

順天堂大学国際教養学部紀要

順天堂グローバル教養論集

Juntendo Journal of Global Studies

第一巻 2016年3月



順天堂大学 国際教養学部

Juntendo University Faculty of International Liberal Arts

目 次 (Contents)

巻 頭 言 (Prefatory Note)	木南 英紀	1
	Eiki KOMINAMI	
総 説 (Review Article)		
The Developmental Model of Linguaculture Learning	Joseph P. SHAULES	2
言語文化学習の発達モデル	ジョセフ ショールズ	
研究論文 (Original Articles)		
Motivational Self-regulatory Capacity in L2 Writing	Junko IMAI	18
第二言語ライティングにおける学習者の自律的動機づけ能力	今井 純子	
現象の多面的理解を支援する「コンテキスト間の移動」に関する一試論	石黒 武人	32
An Exploratory Study of “Context Shifting” for Understanding Multifaceted Aspects of Phenomena	Taketo ISHIGURO	
科学的な表現力の育成を図る中学校理科授業の実践研究	宮下 治、平井 祐太郎	44
Practice Study of Junior High School Science Classes to Improve Students’ Power of Scientific Expression	Osamu MIYASHITA, Yutarou HIRAI	
教職大学院のカリキュラムに関する研究	宮下 治、倉本 哲男	59
Study on the Curriculum of Graduate Schools of Education	Osamu MIYASHITA, Tetsuo KURAMOTO	
医療の場における異文化理解	大野 直子	70
Cultural Competence in Medical Settings	Naoko ONO	
中学校英語科における協働的な対話の検討	東條 弘子、吉岡 順子	80
Creating Collaborative Dialogue in Junior High School English Grammar Lessons	Hiroko TOJO, Junko YOSHIOKA	
Extensive Reading Onboarding	Marcel VAN AMELSVOORT	95
大学での多読プログラムにおける問題点とその対応	マルセル ヴァン アメルズフォート	
調査・実践報告 (Practical Research Report)		
言語・文化に関する題材の一考察	吉野 康子	107
On Issues of the Theme of Language and Culture, with Special Reference to Reading Comprehension in English Teacher Employment Examinations	Yasuko YOSHINO	
研究活動報告 (List of Research Activities)		116
投稿規程 (Instructions to Authors)		150
編集後記 (Editor’s Note)	山倉 文幸	152
	Fumiyuki YAMAKURA	

巻頭言

順天堂大学国際教養学部紀要「順天堂グローバル教養論集 (Juntendo Journal of Global Studies)」の創刊に当たって

順天堂大学 学長・国際教養学部長 木南英紀

順天堂大学国際教養学部は、順天堂大学の第5番目の学部として2015年4月に開学しました。定員120名、収容定員480名で、学是「仁」の精神のもと「グローバル社会」、「異文化コミュニケーション」、そして「グローバルヘルスサービス」の3つの領域を横断的に学び、グローバルな視点で問題を解決できる真の国際人「グローバル市民」の育成を教育目標としております。世界各地で、また国内で起こっている様々な課題の背景、原因を分析し、どのような仕組みで解決の糸口を見つけるか、それは誰のために役立つことになるかなど問題の本質を追究し、人、生物、社会、自然、地球環境にまで思いを馳せ、解決をしていく人材を育成していきたいと思っています。そのために、哲学、経済と法律、文学や歴史、医学、スポーツなどを有機的につなぎ合わせ、俯瞰的に思考し、行動できるリベラルアーツ・国際教養を身につけることを教育理念としております。

大学は教育と研究の場であります。新しい研究の成果が、より良い教育の基礎でもあります。健康、スポーツなどを授業科目にもつユニークな国際教養学部として、教員全員がそれぞれ自由に研究成果を発表し、広く学会、教育界そして一般社会に問うていくことは、大変意義あることです。また、文系・理系の多様な専門性をもつ教員・研究者間での意見交換と互いの刺激が領域を越えた新しい知を生み出し、それを学生教育に反映させることも期待したいと思います。

今回創刊する紀要は、学部には属する教員の研究成果を社会に対して発信する一つの場であります。教員は各学界において各々評価を受けておりますが、この紀要では、それらの様々な学界で発信されている本学部の研究力が集約されていくこととなります。

従いまして、本紀要に対して多くの方々からいただく忌憚のないご批判やご意見は、論文執筆者自身の研鑽・成長に繋がるとともに、学部における研究の活性化・発展に繋がると考えております。学内のみならず学外からのご批判やご意見をいただければ幸甚に存じます。

紀要は大学の遺産とまで言われます。紀要編集委員会の委員の皆様の真摯かつ献身的な努力と諸先生方のご協力によって、ここに記念すべき創刊号を刊行することが出来ますことをともに喜びたいと思います。

江戸後期、1838年に西洋医学の導入・普及という国際化を使命とした西洋医学塾で始まった本学は、「今ふたたび国際化」を旗印として教育・研究活動の変革を展開しております。紀要がその推進に寄与することを心から願っています。

平成28年1月吉日

Review Article

**The Developmental Model of Linguaculture Learning:
An integrated approach to language and culture pedagogy**

Joseph P. SHAULES¹⁾*

Abstract

This paper uses Dynamic Skill Theory as a basis for creating an integrated approach to language and cultural learning pedagogy. It argues that language and pedagogy are difficult to integrate because learning goals are typically conceived of in different ways—with language learning thought about in concrete terms such as knowledge and skills, and culture learning conceptualized in abstract terms such as awareness. This work hopes to bridge this gap by offering a Developmental Model of Linguaculture Learning (DMLL). It describes four levels of linguaculture learning: 1) encountering; 2) experimenting; 3) integrating; and 4) bridging. These reflect degrees of increasing cognitive complexity, as learners adjust to foreign linguistic and cultural patterns. As learners internalize these patterns, their experience of the foreign linguaculture is said to evolve, from something alien and uncomfortable to something more fully part of the self.

Key words

Developmental Model of Linguaculture Learning, dynamic skill theory, linguaculture, language and culture

1. Introduction

It is widely agreed that language and culture learning go together. As far back as 1969, the Japanese Ministry of Education declared that English language education should “develop the basics of international understanding” (Uchibori, 2014, p. 23). Byram and colleagues explain that “it has been widely recognized in the language teaching profession that learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways” (Byram,

Gribkova, & Starkey, 2002, p. 7). Cultural learning is increasingly seen as integral to language education, and not simply “an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing” (Kramsch, 1993, p. 1).

Unfortunately, it is not always easy to bring cultural learning into the foreign language classroom. Teachers hoping to do so can find a body of academic work that explores culture in language teaching (Byram, 1997, 2008; Byram, et al., 2002; Byram, Nichols, & Stevens, 2001; Damen, 1987;

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

* Corresponding author: Joseph P. SHAULES

[Received on October 13, 2015] [Accepted on January 22, 2016]

Fantini, 1997a, 1997b; Kramsch, 1993, 2015; Moran, 2001; Risager, 2006). Such work emphasizes the importance of culture competencies in a globalized world. Yet there are still few pedagogical models to choose from. The best known—developed by Byram—focuses on *savoirs*: knowledge, skills, and attitudes that are said to be critical for intercultural communicative competence (Byram, 1997, 2008; Byram, et al., 2002; Byram, et al., 2001). Learning goals are described in terms of: attitude (relativizing), knowledge (self and other), skills (interpretive and discovery) in the context of political education, and critical cultural awareness. Byram’s approach focuses on negotiation of social identities, a critical analysis of cultural “documents,” and seeks to help learners develop successful intercultural relationships.

The strength of Byram’s work is its level of detail and clear articulation of learning goals. At the same time, these goals have also been criticized for being overly abstract, difficult to apply, and not defined “in a way that can be mapped onto the mechanics of everyday practice” (Diaz, 2013, p. 7). Other conceptualizations of cultural learning goals also suffer from a disconnect with language teaching. These include intercultural competence (Deardorff, 2009; Dinges & Baldwin, 1996; Fantini, 2001; Imahori & Lanigan, 1989; Spitzberg & Chanson, 2009), intercultural intelligence (Ang & Dyne, 2008; Earley & Ang, 2003; Gaston, 1984; Hanvey, 1979; Tomalin & Stempleski, 1993; Tomlinson, 2000); intercultural awareness; and intercultural sensitivity (Bennett, 1986, 1993; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Olson & Kroeger, 2001; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, & DeJaeghere 1999). Diaz describes this as a “gap between theory and practice in language and culture pedagogy that seems unbridgeable at times,” and that “continues to mystify theorists and practitioners” (Diaz, 2013, p. xiii). It is easy to say that cultural learning is important for language

learners, but it is hard to integrate this with the nuts-and-bolts of everyday classroom teaching.

One reason for this is that culture and language have traditionally been considered separate domains of inquiry, e.g., anthropologists study culture and linguists study language. The linguistic anthropologist Farzad Sharifian argues that this has resulted in the “immature development of a unified sub-discipline for the study of language and culture” (Sharifian, 2015, p. 3). In recent years, however, this gap has been closing. In the field of language education, we find increasing use of the term linguaculture (or languaculture) (Agar, 1994; Diaz, 2013; Fantini, 1997a; Friedrich, 1989; Risager, 2015). Language and culture are increasingly considered to be two sides of the same coin—with linguistic meaning reflecting the cultural perspective of linguaculture communities. The notion of linguaculture is also being proposed as a way to bring cultural learning into foreign language pedagogy (Andersen, Lund, & Risager, 2006; Diaz, 2013; Risager, 2006, 2007). The present work aims to contribute to this trend.

2. An integrated model of linguaculture learning

This paper intends to help bridge the theory-practice gap in culture and language education. It argues that language pedagogy and culture pedagogy is difficult to integrate because learning goals are typically conceived of in fundamentally different ways. Language practice is traditionally thought about in terms of concrete knowledge and skills, such as vocabulary items or grammar structures, while cultural goals are thought of in abstract terms, such as global mindset or intercultural awareness. This results in teachers using incompatible mental frameworks for thinking about language and culture. In practice, integrating culture into language education “does not simply involve a revision of language curricula, but

a complete reconceptualization of the nature of language teaching and learning” (Diaz, 2013, p. 10). Teachers cannot simply add culture to language learning, they must rethink their approach to foreign language pedagogy.

The model presented in this paper, hereafter referred to as the Developmental Model of Linguaculture Learning (DMLL), is intended to help educators conceive of language and culture learning as a single integrated process—as *linguaculture learning*. DMLL argues that, from the neurocognitive perspective, both language and culture learning are fundamentally similar—they involve the integration of foreign patterns into (largely unconscious) processes of embodied cognition. DMLL proposes that there are four levels of linguaculture learning: *encountering*, *experimenting*, *integrating*, and *bridging*. As we will see, these represent increasing levels of cognitive complexity—learners’ mental processing of foreign patterns becomes increasingly sophisticated. As this occurs, the learning experience evolves. What starts out seeming alien—something that may provoke resistance and frustration—becomes more integrated into the psychological territory of the self.

This model uses the term linguaculture, which refers generally to the idea that language and culture are best thought of as an integral whole (Agar, 1994; Diaz, 2013; Risager, 2015). From the perspective of social cognition, language and culture can both be conceived of as ecosystems of shared meaning (Fantini, 1997a). A discourse community shares a sense of what words mean and how language should be used, just as members of a cultural community share notions of how to interpret behavior and make sense of the world. Linguaculture communities emerge from complex interaction between many individuals, and thus language and culture have no clear boundaries or essential qualities. Linguaculture is an emergent property; thus, there can be no singular

English language, for example, or French culture. Such terms are simply labels that represent patterns of meaning and behavior, and are not intended to imply any singular or essential quality.

This model is built upon a deep culture perspective, which emphasizes ways in which intuitive cultural knowledge shapes our perceptions outside of conscious awareness (Shaules, 2007, 2014). Shared linguistic and cultural knowledge provides frameworks for interaction, or as Agar puts it, “the fence around the territory, and then sets individuals loose within those limits” (Agar, 1994, p. 39). In this view, participating in a linguaculture community does not mean that everyone acts in the same way; rather, they share patterns of interpretation. Just as speaking a particular language does not determine what you will say, sharing in a cultural community does not determine behavior. Instead, linguaculture knowledge allows you to understand how others in a discourse community will interpret what you say and do. Linguaculture is a creative medium that each individual uses in their own way.

DMLL is described in terms consistent with cognitive neuroscience—it describes learning in terms of complex networks of embodied knowledge. Yet its primary focus is not technical, and it certainly does not seek to reduce learners to a set of neural processes. While the processes described are complex, what emerges from a neurocognitive perspective is a holistic view of the learner. As we integrate foreign linguistic and cultural patterns into our minds, we experience growth and potentially transformational change. This model aims to help make sense of and encourage that process.

3. Adjusting to foreignness

To bridge the gap between language and cultural learning objectives, DMLL proposes that the goal of both language and culture learning is the adjustment to, and internalization of, foreign patterns of embod-

ied meaning (Lund, 2001). The foundational insight of this approach is that linguistic and cultural knowledge (the ability to speak a language fluently and appropriately, intuit the intentions of others, and follow unspoken cultural expectations) are primarily intuitive. While such abilities may feel natural to us, they involve complex, deeply rooted cognitive processes that are out-of-reach of conscious introspection (Kahneman, 2011; Kihlstrom, 1987; Nisbett & Wilson, 1977; Wilson, 2002). Modifying this hidden cognitive architecture is difficult because these processes are so foundational to the self. When we succeed, however, we experience growth and possible transformation.

Central to this model is the notion of foreignness—the gap between linguaculture patterns encountered in the outside world and the patterns of unconscious cognition within the learner. Openness to novelty is not the default setting for most living things (Zajonc, 2001). Like any organism confronted with a foreign stimulus, learners face a stressful/rewarding adjustment challenge. They must defend themselves against perceived threats and remain open to potential benefits. This view of learning as an adaptive challenge can be found in research into intercultural adaptation (Kim, 2001). Within the field of traditional Second Language Acquisition (SLA), however, such cognitive adjustment is often discussed simply in terms of linguistic “interference.” This refers to linguistic patterns in the L1 getting in the way of using the L2. DMLL argues that cognitive patterns of language are deeply rooted and intertwined with cultural patterns as well. Larsen-Freeman (2011, p. 57) refers to these cognitive habits as a “neural commitment” to the L1. She points out that constructing new linguistic knowledge is not easy because “language learning is not just about adding knowledge to an unchanging system. It is about changing the system” (Larsen-Freeman, 2011, p. 57).

Describing something as foreign can sound pejorative in English. To call someone a “foreigner” emphasizes that person’s outside status and smacks of intolerance. “Foreignness” implies intrusion, lack of acceptance, and a threat to the functioning of an organism. For better or worse, however, foreignness is at the center of linguaculture learning. Learners must experiment with new sounds, new ways of organizing and expressing their thoughts, and new ways of being and acting. This process of internalizing and adjusting to foreign patterns is difficult and often stressful. It is no accident that learners may speak of being traumatized by negative experiences with language learning. Similarly, culture stress and culture shock are a common reaction to extended stays in a foreign place (Bennett, 1998; Furnham & Bochner, 1986; Oberg, 1960; Ward, Bochner, & Furnham, 2001). The model presented here treats the psycho-cultural stresses of learning as a primary concern for educators.

As a way to understand how learners manage the deep-rooted cognitive changes necessary for linguaculture learning, this model borrows from *dynamic skill theory* (DST)—an approach to understanding learning and cognitive development. Developed by educational psychologist Kurt Fischer, and grounded in Piaget’s cognitive development stages, it seeks to understand the steps involved in learning new skills (Fischer, 2008; Fischer & Yan, 2002; Fischer, 1980; Fischer & Bidell, 2006). DST describes cognitive development as a series of stage-like shifts of increasing complexity, each level being built from simpler skills at a previous level. It describes transformational rules that “specify the particular developmental steps by which a skill moves gradually from one level to the next” (Fischer, 1980, p. 477).

DST is intended as a common framework for understanding learning throughout many domains—cognitive skills, socio-emotional skills, language, and motor skills. While typically used to understand

the developmental learning processes of childhood, DMLL applies it to linguaculture learning. DST has been applied to foreign language education by scholars such as Murphy (Murphy & McClelland, 2011; Murphy & Sin, 2014), and is part of the emerging field of educational neuroscience (Cozolino, 2013; Fischer, 2009; Sousa, 2010; Tokuhama-Espinosa, 2014).

DST is a multi-tiered model, in which new skills are built upon existing skills in a sequence that repeats itself at higher degrees of complexity (Fischer, 1980; Fischer & Bidell, 2006; Rose & Fischer, 2009). The present work focuses on four levels of learning: 1) *single set*, 2) *mapping*, 3) *system*, and 4) *system of systems*. The four levels of learning elucidated by DST provide a simple but powerful framework for understanding how linguistic and cultural knowledge builds on itself, how it reaches exponentially higher levels of complexity, and how the experience of learners changes as their knowledge becomes more sophisticated.

According to DST, complex skills start through an accumulation of single sets—skills learned in relative isolation from each other. Next, there is a process of mapping, as those individual bits of knowledge are connected to each other in meaningful ways. At a certain point, these interconnections start to work together as a unified whole, or system. Systematic knowledge functions holistically, so that it is no longer experienced as a collection of sub-skills, but as a single higher-level skill. Such systematic knowledge can be built upon as well: one system can be learned in relation to other systems, until a system-of-systems level of knowledge emerges (Figure 1). According to DST, this final level is not the end point of development; it builds onto another tier of even more complex functioning. (Fischer, 1980; Fischer & Bidell, 2006).

To get a sense for this, consider the collection of abilities required to learn to cook—or at a smaller

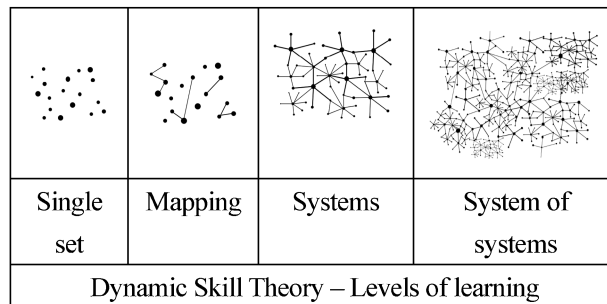


Figure 1. Levels of learning

scale, to prepare an omelet. Cooking an omelet is not simply a single skill—it is a collection of other skills that must be combined in a meaningful way. It requires, first of all, a set of individual skills (single set), such as the ability to crack open an egg, turn on the fire, or grate cheese. It also requires that those skills be connected together (mapping), as when one cracks open an egg, whisks it in a bowl, heats up the pan, and then pours the egg into the pan. Once these different skills are mastered, one starts to see making an omelet in holistic terms (system)—as one dish that you know how to make. This is the point at which creativity truly comes into play. Systematic knowledge allows for self-expression and individual variation—you may create unique omelets that differ from the omelets of others, even as they conform to the expectations of what an omelet is. They have a predictable structure yet are individualized.

For all its complexity, the ability to make an omelet is only one sub-set of a much broader skill—the ability to be a good cook generally (system-of-systems). Being a skilled cook requires more than the ability to follow many different recipes and make a variety of dishes. Good cooks are able to create new recipes and “play” with food in many ways. They are aware of how ingredients interact, have an understanding of cooking processes, knowledge of different types of cuisine, and so on. This system-of-systems’ understanding of cooking is exponentially more complex than the ability to create a single

dish. There are so many factors involved in cooking at this level as to allow for an infinity of creative possibilities. At this higher level of complexity, knowledge of cooking is experienced at a meta-level, i.e., concerns reach beyond the success or failure of any individual dish.

The key element of these four levels is their increasing level of *complexity*. Complexity theory, which has gained increased attention in SLA, aims to “account for how the interacting parts of a complex system give rise to the system’s collective behavior” (Larsen-Freeman, 2008, p. 1). From the perspective of complex systems, the levels of DST are not simply a linear progression, in which one skill is built upon another in a mechanical way. Each level represents a new level of complexity and a higher level of functioning. New skills emerge from the interaction of lower-level skills as a complex whole that is more than the sum-total of its parts. For example, the skill involved in being a creative chef involves much more—it is more complex—than the ability to follow many recipes. Similarly, being a fluent speaker of a language is more complex than being able to form correct sentences. And knowing how to read people’s intentions in a foreign environment is more complex than having knowledge of etiquette rules. Dynamic skill theory, then, is a way to make sense of these increasing levels of complexity.

There are some other key features of complex skills as described by dynamic skill theory. Complex skills require a certain mastery of lower-level skills. One cannot make an omelet without knowing how to crack open an egg. But simply accumulating lower-level skills may not be sufficient to reach a higher level of cognitive complexity. Higher-level skills are not simply learned, they emerge from the interaction of lower-level skills. Emergence refers to the idea that a complex system reaches a new, higher state of organization. The new behavior “has some recogniz-

able ‘wholeness’ ” extending beyond previous levels of functioning (Larsen-Freeman, 2008, p. 59). We experience emergence when we have an “a-ha” moment of realization or insight; a young child experiences emergence as standing, balancing, and taking steps simply become “walking” ; and the complex patterns of a school of fish emerge from the simpler interactions of individual fish.

Emergence is not an automatic result of adding more elements to a system. It requires a critical mass of increased complexity and self-organization. For example, some cooks may be capable of following the steps required to make an omelet from start to finish (mapping), yet never reach the point at which they start to experiment with different types of omelets (system). Higher-level skills require experimentation, and the ability to go beyond the previous level of cognitive sophistication. In addition, it is not necessary to completely master every sub-skill to reach higher levels. One can be a creative cook in spite of having limited experience with particular dishes or knowledge of only a few ingredients. The key to becoming creative is not simply accumulating experience, it is the ability to get comfortable with the ingredients at one’s disposal and learn to experiment in one’s own way. In cooking, as with linguaculture learning, creativity is a key indicator of advanced levels of learning.

4. Four levels of linguaculture learning

This work uses the cognitive levels described by DST as a conceptual starting point for the Developmental Model of Linguaculture Learning. DMLL is intended for educators wishing to integrate both language and cultural learning into a single learning framework. It hopes to go beyond the “skill vs. awareness” dichotomy found in language and intercultural education. It proposes a roadmap of cognitive development—one that describes how language and cultural knowledge become more sophisticated

over time. As that happens, the way that learners experience a foreign linguaculture evolves. This evolution results not only in increased linguistic ability or cultural understanding, but also in an expanded sense of self. The ultimate goal of DMLL is not linguistic or cultural knowledge for its own sake. The four levels of DMLL represent a path towards personal development through language learning and cultural exploration.

DMLL assumes that as knowledge emerges at higher levels of complexity, it is integrated more fully into one’s cognitive systems in a process of neuroconstructivism (Sirois et al., 2007). This cognitive reconstruction happens primarily at the level of unconscious cognition. From the learner’s perspective, this process is experienced as an increased familiarity and comfort of foreign linguaculture patterns, which become a more natural part of the self. DMLL proposes that linguaculture learning is experienced at four different levels: i-1 (encountering), i-2 (experimenting), i-3 (integrating), and i-4 (bridging). The “i” is representative of “identity” and refers generally to the expanding sense of self that can accompany language and cultural learning. This should not be confused with the “i” in i+1, which Krashen (1987) uses to refer to foreign language input. The lower case is chosen because a capital “I” can be confused with a lower-case “L,” i.e., “l.”

Each of these levels represents a different way of processing the patterns of a foreign linguaculture. They are based on the idea of increased levels of cognitive complexity and the four levels of learning found in DST. These four levels are summarized in Figure 2.

The circles represent changes in the learner’s subjective experience of the foreign linguaculture. For inexperienced learners, foreign languages and cultures are experienced as something alien to the self. Such foreignness is not necessarily experienced in negative terms—it can also engender curiosity or

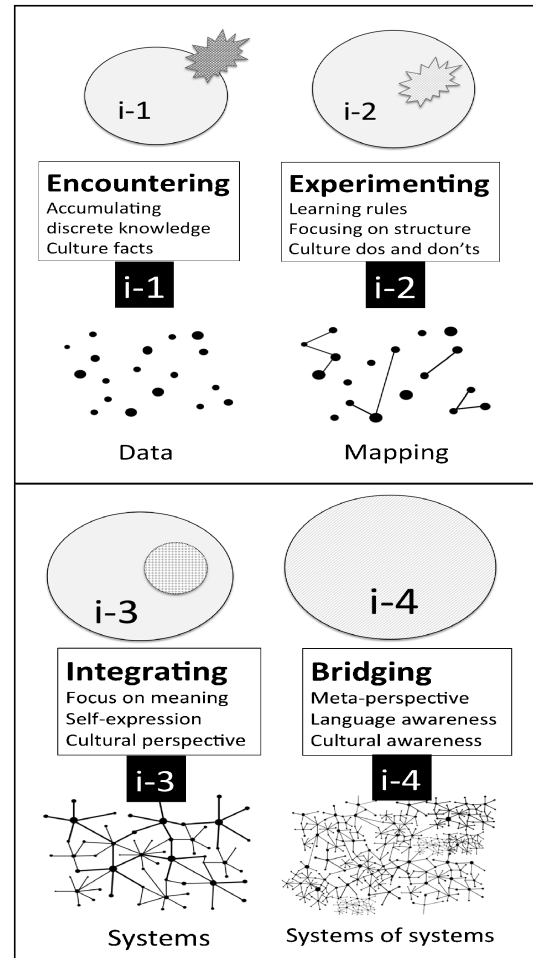


Figure 2. Four levels of linguaculture learning

interest. In either case, however, a new linguaculture is felt to be outside of the self—something associated with foreign people and places, rather than something that is familiar and natural. Helping learners have a constructive relationship with the foreignness of new linguaculture patterns is a central concern of this approach. Learning involves the development and expansion of the learner’s *foreign language self* and *intercultural self* (taken together—*linguaculture self*). An important goal is that learners can “be themselves” in foreign linguistic and cultural contexts. As part of this, educators help learners understand the four levels of linguaculture learning to encourage *linguaculture awareness*.

Levels of cognitive complexity are task and situation dependent. It is not the case that once learners function at a higher level of cognitive complexity, they never return to the lower levels. Learners go back and forth between these levels depending on the demands of the current situation and task. A learner may be able to make small talk effortlessly (i-3—integrating), but struggle to put together complex sentences when talking about politics (i-2—experimenting), or need to use a dictionary when talking about an unfamiliar topic (i-1—encountering). Some tasks (such as translating an article from one language to another) may require processing at every level, as the translator learns new words (i-2), constructs sentences (i-2), reads for overall meaning (i-3), and reflects on different ways of translating something (i-4). Skilled learners learn to switch smoothly between different levels of processing.

The following section will explore these four levels of linguaculture learning in turn. The descriptions delineate the ways in which how we experience language and culture learning reflects the level of cognitive complexity we bring to a task. In other words, a beginning language learner is not only incapable of performing higher level skills in a foreign language but their way of experiencing the foreign language is fundamentally different from learners at higher levels of cognitive complexity. In this view, there is no automatic correlation between the amount of new knowledge acquired, and the level of cognitive complexity a learner attains. Learners may study thousands of vocabulary words or memorize countless cultural facts, yet never put that knowledge to use in more sophisticated ways. When this happens, not only will they have trouble accomplishing higher-level tasks but their experience of the foreign linguaculture will not evolve.

For learners who make steady progress and reach high levels of proficiency, there may be a natural

and uninterrupted progression to greater cognitive complexity. Such learners are, however, relatively rare. Many learners get stuck or discouraged when the efforts made do not seem to correspond to any feeling of progress or increased ability. The four levels of complexity described by this model provide a developmental roadmap that can help learners understand what they need to do to make further progress.

i-1: Encountering

The linguaculture learning process can be understood as an evolution in the learner's relationship with the foreign linguaculture. The first step in learning is an *encounter* with foreign patterns—a process of discovery and initial contact with something that was previously unknown. At this i-1 level, learning is experienced as a process of accumulating individual skills and pieces of knowledge, such as memorizing phrases, practicing sounds, remembering lists of words, and so on. At this level, it is difficult for monolingual learners to imagine what it might feel like to speak a foreign language. Learners may feel overwhelmed by a seemingly endless list of things to learn. They may not be able to see that higher levels of learning await—levels involving not just memorization and repetition, but also creation and self-expression.

Learners with little experience of foreign people and places typically see them in simplistic or stereotypical terms. At the level of encountering, cultural knowledge is experienced as discrete and factual: *Paris is the capital of France; in China people eat rice; or Italians are passionate*. For such learners, learning about culture is experienced as knowing or not knowing—learning the facts about a particular place or cultural community. Such facts are fundamentally experienced as foreign to the self, either in positive terms (foreign people and places are seen as exotic, i.e., foreign in an interesting way) or nega-

tive terms (foreign people and places are seen as something to resist and denigrate). Regardless, such thinking involves seeing things in absolute terms, namely, as how things are, or as the facts on the ground in a foreign place. There is little relativistic thinking at this stage, and if negative judgments are reinforced through bad experiences, prejudicial attitudes may be entrenched.

i-2: Experimenting

As learners accumulate linguaculture knowledge, a new pattern of cognition and experience emerges. They start to make connections through a process of cognitive mapping—they start to feel they can experiment in the foreign linguaculture. At this level, learners combine knowledge in new ways, as when making sentences using vocabulary words together with sentence patterns. Their learning incorporates more structural elements of language, such as verb tenses or sentence structures. The learner begins producing language on her own. Still, patterns have not yet been mastered and integrated into a larger whole. Learners often consciously construct a sentence in their head—their attention is often taken up by a focus on linguistic form, rather than communication for its own sake.

As learners gain foreign cultural experience, they also begin to relate to cultural patterns in more sophisticated ways. Whereas encountering focuses on cultural information and facts, experimenting is more contextualized and situational. Learners start to think of foreign cultures in terms of rules—dos and don'ts, etiquette, social expectations, and so on. They assume that there is a “right way” to do things in foreign places, and that foreign people act as they do as a direct result of their foreignness, e.g., “Japanese bow because they are respectful.” This represents a level of complexity above simple factual thinking. It recognizes that there are reasons for people's behavior and attempts to make sense of

foreign patterns. Yet this type of thinking can also lead to overly broad generalizations or stereotypes, such as “Americans are friendly because America is a land of immigrants.” Such reasoning is not necessarily wrong, per se; rather, it is limited because it does not incorporate the complexity of cultural communities. Foreign behavior is viewed in rather superficial terms, as though people's actions can be understood by learning what is causing them.

At both the i-1 and i-2 level, learners feel that they are objectively judging foreign behavior, yet may in fact be projecting their own unconscious cultural judgments—a reflection of unconscious ethnocentrism. At this level of learning, ethnocentrism is a normal—though not necessarily desirable—part of social cognition (Amodio & Mendoza, 2010; Bennett, 1993; Dreu, Greer, Kleef, ShalviMichel, & Handgraaf, 2011). Learners may also believe that behavior can be explained by individual variation, and that cultural difference is thus unimportant—what Bennett refers to as *minimization* (Bennett, 1993). What they fail to notice is that individuality is most fully expressed in the context of shared community. In an unfamiliar cultural setting, we will have trouble judging whether behavior is a result of individual personality or cultural background. Behavior that appears pushy in one cultural community may seem normal in another. We have to understand what “normal” behavior is in order to fully appreciate individual difference. Getting beyond this point requires a quantum leap in understanding—learners must see that culture is a complex and evolving system of meaning, and not simply a factor in determining behavior.

i-3: Integrating

As learners integrate linguistic patterns more fully into their cognitive systems, they reach a point at which they start to use the foreign language more holistically, i.e., as a functioning whole system. No

longer are they constructing utterances piece-by-piece. Rather, language forms have become internalized and have coalesced into systematic knowledge (a functioning interlanguage) that goes beyond the sum total of its parts. Language use becomes less focused on form and more focused on meaning. The system itself becomes a medium for creativity and self-expression, rather than something that must be practiced piece by piece. At this point, learners may lose themselves in the act of communicating. In a similar way, there is a quantum leap when someone learning tennis gets good enough to forget their practice strokes, and starts focusing on simply playing the game. At the level of integration, language learners finally get a sense for using language to communicate, as opposed to simply practicing its forms.

At the i-3 level, learners finally begin to feel more fluent and that they can be themselves and use the foreign language in a creative way. This is true of any complex skill—as it is integrated into our cognitive systems, it is experienced more as a natural extension of the self. Even the way we talk about it changes. For example, someone learning tennis may begin by saying that she is “learning tennis,” but then refer to “practicing tennis” as skills improve. Finally, skills start to coalesce such that she is simply “playing tennis”—she is one with the game. With further progress and reflection, this player may learn to help others and start “coaching tennis.” In these shifting statements, we can catch a glimpse of increasing levels of cognitive complexity. Similarly, as language learning progresses, the experience of the language evolves. Rather than “studying English” or “learning English,” learners may feel like “an English speaker.”

For language learners, reaching the integration stage is associated with gaining fluency, an increased level of confidence, and the ability to express themselves more freely. This does not happen

all at once, of course. Learners may reach i-3 when discussing simpler topics but struggle with more challenging content. Some learners manage to operate at i-3 even with relatively limited vocabulary, while others may have lots of knowledge of words and forms, but not reach the critical mass of functioning needed for i-3 processing to emerge. These learners may feel stuck, since learning more words, or studying language structures, may not help them make the quantum leap to this higher communicative level. In Japan in particular, where grammar translation and rote learning are often emphasized, it can be hard for English learners to reach the point of cognitive critical mass required for fluency to emerge.

Cultural learning too, can reach the level of systematic understanding associated with i-3. Perceiving foreign cultural patterns in terms of a system, as opposed to a collection of rules or facts, represents a paradigm shift in cultural understanding. At i-3, learners see that other worldviews have an internal logic that is all their own. They represent a different standard of what is normal. Going from i-2 to i-3 permits learners to make a shift to a more ethnorelative view—the ability to suspend judgment and understand foreign cultural communities in more relative terms. They may also adapt their behavior to better match these new ways of looking at things. At the i-3 level, it is understood that there is no contradiction between sharing a culture and being a unique individual. Learners do not expect everyone from a particular cultural community to act in the same way. At the same time, they recognize that everyone is influenced in important ways by her cultural background.

The i-3 level of cultural understanding tends to be marked by cultural relativism. One sees that culture affects our view of social reality, and that multiple perspectives—all of which are normal to those who are habituated to them—are possible. This helps

learners see that their own cultural perspective is just one of many. In some cases, perspective shifting may involve a cultural identity dilemma, in which learners feel caught between contrasting cultural worldviews. In order to go beyond this, they need to reach an even higher level of intercultural understanding, namely, bridging. When learners are making progress with both linguistic and cultural patterns, they find that becoming comfortable switching between languages goes hand-in-hand with switching cultural points of view.

i-4 Bridging

The i-4 level of learning is exponentially more complex than i-3. It is the level at which a tennis player becomes a tennis coach, a cook goes beyond recipes, and a language learner becomes a language teacher. It involves a broadening of perspective beyond one's individual experience—a system-of-systems view, which incorporates more of a meta-perspective. While i-3 thinking is focused on the particulars of a particular system, i-4 thinking involves principles that can be applied more widely. A language teacher at the i-3 level, for example, may give advice based on personal learning experience, since that is how they themselves have found success. At the i-4 level, however, a teacher understands that there is too much variation in language learning to define a “best” approach. Rather, they look for principles or guidelines that describe effective ways to approach learning challenges more generally.

The i-4 level of cultural awareness goes beyond the comparison of any two contrasting cultural worldviews. It seeks organizing principles to understand cultural patterns at a meta-level. While this may include making generalized statements about patterns of cultural difference, it avoids cause-and-effect thinking. For example, at the i-2 level, someone might think that patterns of cultural difference

are the “cause” of behavior, and say, for example, that “Japanese act that way because they are collectivistic.” At the i-3 level, learners realize that labels like this are only meaningful when used to compare patterns to those found in other places. At the i-4 level, learners extend their learning beyond the patterns found in a particular community. At the i-4 level, learners may consider different ways of constructing the concept of collectivism, for example, to see which conceptualization has the most explanatory power.

While this system-of-system level of understanding is described as a form of meta-cognition, DMLL assumes that such knowledge is often intuitive, and may be hard to articulate. Complex cognition can involve a greater ability to explain one's own knowledge, but as new knowledge is internalized, it becomes more automatic and may actually sink beneath conscious awareness. Highly skilled language users may forget the grammar lessons from when they first started studying. Similarly, experienced interculturalists may not have a ready definition for the concept of culture, yet be highly competent interculturalists. The complexity of their knowledge is evidenced by their *expert intuitions*—their ability to manage complex patterns creatively and without a need for conscious calculation (Klein, 1998). Such intuitive knowledge feels natural not because it is simple, but because it functions so smoothly at a high level of complexity (Shaules, 2014).

5. Implications

This article has given a brief overview of the Developmental Model of Linguaculture Learning. This final section will briefly consider some of the implications of this model, set out a conceptual framework to implement this approach in the classroom, as well as suggest ways in which this model could serve as a starting point for research.

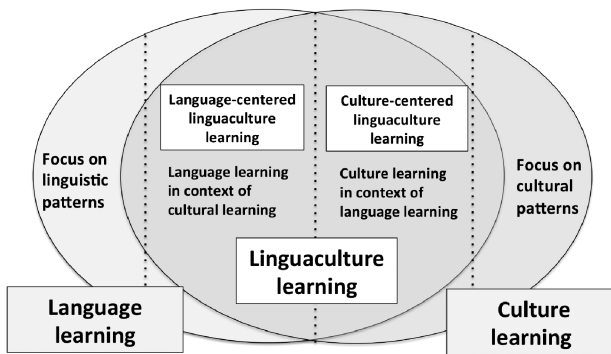


Figure 3. Four zones of linguaculture pedagogy

Language-centered vs. culture-centered pedagogy

The DMLL allows for pedagogy that is focused on learning goals related to linguistic mastery, and also pedagogy focused on cultural awareness. The difference is one of emphasis. This is represented visually in Figure 3, which shows overlapping circles of linguaculture learning. Language-centered linguaculture learning (LC-LL) puts language learning in the foreground, with cultural learning in the background. Culture-centered linguaculture learning (CC-LL) emphasizes cultural learning in the context of foreign language learning. This approach is appropriate when course goals are focused specifically on cultural awareness or understanding. Focusing on both equally would imply alternating learners' attention between the two different elements.

6. The linguaculture classroom approach

Implementing DMLL in the classroom encourages an approach to pedagogy that frames learning in terms of development, growth and complexity, rather than knowledge, skills and mastery. While a detailed description of such an approach is beyond the scope of this article, a Linguaculture Classroom Approach (LCA) could be based on the metaphor of linguaculture learning as a journey—one leading to higher-level learning and an expanded sense of self. Such a conceptualization is consistent with existing

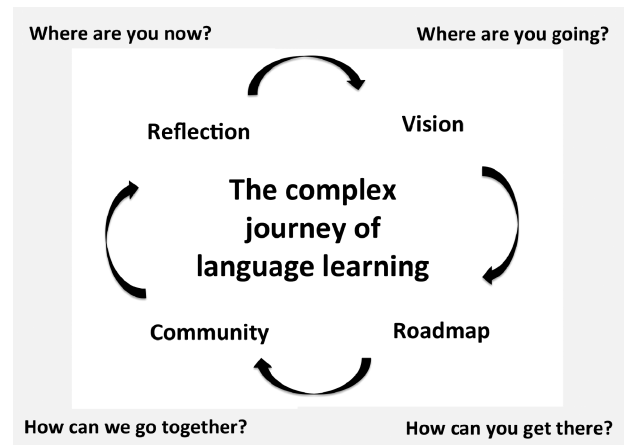


Figure 4. Reflection-vision-roadmap-community

approaches to pedagogy—in particular, the idea of Backward Design, which focuses on defining objectives, and then identifying the evidence that will show progress towards those objectives (Wiggins & McTighe, 2005). A linguaculture classroom approach to pedagogy can be structured around four key elements:

- 1) Reflection (“Where am I now?”)—raise awareness of the learning process, identify resistance, and help learners reflect on their relationship with the foreign linguaculture.
- 2) Vision (“Where am I going?”)—help learners envision a future linguaculture self. Learners need to reflect on the inner qualities they would like to develop as part of the linguaculture learning process.
- 3) Roadmap (“How do I get there?”)—provide learners with a developmental roadmap including the four levels of linguaculture learning. Help them gain awareness of their own learning processes.
- 4) Community (“How can we go together?”)—create a learning community that shares a vision for growth and development through linguaculture learning. Individuals take responsibility for supporting the group, and vice versa.

As shown in Figure 4, these elements, taken together, would constitute one version of a Linguaculture Classroom Approach—one that conceives of the classroom learning space as a zone in which to experiment with foreign linguaculture patterns, an expanded foreign language self, and the development of a more intercultural self, i.e., one that can act as a linguistic and cultural bridge in intercultural contexts.

This model has been introduced as a way to organize pedagogy. In that sense, it is primarily designed for educators. At the same time, students may benefit from understanding different levels of learning, as a way of empowering them and encouraging autonomy. Many learners may feel stuck in their journey of learning—trudging along, lesson after lesson, with no sense of where they are going or why they should expend so much effort. As they learn to engage with foreign linguacultures at higher levels, they will see that language and culture learning are much more than a set of skills or a way to get a job. Linguaculture learning can lead to a transformative experience and an expansion of the self. In that sense, this model is designed for anyone who sees language and culture learning as a form of cultural exploration and personal growth.

7. Growth versus mastery:—a research agenda

Learners at the first two levels of linguaculture learning (encountering and experimenting), tend to experience learning as a need for “mastery” of specific knowledge and skills. The latter two levels (integrating and bridging) tend to be experienced more in terms of growth—as learning that is a dynamic, never-ending process. One area of possible research would test whether an understanding of the levels of linguaculture learning can help learners develop a more growth-oriented view of learning. Pedagogy could focus on helping to reframe students’ understanding of learning itself, so that they are able to see

language and cultural learning in terms of growth and development, rather than as simple mastery of knowledge and skills. Research could then measure the impact of this perceptual shift. It could also test whether learners who tend to see learning in terms of growth experience less cognitive resistance to foreign patterns of linguaculture.

Another area of research could explore whether increased language awareness has an influence on cultural awareness, and vice versa. At issue is whether increased levels of cognitive complexity related to language should be seen as relatively separate or as relatively integrated with the cognitive complexity of cultural learning. Is language awareness fundamentally separate from cultural awareness, or are they different elements of a largely integrated cognitive whole?

8. Conclusion

This article has sketched out a developmental model of linguaculture learning from a theoretical perspective. These ideas are currently being applied to classroom practice in university language education in Japan. Future publications will present the results of these efforts and provide more guidance for teachers interested in this approach. In addition, DMLL will need to be elaborated in more detail. There is a need to clarify the theoretical foundations upon which this model rests and to relate this conceptualization to existing approaches. To make this model of further value, a body of practice must be developed that demonstrates that DMLL can be of use to classroom teachers. Learning outcomes must be compared to existing educational approaches. As with any educational model, the proof is in classroom outcomes, and growth in the minds of learners.

Contact

For more information about DMLL, please contact the author at shaules@juntendo.ac.jp.

References

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Perennial.
- Amodio, D. M., & Mendoza, S. A. (2010). Implicit intergroup bias: Cognitive, affective, and motivational underpinnings. In G. Payne (Ed.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Andersen, H. L., Lund, K., & Risager, K. (Eds.). (2006). *Culture in language learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Ang, S., & Dyne, L. V. (Eds.). (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Bennett, J. (1998). Transition shock: Putting culture shock in perspective. In M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication*. (pp. 215–223) Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–200.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing communicative intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education*. New York: Norton.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Diaz, A. R. (2013). *Developing critical linguaculture pedagogies in higher education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dinges, N. G., & Baldwin, K. D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd edition, pp. 106–123). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Dreu, C. K. W. D., Greer, L. L., Kleef, G. A. V., Shalvi, Michel, S., & Handgraaf, J. J. (2011). Oxytocin promotes human ethnocentrism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 108(4), 1262–1266.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence*. Stanford, CA: Stanford Business Press.
- Fantini, A. (1997a). Language: Its cultural and intercultural dimensions. In *New Ways in Teaching Culture* (pp. 3–15). Alexandria: TESOL.
- Fantini, A. (Ed.). (1997b). *New ways in teaching culture*. Alexandria: TESOL.
- Fantini, A. (2001). *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Paper presented at the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages—Fourth Annual Conference, Foreign Service Institute, National Foreign Affairs Training Center, Arlington Virginia.
- Fischer, K. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K.

- Fischer, & P. Léna (Eds.), *The educated brain* (pp. 127–150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Fischer, K., & Yan, Z. (2002). The development of dynamic skill theory. In R. Lickliter & D. Lewkowicz (Eds.), *Conceptions of development: Lessons from the laboratory* (pp. 279–312). Hove, U.K.: Psychology Press.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477–531.
- Fischer, K. (2009). Mind, brain, and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 2–15.
- Fischer, K., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action and thought. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 313–399). New York: Wiley. (Reprinted from: 6th edition).
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology, and political economy. *American Anthropologist*, 91(2), 295–312.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Taylor & Francis.
- Gaston, J. (1984). *Cultural awareness teaching techniques*. Brattleboro: Pro Lingua Associates.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural competence: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Hanvey, R. (1979). Cross-cultural awareness. In E. C. Smith & L. F. Luce (Eds.), *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp. 46–56). Rowley, MA: Newbury House.
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269–286.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science*, 237(4821), 1445–1452.
- Kim, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. London: Sage.
- Klein, G. A. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2015). Language and culture in second language learning. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 403–416). New York: Routledge.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48–72). New York: Routledge.
- Lund, N. (2001). *Attention and pattern recognition*. East Sussex: Routledge.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Murphy, R. S., & McClelland, N. (2011, March). Adapting the PPP teaching method to Fischer's skill theory. *Kiban Kyouiku Center Journal, University of Kitakyushu*, 10, 119–128.
- Murphy, R. S., & Sin, H. H.-Y. (2014, December). Neuroscientific benefits of including culture and emotion into the second language learning

- classroom: Teaching for the DATC. *Kiban Ky-ouiku Center Journal, University of Kitakyushu*, 20, 53–69.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 16–137.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y., & DeJaeghere, J. (1999). *Assessing intercultural sensitivity: A validation study of the Hammer and Bennett (1998) Intercultural Development Inventory*. Paper presented at the International Academy of Intercultural Research Conference, Kent State University, Kent, Ohio.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2015). Linguaculture: The language-culture nexus in transnational perspective. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 87–99). New York: Routledge.
- Rose, T., & Fischer, K. (2009). Dynamic development: A neo-Piagetian approach. In U. Muller, J. Carpendale, & L. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget* (pp. 400–421). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharifian, F. (2015). Language and culture: Overview. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (3–17). New York.
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: The hidden challenges of global living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shaules, J. (2014). *The intercultural mind: Connecting culture and cognition*. Boston: Intercultural Press.
- Sirois, S., Spratling, M., Thomas, M. S. C., Westermann, G., Mareschal, D., & Johnson, M. H. (2007). *Neuroconstructivism: How the brain constructs cognition*. Oxford University Press: Oxford.
- Sousa, D. (Ed.). (2010). *Mind, brain and education: Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington, Illinois: Solution Tree Press.
- Spitzberg, B. H., & Chagon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Dardorf (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks: Sage.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2014). *Making classrooms better*. New York: Norton.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. New York: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2000). Materials for cultural awareness. *The Language Teacher*, 24(2), 19–21.
- Uchibori, C. (2014). English education in Japan: An analysis of the guidelines for junior high schools. *Studies in Language and Culture*, 23, 16–35.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock, 2nd edition*. Philadelphia, PA: Routledge.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224–228.

Original Article

**Motivational Self-regulatory Capacity in L2 Writing:
Developing a Student Questionnaire in a College English
for Academic Purposes Program**

Junko IMAI¹⁾*

Abstract

Replicating Tseng, Dörnyei & Schmitt's (2006) questionnaire development process of "Self-regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale," the present study develops a questionnaire instrument that assesses motivational self-regulatory capacity (SRC) in second language (L2) writing. The questionnaire was designed based on Dörnyei's (2001) self-motivating strategies framework; it was also validated and evaluated in three phases by collaborating with English as an additional language students in a U.S. college-level English for Academic Purposes (EAP) program.

Items were first gathered in an item pool based on the literature and the written responses from a focus-group free-writing session. The original questionnaire was piloted with 58 former EAP students in the second phase. The number of items was reduced from 40 to 20 after the item analysis. As preliminary results, the present study describes the motivational SRC among former EAP students and discusses issues surrounding motivational SRC's construct for this academic writing context. With careful reflection of the two phases reported in this study, the initial proposal was revised for the third evaluating phase of the newly developed instrument.

