- ・ Светлана Алексиевич. *У войны не женское лицо. Время*. Москва. 2013
- ・ 『ボタン穴から見た戦争 白ロシアの子どもたちの証言』(岩波書店, 2016年)
- ・ 『イワンの戦争 赤軍兵士の記録1939-45』キャサリン・メリデール, (白水社, 2012年)
- ・ DVD『炎628』1985, (ソ連)
- ・ ボゴロモフ「ぼくの村は戦場だった」(『新しいソビエトの文学2』所収, 1967, 勁草書房)
- ・ DVD『ぼくの村は戦場だった』1962, (ソ連)



# 教職履修学生の英語模擬授業の振り返りにおける ピア・フィードバックの影響

生 内 裕 子

Hiroko HAENOUCI. Effects of Peer-Feedback on Reflection in English Teacher-training Courses. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.29-37.

This study reports on the results of a study investigating the effects of peer-feedback on student teachers' perception of their ability to teach English. As Wallace(1998) describes, repeated self-assessment is indispensable for teachers to develop their professional expertise. Korthagen's ALACT cycle of reflection(2001) consisting of five elements: 1)Action, 2)Looking back on the action, 3)Awareness of essential aspects, 4)Creating alternative methods of action, and 5)Trial also indicates the importance of promoting teachers' reflective process.

This research focuses on the role of peer-feedback to promote the above process in an English Teaching Methodology Course. First, students in class were asked to write comments and suggestions about a demonstration class conducted by a student teacher. Second, these comments were categorized into three: content knowledge and skills, pedagogical knowledge and skills, and classroom teaching skills, then returned to the student teacher. Finally, the student teacher was asked to reflect on his/her performance and to create alternative methods in order to improve their teaching. This process was repeated for forty student teachers.

Analyzing the final papers reveals that the peer-feedback has a great effect on encouraging students to reflect on their own teaching performance with deeper understanding as well as to create alternative and effective teaching methods.

## 1. はじめに

2012年8月に中央教育審議会が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では以下の3点が挙げられ、英語教員養成の方向性が示された。

- 21世紀を生き抜くための力を育成する教員の指導力強化
- 新たな学びを支える教員の養成
- 教員生活全体を通じた「学び続ける教員像」の確立

3点目に関しては「理論と実践の往還」、つまり振り返りの重要性が謳われている。

さらに、2014年に文部科学省が報告した「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」の中でも、教員研修の課題として「教員の英語の指導力向上のためには、（中略）英語によるコミュニ

ケーション活動を行うことができるよう、絶えず学び続けることが大切であり、現職教員の研修を大胆に進めることが重要である。」と、成長し続ける教師像とその方策が示されている。

そして、教師の成長にとって不可欠なものは、Wallace（1998）も述べているように、専門的実践に対する自己評価（振り返り）である。この目的にそって、EPOSTL（European Portfolio for Student Teachers of Languages）<sup>1</sup>を参照して日本で開発された省察ツールに「言語教師のポートフォリオ」（J-POSTL）がある。これは、教職課程履修学生が言語教育に必要とされる知識や技能に関して自己省察を行うための項目を網羅したものであり、100項目以上のcan-do descriptors<sup>2</sup>が含まれている。

また、Korthagen（2001）は、振り返りの過程に関して、1）Action（教える行動）、2）Looking back on the action（行動の振り返り）、3）Awareness

of essential aspects (課題の気づき), 4) Creating alternative methods of action (他の方法の模索), 5) Trial (再試行) という5つの要素で構成されるサイクルモデル (ALACT) を提案している。以上のことから、大学の教員養成段階において、ALACTモデルのような振り返り活動を定着させることは大変重要であるといえる。筆者担当の英語科教育法の授業でも時折J-POSTLのCan-doリストを利用するが、数字による自己申告特有の問題点、即ち実際の能力を過大評価または過小評価する傾向 (根岸, 2001) や、学力や年齢が上がると過小評価が増える傾向 (米田, 2013) も散見される。

そこで、本研究では模擬授業参加学生からのフィードバックに、数字ではなく記述文を使用する。学生40名の模擬授業に参加した教職課程履修学生からのフィードバック記述文と授業担当者の振り返りレポートを比較し、模擬授業を観察する際のコメント内容から見る学生の認識と、ピア・フィードバックが振り返り活動や課題の気づきに与える影響の2点について調査することを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 英語授業評価規準

杉森 (2011) は、「外国語授業分析法の概観と英語授業評価規準提案」において、41項目のチェックリストによる新規準を提案した。評価観点項目は、1) 授業計画・準備, 2) 授業運営・指導, 3) 教師の資質, 4) 総合評価の4つのパートで構成され、これまで一般的であった5段階評価ではなく6段階評価 (5は「大変よくできている」, 5+は「申し分無いほどよくできている」) を紹介している。

逆に評価のスケールを少なくした例としては、宮川他 (2015) がある。岩手大学教育学部での「教職実践演習」の授業において模擬授業評価シートを改善し、さらにICTを活用した「異教科複数担当教員のコラボレーションによる模擬授業評価」の試験的運用結果について報告している。多くの項目に関して短時間で5段階の評価をするのは困

難であるという指摘に対応するため、新たな評価規準では、「児童生徒の意識の流れに沿った (児童生徒主体の) 学習展開となっている」などの全体的な評価項目ではA～Cの3段階が、「導入時において、学習問題 (めあてや取り組みの方向性) が明確になっている」などの個別評価項目ではB-Cの2段階評価が提案されている。

さらに、評価項目の分類に関する研究では、三上 (2015) がある。約200項目を含むEPOSTLに比べると半分近いとは言え、100以上の項目を含むJ-POSTLを定期的に頻繁に利用するのは不便であるとして、専門能力4分野 (教科の知識・技能, 教科を教えるための知識・技能, 教科指導技術, 教師の成長に関する知識・技術) の枠組みを考案している。そして、4分野それぞれに8つの項目を含めた32項目の簡便なチェックリストを提案した。このチェックリストを使用して現職の英語教員2名がそれぞれ2回にわたって自己評価を実施した結果、分野別能力の確認と振り返り活動の促進という点で効果があったと報告されている。

以上のように、評価項目は既存のものを再編または修正する形で利用されることが多く、また評価段階は5段階が一般的ではあるが、それ以外の段階が適切とする報告も見られる。

### 2.2 省察レポートの活用

波多野 (2008) は、「教員養成におけるReflective Teaching」の中で、20名の教職履修学生を対象に、30の評価項目に対する5段階の自己評価と授業者の省察レポートを比較している。その結果、模擬授業の実施と省察を通じて授業に対する観察能力の向上が見られたと報告している。評価項目のうち、省察レポートで言及数の多い項目は、1) 指導目標と言語活動の連関性, 2) 生徒の反応・応答に対する対応行動, 3) 分かりやすい説明を行うための工夫, 4) 生徒の学習状況の把握, 5) 個々の生徒から得た情報のクラス全体へのフィードバックなどであった。自分の授業について振り返り論述することにより、尺度法という量的な授業評価では認識できなかった問題点について、より多角的で深い省察が観察されたという。

さらに、「英語科指導法」の授業効果を高める目

的でトレーニング・ポートフォリオを利用した杉田（2014）は、基本的指導力の自己評価と省察レポートの比較考察を実施した。その結果、基本的指導力の4つのカテゴリーのうち、「一般的なコミュニケーションの指導」「状況に対する柔軟な対応」「省察に基づく調整」においてポートフォリオ利用の効果が検証された。さらに省察レポートでは、「経験から意味を取り出している記述」「達成理由を自己分析できている記述」に該当する内容が確認され、模擬授業の振り返りの促進と深化が認められたと報告されている。

このように、数字で授業評価するだけではなく、授業参加者には記述によるコメントでより具体的なアドバイスあるいは評価の理由を書かせ、授業担当者には振り返りレポートで細かく具体的な自己分析をさせることにより、前者には授業観察の分析的視点が養成され、後者には自らの経験から意味を抽出し次の教授活動につなげるための契機が与えられる。言語化によって、批判的な内省の効果が高まると思われる。

### 3. 調査の目的と方法

#### 3.1 目的

本研究では、言語化された授業コメントが授業担当学生の内省のプロセスにどのような影響を与えているかについて分析することを目的とし、以下の2点を調査する。

- 1) 模擬授業を観察する際の学生の着眼点と指導力に関する認識
- 2) ピア・フィードバックが自己評価に及ぼす影響

#### 3.2 方法

2016年度前期の「英語科教育法」の授業において約20分の模擬授業を実施した私立N大学の学生40名を対象に、以下の4つの手順でデータを収集した。調査期間は2016年4月から2016年7月までである。

- 1) 学生は中学校または高等学校の英語授業案（50分間用）を作成し、指導教員（筆者）と事前面談を行う（30分～60分）。

- 2) 授業参加学生は、約20分間の模擬授業後に自由記述のコメントを記入して提出する。
- 3) 指導教員（筆者）がコメント内容を分類し、学生の主なコメントに教員のコメントを添えて授業担当者に返却する。
- 4) 模擬授業担当学生は、学期末の省察レポートで自らの授業について振り返り、反省点と今後の改善策を詳述したレポートを提出する。

本調査では、上記のうち2)のピア・フィードバックと4)の授業担当学生の省察レポートを比較考察した。

本調査における大きな特徴の1つは、コメントシートの記入に際して、学生の認識や着眼点を探るため、最初から細かい項目を与えて点数をつけさせるのではなく、敢えて大きな枠組み（導入や説明／生徒とのコミュニケーション／資料や板書／その他）のみを与えて全てを自由記述とした点である。もう一つの特徴は、授業参加学生のコメント内容と学期末の省察レポートの関連記述を比較して質的な分析を実施している点である。

### 4. 結果と考察

#### 4.1 授業コメント

模擬授業に参加した学生のコメントは全部で61項目であった。その中で言及数が多かった上位20項目の数と全コメント数（3584）に占める割合を示した（表1）。

表1 授業参加者のコメントの分類

分類	番号	学生の着目点	コメント言及数		
			良い	改善	合計 (%)
英語使用に関する観点	1	読みや単語の模範	13	111	124 (3.5)
	2	重要項目の強調	21	24	45 (1.3)
	3	説明の明瞭さ	106	58	164 (4.6)
	4	英語の多用	137	143	280 (7.8)
授業運営に関する	5	指示の的確さ	203	92	295 (8.2)



観点	6	生徒への評価	46	53	99 (2.8)
	7	生徒への対応行動	72	57	129 (3.6)
言語的・非言語的 手法に関する観点	8	声の大きさ	356	225	581 (16.2)
	9	目線	106	156	262 (7.3)
	10	効果的な机間指導	113	48	161 (4.5)
	11	復唱	24	48	72 (2.0)
	12	指名	28	24	52 (1.5)
	13	熱意や明るさ	72	36	108 (3.0)
板書に関する観点	14	板書計画	55	134	189 (5.3)
	15	字の読みやすさ	107	98	205 (5.7)
	16	色使いや下線	49	35	84 (2.3)
配布資料に関する 観点	17	資料の使いやすさ	126	44	170 (4.7)
	18	書き込むスペース	29	20	49 (1.4)
	19	情報量や内容	79	65	144 (4.0)
教材の工夫	20	資料や教材の工夫	244	19	263 (7.3)

まず、コメント内容が多岐にわたること（61項目）が驚きであった。先行研究では評価の効率化を図るために項目数を30前後に絞り込むことが多かったが、自由記述になると学生は意外に多くの視点から授業を観察していることがわかった。言及数の多い順に5項目を挙げると、1)「声の大きさ（16.2%）」、2)「指示的的確さ（8.2%）」、3)「英語の多用（7.8%）」、4)「資料や教材の工夫（7.3%）」、5)「目線（7.3%）」であった。

まず最も言及数の多かった「声の大きさ（良い：356、要改善：225）」であるが、2位以下の項目を大きく引き離して全体の16.2%を占めていた。これは、「大きくよく通る声」が教師の基本であり、生徒として授業に参加していると良し悪しが非常にわかりやすいためだと思われる。「最初は大きかったが徐々に小さくなった」「英語になると小さくなって自信がなさそうに感じた」など、授業内

での声の大きさの変化を観察しているコメントも目立った。また、「自分は教室の前列に座っていたので何とか聞こえたが、教室の後ろまで声が届かないのではないか」のように、生徒として授業に参加しながら教師としての視点を含めた記述もあった。

第2位の「指示的的確さ（良い：203、要改善：92）」のコメントの中で「先生の指示がわかりにくくて動けなかった」などは、授業に参加しているからこそ実感できることだと思われる。授業担当者は十分に説明したつもりでも、騒がしい教室内での指示が全体に伝わっていない実態が浮き彫りになった。コメントには、「指示は一度にまとめて言うのではなく、細かく区切って段階的に」「複雑な指示の場合は何度も繰り返して伝える努力を」などのような具体的な改善策が示されていた。授業に参加した学生は、コメントを書きながら模擬授業をする時の自らの様子を客観的にイメージできているのではないかと思われる。

第3位の「英語の多用（良い：137、要改善：143）」は、良いと要改善のコメント数が拮抗しているものの、改善の必要があるというコメントが若干多い。この項目も声の大きさ同様に評価内容としてはわかりやすいが、記述内容にはやや違いが見られた。それは「生徒をほめる際に英語を使用する努力をしていた」「指示が時々日本語になっていたが前半は英語を使おうと頑張っていた」に見られるように、満足できるレベルかどうかという観点ではなく、授業担当者の努力に対して一定の評価をするという傾向である。この傾向は、授業担当者への期待値の高低によっても変化があるようだ。つまり、英語力の低い学生が頑張って英語を使用している場合は評価が甘くなってしまう可能性があるということである。このような項目に関しては、単に数字で評価させるだけでは本当の意味でのフィードバックにつながらない可能性があるということがわかる。逆に、英語の正確さ（発音や文法のミス）に関しては、あいまいさのない厳しいコメントが多かった。

逆に第4位の「資料や教材の工夫（良い：244、要改善：19）」では、良いという評価が圧倒的に多い。「構文を確認するカードゲームを真似したい」

「アニメのキャラクターを使用することで中学生が英語を身近に感じられると思う」というコメントが示すように、模擬授業で効果を実感して自分の授業でも使用したいという気持ちが強くなったようである。模擬授業は自らが教えることで多くを学べる貴重な体験であるが、同時に生徒として参加することで学ぶことも多い。「この授業で多くの人の授業展開を見てきたが、様々なアクティビティに関するアイデアが斬新で印象的だった。来年教育実習に行くので、記憶に残るような活動ができるように工夫したい。」のように、自らの授業の目標となるような記述もあった。

第5位は「目線（良い：106，要改善：156）」に関する記述であった。この項目は「要改善」のコメント数が「良い」の約1.5倍あり、改善すべきという意見が多数であった。自分が授業を受けてみて初めて「先生と目が合わない」「先生が教科書や黒板ばかり見ている」ことが実感できたようである。模擬授業に慣れない初期の段階では、プリントや教科書を見ないようにすることは難しいが、先生は常に多くの生徒の視線にさらされているということが感じられたようだ。

以上、言及コメント数の多い順に5項目について解説したが、今回の量的調査ではさらに興味深い発見があった。それは、「要改善」コメントが「良い」を大きく上回っている項目である。次に両者の差が顕著であった3項目（表1の項目番号1，14，11）について簡単に説明したい。

まず項目番号1の「読みや単語の模範（良い：13，要改善：111）」が挙げられる。教科書の本文や新出単語に関して、先生の発音・アクセント・イントネーションなどが不自然な場合は、生徒役の学生の気づきが大きくなるということであろう。「この単語の発音が間違っていた」「この構文が違っていた」と、実際の英文とその修正案を書いたフィードバックが多数あった。間違ったインプットを瞬時に判別しており、それはそのまま自らの授業にも投影されるということである。「本文の読み込みが足りない」「授業前にしっかりと単語の発音練習をしてほしい」などのコメントにそれが表れている。

次は項目番号14の「板書計画（良い：55，要改

善：134）」である。授業の全容がまとまっており、生徒が自宅でノートを見た時にその授業の要点がわかるような板書が理想的であるが、理想通りにはできなかったことが明らかになっている。特に中学生は先生が黒板に書いたことをそのまま写して終わりにしてしまうことも多いので、細かく書くべきであると指導していても、時間的な制約がある中で丁寧に書くことへの気配りが欠けてしまうのであろうか。また、50分間用の指導案と同時に板書計画を提出させてはいるが、授業前に作成した計画が実際の授業ではその通りに実現できないケースも多かった。特に質問の答え合わせをする際には、「口頭で答えを言われたがスペルを確認したいので板書してほしい」など、先生側は口頭確認で十分だろうと思っていたのに対し、生徒側からは正確な答えを視覚的に確認したいという率直な意見が届けられ、新たな気づきにつながったようだ。

最後に、項目番号11の「復唱（良い：24，要改善：48）」を挙げる。これは、個々の生徒が発表した内容を先生が繰り返してクラス全体で共有・確認する行為であり、授業の進行上不可欠な要素である。ところが、模擬授業では徹底できていない学生が多いということがわかった。これは波多野（2008）の調査でも指摘された項目であるが、模擬授業の観察と記述による振り返りを通じて、その気づきを自らの授業に反映させていくことが必要であろう。

## 4.2 振り返りレポート

模擬授業を実施した40名の学生が学期末に提出した振り返りレポートは、それぞれA4サイズで1～2ページであった。その中で言及されている項目を1) 自らの経験による気づきと2) ピア・フィードバックによる気づきの2つに分けて集計した。表2には言及数が多かった5項目とそれぞれの件数が示されている。表2の5項目のうち4.1での集計結果での上位5項目と共通しているのは、「声の大きさ」「英語の多用」「目線」の3項目である。

表2 振り返りレポートの集計(数字は件数を示す)

言及数上位項目	自らの経験	ピア・フィードバック
板書計画 (26)	8	18
英語の多用 (22)	10	12
目線 (20)	5	15
英語の模範 (18)	9	9
声の大きさ (18)	3	15

上位5項目における代表的意見の抜粋を、1) 自らの経験による気づきと2) ピア・フィードバックによる気づきに分けて提示する(コメント中の下線は全て筆者による)。

振り返りレポートにおいて最も言及数が多かった「板書計画」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 模擬授業を通して気づいた一番の課題は板書計画であった。生徒がノートを写して復習できるような板書を考えたい。

授業の進め方がうまい人は板書がうまく、計画的であった。決して字が上手でなくてもバランスが良いと黒板が綺麗に見え授業を受ける意欲があがった。

- 2) 一人の生徒が質問に答えたら他の生徒もその解答を理解していると思っていたが、それは大学生には可能でも中学生や高校生にはできないことだと気づかされた。これからは生徒に板書させ答え合わせをするか、教師が復唱し板書する必要がある。

一文を2段に分けて書くと説明が分かりにくいと言われて確かにそうだった。

板書計画についての授業参加者からのコメント数は189件であり全体では7番目の多さであった。にもかかわらず、振り返りレポートでは最も記述が多かった。板書は、実際に模擬授業を経験しないと認識することが困難な観点であり、表2に示したように授業参加者からのコメントによる気づきが多いことがわかる。授業に参加してみて、黒板の使い方が意外にも学習意欲に影響すると感じた記述もあった。レポートには下線部のような気づきがあり、次回の授業での改善策の他、「普段黒板を使うことがないため、もっと黒板に文字を書く練習が必要だと思った。」という決意につながっている。

2番目に言及数が多かった「英語の多用」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 緊張感から英語で説明しようと思っていた部分を忘れてしまい、つい日本語になった。
- 2) 指導案を書いた時にはかなり英語を使っていると思ったが、もっと使用すべきという意見が多くて驚いた。

英語の使用については4.1でも詳述したように多くのコメントを集め、振り返りレポートでも言及数が2番目に多かった。中でも、自分では使用していたつもりだったが英語が少ないというコメントを読んでショックを受けたという記述が目立った。改善策としては、「英語力を向上させ自信をもって授業に臨むことが大切であり、そのための準備を入念に行う」という意見が多かった。

3番目に言及数が多かった「目線」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 予め伝えようとしていたことを言い忘れて何度か指導案を見てしまった。準備不足だった。
- 2) 無意識に下を向いていた。指摘されるまで気づかなかった。原因は指導案を見ていることだと思う。

目線に関しては、授業参加者の指摘によって気づいたというケースが多かった。原因を特定した上で、改善策として授業準備をしっかりと行うことが重要であると記述したレポートが多かった。調査の学期中に教育実習に参加した学生のレポートには「模擬授業ではうまくできなかったが、教育実習中、授業準備や教材研究を入念に行った結果、板書や音読以外では生徒の方を向きながら授業をすることができた。」という報告もあった。ピア・フィードバックによる気づき→原因の解明→改善策の模索→再試行のサイクルで成功した例といえよう。

4番目の英語の模範に関する記述は下記の通りである。

- 1) 模擬授業で一番反省すべき点が英語の発音とイントネーションであった。  
英語力は音読のスムーズさや単語の発音を聞くだけですぐわかってしまうことに気づいた。



- 2) 「英語に不安をもっているのがわかる」という意見があり、教師の準備不足がそのまま生徒に伝わるということがわかった。

音読の模範については、他者から指摘されるまでもなく自ら認識できるケースが多いようだ。改善策は、事前にCDなどの音声を利用して発音練習を繰り返すという徹底した準備に尽きる。「教師が発音を間違っていたら生徒も間違った発音になってしまうので、入念に準備をすることが一番大切である。」という内容の記述が大半を占めた。

最後に、「声の大きさ」に関する記述は下記の通りである。

- 1) いつもは声が大きい方であるが、準備不足で自信がない部分ではつい小さくなっていたようだ。
- 2) 声が大きいという意見と小さいという意見が同数あり、生徒の座る場所によって聞こえ方に差がでることがわかった。

自分では声が小さいつもりはなかったが、受け取りかたによって小さく感じるのかなと思った。

下線部のように、教室内の全ての席で同じように聞こえるわけではないという事実に気づかされたのは大きな収穫だったようだ。また、クラスメートからの「声が小さい」という指摘に戸惑っている記述もあった。しかしながら、「どんなに上手な教え方をしたとしても、生徒に伝わらなければ何も意味がなくなってしまう。」とあるように、伝えることの大切さに気づくことができたという記述も多数あった。教師側は大きな声を出しているつもりであっても生徒は違う認識を持つことがあるという発見は、両者の認識の違いに気づかされたという点で貴重なフィードバックであったと思われる。

## 5. おわりに

本論文は、「英語科教育法」の授業における模擬授業の評価に関し、観察する際の学生の認識を探ること、さらに授業参加者からのピア・フィードバックが授業担当者の認識に及ぼす影響について調査することが目的であった。

まず40回の模擬授業参加者のコメントを分類し、上位20位までの項目について「良い」「改善の必要あり」の2つに分けて表示した。その後、言及数の多かった上位5項目（声の大きさ・指示的確さ・英語の多用・資料や教材の工夫・目線）について実際の記述を引用しながら解説した。さらに、「改善の必要あり」が「良い」のコメントを大きく上回った項目、つまり学生にとって課題となる3項目（英語の模範・板書計画・復唱）について言及した。

実は、一般的な授業評価表にはしばしば存在するが、本調査の自由記述コメントには含まれていないものがあつた。それは「学習指導要領に則った内容を扱っている」「学習目標やねらいに基づいた指導が行われている」「4技能が総合的に指導されている」などの授業設計全般に関する記述である。模擬授業が20分という短い時間だったため、上記の観点からの記述は難しかったと推測される。

次に2つ目の調査として、振り返りレポートにおける授業担当者の記述を分析し、それらを自らの経験による気づきとピア・フィードバックによる気づきに分類した。記述件数の多かった5項目に関してまとめると、英語使用に関する項目（英語の多用や英語の模範）では力不足を自ら認識することが可能であり、両者の件数が拮抗している。一方、板書計画・目線・声の大きさなどの授業スキルにおいては、生徒の受け取り方について担当者の認識が及ばない部分も多く、「言われて初めて気づいた」と、ピア・フィードバックが振り返り活動の意識化と深化に寄与していることがわかった。

Korthagen (2001) のALACTモデルのうち、2番目のLooking back on the action（行動の振り返り）は、経験を積んだ教師であれば比較的容易にまた効率的に行えるかもしれないが、学生の場合は批判的な内省のきっかけとなるものが必要があると思われる。その際には、ピア・フィードバックがその役割を果たしてくれるのではないだろうか。

さらに、批判的内省において言語化することは、重要な意味を持つ。William and Burden (1997: 54) も、教師の成長には無意識レベルの気づきを

意識させることが欠かせないと述べている。

The task of a reflective practitioner is to make this tacit or implicit knowledge explicit by reflection on action, by constantly generating questions and checking our emerging theories with both personal past experience and the reflections of others.

