

亜細亜大学

# 国際関係紀要

第35巻 第2号

---

論文

- Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan Part II:  
Establishing the Role of the Language Studies Coordinator for Students with  
Disabilities ..... BROOKS Mikio (1)
- フィジー・ロマワイ村における開発事業の経過・発展状況の分析  
——内発的発展の観点から—— ..... 福嶋 崇 (61)
- 「前」の特性と削除に基づく後置詞句構造について ..... 綾野 誠紀 (103)
- アジア企業の技術開発力と知的財産権管理  
——特許出願データによるスピルオーバー効果の分析——  
..... 荒井 将志 (129)

研究ノート

- セブアノ語の事例から見るフィリピンにおける「ことばとエスニシティ」の  
関係性～センサス・データを手掛かりにして～ ..... 小張 順弘 (157)

# Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan Part II: Establishing the Role of the Language Studies Coordinator for Students with Disabilities <sup>1)</sup>

BROOKS Mikio

## **Part 1: Introduction**

The national educational mandate of Japan, which was enacted into law in April 2024, now requires businesses and, implicitly, social institutions — most notably, the country’s higher-education systems, which include private, public, and national universities — to provide the necessary instructional programs and learning support services to provide equal educational opportunities for all students, regardless of their abilities or disabilities. This law establishes the overall infrastructure required to help people with disabilities, whether cognitive, physical, or developmental in nature, pursue higher education. However, this decree also includes provisions to ensure adequate information accessibility, as well as to make necessary platform and environmental modifications to ensure equal access to educational opportunities for the formerly handicapped or, as better referenced in today’s politically correct vernacular, for students with reduced sensory acuity, physical mobility, and/or impaired learning abilities caused by physical, emotional, or psychological conditions. Therefore, the Act for Eliminating Discrimination Against Persons with Disabilities (abbreviated as the Eliminating Discrimination Against the Disabled Act or the EDaD Act for the purposes of this paper). The EDaD

Act was amended in May 2021. Since then, it has been extended to all public and private organizations, as well as higher education and vocational schools, mandating that they make reasonable accommodations in the event that a person with a disability specifically requests a learning platform or educational resource allocation.

According to data from 2022, approximately 1.53% of all students are students with disabilities (SWDs), compared to only 0.16% in 2006, which represents a significant increase of 856.25% in the incidence of SWDs. The Japan Student Services Organization (JASSO) has reported a steady increase in the number of SWDs enrolled in tertiary institutions in Japan each year. Language instructors and program administrators at Japanese higher education institutions still struggle to provide students with specialized support systems in the face of this changing paradigm. An earlier version of this paper's original goal was to provide language practitioners — particularly those in administrative positions — with a useful framework for meeting the unique needs of students with disabilities and providing guidance to teachers of English as a Second or Foreign Language. Its previous main objectives were to examine the idea of “reasonable accommodation” in relation to the legal, administrative, and financial requirements to meet the academic needs of the disabled cohort of students currently enrolled in Japanese higher education institutions and to identify aspects of the educational process that require critical attention to provide sufficient support for the creation of an inclusive and accessible learning environment, particularly for students with specific learning disabilities or academically challenging conditions that currently impede their learning and academic progress. This second investigative paper aims to determine several key aspects regarding the nature of “reasonable accommodation” in the context of English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) learning and teaching. These key aspects can be addressed by exploring the following questions:

- 1) What constitutes reasonable accommodation in ESL/EFL and foreign

language learning? How can this be effectively addressed, both legally and pedagogically, to provide tailored support and ensure an inclusive learning environment for all students?

2) What staffing requirements should be developed or enhanced to prepare for an increase in the number of students with special needs? Is there a need to differentiate an independent and new role from that of a comprehensive Academic Coordinator for Students with Disabilities at the institutional level? Furthermore, would it be more appropriate to implement a specialist role, such as a Language Studies Coordinator for Students with Disabilities, to better address teaching and learning needs in ESL or EFL contexts? How might such positions contribute to the creation of an inclusive language learning environment?

3) Given the current landscape of Japanese tertiary institutions and the increasing number of students with specific needs, it is essential to assign a dedicated language coordinator to each case. How can this staff member be selected and funded, and how can they work effectively within the current university labor environment? What competencies are required to fulfill the role of a Language Studies Coordinator for Students with Disabilities?

4) To adequately respond to the question of the necessary curricular changes needed to meet the needs of all students, a fundamental distinction must be made between traditional instructor-led, monolingual lecture-type courses and communication-focused, language skill-based courses in ESL/EFL. What challenges do teachers face when attempting to create an inclusive environment in ESL or EFL classes? What makes preparing classes for students requiring accommodations more challenging for ESL and EFL instructors than for conventional lecture-based classes? Guidelines should be developed to help college educators address this dichotomy more effectively within the current English as a Foreign Language (EFL)

curricula at Japanese schools and universities.

The paper is structured as follows: Part II summarizes the legal framework for reasonable accommodation, defines the concept, and presents JASSO data indicating a growing and diversifying population of students with disabilities. Part III argues that coordinated academic, disability-specific, and universally designed learning-based supports are required because policy alone often fails to produce effective classroom implementation, and such supports improve retention and graduation outcomes for SWDs. Part IV explains how communicative ESL/EFL teaching and learning environments present unique accessibility challenges that require a broader range of accommodations, often resulting in greater teacher preparation compared to traditional lecture-style courses. Part V proposes the idea of utilizing a dual-coordinator model (Comprehensive Academic Coordinator and Language Studies Coordinator) and an Eight-Step Framework to help operationalize and systematize accommodations in language programs. This paper highlights the specific roles that the Language Studies Coordinator should engage in. Part VI examines the issue of increased workloads and burnout risks for instructors and coordinators and poses questions about workload redistribution, incentives, staffing, and institutional policy responses. Part VII calls for research and practical development of best-practice repositories, evaluations of coordinator roles and assistive technologies, sustainable funding models, and expanded professional development. Part VIII concludes the paper by summarizing the core findings that legal mandates make reasonable accommodation obligatory, that ESL/EFL contexts need specialized, proactive design and staffing, and that institutional commitment to resources and the prevention of staff burnout is essential for providing equitable language education.

## **Part II: Overview of Disability Inclusion in Japanese Higher Education**

With recent legal mandates and amendments, implementing reasonable

accommodations for students with disabilities in Japan has become increasingly important (Hasegawa, 2015). As Japan prepares to enforce essential services and infrastructure for individuals with disabilities, university administrators and educators must be well-informed and prepared to meet these new requirements (Matsuzaki and Shibata, 2022; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024). The amended Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities, which took effect in April 2024, emphasizes the need for reasonable accommodations in all public agencies, private enterprises, and higher education institutions. This signifies a landmark shift in the educational landscape, emphasizing the creation of inclusive and accessible learning environments for students with disabilities.

In this context, language practitioners and administrators must comprehensively understand the legal obligations and practical frameworks for accommodating students with disabilities in Japanese tertiary institutions (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024). This section of the exploratory paper aims to provide valuable insights into the concept of reasonable accommodation, explore the legal perspectives involved in its implementation, and address critical areas that require attention to ensure tailored support and an inclusive learning environment for all students. It also discusses changes in the number of SWDs within Japanese higher educational institutions and offers language program administrators and educators a framework to accommodate students with disabilities effectively in this context.

### *Accommodation of Individuals with Disabilities in Japan: Legal Perspectives*

In June 2013, Japan implemented the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities, which modified the Act on Employment Promotion for Persons with Disabilities (Hasegawa, 2015). This significant legislation forbids discriminatory acts against individuals with disabilities in essential areas, specifically

employment, education, and public service provision. The revised Act, which came into force in April 2016, requires business operators and educational institutions to provide reasonable accommodation to individuals with disabilities upon request. This mandate represents a significant shift from the previous system, which relied on a quota-based approach to deal with and find employment for program graduates with disabilities (Boeltzig-Brown, 2017).

The Act mandates reasonable accommodations from public and private organizations and forbids discrimination against persons with disabilities. Although the Act does not specify what constitutes a “reasonable accommodation,” it does outline broad guidelines that businesses must adhere to. Item 2 of Article 8, Prohibition of Discrimination based on Disability by Companies, states:

“If a person with a disability expresses the genuine willingness to eliminate the social barrier, the company, in carrying out its business, must endeavor to provide reasonable accommodation to implement the elimination of the social barrier so long as the burden associated with the relevant implementation is not disproportionate, in accordance with the sex, age, and state of the disability of the person with a disability so that the rights and interests of the person with the disability is not violated.”

The revised Law for the Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities, which took effect in April 2024, requires all public authorities, privately owned enterprises, and post-secondary educational institutions to grant reasonable accommodations upon receiving a request from a person with a disability. The legislation specifies the installation of wheelchair-accessible entrances, provision of information in universally accessible formats, and implementation of any other modifications necessary to ensure equal opportunities in education.

According to legal experts Otsuki, Nishiuchi, and Shimoda (2024), failing to provide reasonable accommodations as required by law, carries no explicit penalties. However, the relevant government minister may order a company to disclose

specific information if they believe it is necessary to enforce the obligation to provide reasonable accommodation. Businesses that fail to file a report or submit an inaccurate report may incur a non-criminal penalty of up to 200,000 Japanese yen.

In Japanese higher education, students with disabilities are entitled to request reasonable accommodations to provide equitable access and participation in all facets of their educational experience. Fulfilling these legal requirements while fostering an inclusive environment for all learners is a fundamental duty of language program administrators. In a new law, the Japanese government modeled this change with legislation that mimicked its American predecessors (ADAAA [Americans with Disabilities Act Amendments Act], 2008). What, then, is meant by the term ‘reasonable accommodation’?

Reasonable accommodation refers to modifications or adjustments to a job, work, or educational environment, or the way things are usually done, that enable a qualified individual with a disability to perform the essential functions of a job or, as a student, to apply for a job or enjoy equal benefits and privileges of employment. It is a legal and ethical concept, particularly relevant under disability and anti-discrimination laws (Americans with Disabilities Act [ADA], 1990).

The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) places heavy emphasis on the importance of accessibility and is believed to have played a significant role in influencing the enactment of the Japanese Disability Discrimination Act of 2016. Consequently, the principles stated in the CRPD have been operationalized in Japanese higher education to ensure that all university students with disabilities possess the explicit right to request and receive reasonable accommodation (Hasegawa, 2015; Matsuzaki, Hamamatsu and Shibata, 2020). Reasonable accommodation in Japanese universities is implemented through the provision of information in Braille, speech-format materials, and sign language interpretation. Most universities with special services departments for learners with disabilities provide individualized accommodations based on each learner’s

characteristics (Matsuzaki and Shibata, 2007; Matsuzaki, Hamamatsu and Shibata, 2020). The most common examples of individualized reasonable accommodations are modifying classroom instructions for students with intellectual and mental disabilities, providing tactile learning materials and assistive devices for visually impaired students, and customizing the forms of assessments for students with physical disabilities. These examples show that reasonable accommodations must be directly implemented in ESL/EFL classrooms because of the focus on verbal communication. By providing such individualized accommodations, learners can participate in classroom interactions without experiencing any barriers that may result from communication, thus emphasizing the importance of addressing each individual's needs.

It has been empirically found that the application of reasonable accommodation in ESL/EFL contexts is directly associated with strategies that involve learner-centered approaches tailored to the demands of communicative language teaching. It has also been revealed that providing tactile learning materials, audio-format materials, and audio description aids in the learning process for students with visual impairments, and captioning, audio amplification systems, and sign language interpreters are widely considered valuable support mechanisms for learners with hearing impairments. Other effective methods that teachers and students utilize to promote effective language teaching and learning for learners with intellectual and mental disabilities are repeated clarification of instructions (Islam, 2022; Matsuzaki, Hamamatsu and Shibata, 2020). These strategies can be directly applied to classrooms. For instance, providing alternative ways to participate in pair/group work activities, such as assigning different roles, offering alternative assessment methods, and utilizing and incorporating assistive devices for all students in ESL/EFL classroom practices (Islam, 2022) are two common examples.

Consequently, in contemporary Japan, meeting these legal obligations while creating an inclusive environment for all learners is an essential responsibility

for language program administrators. However, despite these legal frameworks, practitioners in foreign language education often lack specific training in special education, which can hinder the effective implementation of these accommodations (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2024). This gap underscores the necessity for targeted professional development and robust support systems for English as a Foreign Language teachers to adequately address the diverse needs of students with disabilities in their classrooms (Young, Schaefer and Lesley, 2019).

### ***Numbers of Students with Disabilities in Japanese Higher Education***

The Japan Student Services Organization (JASSO) has recorded a steady rise in the number of students with disabilities (SWDs) enrolling in Japan's higher education system. As of 2022, approximately 1.53% of all students were in this group, a significant increase from the 0.16% in 2006 (JASSO, 2023a). Data for 2023 show this metric at 1.79% (JASSO, 2024) and 1.71% for 2024 (JASSO, 2025). This progressive expansion seems to show that both institutions and society as a whole are becoming more aware of and committed to providing fair education for people with different kinds of functional impairments. JASSO's most recent coding system includes eight broad and clinically diverse groups of impairments: 1) visual impairments, 2) hearing and speech impairments, 3) physical impairments, 4) health impairments, 5) multiple disorders, 6) developmental disorders, 7) mental disorders, and 8) disabilities listed under an "other" category (JASSO, 2023b). This broadened classification shows that Japanese universities and colleges are now facing and must meet at the same time a wider range of functional and social needs.

The Japan Student Services Organization (JASSO) has compiled information on the different types of disabilities and the total number of students with disabilities (SWDs) in Japanese higher education. This information indicates the development of a major shift. In the 2006 group of 4,937 SWDs, most of them, 3,461, or 70.1%,

were in the groups for visual impairment, hearing and speech impairment, and physical impairment (JASSO, 2007). However, in the 2014 cohort, which had grown to 14,127 total number of SWDs, the number of people in the same three groups dropped to 4,898, accounting for only 34.7% of the total (JASSO, 2015). Recent numbers from 2023 show that there are 58,141 SWDs, which is the highest number of SWDs reported. Of these, 4,903 students, or approximately 8.4%, fit into these three categories (JASSO, 2024). The confirmed decrease in the relative share of these three established categories indicates that other types of disabilities have proliferated within the higher-education sector without a corresponding absolute increase in traditional categories.

On the other hand, an analysis of JASSO's long-term records shows that the number of students with health problems, mental disorders, and developmental disorders has been steadily rising. In 2006, the first year of the study, the groups mentioned above comprised 1,383 people, or 28.0% of all SWDs enrolled in Japanese tertiary education. According to JASSO, in 2014, a total of 8903 students with disabilities were classified into three groups: health impairments, others, and developmental disorders (JASSO, 2015). These three categories accounted for 63.1% of all students with disabilities for this year. Prior to 2014, impairments such as psychiatric, mental, and intellectual disabilities were collectively categorized as "Others." In 2015, a new distinct category called Mental Disorders was established to encompass psychiatric, mental, and intellectual problems (JASSO, 2023b). In 2015, adding the new category resulted in students with disabilities making up 72.7% of the total student disability population, amounting to 15,781 students (JASSO, 2016). By 2023, there were 45,830 students in the categories listed above, which accounted for 78.8% of the total number of students with disabilities in Japanese higher education, according to JASSO (JASSO, 2024).

Kondo, Takahashi, and Shirasawa (2015) assert that a substantial number of students with disabilities (SWDs) have probably been enrolled in

Japan's postsecondary institutions for an extended period without any formal acknowledgment. The recent increase in officially reported SWD enrollment numbers appears to be linked to a growing awareness of disability issues in society. As this normative recalibration becomes clearer, applied linguists and language program directors at Japanese universities will have to continue discussing how to set up curricula and teaching aids that are appropriate for the different and changing needs of SWDs. The systematic provision of reasonable accommodations, along with the development of an institution-wide culture of inclusion, not only meets legal requirements but also reflects a moral obligation to uphold the principle of equitable access to language instruction.

Currently, among the 3,239,826 registered students in Japanese higher education, 55,510 are reported as having disabilities (JASSO, 2025). This means that SWDs account for 1.71% of the total student population in higher education in Japan, slightly down from the percentage reported in 2024, which was 1.79%. Of these 55,510 students, 67.0% reported receiving support based on their condition or ability, and 48.6% received reasonable accommodations from their institutions (JASSO, 2025). The same document outlined that of the 816 universities in Japan, 800 (or 98%) now report that they have a support office or an on-campus division responsible for assisting students with special needs or disabilities. This shows that Japanese tertiary institutions have been working to meet the legal demands of the revised Law for the Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities, which came into effect in April 2024. Further exploration of the document compiled by JASSO outlines that of the 800 universities that reported having a support office, only 33.6% or 274 of these schools have a specialized office or division designated for supporting SWDs. Subsequently, 64.5% of universities in Japan have not established specialized offices or divisions to support SWDs (JASSO, 2025). This potentially means that many Japanese universities are still grappling with the notion of accommodating students, and that the majority of these institutions are not fully

equipped to support students with special needs.

### **Part III: The Importance of Addressing Inclusivity in ESL/EFL Teaching and Learning**

While these legal frameworks establish important requirements for accommodating students with disabilities, translating policy into effective classroom practices presents unique challenges in ESL/EFL contexts. The communicative and interactive nature of language learning necessitates specialized approaches that go beyond typical accommodations for lecture-based courses. Language educators must navigate the complexities of providing accessible instruction while maintaining a dynamic, participatory environment essential for second language acquisition. This creates an imperative for language programs to develop targeted strategies and support systems tailored to the specific needs of students with disabilities in ESL/EFL settings. The following sections explore the practical considerations and pedagogical adaptations required to create truly inclusive language-learning environments that align with legal mandates and foster equitable educational opportunities.

Inclusivity in ESL and EFL contexts is central to ensuring that students with disabilities have access to equal educational opportunities (Young, 2020). While equity policies in higher education may address inclusion for students with disabilities, there is often a gap in policy execution to ensure success in the classroom (Young, 2020). In Japanese higher education, there is a pressing need to move beyond general policy and implement operational support systems for all learners (Young, 2020; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024). Numerous countries and institutions offer only general policy declarations for students with impairments in postsecondary environments. Nonetheless, more substantive and implementable guidelines are needed to help students with disabilities achieve academic success

(Young, 2020).

Studies have examined the impact of supports on retention and graduation rates in language programs for students with disabilities (Tincani, 2004; Fleming, Plotner and Oertle, 2017).

### ***The Impact of Support on Retention and Graduation***

Students with disabilities continue to exhibit lower retention and graduation rates than their non-disabled peers, yet research shows that well-structured academic and disability-focused support systems can substantially shrink that disparity. (Tincani, 2004; Fleming, Plotner and Oertle, 2017)

- Persistence: Data consistently indicate that students who use both universal assets — such as writing centers — and disability-targeted interventions are markedly more likely to maintain enrollment from the freshman to sophomore year and ultimately earn their degrees (Tincani, 2004; Fossey et al., 2015).
- Graduation Rate Parity: Although data still reflect a gap, other investigations reveal that graduation rates for students with disabilities who engage with services can, and often do, mirror those of their peers without disabilities, as accommodations, targeted tutoring, and counseling collectively provide the equivalence necessary for success (Fleming, Plotner and Oertle, 2017).
- Outcomes Variability: Support efficacy may vary by the disability in question; for example, extended-time testing accommodations correlate positively with academic success among those with specific learning disabilities and ADHD (Tincani, 2004; Leons, Herbert and Gobbo, 2009).

### *Key Types of Supports*

Effective support systems go beyond basic accommodations and offer a coordinated suite of services that simultaneously target academic, social, and personal development (Fossey et al., 2015).

- Academic Supports: These services directly assist students in engaging with and mastering their coursework, ranging from content-specific tutoring to learning-strategy instruction that enhances comprehension and retention (Fossey et al., 2015).

Examples include:

- ▷ Course Accommodations: Adjustments to classroom practices or materials, including extra time on exams, provision of note-takers, and access to textbooks in alternative formats, are tailored to decrease barriers (Fossey et al., 2015).
- ▷ Tutoring and Learning Centers: Dedicated assistance is available, from subject-based tutoring and writing labs, to peer-led study groups (Fossey et al., 2015).
- ▷ Assistive Technology: Tools such as screen readers, portable magnifiers, and speech-to-text apps empower students to engage with lessons and participate in classroom activities in ways that make sense to their individual needs (Siyabi et al., 2022; Jiang, Wang and Weng, 2022).
- Disability-Related Services: Offices dedicated to disability support provide personalized assistance spanning coursework help, campus navigation, and social integration, and typically manage disability counseling, registration for accommodations, and specialized advising (Fossey et al., 2017; Moriña, López-Gavira and Morgado, 2017).
- Universal Design for Learning (UDL): UDL is a proactive instructional

philosophy that aims to lower barriers for all learners through practices such as multimodal content presentation, which can reduce reliance on individualized accommodations and improve outcomes for diverse students (Rao and Torres, 2017; CAST, 2018; Sanger and Gleason, 2020).

### ***Challenges and Considerations***

Although these supports yield significant benefits, they must be integrated into a broader academic ecosystem and continually monitored to remain effective (Fossey et al., 2017; Bartolo et al., 2023). Many factors affect whether college students with disabilities reach their academic goals, including student commitment, the quality of institutional resources, and campus climate (Fossey et al., 2017).

- **Disclosure:** The first major barrier is often disclosure; many students hesitate to declare a disability or register for services because of stigma, reputational concerns, or lack of knowledge about processes, which prevents access to the needed accommodations (Hatzes, Reiff and Bramel, 2002; Fossey et al., 2017).
- **Active Engagement with Services:** Being listed in a database does not guarantee benefits; students gain real advantages only when they attend workshops, set up regular check-ins, and apply disability-related strategies to their learning, making ongoing outreach and follow-up essential (Fossey et al., 2017; Stephenson et al., 2022).
- **Campus Norms:** Institutional values and faculty training around disability shape outcomes; campuses that embed disability awareness into orientations and campus-wide training create more welcoming climates and equip faculty with practical inclusive strategies (Bartz, 2020; León-Larios et al., 2024).

Having structures such as disability offices and feedback systems can improve

ESL/EFL classroom outcomes, but many institutional frameworks are not designed specifically for communicative language teaching, which creates inequities for language learners with disabilities (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2020). While these support systems enable more frequent feedback and evaluation and promote the creation of inclusive language-learning spaces, they are often not designed with a specific support system for communicative teaching, a hallmark of ESL/EFL language instruction. Therefore, although institutional support may exist, the lack of practical support for language-specific instruction leads to inequity in ESL/EFL classrooms for learners with disabilities.

Teacher efficacy, self-confidence, and the ability to teach diverse student populations are all central to achieving inclusion in foreign language education for all learners, whether disabled or not (Abdallah, Al Bulushi and Emam, 2021; Pižorn and Babuder, 2022). Several international studies have documented the impact of teachers' ability to support disabled students on language teaching and learning; one-size-fits-all approaches that address all learners, regardless of unique abilities and needs, can result in exclusion in classrooms (Abdallah, Al Bulushi and Emam, 2021). ESL/EFL teachers may not know how to support learners with disabilities in language learning contexts (Pižorn and Babuder, 2022). Therefore, it is crucial that they are prepared to meet all their students' unique needs and interests to improve their teaching.

The lack of consistent operational guidelines and designated staff greatly affects the fairness and efficacy of accommodation efforts. The lack of systematic operational guidelines on reasonable accommodation in classrooms makes the support received dependent on individual instructors in most Japanese universities, leading to disparities in the implementation of accommodations offered (Young, 2019). Another contributing factor to inconsistencies in accommodations is the requirement of medical documents as proof of the medical or physical impairment of learners. Insistence on medical documentation as proof of impairment further

excludes learners who need support but lack formal diagnoses or accessible records (Hatzes, Reiff and Bramel, 2002; Otsuki, Nishiuchi and Shimoda, 2024).

In ESL/EFL, reasonable accommodation is not always systematic and proactive, with accommodations often being designed on a per-case basis. As such, a better-suited pedagogical adaptation approach could be the Universal Design for Learning (UDL). UDL aims to integrate and provide access to all students as a framework and standard for classrooms and institutions. The basis of this framework is to create standards for all students in the classroom and eliminate, as much as possible, the necessity for classroom accommodations in many cases (Sanger and Gleason, 2020). One of the simplest examples of UDL principles can be applied when determining the type of classroom materials to use. Many materials or texts used in ESL/EFL classrooms may be designed for the average language learner. Rather, the use of UDL guidelines implies creating materials so that learners, regardless of their abilities, can benefit. A general rule may be that any activity that would benefit students with learning disabilities could also benefit the average or even gifted learners (Sanger and Gleason, 2020).

If universities adopt UDL guidelines, they may, in some cases, avoid the need for individual accommodations and promote broader equity in the learning environment. However, systemic UDL adoption remains uncommon in Japanese institutions and requires institutional commitment (Young, 2020; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

#### **Part IV: Key Differences Between Monolingual Lecture-Based and ESL/EFL Classrooms**

Inclusion in ESL/EFL environments requires intentionally selected and individually catered strategies because of the uniqueness of the dynamics of those classrooms. Their focus on interaction, multimodal communication, and learner-

centered activities warrants a different approach than lecture-based courses, thus highlighting the need to develop an inclusive pedagogy that will enable accessibility for all. Although general inclusive practices provide a foundation, language learning contexts present distinct challenges and opportunities. The diverse linguistic backgrounds, cultural experiences, and learning styles of ESL/EFL students necessitate a more nuanced approach to inclusivity. By adapting inclusive strategies to address the specific needs of language learners, educators can create an environment that facilitates language acquisition and promotes equity and engagement for all students, regardless of their abilities or backgrounds.

The nature of interaction and communication in ESL/EFL classrooms complicates the execution of reasonable accommodation. Unlike monolingual lecture-based courses, communicative language teaching requires rapid interactive participation, which complicates accommodation delivery, as lessons depend on real-time interaction and quick responses that must be made accessible (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Newton and Nation, 2020). Because of this demand, it is even more critical that reasonable accommodations, depending on their nature, be either prepared in advance or, in other cases, adjusted during class (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). The success of communicative language teaching depends on every student's ability to be an active participant. For example, students with hearing impairment require sign language interpretation for role-plays, but this type of service may not be readily available. Students with difficulties in processing speed require more time to respond. It is crucial to adjust accommodations as situations evolve. For the student who is deaf or hard of hearing, providing access to visual aids, such as captions or notes, to fully participate in spoken activities and peer interactions will become an alternative to sign interpretation. Similarly, a student with a learning disability might benefit from additional processing time or alternative formats for assignments to help them articulate their understanding. Therefore, teachers need to be highly adaptable and possess a comprehensive

understanding of diverse learning needs to effectively implement inclusive strategies in real-time communicative language teaching environments (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). This proactive and responsive approach ensures that all students, regardless of their individual learning profiles, can engage meaningfully in the dynamic and participatory nature of second language acquisition, addressing the unique challenges posed by such environments (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013).

Studies show that communication and collaborative activities are extremely helpful in improving motivation and performance, but these improvements are contingent on the adequate implementation of reasonable accommodations (Siyabi et al., 2022; Salamanti et al., 2023). For example, collaborative instruction with multimodal presentations enhances learning outcomes for students with disabilities in language classrooms (Siyabi et al., 2022). In classrooms, for instance, group activities and class discussions are commonly used to promote language interaction and enhance learner engagement, but without the proper accommodations, students with disabilities may be excluded and subsequently unable to practice or develop the skills necessary for successful communicative interaction. When classroom practices fail to acknowledge and embrace accessibility in these activities, learners may not participate effectively because they lack access to written prompts, designated peer mentors, or speech-to-text technologies, such as those available on mobile phones. This issue underscores the urgency and importance of integrating accessibility into classroom instruction.

As ESL/EFL classrooms often rely on spontaneous communication in their interactive pedagogy, there are also several specific classroom conditions to be considered for ESL/EFL learners. For example, the nature of oral communication can be especially challenging for learners with hearing or speaking impediments, cognitive disorders, or learning disabilities, who may need sign language interpretation, assistive technologies, or extended response time to participate

adequately in the course. However, the accessibility of oral interaction alone is insufficient to ensure meaningful engagement in classrooms. Communication is successful only when it is considered and valued by both speakers and listeners. For instance, in classroom interactions that require quick oral responses, learners with speech difficulties may be compelled to react orally without consideration of their preferred response method, such as writing. Because oral communication dominates ESL/EFL classroom interactions, Hale and Ono (2019) posit that instructors can eliminate communication barriers by accommodating alternative forms of communication.

The high level of customized support needed in interactive ESL/EFL classes also places extra demands on language educators to provide appropriate instruction, assessment, and reasonable accommodation. A range of accommodations can be applied in ESL/EFL settings, such as allowing alternative assessment formats and flexible participation standards. It requires extensive knowledge of disabilities, reasonable accommodation, and special instruction. Given the broad range of accommodations for many disabilities, it can be overwhelming for instructors to remember and apply all of them. The implementation of a specialist role, such as a Language Studies Coordinator for Students with Disabilities, is recommended to liaise between instructors, students, and disability services and to operationalize language-specific accommodations (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2020; Brooks, 2024). Empirical work indicates that having a coordinator available to intervene and support learners directly is more effective than leaving individual instructors to navigate accommodation procedures alone (Hale and Ono, 2019).

Another aspect to consider for language classes, especially required courses, is that they often meet more than once a week and continue for the entire academic year. From the perspective of preparing for every lesson, the cumulative burden on instructors to consistently implement individualized accommodations for students with disabilities can be substantial, necessitating robust institutional support and

the allocation of dedicated resources. This is particularly salient given that English language teachers often lack specialized training in inclusive practices for students with disabilities, despite the growing global population of English language learners who may also have support needs (Young, 2024). Simultaneously, it also means that consistent and long-term application of accommodations is crucial, necessitating well-defined, sustainable support structures to ensure equitable access throughout the academic year (Young, Schaefer and Lesley, 2019).

### ***Language Acquisition vs. Content Mastery***

When differentiating between language acquisition in ESL/EFL classrooms and content mastery in lecture-based classrooms, it is crucial to consider that language learning classes emphasize language in real time and in interaction with others, as opposed to primarily focusing on the comprehension and absorption of knowledge that occurs in monolingual content mastery-focused courses. Students with disabilities may struggle to achieve such language use in real time in ESL/EFL classrooms; therefore, it is essential to ensure that extended time, diverse assessments, and individualized support plans are implemented in ESL/EFL instruction. Newton and Nation (2020) found that these considerations for real-time oral communication are rarely considered in classrooms.

Because the demands of participating in real-time ESL/EFL classrooms can be extremely taxing for students with disabilities, particularly in activities that require immediate group collaboration, such as oral interviews or group discussion, flexible lesson design and adaptable participation requirements can be particularly useful for this population. For example, students who struggle with real-time speech participation activities may have the option to write out their responses and then have them read by a classmate, or students may be in groups of peers, while each student contributes individually to the completion of the assignment. Abdallah, Al Bulushi,

and Emam (2021) find that flexibility of activities can still capture communicative language teaching in an equitable environment. Unfortunately, this recommendation is often implemented inconsistently or is completely absent from classrooms across institutions.

In the context of ESL/EFL classrooms, depending on the accommodations that a student with a special need requires, teachers must make conscientious decisions regarding how to go about lesson planning, what tasks to include or exclude during the lesson, and what parts of a textbook to use or not use. This may entail adapting a worksheet, reformatting all their PowerPoint Slides, reconceptualizing the goals and objectives, or a language task. This could also mean simplifying the language or making the instructions clearer beforehand. The teacher must consider what was taught in the previous class and how it leads up to or links to the current class. The instructor must also pre-determine the kinds of assignments to give and decide whether the assignment is appropriate or must be adapted or adjusted for a student who requires special needs support. Every facet of the language tasks and overall lesson sequence must be carefully pre-designed to ensure that the tasks or class activities are accessible and simultaneously achievable from both linguistic and cognitive perspectives. This meticulous planning extends to the continuous professional development of educators, as many teachers report a lack of pedagogical expertise and managerial guidance for supporting students with disabilities, necessitating increased training to build confidence and improve instructional approaches (Young, Schaefer and Lesley, 2019).

While teaching, the instructor must be acutely aware of individual student needs, potentially rephrasing questions or offering extended wait times to facilitate comprehension and response formulation, especially for those who may require additional processing time (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). This understanding encompasses not only cognitive and linguistic aspects but also emotional and psychological factors that influence a student's ability to engage with

and produce language in real time (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). This necessitates a proactive approach to teacher training and professional development, as many educators report feeling unprepared to support students with diverse learning needs effectively (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Leko and Handy, 2020).

Because one of the primary goals of ESL/EFL instruction is for students to communicate effectively and utilize their grammatical and lexical knowledge, a multimodal focus on these components of language is required. These components require scaffolded and repeated instruction, which is a significant part of differentiated instruction that Scott, Hildebrandt, and Edwards (2013) highlight as being important for instructing students with disabilities. Implementing multimodal, repeated, and scaffolded approaches can be challenging in ESL/EFL courses. Some instructors and institutions may use older forms of instruction in which students are required to memorize information rather than utilize that knowledge in an interactive, communicative context. For English Language Learners with disabilities, such traditional methods often fall short, necessitating a shift towards more dynamic, multisensory, and context-rich pedagogical approaches to facilitate genuine language acquisition and application (Artiles and Ortiz, 2002; Müller and Markowitz, 2004).

### ***Multimodal Input and Output***

Multimodal input and output are vital components of inclusive teaching strategies in ESL/EFL classrooms, catering to the different sensory and cognitive needs of students with disabilities. Multimodal input and output—visual, auditory, and tactile modalities—enhance engagement and language proficiency and are effective for many learners with disabilities when combined with scaffolded repeated instruction (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Choi and Yi, 2016; Salamanti et al., 2023). Empirical research indicates that multimodal instruction is

beneficial in improving student language proficiency, motivation, and engagement. Salamanti et al. (2023) demonstrated that multimodal strategies are more effective at raising motivation and engagement levels than single-mode instruction. Therefore, multimodal instruction is an indispensable teaching strategy. However, teachers must implement them carefully according to different circumstances to make them more effective in the future. This includes leveraging diverse media, such as videos, images, and interactive digital tools, which can significantly enhance comprehension and retention, particularly for students with varying learning styles and cognitive processing differences (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Choi and Yi, 2016). Other examples include incorporating movement and gestures to teach new concepts, which can be particularly helpful for students who are kinesthetic learners or have difficulty processing auditory information (Müller and Markowitz, 2004).

Research indicates that multimodal, scaffolded, and repeated instructional strategies are effective tools for students with disabilities to acquire new language skills. For example, Scott, Hildebrandt, and Edwards (2013) found that visual representations, repetition, and kinesthetic experiences were the most effective when instructing students with disabilities in language acquisition. Although multimodal instruction offers greater potential for equity, this recommendation is underutilized in schools and ESL/EFL classrooms. This highlights a significant gap in current educational practices, especially given that many instructors lack specialized training in accommodating multilingual learners with disabilities, often leading to a reliance on traditional, less effective assessment tools (Miranda, Wells and Jenkins, 2019; Delaney and Hata, 2020).

There are other helpful tools and adaptive equipment that may not be sufficiently implemented in ESL/EFL courses. Speech synthesis programs, captioned video content, and tactile teaching devices all promote positive learning outcomes and support learning in many areas, such as reading speed, memory, and independent task completion (Jiang, Wang and Weng, 2022). When these tools are provided in

ESL/EFL classrooms, students are often more engaged. Unfortunately, schools may not be able to provide all technology accommodations due to financial constraints. Despite financial limits, many low-cost or free technological accommodations can be implemented to support learners with disabilities, such as using open-source text-to-speech software, integrating readily available visual aids, or incorporating collaborative digital platforms that foster interactive learning without extensive hardware investments.

In summary, multimodal instruction can facilitate language learning by integrating various resources and sensory pathways, significantly enhancing English language competency, particularly among learners with disabilities (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Rahmanu and Molnár, 2024). Beyond enhancing comprehension, multimodal approaches foster inclusivity by enabling diverse learners, including those with disabilities, to engage with content through preferred and accessible modalities, thereby addressing the limitations of conventional, unimodal teaching methods (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Shyyan, Christensen and Chauhan, 2025). Furthermore, qualitative analyses indicate that multimodal teaching strategies empower English Language Learners to grasp nuanced subject-matter content, articulate their understanding powerfully, and cultivate a sense of accomplishment and self-esteem (Choi and Yi, 2016). The positive impact of multimodal instruction on learning outcomes for students with disabilities in inclusive environments can only be realized through rigorous professional development for educators and systemic institutional support that prioritizes flexible pedagogical approaches and accessible learning materials (Rao and Torres, 2017). Consequently, understanding the diverse applications and benefits of multimodality across various educational contexts is crucial for effective pedagogical implementation and continued research (Rahmanu and Molnár, 2024).

***Other Challenges Faced by Instructors Teaching Students with Disabilities***

Creating an inclusive learning environment for students with disabilities in ESL/EFL classrooms requires overcoming numerous barriers to inclusion. These barriers frequently include insufficient teacher training, a lack of appropriate resources, and the prevalence of instructional methodologies that do not adequately address the diverse learning needs of this student population (Lim, Toh and Nguyen, 2022). Addressing these challenges necessitates a comprehensive approach that integrates specialized training for educators in Universal Design for Learning principles and multimodal instruction, alongside the strategic allocation of resources to ensure equitable access to assistive technologies and varied learning materials (Bruce et al., 2013; Rao and Torres, 2017).

In addition, large class sizes restrict teachers' ability to make suitable accommodations. This often leads to a reliance on generalized teaching methods that may not cater to the specific needs of students with disabilities, thereby hindering their language acquisition progress (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). Furthermore, the limited opportunities for individualized attention in overcrowded classrooms can exacerbate learning difficulties for these students, particularly in developing crucial oral communication skills (Kummin et al., 2020).

Another challenge is the scarcity of specialized educators who possess expertise in both second-language acquisition and disability support (David and Torres, 2020). This deficit often results in instructional gaps, where teachers may struggle to adapt curricula or employ specialized pedagogical techniques necessary for effective language instruction for students with diverse learning needs. This deficiency often compels teachers to adopt more traditional, less inclusive methodologies, inadvertently marginalizing students with disabilities from fully participating in and benefiting from multimodal learning environments. Moreover, the absence of specialized support staff further exacerbates the challenges faced by

mainstream teachers, who are often unprepared to address the complex interplay between language acquisition difficulties and various learning disabilities (David and Torres, 2020). This lack of specialized expertise can cause educators to misinterpret academic struggles as a lack of effort or ability rather than recognizing them as potential indicators of a learning disability, especially when teaching English as a Foreign Language (David and Torres, 2020).

The Universal Design for Learning (UDL) framework offers a proactive approach to instructional planning, aiming to create learning environments that are accessible and inclusive for all students from the outset, thereby minimizing the need for individual accommodation. This framework serves to minimize barriers and maximize accessibility for students, including those with disabilities, in the learning environment. UDL frameworks build flexible multimodal learning contexts to ensure that participation is inherently available to individuals in need, rather than serving as an additional step of accommodation. Burgstahler (2021) reports that UDL framework principles, such as providing visual, aural, and kinesthetic alternatives, accommodate blind, deaf, and disabled learners (e.g., text description for images in educational spaces, adaptable classroom materials, and screen-reader-friendly course resources) and are suitable for the three aforementioned disability categories. Ultimately, however, successful implementation requires institutional backing and resources to ensure that inclusive practices are being followed in advance to minimize the necessity for reactive interventions.

The addition of technology-mediated support provides alternative entry points for language input and production, enabling greater inclusivity in collaborative tasks within a communicative classroom. Tools that convert text into spoken words or translate speech into text offer a new way for learners with disabilities to participate in group discussions, presentations, and other activities. Jiang, Wang, and Weng (2022) explain that through technology, learners can have their contributions and insights heard without needing to speak themselves. Such technological integration

not only levels the playing field for diverse learners but also enriches the learning experience for all students by fostering a more inclusive and dynamic classroom environment. This approach aligns with the principles of Universal Design for Learning, which advocate for multiple means of representation, action, expression, and engagement to cater to varied learning styles and abilities from the outset (Doran, 2015; Qu and Cross, 2024). This proactive instructional design minimizes barriers to learning by integrating flexible pathways that cater to diverse learners, including English Language Learners, thereby enhancing cognitive and affective engagement (Rao and Torres, 2017).

