

アジア教育文化ジャーナル

第4巻 2022年3月

招待論文

金 龍哲

- 伝統文化教育における「地域」の位置づけに関する比較考察
—カリキュラム・マネジメントの視点から— …………… 1

原著論文

小畑伸一・杉野佑

- ICT 授業活用を促進するための小学校教員の実態調査 …………… 19

ゴスチンゴワ

- モンゴル語の二重格語尾の日本語訳における熟達度による違い …………… 36

馬 楽

- 中国の義務教育における教員の都市部と農村部の格差—吉林省の T 市に着目して— …… 55

記 録

- 10周年シンポジウム報告「人生100年時代に向けた教育
—中日教育交流の回顧と展望」 …………… 80

中日教育研究学会

Society Of Chinese -Japanese Education Reseach

【招待論文】

伝統文化教育における「地域」の位置づけに関する比較考察
—カリキュラム・マネジメントの視点から—

金 龍 哲 *

摘要

本研究は、日本と中国の伝統文化教育における「地域」の位置づけに焦点を当て、カリキュラム・マネジメントの視点からの比較考察を通して、それぞれの特性と課題を明らかにし、今後の伝統文化教育の展開に有益な示唆を得ることを目的とした。本稿は、「再帰的近代化論」とカリキュラム・マネジメント視点を導入することで、伝統文化教育を伝統文化の再解釈、再構築のプロセスとしてとらえて考察し、その特性を明らかにした。中国の伝統文化教育については、①国家的アイデンティティ形成の優先的位置づけ、②文化選択における経典性や代表性の重視、③教育内容の教科性と教材統一化の傾向等をその特徴として指摘した。一方、日本においては地域性重視の特性が、①目標設定における故郷愛や地域愛の涵養、②子どもにとって身近で親しみやすいカリキュラムの開発、③訪問、調査、体験を軸とした教育方法の工夫と設計、④学校の教育課程編成主体としての実行力、⑤教育資源開発に伴う教育内容の充実など、多様で示唆に富む実践を可能にしていることを明らかにした。

1. はじめに

本研究は、日本と中国の伝統文化教育における「地域」の位置づけに焦点を当て、カリキュラム・マネジメントの視点からの比較考察を通して、それぞれの特性と課題を明らかにし、今後の伝統文化教育の展開に有益な示唆を得ることを目的とする。

伝統文化を如何に扱うかは、必ずしも今日特有の課題ではない。近代化のプロセスにおいては伝統文化の扱い方が常に取りざたされてきたが、それが人類の文

* 東京福祉大学

明と歴史を共にしてきたこともまた事実といえる。ミシェルが指摘したように、近代化という社会変革はそれに逆らうあらゆる伝統や文化を清算することで成し遂げたとするのは、単なる「思い込み」に過ぎず、近代後期では文化的差異は受容され、再生産され、「場合によっては伝統という外観」を呈したりするのである（ミシェル、2009）。近代化とは、ある意味で伝統文化との両立の道を模索する過程であった。このことは、中国と日本においても例外ではなかった。近代初期における日本の「和魂洋才」、そして中国清末の「中体西用」をめぐる論争¹は正にその典型例であり、また近代に遡るまでもなく、両国の本世紀以降の伝統文化をめぐる動向を見てもそれは明らかである。伝統文化教育については様々なアプローチが可能であるが、本稿では「地域」地域の位置づけについて比較考察を行うことで両国の伝統文化教育の特性の一端を明らかにしたい。

2. 概念の整理と分析の枠組み

2. 1 概念の整理

「伝統文化教育」を構成する「伝統」「文化」「教育」をめぐる実に多様な表記がみられる。例えば、「伝統」「文化」については、教育基本法と学校教育法では「伝統と文化」、中教審の答申や学習指導要領では「伝統や文化」、文化庁は「伝統文化」、東京都教育庁は「伝統・文化」...など、微妙に異なる用例がみられる。同様に、「教育」についても「伝統や文化に関する教育」（学習指導要領）、「伝統・文化理解教育」（東京都）²、「伝統・文化を生かした教育」（文化審議会文化政策部会）³、「伝統文化教育」（国立教育政策研究所）⁴などの表記がみられる。こうした傾向は、学会等においても同様に観察される。

一方、中国においては「伝統」と「文化」を分けた表記はあまり見られず、本世紀以降は「中華優秀伝統文化」が代表的な表現として定着した感がある。伝統文化に「中華」と「優秀」という修飾語の付け加えられた背景には、費孝通の「中華民族多元一体構造」⁵に代表されているように、「中華民族」を数千年の歴史を経て形成された「多元的」かつ「一体性」を保った民族共同体としてとらえる民族政策の基本理念と、文化伝承において頻繁に用いられる「取其精華、去其糟粕」

（優れた部分を取り残し、粕のような悪い部分を取り除く）の成語が示すように、継承と発揚に値する文化選択のメカニズムがあろう。

「伝統文化」「伝統と文化」「伝統や文化」「伝統・文化」などの異なる用法には、当然、使用する側の意図と理由がある、例えば、「伝統・文化」を用いる東京都教育庁の場合、「伝統文化」を「我が国の長い歴史の中で、人々に受け継がれてきた華道や茶道などに代表される文化」としてとらえ、「伝統・文化」はそうした伝統文化を含めて「未来に受け継いでいきたい現代の文化」というより広い文脈で用いている。

なお、「文化」の定義は、テリー・イーグルトン (Terry Eagleton) がその著『文化とは何か』において「華麗なる空虚さをほこる定義」⁶と皮肉ったように、無数かつ多様であるが、本稿では、人間が生活を営みながら築き上げてきた有形・無形の成果の総体を「文化」、生活の中で規範的なものとして古くから受け継がれてきた思想・風俗・習慣・様式・技術・しきたりなどを「伝統」、そして、それらの文化の中で長い歴史を経て脈々と人々に受け継がれてきたとされる文化を「伝統文化」と整理するが、ここでは、便宜上、学校教育において国や地域の伝統文化についての理解を目的とした教育活動、人間形成に生かす資源としての伝統文化の開発と活用、伝統や文化の伝承を目指した実践や活動を概括的に「伝統文化教育」と定義して用いることとする。

2. 2 分析の理論的枠組み

日中両国の伝統文化教育の動向を考察するにあたって、その分析の枠組みとして次の二つのアプローチの導入が有効と思われる。一つは、ギデンズ (Anthony Giddens) らが提唱する「再帰的近代化論」に立脚したマクロなアプローチであり、もう一つは、現場の具体的な教育実践を射程に入れたミクロなアプローチとしてのカリキュラム・マネジメントの視点である。

ギデンズらは、近代化を「単純な近代化」と「再帰的近代化」に分けて論じる立場に立つ。前者は、西欧的な合理主義の推進により社会が一直線に富の増大と豊かさを追求する近代化で、後者は近代化そのものがもたらす限界、矛盾、課題等について内省を加えつつ調整していく近代化である。「再帰的近代化」

(reflexive modernization)、或いは「内省的近代」(reflexive modernity) とは、外部から強制力をもって近代という新しいモードを獲得していくプロセスとは異なり、近代を生きる個人や組織あるいは社会が近代化のプロセスを内面化してい

く現象を指す概念で、アンソニー・ギデンズ、ウルリッヒ・ベック (Ulrich Beck)、スコット・ラッシュ (Scott Lash) らを中心に提唱された。キーワードとなる「再帰性」(reflexive)とは、個人や集団、又は社会の仕組みが自らの在り方について内省し、必要に応じて修正を行い、社会を変化させる方向で機能するもので、ギデンズはこれを「人間のすべての行為を規定する特性」と位置付けている。この「自らの在り方」についての内省は、アイデンティティ発達と不可分の関係にある。

ギデンズは、アイデンティティに関する議論自体が西欧の個人主義に端を発する「近代的な問題」であるが、自己アイデンティティは「個々の再帰的な活動の中で日常的に創造され、維持されるもの」とみる。自己とは、個人責任の再帰的なプロジェクトであり、過去の再構築は「予測される未来の道程を形成する」一環となる。グローバル化の影響に注目したギデンズは、地球規模で進展する経済統合等によって「不確定性の世界」が作り出され、地域の伝統文化やマイノリティの文化は、時間軸に沿った再生産を阻害され、新しい文化秩序の再建(文化変容)を迫られるとみる。「人としてのアイデンティティ」も、「発見され、構築され、努力して身につけてゆかなければならない」課題となるのである。

ギデンズは、伝統を「アイデンティティの媒体」とみる。アイデンティティは、それが個人的アイデンティティか、それとも集合的アイデンティティかを問わず、「意味の存在があって生まれる」ものであるが、それはまた、「反復再現と再解釈という恒常的な過程の存在」があってはじめて生まれていくものなのである(ギデンズ、1997)。アイデンティティの確立と発達、神話や伝統など「意味の存在」に対する再現や再解釈を通して行われるのである。従って、ギデンズにとって「近代の諸制度がグローバル化過程を介して普遍化」していく過程は「伝統の『排出』過程、つまり、伝統の掘り起こしと問題視の過程」でもあったのである。ここで伝統とは「変化に抗うというよりも、変化に何らかの意味をもたらす、独立した時間的、空間的標識がほとんど存在しない状態に付随するもの」であり、「行為の再帰的モニタリングを共同体の時空間組織と結び付けていく様式」となるのである(ギデンズ、1993、p.54)。

このように、いわゆる伝統文化を固定的で不変的な存在としてとらえるのではなく、必要に応じて解釈を加えたり、場合によっては創出したりする、近代以降の

現象として捉える解釈は、必ずしもギデンズらの発明ではない。周知のように、エリック・ホブズボーム（Hobsbawm）はその著『創られた伝統』において「古いように見える、または古いと主張する多くの『伝統』は、しばしば起源が非常に最近であり、時には発明されている」（ホブズボーム、1983）と指摘している。

ギデンズらの論理を以下のようにまとめることができよう。

グローバル化の中で、伝統は異なるライフスタイルや価値観との競合関係に余儀なく置かれるために、従来の知識や考え方（伝統）がもはや自明のものでもなく、また何の葛藤もなく受容されて良いものではなくなる。「伝統」が受容されるためには新たな解釈を伴う新しい装いが必要となる。個人的アイデンティティにせよ、集合的アイデンティティにせよ、再帰的な活動の営みの中で見直され、新しく構築されていく過程は、その媒体としての伝統や文化に対する再解釈と再構築の過程でもある。伝統とは、その過程において一定の閉鎖性（安定性）を保つとともに、変化する環境に適応するための開放性をも持つことが求められる。

グローバル化の中で、「文化的アイデンティティの担い手たち」「集団またはコミュニティに愛着を示す人々」は、変化する環境の中で差異の共存を可能にする文化モデルを模索し、それを機能させていく課題に直面する。この時の「文化的要求とは差異の再生産に他ならない」が、ここに必要なのは、「文化の変容および自己変容の力」に関心を示すことであると、ミシェルはみる（ミシェル、2009、pp.82-83）。このことは、著者の中国西南フィールドにおける調査でも支持されている。