本調査で採用した記述式の授業観察コメントによって、授業参加者は、評価の理由と具体的なアドバイスを書くことになり、それが授業分析能力の向上につながったと思われる。アドバイスを書きながら、自分だったらこのようにしたいというイメージを持つことができていた。一方、模擬授業担当者にとっては、自己評価だけでは難しい新しい気づきを得ることができ、教師と生徒の視点の違いを認識する契機となったようだ。

今回は、受け取ったコメントがどのように授業に反映されていたのか（ALACTモデルの5番目の項目である「再試行」）という実践面での影響を調査することができなかった。今後はコメントを受け取った学生がそれをどのように活かし、その後の模擬授業で授業を改善していったのかを継続的に調査していきたい。

## 注

- 1 EPOSTL（ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ）は、2007年に言語教師の自律的な成長を促すとされるポートフォリオ形式を用いた、自分の教授法の知識や技術を振り返る（＝省察する）ためのツールとして開発された。学生が自分の成長を確認しながら教育経験を記録することができる。言語教授に関する195の能力記述文が含まれている。
- 2 J-POSTLのcan-do descriptorsとは、JACET教育問題研究会によって開発されたJ-POSTLに含まれる授業力自己評価記述文のことである。全7分野（1教育環境、2教授法、3教授資料の入手先、4授業計画、5授業実践、6自立学習、7評価）に関する記述文で計96項目に及ぶ。例えば、「個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。」「学習者が授業活動において英

語を使うように設計し指導できる。」などの項目に5段階で継続的な自己評価を実施するように設計されている。

## 参考文献

- 杉田由仁（2014）「トレーニング・ポートフォリオを活用した『英語科指導法』の授業効果」*JACET JOURNAL* No.58, 143-155.
- 杉森幹彦（2011）「外国語授業分析法の概観と英語授業評価規準の提案」『政策科学』18巻3号  
Gordon L.RATZLAFF 教授退任記念論文集, 29-61.
- 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じての教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)  
2016年7月28日閲覧
- 根岸雅史（2001）「Can-doリストの開発：そのプロセスと展望」『英語教育開発研究所研究紀要』第3号, 22-29.
- 波多野五三（2008）「英語教員養成におけるReflective Teaching—模擬授業に関する省察の質的分析—」『英語英米文学研究』第16号, 125-157.
- 三上明洋（2015）「英語教師の成長を促す自己評価チェックリストの提案」*The Language Teacher* (JALT) Volume 39, Number 5, 19-22.
- 宮川洋一他（2015）「教職実践演習における模擬授業のあり方とICTを活用した評価方法に関する研究」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第14号, 219-230.
- 文部科学省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に応じた英語教育改革の五つの提言」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm) 2017年5月1日閲覧
- 米田佐紀子・細川真衣・西村洋子・物井尚子（2013）「小・中・高・大学生の自己評価と英語力に関する研究—CEFRに基づくCan Doリストとケンブリッジ英検模試を用いて—」『中部地区英語教育学会紀要』第42号, 131-138.
- Korthagen,F.(2001) *Linking Practice and Theory:*

*The Pedagogy of Realistic Teacher Education,*

London: Lawrence Erlbaum Associates

Wallace.M.J.(1998) *Action research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press

Williams, M and Burden, R(1997) *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press

\* 本論文は、第13回国際文化表現学会（2017年5月13日）での発表に加筆修正したものである。





# Student Teacher Perceptions of Evaluation Criteria Through Reflective Practice

Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA

マリア・デルヴェッキオ, 松浦康世. 教育実習生の事前研修及び実習期間中の省察活動に関する研究. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.39-65.

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教育実習生の省察を促すための各活動に関して、先行研究と実践結果の分析により、その意義と効果を検証し、実習生が教員としての技能と資質を身に付ける過程に即した効果的な省察活動をデザインすることを目的とする。

具体的には、研修過程の中に、ピア評価、内省シート、指導教員による授業観察、及び自己評価という4つの省察活動を取り入れ、各活動の意義に関する考察と実践データの分析とを照らし合わせながら活動内容、手順、及び実施時期等について妥当性を検証する。

また、本研究は、筆者らが前回の研究報告（del Vecchio & Matsuura, 2016）で明らかにした授業観察において必要な評価項目を実習生が認識していく過程にも注目し、一連の省察活動との関連性を考察する。

## Abstract

This research reports the results of a preliminary design of a set of reflective practice activities employed in the Teaching Internship Program (TIP) of Nihon University, College of International Relations, and reviews the ongoing activities of self-reflection as demonstrated by the performance of student teachers before, during and after the completion of teaching training. The authors are responsible for the planning and training aspects of the TIP.

The reflective practice activities included peer evaluation, self-reflection, reviewing Advisors' observations, and self-evaluation. Every activity is analyzed with reference to purpose and method, according to the stages of each student teacher's acquisition of teaching techniques and awareness of the goals of self-reflection.

This paper also focuses on and reveals the process of perception by the student teachers and their observers of the evaluation criteria in the Observation Form that the authors had created during previously reported research (del Vecchio & Matsuura, 2016).

## Introduction

The Teaching Internship Program (TIP) 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.

Every student teacher on the TIP is required to undergo six months' prior training in teaching and communicating in English at the University before being allowed to attend on-site teacher training in an English-speaking country. The prior training consists of approximately forty 90-minute lessons, of which twenty-five lessons are for teaching practice in both Japanese and English. The remaining lessons are dedicated to English presentation practice and learning how to introduce Japanese culture and language in English. The practical on-site teacher training lasts for seven or eight weeks, depending on the schedule of each host school.

In the practical on-site teacher training, student teachers were placed in schools with pupils of ages ranging from 5 to 17 years; the schools were providing lessons on Japanese language and culture in accordance with

the knowledge prescribed by General Teaching Council (2013) and appropriate subject and aspect coverage. Class sizes ranged from 6 to 30 pupils, the average number of pupils being 23.

This research is based on data collected from the TIP preparatory training and teaching practice held by the University from June 2015 to March 2017. During this two-year period, there were two sets of six-month prior training courses and on-site trainings in which eight students participated in the first year and eleven students participated in the second year.

In the prior training courses, the teaching contents and processes each student teacher planned were tested through peer review, and self-reflection was used as a tool. Particular emphasis was placed on peer evaluation of the student teachers' performance and justification procedures. Communication and expression skills were also discussed as part of the practice process. The emphasis on peer review and self-reflection was deemed especially important because the student teachers would be expected to reflect on the lessons they would give in their host schools.

Every student teacher was assigned one Advisor by the host school for the seven or eight weeks of on-site training, and an Observation Form with instructions was created for each Advisor's evaluation of one student teacher's class. Every Advisor was informed in detail of the purpose of the Observation Form and asked to follow the instructions when observing one student teacher giving one class. In the first year, ten Observation Forms were collected from eight Advisors in six schools. In the second year, ten Observation Forms were collected from eight Advisors in seven schools. A Self Evaluation Sheet was also created for every student teacher to complete and submit to instructors after having been observed in one class, so that the student teachers could subsequently compare their own evaluations with their observers' scores and comments.

The various alternative definitions of *reflection* and *reflective practice* are reviewed and summarized in order to point up the significance of the above activities. The purpose, methodology, and effects of peer evaluation and self-reflection activities undertaken at each stage of the TIP are then discussed, followed by an overview of methodology for two further related activities involving the Observation Form and self-evaluation. Finally, in the Discussion section, necessary modifications to the reflective activities appropriate for the program are discussed and proposed for further investigation.

### Overview of Literature on Reflection and Reflection in Teaching Practices

The reflective practice was designed with the four activities described above in order to foster the effect of *reflection* for learning in light of the necessity for, and efficiency of, reflective practice in a learning process. Svinicki (1999) points out the necessity of "the full participation of the learner" at all levels of the learning process, and comments that "thinking of ourselves as passive learners doesn't fit with our personal experiences" (p.11). Learners should be aware of learning and actively direct their own learning for problem-solving; Brown (1978) expresses this process as *metacognition*. Reflective practice in the TIP training program is treated as a process that stimulates and encourages student teachers to direct their learning throughout the course.

### Usage of the Term "Reflective Practice"

Girding the literature and studies on reflection is the pragmatist, John Dewey (1859-1952), whose impact on educational reform is recognized as being seminal. In his book, *How we think* (1933), he describes and emphasizes the differences between reflective practice and routine thinking/action. Reflective practice lends itself to developing the skills required for observing, questioning, reasoning, analyzing and exploring possibilities

in order to solve problematic issues or feelings of doubt in a context that facilitates making a choice between two or more subsequent actions. This is in contrast with routine thinking/action, which deals with problems predefined by external authorities, customs, and expectations. In supporting the educational process and human function, Dewey argues that responses should not be driven by prejudged practice and routine, but by processes of deliberate and active inquiry as a means to ensure genuine learning.

The terminology of reflection has evolved and forked, especially over the last 50 years, in tandem with studies conducted for pedagogical purposes that address the demands for educational reform. Reflection is understood to be a tool for processing a response, a conscientious response, to a situation, an event, and experience. The theorist Habermas (1974) uses the word reflection to reference self-reflection, stating that it is analytical knowledge, and uses the term “critical reflection” (p. 223) to incorporate political and moral thought with the technical and practical knowledge that lead to autonomy. Other frequently cited terms include *the practice of reflection* (Eraut, 2005); *reflection-in-action*, where thought and action are reactive to a particular situation in real time (Schön, 1983, 1987); *reflection-on-action*, where deeper thought relative to existing knowledge, understanding of theories and values is conducted at a later time (Schön 1983, 1987; Hatton & Smith, 1995); and *action research*, where action and reflection are linked in a systematic and phased cycle composed of planning, acting, observing, and finally reflecting (Carr and Kemmis, 1986). All of the above pertain to reflection and involve review, evaluation, investigation and analysis as a means to develop and/or find practical solutions to instructional teaching and learning problems or weaknesses, though settings, methods and timing may vary.

Studies show that the term reflective practice is used frequently (Dewey, 1933; Brookfield, 1995; Hatton & Smith, 1995; Richards & Lockhart, 1996; Richards & Farrell, 2005). However, Sparks-Langer (1992) asserts that the literature fails to offer a single definition of reflective practice, and Moon (2006) maintains the term is idiosyncratic and comments that it is a term that is “vague in meaning but broadly seems to imply that a person is active in reflecting on events and using what she can learn from them to improve future action” (p. 18).

The common theme in the reflective practice is that reflection can be employed as a tool with uses that range widely: a tool for developing knowledge, for facilitating improvement, and for testing purposes; but reflection can also be a medium for risk-taking in action, an activity in which problem solving is exercised either before, during or after practice, a tool for recognizing errors, taking the blame and accepting responsibility. The process, according to Tough (1982), involves self-directed learning where individuals are actively learning more about themselves and their situation, creating strategies based on their decisions and criteria for making them, and applying the knowledge to a topic, task or problem that is of personal importance.

Reflective practice requires self-determination. Habermas (1974) considers self-determination to be a necessary component of reflection, and Loughran (1996) defines self-determination as “a purposeful, deliberate act of inquiry into one’s thoughts and actions through which a perceived problem is examined in order that a thoughtful, reasoned response might be tested out” (p. 2). Hatton & Smith (1995) further define the “practice of reflection” as “a deliberate thinking about action with a view to its improvement” (p. 34). These definitions show differences in scope. For Loughran, the emphasis is rooted in a pre-existing problem or deficiency, and is a tool for problem-solving and planning ways and means of fixing the problem, whereas Hatton & Smith emphasise *improvement*, implying that self-determination is motivated by progress and that the intent of the practice of reflection is not to find solutions, but to refine. In adopting the notion of self-determination, Moon (1999) explains it as being “a form of mental processing with a purpose and/or an anticipated outcome that

is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution” (p. 23). Unlike Loughran (1996), Moon recognizes that problem solving and/or strategizing are not always regarded as a means to an end: Hatton & Smith (1995), for example, emphasize the purpose of reflection as being a means to improve practice. These definitions imply that the practice of reflection is motivated, sustained, and continues, as a result of self-determination. Furthermore, though it is evident that the basis for reflection may be internally motivated, as in the case of a topic or issue of personal importance, it may also be external, for example, where it is motivated by a perceived need to satisfy certain course criteria, as discussed below.

### **Critical Reflective Practice in Teaching Programs**

Another significant element of reflective practice is critical reflective practice. Hatton & Smith (1995) consider “critical reflective practice” to be an important goal of many teacher-training programs that is supported by several researchers (Schön, 1983; Gore & Zeichner, 1991; Eraut, 1995; Edge, 2001). Recommending the use of critical reflective practice, Bartlett (1990) asserts that initial teacher training should provide the tools for analyzing classroom practice, with the aim of enabling candidates to develop their thinking skills. Fostering critical reflective practice facilitates learning skills and personal development where candidates are encouraged to assess themselves and their practice, modify their instruction to address any issues, and adapt to their changing circumstances and environments. This reasoning is based on the idea that teaching practice is more than a measured sum of skills and competencies. Calderhead & Gates (1993, p.2) contend that reflection enables practitioners “to analyze, discuss, evaluate and change their own practice by adopting an analytical approach” in the process, and that critical reflective practice “encourages them to appraise the moral and ethical issues implicit in classroom practices, including the critical examination of their own beliefs about good teaching.”

Thomas (1985) reports that there are four occasions when organizations provide educational support and employees respond: 1) entry into a company, 2) promotion, 3) company-wide change, and 4) special problems. In considering these stages, McCabe et al, (2009, para. 11) state, “Pre-service teachers, however, are just at the point of entering the profession, hence the work-related problems that may stimulate their learning, (e.g., lesson planning, classroom management, or posing questions) are likely to be different, or at least framed differently, than those of highly experienced faculty members with many years of service in the profession.” The expected outcomes of the implementation of a teacher training program could therefore affect the motivational needs of the student teachers. In an effort to achieve the goals of a teacher training program, student teachers may be unduly influenced by their own perceived needs, such as attaining required credits, or they may perceive their needs to be a set of activities to be performed as a “box-ticking” exercise in order to meet administrative requirements. Holding such perceptions would be likely to affect adversely the conscious process of exploring and developing the knowledge needed for the higher purpose of critical reflective practice in a teacher training program.

Features that recur in published research on critical reflective practice are “open mindedness, wholeheartedness and responsibility” (Dewey, 1933, p. 30; Zeichner & Liston, 1987, p. 24), along with analyzing, summarizing and judging information. According to Greene (1988), “To be autonomous is to be self-directed and responsible; it is to be insightful enough to know and understand one’s impulses, one’s motives, and the influences of one’s past” (p. 214); and five key features of reflection in teaching emerge in the work of Zeichner & Liston (1996, p. 6) adapted below:

- 1) examination, framing and attempting to solve the problems of classroom practice



- 2) awareness of and questioning of the assumptions and beliefs practitioners bring to teaching
- 3) attentiveness to the institutional and cultural contexts in which the practitioners teach
- 4) participation in curriculum development and organizational change
- 5) the taking of responsibility by practitioners for their own professional development.

To develop and support professional learning and school improvement, Hannay, Wideman, and Seller (2007) report on work that integrates critical reflective practice with action, the collection and use of data, and dialogue in an effort to provide guidance on teaching, and suggest that a flexible approach be used. Alger (2006) refers to action research, using case studies to highlight issues, microteaching to improve skills and reflective writing assignments as ways of developing reflection, and Park (2003) and Moon (1999; 2006) describe the use of reflective journals as a resource for instructors in gaining more understanding into the perceptions and thought processes of teachers in training, as well as providing writers with a tool to practice critical thinking and to develop a deeper understanding of their own learning process.

As part of the framework when designing a course, Hatton & Smith (1995) refer to Schön's work and note that despite the distinction placed on reflection-on-action and reflection-in-action, since both approaches "involve demanding rational and moral processes in making reasoned judgements about preferable ways to act" (p. 34). Cruikshank (as cited in Hatton & Smith, 1995) is used as a reference for Hatton & Smith's study (1995) of the fostering of reflection within teacher education for students at the University of Sydney who were following a 4-year secondary Bachelor of Education degree program which included microteaching and journalizing to encourage reflection, thinking, and self-evaluation.

Regarding how reflective practice should be taught, Russell (2005) asserts that from the point of view of teacher educators, reflection "can and should be taught explicitly, directly, thoughtfully, and patiently, using personal reflection-in-action to interpret and improve one's teaching and reflective practice to others" (p. 204). Hannay et al. (2007) argue that reflection in practice should not only emphasize dialogue but should assume a flexible approach. However, with reference to the issue of incorporating reflective practice into the educational context, Russell (2005, p. 200) writes, "The absence of any clear agreement about what reflective practice is and how we recognize it helps us to understand why it is not clear how to teach it."

As to how much weight reflective practice should carry in the context of evaluation and assessment, Hargreaves (2004) argues that though reflection should be required on training courses, it should not be assumed that it is necessarily beneficial as a learning strategy. In support of her study, Hargreaves points out that honesty and openness are compromised by the need to do well academically. With this in mind, she asserts that although reflection serves a practical purpose, it should not be assessed.

These studies show that whilst reflective practice is recognized as a necessary component of teacher training programs, there is a strong, complementary argument that frameworks be established in order to facilitate the achievement of goals that will benefit the teachers' personal and professional development. However, there is little agreement on the most appropriate modes of framing, and how, and at what stage or stages in the training, the reflective practice should take place.

## **Overview of Learning Stages**

### **Prior Training Period**

In the six-months of prior training, self-reflection was practiced as a method that combined peer evaluation and self-reflection. The primary purpose of both peer evaluation and self-reflection was to develop critical

awareness among the student teachers in regard to their teaching competence. In the process, the student teachers started to think about the criteria they needed to meet in order to be what they all perceived to be a “good” teacher. In other words, the student teachers tried to establish in the training group a common standard for teaching assessment.

Regarding the aims of self and peer assessments, they are to increase the student teacher’s responsibility and autonomy, raise awareness of their own subjectivity and judgement, and foster a deeper understanding of the subject matter, skills and processes. Self and peer assessments also engage the student teacher as an active learner or assessor rather than a passive one since they provide opportunities to transfer what they are learning into their own teaching style, and integrate a learning culture using critical reflection.

The combination of the various reflection practices are incorporated in the developmental stage of the student teachers’ English skills. In the initial stage of their training, discussing the criteria for peer evaluation enabled the student teachers to learn new English words and expressions from their classmates with some assistance from their professors. By the time self-reflective practice was introduced into the training after a few peer evaluation practices, the student teachers had acquired sufficient English expressions to be able to write sentences and paragraphs by themselves.

