

人間文化研究

第 11 号

論 文

- How 'Native Speakerism' Manifests
in Japanese University Prospectuses 釣 井 千 恵 (1)
- Awareness as an Indicator of Success in a Study
Abroad Preparation Program Thomas LEGGE (43)
Adrian WAGNER
- ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE
ORIGEN JAPONÉS EN ESPAÑOL EN EL TRATAMIENTO DE
DATOS Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS
.....ÁLVAREZ PEREIRA Abel (81)
- 大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題
——岩猿敏生の論考を中心に—— 山 中 康 行 (113)

研究ノート

- ハーヴィの発生論と遺伝論 松 永 俊 男 (161)
- 清国在日留学生陳天華の
ナショナリズムの形成 張 陽 (173)

書 評

- ハリエット・アン・ジェイコブズ著，堀越ゆき訳
『ある奴隷少女に起こった出来事』
(新潮社，2017，p. 343) 軽 部 恵 子 (187)

2019年12月

桃山学院大学 総合研究所

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

TSURII Chie

Abstract

The main aim of this research is to explore how widespread social practices pertaining to a deep-seated ‘native speakerism’ relate to English language education at Japanese universities. This article reports the findings of a content analysis of Japanese university prospectuses in Japan. Its most salient findings are (1) an implicit common understanding exists in Japan of what the term “‘native speaking’ teachers’ means; (2) university prospectuses aim to attract readers by offering ‘English conversation’ and related skills classes with ‘native’ teachers, and (3) the use of the term ‘native teachers’ and its equivalents is made in contrast to and distinction from the term ‘Japanese teachers’. This paper recommends that, in order to foster an appropriate perspective of languages, people, and the world, the purposes of learning English should be reviewed and the credentials of teachers required to achieve these purposes should be clearly defined. Teachers must be recruited based on an appropriate educational philosophy grounded in these criteria, rather than on whether they are ‘native’ speakers.

Keywords: native speakerism, higher education, English language teaching, content analysis, discourse analysis

Introduction

Heavy Reliance on ‘Native English Speakers’

In reforming English language education (ELE) in Japan, appointing *neitibu supikā*, or ‘native speakers’, is often considered a panacea. One example of such reliance on ‘native speakers’ can be seen in the 2013 policy of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT): ‘An Execution Plan for English Education Reform to Respond to Globalization’. To realize a new approach to ELE, this reform programme proposes increasing the number of Assistant Language Teachers (ALTs) from English-speaking countries allocated to schools nationwide (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2013).

Another MEXT policy, the 2003 ‘Action Plan to Cultivate “Japanese with English Abilities”’, also gives the increase in ‘native speakers of English’ as a strategy for cultivating English-speaking Japanese people, based on the rationale that ‘a native speaker of English provides a valuable opportunity for students to learn living English and familiarize themselves with foreign languages and cultures. . . . [T]he use of a native speaker of English has great meaning’ (MEXT, 2003).

Heavy reliance on ‘native speakers’ can also be seen in the Japan Exchange and Teaching programme (JET Programme). Launched in 1987 by several government bodies, including MEXT, it aims to promote ‘internationalization and mutual understanding between Japan and other countries by enriching foreign language education and international exchange at the local level’ (The Council of Local Authorities for International Relations, 2015, p. 2). According to JET’s website, over 90 percent of JET participants are employed as ALTs,

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

and most are from English-speaking countries. The programme started with 848 participants from the United States, the United Kingdom, Australia, or New Zealand and participants from Canada and Ireland joined in the second year. In 2017, over 90 percent of the total participants (4,312 of 4,712) were from these six countries, indicating that the programme’s main aim was/is to employ young college graduates as ALTs of English.

Despite numerous scholars raising concerns about the programme and voicing doubts over its effectiveness (e.g. Yamada, 2003; Torikai, 2006; Galloway, 2009), the ruling Liberal Democratic Party (LDP) announced its plan to double the number of teachers¹⁾ hired for the JET Programme: ‘[t]he LDP views the use of native English speakers as vital to improving English-speaking ability at a time when it is moving toward making a passing score on the Test of English as a Foreign Language mandatory for entering and graduating from college’ (Mie, 2013).

***Kokusaika* (Internationalization)**

In tertiary education, steadily increasing numbers of departments or schools relating to ‘international’ studies have been established since Ritsumeikan University (Kyoto) opened its college of international relations in 1988 (*Yomiuri Shimbun*, 2016). Kubota (1998) identifies the *kokusaika* (internationalization) discourse as key to understanding some aspects of Japanese society and culture, especially foreign language education policy and practices at Japanese schools. She traces this ideology’s emergence back to the 1980s, when the Japanese felt a pressing need for internationalization. This coincided with a shift in English-learning approaches away from reading literature, which was perceived as unhelpful for practical language skills. Since then, the slogan

kokusaika has become ubiquitous in Japanese business, education, and government policies. This trend is concurrent with the establishment of new university departments designating *Kokusaigaku* (International Studies) in their titles that incorporate English language programmes and classes.

Another often-used word regarding ELE in recent Japan is *gurōbaruka* (globalization). Faced with increasing globalization (although it is only discussed at a surface level), many people consider English-language acquisition to be essential. According to the abovementioned article by *Yomiuri Shimbun*, *gurōbaruka* is one reason for the popularity of such faculties: ‘because of globalization, foreign language abilities and experience in foreign countries will be needed, and the study abroad programme and careful support and instruction before and after the programme may become a hit with applicants’ (2016, author’s translation).

Research Questions

ELE at the tertiary level is undoubtedly influenced by popular belief in the necessity of learning English to manage ‘globalization’ or ‘internationalization’, with a preference for ‘native speakers’ from English-speaking countries. ELE is particularly susceptible to popular opinions, partly because most Japanese believe (or are directed to believe) that learning English allows for a better life, both socially and economically, in this globalized era. One common false assumption is that ‘native speakers’ of the target language will be the most suitable teachers. Phillipson (1992, pp.193-9) termed this ‘the native speaker fallacy’, and many people think that what is lacking in ELE in Japan is the opportunity to have conversations with ‘native speakers’. This paper’s main research question is as follows:

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

How do Japanese universities portray themselves through using ‘native English speakers’ in advertisements for their English language education programmes?

My attention will focus on the use of terms that mean ‘native speakers’, as in the following research (sub)questions:

1. How many universities’ prospectuses use terms indicating ‘native English speakers’ in describing their English language education?
2. What characteristics are attributed by Japan’s universities to the words indicating that ‘native speakers’ are core components of their English language education programmes?

To answer these questions, I will explore and analyse descriptions of ELE in university prospectuses. In the pages targeting prospective students and their guardians, many universities use similar logic and phrases. Analysing the text content will reveal beliefs, both conscious and unconscious, that are prevalent in Japanese society.

Literature Review

Definition of ‘Native Speakers’

Discussions of ‘native speakers’ or ‘native speakerism’ seem to assume the existence of an identifiable group who could be labelled ‘native speakers’; yet the concept is ambiguous. Paikeday (1985) was ‘the first attempt to put “(non-)nativism” onto the centre stage of linguistic inquiry by challenging current undisputed assumptions on the matter’ (Moussu & Llorca, 2008, p.

315). Paikeday thoroughly discussed this basic concept of linguistics, concluding that ‘native speaker’ in the linguist’s sense of an arbiter of the grammaticality and acceptability of language is ‘quite dead’ (x). Medgyes (1994) also scrutinizes ‘whether the native/non-native division is indeed no more than a myth’ (16). Considering the characteristics of the present status of English, its diverse characteristics, and sociolects within one variety of English, he concludes that all the oft-quoted definitions are ‘fuzzy’, ‘inconsistent’, ‘subtle’, and ‘ambiguous’ (10-11). As shown here, many scholars have questioned the definition of ‘native speaker’. Throughout this paper, the terms ‘native (speaker)’ and ‘non-native (speaker)’ will be written with inverted commas, following Holliday’s (2013, pp. 19-20) assertion that the categories are ‘constructed by ideologies and discourse ... and they are always “so-called”’.

Despite such doubts about the term, ‘native speaker’ has been used as if the group to which it refers is self-evident. Through a recent questionnaire-based study, Oda (2012, p. 96) found that ‘native speaker’ is interpreted by many Japanese university students to mean people who use English as their mother tongue. He also notes that the Japanese loanword *neitibu* almost always means ‘Caucasian’ for Japanese learners of English. In Japan, where ‘a high proportion of the population are eager for tuition from English speakers’ (Braine, 2010, p. 12), few question the definition of ‘native speaker’ or its equivalent *neitibu*, and lay people and ELT professionals alike use the term unthinkingly or even habitually.

Studies that Triggered Awareness of ‘Native Speakerism’ in English Language Teaching

Until the late 1980s, the role of the ‘native speaker’ was centralized in English

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

language teaching (ELT) and applied linguistics under the Chomskian paradigm (Mahboob, 2005), which retains some influence today. However, as English enjoyed ‘momentum of growth’ (Crystal, 2003, p. x), and with ‘the present international status of English’ (Kachru, 1992, p. 355), discussion commenced on the ownership of English and the role of ‘native speakers’ (Widdowson, 1994). Many scholars have challenged the mythologized role of ‘native speakers’ in ELT and applied linguistics. For example, Kachru, proposing teaching ‘World Englishes’, clearly undermines the role of ‘native speakers’ in the global spread and teaching of English. He declares false the shared belief

that the native speakers of English as teachers, academic administrators, and material developers provide a serious input in the global teaching of English, in policy formation, and in determining the channels for the spread of the language. (Kachru, 1992, p. 358)

Phillipson (1992) also refutes influential beliefs on the diffusion of English and ELT. He discusses five tenets, including ‘the ideal teacher of English is a native speaker’ (185), and concludes that this ‘dogma’ can be redesignated as a fallacy. By discussing the good qualities of a teacher of English, he argues the idea that ‘the ideal teacher of English is a native speaker is ludicrous’ (195) and labelled this claim the ‘native speaker fallacy’ (193–9).

In Japan during the 1990s, a scholarly movement highlighted the power of English and its influence in Japanese society. In 1995, a widely circulated magazine for English language teachers in Japan titled *Gendai Eigo Kyōiku* [*Modern English Teaching*] (Kenkyūsha, 1995) was published with feature

articles on linguistic imperialism in a section headed ‘Rethinking English’, to which leading scholars contributed.

Nakamura, Oishi, and Tsuda were often introduced as three major controversialists on this issue in this period. They had discussed the linguistic imperialism of the English language (e.g. Oishi, 1990; Tsuda, 1990; Nakamura, 1994), and subsequently raised issues of Western-centrism, the native fallacy, and other topics relevant to ELE in Japan. In discussing English linguistic imperialism, they often mention the native fallacy, or ‘native speakerism’, observable in Japan. Arguably, ‘native speakerism’ has become so ubiquitous that in any current discussion or delivery of ELE, this fallacy is taken for granted. Recently, when citing inefficiencies in the government’s foreign language education policies, many mention the native fallacy (e.g. Naka, 2006; Kimura, 2016; Sugino, 2016; Fujiwara, 2017).

Definitions of ‘Native Speakerism’

Against this background, Holliday (2006) offers the following definition of ‘native speakerism’:

[A] pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology (p. 385, citing Holliday, 2005).

As suggested by Holliday, who maintains that ‘native speakerism damages the entire ELT profession’ (2015, p. 11), any aspect of the problems or difficulties in ELE in Japan seems to stem, at least partly, from ‘native speakerism’.

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

Considering the ELT labour market and day-to-day experiences of ‘native speaker’ teachers in Japan, Houghton and Rivers (2013, p. 14) attempt to re-define ‘native speakerism’:

Native speakerism is prejudice, stereotyping and/or discrimination, typically by or against foreign language teachers, on the basis of either being or not being perceived and categorized as a native speaker of a particular language, which can form part of a larger complex of interconnected prejudices including ethnocentrism, racism and sexism.

As they highlighted that ‘while “non-native speakers” are certainly victims of prejudice and discrimination at the pre-employment stage, “native speakers” are also victims of prejudice and discrimination at the post-employment stage’ (7); their definition seems to capture the recent reality in Japanese society. Although it is worth investigating and discussing the impact of ‘native speakerism’ on hiring practices in Japan, it is beyond the scope of this paper. Here I will discuss ‘native speakerism’ itself, following the definition by Holliday.

‘Native Speakerism’ in ELT

Following the pioneering work of Phillipson (1992) and Medgyes (1994), more studies have emerged concerning the dichotomy between ‘native speaker’ and ‘non-native speaker’ teachers and the resulting inequalities in ELT (Moussu & Llurda, 2008). Many seem to focus on recruitment discourses in TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), within which ‘native speakerism’ can be found or inferred (e.g. Canagarajah,

1999; Selvi, 2010). In recruiting advertisements, Ruecker and Ives (2015) revealed that ‘the ideal candidate is overwhelmingly depicted as a young, White, enthusiastic native speaker of English from a stable list of inner-circle countries’ (733).

Regarding the unequal job opportunities for ‘native speaker’ and ‘non-native speaker’ teachers, most of the latter being Japanese citizens, studies of the Japanese situation seem confined to researching English conversation schools. In the private English language school industry, which has grown rapidly since the early 1970s, popular courses offer teaching of ‘English conversation’ (*eikaiwa*). Teacher employment has centred exclusively on ‘white’ teachers, especially males, with promotions targeting Japanese women with the promise of ‘[c]areer development, establishment of relationships with white males, and the potentials for foreign travel and study’ (Bailey, 2006, p. 105).

In public secondary schools, where only Japanese university graduates with a government-issued teaching certificate can teach, and administration and curriculum decisions are overwhelmingly taken by Japanese administrators, many ‘native speakers’ are hired as ALTs. In higher education, particularly at private universities operating (at least partly) *ad libitum*, a different demographic structure can be seen. The majority of university ELT staff, both ‘native speaker’ and ‘non-native speaker’ teachers, teach part time, and there are very few tenure positions available in expectation of a sharp decline in the college-age population²⁾. With fewer tenured positions, more universities have reformed ELE curriculum to look more ‘attractive’ by hiring new English language teachers on a fixed-term basis. For these positions, job advertisements almost always require applicants to be a ‘native speaker’. Consequently, ‘native speaker’ teachers can obtain full-time, though non-tenured, positions

relatively easily.

Studies of Attributes Assigned to ‘Native Speakers’

On the treatment of ‘native speakers’ in Japan, Seargeant (2009) discusses the concept of Japanese ethnocentrism in foreign language learning, analysing ‘how English is positioned in Japan, both as a linguistic system and as a set of free-floating ideologies’ (xi). He suggests that the English language is seen as a ‘living artefact belonging to a foreign country’ (56), not as a tool for international communication.

He focuses on commercial language schools because the *eikaiwa* industry, worth 670 billion yen when his book was published in 2009, is the most visible context where ‘the actualities of language learning within Japanese society clash with current trends and recommendations in contemporary TESOL theory’ (94). Since commercial organizations seek profit opportunities, they offer a ‘saleable’ service of ‘real’ communication. In this regard, ‘native speakers’ are often associated with the idea of communicative practice, pitched as distinct from the traditional methods of government-run educational institutes or accredited institutions. As Seargeant notes (2009, p. 95, citing Bailey, 2006), the publicity materials of commercial language schools imply that ‘real practice requires that the interlocutor be a native speaker’.

This phenomenon, which persists today, is not confined to commercial language schools. Rivers (2013) interviewed his teaching colleagues to explore their experiences of employment in an English teaching institution, officially positioned as an affiliated research institute of a Japanese university. His findings reveal how ‘native speaker’ teachers are perceived and treated in that kind of English teaching institution:

In many ways the EC [English Centre] is a glorified English conversation school. They are using the fact that there are so many native English speaking teachers as their core promotional tool... It kind of says 'look how many happy foreigners we have here'. (82)

He then describes a sequence of events as 'the dehumanization of a process that ultimately reduces them to the role of designer mannequins' (82). It is questionable whether the attitude of Japanese society towards 'native speakers' is prejudicial, as the Japanese societal attitude towards 'native speakers' is not always negative. A more accurate perspective is that 'native speakers' are overly relied upon or mythologized in Japan, and 'native English speakers' seem to be perceived as a collective entity, resulting in 'native speaker' teachers being commodified unintentionally and holding an 'iconic' position.

Studies of University Prospectuses as Advertisements

This study treats printed university prospectuses distributed to Japanese students as data, considering them to represent social practice. In prospectuses, universities showcase educational programmes as their 'products'; therefore, they constitute 'advertisements', which 'reflect social developments' and 'must always appear up to date' (Williamson, 1978: p. iv). Advertisements' role is 'to attach meanings to products, to create identities for the goods (and service providers) they promote' (iv); therefore, the text and images on prospectus pages reflect how universities intend to show their products – namely, their education – to possible consumers (students, their guardians, and teachers) and to society.

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

To my knowledge, no prior studies of ‘native speakerism’ in Japan have used published university prospectuses as empirical data. One relatively recent study of university prospectuses as advertisements, published outside Japan, is Askehave (2007). Through her genre analysis, she found that international student prospectuses together constitute a highly promotional form of advertising based on the perception that the marketization of higher education can be exhibited at the level of discourse in higher education. Askehave herself found a ‘thought-provoking’ study (724) by Fairclough (1993), which may be considered a classic of this topic. Fairclough analysed undergraduate prospectuses that ‘are highly selectively representative of the order of discourse of the contemporary university’ (145). He explained that changes in British society and in the higher education environment make universities ‘a good example of processes of marketization and commodification in the public sector more generally’ (143). To explore and describe a societal phenomenon at a certain time, data in a particular setting should be collected and analysed; this is the main purpose of this study, in which the discourses in prospectuses are regarded as social practices.

Emerging Issues and the Need for Empirical Research

For over two decades, scholars have warned professional groups and Japanese society of the existence of ‘native speakerism’ and the resulting injustices and adverse effects on ELE in Japan. Yet little has changed. Instead, Japanese society arguably contributes to intensifying or naturalizing these beliefs. As Kumaravadivelu (2015) describes, ‘[i]t has become an all-pervading entity whose tentacles hold a vice-like grip on almost all aspects of English language learning, teaching and testing around the world’ (viii). The Japanese situation

is no exception. ‘Native speakerism’ is too common to be noted or brought into awareness; ‘[a]ny meaningful attempt to disrupt, and eventually dismantle, the unfair native speaker dominance in ELT must begin with a clear understanding of what native speakerism is and how it operates’ (Kumaravadivelu, 2015: viii). With the ultimate aim of raising awareness of this ideology among Japanese people, the analysis of empirical data collected in contemporary Japanese society is worthwhile. Then, to pursue a fundamental solution to ELT’s educational and sociological problems in Japan, the ‘native speakerism’ in Japanese educational practices must be discussed.

Research Methods

Methodology

This study involves in-depth research, exploring a real-life setting (a university environment) in contemporary Japan. The analysis focuses on an ideology that is prevalent but (predominantly) unconsciously influential as a social phenomenon. Empirical data collected from multiple institutions are, therefore, analysed quantitatively and qualitatively. Content analysis and discourse analysis are applied, focusing on the use of words that indicate a certain group of people teaching English. An important contribution of this research is the analysis of empirical data on the extent to which the ‘native fallacy’ prevails in and affects ELE at Japanese universities in the 2010s.

Data Sources

Printed prospectuses, the primary source in this research, intertwine many aspects of society. A university’s web pages might be the first contact point for high school students seeking information. However, with websites, it is

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

difficult to track the pages readers view, because links lead to multiple layers of information. Some educational content may not be read depending on the informational structure among these layers. With printed prospectuses, we can assume that the pages are read or at least seen by readers.

Of Japan’s 781 universities (as of 2014), comprising 86 national, 92 prefectural and municipal, and 603 private universities, Tokyo has the most (138) and Osaka the second most (56). In the National Capital Region (including Tokyo Prefecture, Saitama Prefecture, Kanagawa Prefecture, and Chiba Prefecture), there are totally 225 universities; in the seven prefectures of the Kinki area (Osaka Prefecture, Kyoto Prefecture, Nara Prefecture, Hyogo Prefecture, Mie Prefecture, Shiga Prefecture, and Wakayama Prefecture), there are 164 universities. Almost half (389) of the universities in Japan are in these two areas.

Prospectuses of private universities in the Kinki area were selected for analysis. The study focuses on the ELE offered in departments dedicated to foreign language education, with such designations as ‘international studies’, ‘English language’, and their equivalents. Across the four Kinki-area prefectures (Osaka, Kyoto, Nara, and Hyogo), 41 private universities have 55 faculties or schools whose main aim is to offer ELE. As some faculties and schools have multiple departments, the sample includes 63 departments in total.

Data Collection and Coding Procedure

Of Japan’s 781 universities, 41 private universities in the Kinki area were selected. Three were unavailable because they were out of stock. All the 38 examined universities have one or more departments with the designation ‘international studies’, ‘foreign studies’, or an equivalent. The selected prospec-

tuses, including their accompanying leaflets, contained a total of 4,609 pages. Each page delineating the features of the relevant department and its programmes was cut out, and .pdf files were created for each department.

In some instances, multiple .pdf files were created. For example, one university has a division conducting foreign language research and providing foreign language education to students of two other departments; three .pdf files, one in the name of this university and the other two in the name of this university and each respective department, were created. Other universities offer English education as a mandatory or elective component, with the same programmes available regardless of each student's school or faculty. Explanations of ELE are often given in the general education programmes information. In such cases, I created one .pdf for each department and another .pdf for the university.

In total, 73 .pdf files were created and stored as nodes in NVivo, a qualitative data analysis support software, and the contents of all 826 A4 pages were studied. During this process, three files were deleted from the dataset as the focus of their educational objectives was found not to include ELE. Therefore, a total of 70 .pdf files of university prospectuses (covering 60 departments in 52 faculties of 38 universities) were used for further analyses.

The first coding procedure was performed by reading every page of each .pdf file. When one part (a word, words, a phrase, phrases, a sentence, sentences, a paragraph, paragraphs, an image, or images) of a prospectus seemed relevant to ELE, it was selected and coded as either 'description of English language education' or 'terms used to indicate "foreign teachers"'. Detailed coding criteria for these nodes are shown in Appendix 1.

Ethical Considerations

Because my research is based on publicly available documents, many of the typical human research ethical issues (confidentiality, coercion, etc.) are not a concern. However, as programmes are critically analysed, my findings may influence people based in these establishments. This study's purpose is not to attack any individual or institution but, rather, to explore social phenomena while assuring anonymity and applying the ethics of respect for the person (British Educational Research Association, 2011). Another potential issue is references to or comments on the race, ethnicity, nationality, or gender of the people being discussed. The study's main theme may necessitate discussing inequalities based on these factors. However, the ultimate aim of this project is resolving these inequalities in ELE. By explaining the purpose of this paper here (and wherever necessary) clearly and sufficiently, the author aims to ensure that the four responsibilities outlined by the British Educational Research Association (BERA) (2011) – 'to participants', 'to sponsors of research', 'to the community of educational researchers', and 'to educational professionals, policy makers and the general public' – are respected.

Results

Content Analysis Results

To answer the first research sub-question, terms used to indicate 'foreign teachers' in prospectus pages were coded as explained above, and their frequency was counted.

Appendix 2 lists the terms referring to a certain group of people. Of the 38 universities, 34 were found to use terms at least once that indicate 'native English speakers'. In total, 175 cases were found. Most include the expres-

Table 1. University prospectus terms referring to a certain group within the teaching staff

Romanized Japanese words	Literal translation into English	Frequency
<i>neitibu kyōin</i>	native teacher (as a noun in Japanese ^{*1})	39
<i>neitibu no sensei</i>	native teacher (as a noun phrase in Japanese ^{*2})	28
<i>neitibu no sensei gata</i>	native teachers ^{*3}	1
<i>neitibu no kyōin</i>	native teacher	3
<i>neitibu no kōshi</i>	native instructor	2
<i>neitibu no kōshi jin</i>	native instructors	1
<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*1}	8
<i>neitibu supikā no sensei tachi</i>	native speaker teachers ^{*3}	3
<i>neitibu supikā no kyōin</i>	native speaker teacher	8
<i>neitibu supikā no kōshi</i>	native speaker instructor	1
<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*1}	17
<i>neitibu</i>	native	9
<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign teacher ^{*1}	4
<i>gaikokujin kōshi</i>	foreign instructor ^{*1}	4
<i>neitibu sutaffu</i>	native staff ^{*1}	7
<i>eigo ken syusshin no sutaffu</i>	staff member who comes from an English-speaking region	3
<i>neitibu supikā no sutaffu</i>	native speaker staff	2
<i>eigo neitibu kyōin</i>	English native teacher ^{*1}	1
<i>eigo neitibu supikā no kyōin</i>	English native speaker teacher	1
<i>eigo no neitibu supikā dearu kōshi</i>	instructor who is a native speaker of English	1
<i>eigo no neitibu supikā no sensei</i>	English native-speaking teacher	1
<i>eigo no neitibu supikā kyōin</i>	English native-speaking-teacher	1
<i>eigo o bogo to suru kyōin</i>	teacher who has English as their mother tongue	1
<i>bogo ga eigo no kyōin</i>	teacher whose mother tongue is English	1
<i>eigo de sapōto suru sutaffu</i>	staff members offering support in English	1
<i>neitibu no sutaffu</i>	native staff	1
<i>neitibu sensei</i>	native teacher ^{*1}	1
<i>neitibu supikā no adobaizā kyōin</i>	native speaker advisor teacher	1
<i>neitibu tīchā</i>	native teacher ^{*1}	1
<i>[university name] kara tokubetsuni shōhei shita kyōin</i>	teacher(s) who has (have) been specially invited from [university name]	1

Total 175

^{*1} The translation here was conducted word for word. In order to show the subtle differences in

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

the original Japanese, explanations about the Japanese expressions are provided in parentheses. For example, the Japanese expressions *neitibu kyōin* and *neitibu no kyōin* can both be translated as ‘native teacher’. However, the former (*neitibu kyōin*) is used as a noun, and the latter (*neitibu no kyōin*) is a noun phrase. Hereafter, *¹ indicates that in the original Japanese, the word(s) is (are) used as (a) noun(s).

*² Same as above. All terms, except the ones with *¹, indicate that in the original Japanese, the word(s) is (are) used as a noun phrase.

*³ In the Japanese language, we cannot tell from the form of a word whether it is singular or plural. In this case, one Japanese word can indicate a single teacher or a group of teachers. This is why, in an English translation, the article and morphemes to indicate plurals are excluded. However, as in the examples marked with *³ above, the inclusion of the morphemes *gata* or *tachi* after *sensei* clearly indicates plurality.

sion *neitibu* (native) as a noun or an adjective. The word *neitibu* is always written in *katakana* characters, often used in foreign loanwords; they stand out among the other words written in Chinese characters and *hiragana*, another writing system used for native elements of the Japanese language. A list of the terms referring to a certain group within the teaching staff, often including *neitibu*, is shown in Table 1, accompanied by the number of times each was used.

By revisiting the original .pdf files of university prospectus pages, the contexts of the coded terms for a foreign teacher (in most cases, terms with ‘native’) were studied to identify characteristics attributed to the word(s) used in describing ELE at Japanese universities. The surrounding description of each term was carefully read, and key words attached to the terms were coded. In this analysis, similar expressions with only slight differences in their wording or writing system were treated as the same code when seeking to understand the concept of each expression.

Table 2 shows the concepts accompanying the terms meaning ‘native teachers’. These concepts are roughly divided into three types: (1) things that can be learnt; (2) programme characteristics; and (3) ‘native teacher’

Table 2. Contextual concepts accompanying ‘native’ teachers and equivalent terms

Concepts	Frequency
(1) Things that can be learnt	
English conversation	28
to improve English	25
to improve English proficiency test scores	21
ability to communicate in English	15
presentation	12
practical English ability	11
command of English	10
the four skills (reading, listening, writing, speaking)	10
communication	9
‘living’ English	9
global perspectives	7
speaking and listening	7
self-expression ability	5
real pronunciation	5
world citizen	4
discussion	3
gaining international perspectives	3
oral communication	3
writing	3
basic English	2
natural English	2
real English	2
speaking	2
foreign language ability necessary to study abroad	1
how to learn English continuously	1
maintain linguistic skills	1
reading	1
theoretical way of thinking	1
useful English	1
(2) Programme characteristics	
special programmes	40

How 'Native Speakerism' Manifests in Japanese University Prospectuses

'English only'	37
easily and casually	27
out-of-class support	26
teach in a fun manner	21
preparation for studying abroad	18
intensive teaching	17
environment like foreign countries	16
small class size	15
private consultation	10
learn English unintentionally without [formally or intentionally] trying to learn	9
human contact	8
advice	6
learn something 'IN' English	6
international exchanges	5
tailored to needs	5
studying at various levels depending on proficiency	4
community	3
fulfilling learning experience	2
different from high school	1
giving necessary input	1
preparation for job interviews	1
(3) 'Native teacher' attributes	
both 'native teachers' and international students	15
'native teachers' and Japanese teachers	7
a kind of icon	13
teach 'local' cultures	7
representative of a culture	6
aspiration for English	4
interest in English language	1
from English-speaking countries	6
as a model/goal	4
qualified	2
abundant individuality	1
English easy to understand	1

attributes.

In **(1) things that can be learnt**, 29 concepts were found. More than half can be interpreted as indicating ‘spoken English’. By considering the concepts and intentions behind them, we can infer that almost all imply some intention to foster ‘spoken’ English ability.

Multiple Japanese wordings are used for which the underlying concepts are difficult to understand and, therefore, to translate into another language: for example, “‘living’ English”, ‘natural English’, ‘useful English’, and ‘real English’. It is difficult to define ‘living’ or ‘natural’ English. These often appear in policy documents by MEXT and can be interpreted as intended to mean spoken English. Each seems to mean the opposite to what is taught in traditional ELE as discussed in Seargeant (2009), which has often been considered ‘impractical’ because it is not natural, useful, or real, and cannot help students become fluent English speakers.

Most descriptions attached to terms for ‘native teachers’ and equivalents referred to **(2) programme characteristics** for those led by ‘native teacher(s)’. Five often-found concepts are as follows (the numbers in parentheses indicate frequency): ‘special programmes’ (40), ‘English only’ (37), ‘easily and casually’ (27), ‘out-of-class support’ (26), and ‘teach in a fun manner’ (21). Identified descriptions relating to **(3) ‘native teacher’ attributes** included ‘both “native teachers” and international students’ (15), “‘native teachers’ and Japanese teachers’ (7), and ‘a kind of icon’ (13).

Analysis and Discussion

Prevailing Ideas on the *Neitibu*

All of the analysed universities used terms highlighting a certain group of their

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

teaching staff: mostly, ‘foreign’ teachers. All but two universities used a term containing ‘native’ at least once. The noun, *neitibu kyōin*, meaning ‘native teacher’, was used most frequently, although this phrase does not make sense in either English or Japanese. It is used similarly as *neitibu supīkā* (native speaker), but the phrase *neitibu kyōin* is ambiguous, considering that the definition of *neitibu* is ‘indigenous people’ (author’s translation) (*Digital Daijisen*, n.d.).

Despite many scholars having highlighted the ambiguous definition of ‘native speaker’ (e.g. Paikeday, 1985; Medgyes, 1994; Cook, 1999), there is an implicit common understanding of what ‘native’ means for the readers of these prospectuses, their guardians, and in Japanese society. This might be a chicken-and-egg debate: university prospectuses may contribute to creating this common understanding or may simply reflect an existing understanding among university and high school students. In either case, university prospectuses arguably function to instil or reinforce the idea that ‘natives’ are Caucasians, who speak English as their mother tongue, as discussed in Oda (2012).

Terms for another group, ‘Japanese teacher (of English)’, were also found. However, these were used in only a few cases (totalling seven). Other terms indicating a particular group are mostly general words, such as ‘teacher(s)’ or ‘teaching staff’. The term ‘Japanese teacher (of English)’ was always used in contrast to ‘native teacher’, seemingly suggesting that the two are different or belong to different groups. By separating ‘native’ teachers from other faculty members, the message is conveyed that the university has different types of teachers, and students can benefit from new ELE using ‘native teachers’, which differs from traditional teaching by ‘Japanese teachers’. This message

will reach prospectus readers and, eventually, the society to which they belong.

Introducing ‘English Conversation’ Taught by ‘Native’ Teachers as a Panacea

In the characteristics attributed to ‘native teachers’ in descriptions of ELE at Japanese universities, ‘English conversation’ or skills considered similar to spoken English are emphasized. This reflects the popular demand in Japanese society for practising English conversation in ELE. High school students/graduates unquestioningly believe that this practice is the ideal way to improve their foreign language ability. Many Japanese, including policy-makers, still believe that English education has been lacking in ‘oral English’ (‘oral communication skills in English’) in the globalization era, and that speaking skills should be improved at the expense of learning grammar (Torikai, 2006, pp. 148-152). This belief persists despite public ELE shifting from the grammar-translation method to fostering oral communication skills over recent decades, since the introduction of ‘oral communication’ in the ministry’s curriculum guidelines from 1989 (Torikai, 2006; Abe, 2017). Being challenged to recruit more students, universities show what they provide for their English education, not only to the applicants themselves and people directly involved, but also to the general public. The misguided perception of ELE among the Japanese was likely at least partly created by mass media, including national newspapers, which fail to correctly recognize the current situation (Torikai, 2006). University prospectuses are either mirroring these public opinions, so as to profit from them, or are themselves forging ideas on the most effective English language learning; perhaps both.

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

In addition, associating conversation skills with ‘native teachers’ might cause false perceptions about teacher qualifications. By assuming that ‘English conversation’ should be taught by ‘native teachers’, or that what ‘native teachers’ can teach is ‘English conversation’, this perception might diminish the standing of teachers who are effective and competent in teaching other skills.

Stereotypical Ideas of Lessons by ‘Native Teachers’

The concept category ‘programme characteristics’ provides some ideas about the nature of courses/lessons involving ‘native teachers’. University prospectuses often boast that their course(s) taught by ‘native teachers’ have an ‘English-only’ policy, the implication being that this is especially conducive to improving students’ English. Here, we can observe the fallacies – the native speaker fallacy and monolingual fallacy – proposed by Phillipson (1992). Even though the effectiveness of using the learners’ first language in certain situations is supported (e.g. Auerbach, 1993; Nation, 2003; Nazary, 2008), and is even understood by ‘native teachers’ themselves, ‘native teachers’ must confine themselves to exclusively using English.

Another characteristic of programmes taught by ‘native teachers’ is their informality: they are taught ‘in a fun manner’ with ‘out-of-class support’, and students participate in the programme ‘easily and casually’. It is also implied that students can ‘learn English without [formally or intentionally] trying to learn’ through placement in an ‘environment like foreign countries’ with ‘small class sizes’. Given the relatively great distance between English and Japanese (Kadota, 2015b), ELE practice should be based on research findings on language processing and memory for effective learning. Without considering the

mechanisms of foreign language learning, supported by research findings, many universities are reproducing the discourses created by commercial English conversation schools, using the same tired clichés in advertising. This practice masks two key deficiencies in Japanese English education: enough input from the target language to enable automatic processing (Kadota, 2015a) and sufficient study time (Torikai, 2006).

‘Native Teachers’ as a Collective Entity

Another key finding is that the term for ‘native teachers’ is used in parallel with the term ‘international students’, and in contrast to the term ‘Japanese teachers’. For example (each phrase below is the author’s own translation):

(1) In the foreign language communication room located on each campus, students can communicate with ‘native teachers’ and international students easily and casually.

Here, ‘native teachers’ and international students are treated in parallel: both are accessible via the university’s communication room. By contrast:

(2) We have both Japanese teachers and ‘native teachers’. The aim of the general ELE curriculum is to equip each student with a good command of practical English through practical learning intended to improve TOEIC scores and courses intended to impart the ability to communicate in English.

(3) From the first year at university, lectures, such as ‘British culture

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses and literature’, ‘American culture and literature’, ‘Comparative culture and literature’, ‘Language’, and ‘Communication’ are being offered by professors, including ‘native speakers’.

Within a group of teachers or faculty members, Japanese teachers (in the majority) and ‘native teachers’ are evidently treated differently, as if they belong to a qualitatively different type of teacher. Thus, teachers are categorized not by their expertise or the courses they lead, for example, but on ‘nativeness’ in the target language, or how they fit the criteria for ‘native teachers’ set in Japanese society. ‘Native teachers’ are treated and referred to as a collective entity, regardless of individual skills and talents. Sometimes they are part of the faculty while, at other times, they stand out. ‘Native teachers’ may enjoy an advantage in the hiring process, but it seems that, in many cases, they are hired not primarily as members of the faculty but instead to attract prospective students.