つまり、グローバル化と市場経済化に象徴される急激な社会変動が中国西南少数民族の文化に与えた影響は、史上類を見ないものといって過言でないが、それを単なる「破壊」や「同化」として表出することは適切でない。周辺化されてきた少数民族が自らの文化を整理し、新しく意味づけを行い、新たに文化を創出する契機をも与えられたのであり、事実、文化の伝承を巡って様々な注目すべき実践が試みられている。それらは、まさにホールが指摘したように、「今」と「ここ」という時空において、拠り所となる文化と伝統の再創造を繰り返し、未来と他者に表出する再帰的自己アイデンティティを形作ることであり（ホール、2001）、本稿が理論分析モデルとして適用することの有効性を示唆するものといえる。つまり、今日の伝統文化教育の実践にみられる諸動向を「伝統の再解釈、再構築」の

過程、アイデンティティ再構築の過程として捉えて考察することがより生産的であり、核心に迫る近道なのである。

次に、本稿では再帰的近代化論に立脚したマクロなアプローチに加えて、現場の具体的な教育実践を射程に入れたミクロなアプローチとしてのカリキュラム・マネジメント視点を導入するが、その理由は政策と制度は現場での実践と合わせて考察することが必要だからである。カリキュラムに関する国際比較調査や研究では、「カリキュラムの三層構造モデル」(Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, & Preuschoff, 2009)といわれる分析枠組みが用いられることが多い。三層構造モデルでは、カリキュラムを政府政策レベルでの「意図されたカリキュラム」、学校現場レベルでの「実施されたカリキュラム」、児童生徒レベルでの「達成されたカリキュラム」に分類する。その理由は、政策次元での「意図されたカリキュラム」は世界どこでも大差はないが、学校レベル、そして生徒レベルに至ると、往々にしてレベルごとに大きな乖離が生じることが多いからである。カリキュラム・マネジメントの視点の導入は、政策理念だけでなく、現場での具体的実践の把握に寄与することが期待されるが、詳細は後述に譲ることとする。

3. 中国と日本における伝統文化教育の概要

3. 1 中国における伝統文化教育—その展開と特徴

社会主義体制下の中国における伝統文化教育は、70年代の後半に始まる改革開放政策とともに始動したといっても過言ではない。「革命」から「建設」への本格的な移行に伴って、伝統文化の見直しとそれに基づく道德教育の強化が始まったのである。革命期に批判の矛先が向けられていた孔子に対する再評価、そして「秩序の論理」としての儒教文化の正当性への承認、その文化価値の再発見と活用が大きな流れを形作った⁷⁾。儒教の倫理を基盤とする伝統文化が必ずしも近代化の障碍ではないこと、それはまた経済の発展が前提とする「安定・団結」の環境づくりには頼もしい味方であるとのことから、伝統の再評価と継承の流れが形成されたのである。儒教とは、そもそも「秩序の倫理」であり、革命の際には真っ先に攻撃の矛先が向けられるが、秩序の維持が求められる時期には例外なく為政者によって担ぎ出されてきた歴史がある。

今世紀に入ると、「民族の復興」と「文化の復興」がセットとなって提起され、

伝統文化をめぐる議論もまたそれまでとは明らかに趣を異にした形で展開された⁸。経済の高度成長に伴う経済大国への歩み、そして国際社会における地位向上が「中国文明の復興」として捉えられ、「文化強国」「文化復興」が経済戦略と並ぶ国家戦略としての位置づけられたのである。中国共産党第17期中央委員会の第6回全体会議で「社会主義文化強国」の建設を目標とした採択された決議では、「中華伝統美德」の発揚による道德教育の強化と「伝統文化の伝承体制の構築」が提起され、伝統文化の教育課程化の方向性が確定した。例えば、「国語」の場合、従来の「先にピンイン（漢字のローマ字表記）を学ぶ」方式から「最初から漢字」の方式に変えられた。最初に習う漢字は「天、地、人、你、我、他」であるが、「天、地、人」は『三字経』の「三才者、天地人。三光者、日月星」から来ている。中国伝統文化が謳う「天人合一」（自然と人間は対立するものでなく、合一性を持つ）の中国固有の世界観を反映する大切な文字の組合せである。また、唐詩と宋詞を中心とした古詩古文が小学校で一年生の「春暁」から始まって計129篇、中学校で132篇という大幅な増加がみられた。

国学ブーム、「論語」「孟子」「中庸」「道德経」などの経典の教材化、「四書五経」を教える私塾の復活、「三字経」「弟子規」「千字文」の流行、「冠の礼」や「笄の礼」などの儀式的復活、「国服」としての漢服唐装の流行、端午節、中秋節など古来の伝統的祝祭日の重視など、伝統文化を巡る様々な動きは、上述した国家戦略を背景として活発化した。注目されるのは、2014年公布された教育部（日本の文科省に相当）の「中華優秀伝統文化教育指導綱要」（原語：完善中華優秀伝統文化教育指導綱要）と2021年に公布された教育部の「中華優秀伝統文化の小中学校教材化指南」（原語：中華優秀伝統文化進中小學課程教材指南）である。そこでは、文化が「総合国力」を測る指標として位置づけられ、「文化自信」「価値観自信」「文化安全」...の用語が概念化され、伝統文化教材化の基本方針と施策が提示されている。

教科書制度も従来の「検定制」から「検定・国定並行制」へと移行し、「国語」「歴史」「道德と法治」の三教科に国定制（通称、「統編教材」または「部編教材」）が適用されるようになった。

顧海良国家教材委員会委員の言葉を借りると、教科書とは実質的には「国家意思の体現」であり、「国家の責務」である⁹。「国家意思の体現」という表現は、本

世紀初期の「課程標準」(学習指導要領)の編纂過程にも散見されたが、今回の改定でより明確な形で制度化された。「国家意思の教育への体现」によって、伝統文化とそれを扱う仕組みに新たな装いをもたらした。新設の国家教材委員会は、副総理を主任、教育部長と中央宣伝部副部長を副主任、そして副教育部長を事務局長とし、内閣各部の副部長と中国科学院、中国社会科学院などの責任者を含む 22 名の政府部門委員、そして大学教授、専門家、研究者からなる 27 名の専門委員で構成された。また教育部に新たに教材局が新設され、2017 年に設置された「課程教材研究所」のデータバンクには 6000 人を超える専門家が登録され、「国家意思の教育への体现」を目指した体制が形作られたのである。

今回の「全国統一教材」に顕著にみられた伝統文化の教育課程化の動きは、度々言及される「青少年の中国的基調色(中国底色)の涵養」「自分の文化に対する自信」「中国の立ち位置と中国の知恵」「中国の価値に対する信念と自信」という表現が示すように、新しい国家アイデンティティ構築の一環と見なすことができる¹⁰。2021 年 2 月、教育部によって公布された「中華優秀伝統文化の小中学校教材化に関する指南」では、①「核心となる思想理念」、②「中華人文精神」、③「中華伝統美德」を三本柱として、伝統文化を精選することが求められた。特に注目されるのは、その文化選択における「経典性」の強調である¹¹。つまり、無数にある伝統文化の中で「典型的事例」「代表的文化遺産」「典型的事実材料」を選択することが推奨されたのである。本稿の研究関心の中心をなす「地域の位置づけ」の視点からすると、この「経典性」の強調は中国における伝統文化教育の一大特徴とみなすことができる。それぞれの地域に根付き、地域の人々の生活と共に伝わってきた地域の伝統や文化が選ばれにくいことが懸念されるが、政策文書においてはこうした地域性の問題は言及されていない。指南は、伝統文化教育の実施に当たっては、各地の実態に合わせて行うことを提唱しているが、その際も「中華民族共同体意識の涵養」を「突出」した位置につけることが求められているのである(『通知』第八条 2)。

3. 2 日本における伝統文化教育－その展開と特徴

日本は、「伝統を守りつつ近代化に成功した国」として語られることが多い。

2010 年 4 月 10 日、世界最大の原油埋蔵量を誇るサウジアラビアで、日本を現

地ルポしたテレビ番組(2009年)が高視聴率を得ていると『高知新聞』が伝えた。サウジMBCテレビ番組では、「日本の教育と道徳が伝統と近代化を両立させた！道徳と教育は日本に学べ！」という趣旨の現地ルポを放送したのである。番組の記者は、東京の路上に現金7000円を入れた財布を放置し、隠し撮りでそれを拾った日本人親子を追跡するが、その親子は交番に向かった。「驚きました。財布を警察に持っていきましたよ！」サウジ人リポーターが目を見張る。リポーターが日本社会に密着取材の形で作られたMBCの番組は、「交通信号を守る市民」「飼い犬の糞を拾う人々」「教室の掃除をする小学生」……を取り上げ、「信じられない」とコメントする。番組は、日本を近代化に成功したアメリカやヨーロッパ以外の「発展モデル」として紹介し、リポーターは「他人への思いやりや、清潔感など日本社会に学ぶ点が多い」とコメントする。日本は「伝統を守ったまま近代化を達成した国！」と紹介されたのである。

日本が伝統を守ったまま近代化を達成したかどうかについては、恐らく様々な議論が可能であるが、「伝統や文化」を如何に扱うかは、本世紀以降の「教育基本法」「学校教育法」の改訂から学習指導要領の改訂に至る過程をみても、依然として重要課題とされていることは明らかであろう。

2006年に公布された新しい教育基本法は、前文に「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」ことが新たに加わり、第2では5の教育の目標の一つとして「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」を挙げている。その翌年に改訂された学校教育法(2007年公布)第21条(義務教育の目標)は、「我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」を挙げている。「伝統の継承」を新たに掲げた教育基本法で注目したいのは、①「国と郷土」が必ず併記されている点、②国や郷土への愛が他国の尊重や国際社会への寄与がセットになって提起される点であり、中国の関連法規や政策文献との相違点として指摘することが出来よう。

基本法規に掲げられた理念は、新学習指導要領に「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の項目が設けられ、学校のカリキュラムに具現化された。小学

校では、学年段階別に「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと」（第1－2学年）、「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと」（第3－4学年）、「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと」（第5－6学年）、中学校では「郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること」、「優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること」というように、学年段階に応じた具体的な目標が定められている。小学校では「国や郷土」「我が国や郷土の伝統と文化」が併記され、中学校では国家より「郷土の伝統と文化」「地域社会の一員」「郷土愛」「郷土の発展」に重きを置いている感がある。

「郷土」の扱いについては、「人生を送る上で心の拠り所」としての役割、「生きる上での大きな精神的な支え」、「郷土での様々な体験など積極的で主体的な関わりを通して、郷土を愛する心が育まれる」「郷土から国へと親しみをもちながら視野を広げて、国や郷土を愛する心もち、国や郷土をよりよくしていこうとする態度を育成する」という視点から解説されている。一方、内容項目に規定している「我が国」や「国」については、「政府や内閣などの統治機構を意味するものではなく、歴史的に形成されてきた国民、国土、伝統、文化などからなる歴史的・文化的な共同体としての国を意味するもの」とする解釈も見られる。