The UDL principle “design for all” addresses a diverse population of users in learning, rather than merely addressing those in need, thereby avoiding the need for accommodation and retrofitting. This allows for more efficient and quicker instruction, so individuals with differing learning and/or communication abilities can participate without delay in the teaching and learning processes. Burgstahler (2021) describes this concept with examples such as multimodal signals for alarms, website screen readers, and material embedding practices. Providing these supports ahead of time may significantly increase the effectiveness of and reduce resistance to inclusive practices within language-learning settings. The UDL framework contains three main concepts or guidelines, each representing how learners learn in different ways: (1) multiple means of engagement (the “why” of learning), (2) multiple means of representation (the “what” of learning), and (3) multiple means of expression (the “how” of learning) (CAST, 2018). UDL is considered a best practice by many international studies because, when implemented, there is a wide range of modalities and activities available to all learners (Young, 2020). Furthermore, as the amended Disability Discrimination Act requires universities to provide reasonable accommodation, following the guidelines for this instructional model is one method of meeting this requirement in ESL/EFL teaching contexts.

The framework’s emphasis on providing varied instructional methods and

assessment options supports students with different learning profiles, ensuring that all learners, including those with special needs, can access and process information effectively (Rao and Torres, 2017). This potentially enhances learning outcomes for both students with and without disabilities, fostering a more equitable and engaging educational experience (Priyadharsini and Sahaya Mary, 2024). Simultaneously, individual circumstances and individual learning needs must be considered to truly cultivate an inclusive environment where all students can thrive (Karatsiori et al., 2025). ESL and EFL teachers inevitably encounter students with diverse learning needs, including those with disabilities, underscoring the necessity of embracing differentiated instruction and assistive technologies to personalize learning experiences and support participation (Rafi and Pourdana, 2023; Howorth et al., 2024). To achieve this, teachers will require the necessary training, resources to effectively implement these strategies and integrate assistive technologies, and guidance at various stages, including before, during, and after the class. This will undoubtedly necessitate an investment of time and effort, both on the part of educational institutions and educators themselves, to ensure that these practices are consistently applied and refined to meet evolving student needs.

### **Part V: Administrative Roles for Successfully Implementing Inclusive Educational Settings in the ESL/ EFL Classroom**

The proposed model of dedicated Coordinator roles — specifically, a Comprehensive Academic Coordinator and a Language Studies Coordinator for Students with Disabilities — addresses critical gaps in the current support systems for students with disabilities in Japanese higher education, particularly within ESL/ EFL contexts. As the number and diversity of students with disabilities in tertiary education continue to grow, there is an increasing need for specialized proactive support that goes beyond basic accommodations. The unique challenges of language-

learning environments, with their emphasis on interactive communication and multimodal instruction, require expertise that bridges disability support and second language acquisition principles. General disability services often lack the specific knowledge needed to accommodate language learners effectively, and language instructors may not have adequate training in inclusive practices. By establishing these dedicated coordinator positions, institutions can create a more systematic, tailored approach to supporting students with disabilities in their language programs. This model allows for the development of individualized strategies, consistent implementation of accommodations, and ongoing support that considers both students' academic and linguistic needs. Furthermore, these roles can facilitate better communication between students, faculty, and disability services, ensuring that legal mandates for reasonable accommodation are effectively translated into equitable educational opportunities within the dynamic context of ESL/EFL instruction.

Given the immense task of cultivating an inclusive and equitable learning environment for all students, administrators play a pivotal role in ensuring the availability of essential resources, fostering professional development opportunities, and establishing policies that promote inclusive pedagogical practices (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). Effective implementation of disability inclusion requires strong leadership and strategic deployment of policies. This segment explores how universities can establish the roles of two separate positions: a Comprehensive Academic Coordinator for Students with Disabilities and a Language Studies Coordinator for Students with Disabilities. This approach aims to systematize support services and ensure a continuum of care for students with disabilities in ESL and EFL contexts.

This dual-coordinator model directly addresses the need for specialized support, acknowledging that while general academic accommodations are crucial, linguistic challenges require specific expertise and tailored interventions. These roles are crucial for developing context-specific support systems, especially given

that many postsecondary EFL environments currently lack adequate provisions for students with disabilities (Young, 2020). A common practice for Japanese institutions is to add disability services to a general administrative department rather than a specialized department catering to the needs of Students with Disabilities. This general administrative setting can result in poor response and lax care (Young, 2019). In Japan's ESL/EFL classrooms, the need to support students through the difficulties of language learning requires more specialized practices than the generalized support currently available. This creates a situation of reactionary and inconsistent support rather than proactive, inclusive support. As universities fall behind with the rising need to create a fully inclusive learning environment, ESL/EFL programs continue to struggle in providing students with the proper support (Young, 2019).

The absence of designated specialist staff is one of the main challenges faced by universities in Japan in applying inclusive practices for people with disabilities. Young (2020) states that through the appointment of specialist individuals who can support these learners within a foreign language education setting, such as Language Studies Coordinators for Students with Disabilities, all necessary areas may be appropriately accommodated by acting as liaisons between university language teachers and students. More specifically, these coordinators can support the individual needs and accommodations described for students by connecting with those within university support systems, such as Disability Support Services. They may also facilitate the implementation of individualized plans in support of educators by providing specialized curriculum material, modified instruction, and/or alternative forms of assessment. Although the necessary specialists are hired at many overseas international institutions to improve inclusive practices for students with disabilities, Japan continues to lag behind in its application of similarly designated staff. Many foreign universities have shown positive results following persistent and systematic investment in staff and professional development, such as designated coordinators with a specialization in disability studies (Sowell and Sugisaki, 2021).

*Comprehensive Academic Coordinator for Students with Disabilities*

This position would oversee the broader academic support landscape, ensuring that institutional policies and resources are aligned to provide comprehensive accommodation for students with disabilities across all disciplines. This involves collaborating with various departments to standardize accessibility protocols, training faculty on universal design principles, and advocating for necessary systemic changes to foster an inclusive academic environment (Moriña, López-Gavira and Morgado, 2017). This role would also involve coordinating the development of individualized education plans for students, a practice common in countries like the USA, to ensure tailored support and legal compliance (Stephenson et al., 2022).

As per policy stipulations, individuals must present medical certificates or documented proof of diagnosis in order to access accommodation services. The Comprehensive Academic Coordinator, in tandem with a Support Office, would be responsible for compiling and translating the data and documentation provided in medical reports into practical classroom applications. If any documentation needed to be translated into another language, such as English, this individual would also oversee that process, ensuring accuracy and sensitivity to linguistic nuances for the effective implementation of accommodations across diverse academic settings (Lomellini et al., 2025). The Academic Coordinator ensures that accommodations are not only legally compliant but also effectively integrated into the pedagogical framework, addressing the multifaceted needs of students with disabilities within the higher education context. Due to privacy concerns, it is also essential to note that the disclosure of a disability or medical condition must involve the student's consent. This role is vital for navigating the complexities and variability often encountered in negotiating and implementing disability support, as highlighted by both students and staff at other tertiary institutions (Fossey et al., 2017).

Another important role of the Academic Coordinator would be to create a

thorough, practical, and helpful teaching manual and to provide guidelines for inclusive practices in post-secondary settings, which will help to bridge the gap between policy and practice within Japanese universities. The use of such resources as a starting point, supplemented by collaborative training and professional development programs for Japanese educators, can increase the consistency of providing equal and appropriate accommodation (Burr, Haas and Ferriere, 2015; Young, 2020). In conjunction, there must be adequate monitoring of efficacy and ongoing improvements in instruction and inclusive practices. This includes the ongoing assessment of accommodation frameworks to ensure they remain relevant and effective in addressing the evolving needs of students with disabilities, particularly in light of international standards that promote equitable access to higher education (Bartolo et al., 2023).

Furthermore, establishing robust feedback mechanisms from students with disabilities is crucial for refining these support systems and ensuring that they genuinely meet their academic and personal development needs. Data collection and monitoring systems can be used to identify areas where changes are needed, allowing for improvements to be implemented, and making all educational settings more equitable. The role of the Academic Coordinator is to oversee the implementation of robust data collection and monitoring systems, enabling a proactive approach to identifying disparities and refining support mechanisms to better serve students with disabilities (Hatzes, Reiff and Bramel, 2002; Fossey et al., 2015).

Another key responsibility of the Academic Coordinator is to help recruit and train support staff, volunteers, and mentors who can provide individualized assistance to students, thereby expanding the capacity for inclusive education within the university. Ideally, efforts should be made to implement a peer tutoring or peer support program where students with disabilities can receive academic assistance and social integration support from trained peers—other students who are trained to provide appropriate and sensitive assistance—thereby fostering a

more inclusive and supportive campus environment. According to Young (2019), peer tutoring is beneficial in language learning for students with disabilities because these interventions are an academically accessible learning process, a positive socializing tool, an opportunity for social inclusion in the classroom, and a positive mode of learning in communication, interaction, and language practice. In addition to its beneficial purpose of fostering social inclusion in language class settings, this practice also improves peer relationships, encourages academic growth, and stimulates communication. Peer tutoring also builds a student's self-confidence and independence because they are able to connect with peers and create bonds, which are both important elements to consider and include in language education programs that want to enhance the social inclusion of students with disabilities into ESL/EFL programs and classes. Given these benefits, it is essential for universities to include and incorporate such programs to promote inclusivity.

Another important function of the Academic Coordinator is to advocate for increased visibility of inclusive measures and foster greater awareness of disability support services among all members of the university community, including those with non-visible disabilities (León-Larios et al., 2024). This increased visibility could potentially lead to more positive attitudes and behaviors towards students with disabilities, ultimately impacting the provision of services and their academic success (Bartz, 2020). This could also entail the development of identity-based discussions and support groups, which are particularly valuable for minoritized social groups within higher education, thereby fostering a more inclusive environment (Miller et al., 2022). Such groups can provide crucial emotional support, shared strategies for navigating academic and social challenges, and a platform for collective advocacy, thereby addressing the psychological and systemic barriers faced by these students (Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

In summary, the Academic Coordinator is responsible for the academic well-being and guidance of Students with Disabilities, regardless of academic discipline

or year. The process of supporting the students would start even before they matriculate, with the coordinator assessing individual student needs and developing preliminary accommodation strategies during the admissions process to facilitate a seamless transition into higher education (Moriña, López-Gavira and Morgado, 2017). The Academic Coordinator then continues to facilitate students' academic journeys by acting as a central point of contact for all disability-related concerns, ensuring consistent and tailored support throughout their studies. This holistic approach addresses the complexities and variability in disability support, ensuring that accommodations are not only provided but are also effective and responsive to the diverse needs of students with disabilities (Fossey et al., 2017; Bartolo et al., 2023).

### ***Language Studies Coordinator for Students with Disabilities***

The Language Studies Coordinator is a specialized role that addresses the critical gap in linguistic support often experienced because general disability services often lack the specific expertise required to accommodate language learners with disabilities (Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024). The primary role of the Language Studies Coordinator is to facilitate the academic success of students with disabilities in language learning environments by ensuring that pedagogical practices are inclusive and responsive to individual needs (Howard, 2023). The position would also be instrumental in bridging communication gaps between students, faculty, and disability support services, ensuring that academic adjustments are appropriately translated into the language learning context (Young, Schaefer and Lesley, 2019). As liaisons between students with disabilities and instructors, Language Studies Coordinators must also possess expertise in ESL/EFL methodology, as they are responsible for bridging the gap between general administrative services and specialized services. Unlike content-based courses or lecture-oriented instruction,

language classrooms require a plethora of developmentally appropriate oral and written language learning and group communication activities. Therefore, the coordinator must possess a nuanced understanding of both second-language acquisition principles and the specific challenges faced by students with disabilities to ensure effective and equitable learning experiences. This nuanced understanding enables the coordinator to recommend appropriate instructional strategies and accommodations tailored to the unique learning profiles of students with disabilities within the linguistic domain (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013).

For example, suppose a student with a hearing impairment is enrolled in an EFL course. In that case, the Language Studies Coordinator for students with disabilities will need to preselect a teacher who they know will have a better understanding and experience with supporting specific accommodations, such as closed captioning or visual aids, in their pedagogical approach. Furthermore, this coordinator would be responsible for advising instructors on adaptive strategies and resources tailored to specific language learning challenges, thus ensuring that pedagogical approaches are inclusive and effective for all students (Leons, Herbert and Gobbo, 2009). The coordinator needs to delineate the need to scrutinize textbook content, classroom tasks, and worksheets beforehand to ensure that the content presented in class is accessible to the students. It would also mean that the coordinator and the instructor would have to devise a plan for delivering class content, and again, making sure that all facets of the lesson were comprehensible and achievable for the hearing-impaired student. Simultaneously, the coordinator would need to work with the instructor to explain the importance of rearranging groups, adjusting classroom dialogue, and starting and stopping activities in real time so that students can utilize assistive technologies, such as closed captions (Young, Schaefer and Lesley, 2019). Generic administrative staff and other teaching faculty on campus may not understand the specific types of adjustments or modifications necessary for language teaching. It is imperative for the school to hire coordinators

who specialize in ESL/EFL instruction to ensure the efficient application of reasonable accommodations. This specialized role necessitates a deep understanding of both disability support frameworks and second language acquisition principles to effectively integrate individualized strategies within the dynamic environment of language instruction (Young, Schaefer and Lesley, 2019).

In addition to classroom-based support, Language Studies Coordinators must collaborate with stakeholders by initiating discussions and sharing information. By scheduling information-sharing sessions, individual consultations, and established communication channels for students, teachers, and administrative staff, these coordinators ensure that inclusive practices are regularly evaluated and revised. Burr, Haas, and Ferriere (2015) suggest that to maximize inclusive support systems, coordinators should use a cyclical assessment in the form of: 1) pre-semester planning, 2) mid-semester evaluations, and 3) end-of-semester reflection sessions. By assessing inclusive support practices in this way, coordinators ensure that any challenges in implementing accommodations are discovered and resolved promptly. Information-sharing sessions help all stakeholders plan for student accommodations before they become a problem and allow all involved to provide feedback and make revisions to ensure their effectiveness.

For the Language Studies Coordinator to be truly effective, a comprehensive framework for systematizing support for students with diverse learning needs in postsecondary English as a Foreign Language contexts is crucial, integrating established protocols and continuous accountability checks (Young, 2020). The author proposes the use of the Eight-Step Framework for enhancing institutional support and providing reasonable accommodations to students with disabilities in postsecondary ESL/EFL programs, as outlined by Brooks (2024). It draws upon the eight-point framework for accommodating students with disabilities in language programs proposed by Young, Schaefer, and Lesley (2019) and Young (2020).

These key steps are outlined as follows:

*Step 1: Gather Information and Survey the Resources Available*

*Step 2: Get to Know the University Staff and Teaching Staff Members of the Institution*

*Step 3: Meet, Interview, and Learn about the Student with the Disability or Personal Circumstances*

*Step 4: Select an Appropriate Teacher and Assemble a Support Team for the SWD-Teacher Tandem*

*Step 5: Create a Student-specific Educational Plan Tailored to the Needs of the Student with Disabilities*

*Step 6: Facilitate Day One and Week One Interactions*

*Step 7: Monitor the Progress of SWDs and Teachers Throughout the Semester or Year*

*Step 8: Provide Opportunities for the Student and the Assigned Instructor to Reflect and Receive Feedback*

This systematic approach not only ensures consistent support but also promotes a culture of inclusivity and continuous improvement within the language program (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2020). Although these steps are presented sequentially, they often involve iterative processes and necessitate flexibility, given that no two educational contexts or students' needs are identical.

In summary, the Language Studies Coordinator is pivotal in orchestrating comprehensive support for students with disabilities in EFL contexts, leveraging a multi-stage framework to ensure individualized and effective accommodations (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2020; Brooks, 2024). This role requires a deep understanding of both disability support frameworks and second language acquisition principles to effectively integrate individualized strategies within the dynamic environment of language instruction (Young, Schaefer and Lesley, 2019).

### ***Other Considerations for Implementation of Reasonable Accommodations***

While the dual-coordinator model provides a robust framework, several additional considerations are crucial for the comprehensive and effective implementation of reasonable accommodations in ESL/EFL contexts.

Foremost among these is the recognition that many instructors in higher education lack specific training in learning disabilities, often relying on conventional assessment tools that may compromise the validity of the outcomes for these students (Delaney and Hata, 2020). This gap in training often leads to a reliance on insufficient or vague accommodations, prompting criticism of their efficacy (Young, Schaefer and Lesley, 2019). Furthermore, the diverse nature of students' learning needs, encompassing various backgrounds, developmental stages, and psychological features, necessitates a nuanced approach beyond standardized accommodations (Karatsiori et al., 2025). Consequently, developing context-specific support systems for students with disabilities in postsecondary English as a Foreign Language (EFL) environments is often necessary, especially when existing disability services are inadequate or nonexistent (Young, 2020). The inherent variability across different educational settings further underscores the necessity for flexible frameworks, as direct transference of support models from one context to another often requires significant adaptation (Young, Schaefer and Lesley, 2019; Young, 2020)

Although the two coordinator roles can provide guidance, the actual preparation for planning, strategizing, and implementing accommodations will fall upon the instructors. As outlined in Step 4: Select an Appropriate Teacher and Assemble a Support Team for the SWD-Teacher Tandem, in the framework presented by Brooks (2024), choosing a suitable teacher to collaborate with the particular SWD is critical. This selection process demands careful consideration of instructors' pedagogical approaches, their experience with diverse learners, and their willingness to adapt instructional and assessment methods to meet individual student

needs (Shyyan and Christensen, 2018; Stutzman and Lowenhaupt, 2020).

To accurately assess the appropriate class and textbook level, students' language proficiency should be evaluated before enrollment. Typically, the teacher's textbook, target level of English proficiency, and class codes are determined at the beginning of the academic year or even at the end of the previous year. Students with disabilities should not be placed in language classes solely based on linguistic criteria or simply because their scores dictate it. In some instances, there may be multiple teachers instructing at a similar proficiency level, or the program may offer several different proficiency levels. Therefore, the Language Studies Coordinator for Students with Disabilities should consider the best fit for each student by evaluating factors such as the teacher's personality, the types of textbooks or materials used, the instructor's teaching style, the student's proficiency level, and their ability to complete classroom tasks in relation to their specific impairment or disability when placing them in a class. However, if the student cannot understand the class content or is significantly below the targeted English level, the efforts of both the teacher and the student may not produce positive learning results. Consequently, in a personalized form of accommodation, students' linguistic abilities, along with their specific learning challenges and preferred modalities for processing information, must be carefully considered to ensure an optimal learning environment and human connection (Delaney and Hata, 2020). Instructors new to a language program often need to develop most of their lesson plans from scratch, so a first-year teacher unfamiliar with the program or its classes would typically be less suitable. A more experienced teacher with a longer tenure in the program would probably be better suited for this partnership.

When pairing a student and teacher, the Language Studies Coordinator should consider the teacher's workload, including the number of class meetings and the duration of each session. Compared to a class that meets once a week, one that meets two or three times a week requires more time to plan, adjust the curriculum, and

accommodate SWDs to meet their needs. The Language Studies Coordinator and other program administrators should meet and communicate directly with teachers before assigning them the task of teaching SWD. They should also provide relevant information. The language program should attempt to find measures to reduce that particular instructor's teaching workload or other program-related responsibilities, if possible.

Moreover, careful consideration must be given to the allocation of program coordinators, as their deep familiarity with teaching staff and prior experience with students with disabilities are pivotal in making appropriate placements (Young, Schaefer and Lesley, 2019). In many cases, they are involved in the overall hiring process and may conduct classroom observations. Therefore, their input is invaluable for matching students with instructors who are best equipped to support their learning journeys.

## **Part VI: Administrator Workloads: Exploring Avenues for the Prevention of Burnout**

With the teacher's workload addressed, it is equally important to consider the workloads of language administrators. These administrators are responsible for facilitating and overseeing the effective implementation of accommodations for students with disabilities, particularly in contexts where resources are limited. They may also be involved in problem-solving or managing concurrent issues arising from other operational aspects of the language program, which can further exacerbate their workloads. This multifaceted role necessitates the strategic allocation of resources and, in some cases, additional administrative support to prevent overburdening critical personnel and ensure the sustainability of inclusive practices within the institution.

While the dual-coordinator model enhances support, it is critical to

acknowledge the increased workload on both instructors and administrators, particularly in providing individualized attention and implementing adaptive strategies required for students with disabilities. The dual-coordinator model is intended to streamline the accommodation process; however, its practical implementation necessitates adequate institutional human resources and a clear division of responsibilities to prevent staff burnout. This division of labor aims to ensure that the specialized needs of students with disabilities are met without overburdening any faculty member or department. However, in practice, the same individuals often shoulder multiple responsibilities, highlighting a systemic challenge in resource allocation and, consequently, the creation of a truly healthy and sustainable institutional environment that supports both students and staff.

The following questions should be explored further:

- Given the increasing administrative burdens on Japanese university English language faculty, how can support for students with physical, mental, and psychological challenges be better integrated into their existing job descriptions?
- What specific strategies can be implemented to mitigate the increased workload of instructors and administrators within a dual-coordinator model, particularly in institutions with limited resources?
- How can institutions foster a culture of shared responsibility and collaboration among faculty and staff to ensure that the burden of accommodating students with disabilities does not fall disproportionately on a few individuals, thereby preventing burnout and promoting professional longevity?
- What specific institutional policies and support systems can be developed to prevent burnout among faculty and administrators who are heavily involved in accommodating students with disabilities?
- Furthermore, what training and professional development opportunities can be

provided to enhance the skills of faculty and administrators in implementing accommodations effectively while simultaneously managing their workload and promoting their well-being?

- What measures can be implemented to improve the current employment conditions of language educators at Japanese universities?
- What new incentives or rewards could encourage university teachers, particularly language instructors, to play a more active role in supporting academically challenged students?
- What specific training and professional development opportunities can be provided to equip language instructors with administrative roles?

These inquiries are crucial for developing sustainable and equitable support systems, especially given the established need for clearer standards in disability inclusion and the recognized challenges faculty face in addressing student needs within existing university policies and support structures (Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

## **Part VII: Directions for Future Research and Practical Implications**

This section delves into potential avenues for future investigation and presents actionable strategies derived from the preceding discussions, aiming to enhance support frameworks for students with disabilities in higher education.

In the current inclusive education environment, as accommodations become more individualized and diverse, the need to invest in instructors' professional development, resources, and personnel has increased. Institutions must make significant budget expenditures on student services and teacher development in inclusive instructional practices to meet legal requirements. Insufficient financial investment in reasonable accommodations can limit student support and increase

educational inequalities for students with disabilities in Japanese higher education. Both educators and learners have expressed dissatisfaction with the limited resources and specialized services available to students with disabilities. Institutions must redirect resources to improve infrastructure and support personnel, provide professional development for teachers, and adopt consistent and comprehensive inclusivity policies, thereby creating a more equitable academic environment for students with disabilities (Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

The lack of familiarity with assistive technologies and the incorporation of accessibility elements in instructional design among language teachers also impede access to tools for inclusive instruction for students with disabilities. Accessible digital content, multimodal materials, and ergonomic assistive equipment are often unavailable to students with disabilities because of the shortage of teacher training in available resources and technologies. As the student population with disabilities becomes increasingly diverse, the need to incorporate more individualized, context-sensitive accommodations into instruction increases, demanding more time and effort from educators. Currently, students with mental, developmental, or chronic health disabilities constitute about 80% of the population of students with disabilities (Brooks, 2024)—a statistic that potentially equates to approximately 1.4% of the total student body in the Japanese higher education system. It is crucial to train and prepare educators promptly to address the increasing diversity of learning differences and enhance awareness of disability accommodations within institutions (Brooks, 2024; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

Research has revealed that implementing flexible teaching methods increases students' academic and social development in language classes. The implementation of effective inclusive language teaching practices can positively influence both language and social skills development in students with disabilities. As discussed, common practices in inclusive language classrooms are scaffolds to promote learning, flexibility in instruction and deadlines, and the use of multimodal teaching

aids. Research on inclusive education illustrates that effective pedagogical methods that facilitate communication are beneficial for student growth and satisfaction (Lal, 2005). These findings underscore the critical role of well-trained educators and robust institutional policies in fostering an inclusive learning environment that benefits all students, especially those with disabilities (Oswal et al., 2025). Such an environment, particularly in second language (L2) acquisition contexts, necessitates a proactive approach to inclusive design rather than a reactive retrofitting of standard instruction (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013).

One critical endeavor could be to research, analyze, and compile a comprehensive repository of best practices in inclusive language pedagogy, drawing from successful global models (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013; Navarro-Mateu et al., 2021). This cross-university repository could then serve as a foundational resource for developing targeted professional development workshops and instructional recommendations tailored to the specific needs of Japanese higher education institutions, particularly given the voluntary nature of disability accommodation for private universities. This might entail examining case studies of universities that have successfully integrated students with diverse needs into language programs and identifying the pedagogical strategies, technological supports, and institutional policies that have proven most effective (Siyabi et al., 2022; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024). Furthermore, inquiry could focus on identifying which types of technology, applications, and software are most effective in facilitating inclusive language-learning environments for students with various disabilities (Siyabi et al., 2022). This could involve evaluating the efficacy of assistive technologies specific to disability types and categories. The goal is to understand how these tools can be integrated into existing curricula and instructional practices to maximize their utility and accessibility for all students (Scott, Hildebrandt and Edwards, 2013). Simultaneously, providing teachers with ongoing training and professional development opportunities in Universal Design for

Learning principles and inclusive pedagogy is crucial to empowering them to meet the diverse needs of English Language Learners and students with disabilities.

Another key area for investigation is whether the proposed coordinator roles — the Comprehensive Academic Coordinator and the Language Studies Coordinator for Students with Disabilities — can effectively facilitate communication, standardize accommodations, and ensure equitable access to education for students with disabilities across different institutional contexts in Japan, particularly in ESL/EFL teaching and learning. It is essential to consider whether dividing or delineating responsibilities between these roles would enhance efficiency or create additional bureaucratic hurdles in the accommodation process, especially when considering the nuances of language acquisition support. Additionally, it is crucial to investigate how these proposed roles align with existing support structures within Japanese higher education institutions and whether they possess the necessary authority and resources to implement systemic changes to policies and practices.

A further area for potential investigation could be a case study at the author's institution that involves joint research with Japanese institutions and others outside of Japan. Future research could examine the challenges and benefits of introducing coordinator roles across diverse Japanese educational institutions of varying sizes, resources, and degrees of support infrastructure. It might be advantageous to study the degree to which these roles would be redundant and/or complement the functions of existing positions and administrative structures, such as the office for international students and support for students with disabilities. Additionally, a study on the type of training and credentials these coordinators should have would be relevant to understanding the complex issues related to the needs of students with disabilities in ESL/EFL contexts. It would be beneficial to research the proposed coordinator roles in relation to student outcomes, faculty engagement, and the institution's overall culture. This could also encompass the speed at which institutions process

accommodation requests, students with disabilities' satisfaction with their support, and their academic performance. Ultimately, the coordinator positions could facilitate the integration and implementation of universal design in language teaching, benefiting all students.

Finally, it is imperative to thoroughly examine workload issues and resource allocation for educators and administrative staff, as the implementation of comprehensive inclusive practices and proposed coordinator roles will undoubtedly escalate demands on personnel and infrastructure. To sustain inclusive language education, institutions must prioritize appropriate workload redistribution for language teachers in inclusive education, provide additional compensation and support, and recognize educators. Policies within each university or college need to facilitate changes to workload assignments, stipends, and recognition of achievements in inclusive language learning by teachers in the Japanese tertiary education context. This crucial exploration should encompass an analysis of funding mechanisms, precise personnel requirements, and the essential professional development needed to ensure the sustainable and effective implementation of inclusive education initiatives without risking staff burnout or compromising the quality of support provided.

## **Part VIII: Conclusion**

The challenges inherent in fostering inclusive education within Japanese higher education, especially for students with disabilities in ESL and EFL contexts, necessitate a multifaceted approach encompassing policy reform, pedagogical innovation, and robust institutional support. Addressing these challenges requires not only a commitment to legal and moral responsibilities but also the strategic integration of best practices in universal design and specialized support systems (Stripe and Ntonia, 2023; Dyliaeva, Rothman and Ghotbi, 2024).

This paper aimed to identify how reasonable accommodation can be defined, operationalized, and institutionalized for students with disabilities in Japanese tertiary ESL/EFL education. It has also examined recent statistics from JASSO to investigate the number of students with disabilities and trends in both enrollment and the types of disabilities found in these institutions. The analysis further aimed to elucidate current gaps between policy and practice in inclusive education, particularly regarding the provision of reasonable accommodations for students with disabilities in Japanese higher education settings. Furthermore, this exploratory paper highlighted some of the differences between teaching in monolingual, lecture-type classes and teaching in a communicative-based ESL/EFL environment, as well as how these distinctions might impact the implementation of inclusive practices. Ultimately, this paper proposes an initial framework for defining and operationalizing reasonable accommodations, emphasizing the critical role of dedicated coordinator roles — the Comprehensive Academic Coordinator and Language Studies Coordinator for Students with Disabilities — in achieving an inclusive university environment. This paper presents these two roles as a model for facilitating a consistent, university-wide approach to disability support that is particularly attuned to the linguistic and pedagogical demands of ESL/EFL contexts (Young, Schaefer and Lesley, 2019). These recommendations aim to bridge this gap by focusing on systemic changes and targeted interventions that can improve accessibility and inclusivity in the context of language learning and teaching.

The key findings of the analysis were as follows: legislative shifts outlined by domestic legislation and grounded in international human rights mandates have cemented reasonable accommodation in Japan as an explicit legal responsibility rather than an act of persuasion; the communicative and multimodal dimensions of language learning practices require accommodations that transcend content-based lectures, and accessible materials, flexible participation, and individualized assessments become increasingly critical in language classrooms; and the diversity

in types of disabilities experienced by students — from sensory and mobility to developmental and mental health impairments — necessitates individualized, context-dependent, and proactive interventions rather than a uniform and curative approach to meeting these diverse and varying needs. It has become increasingly evident that proactively designing accommodations, securing adequate levels of institutional support, and effectively supporting teachers in delivering interventions to students with disabilities are critical for their success and improved educational outcomes. Despite this, gaps between legally mandated policies and actual instructional practices persist, representing the next stage in ongoing efforts to translate accommodations into equitable educational opportunities.

Evidence indicates a diverse range of disabilities and conditions among students in English language programs, from physical or sensory impairments to developmental and learning disabilities, necessitating accommodations tailored to unique student needs and learning styles. Specialized roles, such as Language Studies Coordinators, can address the perceived lack of pedagogical expertise and managerial guidance for teachers of students with disabilities by offering targeted support and training (Young, Schaefer and Lesley, 2019). While best practices and innovative methods, such as peer tutoring, differentiated assessments, and multimodal content, have proven effective for language learners with disabilities, their implementation is often limited by various internal and external factors. Consequently, these methods are not effectively embedded within institutional policies or teaching practices. Institutions and practitioners in the ESL/EFL field should collaborate, by establishing inter-university task forces or leveraging existing professional networks, to compile a comprehensive, evidence-based repository of effective strategies and resources for supporting these students, addressing the critical need for strategic initiatives that move beyond mere compliance to foster an inclusive culture where every student, regardless of disability, can thrive academically and socially.

Finally, Japanese institutions and management must recognize that accommodating students with disabilities in teaching and learning English as a second or foreign language requires a significant commitment of time and effort. Language lessons are not mere presentations of information or a “language cafe” for casual conversation. Instructors must provide accessible instruction, make adjustments before, during, and after lessons, and strategically prepare, design, and implement appropriate language activities, tasks, and assessment tools to ensure that all students — with or without disabilities — can effectively and equitably demonstrate their learning. Simultaneously, institutions and their managerial ranks must explore ways to provide language teachers with the necessary financial, professional, and administrative support to consistently and effectively implement inclusive practices across all facets of their language programs. Furthermore, institutional leaders and administrators must provide comprehensive support to those in managerial positions responsible for overseeing and assisting the teaching staff. Preventive measures should be implemented to mitigate the burnout often experienced by these coordinators, and steps should be taken to foster a supportive and collaborative environment that acknowledges their pivotal role in promoting inclusive education within institutions.

## Note

- 1) This paper is an extension of academic research presented in Part I (sic) — the previous rendition of this paper was originally published in *The 15th Asian Conference on the Social Sciences (ACSS2024) Official Conference Proceedings* as Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan: A Language Program Administrator’s Guide.

## References

Abdallah, M., Al Bulushi, A. and Emam, M. (2021) ‘Preparation of foreign language

- teachers to teach students with disabilities in Arab speaking countries: A framework for action'. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617155.pdf> (Accessed: 12 August 2025).
- Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities - Japanese/English - Japanese Law Translation (n.d.). <https://www.japaneselawtranslation.go.jp/en/laws/view/3052>.
- Americans with Disabilities Act of 1990 (n.d.). *ADA.gov*; *U.S. Department of Justice Civil Rights Division*. <https://www.ada.gov/law-and-regs/ada>.
- Artiles, A.J. and Ortiz, A.A. (2002). English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Bartolo, P.A., Borg, M., Callus, A.M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R. and Vincent, J. (2023) 'Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review', *Frontiers in Education*, 8, 1218120. doi: 10.3389/educ.2023.1218120.
- Bartz, J. (2020) 'All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education', *Education Sciences*, 10 (9), 223. doi: 10.3390/educsci10090223.
- Boeltzig-Brown, H. (2017) 'Disability and career services provision for students with disabilities at institutions of higher education in Japan: An overview of key legislation, policies, and practices', *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), pp. 61–81. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144616.pdf>. (Accessed 20 April 2024).
- Brooks, M. (2024, May 23–27) 'Reasonable accommodation for students with disabilities in Japan: (A language program administrator's guide)', [conference presentation], *ACCS 2024*, The 14th Asian Conference on Cultural Studies. Tokyo, Japan. Available at: <https://accs.iafor.org/presentation/submission81256/> (Accessed: 10 August 2025).
- Bruce, D., Di Cesare, D.M., Kaczorowski, T., Hashey, A., Boyd, E.H., Mixon, T. and Sullivan, M. (2013) 'Multimodal composing in special education: A review of the literature', *Journal of Special Education Technology*, 28 (2), pp. 25–42. doi: 10.1177/016264341302800203.
- Burgstahler, S. (2021). A framework for inclusive practices in education. Doctoral dissertation. University of Washington. Available at: <https://doit.uw.edu/brief/a-framework-for-inclusive-practices-in-education/> (Accessed: 13 August 2025).
- Burr, E., Haas, E. and Ferriere, K. (2015) Identifying and supporting English learner

- students with learning disabilities. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558163.pdf> (Accessed: 31 July 2024).
- CAST (2018), *The UDL Guidelines*. Available at: <https://udlguidelines.cast.org/> (Accessed: 05 August 2025).
- Choi, J. and Yi, Y. (2016) 'Teachers' integration of multimodality into classroom practices for English language learners', *TESOL Journal*, 7 (2), pp. 304–327. doi: 10.1002/tesj.204.
- David, R.D. and Torres, C. (2020) 'Conceptualizing change: A proposed shift in global discourse surrounding disability in language teaching', *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13 (1), pp. 9–25. doi: 10.5294/laclil.2020.13.1.1.
- Delaney, T.A. and Hata, M. (2020) 'Universal design for learning in assessment: Supporting ELLs with learning disabilities', *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13 (1), pp. 79–91. doi: 10.5294/laclil.2020.13.1.5.
- Doran, P.R. (2015) 'Language Accessibility in the Classroom: How UDL Can Promote Success for Linguistically Diverse Learners,' *Exceptionality Education International*, 25 (3). <https://doi.org/10.5206/eei.v25i3.7728>.
- Dyliaeva, K., Rothman, S.B. and Ghotbi, N. (2024) 'Challenges to inclusive education for students with disabilities in Japanese higher education institutions', *Higher Learning Research Communications*, 14 (1). doi: 10.18870/hlrc.v14i1.1453.
- Fleming, A.R., Plotner, A.J. and Oertle, K.M. (2017) 'College students with disabilities: The relationship between student characteristics, the academic environment, and performance', *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (3), pp. 209–221. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163997.pdf> (Accessed: 15 August 2025).
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. and Bigby, C. (2015) 'Supporting tertiary students with disabilities: Individualised and institution level approaches in practice'. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (National Center for Vocational Education Research). Available at: <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/supporting-tertiary-students-with-disabilities-individualised-and-institution-level-approaches-in-practice> (Accessed: 18 August 2025).
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. and Bigby, C. (2017) 'Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability service staff', *International Journal of Inclusive Education*, 21 (8), pp. 822–832. doi: 10.1080/13603116.2017.1278798.
- Hale, C.C. and Ono, S. (2019) 'Second language learning for students with special needs: Perceptions of Japanese secondary school teachers', *Accents Asia*, 11 (2), pp. 78–83.

- Available at: [https://accentsasia.org/issues/11-2/hale\\_ono.pdf](https://accentsasia.org/issues/11-2/hale_ono.pdf) (Accessed: 22 August 2025).
- Hasegawa, T. (2015) 'Reasonable accommodation for persons with disabilities in Japan,' *Japan Labor Review*, 12 (1), pp. 21–37. [https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/20656/mod\\_data/content/41220/JLR45\\_hasegawa.pdf](https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/20656/mod_data/content/41220/JLR45_hasegawa.pdf).
- Hatzes, N.M., Reiff, H.B. and Bramel, M.H. (2002) 'The documentation Dilemma: Access and accommodations for postsecondary students with learning disabilities', *Assessment for Effective Intervention*, 27 (3), pp. 37–52. doi: 10.1177/073724770202700304.
- Howard, K.B. (2023) 'Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom', *Support for Learning*, 38 (3), pp. 154–161. doi: 10.1111/1467-9604.12449.
- Howorth, S.K., Marino, M.T., Flanagan, S., Cuba, M.J. and Lemke, C. (2024) 'Integrating emerging technologies to enhance special education teacher preparation', *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 18 (1). doi: 10.1108/JRIT-08-2024-0208.
- Islam, R. (2022) 'EFL/ESL teachers' perception of students with learning disabilities in Bangladesh'. *Research Square*, doi: 10.21203/rs.3.rs-2130526/v1
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2007) 'Heisei Jyu-hachi-nendo (2006 nendo) daigaku', tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2006 survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2021/02/09/chosa06\\_houkoku\\_1.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/02/09/chosa06_houkoku_1.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2015) 'Heisei Nijyu-nana-nendo (2014 nendo) daigaku', tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2014 survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2024/03/19/h27report\\_2.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2024/03/19/h27report_2.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2016) 'Heisei Nijyu-hachi-nendo (2015 nendo) daigaku', tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2015 survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2024/03/22/h28report.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2024/03/22/h28report.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2023a), Reiwa yo-nendo (2022 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2022 survey report on learning

- supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2023/09/13/2022\\_houkoku3.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2023/09/13/2022_houkoku3.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2023b) ‘JASSO outline 2023–24’. Available at: [https://www.jasso.go.jp/en/about/organization/\\_icsFiles/afieldfile/2023/09/05/jasso\\_outline2023-2024.pdf](https://www.jasso.go.jp/en/about/organization/_icsFiles/afieldfile/2023/09/05/jasso_outline2023-2024.pdf) (Accessed: 20 April 2024).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2024), Reiwa go-nendo (2023 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2022 survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2024/11/11/2023\\_houkoku\\_3.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2024/11/11/2023_houkoku_3.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2025) ‘Reiwa roku-nendo (2024 nendo) daigaku’, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2024 survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. Available at: [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2025/08/08/2024\\_houkoku.pdf](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2025/08/08/2024_houkoku.pdf) (Accessed: 12 August 2025).
- Jiang, Y., Wang, Q. and Weng, Z. (2022) ‘The influence of technology in educating English language learners at-risk or with disabilities: A systematic review’, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(4), pp. 53–74. doi: 10.26529/cepsj.1426
- Karatsiori, M., Liontou, T., Domagała-Zyśk, E., Vogt, K., Kořak Babuder, M. and Poredoř, M. (2025) ‘Beyond barriers: Exploring foreign language learning experiences of students with diverse learning needs in four European countries’, *Frontiers in Education*, 10, 1520944. doi: 10.3389/educ.2025.1520944.
- Kondo, T., Takahashi, T. and Shirasawa, M. (2015) ‘Recent progress and future challenges in disability student services in Japan’, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), pp. 421–431. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093579.pdf> (Accessed: 20 August 2025).
- Kummin, S., Surat, S., Kutty, F.M., Othman, Z. and Muslim, N. (2020) ‘The use of multimodal texts in teaching English language oral skills’, *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), pp. 7015–7021. doi: 10.13189/ujer.2020.081269.
- Lal, R. (2005) Effect of Inclusive Education on Language and Social Development of Children with Autism, *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), pp. 77–84. Available at: <https://sopan.org/wp-content/uploads/2023/02/included.pdf> (Accessed: 07 September 2025).
- Leko, M.M. and Handy, T. (2020) ““Teachers” unpreparedness to accommodate

- student needs”, *Canadian Journal of School Psychology*, 35 (3), pp. 191–205. doi: 10.1177/0829573520916610.
- León-Larios, F., Benítez-Lugo, M.-L., Almendros-Caballero, C., Meyer, L.S., Corrales-Gutierrez, I. and Casado-Mejía, R. (2024) ‘Bridging gaps, fostering inclusion: A gendered look at disability support for women in higher education’, *Women*, 4 (3), pp. 241–253. doi: 10.3390/women4030018.
- Leons, E., Herbert, C. and Gobbo, K. (2009) ‘Students with learning disabilities and AD/HD in the foreign language classroom: Supporting students and instructors’, *Foreign Language Annals*, 42 (1), pp. 42–54. doi: 10.1111/j.1944-9720.2009.01007.x.
- Lim, F.V., Toh, W. and Nguyen, T.T.H. (2022) ‘Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature’, *Linguistics and Education*, 69, 101048. doi: 10.1016/j.linged.2022.101048.
- Lomellini, A., Lowenthal, P.R., Snelson, C. and Trespalacios, J.H. (2025) ‘Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature’, *Journal of Computing in Higher Education*, 37 (3), pp. 1306–1329. doi: 10.1007/s12528-024-09424-2.
- Matsuzaki, Y., Hamamatsu, W. and Shibata, K. (2020) ‘Reasonable accommodation and information accessibility by various formats the difference between Braille, sign language, and speech format, Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity Conference Proceedings. Honolulu, Hawai’i: Center on Disability Studies, University of Hawai’i at Mānoa, pp. 1-12. Honolulu, HI: Center on Disability Studies, University of Hawai’i at Mānoa. Available at: <https://docslib.org/doc/6619477/reasonable-accommodation-and-information-accessibility-by-various-formats-the-difference-between-braille-sign-language-and-speech-format> (Accessed: 14 August 2025).
- Matsuzaki, Y. and Shibata, K. (2022) ‘Reasonable accommodation and information accessibility for students with disabilities in Japanese higher education’ in *Diversity and inclusion in Japan*. London: Routledge, pp. 119–135. doi: 10.4324/9781003299509-9.
- Miller, R.A., Stare, B., Wynn, R.D., Williamson, J. and Guo, L. (2022) ‘Mental health and resilience among LGBTQ+ college students with disabilities’, *Currents Journal of Diversity Scholarship for Social Change*, 2 (1). doi: 10.3998/ncidcurrents.1779.
- Miranda, J.L.W., Wells, J.C. and Jenkins, A. (2019) ‘Preparing special education teacher candidates to teach English language learners with disabilities: How well are we doing?’, *Language Teaching Research*, 23 (3), pp. 330–351. doi: 10.1177/1362168817730665.
- Moriña, A., López-Gavira, R. and Morgado, B. (2017) ‘How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university?’, *Disability and Society*, 32 (10), pp. 1608–1626. doi: 10.1080/09687599.2017.1361812.

