

**Educational
Studies**
International
Christian
University

62

Publications 1-A

March 2020

教育研究

国際基督教大学学報 1-A

国際基督教大学

東京 三鷹

教育研究

Educational Studies

62

March 2020

国際基督教大学学報 1-A
International Christian University Publications 1-A

国際基督教大学
International Christian University
東京 三鷹 / Mitaka Tokyo

はじめに

西村 馨

教育研究所所長

平成という時代が終わり、令和の時代が始まった。振り返ってみると、平成の30年間に日本の教育を取り巻く環境は大きく変わったと言ってよい。私の専門である臨床心理学や教育相談に関して言えば、それは決して幸いなものではなく、むしろ学校現場の危機状況と混迷を反映したものであった。学校という場は、世の様々な期待を受ける一方、それを背負う教員の負荷が労働としての限界を超えているものであるということは今や衆目の認めるところである。教員を目指す学生が減り、人手不足の学校はますます教員の負担を重くするという悪循環に陥っている。学習能力の低下が問題視されるが、心の育ちの問題は特に顕著である。さらに言えば、これは初等教育、中等教育に限ったことではない。高等教育においても、様々な目覚ましい新たな教育実践法が開発される一方で、心の育ちという点では、年々悪化の一途を辿っている。

とはいえ、新たな次元を拓く動きもある。教育というものが、あるいは多くの人々が教育の対象と考えていた若者が、かつては大雑把な括りでまとめられていた。現代では、30年前の常識とは全く異なった、様々な背景、様々な特性を尊重しようという新しい流れが始まっている。それゆえに、古い世代の考えの刷新が求められている。しかしながら、人々の意識が変わっていくことは容易なことではない。教育というものの研究に携わるわれわれは、この難題に向き合わねばならない。今こそ、新たな時代を作り出す人々を育てていくための深い知恵が求められている。

だがそもそも、「教育」という営みは人との関わりの中で実現するものである。相手がその人らしく生きることを手助けする営みである。その営みは、この仕事に携わる者の人間性を反映しもある。「教育」を通して、教える側の至らなさ、偏り、限界を自覚させられることを必然的に伴う。それを克服するところに展開があり、共に育つ喜びがある。謙虚さがそれを生むと言っても良い。それは、教育の研究の原点ではあるまいか。教育の知恵が生々しい人間交流の中から見いだされる時、たとえ欠点を抱えていても、人に伝えるべき価値を備えたものとなるだろう。そのようにして、新たな知を構築したいと私は思う。

本誌「教育研究」は、教育発展の渴望から生まれ、多様な知の広場となることを願って出版を続けてきた。今ますますその願いは強い。研究論文の査読制度も、多くの方の努力によって軌道に乗ってきた。また、教育研究所全体として、今年度も、現代の教育を取り巻く様々な課題に挑戦するために、国内外の多くの研究者との交流を実現し、学生にその成果を伝え、さらには地域への貢献を果たしてきた。所長個人として、至らぬことだらけであるが、多くの方々の支えに感謝し、地道に進んでいきたいと願っている。

Foreword

Kaoru Nishimura

Director of Institute for Educational Research and Service

As the Heisei era ended, the Reiwa era has begun. Looking back on the last thirty years of the Heisei era, the environment surrounding Japan's education had changed enormously. With regard to my specialties -clinical psychology and educational counseling- the change was not fortunate, rather it was the reflection of critical situations and confusion at the educational scenes. It has been broadly acknowledged that societies hold various expectations for schools on one hand, the burdens on educators who carry these expectations have been beyond the limit of labor power available on the other. This created a vicious cycle of declining the number of students who aim for becoming educators and forcing the schools with a shortage of labor to increase burdens for the current educators. The decline in learning skills has been problematized, and the issue of mental immaturity is particularly remarkable. Moreover, this is not limited to primary and secondary education. Even at higher education settings, the issue of mental development is continuously getting worse, while various new striking educational practices are being developed.

Nevertheless, there is also a movement to open up a new dimension. In the past, education, or the young people who were considered as the target of education used to be roughly grouped together; however, in the present day, the new trend of respecting various different backgrounds and characteristics, which is distinct from the common sense 30 years ago, has begun. Hence, moving from the ideas of the older generation is required. Yet, it is not easy to change one's sense. We people who engage in research on education have to be confronted with this complex issue. It is now the time when the profound wisdom is required to raise people who will build the new era.

Yet originally "education" can be achieved through the engagement with people. Education is the activity to help a person live the way s/he desires. The activity also mirrors personalities of people who engage in this job. Through education, educators inevitably aware their imperfection, bias, and limits. Overcoming them brings about progress and contentment to grow together. It is not too much to say that modesty creates them. That is the origin of research on education. When the educational wisdom is discovered from the lively interpersonal exchanges, it becomes valuable enough to be introduced even if it has a flaw. In this way, I wish to build a new wisdom.

This bulletin "Educational Study" was created for the desire to move education forward and has been published hoping to make a space for a variety of intellect. The desire is growing now. The peer review system for research articles has been getting on the track thanks to the efforts by numerous people. In this academic year, we also have realized interactions with many researchers in and outside of Japan, conveyed the outcome to students, and contributed to local communities in order to challenge various issues around the modern education system. Although imperfectly, as the director of the institute, I personally wish to make steady and continuous efforts, appreciating supports from a lot of people.

目次

TABLE OF CONTENTS

■はじめに

西村 馨

■研究論文

日韓における大学生の感謝表現の比較研究
／金 明熙・呉 恵卿 1

都市部の在日フィリピン人の母親の心理的ウェル
ビーイングと養育に関する自己効力感における心
理社会的エコロジカル要因の役割
／桑山 碧実・笹尾 敏明 21

*LONG-C 制約を用いた南琉球八重山波照間方言
の語頭帯気音に関する考察
／李 勝勲・麻生 玲子 39

異文化理解を促進するための教師の質問－英語の
謝罪に関する振り返りの事例研究－
／武田 礼子 49

高等教育における社会風土の役割－反転学習の実
証的文献レビュー－
／タン シアウエン・笹尾 敏明 63

■ FOREWORD

/ NISHIMURA, Kaoru

■ RESEARCH ARTICLES

A Comparative Study on the Expressions of
Gratitude of the College Students in Japan and
Korea
/ KIM, Myeong-Hee & OHE, Hye-Gyeong 1

The Role of Social-Ecological Correlates of
Psychological Well-Being and Parenting Self-
Efficacy among Filipino Migrant Mothers in Urban
Japan
/ KUWAYAMA, Aomi & SASAO, Toshiaki 21

The *Long-C Constraint and Word-Initial Aspirates
in Hateruma Yaeyama, a Southern Ryukyuan
Language
/ LEE, Seunghun J. & ASO, Reiko 39

Teachers' Questions to Promote Intercultural
Understanding: A Case Study of Students'
Reflections on English Apologies
/ TAKEDA, Reiko 49

Flipped Learning in Higher Education: A Critical
Review of the Empirical Literature on Social
Climate Factors
/ TAN, Siaweng & SASAO, Toshiaki 63

■研究ノート

日本の雇用，社会システムにおける性差別及び人権について

／バックリー 節子 79

漸近線の誘惑－科学的心理学の意味について－

／川津 茂生 87

韓国における英語教育の変遷に関する考察－学校教育課程を中心に－

／金 泰勲 95

異文化間コミュニケーションとメンタライジング－異文化適応支援とストレス反応の視点から－

／栗田 七重 103

大学英語授業における英語資格・検定試験の利用と位置付け－自主的学習促進の観点から－

／松岡 弥生子 111

働く女性と英語－ビジネス雑誌表紙の分析から－

／森住 史 119

オンライン談話の中のコードスイッチング

－日英バイリンガルのPC・携帯での言語使用－

／中邑 啓子 129

児童・思春期の治療的・発達促進的グループにおけるセラピストの姿勢

／西村 馨・木村 能成・那須 里絵 137

■ RESEARCH NOTES

Gender Issues in the Labor, Social System and Human Rights in Japan

/ BUCKLEY, Setsuko 79

Temptation of an Asymptote: On the Meaning of Scientific Psychology

/ KAWAZU, Shigeo 87

The History of English Education in Korea: Focusing on the School Curriculum

/ KIM, TaeHoon 95

Intercultural Communication and Mentalization: From the Viewpoint of Intercultural Adaptation Support and Stress Response

/ KURITA, Nanae 103

Positive Use and Positioning of Language Proficiency Test in Undergraduate EFL Courses: From the Viewpoint of Autonomous Learning

/ MATSUOKA, Yaoko 111

Women and English in the Japanese Workplace: How English and English Study are Illustrated in Japanese Women's Business Magazine Covers

/ MORIZUMI, Fumi 119

Written Codeswitching in Electronic Discourse: Texting in Japanese-English Bilinguals

/ NAKAMURA, Keiko 129

Basic Stances of Therapist in Group Psychotherapy with Children

/ NISHIMURA, Kaoru, KIMURA, Yoshinari & NASU, Rie 137

アメリカのリベラルアーツ大学におけるグローバルシティズンシップの探求－4大学の事例研究から－		Exploring Global Citizenship in American Liberal Arts Colleges: From the Case Study of Four Colleges	
／西村 幹子	147	/ NISHIMURA, Mikiko	147

日本語の強量化子の類型論的分析		A Typological Analysis of Strong Quantifiers in Japanese	
／於保 淳	157	/ OHO, Atsushi	157

■ノート

2019年度バイリンガル・マルチリンガル子どもネットワーク研究会－報告－		Bilingual/Multilingual Child Network (BMCN) Annual Meeting, 2019: Report	
／高橋 悦子・澁川 晶・小澤 伊久美	167	/ TAKAHASHI, Etsuko, SHIBUKAWA, Aki & OZAWA, Ikumi	167

■書評

「スロー・プロフェッサーを目指して：大学におけるスピード文化への挑戦」		The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy	
M・バーグ & B・K・シーバー (2016) トロント：トロント大学出版局		Berg, M. & Seeber, B. K. (2016) Toronto: University of Toronto Press.	
／笹尾 敏明	173	/ SASAO, Toshiaki	173

■所報

2019年度 教育研究所 公開講演, ワークショップ, シンポジウムリスト	177	The List of Titles & Lecturers for AY 2019 IERS Open Lecture, Workshop, & Symposium	177
---------------------------------------	-----	---	-----

「ロヒンギャ難民を受け入れるバングラデシュのコミュニティ」&「あなたとWHO(世界保健機構)」		“Host Communities in Bangladesh Affected by the Rohingya Crisis” and “You and WHO”	
／鈴木 庸子	179	/ SUZUKI, Yoko	179

ビデオ撮影の方法		Basics Video Production: Shooting Tips	
／鄭 仁星	183	/ JUNG, Insung	183

二言語政策を行うことでもたらされる様々な効果：イギリス国内のウェールズ言語計画と言語政策		Benefits of Bilingual Policy: Welsh Language Planning and Policy in the UK	
／藤田ラウンド 幸世	184	/ FUJITA-ROUND, Sachiyo	184

■ NOTE

■ BOOK REVIEW

■ IERS ACTIVITY REPORTS

応用言語学における質的研究方法を考えて ／宮原 万寿子	186	Making Sense of Qualitative Research Methods in Applied Linguistics / MIYAHARA, Masuko	186
絹の繭から：第2次大戦中の日系アメリカ人収容所におけるある家族の歴史 ／西村 馨	187	From a Silk Cocoon: A Family Story of the WW II Japanese American Incarceration / NISHIMURA, Kaoru	187
IB(国際バカロレア)「言語A」の新カリキュラム -「概念」理解に重点をおいた指導とは何か- ／半田 淳子	188	IB (International Baccalaureate) The New Curriculum of Language A: What is a Teaching Method Based on 'Concepts' Understanding? / HANDA, Atsuko	188
Workshop on the Interface between Module of Grammars ／李 勝勲	189	Workshop on the Interface between Module of Grammars / LEE, Seunghun J.	189
■退職記念		■ IN GRATITUDE	
佐藤豊先生との出会いに深く感謝して ／半田 淳子	191	A Tribute to Professor Yutaka Sato / HANDA, Atsuko	191
■『教育研究』編集方針	195	■ EDITORIAL POLICY FOR <i>EDUCATIONAL STUDIES</i>	197
■『教育研究』原稿執筆要項	201	■ AUTHOR GUIDELINES FOR <i>EDUCATIONAL STUDIES</i> (ENGLISH MANUSCRIPT)	207

日韓における大学生の感謝表現の比較研究

A Comparative Study on the Expressions of Gratitude of the College Students in Japan and Korea

金 明熙 KIM, Myeong-Hee

● 駿台外語&ビジネス専門学校
Sundaigaigo & Business Training School

呉 恵卿 OHE, Hye-Gyeong

● 国際基督教大学
International Christian University

Keywords 感謝表現, 感謝の場面, ストラテジー, 日韓の大学生
expressions of gratitude, situations of gratitude, strategies, university students in Japan & Korea

ABSTRACT

本稿の目的は、恩を施してくれた相手に対する感情的負債がある特定の場面で、韓国語学習者が韓国の社会及び文化が持っている特殊性を理解し、語用論的な失敗なく、状況や場面に応じて適切な韓国語の感謝表現を使用できるよう手助けすることである。感謝はそれ自体で連鎖的の行為であり、言語的・非言語的のリソースを通して行われる。本稿では、言語的手段を通して伝達される感謝行為を感謝表現と定義し、文化的に普遍と考えられる感謝行動が日本と韓国においてどのように表れているのかを社会言語学の観点から分析、考察する。これまでの先行研究では、感謝ストラテジーが場面や状況に応じてどのように異なって表れているのかについては、具体的な記述や分析が行われていない。しかし、ストラテジーは場面や状況に応じていつでも流動的に修正、変更される可能性があり、各場面に適切な戦略を使用できない失敗は韓国語を勉強する学習者の語用論的な失敗に繋がることも排除できない。したがって本稿では、社会的地位、親疎関係、負担程度など、様々な社会的要因を考慮した談話完成テスト (Discourse Completion Test, 以下 DCT) を行い、DCT で抽出されたストラテジーの類型が集団・場面・社会的要因によってどのように用いられているのかに重点をあて分析、考察を行っている。

The aims of the research are to help Japanese students who study Korean language to understand the uniqueness of the language in the situation of gratitude, a specific situation where speakers feel burdened emotionally, and to use the appropriate expressions in the situations in Korean without pragmatic failure. Gratitude is a speech act that occurs in a chain discourse. It can be performed with/through language and/or non-language resources. This research analyzes the common points and differences of the speech act in situations of gratitude between university students in Korea and Japan. Previous literature in this area in comparative sociolinguistics between Korea and Japan has not included an adequate description of the differences in the strategies used by both speech communities for showing gratitude in a variety of situations. The strategies, however, can be modified by circumstances in each culture. Failure to use the appropriate strategies can cause pragmatic frustration for Korean learners in Japan. This research employed a DCT reflecting factors of social status, degree of intimacy and degree of burden. The interaction of culture, situations, and social factors as well as the differences in expressions of gratitude in Korea and Japan were analyzed.

1. はじめに

本稿の目的は、恩を施してくれた相手に対する感情的負債がある特定の場面で、韓国語学習者が韓国の社会及び文化が持っている特殊性を理解し、語用論的な失敗 (pragmatic failure) (Thomas, 1983) なく、状況や場面に応じて適切な韓国語の感謝表現を使用できるよう手助けすることである。感謝表現はそれ自体で一つの言語行動であり、「감사 인사 (感謝の挨拶)」という言葉からもうかがえるように、挨拶行動の下位概念としてみなされることもある。交感的コミュニケーション (phatic communication) (Jakobson, 1960; Malinowski, 1923) の一つとして分類される挨拶は、社会と文化を問わず話し手と聞き手のコミュニケーション・チャンネルを開放し、人間関係を維持・交渉するための重要な手段として機能する。このような理由で、挨拶という行為は日本でも韓国でも人間関係の構築において重要な手段あるいはプロセスとして認識されている。特に韓国では、「인사성 (挨拶性)」という言葉からも分かるように、挨拶行動は個人の人格や品性を判断する尺度としても使われている。したがって、挨拶行動としての感謝も、円滑な人間関係のやり取りに重要な役割を果たしているといえるだろう。

2. 先行研究, 本稿の方向性及び意義

感謝表現に関する日本での先行研究は、洪 (2006), 三宅 (1993, 1994), 小川 (1995) で見られるように、感謝する場面における謝罪表現の使用にかかわるものが大部分を占めている。最近では、日本語と諸外国語の対照研究も行われているが (李, 2012; 谷口, 2010), 感謝する場面における日韓対照研究のうち、日本で行われたものには秦 (2002), 李 (2012), 生越 (1994) などがある。生越 (1994) では、日韓の文学作品や映画などで使われている定型的な感謝表現を年齢・親疎といった社会的要因を中心に分析し、韓国における感謝表現はソト¹・目上の関係で使われる傾向があると述べている。秦 (2002) では、TV ドラマや映画を題材に感謝表現を定型表現とそれ以外のストラテジーに分けて分析を行い、韓国語では定型表現より「定型表現以外のストラテジー」をより頻繁に使用する傾向があると述べている。李 (2012) では、日韓でアンケート調査を行い、日本人は感謝表現を言葉で伝える傾向が強い反面、韓国人は非言語行動だけで済ますこともよくあるということを指摘した。これらの研究では、言語行動における日韓の違い、つまり日本では親疎関係が、韓国では年齢などの上下関係が、それぞれ感謝表現の有無を決める要因であると述べている。

感謝表現は、感情的負債を感じた話し手がこれ

を返済、あるいは相殺するために用いる表現で、話者の意図が反映された戦略としてみることが出来る。秦（2002）以外に日本人と韓国人の感謝表現を戦略的側面から比較し、分析を行ったものには、守屋（2001, 2002, 2004, 2007）、Song & Mizushima（2002）などがある。Song & Mizushima（2002）によると、韓国人は日本人に比べ感謝を表現する頻度は低いが、感謝する場面で定型的に用いられる「感謝する」、「ありがとう」という言葉を口にしなかった場合は、「お世話になったから今度お返しする」という約束をしたり、他の恩返しを提案する戦略を頻繁に駆使すると述べている。守屋（2007）でも、韓国人は家族や親友など、「ウチ」関係の人々には定型的感謝表現を言わない代わりに、感謝の事柄、あるいはそのことが自分に与えてくれた利益に触れたり、恩返しの提案など、様々な戦略を積極的に使っていると述べている。さらに守屋（2007）では、目下には感謝を表す手段として、韓国では褒めの戦略が頻繁に使われていると指摘している。その他の先行研究として、プレゼントをあげる・もらうという場面に限定した調査を行った金（2005）では、プレゼントをもらうという、負債を強く感じる場面では、韓国人も「이런 미안해서 어쩌나...（あら、申し訳なくてどうしよう）」のように、感謝の場面で謝罪表現を使用することもあったと語っている。金（2005）によると、韓国では謝罪表現以外に、「뭐 하러 이런 거 가져왔어?（どうしてこのようなものを持ってきたの?）」のように、一見相手を責めるようにみられる表現が使われることもあるが、このような表現は日本人には見られなかったと述べている。

以上、感謝表現におけるこれまでの日韓対照研究を概観したが、これらの研究は誰（日本人・韓国人）が、いつ（どのような場面で）、どのように語るのか（定型表現・非定型表現、戦略の駆使など）を明らかにすることに焦点が当てられている。特に、戦略的側面からの感謝表現の研究は、「인사성（挨拶性）」を重視するという韓国人が、どうして感謝の挨拶をしっかりと口で言わな

いのかということに対する疑問から出発した試みとみられる。これまでの研究の結果によると、韓国人は親しい関係では定型表現はあまり使わず、定型化していない様々な言語表現を用いて感謝という行為を遂行していることが明らかになった。さらに、韓国人に頻繁にみられるこのような非定型化した感謝は、戦略、すなわち自分と相手の関係を維持・交渉するための有効な手段として働いていることも指摘されている。しかし、これまでの先行研究では、感謝戦略が場面や状況に応じてどのように異なって表れているのかについては、具体的な記述や分析が行われていない。場面によってどのような感謝戦略が用いられているのかを究明することはきわめて重要である。戦略は場面や状況に応じていつでも流動的に修正、変更される可能性があり、各場面に適切な戦略を使用できない失敗は韓国語を勉強する学習者の語用論的な失敗に繋がることも排除できないためである。したがって、本稿ではこれまでの研究をさらに発展させる形で、(1) 社会的地位、(2) 親疎関係、(3) 負担程度など、様々な社会的要因を考慮した DCT を行い、集団と社会的要因という変数に加え、感謝戦略の類型が場面によってどのように用いられているのかに重点を置いて、分析と考察を行う。

3. 調査の概要

これまでの研究は、主に社会的要因によって日本人と韓国人はどのような感謝戦略を多く使っているのかに重点が置かれており、最も大事な場面、あるいは場面と社会的要因を同時に考慮して行われる感謝戦略の変化に注目したものは殆ど見当たらない。したがって、本研究では、同じような場面において日韓の人々はそれぞれどのような感謝戦略を頻繁に用いているのか、そして同じような場面でも社会的要因によって感謝戦略がどのように変わるのかという傾向を分析・考察するために、大量の談話データ収集に有利な DCT を作成し、日本と韓国の大学生を対象に調査を行った。分析の対象と

なる談話データの場合、場面や状況によって変化していく話者のストラテジーを綿密に観察するためには自然発話 (naturally occurring discourse) を収集して分析することが望ましいだろう。しかし、自然談話では調査者が研究目的に合わせて変数をコントロールすることが極めて難しく、本研究の目的に応じたデータを大量に収集することは容易ではない。語用論や発話行為の研究でデータ収集に広く採用されている DCT の場合、自由記入式のアンケート調査であるため、研究目的に適合した大量のデータを容易に収集することができる。Mey (1993) では、回答の長さがアンケート調査用紙のスペースに影響される等、DCT が持つ限界や短所についていくつか指摘しているが、調査者の時間的・物理的制約に加え、場面や社会的要因に応じた日韓の感謝ストラテジーの使用傾向の比較という本稿の目的を達成するためには、ある程度大量のデータが必要である。したがって、本稿では調査者が事前にいくつかの場面や社会的要因を設定した DCT を採用して調査と分析を行っている。

3.1 調査対象

分析の対象となるデータ収集にあたって、本研究では日本と韓国の大学生を対象に DCT を実施した。調査は、2017 年 6 月 12 日から 6 月 23 日までの約 2 週間にわたって、韓国の釜山² と東京でそれぞれ行われた。DCT は、知人に頼んで東京では韓国語を副専攻として選択している大学生に、釜山では日本語を専攻している大学生に実施したが、特に対象者の専攻を意図したものではない。所要時間は約 20 分程度かかった。調査対象の概要は、表 1 の通りである。

3.2 DCT の構成方法と内容

DCT の内容を構成することにあたって、感謝表現が行われる場面や状況の設定については Coulmas (1981) の「感謝の対象 (the object of gratitude)」を参考にした。感謝表現の研究を触発した Coulmas (1981) では、感謝表現の選択に影響する要因として「感謝の対象」をあげている。言語手段を通して表れるすべての感謝表現は恩恵を施した人によるある行為又はその行為の結果と関係がある。Coulmas (1981) ではこれを感謝の対象と呼び、それぞれ異なる 4 つの場面別カテゴリに区分している。なお、各場面は、(1) 感謝表現が使われた時点、(2) 感謝表現が使われた状況、(3) 感謝行動における依頼の有無、(4) 実際受けた恩恵の有無などに分けられており、各状況はさらに 2 つに細分化されている。まず、(1) 感謝表現が使われた時点については、感謝行動に対する「事前の感謝」と「事後の感謝」に分けられる。事前の感謝とはあらかじめ感謝の言葉を伝えることを言い、事後の感謝とは実際行われた感謝の状況に対して感謝表現を使う場合である。例えば、ある行事に招待を受けた場合、招待を受けたその時点で発話された「초대해 주셔서 감사합니다. (ご招待いただきありがとうございます。)」は事前の感謝に当たり、実際に行事に参加してから「초대해 주셔서 감사합니다. (ご招待いただきありがとうございます。)」と話すのは事後の感謝に当たる。次に、(2) 感謝表現が使われた状況は、贈り物のような「物質的なもの」に対する感謝なのか、それとも相手からの褒めや情報の提供など、「非物質的なこと」に対する感謝なのかに分けられる。(3) 感謝行動における依頼の有無は、特に依頼していないのに「相手側からの好意」で恩恵

表 1 調査対象の概要

	韓国人大学生	日本人大学生
人数	40 名	37 名
地域	釜山在住	東京在住
年齢	20~24 歳 : 33 名, 25~28 歳 : 7 名	19~24 歳 : 37 名
性別	男子 : 11 名, 女子 : 29 名	男子 : 1 名, 女子 : 36 名

(注) 韓国人男子学生の場合、在学中に軍隊に行くことが多く、一般大学生とは年齢の差がある。

を受けている状況なのか、それとも「自分の依頼や指示」などによって恩恵を受けた状況なのかに分けて場面設定が行われている。最後に(4) 実際受けた恩恵の有無の場合、レストランでの接客の場面などで機械的に発話される「ありがとうございます。」のように、実際には恩恵を受けていないのに発話されたものなのか、それとも実際相手から恩恵を受けて発話されたものなのかによって分けられている。

本調査では、相手の行動やその行動の結果により恩恵を受けた人が感情的負債を感じて感謝表現を伝える状況のみを対象にしているため、(1) まだ具体的な恩恵を受けていない事前の感謝や、(4) 接客のようなサービス場面で習慣的に発話される感謝表現は外した。そして、実際相手から恩恵を受けて発話される事後の感謝を前提条件に、(3) 物質の提供又は非物質的な行動に対する感謝表現、及び(4) 相手からの自発的な好意あるいは自分の依頼などに対する感謝表現を参考にし、DCTでの感謝の場面を表2のように「場面Ⅰ」と「場面Ⅱ」に分けて設けている。本研究では日韓の大学生における感謝表現の使い方を分析の対象としているため、大学生の日常生活の中で想定可能な感謝の場面を設定しようと心がけた。例えば、食事の御馳走は、韓国では普段目上の人からの好意で、あるいはお礼としてよく見かけられることであり、誕生日プレゼントは親しい友達同士でよくあり得る行為である。お礼の贈り物も、日韓ともに親しくない間柄でも想定できる行為である。

さらに本調査では、同じような場面でも社会的要因によって使われる感謝ストラテジーは変わる可能性があるということ想定し、上記の「場面Ⅰ」と「場面Ⅱ」を「社会的地位」、「親疎関係」、

「負担程度」(Brown & Levinson, 1987)の3つの要因に分け、表3のように全18問のDCTを作成した。なお、「場面Ⅰ」では負担程度の社会的要因を外しているが、本調査の対象である大学生の場合、物質的に負担になるような行為を施すことは難しいと予想されたためである。Brown & Levinson (1987)では、各文化の特殊性を構成するものとして、(1) 社会的な権威、(2) 社会的距離、(3) 負担程度など、3つの要素をあげている。社会的な権威とは、社会的地位の上下関係を、社会的距離とは話し手と聞き手の親疎関係をそれぞれ意味し、負担程度は話し手の発話内容が聞き手にどれだけ負担を与えるのかを指標する。その外、性別や年齢も文化を特殊づける要因となっているが、本調査は日韓の大学生を対象に行っているため、年齢の要因は分析の対象から排除した。なお、性別の要因も今回の調査が女性に偏っていたため分析の対象から外した。「教授」や「先輩」、「後輩」、「友人」など、大学生という身分を十分考慮して場面設定を行ったDCTの構成内容は表3の通りである。

表3のDCTの構成内容をもとに質問を作成しているが、紙面の都合上、その事例を一部紹介すると以下の通りである。

7. 今日筆箱を忘れたので横に座っている()にボールペンを貸してほしいと言い、()はボールペンを貸してくれました。この時の私の反応は？
- (親しい友人) _____ (問 12)
- (あまり親しくない友人) _____ (問 14)
- (親しい後輩) _____ (問 16)
- (あまり親しくない後輩) _____ (問 18)

表2 感謝の場面

場面Ⅰ	物質的なもの に対する感謝	+	相手の自発的な好意 に対する感謝	⇒	相手の自発的な好意で 食事のご馳走、誕生日プレゼント、 お礼の贈り物をもらった場合
場面Ⅱ	非物質的なもの に対する感謝	+	自分の依頼などによる 結果に対する感謝	⇒	自分の依頼で助けてもらった場合

表3 DCTの構成内容

[場面Ⅰ] 相手の自発的な好意で食事の御馳走、誕生日プレゼント、お礼の贈り物もらった場合

社会的地位	親疎関係	状況	問
上 (教授)	親	親しい教授に昼食をごちそうになった。(食事)	1
	疎	あまり親しくない教授に昼食をごちそうになった。(食事)	2
同 (友達)	親	親しい友達に誕生日プレゼントでTシャツもらった。(誕生日プレゼント)	3
	疎	以前助けてあげたあまり親しくない友達に旅行のお土産で携帯ストラップもらった。(お礼の贈り物)	4
下 (後輩)	親	親しい後輩に誕生日プレゼントでTシャツもらった。(誕生日プレゼント)	5
	疎	以前助けてあげたあまり親しくない後輩に旅行のお土産で携帯ストラップもらった。(お礼の贈り物)	6

[場面Ⅱ] 自分の依頼で助けてもらった場合

社会的地位	親疎関係	負担程度	状況	問
上 (教授)	親	大	親しい教授に留学に行くこととなった学校に通っている先輩に連絡し、紹介してもらった。	7
		小	親しい教授に勉強に役立つ本を紹介してもらった。	8
	疎	大	あまり親しくない教授が留学に行くこととなった学校に通っている先輩に連絡し、紹介してもらった。	9
		小	あまり親しくない教授に勉強に役立つ本を紹介してもらった。	10
同 (友達)	親	大	同じ下宿先の親しい友達に引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってもらった。	11
		小	親しい友達に授業中にボールペンを貸してもらった。	12
	疎	大	同じ下宿先のあまり親しくない友達に引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってもらった。	13
		小	あまり親しくない友達に授業中にボールペンを貸してもらった。	14
下 (後輩)	親	大	同じ下宿先の親しい後輩に引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってもらった。	15
		小	親しい後輩に授業中にボールペンを貸してもらった。	16
	疎	大	同じ下宿先のあまり親しくない後輩に引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってもらった。	17
		小	あまり親しくない後輩に授業中にボールペンを貸してもらった。	18

4. 分析結果

本章では、今回収集されたDCTで、集団や場面、社会的要因ごとに、日韓においてどのような感謝表現が用いられているのかを、ストラテジーという側面から分析した結果を提示する。特に場面による分析では、同じような場面でも社会的要因によって感謝ストラテジーがどのように変わるのかに注目して分析を行っている。

4.1 集団による分析

日韓の大学生における感謝表現のストラテジーを分析した結果、日韓両方において表4のように10パターンが表れた。各パターンを量的に分析した結果、日本人大学生では、定型表現(65%)>褒め、恩返し(各10%)>謝罪(5%)>喜びの表明(4%)>負担の表明(3%)>謙遜、冗談、確認(各1%)の順で、韓国人大学生では、定型表現(66%)>恩返し(19%)>褒め、負担の表明(各5%)>喜びの表明(2%)>謝罪、謙遜、

表 4 集団別の感謝表現ストラテジーの使用比較

感謝ストラテジー	日本人大学生		韓国人大学生	
	頻度	パーセント	頻度	パーセント
定型表現	632	65%	672	66%
喜びの表明	35	4%	22	2%
褒め	97	10%	49	5%
恩返し	98	10%	189	19%
負担の表明	29	3%	47	5%
謝罪	50	5%	6	1%
謙遜	9	1%	7	1%
冗談	5	1%	15	1%
確認	11	1%	3	0%
その他（非言語表現）	0	0%	3	0%
合計	966	100%	1013	100%

冗談，確認（各 1%）の順で表れた。

以下に各パターンの事例と使用傾向について紹介する。

4.1.1 定型表現

定型表現とは，感謝の場面で慣用的に用いられる挨拶言葉のことで，「ありがとうございます。」，「いただきます。」，「お疲れ様でした。」などがこれにあたる。日本人大学生の 65%，韓国人大学生の 66% から分かるように，日韓両方で最も多く選ばれている。定型表現の場合，単独で選ばれることもあるが，日本人大学生では「お気遣いありがとうございます。」，「手伝ってくれてありがとう。」，韓国人大学生では，「도와줘서 고마워. (助けてくれてありがとう.)」，「신경 써 주셔서 감사합니다. (気を遣ってくださってありがとうございます.)」，「바쁘신데 찾아 주셔서 감사해요. (お忙しいなお越し頂きありがとうございます.)」のように，具体的な感謝の内容に伴って選ばれることもある。

4.1.2 喜びの表明

相手の行為やプレゼントなどについて喜んだり，嬉しい気持ちを素直に言葉で表したりするストラテジーのことである。「嬉しい！」，「すごい

好きな感じ。」，「こういうのほしかった！」，「覚えてくれたんだ。」や，「완전 마음에 들어. (すごく気に入った.)」，「내가 갖고 싶었던 것인데. (私が欲しかったものだけど.)」，「내가 좋아하는 디자인이야. (私の好きなデザインなの.)」，「안 그래도 하나 필요했는데. (ちょうど一つ必要だったんだ.)」などがこれにあたる。このストラテジーは，韓国人大学生（2%）に比べて日本人大学生（4%）の方でやや多く見られた。韓国人大学生の場合，主に贈り物を受け取った場面で見られたが，日本人大学生の場合，相手が頼み事を聞いてくれたり，昼食をごちそうしてくれたりしたときなどの行為に対しても見られた。そのほか，日本人大学生では「うれしい！」のように，喜びをそのまま言葉にするのが多く見られたのに対し，韓国人大学生では似たような表現があまり見られなかった。

4.1.3 誉め

これは，相手の行為やもらったプレゼントなどについて褒めることで感謝を表すストラテジーのことである。相手からプレゼントをもらった場合の，「素敵！」，「可愛い！」，「センスいいね。」や，「오! 귀엽다. (ああ，かわいい.)」，「너무 이쁘다. (すごくかわいい.)」，「우와~ 진짜 이쁘다. (うわ〜，本当にかわいい.)」，「너 센스 있다. (あ

なたセンスいいね。)」などがこれにあたる。そのほか、相手に何か手伝ってもらった場合は、「助かった!」、「とても助かりました。」「お陰で早く終わったよ。」や、「덕분에 빨리 끝났어. (おかげですぐに終わった。)」, 「혼자 도저히 안 됐는데…

(一人では到底できなかつたのに…)。」「너 아니었으면 진짜 힘들 뻔했어. (君じゃなかつたら本当に大変だったよ。)」などの表現も見られた。韓国人大学生(5%)に比べて日本人大学生(10%)の方で2倍も多く表れたが、特に「助かりました!」の表現は定型表現のように使われていた。

4.1.4 恩返し

これは、相手が施した恩恵を単に受け入れることにとどまらず、他の方法で恩返しすると約束する表現のことである。「何かおごるよ。」「今度何かお礼するね。」「今度私が御馳走するね。」や、「밥 살게. (ご飯おごるよ。)」, 「뭐 먹을래? (何食べる?)」, 「내가 한턱 쓸게. (私がおごるよ。)」, 「커피라도 제가 살게요. (コーヒーでも私が御馳走しますよ。)」, 「조만간 밥 한 끼 살게. (近いうちにご飯おごるよ。)」などがこれにあたる。韓国人大学生では、「이 은혜 내가 꼭 갚을게. (この恩は必ず返すよ。)」のように、恩返しの表現をそのまま言葉にする表現も見られた。日韓ともに何か補償するという約束の表現が選ばれているが、補償の時期については少し異なった表現を伴っている。すなわち、日本では「未来」、韓国では「今ここ」を恩返しの時点と想定しているのである。褒めのストラテジーとは逆に、韓国人大学生(19%)の方で2倍ほど多く見られた。

4.1.5 負担の表明

これは、相手の行為や苦勞に対して、「そこまでしてもらわなくてもよかったのに」と、相手の苦勞があまり過度なため、自分が相手に負担を感じているということを表明することである。「いいのに。」「別にいいのに。」「もらわなくてもいいのに。」「大丈夫なのに。」「氣を使わなくてもいいのに。」や、「안 그래도 되는데… (そうしなくてもいいのに…)。」「안 사 줘도 되는데…

(買ってくれなくてもいいのに…)。」「아이고 ~뭘 이런 걸 다~. (やれやれ何でこんなものを。)」, 「헐~ 이런 거 안 챙겨줘도 되는데. (え? こんなのくれなくてもいいのに。)」などがこれにあたる。日本人大学生では3%、韓国人大学生では5%がこのストラテジーを使うと回答した。

韓国人大学生では、「그냥 오지. 뭘 이런 걸 사왔어? (手ぶらでいいのに。何でこんなもの買って来たの?)」と、日本人から見ると一見相手を責めるような表現も見られるが、これは相手の苦勞を強調することによって自分が受けた恩恵が大きいことを示す感謝表現で、韓国では頻繁に使われる感謝表現である。

韓国人と日本人の贈り物文化と感謝表現について考察した金(2005)では、「그냥 오지. 뭘 이런 걸 사왔어? (手ぶらでいいのに。何でこんなもの買って来たの?)」のような表現は日本人には見られなかったと記述している。その点に注目し、DCTの調査時、追加項目として次のような質問をして、各集団は実際どのように感じているのか、各集団の認識度について調査することにした。実際行ったDCTの事例は以下のとおりである。尚、DCT実施にあたって、日本人大学生には日本語で、韓国人大学生には韓国語で作成したDCTをそれぞれ配布した。

友人が自分を下宿に招待しました。それで小さなケーキを買って行きました。下線の付いた言葉に対してどのように考えるか①~⑤のいずれかを選んで○印をしてください。④または⑤を選択した場合、なぜそのように考えるのか理由を書いてください。

私 : 「작은 케이크 하나 사 왔어. 이따가 같이 먹자. (小さなケーキ一つ買って来たよ。後で一緒に食べよう!)」
友達 : 「그냥 오지. 뭘 이런 걸 사왔어. (手ぶらでいいのに。なんでこんなものを買ってきたの。)」

分析の結果、韓国人大学生は「礼儀正しい(75%)」>「普通(20%)」>「失礼だ(5%)」のように殆どの大学生が肯定的に評価しているのに対して、日

本人大学生では「礼儀正しい (24%)」>「普通 (28%)」>「失礼だ (48%)」のように半分近くの学生が否定的に評価していた。日本語と韓国語の文法や表現が似通っているため、韓国語の表現を全て日本語に直訳しやすい日本人の韓国語学習者に対して、今後綿密な指導が必要だと思われる。

4.1.6 謝罪

これは、与えられた状況が相手に迷惑をかけたと思い、「ごめんね。」「申し訳ない。」「ごめんね、手伝わせて。」「미안해. (ごめんね。)、」「이런 부탁해서 미안해. (こんなお願いしてごめん。)」など、謝罪の表現が用いられることを表す。韓国人大学生の使用頻度は1%でかなり低く、日本人大学生 (5%) で多く見られた。金 (2005) は、韓国人が感謝の場面で謝罪の表現を全く使っていないと主張しているが、今回の調査によると、韓国人も相手への負担が大きい場面では謝罪のストラテジーを駆使することがうかがえる。

4.1.7 謙遜

これは、相手のためにやった行為は大したことではなかったといい、自ら自分を下げることで感謝表現をするストラテジーである。通常自分から何かの理由で施した行動について感謝の気持ちを感じた相手が言葉や物などで好意を見せたときに使われる。日韓ともにお礼の贈り物を渡した状況で選ばれており、「大したことじゃないのに。」「별 거 아니었는데…。 (大したことじゃなかったのに…。)」、 「힘든 일도 아니었는데…。 (大変なことでもなかったのに…。)」、 「대단한 일 한 것도 아닌데…。 (大したことをやってなかったのに…。)」などの表現がこれにあたる。

4.1.8 冗談

これは、相手が施した恩恵については特に触れず、「무슨 티셔츠고, 다른 거 없냐? (Tシャツって何だ, 他にはないの?)」と、冗談の形で反応するストラテジーのことで、主に親しい間柄で用いられる。冗談は、コンテキストへの依存度が高く、言葉共同体 (speech community) の構成員同

士の暗黙的ルールによって使用・解釈される文化的行為である。Tシャツをプレゼントした相手に、他のプレゼントまで要求するという、友人同士でよく見られる表現は、異なる文化圏の人から見るときわめて失礼で、人間関係を構築するどころか、逆に破綻へ繋がる可能性もある。しかし、親しい間柄の韓国人にとってこの表現は、恩恵という負担によって偏ってしまった人間関係のバランスを調整し、ぎこちない状況や場面を和らげる役割を果たす発話行為として解釈されるのである。韓国人大学生では、これ以外にも「와~진짜 티셔츠가 뭐냐! (わー, 本当Tシャツって何だよ!)」なども友人同士の場面で見られた。大学の教授に対しては、「교수님, 충성! 충성! (先生, 忠誠, 忠誠!)」などの冗談も見られた。「충성! (忠誠)」という言葉は、韓国では普段軍隊で上司に対する挨拶として使われているが、女性を含めて一般人の間では先輩や友人のほか、目上の関係でも親しい間柄で冗談として使われている。日本人大学生では、「さすが優しい人は違うね。」「ちゃんと返すから安心して。」「また御馳走してください。」などの冗談のストラテジーが友人や目上の関係で見られた。日韓ともに比率は1%と低く表れているが、他のストラテジーに比べ誤解を招く可能性が高いため、教育現場で十分説明する必要があるだろう。

4.1.9 確認

確認とは、相手の恩恵が本当に自分に向けられているかを確認するために使われる表現のことである。施した恩恵を負担に感じたり、喜んで受け入れる時に改めて相手に確認するストラテジーである。「本当にいいの?」「私にくれるの?」「나 주는 거야? (私にくれるの?)」などの表現がこれにあたる。なお、「こんなのもらっちゃっていいの?」「이런 거 받아도 될지 모르겠네. (こんなのもらっていいのかな。)」など、自分はその恩恵を受ける資格がないのに与えるのかという表現も日韓で見られた。

4.1.10 その他 (非言語行動)

感謝という行為は、微笑みや頷きなど、言葉以

外の手段を通して表現される。今回収集したデータは自然談話ではないため、感謝する場面において非言語行動がどのように表れているのかを綿密に観察することはできない。ただ、「言葉ではなく態度で表現する場合はどのような態度を示すのか」という質問に対して、日本人大学生は0名、韓国人大学生では3名が非言語行動で済ますと回答した。今回の調査では、男子の学生が親しい友達や後輩に対して負担程度がそれほど高くない依頼に対して「무응답(無応答)」と回答している。上下・親疎関係や負担程度、性別によって異なって表れることもあるが、日韓ともに、感謝は言葉を通して伝えるという意識が強いことがうかがえる。

4.2 場面による分析

前節ではどのような感謝ストラテジーが日韓で選ばれているのかを述べたが、10パターンの感謝ストラテジーが場面によってどのように用いられているのかを明らかにすることは、社会的地位や上下・親疎関係に敏感な日韓においてきわめて重要である。話し手によって駆使されるストラテジーは場面や状況によって流動的に変わるものであり、当然ながら望ましい或いはふさわしいと思われるストラテジーも言葉共同体によって異なって表れる。本節では、日韓の大学生がDCTにおいて設定した様々な場面で、どのようなストラテジーをそれぞれ選んでいるかについて分析を行う。本調査では場面と社会的要因の組み合わせによるストラテジーの使い分けを詳しく見るため、まず[場面Ⅰ]相手の自発的な好意で恩恵を受けた場合と、[場面Ⅱ]自分の依頼で助けてもらった場合に大きく分け、さらに各場面を社会的地位、親疎関係、負担程度の社会的要因を考慮したいいくつかの状況に分けて分析を行った。

4.2.1 相手の自発的な好意で恩恵を受けた場合

これは、自分からは何も頼んでないが、相手側から好意を持って恩恵を施してくれた場面のことである。「物質」を提供することで好意を見せる状況を設け、(1)好意で食事の御馳走してもらっ

た場合、(2)好意で誕生日プレゼントをもらった場合、(3)好意でお礼の贈り物をもらった場合の3つに分けてそれぞれ分析を行った。

4.2.1.1 好意で食事の御馳走してもらった場合

これは自分より社会的地位が高い教授から好意で食事の御馳走してもらった状況で、その教授との関係が親しいときとあまり親しくないときの感謝表現を書くようにした(問1と問2)。

1. ()に伝えることがあり、教授の研究室に行きました。ちょうど昼食時間だったので、教授が昼食を御馳走してくれました。昼食を終えた後の私の反応は？
 (親しい教授) _____ (問1)
 (あまり親しくない教授) _____ (問2)

分析の結果、日韓両方で「ありがとうございます。」などの定型表現が90%以上選ばれていた。定型表現以外に、「恩返し」のストラテジーも日韓で約5%程度で表れ、その他の表現は全く見られなかった。日韓ともにあまり親しくない間柄では定型表現の使用率がさらに高く選ばれた。なお、他のストラテジーとの組み合わせは日韓の両方であまり見られなかった。教授と学生という、社会的地位や上下関係がはっきりとした間柄では、親疎の要因と関係なく、感謝はしっかり儀礼化した表現を使って伝えるという認識が日韓で共通していると考えられる。

4.2.1.2 好意で誕生日プレゼントをもらった場合

これは親しい間柄で、社会的地位の同じである友人と社会的地位の低い後輩から誕生日プレゼントをもらった状況で、それぞれの感謝表現を書くようにした(問3と問5)。親しくない間柄では、特別な理由がない限り誕生日プレゼントをあげたりもらったりすることはないため、親しくない場合はDCTに含めていない。

2. 今日は私の誕生日です。()が誕生日プレゼントをくれ、開けてみるとTシャツでした。この時の私の反応は？
 (親しい友人) _____ (問3)
 (親しい後輩) _____ (問5)

分析の結果、図1のように、日韓ともに「定型

表現」と「喜び」,あるいは「定型表現」と相手への「褒め」を組み合わせることで多かつた。しかし、ここでは紙面の都合上、「友人」と「後輩」の場合をそれぞれ分析した結果を紹介できず平均値だけを図1で表しているため分かりづらいが、韓国人大学生では、「負担の表明」のストラテジーが、「友人」の場合は全く選ばれていないのに対して、「後輩」の場合は約28%と多く選ばれていた。その反面、日本人大学生では、「負担の表明」のストラテジーが「友人」の場合は約3%、「後輩」の場合は約5%に選ばれていて、友人と後輩の違いがそれほど大きくなかった。これは、年齢という要因に敏感な韓国社会の特殊性を反映しているものと考えられる。つまり、韓国社会で先輩という存在は後輩に恩恵を与えるべきなの

に、むしろ後輩に負担を与えてしまい申し訳ないという気持ちに起因していると考えられる。

4.2.1.3 好意でお礼の贈り物もらった場合

これはあまり親しくない間柄で、社会的地位が自分と同じである友人と自分より低い後輩からお礼の贈り物を受け取った状況で、それぞれの感謝表現を書くようにした(問4と問6)。

3. 先日()が授業中に分からなかった部分を授業後に教えてあげました。()があの時はありがとうございました。旅行の土産に携帯電話ストラップをくれました。この時の私の反応は?
 (あまり親しくない友人) _____ (問4)
 (あまり親しくない後輩) _____ (問6)

分析の結果、図2のように、日韓大学生の両方

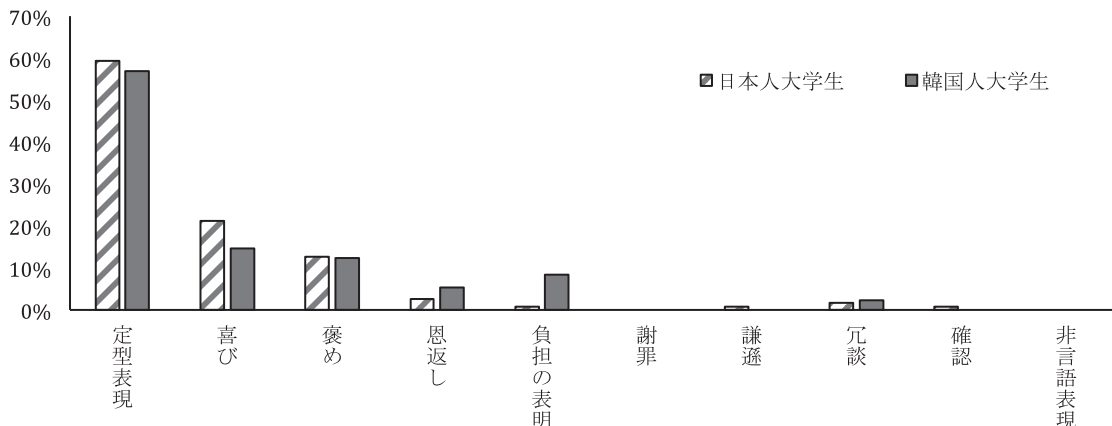


図1 「好意で誕生日プレゼントもらった場合」の感謝ストラテジー

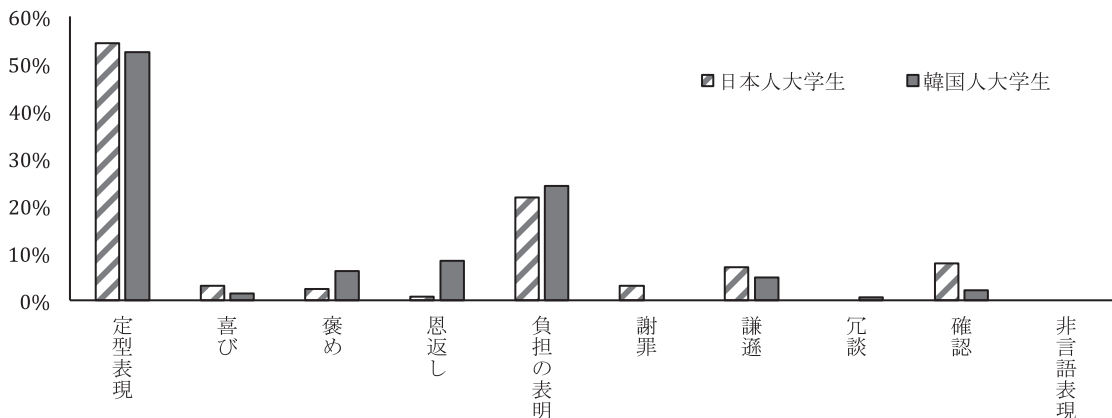


図2 「好意でお礼の贈り物もらった場合」の感謝ストラテジー

で「定型表現」と「負担の表明」のストラテジーを組み合わせで応答することが最も多かった。あまり親しくない人から贈り物をもらうことについて、日韓ともに負担を感じていることがわかる。その他、日本人大学生では、親しくない後輩からお礼の贈り物をもらった時に「謝罪」のストラテジーが見られたが、韓国人大学生では全く表れていない。さらに韓国人大学生では、友人よりも後輩からお礼の贈り物を受け取った場合、「恩返し」を提案するストラテジーが頻繁に選ばれていたが、前で述べたように年齢を重視する韓国社会の一面がうかがえる。

4.2.2 自分の依頼で助けてもらった場合

これは、相手に何かを依頼して助けてもらった状況のことで、社会的地位（上・同・下）、親疎関係（親・疎）、負担程度（大・小）を考慮して以下のようなDCTを行った。紙面の都合上、以下の一部のみ紹介したい。

6. 今日引越した際に一人で荷物を運ぶのが大変だったので、同じ下宿に住む（ ）に引っ越し荷物を車に運ぶのを手伝ってほしいとお願いしました。（ ）は引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってくれました。この時の私の反応は？

(親しい友人) _____ (問 11)
 (あまり親しくない友人) _____ (問 13)
 (親しい後輩) _____ (問 15)
 (あまり親しくない後輩) _____ (問 17)

表5は、親しい友人に依頼して助けてもらった状況について分析したもので、負担程度は高いレベルにあたる（問11）。このような状況で、定型

表5 状況による感謝ストラテジー（問11）

状況：同じ下宿に住む親友に引っ越し荷物を運ぶのを手伝ってもらった。
 社会的地位：話し手＝聞き手，親疎関係：親，負担程度：大

	定型表現	喜び	褒め	恩返し	負担の表明	謝罪	謙遜	冗談	確認	非言語表現	合計
日本人大学生	34 48%	0 0%	16 23%	20 28%	0 0%	1 1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	37名 100%
韓国人大学生	34 47%	0 0%	6 8%	31 42%	0 0%	0 0%	0 0%	2 3%	0 0%	0 0%	40名 100%

表現以外で好まれているストラテジーは、日韓とも「恩返し」であった。しかし、恩返しの時点は少し異なっている。日本人大学生は「今度〇〇するね。」のように今後の補償を約束する回答が多かったのに対して、韓国人大学生では「뭐 먹고 싶어? (何食べたい?)」, 「밥 살게. (ご飯おごるよ。)」のように今早速あるいはその日のうちに、主に食事で補償しようとする表現が多く選ばれていた。なお、日本人大学生では相手の恩恵の大きさをほめる「助かった!」という回答が多かった。

表6は、あまり親しくない友達に依頼して助けてもらった状況で、負担程度は低いレベルにあたる（問14）。このように負担程度が低い状況で、韓国人大学生では「定型表現」が95%で圧倒的に多く選ばれていた。一方、日本人大学生でも「定型表現」が頻繁に選ばれているが、「ごめんね。」のような「謝罪」も「定型表現」に代わって高い頻度で選ばれていた。

そのほか、ここでは紙面の都合で分析結果は紹介していないが、親しくない相手に自分の依頼で助けてもらった状況では、韓国人大学生も僅かながら「謝罪」のストラテジーを使用していると回答した。特に、親しくない間柄で負担程度が高い場合、このような傾向を示していた。なお、相手が親しい友達で負担程度が低い場合、韓国人大学生では「定型表現」はあまり用いられず、「冗談」や「非言語表現」に代わる傾向が高かった。一方、日本人大学生では同じような状況で「謝罪」の頻度が低く、その代わりに「助かったよ。」など「褒め」のストラテジーが多く選ばれていた。

表 6 状況による感謝ストラテジー（問 14）

状況：あまり親しくない友達に授業時間にボールペンを貸してもらった。
 社会的地位：話し手=聞き手，親疎関係：疎，負担程度：小

	定型表現	喜び	褒め	恩返し	負担の表現	謝罪	謙遜	冗談	確認	非言語表現	合計
日本人 大学生	36	0	2	0	0	11	0	0	0	0	36名
	73%	0%	4%	0%	0%	22%	0%	0%	0%	0%	100%
韓国人 大学生	37	0	0	0	0	1	0	1	0	0	39名
	95%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	100%

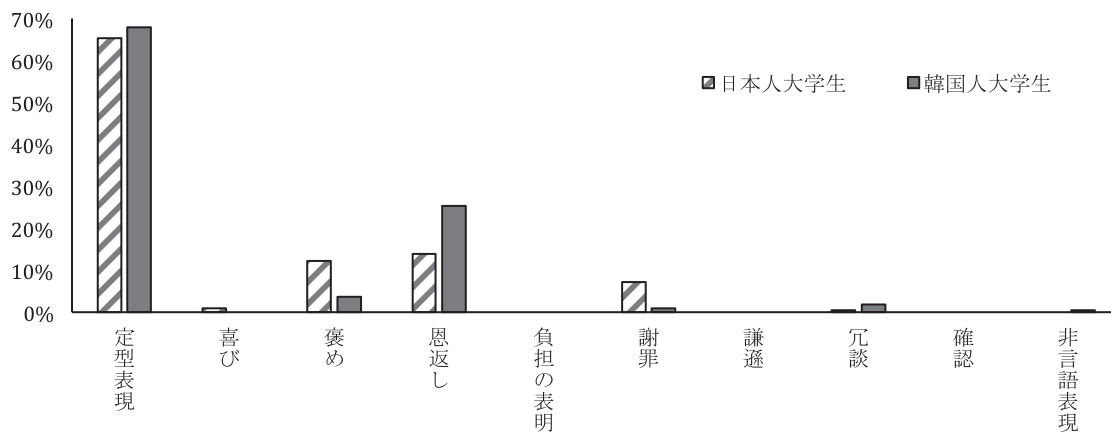


図 3 「何か依頼して助けてもらった状況」の感謝ストラテジー

図 3 は、自分の依頼で助けてもらった場合をまとめたものである。この状況において日本人大学生では定型表現（65%）>恩返し（14%）>褒め（12%）>謝罪（7%）>喜び（1%）の順で、韓国人大学生では定型表現（68%）>恩返し（25%）>褒め（4%）>冗談（2%）>謝罪（1%）の順で、感謝ストラテジーが選ばれていた。日韓ともに定型表現が 60%以上を占めて高い頻度で表れている。しかし、「恩返し」は韓国人大学生が日本人大学生の 2 倍ほど高く、「褒め」は日本人大学生が韓国人大学生の 3 倍も高く回答が多かった。この結果を通じて自分の依頼で助けてもらった場合、「定型表現」を除き、日韓の大学生に好まれるストラテジーが異なっていることが分かる。

4.3 社会的要因による分析

本節では、社会的地位、親疎関係、相手への負

担程度といった社会的要因が感謝ストラテジーの選択に与える影響について日韓の大学生でどのように共通・相違しているのかを各集団に分けて分析を行う。前節では、場面に重点をおき、同じような場面でも社会的要因によって変わる感謝ストラテジーの分析を行ったが、本節では、社会的要因が感謝ストラテジーの選択においてどう影響するかを見るために、場面を排除し、社会的要因のみに重点を置いて分析を行った。

4.3.1 社会的地位による分析

図 4 は、日本人大学生の社会的地位による感謝ストラテジーの変化について分析したものである。日本人大学生では、相手の社会的地位が自分より高い場合「定型表現」が最も多く選ばれ、「恩返し」がその後を継いだ。留学先などを紹介してもらった教授と学生の場面では、教授に向けて「一

生懸命勉強します。」というこれからの行為についての決意表明や約束を示す内容の応答が多かった。相手の社会的地位が自分と同じか低い場合は有意味な違いは見えなかった。この場合は定型表現の使用は減少し、その代わりに「褒め」、「負担の表明」、「謝罪」などのストラテジーが増加した。

図5は、韓国人大学生の社会的地位による感謝ストラテジーの変化を分析したものである。韓国人大学生では、相手の社会的地位が自分より高い場合、日本人大学生と同じく「定型表現」が最も多くみられ、「恩返し」がその後に続いた。日本人大学生では、社会的地位が同じあるいは低い場合は有意味な違いは無かったが、韓国人大学生で

は相手の社会的地位が自分より低い場合、「恩返し」や「負担の表明」のストラテジーが増加し、自分と同じ場合は「喜び」や「褒め」、「冗談」のストラテジーがさらに増加するなど、有意味な違いが表れた。「謝罪」と「謙遜」は、相手の社会的地位が自分と同じか低い場合、若干増加した。

4.3.2 親疎関係による分析

図6は、日本人大学生の親疎関係による感謝ストラテジーの変化を分析したものである。親しい間柄では「定型表現」以外に「恩返し」、「褒め」、「喜び」の順で多く選ばれた。一方、親しくない間柄では「謝罪」や「負担の表明」がさらに増加

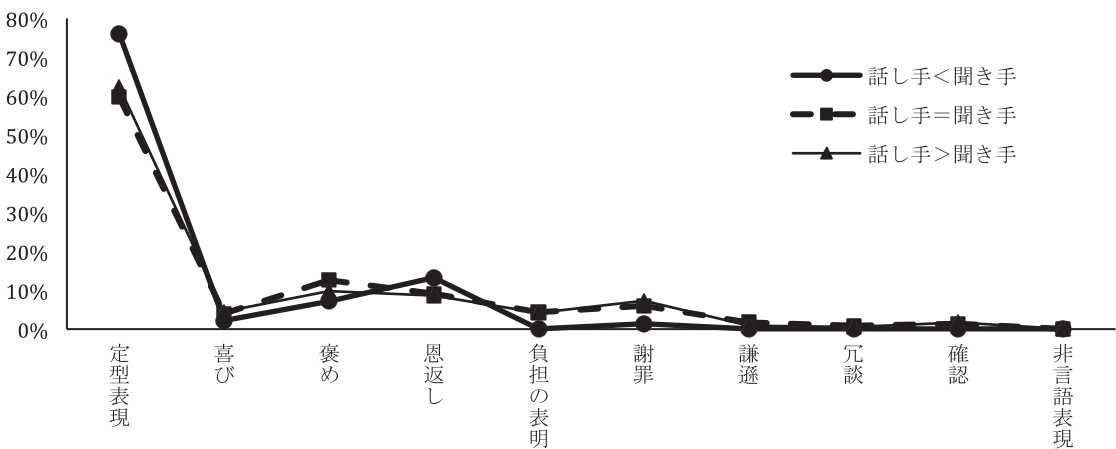


図4 社会的地位による感謝ストラテジー（日本人大学生）

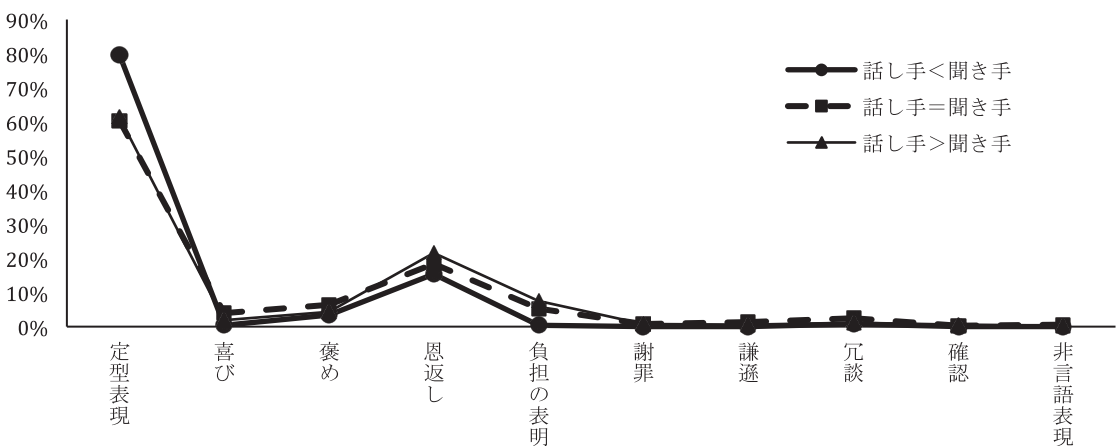


図5 社会的地位による感謝ストラテジー（韓国人大学生）

し、「謙遜」と「確認」も若干高くなっていることがわかる。

図7は、韓国人大学生の親疎関係による感謝ストラテジーの変化を分析したものである。親しい間柄では「定型表現」以外に「恩返し」が最も多く見られ、次に「褒め」、「喜び」、「冗談」の順で選ばれていた。親しくない間柄では「負担の表明」が大きく増加し、「謝罪」や「謙遜」なども若干増加した。日本人大学生と殆ど同じような傾向が見られているが、日本人大学生では、親しくない間柄で「謝罪」が大きく増加したのに対し、韓国人大学生では同じような状況で有意な違いはな

い範囲で若干増加している。なお、親しい間柄では、日本人大学生に比べ韓国人大学生の方で「冗談」の頻度が高く表れている。

4.3.3 負担程度による分析

図8は、日本人大学生の負担程度による感謝ストラテジーの変化を分析したものである。相手への負担程度が高い場合は、「定型表現」以外に「恩返し」と「褒め」が多く選ばれていた。一方、負担程度が低い場合は「定型表現」が大幅に増加し、「謝罪」の頻度も高くなっている。負担程度が低い場面で「謝罪」のストラテジーが高くなっていることから、日本語における「謝罪」の感謝スト

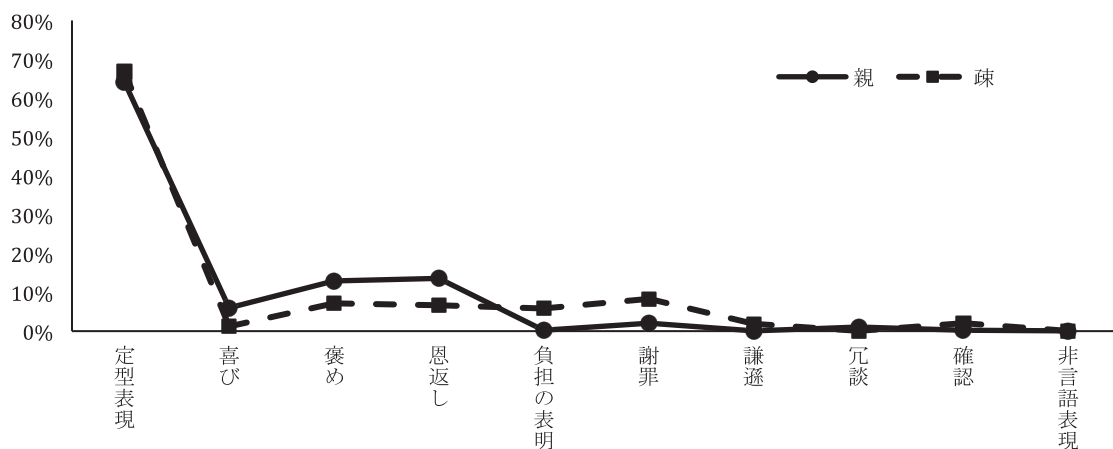


図6 親疎関係による感謝ストラテジー(日本人大学生)

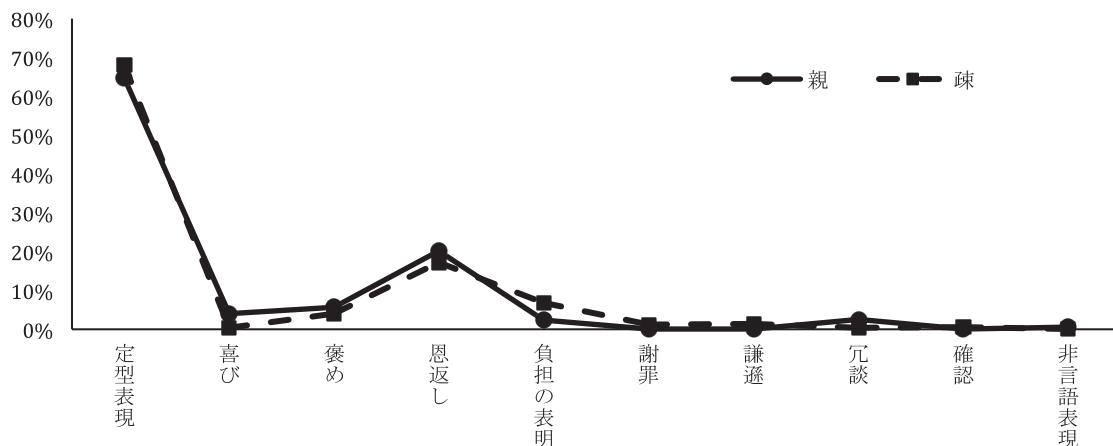


図7 親疎関係による感謝ストラテジー(韓国人大学生)

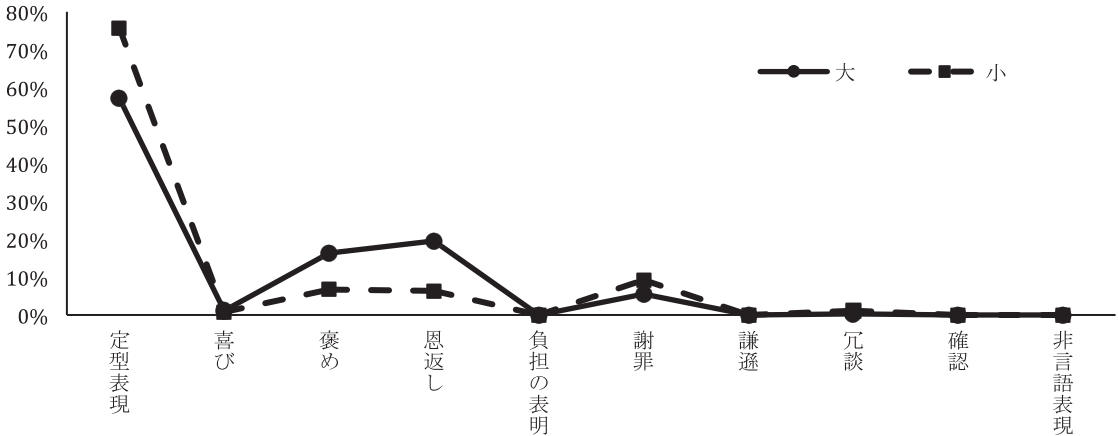


図8 負担程度による感謝ストラテジーの使用（日本人大学生）

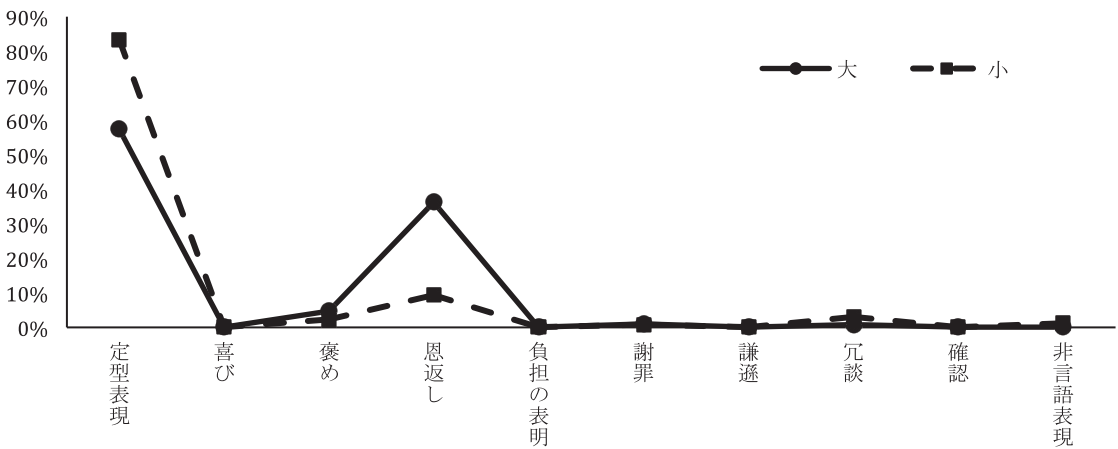


図9 負担程度による感謝ストラテジーの使用（韓国人大学生）

ラテジーは、申し訳ないほどのありがたさというより、今や定型表現の一つとして定着化していることがうかがえる。

図9は、韓国人大学生の負担程度による感謝ストラテジーの変化を分析したものである。相手への負担程度が高い場合、「定型表現」以外に「恩返し」と「褒め」の順で多く選ばれている。一方、負担程度が低い場合では「定型表現」が大幅に増加し、「冗談」と「非言語表現」も有意味な違いは無い範囲ではあるが、若干増加している。「恩返し」は、負担程度が高い場合で日韓ともに増加しているが、韓国人大学生の方でより高くなっている。負担程度が高い恩恵を受けた際に、韓国