This might be related to another identified concept: ‘a kind of icon’. Ten of the 13 cases categorized as ‘a kind of icon’ used the term ‘native speaker’ alone or as part of a phrase. For example:

(4) We try to create ideal learning environments so that students can improve their English effortlessly, by staffing many ‘native speaker’ teachers.

(5) At [name] Lounge, users are asked to carry a stamp card, and the ‘native speaker’ validates your stamp card at every visit.

(6) [the aim of one of the courses is] – to get used to ‘native speaker teachers’ (author’s literal translation)

These all imply that being a ‘native speaker’ is an important element in being hired to teach at these universities. In these organizations, as well as throughout Japan, there seems to be a pervasive belief in the existence of a group of ‘native speakers’, which potentially results in its purported members being dehumanized. Why do people who validate a student’s stamp card, which works to confirm attendance, need to be ‘native speakers’, as in example (5)? Is being a ‘native speaker’ more important than being a teacher? What is implied by using the term ‘native’ instead of ‘teacher’ or ‘staff member’? For students or high school graduate applicants, the lounge in example (5) could be imagined as a type of theme park, where they can enjoy the longed-for contact with ‘native teachers’.

The following is another example of dehumanization:

(7) In the English *café*, staff members who come from an English-speaking region are on duty at all times. Communication should be in English. By communicating with international students and staff members, students can improve their English.

The implication is that students visit this English *café* to improve their English, not because they are interested in communicating with the people. They use English to improve their skills, even when using Japanese or other languages may be more effective to facilitate communication. In this sense, in-

terlocutors are not human beings in whom another interlocutor is interested but solely a provider of target language learning.

Conclusion

This study's overarching purpose was to explore the impact of 'native speakerism' on higher education ELT in Japan. Content analysis of university prospectuses identified that in 'international studies', 'English language', and equivalent departments or schools, special courses or programmes to teach 'spoken English' or 'English conversation' emphasize the use of 'native English speakers'. Despite ambiguous definitions of 'native English speaker', there seems to be a common understanding of who *neitibu* refers to in Japan and the natural benefits of their presence to the language aspirations of university applicants and students.

Focusing too much on introducing 'English conversation' taught by 'native' teachers into tertiary ELE and luring learners with appealing words might have some societal impacts. Speaking skills cannot be learnt automatically without study and preparation, as implied in the prospectus descriptions. Merely being surrounded by 'native speakers' does not of its own accord make learning happen. Exposing learners to attractive and misleading phrases may cause them to underestimate the required serious and tedious practice considered necessary for effectively learning a foreign language, according to cognitive science and psychology research. Students without a sound foundation in, for example, grammar, vocabulary to build upon, and reading skills, and who eschew fundamentals and their practice, may even lose academic skills.

The ways 'native teachers' are treated may additionally influence students' perceptions about English, foreign language learning, and interpersonal com-

munication. Repeated emphasis on ‘native speakers’ as the ultimate authority might lead students to believe that speaking like a ‘native’ is the only goal of learning English. However, this is an impossible objective, given the working definition of ‘native speaker’ in Japanese society, and is unnecessary for learning English as a lingua franca. In addition, students (and society) may be led to believe that the English spoken in ‘Inner Circle’ (Kachru, 1992) countries is correct, whereas other varieties of English should be denigrated. Such warped perceptions may hinder learning, in particular by convincing students to never be satisfied with their achievements, pursuing so-called ‘native-like’ English proficiency.

By repeatedly propounding that language learners will only improve by speaking to ‘native English speakers’ only in English, or that ‘native teachers’ are always accessible to students who wish to practice, students might develop incorrect perceptions about language learning and interpersonal communication. At Japanese tourist destinations and other places, including schools, people attempting to talk to foreigners solely to practise English are an all-too-common sight. Even when the interlocutor is fluent in a language other than English or in Japanese, some people insist on using English. Humans are not trial horses, intended to be used for language practice. The way that ‘native teachers’ are depicted in university prospectuses might reinforce this distorted perception. One purpose of foreign language education is to develop a sense of fairness about languages, people, and the world, meeting standards of human decency and dignity. The purposes of learning English and required credentials of teachers should be clearly defined. Accordingly, teacher recruitment and deployment must be conducted in accordance with genuine and attested educational philosophy, rather than solely concentrating on ‘native

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses speaking’. Finally, in their marketing and advertising, universities must avoid using ‘native teachers’ to lure customers.

Notes

- 1) ALTs are mostly not qualified/certified teachers, but ‘teacher’ is the word used in *The Japan Times*.
- 2) In Japan, the population of men and women in the 18-year-old bracket has been declining since 1993 (MEXT 2017: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/_icsFiles/fieldfile/2017/04/13/1384455_02_1.pdf Last Accessed 6 May, 2018).

Since many students attend universities or junior colleges directly after high school graduation, mostly at the age of 18, this sharp, steady decline of the 18-year-old population is a serious concern for Japanese universities.

Acknowledgements

An earlier version of this paper was part of the MRes dissertation I submitted to the University of London. I would like to express my gratitude to Dr Olga Cara for her comments and suggestions. I would also like to express my gratitude to Michael Carroll and Adrian Wagner at St. Andrew’s [Momoyama Gakuin] University, Japan, and Warren Decker at St. Andrew’s [Momoyama Gakuin] University of Education, Japan, for their invaluable help and comments in the process of revising this paper.

References

- Abe, M. (2017). *Shijō saikaku no eigo seisaku: Uso darake no “yonginō” kanban* [English education in chaos: Confusion and dishonesty in Japanese government policy]. Tokyo: Hitsuji Shobō.
- Askehave, I. (2007). The impact of marketization on higher education genres – the international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies*, 9(6), 723–742. doi:10.1177/1461445607082576
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL*

- Quarterly*, 27(1), 9. doi:10.2307/3586949
- Bailey, K. (2006). Marketing the *eikaiwa* wonderland: Ideology, *akogare*, and gender alterity in English conversation school advertising in Japan. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24(1), 105-130. doi:10.1068/d418
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English Teachers: Research, pedagogy, and professional growth*. New York: Routledge.
- British Educational Research Association (BERA). (2011). *Ethical guidelines for educational research*. Retrieved from British Educational Research Association website: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1> (Last accessed 3 May 2016).
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185. doi:10.2307/3587717
- Crystal, D. (2003). *English as a global language, second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-168. doi:10.1177/0957926593004002002
- Fujiwara, Y. (2017). Jiritsu shita Nihon no eigo kyōiku e [For autonomous Japanese English education]. In Y. Fujiwara, K. Naka, & T. Terasawa (Eds.). *Korekara no eigo kyōiku no hanashi o shiyō* [Let's talk about English education in Japan: Debating the future] (pp. 49-94). Tokyo: Hitsuji Shobō.
- Fujiwara, Y., Naka, K., & Terasawa, T. (Eds.). (2017). *Korekara no eigo kyōiku no hanashi o shiyō* [Let's talk about English education in Japan: Debating the future]. Tokyo: Hitsuji Shobō.
- Galloway, N. (2009). A critical analysis of the JET programme. *The Journal of*

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

- Kanda University of International Studies*, 21, 169–207. Retrieved from https://ci.nii.ac.jp/els/contentsciinii_20181012135023.pdf?id=ART0008988840
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Key concepts in ELT: Native-speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385–387. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/cc1030>
- Holliday, A. (2013). Native speaker teachers and cultural belief. In S. A. Houghton & D. J. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education* (pp. 17–26). Bristol: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief. In A. Swan, P. Aboshiha, & A. Holliday. (Eds.), *(En)Counter-ing native-speakerism: Global perspectives* (pp. 11–25). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (2013). Introduction: Redefining native-speakerism. In S. A. Houghton & D. J. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education* (pp. 1–16). Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (Eds.). (2013). *Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kachru, B. B. (Ed.). (1992). *The other tongue: English across cultures, second edition*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kadota, S. (2015a). *Eigo jyōtatsu 12 no pointo* [12 keys to improving English]. Tokyo: Cosmopier.
- Kadota, S. (2015b). *Shadōingu ondoku to eigo komyunikēsyon no kagaku* [The science of English communication and shadowing and reading aloud practices]. Tokyo: Cosmopier.
- Kenkyūsha. (1995). *Gendai eigo kyōiku* [Modern English teaching]. Tokyo: Kenkyūsha.
- Kimura, G. C. (2016). *Setsuei no susume* [Recommendation of abandoning the heavy use of English]. Kanagawa: Yoro-zushobō.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17(3), 295–

306. doi:10.1111/1467-971x.00105
- Kumaravadivelu, B. (2015). Foreword. In A. Swan, P. Aboshiha, & A. Holliday (Eds.), (*En*) *Countering native-speakerism: Global perspectives* (pp. viii-xi). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mahboob, A. (2005). Beyond the native speaker in TESOL. In S. Zafar (Ed.), *Culture, context, & communication* (pp. 60-93). Center of Excellence for Applied Research Training and the Military Language Institute.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan Publishers.
- Mie, A. (2013). LDP plans expansion of JET program. *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/news/2013/04/24/national/ldp-plans-expansion-of-jet-program/#.V11WgSOLSM9> (Last accessed 12 June 2016).
- Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41 (03), 315-348. doi:10.1017/s0261444808005028
- Naka, K. (2006). “Ikita eigo” to bunretsuteki gengokan: “Gakusyū Shidō Yōryō” ni miru bogowasya shijō syugi to eigo no tayōsei [“Practical English” and disruptive language view: Native speakerism seen in the course of study and English diversity]. *Syakai Gengogaku [Sociolinguistics]* VI: 19-43.
- Nakamura, K. (1994). *Gaikokugo kyōiku to ideorogī* [Foreign language education and its ideology]. Tokyo: Kindai Bungeisha.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf (Last accessed 29 April 2018).
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas-Royal*, 2(2), 138-153. Retrieved from <http://www.novitasroyal.org/nazary.pdf>
- Neitibu. (n.d.). In *Digital Daijisen*. Retrieved from <https://dictionary.goo.ne.jp/jn/169632/meaning/m0u/%E3%83%8D%E3%82%A4%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%96/> (Last accessed 16 October 2017).
- Oda, M. (2012). Foreign language learners’ beliefs and public discourse as

How ‘Native Speakerism’ Manifests in Japanese University Prospectuses

- “common knowledge”: A critical approach to the circular structure of discourses. *The Ronsō, Bulletin of the Faculty of Letters, Tamagawa University*, 53: 89–100.
- Oishi, S. (1990). *Eigo ideorogī o tou: Seiō seishin to no kakutō* [Questioning the ideology of English: Struggle with the Western mind]. Tokyo: Kaibunsha.
- Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto: Paikeday Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, D. J. (2013). Institutionalized native-speakerism: Voices of dissent and acts of resistance. In S. A. Houghton & D. J. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in Japan. Intergroup dynamics in foreign language education*, (pp. 75–91). Bristol: Multilingual Matters.
- Ruecker, T., & Ives, L. (2014). White native English speakers needed: The rhetorical construction of privilege in online teacher recruitment spaces. *TESOL Quarterly*, 49(4), 733–756. doi:10.1002/tesq.195
- Sergeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Selvi, A. F. (2010). All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: Trend analysis of job advertisements in English language teaching. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, 1, 156–181. Retrieved from <https://sites.google.com/site/watesolnnestcaucus/caucus-annual-review>
- Sugino, T. (2016). Eigo no fukyū ni dō mukiau bekika [How we should face the diffusion of English]. In T. Yamamoto & Y. P. Koda (Eds.), *Eigo detokkusu* [Detoxify English]. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Swan, A., Aboishiha, P., & Holliday, A. (Eds.). (2015). *(En) Countering native-speakerism: Global perspectives*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- The Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). (2015). JET programme leaflet. Retrieved from http://jetprogramme.org/wp-content/themes/biz-vektor/pdf/leaf/leaflet_e.pdf (Last accessed 12 June 2016).
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT). (2003). “Eigo ga tsukaeru nihonjin” no ikusei no tame no kōdō keikaku. [An action plan to cultivate “Japanese with English abilities”]

- Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryō/04031601/005.pdf (Last accessed 5 June 2016), English translation: <http://www.gifu-net.ed.jp/kyōka/eigo/CommunicativeEnglish/Regarding%20the%20Establishment%20of%20an%20Action%20Plan%20to%20Cultivate%20the%20English%20with%20English%20Abilities%20Plan.htm> (Last accessed 19 April 2018).
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT). (2013). *Gurōbaru ni taiō shita eigo kyōiku kaikaku jissai keikaku* [An execution plan for English education reform to respond to globalization] Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm (Last accessed 19 April 2016).
- Torikai, K. (2006). *Ayaushi! Syōgakkō eigo* [Beware! English education in elementary school]. Tokyo: Bunshun Shinsho.
- Tsuda, Y. (1990). *Eigo shihai no kōzō* [The structure of English domination]. Tokyo: Daisan Shokan.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389. doi:10.2307/3587438
- Williamson, J. (1978). *Decoding advertisements: Ideology and meaning in advertising*. London: Marion Boyars.
- Yamada, Y. (2003). *Gengo seisaku to shite no eigo kyōiku* [English language education as language policy]. Hiroshima: Keisuisha.
- Yamamoto, T. & Koda Y. P. (Eds.). (2016). *Eigo detokkusu* [Detoxify English]. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Yomiuri Shimbun. (2016, April 24). “Rettsu kokusai gakubu.” Ninki teichaku. Shinsetsu tsuzuku [“Let’s head to the Department of International Studies.” Still enjoying high popularity, new schools continue to be established]. *Yomiuri Shimbun*.

Appendices

Appendix 1. Coding Criteria for Nodes: ‘Description of English language education’ or ‘Terms used to indicate “foreign teachers”’

Description of English language education

- Explanations of the English language education/course(s)/programme(s)/lesson(s) were coded in this category.
- Even if the main purpose was to describe a department’s general education goals, mention of the goal(s)/purpose(s)/content(s) of English language education was coded here.
- Graduate comments that mentioned the English language education/course/programme/lesson were coded in this category.
- Explanations and descriptions of study abroad programmes were excluded.
- Alumni comments about study abroad experiences were excluded from the data.
- Descriptions of teacher training courses were excluded.

Terms used to indicate ‘foreign teacher(s)’

- Terms to indicate a certain group of people, such as teachers or staff members, were coded under this category, but terms to indicate general teaching staff were not. For example, the term ‘the native speaker teacher’ was coded, but ‘our faculty member’ was not coded here.
- Terms used in the description of English language education were coded, but those used in other parts that were not directly related to English language education were not. It might be possible that expressions used in the descriptions of Spanish language education (for example, those laid out next to the English language education section) in the same prospectus could have played an important role in imparting certain knowledge or meaning to readers; however, they were not coded in this project because of the complexity this task would have brought to the project (considering its scale) and the high possibility of its results being irrelevant.
- In cases where the term ‘native speaker’ (or its equivalent) was used to indicate anything but a teaching staff member in the English language education descrip-

tion, it was coded under this category in order to facilitate the study of the attributes allocated to it.

Appendix 2. Terms Used to Mean a Certain Group of People

University *1	School Faculty *2	Depart- ment *3	Terms used in Japanese	Romanized Japanese words	Literal translation into English	Fre- quency
1	0		ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher (as a noun in Japanese *4)	1
			外国人教員	<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign teacher*4	3
1	1	1	ネイティブ・スピーカーの教員	<i>neitibu supīkā no kyōin</i>	native speaker teacher (as a noun phrase in Japanese*5)	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	3
			ネイティブ	<i>neitibu</i>	native*4	1
1	2	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher*4	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
			ネイティブ先生	<i>neitibu sensei</i>	native teacher*4	1
1	3	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher*4	9
			[大学名] から特別に招聘した教員	<i>[university name] kara tokubetsuni shōhei shita kyōin</i>	teacher(s) who has (have) been specially invited from [university name]	1
2	0		英語を母語とする教員	<i>eigo o bogo to suru kyōin</i>	teacher who has English as their mother tongue	1
			ネイティブスピーカーの教員	<i>neitibu supīkā no kyōin</i>	native speaker teacher	3
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supīkā</i>	native speaker*4	1
			ネイティブスピーカー教員	<i>neitibu supīkā kyōin</i>	native speaker teacher*4	1
3	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher*4	1
4	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher*4	1
			英語でサポートするスタッフ	<i>eigo de sapōto suru sutaffu</i>	staff members offering support in English	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
5	0		ネイティブ・スピーカーの先生	<i>neitibu supīkā no sensei</i>	native speaker teacher	2
			ネイティブ・スピーカー	<i>neitibu supīkā</i>	native speaker*4	1

How 'Native Speakerism' Manifests in Japanese University Prospectuses

			英語ネイティブ・スピーカーの教員	<i>eigo neitibu supikā no kyōin</i>	English native speaker teacher	1
5	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher* ⁴	1
			ネイティブ・スピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
6	0		ネイティブ	<i>neitibu</i>	native* ⁴	1
			ネイティブの講師	<i>neitibu no kōshi</i>	native instructor	1
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher* ⁴	1
6	1	1+2	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
7	1	1	ネイティブの講師陣	<i>neitibu no kōshi jin</i>	native instructors	1
			英語のネイティブスピーカーである講師	<i>eigo no neitibu supikā de aru kōshi</i>	instructor who is a native speaker of English	1
8	0		ネイティブスタッフ	<i>neitibu staffu</i>	native staff* ⁴	3
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher* ⁴	3
			ネイティブの教員	<i>neitibu no kyōin</i>	native teacher	1
			ネイティブのスタッフ	<i>neitibu no staffu</i>	native staff	1
8	1	1	ネイティブ	<i>neitibu</i>	native* ⁴	1
9	1	1	ネイティブスピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
			ネイティブスピーカーのアドバイザー教員	<i>neitibu supikā no adobaizā kyōin</i>	native speaker advisor teacher	1
			ネイティブスピーカーの教員	<i>neitibu supikā no kyōin</i>	native speaker teacher	1
9	1	2	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
10	1	1	外国人教員	<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign teacher* ⁴	1
			ネイティブ	<i>neitibu</i>	native* ⁴	1
11	0		ネイティブスタッフ	<i>neitibu sutaffu</i>	native staff* ⁴	2
			ネイティブの先生方	<i>neitibu no sensei gata</i>	native teachers	1
11	1	1	ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker* ⁴	1
12	1	1	ネイティブティーチャー	<i>neitibu tichā</i>	native teacher* ⁴	1
			ネイティブ・スピーカーの教員	<i>neitibu supikā no kyōin</i>	native speaker teacher	1
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher* ⁴	3
13	1	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher* ⁴	2
14	1	1	外国人教員	<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign-teacher	1
			ネイティブ	<i>neitibu</i>	native* ⁴	1

人間文化研究 第11号

			母語が英語の教員	<i>bogo ga eigo no kyōin</i>	teacher whose mother tongue is English	1
15	1	1	英語のネイティブ・スピーカーの先生	<i>eigo no neitibu supikā no sensei</i>	English native-speaking teacher	1
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	3
16	1	1	ネイティブスピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	4
			ネイティブ	<i>neitibu</i>	native ^{*4}	1
			ネイティブスピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
			英語のネイティブスピーカー教員	<i>eigo no neitibu supikā kyōin</i>	English native-speaking teacher	1
			ネイティブスピーカーの教員	<i>neitibu supikā no kyōin</i>	native speaker teacher	1
17	1	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
18	0		ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	4
			ネイティブスピーカーのスタッフ	<i>neitibu supikā no sutaffu</i>	native speaker staff	2
			ネイティブスピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
18	1	1	ネイティブスピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	2
19	1	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
			ネイティブ	<i>neitibu</i>	native ^{*4}	1
20	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	2
20	2	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	1
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	3
20	2	2	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	1
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
21	1	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
22	1	1	ネイティブ	<i>neitibu</i>	native ^{*4}	2
			ネイティブスピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	2
			ネイティブスピーカーの先生たち	<i>neitibu supikā no sensei tachi</i>	native speaker teachers	3
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	1

How 'Native Speakerism' Manifests in Japanese University Prospectuses

23	0		英語圏出身のスタッフ	<i>eigo ken syusshin no sutaffu</i>	staff member who comes from an English-speaking region	3
			ネイティブスタッフ	<i>neitibu staffu</i>	native staff ^{*4}	2
23	1	1	ネイティブの教員	<i>neitibu no kyōin</i>	native teacher	1
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	1
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	1
24	1	1	ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	1
25	1	1	英語ネイティブ教員	<i>eigo neitibu kyōin</i>	English native teacher ^{*4}	1
			外国人教員	<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign teacher ^{*4}	1
26	1	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
26	2	1	ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
			ネイティブスピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	6
			ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	5
			ネイティブスピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
			ネイティブの講師	<i>neitibu no kōshi</i>	native instructor	1
27	1	1	ネイティブ・スピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	1
28	1	1	ネイティブスピーカー	<i>neitibu supikā</i>	native speaker ^{*4}	5
			ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	5
			ネイティブスピーカーの先生	<i>neitibu supikā no sensei</i>	native speaker teacher	1
29	1	1	外国人講師	<i>gaikokujin kōshi</i>	foreign instructor ^{*4}	1
30	1	1	ネイティブスピーカーの講師	<i>neitibu supikā no kōshi</i>	native speaker instructor	1
31	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	1
32	0		ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	1
32	1	1	ネイティブの教員	<i>neitibu no kyōin</i>	native teacher	1
33	0		ネイティブ・スピーカー教員	<i>neitibu supikā kyōin</i>	native speaker teacher ^{*4}	1
33	1	1+2	外国人教員	<i>gaikokujin kyōin</i>	foreign teacher ^{*4}	1
33	2	1	ネイティブ・スピーカーの教員	<i>neitibu supikā no kyōin</i>	native speaker teacher	1
34	1	1	ネイティブ教員	<i>neitibu kyōin</i>	native teacher ^{*4}	4
			ネイティブの先生	<i>neitibu no sensei</i>	native teacher	2
TOTAL						175

- *¹ Figures in the leftmost column indicate the order of universities in the data set that used the term(s) to indicate a certain group of people in descriptions of their teaching staff member(s) in the English language education description.
- *² Figures in the second column from the left indicate the school or faculty. The number '0' indicates that the term(s) was (were) found in the .pdf file with only the name of the university.
- *³ Figures in the third column from the left indicate the department(s). '1+2' indicates that the .pdf file contains two departments from the school/faculty.
- *⁴ The translation here was conducted word for word. In order to show the subtle differences in the original Japanese, explanations about the Japanese expressions are provided in parentheses. For example, the Japanese expressions *neitibu kyōin* and *neitibu no kyōin* can both be translated as 'native teacher'. However, the former (*neitibu kyōin*) is used as a noun, and the latter (*neitibu no kyōin*) is a noun phrase. Hereafter, *⁴ indicates that in the original Japanese, the word(s) is (are) used as (a) noun(s).
- *⁵ Same as above. All the terms, except the ones with *⁴, indicate that in the original Japanese, the word(s) is (are) used as a noun phrase.

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Thomas LEGGE
Adrian WAGNER

Abstract

Programs to encourage Japanese students to conduct part of their university education overseas have become increasingly popular in Japan in recent years, as part of a wider effort for Japan to play a bigger role in a modern, globalised world. However, students at Japanese universities often lack the requisite English-language skills to participate in these programs and those that manage to secure places often encounter a university learning environment that is very different from what they were used to in Japan.

Within the confines of a university program aimed at students undertaking long term study abroad, this paper sought to measure students' awareness in terms of the realities of studying in a foreign country, their ability to reflect on a shorter study-abroad experience and also their English-language strengths and weaknesses. We tried to identify whether there was indeed a link be-

Keywords: awareness, IELTS, self-study, study abroad, university

tween higher levels of awareness and those who went on to study abroad.

We collated and quantified data from 17 students by using a questionnaire, with subsequent interviews with students being incorporated to contextualise some of the responses. The data collected indicated that students who achieved study abroad places were more aware than students who did not and that this small-scale initial study provided the necessary basis on which to conduct further research.

Introduction

University students require a lot of independent study in order to achieve above the norm and, with relatively few contact teaching hours and students having more individual freedom than at any other point in their lives, it can be difficult for educators to adequately keep track of their progress. This is especially true in Japan when compared with the more active role that the teacher plays in the academic (and often beyond) lives of students in primary and secondary education.

This difficulty is compounded by the fact that university students in Japan still tend to expect teachers to spoon feed them with what they need to know to pass their exams, much in the way that they were accustomed to at primary and secondary school. In many respects, students expect to be guided and coached but the opportunity to do this is usually logistically difficult within the university setting where contact hours are fewer and teachers are responsible for a much greater number of students. As a result of this fact, we were interested in ways of generating more autonomous learning and reflection in our university students.

A catalyst for undertaking this specific research was the shared observation

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

at an early stage of this iteration of the Super Global Program (SGP), a special study abroad program at our university, that some students appeared to have a reasonably clear idea of what they wanted to achieve from it, whereas others, who were perhaps more typical of Japanese students we have observed, did not. That is to say that some students had clear intentions to study abroad at a particular university and to follow a particular course, while others appeared to have put little thought into anything beyond improving their English.

Having decided to examine this in more detail, we felt that the most effective way of building on these initial observations was through the use of questionnaires and interviews. We thought that might help us to understand better the qualities demonstrated by more successful students, and that this would enable us to improve the course and increase the number of participating students who could successfully go on to study abroad in future years.

As we read through the questionnaires and interview notes, we noticed a clear difference in the quality of responses but struggled to find a word that could adequately describe what we were seeing. We considered applying terms such as *consciousness* or *engagement* as well as analyzing our data through the more established fields of Motivation or Learner Autonomy but found none of these satisfactory.

Finally, we settled on the term *awareness*. We felt that measuring the awareness levels of the students was a convenient cover-all term that could convey their effort and engagement with the program and was more suited to both the data we had captured and our overall purposes.

To clarify, we use the term *awareness* in this study not in the sense of second language acquisition researchers such as Schmidt (2010) who apply the term as part of *The Noticing Hypothesis* but as a distinct construct most

suitable for our own purposes, drawing on elements of both motivation and autonomy. We hope that, in doing so, we are able to give a clear picture of our findings.

The Structure of the Super Global Program

This research was carried out during the 2018 Fall Semester at a private university in Osaka, Japan. The students are all first-year university students belonging to the second intake of the SGP which began in 2017. The SGP is a credit-bearing program open to students who wish to undertake 長期派遣留学 (chōkihakenryūgaku) or long-term study abroad. This entails spending a year as an exchange student at an overseas university studying predominantly within a faculty (as opposed to simply undertaking English L2 lessons).

A total of 20 students began the program in April 2018, selected from a larger pool by way of interview, essay and assessment of their overall application. They had a mix of experience overseas with about half having previously undertaken short (1-3 weeks) study abroad activities and around a quarter having never been outside Japan.

Overall, they had an above average motivation for studying English although their English ability itself was not observed as being greater than the average for students their age. As a further indication of this, the students in applying for the program were only required to have achieved the pre-2 level of the Eiken test (Eiken, n.d.). This is a popular test in Japan often taken by high school students and a student who achieves a pass at this level would be deemed to be roughly equivalent to A2 level on the CEFR scale.

Despite the students' modest initial English ability, the program is a highly ambitious initiative with students expected to achieve over and above the

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

norm at the university. To this end, students are expected to take additional classes and be diligent and motivated towards self-study. Like most universities in Japan, the university in the study follows a two-semester pattern, each lasting for 15 weeks.

In the spring semester, students on the program take an additional 2 English classes as well as a weekly International English Language Testing System (IELTS) mock test for either Listening, Reading or Writing. In the autumn semester there are no mock tests and students take an additional 2 classes (totaling 3 hours) of English per week. During both semesters students are encouraged to visit a study room to speak English at least once a week although not all students do so.

Students on the program are also required to spend 2 weeks during the summer holidays at an intensive language course at a school in the Philippines. This entails a daily total of 8 hours of English learning made up of 6 hours of one-to-one English lessons and 2 hours of self-study. Feedback from students suggests this is a stressful experience but one that provides a good opportunity to practise using English. A moderate increase in students' confidence and willingness to speak English has been observed by us on their return from the Philippines.

The majority of classes taught in the program focus on preparation for the IELTS examination since success in this largely determines whether or not they are able to study abroad. The IELTS test is a four-skills test which is commonly accepted as a qualification for students who wish to study abroad at a university as an exchange student. Although the choice of universities is relatively wide, almost all the exchange universities require at least an IELTS 5.5 overall score, broadly equivalent to a B2 on the CEFR scale, a 605 score

for TOEIC or 65 points on the TOEFL IBT.

Of the 20 students who started, 17 remained in the program on commencement of this study and, at that stage, had an average IELTS score of 4.0.

Japanese Students

Japanese students, on the whole, tend not to be used to thinking critically and reflectively (Suzuki, 2002), which can lead to disadvantage in the more discursive speaking and writing sections of the IELTS test. Swan (2001) notes that, in Japanese classes, “‘*What do you think of . . . ?*’ discussions can be full of long and painful silences.” (p. 309) Despite recent governmental policy efforts to incorporate more discussion and critical thinking in classes (Suzuki, 2002), we have observed that this behaviour is still evident in many Japanese classrooms today.

Furthermore, Japanese students are also more used to a teacher-dominated classroom style with an emphasis on memorization and note-taking and the teacher acting more like a lecturer. Some students may feel initially uncomfortable with the more communication-focused and collaborative environment adopted in study abroad preparation programs such as the SGP. (Swan, 2001 p. 309)

One of the principle problems is that, partly due to the significant differences between the Japanese and English languages, students generally find English to be a tricky subject to learn. (Swan, 2001 p. 296) There is a general sense within Japan that English is “difficult” and it is not unheard of for Japanese teachers of English to say this expressly to their students. This can create tensions in the classroom, especially when dealing with new or unfamiliar materials and can leave students tongue-tied for fear of making a mistake

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program
(Swan, 2001 p. 309)

Students are, however, generally well-behaved and polite in class and will do their best to answer when called on, even if doing so can be uncomfortable. Students are also usually hard-working, becoming used to completing a large number of additional assignments and homework for each class they take from a relatively young age. At high school, for example, students have been reported as averaging between 2 and 6 hours of additional study per night (Stevenson & Nerison-Low, 1998 p. 86)

If a homework assignment is given to university students, our experience is that the vast majority will complete it on time, although incidences of students going above and beyond what is required within those assignments are quite rare.

Literature Review: Measurement of *Awareness* as Opposed to Motivation or Autonomy

Motivation and Awareness

Motivation is seen by many scholars as a key indicator of success in second language acquisition. As second language learning is a process which typically takes years, motivational factors and the maintenance of motivation are particularly pertinent. Certainly, the results of the questionnaire could be interpreted as giving an indication of the motivation level of the individual participants.

In the context of a study abroad preparation course, in particular, the Process Model of L2 Motivation (Dörnyei & Ottó, 1998) could have provided a relevant filter through which to view the results. This is especially true since this model was designed to develop, “motivational strategies for the pur-

pose of classroom intervention in second language (L2) education,” (p. 43) which was also a primary purpose of us collecting data from the questionnaire and meeting the students individually.

This process model introduces a Preactional Phase (goal setting, intention formation, and the initiation of intention enactment), an Actional Phase (subtask generation and implementation, ongoing appraisal process, action controls), and a Postactional Phase (evaluation of outcomes as opposed to expectations and making inferences for future actions) (Dörnyei & Ottó, 1998, pp. 47-52). However, to effectively apply this theory to our results would be somewhat difficult as, at the time of the questionnaire, all students could be seen in the “actional phase”. Also, if we adapted our interpretation of the results to fit this model, we would be further hindered by the fact that this study was not longitudinal in nature and would be measuring *Preactional Phase* factors (as self-reported by students) and *Actional Phase* factors such as *Subtask Generation and Implementation*, *Appraisal* and *Action Control*.

To properly apply this process theory of motivation, more questionnaires issued at different stages in the course, including after students had achieved the IELTS score necessary to enter their target universities, would be necessary. As Dörnyei and Ottó (1998) write, “motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time, with the level of effort invested in the pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs.” (p. 45).

Since the 1990s, a plethora of studies attempting to investigate the complex relationship between motivation and English language study by Japanese learners has been published. A study which provides great insight into this is that of Benson (1991), whose survey of university freshman in Japan has been

cited and built upon by many other studies. Kimura, Nakata and Okumura T. (2001) investigated motivational factors across different demographics in Japan from junior high school age to adults, and Taguchi, Magid, and Papi (2009) tested the *L2 Motivational Self System* developed by Dörnyei and Csizór and used the results to make comparisons and contrasts between Japanese, Chinese, and Iranian learners of English. In short, in this much researched area, the data generated from our questionnaire could hardly make a worthwhile addition to the large amount of high quality literature already available.

Also, in terms of primary motivations (reasons for wanting) to study abroad, our data, as provided by the questionnaire, could not provide anything more than the standard, established answers often given by Japanese students such as those reported by Ono and Piper, (2004) i.e. wanting to improve language ability, enhance future career prospects and experience foreign culture. The various, although largely similar reasons for wanting to study abroad could be investigated through the Dörnyei and Ottó (1998) model as goal setting comprised of antecedents, wishes/hopes, desires and opportunities (p.47). However, basically, there was not enough variation in the nature and lucidity of these goals to make any worthwhile relative connections between ultimate success and failure of students in the program.

Our questions also touched upon Japanese students' anxiety regarding studying abroad, as was more deeply investigated in the study of Schnickel, Martin and Maruyama (2010). We found students had similar general concerns regarding problems in communication, academic success and daily life such as food and environment. For our purposes, we were not as interested in the specific types of concerns, rather than the existence of concrete con-

cerns itself as proof that students were genuinely thinking about the reality of spending a year abroad and taking university classes in English. Again, we could only best describe this as awareness.

Autonomy and Awareness

Next, closely linked to motivation is the concept of learner autonomy in language learning, and we believe that this is a big part of what we are choosing to call awareness. The questionnaire attempted to measure students' awareness of their own strengths and weaknesses and the amount and style of independent study.

Phil Benson, building upon the works of pioneers in the field such as Holec (1981), offers a definition of autonomy as, “the capacity to take control of one’s learning” (2013, p. 58) which should include three key aspects which are, “learning management, cognitive processes and learning content” (2013, p. 58).

Attempting to make a more practical description and guide to learner autonomy in the context of formal language education, Little writes:

The development of autonomy in language learning is governed by three basic pedagogical principles:

- learner involvement—engaging learners to share responsibility for the learning process (the affective and the metacognitive dimensions);
- learner reflection—helping learners to think critically when they plan, monitor and evaluate their learning (the metacognitive dimensions);
- appropriate target language use—using the target language as the principal medium of language learning (the communicative and the

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program
metacognitive dimensions). (p. 2)

While the third aspect, *appropriate target language use*, is a key component of the SGP English classes and IELTS preparation, it was not represented in our questionnaire. A number of questions directly referred to the concepts of *learner involvement* and *learner reflection*. However, for the purpose of our questionnaire, we were not purely concerned with language learning, but all of the steps and forethought necessary to study abroad.

Concerning cultural aspects, in that we are dealing exclusively with Japanese learners, the work of Littlewood (1999), which posits the concept of learner autonomy existing on a continuum between *proactive autonomy* and *reactive autonomy*, was instrumental in the formation of our interpretation of our questionnaire. In that students have entered the program and have been told that they need to achieve of IELTS 5.5 or higher within a semi-fixed time schedule to qualify to study abroad, *reactive autonomy* would seem the most relevant. Of this, Littlewood writes, “This is the kind of autonomy that does not create its own directions but once a direction has been initiated, enables learners to organise their resources autonomously in order to reach their goal” (1999, p. 75). However, other aspects of the course require *proactive autonomy* such as researching their destination university and selecting an appropriate faculty to study in and preparing for this adequately. Analysing our questionnaire results and classifying which aspects would count as either proactive or reactive, and the students’ propensities in each could also yield valuable insights.

Truly, developing learner autonomy must be a key goal of the SGP program. It is a valid concept for students to be familiar with, and a key attribute for stu-

dents to develop not only in preparation for studying abroad, but for success while studying abroad, and especially as a way to maintain and continue to develop their English ability upon returning.

Why Measure Awareness as a Composite Construct?

In summary, our overall goal in compiling this research was to connect responses to the questionnaire with the success of the students in successfully reaching their IELTS goal and successfully applying to one of our exchange partner institutions. In doing this, we hoped to find patterns, and ideally, early indicators that without some intervention a student was at risk of failing to achieve their goals. Also, we hoped to gain insights into the thoughts and practices of successful students in the hope of instilling these attributes in future participants.