- Müller, E. and Markowitz, J. (2004). Synthesis brief: English language learners with disabilities. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Navarro-Mateu, D., Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M. and Roca-Campos, E. (2021) 'Dialogic learning environments that enhance instrumental learning and inclusion of students with special needs in secondary education', *Frontiers in Psychology*, 12, 662650. doi: 10.3389/fpsyg.2021.662650.
- Newton, J.M. and Nation, I.S.P. (2020). Teaching ESL/EFL listening and speaking. 2nd edn. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780429203114.
- Oswal, N., Al-Kilani, M.H., Faisal, R. and Fteiha, M. (2025) 'A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions', *Education Sciences*, 15 (5). doi: 10.3390/educsci15050518.
- Otsuki, K., Nishiuchi, A. and Shimoda, M. (2024) 'Obligation to provide "reasonable accommodation"' in Accordance with amendments to act for eliminating discrimination against persons with disabilities. Labor and Employment Law Bulletin. Available at: [https://www.amtlaw.com/asset/pdf/bulletins9\\_pdf/LELB63.pdf](https://www.amtlaw.com/asset/pdf/bulletins9_pdf/LELB63.pdf) (Accessed: 16 August 2025).
- Pižorn, K. and Babuder, M.K. (2022) 'Teaching English as a Foreign/Second Language Students with Specific Learning Difficulties,' *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12 (4), pp. 7–11. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1575>.
- Priyadharsini, V. and Sahaya Mary, R. (2024) 'Universal design for learning (UDL) in inclusive education: Accelerating learning for all', *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 11 (4), pp. 145–150. doi: 10.34293/sijash.v11i4.7489.
- Qu, X. and Cross, B. (2024) 'UDL for inclusive higher education—What makes group work effective for diverse international students in UK?', *International Journal of Educational Research*, 123, Article 102277. doi: 10.1016/j.ijer.2023.102277.
- Rafi, F. and Pourdana, N. (2023) 'E-diagnostic assessment of collaborative and individual oral tiered task performance in differentiated second language instruction framework', *Language Testing in Asia*, 13 (1). doi: 10.1186/s40468-023-00223-7.
- Rahmanu, I.W.E.D. and Molnár, G. (2024) 'Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review', *Heliyon*, 10(19), e38357. Available at: <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S2405-8440%2824%2914388-5> (Accessed: 28 August 2025).
- Rao, K. and Torres, C. (2017) 'Supporting academic and affective learning processes for English language learners with Universal design for learning', *TESOL Quarterly*, 51(2), pp. 460–472. doi: 10.1002/tesq.342.
- Salamanti, E., Park, D., Ali, N. and Brown, S. (2023) 'Efficacy of collaborative and

- multimodal learning strategies in enhancing English language proficiency among ESL/EFL learners: A quantitative analysis', *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1 (2), pp. 78–89. doi: 10.62583/rseltl.v1i2.11.
- Sanger, C.S. and Gleason, N.W. (2020). Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia. Singapore: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-981-15-1628-3.
- Scott, S.E., Hildebrandt, S.A. and Edwards, W.A. (2013) 'Second language learning as perceived by students with disabilities', AAUSC: Issues in Language Program Direction', pp. 171–191. Available at: <http://hdl.handle.net/102015/69728> (Accessed: 30 August 2025).
- Shyyan, V. and Christensen, L. (2018), *A Framework for Understanding English Learners with Disabilities: Triple the Work*. (Report/working paper). Available at: <https://digitalcommons.usu.edu/> (Accessed: 02 September 2025).
- Shyyan, V., Christensen, L. and Chauhan, S.V. (2025) 'Where digital accessibility meets Universal design: Transforming classrooms for multilingual learners with disabilities', *Developmental Disabilities Network Journal*, 5 (1), Article 5. Available at: <https://digitalcommons.usu.edu/ddnj/vol5/iss1/5/> (Accessed: 27 August 2025).
- Siyabi, J.A., Tuzlukova, V., Kaabi, K.A. and Hadra, M. (2022) 'Assistive technology in the English language classroom: Reality and perspectives', *Journal of Language Teaching and Research*, 13 (6), pp. 1203–1210. Available at: <https://jltr.academypublication.com/index.php/jltr/article/view/401> (Accessed: 04 August 2025).
- Sowell, J. and Sugisaki, L. (2021) 'Accommodating learning disabilities in the English language classroom', *English Teaching Forum*, 59 (1), pp. 2–11. Available at: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_59\\_1\\_pg02-11.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_59_1_pg02-11.pdf) (Accessed: 10 September 2025).
- Stephenson, J., Carter, M., Webster, A., Waddy, N. and Morris, T. (2022) 'Supporting students with disability: Learning and support teachers and learning support teams in NSW schools', *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46 (2), pp. 151–163. doi: 10.1017/jsi.2022.10.
- Stripe, K. and Ntonia, I. (2023) 'Twenty-two recommendations for inclusive teaching and their implementation challenges', *Journal of Learning Development in Higher Education*, (28). doi: 10.47408/jldhe.vi28.1034.
- Stutzman, B. and Lowenhaupt, R. (2020) 'At the intersection: Examining teacher and administrator perceptions of ELs and special education', *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (3), pp. 1047–1064. doi: 10.1080/1034912X.2020.1749240.
- Tincani, M. (2004) 'Improving outcomes for college students with disabilities: Ten

strategies for instructors’, *College Teaching*, 52 (4), pp. 128–133. doi: 10.3200/CTCH.52.4.128-133.

Young, D. (2019) ‘Accommodating students with disabilities studying English as a foreign language’, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32 (4), pp. 387–395. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236800.pdf> (Accessed: 07 September 2025).

Young, D. (2020) ‘Guide to systematizing support for students with disabilities in postsecondary EFL’, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13 (1), pp. 26–42. doi: 10.5294/laclil.2020.13.1.2.

Young, D. (2024) ‘Identifying inclusive training needs with the inclusive practices in English language teaching observation scale’, *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9 (1). doi: 10.1186/s40862-024-00287-9.

Young, D., Schaefer, M.Y. and Lesley, J. (2019) ‘Accommodating students with disabilities studying English as a foreign language’, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32 (4), pp. 387–395. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236800.pdf> (Accessed: 20 August 2025).

Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan Part II:  
Establishing the Role of the Language Studies Coordinator for Students with Disabilities

BROOKS Mikio

This paper proposes the establishment of a specialized Language Studies Coordinator for Students with Disabilities position to bolster support within Japanese higher education, specifically within the English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL) teaching context. In April 2024, Japan implemented the Act on the Elimination of Disability Discrimination, which mandates the provision of reasonable accommodations for people with disabilities, including those in educational institutions. In recent years, the number of students with disabilities enrolling in or declaring their disabilities in Japanese universities has been on the rise, highlighting the challenges of providing adequate support for language learning and teaching within inclusive ESL/EFL classroom environments. The diversity present in these settings requires specific adjustments to accommodate the unique needs and learning modalities of students with disabilities, which may differ from those made for traditional, lecture-based, monolingual classrooms. In communicative-based learning environments, providing these adjustments often adds extra layers of lesson planning and preparation for language teachers. Simultaneously, during class, teachers must balance the act of maintaining interactivity while meeting the needs of the entire class, which includes students with and without disabilities. This study aims to examine the concept of reasonable accommodation, explore the legal perspectives involved in its implementation, and address critical areas that require attention to ensure tailored support and an inclusive learning environment for all students in the language classroom. In the future, the author recommends that ESL/EFL practitioners work together to develop a comprehensive, evidence-based collection of practical strategies

and resources designed to support students with disabilities. Moreover, institutions and their upper management need to assess teacher and administrator workloads and take steps to prevent coordinators from burning out, as they are essential for fostering inclusive education for all.

# フィジー・ロマワイ村における 開発事業の経過・発展状況の分析 ——内発的発展の観点から——

福嶋 崇

## 1. 背景

「開発」を取り巻く戦略、視点は、時代背景の変化などに応じて、「モノ中心の開発」から「人間中心の開発」へ、トップダウンからボトムアップへといったようにパラダイムシフトし、また関係アクターの「参加」がより重視されるようになるなど様々な変遷をたどってきた。理論面においても、経済成長の恩恵が自動的に全ての層に行き渡るとしたかつての近代化論や経済成長論から、開発の焦点を人間選択の自由の拡大に置く人間開発論へとシフトしてきた<sup>1)</sup>。こうした中で、経済成長とは異なる発展概念として、「内発的発展」などの発展概念がますます注目を集めるようになっていった。

内発的発展とは、「ある地域の住民が、自己の文化伝統に従い、自らのイニシアティブの下に自己資源を基盤とし、ある地域の発展に努めていくこと」であり、①自分固有の文化を重視した発展を実現していく自立的な考え方、②人間を含む発展の主要な資源を地域内に求め、同時に地域環境の保全を図っていく持続可能な発展、③地域レベルで住民が基本的必要を充足していくと共に、発展過程に参加して自己実現を図っていくような路線、を意味するものである<sup>2)</sup>。内発的発展において重視される概念は、各地域の文化・生態系に基づく「地域性」・「多様性」、ならびに地域の「内発性・自立性・自律性」であり<sup>3)</sup>、本稿においては、後者を「内発性」としてまとめたうえ

で、開発事業が定着・発展するということを、その1つの要素として事業が対象地において内発性を獲得すること、内発的發展に結びつくことを意味するものとしてとらえるものとする。

上記の③でも示されている通り、内発的發展において不可欠な要素としてあげられるのが、「住民参加」である。井上（2003）・Inoue（2004）は、この住民参加のレベルについて、「はしごモデル」により8段階に分類した Arnstein（1969）、同じく8段階に分類した国連開発計画（2001）らの議論をもとに、以下のように分類した（表1）。

[表1] 住民参加のタイプ・アプローチ

住民参加のタイプ	アプローチ
1. 知らせる (Informing)	参加型のトップダウンアプローチ (Participatory Top-Down Approach)
2. 情報を収集する (Information Gathering)	
3. 協議する (Consultation)	
4. 懐柔する (Placation)	専門家が主導するアプローチ (Professional-Guided Participatory Approach)
5. 一体的に協力する (Partnership)	内発的なボトムアップアプローチ (Endogenous Bottom-Up Approach)
6. 自ら動員する (Self-Mobilization)	

(出典) 井上真「森林管理への地域住民参加の重要性と展望」井上真編『アジアにおける森林の消失と保全』中央法規出版、2003年、315-316ページ、及び、Inoue Makoto, “Sustainable forest management through local participation: procedures and priority perspectives,” Inoue Makoto and Isozaki Hiroji (eds.), *People and Forest: policy and local reality in Southeast Asia, the Russian Far East, and Japan*, Kanagawa: Institute for Global Environmental Strategies, 2004, pp.351-353 を参照し、筆者作成。

この住民参加モデルでも示されている通り、住民参加のレベルが「一体的に協力する (Partnership)」、「自ら動員する (Self-Mobilization)」にまで到達することはすなわち「内発的なボトムアップアプローチ」に相当するものとして位置づけられており、内発性と住民参加は不可分の関係性にあることが

理解できる。

## 2. 目的・方法

本稿で事例として取り上げるフィジー (Fiji) 国・ナンロガ (Nadroga) 州・ロマワイ (Lomawai) 村では、外からの調査や支援を契機として、2004年より植林事業、エコツーリズム事業、塩作り事業の3事業が一定の関連性を持ちながら、相次いで導入された。本研究では、ロマワイ村を事例として、導入から約20年が経過した3事業の経過・発展状況について「内発的発展」の観点から評価し、考察することを目的とする。このため、まずは当該地に導入された3事業の導入の経緯、村側の事業実施体制について整理し、その上で、現在における評価ならびに導入直後からの変遷を踏まえながら地域住民の聞き取り調査結果を示し、住民参加にも焦点を当てながら分析を加える。

調査の方法は、文献調査、事業者 (Peace International Association、泰至デザイン設計事務所) への聞き取り調査に加え、ロマワイ村における現地調査を実施した。現地調査は2005年7、9、11月、2007年4月、2008年2月、2009年2月、2024年2、8月、2025年3月の計123日間にわたり実施し、現地調査の調査対象者は主にロマワイ村の地域住民、中央政府及びナンロガ州政府関係者、WWF South Pacific 関係者などであった。現地における調査手法としては、主にフィジー人の通訳を介した質問票調査ならびに面接法であり (いわゆる、農村調査手法の一つである簡易農村調査法 (RRA: Rapid Rural Appraisal)<sup>4)</sup> である)、質問票調査は2005年9月 (調査対象者45名)、11月 (同46名)、2008年2月 (同30名)、2024年8月 (同38名) にそれぞれ実施した。なお、各回の調査は基本的に独立したものである。本稿は3事業の導入から約20年を経た2025年現在における経過・発展状況について明らかにするものであることから、2005-2009年の調査結果に対し<sup>5)</sup>、2024年・2025年の3回の現地調査においても同様の質問項目にて調査を実施し、そ

の比較とあわせて分析を行った。

4回の質問票調査の対象者の年齢・性別構成及び職業は以下の通りである(表2)。

[表2] 調査対象者の年齢別・性別割合

		-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-	計
2005年 9月	男性		1	3	5	7	1	5	3	25
	女性		3	2	6	4	3	2		20
	計		4	5	11	11	4	7	3	45
2005年 11月	男性		3	3	6	5	2	1	3	23
	女性		5	3	7	3	3	2		23
	計		8	6	13	8	5	3	3	46
2008年 2月	男性		1	5	5	3	1			15
	女性		2	5	3	5				15
	計		3	10	8	8	1			30
2024年 8月	男性			2	4	2	3	5	2	18
	女性		1	3	4	5	4	3		20
	計		1	5	8	7	7	8	2	38

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

### 3. 調査対象地の概要

#### 3-1. フィジーの概要

まずはフィジーの概要を示す(表3)。

フィジーは、南緯12-22度、東経174-西経178度にまたがり、332の島からなる島国である。熱帯海洋性気候であり、イギリスの旧植民地であった。島嶼国の多くに見られる特徴として、独自の生態系・社会構造をもつこと、輸入・援助金への依存から観光など外部依存を余儀なくされる経済構造を持つこと<sup>6)</sup>、などが挙げられるが、フィジーもこの例外ではない。

気候変動問題における交渉プロセスにおいては小島嶼国連合(AOSIS:

[表 3] フィジーの概要

面積	182.7 万 ha
人口	90.9 万人 (2025)
GDP	5.84 億 USD (1 人あたり：5,680USD) (2024)
HDI	0.731 / 世界 111 位 (2023)
公用語	英語 (、フィジー語、ヒンディー語)
通貨	フィジー・ドル (FD)
貧困率	29.9% (5.97USD/ 日未満) (2019) 1.3% (2.15USD/ 日未満) (2023)
主要産業	1. 観光 2. 砂糖 3. 衣料
貿易	(1) 輸出 3,086.7 百万米ドル (2023) (2) 輸入 3,750.2 百万米ドル (2023)
その他	イギリスの旧植民地 フィジー系 (57%)、インド系 (38%)

(出典) 各種資料<sup>7)</sup> を参照し、筆者作成。

Alliance of Small Island States)<sup>8)</sup> に属し、1998年9月17日に京都議定書に署名、同日に締結しており、締結は世界で最も早い。2016年2月12日にはパリ協定を世界で最も早く批准しており、これらの動きからもフィジー政府の気候変動問題への関心が特に高いことがうかがえる。

フィジーの主な産業は規模の大きい順に観光業、製糖業、繊維産業であり、国の経済構造として、気候と密接な関わりを持つ天然資源に大きく依存していることが指摘できる。観光業に関する具体例としては、ビーチリゾートを中心としたマリンツーリズムの比重が大きく、海水面の上昇は即ち既存の観光資源の破壊につながる危険性を有する。このため、気候変動問題は環境、社会面のみならず経済面においても重大な悪影響をフィジーに及ぼしうる問題である。

### 3-2. ロマワイ村の概要

次に、本稿で事例とする、3事業対象地のロマワイ村の概要である（表4）。

[表4] ロマワイ村概要

調査対象地	フィジー国 (Fiji) ナンログ州 (Nadroga) ロマワイ村 (Lomawai)
位置	18.01.51S / 177.17.49E
人口	約 50 世帯、270 人
職業	大半が農業、漁業
気候	熱帯性気候 ・年間平均気温：23-28 度 ・11-4 月（雨季）、5-10 月（乾季）
宗教	大半がキリスト教 (Methodist)
その他	沿岸部に位置するため、気候変動による海面上昇の脅威にさらされている。

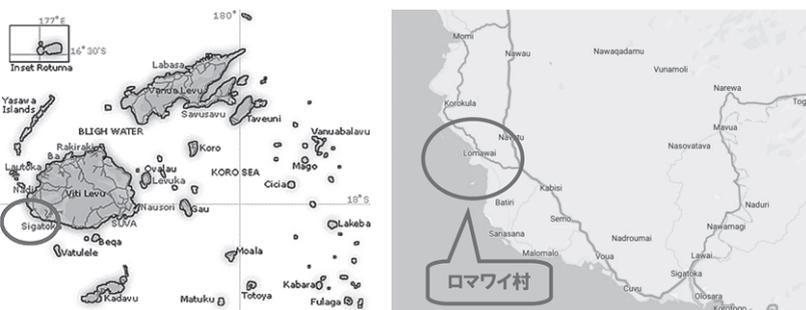
（出典）Fiji Bureau of Statistics, “Home,” Fiji Bureau of Statistics Web Site, 2025, <https://www.statsfiji.gov.fj> (October 1, 2025)、及び、調査結果をもとに筆者作成。

ロマワイ村は約 50 世帯、270 名の住民から構成され、村にある 2 軒のショップ経営者（インド系住民）の世帯を除くと全ての住民がフィジー系住民である。住民の大半がキリスト教徒であり、その多くがメソジスト (Methodist) である。住民の半数以上は、他の産業と比較しても気候変動の影響を受けやすい一次産業である農漁業に従事している。

ロマワイ村はフィジーの本島であるビチレブ (Viti Levu) 島南西の沿岸部に位置し、国際空港のある島北東部のナンディ (Nadi) 市から車で約 1 時間、首都である島南東部のスバ (Suva) 市から約 4 時間と比較的アクセスも良い場所に位置している（図 1）。また、沿岸部であることから海面上昇の影響に非常に脆弱な地域でもある。2024 年の聞き取り調査においてもロマワイ村の住民、とりわけ漁業を営む住民からは「川や海、特に満潮時の水位が近年ますます上昇している」、「雨季が開始時期・終了時期共に変化して

おり、漁獲量の減少につながっている」といった調査結果が得られており、2005年の調査の時点でも既に類似の結果が示されている。これらの調査結果が全て気候変動に関連付けられるものとして科学的に証明されているわけではないものの、近年の顕著な変化として経験的に多くの村民に認識されていることには留意すべきである。

[図1] フィジー・ロマワイ村の位置



(出典) 筆者作成。

地図は <https://fijiembassy.jp/profile/general-information/>、  
<https://www.google.co.jp/maps> より引用。

### 3-3. フィジーにおける政治の動向

本項では、フィジーにおける政治について、近年の動向を中心にまとめる(表5)。これは同国の経済、民族問題と大きく関連するものであり、ロマワイ村における3事業導入の定着・発展状況にも少なからず影響を及ぼしている。

近年におけるフィジーの政治動向において、まず特徴的なのは1987年(2度)、2000年、2006年と計4度のクーデターを経験していることである。いずれも基本的に無血クーデターとなっているが、この背景にはフィジー系・インド系の根深い民族対立が存在する。その現代にいたるまでの歴史を簡単に整理する<sup>9)</sup>。

[表5] フィジーの政治動向

1874	イギリス領
1879	英国によりインド人労働者 479 人が移住
1970	英連邦王国として独立、憲法公布
1987	国防軍による 2 度のクーデターを機に英連邦離脱、共和国宣言
1990	改正憲法公布
1997	英連邦再加盟
1998	国名を「フィジー諸島共和国」に変更
2000	国会占拠事件（クーデター）、文民政権発足
2006	国防軍司令官によるクーデター
2009	高裁が軍事政権を違法と判断し、大統領が憲法廃止 英連邦、太平洋諸島フォーラムがメンバー資格停止
2011	国名を再度「フィジー共和国」に変更
2013	新憲法を公布
2014	民主的選挙の実施 英連邦、太平洋諸島フォーラムなどに復帰
2022	武力ではなく投票による初の政権交代

(出典) 各種資料を参照し、筆者作成。

フィジーは 1874 年にイギリスの植民地となり、この 5 年後に主にサトウキビ生産のために同じくイギリスの植民地であったインドより労働者の移住が行われた（以下、本稿では先住のフィジー人住民 (iTaukei) をフィジー系、インドからの移住者及びその子孫をインド系と呼称する)。その後、インド系の割合はさらに増すことになり、1970 年のフィジー独立時には人口面で過半数を占めるとともに経済面・商業面でもより大きな存在感を示すようになっていった。その一方で、上院の議席の 3 分の 1 はフィジー系の伝統的酋長 (Ratu) により構成される首長大評議会に与えられ、また土地所有権や伝統的漁業権 (Qoliqoli) は基本的にフィジー系のみにも与えられるなど両者は到底平等とはいえない状況にあった。

こうした中、1987 年の総選挙でとうとうインド系の政党が勝利したもの

の、フィジー国防軍総司令官のシティベニ・リングマンマンダ・ランプカ (Sitiveni Ligamamada Rabuka) が2度のクーデターを起こし、1970年憲法の廃止、フィジー系に有利な形での改正憲法の交付(1990年)と共に議席の再配分などが行われた。

この1990年改正憲法のもと、1999年に行われた総選挙では再びインド系の政党が勝利し、インド系のマヘンドラ・チョードリー (Mahendra Chaudhry) が首相として選出されるが、フィジー系の元事業家であり武装集団リーダーのジョージ・スペイト (George Speight) らが国会占拠事件を起こし、チョードリー首相らを監禁するなどした。これらを経て2001年に総選挙が行われ、フィジー系のライセニア・ガラセ (Laisenia Qarase) が新たな首相に任命されることになった。

2006年の総選挙の勝利を経てガラセは首相に再任されるものの、今度は政権によるフィジー系の優遇、クーデター関係者への寛容な姿勢などに異を唱えるフィジー系国防軍総司令官のジョサイア・ヴォレンゲ・バイニマラマ (Josaia Voreqe Bainimarama) がクーデターを起こし、翌2007年に首相の座に就くこととなった。各国は非民主的なこれらの動きに対して都度強く非難してきた。バイニマラマは2009年の総選挙を約束するものの十分な準備ができていないとしてこれを反故にし、その結果、英連邦や太平洋諸島フォーラムはフィジーをメンバー資格停止とした。ようやく2013年に新憲法が公布され、2014年に総選挙が行われることとなり、その勝利をもってバイニマラマが首相に再任され、フィジーは英連邦、ついで太平洋諸島フォーラムに再加盟・復帰を果たした。

2022年の総選挙では勝利した野党が連立政権を樹立、武力によらない初の投票による政権交代が実現し、1987年にクーデターを起こしたランプカが再度首相に返り咲くこととなった。

このように、1987年・2000年のクーデターはインド系の政権が誕生したことに対するフィジー系の強い警戒・反発によるものである。一方、2006年のクーデターはフィジー系政権に対するフィジー系国防軍司令官による

クーデターであることからやや様相は異なるものの、いずれにしてもその根底にはフィジー系・インド系間の大きな民族対立が存在することは明らかである。結果として、1970年には過半数を占めていたインド系住民の国外流出は続き、2007年における人口割合はフィジー系56.8%に対しインド系37.5%にまで落ち込むこととなった。また、結果として非民主的な政権交代に対する各国の政治的・経済的制裁に加え、経済面・商業面で大きな役割を果たしていたインド系住民の流出は、フィジーの経済にさらなる打撃を与えることとなった。

特に度重なるクーデターは国内からは政治体制の安定的な運営に対する信頼感の欠如、国外からは治安面への不安から主要産業の1つである観光産業の停滞（データは後述）などといった形で顕著に表れることとなった。

#### 4. 3 事業導入の経緯・村側の事業実施体制

本稿では3事業の経過・発展状況について調査・分析するものであるが、まずは3事業導入の経緯、村側の事業実施体制を整理し直したい。

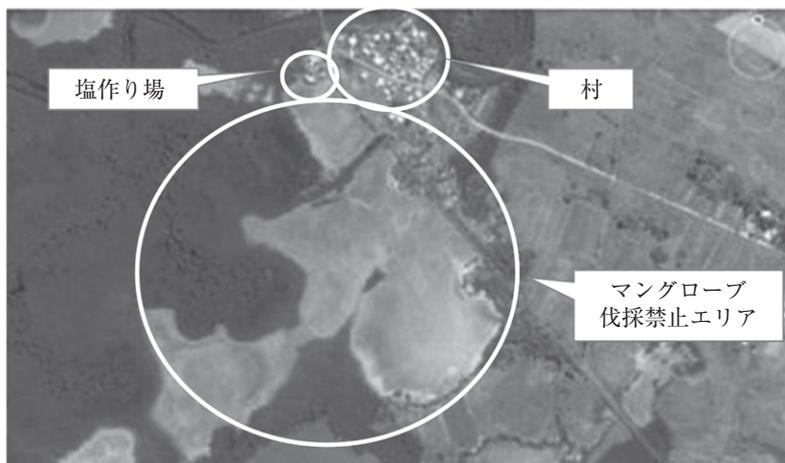
##### 4-1. 3事業導入の経緯

そもそも当該地への3事業の導入は、「WWF Fiji Country Program」の一環としてフィジー全土でのマングローブ減少・破壊状況を調査したWWF South Pacificによる活動を契機としている<sup>10)</sup>。ロマワイ村は対象地の1つとして2000年頃より調査が行われた。調査の結果、主にフィジーの伝統的な衣類産業であるタパ（Tapa）<sup>11)</sup>の染料（マングローブの幹を削って作る）の過剰な採取がマングローブの大量の枯死を招いたとし<sup>12)</sup>、WWFは村に対しマングローブ伐採禁止エリアの設定を勧告した。

同時に、WWFは調査結果をもとに、以前村の女性を中心に行われていたものの現在は行われなくなっていた村の伝統的な活動である塩作りを事業として復活させ、塩作りの事業地をマングローブ伐採禁止エリアの入り口付近

に設定した（図2）。これは地域の伝統文化の復活と共に、伐採禁止エリアの見張りとしての意義をもつものであった。これを機に塩作り事業はかつて活動を営んでいた女性を中心に十数名の女性を主たる担い手として開始された。

[図2] 村・塩作り場・マングローブ伐採禁止エリアの位置関係



（出典）筆者作成。  
地図は <https://maps.google.co.jp/> より引用。

一方で、村側はマングローブ回復・保全のための植林事業の展開を試み、1996年頃より同地域で物資支援活動を行っていた日本の特定非営利活動法人である Peace International Association (PIA) がまず事業化を検討し、同団体の理事である泰至デザイン設計事務所の谷氏が引き継ぐ形で吸収源クリーン開発メカニズム (CDM: Clean Development Mechanism)<sup>13)</sup> として事業化<sup>14)</sup>を試みることになった。泰至デザイン設計事務所は2004年8-12月に村やWWFの協力を得て、河口に位置する環礁地帯<sup>15)</sup>における、10万本の試験植林を実施した<sup>16)</sup>。

当事業は地域社会のオーナーシップを重視し、「地球温暖化対策」と「適応」<sup>17)</sup>を同時に満たし相乗効果を図ることを基本コンセプトとしていた。また、低所得者層を中心とした地域住民の参加を必須要件とする、伐採を行わない小規模環境植林事業として、「企業の社会的責任（CSR：Corporate Social Responsibility）」<sup>18)</sup>活動としての他社からの出資を念頭に置くものであった。

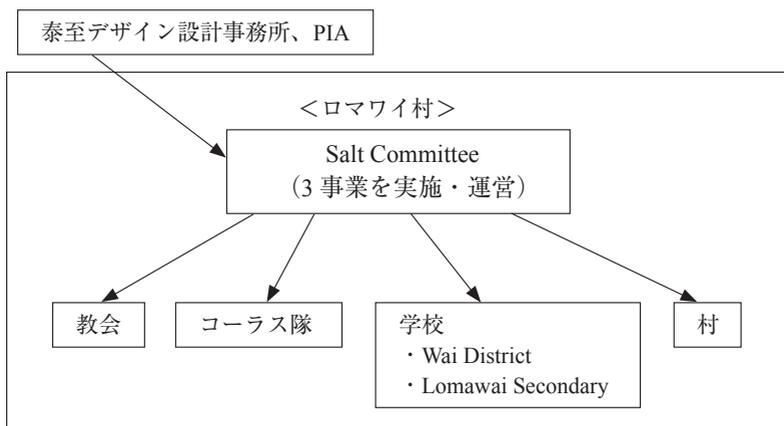
以上が植林、塩作り事業の導入の経緯と概要であるが、さらに、泰至デザイン設計事務所は、地域振興や地域伝統の活用・保全を事業の目的として、マングローブ植林事業と並行する形でエコツーリズム<sup>19)</sup>事業の導入を企画した。ロマワイ村におけるエコツーリズムのアトラクションとしては、様々な文化体験（後述）、村ならびに村周辺の自然の中のトレッキングなどがあるが、これらに加えてマングローブ植林体験、塩作りの見学も含まれている。特に植林体験については、吸収源 CDM の事業対象地であることをエコツーリズムの売りとし、マングローブ植林地をボートで回り、植林を体験する、というものである。また、伝統文化としての塩作りの見学の際には、住民は同地で生産された塩を観光客に販売しており、これも村の収入源の1つとして期待していた。

以上のように、植林、エコツーリズム、塩作りの3事業は相互に一定の関連性を持ちながら相次いで導入された。

#### 4-2. ロマワイ村の3事業実施体制

ロマワイ村はマングローブ植林、エコツーリズム、塩作りの3事業の実施にあたり、「Salt Committee (SC)」という名の組織を2003年に設立した(図3)。2003年の設立当初、SCは8名の村民から構成され、彼らの主な任務は3事業の実施・運営及び事業からの収入の一括運用である。事業者はSCを村側の事業実施担当組織として、SCに住民の組織化、活動に当たっての住民の役割分担の決定、指示、事業者より支払われる資金の運用・管理などを一任した。

[図3] ロマワイ村側の植林・エコツーリズム・塩作り事業実施体制



(出典) 調査結果をもとに筆者作成。  
 ※図中の矢印は資金の流れを表す。

### 5. 3事業・事業実施体制の現状ならびに住民の評価

本章では、導入から約20年間の経過した3事業について、地域における経過・発展状況ならびに各事業・事業実施体制に対する住民からの評価を示す。そのうえで、住民参加、ひいては内発的発展の観点から評価する。

#### 5-1. 植林事業

まずはマングローブ植林事業である。

2004-2006年の泰至デザイン設計事務所による「フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業」によるマングローブ植栽樹種としては、*Bruguiera gymnorhiza* (属名 *Rhizophoraceae*)、*Rhizophora samoensis* (同 *Rhizophoraceae*)、*Rhizophora stylosa* (同 *Rhizophoraceae*) の3種が選定された。

当事業において住民に期待される役割、活動は、主に種子の収集、植栽及びその後の森林管理活動である。しかし、2004年8-12月に行われた試験植

林において、植林木の成長が十分ではなく、森林管理まで至っていなかったことから、住民による活動は主に種子の収集、植栽に限定されていた。植栽方法は、種子をマングローブ林から直接収集し、直植えするというものであった（写真1）。

[写真1] マングローブ植林地の様子



（出典）筆者撮影（上：2005年7月、下：2009年2月）。

この植林事業に対し、住民の賛成・反対について調査したところ、2005年11月調査では46名中44名（96%）の住民が賛成（2名の反対住民はいずれも村の郊外でショップを経営しており、事業からの利益を直接的に得られないインド系住民）、2008年2月の調査では30名中30名（100%）の住民が賛成していた。これに対し、2024年8月の調査では38名中18名（47%）が賛成であり、反対は0名であったものの、20名（53%）が「植林自体が行われておらず賛成・反対いずれでもない」と回答していた。

次に、植栽樹種であるマングローブの有用性に関する2008年2月、2024

年 8 月の調査結果は以下の通りであった（表 6）。

[表 6] マングローブの有用性  
(2008 年 2 月調査：n=30、2024 年 8 月調査：n=38)

2008 年 2 月調査		2024 年 8 月調査	
・海洋生物（魚、カニ、エビなど）を守り育てる	22 (73%)	・海洋生物（魚、カニ、エビなど）を守り育てる	24 (63%)
・マングローブが様々な木材（薪木、建築材など）として有効利用できる	18 (60%)	・マングローブが様々な木材（薪木、建築材など）として有効利用できる	15 (39%)
・土壌の改善	7 (23%)	・酸素を増やし二酸化炭素を減らす	9 (24%)
・高潮から守る	6 (20%)	・沿岸域を保護	7 (18%)
・村の伝統工芸であるタバ作りに貢献	3 (10%)	・高潮から守る	3 (8%)
・沿岸域を保護	3 (10%)	・良い塩が取れる	3 (8%)
・良い塩が取れる	3 (10%)	・その他	6 (16%)
・薬が取れる	2 (7%)		
・酸素を増やし二酸化炭素を減らす	1 (3%)		

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

2008 年 2 月の回答からは「海洋生物の保護、獲得」(73%) や「木材として有用」(60%)、「土壌の改善」(23%)、「沿岸域の保護」(10%) などの回答が得られ、2024 年 8 月の回答からも同様に「海洋生物の保護、獲得」(63%) や「木材として有用」(39%)、「酸素を増やし二酸化炭素を減らす」(24%)、「沿岸域の保護」(18%) といった環境的意義を中心に評価する回答が多く見られた。

このように、在来樹種であり、かつ沿岸部に位置し漁業で生計を立てる住民が多いロマワイ村の生活に密着しているマングローブの重要性・有用性に

ついて、地域住民は十分に理解しているとともに、その理解・認識に大きな変化はなかったことが明らかになった。

以上が植林事業・植栽樹種であるマングローブに対する住民の評価・理解に関する調査結果であるが、こうした状況にも関わらず、泰至デザイン設計事務所による試験植林以降は、泰至デザイン設計事務所や当時試験植林のサポートを行った WWF South Pacific も含めて村の植林事業に対して出資している組織・団体は存在せず、小学校における環境教育のためのごく小規模なものを除き、村では自主的・継続的な植林活動にも至っていない。

この最大の理由の1つは、「湿地における吸収源 CDM 事業化」が困難であったことが指摘できる。

吸収源 CDM は、ルールが煩雑、採算性が低い、政府の支援体制が不十分、途上国側の優先順位の低さ、関係アクター間のネットワークの構築が不十分、個々のアクター、とりわけ事業者の孤立、といった問題点があることから、「現行ルールにおける推進の限界」という状況を露呈した<sup>20)</sup>。こうした状況に加え、土壌炭素の計測などの面で様々な問題がある湿地におけるマングローブ植林事業の吸収源 CDM 化は特に困難な状況にあった<sup>21)</sup>。

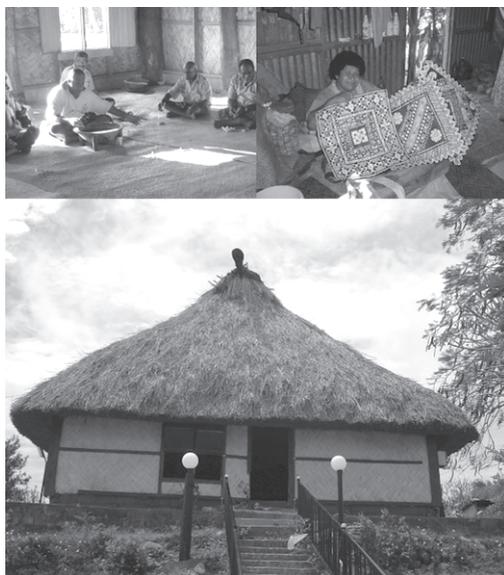
また、京都議定書が第一約束期間（2008-2012年）から第二約束期間（2013-2020年）へと進む中で、京都議定書（やその後のパリ協定）の目標達成のためのクレジットを取り扱うコンプライアンス市場のハードルの高さから<sup>22)</sup>、「カーボン・オフセット」<sup>23)</sup>などの自主的かつ柔軟な取り組みをターゲットとするボランタリー市場を志向する傾向がますます強まっていった<sup>24)</sup>。こうした中、CSRの観点から出資者を募ることで事業化を計画していた泰至デザイン設計事務所による当事業において、上記のように障壁の高い吸収源 CDM 事業に取って代わって出資をする企業を確保することもさらに困難になっていった。

## 5-2. エコツーリズム事業

続いてエコツーリズム事業である。

ロマワイ村におけるエコツーリズムのアトラクションとしては、マングローブ植林体験、塩作りの見学など他の2事業とも密接に関連したものを用意していたが、他にも伝統的なカヴァの儀式<sup>25)</sup> (写真2左上)、メケ (伝統舞踊) の鑑賞、タパ (伝統衣類) 作り (写真2右上)、ブレ (伝統建築) の鑑賞 (写真2下)、といった様々な伝統的な文化体験を企画していた。

[写真2] ロマワイ村のエコツーリズム事業におけるアトラクション



(出典) いずれも2005年9月、筆者撮影。

エコツーリズム事業に対する賛成・反対については、2005年11月調査では46名中44名(96%)の住民が賛成であり、2名の反対者も植林事業と同様にインド系住民であった。これに対し、2024年8月の調査では植林事業と同様の傾向がみられ、38名中15名(39%)が賛成、反対は0名であった

ものの、23名(61%)が「エコツーリズム自体が行われておらず賛成・反対いずれでもない」と回答していた。

続いて事業への期待に関する2008年2月、2024年8月の調査結果は以下の通りであった(表7)。

[表7] エコツーリズム事業に期待する効果  
(2005年9月調査:n=45、2024年8月調査:n=38)

2005年9月調査		2024年8月調査	
・金銭収入	13(29%)	・金銭収入	18(47%)
・伝統・文化の維持、保全	10(22%)	・伝統・文化の維持、保全	12(32%)
・異文化との交流	9(20%)	・異文化との交流	10(26%)
・村の発展	6(13%)	・雇用の創出	6(16%)
・マングローブの増大、回復	4(9%)	・その他	6(16%)
・雇用の創出	2(4%)		
・その他	5(11%)		