Key words

L2 writing, Individual differences, Motivational self-regulatory capacity, Questionnaire development

1. Introduction

The language learning strategies literature popularized in the 1990s was associated with second language (L2) learners' success when using particular strategies. In the last decade, second language acquisition (SLA) researchers gradually shifted focus from strategies to a new individual difference (ID)

variable called self-regulatory capacity (SRC). SRC is defined as individual learners' ability to autonomously control their own learning for positive consequences; it is also considered the driving force that connects learner motivation to their actual learning strategies use (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Skehan, 2005; Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003). In

¹⁾ Faculty of International Liberal Arts, Juntendo University
(Email: j-imai@juntendo.ac.jp)

* Corresponding author: Junko IMAI

[Received on October 9, 2015] [Accepted on January 8, 2016]

other words, they are interested in the process where individual L2 learners use strategies in order to actively learn and to achieve their target language attainment.

About a decade ago, Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) developed a questionnaire to assess Taiwanese EFL learners' capacity to self-regulate their motivation in vocabulary learning, calling it the "Self-regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale" (SRCVOC). The questionnaire was designed based on Dörnyei's (2001) theoretical framework of self-motivating strategies, and the scale was validated in three study phases. By recording the procedures for questionnaire validation, the authors suggested that other researchers should develop similar scales for different language learning domains.

Responding to Tseng et al. (2006), this study replicates their scale design and validation processes by choosing L2 academic essay writing as the domain and develops a questionnaire that evaluates motivational SRC for English as an additional language students in a U.S. college English for Academic Purposes (EAP) program. While writing teachers often coach L2 learners to use various learning strategies, the ultimate outcome greatly depends on how individual learners use these strategies beyond their writing courses. Understanding SRC is therefore beneficial to teachers and researchers, especially when they want to use effective strategy training to help learners become more autonomous.

2. Literature Review

2.1. Self-regulation, strategies and motivation

While self-regulation has been widely discussed among educational psychologists with socio-cognitive perspectives (Bandura, 2002), it is still a relatively new ID variable in SLA (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Skehan, 2005). Although socio-cultural perspectives criticize self-regulation as the sole

level of regulation (Lantolf & Thorne, 2007), self-regulation seems to have gained increased interest due to the paradigm shift from learning strategies to motivation in ID research (Dörnyei, 2005).

In L2 learning strategies literature, it is often reported that strategies successful learners choose are different from those chosen by weak learners (e.g., Chamot, 2001; Mitchell & Myles, 2004). However, Cotterall (1995, 1999) suggests that due to ongoing experiences, learners may change their learning strategies when they are cognitively ready. Similarly, Victori and Lockhart (1995) noted how weak learners' misconceptions or faulty beliefs about learning lead to their unsuccessful learning outcome. Here, language teachers' role is to provide learners with sufficient training to use learning strategies for their needs, but L2 learning strategy researchers did not address how learners' cognitive readiness or potentials could be enhanced or how their misconceptions could be removed.

On another front of ID research, some researchers have proposed strong connections between learning strategies and motivation including desire, effort, and satisfaction. With strong motivation, learners would engage in autonomous learning to achieve their goal by choosing strategies that best fit their learning styles; this may eventually lead the learners to be more independent, successful, and autonomous (Gardner & MacIntyre, 1993). In relation to this, Oxford and Nyikos (1989) pointed out the reciprocal relationship between motivation and learning strategies, noting that high motivation leads to increased usage of L2 learning strategies. In line with these insights, motivation research also experienced a paradigm shift. While traditional motivation researcher tried identifying individual learners' motivation as a product (Gardner, 1985), recent motivation researchers largely try to understand the processes where L2 learners become and stay motivated in order to acquire their target languages

(Dörnyei & Ottó, 1998). This process-oriented approach on motivation considers learner motivation as something that evolves over time and that all motivation levels are related. This is where motivational SRC is executed and self-motivating strategy training can take place (Dörnyei, 2001). In this process, self-regulation or action control sustains L2 learners' executive motivation at the actional stage.

The present study takes this process-oriented position and examines "the degree to which individual learners are active participants in their own learning" (Dörnyei, 2001, p. 191); it also assumes that L2 learners' SRC is a potential that L2 instruction can elicit through individualized strategy training.

2.2. Assessing self-motivational capacity

The self-regulation study is also located in another paradigm shift of L2 IDs literature, namely that questionnaire use has moved from research to educational purposes. In order to best promote self-motivation in language learners when choosing appropriate learning strategies, Dörnyei (2001) recommends to periodically investigate learners' perspectives in actual classrooms through questionnaires, rather than simply using the questionnaire for research. This helps teachers to identify better approaches to meet learners' needs and to assist them in raising their awareness of desirable strategies. Self-regulation research (not limited to L2 studies) often uses questionnaires as the main instrument, while some researchers try to understand the participants' responses qualitatively (e.g., Bown & White, 2010).

Because self-regulation has gained attention in the last decade, the only well-known L2 questionnaire to date is Tseng et al.'s (2006) SRCVOC. The theoretical framework they used was Dörnyei's (2001) five facets of self-motivating strategies which was based on Julius Kuhl's Action Control Theory (Kuhl, 1992, 2002). These facets were

namely (a) commitment control regarding original goal commitment; (b) metacognitive control for concentration and avoidance of procrastination; (c) satiation control to eliminate boredom and increase interests to the task; (d) emotion control to manage disruptive emotional states or moods; and (e) environmental control to eliminate negative environmental influences.

By choosing vocabulary learning as the focus, the researchers developed the questionnaire through three validating steps. First, the researchers generated 45 questionnaire items by reviewing studies on vocabulary learning strategies and conducting focus group interviews with two groups of Taiwan-based university students. Then, the researchers piloted the 45 items with 192 college-level EFL students in Taiwan for item analysis, which helped reduce the number of items. Finally, they evaluated the final 20-item questionnaire with 172 senior high school EFL students in Taiwan. By performing confirmatory factor analysis, the researchers proved the reliabilities and validity of their newly developed questionnaire instrument. They recommend researchers to develop similar instruments by choosing a particular learning domain to increase the validity of the self-regulation construct. The present study thus replicates Tseng et al.'s (2006) procedures in developing the SRCVOC questionnaire by choosing another L2 learning and teaching domain.

2.3. Writing strategies and self-regulation

This study chose academic essay writing as the focused domain. While quite a few studies exist on writing strategies and self-regulation in first language (L1) composition literature, not much research on these topics is found for L2 writing.

Both L1 and L2 studies on academic writing strategies began by focusing on identifying the strategies used by successful writers. For example, Hart-

ley and Branthwaite (1989) surveyed 88 British psychologists who had a profound amount of publications; they then identified the writers' habits and attitudes toward their regular academic writing. On the other hand, Torrance, Thomas, and Robinson (1994) surveyed 101 graduate social science research students in British universities and reported their planning of writing, rather than how they combined multiple writing strategies, led to their successful outcome. The above studies were predominantly descriptive in nature, without touching much on L2 instruction.

There are many self-regulation studies on L1 academic writing (Graham & Harris, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007; Zimmerman & Bandura, 1994), and all these studies were influenced by socio-cognitive perspectives. For example, Zimmerman and Bandura (1994) examined the relationship between "self-regulatory efficacy" with various attitudinal and performance scales gathered from 95 L1 English students in U.S. college composition courses. They found that the students' scores on their self-regulatory efficacy inventory correlated with their scores on two other attitudinal scales (i.e., grade goals and self-evaluative standards). They found no correlation in efficacy scores between two performance scales (i.e., verbal aptitude and final grades). Their findings indicate that self-regulation strongly related to other aspects of learner attitudes, but was not connected to learners' performance saliently.

In L2 writing contexts, there are only a limited number of strategy studies, but some existing L2 writing strategies studies suggest new perspectives. For example, Cohen and Brooks-Carson (2001) reported possible transfers between academic writing in two languages by administering a questionnaire with 39 college students who were English-speaking learners of French. Petrić and Czár (2003), on the other hand, emphasized the importance of questionnaire validation combined with qualitative inquiries.

These suggestions should be incorporated in the questionnaire development process of this study.

In reviewing IDs in L2 writing, Kormos (2012) recently introduced SRC as L2 learners' capacity and process to manage their own thoughts, emotion, and behavior. She further explained that self-regulation puts learners' affect into action for better learning through effective learning strategy use.

As currently there is no questionnaire instrument that measures motivational SRC in academic essay writing regardless of task importance in higher education, the present study replicates Tseng et al.'s (2006) questionnaire development in this domain.

3. Organization & Method

As self-regulation, motivation, and L2 writing are all process-oriented in nature, this study will also be reported in a process-oriented manner, instead of following the format of typical IMRD research papers. Instead of calling the following section as the results section as research papers normally do, I will call the section as the questionnaire development and report the first two phases of the development, describing detailed procedures and results at the same time.

The questionnaire was developed in Fall 2011. The intended use of this instrument is to assess individual learners' SRC in L2 academic essay writing. As this is a questionnaire validation study, the current study does not project specific research questions as is normally expected in quantitative research. Instead, it describes how I designed the questionnaire and ensured its validity; discuss how the instrument can be further developed; and explore potential pictures of motivational SRC for learners in college EAP programs in the United States.

Although this study initially planned reporting all three phases, this paper mainly reports on the first two phases namely (a) developing item pools from

student-initiated data; and (b) conducting item analyses after piloting an initial questionnaire with a learner group. For all statistical computations in these two phases, I used the Statistical Package for Social Science (SPSS) for Windows Student Version 18.0.

The final phase of this questionnaire development is (c) evaluating the instrument with a larger L2 learner body, which will be reported in my future research. In the conclusion section, I will discuss how the questionnaire can be further developed for the third phase and concerns that emerged for the final stage. Finally, I will describe revised proposal for the third phase of this study.

4. Developing the item pool (Phase 1)

In order to write the scale items for this study, I first developed the item pool and reviewed three different sources: (a) the final 20 items in Tseng et al. (2006); (b) lists of self-motivating strategies in Dörnyei (2001); and (c) questionnaire studies on self-regulation (Zimmerman & Bandura, 1994) and writing strategies (Cohen & Brooks-Carson, 2001; Hartley & Branthwaite, 1989; Petric & Czár, 2003; Torrance et al., 1994). I first rephrased Tseng et al.'s (2006) items for essay writing. As this study replicates Tseng et al.'s (2006) work, the item pool for this study also assumed that the questionnaire would measure the same five facets of motivational SRC suggested in Dörnyei (2001). I then added 30 items relevant to the subscales based on the other sources. While items were initially drawn from the literature, in order to include the voice from the target population of L2 learners, I asked 15 students to brainstorm ideas on how they control their motivation. The students attended an intermediate writing course in the EAP program and were asked to brainstorm their ideas through free-writing prompts adapted from Tseng et al. (2006). After explaining the study purpose, I randomly distributed the five

different prompts to the students. For each topic, three different students brainstormed ideas based on their experiences. The information elicited through this activity was used to narrow down items relevant to this focused context from 50 to 40 items.

The questionnaire was designed to ask respondents to tick one option that best described their academic essay writing experience, using a Likert-type attitude scale, which ranged from “1: strongly disagree” to “6: strongly agree.” In addition, it also asked respondents to fill out four kinds of profile information (i.e., their major, the last writing course, and the year they completed the English requirements, current university status) as well as an open-ended question, “how do you control your motivation for academic writing?” The questionnaire was prepared online for the convenience of the intended participants in the phase 2 and the actual questionnaire administration was scheduled toward the end of semester (i.e., late November, the end of the Fall 2011 semester).

5. Piloting the instrument (Phase 2)

5.1. Participants

Participants in the second phase of this study were 56 L2 students who finished the EAP program's writing courses (intermediate, advanced-undergraduate, advanced-graduate) in Fall 2007 to Spring 2011. This population was chosen as they were similar to the target population in phase three (i.e., current students in the program's writing courses).

Of the 56 participants, two students finished their writing requirements in Fall 2007, 12 in 2008, 13 in 2009, 16 in 2010, and 10 in Spring 2011 (three did not specify whether they actually finished the requirements or not). More than half of the participants ($n = 30$) completed the advanced level graduate writing course, while the other half ($n = 22$) finished their requirements by completing the ad-

vanced level writing course for undergraduate students. As most students who finished the intermediate level writing courses are normally required to attend one of the two advanced courses, only two participants (who were in the EAP program as exchange students) reported they left the program after finishing the intermediate course. In terms of their academic status, 31 participants were in the graduate program, while 19 of them were in the undergraduate program. Three participants reported that they already finished their degree programs.

Many of the participants ($n=24$) were social science and humanities majors (e.g., anthropology, communication, education, linguistics, music, social work, sociology, political science, psychology) and a substantial amount ($n=13$) were business majors (e.g., accounting, economics, finance, marketing, business administrations, travel industry management). Ten of the participants were science majors (e.g., agriculture, environmental studies, biology, marine studies, medicine, plant pathology, public health) and there were five participants majoring in engineering disciplines (e.g., bioengineering, civil engineering, computer science).

5.2. Procedures

Participants were recruited anonymously through a solicitation email forwarded by the program's director on November 25, 2011; the second solicitation was sent on December 1, 2011 to recruit more participants. Participants who agreed to answer an online questionnaire visited the website link provided in the emails; they responded to 40 items as well as four profile questions and one open-ended question at the end. Out of 510 initial contacts, 58 participants responded to the online questionnaire by the time the link was closed on December 7, 2011, resulting in 11.37 percent of the response rate. Two participants were excluded for statistical analyses for this study because they left the questionnaire with more than

one third of the items unanswered, resulting in a sample size of 56 (original sample: $n=59$).

5.3. Descriptive Statistics

Before conducting the item analysis, the descriptive statistics were computed for all items in order to observe the data's appearance. Table 1 provides the descriptive statistics for the 40 items, arranged based on the mean sizes (from large to small). These descriptive statistics indicate that the participants' responses range from four to five on the six-point Likert scale and that all of the means fell within a neutral point between 3.55 and 4.92.

While most of the items seemed to have normal distribution curves, their means, medians, and modes suggested the distribution of the participants' responses for Item 40 ($M = 4.92$, $Mdn = 5.00$, $Mode = 6$) were somewhat unique. Another thing I noticed was that many items related to the commitment control were scored higher, while those on the metacognitive and emotional controls tend to be scored lower. Many items on the environmental and satiation controls were located in the middle of the table. It was hard to identify any other tendencies from the statistics; it was thus necessary to conduct an item analysis to eliminate any unreliable items.

5.4. Item Analysis

By following the steps conducted by Tseng et al. (2006), two kinds of item analysis were performed: Extreme Group Method and Corrected Item-Total Correlation. First, the Extreme Group Method was conducted to observe if each item discriminated the participants well between the upper 33 % and the lower 33 % of the total test scores (i.e., a sum of each participant's scores on 40 items). I conducted an independent samples t -test for each item to see its item discrimination. Three items (7, 23, and 26) did not discriminate participants reasonably well with $p > .05$. Next, I performed the Corrected Item-Total Correlation Method for each of the five sub-

Table 1. Descriptive Statistics Ordered by Means

Item#. Statement. [Assumed Construct]	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
40. I look at a sample or model written by a more proficient writer. [Com]	4.92 (1.16)	12. I can find ways to make compromise in the environment that I am situated. [Env]	4.25 (.84)
26. I review the requirements of the essay in my writing process. [Com]	4.91 (.89)	33. When the topic holds little interest for me, I can find ways to motivate myself to write a paper. [Sat]	4.23 (1.15)
16. I persist until I reach the goals that I make for myself. [Com]	4.70 (1.03)	20. When I find problems in my learning environment, I ask someone else for help. [Env]	4.19 (1.29)
24. I believe I can overcome all the difficulties related to achieving my learning goals. [Com]	4.58 (1.08)	11. I have special techniques to keep my concentration focused. [Met]	4.18 (1.11)
8. I keep in mind what this essay brings to me when I successfully finish writing. [Com]	4.45 (1.05)	19. I have special techniques to control my emotion. [Emo]	4.13 (1.13)
21. I remind myself why I am writing this essay. [Com]	4.33 (1.22)	10. I have special techniques to achieve my learning goals. [Com]	4.13 (1.06)
9. When pressure gets to me, I try to recall something positive. [Emo]	4.46 (.95)	2. I feel satisfied with the methods I use to reduce the stress of essay writing. [Emo]	4.07 (1.11)
39. I look for a good learning environment. [Env]	4.81 (1.03)	36. I am confident that I can overcome any sense of boredom. [Sat]	4.04 (1.14)
35. I am aware that the learning environment matters for my writing process. [Env]	4.66 (.90)	28. I have special techniques to keep myself interested in the topic. [Sat]	4.04 (1.03)
3. I arrange the environment that forces me to start working on the essay. [Env]	4.46 (1.13)	27. I have special techniques to arrange my learning environment. [Env]	4.02 (1.05)
22. I believe my learning environment helps me to write a good essay. [Env]	4.42 (1.21)	14. I share my stress with someone else to elicit their help. [Emo]	4.02 (1.26)
17. I give myself regular self-reminders of the deadline. [Met]	4.73 (1.08)	32. When I feel anxious about my essay, I cope with this problem immediately. [Emo]	3.96 (1.14)
38. When I have problems writing the essay on time, I ask someone else for their advice. [Met]	4.43 (1.22)	5. When the novelty of the topic is gone, I can continue working on the essay. [Sat]	3.95 (1.17)
15. I choose interesting and meaningful topics for me to avoid the boredom. [Sat]	4.65 (1.08)	25. I know how to keep working on the essay, avoiding reoccurring distractions. [Met]	3.95 (1.16)
7. When I get bored with my topic, I talk with someone else. [Sat]	4.46 (1.24)	13. When I find myself thinking about other things, I can refocus my concentration on writing. [Met]	3.93 (1.20)
29. When I feel bored, I try to take a different approach to write the essay. [Sat]	4.33 (1.12)	34. I think my methods of controlling the writing timeline are effective. [Met]	3.91 (1.15)
31. I know how to arrange the environment to make learning more efficient. [Env]	4.31 (1.26)	4. When I feel stressed about the essay, I know how to reduce this stress. [Emo]	3.85 (1.22)
37. When feeling bored with writing an essay, I know how to adjust my mood. [Sat]	4.31 (1.02)	18. I have special techniques to avoid postponing my writing task. [Met]	3.84 (1.15)
1. I think my methods of controlling my concentration are effective. [Met]	4.30 (.91)	30. I talk with someone else about the reasons why it is important to write this essay. [Com]	3.75 (1.39)
6. When I am too anxious to write the essay, I can find ways to overcome the problem. [Emo]	4.27 (1.07)	23. When I feel stressed about essay writing, I simply keep writing. [Emo]	3.44 (1.32)

Note: Assumed constructs: Commitment Control (Com); Metacognitive Control (Met); Satiation Control (Sat); Emotion Control (Emo); and Environment Control (Env).

scales. The decision to delete the items was made (a) when the correlation between the item and the respective subscale was below .40 and (b) if the deletion of that item increased Cronbach's alpha for the respective subscale. Five items (7, 14, 23, 26, and 38) failed both criteria. These five items were subsequently deleted.

To further reduce the number of items, I reviewed the contents of all items (including the deleted ones) by returning to the item pool. Three of the deleted items (38, 7, and 14) asked participants whether they would seek for others' help in respective situations; two other items (20, 30) were also about others' help. In addition, I noticed two other deleted items (23 and 26) because of the participants' weak discrimination when they were asked whether they use specific self-motivational strategies. Six additional items (3, 8, 9, 15, 17, 40) fell in the criteria. A decision was made to exclude these eight items.

With the remaining 27 items, the internal reliability analysis was conducted for each subscale by computing Cronbach's Alpha coefficients. The item reductions continued in order to create the most coherent scales with higher internal consistencies. Seven items (2, 5, 12, 13, 25, 33, and 25) either asked the participants about two different aspects of their strategy use or were complexly worded with more than two phrases. As these items might have confused the participants, I considered deleting them by carefully examining each item's relationship to the respective subscales.

By following Tseng et al. (2006), I decided to retain four items per subscale, resulting in a total of 20 items for the final version of the motivational SRC scale for academic essay writing (see Table 3 in the later section). Table 2 presents the reliability of five subscales of motivational SRC in academic essay writing. The mean Cronbach's Alpha coefficient was .83 and all of the individual subscale coefficients were above .70.

Table 2. Internal Consistency Reliability of the Subscales in the Second Study Phase

Self-regulatory Capacity	Remained Items	Cronbach's Alpha
Commitment Control	10, 16, 21, 24	.80
Metacognitive Control	1, 11, 18, 34	.84
Satiation Control	28, 29, 36, 37	.88
Emotion Control	4, 6, 19, 32	.79
Environment Control	22, 27, 31, 39	.87

6. Preliminary exploration of motivational SRC

6.1. Uni-dimensionality of the scale

Although not initially planned, I explored the uni-dimensionality of the final scale by performing Exploratory Factor Analysis through Principle Axis Factoring (PAF) on the remaining 20 items. The alpha level was set at $p < .05$. A sizable number of correlations were higher than $r = .32$ (Tabachnick & Fidell, 1996). Though the PAF reported four factors loaded with eigenvalues greater than 1, the first factor explained 53.29 % of the item variance with eigenvalue of 10.66, opposing to 1.34 for the second largest factor. This indicates that the uni-dimensionality of the scale measured by the 20 items and what those 20 items measure would be interpreted as the motivational SRC in academic essay writing. Table 3 shows factor loadings on the first unrotated factor of each item in each subscale.

6.2. Motivational SRC among former students

To determine an overall tendency of motivational SRC among the students who completed the EAP program, I computed means of subscale scores as subscales of five motivational SRC constructs in ac-

Table 3. Factor Loadings on One Unrotated Factor Factor 1

	Factor 1
10. I have special techniques to achieve my learning goals. [Com]	.784
16. I persist until I reach the goals that I make for myself. [Com]	.697
21. I remind myself why I am writing this essay. [Com]	.658
24. I believe I can overcome all the difficulties related to achieving my learning goals. [Com]	.737
18. I have special techniques to avoid postponing my writing task. [Met]	.751
11. I have special techniques to keep my concentration focused. [Met]	.772
1. I think my methods of controlling my concentration are effective. [Met]	.599
34. I think my methods of controlling the writing timeline are effective. [Met]	.712
28. I have special techniques to keep myself interested in the topic. [Sat]	.748
29. When I feel bored, I try to take a different approach to write the essay. [Sat]	.702
36. I am confident that I can overcome any sense of boredom. [Sat]	.811
34. When feeling bored with writing an essay, I know how to adjust my mood. [Sat]	.783
4. When I feel stressed about the essay, I know how to reduce this stress. [Emo]	.676
6. When I am too anxious to write the essay, I can find ways to overcome the problem. [Emo]	.696
19. I have special techniques to control my emotion. [Emo]	.610
32. When I feel anxious about my essay, I cope with this problem immediately. [Emo]	.740
27. I have special techniques to arrange my learning environment. [Env]	.787
22. I believe my learning environment helps me to write a good essay. [Env]	.726

31. I know how to arrange the environment to make learning more efficient. [Env] .801

39. I look for a good learning environment. [Env] .496

Note. Extraction Method: Principal Axis Factoring. Assumed constructs: Commitment Control (Com); Metacognitive Control (Met); Satiation Control (Sat); Emotion Control (Emo); and Environment Control (Env).

Table 4. Subscale and Scale Score Means for Former Students of the Advanced Courses

	Completed EAP writing course		<i>t</i>	<i>df</i>
	Adv. GR (n=30)	Adv. UG (n=22)		
Commitment Control	4.72 (.73)	4.03 (.94)	2.95**	50
Metacognitive Control	4.29 (.82)	3.71 (.91)	2.41*	50
Satiation Control	4.46 (.79)	3.81 (1.01)	2.56*	50
Emotion Control	4.38 (.78)	3.65 (.84)	3.25**	50
Environment Control	4.61 (.86)	4.03 (1.10)	2.15*	50
Motivational SRC	4.49 (.72)	3.85 (.83)	2.99**	50

Note. * = $p < .05$, ** = $p < .01$. Standard Deviations appear in parentheses next to the means.

ademic essay writing. The 56 former EAP students had a mean of 4.43 ($SD = .86$) for their commitment control subscale scores; a mean of 4.05 ($SD = .88$) for their metacognitive control subscale scores; a mean of 4.17 ($SD = .92$) for their satiation control subscale scores; a mean of 4.07 ($SD = .89$) for their emotional control subscale scores; and a mean of

4.37 ($SD = .97$) for their environment control subscale scores. While all of the five subscales fell between four (slightly agree) and five (agree), participants scored relatively lower for metacognitive and emotional control subscales compared to the commitment and environmental control subscales. This tendency may indicate the general picture of L2 students who pursue their degrees in an American university.

With the information provided through the computation of the means, I computed a mean of means of the five subscales as the scale score of the motivational SRC for each participant. As a group, the mean of the scale was 4.22 with the standard deviation of .80. This scale scores were distributed nearly close to normal; this may indicate the possibility to treat motivational SRC as an individual difference variable.

Finally, I explored the relationships between the motivational SRC and the learner profile criteria (e.g., the last writing course they attended, current majors, and current academic status). As the last EAP course divided the participants clearly into two advanced groups, I performed an independent samples t-test for each subscale and scale score. The results indicate that the graduate students who completed the advanced course scored higher than those who completed undergraduate advanced courses (Table 4).

7. Discussion

The present study revealed four issues that should be accounted for when developing and validating the questionnaire in my future research.

First of all, involving learners in the process of questionnaire development is essential. In Tseng et al. (2006), the researchers conducted two focus group interviews with students to develop their item pool before reviewing the literature. In the present study, I conducted a free-writing session with 15 participants in order to see what aspects of self-mo-

tivation strategies would be validated in this research context after potential items were gathered. The information from the participants greatly informed me about what appeared significant to the target learners. The present study also had an open-ended question; the participants' comments also informed me of the overlooked motivational SRC aspects in this context. Particularly, many respondents used their experience as former students and left comments about their needs and requests for strategy training in the EAP program.

At the same time, ideas from the participants have suggested that Dörnyei's (2001) five facets of the motivational SRC are unclear. In many cases, the learners combined some of the controls (particularly emotion and satiation controls), and they often reported external solutions (e.g., asking for help for others, choosing topics of their interests, learning goals, and changing environments). If I had another chance to repeat the first two research phases, I would involve learners in the different stages of item analysis. For example, before the piloting phase, the study could have asked learners to review the final item selection. Also, while reducing the number of items, results of the second phase could be reviewed by the participants retrospectively. In all cases, the data could be analyzed qualitatively in more systematic ways and reporting such phases would be significant for future questionnaire development and validation studies.

Secondly, the present study attempted to follow the procedures described in Tseng et al.'s study as fully as possible. Two methods of item discrimination analysis reported here identified different numbers of unreliable items; on one hand, it is useful to identify the least reliable items in multiple methods. On the other, the results suggested that we should be careful in choosing discrimination methods and deleting items for the item analysis. Also, although the reliability analysis identified items that did not cor-

relate with other items intended for the same subscale, the selection of the remaining items was predominantly subjective. In the present study, I later noticed that I deleted items asking the participants about aspects other than self-regulation and particular strategy uses, as well as complexly worded items. This experience tells me two issues. One, items could have been added in the item pool more carefully. Two, although it might be somewhat overlapping, the SRC questionnaire should ask respondents about general tendencies on how they deal with situations, while traditional learning strategy questionnaires have simply asked L2 learners whether they use particular learning strategies that researchers assumed to be beneficial.

While most of the present study's procedures were similar to the original study, I observed the data by computing the descriptive statistics before conducting further statistical computations. I assumed looking at the order of the means at glance did not tell anything about the data; however, mean orders already indicated me about the tendencies of the focused population (e.g., higher scores on commitment control subscales) and possible weaknesses of the questionnaire (e.g., lower reliabilities of the emotion control subscales) that became significant in the later stages of the item analysis. Thus, the initial level of statistics should not be ignored, as it would inform researchers about the next phases of item reduction.

Thirdly, although half of the items in the present study were a rephrased version of the final items of Tseng et al.'s SRCVOC questionnaire, some of the items turned to be unreliable in the present study. This could be related to differences in learner populations and contexts (i.e., EFL learners in Taiwan and EAP graduates in a U.S. university) or learning domains (i.e., vocabulary learning and academic essay writing). In the present study, it is assumed that many of the participants were quite motivated to learn their target language in a context where Eng-

lish is regularly used, despite how some learners score lower than their peers. Also, as seen in the differences in subscale as well as scale means of SRC computed using the remaining 20 items, the graduate students in this study scored much higher than undergraduate students in all areas. Reflecting on these results, questions that should be investigated further would be (a) whether motivational SRC is robust individual learner trait or something that can be enhanced through appropriate strategy training; (b) whether motivational SRC is interrelated with other ID variables (e.g., personality and maturity); and (c) if self-regulation is identified as an ID variable, what approaches could be taken for weak or less self-regulated language learners. These should be explored in the next phase. Also, the questionnaire could be evaluated in various contexts including US EAP programs, Taiwanese EFL contexts, or even in Japanese college EFL classrooms.

Finally, in terms of the logistics of questionnaire administration, the online questionnaire has both advantages and constraints. By administering the questionnaire online, the present study was able to reach out to the graduates of the EAP program who already left the program. However, it did not ensure a high response rate. Furthermore, some technical issues occurred, which prevented me from drawing the respondents' attention to the salient issues I wanted them to focus on. The choice between online and paper-based questionnaire might be an unavoidable problem, but for the next phase, I would carefully choose the media depending on how accessible I am to the intended participants for the study.

8. Conclusion

Findings from the present study contribute to the existing knowledge about L2 learners' motivational SRC as an ID variable and how this capacity is associated with their task motivation, as suggested by Dörnyei (2001). Making a bridge between motiva-

tion and learning strategies literature, this study provides practical implications regarding the role of instructed SLA in assisting individual learners to take ownership of their own learning. Furthermore, the study described the importance of qualitative data, as it can often drive item developments; the study also highlighted the importance of validating questionnaire instruments before conducting the main study in order to gain confidence in the statistical reports.

Developing a reliable instrument also benefits teaching professions because it helps them understand the research context and the nature of students' evolving motivational SRC due to international study experiences.

Notwithstanding the potential significance of this research, this study also has potential limitations. While Tseng et al. (2006) had nearly 200 participants each for their second and third phases, I only received 56 valid responses out of 510. Thus, I expect the maximum number of participants for my third phase would be 100, which is the minimum sample size for the structural equation model with five constructs. Also, SRC may change over time and by contexts; L2 students in EAP programs might therefore be a special group of learners who are highly motivated to write academic essays (as compared to EFL learners in non-English speaking countries such as Taiwan and Japan). To further understand the concept of motivational SRC, results from the questionnaire instrument should always be triangulated with other data sources (e.g., interview, observation, and linguistic analysis).

As the final stage of this questionnaire development and validation, the study should evaluate the newly developed instrument with a larger population (approximately 100 students) in a similar EAP context. Using another statistical software, SPSS Amos, I will first conduct confirmatory factor analysis (CFA) based on the structural equation modeling

(SEM). I will then examine whether the underlying latent construct of the motivational SRC in academic essay writing is a general factor in five sub-dimensions as Dörnyei (2001) suggested. I will subsequently evaluate the dimensionality by examining the measurement model fit; this would be done by observing several fit indices examined in Tseng et al.'s (2006) study. If the hypothesized model is confirmed through these indices, the final motivational SRC construct in academic essay writing will be presented as a path model with the factor loadings of five subscales. Finally, as I reported earlier as a preliminary result, I will perform an exploratory factor analysis (EFA) by computing PAF loadings to ensure the final instrument's uni-dimensionality.

Beyond the final evaluation stage, the present study will fit in my concurrent investigation on L2 writers' task motivation. Dörnyei (2005) proposed three interrelated mechanisms in the task processing system, namely task execution, task appraisal, and action control. For example, by conducting a needs analysis in the participating EAP program, I recently designed a series of writing tasks to train students to provide peer feedback on essay writing within the task-based language teaching (TBLT) framework. I consider peer feedback as one of the strategies to create life-long, autonomous writers. In a concurrent study, I intend to examine task motivation particularly on L2 writing peer feedback from multiple perspectives including interactionist SLA, sociocultural theory, and socio-cognitive theory. To fully examine the task processing mechanisms, I will need to collect written and oral data (for task execution) as well as self-reported data either through a small-scale questionnaire or interview (for task appraisal) in addition to this questionnaire (for action control).

Acknowledgements

This paper was originally written for a doctoral seminar on Individual Differences in Second Lan-

guage Acquisition at University of Hawai'i at Mānoa in 2011 and was revised further, updating the literature, for this publication. I express my greatest gratitude to Dr. Richard Schmidt for his sincere comments on my original work before his retirement, to Dr. James Dean Brown for his statistical consulting and to the study participants. I also thank anonymous reviewers of this journal for suggestions for further improvements of this manuscript.

References

- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290.
- Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432–443.
- Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25–43). New York: Longman.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169–188.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493–513.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2005). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.
- Hartley, J., & Branthwaite, A. (1989). The Psychologist as Wordsmith: A Questionnaire Study of the Writing Strategies of Productive British Psychologists. *Higher Education*, 18(4), 423–452.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403.
- Kuhl, J. (1992). A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97–129.
- Kuhl, J. (2002). A functional approach to motivation: The role of goal enhancement and self-regulation in current research on approach and avoidance. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 239–268). Boston: Kluwer Academic.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Explaining second language acquisition* (pp. 201–224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London, England: Oxford University Press.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed. ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1994). The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Sciences. *Higher Education*, 27(3), 379–392.
- Tseng, W.T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–235.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.

研究論文

現象の多面的理解を支援する「コンテクスト間の移動」
に関する一試論

ーグローバル市民性の醸成に向けてー

An Exploratory Study of “Context Shifting” for Understanding
Multifaceted Aspects of Phenomena:

Toward the Cultivation of Global Citizenship

石黒 武人^{1)*}

Taketo ISHIGURO^{1)*}

Abstract

This theoretical paper explicates a form of “multifaceted understanding of phenomena” that is required in this globalized society and the concept of context shifting (CS) as a cognitive tool for attaining a multifaceted understanding of phenomena. Context shifting is an intentional cognitive frame shifting and a subsequent empathic praxis, with an emphasis upon the role of context. The present paper explains CS in detail, and includes a diagram showing how CS can be used to shift to different levels of contexts: macro-contexts, mezzo-contexts, and micro-contexts. Specific examples are intertwined in the explanations of CS to illustrate the ways in which using CS results in a multifaceted understanding of phenomena. Multiple and systematic shifts to varied contexts, triggered by CS, can lead people to see multiple and dynamic aspects of oneself, others, and phenomena. As a result, people can avoid stereotypical, static, and often negative interpretations of phenomena based on limited exposure to other cultures and unfamiliar phenomena. With regard to ongoing globalization, this paper examines how CS can contribute to the cultivation of global citizenship through the development of a multi-faceted understanding of phenomena.

Key words

多面的現象理解、コンテクスト間の移動、意図性、グローバル市民性
A multiple understanding of phenomena, Context shifting, Intentionality, Global citizenship

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

* 責任著者 : 石黒 武人

[October 9, 2015 原稿受付] [December 7, 2015 掲載決定]

1. 本論考の背景および目的

現代社会において要請されている国際(的)な教養の一要素として、個人の目の前に立ち現れる現象に関する多面的な理解がある。多様な人びとによって構成されるグローバル化した社会においては、「人と人を結びつける社会関係資本」(稲葉, 2011, p. iii)を構築するために、社会の構成員のさまざまな立場・観点から捉えられた現象の意味、そして、それらの間に生まれる複層的な関係性を理解する意識と能力が必要とされている。

しかしながら、現実には、多くの人びとが、現象を理解する際、ほぼ無意識のうちに、特定の限られたコンテキスト(物理的環境、社会・文化的な規則、規範、当事者間の共有知識や対人関係など)のなかで現象を単純化、矮小化して解釈してしまうことがある。場合によっては、否定的な解釈が前景化され、その結果、不信感、摩擦、対立、そして紛争につながっている。

もちろん、現象を単純化して捉える人びとがいる一方で、眼前に立ち上がる「他者」を含む現象を多様な観点から捉え、現象の多面的な理解を実践し、摩擦や対立を解消するために努力を続ける人びともいる。したがって、本稿は、人間全般について、常に現象を単純化、矮小化して捉える、という前提に立つものではなく、多様で異質な他者、不慣れな現象を目の前にした人びとが、無意識的に単純化した認知プロセスに陥ってしまうケースを想定している。本稿では、その認知プロセスから脱却し、達成される「現象の多面的理解」のあり様について論じ、さらに、そうした理解の実現にとって有効な一助になりうる「コンテキスト間の移動」という考え方を提示するものである。

多様な他者との関わりを端緒とする、現象の単純化と否定的解釈の前景化は日常的に観察される。たとえば、ある日本人が、たまたま電車で遭遇したアジア系の外国人観光客を見ながら、東京・秋葉原で大量の買い物をし、禁止区域で路上喫煙をするテレビで報じられる外国人

観光客の様子を直ちに想起し、買い物が日本にもたらす経済的側面や、「マナー違反」といった道徳・文化の側面という2つの限定的なコンテキスト(共有知識)で、他者(外国人観光客)を理解し、どちらかといえば後者の否定的なイメージを喚起する存在として観光客を認識することがある。

こうした大手メディアによって供給される、理解のコンテキストと随伴する否定的なイメージは、その影響を受けた人びとの認識世界のなかではほぼ自動的に前景化され、実は潜在的には無数にあるはずのコンテキストは背景に埋もれ、本来多様な側面をもつ他者(観光客)のアイデンティティや現象(他者の行為)の意味が、矮小化された形で否定的に理解される。この否定的なイメージが認識者にとっては、「リアル」で実体的な説得力をもち、認識者の理解を高い割合で占有し、同時に、自身の単純化された認識過程を相対化する批判意識(self-reflexivity)が失われ、単純化された現象理解に埋没する。結果、異なる別のコンテキストの適用によって立ち現れる新しい理解への思考経路が閉ざされる。

グローバル化する社会では、異質な他者を目にする機会が増え、その都度、上述のような認知プロセスを介して、限定的なコンテキストに依拠した無意識的な理解の発動パターンがより多く経験される可能性がある。そこで、本論考では、多様なコンテキスト間を意図的に移動することによって、単純化のプロセスを解きほぐし、現象の多面的理解の一助となる「コンテキスト間の移動」(context shifting, 以下、CSと表記)(石黒, 2013; Ishiguro, 2015)について詳説する。

本論では、まず、関心相関性(西條, 2005)や「論理科学モード/物語モード」(ブルーナー, 1998, 1999)を用い、本稿における「現象」の意味について論じる。次に、多文化関係学会(2004)によって示された4つの視点ならびにトランスカルチュラルリティ(文化横断性)概念

(Welsh, 1999) を基に、現象の多面的理解のあり方について考察する。そのうえで、多面的理解を支援する「コンテキスト間の移動」(CS) について詳説する。その際、CS を具体的な事例に適用しつつ、どのような形で多面的な現象理解が達成されるのかを例証する。その後、グローバル市民性の観点から CS について論じ、CS がグローバル市民性の獲得において一定の役割を果たす可能性について述べたい。

2. 現象の多面的理解

2.1. 現象理解の関心相関性と動態性

前置きとして、本論考における「現象」についてその意味を示したい。本論でいうところの「現象」は、まず、客観的かつ外在的に存在する事物を仮定し、それに科学的な方法でアクセスし捉えられる対象を意味する。さらに、より広い観点から、人びとが、日常生活のなかで、社会・文化的、生物学的側面によって条件づけられつつ、関心相関的観点から認識するすべての「現象」を指す。「関心相関的観点」とは、すべての価値は欲望や関心、目的と相関的に規定される(西條, 2005) という見方である。たとえば、「水」という事物は、我々の知覚・認知過程のなかで「現象」として立ち現れるわけだが、我々が砂漠にいるときの「水」と水の豊富な地域にいるときの「水」とでは、その相対的な希少性が異なることから、意味に違い出てくる。同様に、「高い経済効率」に強い関心をもつ人の観点から認識される「人」、「物」、「世界」の像(現象)は、「経済効率よりも人間関係を重視すること」に関心をもつ人が認識するそれとは異なる。したがって、一見、同一と考えられる「現象」も、実はさまざまな視点、関心から人びとによって、その像が構成され、眼前に「現象」として立ち現れるものである、と仮定できる。

J・ブルーナー(1998/1999)の二元論的枠組みで上記2つの現象理解のあり方を整理すると、まず、冒頭で示した科学による現象の客観

的把握は「論理科学モード」であり、一方、関心相関的な観点から人びとが現実(現象)を構成するというのは「物語モード」にあたる。前者は、因果関係や事実検証を重視する自然科学的な理解の様式で、普遍的な真理、真実を捉えようとする志向性があり、後者は、さまざまな社会・文化に応じて現象を理解するための多様な形式(世界を説明する物語)があるとする。後者は、現・近代社会において「非科学的」なものとして異端な扱いをうけるようなローカル知(たとえば、ある村の稲荷信仰に基づく神秘体験等の現象の理解)も人びとが生活のなかで「現象」を捉える一つの重要な理解の様式として扱う。

人びとの生活世界に焦点を当てたエスノメソドロロジーの観点からいえば、人びとが日常生活で現象を秩序立てて理解し、ある行為を実践する方法(エスノメソッド)を捉え、尊重する立場である。「自己」、「他者」、「世界」といった人びとが捉える現象を多面的に理解するためには、多様化した社会で機能している論理科学モードと物語モードの双方を射程に収める必要がある。

関心相関的な視点からすれば、実は、先述した「科学的」な「論理科学モード」の知見自体も、「背後に措定されている認識論は研究者の関心や研究目的などと相互的に選択される」(西條, 2005, p. 196) ため、研究者が関心相関的に認識の枠組みを選択している。つまり、「論理科学モード」も、ある視点、認識に立って現象に関心相関的に理解するという意味では、「物語モード」の一つといえ、原理的には変わらない。したがって、本論考では、2つのモードを包摂する広い意味での現象理解を前提に議論を進めたい。

2つのモードを含む「現象」という概念に立脚し、「現象の多面的理解」という場合、それが何を意味するのか、たとえば、目の前に立ち現れている「リンゴ」の像を多面的に理解するというケースを取り上げて論じてみよう。まず

は、リンゴを手にとって、その色、形、大きさ、重さといった諸側面からリンゴを測定し、理解する「論理科学モード」的な営みがある。さらに、リンゴの社会・文化的意味、個人的な経験や好み（好き嫌い）によって、ある関心・目的から「リンゴ」に付与される「物語モード」的な意味を捉えることができる。

以上の2つのモードを介した、自己が理解する意味（意味1）と他者が理解する意味（意味2）があり、また、意味1と2の間にある関係性（類似性、差異）の意味（意味3）も人びとの認識に立ち上がる重要な意味である。これら3つは「リンゴ」を理解するうえで介在しうる意味である。

加えて、上述した意味（意味1,2,3）はコミュニケーションを介して人びとの間で社会的に交渉され、変容される動態性を含んでいる。コミュニケーションにおいて、眼前にあるリンゴが「青森産である」という新情報が追加されると、リンゴの色や形に変化はないが、日本における果物の産地と品質に関する共有知識（コンテキスト）と目の前のリンゴとが瞬時に接合され、眼前のリンゴの意味づけが「ただのリンゴ」から「品質が良く」「おいしい」リンゴといった意味に変化しうる。以上のように、現象の多面的理解は、コミュニケーションを介した社会的な関わりの中かで生成される動的な側面をもつ。

2.2. 多文化関係理解のための4つの視点

ここで、多文化関係学会（Japan Society for Multicultural Relation, JSMR）という学会が提示している4つの視点から、人びとが日常的に実践できる「現象の多面的理解」のあり方についてさらに考察したい。多文化関係学会（2004）は、その学会誌『多文化関係学』第1巻の「投稿規程」（p. 31）において、(1)「文化性の視点」（文化の対比・比較にとどまらず、多様な文化の相互作用に研究対象を広げたもの。この場合の「文化」とは国家を単位としたものに限らない）、(2)「関係性の視点」（当該文化の属性や特徴を明らかにするにとどまらず、文化間のダイナミック

な関係性に焦点をあてたもの）、(3)「超領域性の視点」（当該領域のみの適用にとどまらず、広く諸領域にわたる視点とその応用により、多文化関係学の構築と発展を示唆する研究成果が提示されるもの）、そして(4)「パラダイムシフトへの配慮」（上記の3視点に加え、パラダイムシフトが学術研究全般に与える影響に留意しつつ研究成果が論じられているもの）という、学会に投稿される論文が満たすべき4つの要件を示している。

まず、(1)「文化性の視点」は、国単位で切り分けられた文化（国民文化）だけでなく、民族、地域、性別、職種、教育レベル、健康状態などから条件づけられる多様なレベルの文化を前提とする。多様なレベルの文化は、価値観、思考様式等の内面的な認知活動に関わる精神文化、言語・非言語のコミュニケーション様式に関わる行動文化、ならびに衣食住に代表される物質文化という三層構造（石井, 2013, p. 165）をもつ。「文化性の視点」を第1の項目に設定し、すべての事象は三層構造をもつ文化がなんらかの形で不可避的に関わる性質をもつという視点から、現象を捉える必要性を示唆している。

また、「多様な文化の相互作用に研究対象を広げたもの」とある。グローバル化が進展する社会では、異なる文化の担い手である人びと同士が実際に出会う機会が増加しており、相互作用の中かで何が起きているのかという観点から現象を捉える必要がある。したがって、複数の文化を対比・比較する営みに加え、文化間の相互作用に着目し、現象を多面的に理解することを重視する。

さらに、文化間の相互作用によって形成される関係性に着目したのが、次の(2)「関係性の視点」である。関係性に焦点を当て、グローバル社会で交錯する文化の担い手がコミュニケーションを介して相互に影響しつつ生成する関係性の意味を理解することを示している。これは、2.1. のリンゴの例で示した、自己のコンテキストで生成される意味1と他者のコンテキスト

で生成される意味2が相互に作用するなかで生成される意味3を捉えることに該当する。

(3)「超領域性の視点」から、多面的理解について考えると、本論考における「コンテキスト間の移動」(CS)の文脈でいえば「領域」は「コンテキスト」にあたり、現象理解に適用する「コンテキスト」を少数に限らず、論理科学モードや物語モード双方を含む多様なコンテキストへ視点を意図的に移動させることで、現象の多面的理解を達成するのである。

最後に「パラダイムシフトへの配慮」という観点から現象の多面的理解について考えたい。「コンテキスト」はあるパラダイム(その領域、分野における思考の枠組み)から引き出されるものであるため、パラダイム自体を変えることが現象の理解をダイナミックに変化させるために必要となる。「学術研究全般に与える影響に留意」とあるが、論理科学モード重視の世界観から物語モード重視のそれへシフトする例を想起すると、現象の多面的理解におけるパラダイムシフトは、人びとによる現象の捉え方が大きく変わることを意味し、結果、「生活全般」に影響を与える。

以上4つの視点では、多面的な現象理解において、人びとの生活全般に不可避免的に影響を与える文化を重視し、文化の捉え方を、国民文化に限らず地域や性別等による諸文化も視野に入れたより細かなものに切り替え、多様な文化間で生起する相互作用とそれによって生まれる関係性を捉える動的な視点が示されていた。次節では、文化をさらに柔軟に捉え、社会や個人が複数の文化が合わさった構成物であることを示す議論を紹介し、現代社会で求められる現象の多面的理解についてさらに考察を展開したい。

2.3. トランスカルチュラルリティ

グローバル化する現代社会は、1つの国の内部でも文化的に多様化しており、もはや一様なものではない。そのため、均質的で一様な文化観のみでは現実にある社会の複雑性を説明でき

ない。この状況に対応する知見として、Welsch (1999)が構想する「トランスカルチュラルリティ」(transculturality, 文化横断性)概念がある。それは、文化が相互に浸透し合い、混ざり合うものであり、お互いに結びついてネットワークを形成している、という見方を示すものである。

多様化した社会の実態があるにもかかわらず、日常生活を日本で暮らす多くの人びとがもつ認識世界で機能する文化観は、混交的で動的な文化ではなく、画一的で静的な文化概念であることの方が多いのではないだろうか。もちろん、この古典的文化観には、人びとや社会をひとまとめに説明するうえで一定の有用性を見出せるとしても、異質な他者に対する排他的な見方を助長することもあり、多面的な現象理解を醸成するうえで、有用性を上回る弊害がある。

Welsch (1999)によれば、多文化主義といった文化に関わる多くの用語は、相互理解、相互尊重を促す規範的側面をもつ一方で、「古典的文化概念」を前提とすることが多いため、相互理解・尊重をスローガンとして掲げながらも、他者と自己の境界化を促す原理が隠されており、実は多様な文化の影響をうけた社会や個人の諸側面を見えなくしてしまう。つまり、自己と他者との境界を明確化し、社会や個人の内部を一様化する「閉鎖系」の文化概念である。

トランスカルチュラルリティは、より「開放系」の文化概念であり、文化的な混交体として社会や個人を微細かつ動的に捉えようとする志向性は、古典的な文化観の境界化作用を超えて、現象の多面的理解を促すものであり、グローバル社会で要請される微細な現象理解に対応するものである。次に、その要請に応える形で、多面的理解を支援するCSについて説明する。