### **On-Site Teacher Training Period**

In the two-month on-site teacher training period, the Observation Form and the Self -Evaluation Sheet were used as the means of engaging the student teachers in reflective practice. At that stage, the student teachers had already established their own evaluation criteria through the prior training. For the first few weeks of the on-site training period, the student teachers observed their Advisor’s and other teachers’ classes, and tried to adjust to the new teaching environment. In that period, they had an opportunity to reflect on their personal teaching style by comparing it with their Advisor’s teaching style. After a few weeks, the student teachers were notified that their classes would be observed by their Advisor and assessed according to the Observation Form that was created by the authors. At that time, the student teachers were informed of the evaluation criteria for the first time so that they could add new aspects of evaluation standards to their own criteria.

It was estimated that the student teachers would need a week to appreciate the implications of the new standards as well as to plan one class each that would be observed according to the evaluation criteria, so the observers were asked to notify the student teachers of the observation date at least one week in advance.

Student teachers were also asked to complete the Self-Evaluation Sheet as described above. The student teachers completed the Self-Evaluation Sheet without knowing at that point the results of the Observation Forms that would be completed by their Advisors. At that time, the student teachers needed to be critical of their own performance without any preconceived ideas; this was one of the most important attributes of the reflective practice methodology. Student teachers had an opportunity to reflect on their teaching independently of their reflective practice during the prior training. The student teachers managed to reach a stage at which they were reflecting on all their performances throughout their training; they were able to appreciate what they had achieved and the extent to which they had succeeded with respect to their goals. Each student teacher then received the Observation Form completed by their Advisor so that they could inspect other aspects of it and consider it in relation to their own assessment in their own Self-Evaluation Sheet. This was the final stage of learning in the program. The student teachers acquired the skills of reflective practice that were necessary to be able to establish and achieve their own goals.

## Aim and Methodology of Reflective Activity

Desimone (2011) asserts that, in order to avoid passive attendance in the learning environment, it is beneficial to engage learners actively within their own professional context. Taking this assertion into consideration, the TIP incorporated both personal and wider inputs from student peers through factual, prudential and justificatory dialogue. It was achieved through the student teachers' engagement in semi-structured reflection of what had been observed. This allowed further consideration by the student teachers of how to address ideas arising as a result of the reflective practice and allowed the student teachers to plan their next activity. The reflective practice included discussions of problematic issues such as ways of thinking, talking and identities (Avalos, 2006), and the impact of this approach on the learners.

### Peer Evaluation

Peer evaluation is a common learning activity in a group work. The aim of peer evaluation in the TIP was to share the recognition of teaching criteria as well as to improve the student teachers' critical thinking skills.

Serving as a methodological tool, the Peer Evaluation Form employed observational descriptive statements utilizing quantitative data in the form of a Likert scale\* and qualitative text for "Other comments." Since the Peer Evaluation Form was created by student teachers to evaluate their peers using negotiated collective criteria, and provided a space for the recording of independent perceptions regarding the observed practice, it was used as a framework adequate for the reporting of results and evidence. In addition, the use of quantitative estimates and qualitative evaluations allowed for insights into the determination of degrees of priority and agreement among the participants (Pope & Mays 1995; Devers 2011).

Our primary intent was to encourage the student teachers to think deeply and process what they needed to do in order to become their ideal teacher. Before finding their evaluative criteria, the student teachers were asked the following questions: "What skills do you need to become a good teacher?" and "Please tell us your experience if you have ever had a good teacher." Being asked about their own experience, they could visualize a certain image of their ideal teachers.

In the first year, the class of eight student teachers proposed the following evaluative criteria:

Checking for understanding; speaking clearly; speaking loudly; appropriate posture; smiling; creating a comfortable atmosphere; correct pronunciation, accent and intonation; the teacher enjoys teaching; the students enjoy learning; time-planning; and pacing

Every student teacher suggested one or two items initially, as indicated above. As can be seen, their knowledge level of English was rather limited, resulting in unsystematic pairing of words, which may sometimes have hindered logical thought processes. However, their list shows an appreciation of expression and communication skills, but there was a lack of awareness of the necessary teaching techniques, especially in the categories of teaching skills and teaching materials. While watching their colleagues' performances in a teaching practice session, they began to recognize what skills they really needed. The following items were then added to the initial list of evaluative criteria:

---

\* The Likert scale used for the Peer Evaluation Form listed peer-generated criteria as statements. Data were recorded using a five point Likert scale with one scale of descriptors, where: 1 = strongly disagree 2 = disagree 3 = somewhat agree 4 = agree 5 = strongly agree (Cohen, Manion & Morrison, 2011)

Logical planning; visual aids; suitable materials; suitable interests for the students' ages; maintaining eye contact; effective intonation; gestures; and body movement

As we see in this list, all the items the student teachers added were categorized as teaching skills (logical planning, maintaining eye contact, effective intonation, gestures, and body movement) and teaching materials (visual aids, and interesting materials suitable for the students' ages) which were lacking in their initial thoughts.

Since the student teachers had to complete the form in the actual teaching practice within 10 minutes, only ten suggestions from the above lists were selected by the student teachers as rating questions, but a box was also provided for "Other comments." The "Other comments" box allowed for clarification whenever the student teachers felt it was necessary or appropriate. The items from the above lists that were used in the Peer Evaluation Form would be used in the subsequent teacher training.

The following is thus the complete Peer Evaluation Form prepared by the student teachers in the first year of this research project (see Figure 1).

**Figure 1.** Peer Evaluation Form for TIP 2015-2016 Prior Training

Teaching Internship Program 2015-2016	Name of classmate:
Please rate your student colleague's teaching using the following scale:	
1 = strongly disagree 2 = disagree 3 = somewhat agree 4 = agree 5 = strongly agree	
1. Planned the lesson logically	
2. Chose a topic and materials suitable for the students' age	
3. Used visual aids effectively (Power Point or blackboard, etc.)	
4. Good time management / taught at a good pace	
5. Spoke clearly and loudly with good pronunciation / accent / intonation	
6. Used gestures effectively / good posture and body movement	
7. Maintained eye contact / checked pupils' understanding and gave feedback	
8. Kept smiling / created a comfortable atmosphere	
9. Teacher enjoyed teaching	
10. Students enjoyed learning	
Other comments:	

Priority having been given to saving time when completing the Peer Evaluation Form, there were two or three different items included within certain questions that could have created a problem for the student teachers as they were required to give just one score for each rating question. None the less, responding to the questions that included two or three items seemed not to have been difficult; on the contrary, the grouping helped the student teachers to simplify the criteria by relating the groups to the items to be achieved.

The student teachers found solutions for themselves instead of pointing out the problem. Some student teachers used the "Other comments" column to give more specific comments. For example, there were five elements in question 5, namely, "speaking clearly," "speaking loudly," "speaking with good pronunciation," "speaking with correct accent," and "speaking with correct intonation." One student teacher gave "3" for question 5 and wrote, "I want her to speak more clearly." Another student teacher gave "3" for question 8 and wrote, "I think if he keeps smiling, it'd be better." There were also comments which emphasized good points,



such as “Your visual aid was good!” after giving “5” for most of the questions. Another solution was to indicate the items which seemed to have been achieved or needed improvement with an arrow and a short comment, such as “Good!” or “Needs practice.”

After repeating the peer evaluation practice two or three times, the student teachers needed less time to answer the questions, which indicated that the Peer Evaluation Form helped them to develop an image of, or memorize, the necessary criteria. The same Peer Evaluation Form was therefore used throughout the prior training.

In the second year, the class of eleven student teachers proposed the following evaluative criteria:

**Communicating:** Communication with students; eye contact; reacting to what students say; praising students; paying attention to students; attracting students’ attention; controlling students; teaching good manners; checking students’ attitudes; getting along well with students; and not using negative words

**Expression:** Speaking loudly and clearly; cheerfulness; using gestures; using facial expressions such as smiling; standing position; and being polite

**Teaching skills:** Checking if students understand or not (looking around and checking, etc.); entertaining students in the lesson; making a class interesting and enjoyable; maintaining students’ concentration by using a variety of activities; explaining briefly but accurately; giving clear explanations; giving focus; using easy words; having English skills such as correct pronunciation and grammar; having a wide range of knowledge in case students ask questions; knowing how to use a blackboard; good handwriting; knowing good ways to help the students memorize; maintaining a good rhythm or tempo; teaching smoothly and speedily; having a good command of time management; and creating lesson contents and structure

**Materials:** Preparing a variety of teaching materials

There being more student teachers than in the first year of the research project, more items were suggested in the prior training teaching practice session; the knowledge level of English was also a little higher. Ten suggestions drawn from the above lists were selected, again by the student teachers, for the actual teaching practice. The following is the complete Peer Evaluation Form prepared by the student teachers in the second year (see Figure 2).

**Figure 2.** Peer Evaluation Form for TIP 2016-2017 Prior Training

Teaching Internship Program 2016-2017

Name of classmate: \_\_\_\_\_

Please rate your student colleague’s teaching using the following scale:

1 = strongly disagree 2 = disagree 3 = somewhat agree 4 = agree 5 = strongly agree

1. Paid attention to students / checked students’ understanding and gave feedback	
2. Praised students / did not use negative words / was polite	
3. Attracted students’ attention / controlled students	
4. Spoke clearly, loudly and cheerfully	
5. Used gestures or facial expressions / stood in the right position	
6. Introduced enjoyable and interesting content in the right order	

7. Maintained students' concentration or interest / used a variety of activities	
8. Gave clear and focused instructions / used English and Japanese effectively	
9. Used Power Point or blackboard effectively (clarity of writing and images)	
10. Taught smoothly at a good tempo / good time management	
Other comments:	

### Results of the Rating Questions

The peer evaluation practice was undertaken four times during the prior training period. We collected and collated all the scores for each question as shown in the Appendix. The data from the third peer evaluation practice was chosen for the analysis since the first two practices were necessary for the student teachers to practise filling in the Peer Evaluation Form, and the fourth practice was the presentation examination that could have affected the student teachers psychologically.

We focus on two findings extracted from the results. Table 1 shows the total scores the student teachers of each year gave for each question throughout the prior training period. The highest scores on the TIP 2015-2016 were awarded for Question 3 (Used visual aids effectively) and Question 2 (Chose a topic and materials suitable for the students' age). The three lowest scores were for Question 8 (Kept smiling / created a comfortable atmosphere), Question 6 (Used gestures effectively / good posture and body movement), and Question 5 (Spoke clearly and loudly with good pronunciation / accent / intonation). The highest score in the TIP 2016-2017 was Question 4 (Spoke clearly, loudly and cheerfully) and the lowest was Question 9 (Used Power Point or blackboard effectively).

**Table 1:** Total Score for Each Question in the Peer Evaluation Form

Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIP2015-2016	239	249	252	235	230	229	237	228	236	242
TIP2016-2017	480	479	480	489	460	473	476	468	449	463

These scores can be used for planning future training by incorporating the criteria that the student teachers feel they have not yet achieved. Interestingly, the two years yielded completely opposite results: the student teachers in the first year were good at using visual aids, but the student teachers in the second year gave the lowest score for the same criterion; and the first year student teachers gave the lowest score for speaking clearly and loudly, but the second year student teachers gave the highest score for the same question. This result shows that there were no specific tendencies perceptible in the students' weaknesses. The practices implemented in the teacher training course should therefore be planned carefully, taking into account the results of their peer evaluation scores.

It has to be emphasized that the criteria the student teachers felt they had not achieved were not exactly the same as their weak points, but instead showed the skills that the student teachers wanted to improve. In evaluating the shortcomings of their skills in this way, their judgmental focus demonstrates a potential for learning and is aligned with a purpose for improving practice. As a result, the student teachers were not passive learners, but were motivated to challenge themselves in developing better plans for their lessons. This process

provides the student teachers with autonomy, relatedness, and develops their competence. Furthermore, the process provided an opportunity for the instructors to explore the student teachers' accounts and take into consideration the evolving issues. It could be argued that instructors should recognize these concerns as implicit requests and incorporate them in program development. This approach would be instrumental in supporting the student teachers' own goals and the program's objectives.

The second finding was that the collected Peer Evaluation Forms showed mostly high scores in the rating questions, as can be seen in Table 2, where 47.6% of the student teachers awarded a score of 5 for "strongly agree" and 35.2% awarded a score of 4 for "agree." The student teachers were generally reluctant to give low scores and tended to give almost the same scores to all their peers even though the forms were completed anonymously.

**Table 2:** Total Number of Scores and Percentage on the Likert Scale from 5 to 1

	5 strongly agree	4 agree	3 somewhat agree	2 Disagree	1 strongly disagree	N/A blank	Total
TIP2015-2016	48.4% (271)	30.2% (169)	19.6% (110)	1.4% (8)	0% (0)	0.4% (2)	100% (560)
TIP2016-2017	47.2% (524)	37.7% (419)	13.0% (144)	0.7% (8)	0.3% (3)	1.1% (12)	100% (1100)
Mean percentages	47.6%	35.2%	15.1%	0.8%	0.06%	0.8%	100%

These results suggest that the instructors should make student teachers appreciate the aims of their practice. In the peer evaluation practice the student teachers should not focus on grading their peers' competence; instead they should focus on the process of learning by perceiving evaluation criteria as a means to building their critical skills from the conceptual level through to execution. In addition, this focus would allow them to identify criteria that ascertains quality and needs retrospectively and explore more deeply their future needs.

### Data From "Other Comments"

Data from the "Other comments" section of the Peer Evaluation Forms were collected and coded into units of thought for analysis. The units of thought were then categorized as Factual Discourse, Prudential Discourse and Justificatory Discourse (adapted from Zeichner & Liston, 1985); Factual Discourse accounts for what is observed during a student teacher's demonstration; and Prudential Discourse includes (a) Advice/Opinion where the observer identifies and proposes a solution to a perceived problem, and (b) Evaluation where the observer renders a positive or negative judgement based on the value or quality of factors related to an action. Justificatory Discourse identifies the reasons or rationale for teaching actions or factors.

There were 159 units of thought extracted from ten sets of writings in the responses to the "Other comments" section of the Peer Evaluation Form (2016) that was developed in the Teaching Internship Program (2016-2017). Table 3 shows the percentage of units of thought in each of the discourse categories identified.

**Table 3:** Percentage of Units of Thought in Discourse Categories: Peer Evaluation Forms (2016-2017)

	%
Factual Discourse	4.4%
Prudential Discourse: Advice/Opinion & Evaluation	84.3%
Justificatory Discourse	11.3%
Total	100.0%

The table shows clearly that the student teachers placed most emphasis on Prudential Discourse (84.3%), followed by Justificatory Discourse (11.3%) and Factual Discourse (4.4%). Given the high value returned in the category of Prudential Discourse, where Prudential Advice/Opinion totalled 46.5% and Prudential Evaluation totalled 37.7%, the combined figures are consistent with the goals of the TIP. However, it is noteworthy that the percentage of responses in the category of Justificatory Discourse was comparatively low, so this aspect of the results may warrant more detailed investigation as the research progresses.

The student teachers, having discussed the content of the “Other comments” section of the Peer Evaluation Form in detail, decided in the following class to add four criteria to those previously agreed: “eye contact,” “pronunciation,” “grammar,” and “matched class level with students’ level.”

In order to gain further insight into the value placed on these four criteria, a semi-quantitative study was conducted to evaluate the frequency of references pertaining to the criteria prior to their use in the subsequent Peer Evaluation Form (2016). The units of thought reported in Table 4 indicate the percentile value prior to the student teachers’ collective decision to include them as criteria in the Peer Evaluation Form (2016) for use in subsequent evaluations.

Table 4 provides a percentile description, extracted from ten written samples of the Peer Evaluation Form (2016), of the values placed by the student teachers on each of the four criteria found in the semi-quantitative study.

**Table 4:** Percentile Value of Proposed Additional Criteria for Peer Evaluation Forms (2016) %

Eye contact	7.5%
Pronunciation	5.7%
Grammar	2.5%
Matched class level with students’ needs	46.5%
Total	62.3%

The total in Table 4 represents 99 units of thought as a percentage of 159 units of thought that have been extracted from the “Other comments” sections of ten sets of completed Peer Evaluation Forms (2016).

“Eye contact” was mentioned four times in “Other comments.” In one case, Prudential was evaluated as “good,” whereas in the other three cases it was used as a Justificatory discourse marker meaning “not reading from a script”. The student teachers also used the word ‘look’ when referring to eye contact. It came up twice in the Prudential category, once as an evaluation, “You looked at the script too much,” and once as advisory; “Look at the students more”; and “You looked at the paper and PowerPoint too much” was given as a Justificatory reason for not memorizing. The main references to eye contact also used the word “memorize”: “memorize” was listed five times under Prudential Advisory. The combined data representing the “Eye contact” criteria



are measured at 7.5% of the total units of thought.

“Pronunciation” was referred to twice under Prudential Discourse, where it was advised to “check” it, and was evaluated as “really good and clear pronunciation.” The word “speak”, when referring to poor understanding due to lack of clarity in pronunciation, was referenced twice, as Prudential Advisory: “Speaking clearly is better” and “Speak more clearly”; and once as Justificatory: “I couldn’t understand what you said.” The word was also used 4 times in the Prudential Evaluation category as positive feedback on speech. The combined data representing “Pronunciation” criteria are measured at 5.7% of the total number of units of thought.

“Grammar” was referenced 3 times in the Prudential advisory category: “You should check your grammar”; “You should recheck your grammar”; and “You should check your English and grammar.” It was also referenced once in the Factual category: “There were many mistakes in grammar.” The combined data representing “Grammar” criteria are measured at 2.5% of the total number of units of thought.

For the “matched class level with pupils’ level” criterion, a total of 74 units of thought were extracted. Prudential Discourse accounts for the largest set of units of thought, with 39 units of thought listed as Prudential Advisory. 27 units of thought are listed as Prudential Evaluative, and 8 units of thought are listed as Justificatory Discourse. Positive Prudential Evaluative comments included references to pace, “Tempo was good”; activities that were “Fun for students”; topics and quizzes that were “Very interesting”; and presentations and explanations that were “Easy to understand”, “Easy to follow”, and “Good.” There were however, fewer positive evaluations than negative evaluations pertaining to written and oral forms of the target language which were considered inappropriate for the students: “Difficulty to only read hiragana”; “Difficulty for young children to understand”; “Difficult words”; “Too much information”; and “Too difficult to follow.” Comments on content included “Relevance of example not relevant” and “Topic did not relate to slides.” One Justificatory response was: “Too difficult for students because of too much Japanese.” The combined data representing the “matched class level with students’ level” criteria are measured at 46.5% of the total number of units of thought.

The results show that the frequency of references gathered and analyzed in the “Other comments” section corresponds quantifiably with the student teachers’ decision to include the additional four criteria, accounting for 62.3% of the total units of thought. However, though eye contact, pronunciation and grammar resulted in a total percentile value of 15.7%, the needs of the students were of most concern to the student teachers when deciding to include the further four criteria in the Peer Evaluation Form (2016).

Regarding the methodology, the student teachers were not experts; however, their contributions were agreed upon collectively. That is to say, even though they were lacking in knowledge-based practice and experience, they recognized their statements as being valid for the tasks. In addition, they were able to update their Peer Evaluation Forms subsequently with respect to new ideas that they had garnered through practice. Nevertheless, it was evident that the student teachers would need to think more critically and reflect further on the instructional-learning process, give more consideration to motivation, and develop a greater awareness of the skills needed for the planning, preparation and implementation of their classes.

## Self-Reflection

In the annual six-month prior training in teaching and communicating in English, self-reflection was practised in a free writing style. The student teachers were asked to write a one-page Self-Reflection Sheet following every presentation they made. Two to three Self-Reflection Sheets were collected from each student teacher during the prior training. As guidance, we made just one request of the student teachers when they were completing their Self-Reflection Sheets: They write about both the positive points and the negative points

in their presentations that they could be categorized according to their awareness of their teaching.

The researchers' expectation was that previous discussions of the peer evaluation criteria in class would help the student teachers to write their own Self-Reflection Sheets. Knowing only a limited range of English expressions, the student teachers still needed guidance on writing appropriate paragraphs. The Peer Evaluation Form was intended to provide them with examples of terms that they could use, and asking them to write down positive points and negative points was intended to give the student teachers focus. Positive points in their Self-Reflection Sheets would then indicate the achievement of the student teachers' targets, while negative points would indicate a failure to achieve their goals.

Based on this expectation, the following table compares the questions in the Peer Evaluation Form 2015-2016 and the comments in the Self-Reflection Sheets collected from the student teachers in the same year (see Table 5). The numbers in parentheses are the number of relevant responses.