大学生は日本人大学生に比べて恩返しへの負担をより感じていることがうかがえる。

5. 考察

第4章では、日韓の大学生における感謝表現をストラテジーという観点から集団、場面、社会的要因ごとに分析を行っているが、その結果から以下のことがうかがえる。

まず、〈集団による分析〉では、日本人大学生では、「褒め」と「喜びの表明」が韓国人大学生より2倍ほど多く見られたが、これにより日本人は感謝の場面で韓国に比べて言葉を通して十分

感謝の気持ちを伝えようとする傾向があることがうかがえる。特に「助かりました。」という表現が多く選ばれているが、感謝の場面において定型表現として定着しているように見える。「謝罪」のストラテジーは韓国人大学生に比べて日本人大学生の方で5倍も多く選ばれていた。一方、韓国人大学生では、「恩返し」のストラテジーが日本人大学生に比べて約2倍程度多く見られた。また、感謝表現として韓国で広く使われている「고맙습니다. 필 이런 걸 사 왔어. (手ぶらでいいのに。何でこんなものを買って来たの?)」という「負担の表明」は、韓国人大学生では礼儀正しいと認識されていたのに対して、日本人大学生では相手を非難する否定的な表現として認識されていたため、今後日本人韓国語学習者に向けて適切な指導を行う必要があるだろう。なお、これまでの先行研究では、韓国人は感謝の場面で「謝罪」ストラテジーを用いていないと述べているが、本調査によると、韓国人でも場面によって「謝罪」のストラテジーが低い頻度で見られた。そのほか、「冗談」のストラテジーが日韓ともに低い頻度で表れているが、冗談の使い方は日韓で少し異なっている。例えば、韓国人大学生では「충성! 충성! (忠誠, 忠誠!)」のように軍隊で用いられるような表現が男性だけでなく女性の間でも冗談として選ばれているが、このような表現は韓国特有の文化を反映したもので、特定場面における言語ストラテジーを正しく理解してもらうためには、当然ながらその土台となる文化の教育を伴う必要があるだろう。

次に、〈場面による分析〉では、同じような場面や状況でも、社会的地位や親疎関係、負担程度といった社会的要因に応じて感謝のストラテジーがどのように変わってくるのかについて分析を行ったが、全場面において日韓で最も高い頻度で選ばれていたのは「고맙습니다. (ありがとうございます。)」, 「감사합니다. (感謝します。)」などの「定型表現」であった。特に、「相手の自発的な好意で食事を御馳走してもらった場合」では、「教授から食事を御馳走してもらった場合」など、社会的地位や上下関係がはっきりしている場面

で、日韓ともに90%以上の高い頻度で「定型表現」が選ばれていた。なお、教授との関係が親しくない場合では日韓ともに97%以上の頻度で「定型表現」が選ばれているが、相手との距離があればあるほど「定型表現」を用いる傾向があるとうかがえる。なお、「相手の自発的な好意でプレゼントをもらった場合」、日韓の大学生は「定型表現」と「喜びの表明」、あるいは「定型表現」と「褒め」のストラテジーを組み合わせて回答する頻度が高かった。ただ、韓国人大学生では後輩に対して「負担の表明」を使用するという回答が最も高い頻度で表れている。これは、年齢という要因に敏感な韓国社会の一面を反映したもので、目上の人として後輩に恩恵を施すところか、返って負担を与えてしまったという申し訳ない気持ちに起因していると考えられる。次に、「相手の好意でお礼の贈り物もらった場合」、日韓大学生の両方で「定型表現」と「負担の表明」のストラテジーを組み合わせて回答する頻度が最も高かった。しかし、同じ場面でも親疎関係や社会的地位における使い分けは日韓で異なっている。すなわち、相手が親しくないと判断し、かつ自分より社会的地位が低い場合、日本人大学生では「謝罪」のストラテジーが、韓国人大学生では「恩返し」のストラテジーがそれぞれ高い頻度で選ばれており、人間関係の維持や構築、修復に向けての優先順位における日韓の違いがうかがえる。すなわち、日本では「謝罪」を通して相手との距離を置くストラテジーを優先する反面、韓国では「恩返し」を約束することで、負担をかけたことによって離れた相手との距離を修復しようとするストラテジーが優先していると考えられる。なお、「自分の依頼で助けてもらった場合」、日韓大学生では「定型表現」と「恩返し」のストラテジーの組み合わせが最も高い頻度で見られた。しかし、日本人大学生では今後の補償を約束する回答が多く見られたのに対して、韓国人大学生では今早速、あるいはその当日に食事などで補償したいという回答が多く見られ、補償の時期の設定においては日韓で異なっていることがわかる。さらに、同じような場面でも日韓の大学生ではそれぞれ異なるストラテジーが好まれ

ていた。すなわち、自分の依頼で助けてもらった場面で、韓国人大学生では「恩返し」のストラテジーが日本人大学生の2倍ほど多く選ばれていたのに対して、日本人大学生では「褒め」が韓国人大学生の3倍ほど高い頻度で選ばれていた。ここでも「恩返し」というストラテジーが韓国側で多く見られているが、「いくら親しくても恩は返すべきだ」という意識が韓国人大学生で広く表れていることがうかがえる。

最後に、〈社会的要因による分析〉では、場面や状況を排除し、社会的地位、親疎関係、負担程度といった社会的要因のみに重点をおいて分析を行っているが、相手の社会的地位が自分より高い場合、日韓の大学生には「定型表現」が最も多く選ばれ、同じ傾向が見られた。ただ、日本人大学生では相手の社会的地位が自分より同じか低い場合は有意な違いは見えなかったのに対して、韓国人大学生では相手の社会的地位が自分より低い場合は「恩返し」と「負担の表明」がさらに増加していた。これは韓国社会における社会的地位と年齢の関係を反映したもので、年齢という要素が韓国文化において社会的地位に強く影響していることを指標するといえる。すなわち、韓国人は「恩は目上が目下に施すもの」と認識しており、自分より目下の人から恩恵を受けた場合は他の方法で恩返しをすることによって、目上としての自分の社会的地位を修復しようとする傾向が強いと考えられる。「親疎関係」と「負担程度」による感謝表現の分析では、日韓の大学生で有意な違いは見えなかった。ただ、負担程度が高い場合、韓国人大学生では「恩返し」のストラテジーが日本人大学生より2倍近く高い頻度で表れていた。「恩返し」は特に韓国人大学生の間でより高い頻度で広く選ばれているが、場面による分析結果でも提示しているように、韓国人大学生は「負担程度」に応じて恩を返すことによって、人間関係をもとの位置に戻したいというストラテジーを好んでいることがうかがえる。一方、「謝罪」のストラテジーは日本人大学生の間で広く選ばれているストラテジーであった。相手の社会的地位が自分と同じか低い場合、親しくない場合、日本人大学生では「謝

罪」のストラテジーがより高い頻度で選ばれていた。特に、負担程度が低い場合でも「謝罪」のストラテジーが頻繁に見られており、「謝罪」の感謝ストラテジーは、申し訳ないほどのありがたさというより、今や定型表現の一つとして定着していることがうかがえる。一方、韓国人大学生でも「謝罪」のストラテジーが低い頻度で選ばれていたが、韓国では、相手の社会的地位が自分と同じか低い場合、親しくない場合に限って表れていた。これまでの先行研究では、韓国人は感謝の場面で「謝罪」表現は用いないとされていたが、本研究では低い頻度で選ばれていたため、今後自然談話の収集を通して研究をさらに発展していく必要があるだろう。

6. 本研究の示唆点、限界および今後の課題

本研究は、韓国語を学習する日本人学習者が、韓国の文化や社会が持っている特殊性を理解し、様々な場面や状況に応じて適切な感謝表現を駆使することができるよう手助けするために考案された。その目的を達成するために、本稿ではいくつかの感謝の場面を設けたDCTを作成し、社会的要因によって感謝表現がどのように使い分けられているのかについて分析を行った。分析の結果、日韓では同じような場面でも社会的要因によって好まれる感謝ストラテジーが異なっていることがわかった。なお、韓国社会で広く採用されている感謝のストラテジーが、日本人学習者にとっては「感謝」ではなく「無礼」な印象を与え、誤解を招く可能性があるということも提示された。この結果を踏まえ、今後韓国語の教材を開発する際には以下の2点を考慮して作成する必要があるだろう。

第1に、韓国語の教材は様々な談話の状況を中心に社会的地位や親疎関係、負担程度などといった社会的要因を考慮して対話文を提示する必要がある。感謝ストラテジーはいつ、誰に、どのような状況について感謝するのかによって異なって用いられているためである。

第2に、中級レベル以上の教材では、定型表現以外の感謝表現についても提示する必要がある。

これまで作成された韓国語教材で取り扱っている感謝表現は、「감사합니다. (感謝します。)」や「고맙습니다. (ありがとうございます。)」のみにとどまっているが、これだけでは「인사성 (挨拶性)」を大事にしている韓国の人々に「物足りない」という印象を与える可能性も無いわけではないためである。本稿でも提示されているように、感謝表現は定型表現とその場面に特化した表現の組み合わせによって発話される場合が多い。したがって、定型表現以外の感謝表現も適切な挨拶表現として習得させていく必要があるだろう。

本研究にはいくつかの限界がある。本稿で分析の対象となっているものは実際行われた自然談話ではなく DCT による疑似談話にあたるため、自然談話で観察できる非言語やパラ言語を網羅して分析することができなかった。なお、本稿ではデータ収集の容易性から日韓の大学生のみを調査対象にしており、様々な社会的要因による感謝表現の使い分けを十分反映したとは言い難い。そのほか、今回は調査対象が、特に日本の場合、女子学生に偏っており、性別による使い分けの傾向は分析できなかったが、性別という要素も分析結果に影響する可能性があるため、それを考慮した研究デザインを導入する必要がある。また、今回は日韓の大学生における感謝行動の傾向を見るために DCT を収集して分析を行っているが、量的研究にしては調査集団の規模が小さかったため、統計分析プログラムを用いた詳しい分析は行っていない。さらなる有意な分析結果を得るためには、より大量のデータを収集し統計データの検証を行う必要もあるだろう。今後は、本稿の成果を踏まえ、日韓で実際行われた自然談話における感謝表現の使い分けを話者のストラテジーという観点から質的に分析する研究を行うことによって、本研究をさらに発展させていきたい。

注

¹ 一般的に「ウチ」の人間が「家族、自分の会社の人、自分の属するグループなど」であるのに対して、「ソト」の人間は「親しくない、他人、他会社の人、他グループの人など」である。(三宅, 1994)

² 韓国語を対象とするこれまでの発話行為の対照研究で、地域差は有効な要因として働いていなかった。そのため、筆者(金)にとってデータ収集が有利な釜山の大学生を中心にデータ収集を行なった。

引用文献

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 秦秀美 (2002). 日・韓における感謝の言語表現ストラテジーの一考察 日本語教育, 114, 70-79.
- Coulmas, F. (1981). Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 69-91). The Hague: Mouton.
- 洪眠杓 (2006). 日韓両国人の言語行動の違い—感謝と謝罪表現の日韓比較— 日本語学, 25(6), 84-89.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- 金叔子 (2005). 韓日両言語のプレゼントの取り交わすときの感謝表現の比較 国際韓国言語文化学会, 2(1), 17-32.
- 李在濬 (2012). 人間関係による意識と言語・非言語行動の違い—日韓大学生の感謝と挨拶程度の場面に對する行動を中心に— 言語科学論集, 16, 1-12.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning* (pp. 296-336). London, England: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.
- Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford, England: Blackwell.
- 三宅和子 (1993). 感謝の意味で使われる詫び表現の選択メカニズム—Coulmas (1981) の indebtedness 「借り」の概念からの社会言語的展開— 筑波大学留学生センター日本語教育論集, 8, 19-38.
- 三宅和子 (1994). 日本人の言語行動パターン—ウチ・ソト・ヨソ意識— 日本語教育論集, 9, 29-39.
- 守屋美佐子 (2001). 韓日観光客の感謝と謝罪—韓日両語の対照研究— 慶州大学校観光学論集, 6, 1-22.
- 守屋美佐子 (2002). 謝罪と感謝の対象と表現—韓日語対照研究— 日本語教育, 22, 25-43.
- 守屋美佐子 (2004). 発話行為としての謝罪と感謝—日本語と韓国語との比較から— 論文集, 17, 1-11.
- 守屋美佐子 (2007). 韓日両言語における謝罪表現と感謝表現の対照研究—大学生の意識を中心に— 慶尚大学校大学院博士論文.
- 小川治子 (1995). 感謝とわびの定式表現—母語話者の使用実態の調査からの分析— 日本語教育, 85,

38-52.

- 生越まり子 (1994). 感謝の対照研究—日韓の対照研究— 日本語学, 13(8), 19-27.
- Song, Y. M. & Mizushima, H. (2002). 韓国と日本の感謝表現の比較研究 二重言語学, 20, 175-191.
- 谷口龍子 (2010). 詫びおよび感謝表現の選択と文・談話構造との関わり—日本語と中国語のヴォイスに注目して— 東京外国語大学論集, 80, 179-198.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.

都市部の在日フィリピン人の母親の心理的ウェルビーイングと養育に関する自己効力感における心理社会的エコロジカル要因の役割

The Role of Social-Ecological Correlates of Psychological Well-Being and Parenting Self-Efficacy among Filipino Migrant Mothers in Urban Japan

桑山 碧実 KUWAYAMA, Aomi

- 国際基督教大学平和研究所
Peace Research Institute, International Christian University

笹尾 敏明 SASAO, Toshiaki

- 国際基督教大学
International Christian University

Keywords 移住, 心理的ウェルビーイング, 社会的つながり, コミュニティ感覚, 養育自己効力感
migration, psychological well-being, social connectedness, sense of community, parenting self-efficacy

ABSTRACT

国際的な移住が増加する昨今, 移住者の心理的ウェルビーイングの低下が懸念されている。過去の研究では, 心理社会的エコロジカル要因 (ソーシャルサポート, 社会的つながり, コミュニティ感覚など) が移住者の心理的ウェルビーイングや養育において保護要因となることが明らかにされてきたが, 日本においてはそれらの要因の関連がほとんど検討されていない。本稿は, 都市部の在日フィリピン人母親を対象に, 心理的ウェルビーイングと養育に対する自己効力感における心理社会的エコロジカル要因の役割を検討することを目的とした。質問紙調査の結果, ホスト社会及び移住者のコミュニティ両方にお

ける心理社会的エコロジカル要因（社会的つながり及びコミュニティ感覚）が心理的ウェルビーイング及び養育自己効力感に肯定的な影響を与えていることが示唆された。ただし、対象者の状況や時間的制約などによってサンプルサイズが小さくなったことや非識字層の回答を得られなかったことが本稿の主な限界として考えられ、今後は質的調査も併せた混合研究法により研究が行われることが期待される。

Migration experience brings psychological distress to migrant individuals in the process of acculturation. Particularly, women are more exposed to additional stressors in the newly adopted host countries. In the previous literature, social-ecological correlates (e.g., social support, social connectedness, and sense of community) have been found to enhance psychological well-being and effective parenting among immigrants. However, the relationship between social-ecological correlates, psychological well-being, and parenting have rarely been investigated in Japan. This paper aimed at investigating the role of social-ecological correlates of psychological well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan with an eye toward developing future interventions promoting their psychological well-being. The SEM analyses showed that social connectedness in the Filipino community and sense of community mediated acculturation and life satisfaction, and social connectedness in the local Japanese community mediated acculturation and parenting self-efficacy. Also, it was revealed that participation in religious activities and neighborhood activities indirectly influence life satisfaction via social-ecological correlates; and participation in neighborhood activities, school activities, and language learning opportunities indirectly influence on parenting self-efficacy via social-ecological correlates. Although the sampling method and sample size were noted as the major limitations, the current study still provided support for the notion that social connectedness and sense of community can have a positive effect on psychological well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan. As a future research implication, focusing more on the strengths and the resource of migrant mothers and their community by using a mixed-method approach would be recommended.

1. Introduction

Migrant individuals often experience acculturative stress, negatively affecting psychological well-being in the host society (e.g., Berry, 1997; Bhugra & Gupta, 2011; Sam, 2006). Specifically, migrant women are relatively more exposed to additional stress-inducing factors resulting from domestic service works in the new cultural environment (Chandra, 2011; Sam, 2006; Tsunogae, Iegami, & Shimizu, 2011). Previous research revealed that social-ecological correlates (e.g., social support, social connectedness, and sense of community) have been found to enhance psychological well-being among immigrants (Hombrados-Mendieta, Gomez-Jacinto, Dominguez-Fuentes, & Garcia-Leiva, 2013; Salo & Birman, 2015; Sasao, 2017; Yoon, Lee

& Goh, 2008). Particularly in the parenting literature, the importance of social-ecological factors as a set of important protective factors for effective parenting among immigrants has repeatedly been demonstrated (Izzo, Weiss, Shanahan, & Rodriguez-Brown, 2000; Serrano-Villar, Huang, & Calzada, 2017). However, little research has focused on migrants' social-ecological variables as predictors of psychological well-being and parenting in Japan. Thus, the current study aimed at understanding the role of social-ecological correlates of psychological well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan.

The objective of the current study is to examine how social-ecological variables (defined as social connectedness and sense of community) affect

psychological well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan with an eye toward developing future interventions promoting their psychological well-being. A field observation study with Filipinos was conducted in a Japanese urban community prior to the survey study, aiming at understanding the local community, building a trust relationship, and developing a survey. A questionnaire survey with Filipino migrant mothers residing in Tokyo's urban areas was conducted to test some hypotheses that stem from a conceptual model (to be explained).

2. Literature Review

2.1 Psychological Distress and Well-Being in Migration

Migration or immigration occurs over various reasons such as socio-economic, political, cultural and religious reasons (Bhugra & Gupta, 2011; Cheng & Chang, 1999), including seeking a better education and economic activities and pursuing freedom in politics and religions (Liu & Cheng, 2011). Although migration potentially enables migrant individuals themselves to enhance their educational and economic opportunities and to free them from political or religious restrictions, migrants often experience physical and psychological distress in their newly adopted host countries.

Empirical evidence suggests that migrants tend to experience psychological distress such as acculturative stress when they attempt adapting themselves to the host culture (Berry, 1997; Serrano-Villar et al., 2017; Wong, Correa, Robinson, & Lu, Q., 2017; Yoon et al., 2008). It is also found in previous literature that foreign-born individuals often experience acculturative stress when they adopt the values, customs, norms, attitudes, and behaviors of the culture of the host society (Wong et al., 2017). Yet, individuals who experience more coping efficacy are likely to have better physical and psychological outcomes (Chu,

Saucier, & Hafner, 2010).

2.2 Psychological Distress and Parenting among Migrant Women

Among migrants, migrant women are considered more vulnerable to psychiatric disorders because of additional stressors resulting from domestic service work (Chandra, 2011). It was pointed out that since many women are involved in domestic work, they have limited opportunities to communicate with individuals of the host country, which makes them difficult to acculturate with the host society (Chandra, 2011). In particular, immigrant mothers often have additional responsibility in assisting their children in adjusting to multiple cultures such as their heritage culture and their family culture of the host country (Miura, 2015; Sam, 2006). Some studies showed that migrant mothers tend to be isolated at home due to the busyness with their domestic service work (Chandra, 2011; Sam, 2006; Tsunogae et al., 2011). In addition, Chandra (2011) suggested that social support and network is regarded as one of the most significant protective factors for the mental health of migrant women.

2.3 Social Ecology of Migrants: Concepts and Applications

Many studies found the importance of social-ecological variables in accounting for the migrant's psychological well-being (e.g., Hombrados-Mendieta et al., 2013; Mahmud & Masuchi, 2013; Salo & Birman, 2015; Sasao, 2017; Yoon et al., 2008) and parenting (e.g., Green, Furrer, & McAllister, 2007; Izzo et al., 2000; Serrano-Villar et al., 2017) among migrants or ethnic minorities.

2.3.1 Social Support

In community psychology, social support has been studied as one of the key resources for promoting psychological well-being (Barrera, 2000; Dalton, Elias, & Wandersman, 2007; Saegert & Carpiano,

2017). Social support has been defined as “information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and member of a network of mutual obligations” (Cobb, 1976, p. 300).

Salo and Birman (2015) examined the impact of acculturation on psychological adjustment among Vietnamese refugees ($n = 203$) in the U.S. by operationalizing acculturation by a bilinear scale of American and Vietnamese culture. The results indicated that Vietnamese acculturation significantly predicted satisfaction with social support from Vietnamese individuals.

Furthermore, the influence of social support on parenting was examined in some other studies (Green et al., 2007; Serrano-Villar et al., 2017). Green et al. (2007) examined the effects of attachment style and social support on parenting behavior among low-income African American parents in the urban area ($n = 152$). Their study found that social support significantly positively influenced the frequency of parent-child activities mediated by the mother’s attachment style (defined as two dimensions: avoidance and ambivalence) mediated between them.

Serrano-Villar et al. (2017) examined social support with respect to family and school network as a protective factor for the healthy childhood functioning among Latino immigrant families in the U.S. The study revealed that familial support had a significant effect on parenting practice via positive parenting practices. They emphasized that social support, in general, has been found to diminish the use of harsh disciplinary practices and to increase the use of positive parenting practices of responsiveness, acceptance, and warmth in parents of all backgrounds, including low-income migrant mothers (Serrano-Villar et al., 2017).

2.3.2 Social Connectedness

Social connectedness refers to a feature of the self that reflects the perception of enduring interpersonal closeness with the social world (Lee & Robbins,

1995). The emphasis on their concept of social connectedness is on the independent self in relation to others. (Lee, Draper, & Lee, 2001).

Although Lee and Robbins (1995) defined social connectedness in general, Yoon et al. (2008) extended the concept and developed its psychometric scale for immigrants: social connectedness in mainstream society and social connectedness in the ethnic community. The results showed that the former partially mediated acculturation and subjective well-being, whereas the latter fully mediated enculturation and subjective well-being. Their study contributed to providing the important notion of social connectedness among adult and long-term residents of the immigrant community.

Mahmud and Masuchi (2013) applied Yoon et al.’s (2008) study to the Japanese context. They investigated the relationship between acculturation/enculturation, social connectedness in mainstream society and ethnic community, and subjective well-being of foreign residents living in Japan ($n = 101$). This study found that both social connectedness in the mainstream society and the ethnic community had significant positive correlations with subjective well-being such as satisfaction with life and positive affect. It is one of the few quantitative studies which discussed mental health among foreign residents in Japan from a community psychological perspective. However, the study presented itself methodological limitations in sampling and analytic strategies: their sample included short-term residents (e.g., international students at colleges) and did not include the causal mechanism of correlates because their analysis relied only on correlation analyses and ANOVA.

2.3.3 Sense of Community

Psychological sense of community is regarded as the core of community psychology (Sarason, 1974). According to Sarason (1974), the sense of community covers an individual’s feeling of belonging,

identification, and participation in communities. Similar to Sarason's idea, McMillan (1976) defines sense of community as "a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together" (as cited in McMillan and Chavis, 1986, p. 9).

Sense of community and its relationship to mental health have been investigated with some immigrant/migrant populations (e.g., Hombrados-Mendieta et al., 2013; Sasao, 2017). For example, Hombrados-Mendieta et al. (2013) investigated the relationship between sense of community (SOC) and satisfaction with life (SWL) among immigrant and native populations in Spain (immigrants, $n = 700$; natives, $n = 946$). Their study showed that there was a significant influence of sense of community on satisfaction with life. Since little has been studied about sense of community and its relationship with satisfaction with life in the native and immigrant populations, the present study would provide significant implications in the study of sense of community.

Additionally, an important study addressing sense of community of foreign residents in Japan was conducted by Sasao (2017). Sasao investigated the relationship between sense of community, social capital, and psychological well-being among Brazilians and Koreans residing in Japan. The study revealed that sense of community has a significant positive effect on psychological well-being via social capital among Brazilians. Their study is exceptional among studies about psychological well-being among foreign residents in Japan, while most of the mental health literature in Japan has examined individual characteristics and clinical cases using qualitative methods. The significance of Sasao's study is that they focused on social-ecological aspects and use of the mixed method.

2.4 Challenges and Resources among Filipino Migrant Women in Japan

Filipinos are the fourth largest group of foreign residents in Japan (Japanese Ministry of Justice, Immigration Bureau, 2018), comprising a large population of "new-comers" in Japan (Westbrook & Harden, 2010). Notably, the majority of Filipino migrants are female (Japanese Ministry of Justice Immigration Bureau, 2018), which is the unique feature of the Filipino populations in Japan. Filipino women have been considered economically and socially vulnerable in Japan because they have traditionally engaged in low-paid jobs (often defined as the so-called "entertainment business") or unpaid jobs (often meaning being a housewife) (Paillard-Borg & Hallberg, 2018; Parreñas, 2008).

Several studies clearly demonstrated difficulties in maintaining the good parent-child relationship among Filipino migrants in Japan (Miura, 2015; Ogaya, 2017; Paillard-Borg & Hallberg, 2018; Takahata, 2007). Specifically, Ogaya (2017) indicates that Filipino mothers and their children face challenges not only in language barriers and cultural differences but also in their unique family relationship and situations. The case studies by Miura (2015) revealed that some Filipino mothers feel a psychological distance from Japanese mothers due to their lack of Japanese proficiency or personal characteristics. Thus, Filipino mothers tend to rely on other Filipino women sharing similar difficulties (Miura, 2015).

On the other hand, Paillard-Borg and Hallberg (2018) identified factors associated with subjective well-being among Filipino migrant women workers in Japan by employing a focus group interview. Their study revealed that communication and social network, faith, and sense of identity were all found as the main factors of subjective well-being. Specifically, participants showed that being in contact with others or belonging to a group is a source of subjective well-being. The results highlighted the importance of family and church in the support network.

2.5 Mental Health Status among Filipino Migrant Women in Japan

Kuwayama (1995) and Kim and Tsuda (2015) conducted studies on mental health among Filipino migrant women in Japan. Kuwayama (1995) described the mental health of Filipino brides in rural Japan. This study found that Filipino women experienced tremendous stresses from differences in marital relationships, climate, religion, and relationship with families in Japan. He indicated that they faced many challenges in social networking. Meanwhile, he found that activities promoting multicultural understanding conducted by Japanese young women and self-help group of Filipino women appeared the key agents to change the situation.

Kim and Tsuda (2015) investigated psychosocial support for Filipino women suffering from domestic violence by conducting a case study of two NGOs. Their study revealed insufficient resources of NGOs, inaccessibility to support, closed nature of the peer-support group, and lack of specialists (e.g., professional counseling staff). Kim and Tsuda implied that support for foreigners who were affected by domestic violence has been limited to postvention or retrospective reporting, as opposed to prevention. Therefore, they suggested the importance of taking preventive actions toward this issue.

These studies clearly demonstrate the importance of social networking and prevention for the mental health of Filipino women, and as such, further research should be directed to the social-ecological factors related to the Filipino women's lives.

2.6 Gaps in the Literature

Some strengths and weaknesses of the cited studies are found in the literature. First, concerning parenting, Green et al. (2007) and Serrano-Villar et al. (2017) revealed that social support helps to enhance immigrants' parenting. However, the relationship between relational factors (such as social connectedness and sense of community) and parenting

of immigrants or ethnic minorities have rarely been examined. At this point, there is room for consideration of the matter in future research.

Then, Green et al. (2007), Salo and Birman (2015), and Yoon et al. (2008) presented strengths in their data analyses. They all analyzed path models and revealed the mechanism of immigrants or ethnic minorities' psychological well-being. To the contrary, the study in Japan conducted by Mahmud and Masuchi (2013) limited to correlation analyses and ANOVA, which did not explain the effects as differentiated from each other.

Besides, Yoon et al. (2008) showed strength in their data collection in terms of their community-based sampling. Normally, many quantitative immigrant studies tend to use a convenient sample such as college students due to the sampling difficulties of communities. For example, Mahmud and Masuchi (2013) argued that the mental health of immigrants by collecting data, and about half of them were from international students. This tendency limits the understanding of acculturation experiences in adult immigrant communities. Also, long-term and short-term residents have different socio-economic status or situations from international students in college. Therefore, it is essential to conduct community-oriented data collection in immigrant and ethnic minority studies.

Finally, Sasao (2017) showed their strength in the theoretical framework, sampling, and analysis in the field of community psychology in Japan. Although their study provided significant perspectives about the psychological well-being of foreign residents in Japan, more empirical studies should be done.

2.7 Research Framework

From a traditional psychological study which has focused on individual persons, community psychology has shifted their focus to the background or context of individuals (Bond, Serrano-García, & Keys, 2017). Sasao and Sue (1993) proposed the importance of the

ecological framework when conducting ethnic-cultural community research. However, most of the studies in community psychology in Japan had focused on individuals and lacked its ecological context and community-oriented notions (Sasao & Yasuda, 2007). Thus, the current investigation uses Bronfenbrenner's ecological theory to understand the ethnic-cultural community in Japan.

Bronfenbrenner's ecological theory (Bronfenbrenner, 1979; 1994; 2004) was used as an overarching framework for the current investigation. Bronfenbrenner proposes that the entire ecological system consists of five-socially-organized subsystems influences human development (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner proposed five-layered systems surrounding the developing human being as follows: microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem. Taking Bronfenbrenner's framework as a point of departure, the present investigation focuses on how Filipino migrant mothers' social relationships across different settings (mesosystem) are related to the mothers' psychological well-being and relationships with their children (microsystem). Specifically, the current study defined social relationships in migrant community, Japanese society, and neighborhood as their exosystem: life satisfaction and parenting self-efficacy as their microsystem.

3. Method

3.1 Research Design and Hypotheses

To examine how Filipino migrant mothers' social relationships across different settings (mesosystem) are related to the mothers' psychological well-being and relationships with their children (microsystem), the hypotheses were generated based on the literature and preliminary investigation (a field observation).

Based on the previous research (e.g., Hombrados-Mendieta et al., 2013, Serrano-Villar et al., 2017, Yoon et al., 2008), it is hypothesized that acculturation influence psychological well-being and parenting self-

efficacy moderated by social-ecological variables (defined as social connectedness and sense of community). Particularly, it is hypothesized that acculturation in the host culture influences social connectedness in the host society; acculturation in the heritage culture influences social connectedness in the ethnic community; and acculturation in the host and heritage culture influence sense of community. Then, it is also hypothesized that each social-ecological factor (defined as social connectedness in the Japanese society, social connectedness in the Filipino community, and sense of community) influences parenting self-efficacy and psychological well-being.

In addition to the literature review, a field observation was conducted in a geographical community in Kawasaki, an industrial city known for the presence of many factories and retail stores where many migrants have been drawn to live (see Kuwayama, 2019, for the details of the field observation study). As the field observation revealed that Filipino mothers and their children tended to rely on the social network in the Filipino community and the Japanese community when they face challenges, social connectedness and sense of community were decided to be the focus in the survey.

Combining previous research and a field observation, the social-ecological correlates such as acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.), acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.), social connectedness in the Filipino community (SC in Fil.), social connectedness in the Japanese society (SC in Jpn.), and sense of community would be expected to differentially affect psychological well-being and parenting self-efficacy in the proposed model (see Figure 1). The current study used survey method to examine this model.

3.2 Participants and Procedures

Participants ($n = 102$) were recruited from six different places (a self-help group, three churches, a factory, and a grocery store) and through personal

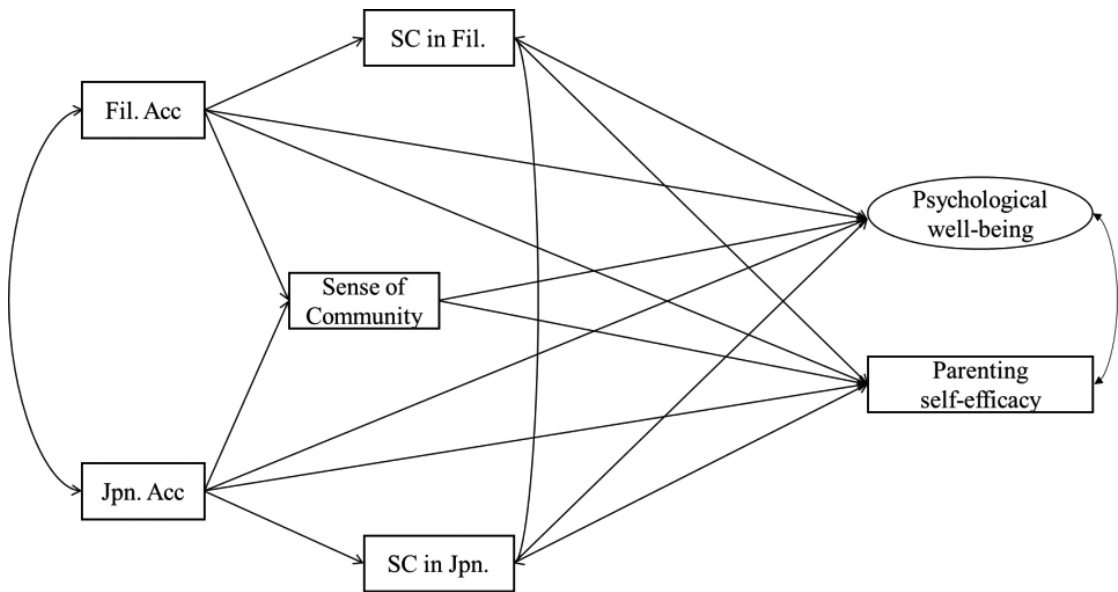


Figure 1. The Hypothesized Model.

Note. The rectangles present observed variables. Fil. Acc. = Acculturation with Filipino culture; Jpn. Acc. = Acculturation with Japanese culture; SC in Fil. = Social connectedness in the Filipino community; SC in Jpn. = Social connectedness in the Japanese society.

contacts based on the criteria. Participants were recruited based on the following criteria: (a) women born in the Philippines and migrated to Japan, (b) having experience of raising a child/children, and (c) residing in Tokyo's urban areas.

At an early stage of the study, random sampling was attempted at the locations with large Filipino populations such as community centers, church groups, and peer groups. However, in the process of contacting key informants, methodological challenges in getting permission and cooperation to conduct a survey had emerged. For example, some religious organizations and peer support groups showed clear reluctance against any type of research. Even if the leaders give permission, it was difficult to find a large sample at one place. After a number of attempts and errors, several places gave permission and cooperation. Given the limitation of resources, participants of the study ($n = 102$) were recruited through convenient and snowball sampling as a result.

All the instruments were originally developed in

English. Thus, instruments were translated into the Filipino language (Tagalog). To assure the equivalence of languages between English and the Filipino (Tagalog), a back-translation (Brislin, 1986) was conducted. The questionnaire was distributed at six places around Tokyo's urban areas with permission of owners or leaders of the organization. Participants were explained about the purpose of the study, risks and benefits, voluntary and anonymous participation, and confidentiality by the investigator. Once they agreed to participate in the study and informed consent was obtained the questionnaires were given on the premises. For those who were not able to come to the meeting places, the online questionnaire was sent through the key informants. After completing the questionnaire, a small gift of groceries was given to each participant as a token of appreciation. For ethical consideration, this current study was approved by the Research Ethics Committee (an equivalent of an IRB) at International Christian University. The current study met the ethical requirements of the ICU Research

Ethics Committee.

3.3 Instruments

3.3.1 Demographic Characteristics

Participants provided information about their demographic characteristics including age, length of stay, marital status, occupation, education level, number of children living with, financial support from the government, financial support to the family in the Philippines, life comfortability, and frequency of participation in community activities.

3.3.2 Social Connectedness

Social connectedness was measured using the *Social Connectedness in Mainstream Society* (SCMN; Yoon et al., 2008) and the *Social Connectedness in Ethnic Community* (SCETH; Yoon et al., 2008). Two sets of five items were asked to measure social connectedness in the Japanese society and in the Filipino community. The initial scale for Social Connectedness by Lee and Robbins' (1995) is a global construct; however, Yoon et al. (2008) focused on the difference of immigrants' sense of connectedness in the mainstream society and the ethnic community. The items were answered on a 5-point Likert scale (1= *strongly disagree* through 5= *strongly agree*). The Cronbach's α of the SCMN was .914, and SCETH was .913 in this sample.

3.3.3 Sense of Community

Sense of community was measured using the *Brief Sense of Community Scale* (BSCS; Peterson, Speer, & McMillan, 2008). Peterson et al. (2008) developed a brief measure of sense of community based on the study of McMillan and Chavis (1986) by using the sample of three hundred eight randomly-chosen residents in a Midwestern U.S city. There are eight items assessing four elements: needs fulfillment, membership, influence, and emotional connection. Wording was changed to define the community as their neighborhood. The items were answered on a 5-point Likert scale (1= *strongly disagree* through 5= *strongly*

agree). The Cronbach's α of the BSCS in this sample was .946.

3.3.4 Acculturation

Japanese and Filipino acculturation were measured using the *Vancouver Index of Acculturation* (VIA; Ryder, Alden, & Paulhus, 2000). This scale consists of 20 items consisting of two subscales: acculturation with *heritage culture* (VIAH) and *mainstream culture* (VIAM). This scale was developed to test unidimensional model and bi-dimensional model of acculturation in three samples of Chinese, non-Chinese Asians, and a diverse group. The items were answered on a 5-point Likert scale (1= *strongly disagree* through 5= *strongly agree*). The Cronbach's α of the VIAH was .906, and that of the VIAM was .899 in this sample.

3.3.5 Participation in Community Activities

Participants were asked, "To what extent are you involved in the following activities or services?" Participants answered on 5-point Likert scale (1= *not at all* through 5= *very much*) for the following each activity: 1) religious activity (e.g., mass or service, bible study); 2) neighborhood activity (e.g., cultural events at community center); 3) school activity (e.g., open class, parent-teacher meeting, PTA, etc.); 4) activity with colleague of workplace; and 5) Japanese language learning opportunities.

3.3.6 Psychological Well-Being

Psychological well-being was measured using the *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener, 1985) and the *Psychological Well-being Scale* (PWB; Ryff & Singer, 1998). SWLS consists of five items to assess life satisfaction with life. Although this original scale was developed to measure satisfaction with life by using a sample of 176 undergraduates at the University of Illinois at Urbana-Champaign, a Midwestern city in the U.S., this scale was used and validated in some samples of immigrants (Hombrados-Mendieta et al.,

2013; Yoon et al., 2008). The items were answered on a 5-point Likert scale (1= strongly disagree through 5= strongly agree). The Cronbach's α of the SWLS in this sample was .808. On the other hand, PWB consists of eighteen items to assess the six elements of psychological well-being such as autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, and self-acceptance by using a data from a nationally representative sample. In this scale, there are reversed-items (PWB 4, 5, 6, 7, 10, 14, and 15) included. The items were answered scored on a 5-point Likert scale (1= strongly disagree through 5= strongly agree). Notably, the Cronbach's α of the PWB in this sample was .382.

3.3.7 Parenting Self-Efficacy

Parenting self-efficacy was measured using the *Multicultural Inventory of Parenting Self-Efficacy* (MIPSE; Barrera et al., 2002) to assess parents' perception of the capability of their parenting. This scale was developed based on the qualitative study of low-income parents of four ethnic groups (Anglo, African American, Mexican American, and Mexican immigrant) for the PRC ValMod study in 1997-1998 (Dumka, Gonzales, Wood, & Formoso, 1998). There are 24 items consisting of two subscales: Parenting Self-Efficacy and Parenting Educational Support Efficacy. The items were answered on a 5-point Likert scale (1= strongly disagree through 5= strongly agree). The Cronbach's α of the MIPSE in this sample was .955.

3.4 Analytic Strategies

Preliminary analyses were conducted using IBM SPSS 23 prior to the main analyses. First, correlation analysis was used to see what extent the following variables were related to each other: social connectedness in the Japanese society, social connectedness in the Filipino community, sense of community, life satisfaction, psychological well-being,

and parenting self-efficacy.

Next, hierarchical multiple regression analyses were conducted with life satisfaction and parenting self-efficacy as dependent variables to see the influence of indicators on well-being and parenting self-efficacy. In Step 1, demographic variables (marital status, financial support from the government, number of children, length of stay, education level, and life comfortability) were entered. Then, acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.), acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.), were entered in Step 2. Finally, social connectedness in the Japanese society, social connectedness in the Filipino community, and sense of community were entered in Step 3.

Then, structural equation modeling (SEM) was conducted to test the hypothesized model (see Section 3.1, Figure 1) and find the best-fitted model which explains the mechanism of well-being and parenting self-efficacy by using IBM SPSS 23.0.0 AMOS version 4.0.

4. Results

4.1 Demographic Characteristic of Participants

The sample comprised 102 Filipino migrant mothers in Tokyo's urban areas. The participants' ages ranged from 24 to 66 years old ($M = 46.92$, $SD = 8.70$). Eight percent of participants had not graduated from high school, 15.3% had graduated from high school, 23.5% had entered college but had not completed, and 48.0% had graduated from college. Sixty-four percent of participants were married or living with a partner; others were single (either unmarried, separated, divorced, or widowed). The majority of participants were currently employed (81.6%, $n = 80$) as factory worker (16.7%, $n = 17$), caregiver (5.9%, $n = 6$), English teacher (21.6%, $n = 22$), company employee (6.9%, $n = 7$), building cleaner (5.9%, $n = 6$), and other jobs (21.6%, $n = 22$). About half of the participants had sent remittance to the Philippines on a regular basis to support their families and relatives. Nineteen

percent of participants had had their own children in the Philippines. Eighteen percent of participants had received financial support from the Japanese government for their livelihood. The majority of participants had been residing in Japan for more than ten years (78.4%, $n = 80$). While Japanese Ministry of Justice (2019) showed middle-term residents like job trainees has greatly increased these days (11 percent of the whole Filipino population in Japan), most of the participants of the current study were long term residents or permanent residents because the current study focused on mothers.

4.2 Preliminary Analyses

Correlation analysis revealed that parenting self-efficacy and life satisfaction (Satisfaction with Life Scale: SWLS) had a significant positive correlation with the following five main study variables: acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.), acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.), social connectedness in the Japanese society (SC in Jpn.), social connectedness in the Filipino community (SC in Fil.), and sense of community. However, Psychological Well-Being (PWB) scale did not significantly correlate with all study variables except for SWLS. Also, the reliability of the PWB scale was low ($\alpha = .382$). Thus, this current study used only life satisfaction (SWLS) for measuring psychological well-being in the following analyses.

To further explore the influence of study variables and other variables, hierarchical multiple regression was conducted. Although demographic variables explained life satisfaction (27.2%) and parenting self-efficacy (6.1%) in some degree, the study variables (acculturation and social-ecological variables) substantially increased the percentage of explanation in life satisfaction ($\Delta R^2 = 24.9$) and parenting self-efficacy ($\Delta R^2 = 35.0$).

In Step 1, demographic variables (marital status, financial support from the government, number of children, length of stay, education level, and life

comfortability) explained 27.2 percent of life satisfaction. Of these, life-satisfaction revealed that life comfortability significantly positively influenced on the regression model in Step 1 ($\beta = .473, p < .001$). Added acculturation variables in Step 2, the model of life satisfaction increased R^2 by 11.3 percent. In Step 2, acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.) showed a significant positive effect on life satisfaction ($\beta = .315, p < .05$). When social-ecological variables were added in Step 3, the model of life satisfaction increased R^2 by 13.6 percent. When all variables were added, sense of community significantly positively affect life satisfaction ($\beta = .284, p < .05$) (see Table 1).

Another hierarchical regression analysis on parenting self-efficacy revealed that there were demographic variables that did not have significant effects on parenting self-efficacy ($R^2 = .061, ns$). By entering acculturation variables in Step 2, the model of parenting self-efficacy greatly increased R^2 by 27.2 percent. In step 2, acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.) showed a significant positive impact on parenting self-efficacy ($\beta = .386, p < .05$). When social-ecological variables were entered in Step 3, the model a slightly increased R^2 by 7.8 percent (see Table 2).

4.3 Testing the Hypothesized Model

Regarding life satisfaction, the results showed that (a) social connectedness in Filipino community (SC in Fil.) ($\beta = .41, p < .001$) and sense of community ($\beta = .38, p < .001$) have direct effects on life satisfaction; and (b) acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.) has an indirect effect on life satisfaction mediated by social connectedness ($\beta = .60, p < .001$); (c) acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.) indirectly effected on life satisfaction mediated by sense of community ($\beta = .51, p < .001$). On the other hand, regarding parenting self-efficacy, the results showed that (a) acculturation with Filipino culture (Fil. Acc.) ($\beta = .38, p < .001$) and social connectedness in Japanese society (SC in Jpn.) ($\beta = .24, p < .05$) have direct effects on parenting self-efficacy; and (b)

Table 1
Hierarchical Multiple Regression Analysis Predicting Life Satisfaction

	Life Satisfaction ($R^2 = .415$)			
	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Step1				.272**
Marital status	.869	.913	.115	
Financial support from gov	-1.103	1.048	-.129	
No. of children	-.180	.470	-.047	
Length of stay	-.734	.716	-.124	
Education level	-.308	.465	-.080	
Life comfortability	2.447	.614	.473***	
Step2				.113**
Fil. Acc.	.050	.066	.108	
Jpn. Acc.	.149	.065	.315*	
Step3				.136***
Sense of community	.123	.060	.284*	
SC in Jpn.	.199	.159	.235	
SC in Fil.	.084	.153	.091	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fil. Acc. = Acculturation with Filipino culture; Jpn. Acc. = Acculturation with Japanese culture; SC in Fil. = Social Connectedness in Filipino community; SC in Jpn. = Social connectedness in Japanese society

Table 2
Hierarchical Multiple Regression Analysis Predicting Parenting Self-Efficacy

	Parenting self-efficacy ($R^2 = .268$)			
	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Step1				.061
Marital status	2.363	4.286	.079	
Financial support from government	-.643	4.999	-.019	
No. of children	-1.885	2.463	-.116	
Length of stay	-3.505	3.701	-.140	
Education level	.042	2.362	.003	
Life comfortability	2.999	2.919	.147	
Step2				.272**
Fil. Acc.	.709	.263	.386**	
Jpn. Acc.	.518	.266	.279	
Step3				.078**
Sense of community	.160	.289	.091	
SC in Jpn.	1.187	.727	.342	
SC in Fil.	-.158	.707	-.043	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fil. Acc. = Acculturation with Filipino culture; Jpn. Acc. = Acculturation with Japanese culture; SC in Fil. = Social Connectedness in Filipino community; SC in Jpn. = Social connectedness in Japanese society

acculturation with Japanese culture (Jpn. Acc.) indirectly effected on parenting self-efficacy mediated by social connectedness in Japanese society (SC in Jpn.) ($\beta = .61, p < .001$) (see Figure 2).

The additional analyses revealed that (a) active participation in religious activities and neighborhood

activities have significant indirect influence life satisfaction via social-ecological variables; and (b) active participation in neighborhood activities, school activities, and language learning opportunities have a significant indirect influence on parenting self-efficacy via social-ecological variables (see Figure 3).

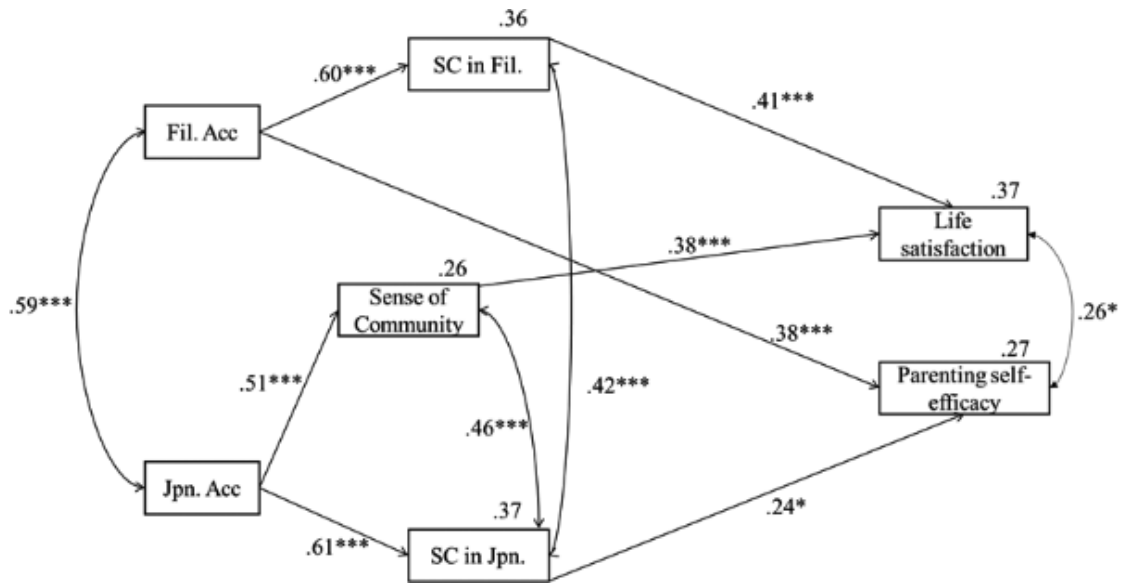


Figure 2. Standardized Coefficients for the Revised Model.
 Note: The rectangles indicate observed variables. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 $\chi^2(10) = 14.560$, $p < .149$, CFI = .983, SRMR = .0574, RMSEA = .070, CI for RMSEA = .000 -.142, AIC = 50.560.

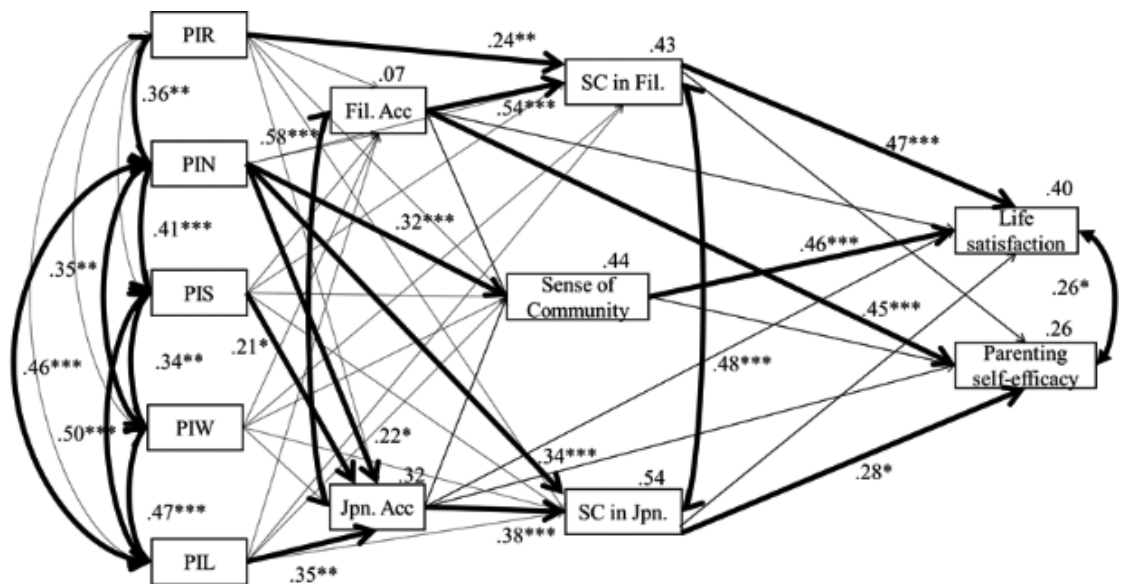


Figure 3. Standardized Coefficients for the Additional Model Containing Community Activity Participation Indicators.
 Note: The rectangles indicate observed variables. The bold arrows indicate significant paths. PIR = Participation in religious activities; PIN = Participation in neighborhood activities; PIS = Participation in School activities; PIW = Participation in workplace activities; PIL = Participation in language learning opportunities. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 $\chi^2(14) = 64.960$, $p < .000$, CFI = .936, SRMR = .0461, RMSEA = .146, CI for RMSEA = .096 -.198, AIC = 169.960.

5. Discussion and Conclusion

Guided by an ecological framework (Bronfenbrenner, 1979; 1994; 2004), the current investigation examined the factors influencing well-being, parenting, and their social-ecological correlates. The findings generally showed that social-ecological factors significantly influence well-being and parenting, confirming the findings of previous immigrant research recognizing the importance of social-ecological factors as protective factors of well-being (Hombrados-Mendieta et al., 2013; Salo & Birman, 2015; Sasao, 2017; Yoon et al., 2008) and parenting (Green et al, 2007; Izzo et al., 2000; Serrano-Villar et al., 2017).

Regarding the effects of social connectedness, SEM results showed that social connectedness in the Filipino community and sense of community mediated acculturation and life satisfaction; social connectedness in the local Japanese community mediated acculturation and parenting self-efficacy. This finding provides further empirical support in the Japanese context for the assertion that social connectedness mediated the association between acculturation and subjective well-being by Yoon et al. (2008). Although Yoon et al. (2008) focused on social connectedness as a main variable in their study, the uniqueness of the current study was its inclusion of sense of community among its indicators. Besides, the findings showed significant neighborhood effects (defined as sense of community) on life satisfaction. The result confirmed Sasao's (2017) study asserting how sense of community influences well-being in the Korean community and the Brazilian community. This current investigation helped to advance the community psychology literature in Japan by demonstrating the mechanism of psychological well-being and parenting with an ecological perspective.

In addition to the theoretical contributions, there are also practical contributions that the present investigation suggested the direction of possible future

interventions. Based on additional SEM analyses, it was revealed that those who more actively participate in religious activities and neighborhood activities have higher life satisfaction, and those who more actively participate in neighborhood activities, school activities, and language learning opportunities have higher parenting self-efficacy. Although there are existing local activities for foreign women and children by church group (mostly consists of Filipino individuals), they have little chance to interact with Japanese and other foreign mothers. This study suggests the importance of a new intervention program in their neighborhood enhancing interaction between Japanese and immigrant members. It is suggested to create platform where migrant mothers and Japanese mothers can communicate and share their experience in cooperation in close communication between local government and NGOs.

However, several limitations should also be noted in the current investigation. First, investigation's small sample size was a serious issue associated with the difficulty of recruiting a large number of community sample of Filipino mothers although this sort of methodological problems has been very much common in Japan. The current study was not able to reach the most marginalized population, especially those mothers residing in an economically disadvantaged industrial area, due to their illiteracy in either English or Tagalog. The other limitation is the narrow coverage of psychological well-being. The current study used only Satisfaction with Life Scale (SWLS) ($\alpha = .808$) in measuring psychological well-being, instead of using both Psychological Well-Being (PWB) scale and SWLS due to the low reliability of the PWB scale in this sample ($\alpha = .382$). This would result from the complexity of the questionnaire items of PWB; especially reversed items looked difficult for the participants to understand how to answer. Although it limits the coverage of psychological well-being measured in the current study, SWLS is still appropriate to measure psychological well-being, as

SWLS was repeatedly used in measuring psychological well-being among immigrants in the literature (e.g., Hombrados-Mendieta et al., 2013; Yoon et al., 2008).

Despite these limitations, the findings provide support for the notion that social connectedness and sense of community can have a positive, and often salubrious effect on well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan. As a future research implication, it is important to focus more on their strengths and resource of migrant mothers and their community using a mixed-method approach. For example, based on my experience in the community, it is suggested that interactive qualitative methods such as focus group discussions or photovoice methods should work better together with quantitative methods. A general question prompted by the present investigation was how Filipino migrant mothers would build those networks and strategize their parenting in Japan, which should be studied in the future research.

References

- Barrera M. (2000). Social support research in community psychology. In J. Rappaport, & E. Seidman. (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 215-245). Boston, MA: Springer.
- Barrera, Jr., M., Prelow, H. M., Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Knight, G. K., Michaels, M. L., Tein, J. Y. (2002). Pathways from family economic conditions to adolescents' distress: Supportive parenting, stressors outside the family, and deviant peers. *Developmental Psychology, 30*, 135-152. doi:10.1002/jcop.10000
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review/Psychologie Appliquee: Revue Internationale, 46*(1), 5-34.
- Bhugra, D., & Gupta, S. (2011). Introduction: Setting the scene. In D. Bhugra, & S. Gupta (Eds.), *Migration and mental health* (pp. 1-14) [Ebook version]. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760990>;
- Bond, M. A., Serrano-Garcia, I., & Keys, C. B. (2017). Community psychology for the 21st century. In M. A. Bond, I. Serrano-García, C. B. Keys, & M. Shinn (Eds.), *APA handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* (Vol.1 pp. 3-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (Vol. 8, pp. 137-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U., (Ed.). (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Chandra, P. S. (2011) Mental health issues related to migration in women. In D. Bhugra, & S. Gupta (Eds.) *Migration and mental health* (pp. 209-219) [Ebook version]. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760990>;
- Cheng, A. T. A. & Chang, J. C. (1999). Mental health aspects of culture and migration (Editorial Review). *Current Opinion in Psychiatry, 12*, 217-22.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645. doi:10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Diener, E. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Dumka, L., Gonzales, N., Wood, J., & Formoso, D. (1998). Using qualitative methods to develop contextually relevant measures and preventive interventions: An illustration. *American Journal of Community Psychology, 26*, 600-633. doi:10.1023/A:1022145022830
- Green, B., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *American Journal of Community Psychology, 40*, 96-108. doi:10.1007/s10464-007-9127-y
- Hombrados-Mendieta, M., Gomez-Jacinto, L.,

- Dominguez-Fuentes, J., & Garcia-Leiva, P. (2013). Sense of community and satisfaction with life among immigrants and the native population. *Journal of Community Psychology, 41*(5), 601-614. doi:10.1002/jcop.21559
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 20*(1-2), 197-213. doi:10.1300/J005v20n01_13
- Japanese Ministry of Justice. (2019). *Zairyugaikokujin toukei toukeihyo*. [A statistical chart of foreigners in Japan]. Retrieved from https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&lid=000001234467&toukei=00250012&tstat=000001018034&tclass1=000001060399&cycle=1&year=20180&month=24101212&stat_infid=000031832819
- Japanese Ministry of Justice Immigration Bureau. (2018). *Heisei nijukunenmatsu genzai ni okeru zairyugaikokujinsu ni tsuite*. [The number of foreign residents as of 2017]. Retrieved from http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html
- Kim, A. & Tsuda, Y. (2015). *Nihon ni okeru kokusai kekkonkatei ni kansuru shinrishakaitekishien: Zainichi Firipin-jin no DV higaihashien ni tsuiteno ichikousatsu* [Psychosocial support for international-marriage-households in Japan: Support for domestic violence victims among Filipinos in Japan]. Nagoyagakuindaigakuronshu, *51*(4), 95-104. doi: 10.15012/00000094
- Kuwayama, A. (2019). *Identifying and understanding correlates of well-being and parenting self-efficacy among Filipino migrant mothers in urban Japan*. (Unpublished master's thesis). International Christian University, Tokyo, Japan.
- Kuwayama, N. (1995). *Kokusaikekkon to sutoresu: Aja kara no hanayome to henyousuru Nippon no kazoku* [International marriage and stress: Asian brides and changes of Japan's family.] Tokyo: Akashishoten.
- Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology, 48*(3), 310-318. doi:10.1037/0022-0167.48.3.310
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 232-241. doi:10.1037/0022-0167.42.2.232
- Liu, I. C. & Cheng, A. T. A. (2011). Migration and mental illness: An epidemiological perspective. In D. Bhugra, & S. Gupta (Eds.), *Migration and mental health* (pp. 44-55) [Ebook version]. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760990>
- Mahmud, S., & Masuchi, A. (2013). Foreign residents in Japan: Acculturation, social connectedness, and life satisfaction. *Psychology Research, 3*(12), 737-748.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I
- Miura, A. (2015). *Nyukama no kodomo to imin komyuniti: Daini sedai no esunikku aidentiti* [Children of newcomers and immigrant community: Ethnic identity of the second generations]. Tokyo: Keiso Shobo.
- Ogaya, C. (2017). *Firipinjin no kodomotachi* [Children of Filipinos]. In S. Aramaki et al. (Eds.), *Gaikokujin no kodomohakusho: Kenri, hinkon, kyoiku, kokuseki to kyosei no shitenkara* [A white paper of children with foreign background: Perspectives from rights, poverty education, nationality, and coexistence]. Tokyo: Akashishoten.
- Paillard-Borg, S., & Hallberg, D. (2018). The other side of the mirror: An analytic journalistic approach to the subjective well-being of Filipino women migrant workers in Japan. *SAGE Open, 8*(1), 1-10. doi:10.1177/2158244018757288
- Parreñas, R. S. (2008). *The force of domesticity: Filipina migrants and globalization*. New York, NY: New York University Press.
- Peterson, N. A., Speer, P. W., & McMillan, D. W. (2008). Validation of a brief sense of community scale: Confirmation of the principal theory of sense of community. *Journal of Community Psychology, 36*(1), 61-73. doi:10.1002/jcop.20217
- Ryder, A. G., Alden, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(1), 49-65. doi:10.1037/0022-3514.79.1.49
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1-28. doi:10.1207/s15327965pli0901_1
- Saegert, S., & Carpiano, R. (2017). Social support and social capital: A theoretical synthesis using community psychology and community sociology approach. In M. A. Bond, I. Serrano-García, C. Keys, & M. Shinn (Eds.), *APA handbook of community psychology*:

- Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* (Vol.1, pp. 295-314). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salo, C. & Birman, D. (2015). Acculturation and psychological adjustment of Vietnamese refugees: An ecological acculturation framework. *American Journal of Community Psychology*, 56, 395-407. doi:10.1007/s10464-015-9760-9
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 11-26). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sasao, T. (2017). Psychological sense of community and related concepts in minority communities: A comparative global approach. Report of the Grant-in-Aid for Scientific Research (No. 25380851) by Ministry of Education, Science, Sports, and Culture.
- Sasao, T. & Yasuda, T. (2007) Historical and theoretical orientations of community psychology practice and research in Japan. In S. M. Reich, M. Riemer, I. Prilleltensky, & M. Montero. (Eds.), *International community psychology*. Boston, MA: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-49500-2_8
- Sasao, T., & Sue, S. (1993). Toward a culturally anchored ecological framework of research in ethnic-cultural communities. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 705-727. doi:10.1007/BF00942244
- Serrano-Villar, M., Huang, K., & Calzada, E. J. (2017). Social support, parenting, and social emotional development in young Mexican and Dominican American children. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(4), 597. doi:10.1007/s10578-016-0685-9
- Takahata, S. (2007). The Filipino Community in Downtown Nagoya: Local and International Networking. *Gendai Shakaigaku*, 8, 73-83.
- Tsunogae, H., Iegami, S., & Shimizu, M. (2011). *Firipinkei nyukama no kyouikuishiki ni kansuru Ichikousatsu: Yamato-shi no kokusaiekkonkatei no jirei wo chuushinni*. [Discussion on education aspiration of Filipino newcomer: A case study of international marriage household in Yamato city]. *Toinronso*, 24, 89-97.
- Westbrook, T. R., & Harden, B. J. (2010). Pathways among exposure to violence, maternal depression, family structure, and child outcomes through parenting: A multigroup analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 386-400. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01042.x
- Wong, C. C. Y., Correa, A., Robinson, K., & Lu, Q. (2017). The roles of acculturative stress and social constraints on psychological distress in Hispanic/Latino and Asian immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(3), 398-406. doi:10.1037/cdp0000120
- Yoon, E., Lee, R. M., & Goh, M. (2008). Acculturation, social connectedness, and subjective well-being. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(3), 246-255. doi:10.1037/1099-9809.14.3.246

*LONG-C 制約を用いた南琉球八重山波照間方言の語頭帯気音に関する考察

The *Long-C Constraint and Word-Initial Aspirates in Hateruma Yaeyama, a Southern Ryukyuan Language

李 勝勲 LEE, Seunghun J.

● 国際基督教大学, ベンダ大学
International Christian University/ University of Venda

麻生 玲子 ASO, Reiko

● 国立国語研究所
National Institute for Japanese Language and Linguistics

Keywords 波照間, 帯気, 音節量, *LONG-C 制約, 最適性理論
Hateruma, aspiration, syllable weight, *LONG-C, Optimality Theory

ABSTRACT

波照間方言は、沖縄県八重山郡竹富町に属する波照間島で話されている言語である。波照間方言の特徴として、語頭の無声阻害音に強い帯気が報告されている。この帯気は、フットに関する韻律条件、すなわちフットには必ず重音節が必要であるという条件を満たすために実現していると考えられる。本論文では、強い帯気が観察されるパターンを概観し、*LONG-C 制約の適用を提案する。*LONG-C 制約とは、音声的に長い区間を持つ子音を禁止する制約である。本制約と韻律条件の結果、代替操作として頭子音がモーラを担い、強い帯気を実現すると考える。

Hateruma Yaeyaman is an endangered southern Ryukyuan language spoken in the Hateruma island. In Hateruma, there is a limited distribution of strong aspiration in disyllabic words which is argued to be the result of a prosodic condition for a foot: all feet must have at least one heavy syllable. After presenting the distribution of strong aspiration in Hateruma, we propose the *LONG-C constraint that is violated when a

consonant is phonetically lengthened. The prosodic requirement for a heavy syllable in a foot, coupled with the *LONG-C constraint results in a repair strategy that associates an epenthetic mora with an onset consonant that is realized with strong aspiration.

1. Introduction

Hateruma is spoken on the Hateruma island, which is the southernmost inhabited island of Japan. Hateruma belongs to the Yaeyaman language family that forms part of the southern Ryukyuan languages; the decrease of the number of speakers has resulted in an endangered status of Hateruma. One of the phonetic characteristics of Hateruma that has been reported in various previous descriptions (Kamei, Kōno, & Chino, 1996, p. 793; Aso, 2015, among others) is strong aspiration in plosive-initial words.

In Lee and Aso (2019), the aspiration pattern is analyzed as a prosodic requirement in which all feet must have at least one heavy syllable. Although aspirating onset consonants as a repair strategy for a prosodic requirement is cross-linguistically not common, similar patterns have been reported in works on Cypriot Greek (Topintzi & Davis, 2018) where geminate onset is reported to contribute to the syllable weight.

The distribution of aspiration in Hateruma demonstrates how the phonological grammar applies a repair strategy only when it is required by other parts of the grammar: the weight requirement in a foot. The goal of this paper is to provide a constraint-based analysis (Prince & Smolensky, 1993/2004) where an interaction between a prosodic markedness constraint and a phonetically motivated constraint result in strong aspiration. The phonetically motivated *LONG-C constraint is violated when a plosive has long voice onset time (VOT). When this *LONG-C constraint is dominated by a set of other prosodic constraints, the result is strong aspiration.

After presenting the distribution of strong aspiration in Hateruma in section 2, the status of *LONG-C is explored by focusing on VOT in section 3. In section 4,

the ranking argument is established for the strong aspiration in disyllabic words in Hateruma.

2. Distribution of Strong Aspiration

Hateruma has no contrastive aspiration. Nonetheless, strong aspiration is audible in some Hateruma words beginning with plosives. The strong aspiration appears when a disyllabic word consists of two open syllables (CV.CV) or an open syllable followed by a closed syllable (CV.CVC). Disyllabic words with an initial long vowel or an initial closed syllable, however, are not pronounced with strong aspiration.

In (1), the aspiration of a plosive in syllables with strong aspiration can be seen as pervasive as it devoices a following vowel. In some cases, the third nasal segment is also partially devoiced due to the influence of the aspiration. Syllable boundaries are marked with a period.

- (1) a. CV.CV
[p^ḥa.na] ‘a flower’
[k^ḥa.ni] ‘a crab’
b. CV.CVC
[p^ḥa.ton] ‘a dove’

When the first syllable of a disyllabic word has a long vowel or a coda consonant, strong aspiration is not observed as in (2).

- (2) a. CV:CV
[ka.ra] ‘a roof tile’
[pa.ci] ‘a bee’
b. CVC.CVC
[kan.gan] ‘a mirror’
[tok.kin] ‘a guava’

Lee and Aso (2019) report acoustic data of this strong aspiration from two speakers of Hateruma. Impressionistic descriptions of the strong aspiration were borne out by the VOT measurements. VOT values in disyllabic words in (1) are nearly twice as long as those words in (2).

A closer look at the distribution suggests that a prosodic requirement plays a role in accounting for the distribution of the strong aspiration: initial open syllables in disyllabic words result in strong aspiration. In section 4, an analysis demonstrates that a prosodic requirement at the foot-level is responsible for the emergence of strong aspiration. Before moving onto an analysis, the markedness constraint *LONG-C requires further discussion in the next section.

3. The *LONG-C Constraint

The markedness constraint *LONG-C is violated when a surface consonant has an audible long acoustic signal such as long VOT. The input-output pairs in (3) and (4) illustrate how *LONG-C is evaluated in comparison with other constraints. The input in (3) has a short vowel and the input in (4) has a long vowel.

(3) Input with a short vowel

	/pa/	IDENT(LO)-V	*LONG-C	*GEM
a.	pa			
b.	pa:	*		
c.	ppa			*
d.	p ^h a		*	

The faithfulness constraint IDENT(LONG)-V is violated only when a vowel is lengthened or shortened. We propose that the IDENT(LONG)-V constraint targets only moraic vowels, but markedness constraints *LONG-C and NOGEMINATE target consonants, regardless whether a mora is associated or not.

(4) Input with a long vowel

	/pa:/	IDENT(LO)-V	*LONG-C	*GEM
a.	pa	*		
b.	pa:			
c.	ppa	*		*
d.	p ^h a	*	*	

Support for this proposal is found in literature on consonant-tone interaction (Lee 2008 among others). In Lee's (2008) xTBU theory, consonants can be tonal (and thus interact with tonal processes), but no faithfulness constraints preserve a tone on a consonant; no language shows contrast between a tonal consonant and a non-tonal consonant.