After examining the literature regarding motivation and autonomy in language learning, we found that we could not quite find a model to match our goals and the data set that we had obtained. So, narrowing our scope, and focusing on our overall goal of improving our program, combining the elements of motivation and autonomy mentioned above, we settled on the term *awareness* as a composite construct in order to best serve our individual purposes and to help us more insightfully analyse our data.

In the case of this study, we therefore see *awareness* as encapsulating motivation and autonomy but, also, being different from both. It is a term and a construct that we apply to mean the consideration, knowledge and self-directed acquisition of knowledge, self-reflection and diligence over time that we have come to see is required of students to succeed in the SGP.

It was through this newly-conceived lens that we felt we had the best

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

chance of both understanding our program and its students and subsequently shaping and moulding the structure and educational philosophy of the program in future years.

Research Questions

In this study, we set out to answer the following questions:

- 1) To what extent do students on the program demonstrate awareness about their individual strengths and weaknesses?
- 2) To what extent do students on the program demonstrate the ability to reflect on their achievement and the effectiveness of their 2-week study abroad in the Philippines?
- 3) To what extent do students on the program demonstrate awareness about the study abroad options available to them and what they need to achieve in order to study abroad?
- 4) To what extent can a link be identified between higher levels of awareness and achieving a 5.5 on the IELTS test?
- 5) To what extent can a link be identified between higher levels of awareness and achieving the goal of long term study abroad?
- 6) To what extent do three detailed case studies help us to better understand the link between awareness and success?

* It should be noted that questions 4) and 5) are very similar and very much influence one another but they are not exactly the same. This distinction will be discussed in more detail later.

Method

The first stage of the study was the collection of the data which was accomplished through the use of a questionnaire that students completed in class. A decision was made to write the questionnaire in Japanese as opposed to English and to have students write their answers in Japanese as well. There were two predominant reasons for this. Firstly, it was felt that students would be more capable of understanding and adequately responding to the questions in their native language. Secondly, since the class in which they completed it was an English class, we wanted to differentiate the activity as much as possible from other elements of the class.

Shortly after completion of the questionnaire, interviews were held with students to discuss their responses and to clarify any elements that were unclear. Students were given the opportunity to speak in Japanese or English in these interviews and to develop their responses where possible. Efforts were made to be consistent with questioning across all the interviews and for minimal leading on the part of the interviewers in order to avoid confirmation bias.

The questionnaires were subsequently anonymised by replacing the students' names with numbers generated at random. Responses were quantified by way of a scale generated prior to the completing of the questionnaires. Students were assigned scores in the four sections as well as an overall score and these were recorded in a password protected Excel spreadsheet. Where the two authors disagreed over an individual score, an average was taken of the two scores. This occurred several times.

Preliminary analysis of these scores indicated a relatively wide range, although it was not possible to fully examine any correlation with success in

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

studying abroad at this stage since the program was still in process and students were still regularly sitting IELTS tests.

As this was a new program at the university, there was little in the way of concrete deadlines or criteria for when students would have been deemed to be either *in* or *out* of the program. This presented an issue for us in that we needed a tangible cut-off date in order to analyse the data against success in studying abroad. To circumvent this issue, we settled on the end of the academic year as a reference point.

Originally, we had planned to separate the students into two groups, “Studying Abroad” and “Not Studying Abroad”. Since some students were indecisive and due to the absence of clear criteria as to whether or not students were able to continue with the program, it was decided to include a third category, “Maybe Studying Abroad” for students who had neither achieved a place by the end of the academic year nor formally dropped out.

The group labels ‘**A**’, ‘**B**’ and ‘**C**’ were then adopted as a more practicable shorthand. ‘**A**’ represented students who had made an explicit decision not to undertake long term study abroad. ‘**B**’ represented students who were still planning to undertake long term study abroad but had not yet met the requirements to do so or whose decision was unclear. ‘**C**’ represented students who had achieved the requisite criteria and had submitted a study abroad application.

We both had prior experience of the students and were working alone so it was necessary to be conscious of any potential bias in our interpretation of students and the data. Since the data was confidential, this limited our ability to share it beyond ourselves or to

“[voice our] prejudices and assumptions so that they can be considered

openly and challenged” (Norris 1997 p. 174). As a result, we tried to discuss any potential bias amongst ourselves and to reexamine the data where it was felt that this was a concern.

Results and Analysis

1. Evidence of Awareness of Strengths and Weaknesses

Students' awareness of their own strengths and weaknesses was assessed through five yes/no questions, designed to examine the triangular relationship between three key areas: their individual IELTS section scores, their own perception of their strengths and weaknesses and the study that they were actually doing. This section was scored out of five with one point being assigned to each question. Where the two reviewers differed in opinion as to whether to award a point, a half point was awarded. Scoring for this section ranged from 0 to 5.

The criteria were as follows:

- 1) Are they doing any study?
- 2) Does their amount of study reflect the distance from their target IELTS score?
- 3) Is their study balanced towards their self-perceived strengths and weaknesses? (Students were asked to identify these earlier in the questionnaire)
- 4) Is their study balanced towards their actual IELTS section scores?
- 5) Is their study likely to be effective?

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Table 1
Student Awareness Scores for Strengths and Weaknesses

Not studying Abroad (A)	Maybe Studying Abroad (B)	Definitely Studying Abroad (C)
0	2	1
1	4	2.5
0	1.5	3.5
0		4.5
2		
0		
2		
2		
3		
4		
$\mu=1.4$	$\mu=2.5$	$\mu=2.88$

The overall average score was 1.94 points out of 5 ($\sigma=1.5$). Group A had a mean score of 1.4 points ($\sigma=1.43$). Group B had a mean score of 2.5 points ($\sigma=1.32$). Group C had a mean score of 2.88 ($\sigma=1.49$).

Whilst the dataset is small, there are a few observations that are worth noting. Firstly, whilst the Group B and C scores are quite similar, there is a large difference observable in the lowest group. Indeed, within that group, there are four students who were doing no study at all.

It is possible and arguably likely that at least some of these students had already given up on studying abroad. Interestingly, at the questionnaire stage, all but two students on the program had reaffirmed their commitment and intimated that they were still attempting to study abroad. Given that only one student in Group A had achieved a qualifying IELTS score (and so might have a reason to stop studying), this data appears to show a discrepancy between what students were telling us about their commitment and the reality of how much time and effort they were dedicating to study.

Additionally, since scoring any points at all is contingent on doing some study (and therefore scoring one point in the first question), it is perhaps also worth examining the data of only the students who were doing at least some study separately.

Removing the students not doing any study at all from Group A brings all the group averages much closer together. Group A students scored 1.67 out of 4, B group students scored just 1.5 out of 4 and C group students scored 1.88 out of 4 on average from the remaining questions (although one student from Group C had already achieved a qualifying score and may have reduced their study).

Taking the above into consideration, it does seem clear overall that students in general were either not doing enough study or that the study they were doing was not well enough targeted to the areas they most needed to work on to achieve their target scores in the IELTS test.

2. Evidence of Ability to Reflect on Philippines Experience

Students' ability to reflect on their study abroad experience was assessed through their answers to five open questions. Students were scored on a scale from 0-5 for each question resulting in a total score of 25. This score was subsequently divided by 5 to give a final score out of 5 points. These scores were recorded to 1 decimal place. Where the two reviewers differed in opinion as to the score, the average score was recorded for that question (e.g. if Reviewer A gave a 3 and Review B gave a 4, a score of 3.5 was recorded).

The scoring scale was as follows:

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Table 2

Philippines Experience Scoring Scale

Score	Description
0	No awareness/ failure to respond
1	Brief nonspecific (e.g. <i>English Improved</i>)
2	Not specific but mention of individual skill or ability including grammar / vocabulary / course structure / learning environment
3	Slightly specific mention of skill / ability / test section / course structure / learning outcome / learning environment
4	More detailed response mentioning skill / ability / test section / course structure / learning outcome / learning environment
5	Very detailed response mentioning skill / ability / test section / course structure / learning outcome / learning environment and analysis of personal learning outcome

The questions were as follows:

- 1) Please describe your experience in the Philippines
- 2) What new things did you learn?
- 3) What English skills did you improve?
- 4) Is there anything that you wished you had been able to improve that you couldn't improve?
- 5) What was the reason that you could not improve this?

Table 3
Student Awareness Scores for Philippines Study Abroad Experience

Not studying Abroad (A)	Maybe Studying Abroad (B)	Definitely Studying Abroad (C)
2.2	2.8	3.3
1	3.6	4
2.3	2.8	2.4
1.4		3.6
3.8		
3.8		
2.7		
2.9		
2.5		
4		
$\mu=2.66$	$\mu=3.07$	$\mu=3.33$

The overall average score was 2.89 points out of 5 ($\sigma=0.88$). Group A had a mean score of 2.66 points ($\sigma=0.95$). Group B had a mean score of 3.07 points ($\sigma=0.57$). Group C had a mean score of 3.33 ($\sigma=0.8$).

In general, the students' scores in this section were quite closely grouped together with no individual student achieving above a 4.0. One possible explanation for this is that the scores are scaled and then averaged as opposed to the binary data found in research question one. Averaging non-binary data may have tended to push scores towards the middle of the scale.

There is, however, a clear increase in scores from the 2.66 average in Group A, through 3.07 in Group B and finally up to 3.33 in Group C. This data set would therefore suggest a link between students being more aware and achieving their goal of studying abroad. Those who provided more detailed analysis and reflection of their learning experiences are more likely to be found in group C than in the other two groups.

Further inspection of the data provides some interesting findings. Of the

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

three high scores in Group A, all belong to students who were not prevented from studying abroad simply by their test scores (the case for the majority of this group). In fact, the highest scoring student in Group A, Student 11, was the only student to achieve a qualifying score to study abroad but elect not to do so. Had this student decided differently, he/she would have been placed in Group C and the correlational link would have been more pronounced.

Additionally, the data generated within the confines of research question two provides a more general insight which may warrant further study. Students 9 and 13 both demonstrated very high awareness about the trip to the Philippines and each dropped out of the program immediately upon their return (just after commencing this study and completing the questionnaires). Both appear to have reflected quite deeply on their experiences and perhaps decided that study abroad was not for them. They subsequently made a clear and expedient decision not to continue with the program.

3. Evidence of Awareness of Study Abroad Options and Requirements

Students' awareness of their study abroad options was assessed in two ways. The first established whether they had chosen a specific university and course, whether they were aware of the entry requirements and whether they had given adequate consideration for those decisions. Students had previously been given access to a list of exchange partner universities and their requirements.

For the first assessment, students were firstly given a point for selecting a course and university. They were then given two points for a clear reason or one point for a vague reason for the course element and then the same for the university element for a maximum total of five points.

The second assessment established whether or not students had thought about the likely challenges involved in studying abroad in a foreign country. To establish this, they were asked two questions.

- *Other than IELTS study, what English skills do you think you need to improve to keep up with classes and function in daily life while studying abroad?*
- *Other than English ability, what other skills or knowledge do you think you need to improve to prepare to study abroad?*

The purpose of these questions was to separate those students who had clearly thought about and researched the long-term study abroad experience from those with vaguer notions of wanting to study abroad or travel.

The scoring for the second assessment gave one or two points for each of the two questions. For each, one point was given for a relevant but brief or non-specific answer, whereas a specific, detailed answer was awarded two points.

A final bonus point was available for any specific reference to the overseas university environment, such as a different classroom learning style. The purpose of the bonus point was to try to differentiate perceptions of long term study abroad as a study experience as opposed to simply a travel or life experience. A total of five points was awarded for this assessment.

Combining the two five-point assessments, there was a combined total of ten points for this section. Where the two reviewers differed in opinion as to the score, the average score was recorded for that question (e.g. if Reviewer A gave a 2 and Review B gave a 1, a score of 1.5 was recorded).

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Table 4

Student Awareness Scores for Study Abroad Options and Requirements

Not studying Abroad (A)	Maybe Studying Abroad (B)	Definitely Studying Abroad (C)
1	2.5	3.5
2	3	7
2	7	9
4		8
0		
3		
5.5		
5.5		
5		
4		
$\mu=3.2$	$\mu=4.17$	$\mu=6.88$

The overall average score was 4.24 points out of 10 ($\sigma=2.51$). Group A had a mean score of 3.2 points ($\sigma=1.92$). Group B had a mean score of 4.17 points ($\sigma=2.47$). Group C had a mean score of 6.88 ($\sigma=2.39$).

What is clear to see from the data is that the scores of those who successfully achieved study abroad places were considerably higher, with 75% of this group scoring 7 or above out of 10. Interestingly, one student in this group scored much lower, even below the average of Group B. In fact, this student had not thought at all about which university to study at, scoring zero for the first section. Ultimately, the student went on to choose a university with lower-than-standard entry requirements, giving this as a reason for the choice.

Despite this outlier bringing it down, the average score for Group C remains considerably higher than for the other two groups, with three of the four scores in the group representing the highest three scores in the survey for this section. This suggests that this data could potentially be a useful indicator of the likelihood of success for students in future programs.

Although the dataset is small, it would seem that students who have a clear idea of the university and course that they wish to pursue and the challenges associated with that will have a better chance of ultimately achieving a study abroad place there.

4. Overall Awareness and IELTS Score

An IELTS overall score of 5.5 is considered important in the program since this score essentially ensures the availability of a study abroad place for that student, although he/she may decide not to take it. Whilst it is possible to study abroad with a 5.0 (as one student did), there are significantly fewer opportunities to do this and acceptance is on a case-by-case basis.

IELTS scores alone do not, however, indicate a success as far as the university is concerned. A student is deemed to be “successful” in the program if he/she undertakes long term study abroad, regardless of the IELTS score that is achieved. We have therefore decided to examine this in detail in research question 5.

Nevertheless, we decided that IELTS attainment and awareness was an area worth briefly exploring and so split the students into two groups (those who achieved an IELTS Overall score of at least 5.5 and those who did not) in order to examine the data.

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Table 5
Student Overall Awareness Scores Grouped by IELTS Score

No IELTS 5.5	IELTS 5.5+
3.2	12
4	13.5
4.3	14.9
5.4	16.1
5.8	
6.8	
10.2	
10.4	
10.5	
7.8	
$\mu=6.84$	$\mu=14.13$

This table illustrates students' overall awareness score (from a maximum total of twenty points, comprised of the five points for each of research questions 1 and 2 and the 10 points from research question 3).

A clear distinction in average awareness score is evident. Those in the IELTS 5.5+ group had an average awareness score of 14.13 out of 20 whereas the other group managed only 6.84 on average.

It appears therefore that there is a strong link between students who scored highly for awareness and in their achieving this milestone in the IELTS test. The precise reasons for this would need significant further investigation and are not the major focus of this study.

It is also not entirely clear whether it is the awareness or the achievement that comes first. It may be that aware students actually score better or that only students who feel they have a chance of success go to the effort of making themselves aware. Equally, students with low awareness scores may have already given up. We can, however, conclude that, at least in principle, the more

able students are also more aware.

5. Overall Awareness and Study Abroad

Since the goal of the program is to give students the opportunity to pursue long term study abroad, the impact that awareness has on this was the primary area of interest in this research. Once again, there is clear evidence of more awareness the closer a student gets to studying abroad.

Table 6
Student Overall Awareness Scores Grouped by Study Abroad Status

Not studying Abroad (A)	Maybe Studying Abroad (B)	Definitely Studying Abroad (C)
3.2	7.3	7.8
4	10.6	13.5
4.3	11.3	14.9
5.4		16.1
5.8		
6.8		
10.2		
10.4		
10.5		
12		
$\mu=7.26$	$\mu=9.73$	$\mu=13.08$

This table also illustrates students' overall awareness score up to a combined maximum total of twenty points. Again, it is comprised of the five points for each of research questions 1 and 2 and the 10 points from in research question 3.

Group A had an average awareness score of 7.26 out of 20, Group B had 9.73 and Group C had 13.08. If the groups are examined more closely, some interesting details emerge. The range of scores in Group A is wide ($\sigma=3.22$) and,

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

thus, it is telling to look at the specifics of those at each end of the scale.

Four students in this group scored over 10 points and three of them chose at a very late stage not to study abroad, one of whom who had an IELTS qualifying score. Interestingly, of the lowest four awareness scores in this group, three (3.2, 4 and 5.4) belonged to students who also took a long time to decide not to pursue studying abroad. The two students in the middle (5.8 and 6.8) both decided to drop out of the program immediately after the questionnaires and interviews.

One possible explanation for the range of situations in Group A is that those with very little awareness showed little evidence of the motivation to study abroad but also a lack of reflection on their chances of being successful so did not quickly drop out. Those in the middle also had little invested in the program (so demonstrated relatively low awareness) but, crucially, had enough awareness to know that either their chances of achieving a qualifying score were low or that they did not wish to study abroad. As a result they made a quick decision to drop out.

Finally, it may be that the most aware students in the group knew more about what was required and their own strengths and weaknesses and so were more likely to stick with the program to try and improve their English to the extent that they could achieve a study abroad place. They only left the program at a late stage when they were unable to do so.

In fact, the higher scoring members of Group A who left the program at a late stage had similar scores to those in Group B (average=9.73, σ =2.14). This might be expected since there is not a great difference between these groups. Both spent a protracted period of time in the program but did not achieve a study abroad place by December, the only difference being that

Group B students opted to continue with the program into the new year¹⁾. Group C students have a very high average score of 13.08. In practice this means that these students mostly had very high awareness of the university they wanted to attend, the course they wanted to pursue, their strengths and weaknesses and the type of and amount of study required to bridge the gap between their existing level and that required to secure a place.

It is worth noting that these students did not begin the program with the highest IELTS scores but that their motivation and commitment to self-improvement was observed to be strong from an early stage. Given that the success of the program is determined by the number of students in Group C, it is certainly feasible from the data that increasing future students' awareness scores to the levels found in this group may result in more students studying abroad.

6. Case Studies

In addition to the more quantitative analysis employed above, it was felt that a brief qualitative case study from each group may help to provide additional context. We elected to examine the student in each group who fell nearest to the group mean, hoping that this would be close to representative. The data for each of the three students can be found in the table below.

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

Table 7

Case Studies of Three Students

Group	Student	IELTS June*	IELTS Sept*	IELTS Oct/Nov*	June-Sept Change	Sept-Nov Change	June-Nov Change	Awareness Score	Study Abroad?
A	9	17	17.5	N/A	+0.5	N/A	N/A	6.8	NO
B	10	19	18.5	18.5	-0.5	0	-0.5	10.6	MAYBE
C	5	17	19	19.5	+2	+0.5	+2.5	13.5	YES

* Sum total of band scores for all four sections

Student 9 began the program with an English level somewhere towards the middle of the group. This student displayed early enthusiasm despite shyness in group speaking activities and visited the study room quite regularly to talk one-to-one with the teacher. The student saw modest improvement in IELTS score between June and September.

In general, therefore, progress was relatively good with the English learning elements of the course and the student appeared reasonably motivated to improve his/her English, at least in class. This was in contrast to the choosing of a university, with the student having to be repeatedly cajoled into making decisions and meeting deadlines. The student was also not doing any English study outside class (scoring 0 out of 5 in this section). We were unsure about the student's genuine commitment to long term study abroad for this reason.

In other areas of the questionnaire, the student scored very highly for awareness of experiences in the Philippines (3.8 out of 5) but poorly in other sections, notably scoring just three out of ten for the study abroad questions, having neither chosen a study abroad university nor a course.

In fact, the student dropped out of the program almost immediately after completing the questionnaire and interview. Various reasons were given, the sum total of which being that the student simply did not have the motivation

to study abroad and that the reluctance to make decisions and experiences in the Philippines had indeed been part of that.

Student 10 also began the program with an English level somewhere towards the middle of the group. Although generally positive, this student had a strong tendency to speak in Japanese and appeared to dislike speaking in English, perhaps due to embarrassment or nerves. Homework assignments were completed but class participation was relatively weak with frequent Japanese being used and frequent reoccurrences of the same mistakes on assignments, despite instruction, explanation and other students improving in those specific areas (indicating this was likely not an overall teaching issue).

The student appeared to have little confidence in his/her English ability although a reasonable amount of self-study was reported around the time of the questionnaires (the student scored 4 out of 5 for this section). Evidence of this study however quickly faded away as the Autumn semester progressed.

The student had chosen a target university and course but appeared to have put little thought into the decision. Furthermore, given the admissions requirements, achieving a place there with his/her English proficiency and amount of study was very unlikely. The student seemed not really to appreciate this or to be lacking in motivation or understanding of how to change this situation. The combined score of three out of ten for awareness of study abroad options illustrates the limited amount of consideration the student had invested.

The student opted to continue within the program but at the time of writing still does not have a clear goal of where and what to study and our observation is that English improvement appears to have stalled. It is our view that this student has a general desire to undertake long term study abroad but either

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

does not really believe that he/she can improve to the requisite level or lacks the real motivation to do so. The student appears to have had some awareness at various stages in the process but has not been able to act decisively upon it.

Student 5 entered the program with an English level below average compared to the other students and with no experience of studying abroad. The student was, however, evidently very motivated from the outset, frequently asking questions about both the English language and study abroad where he/she felt that his/her knowledge was lacking.

Further evidence of this student doing what we might call *building awareness* was in his/her consultation with older, more experienced students from the first intake of the program and from university staff. The student also showed significant evidence of doing research into study abroad options, courses and requirements at an early stage.

The student showed an impressive awareness and ability to reflect on the short-term study abroad trip to the Philippines, scoring four out of five for this section. By the time of the questionnaires, the student, through research and consultation, had also managed to develop a very clear picture of the university and course at which he/she wished to study and gave clear reasons for wanting to do so, scoring a full five out of five for this section.

Motivation was evident in the student's self-study in that the quantity was high but there was a definite lack of awareness in terms of how these efforts should have best been directed. The student scored only 2.5 out of 5 in this section of the questionnaire. However, upon being made aware of this, he/she clearly acted upon the feedback given in the interviews as subsequent study was much better targeted.

Notably, the student showed a very large improvement in overall IELTS

score, very likely as a result of these efforts, and this was enough for the student to meet the entrance requirements for the chosen university. A successful application was subsequently made, and the student will soon commence long-term study abroad.

Limitations of this Study

One of the primary limitations of this study is that the sample size is small, so it is difficult to infer much in the way of patterns even within this specific context. In this case, we were constricted not only by a limited pool of students to assess but also in our capacity as researchers, having to conduct this research by ourselves and alongside the numerous other tasks carried out by university teachers running this type of program.

Furthermore, as discussed in the case of motivation, there are significant difficulties in adequately measuring any type of awareness across the span of a year. Logistically, it was only possible to quantitatively measure awareness at a fixed point in time (in the questionnaires). As can be seen, particularly in the case of Student 10, our data does not really allow for fluctuations throughout the year. These might come in the form of changes in motivation which can have a direct impact on the amount of research and self-study students do or in their self-reflection, both key elements of our composite construct of awareness. Such measurements can also fall short where students change plans, such as their target university or course, since a large part of the previous knowledge and awareness they have developed will no longer apply to the new context.

Finally, although we have done our best to more clearly define the awareness paradigm within this specific context, measuring this both quantitatively

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

through the questionnaires and contextually through observation and interviews proved to be very difficult and is far from an exact science. The above notwithstanding, we both strongly agree that the awareness levels as measured within this study are at least broadly congruous with our combined experiences of working with these students for the last year.

Conclusion

As far as self-study is concerned, the data indicated that there were not especially large differences between students and that even students who were studying a lot were not necessarily channeling that study as effectively as they could have been. Students in general lacked awareness about the type of study that they needed to be doing.

Students' awareness in terms of their reflection on the Philippines trip showed a weak correlation with success but was perhaps most illuminating in the case of the two students who showed high awareness surrounding this experience and who quickly dropped out. This suggests that the trip may act as quite a useful preview of what studying abroad in an English-speaking environment is like and may build students' awareness to the extent that they are more capable of deciding whether they are either motivated or capable enough to study abroad. Furthermore, utilising such questionnaires in the future may prove to be a useful diagnostic tool for teachers to measure students' motivation and capacity.

The analysis of students' selection of a university and course as well as their awareness of what long term study abroad is likely to involve proved insightful. There was a strong correlation between students who scored well in these areas and success in the overall program. Increasing awareness in these two

areas certainly appears to be a sensible focus with future students.

Whilst there is a strong correlation between overall awareness and IELTS score, in this specific context it is attaining the goal of studying abroad that is the more relevant consideration, especially given the existence of a student with a qualifying score who elected not to study abroad and would therefore be deemed unsuccessful within this program.

Fortunately, and perhaps unsurprisingly given the IELTS requirements for entry into study abroad programs, the correlation between awareness and studying abroad is similar to the correlation with IELTS scores. Since it is true that those with higher awareness scores are more likely to study abroad, increasing awareness in future students may indeed lead to greater program success, perhaps particularly if raising awareness is targeted at students like those in Group B.

Additionally, as was seen in the overall awareness scores for Group A, there may be ancillary benefits in improving awareness for students who are unlikely to study abroad. Encouraging these students to think more deeply about their abilities, study patterns and the realities of the program may help to avoid situations where students coast along without making decisions, occupying limited teaching and logistical resources in the process which could otherwise be directed towards students more motivated and able to study abroad.

Application for Future Iterations of the Program

In this year's program, some successful students came from a long way "off the pace" to achieve their goals, a feat that their initial scores alone would not have predicted occurring. Equally, some students who appeared to be on track ended up missing their goals when their early test scores suggested oth-

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

erwise. With a group of new students of varying ability levels, the vast majority of whom require significant improvement in order to reach a goal within a tight time frame, it seems that analysis of test score patterns alone is likely to prove inconclusive.

As a result, one way in which measurement of awareness might help in future is in identifying potential ‘problem students’ at an earlier stage in the program. The research suggests that examining students’ awareness levels early on may help in highlighting potential interventions or changes in strategy that could be adopted by the university. Since all universities have limited time and resources, being able to better allocate them to the students who need them most and in the most effective way possible is likely to positively impact the overall success of the program.

Furthermore, efforts can be made to incorporate activities and procedures designed to increase the overall level of awareness in future iterations of the program. In doing so, it is hoped that more effective and extensive self-study can be encouraged and that the more labour-intensive practice of having to spoon-feed students with what they need to succeed can be reduced.

Some practical examples of this might be:

- Encouraging students to research and choose a specific university and course earlier in the program and ensuring that they are fully aware of the requirements for entry
- Introduction of self-study plans with tangible goals and needs-based activities
- More frequent meetings with students to discuss their progress and self-study plans

- More peer-correction and self-evaluation of writing and speaking tasks to increase self-awareness of strengths and weaknesses
- More candid explanation to students of their chances of success or failure with reference to concrete examples from previous years for comparison (reference to required study hours etc.)
- A greater emphasis on the amount of self-study hours required and, in particular, the areas on which these should be concentrated
- Less emphasis on test scores in communication with students and in their periodical university evaluation (grading, for example)

Note

- 1) Timetabling also impacted on some students' ability to continue

References

- Benson, M.J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC Journal*, 22(1), 34-48.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43-69.
- Eiken. (n.d.). Retrieved May 5, 2019, from <https://www.eiken.or.jp/eiken/en/>
- Holec, H., (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan-A cross-sectional analysis of various learning milieus. *Jalt Journal*, 23(1), 47-68.
- Little, D., & Dam, L. (1998). Learner autonomy: What and why?. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-*, 22, 7-8.

Awareness as an Indicator of Success in a Study Abroad Preparation Program

- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Littlewood W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts. *Applied Linguistics*, vol 20. (1), 71-94.
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational Action Research*, 5(1), 172-176.
- Schnickel, J., Martin, R., & Maruyama, Y. (2010). Perspectives on studying abroad: motivations and challenges. *Language, Culture, and Communication: Journal of the College of Intercultural Communication*, 2, 103-120.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Stevenson, H. W., & Nerison-Low, R. (2002). To Sum it Up: Case Studies of Education in Germany, Japan, and the United States. Washington, DC.: National Institute on Student Achievement, Curriculum and Assessment: US Department of Education.
- Suzuki, T. (2002). Bakhtin's Theory of Argumentative Performance: Critical Thinking Education in Japan. In *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA)*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 36, 66-97.

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE ORIGEN JAPONÉS EN ESPAÑOL EN EL TRATAMIENTO DE DATOS Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS

ÁLVAREZ PEREIRA Abel

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN	83
2-METODOLOGÍA	86
3-ANÁLISIS DE LOS DATOS	90
3.1-PALABRAS JAPONESAS ORGANIZADAS POR CATEGORÍA Y NÚMERO DE VECES QUE APARECEN EN LOS CORPUS CORDE Y CREA	92
3.2-COMPARATIVA Y EVOLUCIÓN TEMPORAL DEL USO DE PALABRAS JAPONESAS SEGÚN SU APARICIÓN EN LOS CORPUS CORDE Y CREA	95
4-CONCLUSIONES	99

Keywords: Spanish language, Corpus Linguistics, Japanese, CORDE, CREA

5-FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	104
6-ANEXO.....	105
7-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

Abstract

THE USE OF JAPANESE WORDS AND
EXPRESSIONS IN SPANISH DATA PROCESSING
AND CORPUS LINGUISTICS

ÁLVAREZ PEREIRA Abel

One of the evolutionary processes of languages is the incorporation of foreign words to designate concepts that they lack. Some languages are more open to incorporating new words than others, but practically all languages are affected by this process. Although sometimes the incorporations face resistance from some part of the population, there are many cases in which these new words undoubtedly make a great contribution to the language and are part of the greater cultural exchange.

In this paper we will analyze from a diachronic and quantitative perspective the use of words from the Japanese language included in the dictionary of the *Real Academia de la Lengua Española* (DRAE) that we will call “Japonismos” in Spanish language.

Through a preliminary search in the *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) and in the *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), we will establish a thematic classification of “Japonismos” with the intention of

facilitating a possible semantic interpretation towards subsequent analysis. Although our work is limited to the words from the Japanese language that appear in the DRAE, we consider adding an annex with a list of Japanese words that do not appear in the consulted corpus extracted directly from different periodical publications and articles related to Japan and Japanese written in Spanish. This is not only intended to make clear the shortcomings of the corpus consulted in relation to Japanese terminology but it is expected to serve as an alternative guide for a better understanding of “Japonismos” in possible future investigations.

1-INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizaremos desde una perspectiva **diacrónica** y cuantitativa el uso de palabras procedentes del idioma japonés incluidas en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) que denominaremos “japonesismos”¹⁾.

A través de una búsqueda preliminar en el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), estableceremos una **clasificación temática** de “japonesismos” con la intención de facilitar una posible **interpretación semántica** de cara a análisis posteriores. Si bien nuestro trabajo se limita a los vocablos procedentes de la lengua japonesa que figuran en el DRAE consideramos añadir al final del mismo un anexo con un listado de vocablos japoneses que no aparecen en los corpus consultados²⁾ extraído directamente de distintas publicaciones periódicas y artículos relacionados con Japón y la japonología escritos en español. Con ello no sólo se pretende hacer evidentes las carencias de las que adolecen los corpus consultados en relación a la terminología japonesa, sino que se espera

que pueda servir de guía alternativa para una mejor comprensión de los “japonesismos” en posibles análisis futuros. Es preciso señalar que una búsqueda con otras herramientas nos pueden dar resultados diferentes a los aquí expuestos, por eso consideramos este trabajo como un punto de partida para futuras investigaciones que completen y corroboren los resultados presentados.

Sin duda, el interés que ha tenido Occidente, especialmente desde finales del siglo XIX, por conocer la cultura japonesa, ha sido decisivo a la hora de adoptar léxico japonés correspondiente a conceptos que no existían en las lenguas occidentales. Durante las últimas décadas, especialmente a partir de los años ochenta del siglo pasado, se difunden por América y Europa conceptos como *zen* y hay un interés cada vez mayor por conocer y practicar actividades como *ikebana* o *kendō*.³⁾ Debido a la adopción de estas prácticas, al desarrollo y difusión de aficiones como el *manga* y el *anime* y la inclusión de comidas como el *sushi* o el *sashimi* en nuestra dieta, los países occidentales han tenido que tomar prestado y aprender el significado de algunos “japonesismos”. Asimismo, el acercamiento de la cultura japonesa a la nuestra por medio de programas y series de televisión, la progresiva apertura de *dōjōs* y restaurantes o la creación de editoriales dedicadas en exclusiva a la difusión de la historia y de la literatura nipona (como *Shinden* o *Satori*) han obrado en beneficio de la llegada de este nuevo léxico.

Los orígenes de la influencia lingüística japonesa en español no están claramente datados, si bien algunos investigadores se remontan al Siglo de Oro español (véase Tai Wan, 1992), cuando, aunque muy tímidamente, aparecen en obras de Lope de Vega, como en su comedia *Los primeros mártires del Japón* (fecha entre 1617 y 1619) o en su breve relación en prosa acerca del

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

martirio de religiosos ibéricos en esas tierras, titulada *Triunfo de la fe en los reinos del Japón* (1618). En dichas obras, términos como *katana* o *bonzo* están ya presentes. Igualmente, los términos como *japón*, en función de adjetivo, o *japonés*, aparecen en escritos de Baltasar Gracián y en la obra de Pedro Ordoñez de Ceballos *Viaje del Mundo*, en la que se nos dan algunas nociones no solo de vocablos nipones sino también de la geografía, el arte y la cultura de Japón.

Con todo, a pesar de la notable presencia ibérica en Oriente, no será hasta el surgimiento del “Movimiento Modernista”, que transcurre sobre todo entre los años 1890 y 1910, que Japón adquirirá un peso específico en la literatura y en la moda del momento, gracias a la tendencia orientalista del movimiento, apasionado por todo aquello que es exótico, diferente y distante. En esta época se empieza a tener interés también por las diversas expresiones de la singular tradición teatral japonesa, como los dramas *Noh* y las obras de teatro *Kabuki*.

Ya en el siglo XX, será a partir de la década de los ochenta cuando Occidente vuelque su mirada hacia la cultura japonesa más tradicional como sucede con la ceremonia del té, denominada *sadō*, o el cultivo de árboles en miniatura, los *bonsai*. Estas actividades se unen al notable aumento de interés por el pensamiento filosófico y religioso del zen, una rama del *budismo*, religión mayoritaria de Japón junto al *sintoísmo*. Por último, cabría destacar la nutrida presencia de términos relativos a la cocina japonesa que constituyen, sin duda, un reflejo de la difusión internacional que en los últimos años ha alcanzado el arte culinario japonés. A la popularidad de la cocina se le suma la presencia de diversas artes marciales, en las que el uso de un vocabulario específicamente japonés forma parte de la comunicación entre profesor y alumnos.

En nuestro trabajo empezaremos haciendo una **definición** de los corpus utilizados así como el listado de vocablos que hemos encontrado y a partir de aquí nos centramos en el **análisis, organización y clasificación** de los datos para terminar con las conclusiones extraídas y las posibles líneas futuras de investigación.

2-METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio está basada en el uso de corpus. Para definir un corpus lingüístico tomaremos la **definición** de Aston y Burnard (1998, pp. 5-6), quienes lo definen como “the body of written or spoken material upon which a linguistic analysis is based”. Igualmente válida es la **definición** más exhaustiva de Sánchez (1995, pp. 8-9):

Un corpus lingüístico es un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad de manera que sean representativos del total uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles para la descripción del análisis.

Esta definición añade dos ideas importantes: la representatividad del corpus y la **informatización** de los textos para que puedan ser manipulados con facilidad. En resumen, entendemos el corpus como un conjunto de textos orales y/o escritos de diferentes géneros representativos, procesados informáticamente para poder utilizarlos con fines de investigación o análisis

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE.....

lingüístico. Cabe señalar, de todos modos, que un corpus tiene sus limitaciones, como apunta Sánchez (1995, p. 25):

a- “un idioma es un sistema abierto (...)” y el corpus está limitado en el tiempo.

b- “Un corpus no puede recoger el 100% del uso lingüístico”, esto es, no abarca todos los posibles enunciados de una lengua.

c- Sobre su representatividad “la fiabilidad de un corpus sobre la frecuencia debe entenderse con limitaciones”.

d- “El análisis del corpus se sustenta de manera preponderante en los listados de frecuencias y en las concordancias y palabras en contexto”. Aquí el papel del investigador es determinante para categorizar las concordancias y reordenar los resultados.

e- “El corpus presenta una cantidad ingente de datos”. Es preciso, saber con exactitud qué y cómo se hacen las búsquedas debido a la gran cantidad de información.

f- “... el corpus lingüístico no debe equipararse al concepto de norma.” El corpus nos muestra el uso que se hace de la lengua de manera sincrónica o diacrónica.