**Table 5:** Comparison of Reflection Foci (2015-2016)

Rating questions in Peer Evaluation Form 2015-2016	Positive (P) and negative (N) points in Self-Reflection Sheets
1. Planned the lesson logically	P: Gave materials (1) N: Needed better explanation (2) N: Topic should be more focused (1)
2. Chose a topic and materials suitable for the students' age	P: Topic was interesting (3) N: There was too much to teach (1) N: Topic was too difficult (1)
3. Used visual aids effectively (Power Point or blackboard, etc.)	P: PPT had a lot of pictures (2) P: PPT was easy to understand (1) N: PPT letters were too small (2) N: There were spelling mistakes (2) N: Use of colours was ineffective (2) N: Sentences were too long (1)
4. Good time management / taught at a good pace	N: Should memorise the script (2) N: Spoke too fast (2) N: Spoke too slowly (2)
5. Spoke clearly and loudly with good pronunciation / accent / intonation	P: Voice was clear (4) N: Need to improve grammar (2) N: Bad pronunciation (2)
6. Used gestures effectively / good posture and body movement	P: Used gestures (1) N: Should use gestures (3)
7. Maintained eye contact / checked students' understanding and gave feedback	P: Praised students (1) N: Should praise more (1) N: Should give hints (1) N: Should ask more questions (2) N: Should confirm that students understood (1) N: Should respond clearly (2) N: Should review (1)
8. Kept smiling / created a comfortable atmosphere	P: Kept smiling (3) P: Spoke cheerfully (2) N: Should smile (2) N: Should speak cheerfully (2)
9. Teacher enjoyed teaching	P: Less nervous than before (2) N: Too nervous (1)

10. Students enjoyed learning	N: Need to make class more fun (1) N: Need more activities to let students talk (1)
-------------------------------	--

Comments that are not answers to the specific questions were

N: Instructions were unclear (3)

N: Should change question styles (1)

N: Should use more Japanese (2)

Table 5 shows that most comments in the Self-Reflection Sheets can be categorized in the rating questions on the Peer Evaluation Form. Exactly the same sentences or terms are seen in questions 2, 3, 5, 6, 7 and 8. This result shows that the student teachers reflected the criteria in their own reflection as we had expected. Discussion of the peer evaluation criteria in advance was therefore useful for self-reflection practice. Similarities are seen in both the positive and negative points, which indicates that the student teachers set targets for each teaching practice and assessed their own performance according to those targets. The positive comments indicated achievement of their goals while the negative comments indicated a failure to achieve their goals.

The student teachers' comments also included some points that are not categorized in any of the rating questions. The category found in Question 8 of the Peer Evaluation Form for TIP 2016-2017 was not included in the Form for TIP 2015-2016. The student teachers following TIP 2015-2016 later recognized the necessity of the teaching skills while they are practicing, as seen in the comments when reflecting on their practice, "Instructions were unclear," "Should change question style" and "Should use more Japanese." The student teacher who made the comment "Should change question style" later made another comment "I used different questions styles." It was clear that on finding a negative point, the student teacher made it her target to improve and later wrote whether or not she had achieved the goal in the next presentation. A Self-Reflection Sheet could thus include the student teachers' own findings and recognition of their negative points and improvement.

After listing all the comments in the Self-Reflection Sheets, it was found that there were twice as many comments that identified negative points that needed to be improved as points that the student teachers felt represented achievements: 47 out of 71 comments identified negative points (see Table 5). The student teachers learned how to be critical of their own performance by watching their classmates' performances and comparing them with their own performance: No matter how good the scores given by their peers, the student teachers tried to be critical of their own performance. This demonstrates that the student teachers were learning through and learning from the evaluation process in an effort to build on knowledge and improve their practice.

### Observation Form

The Observation Form was introduced to evaluate performance and achievement by using a set of structured criteria during one student teachers' lesson. The aim was to create the Observation Form as a tool to help the administrators of the TIP to evaluate the effectiveness of the student teachers in their placements at host schools in America, Australia, and New Zealand, and as an instrument to support the preparation and objectives of the TIP.

The Observation Form was therefore designed with a view to planning and exploring the practical context of lessons on a methodological basis, using statements in a questionnaire to illustrate the understanding, skills and content that had been taught in the TIP (del Vecchio & Matsuura, 2016). Since the Observation Form highlighted an explicit set of skills which are directly relevant to class management and delivery, with one Observation Form having been completed for each lesson that was observed, every student teacher's behaviour

in each of a number of important instructional-learning processes was documented. It was thus possible to ascertain qualitatively and quantifiably for each student teacher: (a) the student teacher's interactions with pupils and the purposes of those interactions, (b) the setting in which the teaching took place, (c) the materials which were available and deployed, and (d) the specific activities in which the student teacher and pupils had engaged.

The Observation Form in this study was thus used as a tool whereby the classroom skills, the level of knowledge and understanding, and the attitudes, as well as the practical skills, of the individual student teachers were assessed. Although the Observation Form listed the competencies in a set of three main groups, the competencies were not intended to be viewed as independent items, since the aim was to distinguish entities and whether or not they interacted with each other. A list of 50 statements was set out in the Observation Form, along with five boxed areas for open questions and responses. The statements and questions therefore provided insights into two domains: that of the student teacher's practice and that of competencies, with a view to highlighting for trainers the areas that would need further development. The Observation Form was thus primarily a quantitative list of statements focused on the competence skills of the individual student teachers being observed, and the statements on the Observation Form were created as a means to minimize, as far as possible, any subjectivity in the observer's responses.

### Self-Evaluation

The Self-Evaluation Sheet was used as a tool for student teachers to evaluate their own classroom skills through reflective practice during the observed lesson. The aim of the self-evaluation was to make it possible to assess the extent to which the stated goals in the Observation Form mirrored the instructional-learning process, through reflective practice, of the student teacher, and to provide evidence that would clarify the extent of consistency between the content of observed lessons as assessed by the observers, and the judgements and reflections of the student teacher.

A Self-Evaluation Sheet, which consisted of four questions and was designed to be completed by each student teacher, was used in order to yield the necessary qualitative and quantifiable evidence of both reflection and accountability on the part of the student teacher shortly after teaching in the instructional-learning context in which the student teacher had been observed. The data in the completed Self-Evaluation Sheet, when collected, collated and processed, thus documented the student teachers' reflection on their behaviours and attitudes during the instructional-learning process, and their personal accountability, with reference to: (a) student teachers' interactions with pupils and the purposes, (b) the settings in which the teaching took place, (c) the materials which were deployed, and (d) the specific activities the student teachers and pupils had engaged. The findings of the self-evaluations will be reported in a separate study at a later date.

### Perceptions of Evaluation Criteria

The Observation Form was designed to encompass all the necessary criteria for teaching. There are four stages at which the student teacher perceives the evaluation criteria in the Observation Form: during the peer evaluation practice in the prior training (Stage 1), during the self-reflection practice in the prior training (Stage 2), in the self-evaluation practice after the on-site training (Stage 3), and after receiving the Observation Form from the Advisor after the on-site training (Stage 4). Table 6 shows in which stage the student teachers following the TIP 2015-2016 perceived the Observation Form criteria by noting the words the student teachers used in



each reflective practice. Table 6 also shows the mean scores the same student teachers were given by their Advisors in the Observation Form after the on-site training. As shown in the Appendix, the scores are indicated on a Likert scale of four numbers: “4” for very well accomplished, “3” for good, “2” for more emphasis recommended, and “1” for poor (del Vecchio & Matsuura, 2016).

**Table 6:** Stages at which the Observation Form criteria were perceived (TIP 2015-2016)

	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Mean Score
<b>1. Interest and Motivation</b>					
Student teacher followed pupil work efforts.	×	×	●		3.4
Praise and encouragement were given to build confidence.	●	●	●		3.5
Student teacher showed patience and tolerance.	●	●	●		4.0
Student teacher recognized pupils as individuals.	●	●	●		3.8
Student teacher showed respect to the pupils.	●	●	●		3.9
Pupils showed respect to the student teacher.	●	×	●		3.7
Student teacher was welcoming.	●	●	●		3.9
Pupils’ interest was maintained.	●	●	●		3.4
<b>2. Planning and Preparation (purpose, activities, resources, teaching method)</b>					
The purpose of the session was explicit.	×	●	●		3.8
The objectives were appropriate.	●	●	●		3.9
The content was suitable (level and skills).	●	●	●		3.6
The sequencing was logical.	●	●	●		3.6
The learning outcomes for pupils were achieved.	×	●	●		3.6
There was enough pupil activity.	●	●	●		3.6
There was a good balance between teacher and pupil activity.	●	×	●		3.8
Activities were varied.	×	●	●		3.8
Activities were engaging.	●	●	●		3.5
Student teacher showed awareness of needs and abilities of pupils.	●	●	●		3.5
Pupils were involved in activities	●	●	●		3.6
Materials, if used, were appropriate (paper, scissors, pencils, worksheets, etc.).	●	●	●		3.9
Resources, if used, were appropriate (CD player, video, computer, internet, etc.).	●	●	●		4.0
Resources, if used, considered the needs and abilities of pupils.	●	●	●		3.8
Resources, if used, were engaging.	●	●	●		3.5
Student teacher was confident with available resources.	●	●	●		3.7
Student teacher used effective strategies to teach objectives.	×	●	●		3.5
Student teacher used resources and time effectively.	●	●	●		3.3
Teacher-centred approach was effective when used.	●	●	●		3.4
Pupil-centred approach was effective when used.	●	●	●		3.5
<b>3. Implementation (communication skills, questioning, group work, pupils)</b>					
Information was clearly presented.	●	●	●		3.5
Pace and delivery were appropriate.	●	●	●		3.3
Visual aids, supplemented oral communication.	●	●	●		3.6
The student teacher recognized non-verbal feedback.	●	×	●	●	3.3

The student teacher engaged the pupils.	●	●	●		3.4
The student teacher showed enthusiasm.	●	●	●		3.5
The student teacher showed confidence.	●	●	●		3.2
The student teacher could draw the attention of the whole class.	×	×	●		3.1
The student teacher handled disruption effectively (if any).	×	×	●		3.7
The student teacher established a good rapport.	●	●	●	●	3.5
Student teacher questioning was encouraging.	×	●	●		3.5
Sufficient time was allowed for responses.	●	●	●		3.7
Incorrect answers were dealt with sensitively.	●	●	●		3.6
Questions addressed recognised the abilities of the students.	●	●	●		3.8
Questions used varied structures (yes/no, 'wh')	×	●	●		3.3
Group work was organized effectively.	●	●	●		3.5
The purpose of group work was explained clearly.	×	●	●		3.8
Pupils contributed and supported each other.	●	×	●		3.8
Groups remained on-task.	×	×	●		3.7
Pupils were encouraged to be active.	×	×	●		3.6
Pupils were encouraged to ask questions.	●	●	●		3.6
Pupils were given opportunities to build confidence and learning.	×	×	●		3.6

### Comparison of Criteria Perceived Before and After On-Site Training

As can be seen in Table 6, 88% (44 out of 50) of the criteria were perceived during the prior training (Stage 1 and Stage 2). The terms the student teachers used in the peer evaluation and self-reflection practices were not identical to the criteria presented in the Observation Form, but the Observation Form criteria were generally perceived as a result of the prior training. For example, "Praise and encouragement were given to build confidence" and "Student teacher showed patience and tolerance" were aims to be achieved in the prior training, as can be seen in the question "Maintained eye contact / checked students' understanding and gave feedback" in the Peer Evaluation Form (Stage 1) and also in the comments "I praised students," "I should praise more," "I should give hints," and "I should confirm that students understood" in the Self-Reflection Sheets (Stage 2).

On the other hand, 12% (6 out of 50) of the criteria were perceived for the first time in the on-site training. Those criteria are listed and categorized below:

- Student teacher followed pupil work efforts. (Interest and Motivation)
- The student teacher could draw the attention of the whole class. (Implementation)
- The student teacher handled disruption effectively. (Implementation)
- Groups remained on-task. (Implementation)
- Pupils were encouraged to be active. (Implementation)
- Pupils were given opportunities to build confidence and learning. (Implementation)

The Observation Form consisted of three categories: "Interest and Motivation," "Planning and Preparation," and "Implementation." Most of the criteria in the first two categories were perceived during Stages 1 and 2. Only one criterion, "Student teacher followed pupil work efforts," was not perceived until Stage 3. This resulted in the lowest score marked by the Advisors of the host schools in the Observation Form. It can be said that

either the instructor or the student teachers neglected to pay due attention to this criterion during the prior training course.

Five questions in the Implementation category were not perceived during the prior training. The criteria “Drawing attention of the class” and “handling disruption” had not been proposed by the student teachers during the prior training because their peers had always been supportive while they were performing practice teaching. They had had no opportunity to face any disobedience or disruption in front of their peers. However, this could be experienced in the prior training by having some student teachers play the role of bad pupils during their practice teaching. Although we found no comments about handling disruption, the prior training had introduced methods to handle disruptions and the student teachers had practiced them in class. The Mean Score for “Handling disruption” was rather high (3.7). This result shows that the level of skill they had achieved during the prior training was not necessarily apparent in their comments in the reflection practice. “Keeping them on-task,” “Encouraging to be active,” and “Building confidence” were also not seen in the comments during the prior training, although they practiced planning enjoyable group activities and learning words to enable them to encourage their pupils. The mean scores achieved for these three questions were also relatively high.

The student teachers’ comments in the prior training were focused on the actual practice of teaching, whereas the criteria in the Observation Form were focused more on the outcome of the teaching. However, the results show that most criteria in the Observation Form can be perceived and achieved by student teachers before the commencement of the on-site training.

### **Self-Reflection After Reviewing Observation Forms Completed by the Advisors**

After studying the Observation Forms received from their Advisors, most of the student teachers accepted their Advisors’ scores and comments without question, except for two student teachers. One student teacher asked the meaning of “The student teacher established a good rapport,” for which the student teacher had received a score of 4 (Very well accomplished), because of unfamiliarity with the key word “rapport.” The other request was for examples of “non-verbal feedback.” The student teacher had received a score of 2 (More emphasis recommended) for the question “The student teacher recognized non-verbal feedback.” In her Self-Evaluation Sheet, the student teacher had commented, “I spent too much time in cultural lectures in English. Students might have got bored. I should have done more Japanese learning activities.” In fact, she received scores of 3 (Good) for every question in the “Activities” section, the questions being, for example, “There was enough pupil activity” and “Activities were engaging.” The same student teacher received a score of 3 for “Student teacher recognized pupils as individuals,” even though her score for “Student teacher showed respect to the pupils” was 4. She then realized that she had not paid sufficient attention to every pupil because she had not employed activities that required it.

## **Discussion**

The developmental assumptions underlying the Peer Evaluation Form took into account: 1) acceptable instructional practices, 2) the need for a means to help student teachers to recognize and reflect on their pedagogy, 3) the recognition that problematic areas exist in instructional practices, and 4) the need to embolden student teachers to change their existing practices when appropriate. The design and construction of a checklist with appropriate characteristics could help the student teachers to evaluate and review criteria and help them

to develop the skills of peer review, self-reflection, and self-evaluation. A student teacher generated checklist would be a useful tool to evaluate teaching practice and collaborative program development. The Peer Evaluation Form was intended to provide student teachers with concepts and criteria that they could use to reflect on their personal experience and teaching practice (Nuthall & Alton-Lee, 1990), and was designed as a set of guidelines for teaching practice. The feedback from the Peer Evaluation Form was to be used primarily as a platform to encourage dialogue and discussions of the instructional strengths and weaknesses observed in the teaching practice: in particular, the feedback would help to initiate discussions of specific instructional areas that could or should be improved in the classroom. The student teachers were all at the initial stages of their practice, so the Peer Evaluation Form was designed collaboratively: the contributions and ideas of every student teacher were given the same importance, thus providing a democratic forum in which everyone's contribution was equally valid.

Cooperative grouping and small group instruction were found to be effective instructional strategies. They allowed for the development of the student teachers' self-directedness and encouraged a sense of responsibility, both of which are accepted educational goals. Irvin (1992) asserts that interaction among students in small groups, cooperative learning and active participation address the critical problems of teaching and improve the education of learners. This would include cognitive learning strategies, techniques and approaches to promote the development of student teachers' own learning through metacognition and cognitive monitoring activities (Irvin, 1992; Pintrich, 2002). Since the interaction between participants was student-led during the peer review stage, this necessitated the active participation of all of the student teachers. As a result, it led to engagement in focusing on authentic and complex problems that related to practice and other variables, including socio-cultural factors and student-centered concerns. The interaction also allowed for active participation with the aim of using dialogue to understand better the assumptions of the practice and process of teaching, question those assumptions, and encourage discussion and reflection on how to deal with the challenges that came to light.

The size of the groups and weekly meetings allowed for a positive and mutually supportive learning environment: the student teachers were encouraging of each other, showed personal regard for each other, and showed interest in each other's work. These attributes are generally accepted as being critical factors when developing a positive learning environment which allows students to become more successful learners. Small groups allow student teachers to be part of a homogeneous group in which everyone feels free to offer contributions and propose ideas for further reflection and improvement in the practice of teaching. By way of small group dialogue, assessment of rationales regarding the adequacy of values that dictate the form and content of the materials and instructional practices, improves the learning environment. Justificatory discussion in small groups regarding goals, curricula, syllabi and materials, procedures, students and context gives student teachers opportunities to develop their critical thinking skills.

Resistance to changing preconceived ideas regarding the nature of teaching was challenged throughout the course. Positive effects were that the student teachers learned to question, adapt, plan and apply what they learned through reflective activities; that their self-esteem increased; and that they developed a more flexible approach to teaching. This imbued the student teachers with the confidence to take risks and be more creative in their practice.

Furthermore, the student teachers fostered in each other a sense of caring and tolerance. One of the advantages of the Peer Evaluation Form was that the participants, during the stage of feedback after observed presentations, were allowed free exchange of information. Providing a supportive environment through the



practice of peer evaluation was of importance since it supported reflective practice on a critical and moral level about issues of learning and the teaching environment.

### Limitations of the Peer Evaluation Form

Providing critical verbal feedback on peer demonstrations initially incurred problems, problems arising from the classroom management seating arrangements and the influence of the cultural protocols of *tatemae* and *honne*. Several student teachers reported that they felt unable to express their views candidly because of the semi-circular desk placement, where everyone could see and be seen by everyone else. Such an arrangement, intended to foster a community spirit within the classroom, actually caused anxiety and/or conflict when views were to be expressed verbally. This was especially evident at the beginning of the course when supportive bonds between the student teachers had yet to be established. After the first class, the student teachers were given an opportunity to rearrange both the seating plan and the layout of the classroom furniture themselves. As a group decision, they actually chose to follow the same seating plan. Consequently, they became more familiar with each other and their self-confidence improved. It also became evident that the concept of *tatemae*, a cultural protocol for maintaining group harmony *wa* and maintaining “good” feelings on the part of their colleagues, interfered with honest verbal discussion and evaluations. According to Alston & Takei (2005) “... *tatemae* are messages spoken to make other persons feel better, to maintain *wa*, and to avoid conflict caused by bad news, rejection, or conflict” (p. 19). The issue of distinguishing between polite social behaviour and “*honne*,” “the truth as one sees it” (Alston & Takei, 2005, p. 19), prevalent in Japan, and how to manage it during classroom activity, needed to be addressed. This was handled by asking the student teachers to consider how *tatemae* might distort or, indeed, provide a sense of shallowness to the context of a relationship and evaluation, and how it could ultimately cause problems due to a failure to provide appropriate feedback to their peers. The result of the discussion led to a deeper understanding of the influence of cultural backgrounds and its effects in the learning environment. By the end of the discussion, there was a consensus as to why the concept of *tatemae* was not conducive to providing constructive feedback and could impede critical reflective practice. This encouraged critical reflection and proved to be enlightening in developing knowledge creation and awareness.

Since the responsibility for verbal feedback was managed principally by the peer reviewers, they were encouraged to address any relevant issues which involved a high cognitive demand. However, a need for prudential and advisory intervention was required from time to time in order to facilitate the examination of problematic areas that came up during the dialogue. For this and the preceding reasons, a positive learning environment was supportive of the needs of the observed student teachers.

A further limitation of the Peer Evaluation Form is that the quantitative section of the form, may generate classification and measurement bias. That is to say, the Peer Evaluation Form represents criteria which are based on the limited experience of the student teachers and is therefore prone to personal subjectivity. Therefore, even if changes in student teacher’s behaviour and practice are evidenced through peer assessment both in the quantitative and qualitative sections of the Peer Evaluation Form, there remains the risk that the data may not necessarily be regarded as evidence sufficiently solid for it to be used as a basis for modifying the student teachers’ practice (Manterola & Otzen, 2017).

## Conclusions

In this paper we have described the major goals and concepts that underpin Nihon University's Teaching Internship Program (TIP), we have described aspects of the organizational structure and plan of the program, and we have provided an overview of facets of the curriculum-in-use. We have highlighted the positive factors which support the use of reflection in practice, peer evaluation and self-evaluation on the individual level and the contextual level, based on an exploratory research design. In addition, we have identified some of the problematic areas that have become apparent as a result of our preliminary investigation regarding the development of metacognitive skills and an ideological framework.

The tools and strategies used on the pre-TIP course were not used in order to set up a list of rules or guidelines for student teachers to follow. The aim was for the student teachers to reflect on their practices, to exercise their minds and make considered judgements on what action to take as a result of their discussions with their peers. The Peer Evaluation Form was used to collect a range of criteria that the student teachers felt were of value in improving their practice. The criteria were the product of a student-centred collaborative exercise which conceptualised items perceived as effective for teaching and learning and by which performance and competence could be judged. Group support and cooperative grouping developed a sense of relatedness through communication, cooperation and problem solving. Though the student teachers had difficulty in logically conceptualizing criteria, they were able, none the less, to identify criteria that determined their needs and the quality of practice that would be of value to them in the future. In developing the Peer Evaluation Form, the student teachers were able to apply their cognitive skills through self-questioning based on their beliefs and values, and their metacognitive skills in evaluating and giving prudential advice. The implementation of peer evaluation was formative in providing constructive feedback within a cooperative framework of mutual development.

The second finding from the Peer Evaluation Form was that peers tended to rate criteria with high scores in both years, suggesting that all the stated criteria were perceived as having a high standard during the observed practice. In contrast, the analysis of language used in the 'Other Comments' section of the 2016 form showed more detailed evaluations in which the Prudential Discourse category represented by two subcategories, Advice/Opinion and Evaluation, returned the highest value at 84.3%. Advice/Opinion identified and proposed solutions to perceived problems, and Evaluation reflected the value or quality of factors related to an action. The results from both sections of the Peer Evaluation Form thus showed two complementary approaches to evaluation. The Likert scale necessitated the systematic scoring of values between 1-5, and high scores of success prevailed, whereas in the 'Other Comments' section of the form, the responses were significantly more critical and did not correlate with the high scores. The results from both sections of the Peer Evaluation Form strongly suggest that more consideration needs to be given to its design and value as a tool for the instructional-learning process.