This idea is extended to the analysis of Hateruma. Phonetic realization of a long consonant is by means of longer closure duration (geminate) or longer VOT (strong aspiration), but no faithfulness constraints directly preserve a consonantal length from the input. Underlying consonantal length contrasts are preserved via the presence of a prosodic unit such as a mora, and faithfulness constraints target those moras. Only markedness constraints restrict the distribution of such phonetic realization of consonants.

Whether a consonant can have longer acoustic cues or not depends on the characteristics of a consonant. Longer plosives either have longer closure duration or longer VOT. Longer fricatives have longer frication noise. An affricate can be lengthened by longer closure duration, longer VOT or longer frication noise. In the constraint system proposed here, long closure duration is violated by NOGEMINATE, long VOT is violated by *LONG-C.

Long frication noise violates both *LONG-C and NOGEMINATE, which is also the case when sonorants such as nasals or laterals become longer by increasing the length of the nasal part or the lateral part.

The evaluation of *LONG-C is based on the duration

of the acoustic signal, but phonologically, the lengthened duration is a reflex of an association with a mora.

Disyllabic words in Hateruma display four major patterns: /CVCV/, /CVCVC/, /CV:CV/ and /CVCCVC/. If a higher-ranked markedness constraint induces the violation of IDENT(LONG)-V, and if only such a violation is possible, the repair strategy will result in a long vowel of the first syllable; both /CVCV/ and /CV:CV/ disyllabic words would become neutralized to [CV:CV], but this is not the case. /CVCV/ words are realized as [C^hV.CV].

We propose that Hateruma speakers employ a repair strategy that associates a mora to an onset consonant in the form of strong aspiration by increasing the VOT of the obstruent. This type of association results in the violation of the *LONG-C constraint.

It is possible to postulate that the *LONG-C constraint is also violated when an onset consonant becomes a geminate. This is not surprising because gemination is commonly associated with a longer duration. The major difference between a geminate and strong aspiration is what is being lengthened. While a plosive geminate lengthens the closure duration, the strong aspiration lengthens VOT.

The *LONG-C constraint is phonetically grounded and we argue that it is only violated when a lengthened consonant has an acoustic signal corresponding to such a duration. Using VOT as a means to signal the association to a mora in Hateruma, thus, shows that acoustic salience such as VOT is favored as a repair strategy to the lengthened closure duration in geminates.

In most languages, the *LONG-C constraint would be highly ranked, and that is why the repair strategy is not commonly observed cross-linguistically. Hateruma data shows that the phonetically grounded *LONG-C constraint is nonetheless part of a set of constraints (CON) that is violable and plays an active role in providing an alternative repair strategy.

An additional argument for *LONG-C comes from

perception. It is not surprising that the presence of acoustic signals is perceptually more salient than the absence of such signals. The proposed *LONG-C constraint formalizes this perceptual preference since Hateruma actively incorporates the perceptual salience in enforcing prosodic requirement in the surface forms (cf. Flemming, 2002).

A remaining question concerns the IDENT (LONG) constraint. We suggest that this constraint only targets vocalic segments such as vowels. As such, forming a geminate or strong aspiration does not violate the faithfulness constraint that preserves the vowel length between corresponding input and output segments.

Limiting the definition of IDENT (LONG) to vowels is grounded from other work on moras. Vowels are moraic, but consonants are not. If consonants are moraic, they are so due to markedness constraints that prefers a moraic consonant. The consequence is that vowels are cross-linguistically mora bearing, but consonants are contextually mora bearing (cf. Hayes, 1995; Morén, 2013).

4. Analysis

4.1 Constraints

In addition to the *LONG-C constraint, the phonological grammar of Hateruma has constraints that conspire together for the pattern that we observe. The following constraints are proposed for an analysis of disyllables in Hateruma. The markedness constraints are shown in (5) and the faithfulness constraints are shown in (6).

(5) Markedness constraints

a. FOOT-HEAD (FTHD)

Assign a violation mark when a foot only has light syllables.

b. TROCHEE (TR)

Assign a violation mark when a foot has a light syllable followed by a heavy syllable.

c. FOOT-BINARITY-SYLLABLE (FtBINSYL)

Assign a violation mark when a foot does not

have two syllables.

d. NOGEMINATE (*GEM)

Assign a violation mark for every geminate in the output.

e. IAMB

Assign a violation mark when a foot has a heavy syllable followed by a light syllable.

f. *LONG-C

Assign a violation mark to long consonants that are realized with acoustically audible cues.

The FOOT-HEAD constraint in (5a) requires that no foot has light syllable only. Although FOOT-BINARITY-SYLLABLE (5c) is satisfied when two syllables form a single foot, this FOOT-HEAD constraint is what requires a foot to have a heavy syllable. In disyllabic words with two light syllables, either the first syllable or the second syllable can then become heavy to satisfy the FOOT-HEAD constraint. The first syllable is preferred as a locus of the heavy syllable due to the TROCHEE constraint (5b) being ranked above the IAMB constraint (5e).

Hateruma does not allow geminates in general; the NOGEMINATE constraint is undominated (5d). The *LONG-C constraint in (5f) is a phonetically grounded constraint that distinguishes segments with strong aspiration from geminate plosives. The longer VOT in surface forms with strong aspiration is a salient acoustic cue that is actively realized in the grammar of Hateruma.

Both gemination and strong aspiration in plosives can appear due to an additional mora, however Hateruma prefers acoustic cues that are more salient. Acoustic cues for geminates are longer closure duration, devoid of salient acoustic signal. In particular, in the word-initial position, satisfying the prosodic requirement with a silent duration of a sound is less salient since it is not audible. Hateruma opts for the longer VOT option, which violates the markedness constraint *LONG-C instead.

Two faithfulness constraints are considered for the

analysis of Hateruma. The IDENT(LONG)-V constraint only targets vowels (6a). Additionally, the DEP-MORA constraint (6b) is violated when a mora is inserted in the output in order to meet a higher ranked prosodic requirement. All feet must have a heavy syllable.

(6) Faithfulness constraints

a. IDENT(LONG)-V (ID(LONG)-V)

For corresponding vowels in the input and the output, assign a violation mark when the vowels do not have the same moraic association.

b. DEP-MORA (DEP- μ)

For corresponding segments in the input and the output, assign a violation mark when the segment in the output is associated with a mora that is not present in the input.

In Hateruma, the ranking of these constraints results in a unique system where strong aspiration that is realized with a longer VOT is the optimal form.

4.2 Ranking Hierarchy

The optimal output for the input /CVCV/ has the strong aspiration in the first syllable: [C^hV.CV]. The tableau in (7) shows how this candidate is optimal under the constraint ranking. The faithful candidate in (7d) violates the higher ranked constraint FOOTHEAD because the foot does not contain a heavy syllable. A heavy syllable may be formed by gemination (7c) or by lengthening a vowel (7b), but these candidates violate the NOGEMINATE constraint and the IDENT(LONG)-V constraint, respectively. All repair strategies in (7a, b, c) violate the DEP-MORA constraint, but the optimal candidate violates the *LONG-C constraint as well.

(7) FtHD, *GEM, ID(L)-V >> *LONG-C, DEP-μ

	/pana/ 'flower'	FtHD	*GEM	ID(LONG)-V	*LONG-C	DEP-μ
a.	(p ^h ā.na) _{Ft}				*	*
b.	(pa:.na) _{Ft}			*W	L	*
c.	(ppa.na) _{Ft}		*W		L	*
d.	(pa.na) _{Ft}	*W			L	L

The ranking hierarchy in the tableau in (8) shows that the optimal candidate in (8a) violates the IAMB constraint, but satisfies the higher ranked TROCHEE constraint. The candidate in (8c) that only parses the first syllable into a foot violates FOOT-BINARITY-SYLLABLE, which is also harmonically bounded by the optimal candidate in (8a).

(8) TROCHEE, FT-BIN-SYL

>> IAMB, *LONG-C, DEP-μ

	/pana/ 'flower'	TROCHEE	FT-BIN-SYL	IAMB	*LONG-C	DEP-μ
a.	(p ^h ā.na) _{Ft}			*	*	*
b.	(pa.na:) _{Ft}	*W		L	L	*
c.	(p ^h ā) _{Ft} .na		*W		*	*

The proposed ranking hierarchy also generates an optimal output when other inputs are considered. A /CVCVC/ input has a competition because it has a second syllable that is heavy.

The tableau in (9) illustrates this ranking. The faithful candidate in (9c) violates TROCHEE even though it satisfies IAMB, *LONG-C and DEP-μ. The candidate in (9b) has a foot that is not binary by underparsing the first syllable. This candidate does not violate any of the lower ranked markedness constraints, but the requirement for a foot size is rendering it as non-optimal.

(9) TROCHEE, FT-BIN-SYL

>> IAMB, *LONG-C, DEP-μ

	/paton/ 'dove'	TROCHEE	FT-BIN-SYL	IAMB	*LONG-C	DEP-μ
a.	(p ^h ā.ton) _{Ft}			*	*	*
b.	pa.(ton) _{Ft}		*W	L	L	L
c.	(pa.ton) _{Ft}	*W		L	L	L

The proposed ranking must be checked against surface forms that do not show strong aspiration. In the tableau in (10), a disyllabic word /CV:CV/ is analyzed. If everything is equal, the optimal candidate (10a) does not violate any constraints while the candidate with strong aspiration (10b) violates IDENT(LONG)-V because the long vowel is short, and *LONG-C because the aspirated onset consonant has longer VOT. Note that (10b) does not violate DEP-μ because the moraic profile is identical in the input and the non-optimal candidate in (10b).

(10) No strong aspiration: /CV:CV/

	/ka.ra/ 'a roof tile'	FtHD	*GEM	ID(LONG)-V	*LONG-C	DEP-μ
a.	(ka:.ra) _{Ft}					
b.	(k ^h ā.ra) _{Ft}			*W	*W	

Given the Richness of the Base (ROTB), which assumes that there is no restriction on an input, an input form with aspiration should also be considered as in (11). The optimal candidate in (11a) violates the lower ranked MAX-μ constraint, but it fares better on the *LONG-C constraint, which is violated in the faithful candidate in (11b).

(11) No strong aspiration: /C^hV:CV/

	/k ^h a.ra/	FTHd	ID(LONG)-V	*LONG-C	DEP-J	MAX-μ
a.	(ka.ra) _{FT}					*
b.	(k ^h ̣a.ra) _{FT}			*W		L

The tableau in (12) demonstrates the optimal candidate for an input that has two closed syllables. The closed syllables may form a single foot, or each closed syllable may form a foot on their own. The optimal candidate in (12a) violates IAMB because the disyllabic foot has the foot head on the first syllable. One way to repair this violation is grouping each closed syllable into a single foot as in (12b), but this will incur a violation of the FOOT-BINARITY-SYLLABLE constraint, which must be dominated above IAMB, as shown in (9). Thus, the grammar of Hateruma predicts that a prosodically ambiguous input as in (12) will nonetheless favor a foot that has two syllables due to the higher ranked binarity constraint.

(12) No strong aspiration: /CVCCVC/

	/kan.gan/ 'a mirror'	TROCHEE	FT-BIN-SYL	IAMB	DEP-J
a.	(kan.gan) _{FT}			*	
b.	(kan) _{FT} .(gan) _{FT}		*W	L	
c.	(kan.gan) _{FT}	*W		L	

In this section, a constraint-based analysis of strong aspiration in Hateruma has been presented. The prosodic requirement that a foot must have a heavy syllable generates an optimal output with strong aspiration, in the absence of possible repair strategies (such as vowel lengthening or gemination).

5. Discussion

5.1 Alternative Analyses

The analysis proposed in this paper requires an assumption that a phonological weight (a mora) be realized with an audible acoustic signal such as VOT, which incurs violation of a phonetically motivated constraint *LONG-C. This unique analysis of strong aspiration in Hateruma is strengthened if alternative analyses fail to unify the pattern.

One alternative analysis is to consider strong aspiration as a domain-initial strengthening process (Cho & Jun, 2000; Keating, Cho, Fougeron & Hsu, 2004). In such an analysis, the first consonant must be strengthened in the form of strong aspiration in a disyllabic domain except when the word-initial syllable is bimoraic. While this alternative analysis may account for the observed pattern in Hateruma, it fails to address why the moraicity of the first syllable matters in strong aspiration. While the domain-initial strengthening analysis is a restatement of generalizations observed in Hateruma, the analysis proposed in this paper shows why a phonological grammar results in a diversion in the surface form with strong aspiration.

Another possible analysis is to entertain the idea that strong aspiration is phonemic in Hateruma. Such an analysis must stipulate that the phonemic status of strong aspiration is hinged upon the type of the first syllable in disyllabic words; the 'strongly aspirated plosive' phoneme only appears when the first syllable is monomoraic. Arguing for the phonemic status of strong aspiration is thus missing the generalization that this strong aspiration cannot co-occur with bimoraic syllables.

5.2 Non-plosives in Hateruma

So far, the analysis in this paper focuses on the plosives in Hateruma disyllabic words. One natural question that emerges is whether other types of onsets show any characteristics that are comparable to the

longer VOT in plosives. If the longer VOT is driven by a prosodic requirement, this requirement should somehow be manifested in other onsets as well.

The fricatives show a difference in frication noise as in (13). Disyllabic words with two open syllables have longer frication noise (13a), whereas disyllabic words that have a heavy initial syllable begin with less frication noise. This difference in frication noise is borne out by the proposed analysis; an acoustic feature is lengthened as a repair strategy in order to meet the prosodic requirement on the foot structure.

(13) Fricatives

a. longer frication noise (marked with ^h)

[s^hãki] ‘Japanese sake’

[f^huni] ‘a boat’

b. less frication noise

[sunsu] ‘soup’

Nasal-initial words in Hateruma are mostly monosyllabic and disyllabic words are infrequent. The nasal-initial words as well as disyllabic words beginning with a voiced plosive do not have discernable acoustic features that differ from the type of words in (14). Voiced plosives in CVCV words (14a), for example, do not display enhanced prevoicing compared to CVCVC words (14b).

(14) Voiced plosives

a. CVCV

[bira] ‘a leek’

b. CVCVC

[gusiN] ‘alcoholic beverage’

Onsetless disyllabic words in (15) also do not show any special characteristics that suggest there is a difference.

(15) Onsetless words

a. VCV

[ami] ‘rain’

b. VCVVC

[ogan] ‘sacred site’

Even so, notice that the limited data with voiced plosive initial and onsetless disyllabic words have the shape of (C)VCV or (C)VCVC, and both types are expected to pattern in the same way. The current database does not contain disyllabic words that begin with voiced plosives with an initial heavy syllable, which makes it difficult to have a meaningful comparison for the purpose of this study.

It may not be a coincidence that we see a restricted distribution of Hateruma disyllabic words beginning with nasals, voiced plosives and vowels. These words may not be able to satisfy the prosodic requirement “one foot, one heavy syllable” in a salient manner, and hence the lexicon of Hateruma may be avoiding the presence of such words.

The avoidance of certain disyllabic words in the lexicon may also be driven by how the *LONG-C constraint works a repair strategy. In plosives, VOT is longer while fricatives show longer frication noise, both of which are auditorily salient. Non-salient acoustic features such as pre-voicing or nasal duration in the word-initial position may not be utilized as an acoustic repair strategy. It could also be the case that the definition of *LONG-C must be limited to voiceless obstruents.

6. Conclusion

This article has presented a cross-linguistically uncommon pattern which occurs in Hateruma where the prosodic requirement for a heavy syllable in a foot is realized with strong aspiration of the onset. The acoustic reflex of longer VOT in these examples contrast with a foot that does not have to meet this requirement because the foot already has a heavy syllable in the form of a long vowel or a syllable with a coda consonant.

The pattern in Hateruma led to a proposal, in which the *LONG-C constraint must be included in the set of universal constraints (CON). This markedness constraint is violated only when a longer duration of a segment is acoustically salient: long VOT or long frication noise.

Although Hateruma is an endangered language with only few speakers left, the strong aspiration pattern has been reported in earlier studies of Hateruma when there were still many more speakers. As such, the proposed *LONG-C constraint is argued to be part of CON; examining other languages may uncover more grammatical systems with *LONG-C playing an important role.

Acknowledgements

This research is partially supported by a Kashima Foundation grant and a Kakenhi grant 18K12390. The work reported in this article was also supported by the NINJAL collaborative research project ‘Cross-linguistics Studies of Japanese Prosody and Grammar’.

References

- Aso, R. (2015). Hateruma Yaeyama grammar. In P. Heinrich, S. Miyara, & M. Shimoji, (Eds.), *Handbook of the Ryukyuan languages - History, structure, and use* (pp. 423-447). Berlin · New York: Mouton de Gruyter. doi: 10.1515/9781614511151.423
- Cho, T., & Jun, S. (2000). Domain-initial strengthening as enhancement of laryngeal features: Aerodynamic evidence from Korean. In *Chicago Linguistics Society*, 36, 31-44.
- Flemming, E. (2002). *Auditory representations in phonology*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781315054803
- Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: Principles and case studies*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kamei, T., Kōno, R., & Chino, E. (Eds.). (1988). *Gengogaku-dai-jiten dai-4-kan sekai-gengohen* [the Sanseido Encyclopedia of Linguistics Vol. 4]. Tokyo: Sanseido.
- Keating, P., Cho, T., Fougeron, C., & Hsu, C. (2004). Domain-initial articulatory strengthening in four languages. In J. Local, R. Ogden, & R. Temple (Eds.), *Phonetic interpretation: Papers in Laboratory Phonology VI* (pp. 145-163). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511486425.009
- Lee, S. J. (2008). *Consonant-tone interaction in Optimality Theory* (Doctoral dissertation). doi:10.7282/T32F7NS1.
- Lee, S. J., & Aso, R. (2019, January). Building a heavy syllable with strong aspiration in Hateruma Yaeyaman. Paper presented at *The 16th Old World Conference in Phonology*. University of Verona.
- Morén, B. (2013). *Distinctiveness, coercion and sonority: A unified theory of weight*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781315023779
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Topintzi, N., & Davis, S. (2018). On the weight of edge geminates. In Kubozono, H. (Ed.), *The phonetics and phonology of geminate consonants* (pp. 260-282). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780198754930.003.0012

異文化理解を促進するための教師の質問 —英語の謝罪に関する振り返りの事例研究— Teachers' Questions to Promote Intercultural Understanding: A Case Study of Students' Reflections on English Apologies

武田 礼子 TAKEDA, Reiko

- 成城大学, 国際基督教大学教育研究所研究員
Seijo University / Research Fellow, Institute for Educational Research and Service,
International Christian University

Keywords 異文化感受性発達モデル, 謝罪, 教師の質問
Developmental Model of Intercultural Sensitivity, apologies, teachers' questions

ABSTRACT

多くの大学では留学など学生の海外派遣を含む国際交流が盛んに行われており、発前の学生を対象に講座を開設して留学準備に対応している。講座はいずれも異文化でコミュニケーションを取ることを前提に構成されている。本稿では教師の質問に対する、学習者の振り返りに現れる異文化理解の事例研究を報告する。調査が行われた私立大学の留学準備講座では、日本語とアメリカ英語における謝罪の文化的差異の理解を促すことを目的とし、教師が受講生に質問をした。二週間にわたり行った謝罪の授業の終了後、教師の質問に対し、受講生が日本語で書いた振り返りを山本（2014）の日本版の感受性発達モデルに基づいて分析した。その結果、教師が尋ねる質問の内容により、受講生の異文化理解に関する記述内容に相違があることが判明した。思考を促す授業の実践を求められる教員も、指導内容に基づき、質問を使い分けることで、学習者の深い思考のみならず異文化理解を高める指導に繋がる可能性を示唆する。

In recent years, a growing number of Japanese universities are engaged in cultural exchange, by having their students participate in a variety of study-abroad programs, both short- and long-term. To prepare the participants before their departure, institutions offer courses designed to help them become successful when they communicate with people in the host culture. This article deals with a case study, which focuses on students' intercultural understanding which was revealed in their reflective writing in response to a teacher's

questions. In a study-abroad preparation course taught at a private Japanese university, two weeks were spent on teaching apologies in American English. After students wrote their post-instruction reflections in Japanese regarding the difference between the two apologies, their responses were analyzed based on Yamamoto's (2014) adaptation of the Developmental Model of Intercultural Sensitivity. The results indicated that students' writing varied, ranging from ethnocentric to ethnorelative stages, depending on the types of questions the teacher asked. Implications of this study include the need for teachers to be selective of the kinds of questions to ask in order to deepen, not only the students' thinking, but also their intercultural understanding.

1. Introduction

It has been almost a decade since the Japanese government established the Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development in 2011. Factors which the Council identified as necessary for developing global human resources were language and communication skills. While these skills "cannot be measured with a single yardstick," (The Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development, 2011, p. 7), the perception of them as tools seems to undermine the importance of the complexity that involves the social, emotional and cognitive dimensions during interactions in foreign languages. In response to the Council's report, many organizations have boosted language and cultural training, resulting in attempts by higher institutions to increase their overseas program participants. However, experts alert that staying in another country does not guarantee higher proficiency in the language of the host country or even global-mindedness (Jackson, 2018). Furthermore, an element which is not addressed is pragmatics, which concerns what speakers mean by interpreting the intended communicative message of the speaker, depending on the relative distance between speaker and hearer (LoCastro, 2012). In other words, no matter how fluent and proficient one becomes in *speaking* (emphasis added) in a foreign language, this cannot make up for the lack of pragmatics, which is critical when *communicating* (emphasis added) with native speakers.

What is further difficult to measure is one's level of interculturality. There are models which have been

created to understand intercultural competence, one of which is Bennett's (1986, 2011) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS). Since this model was originally based on Americans as research subjects, Yamamoto (2014) who argues that it cannot be applied to Japanese subjects, came up with a Japanese adaptation of Bennett's model. Although Bennett (2013) warns that stages in intercultural development does not occur in a linear fashion, he advocates that intercultural development ranges from ethnocentrism to ethnorelativism. In his model, ethnocentric stages include denial, defense and minimization, in which one's reality is based on their own culture, hence denying those of others. However, the stages comprising ethnorelativism, which are acceptance, adaptation and integration, represent how individuals can go through stages of accepting and even integrating other cultures into their own.

In courses designed to help potential study-abroad students to become successful when communicating in the host culture, a topic which warrants attention is pragmatics, which is not covered in intercultural communication textbooks written in English for Japanese university students (i.e., Vincent, 2017). This is not surprising as pragmatics is not a topic covered in TESOL masters' programs even in the United States (Vásquez & Sharpless, 2012). A practical reason why teaching pragmatics is crucial is because without it, the inability to use pragmatically appropriate language may cause one to appear impolite, rude or offensive (Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan, & Reynolds, 1991).

To explore how teaching pragmatics, especially the

differences in Japanese and American English apologies, can help Japanese students enhance their intercultural understanding, a case study was conducted. This article attempts to shed light on students' intercultural understanding that was revealed in their reflective responses to a teacher's questions. In a study-abroad preparation course, which is taught in Japanese at a private Japanese university, two weeks were spent on instructing apologies in American English. Students enrolled in the course represent four different academic faculties and some of them are interested in studying in non-English-speaking countries; therefore, it was decided that instruction would not focus on the production of apologies in English. Rather, the objective was to promote the students' intercultural understanding by raising their pragmatic awareness of apologies in Japanese and American English by performing a skit and engaging in reflective writing tasks. The study addressed following research questions, which are:

RQ1: What kinds of written reflections did the teacher's questions generate?

RQ2: Which types of teachers' questions promote participants' intercultural understanding?

2. Literature Review

2.1 Apologies in Japanese and American English

Speech acts, which are one of the most researched areas in pragmatics, are ways in which people perform specific functions when speaking (Ishihara & Cohen, 2010). Seven widely researched speech acts include apologies, complaints, compliments, responses to compliments, requests, refusals, and thanks (Center for Advanced Research on Language Acquisition, n.d.).

Apologies serve the purpose of acknowledging and expressing "regret for a fault of offence" (Coulmas, 1981, p. 79). Although apologies appear to be universal, there are cultural differences between languages; hence, it is important to know what the norms are when apologizing in another language. In

American English, people use apologies for saying that they are sorry, explaining the offense, and repairing and maintaining mutual relations (Ishihara & Cohen, 2010). Besides expressing an apology, there are other strategies, such as acknowledging responsibility, and promising not to repeat the offense. In Japanese apologies, there is reparation of the indebtedness inflicted on others, which are expressed in four categories: performatives (e.g., *ayamaru* or "I apologize"), commands (e.g., *oyurushi kudasai* or "Please forgive me"), descriptions (e.g., *watashi ga warui* or "I am at fault"), and expressives (e.g., *moushiwake nai* or "I have no excuse") (Yamaoka, Makihara, & Ono, 2010).

Studies comparing apologies in the two languages highlight differences in how they are expressed. Findings indicate that Japanese apologies are more elaborate when expressing remorse, as seen in repetitions, such as "Sorry, sorry, I'm very sorry" (Sugimoto, 1997, p. 360) while American use more unelaborated apologies, such as "Sorry about that" (p. 360). This is consistent with Barnlund and Yoshioka's (1990) findings that Japanese prefer more direct and extreme forms of apologies, while their American counterparts' apologies do not. Furthermore, while the Japanese do not explain their actions but adapt more to their interlocutors to whom they apologize, Americans justify their actions and do not adapt their apologies as much as their Japanese counterparts do so (Barnlund & Yoshioka, 1990).

However, when members of the two cultures apologize to each other, they may become aware of the differences. There could even be misunderstandings because the speakers may not be familiar with the style of communication, which may even lead to judging their interlocutor (Yamada, 1997). For example, when Americans do not offer an apology that the Japanese expect, the Japanese think of Americans as ungrateful. On the other hand, Americans say that the Japanese apologize too much, even when they do not have anything to apologize for (Condon, 1984).

Furthermore, expressions of apologies by Japanese and gratitude by Americans have been found to be used when seeking favors (Lee, Park, Imai & Dolan, 2012).

Although language learners may assume that fluency in a foreign language is sufficient when communicating with speakers of the target language, without the pragmatic knowledge, one may not be able to develop intercultural sensitivity (Bennett, 1986). Furthermore, when speaking in another language, one may be faced with the decision of which norms to follow (Ishihara & Cohen, 2010). In this way, intercultural experience and sensitivity are necessary in order to become a good user of speech acts, including apologies.

2.2 Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)

Among the models which measure interculturality, Bennett's (1986, 2011) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) is one that has been adapted to measure the intercultural sensitivity of Japanese subjects (Yamamoto, 2014). Bennett (1986) posits that difference is a key concept with which one's intercultural sensitivity begins, and this difference "must be internalized for development to occur" (p. 181).

In DMIS, three stages represent ethnocentrism, which is defined as one's culture being central to reality (Bennett, 2013). They are denial, defense, and minimization. Denial of cultural differences could stem from intentionally isolating or separating oneself from others (Bennett, 2011), which could result in praising one's own culture and denigrating others. Minimization of difference assumes that people recognize superficial cultural differences but unconsciously impose one's cultural norms on others. This minimization is considered to be the midpoint that divides ethnocentrism and ethnorelativism.

Ethnorelativism, in which one's beliefs and behaviors as one way of organizing reality among

many others (Bennett, 2013), has three stages: acceptance, adaptation and integration (Bennett, 1986). Acceptance represents the transition from ethnocentrism to ethnorelativism, where cultural differences become acknowledged and respected. In adaptation, one *consciously* (emphasis added) shifts their perspective and *intentionally* (emphasis added) changes their behavior. Integration, which is the ultimate goal in intercultural sensitivity, is said to occur when people have a broader "repertoire of cultural perspectives and behavior to draw on" (Bennett, 2011, p. 11).

While Bennett asserts that the DMIS can be applied to any culture, Yamamoto's (2014) findings revealed that Japanese subjects' patterns do not replicate Bennett's model. She identified other factors which overlap with the six stages in DMIS, which are presented in Figure 1. Yamamoto's stages, *kyozetsu* or refusal, and *touhi* or escape are on the ethnocentric end of the continuum. In refusal, one refuses to acknowledge the cultural differences and contact with the other culture is avoided, while in escape, there is indifference towards the cultural difference to the point where one distances him/herself from the other culture to reduce the discomfort. *Mukouka* or cancellation of difference, which also overlaps with defense, refers to a state of avoidance where one attempts to disregard the differences while being in contact with the other culture. *Aimaika* or blurring, and *sekkyokusei* or positive attitude, parallel minimization. Blurring occurs when one tries not to be aware of differences by blurring the boundaries between cultures. In positive attitude, one actively seeks cultural differences and becomes willing to accept them. Acceptance in DMIS overlaps with *joho* or compromise, where one tries to make compromises to accept differences that cannot be naturally accepted. In *soncho* or respect, the cultural differences are acknowledged and respected. Finally, *naimenka* or internalization, is at the ethnorelative stage where one's experiences prompt him/her to reframe the existing way of thinking.

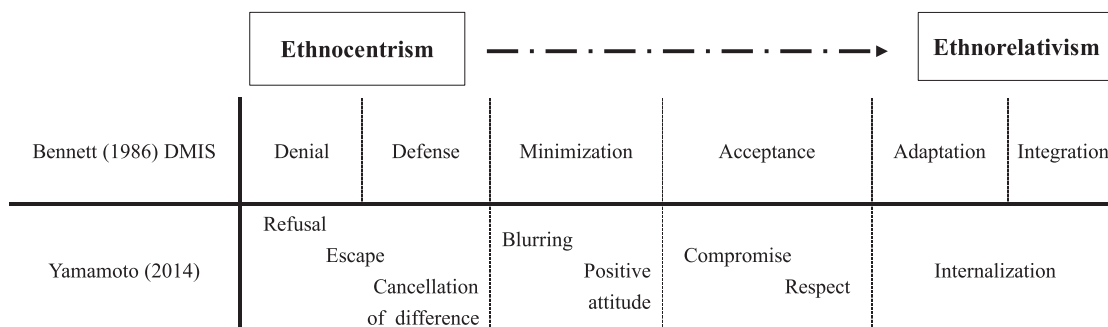


Figure 1. Stages of DMIS from ethnocentrism to ethnorelativism. Adapted from “A developmental approach to training for intercultural sensitivity” by M.J. Bennett, 1986, *International Journal of Intercultural Relations*, 10, p. 182. Copyright 1986 by Pergamon Journals, Ltd. and www. idrinstitute. org; and “Bunkateki sai no keiken no ninchi: Ibunka kanjusei hattatsu moderu ni motozuku nihon teki shiten karano kijutsu [Perception of experiencing cultural difference: A description from the Japanese perspective based on the developmental model of intercultural sensitivity]” by S. Yamamoto, 2014, *Multicultural Relations*, 11, p. 81. Copyright 2014 by Japan Society for Multicultural Relations.

2.3 Question-asking in the Classroom

While the commonly held assumption has been that questions are asked to acquire information (Fitneva, 2012), asking questions is an important part of classroom discourse. Teachers’ question, which account for over 90 percent of questions in the classroom (Graesser & Person, 1994), have different roles, such as guiding student learning and thinking, and reflecting on the effectiveness of their teaching as well as student learning. Furthermore, Whittaker (2012) proposes that teachers need to have appropriate question-asking skills.

Bloom’s Taxonomy (1956) has been adapted as a framework for question-asking (Ayudaray & Jacobs, 1997; Morgan & Saxton, 2006). The taxonomy, which is known as a hierarchy of cognitive processes, was originally a classification of educational objectives of what students were expected to learn. Based on the revised Bloom’s Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001), according to Morgan and Saxton (2006) low cognitive processes have been adapted for asking the following question types: remembering questions (i.e., questions which start with the 5W + 1H question words that ask basic knowledge level questions); understanding questions (i.e., questions which ask for explanations or check for understanding), applying questions (i.e., questions which ask to apply concepts

to new situations). On the other hand, questions based on high cognitive processes promote deeper thinking (Vogler, 2005). Such questions types include analyzing questions (i.e., questions which break information into parts and find connections), evaluating questions (i.e., questions which ask about one’s opinions about an issue), and creating questions (i.e., questions which ask for alternatives to existing ways).

The conceptualization of Bloom’s Taxonomy is said to represent how cognitive processes progress by level of difficulty. In other words, lower cognitive processes need to be mastered to progress to the higher cognitive processes. However, Barnett and Francis (2012) suggest that high cognitive questions are preferred over low cognitive questions, as the former require students to engage in more complex levels of thinking.

3. Methods

This case study, which sheds light on students’ intercultural understanding in their reflective writing to the teacher’s questions, was conducted during two lessons at a private university in Tokyo. Case studies, through which qualitative data is studied, investigate a case “in depth and within its real-world context” (Yin, 2014, p. 16). After pilot lessons were taught in Spring 2018, the lessons were revised one year later, in Spring 2019.

3.1 Course Description and Participants

The objective of the course entitled *Study Abroad: Principles and Practice* is for students interested in studying abroad to have an understanding of basic concepts of intercultural communication. Taught in Japanese, the course also covers information aimed at helping students hone their problem-solving skills in what they may experience during their study abroad. Table 1 provides information on the 15-week course syllabus, adapted from a college-level textbook in English, *Speaking of Intercultural Communication* (Vincent, 2017).

The participants enrolled in the course comprised students representing four academic faculties (i.e., economics, arts and literature, law, social sciences) at a private university in Tokyo. In Spring 2018, 16 male and 21 female students agreed to participate in the pilot study. In Spring 2019, the participants consisted of 11 male and 25 female students from whom the researcher obtained consent to participate.

During the first week, selection of the students involved a two-fold screening process: (1) writing a short essay in English on studying abroad, and (2) submission of their CASEC scores. The CASEC, or *Computerized Assessment System for English Communication*, is a commercial norm-referenced test developed in Japan, and prospective first-year students at the university need to take this test prior to

matriculation. While the primary purpose of CASEC is for placement in English classes offered by the four academic faculties, students who wish to enroll in the course are required to get a minimum score of 600, which is roughly equivalent to CEFR B1.

3.2 Teaching Procedure and Analysis of Data

Before introducing speech acts, the teacher gave the following background information. First, she talked about her own experience of how she failed to communicate effectively as she was not familiar with speech acts. In addition, to give students an idea of how native speakers of English apologize, the teacher showed a video clip of an American commercial which features apologies (Cause Marketing, 2017). Furthermore, social status (S) and emotional distance (D) between interlocutors, and intensity of the infraction (I), which indicate the level of politeness when apologizing (Brown & Levinson, 1987) were introduced as how one apologizes can vary depending on whom one apologizes to and what the apology is for.

In week six, the participants made a skit in Japanese based on an English newspaper column, written by an American university professor in Japan. This story, in Figure 2, emphasized cultural differences between Japanese and American apologies.

Table 1
Course Syllabus

Week	Content	Week	Content
1	Screening for student selection	9	Intercultural competence
2	Communication	10	Intercultural relationships
3	Culture	11	Former exchange student lecture
4	Nonverbal communication	12	Culture shock
5	Communicating clearly - speech acts (1)	13	English as a global language
6	Communicating clearly - speech acts (2)	14	Talking about Japan in English
7	Culture and cognition	15	Review
8	Exchange student guest lecture		

The title of a 1976 hit song by Elton John declares, "Sorry Seems to Be the Hardest Word." The tune came into my head recently as I was pondering the irritation of an American acquaintance I'll call Agnes. A long-term resident of Japan, Agnes is very happy here. It is rare to hear her express annoyance at anything for which cultural differences might be the source. And yet a few weeks ago she was well and truly fed up.

Agnes had planned to take a summer vacation and cleared it four months in advance with the supervisor. Another colleague, a Japanese man I'll call Mr. Kikuchi, had planned his own vacation similarly well ahead of time and also received approval. Their time away overlapped by a few days. During this period when both were unavailable, a small matter unexpectedly cropped up, which would normally be handled by one or both of them. Accordingly, another colleague handled it and the issue was resolved without much difficulty. Agnes and Mr. Kikuchi were notified about it in a matter-of-fact, rather than reproachful, manner.

Agnes's exasperation stemmed from Mr. Kikuchi's response to the situation. From his vacation destination, he wrote an e-mail of several paragraphs to several colleagues, CC'ing it to Agnes as well. It was an abject expression of remorse for his inability to deal with the matter due to his trip, and for therefore having to impose upon other colleagues. As Agnes read it, she felt that she must write a comparable apology.

But she couldn't do it. She felt that she had nothing to apologize for, having done nothing remiss or irresponsible. And yet Agnes felt pressure from Mr. Kikuchi's e-mail gnawing at her peace of mind so she finally composed an email of her own expressing gratitude for the assistance of her colleagues. Then she tacked on a minimal apology. Begrudgingly.

Figure 2. Cultural Conundrums: The apology obstacle - Cultural differences in saying sorry. Reprinted from "The Japan News" by K. Elwood (2013, September 17). Copyright 2013 by The Japan News / Yomiuri Shimbun and K. Elwood. Reprinted with permission.

The objective of the activity was to raise the students' level of understanding that people who are speakers of another language have different thoughts and values regarding apologies, through role playing. In intercultural communication training, role playing is an effective method as it resembles situations which are relevant to participants' daily lives (Brislin & Yoshida, 1994). The procedure for making the skit was as follows: After reading the column written in English, students worked in groups of three and wrote the skit in Japanese. Each student in the group played a role (i.e., a student each for the roles of Agnes, Kikuchi, and one student alternating between the narrator, supervisor and colleague) then performed their skit in Japanese, their mother tongue, as the activity was not focused on the production of apologies in English. After performing their skits, students wrote their reflection in Japanese based on two questions the teacher asked. The researcher translated the reflections into English, and analyzed them based on the themes using Yamamoto's (2014) framework. In this study, themes refer to an extended phrase which explain what the data mean (Saldaña, 2016).

4. Results and Discussion (Spring 2018)

This section introduces the participants' written reflections in Japanese to the teachers' questions from Spring 2018, followed by a discussion on the results. The participants responded to the following two questions:

Q1: Why did Mr. Kikuchi apologize?

Q2: Why did Agnes feel it was not necessary to apologize?

The purpose of these questions was for participants to analyze the apologies between the Kikuchi and Agnes. Q1 was a low cognitive question, which checked the participants' understanding about Japanese apologies. Q2 was a high cognitive analyzing question which required students to first interpret Agnes's apology and compare it to Kikuchi's. The first question was related to Kikuchi's apologies which were perceived by participants as a reflection of his guilty feelings, that they could identify with. Student A's writing shows that Japanese people apologize for the inconveniences they have caused and not for their behavior (Brislin & Yoshida, 1994).

[Student A]

“Even if Mr. Kikuchi had his vacation pre-approved, he sent a polite email to those who work closely with him because he felt responsible for the inconveniencing others.”

On the other hand, there were longer responses to question two, which asked about Agnes’s apologies. The following responses, which explain why Agnes should have apologized, generated the theme of Agnes having to conform to Japanese norms in general and in the workplace. Although they do not criticize Agnes for not sending the email, they indirectly state why she should have sent one.

[Student B]

“Because Agnes works in Japan, rather than insisting on her values, it is necessary to have the mentality of ‘When in Rome, do as the Romans.’”

[Student C]

“Because Agnes is the one who lives in Japan, it is necessary for her to internalize Japanese culture and thinking. The reason for apologizing may go against her thinking, but since this is the Japanese way of thinking, I believe it is common courtesy to apologize.”

[Student D]

“When working for a Japanese company, ‘workplace manners’ should have higher priority than ‘intercultural understanding.’”

Since the DMIS and Yamamoto’s (2014) framework refer to developing sensitivity to cultural differences, a brief comment will be made regarding Kikuchi’s apology. As seen in Student A’s writing, participants seem to support him as they identified with his feelings (i.e., feeling guilty for inconveniencing his colleagues) and his behavior (i.e., not performing his duties while he was on vacation).

The second question prompted responses which interpreted Agnes’s intention behind her lack of apology, which led to condemning her, requiring her to adopt Japanese norms under the pretext of intercultural understanding. The participants’ writing is based on

their perception and interpretation of differences between the two apologies, through which they write how strongly they felt about Agnes violating the Japanese norms of apologies. The comments reflect Yamamoto’s (2014) stages of escape and cancellation of difference. Students B and C emphasize that Agnes’s country of residence (i.e., Japan) should dictate her norms of thoughts and behavior and do not take into consideration any cultural differences. Furthermore, Student D expands on this idea that the norms of the workplace, regardless of country, should take precedence regardless of where Agnes is coming from.

There were exceptions, however, like the following comments which supported Agnes’s idea on apologies. In hindsight, comments like that by Student E could have been what the teacher expected. Student F’s comment, which expresses empathy, seems to be the result of her playing Agnes, which could be a positive effect of the role playing.

[Student E]

“Reading this article gave me a wider perspective by learning a way of thinking like Agnes’s. There is nothing wrong with what she did and how she thinks. Therefore, we can and should probably feel more positive by expressing gratitude like she did.”

[Student F]

“Before I played Agnes, I thought that she should have sent the email. But when I started thinking about her feelings and changed my thinking in order to be Agnes, it may not have been necessary to send the email.”

However, when feeling a sense of violation, the participants’ writing reflects their “(subjective) perception of communication styles rather than by an objective examination of them” (Kowner, 2002, p. 357). Although their idea of trying to mold Agnes could be related to their willingness to conform to a host culture when they study abroad, the perceptions could be magnified since they may not have experienced any cultural conflict in a real-life situation

yet. Furthermore, it is questionable whether they could anticipate the discomfort Agnes felt as they may not have been in her shoes yet. Another factor leading to the results for the second question could be operational, regarding the timing since the students were asked to write their reflection during the last ten minutes of class. As they had less time to process their thinking, their comments may have become more reactive towards Agnes. By taking a closer look at the responses from Spring 2018, it became inevitable for the teacher to revisit the questions.

5. Results and Discussion (Spring 2019)

After seeing that the analyzing question (Q2) from 2018 seemed to promote more ethnocentric thinking, it became necessary to review the questions carefully. Although high cognitive questions are closely connected with deep thinking (Matsushita, 2018), the teacher needed to understand how participants made sense between the two apologies, to ensure that the reflective writing activity does not reinforce stereotypes or biases of people from other backgrounds. Hence, the questions for the reflective writing were revised in Spring 2019.

Revised Q1: What is your understanding of how Mr. Kikuchi and Agnes perceive apologies?

Revised Q2: How would you explain to Agnes, the American, about Japanese apologies?

Revised Q1 was intended to be an understanding question, a low cognitive question which checked participants' understanding about the difference between apologies by Kikuchi and Agnes. However, as seen in the following comments, the writers' responses indicate their analyses and comparison of the two apologies.

[Student G]

"I felt that Mr. Kikuchi valued outcomes, while Agnes could have felt that processes were important. Even if Mr. Kikuchi got advance permission for his vacation, it resulted in his apology caused by the

inconvenience inflicted on his colleagues. However, for Agnes, no matter what the results were, because she received approval and was thinking of the process, she probably did not understand his apology."

[Student H]

"Mr. Kikuchi may perceive apologies as the lubricant that makes personal relationships smoother, which is why he may apologize even when he is not at fault. In contrast, Agnes perceives that apologies are made when one is responsible and needs to ask for forgiveness. This, however, could be the reason why she was reluctant to apologize because she did not feel responsible. I don't think either one of them are wrong; it just depends on one's cultural background and the ability to put oneself in the position of the other person so that misunderstandings do not happen."

Although expressed in different ways, the writers tried to make sense of the two apologies. The writing reflects Yamamoto's (2014) positive attitude and compromise, as they adjusted their thinking by trying to come to terms with accommodating cultural differences which they would not be able to accept naturally. For a few participants, the focus was on the difference in the level of responsibility the apologizer felt. Student H stated that in Japanese, the apologizer offers apologies to make relationships smoother even if he/she is not responsible for the infraction, but in American English, the apologizer would only apologize if s/he were the responsible party. On the other hand, Student G tried to make sense of the two apologies by chronologically analyzing how they manifested (i.e., Agnes does feel not responsible because she asked to take vacation before the incident happened, while Kikuchi feels responsible because the incident happened as a result of him taking his vacation). Consequently, Revised Q1 has led students to think that neither apology is better than the other, involving a deeper level of analysis, without judgment or criticism toward the other culture.

Revised Q2 dealt with explaining to Agnes about Japanese apologies. This was another high cognitive

question where participants had to create, or come up with a way to explain about Japanese apologies, instead of criticizing Agnes for not knowing about them. As seen in the Spring 2018 comments, participants touched on cultural differences, without specifically explaining what they referred to. Student G's brief comment which is a contrast to her detailed response to Revised Q1.

[Student G]

"I feel it is natural for Agnes to wonder why she has to apologize, because of differences in cultures and values."

This seems ironical because mentioning that there are cultural differences without giving details seems prevalent among high-context cultures, like Japan, in how people communicate (Hall, 1976). This involves sharing information which does not depend on explicit explanations using written or spoken language. If the cultural difference is not explained, however, Agnes may feel more confused.

The following comments explicitly mention apologies in the context of Japanese workplaces. To be able to provide an explanation about the differences, the writers seem to have reached Yamamoto's (2014) stages of respect and internalization, where the cultural differences are acknowledged, respected and accepted. While Student I focused on explaining to Agnes where Kikuchi was coming from, Student J expressed compassion towards Agnes's confusion.

[Student I]

"Regarding Japanese apologies, I would explain to Agnes that she was not being rude. If anything, she had nothing to do with the incident, so there was no need for her to apologize or express her gratitude. However, in Japan, there is the sense of how wrong it is for one to enjoy him/herself, or how great you are if you work all the time. Because Mr. Kikuchi took his vacation, I believe he probably felt guilty for putting others through the trouble on his behalf."

[Student J]

"In Japan, even though one may not be at fault, it

seems common for a company staff to express words of apology when something goes wrong. For us Japanese, apologies come quite naturally, but those from other countries may wonder why we go out of our way to apologize when we haven't done anything wrong. While you are in Japan, you may find difficulty with some things, but I hope you understand that there are different values!"

The Spring 2019 responses indicate that participants' writing reflected Yamamoto's (2014) stages which are more ethnocentric, such as positive attitude, compromise, respect and internalization. Although the degrees to which participants expressed their intercultural understanding varied, as some have struggled in their writing more than others, it appears that they felt that acceptance of cultural differences was crucial because they were potential study abroad students.

Instead of wording Revised Q2 in a way that would ask participants for their value judgment, the teacher attempted to encourage students to internalize the two apologies. For that reason, the teacher decided to have the participants reflect on the role-playing, regardless of whose role they played, and assume the position of the hypothetical expert in the Japanese culture. Although they may not have the experience of working with a non-Japanese co-worker, the activity gave them an opportunity to hypothetically think of and come up with an explanation about apologies in the workplace. In addition, the writing on Revised Q2 seems to ask Agnes to respect the Japanese culture in an unimposing and non-threatening way.

In summary, responses to both Revised Q1 and Q2 indicate that written reflections show how the participants and their intercultural understanding made progress on the DMIS continuum. The results show that the teacher's questions can have a positive effect on students' intercultural understanding, as seen in the Spring 2019 comments. An added benefit that the 2019 participants had time to process their thinking, as they were to complete the reflective writing for homework

and submit it a week later.

6. Conclusion

This article introduced a case study on university students' intercultural understanding, which was seen in their reflective writing. It features how questions a teacher of a study-abroad preparation course asked have an effect on students' understanding of Japanese and American English apologies.

In terms of Research Question 1, which pertains to the kinds of written reflections generated by the teacher's questions, the participants' writing indicated that the responses varied, depending on the way the teacher worded the questions. From Spring 2018, Question 1 prompted the participants to identify with Kikuchi's apologies. Regarding Question 2, Agnes's lack of apology which prompted her to conform to Japanese norms reflects Yamamoto's (2014) ethnocentric stages of escape and cancellation of difference. In Spring 2019, however, for Revised Q1 and Q2, participants wrote their reflections which indicate that their intercultural sensitivity has progressed through the ethnorelative stages on Yamamoto's framework. The reflective writing from 2019 appears unimposing, non-threatening, and less judgmental than those from 2018.

As for Research Question 2, it became apparent that the teacher's high cognitive questions do promote participants' intercultural understanding more than low cognitive questions do so. However, that also depends on how the teacher words the questions. Question 2 from 2018 was intended to be an evaluating question, which was originally meant to elicit responses with the hope that participants would understand where Agnes was coming from. However, it turned out that the question had the opposite effect, of participants criticizing Agnes. In 2019, Revised Q1 and Q2, which were both high cognitive questions, generated responses which promoted the participants' intercultural understanding as intended.

A pedagogical implication of this study is for teachers to have basic question-asking skills, regardless of what they teach. This is especially crucial for a study abroad preparation course, as seen in this case study, because courses of this nature strongly reflect the instructors' values. Question-asking should be part of their teacher training as well as their ongoing professional development. Thompson (1997) warns that the importance of question-asking skills may be underestimated by teachers, as there could be the assumption that the skill that can only be picked up by trial and error. He also emphasizes the importance for teachers to be aware of the purposes their questions serve and how they could also do a disservice. The comment deserves attention by teachers, especially those responsible for study-abroad preparation courses and intercultural communication. This is because random questions without deep thinking could reinforce stereotypes or biases towards people of other cultures, which is not the intended objective of such courses. Finally, as we live in a time where social media exposes us to posts promoting negative ideas which target people of other cultures, education has the responsibility of discouraging students from posting messages which may not be conducive to intercultural understanding and this could start in the classroom by having teachers ask appropriate questions.

Acknowledgments

I wish to express my gratitude to Dr. Milton Bennett, Intercultural Development Research Institute, and Prof. Shizu Yamamoto, Tokai University, for giving me permission to adapt their Developmental Model of Intercultural Sensitivity. I am grateful to Prof. Kate Elwood, Waseda University, for giving me permission to reprint her article, which I have used many times to teach apologies to my students. I would also like to thank the two reviewers for their valuable comments.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Ayudaray, J., & Jacobs, G. M. (1997). Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25(4), 561-670. doi: 10.1016/s0346-251x(97)00044-4
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
- Barnett, J. E., & Francis, J. E. (2012). Using higher order questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology*, 32(2), 201-211. doi: 10.1080/01443410.2011.638619
- Barnlund, D. C., & Yoshioka, M. (1990). Apologies: Japanese and American styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 193-206. doi: 10.1016/0147-1767(90)90005-H
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 170-196. doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Bennett, M. J. (2011). A developmental model of intercultural sensitivity. [PDF file]. Retrieved from https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf
- Bennett, M. J. (2013). Intercultural adaptation. In M.J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices* (2nd ed.) (pp. 83-103). Boston, MA: Intercultural Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans, Green, and Co.
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cause Marketing. (2017, March 11). *Pantene 'Sorry, Not Sorry' Commercial*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=TcGKxLJ4ZGI>
- Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) (n.d.) Retrieved from <https://carla.umn.edu/speechacts/index.html>
- Condon, J. C. (1984). *With respect to the Japanese*. Maine: Intercultural Press.
- Coulmas, F. (1981). "Poison to your soul": Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine* (pp. 69-91). The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter.
- Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development (2011). An interim report of the Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development. [PDF file]. Retrieved from https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011interim_report.pdf
- Elwood, K. (2013, September 17). Cultural conundrums: The apology obstacle – Cultural differences in saying sorry. *The Japan News/Yomiuri Shimbun*.
- Fitneva, S. A. (2012). Beyond answers: Questions and children's learning. In J.P. de Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (pp. 165-178). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139045414.012
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137. doi: 10.3102/00028312031001104
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. NY: Doubleday.
- Ishihara, N. & Cohen, A. J. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Pearson.
- Jackson, J. (2018). Training for study abroad programs. In Y.Y. Kim (Ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1943-1952). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Kowner, R. (2002). Japanese communication in intercultural encounters: The barrier of status-related behavior. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 339-361. doi: 10.1016/S0147-1767(02)00011-1
- Lee, H. E., Park, H. S., Imai, T. & Dolan, D. P. (2012). Cultural differences between Japan and the United States in uses of "apology" and "thank you" in favor asking messages. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(3) 263-289. doi: 10.1177/0261927X12446595
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educators: A sociolinguistic perspective*. NY: Routledge. doi: 10.4324/9780203850947
- Matsushita, K. (2018). *Deep active learning: Toward greater depth in university education*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-5660-4
- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions* (2nd ed.). Marham, Canada: Pembroke.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sugimoto, N. (1997). A Japan-U.S. comparison of apology styles. *Communication Research*, 24(4), 349-369. doi: 10.1177/009365097024004002

- Thompson, G. (1997). Training teachers to ask questions. *ELT Journal*, 51(2), 99-105. doi: 10.1093/elt/51.2.99
- Vásquez, C., & Sharpless, D. (2012). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00225.x
- Vincent, P. (2017). *Speaking of intercultural communication*. Tokyo: Nan'un-do.
- Vogler, K. E. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 98-103. doi: 10.3200/TCHS.79.2.98-104
- Whittaker, A. (2012). Should we be encouraging pupils to ask more questions? *Educational Studies*, 38(5), 587-591. doi: 10.1080/03055698.2012.663078
- Yamada, H. (1997). *Different games, different rules: Why Americans and Japanese misunderstand each other*. New York: Oxford University Press.
- Yamamoto, S. (2014). Bunkateki sai no keiken no ninchi: Ibunka kanjusei hattatsu moderu ni motozuku nihon teki shiten karano kijutsu [Perception of experiencing cultural difference: A description from the Japanese perspective based on the developmental model of intercultural sensitivity]. *Multicultural Relations*, 11, 67-86. doi: 10.20657/jsmrejournal.11.0_67
- Yamaoka, M., Makiyama, I., & Ono, M. (2010). *Komyunikeshon to hairyo hyougen: Nihongo goyoron nyuumonn*. [Communication and polite expressions: An introduction to Japanese pragmatics]. Tokyo: Shohakusha.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

高等教育における社会風土の役割 —反転学習の実証的文献レビュー—

Flipped Learning in Higher Education: A Critical Review of the Empirical Literature on Social Climate Factors

タン シアウエン TAN, Siaweng

- 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

笹尾 敏明 SASAO, Toshiaki

- 国際基督教大学
International Christian University

Keywords 反転学習, 社会風土, 高等教育
flipped learning, social climate, higher education

ABSTRACT

高等教育の学習環境における社会風土は個人の発達に重要な側面である。しかし、反転学習が高等教育の学習環境における社会風土にどのような影響を与えるのかはあまり研究がされていない。反転学習は、その従来の講義形式の授業をまさに反転させたもので、授業外の時間に生徒自らが授業内容を予習し、学校の授業の時間ではアクティブラーニングに関わる学習活動を行うものである。反転学習は学習者中心や協働学習により得られる教育効果のため、高等教育でますます広まってきている。そこで本稿では、高等教育における、反転学習が社会風土にどのような影響を与えるのか文献レビューを行った。その結果、反転学習における社会風土は講義形式のような伝統的な教授法における社会風土とは異なることが明らかになった。特に、人間関係の様相は反転学習においてよりポジティブであることが示されていた。さらに、反転学習の社会風土がどのように学習者のスキルを促進できるか議論をした。

The social climate of a learning environment is a crucial aspect of individual development. However, little

is known of the social climate of the flipped learning environment. Flipped learning pedagogy inverts a lecture which is traditionally taught in the classroom to self-study format during out-of-class hours, and use the time in the classroom for active learning activities. Flipped learning pedagogy is a growing practice in higher education because of the benefits that may be derived from learner-centered and collaborative learning strategies. A review of the literature was undertaken to investigate the social climate where flipped learning environment is used at the higher education level. This review showed that the social climate varies from that of the traditional lecture environment. Particularly, the *relationship* dimension was perceived as more positive when flipped learning was used. The review also discussed how the social climate may promote students' essential skills in a flipped learning environment.

1. Introduction

The productive learning environment in the context of higher education is an essential platform for teachers and students before entering the workforce (Newman, Connor, Deyoe, & Lamendola, 2014). One of the factors that would promote essential skills (e.g., collaboration, self-regulation, responsible decision-making) among students is found to be the social climate in which learning occurs (Garibaldi, Ruddy, Kendziora, & Osher, 2015). Rutter (1983) showed that social climate has both short-term and long-term effects on students' well-being, academic achievement, and employment rate after school.

Social climate research in a classroom setting is closely connected to concepts of classroom environment, classroom climate, teacher-student relationships, student-student relationships, and classroom management. Moos (1976) argued that social climate greatly impacts the inhabitants or students themselves in a setting because the environment's unique 'personalities' influences the behavior of those students there. However, past research on the learning environment was mostly done in secondary school settings, and to a much lesser extent in higher education contexts (Coll, Taylor, & Fisher, 2002; Fraser, 1989; Vahala & Winston, 1994). Little has been known about the learning environment of higher education, let alone the determinants or outcomes associated with the learning context itself. For example, some new changes experienced by many

students entering universities or colleges include living together with roommate, managing one's personal life with the absence of parents, leaving behind an old social circle of peers and friends, feeling homesick or lonely, coping with new culture and campus environment (Conley, 2015). Thus, understanding the social climate in the classroom is vital to optimal learning for students in higher education.

A pedagogical approach is undeniably a component of the learning environment, which in turn, affects learning outcomes (Redding & Walberg, 2015). A traditional lecture or didactic teaching approach has been found to be one of the factors that affects the social climate in classroom learning (Coll et al., 2002). The pedagogical approach involving cooperative goal structures was associated with higher achievement and positive relationship among peers (Roseth, Johnson, & Johnson, 2008). A flipped learning pedagogy is gaining more and more attention due to the elements of learner-centered, self-directed and active learning strategies that stand in contrast with the traditional lecture method which is considered as teacher-centered and passive. The flipped learning pedagogy presents changes in the way of how a course is taught, particularly through self-study during out-of-class hours, requiring high level of self-discipline, self-regulation skills, and digital literacy skills from students. In addition, flipped learning pedagogy creates opportunities for active learning activities in the classroom which could develop deeper cognitive engagement (Roach, 2014). Considering the

importance of flipped learning strategy, this review aims to investigate if a flipped learning pedagogy in higher education practices influences the social climate of the learning environment. In addition, this review also aims to explore the differences between the flipped learning environment and the traditional lecture environment.

2. Methods

2.1 Research Questions

This review was guided by the following research questions:

(i) How does flipped learning pedagogy in higher education practices influence the three dimensions of the social climate construct: (a) relationship, (b) personal development, and (c) system maintenance and change?

(ii) How does the social climate of the flipped learning in higher education differ from that of the traditional lecture environment?

2.2 Scope of Review and Study Selection

This study reviewed the literature that was published between the years 2012 and 2019 on the flipped learning strategy in higher education because it is found that there is a significant number of empirical studies published from the year 2012 onwards (see Uzunboylu & Karagözlü, 2017). In total, 13 journals were carefully scanned for review. Eight journals which are indexed in the Social Science Citation Index (SSCI) were included: *Computers & Education*; *Computer Assisted Language Learning*; *Computers in Human Behavior*; *Innovations in Education and Teaching International*; *Internet and Higher Education*; *Interactive Learning Environments*; *Journal of Science Education and Technology*; and *Learning and Instruction*. One journal from the Emerging Sources Citation Index (ESCI) was selected, namely the *Journal of Education for Business*. In addition, four journals which were indexed in Scopus

were included: *American Journal of Pharmaceutical Education*; *Journal of Further and Higher Education*; *Technology, Knowledge and Learning*; and *Learning Environments Research*.

In total, 16 articles on flipped learning context were selected from 78 articles related to social climate or classroom environment. First, articles which conducted study outside the higher education context were excluded. Second, those articles without empirical results (i.e., critical review paper) were dismissed. Third, articles that studied on areas other than social climate aspects were excluded. This resulted in the selection of 16 articles in this review.

The higher education context included colleges, universities, graduate and professional programs (e.g., business school and pre-service teacher education). In particular, this review focuses on the classroom environment of flipped learning, in which some of the studies contrasted flipped learning with the traditional lecture learning environment.

2.3 Methodological Issues

The articles reviewed were the empirical studies that involved quantitative or qualitative assessment, or both. They cover a wide range of subjects, from STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) subjects such as Statistics, Biology and Chemistry, to non-STEM subjects such as English and Operation Management. The duration of studies was mostly short-term, ranging from 4 weeks to one semester (some studies did not indicate the exact number of weeks in one semester).

Because an instructor could choose various modalities to design instruction in flipped learning pedagogy, the articles chosen are based on the existence of these criteria listed below, those fundamental components of a flipped learning pedagogy as identified by Abeysekera and Dawson (2015):

(i) most of the information transmission, which is lecture, is moved out of class,

(ii) face-to-face (F2F) session mainly engages learners in active and social activities, and

(iii) learners are required to complete pre- or post-class activities, so to be fully benefited from F2F session.

2.4 Social Climate Dimensions

Research in the 1980s places emphasis on organizational climate of higher education institutions, instead of classroom climate (Fraser, 1989). Many of the instruments or methodologies were rooted in organizational climate in the business contexts, such as Stern’s College Characteristics Index (CCI) and Halpin and Croft’s Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ).

Two instruments exist to assess the environment in the higher education setting, which are CUCEI (College and University Classroom Environment Inventory) and CCES (College Classroom Environment Scale) (Fraser, Treagust, & Dennis, 1986; Winston et al., 1994). However, CUCEI remains the most preferred instrument because of its sound validity (Dorman, 2014), whereas CCES was reported to

contain vagueness in the items which lacks objective measurement (Williams, 1997). Hence, our study adopts the social climate dimensions of CUCEI for the review of literature.

CUCEI measures the perceptions of small group or tutorial class, typically up to around 30 students (Fraser et al., 1986) on seven areas: personalization, involvement, student cohesiveness, satisfaction, task orientation, innovation, and individualization. The seven areas of social climate can be organized into three dimensions, as found in Moos’ social climate measures (Moos & Trickett, 1987): (1) relationship, (2) personal development, and (3) system maintenance and change. Table 1 shows the dimensions and areas of social climate in the review. The description is adopted from CUCEI scale (Dorman, 2014) that measures the social climate aspects of classroom environment in the higher education level. Not all of the reviewed literature studied on all the seven areas, but for each area there is at least two empirical studies conducted on it.

Table 1
Social Climate Dimensions and Corresponding Areas in this Study

Dimension	Area of social climate	Description
Relationship	Involvement	Extent to which students participate actively and attentively in class discussions and activities.
	Personalization	Emphasis on opportunities for individual students to interact with the instructor and on concern for students’ personal welfare.
	Student cohesiveness	Extent to which students know, help and are friendly towards each other.
Personal development	Task orientation	Extent to which class activities are clear and well organized.
	Individualization	Extent to which students are allowed to make decisions and are treated differentially according to ability, interest, and rate of working.
	Satisfaction	Extent of enjoyment of classes.
System maintenance and change	Innovation	Extent to which the instructor plans new, unusual class activities, teaching techniques and assignment.

Note. Adopted from “Development of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment at Universities and Colleges,” by B. J. Fraser, D. F. Treagust, and N. C. Dennis, 1986, *Studies in Higher Education*, 11(1), p. 48. Copyright 2006 by Taylor and Francis Group.

2.5 Selected Literature

The 16 articles selected for this literature review are listed in the table below.

3. Findings and Discussion

This section reveals the findings from the critical review of literature on the seven aspects of social

Table 2
An Overview of the Selected Literature in this Study

	Study	Context	Subject	Sample size	Grade level
1	Strayer (2012)	USA	Mathematics	TC (28) FC (27)	Mostly freshmen and sophomore
2	McLaughlin et al. (2013)	USA	Pharmacy	2 campuses (22)	Freshmen
3	Kim et al. (2014)	USA	Engineering Humanities Sociology	3 classes (115)	Mostly freshmen and juniors
4	Hung (2015)	Taiwan	English	NFC (25) SFC (24) FC (26)	Freshmen
5	Prashar (2015)	India	Management	TC (25) FC (25)	Undergraduate (level not indicated)
6	Tawfik & Lilly (2015)	USA	Mathematics	24	Undergraduate (level not indicated)
7	Hao (2016)	Taiwan	IT & Education; Classroom Observation	2 classes (84)	Freshmen (~68.1%)
8	He et al. (2016)	USA	Chemistry	TC (343) FC (334)	Freshmen (86.1%)
9	Jovanović et al. (2017)	Australia	Computer	300	Freshmen
10	Sletten (2017)	USA	Biology	76	Freshmen (33) Sophomore (32) Junior (6) Senior (5)
11	Thai et al. (2017)	Vietnam	Invertebrates	TC (22) BC (22) FC (23) EC (23)	19 - 21 years old
12	Yilmaz (2017)	Turkey	Computer	236	Undergraduate (level not indicated)
13	Choi & Lee (2018)	South Korea	Technology Integration	TC (40) FC (39)	Freshmen (~66%)
14	Kurban (2019)	Turkey	Introduction to Educational Sciences	29	Not indicated
15	Zainuddin & Perera (2019)	Indonesia	English as Foreign Language	TC (30) FC (31)	18-21 years old
16	Eryilmaz & Cigdemoglu (2019)	Turkey	Introduction to Computers and Information Systems	FC (27) CFC(30)	Freshmen

Note. TC: Traditional class; FC: Flipped class; NFC: Non-flip class; SFC: Semi-flipped class; BC: Blended-learning class; EC: E-learning class; CFC: Cooperative-flipped class

climate, and discusses in detail the factors, benefits or challenges of each aspect in the flipped learning environment.

3.1 The Relationship Dimension

3.1.1 Involvement

Involvement is one of the most studied aspects related to flipped learning. Flipped learning encompasses two critical phases that are interconnected, which are the pre-class (usually online) phase and the in-class (or F2F) phase. For effective in-class activities, students are expected to understand the pre-class online lectures or readings, and participate in online quizzes or discussion forum prior to the class. Failing to do so will adversely affect their involvement in the in-class activities (Hung, 2015; Strayer, 2012). Traditionally, student involvement is measured in an in-class setting only. For the flipped learning pedagogy, it is also essential to take into account of student involvement at the pre-class phase.

Most of the out-of-class involvement are self-reported, except for one study (Jovanović, Gašević, Dawson, Pardo, & Mirriahi, 2017) that reveals students' learning patterns via learning analytics data analyzed from a learning management system (LMS). Most of the studies on the first-year students reported mixed polarized feelings in their perceived level of involvement, particularly at the pre-class phase of online learning of flipped learning. He et al. (2016) reported that some of their first-year students struggled in understanding pre-class materials, or relating the materials to in-class activities. Moreover, Jovanović et al. (2017) revealed that 64.14% of the first-year students failed to regulate their learning effectively at the online learning phase in a flipped learning course. Results analyzing on online learning behavior through analytics data showed that the students exhibited performance goal-orientation, but with low cognitive engagement with the content, and ultimately low examination scores. Others confirmed that the students either found flipped learning very useful for deep

learning or struggled in engaging in the pre-class content and in-class activities (e.g., He, Holton, Farkas, & Warschauer, 2016; Strayer, 2012).

When compared to the traditional learning environment, students in flipped learning class were reportedly more willing to participate in the activities (Hung, 2015; Prashar, 2015; Strayer, 2012). Hung (2015) pointed out that students who were more involved in pre-class activities were more likely to adopt deep learning approaches than those in traditional lecture environment. Similarly, McLaughlin et al. (2013) reported that students enjoyed deeper discussions in the class because they were more prepared after previewing online video lecture. One study that examined how perception toward flipped learning was associated with various study strategies revealed that students who valued active learning strategies felt greater enhancement in learning (Sletten, 2017). Conversely, the opposite could happen that students may disengage themselves quickly in flipped learning if they fail at the pre-class phase.

In addition, Strayer (2012) reported long moments of silence to questions asked in the traditional lecture class, in contrast to the more socially-open atmosphere in the flipped learning environment. This further transpires the possibility of how a difference in social climate of both pedagogies could affect students' behavior and level of involvement in the class.

Factors that affect involvement.

Some possible reasons behind the challenges faced by the first-year students in the flipped learning class could be attributed to the factors related to the transition from high school to higher education level where students generally experience a heightened sense of nervousness, anxiety, and stress due to new experiences (Conley, 2015). Students who are accustomed to classes taught in the traditional lecture method throughout their high school years are likely to face greater challenges with the changes in the learning environment (Liu, 2005), which is the flipped learning

in the first year of college or university. This adversely affected their participation in the course and, in turn, their learning experience.

Hao (2016) revealed an interesting aspect of the students' readiness for flipped learning. Despite the high level of technology efficacy reported, students showed a low readiness level on communication self-efficacy. This phenomenon could be explained by the fact that students are digital natives but expressed the lack of disposition for active learning, such as expressing ideas in a group. However, if an active learning session is well-integrated with pre-class material, it can substantially reduce the anxiety of students. This is supported by a study conducted in Indonesia (Zainuddin & Perera, 2019) where students felt more prepared to participate in discussions because they were able to preview the video content prior to that.

3.1.2 Personalization

Personalization, which includes teacher support, facilitation, and interaction with students, seems to indicate an important role in the flipped learning environment. Flipped learning pedagogy is able to free up class time for in-depth active learning activities and increase student-teacher interaction. The general perception of students in flipped learning seems to lean towards the need for greater personalization when compared to a traditional lecture environment. A study on students' perception towards flipped learning by Kim, Kim, Khera, and Getman (2014) discovered that teacher support plays a critical role in students' learning, where teaching presence had the highest association to cognitive presence. Admittedly, a high level of personalization could potentially produce deeper cognitive engagement and higher motivation to counter challenging tasks such as complex problem solving. This finding is consistent with those of other studies as well (e.g., Strayer, 2012; Tawfik & Lilly, 2015), which emphasized the role of teacher as a facilitator in the flipped learning environment. The

results reveal a somewhat important finding about the role of teacher for the flipped learning class. In the traditional lecture environment, the teacher is the center of the classroom with lecture as the main component. But in the flipped learning context, the teacher takes on the role as a facilitator in the learning process. This does not diminish the teacher's role, as some may assume, but on the contrary, has greater importance (Kim et al., 2014; Tawfik & Lilly, 2015).

In comparison to those in the traditional whole class instruction, students reported feeling less intimidating to seek help from teachers to gain feedback on their work in the flipped learning context. Flipped learning may seem to be an advantage for students from the Eastern culture which is said to be verbally inhibited and assertive, especially in cross-cultural groups (Sue, Sue, & Ino, 1990). Observation by Strayer (2012) in a group of first-year students of a US university found that the students in the traditional lecture did not want their participation solicited during the class. Pedagogical design may be the main factor that builds the social climate of passivity.

Factors that affect personalization.