Teniendo en cuenta estas premisas en cuanto a las limitaciones del corpus, para nuestro estudio hemos escogido los siguientes corpus lingüísticos: Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus Diacrónico del Español (CORDE). Pasaremos a ofrecer de de forma esquemática las características de cada uno de ellos.

CORDE:

Recoge textos de todas las zonas geográficas donde se utilizó el español

desde el comienzo del idioma hasta el año 1975, año desde el que los textos son recogidos por el Corpus de Referencia del Español (CREA). La recogida de textos para el CORDE empezó en el año 1994 y se han contabilizado, hasta abril del 2005, 250 millones de registros. El género de los textos se engloba en prosa y verso y dentro de estos en narrativos, líricos, dramáticos, científico-técnicos, históricos, etc. Los criterios de selección de textos son los siguientes:

MEDIO: Libro y prensa

ORIGEN: España, Hispanoamérica y español sefardí y otros.

MODO: Prosa y verso

ÉPOCA: Orígenes hasta 1491; 1492-1712 y 1713-1974.

GÉNEROS: Prosa y verso, cada uno de ellos subdivididos también en diferentes géneros.



CREA:

Está compuesto por textos escritos y orales que contienen más de 160 millones de formas (mayo de 2008). Los textos están datados desde el año 1974. El origen de los textos escritos es variado, literario, periodístico, etc. Los textos orales son transcripciones televisivas y radiofónicas. El interface te

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

permite realizar búsquedas de palabras y expresiones así como de las frecuencias de aparición de estas. También puedes realizar búsquedas de frecuencias de uso y estudiarlas según la época o el país.

Real Academia Española Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta:

Criterios de selección:

Autores:

Crónicas:

Temas: (Todos)
1.- Ciencias y Tecnología.
101.- Biología.
102.- Veterinaria.
103.- Ecología.
104.- Tecnología.

Tipos: (Todos)
Libros
Periódicos
Revistas
Miscelánea
Oral

Geográficas: (Todos)
Argentina
Bolivia
Chile
Colombia
Costa Rica

Consulta CORDE: [Nómina de autores y obras](#) [Lista de frecuencias](#) [Cómo citar el CORPUS](#) [Ayuda](#)

ISBN 2340-9643 Corpus de referencia del español actual

Haciendo uso de estos dos corpus, nuestro estudio se centra en la búsqueda de un total de 37 “japonesismos”, los únicos que aparecen el DRAE obtenidos a partir de la búsqueda del listado que presentamos en el anexo y que recordamos pertenecen a la búsqueda personal de vocablos japoneses en español en textos, es decir debemos considerar algún margen de error en la posible ausencia de alguno de ellos. Cabe tener en cuenta que de todo el léxico japonés encontrado que se usa en español solamente una pequeña parte se incluye en el diccionario. Ofrecemos a continuación un listado compuesto por dichas palabras y sus variaciones ortográficas. En nuestra búsqueda hemos obviado los términos en plural pero sí hemos añadido las distintas grafías de un mismo vocablo. Seguimos el orden alfabético en función del DRAE (consultado entre mayo y junio de 2014) a la hora de ofrecer la base léxica de este estudio: *aikido*, *biombo*, *bonsái*, *bonzo*, *bushido*, *caqui* (*kaki*), *dan*, *futón*, *geisha*, *haiku/haikú*, *haraquiri* (*harakiri*), *ikebana*, *judo* (*yudo*), *judoka* (*yudoca*), *kabuki*, *kamikaze*, *karaoke*, *karate/kárate*, *karateka*

(*karateca*), *catana*, *kendo*, *kimono* (*quimono*, *quimón*), *manga*, *máque* (*zumaque*), *nipón/na*, *sake* (*saque*), *samurai* (*samurái*), *sintoísmo*, *sintoísta*, *sudoku*, *sumo*, *sushi*, *tatami*, *tofu*, *tsunami*, *yen*, *zen*.

3-ANÁLISIS DE LOS DATOS

Usando la lista de palabras de origen japonés recogidas en el DRAE, proporcionada en la sección anterior, mostraremos solamente los resultados de aquellas que aparecen citadas en el corpus como mínimo en un caso. Las que no obtengan resultados se obviarán. Los resultados se ordenan de mayor a menor en función del número de casos en los que aparecen y añadimos el año de inicio y fin de los resultados.

CORDE (periodo de búsqueda hasta el año 1975):

Palabra	Número de casos	Periodo
Biombo	146	1930-1972
Zumaque	67	1535-1962
Kimono	41	1924-1930
Quimono	32	1927-1970
Sake	38	1129-1973
Bonzo	26	1676-1919
Nipón	17	1881-1968
Geisha	13	1964-1970
Catana	12	1676-1923
Maque	11	1740-1801
Zen	10	1207-1974
Judo	8	1964-1970
Samurai	7	1947-1964
Tatami	7	1964
Sintoísmo	4	1953-1964
Judoka	2	1963-1972
Karate	2	1971-1974
Futón	1	1223
Yudo	1	1962
Sushi	1	1964
Kamikaze	1	1972

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE.....

CREA (periodo de búsqueda: 1975-2004):

Palabra	Número de casos	Periodo
Yen	315	1987-2001
Nipón	286	1980-2004
Biombo	219	1975-2001
Zen	190	1980-2003
Karate (kárate)	100	1984-2002
Karaoke	103	1994-2004
Samurai	76	1980-2004
Kamikaze	74	1986-2004
Sake	60	1981-2004
Sushi	56	1988-2004
Quimono	50	1975-2000
Sintoísmo	47	1986-1997
Harakiri	46	1985-2002
Geisha	43	1989-2002
Judo	41	1975-2003
Bonzo	39	1977-2004
Bonsái	37	1988-2002
Karateca	31	1982-2004
Tsunami	30	1984-2004
Yudo	28	1980-2004
Tofu	25	1988-2004
Haiku (haikú)	16	1980-2003
Sintoísta	16	1989-2001
Tatami	13	1976-2004
Maque	12	1981-1995
Zumaque	10	1986-1994
Haraquiri	11	1995-2003
Kabuki	6	1984-2003
Futón	6	1998-2004
Catana	6	2000-2004
Bushido	5	1980-2002
Aikido	4	1993-2001
Judoka	4	1997-2000
Katana	3	1996-2002
Ikebana	3	1997-2003
Kendo	2	1996
Yudoka	2	1996-2004
Caqui (ciruela)	1	2003

3.1 PALABRAS JAPONESAS ORGANIZADAS POR CATEGORÍA

Y NÚMERO DE VECES QUE APARECEN EN LOS CORPUS CORDE Y CREA.

A partir de las listas precedentes consideramos oportuno agrupar las palabras en cuatro grandes categorías dependiendo del campo del que proceden que denominaremos: artes marciales, gastronomía, aspectos culturales y religión a los que podríamos añadir una categoría extra con un número e palabras bastante inferior a las anteriores que denominaremos: fenómenos naturales.

Atendiendo a la división propuesta podemos avanzar que el interés que suscita “lo japonés” se centra en parcelas muy concretas dentro de la cultura nipona. Nos ayudará también a interpretar los resultados de una forma más concisa sobre la influencia de los diversos aspectos japoneses en nuestra propia cultura y lengua. Veremos estos aspectos más en detalle en el apartado de conclusiones.

CORDE (PERIODO DE BÚSQUEDA HASTA EL AÑO 1975):

Artes marciales

Palabra	Número de casos	Periodo
Catana	12	1676-1923
Judo	8	1964-1970
Samurái	7	1947-1964
Judoka	2	1963-1972
Karate	2	1971-1974
Yudo	1	1962

Gastronomía

Palabra	Número de casos	Periodo
Sake	38	1129-1973
Sushi	1	1964

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE.....

Aspectos culturales

Palabra	Número de casos	Periodo
Biombo	146	1930-1972
Kimono	41	1924-1930
Quimono	32	1947-1970
Nipón	17	1881-1968
Geisha	13	1964-1970
Maque	12	1981-1995
Zumaque	10	1986-1994
Tatami	7	1964

Religión

Palabra	Número de casos	Periodo
Bonzo	39	1977-2004
Zen	10	1207-1974
Sintoísmo	4	1953-1960

CREA (PERIODO DE BÚSQUEDA 1975-2004)

Artes marciales

Palabra	Número de casos	Periodo
Karate	100	1984-2002
Samurai	76	1980-2004
Kamikaze	74	1986-2004
Judo	41	1975-2003
Karateca	31	1982-2004
Yudo	28	1980-2004
Catana	6	2000-2004
Bushido	5	1980-2002
Judoka	4	1997-2000
Aikido	4	1993-2001
Katana	3	1996-2002
Yudoka	2	1996-2004
Kendo	2	1996

Gastronomía

Palabra	Número de casos	Periodo
Sake	60	1981-2004
Sushi	56	1988-2004
Tofu	25	1988-2004
Caqui	1	2003

Aspectos culturales

Palabra	Número de casos	Periodo
Yen	315	1987-2001
Nipón	286	1980-2004
Biombo	219	1975-2001
Karaoke	103	1994-2004
Quimono	50	1975-2000
Harakiri	46	1985-2002
Geisha	43	1989-2002
Bonsái	37	1988-2002
Haiku	16	1980-2003
Tatami	13	1976-2004
Maque	12	1981-1995
Haraquiri	11	1995-2003
Zumaque	10	1986-1994
Kabuki	6	1984-2003
Futón	6	1998-2004
Ikebana	3	1997-2003

Religión

Palabra	Número de casos	Periodo
Zen	190	1207-1974
Sintoísmo	47	1953-1960
Bonzo	39	1977-2004
Sintoísta	16	1989-2001

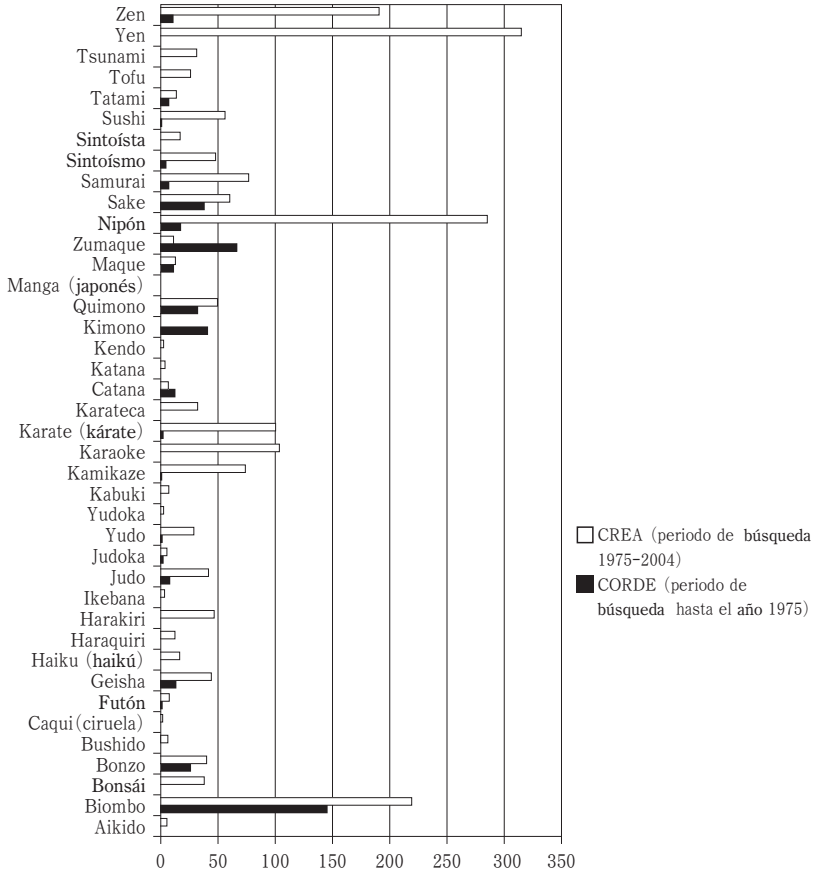
Para un mejor análisis tanto cuantitativo como cronológico mostraremos los resultados de forma conjunta comparando los corpus CORDE y CREA en el cuadro 1. Una búsqueda comparativa entre ambos corpus nos ofrece también

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE.....

posibilidades para una interpretación de corte cultural. La división de palabras atendiendo a su campo léxico (cuadro 2) nos permite observar y comparar los temas japoneses que más influyen en la lengua española.

3.2-COMPARATIVA Y EVOLUCIÓN TEMPORAL DEL USO DE PALABRAS JAPONESAS SEGÚN SU APARICIÓN EN LOS CORPUS CORDE Y CREA

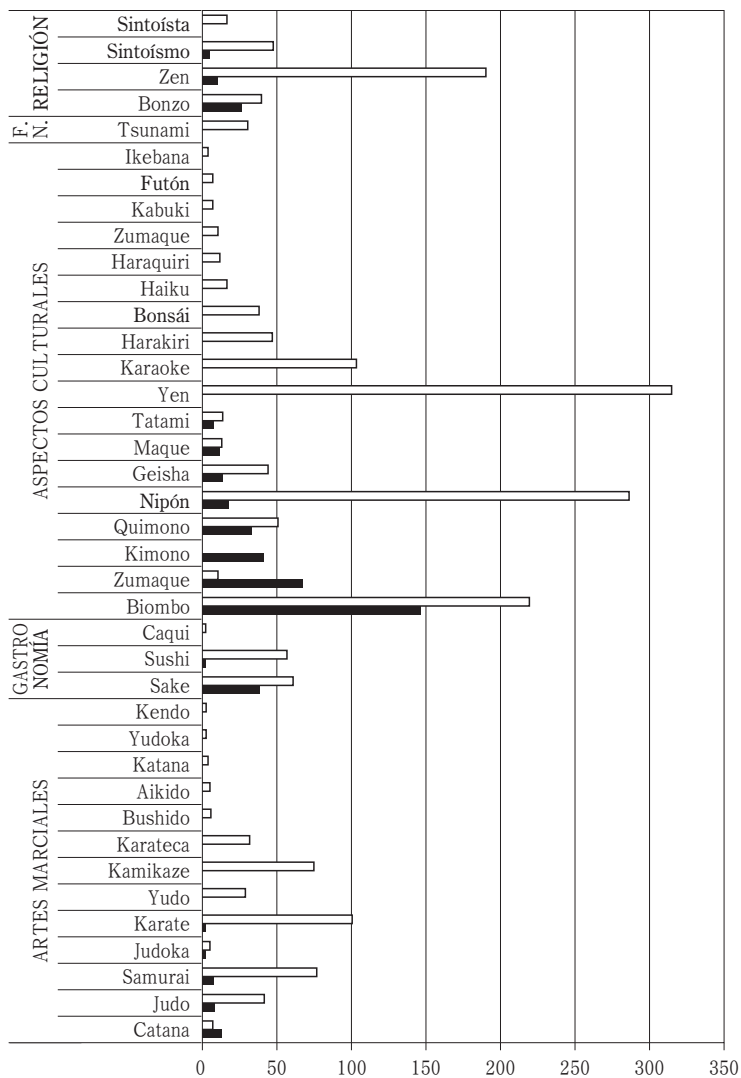
Si atendemos a las diez primeras palabras que aparecen en cada uno de los corpus ordenadas según la frecuencia de aparición, notaremos que hasta los años 70 del siglo pasado (según CORDE) predominan vocablos como (1) biombo, (2) zumaque, (3) kimono, (4) quimono, (5) sake, (6) bonzo, (7) nipón, (8) geisha, (9) catana y (10) maque. De esta lista, las palabras *zumaque* y *maque*, que hacen referencia a la laca japonesa, han quedado prácticamente en desuso y desaparecerán de la lista extraída de CREA: (1) yen, (2) nipón, (3) bonzo, (4) zen, (5) karate, (6) karaoke, (7) samurai, (8) kamikaze, (9) sake y (10) sushi. Si bien en conjunto podemos decir que se trata en su mayoría de términos relacionados con objetos o actividades para nosotros todavía exóticos, en esta segunda lista destaca el uso de *yen*, algo que nos da pistas sobre un período (a partir de los 70) en el que Japón deja de ser un “objeto de contemplación” para devenir una potencia económica de gran peso en el mercado global. Paralela a esta explosión económica donde el yen domina los rankings, puede intuirse un creciente interés por la cultura del ocio en palabras como *karaoke*, *sushi* o *sake*. Si bien esta última aparecía ya en el primer listado, sería interesante comprobar en qué tipo de contexto aparece. Quizás descubriríamos que ya no se trata simplemente de una curiosidad ajena a nuestros propios hábitos, de corte más bien literario (“la bebida que beben



Cuadro 1: Comparativa y evolución temporal del uso de palabras japonesas según su aparición en los corpus CORDE y CREA.

los japoneses”) sino que, como el sushi, el sake se ha ido convirtiendo en una práctica cada vez más habitual entre los occidentales, a pesar de no haberse transformado hasta el momento en una bebida corriente. En ese mismo sentido descubrimos en el listado de CREA nuevas actividades como el *karate* o el *zen*, que han pasado a formar parte activa de nuestra cultura. En realidad,

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE.....



Cuadro 2: *Evolución temporal del uso de palabras japonesas según categoría atendiendo a su aparición en los corpus CORDE y CREA.*
(La abreviatura F.N. corresponde a fenómenos naturales)

podemos notar que dichas actividades, tal y como son interpretadas por la pseudo-espiritualidad occidental, no están demasiado alejadas del culto al ocio de nuestra época contemporánea. En consecuencia, palabras como karate o zen, atendiendo a su uso semántico, podrían perfectamente formar parte de la misma categoría en la que incluiríamos términos como karaoke. Nos parece también interesante la frecuencia con la que aparece *biombo* en ambos listados. Si bien el biombo es también un objeto de contemplación, un objeto exótico propio de las estampas japonesas que estamos acostumbrados a ver, se diferencia de otros términos como *zumaque*, *quimono* o *catana* en el hecho de que su uso está profundamente arraigado en nuestra cultura desde tiempos antiguos. No es de extrañar, así pues, que en CORDE aparezca como la palabra más citada, puesto que expresa una realidad existente en el seno de nuestra propia cultura. La apropiación del término por parte de nuestra lengua, va acompañado en este caso por la apropiación del objeto en sí. Y no sólo se adapta la palabra sino también el objeto a las necesidades concretas de la cultura occidental, por lo que el biombo sufre variaciones en el uso y en el estilo, dejando de ser un objeto artístico para limitarse a su función básica de ocultación: un mero panel para cambiarse la ropa. No sucede lo mismo con otros términos, que continúan haciendo referencia a realidades distantes para nosotros, mitificadas, filtradas la mayor parte del tiempo por el exotismo y tendencias artísticas como el orientalismo (tendencias que contribuyen a distorsionar nuestra visión de unos objetos que en realidad están en desuso en el propio Japón, si bien sobreviven como reclamo para el turismo, como objetos transmisores de la tradición en aras de la identidad nacional o como simple objeto de museo).

A nivel lingüístico también podemos sacar conclusiones interesantes. Es el

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

caso, por ejemplo, de palabras que alternan grafías como *kimono* y *quimono*. Vemos que según el CORDE ambas opciones son frecuentes: 41 y 32 casos respectivamente. Sin embargo, en CREA aparece únicamente *quimono* (50 casos), ya en su versión adaptada a la ortografía española. Esto demuestra que a medida que avanzamos en el tiempo, las palabras más usadas en nuestro idioma parecen habituarse a nuestra grafía. Con todo, en el caso de *quimono*, es curioso ver cómo en el listado de CREA no ocupa más que el undécimo lugar, algo que nos devuelve a lo especulado anteriormente: la existencia de un cambio en el foco de interés de todo aquello japonés en el seno de nuestra cultura que implica un desplazamiento desde el mero objeto cultural y contemplativo hacia prácticas culturales (no objetos) y actividades relativas al ocio. Tendencia que podría confirmarse con un estudio de corpus lingüísticos actualizados hasta nuestros días, sobre todo en el caso de que incluyan textos de internet, donde las crecientes culturas del manga y del anime inundan cantidades inmensas de blogs.

Es interesante también en este sentido, la tendencia a la aparición de vocablos relacionados con los fenómenos naturales como es el caso de *tsunami*. Este aumento es posiblemente debido a la repercusión mediática de fenómenos naturales, normalmente devastadores, que no tienen lugar en nuestro entorno.

4-CONCLUSIONES

El objetivo de nuestro estudio era mostrar el uso y cantidad de léxico procedente de la lengua japonesa en español. Creíamos necesario hacer una búsqueda tanto en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) como en los diferentes corpus que ésta nos ofrece y a partir de ahí mostrar los

resultados encontrados. A partir de éstos podemos extraer algunas conclusiones y elaborar algunos resultados:

Podemos observar cómo la influencia tanto de la cultura como de la lengua japonesa está presente en el español desde hace bastante tiempo pero vemos que existe un aumento de palabras y de uso a medida que avanzamos nuestra búsqueda hacia el presente. Es notorio sobre todo cuando comparamos los resultados entre el CORDE y CREA. Para confirmar esta tendencia en aumento, creemos que se necesita tanto un estudio cuantificador socio-lingüístico como diacrónico hasta nuestros días del uso del japonés en español.

Una búsqueda comparativa entre los corpus CORDE y CREA nos ofrece también posibilidades para una interpretación de corte cultural. Si atendemos a las diez primeras palabras que aparecen en cada uno de los corpus ordenadas según la frecuencia de aparición, notaremos que hasta los años 70 del siglo pasado (según CORDE) predominan vocablos como (1) biombo, (2) zumaque, (3) kimono, (4) quimono, (5) sake, (6) bonzo, (7) nipón, (8) geisha, (9) catana y (10) maque. De esta lista, las palabras *zumaque* y *maque*, que hacen referencia a la laca japonesa, han quedado prácticamente en desuso y desaparecerán de la lista extraída de CREA: (1) yen, (2) nipón, (3) bonzo, (4) zen, (5) karate, (6) karaoke, (7) samurai, (8) kamikaze, (9) sake y (10) sushi. Si bien en conjunto podemos decir que se trata en su mayoría de términos relacionados con objetos o actividades para nosotros todavía exóticos, en esta segunda lista destaca el uso de *yen*, algo que nos da pistas sobre un período (a partir de los 70) en el que Japón deja de ser un “objeto de contemplación” para devenir una potencia económica de gran peso en el mercado global. Paralela a esta explosión económica donde el yen domina los rankings,

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

puede intuirse un creciente interés por la cultura del ocio en palabras como *karaoke*, *sushi* o *sake*. Si bien esta última aparecía ya en el primer listado, sería interesante comprobar en qué tipo de contexto aparece. Quizás descubriríamos que ya no se trata simplemente de una curiosidad ajena a nuestros propios hábitos, de corte más bien literario (“la bebida que beben los japoneses”) sino que, como el sushi, el sake se ha ido convirtiendo en una práctica cada vez más habitual entre los occidentales, a pesar de no haberse transformado hasta el momento en una bebida corriente. En ese mismo sentido descubrimos en el listado de CREA nuevas actividades como el *karate* o el *zen*, que han pasado a formar parte activa de nuestra cultura. En realidad, podemos notar que dichas actividades, tal y como son interpretadas por la pseudo-espiritualidad occidental, no están demasiado alejadas del culto al ocio de nuestra época contemporánea. En consecuencia, palabras como karate o zen, atendiendo a su uso semántico, podrían perfectamente formar parte de la misma categoría en la que incluiríamos términos como karaoke.

Nos parece también interesante la frecuencia con la que aparece *biombo* en ambos listados. Si bien el biombo es también un objeto de contemplación, un objeto exótico propio de las estampas japonesas que estamos acostumbrados a ver, se diferencia de otros términos como *zumaque*, *quimono* o *catana* en el hecho de que su uso está profundamente arraigado en nuestra cultura desde tiempos antiguos. No es de extrañar, así pues, que en CORDE aparezca como la palabra más citada, puesto que expresa una realidad existente en el seno de nuestra propia cultura. La apropiación del término por parte de nuestra lengua, va acompañado en este caso por la apropiación del objeto en sí. Y no sólo se adapta la palabra sino que también se adapta el objeto a las necesidades concretas de la cultura occidental, por lo que el biombo sufre variaciones en el

uso y en el estilo, dejando de ser un objeto artístico para limitarse a su función básica de ocultación: un mero panel para cambiarse la ropa. No sucede lo mismo con otros términos, que continúan haciendo referencia a realidades distantes para nosotros, mitificadas, filtradas la mayor parte del tiempo por el exotismo y tendencias artísticas como el orientalismo (tendencias que contribuyen a distorsionar nuestra visión de unos objetos que en realidad están en desuso en el propio Japón, si bien sobreviven como reclamo para el turismo, como objetos transmisores de la tradición en aras de la identidad nacional o como simple objeto de museo).

A nivel lingüístico también podemos sacar conclusiones interesantes. Es el caso, por ejemplo, de palabras que alternan grafías como *kimono* y *quimono*. Vemos que según el CORDE ambas opciones son frecuentes: 41 y 32 casos respectivamente. Sin embargo, en CREA aparece únicamente *quimono* (50 casos), ya en su versión adaptada a la ortografía española. Esto demuestra que a medida que avanzamos en el tiempo, las palabras más usadas en nuestro idioma parecen habituarse a nuestra grafía. Con todo, en el caso de *quimono*, es curioso ver cómo en el listado de CREA no ocupa más que el undécimo lugar, algo que nos devuelve a lo especulado anteriormente: la existencia de un cambio en el foco de interés de todo aquello japonés en el seno de nuestra cultura que implica un desplazamiento desde el mero objeto cultural y contemplativo hacia prácticas culturales (no objetos) y actividades relativas al ocio. Tendencia que podría confirmarse con un estudio de corpus lingüísticos actualizados hasta nuestros días, sobre todo en el caso de que incluyan textos de internet, donde las crecientes culturas del manga y del anime inundan cantidades inmensas de blogs.

Es interesante también en este sentido, la tendencia a la aparición de

vocablos relacionados con los fenómenos naturales como es el caso de *tsunami*. Este aumento es posiblemente debido a la repercusión mediática de fenómenos naturales, normalmente devastadores, que no tienen lugar en nuestro entorno. En este apartado queremos señalar que el término *tifón*, palabra que equivale a ciclón tropical, y que se usa en oposición a términos como huracán, a pesar de significar lo mismo, no se conoce exactamente si su origen proviene de la lengua china (*taifuu* 台風) o de la japonesa, ya que comparten grafía y fonética idénticas. El DRAE también señala posibles orígenes, de ahí la ausencia de este término en nuestra búsqueda. En español la diferencia de uso reside en matices de carácter geográfico. Si bien se utiliza *tifón* para los ciclones surgidos en el sureste asiático, la palabra *huracán* se utiliza exclusivamente para los ciclones que ocurren en el continente americano. Nos parece importante destacar este hecho ya que nos ofrece un ejemplo de otro tipo de préstamo, en este caso un préstamo indirecto que se introduce en español a través de la voz inglesa *typhoon*. Este tipo de casos nos obliga a replantearnos los factores de búsqueda a la hora de utilizar los corpus. ¿Deberíamos incluir este tipo de palabras como posibles “japonesismos”? No entraremos ahora en esa discusión, pero nos interesaba señalarlo, pudiendo extenderse la pregunta a otro tipo de vocablos e incluso a la pertinencia o no de buscar una palabra con distintas grafías.

Sirvan, así pues, estas reflexiones como ejemplo de las posibilidades que nos ofrece un estudio comparativo entre distintos corpus, centrándonos exclusivamente en los préstamos de un idioma. No hemos pretendido en este trabajo sacar conclusiones definitivas, sino más bien apuntar distintas direcciones a la hora de analizar los datos obtenidos. Nos hemos limitado en las conclusiones a los datos recogidos en las tablas generales, pero si en el

cuerpo del trabajo hemos establecido una clasificación temática de los términos, se debe al hecho de que estamos convencidos de que un análisis más detallado de cada uno de los gráficos aportados puede ofrecernos una visión mucho más minuciosa de lo que ya hemos expuesto.

5-FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Si bien, en nuestro trabajo nos hemos limitado a la búsqueda y clasificación de vocablos japoneses, consideramos que un estudio de este tipo puede ser de gran utilidad aplicado a los campos de la traducción y de los estudios culturales. Se podrían analizar, por ejemplo, las diferentes variaciones ortográficas de una misma palabra con la finalidad de favorecer el establecimiento de una regla que permita la adaptación de “japonesismos” a la lengua española. Los traductores podrían así disponer de referencias a la hora de escoger un término u otro, en función de la frecuencia con la que una palabra es utilizada y atendiendo al período en el que dicha palabra predomina, pudiéndose deducir de ello si la palabra goza o no de vigencia. En este sentido, la aplicación del corpus puede ser útil en estudios de carácter cultural; estudios que centren su atención en las preferencias de los hablantes de español por un determinado conjunto de vocablos. Por medio de un análisis de este tipo sería interesante determinar los aspectos socio-culturales que favorecen la inclusión de una palabra japonesa en el acervo de nuestra lengua. En nuestro trabajo, de carácter más descriptivo, hemos tratado de evitar este tipo de especulaciones, pero las posibilidades que nos ofrece un análisis del género requiere estudios posteriores que amplíen las conclusiones aquí expuestas.

6-ANEXO

Listado de palabras y expresiones de origen japonés encontradas en textos en español sin su traducción en español.

La siguiente lista⁴⁾, organizada por orden alfabético procede de la búsqueda personal durante los años 2004 y 2014 y representa un estudio parcial y subjetivo, en ningún caso pretende ser un corpus del léxico prestado del japonés. Este estudio debería ser más exhaustivo y riguroso, pero no obstante, consideramos que resulta una muestra de la gran cantidad de vocablos procedentes de la lengua japonesa usados en español.

A

1. Aikido 2. Ainoko 3. Ajinomoto 4. Akami 5. Anime
6. Aragoto 7. Arigato 8. Atsuage tofu 9. Azuki

B

10. Bakufu 12. Biombo 13. Bishamonten 14. Bokuto
15. Bon 16. Bonsai 17. Bonsaika 18. Bonzo 19. Bugaku
20. Buke 21. Bunraku 22. Bushi 23. Bushido 24. Butoh
25. Buyogeki

C

26. Caqui (kaki) 27. Chankonabe 28. Chanoyu 29. Chashitsu
30. Chigirie 31. Chikinkatsu 32. Chokan 33. Chuban
34. Conichiwa (Konnichiwa)
35. Curo-tai/obi (kuro-tai/obi) Cinturón negro

D

36. Daikokuten 37. Daikón 38. Dairnio/ Daimyo 39. Dan
40. Danobi 41. Danmono 42. Danna 43. Deru kui wa utareru
44. #. Do 45. Dohyo/dojo 46. Domo 47. Domo Arigato
48. Donburi

F

56. Fusuma 57. Futon

G

58. Gagaku 59. Gaij-in 60. Gaman 61. Gampi 62. Ganjitsu
63. Geisha 64. Gengo 65. Gi 66. Gingko 67. Git-i
68. Go 69. Goza 70. Gyoji 71. Gyoza

H

72. Hachimaki 73. Haijin 74. Haikei 75. Haiku 76. Hakama
77. Hanamichi 78. Han-kengai 79. Haragei 80. Harakiri
81. Haraquiri 82. Hani 83. Hani-matsuri 84. Hashi
85. Hatsukoi 86. Heian, período 87. Heisei, era 88. Heya
89. Hibakusha 90. Hikikomori 91. Hinamatsuri 92. Hiragana
93. Hokidashi 94. Hokke 95. Hosomaki
96. Hotel cápsula (capsule hotel)

I

97. Iaijutsu 98. Ie 99. Ikabudachi 100. Ikebana 101. Ikebanishi
102. Ikenobo 103. Ikko, secta 104. Ippon 105. Ishizuki
106. Itadakimasu 107. Itai-itai

J

108. Jidaimono 109. Jiujitsu 110. Jiuta 111. Jizo 112. Jodo
113. Joniri 114. Judo 115. Judoka 116. Juhachiban 117. Jun-ai

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

118. Jushiehigen 119. Jibagyo kenkyu

K

120. Kabudashi 121. Kabuki 122. Kaiju 123. Kaiseki
124. Kaiseki, comida /cocina 125. Kaishi 126. Kakemono 127. Kaki
128. Kakizome 129. Kakure kirishitan 130. Kami 131. Kamikaze
132. Kampai 133. Kampaku 134. Kana 135. Kanikama
136. Kanji 137. Kano, escuela 138. Karaage 139. Karaoke
140. Karate 141. Karateca 142. Kamo 143. Karoshi 144. Karuta
145. Karyukai 146. Kasutera 147. Kata 148. Katakana
149. Katana 150. Katsu don 151. Keikogi kendogi
152. Kekkono-gi 153. Kendo 154. Kengi 155. Kerijutsu
156. Kesho mawashi 157. Kimigayo 158. Kimono 159. Kirigami
160. Kota-un 161. Kodachi 162. Kohai 163. Koicha
164. Kokeshi 165. Kokugaku, movimiento 166. Koma 167. Kombu
168. Kooreisha shakai 169. Korokke 170. Kote 171. Koto
172. Kozo 173. Kozú 174. Kumiiata 175. Kyogen

M

176. Makunouchi bento 177. Mahuchi 178. Manatsu 179. Mandara
180. Manga 181. Matcha 182. Meiji, período 183. Men
184. Miai 185. Miikekko 186. Mibumata 187. Mie
188. Mikkyo 189. Minogami 190. Miru 191. Mikado 192. Miso
193. Miyagui 249. Maque (Zumaque) 194. Mizuage 195. Mizuko
196. Mizuko Jizo 197. Mochi 198. Moribana 199. Moyogi

N

200. Nageire 201. Nakadachi 202. Nakodo 203. Nanban
204. Nanbanjin 205. Natto 206. Nemawashi 207. Nembutsu

208. Nigiri 209. Nihonga 210. Nijiriguchi 211. Nikkei
212. Ninja 213. Ninjutsu 214. Nipón/na 215. Nisei 216. Noh
217. Nori 1 218. Nori 2

O

219. Obaku 220. Oban 221. Obi 222. Obon
223. Ohsera, Escuela de 224. Okiya 225. Okonomiyaki
226. Omisoka 227. Omote senke 228. Onnagata 229. Onsen
230. Origami 231. Origamista 232. Otaku 233. Otosama
234. Oyabun 235. Oyakata 236. Oyakodon 237. Oyako-donburi
238. Oyasuminasai

Q

Quimón (Kimon)

R

243. Raku 244. Ramen 245. Reiki 246. Ren-ai 247. Renga
248. Rikishi 249. Rinzai 250. Ronin 251. Ryokan

S

252. Sake 253. Samurai 254. Sanbon 255. Saaigen
256. Sankin kotai 257. Sashimi 258. Satox-i 259. Sayonara
260. Sekiton 261. Sempai 262. Sengoku, período 263. Sensei
264. Seppuku 265. Setsubi 266. Sewamono 267. Shabu shabu
268. Shakan 269. Shakuhachi 270. Shamisen 271. Shasagoto
272. Shiatsu 273. Shichigosan 274. Shiitake 275. Shiko
276. Shinai 277. Shingon, secta 278. Shinkansen 279. Shinto
280. Shippoku ryori 281. Shite 282. Shochu 283. Shodo
284. Shogatsu 285. Shogi 286. Shogun 287. Shogunado/Shogunato
288. Shogunal 289. Shoin, estilo 290. Shoji 291. Shoka

ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE……

292. Showa, era 293. Shoyu Ryori 294. Shoyu
295. Sintoísmo/Shintoísmo 296. Sintoista 297. Soba
298. Sogetsu, Escuela de 299. Sokan 300. Sookantai, estilo
301. Soto 302. Soya 303. Sukiya, estilo 304. Sukiyaki
305. Sukiya-zukuri 306. Sumi 307. Sumi-e 308. Sudoku
309. Sumo 310. Sumotori 311. Suribachi 312. Surimi 313. Sushi

T

314. Tabako 315. Tabi 316. Tachimochi 317. Taisho, período
318. Tako 319. Tamagoyaki 320. Tanabata 321. Tanka
322. Tare 323. Tasuki 324. Tatami 325. Tayu 326. Tempura
327. Tendai 328. Tenno 329. Tenshukaku 330. Teppanyaki
331. Teriyaki 332. Tobi-ishi 333. Tofu 334. Tokkotai
335. Tokonoma 336. Tono 337. Tsukuri 338. Tsunami
339. Tsuyu 340. Tsuyuharai

U

341. Uchi 342. Udaijin 343. Udon 344. Ukiyo-e 345. Umai
346. Umami 347. Unagi-donburi 348. Ura senke 349. Usucha
350. Utaimono

W

351. Wasabi 352. Wagoto 353. Wagyu 354. Waki

Y

359. Yakimeshi 360. Yakitori 361. Yakuza 362. Yamato-e
363. Yen 364. Yokozuna 365. Yomiuri 366. Yose-ue 367. Yukata

Z

368. Zaibatsu 369. Zazen 370. Zen 371. Zoni 372. Zori

7-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA, REAL: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>> [abril-junio/2014].
- ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA, REAL: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [abril-junio/2014].
- ASTON, G. y BURNARD, L. (1998) *The BNC handbook. Exploring the British National Corpus with SARA*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 3.
- BALTASAR GRACIÁN, B. (2011) *Obras completas, cátedra*, Madrid.
- CEBALLOS, O. d. (1614) *Viaje del mundo*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, basada en las Actas del Congreso “El Siglo de Oro en el nuevo milenio”, Pamplona, Eunsu, 2005, vol. II.
- CID LUCAS, F. (2009) *La presencia de palabras japonesas en el castellano: una lectura antropológica de su incorporación* en Observatorio de la Economía y la Sociedad del Japón.
- LOPE d. VEGA, F. (1619) *Los Primeros Mártires de Japón*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, basada en la editorial Atlas, 1965, Madrid.
- LOPE d. VEGA, F. (1619) *Los Primeros Mártires del Japón y Triunfo de la fe en los Reinos del Japón* en The University of Chicago Press, Vol. 22 (1925).
- MARTINEZ HERRERO, J. (2008) *Japón, de la katana al manga*, Shinden, S. L., 2008.
- SÁNCHEZ, A. R.; SARMIENTO, P.; CANTOS y J. SIMÓN (1995) “Capítulo I. Definición e historia de los corpus.” *Corpus lingüístico del español contemporáneo*. Eds. Sánchez, A., R. Sarmiento, P. Cantos & J. Simón

CUMBRE.