The Peer Evaluation Form has provided a catalyst for further exploration through the use of the Self-Reflection tool, the aim of the self-reflection being to see if the student teachers' perceptions raised self-awareness of both their achievements and the areas of practice they themselves felt they needed to plan to improve. The use of free writing in this stage was used so that the student teachers would write about what they perceived retrospectively as being positive and negative points in their presentations, and to give them the skills required to formulate their own ideas and plans with the goal of improving their teaching practice. A relatively high frequency of comments presented as criteria in their Peer Evaluation Forms were seen also in their self-reflections. This represents a dependency of the student teachers on perceiving their criteria as

targets for achieving goals, and indicates a preference to follow a prescribed form. However, the free writing task provided a forum for processing ideas that went beyond the descriptive and factual acknowledgement of perceived strengths and weaknesses. The student teachers were able to reflect on how best to build on the strengths and shore up the weaknesses observed and discussed in their evaluations, and provided evidence of learning that engaged not solely in the factual, but in prudential, justificatory, and critical thinking. The student teachers demonstrated that they were developing their thinking skills by actively utilizing their knowledge and experience, and by exploring a variety of ways of improving their practice through dialogue and reflective practice.

Evidence obtained from the “Other comments” section of the Peer Evaluation Form, the Self-Reflection Sheets and the Self-Evaluation Sheets proves that these tools supported the preparation and planning of the TIP. The tools also allowed student teachers to review their procedural and practical knowledge through peer observation, self-evaluation and self-assessment. In addition, we have shown how, through collaboration and reflective practice, student teachers were able to conceptualize ideas, reason, and rationalize their actions, both pre and post practice. This enhanced their level of knowledge of their own values and beliefs during the training process.

Not all our efforts had the expected outcomes; indeed, some aspects of the training may have been neglected due to the contextual constraints of the TIP. We recognize that further correlational, longitudinal and experimental research is necessary. However, we have achieved the primary aims of fostering and improving the theory and practice of the program as we move along the path to improving the quality of the TIP training. It could also be argued that the criteria identified in building the Peer Evaluation Form were actually the first step in conceptualizing and executing the critical skills required to determine the quality and needs of student teachers and therefore underlines the case for undertaking more research. Preparing student teachers, whose knowledge is initially only partial or fragmented, by devising more advanced methods for teaching and developing the skills that are critical to reflection, are ways in which the Teaching Internship Program can educate and train more effective and competent student teachers in the future.

## References

- Alger, C. (2006). What went well, what didn't go so well: Growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7(3), 287-301. doi:10.1080/14623940600837327
- Alston, J., & Takei, I. (2005). *Japanese business culture and practices: A guide to twenty-first century Japanese business*. New York: iUniverse. [Google Books version]. Retrieved from [https://books.google.co.jp/books?id=6lJTqe\\_IwdsC](https://books.google.co.jp/books?id=6lJTqe_IwdsC)
- Avalos, B. (2006). The curriculum and professional development of teachers. *PRELAC Journal*, 3, 104-111. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698e.pdf>
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, (Vol. 1, pp. 7-10). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- del Vecchio, M., & Matsuura, M. (2016). Student Teacher Observation: Perspectives on Evaluation and Criteria. *Studies in International Relations*, 37(1), 53-72.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. doi: 10.2307/25822820
- Devers, K. J. (2011). *Qualitative methods in health services and management research: Pockets of excellence and progress, but still a long way to go*. *Med. Care Res. Rev.*, 68(1), 41-48. doi: 10.1177/1077558710384269
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Boston, MA: Heath & Co.
- Edge, J. (2001). *Action research*. Alexandria, VA: TESOL.
- Eraut, M. (1995). Schön schock: A case for reframing reflection-in-action. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 1(1), 9-22. doi: 10.1080/1354060950010102
- General Teaching Council. (2013). *Guidelines for initial teacher education programmes in Scotland*. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/about-gtcs/guidelines-for-ite-programmes-in-scotland-0413.pdf>
- Greene, M. (1988). The dialectic of freedom. In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 214-225). Oxon, England: Routledge.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136. doi: 10.1016/0742-05X(91)90022-H
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Hannay, L., Wideman, R., & Seller, W. (2007). *Professional learning to reshape teaching*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario, (ETFO).
- Hargreaves, J. (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today*, 24(3), 196-201. doi: 10.1016/j.nedt.2003.11.008
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Irvin, J. L. (1992). Developmentally appropriate instruction: The heart of the middle school. In J. L. Irvin (Ed.), *Transforming middle level education: Perspectives and possibilities* (pp. 295-313). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2017). Checklist for reporting results using observational descriptive studies as research designs. The MInCir initiative. *International Journal of Morphology*, 35(1), 72-76. doi: 10.4067/S0717-95022017000100013
- McCabe, M., Walsh, S., Wideman, R., Winter, E. (2009). The 'R' word in teacher education: Understanding the teaching and learning of critical reflective practice [PDF file]. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 13(7). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ940630>
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge.
- Moon, J. (2006). *A handbook of reflective and experiential learning*, (2nd Ed.). London: Routledge.
- Nuthall, G., & Alton-Lee, A. (1990). Research on teaching and learning: thirty years of change. *Elementary*



- School Journal*, 90, 546-570. Retrieved from [www.journals.uchicago.edu](http://www.journals.uchicago.edu)
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199. Retrieved from [www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/cjgh\\_27\\_2\\_05lores.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/cjgh_27_2_05lores.pdf)
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. doi: 10.1207/s15430421tip4104\_3
- Pope, C. & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *British Medical Journal*, 311(6996), 42-45. doi: 10.1136/bmj.311.6996.42
- Richards, J.C., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf>
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204. doi:10.1080/14623940500105833
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sparks-Langer, G. M. (1992). In the eye of the beholder: Cognitive, critical, and narrative approaches to teacher reflection. In L. Valli (Ed.). *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 147-160). Albany, NY: State University of New York Press.
- Svinicki, M. (1999). New directions in learning and motivation. *New directions for teaching and learning*, 80, 5-27.
- Thomas, A. (1985). Principia mathetica V. In M. Savaria (Co-ordinator). *Report of the fourth annual conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (pp. 243-250).
- Tough, A. (1982). *Intentional changes: A fresh approach to helping people change*. Chicago: Follett Publishing.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teaching Education*, 1(2), 155-174. doi:10.1016/0742-051X(85)90013-7
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), 23-48. Retrieved from [http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attachedfiles/Zeichner%26Liston\\_Teaching\\_Student\\_Teachers\\_to\\_Reflect.pdf](http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attachedfiles/Zeichner%26Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf)
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## Appendix

## &lt;Peer Evaluation Scores for TIP 2015–2016 Prior Training&gt;

Q.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Student Teacher A										
B	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5
C	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5
D	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4
E	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5
F	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5
G	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4
H	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5
Student Teacher B										
A	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
C	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5
D	5	5	5	5	3	4	5	3	4	5
E	4	3	3	4	4	5	5	3	4	5
F	4	4	4	3	3	3	3	4	3	NA
G	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4
H	4	5	5	5	3	4	3	4	4	5
Student Teacher C										
A	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4
B	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4
D	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5
E	3	5	4	3	3	4	2	5	4	4
F	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4
G	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4
H	5	5	5	4	3	4	4	3	4	5
Student Teacher D										
A	4	5	5	5	4	4	4	3	3	4
B	3	3	4	4	4	3	5	3	3	3
C	NA	5	5	4	5	4	5	4	4	4
E	3	5	4	3	3	2	3	2	3	3
F	3	4	5	4	3	5	5	2	3	3
G	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
H	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3
Student Teacher E										
A	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5
B	4	5	4	3	5	5	5	3	4	5
C	5	4	4	5	5	3	3	3	4	5
D	5	5	5	5	3	2	5	2	2	5
F	4	5	5	4	5	3	3	4	5	5
G	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3
H	5	4	4	5	4	4	5	3	4	5
Student Teacher F										
A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4
C	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
D	5	5	5	5	4	3	5	5	5	4
E	4	4	5	5	5	4	3	5	4	4
G	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4
H	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5
Student Teacher G										
A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4
C	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
D	5	5	5	4	3	5	3	5	4	4
E	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4
F	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
H	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5
Student Teacher H										
A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4
C	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
D	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5
E	5	4	5	3	5	4	5	5	4	4
F	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
G	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3
Total										
239 249 252 235 230 229 237 228 236 242										

Total number and percentages of each rate

5	4	3	2	1	NA	Total
271	169	110	8	0	2	560
48.4	30.2	19.6	1.4	0.0	0.4	100.0

## &lt;Peer Evaluation Scores for TIP 2016–2017 Prior Training&gt;

Q.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Student Teacher A										
B	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
D	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4
F	5	5	5	5	5	4	4	5	3	5
G	3	3	4	5	5	4	3	3	3	5
H	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4
I	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5
J	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K	5	5	5	5	5	5	5	5	NA	4
Student Teacher G										
A	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
B	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5
C	5	4	3	5	5	5	5	5	5	3
D	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3
E	4	5	4	3	4	3	4	4	5	3
F	5	5	5	4	4	4	3	5	5	4
H	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3
I	3	4	4	5	3	5	4	5	5	5
J	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4
K	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4

**Q. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

**Student Teacher B**

A	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3
C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
D	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5
E	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
F	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
G	3	3	3	5	3	4	4	4	5	5
H	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4
I	5	4	5	5	5	3	5	3	5	5
J	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
K	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5

**Student Teacher C**

A	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4
B	5	5	5	4	4	3	4	4	2	5
D	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4
F	5	3	5	5	4	4	4	5	3	5
G	4	4	4	4	3	3	4	4	1	4
H	4	4	5	4	5	4	3	3	4	4
I	5	5	4	5	3	5	5	4	5	4
J	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
K	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5

**Student Teacher D**

A	3	5	4	4	5	4	4	4	4	4
B	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5
C	5	4	3	5	5	5	4	4	5	4
E	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5
F	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4
G	4	4	3	4	3	4	3	3	3	5
H	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4
I	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5
J	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K	4	5	5	5	4	5	5	4	NA	5

**Student Teacher E**

A	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4
B	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5
C	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5
D	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3
F	5	5	5	3	5	4	4	4	3	4
G	3	3	3	2	2	3	4	3	3	4
H	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4
I	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4
J	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K	5	5	5	5	4	5	5	5	NA	5

**Student Teacher F**

A	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4
B	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
D	4	4	5	4	5	5	5	3	4	NA
E	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
G	4	4	3	4	3	4	3	3	3	5
H	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4
I	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5
J	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K	4	5	5	5	4	5	5	4	NA	5

**Q. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

**Student Teacher H**

A	5	5	4	3	4	4	4	4	5	3
B	5	5	4	3	3	5	4	5	5	5
C	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
D	4	4	5	5	3	3	4	3	4	4
E	4	4	5	5	3	4	4	3	4	NA
F	5	5	5	5	4	4	3	3	3	4
G	4	5	4	5	3	3	3	2	NA	5
I	4	3	4	5	4	5	4	5	5	5
J	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5
K	4	4	4	4	3	4	4	4	NA	4

**Student Teacher I**

A	5	5	4	4	4	3	4	4	NA	NA
B	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5
C	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
D	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4
E	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3
F	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5
G	4	3	4	5	3	4	5	5	4	5
H	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
J	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5

**Student Teacher J**

A	3	4	3	5	3	3	4	4	5	4
B	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3
C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
D	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
E	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5
F	5	NA	5	5	4	4	4	5	5	5
G	3	5	3	5	5	4	3	4	5	3
H	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3
I	5	4	4	5	4	5	3	4	4	NA
K	5	4	5	5	5	3	4	4	5	5

**Student Teacher K**

A	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
B	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5
C	5	4	3	5	5	4	4	4	5	3
D	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3
E	4	5	4	3	4	3	4	4	5	3
F	5	5	4	4	3	5	4	5	4	4
G	4	3	3	5	3	3	3	3	3	4
H	3	2	4	3	4	3	3	4	3	4
I	3	4	4	5	5	5	5	4	4	5
J	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4

**Total** 480 479 480 489 460 473 476 468 449 463

**Total number and percentages of each rate**

5	4	3	2	1	NA	Total
522	417	142	6	1	12	1100
47.5	37.9	12.9	0.5	0.1	1.1	100.0



# 明治維新時のピジン横浜方言

—子音音声転写分析—

大 川 英 明

Hideaki OKAWA. Pidgin Yokohama Dialect in the Early Meiji Period: Analyses of Phonetic Transcriptions of Consonants. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.67-77.

This research will analyze phonetic transcriptions of consonants observable in the *Revised and Enlarged Edition of Exercises in the Yokohama Dialect*, which is a booklet written by Hoffman Atkinson in 1879. This booklet was written for the sake of those alien Yokohama residents in the last days of the Tokugawa shogunate and the dawn of the Meiji Restoration. The author, not familiar with phonetics or the Japanese phonetic and phonological system, tried to capture Japanese sounds and transcribe Japanese words and expressions. The booklet renders linguistically and phonetically intriguing sources to reveal how Atkinson transcribed foreign sounds to English based expressions. This research will clarify all types of consonantal alternation in Atkinson (1879) and claim that 1) changes of places of articulation of consonants is much more frequent, rather than changes of manner of articulation, 2) alternation of places of articulation toward labra is common, i.e., unmarked, and the inverse movement is rare, i.e., marked, 3) in Atkinson's phonetic transcriptions, transcribed results are closer to Japanese original consonants in terms of manners of articulation rather than places of articulation, 4) vocal cord vibration is relatively faithfully reflected, and 5) there seems to be a principle functioning to make alternation minimal in terms of places of articulation, manners of articulation, and vocal cord vibration.

## 1. はじめに

本稿では明治時代の初期に出版された Atkinson (1879) *Revised and Enlarged Edition of Exercises in the Yokohama Dialect* における子音音声転写分析を行うことを目的とする。Atkinson (1879) を分析した論分は少なくないが、その多くは主に語彙や表現の説明や解釈を扱っている。音声・音韻論的な分析を試みた論文も存在するが、多くの場合は本格的に、また、体系的に扱ってこなかった。そこで本稿では特に Atkinson (1879) において子音の音声転写がどのようになされているかについて体系的に音声学分析を行い、そこに見られる特徴を明らかにすることにより、当時の日本語を中心とした英語への音声転写の研究を進めたい。

幕末時の1858年の日米修好通商条約をはじめとして欧米5か国との条約締結により横浜を含む数か所に外国人居留地が設けられ、欧米人が日本に住むようになった。居留地に住む外国人は日本人

とのコミュニケーションと交流のために日本語の知識が必要になるが、そのための表現集をまとめたのが Atkinson (1879) の小冊子である。これは日本語以外のピジン表現を含むものの、日本語の語彙や表現を中心にまとめられた表現集としての特徴を有する。多少の文法的な説明や用法の説明が施されてが、多くは英語訳とローマ字化された語彙や表現である。書名は *Exercises in the Yokohama Dialect* となっているが、現代に生きる我々が「横浜方言演習」や「横浜方言練習帳」というような名称からイメージするものとは異なる。Atkinson (1879) では文とその英語訳がいくつか紹介されている最終課と、その後20行足らずのピジン日本語文章が載せられているが、それ以外はほぼ次のような英語訳とそれに対応する日本語との対があるだけである。

- |                                    |                            |
|------------------------------------|----------------------------|
| (1) a. Tea                         | Oh char                    |
| b. There is a large fire at Tokio. | Tokio okee cad gee arimas. |



Atkinson (1879) は日本語教育的にも言語学的にも研究・分析をする価値が大きいので、この小冊子を紹介、分析する論文は少なくない。しかしながら、体系的な分析をした研究はさほど多くはない。言語学的な分析としては音声学・音韻論、語彙論、統語論、意味論、ピジン言語、などの分野での分析が可能であるが、本格的に体系的な試みをしたものはほとんど見られない。そこで本稿では音声学・音韻論の分野において、特に子音の音声転写に関する体系的な分析を行い、その結果として子音変化型の種類とその特徴を明らかにする。

## 2. 先行研究

Atkinson (1879) の音声学的な現象について言及した研究はあるが、体系的に音声学的な分析をしたものは多くない。杉本 (2010) は次のような分析をしている。

- (2) a. 母音の長短や音質の変化, 母音直後の /r/ 音, 子音の代用 (変化), 語尾屈折 (接尾辞)・助詞の脱落などが散見される<sup>注1</sup>。  
 b. Post-vocalic /r/ や語尾・子音直後の母音脱落など当時の欧米人の母語を反映した日本語の発音の特徴が随所に見られ, 子音と母音で構成される個々の音節の一部の発音を必要以上に強調したり, 伸ばしたり (短母音の長母音化や母音・子音の変質化 (代用), 等), 日本語の子音と類似した英語の子音で代用する<sup>注2</sup>。

これらの分析の直後に数多くの例を並べているが、それ以上の説明はない。

Avram (2014) は音声転写の規則ではなく、日本語母語話者のゆれとラ行子音 [r] に関して欧米人と中国人の認識の仕方が異なることを指摘している。

- (3) a. another phonological characteristic of the Tokyo-Yokohama dialectal area reflected by YPJ (=Yokohama Pidgin Japanese) forms is the substitution of [ʃ] for Standard Japanese [ç]:

*shto* 'man' (Atkinson, 1879, p. 20) < J  
*hito* 'person'  
*sheebatchey* 'stove' (Atkinson, 1879, p.

24, f.n.) < J *hibachi* 'stove'<sup>注3</sup>

- b. YPJ also has word-internal [ŋ], yet another phonological characteristic of earlier Tokyo Japanese. Consider the following examples, in which [ŋ] is rendered by the digraph <ng>:

*koongee* 'nail' (Atkinson, 1879, p. 28) < J  
*kugi* 'nail'  
*tomango* 'egg' (Atkinson, 1879, p. 24) < J  
*tamago* 'egg'<sup>注4</sup>

- c. Other instances of variation are attributed to the different first languages of YPJ users. In his comments on the differences between the pronunciation of Westerners and that of the Chinese users of YPJ in the phonetic realization of [r], Atkinson (1879, p.29) writes that "foreigners as a rule rattle their "Rs" roughly, readily [...] or else ignore them altogether", whereas a Chinese "lubricates the "R"", and provides the examples reproduced below:

Westerner *walk-karrymasing* / *walk-kawymasing* vs. Chinese *walk-kallimasing* 'misunderstand' (Atkinson, 1879, p.28)  
 Westerner *am buy worry* vs. Chinese *am buy wolly* 'not feeling well' (Atkinson, 1879, p. 28)<sup>注5</sup>

しかしながら、Avram (2014) も総括的な説明の直後に例示するに留まっている。

Atkinson (1879) における表現の音声的分析で最も体系的に行ったのがカイザー (1998) である。いくつかの音声変化をまとめている。

## (4) Kaiser (2010) の分析

	音の変化	具体例
a	単音→長音	oh char (お茶), coots (靴)
b	C+/ui/→C+/i:/	atsie(あちい), worry(わりい)
c	V+/tsu/→V+/ts/	bates (別), it suits (五つ)
d	有声音 →無声音	cassie (風)
e	促音 →直音 (長音)	meats (三つ) yotes (四つ)
f	撥音→直音	donnysan (旦那さん)
g	拗音→非拗音	high yackoo (百)
h	/r/→/l/	dalley (誰), eel oh (色)
i	/fu/→/s/	stats (二つ)
j	/sh/→/s/	sto (人), stoats (一つ)
k	/shi/→/si/	sinjoe (進上), sitchi (七)

## 3. 子音変化の型と音変化の方向性

杉本 (2010) が (2b) で説明しているように「日本語の子音と類似した英語の子音で代用する」ということは確かであるが、具体的な議論がないかぎり、言語学的な分析としては十分であるとは言いがたい。Avram (2014) は日本語内でのゆれの例を指摘しているが、これは Atkinson (1879) における子音音声転写に内包される一面を説明する場合には一助になるものの、子音音声転写の全体像を捉えるものではない。(4) で紹介した Kaiser (2010) の分析のうち、子音に関連する規則は (4d) と (4f-k) である。子音の音声転写に関連する規則を提案していることは評価できるが、それでも十分ではない。そこで、本稿では Atkinson (1879) における掲載語彙に見られる子音変化の例を全て調査し、そこから変化の型を洗い出し、更にその変化の傾向と特徴を明らかにする。本節では次に、調音法の範疇ごとに分析を進めていくことにする。

## 3.1 鼻音の変化

Kaiser (2010) の (4f) (撥音の直音化) は鼻音の変化についての指摘である。この具体例の日本語の発音<sup>註6</sup> [dan:asan] が英語発音の [danisan] になる現象を捉えているが、その意味するところは [n:(a)] から [n(i)] への変化であると思われる。子音の質的な変化としては [N] から [n] への変化ということ

になる。Kaiser (2010) では鼻音に関する変化はこの1件のみであるが、Atkinson (1879) の語彙の音声変化を調べていると、子音の変化には他のパターンがあることがわかる。

直前でとりあげた子音変化は [N] から [n] への変化であったが、この口蓋垂鼻音は他の鼻音にも変化する例が1件のみであるが、あった。[N] から [ŋ] への変化である。

(5) to<sup>ngs</sup> [ŋ] < た<sup>ん</sup>す (筆筭) [N]<sup>註7</sup>

さらに、[N] が [m] になる例もあった。これも1例のみである。

(6) pom po<sup>m</sup> [m] < ポンポ<sup>ン</sup> (ハンマー) [N]  
以上の例は [N] が他の子音に変化する例であるが、全て他の鼻音への変化であることがわかる。