一方、学校現場に目を転じると、最大の特徴として地域に重きを置いた伝統文化教育の実践が目立つ。

国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、学習指導要領に基づく教育課程が円滑に実施されるために、特に重要な課題について研究テーマを示し、指定校や指定地域における実践的な研究を進めているが、伝統文化教育に関する近年の研究指定校事業（2012－18年）の数十校の事例を見ると、山梨県甲州市立塩山南小学校の「ふるさと甲州の伝統文化に親しみ、郷土を愛し、誇りに思う児童の育成―地域とのふれあいを通して」、熊本県八代市立植柳小学校の「地域の伝統文化を尊重し、生き生きと表現する児童の育成―地域との協働による豊かな体験活動を通して」、愛媛県鬼北町立泉小学校の「身近な伝統文化の価値に気付く探究・

体験活動の充実—ふるさとを愛する心の醸成を目指して」...のように、すべての指定校で実践される伝統文化教育は、例外なく地域や郷土に伝わる身近な文化を素材として展開されているのである。

こうした傾向は上記の指定校の実践に限るものではない。例えば、東京都では「江戸・東京という地域性を意識しながら、日本全体に共通する“もの・こと”を主な指導内容」とし、「目指す子供像」に「自分の身近な地域や自国の伝統・文化の価値を理解し、誇りに思える子供」を挙げている。学習過程においては「日々の暮らしや地域に密着した伝統や文化がわかりやすいことから、子どもたちにとって身近な内容から入ること」、「体験的な学習の充実」を図って「地域等の様々な施設を活用し、“本物”に触れることで子どもたちの学習意欲を喚起する」ことを推奨している（東京都教育庁指導部、2008）。都の担当者は、電話によるインタビューで学習指導要領に定めた基準に則りつつ、各学校が地域の教育資源を活用して教育活動を展開するので、同じ単元であっても内容と方法等が自ずと多様化するという見解を示した。

このように、日本における伝統文化教育は、関連法規や政策文献で掲げられる理念や方針においても、また学校現場の具体的な教育実践においても、伝統文化の地域性、地域に根差した実践の重視が顕著な特徴として観察されるのである。

4. 伝統文化教育の実践とカリキュラム・マネジメント—「地域」の位置づけが示唆するもの—

日本の新しい学習指導要領の実施におけるポイントの一つは、「社会に開かれた教育課程」の視点からカリキュラム・マネジメントの必要性を強調している点である。「社会に開かれた教育課程」とは、文科省の説明によると、①学校は教育課程を介して社会と教育目標を共有する、②これからの社会に必要な資質・能力を教育課程において明確化する、③教育課程の実施は社会と連携し、地域の教育資源を活用することを指すが、本稿の趣旨から、③で言及した「地域の人的・物的資源」の活用、「社会との連携」を通じて、「学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」ことを強調した点に注目したい。新しい学習指導要領の実施に当たって、学校全体として教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実際のニーズに対応した改善や

工夫、教育活動の質を向上させ、学習効果の最大化を図るためのカリキュラム・マネジメントの確立が求められたのである。

ここでいうカリキュラム・マネジメントとは、①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していく、②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立する、③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせるといった3つの側面を持つとされる。カリキュラム・マネジメントは、中国では定着していない概念だが、その背景にあるのは教育課程の定義と運用原理の相違である。

そもそも、教育課程は日本においては「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」であり、その「編成主体は各学校である」とされる（文部省、1979）。つまり、教育課程は、各学校が作成するのである。小学校の場合、教育課程は国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科のほかに、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成される。中国と大きく異なる「特別活動」は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことを目的とし、「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」（①儀式的行事、②文化的行事、③健康安全・体育的行事、④遠足・集団宿泊的行事、⑤勤労生産・奉仕的行事など）が含まれる。この教育課程範囲の広範性と学校に与えられた課程編成主体としての裁量権が学校現場でのカリキュラム・マネジメントを制度的に可能とする。

一方、中国では、教育課程が「各段階の学校教育の目標を実現するために定められた授業科目とその目的、内容、範囲、分量、過程の総和」と定義（陳、1981）されていることから明らかなように、教科としての理解が一般的である。広義の教育課程の解釈が皆無というわけではないが、理論的にも実践的にも「学校に

において生徒が学ぶ教科の総和と配置」と理解されるのが最も一般的といえる。本世紀に入って施行された「三段階教育課程モデル」（三級課程管理）は、国家統一の教育課程の画一化、教材開発主体の単一化から抜け出し、地域と学校が主体的に教育課程の開発に取り組むことを保障する制度として期待されたが、著者の現地調査によると、学校現場における地域文化と民族文化の教育課程化は実態として「教材」の編集に矮小化され、教育活動も形骸化しがちである。

教育課程の射程が広範囲にわたり、編成主体としての学校が一定の裁量権を持つ日本においては、各学校が学習指導要領等を受け止めつつ、子どもたちの実際と地域の実情等を踏まえて、教育目標の実現のためにはどのような教育課程を編成し、どのような方法で実施し、如何に評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる。前述したように、日本において教育課程とは端的にいうと「学校の教育計画」であり、その「編成主体は各学校」とされることから、伝統文化教育の内容の選択や実施方法等において学校が一定限度内で裁量権を持つことになる。地域に伝わる伝統や文化を選択したり、訪問、調査、体験等の形式による学習方法を取り入れたりすることが可能となる。地域の伝統や文化とは、学校にとって活用可能な教育資源であり、また主体性を持った取り組みが求められる課題でもある。その結果として、大まかな基準に則りつつも、多様性に富む学習活動の展開が可能となるのである。

ちなみに「資源」は、学習指導要領では用いられていないものの、解説篇では使用されている用語である。カリキュラム・マネジメントという視点に立つと、学校は単に国から与えられた資源を利用し消費するだけでなく、教育上の必要に応じて地域に眠る様々な資源を開発し、確保し、活用することが求められる。地域の伝統と文化を人間形成に活用するという発想は、教育以外の分野からも提起されている。例えば、文化庁の文化審議会文化政策部会の報告書「地域文化で日本を元気にしよう！」（2005年）でも、地域文化の人間形成に果たす役割が強調されている。当報告書は、「地域文化の本質的意義」について「心の豊かさの創出」「文化多様性の確保」などを挙げ、「文化力」は教育や福祉などの分野が抱える課題に対しても効果があり、「子どもたちが本物の文化芸術に触れ、日頃味わえない感動や刺激を直接体験することによって、豊かな人間性と創造性を育むことにつながる。また、文化芸術活動への参加を通して、自己の感性を磨き、他者との共

感を育むことによって、自己形成やコミュニケーション能力を伸ばすことができる」としている（文化審議会、2005、pp.2-4）。

学校における伝統文化教育が果たす役割にはおのずと限界があり、地域文化の保護、継承と振興に学校が主体的な役割を果たすことは事実上、不可能に近い。人間形成を使命とする学校にとって地域の伝統や文化は開発し利用可能な資源であり、一方、地域文化の保護や伝承には実に多くの要因が複雑に絡み合っているからだ。奄美市立笠利中学校における奄美大島の八月踊りの学習と継承活動を通して学校教育における地域文化の位置づけについて考察を行った杉浦は、「現行の学校教育での継承が、地域文化の継承に突出して積極的な役割を担っているかどうかは現段階では言えない」と指摘している（杉浦、2015）。しかし、カリキュラム・マネジメントの視点に立つならば、地域文化継承をめぐる諸活動が当校の「郷土教育全体計画」で示した子どもたちの「郷土理解」や「郷土愛」、「郷土の文化遺産を継承・発展させる力」を育むうえで有効な教育資源として効果的に機能していることは確実であろう。

最後に、日本の学校における伝統文化教育の地域性の特性を支える背景の一つとして「地域学」の誕生と発展を無視することができないように思われる。日本では、本世紀に入って大学地図が大きく変わった。地方の国立大学を中心とした既存学部の「地域学部」への改編と地方の私立大学における「地域学科」の創設、そしてそれに伴い進行しつつある地域学の成立などがその例である¹²。これを文科省が強力に推進した大学再編施策の結果とみなすことも不可能ではないが、成熟社会における「地域」の位置づけに大きな変化が生じたことを見逃すわけにはいかない。内山によれば、近代は「ローカル」を解体しながら市場空間、市民社会、国民国家という世界を創造し、そこに人々を閉じこんだ結果、歴史的に形成された風土や豊かな人間関係を失った（内山、2005）。今、「国の倫理で地方の論理に蓋をしていた時代」は終わった。人々はとりわけ冷戦構造の崩壊に伴い「人間の生活に深くかかわる基本的な諸問題が重視されるようになり、国家よりも人々の生活に近い地域を単位として考え解決していく必要性が認識されるようになった」のである。こうした価値観の変化、なかんずく「“個人”とそれを何よりも尊重する考え方」を背景に、「地域という緩やかであいまいな空間的な枠組み」に独自性を置く地域学が考案されたのである。（柳原、2010）。

この「地域」をめぐる、著者は常に日本と中国の大学人、研究者の間に存在する温度差を実感してきた。その背景には、両国の近代化のプロセスと解決すべき課題の優先順位の相違があることは簡単に予想されるが、まさにこの日本における「地域」の再発見が学校での地域性を特徴とした伝統文化教育の実践を支える要因の一つになっているといえよう。

5. おわりに

繰り返しになるが、近代化という陣痛を伴う社会変革の過程を単に古い伝統を一掃し、克服していく過程とみなすことは、あらゆる近代化の事例から見ても適切ではない。ギデンズらの「再帰的近代化論」に立脚すると、近代化は伝統の再解釈、再構築の過程でもある。「産湯と一緒に赤子も流す」のではなく、何を取り除き、何を見直し、何を残し、何を継承するか、文化の選択と整理の過程なのである。このことは、今日の中国と日本における伝統文化教育の実践でも共通に言える課題である。

本稿では、伝統文化の再解釈、再構築のプロセスを学校における伝統文化教育に限定して考察し、カリキュラム・マネジメントの視点からそれぞれの相違点と共通点、そしてその特性を明らかにした。中国における伝統文化教育では、①目標設定における国家的アイデンティティ形成の優先的位置づけ、②文化選択における経典性や代表性の重視、③教育内容の教科性と教材統一化の傾向等をその特徴として指摘することができる。一方、日本の学校における伝統文化教育が呈したのは、故郷を媒介した地域性重視の特性である。伝統文化教育における地域の位置づけは、①目標設定における故郷愛や地域愛の涵養、②子どもにとって身近で親しみやすいカリキュラムの開発、③訪問、調査、体験を軸とした教育方法の工夫と設計、④学校の教育課程編成主体としての実行力、⑤教育資源開発に伴う教育内容の充実と文化的多様性の保全...など、多様で示唆に富む実践を可能にしているのである。