3. コンテキスト間の移動

3.1. 定義

コンテキスト間の移動(context shifting, CS)とは、その実践者が、自己、他者、自他の関係

性を含む眼前に立ち現れる現象を単純化し否定的に捉えている状態から抜け出し、新しい視点や理解を得るために、複数の異なる認知的枠組み（具体的にはコンテキスト）へ移動することである。異文化コミュニケーション能力（inter-cultural communication competence, ICC）研究においてCSを位置付けると次のようになる。まず、ICC研究ではこれまで数多くのコンペタンス・モデルが提示されてきたが、共通する特徴は、認知、情動、行動という3つの側面を対象として扱う（Spitzberg & Changnon, 2009）ことである。たとえば、文化が自分の思考、行動に影響を与えていることを認知している文化的自覚（cultural self-awareness）（Deardorff, 2006）、複数の文化的視点や異なる文化的解釈に関する知識（Gudykunst, 1993）、新しいカテゴリーを作り出す知的能力（ibid.）といった内容が含まれる。CSはこうした認知的能力に焦点を当てたものである。

Bennet & Bennet（2004）も指摘するように、認知面は情動面および行動面につながっており、3者のトータルな変化が異文化コミュニケーションの成長であるといえる。したがって、CSの主要な対象部分は認知の領域であるが、Chen & Starosta（1998-9）が、“psychic shifts”（以下PSと表記）、すなわち、他者のコンテキストに移動することによって他者のマインドのなかにあるものを推察し、他者の感じていることを自己のなかでも他者のそれに類似した形で再現する能力であるエンパシーを喚起する柔軟な能力を説明する概念で言及しているように、CSにおいてもPSと同様に認知と情動はつながっているという前提にたつ。したがって、ICCの枠組みでいえば、CSは認知と情動に当てはまり、特に認知に焦点を当てた営みである。

このように議論を進めてくると、PSとCSは同一の概念であると理解される。両者の違いは、対象とするコンテキストの種類にある。まず、PSは自己と他者のコンテキスト、特に文

化的コンテキストに焦点を当て、両者のコンテキストの間を移動して自己と他者の間にある類似性や差異へ理解を深めようとするねらいがある。ICCのパラダイム内で創案された概念であるため、文化のコンテキストに焦点化しているのは当然のことであろう。一方、CSが扱うコンテキストの射程は文化的コンテキストに限定されるものではない。たとえば、「グローバル市民性」、「環境問題」等の、人びとによって用いられる概念（共有知識）もコンテキストとして扱い、そのコンテキストへ移動し、そこから現象の意味を理解する営みを含んでいる。

3.2. CSの図式的説明（フレームワーク）

では、CSを図式的に提示する。次頁図1のように、CSを利用する者を取り囲む3つの潜在的なコンテキストがある。図の中央最下部から上に順を追ってマイクロ・コンテキスト、メゾ・コンテキスト、マクロ・コンテキストが配置されている。マクロ・コンテキストはマクロ・コンテキスト1とマクロ・コンテキスト2という2つの次元に区分けされる。

まず、マクロ・コンテキスト1には、特定の集団に属する人びとを指し示す「カテゴリー指標」があり、それは「属性による配置」と「地理的配置」に分類される。「属性による配置」は、国籍、人種、ジェンダー、社会階層といった指標を含み、多くの人々が他者、自己、諸現象を理解する際に頻繁に用いるコンテキストである。たとえば、国籍というコンテキストに依拠し、「あの人はアメリカ人で私は日本人だ」とする理解である。

「地理的配置」は、地球、大陸、国、市、町といった地理的な区分けを指標し、その区分けをコンテキストとして現象を理解するためのものである。たとえば、水資源の問題を「地球」規模の視点で捉えるのと、水が豊富な「町」というコンテキストで捉えるのでは大きな違いがある。比較的水資源に恵まれた地域では見えてこない現実（e.g., 砂漠化）が「地球」という認

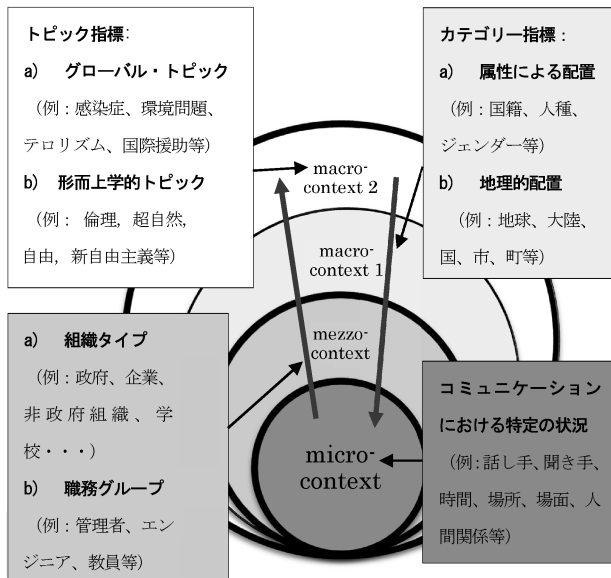


図 1. CS のフレームワーク

知枠組み (コンテキスト) へ視点を移動させることで見えてくる。

CS のフレームワークを構成する諸項目は利用者が新たに設定することができる。たとえば、「地理的配置」の項目として、「南アメリカ」や「東アジア」といった項目を新設できる。冒頭で示した東京・秋葉原における外国人観光客の事例では、経済や文化・道徳といったコンテキストと同時に、「属性による配置」における「国籍」というコンテキストで自他を理解し、他者の行為について否定的なイメージをもつに至るケースであった。そこで、「東アジア」というコンテキストを新設し、そこから自他を捉え直すと、国境を越えた同一の地域に居住し、環境問題、自然災害、感染症、地域の政治的安定、経済などの分野で協力をすべき間柄であることが認識されれば、否定的なイメージだけに偏重しないという点でバランスのとれた、現象 (他者) の多面的な理解が可能となる。

この環境問題、自然災害、感染症等の国を越えたグローバルな影響へ注意を向け、国、地域を越えて協力が必要なコンテキストに移動するための指標がマクロ・コンテキスト 2 に含まれる「グローバル・トピック」である。したがっ

て、上記で示した外国人観光客の事例に CS を適用した前述の説明では、すでにマクロ・コンテキスト 2 の「グローバル・トピック」を発動させている。

同じくマクロ・コンテキスト 2 にある「形而上学的トピック」は、倫理、超自然、自由、新自由主義といった概念をコンテキストとして扱っている。Chen & Starosta (1998-9) の PS のように、自分と相手の文化的コンテキストという文化に焦点を当てた ICC 研究のモデルがもつ認識的枠組みに加え、CS では、記号論の知見を援用して、「形而上学的トピック」で示されるような概念もコンテキストを指標するものとする。マクロ・コンテキストについて小山・綾部 (2009) は次のように説明する。

マクロ・コンテキストとは、社会・歴史的コンテキストの総体を (潜在的には) 含むものであり、したがって、コスモロジー (宇宙観、世界観)、イデオロギー (思想)、概念、そして言語構造 (文法コード) などの (記号論で言う) 「象徴」 (中略)、加えて、いわゆる「自然環境」も含み込んでいる。
(p. 32)

以上の記述からわかるように、「形而上学的トピック」に例示された「新自由主義」といったイデオロギーも当然マクロ・コンテキストに含まれ、組織や個人の現象理解に介在しているのである。

次にメゾ・コンテキストに移ろう。メゾ・コンテキスト (mezzo-context) は、通常、中間の、もしくは組織のコンテキストを指し、「組織タイプ」に関わるコンテキストと「職務グループ」に関わるコンテキストを指す。前者は、政府、企業、NPO・NGO、学校、学部といった組織のタイプに基づくコンテキストを示し、後者は、マネージャー、エンジニア、教員、作業療法士といった職種、職務に関わるグループに基づくコンテキストである。所属組織が異なっても、

職種が同一である場合、「組織タイプ」から「職務グループ」へ視点を移動して、組織タイプから引き出される自他の間にある差異に加え、「職務グループ」における共通点を見だし、理解の多面性につなげるのである。

最後に、マイクロ・コンテキストは、CS実践者の直近のコンテキストを指す。人びとが現象を理解する際には、自分の周囲にいる他者の存在、他者と自己の関係、場所、場面、そこでの役割などのコンテキストが影響を与える。本論考の読者は、この論考をどこで、いかなる役割で読むかといったマイクロ・コンテキストの影響を受けながら、論考の内容という「現象」の意味を理解する。

以上のように、マクロ、メゾ、マイクロというコンテキストを意図的に移動することによって、自然に前景化されてしまった特定のコンテキストに依拠した現象理解からいったん離れ、現象をさまざまなコンテキストから理解するのである。CSの特徴は意図性 (intentionality) であり、無意識に自己の認識を条件づけるコンテキストを相対化するため、いったん他のコンテキストへ意図的に移動し、現象の多面的理解を実現する。

CSにおいては、多様なコンテキストを指し示す言語・非言語記号 (コンテキスト化の合図, Gumperz, 1982) をマイクロなコンテキストにもち込んで、多様なコンテキストに移動しながら、現象の理解を動的に生成していく。

3.3. CSの限界と成功の基準

ただし、この動態性がCSの有効性に関して次のような疑問を呈することになる。CSの有効性について考える材料として、たとえば、「テロリズム」という言語記号 (概念) を一つの概念的コンテキストとしてもち込めば、テロを実行する人びと、すなわち、多面的理解を拒み、一元的に自他を理解し異質な他者を攻撃する人びとの認知活動をCSがはたして変えることができるのか、という深刻な疑問が出てくる。つ

まり、CSの有効性はCSを用いる者がもつ認識の一元化・硬直化の度合いとの関係性で変化することがわかる。

では、CSの成功をどのように測定できるのかといえば、CSの実践により、一時的に前景化された理解を相対化でき、新しい理解を得た時点で、CSは一応成功したといえるだろう。CSの図式的フレームワーク (図1) によって想像力が喚起され、さまざまなコンテキストを想起し、そのコンテキストについて調べたり、そのコンテキストにいる人から話を聞いたりする視点も生まれてくる。したがって、自分が何を知らないか、見ていないかという「無知の知」のような理解を得られ、それが、まだ見えていないものを見ようとするという多面的現象理解への好奇心を育む。

Ishiguro (2015) では、メディアで報道された日中間の歴史・政治の問題 (マクロ・コンテキスト) の影響で、友人関係を解消した、カナダへ留学中の中国人と日本人の留学生の事例 (実話) が紹介されている。そこでは、この二人がCSによって喚起される多面的な理解をベースに相互の関係を見直していれば、友人関係が壊れるという帰結ではなく、場合によっては友人関係が維持されるだけでなく、さらに深まり、歴史や政治についても自由に意見を交換できる関係へ発展した可能性もあったと述べられている。

この事例分析からCSの本質的成功について敷衍して考えれば、それは、CSの使用者が、CSの実践以前に持っていた、より限定的な理解を相対化し、現象の多面的理解を達成したうえで、他者の異質性を尊重したり、自他の価値観に矛盾しない形で他者と共有可能な新たなアイデアや関係の在り方を創発したりすることによって、他者との協力関係を築くための理路を発見することであるといえるだろう。上記の事例分析では、メディアによって枠づけされた歴史・政治というマクロ・コンテキストを、友人関係を破綻させる文脈として用いず、友人関係

をさらに深化させるための契機として読み替える可能性が示された。その前提として、コンテキスト間を移動し、当事者間に共通する関係性を見出すことを中心とする、より多面的・複層的な関係性への理解があった。現象を多面的に理解したうえで、多様な観点から、協働、共生のための新たな結節点、基準、理路を他者とコミュニケーションをとりながら、共同生成する主体性がそこでは求められている。

3.4. コンテキストの所在

上述のような自他をつなげる結節点、理路を共同生成するために、「コンテキスト間の移動」を行うわけだが、この「コンテキスト間の移動」という表現は、あたかもコンテキストが、静態的な形でどこかにあって固定化されており、そこへ人びとが移動するような理解を誘発してしまう。しかしながら、本稿でいう「コンテキスト」は、CSの実践者が置かれた状況に潜在的に無数にあり、意識的もしくは無意識的に人びとが前景化させるもので、その理解も実践者が他者や環境との相互作用のなかでその都度生成していくような動的、過程的なものである。

CSの図式的フレームワークでは、現象理解に介在しうる潜在的な多様なコンテキストを意図的に捉えるためのトリガーとして、マクロ、メゾ、ミクロなコンテキストを図式として固定的に示している。van Dijk (2009) は、コンテキストを社会的状況に関する主観的なメンタルモデル (subjective mental models of social situations) と位置づけ、そのメンタルモデルが社会構造 (人種、民族、ジェンダー、年齢、社会的地位等) と我々の日々のコミュニケーション・パターンをつなぐものであると主張する。したがって、メンタルモデルとして人びとによって理解されるコンテキストは、社会的な構造の影響を受けたものであるが、同時に個人が主観的に解釈する対象である。たとえば、日本人同士で類似したコンテキスト (社会構造や価値観) を共有しているからといって、互いに「和を尊

重し、同調性がある」といった憶測はできず、個々人が、そのような価値観をどのように捉えているかはそれぞれの主観的な理解による。そのため、コンテキストは、どこかに固定的にあって、静態的なものであるという理解ではなく、いま・ここの状況、出来事のなかで人びとの認識のなかで関心相関的かつ動的に生成される社会・文化的かつ個別的な側面が織りなすメンタル・モデルである、ということができる。

CSにおいては、以上のような動的な解釈を生み出すトリガーとしてのコンテキストを図式化して示す。その図式を利用するCS実践者は、図式化された多様なコンテキストを移動しながら、コンテキストを間主観的に解釈し、自身のバージョンを認識のなかで生成する。換言すれば、CSの図式で示されているトリガーとしてのコンテキストは、一定の共通性を持つが、誰にとっても常に同じ意味をもたらすものではない。このことから、CSの実践においては、図式的に示されたコンテキストから自身が引き出す意味が、他者が見い出すであろう意味と違う可能性を考慮する慎重さが不可欠である。

3.5. グローバル市民とCS

では、以上のような動的かつ慎重なコンテキストの理解を確認したうえで、グローバル市民性との関係に焦点を当て、CSの特徴についてさらに考察したい。CSにおいては、「グローバル・トピック」に象徴されるように、グローバルな視点から現象を捉える認知プロセスを前景化する。そのため、グローバル市民性 (global citizenship) と高い親和性をもつ。ここで、グローバル市民 (性) に関する2つの言説を示し、CSとの関連性について論じ、CSがグローバル市民性につながる国際的な教養を醸成するうえで果たす役割について考察したい。

まず、小池 (2013) は、グローバル (市民) 教育を定義するなかで、「自分がよければ、自分の町がよければ、自分の国がよければ・・・」などの限定的考え方を払拭し、地球全体の視点

から物事を考えられる人材、「地球市民」の育成をめざす教育である」(p. 261)と述べている。ここでの「限定的な考え方」は、自分と近接性の高い場所とそこで暮らす人びとを優先する考え方であり、CSを構想する背景となった問題、すなわち限定的現象理解に符号する。

さらに、CSのマクロ・コンテキスト1における「地理的配置」とその項目である「地球」というコンテキストは、こうした近接性に基づく、地元志向の限定的な思考や自然的態度を相対化し、他のロケーションとのつながりを考察させるもので、CSの利用者が、「遠い世界」のモノ・人が自身の生活とつながっており、場合によっては日々の生活を支えている、という事実を見出すきっかけを与えることがある。CSの実践によって、「近接性による優先」を、いったんカッコ(「」)に括って、別の視点から現象の意味を再考するのである。

Ashwill & Hoang Oanh (2009) はグローバル市民性について以下のように述べている。

Global citizenship is not just a static mind-set but a dynamic worldview imbued with a sense of commitment to issues of social and economic justice at the local, national, and international levels. (p. 141)

グローバル市民性は、単なる「静態的なマインドセット」ではなく、地域的、国家的、国際的なレベルで生起する社会・経済的な正義の問題に深くかかわっていく感覚にあふれる動的な世界観のことを指す、という。この「地域的、国家的、国際的レベル」という箇所は、さまざまな地理的配置へ視点を移動して事象をグローバルに考察するというCSの認知プロセスと整合性がある。

一方で「社会的・経済的な正義の問題」というのはどうだろうか。CSの目的は第一義的に現象の多面的理解であるが、その背景にある志向性は、CSのユーザーが多面的な理解をもつ

て他者とかかわり、可能であればグローバルなスケールで他者と協力関係を形成しようという意識の醸成である。これはグローバル・トピックというコンテキスト指標が概念図に配置されていることからわかる。また、CSのメカニズムからいえば、「正義」は「形而上学的トピック」の範疇に入るコンテキストである。正義というコンテキストから、社会・経済的な現象を考察することは、現象の多面的理解につながり、上記の「グローバル市民性」が要請する問題意識を育てることができる。

上述してきた論点、つまり、近接性による優先の相対化、グローバル・スケールで考察する能力、社会・経済的問題への積極的関わりというすべてにおいて、CSによる視点の移動と多面的な現象理解が活用できるといえよう。したがって、CSはグローバル市民が有すべき意識、能力、教養を育てるツールであるといえる。

4. 結語

本論考の目的は、現象の多面的な理解について詳説し、そのうえで、多面的な理解を支援するCS概念とその概念図を具体例を交えながら説明し、CSが現象の多面的な理解を通してグローバル市民性の養成に寄与することを論じることであった。

上述してきたように、目的は一定程度果たせたと考えられるが、CS概念は未だ発展途上であり、以下の限界がある。まず、各コンテキストを構成する指標の例示が限られている。また、いまだ限られた事例でCSの機能を検証したところであり、より多くの事例において、その機能を検証し、CSをさらに修正し、発展させる必要がある。また、教育の場でCSを活用し、その使用がもたらす効果についてデータを収集する必要があるだろう。

以上の限界や課題があるものの、「コンテキスト間の移動」(CS)という概念および実践は、「国際教養」と呼ばれる実態が見えにくい概念を構成する具体的な一要素であると考えられ、

グローバル市民性の育成に貢献できる特徴を備えている。今後もグローバル市民性との関係について考察を深めながら、CS を発展させていきたい。

引用文献

- Ashwill, M. A. & Hoang Oanh, D. (2009). Developing globally competent citizens: The contrasting cases of the United States and Vietnam. D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 141–157). Thousand Oaks, New Delhi, London, Singapore: SAGE Publications.
- Bennet, J. M., & Bennet, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennet, & M. J. Bennet (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd. ed., pp. 147–165). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- ブルーナー, J. (1998). 『可能世界の心理』(田中一彦・訳) みすず書房 (Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.).
- ブルーナー, J. (1999). 『意味の復権: フォークサイクロロジーに向けて』(岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子・訳) ミネルヴァ書房 (Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.).
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998-9). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27–54.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241–266.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. In R. J. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (International and Intercultural Communication Annual, Vol. 16, pp. 3–71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 石井 敏 (2013). 「文化の構造」石井 敏・久米昭元 (編集代表) 浅井亜紀子・伊藤明美・久保田真弓・清 ルミ・古家 聡 (編) 『異文化コミュニケーション事典』(p. 165) 春風社.
- 石黒武人 (2013). 「異文化コミュニケーションの教育・訓練」石井 敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション』(pp. 207–230) 有斐閣.
- Ishiguro, T. (2015). Intercultural context-shifting: A praxis toward a multiple understanding of interpersonal relationships for constructive intercultural communication. *Selected Research Papers in Applied Linguistics* (『応用言語学研究』) 16, 119–131, Graduate School of Applied Linguistics, Meikai University.
- 石黒武人 (2015). 「異文化間の関係構築におけるトランスカルチュラル・アイデンティティの表出構造: 映画『グラン・トリノ』において観察されるアイデンティティ・ワークの談話分析」『異文化コミュニケーション』18, 15–34 頁.
- 稲葉陽二 (2011). 『ソーシャル・キャピタル入門: 孤立から絆へ』中央公論新社.
- 小池浩子 (2013). 「グローバル教育」石井 敏・久米昭元 (編集代表) 浅井亜紀子・伊藤明美・久保田真弓・清 ルミ・古家 聡 (編) 『異文化コミュニケーション事典』(p. 261) 春風社.
- 小山 亘・綾部保志 (2009). 「社会文化コミュニケーション、文法、英語教育: 現代言語人類学と記号論の射程」綾部保志 (編) 『言語人類学から見た英語教育』(pp. 9–85) ひつ

じ書房.

西條剛央 (2005). 『構造構成主義とは何か：次世代人間科学の原理』 北大路書房.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA, London, New Delhi, Far East Square: Sage Publications.

多文化関係学会 (編) (2004). 「多文化関係学会誌『多文化関係学』 (Multicultural Relations)

投稿規程」 (2003年3月7日制定) 『多文化関係学』 第1巻, 31–34頁.

van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Mexico City: Cambridge.

Welsch, W. (1999). Transculturality – the puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of culture: City, nation, and world* (pp. 194–213). London: Sage.

研究論文

科学的な表現力の育成を図る中学校理科授業の実践研究
—採点規準表と話し合い活動の方略の工夫—

Practice Study of Junior High School Science Classes to
Improve Students' Power of Scientific Expression:
A Strategy Using a Marking Standard List and Activity

宮下 治^{1)*} 平井 祐太郎²⁾

Osamu MIYASHITA^{1)*} Yutarou HIRAI²⁾

Abstract

The authors developed a strategy for junior high school science classes to improve students' "power of scientific expression." As the strategy, we adopted a marking standard list and activity in a class. Students' power of scientific expression increased in the following ways: (1) Students were able to express their thoughts using the worksheets with a marking standard list. In addition, students learned to express themselves logically using appropriate scientific terms. (2) Students used scientific terms without hesitation and were able to give presentations using a whiteboard. In addition, students were able to express content such that others easily understood.

Key words

科学的な表現力、理科授業、採点規準表、話し合い活動

Power of Scientific Expression, Science Class, Marking Standard List, Activity

1. 問題の所在

1.1. 今日的な教育の課題

経済協力開発機構 (OECD) における国際学習到達度調査 (PISA) の結果から、日本の子どもには、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問

題に課題」があることが分かってきた (文部科学省, 2007)。

このことに対して、平成 20 年 1 月に出された中央教育審議会「答申」(中央教育審議会, 2008) では、上記の課題を踏まえ、「思考力・判断力・表現力等の育成」を基本的な考え方の

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

²⁾ 愛知県豊川市立萩小学校

* 責任著者: 宮下 治

[August 27, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

一つとして、学習指導要領の改善の方向性を示した。

こうした、日本の子どもたちの学力の状況を踏まえ、2006年（平成18年）12月には教育基本法が約60年ぶりに改正され、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から、教育の新しい理念が定められた。

また、2007年（平成19年）6月には、学校教育法が一部改正され、学校教育法（第4章、小学校）第30条第2項として、『前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。』が加えられた。つまり、(1)「基礎的な知識及び技能」、(2)「思考力、判断力、表現力」など、(3)「主体的に学習に取り組む態度」の重要性が明記されたのである。なお、第49条、第62条等の中学校や高等学校などにおいても、第30条第2項が準用されている。

学校教育法第30条第2項が法の改正により追加されたことは、極めて重要な意味をもっている。これまでは、このような内容については学習指導要領の総則に記されていた。しかし、平成20年度版の学習指導要領の改訂では、教育基本法や学校教育法の改正に基づいて成されているのである。つまり、法律に「格上げ」されたことにより、小・中・高・特別支援学校などにおいて、先の(1)～(3)を育成する重要性が一層高まったと言えるのである。

そのため、平成20年度版の学習指導要領では、基本的改訂の考え方3つのうち1つに、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。」を挙げている。また、平成20年版「中学校学習指導要領解説理科編」（文部科学省、2008a）では、科学的な思考力・表現力の育成を図る観点から、

言語活動の充実を学習指導のポイントとして挙げている。

こうした改訂の趣旨を踏まえた現行の小学校学習指導要領（文部科学省、2008b）は2011年（平成23年）4月から全面実施され、中学校学習指導要領（文部科学省、2008c）は2012年（平成24年）4月から全面実施されている。

しかし、2012年4月に実施された「全国学力・学習状況調査の結果について（概要）」（国立教育政策研究所、2012a）では、「観察・実験の結果などを整理・分析した上で、解釈・考察し、説明することなどに課題がみられる」と述べている。特に、中学校理科では「実験の計画や考察等を検討し改善したことを、科学的な根拠を基に説明すること」や「実生活のある場面において、理科に関する基礎的・基本的な知識や技能を活用すること」に課題があるとされ、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする「思考力・判断力・表現力」を高める授業づくりの必要性が求められた。

以上のことから、科学的な思考力・判断力・表現力の育成を図ることは、学校教育の理科教育において喫緊の課題であると言える。

そこで、本研究では、「科学的な思考力・判断力・表現力」のうち、特に、「科学的な表現力」の育成を中心に、中学校理科授業の具体的な方策について検証授業を通して提案することを目的とする。

1.2. 科学的な表現力とは何か

理科教育研究チーム（2010）は、「科学的な表現力を高めることで科学的な思考力も高まる。」と述べている。日置（2010）は「観察や実験の前に位置付く予想や仮説をもつ場面における指導の工夫改善は行われてきた。一方で観察・実験の後に位置づく結果から結論を導き出す場面における指導については工夫改善の余地が十分にある。このことから、観察・実験において結果を表やグラフに整理し、予想や仮説と関連づけながら考察を言語化し、表現すること

を一層重視することが今後ますます求められていく。」と述べている。また、猿田・中山 (2011) は、「観察や実験で知り得た情報を客観的に『結果』として記述し、それら『結果』を元の実験の現象や課題について『思考』し、その内容を論理的に『表現』することが考察である。つまり、理科の授業においては、思考と表現が一体となって育成されることが重要となる。」と述べている。さらに、飯塚 (2013) は、「科学的な思考力・表現力は科学的な思考によって考えたことを自分なりに整理して、言葉で説明したり、文章や図、絵などで表現したりする力である。」と述べている。

つまり、表現力を高めることで表現力と表裏一体となっている思考力も高まると考えることができる。

ところで、「科学的な表現力」について、三森 (2012) は、「適切な科学用語を用いて、論理に飛躍がなく結論が明確に表現されていること。」と述べている。河野 (2011) は、「観察や実験を通して感じたこと、思ったことを自分の言葉に置き換え表現することができるようにしたい。」と述べており、自分で考えたことを自分の言葉で表現することが重要であると考え。そして、日置他 (2010) は、「観察・実験において結果を図や表、グラフに整理し、予想や仮説と関連付けながら考察を言語化し、表現することが一層求められる。」と述べている。つまり、生徒が自らの考えとして文字や記号だけでなく、イメージ図や立体的なモデルを用いて表現することも重要であると考え。さらに、角屋 (2013) は、「表現は、対象に働きかけて得た情報を目的に合わせた的確に表すことであるといえる。」と述べており、観察、実験を行い、その結果を目的や仮説をもとに整理する力を育成することが大切であると指摘している。

以上のことを踏まえて本研究では、「科学的な表現力」を、『自分の考えを目的や仮説をもとに適切な科学用語や図、グラフ、表を用いて論理的に表す力である。』と捉える。

2. 研究方法

2.1. 調査対象

愛知県公立 A 中学校第 2 学年 3 学級 (男子生徒 64 名、女子生徒 45 名の計 109 名)

2.2. 調査期間

2014 年 9 月中旬～2014 年 10 月

2.3. 研究方法

2.3.1. 生徒の実態調査の実施とその分析

検証授業の実施前と実施後に、生徒への質問紙法による実態調査を実施し、その分析を行う。

2.3.2. 授業の記録と分析

- (1) 毎時間授業後に行う生徒の授業振り返りシートの記述内容の分析
- (2) ワークシートやミニホワイトボードの記述内容の分析
- (3) ビデオによる授業記録とその分析
- (4) ボイスレコーダーによる「話し合い活動」の場面における発話記録のプロトコル分析

なお、授業の様子を記録したり、生徒の記述内容等を活用したりして、中学校の理科授業の発展のための研究を行い、発表すること、並びに発表時には匿名性を確保することについては、事前に校長及び対象学級の全生徒に承諾を得ている。

3. 調査校の生徒の実態

生徒の実態を具体的に捉えるため、調査対象の A 中学校第 2 学年 3 学級 109 名 (男子生徒 64 名、女子生徒 45 名) を対象に、質問紙により検証授業前の 2014 年 9 月初旬に実態調査を実施した。調査校における生徒の実態調査結果を図 1 に示す。また、比較のために、2012 年 4 月に実施された「平成 24 年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書」(国立教育政策研究所, 2012b) に示されている数値についても併せて示す。

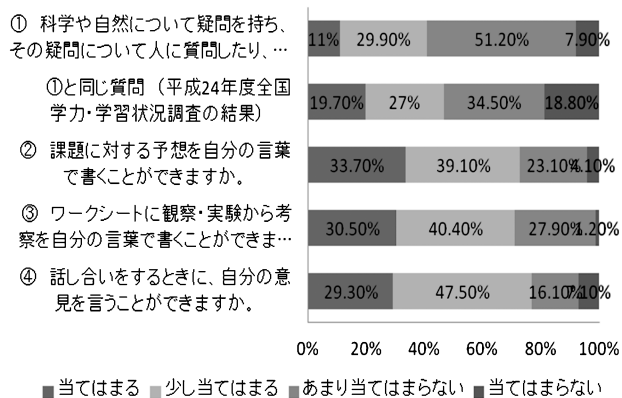


図 1. 調査前に行ったアンケート結果

3.1. 質問項目 1

「科学や自然について疑問を持ち、その疑問について人に質問したり、調べたりすることはありますか。」と質問をした。なお、この質問項目は、平成 24 年度全国学力・学習状況調査【中学校】と同じものを引用した。

その結果、「当てはまる」11.0%、「少し当てはまる」29.9%と、肯定的な回答は 40.9%であった。一方、「あまり当てはまらない」51.2%、「当てはまらない」7.9%と、否定的な回答は 59.1%であり、否定的な回答者の方が 18.2%上回っている。一方、平成 24 年度全国学力・学習状況調査の結果では、肯定的な回答は 46.7%、否定的な回答は 53.3%であった。

このことから、調査校の生徒は、全国の値よりも肯定的な回答をする生徒が 5.8%低いことが分かった。つまり、全国と比べて、理科授業において、科学や自然について疑問を持ち、その疑問について人に質問したり、調べたりすることがやや低い実態が明らかになった。

3.2. 質問項目 2

「課題に対する予想を自分の言葉で書くことができますか。」と質問をした。

その結果、「当てはまる」33.7%、「少し当てはまる」39.1%と、肯定的な回答は 72.8%であった。一方、「あまり当てはまらない」23.1%、「当てはまらない」4.1%と、否定的な回答は

27.2%であり、肯定的な回答者の方が 45.6%上回っている。

調査校の生徒は、課題に対する予想を自分の言葉で書くことができると多くが考えている実態が明らかになったと言える。

しかし、調査校の生徒の記述した理科ワークシートや理科ノートを見ると、予想を単語だけで答えていたり、その根拠を「何となく」など明確な根拠もなく書かれていたりすることが多くの生徒にみられた。つまり、生徒自身は書けると感じている一方で、実際には重要な部分まで記述することができない実態もみることができる。

3.3. 質問項目 3

「ワークシートに観察・実験から考察を自分の言葉で書くことができますか。」と質問をした。

その結果、「当てはまる」30.5%、「少し当てはまる」40.4%と、肯定的な回答は 70.9%であった。一方、「あまり当てはまらない」27.9%、「当てはまらない」1.2%と、否定的な回答は 29.1%であり、肯定的な回答者の方が 41.8%上回っている。

調査校の生徒は、観察・実験の考察を自分の言葉で書くことができると 7 割以上が考えている実態が明らかになったと言える。

しかし、調査校の生徒の検証授業前の授業振り返りシートの記述内容をみると、「今日の授業は分かった」や「難しかった」など、記述内容に具体性が欠け、授業で学習した科学用語を活用していない生徒がみられた。つまり、書くことはできても具体的に何を書いたらよいのかが理解しておらず、自分の考えを記述していなかったり、文章構成ができていなかったりする実態もみることができる。

3.4. 質問項目 4

「話し合いをするときに、自分の意見を言うことができますか。」と質問をした。

その結果、「当てはまる」29.3%、「少し当て

はまる」47.5%と、肯定的な回答は76.8%であった。一方、「あまり当てはまらない」16.1%、「当てはまらない」7.1%と、否定的な回答は23.2%であり、肯定的な回答の方が53.6%上回っている。

調査校の生徒は、話し合いをするときに、自分の意見を言うことができると8割程度が考えている実態が明らかになったと言える。

しかし、調査校の生徒の検証授業前の「話し合い活動」をみると、グループの中で学力上位の生徒が一方的に話を進めてしまう場面があり、話し合いに参加できていない生徒がみられた。また、話し合いもただ話しているだけでグループでの意見をまとめるまではできないグループが多くみられた。

以上のことから、調査校の生徒たちは、予想や考察を自分の言葉で書いたり、話し合いの中で自分の意見を言ったりするなど科学的な表現をすることが概ねできていると考えている。しかし、実際の学習の状況をみると生徒が考えているのとは異なる実態もあることが分かった。調査校の生徒に対して、科学的な表現力を育むことが重要である。

4. 理科授業方法の構想

—採点規準表と話し合い活動の方略の工夫—

4.1. 科学的な表現力を育む理科授業の構想

本研究では科学的な表現力を高めるために、採点規準を設けたワークシートと、ミニホワイト

ボードを用いた「話し合い活動」の二つの手立てを行うこととした。また、科学的な表現力を育む理科授業の構想を図2に示す。

4.1.1. ①導入：

返却されたワークシートの点数とコメントから自己課題を把握する段階。

4.1.2. ②授業中：

- ・採点規準表を設けたワークシートに文章構成や自己課題を意識して記述する段階。
- ・グループで「話し合い活動」を行い、考えをミニホワイトボードにまとめる段階。

4.1.3. ③授業の振り返り：

授業で学んだこと、考えたこと、疑問に思ったことをワークシートに定型文を意識して記述する段階。

これら①から③をスパイラル状に継続的に繰り返していくことにより、科学的な表現力を育んでいけるものとする。

4.2. 理科授業方法の工夫（その1）

—採点規準表における方略—

河田（2010）は、「理科の授業では、楽しい授業だけでなく、その活動を言語化し文字化することが必要である。実験が楽しいだけになってしまい、言語化と文字化を怠ると子どもたちはただ楽しかった記憶しか残らず、何のために実験を行ったのかわからなくなってしまう。テストは文字情報である。言語化と文字化をきちんと行っておけば、文字情報であるテストに対応できる。」と、授業中における記述することの必要性を述べている。

また、河田（2010）は児童の記述力を高めるために、ノートのみまとめ評定を行っている。これは、児童の書いたノートを10項目の「採点規準」で、各規準を1点で評価し、合計10点満点で評価するものである。なお、河田（2010）は、小学校の理科授業実践を通して、採点規準を用いたことで、ノートの書き方が向上し、学習意欲も向上したことを述べている。

本研究における採点規準は、河田（2010）の

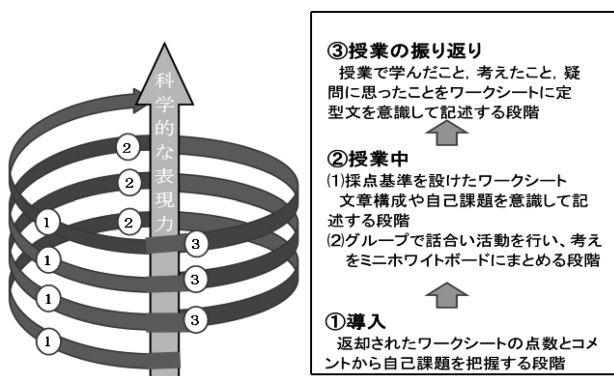


図2. 科学的な表現力を育む理科授業の構想

10項目を参考にし、それを調査校の生徒の実態や生徒に身に付けさせたい力を踏まえて7項目に変更し使用した。河田（2010）は小学生の書いたノートの記述をもとに10項目の採点規準表で評価したのに対し、本研究は中学生が書いたワークシートの記述をもとに7項目の採点規準表で評価した。中学校における評価規準表を用いた理科授業の実践はこれまでになかった。これらの点が本研究と河田（2010）との違いである。

学習内容を記したワークシートの裏側に、採点規準表を設けることで、生徒にとってワークシートへの記述内容に対する評価が受けやすくなるという効果が期待できる。さらに、採点規準表への採点と教師のコメントを書いたワークシートを必ず次の授業に返却することにした。

表1. ワークシートの裏面に記した採点規準表

10点満点（①、②、④、⑤、⑥を各1点、③を2点、⑦を3点）で採点を行います。	
採点規準としての項目	点数
① 本時の課題を書いているか。（1点）	
② 文字を丁寧に書いているか。（1点）	
③ 課題に対する予想を書いているか。（2点）	
④ 本時の重要語句を捉えているか。（1点）	
⑤ 観察・実験結果を書いているか。（1点）	
⑥ 本時で疑問に思ったことを書いているか。（1点）	
⑦ 振り返りで自分の考えを書いているか。（3点）	
合計点数	
先生からのコメント	

これは、生徒が自分の書いた内容を覚えているうちに返却されるため、ワークシートへの記述内容の課題が常に意識され、次の授業時間には、さらによい記述にしようという意欲につながるものとする。採点規準表における方略は、次の手順1～手順4で行った。

4.2.1. 【手順1】：採点規準を設ける

本研究では採点規準として7項目を設けた。具体的な採点規準表を表1に示す。

採点規準である7項目は、①本時の課題を書いているか。②文字を丁寧に書いているか。③課題に対する予想を書いているか。④本時の重要語句を捉えているか。⑤観察・実験結果を書いているか。⑥本時で疑問に思ったことを書いているか。⑦振り返りで自分の考えを書いているかである。①、②、④、⑤、⑥の項目は各1点とする。③は予想をただ書くだけでなく、文章構成や予想に対する根拠も書いているかを評価するため2点、⑦は科学用語を正しく用いることができているか、正しい文章が書けているか、本時の学習することを捉えているか、課題に対する自分の考えを書いているかを評価するため3点とする。

4.2.2. 【手順2】：採点規準表を記したワークシートに記述

裏面に採点規準表を記したワークシートを生徒に配布する。ワークシートに書かれた内容について、裏面の採点規準の各項目に基づいて、10点満点で採点を行うことを生徒に説明する。

採点規準である7項目について、生徒がワークシートに書きやすくするための工夫も取り入れた。

例えば、ワークシートのはじめには本時の課題を書く欄を設けている。本時の課題をあらかじめ教師側が示すのではなく、生徒自身に課題を書かせることで生徒の問題意識を高め、その授業に主体的に参加させることを重視した。

次に、本時の課題に対する予想を書かせる際は、生徒に論理的な文章を書かせるため定型文を示し、正しい書き方を意識させることとした。

また、2点満点である採点規準の項目③は、予想だけのときには1点、文章構成を意識して予想に対する根拠まで書いているときには2点とするようにした。さらに、予想を立てるのが難しい課題の場合には、考えやすくなるような視点を与えることにした。

学習の振り返りでは、定型文を示す文章構成を意識させて振り返りが書けるようにしている。3点満点である採点規準の項目⑦は、振り返りが一言だけのときには1点、自分の考えや疑問に感じたことが書き加えられているときには2点、さらに、本時での重要事項を捉え文章表現を意識して書けているときには3点とした。

4.2.3. 【手順3】：ワークシートの採点と朱書き

採点規準表(表1)の項目①～⑦を生徒の記述内容によって採点し、表の「点数」の欄に点数を書き込み、合計点数を書き入れる。

そして、生徒一人ひとりにどこをどのように書くとより点数が取れるかを「先生からのコメント」欄に書き入れる。例えば、課題に対する予想を書いているが根拠まで書いてなければ、「どうしてその予想になったのか、理由も書き入れよう。」などと朱書きをすることで、どこを意識して書けばよいのかが分かり、生徒一人ひとりが自己課題を把握できるようにする。

4.2.4. 【手順4】：前時のワークシートの返却と本時のワークシートの配布

手順3で示した「点数」と「先生からのコメント」が書かれたワークシートを次の授業の最初に返却し教師からのコメントを読ませることで、本時では特にどこを意識して書いたらよいかを具体的に理解させる。そして、本時で使用するワークシートを配布し、前時の課題を意識させた状態で本時のワークシートを記述させる。

4.3. 理科授業方法の工夫(その2)

－「話し合い活動」における方略－

一般的に、理科授業における児童・生徒同士

の「話し合い活動」の場面では、授業者が「話し合ってください」と指示を出し、授業の流れに従って話し合いが進む。しかし、それとは対照的に、児童・生徒が指示に戸惑い、顔を見合わせるだけでなかなか話し合いが進まなかったり、話し合いに参加する児童・生徒に限られて深まらなかったりするといった課題が見られることもある。

このような課題を克服するために、佐々・宮下(2014)は、小学校の理科授業において、ワークシート内に「コメントボックス」を設置し、グループ内の児童相互にワークシートを回覧しながら意見交流を深める工夫を行い、授業実践を通してその有効性を検証している。

本研究においては、予想、考察、まとめなどの場面において、グループごとのミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」を設定し、主体的な言語活動を通して、科学的な表現力を高める理科授業の工夫を行った。「話し合い活動」における方略は、次の手順①～手順③で行った。

4.3.1. 【手順①】：各グループにミニホワイトボードの配布

ミニホワイトボードはA3判の画用紙をラミネートした物を使用する。この手作りのミニホワイトボードは安価に作成できるとともに、自由に書いたり消したりできることから、グループ内での「話し合い活動」も活発になることが期待できる。それに加え、黒、赤、青のミニホワイトボード用のイレーザ付きマーカーも一緒に配布する。裏面にはマグネットを貼り、グループごとに話し合ってまとめたミニホワイトボードを黒板に貼れるようにする。

4.3.2. 【手順②】：グループの考えをミニホワイトボードにまとめる

まずは生徒一人ひとりの考えをワークシートに明記させる。次に、配布したミニホワイトボードを用いて、グループで「話し合い活動」をさせ、話し合いでまとめた考えをミニホワイトボードに書いてまとめさせる。この際、黒板に貼ったときに全員が理解できるように分かりやすくまとめることを意識させる。

4.3.3. 【手順③】：ミニホワイトボードを黒板に貼り、教室全体での意見交流

各グループの考えをまとめたミニホワイトボードを黒板に貼る。このとき、ランダムに貼るのではなく、黒板をグループの数だけ事前に区画し、グループの座席の位置と黒板に貼ったミニホワイトボードの位置をそろえる。そうすることで、黒板に貼ってあるミニホワイトボードの位置で何グループかすぐに分かるようにする。

まず生徒全員に全てのグループの意見を読ませ、気付いたことや疑問に思ったこと、自分のグループの考えとの違いなどを考えさせる。次に、各グループの代表の生徒に発表をさせ、質問などに答える。全てのグループの発表と意見交流の後に、各自のワークシートに修正した考えを記述させる。最後に、教師による学習のまとめを行う。

5. 検証授業

5.1. 調査対象

愛知県公立 A 中学校第 2 学年 3 学級（男子生徒 64 名、女子生徒 45 名の計 109 名）

5.2. 調査期間 2014 年 9 月中旬～ 10 月

5.3. 授業単元名 「生命を維持するはたらき」

5.4. 単元目標

ヒトが生きていくために、体の中で何が起きているのかを様々な観察・実験を通して追求する。

5.5. 単元の指導計画

単元の学習指導計画を表 2 に示す。採点規準表を設けたワークシートと、「話し合い活動」時にミニホワイトボードを活用した授業実践は太字で示してある。

5.6. 検証授業の実際

学習指導計画（表 2）の第 9 時までには消化の

表 2. 単元の学習指導計画（全 11 時間）

時	学習内容
1	ヒトは酸素をどのように体内に取り入れて、どのように体外に出しているかを肺のモデルを用いて理解できる。
2	ヒトの呼吸のしくみと他の動物の呼吸のしくみはどのようになっているのかが理解できる。
3	動脈は酸素が多く含まれ、血管が厚いこと、静脈は二酸化炭素が多く含まれ、弁がついていることが理解できる。
4	メダカの毛細血管を血液はどのように流れているのかを、実際にメダカの顕微鏡観察を通して理解できる。
5	食物には何が含まれ、だ液は何をどのように消化しているのかをだ液の観察を通して理解できる。
6	食べ物は消化管を通して、消化器官によって分解、吸収させることが理解できる。
7	消化器官と消化酵素のつくりとはたらきについて理解し、どの臓器で何を消化するのか表にまとめることで理解できる。
8	消化酵素であるペプシンとアミラーゼはどの栄養素を消化させるのかを実験を通して理解できる。
9	消化された養分はどのように吸収・利用されるか理解できる。
10	どうして小腸は柔毛に覆われているのかを実際の豚の小腸を顕微鏡観察を通して理解できる。（検証授業）
11	草食動物と肉食動物はどうして小腸の長さが違うのかを考えることができる。

（第 4・5・8・10・11 時間目の授業は、採点規準表を設けたワークシートと、「話し合い活動」時にミニホワイトボードを活用する）

はたらきについて学び、消化酵素によって食物が消化され養分になることを理解している。第 10 時である本時では、消化された養分が消化管の中から体内に取り入れられる吸収というは

たらきを学ぶ。そこで、豚の小腸を実際に見せ、小腸の内側には小さな突起（柔毛）で覆われていることに気付かせる。そして、どうして柔毛で覆われているのかをグループで話し合い、ミニホワイトボードにまとめさせる。最後に各グループの考えを全体でまとめ、柔毛は表面積を大きくしより効率よく養分を吸収することができることを見出させる。

5.6.1. 採点規準表の効果

(1) 採点規準表の点数の変容

調査対象学級3学級（109名）全員のワークシートの記述に対する、評価規準表の点数の平均点の変容を図3に示す。評価規準表を用いての採点は、学習指導計画（表2）の第4・5・8・10・11時間目の授業内容5回分について実施した。

図3より、採点規準表を設けたワークシートを使用した1回目の授業実践（表2の学習指導計画の第4時）では平均点が6.4点／10点満点中、2回目（第5時）では6.6点、3回目（第8時）では7.6点、4回目（第10時）では8.3点、5回目（第11時）では8.2点であった。授業実践を行うにつれて平均点数が概ね伸びていったことが分かる。

採点規準表における、「③ 課題に対する予想を書いているか（2点満点）」と「⑦ 振り返りで自分の考えを書いているか（3点満点）」の項目における、生徒の得点の割合を図4に示す。

採点規準表における「③ 課題に対する予想を書いているか（2点満点）」の項目では、1回目（第4時）では平均点が1.34点だった。4回目（第10時）の検証授業では平均点が1.74点となり、0.40点増加した。図4をみると、2点を取った生徒の割合は、1回目（第4時）では48.3%だったのに対し、4回目（第10時）の検証授業では77.8%となり、29.5%増加した。このことから、文章構成を意識したり、自分の根拠をもって予想を書いたりする生徒が増加したことが分かる。

また、「⑦ 振り返りで自分の考えを書いて

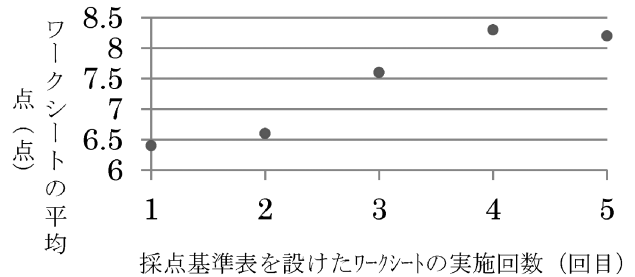


図3. 採点規準表の点数の変容

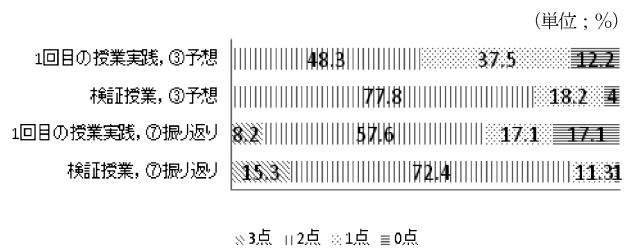


図4. ③予想、⑦振り返りの項目での点数の変容

いるか（3点満点）」の項目では、1回目（第4時）では平均点が1.57点だった。4回目（第10時）の検証授業では平均点が2.02点となり、0.45点増加した。図4をみると、3点を取った生徒の割合は、1回目（第4時）では8.2%だったのに対し、4回目（第10時）の検証授業では15.3%となり、7.1%増加した。また、2点を取った生徒の割合は、1回目（第4時）では57.6%だったのに対し、4回目（第10時）の検証授業では72.4%となり、14.8%増加した。これらのことから、科学用語を用いること、文章構成を意識すること、自分の考えを記述することを意識する生徒が増加したことが分かる。なお、同様な結果は5回目（第11時）でも得られたことを付記する。

(2) 科学用語使用の比較

採点規準表における、「③ 課題に対する予想を書いているか」と「⑦ 振り返りで自分の考えを書いているか」の項目に関するワークシートへの記述内容をもとに、科学用語を用いて書かれているかどうかについて、生徒の割合を比較した。その結果を図5に示す。