[N] 以外の子音にも変化する例がある。[ɲ] と [ŋ] である。前者はナ行イ段音「ニ」の子音の例であり、[ŋ] はガ行鼻濁音である。

(7) a. <sup>n</sup>in soaker [n] < に<sup>ん</sup>そく (人足) [ɲ]

b. na<sup>nn</sup>y [n] < な<sup>に</sup> (何) [ɲ]

c. Na<sup>n</sup>kinsan [n] < な<sup>ん</sup>きんさん (南京さん) [ŋ]

d. hash e<sup>r</sup>o [r] < はし<sup>ご</sup> [ŋ]

(7a-b) は [ɲ] が [n] になる例である。つまり、調音点が軟口蓋から硬口蓋に前方移動している。(7d) は特異な例である。通例の変化は調音点や調音法の点で近い子音に移動するが、この例では軟口蓋鼻音 [ŋ] が歯茎弾音 [r] に変化している。つまり、比較的自然さに欠ける移動である。その理由としては Atkinson (1879) に言語学や音声学の知識があったとも言い難く、また、Atkinson が日本語表現を覚えやすくするために不自然な音変化を選択したことなどが考えられる。

以上の鼻音に見られる変化型をまとめると、次のようになることがわかる。

## (8) 鼻音の変化型

a. [N] → [n]

b. [N] → [ŋ]

c. [N] → [m]

d. [ɲ] → [n]

e. [ŋ] → [r]

f. [ŋ] → [ŋg]

### 3.2 破裂音の変化

次に破裂音の変化状況について検討する。Kaiser (2010) の (4) では破裂音の例は示されていないが、Atkinson (1879) の語彙を調査してみると、変化の例が2件確認された。一つは[k]が[g]に変化する例で、もう一つは[kʲ]が[k]になる例である。

(9) a. onadge **g**ote [g] < おなじ**こ**と (同じ事)  
[k]<sup>注8</sup>

b. ji**gg**y-ji**g** [g] < じきじき (直々) [k]

c. **k**imono [k] < **き**もの (着物) [kʲ]

d. To**k**io [k] < と**う**き**ょ**う (東京) [kʲ]

(9a-b) は[k]が[g]に変化している例であるが、これは無声音から有声音への変化である。(4d)では有声音から無声音への変化であるので、有声音と無声音の間で双方向の変化が認められる。

(9c-d) は「キ、キャ、キュ、キョ」における子音、[kʲ]から[k]への変化であるが、これは調音点の変化である。しかも後方への移動である。この日本語子音は[k]が硬口蓋化した音、[kʲ]であるが、これが英語の音声転写表記では[k]の軟口蓋音になっている。調音点の移動としては最短距離の移動である。以上、破裂音の変化をまとめると次のようになる。

(10) 破裂音の変化型

a. [k] → [g]

b. [kʲ] → [k]

### 3.3 摩擦音の変化

前節の破裂音の変化形は2例のみであったが、摩擦音の変化型はもう少し多く存在することを説明する。

Kaiser (2010) の (4) では(i-k)が摩擦音に関係するが、子音のみを取り上げ、音素表記を単音の表記で表すと、これらの変化は次のようになる。

(11) a. [Φ] → [s] (= 4i)

b. [ʃ] → [s] (= 4j-k)

Kaiser (2010) は実質的にこの2つ変化型を指摘しているが、Atkinson (1879)における語彙には他の型の例が存在する。次のように[Φ]が[f]になる例である。

(12) a. **f**ooratchi-no-yats [f] < **ふ**らちなやつ (不埒なやつ) [Φ]

b. **f**ooney [f] < **ふ**ね (船) [Φ]

(11b)の[ʃ]は[s]に変化するだけではなく、[z]になる例もある。

(13) shin no**s**ey [z] < ひの**し** (火熨斗) [ʃ]

[Φ]や[s]の摩擦音の他に、[ç]も変化をするが、2種類の異なる子音に変化する例があった。

(14) a. **h**eebatchey [h] < **ひ**ばち (火鉢) [ç]

b. **sh**in nosey [ʃ] < **し**のし (火熨斗) [ç]

ここでは[ç]と[ʃ]の交替の問題を指摘しておきたい。江戸言葉におけるこの交替はよく知られているが、幕末・明治維新時の横浜でも存在したもののと思われる。Atkinson (1879)においてもこの交替例が記録されている。

(15) a. **s**to [s] < **ひ**と (人)

b. **s**toats[s] < **ひ**とつ (一つ)

Atkinson (1879) では(14b)の他にも(15a-b)のような変化の例が少なくない。つまり、これらの例では本来、「ひ」の音であるはずが、当時の横浜に住んでいた日本人のなかに「ひ」を「し」に交替させた音声を使用していた話者が存在することを示している。だが、(14a)の「ひ」は[h]で音声転写している。これは横浜方言にゆれがあったのか、それともAtkinsonの記述に統一性に欠けるかは不明である。本稿では、[ç]は[s]と[h]に後退する可能性があるものとして分析しておく。

以上が摩擦音の変化の例であるが、その変化型をまとめると次のようになることがわかった。

(16) 摩擦音の変化型

a. [Φ] → [s]

b. [Φ] → [f]

c. [s] → [z]

d. [ʃ] → [s]

e. [ʃ] → [z]

f. [ç] → [ʃ]

g. [ç] → [h]

### 3.4 摩擦音の変化

次に摩擦音の変化について調査し、変化型を分析する。Kaiser (2010) の (4) では摩擦音の例は指摘されていないが、Atkinson (1879)の全語彙を調べると、この変化例が3件存在することがわかる。

(17) a. do**z**o [z] < どう**ぞ** [ɬ]

b. ca[ss]ie [s] < か[ぜ] (風) [dz]<sup>注9</sup>

c. a[ts]ie [ts] < あ[ち]い (暑い) [ʧ]

(17a)は破擦音の[dz]が摩擦音の[z]に変化する例であり、(17b)は[dz]が、同じく摩擦音の[s]になる例ある。前者は変化前と変化後とも有声音であるが、後者は有声音から無声音への変化である。

(17c)の例は議論を要する。つまり、“atsie”が口語体の「あちい」に基づくのか、それと「あつい」に基づいているのかということである。「あちい」であれば、(17c)で示したように[ʧ]から[ts]への変化というところになる。一方、「あつい」に基づいているとすると、[ts]は変化していないということになる。Kaiser (2010)は(4b)で「あつい」からの変化としているようであるが、実際にAtkinsonが「あつい」と「あちい」のどちらを出発点としたかはわからない。

もう一つの可能性としてはAtkinsonが「あちい」と「あつい」を結合させ、[ts]を「あつい」から取り、最後の“ie [i:]”を「あちい」から取ったことが考えられる。しかしながら、Atkinson (1879)では“atsie”の対義語となる「寒い」の音声転写として“sammy [sæmi]”の例を記載されている。この音声転写は「さむい」よりも「さみい」という口語的な表現に基づいている可能性を示している。この事例から判断すると、(17c)のような[ʧ]から[ts]への変化の可能性が高いと思われるので、本稿ではこの考え方を取る。

以上、破擦音の変化型は次のようになることが明らかになった。

#### (18) 破擦音の変化型

a. [dz] → [z]

b. [dz] → [s]

c. [ʧ] → [ts]

### 3.5 弾音の変化

次に弾音の変化について検討する。Kaiser (2010)は(4h)で示したように[r]という日本語のラ行子音が[l]で表記されるとしている。確かに、Kaiserが指摘しているように[l]に変化している例もあるが、[r]で表記される例もあり、さらにその頻度数は圧倒的に[r]の方が多い。

(19) a. [r]oosoku [r] < [ろ]うそく (蠟燭) [r]

b. to[r]y [r] < と[り] (鳥) [r]

日本語の[r]は英語にはないので、英語における類似音となると[l]か[r]になるが、事実両方とも音声転写では使用されている。弾音の変化型をまとめると次のようになる。

#### (20) 弾音の変化型

a. [r] → [l]

b. [r] → [r]

### 3.6 半母音の変化

Kaiser (2010)の(4)のリストには半母音が変化する例は含まれていないが、Atkinson (1879)の語彙をすべて調べてみると、半母音の変化例を見つけることができる。次のような例がある。

(21) a. she bu[y]er [(ba)i(ə)r] < しばい[や] (芝居屋) [j]

b. yah da[i] oh [(da)i#(ou)] < やだ[よ]う [j]

c. Oh[i]o [(ouh a)i (ou)] < おは[よ]う [j]

日本語の半母音[j]は母音の[i]で代用されているようである。本稿においてここまで扱った変化例は音声転写後も子音であったが、半母音の場合は母音へ変化するという点で特異ではあるが、半母音は調音の点でも聞こえ度の点でも母音に最も近い音声であるので、子音変化が調音法や調音点や声帯振動の点で共通性がある音へ変化するという一般的な傾向の範囲内にはある。半母音の変化型をまとめておく。

#### (22) 半母音の変化型

a. [j] → [i]

### 3.7 子音変化型の全体像

ここまでAtkinson (1879)における音声転写のうち、子音変化の型を網羅すべく、全語彙を調べ、変化している例を明らかにした。変化する調音法別でその型がいくつあるか、調音法に基づく各カテゴリーでそれはどれほどの率になるかを計算してみると、次に(23)のようになる。変化元の各カテゴリーにおける変化元の子音数を分母とし、各カテゴリーにおける日本語子音の種類数を分母として発生率を計算した。この表からわかるように、破裂音(=29%)以外は50%以上となっている。つまり、破裂音の変化率が低いということは破裂



音は音声転写のときに比較的日本語子音と同じ音で転写していることになる。

(23) 子音の変化型の発生率

	子音の 変化型	変化元の 種類別子 音数	日本語子音の カテゴリ別 種類数	%
鼻音	[N] → [n]	3 [N], [n], [ŋ]	5	60
	[N] → [ŋ]			
	[N] → [m]			
	[n] → [N]			
	[ŋ] → [r]			
	[ŋ] → [ŋg]			
破裂音	[k] → [g]	2 [k], [kʲ]	7	29
	[kʲ] → [k]			
摩擦音	[Φ] → [s]	4 [Φ], [s], [f], [ç]	5	80
	[Φ] → [f]			
	[s] → [z]			
	[f] → [s]			
	[f] → [z]			
	[ç] → [f]			
破擦音	[dʒ] → [z]	2 [dʒ]	4	50
	[dʒ] → [s]			
	[tʃ] → [ts]			
弾音	[r] → [l]	1 [r]	1	100
	[r] → [r]			
半母音	[j] → [i]	1 [j]	2	50

さらに子音の変化型を(24)のような子音図に投射してみると、視覚的に理解しやすくなる。この図(24)を参考に子音の変化型の特徴を分析し、提案する。

まず、(24)をもとに作った(25)を見ると、水平方向の変化と垂直方向の変化の2方向移動がほとんどであることがわかる。

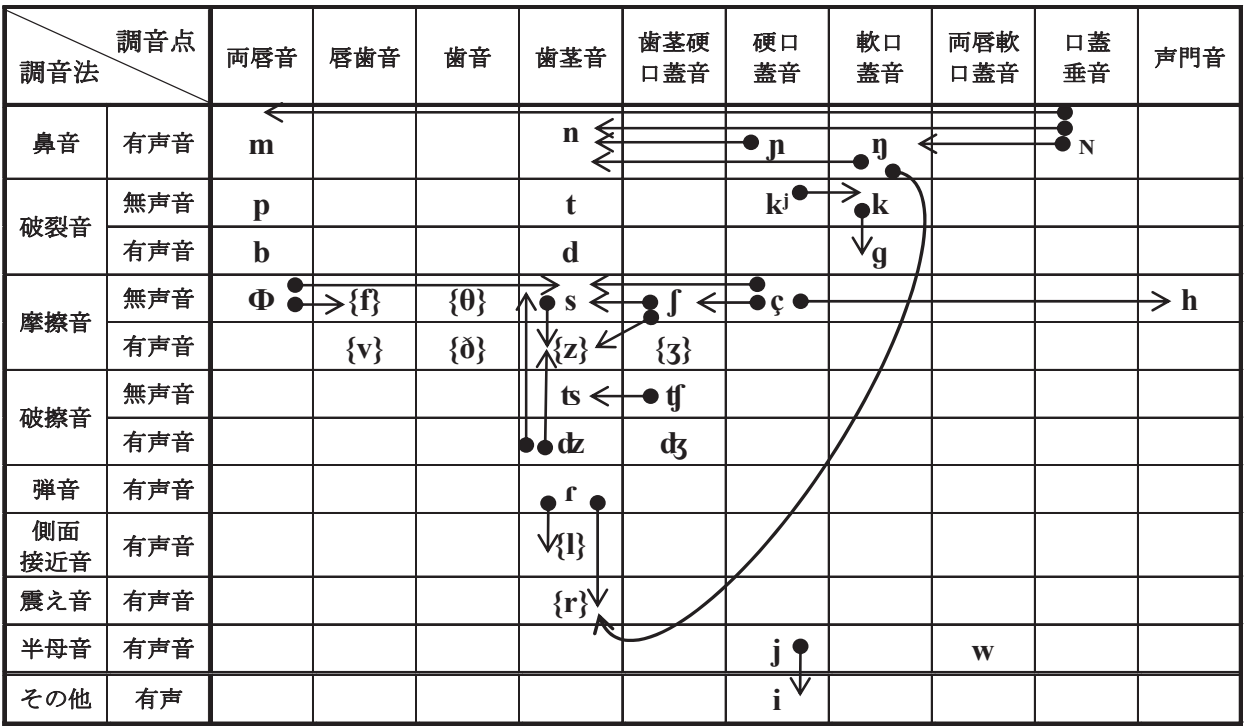
(25) 水平方向と垂直方向の数

移動の方向		件数	合計
水平移動	左向き	9	13
	右向き	4	
垂直移動	声帯振動のみの変化を除く	5	7
	声帯振動のみの変化	2	
斜め移動 <sup>注11</sup>		2	2

この表から、水平方向の移動の方が13対7で垂直移動よりも多いことがわかる。水平方向の移動とは調音点の移動であるので、水平移動の方が多いということは音声変化の大半は調音点が移動しているということになる。

水平移動も左向きの移動(=唇の方向への移動)と右向きの移動(=口腔の奥へ向けての移動)の2種類ある。(25)の表からは9対4で左向き移動、つまり、唇に向かっての前方移動がAtkinson (1879)

(24) 子音変化型の子音図投射<sup>注10</sup>





における音声転写では多いという特徴を持つことが明らかである。

次に垂直移動について分析する。垂直移動の例は7例あったが、垂直移動もさらに二つの要素に分けて分析する必要がある。つまり、移動において調音点と調音法が同じであるが、声帯振動のみの変化と調音法が異なる移動は本質的に異なるからである。垂直移動の総数は7件あるが、有声・無声の変化のみの例を除外すると、5例となる。これは調音法の変化例であるが、この数は調音点の移動例、13よりもはるかに少ない。この違いから調音点の変化よりも調音法の変化のほうが生起しにくいということになるが、逆の言い方をすると、調音法では日本語の音声に近い音声転写をしている一方、調音点では日本語の音声を反映していないということになるであろう。

水方向の移動の事例では左向きの移動が9対4で右向き移動よりも多いということを指摘したが、右向き移動の各例を見ると、少なくとも(16a-b)の[Φ]の変化は右向きにならざるを得ない例であるので、純粋な右向きの傾向は弱くなる。日本語の[Φ]は無声両唇摩擦音であるが、英語にはない子音であるので、英語の子音に変換する場合は右方向の[f]などに変化させる以外にはない。

右向き移動の4例のうちのもう一つの例、[k]は[k]が硬口蓋化した子音であり、[k]との近似性が強いので、結果的に右方向の移動になっている可能性が強い。この考え方が有効であるとする、純粋な右方向の変化は(16g)の[ç]→[h]の1例ということになるので、調音点の音声器官内の奥への移動はさらに特異な例であることになる。

(24)の表から、Atkinson (1879)の音声転写における声帯振動が保持されたままの変化と声帯振動特性が変わる場合があることがわかる。声帯振動が変化する場合はさらに二分され、有声音から無声音に変化する場合と、逆に無声音から有声音に変化する場合が考えられるが、それぞれの数を調べてみるとそこにみられる特徴がわかる。

(26) 声帯振動の変化例の数<sup>注12</sup>

	内訳	数	合計
声帯振動の変化なし	有声音	10	17
	無声音	7	
声帯振動の変化あり	有声→無声	1	4
	無声→有声	3	

この表から、声帯振動の変化なしが17対4で圧倒的に多いことが明らかである。つまり、声帯振動については比較的、元となる日本語の特性を反映しているということである。声帯振動の変化がある場合、Atkinson (1879)の音声転写においては、無声音から有声音への変化の方が多いということになる。

### 3.8 最短移動の原理

本稿ではAtkinson (1879)における子音の音声転写にかかわる現象を分析しているが、移動現象を分析すると一般的な傾向を導き出すことが可能である。つまり、音声転写が行われる場合、元の音と変化後の音には全く共通性のない移動は不自然であり、むしろ移動はできるだけ多くの共通性を残すということである。ここではこれを「最短移動の原理」と呼んでおく。

(24)の表を見ると、移動の傾向としては移動を表す線の長さが比較的短い例が多い。さらに、具体的に述べると、調音点の移動と声帯振動の変化の点についてはこの原理が当てはまる場合が多い。(24)の表における調音法は調音点とは異なり、程度による分類ではなく、質的な分類であるので、移動線の長短はあまり意味を持たない。

調音点と調音法が同じ子音で、しかも有声音と無声音の両方を持つ子音は破裂音と摩擦音と摩擦音であるが、(24)の表ですでに説明したとおり、有声・無声の交替は少ない。可能な場合も有声・無声の場合は有声性と無声性の2値しかないが、必然的に2値間の最短の変化ということになる。

(24)の表でも水平方向の移動距離は比較的短い。長い場合もあるが、その場合には何らかの特殊な理由があると思われる。つまり、日本語の音声を英語を中心とした音声体系に転写する際の考慮が働いていると思われる。(24)の表において比較的 horizontal 方向の移動線が長い例について考察してみる。

- (27) a. [Φ] → [s]    [s]tats < [ふ]たつ (二つ)  
 b. [ç] → [h]    [h]eebatchey < [ひ]ばち (火鉢)  
                   [h]igh yackoo < [ひ]ゃく (百)

(27a)の交替に関しては(12a-b)の例のように唇が関与しているという共通点と最短距離の原理により、[Φ] → [f]が最も自然な音声転写であると思われるが、(27)の“stats”はそれよりは英語の音韻構造を優先させたのではないかというのが本稿の主張である。つまり、英語の語頭子音連続として#st-は可能であるが、#ft-は許されない構造である。このような英語の音韻構造、したがって、より英語話者にとっての自然さを重視したうえでの選択であったと思われる。

(27b)は日本語子音の[ç]が[h]へと長距離移動している例である。この無声硬口蓋摩擦音は英語にはないので、英語において近い子音となると[f]か[h]のどちらかであるが、(14b)と(27)にあるとおり、実際には両方とも存在する。ただ、(14b)は先に説明したとおり、当時の横浜に住む日本人の「ひ」と「し」の交替との関連でAtkinson (1879)がどちらに基づいたかの問題が残る。

音声学的には[ç]は硬口蓋音であり、歯茎を調音点に含む歯茎硬口蓋音である[f]とは聞こえ(sonority)の点でも[s]との近似性は感じられるが、[f]とは離れている。むしろ、[ç]は口腔の方に調音点があるので、さらに奥の声門音の[h]に近いように聞こえる。日本語話者も「ひー [ç]」の子音は英語の“he [h]”の子音のほうが英語の“she [ʃ]”の発音よりも近いと感じる。このように考えると、[ç]が[h]に変化する場合、(24)の表で見ると遠距離には見えるが、音声上はなんらかの理由で実際は近いということになる可能性を指摘しておくが、本稿の中心テーマと紙幅の関係により、本稿ではこの可能性の指摘のみにとどめておく。

本論に戻り、遠距離移動やその他の特殊移動には理由がある場合が多いという主張を次の例を通して検証する。

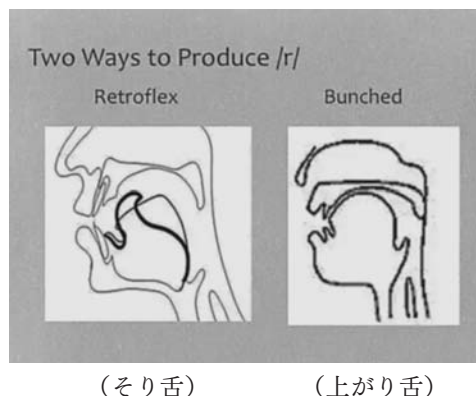
- (28) a. [ʃ] → [z]    shin no [z]ey [z] < ひの [し] (火熨斗) [ʃ]  
 b. [ŋ] → [r]    hash e [r]o [r] < はし [ŋ] (梯子)

(28a)の変化は調音点と声帯振動の2点で異なる移動である。この調音点の移動は隣り同士なので自

然な動きではあるが、同時に声帯振動も変わるという移動はこの例以外にはない。つまり、特異な移動ということになるが、これにも英語化指向のためという理由が考えられる。つまり、“nosey”の部分は無声の特性を保持しようとする、“no she”や最後の母音を脱落させ、“nosh”などが候補として十分ありえる。しかしながら、そうはせずに“nosey [nouzi]”にしたのは、英語の単語として“nosey”が存在し、馴染んでいる語であるための選択としか考えられない。これも、英語の都合による選択であり、音声的な転写から逸脱している例であると思われる。