- SCOTT, A. C. (1999) *The kabuki theatre of Japan*, Dover Publications, N. Y.
- TAI-WAN, K. (1992) *Análisis lingüístico de los japosismos en “Triunfo de la fe en los reynos de Japón”, de Lope de Vega*, Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Pabellón de España, Sevilla. 1351-1358.
- VV. AA. (1992) *Tezuka Osamu Monogatari*, Tezuka Productions, Takarazuka.
- ZEAMI (1999). *Fūshikaden. Tratado sobre la práctica del teatro Nō y cuatro dramas Nō*. Trotta.

Notes

- 1) Debemos distinguir entre los términos *japonesismo*, que hace referencia a los vocablos en español procedentes del japonés y *japonismo*, término que se refiere a la influencia de las artes japonesas en Occidente. El uso del término “japonesismo” lo colocaremos entre comillas, ya que no figura en el DRAE, aunque sí existen artículos y referencias que utilizan el término, quedando claramente diferenciado de *japonismo*, palabra que sí consta como sustantivo en el DRAE. Habría que distinguir también los “japonismos” de préstamos como tifón (del inglés *typhoon*, que a su vez es un préstamo del japonés taifu), aunque a veces resulta difícil establecer una delimitación clara (véase Tai Wan, 1992; Cid Lucas, 2009)
- 2) Hemos realizado un estudio donde recogemos palabras de origen japonés sin traducción encontradas en textos en español. Este estudio se concluye con una lista por orden alfabético de 372 voces. Sin pretender ser una lista definitiva de palabras de origen japonés en español, sí nos puede ayudar a la hora de tener una visión de la gran cantidad de palabras japonesas que actualmente existen en nuestra lengua. La lista aparece en el apéndice de este trabajo.
- 3) Uno de los debates continuos entre los japonólogos a la hora de incluir “japonesismos” en el español es la utilización o supresión de los macrones sobre

las vocales largas. Tampoco existe una regla coherente a la hora de incluir el artículo de género frente a los sustantivos. Es habitual la ambivalencia entre *la* y *el* en palabras como *tanka* (*la tanka* si se considera la *a* final como marca de femenino, pero *el tanka* si se da preferencia a su condición de poema).

- 4) Nuestra lista abarca 372 voces, si bien solo una pequeña parte ya forma parte del Diccionario de la Real Academia Española como hemos visto. A la par se han añadido palabras japonesas usadas en español compartidas por profesores e investigadores tanto japoneses como españoles.

大学図書館職員（司書）制度の 変遷と課題

——岩猿敏生の論考を中心に——

山 中 康 行

目次

はじめに

1 司書制度問題の変遷

1.1 戦前の大学図書館の司書制度問題

1.2 戦後の大学図書館の司書制度問題

1.2.1 昭和20年代（1945～1954）－日本図書館協会を中心に－

1.2.2 昭和30年代（1955～1964）－全国国立大学図書館長会議を中心に－

1.2.3 昭和40年代（1965～1974）－司書職問題の地平の拡大－

1.2.4 事項別年表

1.2.5 司書制度事項別項目の解説と岩猿の見解－事項別年表の解説

むすび

2 図書館職員の専門性－専門家と専門職－

2.1 わが国における図書館員像の変遷

2.1.1 戦前の図書館職員像

2.1.2 戦後の図書館職員像

2.2 図書館員プロフェッション論

2.3 非専門職と専門職

2.4 図書館員の専門制－図書館職員（司書職）とは何か－

キーワード：岩猿敏生，大学図書館職員，司書制度，図書館史，図書館経営

2.5 専門家と専門職

2.6 専門職の特徴と要件

2.7 専門職（プロフェッション）問題の考察

2.7.1 図書館員は専門職（プロフェッション）でありうるかという問題

2.7.2 図書館員が専門職（プロフェッション）でありうるとするならば

2.7.3 専門職（プロフェッション）への道

むすび

はじめに

岩猿敏生は、図書館法公布の年（1950年）に九州大学附属図書館司書官に任官し、1956年に京都大学附属図書館事務長に任官。事務部長を経て、1976年関西大学文学教授、1990年の退職後も在野において図書館学の研究・啓蒙活動を続けるなど図書館界にながく身をおいた。本稿はかれの図書館職員（司書職）の論考を中心に、わが国戦後の大学図書館職員（司書）の変遷と課題について考察するものである。

岩猿は、図書館について「図書館員が活躍する場であると考えます」¹⁾、「人類社会の文化的伝統の基盤となる文献の保存と、時間的空間的に出来る限り広範囲にわたる利用が可能に、いかなるシステムを構築していくかは人類文化にとって根本的な問題である」²⁾と述べている。図書館法第2条には、「図書、記録その他必要な資料を収集し、整理し、保存して、一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資することを目的とする施設で、地方公共団体、日本赤十字社又は一般社団法人の設置するもの（学校に附属する図書館又は図書室を除く。）をいう」となっている。図書館法は「公共図書館についての規定であり、大学図書館については規定がない（司書職が専門職のひとつとして、社会的に認められるまでに至っていない）ために、図書館法で規定する司書の資格が、必ずしも十分に尊重されているとは言い難い」と述べ、その弊害として、「人事

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

院が行う図書館職員の採用試験の受験資格には、図書館法による司書または司書補の資格は必要となっていない。また、給与法上で、図書館職員が一般事務職員と別わくになっている国立大学では、図書館職員と一般事務職員との間に人事交流が行われることは少ないが、公・私立大学では、図書館職員と一般職員との間に人事交流が行われることがある³⁾ その論拠として、事務長等の上級管理者の司書資格の有無について、文部省大学学術局情報図書館課大学図書館実態調査結果報告（1966年度から1970年度データ）を用いて国公私の大学とも、上級管理者の司書資格無資格者が増大してきていると指摘している。「図書館職員が一つの職種として取り扱われている国立大学のばあいでも、事務長等の上級管理者は、図書館職員のグループに属さないで、一般事務職のグループに属していることが、図書館の上級管理者と一般事務職の上級管理者との交流を容易にしている⁴⁾」と述べている。

1 司書制度問題の変遷

1.1 戦前の大学図書館の司書制度問題

帝国大学附属図書館には、附属図書館長、司書官、司書の制度が官制としてあり、館長、司書官、司書の任用規程も定められていた。館長は「教授助教又ハ司書官ヨリ文部大臣之ヲ補ス」。戦前の公立図書館職員については「図書館令」の中で、「公共図書館ニ館長司書及書記ヲ置クコトヲ得」とあり、「公立図書館職員令」で、任用のための資格及び待遇について定められていた。帝国大学附属図書館、公共図書館ともに、図書館の専門的職員をおくことが、法令的に定められていた。したがって戦前の大学、公共図書館の職員問題は改善運動に集中する⁵⁾。戦前の高等学校、専門学校には、法令上正式の図書館の設置が認められておらず、学内規程として、図書課、または図書係が置かれているにすぎなかった。1924（大正13）年

11月に「全国専門高等学校図書館協議会」が発足し、司書官、司書の設置（司書制度の確立）が大きな運動目標となった⁶⁾。

1.2 戦後の大学図書館の司書制度問題

岩猿は、司書制度問題の展開を戦後の国立大学図書館を中心に、著作「戦後の大学図書館における司書職制度問題に関する史的展望」⁷⁾のなかで三期に分け論じている。岩猿の論考にそって戦後の大学図書館を中心に、司書制度問題を文部省、人事院との経過（司書職の法制化運動の主題・運動の団体主体・運動の経過）をまとめると次のようになる。

1.2.1 昭和20年代（1945～1954）－日本図書館協会を中心に－

昭和20年代 司書制度問題は日本図書館協会中心。図書館法、学校図書館法が制定されたが、大学図書館員については制定されなかったので、司書職の法制化問題は大学図書館だけの問題となった。日本図書館協会の大学図書館部会がとり組む。公私立大学の離脱。法制化問題は「国立大学設置法施行規則」改正が論点になる。国立大学中心の運動になり、全国国立大学図書館長会議が中心の運動になった。

(1) 昭和24（1949）年8月24日「司書職列職級明細書（最終案）」人事院発表。司書の職列定義「この職列は図書館の運営、管理或いは図書その他の図書館資料の収集、選択、受入、分類、目録の編制、保管、閲覧、レファレンス等の専門業務に関して調査、研究、監督又は実施することを職務とするすべての職務を包含する」。人事院の司書の職列案は、直接対象になるのが、国家公務員である図書館職員。

(2) 昭和31（1956）年3月31日「初任給、昇格、昇給等の実施細則」（人事院）。国立学校で司書、司書補を特殊資格職員としたばあい、その初任給が始めて独自に示された。司書職としての法令上の確立が実現する前

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

に、実際上の取扱いが先行した。さらに、このように、具体的な処理場の問題に議論が集中していくとともに、図書館職員問題は国公私を通じての問題としての共通基盤を失い、国立大学だけの問題になっていく。必然的に運動は国立大学中心にならざるをえない。国立大学中心の図書館運動ということになると、昭和29年よりスタートした全国国立大学図書館長会議の方が運動しやすいと事になる。国立の館長会議と大学図書館部会の委員会が、「歩調を合わせて共同戦線を張る」といっても、主導権は国立大学に移ることになり、公私を含めた大学図書館全体としての司書職問題に対する取組みは、以後次第に後退していく。

(3) 昭和23（1948）年4月 日本図書館協会「職員の待遇に関する委員会」発足（正式発足 1949.2）

(4) 昭和25（1950）年「図書館法」公布

(5) 昭和28（1953）年「学校図書館法」公布により、公共図書館及び学校図書館には、それぞれ専門的職員が置かれることが法的に明確にされてくると、司書法制化問題は、大学図書館界のみの問題となってしまった。

1.2.2 昭和30年代（1955～1964）－全国国立大学図書館長会議を中心に－

(1) 昭和31（1956）年3月 人事院通達：司書職の法制化実現前に待遇改善が進む。司書職問題への取組み、本質論を抜きにしての、具体的な待遇改善問題に集中。

(2) 昭和33（1958）年5月8日付「人事院任用局長名 文部省人事担当部課長あて通知」で、司書職が試験対象外官職でなくなったが、試験が行われないことについて従来通り選考によって採用し、“その初任給もこれまでの基準表を適用して欲しいと”協議。

(3) 6月13日付 人事院よりの回答「よろしい」と認められた。同時に、

人事院は人事院の認める試験を行って採用するようにして欲しい旨、同時に希望。

(4) 10月 全国国立大学図書館長会議：「司書職の確立のため国立学校設置法施行規則の改訂要望の件について」（近畿地区提案）→ 文部省あて提出。採用試験要項案を示し、意見を徴した。

(5) 昭和35（1960）年1月21日付「国立大学図書館専門職員採用試験要綱」実施。国立大学図書館で職員の採用。個々の大学ごとに、国家公務員採用試験の上、中、初級試験に準じた試験を実施しなければならなくなった。大学の負担大 ① 試験問題の作成（一般教養試験，図書館学の専門試験）② 上，中，初級の試験の実施 ③ 受験者の答案等文部省に提出して認定が必要。

(6) 昭和36年5月 日本学術会議「大学図書館の整備拡充について」総理大臣あて勧告。第3項 職員：「大学図書館の職員数を適切な水準まで増員し、かつ、大学図書館職員としての専門職の制度を確立する措置を講ずること」。図書館職員について、「専門的に訓練された図書館職員を、一般事務職員と区別し、特殊職員（例えば教官職に準じた職種）として、待遇の向上を図るべきである」と述べている。全国国立大学図書館長会議の動き ①「国立学校設置法施行規則」を改訂し司書制度の確立をはかる。②「司書制度の法的確立」についてははっきりしている。司書の待遇改善問題：館長会議では、協会の委員会でも出された意見：①司書は、研究職 or 教官職 or 技術職 or 教務職なのか ② 現職者の扱い如何：法令上の司書として別枠にする割合、基準の決定方法。具体的な案の提出、意見の一致もなかった。このことが、文部省担当課長との議論で「このあいまいさ」を指摘される。館長会議側も、それらをあいまいにして、「早急に司書制度を確立し、待遇改善の実を挙げるよう」（昭和36年度第8次全国大学図書館長会議要望書）と、要望しているだけである⁸⁾。

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

(7) 昭和36（1961）年6月全国図書館大会大学図書館部会：大学図書館に関する改善総合委員会」を設置。① 司書職の法制上の明確化を図る。大学図書館における司書資格の検討 ② 大学図書館法案の作成。大学図書館は十分な法的裏付けをもたないことが、大学図書館の発展を阻害している。大学図書館部会：消極的な意見。私大は、「法で拘束されるのをきらう」傾向がある。他の法令との関係も十分考慮する必要あり。→ 委員会草案はそのまは終わってしまった。大学図書館問題を学術会議でも検討してもらうよう運動を進める。

(8) 昭和36（1961）年11月全国図書館大会大学図書館部会「大学図書館改善総合委員会」を設置。昭和37（1962）年3月から活動開始。岩猿が委員長を委嘱された。課題：大学図書館の経営目的達成のために、司書職が専門職として確立されることが必要であることを明らかにすることに努める。国立大学における現行の採用試験制度の問題点については改正方法について検討中であった。昭和39（1964）年1月18日から、「国立学校図書専門職員採用試験」が人事院の直接行なう公務員試験のひとつとして実施。大学図書館改善総合委員会の試験制度と同一になった。

1.2.3 昭和40年代（1965～1974）－司書職問題の地平の拡大－

(1) 昭和39（1964）年5月 第11次館長会議が「司書職制度に関する特別委員会」を設置。司書職問題に、根本的な検討を加える必要にせまられていた。職員問題に対する外的条件の職員問題に対する外的条件の変化。

- ① 日本学術会議：大学図書館における専門職制度の確立要求。② 国立大学図書館の図書館職員の採用、39年から正式に人事院の行う採用試験によることになった。委員会の目的：①在来の諸研究を土台として、司書制度を確立するために、必要な法制上の検討をなすこと。→ すでに検討済
② 大学図書館の実態に即して、大学図書館司書職を専門職として確立す

るために必要な基礎的研究をすること。→ 司書職制の確立のため基礎的研究 → 大学図書館の分析 → 昭和43年2月「大学図書館の業務分析」原稿とりまとめ

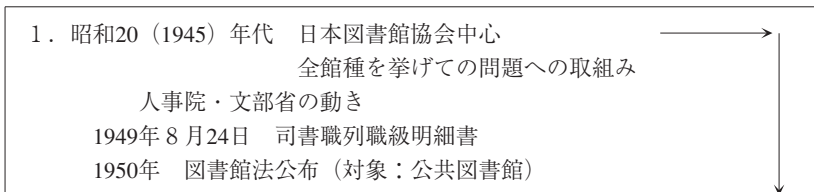
(2) 6月司書職制度に関する特別委員会報告書『大学図書館の業務分析』発行。

委員会が基礎的研究として業務分析に取り組むにいたった理由：司書職の法制化がなお実現しないのは、「司書職の専門性を明確にとらえる資料に乏しいこと、司書職の職務の内容についての理解が一般に欠けていること、司書職当事者が現におかれている事情が実にさまざまであることなど、いろいろの理由があるように思われる。本委員会が、作業の主力を司書職の専門性の明確化におき、大学図書館の業務分析の成果に努力することとなったゆえんもここにある」⁹⁾と述べている。

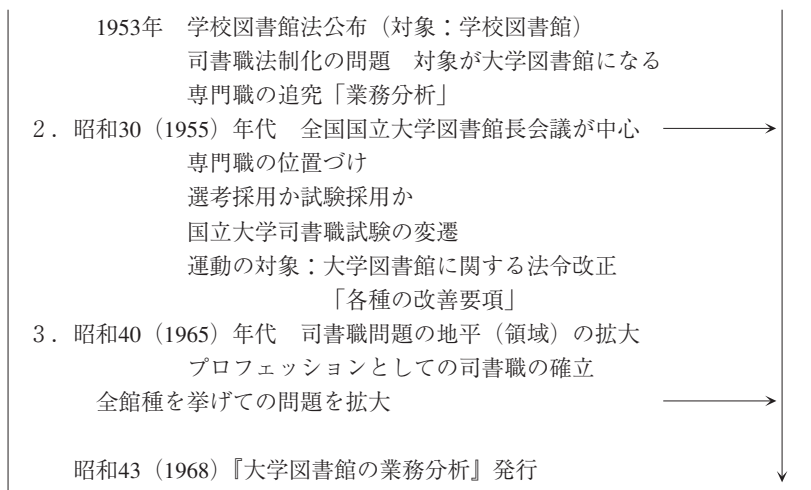
(3) 昭和39(1964)年6月12日付館長会議(国立大学協会)は、日本学術会議に要望書提出：第4項「司書制度の確立について」

(4) 昭和39(1964)年11月17日付日本学術会議「大学における図書館の近代化について」：総理大臣に勧告。要望：大学図書館の近代化第3要望では、「学術情報処理の学理と技術を大学図書館運営において活用する専門職員を養成、確保するため、情報科学の振興、専門職制の確立、専門職員の待遇改善等、所要の措置を講ずること」。以上の論考を図示したのが図表1である。

図表1 司書職問題の展開 活動主体・活動目的・活動状況



大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題



1.2.4 事項別年表

岩猿敏生の司書制度に関する論文を図表2で示した。

図表2 岩猿敏生戦後の司書制度関係論文一覧

1. 「大学図書館改善総合委員会報告」『図書館雑誌』Vol. 57, No. 8, 1963.8, p. 388-390.
2. 『大学図書館の業務分析』全国国立大学図書館長会議 1968.6.5 p. 207
3. 「大学図書館の問題点」（論調）『図書館界』Vol. 20, No. 3, 1968.9, p. 77
4. 「大学図書館の管理運営について」（大学図書館のサービス改善（特集））『学術月報』Vol. 22, No. 11, 1970.2, 1970.2, p. 9-14.
5. 「大学図書館の職員制度」（大学図書館の諸問題（特集））『図書館学会年報』Vol. 17, No. 2, 1972.2, p. 1-8.
6. 「大学図書館職員のあり方」『中国四国地区大学図書館協議会誌』No. 14, 1972.2, p. 9-10.
7. 「戦後の大学図書館における職員の問題－司書職制度確立運動を中心として－」『大学図書館の管理運営：第2回日米大学図書館会議応募論文集』大学図書館国際連絡委員会, 1972.7, p. 63-72.

8. 「戦前のわが国における図書館員問題の展開（付）竹林熊彦先生をしのいで」『芸亭』（天理大学図書館学研究室年報）No. 12, 1972.8, p. 5-21.
9. 「アメリカの大学図書館における academic status の問題」『大学図書館研究』（国立大学図書館協議会）No. 1, 1972.12, p. 3-12.
10. 「日本の大学図書館における職員問題」『大学図書館研究』No. 2, 1973.8, p. 82-87.
11. 「日本の大学図書館における職員問題」『第2回日米大学図書館会議報告書：70年代の大学図書館』大学図書館国際連絡委員会, 1974.3, p. 79-88.
12. 「戦後の大学図書館における司書職制度問題に関する史的展望」『大学図書館研究』No. 11, 1977.10, p. 63-74.
13. 「専門職員としての大学図書館職員」『大学図書館職員講習会テキスト（昭和52年度）』文部省学術国際局編・発行 1977, p. 23-25.
14. 「書誌学・図書館学・図書館学」『ビブリア』（開館五十周年記念特集号）No. 75, 1980.10, p. 452-461.

岩猿の関係論文14点（図表2）の重複部分を整理し時系列にしたのが図表3である。

図表3 司書制度問題の変遷－戦後の国立大学図書館中心－

西暦（和暦）年	事 項	摘 要
1899（明治32）年	図書館令	公立図書館ニハ館長及書記ヲ置キ地方長官之を任免ス
1906（明治39）年	図書館令改正	公立図書館ニ館長司書及書記ヲ置クコトヲ得
1908（明治41）年	6月 東京帝国大学・京都帝国大学に司書官・司書 発令	
1946（昭和21）年	4月 共通の帝国大学令制交付 11月 新憲法公布	職種の変更（総長，教授，助教授，書記官，事務官，司書官，書記，司書 → 文部教官，文部事務官，技官）。司書官，司書の職種が消滅（解説1）
1947（昭和22）年	3月29日 教育基本法，学校教育法公布 6月 「大学図書館基準」大学基準協会が発表	「帝国大学令」の一部改正→「帝国大学」は「国立総合大学」に改正

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

	9月30日 大学令の廃止	
1949（昭和24）年	2月 日本図書館協会 待遇改善委員会 発足（解説2） 3月12日 全日本図書館組合 結成（解説3） 5月31日 国立学校設置法公布（大学令及び帝国大学令消滅） 6月 大学図書館部会設立（日本図書館協会内） 8月24日 司書職列職級明細書（最終案） 人事院発表（解説4）	職員組合的な活動が中心、1949年7月「人事管理委員会」と改称 帝国大学令廃止 国立新制大学70校発足。司書官、司書廃止 図書館で働く者は事務官（事務職員）
1950（昭和25）年	4月30日 図書館法公布（司書・司書補）	公共図書館の新しい司書職制度の発足。公共図書館においては、司書、司書補が法律上明文化された。「専門的職員」として、司書及び司書補をおくことが明記された。（解説5） 国立大学の図書館員は、人事院の競争試験によらず、有資格者から選考採用できることになった。図書館法上の司書・司書補の有資格者をもって補充しようとする官職。
1951（昭和26）年	1月 「司書職専門委員会」発足（日本図書館協会） 人事院との折衝（解説6） 講習による司書養成始まる	司書職列と国立大学図書館の級別の問題が議論
1952（昭和27）年	6月 「大学図書館基準」制定（解説7） 11月 「国立大学図書館改善要項及びその解説」文部省学術局より配布（解説8）	
1953（昭和28）年	6月 「大学図書館職員制度改善促進実行委員会」設置（注9） 7月15日 文部省大学課長と会合（解説10） 8月20日 文部省大学課長と懇談（解説11）	
1954（昭和29）年	10月 全国国立大学図書館長会議発足（解説12）	
1955（昭和30）年	11月10日 人事院事務総長名通知（文部事務次官宛て）	「図書館法第四条に定める司書または司書補を持って補充しようとする官職」は採用に当たって、競争試験を行わない官職であると認めている。

人間文化研究 第11号

	<p>6月 大学図書館職員制度改善促進実行委員会 委員任期終了</p>	<p>(試験対象外官職)。理由：司書職が「特別な知識，能力，技術または経験を必要とする官職」と認められていた。 新委員：国立大学関係者を主として構成（解説13） 委員会の変化：全館種で構成 → 国公私の大学図書館中心 → 国立大学図書館中心。 委員会の目標の変化：「学校図書館法」の改正 → 「国立学校設置法施行規則」の改正</p>
1956（昭和31）年	<p>3月31日 「初任給，昇格，昇給等の実施細則」人事院通達（解説14）</p> <p>4月1日 特殊資格職員初任給基準表に司書・司書補の職種が付け加えられた</p> <p>試験名称の改正 6級職国家公務員採用試験 → 国家公務員採用上級試験</p> <p>10月 全国国立大学図書館長会議（第3次館長会議）</p>	<p>司書職ははじめて給与法上，特殊資格職員として認められた。（特殊資格職員初任給基準表の適用） 職員問題 調査研究を近畿地区に委嘱（近畿地区国公立大学図書館協議会） 司書職：従来通り，国家公務員採用試験対象外 特別な知識・能力・技術または経験を必要とする官職への採用は，選考によって行って差支えなし。そのような官職の一つとして，図書館学に関する知識・能力・技術または経験を必要とする官職があげられている。全国国立大学図書館長会議 文部省に「国立学校設置法施行規則を改正—司書及び司書補を明記する事を要求。（解説15）</p>
1957（昭和32）年	<p>4月1日 給与法改正</p> <p>5月31日付 人事院任用局長名通知（人事院任用局長より文部省人事参事官宛て）</p> <p>8月27日付 人事院任用局長名通知「現に有効な採用候補者名簿の対象</p>	<p>司書・司書補 給与法上一般事務職員とは別—枠の区分「図書館職員」になる。（解説16） 司書職：従来通り，国家公務員採用試験対象外官職。（解説17） 特別な知識・能力・技術または経験を必要とする官職への採用は，選考によって行ってさしつかえなし。そのような官職の一つに，図書館学に関する知識，能力，技術または経験を必要とする官職があげられている。（解説18） 官職の中から図書館学という名辞が文面から省かれる（5月31日付の改）。</p>

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

	<p>となっていない官職について」</p> <p>10月25日 第4次全国国立大学図書館館長会議 近畿地区より「司書職の確立について」報告</p>	<p>同通達第3項「医学・薬学・特殊教育等の特別な知識・能力・技術または経験を必要とする官職」は選考により採用してさしつかえないとある。われわれ（岩猿と図書館関係者）としては、図書館学はこの「特殊教育等」の「等」の中に含まれているものと解していた。（解説19）</p>
1958（昭和33）年	<p>5月8日 「文部省人事担当部課長宛通知」人事院任用局長名</p> <p>6月 全国図書館大会大学図書館部会「大学図書館司書職に関する調査委員会」設置</p> <p>8月 「大学図書館職員に関する調査委員会」発足 第1回委員会開催 委員長岩猿敏生</p> <p>10月29日 第5次全国国立大学図書館長会議</p>	<p>国立大学：司書・司書補の有資格者から自由に選考任用（1950年）が認められなくなった。司書職が試験対象外官職でなくなる。図書館職員は特殊資格職員として、人事院が認めなくなった。司書職も公務員採用試験の対象となる。（解説20）受けるべき試験は未決定</p> <p>「従来どうり選考によって採用しようのようにしてほしい」と決議 各方面に要望</p>
1959（昭和34）年	<p>3月31日付 別表十八の中から司書・司書補の初任級基準表が削除</p> <p>6月 全国図書館大会大学図書館部会</p> <p>7月15日付 「附属図書館専門職員の採用について」通知 文部省</p> <p>10月 全国国立大学図書館長会議（解説22）</p>	<p>司書職が試験対象官職になっているにもかかわらず、何の試験も行われない。初任給基準表も削除されて全く宙に浮いてしまった。（解説21）</p> <p>「大学図書館司書職に関する調査委員会」改組・拡大「大学図書館に関する改善総合委員会」設置。</p> <p>検討事項：司書職問題、大学図書館法人事院のいう試験について目下文部省において検討中</p> <p>文部省より試験要項の案が内示</p>
1960（昭和35）年	<p>1月21日 「国立大学図書館専門職員採用試験要綱」実施</p>	<p>各国立大学で採用試験を実施（過渡的方法）。採用しようする各国立大学ごとに、公務員試験の上級、中級、初級に準じた試験を行う。（解説23）</p>
1961（昭和36）年	<p>4月 東大・京大図書館に部課長制導入</p> <p>5月 「大学図書館の整備充実について」日本学術会議 総理大臣に勧</p>	<p>部長2等級、課長3～4等級、</p>

人間文化研究 第11号

	<p>告（解説24） 6月 「大学図書館に関する改善総合委員会」設置</p> <p>11月 全国図書館大会大学図書館部会「大学図書館改善総合委員会」設置</p>	<p>1. 司書職の法制上の明確化を図る。大学図書館における司書資格の検討 2. 大学図書館法案の作成 3. 大学図書館問題をただ館界だけの問題とせず、学術会議の中に持ち込み検討して貰うよう運動を進めること。 （解説25）</p>
1962（昭和37）年	<p>1月 「大学図書館改善総合委員会」発足（解説26） 9月 人事院より「国立大学図書館職員採用試験要項」に対して、改正意見出る。（解説27） 10月10日 国立学校図書館館長会議</p>	<p>委員長：岩猿敏生</p> <p>文部省大学課長から、採用試験要項の改正に関し説明</p>
1964（昭和39）年	<p>1月18日・19日 第1回「国立学校図書館専門職採用試験 人事院によって実施（解説28） 5月 第11次館長会議（全国国立大学図書館長会議委員会会議）「司書職制度に関する特別委員会」設置（解説30） 11月17日付 日本学術会議「大学における図書館の近代化について」総理大臣に勧告（解説31）</p>	<p>国立大学の図書館職員のためだけの採用試験 上級試験（甲・乙）、中級試験（解説29）</p>
1966（昭和41）年	<p>「大学図書館施設計画要項」（解説32）</p>	
1968（昭和43）年	<p>6月 全国国立大学図書館長会議 → 国立大学図書館協議会と改称 6月 『大学図書館の業務分析』出版（原案作成 岩猿敏生）</p>	<p>整備拡充を要する第3点「大学図書館職員としての専門職の制度を確立する措置を講ずること。」</p>
1969（昭和44）年	<p>司書職制度に関する特別委員会 → 司書職制度調査研究班と改称（解説33）</p>	
1972（昭和47）年	<p>「図書館学校教育改善私案」発表 一般の国家公務員採用試験の中に含まれる</p>	<p>日本図書館協会教育会 「図書館学」の試験区分 上級試験のうち（甲）廃止</p>
1974（昭和49）年	<p>11月17日付 日本学術会議「大学における図書館近代化について」総理大臣に勧告（解説34）</p>	

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

1.2.5 司書制度事項別項目の解説と岩猿の見解－事項別年表の解説

各事項の要点説明と岩猿の見解をまとめると次のようになる。以下の(1～34)の数字は、図表3 司書制度問題の変遷－戦後の国立大学図書館中心－の(解説)内の数字と対応する岩猿の見解を示したものである。

解説1. 明治41年以来図書館の専門職員として官制上認められてきた「図書及び閲覧ニ関スル事務」を所掌する、司書官、司書の職種が図書館法の公布により消滅した。

解説2. 待遇改善の運動の原因：戦後の昭和23年の頃の館界の暗澹たる状況の一つとして、図書館員も戦後のインフレの波にのまれ、生活は困難を極めていた。「図書館人の生活困難のため、転出が多く、質的に低下したこと」を挙げている¹⁰⁾。昭和23(1948)年の大会で決定をみた待遇改善委員会は世話人の手で準備中であったが、2月に正式に成立、活動を開始した。先ず「委員会は全国図書館職員的生活向上を図るため、待遇の実態調査を行う。これによって必要な対策を立て実行に移す」こととした。委員は公共、大学高、特殊等からでてそれぞれの立場で調査を進めた。

解説3. 日本図書館協会と提携して運動推進。司書制度の確立問題は含まれていない。その綱領の一つとして、図書館員の労働条件の改善、社会的地位の向上がうたわれているが、同年(昭和24年)6月に大阪において第1回の大会を開いたほかは、具体的な運動を見ることなく消滅した。消滅の主な原因は、図書館員の雇用の形態が各自治体単位であることにあった。県立図書館員は県で、市立図書館員は市で独自に任免されるので、図書館員の組合的要求はその県や市の職員組合の中において解決されるのが当然であり、これを全国単一組合としての全日図に持ち込んでも、実質的には何

らの力になり得なかった。図書職員の待遇改善の要求の根拠としては、図書職員の業務の特殊性、専門性が必要。待遇改善運動は司書制度確立運動に展開していく必要があった¹¹⁾。

解説4. 24年8月24日「司書職列職級明細書（最終案）」人事院発表：司書の職列定義「この職列は図書館の運営、管理或いは図書その他の図書館資料の収集、選択、受入、分類、目録の編制、保管、閲覧、レファレンス等の専門業務に関して調査、研究、監督又は実施することを職務とするすべての職務を包含する」。図書館の「専門的業務」に関係する職務を司書職列として、一般から独立させようとする考え方がクローズアップされ司書職制度の復活の可能性が大きくふくらんだ。

説明事項注記：館長や館長補佐はこの職列に入るが、図書館の庶務、会計、人事等専門にわたらない図書館業務を職務とする官職は、この職列から排除され、それぞれ関係の職列に包含される。この職列は、1級司書から7級司書まで、その業務内容と責任の程度に応じて分けられ、図書館も蔵書数、職員数、年間利用人員、年間利用冊数によって、A級、B級、C級、の3級に格付けされていた。しかし、この最終案に対しては、低く格付けされることになる新制大学の側に不満が多かった¹²⁾。昭和25年頃から、人事院は国家公務員の全職種について、その官職の格付けをするため「職級明細書」を立案しつつあった。それによれば、大学図書館職員に対しては「司書職列職級明細書」が適用され、一応独立の職種として取り扱われ、1級司書から5級司書にいたる職級が設定されることになっていた。この人事院の立案は、昭和21年の官制の改革により、司書官・司書という図書館業務のための専門職種が認められなくなって以来、その復活を強く要望していた全国

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

の大学図書館関係者の注目を集めた¹³⁾。その後、司書職列案はついに立消になってしまった¹⁴⁾。

解説5. 大学図書館の司書問題は、日本図書館協会大学図書館部会が担当。大学図書館の司書職問題は大学図書館関係者。学校図書館の司書職問題は学校図書館関係者。館種を越えて、司書職問題に取り組むという館界の姿勢が失われてしまった。司書制度の問題を単に職務と資格を法的に規定するという法制化の問題に限る場合、各館種別に、もっとも手っ取り早い法制化の道を考えることも効果的であろう。しかし、司書職が一つの専門職として社会的に認められるには、館種の差なく、全体としてひとつの専門職能集団として認められることが必要である¹⁵⁾。

解説6. 「図書館雑誌」昭和27年5月号「国家公務員司書職の専門職としての確定」。速報「4月2日の人事審議官会議において、司書職を専門職種として確定することになりました」。この人事院案には、国立国会図書館職員が除かれている。図書館の等級のきめ方、等級ごとの司書の職務内容について館界からの不満強く、結局、この案は実現せず立消えとなってしまった¹⁶⁾。→ 大学図書館界の動き：自力で現在の法令を改正して、司書及び司書補の職種を明記させ、その職務と資格を法的に規定する努力を始めた¹⁷⁾。

解説7. 大学図書館基準：大学基準協会決定。この基準は、大学における図書館の機能の重要性に鑑み、図書館の最低の基準を示すものである。最低の基準：多くの関係者が期待したような、大学図書館のあるべき基準とは縁遠いものであった。専門職としての司書、あるいは専任館長制を原則としてうたっている点など、今後の目標を示す点もないではない¹⁸⁾。