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

2008年2月の回答からは「金銭収入」(29%)に加え、「伝統・文化の維持、保全」(22%)や「異文化との交流」(20%)が、2024年8月の回答からも同様に「金銭収入」(47%)に加え、「伝統・文化の維持、保全」(32%)や「異文化との交流」(26%)への期待が多く見られた。

このように、地域住民は村の新たな収入源や雇用機会の創出、観光客との交流機会の増加、伝統・文化の維持、保全といった利点に富むものとしてエコツーリズム事業に対して概ね好意的に評価しており、また、地域住民はアトラクションとしてのマングローブ植林体験や塩作りの見学、塩の販売といった他の事業とのリンクも意識し、この点を評価していた。加えて、フィジーは観光立国であることから、もともと住民側にエコツーリズムに対する一定の知識や理解があることも事業実施において有利に機能する状況にあっ

た。

しかしながら、村におけるエコツーリズム事業については、PIA New Zealand 支部の数名による視察に際し 2005 年 10 月に 1 度試験的に行われたのみであり、その後は事業化に至っていない。

特に問題となったのが、ロマワイ村がツーリズム事業においては大きな課題となる集客面での課題を解決することが出来なかった点にある。村にとって最大のチャンスは試験植林開始とほぼ同時期に近隣での建設が始まった外資系ホテル（Fiji Marriott Resort Momi Bay）が観光客向けに用意するオプションツアー先としての契約であった。というのも、村とホテルの間にはホテル建設・リゾート開発に伴う伝統的漁業権（Qoliqoli）の補償問題があり、村はホテルに対してオプションツアーの候補先として優先的にリストアップすることを求めていた。しかし、3-3 でも述べた通り 2006 年 12 月に勃発したクーデターの影響による海外からの観光客の減少、新政権による増税（税制の急な変更）といった混乱によりホテルの建設は 2017 年の開業まで約 10 年間にわたり中断し、この間は村・ホテル間での十分な話し合いの機会も失われた。あわせて村側もエコツーリズム事業実施・運営のための体制整備・能力向上を十分に果たすことが出来なかった。加えて、村は伝統的漁業権の補償の 1 つとしてホテル・村間の道路を整備・舗装することを要求したものの、ホテルが整備したのは国際空港のあるナンディ方面をつなぐ道路のみであり（ロマワイ村からは逆方面にあたる）、結局現在に至るまでホテル側から補償として村に提供されたのは村の数名の従業員としての雇用に留まっている。

### 5-3. 塩作り事業

最後に塩作り事業である。

マングローブ破壊防止も意図しつつ復活に至ったこの伝統的な事業であるが、塩作りを担う女性への聞き取り調査からは、ロマワイ村は塩作りの適地

であり、とりわけ良質な塩が採取できるという（写真3）。

[写真3] ロマワイ村における女性の塩作りの様子  
ならびに製品・贈答品としての塩



（出典）いずれも 2005 年 9 月、筆者撮影。

この塩作り事業に対する賛成・反対については、2005 年 11 月調査では 46 名中 46 名（100%）の住民が賛成であり、2024 年 8 月調査においても 38 名中 38 名（100%）の住民が賛成していた。

続いて事業への期待に関する 2005 年 9 月、2024 年 8 月の調査結果は以下の通りであった（表 8）。

2005 年 9 月の調査結果からは、「伝統・文化の維持、保全」（42%）、「村の資源の活用」（33%）、「雇用の創出」（13%）との調査結果となっており、2024 年 8 月の調査結果からは、「伝統・文化の維持、保全」（63%）、「村の資源の活用」（47%）、「祭事などへの活用」（16%）が多く挙げられており、期待する効果として継続的に同じような点が評価されていることが分かった。

この活動は、その後に村のみならず外部からも評価されることとなった。事業開始から数年後の 2007 年には当該地での塩作り事業はフィジーの伝統

[表 8] 塩作り事業に期待する効果  
(2005年9月調査：n=45、2024年8月調査：n=38)

2005年9月調査結果		2024年8月調査結果	
・伝統・文化の維持、保全	19 (42%)	・伝統・文化の維持、保全	24 (63%)
・村の資源の活用	15 (33%)	・村の資源の活用	18 (47%)
・雇用の創出	6 (13%)	・祭事などへの活用	6 (16%)
・金銭収入	5 (11%)	・その他	7 (18%)
・祭事などへの活用	5 (11%)		
・その他	3 (7%)		

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

文化の復活として注目を集め、国連児童基金（UNICEF）らの支援を得ながらさらなる事業展開することが可能となった（ロマワイ村の塩作りの様子はUNICEFのウェブサイトにも公開された）。その後もWWFを始め様々な団体の支援を得ながら継続的な事業実施が可能となった。こうして事業には当初の5名から拡大し十数名の女性が参加・協力するようになり、同時期に導入された3事業の中でも唯一塩作り事業のみが継続して展開されている。

2025年現在では、塩作り事業はUNDP、ACP、EU、フィジー文化芸術協会、遺産・文化芸術庁らによる、「ACP-EU Development Minerals Programme for Fiji」<sup>26)</sup>の対象地の1つに指定されている。現在はプログラムの第2フェーズとして、特に女性のエンパワーメント・生計手段ならびにレジリエンスの向上を目的として伝統的な文化・産業の再振興を図る活動が行われている。対象地には事業対象地保護のための門が設置され（写真4左上）、門の中にはフットパスと共に塩作りのための新たなプレも建設された（観光客が見学する際のアトラクションとしての意味もある）（写真4右上）。小屋の入り口には事業に関する看板が掲げられている（写真4右下）。写真4左下は塩水を汲み上げるための池であり、その後方に広がっている空き地が4-1でも説明したマングローブ伐採禁止エリアの一部である。

[写真4] ロマワイ村における塩作り事業対象地



(出典) いずれも 2024 年 8 月、筆者撮影。

#### 5-4. SC に対する評価

続いて、村側の事業実施を担当する組織である SC に関する住民からの評価についてである。「SC は良いか」、「なぜ良いのか／悪いのか」について、2005 年 11 月、2024 年 8 月に調査を行った結果をそれぞれ表 9・10・11 に示す。

[表 9] 住民の Salt Committee への評価  
(2005 年 11 月調査：n=46、2024 年 8 月調査：n=38)

	非常に良くない		非常に良い			計
	1	2	3	4	5	
2005 年 11 月調査	4 (9%)	1 (2%)	7 (15%)	2 (4%)	32 (70%)	46 (100%)
2024 年 8 月調査	4 (11%)	10 (26%)	8 (21%)	6 (16%)	10 (26%)	38 (100%)

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

[表 10] なぜ Salt Committee は良いのか／悪いのか  
(2005 年 11 月調査：n=46)

・地域や村の発展への貢献	8 (17%)	△まだ活動が始まったばかり	3 (7%)
・村の資源である塩の有効活用	6 (13%)	×怠惰	3 (7%)
・金銭収入	4 (9%)	×村から遠く活動は生活に無関係	2 (4%)
・事業の実施・運営	4 (9%)	×考え方が時代遅れ	1 (2%)
・伝統・文化の維持、保全	3 (7%)	×活動は不十分	1 (2%)
・金銭収入の適切な使用	3 (7%)	×活動が非効率的	1 (2%)
・無給での活動	2 (4%)		
・その他	3 (7%)		

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

※ △印は賛成でも反対でもなく、×印は反対理由。

[表 11] なぜ Salt Committee は良いのか／悪いのか  
(2024 年 8 月調査：n=38)

・村の資源である塩の有効活用	13 (34%)	×活動は不十分	20 (53%)
・地域や村の発展への貢献	10 (26%)	×活動が非効率的	11 (29%)
・伝統・文化の維持、保全	3 (8%)	×新たなアイデアの欠如	5 (13%)
・無給での活動	2 (5%)	×怠惰	3 (8%)
・その他	3 (8%)	×その他	3 (8%)

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

※ ×印は反対理由。

まず 2005 年 11 月の調査結果からは、「彼らは怠惰である」(7%) との回答が一部に見られるものの、「村の発展への貢献」(17%)、「地域資源の有効活用」(13%)、「伝統・文化の維持、保全」(7%)などを理由として、74%が「非常に良い」、「良い」と回答しているように住民は概ね SC に対して好意的であった。

この好意的な理由の背景として、ロマワイ村にはSCを始めとして、「Water Committee」、「School Committee」など様々な組織がもともと存在しており Committee の活動というものに対して住民からの理解があること、ロマワイ村を始めとしてフィジー（特に農村部、とりわけフィジー系が多く居住する村落）では伝統的な権力構造が根強く残っており、「村の長老達がメンバーを任命している」ことが Committee の決定権を担保していること、当時のSCの中心的なメンバーとして副リーダーを務める女性は村長（ラトゥ）の親族であると共に、かつて村人達の出資により大学を卒業しており、女性ながら村外とも繋がりを持つ村のオピニオンリーダーの一人として周囲からも一目置かれていたこと、などが指摘できる。

このように、ロマワイ村の事業においては、地域の伝統や文化、慣習などを踏まえ、村の既存の人材やネットワークを活かす形でSCを設立しており、事業の円滑な実施・管理が可能となっていた面がある。

一方で、2024年8月の調査結果からは、2005年の調査結果に対し、「非常に良い」、「良い」とした回答はあわせて42%と大きく減少し、「非常に良くない」、「良くない」とした回答が37%へと増加していることが分かる。

「なぜSCは良いのか／悪いのか」については、依然として村民は「村の資源である塩の有効活用」（34%）、「地域や村の発展への貢献」（26%）などを評価しているものの、前項でも述べた通り植林事業、エコツーリズム事業は実施されておらず、実質活動は塩作り事業のみとなっていることから、「新たなアイデアや村外に対する働きかけの欠如」（13%）と共に「活動は不十分」（53%）、それゆえ「活動が非効率」（29%）とする回答が増加していた。

このような調査結果となった最大の理由として、上記の通り塩作り事業以外の有効な活動を行っていない点があげられる。2025年現在ではSCのメンバーも設立当初の8名から主体的に塩作りに関わる3名の女性のみへと縮小していた。SC自体は村に複数存在する Committee の1つとして現在においてもその位置づけ・信頼性を大きく変えてはいないものの、2010年に副リー

ダーを務めていた女性がオーストラリアに移住して以降、外部の事業者や出資者、支援者などとの有効な渉外活動に従事できる人材は村内には十分おらず、結果として植林・エコツーリズムを含む多くの活動が停滞するに至っていた<sup>27)</sup>。

### 5-5. 3 事業における住民参加および内発的發展

各事業の経過・発展状況と各事業ならびに実施主体に対するロマワイ村住民の評価に関する調査結果を示してきたが、以上をまとめ、住民参加・内発的發展の観点から評価を加える。

まずは植林事業である。大半の住民にとって植林事業への参加は、事業を開始した外部の事業者がSCを通じて村として植林事業に参加することを求めてきたのに対し応じた、というものであった。もちろん事業者らはWWFらと共にマングローブ林破壊のもたらすデメリットやマングローブの有用性について説明したうえで伐採禁止勧告と共に植林事業を開始してはいるが、主体的に実施に関わったSCのメンバーを除けば大部分の住民は植林に対しては受け身の立場での参加にとどまっており、この結果、試験植林活動からは事業を受け入れるために地域側に必要となる知識や能力を十分に獲得することができなかった。以上より、この事業における住民参加のレベルは表1のタイプ1「知らせる」(外部の専門家により決められた結果が住民に伝えられる)、タイプ2「情報を収集する」(外部の専門家の質問に住民が答える)といった段階にとどまり、「参加型のトップダウンアプローチ」の域を出ないものであったと評価できる。

ここで、住民の植林事業への参加理由に関する2005年9月の調査結果を示す(表12)。

当時においても「海洋生物の育成、獲得」(24%)と共に「金銭収入」(24%)への期待があってこそその参加という側面は大きく、吸収源CDM事業化の失敗以降<sup>28)</sup>、新たな事業化の動き、新たな事業者の登場もないなか、植林活動に対する短期的な経済的インセンティブが期待できない状況で、村

[表 12] マングローブ植林事業への参加の理由 (2005年9月調査: n=45)

・海洋生物の育成、獲得	11 (24%)
・金銭収入	11 (24%)
・マングローブの増加	6 (13%)
・現在及び将来世代の利益	4 (9%)
・村の発展	4 (9%)
・その他	10 (22%)
×仕事があり、多忙	4 (9%)

(出典) 調査結果をもとに筆者作成。

※ 自由、複数回答。

※ ×印は反対理由。

の内発性をはぐくまれることもなかった。

これに加えて、村におけるマングローブの状況も影響している。現在に至るまでも村の住民は禁止エリアにおける伐採禁止を守っており、大半の住民にとって村におけるマングローブの減少は進んでいないとのことである。しかし、これは管理の成功というよりは、木材としてのマングローブに対する伐採圧の低下・需要の減少、といった側面こそが大きい。WWFの調査で最大の原因とされたタパの染料採取であるが、現在村ではタパ作りは行われていない。10年に1度程度の頻度でのブレの建て直しは行われているものの、村内の住居はマングローブ材などを用いた木造建築からブロック建築主体へと変化している。料理などに用いる薪炭材もガス・オイルなどへの転換がますます進んでいる。

住民にとって、その有用性も保護の必要性も理解している周囲のマングローブは資源量として十分と認識されており、当初の設定から伐採禁止エリアの拡大といったさらなる保全措置もとられていない。このように、金銭的な収入といった特別なインセンティブを伴わないのであれば、資源量を増加させる植林の必要性はあまり高くないという状況にあった。

続いてエコツーリズム事業である。吸収源 CDM 事業対象地における植林

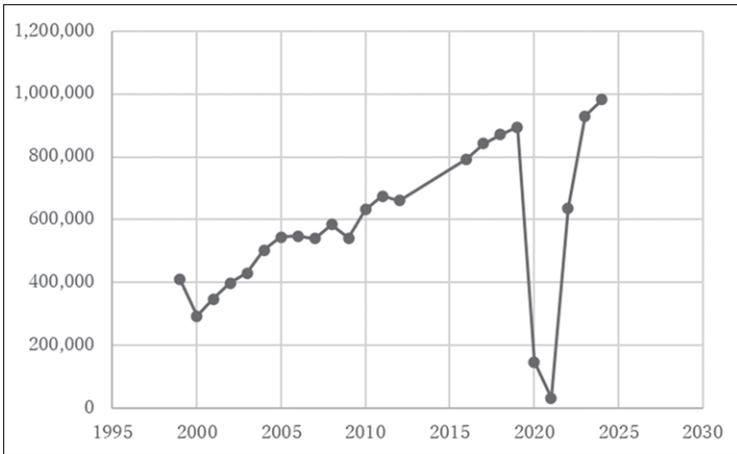
体験といったことは実現不可能であったものの、エコツーリズムのアトラクションはメケの披露、ブレの見学、村周辺の自然の中のトレッキング、など村に既存の資源を活用することができ、これらのアトラクションの整備や準備に関する追加的な資金も特に大きくはない。すなわち、住民は自らアトラクションを用意する能力は有していた。

しかしながら、近隣ホテルとの契約を得ることが出来ず、ナンディやスバといった都市部での宣伝活動やインターネットなどを活用した集客のための広報能力、新たな事業者・支援者などとの渉外能力を向上させる、もしくはそうした能力を備えた人材を発掘・育成することが出来ず、エコツーリズム事業はほぼ企画のみで頓挫することとなった。

そもそも住民はエコツーリズム事業に対しては村に既存のアトラクションをそのまま提供すれば良いといったレベルの参加であった。このようにエコツーリズム事業における住民参加はやはり表1のタイプ1「知らせる」、タイプ2「情報を収集する」に留まっていた。2005年9月、2024年8月のいずれの調査においても最も期待された「金銭収入」が得られるチャンスが期待できない状況の中で、内発性は醸成されることはなかったものと評価できる。

ただ、村のエコツーリズム自体も、フィジー全体としてのツーリズムの動向に大きく左右されるものである。村にとって最大のチャンスでもあった近隣ホテルとの契約は2006年のクーデターに伴う混乱によって半ば立ち消えとなり、またコロナ禍における観光産業の停滞などもまたエコツーリズム事業を開始・展開するにあたっての大きな障壁となるものであった(図4)。

〔図4〕 フィジーへの観光客数の動向（1999-2024年）



〔出典〕 Fiji Bureau of Statistics, “Tourism and Migration,” Fiji Bureau of Statistics Web Site, 2025, <https://www.statsfiji.gov.fj> (October 1, 2025) を参照して、筆者作成。

最後に塩作り事業である。この塩作りは地域に存在する伝統知識を活用し、また事業のための追加的な資金を必要とするものではない。さらに、製品としての塩は祭事などに活用され（例えば隣村の元村長が亡くなった際にはロマワイ村からの贈り物として塩が活用された）、近隣のホテルで商品として販売されるなどの金銭的な収入源にもなっており、事業の持つ意義もさらに大きくなっている。

この事業はマングローブ伐採禁止勧告に伴う WWF の働きかけによって開始された面もあり、この点において事業開始時の住民参加は表 1 のタイプ 3 「協議する」（会議や公聴会などを通して外部の専門家が住民と相談・協議する）、「参加型のトップダウンアプローチ」からスタートしたと言えるが、住民自身が、特に女性が主導的な役割を果たせるようになってきたこと、冠婚葬祭での活用や金銭収入の獲得など村の中でも相応の評価を得ていったこと、などをもってタイプ 4 「懐柔する」（住民が意思決定過程に参加する）、さらにはタイプ 5 「一体的に協力する」（事前調査、計画策定、実施、評価

といったすべてのプロセスにおける意思決定や共同の活動に住民が参加する) という「内発的なボトムアップアプローチ」へとその段階を向上させていった。このように、当事業は内発性をますます獲得していったと評価できる。現在でも UNDP らの支援を獲得してはいるものの、外部からの支援を得ることが出来なくなったとしても事業は十分に継続していけると言えるだろう。

このように内発性を獲得した塩作り事業に対し、十分な住民参加と内発性の獲得に至らなかった植林・エコツーリズム事業については、村自体はもちろんのことだが、とりわけ SC の能力不足（人的・経済的）によるところも大きい。SC は村の住民からは一定の信頼を得てはいるものの、自ら外部との交渉による資金の獲得、情報の収集ならびに伝達による理解の促進といった植林・エコツーリズム事業を実施するための能力を備え、向上させることが出来ず、住民の参加を促すこと、村の内発的発展に貢献すること、が十分に果たせなかった。

## 6. 考察

以上のように、ロマワイ村に相次いで導入された3事業が、それぞれ住民からの理解を得ながらもどう内発的発展につながっていったのか、つながらなかったのかを住民参加と合わせて分析・評価を行った。

ここで、特に内発性を獲得することが出来なかった植林事業とエコツーリズム事業の今後について考察を加える。

まずは植林事業である。導入から約 20 年が経過する中で生活様式が変化し、マングローブの需要、それに伴う伐採圧が低下した。生活様式そのものが旧来のものに戻ることは考えにくく、仮にロマワイ村においてマングローブの伐採圧が高まるとすれば人口増加に伴う居住地・農地の拡大に応じてであろう。一方、2017 年のフィジー全体の人口増加率は 0.6% と世界的に見ても必ずしも高くはなく、ロマワイ村においても大きな人口増加はみられな

い。伐採圧が必ずしも高くないという現状はすなわち周囲のマングローブの持続可能な利用が成立しており、よって新たな植林活動によるマングローブの増加に対する住民側のインセンティブが必ずしも高くはないことを意味している。このような現状からは、内発性が高まることは期待できる状況にはない。

一方、植林事業が再開するとすれば吸収源 CDM に代わる新たな政策の適用においてであろう。一つには、コンプライアンス市場としては、京都議定書のもとでの吸収源 CDM の対象を発展的に拡大させたこととらえることが出来る、パリ協定の下での REDD-plus 政策<sup>29)</sup>である。次に、ボランタリー市場を対象とした、ますます世界的に事業数・認定クレジット量を増やしている Verified Carbon Standard (VCS) などのカーボン・オフセット政策である。こうした政策の下で事業化されることで、地域住民は植栽・管理などの作業から金銭収入を得ることが可能となる。あくまで金銭収入を目的とする参加であることから、住民参加のレベルはどうしてもタイプ3「協議する」という「参加型のトップダウンアプローチ」に留まるであろうが、ロマワイ村にとっての金銭収入の増加に伴う発展、マングローブの回復・増大には寄与しよう。なお、このロマワイ村における REDD-plus 事業化・VCS 事業化については今後の研究課題としたい。

エコツーリズム事業については、現在は村の周囲に新たなホテルや観光施設などが建設される予定もなく、集客に大きな課題がある以上、自ら内発性を獲得することが期待できる状態にはない。設立当初の SC の副リーダーのように伝統的権威を持つ家庭に生まれ、知識と意欲、コネクションをもった新たなリーダーが現れるケース、もしくは上記のように REDD-plus 事業化、VCS 事業化される際に新たな収入源として同時に導入されるケース、といった場合においてのみ、事業化が進むことが期待できる程度であろう。

いずれにしても村自体も SC を中心に塩作りなどを通して事業の実施・運営に関わる能力を向上させ、今後何かしらの事業が開始される際に十分な住民参加を担保できるような組織体制を構築していくこともあわせて重要とな

る。このようなキャパシティビルディングの実施者として、ひいては地域の内発的発展におけるファシリテーターとして、現地の状況を良く知る WWF South Pacific や UNDP、もしくはロマワイ村にて 1997 年に「子供の森プログラム」の一環として小規模に植林活動を行った経験を持つ日本の NGO である OISCA<sup>30)</sup> といった組織・団体にもその役割が期待されよう。

## 註

- 1) 西川潤「タイ仏教から見た開発と発展—ブッタートとプラ・パユットの開発思想と実践」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001 年〔西川(2001a)〕、30 ページ。
- 2) 西川潤「序」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001 年〔西川(2001b)〕、13-14 ページ。
- 3) 西川潤「内発的発展の起源と今日的意義」川田侃・鶴見和子編『内発的発展論』東京大学出版会、1989 年、17 ページ、ほか。
- 4) 1970 年代後半にロバート・チェンバースらにより考案された RRA は、基本的にデータの取得を目的とする。実施期間 2 週間～6 ヶ月程度で、参与観察、セミストラクチャード・インタビューといった手法を基本とし、それに加えて様々な調査手法を組み合わせて使用する。  
角田宇子「開発の社会文化的側面」菊池京子編『開発学を学ぶ人のために』世界思想社、2001 年、133-134 ページ。
- 5) 2005-2009 年の現地調査結果をもとに、3 事業の導入・定着状況について、「持続可能な生計アプローチ」において言及された 5 つの資本（金融資本、人的資本、物的資本、自然資本、社会関係資本）に着目して分析した論文については以下を参照されたい。  
福嶋崇「フィジー・ロマワイ村における開発事業の導入・定着状況の分析」『国際関係紀要』第 22 巻 2 号、2013 年 3 月、14-49 ページ。
- 6) 松島泰勝「太平洋島嶼社会自立の可能性」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001 年、263-267 ページ
- 7) Fiji Bureau of Statistics, “Home,” Fiji Bureau of Statistics Web Site, 2025, <https://www.statsfiji.gov.fj> (October 1, 2025), United Nations Development Programme, *Human Development Report 2025*, New York: UNDP, 2025, ほか。
- 8) 太平洋・インド洋・大西洋上にある島嶼国からなる国家連合。2025 年現在、39 の加盟国、5 のオブザーバーからなる。気候変動問題の主たる起因者でないにも関わらず、特に海面上昇の影響に脆弱であることから真っ先に気候

変動問題の被害者になると言われている国々である。このため国際交渉などの場で先進国を中心に世界各国に対し気候変動対策強化を特に強く訴えている。

- 9) 本稿においては、特に以下の資料を参照した。

橋本和也「フィジー諸島共和国憲法と国家統合への道」須藤健一編『オセアニアの国家統合と国民文化（JCAS 連携研究成果報告2）』京都大学地域研究統合情報センター、2000年、61-82ページ、芳島昭一「フィジー・クーデター：クロノロジー」『パシフィック・ウェイ』第115号、2000年7月、16-35ページ、大谷正夫「フィジーのクーデターとその背景」『国際労働運動』第30巻8号、2000年8月、48-53ページ、東裕「フィジークーデター（2000年）の憲法政治学的考察」『苫小牧駒澤大学紀要』第5号、2001年3月、89-115ページ、及び、東裕「フィジークーデター（2006年）の経緯・論理・展望」『パシフィック・ウェイ』第129号、2007年2月、20-31ページ。

- 10) マングローブは熱帯、亜熱帯の潮間帯に成立する森林で、海水または汽水の中で生育する塩生植物の総称である。マングローブは様々な意味で貴重な生態系であるが、環境の変化に非常に脆弱であり、気候変動の悪影響を真っ先に受けると言われている。また、一度破壊されたマングローブ生態系の回復は困難であり、マングローブ植林の成否は通常の植林と比べても不確実性が大きいと言われている。

フィジーにおけるマングローブについて、政府は1983年にマングローブ管理委員会を設置し、Dr. Watlingを中心に1983年から「The Mangrove Management Plan for Fiji Phasel & 2」を実施し、フィジーにおけるマングローブの分布や木材生産量、利用状況についても調査を行った。同調査により、マングローブの木材生産量は石油バーナーの普及などの理由により減少していることが明らかになった。一方で、同調査はマングローブの主な用途、有用性を示している。具体的には、伝統的用途（染料、医薬など）、漁業（魚、甲殻類など）、木材生産（薪、建築材料など）、海岸線保護、下水処理、景観・調査・教育または遺伝資源条件の維持、農業、水産養殖、ツーリズムなどである。

1933年にはマングローブは保安林に相当するものとして森林省が管理していたが、1974年以降、沿岸部一帯に属するものとして、全てのマングローブは土地調査省の管轄となった。マングローブは政府が所有するものとして、その伐採についてはライセンスの取得が必要とされている。

荻野和彦「マングローブ」太田猛彦・北村昌美・熊崎実・鈴木和夫・須藤彰司・只木良也・藤森隆郎編『森林の百科事典』丸善、1996年、571-572ページ、Dick Watling, *A Mangrove Management Plan for Fiji Phase 1*, Suva: Fiji Government and the South Pacific Commission, 1987、及び、Dick Watling, *A*

*Mangrove Management Plan for Fiji Phase 2*, Suva: Fiji Government and the South Pacific Commission, 1988.

- 11) タバ（フィジー語で Masi）とはフィジーの伝統的衣類であり、現在でも伝統的なセレモニーや結婚式などにおいて衣装として用いられる。タバは、タバの茎からとれた原料を使ってベースとなる紙を作り、その上にマングローブを原料とする「ダイ（Dye、フィジー語で Kesa Kesa）」と呼ばれる染料（色は黒と茶）を、デザイン型紙の上から刷り込むように落としていき作成する。この染料は、マングローブの幹の表面を削り、釜に入れて蒸したのち、水と混ぜて完成する。

- 12) Bariti Thaman and Alifereti Naikatini, *Report of the Mangrove Flora and Fauna Surveys Conducted within Lomawai Reserve, Bole Reserve, and Lotonahuya Reserve, Tikina Wai, Nadroga*, Suva: WWF-IAS, 2003.

- 13) CDM とは、先進各国に温室効果ガス（GHG：Greenhouse Gas）削減目標を課した京都議定書のもとに認められた GHG 削減政策の 1 つであり、先進国が途上国で GHG 排出削減などの事業を実施し、その結果生じた削減量に応じて発行されるクレジット（CER）を参加者間で分け合う制度である。このうち、吸収源 CDM は CDM の 15 あるスコープの 1 つで、途上国における新規植林（過去 50 年間森林でなかった土地への植林）、再植林（1990 年及びプロジェクト開始時点において森林でなかった土地への植林）を対象とする。吸収源 CDM の運用ルールや手続きについては、主に 2003 年、2004 年に決定された。

吸収源 CDM は GHG 削減策として非永続性（森林がいずれは消滅して CO<sub>2</sub> を排出すること）や不確実性（森林の成長、CO<sub>2</sub> の吸収量を正確に予測できないこと）、長期性（森林の成長には長期間を要すること）といった特徴をもつ。このことから、吸収源 CDM は他の CDM とは異なる独自のルールが設定され、例えばクレジットは期限付きのものとなり、通常より長いクレジット発生期間が設定された。

福嶋崇「吸収源 CDM の事業形態による特徴と今後の課題」『林業経済』第 694 号、2006 年 8 月、3 ページ。

- 14) この事業は「フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業」として、2005 年度及び 2006 年度の地球環境センター（GEC）による「CDM/JI 事業調査」として採用されている。

この調査結果は、泰至デザイン設計事務所『フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業調査・報告書（平成 17 年度 CDM/JI 事業調査）』地球環境センター、2006 年、及び、泰至デザイン設計事務所『フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業調査・報告書（平成 18 年度 CDM/JI 事業調査）』地球環境センター、2007 年、に詳しくまとめられている。

また、2005年の現地調査結果をもとに、「衡平性」、「開発」などの観点から吸収源 CDM 推進の方向性について分析・考察した論文については以下を参照されたい。

福嶋崇・中嶋真美「吸収源 CDM 推進の方向性－フィジー国ナンロガ州ロマワイ村の再植林事業事例からの提言－」『日本森林学会誌』第90巻3号、2008年6月、168-175 ページ。

- 15) フィジーには部族的土地保有の階層構造がある。同族集団ヤブサ (Yavusa) の首長を頂点とし、その父系の下位集団にあるマタンガリ (Mataqali) が土地保有の基礎単位となる。このため、土地のリースには各マタンガリの同意が必要となる。ロマワイ村には4つのマタンガリが存在し、4つのマタンガリから均等に選ばれた Salt Committee の設立時のメンバー8人は、それぞれのマタンガリを代表する立場として位置づけられる。  
鈴木福松『フィジー農村社会と稲作開発－農村調査の方法と問題発掘・診断－』農林統計協会、1997年、37-44 ページ。

- 16) 試験植林において、泰至デザイン設計事務所はマングローブ 10,000 本に対して 1,200\$ の寄付 (労賃及び土地のリース代として) をロマワイ村に対し行っている (試験植林が行われた 2004 年時点では 1\$ ≒ 70 円。なお 2025 年 9 月現在は 1\$ ≒ 65 円)。

- 17) 気候変動への対応策として、適応 (Adaptation)、緩和 (Mitigation) の 2 つの重要な考え方がある。前者は人間社会において、実際のもしくは予測される気候変動による損害・利益供給機会の減少の緩和のための調整プロセスであり、これに対し、後者は GHG 排出量の削減・吸収量の増大を通じた人為的な介入を意味する。気候変動に対して脆弱性を示す地域として、特に小島嶼国、アフリカ、北極・南極が指摘されており、これらの地域において適応策の可及的速やかな実施が求められている。

Intergovernmental Panel on Climate Change, *IPCC Sixth Assessment Report: Climate Change 2023*, Geneva: IPCC, 2023, P.120, 126.

- 18) 「企業が自発的にステークホルダーと関わりあう中で、社会的、環境的関心事項を経営戦略、経営活動の中核に取り込むこと」、「責任あるマネジメント・システムを構築すること。経営プロセスに社会的公正性・倫理性、環境や人権などへの配慮をこと、そしてステイクホルダーに対しアカウンタビリティを果たすこと」などと定義される。

European Commission (EC), *Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*, Brussels: EC, 2002, P.8、及び、谷本寛治『企業と社会－サステナビリティ時代の経営学』中央経済社、2020年、P.81。

- 19) 世界観光機関 (WTO)・国連環境計画 (UNEP) によるエコツーリズムの定義は以下の通りである。

- ① 観光客の主たる動機が、自然地区にある伝統的な文化・自然の観察や鑑賞にあるような、全ての自然に基づく観光形態。
- ② その内容が教育的特色かつその解釈が含まれている。
- ③ 排他的ではなく一般的に、専門的で少数の、地域に根ざしたビジネスによって、主に小規模集団のために組織されたもの。一般的に、小規模集団のために、様々な規模の外国人管理者がエコツーリズムの組織も運営も行う。その上／あるいは市場活動を行う。
- ④ 自然や社会文化環境へのネガティブ・インパクトを軽減する。
- ⑤ 以下の項目により、自然保護を支援する。

- 保護目的で自然地域を管理するホスト社会、組織、関係当局に経済利益を生み出す。
- 代替雇用と収入の機会を地域社会に提供する。
- 自然と文化の資産の保護に対する意識を、地域住民と旅行者の両者間で高める。

中嶋真美「住民参加型エコツーリズムにおける観光の発展モデルと開発の相関性分析－東アフリカのコミュニティ・ツーリズムを事例に」『旅の文化研究所・研究報告』第14巻、2005年12月、61-73ページ。

- 20) 福嶋崇「吸収源 CDM の事業形態による特徴と今後の課題」『林業経済』第694号、2006年8月、3ページ、福嶋崇「吸収源 CDM ガバナンスにおける諸アクターの役割」『国際開発研究』第18巻1号、2009年6月、100-106ページ、及び、Takashi Fukushima, “The Recommendation for REDD Based on The Restrictions of A/R CDM Under the Present Rules,” *Journal of Forest Planning*, Vol.16, No.1, 2010, pp.11-13.
- 21) 2025年10月1日現在で CDM 事業は全 7,830 件が登録されているが、フィジーにおいて登録された案件は、登録順に小規模水力発電事業（2005年）、小規模廃棄物事業（2011年）、大規模水力発電事業（2013年）の3件のみとなっており、大規模・小規模共に吸収源案件はなく、受け入れ側のフィジー政府も十分な経験・知識の獲得と共に体制整備を進めることが出来なかったという面もある。  
United Nations Framework Convention on Climate Change, “Clean Development Mechanism (CDM),” UNFCCC Web Site, 2025, <https://cdm.unfccc.int> (October 1, 2025).
- 22) 京都議定書・第一約束期間（2008-2012年）の冒頭から離脱していたアメリカ、終盤に離脱したカナダに加えて、第二約束期間（2013-2020年）に入ると日本、ロシア、ニュージーランドなどが相次いで離脱したことから、コンプライアンス・クレジットに対する需要が低下したとの状況もある。
- 23) 環境省の定義では、「市民、企業、NPO/NGO、自治体、政府などの社会の構

成員が、自らのGHGの排出量を認識し、主体的にこれを削減する努力を行うとともに、削減が困難な部分の排出量について、カーボン・クレジット等により、その排出量の全部又は一部を埋め合わせる」とされている。

環境省「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について（指針）（第4版）」環境省ホームページ、2024年、<https://www.env.go.jp/content/000209286.pdf>（2025年10月1日）、3ページ。

- 24) 野村総合研究所『排出量取引とカーボンクレジットのすべて』エネルギーフォーラム、2023年、143-147ページ。
- 25) カヴァ（Kava）とは当地の伝統的な飲み物で、コショウ科のKavaの木の根を乾燥させてすりつぶした粉末を水でこね、それを水で薄めて、椰子の実の器で飲むというもの。来賓のもてなしや祭事など伝統的な儀式では必要不可欠であるが、日常的にもよく飲まれる。カヴァには鎮静作用があり、アルコールのような嗜好品として酩酊状態になる。
- 26) フィジーにおける同プログラムは2022年開始の「ブルー・コンクリート・イニシアティブ」に焦点を当てており、これはフィジー政府、太平洋コミュニティ、オーストラリアのクイーンズランド大学、インドのTARAらの共同によって実施されている。このイニシアティブの目的の1つはフィジーへの低炭素セメントの導入、そのための持続可能かつレジリエントな地域サプライチェーンの構築を通じた鉱物需要の保証にある。  
The ACP-EU Development Minerals Programme, “Development Minerals in Fiji,” The ACP-EU Development Minerals Programme Web Site, 2025, <https://developmentminerals.org/fiji/> (October 1, 2025).
- 27) フィジーの村落において根強く残る伝統的な権力構造の一例として、週に1度開かれる定例会議の場では「基本的に女性が発言することが認められていない」というものがある。女性でありながら、村長（ラトゥ）の親族であり、また大学を卒業しているというオビニオンリーダーとしての副リーダー（当時）はむしろ例外的な存在であり、現在SCのメンバーとなっている3名の女性はいずれも一般的な住民である（少なくともラトゥの家系ではない）。メンバーの縮小に加え、その構成の変化も結果的に現在のSCの存在感・発言権の低下に繋がっている面がある。
- 28) もちろん、ルールが煩雑であり採算性の低い吸収源CDM事業化を住民自らが企画・実施することはなお困難であった。
- 29) Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation。パリ協定のもとに認められたGHG政策で、森林減少、森林劣化に加え、森林保全、森林の持続的経営、森林の炭素ストックの強化、を対象とする。
- 30) オイスカ『「子供の森」計画 [親子で読む環境問題]』清流出版、2008年。

## 参考文献リスト

### 【図書・論文】

- 井上真「森林管理への地域住民参加の重要性と展望」井上真編『アジアにおける森林の消失と保全』中央法規出版、2003年、309-324ページ。
- オイスカ『「子供の森」計画 [親子で読む環境問題]』清流出版、2008年。
- 大谷正夫「フィジーのクーデターとその背景」『国際労働運動』第30巻8号、2000年8月、48-53ページ。
- 萩野和彦「マングローブ」太田猛彦・北村昌美・熊崎実・鈴木和夫・須藤彰司・只木良也・藤森隆郎編『森林の百科事典』丸善、1996年、571-572ページ。
- 角田宇子「開発の社会文化的側面」菊池京子編『開発学を学ぶ人のために』世界思想社、2001年、122-141ページ。
- 鈴木福松『フィジー農村社会と稲作開発—農村調査の方法と問題発掘・診断—』農林統計協会、1997年。
- 泰至デザイン設計事務所『フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業調査・報告書（平成17年度CDM/JI事業調査）』地球環境センター、2006年。
- 泰至デザイン設計事務所『フィジー・低所得者層コミュニティ参加型マングローブ植林事業調査・報告書（平成18年度CDM/JI事業調査）』地球環境センター、2007年。
- 谷本寛治『企業と社会—サステナビリティ時代の経営学』中央経済社、2020年。
- 中嶋真美「住民参加型エコツーリズムにおける観光の発展モデルと開発の相関性分析—東アフリカのコミュニティ・ツーリズムを事例に」『旅の文化研究所・研究報告』第14巻、2005年12月、61-73ページ。
- 西川潤「内発的発展の起源と今日的意義」川田侃・鶴見和子編『内発的発展論』東京大学出版会、1989年、3-41ページ。
- 西川潤「タイ仏教から見た開発と発展—ブッタートとプラ・バユットの開発思想と実践」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001年〔西川（2001a）〕、29-59ページ。
- 西川潤「序」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001年〔西川（2001b）〕、11-26ページ。
- 野村総合研究所『排出量取引とカーボンクレジットのすべて』エネルギーフォーラム、2023年。
- 橋本和也「フィジー諸島共和国憲法と国家統合への道」須藤健一編『オセアニアの国家統合と国民文化（JCAS連携研究成果報告2）』京都大学地域研究統合情報センター、2000年、61-82ページ。
- 東裕「フィジークーデター（2000年）の憲法政治学的考察」『苫小牧駒澤大学紀要』

第5号、2001年3月、89-115ページ。

東裕「フィジークーデター（2006年）の経緯・論理・展望」『パシフィック・ウェイ』第129号、2007年2月、20-31ページ。

福嶋崇「吸収源 CDM の事業形態による特徴と今後の課題」『林業経済』第694号、2006年8月、1-15ページ。

福嶋崇・中嶋真美「吸収源 CDM 推進の方向性－フィジー国ナンロガ州ロマワイ村の再植林事業事例からの提言－」『日本森林学会誌』第90巻3号、2008年6月、168-175ページ。

福嶋崇「吸収源 CDM ガバナンスにおける諸アクターの役割」『国際開発研究』第18巻1号、2009年6月、97-111ページ。

福嶋崇「フィジー・ロマワイ村における開発事業の導入・定着状況の分析」『国際関係紀要』第22巻2号、2013年3月、14-49ページ。

松島泰勝「太平洋島嶼社会自立の可能性」西川潤編『アジアの内発的発展』藤原書店、2001年、255-283ページ。

芳島昭一「フィジー・クーデター：クロノロジー」『パシフィック・ウェイ』第115号、2000年7月、16-35ページ。

Bariti Thaman and Alifereti Naikatini, *Report of the Mangrove Flora and Fauna Surveys Conducted within Lomawai Reserve, Bole Reserve, and Lotonaluya Reserve, Tikina Wai, Nadroga*, Suva: WWF-IAS, 2003.

Dick Watling, *A Mangrove Management Plan for Fiji Phase 1*, Suva: Fiji Government and the South Pacific Commission, 1987.