「③ 課題に対する予想を書いているか」の項

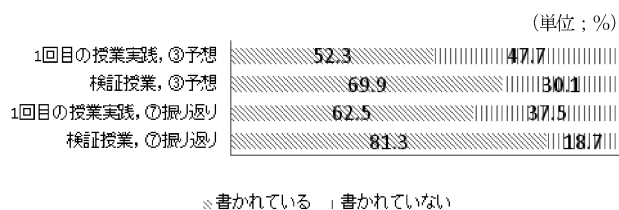


図5. ③予想、⑦振り返りににおける科学用語使用の生徒の割合の比較

目に関しては、1回目（第4時）で52.3%の生徒が科学用語を用いて予想を書き、4回目（第10時）の検証授業では69.9%の生徒が科学用語を用いて予想を書き、17.6%増加した。

「⑦ 振り返りで自分の考えを書いているか」の項目に関しては、1回目（第4時）で62.5%の生徒が科学用語を用いて振り返りを書き、4回目（第10時）の検証授業では81.3%の生徒が科学用語を用いて振り返りを書き、18.8%増加した。このことから、検証授業ではより科学用語を用いてワークシートに記述しようという生徒が増加したことが分かる。なお、同様な結果は5回目（第11時）でも得られたことを付記する。

(3) ワークシートの記述内容

表3は、生徒Bの調査前（2014年9月初旬）に行った「神経系」の授業時と検証授業（第10時）時のワークシートの「振り返り」欄に記述した内容を比較したものである。

調査前授業の振り返りでは、「神経系には、中枢神経と末しょう神経があって、末しょう神経は感覚神経と運動神経にわけられることが分かりました。」と、授業の中で学んだことを具体的に書いているにとどまっている。

一方、検証授業（第10時）の振り返りでは、「私は柔毛というひだが私たちの小腸の中にテニスコート分も付いていると知って本当に驚きました。この柔毛がたくさん付いている理由は、表面積を広げて養分を効率よく吸収するため、ということが分かりました。」と、学んだことを自分の考えとともに、科学用語を用いて書いている。また、「私は体の中で栄養分を吸収できるのは小腸しかないと思っているけど、本当

表3. 生徒Bの調査前授業と検証授業(第10時)の振り返りの記述内容

調査前授業	今日は、神経系には、中枢神経と末しょう神経があって、末しょう神経は感覚神経と運動神経にわけられることが分かりました。
検証授業(第10時)	私は柔毛というひだが私たちの小腸の中にテニスコート分も付いていると知って本当に驚きました。この柔毛がたくさん付いている理由は、表面積を広げて養分を効率よく吸収するため、ということが分かりました。また、柔毛の中にもリンパ管と毛細血管があって、それぞれ吸収するものが違うというのを知りました。私は体の中で栄養分を吸収できるのは小腸しかないと思っているけど、本当にそうなのか調べたいです。

にそうなのか調べたいです。」と、本時で学んだことから疑問点を見つけ、それを自分で調べてみたいと書いてあり、より発展的な学びにしたいという生徒Bの意欲が伺える。

第4時、第5時、第8時の3回、採点規準表による学習指導を継続した効果が表れた事例であると捉えることができる。

以上の、採点規準表の点数の変容、科学用語使用の比較、並びにワークシートの記述内容から、採点規準表を設けたワークシートを用いた理科授業は、詳細な評価活動を積み重ねていくことにより、科学用語を用いること、文章構成を意識すること、自分の考えを記述することを意識する生徒の増加につながり、生徒の表現力育成に効果があると捉えることができる。

5.6.2. ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」の効果

(1) ミニホワイトボードの記述内容

図6は、4回目（第10時）の検証授業にお

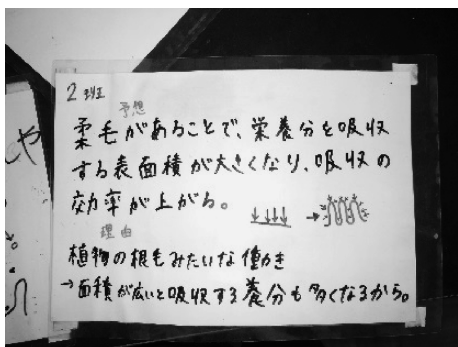


図6. グループでまとめたミニホワイトボード

ける抽出グループの「話し合い活動」後のミニホワイトボードである。文章だけでなく絵を加えて誰が見ても分かるように説明しようとしていることが分かる。

全体の前で発表した際も、絵をもとに説明をしていたため、聞いていた生徒の中から「そういうことか」「すごく分かりやすい」などの声が上がった。また、予想と理由を分けて記述し、グループでの考えに根拠まで書かれているため、より説得力のある文章となっている。さらに、ミニホワイトボードマーカーの色も、絵の部分を青色、予想と理由を赤色、その他を黒色で書いており、見やすさも工夫されている。このように論理的な文章構成、並びに読み手を意識して見やすくなるように多くの工夫がなされていることが分かる。

図7は、4回目（第10時）において、黒板に貼り出した全9グループのミニホワイトボードと授業の様子である。

絵を用いて説明したグループは全9グループのうち3つのグループで行われていた。予想だけでなく根拠も含めて書いたグループは5つのグループで行われていた。

ミニホワイトボードを1回目（第4時）に用いた「話し合い活動」での記述内容は、絵を用いて説明したグループはなく、根拠も含めて書いたグループは2つのグループにとどまっていた。それが4回目（第10時）には、記述内容を具体的により読み手を意識して書けるように



図7. 黒板に貼った全グループのミニホワイトボードと授業の様子

なったグループが増加し、ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」の効果が表れてきた結果であると捉えることができる。

(2) 「話し合い活動」時の発話記録

表4は、4回目（第10時）の検証授業におけるミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」時の抽出したグループ（生徒C・D・E・F）の発話記録を示したものである。この発話記録よりプロトコル分析を行い、「話し合い活動」における科学的な表現の深まりの検証を行った。なお、C～Fは発話した生徒、アンダーライン・丸付き数字は分析上重要な発話を示す。

プロトコル分析の結果、抽出グループにおいては、生徒Fが司会役となって話し合いが進み、①、②、④、⑥、⑦の発話は、本時の課題（話し合いのテーマ）に対して、生徒（C・D・E・F）全員が自分の意見を表現していることが分かる。さらに、生徒全員が自分の考えを予想だけでなく根拠まで科学用語を用いて述べている。特に、①の「僕は、あのひだがあると、肺のときの肺胞と同じで、表面積が大きくなって、多くの栄養分を吸収できるからだと思います。」の発話は、前時までの学習を踏まえての発言であり、この後の「話し合い活動」を活発にするきっかけをつくったと捉えることができる。

生徒Cの③の発話は、前時までに学習したことを想起し、本時の話し合いと関連付けて話している場面である。前時に学習した肺胞の表面積の大きさがテニスコート一面分であることを想起し、本時と前時をつなげて考え、表現していることが分かる。

表 4. 「話し合い活動」時の発話記録

F : 誰から発表する？
 C : 誰からでもいいよ。
 F : じゃあ、C から。
 C : 僕は、あのひだがあると、肺のときの肺胞と同じで、表面積が大きくなって、多くの栄養分を吸収できるからだと思います。①
 E : なるほど。
 F : 確かに、肺胞も表面積を大きくしてたよね。②
 C : 先生が表面積はテニスコート1面分とか言ってなかったけ？③
 F : 言ってたね。
 C : じゃあ、F は？
 D : 俺は余分な栄養素を吸収しないため。④
 C : しないため？
 D : うん。
 C : どういうこと？
 D : あのひだがたくさんあることによって体に吸収しにくくなってると思った。違うかな。⑤
 C : わからん。合ってる可能性もあるでしょ。
 F : じゃあ、E は
 E : 私もCと同じで、柔毛があることで、栄養分を吸収する表面積が大きくなり、吸収の効率が上がるからだと思いました。⑥
 D : 吸収できるからか。
 E : うん。C が言ったみたいに、肺胞と同じように表面積を広げて栄養素をたくさん吸収できるようにしていると思う。
 F : 私も同じで、柔毛がいっぱいついていから栄養素を吸収しやすい形になっていると思います。⑦
 C : いろんな意見でたね。
 F : じゃあ、誰が書く？ E 書いて。
 E : え？私？ いいけど。
 E : 予想は、、、吸収しやすいっていうのと、しないっていうのがあったけど、どっち？⑧
 C : するじゃない？
 D : するだと思ふ。みんなの意見聞いてたら吸収しやすくなるのが正しいと思ってきた。⑨
 E : じゃあ、柔毛があることで、栄養分を吸収する表面積が大きくなり、吸収の効率が上がるから。でいい？⑩

C : いいよ。
 C : (E のワークシートを見ながら) E の絵、分かりやすくない？これも書こう。⑪
 E : ええ？ うん。こんな感じ？
 F : もう少し大きく書いた方が分かりやすくない？⑫
 E : 分かった。これはどう？
 C : いいねえ。めっちゃ分かりやすい。
 F : でも肺胞や小腸も知っているようで知らない事ばかりだし、すごくない？⑬
 C : 確かにすごいね。焼肉屋とかで豚の小腸であるホルモン見てたけど、柔毛がついているの全然気がつかなかった。⑭
 D : うん。今度焼肉屋行ったら見てみよ。⑮
 (以下省略)

生徒Dは、普段なかなか自分の意見を表出することができないが、この「話し合い活動」では、⑤のように、「あのひだがたくさんあることによって体に吸収しにくくなってると思った。」と、前に発言した生徒とは違う自分の意見をグループの中で表現することができていることが分かる。

⑧、⑩の発話は、生徒Eが様々な意見からグループでの考えをまとめようとしている場面である。様々な意見から二つの意見にまとめ、そのどちらがグループでの考えにふさわしいかを他の生徒と一緒に考えようとしていることが分かる。

⑨の発話は、生徒Dが他の生徒の意見から、新しい考えになった場面である。生徒Dはこれまで他の生徒と違う考えをもっていたが、「話し合い活動」を進める過程で他の生徒の意見に賛同し、新しい考えを構築していることが分かる。

⑪、⑫の発話は、ミニホワイトボードにまとめる際、文章だけでなく絵も用いて書こうとしている場面である。このように、他の生徒により分かりやすく表現しようという意識をもってミニホワイトボードにまとめていることが分かる。

⑬、⑭、⑮の発話は、授業で学習した身体の

仕組みに興味を持ち、さらにこれまでの生活場面と照らし合わせて話し合っている場面である。授業で学んだこととこれまでの生活を結びつけて考え、授業で学んだことをこれからの生活に活かそうとしていることが分かる。

以上の、ミニホワイトボードの記述内容、並びに「話し合い活動」時の発話記録から、ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」を取り入れた理科授業は、グループ内における話し合いを活発にさせ、自分の考えをしっかりと表現するとともに、文章だけでなく絵なども用いて、他の生徒により分かりやすく表現しようという意識も高めることができ、生徒の表現力育成に効果があると捉えることができる。

6. 考察 — 検証授業前と後における生徒の意識の比較を踏まえて —

採点規準表を設けたワークシートと、ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」を取り入れた理科授業は、科学的な表現力が向上したのかを判断するために、質問紙により検証授業前の2014年9月初旬と、検証授業後の2014年10月に、3学級(109名)を対象に意識調査を実施し、双方の結果を比較した。表5に、検証授業前と後の生徒の意識調査の結果を示す。

6.1. 採点規準表を設けたワークシートについて

6.1.1. 質問項目1

「振り返りを書くときに、授業で習った語句を使おうとしていますか。」の質問に対して、検証授業前では「当てはまる」、「少し当てはまる」を合わせた肯定的な回答をした生徒が79.7%であったのに対し、検証授業後では92.4%となり、12.7%増加した。このことから、科学用語を使おうとする生徒が増加したことが分かる。

6.1.2. 質問項目2

「振り返りを書くときに、文章構成を意識していますか。」の質問に対して、検証授業前では肯定的な回答をした生徒が70.6%であったの

表5. 検証授業前と後の生徒の意識調査の結果

質問項目	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
振り返りを書くときに、授業で習った語句を使おうとしていますか。(授業前)	24.3	55.4	15.3	5.0
同上 (授業後)	53.4	39.0	6.6	1.0
振り返りを書くときに、文章構成を意識していますか。(授業前)	16.1	54.5	24.8	4.6
同上 (授業後)	28.8	54.9	14.0	2.3
話し合いをするときにミニホワイトボードがあった方がグループでの考えをまとめやすいですか。	54.8	38.6	3.4	3.2

(単位；%)

に対し、検証授業後では83.7%となり、13.1%増加した。このことから、論理的な文章を書こうとする生徒が増加したことが分かる。

ワークシートの「振り返り」欄では、検証授業実施前までは、本時の授業の感想を一言しか書かない生徒が多くいた。採点規準表による方略を重ねて行ったことで、本時の授業で学んだことに加えて自分の考えや疑問をも書けるようになった生徒が増加したと言える。加えて、振り返りにおいて学んだことを説明する際に絵などを描いて説明する生徒も増加した。

これらのことから、生徒たちの多くは自分の考えをもち、目的や仮説をもとに適切な科学用語や絵などを用いて論理的に表現することができるようになったと言える。つまり、科学的な表現力が向上したことが明らかになった。

6.2. ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」について

質問項目3の「話し合いをするときにミニホワイトボードがあった方がグループでの考えをまとめやすいですか。」の質問に対して、検証授業後では肯定的な回答をした生徒が93.4%であった。

このことから、ミニホワイトボードを用いることでグループでの考えをまとめやすいと感じる生徒が多かったことが分かる。これは、ミニホワイトボードに書かれたことをもとに話し合うことができるため、理解が十分でない生徒も書かれていることに対して話すことができるなど、どの生徒も話し合いに参加し、自分の考えを科学用語を用いて述べるようになるようになったためであると考えられる。また、グループの考えを一つにまとめるという共通の目標があるため、グループで協力して話し合い、よりよい考えを引き出そうとし、その結果ミニホワイトボードには絵を書いたり色を分けて書いたりグループによって様々な表現の工夫がみられるようになったと言える。

全体で意見を発表する際もミニホワイトボードをもとに発表するため、聞く側の生徒も理解しやすく、発表側の生徒も具体的に分かりやすく説明できるようになった。これらのことから多くの生徒が自分の考えをもち、その考えをグループの中や全体で発表できるようになった。さらに、ミニホワイトボードに誰が見ても分かるようにまとめることができるようになり、記述力も向上した。これらのことから、自分の考えをもち、科学用語や図を用いて表現することができるようになり、科学的な表現力の向上にも役立ったことが明らかになった。

7. 研究のまとめ

筆者らは、「科学的な表現力」を育むことのできる中学校理科授業の具体的な方略について研究を行った。その方略として、採点規準表と「話し合い活動」を授業の中に取り入れた。

採点規準表における方略は、次の手順1～手順4で行った。

【手順1】：採点規準としての項目を設ける。

【手順2】：裏面に採点規準表を記したワークシートを生徒に配布する。ワークシートに書かれた内容について、裏面の採点規準の各項目に基づいて、10点満点で採点を行うことを生徒に説明する。

【手順3】：採点規準表の各項目について、生徒の記述内容によって採点し、表の「点数」の欄に点数を書き込み、合計点数を書き入れる。

【手順4】：「点数」と「先生からのコメント」の書かれたワークシートを次の授業の最初に返却し教師からのコメントを読ませる。このことで、本時では特にどこを意識して書いたらよいかを具体的に理解させる。

また、「話し合い活動」における方略は、次の手順①～手順③で行った。

【手順①】：ミニホワイトボードはA3判の画用紙をラミネートした物を準備、配布する。加えて、黒と赤のミニホワイトボード用のレーザー付きマーカーも一緒に配布する。

【手順②】：まずは生徒一人ひとりの考えをワークシートに明記させる。次に、配布したミニホワイトボードを用いて、グループで「話し合い活動」をさせ、話し合いでまとめた考えをミニホワイトボードに書いてまとめさせる。

【手順③】：各グループの考えをまとめたミニホワイトボードを黒板に貼る。各グループの代表の生徒に発表をさせ、質問などに答える。意見交流の後に、各自のワークシートに修正した考えを記述させる。

二つの方略の工夫によって行った検証授業を通して、以下のように、生徒に科学的な表現力が育めることが明らかとなった。

(1) 採点規準表を設けたワークシートを用いたことにより、生徒たちは自分の考えをもつことができ、適切な科学用語や絵などを用いて論理的に表現することができるようになった。

- (2) ミニホワイトボードを用いた「話し合い活動」を行うことにより、積極的に科学用語を用いて話し合いが行われたり、誰が見ても分かるように記述内容を工夫したりすることができるようになった。

付記

本研究は、筆者の一人である平井が、愛知教育大学大学院教育実践研究科（教職大学院）において、宮下の指導により研究をした成果の一部をもとに、新たに書き加えたものである。

引用文献

- 日置光久 (2010). 『新任教師のための小学校理科ノート指導モデル例 47』, 明治図書.
- 日置光久・村山哲哉・全小理石川大会実行委員会(2010). 『「見えないきまりや法則」を「見える化」する理科授業』, 明治図書.
- 飯塚孝康 (2013). 「科学的な思考力・表現力を高める理科指導の工夫」, 『群馬県教育センター長期研修員研究報告書』 249 集, 1-16 頁.
- 角屋重樹 (2013). 『理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方Ⅱ』, 日本教材文化研究財団.
- 河野太朗 (2011). 「言語活動の充実を図り科学的な思考力・表現力を育てる研究」, 『山梨県総合教育センター一般留学生研究報告書』平成 22 年度, 1-38 頁.
- 河田孝文(2010). 『理科は河田式ノートで勝負』, 明治図書.
- 国立教育政策研究所 (2012a). 「平成 24 年度全国学力・学習状況調査の結果について (概要)」, 『全国学力・学習状況調査報告書・集計結果について』平成 24 年度, 1-2 頁.

- 国立教育政策研究所 (2012b). 「平成 24 年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書」, 『全国学力・学習状況調査報告書・集計結果について』平成 24 年度, 1-449 頁.
- 三森克人 (2012). 「高等学校理科・生物における科学的な表現力を高める指導方法の工夫」, 『山梨県総合教育センター研究紀要』平成 23 年度, 1-12 頁.
- 文部科学省 (2007). 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006 年調査国際結果の要約—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA2006)—」, 1-15 頁.
- 文部科学省 (2008a). 『中学校学習指導要領解説 理科編』, 大日本図書.
- 文部科学省 (2008b). 『小学校学習指導要領』, 東京書籍.
- 文部科学省 (2008c). 『中学校学習指導要領』, 東山書房.
- 理科教育研究チーム (2010). 「表現力と思考力の向上を目指した理科学習指導に関する実証的研究」, 『和歌山県教育センター学びの丘研究紀要』平成 21 年度, 1-27 頁.
- 佐々 恵・宮下 治 (2014). 『「推論する力」を育む小学校理科授業の構成—学習シートにおける『コメントボックス』の活用—」, 『理科教育学研究』第 55 巻, 第 2 号, 181-190 頁, 日本理科教育学会.
- 猿田祐嗣・中山 迅 (2011). 『思考と表現を一体化させる理科授業』, 東洋館出版社.
- 中央教育審議会 (2008). 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』, 文部科学省.

研究論文

教職大学院のカリキュラムに関する研究
— 国立大学教職大学院の比較調査結果を踏まえて —

Study on the Curriculum of Graduate Schools of Education:
Based on the Results of a Comparative Review of the Graduate Schools of
Education at Japanese National Universities

宮下 治^{1)*} 倉本 哲男²⁾

Osamu MIYASHITA^{1)*} Tetsuo KURAMOTO²⁾

Abstract

This study involved a comparative review of about 21 graduate schools of education at Japanese national universities in 2015. The investigation summarized the curriculum and specializations in “subject pedagogy” and “subject content studies.” The authors ascertained the present condition of the graduate schools’ curriculum by comparing these subject specialties. In addition, we examined directionality of a problem and the improvement. The authors summarize the results of the comparative review. Based on the results of the study, the authors propose that each of these subjects be classified as elective subjects.

Key words

教職大学院、国立大学、カリキュラム、比較調査

Graduate School of Education, National University, Curriculum, Comparative Review

1. 問題の所在

1.1. 教職大学院の拡充

教員養成教育の改善・充実を図るべく、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した「教職大学院」制度が創設され、2008年4月1日から開設された。そして、2014年度現在、国立19大学、私立6大学の、計25大学に設置

されているが、2015年度には国立の2大学に設置され、2016年度には18大学に新設が予定されており、教職大学院の拡充が図られてきている。

教職大学院の発展・拡大については、2012年8月の中央教育審議会答申（文部科学省、2012）で述べられ、2014年10月の「教員の資

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

²⁾ 愛知教育大学大学院・教育実践研究科 (教職大学院)

* 責任著者：宮下 治

[September 8, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」の報告書（文部科学省，2014）では、さらに踏み込んだ形で教職大学院の拡充方針が示された。さらには、国立大学における「教員養成分野のミッションの再定義」において、教員養成系修士課程を教職大学院へ段階的に移行する前提の下で、抜本的な大学院改革が成されることとなった。なお、教職大学院の数が増加していく一方で、教職大学院の入学定員充足率は、2014年度現在、25大学全体で92.7%である。2013年度が98.5%であったことを考えると、5.8%減少している実態もある（文部科学省HP「平成26年度教職大学院入学者選抜実施状況の概要」による）。

1.2. 教職大学院のカリキュラムと問題点

教職大学院のカリキュラムについては、平成15年文部科学省告示第53号第8条における規定により編成されている。それによると、「教職大学院は、『実習により行われる授業科目』に加え、次の各号に掲げる領域について授業科目を開設するものとする。『教育課程の編成及び実施に関する領域』、『教科等の実践的な指導方法に関する領域』、『生徒指導及び教育相談に関する領域』、『学級経営及び学校経営に関する領域』、『学校教育と教員の在り方に関する領域』とある。

文部科学省（2015）は、「このため、各教職大学院においては、設定されたすべての領域について授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成することとし、学生は、すべての領域にわたり履修することとするが、各領域に具体的にどのような授業科目を開設するか、また領域ごとの履修単位数をどう配分するかについては、各大学院における設定に委ねることとする。」と述べている。

ところで、森田（2011）は、「教職大学院は、いわゆる『教職』領域中心の科目編成となっており、教科内容を学習する科目が置かれていない。中学校、高等学校の教員にとっては、教科

内容の深い理解を欠くことはできないため、どのようにして教科内容の専門性を高めるかという点は重要な課題となっている。」と述べている。こうした指摘は、教職大学院設置当初から多く聞こえてきたものであり、教職大学院のカリキュラム上の問題点でもあったと言える。

1.3. 研究の目的

本研究は、2015年度までに開設されている国立大学教職大学院21校について、カリキュラムに関する概要、並びに『教科等の実践的な指導方法に関する領域』、つまり授業づくりの視点から、「教科教育学」や「教科内容学」の専門性をどのように確保しているのかなどを比較することにより、教職大学院のカリキュラムについて現状を把握し、課題や改善の方向性について検討することをねらいとする。

2. 国立大学教職大学院の比較調査

2.1. 調査目的

2015年度までに開設されている国立大学教職大学院21校について、『教科等の実践的な指導方法に関する領域』、つまり授業づくりの視点から、教科内容の専門性をどのように確保しているのか把握することが調査目的である。

2.2. 調査方法

2015年8月現在の教職大学院を設置している国立大学21校のホームページの調査による。

2.3. 調査項目

調査は、「入学定員」、「入学定員の内訳（現職院生と学卒院生の人数）」、「履修コース」、「修士課程と教職大学院の入学定員」、「カリキュラム等の特徴」、「教科等の実践的な指導方法に関する共通科目・選択科目」の項目について行った。

2.4. 調査結果

表1は、2015年度までに開設されている国立大学教職大学院21校の概要とカリキュラムの特徴をまとめたものである。また、表2は表1の内容をカリキュラムに特化してさらに分かりやすくまとめた早見表である。以下、本研究の目的に沿った調査項目の結果について述べる。

2.4.1. 履修コースの設置について

履修コースを設置している教職大学院は21校中18校である。コースを設置していないのは宇都宮大学(2015年度開設)、山梨大学(2010年度開設)、岡山大学(2008年度開設)の3校である。共に入学定員が15人、14人、20人と規模の小さな教職大学院である。

履修コースを設置している18校の教職大学院のうち15校においては現職院生に特化したコース(学校運営コース、教育経営コースなど)を設置している。また、7校においては学卒院生に特化したコース(授業力向上コース、教育実践力高度化コースなど)を設置している。さらに、10校においては、現職院生、学卒院生を区別することなく希望で選択できるコースを設置している(表2)。現職院生には学校経営をしっかりと学んでもらい、将来の指導主事やスクールリーダー(校長、教頭など)養成のねらいをもっていると言える。一方、学卒院生には授業力や生徒指導力の高度化を図り、学校におけるミドルリーダー養成のねらいをもっていると言える。

岡山大学のように、コースの設置はしていないものの、「新人教員履修モデル」、「中堅教員履修モデル」、「学校リーダー履修モデル」を示し、院生各自に科目を選択履修させていくという方法をとっているところもある。コースを設置している18校、並びに履修モデルを示している1校を含め、21校中19校の教職大学院において専門性の向上を図るカリキュラムが構築されていることが分かる。

なお、履修コースが設置されていることだけ

で各教科における専門性が確保されるとは言えない。カリキュラムにおいて、「教科教育学」や「教科内容学」に関する科目が整備されているかどうかは重要であると考えられる。そのため、次に「教科教育学」と「教科内容学」の整備状況について検討を加えていく。

2.4.2. 「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の設置科目について

表2に示す通り、21校すべての教職大学院には「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の科目が共通科目・選択科目として設置されている。この領域の共通・選択の代表的な科目は表1に示した通りである。科目名を見る限り、教材開発、指導計画、授業分析等、いずれの教科・科目にも通用する教科等の実践的な指導方法に関する科目を設置している。

また、7校の教職大学院(山形大学、宇都宮大学、上越教育大学、山梨大学、鳴門教育大学、長崎大学、宮崎大学)においては、各教科別の授業デザイン論や授業開発研究などの「教科教育学」に関する科目が選択科目として設置されている(表1、表2)。さらに、2校(宮城教育大学、宮崎大学)には各教科別のバックグラウンド専門科目などの「教科内容学」に関する選択科目が設置されている(表1、表2)。

つまり、本調査の結果、履修コースが設置されている、されていないに関わらず、21校すべての教職大学院で「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の科目が設置されている。しかし、各教科の「教科教育学」もしくは「教科内容学」の科目については8校しか設置されていないことが明らかになった(表1の斜体文字、表2)。

なお、各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の科目を設置している教職大学院を見ると、専任教員だけで各教科の担当者を揃えているわけではない。つまり、修士課程担当の教員に授業を担当してもらっているという授業体制を構築していることが理解できる。なお、長崎大学においては教職大学院のみとなっているの

表 1. 国立大学教職大学院の概要とカリキュラムの特徴

(斜体文字：各教科の「教科教育学」に関する科目、各大学院ホームページ<2015年8月現在>を参考に作成)

No.	大学院名	入学定員	入学定員の内訳	履修コース	修士課程との関係	カリキュラム等の特徴	教科等の実践的な指導方法に関する科目	開設年
1	北海道教育大学大学院	45人	現職院生30人程度 学卒院生15人程度	・教職実践力高度化コース(現職院生対象) ・学校改善力高度化コース(現職院生対象) ・教職基礎力高度化コース(学卒院生対象)	・教育学研究科(修士課程)4専攻13専修105人 ・教育学研究科(教職大学院)45人	・現職院生は、1年次は勤務校を離れて授業及び研究に専念、2年次は勤務校に復帰し勤務しながら授業及び研究指導を受ける。 ・「昼間開講コース」と「夜間開講コース」がある。	教科教育の実践と課題(共通) 教科等の実践的指導力の形成(共通) 授業開発事例研究(選択) 授業実践と学級づくり(選択) 子どもの学びを拓く授業づくり(選択) 教材の開発(選択)	2008年
2	宮城教育大学大学院	32人	現職院生16人程度 学卒院生16人程度	・教育経営コース(現職院生対象) ・授業力向上コース(学卒院生対象)	・教育学研究科(修士課程)1専攻10専修25人 ・教育学研究科(教職大学院)32人	・「教科・領域専門バックグラウンド科目群」として、修士課程の68科目から選択が可能としている。	「子どもの学習指導」実態把握論(共通) 「子どもの学習指導」実態分析論(共通) 実践適応と評価・分析論(選択) 臨床教育総合研究(選択) 各教科別バックグラウンド専門科目(選択)	2008年
3	山形大学大学院	20人	現職院生10人程度 学卒院生10人程度	・学校力開発分野(現職院生対象) ・学習開発分野 ・教科教育高度化分野 ・特別支援教育分野	・地域教育文化研究科(修士課程)2専攻3分野14人 ・教育実践研究科(教職大学院)20人	・学校現場のニーズに応え、平成26年4月より、コースの枠組みを廃し、新たに「学校力開発分野」「学習開発分野」「教科教育高度化分野」「特別支援教育分野」の4分野への組織換えを行った。	授業実践の記録・分析と校内研修(共通) 教材開発と児童生徒理解(言語系、(数理系)、(特別支援教育系)(共通) 国語・社会・数学・理科・英語別の授業構成の実際と課題(選択) 国語・社会・数学・理科・英語別の教材開発プロジェクト実習(選択)	2009年
4	宇都宮大学大学院	15人	現職院生10人程度 学卒院生5人程度	コースなし	・教育学研究科(修士課程)1専攻3コース25人 ・教育学研究科(教職大学院)15人	・「学校改革力」、「授業力」、「個への対応力」の3つの力を育成する。 ・修士課程担当教員数名が教職大学院の兼任教員を務めている。	教材開発と教育方法の実践と課題(共通) 授業研究の運営と課題(共通) 授業実践基礎(選択) 授業改善とテクノロジー(選択) 国語・数学・社会・理科・英語・道徳別の授業デザイン論(選択)	2015年
5	群馬大学大学院	16人	現職院生12人程度 学卒院生4人程度	・学校運営コース(現職院生対象) ・児童生徒支援コース	・教育学研究科(修士課程)2専攻5専修23人 ・教育学研究科(教職大学院)16人	・現職院生と学卒院生とが一緒になった授業を行っている。 ・現職院生と学卒院生を同じスタイルで学校実習を行っている。	学習支援の課題と実践I(共通) 教育評価の課題と実践I(共通) 学習支援の課題と実践II(選択) 教育評価の課題と実践II(選択) 授業分析実践(選択)	2008年
6	東京学芸大学大学院	40人	現職院生15人程度 学卒院生25人程度	・学校組織マネジメントコース(現職院生対象) ・カリキュラムデザイン・授業研究コース(現職院生対象)	・教育学研究科(修士課程)15専攻279人 ・教育学研究科(教職大学院)40人	・現職教員学生と学部卒業生等が互いに学び合えるようなメンタリングにも重視している。	授業研究基礎(共通) カリキュラムデザイン・授業研究演習I~IV(選択) 教科教育と学力(選択) 教科教育の理論とプログラム開発(選択) 学習評価の理論と方法(選択)	2008年

表 1. 国立大学教職大学院の概要とカリキュラムの特徴 (つづき)

No.	大学院名	入学定員	入学定員の内訳	履修コース	修士課程との関係	カリキュラム等の特徴	教科等の実践的な指導方法に関する科目	開設年
7	上越教育 大学 大学院	50人	現職院生 20人程度 学卒院生 30人程度	・学校運営リーダーコース (現職院生対象) ・教育実践リーダーコース	・学校教育研究科 (修士課程) (2専攻9コース) 250人 ・学校教育研究科 (教職大学院 院) 50人	・実践に常に求められる「即応力」、 学術研究に裏打ちされた「臨床 力」、教育組織の中での効果的対 応のできる「協働力」の育成をコ ンセプトにしている。	教科等指導方法に関する科目 (共通) 学び合いの授業論 (選択) 学習デザイン論 (選択) 授業と学校の改善に向けた教育調査の理論と実 際 (選択) 国際・数学・・・理科・・・生活・芸術別の授業デザ イン論 (選択)	2008年
8	福井大学 大学院	30人	現職院生 15人程度 学卒院生 15人程度	・スクールリーダー養成 コース (現職院生対象) ・教職専門性開発コース (学卒院生対象)	・教育学研究科 (修士課程) (2専攻8領域) 37人 ・教育学研究科 (教職大学院) 30人	・スクールリーダー養成コースの院 生は、勤務校がそのまま院生とし ての学びや生活の場であり、教員 としての仕事そのものが学びや生 活の中心となっている。	授業づくりの長期実践事例研究 (共通) 授業改革マナジメント (選択)	2008年
9	山梨大学 大学院	14人	現職院生 8人程度 学卒院生 6人程度	コースなし	・教育学研究科 (修士課程) (2専攻5コース) 28人 ・教育学研究科 (教職大学院) 14人	・山梨県の教育課題に即した実習を 行っている。連携協力校では、学 校や大学院生の研究課題に即した 実習が200時間以上行われている。	授業研究マナジメント論 (共通) 科学的リテラシー教育革新論 (共通) 理教学習教材開発論 (選択) 言語学習開発論 (選択) 教科教育特論 (選択) 各教科別の教科教育演習 (選択)	2010年
10	岐阜大学 大学院	20人	現職院生 15人程度 学卒院生 5人程度	・学校改善コース (現職院生対象) ・授業開発コース ・教育臨床実践コース ・特別支援学校コース	・教育学研究科 (修士課程) (2専攻7コース) 49人 ・教育学研究科 (教職大学院) 20人	・「学校改善力」、「授業開発力」、「教 育臨床力」を共通に身に付けた高 度な「ジェネラリスト」としての 専門職者を養成している。	教科授業研究の開発実践 (共通) 授業研究基礎論 (共通) 授業分析の事例研究 (選択) 校内授業研究システム改善 (選択) 総合的学習の授業開発 (選択) ワークショップ型教材開発 (選択)	2008年
11	静岡大学 大学院	20人	現職院生 15人程度 学卒院生 5人程度	・学校組織開発領域 (現職院生対象) ・教育方法開発領域 ・生徒指導支援領域 ・特別支援教育領域	・教育学研究科 (修士課程) (1専攻11専修) 52人 ・教育学研究科 (教職大学院) 20人	・現職院生の「基礎実習」の配属先 を異機種にするなどの方法によ り、学校を相対化する機会を与え、 理論の学習と実践との往還を促進 している。	授業と学習のメカニズム (共通) 授業形態の特質と選択 (共通) 授業の構想とその具体化 (選択) 授業の力量を育てる校内研修 (選択) 授業における技術と判断 (選択) 教材作成の原理と実際 (選択) 協働的な学びと学習環境づくり (選択)	2009年
12	愛知教育 大学 大学院	50人	現職院生 15人程度 学卒院生 35人程度	・教職実践応用領域 (現職院生対象) ・授業づくり履修モデル 学級づくり履修モデル 学校づくり履修モデル ・教職実践基礎領域 (学卒院生対象)	・教育学研究科 (修士課程) (13専攻) 100人 ・教育実践研究科 (教職大学 院) 50人	・現職院生は、1年次は勤務校を離 れずに学習できるように、火・金 曜日の週2日授業と研究指導を受 ける。2年次は勤務校に復帰し勤 務しながら授業及び研究指導を受 ける。	実践的授業研究 I (共通) 授業づくりの内容と方法 I (共通) カリキュラムの構想と授業づくり (選択) 授業づくりの内容と方法 II (選択) 指導技術力の開発 (選択) 教材の深化と発展 (選択) 授業方法の研究 (選択)	2008年

表 1. 国立大学教職大学院の概要とカリキュラムの特徴 (つづき)

No.	大学院名	入学定員	入学定員の内訳	履修コース	修士課程との関係	カリキュラム等の特徴	教科等の実践的な指導方法に関する科目	開設年
13	京都教育 大学院	60人	現職院生 25人程度 学卒院生 35人程度	・学校経営力高度化コース (現職院生対象) ・授業力高度化コース (学卒院生対象) ・生徒指導力高度化コース (学卒院生対象)	・教育学研究科(修士課程) (3専攻12専修)57人 ・連合教職実践研究科(教職 大学院)60人	・京都教育大学を基幹大学とする連 合参加大学(京都産業大学・京都 女子大学・同志社大学・同志社女 子大学・佛教大学・立命館大学・ 龍谷大学)と連携協力校及び京都 府・京都市教育委員会とが協働し て設置している。	教科指導の理論と課題(共通) 教科指導実践演習(共通) 授業コミュニケーション論(選択) 授業研究の理論と実践(選択) 授業力高度化実践演習(選択)	2008年
14	大阪教育 大学院	30人	現職院生 15人程度 学卒院生 15人程度	・学校マネジメントコース (現職院生対象) ・教育実践 コーディネートコース (現職院生対象) ・教育実践力開発コース	・教育学研究科(修士課程) (18専攻)191人 ・連合教職実践研究科(教職 大学院)30人	・大阪の教員養成や現職教育に実績 のある3大学(大阪教育大学、関 西大学、近畿大学)がタッグ(連携) を組んで、平成27年4月に連合 教職大学院(専門職大学院)を設 置した。	学習指導の実践的展開(共通) 今日的学力と実践的指導(共通) 学習開発研究演習(選択) Eラーニング(選択) ICT環境の活用(選択)	2015年
15	兵庫教育 大学院	100人	現職院生 40人程度 学卒院生 60人程度	・学校経営コース (現職院生対象) ・授業実践開発コース ・生徒指導実践開発コース ・小学校教員養成特別コー ス ・教育政策リーダーコース (平成28年度から) ・グローバル化推進教育 リーダーコース (平成28年度から)	・学校教育研究科(修士課程) (3専攻9コース)200人 ・学校教育研究科(教職大学 院)100人	・カリキュラム開発力や単元開発 力、教材開発力、授業設計・展開・ 分析・評価力、メンタリング能力、 教育実践研究推進力など、学校現 場の中核を担う教員に求められる 資質・能力の育成をめざしている。 ・現職教員を対象に夜間クラスも開 設している。	授業の指導計画と教材研究の演習(共通) 授業での学習支援と指導法に関する事例分析 (共通) 授業における評価の基準作成理論と学力評価法 (共通) 授業実践における専門的技能(選択) 学習指導と授業デザイン(選択) 授業実践研究のためのデータ分析(選択) 授業研究の理論と実践(選択)	2008年
16	奈良教育 大学院	25人 (平成 28年 度か ら)	現職院生 10人程度 学卒院生 15人程度	・学校組織マネジメント コース ・学習指導コース ・生徒指導コース ・特別支援教育コース (平成28年度から)	・教育学研究科(修士課程) (2専攻11専修)45人 ・教育学研究科(教職大学院) 25人	・平成28年度から4つの履修コー スを設置する。履修においては、 入学後、コースを選択し、コース の目標として示された資質能力の 獲得に向けて授業科目を選択し、 目的意識を持った学習を行う。	授業方法と学習形態の工夫(共通) 教材開発と教材化(共通) 授業設計と評価(共通) 教材教員開発(選択) 小学校英語とそのコーディネーション(選択) 感性を育む授業実践(選択)	2008年
17	岡山大学 大学院	20人	現職院生 10人程度 学卒院生 10人程度	コース設置はなく履修モデ ルを提示 新人教員履修モデル 中堅教員履修モデル 学校リーダー履修モデル	・教育学研究科(修士課程) (4専攻13コース)70人 ・教育学研究科(教職大学院) 20人	・修士課程と教職大学院とは課題解 決と理論の再構築のために相互補 完をしている。 ・教育現場との意見交換を通じて絶 えずカリキュラムの改善に努めて いる。	学習指導の実践と課題(共通) 授業の指導計画と教材開発(共通) 授業分析技術とその応用(選択) 教材開発と授業デザイン(選択) 授業実践におけるブレインディング力(選択) 特別支援教育における授業づくり(選択)	2008年

表 1. 国立大学教職大学院の概要とカリキュラムの特徴 (つづき)

No.	大学院名	入学定員	入学定員の内訳	履修コース	修士課程との関係	カリキュラム等の特徴	教科等の実践的な指導方法に関する科目	開設年
18	鳴門教育大学院	50人	現職院生 35人程度 学卒院生 15人程度	・教職実践力高度化コース (現職院生対象) ・教員養成特別コース (学卒院生対象)	・学校教育研究科 (修士課程) (3専攻15コース) 250人 ・学校教育研究科 (教職大学院) 50人	・教職実践力の3要素である「教育実践力」「自己教育力」「教職協働力」にもとづき、すべての授業科目において3つの力の到達目標が明示されている。 ・授業内容によっては、一定時間数現職院生と学卒院生合同の授業を行うことで相互の教育効果を高めることを図っている。	授業の理論と実践 (共通) 教科カリキュラムの構成と理論 (共通) 教育評価の理論と実践 (共通) 数学の専門性と教育 (選択) 社会学系教科の授業研究 (選択)	2008年
19	福岡教育大学院	40人 (平成28年度から)	現職院生 15人程度 学卒院生 25人程度	・生徒指導・教育相談リーダーコース (現職院生対象) ・学校運営リーダーコース (現職院生対象) ・教育実践力開発コース (学卒院生対象)	・教育学研究科 (修士課程) (1専攻2コース) 60人 ・教育学研究科 (教職大学院) 40人	・授業内容によっては、一定時間数現職院生と学卒院生合同の授業を行うことで相互の教育効果を高めることを図っている。	授業分析・リフレクションの理論と実践 (共通) 教科教育実践と指導法の改善 (共通) 教材研究力の開発 (選択) 教科内容研究と教材開発 (選択) 授業実践・授業改善シミュレーション (選択) 教材開発ワークショップ (選択)	2009年
20	長崎大学院	38人	現職院生 不定 学卒院生 不定	・教科授業実践コース ・学級経営・授業実践開発コース ・子ども理解・特別支援教育実践コース	・教育学研究科 (教職大学院) 38人 (修士課程はない)	・教育学研究科は平成26年度より教職大学院の一本化を図っている。 ・共通5領域に「ICT教育」を加え6領域にすることにより、ICT教育に対応できる人材の育成にも力を入れている。	教育の方法と評価 (共通) 授業研究の理論と実践 (共通) 教科の指導と評価 (選択) 教材論と学習指導の実践 (選択) 国語・社会・理科・音楽・美術・保健・体育・家庭・英語等別の教科教育 (選択)	2008年
21	宮崎大学院	28人	現職院生 10人程度 学卒院生 18人程度	・学校・学級経営コース ・生徒指導・教育相談コース ・教育課程・学習開発コース (小学校段階の教員養成) ・教科領域教育実践開発コース (小学校段階の教員養成)	・教育学研究科 (修士課程) (1専攻2専修) 8人 ・教育学研究科 (教職大学院) 28人	・教科教育をカリキュラムに取り込んでいる点が最大の特徴である。 ・特に「教科領域教育実践開発コース」は、各教科指導に必要な能力やスキルを持つスぺシャリストを養成するコースとなっている。	教科学習の構成と展開・評価と課題 (共通) 国語・数学・社会・理科・音楽・美術・体育・英語等別の授業開発研究 (選択) 教科別の専門科目 (選択)	2008年

(○;あり ×;なし)

表 2. 国立大学教職大学院のキャリアラム早見表

No.	大学院名	履修コースの設置	現職院生に特化した履修コースの設置	学卒院生に特化した履修コースの設置	現職院生・学卒院生の区別なく選択できる履修コースの設置	「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の科目の設置	各教科の「教科教育」の科目の設置	各教科の「教科内容」の科目の設置	備考
1	北海道教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
2	宮城教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	○	
3	山形大学大学院	○	○	×	○	○	○	×	
4	宇都宮大学大学院	×	×	×	×	○	○	×	
5	群馬大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
6	東京学芸大学大学院	○	○	×	×	○	×	×	
7	上越教育大学大学院	○	○	×	○	○	○	×	
8	福井大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
9	山梨大学大学院	×	×	×	×	○	○	×	
10	岐阜大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
11	静岡大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
12	愛知教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
13	京都教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
14	大阪教育大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
15	兵庫教育大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
16	奈良教育大学大学院	○	×	×	○	○	×	×	
17	岡山大学大学院	×	×	×	×	○	×	×	履修モデルの提示
18	鳴門教育大学大学院	○	○	○	×	○	○	×	
19	福岡教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
20	長崎大学大学院	○	×	×	○	○	○	×	
21	宮崎大学大学院	○	×	×	○	○	○	○	
	合計	18校	15校	7校	10校	21校	7校	2校	

年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	第2期中期目標期間		第3期中期目標期間					
	入学定員39人		入学定員 31人			入学定員20人		
学校教育専攻・修士課程	学校教育コース ・教育学 ・教育心理学 ・幼児教育 ・特別支援教育 <3人>	臨床心理学コース ・臨床心理学 <3人>	新設 教職専門開発専攻 学位課程	学校経営コース <6人>	教職実践コース <4人>	教職専門開発専攻 学位課程		
教科教育学専攻・修士課程	国語教育専修 社会教育専修 数学教育専修 理科教育専修 音楽教育専修 美術教育専修 保健体育専修 技術教育専修 家庭教育専修 英語教育専修 <33人>		学校教育専攻・修士課程	学校教育コース <15人>	臨床心理学コース <6人>			

図 1. 大分大学教育学研究科（修士課程）から教職大学院への移行スケジュール（大分大学 HP を基に作成）

で、かつて修士課程に所属していた教員が各教科の「教科教育学」や「教科内容学」の授業を担当していることが容易に推測できる。

3. 国立大学教職大学院のカリキュラムの課題と改善の方向性—比較調査結果を踏まえて—

3.1. カリキュラムの課題

各教科別の「教科教育学」（7校）や、「教科内容学」（2校）が選択科目として設置されている。課題は院生の専門や希望に応じた教科別の科目を選択できるカリキュラムを構築していない教職大学院が13校と半数以上あることである。

さらに、各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の科目を設置していない教職大学院では教科の専門性に基づいた研究指導が十分にできないという点が大きな課題である。

3.2. カリキュラムの改善の方向性

2016年度には新たに18大学に教職大学院の開設が予定されており、国立大学教職大学院は

合計39校にまで拡大する。国立大学教職大学院のカリキュラムの改善の方向性を考える際に、今後開設される教職大学院の構成の中にヒントを見ることができる。

例えば、2016年度から教職大学院が開設される大分大学では、2015年度までは修士課程（定員39人）を学校教育学専攻（定員6人）と教科教育学専攻（定員33人）の2専攻に分け、教科教育学専攻の中で各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の教育・研究が行われている（図1）。2016年度から2019年度までは教職大学院1本化にするまでの移行期間として、大学院の定員を31人に減らし、教職開発専攻（教職大学院）（定員10人）と学校教育専攻（修士課程）（定員21人）に分け、学校教育専攻の1コースの中に各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の教育・研究を位置づけている。また、2020年度からは教職開発専攻（教職大学院）（定員20人）のみとしていく計画である。教職大学院は「学校経営コース」、「教職実践コース」、「教科実践コース」に分ける計画である。「教科

実践コース」の中で各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の教育・研究が行われていくことが推察できる。

また、長崎大学の教育学研究科は、2014年度より教科実践専攻を「教科授業実践コース」として教職実践専攻の中に組み込み、教職大学院の1本化を図っている(表1)。「教科授業実践コース」の中で各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の教育・研究が行われている。

国立大学教員養成系修士課程が教職大学院へ段階的に移行されていく中、大分大学や長崎大学のように教職大学院のみとなり、一つのコースとして「教科実践コース」や「教科授業実践コース」などが設置されていくことが十分に考えられる。こうしたコースの設置を通して、『教科等の実践的な指導方法に関する領域』、つまり授業づくりの面において、「教科教育学」や「教科内容学」の専門性を確保し、教科指導の高度化を図っていくことができるものとする。

今後、国立大学法人の第3期中期目標期間(2016年度～2021年度)の最終年度までには、教員養成系の大学院は教職大学院へ段階的に移行していくことが考えられる。各教職大学院は2021年度まで待つことなく、現状もしくは移行の段階から、各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の授業が選択科目として位置づけられるように、「教科」、「授業」などの名称を付した履修コースを設置したり、移行期間においても修士課程の「教科教育学」や「教科内容学」の担当教員が授業を担当したりできる仕組みづくりを早急に構築し、実践していくことが重要である。

4. まとめ

本研究は、2015年度までに開設されている国立大学教職大学院21校について、カリキュラムに関する概要、並びに「教科教育学」や「教科内容学」の専門性をどのように確保しているのか比較することにより、教職大学院のカリキュラムについて現状を把握し、課題や改善の

方向性について検討することをねらいとした。また、21校の概要とカリキュラムの特徴を表1に、21校のカリキュラムの早見表を表2にまとめた。21校の概要とカリキュラムの特徴を比較したことにより、以下のことが明らかになった。

- ①. 履修コースを設置している国立大学教職大学院は18校であり、履修コースを設置していないのは3校である。設置していない教職大学院のうち1校は履修モデルを示している。この1校を含め、21校中19校の教職大学院において専門性の向上を図るカリキュラムが構築されている。
- ②. 21校すべての教職大学院で「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の科目が設置されている。しかし、各教科の「教科教育学」もしくは「教科内容学」の科目については8校しか設置されていない。

これらの比較調査結果などを踏まえ、国立大学教職大学院は、各教科別の「教科教育学」や「教科内容学」の授業が選択科目として位置づけられるように、履修コースを設置したり、移行期間においても修士課程の担当教員が各教科別の授業を担当したりできる仕組みづくりを早急に構築し、実践していくことの重要性を提言した。

付記

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

引用文献

- 文部科学省(2012)。「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」、中央教育審議会答申、平成24年8月28日。
- 文部科学省(2014)。「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」、教員の資

質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告書.