解説8. 中央図書館と部局図書室との関係は、大学図書館行政の中で最も

困難な問題の一つ¹⁹⁾。

- 解説9. 人事院の司書職列案は、直接対象になるのは、国家公務員である図書館職員。そこで、私立大学図書館側では、法的に司書の職種を明確化する方向がとられてきた。昭和28年（6月1日～3日）全国図書館大会大学図書館部会：「学校教育法」第58条第1項に「司書」の名称を加えて、「司書は文献を蒐集し、整理し、運用するための、あらゆる運動を展開する」と改正する件が提案された。「大学図書館職員制度改善促進実行委員会」（国・公・私の委員で構成）設置：大学図書館に於ける専門職員の資格及び地位とを明確にするための、あらゆる運動を展開する。6月24日の会合：運動の対象としては、学校教育法、国立学校設置法、職階制などあるが、国立学校設置法は学校教育法が改正されれば当然改正されるから、学校教育法の改正に集中する。結論として、「学校教育法」58条に「大学には学長、教授、助教授、助手および事務職員を置かなければならぬ」を改正して、助手のつぎに司書及び司書補を加えるべきであるという運動目標が、明確に打ち出された。
- 解説10. 7月15日 文部省大学課長と会合：「学校教育法」の改正について話し合い。大学課長は、「学校教育法は、教育のあり方を中心に定めたものだから、その中に職員としての司書を入れるのはおかしい。これは国立学校設置法施行規則第9条3項に司書を入れればよい。またこれなら改正も容易であろう」という見解を示した。委員会の検討の結果は、学校教育法第58条の改正という目標を変更する必要はない。
- 解説11. 8月20日 文部省大学課長と懇談：文部省大学課長から、職員制度改正に関する案：①「学校教育法」改正、②「国立学校設置法」第6条「国立学校に、附属図書館を置く」に続けて、「大学図書

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

館には、学校教育法58条でいう職員の中に司書をおかねばならならぬとする方法」③「同法施行規則で職員の内訳を示す方法など、職員制度改正に関するいくつかの方法が提示された。

それとともに、司書の職務内容等について図書館側の研究も期待された。「実行委員会の報告」は、「まず実質を獲得するようにつとめよう。その実質の上にたてば法改正は問題ではない。そのために、人事院に司書職というものを認めさせて、司書職の待遇を教官待遇と同等にさせることが必要である」と、重点のおき方に変化が生じてきたことを推察させる。人事院との折衝は、法改正が困難なため、司書職の法制化よりも、実質的な司書の取扱いの改善に重点が移っていく。

①「国立大学図書館改善要項」（昭和28年）と②私立大学図書館改善要項（昭和31年）。

国立の改善要項では、大学図書館における司書業務は、「不断の学問的研究を必要とする点並びに学生補導の任務を負荷されている意味においてもむしろ教官的な要素を多分に包含して」いることを指摘している。私大の改善要項では、専門職員としての司書及び司書補の資格を詳細に規定して、「専門職員は、その資格に於いても、その職務内容に於いても、他の一般事務職員と全く異なるから、その学内に於ける地位、資格及び給与等の待遇は教授、助教授と同等に考慮されなければならない」と明確に述べている。このように、両改善要項には、アメリカの大学図書館における司書職員に与えられているアカデミック、ステータスの方向が示されているにもかかわらず、30年の国立の館長会議で正式に要望として取りあげられただけで、大学図書館における司書職問題の解決策として、ほとんど考慮が払われなかった²⁰⁾。

- 解説12. この会議ですべての問題が集約され問題の解決が図られていくようになる。
- 解説13. 全国図書館大会大学図書館部会 1955年6月委員会委員任期終了。新選出委員は、司書職問題を法制化という点からアプローチすることは、国立大学図書館に特に関係が深いということで、国立大学関係者を主として構成されることになった。委員会の構成は、当初には全館種を含む委員会から国公私の大学図書館を中心とする委員会へ、さらに、国立大学図書館を中心とする委員会へと、委員会の構成は狭まっていった。それと同時に委員会の目標が変化して、「学校教育法」の改正から、「国立学校設置施行規則」の改正へと焦点がしばられた。昭和29年から国立大学図書館協議会が中心になる²¹⁾。
- 解説14 人事院通達、司書職の法制化実現前に待遇改善が進む。司書職問題への取り組みが、本質論を抜きにしての、具体的な待遇改善問題に集中。国立学校で司書、司書補を特殊資格職員として採用するばあい、その初任給がはじめて独自に示された。司書職としての法令上の確立が実現する前に、実際上の取扱いが先行するのである。さらに、このような、具体的な処理上の問題に議論が集中していくとともに、図書館員問題は国公私を通じての問題としての共通基盤を失い、国立大学だけの問題になっていく。当初図書館員問題に対して、戦後いち早く日本図書館協会に待遇改善委員会が設定されたが、昭和25年には「図書館法」、28年には「学校図書館法」が成立し、公共図書館及び学校図書館には、それぞれ専門的職員がおかれることが法的に明確にされてくるとともに、司書職法制化問題は、大学図書館界のみの問題になってしまった。ところが、「学校教育法」の改正が、実現困難であり、「国立学校

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

設置法」及び同施行規則の改正に問題の重点が移ると、必然的に運動は国立大学中心にならざるをえない。国立大学中心の図書館運動ということになると、昭和29年よりスタートした全国国立大学図書館長会議の方が運動しやすいと事になる。国立の館長会議と大学図書館部会の委員会が、「歩調を合わせて共同戦線を張る」といっても、主導権は国立大学に移ることになり、公私を含めた大学図書館全体としての司書職問題に対する取組みは、以後次第に後退していくのである²²⁾。

- 解説15. 不合理的解決（初任給引き揚げ→現職者との給与上の不均衡。初任給だけが特殊資格職員後は事務職員の枠になる。）のため、司書制度の確立が必須。抜本的な検討が必要（司書資格の考え方、何をどう改正するのか）。司書職に関する研究が、近畿地区大学図書館協議会に委嘱された。
- 解説16. 級別定数上の「図書館職員」になりうる者は、司書、司書補の資格を有し、図書館業務に従事している者、または、これと同等以上の職務に従事していると図書館長が認めたものであること（館長認定の問題）。一般事務職員の中に入るが、俸給の級別定数上では図書館職員の別枠が設けられた。図書館職員は特殊資格職員だと認められて、一般の公務員試験を受けなくてもよい官職。図書館職員の等級区分が、行政職俸給表（-）の8等級から4等級までにされた。図書館職員は役職につかないでも4等級までなれる。村上主任官メモ（文部省人事課の公式記録 昭和32年第31次国立7大学協議会で話された内容。1. 司書業務職員の標準的な職務内容は次に掲げるところによる：国立学校の図書館、図書分館または図書室において司書および司書補の資格を有し、図書館業務に従事している者、またはこれと同等以上の職務に従事している者

と図書館長において認めたものに限る。2. 図書館司書業務職員等級区分：行政職（一）4～8等級 これを一般職員，係長と比較したときに，係長行政職（一）5等級～7等級，一般職員行政職（一）6等級～8等級となっており，有利な等級区分とした。3. 等級別資格基準を適用する場合は正規の試験区分欄を適用し，他の一般職員（新たに採用する者）とは明らかに区別されている。

解説17. 1957年5月31日付人事院任用局長より文部省人事参事官宛て通知。特別な知識・能力・技術または経験を必要とする官職への採用は，選考によって行って差支えなし。そのような官職の一つとして，図書館学に関する知識・能力・技術または経験を必要とする官職があげられている。

解説18. 人事院任用局長名通知「下記に該当する官職へは選考によって採用することができます」。図書館学の名辞が省かれた。しかし同通知第3項に，「医学，薬学，特殊教育等の特別な知識，能力，技術または経験を必要とする官職」は選考により採用しても差支えないとあるので，図書館学はこの「特殊教育等」の「等」のなかに含まれると解していた²³⁾。

解説19. このような経過があつて，33年5月には，はっきりと，図書館学に関する知識，能力を必要とする官職は，特殊な資格を必要とするものではなく，国家公務員採用試験の対象官職となつてしまつた²⁴⁾。

解説20. これまで特殊資格職員としてはっきりと認められていた司書・司書補が1年間のうちに，特殊資格職員でないことになつたのか。人事院のこの認定の変更については，われわれはその結果を知らされるだけで，その理由についてはなになつ知らされていない²⁵⁾。

司書資格の特殊性を専門性の観点から，人事院が無視している

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

のではないかと考えた²⁶⁾。人事院のこの認定の変更理由として、人事院任用局企画課長飯野達郎は、昭和46年に「その経緯は、大分前のことでもあり必ずしも明確にし得ない部分もあって、推測の域を出ないが、図書館学等の講座が相当広く行われ、受講者もまた多くなり、その官職を試験の対象外とすべき程特殊なものとして認めたくなくなってきたためではないかと思われる²⁷⁾」と発言している。このようにして、司書、司書補を国立学校sの図書専門職員として採用するには、国家公務員採用試験の合格者の内から採用しなければならないことになった。

解説21. 5月20日付 文部省と人事院の協議。協議内容：昭和33年5月8日付「人事院任用局長名文部省人事担当部課長あて通知」で、司書職が試験対象外官職でなくなったが、試験が行われないことについて従来通り選考によって採用し、今までの職員との釣り合いから、従来通り選考によって採用し、またその初任給もこれまでの基準表を適用して欲しい、と協議した。6月13日付人事院回答「よろしい」ということになった。同時に、人事院は人事院の認める試験を行って採用するようにして欲しい旨、同時に希望²⁸⁾がなされた。図書館職員も公務員試験受験が必要になったが、受けるべき試験は未決定の状態であった。

解説22. 10月全国国立大学図書館長会議：「司書職の確立のため国立学校設置法施行規則の改正方要望の件について」（近畿地区提案）文部省あてに要望書を提出。採用試験要項案を示し、意見を徴した²⁹⁾。

解説23. 人事院試験に替わる一時的措置。この試験の合格者は、一般職の上・中・初級職の者と同一の待遇になる。この点に、かえって問題が残ることになる。人事院の承認必要。人事院試験に替わる一

時的措置。採用予定の各大学ごとに図書館職員の採用試験を行う。国立大学図書館で職員の採用：個々の大学ごとに、国家公務員採用試験の上、中、初級試験に準じた試験を実施しなければならなくなった。大学の負担大 ① 試験問題の作成（一般教養試験，図書館学の専門試験）② 上，中，初級の試験の実施 ③ 受験者の答案等文部省に提出して認定が必要³⁰⁾。

解説24. 第3項職員：大学図書館の職員数を適切な水準まで増員し、かつ、大学図書館職員としての専門職の制度を確立する措置を講ずること。図書館職員について、「専門的に訓練された図書館職員を、一般事務職員と区別し、特殊職員（例えば教官職に準じた職種）として、待遇の向上を図るべきである」と述べている。この時期の、全国国立大学図書館長会議の動き：毎年、文部省に要望を続けている。①「国立学校設置法施行規則」を改訂して司書制度の確立をはかる。②「司書制度の法的確立」についてははっきりしている。司書の待遇改善問題：館長会議，協会の委員会からも、具体的な一致した意見は結局出されずに終わっている。出された意見：① 司書は、研究職 or 教官職 or 技術職 or 教務職なのか ② 現職者の扱い如何：法令上の司書として別枠にする割合，基準の決定方法。具体的な案，意見の一致もなかった。このことが、文部省担当課長との議論で「このあいまいさ」を指摘される。館長会議側も、それらをあいまいにして、「早急に司書制度を確立し、待遇改善の実を挙げるよう」（昭和36年度第8次全国大学図書館長会議要望書）と、要望しているだけである³¹⁾。

解説25. 昭和36年6月全国図書館大会大学図書館部会：大学図書館に関する改善総合委員会」設置 ① 司書職の法制上の明確化を図る。大学図書館における司書資格の検討 ② 大学図書館法案の作成。大

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

学図書館は十分な法的裏付けをもたないことが、大学図書館の発展を阻害している。大学図書館部会：消極的な意見。私大は、「法で拘束されるのをきらう。」傾向がある。他の法令との関係も十分考慮する必要あり。→ 委員会草案はそのままは終わってしまった。大学図書館問題を学術会議でも検討してもらうよう運動を進める。

解説26. 委員構成：国立運動を7名，公立2名，私立6名の計15名。① 司書職の法制上の明確化を図る。大学図書館における図書資格の検討。② 大学図書館法の作成。③ 学術会議への働きかけ：大学図書館問題を，ただ館界だけの問題にせず，学術会議の中に持ち込み検討して貰うよう運動を進める。大学図書館は十分な法的裏付けをもたないことが，大学図書館の発展を阻害している。大学図書館部会：消極的な意見。私大は、「法で拘束されるのをきらう。」傾向がある。他の法令との関係も十分考慮する必要あり。→委員会草案そのままは終わってしまった。大学図書館問題を学術会議でも検討してもらうよう運動を進める³²⁾。

解説27. 昭和36年11月全国図書館大会大学図書館部会「大学図書館改善総合委員会」設置。昭和37年3月から活動開始。岩猿が委員長を委嘱された。課題：大学図書館の経営目的達成のために，司書職が専門職として確立されることが必要であることを明らかにすることに努める。国立大学における現行の採用試験制度の問題点について改正方法について検討中であった。昭和39年1月18日から，「国立学校図書専門職員採用試験」が人事院の直接行なう公務員試験のひとつとして実施。大学図書館改善総合委員会の試験制度と同一になった³³⁾。

解説28. 「大学図書館改善総合委員会報告」³⁴⁾。

解説29. 人事院の直接行なう公務員試験のひとつとして実施されるようになった。大学図書館改善総合委員会が打ち出していた試験制度と、同一になった。以後、国立大学図書館の「図書館職員」として採用しようとする場合、この採用試験の上級甲・乙および中級の試験合格者の中から採用しなければならなくなった。

解説30. 司書職問題に、根本的な検討を加える必要にせまられていた。職員問題に対する外的条件の変化 ① 日本学術会議 大学図書館における専門職制度の確立要求。② 国立大学図書館の図書館職員の採用が39年から正式に人事院の行う採用試験によることになった。委員会の目的：① 在来の諸研究を土台として、司書制度を確立するために、必要な法制上の検討をなすことはすでに検討済。② 大学図書館の実態に即して、大学図書館司書職を専門職として確立するために必要な基礎的研究をすること。→ 司書職制の確立のため基礎的研究 → 大学図書館の分析 → 昭和43年2月「大学図書館の業務分析」委員会が基礎的研究として業務分析に取り組むにいたった理由：「司書職の法制化がなお実現しないのは、「司書職の専門性を明確にとらえる資料に乏しいこと、司書職の職務の内容についての理解が一般に欠けていること、司書職当事者が現におかれている事情が実にさまざまであることなど、いろいろの理由があるように思われる。本委員会が、作業の主力を司書職の専門性の明確化におき、大学図書館の業務分析の成果に努力することとなった所以もここにある³⁵⁾。

解説31. 大学図書館の近代化：第3 要望では、「学術情報処理の学理と技術を大学図書館運営において活用する専門職員を養成、確保するため、情報科学の振興、専門職性の確立、専門職員の待遇改善等、所要の措置を講ずること。

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

解説32. 大学図書館の機構、機能、任務の分析の上に立って、大学1人当たりに必要な閲覧面積とか、職員一人当たりに必要な事務室面積というような、基本的な量的な基準は発表されていない³⁶⁾。

解説33. 司書職制度調査研究班：昭和45年6月の協議会総会で中間報告を行う。昭和46年6月の総会に「司書官設置に関する報告書」を提出。報告書の内容：大学図書館専門職としての司書官制は、国立大学図書館の6等級在級3年以上の者のうちから、一定の試験合格者をまず3級司書官とし、さらに研修と試験及び業績を考慮して、2級司書官、1級司書官に昇任する。司書官は専門的職位であるが、図書館長には1級司書官である者を以てあて、館長以外の管理的職位には、2級および3級司書官を充てるという案である。この提案に対しては、専門職の中に階層制をもちこむことに対する疑問、反対があり、また、試験をどのように行うのか、具体的な研修をどのようにするかなど、十分に詰められていない点もあるが、大学図書館における司書職問題に対する唯一の具体案として、今後検討に値するものである³⁷⁾。

解説34. 昭和39年6月12日付館長会議：国立大学協会、日本学会会議に要望書提出。第4項に「司書制度の確立について」が記載されている。岩猿は、図書館職員の問題（司書制度の確立）について、論文「大学図書館の管理運営について」³⁸⁾の「2. 人事管理」のところで戦後めまぐるしく変遷をみせた国立大学図書館職員の取扱いについて、年表的に概説し、次のようにまとめている。「このような変遷は、要するに、図書館法上の有資格者であることが、当初国立大学においても、そのまま図書館職員として任用される資格であったのが、結局認められなくなったことである。そのためほかの職種と同様に、国家公務員採用試験の中に加えられたが、

それでもなお、外の一般職とは別に、図書専門職員として独立の試験がおこなわれたのである。これも要するに、図書館職員の身分が法的に確立されていないからである」³⁹⁾。と述べ、さらに論文「戦後の大学図書館における司書職制度問題に関する史的展望」⁴⁰⁾において、「国立国会図書館、公共図書館、学校図書館には、それぞれの法律が定められている。大学図書館だけが、十分な法的裏付けがない。そのことが大学図書館の発展を阻害しているとの考えから、職員問題を含めて、一気に法の力で、大学図書館に関する諸問題の解決を図ろうとするとところから、大学図書館法案は考えられたものである」⁴¹⁾と続けて、「司書制度の確立という運動が、大学図書館界で今日まで続けられてきたが、なかなか実現しない。その最大の原因は、図書館職員の専門性をどのように考えるのかについて、館界においてすら意見の一致がみられないということであろう」⁴²⁾と司書制度確立運動の経過を述べ、司書制度確立を阻止している最大の原因は、図書館職員の専門性の定義が当事者である図書館界で意見の一致がみられていないことにある、と岩猿は指摘している。図書館法では、大学図書館の規定がされていないので、大学図書館職員の身分を法制化により明確化させるため、日本図書館協会の「大学図書館職員制度改善促進実行委員会側が「学校教育法」を改組して実現しようとする運動は、終始一貫しているが、文部省側は、一貫した姿勢が見られない。「学校教育法」よりも、改正の容易な「国立学校設置方施行規則」を改正して、司書の字句を入れることを提案をしたこともある。専門職としての司書職制度の問題について、1945年～1965年は、司書職制度の法的確立運動の時期であったが失敗に終わった。原因として、岩猿は ① 図書館界の外の人たちの図書館員の業務に

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

対する無理解（館界外の無理解は、図書館員側における資質の低さにも、その原因があった）、② 認識（一般の事務職とは異なる図書館職員（専門的職種）の内容（専門性、専門性を支える技術、根底にあるサイエンス）を館界外に十分納得させうるもの）不足をあげている。注意すべきことは、岩猿が、法制化の失敗の一原因に「図書館員側における資質の低さ」を指摘していることである。1945（昭和20）年代当初は、全館種を挙げての問題への取り組みがあったが、間もなく、大学図書館界だけの問題に狭小化され、30年代は、運動目標を国立大学に関する法令改正にしぼったことにより、さらに国立大学中心へと狭められていった。それが、40年代に入り、プロフェッション（集団）としての司書職の確立という新しい角度がひらけてくるとともに、司書職問題は再びその地平を拡大して、館界外からも注目をあつめるとともに、全館種を挙げての問題へと広がってきた。1964年に、国立大学図書館協議会に「司書に関する特別委員会」が設置された。設置目的の一つに、“図書館司書職を専門職として確立するために必要な基礎的研究をすること”⁴³⁾があり、図書館員の業務を専門職（profession）のひとつとしてとらえ直そうとした大きな転換期であった。「図書館員の業務は単に専門的であるというだけでなく、ひとつのprofessionとして成立するものでなければならないという考え方は、日本においては、この10年ほどの間に、ようやく芽生えてきた」と述べ、日本においては、専門職の成立はアメリカに比べてかなり遅れている理由として、日本の社会が、「タテ割の官僚主義的な組織文化の伝統」⁴⁴⁾の強い事をあげている。

むすび

岩猿は国立大学図書館員制度の変遷—専門職として法制化運動の経過—について述べ、国立大学の図書館員問題は、まだ多く存在しているが、待遇改善は、十分とは言えないまでも改善がはかられつつあるとしながらも、「その改善策がまた新たな問題を生むこともありうる」。例として、「国立大学附属図書館の職制（プロフェッションとしての司書職の中）に、部長、課長という官僚制階層化を持ちこむことじたい、プロフェッションと官僚制という、新しいコンフリクトを生むことになるう」⁴⁵⁾と述べ、国立大学図書館職員の人事管理のあらたな展開を指摘している。

国公立大学における司書職問題を、プロフェッションとしての司書職の確立という新しい角度からとらえ直そうとすると、「問題は日本の図書館界全体の運動になってこなければならない。1970（昭和45）年からスタートした日本図書館協会の「図書館員の問題調査研究委員会」は、図書館員の専門性の問題を中心に討議をすすめて、1974（昭和49）年に、専門性の問題について最終報告を行っている。そして、「職種としての社会的承認をかちえることなくして、一館種だけに専門職としての司書職が確立ことは、ほとんどありえないであろう。したがって館種をこえた共同の取組みがまさに必要なのであり、図書館員の社会的地位の向上も、この過程でのみ実る」⁴⁶⁾と司書職専門職の確立には、図書館界全体としての取組みの重要性を述べている。

岩猿はまた、「小さな町の図書館から大きな大学図書館や学術研究図書館に働く職員までを、すべて司書という同一の枠でくくってしまおうとすること自体に無理がある。司書職制度確立の問題が長い間行きなやんでいるのは、何もかも司書職一本でくくってしまって、身分的確立を図ろうとすると、この問題をむつかしくしている原因のひとつがあるのでは

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

なかろうか⁴⁷⁾と司書職制度確立運動の問題点を指摘している。

岩猿の研究の対象は、司書職の専門性へと進展する。

2 図書館職員の専門性—専門家と専門職—

2.1 わが国における図書館員像の変遷

2.1.1 戦前の図書館職員像

1908年東京、京都両帝国大学官制の改正により、司書官、司書がおかれた。公立図書館においても、帝国大学図書館においても、司書となりうる者は、“教育又は図書ニ関スル公務ニ従事シタル者”であり、必然的に、司書は教職経験者が多く、図書館員も教職者、社会教育に従う者と考え（図書館員教育者論・図書館員がイコール教育者）、待遇も教員同様に在るべきというのが、戦前における運動目標であった。図書館員は、教師から転職した例が非常に多かったためである。戦前において、日本の図書館職員が専門職能集団として成立しなかった理由として、岩猿は、「適切な教育機関がなかったこと、図書館職員養成の基盤となる図書館学が不十分であったことにより、図書館業務が十分な訓練を経ない、いわば素人集団で支えられていた。このようなもとは、図書館業務の専門性は主張できても、図書館職員の専門集団としてひとつの専門職（プロフェッション）とはなりえなかった。図書館職員にも専門職集団としての意識も開花しなかった。戦前におけるもっとも開明的な図書館学者であった竹林熊彦でも“図書館員を第一義的に技術員である事に軍配をあげざるを得ない”と述べていることをあげて、竹林ですら、図書員の専門職制をたんに技術者としてとらえているに過ぎない」と述べている⁴⁸⁾。

2.1.2 戦後の図書館員像

敗戦により、アメリカの民主主義が導入されると同時に、アメリカ図書

館学が一気に導入され、人文科学的図書館学から社会科学的図書館学への変化を図書館界にもたらした。この影響もあって図書館の社会的役割が再考されることになった。図書館員像は分裂し、「教育者なのか事務員なのかまたは技術者なのかの論」が発生した。終戦の翌年（1946年）6月、文部省から中央図書館長会議に、「図書館法に制定されるべき事項」が提案された。文部省原案の内容では、公立図書館の職員（司書業務）の大半を処理する職員は技官と考えられていた。特別委員会を設けて審議をおこなった中央図書館長会議では、「公立図書館職員の性格は事務官たる外、技官なりや教官なりやの論」等の事項で意見の一致をみなかった。近畿図書館員組合は、1948年に「図書館員は専門的技術家たることを要す」と図書館員が技術家であることを主張した。まだ戦前の整理業務中心の考えが濃厚であったことをうかがわせる。1950年に、「図書館法」制定されたことによりまず公共図書館職員の地位が定められた。1951年には、「学校図書館法」制定が制定され、学校図書館で働く司書の内容も規程された。しかし、大学図書館職員だけは、何等定められなかったこともあって、1950年以降、各館種とともに図書館員の問題を考えるようになった。国立大学図書館長会議要望書（1957年）において、司書は“高度の智識と特殊の技術を備えた専門の者”（Librarian = Specialist 論）という専門職であることを主張した。

2.2 図書館員プロフェッション論

戦後には、単なる事務職と考える者は、図書館員と自らを呼び、技術屋職と考える者は、図書館屋と自らを呼ぶことがあった。1960年代以降は図書館員はたんなる事務職でも技術職でもなく一つの profession であるという自覚を持つようになってきている⁴⁹⁾ 1960年代後半から、図書館員問題をプロフェッションという観点（全館種をあげての取り組むべき問題）から

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

捉え始める。1966年に『図書館雑誌』（60巻）が「図書館員とは何か」について、1年にわたる特集を行なった。1968年発行された『大学図書館の業務分析』の内容は、大学図書館司書職を専門職として確立するために必要な基礎的研究であった。岩猿は「わが国における図書館職員論のなかで、はじめて、大学図書館職員を専門職として、とらえ直そうとする新しい角度が、はっきりと打ち出された」⁵⁰⁾。と述べ、大学図書館職員の専門職運動の転換ととらえている。

1970年「図書館員の問題調査研究委員会」（JLA）スタート。“職種としての社会的承認をかちえることなくして、一館種だけに専門職としての司書職が確立することはほとんどありえないだろう”⁵¹⁾。図書館員問題が各館種ごとにバラバラに取扱われているだけでは、抜本的な解決が困難であり、図書館員問題は総体としてとらえることの必要性が痛感されたことによるものである。

2.3 非専門職と専門職（profession）

岩猿は、非専門職と専門職（profession）を領域の面から、非専門職と専門職を区分し、さらに、専門職（profession）を2区分して、①非専門職（Occupation・単なる職業）②marginal profession ③professionの3区分にしている。「一定の知的教育・訓練を受けた者に独占的なその職業上の活動が許されているものを、一般にprofessionといい、単なる職業＝occupationと区別する。professionはspecialistであるが、specialistはすべてprofessionではない。専門職は、程度の問題であり、現実には流動的でありはっきり区別できない状態である⁵²⁾。「図書館学の成立ということは、図書館員以外のものが、やってもらっては困るという、図書館員が独占せざるをえない分野を開拓するということです。図書館学が学問として成立しえないなら、図書館員は、専門職ではありえないし、また、他の領域と

違った図書館員の独占すべき分野がないなら、図書館員は専門職とはなりえないだろう。図書館員は marginal profession 即ち、非専門職と専門職の中間に甘んじないで、profession を目指す姿勢がたいせつです。図書館員がどうしてもやらなければならない業務分野を明確に示う図書館学を作る必要があります⁵³⁾。図書館職員が専門職となるためには、図書館学の確立が必要であることを岩猿は述べている。

2.4 図書館員の専門性 —図書館職員（司書職）とは何か—

日本図書館協会「図書館員の問題調査研究委員会最終報告」（昭和49年）において、図書館員の専門性の要件として、1. 利用者を知ること 2. 資料を知ること（資料の収集、読書相談、参考業務）3. 利用と資料を結びつけることの3項目をあげている。「プロフェッションとしての司書職の確立ということになれば、司書職の専門性を支える体系的な理論としての図書館学の発達、それに基づく養成機関の充実と高度化、さらに専門職集団としての図書館協会の強化など、解決すべき新たな問題が山積している⁵⁴⁾。

図書館専門職員は、図書館法第4条で「図書館に於かれる専門的職員を司書及び司書補と称する」とのべ、第2項として「司書は図書館の専門的事務に従事する」第3項「司書補は司書の職務を助ける」と規定している。図書館法は公共図書館だけに関するもので、大学図書館は図書館法の適用の範囲外にある。図書館法では、簡単に図書館の専門的事務に従事するものが、司書であるとうたっているだけであるが、それならば、図書館の専門性とはなにかと云うことになる、はっきりしたものが日本ではまったくない。大学図書館における専門的業務は、全国国立大学図書館長会議昭和68年『大学図書館の業務分析』（図書の業務を、専門的業務と非専門的業務に分けている。非専門的業務の要素が多いほど、その職種は専門職制において弱い）で一応明らかになった。しかし、専門的仕事をする専門職

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

員のあり方について、国立大学だけを考えても、いろいろと変遷してきている⁵⁵⁾。

「一般に、司書職は専門職（profession）である、または、なければならぬと、図書館界では言われている。司書職は専門職として、高い内容をもつべきであるが故に、その高い内容水準を維持するために、法的に職務及び資格が確立されるべきだと考えられるのである。したがって、維持されるべき高い内容水準がなければ、法的確立は無意味である」⁵⁶⁾。

「図書館界の人も、現状のままですぐに立派に専門職として通用するとは思っていない。思っていないが故に、現状の不十分さを克服して、専門職として純化していこうと努力しているのである」⁵⁷⁾と岩猿は述べている。

日本図書館協会図書館員の問題調査研究委員会の定めた司書職の専門性は図表4の通りである⁵⁸⁾。

図表4 司書職の専門性：「図書館員の問題調査研究委員会」（日本図書館協会）

司書職の専門性

- (1) 国民の知る権利にこたえる知的、精神的な活動
- (2) 確立された学問と標準化された技術が存在し、それを習得するためには、長期の専門的教育と訓練が必要
- (3) 個人の専門的判断と責任において仕事をするという職務上の自律性
- (4) 資料をよく知っていること。および資料に対する一定の価値判断能力をもつこと
- (5) 固有の倫理原則を持ち、奉仕の精神で行われ、これに対して高い社会的評価と待遇が与えられる
- (6) 免許、養成などについての自主的規制能力をもち、倫理綱領を実施する総合的な自治組織としての機能団体を形成していること

岩猿は、図書館員の問題調査研究委員会の定めた司書職の専門性について、次のように述べている⁵⁹⁾「司書職固有の専門性といえるものは、(1)

の国民の知る権利にこたえる知的、精神的な活動、および(4)資料をよく知っていること。および資料に対する一定の価値判断能力をもつことだけになってしまう」と述べ、「(1)の国民の知る権利にこたえる知的、精神的な活動と(4)の資料をよく知っていること。および資料に対する一定の価値判断能力をもつことだけだとしても、今日の社会には、図書館以外にも多くの情報機関があり、情報活動がある。また、資料をよく知っているとか、資料に対する価値判断能力という点においては、司書は到底それぞれの専門分野の研究者にはかなわない。司書に専門職性がありうるとすれば、司書が資料を知っているということには、学者、研究者のそれとは違った知り方がなければならない。」さらに、(4)について、司書の役割について ① 人類のすぐれた精神的遺産である本の番人である。② 図書館の果たす機能の大半は図書そのものの持つ文化価値に負うものであること。③ すぐれた図書評価能力をもとづいて、必要にして価値高いコレクションを構成(図書群を構成(資料の組織化))して世人の信頼に応えることは、司書の作り出すひとつの文化価値である。と述べている。しかし、「資料へのアプローチの道を切りひらく司書の役割は、利用者に感謝はされようが、結局は史料への到達が、この場合、利用者の最終的な関心事である」と見解を示した。結局(1)の、「国民の知る権利にこたえる知的、精神的な活動」が岩猿が主張する司書職の専門性である。

2.5 専門家と専門職

専門家：標準化された技術の上に立つ者。専門職：単に高い技術の上に立つものではない。従来、司書職の専門職制の内容として、分類、目録などの高い技術性がうたわれることが多かった。そこには、標準化された高い技術があるにしても、それが単に技術であるかぎり、それだけでは、専門職制を保証するものではない。専門職は標準化された技術に通ずるだけ

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

でなく、自らの仕事に潜在的に含まれている問題を他との関わりに中に理解し、その解決に向かう能力を必要とするような人でなければ果たせないような職種である。したがって単に技術だけでことがすむような業務ではない。おびたしい資料の洪水の中から、個性的な「資料群の構成」を行うことも、司書の専門領域であるが、単に資料の僕となるのではなく、資料の含む情報の中から、利用者の状況を理解した上で、尤も適切な情報を提供していくことは、資料に対する深い知識に基づいた、司書のもつ専門職制でなければならない。資料を一定の標準化された技術のもとで取扱う限り、司書は専門家であっても専門職ということはできない。資料及び情報に対する専門的判断の上に立って、図書館活動を展開し、それが社会・文化の発展に貢献していくとき、司書職ははじめて専門職となりうるのである⁶⁰。

2.6 専門職の特徴と要件

岩猿は専門職の特徴について「今日一般に図書館員の職業はプロフェッションである。あるいは、プロフェッションでなければならないと言われている。このような意識が自覚的に現れてくるのは、わが国では戦後の、それも1960年代後半のように思われる。これは、わが国の図書館の歴史における一つの転換点である。（中略）図書館員の業務が、他の研究的、教育的、事務的業務とは異なる一個の専門的業務である。また、無ければならぬという認識は、明治の中期には、わが国の指導的な図書館員の間に、早くもあったようである」⁶¹。

これまで、引用してきた岩猿の専門家と専門職の所論を対比表⁶²にして図表5に示す。

図表5 専門職の特徴・要件－専門家・専門職－ 比較表

	専門家 (specialist) の特徴	専門職 (profession) の特徴・要件	岩猿の専門職 (profession) の特徴・要件
1	単なる技術取得者 標準化された技術の上 に立つ者	学問の上に立つ職業。特殊の 技能を持つ、しかもそれが学 問に根ざしている職業をさす。 学識の上に知的訓練を経た者。 技術を支える深い学問的訓練 あり、その職種独特の標準化 された専門的技術があり、そ の習得には長年月を要すると ともに、その技術の基盤とし て、一つの学問 (図書館学) が存在しなければならない	図書館には、明確な図書館 学はないとしても、図書館 学に関する科学はある
2	非独占 (独占の許可 は無し)	職業上の独占が許可されてい る 一定の知的教育・訓練を受け た者に独占的にその職業上の 活動が許されている	
3	社会的評価：個人の 技術が文化的・社会的 役割において評価 されうる	社会的評価：職能集団の果た す文化的・社会的役割が、社 会的に高く評価されうるもの でなければならない	
4		活動が広く社会に開放されて いること	図書館サービスは全ての 人々に開放されている 利用者の具体的な個別的要 求に基づいて図書館の奉仕 をやっている 図書館は自己的利益を目的 としていない
5		自分の利益を目的にするので はなく、他人の為に仕事をす る 倫理性 (職業倫理) (注1)	利用者のためにサービスを している 倫理性 (職業倫理) (注3)
6	物を生産する職業	人を相手にする職業	
7	個人として、活動。 団体を形成しない?	一つの団体を形成する。一つ の職業が専門職とし、社会的 に承認されるには一つの集団 として、社会的に活躍しなけ ればならない。(注2)	日本にも図書館員の団体は あるが、日本の場合は本当 の意味で専門職の団体には なりえていない。(注4)

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

注1. 他人のプライバシーを守る制度上の義務・責任がある。専門職として社会から義務を依託されるだけの信頼と、責任をとる事の出来るものが必要。図書館員は利用者の知的権利の社会的保障を果たすべきである。基本的人権の表現の自由を保障。図書館員の倫理：図書館員が専門職であるので倫理規定が必要。知的自由を守るのに必要な倫理が必要になる。

注2. 図書館の専門職の業務は本来、図書館員のみによって、独占されなければならない。このことを、図書館員の団体が宣伝する。図書館員が団体を形成すること。図書館員ができることを自己主張し、メンバーに対して、図書館員団体が教育・訓練し、守るべき倫理規定を宣言することが必要。これが専門職団体の特徴である⁶³⁾。

注3. 人を相手にしている視点から、専門職の必須要件として、職業倫理（図書館員の倫理性）が必要となる。その理由として、岩猿は次のように述べている。

(1)他人のプライバシーを守る制度上の義務・責任。(2)専門職として社会から義務を依託されるだけの信頼と、責任をとる事の出来るものが必要。図書館員は利用者の知的権利の社会的保障を果たすべきである。基本的人権の表現の自由を保障。図書館員の倫理：図書館員が専門職であるので倫理規定が必要。知的自由を守るのに必要な倫理が必要になる。