Among the reasons identified from the studies about the increased need for teacher support are the absence of a familiar learning environment (i.e., direct instruction), unable to understand pre-class content, poor self-regulation skills, reluctance to take responsibility over own learning, and seeing the teacher as the authority figure (Hao, 2016; He et al., 2016; Jovanović et al., 2017; Kim et al., 2014; Sletten, 2017; Strayer, 2012; Thai, De Wever, & Valcke, 2017; Yilmaz, 2017). The absence of direct instruction which students are very much accustomed to is a major change that requires adaptation with proper guidance (Forsey, Low, & Glance, 2013; Wilson, 2013; Yilmaz, 2017). Students reported feeling lost and disoriented when they could not understand pre-class online material, or they could not align the pre-class content with the in-class activities (Kim et al., 2014). In

addition, the reluctance of taking responsibility over own learning is one of the resistances for flipped learning pedagogy as well. Students assumed that a teacher's job is to teach and when the teacher becomes the facilitator instead, students felt the lack of support and authority figure in the learning process (He et al., 2016). In such an instance, students may be seeking for personalized guidance from the teacher.

The increase in exchanging information that develops critical thinking and problem solving contributes to a higher level of personalization when compared to the traditional lecture environment (Kim et al., 2014; Zainuddin & Perera, 2019). The flexibility of self-paced learning in pre-class phase and more time freed up for active learning activities were among factors that affect students' involvement in deep learning (Prince, 2004). However, without proper guidance and support from the teacher, flipped learning may not be more advantageous for deep learning. In view of this, teachers who facilitate in the flipped learning pedagogy assume an important yet challenging role to guide the students to succeed. The failure of this part often resulted in frustration, bitter resentment, and lack of motivation on the part of students (Hao, 2016; He et al., 2016).

3.1.3 Student Cohesiveness

Student cohesiveness is generally perceived to be higher in the flipped learning environment relative to the traditional lecture environment because students will spend a great amount of in-class time on active learning activities, which are mainly collaborative or group work in nature. Across studies, results in terms of peer interaction, peer support or social presence elements revealed higher level of cohesiveness among students in the flipped learning environment.

In analyzing the preferred and actual learning environment using CUCEI instruments, Prashar (2015) and Strayer (2012) revealed that the flipped learning environment is more unstructured and unpredictable when it comes to active learning activities; thus,

students tend to depend on peer support in the group activities. Strayer (2012) found that students in the flipped learning environment felt supported by the peers through exchange of opinions and inquiries, while in the traditional lecture environment, a more predictable learning environment is reported, which led to lower interaction between peers. Similar results reported by Prashar (2015) that students in the flipped learning environment were more open to association with peers than in the traditional lecture environment.

Benefits and barriers to student cohesiveness.

The most frequently cited benefits of student cohesiveness are the opportunity to exchange information and opinions that promote critical thinking and problem solving (Hao, 2016; McLaughlin et al., 2013; Sletten, 2017; Strayer, 2012; Zainuddin & Perera, 2019). Acknowledgement of contributions by peers (Kim et al., 2014), willingness to support each other in learning (Strayer, 2012), demonstration of positive attitudes (such as increased involvement, eagerness and preparedness) to interact with peers, and decrease in social anxiety level are also observed through the studies (Eryilmaz & Cigdemoglu, 2019; McLaughlin et al., 2013; Strayer, 2012; Zainuddin & Perera, 2019). Furthermore, Kim et al. (2014) revealed that social presence, an element related to how students feel valued in discourses among peers or teachers, and the openness of the learning environment, is correlated with cognitive presence. Students whose participation and opinions are valued by peers were more motivated to explore issues related to the course content.

Yet, McLaughlin et al. (2013) pointed out that the barriers to student cohesiveness, due to the lack of confidence in the answers shared by other peers. This shows that peer interaction may not necessarily be helpful. Results from one separate study on peer interaction among college students revealed that peer justification tended to be weak, and evidence was rarely or inappropriately used (Anderson, Howe,

Soden, Halliday, & Low, 2001). Another issue found from a study by Hao (2016) is the free-rider problem. Some students expressed discontentment over peers who came to the class without previewing the video lecture and hence, could not contribute to group discussions. This further emphasizes the importance of teacher's role in designing and facilitating in-class activities because the social climate of flipped learning environment may be more disruptive, chaotic, and unpredictable compared to teaching in the traditional lecture environment.

3.2 Personal Development Dimension

3.2.1 Task Orientation

Not much had been discussed on the aspect of task orientation in the social climate of the flipped learning environment. The review will focus on two studies in particular (i.e., Strayer, 2012 and Prashar, 2015) which both focused on the social climate of the flipped learning environment and traditional lecture environment. It was revealed that students experienced difficulty in orienting themselves with the pre-class content and in-class activities. They needed to constantly adjust their learning strategies to connect the in-class activities to what they learned prior to the class. In a comparison of first- and third-year students, Hao (2016) revealed that the first-year students felt disoriented in the flipped learning environment when they were given control over their learning, which may be resulted from the teacher no longer sequentially lectured in the class.

Students in the traditional lecture environment did not experience such struggles in orienting the tasks between the lecture content and the activities. The social climate in the traditional lecture environment was reported to be more focused and task-oriented, with less disruption in the activities (Strayer, 2012). In other words, students felt more settled in this climate and may not constantly reflect on their own learning conditions as frequently as the flipped learning environment.

Challenges in task orientation.

It is interesting to find that results from both studies above showed students from the flipped learning environment perceived task orientation lower than the students in the traditional lecture environment. This noteworthy finding provided greater insights into the social climate of the flipped learning environment.

Lower task orientation in the flipped learning environment may not be a negative thing considering students became more aware of their own learning conditions. Difficulty in orienting between pre-class materials and in-class activities caused them to become more alert to connect what had been learnt to the in-class learning activities.

Confronting the issue of lower task orientation, some studies suggested on the importance of teachers to make connection between the pre-class content with in-class activities, so that students may be able to understand and reinforce what they have studied prior to the class (Kim et al., 2014; Prashar, 2015; Strayer, 2012; Strayer, 2017). Teacher may need to build support structures to assist students and create opportunities for students to reflect upon their learning (Strayer, 2012).

3.2.2 Individualization

The aspects reviewed here include a sense of autonomy and self-regulation that is commonly studied in the literature of flipped learning. Two studies that analyzed the perceived psychosocial climate of the actual and preferred learning environments found that individualization was higher in the flipped learning environment compared to the traditional lecture environment, but not significantly (Prashar, 2015; Strayer, 2012). The lack of difference in individualization between these two environments was not discussed in the studies.

In the analysis of the change in student self-efficacy level in four learning environments (i.e., e-learning, blended learning, flipped learning, and traditional learning), Thai et al. (2017) reported that the flipped

learning course had the highest increase in self-efficacy level compared to the other three learning environments.

Moreover, Hao (2016) found that students' self-regulation skills are associated with flipped learning readiness. Comparatively, this study revealed that the third-year students showed higher preferences for video preview and higher communication efficacy than the first-year students. This is supported by Kim et al. (2014) in which the study transpired that learner presence (i.e., self-regulation and co-regulation) is correlated to cognitive presence.

Benefits and barriers to individualization.

The lack of difference between the flipped learning environment and the traditional lecture environment on the area of individualization could possibly indicate that the flipped learning environment may not necessarily create higher freedom of decision making in areas students desire to study, although self-study is required in the online phase. Teachers still have a high level of autonomy in determining the content and tasks in the pre-class phase.

Numerous studies showed consistent findings on the higher level of individualization experienced by students from video lecture preview. Among the most frequently noted benefits are affordance of student autonomy through self-paced learning (Choi & Lee, 2018; Kurban, 2019; McLaughlin et al., 2013; Tawfik & Lilly, 2015; Zainuddin & Perera, 2019), and support of student self-efficacy through the flexibility and repeated access of video preview (He et al., 2016; McLaughlin et al., 2013; Tawfik & Lilly, 2015; Zainuddin & Perera, 2019). Students were able to derive the benefits of gaining 'more confident', 'more security' or 'better preparedness' from video preview to engage in active learning during F2F session.

Despite the benefits reported in the above studies, few studies highlighted issues with self-regulated learning. Students who are new to the pedagogy may face greater challenge to learn independently through

video lecture due to lack of regulation skills such as goal setting, monitoring the learning process, and adopting the appropriate learning strategies (Hao, 2016; Jovanović et al., 2017). The lack of readiness for online learning is one of the issues that commonly affects students' active participation in the class (Hao, 2016; Tawfik & Lilly, 2015). Furthermore, readiness for online learning is related most to satisfaction (Yilmaz, 2017). This leads to the possibility of students' feeling more dissatisfied in the flipped learning environment due to the lack of readiness, compared to the traditional lecture environment.

3.2.3 Satisfaction

There is no conclusive evidence that students are more satisfied in the flipped learning class or traditional lecture class. Across the studies, there were findings on the positive and negative aspects related to satisfaction. It would be more feasible to discover the factors that affect student satisfaction in the social climate of the flipped learning environment.

Across the studies, students were found satisfied with the flexibility of studying at their own pace, time and place in the pre-class phase. Choi and Lee (2018) reported an overwhelming 72% of students preferred the flipped learning compared to traditional lecture learning because they feel satisfied with the benefits from online learning before class. In the analysis of the relationship between e-learning readiness with student satisfaction, Yilmaz (2017) revealed that online communication, self-efficacy and self-regulation skills predict satisfaction. Ability to understand the culture and language exclusive to the community of learners is important for online discussion.

Dissatisfaction over the increase of workload among the teachers and students is an issue that was commonly reported in studies. Teachers in the flipped learning pedagogy spent a considerable amount of time devoted to designing and developing the learning material for pre-class preview and activities for in-class deep learning (McLaughlin et al., 2013).

Compared to the traditional lecture environment, teachers in the flipped learning pedagogy may experience a notable increase in workload during the first preparation for a flipped course. From the perspective of students, they voiced concern over the amount of time needed to preview learning material for every class beforehand and was reluctant to join if each class is flipped (Hao, 2016).

Another issue of great concern is the non-compliance with pre-class study, that inherently affects the overall pace of in-class learning, and caused dissatisfaction from students in group activities (He et al., 2016). As a result, students complained of having 'free-riders' in the group activities (Hao, 2016).

Reasons on satisfaction and dissatisfaction.

Satisfaction was related to a myriad of reasons, among those reported were sense of competence in independent learning (Zainuddin & Perera, 2019), self-regulation skills (Hao, 2016; Jovanović et al., 2017; Tawfik & Lilly, 2015; Thai et al., 2017), interaction in online or F2F environment with peers or the teacher (Hao, 2016; Prashar, 2015; Strayer, 2012; Zainuddin & Perera, 2019), material design (Hung, 2015; Yilmaz, 2017), type of active learning activities (Hung, 2015; Tawfik & Lilly, 2015), student workload (Hao, 2016; He et al., 2016; McLaughlin et al., 2013), and teachers' facilitation (Kim et al., 2014; Strayer, 2012). The perceptions of students on their satisfaction of the above factors reveal insights about the social climate in the learning environments, and hence, their learning. An independent study revealed that what students say about their learning environment will affect their learning (Ramsden, 1979).

As explained above, students were more confident with engaging in active learning because they feel more prepared, apart from a greater sense of security due to repeated access to video viewing. The positive results of video preview could be explained from the perspective of cognitive load theory. Self-preparatory phase could result in better management of students'

working memory compared to the traditional lecture (Clark, Nguyen, & Sweller, 2011). Consequently, students also felt that they could develop self-discipline and self-study disposition (Hao, 2016) through flipped learning pedagogy.

Another positive aspect of satisfaction is the increased interaction with the teacher and peers. Because flipped learning pedagogy allocates a large amount of time for cognitive and social engagement in active learning activities, students had more opportunity to receive personalized feedback and guidance during the class time from the teacher, which resulted in the development of inspiration in learning (Hao, 2016; Hung, 2015). Among the peers, students reportedly appreciated the opportunity to participate in the exchange of knowledge and ideas, and hence, developed critical thinking and problem solving skills (McLaughlin et al., 2013). Others felt that learning in flipped classes with peers was stimulating due to the discourse that prompted them to think on different aspects (Hao, 2016).

With regard to dissatisfaction, excessive teacher workload may increase stress level and thus affect the social climate of the learning environment (Moos & Moos, 1978). However, it was said that the workload could reduce significantly for the recurring courses in the future (Loo et al., 2016). On the aspect of student workload, a surprising finding was reported by He et al. (2016) that flipped learning pedagogy did not appreciably increase the amount of preparation time required in pre-class phase. Students might benefit from better cognitive load management due to the ability to manipulate learner pacing during video preview (Clark et al., 2011).

Among reasons provided for non-compliance issue were difficulty in understanding the content, poor material design, low motivation in online learning, and the lack of self-discipline in learning. Teacher may need to provide incentive for pre-class learning to ensure students preview the content (Kim et al., 2014), give guidance to students in developing self-regulation

skills (Jovanović et al., 2017), and design learning content that increases interactivity, usability, quality and suitability (Yilmaz, 2017). Previous studies found that the learning content and material design in online learning have a direct effect on student satisfaction and motivation (Hung, 2015; Kauffman, 2004).

3.3 System Maintenance and Change Dimension

3.3.1 Innovation

Little focus had been given to the area of innovation of the social climate after a comprehensive review of the articles. The aspects covered under innovation include the extent of innovative teaching techniques, creative thinking, varied and new activities attempted in the learning process. Consequently, two articles are found to have studied about innovation in the social climate of the flipped learning environment. The studies from Strayer (2012) and Prashar (2015) were consulted because both of them investigated students' perception on the preferred and actual degree of innovation in learning environments of flipped and traditional classes.

Both of the studies found similar findings about innovation in the flipped learning environment and the traditional lecture environment. Students in the flipped learning environment experienced higher innovation compared to those in the traditional lecture environment. Study from Strayer (2012) revealed that students were more open to learning with a variety of learning activities in the class.

The overall perception of students on innovation in the flipped learning environment was found to be positive (Hao, 2016). Students appreciated the flexibility of self-paced learning during the pre-class phase, and the greater opportunity to explore and communicate their ideas during in-class activities (Choi & Lee, 2018; Hao, 2016; Strayer, 2012).

Benefits of innovation.

There is potential for the flipped learning environment to create the innovative space for teachers

to implement varied activities in learning due to the greater amount of freed up time allocated. Hence, students are not confined to the same old way of sitting and taking notes during lectures, with occasional group discussions. The innovative space of the flipped learning environment could build a more open social climate of learning that encourages greater innovation, of which students had indicated in their preference of higher innovation, as compared to the traditional lecture environment. This is coherent with Prasha (2015) which he confirmed of the students had greater opportunity to 'try things out themselves'. It should be reasonable to say that flipped learning is capable of creating a social climate that is more open for association, freer to share ideas, and greater flexibility to try out or make mistakes in the learning process.

4. Conclusions and Implications

4.1 Conclusions

The potential benefits of flipped learning pedagogy have yet to be understood through the perspective of social climate. This review of flipped learning pedagogy from the perspective of classroom social climate draws significant contributions to the existing literature. First, there are differences in the social climate of flipped learning environment from that found in the traditional lecture environment. The open and less controlled atmosphere, greater flexibility, higher disruptions, and socially-oriented learning community experienced by the students in the flipped learning environment may arguably provide more opportunities for students to develop social and emotional competencies such as relationship skills and self-management throughout the process of learning.

Second, despite the effects found in the three aspects of relationship dimension (i.e., involvement, personalization, and student cohesiveness), there is no conclusive evidence as to whether the social climate of the flipped learning environment is more positive than the traditional lecture environment in general. The

literature is full of mixed or polarized findings, especially in the area of satisfaction.

Third, the first-year students experienced a more heightened sense of challenge studying under the flipped learning pedagogy. The social climate of a first-year students' class under this pedagogy may need greater monitoring to ensure that they are mentally and emotionally ready to study.

Fourth, the teacher's role as a facilitator is found to be very crucial in the flipped learning pedagogy; otherwise, students' learning experience will not be better but bitter. Teachers who desire to adopt the flipped learning pedagogy should have a certain level of readiness and understanding of the possible challenges and effective ways to resolve them when problems occur.

4.2 Implications

This critical review of literature shows that flipped learning pedagogy has the potential to promote a connected learning community (Hao, 2016; Kim et al., 2014) that helps students to collaborate with each other (Garrison & Kanuka, 2004). In addition, active learning strategies in the flipped learning pedagogy with a greater sense of autonomy through self-paced online learning can promote various skills such as self-management, social awareness, teamwork, interpersonal skills, and decision making. As noted in the review, students find themselves more open to interaction and cooperation in the flipped learning environment, something that the traditional lecture class may fall short of.

This critical review also provides a greater revelation of how a teacher should re-define their role as facilitator to provide the necessary support, in terms of structured guidance, social and emotional adaptation, just-in-time feedback (Thai et al., 2017) and setting a classroom climate where students feel comfortable to seek help when needed. Moving ahead, teachers are facing great challenges to handle issues and disruptions faced by the students in the flipped

learning pedagogy, but at the same time reaping the benefits discussed in this literature review.

5. Limitations and Suggestions for Future Research

5.1 Limitations

The findings and discussion of this paper need to be interpreted with caution. The study did not analyze classroom social climate by stream-based, such as science courses or arts courses. Different findings may emerge if further course classification is employed. Furthermore, the analysis of this paper did not consider the cultural contexts that may be an important determinant of classroom social climate.

5.2 Suggestions for Future Research

Future research can explore the differences of classroom social climate of specific courses, for instance, STEM and non-STEM courses of the higher education. Subject matter may have effects on teaching pedagogy and learning strategies of students, hence, may reveal different findings in both cases.

More research is necessary to understand the social climate of the flipped learning environment in highly specific cultural contexts to compare and contrast the social climate of these learning environments. The results might provide valuable insight on best practices of the flipped learning pedagogy in a specific cultural context.

References

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29(1), 1-32. doi:10.1023/A:1026471702353

- Choi, J., & Lee, Y. (2018). To what extent does 'flipping' make lessons effective in a multimedia production class? *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 3-12. doi:10.1080/14703297.2015.1123105
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Coll, R. K., Taylor, N., & Fisher, D. L. (2002). An application of the questionnaire on teacher interaction and college and university classroom environment inventory in a multicultural tertiary context. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 165-183. doi:10.1080/0263514022000030435
- Conley, C. S. (2015). SEL in higher education. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st ed., pp. 197-212). New York, NY: Guilford Publications.
- Dorman, J. P. (2014). Classroom psychosocial environment and course experiences in pre-service teacher education courses at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 39(1), 34-47. doi:10.1080/03075079.2012.674936
- Eryilmaz, M., & Cigdemoglu, C. (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 432-442. doi:10.1080/10494820.2018.1522652
- Forsey, M., Low, M., & Gance, D. (2013). Flipping the sociology classroom: Towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology*, 49(4), 471-485. doi:10.1177/1440783313504059
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307-327. doi:10.1080/0022027890210402
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54. doi:10.1080/03075078612331378451
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K., & Osher, D. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st ed., pp. 348-358). New York, NY: Guilford Publications.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92. doi:10.1016/j.chb.2016.01.032
- He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.07.001
- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. doi:10.1080/09588221.2014.967701
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., & Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, 33, 74-85. doi:10.1016/j.iheduc.2017.02.001
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161. doi:10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-0TAD
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. doi:10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- Kurban, C. F. (2019). Designing effective, contemporary assessment on a flipped educational sciences course. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1143-1159. doi:10.1080/10494820.2018.1522650
- Liu, G. (2005). The trend and challenge for teaching EFL at Taiwanese universities. *RELC Journal*, 36(2), 211-221. doi:10.1177/0033688205055575
- Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M., . . . Dupuis, E. A. (2016). Flipped instruction for information literacy: Five instructional cases of academic librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 273-280. doi:10.1016/j.acalib.2016.03.001
- McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T., . . . Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9), 196. doi:10.5688/ajpe779196
- Moos, R. H. (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley-Interscience.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269. doi:10.1037/0022-0663.70.2.263

- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newman, D. L., Connor, K. A., Deyoe, M. M., & Lamendola, J. M. (2014). Flipping STEM learning: Impact on students' process of learning and faculty instructional activities. In J. Keengwe (Ed.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (pp. 113-131). Hershey, PA: IGI Global.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138. doi: 10.1080/08832323.2015.1007904
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427. doi:10.1007/BF01680529
- Redding, S., & Walberg, H. J. (2015). Indicators of effective SEL practice. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st ed., pp. 377-392). New York, NY: Guilford Publications.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84. doi:10.1016/j.iree.2014.08.003
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246. doi:10.1037/0033-2909.134.2.223
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1-29. doi:10.2307/1129857
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358. doi:10.1007/s10956-016-9683-8
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi:10.1007/s10984-012-9108-4
- Strayer, J. F. (2017). Designing instruction for flipped classroom. In C. Reigeluth, B. J. Beatty & R. D. Myers (Eds.), *Instructional-design theories and models: The learner-centered paradigm of education (vol.IV)* (pp. 321-349). New York, NY: Routledge.
- Sue, D., Sue, D. M., & Ino, S. (1990). Assertiveness and social anxiety in Chinese-American women. *The Journal of Psychology*, 124(2), 155-163. doi:10.1080/00223980.1990.10543212
- Tawfik, A. A., & Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(3), 299-315. doi:10.1007/s10758-015-9262-8
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107(Supplement C), 113-126. doi:10.1016/j.compedu.2017.01.003
- Uzunboylu, H., & Karagözlü, D. (2017). The emerging trend of the flipped classroom: A content analysis of published articles between 2010 and 2015. *Revista de Educación a Distancia*, 54(4). doi:10.6018/red/54/4
- Vahala, M. E., & Winston, R. B. (1994). College classroom environments: Disciplinary and institutional-type differences and effects on academic achievement in introductory courses. *Innovative Higher Education*, 19(2), 99-122. doi:10.1007/BF01191592
- Wilson, S. G. (2013). The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40(3), 193-199. doi:10.1177/0098628313487461
- Winston, R. B., Vahala, M. E., Nichols, E. C., Gillis, M. E., Wintrow, M., & Rome, K. D. (1994). A measure of college classroom climate: The college classroom environment scales. *Journal of College Student Development*, 35(1), 11-18.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260. doi:10.1016/j.chb.2016.12.085
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1) 115-126. doi: 10.1080/0309877X.2017.1356916

日本の雇用，社会システムにおける性差別及び人権について

Gender Issues in the Labor, Social System and Human Rights in Japan

バックリー 節子 BUCKLEY, Setsuko

- ワトコムコミュニティーカレッジ，国際基督教大学教育研究所
Whatcom Community College, U.S.A. / Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords 高齢化，労働不足，雇用機会均等法，性差別，人権
societal aging, labor shortage, Equal Employment Opportunity Law, gender discrimination, human rights

ABSTRACT

現在，日本は生活水準向上のため，高度な知識，スキルを必要とする知識基盤，実力主義社会である。一方，日本では少子高齢化が急速に進み，雇用不足の撤回，高齢者介護福祉が必須とされる。しかし，男性中心の雇用，社会システムにおいて，女性差別は深刻な問題である。1985年の雇用機会均等法施行以来，政府は雇用，社会システムにおける男女平等に全力を尽くしているが，教育の機会均等にもかかわらず，日本の雇用，社会システムは依然として，男女不平等である。本稿は，まず雇用，社会システムにおける女性差別問題を明確にする。次に，政府がどのように女性差別問題に取り組んでいるかを探索する。さらに，心理学的，社会学的立場から，日本女性の社会進出への可能性を探索する。本稿は特殊文化を持つ日本社会における女性差別問題を論理的に提起し，女性の社会進出を社会の公生及び人権レベルで捉えることにおいて，有意義であろう。

Today Japan is a knowledge-based and performance-based society where demonstrating advanced knowledge, information, and skills are critical to success. Meanwhile, Japan is facing a sharp declining of the birthrate as well as societal aging, a combination which causes a labor shortage. In spite of the equal opportunity for education for all in Japan, the labor and social system stressing Japanese traditional gender roles certainly reveals gender inequality. Consequently, labor shortage and gender inequality in the labor and

social system is a critical issue. The question is how to change a distorted gender perspective and take action for equity and human rights. Since the Equal Opportunity Law was enacted in 1985, the Japanese government has been striving to attain gender equality in the labor and social system. This paper will 1) clarify the gender issues in the labor and social system; 2) examine the government measures to attain gender equality in Japan; and 3) examine gender equality for equity and human rights from a psycho-sociological perspective. Advanced knowledge, information, and skills are needed to enhance equity in the labor and social system. Furthermore, there is a need for empowering the relationship between men and women that may help them to build a gender-equal society. Without a change of men's consciousness about gender equality, there is no solution. This approach could benefit educators to find ways to attain gender equality and to empower the relationship between men and women in the labor and social system, which could result in attaining human rights in Japan.

1. Problem Statement

Today Japan is a knowledge-based and performance-based society where demonstrating advanced knowledge, information, and skills are critical to success. In spite of the equal opportunity for education for all in Japan, the labor system stressing Japanese traditional gender roles certainly results in gender inequality.

Since the Equal Employment Opportunity Law was enacted in 1985, the Japanese government has been striving to attain gender equality in the labor market. "In 2013 Japan's female workers constituted more than 40 percent of the total paid workers" (Sugimoto, 2014, p. 170). However, Sugimoto also points out that "Japanese capitalism has sought to recruit women, chiefly as supplementary labor, at low wages, and under unstable employment conditions" (p. 172). The current labor system stressing traditional gender roles certainly reveals gender inequality.

Meanwhile, Japan is facing a sharp declining of the birthrate and societal aging. Currently one out of four Japanese is over 65 years old, and the birthrate, which was 1.03 in 2013, has been continuously declining (Sugimoto, 2014). According to the OECD (2017), "the total population is projected to decline by almost 25% between 2015 and 2050, falling below 100 million" (p. 8). Furthermore, the OECD's data shows that "the ratio between the elderly population (age 65

and over) and the working population (15-64 years of age) will fall from 2.3 to 1.4. The elderly dependency ratio was 44% in 2015, and it will continuously increase to 73% in 2050" (p. 8). This invokes serious issues of labor and elder care shortage. Compounding Japan's economic downfall, even Japanese youth holding college degrees tend to have a problem finding stable jobs. As a result, many of them cannot even fully support themselves. Add to this the fact that many Japanese middle-aged working women have responsibility for elder care at home. Their moral obligations are deeply rooted in the 'ie' ideology and the concept of Confucianism in which distinctive gender roles are clearly defined. Consequently, Japanese women tend to have four burdens: labor, housework, child and elder care.

Then, what ought to be done to respond to Japan's societal aging and labor shortage associated with gender inequality in the labor and social system? What measures has the Japanese government implemented to respond to gender inequality? What do well-being, equity, and human rights for Japanese women in their self-actualization and betterment of the Japanese society entail?

2. Purpose of the Paper

This paper will 1) clarify the gender issues in the labor and social system; 2) examine the government

measures to attain gender equality in Japan; and 3) examine equity and human rights from a psychosociological perspective. This approach could benefit educators to find ways to attain gender equality and to empower the relationship between men and women in the labor and social system, which could result in attaining equity and human rights in Japan.

3. Clarification of Gender Issues in the Labor and Social System

3.1 Definition of *Gender*

The term *gender* began to emerge in the mid-1960s, distinguished from *sex*, which refers to biological differences at birth. Gender refers to social and cultural differences between men and women. It is a theoretical concept which translates into the knowledge of recognizing the social and cultural differences between men and women as created by the social norms and conventions. In the 1980s, researchers recognized that this gender perspective might be associated with prejudices and discriminations as a result of determining the differences between men and women in distorted distinctive roles in the labor and social system. Thus, one should have keen consciousness that gender is the outcome of norms and conventions created by society.

3.2 Gender Inequality in the Labor System

Sugimoto (2014) describes the fact that 60% of the women between ages of 15 and 64 years are employed. Those women in the 45 to 54 years-old group have the highest participation rate. This fact can be interpreted to mean that Japanese women definitely contribute to Japan's economy as a critical labor force. However, the main gender issues are the type of work available to women, lower wages, sexual harassment, and length of service in comparison with those of Japanese men.

3.2.1 Type of Work

Since the Equal Opportunity Law came into effect

in 1985, there has been a growing trend towards hiring women to do real work, resulting in changes in women's lifestyles. In addition, due to the labor shortage, "Society as a wholesome to display a receptive attitude toward working women" (Mainichi Daily News, 1990, p. 5).

Yet there is currently a two-track system mainly adopted by large companies and government: the *sogo shoku* (career-track/management work) and the *ippan shoku* (general work). The ratio of the *sogo shoku* employees between men and women was 77.8% for men and 22.2% for women (Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). This statistic proves that in fact a number of women who chose to take the *sogo shoku* tend to leave their posts due to child-rearing, elder care at home, or job transfer along with required relocation. Bishop (2000) mentions that "Unsurprisingly, the low rate of retention of women on the *sogo shoku* has become a topic of concern in recent years" (p. 105). It is true that after leaving the *sogo shoku* track, many women can manage their time for duties both at work and in the home. As a result, a large number of women tend to choose supplemental work in small or medium-sized companies because of flexibility, while companies use women's employment in insecure, irregular jobs to achieve their own corporate benefits.

3.2.2 Wages

The statistic shows that even though 68% of women are employed, the majority are only doing part-time contract work due to their wish for flexibility. This trend impacts working women's wages. Because women tend to staff supplementary positions, it is assumed that women have lesser mental and physical powers. The result is lower wages than those of men. From the employers' perspective, women who take the *ippan shoku* positions generally lack commitment and time to devote to a career. Consequently, working women lack opportunities for on-the-job training, which would result in less higher skills than men.

3.2.3 Sexual Harassment

These social norms and conventions result in less wages and less job opportunities for women. That also gives negative impacts on women resulting in sexual harassment both psychologically and/or physically in the workplace. This distinctive power relationship is based on a gender-based division of labor, which certainly negatively impacts women's business performance.

3.2.4 Length of Service

In order to further analyze the disadvantages of working women, it is critical to examine women's life cycle and their well-being. The reason for working women's short length of service relates to the time of their marriage, childbearing, and child and elderly care. In addition, housing and education is very expensive, while the day care system is not sufficient. Consequently, working women tend to choose to be part-time workers and part-time housewives. They are not required to pay income tax; they are classified as a dependent as long as their income does not exceed 1.30 million yen. There is an increase in the number of part-time housewives after childrearing. They tend to work as long as regular full-time workers, but they are hired on a fixed-term basis and get paid hourly rates without fringe benefits. This trend shows women's disadvantages due to the current seniority system.

In the 1960s, the age-based female labor-participation rate was the well-known M-shaped curve. In fact, 75% of women who left work to have children return to the labor market.

However, the M-shaped curb has been shifted to the U-shaped curve in the 2000s. The U-shaped curve shows that "in Japan the label of part-timer covers not only those employees with limited working hours, but also those who work as long as regular full-time workers but who are hired on a fixed-term basis and paid hourly rates without fringe benefits" (Sugimoto, 2014, p. 172). Again, this trend reveals women's

disadvantages due to economic production and distribution.

3.3 Gender Issues in the Social System

Gender and a gender perspective are the outcomes of deeply rooted social norms and conventions in Japan. This negative trend is also seen in the social system such as the *koseki* and patriarchal system with which women are stratified under legal and social control. The *koseki* is the registration system instituted by the Japanese government. Registration is legally required and operates for an entire household. Registration includes the records of each individual's gender, birthplace, and date of birth, parent's names, position among siblings, marriage, and divorce. These are kept in detail in each household *koseki* and are filed in the local municipal office. In the patriarchal system, the husband is almost always given the title of the head of a household. The wife's role is to take care of their children and do housework.

3.4 The Relationship between the Labor and the Social System in Gender Inequality

Gender inequality in the labor system strongly relates to that of the social system. Sugimoto (2014) analyzes that women have two compromise roles: "The first was the so-called Victorian compromise, which assigned men production roles and women to the reproductive function. The second compromise differs in that it generates a new gender-based division of labor, which makes many women part-time wives and part-time workers" (p. 172). This explains how working women suffer from both capitalism and patriarchal orders.

In response to Japan's societal aging and labor shortage, Prime Minister Abe in his *Abenomics* declared that "using all available talent in the labor market and achieving gender equality are key to overcoming labor shortage" (OECD, 2017). This implies promoting inclusive growth for an aging society. One could recognize that the government

perspective is right. The OECD (2017) describes the trend of Japan's societal aging as comparatively high level of well-being, high skill levels, low unemployment, and the highest life expectancy at birth among the OECD countries. This trend becomes a positive outcome if gender equality is attained in the labor and social system to overcome the labor shortage.

As the population is continuously declining in Japan, the problem of labor shortage cannot be avoided. There is also a need for an affordable, professional elder care system. Furthermore, gender equality must be attained by utilizing more talented women in the workforce.

4. Government Measures on Attaining Gender Equality

It is critical to examine how the government measures enable attainment of this goal associated with equity and human rights. Postwar, the Japanese government under General MacArthur's control adopted women's voting rights. Thus, the political rights between men and women who are 20 and above were attained in 1945. This marked the attainment of gender equality regarding political rights in Japan. Since 2016, both men and women who are 18 and above have rights to vote. This reveals that the human rights in Japan reached the global standard from a legal point of view.

In 1975, the United Nations declared the Year of the International Women, by being committed to enhancing women's status for the following 10 years. During the past several decades, various actions have been taken at the global level. For example, the Treaty of Abolition of Discrimination against Women was ratified by the Japanese government in 1985. Furthermore, the Declaration on Abolition of Violence toward Women was adopted in 1993.

In response to these international women's movements, the Japanese government enacted the

Equal Opportunity Law in 1985. This provision enables women to stay in the workforce. Furthermore, the Child-Care Leave Law was put into effect in 1992. It requires all companies to allow female or male employees to take parental leave without pay up to one year to enable them to care for a newborn child. These two institutionalized provisions contributed to the enhancement of the status of Japanese women in the labor and social system. Yet, in 2012, 83% of female workers who have given birth took parental leave, while only 1.9% of males did. This fact shows that it takes a village to put these two provisions into practice.

However, one should recognize that in the early 2000s the Prime Minister's office finally initiated the formation of a new collaborative society by both men and women. The purpose of this attempt is to attain gender equality by empowering the relationship between men and women with enhancement of human consciousness.

5. Equity and Human Rights in Japan

Today's educational agenda is what ought to be done to raise human consciousness of gender equality and how to make a possible change to empower both men and women and their relationships. Brinton (1993) finds that:

the educational system, the workplace, and the family in Japan have shaped the opportunities open to female workers. Women move in and out of the workforce depending on their age and family duties, a great disadvantage in a system that emphasizes seniority and continuous work experience" (abstract).

Brinton's point is well taken: It is important for women to make a life choice: work or home or both in woman's life span. For women, marriage, child-rearing, and elder care are important factors in their

life cycle because of their responsibilities as wife, mother, and elder caretaker. A woman's choice is based on her family financial situation and her perspective on well-being and personal growth. These burdens—labor, housework, child and elder care—should not be only women's responsibilities.

From a sociological perspective, women, especially full-time housewives and part-time housewives, may have more opportunities to connect to home, schools, and community. This link might be a possible solution for women to take leadership roles by networking with community members and expanding their political influence. In fact, Sugimoto (2014) mentions that “some women in their late forties and fifties choose to work in community-based organizations as networkers and play major roles in reformist political groups at the community level. These women activists represent significant political voices in grassroots Japan” (p. 182). For career women, parental leave and daycare services would be a great help.

Furthermore, Song (2016) mentions that the expansion of workplace flexibility would assist working mothers in balancing work and life. It is interesting to note that South Korea is also facing a labor shortage due to societal aging and a sharp declining of the birthrate. Song suggests that it is critical to improve not only the quantity but the quality of women's employment. In order to improve the quality of women's employment, Song suggests that the government and company employers should improve equal employment and promotion opportunities for highly educated women as well as workplace flexibility in work hours and work schedule. Thus, it is understood that the balance between work and life is an important policy tool for increasing female participation in the labor system.

From a global perspective, Minoura (1997) emphasizes the importance of human choice consciousness as the labor force is becoming more global and there is a need for solving global problem collaboratively. Human choice consciousness is an

inner dimension as opposed to outer dimensions such as space, time, and problem solving for issues in global identity. It may refer to passion, proficiency, skills, attitudes, and feelings in relations to personal issues or problems, and it may help us understand each other. Thus one should develop a keen human choice consciousness toward self-actualization and betterment of society. Forming self-identity, commitment to one's community, and taking action would empower both women and men and their human relationship by linking home with community and beyond.

6. Summary

Today Japan is a knowledge-based and performance-based society. In addition, Japan is facing a sharp declining of the birthrate and societal aging. Consequently, a labor shortage and gender inequality in the labor and social system is a critical issue. In response to the UN declaration of the Year of International Women enacted in 1975, the Japanese government has been striving to attain gender equality in the labor and social system. Women must be empowered in order to attain gender equality. However, without a change of men's consciousness of gender equality, there is no solution. The question is how to change a distorted gender perspective due to capitalism and patriarchal orders and take action for equity. Human rights must be attained for everyone. In the early 2000s, the Japanese government made a policy to form a new collaborative society by both men and women. The purpose of this attempt is to attain gender equality and to empower the relationship between men and women by enhancing human choice consciousness. There is a need for advanced knowledge, information, and skills to enhance equal opportunity for education, workplace, home, and community. Furthermore, there is a need for empowering the relationship between men and women that may help them to build a gender equal society where men and women can work together and respect

each other.

References

- Bishop, B. (2000). The Diversification of employment and women's work in contemporary Japan. In J. S. Eads, T. Gill & H. Befu (Eds.), *Globalization and Social Change in Contemporary Japan* (pp. 93-109). Melbourne, Australia: Trans Pacific Press.
- Brinton, M.C. (1993). *Women and the economic miracle: Gender and work in postwar Japan*. Berkeley, CA: The University of California Press.
- Ministry of Health, Labour and Welfare (2014). *Statistics on the track system*. Tokyo, Japan: Ministry of Health, Labour and Welfare.
- Minoura, Y. (1997). *Chikyu shimin o sodateru Kyoiku* [Education for nurturing global Citizens]. Tokyo, Japan: Iwanami Shoten.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *How's life? 2017: Measuring well-being*. Paris, Canada: OECD.
- Song, J. (2016). Activating Women in the labor market: The development of South Korea's female-friendly employment and labor. *Korea Observer*, 3, 559-596.
- Sugimoto, Y. (2014). *An Introduction to Japanese society* (4th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Women's status in the work place in rising, but is it real? (1990, July 2). *Mainichi Daily News*, p. 5.

漸近線の誘惑

— 科学的心理学の意味について —

Temptation of an Asymptote: On the Meaning of Scientific Psychology

川津 茂生 KAWAZU, Shigeo

● 国際基督教大学教育研究所
Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords 心理学, 論理, 計算, 言語, 西田幾多郎, 時枝誠記
psychology, logic, computation, language, Kitaro Nishida, Motoki Tokieda

ABSTRACT

科学的心理学は科学的な方法での人間の心と行動の解明を目指す。それは、漸近線が曲線に接近しようとするのに類似して接近しはするが、本来の人間存在に触れることが出来ない。脳が計算をしているとみなして、計算論的に説明することは、本来的には「無関係性」を基調とする「それ自体」としての物質世界から「関係性」を本質とする生命や人間存在を説明することになり、不可能な試みである。それに対し、根源的な関係性を想定するなら、原初からの受容性としての超越的存在が在るとしなければならぬ。それが論理や計算を根本的に支えるのである。その具体的なモデルとして言語を取り上げる。西田哲学の「場所」と時枝誠記の「場面」を結びつける中村雄二郎の考察を踏まえた上で、言語の広がり主語的同一性の論理をも論理以前の根源的な関係性をも表現できることを確認し、そこから言語が論理を越えて、論理と関係性の双方を包摂するモデルとして成立することを論じる。

The way scientific psychology tries to solve the problem of human mind is just like the way an asymptote tries to come close to a curve. Though it comes close to it, it never touches the mind itself. The notion of the brain as a computer reflects a misconception that the mind as a basically relational existence can be explicated on the basis of the physical world which does not possess any radical relational nature in itself. As the very basis of even the physical, logical world, there must be the most profound transcendental Being that gives the most basic relationship as positive affirmation of everything. Language can provide an inclusive and comprehensive model for both logic and relationship. Language as a model may become a new

metaphor for psychology and even for philosophy that could substitute computer as the now seemingly omnipotent metaphor for the mind and other existing entities.

1. 曲線的生命への漸近線としての心理学

外からの引力がない死せる空間を、ある物体が慣性によって移動するとき、その軌跡はどこまでも続く直線となる。もしそこに優美な曲線を描くものが現れれば、それは生命の香りを放つだろう。死せる直線が生ける曲線に漸近して、生命の柔らかな輪郭をなぞろうとしても、それは死の欲望に過ぎず失敗に終わることは間違いない。

思考を模倣するチューリングマシンは、飛び飛びのステップを踏む。その姿はオートメーション工場でのメカニカルな作業に似ている。その在り様を図示したイラストは、多くの教科書に載っている。計算とはいわば直線なのであり、短い直線を繋いだ折れ線グラフのようなものだ。デジタルであることは活きた曲線を再現できない。直線に過ぎない漸近線が曲線にどれほど接近しようともそれに一致出来ないように、デジタルな計算が生命を模倣しようとするのは、届き得ない彼岸へ手を伸ばそうとする虚しい願望である。曲線は自由に生きるが、直線は自由を喪失している。

生命の歓びを見失った現代人が、コンピューテーションによって絡め取られてしまうことを願うのは、生命を忘却することへのニヒルな憧れなのであろうか。

あるロボット研究者も報告するように（藤田，2007），現代では人間の感情すら計算論的に解明し、ロボットにも感情を持たせようとする研究もある。しかしたとえば、ゲーテの恋を計算論的方法で説明しても、彼の恋の本質がそこにあるとは考えられまい。科学的説明は生命を持たない折れ線のスケッチなのであり、それは直線的硬直に留まったままである。直線的な計算から活ける曲線のゲーテに漸近しようとするのは、七夕の夜の彦星がどんなにしても織姫に触れられないように、生命に漸近することしかできない夏の夜の夢だ。計算という漸近線は絶望的に生命を目指す。しかしそれは漸近することしかできない。

計算するシステムが生命の非決定論を模倣して、確率論的な計算を導入してみても、根本的な事情は変わらない。生命は単なるランダムさを越えて目的へと向かうが、下に述べるように、それが維持しようとする生命の一貫性は科学的説明をも越えた一貫性なのである。

失恋を説明してみたとしても、そのゆえに滝壺に身を投じる青年からは乖離している。科学的な説明が魅力的なのは、それが現実には漸近して行く在り様が、もう少しで本当に現実を言い当てるかのように見えることによるのであろう。分かり易い説明は人を誘惑する。分かったと思えると安心できる。もうこれ以上考える必要がないからである。これ以上苦しい思考を続けなくてもよいと思えることが、知性を麻薬のように痺れさせる。

2. 意識は同一性を越える

山本周五郎は『柳橋物語』（山本，1964）の冒頭で、娘おせんが、上方へ旅立つ直前の庄吉から自分への思いを告げられ、「待っていて呉れるか」問われた、その直後の彼女における江戸の街並みの変貌を次のように描写した。

「庄吉と逢ったわずかな時間、庄吉から聞かされた短いその言葉、その二つが彼女のなかに眠っていた感情と感覚をいっぺんによび醒ましたのである。街の家並もたそがれのあわただしい景色も、常と少しも違っていないのだが、今のおせんにはびっくりするほど新しくもの珍しいように見え、こんなにしっとりしたいいい町だったのかと見なおすような気持だった。」（山本，1964，pp.14-15）

おせんの場合のように現象は経験の中で変貌するのである。彼女の世界はほんの短い時間の経験で大きく変わった。それはもちろん当然、関係性の中で変わったのである。おせんは庄吉との関係、世界との関係性に生きていた。もしこれが現実であれば、おせんの脳内にそれに伴う神経生理学的

な変化があるはずである。

人がアナログ時計に目を向けた瞬間に、針の動きがいつもよりゆっくり動くように見えるという現象は、多くの人を経験する。この現象の背景に何らかの神経生理学的なプロセスがあるのは明らかで、心理学者はそのメカニズムの解明を目指す。また月の錯視では、地平線上の月は天頂の月よりも大きく見えるが、月の両端から眼球への光線が作る視角は、月の位置に関わらず同じであるから、この錯視を幾何学に説明することはできない。その背景には脳内のメカニズムがあるに違いない。

おせんの経験の変貌も錯視を含めた知覚現象も、その背景に脳内の神経生理学的な情報処理があるのは当然のことなのではあるが、それらは同時に生命的な関係性の現象でもある。それは経験する主体と世界との関わりの現象なのである。その生命的な関係性を脳内の情報処理という物質的な水準である「無関係性」の世界から説明し切ることができるのであろうか。

3. 生命・意識・関係性

物質的世界の法則の解明を目指す物理学は、自然をそのままに解明しているのであろうか。自然は「それ自体」としては一つのまとまりを持った全体である。それは外部との関係を本来的には持たない。自然の内部にさまざまな関係性があるのだとしても、自然は基本的に「それ自体」として存在している。

物理的な自然では関係性をもっとも根源的な事態ではないのである。したがって、自然法則に基づき、その上に関係性を構築してみたとしても、それは本来的には「無関係性」の世界からの副次的構成に過ぎない。

自然科学の発展の流れの中で、心理学が人間の関係性を科学的な方法で解明できるとしたのは、基本的には「無関係性」の物質的世界から、進化によって生命的関係性が出現してきたのだという前提に基づいている（デネット、2018）。

しかし関係性は本来言葉で表現されるものである。現実の出来事の中に関係性の真理を見出すの

は、言葉による。たとえば旧新約聖書の真理観では、歴史の中で関係性の真理が言葉として出現する。超越者に向かい合って生きることで、言葉が関係性の真理として現れ出る。そこでは、世界も自然も「それ自体」としての存在とは考えられていない。世界には超越的外部への開けがあるのである。世界と自然がそれを越えた領域へと開かれている。

それと相違して、関係性が基本ではない自然科学によって、関係性を自然的世界から再構築してみても、それはやはり副次的な意味での関係性なのだと考えざるをえない。

歴史の中の偶然的な出来事は、合理的な解釈を拒絶する。現実には偶然性と必然性の絡み合いだが、現実を法則的必然性だけで理解しようとすれば、偶然性の意味は見えない。けれども現実世界の存続は偶然性によっても可能になっているのであるから、偶然性の意味は問わねばならない。ところが、偶然性をも含めた上で世界の意味を問うことが可能になるのは、意味の探求が世界を越えた領域へと開かれている場合だけなのである。

現象学が指摘したように、意識は志向性という関係性を持つが、心理学が根本的に「無関係性」の物質的世界に基づいて意識の志向性を説明するとするなら、それは「無関係性」からの関係性の説明になる。関係性としての志向的を「それ自体」として在る自然の「無関係性」から説明できるという信念を、心理学者はどこから手に入れたのであろうか。

まったく逆方向への思考もあり得るのではないだろうか。すなわち、物理的世界の始原において根源的關係性が存在していた可能性である。関係性は時間の中での展開によって形成されて行く。根源的關係性が始原に存在していて、後発的に論理的な構造を持つ「それ自体」としての自然的世界が出現したという逆の見方もあり得るのではないだろうか。そういった可能性を初めから排除してきたことは、理性的な判断であったのであろうか。

4. 論理は同一性の一貫性に過ぎない

論理的なものの故郷はどこにあったのか。古典ギリシアの世界では、ミュトスの世界から哲学的なロゴスが誕生した¹。ミュトスとは劇的な関係性の世界である。そこでは愛と憎しみの関係性のドラマが展開する。そこには未だ哲学のように自律した知性のロゴスは存在しない。哲学的な論理的ロゴスにおいては、そこに論理的な飛躍があってはならない。継起する思考のプロセスに飛躍がなく、思考の繋がりが順当に推移することが要請されている。もしそこに飛躍があればエラーなのであり、現代の論理的に洗練されたプログラミングでもそうであるように、エラーがあれば論理的計算のプロセスは止まってしまう。現代では、複雑なシステムがエラーなしで作動しさえすれば、生命の相互関係性をも再構築できるようになると考えられている。

しかし同一性を基調とするシステムは、元来「無関係性」の世界である。計算システムによって生命の関係性を再構成したとしても、高々「無関係性」の世界から再構成しているに過ぎない。言い換えるなら、そこでは関係性を同一性から作成しているのである。

5. 同一性の一貫性から関与的態度の一貫性へ

同一性を基調とする「それ自体」の論理は、対話的な関係性とは異質である。論理は「それ自体」の同一性の一貫性だが、対話的な関係性では関与的態度が一貫する。関与の一貫性は論理を越えることもあり得る。論理的な一貫性が行き詰まった場合には、それを論理の内部から修復することはできない。しかし、「それ自体」的世界の外側からの肯定的関与によってそれが補完されれば、論理的な破綻は繕われうる²。だがたとえそうだとすると、外側からの肯定的関与というものがどこから来るのかという疑問は、もちろん残ることになる。

外側ということで実体的な外部存在を想定することはできない。実体的な外部存在は世界に組み

込まれ得る。そうなればそれは結局世界の一部になってしまい、もはや外部ではない。

とすれば、自由に肯定的に関与する外部存在は、あらゆる意味で、この世界を越える超越性でなければならない。超越的存在は実体的存在ではないので、もちろん人間と同じような知的生命体ではない。同一性の論理的世界を繕い上げるのは、真の超越的存在であるとしなければならない。一切を越える超越性のみが根源的關係性の源となり得るのである。

6. 言語的肯定的根源性と先行性

世界との直接性ではなく、それから離れた外部からの肯定的関与は、間接的なものとしての言語によって表現される。世界の論理的な破れに対して、“Ja”という肯定を宣言するのである。それは破れている世界を根底的に肯定する。言語は自由に法則的世界を越えて、対他的に一貫した肯定を表現する。超越的存在からの“Ja”だけが、本来的な関係性の肯定なのである。

哲学でも存在を「それ自体」として論理的に説明することが主流であったから、存在論から倫理を導出することが困難であった（パトナム、2004）。存在するものが超越的存在からの関与的肯定の下で成立するのでなければ、倫理的関係はやはり無関係性からの導出にならざるを得ないからであろう。

関係性は自由なものがお互いに自由に一貫性をもって関わり合うときに出現する。関わるものはお互いに出鱈目な態度は取らない。お互いに誠意を尽くす態度は言葉で表明する。単なる記号は肯定の意味がないので、肯定は言葉である。

超越的存在の肯定的関与が、根本的な関係性として、一切の同一性の論理を基調とする世界をより根底的に支えているのだとしても、それがどのようにして具体的に実現しているのかを示されなければ、現実的な理論としての意味を持たない。

以下にその可能性の具体的な試論を述べる。

7. 超越的受容面による肯定と言語

論理が根源的な関係性による支えを、本来の関係性である超越的存在からの受容的肯定的関与によって与えられているとするなら、その可能性を具体的に明らかにしなければならない。論理を越える理論は、その可能性を具体的なモデルの形で提示できなければ空論と言わざるを得ない。以下に、論理を包摂することが可能な一般的なモデルを提示する³。

論理を越えるモデルは言語である。論理が言語を支えているのではなく、その逆なのである。

そういった言語の理解を、「場面」ということへの着目から述語本位の日本語文法を提示した時枝誠記の「言語過程説」を参考にして構成してみる(時枝, 1941)。

中村雄二郎(中村, 1989)は、時枝誠記(時枝, 1941)の「言語過程説」における「場面」の重視と、西田哲学(西田, 1987)における、主語的なものが述語面としての「場所」においてある、という主張との類似性に注目した。中村は、「場面」において表現されている日本語の在り方が、主語的なものが「場所」においてあると考えた西田の思想と呼応すると考えた。

中村も注視したように、西田は論文「場所」で次のように言っている(西田, 1987)。

「判断の立場から意識を定義するならば、何処までも述語となって主語とならないものということができる。意識の範疇は述語性にあるのである。述語を対象とすることによって、意識を客観的に見ることができる、反省的範疇の根柢は此にあるのである。従来のいわゆる範疇は一般者の求心的方向にのみ見られたものであるが、これを逆の方向即ち遠心的方向においても見ることができるのであろう。判断は主語と述語との関係から成る、苟も判断的知識として成立する以上、その背後に広げられる述語面がなければならぬ、何処までも主語は述語に於いてなければならぬ、判断作用という如きものは第二次的に考えられるのである。いわゆる経験的知識といえども、それが判断的知識であるかぎり、その根柢に述語的一般者がなければならぬ。」(西田, 1987, p.140)

ここで、主語が述語においてあるとは、述語面という超越的受容面があって、そこにおいて主語的なものが受容されていると言い換えてよいであろう。

一方で、中村は、日本語の論理を考える上での有力な手掛かりを、時枝の日本語統辞論から与えられたと述べている。中村は日本語では詞が辞に包まれる関係があることに着目して、次のように述べる。

一方、中村は、日本語の論理を考える上での有力な手掛かりを、時枝の日本語統辞論から与えられたと述べている。中村は日本語では詞が辞に包まれる関係があることに着目して、次のように述べる。

(1) 日本語では、文の全体が幾重にも最後に来る辞＝主体的表現によって包まれるかたちで成り立っているから、大なり小なり主観性を帯びた文が常態になる。

(2) 日本語では、文は辞によって語る主体とつながり、ひいてはその主体の置かれた状況＝場面とつながる。だから、場面による拘束が大きい。敬語の例がよくそれを示す。

(3) 日本語の文は、詞＋辞という主客の融合を重層的に含んでいるから、体験的にことばを深めるには好都合であるが、その反面、客観的・概念的な観念の世界を構成するのには不利である。

(4) 日本語の文では、詞＋辞というその構造によって、第二人称はおろか第一人称の主語も、客体化され概念化された詞となり、真の主体は辞のうちに働きとしてだけ見出されることになる。したがって、文法上での形式的な主語の存在はあまり重要ではない。(中村, 1989, pp.190-191)

中村はさらに続けて述べている。

「したがって時枝の所説は、期せずして西田の〈場所の論理〉を日本語の統辞論において明らかにしたことになる。いま期せずしてと言ったが、時枝が〈場面の支配〉を説いたとき、西田の〈場所の論理〉がその念頭にあったのではなかった。それだけにこの符号は注目に値する。」(中村, 1989, pp.192-193)

時枝の「場面」と西田の「場所」の考え方を組み合わせつつ考えて行くと、言語が論理を越えて行く可能性が見えてくるのである。

述語においてあるというのは、主語的なものが述語面に受容され包まれるのだと言える。日本語

では、そういった側面が詞と辞の関係にあるように強く出ている。述語が受容面でもあるという点に注目すれば、日本語のように述語性が強い言語は、受容という関与的關係性を表現するのに適していると言える。

英語のような西洋の言語が主語的同一性の論理性を重視するのに対し、日本語は述語的な受容性を重視するのだとも言える。ここで言語の持つ表現の可能性の広がりを見直してみると、言語は主語的同一性の論理の雛形にも述語的受容の一貫性の母体にもなり得ることが分かるのである。

そこからして、論理をも支えて行く超越的受容面の一般的なモデルを、同一性の論理をも受容的關係性をも共に包含しつつ表現できる言語において見いだせることが分かるのである。

8. 生きたモデルとしての言語

一切の存在の組み立てのモデルとしては、同一性の論理ばかりか受容的關係性をも内包できる言語の方が、同一性の論理しか表現できない論理的構造よりもはるかに一般的な広がりを持った存在のモデルとして成立する可能性がある。

これは、現実の日本語や英語などが存在のモデルになると言っているのではなく、言語に現れている「在ること」の組み立てを表現する力が、同一性の論理が存在を表現する力を凌駕しているのである。言語を参考にして「存在すること」の組み立てをモデル化することが出来れば、上に述べたような「それ自体」として「無関係性」を基調とする自然的世界を越えて、超越的受容面との関わりをも含んだ、より包括的で全体的な一切の存在のモデルを作成していく可能性が出てくるのである⁴。

言語的なモデルは物理的な自然的世界の生成をも包含し得るものと思われる。まず一切の他なるものを受け入れる受容面があり、そこにおいて位置のみの存在点が生まれ、それが受容されながら広がりを持ち始めるとする。存在点は広がることで、質量と空間性を持ち始めまた同時に時間の流れをも産む。そこから質量と空間と時間が生成す

る。受容面は受容するものとして、そのように物理的世界の生成すら表現して行く可能性を持つ。

一貫性は成長したのだと言えるのかもしれない。まず言語的な一貫性があつたとすれば、はじめの言語は“Ja”であり、根源的肯定であつた。言語的構成が成長して行くにつれて、論理的構成が出現したとも考えられる。言い換えるなら、一貫性の原点は対面的な受容的言語の一貫性であつたのだが、そこから次第に自律的同一性の言語關係が出現したのではないだろうか。

現実の言語はもちろん、人間が進化の中で獲得した能力であると言える。したがって、現実の言語が原初まで遡る一切のモデルとなるのではない。そうではなくて、言語の持つ表現の可能性の広がり、論理的な思考を基盤に据えた存在論をも自然科学をも心理学をも越えていく、より一般的で根本的な理論的モデルの発想の手がかりを与えてくれるのである。論理を洗練させて誕生したコンピュータをモデルとする心理学は、存在への漸近線にすぎなかった。曲線としての生命でもある人間存在のモデルは、たとえ論理が破綻してもそれすらも支えて行く超越的受容をも包み込むモデルでなければならない。それは、生きていることを通してわれわれが使っている言語の持つ豊かさからのみ汲み出してくることができる。それは生きたモデルなのである。

ヨハネはそのモデルをすでに知っていた。

「はじめにことばがあつた。」と彼が言っているからである。

注

¹ 川島重成名誉教授との個人的な会話による。(2019年7月20日、ペディラヴィウム御殿場)

² チューリングマシンの停止問題やゲーデルの不完全性定理によって、どんなに論理的に厳密なプロセスで思考を進めても、それが不完全である可能性が示された。そういった場合の論理の破れは、最終的には超越的肯定的関与がなければ修復できないであろうというのが、私の立場である。

³ 1982年の秋頃に University of British Columbia で、筆者は、当時の指導教授であつた Anne Treisman 教授から関心のある心理学の分野について質問をされた。私は、「認知心理学には関心があるが、情報処理心理

学というものにはあまり興味が湧かない」という趣旨の答えをした。すると彼女は私の思いをすぐさま察して、「コンピュータというのは現在の心理学のメタファだが、それ以前では電話交換台が心理学の主なメタファであった。だから、これからも同じような変化がないとは言えない。」という趣旨の返事をして下さった。その時以来、私は密かにコンピュータに代わる新メタファはないものだろうかと考え続けてきた。その兆しは、私が人称の概念に着目した際に萌芽的なものが見えたように感じた。この論文では、拙い形ではあるけれどもより具体的にコンピュータに代わる新しいメタファを示し得たのではないかと思う。今振り返ると、Treisman教授は実に自由な思考をする大変優れた教師であったと思う。

⁴ 述語性への着目は西田幾多郎も持ったのだが、彼はそこから哲学的論理的考察を越えて行く言語の可能性へと視点を移動することはなかった。西田は「場所の論理」に拘った。それは西洋的な論理とは異なるが、やはり彼にとっては「論理」なのである。西田の述語的な論理は、「絶対矛盾的自己同一」という言葉によく現れているが、絶対矛盾が自己同一であるということは、論理ということの一般的な理解から懸け離れている。場所が矛盾をも包み込むのだということを、論理的な形で表現したのであるが、それだと矛盾と受容面である場所が直接的に重なり一致してしまっている。つまり、受容される側と受容する側が一体なのである。そのように理解してしまうと、超越的受容面というものが、根本的には関係性の源であるということが曖昧になり、自己において自己の受容がなされるような誤解を生む。そうなると問題は、どこまでも自己の問題、自己の探求ということになる。すなわち、関係性ではなく、自己の内部に特殊ではあるが、ひとつの論理的なまとまりがあることになり、それによってひとりで悩みひとりで解決するという形になる。その解決が論理的に保証されているということになれば、西田のいう「平常底」という一種の安定感も、その保証は自己が強く「場所の論理」を把持していることが前提になる。すると、哲学はそのいわば東洋的な論理が確実であるという一種の信念に近い思いを、自己がどこまで維持できるのかという修行のようなものに近づいて行く。しかし、本来超越的受容とは、まったく論理的なことではなく、自己とは離れた超越者が自由にそれ自身の意志から他を肯定するのであって、論理とも自己の深い探求とも何の関係もない。西田の問題性は、彼が「論理」に拘ったことなのである。もしも西洋の主語的な論理に対して東洋の述語的な論理という形で、「論理」という舞台の上での対決をしようとするなら、その対立そのものをどうやってひとつの全体的なものへと統一できるのかという、さらなる論理の問題が出てくる。おそらく山内得立が『ロゴスとレンマ』で探求したのも、いわば東洋の論理と西洋の論理を同じ土俵に載せて、統一を図ろうとしたのではないだろうか(山内, 1974)。中沢新一は、『レン

マ学』で、山内のレンマをさらに独自に展開しようとしているが(中沢, 2019)、要するに中沢も、論理という概念の呪縛から逃れてはいないのである。論理に拘れば、それは結局同一性への拘りになり、主語的同一性であろうが述語的同一性であろうが、同一であるものすなわち自己への拘りになってしまう。ところが、根本的な関係性というものは、他者に対して誠意を尽くすということであるから、自己へのこだわりは持たない。始原での根源的な超越的受容が“Ja”であるのは、それが論理ではなく、内容と意味を持った一語であることから分かるように、一語の持つ意味内容によって自由に他者を肯定することを表明しているだけなのである。以上の考察から、私は、西田の「場所」に着目しつつも、その論理への拘りを捨てて、むしろ、言語の持つ可能性へと眼を転じることにする。自由な関係性における受容性とは、論理よりもっと根源的なのである。これらすべての事情を余すところなく表現できるモデルは、言語以外にはないのではないだろうか。

引用文献

- デネット C ダニエル (2018). 心の進化を解明する パクテリアからバツハへ 青土社
- パトナム ヒラリー (2004). 存在論抜きの倫理 法政大学出版局
- 山内得立 (1974). ロゴスとレンマ 岩波書店
- 山本周五郎 (1964). 柳橋物語・むかしも今も 新潮社
- 時枝誠記 (1941). 国語学原論 岩波書店
- 西田幾多郎 (1987). 場所・私と汝 他六篇 西田幾多郎哲学論文集Ⅰ 岩波書店
- 中村雄二郎 (1989). 場所 (トポス) 弘文堂
- 中沢新一 (2019). レンマ学 講談社
- 藤田和生 (2007). 感情科学 京都大学学術出版会

韓国における英語教育の変遷に関する考察 — 学校教育課程を中心に —

The History of English Education in Korea: Focusing on the School Curriculum

金 泰勲 KIM, TaeHoon

- 早稲田大学教育学部, 国際基督教大学教育研究所
School of Education, Waseda University / Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords 韓国教育, 英語教育, 米国宣教師, 英語教育課程, 国際語
Korean education, English education, American missionary, national English curriculum, international language

ABSTRACT

今, 韓国の学校における英語教育は児童・生徒が多文化間のコミュニケーションや多文化に対する理解, そして国際的意識を高めるためではなく, 大手企業に就職するために必要な TOEFL や TOEIC の点数を取るための言語教育となっている。

本稿では韓国における英語教育が韓国の近代化にどのような役割を果たしたのかを考察したものである。韓国の近代化過程において英語教育から現行の『教育課程』に至るまでの英語教育を中心にその変遷課程を通して考察した。

This paper talks about what role the US has had through the English learning, and how it contributed to the settlement and the development of proficiency of English in Korea. It has been aiming for English up to the present of English education in Korea, right from the beginning; there were American teachers, special guest teachers for teaching English at the first modern School of Korea, and American missionaries who established very first private schools and taught Korean students English through English in a small group using American school textbooks. US army military government in Korea formulated the first plans for English education at Korean school before Korean government formation after liberation. It also surveys the historical background of English teaching in Korea. It is divisible into three distinct periods: (1) Dawning,

the late period of *Chosun*, (2) Downturn, Japanese colonial era, and (3) Development process since 1945. This may help us to be equipped with the awareness and understanding of the main issues in English education in Korea and its implication for the language education. English education in Korea has not existed as an international language but as a necessary language for success in Korean society.