Dick Watling, *A Mangrove Management Plan for Fiji Phase 2*, Suva: Fiji Government and the South Pacific Commission, 1988.

European Commission (EC), *Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*, Brussels: EC, 2002。

Inoue Makoto, “Sustainable forest management through local participation: procedures and priority perspectives,” Inoue Makoto and Isozaki Hiroji (eds.), *People and Forest: policy and local reality in Southeast Asia, the Russian Far East, and Japan*, Kanagawa: Institute for Global Environmental Strategies, 2004, pp. 337-356.

Intergovernmental Panel on Climate Change. *IPCC Sixth Assessment Report: Climate Change 2023*, Geneva: IPCC, 2023

Takashi Fukushima, “The Recommendation for REDD Based on The Restrictions of A/R CDM Under the Present Rules,” *Journal of Forest Planning*, Vol.16, No.1, 2010, pp.9-16.

United Nations Development Programme, *Human Development Report 2025*, New York: UNDP, 2025.

**【インターネット資料】**

環境省「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について（指針）（第4版）」環境省ホームページ、2024年、<https://www.env.go.jp/content/000209286.pdf>（2025年10月1日）。

The ACP-EU Development Minerals Programme, “Development Minerals in Fiji,” The ACP-EU Development Minerals Programme Web Site, 2025, <https://developmentminerals.org/fiji/> (October 1, 2025).

Fiji Bureau of Statistics, “Home,” “Tourism and Migration,” Fiji Bureau of Statistics Web Site, 2025, <https://www.statsfiji.gov.fj> (October 1, 2025).

United Nations Framework Convention on Climate Change, “Clean Development Mechanism (CDM),” UNFCCC Web Site, 2025, <https://cdm.unfccc.int> (October 1, 2025).

# The Analysis of Progress and Development Status of Development Projects in Lomawai Village, Fiji

## — From the Viewpoint of Endogenous Development

Takashi Fukushima

This paper focuses on three development projects, Mangrove Plantation, Ecotourism, and Salt Making in Lomawai Village, Nadroga, Fiji. The objective of this study is to analyze the status of project development in the local community from the viewpoint of endogenous development. Research and data collection methodologies include a review of the historical process of the development projects being introduced to the village, a local evaluation of the projects, and an analysis of local participation.

The survey results were as follows:

- Based on WWF's mangrove research, three projects were introduced to the village in succession and developed in a continuous and interdependent manner.
- Based on local tradition, culture, and custom, the village organized “the Salt Committee” to implement three projects. This organization would help in the establishment and development of projects, as well as smooth implementation and management.
- Local people offered positive evaluations, viewing it not only as a new source of income but also as environmentally significant for the conservation of marine and soil resources, as well as a contribution to preserving local traditions and culture. These evaluations did not change in 2024 and 2025 compared to those in 2005-2009.

However, these three projects were either interrupted or developed by local communities. These can be summarized as follows:

- Mangrove Plantation project: While local people understand the usefulness of mangroves as planting tree species, the project was interrupted, especially due to difficulties with A/R CDM. Local people participated passively in the test planting project, and local endogeneity was not raised.
- Ecotourism project: Although the local people could use existing resources, the project was interrupted mainly because they could not attract tourists. Local participation was also passive, and endogeneity in the region was not raised.
- Salt Making project: Because this project relied on traditional knowledge, much funding was not always necessary. The significance of the project became bigger year by year. As a result, the project settled in the local community. Local people actively participated in the project, thereby enhancing local endogeneity.

One of the reasons for the low local endogeneity of Mangrove Plantation and Ecotourism projects was the limited capacity of the Salt Committee. To address this, it is essential for the village to expand its capacity to implement and manage projects with support from aid organizations such as WWF or UNDP.



## 「前」の特性と削除に基づく後置詞句構造について\*

綾野 誠紀

### 1. はじめに

時空間に係る事象を表現するにあたっての前・後置詞の重要性にもかかわらず、生成文法理論において前・後置詞研究が欠如していることを Jackendoff (1973) が指摘してから半世紀経ち、当該分野の研究に大きな発展が見られた。特にオランダ語に関する研究を発端として (van Riemsdijk 1978, 1990, den Dikken 1995, 2010, Rooryck 1996, Zwarts 1997, Koopman 2000, among others)、これまでに豊富な知見が得られている。一方で、日本語の後置詞の特性並びに後置詞句の統語構造に関しては、生成文法理論の立場からの研究が十分になされているとは言い難い。そこで本稿では、日本語を始めとする主要部後置型言語の後置詞の特性並びに後置詞句の統語構造を明らかにする研究プロジェクトの成果の一部を報告する。具体的には、部位や場所等を表す関係名詞 (relational noun) から文法化により派生した英語の “front” や日本語の「前」等の前・後置詞の特性について検討した上で、Watanabe (2009) の後置詞句の構造に関する分析について、削除に基づく予測を行い、「前」を含む後置詞句の構造解明に貢献することを目指す。

まずは、前・後置詞の振る舞いを観察する。英語の “front” には名詞用法と前置詞用法の2種類がある。(1a) の “front” は、直前と直後にそれぞれ “the” と “of” が現れる名詞用法である。一方で (1b) の “front” は、“of” が後

続するものの、直前の“the”が不在であることから前置詞用法としておく。  
 (1a)と(1b)のそれぞれの用法には解釈上の違いもある。

(1) a. Ken is sitting in the front of the bus.

ケンがバス車内の前の席に座っている。

b. Ken is sitting in front of the bus.

ケンはバスの前(車外)に座っている。

名詞用法“front”を含む(1a)では、Ground(後景)である“the front of the bus(バスの前部)”が空間上の参照基準点である。さらに前置詞“in”が、Figure(前景)の“Ken”を空間基準点である後景のバス前部の内部、つまり車内に位置付けている<sup>1)</sup>。その結果、“Ken”がバス車内の前の席に座っている解釈となる。一方で(1b)の前置詞用法の“front”は、後景である“bus”を空間上の参照基準点とした上で、前景の“Ken”をバスの車外前面の空間に位置付け、さらに“in”が場所を限定している。つまり、“front”の特性の違いがそれぞれの解釈の差として現れる(Ayano 2001, Svenonius 2006)。

以下の(2)の日本語の「前」の解釈に基づくと、英語の“front”と並行する特性を持っていると考えられる<sup>2)</sup>。

(2) ケンがバスの前に座っている(こと)

a. ケンはバス車内の前の席に座っている。

b. ケンはバス車外の前のところに座っている。

(2a)と(2b)の「前」の解釈は、それぞれ(1a)と(1b)のものと並行しており、(2a)を名詞用法、(2b)を後置詞用法とみなすことができる。

(1)において観察した名詞用法と前置詞用法の“front”の解釈の違いに加え、英語の2種類の“front”の特性を示す事実として、尺度表現との共起の可否がある。(3a)の名詞用法の“front”は尺度表現“three meters”と共起

不可なのに対し、(3b)の前置詞用法の“front”は共起可である(cf. Svenonius 2006)。

- (3) a. \*Ken is sitting three meters in the front of the bus.
- b. Ken is sitting three meters in front of the bus.

日本語についても、(4)が示す通り同様の事実がある(Watanabe 2009)。

- (4) ケンがバスの3メートル前に座っている(こと)
- a. \*ケンがバス車内の3メートル前の席に座っている。
- b. ケンはバス車外の3メートル前のところに座っている。

日本語の「前」には、名詞用法と後置詞用法に表面的な差異はないものの、(4)には、(4b)のケンがバス車外の3メートル前の場所に座っている解釈のみ存在する。つまり、後置詞用法の「前」の場合にのみ、尺度表現の共起が可能である。「前」の後置詞用法については以下に示す通り、オランダ語や英語に基づく根拠がある。

オランダ語と英語の前置詞には、以下の対比があることが先行研究によって指摘されている(Zwarts 1997, Svenonius 2010)。

- (5) 尺度表現と共起可能な前置詞
- a. オランダ語: voor “in front of”; achter “behind”; boven “above”; onder “under”; naast “beside”; buiten “outside”
- b. 英語: in front of; inside; outside; above; below; beyond
- (6) 尺度表現と共起不可な前置詞
- a. オランダ語: bij “near”; in “in”; binnen “inside”; op “on/at”; tussen “between”
- b. 英語: among; between; next to; beside; upon; near; against

以上の対比について Zwarts (1997) は、ベクトル意味論に基づく空間領域モデルを提案し、尺度表現と共起可能な前置詞は “closure under lengthening” を満たすと提案している。

- (7) A region  $R$  is closed under lengthening iff for every non-zero  $v \in R$ ,  
 $sv \in R$  for every  $l$ .

(7) の非形式的な説明は次の通りである。ある前・後置詞が表す空間内にベクトルが存在し、そのベクトルを参照基準点から延長してもなおその領域内に収まる場合には尺度表現と共起可能である。さらに、日本語にも同様の対比があることが Watanabe (2009) によって指摘されており、「前」は尺度表現と共起可能な後置詞として分類されている。

- (8) a. 尺度表現と共起可能な後置詞

前、うしろ、後(あと)、上、下、右、左、脇、横、外

- b. 尺度表現と共起不可な後置詞

そば、近く、間、中

本論文では、(2b) の解釈、並びに (4b) の尺度表現と共起可能な後置詞用法の「前」がどのような特性を持ち、後置詞句の派生に関わっているのかについて考察する。構成は以下の通りである。次の2節では「前」の特性について、さらに3節では、「前」を含む後置詞句の統語構造について削除に基づき検討する。4節では「前」を含む後置詞句と所有構文との関連について考察し、5節ではまとめと今後の課題について述べる。

## 2. 「前」の特性について

日本語の「前」について考察する前に、英語の“front”の特性について Svenonius (2006) の提示した事実を見ておく。以下は、“front”の名詞用法と前置詞用法の対比の例である。

- (9) a. There were kangaroos in the fronts of the cars.  
 b. \*There were kangaroos in fronts of the cars.
- (10) a. There was a kangaroo in the smashed-up front of the car.  
 b. \*There was a kangaroo in smashed-up front of the car.
- (11) a. The kangaroo was in [the front of the car]<sub>i</sub>, but the koala wasn't in it.  
 b. The kangaroo was in [front of the car]<sub>i</sub>, but the koala wasn't in it\*<sub>i</sub>.  
 c. The kangaroo was in [front of a car]<sub>i</sub>, and the koala was in one\*<sub>i</sub> too.
- (12) a. It was the front of the car that the kangaroo was in.  
 b. \*It was front of the car that the kangaroo was in.

(9) から (12) の事実は、名詞用法とは異なり、前置詞用法の“front”が、(9b) 複数形にならない、(10b) 修飾語と共起しない、(11b, c) 代名詞で置き換えることができない、(12b) DP “the front of the car”とは異なり“front of the car”は移動できないことを示している。以上の事実に基づき、Svenonius (2006) は“front”を名詞ではないとする一方で、同時に前置詞でもなく、以下の (13) の統語構造の中に位置付けられる Ax(ial)Part であると提案する。

- (13) [Deg *three meters* [Place *in* [AxPart *front* [K of [DP *the bus* ]]]]]

Svenonius (2006) によると、AxPart は主に身体部分を表す名詞から派生した範疇で、DP “the bus”に基づき、三次元軸上の領域を示す（上部、下部、前面、後面、側面等）。さらに場所を表す Place “in” は、AxPart が表す領域か

ら投射された空間を指定する。つまり、(13)の前置詞句全体として、バスの前面の領域の中に(1b)と(3b)の“Ken”が存在することを表す。Svenonius (2006)に基づく日本語の「前」も AxPart として捉えることも可能であるが、詳細かつ精緻な機能範疇の配列を想定したカートグラフィー(前・後置詞に関しては Cinque and Rizzi (2010)を参照)の立場からの分析ではなく、本稿では Watanabe (2009)の「前」を後置詞とする分析及び統語構造に基づき考察を行う。

従来、奥津(1974)等によって、日本語の「前」は名詞であると考えられてきたことに対し、Watanabe (2009)は、「の」の分布に基づき当該要素を後置詞とする。先ず、日本語の主要部名詞の左方に位置する時制を伴わない要素は、「の」によって関係付けられなければならないために(Kitagawa and Ross 1982)、(14)の名詞句内の各要素は義務的に「の」により表示されなければならない。

- (14) a. 2枚\*(の)草津温泉へ\*(の)片道切符  
 b. 100グラム\*(の)鮭\*(の)切り身\*(の)ムニエル

「前」は(14a)の「片道切符」、(14b)の「ムニエル」といった名詞とは異なった振る舞いをする。(15b)の名詞「水」の場合には尺度表現「3メートル」の後に「の」が現れることが可能であるのに対し、(15a)の「前」の場合には不可である。さらに、(16)が示す通り、「前」の直前に現れる「ちょっと/かなり」といった量化詞も「の」で表示することができない。

- (15) a. \*ケンの3メートルの前にエリがいる  
 b. ケンは3リットルの水を水槽に入れた  
 (16) a. \*ケンのちょっと/かなりの前にエリがいる

(Watanabe 2009)

ただし、後置詞用法の「前」や「後ろ」の直前に現れる、(17a)の「バ

ス」や (17b) の「ケン」が「の」で表示される事実をどのように説明するのかは依然として問題となる。Watanabe (2009) は、この「の」は属格標識であるとし、そのような「の」が名詞の投射内でのみ現れる積極的な理由はないとする。

- (17) a. ケンがバスの前に座っている (こと)  
 b. ケンの後ろにエリが立っている (こと)

以下、所有関係の観点から属格の「の」について検討を試みる。まず、(17) の「前」と「後ろ」は、関係名詞から派生しており、それぞれ、所有者「バス」、「ケン」の被所有物として捉えることができる。つまり、所有関係が両者の間にあり、当該後置詞句が所有構文に基づくとも考えることもできる。この点に関して、Aboh (2005, 2010) は、西アフリカのクワ語派のゲンベ語及びチャド語派ジナ・コトコ語の所有構文及び前・後置詞句に基づく考察を行なっている。

まずゲンベ語には、2種類の所有構文が存在する。

- (18) 2種類の所有構文 (ゲンベ語)
- a. *dáwè ló lè sín kèlé ló*  
*man DET NUM POSS bicycle DET*
- b. *kèlé dáwè ló lè tòn ló*  
*bicycle man DET NUM POSS DET*  
 “the man’s bicycle”

上記の (18a) と (18b) のいずれも、「[(特定の) 男] の自転車」の解釈ではあるが、語順等が異なる。(18a) は、所有者である “*dáwè ló* (男 定冠詞)”、被所有名詞の “*kèlé* (自転車)” の順に現れ、両者の間には、所有属格標識 “*sín*” が介在する。一方、(18b) では、被所有名詞の “*kèlé* が句頭に、次に所有者

“dàwè ló”, さらに所有属格標識 “tòn” が現れる。Aboh (2010) は、(18b) には被所有名詞の移動が関わっており、その結果、表面上は被所有名詞 > 所有者 > 所有属格標識の語順になると分析する<sup>3)</sup>。(19a) と (19b) は、Kayne (1994) の所有構文の分析に基づく (18a) と (18b) の構造である (Aboh 2010)<sup>4)</sup>。

- (19) a. ...<sub>[IP [DP dàwè ló lè] [<sub>NP</sub> kèlè ]]</sub> k ló t'k lè tk  
*man DET NUM POSS bicycle DET NUM*
- b. ...<sub>[FP kèlè [<sub>F</sub> [<sub>IP</sub> [DP dàwè ló lè] [<sub>NP</sub> tòn [<sub>NP</sub> kèlè ]]]]</sub> k ló t'k lè tk  
*bicycle man DET NUM POSS DET NUM*  
 “the men’s bicycles”

(19) の所有構文との関連で、Aboh (2010) は、(20) のゲンベ語とジナ・コトコ語の前・後置詞句の構造を提案する。

(20) 前・後置詞句

- a. [dó xwé ló kpá]                   ゲンベ語  
*to/at house DET beside*  
 “up to/at the side of the house”
- b. [ má fká cə mafù dé ]           ジナ・コトコ語<sup>5)</sup>  
*in front POSS tree DET*  
 “in front of the tree”
- c. [ [má] [<sub>FP</sub> [<sub>F</sub> fká-cə [<sub>IP</sub> [<sub>DP</sub>[<sub>RO</sub>] mafù dé ] [<sub>NP</sub> fká ]]]]]

Aboh (2010) は、(20a) のゲンベ語の前・後置詞句の統語構造は (19a) の所有構文の構造に基づくと分析する。(20a) の前置詞は動詞由来で起点 / 着点 / 方向を表すのに対し、後置詞は身体部分等を表す関係名詞由来で、場所表現として現れる。両者に挟まれている名詞句は、空間上の参照基準点である。“xwé ló kpá (家の横)” の名詞句 “xwé ló” と後置詞 “kpá” を所有関係で見ると、

前者を所有者、後者を被所有物とみなすことができる。ただし、所有構文とは異なり、所有属格標識は不在である。一方で、(20b)のジナ・コトコ語は、(19b)の所有構文と並行した前置詞句構造を持つと分析する。一見、定冠詞の位置を除いて、英語の“in front of the tree”と表面上の語順は同じであるが、Aboh (2010)は、(19b)の所有構文に基づき、(20c)の派生を提案する。すなわち、“fká (前)”は、後置詞の位置から主要部移動し、移動の途中で所有属格標識を伴い、前置詞の右方隣接位置に着地する。この分析に基づく所有属格標識は、後置詞の移動に伴う副産物として捉えられる。議論を日本語の(17)の例に戻すと、「パス」及び「ケン」の「の」が、後続の「前」や「後ろ」の名詞の特性を反映しているかどうかについてはさらに精査する必要があると考える。なお、「前」や「後ろ」には所有構文が関与しているのではないかという点について、後ほど4節において所有者句外置構文の観点から再度取り上げる。

### 3. 削除に基づく「前」を含む後置詞句の構造について

前節では、「前」は名詞ではなく、後置詞であることを、Watanabe (2009)及びAboh (2005, 2010)の分析を参考にしつつ検討した。第3節では、Watanabe (2009)の「前」を含む後置詞句の構造が、後置詞句内削除に関して予測することについて考察する。

Svenonius (2006, 2010)のAxPartに相当する範疇として、Watanabe (2009)はPnを提案し、この範疇に属する「前」は後置詞であると主張する。Pn「前」を含む(21a)の統語構造を(21b)に提示する。

(21) a. ケンの3メートル前 (のところ) に

b. [[<sub>RP</sub> [<sub>DP</sub> ケン] R]<sub>k</sub> [<sub>DimP</sub> [<sub>#</sub> 3 メートル [<sub>PnP</sub> tk [<sub>Pn</sub> 前]]] #] [<sub>Dim</sub> ところ]] に

(Watanabe 2009)

(21b)では、空間上の参照基準点 RP 中に名詞句「ケン」が基底生成され、さらに、Pn「前」が RP をその補部として選択する。なお、「ケン」を含む RP は、最終的には句頭に移動する。また、主要部 R は、現代ヘブライ語との比較に基づき、“from”に相当するものとして随意的に顕在化する。次に、数主要部 # が PnP を補部に、さらに尺度表現の3メートルをその指定部に選択する。最後に、空間次元を表す Dim が「ところ」として現れ、#P を補部を選択する<sup>6)</sup>。

興味深いことに、Watanabe (2009) は、(21a)に加えて(22a)の語順も可能であると指摘する。

(22) a. ケンの前3メートル\*(のところに)

b. [[RP [DP ケン] R]<sub>k</sub> [DimP [PnP t<sub>k</sub> [Pn前]]]<sub>j</sub> [#P 3メートル t<sub>j</sub> #] [Dim ところ]]] に  
(Watanabe 2009)

(22a)の語順は、(22b)に示す通り、PnP が Dim の指定部に移動することにより得られる。この移動は Dim が駆動しており、そのために Dim である「ところ」が顕在化しなければならないとする。以上の Watanabe (2009) の提案する日本語の後置詞句の派生の妥当性について、後置詞句内削除に基づき以下検討する。

Watanabe (2009) は、後置詞句と名詞句(擬似部分構文)との並行性について議論しているが、本稿では、先ず、数量表現を含む名詞句構造に関する Watanabe (2006) による分析提案、さらに名詞句構造に基づく削除分析(Watanabe 2010)を概観した後、擬似部分構文の統語構造に基づく削除について検討する。最後に、擬似部分構文と並行した統語構造を持つ後置詞句について削除の観点から考察する。

先ず(23a)が数量表現を含む名詞句の例である。(23b)は(23a)中の名詞句「本3冊を」の統語構造を示している(Watanabe 2006)。数主要部である # は助数詞「冊」として顕在化する。# の補部に名詞句「本」、その指定部に

数詞「3」が基底生成される。さらに、#の補部にある名詞句「本」が格主要部 Case「を」の指定部に移動することにより、「本3冊を」が派生される。

- (23) a. 本3冊を (買った)  
 b. [<sub>CaseP</sub> [<sub>NP</sub> 本]<sub>i</sub> [<sub>#P</sub> 3 t<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 冊 ] ] ] [<sub>Case</sub> を ] ]

(23a)の「本3冊を」は、移動によって、(24a)の「3冊の本を」に、さらに、(24b)の「本を3冊」へと語順が変化する。(25a)と(25b)にそれぞれの派生に関わる移動を示す。(25a)では、#PがQの指定部に移動し、(25b)ではCasePがDの指定部へと移動する。つまり、Watanabe (2009)は各種移動によって3種類の語順が得られると提案する。

- (24) a. 3冊の本を (買った)  
 b. 本を3冊 (買った)
- (25) a. [<sub>QP</sub> [<sub>#P</sub> 3 t<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 冊 ] ] ]<sub>j</sub> [<sub>CaseP</sub> [<sub>NP</sub> 本]<sub>i</sub> t<sub>j</sub> [<sub>Case</sub> を ] ] Q ]  
 b. [<sub>DP</sub> [<sub>CaseP</sub> [<sub>NP</sub> 本]<sub>i</sub> t<sub>j</sub> [<sub>Case</sub> を ] ] ]<sub>k</sub> [<sub>QP</sub> [<sub>#P</sub> 3 t<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 冊 ] ] ]<sub>j</sub> t<sub>k</sub> Q ] D ]

以上の名詞句構造に基づき、Watanabe (2010)では削除分析が提案されている。先行する句内要素と同一の要素が後続する句内にも存在する場合、一定の条件が整えば、削除が認可される (Lobeck 1990, 1995)。例えば、(26a)の後続節の“Max’s”は“Max’s wine”として解釈される。このような解釈が可能となるのは、(26b)に示すように、名詞句“wine”の削除による。主要部Dである“s”とその指定部の“Bill”との文法一致によって、Dの補部の名詞句“wine”の削除が認可される。なお、削除により、“wine”は音声上非顕ではあるものの、それ以外の意味を含む素性は残る。よって、前述の通り、(26a)の“Max’s”は“Max’s wine”として解釈される。

- (26) a. I like Bill’s wine, but Max’s is even better. (Jackendoff 1971)

b. I like [DP Bill [D' 's [NP wine]], but [DP Max [D' 's [~~NP wine~~]] is even better

日本語でも同様の事実が観察され、(26b)と並行する分析が提案されている (Saito and Murasugi 1990)。(27a)では、「院生の」は「院生の先生への依存」として解釈される。(27b)の分析は、先行する DP 内の「先生への依存」が、後続する DP 内の「院生の」直後でも「先生への依存」として解釈されることを示している。つまり、(26b)同様に、先行する名詞句「先生への依存」と同一である後続名詞句の削除が、Dとその指定部にある「院生」との一致により認可され、音声上は非顕在となるものの、その他の素性は存在しているからである。

(27) a. 学部生の先生への依存は許せるが、院生のは許せない。

b. [DP 学部生の [NP 先生への依存] D] は許せるが

[DP 院生の [~~NP 先生への依存~~] D] は許せない

(23)の語順の数量表現を含む名詞句内削除に関しては、以上の削除現象及びその分析に基づく、主要部#と指定部の数詞との文法一致によって、名詞句の削除が認可されることが予測される。(28)が削除の例である (Watanabe 2010)<sup>7)</sup>。

(28) a. 学生 10 人が来た一方、2 人が帰った

b. ケンが本 3 冊を買った一方、エリは 2 冊を買った

Watanabe (2010)では、Saito, Lin and Murasugi (2008)の数量表現を残して名詞句削除できないという議論に対して、数量表現に後続する「の」が不在であれば、名詞句削除可能であるとして、(28)の事実は、削除に因るものとみなされている。(28)は(29)の統語構造及び削除操作に基づいている。

- (29) a. ...[CaseP [~~NP~~ 学生]<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 2 [~~NP~~ 学生]<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 人]]] [Case が<sub>s</sub>]]  
 b. ...[CaseP [~~NP~~ 本]<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 2 [~~NP~~ 本]<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 冊]]] [Case を]] (based on Watanabe 2010)

(29)の派生において問題となるのは、基底生成位置での語順は「2 学生人」及び「2 本冊」であり、そのうち「学生」及び「本」が、それぞれ Case の指定部に移動しなければ(28)の語順にならないことである。つまり、基底生成位置での文法一致により名詞句削除が認可された後、当該名詞句が移動することになる。この点について Watanabe (2010) は、Johnson (2001) の動詞句削除分析(動詞句削除は、動詞句が topic 位置に移動することにより認可される(cf Huang (1984) の topic drop 現象))に言及し、名詞句が削除された後、移動する可能性を示唆している<sup>8)</sup>。

さて、空間を表す後置詞句には、数主要部は顕在的に現れない。この点において、数量表現を含む名詞句とは異なる。一方、擬似部分構文では、数主要部は義務的に顕在化しない。また、擬似部分構文の数主要部の指定部には、空間を表す後置詞句同様に尺度表現が現れる。そこで、後置詞句との比較のために、擬似部分構文の例を(30)に提示する。擬似部分構文は、数量表現を含む名詞句同様に3種類の語順が可能である。また、(31)で示す通り、派生についても数量表現を含む名詞句と同様の移動が関与している。

- (30) a. 水 2 リットルを (飲んだ)  
 b. 2 リットルの水を (飲んだ)  
 c. 水を 2 リットル (飲んだ)
- (31) a. [CaseP [NP 水]<sub>i</sub> [<sub>#</sub> 2 リットル  $t_i$  [<sub>#</sub> ]] [Case を]]  
 b. [QP [<sub>#</sub> 2 リットル  $t_i$  [<sub>#</sub> ]]<sub>j</sub> [CaseP [NP 水]<sub>i</sub>  $t_j$  [Case を]] Q]  
 c. [DP [CaseP [NP 水]<sub>i</sub>  $t_j$  [Case を]]<sub>k</sub> [QP [<sub>#</sub> 2 リットル  $t_i$  [<sub>#</sub> ]]<sub>j</sub>  $t_k$  Q] D]

数量表現を含む名詞句同様に、(30a)の語順に基づき、削除を適用すると(32)の事実が得られる。

- (32) a. (水槽から) 水 2 リットルが漏れたが、1 リットルが補充された  
 b. ケンが水 2 リットルを飲んだ一方、エリは 1 リットルを飲んだ

(32) の「1 リットルが / を」の派生には、数量表現を含む名詞句と同様の移動と削除が適用されている。つまり、数主要部とその指定部にある尺度表現「1 リットル」の文法一致により、数主要部の補部である名詞句「水」が削除される。

- (33) [CaseP ~~[NP 水]~~ [#P 1 リットル ~~[NP 水]~~ [#]] [Case を]] (Watanabe(2010) に基づく)

以上の擬似部分構文における数主要部と指定部の尺度表現の文法一致による削除に基づく、空間を表す後置詞句でも、数主要部と指定部にある尺度表現との文法一致により、数主要部の補部である PnP の削除が認可されることが予測可能である。先ず、後置詞句の (22a) の語順が、擬似部分構文の (30a) に相当する。以下に (22a) とその構造 (22b) を再掲する。

- (22) a. ケンの前 3 メートル \*(のところに)  
 b. [[RP [DP ケン] の R]<sub>k</sub> [DimP [PnP ~~t<sub>k</sub>~~ [Pn 前]]]<sub>j</sub> [#P 3 メートル ~~t<sub>j</sub>~~] [Dim ところ]] に

(22b) に示す通り、PnP が Dim の指定部に移動することにより (22a) の語順が得られる。これは、擬似部分構文において名詞句が Case の指定部に移動することにより (30a) の語順になることと並行している。(22b) に削除を適用した構造が (34) である。なお、PnP の削除にあたっては、R が「から」として顕在化する<sup>9)</sup>。

- (34) [[RP [DP ケン] [R から]]<sub>k</sub> [DimP ~~[PnP ~~t<sub>k</sub>~~ [Pn 前]]]~~ [#P 3 メートル ~~[PnP ~~t<sub>j</sub>~~ [Pn 前]]]~~ [Dim ところ]] に

(34) の予測が正しいとすると、「ケンから3メートルのところに」は、「ケンから前3メートルのところに」の後続句となるはずである。また、「前」と同様の特性を持つ「後ろ」や「脇」についても同様の結果が得られることが予測できる。(35) から (37) に示す通り、予測通りの事実が得られる。

- (35) a. ケンはステージから [PnP...前] 3メートルのところに座っているが、  
 b. エリはステージから [~~PnP...前~~] 2メートルのところに座っている。  
 (36) a. ケンはステージから [PnP...後ろ] 3メートルのところに座っているが、  
 b. エリはステージから [~~PnP...後ろ~~] 2メートルのところに座っている。  
 (37) a. ケンはステージから [PnP...脇] 3メートルのところに座っているが、  
 b. エリはステージから [~~PnP...脇~~] 2メートルのところに座っている。

なお、後置詞句内削除についてさらに1点検討すべきことがある。前述の通り、数量表現を含む名詞句では、数主要部が義務的に顕在化するため、基底生成位置の語順は数詞 > 名詞句 > 助数詞となる (e.g., 「2本冊」)。そのために、名詞句が削除後に移動する分析を提示した。一方、擬似部分構文及び後置詞句では、数主要部の顕在化は義務的ではない。では、基底生成位置に名詞句がとどまる場合、削除が認可されるのであろうか。対象となる語順は、(38a)である。(38b)に示す通り、PnPは移動しない。

- (38) a. ケンより3メートル前 (のところに)  
 b. [[<sub>RF</sub> [<sub>DP</sub> ケン] の R]<sub>k</sub> [<sub>DimP</sub> [# 3メートル [PnP tk [Pn 前]] #] [<sub>Dim</sub> ところ]]] に

削除を適用すると (39) から (41) の事実が得られる。いずれの (b) の削除も文法的である。つまり、削除された名詞句の移動を伴わない派生も容認される。

- (39) a. ケンはステージから3メートル前のところに座っているが、  
 b. エリはステージから2メートル ~~前~~ のところに座っている。
- (40) a. ケンはステージから3メートル後ろのところに座っているが、  
 b. エリはステージから2メートル ~~後ろ~~ のところに座っている。
- (41) a. ケンはステージから3メートル脇のところに座っているが、  
 b. エリはステージから2メートル ~~脇~~ のところに座っている。

ただし、これらの事実について指摘しておくべきことが2点ある。まず、構造上違いはあるものの、削除後の表面上の語順は、PnPの移動を伴う(35b)、(36b)、(37b)と同様である。次に、(39)から(41)の語順に関しては、「ところ」が随意的であるにもかかわらず、(39b)、(40b)、(41b)の「ところ」が非顕在であると以下の通り、PnPの削除に伴い非文になる点である。

- (42) a. ケンはステージから3メートル前に座っているが、  
 b. \*エリはステージから2メートル ~~前~~ に座っている。
- (43) a. ケンはステージから3メートル後ろに座っているが、  
 b. \*エリはステージから2メートル ~~後ろ~~ に座っている。
- (44) a. ケンはステージから3メートル脇に座っているが、  
 b. \*エリはステージから2メートル ~~脇~~ に座っている。

なお、擬似部分構文の基底生成位置での語順は、尺度表現>名詞句>格標識であり、「1リットル水が/を」として現れる。これに削除を適用すると(45)が得られ、削除に関して問題は生じない<sup>10)</sup>。

- (45) a. (水槽から)2リットル水が漏れたが、1リットルが補充された  
 b. ケンが2リットル水を飲んだ一方、エリは1リットルを飲んだ

(42b)、(43b)、(44b)が非文であるのは、場所を表す後置詞句に特有の問題

である可能性が高い。側面を特定する Pn「前」が非顕在である場合、空間次元を表す「ところ」の顕在化が義務的である理由については、今後の課題としておく。

#### 4. 後置詞句と所有構文の関わりについて

本稿の終わりに、「前」を含む後置詞句と所有構文との関連性について検討する。所有構文では広く所有者句外置が観察される。(46)はアメリカ合衆国北西部のネズ・パース語からの例である<sup>11)</sup>。

- (46) Haama-pim hi-nees-wewkuny-e'ny-Ø-e          ha-haacwal-na lawtiwaa.  
*man-ERG 3SUBJ-O.PL-meet-μ-P-REM.PAST PL-boy-OBJ friend.NOM*  
 “The man met the boys’ friend.”

(Deal 2013)

“ha-haacwal-na (複数-男の子-目的格)”は、“lawtiwaa (友達.主格)”の所有者句で、両者合わせて男の子の友達という解釈であるにもかかわらず、所有者句は動詞と複数で文法一致することに加えて、目的格で表示され、名詞句内要素ではなく、節要素として振る舞う。このような構文を所有者句外置構文と呼ぶ。Deal (2013)は、(46)の所有者句外置構文について、当該所有者句は、被所有要素が主要部である名詞句内から移動することにより派生されると分析する。日本語でも同様の構文が存在する。

- (47) a. そのことがケンの (\*珍しく) 気に障った (らしい)  
       b. ケンにそのことが (珍しく) 気に障った (らしい)  
 (48) a. そのことがケンの (\*簡単に) 頭に入った (らしい)  
       b. ケンにそのことが (簡単に) 頭に入った (らしい)

(Kishimoto 2013)

Kishimoto (2013) は、「X-の気に障る / 頭に入る」等の慣用表現の X を所有者句、「気」、「頭」を被所有名詞主要部とする。(47a) 及び (48a) では、所有者句と被所有名詞主要部の間に副詞が介在できないことから、両者は同一名詞句内にあることを示している。一方、X が「に」によって表示される (47b) 及び (48b) では、両者の間に副詞のみならず主語である「そのことが」も介在することができる。つまり、(47b) 及び (48b) の所有者句は、被所有名詞が主要部である名詞句外に位置していることを示している。よってこれらを所有者句外置構文とみなす。さらに、所有者句外置構文に含まれている慣用表現の解釈が保持されていることから、移動が関与していると考えられる<sup>12)</sup>。例えば、慣用表現 “the cat is out of the bag” が、移動が伴う上昇構文と移動が伴わないコントロール構文に現れると、前者の場合には、慣用表現解釈（秘密が漏れる）と文字通りの解釈（猫が袋から出る）の両者が得られるが、移動を伴わないコントロール構文の場合には、慣用表現の解釈が失われ、文字通りの解釈しかない。具体的には、(49a) の上昇構文の “the cat” が補文内から移動する場合には、慣用表現と文字通りの解釈が存在するが、(49b) のコントロール構文には、文字通りの解釈しかない。

- (49) a. The cat seems to be out of the bag. 慣用表現の解釈 / 文字通りの解釈  
 b. The cat tries to be out of the bag. \*慣用表現の解釈 / 文字通りの解釈

前述の通り、Aboh (2005, 2010) は、西アフリカのクワ語派のグンベ語及びチャド語派ジナ・コトコ語の前・後置詞句は所有構文に基づくとの考察を行なっている。同様に、後置詞「前」を含む構文も所有構文に基づいていると仮定すると、(47b) 及び (48b) の所有者句が「の」ではなく、「に」表示になることで、所有者句外置が可能になったことを受けて、「前」に対して所有者句として見なすことができる参照基準点が所有属格の「の」ではなく、「から」で表示される場合には、所有者外置が認可されることが予測される。

- (50) a. ケンが [エリの 3 メートル前に] 立っている (こと)  
 b. \*エリのケンが [3 メートル前に] 立っている (こと)
- (51) a. ケンが [エリから 3 メートル前に] 立っている (こと)  
 b. エリからケンが [3 メートル前に] 立っている (こと)

(50a) の「前」の所有者句に相当する「エリ」を「の」表示のまま外置すると、(50b) の通り非文となる。一方、(51) で示すように、「エリ」を「から」で表示した上で外置したものは文法的である。以上の文法判断が正しければ、予測通りの結果が得られた。

なお、以上の予測に基づく事実は、オランダ語の R-pronoun の移動と関連しているとも考えられる。

- (52) a. **er** op  
*there on*  
 “there on”
- b. Ik heb **er** dat boek op gelegd.  
*I have there that book on put*  
 “I have put that book on it.”