なお、この「地域」の位置づけを単に教育の諸側面に関わる問題としてのみとらえるのではなく、むしろ再帰的に社会変革を促し、新たに社会構築を模索する営みと深くかかわる課題として捉えることが適切であるが、本稿で扱えなかった日本と中国における社会像の模索、学校現場での具体的な事例に関する詳細な検証

等は今後の課題としたい。

本研究は、科研【基盤研究C 2018-2021】（「中国西南における少数民族の文化伝承の実践に伴う教育のシステム変容に関する研究」、研究代表者：金龍哲）の助成による。

注

- 1 「和魂洋才」は、古来の日本人の固有の精神体系を守りつつ、西洋の学問や科学技術を取捨選択的に導入・活用することを主張し、「中体西用」は中国の伝統的思想、文化、体制を維持することを前提に、西洋文明の科学技術を導入しようと主張した中国清末の洋務運動の基本思想である。
- 2 東京都教育庁指導部指導企画課編集「日本の伝統・文化理解教育の推進」（日本の伝統・文化理解教育指導資料、2008年12月）、及び「日本の伝統・文化理解教育の一層の充実に向けて」（日本の伝統・文化理解教育指導資料、2010年3月）。
- 3 文化審議会文化政策部会「小・中学校における伝統・文化を生かした教育の実施」（東京会館本館）2005年10月17日。
- 4 国立教育政策研究所では、「教育課程研究指定校事業」において「へき地教育」、「論理的思考等の育成」、「ESD教育」...と併用する形で「伝統文化教育」を用いている（詳細は、国立教育政策研究所 教育課程研究指定校事業研究協議会（nier.go.jp）を参照。
- 5 費孝通等著（1989）『中華民族多元一体格局』中央民族学院出版社、pp.1-36。
- 6 テリー・イーグルトン著、大橋洋一訳（2006）『文化とは何か』松柏社、p.78。
- 7 金龍哲（1996）「経済体制転換期中国における社会主義教育の現状」日本比較教育学会『比較教育学研究』第22号、pp.77-83。
- 8 金龍哲（1992）「“伝統文化”の教育課程化の論理と課題」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第58巻、pp.524-529。
- 9 『光明日報』2017年7月14日。
- 10 金龍哲（2020）「21世紀の教育における教科等はどうのような役割と意義を果たすのか—教科の現代的意義」日本教科教育学会編『教科の本質』教育出版、

pp.68-73。

11 『中国教育報』2021年2月19日。

12 詳しくは、金龍哲（2017）「浅析日本大学目标管理模式与」中日教育研究協会編『中日教育論壇』第7期、pp.12-34を参照。

参考文献

- ① アンソニー・ギデンズ著、松尾精文・小幡正敏訳（1993）『近代とはいかなる時代か？—モダニティの帰結』而立書房。
- ② Anthony GIDDENS、（1994） *Beyond Right and Left*、 Stanford、 Stanford University Press.
- ③ アマルティア・セン著、大門毅監訳・東郷えりか訳（2011）『アイデンティティと暴力—運命は幻想である』勁草書房。
- ④ 文化審議会文化政策部会（2005）「地域文化で日本を元気にしよう！」（文化審議会文化政策部会報告書）。
- ⑤ 陈 侠（1981）「课程研究引论」『课程·教材·教法』（3）、pp.7—12.
- ⑥ ホブズボーム、レンジャー著前川 啓治、梶原 景昭訳（1992）『創られた伝統』紀伊國屋書店。
- ⑦ ミシェル・ヴィヴィオルカ著、宮島喬・森千香子訳（2009）『差異—アイデンティティと文化的政治学』法政大学出版局。
- ⑧ M.A.ホッグ、D.アブラムス著、吉森護・野村泰代訳（1995）『社会的アイデンティティ理論—新しい社会心理学体系化のための一般理論』北大路書房。
- ⑨ Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). TIMSS 2011 assessment frameworks. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- ⑩ 文部省編（1979）『小学校指導書 教育課程一般編』ぎょうせい。
- ⑪ スチュアート・ホール、ポール・ドゥ・ゲイ編、柿沼敏江ほか訳（2001）『カルチュラル・アイデンティティの諸問題 —誰がアイデンティティを必要とするのか』大村書店。
- ⑫ 杉浦ちなみ（2015）「学校教育における地域文化の位置づけに関する考察」東

京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター研究紀要(1)、pp.107-120。

- ⑬ 東京都教育庁指導部(2008)「日本の伝統・文化理解教育の推進」(日本の伝統・文化理解教育指導資料)。
- ⑭ 柳原邦光(2010)「地域学の現在—鳥取大学地域学部の挑戦」『地域学論集』(鳥取大学地域学部紀要) 第1号 pp.95-114。
- ⑮ 内山節著(2005)『「里」という思想』新潮社。
- ⑯ 内山節著(2021)『新しい共同体の思想とは』農文協。
- ⑰ W・ベック、A・ギデンズ、S・ラッシュュ著、松尾精文、小幡正敏、叶堂隆三訳(1997)『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房。

【原著論文】

ICT 授業活用を促進するための小学校教員の実態調査

小畑伸一 *・杉野佑*

摘要

本研究は、ICT 機器をとり入れた授業（以下、ICT 授業活用とする）をさらに促進するため、小学校教員の実態を明らかにすることを目的としている。質問紙調査の結果、第 1 に、10 年前と比べ「同僚性の存在」が新たな因子として明らかになった。第 2 に、面談と質問紙調査の結果、ICT 授業活用に影響を与えている原因と教員の活用頻度の差、その差に影響を与えている要因が明らかになった。具体的には、活用頻度が多い教員は、「ICT 機器の使い方を教える自信」があり、「ICT 機器を使用した教材研究」「児童 1 人 1 台の必要性」を理解しその活用が促進されている。しかし、活用頻度が少ない教員はその 3 項目に加え、「ICT の進化についていく自信」、「ICT の専門性の高い教員」に影響を受けていることから、教員の実態に合わせた研修の必要性が示唆された。

1. 問題と目的

現在、日本では Society5.0 の科学技術政策を軸にし、AI や IoT、ロボット、ビッグデータなどの革新技術を実社会に導入し、経済発展と社会課題の解決を両立する取り組みが各分野で実施されている（内閣府，2021）。とりわけ教育の分野では、「Global and Innovation Gateway for ALL」を理念とした構想（以下、GIGA スクール構想とする）により、学校現場に児童 1 人 1 台 ICT 端末の整備（以下、1 人 1 台端末とする）と高速大容量の通信ネットワークの整備が進んでいる。また、2020 年 1 月頃から新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、緊急時においても児童の深い学びを保障する必要性が改めて見直され、GIGA スクール構想を促進するための補正予算が組まれた（文部科学省，2021）。さらに、小学校学習指導

* 八王子市立貳分方小学校

要領は、児童らの情報活用能力の育成と共に、学校の ICT 環境整備と ICT を活用した学習活動の充実に配慮するよう明記している（文部科学省，2021）。このように、1人1台端末の教育環境の整備及び ICT の効果的な活用によって、全ての児童の深い学びを保障するための教育環境が整いつつある。したがって、各教員には、これらを理解したうえでの「質の高い教育実践」が求められている。

そこで、東京都内の A 市では「A 市版 GIGA スクール構想」を独自に策定しており、1人1台端末を活用し、自分に合った学び、仲間とともに深める学び、創造性を発揮できる学びの実現を目指している（A 市，2021）。A 市の各校では、2020年3月までに児童1人1台 Chromebook の整備、2021年7月までに校内 Wi-Fi 環境が整備された。同様の取り組みは全国各自治体で行われている。熊本県熊本市では 2016 年に発生した熊本地震の影響により、児童の学びが止まってしまったことをきっかけに ICT 化の先進自治体を目指した。その結果、2021 年現在では「熊本市モデル」として各自治体のロールモデルとなっている（熊本市，2021）。しかし、GIGA スクール構想に向けた具体的な取り組み状況は自治体によって異なるため、学校間における ICT 機器の活用状況や教員の意識・態度にも差異があると考えられる。

このような動向の中、表 1 のように、現在パソコン室を中心とした ICT 活用が普通教室においても活用できる環境にある（総務省，2021；文部科学省，2020）。学校内における ICT 環境が整備される中で、久川ら（2021）は、児童が他者と協同学習の中で情報のまとめや表現活動を行う場合、情報の入力や修正がしやすいノートのかわりとして ICT 機器を活用することが効果的であることを示唆している。また、渡邊ら（2021）は、1人1台端末操作の習得状況として、活用開始から4か月間で文字入力速度が早くなり、多くの学習ツールなどのアプリの操作方法を獲得していることを報告している。さらに、教員に対する ICT を活用した指導に関する研究も進んでいる。清水ら（2008）は、授業での ICT 活用は児童の学力向上において高い効果が得られることを報告している。これらに加え、八木ら（2017）は、若手教師とベテラン教師を比較した結果、ICT 活用にかかわる技能はあまり変わりがなく、学習規律の指導に重きを置いていること、また、ベテラン教師の方が ICT 活用場面や内容に多様性がある点を報告している。

表1 日本の教育現場でのICT機器普及割合

地域	環境		2011	2021
日本（世帯普及・保有率）	ICT機器（スマートフォン）		29.3%	86.8%
	インターネット		79.1%	83.4%
A市小学校	教員用 （正規採用）	校務用（人／台）	1台	1台
		児童用	7.8台（都平均）	1台
		普通教室の無線LAN整備状況（率）	19.7%	48.9%

このように、学校内にICT環境が整備される中、ICT教育における効果が実証的に証明されている。しかし、教員のICT授業活用に対する意識や態度が、必ずしも肯定的であるとは限らない。なぜなら、「ICT機器の準備に時間がかかる」「ICT機器の操作に不安を感じる」等の消極的な意識を抱いている教員が少なくないからである。また、ICT活用指導力向上に関する任意の研修に参加している教員は、50.1%にとどまっている現実が見られる（文部科学省，2020）。このことから、教員のICT授業活用に関する意識や態度が二極化していると予想されるが、この点に着目した実証的研究は少ない。

そこで、櫻井ら（2011）は、ICT活用に対する小学校教員の態度と日常的なICT活用の実施や状況との関連性を調査した。その結果、「操作苦手意識」「関心・意欲」「肯定的評価」「懐疑」の4因子が導出され、苦手意識因子の軽減を図ることが教員のICT活用に対する態度を変容させることを報告している。また、ICT機器の操作に不安を感じたり、有用性を感じたりしない教員は、ICTを利用することに対して消極的になることを指摘している。しかし、櫻井らの研究は既に10年が経過しているため、GIGAスクール構想下での教員の意識・態度、因子の有用性等は改めて調査する必要がある。