文部科学省 (2015). 「教職大学院におけるカリキュラムについて (補論)」, 1-17 頁.

森田真樹 (2011). 「教職大学院における教員養成の現状と課題—京都連合教職大学院の実践を中心に—」, 『立命館高等教育研究』, 第 11 号, 41-55 頁, 立命館大学.

研究論文

医療の場における異文化理解

Cultural Competence in Medical Settings

大野 直子^{1)*}

Naoko ONO^{1)*}

Abstract

There is a growing need for cultural competence in medical settings in Japan, particularly as Tokyo will host the 2020 Olympics and Paralympics. Bridging the cultural and language gaps at medical centers is an important issue for medical professionals. Cultural competence in healthcare has received little attention in recent years. This paper explores the cultural differences among ethnicities and discusses the cultural competence required in medical settings. A literature review was conducted using Ichu-shi and Google Scholar. In addition, we examined books on cultural competence in medical settings. We considered values, worldviews, communication practices, timeliness, expression of pain, family and gender issues, pregnancy and birth, end of life, and health beliefs and practices. The paper compares and contrasts these issues in Asia, Russia, the United States, and the Middle East based on the literature findings. The results show two trends. First, persons of low socio-economic status are less likely to be concerned about preventive medicine. Second, Asians tend to be stoic and not express pain. Further research is required to confirm these trends. One study in the literature search described best practices for providing culturally competent care, as well as practices to avoid. In summary, the study recommends trying to understand how patients' values influence their behavior. Our findings suggest that understanding cultural differences is important to developing cultural competence in medical settings. Thus, an educational program to foster this development should be included in medical, nursing, and health sciences universities. We also make suggestions on best practices for being culturally competent. These suggestions could contribute to the reduction of cultural friction in medical settings in Japan.

Key words

異文化理解、外国人患者、異文化対応能力

Cultural competence, Foreign patient, Cross Cultural Communication

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

* 責任著者 : 大野 直子

[October 9, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

1. 背景

1.1. はじめに

日本における外国人人口およびその労働力人口は、近年増加の一途をたどっている。2020年夏季オリンピック・パラリンピックを東京で開催することが決定し、今後ますます多くの外国人が日本の医療システムを利用することが見込まれている。2013年に法務省が発表した在留外国人統計報告によると、2012年末の日本における総在留外国人数は約203万8千人である。2000年時点では総数168万6千人であったため、12年間で約20%増加したことになる。アジア各地における医療観光（西村、2011）がますます盛んになり、日本でも、一部の医療機関で外国人患者の受け入れを始めている（川内、2011）。外国人医療の問題としては、言語習得が不十分である場合、同一言語での診療に対して、誤解やコミュニケーション不全に陥りやすいなどの点がある（J. A. M. Harmsen et al., 2003, Laveist and Nuru-Jeter, 2002, Murray-García et al., 2000, Saha et al., 1999, Schouten and Meeuwesen, 2006）。外国人医療においては、言葉の壁以外にも問題がある。患者の属する文化が医療者の臨床上の判断に影響を与えるという報告（Schulman KA et al, 1999）がある。医療者が文化の異なる対象者へ患者の文化に沿った医療を実現するためには、異文化対応能力（Cultural competence）が必要である（Betancourt JR., 2003）。異文化対応能力とは、医療の受け手が有する文化に敏感になり、彼らに応じた対応をする能力のことを言い、1950年代にLeiningerによって提唱された概念である。Leininger（1999）によれば、文化は人間の生活様式の全体に焦点をあてており、宗教、親族関係、政治、法律、教育、技術、言語、背景となる環境、世界観といった全てを文化にとらえ、それらに応じた対応を行うものであるとしている。

このように、外国人医療に関しては異文化対応能力が求められ、Galanti（2008）も文化の違いは、争いや誤解を生み結果として医療の質を

低める（p. 2）ことを指摘しているため、文化の違いで生じる葛藤を最小限に抑えることが求められる。しかし、それにも関わらず、日本の医療系大学では異文化対応能力を高める教育は十分とは言えない。福良ら（2006）は、平成17年度大学教育の国際化推進プログラムとして採択された取り組みの1つとして、医学・医療系大学における異文化医療関連科目の開講状況とその科目の概要について調査し報告した。日本の医療系大学96大学から返送された記述式質問紙について統計的処理した結果、異文化に関する科目は医学が約56%、医療系は70%以上であった。この結果によりまだ30～44%の医療系大学で多文化・異文化に関する教育がなされておらず、医療系大学における異文化対応能力を高める教育は十分とは言えないことが示唆された。

1.2. 文化の定義

医療の場における異文化理解を考察する際には、医師、看護師、コメディカルなどの医療者同士のコミュニケーション、医療者から一般市民へのコミュニケーション、医療者－患者間のコミュニケーション等様々な場合があるが、本稿では医療者－患者間コミュニケーションに焦点を当てる。石井（2001）は、文化について「特定の状況に対して人々がほとんど無意識に使う「暗黙のルール」であり、生活上の諸問題の解決に向かう行動において「司令塔」の役割を果たしている」（p. 111）と述べている。またTylor（1871）は、「ある社会の一員として人が身に付けた知識、信念、技術、モラル、法、習慣」（p. 1）と定義し、Keesing（1981）は文化の定義を「思想、考え、法則、内在する意味」（p. 518）としている。

1.3. 医療における異文化理解の重要性

米国の医療通訳養成団体であるCross Cultural Communication System（2014）は、その著書である医療通訳養成テキスト“Bridging the Gap:

A Basic Textbook for Medical Interpreters”の中で、自分の文化に関しては当然と思っているので普段意識することはないことを指摘し、そうであるからこそ患者の文化を医療者が理解する必要性を主張している。Galanti (2008) は、親から子に代々伝わってきた文化に対する信念に、人の健康に対する態度が深く影響されていることを指摘している。(p. 26) また、「外国人が病気になった時、その人を取り巻く社会や育った環境による習慣や期待の違いが顕著に」なり(水野・内藤, 2015, p. 63)、「文化の信念に合わない」と、医師の指導に従わない」(Galanti, 2008, p. 27) ため、患者の文化的背景を知ることが必要である。また、Athena (2014) は、文化の違いを認識する必要に関して、健康や病に対する様々な考えがコミュニケーションに影響すると主張し、社会的役割や文化が健康に対する考えを形成する元となり、文化、価値観の相違は医療者-患者間の役割にも影響するため、文化に対する認識が必須であると述べている。日本で長谷川ら (2002) が3県6施設の看護師1,090名に対する質問紙調査でも、日本人看護師が外国人患者のケアの際に不安なことの首位は言語、2位は文化の違いであるという結果を得ている。このように、医療の場における文化理解の重要性は、様々な研究者により主張されている。

1.4. ステレオタイプと一般化

Cross Cultural Communication System (2014)、Galanti (2008) によれば、異文化に対する態度には、ステレオタイプと一般化がある。ステレオタイプとは、人や文化、思想に対する決めつけであり、ステレオタイプで文化を理解すると、それ以上理解しようという気持ちがなくなってしまう。各文化において個人の状態は様々なので、ステレオタイプは正しい理解を妨げ結果として誤解の原因となり、コミュニケーションに悪影響を与えることになる。それに対して一般化とは、一般知識や過去の経験による概観であ

り、その文化を理解するための最初の一步である。各文化でよく見られる傾向を指すが、それが個人に当てはまるかどうかの判断については、より詳細な情報を求め慎重に検討する必要がある。一般化もときには特定の文化に対する正しい理解を妨げる原因になるが、ある集団に広く当てはまる傾向、信念、行動を理解する助けにもなりうる。

1.5. 不安・不確実性調整理論 (AUM)

Gudykunst (1993) による不安・不確実性調整理論、AUM (Anxiety/Uncertainty Management) 理論は、社会学、心理学を基盤とした理論であり、コミュニケーションを図る際に、各場面において決まった筋書きに沿って言動を行えば、次の行動が容易に予測可能である故に不安と不確実性が抑えられると考えられている。異文化コミュニケーションにおいて、相互作用者がそれぞれ有するスクリプトが異なるために、相手の行動が予測できなくなり、不安と不確実性が一定のレベルを超えると、異なる価値観や規範によって引き起こされる不安が異文化接触にマイナスな影響を与えて効果的なコミュニケーションを困難にすると考えられている。Gudykunst によれば、異文化コミュニケーション能力とは不安と不確実性を調整するプロセスであり、不安と不確実性を減少させる過程と能力であるとされる。石井 (2001) はAUM理論の基礎概念について「新しい未体験の場・状況で、コミュニケーターが経験する不安感と不確実性の高まりを調整 (Manage) しなければ、効果的コミュニケーションは期待できない。その実現のためには、コミュニケーターは、自らについても、相手についても、心を集中して気を配り (Mindful)、不安と不確実性の状態に対処し、それらを減少しなければならない」(p. 111) と解説している。Gudykunst は、不確実性と不安に関して6種の仮定条件を設けている。まず、コミュニケーション参加者のうち、少なくとも1名がストレンジャーであること。次に、初め

て接する他集団との初めての体験に、ストレンジャーがどのように行動したらよいかわからず（不確実性）、安心感がない（不安）こと。さらに不確実性と不安は集団間コミュニケーションのそれぞれ独立した局面であること。またストレンジャーは、自らの行動を知りつつ行動すること。そして集団間および対人間の諸要素の両方が、集団間コミュニケーションに影響を与えること。最後にストレンジャーは、他集団の成員の行動を説明する際に、集団の成員であることを過大評価することを6種の仮定条件としている。Gudykunstは、人間のコミュニケーション行為の原点に「知ること」を置き、知りたいことが足りないうえに、不確実なことがあり「不安」になると考えた。したがって、不安の消滅、つまり安心感の獲得が、Gudykunstの集団間コミュニケーションの目標である。そのためには、相手の文化背景について十分な情報を得る必要がある。そうすることができて初めて、安心したコミュニケーションが可能になると考えられた。

1.6. 本稿の目的

本稿では日本における外国人患者の代表的な人種属性に関して、医療に関する文化と、医療における異文化に直面した際の具体的な対処法を、文献検索により得た結果を通じて考察する。

2. 方法

医療における異文化理解の具体例を調査するため、文献検索を実施した。国内の文献は、小林米幸著（2006）『医師・看護師・コメディカルに役立つ外国人患者への外来対応マニュアル』等の外国人患者に関する書籍と、医学中央雑誌 Web、Google Scholar を利用して「異文化、医療」といったキーワードで検索された結果のうち、医療の場での異文化理解に関連すると思われるものを抽出した。海外の文献は、Geri-Ann Galanti（2008）の“Caring for Patients from Different Cultures, 4th edition”と Athena du Pre

（2014）の“Communicating about Health 4th edition”に関して医療の場での異文化理解に関する情報を抽出した。これらの海外の書籍を選定した理由は、医療における特定の人種集団の行動様式の一般化に関する情報を提供していたからである。小林米幸著（2006）『医師・看護師・コメディカルに役立つ外国人患者への外来対応マニュアル』の外国人患者に関する記述は、外国人医療に関する無料電話相談（7カ国語）である NPO 法人 AMDA 国際医療情報センター 東京、大阪オフィスで受け付けた年間約 5,000 件の電話相談の中からの抜粋である。Geri-Ann Galanti（2008）の“Caring for Patients from Different Cultures, 4th edition”の内容は、著者が米国カリフォルニア州立大学で教鞭をとる中で医療従事者から得たケーススタディである。と Athena du Pre（2014）の“Communicating about Health 4th edition”の内容は、著者が医療コミュニケーション講師、ジャーナリストとしての業務経験から得た著者独自の視点の記述である。文献検索によって得た結果については、水野（2013）が 31 名の医療通訳者にアンケート調査を行った結果である、医療の現場での文化差に起因する問題の分類を参考に、主な問題について人種ごとの傾向の記述を文献から抽出した。なお、2013 年に経済産業省が、国内の 189 の医療機関を対象に実施した外国人患者の受け入れ状況に関するアンケート調査結果によれば、2012 年度の居住国別の外国人患者の受け入れ人数は、1 位中国、2 位韓国、3 位ロシア、4 位米国、5 位フィリピンであり、中東はサウジアラビアが 10 位に入ったのが最高であった。したがって、本稿で取り扱う人種に関しては、それぞれ東アジア、ロシア、アングロアメリカンとアフリカ系アメリカン、東南アジア、中東に大別した。文献検索の結果をもとに、各人種において、価値観、時間に対する概念、痛み、家族、妊娠出産、終末期に対する考え、健康信念、習慣に関する記述を抽出した。

3. 結果

3.1. 結果1：代表的な民族の医療に関する文化

医学中央雑誌 Web、Google Scholar を利用して「異文化、医療」といったキーワードで検索された結果はそれぞれ 29 件、590 件であった。タイトルと抄録を調査したところ、特定の人種属性に関して医療の場での文化的特徴を明確に示唆するものは見当たらなかった。そのため、国内外の書籍のうち小林米幸著 (2006) 『医師・看護師・コメディカルに役立つ外国人患者への外来対応マニュアル』等の外国人患者に関する書籍と、Geri-Ann Galanti (2008) の“Caring for Patients from Different Cultures, 4th edition”と Athena du Pre (2014) の“Communicating about Health 4th edition”の内容を精査し医療の場での異文化理解に関する情報を抽出した。以下の情報は、一般知識や過去の経験による概観（一般化）であり、その文化を理解するための最初の一步である。各文化でよく見られる傾向を指すが、それが個人に当てはまるかどうかの判断については、より詳細な情報を集め慎重になる必要があることを理解されたい。

東アジア諸国（日本・中国・韓国を含む）に含まれる国はそれぞれ独自の文化を持つが、世界全体で見た場合には比較的調和を好み争いを避ける民族といえる。時間に対する概念は、特に中国では過去、伝統を重視する傾向がある。苦難を我慢することが美德という考えがあり、痛みがあっても過小に表現する。また多くのアジア諸国で親、年長者を尊敬する文化である。患者に対しては家族が介助することが義務と考えられており、妊娠・出産には女性の親族が立ち会うことが多い。命にかかわる病に際して、患者に対して余命を隠す傾向がある。多くのアジアの国において、特定の疾患が恐れとスティグマの対象になっている。死に向き合うことをよしとせず、前もって緩和ケアに関して相談をしたくないという家族もいるが、近年この傾向は変わりつつある。健康に関しては民間療法が発達しており、中国と韓国ではカップやコイン

を使った民間療法を実施するため、しばしばその治療跡を欧米の病院で虐待の跡と誤解されることがある。薬草を使用した民間療法も盛んに行われている。また、乳児の臀部に出る蒙古斑についても、西洋にはないため虐待の跡と誤解されがちである。

ロシアの人々の価値観に関しては、時間に価値を置いており、無駄話を好まず、直截である場合が多い。応対する際は、アイコンタクトをしっかりと行い、毅然とした態度で応対するのがよい、とされている。時間に対する観念は未来志向で、時間を守る。また時間を無駄にしたくないという意識が高い。痛みに対しては、非常に我慢強い。また、薬物中毒を恐れるため、鎮痛剤を与える場合には、その重要性について説明する必要がある。家族に関しては、母親と年長者を尊重する傾向がある。妊娠中は、運動や重い物を運ぶと胎児が傷つくという考えを持つ人がいる。出産に際しては、女性の親戚の立ち合いを希望することが多い。終末期においては、終末期であることを家族が患者に隠したことがある。生検、臓器移植は体の神聖性を侵すと考えられるため、拒否されることが多い。健康信念、習慣については、冷えが病気につながると考える人が特に高齢者に多い。また薬物中毒を恐れるため、薬の服用は最小限にしたいと考える人がいる。また、カップを使って民間療法が行われている地域がある。

アングロ系アメリカ人は独立に価値を置く人種であり、直接的なアイコンタクトと感情のコントロールが求められる。またプライバシーを重視する。時間に対する概念は様々だが、社会階層が低い人に現在志向が多く見られる。痛みに対しては鎮痛剤を希望する人が多いが、痛みを我慢しがちである。家族は核家族的であるが、同性愛の患者は友人が家族同様であることもある。夫婦の権限は基本的に同等である。妊娠・出産に関しては、出産前の医療が一般的で配偶者が出産に立ち会うこと、そして病院での出産が好まれる。終末期に際しては、診断と予後に

ついて患者が直接詳細な情報を得たい、必要な治療は全てやりたいという人が多い。中流以上はインターネットで情報収集する人が多い。死後の臓器提供には肯定的である。人種特有の傾向としては、積極治療を望み西洋医療を信頼する。しかし、中流以上で民間療法（ハーブなど）を独自に行う人々もいる。アフリカ系アメリカ人に関しては、特に高齢者は病院を信用していない。また、意図していなくても差別に敏感である。非常に宗教上の信仰心に篤い人が多い。時間に対する概念は、社会階層が低いと現在志向で、予防医学等に無関心である傾向がある。痛みを大げさに表す傾向があり、核家族的だが、親友や教会の友人を家族と呼ぶ傾向もある。妊娠・出産に関しては、出産前の医療が一般的で、一般に女性のみが出産に立ち会う。終末期に際しては、医師にそれ以上治療してもらえないことを恐れ DNR（蘇生処置をしない）にサインを躊躇する。また奇跡を信じて生命維持装置を外したがる人もいる。宗教心が篤いため、病気が罪の罰だと考える人がいる。また、民間療法として、薬草による治療の伝統があり、社会階層に関係なく行われている。

東南アジアの人々は、仏教徒が最も多いため、貞節を重視する傾向がある。時間に対する概念としては現在を重視する。高齢者の中には時間を守ることを重視しない人もいる。痛みがあっても我慢することが多い。家族の中では年長者を敬う習慣があり、男性が意思決定をすることが多い。親戚を連れてきた場合は、診療時には本人ではなくその場で最年長の男性を見て話すとスムーズに進むことが多い。出産に際しては、実母か夫が立ち会うことを希望し、産後に胎盤を持ち帰ることを希望する人もいる。終末期に対する考えは、家族が余命を本人に隠したがる傾向があり、両親や祖父母の死後は彼らが先祖となり護ってくれるという信仰がある。また、言葉が病気を引き起こすという考えがある。民間療法は様々であるが、カップやコインを

使った治療法があり、虐待と間違われがちである。

中東の人々の価値観には、イスラム教が非常に大きく影響している。女性は貞節が重んじられるため、直接のアイコンタクトを嫌う傾向がある。時間に対する概念は、過去、現在を重視する傾向があるが、イラン人は未来志向の人が多いため、時間通りにすることを重視しないため、診療や手術等で時間を守る必要がある場合は、丁寧に説明する必要がある。痛みを非常に大きく表現する傾向がある。家族を大事にし、家族も患者が大切であるため、家族が患者の治療に意見する。父権主義であるため、治療に関して本人ではなく最年長の男性が意思決定をする場合が多い。また、男性の医療者に女性の患者というケースは宗教上認められないことが多く、特に出産の際には同性の医師を求める傾向がある。妊娠は自然な状態なので出産前の医療は不要と考え受診が遅くなる傾向がある。また、家族計画はアラウの意思に反するので行わない。出産に際しては、通常女性の親戚が出産に立ち会う。また出産後最初に出る母乳は子供に有害という考えがある。終末期に際しては、余命を本人に隠したがる傾向があり、アラウの意思に反するという理由で、死について計画をしたがらない。また、宗教上、死後の臓器提供は認められていない。その他の習慣としては、ラマダンの時には断食のため、服薬、飲食をしない。また、服薬より注射を有効と考える傾向があり、敬虔なムスリムは豚肉を不浄と考え食べない。

3.2. 結果 2：医療における異文化に直面した際の具体的対処法

Galanti (2008) は著書 *Caring for Patients from Different Cultures* の Appendix 3: *Dos and Don'ts of Providing Culturally competent care* の中で、医療の場における異文化理解に際して、医療者がすべきこととしてはいけないこと（表）を以下のように述べている。

表 医療における異文化対応すべきこと、してはいけないこと

すべきこと

- 患者に正しい質問をすること。文化の4Cの質問（その問題をどう呼んで（Call）いますか？何が原因（Cause）だと思えますか？それに対処する（Cope）するために何をしましたか？心配なこと（Concerns）は何ですか？私の推奨する治療法について気になる点（Concerns）はありますか？）を心がける。
- 人々の価値観を理解しようと努めること。その価値観が行動に影響する。
- 患者に何が病気の原因だと考えるか尋ねること。
- 現在志向の人々（ほとんどの貧困者、農耕民族のルーツを持つ多くの国の人々）は予防医学を行うのが難しい。予防医学の重要性、また症状が消えても投薬を続けることがなぜ必要なのかを丁寧に説明すること。
- 患者が呼びたいだけの訪問者を呼ぶことを許容するよう努めること。
- 民間療法について治療に必要なものとただ安心のためにしていることを見分けること。
- 家族が患者を家で看病する場合、その家族にも患者と共に病状の説明をすること。
- 女性の貞節に関わる希望を尊重すること。覆いをかけること。
- 出来る限り、特に中東の患者の場合は、同性の医療者を担当させること。
- ほとんどのアフリカ系アメリカ人は差別と偏見を受けたことがあると認識すること。
- 患者の宗教上の信仰心を尊重すること。適切な場合は聖職者を治療に同席させること。
- 対応している患者の属する集団に共通する信念や慣習について学ぶこと。
- 集団の中でも個々によって考え方に違いがあることを忘れないこと。
- 自分の考え方と異なる意見に直面した場合にも、寛容で受容的な態度を心がけること。

してはいけないこと

- 人をステレオタイプで判断しない。各文化の集団に関する情報は概観であり、彼らを理解する最初の一步でしかない。個人にその概観が当てはまるかどうか確認すること。
- 患者の痛みの表現によって痛みを判断しない。ある文化では痛みを大げさに表現し、他の文化では過小に表現することがあるからである。
- 患者が希望するまで鎮痛剤を与えるのを待たない。アジア系の人々は、何も言わず苦しんでいることがある。
- アイコンタクトが無いからといって、興味がない、何か後ろ暗いことがある、などと否定的に考えない。アジアでは、尊敬の印であるし、中東では礼儀正しさの印である。
- 立つ距離によって、強引だとか、冷淡だとか思わない。
- 全ての患者が、自分のことを自分で判断すると思わない。家族を重視する文化では、重要な決定は家族が行う。男性優位の文化では、妻や子供の医療上の最終判断は夫がする。
- アジア、ヒスパニック系の人に氷入りの水だけを与えない。常温や温水を好む人も多い。
- コインやカップを使った民間療法の跡を虐待の跡だと勘違いしない。
- 患者の食欲を、空腹感からにのみ起因するものだと思わない。体のバランスを保つために避ける食べ物や、宗教上の理由で食べられないもの、または患者が見たことが無いので食べないというものもある。
- 生死にかかわる診断を患者本人が知りたがっていると思いきまない。入院時、できればもっと前に、誰に病状を伝えて欲しいか確認すること。家族が本人に余命に関わる診断を隠すことが多い。

Galanti (2008) "Caring for Patients from Different Cultures" Appendix 3 : Dos and Don'ts of Providing Culturally competent care より抜粋、本論文著者により要訳

4. 考察

本稿では日本における外国人患者の代表的な所属民族に関して、医療に関する文化と、医療における異文化に直面した際の具体的な対処法を、文献検索により得た。医療における文化的特徴に関して人種間の文化的差異が見られたと同時に、社会経済的階層が低い者が現在志向であること、アジアの人々は地域を問わず痛みを我慢する傾向があることなど、共通する傾向も見られた。しかし、これらの傾向を確認するためにはさらなる調査が必要である。Campinha-Bacote (2002) は、異文化対応能力を構成するものとして「文化的気づき」、「文化的知識」、「文化的技能」、「文化的接触」、「文化的欲求」という5つの概念を挙げ、これらの概念が相互依存の関係にあると述べている。医療の場での異文化対応能力を考える際には、文化的知識、文化的技能に特に注目する必要がある。文化的知識および文化的技能を獲得するには、文化的気づきが重要である。Cross Cultural Communication System (2014) では、自分がどのような価値観、偏見をもって他者を見ているかを理解し、他者の価値観、偏見も意識することと、自分を含めて、皆が思い込みや偏見を持っていることを認めることを推奨している (p. 141)。文化的気づきとは、異文化に属する対象者に向き合うとき、自分の思い込みや偏見などに気づくことである。文化的気づきがなければ自分の思い込みの枠の外にある異文化に思い至らないため、誤解や紛争、押しつけの危険が生じる。個々が自己の文化に気づき、他者のそれとは違うことに気づくことが、文化的知識の獲得につながり、異文化対応能力の修得につながると考えられる。多忙を極める医療従事者にとって、文化的知識の獲得そのものが必ずしも容易ではない。そこで、文化的気づきを得た医療従事者が文化的知識の獲得を比較的容易に行い得る本論文の内容のような情報が、今後ますます価値を持つと考えられる。医療の場における異文化対応能力は、医療者が異文化に属する患者の背景を理解し、

対象者の文化に合致したやり方で対応するための能力を獲得するプロセスである。その過程の中で、文化的気づき、文化的知識、文化的技能、文化的接触、文化的欲求といった概念が相互に作用し合い、不確実性が減少され不安が解消されていく。本稿の限界としては、英語と日本語の情報のみの検索であったことと、異文化に関する情報が主に米国の著者の文献に偏ったことである。他国の研究者からの視点を加えると、より厚みのある情報になると考えられるため、これを今後の課題としたい。

5. 結論

本稿では日本における外国人患者の代表的な人種属性に関して、医療に関する文化と、医療における異文化に直面した際の具体的な対処法を、文献検索により考察した。医療系大学において異文化への対応能力に関する教育はまだ十分とはいえず、さらなる発展が期待される。異文化への対応能力の養成は、特定の文化に対しての知識を付けることを起点としつつ、あらゆる異文化に対して柔軟に対応できる態度、スキルを獲得することを目指すうえでの過程となる。異なった文化、多様な文化を尊重し、共に暮らす多文化共生社会を目指して、医療に関する異文化理解の重要性が認識され、教育が発展することが望まれる。

引用文献

- Du Pre, A. (2014). *Communicating about Health. Fourth edition*: New York / Oxford: Oxford University Press.
- Schouten B.C., Meeuwesen L. (2006). Cultural difference in medical communication: A review of the literature. *Patient Education and Counseling*, 64, 21–34.
- Schouten B.C., Meeuwesen L., Tromp, H.A.M. Harmsen F. (2007). Cultural diversity in patient participation: The influence of patient's characteristics and doctor's communicative be-

- havior. *Patient Education and Counseling*, 67, 214–223.
- Betancourt JR. (2003). Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. *Academic Medicine*, 78, 560–569.
- Campinha-Bacote J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13 (3), 181–184.
- Cross Cultural Communication System. (2014). *Bridging the Gap: A Basic Textbook for Medical Interpreters.*: Portland, OR: Cross Cultural Communication System.
- Galanti, G. (2008). *Caring for Patients from different Cultures*, Fourth edition: Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gudykunst, W.B. (1995). “Anxiety/Uncertainty Management ‘AUM) Theory: Current Status.” In Wiseman, R.L. (Ed.) *Intercultural Communication Theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- 長谷川智子、竹田千佐子、月田佳寿美、白川かおる (2002). 「医療機関における在日外国人患者への看護の現状」. 『福井医科大学研究雑誌』第3巻, 第1号・第2号合併号, 49.55, 2002.
- 福良 薫, 坂上 真理, 青山 宏, 丸山知子 (2006). 「医学・看護・保健医療系大学における多文化医療関連科目実施状況に関する調査」. 『北海道科学大学研究紀要』, 9号, 47–51頁.
- 法務省 (2012). 外国人登録者 (総数) 2010 法務省 2011年8月19日 < <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001074828> > (2015年9月23日).
- 石井 敏, 久米昭元, 遠山 淳 (2001). 『異文化コミュニケーションの理論 新しいパラダイムを求めて』. 有斐閣ブックス.
- Harmsen, J.A.M., Meeuwesen, L., Wieringen, J., Bernsen, R., Bruijnzeels, M. (2003). When cultures meet in general practice: intercultural differences between GPs and parents of child patients. *Patient Education and Counseling*, 51, 99–106.
- J.L. Murray-García, J. Selby, J. Schmitt diel, K. Grumbach, C. Quesenberry (2000). Racial and ethnic differences in a patient survey: Patients’ values, ratings, and reports regarding physician primary care performance in a large health maintenance organization. *Medical Care*, 38, 300–310.
- 川内規会 (2011). 「日本における医療通訳の現状と課題—外国人診療に関する調査から—」, 『Kyushu Communication Studies』, 第9号, 25–35頁.
- Keesing, R. (1981). *Cultural Anthropology: A contemporary perspective*. New York, NY: Holt, Reinhart and Winston.
- 小林米幸 (2006). 『医師・看護師・コメディカルに役立つ外国人患者への外来対応マニュアル』. 永井書店.
- Leininger MM (1999). What Is Transcultural Nursing and Culturally Competent Care? *Journal of Transcultural Nursing*, 10 (1), 9.
- 水野真木子 (2013). 「医療通訳者の異文化仲介者としての役割について」『金城学院大学論集 社会科学編』, 第10巻第1号, 1–15頁.
- 水野真木子, 内藤 稔 (2015). 『コミュニティ通訳 多文化共生社会のコミュニケーション』. 東京文京区. みすず書房.
- 西村明夫 (2011). 「医療通訳共通基準の策定経緯と内容」『自治体国際化フォーラム』4月号, 16–18頁.
- Schulman KA1, Berlin JA, Harless W, Kerner JF, Sistrunk S, Gersh BJ, Dubé R, Taleghani CK, Burke JE, Williams S, Eisenberg JM, Escarce JJ. (1999). The effect of race and sex on physicians’ recommendations for cardiac catheterization. *New England Journal of Medicine*,

1999; 340: 618–626.

Saha, S., Komaromy, M., Koepsell T.D., Bindman, A.B (1999). Patient-physician racial concordance and the perceived quality and use of health care. *Archives of Internal Medicine*, 159, 997–1004.

Laveist, T.A., Nuru-Jeter, A. (2002). Is doctor-patient race concordance associated with greater satisfaction with care? *Journal of Health & Social Behavior*, 4, 296–306.

Tylor, E.G. (1871). *Primitive culture*. New York, NY: J.P.Putnam's Sons.

研究論文

中学校英語科における協働的な対話の検討

— 関係代名詞の授業談話分析 —

Creating Collaborative Dialogue in Junior High School English Grammar Lessons

東條 弘子^{1)*} 吉岡 順子²⁾

Hiroko TOJO^{1)*} Junko YOSHIOKA²⁾

Abstract

The current research aims to explore the occurrence of collaborative dialogue amongst junior high school students through whole class discussions, when relative pronouns were the focus of English grammar lessons. The paper begins describing recent changes in the teacher's philosophy and then moves on to her reflections on the way in which she had taught grammar over the past 26 years and an examination of the discourse data. The protocols were analyzed based on the concept of collaborative emergence, and reference was also made to the teacher interview data and comments that were subsequently collated on the discourse transcripts. The findings suggest that: (1) students could learn English grammar through collaborative dialogue amongst their peers; (2) as time went by, the teacher could cope with more unpredictable utterances from the students; and (3) due to the orientation of student-centered lessons, the quality of utterances of both the students and the teacher changed.

Key words

生徒間対話、生徒主体の授業、文法指導

Peer Dialogue, Students-Centered Lesson, Grammar Instruction

1. はじめに

本研究の目的は、一人の英語教師が 2009 年度と 2011 年度に実施した、中学 3 年生を対象とする関係代名詞の授業談話の様相を、協働的

な対話への視座から分析し検討することである。

本研究は、第一著者である筆者と、第二著者である授業者との間で 2007 年～ 2011 年に行わ

¹⁾ 順天堂大学 国際教養学部 (Email : h-tojo@juntendo.ac.jp)

²⁾ 東京都町田市立町田第一中学校

* 責任著者：東條 弘子

[October 6, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

れた、共同研究の一環にある。2006年に筆者が、フィールドワークの場を提供してほしいと依頼し、授業者は自身の教室を5年間に亘り常時筆者に開示した。なお、本稿では授業者による生の声を照射するために、「実践に関する経緯」を授業者自身が記す方法を採用している。これは、フィールドワークにおける知見の所有権をめぐり、「クレジットをどのようにあらわすのか…共著の形にするのか…授業実践について教師が報告し、それを引用するのか」（箕浦, 2009, p. 35）との指摘に基づき、筆者が模索し辿りついた方法である。「授業者への配慮はどれだけしてもしすぎることはない」（p. 35）ことをふまえ、本稿では、第一著者が研究に関する記述（1, 3, 4, 5.2, 5.4, 6, 7）を、第二著者が授業実践に関する記述（2, 5.1, 5.3）を担う。具体的には、授業者によって実践に関わる経緯が示され、筆者による理論的概観、研究方法、結果と考察、総合考察が続く。このような共著によることで、授業者が慣れ親しんだ教室における文脈のあり方への言及がなされ、談話事例の解釈や検討を通じた研究知見における妥当性も担保されよう。なお、プライバシーを保護するために、本稿における生徒名は全て仮名である。

2. 2009年度～2011年度の授業実践に関する経緯

授業者にとって2011年12月8日の授業（後掲表2 [事例iv](#)）は、理想に近く忘れ難いものとなった。英語の得意な林くん（仮名）が、英語が最も苦手な生徒の一人である菅沼くん（仮名）に、「関係代名詞がとてもよくわかった。菅沼くん、ありがとう」と、授業の「振り返りシート」に感謝のことばを綴ったのである。授業で自発的に発言することが殆どない菅沼くんが、グループ学習後の学級における総括で述べた関係代名詞についての説明が、級友に支持されたのである。なお、授業者による現時点での英語授業実践のあり方は、以下ようになる：(a) 全生徒の参加が可能で、独力では困難だが

仲間との協働により、解決可能な水準の課題を提示する；(b) 授業で、個人・小集団・学級単位による学習時間を担保し、生徒間での対話を促す；(c) 指導案を遵守する以上に、生徒の思考表出の機会を尊重し、彼らのことばを聴き繋ぐ媒介者となる。しかし従来の授業様式からの脱却は、思いの外難しく、2009年～2011年には葛藤を抱え苦悶した。また、生徒の予測できない発話に対する教師の応答やふるまいについて、今も多くの課題を有している。

授業者は26年に亘り、文法指導時に教師主導の授業を行ってきた。外国語としての英語教授環境下にある日本の教室では、教師と生徒の知識における差異が甚大で、教師が生徒に英文法を教授すべきと信じて疑わなかったのである。例えば、自らによる関係代名詞の導入方法の変遷を辿ると、新任期の1987年と1989年には指導案集の“A teacher is a person who helps students to learn.”を引用した。また、3年生の英語を5回担当した2001年～2009年には、自身の飼犬について当時話題にしていたため、“I have a dog that has long legs.”を用いた。しかし現在分詞・過去分詞の形容詞的用法の後に関係代名詞を網羅する教科書の使用時も、このシラバスを十分に活かすことはなく、自身の指導力を過信し、学習者の認知に寄り添わない、一方的な授業を展開していた。そして2009年11月の関係代名詞の総括時（後掲表2 [事例iii](#)）に、松田くん（仮名）が50分間に19回「わからない」と呟いていたと、本稿第一著者の観察者に指摘された。このことを機に教師としての自信が揺らぎ、自らの指導法を顧みるようになった。それでもなお、生徒が何を「わからない」のかを瞬時に判断し、認知のあり方を捉えることに惑う日々が続いた。そんな折、授業者は小学校国語科授業の映像を見て、自分と異なる授業様式の有り様を知った。その教師は子どもの気づきを重んじ、児童間の対話に耳を傾け、発話を繋ぎ思考の深化を促すことに徹していた。こうして英語科での生徒を主体とする授業の可能性

を考え始めた矢先に、自身の授業でも生徒間対話のあり方を再考せざるを得なくなった。2010年2月に授業者が3年生にSVOについて説明したが、生徒の理解を得られなかった。そこで教師生活で初めて生徒にチョークを渡し、SVOの説明を請うた結果、生徒間対話が生起し、生徒の理解が促される経験を得た。教師にはできないことが生徒間では可能になることを実感し、以後生徒間対話のあり方を追究するようになったのである。

3. 実践及び分析に関する理論的概観

3.1. 協働的な対話 [collaborative dialogue] に関する SLA 研究

外国語学習を含む広義の第二言語習得 [Second Language Acquisition: SLA] 研究では、近年、教室における協働的な対話のあり方に関心が寄せられている。協働的な対話とは、「知識を構築する対話であり、少なくとも二者間の一方、または両者にとっての新たな知識構築に関わるもの」(Swain, Kinnear and Steinman, 2011, p. 150) と定義される。なお、言語を媒介的な道具とみなす Vygotsky (1978, 1986) の思想に基層を置く社会文化理論 [Sociocultural Theory: SCT] の提唱者は、入力と出力を対極とみなすことなく、双方が話者間における対話の一環にあると主張する。Swain (2000) は、認知的活動と社会的活動の双方を兼ねる協働的な対話の有り様に着目し、発話と応答を包含する知識構築が言語学習であると説く。そして全ての対話が協働的にはならないことから、その差異を生む要因を明らかにすることを求めている (Swain, 2000)。実際に、一斉授業での教師による発話量の過多が指摘され (Ellis, 2008, pp. 792–793)、小集団学習への注目が集まる中 (p. 818)、Lyle (2008) はグループ活動、学級単位での協働的な対話と教師の関わり方を検討する必要性に言及している。

Kim & Lee (2012) は SCT に依拠し、うまくいっている [successful] 授業 (p. 122) での教師による働きかけを明らかにした。韓国の大学で、

英語での Communicative Language Teaching が義務づけられている必修授業で、必要に応じて韓国語の使用により学習者の認知負荷を避ける、カナダ人教師の授業のあり方を観察し分析した。当該教師は、学習者の既有知や経験、風俗習慣に配慮した授業を実施しており、この授業に対する学習者の満足度は相対的に高く、言語能力の向上が見られた (Kim & Lee, 2012)。さらに、教室での対話的な相互作用 [dialogic interactions] の機能を検討した Tocalli-Beller & Swain (2007) は、(a) 学習者と学習者の間、(b) 各学習者と自己との間、(c) 学習者と人工物 [artifacts] の間における相互作用の重要性を認め、これらを促進する教師の役割が看過されてきたと論ずる。また、協働的な対話を主導する教師の役割を捉えるために、Martin-Beltrán (2012) は英語とスペイン語併用の小学校における授業を、1年間観察し事例研究を行った。そして教師が、教案にはない活動へ児童を即興的に誘った結果、知的好奇心が刺激された2人の児童が相互作用を介し、自発的にスペイン語の新たな語彙を学習する様相を捉えた。さらに先行研究の蓄積が多くはない、協働的な対話に関する指導のあり方をめぐり、今後ますます多くの事例研究が待たれると総括する (Martin-Beltrán, 2012)。

3.2. 協働的な学習 [collaborative learning] に関する教育研究

日本国内でも同様に、公教育における生徒間の対話と協働的な学習のあり方に注目が集まっている (江利川, 2012; 津田, 2013)。津田は、一斉授業を教師主導の授業とみなし、生徒4人の小集団学習における談話の特徴を検討した。そして自律的な学習者の育成に際しては、談話の様式が固定化されないことが重要で、このことを小集団学習の意義と結論づけている。また、江利川は全国の英語教師と共に著作を上梓して、英文読解や英作文、英文法やスピーチ発表等、多岐に亘る学習内容を網羅する実践報告と授業案を提示し、公教育での授業における協同

学習の可能性を論ずる。なお、上掲書はいずれも、小集団による協働・協同学習を「一斉授業の弊害を打破する学びのスタイル」(江利川, 2009, pp. 64-65) と同定している。しかし教師の中には、授業内容や学習者の理解度に応じて協働学習と一斉指導を即興的に交え、調整しながら授業を遂行する者も少なくないと考えられよう。また協働的な対話は教師が介在する学級単位でも生起することから、協働的な学習を支える教師の認知のあり方を含め、多様な教育実践がどのように展開され、学習者による授業内容の理解がどのように促進されるのかを、実証的に明らかにすることが求められている。

なお、授業中の協働的な学習に関する議論をめぐっては、SLA や英語教育研究の領域よりむしろ教育学の分野で、数多くの知見が認められる。例えば Sawyer (2013) は、伝達・獲得型学習と協働的な学習の相違について、前者は教師による明示的な教授法を伴う一方、後者はより即興的で授業の流れが予測不能となり、全参加者の行為を介して生起する (p. 126) と述べる。また Sawyer は、集団での即興的で創発的な過程を協働的な創発 [collaborative emergence] とみなし、4 つの特徴を示している：(a) 活動の結果が事前には予見されない；(b) 時々刻々の偶発性を備え、参加者の行為はその直前の行為の影響を受ける；(c) 相互作用の効果が、後継する他者の行為によって変化し得る；(d) 参加者の対等な貢献により過程が協働的になる (p. 126)。事前の筋書きにはない、集団による創発的で動的な即興性を協働の奥義とみなす Sawyer によれば、協働的な学習は結果が未定で予測不能な偶発性を包摂する。したがって公教育における参加者間での対話の考察に際しては、授業の各場面における教室談話の様相を、発話生成の文脈と共に詳細に検討することが望ましいと言えよう。

上記の議論は総じて、授業での協働的な対話構築をめぐる教師の働きかけを捉え、予測不能な偶発性を有し参加者の発話により変幻自在と

なる、協働的な学習における教室談話の様相を精査する重要性を示唆している。このことをふまえ、本稿では 2009 年 11 月には生徒間対話のあり方に殆ど留意していなかった教師が、2011 年 12 月には学級での生徒間対話を促すために、新たな学習課題を設定して授業実践に臨んだ点に着目する。そして縦断的な事例研究を通して、学級全体での教室談話のあり方を、協働的な創発 (Sawyer, 2013) における (a) 予見不能な偶発性；(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献への視座に即し検討する。これらの試みにより、文法授業で学級を単位とする協働的な対話がどのように生起し機能するのかを捉えることが本研究の目的である。

4. 調査方法

4.1. 授業観察の手順と方法

教師は既述のように、2001 年～2009 年に 3 年次英語を担当した 5 回に亘り、関係代名詞導入の際に犬の写真を用いた。教師によればこの授業は、「自身の教え方がルーティン化され、子どもの認知と既習事項の関連への配慮を欠いた、教師主導の知識伝達型授業」であったという。しかし本稿冒頭の体験を経た教師は、2011 年度以降は生徒主体の授業を志向し、異なる方法で関係代名詞を指導するようになった。本研究ではこの事実を倣い、2009 年 10 月・11 月に実施された教師主導の授業の一環にある教室談話録 (表 1 [事例 i]・表 2 [事例 iii]) と、2011 年 11 月・12 月の生徒主体の授業模索期における教室談話録 (表 1 [事例 ii]・表 2 [事例 iv]) を、比較し検討する。具体的には、教師と筆者による 2007 年～2011 年の共同研究期間に、観察が実施された授業 (全 114 日合計 226 校時：5 年間に亘り平均週 1 日の観察校訪問) の中から、2009 年度・2011 年度の関係代名詞の導入時と総括時の教室談話録を、教師による IC 録音と観察者のメモを基に作成し、各 5 分間分を事例として抽出した。なお、事例選択に際しては、質的研究における「目的志向のサンプリング」

(フリック, 2013, p. 148) の概念をふまえ、「決定的な事例」(p. 149) に焦点をあてることに主眼を置いた。既述のように、**事例iv**が教師の31年の授業経験において、「理想に近く忘れ難いもの」となったことから、「経験の結晶化」(箕浦, 1999, p. 95) の概念に照合させ、5分程度の事例であっても「記録に価値する…『妥当なデータ』」(p. 95) とみなした。事例研究により一個人を深く理解すること(メリアム, 2004)を志向し、同一教師が異なる志向性の下に2年ぶりに教えた、3年生対象の関係代名詞の授業過程を照射したのである。また、教師を対象に談話録を参考にしながら実施された、対話形式による非構造化インタビュー調査(やまだ・麻生・サトウ・能智・秋田・矢守, 2013, p. 299)の回答と、談話録上に後日教師が記したコメント、及び2011年12月11日に菅沼くんに対し教師が依頼した、任意の紙面アンケート調査の回答も部分的に抜粋し参照する。

4.2. 分析手法

本研究では、縦断的な教室談話の様相を明らかにするために、Sawyer (2013) による協働的な創発への視座に着眼する。Sawyerは既述のように、協働的な創発における4つの特徴を導出しており、本稿ではこれらを統括し、(a) 予見不能な偶発性；(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献、の二点を分析枠組みとする。そして同一の教師による教師主導の授業と、生徒主体の授業模索期における教室談話の様相がどのように異なるのかを、教師の信条と認知をふまえ、(a) と (b) の概念に依拠し分析する。生徒主体の授業では、教師主導の授業以上に、生徒による主体的な授業参加の様相が認められ、授業内容に関する教師と生徒、ならびに生徒間における活発で複雑なやりとりが生起するであろう。次節では、協働的な創発の概念に基づき、時系列に沿った4つの教室談話事例を検討する。

5. 結果と考察

5.1. 教室談話録

最初に発話生成の文脈について記し、2009年と2011年の関係代名詞導入時と総括時の談話事例を各々転載する。事例の解釈においては、教師に対するインタビューの回答も部分的に参照する。

〈**事例 i** 2009年と**事例 ii** 2011年の関係代名詞導入時における発話生成の文脈〉

事例 i 2009年 様々な犬種を示すカレンダーの写真を用いて、教師が関係代名詞節を紹介している(表1左)。**事例 ii** 2011年 一前週末までの学習事項である形容詞句を復習した後に、学級内のムードメーカーで歌が好きな健一くんに関する関係代名詞節を提示している(表1右)。

5.2. 教室談話録の解釈

事例 i (表1) 2009年の授業で教師は、「飼い犬について当時話題にしていたこと」から、犬の写真3種を提示し、関係代名詞節を導入した(6)～(10)。すると、塾で既に関係代名詞の学習をしていた生徒が応答した(1)～(3)。しかしこの場面では、関係代名詞の理解を志向する、生徒の自発的な質問は発せられず、生徒間での対話も生起しなかった。教師は、生徒にとって既習となる形容詞句(4)、(5)について述べた後に、3つの関係代名詞節(6)～(10)を提示した。なおこの場面では、新出文法項目としての関係代名詞のみならず、生徒にとっての新出語彙である“fur”(9)と“fluffy”(10)も用いられている。

一方、**事例 ii** (表1) 2011年の授業で教師は、前課の文法項目が現在分詞の形容詞的用法であることに着目し、このことの復習に始まり、関係代名詞節の導入へ進んだ。**事例 ii**の授業は校内合唱コンクールの直後に実施され、英語は苦手だが歌が得意な健一くんに焦点をあてた文章が提示された。教師は形容詞句を含む①の英文と、関係代名詞節を含む②の英文の意味が「ほとんど同じ」(11)であることを示唆し、生徒に