(van Riemsdijk 1978, Koopman 2000)

オランダ語の R-pronoun である “er (there)” は、“op (on)”、“boven (above)”、“door (through)” 等の前置詞と共起する場合、(52a) に示す通り、前置詞の左方に現れる。さらに、(52b) のように、節内の位置へと移動することが、van Riemsdijk (1978) や Koopman (2000) によって観察・提案されている。van Riemsdijk (1978) は、前置詞句は島 (island) を構成しているものの、R-pronoun は指定部を経由することにより島からの移動が可能であると提案する<sup>13)</sup>。この提案を現在の極小主義理論の枠内で捉えると、R-pronoun は、位相 (phase (Chomsky 2001)) の指定部 (edge) を経由して移動すると考えら

れる。仮に、(51b)の日本語の事実について、所有者句外置が移動により派生しているのであれば、日本語の後置詞句にも位相が関与していると考えられる。移動の有無も含め、今後の検討課題としたい。

## 5. まとめ及び今後の課題

本稿では、日本語の「前」の特性並びに後置詞句の統語構造について削除に基づき検討した。まず、「前」の特性について、その解釈に基づき名詞用法とは異なる後置詞用法があることを観察した。また、尺度表現との共起の可否に基づく「前」の分類について、オランダ語や英語の前置詞との並行性があることも見た。以上の観察及び Watanabe (2009) の分析提案に基づき、「前」及び同様の特性を有する語彙項目は、後置詞に属する主要部であること、その主要部の補部として参照基準点を選択することを示した。さらに、「前」等を主要部とする句が数主要部の補部であることを、削除現象に基づき明らかにした。具体的には、後置詞句内には、尺度表現と文法一致する数主要部があり、その一致により、数主要部の補部の削除が認可される。数主要部の補部に、「前」を含む句が存在するとの仮定に基づき削除を適用すると予測通りの結果が得られた。以上に加えて、「前」を含む後置詞句には所有構文が関与している可能性があることを Aboh (2005, 2010) の研究に基づき検討した。所有構文に広く観察される所有者句外置構文が「前」を含む後置詞句から派生可能であることを見た。得られた所有者句外置構文が所有者句の移動によるものか否かについては、移動の証拠の有無も含めて検討する必要があると同時に、位相に関する詳細な検討についても今後の課題としたい。

## 註

- \* 本稿の一部は、2025年9月13日に開催された2025 Morphology & Lexicon Forumにおいて報告した。コメント等をいただいた参加者に感謝する。特に岸本秀樹氏との議論が有益であったことを付記しておきたい。
- 1) Figure と Ground はゲシュタルト心理学の用語で、例えば、花瓶もしくは2つの顔に見える多義図形に関して、前者を Figure、後者を Ground と位置付けた。その後、Talmy (1975) が、空間上の参照基準点 Ground (後景) に対して存在している Figure (前景) として再定義した。例えば、前置詞句 “Lucy in the sky” における空間上の参照基準点である “the sky” は後景、“Lucy” は前景である。
  - 2) 「前」を「前方」と置き換えても同様の曖昧性がある。
    - (i) ケンがバスの前方に座っている (こと)  
さらに、尺度表現と共起する場合には、バス車外に座っている解釈のみ可能である。
    - (ii) ケンがバスの3メートル前方に座っている (こと)  
なお、「前後」についても「前」及び「前方」と同様の振る舞いが見られる。
    - (iii) a. 学生達がバスの前後に座っている (こと)  
b. 学生達がバスの3メートル前後に座っている (こと)  
ただし、「前方」、「前後」の名詞的用法を認めない、つまりバス車内の解釈が不在である日本語母語話者が存在することから、文法化の有無に関して「前」と異なった特性を持っているようである。これらの語彙項目も含めた考察は今後の検討課題とすることとし、本稿では「前」を含めた(8a)の語彙項目のみについて議論する。
  - 3) Kayne (1994) によると、(ia) のフランス語の所有構文は、被所有物且つ述部である “voiture (車)” が (ib) のように移動することによって派生する。なお、(ib) の構造の I<sup>0</sup> は所有属格を表すものとして提案されており、Aboh (2010) の所有構文及び前・後置詞句の分析にも取り入れられている。
    - (i) a. la voiture de Jean  
DET vehicle of Jean  
b. la [D<sub>PP</sub> [NP voiture]] [de [IP Jean [I<sup>0</sup> <sub>f</sub>...
  - 4) ゲンベ語、ジナ・コトコ語: DET (=determiner); NUM (=number); POSS (=possessive).  
なお、構造には明記していないが、(19a) の IP 及び (19b) の FP は、基底生成位置から Num の指定部を経由して、D の指定部へと移動している (Aboh 2010)。
  - 5) ジナ・コトコ語の事実は Holmberg (2002) に基づく。
  - 6) Watanabe (2009) は、「の」の分布等に基づき、Dim 「ところ」は機能範疇であると提案している。
  - 7) Watanabe (2010) では、(25) の2種類の語順に基づく削除についても取り上げ

られているが、本稿では、後置詞句内削除に関係する一致が、主要部#とその指定部にある数詞であるため、(23)の語順についてのみ取り扱う。なお、Hiraiwa (2016)では、Watanabe (2010)において議論されている(24a)の語順に基づく削除分析の問題が指摘されている。(i)先行する「3冊の本を(3巻本の本)」と後続の削除が適用後の「3冊の本を(本3冊)」との解釈の不一致、(ii)先行する「3人の男の子が(集合読み/分散読み)」と後続の削除が適用後の「3人の男の子が(分散読み)」との解釈の不一致、(iii)先行の「3冊の本を」が関係節等による修飾が可なのに対し(e.g., [ケンが読んだ]3冊の本を)、削除後の「3冊の本を」はそのような修飾が不可であることが問題として挙げられている。(23)に基づく削除に関しては、指摘されている問題点は該当しない。

- 8) 削除された要素が移動することを表すために、基底生成位置にある要素を痕跡ではなく(29)のように表記する。以下同様。なお、コピーによる移動分析(Chomsky 1995)に基づく、本来は痕跡ではなく、コピーとして表記すべきであるが、本稿では削除されたものが移動する以外の構造表記については、便宜的に痕跡を用いる。
- 9) 前述の通り、Watanabe (2009)はRの顕在化は随意的であり、日本語では「より」として顕在化すると主張する。現代ヘブライ語で、起点からの方向を表す前置詞と比較構文に用いられる前置詞が形態的に同一であること、また、日本語では「より」が並行する振り舞いをするに基づく。ただし、「ケンがエリより3メートル前に座っている」のように、「より」が起点からの方向を表す後置詞句の解釈(参照基準点は「エリ」と比較後置詞の解釈(その場合、参照基準点は「エリ」以外の非顕在要素)の2通りの解釈が可能であることから、本稿では曖昧性を排除するために「から」を用いる。
- 10) 尺度表現の直後に「分」が現れることにより、分量を表すことができる(cf. Watanabe (2006)の擬似部分構文中の「分」の分析)。(45)は若干文法性が落ちるが、「分」を顕在化させると改善する。一方、(42b)、(43b)、(44b)の尺度表現の直後に「分」を付加しても依然として非文である。
- 11) ネズ・パース語: ERG(=ergative); 3SUBJ(=3rd person subject agreement); O.PL(=object plural agreement);  $\mu$ (=object possessor-raising suffix); P(=P aspect perfect/perfective); REM.PAST(=remote past); PL(=plural); OBJ(=objective case); NOM(=nominative case)。
- 12) Kishimoto (2013)において取り上げられている慣用表現「Xの気に障る/頭に入る」の「Xの」が、“the cat is out of the bag”の“cat”と同程度に慣用表現の一部を構成しているかどうかについてはさらに検討する必要がある。なお、Kishimoto (2013)では、「Xの」の移動には、上昇構文の主語同様にA移動が関与していることを支持する証拠が提示されている。

- 13) オランダ語の R-pronoun について、Abels (2012) は基底生成分析を提案する。そもそも R-pronoun は代名詞ではなく、副詞 R-Word であること、さらに、(52) の事実は移動によるものではないと主張する。Abels の提案は、位相に関わる技術的な問題、オランダ語の前・後置詞の特性、さらに、前・後置詞句の統語構造にも係る問題であり、詳細に検討する必要があるが、本稿の主たる目的ではないため、次稿以降で議論する。

## 参考文献

- Abels, Klaus. 2012. *Phases: An essay on cyclicity in syntax*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Aboh, Enoch. 2005. The category P: The Kwa paradox. *Linguistic Analysis* 32. 615-46.
- Aboh, Enoch. 2010. The P Route. In *Mapping spatial PPs: The cartography of syntactic structures, Volume 6*, ed. by Guglielmo Cinque and Luigi Rizzi, pp. 225-260. Oxford: Oxford University Press.
- Ayano, Seiki. 2001. *The internal structure and external syntax of PP*. Ph.D. dissertation, University of Durham.
- Chomsky, Noam. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2001. Derivation by phase. In *Ken Hale: A life in language*, ed. by Michael Kenstowicz, pp. 1-52. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cinque, Guglielmo and Luigi Rizzi, eds. 2010. *Mapping spatial PPs: The cartography of syntactic structures, Volume 6*. Oxford: Oxford University Press.
- Deal, Amy Rose. 2013. Possessor raising. *Linguistic Inquiry* 44. 391-432.
- Dikken, Marcel den. 1995. *Particles: On the syntax of verb-particle, triadic, and causative constructions*. New York: Oxford University Press.
- Dikken, Marcel den. 2010. Functional structure of locative and directional PPs. In *Mapping spatial PPs: The cartography of syntactic structures, Volume 6*, ed. by Guglielmo Cinque and Luigi Rizzi, pp. 74-126. Oxford: Oxford University Press.
- Hiraiwa, Ken. 2016. NP-ellipsis: A comparative syntax of Japanese and Okinawan. *Natural Language & Linguistic Theory* 34. 1345-1387.
- Holmberg, Anders. 2002. Prepositions and PPs in Zina Kotoko. In *Some aspects of the grammar of Zina Kotoko*, ed. by Bodil K. Schmidt, David Odden and Anders Holmberg, pp. 162-174. Munich: Lincom Europa.
- Huang, C.-T. James. 1984. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry* 15. 531-574.
- Jakendoff, Ray. 1971. Gapping and related rules. *Linguistic Inquiry* 2. 21-35.

- Jakendoff, Ray. 1973. The base rules for prepositional phrases. In *A festschrift for Morris Halle*, ed. by Stephen Anderson and Paul Kiparsky, pp. 345-356. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, Kyle. 2001. What VP ellipsis can do, and what it can't, but not why. In *The handbook of contemporary syntactic theory*, ed. by Mark Baltin and Chris Collins, pp. 439-479. Oxford: Blackwell.
- Kayne, Richard. 1994. *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kishimoto, Hideki. 2013. Covert possessor raising in Japanese. *Natural Language and Linguistic Theory* 31. 161-205.
- Kitagawa, Chisato and Claudia N. G. Ross 1982. Prenominal modification in Chinese and Japanese. *Linguistic Analysis* 9. 19-53.
- Koopman, Hilda. 2000. *The syntax of specifiers and heads: Collected essays of Hilda J. Koopman*. London: Routledge.
- Lobeck, Anne. 1990. Functional heads as proper governors. *NELS* 20. 348-362.
- Lobeck, Anne. 1995. *Ellipsis: Functional heads, licensing, and identification*. New York: Oxford University Press.
- 奥津 敬一郎. 1974. 『生成日本文法：名詞句の構造』 大修館書店
- Riemsdijk, Henk van. 1978. *A case study in syntactic markedness: The binding nature of prepositional phrases*. Dordrecht: Foris.
- Riemsdijk, Henk van. 1990. Functional prepositions. In *Unity in diversity: Papers presented to Simon C. Dik on his 50th birthday*, ed. by Harm Pinkster and Inge Genee, pp. 231-241. Dordrecht: Foris.
- Rooryck, Johan. 1996. Prepositions and minimalist case marking. In *Studies in comparative Germanic syntax, vol. 2*, ed. by Höskuldur Thráinsson, Samuel David Epstein and Steve Peter, pp. 226-256. Dordrecht: Foris.
- Saito, Mamoru, T.-H. Jonah Lin and Keiko Murasugi. 2008. N'-ellipsis and the structure of noun phrases in Chinese and Japanese. *Journal of East Asian Linguistics* 17. 247-271.
- Saito, Mamoru and Keiko Murasugi. 1990. N'-deletion in Japanese: A preliminary study. *Japanese/Korean Linguistics* 1. 258-301.
- Svenonius, Peter. 2006. The emergence of Axial Parts. *Nordlyd, Tromsø Working Papers on Language & Linguistics* 33. 49-77.
- Svenonius, Peter 2010. Spatial P in English. In *Mapping spatial PPs: The cartography of syntactic structures, Volume 6*, ed. by Guglielmo Cinque and Luigi Rizzi, pp. 127-160. Oxford: Oxford University Press.
- Talmy, Leonard. 1975. Figure and Ground in complex sentences. *BLS* 1. 419-430.
- Watanabe, Akira. 2006. Functional projections of nominals in Japanese: Syntax of classifiers. *Natural Language and Linguistic Theory* 24. 241-306.

- Watanabe, Akira. 2009. Measure phrases in PP. In *The Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics*, ed. by Yukio Otsu, pp. 1-25. Tokyo: Hituzi.
- Watanabe, Akira. 2010. Notes on nominal ellipsis and the nature of *no* and classifiers in Japanese. *Journal of East Asian Linguistics* 19. 61-74.
- Zwarts, Joost. 1997. Vectors as relative positions: A compositional semantics of modified PPs. *Journal of Semantics* 14. 57-86.

The syntactic properties of *mae* “front”  
and the internal syntax of postpositional phrases  
from the perspective of ellipsis

Seiki Ayano

The principal goal of this paper is to explore the syntactic properties of a type of locational expression such as *mae* “front” in Japanese and the internal syntax of postpositional phrases containing such expression. Based on the behavior of *mae* with respect to its interpretation and the cooccurrence with measure phrases, it can be regarded as a postposition rather than a noun. Following Watanabe’s (2009) syntactic analysis of postpositional phrases in Japanese, we examine the syntax of *mae* in terms of ellipsis within postpositional phrases, which can be licensed with the Spec-head agreement. Given the syntactic structure of postpositional phrases that parallels that of noun phrases, especially pseudo partitive constructions, as regards agreement between the number head # and a measure phrase in its Spec, the complement of # containing *mae* should be permitted to undergo ellipsis. The prediction is borne out, demonstrating that the proposed syntactic structure involving *mae* can be supported. Further, on the assumption that postpositional phrases involving lexical items derived from relational nouns such as *mae* are rooted in possessive constructions (Aboh 2005, 2010), this study shows that external possessive constructions can be derived from postpositional phrases, which suggests the availability of possessor-raising as well as the existence of a phase boundary in postpositional phrases in Japanese.

# アジア企業の技術開発力と知的財産権管理 —特許出願データによるスピルオーバー効果の分析—

荒井 将志

## 1. はじめに

この20年間ほどを概観すると、アジア諸国、特にASEAN諸国において顕著な経済発展と企業成長が確認される。韓国、中国、台湾の企業は高い競争力を有しており、ASEAN諸国で生産される製品の品質も極めて高い水準に達している。特許出願件数の国際的なランキングにおいても、かつて日米欧企業が上位を独占していたのに対し、近年では韓国、中国、台湾企業が上位に名を連ねる状況となっている。これらの国々は、かつては生産拠点として位置づけられ、多くの先進国多国籍企業が直接投資を行い、子会社を設立してきた。しかし現在では、その技術力および研究開発力は著しく高度化している。

近年、海外子会社の役割に関する研究が進展し、グローバル・バリュー・チェーンの視点からもアジア、ASEAN諸国の研究開発能力が注目されている。また、直接投資に関する先行研究においては、ホスト国における技術移転やスピルオーバー効果がローカル企業の技術力向上をもたらすことが指摘されてきた。

本稿では、アジアおよびASEAN諸国が近年こうしたスピルオーバー効果を通じて、どの程度まで技術開発力を向上させてきたのかを検討する。すな

わち、本稿の問題意識は、同地域および同地域企業の特許に着目し、アジアにおける技術開発力と知的財産権戦略の現状を明らかにする点にある。

## 2. 先行研究と研究方法

### 2.1 先行研究

多国籍企業が海外直接投資を通じてホスト国に子会社を設立し、時間の経過とともに技術やノウハウが現地へ伝播していく現象は、一般にスピルオーバー効果 (spillover effects) と呼ばれる。技術は知識の一形態であり、非排他的であるため、一企業がそれを完全に専有することは困難である (Grossman and Helpman, 1991)。そのため、多国籍企業が海外子会社を設立し、本国本社から子会社へ技術移転が行われることで、特に発展途上国や新興国に新技術が導入される。さらに、その後の時間的過程において、技術は現地企業や人材に徐々に伝播することが指摘されている (Li and Liu, 2005; Beugelsdijk, Smeets, and Zwinkels, 2008; Ha and Giroud, 2015; 關, 2020)。

スピルオーバー効果は一般に、水平的スピルオーバー (horizontal spillover) と垂直的スピルオーバー (vertical spillover) に分類される。前者は同業他社間の競争、模倣、人材移動によって生じ、後者は多国籍企業と現地企業間の取引関係、すなわちサプライヤーや購買企業などのバリューチェーン上の関係を通じて発生する (Blomström and Kokko, 1998; Javorcik, 2004)。また、こうした知識伝播のメカニズムはホスト国企業の吸収能力 (absorptive capacity) によって左右されることが指摘されており (Crespo and Fontoura, 2007)、その効果は必ずしも一方向的とは限らない。たとえば、Aitken and Harrison (1999) はベネズエラ企業のデータに基づき、外資系企業の参入が現地企業の生産性を低下させる場合があることを示した。他方、Javorcik (2004) はリトアニア企業のデータを用いて、垂直的スピルオーバーが現地企業の生産性向上をもたらすことを実証している。

さらに、スピルオーバー効果は生産性のみならず、現地企業のイノベー

ション活動にも影響を及ぼすことが明らかにされている。Keller (2004) は国際的研究開発活動を通じた知識スピルオーバーを理論的に整理し、Branstetter (2006) は日本企業の米国子会社を対象とした特許データ分析によって、知識の国際的拡散を確認した。これらの研究は、国際的な技術移転が現地企業の新技術開発や研究開発能力の向上に寄与することを示している。また、Ha and Giroud (2015) は、ASEAN 地域における多国籍企業のネットワークが現地企業の技術能力形成に貢献している点を指摘している。

スピルオーバー効果の定量的測定に関しては、Jaffe, Trajtenberg and Henderson (1993) が特許引用データを用いて知識の地理的拡散を分析して以降、特許データを活用する研究が蓄積されている (Thompson, 2006; Belenzon and Schankerman, 2013; Audretsch and Feldman, 1996; 林, 2012)。これらの研究は、地理的近接性や社会的ネットワークが知識伝播を促進することを明らかにしている。

近年の10年間ほどで、多国籍企業の海外子会社に関する研究は一層多様化している。特に企業のグローバル・バリュー・チェーン (Global Value Chain: GVC) に注目した研究が進展しており、出資関係を伴わないアウトソーシングを含む非出資型国際分業や、海外子会社の役割変化が議論されている。すなわち、海外子会社は単なる生産拠点にとどまらず、研究開発や設計といった高付加価値機能を担うようになっており、そのような機能的高度化は「アップグレーディング」と呼ばれる (Gereffi et al., 2005; Pananond, 2013; Burger et al., 2018; Phene and Tallman, 2018; Ryan et al., 2020; Sinkovics, Hoque, and Sinkovics, 2018; Lee and Gereffi, 2021; Hobday and Rush, 2007)。さらに、GVC 研究においては、先進国と新興国・発展途上国のあいだで知識依存の構造が大きく異なり、特に先進国から輸入される知識への依存度が高いことが指摘されている (Pietrobelli and Rabellotti, 2011; Lopez-Vega and Tell, 2021)。

以上の先行研究をふまえ、本稿ではこれまで十分に明らかにされなかったアジア・ASEAN 地域におけるスピルオーバー効果に焦点を当てる。

過去20年間、日本企業をはじめとする先進国企業の海外直接投資は、中国のみならずASEAN諸国へも拡大している。ASEANへ進出した日系企業の海外子会社に関する研究は一定数存在するものの(近藤, 2023)、本稿では特に、アジア・ASEAN地域において知識や技術がスピルオーバーし、それが現地企業の技術開発力をいかに高めているのかを、特許データを用いて検証したい。

## 2.2 研究方法

企業の技術戦略においては、技術開発と並んで技術管理の重要性が高まっており、研究開発投資の成果として創出された技術を保護するために特許権の取得が重視されている。特許権は原則として出願日から20年間の排他的使用权を付与するが、その効力は付与国の領域内に限定される。このため各国で技術保護を得るには個別の出願が必要となり、企業にとって相応の手的負担が生じる。こうした負担を軽減する制度として特許協力条約(PCT)が整備され、国際出願を通じて複数国への権利申請が可能となっている。2023年2月時点でPCT加盟国は157か国に達し、企業は国際的な技術管理をより効率的に行うことが可能になっている。

特許権は単に技術保護のための制度的手段にとどまらず、企業の技術開発力やイノベーション能力を測定する代表的指標として広く用いられてきた(林・菰田, 2023)。特許出願は、企業が新製品や新技術の創出に成功した結果として現れる行動であり、その件数の増加は一定の質的基準を満たす技術成果の蓄積を意味する。新規性や進歩性を要件とする特許制度の性質上、出願件数は技術開発成果の量的把握を可能にするものであり、無形で観察が難しい知識創造過程の一部を可視化する役割を果たす。とりわけスピルオーバー効果の検証において特許データを用いる妥当性は、現地企業が多国籍企業から知識や技術を吸収し、それを独自の技術開発に転化する場合、その成果が特許出願として表出するという点にある。技術伝播の過程は直接観察できないが、その結果として現れる特許出願の増加は、現地企業の技術能力が

向上したことを示す間接的証拠となる。

本稿では、こうした特許データの特性を踏まえつつ、世界知的所有権機関（WIPO）が運営する国際特許データベース「Patentscope」を主たるデータ源として分析を行う。Patentscope は 2017 年以降、ASEAN 諸国の特許データを検索対象として含むようになり、同地域における技術開発の状況を国際的な基準で比較可能な形で把握することを可能にしている（伊藤, 2018; JETRO, 2020）。これに加え、WIPO の公開資料および同機関が運営する ASEAN IP Register を補助的に利用する。

ただし、これらには台湾の特許データが含まれていないという制約がある。このため本稿では、台湾に関する分析については台湾特許庁が提供する別途のデータベースを参照し、アジア域内の技術開発力をより包括的に検討することとした。

以上の方法によって、本稿はアジア・ASEAN 諸国における特許出願の動向を手がかりに、多国籍企業の海外直接投資を通じて生じる知識・技術の伝播が現地企業の技術開発力にどのように影響しているかを検証する。

### 3. アジアにおける特許権の現状と特徴

#### 3.1 世界の特許権出願件数ランキング

まず、世界全体における特許出願の動向を概観する。世界知的所有権機関（WIPO）の統計によれば、2022 年における特許権の出願件数を国別に比較したランキングは図表 1 のとおりである。第 1 位は中国、第 2 位が米国、第 3 位が日本、第 4 位が韓国となっており、第 5 位以下には欧州諸国が続く。その中で、アジア諸国としては中国、日本、韓国に加えてインドが第 7 位に位置しており、同地域が世界的な特許出願活動の中心的存在となっていることが読み取れる。

しかし、単に順位のみを確認するだけでは実態を十分に把握できない。特許出願件数そのものを見ると、国ごとの規模には著しい差異が存在する。第

1位の中国は約158万件と突出しており、第2位の米国（約51万件）の約3倍に相当する。続く日本は約40万件、韓国は約27万件、ドイツは約15万件であり、これら上位4か国と第5位以下の国々との間には大きな開きがある。また、第6位から第10位までの各国の件数は比較的近接しており、2位から10位までの合計は約161万件である。これと比較すると、中国単独の出願件数が世界全体に占める比率の大きさが際立つ。

さらに上位10か国全体の特許出願件数は約320万件であるが、そのうちアジア4か国（中国、日本、韓国、インド）が占める合計は約230万件に達している。すなわち、アジアの4か国だけで上位10か国における特許出願の約73%を占めることになり、アジア地域の技術創出力が世界において極めて大きな存在感を示していることが確認できる。

図表1：特許出願数トップ10（2022年）

順位	国名	特許出願数
1	中国	1,586,339
2	アメリカ	515,281
3	日本	406,374
4	韓国	272,675
5	ドイツ	157,652
6	フランス	66,446
7	インド	56,396
8	イギリス	54,620
9	スイス	51,445
10	オランダ	32,738

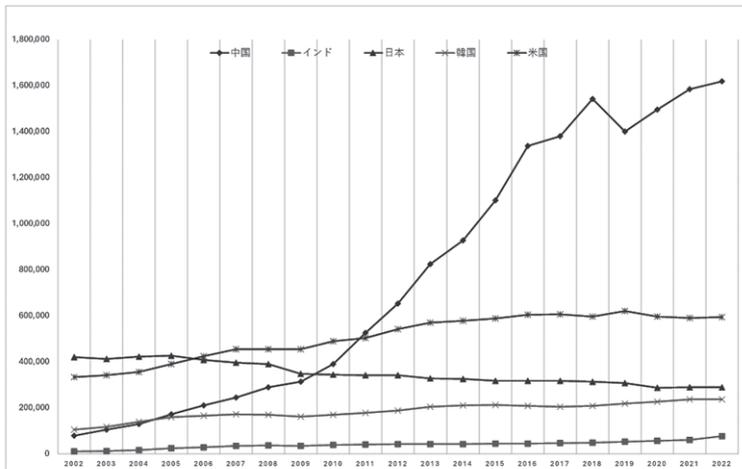
出所：WIPO

### 3.2 アジア各国の特許出願 20 年間の推移

次に、アジア 4 か国（中国、日本、韓国、インド）の特許出願数が過去 20 年間にどのような推移を示してきたのかを確認する。図表 2 は、2002 年から 2022 年までの各国の特許出願件数を示したものであり、比較のため米国の値も併記している。

まず日本の動向を見ると、同国は 2005 年まで世界第 1 位の特許出願数を維持していた。しかし、2006 年以降は米国が日本を上回り、その後 2011 年には中国が米国および日本を追い抜いて世界第 1 位の地位を確立する。注目すべきは中国の急速な伸びである。中国は 2002 年時点では韓国をも下回る出願件数であり、米国や日本とは大きな差があった。ところが、その後出願件数は年々増加し、2008 年に「国家知的財産権戦略綱要」を公表すると、その政策的後押しもあって急激な増加傾向を示し、2011 年には日本および米国を凌駕した（李・白州, 2009）。近年では中国の特許出願件数は 150 万件を大きく超え、突出した規模に到達している。

図表 2：特許出願数の変遷（2002 年～2022 年）



出所：WIPO

他方、中国以外の国々の推移を見ると、日本は長期的に減少傾向を示し、韓国・インド・米国は緩やかな増加傾向にある。しかし、これらの国々の増加幅は中国の急伸と比較すれば限定的であり、過去10～20年間において特許出願数の構造的変化は必ずしも大きくないといえる。すなわち、特許出願の世界的な競争は、中国の急成長によって大きく塗り替えられた一方、他国の変化は相対的に小さいという構図が確認できる<sup>1)</sup>。

### 3.3 アジア各国の特許出願数上位5社

次に、特許出願数が多い主要国において、どのような企業が国際特許出願（PCT出願）の主たる担い手となっているのかを確認したい<sup>2)</sup>。WIPOによれば、2020年から2022年にかけて各国でPCT出願件数が多い上位5社は図表3に示すとおりである。比較のため米国企業のデータも併記している。以下では、各国ごとに出願上位企業の特徴を整理する。

図表3：各国のPCT出願におけるトップ5企業名と特許申請数（2020-2022年）

順位	1. 中国	3. 日本	4. 韓国	7. インド	2. アメリカ
1	Huawei (20,105)	Mitsubishi Electric (7,803)	Samsung Electronics (10,521)	TVS Motor Company (262)	Qualcomm (9,959)
2	Guang Dong OPPO (5,972)	Panasonic (5,128)	LG Electronics (7,437)	Indian Institute of Technology (190)	Microsoft (4,103)
3	BOE Technologies Group (5,756)	Sony (5,095)	LG Chem (2,785)	Council of Scientific and Industrial Research (140)	Hewlett-packard (3,974)
4	ZTE Corporation (4,288)	NTT (4,764)	LG Energy Solution (1,734)	UPL (73)	Google (2,374)
5	VIVO Mobile Communication (3,806)	NEC (3,899)	LG Innotek (812)	TATA Consultancy Services (70)	Applied Materials (2,062)

出所：WIPO

### 中国の上位5社

中国における PCT 出願の特徴は、通信・スマートフォン関連企業が圧倒的に強い点である。1位の Huawei (20,105 件) は、通信機器、スマートフォン、5G 関連技術に強みを持ち、中国で最大規模の研究開発投資を行う企業である。2位の OPPO (5,972 件)、4位の ZTE、5位の VIVO はいずれもスマートフォンメーカーであり、各社が世界市場向けの技術競争を背景に積極的な特許戦略を展開している。3位の BOE (5,756 件) はディスプレイメーカーで、有機 EL パネルなど先端表示技術に強く、通信機器産業を支える基盤技術を提供している。

このように、中国の特許出願は ICT 産業の集中度が非常に高く、5G・スマートデバイス・ディスプレイなどの先端分野を中心に特許活動が行われていることが分かる。

### 日本の上位5社

日本では、伝統的に強みを持つ家電・電子機器・情報通信分野の企業が上位を占める。1位の三菱電機 (7,803 件) は、電機・電子機器、産業機器、自動車部品など広範な技術領域を有する総合電機メーカーである。2位のパナソニック (5,128 件)、3位のソニー (5,095 件) は家電・エレクトロニクスの大手であり、映像・音響から半導体・センサー技術まで多岐にわたる研究開発を展開している。4位の NTT (4,764 件) は日本最大の通信企業として情報通信分野の基盤技術を開発しており、5位の NEC (3,899 件) もネットワーク・セキュリティなど通信系技術に強みを持つ。

全体として、日本は高度製造業と通信インフラを中心に体系的な国際特許出願を継続していることがうかがえる。

### 韓国の上位5社

韓国の特色は、サムスンと LG の大企業集団 (財閥) が特許出願全体を牽引している点である。1位のサムスン電子 (10,521 件) は半導体・スマート

フォン・家電など世界最大級の製造企業であり、韓国の特許出願の中心的存在である。2位の LG Electronics (7,437件)をはじめ、3位 LG Chem (2,785件)、4位 LG Energy Solution (1,734件)、5位 LG Innotek (812件)はいずれも LG グループに属し、電子機器・バッテリー・化学素材などの分野で研究開発を進めている。

韓国では、財閥企業が研究開発を集中投資し、国全体の特許出願構造を形成していることが明らかである。

### インドの上位5社

インドでは、民間企業だけでなく大学・研究機関が上位に入る点が特徴的である。1位の TVS Motor (262件)は大手二輪車メーカーで、自動車分野の技術開発をリードしている。2位のインド工科大学 (IIT、190件)は国内有数の工学系大学であり、学術研究の成果を積極的に特許化している。3位の Council of Scientific & Industrial Research (140件)は科学技術省傘下の国家研究機関である。4位の UPL (73件)は農薬・化学工業の大手企業、5位の TATA Consultancy Services (70件)はIT・ソフトウェアサービスの世界大手である。

インドは、製造業・化学産業・IT産業に加え、大学・政府研究機関が特許出願の重要な担い手となっている点で多様性が際立っている。

以上の結果から、世界全体の特許出願動向を俯瞰すると、アジア諸国の存在感が極めて大きいことが改めて確認される。従来、世界の技術開発は米国・欧州・日本による「トライアド」構造に特徴づけられてきたが、近年では特許出願の動向に限ってみても、その構図が顕著に変化していることがうかがえる。次節では、アジアの中でも特に近年その技術的存在感を高めている台湾に焦点を当て、その特許出願の動向と技術開発力の特徴について検討する。

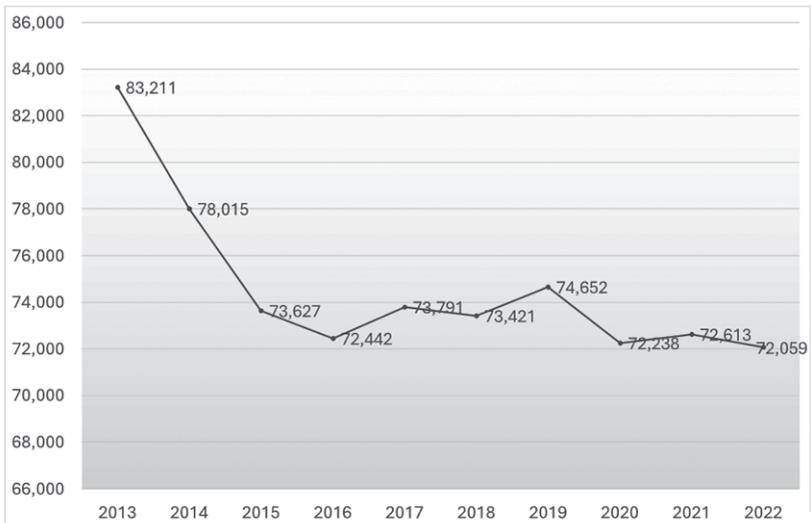
## 4. 台湾の特許権の現状と特徴

世界知的所有権機関（WIPO）の公開データには台湾に関する統計が含まれていない。しかし、近年のアジアにおいて台湾はTSMCや鴻海（Foxconn）をはじめとする国際的影響力を持つ企業を多数擁しており、その技術開発力は地域的にも世界的にも無視できない存在である。そこで本節では、台湾の特許庁に相当する Taiwan Intellectual Property Office（TIPO）が提供するデータを用いて、台湾の特許出願動向を検討する。

### 4.1 台湾における特許出願数の推移

TIPO によれば、台湾の特許出願件数は図表 4 のとおりであり、2013 年の 83,211 件をピークとして一時的に減少したものの、2015 年以降は概ね 7 万

図表 4：台湾の特許出願数の推移（2013 年～2022 年）



出所：TIPO

2千件前後で安定して推移している。この出願規模を前節で示したWIPOの世界ランキングと比較すると、台湾は第5位のドイツ（約15万件）と第6位のフランス（約6万6千件）の中間に位置する水準にあり、世界的にも上位に属する特許出願国であると評価できる。

また、ASEAN諸国と比較した場合、台湾の出願件数は圧倒的に多く、とりわけ技術集約的産業に強みを持つ台湾の産業構造が特許出願の多さに反映されていると考えられる。したがって、台湾はアジア地域の中でも特許出願数において上位に位置するだけでなく、世界的に見ても重要な特許出願国であり、技術開発力の面で極めて高い水準にあると言える。

#### 4.2 台湾の特許出願における国内・外国の割合

次に、特許出願件数の意味をより正確に理解するためには、特許出願を「国内在住者（国内企業）による出願」と「外国在住者（外国企業）による出願」に区分して分析する必要がある。一般に、国内在住者による国内出願は、自国市場において自社の技術的成果を保護しようとする行動として理解される。一方で、外国在住者の出願は、外国企業が当該国市場においても自社技術を保護する意図を反映していると考えられる。この2つの合計が特許出願数となるが、その構成比は各国の産業構造や市場特性を反映する重要な指標である。

図表5は、TIPOによる2013年から2022年までの特許出願の内訳を示したものである。2013年時点では外国からの出願比率は39.3%であったが、2022年には49.4%へ上昇しており、この10年間で外国出願の割合が約10ポイント上昇していることが確認できる。

もっとも、外国出願の比率が増加しているとはいえ、依然として50%以上の特許出願は台湾国内主体によるものである。このことは、台湾の特許出願数の多さが単に外国企業による出願に依存したのではなく、台湾国内企業の技術開発活動が活発であることを示唆している。すなわち、TSMCをはじめとする半導体関連企業や電子産業を中心として、台湾企業自身が継続的

に研究開発を進め、その成果を特許出願として積極的に外部化している点が台湾の特許出願数を押し上げているといえる。

図表 5：台湾における国内出願と外国出願の割合（2013 年～2022 年）

	国内出願	外国出願	合計	外国出願割合
2013 年	50,535	32,676	83,211	39.3%
2016 年	40,443	31,999	72,442	44.2%
2019 年	39,604	35,048	74,652	46.9%
2022 年	36,480	35,579	72,059	49.4%

出所：TIPO

#### 4.3 台湾における特許出願企業上位 5 社

台湾における特許出願が国内主体によって支えられていることを踏まえ、次に、具体的にどのような企業が主要な出願者となっているのかを確認する。図表 6 は、2022 年における特許出願件数の多い台湾企業上位 5 社を示したものである。

図表 6：台湾国内出願上位 5 企業（2022 年）

順位	企業名	特許出願数
1	TSMC	1,534
2	ACER	530
3	AU OPTRONICS	505
4	MEDIATEK	412
5	NANYA TECHNOLOGY	371

出所：TIPO

特許出願件数が最も多いのは TSMC（台湾積体回路製造）であり、1,534件を記録している。TSMC は世界最大級の半導体ファウンドリであり、近年の世界的な半導体需要の高まりを背景に、研究開発および特許出願の規模が大きく拡大している。第2位は530件の ACER（エイサー）であり、同社はグローバルに展開するパソコンメーカーとして知られる。第3位はディスプレイメーカーである AU Optronics（AUO）で、特許出願件数は505件である。第4位は半導体メーカーの Mediatek（聯發科技）で412件、第5位は同じく半導体関連企業である Nanya Technology（南亞科技）の371件である。

これらの企業の顔ぶれを見ると、半導体および電子産業が台湾における主要な技術開発分野であることが明確に読み取れる。特に TSMC を中心とする半導体産業は、高度な研究開発能力と国際的競争力を背景に、台湾の特許出願件数を牽引する役割を担っている。また、ACER や AUO などの電子機器・ディスプレイ関連企業も特許出願の重要な担い手となっており、台湾の技術基盤が ICT・電子産業に強く支えられている構造が確認できる。

## 5. ASEAN の特許権の現状と特徴

### 5.1 ASEAN 各国の特許数

世界知的所有権機関（WIPO）の2022年データによれば、ASEAN 10カ国の特許出願数と順位は図表7に示すとおりである。順位では、23位のシンガポールが8,599件と最も多く、ASEAN 諸国の中では突出した数値を示している。以下、38位にマレーシア（1,760件）、39位にインドネシア（1,607件）、41位にタイ（1,416件）、48位にベトナム（1,057件）、57位にフィリピン（674件）が続く。また、カンボジアは115位で41件、ブルネイおよびミャンマーはいずれも1件にとどまり、ラオスは出願件数0件で171位となっている。

このランキングから明らかなように、ASEAN 諸国の特許出願件数は、シンガポールを除けばいずれも1,000件前後の水準にあり、前節で確認した

中国、日本、韓国、インド、台湾と比較すると、その規模は著しく小さい。ASEAN 各国における特許出願件数の絶対的水準は相対的に低く、技術開発力の段階において大きな格差が存在していることがうかがえる。

もっとも、シンガポールは高度な研究開発環境や国際企業の集積を背景に ASEAN 内では突出した件数を示しており、同国が ASEAN 地域の技術・特許活動において中心的な役割を果たしている点は注目に値する。一方で、マレーシア、インドネシア、タイ、ベトナムといった新興国は依然として出願件数が限られているものの、産業構造の高度化や外資導入に伴う技術蓄積が進みつつあり、今後の伸びが期待される国々である。

図表 7：ASEAN 各国の特許出願数（2022 年）

順位	国名	特許出願数
23	シンガポール	8,599
38	マレーシア	1,760
39	インドネシア	1,607
41	タイ	1,416
48	ベトナム	1,057
57	フィリピン	674
115	カンボジア	41
162	ブルネイ	1
162	ミャンマー	1
171	ラオス	0

出所：WIPO

## 5.2 特許出願数における国内出願と外国出願の割合

次に、特許出願の特徴をより具体的に把握するため、国内出願と外国出願の構成比を検討する。図表 8 は、これまで扱ってきた特許出願数が多い主要国のうち、外国在住者による出願の割合を示したものである。

まずシンガポールを見ると、全出願のうち 80.1%が外国からの出願であり、マレーシアでも 53.4%が外国出願である。これら両国では外国企業による出願割合が高いことが特許出願件数の相対的多さの一因となっており、国際企業の集積や外国市場向けの研究開発活動の誘致が特許統計に強く反映されている。

他方、インドネシアに関しては外国出願の割合が 3.6%と極めて低く、出願件数のほぼ全てが国内在住者によるものである点が特徴的である。このことは、特許出願件数が比較的多い国であっても、外国企業からの出願が多いシンガポールやマレーシアとは対照的に、インドネシアでは出願件数の大部分が国内企業の活動によって構成されていることを意味する。

ASEAN 各国における国内主体からの特許出願数を改めて確認すると、多くの国で絶対数が小さく、国内企業による技術開発活動が依然として限定的

図表 8：国内出願と外国からの出願の割合（2022 年）

	国内出願数	外国出願数	出願合計	外国出願の割合
シンガポール	1,708	6,891	8,599	80.1%
マレーシア	820	940	1,760	53.4%
米国	252,316	262,965	515,281	51.0%
日本	218,813	187,561	406,374	46.2%
タイ	772	644	1,416	45.5%
韓国	183,748	88,927	272,675	32.6%
インド	38,551	17,845	56,396	31.6%
フィリピン	533	141	674	20.9%
ベトナム	895	162	1,057	15.3%
中国	1,464,605	121,734	1,586,339	7.7%
インドネシア	1,549	58	1,607	3.6%

出所：WIPO の各国データより作成

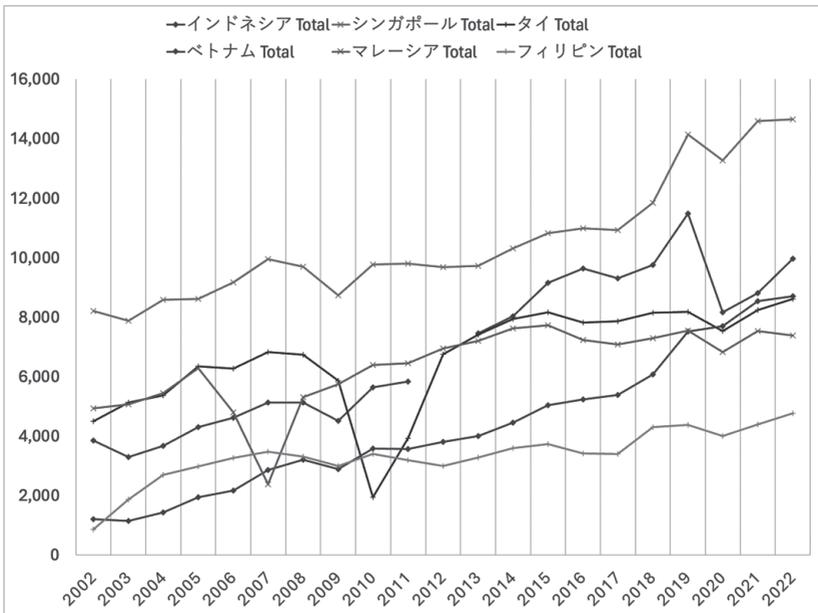
な水準にあることがわかる。これは、ASEAN 各国の技術開発力やイノベーションシステムの成熟度が、前節で検討したアジア主要国と比べて大きく異なることを示唆している。なお、前節で見た台湾の外国出願割合は、40-50% 程度であったので、日本や米国と近い割合であることが分かる。

### 5.3 ASEAN における特許出願数 20 年間の推移

前節では、アジア主要国が世界的に見ても多くの特許出願を行っている一方で、ASEAN 各国の特許出願件数は相対的に少ないことを確認した。本節では、この状況を長期的な推移から検討し、ASEAN の技術開発動向をより多面的に把握したい。