1. はじめに

本稿では、韓国における英語教育を中心に、1882年に締結された「韓米修好通商条約」から、現行の『教育課程』（「学習指導要領」）に至るまでの137余年間にわたる韓国の英語教育の歴史的な変遷を通して、韓国における英語教育の内容が韓国の教育近代化や社会に及ぼした影響などについて歴史的に考察し、今後の韓国の英語教育の方針や理念を確立する際に役立つことを目的とする。

2. 韓国における近代教育機関および英語教育の導入と変遷

2.1 「旧韓末」¹ 近代教育機関の設立（1883-1910）

韓国における外国語学校の始まりは1883年に外国語教育のために設立された「同文學」²（別名：通弁学校）から始まり、1886年にはアメリカから3人の教師を雇い、高官・両班の子どもを英語で教育する目的で韓国最初の公立の近代学校といわれる「育英公院」³が設立された。この時期はミッションスクールが多く設立され、宣教師らが中心となり、新文明の学習を目指していた韓国人の英語教育に全力を尽くす必要もあった。宣教師らによるミッションスクールの設立背景は、ニューヨークの宣教本部からの指示で、日本で宣教活動をしていたマックレイ牧師と、1884年に韓国で布教活動を目的として入国していたプロテスタント系キリスト教の宣教師らが、ソウルにミッションスクールを設立することで火をつけたことに始まる。

2.2 「旧韓末」における英語教育の導入

「旧韓末」韓国は歴史的に列強の角逐場となり、「洋擾」⁴と政変など激動の時期であった。その結果、1882年の「韓米修好条約」と1883年「韓英

修好条約」を契機に、政府としては英語のできる人材の育成が現実的な課題となり、国民の中からも英語に対する関心が国中に高まった。その表れが前述の「同文學」の設立である。「同文學」設立以前からも政府は、清国と日本国に外交使節団や留学生の派遣を通して積極的に西洋の文明を受け入れようと試みていた。

その代表的なものが1881年に日本への「紳士遊覧団」⁵の派遣である。「紳士遊覧団」を通して新しい西洋の文物制度を視察させ学ぼうとした。これらのなかには1872年の「学制」の公布により近代教育制度を導入していた教育機関、ことに外国語教育機関も含まれていたのは当然のことであった。

「紳士遊覧団」のメンバーとして参加していた当時代表的な啓蒙思想家の兪吉濬（ユ・ギルジュン 1856-1914）と韓国最初の英語通訳官である教育者の尹致昊などが日本に残って勉強を続けることを希望し、彼らをはじめとして「官費留学生」⁶らは、日本に来ていたアメリカの宣教師から英語を学ぶことになる。

2.3 ミッションスクールにおける英語教育

一方では、アメリカからのキリスト教宣教師による「培材学党」、「梨花学堂」、「徹新学堂」、「貞信女学校」などのミッションスクールが英語教育機関として、また近代学問教育機関としての役割を果たすこととなる。これらのミッションスクールや「育英公院」が設立された1886年を韓国では新教育元年と呼んでいる。これらの教育機関では後に韓国の指導者となる多くの人材が育成された。

その後、前述した「育英公院」が1893年に英語学校に改編され、1895年に一日も早く先進文明を受け入れるためには諸外国後を学ぶ必要があると考え、「外国語学校管制」を公布し、1898年

に英語、日語、法語、俄語、漢語、徳語の外国語学校を設立するに至った。

他方、英語教育の活性化に向けて積極的に協力していたのは前述した米国人宣教師らによるミッション系の私立学校であった。その代表的なものが前述の1885年アッペンツェラーの「培材学堂」、スクラントンの「梨花学堂」、1886年アンダーウッドの「敬新学校」、1898年キャンベルの「培花学堂」などであり、米国の宣教師が当初キリスト教の宣教活動を目的に設立していた私立学校が、実際には英語教育のパイオニア的な役割を果たしてきたことは言うまでもない。

3. 植民地期における英語教育

3.1 日本の植民地時代における英語教育 (1910-1945)

日本の植民地時代の韓国の教育は韓国併合直後である1911年「朝鮮総督府」による「朝鮮教育令」から始まる。「朝鮮教育令」が制定されてから私立専門学校の設立と運営の基準を強化し、またキリスト教系の学校を神社参拝拒否の問題とすることで、キリスト教系学校を強制的に官立に移管させるなど、私立専門学校として認可を受けていた既存の教育機関の認可をほとんど取り消した。

「旧韓末」に開国の波に乗り、英語教育は大きく発展する可能性があったが、韓国併合により、日本による日本語教育政策、つまり韓国人の教育の狙いを日本の「皇国臣民化政策」、「同化政策」と方針が定められたことで英語は選択科目となり、韓国人の子どもらの英語学習の機会は大幅に縮小されることになり、さらには専門学校において英語が教科としては除外されるなど、英語教育はかなり遅れを取るようになった。1919年の「3・1独立運動」後には、「文化政治」を標榜したため日本はこれまでの教育政策を変更し、英語教育が一時的に復活されたが、韓国の貧困を口実に「教育、すなわち生活」というスローガンの下で実業教育を中心にしたことで、英語教育は低迷されることとなった(咸, 1983)。

1924年に日本植民地時代の唯一の大学であっ

た「京城帝国大学」(現 ソウル大学)の管制により予科が設置され、入学試験に英語が含まれた。その後1926年法文学部のなかに英語・英文学科が設置された。意外なことは、この時期に米国でも英文学専攻が開始されたことで、1920年代に入ってこそ初めて正式科目に採択されており、最初に米国の大学でアメリカ文学の博士号が授与されたのは1921年であった(崔・趙・鄭・李・金, 1995)。

「敬新学校」を設立したアメリカの宣教師アンダーウッドは、同校を1917年「延喜専門学校」(現延世大学)と専門学校とし、英語教育に力を尽くすこととなる。月刊英字新聞を発行し全国の中等学生生徒を対象に英語力の増進のため、英語スピーチ年次大会を開催し、英語教師の養成にも力を尽くしていた。しかし、次第に米国と日本の関係が悪化するにつれて米国政府は韓国に居住し活動していた自国民の教師を帰国させ、「延喜専門学校」の英語担当のネイティブがいなくなることとなった。

他方、「梨花学堂」(現 梨花女子大学)でも英語教育に全力を尽くしていた。同校では第4代学長フライが1910年に15人の学生を相手に、アメリカ人女教授6人と韓国人女教授1人が一緒に講義を引き受け始めた。その後「梨花学堂」は1925年「梨花女子専門学校」として認可を受けて、文科と音楽の二つの専攻を設けていたが、宣教師らは文科といわず英文と呼んでいたことから英文の比重が非常に大きかったことが伺える。同校のカリキュラムはレベルが非常に高く、1942年までは毎年生徒による英語の演劇があり、1930年からは*The Ewha College News Sheet*と*The Ewha College Girl*という英字出版物が発行され、1931年には映画館を建てるなど、日常生活を通じて英語と英文学に接することができた(朴・李・張, 2013)。

植民地の弾圧政策の中でも米国の宣教師らは自らが設立した学校のなかで教育を通じて韓国における英語教育を活発に復興させようとしたのである。その後1941年に「朝鮮総督府」より英語使用禁止令が下され、1943年は文系を日文、つま

り国文に変更し日文科に再編されることとなり、英語教育機関としての機能を失うことになった。しかしながら、この時期に宣教師を通して英語に接し、英語を通じて多様なアメリカの文化を韓国大衆が受け入れることになったことは注目すべき点である (Kuiper & Allan, 2004)。

4. 解放後における英語教育

4.1 アメリカ軍政下と『教育課程』の告示に至るまでの英語教育

この時期は1948年8月15日に大韓民国建国により1949年には大韓民国初の「教育法」が制定・公布され、それに基づき「教授用目」⁷という名前で「教育課程」⁸が試案として定められた。この時期、アメリカは韓国の共産化を防ぐためにアメリカの学者らを韓国に派遣し、主に大学で英語や米国史を教授することと同時に、思想的には民主主義に基づくデューイの進歩主義教育思潮を中心に新教育が強調されることとなる (鄭, 2005)。

英語教育も前述の「教授要目」に基づき再編成されたことは言うまでもない。⁹この「教授要目」によると、中等学校の英語においては英語の基礎能力の育成のための最小限の教科内容に関する指導方法が示され、それによると授業時数は一週当たり5時間ずつ、年間約30週間で計算し、つまり学年別に約150時間であって、翻訳、文法、作文、絵画、発音などを総合的に学習するよう規定していて、音読の推奨や韓英辞書の使用の奨励から発音指導が示されていた。

そして英語教育を通して「弘益人間」¹⁰の教育理念に基づく愛国愛族の教育を強調し、日本の植民地支配による教育の払拭を試みていたが (権・金, 2010)、教材が用意できず、植民地時代の教材をそのまま用いたことで日本の影響を払拭することには至らず、結局は文法中心、かつ翻訳中心の授業がそのまま行なわれていた。

4.2 『第1次教育課程』から『第5次教育課程』までの英語教育

『第1次教育課程』から『第5次教育課程』に

わたる1950年代から1980年代までの時期は「韓国動乱 (朝鮮戦争)」以降、韓国が近代国家として発展する土台作りの時期に当たる。この時期は「4・19運動」¹¹と「5・16革命」¹²という歴史的に深い意味を持つ事件と1988年にソウルオリンピックを開催するなど、社会的・政治的变化のなかで、英語教育がいかに変化していたのかについて見てみよう。

1953年7月の「韓国動乱」の休戦により社会は徐々に安定するようになり、教育も正常な軌道に乗り始め、1954年には『第1次教育課程』を告示した。その中で英語教育の理念は「激変する時代に相応しい人間を成し、民族文化の発展に寄与することができる資質の育成」とある。その後、1961年の「5・16」による新しい政権の誕生とともに、1963年民族の主体性と経済発展が強調された『第2次教育課程』が改訂・告示されたが、この教育課程のキーワードは「知識中心教育課程」であった。そして、1973年の『第3次教育課程』の改訂では産業化社会を目指し、即戦力となる能力のある人材の育成のために必要な国民の資質育成と人間教育を強調することとなった。以降、経済第一主義から福祉社会と「正義社会の実現」という方向で「第5共和国」(1981-1988 全斗煥政権を指す)の発足とともに1981年には『第4次教育課程』が、その後高度産業化、国際関係の多元化、平和統一などの対応に実施された1987年には『第5次教育課程』が改訂、告示された。

では、各次別の教育課程における英語教育内容に注目すると、『第1次教育課程 (1954-1963)』では「教授要目」期の文法中心の英語教育内容から大きな変化はなかったが、「教育課程」が正式に告示された点に意義があると言える。この「教育課程」において、「教授要目」期の教科内容と指導方法を改善しようと試みたことは高く評価すべきである。特に語彙の学習に重点が置かれていて、1年生400語程度、2年生500語程度、3年生600語程度の単語の学習を目標としてアメリカの英語を標準的な英語と定めていた。

『第2次教育課程 (1963-1973)』期には、前述の「4・19」と「5・16」の社会的、政治的な激変

期の経験のもとに、大きな改訂が行われた。『第2次教育課程』の特徴は、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの体制が整った。この時期は社会的困難や戦争による精神的、知的、感情的な喉の渇きを解消するために最も効果的な方途として、世界の文学の名著に触れ、50年代後半からは、特に英米文学の古典と現代名著の翻訳する教育へと重点が置かれていった（呂，1995）。

『第3次教育課程（1973-1981）』期には、特に文法を重要視して品詞成分の構造と文章の形に焦点を置いて教育が行われた。リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの体制の『第2次教育課程』から、言語材料に文型、文法事項欄を新設することで、英語の授業がむしろ文法解説が中心の授業となり、それが今日まで持続されている。つまり、文型の表示、成分の構造、文の種類などばかりを強調して、今日に至るまでの韓国の英語教育が文法中心の教育へと重点を置かせる決定的な原因を作った。

『第4次教育課程（1981-1987）』期には、実生活で役立つ英語力の育成が最大の教育目標として改訂された。この時期の国政指標は国際化、開放化のために英会話の重要性を認識して実生活における英語を駆使するための能力開発に重点を置いた教授法を採用した。

『第5次教育課程（1987-1992）』期には1988年のソウルオリンピックの開催に伴うコミュニケーションのために英語教育の必要性が高まっていたにも関わらず、児童・生徒にとっては英語が入試中心の環境の中ではなかなか改善されず、文法中心の教育が相変わらず実施され、実生活に役立つ英語指導を強化することに留まった。

4.3 国際化時代を備えた英語教育の改革

1996年の「経済協力開発機構（OECD）」加盟により、韓国のイメージが国際的に向上する1990年代以降の教育課程の変化について見てみよう。

その表れが1992年に国際化と情報化をキーワードとする『第6次教育課程（1992-1997）』の

告示である。その後、1997年には「21世紀の国際化・情報化時代を主導する自律的で創造的な韓国人を育成する」を趣旨とする『第7次教育課程（1997-2007）』が制定、告示された。この「教育課程」により、韓国の英語教育はそれまで中学校と高等学校そして大学1年生までが正規の教科として編成されていたのであったが、それに加えて1997年には初等学校（小学校）に英語科目を必修科目として編成したことは大きな変化であった。

こうして時代的背景に応じ、国際社会に貢献する教育目標を持つようになり、音声言語を中心とした英語使用能力を育てることを狙いとして、生活英語、とりわけコミュニケーション能力の伸長を目指し補完改訂された。

また、当時から急増し始めた英語に堪能でない「多文化家族」¹³の児童・生徒をはじめとするマイノリティの言語使用者の激増は学校教育に大きな変化をもたらした。

この時期になると、韓国は英語教育に投資するコストがどの国よりも高く、英語の駆使力に応じて、雇用や収入が変わるというイングリッシュディバイド現象が深刻な国の一つである問題点が指摘されるなど、英語をめぐる論争が絶えずに発生している。¹⁴

そうした指摘を受けて「李明博大統領引継委員会」では、「2010年から全国のすべての高校の英語科の授業が英語で行われる」と案を提示している（朝鮮日報，2008）。

4.4 初等学校英語教育の導入

韓国の「初等学校」における英語教育は1981年より初等学校4年生以上の児童を対象に「特別活動」の一環として始まった。その後1988年、学校毎に自由な学習活動を行なうことができる「裁量時間」（「総合的な学習の時間」）を利用しながら、初等学校で英語教育が行われていた。この活動は1994年韓国が「世界貿易機構」（WTO）に加盟したことをきっかけに、国際化政策の一環として、初等学校における英語教育の必修化が具体化された。それが1995年2月に「世界化推進委員会」から大統領に提出された「初等学校にお

ける英語教育に関する報告書」である。これに基づき、同年3月には「教育部」¹⁵が「初等学校における英語教科新設のための教育課程改善計画」を発表した。改善計画をめぐる「教育課程審議会」の審議に加え、アンケート、公聴会、セミナー等が開催され、同年11月には1997年から初等学校3年生から英語を正規の必修科目とすることが告示された。その後2年間試験的に実施されたのち、1997年に正式に必修化された。

現行の『教育課程』のもとである『第7次教育課程』の「外国語（英語）」の冒頭では、英語習得の必要性について、「英語が国際的に最も広く使われている言語である」事を挙げてた上で、①世界の流れに参加し、②国家と社会発展に寄与し、③国際人として質の高い文化生活を営むためには、英語で意思疎通を図る必要がある、と指摘している。

『第7次教育課程』によれば、初等学校の英語教育の指導方法として、(a)生活の中での感覚と経験は思考と行動に深く作用し、好奇心が強いと一般的に理解されている初等学校の児童たちの特性を考慮する、(b)実生活で接することのできる感覚と遊びを中心とし、体験学習を通じて発見の楽しさを味わえるようにすることが効果的である、とされている。また、児童は記憶する能力が充分とは言えず、集中力も長く続かないので、反復学習やマルチメディアのような、多様で興味を引くことのできる教育媒体の活用を推進するとされている。

こうした英語教育について「教育部」は2006年5月22日、「初等学校」1年生から英語教育を教科として実施する「初等英語教育研究校」の50校の選定を公表した。選定を受けた研究校は、2006年9月より2年間、政府の支援を受けながら英語教育を実施し、その結果に基づいて初等学校1年生から英語教育の実施を必修化することを試みていたが、2008年12月の「教育部」では、2010年から初等学校の英語の授業時数を週当たり1時間ずつ増やす方針を公表している。したがって、3、4年生は週1時間の授業から2時間に、5-6年生は2時間の授業から3時間となった。

また、2009年度には初等学校における「英語会話専門講師」制度を導入し、さらに2012年には「国家英語能力評価試験」(NEAT, National English Ability Test)の導入することを公表している。¹⁶

この時期に代表的な改革の例は1992年にコミュニケーション中心の英語科教育課程へ改正され、1994年から「大学修学能力試験」外国語の領域の分野のリスニング評価が正式に導入されたことである。要するに音声言語を強調して、韓国の英語教育の文字言語中心の教育の弊害を改善しようと、音声言語を中心に英語の使用能力を育て与えることができる教授法に主眼を置いた(Ladefoged & Maddison, 1996)。さらに多くのネイティブスピーカーを育成し、ネイティブ教師を拡充して現場の学校に配置することとなった。

5. 結び—韓国における英語教育の課題—

これまで「教育課程」を中心に韓国の英語教育について考察してきた。英語圏で日常生活で使用されている語彙について延世大学校英語コーパス研究所が分析した2,000単語の中で93.4%の語彙は韓国の中学生レベル程度のものに過ぎないことが明らかになった(鄭, 2014)。

韓国の英語教育は米国の影響を大きく受けてきた。

解放と同時に、韓国は3年間にわたるアメリカの軍政下において英語教育が再び導入されることとなった。しかしながら、植民地時代の英語教育の方法がそのまま授伝され、試験のための英語教育として教師中心、文字言語の中心、読解中心の教育がそのまま継続された。1948年大韓民国建国後、英語教育は米国の外国語教授法の理論と米国で教育を受けた多くの人々によって米国式の英語が根を下ろすこととなる。

韓国では英語教育課程が改訂されるたびに、行過ぎた韓国社会の英語教育への関心の高まり、要するに英語の点数、TOEIC・TOEFLの点数により、つまり英語力により社会的身分の差が生じることを問題点として指摘しながら、具体的な代案は誰も提示してこなかった。今後の改訂において

は現実的な問題を是正するためにとどまらず、積極的に将来を予測する教育対応と具体的な方案を事前に準備することが必要である。

注

- ¹ 「江華条約」(1876)から朝鮮王朝末に至る時期で、主に大韓帝国(1897-1910)時代を指す。「旧韓国」とも言う。
- ² 同文學の設立目的は英語教育を中心として、主に英語専門の通訳官を養成することで、学校というよりも英語通訳の養成所の性格が強かった。国中の聡明な若者を中心に、英語や日本語を教えていた。
- ³ 「育英公院」は1882年「韓米(米朝)修好通商条約」の締結により、英語のできる人材の必要性に応じて人材の育成のために設立された教育機関である。これが韓国における英語教育の公的な始まりであるが、「育英公院」の設立目的は西欧学問の教育と導入であった。そのためにすべての教科が英語で講義され、教育内容もほとんどが英語教育であった。「育英公院」は開校された1年後、最初の夏休みを迎えたが、それまでに教えた英単語3千ワードを休暇期間中に忘れることを懸念して、休暇中5日ごとに学校へ出校させ定期的に試験を受けさせた。7年間運営された後育英公院は1893年に英語学校に改編され、一日も早く先進文明を受け入れるためには諸外国語を学ばないと考えられ、1895年に「外国語学校管制」を公布し、1898年には6つ(英語、日語[日本語]、法語[フランス語]、俄語[ロシア語]、漢語[中国語]、徳語[ドイツ語])外国語学校を設立するに至った。
- ⁴ 1866年10月フランス人宣教師の処刑(丙寅迫害)を契機としてフランスとの間で発生した戦いである「丙寅洋擾」と1871年にアメリカ艦隊の測量船への奇襲に端を発した交戦である「辛未洋擾」を指す。
- ⁵ 1881年、大韓帝国初代総理大臣金弘集(1842-1896)の主張に基づき、「修信使」に続き、日本に派遣された集団である。過去には「紳士遊覧団」と呼ばれたが、「神社遊覧団」という名称は当時朝鮮内で外来文物受容の否定的な声が高かったため、名称を「朝士視察団」と変えた。
- ⁶ 当時の激変する内外情勢に対処し、西洋近代文明を取り入れる必要性から「旧韓末」政府が試みたのは、海外に留学生や使節団を派遣することであった。その現われが1895年8月の「韓国政府委託留学生」と言われる「官費留学生」の派遣である。これは、当時の学部大臣李完用と、福沢諭吉の代理として来韓していた慶応義塾の評議員鎌田栄吉との間で「留学生委託契約」が結ばれ、195人が慶応義塾に、その他20余人が他校に留学していた。
- ⁷ 「教授要目」期(1945年9月～1954年3月)。1949年制定された「教育法」の第155条に「大学、師範

- 大学、各種学校を除く各学校の教科は「大統領令」で定め、各教科の教授要旨・要目と授業時数は「文教部令」(現教育部令)で定められた。これにより初・中等学校の教科編成に関する事項は「大統領令」と「文教部令」で定める法的基盤を設けた。政府樹立直後の南北分断により民族教育への関心が高まり、初代文部大臣アンホサン(安浩相)の指揮の下に民族主義教育が強調されることとなった。特に朝鮮戦争後には反共教育が強調されることとなる。1950年6月に「文部部令」第9号を以って「教授要目制定審議会」を発足させ、1951年3月「文教部令」第13号で「教科課程研究委員会」を組織させ、教育課程を制定しようとしたが、朝鮮戦争により具体的な議論は延期された。その後1954年4月小学校・中学校・高等学校の時間配当基準表が用意され、1955年8月「文教部令」第44号・第45号・第46号小学校・中学校・高校教育課程を制定した。これを『第1次教育課程』と言う。
- ⁸ 日本の『学習指導要領』に該当するもので、1954年告示以降、次のような改定が行なわれた。『第1次教育課程』(1954年4月～1963年1月)、『第2次教育課程』(1963年2月～1973年1月)、『第3次教育課程』(1973年2月～1981年12月)、『第4次教育課程』(1982年1月～1987年6月)、『第5次教育課程』(1987年7月～1992年9月)、『第6次教育課程』(1992年10月～1996年12月)、『第7次教育課程』(1997年1月～2007年2月)第7次以降からは改訂随時教育課程といい、2007年、2009年、2015年に改訂が行なわれている。
 - ⁹ 1945年9月11日ハシ中將は米国陸軍第7師団長アチュイボルドウアーノルド(Archbold B. Arnold)米軍所長を軍政長官に任命し、彼は軍政庁文教部長であった呉天錫(オチヨンソク)を中心に教育界をはじめ各分野で7人を選抜し、諮問機関として「朝鮮教育委員会」を発足させた。11月23日には、教育界、学界の有識者100人余りを中心に「朝鮮教育審議会」を組織させた。
 - ¹⁰ 社会に広く益をもたらす人間という意味で建国神話である「檀君神話」の建国理念。
 - ¹¹ 「4・19学生運動」ともいう。1960年4月に大韓民国の李承晩大統領の不正選挙に対する抗議行動を行った学生運動であり、結果として李承晩を辞任に追い込んだ民主化運動と一般的には言われている。しかし、その原因は1948年大韓民国建国後、1950年代にける韓国社会の政治資源の欠如、歴史認識の乏しさ、民主主義に対する西洋中心の偏った知識が蔓延していた政治的矛盾に対する国民の怒りにあった。
 - ¹² 「5・16軍事クーデター」とも言う。1961年当時陸軍少将だった朴正熙などが軍事革命委員会の名の下に起こした軍事革命である。
 - ¹³ 「多文化家族」とは1990年代から韓国に移住している主に東南アジアからのニューカマーを指す。
 - ¹⁴ 2011年に韓国の私教育費は20兆1266億ウォンに

達し、このうち 30%以上が英語学習に使われた、早期留学と語学研修が少なくない割合を占めている。

- ¹⁵ 国家行政機関の一つで日本の文部科学省の旧文部省部門に相当する。1948年11月「文教部」として発足され、1990年12月に教育部に改称、2001年1月に「教育人的資源部」に改称し、長官が副総理と兼任になった。その後2008年2月に「科学技術部」と統合し、「教育科学技術部」となったが、2013年3月に再び「教育部」になり、「科学技術部」は「未来創造科学部」へ移管された。「教育部」の長を教育部長官と称し、國務委員が任命される。
- ¹⁶ Reading, Listening, Speaking, Writing の能力を評価するために、インターネットベースのテスト (IBT) として開発された。2012年に1次、2次試験が実施されたが、2015年に多様な問題が生じたため、廃止された。

引用文献

- 崔チャンホ・趙ソンシク・鄭ビョンジョ・李チャンベ・金ウタク (1995). 韓国の英語英文学会創立 40 周年記念座談会：韓国語英語学会 40 年史. 英語英文学 41, P. 276.
- 朝鮮日報. 2008 年 1 月 25 日付. 英語の使わないこの国の子供たちはどのように勉強して、英語が上手いのか?. 朝鮮日報, Retrieved 4 月 30 日, 2008 年, from http://danmee.chosun.com/site/data/html_dir/2008/04/25/2008042500581_3.html
- 咸ジョンギョ (1983). 韓国教育課程の変遷研究 (前編) 淑明女子大学出版部.
- 鄭ソンミン (2014). 英語教育の不都合な真実 教保文庫
- 鄭ヨンソン (2005). 韓国における米国学：理論と実際 韓国外国語大学出版部.
- 教育部 (1992). 英語教育課程 第 6 次教育課程 教育部告示 第 1992-19 号.
- 教育部 (1997). 英語教育課程 第 7 次教育課程 教育部告示 第 1997-15 号.
- 教育人的資源部 (2007). 英語教育課程 教育課程 教育人的資源部告示 第 2007-79 号.
- 教育科学技術部 (2009). 英語教育課程 教育課程 教育科学技術部告示 第 2009-41 号.
- 教育部 (2015). 英語教育課程 教育課程 教育部告示 第 2015-74 号.
- Kuiper, K., & Allan, W.A. (2004). *An Introduction to English Language*. London: Palgrave Macmillan.
- Ladefoged, P., & Maddison, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell.
- 権五良・金貞烈 (2010). 韓国における英語教育史 韓国文化史
- 朴ギョンジャ・李ジェグン・張ボクミョン (2013). 英語と教育課程入門 ギョンムンサ
- 呂ソクギ (1995). 「韓国の英語英文学会創立 40 周年記念特別講演：韓国の英文学科文化. 英語英文学

異文化間コミュニケーションとメンタライジング —異文化適応支援とストレス反応の視点から— Intercultural Communication and Mentalization: From the Viewpoint of Intercultural Adaptation Support and Stress Response

栗田 七重 KURITA, Nanae

●国際基督教大学教育研究所, 法政大学市ヶ谷学生相談室
Institute for Educational Research and Service, International Christian University / Ichigaya Student Counseling Office, Hosei University

Keywords 異文化間コミュニケーション, メンタライジング, 異文化適応, ストレス反応
intercultural communication, mentalizing, cultural adaptation, stress response

ABSTRACT

日本の外国人在住者は近年急激に増加し、総務省は施策として多文化共生社会の推進を進めているが、実際の取り組み内容は異文化適応の二側面のうち、外国人を受け入れるホスト側の日本社会・文化の情報情報やスキルの伝授に留まる「社会文化的適応」の側面に偏り、滞在年数や日本語能力の高さが「臨床心理的適応」の促進に繋がらない現状がある。

本研究ノートでは、新しい文化に出会うゲストと、迎え入れるホスト側の間での異文化適応支援で生じている困難を、メンタライジングの概念を用いることで検討した。異文化適応をミクロの異文化間コミュニケーションで捉え、異文化間コミュニケーションではゲストとホスト双方に文化的ストレスによる反応として非メンタライジングの状態が生じる可能性について考察した。

With the sudden increase of the population of foreign nationals in Japan, the Ministry of Internal Affairs and Communication is trying to facilitate the policy of a multicultural society; however, actual content of the support places disproportional emphasis on “socio-cultural adaptation” of intercultural adaptation, and neither foreign national’s duration of visiting nor high capacity of Japanese language leads the facilitation of “clinical psychological adaptation”.

This paper aims to apply and discuss the concept of mentalizing to the difficulties in intercultural adaptation support between the foreign guests who encounter the new culture and the hosts who are accepting guests. Considering intercultural adaptation as an interpersonal communication from a microscopic point of view, the possibility of the activation of non-mentalizing modes as a response to the cultural stress in both guests and hosts in intercultural communication is discussed.

1. はじめに

1.1 日本に在住する外国人

日本の外国人在住者数は、2017年の「外国人技能実習制度」に続く一連の施策に伴い増加の一途をたどり、2018年6月末時点で過去最高の約264万人(総務省, 2019)となった。国際連合の「一次年以上にわたる住居国の変更」という定義による日本への「移民」の年間増加数は2015年度には世界第4位となり、外国人在住者のルーツも従来多かった中国・韓国・ブラジルに加え、東南アジア・南アジア諸国をはじめ多様化している。「技能実習」と「留学」の在留資格増加が目立つ中、2018年5月の留学生数は29万8,980人でうちアジア地域出身者が93.4%をしめ、大学への留学生は学部生8万4,857人、大学院生5万184人に及ぶ(独立法人日本学生支援機構, 2019)。

こうした外国人在住者の急速な増加は、2055年問題に表されるように急速な少子超高齢化社会への進展と労働人口の減少、世界経済のグローバル化による競争力低下があいまった日本経済の低迷により、経済的・社会的理由から外国人労働者に頼らざるを得なくなった側面も大きい。しかし、近年の世界情勢としてカナダを除いたドイツやフランスをはじめ多くの諸外国が労働力としての移民受け入れ政策を一度は取りながらも、主に教育問題の未解決などから移民の社会統合が困難な課題と化し移民政策を失敗として取り下げた背景(庵, 2016)と、移民政策にホストである受け入れ国の文化・言語の教育とともにゲストである移民の母語・母文化保持支援を掲げたカナダ(栗田・鈴木, 2018)が、社会統合に成功し移民政策を継続して押し進めていることから、外国人在住者の適応支援には日本への社会的、文化的、言語的適応を一方的に支援する視点だけでは十分でない

と言えよう。

1.2 多文化共生社会への支援理念と実際

総務省は多文化共生社会の実現を推進しているが、民間を含む一部の団体では外国人在住者の母語や母文化を尊重し保持する支援がなされてはいるものの(栗田・鈴木, 2016, 2018)、現状での国や地方自治体、教育機関による実際の取り組みは、情報発信の多言語化や日本語教育が中心である(総務省, 2019)。こうした施策には、ホスト側の既存の社会・経済システムを維持し、一方的に「外国人」に日本社会への適応を促す「多文化主義」であるとの批判も多く(関口・中島, 2010)、ともすればホスト側の外国人へのステレオタイプや偏見を強める可能性もある。

現状の支援形態をとる背景には、受け入れ側が異文化適応の二側面である「臨床心理的適応」と「社会文化的適応」(Ward & Kennedy, 1999)のうち後者に重きを置き、新しく来日した外国人の適応困難は日本への社会的、文化的知識や常識の無知と日本語能力の低さによるとする思想が伺われる。しかし複数の調査研究から、外国人在住者の滞在年数は日本語能力向上とは関わるもののソーシャルスキル獲得や異文化適応とは直接の関連を持たず、むしろ日本語能力が高いほどトラブルが多く日本への否定的態度が強くなることが示されている(大橋, 2008)。大西(2016)は、留学生支援の場において留学生とホスト側の支援者間には、同文化同士とは違って可視的な類似性・共通性が生じにくいからこそ、支援を通じた差異の影響の無意味化や肯定的捉え直しのプロセスによる共通性発見のプロセスが重要であることと、それが生じない場合には留学生から相談相手とみなされにくいことを指摘している。大橋(2008)の行った留学生への調査において滞在年数が長くなるほ

ど日本人との「思考様式」、「価値観」、「態度」の相違が要因となりストレスが高くなっていることから、大西が提唱する共通性発見のプロセスは容易ではなく、プロセスからの逸脱が生じるとホスト側だけでなくゲスト側にもホスト側の「一般的日本人像」、すなわちステレオタイプが強まることが伺われる。

1.3 ステレオタイプとメンタライジング

ステレオタイプとは、ある部類や類型の人々に対するスキーマであるが、「今ここで」を越えて作り出される心理的距離が大きいほど、抽象的で一般化された思考が引き出されるという特徴を持つ (Trope & Liberman, 2010)。また社会心理学的視点からは、ステレオタイプや偏見から差別が生まれるとされている (加賀美, 2012)。上述した現状での異文化接触場面では、ゲスト側ホスト側双方のステレオタイプな「日本人像」、「外国人像」が形成・活性化されることで、異文化適応と支援の困難が生じていると言えよう。

近年精神医学や心理臨床領域において、「心で心进行うこと」であるメンタライゼーション (Mentalization) という概念の研究が重ねられ、愛着障害や境界例をはじめとした人格障害、発達障害を持つ子どもの保護者教育など様々な分野で適用されている。メンタライゼーションの分詞 (動名詞) であるメンタライジング (Mentalizing) は、「今ここで」の自他の精神世界に注意を向けることであり、対人的な問題解決を助け (Allen, 2006; Fonagy, 2006) 新しい環境への学び (Gergely & Csibra, 2005) を可能にするが、ストレス反応により阻害される特徴を持つ。類似概念として異文化とマインドリーディングや認知処理についての研究はあるものの、メンタライジングと異文化要因に関する研究は多くはない (Zapata & Ivan, 2016)。

外国人在住者の日本への「異文化適応」を、ゲストとホストの異文化間コミュニケーションにおいて生じているよりミクロな事象として捉え共通性発見のプロセスを含む「今ここで」により近い相互作用的コミュニケーションを実現すること

に、メンタライジングの概念は大きく関わると思われる。

本研究ノートでは、新しい文化に出会うゲストと、迎え入れるマジョリティ文化のホスト側の間でのコミュニケーション事象に対しメンタライズ機能の視点から検討することで、異文化適応支援への示唆を得ることを目的とする。

2. メンタライジング

2.1 メンタライゼーションとメンタライジングとは

メンタライゼーションは、Fonagy らが発達精神病理学を根拠に精神分析と愛着理論を統合する際に現在の意味で用いられた概念である (Fonagy, Gergely, & Jurist, 2002)。メンタライジングは、言語を含めた自分と他者の行動を、信念や、願望、夢、野心、幻覚といった内的な精神状態に基づくものとして解釈することである。それは認知過程と感情過程の両プロセスにおよび、程よい知的好奇心に基づいた現実的で「地に足のついた想像 (grounded imagination)」であり、他の人の心の中で起きていることは決してわからないという「自他の区別」への気づきを前提とする (Fonagy, 2006; Allen, 2013) 力動的なスキルであり (Fonagy & Target, 1997)、従来のあらゆる精神療法的治療の最も根本的な共通因子であり、相互作用的に行われ、個人がその発達過程において獲得し通常備わっていてしかるべき人間の基本能力 (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008) である。

メンタライジングは明示的・黙示的両側面を持ち自他共に対象となり程よく機能している際には現在の「今ここで」の精神状態に関連してなされる。メンタライジングには、それが生じる過程で Allen (2006) が指摘したように、十分現実に根ざしたものであるとして想像が機能する必要がある、そのためにはターゲット状況における自己のみならず、他者および文脈に関する適度な現実的情報や知識もまた必要になる。

2.2 メンタライジング機能の対人コミュニケーションでの役割

メンタライジングは、人が他者の精神状態への気づきを得ることで効果的な相互作用を可能にさせ、自己の情緒や認知過程への気づきにより情緒調整の能力を促進する、対人的な問題の解決にとって本質的な、人間社会の中心に位置するものである (Allen, 2006)。メンタライズ機能は目的のために行為に着手する能力を強化し、人の行動を解釈する志向姿勢と能力をもたらす、意識の実行機能のうち特に反応の柔軟性の増大をもたらす (Fonagy, 2006)。また、他者から影響を受ける能力と関わり、関係性から学ぶことを可能にしている (Allen, 2006)。

言いかえれば、メンタライズの不全が生じた場面では、Fonagy ら (1995) がメンタライジング以前の体験様式と呼ぶ状態が生じ、対人的な問題は効果的に解決されず対人葛藤が高まり、葛藤による苦痛から、情動調整の機能不全が起こり、情緒的苦痛や葛藤のエスカレーション (Allen, 2013) が生じることとなる。

2.3 メンタライジングの不全

メンタライジング機能の不全には、自閉症の中核欠損の一つであるマインドブラインドネス (Baron-Cohen, 1995) を特徴として持つ自閉症スペクトラム障害を代表とする欠損または未発達による永続的な不全と、一時的また局所的にメンタライズの失敗や破綻が生じている場合 (Fonagy, 2006) がある。Sharp (2006) はメンタライジング不全の背景要因を自閉症スペクトラム障害に代表される非メンタライジングと、認知的情報面に問題はないが共感性において機能不全がある行動障害に代表される歪んだメンタライジングに二分した。また Allen (2006) が力動的マインドブラインドネスと呼ぶ後者は、愛着トラウマや喪失、喪失の予期不安 (Allen, 2013) などを代表とする強い情緒的負荷とストレス反応、またうつ病など精神病理などが一時的または局所的な破綻や失敗が生じさせるが、これは自我防衛としてのメンタライジングの失敗であり、エピソード特有性、内

的葛藤に起因したコンテキスト反応の優勢、生育歴上のトラウマに基づかないことなどの特徴を持つ (Brown, 2008)。

一時的、局所的なメンタライジングの機能不全は、自己と他者の内的世界に注意を向けることの失敗と、自己と他者の内的世界に対して想像性を働かせはするが、現実根ざした想像にとどまれるバランスの失敗から生じる。前者では注意のエフォート・コントロールの失敗により、我々が発達初期に持っている他者の精神状態を自分の視点をそのまま他者も共有するものだと見なす自己中心性 (egocentrism) が表に現れ、ステレオタイプの他者、状況、そして自己への見方を抑制できなくなるという認知的な実行機能の失敗として現れる一方 (Allen, 2008)、後者では歪んだ、または不適切なメンタライジングの現象として現れる。

こうした非メンタライジング的体験モードは、心的等価モード、ふりをするモード、目的論的モードの三体験様式に区分される (Fonagy, 1995; Fonagy et al., 2002; Allen, 2013)。心的等価モードでは内と外、空想と現実、象徴と象徴されるものの境界が崩壊しており、ここで思うことがイコール世界として経験される体験様式であり、ふりをするモードは知性化に代表される現実とのつながりを失って想像の世界にいる状態で、目的論的モードでは心理状態は体験し表出する代わりにすぐに行為につながり、省察や情動への気づきは省かれ、ともすれば問題行動に結びつくこともある。

3. メンタライジングと異文化間コミュニケーション

3.1 ニューカマー受け入れ実践事例とメンタライジング不全

児島 (2002) は日本の公立学校での外国人子女受け入れの実践事例を、教師のとる戦略の側面から検討した。児島は教師の多くが受け入れ時には生徒を外国人として特別の考慮をせず他の生徒と同様に接し、学力の違いや学校への適応度を全て個人の努力に起因する「個人差」としてプロセスし「指導」をする「差異の一元化」が生じる一方、

生徒の不適応や逸脱行為が増えると「文化の違い」という概念を持ち出すことにより「他者化」し、生徒としてではなく外国人として扱う「差異の固定化」が生じることを指摘し、生徒の日本の学校や社会への適応困難には、教師の対応に見出される「自文化中心主義」と、構造上の不平等の結果を生徒個人の問題として扱う傾向が寄与していると批判している。

児島の実践事例で生じた教師の反応をメンタライジングの視点から検討すると、日本人教師と外国人子女の間に生じた異文化間コミュニケーションにおいて、教師に非メンタライジング体験モードが生じたと考えられる。受け入れ当初、生徒の文化移動経験による反応や言語能力による負荷などを考慮せずに接する際には非メンタライズ状態となっており、状況への表面的な行為上の解決にのみ特化した目的論的モードが優勢であり、生徒の不適応や逸脱行為の増加に直面した際には、目の前の生徒と自分の個別の体験ではなく、「外国人」一般論やステレオタイプの見方に偏るふりをするモードが生じていると考えられる

3.2 異文化要因とメンタライジング

人が異文化環境におかれた際の研究には、その個人が新しい異文化環境にどう自分を合わせていくのかという異文化適応の視点と、カルチャーショックの2視点がある。異文化に触れることは当初は社会的交流での慣れ親しんだサインやシンボルの喪失による「不安」(Oberg, 1960)と定義されたが、Alder (1975)が新しい文化の学習と個人の人間の成長のための学習経験のプロセスとして捉え、さらにBerry (1992)が不適応とは切り離し、文化的ストレスとして捉えることを提唱している。留学生を例にすれば、留学体験そのものがストレス要因となることが明らかにされてきた。大西(2016)は諸外国の例をあげながら、特にアジア圏からの留学生のストレス反応の高さと、大学組織内でのネットワークを流動的に活用するサポートの重要性を指摘している。

特定の文化経験がマインドリーディング能力と関わることは明らかとなっている(Astington,

1993)が、Paladinoらは欧州人への実験から、人は異なった文化に属する相手より類似した文化に属する相手の方が共感や罪悪感など二次的な感情を含むより複雑な感情を体験しているとみなす傾向があることを示した(Paladino, Leynes, Rodriguez, Gaunt, & Demoulin, 2002)。メンタライジングの文脈からこの傾向を理解すると、文化の差異による感情の背景にあるコンテキストの情報不足の影響も寄与しているであろうことを考慮してもなお、人は異文化に属する相手に対して対象の感情過程へのメンタライズが無自覚に限定的または歪む可能性が高いことを示唆しているといえよう。

異文化間コミュニケーションで困難が生じている状況では、外国人在住者と受け入れ側の日本人それぞれに、言語や文化的背景の相違や無知に由来する認知的ディスコミュニケーションだけでなく、異文化状況そのものの「異質な相手である異国人」への構えとしてのメンタライジングの不全によるステレオタイプの反応と、ディスコミュニケーションが契機となり「やっぱり同じではない」とメンタライジングの不全が生じることによるステレオタイプに頼る反応の両方が複層的に生じているのではなからうか。

近年の異文化間教育において異文化間能力として「よくわからないことに対しても寛容になり、関心を示す」「好奇心を示し、知ろうとする」「他者の世界観の理解」「文化に対する自己認識と自己評価能力」といった具体的内容(大木, 2019)が挙げられていることから、異文化間コミュニケーションにおいてメンタライジングの視点を持ちその知見を生かす可能性が大きいように思われる。

4. 考察

文化的ストレスのかかる異文化コミュニケーションでは、ホストとゲストの社会的文化的知識伝達や言語の疎通性だけでは、社会的適応は促進できても心理的な適応は進まず、外国人在住者のホスト社会から感じる疎外感や孤立感は軽減されない。異文化間コミュニケーション場面において

は、一時的に機能不全や破綻が生じているメンタライジング能力の回復と、メンタライジングを現実に即したものにするための知識や情報の両方の側面から支援することが有用であると言えるだろう。そのためにも、日本の外国人在住者の異文化コミュニケーション場面でのメンタライズの実態調査や、学際的な知見の応用が望まれるだろう。

引用文献

- Alder, P.S. (1975). The transitional experience: An alternative view of cultural shock. *In Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.
- Allen, J.G. (2006). Mentalization in practice. In J.G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalization-based Treatment*. (pp. 3-30). West Sussex, John Wiley & Sons.
- Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, W. (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Allen, J.G. (2013). *Restoring Mentalizing in Attachment Relationships: Treating Trauma with Plain Old Therapy*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essey on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Berry, J.W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 60-85.
- Brown, W.G. (2008). Failure to mentalize: Defect or Defense? *Psychoanalytic Social Work*, 15(1), 28-42.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2019). 平成 30 年度 外国人留学生在籍状況調査結果. 日本学生相談支援機構. (2019 年 1 月) <https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html> (2019 年 8 月 2 日)
- Fonagy, P. (1995). Playing with reality: the development of psychic reality and its malfunction in borderline personalities. *International Journal of Psychoanalysis*, 72, 39-44.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2006). The Mentalization-focused approach to social development. In J.G., Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalization-based Treatment*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E.L. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Gergely, G., & Csibra, G. (2005). The social construction of the cultural mind: imitative learning as a mechanism of human pedagogy. *Interaction Studies*, 6, 463-481.
- 庵功雄 (2016). やさしい日本語—多文化共生社会へ 岩波新書
- 加賀美常美代 (2012). グローバル社会における多様性と偏見. *異文化教育*, 36, 12-36.
- 児島明 (2002). 差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化—ニューカマー受け入れ校の事例から. *異文化間教育*, 16, 106-120.
- 栗田七重・鈴木庸子 (2016). "International Mothers Chatting Party" の実践—外国人家庭・国際結婚家庭の母語と子育ての支援として—. *教育研究*, 58, 137-141
- 栗田七重・鈴木庸子 (2018). 外国人家庭・国際結婚家庭の子育てにおける母語の保持—国内外の事例を中心に—. *教育研究*, 60, 103-110.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment in new cultural environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- 大橋敏子 (2008). 外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入 京都大学学術出版会
- 大木充 (2019). 異文化間教育とグローバル教育 西山教行・大木充 (編) グローバル化のなかの異文化間教育—異文化間能力の考察と文脈化の試み 明石書店
- 大西晶子 (2016). キャンパスの国際化と留学生相談 多様性に対応した学生支援サービスの構築 東京大学出版会.
- Paladino, P.M., Leynes, J-P., Rodriguez, A.P., Gaunt, R., & Demoulin, S. (2002). Differential association of uniquely and nonuniquely human emotions to the ingroup and the outgroups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 5, 105-117.
- 関口知子・中島葉子 (2010). 越境時代の多文化教育 五島敦子・関口知子 (編) 未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして 明石書店
- Sharp, C. (2006). Mentalizing Problems in Childhood Disorders. In J.G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalization-based Treatment* (pp. 101-122). West Sussex: John Wiley & Sons.
- 総務省 (2019). 多文化共生の推進に関する研究会報告書. 2019 年 3 月 31 日 <http://www.soumu.go.jp/main_content/000608108.pdf> (2019 年 6 月 8 日)
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440-463.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of socialcultural adaptation. *International Journal of*

Intercultural Relations, 23, 659-677.

Zapata, P., & Ivan, D. (2016). *Cultural influences in the theory of mind* (Master's thesis). Retrieved from The University of Queensland, UQ eSpace. 2016 年 1 月 15 日 <https://espace.library.uq.edu.au/data/UQ_376677/s4301103_mphil_submission.pdf?Expires=1566642617&Key-Pair-Id=APKAJKNB4MJB4JNC6NLQ&Signature=GOuCkv7mGW9HRXS4aKT6P4xHhwmjpnw461iqW8ynbX0b7u-esH3WuV2rGjWLV8tzBVFDTGg6rMmIs7uiriNiCJ6G-yLK-B-RNEI2d8UH6IAXSjCjxNK1H~zShaQvEhAomnP6sRWPWn9h4FTmrUntNNCRSQY5un7mUzxf28aDVBYkhtN1HkcoIMVBi1~DpfQqy2IZKoo9DW4dp1WLGk2nxR6sC9V1-4bb5Kkf1YOLRwbrEMIN6SUO-i3UguFYpnVoYpNtXJiKGLFn-Jul5ouFmeKEQoP1tkabQGRKNEd-bw8tZscQF08rFKbja93GWVmR46adZdvaznuwQwDUdYQ__> (2019 年 7 月 30 日)

大学英語授業における英語資格・検定試験の利用と位置付け

— 自主的学習促進の観点から —

Positive Use and Positioning of Language Proficiency Test in Undergraduate EFL Courses: From the Viewpoint of Autonomous Learning

松岡 弥生子 MATSUOKA, Yaoko

● 国際基督教大学教育研究所
Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords 外国語資格・検定試験、TOEIC、自律学習、大学英語授業
Foreign Language Proficiency Test, TOEIC, university EFL courses, autonomous learning

ABSTRACT

文科省によるグローバル人材育成推進を目的とした英語力評価及び入学者選抜における資格・検定試験の活用促進は、大学の一般英語授業の内容や評価指標に少なからぬ影響を与えている。中でも TOEIC は、企業や就職活動との関連性が強いことから、多くの高等教育機関において正課および課外のカリキュラムに取り入れられている。本論では、TOEIC の一般英語授業への適用方法や学習効果を考察するため、2 年生必須のビジネス英語（授業 A）と 3 年生の選択英語ライティング（授業 B）の 2 つの授業を取りあげ、省察と検証を行う。各授業のと TOEIC との関係性と評価方法、取り入れた問題の具体的な内容等を報告する。特に授業 A については、TOEIC 対策問題の授業内導入に対する学生の受け止め、モチベーションなど、学習者アンケートの結果、および事前事後のミニ模試の結果もふまえて、低習熟度クラスへの外部検定試験の導入に対する問題点を探る。

Now that the term globalization is sweeping across Japan, Ministry of Education, Culture, Sports and Technology Japan (MEXT) is aggressively promoting the use of foreign language (FL) proficiency tests to foster human resources with high-level FL competence. Many of Japanese universities and colleges are

mainly focusing on TOEIC (Test of English for International Communication) because of its strong relation to job market requirement and its pervasiveness in Japan's society. They are offering TOEIC preparation courses in both regular curricula and extracurricular activities. Moreover, as the test spreading more and more widely, the influence of TOEIC on ordinary English courses may become significant, in terms of content, activities, purposes, and assessment. The present research notes report on the application of TOEIC in regular skill-based English courses and discusses the feasibility and effectiveness of implementing language proficiency tests in higher education. Two English classes discussed in this paper are a compulsory business English course for sophomores (Class A) and an academic English writing course for juniors and seniors (Class B). The paper examines their relationship with TOEIC, the inclusion of materials and content of TOEIC, and effects of the application of TOEIC.

1. Introduction

Now that the term globalization is sweeping across Japan, Ministry of Education, Culture, Sports and Technology Japan (MEXT) is aggressively promoting the use of foreign language (FL) proficiency tests to foster human resources with high-level competence in FL communication. MEXT indicates active use of foreign language proficiency test by popular companies to assess English four skills in Common Test for College and University Entrance Examination starting in 2020 academic year in place of the current standard test offered by National Center for University Entrance Examination. Many educational institutions follow the governmental policy and promote outsourcing tests in their FL education, and focus on TOEIC (Test of English for International Communication). TOEIC is used most frequently in them because of its strong relation to job market requirement and pervasiveness in Japan's society. Japanese universities and colleges are enthusiastically offering TOEIC preparation courses in both regular curricula and extracurricular activities for senior students. Moreover, as the test spreading more and more widely, the influence of TOEIC on ordinary English courses has become significant, in terms of content, activities, purposes, and assessment. The present research notes report on and review how the author has applied TOEIC content into class activities in regular English courses she has taught. The paper

discusses the possibility of a positive use of TOEIC in relation to autonomous learning in the last section.

2. Use of TOEIC in Higher Education

2.1 Background

TOEIC seems to be the most popular language proficiency test in Japan. According to the official data by The Institute for International Business Communication (IIBC) (2019), which is responsible for implementing TOEIC in Japan, TOEIC was taken by more than two million and four hundred thousand people in total in 2018, including individuals and groups of people from companies, schools, and other institutions. Among the publicly traded big companies and enterprises in Japan, more than about sixty percent of them use TOEIC test scores for the screening process of employment. These companies also use the ratings for self-enlightenment of new employees, assessment of the effects of staff training, criteria for the appointment of overseas posts, and the requirement for a promotion. New employees at general office job are expected to have scores of minimum 600, and those who work in international relations should have 730 in TOEIC LR (listening & reading). In this way, TOEIC has permeated into business society, and this may lead to higher diffusion of TOEIC in educational institutions than other language tests such as TOEFL and Eiken.

IIBC's statistical data show more than seven

hundred sixty thousand university students sat in the TOEIC test in 2017, including the examination open to public and the institutional program (IP). Universities use TOEIC scores as a proficiency level assessment for new students, a placement test for the class allocation, evidence for English proficiency for entrance admission requirements, and evaluation of the effectiveness of English programs. Some universities incorporate TOEIC into the assessment of student achievement and give a certain number of credits according to TOEIC test scores a student has gained.

2.2 Existing Research on TOEIC

While junior and senior high schools have clearly defined common objectives, procedure, and assessment in English education, that of universities is unregulated and has a lot of problems. Ishikawa (2017) points out that given that language proficiency tests such as TOEFL and TOEIC are incorporated into regular English curricula, there is a concern about what the right positioning of these tests is. In many cases, universities leave what and how to teach in general English courses to an individual teacher, and there is no such systematic plan for nation-wide or institution-leveled educational reform (Ueno, 2016). How to deal with the test scores varies from institution to institution and depends on the program aims. When the curriculum and assessment are connected to TOEIC test scores, learners in such a class need to spend much more time for TOEIC study than ordinary English classes, and they have to study hard by themselves outside the classroom in order to gain high achievement in TOEIC (Bresnihan, 2019). Saegusa's study (1985) with more than one thousand young Japanese workers in 1985 suggested that less than 80 hours of instruction was not very effective and successful TOEIC score gain would require at least 100 or even 200 hours of instruction. Comparing the improvement in listening section and the reading section, improving learners' listening ability seems to

take more time than reading ability. Robb and Ercanbrack (1999) compared English-major and non-major groups of university students and reported that English majors made an equal improvement in both listening and reading scores, while non-majors' improvement was great in reading, though little in listening.

Whether TOEIC can measure students' English proficiency and communicative competence is another concern. Test-takers tend to study and review past tests and concentrate their efforts on the types of language and test items supposed to appear on the test; if a test can be prepared for, then the test no longer can be said to measure general proficiency, and rather, it measures how well people have studied for the test (Robb & Ercanbrack, 1999). Although using TOEIC scores for the placement of students is common in Japanese universities, English, McShane, Honobe, and Kelland (2019) suggest that "TOEIC scores may reflect more on test-taking ability than a student's actual language ability," (p. 125) and the score "does not reflect a student's language learning ability" (p. 126).

Thus, TOEIC cannot be a completely effective instrument to measure a learner's English communication ability. However, as researchers (e.g., Takahashi, 2011) suggest, university education needs an effective measure to evaluate educational programs and projects.

3. Applying TOEIC Content in General English Courses

The research has targeted two English classes in the 2018 fall semester: Business English Reading and Writing for the first-year students (hereafter called Class A) and Academic English Writing for the third and fourth-year students (Class B). This section describes each class, in terms of (1) what the relation between the course assessment system and TOEIC test score is, and (2) how the contents of TOEIC are applied in the course.

3.1 Class A: Business English Reading and Writing

This is a compulsory English class focusing on business reading and writing for university sophomores in the department of social study, with 23 students including three males and twenty females. Their ages range from 19 to 20, and they have sat in TOEIC IP once or twice so far. The class level is the lowest of the seven levels divided based on the previous year's TOEIC IP test scores. This classification means that most of the students in this class have not yet obtained 450 in TOEIC. The purpose of the class is to enhance students' English reading and writing abilities in the context relating to business activities. The university of this course administers TOEIC IP test twice a year and aims to utilize the test in fostering students' ability to take an active part in the globalized society. Besides the official IP test, a mini mock test was conducted as a pre-test and a post-test at the beginning and the end of the TOEIC treatment. The test consisted of a reduced number of items extracted from the TOEIC materials. Also, a background questionnaire and a final questionnaire were implemented on the first and the last day of the treatment.

3.1.1 The Relation between the Assessment System of the Class and the TOEIC Test Score

The class has a close connection with the TOEIC test score in grading. Syllabus of this course shows that every student must gain at least 450 in TOEIC test score at the TOEIC IP test just after the end of a semester; otherwise, the student will fail in the class, irrespective to the actual grade he/she has achieved. According to the preliminary questionnaire on the first day of the course, students all recognized the assessment criteria of the course, and most of them eagerly wanted to fulfill the requirement.

3.1.2 Application of TOEIC in Class Content

During the fifteen sessions, twenty to thirty minutes were spent for the general TOEIC study, and forty minutes were used for the pre-test and post-test. Besides, five-minute mini vocabulary test with the frequently appearing verbs was administered ten times. The teacher used the original handouts to explain the problems and the extracts from the official TOEIC test practice material. In practicing the questions in Part 2 and Part 3, students were engaged in aural activities such as reading aloud and role-plays. As homework to supplement the lack of practicing listening, students were asked to study one unit of 'TOEIC 2000' in NetAcademy 2, an e-learning material developed by ALC, ten times using the institutional system. As for the reading section, the class focused on Part 5, Part 6, and relatively easy problems of Part 7, considering the students' proficiency level.

3.2 Class B: Academic English Writing

This elective course aims to teach English paragraph writing to the third and fourth graders of the university. Ten third-year technology-major students, eight males and two females, aged twenty to twenty-one, enrolled in the course. They had taken the TOEIC IP test at least twice before then. The class is not based on the students' English proficiency level nor previous achievement, without the requirement of the TOEIC score. Consequently, their English ability varies from lower to upper-intermediate. The course objective is to teach students necessary academic skills and knowledge of English writing so that they can express their opinions and ideas clearly and appropriately in various contexts. The university of this course is quite enthusiastic in promoting foreign language education because it is selected as a "super global university" by MEXT.

3.2.1 The Relation between the Assessment System of the Class and the TOEIC Test Score

Students in the course are expected to study the reading section of the TOEIC test spontaneously. Grading involves 60 percent of achievement in course work and 40 percent of the count of TOEIC IP Reading Section score. Total score and the score of Listening Section of the TOEIC IP are not considered for the assessment.

3.2.2 Application of TOEIC in Class Content

Of 100 minutes class time, 30 to 40 minutes were used for TOEIC study. Mini mock test was administered three times, spending about 40 to 60 minutes. The first and the last tests served as pre- and post-test, while the second one was used for the practice. Like Class A, five-minute mini vocabulary test with frequently appearing verbs was administered ten times, and the teacher's original handouts and the extracts from the official TOEIC test practice material were used. The students have well recognized the organization of the reading section and the whole test, and some of them had their own learning strategies of TOEIC. Taking the situation and the students' needs into account, the class focused on Part 6 and Part 7. The teaching of Part 7 attempted to include the reading comprehension questions with more than one document.

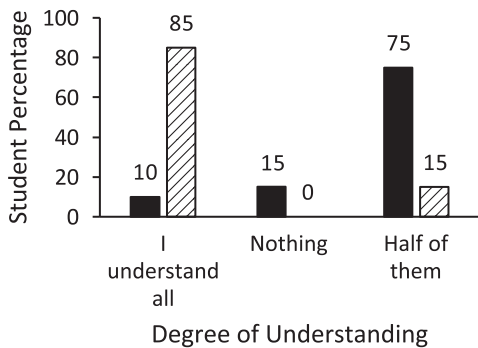
4. Review and Reflection

Reviewing the content and instruction of the two target classes provides both positive and negative sides of incorporating the language proficiency test score into the class grade. In the case of Business Reading and Writing (Class A), the original course goal was to make students familiar with essential English reading and writing in the business context through business conversation, documents, telephone exchange, and E-mails. Since these contexts have something in

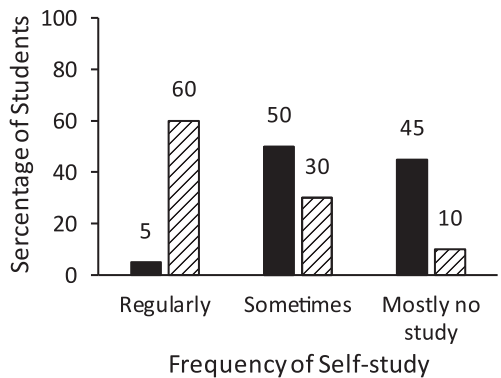
common with the situation appearing in the TOEIC test, incorporating TOEIC into the class activities was mostly acceptable for both the teacher and students. However, the class had to spend a certain amount of time for the TOEIC preparation study, especially reading comprehension, and this resulted in the reduced time for students to learn course materials. Studying the TOEIC Listening questions seems to be useful because it supplemented the lack of listening materials in the original course textbook. As for the use of e-learning material, only totally twenty-nine percent of students completed their homework during the ten weeks, although students recognized the completion of homework would cover ten percent of the whole assessment points. This result may be attributed to the tendency that low-proficient EFL students are susceptible in teaching instruction, need a teacher's support, and cannot learn autonomously in the non-face-to-face communication settings (Matsuoka, 2016).

The two-mini mock-tests covered every part of the TOEIC test and were conducted to measure students' improvement. According to the results of pre-and post-test scores, there was a slight improvement in the percentage of correct answers. The figure increased from 46 percent to 49 percent in the Listening section, 30 percent to 38 percent in the Reading section, and 41 to 43 percent in total, although students' achievement was still quite low.

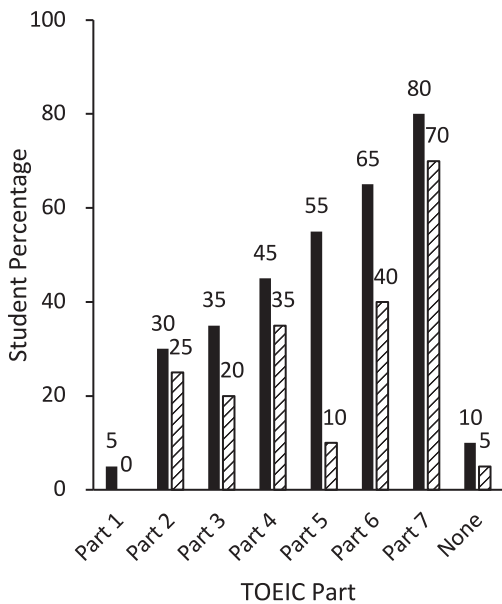
Results of the background and final questionnaires conducted on the first and the last day of the course indicated the change in students' understanding of the content, perception of the test difficulty, and their situation of self-study. According to the data, the degree of students' understanding of the TOEIC organization increased considerably after the treatment (see Figure 1). When the class started, only 10 percent of students understood the whole organization and content clearly. Seventy-five percent understood only half of them, and 15 percent answered they understood nothing about the TOEIC test. After 15 weeks of the



■ Before the Treatment □ After the Treatment
 Figure 1. Degree of students' understanding of the TOEIC organization and the percentage of students.



■ Before the Treatment □ After the Treatment
 Figure 3. Students' self-study situation before & after the treatment in Business R & W (Class A).



■ Before the Treatment □ After the Treatment
 Figure 2. TOEIC Part with the questions that students found difficult to solve before/after the treatment in Class A (more than one items can be chosen).

course, 85 percent of the students answered they understood them, 15 percent understood the half, and no one replied that they understood nothing. The results in Figure 2 show the change of the students' perceived difficulty in the TOEIC parts before and after the treatment. The percentage of students who

find difficulty in Part 5 in Reading section decreased dramatically from 55 percent to 10 percent and decreased from 65 percent to 40 percent in Part 6. Seventy percent of students still seem to feel difficulty in answering questions in Part 7. In the Listening section, the figure decreased somewhat moderately relative to Reading section, from five percent to zero in Part 1, from 35 percent to 20 percent in Part 3, and 45 percent to 35 percent in Part 4, respectively. Although the percentage slightly increased in Part 2, students' overall perceived difficulty seems to have decreased through the TOEIC study in class.

Figure 3 illustrates the situation of students' self-study of TOEIC before and after the treatment in Business R & W (Class A). Only five percent of students found to have studied English regularly by themselves, 50 percent studied sometimes, and 45 percent had no study habits for their own before treatment. On the other hand, after the treatment, 60 percent students answered they became studying English by themselves, and the percentages of those who studied English only sometimes and those who did not study English at all decreased considerably. Overall, the students increased their awareness of TOEIC and put English learning into practice.

While Class A used the total score for the

assessment, Class B only used the score of the Reading section of the TOEIC IP test. This salient difference between the contents of learning reduced the burden of students in the latter class considerably, together with the stretched class time, smaller class size, and their English proficiency levels. Out of 100 minutes class time of Class B, 30 to 40 minutes were spent entirely for the TOEIC preparation. Ten third-year students enrolled, which was fewer than Class A, and then, they were able to receive advice and feedback about their writing individually from the teacher. Although not every student's L2 proficiency level was high, the close contact between students and a teacher, their experience of sitting for the test several times, and their awareness to the needs for TOEIC in job-hunting made TOEIC instruction smoother.

5. Discussion and Implications

Considering whether the university English education should adopt external language proficiency tests, such as TOEIC, the question arises on whether it is an appropriate measurement tool of English proficiency. Takahashi (2011) argues the use of the TOEIC score in university curricula and its influence to students and suggests "When they are required to increase the score, it is likely that they tend to be extrinsically motivated, but they would have to waste their time preparing for the test on inappropriate test preparation materials" (p. 135). Achievement in the TOEIC test attributes to both the language ability and test skills, and in this respect, TOEIC cannot purely assess a student's language proficiency. As Takahashi (2011) suggests, the problems of integrating TOEIC scores into the assessment are particularly serious when the test result was used for those students who rank low on the test. In fact, the problem was significant in Class A, where the assessment criteria of the class directly connected to the TOEIC L & R scores, even though most of the students' English proficiency level was lower than the requirement.

Although slight improvement was observed between the pre-test and post-test, students' English proficiency remained still low, and solving the TOEIC problems did not seem to have contributed to the improvement in students' L2 competence. If the students had insufficient English skills and knowledge, studying TOEIC materials would be of little benefit for them. Low-proficient students "should concentrate on general English courses to master basic skills until they can make use of authentic TOEIC preparation materials" (Miller, 2003, as cited in Takahashi, 2011, p. 135). The students of Class A could be provided with more opportunity to comprehend and practice essential English materials in class.

From a positive point of view, studying for TOEIC created the opportunity of self-study habit to promote autonomous learning. Learner autonomy refers to "the ability to take charge of one's learning" (Holec, 1981, p. 3). Recently, fostering autonomy in learning English is the goal of many EFL programs in higher education. Universities and colleges are providing various programs and activities to foster autonomous learners, motivated by the educational paradigm shift from "teaching to learning" as well as the growing needs of human resources with high-level communication competence in English (Matsuoka, 2017). In the open-ended column of the final questionnaire at Class A, many commented although they had wanted to learn English additionally at home, they did not know what and how to do. Some students commented that they spontaneously studied English other than homework for the first time outside the classroom, while others stated that TOEIC was easy to study by themselves because it had problems in different-leveled parts. However, teachers and curriculum organizers should be conscientious about applying TOEIC into the class with low-proficient students because there is a possibility that these students may fail in achieving the designated scores and might be discouraged by the result. Teachers should avoid this kind of test to have a negative influence on the students. One suggestion is

to inform the students that the TOEIC score cannot evaluate their whole English competence.

It is prominent pressing low-level students to prepare for TOEIC or another language proficiency test does not help them master the target language, while the trend of utilizing the score of such tests in the university curriculum is in upwards. When the TOEIC is a hurdle for students to leap over, and especially when its height is beyond their abilities, teachers may naturally want to support their students. The survey of the frequent advising topics at the self-access language center in a private university shows students' unignorable needs of TOEIC: 147 out of 213 advising sessions related to the TOEIC, either directly or combined with other topics (Matsuoka, 2018). In spite of the criticism that using external language proficiency test is inconsistent to the fundamental goal of EFL learning and these tests may be inappropriate as the measurement tool of the academic study, the teachers in the field of education are expected to consider how to keep balance between the test preparation and class content in the situation they are facing.

References

- Bresnihan, B. D. (2019). Do Japan's university curricula enable students to increase their TOEIC scores? *Journal of Cultural Science*, 54, 1-10.
- English, B. J., McShane, E., Honobe, E., & Kelland, M. (2019). Feasibility of using generic skills testing to assess language learning ability: Report on the 2018 Joint Research Project. *Tama University Global Studies Departmental Bulletin*, 11, 123-134.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Ishikawa, S. (2017). Formative assessment in tertiary-level English education: A statistical analysis of formative assessment data. *Kobe Journal of Higher Education*, 25, 63-81.
- Matsuoka, Y. (2016). The effects of implicit instruction and the influence of communication anxiety on EFL learners' pragmatic development: Doctoral dissertation abstract. *Educational Studies*, 58, 143-146.
- Matsuoka, Y. (2017). Developing extracurricular English learning projects for the TOEIC IP program. *Bulletin of Institute for the Advancement of Teaching and Learning, Kokugakuin University*, 8, 140-156.
- Matsuoka, Y. (2018). Fostering learner autonomy in higher education. In Y. Muraoka, M. Matsuno, M. Nagasaki, Y. Matsuoka, & C. Tajima (Eds.), *A collection of papers for the commemoration of Professor Machiko Tomiyama's retirement from International Christian University* (pp. 53-58). Tokyo: Doctoral Alumni Association of Professor Tomiyama at International Christian University.
- Matsuoka, Y. (2018). What the data tell us: Desirable English language competence based on the in-house TOEIC IP test score data. *Kokugakuin University Educational Development News*, 17, 8-10.
- Robb, T. N. & Ecranbrack, J. (1999). A study of the effect of direct test preparation on the TOEIC scores of Japanese university students. *TESL-EJ*, 3(4), 2-16. Retrieved from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej12/a2.html>.
- Saegusa, Y. (1985). Prediction of English proficiency progress. *Musashino English and American Literature*, 18, 165-185.
- Takahashi, J. (2011). An overview of the issues on incorporating the TOEIC test into the university English curricula in Japan. *Tama University Global Studies Departmental Bulletin*, 4, 127-138.
- The Institute for International Business Communication. (2019). *TOEIC program data & analysis 2019*. Retrieved from https://www.iibc-global.org/library/default/toEIC/official_data/pdf/DAA.pdf.
- Ueno, T. (2016). English skills of our freshmen and some proposals for English education. *The Journal of the Department of Social Welfare, Kansai University of Social Welfare*, 19(1), 21-30.

働く女性と英語

—ビジネス雑誌表紙の分析から—

Women and English in the Japanese Workplace: How English and English Study are Illustrated in Japanese Women's Business Magazine Covers

森住 史 MORIZUMI, Fumi

- 成蹊大学, 国際基督教大学教育研究所
Seikei University / Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords ディスコース分析, ジェンダー, キャリア, 英語学習
Discourse analysis, gender, career, English study

ABSTRACT

女性を対象にしたビジネス雑誌2誌の表紙から、英語あるいは英語学習に関する特集の記事について記載があったものを選び、その記事の重要度や英語・英語学習の位置付けや意味付けのディスコースについて分析した。対象の2誌は、ターゲットとする読者層が異なるために、英語学習をどう捉えるかについて異なったプレゼンテーションをしていた一方で、英語学習は教養の一環でありより良い自分になるための手段なのである、というディスコースが共通に展開されていた。これは、TOEIC 攻略法や英語ができないと生き残れないと脅すディスコースが幅を効かせる一般ビジネス誌との大きな違いである。このことは、日本人女性と男性との間の、英語や英語学習に対する態度の違いの現れであるとともに、女性と男性とでは職場での地位や機会がいまだに異なっていることを示唆するものであろうと考えられる。

This paper analyzes the cover pages of two Japanese business magazines targeting women which mention English or English study, paying attention to the importance of the topic itself and to the discourse presented by the magazines regarding the significance of English study for their readers. The two magazines target different audiences: one, younger, rank-and-file office workers in their 20s and early 30s; the other, more mature women on their managerial career track in their 30s and 40s. However, they both present English and

English study as something that will help these workers better themselves, both professionally but also in terms of becoming more ‘cultured’ individuals. Any mention of TOEIC is kept to a minimum, and there is also no discourse of threat that urges them to study English (or else!), which is in contrast to the prevailing discourse in business magazines with a predominantly male readership. It is argued that these differences possibly reflect the differences between women’s and men’s attitudes towards English and the studying of English as well as different positions and different career paths which women and men find available to them in their respective working environments.

1. English language and career in Japan

Since the turn of century, there has been a series of proposals and changes initiated by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) to the Japanese English education system. These reforms have been carried out in response to requests from the business world (Kubota, 2018), which has been under pressure to keep pace with globalization. Some companies, such as Uniqlo, the apparel company, and Rakuten, the online shopping mall which now also offers banking and insurance services, have gone so far as to adopt English as their official in-house language.

Such moves have contributed to creating a popular belief among many Japanese people that they need to speak English in order to get and keep a job. This belief is underscored by specially-featured topics in business magazines such as *Weekly Diamond*, *Weekly Toyo Keizai*, *Nikkei Business* and *President*, which exploit the discourse of threat, essentially telling their readers that unless they have a certain TOEIC scores or are able to speak English in business, they will not be able to survive (Morizumi, 2019). Whether such discourse reflects Japan’s reality or not is another matter. In fact, research conducted by Terasawa (2015) seems to suggest otherwise. However, that is the popular discourse provided by the four best-selling business magazines in Japan, and as such, it is likely one of the common beliefs shared by many Japanese people.

1.1 The aim of the research

The magazines listed above, however, mainly target men, not women. As the number of women in workplace has increased, some publishers are now publishing magazines targeting working women. Two of the magazines mentioned above, *Nikkei Business* and *President*, have alternative versions targeting women, *Nikkei Woman* and *President Woman Premier*, respectively. This paper analyzes the cover pages of these two magazines, paying specific attention to their featured topics where they deal with English and/or English study. The questions addressed are as follows: (1) How is English or English study represented? (2) According to the magazines, what is the significance of acquiring English language skills for Japanese working women? Answers to these questions are expected to help understand the current situation in which women are placed in Japanese workplace.

1.2 Research method

All the cover pages of *Nikkei Woman* from January 2010, as well as those of *President Woman/President Woman Premier* (the magazine changed its name in 2019) from November 2014, are checked, and if there is any mention –however small– of English or English learning is identified, it will be analyzed for its impact and importance (how large the English-related topic is, in comparison to other featured topics) as well as for its message.

January 2010 is when Mikitani, CEO of Rakuten, a Japanese e-commerce company, announced the company’s adoption of English as their official language, or its lingua franca. It caused a sensation,

and it is considered to have had a major impact on publishers' choices of their featured articles from then onwards. *Nikkei Woman* was first published in 1988, so their magazine covers from 1988 to 2009 are not included in this study. As for *President Woman Premier*, it was first published in 2014 as *President Woman*, so all the volumes that have so far been published are checked.

When English or English study is mentioned in a featured article, the whole description – however long and complicated or short and brief – will be presented in the table, both in the original Japanese and in its English translation provided by the author. The translation may often sound awkward because the author tries to remain faithful to the original Japanese.

2. *Nikkei Woman*

Nikkei Woman is one of the oldest magazines serving the needs of working women. It was first published in 1988. It is a monthly magazine published by Nikkei Business Publications, which also publishes *Nikkei Business*, a weekly magazine with a predominantly male readership. About 60% of *Nikken Woman* readers are full-time office workers, the majority being women aged between 25 and 35 (Dainichi, n.d.).

2.1 Featured articles on the cover

A total of nine issues between January 2010 and August 2019 mention English or English study on the cover. The cover pages usually highlight three featured articles, and the importance, or the length of the actual article inside, is visible in terms of the space allocated to the description of each featured article: the description for the main feature, or featured article number one, is the largest, accounting for approximately 30-35% of the whole cover page, while featured article number two usually takes up 5-10% of the cover, and featured article number three occupies a mere 3% or so.

While it may appear as if several covers dedicate a

large space to the topic of English study, there was actually only one issue that featured English study as their largest topic (May 7, 2015, Table 1). The largest letters in the title were 私を変える! 日本一の「英語」の学び方 (*watashi o kaeru! nihon ichi no eigo no manabikata*), or “This will change me! The easiest way in Japan to study English”. Then in much smaller letters, explanations on some of the study methods are presented, including one that mentioned Atsuko Maeda, a former singer/actor member of the hugely popular group, AKB48. How to achieve high TOEIC scores, which is often one of the most popular topics in Japan's English study context, gets a small mention three lines below Maeda's remarks.

The issues published on August 7, 2012, March 7, 2018, and September 7, 2018 (Table 1) all mention English study in the larger context of different kinds of study in general. For example, TOEIC gets a very small mention in the August 7, 2012, issue. The largest feature in this issue discusses studying for qualifications and taking up different lessons that may help women in their careers, such as bookkeeping, but it also includes more popular pastimes such as how to perform a tea ceremony, play musical instruments, and even how to dance flamenco. Preparing for TOEIC is mentioned alongside, which may make it seem like just one of the lessons any cultured and fun-loving women should be taking.