以上を踏まえ、本研究では小学校教員のICT機器の授業活用を促進することを意図し、教員の意識や態度の実態を明らかにすることを目的とする。さらには、得られた知見から、今後の小学校教員のICT活用を促進するためのアプローチを検討したい。

2. 研究対象校のあるA市小学校のICT環境の概要

A市小学校に用意された1人1台のChromebookは、普通学級教室に充電設備のついた棚と共に設置された。Wi-Fi接続の速度改善もされたが、各学級の児童が一斉に使用すると、著しく速度が低下してしまうため、使用する学級の時間を調整する必要がある。Chromebookの使い方やルールについては、各学校が決めて児童や家庭に提示しているが、毎日もしくは毎週家庭に全児童が持ち帰り、学習している実態には学級の差が見られる。長期休業中の場合はChromebookを持ち帰らせ、ウェブ上の学習ドリルやGoogle classroom等を使用して家庭学習の指示をしている。タッチペンやイヤホンなどは、各学校か家庭で用意することになっており、所持している児童は全体的に少ない。

なお、教員の授業用として用意されたものはChromebookではなくwindowsのタブレットパソコンである。Chromebookで使用するGoogleアカウントは安全性の確保のため、市で用意されたwindowsのタブレットパソコン以外からログインすることができない設定になっている。加えて、校内予算で教員用Chromebookやタッチペン、大型モニターなど、各校で検討して購入している。

3. 研究方法

3.1 因果関係の調査

目的

ICT授業活用を促す原因を明らかにすることを目的とする。

調査対象

東京都内A市の経験年数1年～20年以上の小学校教諭。

調査時期

2021年7月。

手続き

A市の校務用教員メールアドレスにGoogle formにて配布・回収を実施した。

調査項目

質問内容は、表2の通りである。教員のICT機器の授業活用に関して、櫻井ら(2011)によって特定された4因子をもとに作成した。なお、先行研究による調査が行われた当時とは、ICT機器の性能や校内設置の環境が変化している。その

ため、因子が変化している可能性に鑑み、筆者と小学校教員が協議したうえで、「教員の同僚性」に関する項目を追加した。回答は5段階評定尺度とした。

倫理的配慮

所属校や個人が特定される情報を開示しない。

表2 ICT授業活用に関する調査

1 あなたの教員経験は何年ですか。
2 私はICT機器をとり入れた授業をしている。
3 ICT機器のトラブルに、一人で対処することに困難を感じる。※
4 私はICT機器の使い方を人に教えることができる。
5 ICT機器を使う場合、セッティングが難しいと思う。※
6 ICT機器の操作は、難しいと思う。※
7 私は、ICT機器の進化に遅れないでついていく自信がある。
8 ICT機器を活用した授業に興味がある。
9 ICT機器ですぐに活用できるデジタル教科書や教材に関心がある。
10 ICT機器使用の研修会に参加している。
11 ICT機器を利用することで、より教師の指導力が高まると思う。
12 ICT機器を使うことで、より児童が考える場面が増えると思う。
13 ICT機器の利用は学級すべての子供たちに役立つと思う。
14 職場ではよくICT機器を使う教員がいる。
15 ICT機器の活用で教材準備が短縮できる。
16 普段からICT機器を使って教材研究をしている。
17 ICT機器を活用した授業は、子供の学習にとって効果があると思う。
18 私生活でICT機器を使う。
19 ICT機器で使えるソフトやアプリに満足している。
20 GIGAスクール構想をよく知っている。
21 ICT機器は一人一台必要だと思う。
22 学校のWi-Fi環境に満足している。
23 私はICT機器の操作が得意だ。
24 職場にICTの専門性が高い教員がいる。
25 職場にICTのトラブルを対処してくれる教員がいる。
26 新しいことに挑戦してみたいと思う。
27 校務が忙しいと感じる。※
28 自分の学校は相談しやすい職場だと思う。
29 職場では、私に声をかけてくれる教員がいる。

※は逆転項目

3.2 面談の調査

目的

ICT授業活用の意欲や困難さを明らかにすることを目的とする。

調査対象

A市内3校の小学校教員（20代女性、30代男性、40代男性、50代女性の合計4名）

調査時期

2021年6月下旬～7月上旬

手続き

コロナウイルス感染症予防のため、全て電話で行った。

倫理的配慮

所属校や個人が特定される情報を開示しない。

4. 結果

質問紙は小学校教員 1669 名に配布し、360 名分回収した（回収率 21.5%）。その際回答漏れのあった回答票を分析から除外し、333 名分の回答票を分析に使用した。

4. 1 回答者の属性（因果関係の調査）

4. 1. 1 教員の経験年数

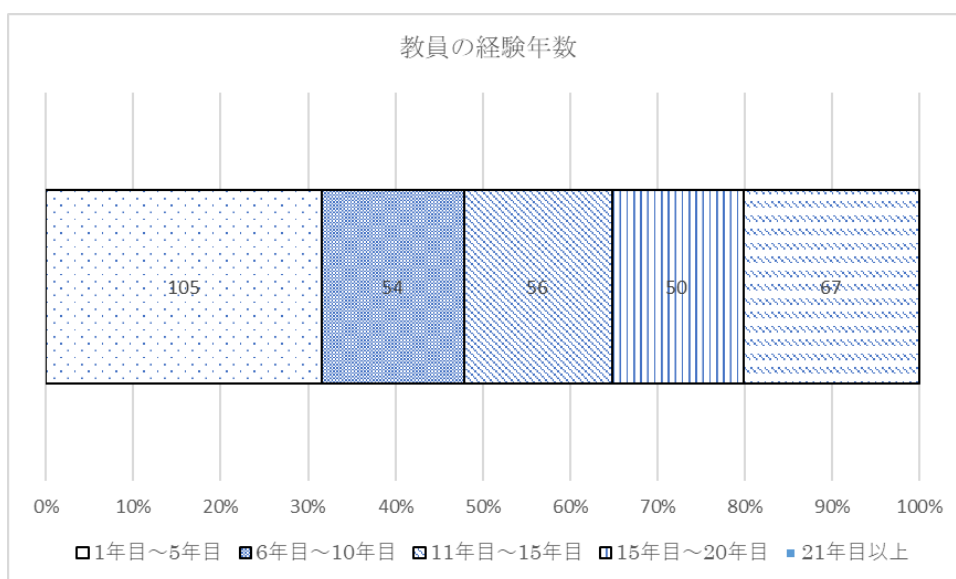


図1 教員の経験年数

図1の通り、教員の経験年数（%）は、1年目～5年目 105名（31.5%）、6年目～10年目 54名（16.3%）、11年目～15年目 56名（16.9%）、16年目～20年目 50名（15.1%）、21年目以上 67名（20.2%）、合計 333名（100%）であった。

4. 1. 2 ICT機器をとり入れた授業に関する意識

図2の通り、「私はICT機器をとり入れた授業をしている」との質問項目に、「あてはまらない」18名（5.5%）、「ややあてはまらない」25名（7.5%）、「どちらでもない」42名（12.6%）、「ややあてはまる」143名（42.9%）、「あてはまる」105名（31.5%）計333名（100.0%）であった。

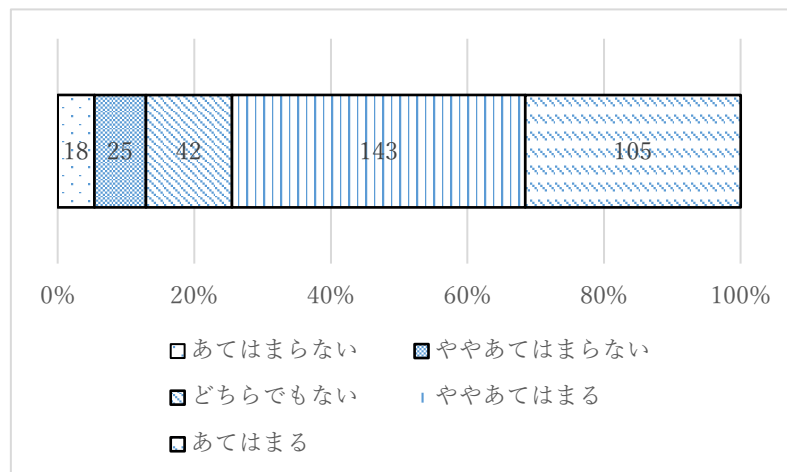


図2 「ICT機器をとり入れた授業をしているか」に関する意識

4.2 ICT授業活用の因子

調査から回収したデータに対して、主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリープロットや因子解釈の可能性から総合的に判断し、3因子構造が妥当であると判断した。また、因子負荷量が.40を下回る項目や.40以上であっても他の因子への負荷量が高い項目を削除して再度分析を行い、前述の基準を満たすようになるまで因子分析を繰り返した。その結果、18項目が残された（表3）。

第1因子は「ICT機器を活用した授業は、子供の学習にとって効果があると思う。」「ICT機器を利用することで、より教師の指導力が高まると思う。」などのようなICT機器活用への肯定的意識を反映していることから、「ICT機器活用の意欲・関心」と命名した。

第2因子は「私はICT機器の操作が得意だ。」「ICT機器のトラブルに、一人で対処することに困難を感じる。」などのようなICT機器の操作慣れを反映していることから、「ICT機器活用の技能」と命名した。

表3 ICT授業活用の因子分析の結果

項目	因子		
	I	II	III
第1因子 $\alpha=.86$ ICT機器活用の意欲・関心			
17 ICT機器を活用した授業は、子供の学習にとって効果があると思う。	.80	-.05	.03
11 ICT機器を利用することで、より教師の指導力が高まると思う。	.78	-.16	.05
12 ICT機器を使うことで、より児童が考える場面が増えると思う。	.77	-.06	-.03
13 ICT機器の利用は学級すべての子供たちに役立つと思う。	.75	-.18	-.01
8 ICT機器を活用した授業に興味がある。	.67	.17	-.08
9 ICT機器ですぐに活用できるデジタル教科書や教材に関心がある。	.57	.10	-.01
26 新しいことに挑戦してみたいと思う。	.47	.22	.12
15 ICT機器の活用で教材準備が短縮できる。	.47	.14	.03
21 ICT機器は一人一台必要だと思う。	.46	.06	.09
第2因子 $\alpha=.90$ ICT機器活用の技能			
23 私はICT機器の操作が得意だ。	.09	.82	-.04
3 ICT機器のトラブルに、一人で対処することに困難を感じる。	.08	-.80	-.04
6 ICT機器の操作は、難しいと思う。※	.09	-.79	-.10
7 私は、ICT機器の進化に遅れないでついていく自信がある。	.10	.76	-.13
4 私はICT機器の使い方を人に教えることができる。	.11	.73	-.12
5 ICT機器を使う場合、セッティングが難しいと思う。※	.09	-.72	-.11
第3因子 $\alpha=.78$ ICT機器を活用する同僚			
24 職場にICTの専門性が高い教員がいる。	.00	.02	.93
25 職場にICTのトラブルを対処してくれる教員がいる。	-.01	.04	.78
14 職場ではよくICT機器を使う教員がいる。	.14	-.06	.49
因子間相関			
	I	II	III
I	—	.28	.09
II		—	-.04
III			—