表 1. 導入時の事例

<p>事例 i 2009年10月7日3年C組 導入約5分</p> <p>T: Please look up. Please look at this dog. How do you describe this dog? A dog…</p> <p>会田: 知らない.</p> <p>西沢: それ, あれじゃない? Italian…</p> <p>T: あ, Italian gray hound. So, a dog, 長い脚をしてるって, 何て言うかな?</p> <p>前川 + Ss: long legs.</p> <p>T: Uh-huh, long legs. ってどうやってつけばいいのかな? a dog, 長い脚を持つてるっていうんだけど, どう言ったらいいのかな?</p> <p>西沢 + 前川: A dog have long legs.</p> <p>T: うん, でも単数だから….</p> <p>前川: A dog.</p> <p>T: A dog.</p> <p>前川: has long legs.</p> <p>T: うん, そうだね… (板書をしながら). でも, なんか, これとこれってつながらないよね.</p> <p>会田: a dog that. (1)</p> <p>B: あっ.</p> <p>T: なんか予習してきた….</p> <p>会田: 関係代名詞でしょ. (2)</p> <p>T: そうだね. 関係代名詞を, こういう時にここに付けます.</p> <p>西沢: それ知ってる. (3)</p> <p>小笠原: どこに書くの?</p> <p>T: [ノートに]書かなくてもいいの. じゃあ, 皆で言ってみましょう. まず, 犬っていうて, A dog.</p> <p>Ss + T: A dog.</p> <p>T: で, 長い脚をしているだけだったら, 本当はここに? with long legs は言えるよね, with long legs. (4) あるいは, having long legs も言えますね. (5) だけど, 長い脚をしているっていう文みたいのを入れたい時は, that っていう関係代名詞をつけて, 後ろに文章的なものをつけると, ね, 犬を説明できます. で, オンブ型 [後置修飾] です. 皆で言ってみましょう. A dog.</p> <p>Ss + T: A dog. (6)</p> <p>T: that has long legs. (7)</p> <p>Ss + T: that has long legs.</p> <p>T: (次の絵) じゃあ, これは何て言うでしょう.</p> <p>前川: あ, それヨークシャー・テリアだ.</p>	<p>事例 ii 2011年11月7日3年F組 導入約5分</p> <p>T: 文章を考えてもらいたいですけども, 「向こうで歌っている少年は健一くんです」って, 何て言えばいいかな. 今まで習った表現で言って. (板書しながら)「向こうで歌っている少年は健一くんです」, どうだろう. Any volunteers?</p> <p>Ss: The boy.</p> <p>T: The boy, いいねえ.</p> <p>田中: singing.</p> <p>T: singing.</p> <p>田中: over there.</p> <p>T: over there… is.</p> <p>田中: is Kenichi.</p> <p>T: Good. 皆で言ってみましょう. (① The boy singing over there is Kenichi. 板書と音読練習.) じゃあ, この文を書いてもらおうね. (TTを担当するもう一人の英語教師が, ② The boy that is singing over there is Kenichi. を板書) さあ, この①と②の文ね, ほとんど同じなんだけど, 何か違うところがあるのは何が違うのかな. (11)</p> <p>Ss: that.</p> <p>T: that. That だけ?</p> <p>Ss: that is.</p> <p>T: そうね, that is が入っているんだけど, こういう表現があるってことを, 皆で頭に入れてください. (ここに旗の印を入れてもらっていいですか, と that に旗印を入れる指示.) 上と下の文の違いは that is が入っているかないかの違いです. では, 皆で言ってみましょう. (The boy that is singing over there is Kenichi. の音読練習.) じゃあね, この2つの文のどちらかのタイプを使って, 「歌が好きな少年が健一くんです」っていう文を作りやすいかな? (12)</p> <p>「歌が好きな少年は..」</p> <p>B: 「歌が好きな青年は…」</p> <p>T: あ, 英語では青年も少年も boy なんだよね.</p> <p>B: そうなの?</p> <p>T: じゃあ, 青年にしましょうか. 「歌が好きな青年は健一くんです」っていう時, ①と②のどちらの文を利用できそう? (13)</p> <p>Ss: ②. (14)</p> <p>大島: 意味は一緒? (15)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>岡田： あー、ほら、オレ、えらい。 T: Yorkshire terrier. B: 脚, 短い. B: 毛, 長い. T: え, 脚が短いかどうかは, 見えません. 毛が長い, って何て言うかな? B: long… Ss: long. T: long? Ss: hair. T: あ, fur. Ss: fur. (がっかりした様子で, 苦笑しながら) T: (笑いながら) じゃあ, 皆で言ってみま しょう. A dog. Ss + T: A dog. (8) T: that has long fur. (9) Ss + T: that has long fur. T: じゃあ, How about this one? (次の絵を 使って, A dog that has fluffy fur (10) の 口頭練習, 以下省略)</p> <p>(全事例共通凡例: Tは教師, Ssは複数生徒, Bは男子生徒一人の発話; 生徒名はいずれも仮 名, 下線部は考察対象とする発話, [], () 内は観察者による補筆)</p>	<p>T: えっ, 大島さんの質問をもう一度言っ てもらえる? 大島: それ両方, 意味は一緒? (16) T: あ, ①と②の意味は, 一緒です. 両方意 味は一緒なんですけど, ②は今日, 初め て皆に教える文です. 大島: 何で that 入れんの? (17) T: 何で that 入れるんだろうね, (18) っ ていうのを今日はやりたいのね, 今①番と ②番で, 「歌が好きな青年は健一くん です」 っていう文章にしたいんだけど, その時, ②番が良いって言ったよね. じゃ あ②番として, どういうふうにできるか な. どういうふうに言えばいい? Ss: The boy. T: うん, The boy. Ss: that is. (19) 田中: わからない. (20) T: 「歌が好きな青年」 っ たら, どうしたらいいんだろう? The boy that, 好きな, だからどうなの? 田中 + 遠藤: like. T: like なんだけど. 田中: likes. T: likes で, 何? 山崎: え, 歌うことが好き? T: あ, 歌うことが好き, にしようね. Likes. 田中 + 遠藤: singing. T: singing. 田中 + 遠藤: is Kenichi. T: is Kenichi. という文章ができましたね. では皆で言ってみましょう. (口頭練習: 以下省略)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

英語表記における相違について質問した。そして、「歌が好きな少年」(12)の英訳という、現在分詞では表現し得ない英文について生徒に尋ねた(13)。教師は、この場面における意思決定について、「生徒による①の応答もある程度予想していたが、“liking”が誤用であることに気付く者が少なくないと感じていた」と述べた。そして実際に、複数の生徒が「②」(14)と正答し、①という応答が見られなかったことから、中には“liking singing”という誤用を避けて応答した生徒がいる可能性が示唆される。つまり

ここまでは、概ね教師の想定内で授業が進行していたと言える。しかし直後に大島さんが、「意味は一緒」(15), (16)「何で that 入れんの」(17)という質問をした。教師は「これらの質問は全く想定外だが、大島さんの質問も至極当然で、自分の導入が強引過ぎたのか心配になった」と述べた。よって教師は生徒による即興的な反応から、自身の教え方を振り返り不安を感じながら、大島さんの発話を復唱し“revoicing”(O’Conner and Michaels, 1996)した(18)と解釈できる。また生徒が誤答(19)や、「わからない」

(20) と述べたことから、既知の形容詞句から、新出の関係代名詞節への発想の転換が、生徒には容易でなかったことが示唆される。

なお、事例 ii では新出文法事項に関しての生徒による自発的な問いが生起し、塾での既習知が述べられた事例 i とは、異なる質の対話が生起していたと言える。教師は、「2009 年度に教えた生徒の方が力のある者が多かった」と述べた上で、「[2011 年の授業では] 大島さんと遠藤さんが間違いを恐れず、疑問を率直に口にしてくれるお蔭で、生徒の認識を把握しやすく助かった。けれど 2009 年の授業でも、『わからない』と述べる生徒がいたにもかかわらず(後掲表 2 事例 iii)、当時はそのような生徒の発話に焦点をあてることはなかったし、その『わからない』を授業で活用するという発想も持ち得なかった」と述べている。つまり教師による認知の変容に即して、2011 年以降は「わからない」と述べる生徒の発話がこの教室では、異なる意味を帯びるようになったとも解釈できる。

ここで今一度事例 i と事例 ii の談話録(表 1)について、(a) 予見不能な偶発性と、(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献、の視座から検討する。事例 i では、会田くんや西沢くんが、新出事項である関係代名詞について塾で得た既知知識を基に発言している。一方で、教師によればこの事態は、長年の経験から事前にある程度予測されており、「それでも関係代名詞は比較的生徒が学習に困難を覚えることが多いので、授業で学び直しの意味を見出してもらおうと思っていた」と述べている。しかし、事例 i の教室談話では生徒間対話が生起せず、加えて予見不能な偶発性、ならびに会田くんや西沢くんを含めた生徒による変幻自在な発話による授業への貢献も見られない。また、事例 i は、教師による写真の提示、発問、生徒による応答と音読練習から成る、教師主導の秩序だった定型形式の談話によっている。

しかし事例 ii においては、大島さんの質問(15)～(17)を含め、教師にとっての予見不能

な偶発性が見られ、教師自身がこの対話空間に身を委ねる中で、「①と②のどちらの文を利用できそう」(13)と生徒の見解を尋ねている。教師は、この時の自身の意志決定をめぐり、「初めての教え方なので、自分の発問や応答の妥当性に確信が持てないまま、果たしてこれで良いのだろうか」と迷いながら、生徒とのやりとりを続けていた」と述べている。さらに、大島さんの発話(15)～(17)は、事例 i で自身の既知を述べた会田くんの発話(1)、(2)とは対照的で、関係代名詞に初めて触れた生徒による疑問の表出と解釈できる。また、大島さんによるこれらの自発的な予測できない発話(15)～(17)は、授業で初めて関係代名詞について学習し、理解を志向する多くの他生徒の思考を反映している可能性が示唆される。そして教師が、大島さんの質問を「助かった」とみなしていることから、彼女の質問が、教師に対する貢献の端緒をなすとも解釈できよう。しかしその一方で、事例 i 同様に事例 ii においても、学習内容に関する生徒間の対話は生起していない。つまり事例 i においては、教師と生徒間での秩序だった定型形式の対話が見られ、事例 ii においては、教師と生徒間での変幻自在な対話が認められる傍ら、双方の事例において生徒同士が対等にことばを交わし知識を構築する、協働的な対話は見られなかったのである。事例 ii からは、参加者による予見不能な発話に価値を見出すようになった教師が、自身の応答に迷いながら、教え込みではない生徒主体の授業を追究する過程の一端が示唆される。しかし生徒間での協働的な対話が生起せず、級友同士による対等な貢献も見られないことから、事例 i 及び事例 ii における双方の談話が、協働的な創発の一環にあるとはみなし難い。

5.3. 教室談話録

〈2009 年と事例 iv 2011 年の関係代名詞総括時における発話生成の文脈〉

事例 iii 2009 年一定期考査 2 日前の関係代名

詞を総括する場面である。教師には試験範囲を終えることが必至の、心的余裕がない授業となり、結果、理解が中程度の松田くんが、50分間に19回「わからない」と呟いた(表2左)。
事例iv 2011年一定期考査2週間後に関係代名詞について総括した場面である。本時には、前時にホワイトボードに記したグループ学習での結論を発表する時間が設けられた。すると教師の予想に反し、英語が最も苦手な生徒の一人である菅沼くんが、7班の代表として立ち上がった。教師はこの時の驚きの胸中について、「どうしてこともあろうに、菅沼くんが発表することになってしまったのだろう、ジャンケンで負けてしまったのだろうか。とにかくできる限り彼に恥をかかせないようにしなくては…」と語り、心配と焦りの念を抱いていたという(表2右)。

5.4. 教室談話録の解釈

事例iii (表2) は、松田くんによる「わからない」に帰する6回の呟きを示している(22), (25), (28) ~ (31)。また、野坂くんも誤答(21)の後に、質問を発している(23), (24)。教師は松田くんの発話を *revoicing* した(26)が、彼は「なんでもない」(27)と応答した。なお、**事例iii** における生徒の発話量は教師の発話量に比べ少なく、いずれの発話も単発で終わる傾向にある旨が指摘できる。さらに教師が文法を説明する発話からは、試験直前の慌ただしさもあり、疑問を述べる生徒の認知に即して、時間をかけて彼らと対話を構築する様相は示唆されない。また、既述の**事例i**同様にこの**事例iii**でも、生徒間対話が見られないことから、2009年時点では教師自身が認めるように、教師主導の教室談話が主として生起していたと解釈できる。実際に教師は、この授業を含む当時の自身による教え方を述懐し、「お恥ずかしいですが、長年特に文法の授業では生徒の正答を前提に歓迎し、誤答には厳しく…自分の教え方を振り返らず、生徒に責任をおしつけてきた」と述べている。

一方、**事例iv** (表2) において菅沼くんは、ホワイトボードに記された表に即し、級友全員の前でゆっくりと関係代名詞について語った(32), (33)。いずれの発話も単発で終わることはなく、自身の思考に基づくことばでの説明がなされている。また、菅沼くんが参照した表は、12月2日の授業で教師が副教材の問題集から引用した表とは異なる、班員が独自に考案した誰の目にも新たなものである。教師によると、この授業の2週間前に実施された定期考査での菅沼くんの得点は、通常と同水準にあって、何ら大きな変化は認められなかったという。しかし本授業では、彼による関係代名詞についての説明が可能であったことから、定期考査以降、本事例の冒頭までに関係代名詞に関する菅沼くんによる理解の有り様に、何らかの変化がもたらされた可能性がある。

実際に菅沼くんは、教師が依頼した事後の個別紙面アンケートにおいて、「関係代名詞について、グループ学習前にわかっていたこと」という自由記述欄に、「何もわからなかった」と回答している。そして、「グループ学習後にはわかったこと」については、「関係代名詞の活用の仕方がわかった」と記している。さらに、グループ学習について彼は、「わからないことをきけるのでいい」とも記載している。なお、彼が記した「関係代名詞の活用の仕方」という表現は、英文法上は誤記であり、正しくは「関係代名詞の種類の見分け方」である。しかし先行詞の指示内容によって、“*who, which, that*”と種類を見分ける必要がある関係代名詞の特性に菅沼くんが気づき、直前の主語のあり方によって語形を変化させる「動詞の活用」との類似点を見出し、「関係代名詞の活用の仕方」と記した可能性が示唆される。したがって、前授業時25分間の討議中に、菅沼くんが関係代名詞の理解を志向し、同じ班の級友3人との対話に参加した結果、関係代名詞について「何もわからない[i]」状態から「わからないことをき[いた]」後に、「活用の仕方がわか[る]」ようになり、

表 2. 総括時の事例

<p>事例 iii 2009年11月13日3年A組総括約5分 野坂：はい。(The woman that you met...is a doctor 挙手) T: 野坂くん. 野坂：<u>その女性は、昨晚あなたが会った医者です。(21)</u> T: え、違うよ. 野坂：は？ T: そういう順番に、「サンドイッチ型 [埋め込み型]」って訳すんだっけ？ 大城：そう. 野坂：うん. T: えー？(1ターン略) はい、じゃあ、山下さんどうぞ. 山下：あなたが昨晚会ったおんな、あ、女性は医者です. T: はい、そうね。(2ターン略) 今、どこから訳してくれたのかな？どこをカッコでくるといいかな？ 山下：that から night まで. T: そうだ、ね. 松田：<u>is じゃないの？(22)</u> T: そこをカッコでくくりましょう。(2ターン略) that you met last night, カッコでくって、ここをまるいちって書いて…書いてる？ B: that you met… T: うん. 野坂：<u>だってよくわからないもの…(23)</u> T: that you met last night をまるいちってして、このサンドイッチの具の中身から訳すんだよ. 野坂：<u>何でいったりきたりするのかわからない。(24)</u> T: だって、that you met last night が何を説明しているから？ 大城：女性. 山下：that woman. T: そうだ。the woman を説明しているから、that から the woman に矢印して。だってこれなくてもいいんだよ。The woman is a doctor. 女性は医者ですっていう文に… 松田：<u>そんなんじゃ意味わかんない。(25)</u> T: うん？今、何て言った？<u>そんなんじゃ意味わかんないってどの部分が？(26)</u> 松田：<u>なんでもない。(27)</u></p>	<p>事例 iv 2011年12月8日3年F組総括約5分 菅沼：(座席を離れ、教室前方の黒板前に立つ) <u>えっと…えっと…人が who…。人が前の場合は、who と that で、who は目的格には用いられません。で、前がものであったら、which と that で、最上級の場合は that が用いられます。えっと…、先行詞の後に主語がある時は、that と which が省略できます。(32)</u> T: 先生、今このグラフ…っていうか、この表を書いているので… 菅沼：はい。 T: このおっきな表で説明してもらっていい？(教師がホワイトボード上の以下の表を板書する)</p> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">主格</th> <th colspan="2">目的格</th> </tr> <tr> <th>人</th> <th>人以外</th> <th>人</th> <th>人以外</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>who</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> </tr> <tr> <td>which</td> <td>×</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>that</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table> <p>はい、じゃあちよつと皆、この表見てくれる？全員、じゃあ、こっち来て(菅沼くんを黒板の表のわきへと誘いながら)、この表で説明してくれる？この○と×の意味も、お願いします。 菅沼：えっと… T: 皆に向かってね。 菅沼：<u>主格の場合は、前が人だったら who と that が使われて、which は使われません。で、人以外の場合だったら、who が用いられずに、which と that が用いられます。目的格の場合は、人でも人以外でも who は用いられなくて、that が用いられ、人以外で which が用いられます。そして最上級などの場合は、that が優先的に用いられます。えっと、先行詞の後ろに主語がある時は、that と which は省略できます。(33)</u> T: それはこの表だと、どこにあたるの？ 菅沼：えっと、目的格のところ… T: あ、目的格のところは、で、○してるところは、省略できる。</p>		主格		目的格		人	人以外	人	人以外	who	○	×	×	×	which	×	○	×	○	that	○	○	○	○
	主格		目的格																						
	人	人以外	人	人以外																					
who	○	×	×	×																					
which	×	○	×	○																					
that	○	○	○	○																					

<p>T: that you met last night っってね、女性はいろ いろいるけど、どの女性かっていうと、 あなたが昨日晩に会った女性っていう… (1 ターン略) はい、じゃあ、3 番ちよつ と見てください。He is a musician. Every- one knows him. (9 ターン略) そうすると、 続けると、これどういうふうにかきかえ られるんだろう。麻生くん。(麻生くん との問答 9 ターン略)</p> <p>麻生: He is a musician that everyone knows.</p> <p>T: そう、そう。(2 ターン略) 先行詞が a mu- sician で、前の that から後ろに、「尾っぽ型」 に修飾句がきてるのね。</p> <p>山下: どういう意味なの？</p> <p>T: で、これ訳し方は、①④③②って訳すん だったよね。(4 ターン略) knows は？</p> <p>大城: 動詞。</p> <p>B: 動詞。</p> <p>T: そう、動詞ってということで、ここに主語 プラス動詞の結びつきがあるってこと は、この that は主格って言える？</p> <p>Ss: 言えない。</p> <p>T: 言えないよね。</p> <p>松田: 言えないの？ (28)</p> <p>T: うん。</p> <p>松田: なんで？ (29)</p> <p>T: え、だって主格の時は、すぐ後ろはなん だった？</p> <p>Ss: 動詞。</p> <p>大城: 動詞。</p> <p>松田: へー全然わかんない。(30)</p> <p>T: 動詞だったよね。だけど、that の関係代 名詞のすぐ後ろに主語と動詞の結びつき ができたから、この that はほら、さっき him っていう目的語だったでしょ？だから この that は目的格の that ということが できますね。(板書)</p> <p>松田: え、何それ？目的格？ (31) (以下、省略)</p>	<p>菅沼: はい。</p> <p>T: はい。他に、付け加えることはあります か？</p> <p>菅沼: えっと……、ありません。</p> <p>T: ありません。はい、では 8 班さん、お願 いします。(8 班, 9 班の説明 - 約 3 分半 中略-) では、皆どの班もそれぞれとて もよくわかりやすく書けていたと思いま すがどの班が一番わかりやすかったかし ら？どう？どの班がわかりやすい？表と か、まとめてくれた班もありますけど、 どうかな？</p> <p>伊藤: 7 班。(34)</p> <p>T: 7 班, これ。うん、そうだね。じゃあ、 ノート開けて、7 班のととてもよく書けて いたと思います。私も。これも、6 班も とてもわかりやすいんだけど、7 班のこ の表はとてもわかりやすいね。この表を ノートに写してください。ノート開けて。 (以下、省略)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

上記の発話 (32), (33) が生成されたと解釈できる。教師も、7 班の討議のあり方をめぐって後日、「菅沼くんの班は優しい女の子たちがいて活発に話し合っていたけれども、菅沼くん自身は殆どグループ活動の時に言葉を発しておらず、むしろメンバーの話をじっと聴いていたと

思う」と述べている。このようなグループ学習を経た後に、関係代名詞の種類と機能に関する菅沼くんの理解に何らかの変化がもたらされ、(32), (33) が発せられたと解釈できる。

また、事例 iii と事例 iv の談話録 (表 2) を、(a) 予見不能な偶発性と、(b) 参加者による変幻自

在で対等な貢献への視座に基づき、ここで検討する。事例iii)における一連の松田くんの発話について、教師は「少しは気づいてはいたけれど、それほどまでに多く『わからない』と述べていたとは思っていなかった」と語っている。したがって、松田くんを始めとする英語が『わからない』生徒の発話に焦点をあてることはなかったし、その『わからなさ』を授業で活用する」という、予見不能な偶発性への対応を教師は、2009年の時点では殆ど企図していなかったと解釈できる。加えて、教師は同年に、「英語は繰り返し勉強しないとわからない教科である。授業を集中してしっかり聞いていないから、わからなくなるのだ。日々の地道な努力を惜しんでいては、決してわかるようにはならない」とも語っており、授業中に「わからない」と述べる生徒が、級友との間で対等な貢献を成し得ることに、当時は考えが及ばなかったと解釈できる。ところが2011年の事例iv)においては、英語が不得手な菅沼くんが関係代名詞の総括を述べるといふ、教師にとっての予見不能な偶発性を伴う事態が生じた。さらには菅沼くんがゆっくりと説明したことばが、英語が得意な林くんや伊藤くん(34)に支持される運びとなった。よってここでは、一般に見られる得意な生徒による不得手な生徒への説明(山本, 2009)ではなく、級友間での学力差に左右されない、より対等な貢献が示唆される。教師も以下のように述べている。

あの授業では、グループの発表が私の当初の説明を超え、生徒にとってもっとわかりやすいことばや表でまとめられていた。そして英語が苦手な菅沼くんが表に基づく発表をし、それを学級全員で共有し、英語の得意な生徒が『菅沼くん、ありがとう』と記す、という自分がそれまで思い描いていた理想的な文法の授業に近づいたとも思った。また、菅沼くんの見事な説明を聴いて、子どもを侮ってはいけなそうとすごく反省し

た。あの子にはできないかもしれないと思うことを、協働ではできるようになるのだ、ということを実感していた。色眼鏡で子どもを見てはいけなそう、と改めて思う大きなきっかけになった。また教師には決して成し得ないことが、協働学習では可能になるということを実感していた。教師一人の力では全ての生徒を理解させることには限界があるかもしれないが、生徒間対話を重視した授業だったら、英語が苦手な生徒を救うことが可能なのではないかと。頭に描いた指導案通りにいかななくても、生徒の認識に寄り添い、即興的な対話に柔軟に身を委ね、生徒の理解を深める授業を日々していきたいと考えるようになった。「全員がわかる」授業をどのように創り出せるのかを考え続けていきたい。

つまり事例iv)の教室談話は、英語が苦手な菅沼くんが発表者となり、加えて彼による説明が英語の得意な級友に支持されるという、予見不能な偶発性と参加者による変幻自在で対等な貢献を包摂する、協働的な創発の過程を示唆するものである。さらにこの協働的な創発の過程においては、授業に参加している生徒のみならず、教師にも新たな知がもたらされていると解釈できる。教師は、知識構築が互恵的になされる対話空間に身を置き、上記のような認知過程を経る中で、より複雑で蓋然性の高い状況における生徒間対話、ならびに協働的な対話のあり方を追究していくようになったと考えられる。

6. 総合考察

前節では、関係代名詞の授業談話の様相を、協働的な創発(Sawyer, 2013)の視座に即し検討している。本節では最初に、2009年と2011年の教室談話のあり方について、年度ごとに総括する。

事例i) (表1) と事例iii) (表2) は、2009年の関係代名詞導入と総括時の談話録から抽出し

ている。双方は共に教師主導の授業の一環であり、実際に教師と生徒間での対話のみが展開されていた。導入時に、教師が犬の写真を用いた際には、塾での既習知を述べる生徒が見られ、約1ヵ月後の総括時には、19回「わからない」と呟いた生徒が見られた。また双方の授業において、生徒間対話が生起することはなく、予見不能な偶発性と参加者による変幻自在で対等な貢献は示唆されなかった。一方、2011年に教師は、自らによる従来の「文法用語を連ねる権威主義的手法に生徒が辟易していると感じていたこと」から、このことの脱却を志向して生徒主体の授業を企図し、事例ii (表1) と事例iv (表2) で示された指導方法を初めて試した。すると予測していなかった質問が生徒により発せられ、さらに総括の授業で、英語が苦手な生徒が関係代名詞の説明をこなし、得意な生徒が感謝のことばを綴るといふ、教師にとって忘れ難い経験を得た。双方の事例において、予見不能な偶発性が見られたことに加え、事例ivでは、参加者による変幻自在で対等な貢献も確認された。教師も、2015年9月現在における自らの授業実践が、生徒間対話のあり方と生徒主体の授業を追究する途上にあることを認めている。

4つの事例は、教師による生徒主体の授業追究以前と、以後の教室談話の様相を照射している。実際に教師によれば、「授業時間内での進行と收拾を図ろうと、長年教師が主導権を握ることに固執していたが、掌で生徒をころがすに留まらない生徒主体の授業の新たな可能性を感じていた」といふ。「主導権を握 [らない]」という教師による認知変容は、例えば2009年には、「自身の飼犬について話題にしていた」教師が、2011年には「生徒の認識に寄り添[う]」ことを志向して、既習事項をふまえ、実際の生徒名を用いて学校生活の一端を示す例文を提示するようになった経緯からも示唆される。そしてその結果、生徒による予期せぬ発問が生起し、画一的な教室談話の有り様が変化し、教師と生徒を含む全参加者の間で協働的な対話が構築さ

れ、新たな生徒理解の契機を得た教師による、さらなる授業実践の充実へ最終的には繋がっていくとも解釈できる。また2011年には、自らの発話量を減少させて、生徒間の対話を傍らで見守る教師の姿 (Sawyer, 2006, p. 187) も認められ (事例iv)、より複雑で蓋然性の高い教室談話の中に身を置き、教師が「不確定な状況への敏感で主体的な関与」(佐藤・岩川・秋田, 1990, p. 196) を志向するようになったとみなし得る。なお、この過程は2009年～2011年の3年に亘り、生徒間対話の質を高めようとした教師が、試行錯誤を重ねる中で無意識のうちに辿った道程である。3年間の授業実践を介し、生徒間対話に関する教師の思考が深化し、教室談話についての知が構築されたと考えられる。

最後に、事例i～事例iv (表1, 2) の教室談話のあり方をふまえ、生徒による英文法理解の可能性についての示唆を得たい。全国調査 (ベネッセ教育研究開発センター, 2009) によると、「英語学習でつまずきやすいポイント」(p. 9) として、中学生の78.6%が「文法が難しい」(ibid.) と回答している。そして2009年の総括時に松田くんが、19回「わからない」と述べたように (事例iii)、関係代名詞を理解することは、中学生にとって容易ではないと考えられる。しかしその一方で、2011年の事例ivのやりとりからは、菅沼くんによる関係代名詞に関する理解の萌芽が示唆され、教師も生徒間対話の有用性を認めている。また本稿では、生徒主体の授業を志向して3年間に亘り葛藤を重ねてきた、教師の認知の一端を捉えている。しかしながら生徒間対話以外にも、生徒による文法理解を促進する方法は、多様に存在し得る。加えて、本研究では学級単位での協働的な対話の様相を捉えている一方で、グループ学習時の教室談話は分析されていない。したがって、より多くの英語教師による信条と認知を明らかにし、発話生成の文脈をふまえ、生徒による英文法の理解促進が可能となる実証的な [empirical] 知見の導出が、今後は求められると言えよう。

7. 今後の課題

本研究は、中学校英語科で同一の教師が異なる時期に関係代名詞を扱う授業において、どのような教室談話が生起するのかを、協働的な創発 (Sawyer, 2013) の概念に依拠して、分析し検討している。しかし一人の教師を対象とした事例研究であることから、今後は多様な年齢層の現職教師による教育実践を考察することが望まれる。また本稿では、教師による信条と認知の一端を捉えることが可能となった一方で、生徒間対話をめぐる生徒の認知は明らかにされていない。したがって、より多角的で継続的な実証研究が待たれる次第である。

謝辞

本稿を完成するにあたり、青山学院大学の高木亜希子氏に貴重なご意見をいただいた。ここに記して感謝を申し上げる。

引用文献

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kim, H. K., & Lee, S. (2012). Teacher's use of funds of knowledge to promote class participation and engagement in an EFL context. In B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning* (pp. 121–134). NC: Information Age.
- Lyle, S. (2008). Learners' collaborative talk. In M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education 3* (pp. 279–290). NY: Springer.
- Martin-Beltrán, M. (2012). How do teachers participate, mediate, and intervene in the co-construction of language knowledge during learner interactions? In B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning* (pp. 99–118). NC: Information Age.
- O'Conner, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Child discourse and social learning* (pp. 63–102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). Analyzing collaborative discourse. *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 187–204). NY: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2013). Qualitative methodologies for studying small groups. In C. E. Hmelo-silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 126–148). NY: Routledge.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). NY: Oxford University Press.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2007). Riddles and puns in the ESL classroom: Adults talk to learn. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: Empirical studies* (pp. 143–167). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M., Cole, V., John-Steiner, S., Scribner, & E., Souberman, Trans.). MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans.). MA: The MIT Press.
- ベネッセ教育研究開発センター (2009). 「第1回中学校英語に関する基本調査(生徒調査)速報版」. 『中学校英語に関する基本的調査(生徒調査): 中学生の英語学習に対する意識と実態』 <http://berd.benesse.jp/berd/center/>

- open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf (閲覧日: 2015年9月8日)
- 江利川春雄 (2009). 『英語教育のポリティクス: 競争から協同へ』 東京: 三友社出版.
- 江利川春雄 (Ed.). (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 東京: 大修館.
- フリック, U. (2013). 『質的研究入門: 〈人間の科学〉のための方法論』 (小田博志・訳). 東京: 春秋社.
- メリアム, S. B. (2004). 『質的調査法入門教育における調査法とケース・スタディ』 (堀薫夫・久保真人・成島美弥・訳). 東京: ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際』 京都: ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子 (2009). 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 京都: ミネルヴァ書房.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990). 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」. 『東京大学教育学部紀要』 第30号, 177-198頁.
- 津田ひろみ (2013). 『学習者の自律をめざす協働学習: 中学校英語授業における実践と分析』 東京: ひつじ書房.
- やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也 (編). (2013). 『質的心理学ハンドブック』 東京: 新曜社.
- 山本冴里 (2009). 「novice が expert の学習に貢献するとき: 教室空間における相互行為と発達の最近接領域構築」. 『世界の日本語教育』 第19号, 69-88頁.

Original Article

Extensive Reading Onboarding: Challenges and Responses in an Optional Program

Marcel VAN AMELSVOORT¹⁾*

Abstract

Extensive reading (ER) is a potentially effective activity widely used at universities in their EFL programs. This study reviews the establishment of an ER program with 123 students in a new department of a private university in Japan. The ER program design and student engagement record are described, and suggestions for improvement are made based on an examination of the relevant literature. Ways of better engaging learners are discussed including a list of five recommendations: 1) better educating and orienting students; 2) making the program obligatory and assigning a grade for reading; 3) having students set individual reading goals; 4) connecting ER to classroom activities; and 5) making progress visible and public through tracking, sharing and providing feedback on progress.

Key words

Extensive reading, Program design, Motivation, Onboarding

1. Introduction

Extensive reading (ER), an activity where students choose simplified texts (graded readers) and read a lot at their own pace (Day & Bamford, 2002), can be implemented either in class (where students spend class time simply reading silently), or as an “additive” activity in a language program (where students borrow and read books outside of regular class time) (Robb & Kano, 2013). ER can lead to improvement in reading fluency, vocabulary, spelling, reading speed, speaking, listening, writing skills, and stronger language learning motivation (Krashen, 2009). ER also builds reading automatic-

ity, which is associated with improved noticing of language or genre features in the texts. As mental capacity is freed through automaticity of processing, it can be used for greater noticing or allocated to increased or alternative strategy use (Grabe, 2009; Grabe & Stoller, 2011). ER is widely considered to be an important, if not crucial, element of a language learning program (Waring, 2009).

Additive ER has various challenges, however, which include acquiring and managing large numbers of books (Day & Bamford, 2002), tracking and monitoring student borrowing and reading, and orienting and motivating students to begin and con-

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

* Corresponding author: Marcel VAN AMELSVOORT

[Received on October 9, 2015] [Accepted on January 22, 2016]

tinue reading (Robb & Kano, 2013). A high number of words need to be read for ER to be clearly and demonstrably effective. On the basis of their research, Nishizawa, Yoshioka, & Fukada (2010) claim that a threshold level of about 300,000 words per student needs to be reached if students are to see any significant increases in scores on standardized tests (TOEIC). In examining gains in reading fluency, Beglar and Hunt (2014) state that reading more than 200,000 words is necessary to see significant improvement. These numbers represent a considerable investment of time on the part of students. As an indication, 300,000 words can translate into about 70–100 pages per week (Mason, 2006), or at least 20 minutes per day of reading for five days a week for two school terms, if we assume a reading speed averaging 100–120 words per minute (Beglar & Hunt, 2014). Tracking or monitoring students can require a large amount of time and expertise (Tanaka, 2015). In addition to the challenge of managing books and reading, there may be possible mindset challenges with students who have never experienced ER and have trouble understanding what is to be done and how/why it can help (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010). Students may hold particular biases, or mindsets, that make them suspicious of the benefits of reading books they see as significantly easier than texts they have studied intensively. Considering the proficiency levels of the young adults in most university ER programs, appropriate books may be viewed as too easy or too childish (Hu & Nation, 2000). These attitudes may interfere with their willingness to begin extensive reading, or to start by reading books at a level that will maximize participation benefits (Mercer, 2015). ER can significantly boost English proficiency improvements if students read sufficiently large quantities of appropriate-level texts. Results of studies of successful ER programs (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Robb & Kano, 2013) show

that success is directly dependent upon whether the program can get students to read in large enough quantities, and do so with appropriate-level texts.

Extensive reading programs generally have a secondary goal of developing agency, self-regulation, and autonomous learning, which is seen as important for any learning endeavor (Zimmerman & Schunk, 2011), but particularly for language learning (Mercer, 2011a). ER is attractive because it provides an excellent platform for developing self-regulation and autonomy. Self-regulated learning places the learner at the center of the learning experience and involves encouraging that learner to take more active control of his or her learning. This generally involves phases of forethought (including goal-setting and planning), performance (maintaining active engagement and adjusting effort), and reflection (assessing learning and planning future adjustments) (Zimmerman & Schunk, 2011). ER programs can be ideal for fostering self-regulation and autonomy because students themselves are choosing the books they read and monitoring their own progress. This helps foster intrinsic motivation and a positive identity as an English reader (Lake, 2014).

Challenges arise, however, with tracking and monitoring ER (Campbell & Weatherford, 2013). Students can be given record sheets on which they record what titles and how many words they have read. But not all books have clearly labeled word counts. Quizzes and book reports are the most common forms of monitoring or checking student reading (Day & Bamford, 2002). However, making these a requirement can turn an intrinsic-motivation-developing extensive reading experience into a more intensive reading experience as readers search for answers or details to complete tests or reports, all the while engaged in these tasks very much for reasons that are extrinsically motivated (Lake & Holster, 2014). Too much focus on quizzes and reports can lead to anxiety, demotivation, and avoid-

ance strategies, thereby working against the goal of nurturing autonomous lifelong readers who read for enjoyment (Stefanou, Perencevich, DiCinto, & Turner, 2004; Assor & Kaplan, 2001).

Motivation is always an important consideration with ER programs. Students must be convinced to ‘buy into’ the program and make the necessary commitments of time and attention. Successful onboarding, i.e., getting students to begin and reach a level of active participation, is the result of both the learners’ sense of agency—“a combination of the learner’s will, intent, and capacity to act in order to achieve specific goals and outcomes” (Mercer, 2015)—and the context and design of the educational intervention. This requires aligning student and program goals, of course, but also being and staying aware of student motivation (and performance) as the program progresses. It further entails not only tracking students, but having some way to hold them accountable for reading that does not place undue strain on the administration, teachers, or the students themselves, so that their delicate intrinsic motivation and emerging sense of agency of readers as readers is not dampened. This accountability is a very important issue when ER is undertaken as an additive activity, and most ER programs feature a class, library, or personal reading record sheet to track progress, sometimes with a book report requirement.

Some ER programs manage monitoring and recording by using minimally-intrusive online technology such as the MReader software program of quizzes and short reports (Robb & Kano, 2013, Campbell & Weatherford 2013), or the Mobile Audience Response System (MOARS) of short self-report survey questions, which include responses to the book and reading time (Lake & Holster, 2014) to confirm reading and track student progress. Setting and monitoring specific reading word targets (individual or class targets) has also been employed

successfully in Japan to determine progress, offer advice, and motivate students (Takase, 2010). But programs must decide how much proof they will require of students actually having read the books.

2. Deploying ER at university: promise and pitfalls

This section describes a new ER program that was deployed with 123 students in an international liberal arts program at a private university in Japan. The decision was made to make use of additive ER without monitoring student reading—no quizzes or reports would be required. Both paper-based and electronic graded readers would be made available to facilitate ease of access. Borrowing books would be made as simple as possible (a sign-out sheet for paper books and automatic procedures for electronic readers) and students would be given the option of recording their reading on Reading Record Sheets.

2.1. ER program: design and implementation

The original design of the English language program called for four 90-minute classes per week, plus an additional self-study session each week that would be used to for self-directed, autonomous learning, the specific content of which would be discussed and decided with a counselor. Students would be encouraged (but not required) to make ER a regular part of their out-of-class self-directed learning. That is, ER would be presented as a possible option for out of class study. The decision was also made not to actively track student reading or check that it was being done—no quizzes or reports, and no mandatory record-keeping by students would be required—in order to foster intrinsic motivation and a love of reading in a foreign language. No reading goals would be set for individual students or for the program, and neither ER participation nor reading progress would be set as assessment criteria.

2.2. ER materials

The initial plan called for making both hard-copy graded readers and online graded readers available to students in order to provide them with as much choice of platform as possible. Because it was felt that some students may be uncomfortable with reading on tablets or smartphones, 360 hard-copy paper readers were made available. Having paper-based readers would allow the program to avoid forcing all students to learn and adapt to an unfamiliar platform of online reading, which might have posed an unwelcome challenge for some while trying to focus their efforts on beginning ER. For ease of access—an important design feature to improve engagement (McMurry, Tanner, & Anderson, 2010)—the paper-based graded readers were placed in the Learning Center, a central space in the department that students pass through or congregate in. The electronic readers were to be made available through the “XReading” system (xreading.com), an online subscription service that allows students to access and read graded readers on smartphones, tablets, and PCs. Books can be accessed at any time, and require no trips to the Learning Center or library, and there are no borrowing procedures to undergo. The system can also track and monitor student reading through (optional) quizzes, short responses to completed books, and measurements of reading speed. Due to an administrative glitch, the electronic reading system was not available in April, so the ER program was launched with only the paper-based graded readers. The electronic reading system became available in mid May. This was not seen as a significant setback at the time, however, because it allowed teachers to focus on getting the ER program started with only the paper-based books. It was felt that it would be easier to get the students used to ER with a single platform, and that the electronic option could be added later once the students were familiar with ER.

2.3. Orientation at the beginning of the academic year

Each of the students in the 10 English classes was given an orientation to ER in April, 2015 at the beginning of the semester, at which time the system and benefits of ER were carefully explained by the regular English teachers who took students to the Learning Center and explained the levels of books, lending procedures, and the general system. Specific expectations for ER (for example, number of books, target word counts, or recommended amount of reading time) were not given to students. They were simply told that ER involved reading a lot, and could result in many language-learning benefits, particularly improved reading ability and vocabulary. However, teachers did mention to students, that reading roughly one book per week was a reasonable ER target. A Reading Record Sheet was given to each student, and they were told that this sheet could be filled in as they completed books, and kept in their portfolio. It was suggested that students could show it to their counselor during the mandatory counseling sessions that they would take throughout the term. This, however, was not described as mandatory. Some of the teachers encouraged students to borrow a book when they visited the Learning Center as part of the ER orientation.

2.4. Early engagement results with hard-copy readers

A survey was made of the borrowing records three weeks after ER was introduced to students. It showed that a total of 99 books had been taken out, of which 54 had been returned (and presumably read). These results were not very encouraging, as we had recommended that students read at a rate of about one book per week. After three full weeks, and at a time when motivation should have been extremely high, students were clearly not leaping at the opportunity to read extensively.

2.5. The addition of electronic graded readers

On May 12, the XReading system of online graded readers was introduced to students. Positive results had been obtained with this system at another university in Tokyo (Cote & Milliner, 2014), and hopes were high that with the ability to access and read the books practically anywhere and any-time, engagement would increase. In class, each student was given a detailed visual guide with instructions for how to access the website and borrow books. Teachers had been instructed on how to use the system and had been given the opportunity to try it out. Each teacher carefully explained the online ER access and borrowing system, once again encouraging them to read.

2.6. Results at mid-term

At the end of May, two weeks after the online system was made available to students, it was being severely under-utilized. Only 8 students (6.5%) had accessed the system and borrowed a book, and only 4 of those books had been completed. Students were clearly ignoring the online reading option. The paper readers were being used more, but the results were not anywhere near close enough to what they would need to be for students to benefit from the activity (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014), with the exception of perhaps 6–7 students. Only 124 books had been borrowed and returned. Furthermore, only 41 students seemed to be participating in ER with graded readers to any extent. Some other students did say they were reading novels or other materials outside of the graded readers, but given the proficiency of the student population, the graded readers were more appropriate for almost all students, and they were going largely unused.

2.7. Additional interventions

It was clear by the beginning of June that ER was

not going well. Of greatest concern was the almost universal lack of interest/participation in online ER. At this point, the teachers planned a new intervention. Students would be given an activity that required them to visit XReading and read a book. The book would form the basis of a discussion in the next class. The goal was to get the students just to try logging on to the system and experience choosing and then reading a book on their devices. This intervention resulted in a large number of students visiting the XReading site for the first time and becoming familiar with the system. By the middle of June, 93 students had accessed the XReading site at least once—but still 30 students had never logged on. Some of those students were reading paper readers and so may simply have had a preference for paper-based readers, but some of the students were not reading extensively at all. And of the students who had accessed XReading, at least 13 (10.5% of all students) finished less than 30% of the one book they borrowed. It became clear that getting students into the system and reading regularly would be an ongoing challenge, particularly given the current structure of the program. Two teachers reacted to this by requiring students to keep and share their count of the books and number of words they had read. In two (of the ten) classes, class word count targets were set, with the promise of some celebration if the targets were met.

2.8. ER engagement by the end of first term

Results for ER proved difficult to tabulate. Having two systems of graded readers, plus allowing students to read outside materials, made counting problematic. The results here were tabulated from the XReading system records, the paper book borrowing records, and a questionnaire administered at the end of term. In total, students attempted 525 graded readers. Of these, they completed a total of

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

Figure 1. Numbers of books completed per student (n=123)

407. Most of these were lower-level books with low word counts. However, there was no mechanism in place to monitor student word counts, except the XReading system, which was used for only some of the books read. With the exception of three classes, the students were not instructed in how to count and record words. Also, with no requirements for grades or credits, they did not record results with great accuracy. Therefore, in the term-end questionnaire (n=110), only 66 students were able to provide a word count figure (28 provided numbers of books, and 16 gave no answer). Figure 1 shows the breakdown of the number of graded readers read by students after 14 weeks. It gives a rough idea of how many books students read per person. The results show that a very large number of students (29.3%) neither attempted nor finished a single book. Almost 40% of students read so little that no effect could be expected. In terms of success, however, we can infer that almost 15% of students are possibly on course to meet reading targets that will result in tangible gains in reading comprehension or reading speed (Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014).

In order to meet reading goals, students should be reading at a pace of at least one book per week, according to the Extensive Reading Foundation's

Guide to Extensive Reading (Waring, 2011) and various studies (Nishizawa, Yoshioka & Fukada, 2010; Beglar & Hunt, 2014; Mason, 2006). For a program with 123 students, that should have amounted to more than 1800 books having been read by the end of the first term. Less than 5% of the students were reading graded readers at that pace. The ER program cannot thus be called a success. One of the reasons for not requiring students to read and for not monitoring them more closely was to develop their intrinsic motivation for reading in a foreign language. This goal does not seem to have been met. After more than a month of summer break immediately following the first term, only 15 students (12%) had accessed the online reading system, and only 2 of them were reading at the one-book-per-week pace. The program seemingly had failed to cultivate the necessary intrinsic motivation in students to read.

3. Discussion

Successfully onboarding students into an optional educational activity, particularly one that features a new pedagogical intervention (extensive reading) and new technology (online graded readers) involves numerous challenges. This discussion section will attempt to identify possible areas for improvement, following Taboada and McElvany (2009) who base their guidelines on Dornyei's (2001) motivational framework for teaching practice and Guthrie's L1 reading motivation-building approach (Guthrie, McRae & Lutz Klauda, 2007), which identifies five motivation processes central to reading engagement: interest, autonomy support, self-efficacy, social collaboration, and mastery goals. This discussion will also include some elements of Dornyei's (2009) L2 Self Theory, Self Determination theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000), along with Dweck's (2006) ideas on mindsets, and Porter's (2006) stages of onboarding for interactive web design. Accepted

theory and best practices will be contrasted with the approach adopted by our program, on the basis of which recommendations are made.

3.1. Creating the basic motivational conditions

Creating supportive relationships between the instructor and the learners and a cohesive learning group is most important at the beginning stages of a program (Taboada & McElvany, 2009). Learners approach new activities with a mixture of interest and hesitation. They are probably not initially aware of the potential benefits of any activity, but they are aware of their own shortcomings and frustrations; hence, they are ready to listen to the suggestions of people they trust if they feel that they are being respected and understood as learners by community members who care about them (Porter, 2006). At this stage, the teacher must design a program for interest and to support autonomy. This means making the program and contents (of books) look as interesting as possible, as well as making sure that choice is built into the system. The English program at this university was successful in creating learning communities in the English classes, but less so in promoting choice and autonomy.

Providing students with the option of not participating in the ER program seems to have been a misinterpretation of the SDT concept of autonomy through choice. As Gagne and Deci (2005) explain, there is a continuum of motivations from extrinsic to intrinsic, and an important detail is whether the required task is something that can help an individual with his or her own personal goals. That is, some extrinsic pressure (grades or scores) can provide an initial reason to begin an activity whose purpose ultimately matches the learners' own goals—in this case improved English proficiency—and gives students a short-term extrinsic reason that actually aligns with their long-term L2 self image. Pigott

(2011) found that students in Japan tend to be more motivated by their ought-to self (short-term extrinsically motivated) than their L2 future self, meaning that they look to program and teacher-imposed goals for behavior directions. Emberton (2013, p. 1) states “the most important thing you can do is start” because once a person has begun and is engaged, motivation will change.

For an ER program, this means putting more emphasis on the short-term benefits of ER, and making those clearer and perhaps more real by showing case studies and linking results on standardized tests to reading volume. Both Mason (2006) and Nishizawa, Yoshioka, and Fukada (2010) provide good evidence. In addition, an ER program should hold students accountable by tying reading to grades, forcing them to start and experience ER and to think about its effectiveness. Within an ER program, there exists enough options for exercising autonomy—choosing books, choosing platforms, and choosing levels—and not reading should not be one of them. For the program in question, the structure for out-of-class assessment was already in place, it just needed to be applied to ER.

3.2. Generating initial motivation

According to Taboada and McElvany (2009), this stage should be focused on setting, explaining, and modeling mastery goals for reading in order to make those goals as clear as possible to learners. This is in keeping with the principles of formative assessment (William, 2011), namely that learners need to have as clear an idea as possible about learning intentions and the criteria for success. Clearly, one problem with the program was a complete lack of specific reading goals for participants. Students were not aware of exactly how ER would benefit them, or how much they would need to read to get that benefit. Although students had ER explained to them during the orientation, specific goals were not made salient enough to students. The community created

in English classes and the trust that students built up in their instructors were not sufficiently leveraged for ER.

Dweck (2006) has shown conclusively that fostering a growth mindset through orientation sessions, program design, and feedback on effort can lead to significantly more engagement and success. This requires not only clear initial goals, but ongoing attention as students grapple with the challenges that emerge at different levels. Teachers can help students set individual reading goals based on their needs and proficiency. Having clear and simple goals, which students can easily visualize themselves achieving, can greatly affect the chances of their realization (Fogg and Hreha, 2010) and help reduce procrastination (Blouin-Hudon & Pychyl, 2015). This is particularly the case when students can see the value in achieving goals that they believe to be challenging but attainable (Dweck, 2006). Setting short-term class goals for reading can also raise awareness for tracking word counts and help maintain group involvement in the target task, something that also greatly facilitates success (Fogg and Hreha, 2010). This all suggests that an ER program should provide more and clearer rationale for the reasons for doing ER and the mechanism by which it benefits students. Moreover, it should repeat and reinforce that message regularly until it is part of the fabric of the language and reading program. In tandem with this, an ER program should set clear, attainable reading targets for each student, progress toward which can be shared and celebrated when achieved.