図表 9 は、ASEAN 各国における 2002 年から 2022 年までの特許出願件数

図表 9：ASEAN 特許出願数の変遷（2002 年から 2022 年）



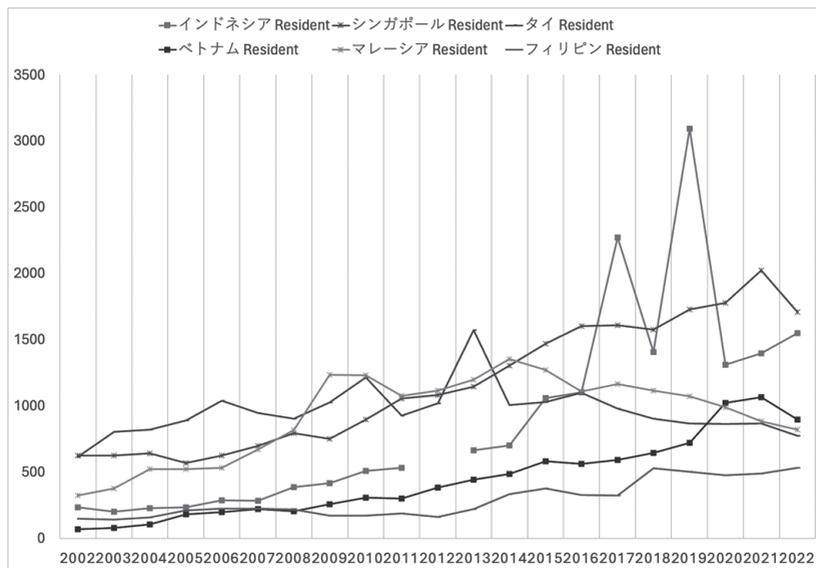
出所：WIPO

の推移を示したものである。国ごとに年次変動はあるものの、全体としては20年間を通じて緩やかな増加傾向が確認できる。とりわけ、シンガポール、インドネシア、ベトナムでは、近年において比較的明確な増加傾向が見られる点が注目される。

さらに、図表10は各国の国内在住者による出願数の推移を示しており、これを見ても多くのASEAN諸国で国内主体の出願が増加していることが分かる。ただし、タイについては近年減少傾向が見られ、他国とは異なる動きを示している。これは同国の産業構造や研究開発投資の変化が影響している可能性があり、別途検討を要する。

しかしながら、前節で確認したとおり、中国・日本・韓国などのアジア主要国の特許出願件数が10万件単位で推移しているのに対して、ASEAN各国の出願規模は依然として桁違いに小さい。シンガポールの約8,000件を除

図表10：ASEAN各国の国内出願のみの変遷（2002年から2022年）



出所：WIPO

けば、多くの国で年間 1,000 件前後にとどまっており、技術開発能力の水準には大きな差があることが分かる。

この 20 年間、ASEAN 各国には先進国企業からの海外直接投資（FDI）が拡大し、それに伴う技術移転やスピルオーバー効果が期待されてきた。では、そのような知識・技術の伝播が国内企業の特許出願として具体化しているのか、さらに詳細に検討する必要がある。次節では、ASEAN 各国において実際にどのような企業の特許出願を行っているのかを確認し、スピルオーバー効果の可能性を企業レベルから分析する。

#### 5.4 ASEAN における特許出願数上位 5 社

前節では、ASEAN 各国における特許出願件数がアジア主要国と比較して著しく小さいことを確認した。本節では、その要因の一端を明らかにするため、各国で実際にどのような企業・組織が特許出願を担っているのかを検討する。WIPO によれば、2020～2022 年における ASEAN 各国の PCT 出願上位 5 社（組織）は図表 11 のとおりである。

図表 11：ASEAN 各国の PCT 特許出願者と件数（2020-2022 年）

	シンガポール	マレーシア	インドネシア
1	Lenovo (singapore) (500)	Mimos Berhad (149)	Universitas Airlangga (3)
2	National University of Singapore (397)	Petroleum Nasional Berhad (53)	Pt Aplikasi Karya Anak Bangsa (2)
3	Agency For Science, Technology and Research (334)	Daikin Research & Development Malaysia (21)	Direktorat Penelitian Universitas Gadjah Mada (1)
4	Mediatek Singapore (264)	Universiti Malaya (16)	Pt Hartono Istana Teknologi (1)
5	Nanyang Technological University (210)	Sime Darby Plantation Intellectual Property (11)	P.t. Medisafe Technologies (1)

	タイ	ベトナム	フィリピン
1	Hoya Lens Thailand (122)	Sunstar Joint Stock Company (6)	University of The Philippines Manila (4)
2	Scg Chemicals (22)	Nguyen Chi (3)	Department of Science and Technology - Philippine Nuclear Research Institute (3)
3	Ptt Global Chemical Public Company (14)	Thai Minh Pharmaceuticals Jsc (2)	Philippine Science High School - Central Visayas Campus (3)
4	Chulalongkorn University (12)	Vietnam Onyx Joint Stock Company (2)	De La Salle University (2)
5	Ptt Exploration and Production Public Company (12)	Anh Sang So Huepress Joint Stock Company (2)	Department of Science and Technology - Philippine Nuclear Research Institute (2)

\*カッコ内の数字は、2020 から 2022 年の特許出願数を表している。

出所：WIPO

### シンガポールの上位5社

シンガポールでは、1位が Lenovo Singapore (500件) である。Lenovo は中国企業であり、そのシンガポール子会社による出願と考えられる。2位はシンガポール国立大学 (397件)、3位は政府系研究機関であるシンガポール科学技術研究庁 (334件)、4位は台湾企業 MediaTek のシンガポール子会社 (264件)、5位はナンヤン工科大学 (210件) である。

上位に並ぶのは大学・政府研究機関および外国企業のシンガポール子会社であり、シンガポール資本の民間企業が上位に見られない点の特徴的である。同国が外国企業誘致と大学・研究機関中心のイノベーション体制に強く依存していることが示唆される。

### マレーシアの上位5社

マレーシアでは、国立研究開発センターである Mimos Berhad（149 件）が 1 位である。2 位は国営石油企業 Petroliaam Nasional Berhad（Petronas）（53 件）、3 位は日系企業ダイキンのマレーシア子会社（21 件）、4 位はマラヤ大学（16 件）、5 位はパーム油大手 Sime Darby Plantation（11 件）である。

大学・国立研究所・国営企業、そして外資系企業が主要な出願主体となっており、マレーシア国内企業による研究開発活動が限定的であることがうかがえる。

### インドネシアの上位5社

インドネシアでは、上位5位といっても出願件数は1~3件と非常に少なく、分析は慎重を要する。しかし、出願主体を確認することは同国のイノベーション構造を理解する上で有益である。1 位はアイルランガ大学（3 件）、2 位は配車アプリ「Gojek」を運営する Pt Aplikasi Karya Anak Bangsa（2 件）、3 位はガジャ・マダ大学（1 件）、4 位は家電メーカー Polytron を展開する Pt Hartono Istana Teknologi（1 件）、5 位は医療用ゴム手袋を生産する Pt Medisafe Technologies（1 件）である。

大学とローカル企業が中心であり、研究開発や技術出願の基盤がまだ発展途上にあることが読み取れる。

### タイの上位5社

タイでは、日本企業 HOYA の子会社である Hoya Lens Thailand（122 件）が 1 位であり、圧倒的に多い。2 位の SCG Chemicals（22 件）、3 位の PTT Global Chemical（14 件）、4 位のチュラロンコン大学、5 位の PTT Exploration and Production（12 件）が続く。

石油・化学系企業および大学が中心であり、外資系企業が出願件数を強く牽引している点が特徴である。

### ベトナムの上位5社

ベトナムでは上位企業の出願数が2~6件と少なく、分析は限定的である。1位は農業関連企業 Sunstar Joint Stock Company (6件)、2位は個人名による出願と推測される Nguyen Chi (3件)、3位は国内製薬企業 Thai Minh Pharmaceuticals (2件)、4位はハードウェアセキュリティ分野の Vietnam Onyx Joint Stock Company (2件)、5位はスマート家電企業 Anh Sang So Huepress Joint Stock Company (2件)である。

出願主体は中小規模企業が中心であり、研究開発の担い手が分散している点がかうかがえる。

### フィリピンの上位5社

フィリピンも出願件数は2~4件と非常に少ない。1位はフィリピン大学マニラ校 (4件)、2位は科学技術省所属の原子力研究所 Philippine Nuclear Research Institute (3件)、3位は Philippine Science High School Central Visayas Campus (3件)、4位は私立大学であるデラサール大学 (2件)、5位は同原子力研究所の別部門 (2件)である。

大学および公的研究機関が主要な出願主体となっており、民間企業による技術出願は限定的である。

## 6. おわりに

本研究の分析結果は、以下のように整理できる。第一に、日本、中国、韓国、台湾といったアジア主要国の企業による特許出願数は、欧米諸国と比較しても遜色なく、むしろ世界的に高水準であることが明らかとなった。これらの国々では、長期にわたる研究開発投資と技術蓄積を基盤として、特許出願を通じた知的財産権の管理が体系的に進展している。他方、ASEAN 諸国では特許出願件数が過去20年間で増加傾向を示しているものの、外国企業による出願が多く見られ、現地企業による出願件数は依然として限定的で

あった。

第二に、ASEAN 諸国の特許数を詳細に検討した結果、国内企業による出願件数は見かけほど多くないことが確認された。現地企業の技術開発力や知的財産創出基盤が十分に成熟していないことが示唆される。また、国内出願上位に位置する主体の多くが国立大学や政府系研究機関、あるいは多国籍企業の現地法人であり、民間企業による主体的な特許活動は限定的である点も明らかになった。

以上の分析を踏まえると、本研究の問題意識であった、近年の ASEAN 企業がスピルオーバー効果によって技術開発力を高め、特許出願を拡大しているのではないか、という点を支持する明確な証拠は得られなかった。

こうした結果をもたらす要因としては、少なくとも三点が考えられる。第一に、多くの ASEAN ローカル企業において技術開発力がいまだ成熟段階に達しておらず、その結果として先進国多国籍企業の海外子会社の開発力に依存する構造が形成されている可能性がある。第二に、技術開発の成果が必ずしも特許として形式化されず、工程技術や生産ノウハウとして企業内部に秘匿される傾向が認められる。第三に、特許出願に対するインセンティブが十分に整備されておらず、制度的コストの高さ、法的保護の弱さ、特許訴訟環境の未整備といった制度要因が企業の出願意欲を抑制している可能性がある。

今後の研究課題としては、ASEAN 諸国の産業構造、研究開発制度、知的財産権制度の成熟度を国別に詳細に比較し、どのような制度的・経済的条件が特許出願を促進または抑制しているのかを解明する必要があると考えられる。また、企業レベルの特性やイノベーション行動を踏まえた追加的分析も求められよう。

## 註

- 1) なお、特許出願件数と特許付与件数の関係にも留意する必要がある。中国 国家知識産権局 (CNIPA) に対しては、2022年に約160万件の特許出願 (application) が提出されているが、特許付与件数 (grant) は約80万件であり、概ね半数が認可されていない。他方、日本の特許庁における2022年の出願件数は約30万件で、付与件数は約20万件と約7割が認可されている。各国の審査基準や審査体制の違いが存在するため単純比較には限界があるが、特許付与率を見ることで、出願行動の性質や審査制度の特徴を理解する上で一定の示唆が得られる。
- 2) なお、PCT出願とは、各国の特許庁に個別に出願する代わりに、特定の特許庁へ一度出願することで、PCTに加盟する157か国(2023年2月時点)に対して同時に国際的な特許申請を行う制度である。特許制度は先願主義を採用しており、最も早く出願した者が優先権を得るため、技術開発企業にとって国際的な同時出願を可能とするPCT制度は極めて有用である。ただし、出願後の特許付与の可否は各国特許庁が独立して判断するため、ある国で認められた特許が自動的に他国でも認められるわけではない点には留意が必要である。

## 参考文献

- Aitken, B. J., & Harrison, A. E. (1999). *Do domestic firms benefit from direct foreign investment? Evidence from Venezuela*. *American Economic Review*, 89(3), 605–618.
- Audretsch, D. B., & Feldman, M. P. (1996). *R&D spillovers and the geography of innovation and production*. *American Economic Review*, 86(3), 630–640.
- Belenzon, S., & Schankerman, M. (2013). Spreading the Word: Geography, Policy, and Knowledge Spillovers. *Review of Economics & Statistics*, 95(3), 884–903.
- Beugelsdijk, S., Smeets, R., & Zwinkels, R. (2008). The impact of horizontal and vertical FDI on host's country economic growth. *International Business Review*, 17(4), 452–472.
- Blomström, M., & Kokko, A. (1998). *Multinational corporations and spillovers*. *Journal of Economic Surveys*, 12(3), 247–277.
- Branstetter, L. (2006). *Is foreign direct investment a channel of knowledge spillovers? Evidence from Japan's FDI in the United States*. *Journal of International Economics*, 68(2), 325–344.
- Burger, M., Karreman, B., & van Eenennaam, F. (2018). “Industrial policy and upgrading in

- global value chains.” *Journal of International Business Policy*, 1 (3), 226–243.
- Crespo, N., & Fontoura, M. P. (2007). *Determinant factors of FDI spillovers – What do we really know?* *World Development*, 35 (3), 410–425.
- Gereffi, G., Humphrey, J., & Sturgeon, T. (2005). The Governance of Global Value Chains. *Review of International Political Economy*, 12 (1), 78–104.
- Grossman, G. M., & Helpman, E. (1991). *Innovation and Growth in the Global Economy*. Cambridge, MA: MIT Press. (大住圭介監訳『イノベーションと内生的経済成長—グローバル経済における理論分析』創文社, 1998年。)
- Ha, Y. J., & Giroud, A. (2015). Competence-creating subsidiaries and FDI technology spillovers. *International Business Review*, 24 (4), 605–614.
- He, S., Khan, Z., & Shenkar, O. (2018). Subsidiary Capability Upgrading under Emerging Market Acquirers. *Journal of World Business*, 53 (2), 248–262.
- Hobday, M., & Rush, H. (2007). Upgrading the Technological Capabilities of Foreign Transnational Subsidiaries in Developing Countries: The Case of Electronics in Thailand. *Theory & Decision*, 36 (9), 1335–1356.
- Jaffe, A. B., Trajtenberg, M., & Henderson, R. (1993). Geographic Localization of Knowledge Spillovers as Evidenced by Patent Citations. *Quarterly Journal of Economics*, 108 (3), 577–598.
- Javorcik, B. S. (2004). *Does foreign direct investment increase the productivity of domestic firms? In search of spillovers through backward linkages*. *American Economic Review*, 94 (3), 605–627.
- Keller, W. (2004). *International technology diffusion*. *Journal of Economic Literature*, 42 (3), 752–782.
- Lee, J., & Gereffi, G. (2021). Innovation, Upgrading, and Governance in Cross-Sectoral Global Value Chains: The Case of Smartphones. *Industrial & Corporate Change*, 30 (1), 215–231.
- Li, X., & Liu, X. (2005). Foreign Direct Investment and Economic Growth: An Increasingly Endogenous Relationship. *World Development*, 33 (3), 393–407.
- Lopez-Vega, H., & Tell, F. (2021). Technology strategy and MNE subsidiary upgrading in emerging markets. *Technological Forecasting and Social Change*, 167, 120709.
- Pananond, P. (2013). Where Do We Go from Here?: Globalizing Subsidiaries Moving Up the Value Chain. *Journal of International Management*, 19 (3), 207–219.
- Phene, A., & Tallman, S. (2018). Subsidiary Development of New Technologies: Managing Technological Changes in Multinational and Geographic Space. *Journal of Economic Geography*, 18 (5), 1121–1148.
- Pietrobelli, C., & Rabellotti, R. (2011). Global Value Chains Meet Innovation Systems: Are There Learning Opportunities for Developing Countries? *World Development*, 39 (7),

1261-1269.

- Ryan, P., Buciumi, G., Giblin, M., & Andersson, U. (2020). Subsidiary upgrading and global value chain governance in the multinational enterprise. *Global Strategy Journal*, 10(3), 496-519.
- Sinkovics, N., Hoque, S. F., & Sinkovics, R. R. (2018). Supplier Strategies and Routines for Capability Development: Implications for Upgrading. *Journal of International Management*, 24(4), 348-368.
- Thompson, P. (2006). Patent Citations and the Geography of Knowledge Spillovers: Evidence from Inventor- and Examiner-Added Citations. *Review of Economics & Statistics*, 88(2), 383-388.
- 伊藤徹男 (2018) 「Patentscope による ASEAN 特許調査概要」『Japio Year Book 2018』日本特許情報機構, 168-177.
- 近藤正幸 (2023) 「日本企業のアセアン各国を拠点としたイノベーション・ネットワーク」『アジア経営研究』No. 29, アジア経営学会, 95-106.
- JETRO (2020) 「ASEAN における各国横断検索が可能な産業財産権データベースの調査報告」日本貿易振興機構バンコク事務所知的財産部, 2020年3月.
- 關智一 (2020) 「IT 多国籍企業とスピルオーバー」浅川和宏・伊田昌弘・白井哲也・内田康郎 監修『未来の多国籍企業』多国籍業学会, 263-276.
- 林正 (2012) 「地理的・社会的・技術的の近接性と知識のスピルオーバー：特許間引用データを用いた定量分析」『国際ビジネス研究』第4巻第2号, 国際ビジネス研究学会, 47-61.
- 林倬史・菰田文男 (2023) 「米国 IT 企業多国籍企業のグローバル技術知識創造システムと技術開発分野：Google と IBM の特許分析を中心に」『立教ビジネスレビュー』第16号, 立教大学, 23-43.
- 李明徳・白州一新 (2009) 「中国『国家知的財産権戦略概要の概要と今後の課題』」『特許研究』No.47, 工業所有権情報・研修館, 7-16.

# Technological Development and Intellectual Property Management of Asian Firms: An Analysis of Spillover Effects Based on Patent Application Data

Masashi ARAI

Over the past two decades, Asia and the ASEAN countries have experienced remarkable economic development and corporate growth. For example, companies in South Korea, China, and Taiwan are highly competitive, and the quality of products manufactured in ASEAN countries has reached a very high standard. In terms of patent applications, while Japanese, American, and European firms used to dominate the top rankings, in recent years, South Korean, Chinese, and Taiwanese companies have risen to prominent positions. The purpose of this paper is to examine the improvements in technological development capabilities of Asian and ASEAN countries in recent years, focusing particularly on patent rights through spillover effects. An analysis of patent data reveals that, although many patent applications have been filed in Asian countries, the number of domestic patent applications in ASEAN countries is not necessarily large. Moreover, the number of applications originating from local firms remains relatively limited.



【研究ノート】

## セブアノ語の事例から見るフィリピンにおける 「ことばとエスニシティ」の関係性 ～センサス・データを手掛かりにして～

小張 順弘

### 1. はじめに

フィリピンには175の土着言語があり（SIL International 2025）、公用語としての英語、国語のフィリピン語、さらに広域地域共通語などの複数言語を日常的に使用しながら過ごしている。このフィリピン特有の言語環境を知る手段の一つに「センサス」（Census）があり、「人口センサス」（Census of Population）や「人口・住宅センサス」（Census of Population and Housing）として実施されている。

これまでに実施されたセンサスには、フィリピン人の言語能力・使用、母語に関する調査項目も含まれており、フィリピン各地のエスニック集団（ethnic group）/ エスニック言語話者集団（ethnolinguistic group）の動向把握に役立ってきた。

フィリピン独立後の1948年、1960年、1975年に実施されたセンサス（1970年を除く）によると「セブアノ語（Cebuano）」話者は国内最大の言語話者集団であるとの結果であったが、1980年以降は「タガログ語（Tagalog）」話者が国内最大のエスニック言語話者集団となっている。1990年センサスには「ビニサヤ（Binisaya）」（0.23%）が母語として初めて記録され、2020

年には「ビサヤ/ビニサヤ (Bisaya/Binisaya)」がエスニシティの第2位(14.3%)となっている。1995年以降のセンサスではセブアノ語話者数は減少傾向であったが、2000年以降には急激な下降傾向となり、タガログ語話者の数的優位が示されている。

センサス実施の目的は国内の人及び世帯の実態を把握であり、各種行政施策その他の基礎資料の獲得するためである。しかし、その調査内容や実施方法にはその時々社会・文化背景が反映され、基礎的項目(人口・性別・年齢・産業など)を除いては、必要に応じて調査項目の追加・変更・削除が行われる。同じ質問が調査項目に含まれているわけではない。2000年センサスには調査項目の変更があり、この変更が「セブアノ語話者」に関する傾向変化の背景に存在していたようである。通時的傾向の把握には各センサス実施回の調査項目や集計結果を精査し、関連資料も検討しながら、実態把握を行う柔軟な姿勢が求められるのである。

## 2. 本研究ノートの構成

### 2-1. 目的

この研究ノートでは、セブアノ語を日常言語として使用する「セブアノ語話者」を事例として取り上げ、センサスの言語研究へ援用の検討と、国内多言語状況におけるセブアノ語話者の歴史的変遷および現状把握を試みる。また、その際の留意点を整理し、今後の言語学的な調査・研究活動につなげることを目的とする。

具体的にはセンサス結果を利用して、(1)セブアノ語話者の「集団規模」と(2)「地理的分布」についての実態把握を試みたい。

- (1) セブアノ語話者集団の経年推移およびタガログ語話者集団との比較
- (2) 1975年および2020年センサス結果にもとづくセブアノ語話者分布図の比較

また、今回の試みを通じて確認されたセンサスの言語研究への援用の可能

性を検討し、今後の言語調査研究活動に必要な視点を提示する。

## 2-2. 表記について

「民族」と「エスニシティ」の概念についての議論が多くあることは認識しているが、本稿ではフィリピンのセンサスでの用語使用に沿い、そのまま日本語表記上に反映させる意図で「エスニシティ」(ethnicity)とし、その名称を「エスニック名称」、集団を「エスニック集団」と表記した。また、2000年以降のセンサスの「エスニシティ」に関する質問は個人を対象としているため、エスニック名称は個人による主観的判断による自己表明としてのエスニック名称であることを記しておく。

## 3. 「セブアノ」と「ビサヤ」が示すもの(「名称と実態」の関係)

言語調査では調査対象の言語が現地では別名称で認識されている場合や、同一の言語名称でも異なる言語である場合がある。言語名称と実際の言語との関係は言語環境により異なるため、歴史・社会・文化背景も考慮した包括的理解のもとで言語学的なフィールド調査を進めていくことが求められる。

「セブアノ語」を対象とする場合も同様であり、現場では様々な言語名称やエスニック名称に出会いながら、名称の意味を探り、話者の主観的判断の理解を試みることになる。これまでの調査において、センサスの記録にある言語名称やエスニック名称とは異なる名称が現地で使用され、名称の多義性と意味の重複が確認された。そのため、まずはセブアノ語/話者の実態把握のための前提として、「セブアノ」「ビサヤ」の「名称と実態」の関係性の複雑さを使用文脈とともに整理しておきたい(表1)。

表1. 「セブアノ」「ビサヤ」名称の使用文脈による分類

文脈	エスニック名称	現地言語名称	学術的言語名称
A	Cebuano Sebuano Bisaya/Bisayan Sugboanon/Sugbohanon 「セブ人」*1	Cebuano/Cebuan/Cinibuano Sebuano/Sinebuano Bisaya/Bisayan/Binisaya Sugboanon/Sugbohanon 「セブアノ語」	Cebuano 「セブアノ語」
B	Bisaya/Bisayan Visaya/Visayan 「ビサヤ人」*2	Bisaya/Bisayan/Binisaya Visaya/Bisayan 「ビサヤ語」	Cebuano 「セブアノ語 / 方言」
C	Bisaya/Bisayan Visaya/Visayan 「ビサヤ人」*3	Bisaya/Bisayan/Binisaya Visaya/Visayan 「ビサヤ諸語」	Bisayan languages/dialects Visayan languages/dialects 「ビサヤ諸語」

- 注 \*1. 「セブ人」 セブ島に同根意識を持つセブアノ語話者  
 \*2. 「ビサヤ人」 セブ島以外の地域に同根意識を持つセブアノ語話者  
 \*3. 「ビサヤ人」ビサヤ諸島に同根意識を持つビサヤ諸語話者  
 (出所) 筆者作成。

一般的な理解として、セブアノ語話者の「居住地 / 出身地 / 地域」との関連から、Aグループの名称は「セブ島のセブアノ語話者」、Bグループは「セブ島以外のセブアノ語話者」、Cグループは「ビサヤ諸島（セブ島を含む）のビサヤ諸語話者（セブアノ語を含む）」という異なる3つの文脈を前提に各名称が使用されている状況に大別できる。

しかし、問題は「セブアノ」「ビサヤ」という名称の多義性の存在と意味の重複があること、そして現地（とくにセブアノ語話者同士）ではこれらの名称が文脈により異なる意味を示し、場合によっては漠然とした意味のまま使われている現実があることである。

例えば、Aグループの「セブ島のセブアノ語話者」文脈においては「セブアノ」という名称は、エスニック名称・言語話者名称・言語名称として用いられているが、そのエスニック名称・言語名称は「ビサヤ人 / ビサヤ語 (=セブアノ語)」ともなる。さらに現地ではセブの古称である「ソグボ (Sugbo)」から、そのエスニック名称と言語名称には「ソグボアノン (=セ

ブ人、セブアノ語)」が用いられている。

さらに、「ビサヤ」が示す多義性が、「名称と実態」の関係性を複雑にしている。Bグループの文脈では、セブアノ語話者であってもセブ以外の地域の居住者/出身者は「ビサヤ」と名乗る傾向があり、同じセブアノ語話者でも異なるエスニック名称が用いられている。中・南部フィリピンのセブアノ語話者圏では「セブアノ」名称は「セブ島のセブアノ語/話者」を前提とする文脈(Aグループ)を認識しているため、「セブアノ」エスニック集団と区別するために「ビサヤ」がエスニック・言語名称として意識的に使用されている。しかし、言語学的には「ビサヤ諸語」の存在は定着しているものの、「ビサヤ語」は「セブアノ語の別称」とされている。

さらに、Cグループの文脈でのビサヤ諸島/ビサヤ諸語を指す総称としての「ビサヤ」の用法もある。これはビサヤ地域内の詳細な事情の共有が確認できない状況において、より国内での認知度が高い「ビサヤ」が名称として用いられることが多い。

こうした名称の使い分けは日常のコミュニケーションで繰り返されており、背景文脈の違い、名称の重複、別称の存在、名称の意味・ニュアンスの重複/相違などの交差により、不可解なコミュニケーション状況が生じることもある。「名称=実態」という等式関係を意識しつつも、使用文脈の違いにより生じる「名称≠実態」という関係性の曖昧さが常に存在する現実がある。

## 4. センサスから見るセブアノ語話者

### 4-1. フィリピンのセンサス

センサスの調査結果は集計後に公開され、一国の情勢を示す資料として学術調査や民間経済活動などにも利用されている。特に国レベル・地域レベルの動向把握や調査・研究に取り組む場合、広域データを提供する唯一の情報源であり、また特定集団や地域コミュニティを対象とするミクロ的視野の調査研究活動においても、調査研究結果の適切な社会文脈化を行うための重要

な補完的背景情報である。

フィリピンの国勢調査は「人口・住宅センサス」(Census of Population and Housing)や「人口センサス」(Census of Population)として5～10年程度の間隔で実施され、一般的に「センサス」(Census)として認識されている。本格的センサスの導入は20世紀のアメリカ植民地支配とともに開始され、これまでに16回実施(1903年、1918年、1939年、1948年、1960年、1970年、1975年、1980年、1990年、1995年、2000年、2007年、2010年、2015年、2020年、2024年)されている、各回センサスの調査項目には、地域ごとの人口・世帯・年齢・性別などの基本事項は共通しているものの、その時々の国内外の事情の影響が反映されて調査項目の追加・変更・削除されている。

アメリカ植民地支配時代のセンサスは、植民地行政において有益な情報を獲得するという目的が見受けられ、人口に関する基礎的項目のみならず、人種的背景・宗教的背景・教育的背景・言語能力・識字率・職業・雇用形態・地域産業の形態などを含む詳細な社会経済的実態の包括的把握が意図されていることが特徴的である。

フィリピン独立後には、国家政府による実施となり、調査項目には国内の多言語状況や各言語話者集団を意識した「母語(mother tongue)」や「家庭内使用言語(language generally spoken at home)」などの言語関連項目が追加されている。1995年センサスではエスニシティに関する調査項目へと変更となったが、センサス上の使用語彙に関する技術的注釈のなかで「エスニシティ」は「母語」や「幼少期の家庭内言語/方言」と同義であるとの説明が行われている。

In the POPCEN [=Census of Population], ethnicity of an individual is synonymous to the mother tongue or the language dialect/spoken at home at earliest childhood. Data were obtained only for Filipino citizens. Filipinos who have acquired foreign citizenship were considered foreign nationals and their ethnicity were not recorded. (National Statistics Office 1997:xvii)

しかし、2000年センサスでは「エスニシティ」は血縁や親族関係にもとづく「エスニック言語話者集団 (ethnolinguistic group) への原初的帰属意識」、2010年および2020年センサスでは「エスニック集団 (ethnic group) への原初的帰属意識」へと変化している。国内の言語状況を把握するために有益と思われるセンサス調査項目を、実施回ごとに「人種」「言語能力/家庭内言語」「母語」「エスニシティ」に大別すると、以下のような変遷が確認できる(表1)。

表1. センサス実施年及び調査項目の変遷

実施年	センサス名称	調査項目			
		人種	言語能力/ 家庭内言語	母語	エスニシティ
1903	Census of the Philippine Islands	✓			
1918	Census of the Philippine Islands	✓			
1939	Census of the Philippines	✓	✓ *1		
1948	Census of the Philippines	✓	✓ *2	✓	
1960	Census of the Philippines		✓ *3	✓	
1970	Census of Population and Housing		✓ *4	✓	
1975	Integrated Census of the Population and Its Economic Activities			✓	
1980	Census of Population and Housing		✓		
1990	Census of Population and Housing (10% サンプル調査)		✓ *5	✓	
1995	Census of Population			✓	
2000	Census of Population and Housing				✓
2007	Census of Population				
2010	Census of Population and Housing				✓
2015	Census of Population				
2020	Census of Population and Housing				✓
2024	Census of Population				

注 \*1 Tagalog, English, Spanish, その他方言の会話力を含む

\*2 Tagalog, English, Spanish の会話力及び その他の言語 / 方言の会話力を含む

\*3 Tagalog, English, Spanish の会話力を含む

\*4 Pilipino, English, Spanish の会話力を含む

\*5 Tagalog/Filipino の会話力を含む

(出所) 各センサスをもとに筆者作成。

## 4-2. センサス内の調査質問の変遷

上記では現在に続くセンサスの歴史と、言語に関連する調査項目の変遷を確認したが、異なる目的で実施された項目の集計結果を、言語話者集団の言語生態学的状況の把握を目的とする言語研究に援用する場合には、その質問内容と結果の応用可能性について確認しておく必要がある。そのため、ここではフィリピン独立後の1948年以降に実施されたセンサスを対象とし、「母語」「家庭内言語」「エスニシティ」と変化してきた項目に関して、具体的にどのような質問がされ、どのように結果が集計されて公表されてきたのかについて確認をしておきたい（2007年、2015年、2024年は該当項目がないため除外）。

表2. 各センサスの調査項目一覧（調査質問と集計結果）

実施年	調査項目	調査質問（上段）および集計結果（下段）
1948	母語	“What other languages or dialects does this person speak?” Population Classified According to Mother Tongue
1960	母語	質問例なし Mother Tongue of Population
1970	母語	“What was the dialect or language spoken at home in his earliest childhood?” Population by Mother Tongue
1975	母語	質問例なし Population by Mother Tongue (Ethnic Origin)
1980	家庭使用言語	“What language/dialect is generally spoken in this household?” Language or Dialect Generally Spoken in Private Households
1990	母語 家庭使用言語	“What was _____’s dialect/language spoken at earliest childhood?” “What is the language/dialect generally spoken at home by members of this household?” Household Population by Mother Tongue Language or Dialect Generally Spoken in the Households
1995	母語	“What was _____’s dialect/language spoken at earliest childhood?” Percent Distribution of Household Population by Mother Tongue
2000	エスニシティ	“How do _____ classify himself/herself?” Household Population by Ethnicity
2010	エスニシティ	“What is _____’s ethnicity by blood? “Is he/she a/an _____?” Household Population by Ethnicity
2020	エスニシティ	“What is _____’s ethnicity by descent/blood relation/consanguinity?” Ethnicities in the Philippines

（出所）各センサスをもとに筆者作成。

表2に示されるように、1948年から1995年までは言語に関連する質問が設定されているが、2000年からは言語に直接関連する質問ではなく、血縁や親族関係にもとづく特定エスニック名称とのつながりの認識を問う形へと変更されていることがわかる。しかしながら、調査対象者の言語的背景（言語能力や言語使用）とエスニシティの関係は問われることなく、対象者の主観的判断にゆだねられこととなった。そのため、フィリピン言語関連事象の把握にはエスニシティ概念の把握、そして言語との関連性の確認が必要な状況が生じている。

フィリピン各地のエスニシティ概念の確立は、スペイン植民地時代に派遣された修道会が異なる地域特性や言語を基準として管轄地域を分類したことを起点とする。宣教師らは担当地域の特定のエスニック集団/言語話者集団を対象とする布教活動を行い、文法・辞書の作成や集団特性の記述を行いながら、地域特性を可視化することでエスニック集団の分類基盤を築いた。現在でもこの影響をイロコス地域 (Ilocos) のイロカノ (Ilocano)、パンガシナン地域 (Pangasinan) のパンガシネン (Pangasinens)、ビコール地域 (Bicol) のビコラノ (Bicolanos)、ビサヤ地域 (Visaya) のビサヤン (Visayans) などの「各地の地域名称と言語名称との関係」にこの痕跡を見出すことができる (Casiño 1982)。

こうしたフィリピンの歴史を経て、エスニック集団名称は外部からの名付けられた名称を受け入れる「名づけ」と自らが名称を主張する「名乗り」の行為が繰り返されるなかで集団として分類され、現在のエスニシティ名称として定着してきた経緯があり (合田 1997)、特定のエスニック集団の把握には「名称と実態との関係」を考慮する必要がある。

フィリピンにおけるエスニック集団 (ethnic group) の議論では、地域主義が各言語話者集団を単位として発達してきた経緯があるため、言語的な違いがエスニシティを規定する上で大きな意味を持っている (森谷 2007)。このため、エスニシティは「自己表明」か「母語」による確認が妥当であると現状では考えられている。

One will be hard put to recognize the ethnicity of a person unless that person states this or speaks his native tongue. the Filipino nation is emerging without doubt, at the cost of the disappearance of individual ethnic groups. This is so because the parameters that led to the development of ethnic groups no longer exist, and have been replaced by new social factors. (Peralta 2000: 11)

#### 4-3. セブアノ語話者の推移（タガログ語話者との比較）

次に、これまでのセンサス結果をもとにセブアノ語話者の歴史的変遷についてみていく。「セブアノ語話者」は1948年、1960年、1975年センサスでは「タガログ語話者」を上回る国内1位（2位タガログ語話者）であり、1995年センサスまで平均で人口20%以上を占める主要言語話者集団と認識されていたが、2000年以降の調査項目の「母語」から「エスニシティ」への変更後に、その人口割合が急激に減少している（2000年13.1%、2010年9.9%、2020年8.0%）。

また、各回のセンサス結果からは、調査項目の変更以外にも「セブアノ語話者」の状況把握に必要な解釈上の留意点の存在が見えてきた。ここでは、こうした留意点を整理し、センサス調査結果に修正を加え、そのうえで実態把握を行いたい。すでに、2000年以降のセンサス調査項目変更による「エスニシティ」の解釈問題については触れたが、その他の留意点として「調査回答の多様化傾向」がある。以下に言語名称/エスニック名称に関する回答に関する特徴的なミンダナオ島ダバオの「ダバウエーニョ（ダバオ人/ダバオ語）」の事例に触れておきたい。

ミンダナオ島南部に位置するダバオは、ルソン島の首都マニラ、中部フィリピンのセブに続き、第3の都市として位置づけられている。南部ミンダナオ島の経済・貿易の中心地であるダバオの発展の背景には、20世紀初頭から顕著となったフィリピン全土からの移民や日本人移民の人口流入という歴史があり、フィリピンの縮図とも言われている。土着のエスニック集団に加え、フィリピン各地からの異なる言語・文化背景を持つエスニック集団が移住し、ダバオの多民族・多言語社会を形成してきた。こうした多言語状況

下で、タガログ語とセブアノ語の混成言語に若干のスペイン語要素を含む共通言語としての「ダバオ語」(Davaueño/Dawauueño) が誕生した (Reinecke 1975)。

この「ダバオ語」はビサヤ諸語とは異なる「マンサカ語」(Mansaka) 系統に由来し、タガログ語とセブアノ語との言語接触による影響を受けた特徴を持つ言語 (Zorc 1977) とされているが、現在の「ダバウエーニョ」(ダバオ人) を対象とした言語使用状況の調査からは、世代に関係なく「セブアノ語」が日常言語として使用され、「タガログ語」「英語」も日常生活の場面や状況により使用されていることが明らかにされている (Dreisbach & Demeterio III 2021)。この多言語状況で暮らす「ダバオの人々」は高度な多言語話者であり、「セブアノ語」を日常の共通語として使用している。

ビサヤ諸語系統とは異なるマンサカ語を基盤とするかつての「ダバオ語」は「セブアノ語」に代替され、現在ではセブアノ語を基盤としてタガログ語やスペイン語の影響を反映するダバオ特有の「ビサヤ語」(Bisaya/Binisaya)、地名を付記した「ダバオービサヤ語」(Davao-Bisaya)、「ダバオ語」(Dabawenyo/Davaoëño/Dinabawo) などと呼ばれ「セブアノ語方言」として共通語化している。また、ダバオ地域の住民は自らを「ダバオ人」(Dabawenyo/Davaoëño) と認識し、ダバオ特有の文化的・伝統的・宗教的多様性を含む包括的なエスニシティ概念を共有しつつあり、異なるエスニック集団の移住者との日常的な交流を通じて新たな集団の特徴を確立しながら、進化している。現在では、言語的に「セブアノ語方言」と分類される「ダバオ語」は、様々な言語の接触の影響を受けた新たな言語的特徴を吸収し、進化を続けている (Sunstar 2013)。

1980年センサスの「母語(言語/方言)」に初めて「ダバウエーニョ(ダバオ語)」という回答が記録されている。上記の通り、現地の多言語状況下でセブアノ語にすでに移行しているとの指摘を考慮すると、この現地語が言語接触の影響を受けたセブアノ語方言であるとの認識は妥当である。2000年以降の「エスニシティ」に関する質問へ変更された後にも、「ダバウエー

ニヨ」をエスニシティとする回答者数は増加傾向を示している。ダバオ特有の「言語名称」と「言語実態」の関係性の歴史的变化の理解通して、このようにセンサスが示すデータから現地言語状況の実態を確認することができる。

こうした「言語名称」と「言語実態」の関係性の複雑さは、その他のセブアノ語方言とみなされる北部ミンダナオ島のスリガオ周辺の「スリガオノン (Surigaonon)」（スリガオ語）やボホール島の「ボホラノ (Boholano)」（ボホール語）にも見られ、「スリガオノン」は1990年以降、そして「ボホラノ」は1995年以降のセンサスに回答記録があり、「セブアノ」とは異なる母語名称・エスニック名称（スリガオ人・ボホール人）として集計されている。言語学分野には言語構造の間に存在する共通項目/類似項目をもとに、その理解可能な度合いを示す「相互理解可能性」(mutual intelligibility) という概念があり、発音・単語・文法などの言語学的項目に言語間に存在する言語的特徴の共通度合を基準として「同言語と異言語」、そして「言語と方言」の分類の試みが行われている。「スリガオノン (スリガオ語)」については、セブアノ語との類似性が高く、独立した言語としてみるべきではない (McFarland 1983) との指摘や、「ボホラノ (ボホール語)」は音韻的な違いや語彙・文法上の違いが若干あるものの、同じ言語とみなすべきである (Laput 2014) との見解がある。

言語的に同一であるセブアノ語/方言を使用していても、異なる言語名称/エスニック名称として集計されている実態があると推測され、この背景には「質問項目の変更」とともに「選択肢のリスト化による回答の多様化と定着化」というセンサス自体の実施方法も影響していると思われる。1990年センサスの「母語」に関する調査では998言語名称が記録されているが、2000年以降のセンサスではエスニック名称コードを利用した調査方法へと変更になり、2000年のリストには148、2010年183、2020年290のコードが採用され、エスニック名称は細分化し、回数を重ねるごとに増加傾向にある (Melad 2024)。

言語話者集団の実態把握を目的としてセンサス結果を利用する場合、「エスニシティと言語の関係」や「センサスの技術上の特徴」を踏まえた解釈、さらに通時的変化を検討する場合にはセンサス実施回により異なる点である「調査質問と集計結果の調整/修正」を検討し、その結果の解釈が求められることになる。これらの点を踏まえたうえで、2000年以降のセンサス結果には以下の調整/修正を行い、セブアノ語話者の推移を確認したい。

- (1) 修正なし（エスニック名称の「セブアノ」）
- (2) 修正 A（「セブアノ」に「ピサヤ/ビニサヤ」を追加）
- (3) 修正 B（「セブアノ」に「ピサヤ/ビニサヤ」とセブアノ語方言3集団「ダバウェーニョ」「スリガオノン」「ボホラノ」を追加）