※は逆転項目

第3因子は「職場にICTの専門性が高い教員がいる。」「職場にICTのトラブルを対処してくれる教員がいる」のような職場同僚からのサポートが得られるかどうかについての内容であるため、「ICT機器を活用する同僚」と命名した。

4.3 ICT活用H群とL群の分類と比較

4.3.1 分類の目的

本研究の目的である、ICT授業活用に関する項目の回答で低い値を示した群（L群）への介入方法を提案したい。そのために、ICT機器を授業中で使う「頻度」とICT機器を授業にとり入れている「実践」の得点を用いて、Ward法によるクラスタ分析を行い、2つのクラスタを得た。平均値が高いクラスタをH群、そして平均値が低いクラスタをL群にした（表4）。L群よりH群のほうが人数が多かった。

表4 ICT授業活用のクラスタ分析の結果

Ward Methods		人数(n)	平均値	標準偏差
ICT機器授業の実践	H群	264	4.60	.49
	L群	69	2.35	.72

4.3.2 面談の結果

面談から、次の通りICT活用の様子が回答された。

表5 A市小学校教員の面談内容

質問1 職場のICT授業活用状況について教えてください。
<ul style="list-style-type: none"> ・若手教員がよく使っている。 ・どの学級でも使っているようである。 ・管理の仕方を考えないといけない。 ・使う人は、積極的に使っているし、問題はないと思う。
質問2 ICT授業活用が促進されていることはどのように感じていますか。
<ul style="list-style-type: none"> ・使わないといけない状況なので仕方ない。 ・教員が全員使えるようになるとよい。 ・管理やルールをつくってほしい。 ・いろいろなものが揃って、便利になってよかった。 ・児童にどんどん使わせていけるようになった。 ・1人1台あると、パソコン室に行かないですむからありがたい。

<ul style="list-style-type: none"> ・ ついていけるか、焦る気持ちはある。 ・ 使い方を児童に教えられるか不安。 ・ パソコンを使う学級と使わない学級の差が出ないだろうか。
<p>質問 3 ICT 授業活用は教員によって差がありますか。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 使う人は結構使っている。 ・ 若い先生はよく使っていると思う。 ・ 操作を覚えるのを諦めていそうな人もいる。 ・ だいたいの人は使っているが、苦手な人もいそう。 ・ 差が出ないように、ガイドラインを作っている。
<p>質問 4 ICT 授業活用をあまり行っていない教員はどのような状況ですか。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 使わない教員は、置いていかれている。 ・ もっと、使わなくなるのではないか心配。 ・ 声をかけても使わないため、使う人とどんどん差がひらいてしまっている。 ・ ICT を使わない人を助けたいが、どうしたらいいか分からない ・ 学校として、なんとかしてあげてほしい。

4. 4 ICT 授業活用の重回帰分析

表 2 で示した項目 2 を従属変数、項目 1 及び 3 から 29 までの項目を独立変数とする重回帰分析を行った。その結果、表 6 で示された項目のみ、0.1%水準有意で、項目 2 の ICT 授業の活用に 0.49 の影響力を持つことが言える ($R^2=.49$, $p < .001$)。

表 6 ICT 授業活用の重回帰分析の結果

Ward Method	標準化係数	t 値	有意確率
	ベータ		
私はICT機器の使い方を人に教えることができる。	0.34	4.91	0.00
ICT機器ですぐに活用できるデジタル教科書や教材に関心がある。	0.11	2.01	0.05
普段からICT機器を使って教材研究をしている。	0.37	7.44	0.00
校務が忙しいと感じる。※	0.10	2.34	0.02

a. 従属変数 私はICT機器をとり入れた授業をしている。

表7 ICT授業活用H群とL群に分けた重回帰分析の結果

Ward Method	標準化係数	t 値	有意確率
	ベータ		
H群 (定数)		1.76	0.08
私はICT機器の使い方を人に教えることができる。	0.26	3.10	0.00
普段からICT機器を使って教材研究をしている。	0.23	3.58	0.00
ICT機器は一人一台必要だと思う。	0.13	1.99	0.05
校務が忙しいと感じる。	0.16	2.95	0.00
L群 (定数)		1.28	0.21
私はICT機器の使い方を人に教えることができる。	0.38	2.03	0.05
私は、ICT機器の進化に遅れないでついていく自信がある。	-0.41	-2.19	0.03
普段からICT機器を使って教材研究をしている。	0.53	4.62	0.00
ICT機器は一人一台必要だと思う。	-0.38	-2.48	0.02
職場にICTの専門性が高い教員がいる。	-0.64	-2.71	0.01

a. 従属変数 私はICT機器をとり入れた授業をしている。

次に、H群とL群に分けて再度表2で示した項目2を従属変数、項目1及び3から29までの項目を独立変数とする重回帰分析を行った。その結果H群では、表7上段の項目のみ、項目2のICT授業活用に影響力を持つことが言える($R^2=.28$, $p<.001$)。他方、L群では、表7下段の項目のみ、項目2のICT授業活用に影響力を持つことが明らかになった($R^2=.47$, $p<.001$)。

また、H群、L群ともに、人に教えることができることがICT授業活用に影響を与えること、ICT機器の使い方を人に教える自信が影響していることが明らかになった。よって、普段からICT機器を使って教材研究をしていること、児童に1人1台の必要性に因果関係が認められた。

さらに、L群は「校務の忙しさ」による影響よりも「ICT機器の進化に遅れない自信」と、「ICTの高い専門性のある教員」に影響を受けていることが明らかになった。

5. 考察

本研究は、小学校教員のICT機器の授業活用を促進することを意図し、教員の意識や態度の実態を明らかにすることを目的とした。

5.1 属性について

どの経験年数（図1）からも大きな偏りなく回答を得た。1～5年目の回答者が多いのは、新規採用者が増えていることが影響していると考えられる。また、質問は、オンライン上の Google form を使用して行ったことから、教員の経験年数が ICT 機器の使用による回答に、大きく影響することはないと考えられる。

5.2 ICT 環境の変化と活用の実態

コロナ禍の影響もあり、1人1台端末と校内の Wi-Fi 環境の配備が早まった。それにより、どの教室でも、児童の誰もが Chromebook を学習に使用できる環境にある。これにより、教員の ICT の授業活用には、教員の学習指導計画がより大きな影響を与えると思われる。従来であれば、学校に唯一あるパソコン室が空いていない、教室のプロジェクタのセッティングが面倒である、児童用パソコンの性能がよくない等の理由により、ICT 機器を授業で使用しない、もしくはできない事情があったと考えられる。これらの事情が解決されていても、ICT をとり入れた授業（図2）の質問には、「あてはまらない」と回答した人数が約 5.4%（18人）、「あまりあてはまらない」約 7.5%（25人）であった。全体の割合では、約 12%の教員が「ほとんど使っていない」、もしくは「あまり使っていない」と言える。L 群を分析し、ICT 活用の意識が高まる介入について提案をできるようにしたい。

この質問は、校務用教員アドレスに Google form の URL を添付して送付した。ICT 機器を普段使っていない教員にとっては、回答しづらい可能性があった。紙による配布も行っていれば、ICT をあまり使わない教員もより回答しやすかった可能性はある。

5.3 回答者の背景

10年前と変化した（表1）のは、児童のインターネットや ICT 機器の環境だけではない。自治体によっては校務用パソコンとは別に授業用パソコン（タブレット型も含む）も用意されており、GIGA スクール構想が推進にするにあたり、そうした ICT 機器の配置も確実に進んでいる。管理職の許可を取り、学校に私物のパソコン持込使用する教員もいる。また、パソコンがなくてもスマートフォンの

普及により、手軽にインターネットやアプリで教材研究や準備している若手教員を目にするようになった。

質問紙の結果から「普段から ICT 機器を使って教材研究をしている。」が 3.41、「私生活で ICT 機器を使う。」が 4.05 という平均値であることが読み取れる。これは、教員の教材研究には出版物はかかせないものであるといえる。しかし、出版物流学院（2020）によると、書籍の出版物は減少傾向なのに対し、インターネットや電子書籍は増加している。教員も同様に、インターネットや電子データで教材研究する機会が増えていることが予想される。また、教員同士も教材に関する電子データを SNS 等で共有する姿もよく見られる。自治体や学校によって、デジタル教科書のライセンスを購入している場合もあり、さらに普及していくことが予想される。

5. 4 面談の結果

表 5 のとおり、面談では、L 群から「使わない教員はどんどん置いていかれている。」「声をかけても使わないため、使う人とどんどん差がひらいてしまっている。」「ICT を使わない人を助けたいがどうしたらいいかわからない。」「ICT を使う人は、積極的に使っているし、問題はないと思う。」等の回答が得られた。他方、H 群の教員については、今後も自主的に使用していく可能性があることが予想される。しかし、L 群については、このまま GIGA スクール構想が進んでも積極的に ICT を活用する可能性が低く、周囲の教員も支援に難しさを感じている可能性があると考えられる。また、H 群と L 群を分けることで、L 群により効果的な介入を提案できるであろう。

5. 5 ICT 活用へ影響を与える同僚

1 人 1 台端末がある以前の ICT を活用した授業は、教員によるプロジェクタや大型モニターへの資料提示のための活用が多く見られた。それが現在においては、児童が 1 人 1 台端末をもつことによって、個人による調べ学習や児童と教員との双方向学習、撮影映像の学習活用など教材研究だけではなく、学習形態や学習方法が多様化している。櫻井ら（2011）による因子分析では、4 因子が抽出されたが、今回の調査では 3 因子が抽出された。先に述べたように、当時とは学校だけ

ではなく、社会的にも ICT の環境は変わっている。これを踏まえ、現在では日常的に ICT を活用している教員も多く、職場において ICT やデジタル教材が話題になっていることを予想して「職場の同僚性」に関する質問項目を追加した。質問項目に「職場の同僚性」を加えていることから、10年前の研究結果と単純に比較することはできない。しかし、現代において ICT を活用する「職場の同僚性」が影響することが示唆された。

他方、クラスタ分析の結果については、L 群は少ない結果となった。ICT の授業に関心がないため、質問に対する回答も少ないことが予想される。回答者が少ないため信頼性の高さの課題は残るが、今回の結果をもとに介入を行い、今後研究を続けていく上でより回答数が得られるように改善をしていきたい。