Similar patterns emerge in the other two issues. In the March 7, 2018 issue, number one feature article concerns how to make good use of small pockets of time. Studying English is only a small part of it, receiving no more weight than other subtopics such as how to make use of Instagram to run a side business or to gather information on financial tips to increase income.

The September 7, 2018 issue again mentions TOEIC but in very small letters, and it is placed at the bottom of the cover page, as a sub-part of the main feature article on how to change life through study. The expression used in the original Japanese is キラキラ

Table 1 The Largest Special Feature Mentioning English and/or English Study on Nikkei Woman's Cover

Issue	Japanese title	English translation
August 7, 2012	0円からOK! 楽しく学んで毎日充実 一生役立つ! 資格と習いごと 産んでも働ける, 職場で必要とされる… あなたを助ける一生モノの資格はこれだ! FP, 簿記, 社労士, etc. 働きながら資格を取った女性たちの”すき間”勉強法 集中力&記憶力アップ! 脳に効く生活習慣 / 0円からできる TOEIC 対策 茶道, 楽器, 空手からフラメンコまで! 習い事で毎日が充実の女性たち	You can start with a zero-yen capital! Have fun learning and your every day will be fulfilled These certificates and lessons will help you throughout your life! These are life-long certificates that will help you keep your job after you become a mother! Financial planning, bookkeeping, Labor and Social Security Attorney, etc.: This is how these women obtained those certificates while working How to improve your concentration and memory: Life style choices that are good for your brain/ How to tackle TOEIC with as little money as zero yen Tea ceremony, musical instruments, karate, flamenco – these women are enjoying their life with their lessons!
May 7, 2015	脱・英語コンプレックス 私を変える! 日本一やさしい「英語」の学び方 前田敦子さん「英会話, 勇気とスマホが鍵でした」 オンライン英会話, NHK 講座, アプリ, マンガ…1日5分 あなたにピッタリの学習メニュー 「ハウ・アー・ユー」「ファイト!」いつもの英語 実はちょっと変! 1ヶ月で100点上がる! TOEIC 満点チーム伝授の「スコアアップ勉強法」	No more English complex This will change me! The easiest way in Japan to study English Atsuko Maeda: “Courage and a smartphone played a key to my English conversation study” Online English conversation sites, NHK lessons, smartphone applications, manga – the best study menu for you that takes only 5 minutes “How are you?” “Fight!” These common phrases actually used in the wrong way Study one month and your score will improve by 100 points! These people who have scored the maximum marks in TOEIC will teach you how to improve your score
March 7, 2018	お金, 英語, 教養, 副業 人生が9割うまくいく! すきま時間の新習慣 100 貯蓄1000万円女子のお金の情報収集24時間 話せない…を卒業! すきま時間のゼロ円英語勉強法 インスタで人生が変わった! パラレルキャリアのリアル 大江麻里子さんの聞く力, はあちゅうさんの SNS 活用術	Money, English, culture, side business They will make 90 % of your life successful! How to study during your ‘pockets of time’: 100 new habits How a woman with an annual income of 10 million yen gathers information about financing No more ‘I can’t speak English’...! Study methods that cost you zero yen Instagram changed my life! The reality of having two careers Mariko Oe’s ability to listen, Haachuu’s use of SNS
September 7, 2018	語学力で五輪ボランティア ITスキルで年収アップ FP資格で貯まる家計に 今「大人の学び」でキラキラしている人が増殖中! 新時代の人生を変える勉強法大作戦 池上彰さん&増田ユリヤさんのリアル勉強習慣 勉強にハマってる人の24時間&習慣化できた理由 TOEIC900点以上取った人の意外な必勝テク ワクワクしながら脳が成長する! 大人の正しい勉強法	How to work as a volunteer for the Olympic Games applying your language skills Increase your annual income by obtaining IT skills Become a certified financial planner and increase your household savings People are becoming more attractive because they are studying what mature people should study! Operation ‘Study’: this will change your life in the new era! Study habits of Akira Ikegami & Yuriya Masuda How to successfully make studying your habit: This is how they’ve done it and their 24 hours Unexpected study techniques by those who scored more than 900 points in TOEIC Your brain will be excited and developed! This is how adults should study

Note. Bold fonts are applied to the words which appear very large in proportion to the rest.

してる (*kirakira-shiteru*). This could be translated as ‘attractive and charming’, but its literal meaning is ‘shining’ or ‘sparkling’, which is a colloquial expression favored by women to describe someone – usually a woman rather than a man, as in *kirakira-joshi*, or *kirakira-girl* - who seemingly lives a very glamorous life full of excitement and joy.

The other times when English or English study is mentioned is when it is treated as the second- or third-featured article, not the first (see Table 2). In each case the space dedicated to the featured article on the cover page was at best five percent.

2.2 Why study English?

Generally speaking, studying English does not appear to be very important to *Nikkei Woman* readers. When it matters, it is more as one of several means through which they might change who they are or change some aspects of their lives. In other words, it is more about becoming a more ideal, *kirakira* version of themselves. Interestingly, at the very bottom of the

cover page of the January 7, 2010 issue (Table 2), it states, “This one-week program will change you: English literature training”. What this represents is the notion that English study, or even exposing themselves to English literature, will transform women into a more ideal self. Reading literary works sounds a roundabout way to acquire English for the cut-throat, business-oriented environment, but it is presented as a more attractive study method than ploughing one’s way through a series of tedious TOEIC practice books. TOEIC does get a mention, but it does not take center stage, suggesting that it is probably not a very attractive topic for the female readership. Getting better TOEIC scores does not seem to be the main reason why women want to study English, or at least that is not what the magazine implies on their covers. If we assume that the magazine editors know what their readers want, we might conclude that many women prefer to think that they are studying English in order to become closer to a more ideal self, a more cultured and sophisticated self; their TOEIC score

Table 2 *The Second and the Third Largest Special Feature Mentioning English and/or English Study on Nikkei Woman’s Cover*

Issue	Japanese title	English translation
January 7, 2010	自分を変える！一週間プログラム 英文学トレーニング	This one-week program changes you: English literature training
August 7, 2010	0円からOK! 秋から始める 学びと資格 TOEIC, FP, 簿記 お金をかけない勉強法	You can study with zero-yen capital Starting from this autumn Studies and qualifications TOEIC, financial planning, bookkeeping How to study without spending money
August 7, 2011	TOEIC900点も 夢じゃない！ 必ず続く！ やり直し 英語術	Getting 900 points in TOEIC is no longer a dream! You won’t have to give up! How to start over your English study
August 7, 2014	困った時こそ 中学英語でなんとかなる！ 非ネイティブ外資系女子が教える 簡単だけど使えるフレーズ カリスマ通訳者が伝授！こなれ会話術 突然「英語公用語化」企業の女性がやって いる㊦勉強	In a pinch Junior high English helps you! Non-native English speaker who works for a foreign-affiliated firm will teach you simple but useful phrases Star interpreter gives you tips! How to make sophisticated conversation Secret study methods of a woman who works for a company which suddenly decided to use English as its official language

Note. Bold fonts are applied to the words which appear very large in proportion to the rest.

comes a distant second.

3. *President Woman/President Woman Premier*

President Woman was first published in 2014, and after two pilot issues, it became a regular monthly magazine in June 2015. Four years later, in 2019, it became a quarterly magazine and was renamed *President Woman Premier*. It is published by President, a publisher which also publishes *President*, one of the best-selling business magazines in Japan. *President Woman Premier* targets women in their 30s and 40s. More than 85% of its readership are in full time employment, with over 45% in management positions (San-an, n. d.).

3.1 Featured articles on the cover

Since its first issue, *President Woman/President Woman Premier* has published four volumes that present English and/or English study as one of their major featured articles on the cover. The cover pages usually highlight one very large feature article along with several smaller features, and the importance, or the length of the actual article inside, is again visible in terms of the size of the description of each featured article occupies: the description for the main feature,

or featured article number one, is the largest, accounting for approximately 20% of the whole cover page, while the other smaller articles takes up 2 to 3% of the cover page or less.

Table 3 includes two main features that mention English. Only one cover allocates its largest space solely to English and English study (*President Woman*, Volume 7, published on October 7, 2015). Volume 18, published on September 7, 2016, also mentions English in its major feature article, but English is presented along with other ‘qualifications’ considered helpful to the advancement of their careers, as in 資格 & 英語 (*shikaku to eigo*), or qualifications and English skills.

The other two issues mention English study but dedicate less than two to five percent of the available space on their cover page (Table 3). The printed letters are very small and can be missed unless one looks at the covers very carefully. In addition, English study mentioned in the October 6, 2018 issue is only part of the issue’s major article, 大人の教養 本と映画ガイド (*otona to kyoyou: hon to eiga gaido*), or “cultural education for adults: your guide to books and films”.

3.2 *President Woman/President Woman Premier* readership and English study

The overall design of the cover of *President Woman*

Table 3 *Special Features Mentioning English and/or English Study on President Woman’s Cover*

Issue	Japanese title	English translation
October 7, 2015	楽に楽しくべらべらに ときめく英語 最先端の学び方	You can become fluent in English with ease and fun English that sparkles Cutting edge study methods
September 7, 2016	キャリアアップ, 転職, 復職に有利 最強の 資格&英語 2016	These will help you with advancing your career, changing jobs, getting back to work: The most powerful qualifications and English skills 2016
July 7, 2017	夏の英語力アップ作戦	Plans to improve your English during summer
October 6, 2018	洋書と洋画で英語を楽しく学ぶ	Enjoy studying English: reading English books and watching American/British films

Note. Bold fonts are applied to the words which appear very large in proportion to the rest. The October 7, 2015 issue and September 7, 2016 issue represent the largest features. Topics that appear in issues October 7, 2016 and July 7, 2017 are much smaller articles compared to the major feature articles.

is much simpler than that of *Nikkei Woman*. There is more white space, or space left without any letters, whereas *Nikken Woman*'s cover is full of printed letters. When *President Woman*'s cover presents English study as its main featured article, as it does in the October 7, 2015, issue for example, it does so by using a large, bold font as well as by applying a different color to the phrase, *ときめく英語 (tokimeku eigo)*, or 'English that will spark joy', ensuring that those words will stand out.

One of the characteristics of the discourse provided by *President Woman* is the lack of any mention of TOEIC. Since most of the readers are on the management career track, many of them will be taking TOEIC exams with the aim of attaining a score, which is customary in Japan's business world. However, none of the issues that feature English and English study mentions anything about TOEIC target scores or how to study to improve scores. When business magazines tend to focus on providing practical tips, this may appear surprising. English, for *President Woman* readers, is presented as something that is supposed to spark joy in their life, and English study as something they can enjoy as they read books and watch films in order to educate and improve themselves. It promotes the notion that studying English anyhow and anyhow simply to achieve a better TOEIC score and beat their rivals is not really what the readers are interested in.

4. Comparison of the two magazines

4.1 Differences

While *Nikkei Woman* and *President Woman/President Woman Premier* both target working women, there are some differences to the cover designs and the way in which English-related contents are presented. Firstly as already mentioned, the cover pages of *President Woman* are much simpler, with fewer letters, and as a result, the overall look is more sophisticated than the covers of *Nikkei Woman*. *Nikkei Woman*'s featured articles are described in far more detail, with

more words and more letters.

Secondly, there was no mention of TOEIC on the four covers of *President Woman* as opposed to five mentions on the nine covers of *Nikkei Woman*. Thirdly, on three occasions, the catchy idea *Nikkei Women* used to attract readers was that they could study English without paying any extra money, or zero-yen. Furthermore, in *Nikkei Woman*, English language study is often presented as one of a number of womanly pastimes on a par with tea ceremony and flamenco dancing, which suggests that English study may be just that – a hobby – for its readership. English language learning for *Nikkei Women* readers is presented as a fun activity to enrich their lives at a small cost.

These differences may be explained by the different readership. *Nikkei Woman* targets women aged 25-35, while *President Woman/President Woman Premier* targets those in their 30s and 40s. *President Woman/President Woman Premier* readers are likely to hold more prestigious positions than their younger counterparts, and they are also likely to be wealthier. As such, the cover designs for *President Woman* - currently published as *President Woman Premier* - take on a more sophisticated look that will appeal to a more sophisticated readership; they do not have to mention how little it costs to study English. If the idea of studying for TOEIC is too banal for *Nikkei Woman* readers, it will be all the more so for *President Woman/President Woman Premier* readers.

4.2 Similarities

While *Nikkei Woman* and *President Woman* have different looks on their covers, there are some similarities to the way they present English and/or English study to their readers.

First of all, acquiring English language skills is presented alongside with acquiring other skills and qualifications that will help them with their career, such as bookkeeping. Second, there is an emphasis to enjoy studying English.

What is more interesting, though, is the use of words such as キラキラ (*kirakira*) (*Nikkei Woman*, September 7, 2018) and ときめく (*tokimeku*) (*President Woman*, October 7, 2015). When something or someone is *kirakira*, it means that the person or the object is so attractive and charming that they seem to sparkle, while *tokimeku* refers to the feeling when you are charmed and your heart will beat a little faster. It is not usual to associate these terms with study in general, implying that studying English, for many women, is different from studying, say, mathematics or educational psychology. In other words, women may find the idea of studying English attractive, charming, and even seductive and glamorous. In comparison, the author's earlier study on the analysis of four major business magazine covers did not find this type of discourse (2019), which suggests possible gender differences.

5. Discussion and conclusion: Representation of English and/or English study and its significance to Japanese working women

English, or English study, on the covers of the two magazines targeting working women is presented as something that will enrich their lives both in their personal and professional spheres. In a similar argument to the common discourse that English language skills are an asset to office workers, the two magazines also include English language skills in a useful skillset. There are differences, however, between studying English and studying for other business-related qualifications: studying English should be an enjoyable activity which can help change the readers as individuals so they can become more 'cultured' and 'attractive'. The emphasis on English study as a way to educate themselves and become closer to their more ideal selves is evident in the words used such as *kirakira* and *tokimeku*, as opposed to the lack of emphasis on more pragmatic aspects such as improving TOEIC scores, while TOEIC is usually the

most talked-about English-related topic in business magazines with a predominantly male readership.

The above characteristics found in the magazine cover discourse resonates with a general tendency among Japanese women to have *akogare*, or desire, for English and possibly the West, as described by Piller and Takahashi (2006). Additionally, the lack of urgency, or threat, in their attitudes to English study may imply Japanese women's relatively peripheral position in the current workplace. If they had the same opportunities as their male counterparts and were vying for the same positions, they might not be so relaxed in their attitudes to studying English: they could be just as serious about getting high TOEIC scores and might choose more pragmatic study methods rather than watching Hollywood films or reading Jane Austen.

Overall, studying English seems to be presented as a lifestyle choice for women, and by extension, work and career building appear to be equally just a matter of lifestyle choice. While it has been more than thirty years since the Equal Employment Opportunity Act came into effect, business magazine covers imply that the workplace represents very different kinds of landscape for women and men.

References

- Dainichi. (n. d.). Retrieved from http://www.dainichiad.co.jp/html/baitai/511n_woman.php.
- Kubota, R. (2018). *Eigo kyoiku genso* [Illusionary tales of English education]. Tokyo: Chikuma Shobou.
- Morizumi, F. (2019). Shakaijin ni ureru eigo to eigo gakushuu o meguru disukoosu [Discourse that can 'sell' to adults surrounding English and English study]. In Humanities Society, Seikei University (Ed.), *Facets of English* (pp. 325-259). Tokyo: Kazama Shobou.
- Nikkei Woman: February Issue*. (2010, January 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/256916/>
- Nikkei Woman: September Issue*. (2010, August 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/403686/>
- Nikkei Woman: September Issue*. (2011, August 7).

- Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/703345/>
- Nikkei Woman: September Issue.* (2012, August 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/777032/>
- Nikkei Woman: September Issue.* (2014, August 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/1163651/>
- Nikkei Woman: June Issue.* (2015, May 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/1228699/>
- Nikkei Woman: April Issue.* (2018, March 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/1636783/>
- Nikkei Woman: October Issue.* (2018, September 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1926/b/1719869/6aed32a485ebf8517d0895f9dcb>
- Piller, I. & Takahashi, K. (2006). A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko, (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (pp. 59-83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- President Woman: Vol. 7.* (2015, October 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1281696581/b/1299810/>
- President Woman: Vol. 18.* (2016, September 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1281696581/b/1413316/>
- President Woman: Vol. 28.* (2017, July 7). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1281696581/b/1519053/>
- President Woman: Vol. 43.* (2018, October 6). Retrieved from <https://www.fujisan.co.jp/product/1281696581/b/1733309/dgmg=7280b3a28b355cb27d6a087b09f9ac>
- San-an. (n. d.) Retrieved from https://www.san-an.co.jp/media/magazine/magazine_advertising18/item_138.
- Terasawa, T. (2015). *Nihonjin to eigo no shakaigaku* [Sociology of Japanese people and English language]. Tokyo: Kenkyusha.

オンライン談話の中のコードスイッチング —日英バイリンガルの PC・携帯での言語使用— Written Codeswitching in Electronic Discourse: Texting in Japanese-English Bilinguals

中邑 啓子 NAKAMURA, Keiko

- 明海大学外国語学部, 国際基督教大学教育研究所
Faculty of Languages and Cultures, Meikai University / Institute for Educational Research and Service,
International Christian University

Keywords コードスイッチング, オンライン談話, 日英, バイリンガル, テキストメッセージ
codeswitching, electronic discourse, Japanese-English, bilinguals, texting

ABSTRACT

最近オンライン談話は我々の日常生活の大切な一部になっている。この研究では日英バイリンガルのオンライン談話でのコードスイッチング（メール・テキストメッセージ等）に焦点を当てる。二つのグループの日英バイリンガル（1）大人 20 名と（2）高校生・大学生 20 名から 1000 以上のメール・テキストメッセージを収集した。統語論的分析では様々な種類のコードスイッチング（タグ付き, 間文, 文内, レキシカル・スイッチ等）が確認された。機能的分析では, 様々な語用論的機能（謝罪, 感謝, ユーモア, 協調など）のためにコードスイッチが使用されることが明らかになった。さらに個人差や年齢差なども見られた。

Electronic discourse has become an increasingly important part of our everyday lives. This study explores codeswitching among Japanese-English bilinguals in their electronic discourse, such as emails and text messaging. Over 1000+ emails/text messages were collected from two groups of Japanese-English bilinguals, namely 20 adults and 20 teenagers. Syntactic analyses showed different types of codeswitches: tagging, intrasentential, intersentential, and lexical switches. Functional analyses revealed a strong tendency to switch for different pragmatic functions, such as speech acts, including apologies and expressions of thanks, as well as humor and emphasis. Furthermore, individual differences and age differences were also observed.

1. Introduction

There is a substantial body of literature on codeswitching (CS), or the “juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems” (Gumperz, 1982, p. 59). In the early years of CS research, the focus was mainly on typologically similar language pairs, such as Poplack (1980) and her classic work on Spanish-English Puerto Ricans in New York, and numerous studies from bilingual Spanish-English and French-English bilingual communities (e.g., Pfaff, 1979; Toribio, 2002). Eventually, researchers started to examine CS in pairs of languages which were typologically different, such as Wei’s (1994) work on Chinese-English and Nishimura’s (1997) work on Japanese-English. Since then, we have seen an increasing amount of studies on spoken CS in a wide range of typologically different language pairs. For example, there is a considerable body of work on Japanese-English spoken codeswitching, such as Azuma (1993, 1996, 1997), Fotos (1995, 2001), Kite (2001), Nakamura (2003), Namba (2009, 2012), and Nishimura (1985, 1989, 1997) looking at Japanese-English bilingual communities both in Japan and overseas.

As most of the earlier research on CS has focused predominantly on casual conversation, it has only been recently that researchers have started to examine the phenomenon of written CS. Initially, the assumption was that written language was not suitable for CS research, as written text tends to be more formal and standardized, as well as overwhelmingly monolingual, unlike spoken language, which is viewed as being more casual, natural, and spontaneous (e.g., Sebba, 2002, 2012). Sebba (2002) describes this as the “tyranny of written monolingualism” which reflects the tendency for written CS to be found mainly in so-called unregulated peripheral genres of writing, such as graffiti, advertisements, and computer-mediated communication. However, a growing number of

studies have recently focused on written CS (e.g., Callahan, 2004; Sebba, Mahootian & Jonsson, 2012).

With a steadily increasing proportion of our daily lives spent engaging in computer-mediated communication (CMC) via the internet (e.g., email, instant messaging (IM), and social networking services (SNS) such as LINE), electronic discourse has become a major form of communication in everyday life. Most forms of CMC exist on a continuum between face-to-face oral communication and conventional formal writing (Foertsch, 1995). As CMC has many of the features of spoken language, such as informality, immediacy, reduced planning and editing, as well as rapid feedback, it is a rich source of bilingual CS (e.g., Georgakopoulou, 1997). At the same time, CMC has some of the features of written language, such as lack of visual, prosodic, and paralinguistic cues, physical absence of the addressee, and a written mode of delivery.¹ Having features of spoken language, an increasing number of research studies have focused specifically on written CS in electronic discourse (e.g., Androutsopoulos, 2012 on Persian/German; Angermeyer, 2005 on Russian/English; Dorleijn and Nortier, 2009 on Dutch/Turkish and Dutch/Moroccan Arabic/Berber; Hinrichs, 2006 on English/Jamaican creole; Montes-Alcalá, 2007 on Spanish/English; Tsiplakou, 2009 on Greek/English). However, thus far, there have been no studies on Japanese-English CS in electronic discourse.²

This study uses a database of CS collected from email and text messages written by Japanese-English bilinguals to explore the nature of Japanese-English CS in electronic discourse by examining two research questions:

- (1) What kinds of syntactic types appear in the CS?
(syntactic analysis)
- (2) What pragmatic functions emerge in the CS?
(functional analysis)

2. Methodology

Data in the form of email and text messages (including instant messaging, LINE, and Facebook messages) were collected from 20 adults (ages 40+) and 20 teenagers (ages 16-20).³ All participants had high levels of proficiency in both English and Japanese. The teenagers were all high school students or recent graduates of international schools in Tokyo and the adults were all affiliated with the international schools (e.g., either alumni or parents of current or previous students). Emails or text messages exchanged with bilingual family members and friends were examined; of these, emails or text messages with CS were selected for coding and analysis. The data yielded 1000+ emails or text messages with CS, approximately 25 per participant. Syntactic, and functional/pragmatic coding and analyses were conducted.

In addition, follow-up face-to-face interviews were conducted with a subset of the participants to ask about behaviors and attitudes pertaining to CS and electronic discourse.

3. Results

3.1 Syntactic Analysis

The results of the syntactic analyses showed that the CS fell into four categories (adapted from Poplack's (1980) coding categories). Tagging (insertion/addition of a tag in one language into an utterance which is entirely in the other language) accounted for 8.0% of the teenage CS and 3.8% of the adult CS, as in:⁴

(1) Yo *soo ieba sa*, which would be better, sunrise or sunset?

Yo, by the way, which would be better, sunrise or sunset? (TC, 19)

(2) *Tie yuu ka* everyone's going.

I mean, everyone's going. (KS, 17)

(3) Okay, *wakarimashita*.

Okay, (I) understand. (WY, adult)

Intersentential switches (occurring at clause or sentence boundaries) accounted for 33.6% of the teenage CS and 35.5% of the adult CS, as in:

(4) The test was really hard though, *dakara doo naruka wakaranai*.

The test was really hard though, so (I) don't know what will happen. (HM, 19)

(5) *Gomen* I need to go *mata atode hanasoo*.

Sorry, I need to go let's talk later. (MN, 18)

(6) I want to have it at Shakey's! :) *Tanoshimi!* (discussing a birthday party)

I want to have it at Shakey's! :) Looking forward to it! (MN, adult)

Intrasentential switches (occurring within the clause/sentence boundary) added up to 29.2% of the teenage CS and 13.1% of the adult CS as in:

(7) Do you wanna just *交互にやる (koogo ni yaru)* assignments?

Do you wanna just do assignments alternately? (LC, 18)

(8) yehh *ore mo* missed 2 years in a row cuz of stupid reasons haha

yehh I also missed 2 years in a row cuz of stupid reasons haha (TK, 17)

Lexical switches for words which could not be found in the other language (e.g., cultural terms such as food terms) appeared the most frequently. Such switches mainly involved nouns, such as food terms like *moyashi* 'bean sprouts' and school terms such as 'recommendation letter.' Noun switches were the simplest to conduct, as they do not involve

morphosyntactic changes in order to be grammatical. Some lexical switches had lexical equivalents in the other language:

(9) Lunch was not impressive- *yasai itame teishoku*.
Mostly *moyashi*.

Lunch was not impressive- stir-fry veggie set.
Mostly bean sprouts. (KN, adult)

(10) H の (no) recommendation letter 書いてくれた一人 (*kaitekureta hitori*).⁵

One of the people who wrote H's recommendation letter. (TR, adult)

(11) またいつもの (*mata itsumo no*) head cold やんなっちゃうよ (*yannatchau yo*).

(It's) the same old head cold, (I) hate (this). (TR, adult)

Other lexical switches involved words without cultural equivalents in the other language, such as cultural terms such as *meiwaku* 'grief/pain' and *gaman* 'perseverance':

(12) I know she feels really bad for all the *MEIWAKU*, but I think she's more relaxed now.

I know she feels really bad for all the grief/pain (she's caused), but I think she's more related now. (RY, adult)

(13) Okay. *Gambare!* Focus!

Okay. Try hard! Focus! (MN, adult)

(14) Dude, Japan is the nation of *gaman*, we can do it.

Dude, Japan is the nation of perseverance, we can do it. (TC, 19)

(15) ダウンタウンなので、場所は渋谷辺りで12時頃だったら、大丈夫みたいです。(dauntoun nanode, basho wa shibuya atari de 12 ji goro dattara, daijoobu mitai desu.)

(I'll be) downtown, so if the location were around Shibuya about 12, it would be fine. (KO, adult)

Lexical switches accounted for 29.2% of the teenage CS, while accounting for 47.6% of the adult CS. In terms of frequency, for the adults, the lexical switches were followed by intersentential CS switches which involve a simple switch at the clause/sentence boundary, without any grammatical or morphosyntactic adjustments. Almost half of the time, the adults used their CS for lexical switches. Regarding the teenagers, the lexical switches and intersentential CS were exactly the same in number. Intrasentential CS came in third, but with more than double the percentage (29.2%) for the teenagers as compared to the adults (13.1%). Similarly, tagging occurred more than twice as often for the teenagers (8.0%) as compared to the adults (3.8%).

Table 1 Syntactic types of codeswitches by age group (teenagers & adults)

	Teenagers	Adults
Tagging	8.0%	3.8%
Intersentential	33.6%	35.5%
Intrasentential	29.2%	13.1%
Lexical switches	29.2%	47.6%

3.2 Functional Analysis

The results of the functional analyses illustrated that CS were often triggered by speech acts, such as greetings, expressions of thanks, and apologies (5). Expressions of thanks appeared in both English and Japanese:

(16) ah *azaas* dude I'm so worried about this. (giving a friend notes for a test)

Ahh thank you dude I'm so worried about this. (AC, 16)

(17) Thanks for the reply, *wakarimashita*.

Thanks for the reply, (I) understand. (KY, 19)

- (18) No, I'm fine. *Domo*.
No, I'm fine. Thanks. (WY, adult)

However, most apologies appeared in Japanese:

- (19) *gomen* I slept at 7:30 *dakara henji shinakatta*.
Sorry I slept at 7:30 so (I) didn't reply. (HH, 16)

- (20) *Sumimasen ga*, I need to ask you a big favor again.
Sorry, but I need to ask you a big favor again. (KN, adult)

- (21) *Gomen* if I'm a bit late.
Sorry if I'm a bit late. (AC, 16)

Many CS also occurred with greetings, during openings and closings, such as:

- (22) Going to bed shortly. *oyasuminasai!*
Going to bed shortly. Good night! (MN, adult)

Other functions of CS included marking emotion/feeling, such as surprise (23), frustration (24), sadness/empathy (26)

- (23) I can't believe that they got drunk! *Bikkuri!*
I can't believe they got drunk! (I'm) surprised! (KY, adult)

- (24) I can't move the file *nanda kore*
I can't move the file what in the world. (MN, 17)

- (25) omg, *majide* that's really sad
OMG, seriously that's really sad. (LK, 16)

Other CS performed different functions such as marking humor (26, 27), emphasis (28), quoting others (29, 30), and changing topic (31).

- (26) Ah, the perils of old age! *nanchatte...* (talking

about getting old)
Ah, the perils of old age! Just kidding... (KN, adult)

- (27) *bahahahaha nani sore* is that u? (looking at a childhood photo)
Hahahaha, what is that is that you? (LK, 16)

- (28) *ya zettai ni* that's the best
ya definitely that's the best (AC, 16)

- (29) *yeah 明日大雨だって (ashita oo-ame datte)* and it's senior walk lol (talking about an outside event)
yeah (they say) it's heavy rain tomorrow and it's senior walk lol. (LC, 19)

- (30) *楽しそう。10個メッセージしても返事はYa だけどね。(tanoshisoo. jukko messeeji shitemo hennji wa Ya dakedo ne.)*
Looks like (he's having) fun. Though even if (I send him) 10 texts, the only reply is "Ya." (TR, adult)

- (31) Oh, by the way... *土曜日に土地の契約にたどり着きました。(...doyoobi ni tochi no keiyaku ni tadoritsukimashita.)*
Oh, by the way... on Saturday, (we) finally signed the contract for the property. (NY, adult)

4. Discussion

Individual differences did appear in syntactic types and functional patterns of CS. For example, some participants mainly used CS in the form of lexical CS for culture-specific terms, without using any of the other syntactic types of CS. For example, many of the adult participants relied heavily on lexical CS and were hesitant to use other syntactic forms. Also, some participants relied heavily on CS for specific pragmatic functions, such as apologies and thanks.

Another interesting finding was age-related differences in CS behavior and attitudes. In general, the teenagers felt mostly positive about their CS, viewing it as a sign of identity and solidarity as a member of a bilingual/bicultural community, while the adults tended to view their CS negatively, as a behavior to be avoided if possible. In particular, adults tended to think that their CS was a sign of laziness or lack of proficiency in one or both languages. This was reflected in the CS patterns, as intrasentential CS was much more common in teenagers (29.2%), as compared to adults (13.1%), while lexical switches were more common in adults (47.6%), as compared to teenagers (29.2%). Teenagers were more likely to see their CS as a marker of identity or even as a third language variety (in addition to Japanese & English), and used their CS much more freely and creatively. On the other hand, adults felt that they needed to restrict their CS use, and made conscious efforts to limit their CS to lexical switches. In addition, generational differences were observed in the tendency of many adults to treat electronic discourse as a form of written language (e.g., more formal and structured), and that of the teenagers to view it more as a form of spoken language (e.g., more casual and unstructured), with nonconventional spelling and grammar.

It is important to note that the findings in this study are from two specific Japanese-English bilingual groups within the international community in Tokyo. Even within these groups, clear individual differences and generational differences were noticeable. For example, the majority of the teenage group CS data was taken from texting, in the form of instant messaging, LINE messages, and Facebook messages. However, regarding the adult group, a larger proportion of the CS data came from email extracts, in addition to instant messaging (LINE, Facebook). This may have accounted for some of the differences between the two generational groups, such as the tendency for the adult participants to be more formal in their language use.

Therefore, even within the context of electronic discourse, studies on other groups of Japanese-English bilinguals may reveal different patterns of usage. In the near future, we hope to investigate script choice and the alternation of written scripts as well as the use of emoticons and *emoji or kaomaji*, as well as stamps and stickers, which are used commonly in LINE and IM, often making up for the lack of prosodic and paralinguistic cues in computer-mediated discourse. Furthermore, we hope to compare CS in different genres of CMC (e.g., LINE, Facebook, email).

5. Conclusion

Japanese-English CS in electronic discourse involves a variety of syntactic types (i.e., tagging, intersentential, intrasentential, lexical switches), similar to what is seen in spoken discourse. In addition, it seems to be triggered by numerous pragmatic functions (e.g., expressions of gratitude, apologies, emphasis, emotion, quoting). The results show that electronic discourse is a rich source of CS data which needs to be explored further.

Acknowledgments

This research has been made possible by two Miyata Research Grants (2017-8 & 2018-9) from Meikai University and the support of the Institute for Educational Research and Service (IERS) at the International Christian University (ICU). I also would like to thank Kai Yasutomi and Riku Yasutomi for invaluable assistance with the data collection. Preliminary findings from this study were presented at The 18th Research Roundtable for Bilingualism as a First Language (BiL1) in Tokyo in October, 2018 (Nakamura, 2018) and the 17th Annual International Conference of the Japanese Society for Language Sciences (JLS2015) in Beppu, Japan in July, 2015 (Nakamura & Yasutomi, 2015)

Notes

- ¹ The balance of spoken and language features depends on the genre of CMC (e.g., chat, email, texting, blogs) (Crystal, 2001).
- ² Although there are a handful of studies on Japanese monolingual electronic discourse (e.g., Katsuno & Yano, 2007- chat rooms; Matsuda, 2002- email; Nishimura, 2007- electronic bulletin boards; Sakai, 2013- email), there are no studies on CS in Japanese-English electronic discourse.
- ³ The methodology for this study was developed in Nakamura & Yasutomi (2014) and Nakamura & Yasutomi (2015).
- ⁴ Regarding the examples, the top line is the CS example, written as in the electronic discourse text, while the bottom line is the translation in English. Italics are used for the parts of the sentence in Japanese in the CS examples; underlining is used for the parts of the sentence translated into English.
- ⁵ The reading of the parts written in Japanese hiragana, katakana and kanji have been provided in parentheses after the Japanese text; please note that they are not part of the original text.

References

- Androutsopoulos, L. (2012). "Greeklish": Transliteration practice and discourse in the context of computer-mediated digraphia. In A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba, & S. Johnson (Eds.), *Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power (Language and social processes, 3)* (pp. 350-392). Berlin: Walter de Gruyter.
- Angermeyer, P. S. (2005). Spelling bilingualism: Script choice in Russian American classified ads and signage. *Language in Society, 34*(4): 493-531. doi: 10.1017/S0047404505050190
- Azuma, S. (1993). The frame-content hypothesis in speech production: Evidence from intrasentential code switching. *Linguistics, 31*(6): 1071-1093. doi: 10.1515/ling.1993.31.6.1071
- Azuma, S. (1996). Speech production units among bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research, 25*(3): 397-416. doi: 10.1007/BF01726999
- Azuma, S. (1997). Lexical categories and code-switching: A study of Japanese/English code-switching in Japan. *Journal of the Association of Teachers of Japanese, 31*(2), 1-24.
- Callahan, L. (2004). *Spanish/English codeswitching in a written corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorleijn, M., & Nortier, J. (2009). Code-switching and the internet. In B.E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 127-141). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Foertsch, J. (1995). The impact of electronic networks on scholarly communication: Avenues for research. *Discourse Processes, 19*(2), 301-328. doi: 10.1080/01638539509544919
- Fotos, S. (1995). Japanese-English conversational codeswitching in balanced and limited proficiency bilinguals. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 1*(1): 2-15.
- Fotos, S. (2001). Codeswitching by Japan's unrecognized bilinguals: Japanese university students' use of their native language as a learning strategy. In M.G. Noguchi & S. Fotos (Eds), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 329-352). Clevedon: Multilingual Matters.
- Georgakopoulou, A. (1997). Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: The style- and code-switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics, 7*(2), 141-164. doi: 10.1111/j.1473-4192.1997.tb00112.x
- Gumperz, J. (1982). Conversational code-switching. In J.J. Gumperz (ed.). *Discourse strategies* (pp. 55-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinrichs, L. (2006). *Codeswitching on the web: English and Jamaican Creole in e-mail communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Katsuno, H., & Yano, C. (2007). *Kaomoji* and expressivity in a Japanese housewives' chat room. In B. Danet & S.C. Herring (Eds.), *The multilingual internet: Language, culture and communication online* (pp. 278-299). Oxford: Oxford University Press.
- Kite, Y. (2001). English/Japanese codeswitching among students in an international high school. In M. Noguchi & S. Fotos (Eds). *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 312-238). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Matsuda, P. (2002). Negotiation of identity and power in a Japanese online discourse community. *Computers and Composition, 19*(1), 39-55. Doi: 10.1016/S8755-4615(02)00079-8
- Montes-Alcalá, C. (2007). Blogging in two languages: Code-switching in bilingual blogs. In J. Holmquist, A. Lorenzino, & L. Sayahi (Eds.), *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 162-170). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Nakamura, K. (2003). Japanese-English code-switching in bilingual students at a Japanese university:

- Attitudes, forms, and functions. In M. Minami, H. Kobayashi, M. Nakayama, & H. Sirai (Eds.), *Studies in language sciences III* (pp. 213-228). Tokyo: Kuroasio Publishers.
- Nakamura, K. (2018, October). *Codeswitching in electronic discourse: Syntactic, pragmatic and orthographic perspectives*. Paper presented at The 18th Research Roundtable for Bilingualism as a First Language (BiL1), Tokyo, Japan.
- Nakamura, K. & Yasutomi, K. (2014, August). *Bilingual codeswitching in electronic discourse*. Paper presented at the 2014 Annual Meeting of the Linguistic Association of Canada and the United States, Vancouver, Canada.
- Nakamura, K. & Yasutomi, R. (2015, July). *Written codeswitching in electronic discourse: The emails of Japanese-English bilinguals*. Paper presented at the 17th Annual International Conference of the Japanese Society for Language Sciences (JLS2015), Beppu, Japan.
- Namba, K. (2009). A continuum-based model for insertional code-switching: Japanese nominal insertions in English matrix language frames. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 15(1), 18-40.
- Namba, K. (2012). *English-Japanese code-switching and formulaic language: A structural approach to bilingual children's interactions*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Nishimura, M. (1985). A functional analysis of Japanese/English code-switching. *Journal of Pragmatics*, 23(2): 157-181. doi: 10.1016/0378-2166(93)E0103-7
- Nishimura, M. (1989). The topic-comment construction in Japanese-English code-switching. *World Englishes*, 8(3): 365-377. doi: 10.1111/j.1467-971X.1989.tb00675.x
- Nishimura, M. (1997). *Japanese/English code-switching: Syntax and pragmatics*. New York: Peter Lang.
- Nishimura, Y. (2007). Linguistic innovations and interactional features in Japanese BBS communication. In B. Danet & S.C. Herring (Eds.), *The multilingual internet: Language, culture, and communication online* (pp. 163-183). Oxford: Oxford University Press.
- Pfaff, C. (1979). Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55(2): 291-318. doi: 10.2307/412586
- Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL": Toward a typology of codeswitching. *Linguistics* 18(7-8): 581-618.
- Sakai, N. (2013). The role of sentence closing as an emotional marker: A case of Japanese mobile phone email. *Discourse, Context and Media*, 2(3), 149-155. doi: 10.1016/j.dcm.2013.07.001
- Sebba, M. (2002). *Regulated spaces: Language alternation in writing*. Paper presented at the 2nd International Symposium on Bilingualism, Vigo, October 23–26, 2002.
- Sebba, M. (2012). Researching and theorizing multilingual texts. In M. Sebba, S. Mahootian, & C. Jonsson (Eds.), *Language mixing and code-switching in writing: Approaches to mixed-language written discourse* (pp. 1-26). New York: Routledge.
- Sebba, M., Mahootian, S., & Jonsson, C. (2012). *Language mixing and code-switching in writing: Approaches to mixed-language written discourse*. New York: Routledge.
- Toribio, A. J. (2002). Spanish-English code-switching among US Latinos. *International Journal of the Sociology of Language*, 158: 89-119. doi: 10.1515/ijsl.2002.053
- Tsiplakou, S. (2009). Doing (bi)lingualism: Language alternation as performative construction of online identities. *Pragmatics*, 19(3): 361-391. doi: 10.1075/prag.19.3.04tsi
- Wei, L. (1994). *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.

児童・思春期の治療的・発達促進的グループにおけるセラピストの姿勢

Basic Stances of Therapist in Group Psychotherapy with Children

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

- 国際基督教大学
International Christian University

木村 能成 KIMURA, Yoshinari

- 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

那須 里絵 NASU, Rie

- 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

Keywords 児童期, 思春期, グループセラピー, 姿勢, メンタライジング
childhood, adolescence, group therapy, stance, mentalizing

ABSTRACT

児童・思春期グループセラピーにおけるセラピストの基本姿勢について先行研究を概観し、筆者らの実践での知見を踏まえて考察を行った。これまでに議論されてきた、セラピストとしての姿勢、態度、パーソナリティ特性に加え、子どもの愛着を育てる関わりが、子どもの成長を促進すると考え、メンタライゼーション理論を土台とし、メンタライジング・スタンスの意義を紹介した。グループ実践においては、こうしたセラピストとしての基本姿勢を維持することが困難なケースがあるが、その特徴的なパターンを事例で示し、検討した。また、愛着の課題を克服していく際のメンタライジング・スタンスや関連した姿勢の意義について検討した。セラピストは率直な存在感を示しながら、安心感や楽しみのある雰囲気をもとにして、自然な形で愛着の課題を克服することを助け、発達を促進していくことを目指すグループプロセスを論じた。

In this paper, therapist's basic stances in group therapy for children and adolescents were overviewed and discussed based on the authors' clinical experiences. We first discussed current researches which revealed some stances, attitudes, and personality traits of therapist. In addition, therapist's stance which promote attachment is thought to be the key element to facilitate children's and adolescents' psychological growth, and the significance of mentalizing stance was introduced. Several cases were illustrated and discussed where maintaining basic attitude as a therapist is quite difficult. In addition, the significance of mentalizing stance and related stances when overcoming difficulty in attachment was discussed. Lastly, some group processes were proposed for group therapist with a genuine presence to help children and adolescents overcome difficulty in attachment in a natural way and promote development based on a secure and playful atmosphere.

1. はじめに

近年、児童・思春期の心理学的支援法としてグループが果たす役割は大きくなっている。さまざまな機関で実施される狭義のグループセラピー（以下、グループカウンセリングと同義とする）以外にも、あるいはそれ以上に、適応指導教室（教育支援センター）、特別支援学級・特別支援教室、児童養護施設、児童心理治療施設など、グループの中で子どもと関わり、成長を助けることが求められる機会は増えている。しかしながら、グループの中で心理職、心理療法家として、子どもとどう関わればよいのか、具体的な方向性を示した文献が乏しい。

児童のグループセラピーでは、その草創期から、セラピストのパーソナリティや姿勢の重要性が指摘され（Slavson, 1943）、以来、どのような姿勢が有意義であるのかが議論されてきた。グループセラピーは、物理的設定、治療構造、目標、メンバー構成、活動、グループプロセスなど複雑な要因が絡み合ったものであるが、適切に展開しているグループに共通しているのは、メンバーたちが安心して自分たちの思ったことを自由に言えたり、表現できたりしていることである。それは、グループ全体の雰囲気、情動的風土と呼ばれる。そのような風土は、瞬間瞬間のメンバーとセラピストとのやりとりの積み重ねで形成されていくものであり、そこにセラピストのあり方が大きな影響を与えていることは明らかである¹。やりとりを徹視的にとらえることは非常に困難だが、セラピストの関わりの「姿勢」をとらえることは、実

践していく上でも、それを評価する上でも有益であると考えられる。

これまでのセラピストの姿勢をめぐる議論においては、リーダー役割（leader role）、姿勢（stance）、態度（attitude）、パーソナリティ特性といったさまざまな概念が論じられてきた。そのような関わり方の方向性を、ここでは姿勢（stance）として総称することとし、これまでの議論を概観し、整理したい。そして、その姿勢がどのように治療過程を生み出していくのか、現代的な愛着の観点も含めて、考察したい。

この営みは、グループセラピーにとどまらず、最初に述べた心理学的支援法としてのグループ一般に、ある程度共通する指針を与える点でも意義を有するものだと考える。

2. 活動集団療法をめぐる姿勢論

先述の Slavson は児童対象の活動集団療法（activity group therapy）を創始したが、許容的雰囲気の中でメンバー同士の関係性が建設的なものに自発的に変化していく過程を見出した。そのため、当時中心的説明理論だった精神分析理論を導入し、セラピストは中立的な位置を取るものの、解釈技法を用いないという立場をとった。その後、後継者によって、話し合いの時間をより重視した思春期対象の活動・面接集団療法が開発され、活動の内容や話し合いにセラピストの解釈が重要視されるようになった（Schiffer, 1977）。セラピストがより積極的に関わっていく手法が歓迎されるようになると、純型の活動集団療法はすたれて

いった。

こうした中で、Phelan (1974) は、思春期のグループ治療において、セラピストが「セラピスト」「親」「教師」の役割を担う必要性を指摘し、セラピストの役割に固執することを「トリレンマ (trilemma)」と呼んだ。Phelan は、精神分析的解釈を与えることにとどまらず、現実志向的で、時として親のように必要な保護を与えたり、ほめたり、教師のように指示を与えたり、教えたりすることも治療上不可欠だと考えたのである。さらに重要なことは、自分の情緒に対する開放性、すなわち、自己統制を失わないで、自分の情緒を適切に表現できることや、セラピストへの同一化を許容することも強調した点で革新的だった。

一方、前後するが、精神分析以外の治療法や研究方法が発展してきた 1960 年代には、児童・思春期のグループセラピストには、成人対象のグループセラピストの特性に加えて、柔軟性、洞察力、活発さ、温かさ、クリエイティビティ、理解力、共感性、自己認識、反応性といった特性が必要だとの見解も現れた (Kymissis & Halperin, 1996)。

その後、発達心理学の知見の蓄積を土台にして、Grunebaum & Solomon (1980) が仲間関係 (peer relationship) の発達モデルを構築し、グループセラピーに適用することを提唱した。そこでは、セラピストの役割はグループにおける仲間関係を発展させるエージェントとして位置付けられ、親、教師、治療者の役割がメンバーの発達課題に合わせて柔軟に用いられる。その影響を受け、Siepker & Kandaras (1985) は、仲間関係の促進していく関係志向的 (relationship-oriented) グループセラピーをマニュアル化した。このモデルは、現代に至る児童・思春期グループセラピーの基本モデルとなっている。

3. 現代的なセラピストの基本姿勢

先行研究の概観と筆者らの実践から、セラピストの基本姿勢として重要なものを挙げ、検討していく。

①存在感：メンバーから見て、存在感がはっきりしていることは重要である。おどおどしていない、表情や反応がはっきりしている、言葉が明瞭で発言がシンプルであることは、子どもが安心して関われるために不可欠である。子どもが、この人なら大丈夫と判断できた場合には、ユーモラスなからかいを込めてあだ名を付けたり、「いじる」こともある。筆者らのグループでは、新参スタッフは継続して在籍している子どもたちによって「縄で縛られる」というイニシエーションが行われる。それはスタッフとして認めてもらえた結果であり、そのような「いじり」に安心していられることが必要である。

②能動性：存在感は、子どもたちの情緒を受け止め、やり取りする明瞭な人間であるという意味がある。児童期には、漠然と他者と話すことが多く、相手と関わっているのか、そうでないのかが判然としないことが、とりわけ集団の中では多い。これを問題視するのではなく、能動的にキャッチし、「どうしたの？」と声をかけていく。セラピストが対象として存在することで、子どもはより明確に心の中に他者像を獲得することができ、活き活きとした声を出せるようになっていく。

③愛情深さ・配慮：ストレートな関心や愛情を向けていくことは、中立的な心理療法では重視されないが、子どもの心理療法、とりわけグループセラピーでは重要である。現代で最も児童・思春期グループセラピーを網羅的に研究している Shechtman (2007, 2017) は、「世話と子どもたちへの熱中 (caring and enthusiasm about the young people)」を重要な姿勢として挙げている。彼女は、純粋な愛情の直接的な表現を行うことは、これまで剥奪的な、あるいは歪んだ環境で育ってきた子どもたちが、自分は愛されているのだということを実感して、自己像が修正されるために必須だと述べている。彼女の同僚で「I love you」を頻繁に言うセラピストのグループでは子どもたちが積極的に自己開示を行い、最も治療成績が良いという例は非常に印象的なものである。

日本文化において「君が好きだよ」とストレートに言うことがどの程度適切かという議論もあるだろう。ほどほどのところで見守り、そっとしておいてあげる節度も、不安の高い子どもには必要である。だが、渡部（西村・渡部・橋本，2012）は、現代日本の子どもについて「初めから期待はしないかのように大人に頼ってこない」が「自分の良いところが見つけ出されることをひっそりと待っているようにも思える」と述べている。子どもを気かけ、積極的に愛情を向けていくことをないがしろにしてはならない。

④純粋性・透明性・本来性：言うまでもなく、Carl Rogers が純粋性、あるいは一致性と呼んだ感覚である。子どもと関わる中で、セラピストの嘘のない、率直な感情表現を行うことは、グループに限ったことではないが、子どもとの情緒的結びつきを深め、子どもの感情表現を豊かなものにする。具体的には、子どもとの関わりの中で自身の感覚、情緒が刺激されたときにセラピスト自身の感覚を用いて言葉に乗せて語ること、知識や論理を用いて子どもと接する前に、「私はこう思う」というセラピスト自身のそのまの考えを主体的に伝えていくことなどがある。自分の素を出せて、なおかつ安定していることの重要性は Phelan (1974) が指摘したとおりである。思春期以降は、アイデンティティの模索と形成の発達課題に取り組むことになる。セラピストの真摯な裏表のなさは、目指すべき人間としての重要なモデルになる。

⑤プレイフルネス、ユーモア：グループの許容的な雰囲気を生み出し、自由な表現を促すために、プレイフルネス（遊び心）やユーモアは役立つ。緊張を和らげ、情動の覚醒度を下げるだけでなく、子どもの考えや行動の見方を格段に大きくしてくれる。

⑥自己信頼感：Shechtman (2017) では、「強く主張的 (strong and assertive)」であることと説明されている。これは、子どもにおもねることなく、リスクを恐れずに子どもと関わっていくことであ

る。またグループでは子どもたちの大胆な反抗に出くわすこともあるが、それにひるむことのない強さが求められるということである。

⑦クリエイティビティ：セラピストは、セッションが楽しく、スムーズに進むよう、アクティビティの準備をしなければならない (Shechtman, 2007)。また、グループのプロセスを踏まえて、子どもたちに体験してほしいこと、考えてほしいことなどを検討して、アクティビティを開発していかねばならない。むしろ、グループセッションのプロセスをクリエイティブに、即興的に展開していくことも求められる。遊び、楽しみを求める欲求は禁欲、抑圧すべきものではなく、満たされるべきものであり、問題は満たし方の構造化である (西村, 2016)。遊びたい思いを、どのように実現していくかという試行錯誤を繰り返すことで、社会化の過程が生じる。

⑧甘えを認めること：日本の児童・思春期グループにおいては、メンバーがグループに馴染めばスタッフに対する「甘え」が表現されてくることがしばしばある。ストレートな甘えやわがままもあれば、屈折した甘えもあるが、これらの「甘え」をすぐに分析したり、意味理解を伝えたりするのではなく、身体的接触（おんぶなど）の求めも含めて、それを拒否せずに認め、受け入れる姿勢は重要である。Scheidlinger は、日本の思春期の子どもについて、グループの形成は容易だが、自己開示は容易ではないとして、基盤的な陽性母親転移すなわち甘えに基づいて治療同盟を促進することが課題であるとした (西村ら, 2012)。思春期以降は「甘え」と性的な感情がまじりあうことが多いが、適切に展開したグループでは「自然な甘え」が現れてくる。

⑨注意点：これまでに挙げた姿勢には、度が過ぎると不適切なものが存在する。それは思春期・青年期心理療法における逆転移の問題として論じられてきた (Aronson & Scheidlinger, 2003)。児童・思春期の恋愛感情に対して過度の理想化をして実

現させようとしてしまったり、ユーモアのつもりで子どもを馬鹿にして傷つけてしまったり、子どもの性的な不安を払拭しようとして露骨な性的なジョークを頻発したり、といったことは慎むべきである。

4. メンタライジング・スタンス

以上の基本姿勢に加えて、メンタライジング・スタンス、すなわちメンタライジング的姿勢についての理解を持つことは、心理的理解や関係性の深化にとって有益であろう。メンタライジングについての詳細な説明は成書に譲るが、ひとことで言えば、心で心を思うこと、すなわち、自分の心の中で、自分の他者との精神状態について考え、感じることである (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Allen, Fonagy, & Bateman, 2008)。誰しもがすでにやっていることであるし、誰しもが、覚醒水準が高くなりすぎたり低くなりすぎたりするとできなくなることである。

自分や他者の心を思うことは常に想像と推測の過程であるため、「正しい答え」をつかみ取ることではない。したがって、メンタライジング的姿勢とは「無知の姿勢 (not-knowing stance)」だと言われる。つまり、自分が他者や自分の心理状態を正確に知っているとか決めつけず、他者に対して好奇心を持って、探究的に、辛抱強く、嘘なく、思慮深く、繊細に関わる姿勢である。これは、児童・思春期にかぎったことではない。

メンタライジングの視点から言えば、(領域を問わず) 心理学的支援とは、個人のメンタライジング能力を高めることだと言える。グループでは、メンタライジングをしやすくするように、対象に応じたアクティビティや話題などを通して表現できるよう、工夫して、導入する。だが、難しい情緒はメンタライジングできにくい。メンタライジングが停止してしまったりとを一緒に検討し、再びメンタライズすることを繰り返す。

これまでの姿勢論が方向性を示すものであるのに対して、メンタライジング・スタンスは実際の「心の作業」の展開過程をガイドしようとするも

のである。

5. 事例

グループの事例を提示して、その姿勢の観点から検討する。なお、事例はすべて個人が特定できないように記号化し、内容を一部修正している。

事例1: A子(小5)はいつもやってきたときも、帰るときも表情が淡々としており、しばらく休むことがあった後もいつものような淡々とした表情で現れていた。それがしばらく繰り返されていた。スタッフも淡々と迎え入れてしまっていたが、ある時から「A子がいなくて寂しかったよ〜!」とストレートに愛情を向けるようにしていったところ、初めのうちはきよんとしていた表情が徐々に動き始め、再会を喜ぶようになっていった。

考察: 淡々とした様子の子どもには、セラピストも反応がないことになってしまい、反応がおろそかになってしまう。だが、実はそれこそ子どもが「愛されていない」と体験していることの表れなのである。愛情深さ・配慮の姿勢が求められていたのである。

事例2: B子, C子, D子(小4)は、ハンモックとシャボン玉を用いて遊んだ際に、B子とC子が自然発生的に「王様ごっこ」を始めた。B子とC子は、セラピストに、身分が低い“ぎゅうぞう(牛乳をふいた後のぞうきんのように臭く汚い役という意味)”役を演じるように言った。セラピストが惨めな“ぎゅうぞう”を演じると、B子とC子は王様として「ぎゅうぞうは、ハンモックにのるな!」「この葉っぱでも食べてなさい!」と楽しげに言った。その後のセッションでも“ぎゅうぞう”の話は、たびたび子どもたちから持ち出された。長期休み前のセッションでは、“ぎゅうぞう”であるセラピストとグループメンバーたちおよび他のスタッフたちが「戦争ごっこ」をすることになった。B子, C子, D子が作戦を立て、セラピストに一斉に襲いかかったが一筋縄では倒れない

“ぎゅうぞう”に対し、メンバーたちは「ぎゅうぞうを倒せなかった！」と楽しそうに悔しがった。考察：許容的な雰囲気の中で行なわれるグループセッションでは、子どもたちが自由な遊びのなかで感情を表現することを可能にする。3人の女子メンバーは、学校の友人関係が上手く行かず不登校だったり、きょうだいや学校の同級生からいじめを受けていたりしていた。遊びの中でその傷つきをセラピストとの間で共同して再演（リエナクトメント）していたと考えられる。セラピストは孤立させられ、集中攻撃を受けて傷ついたが、裏を返せば、最も存在感のはっきりした、安定した存在だったため、安心して攻撃できたと考えられる。セラピストは、子どもたちの行動が、傷つきの再演だと理解して、自己信頼感を持ってプレイフルにやり通すことを決めた。子どもたちは傷つきを乗り越える体験を十分にやりつくし、遊びの中で笑って一区切りをつけた。

事例3：E男（小2男子、自閉症スペクトラム障害）はグループ参加当初、野球やサッカーなどのスポーツ活動から逸脱し、参加できなかった。メンバーとは関わらず、メンバーもE男には関心を示さなかった。だが毎回のセッションを鉄道に例えて説明（休んだ日を通過駅、参加日を停車駅で表現する）等、独特な表現を示していた。やがて、休日を嫌がっていることがわかった。また、E男は「透明人間がお腹を壊して、トイレにいるから一緒に来て」とセラピストに話し、セラピストともに部屋を抜けたりしていた。セラピストはE男の表現に関心を示し続け、透明人間は認めにくい感情を分け持たせたもう一人の自分であるらしかった。E男は小3から仲間とのスポーツに少しずつ参加し始めた。次第にE男の発言や表現に対して、メンバーも「面白いね～」と関心を示すようになった。

考察：E男は当初他のメンバーに関心がなく、共同作業ができず、グループにとって不思議な存在であった。しかし、E男の表現について思いを巡らせつつ（メンタライジング・スタンス）、グループの中でE男のあり方をひとまず許容して安心

感を守った。鉄道の路線図は、休みの空白を「つなごう」とする試みのようなだった。安心感を基点に、次第にE男自身への関心がグループに向き始め、他者に対する恥ずかしさの気持ち（トイレに行きたい透明人間）も見られるようになった。セラピストが、E男の発言や逸脱行動を「問題」「変な表現」として捉え矯正しようとするのではなく、E男の「関係への求め」として理解したことに意義があったと考えられる。親は行動の矯正を求めていたが、大切なのは、彼との「情緒的交流」だった。彼の行動の背後にある心理を理解すること（メンタライジング）は、自閉症児であっても重要な成長資源なのである。そしてそれが他のメンバーに伝わると、「おもしろい子」として意味付けられ、子どもにとってもいやすくなり、親にとっても救いになった。学校では「あなたのお子さんはおかしい」と言われ、親子ともに叱責され、傷ついているからである。

事例4：F子（中1）は、盗みや虚言があって友達ができないでいた。グループに参加するようになって、F子は会話を独占したり、セラピストに対して暴言を言うなど、傍若無人な振る舞いが目立った。一方、帰り際になると別れがたい表情を見せ、帰るのを渋った。ある日、F子はセラピストが母親のことが好きだといったのに過剰に反応し、貶める発言をした。セラピストは腹が立ち、思わず口論になった。だがその日の別れ際、セラピストは「私は絶対にF子のことを嫌いにならないから」と伝えた。F子はセラピストをじっと見つめた。数回後、F子は初めてセラピストに肩車をねだった。「家では誰もやってくれない」とつぶやくF子に、セラピストは「寂しいね」と応えた。この時セラピストもまた、F子の「空っぽで寂しい気持ち」を感じていた。

考察：F子は、表面的には攻撃的な振る舞いが目立っていたが、セラピストはこうした振る舞いの背後に甘えが含まれていると考えていた。それは、愛着が適切に発達しておらず、受け入れてもらいたいが、それを意識すると怖くなるという課題と言えた。肉親をなじられたときは統制を失ったセ

ラピストだが、口論の間、そのようにしか気持ちを表出できないBのことを捨て置けない気持ちを感じた。そして分離時にセラピストが率直に「私」としてのメッセージを伝えたことから（愛情深さ、純粋性）展開がみられ、F子は素直にセラピストに甘えるようになった。セラピストもまた、F子の寂しさや空虚感を感じ取れるようになった。

事例5：男子G男（小5）は母子家庭の一人っ子で不登校だった。攻撃的な突込みがしばしばあったが自分のことはあまり語りたがらず、斜に構えたような発言も多かったため、他メンバーとの関係もなかなか築くことができなかった。あるセッションで、父の日の手紙を書くアクティビティを例年通り実施したところ、「俺父親いない」「父親のことを絶対許さない」と語った。セラピストが「お父さんに何か言いたいことある？」と聞くと「お前なんか言うわけないだろ！」と初めて激しい気持ちをぶつけた。セラピストは、今までクールに振舞っていたG男に潜んでいた、やり場のない怒りを感じた。「そうか、それくらい許せないんだな。それなら無理に言うことないよ」と言うと、G男は帰り際にセラピストに父親のエピソードを憤りを込めて語った。セラピストは「G男がそう思うのは自然なことだ」というメッセージを伝え続けた。秋以降、セラピストに対して、自分の日常生活を語るようになったり、おんぶを頼むようになった。6年生になると、同級生や年少のメンバーたちと、学校や勉強がいかに苦しいかを話すようになったり、黒板に下ネタを書いてメンバー同士で笑ったりするようになった。その頃から、学校へ登校するようになった。

考察：G男が父親と同居していないことはわかっていたが、妙に配慮して撤回するのではなく、G男との関係を信頼して、例年通り父親への手紙のアクティビティを導入した。果たしてG男は、初めて「人に対する」怒りを表現した。セラピストは能動的に、自己信頼感を持って受けて、メンタライジングを試みた。それは、セラピストとの関係を深め、甘えを表出し始め、セラピストも甘

えを受け入れた。セラピストとの関係が安定してくると、今度は仲間関係を築き、「いい子」として無理をする必要のないそのままの自分をグループで自ら受け容れるようになっていった。

6. 考察

6.1 「姿勢」論の意義

事例によって示された通り、グループにおけるセラピストの姿勢は全般に能動的なものであり、自ら子どもとの心理的、情緒的関わりを作り出そうとするものである。そして、純粋性を保って率直なやり取りをしていくところで、子どもからの心理的衝撃も受ける。その衝撃を、子ども自身の体験の断片として理解し、子どもの全体像の理解へと結びつけ、再び治療的関わりを作り出していくのである。「姿勢」の理論は、このような治療的過程、発達促進的過程を作り出す方向性を照らし出すものである。メンタライジング・スタンスは、その他の姿勢といくらか重複する部分があるが、関わりの一連の過程が含まれており、技法論的要素が含まれている。そのため、具体的な動きをわかりやすく伝えるものであろう。

6.2 「愛着の課題」を抱えた子どもに対するアプローチ

現代では、愛着障害という明確な診断がなされるには至らないまでも、愛着にまつわる課題を抱えている現実場面で不応答を起こす子どもが少なくない。山口・細金（2017）はこのような心理的課題を「愛着の課題」と総称している。親や教師との情緒的相互作用が困難であったり、仲間集団での挫折、傷つきを繰り返したりしている。

グループセラピーの実践においては、事例のA子、F子が顕著に示す通り（B子、C子、D子、G男もある程度示しているが）、仲間関係を形成する以前に、セラピストとの関係が非常に厄介なものになりやすい。それこそが、個人の心理的課題を表している。だが、つかみどころがなかったり、逆に衝撃的すぎたりするため、メンタライジングしていくことがまさに肝要となる。メンタラ

インジグの獲得と愛着は相互に影響している。メンタライジングされることで愛着が育ち、愛着が育つことでメンタライジングがより一層精緻なものとなり、健康な愛着関係を築きやすくなる。セラピー場面でも、子どもの感情をセラピストが考え、想像し、映し返すことで、子どもは安心感を得られ、愛着が育ち、やがて自身や他者の感情を推察できるようになる。セラピストは、どのポイントがメンタライジングを停止させてしまうのか、よく観察検討し、そのポイントへのメンタライジングすることが必要になる。それらの過程が成功裡に進めば、おんぶといった身体的な甘えの求めが生じることは興味深い。セラピストは、このような甘えをいったん受け入れ、理解を続けていく必要があるのである。

6.3 グループプロセスとの関連

セラピストとの安定した愛着関係は、健康な仲間関係を支える基地となり、仲間関係が成熟していくにつれて少しずつ変化していくものである。仲間との関係においては、強いられて行う適応的な行動ではなく、他の場所、他の関係性の中では現実化できなかったそのままの行動主体自己 (agentive self; Fonagy et al., 2002) に基づく情緒が表現される。それは、言語を用いて直接的に表現されることもあるが、児童期の場合は、より象徴的なやり方で表現されることもある。「うんち」や「おしっこ」といった表現は、外では忌避される、ネガティブな (奇怪な、グロテスクな、性的な、攻撃的な) 欲求、思考、感情を表現している可能性がある。それを解釈しないで付き合い合ふことは、発達促進に貢献することである。さらには、子どもたち同士がメンタライジング・スタンスで互いに関わりあえるようになるのである。

7. 結論

筆者らが実践しているアプローチは、特定の病気を「摘出」して治療していったり、特定のソーシャルスキルを身につけさせたり、特定のトラウマ体験を想起して、書き換えていくといったこと

を目指すのではない。むしろ、楽しみをベースにして、ごく自然な形で心理的課題を克服することを助け、発達を促進していくことを目指すものである。そのプロセスは、必ずしも直線的に、スムーズに進んでいくものではなく、セラピストもまた試行錯誤を繰り返すことを求められるが、セラピストも悩み、しかしいきいきと関わろうとする姿勢が、子どもたちのエネルギーを賦活する。このようなグループでの支援者の姿勢がさまざまなグループにおいて普及し、またさまざまな手法が開発されることが一層望まれる。

注

¹ 現代では、成人のグループセラピーにおいて、セラピストのパーソナリティがメンバーに最も影響を与えられ、その具体的特性として、存在感、強さ (自己信頼)、勇気 (リスクを冒したり、感情的に繊細になる能力)、自己認識、誠実性、本来性、アイデンティティ感覚、創造性、グループプロセスへの信頼が挙げられている (Corey & Corey, 2006)。

引用文献

- Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, A.W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing. (狩野力八郎 (監修) 上地雄一郎・林創・大澤多美子・鈴木康之 (訳) (2014). *メンタライジングの理論と臨床* 北大路書房)
- Aronson, S., & Scheidlinger, S. (2003). *Group treatment of adolescents in context: Outpatient, inpatient, and school*. New York: International Universities Press.
- Corey, M.S., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Grunebaum, H., & Solomon, M. (1980). Toward a peer theory of group psychotherapy, I: On the developmental significance of peers and play. *International Journal of Group Psychotherapy*, 30, 23-49.
- Kymissis, P., & Halperin, D.A. (Eds.) (1996). *Group therapy with children and adolescents*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press Inc.
- 西村馨 (2016). 人はグループの中でどう成長するか—地域でおこなう児童活動集団療法への統合的視点— *集団精神療法*, 32(2), 288-293.

- 西村馨・渡部京太・橋本和典 (2012). 思春期・青年期
集団精神療法の視座—Saul Scheidlinger 博士追悼
ワークショップ— 集団精神療法, 28(2), 184-189.
- Phelan, J.R.M. (1974). Parent, teacher, or analyst: The
adolescent group therapist's dilemma. *International
Journal of Group Psychotherapy*, 24, 238-244.
- Schiffer, M. (1977). Activity-interview group psychotherapy:
Theory, principles, and practice. *International Journal
of Group Psychotherapy*, 27, 377-388.
- Shechtman, Z. (2007). Group counseling and psychotherapy
with children and adolescents. Mahwah, New Jersey:
Erlbaum.
- Shechtman, Z. (2017). Bridging the gap between
research and practice: How research can guide
group leaders. In C. Haen & S. Aronson (Eds.),
*Handbook of child and adolescent group therapy: A
practitioner's reference* (pp. 52-65). New York:
Routledge.
- Slavson, S.R. (1943). *Introduction to group therapy*. New
York: Commonwealth Fund and Harvard University
Press.
- Sieper, B.B., & Kandaras, A.M. (Eds.). (1985). *Group
therapy with children and adolescents: A treatment
manual*. New York: Human Sciences Press.
- 山口貴史・細金奈奈 (2017). 反応性愛着障害と脱抑制
型対人交流障害 (DSM) の概念と診断 精神療法,
43(4), 486-491.

アメリカのリベラルアーツ大学におけるグローバルシティズンシップの探求

— 4 大学の事例研究から —

Exploring Global Citizenship in American Liberal Arts Colleges: From the Case Study of Four Colleges

西村 幹子 NISHIMURA, Mikiko

● 国際基督教大学
International Christian University

Keywords リベラルアーツ大学, グローバルシティズンシップ, アメリカ, 高等教育, 国際化
liberal arts college, global citizenship, America, higher education, internationalization

ABSTRACT

本稿は、グローバル化の影響を受けて変化する高等教育において、高等教育の市民性の醸成という社会的な役割に焦点を当て、アメリカの4つのリベラルアーツ大学の先駆的な事例を分析する。具体的には、教育プログラムの中にかにグローバルなレベルの市民参加が統合されているか、またグローバルレベルの市民参加プログラムがどのようにデザインされ実施されているのかというリサーチクエスチョンを設定し、2018年2～4月に23名の教職員への半構造化インタビューおよびドキュメント調査を実施した。4大学に共通して見られる特徴としては、組織主導、教員主導、学生主導の3つの意味においてオーナーシップが共有され、多様な取り組みが行われているという点、救世主コンプレックスや文化的観光に批判的な視点を持ちながら教職員および学生のあり方を見直すような制度やプログラムが導入されている点、ローカルとグローバルの間を繋ぐ問題意識を意識的に学内に持ち込む取り組みがなされている点、大学の使命とその他の制度が連動している点が挙げられる。

This article aims at examining the social role of higher education to nurture global citizenship in the

context of accelerated globalization. The research took the case study approach to 4 liberal arts colleges in the United States for the purpose of understanding the underlining perception and institution that support the innovative cases. In concrete terms, two research questions were posed: How do the colleges integrate civic engagement at the global level into the education programs?; and how do they design and implement the programs as an institution? The author conducted the semi-structured interviews with 24 faculty and staff members in total and analyzed the documents of four colleges in February-April, 2018. The study revealed four common characteristics across the four colleges, namely, 1) a combination of institution-led, faculty-led, and student-led approaches; 2) intentional programs that attempt to avoid savior complex and cultural tourism; 3) intentional integration of common issues that link the local level with the global level into various education, research, and training programs for faculty, staff, and students, and; 4) consistency in university mission and the institutional, educational, and financial measures to enhance civic engagement at the global level. In sum, various actors are collaboratively promoting the concept of global citizenship in education, training, research, and service with shared ownership, with the different degrees and dynamics across the four colleges.