(28b)は一見すると不自然な変化のように思えるかもしれない。調音点も軟口蓋から歯茎に移動し、調音法も鼻音から震音に変化している。「はしご (梯子)」の音声転写としては“hash e [g]o [g]”が最有力候補として考えられる。しかも“ego [i:go]”は英語の語彙でもある。それにもかかわらず[r]になった可能性としては(28b)で示したとおり、Atkinson (1879)が「はしご」の発音の元とした音声が行鼻濁音だったことが考えられる。おそらくAtkinson (1879)が行鼻濁音に準拠したのであれば、“ego”になった可能性は十分あるが、日本人の間では行鼻濁音が多く使われていたのを認識し、[g]ではない何かということ、[r]に何らかの共通性を感じ選択するに至ったことが考えられる。米語の[r]は通例、舌尖を歯茎の後方に巻くように持ち上げて発音するという説明がなされるが、これ以外にも舌の中央から後ろにかけての部分の隆起させて発音する場合もある。この場合には日本語の[ŋ]に近くなるので、これが一つの理由になった可能性がある。

#### (29) 米語の2種類のrの発音方法<sup>注13</sup>



ここで扱った現象から幕末・明治維新時の横浜でもガ行鼻濁音が使われていたことを類推することができる。

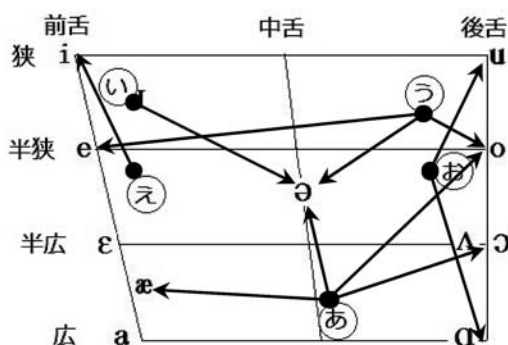
本稿では子音の移動に基づいて「最短移動の原理」を提案したが、この原理は音声転写をする場合の母音の変化の分析からも支持される。大川(2017)では次のような単母音の変化例を記述し、分析を行った。

(30) 母音に関連する変化の種類と例<sup>注14</sup>

変化の型	例
[i] → [ə]	caberra mono (hat/被り物)
[e] → [i]	high kin (to see/拝見) sindoe (boatman/船頭)
[e] → [i:]	ah me (rain/雨) kireen (clean/きれい)
[a] → [ə]	tomango (eggs/玉子)
[a] → [ər]	oh terror (church/おてら) tad sooner (reins/手綱)
[a] → [ɔ]	tongs (cabinet/箆筒)
[a] → [ɔ:]	walk-arimasen (not to understand/わかりません) bashaw (carrage/馬車)
[a] → [o]	kommysan (the lady/かみさん)
[a] → [æ]	nanny (what/なに) cad gee (conflagration/火事)
[o] → [a]	pom pom (hammer/ポンポン)
[o:] → [u]	berrobo-yaru (a “bad hat”/べらぼうやろう)
[u] → [e]	caberra mono (hat/かぶりもの)
[u] → [ər]	nin soaker (cooler/人足)
[u] → [o]	kooromar (carriage/車)
[u] → [o:]	dyke oh (carpenter/大工)

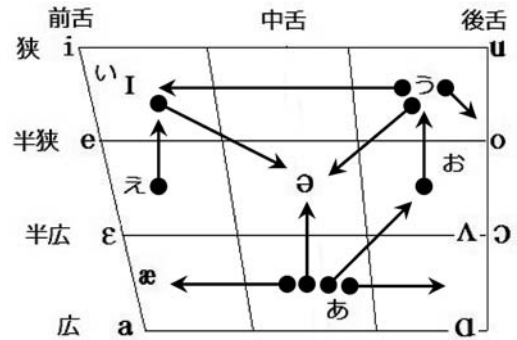
この母音の変化を母音図に投射してみると次のようになることを示した。

(31) 短母音の変化の分析（1→1の変化）<sup>注15</sup>



基本母音図を9等分割して、次の図のように移動元と移動先をそれぞれの枠に入れてみると、[u]→[e]の変化以外は全て移動の距離が最短であることがわかる<sup>注16</sup>。

(32) 9等分割母音図



短母音の変化にも「最短距離の原理」が働いている。

#### 4. まとめ

以上、本稿では Atkinson (1879) における語彙のうち、子音に関して日本語から英語を中心にして、どのように音声転写が行われているかを調べた。従来の研究では断片的な音の変化を指摘するものはあったが、体系的な調査・分析をしたものはなかったので、本稿では全ての語彙を調べ、子音の変化を記述すると同時に、その記述をもとに分析と提案を行った。まとめると、本稿における議論のなかで次のような指摘をした。

- (33) a. 子音変化は調音点の変化（水平方向の移動）の方が多い。
  - b. 唇へ向かう移動（＝左向き移動）がその逆方向の移動よりも多い。つまり、左向きの移動が自然な移動（＝unmarked）であり、右向きの移動は特異な（＝marked）移動である。
  - c. 調音法では日本語の音声に近い音声転写をしている一方、調音点では日本語の音声を反映していない場合が多い。
  - d. 声帯振動に関しては日本語音を反映する傾向が強い。
  - e. 遠距離移動の場合は英語化の都合によるなど、音声学的な理由がある場合が多い。
- 以上、変化型に関する話題を取り上げ、議論し

たが、この成果をもとにして、今後の課題として、各子音の変化の実際の数には相違があり、また変化しにくい子音、つまり、日本語子音がそのまま使われている例の詳細を調べ、子音変化を総合的に分析したい。

## 謝辞

匿名の審査員に原稿を読んでいただき、改善点を指摘していただきました。頭がさがるほど丁寧に読んでいただき、感謝いたします。

## 注

1. 杉本(2010: p.366)
2. 杉本(2010: p.369)
3. Avram (2014: p.71)
4. Avram (2014: p.71)
5. Avram (2014: p.72)
6. 本稿における発音分析および表記は自然な速度の会話における発音を基準とする。
7. 具体例の表示の仕方を説明する。四角で囲った部分が分析対象となっている部分を示す。「<」はその左辺が音声転写後の綴りであり、右辺が元となる日本語表現である。[ ]内の表記は分析対象となっている音声記号を示す。
8. (9)では「こと(事)」の音声転写として“gote”の形が使われているが、Atkinson (1879)では同日本語表現に対し、“kotoe” (Onadage kotoe arimas. (These are the same.)) の例も併存している。つまり、表記法にゆれがある。
9. Kaiser (2010: p.4) の4-1-1-4では“cassie”における「ss」の発音を有声音から無声音の変化とし、したがって[z]ではなく、[s]と判定している。
10. 子音図において実線は●が移動元を表し、矢印側が変化した音を表す。また、{ }次の子音は英語にしかないことを表す。
11. 「斜め移動」とは(24)の表において、水平でも、垂直でもない移動を指す。

12. 子音の変化型の具体例を示すと、次のようになる。

声帯振動の変化なし	有声音	[N] → [n] [N] → [ŋ] [N] → [m] [ɲ] → [ɲ] [ŋ] → [r] [ŋ] → [ŋg] [ɕ] → [z] [r] → [l] [r] → [r] [j] → [i]
	無声音	[kʰ] → [k] [Φ] → [s] [Φ] → [f] [ʃ] → [s] [ç] → [ʃ] [ç] → [h] [ʝ] → [ts]
声帯振動の変化あり	有声→無声	[ɕ] → [s]
	無声→有声	[k] → [g] [s] → [z] [ʃ] → [z]

13. 図は次のURL掲載のものを利用。<https://www.quora.com/How-do-I-practice-pronouncing-words-in-American-accent> (2017年10月25日閲覧)
14. 大川 (2017: p.5) の(13)
15. 大川 (2017: p.4) の(11)を編集、掲載。
16. 図(31)は元となる子音と転写後の子音をできるだけ音声表記に近づけて移動線を結んだが、図(32)はこれとは異なり、枠単位の移動状況をわかりやすくするために、矢印の両端を単純化して示してある。

## 参考文献（和文）

1. 大川英明 (2017)「明治維新時のピジン横浜方言—母音音声転写分析—」『国際関係研究』第38巻第1号, 日本大学国際関係学部・国際関係研究所, pp.1-8
2. カイザー・シュテファン (1998)「Yokohama Dialect—日本語ベースのピジン—」『国語研究論集』汲古書院, pp.83-107
3. 杉本豊久 (2010)「明治維新の日英言語接触—横浜の英語系ピジン日本語(1)—」,『成城イングリッシュモノグラフ』第42号, 成城大学大学院文学研究科, pp.357-381



4. Kaiser, Stefan (2010) 「横浜ピジンのデータベース化とデータベースを用いた簡略日本語表現の研究」, つくばリポジトリ, [https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=21443&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=83](https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=21443&item_no=1&page_id=13&block_id=83) (2017年3月27日閲覧)

#### 参考文献（欧文）

1. Atkinson, Hoffman (1879) *Revised and Enlarged Edition of Exercises in the Yokohama Dialect*. Yokohama. (reprinted in 2015 by Scholar's Choice)
2. Avram, Andrei A. (2014) Yokohama Pidgin Japanese Revisited. *Acta Linguistica Asiatica* Vol 4, No 2, pp.67-84

(ookawa.hideaki@nihon-u.ac.jp)





# エリザベス・ビスランドとネリー・ブライの見た日本

—ラフカディオ・ハーンとの関係に触れながら—

梅 本 順 子

Junko UMEMOTO. Japan as Seen by Elizabeth Bisland and Nellie Bly: With References to Lafcadio Hearn. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.79-86.

A historical race to travel around the world was undertaken by two female journalists, The *New York World's* Nellie Bly and *Cosmopolitan's* Elizabeth Bisland in emulation of Jules Verne's hero, Phileas Fogg. Bly described her experience in a book titled *Around the World in Seventy-two Days*, 1890 and Bisland also wrote a book titled *Seven Stages: A Flying Trip around the World*, 1891. Bly sailing east across the Atlantic Ocean stopped in Japan in the last stage before going back to the United States. On the other hand, Bisland who headed west landed in Japan in the first stage of her trip. Both journalists wrote favorably about Japan though they only stopped briefly, Bly for 5 days and Bisland for only 2 days. Bisland's experience of this travel, short as it was, seems to have influenced her friend, Lafcadio Hearn's decision to visit Japan. With Bisland's introduction, Hearn came to know Mitchell MacDonald, paymaster of the U.S. Navy in Yokohama, who became a close friend and helped his family after his death.

## はじめに

昨年、NHKの「歴史ヒストリア」という番組では、二回に渡り、ネリー・ブライ（Nellie Bly, 本名 Elizabeth Cochran, 1864-1922 これ以降ブライと呼ぶ）とエリザベス・ビスランド（Elizabeth Bisland, 1861-1929 これ以降ビスランドと呼ぶ）というどちらも20代のアメリカ人女性ジャーナリストが行った世界一周の早回り競争を取り上げていた。この競争はブライが勝者となったが、もう一人の挑戦者であるビスランドは、後にラフカディオ・ハーンの伝記と書簡をまとめて『ラフカディオ・ハーンの人生と書簡』（*The Life and Letters of Lafcadio Hearn*, 1906）を出版し、ハーンの遺族のみならず、後のハーン研究に大いに貢献することとなった。また、ハーンが日本に行ってしまったからも文通を続けた数少ない友人・知人の一人であった。ハーンの死後には遺族を訪問するなど、本論で後に言及することになるアメリカ海軍の主計官を務めたミッチェル・マクドナルド（Mitchell McDonald, 1853-1923）とともに、著作権の管理を含め、遺族のために尽力したことで知られる。

そのようなビスランドが世界一周旅行に出かけたのが、1889年11月のことであった。ハーンはその半年ほど前に、二年ほど滞在した仏領西インド諸島よりアメリカに帰国していたため、10月中ごろにはニューヨークに出てビスランドと再会を果たしていた。しかし、そののち彼女の世界一周の旅が急に決まり、あわただしく出立してしまったことから、ハーンはもし前もって彼女が世界旅行に出かけることを知っていれば、熱帯での生活を経験したものとして何らかのアドバイスができたのにと彼女宛の書簡で残念がっている<sup>(1)</sup>。ビスランドは翌年1月末にニューヨークに帰還したが、それから一か月余り後の3月上旬には、今度はハーンがアメリカを発って日本に向かってしまったのである。ただ、ハーンが横浜在住のマクドナルドと会うことができたのは、ビスランドがマクドナルドに宛てた紹介状のおかげだった。『増補新版文学アルバム小泉八雲』（恒文社、2008）によればビスランドによる紹介状を携えてとあるので、帰国後のビスランドは日本出立を控えたハーンに会っていることになる。

本稿では、まず、ビスランドがなぜブライと世

界一周早回り（一人は東回り、もう一人は西回りで一周する）に挑戦することになったのかについて、ならびに彼女の旅はどのようなものであったか、ブライと比較しながら明らかにしたい。さらにビスランドもブライもそれぞれの体験を旅行記として出版していることから、ビスランドの *Seven Stages: A Flying Trip around the World* (1891) とブライの *Around the World in Seventy-two Days* (1890) をもとに、とりわけ日本について述べられた部分に着目して比較する。

## 世界早回り競争の背景

本題のビスランドとブライの世界一周早回り競争だが、もともとブライが日刊紙であるワールドに売り込んだ企画だった。ワールドの経営者は当時ジョセフ・ピュリッツァー (Joseph Pulitzer, 1847-1911) であったが、その編集方針はジョン・A・コカリル (John A. Cockerill, 1845-96) に任されていた。社内にもこのチャレンジについては反対があったのだが、コカリルが許可したことで、ブライは世界一周にチャレンジできたのだ<sup>(2)</sup>。

ちなみに、コカリルは若い時から編集畑を歩いてきており、シンシナティ、セントルイス、そしてニューヨークと新聞社一筋の人物だった。シンシナティのエンクワイアラー紙にいるころは、駆け出しのハーンを採用し、そのハーンを黒人の混血女性との同棲を理由に首にしたこともあった。だが、ハーンは、彼に対し悪感情はなかったようだ。その証拠として、1895年に、ニューヨーク・ヘラルド紙の日清戦争取材のための特派員として来日したコカリルと、ハーンは旧交を温めている<sup>(3)</sup>。そんなコカリルは、1889年当時、ニューヨークのワールド紙にいた。当時は販売部数を増やすために、体を張ってでも話題性のある企画を打ち出すことが重要だった。コカリルの下、シンシナティ時代のハーンが、記事のために教会の尖塔に上るなど、体を張った取材をしたのも、当時の新聞の傾向を反映している。新聞社こそ変わっても、今度の世界一周企画もその路線にあったといえるだろう。

ところが、月刊誌コスモポリタンがワールド紙

の企画を知り、対抗馬として自社の女性記者であるビスランドに白羽の矢を立てた。本来、フランスの作家ジュール・ヴェルヌ (Jule Verne, 1828-1905) の小説『80日間世界一周』(*Around the World in Eighty Days*, 1872) の架空の主人公フィリアス・フォグ (Philiass Fogg) が世界一周を成し遂げた80日間という数値を切ることができるかどうか、女性記者を使って実証することが狙いだった。しかし対抗馬がでてきたことから、所用時間を二人で競う展開になった。しかも、ブライが立した後にニューヨークを立ったビスランドは、ブライとは反対周りで世界一周に挑戦することになったのである。

このあたりの事情については、マシュー・グッドマン (Matthew Goodman) の『ヴェルヌの八十日間世界一周に挑む—4万5千キロを競ったふたりの女性記者』(*Eighty Days: Nellie Bly and Elizabeth Bisland's History-making Race around the World*, 2013 これ以降『80日間』とする) に詳しい。グッドマンの著書はノンフィクションであり、前述の二人の女性ジャーナリストの旅行記、並びに彼女らを支援したワールド紙やコスモポリタン誌、その他の新聞や雑誌を多く引用することによって当時の世界一周競争を取り巻く背景を明らかにしたものである。特に、ビスランドが加わることになった経緯については、ワールドの女性記者が世界一周に挑むことを知ったコスモポリタンの編集者ジョン・ブリズベン・ウォーカー (John Brisben Walker<sup>(4)</sup>) がどう動いたかが述べられている。

グッドマンは使用していないが、ネリー・ブライの伝記をかいたニナ・ブラウン・ベーカー (Nina Brown Baker) は、コスモポリタン誌を所有していたウォーカーとワールド紙側のジュリアス・チェンバースとの掛け合いを次のように説明している。11月14日の朝食時にワールド紙を読んだウォーカーが即断でビスランドを世界一周の旅に出すことにした。その夜、ワールド紙のチェンバースのオフィスを訪ね、コスモポリタンの女性記者を反対周りで一周させることにより競争させれば、世界中の眼がそちらに向く歴史的レースになると強調した。しかも、対抗馬のビスランドがサンフランシスコ行きの列車に乗ったのを見送ってきたと

ころだと述べている。これに対し、チェンバースは、もしワールド紙でビスランドについて触れてほしければ、広告料を払って広告欄に掲載すればよいとそっけない<sup>(6)</sup>。

ワールド紙は、ブライが世界一周をどのくらいの時間で終わらせるかを、一秒単位まで正確に新聞の読者に予想させ、見事当てた読者一人にはヨーロッパ・ツアーを景品として付与するという企画を作っていた。また、応募にはワールド紙の購入を義務付けており、日刊紙についている応募券を使用してのみ参加可能とした。また、応募券を使用する限り、一人何枚でも応募できるとしたこと、連日ワールド紙を購入する読者が激増したという。日刊紙にとっては、購読者を増やすまたとないチャンスであったことがわかる。日刊紙であるワールドの企画に、月刊誌のコスモポリタンが便乗して自誌の売り上げを伸ばそうとしているとして、はじめワールドの側の反応はよくなかったが、女性二人がそれぞれ東と西から反対周りで競うということで、それだけ読者の関心が高まるのではないかと期待が膨らんだ。ただし、先に出発したブライは、対抗馬の出現でその旅が競争になっていようとは、旅も終盤（香港）に近づくまで知らなかった。

ワールド紙以外にも女性二人によるレースは関心の的であつたらしく、ニューヨーク・タイムズ紙の11月24日付の「一週間の話題」と題するコラムで、世界一周にチャレンジするビスランドのみが取り上げられている。先にも触れたようにコスモポリタン側としては、お金を出してまでワールド紙に頼むことはしないだろう。コスモポリタン側がニューヨーク・タイムズに掲載を依頼したかどうかは定かではないが、ニューヨーク・タイムズはビスランドが『80日間世界一周』の主人公であるフィリアス・フォグの記録を破るために世界一周の旅を始めたことを筆頭に、そのプロフィールとして、ニューオーリンズの名家の出身でたいへんな美人であること、さらに三年前よりニューヨークでジャーナリストとして活動をしてきたことなどの情報が述べられている。外見や物腰に似合わず、大胆にも一人でこの挑戦を始めたことには驚かされるが、友人の誰もが、忍耐と強い意志

により彼女の挑戦は無事になし遂げられると確信していると結んでいる<sup>(6)</sup>。

世界一周旅行の最短記録を目指す二人は、それぞれ同じようなルートをとることになった。しかし同じようなルートとはいえ、船や汽車への乗り継ぎの関係で各地での滞在時間はかなり異なるものとなっていた。とくに、もともとブライの発案でワールドが企画した背景には、先のニューヨーク・タイムズも指摘していたように、小説の主人公の旅程を実際に検証してみるということにあった。そこで、ブライは、敢えてこの弾丸旅行の合間を縫って、フランスでは、作者のヴェルヌの自宅を表敬訪問している。まず大西洋を横断したブライは、サザンプトン、ロンドンと進み、欧州大陸に入るとヴェルヌ訪問に向かったのである。

『八十日間世界一周』のような作品が書かれたうえに、それを実証しようと、大型の旅客船、ならびに各地の交通手段を用いて競争する背景には、19世紀末の科学技術と産業の発展、そしてアジア各地での欧米の植民地の拡がりがあった。世界的に海上、並びに陸上の交通の便が整備され、国をまたいての行き来が楽になったこの時代ならではの風潮といえるだろう。南北戦争以降、アメリカでも海外旅行が盛んになっていた。その一例として、ヨーロッパ方面への旅行でツアーガイドを務めた体験をもとに、マーク・トウエインは『赤毛布旅行記』（*Innocent Abroad*, 1869）を著している。このように、娯楽としての海外旅行の定着が、二人が挑戦したような世界一周旅行を実現させたのであった。

## 女性記者二人の見た日本

さきに触れたグッドマンは、その著書で二人の女性がそれぞれ出版した旅行記、ならびに彼女らにまつわる記事や書籍をもとにその旅程を再現している。二人は逆回りであるにも関わらず、天気や故障等の不都合で航路が変更になる以外、ほぼ同じような場所に滞在し見聞している。そのためか、グッドマンは、ビスランドについては、彼女の旅行記（*Seven Stages: A Flying Trip around the World*）をもとに、太平洋横断後、最初の寄港地



である日本における体験を紹介しているが、ブライの方の日本体験は省かれている。グッドマンは、ブライの香港での体験を紹介したあと、日本を出立したあとの太平洋航路でのエピソードへと飛んでしまっているのである。ビスランドの日本滞在が二日であったのに対し、ブライは五日も滞在し、彼女なりに日本探訪を行っているにもかかわらず、その詳細については全く触れられていない。船の便の都合とはいえ、ブライは日本滞在を満喫しており、ビスランドの旅行記の抑えた感じとは対照的に、見聞した日本の諸相を綴り、またそれについて率直な感想を述べている。そのような二人の著した旅行記に従って、彼らの見た日本をみてゆきたい。