教員が児童 1 人 1 台端末の必要性を意識し、普段から教材研究をすることで、より効果的な授業が可能になると考えられる。今回の結果と 10 年前（表 1）と比較すると、教員の機器操作だけではなく、児童の機器操作の習得も必要になることは明らかである。教員の「ICT 機器の操作方法を人に教える」ための自信が高まれば、授業で児童に ICT 機器の操作や活用方法を指導できることが明らかにされた。このことから、校内研修や行政研修の参加により、人に教えることのできる知識や技能の習得による ICT 授業活用は期待される。都による研修の必要性もあるが、区市町村ごとに児童が使用する端末が異なるため、端末に適した地方自治体ごとの研修が望ましいと考える。その研修以外にも、三井ら（2018）による児童同士が ICT 操作を学びあう学習方法も効果的である。教員が新しい ICT に関する知識や技能を習得しなくても、児童同士の ICT 機器操作の学び合いができることで、「ICT 機器の操作方法を人に教える自信」が低い場合でも ICT 活用が促進されることが期待される。

5. 6 L 群への介入

① L 群「ICT 機器の進化に遅れない自信」の影響

これは、L 群の実態を知るため、複数の教員と面談する中でも確認された内容である。ICT 活用の授業が周囲で進んでいく中で、その流れに遅れてしまう不安が生じることから、それに伴って ICT 機器の進化についていく自信がなくなるケースがある。よって、新しい ICT 機器の研修だけでは、教員に「ついていけない

という不安」を抱かせ、個々の自信を低下させる可能性があると考えられる。そこで、校内における教員の ICT スキルを客観的に把握しながら、そのスキルに即した内容の研修を実施することを提案したい。模範的な小学校の事例として、全教員が取り組める最低ラインの ICT 活用授業を提案し、そうした教員の不安を解消できるように努めているケースがある。

② L 群「専門性の高い教員の存在」の影響

教員同士が声をかけ合い、相談しやすい職場であると、ICT 授業活用が促進されると予測したが、その項目に有意差は認められなかった。一方で、専門性の高い教員の存在が、L 群の ICT 授業活用の促進に影響を与える可能性があることが分かった。専門性の高い教員は、校内で ICT の活用を推進する校務分掌に所属する可能性が高い。分掌名は、学校によって ICT 主任や GIGA スクール担当、デジタルシチズンシップ担当など異なるようである。専門性の高い ICT 担当者の存在が明らかであれば、L 群が ICT 授業活用に困難を感じた場合の解決に有効であろう。また、専門性の高い教員らによる働きかけの質も大切である。ICT 授業活用に必要な操作技術についても、専門性の高い教員が校内にいる方が、L 群はサポートを受けやすいと感じていることが推察される。三井ら（2018）の調査に基づく、児童同士による ICT 操作を学び合う授業づくりの研修を行うことで、さらなる促進も期待できる。

6. おわりに

本研究では、新たに ICT 授業活用の因子が抽出され、ICT 授業活用に与えている原因、活用 L 群の実態が明らかになった。H 群と L 群の実態に差があることから、それぞれの実態に応じた介入方法、双方に効果的である介入方法を検討することが重要であるといえる。コロナ禍で未だ学級閉鎖等が相次ぐ中、自宅での学習の必要性は増している。今回の調査で明らかになった 69/333 人（20.1%）の活用 L 群に対し、自信をもたせる研修方法が急務である。

ここで得られた知見を踏まえ、ICT 授業活用の効果が期待される ICT の専門性が高い教員と L 群との同僚性を高める介入を実践していく。そして、GIGA スクール構想推進の一助となるように、学校現場で実践を重ねながら、客観的に効果が認められる介入方法を検討していく。

引用・参考文献

- 熊本市、2019、“熊本市教育の情報化検討委員会を開催しました”、熊本市、https://www.city.kumamoto.jp/HpKiji/pub/detail.aspx?c_id=5&id=25530&cLass_set_id=2&cLass_id=324 (2021-8-16 アクセス)
- 櫻井みや子・和田裕一・関本英太郎、2011、“小学校教員のICT活用に対する態度と活用実態”、コンピュータ&エデュケーション、一般社団法人CIEC、第31号、82-87頁。
- 清水康敬・山本朋弘・堀田龍也・小泉力一・横山隆光、2008、“ICT活用授業による学力向上に関する総合的分析評価”、日本教育工学会研究報告集、日本教育工学会、第32巻(3号)、293-303頁。
- 出版流通学院、2020、“出版市場統計/書店の経営統計”、出版流通学院、<https://www.nippan.co.jp/ryutsu-gakuin/statistics/> (2021-8-16 アクセス)
- 総務省、2021、“令和2年通信利用動向調査の結果”、総務省、https://www.soumu.go.jp/joHotsusintokei/statistics/data/210618_1.pdf (2021-8-16 アクセス)
- 日本内閣府、2021、“第5期科学技術基本計画”、内閣府、<https://www8.cao.go.jp/cstp/kiHonkeikaku/index5.html> (2021-8-16 アクセス)
- 八王子市、2021、“八王子市「八王子市版 GIGA スクール構想について」”、八王子市、<https://www.city.HacHioji.tokyo.jp/kurasHi/kyoiku/003/jyoHoka/GIGA01/p028985.html> (2021-8-16 アクセス)
- 久川慶貴・佐藤和紀・高橋純・堀田龍也、2021、“小学校高学年の児童が実感している1人1台端末を活用する効果に関する分析”、日本教育工学会研究報告集、日本教育工学会、第2021巻(2号)、106-111頁。
- 三井一希、2018、“小学校低学年同士の相互作用を軸としたタブレットPC講習会の開発と評価”、コンピュータ&エデュケーション、コンピュータ利用教育学会、第46号、36-41頁。
- 文部科学省、2019、“小学校学習指導要領(平成29年告示)”、文部科学省、https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2021-8-16 アクセス)
- 文部科学省、2020、“令和元年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果”、文部科学省、https://www.mext.go.jp/content/20201026-mxt_jogai01-0009573_1.pdf (2020-8-16 アクセス)

文部科学省、2021、“GIGA スクール構想について”、文部科学省、https://www.mext.go.jp/a_menu/otHer/index_00011111.Htm (2021-8-16 アクセス)

八木澤史子・堀田龍也、2017、“1人1台端末の環境における若手教師とベテラン教師のICT活用に対する意識比較”、教育メディア研究、日本教育メディア学会、第23巻(2号)、83-94頁。

渡邊光浩・三井一希・佐藤和紀・中野生子・小出泰久・堀田龍也、2021、“1人1台情報端末の環境で初めて学習する児童のICT操作スキルの習得状況”、コンピュータ&エデュケーション、コンピュータ利用教育学会、第50号、84-89頁。

(受付日：2021年10月15日、

受理日：2022年1月15日)

【原著論文】

モンゴル語の二重格語尾の日本語訳における熟達度による違い

ゴ スチンゴワ *

摘要

日本語において格助詞を重ねて使うことはできないが、モンゴル語では格語尾と格語尾が重ねて使われる場合がある。その重ねて使われる格語尾を二重格語尾という。また、モンゴル語の二重格語尾は大きく三分類できる。そのため、本稿ではゴ(2020)の分類結果を踏まえて、モンゴル語の二重格語尾が含まれる文を、モンゴル語を母語とする日本語学習者がどのように翻訳しているのか、日本語の学習レベルが上がることによってどのような特徴がみられるのかについて日本語能力試験2級(JLPT N2)と3級(JLPT N3)レベルの学習者それぞれ20名を調査対象としてアンケート調査を行い、その結果を分類した上で比較分析することを試みた。

1. はじめに

留学生が日本語を習得する際、格助詞を始めとした文法項目を系統的に学習する必要がある。日本語とモンゴル語のいずれの言語も形態論上は膠着語に分類され、格語尾を付着させることで文の文法的意味を示す。一般的にモンゴル語母語話者が日本語を学ぶ場合、モンゴル語との異同を確認する作業からはじまり、日本語の基本文法を一層容易かつ正確に理解したうえで使えるようになると思う。例えば、日本語の格助詞「から」「より」がモンゴル語の奪格語尾の「*агаар*」と対応するように、日本語とモンゴル語を比較して学ぶだけでも、日本語の格助詞に関する用法を理解することが可能である。しかし、小林(1983)はモンゴル語を母語とする日本語学習者は日本語の格助詞を間違いやすいと述べている。このように格助詞の誤用が多くみられる原因について、*Биргээгийн* (2016)ではモンゴル語の

* 東京都立大学人文科学研究科・院生

格語尾と日本語の格助詞は一致する場合もあれば、一致しない場合もあるため、誤用率が高くなっていると指摘している。

浅川・竹部（2014）は、日本語の助詞分類の基礎となる助詞相互の承接に関する原則の一つとして、格助詞と格助詞とは重ならないと記述しており、その理由として、格助詞は体言または体言に準ずる語を承けて下の語との関係を表す助詞であるので、格助詞どうしが重なることができないとしている。しかし、モンゴル語では日本語と異なり二つの格語尾が重なって使われる場合がある。例えば、「ᠠᠨᠢ ᠰᠤ ᠠᠨᠢ」というモンゴル語の文の中でモンゴル語の属格語尾「ᠰᠤ」と与位格語尾「ᠠᠨᠢ」を重ねて使用していることが確認できる。この文を日本語に翻訳すると「私の家にある。」となる。モンゴル語を母語とする日本語学習者が、属格語尾が含まれる二重格語尾を日本語の学習過程においてどのように習得・処理しているかに関する研究は、ゴ（2020）のほか見当たらない。

2. モンゴル語の二重格語尾に関する先行研究

清格爾泰（1999）は、モンゴル語の二重格語尾を大きく3分類している。それぞれ、与位格語尾を基本とする二重格語尾、共同格語尾を基本とする二重格語尾、属格語尾を基本とする二重格語尾の3種類である。まず、与位格語尾を基本とする二重格語尾は「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」の1種類のみであり、与位格語尾と奪格語尾が重なっており、モンゴル語の「ᠡᠭ」という名詞に接続して使われるという。次に、共同格語尾を基本とする二重格語尾は次にあげる例のように2つの意味を持つ。例えば「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」（共同格語尾＋奪格語尾）とは「風が吹いているので」という意味があり、「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」（共同格語尾＋与位格語尾）とは「馬がいる人に」或いは「午年の方に」という意味がある。最後に、属格語尾を基本とする二重格語尾については、「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」（属格語尾＋奪格語尾）「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」（属格語尾＋与位格語尾）の2種類を取り上げている。例えば、「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」とは「あなたの家から帰った」という意味を表し、「ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ ᠠᠨᠢ」とは「あなたの家に行った」という意味を表すという。このように、モンゴル語においては2つの各語尾が重なり、どれか一つがなくなると文の意味がわかりづらくなってしまいうという。また、モンゴル語の属格語尾は所有、性質、部分、原材料、容器、時点、場所、設立主体、固有の名称、動作主、範囲を表すと述べている。