1. はじめに

グローバル化の影響を受けて、過去二十年の期間に高等教育機関の国際化には劇的な変化がうまれている。特に、グローバル化は、高等教育機関に国際性、卓越性、公正性、多様性を同時に求めるという極めて高度な要求を突き付けている（西村, 2014）。しかし、これまでの高等教育の国際化の動きは、国際競争力を意識した国境を越えたプログラムや学生の移動の評価、学位や規格の統一化といった国際戦略に関する政府や地域経済協力機関の役割等、国際性と卓越性に関する研究を多く生み出している一方で（Crosier, Purser, & Smidt, 2007; De Wit, 2011; Knight, 2008; Stier 2010; Tadaki & Tremewan, 2013）、高等教育における機会の公正性や学習者の多様性の享受といった社会的な課題に対する関与に注目した研究は少ない（Altbach, 2009; 西村, 2014）。

2015年9月に国連総会で採択された持続可能な開発目標には、教育目標として「インクルーシブで公正な質の高い教育」の機会を与えることが明記されており、中でも平和と非暴力の文化を創り出す教育、グローバルシティズンシップ教育、持続可能な開発のための教育が国の経済レベルを問わず重要な課題として打ち出された。高等教育がユニバーサル化の段階に入った我が国にとっ

て、公共的価値の醸成とそれへの具体的なコミットメントをもつ人材の育成は高等教育の大きな役割ともなっている。

他方、東アジアにおいては、拡大するリベラルアーツ教育の共通点として、市民社会に貢献する人材という側面が極めて薄いことが明らかとなっている（Jung, Nishimura, & Sasao, 2016）。同地域では、官僚エリート養成を中核とし職業的志向性が極めて強い人材育成制度体系の中で、公共的な価値意識の醸成やボランティア活動を促進することが高等教育の役割として認識されることが少ない。

本稿は、上記のような背景を受けて、日米比較研究の一環として、まずは米国において長い歴史を持ち、かつ世界の70%を有するリベラルアーツ教育（Godwin, 2013）が、その価値の中核に位置づける市民性教育をどのように捉え実践しているのかを理解することを目的とする。特に、グローバルな次元での市民性教育の捉え方の特徴を把握すること主眼とする。

2. リベラルアーツ教育と市民性

2.1 市民性の価値認識

米国においては、リベラルアーツ教育は、幅広い知識とともに倫理的、社会的、市民的な責任感と態度を育てることに焦点を当ててきた（Chopp,

2014; Clark & Jain, 2013; Ferrall, 2011; Roth, 2014)。20世紀初頭には、深い内省的思考と大きなビジョンと理想を掲げることが重んじられ、近代科学の道德性や知的な統一性の欠如を補うことがリベラルアーツ教育の使命とされた (King, 1917; Meiklejohn, 1920)。21世紀半ばになると、より具体的に学際性の重要性が強調され、現在を知るための歴史研究や市民社会の一員としての道德的目的意識の醸成が重んじられた (Buchler, 1954; Summerscales, 1970)。さらに、「近代科学から人間性を取り戻す」という観点から、哲学教育の重要性も強調された (Dewey, 1958; Hutchins, 1968)。

より近年では、Chopp (2014) は、リベラルアーツ教育の3つの柱を批判的思考、道德的で市民的な人格形成、世界の改善への知的貢献と位置づけている。批判的思考は、小集団における討議や討論を重視し、学際的で幅広い文脈における研究を通して醸成されると考えられているのが特徴的である。また、道德的で市民的な人格形成は、授業外でのコミュニティを基盤とした活動や、学生同士や教員と学生の間に関わりや寮生活を通して培われるとされる。さらに、世界への貢献としては、より国際的、多文化間に関連するさまざまな経験やサービス・ラーニング等の経験的学習を通して行動を起こすことが学生時代から奨励されている。

2.2 高等教育におけるグローバルシティズンシップ教育

グローバルシティズンシップ教育は、1990年代から2000年代にかけて加速したグローバル化を受けて提唱されるようになった。高等教育においては、留学、インターネットを通じたバーチャルな教育、カリキュラムの国際化などの学修成果の一つとしてグローバルシティズンシップに関する能力が設定されてきた (Stein, 2015)。ただし、このグローバルシティズンシップに関する能力をいかに測定するかという議論とともに、いかに効果的に学生のグローバルシティズンシップの学習にアプローチできるかについての議論は未だ教育学的な試論に留まっている (Braskamp, 2010;

Morais & Ogden, 2011; Roberts, Welch, & Al-Khanji, 2013)。Stein (2015) は、4つのグローバルシティズンシップの立場を整理し、起業家的立場、リベラルな人間主義的立場、反抑圧的立場、西洋的な既存の考え方から一線を画す立場を提唱しているが、概念的な立場と教育的実践の関連については考察できていない。従って、グローバルシティズンシップ教育は未だ理論化が十分になされていない研究・実践領域である一方で、さまざまな具体的な事例が報告されているのが実情である。本稿は、こうした学問的挑戦に面と向かって応えるものではないが、リベラルアーツ教育の事例を通して、現実に行われているグローバルシティズンシップ教育の実践の本質を理解する作業の一端を担うものである。

3. 研究の方法

本研究は、米国の西部、東部、中西部に位置する4つのリベラルアーツ大学を対象とした事例研究である。具体的には、以下の2つのリサーチクエスチョンを掲げる。

1. アメリカのリベラルアーツ大学は、教育プログラムにおいて、どのようにグローバルなレベルの市民参加を統合しているのか。
2. アメリカのリベラルアーツ大学はどのようにグローバルレベルの市民参加プログラムをデザインし実施しているのか。

グローバルシティズンシップ教育という用語はアメリカの高等教育においては一般的に使用されておらず、シティズンシップに関しては大学の周辺地域におけるローカルな市民参加 (civic engagement) あるいは地域参加 (community engagement) として実践されているのが現状である。従って、本研究においては、グローバルシティズンシップではなく、ローカルおよびグローバルレベルでの市民参加を中心的な操作概念として用いた。

対象大学の選出方法としては、カーネギー財団

が2010年および2015年に地域参加を奨励していると認定した大学リスト¹を用いた。具体的には、リストされている全米361大学の中に含まれる45(全体の12.5%)のリベラルアーツ大学のホームページを精査し、ローカルレベルとグローバルレベルの市民参加を意識的に実践している大学を7校選出した。そのうち、3校のみが「グローバルシティズンシップ」あるいは「グローバルイニシアティブ」という用語をセンター名あるいはプログラム名として有していた。7つの大学の中からこの3つの大学を含む4校を地理的なバランスやアクセス可能性を考慮し、事例として選出した。

筆者は、2019年2月～4月にかけて米国において対象4大学を訪問し、市民参加に関するプログラムを実施しているセンターや組織に関わる行政職員および当該分野を担当する教員を含む計23名に半構造化インタビューを実施した。また、プログラムやカリキュラムに係る資料収集を行い、インタビューデータとともにNvivo 10を用いて探索的オープンコーディングを中心としたテキスト分析を実施した。

4. 結果

4.1 市民参加の教育プログラムへの統合の仕方

表1は、データから抽出された市民参加に関連したクラスターとカテゴリーである。

市民参加を教育プログラムに統合する場合、その捉え方は4大学共通して、社会に何らかの変化

をもたらすことを狙いとしている。また、公共財や社会的責任を意識し、さまざまな地域社会における人間関係を構築しながら、学生と地域社会との相互的な学びを発展させるというスタイルが重視されている。こうした経験的な学習スタイルが、教員、学生、地域社会の共同研究プロジェクトやサービス・ラーニング等に活かされている。ただし、社会的な変化を狙いとしつつも、以下の発言に見られるように、焦点は学習プロセスに当たっていることに留意する必要がある。

リベラルアーツ大学では、研究大学と比べて学生の学習と発展がより重視されています。研究大学では、社会的なインパクトを研究成果として求めがちですが、私たちは教授法にこだわっています。(A大学 行政職員)

ボランティアの経験は大学に入る前に行うのが一般的です。大学の比較優位性は、政治の世界やコミュニティで起きている事柄をカリキュラムと結び付け、活動の質を改善し、社会に積極的に関与する学問(engaged scholarship)をもちこたえることができるようにカリキュラムを豊かにすることです。(B大学 教員)

コミュニティとのパートナーシップがある教授法が重要です。コミュニティを基盤にした学習コースがあること、そして大学がそれを重視していることが鍵です。(D大学 行政

表1 4大学の事例に見られる市民参加の概念要素

クラスター	カテゴリー
1. 変化	世界をより良い場所にする、正の変化をもたらす、政策に影響を与える、人びとの生活に影響を与える、さまざまなレベルにおいて行動を起こす、進歩的、行動的、改善へのコミットメント、社会変化
2. 公共財	公共財のために働く、公共財をより前進させる、包摂的
3. 責任	責任ある市民、公共的な生活やセクターへの参画、社会的責任、民主的なプロセスへの参加
4. 関係	地域との関係性の構築、協働的なプロセス、地域との対話を組織的に行う関わり方、地域にお返しする、地域参加、互恵的な関係、相互性、人間関係、複雑な人間関係
5. 学習	学生の学習、学生の成長、地域への奉仕と地域からの学び
6. 説明責任	特権と資源に対して大学が説明責任を果たすためのもの

職員)

次にグローバルなレベルでの市民参加について、大学関係者の認識は表2の通りまとめることができる。市民参加と同様、社会的な変化をもたらす相互性や互惠性を意識した行動という点は共通しているが、正義、道徳、倫理といった価値や異文化間の移動を伴うことから、より複雑性に対応する能力や持続する意思が求められると考えられていることが分かる。

ここで留意すべきは、多くの関係者から、倫理的な観点が語られたことである。すなわち、いわゆる先進国の人間が途上国に行き問題を抱えた人を助ける、貧困を美化するといった、救世主コンプレックスを警戒し、文化的な観光、あるいはボランティア観光といった、自分たちの特権に無頓着かつナイーブなや課題の設定や社会的正義の欠如に対して懐疑的である点が特徴的である。異文化を跨ぐプログラムの場合は、特に自らの立ち位置(ポジショナリティ)に対して批判的になった上で、相互性、互惠性を築くという点が重要であるとの認識が見られる。

以下の比喻からは、そのプロセスが複雑で時に痛みを伴うことを示唆している。

グローバルシティズンは複雑な家族の集まりみたいなものです。そこには優しいおばさんや面倒なおじさんがいて、会いたい人もいれば、会いたくない人もいます。家族に対する責任もあるけれど、権利や特権もある。どんなに良い家族にも問題はあります。ただ、その問題を繋ぐ糸があつて、それは歴史を知り、コミットメントを持っていること。自分の家族を超えたところでもそのような関係に関わっていくことだと思います。(A 大学 行政職員)

グローバルシティズンシップは、自転車に乗るようなものです。世界に出て行くには学ばないといけない本質的なスキルで、その学びの過程は必ず痛みを伴います。途中で転ぶこともあるでしょう。けれど、一度、乗りこなせるようになれば、絶対に忘れることはありません。世界中の異なる背景を持った人びとと意図的に関わりをもち、共通する関心事に対して深く思慮深い自省(リフレクション)することによって培われるものだと思います。(A 大学 行政職員)

また、グローバルシティズンシップという概念

表2 4 大学に見られるグローバルシティズンシップの捉え方における概念要素

クラスター	カテゴリー	注(比喻等)
1. 価値	倫理的, 公正性, 同情, 公正な扱い, 正義, 包摂的, 道徳, 気づき	
2. 態度	情熱的, 応答的, 機会として捉える, 批判的に考える, 多様な責任感	救世主コンプレックスの正反対
3. 絶え間ない学習	目を見開く, さまざまな方法を絶え間なく探す, 理解しようとする	自転車に乗るようなもの(学習過程では痛みを伴うが、一度乗れるとずっと乗りこなせる)
4. 行動	選択, 参加, お返し, 正の変化を起こす, 多くの道, 改善すること, さまざまな役割を果たすこと	
5. 文化的移動	文化システムを跨ぐ, 一つの文脈から別の文脈に移動する, コード切り替え, 異なる観点, 境界線を越える	文化的観光, ボランティア観光の正反対
6. 相互接続	相互依存的, 相互性, 互惠性, 地域社会を豊かにする, 地域の観点	
7. 複雑	複雑なもの, 自分で見つけ出すもの	複雑な家族のようなもの
8. 最小限の期待	制度的, 社会的願望, プロモーション用語	
9. 存在しないもの	信じていない, 余り考えたことがない	

に関しては教職員の間で懐疑的に捉える視点も見られた。制度的、社会的な願望ではあっても現実的に存在するものではないという観点や、大学の国際化をアピールするための組織的なプロモーション用語でしかないという認識は、教授陣の力が強いとされる大学(B大学)でより如実であった。

ローカルとグローバルなレベルの関連性については、意識的にその繋がりをもって教育プログラムに統合することが目指されている。共通の課題が世界のさまざまなところでどのように起きているのか、ある問題がどのように繋がっているのか、を明確に意識したプログラム作りが目指されており、単発の異文化体験、サービス経験とは一線を画している。また、こうした関連性を持たせるために不可欠なのは、組織としての学際性の深化と対話の拡がりである。異なる分野の教員間の対話、学生や地域に対する教員自身の市民参加情報の公開システム等を通じて、融合的で自発的な取り組みを生み出す環境と教職員と学生が自らのバイアスに気付きやすいオープンな学習環境を形成することに対する努力が意識的になされている。

4.2 市民参加のプログラムデザインと実施方法

どの大学にもカラーがあるように、4つの大学にもそれぞれ特徴が見られた。図1に見られるように、データに頻発する用語は大学間でかなり異なっており、それぞれ、A大学はグローバルシティズンシップ教育に対する大学の組織的なイニシアティブがある大学、B大学は教員主導の市民

参加に関するイニシアティブが主要である大学、C大学は学生主導のイニシアティブが主要である大学、D大学はローカルとグローバルなレベルでそれぞれ大学の組織的なイニシアティブがある大学、という特徴があった。ただし、プログラムの内容を分析すると、全ての大学において組織主導、教員主導、学生主導のプログラムや制度が整っており、その内容も創造的で多様である。このように、オーナーシップが共有され、実施されている構図を見ることができる。

表4に示すとおり、組織主導の取り組みとしては、市民参加に関する賞や奨学金の授与が共通した実践として見られるが、国際的な取り組みに関するスタディツアーを伴うファカルティ・デベロップメント(FD)や教職員と学生を巻き込んだ国際セミナーの開催、特定の国際課題を扱う招聘教員システム、地域社会の社会経済的背景が困難な人々との交流や進学支援等、移民や難民の多い土地柄や貧富の格差等の地域性を活かした内容は多岐に亘る。教員主導の取り組みは全大学共通なものとして、地域社会と連携した研究とそこへの学生の関与、授業内でのサービス・ラーニングやサービス・リサーチ等の経験的学習の実施である。また、そのためにセンターが教員研修や事務的な支援を行っている。学生主導の取り組みに関しては、学生がローカル、グローバルな多様な地域社会において課題を見出し、提出した活動プロポーザルを審査の上、旅費や滞在費を支援するのが最も一般的である。学生のイニシアティブを奨

表3 ローカルとグローバルのレベルの市民参加の関連性の捉えられ方

クラスター	カテゴリー	注
1. 同心円	共通の／類似した課題、連続した鎖状の課題、境界線を越えた内省のプロセス、相互接続	
2. 学生の立ち位置 (ポジショナリティ)	変容、問題に関与する、個人的なつながりをもつ、文化的な感受性	ただ単にそこにおいて助ける、単なる経験、バイアス、貧困のエキゾティズム(異国情緒の指向性)との違い
3. 境界線を越えた対話	教員の市民参加に関する地図、教室内外でのグローバルとローカルの関連性の明確なガイダンス、学際的な対話	
4. 実際の挑戦	関係性の構築、ネットワーク、自分を問題の一部と認識することの難しさ	救世主コンプレックスや文化的観光との違い

励するC大学の場合には、地域社会に教育ボランティアとして学習支援を行ったり、ネイティブアメリカンの文化継承や家庭支援を行ったり、その他の地域社会の課題に応えるプロジェクトを企画し参加したりする学生に対する財政支援を行っている。どの場合にも、学生が主体的に地域のニーズを調査し、対話し、活動を提案、実施、運営するという内容になっている。

5. 暫定的な結論と今後の研究課題

グローバルとローカルの双方に焦点を当てて市民参加を捉えているリベラルアーツ大学は実際のところ希少である。アメリカでは、大学の近隣の社会をコミュニティと捉え、そこに対してサービスを展開することが重視され、それを課外活動としてではなく、授業や研究に取り込むことが主流となっている。本研究が対象とした4校のリベラルアーツ大学は、この意味では特殊であり、グローバルな展開を目指している先駆的な事例と言ってよいだろう。これらの事例大学においては、4つの共通した特徴が見られた。

第一に、組織主導、教員主導、学生主導の3つの意味において多様な取り組みが行われているという点である。各大学において、3つの主導権の度合いが異なっているが、すべての観点において取り組みが見られ、多様なアプローチが取られている。基本的にはこれらの三本柱が重要な原動力となっているという点は共通している。

第二に、4つのリベラルアーツ大学すべてにおいて共通する認識として、グローバルレベルの市民参加については救世主コンプレックスや文化的観光に批判的である。グローバルなレベルでの市民参加を教育プログラムに取り込む場合に、これらの態度に陥らないよう、価値、態度、絶え間ない学習プロセス、立ち位置（ポジショナリティ）という観点から教職員および学生のあり方を見直すような制度やプログラムが導入されている。特に、FDやカリキュラム内外の連携においてはさまざまな取り組みがなされており、教職員、学生、地域社会という3つの柱が歯車のように連動して

動くような包括的な捉えられ方、大学の文化が特徴的である。

第三に、4つのリベラルアーツ大学においては、ローカルとグローバルの間を繋ぐ問題意識として、世界共通の課題やその相互接続を意識的に学内に持ち込む取り組みをしている。ローカルとグローバルのレベルの相互接続を可視化して授業の中に持ち込み、TV会議などの科学技術を駆使してさまざまな立場の人と対話する機会を設けたり、国際的な学者、実務家、運動家等を学内に一定期間招いて交流する等の対面的な企画をしたりすることにより、教職員および学生の意識改革や行動変容に務めている。また、その企画は、教員だけでなく、職員と学生もアイデアを出して協働しているところも特徴的である。

第四に、こうした意識的な取り組みの根底には、各大学の使命が色濃く反映されていることである。特に、リベラルアーツ大学としての市民社会や世界の改善への貢献、社会的正義の意識なくしては、組織的な取り組みを実現することは難しい。また、こうした使命に基づいた大学の文化とそれに裏付けられた教員の雇用方針および研修の実施が一貫して行われていることも重要な特徴といえる。

結論として、本研究の4大学の事例に見るグローバルシティズンシップ教育のあり方には多少の相違点は見られるものの、大きな共通点が浮かび上がった。それは、教員、職員、学生がそれぞれ主導権を発揮して市民参加の実態を生み出しているということ、そしてその背景には大学における使命に基づく強い信念と制度的、学術的、財政的な取り組みが、学内のリーダーシップおよび同窓生に支持されているということである。グローバルシティズンシップ教育に向けた大きな原動力は複数の異なるレベルのアクターによって支えられていることができる。

最後に、本稿の限界として、4校の事例はアメリカのリベラルアーツ大学における特異かつ先駆的な事例であるため、一般的な現象を反映したものではないという点に留意する必要がある。多くの大学は、近隣の地域における研究やサービス活

動を市民参加と位置づけており、地域参加の「地域」の認識をグローバルなレベルに拡大する可能性やそれを可能にする要因については、グローバルレベルに発展させていない大多数の大学を対象に、市民参加の認識をより深く研究する必要がある。また、比較的グローバルなレベルの市民参加がより強調されているアジアのリベラルアーツ大学の認識と比較することにより、リベラルアーツ教育の捉えられ方、グローバルシティズンシップの概念の多様性を各社会の文脈や背景とリンクさせて比較社会的な観点から理解することも残された研究課題である。

注

¹ カーネギー財団によると、地域参加は高等教育機関とより大きな地域社会（ローカル、リージョナル／州、ナショナル、グローバル）との間においてパートナーシップと相互性をもって互恵的な知識や資源の交換のための協働と定義される。地域参加の目的は、大学と公共と民間の両セクターの知と資源とパートナーシップによって、学術、研究、創造的活動を豊かにし、カリキュラム、教授、学習を強化し、教育を受けた参加の意思をもった市民を育成し、民主的な価値と市民的責任を強化し、重要な社会的課題を提唱し、公共財に貢献することである（Carnegies Foundation, 2019）。

引用文献

Altbach, P.G. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asia Pacific Education Review*, 10, 15-27.

Braskamp, L.A. (2010). Being effective interventionists to foster student global citizenship. *Journal of College & Character*, 11(1), 1-6.

Buchler, J. (1954). Reconstruction in the liberal arts. In D.C. Miner (Ed.), *A history of Columbia College on Morningside*, New York, NY: Columbia University Press.

Carnegies Foundation. (2019). Carnegie community engagement classification. Retrieved from <https://compact.org/initiatives/carnegie-community-engagement-classification/#Description>

Chopp, R. (2014). Remaking, renewing, reimagining the liberal arts college takes advantage of change. In R. Chopp, S. Frost, & D.H. Weiss (Eds.), *Remaking college: Innovation and the liberal arts* (pp. 13-24). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Clark, K., & Jain, R. (2013). *Liberal arts tradition: A philosophy of Christian classical education*. Pennsylvania, PA: Classical Academic Press.

Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European University Association.

De Wit, H. (2011). *Trends, issues, and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management of the Hogeschool van Amsterdam.

Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York, NY: Dover.

Ferrall, V.E. (2011). *Liberal arts at the brink*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Godwin, K.A. (2013). *The global emergence of liberal education: A comparative and exploratory study*. Boston, MA: Boston College.

Hutchins, R.M. (1968). *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press.

Jung, I., Nishimura, M., & Sasao, T. (Eds.), (2016). *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. Singapore: Springer.

King, H.C. (1917). What the college stands for. *Association of American Colleges Bulletin*, III(1), 24.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Meiklejohn, A. (1920). *The liberal college*. Boston, MA: Marshall Jones.

Morais, D.B. and Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.

西村幹子 (2014). グローバル化と高等教育の実践的課題—入試改革への示唆 教育研究, 56, 1-11.

Roberts, D.C., Welch, L., and Al-Khanji, K. (2013). Preparing global citizens. *Journal of College & Character*, 14(1), 85-92.

Roth, M.S. (2014). *Beyond the university: Why liberal education matters*. New Haven, CT: Yale University Press.

Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College & Character*, 16(4), 242-252.

Stier, J. (2010). International education: Trends, ideologies and alternative pedagogical approaches. *Globalisation, Societies and Education*, 8(3), 339-349.

Summerscales, W. (1970). *Affirmation and dissent*. New York, NY: Teachers College Press.

Tadaki, M., & Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: International consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education*, 38(3), 367-387.

日本語の強量化子の類型論的分析

A Typological Analysis of Strong Quantifiers in Japanese

於保 淳 OHO, Atsushi

● 国際基督教大学アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

Keywords 強量化子, 一般化量化子, 裸名詞, 被修飾名詞強量化子
strong quantifier, generalized quantifier, bare noun, modified noun

ABSTRACT

本稿は日本語の強量化子の類型論的分析を行う。Matthewson (2001, 2013) の提案では、強量化子は通言語的に D 量化子 (<et,<et,t>> タイプ) と Q 量化子 (<e,<et,t>> タイプ) の二種類に分かれる。日本語の強量化子がどちらの種類に分類されるかを明らかにするため、本稿では強量化子と結合する裸名詞と被修飾名詞の統語と意味論的特性を考察し、これらの名詞は e タイプであり、日本語の強量化子は Q 量化子であることを示す。さらに、量化名詞の意味的な振る舞いからもこの分析結果は支持されることを示す。

This paper investigates the typology of Japanese strong quantifiers *subete* ‘all’ and *hotondo* ‘most’. Matthewson (2001, 2013) proposes that strong quantifiers are cross-linguistically categorized into two types: *D-quantifiers* (type <et,<et,t>>) and *Q-quantifiers* (type <e,<et,t>>). To identify which type the Japanese quantifiers are, this paper examines the syntactic and semantic behavior of bare nouns and modified nouns with which the strong quantifiers combine. The examination shows that these nouns are type-e expressions and consequently that the strong quantifiers are Q-quantifiers. Further support comes from a restriction and an availability of certain interpretations associated with quantified nouns: the felicity/infelicity of generic-episodic readings and the possibility of partitive readings.

1. Introduction

This paper explores how quantification is expressed in Japanese. Matthewson (2001, 2013) makes a typological analysis of quantifiers. She points out that strong quantifiers are classified into two types: *D-quantifiers* and *Q-quantifiers*. As in (1a), D-quantifiers such as *every* are in D which combine with a set expression (NP) of type $\langle e, t \rangle$ such as bare singular nouns. Thus, they are of type $\langle t, \langle et, t \rangle \rangle$ as in the traditional Generalized Quantifier theory (Barwise & Cooper, 1981). On the other hand, as in (1b) and (1c), Q-quantifiers such as *all* are in Q and combine with an individual-denoting expression such as (kind-denoting) bare plurals, mass nouns and definite plurals, that is, they are of type $\langle e, \langle et, t \rangle \rangle$.

- (1) a. $[_{DP} \langle et, t \rangle [_{D} \langle et, \langle et, t \rangle \rangle \text{every}] [_{NP} \langle e, t \rangle \text{apple}]]$
 b. $[_{QP} \langle et, t \rangle [_{Q} \langle e, \langle et, t \rangle \rangle \text{all}]$
 $[_{DPe} \text{apples}_{\text{kind}} / \text{snow}_{\text{mass}}]]$
 c. $[_{QP} \langle et, t \rangle [_{Q} \langle e, \langle et, t \rangle \rangle \text{all}]$
 $[_{DPe} \text{the } [_{NP} \langle e, t \rangle \text{apples}]]]$

In English, it is relatively easier to find syntactic and morphological evidence for the type of quantifiers. D-quantifiers attach to singular count nouns, whereas Q-quantifiers to definite plurals, bare plurals and mass nouns. In contrast, as noted in Matthewson (2013), in bare-argument languages, it is not straightforward to identify which type of quantifier is involved. For example, in Japanese, there is no morphological marker to distinguish singulars from plurals and indefinites from definites. Further, since all the nouns appear as bare, no morphological distinction is made among singular count nouns, plural count nouns and mass nouns.

- (2) a. Bill-wa ringo-o tabeta.
 Bill-TOP apple-ACC ate
 ‘Bill ate an apple/apples/the apple/the apples.’

- b. Bill-wa pan-o tabeta.
 Bill-TOP bread-ACC ate
 ‘Bill ate bread/the bread.’
 (Yoshida, 2008, p. 422)

To characterize quantifiers in bare-argument languages, we need to look into the syntactic and semantic behavior of nouns to which quantifiers attach and that of quantified nominals. The goal of this paper is to identify the typological status of Japanese strong quantifiers *subete* ‘all’ and *hotondo* ‘most’, by examining syntactic and semantic characteristics of two types of nouns and quantified nominals. The examination reveals that these nouns are of type *e* and hence the strong quantifiers in Japanese are Q-quantifiers. The semantic behavior of quantified nouns also confirms this analysis.

2. Japanese quantifiers

In this section, I analyze the semantic type of strong quantifiers in Japanese, based on the analysis of Matthewson (2001). I will limit my discussion to the case where Japanese strong quantifiers, *subete* ‘all’ and *hotondo* ‘most’, come immediately after head nouns and before case makers, as exemplified in (3).

- (3) a. gakusei {subete/hotondo}-ga
 student {all/most}-NOM
 ‘{all/most} (of the) students’
 b. hon {subete/hotondo}-o
 book {all/most}-ACC
 ‘{all/most} (of the) books’

To investigate the typology of the quantifiers in Japanese, we need to identify the semantic type of the nominal with which the strong quantifiers combine. If the strong quantifiers are D-quantifiers of type $\langle t, \langle et, t \rangle \rangle$, they combine with the nominal of type $\langle e, t \rangle$. If, on the other hand, they are Q-quantifiers of type $\langle e, \langle et, t \rangle \rangle$, they combine with the nominal of

type e. This section considers two types of nouns to which the strong quantifiers attach. We first look at bare nouns and then move on to modified nouns.

2.1 Bare nouns and strong quantifiers

Chierchia (1998a, 1998b) argues that Japanese bare nouns share some properties with English mass nouns. First, both Japanese bare nouns and English mass nouns appear in the argument position by themselves (4). Second, both of them denote kinds (5).

- (4) a. Bill ate bread.
 b. Bill-wa pan-o tabeta.
 Bill-TOP bread-ACC ate
 (Yoshida, 2008, p. 423)

- (5) a. Bread was introduced in Japan in 1543.
 b. Pan-wa 1543-nen-ni nihon-ni
 bread-TOP 1543-year-in Japan-to
 tsutae-rare-ta.
 introduce-be-PAST
 (Yoshida, 2008, p. 424)

These two properties show that Japanese bare nouns are of type e just like English bare plurals and mass nouns. Given these observations, bare nouns in Japanese can attach to Q-quantifiers of type $\langle e, \langle et, t \rangle \rangle$. The structure of *hon subete* ‘all books’ will be the one in (6a). This structure of Japanese quantifiers is similar to the one of English *all* when they attach to mass nouns and kind-denoting nouns, repeated below as (6b).

- (6) a. $[_{QP} \langle et, t \rangle [_{DPe} \text{hon}] [_{Q} \langle e, \langle et, t \rangle \rangle \text{subete}]]$
 b. $[_{QP} \langle et, t \rangle [_{Q} \langle e, \langle et, t \rangle \rangle \text{all}]]$
 $[_{DPe} \text{apples}_{\text{kind}} / \text{snow}_{\text{mass}}]]$

The structural parallelism between the Japanese quantifiers and *all* in English predicts further similarities in terms of the restriction of

interpretations. It has been observed that in English, when *all* attaches to bare plurals, it allows generic readings but not episodic readings (Brisson, 1998; Gil, 1995; Partee, 1995). Gil (1995) notes that “NPs of the form *all N* generally entail a preference for generic contexts.... In [episodic] contexts, a more appropriate construction is provided by NPs of the form *all the N*” (p.352, fn. 2). This contrast is exemplified in the following examples.¹ Matthewson (2001) points out that the same is true for *most*.

- (7) a. All the girls went to the gym.
 b. *All girls went to the gym.
 (Brisson, 1998, p. 7)

- (8) a. All desks are brown.
 b. #All pages in this book were torn.
 (Partee, 1995, p. 583)

This is also the case for object NPs.

- (9) a. !I talked to all linguists.
 b. I talked to all the linguists.
 (Matthewson, 2001, p. 169)

Matthewson (2001) also shows that even though a relevant context is set up as in (10), *all* + bare plural is infelicitous, whereas *all* + definite plural and *every* + singular count noun are fine.

- (10) There were 100 linguists and 100 philosophers at the party. We asked everyone, and we found out that...
 a. Every linguist went to New Zealand for Christmas last year.
 b. All of the linguists went to New Zealand for Christmas last year.
 c. #All linguists went to New Zealand for Christmas last year.
 (Matthewson, 2001, p. 170)

Let us now move on to Japanese. Since Japanese does not have an overt marker for definiteness, the language does not have an overt distinction between the strong quantifiers with a bare plural and with a definite plural. However, given the parallelism of the structure of quantifiers between Japanese and English, we expect that a similar pattern with respect to generic-episodic readings is found in Japanese as well. This prediction is borne out. As in English, bare noun + *subete/hotondo* admits generic readings.

- (11) a. Watashi-wa gengogakusha
 I-TOP linguist
 {subete/hotondo}-o shoosansuru.
 {all/most}-ACC admire
 ‘I admire {all/most} linguists.’
 b. Ringo {subete/hotondo}-ga
 apple {all/most}-NOM
 amai.
 sweet
 ‘{All/Most} apples are sweet.’

In addition, Sauerland and Yatsushiro (2017) point out that the acceptability of bare noun + *subete/hotondo* varies across native speakers in episodic contexts as indicated by %.²

- (12) %John-wa hon {subete/
 John-TOP book {all/
 hotondo}-o yonda.
 most}-ACC read
 ‘John read {all/most} (the) books.’

(partially adopted from Sauerland & Yatsushiro, 2017, p. 12)

I found (12) unnatural and unacceptable. The example sounds as if John read all books in the world. The native speakers I consulted also commented that there is a clear contrast between (11) and (12). In addition, even when a relevant context is set up, the sentence is still infelicitous, though it shows some

improvement as illustrated in (13).

- (13) Yesterday, John bought five books and two magazines. And today, ...
 #/??John-wa hon {subete/
 John-TOP book {all/
 hotondo}-o yonda.
 most}-ACC read
 ‘John read {all/most} (the) books.’

All the observations in (11)-(13) reveal that the strong quantifiers with bare nouns in Japanese are equivalent to *all* + bare plural in English. Therefore, the Q-quantifier analysis for the strong quantifiers in Japanese is further supported. Specifically, the strong quantifiers combine with an argumental expression to make a generalized quantifier.

In this subsection, I argued that bare nouns in Japanese are type-e expressions, indicating that the Japanese strong quantifiers are Q-quantifiers of type <e,<et,t>>. The generic-episodic contrast in the quantified nouns corroborates the Q-quantifier analysis. In the next subsection, we will look at the semantic type of modified nouns.

2.2 Modified nouns and strong quantifiers

The question arises whether the quantifiers in Japanese also have the structure like (14). In English, for example, a quantified noun *all the apples* has this structure, in which quantifiers combine with DP headed by a definite article.

- (14) [_{QP<cl,t>} Q<e,<cl,t>> [_{DPc} D<cl,e> [_{NP<cl,t>}]]]

To see whether a similar structure to (14) holds in Japanese, we need to examine whether the nominal to which the strong quantifiers attach can be definite as in English or specific as in Lillooet Salish as Matthewson argues.

We have seen that in (12), *subete/hotondo* ‘all/most’ is infelicitous in episodic contexts (for some native

speakers). It should be noted that the infelicity in episodic contexts disappears when a noun is modified by a relative clause as demonstrated in (15).

- (15) John-wa [kinou katta] hon
 John-TOP yesterday bought book
 {subete/hotondo}-o yonda.
 {all/most}-ACC read
 ‘John read {all/most} the books that he bought yesterday.’

The same effect is found when a noun is modified by a PP as shown in (16).

- (16) John-wa [tsukue-no-ue-no] hon
 John-TOP desk-GEN-top-GEN book
 {subete/hotondo}-o yonda.
 {all/most}-ACC read
 ‘John read {all/most} the books on the desk.’

What the modifiers in (15) and (16) do is to restrict the domain of the head noun. In (15), for example, the domain of the head noun ‘book’ is not the entire set of books in the universe, but the set of books that John bought yesterday. Thus, the modifiers make the domain narrower. The quantifiers, then, quantify over elements in that narrowed down domain.

The way of creating generalized quantifiers in Japanese is exactly the same as that for Q-quantifiers in English. Matthewson proposes that the creation of generalized quantifiers involves two steps. The first process is to narrow down the domain of the quantifier from the set denoted by the NP. In English, this is made by the definite determiner. The second process is to quantify over parts of the individual in the narrowed down domain.³

Unlike English, Japanese needs a modifier to restrict the domain of quantification. Recall that even though a relevant context is set up, the sentence with a bare noun plus strong quantifier sounds infelicitous, repeated below as (17a). Notice that when a relative

clause or a demonstrative is added to specify the books, the sentence becomes felicitous as in (17b).

- (17) Yesterday, John bought five books and two magazines. And today, ...
 a. #/??John-wa hon {subete/
 John-TOP book {all/
 hotondo}-o yonda.
 most}-ACC read
 ‘John read {all/most} (the) books.’
 b. John-wa {kinou katta/
 John-TOP {yesterday bought/
 sorera-no} hon {subete/
 these-GEN} book {all/
 hotondo}-o yonda.
 most}-ACC read
 ‘John read {all/most} of {the books he bought yesterday/those books}.’

Though why such difference between English and Japanese arises is not clear, what is crucial here is that modification of a noun contributes to the domain restriction. The strong quantifiers in Japanese may attach to a noun only when the domain of it is sufficiently narrowed down just like the case in English where *all* and *most* combine with definite plurals. Otherwise, the sentence sounds odd in episodic contexts. A natural hypothesis is that the creation of generalized quantifiers in Japanese also proceeds in two steps just like in English: domain narrowing and quantification over elements in the restricted domain.

Following Matthewson, I assume that D is responsible for the domain restriction. The way of creating generalized quantifiers in Japanese, thus, supports the analysis that the strong quantifiers in Japanese are Q-quantifiers and they have the structure in (18).

- (18) [QP<e,t> [DPe [NP<e,t>] D<e,t>] Q<e,t,t>]

I assume that Japanese nouns are of type <e,t> just like

English nouns, adopting Sauerland and Yatsushiro (2017) and Sudo (2016) among others. Following a standard approach (e.g., Heim & Kratzer, 1998), a modifier of a noun is of type $\langle e, t \rangle$ and it is combined with an NP via Predicate Modification, resulting in an NP of the same type. This modified NP is then combined with D.

For the structure of the strong quantifiers in Japanese in (18), I suggest that D is not occupied with the silent maximality operator which combines with an NP and returns a meaning of type e just like the definite determiner in English as assumed in Sauerland and Yatsushiro (2017). Consider the following example.

- (19) Yesterday, John bought ten books. And today, ...
- | | | |
|------------|------------|---------|
| John-wa | {kinou | katta/ |
| John-TOP | {yesterday | bought/ |
| sorera-no} | hon-o | yonda. |
| these-GEN | book-ACC | read |
- ‘Lit. John read {(the) book(s) he bought yesterday/those books}.’

This example is judged as true, if, for example, John only read three of the books he bought yesterday. Note that this is also the case with the demonstrative (Erlewine & Gould, 2016). That is, the example does not entail that John read all ten books, showing that the modified noun does not denote the maximal element. Thus, modified nouns in Japanese should be treated not as an equivalent of English definite expressions.⁴ Instead, I postulate that modified nouns are referential expressions or specific indefinites. Adopting Matthewson’s analysis for the strong quantifiers in Lillooet Salish, I assume that D introduces variables over choice functions which derive referential expressions or specific indefinites (Kratzer, 1998). Thus, a choice function of type $\langle e, t, c \rangle$ in D applies to NP of type $\langle e, t \rangle$ and chooses one (singular or plural) individual from the set denoted by

the (modified) NP. These DPs are type- e expressions and they are referential/specific. Given these, (20a) is informally analyzed as (20b) and paraphrased as (20c) (f is a variable over choice functions).

- (20) a. John-wa kinou katta
 John-TOP yesterday bought
 hon-o yonda.
 book-ACC read
- b. John read f (book that he bought yesterday)
- c. John read the book(s) which is/are chosen from the set of book(s) John bought yesterday by the choice function f .

Nouns with a modifier end up with a type- e expression, an appropriate type for a quantifier of type $\langle e, \langle e, t \rangle \rangle$, namely, Q-quantifiers. Thus, the strong quantifiers in Japanese combine with the DP containing a modified noun, generating a generalized quantifier.

We have seen that the Japanese strong quantifiers have the structure in (18). I will add a piece of evidence for the proposed structure. In the analysis of English *all* and *most*, Matthewson examines the partitive constructions and argues that *of* is semantically vacuous. This semantic vacuity analysis accounts for the identical meaning between the partitive and non-partitive constructions (*all of the students* and *all the students*, respectively) and indicates that the partitive and non-partitive constructions are identical in the syntactic and semantic structure. This analysis suggests a possibility that the Japanese quantifiers appeared in the proposed structure will admit partitive interpretations. To see whether this is the case, let us first look at a typical partitive construction in Japanese and its meaning as exemplified in (21). A noun is marked by a genitive case *no* and followed by a quantifier.

(21) John-wa kinou katta
 John-TOP yesterday bought
 hon-no {subete/hotondo}-o
 book-GEN {all/most}-ACC
 yonda.
 read
 ‘John read {all/most} of the books that
 he bought yesterday.’

(Sauerland & Yatsushiro, 2017, p. 1, with
 a slight modification)

The interpretational characteristics of the partitive construction is found in *hotondo*. Sauerland and Yatsushiro (2004) observe that the example in (22) allows two partitive readings as shown in (22a) and (22b).

(22) John-wa kinou katta
 John-TOP yesterday bought
 hon-no hotondo-o yomi-oeta.
 book-GEN most-ACC read-finished
 a. John has finished reading most
 pages of the book that he bought
 yesterday.
 b. John has finished reading most
 books of the books that he bought
 yesterday.

(Sauerland & Yatsushiro, 2004, p. 111,
 with a slight modification)

In (22a), it is a single book that is divided. In this case, *hotondo* quantifies over parts of a book, that is, ‘pages’. On the other hand, in (22b), a set of books is divided: *hotondo* quantifies over books.

We predict that the proposed structure for the strong quantifiers in Japanese will show the same two partitive readings as the partitive construction in (22) has. This prediction is in fact borne out. Sauerland and Yatsushiro (2004) point out that the non-partitive construction in (23), which is derived from the proposed Q-quantifier structure, allows the two

partitive readings.

(23) John-wa kinou katta hon
 John-TOP yesterday bought book
 hotondo-o yomi-oeta.
 most-ACC read-finished

(Sauerland & Yatsushiro, 2004, p. 111,
 with a slight modification)

The example (23) can have the single-book reading as in (22a) and the multiple-book reading as in (22b). This observation supports the current analysis that the strong quantifiers in Japanese are Q-quantifiers and they have the same structure that the ones in English have.

This subsection has looked at the semantic nature of modified nouns, with which the strong quantifiers combine. We have seen that a similar domain narrowing effect seen in English definite plurals is found in modified nouns in Japanese, suggesting that modified nouns denote referential expressions or specific indefinites, that is, they are type-e expressions. Thus, the strong quantifiers in Japanese attach to the nominal of type e and consequently the strong quantifiers are of type <e,<et,t>>, namely, Q-quantifiers. Even though Japanese does not have overt morphological makers for definiteness and plurality, the analysis made in this section further supports that the Japanese strong quantifiers are categorized into Q-quantifiers.

3. Conclusion

This paper has examined the typology of the strong quantifiers in Japanese, based on Matthewson (2001, 2013). The investigation of bare nouns and modified nouns with which the strong quantifiers combine shows that they are argumental type. Hence the strong quantifiers in Japanese are of type <e,<et,t>>, namely, Q-quantifiers. The generic-episodic contrast and the availability of partitive readings add support for the

Q-quantifier analysis. In addition, just like in English, the strong quantifiers in Japanese form generalized quantifiers in two-steps: the domain restriction and quantification over the restricted set. In spite of the fact that Japanese does not have an overt marker for definiteness, overt modification leads to the domain restriction. Although we need to wait for future analyses for other bare-argument languages, the paper has shown that Matthewson's typology, specifically, the Q-quantifier analysis, is applicable at least to Japanese.

Acknowledgements

I would like to thank Junko Hibiya, Seunghun Lee, Satoshi Tomioka and Tomoyuki Yoshida for comments and suggestions on earlier versions of this paper. All errors are mine.

Notes

- ¹ Each author uses a different mark for infelicity: *, # or !.
- ² Sauerland and Yatsushiro (2017) do not mention the difference in the acceptability between episodic and generic readings.
- ³ It is assumed that a similar two-step process is also involved in the case where strong quantifiers combine with bare plurals in English. As assumed in Matthewson (2001), a kind is created out of a property via the $\hat{}$ operation (Chierchia, 1998b). I assume that kind-readings of Japanese bare nouns are derived in the same manner, though this is a matter of debate.
- ⁴ Fodor and Sag (1982) point out that in English when an indefinite is modified by a relative clause as in (i), it is preferentially interpreted as a referential (specific) expression.

- (i) A student in the syntax class who has a Ph.D. in astrophysics cheated on the exam.

Example (i) is understood as about a particular and unique student. In this sense, the indefinite a student behaves just like a proper name, namely, a type-e expression. If we assume that the same is true in Japanese, then modified nouns are of type e, as the current analysis proposes.

References

- Barwise, J., & Cooper, R. (1981). Generalized quantifiers and natural language. *Linguistics and Philosophy*, 4(2), 159-219. doi:10.1007/BF00350139
- Brisson, C. (1998). *Distributivity, maximality, and floating quantifiers* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Chierchia, G. (1998a). Plurality of mass nouns and the notion of "semantic parameter". In S. Rothstein (Ed.), *Events and grammar* (pp. 53-103). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-011-3969-4_4
- Chierchia, G. (1998b). Reference to kinds across language. *Natural Language Semantics*, 6(4), 339-405. doi:10.1023/a:1008324218506
- Erlewine, M.Y., & Gould, I. (2016). Unifying Japanese relative clauses: copy-chains and context-sensitivity. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 1(1), 51, 1-40. doi:10.5334/gjgl.174
- Fodor, J.D., & Sag, I.A. (1982). Referential and quantificational indefinites. *Linguistics and Philosophy*, 5(3), 355-398. doi:10.1007/BF00351459
- Gil, D. (1995). Universal quantifiers and distributivity. In E. Bach, E. Jelinek, A. Kratzer, & B.H. Partee (Eds.), *Quantification in natural languages* (pp. 321-362). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-017-2817-1_11
- Heim, I., & Kratzer, A. (1998). *Semantics in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
- Kratzer, A. (1998). Scope or pseudoscope? Are there wide-scope indefinites? In S. Rothstein (Ed.), *Events and grammar* (pp. 163-196). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-011-3969-4_8
- Matthewson, L. (2001). Quantification and the nature of crosslinguistic variation. *Natural Language Semantics*, 9(2), 145-189. doi:10.1023/a:1012492911285
- Matthewson, L. (2013). Strategies of quantification in St'át'imcets and the rest of the world. In K.-H. Gil, S. Harlow, & G. Tsoulas (Eds.), *Strategies of quantification* (pp. 15-38). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199692439.003.0002
- Partee, B.H. (1995). Quantificational structures and compositionality. In E. Bach, E. Jelinek, A. Kratzer, & B.H. Partee (Eds.), *Quantification in natural languages* (pp. 541-601). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-017-2817-1_17
- Sauerland, U., & Yatsushiro, K. (2004). A silent noun in partitives. In K. Moulton & M Wolf (Eds.), *Proceedings of North East Linguistic Society (NELS) 34* (pp. 505-516). Amherst, MA: Graduate Linguistics Student Association, University of Massachusetts.

- Sauerland, U., & Yatsushiro, K. (2017). Two nouns in partitives: evidence from Japanese. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 2(1), 13.1-29. doi:10.5334/gjgl.171
- Sudo, Y. (2016). The semantic role of classifiers in Japanese. *Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication*, 11(1), 1-15. doi:10.4148/1944-3676.1108
- Yoshida, K. (2008). Bare nouns and telicity in Japanese. In S. Rothstein (Ed.), *Theoretical and crosslinguistic approaches to the semantics of aspect* (pp. 421-439). Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/la.110.17yos

2019 年度バイリンガル・マルチリンガル子どもネット 研究会一報告一

Bilingual/Multilingual Child Network (BMCN) Annual Meeting, 2019: Report

高橋 悦子 TAKAHASHI, Etsuko

- 日本ペルー共生協会
Asociación Japonés Peruana

澁川 晶 SHIBUKAWA, Aki

- 国際基督教大学
International Christian University

小澤 伊久美 OZAWA, Ikumi

- 国際基督教大学
International Christian University

1. はじめに

バイリンガル・マルチリンガル子どもネット (Bilingual/Multilingual Child Network : BMCN) は、2019年8月3日に国際基督教大学ダイアログハウスを会場に、国際基督教大学 (ICU) 教育研究所およびグローバル言語教育研究センターの後援を得て、2019年度研究会を開催した。本稿はBMCNの設立と主な活動を述べたうえで、2019年度研究会の発表・講演・パネルディスカッション等の概要を示すものである。

2. バイリンガル・マルチリンガル子どもネット (BMCN) の設立と主な活動

BMCNは、国内外のバイリンガル・マルチリンガル環境で育つ子どもの実態の解明とその支援

のあり方の探求を目的に2016年に発足した研究会で、主な活動は次の4点である¹。

- ①研究や支援のあり方の探求を発表して関係者を繋ぎ、最新の知見を共有し、啓蒙の場とすることを目的に研究大会を年に一度開催すること
- ②子どもがリミテッド状況²に陥らないように、「バイリンガル・マルチリンガル子ども相談室」を常設して、複数言語環境で育つ子どもに関する保護者、教員の悩みや相談にオンラインで応えて専門家に繋げること
- ③時代を反映する国内外の社会的、教育的課題を「BMCNプロジェクト」として取り上げ、会員から参加者を募って研究を経年で進め、その成果を年次大会の「ポスター・セッション」で発表すること
- ④国内外の喫緊の課題を「特別課題」と位置づけ

て、バイリンガル・マルチリンガル育成の立場から要請文などを書いて、BMCN の声を行政機関に届けること

①に関しては、ICU 教育研究所の共催を得て ICU を会場に第 1 回、第 2 回、第 3 回の年次研究大会を開催し、その報告が『ICU 教育研究』59 号 (2016)、60 号 (2017)、61 号 (2018) の所報に掲載されている。②に関しては、相談室開室からこれまで総計 22 件の相談に 7 名の相談員が応じた。③現在進行中の「BMCN プロジェクト」は「多言語環境の子どもの受け入れに関する調査」、「啓発パンフレットの開発」および「母子健康手帳プロジェクト」である。④昨年度取り上げた特別課題は二つあり、今年はその一つを「相談デスク (セッション 1)」で扱い、議論を深めた。二つ目は研究会の最後に、特別課題と題して前年度の活動、成果と今後の課題を報告した。

3. 2019 年度のプログラム

2019 年度の研究会のプログラムは次の通りである。

9:30 趣旨説明 中島和子 (トロント大学)

9:50 相談デスク

セッション 1 「日本で発達障害を疑われたブラジル系児童の複言語での能力評価」松田真希子 (金沢大学)

セッション 2 「グレイゾーンの子どもの方と支援のあり方」ファシリテーター 高橋悦子 (日本ペルー共生協会)

11:30 ポスター発表

12:30 語り合いランチ

13:30 講演

「幼児期の子どもの読み書き基礎能力のアセスメントと力を伸ばすための働きかけ」北洋輔 (国立精神・神経医療研究センター)

15:15 パネルディスカッション

「大阪発『母語をなくさない日本語教育』—日本で可能か」

パネル 1 「中国語と日本語の二言語能力—横断

縦断調査の結果から」真嶋潤子 (大阪大学)

パネル 2 「公立小学校における中国語ネイティブ教員の役割と可能性」于涛 (八尾市立小学校)

パネル 3 「プロジェクト型学習 (PBL) と BKD (ブック大作戦) の実践」櫻井千穂 (広島大学)

16:45 特別課題

『日本語教育の推進に関する法律』と今後の課題」小貫大輔 (東海大学)、石井恵理子 (東京女子大学)、嶽肩志江 (横浜国立大学)

【ポスター発表】

1) 「発達障害児のバイリンガル子育て —多言語環境シンガポールにおける言語選択—」重松香奈 (東京外国語大学大学院博士課程)

2) 「フィリピンにルーツをもつ中学生の自己肯定感の高まり—居場所としてのピナットの役割—」西方郁子 (ピナット子ども学習支援教室コーディネーター) 志摩瞳・田中優姫・深田元美 (ピナット子ども学習支援教室ボランティアスタッフ)

3) 「カナダの継承日本語教育から考える日本の多文化児童・生徒に関する継承語教育」高桑絵里 (慶應義塾大学通信教育課程)

4) 「多言語環境にある子ども達の受け入れ状況に関する調査〈中間報告〉」嶽肩志江 (横浜国立大学)・桶谷仁美 (イースタンミシガン大学)・石井恵理子 (東京女子大学)

5) 「広報グループの取組—啓発パンフレットについて (2)—」拝野寿美子・末永麻子・鈴木庸子・森典子・宮崎幸江・柳瀬千恵美他 1 名

6) 「母子健康手帳プロジェクト 構想について」BMCN 広報グループ母子健康手帳プロジェクトチーム: 鈴木庸子 (国際基督教大学)・末永麻子 (北京在住 ハーフ(ミックス)の子の母)・森典子 (豊中市教育委員会国際教室)・柳瀬千恵美 (九州大学)・拝野寿美子 (神奈川大学)・宮崎幸江 (上智大学短期大学部)・盛小根恵 (国際教養大学) 他 1 名

4. プログラムの概要

4.1 相談デスク

セッション1では、松田真希子氏より「日本で発達障害を疑われたブラジル系児童の複言語での能力評価」についての報告があった。発達障害を疑われて通級あるいは特別支援学級で指導を受けているCLD児（Culturally, Linguistically Diverse Children）の中に発達の問題ではなく、多言語環境での言語習得上よくみられる状況を呈している子どもが多くいた（松田，2017）とのことであった。一時的なダブル・リミテッド状況にある、或いはそもそもポルトガル語の方では全く問題がない子どもたちである。このような見立ての違いが起こる要因として、日本での発達検査がバイリンガルテスターによる二言語能力評価ではないことを挙げ、その必要性やCLD児の能力評価の方法のあり方についてフロアーと議論を深めた。

セッション2では「グレイゾーンの子どもの見方と支援のあり方」として、ある児童について母語と日本語の両方で行った発達検査（奥村安寿子氏）と、言語能力評価（DLA: Dialogic Language Assessment）（櫻井千穂氏）の結果が報告された。2言語の両面から多角的且つ包括的に捉えることで見えてくる子どもの実態と今後の支援について参加者とともに議論した。今後の指導に向けてのアドバイスとしては、この子どもがより得意とする言語である母語を活用して日々の「わかる」と「できる」を増やしていくことや、推測の苦手さを補うための焦点化や視覚化などの工夫、さらには文字の読み書きや数字、計算といった学習の「土台」の確認・補強等が提案された。ただし、いずれも単なる反復やプリント学習ではなく、子どもとのやり取りや共有化の中で進めて行くことの重要性が強調された。

4.2 ポスター発表

一般応募者によるポスター発表は、海外の複数言語の環境における子育て、特に発達障害を抱える子について、家庭でどの言語を選択するかという課題に関する研究、国内のCLD児を地域の

NGOが居場所としての学習支援教室を通して支えて成功した事例、カナダにおける継承語教育の政策と現状を調査し、その知見を日本国内における継承語教育にどう生かすか考察した研究の3件である。BMCNプロジェクトからは、地方自治体における外国人児童生徒の受け入れ態勢に関するアンケート調査、乳幼児を抱える保護者を対象としたパンフレット作成、母子健康手帳に母語の役割の記述を求める構想の3件の報告があった。

4.3 講演

北洋輔氏は、講演「幼児期の子どもの読み書き基礎能力のアセスメントと力を伸ばすための働きかけ」で、心理学の研究から読み書きにつまずくことが児童生徒の学習全般にマイナスの影響を与えること、そこから学齢前、早期にその要因を特定して介入することでリスクを減らす意義を述べた。リスクがあるかどうかのアセスメントについて、教室で教師が気づき得るポイントとして①文字を読むことへの関心、②正確に発音できるか（音韻意識）、③「グリコ」のような遊びができるか（音韻意識）、④歌詞を覚えられるか（聴覚短期記憶）、⑤文字を書くことへの関心、の5点を提案した。さらに、就学前の支援の基本として、文字の学習ではなく、①文字を覚える前の素地を養う、すなわち読み書きの土壌を培うこと、②文字は楽しいという意識を育てること、③日々の遊びを工夫することを強調した。

支援に役立つ日々の遊びとして、しりとりやカルタ、1対1の読み聞かせが有効であることを示し、さらに、「音韻意識」「文字への関心」などのポイントごと、個別・集団別ごとに、5分か10分程度の短時間で行える活動を数種類紹介した。たとえば、ことばあそびとして、しりとり、手たたき、たぬきことば、さかさことば、ことばさがしグリコ、文字探し、絵文字しりとり、フラッシュカード（提示して2秒読めなかったら読めないと判断し繰り返す）、言葉作り、虫食いことばなどである。最後に、とくに強調すべき支援の留意点として、リスクがある子どもに強制的に文字を教えることは、子どもの意欲を削ぎ逆効果であるこ

とを挙げた。関連する論文としては北（2018）を参照されたい。

4.4 パネルディスカッション

パネルディスカッションは、中島和子氏による導入のあと、8年に及ぶ研究成果をまとめた『母語をなくさない日本語教育は可能か—定住二世児の二言語能力』（真嶋，2019）の内容を踏まえて真嶋潤子氏が「中国語と日本語の2言語能力—横断と縦断調査の結果から」と題して公立K小学校の1，3，5年次に行った2言語能力の縦断調査の結果を報告した。調査の前提となる日本語力・中国語力の査定のツール（OBC³，対話型読書力評価，DLA）および公立小学校の在籍児童を対象に行うにあたり研究上重要な点にも触れつつ、定住二世の中国ルーツ児の日本語を話す力と読む力について経年的に伸びが見られるが、5年生になっても日本語指導の必要な子どもがかなりの割合であることを示した。さらに、日本語の力と中国語の力を調べてみると、中国語の力のレベルが「聞いて分かるだけ」、「聞いて分かり、話せる」、「読み書きまでできる」の三つのグループの子どもうち、「読み書きまでできる」子どもは、日本語の読む力のステージがほかの比べて高いことを示した。

次にネイティブ教員（中国語が母語で、現在日本語・中国語のバイリンガル^{イグノ}）于涛氏が、日本生まれ／幼少期来日の定住二世の中国ルーツ児には小学校入学時、文字習得、発音、絵本の読み聞かせの経験不足など学習レディネスに問題があることを指摘し、その児童に対する「S国語」と呼ぶ取り出し日本語教室の実践を報告した。粘土、紙、モールや机などを使って平仮名の字形を作る、実物や絵カード、ICTによる視覚教材の利用、保護者を巻き込む、両言語を利用する、絵を利用して物語文を書くなどの取り組みである。観察された取り組みの成果として、児童が両言語を使い分けつつ自信をもって発信できるようになったこと、作文力がついたことをあげ、ネイティブ教員が「外国人保護者、日本人保護者、学校、地域、児童のパイプ役」「外国人保護者の相談相手」「学校教職

員にとって多文化共生教育の資源」の役割を果たしうる存在であることを強調した。

最後に櫻井千穂氏は、A小学校の日本生まれ、日本育ちの中国ルーツ児は、日本語母語話者児童と比べて、①日本語の読みの力が低い、②学年が上がるにつれて本が好きでなくなるという調査結果をもとに読む力をつけることを狙った二つの実践について報告した（田・櫻井，2017；櫻井，2018）。A.プロジェクト型学習（PBL）およびB.ブック大作戦（BKD）である。Aは、週1回1コマ×36週間、学年ごとにテーマを決めたプロジェクト型の母語による授業を行った。テーマは母学級の授業に関連するものであったり、新来児童への学校紹介であったり、保護者あての招待状であったり児童の学校生活に即して決められた。その結果、中国語の読む、話す力、アイデンティティの面で成果が観察できた。同じ児童に対して行ったBの実践では、読む力の把握、目標の共有、本が読める空間の用意、ワクワクする成果物の作成、集団指導と個別支援の組み合わせを軸に、2つの言語を補完的に使用して4技能とも伸ばす活動を行った。3年生6月から4年生終了時までの間の日本語の読み・書きの力の伸びをあらすじ書きの成果物の比較を通して示した。これら二つの実践の成功の要因として、多文化を認める学校風土と周囲の連携の重要性を挙げた。

フロアーとの質疑応答では、中国語（母語）を保持している児童は家庭の言語が中国語であること、1年生の段階でリミテッド状況であった児童が、中国語の字幕付きのドラマをよく見ることで中国語が読めるようになり、それと共に日本語を読む力も大きく伸びたケースの紹介があった。

5. 特別課題

前年度に続き「日本語教育の推進に関する法律」（2019年6月28日施行）を取り上げた。小貫大輔氏は、これが理念法と呼ばれる法律であるため、政策として具現化されるところまで見守り続け、必要なら提言していく重要性を述べた。「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会均

等に関する法律」(2016年)、「学校基本法」第1条・17条の法文等を吟味しながら外国籍児童生徒の教育保障に必要な概念や法文の修正提案を解説したうえで、CLD児にとっての母語の重要性や海外在住の子どもの多様性がどこまで考慮されることになるか注視していくべきであると述べた。

フロアーから参加したカルダー淑子氏は2018年5月に法案の政策要綱が発表されてから海外の継承日本語に関わる教師や保護者の声およそ2000名分を署名の形でとりまとめて行政に届けたことで、海外の声が法律に反映できたことを報告した。そのうえで、海外駐在や移住後、帰国せずに現地に定住した家庭の子どもや国際結婚家庭の子どもは、グローバル人材であるにもかかわらず、国内から見えにくい海外の日本ルーツの子どもたちであること、その母語教育は、日本政府認可・未認可の補習校、現地の公教育機関における日本語コース、日本人コミュニティが自力で立ち上げ、運営する小規模な親子教室などで行われているが、日本政府の支援には制約が極めて大きいことを述べ、海外で今を生きているこれらの人材にも目配りのある施策を求めた。

石井恵理子氏は、子どもに関する日本語教育の国の動向として、2000年代に「JSLカリキュラム小学校・中学校編」が作成されたこと、2014年度に「特別の教育課程」が新設されたこと、文科省委託事業として日本語教育学会が「外国人児童生徒の教育を担う教員の資質・能力のモデル」を策定したことを述べた。さらに、文化庁も日本語教育人材の養成・研修に関する報告書を作成していること、夜間中学における日本語教育も注目され始めたことにも言及した。課題としては、これらの動向の中に、幼児期に関する指針がなく、重要な時期であるにもかかわらず行政の目が届かない状況をあげた。

注

¹ BMCNのウェブサイトを開設し次のURLに研究会の講演、発表の概要等を掲載している。
<https://sites.google.com/view/bmcn/BMCN-M>

² 複数の言語に触れて育つ言語形成期の年少者がどの

言語も年齢相応のレベルに達していない状況のこと。一時的なダブル・リミテッド状況と呼ぶこともある。

³ Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children

引用文献

- デンフィッソン
田慧昕・櫻井千穂 (2017). 日本の公立学校における中国語教育 MHB 研究, 18, 132-155.
- ICU 教育研究所 (2017). バイリンガル・マルチリンガル (BM) 子どもネット第1回学習会 ICU 教育研究, 59, pp. 220-226.
- ICU 教育研究所 (2018). 2017年度バイリンガル・マルチリンガル子どもネット研究会 (BMCN) ICU 教育研究, 60, pp. 138-147.
- ICU 教育研究所 (2019). 2018年度バイリンガル・マルチリンガル子どもネット研究会 ICU 教育研究, 61, pp. 123-130.
- 北洋輔 (2018). 学習障害の早期アセスメントと支援 稲垣真澄 (編) 発達障害医学の進歩, 30, 日本発達障害連盟. pp. 54-65.
- 真嶋潤子編著 (2019). 母語をなくさない日本語教育は可能かー定住二世児の二言語能力 大阪大学出版会
- 松田真希子 (2018). 外国にルーツをもつ特別支援学級在籍児童の複言語能力に関する調査研究 2017年度第12回児童教育実践についての研究助成 研究成果報告書. Retrieved from https://www.hakuhofoundation.or.jp/subsidy/recipient/pdf/12th_matuda.pdf
- 櫻井千穂 (2018). 外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力 大阪大学出版会

「スロー・プロフェッサーを目指して：大学における スピード文化への挑戦」

The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy

Berg, M. & Seeber, B. K. (2016). Toronto: University of Toronto Press.

笹尾 敏明 SASAO, Toshiaki

● 国際基督教大学
International Christian University

The topic of the book is all too familiar with those of us in the academe for some time, whether tenured or non-tenured. In *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, Mary Berg and Barbara Seeber, both professors in the humanities, let us eavesdrop on their serious “conversations” over the shared concerns about the well-being of university professors in the academe increasingly taken over by a corporate model of governing and efficiency-driven organizations, that could have otherwise contributed to much happier and productive academic life. Three common areas of the academe, i.e., teaching, research, and collegiality, are addressed in separate chapters where the authors attempt to apply the *Slow Food Movement* to make professors to feel better and be equipped with alternative views and skills necessary to survive in the increasingly stultifying environment.

Back in 1986, the Slow Food Movement began as a benign protest, in the backdrop of the first McDonald’s Golden Arches in Rome, Italy, against the devastating

rise of fast food industries in the globalizing context. The movement proliferated mostly throughout Europe and North America via non-profit organizations, networks, campaigns, projects, and initiatives in the 1990s. The slow food philosophy was to recover the older, traditional way of doing things that emphasize quality over quantity while reconnecting ends, mind and body. However, when applied to the field of higher education, it is not simply challenging the nature of capitalistic, inorganic culture of the academe. In “The Slow Professor Manifesto,” Berg and Seeber are clear in the role of individual university professors in the corporate university, “We envisage Slow Professors acting purposefully, cultivating emotional and intellectual resilience. By taking the time for reflection and dialogue, the Slow Professor takes back the intellectual life of the university” (Preface, p. xviii). Similar to the beginning of the Slow Food Movement, Berg and Seeber imply the menace stemming the corporate culture of speed in the academe, cautioning

against the neoliberal, capitalistic trend for faster and efficient outputs for faculty members.

Nonetheless, while the above “Manifesto” addresses the need to return to what the intellectual life of university professors is supposed to represent, it focuses mostly on traditional approaches (in subsequent chapters) to promoting faculty well-being with the work-life balance, reduced teaching, more time for thinking and reflection, and more collegial interactions in the academe, but does not address systemic issues on how to change the “culture of speed.” In addition, the “Manifesto” is not backed up with strong evidence in the empirical literature although the authors claim that the corporate university has been driven excessively by “evidence-based” findings. It can be argued, however, that both narratives and testimonials by professors are hardly convincing in their approaches to providing suggestions for dealing with the corporate culture. It is also interesting to note that their book is necessarily and carefully made short because university professors would be too busy to read more than 100 pages other than the research literature in their own fields. By this, it implies that they want their readers (those in the academe) to continue in their hurried life.

In addition, as most of the readers for the current *Educational Studies* reside in Asia, we need to ask, “To what extent are the suggestions offered in the Slow Professor Manifesto relevant and valid in the East Asian context?” As in Europe and the United States, many of the higher education institutions in Asia have gone rabidly through “academic reforms” mainly due to globalization and societal mobility under the influence of neoliberalism and capitalism. These new trends include teaching courses in interdisciplinary fields such that the courses are internationally competitive and accessible via internet technology, learning new skills in pedagogy, classroom management, governance and administration, among other things (Sasao & Hatta, 2016). Hence, faculty well-being has been seriously compromised, with the

rise of mental health concerns including job burnout and frustration. As such, many of the messages found in *The Slow Professor* seem relevant, thereby offering promises and a sense of hope if some faculty members have been exposed to the slow philosophy already and have been practicing in the academe. Nonetheless, in traditionally non-English speaking institutions of higher education, these new trends in East Asia put faculty members under duress in performing their daily routines such as teaching and supervising students in English, and doing global collaborative research, thereby resulting in unfair and inadequate academic outputs for parties involved. Hence, an old-fashioned but vicious cycle of “publish or perish” sets in especially for younger faculty members in the academe.

For more healthy teaching practices, Berg and Seeber propose that our teaching should not focus on evidence-based learning outcomes, abhorring to enforce the unmeasurable into the measurable. Instead, our teaching should be based on joy. In a way, their philosophy is similar to that of social-emotional learning (SEL) (Durlack, Domitrovich, & Weissberg, 2016) but the latter has a strong emphasis on using evidence-based practice, thus gaining its widespread trend in education across the United States, Europe, and some parts of East Asia. Their proposed approach based on the Slow Professor Manifesto may not be relevant for some academic fields because individuals define a sense of joy differently.

Also, in terms of their proposal on research practice, “slowing down is an ethical choice” (p. 59). Berg and Seeber argue that the slow philosophy must induce a real change in the corporate fast culture of research conceptualization, implementation, and production, but instead that we need to take time to contemplate, connect, and produce in a spirit of community life in the academe. This is an admirable notion and suggestion, but again it does seem to vary depending on academic fields.

Condoning that Berg and Seeber are both professors

in the tradition of humanities, I would give them the benefits of the doubt as far as their warm suggestions for making it a joy to teach and do research in Chapter 4 on collegiality and community by developing a tighter sense of community in the academe. As a community psychologist, I appreciate the message of the concluding chapter since good teaching and research come only through continued conversations with other colleagues including these authors when a book project like *The Slow Professor* was completed. They further argue that “[t]alking with others made clear to us that many of us are searching for meaningful exchange about what it feels like to be an academic in the corporate university, and it drove home the fact that the corporate university actively militates against us having these exchanges” (p. 85).

Although Berg and Seeber seem to argue for the Slow Professor Manifesto to be applied at the level of individual faculty members, not necessarily at the systemic or organizational level, but I would think that faculty well-being in the corporate university could benefit as well by applying the Slow Principle in academe governance, and learning and teaching practice for students and faculty at multiple levels of socially-embedded contexts in the academe.

As a conclusion, I recommend this short book despite some of my not-so-positive comments above because of the authors’ important re-focus and suggestion for the often-ignored phenomenon of faculty stress and well-being, especially in Asia where academic work is still valued and very much part and parcel of the young mind in the ever globalizing and challenging world. After all, the faculty job is fun, but not necessarily so always (cf. Schwarzbach, 2019).

References

- Durlack, J. A., Domitrovich, C. E., & Weissberg, R. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Sasao, T., & Hatta, N. (2016). Internationalization and

faculty well-being in liberal arts colleges: An often neglected issue in East Asia. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao. (Eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age* (pp. 165-177). Singapore: Springer.