ブライは最後の寄港地として、ビスランドは最初の寄港地として日本の地を踏んだ。いずれも滞在は横浜グランドホテルだった。二人を比較するにあたって、共通して取り上げている項目は、人力車、ホテル、日本人の服装や行動などである。二人が宿泊した横浜グランドホテルは港に近く、西洋式のホテルと言ったら、このホテルくらいしかなかったのかもしれないが、ブライの言葉を借りると、ネズミさえいなければ、ニューヨークのホテルと比べても遜色ないという。特に日本人の使用人の「おもてなしぶり」を高く評価しているのである。こざれいできびきり働く日本人に対してブライの評価は高く、もう一人のビスランドも同様に高い評価となっている。

ハーンとの関係から言うならば、ビスランドはハーンより一足先にこの旅先で、当時アメリカ海軍の主計官であったミッチェル・マクドナルドに出会っている。冒頭で触れたように1890年来日したハーンがマクドナルドと知り合ったのは、ビスランドの紹介による。マクドナルドは、ハーンの生前、日本において親しく交流し、その死後は遺族のために、財産管理にあたってくれた人物である。世界一周旅行中のビスランドが出会ったこのマクドナルドは、すでに日本滞在が二年に及んでいたことから日本の事情に通じており、下船してきた同胞の案内に努めてくれたのであろう。退役した後もマクドナルドは日本に滞在することを望み、横浜グランドホテルの社長になっている。

ビスランドは、最初に日本に降り立ったとき、日本を「楽しみの国、陶器の諸島」に加え、「敷島」と呼び、さらに「菊の国」と呼んだ。さらに東洋を「人類の発祥の地であり、複数の宗教、詩、陶器、建築物の誕生したところ」と定義した。これとは対照的に、故国アメリカは「常識と蒸気機関の耕作機と新聞の国」だと述べている<sup>(7)</sup>。さらに日本を「妖精の国」と呼んで、わずか二日しかいられないことを惜しんでいる。まず日本列島に船が近づいてきたときに見える富士については、後にハーンも書いているが、乗客の誰もがその容姿に特別な感動をいだくのだった。ビスランドは「富士」の名前はアイヌ語で「火の山」を意味すると述べているが、当時流布していたアイヌ語説の影響を受けているのだろう<sup>(8)</sup>。

ビスランド同様、ブライも日本人に対する評価は高い。彼女にとって日本は「愛と美と詩のある清潔な国」<sup>(9)</sup>なのである。ブライの場合、中国人批判の裏返しがすべて日本人賛美となってしまうという過激な発言が並ぶ。彼女の定義では、日本人は、清潔で、微笑んでいて、優雅であり、悪いところが少ないのに対し、中国人はその反対であるとまでいうのである。中国人批判の裏返しで、日本人賛美は高まってゆき、その行きつく先として、新婚旅行にはエデンの園である日本行きを夫に提案するという。仏陀の一生である『アジアの光』を書いたエドウィン・アーノルドの名前を挙げて、アーノルドのように日本に住もうとまでいうのである。このころハーンも読んでいた『アジアの光』は、アジアに赴く人々のバイブル的存在になっていたのかもしれない。

ブライの方に、富士山に関する描写や言及がないのは、横浜までの船上で大晦日のパーティを十分楽しみ、年を越してから床につき、周囲の景色を観察する間もなく目を覚ましたら日本に着いていたからであろう。彼女の横浜到着第一声は、薄汚い小舟と群衆で混雑していた香港を過ぎると、清潔な日曜の装いの横浜についたというものである。ブライの意見の背景には、大陸横断鉄道が完成すると、中国人労働者を必要としなくなり、次第に中国人移民の排斥が起こり始めていたアメリカの事情があるのだろうか。極端な日本人賛美は



齒がゆくなる。また、その誇張された表現は、抑えた調子のビスランドのものとは対照的である。

具体的事例としては、日本の人力車夫に対する高評価がある。セイロンから香港までアジア各地で人力車を滞在中の足としてきたブライは、ギリースのにおいや汚いひざ掛けなどのそれまで乗るたびに感じてきた不満が日本の人力車にはないことを強調した。ビスランドが旅の手始めに日本に立ち寄ったのとは異なり、欧州、アジアと旅をしてきて、帰国の直前、最後の外国の寄港地が日本であったことを考えると、ブライの人力車に対する意見はあながち間違っていないかもしれない。日本の人力車については、ビスランドの評価も高く、安い料金にも関わらず、早く乗客を目的地に運ぼうと重労働に耐える日本人車夫の足をサラブレッドに例えている。同じころ、人力車で日本各地を回ったエリザ・シドモアの旅行記のタイトルが『日本人力車紀行』（*Jinrikisha Days in Japan*, 1887）となっていることから、旅行客の足となった人力車は、欧米人にとって注目すべきものであったことがわかる。それだけに高評価を得る日本人車夫は、日本の顔として欧米と日本の間での民間外交を担っていたのかもしれない。

次に、二人の女性が日本で行った買い物についてみてゆく。ビスランドは、日本到着の翌朝には買い物に出かけている。日本人の暮らしに触れ、ペリー来航前と変わらないという。変わらないというのは、文明の発展を願う日本にとっては、必ずしも褒め言葉とは限らないが、日本の歴史や文化に注目する外国人は、日本に変わってほしくないという気持ちがあるのかもしれない。世紀末の変遷の速い欧米とは対照的に、日本は癒しを感じさせてくれる場であったと想像される。また、商品を眺める客に買うことを無理強いしない日本人を称賛するのであった。貨幣価値がずいぶん違うことから、何でも安いと感じさせる日本での買い物だが、それ以上に買った絹物を一日で仕立ててくれるというところも、気に入ったようである。

既に触れたように、ビスランドが掲げた日本の美点が、詩、陶器、伝統、建物だとすると、詩も陶器も建物も伝統文化を受け継いでおり、開国以来の急速な近代化の波にのまれながらも、日本が

その価値を維持してきた分野に着目したといえるだろう。ビスランドの世界一周からの帰国後一か月余りで、ハーンは日本に向けて出立した。そのハーンも、ビスランドのように古い日本の有形無形の文物が保持されることを願ってやまなかったことを考えると、日本に対するビスランドとハーンの姿勢には共通点があったと感じさせられる。

一方のブライは、日本においては特に購入したものについて触れていない。それというのも、荷物を増やさないようにすることを優先していたからだ。しかし、彼女の購買意欲を刺激したエピソードがある。それは、猿だった。上野公園の動物園で見た猿は、自分に小石を投げつけた男を覚えていて、猿の檻を取り巻く郡衆の中に逃げ込んだ男めがけて餌の芋をぶつけるほど賢かった。これに感動したブライは、このような猿がほしかったと悔やんだ。というのも、立ち寄り先のシンガポールで購入した猿を、檻に入れて持ち運んでいたからだった。

五日間も滞在しただけにブライの日本での訪問先は、鎌倉の大仏から、芸者の踊りをみせる茶屋、当時の横浜の百段階段と呼ばれる界限など多岐にわたる。また、日本到着が正月ということもあって、街角の子供の遊びや庶民の正月の過ごし方など、興味を持って観察している。また、それらの庶民の姿を美しいと感じているのである。このように伝統文化や習慣を守る庶民の暮らしを観察する機会に恵まれた。

ブライが鎌倉大仏を訪れたようにビスランドは芝の増上寺を訪れ、歴代の徳川将軍の墓に詣でている。二人の日本滞在期間の長さの違いとはいえ、二人の訪問地があまり重なっていないところに、関心の相違があるのかもしれない。また、ブライの方は、日本人が気恥ずかしくなるくらい、日本人を誉めていることも気にかかった。彼女が着目したのは、日本人が短期間に欧米の文明を導入し発展したこと、それでいて伝統文化を維持し、優雅さを絶やさないでいることなどである。さらに、日本人の教育についてもその称賛は続いたのである。

これまで述べたような意見は、当時の来日外国人の好意的な評価をさほど逸脱するものではなかつ

たが、ブライらしさはむしろ次のような箇所に表示されているといえるだろう。日本に住む同朋から聴いた話とことわって、死者の火葬に携わる老人の仕事を描写している。このような火葬見聞記は、それまで故国にあっては、体を張って精神病院などを取材してきたブライの姿を髣髴とさせる。ブライが、立ち寄り先の香港では、広東まで足を延ばし、処刑場や拷問器具、果ては生首まで見ることを考慮するなら、この記述にしてもさほど驚くべきことでもないかもしれない。

もう一点、特記すべきは、ブライが世界早回り旅行中にヴェルヌを訪問したことについて、日本人の新聞記者から取材を受けたことである。いくつかの質問は、巻紙に間を空けて書いてあり、ブライが答えるごとにその間を埋めていくというやり方を取っていた。このやり方を馬鹿にしていたブライだが、後にアメリカに帰って質問攻めにあってみると、日本人のやり方のほうがずっと人間的だと感じたと言っている。彼女の記事は読売新聞の1890年1月5日、6日、そして8日付と、三回に渡って散見される。ニューヨークのワールド紙の女性通信員のネリー・ブライが、75日間で世界一周をする途上、3日に横浜に到着したことが中心にかかれており、最後の8日付では、7日に横浜港からオセアニック号で帰路についた旨が述べられている。

## おわりに

「アドベンチャー・トラベル・ライター」というサイトが、『80日間』を書いた著者のグッドマンに実施したインタビューがある<sup>(10)</sup>。その中に大変興味深いものがあるので紹介したい。グッドマンは、関心があったものの、その著書である『80日間』に取り入れることができなかった部分があるかと訪ねられたとき、それが「ラフカディオ・ハーン」についての内容であったと語っている。ハーンについての研究なくしてビスランドを語れないという。いろいろハーンについて調べたにもかかわらず、本著のストーリーとは関係がないものは、割愛せざるを得なかったと述べている。すなわち、グッドマンは、ビスランドの東洋への興味を掻き

立てたのはニューオーリンズ時代のハーンとの交流であったこと、またそのハーンの手簡（その多くは日本時代のもの）を編集したのがビスランドであったことに言及した。ブライとの世界一周競争を通して、ビスランドが得たものは旅行に対する関心の高まりであり、とりわけ極東への思いが高まったと説明した。その後の質問に対して、グッドマンはビスランドが世界一周の途上にあるときハーンが日本に向けて出発した（ハーンの出発は3月なのでビスランドの旅行中ではない）とか、その後のビスランドの日本訪問がハーンとその家族を対象に行われた（ハーンの死後、東京の遺族を訪問した）というような誤りも見られるが、ハーンの果たした役割を評価している点は特記できる。

このように、女性二人の世界一周早回り競争の陰には、多彩な人間ドラマがあった。グッドマンがその著書での記述をひかえたというハーンに関する部分は、ビスランドと関わる部分だけでなく、当時のワールド紙の編集長ジョン・A・コカリルに関するものも含まれていたことだろう。たまたま、今回の競争では、コカリルはブライ側の新聞の編集者であったが、ハーンとの関係からいえば、ビスランドについて全く知らないということとはなかったはずである。すでに述べたように、コカリルはシンシナティ・エンクワイアラー紙の記者としてハーンを採用し、またそのハーンを、結婚問題を機に解雇しているからである。しかし、ビスランドもその『人生と手簡』の中で言及するように、後に日本に滞在していたハーンは、日清戦争の取材で来日したコカリルと再会を果たし、旧交を温めた。また、このおり、ハーンは、東京在住の言語学者で日本研究の先駆者でもあるバジル・ホール・チェンバレン（Basil Hall Chamberlain, 1850-1935）に、コカリルを紹介する労を取っていたのである<sup>(11)</sup>。コカリルの方も、ハーンの才能を評価する記事を『カレント・リタラチャー』（*Current Literature*, 1896年6月号）に書いており、この記事は後にビスランドに次いでハーン伝（*Concerning Lafcadio Hearn*, 1908）を出したジョージ・M・グールド（George M. Gould, 1848-1922）が、その著書の中で、採録しているほどである<sup>(12)</sup>。これらを見ても、コカリルとハーンは喧嘩別れで

はなく、互いにその存在を評価していたことが明らかとなる。偶然のなすところであるにせよ、ハーンと関わるコカイルやビスランドがニューヨークに出てきており、世界一周という一大イベントを通して、間接的ながら接触していた。さらにこの関係が、ハーンが来日した後まで続いていたことを考えると感慨深い。この時代はジャーナリストが新聞社や雑誌社を転々としており、またその新聞社や雑誌社も統廃合を繰り返すと同時に、所有者の交代で編集方針の変更を余儀なくされた。19世紀末は、マスコミ界にとっても激動の時代であり、そのような混乱の中で、ブライやビスランドをはじめ、彼らの後ろ盾となった、コカイルやウォーカー、そしてハーンなどが逞しく生きていたのであった。

ブライとビスランドの世界早回り競争は、産業の発展とともに交通機関が拡充され、国と国との往来が便利になった19世紀後半ならではの一大イベントであったことは、すでに述べたとおりである。その結果、定着しつつあった旅行ブームに拍車をかけることになったのである。とくに女性の一人旅が安全にできること、そのうえ時間的にも80日を切ることが可能なことなど、その身をもって証明したことにより、さらに多くの欧米人を、アジアやその他の未踏の地域にもたらしことになった。知名度が上がることの功罪があるものの、それらの地域の紹介が進むことで、さらに多くの欧米人を引き付けることになったことも否めない。それだけに、海外事情の本や雑誌のニーズが高まっていたことが理解されるのである。

## 注

- (1) *The Writings of Lafcadio Hearn* Vol.14. (N.Y.: Houghton Mifflin, 1922) 97-99.  
1889年11月の宛名がない書簡だが、編集者のビスランドが、自分に宛てたハーンの淡い恋心が感じられる手紙であることから宛名を意図的に抜いたものと推察できる。ハーンは、直接会ってアドバイスしたかったという内容以外にも、自分が逃げているのではなく、あなたの方が逃げているというような非難めい

たことも言っている。さらにもどかしさが感じられるような表現で愛を告白している。また、競争については、友人らとともに勝利を願い、あなたに賭けているとも書いている。おそらく、社命ですぐ出立したビスランドは、手紙を帰国してから読んだと思われる。

- (2) Mathew Goodman, *Eighty Days: Nellie Bly and Elizabeth Bisland's History-making Race around the World* (Ballantine, 2013) 38. Homer W. King, *Pulitzer's Prize Editor: A Biography of John A. Cockerill, 1845-96*. (Durham, North Carolina: Duke Univ. Press, 1965) 163.
- (3) *The Writings*, Vol.13. 48-49. ビスランドはハーンの伝記の部分で、ハーンのコカイル評（コカイルは、人使いが恐ろしく荒く、彼自身もモーレツな働きぶり、生まれながらのジャーナリストというにふさわしかった。彼を好きだという人はいなかったが、その実行力については誰もが一目置いていた…）を引用したうえで、ハーンの人を見る目、的確な判断力と冷静な観察眼を高く評価した。また、それゆえ、首にされてもハーンはコカイルを逆恨みするようなことはなく、後に日本で円満な再会を果たすことができたとする。コカイルとハーンの関係についてはコカイルの伝記参照。Homer W. King, *Pulitzer's Prize Editor: A Biography of John A. Cockerill, 1845-96*. (Durham, North Carolina: Duke Univ. Press, 1965) 66-69, 266.
- (4) John Brisben Walker (1847-1931).  
「ルネサンス的な人」と称されるほどのアイデアマンだった人物。編集者だけでなく、実業家として、農業栽培、公園建設、エリア開発、音楽会の誘致など、主にコロラド州で活動。女性記者の世界早回り競争当時（1889）は雑誌『コスモポリタン』を所有。後にハースト社に売却した。  
“Historic Morrison” (All about history from Morrison, Colorado, USA) <http://morrisonhistory.wordpress.com/people/john-brisbenwalker/> 16/10/2017  
また、1875年から77年にかけてハーンが記

者を務めた『シンシナティ・コマーシャル』紙が1883年に『シンシナティ・コマーシャル・ガゼット』となった時には編集長を3年ほどやっている。

- (5) Nina Brown Baker, *Nellie Bly, Reporter* (Scholastic, 1972) 90-92.
- (6) “Society Topics of the Week,” *The New York Times*, November 24, 1889.
- (7) Elizabeth Bisland, *Seven Stages: A Flying Trip around the World* (N.Y.: Harper & Brothers, 1891) 54-55.
- (8) Bisland, 53.
- (9) Nellie Bly, *Around the World in Seventy-two Days* (N.Y.: Pictorial Weeklies Company, 1890) Chap.14 “To the Land of Mikado”
- (10) Adventure Travel Writer (2014年3月20日付) “Race Around the World in 1889: Nellie Bly and Elizabeth Bisland” と題する『80日間』の作者マシュー・グッドマンに対してインタビューした記事。(http://adventuretravelwriter.org/2014/3/20/race-around-the-world-in-1889-nellie-bly...)
- (11) Ed. Kazuo Koizumi, *More Letters from Basil Hall Chamberlain to Lafcadio Hearn and Letters from M. Toyama, Y. Tsubouchi and Others* (『ヘルンに宛てたチェンバレン教授, 外山博士, 坪内博士の手紙』) (Hokuseido, 1936) 160-61.
- (12) George M. Gould, *Concerning Lafcadio Hearn* (Unwin, 1908) 15-16.



# 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、

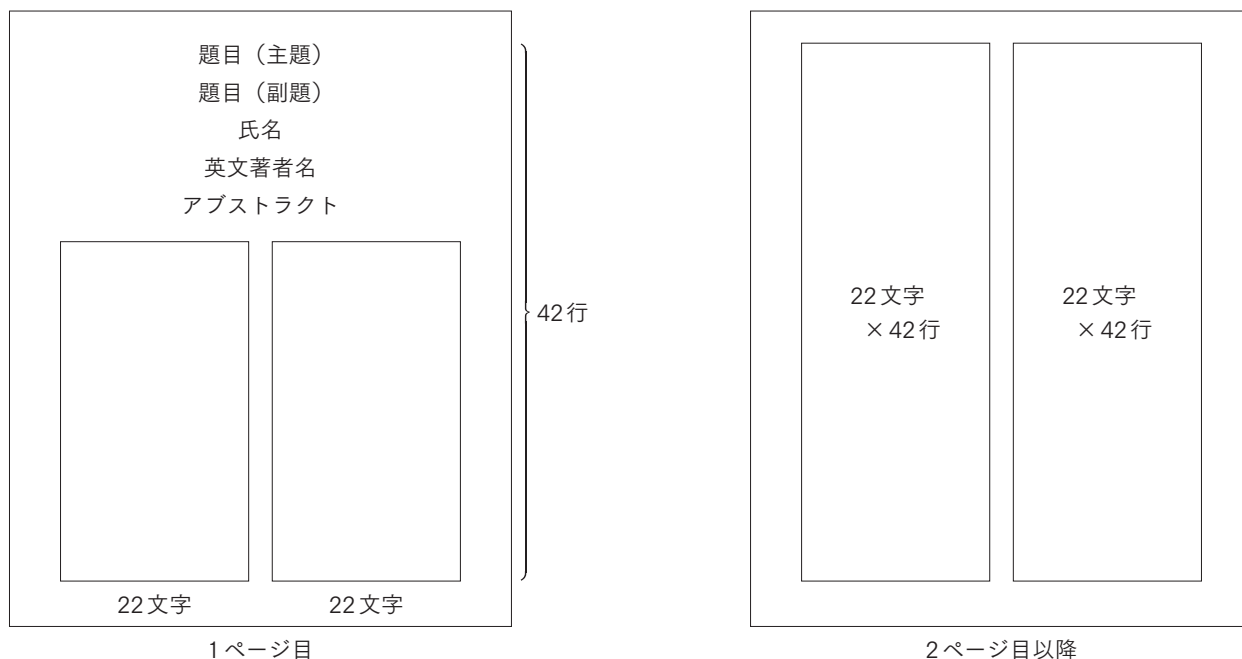
Wright, *op. cit.*, pp.226-228.

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.38 No.2 February 2018  
CONTENTS

---

ARTICLES

- Civil-Military Relations in the German Third Reich (2)  
-Focusing Resistance Group in the Wehrmacht- ..... Takaaki YOSHIMOTO ... 1
- British Policy and the Formation of the League of Nations:  
Preventing War by a System of Conferences ..... Akira OKUBO ... 11
- A study on “Last Witnesses” by Svetlana Alexievich ..... Takako YASUMOTO ... 19
- Effects of Peer-Feedback on Reflection  
in English Teacher-training Courses ..... Hiroko HAENOUCHE ... 29
- Student Teacher Perceptions of Evaluation Criteria  
Through Reflective Practice ..... Maria DEL VECCHIO and Michiyo MATSUURA ... 39
- Pidgin Yokohama Dialect in the Early Meiji Period:  
Analyses of Phonetic Transcriptions of Consonants ..... Hideaki OKAWA ... 67

RESEARCH NOTES

- Japan as Seen by Elizabeth Bisland and Nellie Bly:  
With References to Lafcadio Hearn ..... Junko UMEMOTO ... 79

## 執筆者一覧

〈掲載順〉

吉本 隆昭	日本大学国際関係学部	教授
大久保 明	日本大学国際関係学部	助教
安元 隆子	日本大学国際関係学部	教授
生内 裕子	日本大学国際関係学部	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
大川 英明	日本大学国際関係学部	教授
梅本 順子	日本大学国際関係学部	教授

国際関係研究

第38巻 第2号

平成30年2月28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.38 No.2 February 2018

Institute of International Relations

College of International Relations

Nihon University

Mishima, Japan

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