(3)図書館の専門職の業務は本来、図書館員のみによって、独占されなければならない。このことを、図書館員の団体が宣伝する。(4)図書館員が団体を形成すること。図書館員ができることを自己主張し、メンバーに対して、図書館員団体が教育・訓練し、守るべき倫理規定を宣言することが必要。これが専門職団体の特徴である。基本的人権を守る（遵守する立場）：知る権利、学問の自由、思想の自由、知り得た秘密を他人に漏らしてはならない。なお、1980年「図書館員の倫理綱領」が日本図書館協会総会で採択されている。前文で、この綱領が「図書館の自由に関する宣言」と対を

なし、図書館員が宣言で示された図書館の社会的責任を自覚し、自らの職責を遂行していくための自立的規範であることを明らかにしている⁶⁴⁾。

注4. 岩猿は、日本の図書館協会のあり方についても問題がある⁶⁵⁾。と述べその理由について、「第1に、図書館員の業務を図書館員が独占するということを、外部に宣伝するのは図書館員の団体でなければなりません。図書館員が団体を形成することは、外部に対し、図書館員は、何々ができると自己主張をし、公言し、社会的に認めさせ、第2に、メンバーに対し、図書館員団体が教育・訓練し、守るべき倫理規定を宣言することが必要です。これが、専門職団体の特徴でありますと説明を加え、わが国の図書館団体には、米国の図書館協会、英国のアソシエーションのような強力な発言力はない」と説明を加えている⁶⁶⁾。「プロフェッションとしての司書職の確立ということになれば、司書職の専門性を支える体系的な理論としての図書館学（司書職の専門性を支える体系的な理論）の発達、それに基づく図書館学に基づく養成機関の充実と高度化、さらに専門職集団としての図書館協会の強化など、解決すべき新たな問題が山積している」⁶⁷⁾。プロフェッションの特徴・要件として、表のうち「専門職の特徴を4つもっている」ので、日本の図書館員は、専門職に向かいつつあるその意味で *marginal profession* であると言っておきましょう⁶⁴⁾と岩猿は述べている⁶⁸⁾。

2.7 専門職（プロフェッション）問題の考察

岩猿は、図書館員問題を専門職（プロフェッション）論からアプローチを試みる場合について、次のように考察している⁶⁹⁾。

2.7.1 図書館員は専門職（プロフェッション）でありうるかという問題
専門職（プロフェッション）といわれるものの条件を図書館員がどこまで備えているかを検討して、

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

(1) 否定的見解 図書館員は専門職（プロフェッション）ではありえない。

(2) 条件付肯定的見解 現在まだ専門職（プロフェッション）としての条件を備えていないが、将来その条件を備え得るようになれば、図書館員も専門職（プロフェッション）足りうる。

(3) 完全肯定的見解 現在すでに図書館員は専門職（プロフェッション）としての条件を十分に備えている。

に区分される。「今日一般的には生成しつつあるという(2)の見解がとられていると言えよう。」と判断を示している⁷⁰⁾。

2.7.2 図書館員が専門職（プロフェッション）でありうるとするならば

(1) 専門職（プロフェッション）としての図書館員にとって、どのような問題がありうるか？ 条件付肯定的見解：現在まだプロフェッションとしての条件を備えていないが、将来その条件を備え得るようになれば、図書館員もプロフェッションたりうる。という見解をとるならば、プロフェッションとしての不十分な条件をどのようにして克服していくかが、図書館員にとって具体的な問題となる。

(2) 「資料を知る」専門職（プロフェッション）としての図書館員

岩猿は、専門職（プロフェッション）論の立場から、大学図書館員の具体的な問題を中心に岩猿は考えていた。ひとつの職種が専門職（プロフェッション）として成立するための条件として、「その職種独特の標準化された専門的技術があり、その習得には長年月を要するとともに、その技術の基盤として、一つの学問が存在しなければならない」、「図書館員が専門職（プロフェッション）たりうるためには、図書館員の業務の中に、このような条件に適合するものがあるかないかが検討されなければならない⁷¹⁾。」と述べている。

2.7.3 専門職（プロフェッション）への道

岩猿は、司書職がプロフェッションを目指すには、山積している解決すべき問題として、

- (1) 図書館学（司書職の専門性を支える体系的な理論としての図書館学）。
- (2) 図書館学に基づく養成機関の充実。3. 図書館協会（専門職集団）の強化等をあげ、「司書職がプロフェッションであるべきであるならば、問題が困難であるからと言って、前進を怠ることは許されないであろう」⁷²⁾と、図書館人の自覚を促している。

むすび

岩猿は、1963年から1970年までの図書系採用試験（上級，中級）の資料をもとに、図書館職員の専門性を阻害している原因の一つとして、国立大学の図書系採用試験制度と合格者の採用状況について、現場の状況を、

(1) 国立大学の図書系採用試験制度の問題（国立大学の図書系採用試験は、）受験資格としては、年齢以外の制限はない。司書資格の有無は問われない。）司書資格自体が採用資格として認められないということは、図書館員の専門職性とか、図書館員教育という観点からは問題がある。

(2) 試験合格者と大学図書館側とのミスマッチ：試験合格者が、実際に国立大学図書館に任用されるのは、合格者のまた5～6割以下にすぎない。合格者側と採用者側の要求のくい違いが採用率を低くしている。その原因の第1は、現場の図書館側では、合格者の多くが女性であるのにもかかわらず、とくに上級試験合格者は、将来管理的なポジションにつくことが期待されるので、どうしても、男性の合格者を欲しがること。第2は、地方の大学から採用申込みがあっても、合格者の多くが大都会に集中しがちで、応ずる者が少ないこと。地方の国立大学の採用の実例として、このような

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

理由から、「地方の国立大学では、かなり大規模な大学図書館であっても、人事院による採用試験がはじまってはいらい10年近くたっているのに、1人もこの試験の合格者を採用せず、地元で得やすい一般職初級試験合格の男子を主として採用している大学がある。このような任用方式をとれば、図書系の仕事は一般職でも十分に可能であることを、図書館じたいが認めていることになり、図書系職員を専門職化して行こうとする運動にとっては、大きなブレーキになることは確かである」⁷³⁾。

と述べて、試験合格者と大学図書館側とのミスマッチが図書館職員の専門職化に悪影響を与えていると指摘している。解決策として、岩猿は、一般職公務員採用試験（試験区分図書館学。受験資格に司書資格は問わない。全国試験年1回実施）よりも有資格者の選考採用（司書資格所有者から各大学が選考）を主張しているが、それによって「試験合格者と大学図書館側とのミスマッチ」は解決する問題ではない。図書館への就職希望者（新卒者）は都会志向傾向があるのは、(1) 環境：地方には魅力ある大規模大学図書館が無い或少ない。魅力あるコレクションを所有する図書館が少ない。専門性を生かせる機会が少ない。上へのポストが少ない。大規模な公共図書館が少ないか無い。(2) 待遇問題：大都市と比べ中小都市では調整手当額が劣る、または支給がない等の問題があり、専門性を生かせる環境と収入面で劣る地方は敬遠される。公務員試験採用であっても、選考採用であってもこの問題は解消されない。岩猿が地方国立大学の実態（現状）の情報が不足し、認識不足による判断あやまりである。

（注）

- 1) 「図書館員の専門職制と図書館組織」『私立大学図書館協議会会報』No. 68, 1977.6, p. 15-19, (p. 15)

- 2) 「図書館教育と図書館学教育」 「同志社大学図書館司書課程60周年記念特集号－60年によせて」 『同志社大学 図書館学年報 (38)』, 139-145, 2013. (p. 144)
- 3) 「日本の大学図書館における職員問題」 『第2回日米大学図書館会議報告書：70年代の大学図書館』 大学図書館国際連絡委員会, 1974.3, p. 79-88. (p. 82)
- 4) 前掲 3), p. 82.
- 5) 「戦後の大学図書館における職員の問題－司書職制度確立運動を中心として－」 『大学図書館の管理運営：第2回日米大学図書館会議応募論文集』 大学図書館国際連絡委員会, 1972.7, p. 63-72. (p. 63)
- 6) 前掲 5), p. 63.
- 7) 「戦後の大学図書館における司書職制度問題に関する史的展望」 『大学図書館研究』 No. 11, 1977.10, p. 63-74.
- 8) 前掲 7), p. 70.
- 9) 前掲 7), p. 71.
- 10) 前掲 7), p. 63. 『図書館雑誌』 42巻2号 昭和23年4月～5月 p. 146
- 11) 前掲 7), p. 64.
- 12) 前掲 7), p. 65.
- 13) 『京都大学附属図書館六十年史』 1961.3, 342p. (p. 58)
- 14) 前掲 7), p. 65.
- 15) 前掲 5), p. 65.
- 16) 前掲 5), p. 65.
- 17) 前掲 5), p. 65.
- 18) 「大学図書館の問題点」 (論調) 『図書館界』 Vol. 20, No. 3, 1968.9, p. 77.
- 19) 「『国立大学図書館改善要項』の諸問題〈特集 大学図書館の諸問題〉」 『図書館界』 Vol. 13, No. 6, 1962.3, p. 195-198 (p. 196)
- 20) 前掲 7), p. 66.
- 21) 前掲 5), p. 65-66.
- 22) 前掲 7), p. 67.
- 23) 前掲 7), p. 68.
- 24) 前掲 7), p. 68.
- 25) 前掲 7), p. 68.

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

- 「国立大学図書館専門職員採用試験について」『図書館雑誌』Vol. 54, No. 4, 1960.4, p. 114-117. (p. 115)
- 26) 前掲 7), p. 69.
- 27) 前掲 7), p. 69.
- 飯野達郎「国立学校図書専門職員の任用等について」『現代の図書館』9巻 2号 1971.6, p. 89.
- 28) 前掲 7), p. 69.
- 29) 前掲 7), p. 69.
- 30) 前掲 7), p. 69.
- 31) 前掲 7), p. 70.
- 32) 前掲 7), p. 70.
- 33) 前掲 7), p. 71.
- 34) 「大学図書館改善総合委員会報告」『図書館雑誌』Vol. 57, No. 8, 1963.8, p. 388.
- 35) 全国国立大学図書館長会議編『大学図書館の業務分析』日本図書館協会 1968.8, 210p. (p. 19-20)
- 36) 「日本の大学図書館に関する諸基準および調査とその問題点」『第1回日米大学図書館会議報告論文集 第1部』第1回日米大学図書館会議組織委員会, 1969.5, p. 40-54. (p. 53)
- 37) 前掲 7), p. 72-73.
- 38) 「大学図書館の管理運営について」(大学図書館のサービス改善(特集)) 『学術月報』Vol. 22, No. 11, 1970.2, p. 9-14. (p. 11).
- 39) 前掲38), p. 11.
- 40) 前掲 7), p. 70.
- 41) 前掲 7), p. 70.
- 42) 前掲38), p. 11.
- 43) 前掲35), p. 18.
- 44) 佐藤慶幸「プロフェッションの組織論的アプローチ」
- 45) 前掲 7), p. 73.
- 46) 図書館員の専門性とはなにか(最終報告) 図書館員の問題調査研究委員会 『図書館雑誌』Vol. 68. No. 3

- 47) 「司書とドキュメンタリスト」(論調)『図書館界』Vol. 17, No. 6, 1966.3, p. 170.
- 48) 「戦前のわが国における図書館員問題の展開 (付) 竹林熊彦先生をしのんで」『芸亭』(天理大学図書館学研究室年報) No. 12, 1972.8, p. 5-21. (p. 17). 竹林熊彦 「多能司書と専門司書と」『図書館雑誌』Vol. 34, No. 7, 1940. p. 659.
- 49) 「学校図書館の現状と課題 (講演)」『図書館研究』(大阪府高等学校図書館研究会) No. 17, 1981.2, p. 67-69. (p. 69)
- 50) 前掲 5), p. 68.
- 51) 前掲 7), p. 73.
- 52) 前掲 1), p. 15.
- 53) 前掲 1), p. 19.
- 54) 前掲 7), p. 73.
- 55) 「大学図書館職員のあり方」『中国四国地区大学図書館協議会会誌』No. 14, 1972.2, 7-11. (p. 7)
- 56) 「大学図書館の職員制度」『図書館学会年報』Vol. 17, No. 2, 1972.2, p. 1-8. (p. 3)
- 57) 前掲56), p. 3.
- 58) 図書館員の問題調査研究委員会 図書館員の専門性とは何か『図書館雑誌』Vol. 64, No. 5, 1970.5, p. 213.
- 59) 前掲56), p. 3.
- 60) 前掲56), p. 4.
- 61) 前掲48), p. 5.
- 62) 前掲56), p. 1-8. 前掲48), p. 5-12. 前掲 1), p. 15-19. 「学校図書館の現状と課題 (講演)」『図書館研究』(大阪府高等学校図書館研究会) No. 17, 1981.2, p. 67-69. を基に作成。
- 63) 前掲 1), p. 18.
- 64) 『図書館情報学辞典』第2版 日本図書館情報学会 2002.8, p. 273. (p. 165)
- 65) 前掲 1), p. 18.
- 66) 前掲 1), p. 18.
- 67) 前掲 7), p. 73.

大学図書館職員（司書）制度の変遷と課題

- 68) 前掲52), p. 17.
- 69) 「プロフェッションとしての大学図書館員の問題」『図書館雑誌』 Vol. 72, No. 10, 1978.10, p. 501-504 p. 502.
- 70) 前掲69), p. 502.
- 71) 前掲69), p. 502.
- 72) 前掲 7), p. 73.
- 73) 「大学図書館員の育成と図書館学教育」 Library and Information Science. No. 11, 1973.12, p. 73-82. (p. 76)

**The History and Problems
of Academic Librarians' Status in Japan;
with Considering Toshio Iwasaru's Papers.**

YAMANAKA Yasuyuki

This paper deals the history of Japanese academic librarians' status before and after the 2nd World War. Library Statute in Japan has regulated public libraries, not academic libraries. Therefore academic librarians have been controlled as general office workers, not as professionals. Iwasaru, who was a top-ranked employee at one of the best university library, had endeavored to enhance the status of academic library workers in this country. The author, who had worked as an academic library worker almost 40 years, will try to describe the changing images around Japanese university librarians. At last, the professionalism of present academic library workers in Japan is not so high, and remains halfway.

ハーヴェイの発生論と遺伝論

松 永 俊 男

1. はじめに

イギリスの医師ハーヴェイ (William Harvey, 1578-1657) の3点の著書、『心臓の運動』(*Exercitatio Anatomica de Motu Cordis et Sanguinis in Animalibus*. 1628), 『血液の循環』(*Exercitationes anatomicae prima et altera de circulatione sanguinis*. 1649), および『動物発生論』(*Exercitationes de generatione animalium*. 1651)のうち、血液循環論を説いた先の2点に比べ、最後の『動物発生論』についての論考ははるかに少ない¹⁾。しかし同書は発生論史上、重要な位置を占めている²⁾。また、ハーヴェイの思想をうかがう上でも不可欠な著作であった。

本稿では数少ない先行研究を基に『動物発生論』の全体像を概観し、遺伝現象の扱いに注目して考察したい。第2章では同書の刊行事情を整理し、第3章では同書の内容構成をまとめた。第4章以降でハーヴェイ発生論の特徴をいくつかの項目に分けて考察し、最後の第8章ではその遺伝論について考察した。

2. 『動物発生論』の刊行

『動物発生論』のラテン語版は1651年3月に刊行され、2年後の1653年に英訳版が刊行された³⁾。ハーヴィの若き友人の医師エント (George Ent, 1604-1689) による同書冒頭の献辞に、エントがハーヴィを説得して『動物発生論』の原稿を預かり、出版に尽力した経過が語られている。

Webster⁴⁾によれば、『動物発生論』の主要部分は1638年までに書き終えているという。その根拠の中でも説得力があるのが、引用文献の発行年である。『動物発生論』で言及されている文献のうち最も新しいのは1636年のものである。1640年代にも引用すべき論文がいくつも刊行されているが、一切、言及されていない。『動物発生論』は長編であり、長期に亘って書き続けられたと思われるが、主要部分は1638年までに完成し、その後、若干の加筆が為されたと見てよいようである。

3. 『動物発生論』の構成

『動物発生論』はエントの「献辞」とハーヴィの「序論」(praefatio)の後に72の項目から成る本論が続き、さらにその後に、妊娠・出産に関連した論文3点が付記されている。

本体の動物発生論の72項目のそれぞれには番号と見出しが付けられているが、5番目の項目が前の項目と同じく、「第4項」(Exercitatio 4)とされ、以降の項目番号が一つづつずれている。英訳書では項目番号が修正され、二次文献では通常、修正された項目番号が用いられている。本稿でもこの修正された項目番号を用いる。

72の項目は区切られることなく続いているが、その内容から大きく4区分できると思われる。すなわち、ニワトリの発生の観察録 (Ex. 1-24)、それに基づく理論的考察 (Ex. 25-62)、シカの発生の観察録 (Ex. 63-70)、

結論としての発生理論 (Ex. 71-72) の4区分である。

全体の内容を大きくまとめれば、次のようになろう。まず、「序論」で科学方法論としてアリストテレス主義を説き、自然について知るには書物に頼るのではなく、直接、自然と取り組まなければならないという⁵⁾。

本論の最初に、鶏卵が発生研究に好適でしかも安価であり、アリストテレス以来、発生研究の基礎となってきたことが指摘される (Ex. 1.)。ニワトリの発生の観察録は、メンドリの生殖器の解説 (Ex. 3-8) から始まり、子宮内の卵の形成 (Ex. 9-13)、産卵後のヒナの成長 (Ex. 14-24) へと進む。ニワトリの発生については多くの研究が積み重ねられてきたが、ハーヴィ本人は歴史上初めて正確な観察をなしたと自信を持って語っている (Ex. 14)。ニーダムも、「鶏卵の中の胚の発達についての記述は、今日に至っても最も正確なものの一つである」と述べている⁶⁾。顕微鏡を用いない観察としては、きわめて正確なものであったといえるだろう。

第25項で、事実の記載から理論的考察への移行が告げられ、第57項までそれが続くが、その多くはアリストテレスなどの先行する発生論への批判に費やされている。第57項で一旦、理論的考察が締めくくられるが、その後 (Ex. 58-62) に、卵の諸要素の機能についての考察が付け加えられている。

第63項から第70項まではシカの発生についての観察録である。研究対象としてシカを選んだのは、狩猟好きだった国王チャールズから大形のアカシカ (Cervus) と中形のダマシカ (Dama) が大量に供給されたためであるという (Ex. 64)。シカは9月中頃に交尾し、9ヶ月の妊娠期間を経て6月中頃に出産する (Ex. 66)。ハーヴィは妊娠後のメスジカの子宮を9月 (Ex. 67)、10月 (Ex. 68)、11月 (Ex. 69)、12月 (Ex. 70) と順次、観察し、卵生と胎生に根本的な違いはないという。

第68項の最後に、昆虫の発生についてのハーヴィの研究ノートが内乱時

に議会軍によって略奪破棄されたことは学問の世界にとって大きな損失であったと述べている。シカの発生に無関係な感想を唐突に挿入しているのは、ハーヴィ本人がよほど悔しかったからだろう。少なくともこの部分は内乱終結（1649）後に執筆されたことが明らかである。

最後の第71項「内在熱」（*calidum innatum*）と第72項「始原液」（*humidum primigenium*）で理論的考察が補足されて本論が終わっている。

このように本論は観察録と理論的考察とに大きく分けられるが、観察録の部分でもしばしば理論的考察がなされており、また、理論的考察の部分も体系的に展開されているわけではない。同じ主張が繰り返し登場する一方、異なる項目で互いに矛盾する主張がなされていることもある。したがってハーヴィの発生論を整然とまとめるのは困難であるが、ここではまずハーヴィによる先行の発生論批判を紹介し、ついで発生についてのハーヴィの基本的考え方を考察し、最後に遺伝現象についてのハーヴィの取り組みを検討したい。

4. 先人の発生論批判

1) アリストテレス批判

アリストテレス『動物発生論』によると、子宮内の月経血に雄の精液が作用することによって胚が形成される。雌は質料をもたらすのみで、雄の精液が子供の形相因と発生の作用因をもたらすという。ハーヴィはこのアリストテレス説を全面的に否定する。その最大の根拠は、妊娠後の雌の子宮内には血液も精液も存在しないという観察結果であった（Ex. 31）。これと並んでハーヴィが問題視するのが、雌親がもたらすのは質料因のみという説である。ニワトリの場合、メンドリだけでも無精卵を形成することができるし、ヒナの形質はメンドリにも似ている。したがって、「発生において雌が雄と同等の作用を有しているは確実である」（Ex. 29）という。

第33項では、雄親と雌親が同等の作用因をもたらすとしてアリストテレス説を否定する。第34項では、妊娠後の子宮内に血液は存在しないので雌親の血液から胚が形成されるというアリストテレス説は誤りであるという。第47項でも、アリストテレスの月経血（質料）・精液（作用因）説を改めて批判している。

2) 雌雄精液説批判

アリストテレスの発生論が哲学者たちに支持されていた当時、医師たちは、雌にも雄と同様の精液があり、雌雄の精液の混合によって胚が形成されるとする説を支持していた。ハーヴィはこれを医師たち（Medici）の説と呼んでいるが、ここでは雌雄精液説と呼ぶことにしたい⁷⁾。

この説はヒポクラテス著作集のうちの『生殖について』（*De genitura*）に見ることができる。アリストテレスは『動物発生論』（*De generatione animalium*）の第1巻第17章で雌雄精液説を紹介し、次の第18章でこれを厳しく批判している。アリストテレスの批判にもかかわらずガレノスは「精液論」（*De semine*）でヒポクラテス説を支持し、これを発展させた。ガレノスは卵巣を「雌の精巣（辜丸）」と呼び、雄の精巣と同じ機能を持つとみなしていた。このガレノス説が近世に至るまで広く受け継がれ、デカルトも没後刊行の「人体の記述」でこれを支持していた。

ハーヴィは『動物発生論』第32項でこの医師たちの説を紹介したうえで、受け入れがたいという。なぜなら、雌が精液を生成することはなく、雄の精液が子宮内に入らないので、当然のことながら、妊娠後の雌の子宮内に精液の混合体を見ることはできないという。続く第33項では、雄親と雌親が同等の作用因をもたらすとしてアリストテレス説を否定する点ではハーヴィも医師たちの説に同意するが、それが雌雄の精液の混合に基づくとする主張は鶏卵の発生の観察によって否定されるという。医師たちの説では、

交接時に雌の精液が外部に分泌されるというが、そうとは限らず、交接時の分泌液は妊娠に関係ないという。第34項でも雌の精液生成を否定している。シカの雌の生殖器を論じた第65項でも、いわゆる雌の精巢は、雄の精巢のように繁殖期に変化することはなく、これが精液生成の器官であるはずがないという。第67項では、交尾後のメスジカの子宮内に精液は存在しないと指摘し、続く第68項では、そのことを国王にも確認してもらったと述べ、また子宮内に血液も認められないのでアリストテレス説も医師たちの説も誤りであるという。

両親に同等の関与を認める点ではハーヴィも医師たちの説を評価したものの、雌雄の精液が混合するという仕組みは到底、認めることができなかったのである。

3) ファブリキウス説批判

『動物発生論』第1項は、ハーヴィのパドヴァ時代の師ファブリキウス (Hieronymus Fabricius ab Aquapendente, 1533-1619) の没後刊行の著書『卵とヒナの形成』 (*De Formatione Ovi et Pulli*. 1621) からの引用で始まっている⁸⁾。同書は90ページの小冊子で、7ページの図版がある。ハーヴィはニワトリの発生の観察録において、繰り返し同書の図版を参照している。発生理論においてもハーヴィが同書から大きな影響を受けていることは明らかである。ところが『動物発生論』ではアリストテレス説や雌雄精液説に対するよりも、ファブリキウス説に対する批判の方が目立っており、それは主として発生原基をカラザとみなすことに向けられている。ファブリキウスによれば、卵黄と卵白は胚の栄養源にすぎないのだからカラザを発生原基とみなすほかない。ファブリキウスは2本のカラザのうち、鋭端部のものを発生原基とみなしていた。ハーヴィはこれを強く否定し、ファブリキウスが小瘢痕 (cicatricula) と名付け、無用とみなした構造こそ原基

ハーヴィの発生論と遺伝論

であると主張した (Ex. 12)。これは、発生学上の大きな功績と評価されてしかるべきであろう。

ハーヴィがカラザ説批判を執拗に繰り返しているのは、当時、この説が広まっていたことを反映しているのであろう。

5. 「全ては卵から」

ハーヴィは動物の発生が基本的に共通していると考えていた。それを象徴するのが、「全ては卵から」(ex ovo omnia) という有名な標語である⁹⁾。この標語は原書の扉絵にあるだけで本文にはないが、同趣旨の言葉を本文中に見ることができる。第62項の表題は「卵は全ての動物に共通の発端である」(Ovum esse primordium commune omnibus animalibus) であり、引き続き第63項では胎生動物と卵生動物の発生は基本的に共通していると説き、「胚の生殖に関して、全ての動物は卵形の発端から生まれる」(omnia animalis eodem modo ab oviformi primordio generatur) という。ここでいう「卵」は鶏卵のような日常的意味の「卵」ではなく、後の「卵細胞」に対応するものを想定しているわけでもない。全ての発生の発端は、鶏卵の内容と同じ性質の物体であるというのである。したがって下等生物の自然発生も否定していない。

ハーヴィは発生の共通性を説くことにより、ニワトリあるいはシカという特定の動物の発生を研究することによって動物の発生の基本的仕組みを明らかにすることができるということができたのである。

6. 万物循環論

ハーヴィ発生論の特徴の一つは、生物の発生を万物循環の一環としてとらえていることである。第13項の末尾では、雌雄の親から卵が生まれ、卵から雌雄のヒナが生まれ、「この循環により、自然の恵みを得て、種族が

永遠に持続する」(ilioque circuitu, illorum genus aeternitatem, Naturae munere, consequatur.)と述べている。これを受けて第14項の冒頭部分では、発生の探求は「世界全体の構造と創造の様式を探求すること」(quam mundi totius compagem, & creatinis modum inveneris.)と同様に困難であると述べ、「物事の永続性は生成と消滅の相互転換に結びついている」(Durat reciproco hoc generationis, & corruptionis ordine, rerum aeternitas)という。ついで太陽の日周運動との類比で、個体の生死の繰り返しが種の永続をもたらすという。

第28項ではプルタルコス由来の設問「ニワトリが先か、卵が先か」を提示し、ニワトリと卵が循環をなすと述べ、さらに次のようにいう。「虚弱で滅び行く個体から不滅の種が生まれる。これと同様の方法により多くの低級なもの(地上物)が永続する高級なもの(天体)を真似ようとしている」(ex individuis caducis & pereuntibus immortalē speciem producent. Atque ad hunc similem modum multa inferiora superiorum perpetuitatem aemulari cernimus.)。天体の運行を司る「知性、すなわち精気」(mens, sive spiritus)があるように、ニワトリにも「神的原理」(*vis enthea*, sive principium divinum)があり、トリあるいは卵と形を変えながら永遠に存続する。雌雄の個体はこの循環の一環であり、生殖期を過ぎて使命を終えれば急速に衰えるという。個体が生存する意義は生殖期までという考えは、生物を遺伝子の運搬体とみなす現代生物学の考え方と同じといえよう。

7. エピジェネシス

エピジェネシス (epigenesis) はハーヴィが『動物発生論』第45項で提唱した用語である。ハーヴィによれば、なにかを作る方法には二通りある。それが、元の材料をそのまま加工するメタモルフォーシス(変態)と、新たな材料を加えながら順次、全体を形成していくエピジェネシスである。

ハーヴィの発生論と遺伝論

昆虫類の発生はメタモルフォーシスであり、有血動物の発生はエピジェネシスであるという。現在の用法では「エピジェネシス」が前成 (preformation), すなわち初期胚にすでに成体の構造のひな形が存在しているとみなす説と対比されて「後成」と訳されるが、ハーヴィ本人にとってはメタモルフォーシスと対比すべき用語であった。したがってハーヴィ本人に即してこれを訳すならば、順次形成、漸次形成、あるいは経時形成などとするべき用語であった。

エピジェネシスでは共通の材料からさまざまな構造が形成されていく。それをもたらす要因についての考察が重要なことになる。

諸器官の形成順序の問題と関連してハーヴィが重視していたのは、血液優位説を説くことであった¹⁰⁾。ハーヴィによれば血液が生活機能の根源であり、発生において最初に形成されるのは血液である。これに対比される心臓優位説では心臓が生活機能の根源とされる。『心臓の運動』ではアリストテレスに由来する心臓優位説を取っていたが、『動物発生論』では明確に血液優位説であった。血液優位説は、まず第17・18・19項で説かれ、第51・52項に受け継がれ、さらに終わりから2番目、長編の第71項でも説かれている。あたかも血液優位説を説くのが『動物発生論』の主目的のような様相を呈している。それだけハーヴィにとって重要な問題であったが、ここではそれを指摘するだけに止めておきたい。

8. 両親の影響と胚の自立性

先に述べたように、ハーヴィはアリストテレス批判の根拠の一つとして遺伝現象に注目していた (Ex. 29 & 33)。第51項「動物の作用因とその条件について」(Quae sit animalium caussa efficiens; ejusque conditiones) では、発生の作用因を論じる中で遺伝現象に言及し、子供の形質が両親の形質の混合であることが強調されている。さらに第57項でも遺伝現象に注目

している。この第57項は「この課題に関連して考慮すべきパラドクスと問題」(Paradoxa quedam, et problemata, circa hanc rem pensitanda.)と題され、発生に関わる根本的な問題を提起しているが、その一つとして遺伝現象を取りあげている。この項でハーヴィはまず、発生の三様式(メタモルフォーシス, エピジェネシス, 自然発生)について再論し、発生過程におけるアニマについて問題提起した後、エピジェネシスの初期の段階からある種の「精神と予見と英知」(mens, providentia, & intellectus)が働き、子供を「親に類似したもの」(similitudinem generantium)に形成すると述べ、それも父親に似る場合、母親に似る場合、あるいは祖先に似る場合があり、同時に生まれる卵の間でも違いがあるのはなぜかと問う。「美德や悪徳、病気への傾向、あざなどが親から子に伝わり、しかも全ての子供にではなく一部の子供にだけ伝わるのは驚くべきことである」と述べ、結論的に、「心身の多くの特徴が親から子に伝えられる」(multaque iis animi & corporis dotes ex traduce adveniunt.)という¹¹⁾。さらに、子供の身体の諸部分では両親の特徴が混合されているが、生殖器だけが例外なのはなぜかと問うている。

このように、ハーヴィが生物の遺伝現象に注目していたことは間違いない。ところが上述したようにハーヴィは、精液が子宮に入ることはないという。では精液はいかにして胚に影響を及ぼすのだろうか。またハーヴィは胚が両親から自立しているという。胚の自立と遺伝現象は矛盾しないのだろうか。

精液の作用についてハーヴィは、感染症におけるコンタギオンの遠隔作用との類比で説明しようとしている(Ex. 49-50)。すなわち、雄の精液は磁力などと同様の遠隔作用によってメンドリに作用し、胚に影響を及ぼすというのである。これによって卵に稔性をもたらす作用は説明できるとしても、個々の遺伝現象を説明することは困難であろう。

ハーヴィの発生論と遺伝論

またハーヴィは、胚が両親の影響下から離れ、独自のアニマによって成長するという (Ex. 27 & 34)。この胚の自立性と遺伝現象との矛盾について、ハーヴィは解決策を提示していない。

ハーヴィは遺伝現象に注目しながらも発生論の中で理解することはできず、謎のまま残したといえるだろう。当時の状況では遺伝現象を説明するためには雌雄精液説を採るほかなかったのではなかろうか。しかし発生経過の観察に長けていたハーヴィには雌雄精液説を採ることができなかった。これと逆だったのが後のモーペルチュイであった。モーペルチュイは遺伝現象にこだわり、発生論上の難点を無視して雌雄精液説を復活させたとみることができよう¹²⁾。

注

- 1) ハーヴィの生涯と業績については下記を参照。中村禎里『血液循環の発見—ウィリアム・ハーヴィの生涯—』岩波新書、1977。同書第9章 (pp. 155-175) が発生論に当てられている。ハーヴィの遺伝論に注目した論考に下記がある。Staffan Müller-Wille and Hans-Jörg Rheinberger, *A Cultural History of Heredity*. U of Chicago P, 2012. pbk, 2014. 21-28.
- 2) Joseph Needham, *A History of Embryology*. Cambridge UP, 1959. Arno Press, 1975. 133-153.
- 3) ラテン語版原典は電子図書館 BHL に収録されている。1653年の英訳版はミシガン大学図書館の電子図書館 TCP に収録されている。近代英語による英訳は下記の英訳著作集に収録されている。*The Works of William Harvey*, translated from the Latin, with a life of the author by Robert Willis. Sydenham Society, 1847. Johnson Reprint, 1965: 143-586.
- 4) C. Webster, “Harvey’s *De Generatione*: Its Origins and Relevance to the Theory of Circulation,” *British. J. Hist. Science*, 3(1967): 262-274.
- 5) ハーヴィのアリストテレス主義については、下記を参照。James G. Lennox, “The Comparative Study of Animal Development: William Harvey’s Aristotelianism,” Justin E. H. Smith (ed.), *The Problem of Animal Generation in*

Early Modern Philosophy. Cambridge UP, 2006. 21-46.

- 6) 注(2), p. 136.
- 7) 雌雄精液説については下記を参照。松永俊男「モーペルチュイとビュフォンの発生論と遺伝論」『桃山学院大学・人間文化研究』10(2019): 209-224.
- 8) ファブリキウス『卵とヒナの形成』はストラスブール大学電子図書館に収録されている。同書の内容については、DSBの項目「ファブリチ」(Fabrici)に簡潔な解説がある。
- 9) 「全ては卵から」の意義について詳しくは下記を参照。澤井直「ウィリアム・ハーヴィの発生論－『すべては卵から』－」『ルネサンス研究』6(1999): 59-74.
- 10) 血液優位説について詳しくは下記を参照。月沢美代子「心臓優位説から血液優位説への『転換説』の再検討－W. ハーヴィの観察, 論理と *exercitation* の構成－」『科学史研究』194(1995): 118-74.
- 11) この部分の Willis 訳 (1847) は, numerous qualities, in fact, both of mind and body, are derived by hereditary descent. Lluelyn 訳 (1653) は, many of the Indowments both of body and soul are derived down to it *ex traduce*. Willis 訳の hereditary descent は19世紀に生物学的な遺伝 (heredity) の観念が広まったことを反映している。ex traduce はキリスト教神学における霊魂伝移説 (traducianism) を前提にした用語であろう。
- 12) 注(7)

〔研究ノート〕

清国在日留学生陳天華の ナショナリズムの形成

張 陽

This article is a note about the research of Chen Tianhua (陳天華) in few years ago. Chen was sponsored by Qing government to study in Japan in 1903. But he became a radical politician to against Qing government as soon as he arrived at Japan and wrote two pamphlets: *A Sudden Look Back* (猛回頭) and *An Alarm to Awaken the Age* (警世鐘) which were popular among the revolutionaries. During his last life in 1903-1905, we can see how fast the Han's student grow as a nationalist. Here are two points about Chen's research, one is his theory of anti-Qing government: after he failure the plan of an insurrection to against Qing, why he changed his mind to cooperate with government to against foreign imperialism. The other one is a dispute about his death: he suicides in Tokyo Bay by drowning himself, the letter he leaved was expected by two opposite ways—support the Chinese students' democracy in Japan or protest them.