Schwarzbach, F. (2019, October 6). Back to the faculty: Not as easy as it sounds. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/Back-to-the-Faculty-Not-as/247259>

所報

BIERS ACTIVITY REPORTS

2019 年度 教育研究所 公開講演, ワークショップ, シンポジウムリスト

The List of Titles & Lecturers for AY 2019 IERS Open Lecture, Workshop, & Symposium

Date	Title	Lecturer/Speaker
May 9, 2019	Open Lecture 1 ビデオ撮影の方法 ("Basics Video Production: Shooting Tips")	Mr. Kazuo Shiozaki (Freelance Video Journalist)
May 16-17, 2019	The Interface between Module of Grammars 1. Workshop 1: <i>The Prosody of Multiclausal Constructions in Cayuga</i> (Dr. Michael Barrie) 2. Workshop 2: <i>How can one kill someone twice in Indonesian? Causal pluralism at the syntax-semantics interface</i> (Dr. Yosuke Sato) 3. Workshop 3: <i>Linearization at the syntax-prosody interface: Accounting for verb-initial order in Mayan languages</i> (Dr. Lauren Clemens) 4. Discussion on various issues concerning interface issues in the human language.	Dr. Michael Barrie (Sogang University, Korea) Dr. Lauren Clemens (University at Albany, USA) Dr. Yosuke Sato (Seisen University, Japan)
June 28, 2019	Open Lecture 2 ドラマセラピーを楽しく体験! ~現実を変える「架空」のカ~	尾上 明代 (立命館大学教授)
July 27, 2019	国際バカロレアのDP「言語と文学」の新ガイドライン「概念」理解に重点をおいた指導とは何か (文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム事務局後援) ・IBの「概念理解」とは何か—『羅生門』を題材に ・IBDP「言語と文学」の新ガイドラインの概要 ・「概念理解」を深めるためのワークショップ	改発 祐一郎 (東京都立国際高等学校) 内藤 満地子 (元 American School in Japan) 遠藤 みゆき (関西学院大学)
August 3, 2019	2019 年度バイリンガル・マルチリンガル (BM) 子どもネット研究会 ・相談デスク 1. 日本で発達障害を疑われたブラジル系児童の複言語での能力評価 2. グレイゾーンの子どもの見方と支援のあり方 ・ポスター発表 ・講演と Q&A 「幼児期の子どもの読み書き基礎能力のアセスメントと力を伸ばすための働きかけ」 ・パネルディスカッション 1. 中国語と日本語の二言語能力—横断と縦断調査の結果から 2. 公立小学校における中国語ネイティブ教員の役割と可能性 3. プロジェクト型学習 (PBL) と BKD (ブック大作戦) の実践 ・特別課題「日本語教育の推進に関する法律 (案)」と今後の課題	中島 和子 (トロント大学) 桶谷 仁美 (東ミシガン大学) 高橋 悦子 (日本ペルー共生協会) 松田真希子 (金沢大学) 櫻井 千穂 (広島大学) 宮崎 幸江 (上智大学短期大学部) 拝野 寿美子 (神奈川大学) 島田 かおる (啓明学園) 奥村 安寿子* 北 洋輔* (*国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所 知的・発達障害研究部) 真嶋 潤子 (大阪大学) 干 涛 (八尾市立小学校教員) 櫻井 千穂 (広島大学) 嶽肩 志江 (横浜国立大学・東洋大学) 小貫 大輔 (東海大学) 石井 恵理子 (東京女子大学)

October 22, 2018	Open Lecture 3 Making Sense of Qualitative Research Methods in Applied Linguistics	Dr. McKinley, Jim (Associate Professor, Institute of Education, University College London)
October 31, 2019	Open Lecture 4 Education in Latin America: Reforms and contentions	Prof. Carlos Ornelas (Universidad Nacional Autónoma de México)
November 29-30, 2019	Teaching in English in Multilingual Higher Education Contexts: Dialogue and Professional Development 1. Workshop 1: <i>Reflective practice in action</i> (Dr. Steve Mann) 2. Workshop 2: <i>Meeting Japan's EMI challenges by enhancing curriculum and pedagogy</i> 3. Introduction of relevant EMI issues (Dr. Rose) 4. Panel Discussion 5. Future Directions in EMI 6. Open Lecture: <i>Beyond the tipping-point: A video agenda for language teaching and teacher education</i> (Dr. Steve Mann) 7. Poster presentations by ICU students 8. Open Lecture: <i>EMI in the Japanese Context: Putting policy into educational practice</i> (Dr. Heath Rose)	Dr. Steve Mann (Associate Professor, University of Warwick, UK) Dr. Heath Rose (Associate Professor of Applied Linguistics at the University of Oxford, UK)
Jan 24, 2020	Open Lecture 5 The movement for accountability in student learning in the US - The sociology of how we determined what should be assessed and how it should be assessed	Dr. Mark Nicholas (Executive Director, Institutional Assessment, Framingham State University)
Feb 2, 2020	Open Lecture 6 日本の自己と、他者—精神分析、アジア太平洋地域、トラウマ・罪悪感—	シンポジスト： 北山 修（北山精神分析室，元 ICU 客員教授） 吾妻 壮（上智大学） 東畑 開人（十文字学園女子大学） 西村 馨（ICU） 指定討論： 笠井 さつき（帝京大学心理臨床センター） 司会： 荻本 快（相模女子大学） 石川 与志也（ルーテル学院大学）

「ロヒンギャ難民を受け入れるバングラデシュのコミュニティ」&「あなたと WHO (世界保健機構)」

“Host Communities in Bangladesh Affected by the Rohingya Crisis” and “You and WHO”

リテラシー研究会は、2018 年度に教育研究所と共催で次の公開講座を開催した。

日程：2018 年 12 月 15 日（土曜日）14 時半～17 時

Date：Saturday, December 15, 2018, 14：30～17：00

会場：第一教育研究棟 247 号室

Venue：ERB-I, Room 247

テーマ：「ロヒンギャ難民を受け入れるバングラデシュのコミュニティ」&「あなたと WHO (世界保健機構)」

Theme：Host Communities in Bangladesh Affected by the Rohingya Crisis” and “You and WHO”

参加者：18 名（ICU 学生 6 名，卒業生 7 名，教員・元教員 4 名，ゲスト 1 名）

Participants：18 (6 ICU students, 7 graduates, 4 ex and current Faculty member, 1 guest)

プログラム

1. 「ロヒンギャ難民を受け入れるバングラデシュのコミュニティ」 稲田菜穂子氏（ICU 卒 97）（Host Communities in Bangladesh Affected by the Rohingya Crisis”, Ms. Naoko Inada (ICU97)）
2. 「あなたと WHO (世界保健機構)」 マリア・サンタマリア博士（比較文化研究科博士後期課程）（“You and WHO” (Dr. Maria Santamaria, Doctoral Program, Graduate School of Comparative Culture, ICU)）
3. 総括 千葉果弘先生（元 ICU 教育学研究科教授）（Summary, Prof. Akihiro Chiba, Former Professor at Graduate School of Education, ICU）

講演概要

“You and WHO” Maria Santamaria, ICU, 15 Dec 2018



To convey my perspective on what your relationship with the World Health Organization could be in an efficient manner, I need to qualify myself and what I think that work is about; you also need to know what the WHO is about; and most importantly, you must decide what you are about!

I am a physician specialized in public health¹ and have worked in WHO for several decades. I also have been practicing Japanese traditional folk textile dyeing for a long time; and currently I am a PhD student researching the sustainability of traditional folk textile dyeing in Japan.

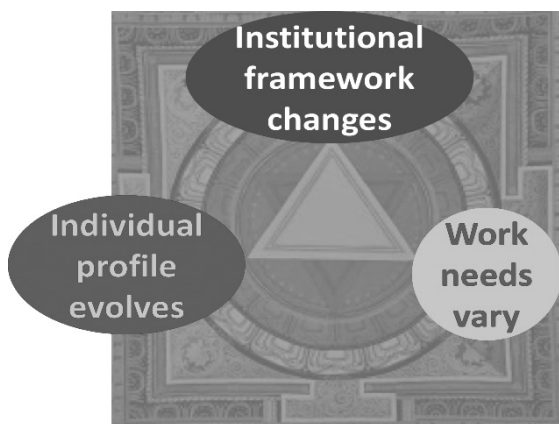
I think that work is a complex triangle relation between an institutional framework that is changing constantly; an individual profile that evolves continuously as we walk through our

professional, personal, and social lives; and the work needs that vary as time goes by and the conditions of people and communities we serve develop. This edge-shaking triangle does not exist in a vacuum and is not absolute. Rather, it is part of a bigger mandala surrounded by *perfect* circles of different colors and figures in them. These circles represent what affect our work in the institution. To complicate things further, the institutions in which we work, – *helas!*– are also framed by bigger sharp figures with angles, colors, and -often confusing- patterns difficult to grasp. Complex as we are as individuals, public health being a political endeavor, and WHO being an international organization, we cannot but agree that there are infinite views of what working for WHO can be!! And none of them is simple or straight!!

The essence of what work is about for me, is basically contributing to the social good. I think that we only contribute to the social good when we add value to what we do as individuals and as professionals. This is because the people and communities whom we serve see both, a WHO official and an individual. At the same time, we need to navigate through work keeping up with our own professional, ethical, and moral standards. My professional path has seen my getting into trouble with the WHO; failing and learning; changing the way I understand my life; getting stressed, exhausted, and burned out; being profoundly satisfied when results show up; and becoming an experienced individual!

Looking back at my path in WHO and comparing it with paths of other colleagues, I think that our personalities and expectations play a considerable role. Let me divide people in two categories to make my point clear. The first category is that composed of the “wannabe”, that is, the people who know who they want to become within the institution and have their clear paths in their minds. They basically do not care what needs to be done if they achieve the position they long for. The second category is that composed of the “wannado”, that is, those who want to do things that they consider interesting, without caring much about who they will become in the institution they work for. I undoubtedly belong to the “wannado” category. Through the years, WHO exposed me to most extraordinary technical assignments, rather than

assigning me to quieter senior management positions. I worked most times with countries and with our country offices, in the areas of infectious diseases with epidemic potential, (such as bacterial meningococcal disease, or Ebola hemorrhagic fever); development of health system; and disaster management. I also worked at the Cabinet of WHO Director General as a medical officer; as a technical auditor; and as the coordinator of the WHO Evaluation Policy.



During my time with WHO, I took time off to

continue my education to the risk of losing my job. As a result, my profile diversified considerably. This change resulted in my getting to do other interesting things and gain considerable experience in areas never thought before. For example, auditing WHO programs and teams at all levels; and bringing through the elaboration of WHO global policy on evaluation.

WHO is the specialized agency within the United Nations for health. It is composed of 195 Member States and other institutions. WHO pursues the attainment by all people of the highest level of health. The World Health Assembly and the Executive Board ensure the governance and direction of WHO; and its work is implemented through its headquarters, its six regional offices, and its offices in more than 150 countries/territories.

WHO is a technical bureaucracy that assumes various functions to implement its agenda. These include regulating; coordinating; researching; partnering and convening; intervening; and reportingⁱⁱ. In my opinion, WHO does not jump usually into action; however, it moves, only the attainment of its objectives can stop it! There are several examples that can illustrate the type of work that WHO does. These include the smallpox eradication, the Essential Drugs program, the Health For All initiative, the International Health Regulations, the International Classification of Diseases, the Tobacco Free Initiative, the 3x5 initiative to ensure treatment for HIV patients, the multiple emergency responses to disasters and epidemics, or the various global initiatives on various diseases (for example, leprosy, polio, tuberculosis, or malaria).

All the above results in WHO being extremely generous about the profiles it needs and the assignments it offersⁱⁱⁱ. In my opinion, the type of work that would fit most ICU graduates is technical (as opposed to administrative assignments). The technical profiles and work needed range from broad public health to specialized medical; from policy to operations; from developmental work to emergency response; or from data gathering to knowledge transmission. In addition to this array of possibilities, there is a need to consider the different levels where the work happens. For example, while at the headquarters the work is more policy oriented; at the regional offices it becomes more strategy definition; to be operationally-oriented when working at any of the WHO Country Offices.

If you were to start considering your future being part of WHO, I would recommend some thinking to the type of personality you belong to. If the wannabe part of your personality dominates, probably you will prioritize where you want to be in the future. In this sense, analyzing at job applications and promotion prospects will play an important step in your decision. In the case that the wannado part of your personality dominates, probably working in various short and medium-term projects will provide you an ample base of experience and satisfaction. WHO offers various options that include internships, consultancies, a Junior Professional Officers program for Japanese nationals, or short-term contracts in national projects and initiatives. In addition to these, WHO offers full-fledged fix-term jobs.

In either case though, you will need to get ready and be patient. My opinion is that your chances to work for WHO increase if you commit to working in what WHO needs; and that these chances will increase if you are ready to go to places where not many people are ready to go, or cope with work that not many people are able to cope with.

I do not believe that WHO is your place if what you are looking is for a comfortable life. However, it is a superb place if you enjoy a challenging work!

Notes

¹ MD from Madrid Public University School of Medicine; PhD in environmental epidemiology from Tsukuba University; MSc in Health Planning Policy and Financing from London School of Economics; and DrPH in Organizational Management from London School of Hygiene and Tropical Medicine

² <https://www.who.int/about> accessed 10 December 2018.

³ <https://www.who.int/careers/en/> accessed 10 December 2018.

編集 鈴木 庸子

Edited by SUZUKI, Yoko

ビデオ撮影の方法

Basics Video Production: Shooting Tips

Lecturer: Mr. Kazuo Shiozaki (a freelance video creator)

Date & Venue: May 9th, 2019 (Thursday) at ILC-101

Participants: Total 29 people (26 students and 3 faculty members)

Outline:

The Open Lecture took place at ILC101 where computers are fully equipped for both students and the lecturer. The lecturer also prepared the latest 4K TV cameras and video editing machine for his lecture. In total, twenty-nine people (26 students and 3 faculty members) attended the open lecture.

The theme of the lecture was "Strategies for shooting (film location) and editing: Dos and Don'ts". Mr. Shiozaki began his lecture by showing several segments of the programs that were produced by him and currently being broadcast on NHK World Japan, and asked the participants to analyze shooting strategies and editing techniques. In particular, he led the participants to think about the effects those shooting and editing techniques created. He then explained what considerations had been made in the process of shooting and editing of those programs, and also discussed what should not be done while interviewing, filming, and editing.

In the later part of the lecture, the participants were shown the jingle of "International News Show" program that is also on air and asked to figure out special effects they noticed from the program. The lecturer then explained the procedure for image processing and using of special effects.

Through the open lecture, the participants were able to understand real-world difficulties during film/video production and possible solutions from an expert. Knowledge gained from the open lecture definitely helped our students manage the video production process more efficiently and produce a better-quality video program as a result.

鄭 仁星
JUNG, Insung

二言語政策を行うことでもたらされる様々な効果：イギリス国内のウェールズ言語計画と言語政策

Benefits of Bilingual Policy: Welsh Language Planning and Policy in the UK

日 程：2018年12月18日（火）10時～11時20分

会 場：本館170号室

テーマ：“Benefits of Bilingual Policy: Welsh Language Planning and Policy in the UK”

参加者：55名

2018年12月18日に、教育研究所のセミナーとしてウェールズから Kathryn Jones（キャサリン・ジョーンズ）先生をお招きした講義を行なった。この講義は、MCC214の「言語と社会政策」の授業の一環でもありながら、教育研究所のセミナーとして一般にも公開した授業であったことから、国際基督教大学の学部生、大学院生、職員、教員、また学外からの研究者を含め、合計55名の参加があった。

キャサリン・ジョーンズ先生の所属は、IAITH（The Welsh centre for language planning, 言語計画ウェールズ語センター）で所長（Managing Director）を勤められている。教員として、ウェールズ大学などの非常勤で学部生や大学院生にバイリンガリズムも教えられていた時期もあったが、現在は、通常の大学の教員や研究者とは異なる立場で「言語」の教育現場での教育施策やウェールズやスコットランドでの言語教育政策に関わる立案などに広く関わっている。ジョーンズ先生の仕事の幅は、ウェールズ語に関わる政策立案の場合、ここで立案した内容に従って、職場での研修、ウェールズ語ができる保健婦や看護師らとウェールズ語での子育ての相談事業などを興し、言語の計画から言語の普及活動、言語教育の運営と管理まで行なうというものである。

もともとジョーンズ先生は、ご自身が北ウェールズの出身というだけでなく、ウェールズ語を教授言語とする学校教育を受けてきたこともあり、ウェールズ語を第一言語とするという当事者としての自覚がある。また、ウェールズ語と英語のバイリンガルでありながら、他にも後年仕事の上で必要になった中国語やスコットランド・ゲール語などの言語の素養があり、ご自身が経験的にも言語の多様性を理解している研究者でもある。ジョーンズ先生の研究の面白さは、言語の多様性に対する理解と長年の間、実際の現場での調査を運営しているという立場から、当事者の視点で観て、現場で拾いあげた問題点を提起でき、さらにその解決を模索しているところにあるとあっていいだろう。

2001年に出版された共著書、“Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds”では、ジョーンズ先生の師であるイギリスのバイリンガリズムにおける第一人者ともいえるマーティン＝ジョーンズ（Martin-Jones）と共に、多言語話者たちの言語の読み書きについて出版され、近年ではイギリス国内だけではなく、ヨーロッパにおける言語の多様性のネットワーク、新しい言語話者に対するヨーロッパの COST アクション（European Network of Language Diversity and the European COST Action Network on New Speakers）でも、活発に研究を発信している（詳しくは、The New Speakers Blog #3 <https://www.nspk.org.uk/blog/entry/2017/03/31/my-research-in-a-nutshell-3.html>）。

2018年12月に行ったICU教育研究所セミナーでは、“Benefits of Bilingual Policy: Welsh Language Planning and Policy in the UK(二言語政策の効果：イギリスにおけるウェールズ語の言語計画と言語政策)”というタイトルで、1) ウェールズ語の社会背景や文脈の概説、2) ウェールズにおける国策としての二言語政策の発展、3) バイリンガリズムのメリットの普及として家族の中で二言語に対する肯定的な姿勢を育てる方法、4) ウェールズ内における国家政策としての二言語政策の再考という流れで講義をしていただいた。少しだけ紹介をすると、講演では、日本ではあまり知られていないウェールズに関わる歴史から始まり、イギ

リス国内の歴史の中でウェールズ語の抑圧されてきた時期があったものの、ウェールズの人々がどのように自分たちの言語であるウェールズ語を活性化してきたのかを考察した。例えば、ゲルマン語派の英語と、ケルト語派のウェールズ語やスコット・ゲール語は歴史言語学上は異なる語派に属する言語であったわけだが、それが次第にイングランドの英語が主流になり、社会言語として使われるようになったわけである。これに伴い、学校や職場も英語が優位言語となった。ウェールズでは、第二次大戦後、主要産業だった石炭の炭鉱が活気を失い、社会・経済的にイングランドに依存するようになったことから、さらに言語もシフトすることになる。一方で、教会や学校などでは地道にウェールズ語の言語の再活性化が行われるようになり、ウェールズの自治もある程度取り戻しながら、その努力のもとでウェールズ語も現在では話者数が増加するようになった。こうしたウェールズ内でのウェールズ語が主流言語としての英語にとって代わられる歴史や自らの努力で現在ではウェールズ語の再活性化により、地域によってはウェールズ語は学校現場や家で継承されるようになったことを、実際にウェールズ語学習者の意見などをビデオで確認しながら、イギリス国内の消滅危機言語であったウェールズ語について学ぶことができた。

講義後のICUの学生たちからのコメントには、ジョーンズ先生のウェールズ語に関わる歴史と現在の二言語政策の比較により、これまでイギリスといっても、イギリス国内にあるウェールズ語について知らなかったもので、この言語の歴史や言語政策に関しての知識が深まったという声が多かった。

ジョーンズ先生の講義を受けて、「言語と社会政策」の授業では言語政策の役割のみならず、具体的な現場である家族や学校の中で言語教育がどのように可能になるかを日本語や日本社会の中での少数言語に応用して考えることができるようになった。教育を受ける当事者と教育政策を行う側の両面のバランスを概観することを教えてくれたように思う。

藤田ラウンド 幸世
FUJITA-ROUND, Sachiyo

応用言語学における質的研究方法を考えて

Making Sense of Qualitative Research Methods in Applied Linguistics

Lecture Title: Making Sense of Qualitative Research Methods in Applied Linguistics

Date: October 22nd, 2019

Venue: International Christian University (Honkan 168)

Speaker: Dr. Jim McKinley, Associate Professor, Institute of Education, UCL, University of London, UK.

Outline of the Lecture:

The purpose of this lecture was to develop an awareness towards the potential challenges and issues that undergraduates/graduates would have in pursuing their research (both in doing and presenting/writing up), particularly in the qualitative paradigm in the area of applied linguistics. Dr. McKinley's talk helped students to develop an eye towards those issues as well as to find ways to deal with them. The lecture began with matters related to the epistemological and ontological foundations of qualitative research, and how research design and data collection methods stems out from these philosophical underpinnings. Below is a brief summary of the lecture:

In this talk on doing qualitative research in applied linguistics, I make an important distinction between research design and data collection methods. While both are part of research methodology, a 'research design' refers to the methodological structure of a study, which informs the research approach. Popular research designs that may be used qualitatively include, but are not limited to, case studies, surveys, action research, field research, corpus research and ethnographies.' Data collection' refers to all the actual methods used to gather data for analysis. Popular data collection qualitative research methods include, but are not limited to, interviews and focus groups; while language elicitation tasks, corpora and observations are often also used qualitatively. I will provide an overview of these methods to hopefully make sense of these otherwise less straightforward and more abstract research approaches (Jim McKinley, October 2019).

宮原 万寿子
MIYAHARA, Masuko

絹の繭から：第2次大戦中の日系アメリカ人収容所におけるある家族の歴史

From a Silk Cocoon: A Family Story of the WW II Japanese American Incarceration

講演者 サツキ・イナ（カリフォルニア州立大学名誉教授）
日 時 2019年3月7日（木）14:00-17:00
場 所 ユリーカ・ハウス
出席者数 22名（内訳 教員5（うち名誉教授1，研究員2）名・学生3名・職員1名，学外13名）
通 訳 揖斐衣海・荻本尚子
司 会 石川与志也（ルーテル学院大学）・栗田七重（ICU教育研究所研究員）

概 要

サツキ・イナ先生は、太平洋戦争中にアメリカにできた日系人収容所のうち、最大のものである Tule Lake 収容所で生まれた。後に心理療法家となって、ご自身および両親、そして収容所経験を持つ日系人全員が、収容所経験およびその後の差別によるトラウマ体験を隠してきたことを解明し、それを癒していくグループやコミュニティの活動を展開してきた。その後、日系人にとどまらず、アメリカ社会にあって不当な収監を強いられている移民の人権を保護し、声をあげる活動に取り組みられてきた。

本講演会では、まず、先生が制作されたドキュメンタリー映画“From a Silk Cocoon”（2005年）を視聴した。これは、ご両親それぞれのご家族が米国移民となった経緯を辿り、その後、収容所収監の悲劇、家族再会のストーリーを丁寧に描いたものである。視聴後、質疑応答を行い、参加者一人一人が自らの生き方を振り返って、語り合った。

この3時間のプログラムは、本学高等臨床心理学研究所・心理相談室が存在していた時期に毎月開催していた「心理相談室オープンハウス」のフォーマットによって行い、当時のスタッフが全体の話し合いをファンリテートした。その意味では、一日限りの「オープンハウス」の復活であり、かつての参加者も数名参加しておられた。その他、心的トラウマ、PTSDに関心を持つ心理療法家だけでなく、社会全体のトラウマの問題に関心を持つ専門家、さらに、親戚が収容されていた方、満州からの帰還者、異文化アイデンティティについて考えている方などさまざまな人々が広報を見て集まってこられた。語り合いは、映画への反応だけでなく、個人史の振り返り、世界情勢、さらには現代の政治の問題にまで及んだ。強調せねばならないのは、単に議論が活発であったということではなく、個人や社会の背後に、日頃意識されることはない大規模なコミュニティトラウマの歴史が影を落としているという個人的体験を共有するプロセスが展開したということである。グループで語り合うという方法は、個々人ではとらえにくい体験の意味を浮かび上がらせるのに好適な手法である。隠されたトラウマ、形のない苦痛に言葉を与えることに長年取り組んでこられたイナ先生の仕事、そしてイナ先生の存在感そのものが刺激となって、大変有意義な体験を共有することができた。イナ先生を始め、協力してくれたみなさん、参加者の皆さんに深く感謝したい。

西村 馨
NISHIMURA, Kaoru

IB（国際バカロレア）「言語 A」の新カリキュラム―「概念」理解に重点をおいた指導とは何か―

IB (International Baccalaureate) The New Curriculum of Language A: What is a Teaching Method Based on 'Concepts' Understanding?

演題 1：IB の「概念理解」とは何か―『羅生門』を題材に

講師：改発 祐一郎（東京都立国際高等学校）

演題 2：「言語と文学」の新ガイドラインの概要

講師：内藤 満地子（元 American School in Japan）

演題 3：「概念理解」を深めるためのワークショップ

講師：遠藤 みゆき（関西学院大学）

日 時：2019年7月27日 午前10時～午後4時30分

場 所：東ヶ崎潔記念ダイアログハウス国際会議室

参加者：80名（学外から74名参加）

第一部（午前）は、まず、東京都立国際高等学校の改発祐一郎氏が日頃の実践を踏まえ、芥川龍之介の「羅生門」を題材に、IB が重視する「概念理解」について説明した。特に、英語の concepts と日本語訳の「概念」の意味やイメージの違いについて、概念を中心とした学際的な学びへの発展についての言及があった。続いて、元 American School in Japan の教員で、「言語 A」の新シラバス作成に関わった内藤満地子氏から、2019年2月に発表されたガイドラインの概要に関する説明があった。今回の改訂では、DP の3つの領域と7つの概念が明示され、MYP（中等教育プログラム）との連続性が強化されたことを参加者全員が確認した。

第二部（午後）は、関西学院大学の遠藤みゆき氏が、村上春樹の「かえるくん、東京を救う！」を例にとつて、7つの概念をどう作品に結びつけていくのかを説明したが、遠藤氏のリードのもと、参加者は授業づくりの方法をワークショップという形で体験できた。遠藤氏は、IB のカリキュラムに不慣れな参加者でも考えられるように、バンクシーの絵を用いた導入から発展まで、ステップを踏んで進められたので、各テーブルで活発な意見交換が見られ、大変に充実した3時間半となった。

猛暑の中の開催ということもあり、また国際会議室の収容人数をも考慮し、定員を先着順の80名としたが、10名ほどのウェイトイングが出てしまった。逆に、事前申し込みをせず、当日、直接会場に来られた方も4名おり、断ることもできず、午前中のみ参加してもらうこととした。今年の2月に「言語 A」の新シラバスが公表されたということもあり、参加者の関心は大変に高く、特に7つの概念をどう教材に取り入れていくかに焦点を当てた午後のワークショップは内容も濃く、事後のコメントを見ても、非常に高評価であった。IB 認定校の教員や一般の教員、学生などを組み合わせた事前のグループ分けが機能し、大変に活発な議論や作業が展開され、「新シラバス」への理解も深まった。各グループで成果を模造紙にまとめ、相互で回覧し批評した。参加者相互で情報交換をしたり、ネットワークを構築したりしている様子も見られて良かった。ICU では4月からIB 教員養成プログラムも始まったので、今後も期待に応えられるような企画をしていく必要があると強く感じた。

半田 淳子
HANDA, Atsuko

Workshop on the Interface between Module of Grammars

Lecturers: Dr. Michael Barrie, Dr. Lauren Clemens, & Dr. Yosuke Sato

Date & Venue: May 16th, 2019 (Thurs) & May 17th (Fri), 2019 at Dialogue House 203/ 204

Participants: Total 29 people (16 students, 5 Academic staffs, and 8 Outside ICU)

Outline:

During the two-day workshop, three professors who focus on the interface research presented their work on understudied languages. Dr. Michael Barrie from Sogang University in Korea presented intonation patterns in Cayuga (Iroquian) and argued that embedded questions may not have the same intonation as declarative sentences. Dr. Yosuke Sato from Seisen University shared his observation on causal pluralism in Indonesian and proposed a structure of VP for causatives at the syntax-semantics interface. Dr. Lauren Clemens from University at Albany, SUNY argued that well-articulated interface theories need to be prosodically informed based on data from Mayan languages that have verb-initial word order. The final session of the workshop was a discussion on various issues concerning interface issues in the human language.

Outcome:

Linguistics majors at ICU are required to take foundation courses such as phonology, syntax and semantics. This workshop helped them to understand and see the interrelation between the modules of grammar based on data on lesser studied languages such as Cayuga, Indonesian and Mayan. The workshop also brought junior (Dr. Clemens) and mid-career researchers (Dr. Sato and Dr. Barrie) to ICU.

LEE, Seunghun J.

佐藤豊先生との出会いに深く感謝して A Tribute to Professor Yutaka Sato

半田 淳子 HANDA, Atsuko

● 国際基督教大学
International Christian University

敬愛する佐藤豊先生が2020年3月で定年退職を迎えられるに当たり、僭越ながら、長年の先生のご貢献とご活躍に深く敬意を表したいと思います。なお、お許しいただけるのであれば、教員間で日頃呼ばせていただいている「豊先生」という呼称をここでも使わせていただきたいと思います。私は旧語学科時代から、豊先生の同僚として14年間一緒に仕事をさせていただきました。この間のことを思い返してみますと、どれほど豊先生にお世話になり、助けられ、ご指導いただいたかをお伝えすることは容易ではありません。以下に、思い出の一端を感謝の気持ちとともに書き記したいと思います。

私がICUに着任した2005年当時、豊先生はJLP (Japanese Language Programs) の夏期日本語教育 (通称サマーコース) の主任 (ディレクター) をなさっていました。当時は、語学科の教員はJLPの幾つかのコースを担当することになっており、JLPや夏期日本語教育の主任も語学科の教員から選ばれることになっていました。ご存じの方も多いかと思いますが、夏期日本語教育は7月から8月にかけて6週間、ICUのキャンパスで開催される日本語の集中プログラムで、協定校の学生を含め、その期間だけで130名ほどの留学生を受け入れています。準備には数か月がかかり、特に春休み中は応募してきた学生の選抜やコースを担当していただく教員の手配をしなければなりません。勿論、期間中は朝から夕方まで毎日出勤し、

何か問題があれば夜中でも対応しなければなりません。肉体的に辛く、精神面でも常に緊張を強いられる仕事です。

豊先生が夏期日本語教育の主任でいらした2006年度に、私は教務主任をさせていただくことになり、それが初めて豊先生のお仕事を間近に拝見する機会となりました。主任や教務主任は授業を担当することはありませんが、全てのコースの授業を見学し、授業の質が担保されるように改善すべき点は担当教員に伝えなくてはなりません。そのような時でも、豊先生は理路整然と伝えるべきことは伝え、しかしながら相手の立場も思いやり、むしろ先生方から尊敬の念を勝ち取っていました。更に、期間中は海外からの来客もあり、一度などは韓国の高校の校長先生がいらしたこともあり、豊先生は流ちょうな韓国語で対応されていました。

豊先生は常に笑顔で、冷静に状況を判断され、留学生が体調を崩し病気になる時も決して慌てることなく対処し、一方で、座禅など午後の文化プログラムの引率も積極的に引き受けくださり、夏期日本語教育を成功に導いてくださいました。大変な重労働でありながら、一度も嫌な顔をされたことがなく、愚痴をこぼされたこともありません。この点は、未熟な私と大きく異なる点です。私も、2008年度と2009年度、2017年度の3回に渡って夏期日本語教育の主任を務めさせていただきましたが、とても豊先生のようにには職責を果たすこと

ができず、今も忸怩たる思いがします。

私が主任だった2017年の夏に、英語が全く話せない中国人学生の保護者と面談することになり、対応に苦慮した私は、厚かましくも豊先生に助けを求めました。豊先生は、夏休み中であるにも関わらず、快く通訳を引き受けてくださり、無事に面談を終えることができました。豊先生には、どれほど感謝しても感謝しきれません。

豊先生は旧語学科に着任されて以来、通算で7回の夏期日本語教育の主任（文化プログラム主任を含めると8回）を担当されました。夏期日本語教育以外のJLP関連の役職としては日本語教育課程（JLP）の主任を3回なさいました。メジャー制になってからは、言語教育のメジャーアドバイザーを4年間、言語教育デパートメント長と教育学・言語教育デパートメント長をそれぞれ2年間務められました。その他にも、2007年から2年間はサービス・ラーニング・センター長を務められ、ご退職の最後の年には心理・教育学専攻主任（2018年～）に加え、アジア文化研究所長を兼任されました。このように、大学へのご貢献は数え切れません。役職というものは適任者のもとに集まるもので、いかに豊先生に対する大学の信任が厚かったかが分かります。

次に、ご研究の面ですが、豊先生のご研究を一口で説明するのも容易ではありません。日本語学の分野では、日本語と韓国語の統語形態論であり、韓国語だけでなく、中国語も堪能で、日本語と中国語の対照研究もなさっています。加えて、日本語教育のご経験も長く、日本語の第二言語習得にも造詣が深いです。英語、韓国語、中国語の3つの外国語がご堪能で、新入生向けのメジャー説明会でも、3つの外国語と日本語を比較しつつ、日本語学の奥深さや日本語教育の面白さを学生に伝えていらっしゃいました。「日本語教師を志す者は、外国語を勉強すべし」とよく言うのですが、豊先生はまさにその精神を自ら実践されていました。私などは英語がやっという有様で、豊先生の足元に到底及ぶものではありません。そのため、豊先生のもとには、日中韓の比較言語学に興味を持つ学生をはじめ、多くの留学生が指導を請うた

めに集い、日々、薫陶を受けていました。

ここで、豊先生のご経歴を紹介させていただきます。豊先生はICUのご出身で、1973年に社会科学学科に入学され、1980年に比較文化で修士号を取得なさっています。ICU在学中は、交換留学生として1年間韓国に留学生されています。その折、初めて日本語教育に興味を持ったと伺っています。中国で日本語教師をされていたこともあります。1985年からハワイ大学に留学し、1986年に日本語学でMAを取得、1993年には言語学でPhDを取得されています。その後は、北海道大学に於いて留学生の日本語教育に従事され、1998年にICUに着任されました。在職期間は、22年間で数えます。

ICUは日本語教育の分野で伝統と実績を誇る大学ですが、日本語教師の育成にも力を入れており、豊先生には日本語学や日本語教育に関連する多くの科目を開講していただきました。「入門日本語の現象」はGEコースですが、英語で開講されています。「日本語習得における諸問題」はメジャーの専門科目で、大学院の科目には「日本語学」があります。日本語教員養成プログラムの必修科目である「言語教育のための日本語学」や「言語教育のための日本語文法I,II」もご担当いただきました。

更には、学内の「日本語教育実習」やオーストラリアでの「海外日本語教育実習」（3週間）をもご担当いただきました。メルボルンの中等教育機関での実習準備のため、5月のゴールデンウィーク期間中にはAmerican School in Japanで模擬授業をなさるほど、熱心に学生たちを指導していました。豊先生の指導を受けた卒業生たちが、内外の日本語教育機関で教師として活躍していることは言うまでもありません。

私も日本語教員養成プログラムの一部の科目を担当させていただいていますが、それに関しまして、忘れられない思い出があります。私は2018年9月から2019年8月まで特別研究休暇を取らせていただいたのですが、その間、豊先生の奥様の佐藤ゆみ子先生（以下、ゆみ子先生と呼ばせてください）が「外国語としての日本語教授法I,II」を

担当してくださることになりました。ゆみ子先生は音声学および音響音声学がご専門で、豊先生とはハワイ大学マノア校でご一緒だったと伺っています。豊先生は愛妻家としても有名で、それまでも折に触れ奥様のお話を伺うことができました。

実は、私は前任校の東京学芸大学留学生センターで、一時、ゆみ子先生とご一緒に日本語教師をさせていただいていた。ただ、その折は、豊先生の奥様とは知らず、ICUに着任してから教えていただき、とても嬉しく思ったものです。今でも、勝手に佐藤先生ご夫妻にご縁のようなものを感じております。ゆみ子先生はとても素敵な方で、何度かお目にかかってシラバスの確認などをしたのですが、その間、豊先生はいつも研究室でお待ちになっており、お二人がご夫婦として、研究者として、お互いを尊敬し大切に思われている様子を、独身の私は羨ましさを禁じ得ませんでした。

ICUは近年、外国籍の教員が増え、英語でのメールの遣り取りが日常化しました。デパートメント長というお立場から、時には同じデパートメントの教員に苦言を呈することもありました。そのような時でも、豊先生は感情的になられることがなく、いつも筋を通すのですが、そうしたことは日本語でも難しいのに、英語で上手に相手を諭される様子に、私などは「こういう時には、このように表現すれば良いのか」と目から鱗が落ちた思いで、社会人として勉強になったこともありました。

言語教育メジャーは2018年に富山真知子先生が、2019年に守屋靖代先生が、そして2020年には佐藤豊先生がご退職され、ICUに残る立場の者としては、大変に寂しく、心細い思いがしております。ただ、4月以降も、豊先生には非常勤講師として学部や大学院の科目を引き続きご担当いただくことになっており、しばらくの間は私ども後輩を教え導いていただけるものと楽しみにしています。どうか、豊先生、引き続き言語教育メジャーを宜しくお願い致します。

『教育研究』編集方針

Revised on June 03, 2019

目的と範囲

1. 『教育研究』（以下、本誌）は、教育とその関連分野の多様な研究の振興・発展を目的として教育研究所（以下、本研究所）が発行するものである。
2. 投稿は、教育哲学、心理学、社会学、言語学、教育学、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、生涯学習、ノンフォーマル教育、職業教育・訓練の分野の学術的進歩に寄与する未発表原稿で、米国心理学会（APA）が規定する研究の倫理的基準及び執筆要項を満たしているもの（APA website: <http://www.apa.org/research/index.aspx> 参照）に限る。
3. 本誌は、定性的手法および定量的手法を用いた研究、プロジェクト評価、批判的・分析的批評、理論研究に関する原稿を掲載する。
4. 本誌の使用言語は日本語および英語とする。何れの言語を用いる場合も、原稿の内容はよくまとめられ、正確であることが求められる。内容が分かりにくく、まとまりを欠く場合は、学術的な貢献の有無に関わらず原稿の掲載を見送る場合がある。

編集委員会

5. 編集委員会（以下、委員会）は本誌出版に関する助言と編集に関わる決定を行い、編集方針の制定と実施を担う。その基本的な権限は以下の内容及び：原稿の審査、査読者の選定、審査過程における匿名性および客観性の保持、本誌への投稿要請、本誌の振興。
6. 委員会は編集長、本研究所所員から成る編集委員（3～7名）、本研究所助手による編集補佐で構成される。
7. 本誌編集長は本研究所所長が兼任、あるいは本研究所所長が任命した者が務め、その任期は原則1年とするが、再任をさまたげない。
8. 編集委員は編集長が任命し、その任期は1年とするが、再任をさまたげない。編集委員の任命は教育分野における理論、方法論、実践に関する学識および研究・出版経験をもとに行う。

注）2019年4月から2020年3月までの編集委員は藤井彰子（言語教育）、直井望（心理学）、西村馨（心理学；編集長）、西村幹子（教育学）、大川洋（教育学）、吉田智行（言語学）が務める。

出版頻度

9. 本誌は1年度に1回刊行し、原稿は定められた期間のみ受け付ける。

原稿種別に関する方針

10. 本誌に載せる原稿の種別は「研究論文（審査付き）」「研究ノート」「ノート」「書評」「博士論文要旨」とし、原稿はその内の1つに属するものとする。
 - (a) **研究論文（審査付き）**：教育に関する理論、研究、実践に関する論文（10,000～20,000字）。原稿は編集長、編集委員、関係領域の研究者によって審査される。
 - (b) **研究ノート**：教育における、今後研究の発展が期待される新しい知見や、問題提起を含む萌芽的研

究に関する小論文（8,000～12,000字）。

- (c) **ノート**：1) フィールドノート（教育プログラムにおける革新的プロジェクト、応用、介入に関する小論文；3,000～9,000字）、2) その他（注釈、文献目録等；3,000～9,000字）。
- (d) **書評**：近年刊行された教育関連の学術図書に関する見解および批評（3,000字前後）。
- (e) **博士論文要旨**（当該年度と前年度の博士論文が対象）

投稿資格

11. 本誌の投稿資格は以下の身分の者に認められる。：
- (a) 本研究所所員
 - (b) 本研究所研究員
 - (c) 本学大学院アーツ・サイエンス研究科博士前期課程在籍者で本研究所所員の許可を得た者
 - (d) 本学大学院教育学研究科博士後期課程在籍者で本研究所所員の許可を得た者
 - (e) 本学大学院アーツ・サイエンス研究科博士後期課程在籍者で本研究所所員の許可を得た者
 - (f) 本研究所が主催する講演会で講演を行った者
 - (g) 十分な資格・能力を有する本研究所助手
 - (h) 本研究所所員が推薦し本誌編集長が投稿を認めた者

執筆要項

12. 原稿の執筆は『**教育研究**』**原稿執筆要項**に従うこととする。

著作権

- 13. 紙、電子ファイルの別なく、提出された全ての原稿は本誌が保存し、掲載されなかった原稿については各年度末までに廃棄処分することとする。
- 14. 掲載された原稿の著作権は本研究所に帰属する。
- 15. 本研究所は本誌に掲載された全ての原稿を電子化し、複製、公開、公衆送信する権利を有するものとする。また、これらの業務を研究所外部の機関に委託する権利を有するものとする。
- 16. 質問項目、図表、写真等の引用・転載に関しては、投稿者の責任において印刷および電子媒体での使用許可（複製、公開、公衆送信する許可）を書面で著作権所有者から得ることとする。
- 17. 原稿料は支払われない。

その他

- 18. 著者校正は初校のみとする。原則として**校正の際の加除は認めない**。
- 19. 投稿者には投稿原稿のPDFファイルを配付することとする。
- 20. 本誌に掲載された著作物の全文は、国立情報学研究所論文情報ナビゲータ（CiNii）（<http://ci.nii.ac.jp/>）および国際基督教大学リポジトリ（<https://icu.repo.nii.ac.jp/>）にて公開される。公開先は将来移行、あるいは追加される可能性がある。

Editorial Policy for *Educational Studies*

Revised on June 03, 2019

Purpose and Scope

1. The journal *Educational Studies* (hereafter the Journal), published by the Institute of Educational Research and Service (hereafter IERS), aims to promote research and scholarship on various aspects of education.
2. The Journal accepts previously unpublished manuscripts that advance understanding in various scholarly domains related to education, including philosophy, psychology, sociology, linguistics, pedagogical and technical aspects of education. Fields of educational inquiry encompass K-12 school education, higher education, lifelong learning, non-formal education, professional development and training. All submissions must follow the ethical research and publication guidelines specified in the APA website:
<http://www.apa.org/research/index.aspx>
3. The Journal accepts manuscripts that adopt various approaches: qualitative, quantitative and mixed methods studies, project evaluations, critical or analytical reviews, and theoretical position papers.
4. Manuscripts submitted to the Journal are expected to be well written either in Japanese or English, as they will not be edited for Japanese or English accuracy while under review. If a manuscript is poorly written, it may be rejected despite having scholarly merit.

Editorial Board

5. The Editorial Board (hereafter the Board) provides advice and makes editorial decisions regarding the production of the Journal as well as establishing and implementing Editorial Policies. The Board's responsibilities include: review of manuscripts, identification and recommendation of suitable reviewers, maintaining confidentiality and objectivity during review process, soliciting contributions, and promotion of the Journal.
6. The Board consists of an Editor-in-Chief, 3 - 7 editors who are the IERS members and managing editors who are the IERS Research Institutes Assistants.
7. The IERS director becomes the Editor-in-Chief of the Journal. The IERS director can also appoint the Editor-in-Chief for a two-year term or longer.
8. The Board members are appointed by the Editor-in-Chief for one-year term or longer in principle. Members of the Board are selected based on their knowledge of theory, methodology and practice in education, as well as experience in research and publication in education.

Note: Professors Akiko Fujii (Language Education), Nozomi Naoi (Psychology), Kaoru Nishimura (Psychology; Editor-in-chief), Mikiko Nishimura (Education), Hiroshi Okawa

(Education), and Tomoyuki Yoshida (Linguistics) serve as the Editorial Board members from April 2019 to March 2020.

Publication Frequency

9. The Journal is published once in an academic year. Manuscripts are to be submitted during the designated period.

Section Policies

10. The Journal has five main sections and manuscripts shall belong to one of the following sections:
 - (a) **Research Articles (Refereed):** scholarly articles that feature theory, research, and/or best practice in education (4,000 - 8,000 words). Submissions will be reviewed by the editor-in-chief, editors, or other scholars.
 - (b) **Research Notes:** shorter pieces describing exploratory research, findings and/or insights in education (2,500 - 4,000 words).
 - (c) **Notes:** 1) *Field Notes* - shorter pieces describing innovative projects, applications, or interventions in education programs (1,000 - 3,000 words); 2) other Notes such as Annotations / Bibliographies (1,000 - 3,000 words).
 - (d) **Book Reviews:** opinion pieces and reviews of recently published scholarly books on topics relevant to education (about 1,000 words).
 - (e) **Doctoral Dissertation Abstracts** (of current or previous academic year).

Submission Qualification

11. The qualification for contribution to the Journal is limited to persons holding the following positions:
 - (a) current members of the IERS
 - (b) IERS research fellows
 - (c) M. A. students of the Graduate School of Arts and Sciences of ICU with the approval of the IERS member
 - (d) Ph. D. students of the ICU Graduate School of Education with the approval of the IERS member
 - (e) Ph. D. students of the Graduate School of Arts and Sciences of ICU with the approval of the IERS member
 - (f) presenters of IERS-sponsored special lectures
 - (g) IERS assistants with appropriate academic qualifications
 - (h) people who are recommended by a current member of the IERS and whose recommendation is accepted by the editor-in-chief of the Journal.

Submission Guidelines

12. Authors who intend to submit a manuscript to the Journal shall follow the *Author Guidelines for Educational Studies*.

Copyright

13. All paper copies and electronic copies will be retained by the Journal. Papers not being accepted for publication will be discarded by the end of each academic year.
14. Manuscripts accepted remain the copyright of the IERS.
15. The IERS reserves the right to convert all materials published in the Journal to digital format and to reproduce, make public, and distribute in said format and that the IERS reserves the right to entrust the tasks to organizations outside the IERS.
16. Authors are required to obtain and provide the Journal, on final acceptance, with permission to reproduce, make public and distribute, in print and electronic form, any copyrighted work, including, for example, test materials, figures, tables, and photographs of people.
17. Authors will receive no payment for accepted papers.

Other

18. Only the first galley-proof will be sent to the author(s) for correction. **Additions, deletions, or other changes to the text of an accepted manuscript are not possible at the galley-proof stage.**
19. A copy of published issues and a pdf file of each article will be distributed to the contributors.
20. All manuscripts published in the Journal will also be posted on Scholarly and Academic Information Navigator (CiNii) (<http://ci.nii.ac.jp/>) and ICU Repository (<https://icu.repo.nii.ac.jp/>). These hosts/URLs may be changed and/or added.

『教育研究』原稿執筆要項

Revised on June 7, 2019

日本語および英語の両原稿を受け付けるが、以下の規定は**日本語原稿**のみに適用される（**英語原稿用の規定は Author Guidelines for Educational Studies** (English Manuscript) を参照のこと）。

1. 投稿原稿の種類と長さ

『教育研究』に掲載する原稿は「**研究論文（審査付き）**」、「**研究ノート**」、「**ノート**」、「**書評**」、「**博士論文要旨**」の5種類である。

①研究論文（審査付き）

教育に関する理論、研究、実践に関する論文。原稿は編集長、編集委員、関係領域の研究者によって審査される。原稿の長さは本文、図、表、引用文献、和文要旨、英文要旨、キーワードなど**全て含めて**10,000～20,000字とする。

②研究ノート

教育における、今後研究の発展が期待される新しい知見や、問題提起を含む萌芽的研究に関する小論文。原稿の長さは本文、図、表、引用文献、和文要旨、英文要旨、キーワードなど**全て含めて**8,000～12,000字とする。

③ノート

- 1) フィールドノート：教育プログラムにおける革新的プロジェクト、応用、介入に関する小論文。原稿の長さは本文、図、表、引用文献など**全て含めて**3,000～9,000字とする。
- 2) その他：注釈、文献目録等。原稿の長さは本文、図、表、引用文献など**全て含めて**3,000～9,000字とする。

④書評

近年刊行された教育関連の学術図書に関する見解および批評。原稿の長さは3,000字前後とする。

⑤博士論文要旨

当該年度と前年度に提出された博士論文を対象とする。和文要旨と英文要旨を併記する。和文は4,000字以内、英文は1,000語以内とする。

2. 投稿原稿の形式

原稿は横書きとし、句読点は「。」（マル）「,」（全角コロン）とする。原稿は、文字の大きさを10.5ポイント以上とし、余白を上下、左右3cm以上とって、A4判に印字する。『教育研究』用テンプレート（研究論文（審査付き）投稿者は使用不可）を利用する場合はこの限りではない。

3. 原稿準備

①カバーシート

原稿には、次の諸事項を記入したカバーシート（A4判）を必ず付けて提出すること（Sample Cover Sheet for Japanese Manuscripts 参照）。

- 原稿の種類
研究論文、研究ノート、ノート、書評、博士論文要旨の別を明記する。
- 表題
表題ならびにその英訳。
- 投稿者情報
投稿者名にはローマ字書きを添え、所属先は英訳を添える。連名の場合は各々について明記する。その他に、連絡者、連絡先住所、電話番号、Fax 番号、Eメールを記す。
- 要旨の長さ
和文要旨の文字数と英文要旨の語数。
- 原稿本文の長さ
図、表、引用文献、和文要旨、英文要旨、キーワード等、全てを含めた文字数。
- 著作権情報および原稿のオリジナリティ
文面は Sample Cover Sheet for Japanese Manuscripts 参照。必ず自署のこと。

②チェックリスト

原稿提出にあたりチェックリストの項目を確認した上、署名をすること。提出された原稿が項目に合致していない場合、原稿の掲載が見送られることがある。

③原稿

- 表題
表題ならびにその英訳
- 要旨とキーワード
研究論文と研究ノートには、要旨（和文要旨を 400 字程度、英文要旨を 250 語程度とする）とキーワード（3～5 項目）を**日英両語**で添える。
- 本文
内容のまとまりごとに段落をつけ、適宜、章節等に分ける。
- 注
注は論文の末尾に入れる「**末尾注**」とする。脚注は使わないこと。
- 引用文献

④図・表ファイル

本文とは別に、**図・表ごとに**ファイルを作成すること。図・表は添付される出典・注釈などの字句も一式にして鮮明なものを用意すること。図・表の大きさは、出典情報などを含め最大で、横 14cm、縦 19cm に収めること。最終的な掲載サイズは編集委員会が決定する。提出原稿の文中に各々の図・表の掲載位置を明示のこと。

※章・節等の表記

本文の中で章・節等の記号をつける場合には、章は「1.」、 「2.」、第 1 章第 1 節は「1.1」のようにし、以下これに準ずること。

※ APA スタイル

原則として、文献の引用形式は、*Publication Manual of the American Psychological Association*（第 6 版、2010 年発行）に従うこと。出典から直接引用した箇所には、著者・出版年だけでなく、該当箇所のページ番号の記載を忘れないこと。引用文献リストについては、表記は一般的

な日本語表記とアルファベットの範囲とし、配列は和文文献と欧文文献とを分けず、記載順序は第一著者の姓のアルファベット順、次いで刊行年次順とすることを原則とする。文献番号はつけない。同一著者の文献が複数ある場合、あるいは同一配列の著者名による共著の文献が複数ある場合には、刊行年次の古いものから順に並べる。文献のデータは正確で完全なものでなければならず、本文中に引用した文献は必ず引用文献リストに載せなければならない。以下に一般的な引用文献リストの記載例を挙げる。詳細は、APA Style Help (<http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx>) を参照のこと。

和文の単行本の場合

安田三郎・海野道郎 (1977). 社会統計学改訂 2 版 丸善

和文の編著書中の論文の場合

竹内郁郎 (1982). 受容過程の研究 竹内郁郎・児島和人(編) 現代マスコミュニケーション論 有斐閣 pp. 44-79.

和文の逐次刊行物の場合

芳賀純 (1963). 日本人学生の学習した英語名詞の意味構造の比較研究 教育心理学研究, 11, 33-42.

欧文の単行本の場合

Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.

欧文の編著書中の論文の場合

Winton, W. M. (1990). Language and emotion. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 33-49). New York, NY: John Wiley & Sons.

欧文の逐次刊行物の場合

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inference. *American Psychologist*, 35(1), 151-175.

インターネット上の資料の場合

国際基督教大学教育研究所 (2008). お知らせ 国際基督教大学教育研究所 2008 年 1 月 8 日 <<http://subsite.icu.ac.jp/iers/nihongo/page1.html>> (2008 年 2 月 6 日)

注) 電子媒体からの引用は、必ずコピーを取って保管し、編集委員会からの請求があった場合、速やかに提出できるようにする。著者名、年号、資料題名、サイト名、アップデート日、<URL>、(資料にアクセスした日)の順に記載する。

新聞記事および雑誌記事の場合

* 署名記事の場合

本田麻由美 (2004). がんと私 (1) 米国の病院で意見聞きたい 朝日新聞 4 月 19 日朝刊

* 署名記事ではない場合

朝日新聞 (2004). がんと私 (1) 米国の病院で意見聞きたい 4 月 19 日朝刊

4. 原稿提出

原稿及び図表ファイルは、Microsoft Word で開くことが出来る形式のものと PDF の両方で準備する。

カバーシート及びチェックリストは、PDF で準備する。それらを、USB メモリに収め下記に郵送（消印有効）か持参、あるいは E メールに添付して送付する。なお、不測の事態に備えて投稿者の手元に必ずバックアップを残すこと。

[提出先]

〒181-8585

東京都三鷹市大沢 3-10-2

国際基督教大学教育研究所

『教育研究』編集委員会

E-mail address: iers-mygroup@icu.ac.jp

表見本

表1 南米・アジア・アフリカの主要国の識字率

国名	識字率 (%)	
	男性	女性
A国	86.2	86.5
B国	92.5	83.4
C国	82.1	65.5
D国	95.1	86.5
E国	53.4	28.5
F国	50.3	31.1
G国	74.4	59.4

(出所) 国際花子『XXXX』 YY 出版, 2015年, p.23のデータにもとづき筆者作成。

(注)2014年12月時点で人口が1.5億人以上の国を対象とした。

図見本

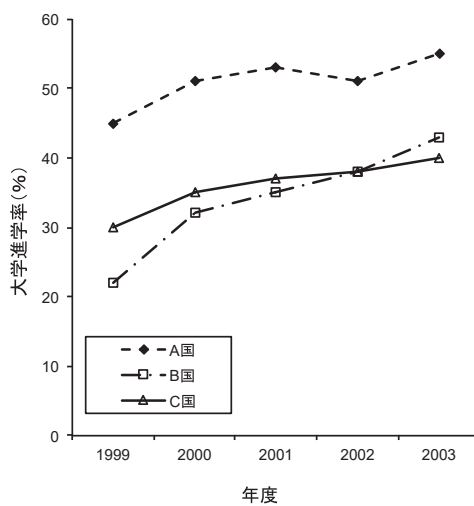


図1 1999年から2003年度における3カ国の大学進学率

Sample Cover Sheet for Japanese Manuscripts

- (1) 原稿の種類：研究論文
- (2) 表題：
聾者の空間認識能力および動体視力の検討
——健聴者との比較を通して——
Examining the Spatial Reasoning Capacity and Dynamic Visual Acuity of Deaf Persons and Hearing Persons
- (3) 投稿者情報：
氏名：国際 花子 (KOKUSAI, Hanako)
所属：国際基督教大学 (International Christian University)
連絡者および連絡先：
国際 花子
〒181-8585 東京都三鷹市大沢 3-10-2 H-259
電話番号：XXX - XXX - XXX FAX 番号：なし
Eメール：XXX@XXX
- (4) 要旨の長さ：
英文要旨：192 語 和文要旨：396 字
- (5) 本文の長さ：13,560 字
- (6) 原稿のオリジナリティおよび著作権情報：

本論文の提出に際し、私は以下に相違ないことを認めます。

- (i) 本論文は著者自身によるオリジナルの論文であり、過去に公刊されたことはなく、現在他誌へも投稿しておりません。また、本論文で使用した全ての資料は適切に引用しています。
- (ii) 論文中の質問項目、図表、写真等の引用・転載に関しては、投稿者の責任において印刷および電子媒体での使用許可（複製、公開、公衆送信する許可）を書面で著作権所有者から得ています。
- (iii) 国際基督教大学教育研究所は (a) 本論文を電子媒体によって複製、公開、公衆送信する権利、また、(b) これらの業務を外部機関に委託する権利を有します。

日付 2019/08/10 署名 (自署) 国際 花子

Author Guidelines for *Educational Studies* (English Manuscript)

Revised on June 7, 2019

Manuscripts can be submitted either in Japanese or English. The following principles apply in the case of **English manuscripts**.

1. Types of Manuscript and Length

(a) **Research Articles (Refereed):**

Scholarly articles that feature theory, research, and/or best practice in education. Submissions will be reviewed by the editor-in-chief, editors, and/or other scholars. (4,000 - 8,000 words)

(b) **Research Notes:**

Shorter pieces describing exploratory research, findings and/or insights in education. (2,500 - 4,000 words)

(c) **Notes:**

1) *Field Notes* - shorter pieces describing innovative projects, applications, or interventions in education programs. (1,000 - 3,000 words)

2) Other Notes such as Annotations / Bibliographies. (1,000 - 3,000 words)

(c) **Book Reviews:**

Opinion pieces and reviews of recently published scholarly books on topics relevant to education. (about 1,000 words)

(d) **Doctoral Dissertation Abstracts:**

Doctoral dissertation abstracts of current or previous academic year. (about 1,000 words in English and 4,000 letters in Japanese)

The word count includes title, abstract, keywords, main text, references, notes/acknowledgements, figures, tables and all others.

2. Format

Manuscripts should be A4 size (**not** letter-size); leave uniform margins of at least 3 cm at the top, bottom, left, and right of every page; and be double-spaced. These format principles do not apply in the case of using *Educational Studies* template*.

※ Research Articles (Refereed) contributors do **NOT** use *Educational Studies* template.

3. Manuscript preparation

(a) **Cover sheet:** A cover sheet including the following information should be submitted:

- Type of the manuscript

- Title of the manuscript (both in English and Japanese)
- Author Information (both in English and Japanese):
Names of authors (indicating a corresponding author) and affiliations, postal address(es), phone number (s), facsimile number (s), and e-mail address (es)
- Number of words in English Abstract and Number of letters in Japanese Abstract
- Total number of words of the manuscript including title, abstract, keywords, main text, references, notes/acknowledgements, figures, tables and all others
- Copyright clearance information and Confirmation of Originality (refer to sample cover sheet below):

Author's signature is required.

- (b) **Checklist:** Check the guidelines and sign the checklist after marking all the boxes.

Note that your manuscript may be rejected if it does not follow the guidelines.

- (c) **Manuscripts:** Submitted manuscripts must contain the following information:

- Title (Both Japanese and English)
- Abstract and keywords:
In case of Research Articles or Research Notes, include both English and Japanese abstracts (approximately 250 words in English and 400 letters in Japanese), and three to five keywords both in English and Japanese should be included.
- Body of the manuscript (divided into sections and subsections)
- Notes:
Special remarks should be indicated in Endnotes. Footnotes should NOT be used.
- References

- (d) **A separate file** including:

- Figures and Tables:
All Figures and Tables should be saved in a separate file and be in a camera-ready format. Each Figure and Table should be typed on a single, separate page, identified separately by Arabic numerals, and accompanied by an explanation or caption (See Figure 1 and Table 1 below for examples; Note format for captions). The size of figures and tables should not exceed 14cm x 17cm, including the sources. The final size of Figures and Tables will be determined at the discretion of the Editorial Board. Indicate in the manuscript where to insert each Figure and Table (e.g., Insert Figure 1 about here).

※ **Sections/subsections:**

Where chapter sub-divisions are necessary, sections should be indicated by numbers '1.', '2.', etc. The subsection number should follow the section number and should be followed with a dot. Thus, subsection 1 of section 1 is '1.1'. The same rule applies to the addition of further subsections.

※ **APA style:**

In general, the Journal follows the recommendations of the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed., 2010). All Japanese references should be

followed by the English translation as shown in the examples below. Follow the author-date method of citation in text. Ensure you provide page numbers for all direct quotes. Prepare an unnumbered reference list in alphabetical order by author. When there is more than one article by the same author(s), list the earliest paper first. Ensure that all references are accurate and that any references cited in the text also appear in the reference section. Below are some examples of the basic reference list format. For more information on citing sources, visit APA Style Help (<http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx>).

Book in Japanese

Yasuda, S., & Umino, M. (1977). *Shakai tokeigaku* [Social Statistics] (2nd ed.). Tokyo: Maruzen.

Chapters in edited books in Japanese

Takeuchi, I. (1982). Juyo katei no kenkyu [The study of acceptance processes]. In I. Takeuchi & K. Kojima (Eds.), *Gendai masu komyunikeishon-ron* [Mass communication]. (pp. 44-79). Tokyo: Yuhikaku.

Periodicals in Japanese

Haga, J. (1963). Nihonjin gakusei no gakushu shita eigo meishi no imi lozo no hikaku kenkyu [A comparative study of the semantic structure of English nouns learned by Japanese students]. *Kyoiku Shinrigaku Kenkyu* [Japanese Journal of Educational Psychology], 11, 33-42.

Books

Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.

Chapters in edited books

Winton, W. M. (1991). Language and emotion. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 33-49). New York, NY: John Wiley & Sons.

Periodicals

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(1), 151-175.

Sources on the Internet

International Christian University Institute for Educational Research and Service (2008, January 8). *Notification*. Retrieved from <http://subsite.icu.ac.jp/iers/nihongo/page1.html>

* When you quote an Internet document, please store a copy in digital format. Whenever possible, submit a copy of this document to the editorial board. A reference to an Internet source should provide the author name (institutional affiliation if available), date of publication on the Internet, document title or description, date of retrieval and the URL.

Daily newspaper and articles

Honda, M. (2004, April 19). Cancer and I (1) hospital opinions in America. *Asahi Shimbun*, p.3

No author

Cancer and I (1) hospital opinions in America (2004, April 19). *Asahi Shimbun*, p.3

4. Submission

Manuscripts shall be sent to the IERS office (see below). Contributors shall submit: 1. Cover sheet and 2. Checklist in the form of a PDF document, and 3. Manuscript (and 4. Figures and Tables if applicable) in the both forms of a word processing document (plain text file, rich text file or MS Word file) and a PDF document via email, in an USB flash drive, or by hand at our office (H-259).

[Mailing address]

The Editorial Board of *Educational Studies*,
Institute for Educational Research and Service,
International Christian University,
3-10-2 Osawa, Mitaka-shi,
Tokyo 181-8585, JAPAN

[E-mail address]

iers-mygroup@icu.ac.jp

Sample table

Table 1

Literacy Rates in Selected Countries from South America, Asia and Africa

Country	Literacy Rate (%)	
	Male	Female
Country A	86.2	86.5
Country B	92.5	83.4
Country C	82.1	65.5
Country D	95.1	86.5
Country E	53.4	28.5
Country F	50.3	31.1
Country G	74.4	59.4

Note. Adapted from "XXX of ZZZZ" by H. Kokusai, 2015, *Journal of XYZ*, 25, P. 23. Copyright 2015 by YY Association. These countries are selected based on the population exceeding one hundred and fifty million people as of December, 2014.

Sample figure

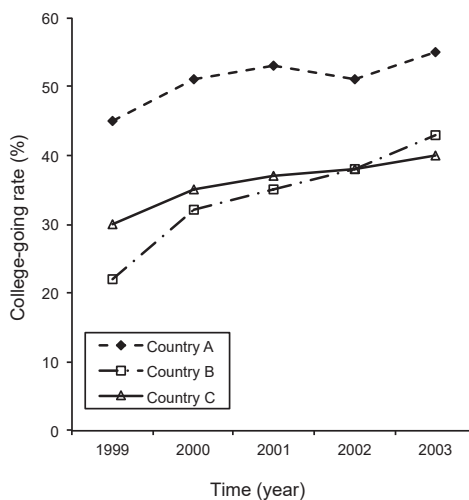


Figure 1. College-going rates from 1999 to 2003 in three countries.

Sample Cover Sheet for English Manuscripts

- (a) Type of the manuscript:
- Research Article
- (b) Title of the manuscript (both in English and Japanese)
- Examining the Spatial Reasoning Capacity and Dynamic Visual Acuity of Deaf Persons and Hearing Persons
 - 聾者の空間認識能力および動体視力の検討 —— 健聴者との比較を通して ——
- (c) Author Information (both in English and Japanese): Names of authors (indicating a corresponding author) and affiliations, postal address (es) phone number (s), facsimile number (s), and e-mail address (es)
- Author name: KOKUSAI, Hanako(国際 花子)
 - Affiliation: International Christian University(国際基督教大学)
 - Corresponding author: KOKUSAI, Hanako
 - Postal address: H-259 3-10-2 Osawa, Mitaka-shi, Tokyo 181-8585, Japan
 - Tel: XXX, Fax: None, E-mail: XXX
- (d) Number of words in English Abstract and Number of letters in Japanese Abstract
- English abstract: 192 words
 - Japanese abstract: 396 letters
- (e) Total number of words of the manuscript including title, abstract, keywords, main text, references, notes/acknowledgements, figures, tables and all others.
- 4,756 words
- (f) Confirmation of originality & Copyright clearance information

- (i) I confirm that this contribution is original and my own work. It has not been published previously, has not been submitted to other journals, and I properly cite all of the sources I have used.
- (ii) I guarantee that I will obtain permission from *Educational Studies*, on every copyright owner's final acceptance, to reproduce, make public and distribute, in print and electronic form, any copyrighted work, including, for example, test materials, figures, tables, and photographs of people.
- (iii) I agree that (a) the IERS reserves the right to convert all materials published in the *Educational Studies* to digital format and to reproduce, make public, and distribute in said format and that (b) the IERS reserves the right to entrust the task to organizations outside the IERS.

Date 10th August, 2019 Signature Hanako Kokusai

国際基督教大学学報 1-A 教育研究 62

International Christian University Publications 1-A. *Educational Studies*, Vol. 62

ISSN 0452-3318

2020年3月31日 印刷・発行

編集者 国際基督教大学教育研究所
西村 馨

編集補助 伊東 徳子・伊東 順子・スムルト ロイソム・タン シアウエン

発行者 国際基督教大学
181-8585
東京都三鷹市大沢 3-10-2
(0422) 33-3126

印刷 勝美印刷

Editor International Christian University
Institute for Educational Research and Service
Kaoru Nishimura

Editorial Assistant Noriko Ito / Yoriko Ito / Roi Sawm Sumlut / Siaweng Tan

Publisher International Christian University
3-10-2 Osawa Mitaka-shi Tokyo 181-8585
<http://subsite.icu.ac.jp/research/iers/>
iers-mygroup@icu.ac.jp

Printing Shobi Printing Co., Ltd.



■ FOREWORD

/ NISHIMURA, Kaoru

■ RESEARCH ARTICLES

A Comparative Study on the Expressions of Gratitude of the College Students in Japan and Korea
/ KIM, Myeong-Hee & OHE, Hye-Gyeong 1

The Role of Social-Ecological Correlates of Psychological Well-Being and Parenting Self-Efficacy among Filipino Migrant Mothers in Urban Japan
/ KUWAYAMA, Aomi & SASAO, Toshiaki 21

The *Long-C Constraint and Word-Initial Aspirates in Hateruma Yaeyama, a Southern Ryukyuan Language
/ LEE, Seunghun J. & ASO, Reiko 39

Teachers' Questions to Promote Intercultural Understanding: A Case Study of Students' Reflections on English Apologies
/ TAKEDA, Reiko 49

Flipped Learning in Higher Education: A Critical Review of the Empirical Literature on Social Climate Factors
/ TAN, Siaweng & SASAO, Toshiaki 63

■ RESEARCH NOTES

Gender Issues in the Labor, Social System and Human Rights in Japan
/ BUCKLEY, Setsuko 79

Temptation of an Asymptote: On the Meaning of Scientific Psychology
/ KAWAZU, Shigeo 87

The History of English Education in Korea: Focusing on the School Curriculum
/ KIM, TaeHoon 95

Intercultural Communication and Mentalization: From the Viewpoint of Intercultural Adaptation Support and Stress Response
/ KURITA, Nanae 103

Positive Use and Positioning of Language Proficiency Test in Undergraduate EFL Courses: From the Viewpoint of Autonomous Learning
/ MATSUOKA, Yaoko 111

Women and English in the Japanese Workplace: How English and English Study are Illustrated in Japanese Women's Business Magazine Covers
/ MORIZUMI, Fumi 119

Written Codeswitching in Electronic Discourse: Texting in Japanese-English Bilinguals
/ NAKAMURA, Keiko 129

Basic Stances of Therapist in Group Psychotherapy with Children
/ NISHIMURA, Kaoru, KIMURA, Yoshinari & NASU, Rie 137

Exploring Global Citizenship in American Liberal Arts Colleges: From the Case Study of Four Colleges
/ NISHIMURA, Mikiko 147

A Typological Analysis of Strong Quantifiers in Japanese
/ OHO, Atsushi 157

■ NOTE

Bilingual/Multilingual Child Network (BMCN) Annual Meeting, 2019: Report
/ TAKAHASHI, Etsuko, SHIBUKAWA, Aki & OZAWA, Ikumi 167

■ BOOK REVIEW

The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy
Berg, M. & Seeber, B. K. (2016) Toronto: University of Toronto Press.
/ SASAO, Toshiaki 173

■ IERS ACTIVITY REPORTS

The List of Titles & Lecturers for AY 2019 IERS Open Lecture, Workshop, & Symposium 177

"Host Communities in Bangladesh Affected by the Rohingya Crisis" and "You and WHO"
/ SUZUKI, Yoko 179

Basics Video Production: Shooting Tips
/ JUNG, Insung 183

Benefits of Bilingual Policy: Welsh Language Planning and Policy in the UK
/ FUJITA-ROUND, Sachiyo 184

Making Sense of Qualitative Research Methods in Applied Linguistics
/ MIYAHARA, Masuko 186

From a Silk Cocoon: A Family Story of the WW II Japanese American Incarceration
/ NISHIMURA, Kaoru 187

IB (International Baccalaureate) The New Curriculum of Language A: What is a Teaching Method Based on 'Concepts' Understanding?
/ HANDA, Atsuko 188

Workshop on the Interface between Module of Grammars
/ LEE, Seunghun J. 189

■ IN GRATITUDE

A Tribute to Professor Yutaka Sato
/ HANDA, Atsuko 191

■ EDITORIAL POLICY FOR *EDUCATIONAL STUDIES* 197

■ AUTHOR GUIDELINES FOR *EDUCATIONAL STUDIES* (ENGLISH MANUSCRIPT) 207

CONTENTS

Publications 1-A International Christian University