さらに、国内の言語環境の把握のため、歴史的にセブアノ語話者集団とライバル関係にあるとされるタガログ語話者との比較を視野に入れ、タガログ語者についてもグラフ内に記載する（図1）。

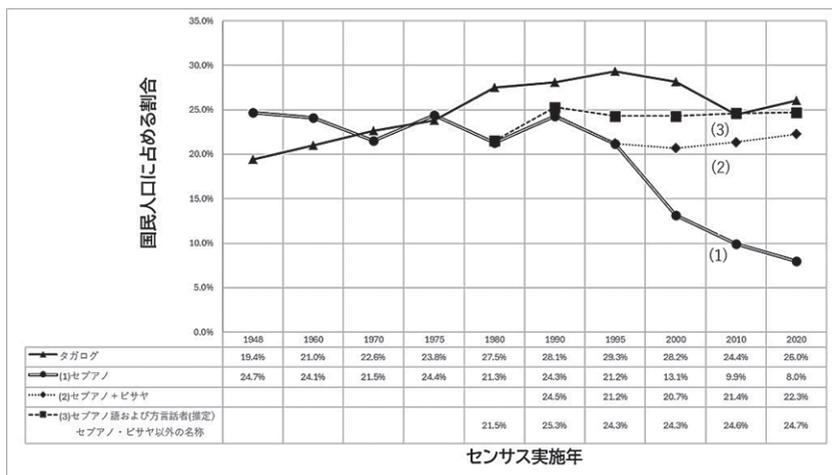


図1. センサスに見るセブアノ語話者の変遷（タガログ語話者との比較）

（出所）各センサスをもとに筆者作成。

図1に明確に示されているように、2000年以降のセンサス結果に修正を加えていない「(1)セブアノ」の推移をみると、2000年～2020年の割合が急激な下降線を描いていることがわかる。これは「母語」から「エスニシティ」へと質問項目が変化したために、「セブアノ」エスニック名称は「セブ島のセブアノ語話者」だという文脈を意識したセブ島以外のセブアノ語話者の判断が影響していると推測される。そのため、この集計結果のみでセブアノ語話者の実態を判断することは、事実誤認を招く恐れがある。

修正Aの「(2)セブアノ+ピサヤ/ビニサヤ」は、セブアノ語話者に関するエスニック名称と言語名称との関係を踏まえると、「自らピサヤと名乗るセブ島+セブ島以外のセブアノ語話者」の合算値の推移として認識することができる。1990年に初めて「ビニサヤ」とする回答が記録(0.23%)されているが、2000年以降にその割合が増加しつつあり「セブアノ」をしのいでいる。過去のセンサスにおける母語を基準とする集計結果の推移から、2000年以降に「ピサヤ/ビニサヤ」と表明するセブアノ語話者は1995年以前には「セブアノ語話者」として集計されていたと推測されるため、「(2)セブアノ+ピサヤ」が示す推移線はセブアノ語話者の実態により近い実態を表していると考えられる。補足となるが、「ビニサヤ」(Binisaya)は言語名称であるが、センサスでは2000年以降もエスニック名称として「ピサヤ」とともに併記されている。セブアノ語では、「場所や人」を表す語に「言語」を意味する接辞(接中詞)“-in-”を使用するが(例:日本“Hapon”、日本語“Hinapon”)、「ビニサヤ」(Binisaya)は「ピサヤ語=セブアノ語」を意味する語であり、エスニック名称としての使用は適切な用法ではなく、誤用/誤記載であると思われるため「ピサヤ」と表記とした。

修正B「(3)セブアノ語および方言話者(推定)セブアノ・ピサヤ以外の名称)」は、「(2)自らピサヤと名乗るセブ島+セブ島以外のセブアノ語話者」に、「セブアノ」とも「ピサヤ」とは異なるエスニック名称を名乗るセブアノ語話者を加えた合算値である。このセブアノ語話者が多く存在する地域についてのセンサス結果の精査が必要となるが、今回は3つのエスニック

集団名（「ダバウエーニョ」「スリガオノン」「ボホラノ」）の回答者を加えて算出した。言語学的見地からの考察を加えたこの推移線が、セブアノ語話者の実態に最も近い姿を示していると考えられる。

最後に、タガログ語話者との比較についても確認をしておきたい。センサス調査項目の変更により、セブアノ語話者の実態が把握しづらくなる一方で、タガログ語話者は1980年センサス以降で国内最大のエスニック言語話者集団となっている。本稿ではタガログ語方言についての検証を含まないため、2000年以降についてはエスニシティ調査結果を引用して図1を作成した。2つのエスニック集団の間には、長年にわたり対立を続けてきたとされている。20世紀に入ってからのタガログ語を基礎とする国語選定への反発や、教育言語としての国語使用に対する反発、さらに中央集権の国家体制のなかで「タガログ」の下に位置づけられるエスニック集団となることへの反発などが根底にある（Gonzalez 1991）。2020年センサスでは「タガログ語話者（26.0%）」であるが、修正Bの立場をとると「セブアノ語話者（24.7%）」と試算され、タガログ語話者と同規模の言語話者集団を形成している状況が浮かびあがる。

#### 4-4. セブアノ語話者の分布（1975年と2020年の言語分布比較）

フィリピン各地に存在するエスニック集団/言語話者集団の把握は、スペイン・アメリカ植民地時代から試みられてきた。その内容には、部分的分類にとどまるもの、不十分な認識により精度を欠くもの、分類基準が明確でないものなども混在している。言語的特徴を明らかにする試みには辞書・文法書作成などがあり、さらに「セブアノ」言語話者集団の分布地域の地理的な可視化も行われてきた。セブアノ語分布図を含む研究成果には、以下の主な書籍や地図がある（表3）。

表3. 「セブアノ」言語話者分布図記載資料一覧

出版年	作成者	タイトル	出版社
1943	Kroeber	Peoples of the Philippines	Anthropological Handbook Fund
1964	U.S. Central Intelligence Agency	Philippines, principal vernacular languages	Geography and Map Division.
1969	Llamzon	A subgrouping of nine Philippine languages	Nijhoff
1974	Fox & Flory	The Filipino people: differentiation and distribution based on linguistic, cultural and racial criteria	National Museum of the Philippines
1977	Zorc	The Bisayan dialects of the Philippines: Subgrouping and reconstruction	The Australian National University
1978	Llamzon	Handbook of Philippine language groups	Ateneo de Manila University Press
1981	McFarland	A linguistic atlas of the Philippines	Linguistic Society of the Philippines
1992	Trosdal	Formal-functionl grammar of the cebuano language	Salvador and Pilar Sala Foundation Inc.
2024	Komisyon sa Wikang Filipino	Mapa ng mga Wika ng Pilipinas (Map of the Philippine Languages)	Commission on the Filipino Language

(出所) 筆者作成。

ここでは、「セブアノ」言語話者集団がどのように地図上に記されたかを確認するために、US Intelligence (1964) により作成された「フィリピン主要言語地図」(図2)とLlamzon (1978)による「セブアノ語分布図」(図3)を言語地図を利用した地理的可視化事例として示しておきたい。

これらの言語地図による可視化手法は、言語の地理的・地域的広がりを把握するのに有効であり、言語研究における言語使用圏の地理情報を示す補足的資料として使用されることが多い。しかし、その記載根拠の提示については提示されず、その言語使用圏の境界線も作成者の主観的認識や印象に頼ることが多いのも事実である。これらの言語地図を比較・対照してみると、厳密に言語境界線を引くことができない「曖昧さ」が構造的に存在していることに気づく。しかし、言語の空間的な広がりを把握するためにはこの地理的可視化手法は言語研究にとっても有益な手段の一つである。

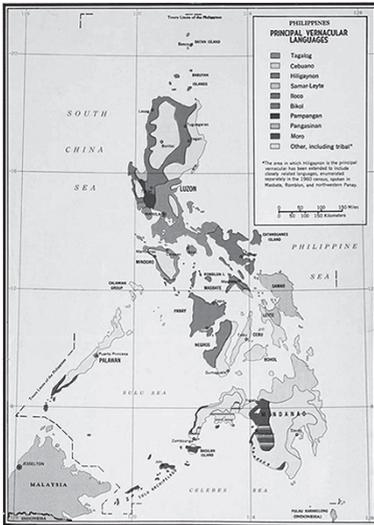


図 2. 主要言語地図

(出所) US Intelligence (1964) より複製

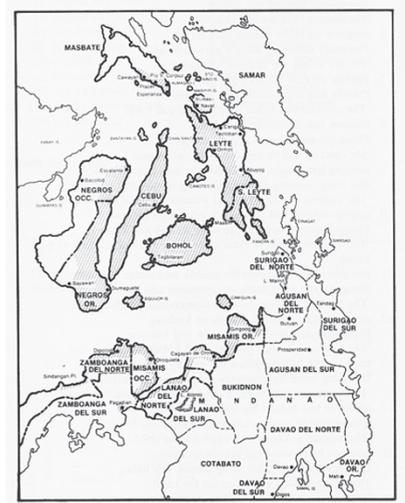


図 3. セブアノ語分布図

(出所) Llamzon (1978) より複製

ここでは、1975年センサス結果を利用して作成された「言語地図集 (linguistic atlas)」（McFarland 1983）を参考にし、同様の手法を用いて2020年センサス結果によるセブアノ語分布図を作成し、1975年と2020年の言語話者集団の地理的分布状況の比較検討を行う。言語生態学視点からフィリピン国内におけるセブアノ語話者集団の地理的分布の現状把握、および45年間の変化を確認したい。McFarland (1983) を比較対照の基準点とする理由は、これまでに作成されたセブアノ語分布図のうち、唯一センサス結果（1975年及び補完的に1970年）を根拠として作成されており、センサス結果の言語学的探究への援用の可能性を示す具体的事例として高く評価できるからである。

1975年センサス結果による「セブアノ語話者分布図」では、州ごとの行政地区におけるセブアノ語話者割合を算出し、その割合に応じて5分類（90-

100%、50-89%、10-49%、1-9%、1%以下)して地図上に色分け記載を行っている。2020年センサス結果についても同様の手法にもとづきセブアノ語話者の割合の算出を行った。しかし、2020年の質問は「母語」ではなく「エスニシティ」に関する項目となっており、筆者は「エスニシティ名称と言語名称の乖離」を認識したため、前掲の表3で提示した回答と修正値(2)「セブアノ」に「ビサヤ/ビニサヤ」とセブアノ語使用の3つのエスニック集団(「ダバウェーニョ」「スリガオノン」「ボホラノ」)を加えてセブアノ語話者を算出し(付属資料A)、その人口割合に応じた分類を行った。また、行政区分再編により1975年時とは異なる行政区分の場合には、2025年時の行政区分に従い地図上に記載した。以下、1997年と2020年センサスにもとづくセブアノ語話者分布図を提示する(図4)。

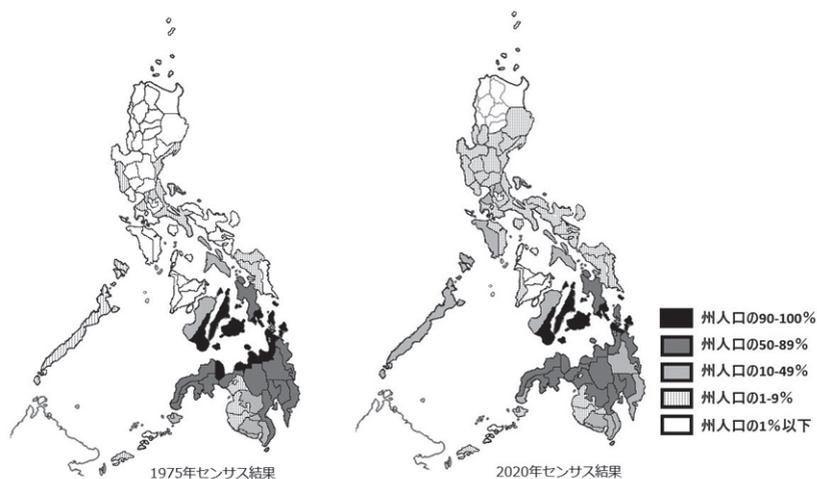


図4. 1975年および2020年センサス結果にもとづくセブアノ語話者分布図

(出所) 1975年センサス結果はMcFarland(1983)を参照して作成し、2020年センサス結果は筆者作成。

1975年と2020年センサス結果にもとづくセブアノ語話者分布図からは、両センサスが実施された45年間のあいだにセブアノ語母語話者の地域的拡散傾向があることが示されている。主に中・南部フィリピンのビサヤ・ミンダナオ地域を中心としていた居住地域から他地域へと広がりを見せていることが確認でき、言語拡散状況が進んでいることが伺える。

他方で、北ミンダナオ島周辺地域のセブアノ語母語話者の割合が低下しているように読み取れるが、この点については過去実施されたセンサスの調査内容や精度の問題や、さらに2000年センサス以降に顕著に表出している「セブ島以外のセブアノ語話者」が用いるエスニック名称の多様化傾向を視野に入れ、「エスニシティ名称と言語名称」の関係性、そして「セブアノ語/話者の実態」を各地域事情と併せて考察し、エスニック集団の「言語/話者状況」を詳細に検討する必要がある。

## 5. 結びにかえて

この研究ノートでは、フィリピンのセンサスから「読みとれるもの」「読み取れないもの」を確認し、「セブアノ語/話者」の実態把握を試みた。センサスは国情を知る有効な手段であるが、今回はこの手段の言語学分野への援用についての信頼性を検証する試みでもあり、「母語」「家庭内使用言語」「エスニシティ」へと変化する「調査項目・方法」とその「集計結果」、そして「解釈上の留意点」を確認し、言語話者集団規模の把握や言語地図の作成などの言語学的探究への援用の可能性についての検討を行った。今回明らかとなった点を簡略にまとめ、センサス結果利用上の留意点について簡略に整理し、今後の調査研究活動への示唆を提示したい。

### (1) セブアノ語話者の実態について

まず、センサスから見た「セブアノ語話者」の実態について、セブアノ語話者の推移と地理的拡散傾向が確認された。2000年以降センサス結果の修正値を利用して算出したところ、1990年以降「セブアノ語話者」が人口の

平均約24～25%で推移（フィリピン人の約1/4がセブアノ語話者）し、「タガログ語話者」と同程度の集団規模を形成している。また、1975年と2020年センサス結果をもとに作成した言語分布図の比較をした結果、中・南部フィリピンを中心としたセブアノ語話者の分布が全国的な拡散傾向を見せている。

## (2) センサス利用に関して

調査研究活動には様々な制約的条件が存在するが、センサスは大規模調査であり、管理実施体制や費用負担などの点からみても、この代替手段は存在しない。そのため、センサスの調査結果を利用するためには、調査研究の目的に応じてセンサス結果の調整/修正が必要となることが明らかとなった。「セブアノ語/話者」の事例では「言語名称」「エスニック名称」「学術的言語名」の関係性は文脈により異なることを指摘したが、この「ねじれ関係」がセンサスにも反映されて記録されており、「セブアノ語/話者」の実態を集計上見えにくくしている状況があった。

また、「母語」「家庭内言語」「エスニシティ」へと調査項目の変化があり、質問内容・集計方法を確認し、通時的变化を読み解く必要があることも認められた。「セブアノ」名称以外の「セブアノ語/話者」を示す「言語名称/エスニック名称」が使用されているため、「言語とエスニシティ」の関係についてのより深い理解が求められる。この関係性を探るためにはフィリピン文脈におけるエスニシティ形成過程の理解が不可欠であり、文化人類学・社会学・言語学・歴史学・地域研究などの知見を活用して、様々な角度から検討する必要がある。今後実施されるセンサスにおいても、「エスニシティ」フィリピンの人々のエスニシティ意識はどのような方向に進み、どのように表明され、どのように受け止めることができるのかを意識し、その結果が示す解釈に留意しつつ今後の動向を確認していきたい。

## 参考文献

- 合田濤 (1997) 『イフガオールソン嶋山地民の呪詛と変容』 弘文堂。
- 森谷裕美子 (2007) 「先住民族概念の再考」九州産業大学国際文化学部紀要 36、1-21 頁。
- Casiño, E. (1982) *The Filipino Nation The Philippines: Lands and Peoples, A cultural Geography*. Grolier International, Inc.
- Dreisbach, J. L., & Demeterio III, F. P. A. (2021). “Language use and preference in the multilingual context of Davao City” *Philippines. Studies in English Language and Education*, 8 (1), p.p.313-327.
- Gonzalez, A., FSC. (1991) “Cebuano and Tagalog Rivalry Redivivus” in J. Dow. (Ed.), *Language and Ethnicity: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* (p.p. 111-129). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Laput, D. R. (2014) *An Investigation of Boholano as a Separate Language or a Visayan Dialect from a Linguistic and Sociolinguistic Perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. Manila: De La Salle University-Manila.
- Llamzon, T. (1978) *Handbook of Philippine Language Groups*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press for UNESCO.
- McFarland, C. (1983) *A Linguistic Atlas of the Philippines*. Manila: Linguistics Society of the Philippines.
- Melad, K.M. (2024) *Harmonizing Philippine Census Data across Decades (1970-2020)* (PIDS Discussion Paper Series, No. 2024-44). Quezon City: Philippine Institute for Development Studies (PIDS).
- Peralta, J. (2000) *Glimpses: Peoples of the Philippines*. Manila: National Commission of Culture and the Arts.
- Reinecke (1975) “Chabacano (Philippine Creole Spanish).” *A Bibliography of Pidgin and Creole Languages* (Oceanic Linguistics Special Publications No. 14, p.p.210-216). University of Hawai'i Press.
- Sunstar (2013) “What is a Dabawenyo?”(Retrieved August 28, 2025, from [https://www.sunstar.com.ph/more-articles/what-is-a-dabawenyo#google\\_vignette](https://www.sunstar.com.ph/more-articles/what-is-a-dabawenyo#google_vignette))
- SIL International. (2025) “Ethnologue: Republic of the Philippines.” (Retrieved August 28, 2025, from <https://www.ethnologue.com/country/PH/>)
- US Intelligence Agency (1964) *Philippines, principal vernacular languages*. U.S. Central Intelligence Agency, Geography and Map Division.

## 【センサス参考資料 (フィリピン)】

- ・ 1948 年センサス

Bureau of the Census and Statistics. (1954). Summary and general report on the 1948 census of population and agriculture-Part I Population (Volume III). Republic of the Philippines, Department of Commerce and Industry. Manila: Bureau of Printing.

・1960年センサス

Bureau of the Census and Statistics. (1963). Census of the Philippines 1960 Population and housing (Volume II). Republic of the Philippines, Department of Commerce and Industry. Manila: Bureau of Printing.

・1970年センサス

National Census and Statistics Office. (1974). National summary:Philippines (Volume II)

・1975年センサス

National Census and Statistics Office. (1978). Census of population and housing. Republic of the Philippines, National Economic and Development Authority. Manila: National Census and Statistics Office.

・1975年センサス

National Census and Statistics Office. (1978). National summary (Volume II, Phase 1) 1975 Integrated census of population and its economic activities - Population Philippines. Republic of the Philippines, National Economic and Development Authority. Manila: National Census and Statistics Office.

・1980年センサス

National Census and Statistics Office. (1983). National summary (Volume II) 1980 census of population and housing - Philippines. Republic of the Philippines, National Economic and Development Authority. Manila: National Census and Statistics Office.

・1990年センサス

National Statistics Office. (1992). 1990 census of population and housing - Report No.3: Socio-economic and demographic characteristics - Philippines. Republic of the Philippines, National Statistics Office. Manila: National Statistics Office.

・1995年センサス

National Statistics Office. (1997). 1995 census of population - Report No.2: Socio-economic and demographic characteristics - Philippines. Republic of the Philippines, National Statistics Office. Manila: National Statistics Office.

・2000年センサス

National Statistics Office. (2003). 2000 census of population and housing - Report No. 2, Volume I, Demographic and housing characteristics - Philippines. Republic of the Philippines, National Statistics Office. Manila: National Statistics Office.

・2010年センサス

National Statistics Office. (2013). 2010 Census of Population and Housing - Report No. 2A, Demographic and Housing Characteristics (Non-Sample Variables)- Philippines. Republic

of the Philippines, National Statistics Office. Manila: National Statistics Office.

・2020年センサス

Philippine Statistics Authority. (2023) Ethnicity in the Philippines (2020 Census of Population and Housing). Republic of the Philippines, Philippine Statistic Authority. (<https://psa.gov.ph/content/ethnicity-philippines-2020-census-population-and-housing?vcode=zXNb9W>) [2025年8月4日閲覧]

## 付属資料 A. 2020 年センサスのセブアノ語話者一覧

[総人口数 108,667,043 人]

行政地域 (州)	セブアノ族 (Cebuano)		ピサヤ族 (Bisaya/Binisaya)		その他のセブアノ語 方言グループ		調整値
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
<b>Philippines</b>	160,736	1.2%	1,783,160	13.3%			
<b>National Capital Region</b>							
City of Manila	24,419	1.3%	237,691	12.9%	8,916	0.5%	14.7%
City of Mandaluyong	5,784	1.4%	62,480	14.9%	2,331	0.6%	16.8%
City of Marikina	3,361	0.7%	38,323	8.5%	1,138	0.3%	9.5%
City of Pasig	7,504	0.9%	80,432	10.0%	2,644	0.3%	11.3%
Quezon City	33,269	1.1%	438,314	14.9%	10,502	0.4%	16.3%
City of San Juan	1,650	1.3%	13,054	10.5%	610	0.5%	12.3%
City of Caloocan	18,805	1.1%	238,894	14.4%	9,384	0.6%	16.1%
City of Malabon	6,521	1.7%	51,577	13.6%	2,154	0.6%	15.9%
City of Navotas	3,669	1.5%	19,205	7.8%	924	0.4%	9.6%
City of Valenzuela	7,541	1.1%	104,347	14.6%	3,361	0.5%	16.2%
City of Las Piñas	7,510	1.2%	76,126	12.6%	2,618	0.4%	14.3%
City of Makati	5,809	0.9%	58,847	9.4%	1,836	0.3%	10.7%
City of Muntinlupa	6,108	1.2%	64,509	12.4%	1,965	0.4%	14.0%
City of Parañaque	10,093	1.5%	105,339	15.3%	3,191	0.5%	17.3%
Pasay City	8,850	2.0%	66,466	15.2%	2,289	0.5%	17.8%
City of Taguig	9,483	1.1%	124,020	14.1%	3,026	0.3%	15.5%
Municipality of Pateros	360	0.6%	3,536	5.4%	106	0.2%	6.2%
<b>Cordillera Administrative Region (CAR)</b>							
Abra	306	0.1%	1,599	0.6%	80	0.0%	0.8%
Apayao	65	0.1%	541	0.4%	10	0.0%	0.5%
Benguet	638	0.1%	4,374	1.0%	152	0.0%	1.1%
City of Baguio	1,548	0.4%	9,885	2.7%	404	0.1%	3.2%
Ifugao	72	0.0%	524	0.3%	27	0.0%	0.3%
Kalinga	109	0.0%	729	0.3%	64	0.0%	0.4%
Mountain Province	56	0.0%	243	0.2%	31	0.0%	0.2%
<b>Region I (Ilocos Region)</b>							
Ilocos Norte	644	0.1%	3,909	0.6%	229	0.0%	0.8%
Ilocos Sur	633	0.1%	3,404	0.5%	181	0.0%	0.6%
La Union	1,319	0.2%	10,025	1.2%	417	0.1%	1.4%
Pangasinan	6,483	0.2%	43,248	1.4%	2,363	0.1%	1.6%
<b>Region II (Cagayan Valley)</b>							
Batanes	13	0.1%	300	1.6%	26	0.1%	1.8%
Cagayan	1,003	0.1%	9,900	0.8%	222	0.0%	0.9%
Isabela	1,373	0.1%	15,787	0.9%	386	0.0%	1.0%
Nueva Vizcaya	533	0.1%	4,922	1.0%	138	0.0%	1.1%
Quirino	318	0.2%	2,965	1.5%	26	0.0%	1.6%
<b>Region III (Central Luzon)</b>							
Aurora	381	0.2%	10,036	4.3%	150	0.1%	4.5%
Bataan	4,565	0.5%	44,486	5.2%	478	0.1%	5.8%

Bulacan	25,692	0.7%	295,825	8.0%	8,052	0.2%	8.9%
Nueva Ecija	3,050	0.1%	28,834	1.2%	906	0.0%	1.4%
Pampanga	4,907	0.2%	56,615	2.3%	1,059	0.0%	2.6%
City of Angeles	1,834	0.4%	24,835	5.4%	332	0.1%	5.8%
Tarlac	2,870	0.2%	24,396	1.6%	584	0.0%	1.8%
Zambales	4,194	0.6%	37,714	5.8%	675	0.1%	6.5%
City of Olongapo	2,364	0.9%	18,327	7.1%	351	0.1%	8.1%
<b>Region IV-A (CALABARZON)</b>							
Batangas	5,160	0.2%	54,551	1.9%	1,908	0.1%	2.1%
Cavite	51,169	1.2%	496,721	11.5%	19,483	0.5%	13.0%
Laguna	10,508	0.3%	140,890	4.2%	4,335	0.1%	4.6%
Quezon	6,653	0.3%	95,344	4.9%	1,103	0.1%	5.3%
City of Lucena	312	0.1%	5,926	2.1%	99	0.0%	2.3%
Rizal	36,057	1.1%	414,726	12.5%	12,776	0.4%	13.9%
<b>Region IV-B (MIMAROPA)</b>							
Marinduque	383	0.2%	2,695	1.1%	155	0.1%	1.3%
Occidental Mindoro	5,569	1.1%	101,646	19.5%	170	0.0%	20.6%
Oriental Mindoro	2,872	0.3%	64,705	7.1%	635	0.1%	7.5%
Palawan	37,736	4.0%	84,099	9.0%	1,536	0.2%	13.2%
City of Puerto Princesa	9,426	3.1%	49,052	16.2%	1,719	0.6%	19.9%
Romblon	1,134	0.4%	1,948	0.6%	629	0.2%	1.1%
<b>Region V (Bicol Region)</b>							
Albay	1,886	0.1%	11,661	0.8%	952	0.1%	1.0%
Camarines Norte	920	0.1%	8,969	1.4%	548	0.1%	1.6%
Camarines Sur	2,497	0.1%	19,472	0.9%	1,258	0.1%	1.1%
Catanduanes	654	0.2%	4,522	1.7%	247	0.1%	2.0%
Masbate	99,224	10.9%	107,939	11.9%	634	0.1%	22.9%
Sorsogon	1,065	0.1%	9,488	1.1%	534	0.1%	1.3%
<b>Region VI (Western Visayas)</b>							
Aklan	3,252	0.5%	1,718	0.3%	1,221	0.2%	0.9%
Antique	9,452	1.5%	7,098	1.2%	616	0.1%	2.8%
Capiz	1,214	0.2%	672	0.1%	480	0.1%	0.3%
Guimaras	610	0.3%	270	0.1%	76	0.0%	0.5%
Iloilo	9,511	0.5%	2,710	0.1%	778	0.0%	0.6%
City of Iloilo	2,619	0.6%	1,040	0.2%	265	0.1%	0.8%
Negros Occidental	98,879	3.8%	244,575	9.3%	475	0.0%	13.1%
City of Bacolod	11,362	1.9%	2,377	0.4%	160	0.0%	2.3%
<b>Region VII (Central Visayas)</b>							
Bohol	29,733	2.1%	41,688	3.0%	1,273,114	91.6%	96.4%
Cebu	3,222,023	97.3%	33,584	1.0%	13,067	0.4%	98.7%
City of Cebu	895,357	93.4%	26,655	2.8%	9,197	1.0%	97.1%
City of Lapu-Lapu	420,264	85.0%	34,910	7.1%	15,827	3.2%	94.9%
City of Mandaue	326,473	90.4%	14,866	4.1%	6,635	1.8%	96.2%
Negros Oriental	47,863	3.4%	1,299,526	91.0%	652	0.0%	94.4%
Siquijor	389	0.4%	100,513	97.6%	206	0.2%	98.1%
<b>Region VIII (Eastern Visayas)</b>							
Biliran	5,786	3.2%	101,122	56.6%	469	0.3%	60.1%

Eastern Samar	2,362	0.5%	2,711	0.6%	499	0.1%	1.2%
Leyte	47,189	2.7%	897,081	50.7%	3,235	0.2%	53.5%
City of Tacloban	3,402	1.4%	6,572	2.6%	414	0.2%	4.1%
Northern Samar	3,653	0.6%	20,969	3.3%	601	0.1%	4.0%
Samar (Western Samar)	22,386	2.8%	20,273	2.6%	891	0.1%	5.5%
Southern Leyte	4,069	0.9%	410,959	95.9%	2,901	0.7%	97.5%
<b>Region IX (Zamboanga Peninsula)</b>							
Zamboanga del Norte	12,964	1.2%	595,744	57.0%	2,641	0.3%	58.4%
Zamboanga del Sur	252,064	24.0%	500,388	47.7%	4,058	0.4%	72.2%
City of Zamboanga	5,576	0.6%	186,722	19.3%	254	0.0%	19.9%
Zamboanga Sibugay	70,900	10.6%	310,931	46.5%	3,011	0.5%	57.6%
City of Isabela	91	0.1%	15,347	11.8%	22	0.0%	11.9%
<b>Region X (Northern Mindanao)</b>							
Bukidnon	578,983	37.7%	148,581	9.7%	86,253	5.6%	52.9%
Camiguin	54,287	58.6%	4,471	4.8%	10,446	11.3%	74.4%
Lanao del Norte	149,866	20.8%	233,091	32.3%	1,947	0.3%	53.3%
City of Iligan	43,394	12.0%	255,047	70.4%	1,602	0.4%	82.8%
Misamis Occidental	52,319	8.5%	428,712	69.7%	10,517	1.7%	79.9%
Misamis Oriental	97,506	10.2%	718,008	75.2%	18,484	1.9%	87.3%
City of Cagayan de Oro	47,646	6.6%	543,070	75.0%	16,067	2.2%	83.8%
<b>Region XI (Davao Region)</b>							
Davao de Oro (Compostela Valley)	101,829	13.3%	334,103	43.6%	68,553	8.9%	65.5%
Davao del Norte	131,379	11.8%	540,424	48.5%	87,784	7.9%	67.4%
Davao del Sur	177,730	26.2%	338,055	49.8%	9,076	1.3%	77.0%
City of Davao	144,724	8.2%	1,090,443	61.6%	126,582	7.1%	72.8%
Davao Occidental	9,277	2.9%	49,946	15.8%	1,006	0.3%	18.9%
Davao Oriental	27,531	4.8%	196,818	34.2%	16,624	2.9%	41.0%
<b>Region XII (SOCCSKSARGEN)</b>							
Cotabato (North Cotabato)	249,468	19.6%	71,435	5.6%	29,049	2.3%	27.4%
South Cotabato	110,500	11.4%	47,554	4.9%	4,655	0.5%	16.7%
City of General Santos (Dadiangas)	180,317	25.9%	223,369	32.1%	8,278	1.2%	59.1%
Sultan Kudarat	55,025	6.5%	10,216	1.2%	486	0.1%	7.7%
Sarangani	129,957	23.3%	95,002	17.0%	1,423	0.3%	40.5%
<b>Region XIII (Caraga)</b>							
Agusan del Norte	54,552	14.1%	247,866	64.2%	19,864	5.1%	83.4%
City of Butuan	39,947	10.8%	243,607	65.7%	24,881	6.7%	82.9%
Agusan del Sur	135,206	18.3%	153,553	20.8%	57,441	7.8%	46.7%
Surigao del Norte	11,140	2.1%	94,589	17.8%	400,649	75.3%	94.8%
Surigao del Sur	39,984	6.2%	276,616	43.2%	116,600	18.2%	67.4%
Dinagat Islands	21,106	16.5%	76,987	60.2%	17,427	13.6%	89.7%
<b>Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao (BARMM)</b>							
Basilan (Isabela City 除く)	78	0.0%	21,125	5.0%	3	0.0%	5.0%
Lanao del Sur	10,706	0.9%	19,116	1.6%	322	0.0%	2.5%
Maguindanao (Cotabato City 含む)	17,254	1.0%	58,411	3.5%	99	0.0%	4.5%
Sulu	1	0.0%	872	0.1%	4	0.0%	0.1%
Tawi-Tawi	248	0.1%	9,240	2.1%	12	0.0%	2.2%
Interim Province	3,191	1.5%	713	0.3%	3	0.0%	1.8%

(出所) 2020 Census of Population and Housing の Ethnicity in the Philippines より作成 (Philippine Statistics Authority)。

[亜細亜大学国際関係研究所規程]

(2021年2月22日、教授会決定)

(名称)

第1条 亜細亜大学学則第9条第2項に基づき、亜細亜大学国際関係学部に亜細亜大学国際関係研究所 (Research Institute for International Relations, Asia University) (以下「本研究所」という) を附置する。

(目的)

第2条 本研究所は、国際関係に関連する分野を研究、調査し、学術の発展に寄与することを目的とする。

(事業)

第3条 本研究所は、第2条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 研究会、講演会等の開催
- (2) 所員の研究活動の助成
- (3) 海外の研究機関、研究者との交流
- (4) 機関誌『国際関係紀要』、その他の発行
- (5) その他、本研究所の目的達成に必要な事業

(構成)

第4条 本研究所は、次のものをもって構成する。

- (1) 所長
- (2) 所員

(所長)

第5条 所長は、本研究所を統括し、これを代表する。

2. 所長は、国際関係学部教授会が教授の中から選出する。
3. 所長の任期は2年とする。ただし、重任を妨げない。
4. 所長が任期中に辞任したときは、後任者の任期は前任者の残任期間とする。

(所員)

第6条 所員は、国際関係学部の専任教員とし、第2条の目的に添う研究、調査を行い、研究成果を機関誌に発表する。

(所員会議)

第7条 所員会議は、毎年1回開催する。ただし、所長は必要に応じて、臨時に招集することができる。

(運営委員会)

第8条 本研究所に運営委員会を設け、運営に関する事項を審議する。

2. 運営委員会は、所長を議長とし、所員会議で承認された運営委員若干名で構成する。

3. 運営委員の任期は、2年とする。ただし、重任を妨げない。

(編集委員会)

第9条 第3条第4号の事業（機関誌、その他の発行）を行うための編集委員会を置く。

(会計)

第10条 本研究所の運営は、大学からの補助金、寄付金、およびその他の収入による。

(事業報告)

第11条 本研究所の事業年度は、4月1日に始まり、翌年3月31日までとし、事業報告を所員会議に提出するものとする。

(規程の改正)

第12条 本研究所規程の改正は、所員会議において出席者の過半数の同意を得て決定するものとする。

(付則)

本規程は、2021年4月1日から施行する。

## 『国際関係紀要』投稿規程

(2024年7月4日国際関係研究所所員会議改訂)

### 1. 投稿資格

- (1) 本紀要への投稿者は、亜細亜大学国際関係研究所の所員であること。
- (2) 共著論文を投稿する場合には、前項に定める所員が第一著者であること。

### 2. 紀要論文の掲載要件

- (1) 本紀要に掲載する論文は、国際関係分野の研究もしくは教育に関するものであること。
- (2) 投稿論文に対して匿名審査員による審査を行い、掲載の可否を決定する。

### 3. 原稿の形式

- (1) 原稿は横書きとする。
- (2) 原稿はワード（40字×40行、英文はダブルスペースで80字×25行）で作成し、ワードファイル及びPDFファイルをEメールに添付して提出する。場合によっては編集委員会が印刷した原稿の提出を求めることがある。
- (3) 注は、通し番号による一括後注方式かハーヴァード方式とする。

### 4. 原稿枚数等

- (1) 原稿の枚数は、以下の通りとする。
  - ①論文
    - (a) 日本語原稿は、20,000～32,000字程度（図表等を含む。以下同じ）。
    - (b) 英文原稿は、5,000ワード程度～13,000ワード程度。
  - ②研究ノート
    - (a) 日本語原稿は、16,000字程度。
    - (b) 英文原稿は、4,000ワード程度。
  - ③書評（書評論文と書評を統合）
    - (a) 日本語原稿は、8,000～12,000字程度。
    - (b) 英文原稿は、2,000ワード程度～4,800ワード程度。
    - (c) 対象となる書籍は、特に歴史のかつ文献学的意味を持たない限り、原則として執筆時に発行年より5年を経過していないものとする。

#### ④研究動向（資料と通信）

- (a) 日本語原稿は、2,000～4,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、1,000 ワード程度。
- (c) 近年の研究動向を紹介する。

#### ⑤国際関係分野の教育

- (a) 日本語原稿は、2,000～12,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、1,000 ワード程度。
- (c) 国際関係分野の教育実践例などを紹介する。

#### ⑥その他、編集委員会が投稿を可とした原稿

- (a) 日本語原稿・英語原稿ともにとくに文字数は定めない。
- (b) 投稿予定者は、事前に編集委員会に相談の上、投稿の許可を得る必要がある。

- (2) 日本語原稿には、英文要旨を添付して提出する。英文要旨の長さは、論文、研究ノート、書評、研究動向、国際関係分野の教育、その他の原稿のいずれについても、500 ワード以内（厳守）とする。ただし、論文以外については、英文要旨を省略してもよい。

### 5. 著作権

- (1) 本紀要に掲載された論文等の著作権は、著作者本人に帰属する。
- (2) 第1項に関わらず、国際関係研究所は本紀要に掲載された論文等を電子化し、それを公表する権利を有し、著作者はこれを許諾するものとする。

### 6. 別刷り

採用された原稿には、別刷り 50 部を無料で進呈する。

### 7. その他

その他の場合は、必要に応じて編集委員会が指示する。

前号（第35巻 第1号）目次

## 論文

新生シリアにおける大局的課題

——全体的、構造的、主体的アプローチからみえるもの—— …… 岡崎 弘樹

## 2025（令和7）年度国際関係研究所研究会

今年度は以下の通り2回の研究会を開催した。

### 1. 第1回研究会

開催日：令和7年7月3日

講演者及び講演タイトル：

- (1) 横田俊之特任教授「イノベーション・マネジメントシステムの潮流」
- (2) 増原綾子教授「[木ノ葉]の国のいま～多幸福感から絶望感へ～」

### 2. 第2回研究会

開催日：令和8年2月12日

講演者及び講演タイトル：

- (1) 綾野誠紀教授「What “possessors” can tell us about our mind」
- (2) 松村純子特任教授「体験格差の現状と体験活動の今後を考える」

〔編集後記〕

『国際関係紀要』第35巻第2号をお届けします。ご寄稿いただいた方、編集委員会の皆さま、また査読でお力添えいただいた方に深謝申し上げます。これからも皆さまのご投稿をお待ちしております。

(編集担当 金賢貞)

**【紀要編集委員】**（○印…委員長）

○新井 敬夫      角田 宇子      綾野 誠紀      金 賢貞  
小竹 直子      増原 綾子

**【執筆者紹介】**（執筆順）

准 教 授 BROOKS Mikio（教育言語学）  
准 教 授 福嶋 崇（環境政策学 [気候変動・森林]、地域研究）  
教 授 綾野 誠紀（言語学）  
准 教 授 荒井 将志（経営学）  
准 教 授 小張 順弘（応用言語学・社会言語学）

**国際関係紀要 第35巻 第2号**

2026年3月20日発行

編集者 亜細亜大学国際関係研究所  
発行者

〒180-8629

東京都武蔵野市境 5-8

電話 0422 (36) 7379～80

制 作 松籟社

〒612-0801

京都府京都市伏見区深草正覚町 1-34

電話 075 (531) 2878

**JOURNAL OF  
INTERNATIONAL RELATIONS**

ASIA UNIVERSITY

---

VOL.35

March 2026

No.2

---

**ARTICLES**

- Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan Part II:  
Establishing the Role of the Language Studies Coordinator for Students with  
Disabilities ..... Mikio BROOKS ( 1 )
- The Analysis of Progress and Development Status of Development Projects in Lomawai  
Village, Fiji — From the Viewpoint of Endogenous Development  
..... Takashi FUKUSHIMA (61)
- The syntactic properties of *mae* “front” and the internal syntax of postpositional phrases  
from the perspective of ellipsis ..... Seiki AYANO (103)
- Technological Development and Intellectual Property Management of Asian Firms:  
An Analysis of Spillover Effects Based on Patent Application Data  
..... Masashi ARAI (129)

**RESEARCH NOTE**

- The Relationship Between “Language and Ethnicity” in the Philippines:  
Insights from the Case of Cebuano Using Census Data as a Guiding Hand  
..... Yoshihiro KOBARI (157)

---

**RESEARCH INSTITUTE FOR  
INTERNATIONAL RELATIONS  
ASIA UNIVERSITY  
TOKYO, JAPAN**