はじめに

本稿の目的は、清末留学生である陳天華（1875-1905）の短い生涯を整理し、日中両国の今までの研究を分析することによって、近代在日中国人

キーワード：nationalism, foreign student, modern history, East Asia

留学生のナショナリズムの成立を探ることである。

本稿は、東アジアにおける「華夷秩序」から「国民国家」への転換を解明する研究の一環としての試みである。『自由書』を書いた梁啓超や「同盟会」を創立した孫文が日本において実践的に研究・革命活動を行ったように、中国知識人にとって明治日本は西洋化するための学術的かつ実践的な媒介である。最も早く近代化の改革を実現し、その成果を隣国に慕われている日本は、近代中国知識人に如何なる影響を及ぼしたのか。本稿を通じてその答えの一斑を伺うことができることに期待している。

1. 背景

日清戦争で敗戦を経験した清国にとって東にある日本の存在感はいよいよ強くなり、日本を経由して西洋文明を学ぶというルートで清国政府側が考案した。日本からの提議に応じ、初めて留学生の派遣を実現させた清王朝の重臣である張之洞は『勸学篇』において、留学先を日本に選んだ理由をこのように考えている。

(現代文訳) 日本は小さな国に過ぎなかったが、なぜ突然強くなったのだろうか。伊藤、山県、榎本、陸奥のような人間は、二十年前皆西洋の留学生であった。彼らは国が西洋に脅かされることに憤り、自分の生徒百人余りを率いて西洋諸国を遊学し、帰国後重職に任された。これによって、日本は政事一変し、我が国の東方で崛起した。(中略) 中国はロシア、日本、タイのような国に匹敵しないのか。

遊学先の選択は、西洋より東洋のほうがいい。その理由として一つは、費用が安く、学生を多く派遣できること。二つは、中国から近く、交通便利であること。三つは、言語は近く、習得しやすいこと。四つは、中国との情勢風俗が近く、日本人が精練した西洋制度を模倣しやすいことであ

る¹⁾。

この部分で分かるように『勸学篇』において権力者側にいる張之洞にとって、日本はあくまで西洋技術を習得するための便宜の媒介であり、西洋化に成功を取めた一サンプルに過ぎなかった。また、実際に日本語を上達し日本文化に関心を持つ清国留学生は九牛の一毛であり、清国留学生を引き受けるために成立された亦楽書院（後に弘文学院、宏文学院に改名）では通訳を用い半年ぐらいの短時間で西洋学術に馴染む速成科と、2年以上を経て本格的に日本語及び英語まで習得する普通科を併設された。後に速成科が学生に圧倒的な支持を受け、徐々に教育中心になったという²⁾。

2. 陳天華の生涯

1875年は光緒帝が即位した年である。李鴻章が「輪船招商局」を上海で創立して3年目、洋務運動は始まったばかりである。太平天国の乱が平定されてから11年も経っている。35年前のアヘン戦争は清国に驚くほど変化をさせたのである。陳天華はこの年に湖南省の新化県にある貧乏な家で生まれた。幼い彼は伝記や小説を愛読し、地元の民謡や芝居も好きだったという。（元名は陳顥宿。字は星台、過庭。別号は思黄³⁾）

1896年、日清戦争で清国が敗戦した2年後、24歳の陳天華は一族の人から資金を得て、新化県城にある資江書院で学び、2年後、維新派が提唱した新学を標榜していた「求实学堂」へ進学した。

1903年初、戊戌の変法が失敗した5年後、学績優秀な陳天華は湖南省師範館に招かれ、さらに前述した湖広総督張之洞が主催した日本留学に推薦された。（その年湖南省が派遣した留学生の数は官費31名、私費19名）入学先である弘文学院で同じ湖南省出身の黄興（のち中華民国大元帥、南京臨時政府陸軍総長など就任）、楊度（学者）、楊毓麟（革命家、のちに渡英）、

蔡鍔（のちに中華民国雲南都督，護国戦争に参加）などと親しみ，革命運動に飛び込んだ。

留学直後の同年4月，ロシアの満州侵攻に憤り，在日中国人留学生たちは「拒俄義勇隊」を集結し，本格的にロシアと戦おうとしているという。陳天華もその一員になった。清国の要請により日本政府は直ちにこの組織を解散させたが，のちに義勇隊はさらなる革命的な「軍国民教育会」に改組された。

一ヶ月後，彼の投書「敬告湖南人」が『蘇報』（上海で発行する有名な革命宣伝紙）に掲載された。これは革命の宣伝者としての彼の初めての声だった。（そのあと，革命宣伝の冊子「猛回頭」，「警世鐘」二部が夏，秋において順次出版された。）

年末，陳天華は黄興とともに帰国し，華興会を結成した。鄒容の「革命軍」と陳天華の「猛回頭」が4千冊ほど持ち帰られ，革命宣伝として使われたという。

1904年秋，内通者の告発により長沙起義が失敗し，陳天華は結局日本へ亡命した。

1905年1月，陳天華は「要求救亡意見書」を作成し，再び帰国して朝廷へ献書しようとしたが，留学生の会合に反対され，学生内部への配布も警察により禁止された。

同年7月，陳天華一同は孫文，宮崎滔天と面会した。翌月，「中国同盟会」が成立され，陳天華は書記（秘書）だった。彼は会約の起草人の1人であり，機関紙『民報』が創刊後の執筆者でもあった（実は，11月に出た「民報」創刊号において掲載された文章17篇の中，7篇は彼の文書だった。）

同年11月，日本の文部省は「清国人を入学せしむる公私立学校に関する規程」（いわゆる「清国留学生取締規則」）を發布する。留学生は激しく反対を起こした。国へ帰るべきかどうかについて，留学生内部でも論争が起

清国在日留学生陳天華のナショナリズムの形成

こった。12月8日、陳天華は遺書を残して、大森海岸で入水自殺した。

1903年の初日本留学から1905年の入水まで3年間をかけて、清国内の制限を逸脱した陳天華は「救国」を中心に創作した。主な作品は時間順で分けると以下のようなものである。

1903年5月「敬告湖南人」

1903年夏「猛回頭」（突然振り返る）

1903年秋「警世鐘」

1904年冬——1905年11月「獅子吼」

1905年1月「要求救亡意見書」

1905年8月「紀東京留学生歡迎孫君逸仙事」（今日留学生が孫逸仙君を歓迎する事を紀す）

1905年10月「中国革命史論」, 「論中国宜改創民主政体」⁴⁾

陳天華に関する研究は大きく2つの視点に分けられる。一つは彼の作品である『猛回頭』と『警世鐘』などの文献分析、もう一つは彼の人生、特に自殺のような行動をめぐる調査（あるいは比較）である。例えば、武藤明子（1966）は陳天華ともう一人の留学生楊毓麟との履歴を比較し、陳天華は「国民」（漢民族）内部の矛盾に敏感であって不信感を持っているというような限界性を指摘した。また、上野昂志（1976）のように、陳天華の死を魯迅の「幻燈事件」を対照し、留学生の「屈辱感」に目を向けたものもある。以下は各先行研究を整理し、中心となった問題点を取り上げる。

3. 陳天華の思想と転回

陳天華の思想は長沙起義失敗による日本への逃亡を境目として、大きい変化がある。ここで、里井彦七郎（1958）の論文に拠りながら陳天華の思

想とその変化を説明する。里井氏によれば、陳天華の思想は主に3つの段階に分けられる。第一段階は留学以前、つまり「変法派」が提唱した新学を勉強した時である。第二段階は留学当初から長沙起義を図るため帰国するまでである。清国内の束縛から解放され、排外かつ排満の統一的革命思想を陳天華はこの時において高唱した「排満復讐論者」だと氏は論じている。第三段階は起義失敗によって、陳天華は一時的に混迷に落ち込み、清国政府に改革を求めた「要求救亡意見書」を書きあげた時期から、大森海岸に投身自殺するまでである。この時期を里井氏は「民主・共和革命論者」と呼んでいる。

第一段階における彼の思想について陳天華は何も残っていないが、留学直後数ヶ月から拒露義勇隊に参加したことによって推測できるだろう。

第二段階において、後に長沙起義に参加し、西太后の誕生日を機に集まった清国官員に爆弾攻撃を考えたほど、彼は中国・漢民族の危機と革命の必要性を強烈に感じた。

例えば、『敬告湖南人』は陳天華のデビューで、列強対抗及び愛国心の喚起を旨とした同郷への公開状である。この文は革命宣伝紙として上海租界で発行された「蘇報」に掲載された。文の中ではこのように書いている。

「民族帝国主義は漸く広がり、初めて我々奴隷と為し、続いて我々は牛馬と為し、終に草芥と等しくなる。(中略)今日の欧米列強は、内なる者に対して文明的な対応で接し、外なる者に対して野蛮な対応で接す。例えば英国人は最も自由平等を言う者だが、インド人は英国の民と相当な地位を得るに能わない」。

日本留学してわずか数ヶ月の陳天華はすでに西洋文明の両義性（ダブルスタンダードか）を把握している。一方で西洋国民の間では「自由平等」の諸権利を提唱する。しかしもう一方で西洋以外の国に対して、彼らは蔑視し暴虐な振舞いで侵略する。先進的な西洋学を勉強しながら、西洋文明

の侵略に抗う。この分析は必ずしも陳天華が日本に留学してから目覚めたわけではないが、逆に考えると、なぜ陳天華は長く続けた「無口」から「全湖南人に告げる」まで極端的に転回し、強烈な西洋批判と危機喚起を実行しただろう。恐らく彼は他の在日人留学生と同じように、顔がよく似ていて文字も近い「黄色人種」の国において、近代文明のこの両義性を体験したからである。

一方で日本国内の情勢と無意識に比較したかもしれないが、陳天華は清国内における手国主義支配の構造を理解している。「今日」の列強支配は「過去」の帝王更迭とは全然違ふと、『猛回頭』ではこれらの「民族帝国主義」勢力は、「まず通商の名を借りて、国の関税を掌握し、あるいは返済しきれない貸金を提供し、あるいは鉄道を作って全国の要地を制し、あるいは鉱産を独占する。（国の経済が次第に窮迫し、国は自然に滅び去れば）西洋人はその国の人に政事、法律、軍事を学ぶことを禁じ、さらにひどくは国人を殺し合わせることもある。」とのように述べている。清国政府は「野蛮排外」から「媚外」（西洋諸国にこびること）に転換し、中国の「主人の主人」は英仏米のような「民族帝国主義」であり、「満州政府」と官僚はその帝国主義の下僕、さらに漢人と一般庶民は「奴隷の奴隷」である。

やや浅いが、陳天華は中国「植民地化」の過程と目前にある清国の「半封建半植民地」の現状を指摘した。侵略はまず不平等の貿易から始まり、それから産業開発に伴う原料の独占、軍事的脅迫によって沿海領土を侵害し、次第に「操り人形」のような支配人を設置し、資源を略奪して工業品を販売する。清国政府は正にこの傀儡政権である。

陳天華は典型的な「排満主義者」である。「満州はもともと外国の韃子（韃靼の蔑称）、中国を盗み占め、無数の中国の人を殺し、我が祖宗の大仇である。」と彼は「警世鐘」の中に書いていて、かつて清初期の揚州と嘉定の虐殺の惨状を民衆に喚起し、文天祥、史可法のような「(漢) 民族の

英雄」の「節」が「萬古流芳」だと謳歌している、もう一方、思想面では彼が決定的な対立を求めている「旧思想」は儒教の全面的な否定ではなく、一般知識人にとって普遍的な「官僚になるために勉強する出世観念」と「忠君思想」である。『獅子吼』において、彼は孟子の「民を貴しと為し、社稷之に次ぐ。君を軽しと為す。」を引用し、まして清国政府は満州という「異民族」で、打倒すべしと述べている。では、その「旧思想」に対する「新思想」とは何か。『獅子吼』の中に、「二百年前のフランス民衆は暴政の下に敢えて反抗しなかったが、ルソーの『民約論』を引き受け、数十年の闘争を経て、公選による大統領制や議会制が実現し、共和政府によって、弊政一掃され、フランス人は自由の幸福を手に入れた。」と書いている。ルソーの『社会契約論』を彼のような留学生はどれほど理解したのだろうか。少なくとも、このような啓蒙思想の書物を「未開国」の留学生の手がたやすく届ける環境を作ったのは「文明開化」を意識に刻んだ日本である。しかし、彼にとって革命の実践である長沙起義の挫折及び日本における革命運動の弾圧により、彼は混迷に落ちたあげく、改革を清国政府に頼ろうとする「要求救亡意見書」を書き、全留学生の名をもって、上京しようとした。(留学生から強烈に反対し阻止された。)「意見書」の全文は孔祥吉と村田雄二郎の共著論文(2005)に記されている。「意見書」中に陳天華は革命派の弱さを自省し、「中国は瓜分の危機に臨み」(日露戦争を指す)、革命が迅速に実現できず、したがって直ちに清国政府に救亡を要求すべきと述べた。第二段階のような排満かつ反専制思想から現実への妥協という変化は孔・村田両氏は梁啓超からの影響だと判断した。この「瓜分の危機感」が後退の要因として働いていた陳天華を励んだのは、孫文が「同盟会」を集結する際の演説である。演説では孫文は日本の明治維新を評価し、維新志士のような国に対する責任感を喚起しようとした。中国は後進国であり、先進国の経験を習い、多く失敗を避ける

清国在日留学生陳天華のナショナリズムの形成

ので、明治維新より迅速に文明化できるし、また、中国の人口が多く、歴史、文明も古くて、優れた素質を持っているので、同志の協力をもって必ず日本や欧米より強い民主国家を作れる、というような発言は、陳天華をはじめ、足を置く場所もない会場にいる留学生たちに大きな拍手を得た。その後、彼はあらためて筆をもつようになり、自由民主を中心に創作し始めたが、しかしただ4ヶ月を経て、彼は大森海岸から一步一步で海の中まで歩いていった。このように、陳天華の思想は「排滿」、「反列強」、「求新」から最大限の団結を求めるために、「政府との妥協」に変化し、孫文からの影響を受けたやいなや、彼の自殺により留まれた。

4. 入水の経緯と「絶命書」

1905年秋、日本政府が清国政府から要請を受け、「清国留学生取締規則」を考案し発布した。留学生はその規則に「自主性の妨害」と「軽蔑」を感じ、激しい反対運動及び帰国に関する論争が起こされた。さらに朝日新聞をはじめ日本新聞紙はこの運動に対して「放縦卑劣」だと愚弄した。陳天華は留学生内部の分裂による失望および日本の新聞からの屈辱感に耐えずに自殺した、というのは通説だった。

「清国留学生取締規則」は「清国人ヲ入学セシムル公私立学校ニ関スル規程」の通称である。林増平（1991）によると、この規則が正式に発布する前に、すでに「清韓留学生取締規則」が配布されるという報道が新聞に掲載され、留学生の考えでは「日本の保護国である韓国と同等とされ」る侮辱であった。11月2日実際に「規則」公表され、「取締」というのは石油や銃砲のような物に対する用語で、妨害のない留学生に対して使うのは差別である」という。憤った学生は駐日公使の手で、第九条及び第十条の削除を要請した。二カ条は以下のように書いている。

第九条は、「選定を受けたる公立又は私立の学校に於ては清国人生徒を

して寄宿舎又は学校の監督に属する下宿等に寄泊せしめ校外の取締をなすべし」

第十条は、「選定を受けたる公立又は私立の学校は他の学校に於て性行不良なるが為退学を命ぜられたる清国人を入学せしむることを得ず」

公式上書において、留学生は通学や経済と日中の風習の違いなどの理由で第九条に、「性行不良」という言葉は幅広くて管理者に悪用される恐れがあると第十条に反対したが、裏では「居住地を定めるとは娼婦と同視されること」、「性行不良の判定は革命活動者を干渉し压制すること」など過激な解釈も存在する。

その後、12月初この二カ条に対する反対運動が拡大し、路鉉学堂の学生は『『規則』が中国国体を辱め、全部を取消すべき』を載った印刷物を配布した。次第に宏文学院をはじめ各留学生学校の生徒は授業を拒否した。

3日、学生内部は二派に分け、一部の学生は「平和的な手段」で事件解決を図っていたが、秋瑾が代表とした抵抗派はこれに対して批判した。

6日から、各学校門の前に刃物と銃を持ち、ほかの学生の授業参加を阻止した「糾察員」が現れた。

8日、陳天華の投身自殺によって、『『規則』反対運動』はさらに激化された。

李喜所と李来容（2009）はこの「運動」に以下のような問題点を指摘している。

一つは日本政府が清国政府から要請に容易に受けるはずがないこと。留学生の管理は日本の内政であり、清国政府により日本政府が留学生の活動及び言論を厳しく圧迫することは考え難い。例えば張之洞が提案した留学生の監視及び管理を旨とする「約束游学生章程」は日本側が拒否した。

二つは留学生が「規則」を誤読した可能性。一方、「取締」という言葉

は日本語において「管理する」の意味であり、確かに「やや厳しい」だが、現代中国語では「禁止する」というより深刻な意味である。日本語が上達しない当時の留学生にとっては、「誤解しやすい」と両氏は指摘している。論争が行われた後、文部書はすぐ「規則」に対して、柔軟な「説明文」を出した。したがって日本政府は当時の中国人留学生に悪意がないと判断した。

「規則反対運動」の責任者はいずれにせよ、陳天華の死とこの『取締規則』の配布との関係がないことは、陳天華の遺書を再読すれば明白になる。遺書において陳天華は以下のような態度が示されている。

一つは「規則」が確かに「我々の自由を奪い」、「我々の主権を侵害」したが、学生たちの授業拒否については、「事態は愈々重大になる恐れがある」ため、賛成しない。

二つは反対運動が今までのように行われた以上、留学生全体は一致し長久に貫くべき。

三つは我々留学生は「放縦卑劣」な行動をし、日本人の口実になってはならない。

四つは私は「放縦卑劣」この四字に痛感し、その反対語である「堅忍奉公、力学愛国」（自分の理念を貫き民衆に貢献すること、勉強に努力し国を愛すること）皆に伝えて忘れられないように私は海に身を投じた。留学生の皆さんは今の事態を拡大しないでほしい。

自分の死は日本の新聞の中の「放縦卑劣」という嘲笑に対する反発でも「規則反対」のためでもなく、我々留学生たちが勤勉や愛国精神を貫くように励むためである、と彼は考えていた。世の中では若いうちに絶望して

自殺した人が今でも少なくないと思われる。どこかを行き詰まって、人生を終える人は「激情的な臆病者」だと名付ければ、自分の死をもって生者と未来へ何かメッセージを残そうとする人はどう命名すればいいだろうか。前者は死ぬ寸前必ず後悔し、後者はより「冷靜的に」死を迎えると私は思う。

終わりに

日本は中国人留学生たちのナショナリズムの養成所である。清国内の制限から逃げた知識人に西洋文明を体験させ、「先進的な西洋思想」を勉強させ、また「屈辱感」のような刺激を含め、彼らの「民族」「政治」思想の形成を促した。陳天華のような中国人留学生は日本を基盤とし、中国と日本友人同志と交じり合い、革命運動を実践した。そういう意味で、日本は中国人留学生たちが西洋と交戦する前線でもある。一方、孫文が主導する「同盟会」の入会宣誓詞の中には「韃虜を駆除し、中華を回復し、民国を建立し、地権を平均とす」というような民主国家の創立を誓いながら、強烈な排満意識を持っている。この意識は20年後「五族共和」までにまだ残留している。それに対して、強烈な危機感に目覚め、「排満」から脱皮し、革命が実る際に自分の理念を同胞に告げるために献身した陳天華は大勢の留学生の中の1人に過ぎないが、彼の思想と行動を後の孫文と参照してみると先進的だったかもしれない。

以上のように在日中国留学生のナショナリズム覚醒は迅速的で過激だと思われる。彼らはある種の独特な責任感とやや神経質なプライドを持っている。「中国人留学生」という集団は今まで百数十年も続けてきたが、このようないわゆる「愛国心」は彼たちの頭の中に変容されたのか。また、そもそも彼が殺到する前に、日本においてどんなことがあってから、周りの国の目標となったのか。今後のテーマとして深めたいと思う。

清国在日留学生陳天華のナショナリズムの形成

注

- 1) 張之洞『勸学篇 外篇 遊学第二』1898年初版
- 2) 潘世聖 第322回日文研フォーラム「嘉納治五郎と近代中国—時代を超えた知性と智慧」による
- 3) 以下の履歴は主に「陳天華集」, 「辛亥革命の思想」, 「日本留学精神史」により作成された。詳しくは本文の参考文献に記す
- 4) 以上の文献は1958年出版した「陳天華集」に収録された。詳しくは後の参考文献を参照

参考文献

著書

- 巖安生『日本留学精神史』, 岩波書店, 1991年
島田虔次, 小野信爾[編]『辛亥革命の思想』, 筑摩書房, 1968年
小島祐馬『中国の革命思想』筑摩書房, 1967年

論文

- 阿部賢一「陳天華論-1-陳天華思想の起点」, 『政治経済史学』(通号210), 政治経済史学学, 1984年1月
大塚博久「自尽の思想-1-陳天華の場合」, 『山口大学教育学部研究論叢 第1部 人文科学・社会科学』, 山口大学教育学部図書委員会[編](通号 27), 1977年12月
上野昂志「魯迅との隔たり——魯迅と陳天華」, 『新日本文学』31(3), 新日本文学会, 1976年3月
小倉芳彦「<資料>陳天華『中国革命史論』」, 『学習院史学』(6), 学習院大学史学会, 1969年12月
中村哲夫「陳天華の革命論の展開」, 『待兼山論叢』(通号2), 大阪大学大学院文学研究科, 1986年12月
武藤明子「陳天華と楊毓麟」, 『寧楽史苑』(14), 奈良女子大学史学会, 1966年
里井彦七郎「陳天華の政治思想:<洋人も人なり。吾も亦人なり。>」, 『東洋史研究』, 東洋史研究会, 12巻3号, 1958年

中国著書

陳天華 [著] 劉晴波·彭国興 [編校] 『陳天華集』, 湖南人民出版社, 1958年

中国論文

林增平「清末留日中国学生反“取締規則”斗争」, 『湖南师范大学社会科学学报』, 湖南师范大学, 1991年1月, 20卷第1期

孔祥吉 村田雄二郎「陳天華若干重要事实补充订正——以日本外务省档案为中心」, 『福建论坛·人文社会科学版』, 福建社会科学院, 2005年第4期

李喜所 李来容「清末留日学生“取締規則”在解读」, 『近代史研究』, 中国社会科学院近代史研究所, 2009年第6期

陈战峰「清末皇帝形象和文化的内涵与价值」, 『长安大学学报(社会科学版)』, 长安大学, 2016年7月第18卷 第3期

[書 評]

ハリエット・アン・ジェイコブズ著、
堀越ゆき訳

『ある奴隷少女に起こった出来事』

(新潮社, 2017, p. 343)

軽 部 恵 子

本書は、アメリカ合衆国南部に奴隷として生まれたハリエット・アン・ジェイコブズ (Harriet Ann Jacobs, 1813-1897) が自身の体験を記したものである。原題は、Incidents in the Life of a Slave Girlで、1861年にボストンで出版された。邦訳は、2001年に明石書店から小林憲二編訳『ハリエット・ジェイコブズ自伝』として、詳細な注釈と解説とともに出版された。堀越ゆき訳の本書は、2013年にハードカバーで大和書房から出版され、2017年に新潮文庫として出版された。

著者が「著者による序文」できっぱりと書いているとおり、この物語は小説 (フィクション) ではない。「訳者あとがき」にあるとおり、その後行われた数々の研究によっても確かめられている。ただし、文中の一部の地名と人物には偽名が用いられている。「わたし個人のことにに関して真実を隠す意図は毛頭ありませんが、わたしの周囲にいた人々のためにそうさせていただきました」(p. 13)。

元奴隷による体験談や自叙伝は決して珍しくない。第86回アカデミー作品賞を受賞した2013年公開の映画『それでも夜は明ける』(原題 Twelve

Years a Slave) の原作は、自由黒人でありながら誘拐され、12年間奴隷にされていたソロモン・ノーサップ (Solomon Northup) の同名自叙伝 (1853年出版) である。映画の中で、残忍な白人男性たち (プランテーション所有者や奴隷の監督官) が黒人奴隷たちにむち打つ場面が幾度となく出てくるが、血が飛び散り肉のちぎれる生々しい場面も、『ある奴隷少女に起こった出来事』で描かれた場面に比べれば、映像の特殊効果と思わされる。それだけ、本書の描写は力強い。

評者は、アメリカ ABC テレビによるドラマ『ルーツ』(1977年制作) を子どもの頃に観て衝撃を受け、その後奴隷制や公民権運動を描いた映画、アメリカ PBS によるドキュメンタリー番組など、数多くの映像作品を鑑賞し、書籍を読んできた。ゆえに、奴隷制度についてそれなりに知っているつもりであった。しかし、どんな作品や著作も、本書で語られた数々の差別、理不尽 (たとえば、奴隷が必死に貯めた金を、主人が「借りる」と言って持ち出して返さないのは序の口である)、性暴力とその脅威には及ばない。

2009年、オバマ大統領はアメリカ史上初の有色人種の大統領となったが、ケニア人留学生とアメリカの白人女性の子であり、奴隷の子孫ではなかった。その点、奴隷の子孫であるミシェル夫人は夫より人気があったともいうが、奴隷が受けてきた非道の数々を考えれば、驚きではない。実際、奴隷の苦難を「筆舌に尽くしがたい」と形容するのは、陳腐にすら思える。

同時に、奴隷売買で家族を引き裂かれ、好色で残忍な白人男性から逃れるべく、好きでもない白人男性の子を身ごもることをあえてした著者のジェイコブズが、自尊心と崇高な魂を失わず、自分の人生を切り開いたことに感嘆するばかりである。本書を読んだ人は、現在どのような境遇にあっても、大いに勇気づけられよう。

本書の原書が世に出た経緯は数奇である。前述のとおり、ジェイコブズ

ハリエット・アン・ジェイコブズ著，堀越ゆき訳『ある奴隷少女に……』

が1861年に「リンダ・ブレント」名で自費出版したものの、「読み書きができないはずの奴隷が書いたとは思えない知的な文章」(p. 320)，若い奴隷女性が所有者側の白人から受けたハラスメントと性暴力の数々，逃亡後の7年にわたる屋根裏での潜伏生活など，あまりに衝撃的な内容により，フィクションとして忘れ去られていた。それが再発見されたのは，奴隷解放運動家の残した古い書簡の束に，ジェイコブズの手紙が含まれ，その文体が「リンダ・ブレント」と同じであると気づいた歴史学者のイエリン (Jean Fagan Yellin) がいたからである。1987年にアメリカで原著が再度出版されると，大変な注目を集めた。歴史を掘り起こす作業は，世代を超えて連綿と続けられる努力の成果であると改めて感じた。

同様の賞賛は，原書を日本語にした堀越ゆきにも与えられるべきである。訳者は，東京外国語大学とジョージ・ワシントン大学大学院を卒業し，世界最大手のコンサルティング会社に務めるビジネスパーソンである。本人が述べるとおり，出張で乗った新幹線の中で，時間つぶしに Kindle ストアを見ていた時に原著に出会った。「ふと懐かしい『ジェイン・エア』を読む気になり，……世界古典名作ランキングの上位に『ジェイン・エア』はすぐ見つかった。そのそばにちょこんと並んでいたのが，本書だった」(p. 325)。堀越は，最初の数行を読んで衝撃を受け，新幹線が目的地に到着するまでの3時間を，Kindle が映る携帯電話を握りしめながら過ごしたという (同)。何という偶然か。もちろん，訳者に『ジェイン・エア』を読むだけの教養と，現代日本の女性が置かれている状況に対する問題意識がなかったら，本書が誕生しなかったのは言うまでもない。また，脚注などを最小限にして，ジェイコブズの魂の叫びを日本語に直すことに見事に成功した。評者から訳者に対し，心からの敬意を表したい。

堀越は，「訳者あとがき」で，ジェイコブズとその兄弟，子どもたちのその後の人生を記している。これだけでも，実にドラマティックである。

著者は、解放奴隷のための学校を創立するなどしたが、経済的には決して恵まれず、娘に看取られながら、84年の天寿を全うした (pp. 333-334)。母をみとった娘ルーザ・マチルダは、少女時代を奴隷として過ごしたが、のちに母に引き取られ、高等教育を受け、黒人教師として同胞のために生涯をささげた。ジェイコブズの最愛の息子ジョセフは、一攫千金を求めて叔父のジョン (ジェイコブズがかわいがっていた実弟) とともにカリフォルニア州、そして最後はオーストラリアに渡り、1860年ごろに自殺したという (p. 335)。

ちなみに、前述のソロモン・ノーサップがどのように生涯を終えたかはわかっていない。ブリタニカ百科事典オンライン版によると、ノーサップは1853年に自伝を出版し、1857年にカナダで公衆の前に現れたのが最後となり、1860年の国勢調査には記録がない。彼の妻アンは1876年に逝去した。これだけ見ても、愛娘に看取られ80余年の生涯を終えたことが確認されているジェイコブズは、総体として「幸せ」であったのではないか。

最後に、社会の中でもいまだに性暴力は蔓延している。2017年に始まった#MeToo運動にみられるように、映画界、一般の企業などで、弱い者が性的な便宜供与を求められるケースは後を絶たない。2018年のノーベル平和賞は、コンゴ民主共和国の医師デニ・ムクウェゲとイラクの少数派ヤジディー教徒の女性ナディア・ムラドであった。前者は、武力紛争下で性的虐待やレイプに苦しむ女性を救ってきた「ドクター・ミラクル」で、後者は2014年にイスラミック・ステート (IS) に性奴隷にされたが3か月後に脱出し、以来、性暴力とたたかってきた活動家である。本書を紹介することで、評者も性暴力に対する社会の問題意識を高めることに少しでも貢献できれば幸いである。

ハリエット・アン・ジェイコブズ著，堀越ゆき訳『ある奴隷少女に……』

<参考サイト>

Biography, “Solomon Northup,”

<https://www.biography.com/writer/solomon-northup>

accessed June 7, 2019

Civil War Era NC, “Jean Fagan Yellin, *Harriet Jacobs: A Life (2004)*,”

<https://cwnc.omeka.chass.ncsu.edu/items/show/232>

accessed June 7, 2019

Documenting the American South, “Incidents in the Life of a Slave Girl,”

<https://www.docsouth.unc.edu/fpn/jacobs/jacobs.html>

accessed June 7, 2019

Encyclopedia Britannica, “Solomon Northup,”

<https://www.britannica.com/biography/Solomon-Northup>

accessed June 7, 2019

The University of North Carolina Press, “The Harriet Jacobs Family Papers,”

<https://www.unccpress.org/book/9780807831311/the-harriet-jacobs-family-papers/>

accessed June 7, 2019

The White House, “Michelle Obama,”

<https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/first-ladies/michelle-obama/>

accessed June 7, 2019

桃山学院大学 人間文化学会 会則

第1条（名称） 本学会は「桃山学院大学人間文化学会（英語名 St. Andrew's University Association for Research in the Humanities）」と称する。

第2条（目的） 本学会は、人間科学全般および大学教育に関する研究を行い、あわせて会員相互および学外関係者との学術交流を促進することをもってその目的とする。

第3条（事務所） 本学会の事務所は桃山学院大学内におく。

第4条（事業） 本学会は第2条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 学会誌その他の編集
- 2 総会の開催
- 3 研究会・講演会その他集会の開催
- 4 その他本学会の目的を達成するに必要な事業

第5条（会員） 本学会の会員は、桃山学院大学の専任教員で、本学会の目的に賛同する者を正会員とする。

- 2 本学会の会員であって定年退職した者およびこれに準ずる者は、本学会の名誉会員となることができる。
- 3 本学大学院文学研究科の修了生、大学院生、およびこれに準ずる者は、本学会の準会員になることができる。
- 4 正会員は、本学会の総会および第4条に定める各種事業に参画し、本学会の刊行物の配布を受ける。
- 5 名誉会員および準会員は本学会の開催する大会、研究会、講演会等に参加し、また本学会の機関誌などの刊行物の配布を受けることができる。
- 6 本学会への入会あるいは本学会から退会を希望する者は、その旨を会長に届け出なければならない。

第6条（学会誌） 本学会の学会誌は『人間文化研究』（英語名 Journal of Humanities Research）と称する。

- 2 学会誌の編集は本学会の責任において行ない、発行は桃山学院大学総合研究所が行なう。
- 3 学会誌の発行は、原則として年2回とする。
- 4 学会誌への投稿規程は、別に定める。

第7条（会費） 正会員は年額500円の会費を納入する。

第8条（役員）

本学会に次の役員をおく。

- (1) 会長 1名
- (2) 理事 若干名
- (3) 監査 1名

- 2 役員はすべて総会において正会員の互選により選出し、その任期は原則として2年間とする。
- 3 会長は本学会を代表し、会務を統括する。
- 4 理事は学会誌編集責任者、会計責任者、大会庶務担当者とし、会長を補佐して会務を運営する。

5 監査は本学会の会計監査を行なう。

第9条（総会） 本学会は毎年度1回総会を開催する。

2 会長は、その必要を認めるときは、臨時に総会を招集することができる。

第10条（会計および監査） 本学会の会計年度は4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

2 監査は毎年度本学会の会計監査を行ない、これを総会に報告して承認を得なければならない。

第11条（会則の改訂） 本学会会則の改訂は、総会の決定によることとする。

附則 この会則は2014年4月1日より施行する。

桃山学院大学『人間文化研究』投稿規程

1. 機関誌に投稿できる者は原則として本学会正会員および名誉会員とする。準会員の投稿については、本学会会員による審査を必要とする。会員以外の者の投稿については、本学会役員会の合議を経て受理することがある。
2. 投稿内容は、論文、研究ノート、翻訳、資料、書誌、書評、その他とし、投稿者は類別を指定して投稿すること。
3. 原稿はワープロによるものを原則とする。原稿の分量は、論文および翻訳で400字詰原稿用紙50枚（欧文ならば10,000語）、論文以外は同30枚（欧文6,000語）を一応の限度とする。この限度を超過するものについては分載もありうる。
4. 投稿には英文タイトルを別記し、論文の場合には500語程度の英文抄録を添付すること。論文以外の場合は、英文抄録を付するかどうかは投稿者の意向に委ねる。また、論文、研究ノートには、5語以内のキーワードを記すること。
5. 原稿は完成原稿とし、校正にさいして大量の書きかえ、および追加、挿入をおこなうことのないようにしなければならない。
6. 投稿者による校正は原則として再校までとし、定められた期日内に校正刷りを返却すること。
7. 機関誌に掲載された論文等の著作権のうち「複製権」と「公衆送信権」の行使は、桃山学院大学総合研究所に委託する。
8. 本誌に掲載された論文等については、桃山学院大学学術機関リポジトリに公開することを原則とする。

附則 この規程は2014年4月1日より施行する。

執筆者紹介

(掲載順)

鈞井千恵 (TSURII Chie)	国際教養学部准教授	応用言語学
Thomas LEGGE (Thomas Legge)	共通教育機構教員	英語教育・ 第二言語習得
Adrian WAGNER (Adrian Wagner)	国際教養学部講師	英語教育・ 第二言語習得
ÁLVAREZ PEREIRA Abel (Álvarez Pereira Abel)	国際教養学部准教授	言語学
山中康行 (YAMANAKA Yasuyuki)	大学院経営学研究科 博士後期課程	図書館経営学
松永俊男 (MATSUNAGA Toshio)	本学名誉教授	科学史
張陽 (ZHANG Yang)	関西大学東アジア文化研究科 博士後期課程	文化交渉学
軽部恵子 (KARUBE Keiko)	法学部教授	国際法

人間文化学会役員（2019年度）

会 長 ： 島 田 勝 正

理 事（編集）： 村 中 淑 子

理 事（庶務）： 辻 高 広

理 事（会計）： 境 真理子

監 事 ： 藤 間 真

2019年12月3日発行

人 間 文 化 研 究

第 11 号

編 集 桃 山 学 院 大 学 人 間 文 化 学 会
発 行 桃 山 学 院 大 学 総 合 研 究 所
594-1198 大阪府和泉市まなび野1番1号
TEL. 0725 - 54 - 3131 (代表)

印刷所 株式会社 天 理 時 報 社
632-0083 奈良県天理市稲葉町 80
TEL. 0743 - 64 - 1411 (代表)

Journal of Humanities Research

St. Andrew's University

No. 11 December 2019

CONTENTS

Articles

- How 'Native Speakerism' Manifests
in Japanese University ProspectusesTSURII Chie (1)
- Awareness as an Indicator of Success in a Study
Abroad Preparation Program Thomas LEGGE
Adrian WAGNER (43)
- ESTUDIO DEL USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES DE
ORIGEN JAPONÉS EN ESPAÑOL EN EL TRATAMIENTO DE
DATOS Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS
.....ÁLVAREZ PEREIRA Abel (81)
- The History and Problems
of Academic Librarians' Status in Japan;
with Considering Toshio Iwasaru's Papers.
.....YAMANAKA Yasuyuki (113)

Notes

- Harvey's Theory of GenerationMATSUNAGA Toshio (161)
- Chen Tianhua-A Qing Student Grow with Nationalism
in Modern JapanZHANG Yang (173)

Book Review

- Harriet Ann Jacobs, translated by Yuki Horikoshi,
Incidents in the Life of a Slave Girl
(Tokyo: Shinchosha, 2017, p. 343)KARUBE Keiko (187)

~~~~~  
Published by the Research Institute,  
St. Andrew's University  
1-1 Manabino, Izumi, Osaka 594-1198, Japan  
~~~~~