3.3. Maintaining and protecting motivation

According to Taboada and McElvany (2009), teachers should build on any emerging sense of self-efficacy that learners have as they finish books or advance in level. Teachers should also make use of social collaboration and autonomy support in the

classroom. Assuming that clear goals are in place, sharing, encouraging, and celebrating success are things that can be done in the classroom to support ER. This helps to foster a motivating sense of belonging to a group with a purpose, a phenomenon known as “relatedness” in SDT. Social interaction with a purpose can also be used to control or improve individual behavior, a practical example of which is restorative practice, a group discussion/sharing activity with an emphasis on building and maintaining relationships, repairing behavioral problems, and working collaboratively on a way forward (Thorsborne & Blood, 2013). It is now being used as an alternative to punishment for students who are either misbehaving or not complying with program requests, and could easily be put to work to encourage and support all students to stick with an ER program. Social collaboration can also foster literary task relevance, as students share reading experience and advice. This leads to opportunities for scaffolding, encouragement for moving up in level, and creates new options for self-directed reading.

Fostering relevance of content or skills is also connected to sustaining or growing motivation (Taboada, Barber, & Buehl, 2013). Talking about books and sharing learning experiences and advances allows learners to notice and display evidence of achievement and learning, something considered crucial to formative assessment (William, 2011) and SDT (Ryan & Deci, 2000). This provides theoretical support for the intervention by the program teachers who tried to get their students to use the online readers by requiring reading for a classroom activity. Requiring the reading of a graded reader for a subsequent discussion in class resulted in the single biggest push to access readers.

In line with this, The Extensive Reading Foundation’s Guide to Extensive Reading (Waring, 2011) suggests starting ER as a whole-class activity before focusing on autonomous ER. Such guided, incre-

mental task progression has been found in many settings to be very useful in building motivation and ensuring success with ER (King, 2011). This suggests that readers and reading experience should be exploited in regular classrooms using guided tasks and/or discussions that facilitate sharing in order to support ER. The close community of English classes can be used to create social support and pressure for all students to sustain their ER effort.

3.4. Encouraging positive retrospective self-evaluation

According to Taboada and McElvany (2009), self-efficacy develops from four sources: 1) previous experience, 2) observing others, 3) verbal judgments/feedback from peers or teachers, and 4) somatic/emotional states. In order to build a stronger sense of self-efficacy (and thus develop a sense of agency), it is important to create a system where students can see their own and others' progress. Without such a system, observations, comparisons, and feedback are impossible, and important affective reactions to reading (Immordino-Yang & Damasio, 2007) will be muted. This seems to be exactly what happened with the program in question. Most students were not reading (sufficiently), and neither the teachers nor their peers knew. Many of the students who were reading did not know if they were doing so in sufficient amounts or at the appropriate levels. They were isolated, cut off from feedback or social support and stimulation, and unable to assess their own performance with confidence.

Part of the problem certainly derived from having two systems of readers and insufficient goals. But without a way to accurately and uniformly record progress, monitoring, sharing, and comparing are just not possible. One way to do this is the online systems mentioned earlier, the MReader system (Robb & Kano, 2013; Campbell & Weatherford, 2013), or the MOARS system (Lake & Holster,

2014). However, both of these systems are more concerned with checking that students have actually read the books, and are more suitable for administrative control of programs. They do not have an immediate ecological connection to the learning context, and they are limited to ER. Although these systems can be used to hold students accountable, a better system would be for students to plan their reading, make a public commitment to doing so, and then reflect and report on their progress and accomplishments in class. For this reason, a weekly student progress sheet with a calendar section to list reading time (and any other study time), a place to list weekly goals, a place to write reflections, and a place to keep track of weekly and total ER word counts may be more suitable. Such a sheet can be filled in outside of class and can form the basis for a discussion in class on progress. Simply the act of writing down (articulating) intentions has been associated with increased persistence of target behaviors (Orbell & Sheeran, 1992), and publicly explaining these intentions in class can also help to reinforce the likelihood of successfully carrying them through (Berger, Rugen, & Woodfin, 2014). If students are required to also fill in part-time job times and club activity times, teachers and other students can see and give advice on study strategies by understanding when, how, and what students are reading and studying, allowing all participants to give "specific and contingent" feedback to facilitate goal-setting and attainment within a social setting (Taboada & McElvany, 2009). Used together with a reading record sheet, teachers, other students, and the student herself can clearly see progress toward goals. Moreover, teachers can easily track progress or identify possible reasons for lack of progress.

4. Conclusion

This paper has shown how the program in question failed to engage the majority of students in ex-

tensive reading to a degree where language proficiency gains could be expected. Recommendations for adjusting the program to make it more effective are summarized as follows:

- 1) Better educate students on the benefits of ER during orientation and repeat the rationale for ER regularly. Explain in detail the mechanism of ER and how much reading will lead to what kinds of gains in proficiency.
- 2) Hold students accountable for ER by assigning grades to performance. Make ER mandatory and expected.
- 3) Set individual reading goals for students based on needs and proficiency levels.
- 4) Regularly exploit ER for in-class discussions on reading content, progress or experience.
- 5) Make progress visible through the use of Weekly Progress Sheets and Reading Record Sheets to facilitate tracking, sharing, and feedback.

Engaging students is not easy. Students are surrounded by various people and activities competing for their attention—friends, jobs, clubs, games, etc. Without a comprehensive program of required participation, supported by social and psychological leveraging, it is hard to get students to engage in new behaviors, even ones that help them toward their ultimate learning goals.

References

- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101–120). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26, 29–49.
- Berger, R., Rugen, L., & Woodfin, L. (2014). *Leaders of their own learning: Transforming schools through student-engaged assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Blouin-Hudon, E. C., & Pychyl, T. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences* 86, p. 50–56.
- Campbell, J., & Weatherford, Y. (2013). Using M-reader to motivate students to read extensively. In S. Miles & M. Brierley (Eds.), *Extensive reading world congress proceedings* (pp. 1–12). Seoul: Extensive Reading Foundation.
- Cote, T., & Milliner, B. (2014). Extensive reading on mobile devices: Is it a worthwhile strategy? In M. Abdullah, T. B. Hoon, W. B. Eng, F. Idrus, A. B. M. Razali, & S. Sivapalan (Eds.), *Proceedings from the 12th Asia TEFL international conference and 23rd MELTA international conference 2014* (pp. 979–990). Sarawak, Kuching: Malaysian English Language Teaching Association (MELTA).
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, (2).
- Dornyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 43–59.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Emberton, O. (2013). How do I get over my bad habit of procrastinating? *Forbes*, January.

- Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/quora/2013/01/15/how-do-i-get-over-my-bad-habit-of-procrastinating/>
- Fogg, B.J., & Hreha, J. (2010). Behavior wizard: A method for matching target behaviors with solutions. Retrieved from <http://captology.stanford.edu/wp-content/uploads/2010/10/Fogg-and-Hreha-BehaviorWizard.pdf>
- Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching Reading*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Lutz Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237–250.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A.R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3–10.
- King, C. (2011). Fostering self-directed learning through guided tasks and learner reflection. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 257–267.
- Krashen, S. (2009). *81 Generalizations about free voluntary reading* (IATEFL Young Learner and Teenager Special Interest Group Publication 2009-1). Retrieved from <http://successfulenglish.com/wp-content/uploads/2010/01/81-Generalizations-about-FVR-2009.pdf>
- Lake, J. (2014). Curious readers and interesting reads: Developing a positive L2 reading self and motivation through extensive reading. *Journal of Extensive Reading*, 2, 13–27.
- Lake, J., & Holster, T. (2014). Developing autonomous self-regulated readers in an extensive reading program. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 394–403.
- Mason, B. (2006) Voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1).
- McMurry, B, L., Tanner, M. W., & Anderson, N. J. (2010). Self-access centers: *Maximizing learners' access to center resources*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 100–114.
- Mercer, S. (2011a). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436.
- Mercer, S. (2015). Learner agency and engagement: Believing you can, wanting to, and knowing how to. *Humanising Language Teaching* 17(4).
- Milliner, B., & Cote, T. (2014). Effective extensive reading management with Xreading. *The Language Teacher*, 38(6).
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 conference proceedings* (pp. 632–40). Tokyo: JALT.
- Orbell, S., & Sheeran, P. (1992). Motivational and volitional processes in action initiation: A field study of the role of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(4), 780–97.
- Pigott, J. D. (2011). Self and motivation in compulsory English classes in Japan. In A. Stewart (Ed.), *JALT2010 conference proceedings* (pp. 540–50). Tokyo: JALT.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*,

25(2), 234–247.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCinto, M. & Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychology*, 39, 97–110.
- Taboada, A., & McElvany, N. (2009). Between the skill and will of extensive reading: L2 learners as engaged readers. In A. Cirocki (Ed.), *Extensive reading in English language teaching* (pp. 179–202). Munich, Germany: Lincom.
- Taboada, A., Barber, A., & Buehl, M.M. (2013). Relations among grade 4 student perceptions of autonomy, engagement in science, and reading motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 22–43.
- Takase, K. (2010). 英語多読・多聴指導マニュアル [Teaching manual of extensive reading and listening]. Tokyo: Oshukan.
- Tanaka, M. (2015, August). 多読とディクトグロスが英語熟達度に及ぼす効果 [Investigating the effects of pleasure reading and dictogloss on English proficiency]. Paper presented at the 55th Annual National Conference of The Japan Association for Language Education and Technology, Osaka, Japan.
- Thorsborne, M. & Blood, P. (2013). Implementing restorative practices in schools. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki (Ed.), *ESL and extensive reading* (pp. 93-112). Munich, Germany: LINCUM.
- Waring, R. (2011). The Extensive Reading Foundation's guide to extensive reading. Retrieved from http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington IN: Solution Tree.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

調査・実践報告

言語・文化に関する題材の一考察
—英語教員採用試験の長文読解問題から—

On Issues of the Theme of Language and Culture,
with Special Reference to Reading Comprehension in
English Teacher Employment Examinations

吉野 康子^{1)*}

Yasuko YOSHINO^{1)*}

Abstract

This paper surveys and analyzes 25 prefectural Teacher Employment Examinations used in the Kanto and Kansai districts of Japan between 2011 and 2015. There are three essential qualifications tested on the written examinations for high school English teachers in Japan. They are “English language knowledge and skills,” “knowledge of the course of study,” and “understanding and practice of teaching methods.” Yoshino (2012, 2013) examined the latter two qualifications. This paper studies the first qualification. This study evaluates quality of the questions.

This paper consists of three parts. The first part focuses on a quantitative survey and analysis of the reading comprehension questions in the Teacher Employment Examinations. Next, the paper examines the questions dealing with issues of language and culture. In the analysis, questions about language were categorized as questions about language in general or questions specifically related to English. Questions about culture were similarly categorized as either questions about culture in general or questions about the culture of English-speaking regions. Lastly, the paper cites six examples from the examinations and evaluates them on their validity in determining the competency of English teacher applicants.

Key Words

言語・文化・教育に関する題材、英語教員採用試験、長文読解、題材、教員の資質
Themes of Language and Culture, English Teacher Employment Examination, Reading comprehension,
Theme, Aptitude for English teachers

¹⁾ 順天堂大学 国際教養学部 (Email : ya-yoshino@juntendo.ac.jp)

* 責任著者 : 吉野 康子

[October 6, 2015 原稿受付] [January 8, 2016 掲載決定]

1. はじめに

教員採用試験（以下、教採試験）とは、毎年度、全国 47 都道府県と 19 の政令指令都市（以下都府県市）の教育委員会が実施している試験である。八木（2007：144）が「教員採用試験も広く批判の対象になるように、人の目にふれる形にするべきである」と述べているように、教採試験の問題や題材の都道府県市による違いを明らかにした研究は少ない。高橋（2011:16-17）は、「英語教員に求められる専門知識・技能を明確にし、共通理解を図る必要がある」と指摘している。教採試験は、教員の出発点として非常に重要で、教員の真価が問われるべきであるし、筆者は 2011 年度から、英語能力、英語指導法、学習指導要領等に関して、毎年教採試験の問題の分析を行っている。本稿では、2011～2015 年度 5 年間の長文読解問題における「言語と文化に関する題材」にしぼって、調査・考察を行いたい。

長文読解問題の題材を取り上げるのは、読み物の真髄は題材であり、かならず読み物にはメッセージがあり、教採試験ならではの題材があるべきだと考えるからである。「題材こそくことばの命」である」（森住 2015：4）とあるように、英語教員になる人には、ことばについて敏感で、ことばについて考える力が必要である。言語と文化に関する題材を取り上げる理由は、英語教員の資質として重要なもののひとつに、英語に対する観点（言語観）があるからである。言語観とは、言語や文化がどうあるべきかの是非を議論する視点である。教員一般としての資質、英語の知識、運用能力ももちろん大切だが、近藤（2015:166）が「文化とは〈生活様式の全体〉で、“Culture is everything.”とも言われる」と述べるように、言語と文化の結びつきは強く、言語と文化に関する判断が言語観に関わるからである。英語教員の資質として、特に、言語・文化観を重視していきたい。全体の構成は、まず、長文読解問題の全体像を把握し、次に、言語・文化に関する長文読解の題材

にしぼって内容を調査し、言語、文化に関する問題の実例を紹介する。以上のことから、本稿の目的は、以下の 3 点である。

- (1) 長文読解問題の題材の種類と割合を調査する。
- (2) 2011～2015 年度の言語・文化に関する題材を、言語一般、英語、文化一般、英語圏文化と分け、調査する。
- (3) その言語・文化に関する題材の実例を示し、教員の資質を問う問題として適切かどうかを考察する。

今回の調査対象は、2011 年度から 2015 年度の教採試験で、受験者、採用者数が多い関東・関西近郊の 25 県市¹⁾である。

2. 長文読解問題の概要

2.1. 長文読解問題の題材例

長文読解問題は、2011、2012、2015 年度は 100%、2013、2014 年度は 96% の都府県市が扱い、重視していることがわかる。しかし、これらの問題の配点や評価方法に関して、25 都府県市の教育委員会の英語指導主事にアンケート調査を行った結果、正確な比率は把握できなかった（吉野 2013）。長文読解問題は、都府県市によって、1 種類から 7 種類の出題があり、語数は 300 語から 1000 語を超える英文まであり多様である。

紙幅の都合で、2015 年度の関東地方（1 都 6 県）の題材例を以下に載せる。

- (1) 東京都：①第二言語習得に関する動機付け、②色彩の認知と言語
- (2) 神奈川県：①日本の歴史や現状の本の書評、②生徒の携帯電話使用の影響
- (3) 千葉県：①ピグミーチンパンジーと人間の社会性、感情表現の類似、②内向的な人と外交的な人の傾向、③言語教育における協同学習の課題、留意点、④若者の不適切な運転の調査結果
- (4) 埼玉県：（中学）①火星の生命体調査、②

語彙指導、③食の安全性、(高校) ①性格が第二言語習得に及ぼす影響、②ニューヨークでの教師評価法

- (5) 群馬県：(中学) ①失敗を生かす思考法、②ネルソン・マンデラの演説、(高校) ①異なる視点を学ぶ利点、②自分を客観視し、生きる意味を考える教養教育
- (6) 栃木県：①スピーキングテスト
- (7) 茨城県：(中学) ①感謝の言葉の効用、②キャリア教育、(高校) ①寛容性を育てる教育、②社会言語能力と学術言語力、③女子教育の推進と権利、④日本の人口の推移、⑤授業で英語を使用する必要性

2.2. 長文読解問題の分類

本調査では、長文読解問題を、「300語以上の英文を読ませ、内容に関する設問がある問題」と定義し、その題材428問(2011年度77問、2012年度93問、2013年度82問、2014年度87問、2015年度88問)を13の種類に分けた。この13種類は、大学英語教科書協会が定めるジャンルに基づいて、教採試験の内容に合うように筆者が分類したものである。2011～2015年度の長文読解問題の問題数は、77問→93問→82問→87問→89問と変化し、以下はそれらの分類、年度ごと(2011～2015年度)の比率の変化、内容例である。

- (1) 言語一般(8%→7%→13%→9%→13%)
第二言語習得論、消滅する言語、言語力維持
- (2) 英語(4%→2%→4%→0%→1%)
Englishes時代の英語技能、語源学、ことわざ
- (3) 文化一般(8%→8%→10%→5%→6%)
異文化交流の留意点、食文化の変化、色彩認知
- (4) 英語圏文化(1%→1%→4%→1%→0%)
英国の携帯電話マナー、米国の肥満問題
- (5) 教育一般(15%→17%→11%→16%→18%)
ピグマリオン効果、教職員研修、クラス

経営

- (6) 英語教育(13%→17%→23%→15%→20%)
4技能の指導法、英語教師の役割、動機づけ
- (7) 経済(5%→9%→5%→9%→10%)
需要と供給、差別と貧困、農業と経済活動
- (8) 科学・生物・医学(21%→16%→11%→22%→17%) : ips細胞、臓器移植、ロボット研究
- (9) 環境(5%→3%→5%→0%→2%)
熱帯雨林、地球温暖化、森林破壊と環境問題
- (10) 伝記・自伝(6%→6%→5%→5%→4%)
Steve Jobs氏、Malala Youssofzai氏
- (11) 小説・物語(0%→2%→1%→6%→2%)
“Frog and Toad”、“Puppies for Sale”
- (12) 人間関係(10%→9%→0%→1%→0%)
父子の絆、人間関係での賞賛の意味
- (13) その他(4%→3%→8%→11%→7%)
印刷技術の歴史、運転調査結果、書評

3. 言語・文化に関する題材

3.1. 概要

長文読解問題を13の種類に分けた上で、言語・文化に関する題材に絞る理由は、それらの問題が教採試験において重要だと考えるからである。高橋(2012:2-3)でも「英語教育は英語を教えることが使命であることは確かですが、英語で何を教えるかといった視点はもっと大事であるし、もっと考えるべきだと思っています」と述べ、題材の重要性を強調している。仲(2012:66)が、「将来の英語教員の言語文化観が豊かになれば、ひいては生徒のそれを豊かにすることに繋がる」と述べているように、英語教員の言語観、文化観は生徒に影響を与える。英語教員になる人には、ことばに反映される物事の捉え方の違いを大切にしてほしい。

具体的には、言語・文化に関する題材を「言語一般」、「英語」、「文化一般」、「英語圏文化」と4項目に分け、調査した。全体の割合の変化

表 1. 言語一般に関する題材 (2011 ~ 2015 年度)

No 年度	長文読解問題の内容	縣市
1. 2011	第二言語習得の順序	栃木
2. 2011	第二言語習得と学習環境	埼玉 (中)
3. 2011	ボディランゲージ	千葉
4. 2011	多言語環境の言語	山梨 (中)
5. 2011	母語と第二言語の関係	京都市 (高)
6. 2011	Input と output と発話	和歌山 (中)
7. 2012	第二言語習得と意欲	神奈川
8. 2012	話し言葉と書き言葉	福井
9. 2012	言葉と文化	岐阜 (高)
10. 2012	言語コミュニケーション	岐阜 (高)
11. 2012	言葉の変化	岐阜 (高)
12. 2012	消滅する言語	静岡 (高)
13. 2013	ヘレンケラーの演説	茨城 (中)
14. 2013	第二言語習得の個人差	群馬 (高)
15. 2013	言語学習の脳への効用	埼玉 (中)
16. 2013	第二言語習得の臨界期	石川
17. 2013	舞台のセリフと動作	京都府 (高)
18. 2013	読解プロセスと思考方法	京都府 (高)
19. 2013	音節の量による言語感覚	大阪府
20. 2013	Krashen のモニター仮説	和歌山 (中)
21. 2013	第二言語習得の中間言語	京都市 (中)
22. 2013	Spoken・Written text	京都市 (高)
23. 2013	自己調整言語能力の指導	新潟
24. 2014	グローバル社会の第二言語習得	茨城 (高)
25. 2014	成人の第二言語習得論	山梨 (高)
26. 2014	文化用語による言語評価	京都府 (中)
27. 2014	外来語の取り扱い方	京都府 (高)
28. 2014	言語と思考の関係	長野 (高)
29. 2014	言語の文化的価値と平等	京都府 (中)
30. 2014	話し方の調査・分析方法	兵庫
31. 2014	第二言語習得の母語干渉	和歌山 (高)

32. 2015	第二言語習得の動機づけ	東京
33. 2015	学習者の性質と第二言語習得	埼玉 (高)
34. 2015	言語習得と学習との違い	静岡 (中)
35. 2015	感謝の言葉の効用	茨城 (中)
36. 2015	社会言語能力と学術言語能力	茨城 (高)
37. 2015	英語以外のグローバル言語論	福井 (高)
38. 2015	グローバル化で消滅する言語	富山
39. 2015	言語・思考・行動の関係	滋賀 (高)
40. 2015	バイリンガルの両言語維持条件	京都市 (高)
41. 2015	多言語の中での言語習得	長野 (中)
42. 2015	言語的特徴と言語習得	愛知

は、21% → 18% → 31% → 15% → 19% となり、年度によってかなり差があるが、20% 近く、または、それ以上扱っている年度もある。

3. 2. 言語一般に関する題材

2011 ~ 2015 年度の言語一般に関する題材は、全部で 42 問あり、各年度ごとの問題数は、6 問 → 6 問 → 11 問 → 8 問 → 11 問という変化である。内容は、第二言語習得に関するものが 42 問中 16 問あり、67% と多い。次に多い内容としては、多言語やグローバル化に関連した内容で、42 問中 6 問あり、14% を占める。2011 ~ 2015 年度の題材内容と、出題した都道県市は次の表 1 のとおりである。

3. 3. 英語に関する題材

英語に特化した題材は非常に少なく、2011 ~ 2015 年度の合計でも、9 問だけである。具体的には、グローバル時代を反映して、Lingua franca の英語、International English、Englishes

表 2. 英語に関する題材 (2011 ~ 2015 年度)

No 年度	長文読解問題の内容	縣市
1. 2011	英語の差別用語の変遷	岐阜 (高)
2. 2011	Lingua franca の英語	静岡 (高)
3. 2011	International English	奈良
4. 2012	英語の社内公用語化	長野 (高)
5. 2012	Englises 時代の英語技能	京都府 (高)
6. 2013	グローバル社会の英語	長野 (中)
7. 2013	ピジン、クレオール語	滋賀 (高)
8. 2013	語源学から学ぶ英語	京都府 (中)
9. 2015	水に関する英語の諺	岐阜 (中)

時代の英語技能、グローバル社会の英語という内容が半分に近い。以下の表 2 は、年度ごとの英語に関する題材内容と、出題した都道県市である。

3. 4. 文化一般に関する題材

2011 年度～2015 年度の文化一般に関する題材は全部で 31 問ある。文化に関して多様な内容で、分類分けは難しいが、日本文化に関するものが最多で、31 問中 12 問あり、39% を占める。他には、虹の見える方、文化による社会規範、文化固有のエチケット等、認知的な文化比較がある。以下の表 3 は、年度ごとの文化一般に関する題材内容と、出題した都道県市である。

3. 5. 英語圏文化に関する題材

英語圏に特化した文化の題材は非常に少なく、2011～2015 年度では、合計で 6 問である。一番多い 2013 年度で 3 問、2015 年度においては、ゼロである。英語圏文化を扱っている題材は、エッセイの舞台が英語圏というものや、アメリカの肥満の実態などである。以下の表 4 は、年度ごとの英語圏文化に関する題材内容と、出題した都道県市である。

表 3. 文化一般に関する題材 (2011 ~ 2015 年度)

No 年度	長文読解問題の内容	縣市
1. 2011	虹の見える方	栃木
2. 2011	外国人の古き良き日本	神奈川
3. 2011	日本人のアイコンタクト	長野 (中)
4. 2011	紛争解決と文化交流	長野 (高)
5. 2011	傘のイメージ	愛知
6. 2011	日本人の世論調査の将来	京都府 (中)
7. 2012	日本語の丁寧語の文化	東京
8. 2012	ある家族の食文化	茨城 (高)
9. 2012	文化による社会規範	千葉
10. 2012	日本の若者の未熟さ	長野 (中)
11. 2012	異文化交流の留意点	長野 (中)
12. 2012	「日本語上手」の建前論	静岡 (中)
13. 2012	ドイツの日曜大工の文化	大阪府
14. 2012	外国語学習と文化	和歌山 (高)
15. 2013	氷山に例えた文化的背景	東京
16. 2013	米文化と日本文化の比較	茨城 (中)
17. 2013	英国人が見た自動販売機	岐阜 (中)
18. 2013	非言語コミュニケーション	静岡 (高)
19. 2013	ギリシャ文化と中国文化	神奈川
20. 2013	パプアニューギニア文化	福井
21. 2013	食文化の変化とその背景	神戸
22. 2013	日本と欧米の意思伝達法	富山
23. 2014	異文化接触の捉え方	東京
24. 2014	日本文化と海外普及への方法	茨城 (高)
25. 2014	茶道の歴史と心	神奈川
26. 2014	日本の筆記文字の歴史と文化的背景	神奈川
27. 2015	ハワイフラダンスの歴史	大阪府
28. 2015	色彩の認知の違い	東京
29. 2015	文化固有のエチケット	京都市 (中)
30. 2015	チンパンジーと人間の社会性の比較	千葉
31. 2015	和食の文化遺産登録の経緯	三重

表 4. 英語圏文化に関する題材(2011～2015年度)

No 年度	長文読解問題の内容	県市
1. 2011	Lucky Charm の効用	大阪府
2. 2012	英国の携帯電話マナー	山梨 (中)
3. 2013	アメリカの贈り物の規則	富山
4. 2013	アメリカの肥満問題	岐阜 (高)
5. 2013	ロンドンのコンサート	長野 (高)
6. 2014	英国人からみた米文化	茨城 (中)

4. 言語・文化に関する長文読解問題の具体例

4. 1. 言語に関する長文読解問題例

以下に具体例としてあげる a)、b) は、言語一般に関する問題例であり、c) は、英語に関する例である。

a) 「グローバル社会における第二言語習得論」 (2014 年度、茨城県高校)

この題材は、グローバル社会で、第二言語習得の目的や意義も変化していることを論じている。内容を要約した英文の穴埋め問題で、全体として 316 語の英文で、次のように始まる。The systematic study of how people acquire a second language is a fairly recent phenomenon, belonging to the second half of the twentieth century. Its emergence at this time is perhaps no accident. This has been a time of the ‘global village’ and the ‘World Wide Web’, when communication between people has expanded way beyond their local speech communities…

b) 「消滅する言語」(2012 年度、静岡県・静岡市・浜松市)

この題材は、“Imagine, just for a moment, that you are the last speaker of English. No one else you know speaks your language…” と始まり、数的データをもとに現状を深く考えさせる題材である。この問題は、1175 語の長文で、①言語の重要性、②言語の消滅しつつある現状、③言語

が消滅の危機に陥る原因、④筆者が言語消滅を懸念する理由、⑤ identity に関する内容とマオリ語の例、⑥ヘブライ語の例、⑦まとめから、言語の復興は可能である主張という構成である。

c) 「グローバル化社会の英語」(2013 年度、長野県中学)

英語に関する題材では、英語の変化をとらえた題材が多く、この題材では、English has been recognized as an important language for international and intercultural communication in Asia, and of course all over the world. But the important thing about the current state of English is that there is no “one” English: there are many Englishes…と始まる 476 語の英文である。‘The Spread of English’ を、ENL (English as a Native Language), ESL (English as a Second Language), EIL (English as an International Language) の国名と図とともに説明している。設問は、() に適語の書き入れ、和訳、並べ替えの次に、下線部の英文、We must not only study English, but also learn how to understand the cultures and ways of thinking of speakers of different varieties of English across the world. に関して、次の質問がある。

Question: If you have a team-teaching lesson with a new female ALT who is from one of the Asian countries and is not familiar with American or British culture, what are you going to do with her before the lesson and during the lesson to make the most use of the situation? Please write your own idea in English using the phrase “before the lesson” and “during the lesson”. Use more than 30 words.

4. 2. 文化に関する長文読解問題例

以下に具体例としてあげる a)、b)、c) は、文化一般に関する問題例である。

a) 「食文化の変化とその背景」(2013 年度、神戸市中高共通)

この題材は slow-food を主体に、その文化的背景を考えるものである。そして、試験問題は、

Enjoying good food is a fundamental pleasure. But the slow-food movement asks whether “good food” can mean more than simply the flavor and presentation of a meal on the plate. When we talk about quality food, we mean something that is good to taste but also good in terms of its background. Quality food cannot exist without respect for the environment, for species of animals and plants, for the workers who produce the food and the consumers who eat it…と始まる 601 語の英文である。設問では、内容理解の選択問題と、本文中の it や語句を日本語で説明することを求められている。

b) 「異文化接触の捉え方」(2014 年度、東京都中高共通)

この題材は、異文化に接するのが容易になった現在の利点だけではなく、問題点や課題を取り上げている 721 語の英文である。Today, many of us are taught that learning about other cultures is fun! People are different, and that’s okay! と始まり、後半のパラグラフでは、So, beyond the level of basic rights, how best can we observe, evaluate, and learn from cultural difference?...We can choose to turn these areas of intersection into battlegrounds or into meeting places. とある。つまり、異文化間の遭遇をコミュニケーションの機会とするか戦闘の理由づけとするかは私たち次第であると、思考を促す内容である。設問は内容に関する選択問題である。

c) 「文化固有のエチケット」(2015 年京都市中学)

この題材は、アイコンタクト等、表面に現れる文化による違いから、時間の感覚や、ビジネスでの常識や、人間関係を円滑にするための文化的価値観の違いを紹介している。最初のパラグラフは、“Etiquette is a fancy French word for fancy manners. Etiquette is more than learning how to eat correctly, it describes acceptable ways of behaving. Every culture has its own rules that govern etiquette, some of them are the same and some of them are different. と始まり、このあとに具体的

な例が続く 460 語の英文であり、設問は内容把握の選択問題である。

4.3. 考察

2011 ～ 2015 年度の言語・文化の題材を調査した結果、次の 3 点について述べたい。まず 1 点目は、言語に関する題材が 51 問と多く、中でも第二言語習得に関する題材が 16 問と多い。英語教育のための試験問題であるので、その動向や研究分野をおさえておくことは重要で、比重が大きいことも妥当だが、もっと大きい枠組みでの言語を扱い、考えることも大切であると考える。そういう視点では、4.1 の b の「消滅する言語」は、英語教員として、気づきを与えたり、自分の座標軸を定めて考える力を問うのにふさわしい題材だと思う。2 点目は、文化に関する題材に関してである。日本文化を発信する重要性が謳われる今日、日本文化の扱いはもちろん重要だが、単に目に見える表層的な文化的特徴だけではなく、異文化比較から何を捉え、何を考えるかが問える題材が理想的である。4.2 の b の「異文化接触の捉え方」は、異文化接触の利点・問題点の両面に触れ、c の「文化固有のエチケット」は、事象の文化的背景を深く考えさせる題材である。3 点目は、英語や英語圏文化に特化した問題に関してである。英語教育の場合、つい英語や英語圏文化を特別扱いしがちな面があったが、グローバル時代を反映して、英語や英語圏だけに焦点を合わせた問題が少ないのは、妥当だと考える。

言語・文化の題材の調査から、言語観を問い、議論できる深い題材が多いことがわかったが、設問は、4.1 の a、b、4.2 の a、b、c のように、内容把握の選択問題が全体の 40% を占める。しかし、4.1 の c の例にあげた「グローバル社会の英語」のように論述問題で理想的なものもある。「アジア出身の ALT と授業前にどう向き合い、どういう授業を作りあげるか」の設問である。英語教員は、変化する社会や言葉に対し、自分の立ち位置を明確にして、言語や文化の重

要性を生徒に伝える力が必要である。英語教員になる資質をはかるには、言語・文化に関する判断力も考慮すべきである。

5. おわりに

本稿では、2011年度から2015年度の25都府県市の教採試験（英語）の長文読解問題が、英語教員の資質を問う問題として適切か、調査・考察した。長文読解問題の題材を取り上げたのは、読み物の真髄は題材であると考えからである。言語文化に関する題材に焦点を当てたのは、言語と文化に関する判断が言語観に関わるからである。まず、題材428問(2011年度77問、2012年度93問、2013年度82問、2014年度87問、2015年度88問)を13種類に分けた。その結果、言語・文化の題材が、2011年度は21% (77問中16問)、2012年度は18% (93問中17問)、2013年度は31% (82問中25問)、2014年度は15% (87問中13問)、2015年度は19% (88問中17問)と重視されていることがわかった。次に言語・文化に関する題材にしぼり、1) 言語一般、2) 英語、3) 文化一般、4) 英語圏文化に関する題材のように4項目に分け、調査・考察した。言語・文化の題材の具体例をあげ、グローバル時代に即した理想的な例も紹介した。教採試験は、一般の英語能力試験と異なることを明確にし、教員の資質に重要な言語観も問うべきである。

註

- 1) (1) 東京都、(2) 茨城県、(3) 栃木県、(4) 群馬県、(5) 埼玉県・さいたま市、(6) 千葉県・千葉市、(7) 神奈川県・横浜市・川崎市・相模原市、(8) 新潟県・新潟市、(9) 富山県、(10) 石川県、(11) 福井県、(12) 山梨県、(13) 長野県、(14) 岐阜県、(15) 静岡県・静岡市・浜松市、(16) 愛知県、(17) 三重県、(18) 滋賀県、(19) 京都府、(20) 大阪府・大阪市・堺市、(21) 兵庫県、(22) 奈良県、(23) 和歌山県、(24) 京都市、(25) 神戸市

本研究の一部は科学研究費補助金基盤研究(C)「グローバル人材を目指した主体的学習者を育む英語学習開発に関する研究」(課題番号26370679) 研究代表東郷多津の助成を受けている。

引用文献

- 近藤正臣 (2015). 『通訳とはなにか—異文化とのコミュニケーションのために』生活書院
- 高橋一幸 (2011). 『成長する英語教師』大修館書店
- 高橋貞雄 (2012). 「英語教育題材」Teaching English Now Vol. 22, 16–17 頁, 三省堂
- 仲 潔 (2012). 「言語文化観を育成する「英語科教育法」の実践」『言語文化教育学の実践』, 246–263 頁, 関西言語文化教育研究会 金星堂
- 森 住衛 (2015). 『日本の言語教育を問い直す』三省堂
- 八木克正 (2007). 『世界に通用しない英語』開拓社
- 吉野康子 (2012). 「教員採用選考試験（英語）に関する一考察—学習指導要領・指導法の扱いの視点から」『言語文化教育研究』第2号, 145–156 頁, 東京言語文化教育研究会
- 吉野康子 (2013). 「教員採用選考試験（英語）の3つの視点—英語能力・学習指導要領・指導法—」『実践女子大学FLCジャーナル』第8号, 43–59 頁, 実践女子大学外国語教育研究センター
- 吉野康子 (2013). 「教員採用選考試験（英語）の英語能力問題—長文読解問題の題材を中心に—」『言語文化教育研究』第3号, 161–173 頁, 東京言語文化教育研究会
- 吉野康子 (2015). 「長文読解問題における言語・文化・教育に関する題材—英語教員の資質を問う教員採用試験か—」『日本の言語教育を問い直す—8つの異論をめぐって—』311–320, 三省堂

吉野康子 (2015). 「教員採用試験 (英語) の長文読解問題—2011 ~ 2014 年度の言語・文化・教育に関する題材を中心に—」 第 4 号,

39-50 頁, 武蔵野大学グローバル教育研究センター紀要

研究活動報告

(2015年1月1日～2015年12月31日)

ここに収録された活動報告は、国際教養学部専任教員の発表したもののうち、2015年1月1日より2015年12月31日までの期間に学術雑誌等や学会、講演会等で発表したものを、以下の種別に従って掲載したものである。掲載順序は、教授、前任准教授、准教授、講師、助教の順とし、それぞれの職位内で五十音順とした。また、論文の性質、発表機関などには制限を加えず、基本的には提供された原稿のまま掲載した。

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

木南英紀

〈その他（広報活動を含む）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	毎日新聞 特集：知りたい！あの学部あの学科「医療と健康軸に世界で活躍する人材育成を国際教養学部 順天堂大」	木南英紀	2015年2月5日掲載
2	日経産業新聞 「注目の大学人」	木南英紀	2015年2月16日掲載
3	大学時報 3月号 座談会「改正学校教育法施行後の教学マネジメント体制」	木南英紀	大学時報3月号, 2015年3月20日; 64(361): 15-25, 日本私立大学連盟発行
4	日本栄養学教育学会雑誌 創刊号 特集：3人の学長が語る「これからの栄養学教育」	木南英紀	日本栄養学教育学会雑誌, 2015年10月; 創刊号, 日本栄養学教育学会発行
5	科学新聞「順天堂大と立命館大が学術交流で包括協定」	木南英紀	2015年10月19日掲載
6	朝日新聞 広告特集：順天堂大学特別座談会「スポーツで築く豊かな社会」	木南英紀	2015年12月27日掲載

鳥飼玖美子

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Juntendo University's Joint Efforts in Omotenashi-Hospitality for Team USA Training Camp ahead of the IAAF World Championships, Beijing 2015	Aoki K, Yamazaki K, Torikai K, Sakuma K, Kano M, Kominami E.	Juntendo Medical Journal, 2015; 61 (5): 474-475, The Juntendo Medical Society
2 Nagasaki Tsuji in historical novels by Yoshimura Akira: An alternative way of studying the history of interpreters	Torikai K.	Interpreting Special Issue: The History of Interpreting, 2015; 17 (2): 75-96, John Benjamins

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 言語力の育成をどうはかるか：言語力とは何か	鳥飼玖美子	『実践国語研究』, 2015; 39 (3): 74-75, 明治図書
2 言語力の育成をどうはかるか：母語と外国語	鳥飼玖美子	『実践国語研究』, 2015; 39 (4): 74-75, 明治図書

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 グローバル化と現代日本の英語教育政策	鳥飼玖美子	鳥飼玖美子（編著）『一貫連携英語教育をどう構築するか：「道具」としての英語観を超えて』 2015; 4-17, 東信堂
2 小学校の英語教育は必要か	鳥飼玖美子, 西山教行, 大木 充	『世界と日本の小学校の英語教育』 2015; 269-301, 明石書店

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 自律した学習者を育てる英語教育の探求：小中高大を接続することばの教育として	鳥飼玖美子（代表）	『研究報告 NO. 83』, 公益財団法人中央教育研究所

〈特別講演・招待講演等〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	グローバル社会に生きる子どもたちとコミュニケーション能力の育成	鳥飼玖美子	富山県高岡市教育委員会, 高岡市民会館, 2015年8月28日
2	グローバル時代の英語教育のあり方	鳥飼玖美子	岩手県英語教育研究会, 盛岡市ホテルメトロポリタン, 2015年2月21日
3	グローバル人材からグローバル市民へ	鳥飼玖美子	中京大学シンポジウム「グローバル化に対応した英語教育とは?」2015年6月13日
4	歴代会長に聞く: 日本通訳翻訳学会の過去・現在・未来一知の継承のために	鳥飼玖美子, 近藤正臣, 船山仲他, 水野の	日本通訳翻訳学会シンポジウム, 青山学院大学, 2015年9月12日
5	グローバル人材育成と英語教育	鳥飼玖美子	東京私立中高協会, アルカディア市ヶ谷(私学会館), 2015年10月10日
6	グローバル市民がめざす英語教育	鳥飼玖美子	香川県教育委員会, 高松市生涯学習センター, 2015年10月24日
7	国際共通語としての英語: 音声指導の視点から	鳥飼玖美子	日本英語音声学会創立20年記念全国大会, 呉高専, 2015年11月7日
8	インバウンドツーリズムの可能性と課題を巡って	鳥飼玖美子	日本国際文化学会パネルディスカッション, 多摩大学, 2015年11月30日
9	歴史小説に見る長崎通詞	鳥飼玖美子	立教セカンドステージ大学, 立教大学池袋キャンパス8101教室, 2015年11月26日

〈その他 (広報活動を含む)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	NHK「ニュースで英会話」	鳥飼玖美子(監修, ラジオ・テレビ講師, テキスト執筆)	NHK Eテレ(毎週木, 土, 月), ラジオ第一放送(月~金), テキスト(毎月NHK出版)
2	論争の戦後70年 [英語教育]	鳥飼玖美子	毎日新聞, 2015年1月13日オピニオン面

- | | | | |
|----|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | 放送 90 年 私と語学 | 鳥飼玖美子 | 放送 90 年 生放送特番
2015 年 3 月 22 日 0:00-1:00
E テレ&ラジオ第二放送 |
| 4 | 同級生交歓 | 成田陽子, 鳥飼玖美子, 塚
越裕子, 矢吹恵子, 中村千
賀子, 与儀みどり | 文藝春秋, 2015 年 2 月号 |
| 5 | 「第 7 回全国高等学校英語
スピーチコンテスト」審
査委員長 | 鳥飼玖美子 | 全国英語教育研究団体連
合会主催, 国立オリンピッ
ク記念青少年総合セン
ター カルチャー棟 大
ホール, 2015 年 2 月 9 日 |
| 6 | 特集「NHK 英語の秘密:
ニュースで英会話」 | 鳥飼玖美子 | 週刊『ダイヤモンド』,
2015 年 4 月 4 日号; 55 |
| 7 | 多文化共生 貢献を: 鳥
飼教授最終講義 | 鳥飼玖美子 | 東京新聞, 2015 年 3 月 15
日 |
| 8 | 今から取り組める国際理
解とコミュニケーション | 鳥飼玖美子 | 『チャレンジ通信 2 年生』
2015 年 3 月号, ベネッセ |
| 9 | 特集: 英語ができる子に
育てたい | 鳥飼玖美子 (監修) | 『0 歳からやっておきたい
教育』, 2015 年版日経
MOOK, 日本経済新聞出
版社 |
| 10 | 戦後 70 年 教室の記憶「英
語教育: 適性語から必修
化へ」 鳥飼教授最終講義 | 鳥飼玖美子 | 読売新聞, 2015 年 4 月 18
日, 教育面 |
| 11 | 対談「言葉は文化」 | 佐高 信 (聞き手), 鳥飼
玖美子 | 月刊『俳句界』2015 年 4
月 225 号, 96-103, 文学の
森 |
| 12 | 多言語への意識希薄な日
本社会 | 鳥飼玖美子 | 日本経済新聞 2015 年 5
月 17 日, 書評「コミュニ
テイ通訳」(水野真木子,
内藤稔著) |
| 13 | 「格差」が心配 中学こそ
充実を | 鳥飼玖美子 | 朝日新聞「英語教育 早
いほどいいの?」2015 年
5 月 31 日, 教育面 |
| 14 | 大学入試 英語に『外部
試験』 | 鳥飼玖美子 | 朝日新聞, 2015 年 8 月 29
日, 教育面 |
| 15 | 世界陸上事前キャンプで
通訳ボランティア一順大
国際教養学部 | ボランティア通訳学生お
よび鳥飼玖美子 (通訳指
導) | 読売教育ネットワーク,
2015 年 9 月 2 日 |

小野田 榮著

〈英文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Effects of Issue Logs on L2 Oral Fluency Development	Onoda S.	Language, Literature & Linguistics 4th International Conference Proceedings, 2015; 156–163.
2	Self-efficacy: A key predictor of self-regulated learning	Onoda S.	Studies in Linguistics and Language Teaching No26, 2015; 123–133.

〈和文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	第2部 コミュニケーション力の育成 「日本の英語教育の現場でできること—目標設定, 指導技術向上, そして学習者の意識づけ—」	長谷川信子編, 小野田 榮著	『日本の英語教育の今, そしてこれから』, 2015年4月; 第12章: 214–233, (開拓社)

〈特別講演・招待講演等〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	中高生の21世紀型スキルを伸ばす英語指導法	Peacock R, Onoda S.	2015年英語教員ブラッシュアップワークショップ, Oxford University Press office, 2015年8月1日2日
2	Gender roles in society	Onoda S.	EPA Course seminar, Dublin City University, 2015年9月9日
3	Speaking Fluency Development	Onoda S.	EAP course seminar, Dublin City University, 2015年9月27日
4	効果的な英語の指導法	小野田 榮	埼玉県入間地区中高英語教育連絡協議会, 2015年12月8日
5	中高生の21世紀型スキルを伸ばす英語指導法	Peacock R, Onoda S.	2015年英語教員ブラッシュアップワークショップ, Oxford University Press office. 2015年12月27日

〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Effects of Issue Logs on L2 Oral Fluency Development	Onoda S.	Language, Literature & Linguistics 4th International conference 2015, Singapore, June 8–9, 2015

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 An instructional design for enhancing the oral fluency of EFL students	Onoda S.	日本メディア英語学会年次大会, 大阪府立大学, 2015年10月11日
2 Approaches to generate alternative teaching ideas	Fanselow J, Onoda S.	Japan Association for Language Teaching 41st Annual International Conference, Shizuoka Convention & Art Center Granship Shizuoka, 2015年11月22日
3 Enhancing the oral fluency of EFL learners	Onoda S.	Japan Association for Language Teaching 41st Annual International Conference, 2015年11月23日

加藤洋一

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Increased extracellular and intracellular Ca ²⁺ lead to adipocyte accumulation in bone marrow stromal cells by different mechanisms.	Hashimoto R, Katoh Y, Miyamoto Y, Itoh S, Daida H, Nakazato Y, Okada T.*YK is a corresponding author.	Biochem Biophys Res Commun, 2015; 457(4): 647–52.
2 Bone Marrow-Derived Regenerated Smooth Muscle Cells Have Ion Channels and Properties Characteristic of Vascular Smooth Muscle Cells.	Hashimoto R, Nakamura K, Itoh S, Daida H, Nakazato Y, Okada T and Katoh Y.*YK is a corresponding author.	J Stem Cell Res Ther, 2015; 5: 257–263.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 心血管イベントを見据えた糖尿病治療戦略	加藤洋一	糖尿病合併症フォーラム, 浦安市, 2015年6月29日
2 心血管イベント抑制を目指した糖尿病治療戦略～TECOS スタディの結果を踏まえて～	加藤洋一	埼玉糖尿病治療フォーラム, さいたま市, 2015年11月5日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 A simple method to increase bone marrow-derived macrophages positive for M-CSFR by using a reducing agent dithiothreitol (DTT).	Hashimoto R, Itoh S, Okada T, and Katoh Y.	第32回 ISHR 日本部会総会, 神戸, 2015年12月10日～12月12日
2 ERK inhibition accelerates bone marrow adipogenesis despite the existence of estrogen.	Miyamoto Y, Hashimoto R, Katoh Y and Okada T.	第92回 日本生理学会大会, 神戸国際会議場, 2015年3月21日～23日

川喜多喬

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 人材育成論集Ⅱ—講演記録編—	川喜多喬	2015年; 346頁, 新翠舎
2 人材育成論集Ⅲ—論考と随筆編—	川喜多喬	2015年; 468頁, 新翠舎
3 産業社会学論集Ⅰ—労働社会学研究編—	川喜多喬	2015年; 346頁, 新翠舎

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 地場中小企業の人材確保・定着・育成～歴史は繰り返す～	川喜多喬	DIO(連合総研レポート), 2015年; (309): 4-7, 連合総合生活開発研究所
2 優れた中堅・中小企業の人材育成に学ぶ	川喜多喬	企業と人材, 2015年; 48(1034): 8-13, 産労総合研究所

- 3 みるよむわかる精神医学入門(N.バートン著, 共訳) 朝田隆監訳, 新井哲明, 石井映美, 石川正憲, 川喜多喬, 川本哲郎, 佐藤晋爾, 太刀川弘和, 根本清貴, 服部訓典, 服部裕之, 久永明人, 文 鐘玉, 堀 孝文, 吉村敦子, 吉本寛司共訳 2015年, 医学書院

北村 薫

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 スポーツの社会的意義	北村 薫	保健の科学, 2015; 57: 33-38, (株) 杏林書院
2 日本におけるスポーツとレイシズムに関するウェブコメントの現状—書き込みの感情価に着目して—	河野 洋, 北村 薫	日本体育学会第66回大会体育社会学専門領域発表論文集, 2015; 23: 47-52.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Sports Industry in Japan	Kitamura K.	Sport Management Forum 2015, Juntendo University Sakura Campus, 千葉, 2015年3月2日

〈学会発表(国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 スポーツ・余暇活動を目的としたインバウンドの可能性—世界20カ国を対象とした調査より—	松川勇樹, 北村 薫, 原田宗彦	日本スポーツ産業学会第24回大会, 東京, 2015年7月25日~26日

島内憲夫

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 ヘルスプロモーションの近未来—健康創造の鍵は?—	島内憲夫	日本健康教育学会, 前橋中央公民館, 群馬県, 2015年7月4日

- | | | | |
|---|---------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|
| 2 | ヘルスプロモーションの理論と実際 | 島内憲夫 | 日本ダイバーショナル・セラピーワーカー養成講座, 北海道札幌, 2015年8月29日 |
| 3 | 愛と夢と勇気を育む健康なまちづくり～WHOヘルスプロモーションの視点から～ | 島内憲夫, 鈴木美奈子 | 健康で元気なまちづくり推進研修会, 東郷町役場, 愛知県, 2015年10月23日 |
| 4 | 夢はあなたの明日を創る!～WHOヘルスプロモーションの視点から～ | 島内憲夫 | 千葉県退職校長会50周年記念講演, 千葉県教育会館, 千葉県, 2015年11月5日 |

Shaules J (ジョセフ ショールズ)

〈英文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The intercultural mind: connecting culture, Cognition and global living	Shaules J.	2015年1月, Intercultural Press, Boston, 単著, A5版 228頁

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Understanding Japan through cross-cultural comparison	Shaules J.	Keio East Asia Future Leaders Program 慶應学術大学三田キャンパス, 東京都, 2015年2月6, 7, 8日
2 The linguaculture classroom	Shaules J.	津田塾大学大学院文学研究科英語教育研究コース, 津田塾大学, 東京都, 2015年8月7日
3 The linguaculture classroom; Language education for intercultural understanding	Shaules J.	異文化教育研究所 Deep Culture Seminar Series, 国際文化会館, 東京都, 2015年1月18日, 2月15日, 3月22日, 5月17日, 6月14日, 7月12日, 10月24日

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The language-culture connection	Shaules J.	FAB Neuro ELT, Manila, Philippines, January 24, 2015

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Ecosystems of learning: Complexity theory in SLA	Shaules J.	FAB Neuro ELT, 京都, 2015年; 9月26日
2 Complexity in the classroom	Shaules J.	JALT (全国語学教育学会) 年次大会, 静岡, 2015年; 11月21日
3 Introducing the linguaculture classroom	Shaules J.	JALT (全国語学教育学会) 年次大会, 静岡, 2015年; 11月22日

宮下 治

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 教育実習評価票に関する現状と課題に関する一考察—愛知県内連携5大学と東京都教育委員会の評価票の比較から—	宮下 治	愛知教育大学研究報告（教育科学編）, 2015; 64: 111–117.
2 生活や授業とのつながりを大切にした中学理科授業の実践研究	宮下 治, 加藤寛之	愛知教育大学教育創造開発機構「紀要」, 2015; 5: 1–10.
3 教職大学院における現職教員院生の学びに関する研究—カリキュラム改善の検討—	宮下 治, 倉本哲男	愛知教育大学教育創造開発機構「紀要」, 2015; 5: 11–28.
4 科学的な思考力・表現力を高める理科授業方法に関する実践研究—「話し合い活動」の方略の工夫—	宮下 治, 坂本晃伸	臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 2015; 15 (1): 105–112.
5 校内授業研修会におけるカリキュラムマネジメントの効果に関する実践研究	宮下 治	臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 2015; 15 (3): 79–88.

〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Symposium: Lesson study and curriculum management in Japan—Focusing on action research—	Kuramoto T, Lander B, Miyashita O.	World Association of Lesson Studies International Conference 2015, Khon Kaen University, Thailand, November 24, 2015

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「概念化シート」活用による校内授業研修会の効果に関する実践研究	宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
2 自由試行・手作り教材の導入による中学理科授業の効果に関する実践研究	森山有里加, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
3 学習課題の設定と関わり合いの工夫により学習意欲を引き出す理科授業	早瀬義之, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
4 話し合い活動を通して思考力を高める中学校理科授業の工夫—身近な生活事象との関連を重視して—	衣川修平, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
5 科学的な表現力を高める理科授業の実践研究	平井祐太郎, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
6 小学校理科における観察・実験の技能向上を図る実践研究	遊免友紀, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
7 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた手立ての有効性—ICT 機器・実験用ワークシートの活用—	稲葉健人, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
8 「読解表現力」を育成する教育的方法の開発的研究—小学校第1学年国語科単元「くじらぐも」を教材として—	青山琴美, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
9 かかわり合いによる「算数的表現力」育成の効果に関する実践研究	小木曾弘尚, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
10 児童間のやりとりの活発化がもたらす効果に関する社会科授業実践研究	今村真弓, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日
11 「座席表カルテ」活用による小1プロブレム緩和の実践研究	出口真理子, 宮下 治	臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日

- | | | |
|----------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------|
| 12 「三つの軸」によるKJ法を用いた授業研究に関する考察—授業における理論と実践の融合を目指して— | 古橋功嗣, 宮下 治 | 臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日 |
| 13 再創造による感性を育成する実践研究 | 杉本 豊, 宮下 治 | 臨床教科教育学会第13回全国大会, 上越教育大学, 2015年1月10日 |
| 14 実験計画を立案する思考力を高める中学理科授業—生徒によるPDCAサイクルを活用した実験の導入— | 森山有里加, 宮下 治 | 日本理科教育学会第65回全国大会大会, 京都教育大学, 2015年8月1日 |
| 15 校内理科授業研修におけるカリキュラムマネジメントの効果に関する実践研究 | 宮下 治 | 日本地学教育学会第69回全国大会, 福岡教育大学, 2015年8月22日 |
| 16 思考力を高める中学理科授業の実践研究—生徒によるPDCAサイクルを生かした学習活動の工夫— | 森山有里加, 宮下 治 | 日本地学教育学会第69回全国大会, 福岡教育大学, 2015年8月22日 |

山倉文幸

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Sumoylated α -skeletal muscle actin in the skeletal muscle of adult rats	Uda M, Kawasaki H, Iizumi K, Shigenaga A, Baba T, Naito H, Yoshioka T, Yamakura F.	MolCellBiochem, 2015; 409: 59–66.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Nitration of tryptophan residues in proteins: Important roles in some diseases	Yamakura F.	International Society For Tryptophan Research Conference, Grand Rapids, MI, USA, Sep16–18, 2015
2 ニトロ化ストレスとかゆみ～アトピー性皮膚炎とニトロ化タンパク質	川崎広明, 山倉文幸	順天堂大学大学院医学研究科環境医学研究所 文部科学省平成25年度私立大学戦略的研究 基盤形成支援事業 第2回公開シンポジウム, 東京, 2015年10月

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Tryptophan nitration induced protein dysfunction in atopic dermatitis	Kawasaki H, Tominaga M, Shigenaga A, Kamo A, Kamata Y, Iizumi K, Kimura U, Takamori K, Ogawa H, Yamakura F	Annual Meeting of Society for Investigative Dermatology 2015, Atlanta, Georgia, USA, May 6–9, 2015

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 大学生柔道選手の健康管理について	池田啓一, 伊藤 匠, 菅波盛雄, 廣瀬伸良, 久保田尚子, 佐賀典生, 小林 淳, 山倉文幸, 細見 修, 佐々木啓	日本薬学会, 第 135 年会, 神戸, 2015 年 3 月
2 型糖尿病モデルマウスでのトリプトファンニトロ化による Glutathione S-transferase の機能障害	川崎広明, 馬場 猛, 重永綾子, 飯泉恭一, 高森建二, 山倉文幸	第 15 回日本NO学会学術集会, 大阪, 2015 年 6 月
3 6-ニトロトリプトファン修飾免疫グロブリンはアトピー性皮膚炎のマーカーになり得るか?	飯泉恭一, 富永光俊, 川崎広明, 重永綾子, 加茂敦子, 鎌田弥生, 高森建二, 山倉文幸	第 15 回日本NO学会学術集会, 大阪, 2015 年 6 月
4 骨格筋で新たに見出された分子量の異なる α-アクチンの細胞内局在の検討	宇田宗弘, 川崎広明, 飯泉恭一, 重永綾子, 馬場猛, 内藤久士, 吉岡利忠, 山倉文幸	第 70 回日本体力医学会, 和歌山, 2015 年 9 月

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Young Investigation Award, 審査委員長	山倉文幸	第 15 回日本NO学会学術集会, 2015 年

田村好史

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The factors that affect exercise therapy for patients with type 2 diabetes in Japan: a nationwide survey.	Arakawa S, Watanabe T, Sone H, Tamura Y, Kobayashi M, Kawamori R, Atsumi Y, Oshida Y, Tanaka S, Suzuki S, Makita S, Ohsawa I, Sato Y.	Diabetol Int, 2015; 6(1): 19–25.

- 2 Increased intramyocellular lipid/impaired insulin sensitivity is associated with altered lipid metabolic genes in muscle of high responders to a high fat diet. Kakehi S, Tamura Y, Takeno K, Sakurai Y, Kawaguchi M, Watanabe T, Funayama T, Sato F, Ikeda SI, Kanazawa A, Fujitani Y, Kawamori R, Watada H. *Am J Physiol Endocrinol Metab*, 2015; 310(1): E32-40.
- 3 Evaluation of myocardial triglyceride accumulation assessed on 1H-magnetic resonance spectroscopy in apparently healthy Japanese subjects. Sai E, Shimada K, Yokoyama T, Sato S, Nishizaki Y, Miyazaki T, Hiki M, Tamura Y, Aoki S, Watada H, Kawamori R, Daida H. *Intern Med*, 2015; 54(4): 367-373.
- 4 ATM Regulates Adipocyte Differentiation and Contributes to Glucose Homeostasis. Takagi M, Uno H, Nishi R, Sugimoto M, Hasegawa S, Piao J, Ihara N, Kanai S, Kakei S, Tamura Y, Suganami T, Kamei Y, Shimizu T, Yasuda A, Ogawa Y, Mizutani S. *Cell Rep*, 2015; 10(6): 957-967.
- 5 Switching from Twice-Daily Basal Insulin Injections to Once-Daily Insulin Degludec Injection for Basal-Bolus Insulin Regimen in Japanese Patients with Type 1 Diabetes: A Pilot Study. Tosaka Y, Kanazawa A, Ikeda F, Iida M, Sato J, Matsumoto K, Uchida T, Tamura Y, Ogihara T, Mita T, Shimizu T, Goto H, Ohmura C, Fujitani Y, Watada H. *Endocrinol*, 2015; 176261
- 6 Effects of sitagliptin on ectopic fat contents and glucose metabolism in type 2 diabetic patients with fatty liver: A pilot study. Watanabe T, Tamura Y, Kakehi S, Funayama T, Takeno K, Kawaguchi M, Yamamoto L, Sato F, Ikeda S, Taka H, Fujimura T, Fujitani Y, Kawamori R, Watada H. *Journal of Diabetes Investigation*, 2015; 6(2): 164-172.

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 わが国における糖尿病運動療法の実施状況(第1報) —医師側への質問紙全国調査成績—	佐藤祐造, 曾根博仁, 小林正, 河盛隆造, 渥美義仁, 押田芳治, 田中史朗, 鈴木進, 牧田 茂, 大澤 功, 田村好史, 渡邊智之	糖尿病, 2015; 58(8): 568-575.

〈和文総説〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	2型糖尿病の運動療法	田村好史	医学のあゆみ, 2015; 252 (5): 567-572.
2	Ⅱ肥満2型糖尿病の分子メカニズム 3.骨格筋	田村好史	The Lipid, 2015; 26(2): 32-38.
3	運動療法はどのように指導するのがよいか?	田村好史	プラクティス, 2015; 32 (1): 26-28.
4	レジスタンス運動の必要性	田村好史	プラクティス, 2015; 32 (2): 145-147.
5	インスリン抵抗性をどう評価し, どう活かすか? —中枢神経から標的臓器まで—	田村好史	プラクティス, 2015; 32 (4): 399.
6	臓器別のインスリン抵抗性の発生メカニズムと臨床的意義	田村好史	プラクティス, 2015; 32 (4): 401-409.
7	運動療法の通説とこれから	田村好史	内科, 2015; 115(4): 571-575.
8	最新の知見をふまえた運動療法の治療戦略を探る	田村好史	Life Style Medicine, 2015; 9 (2): 18-21.
9	生活習慣病における骨格筋とスポーツの役割	田村好史	保健の科学, 2015; 57(1): 10-14.
10	糖尿病の運動療法	田村好史	糖尿病と腎疾患, 2015; 78 (増刊号): 185-188.
11	内臓脂肪と異所性脂肪“脂肪筋”から考える運動の役割	田村好史	オレオサイエンス, 2015; 15(8): 13-18.
12	ヒトのインスリン抵抗性を規定している因子	加賀英義, 田村好史, 綿田裕孝	Diabetes Frontier, 2015; 26 (3): 302-306.

〈和文著書〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	5. 運動とメタボリックシンドローム	田村好史, (編) 田城孝雄, 内藤久士	健康長寿のためのスポーツロジー: 70-79
2	6. 運動と糖尿病	田村好史, (編) 田城孝雄, 内藤久士	健康長寿のためのスポーツロジー: 80-92

- | | | | |
|---|--------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 3 | 運動療法 | 加賀英義, 田村好史, (編) 門脇 孝, 荒木栄一, 稲垣暢也, 植木浩二郎, 羽田勝計, 綿田裕孝 | 糖尿病学 : 339–348 |
| 4 | SGLT2 阻害薬の作用・作用機序と適応・禁忌 | 加賀英義, 田村好史, 綿田裕孝, (編) 加来浩平, 綿田裕孝, 松田昌文, 池上博司, 宇都宮一典 | SGLT2 阻害薬の使用指針～市販後の実臨床から適性使用を考える～ |
| 5 | 血糖降下のメカニズムとエビデンス | 加賀英義, 鈴木瑠璃子, 田村好史, (編) 清野 裕, 門脇 孝, 南条輝志男, 大平雅美, 石黒友康, 野村卓生 | 糖尿病の理学療法 : 82–91 |
| 6 | 筋・骨格のアンチエイジングと運動の生理学・生化学 | 鈴木瑠璃子, 田村好史, (編) 齋藤英胤, 木下 茂, 齋藤一郎, 堀江重郎, 南野徹, 山田秀和, 米井嘉一, 葦沢龍人, 新村 健 | アンチエイジング医学の基礎と臨床 |

〈学会発表 (国際)〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Potential usefulness of intra-hepatic lipid accumulation and liver function tests to identify insulin resistance phenotype in non-obese type 2 diabetes.	Furukawa Y, Tamura Y, Takeno K, Funayama T, Suzuki R, Kaga H, Watanabe T, Fujitani Y, Kawamori R, Watada H.	The 75th Anniversary of the Scientific Session (ADA), Boston, USA, June 8, 2015
2	Role of exercise intensity on intramyocellular lipid level after exercise in subjects with moderate insulin resistance.	Funayama T, Tamura Y, Takeno K, Kawaguchi M, Watanabe T, Kaga H, Furukawa Y, Suzuki R, Yamamoto R, Kakehi S, Fujitani Y, Kawamori R, Watada, H.	International Academy of Sportlogy, September 12, 2015, Tokyo, Japan
3	Potential usefulness of intra-hepatic lipid accumulation and liver function tests to identify insulin resistance phenotype in non-obese type 2 diabetes.	Furukawa Y, Tamura Y, Takeno K, Funayama T, Suzuki R, Kaga H, Watanabe T, Fujitani, Y, Kawamori R, Watada H.	International Academy of Sportlogy, September 12, 2015, Tokyo, Japan

- | | | | |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 4 | Exercise-induced transient increase in IL-stimulates GLUT4 expression and enhances insulin sensitivity in mouse skeletal muscle. The 2nd Congress, International Academy of Sportlogy. | Ikeda S, Tamura Y, Kakehi S, Kawamori R, Watada H. | International Academy of Sportlogy, September 12, 2015, Tokyo, Japan |
| 5 | Intramyocellular lipid accumulation after high-fat diet is associated with the gene expression involved in lipid metabolism in skeletal muscle of non-obese men. The 2nd Congress. | Kakehi S, Tamura Y, Takeno K, Sakurai Y, Kawaguchi M, Watanabe T, Funayama T, Sato F, Ikeda S, Kanazawa A, Fujitani Y, Kawamori R, Watada H. | International Academy of Sportlogy, September 12, 2015, Tokyo, Japan |
| 6 | What we learned from brain MR study from the Sportlogy project. The 2nd Congress, International Academy of Sportlogy. | Shimoji K, Tamura Y, Uka T, Hori M, Kamagata K, Watada H, Kawamori R, Aoki S. | International Academy of Sportlogy, September 12, 2015, Tokyo, Japan |

〈学会発表（国内）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	健康寿命延伸とスポーツロジー	田村好史	第13回日本フットケア学会年次学術集会, 2015年2月14日
2	糖尿病運動療法の指針	田村好史	第49回日本糖尿病学の進歩, 岡山, 2015年2月20日
3	インスリン抵抗性に関わる生活習慣・退室と異所性脂肪	田村好史, 笥 佐織, 竹野景海, 船山 崇	第70回日本体力医学会大会, 和歌山, 2015年9月20日
4	糖尿病における運動療法の強度の意義と臨床的適応	田村好史, 笥 佐織, 竹野景海, 船山 崇, 染谷由希	第70回日本体力医学会大会, 和歌山, 2015年9月18日
5	非肥満者の代謝障害発生メカニズム～細胞内肥満から考える新規アプローチ～	田村好史	第163回日本体力医学会関東地方会, 東京, 2015年2月28日
6	チアゾリジン誘導体と異所性脂肪	田村好史	第36回日本肥満学会, 愛知, 2015年10月2日
7	内臓脂肪と異所性脂肪“脂肪筋”から考える運動の役割	田村好史	第17回脂質栄養シンポジウム～内臓脂肪をためない生活習慣～, 東京, 2015年2月21日

- | | | | |
|----|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 8 | 2型糖尿病患者における糖質制限食の有効性と安全性 | 佐藤淳子, 金澤昭雄, 牧田寿美子, 小宮幸次, 清水友章, 池田富貴, 田村好史, 荻原 健, 三田智也, 後藤広昌, 内田豊義, 宮塚健, 竹野景海, 島田 聡, 大村千恵, 山本理紗子, 渡邊威仁, 小林喜代恵, 三浦佳子, 岩岡愛美, 飯島香織, 平嶋奈緒, 波多江千恵, 藤谷与士夫, 綿田裕孝 | 第58回日本糖尿病学会年次学術集会, 山口, 2015年5月22日 |
| 9 | 同一消費熱量運動における運動強度差がインスリン抵抗性と異所性脂肪に及ぼす効果 | 船山 崇, 田村好史, 竹野景海, 加賀英義, 笥 佐織, 河盛隆造, 綿田裕孝 | 第70回日本体力医学会大会, 和歌山, 2015年9月20日 |
| 10 | 非肥満2型糖尿病患者における肝内脂肪蓄積及び肝逸脱酵素と臓器特異的インスリン感受性の関連性 | 古川康彦, 田村好史, 竹野景海, 船山 崇, 鈴木瑠璃子, 加賀英義, 渡邊隆宏, 染谷由希, 藤谷与士夫, 河盛隆造, 綿田裕孝 | 第2回肝臓と糖尿病・代謝研究会, 山口, 2015年5月23日 |
| 11 | 当院における1型糖尿病合併妊娠の臨床的検討 | 河野結衣, 池田富貴, 小宮幸次, 内田豊義, 田村好史, 清水友章, 金澤昭雄, 大村千恵, 藤谷与士夫, 綿田裕孝 | 第58回日本糖尿病学会年次学術集会, 山口, 2015年5月23日 |
| 12 | 24時間の脚ギプス固定は、骨格筋細胞内のジアシルグリセロールを増加させ、インスリン抵抗性を惹起する | 笥 佐織, 田村好史, 池田真一, 河盛隆造, 綿田裕孝 | 第70回日本体力医学会大会, 和歌山, 2015年9月19日 |
| 13 | 日本人女性における複合運動の実施頻度と糖尿病罹患：症例対照研究 | 澤田 亨, 丸藤祐子, 川上諒子, 田村好史, 津田瞳美, 齋藤光, 宮地元彦 | 第70回日本体力医学会大会, 和歌山, 2015年9月20日 |
| 14 | 健康寿命延伸に対する運動と骨格筋代謝の役割 | 田村好史 | 第58回日本糖尿病学会年次学術集会, 山口, 2015年5月22日 |

〈その他（広報活動を含む）〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	ドクターが語る糖尿病の運動療法	田村好史	ドクターが語る糖尿病の運動療法, 2015年
2	筋肉の老化—サルコペニア	田村好史	べんちのーと, 2015; 26(1): 7.

- | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| 3 | 筋肉の量的な老化と代謝的な老化と予防 | 田村好史 | べんちのーと, 2015; 26 (2): 7. |
| 4 | 医療・介護現場で運動指導をするための基礎知識 | 田村好史 | 月刊ヘルスネットワーク, 2015; 370: 14-15. |
| 5 | 骨格筋細胞内脂質を規定する因子と分子メカニズム | 田村好史 | メディカル・ビューポイント, 2015; 36(2): 2. |
| 6 | 対談: 糖尿病と運動～運動が代謝, 血糖変動に及ぼす影響を探る～ | 田村好史, 岡田洋右 | Calm, 2015; 2(2): 24-31. |
| 7 | 運動と予防医療 | 田村好史, 前田清司, 真田樹義, 宮地元彦 | 予防医療 Aggressive, 2015; 2(3): 34-42. |

Niyonsaba F (ニヨンサバ フランソワ)

〈英文原著〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Cathelicidin LL-37 induces Semaphorin 3A expression in human epidermal keratinocytes: implications for possible application to pruritus.	Umehara Y, Kamata Y, Tominaga M, Niyonsaba F, Ogawa H, Takamori K.	J Invest Dermatol, 2015; 135 (11): 2887-2890.
2	Roles of retinoic acid-inducible gene-I-like receptors (RLRs), Toll-like receptor (TLR) 3 and 2'-5' oligoadenylate synthetase as viral recognition receptors on human mast cells in response to viral infection.	Tsutsui-Takeuchi M, Ushio H, Fukuda M, Yamada T, Niyonsaba F, Okumura K, Ogawa H, Ikeda S.	Immunol Res, 2015; 61 (3): 240-249.
3	Human β -defensin-3 increases the expression of interleukin-37 through CCR6 in human keratinocytes.	Smithrithee R, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Ushio H, Ikeda S, Okumura K, Ogawa H.	J Dermatol Sci, 2015; 77(1): 46-53.
4	Incidentally detected intracranial sewing needle in a child- A case report.	Muneza S, Nduwamariya MJ, Niyonsaba F.	INAT, 2015; 2 (2) : 95-97.

〈特別講演・招待講演等〉

	内 容	編集者・著者	掲載情報等
1	Multifunctions of antimicrobial (Host Defense) Proteins in the Skin Immunity.	Niyonsaba F.	The 2nd Indochina Conference of Dermatology, Siem Reap, Cambodia, 2015 年 11 月 25 日

- | | | | |
|---|-------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Antimicrobial peptides: an essential component of the skin defensive barrier. | Niyonsaba F. | Peking University – Juntendo University Joint Symposium on Brain and Skin Diseases. Beijing, China, 2015 年 11 月 19 日 |
| 3 | 抗菌ペプチドのマスト細胞に対する活性化作用の光と影。難治性“かゆみ”発症機構解明と予防・治療法開発の研究基盤構築。 | ニヨンサバ フランソワ | 第2回公開シンポジウム。東京, 2015 年 10 月 10 日 |
| 4 | Antimicrobial (host defense) proteins in the skin immunity: Friends or foes? | Niyonsaba F. | 2nd Xi'an International Forum on Psoriasis: 38, Xi'an, China, 2015 年 5 月 14 日 |

〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等	
1	Angiogenic peptide-30 (AG-30) activates primary human keratinocytes to produce cytokines/ chemokines via MrgX receptors.	Kiatsurayanon C, Niyonsaba F, Ushio H, Ikeda S, Okumura K, Ogawa H.	2015 Annual Meeting of the Society for Investigative Dermatology, Atlanta, GA, May 6, 2015

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等	
1	Effects of antimicrobial peptide derived from insulin-like growth factor-binding protein 5, AMP-IBP5, on human mast cell functions.	Niyonsaba F, Okumura K, Ogawa H.	The 40th Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology, 岡山, 2015 年 12 月 12 日
2	Angiogenic peptide (AG)-30/5C activates human keratinocytes to produce cytokines/chemokines, migrate and proliferate via MrgX receptors.	Kiatsurayanon C, Niyonsaba F, Ikeda S, Okumura K, Ogawa H.	The 40th Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology, 岡山, 2015 年 12 月 11 日
3	The novel antimicrobial peptide derived from insulin-like growth factor-binding protein 5 (AMP-IBP5) activates normal human keratinocytes.	Chieosilapatham P, Niyonsaba F, Kiatsurayanon C, Okumura K, Ikeda S, Ogawa H.	The 40th Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology, 岡山, 2015 年 12 月 11 日

- | | | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Host defense protein S100A7/psoriasin regulates pores in the epidermis: aquaporins and tight junctions. | Hattori F, Ikeda S, Okumura K, Tominaga M, Takamori K, Ogawa H, Okamoto K, Niyonsaba F. | The 40th Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology, 岡山, 2015年12月11日 |
| 5 | Effects of antimicrobial peptides on expression of exon guidance molecules in normal human epidermal keratinocytes. | Umehara Y, Kamata Y, Tominaga M, Niyonsaba F, Ogawa H, Takamori K. | The 40th Annual Meeting of the Japanese Society for Investigative Dermatology, 岡山, 2015年12月11日 |
| 6 | A novel host defense peptide, AG-30/5C, activates human mast cell functions. | Kanazawa K, Niyonsaba F, Okumura K, Ogawa H. | The 44th Annual Meeting of the Japanese Society for Immunology, 札幌, 2015年11月18日 |

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国境を越えたコミュニケーションと健康の追求	ニヨンサバ フランソワ	朝日新聞, 2015年12月8日

Van Amelsvoort M (マルセル ヴァン アメルズフォート)

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Problems and suggestions for public English education	Van Amelsvoort M.	岐阜県教育委員会 平成27年度外国語指導助手の指導力等向上研修, 2015年1月15日
2 Debate	Van Amelsvoort M, Kumazawa G.	神奈川県立国際言語文化アカデミア夏教職員研修プログラム, 2015年8月3日
3 Problems and suggestions for public English education	Van Amelsvoort M.	高知県教育委員会 平成27年度外国語指導助手の指導力等向上研修

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Achieving quality peer interactions in English for academic purposes course	Van Amelsvoort M.	JALT 全国語学教育学会 2015年度全国大会 静岡, 2015年11月22日

湯浅資之

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Age- and sex-specific impact of health literacy on healthy lifestyle characteristics among Japanese residents in a rural community	Yokokawa H, Yuasa M, Sanada H, Hisaoka T, Fukuda H.	Health 2015, doi. org/10.4236/health.2015.76081
2 A health promoting school (HPS) program among primary and secondary school children in Southern Province, Sri Lanka: A qualitative study on the program's effects on the school children, parents, and teachers	Yuasa M, Sirayama Y, Kigawa M, Chaturanga I, Mizoue T, Kobayashi H.	Journal of International Health, 2015; 30 (2) : 93-101.
3 Cross-sectional analysis of self-efficacy and social capital in a community-based healthy village project in Santa Cruz, Bolivia	Yuasa M, Sirayama Y, Osato K, Miranda C, Condore J, Siles R.	BMC International Health & Human Rights doi:10.1186/s12914-015-0054-y

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 都市郊外在宅高齢者における要介護認定度の三年変化と健康三要因, 生活習慣, 社会経済的要因とのパス解	星 旦二, 櫻井尚子, 藤原佳典, 湯浅資之, 加藤龍一, 高燕	社会医学研究, 2015; 32 (2): 89-102.

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 放送大学テキスト「公衆衛生」	編者 ; 田城孝雄, 横山和仁 著者 ; 湯浅資之	放送大学教育振興会・NHK 出版, 「第 4 章 健康づくり」, 「第 6 章 グローバル化する世界と公衆衛生・国際協力」, 「第 8 章 母子保健」, 「第 13 章 学校保健」, 2015 年 3 月

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 統一した分析フォーマットを用いた国際保健領域における官民連携事例の分析	湯浅資之, 北島 勉, 白山芳久, 西田良子	厚生労働科学研究費補助金地球規模保健課題研究事業「平成 26 年度総括研究報告書」
2 ケニア国における生活習慣病の疫学研究	峰松和夫, 後藤健介, 湯浅資之, 水元芳, 金子 聡	長崎大学熱帯医学研究所共同研究報告書

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 誰にでもわかる国際保健—ヘルスプロモーション	湯浅資之	日本国際保健医療学会学生部会：第 41 回国際協力ワークショップ (佐賀県佐賀大学), 2015 年 2 月 21 日
2 戦後復興までの日本, 途上国のこれから	湯浅資之	日本国際保健医療学会学生部会：国際保健トレーニング合宿 2015 (東京都渋谷区), 2015 年 3 月 14 日
3 Politica SAFCI en el contexto global	Yuasa M.	Graduate School of Public Health, Mayor de San Andres University (La Paz, Bolivia), 2015 年 7 月 27 日
4 健康社会を築いた戦後日本の経験を世界へ	湯浅資之	成田市生涯大学院 (千葉県成田市), 2015 年 10 月 1 日

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The laws contributed to smoking control other than health promotion law in Japan	Nakahara T, Iwanaga S, Satomura K, Kusaka K, Harano K, Yuasa M.	14th World Congress on Public Health, Kolkata, India, 2015
2 A cross-sectional study on factors related with estimated salt intake among patients with hypertension and diabetes mellitus in Chiangrai, the northern Thailand	Yuasa M, Nedsuwan S, Moolphate S, Yokokawa H, Kitajima T, Marui E.	47th Asia Pacific Academic Consortium for Public Health Conference, Bandung, Indonesia, 2015

- | | | | |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | The effects of anti-smoking education using originally developed DVDs among sixth graders at elementary schools in Hokkaido, Japan | Shirayama Y, Yuasa M, Kobayashi H. | 47th Asia Pacific Academic Consortium for Public Health Conference, Bandung, Indonesia, 2015 |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|

〈学会発表（国内）〉

- | 内 容 | 編集者・著者 | 掲載情報等 |
|---------------------------|--------|----------------------------------------------|
| 1 歴史にみる医療刷新の必要性を説く医療再考の言説 | 湯浅資之 | 日本ヘルスプロモーション学会第13回大会, 新潟県新潟市, 2015年11月28～29日 |

石黒武人

〈英文原著〉

- | 内 容 | 編集者・著者 | 掲載情報等 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------|
| 1 Intercultural context-shifting: A praxis toward a multiple understanding of interpersonal relationships for constructive intercultural communication | Ishiguro T. | 応用言語学研究, 2015; 17: 119-131. |

〈和文原著〉

- | 内 容 | 編集者・著者 | 掲載情報等 |
|------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------|
| 1 異文化間の関係構築におけるトランスカルチュラルアイデンティティの表出構造：映画『グラン・トリノ』において観察されるアイデンティティ・ワークの談話分析 | 石黒武人 | 異文化コミュニケーション, 2015; (18): 15-34. |

〈特別講演・招待講演等〉

- | 内 容 | 編集者・著者 | 掲載情報等 |
|----------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 An introduction to intercultural communication studies | Ishiguro T. | 浦安在住外国人会(Urayasu Foreign Residents Association, UFRA) 及び浦安市共催. Our World Today, Wave Small Hall, 新浦安, 2015年3月7日 |

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Intercultural context-shifting: A praxis toward a multiple understanding of interpersonal relationships for constructive intercultural communication	Ishiguro T.	異文化コミュニケーション学会第30回年次大会, 桜美林大学, 2015年9月20日
2 多文化を背景とするメンバーが日本人リーダーのリーダーシップを認知する過程に関する説明モデル: 日本社会に存立する多文化ワークグループを対象として	石黒武人	多文化関係学会第14回年次大会, 岡山大学, 2015年11月15日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 夢ナビライブ 2015 東京会場 講義ライブ「グローバル市民と異文化コミュニケーション」	石黒武人	FROMPAGE 主催 文部科学省後援, 東京ビックサイト, 2015年7月11日

道谷里英

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 適性—職業適性を中心に	道谷里英	ライブラリストANDARD心理学9 自己心理学・パーソナリティ心理学, 松井豊・櫻井茂男(編), 東京:サイエンス社, 2015; 140-155.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 キャリアカウンセラーが企業組織で有効に機能するためのあり方を探る	渡辺三枝子, 岡田昌毅・道谷里英	キャリアカウンセリング協会特別セミナー, 東京, 2015年6月11日
2 効果的な職員相談員制度	道谷里英	東京消防庁職員相談員本部教養, 東京, 2015年6月30日

- | | | | |
|---|---------------------|------------|-------------------------------------------------------------|
| 3 | 若年就業者のキャリア発達課題とその支援 | 道谷里英, 尾野裕美 | 第9回筑波大学大学院カウンセリングコース・キャリア・プロジェクトイブニング・レクチャー, 東京, 2015年8月24日 |
|---|---------------------|------------|-------------------------------------------------------------|

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 職場における相談機能のあり方に関する探索的検討	道谷里英	産業・組織心理学会第31回大会, 東京, 2015年8月30日

吉野康子

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 教員採用試験（英語）の長文読解問題—2011～2014年度の言語・文化・教育に関する題材を中心に	吉野康子	武蔵野大学グローバル教育研究センター紀要, 2015; 4: 39-50.

〈和文著書〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 長文読解問題における言語・文化・教育に関する題材—英語教員の資質を問う教員採用試験か—	井村 誠, 拝田 清, 吉野康子	日本の言語教育を問い直す, 三省堂, 2015; 311-320.

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 教員と教科書調査官の職業	吉野康子	四天王寺大学教育学部特別講演会, 大阪, 2015年9月30日

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 大学英語授業での協同学習の実践—言語文化アプローチを指標に—	吉野康子	日本教師教育学会第25回大会, 長野, 2015年9月19日

- 2 教員研修を考える—協同学習の理論と実践から— 吉野康子, 東郷多津 日英言語文化学会第52回例会, 東京, 2015年10月10日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 言語文化教育10年間の歩み	森 住衛, 大澤美穂子, 笠見直子, 仲谷ちはる, 拝田清, 藤上隆治, 吉野康子	東京言語文化教育研究会, 2015; 7, 14, 25, 44, 60

大野直子

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Interpreting at the Olympics: A literature survey and interview	Ono N, Kurihara T.	Educational Studies, 2015; 57: 129–136.
2 The effects of a national mass-media campaign on youth	Ono N.	Journal of Community Medicine and Public Health Care, 2015; 2(1): 1–5.
3 Development and pilot testing of a blended learning program in English for medical purpose	Ono N.	Arab World English Journal Special Issue on CALL, 2015; No. 2: 22–37.
4 Medical interpreter education in Japan: History, current status and prospects	Ono N.	Special issue of The Journal of Translation Studies, 2015; 16(4): 147–165.

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 医学英語, 医療通訳教育へのブレンディッドラーニング導入に関する一考察	大野直子	帝京大学高等教育センターフォーラム, 2015年; 2: 39–51.
2 帝京大学医療系全学部初年次におけるコミュニケーション教育	大野直子, 菱木 清, 関玲子, 楯 直子, 上野公子, 林 弘美, 井上真智子, 榊原圭子, 大胡恵樹, 楨村浩一	日本ヘルスコミュニケーション学会雑誌, 2015年11月; 6(1): 68–78.

〈英文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Moodle-based E-Learning Course Development for Medical Interpreters	Ono N, Kato J.	Proceedings of 17th International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, Paris, France, 2015 Oct

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Virtual Medical Interpreting: Development of a Web-based Medical Interpreter Training Program	Ono N, Kato J.	The 31st Annual Conference of Japan Society for Educational Technology 2015 年 9 月 21 日
2 患者対応技術の教育現状	菱木 清, 大野直子, 大胡 恵樹	第 71 回日本放射線技術学会総会学術大会, 神奈川, 2015 年 4 月 18 日
3 1 年生多職種合同ヒューマンコミュニケーション教育の取り組みと効果～学生アンケート結果からの考察～	関 玲子, 大野直子	第 10 回日本臨床検査学教育学会学術大会, 長野, 2015 年 8 月 19 日
4 医療通訳ウェブ教材開発について	大野直子, 加藤純子	教育システム情報学会 第 40 回年次大会, 徳島, 2015 年 9 月 1 日
5 Moodle を使用した医療通訳教材の開発について	大野直子, 加藤純子, 栗原 朋之	日本通訳翻訳学会 第 16 回年次大会, 東京, 2015 年 9 月 12 日

吉田理加

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 司法通訳	吉田理加	金城学院大学 ABC 貸会議室 (名古屋), 英語英米文化学科英語スペシャリスト養成プログラム学習成果公表「通訳シンポジウム」, 2015 年 1 月 24 日
2 法廷通訳と言語イデオロギー—言語人類学から考えるコミュニケーション—	吉田理加	カイ日本語スクール, 2015 年 1 月 31 日

- 3 言語イデオロギーと法廷通訳 吉田理加 言語文化研究会講演会, 東京女子大学, 2015年11月24日

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 通訳されない法廷談話出来事と法廷言語イデオロギー	吉田理加	法と言語学会研究例会, 早稲田大学, 2015年5月30日
2 法廷通訳と言語イデオロギー—通訳を介した法廷談話の言語人類学的考察—	吉田理加	立教・異文化コミュニケーション学会第12回大会, 立教大学, 2015年6月6日
3 『殺意』—言語学と法律学, 通訳と弁護の交錯	渡辺 修, 水野真木子, 寺田有美子, 栗林亜紀子, 馬小菲, 吉田理加, 平 英司	法と言語学会2015年年次大会, 甲南大学, 2015年12月6日

〈その他 (広報活動を含む)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 司法・法廷通訳	吉田理加	「翻訳・通訳と現代社会」, 立教大学, 2015年10月10日

浅井優一

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Environmentalism and its ritualized fakeness: A semi-otic analysis of onomatopoeic discourse on nature.	Asai Y.	RASK: International Journal of Language and Communication, 2015; 42: 3–40.

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The narratives on devils: discordance as metapragmatic discourse in contemporary Fiji.	Asai Y.	The 14th International Pragmatics Conference: Language and adaptability, Antwerp, Belgium, July 31, 2015.

〈その他（広報活動を含む）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「言語と人間」研究会・第40回春期セミナー（メインテーマ：フィールドワーク）開催役員	浅井優一	2015年3月18日～3月20日
2 「言語と人間」研究会・月例会（読書会の開催担当）	浅井優一	2015年5～11月（月1回）
3 立教大学大学院「言語論」講義（「ヤコブソンからシルヴァスティンへ	浅井優一	2015年12月9日

今井純子

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 個別カンファレンスを通しての『自立した書き手』の育成と『学び』の観察	今井純子	STEP Bulletin（第27回「英検研究助成」研究・実践報告集）日本英語教育検定協会, 2015; 165

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 L2 learning to write through writing conferences: Findings and emerging issues.	Imai J.	SLL Thursday Lecture Series, Department of Second Language Studies, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, HI, USA, March 11, 2015

〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 L2 learning to write through writing conferences: Preliminary findings of a mixed-methods inquiry.	Imai J.	Joint Conference of American Association of Applied Linguistics and Canadian Association of Applied Linguistics (AAAL/ACLA), Toronto, Ontario, Canada, March 21–24, 2015

齊藤美野

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The Power of Translated Literature in Japan: The Introduction of New Expressions Through Translation in the Meiji Era (1868–1912).	Saito M.	Perspectives: Studies in Translatology, 平成 27 年 8 月 “Latest Article” として同誌の HP にて公開

〈学会発表 (国際)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Translating “Nation” into Japanese during the Modernization of Japan: Dynamics of Translation as a Social and Interactional Practice	Tsuboi M, Saito M.	Colloquium for the 60th Anniversary of META, Montreal, Canada, August 20, 2015

〈学会発表 (国内)〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 翻訳論と実践の繋がり：明治期の翻訳者を例に	齊藤美野	世界文学・語圏横断ネットワーク第 2 回研究集会, 東京, 2015 年 3 月 20 日
2 日本の「翻訳論」の変遷と展開：近世・近代翻訳の言説を辿る	齊藤美野, 坪井睦子, 佐藤美希, 長沼美香子, 北代美和子, 南條恵津子	日本通訳翻訳学会第 16 回年次大会, 東京, 2015 年 9 月 13 日

白山芳久

〈英文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Hearing Aid Use and Adherence to Treatment in a Publicly-Funded Health Service from the City of São Paulo, Brazil.	Iwahashi JH, Jardim Ide S, Shirayama Y, Yuasa M, Bento RF.	Int Arch Otorhinolaryngol. 2015 Jul; 19(3): 210-5.
2 Cross-sectional analysis of self-efficacy and social capital in a community-based healthy village project in Santa Cruz, Bolivia.	Yuasa M, Shirayama Y, Osato K, Miranda C, Condore J, Siles R.	BMC Int Health Hum Rights. 2015 Jun 20; 15: 15.

- 3 A Health Promoting Schools (HPS) program among primary and secondary school children in Southern Province, Sri Lanka: a qualitative study on the program's effects on the school children, parents, and teachers. Yuasa M, Shirayama Y, Kigawa M, Chaturana I, Mizoue T, Kobayashi H. Journal of International Health2015; 30 (2) : 93–101.

〈英文総説〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 Why Maternal Mortality Ratio (MMR) reduction was selected as one of the eight priority targets in the Millennium Development Goals (MDGs).	Yuasa M, Shirayama Y, Nishida R, Sayama R, Ikegami K, Marui E.	The Juntendo Medical Society2015; 61 (1), 49–56.

〈学会発表（国際）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 The effects of anti-smoking education using originally developed DVDs among sixth graders at elementary schools in Hokkaido, Japan.	Shirayama Y, Yuasa M, Kobayashi H.	第 47 回 Asia-Pacific Academic Consortium for Public Health Conference in Bandung, Indonesia, October 21–23, 2015

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 国際保健領域における官民連携事例のシステムティック・レビュー	白山芳久, 湯浅資之, 北島勉, 西田良子	日本国際保健医療学会第 33 回西日本地方会, 鹿児島県川内市, 2015 年 2 月 28 日
2 統一した分析フォーマットを用いた国際保健領域における官民連携事例の分析—第 2 報	湯浅資之, 北島 勉, 西田良子, 白山芳久	日本公衆衛生学会第 74 回大会, 長崎県長崎市, 2015 年 11 月 4～6 日
3 統一した分析フォーマット（簡易版）による事例分析—レント王国三次病院	北島 勉, 湯浅資之, 西田良子, 白山芳久	日本公衆衛生学会第 74 回大会, 長崎県長崎市, 2015 年 11 月 4～6 日

- | | | | |
|---|---------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|
| 4 | 「タバコと健康」に関するDVD教材を活用した小学生向け授業の効果について | 白山芳久, 湯浅資之, 小林博 | 日本公衆衛生学会第74回大会, 長崎県長崎市, 2015年11月4~6日 |
| 5 | 国際保健領域における官民連携事例の分析—第1報—官民連携の事例分析結果の概要— | 湯浅資之, 白山芳久, 北島勉, 西田良子 | 日本国際保健医療学会第30回大会, 石川県金沢市, 2015年11月21~22日 |
| 6 | 国際保健領域における官民連携事例の分析—第2報—国際援助機関の動向(1)— | 西田良子, 湯浅資之, 北島勉, 白山芳久 | 日本国際保健医療学会第30回大会, 石川県金沢市, 2015年11月21~22日 |
| 7 | 国際保健領域における官民連携事例の分析—第3報—国際援助機関の動向(2)— | 北島勉, 湯浅資之, 西田良子, 白山芳久 | 日本国際保健医療学会第30回大会, 石川県金沢市, 2015年11月21~22日 |
| 8 | 国際保健領域における官民連携事例の分析—第4報—フィリピンにおける官民連携の事例分析— | 白山芳久, 湯浅資之, 北島勉, 西田良子 | 日本国際保健医療学会第30回大会, 石川県金沢市, 2015年11月21~22日 |

東條弘子

〈和文報告〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 中学校英語教師の学びの軌跡	東條弘子, 吉岡順子	英語教育, 2015; 63(12), 22-25.
2 小学校外国語活動における授業談話分析: 漢字の成り立ちに着目して	東條弘子	自律した学習者を育てる英語教育の探求: 小中高大を接続することばの教育として, 2015年; 41-50, 公益財団法人中央教育研究所

〈特別講演・招待講演等〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 質的研究のあり方を考える: 研究手法の違いに着目して	高木亜希子, 千田誠二, 佐藤明可, 東條弘子, 武田玲子	大学英語教育学会・言語教育エキスポ, 2015年; (3), 60-64.
2 教室談話分析の方法と実際	東條弘子	英語教育における質的研究ワークショップ, 2015年, (1), 1-2.

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 質的研究の動向と傾向： 国際誌3誌の分析から	東條弘子	全国英語教育学会，熊本学 園大学，2015年8月23日

平塚ゆかり

〈和文原著〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「日中通訳者の通訳規範意 識とその形成要因」	平塚ゆかり	立教大学大学院異文化コ ミュニケーション研究科 博士学位論文

〈学会発表（国内）〉

内 容	編集者・著者	掲載情報等
1 「中国における通訳者の規 範意識：近現代及び現代 通訳者の口述史分析から」	平塚ゆかり	日本通訳翻訳学会 第16 回年次大会 2015年9月 13日
2 日中通訳者の通訳規範意 識とその形成要因：通訳 者の口述史分析を通して	平塚ゆかり	立教・異文化コミュニケー ション学会，第12回大会， 立教大学，2015年6月6 日
3 中国における通訳者の規 範意識：近現代及び現代 通訳者の口述史分析から	平塚ゆかり	日本通訳翻訳学会，第16 回大会，青山学院大学， 2015年9月13日

投稿規程

1. 目的：

本誌は、主に順天堂大学国際教養学部¹に所属する教員の研究を公開する媒体とし、国際教養に関する学術的研究の発展に寄与することを目指す。

2. 原稿の種類：

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

総説：

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

研究論文：

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

調査・実践報告：

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

研究ノート：

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

書評：

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

3. 投稿資格：

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

- (1) 順天堂大学国際教養学部の専任教員
または非常勤教員

- (2) 順天堂大学教職員（非常勤も含む）

- (3) 編集委員会が認めた者

4. 使用言語と長さ：

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

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

要旨 (Abstract) は、本文が英文・和文にかかわらず、英文で、350 語以内で記述すること。図・表は、英文の場合は各 100 語、和文の場合は各 200 字として換算する。また、索引検索用に日本語と英語でキーワードを 3～5 つ、要旨 (Abstract) の後に記すこと。

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

5. 採否：

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

6. 稿料・掲載料：

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

7. 執筆要領：

原稿は、編集委員会が指定したテンプレートを使用し作成すること。書式は、以下の原則による。引

用文献の記載は、アルファベット順【例1】、または番号順【例2】に記載すること。

- (1) 英文は最新のAPA (*American Psychological Association*) に従うこと。雑誌引用は、著者名、発行年、題名、雑誌名、巻(号)、頁-頁の順に記述する。単行本引用は、著者名、発行年、題名、発行地、出版社名の順に記述する。欧文の書名はイタリック体にすること。

【例1】

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

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

- (2) 和文の参考文献も原則として上記の英文の様式と同様にする。

【例2】

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

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

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

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

る。

8. 校正・印刷：

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

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

9. 著作権：

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

10. 投稿：

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

11. 原稿提出先：

〒113-8421 東京都文京区本郷2-1-1

順天堂大学

国際教養学部本郷・お茶の水キャンパス
事務室 気付

『順天堂グローバル教養論集』編集委員会

〔TEL〕03-5802-1729

〔FAX〕03-3813-3622

〔Email〕fila_journal@juntendo.ac.jp

この規程は、2015年4月1日より発効する。

編集後記

順天堂大学に新たに開設された国際教養学部の研究紀要にあたる「順天堂グローバル教養論集 (Juntendo Journal of Global Studies)」の創刊号がめでたく刊行される運びとなりました。記念すべき第1巻は、木南学長・学部長の巻頭言、総説1編、研究論文7編、調査・実践報告1編、および各教員の活動報告を掲載しております。本学部の教育・研究に携わる幅広い教員からの投稿をいただきましたことに、また、学部内外の方々がお忙しいなか貴重な時間を割き査読を務めて下さいましたことに感謝いたします。査読された方々の貴重な意見が生かされ、それぞれの論文の質が一層高くなったと感じております。

多様性を包摂する社会を目指すことが本学部の使命の一つであり、それを体現するために幅広い研究分野から教員が集まっております。そのため本誌も多様な分野の論文を掲載しており、それが魅力の一つであると考えます。本誌の名称のグローバルには「地球規模の」という意味と同時に「多様性を包摂する」という意味も込めたつもりであります。今後、皆様の研究活動を支えるものとしてこの「順天堂グローバル教養論集」が生かされるように努めたいと思います。最後になりますが、本誌を発刊するにあたりご尽力頂いた学内外の関係者の皆様に深謝致します。

(編集委員長 山倉 文幸)

編集委員

委員長 山 倉 文 幸
浅 井 優 一
齊 藤 美 野
白 山 芳 久
ニヨンサバ・フランソワ
宮 下 治
湯 浅 資 之

事務局

高 崎 覚
安 田 裕 紀

順天堂グローバル教養論集

第一巻

Juntendo Journal of Global Studies

平成28年(2016年)3月25日 発行

発行人 順天堂大学国際教養学部

編集発行責任者 山倉 文幸

〒113-8421 東京都文京区本郷2-1-1

電話 03-3813-3111 (代)

印刷所 小宮山印刷工業株式会社

〒162-0808 東京都新宿区天神町78番地

TEL 03-3260-5211 (代)

順天堂グローバル教養論集
Juntendo Journal of Global Studies
Vol.1 March 2016



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

〒113-8421 文京区本郷2丁目1番1号
大代表:03-3813-3111 <http://www.juntendo.ac.jp/>