フフバートル(1993)はモンゴル語の基礎文法書であり、モンゴル語の二重格語尾についてモンゴル語には格語尾が2つ重なる場合があると述べている。なかでもよく使われるのは属格語尾+与位格語尾および共同格語尾であると述べているが、二重格語尾の細かい分類はされてない。二重格語尾として属格語尾 ᠶᠢᠨ yin、 ᠤᠨ un/ün、 ᠤ u/ü+与位格語尾 ᠳᠤ du/dü、 ᠲᠦ tu/tü および属格語尾 ᠶᠢᠨ 、 ᠤᠨ un/ün、 ᠤ u/ü+共同格語尾 ᠲᠠᠢ tai/tei[tai,tōi,tei] tai/tei について次のような用例を挙げている。

(1) 先生のところへ行く

これをモンゴルに翻訳すると「 $\text{ᠰᠢᠨᠢᠨᠠᠳᠤ ᠶᠢᠨ ᠲᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ}$ 」となる。ここでは属格語尾の「 ᠶᠢᠨ 」と与位格語尾の「 ᠲᠤ 」が重ねて使われていることが分かる。

(2) その人のと同じものを買おう。

これをモンゴル語に翻訳すと「 $\text{ᠰᠢᠨᠢᠨᠠᠳᠤ ᠤ ᠲᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ ᠲᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ}$ 」となる。この文では属格語尾「 ᠤ 」と共同格語尾「 ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ 」が二重格語尾を形成している。(1)と(2)のモンゴル語の翻訳文のように、モンゴル語では2種類の格語尾を重ねて使うことのできるケースがしばしばみられると述べている。

ゴ(2020)ではモンゴル語の二重格語尾と共同格語尾を基本とする二重格語尾、属格語尾を基本とする二重格語尾、与位格語尾を基本とする二重格語尾に大きく3分類し、属格を基本とする二重格語尾をさらに、「属格語尾+対格語尾(ᠤ ᠲᠤ)」、「属格語尾+与位格(ᠶᠢᠨ ᠲᠤ)」、「属格語尾+与位格(ᠤ ᠲᠤ)」、「属格語尾+奪格(ᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ)」、「属格語尾+造格語尾(ᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ)」、「属格語尾+共同格語尾(ᠤ ᠲᠤᠨᠠᠭᠤᠯᠤᠯᠤᠰ)」の6種類に分類したうえで、日本語能力試験(JLPT)2級レベルのモンゴル語を母語とする日本語学習者が、属格を基本とするモンゴル語の文をどのように翻訳しているか、正しく表現しているかについて調査した。その結果、「助詞+名詞」「名詞+助詞」「助詞+名詞+名詞」「助詞+助詞」「助詞」「 ϕ 」の6種類で翻訳されていることが確認できた。しかし、この調査ではモンゴル語を母語とする日本語学習者の日本語の能力が上がることによってどのように変化していくのか、また、その特徴が明らかにできていない。

3. 研究目的

以上の先行研究から、モンゴル語を母語とする日本語学習者の格助詞に関する

誤用が多いことや、モンゴル語の格助詞の使い方の複雑性により、モンゴル語の二重格語尾が含まれる文を正しい日本語に翻訳できるのか、できている場合どのように翻訳しているのか、また、正しくできない場合はどのように翻訳しているのか、それぞれの翻訳の特徴を明らかにする。その際、日本語の学習レベルが異なることによって翻訳の形式が異なるのかについて明らかにすることを目的とする。

4. 調査対象者と調査方法

まず、調査対象者については、表1に示しているように、日本語能力試験2級と3級に合格しているモンゴル語を母語とする日本語学習者それぞれ20名とした。調査対象者の40名の調査対象者は全員内モンゴル出身で日本語教育を専攻しており、日本語の学習歴は3年～6年である。なお、N2レベル以上の学習者の内訳はN1合格者5名、N2合格者15名であり、日本語の学習歴は3年～6年であるのに対して、N3レベルの学習者20名の日本語の学習歴は3年である。

表1：調査対象者

	JLPT N2	JLPT N3
人数	20名	20名
出身	内モンゴル	内モンゴル
母語	モンゴル語	モンゴル語
日本語レベル	N1：5名 N2：15名	N3：20名
日本語学習歴	3年～6年	3年
専攻(大学)	日本語教育	日本語教育

本稿で使用する日本語能力試験2級と3級の日本語学習者のデータは、2019年6月7日から2019年6月27日までの21日間にわたり調査したものである。調査文は属格語尾を基本とする6種類の二重格語尾それぞれにつき3つ、計18のモンゴル語の文を使用し、モンゴル語を母語とする2名の大学教員にモンゴル語のチェックを依頼した。そのうえで、それら18の文をランダムに並べ替え、内モンゴル自治区の大学で日本語を専攻とする40名のモンゴル語を母語とする日本語学習者に翻訳してもらった。また、モンゴル語を母語とする日本語学習者の出

身地、母語以外に使用できる言語および、生活言語について回答してもらった。収集したデータの日本語の翻訳文の中から、モンゴル語の二重格語尾の翻訳にあたる部分を取り出し、N2 レベルと N3 レベルの間で比較分析を行った。なお、本稿で使用した日本語能力試験 N2 レベルのデータはゴ(2020)の調査結果である。

5. 調査結果

まず、全体的な結果から述べる。モンゴル語を母語とする日本語学習者が実際に属格語尾を基本とする二重格語尾をどのように翻訳しているかを、以下の表 2 で示す。

表 2 は 6 種類の属格語尾を基本とする二重格語尾の翻訳の結果である。調査文は各種類 18 例であるため、N2 レベル、N3 レベルともに 360 例である。

表 2：属格語尾を基本とした二重格語尾の調査結果

属格語尾を基本とする二重格語尾の種類		属格語尾 +対格語尾 (ᠦ ᠰᠢ)	属格語尾 +与位格語尾 (ᠦᠰᠢ ᠦᠨ)	属格語尾 +与位格語尾 (ᠦ ᠦᠨ)	属格語尾 +奪格語尾 (ᠦ ᠶᠨ)	属格語尾 +造格語尾 (ᠦ ᠶᠢᠨ)	属格語尾 +共同格語尾 (ᠦ ᠶᠢᠨ)	合計
調査文		3文	3文	3文	3文	3文	3文	18文
N2	a	0	0	1	0	0	0	1例
	b	0	2	0	1	0	0	3例
	c	11	48	46	26	44	11	186例
	d	37	5	3	13	10	37	105例
	e	11	4	9	19	6	11	60例
	f	1	1	1	1	0	1	5例
N3	a	0	0	0	0	0	0	0例
	b	0	4	2	2	3	2	13例
	c	17	48	49	20	44	23	201例
	d	27	1	0	17	3	25	73例
	e	16	7	9	21	10	10	73例
	f	0	0	0	0	0	0	0例

a: 助詞+名詞 b: 名詞+助詞 c: 助詞+名詞+助詞 d: 助詞+助詞 e: 助詞 f: φ

(JLPT N2 レベルの結果はゴ(2020)の調査結果である)

調査の結果、N2 レベルの日本語学習者は「助詞+名詞+助詞」の形で翻訳している例が最も多い 186 例、その次に「助詞+助詞」の形で翻訳している例が 105 例、「助詞」の形で翻訳している数が 60 例、「φ」の形が 5 例、「助詞+名詞」の

形が1例、「名詞＋助詞」の形が3例であった。これに対してN3レベルの日本語学習者は「助詞＋名詞＋助詞」の形で翻訳している例が最も多い201例、その次に「助詞＋助詞」の形で翻訳している例が73例、「助詞」の形で翻訳している例が73例、「φ」の形が0例、「助詞＋名詞」の形が0例、「名詞＋助詞」の形が3例であった。これらのことから、N2レベルとN3レベルは同様に、モンゴル語の二重格語尾を「助詞＋名詞＋助詞」の形で翻訳することが多いことが明らかになった。

一方で、N2レベルとN3レベルを比較すると、「助詞＋名詞」の形においては1例の差、「名詞＋助詞」の形においては10例の差、「助詞＋名詞＋助詞」の形においては15例の差、「助詞＋助詞」の形においては32例の差、「助詞」の形においては13例の差、「φ」の形においては5例の差があった。このことから、「助詞＋助詞」の形で翻訳する場合は最も多いことが明らかになった。また、表2で示しているように、学習レベルを問わず、属格語尾＋与位格語尾（*ᠰᠡᠨᠦ ᠠᠨᠢ*）、属格語尾＋与位格語尾（*ᠡ ᠠᠨᠢ*）、属格語尾＋造格語尾（*ᠡ ᠨᠢ*）、の3種類は「助詞＋名詞＋助詞」の形で翻訳されることが最も多いが、N3レベルの方が属格語尾＋奪格語尾（*ᠡ ᠰᠢᠨᠢ*）を「助詞」の形で翻訳されるのに対して、N2レベルの方は「助詞＋名詞＋助詞」の形で翻訳されることが多く、属格語尾＋対格語尾（*ᠡ ᠰᠢ*）と属格語尾＋共同格語尾（*ᠡ ᠶᠠᠨᠢ*）形の二重格語尾は学習レベルに関係なく「助詞＋助詞」の形で翻訳されることが多いことが明らかになった。

このように、表2から得られたことを踏まえ、以下の通り考察を行った。また、レベルを問わず出現した翻訳の形式を太字で示した。なお、調査文の下の日本語の文は筆者が見つけたグロスである。

5.1 「属格語尾＋対格語尾」の組み合わせ

「属格語尾＋対格語尾」の組み合わせの調査文は次の1)から3)の通りである。

1) *ᠰᠢᠰᠢᠨᠲᠤ ᠡᠨᠦ ᠰᠢ ᠠᠨᠢ ᠰᠢᠨᠢ* ..

グロス：「私／スチン／の／を／持って／来た。」

模範的な訳文：私はスチンのものをもってきた。

2) *ᠤᠯᠤᠰᠤ ᠤᠮᠤ ᠠᠨᠢ ᠶᠤᠨᠠᠨᠢ ᠶᠤᠨᠠᠨᠢ ᠰᠢᠨᠢ ᠡ ᠰᠢ ᠰᠢᠨᠢ ᠠᠨᠢ ᠰᠢᠨᠢ* ..

グロス：「お父さん／携帯／を／修理してもらい／に／行く／時／スチン／の

ある。また、「助詞」の形である「から」「の」「を」もあった。次に、N3レベルの学習者の翻訳結果には見られたが、N2レベルの学習者の翻訳結果にみられなかった用例には「名詞＋助詞」の形の「ものも」、「助詞＋名詞＋助詞」の形の「の携帯も」「の携帯を」「の電話を」「をものを」などがあり、また、「助詞」の形の「も」もあった。最後に、N3レベルの学習者の翻訳結果には見られなかったが、N2レベルの学習者の翻訳結果に見られた用例として「の家から」「のと」「をも」「と」「φ」などが挙げられる。

5.2 「属格語尾＋与位格語尾」の組み合わせ

まず、「属格語尾＋与位格語尾」の組み合わせの調査文は、次の4)から6)の通りである。

4) bi qururqij ur ee qururqij bi uzurab ururqij ..

グロス：「私／田中／の／に／自転車／で／行って／来た。」

模範的な訳文：私は田中さんの家に自転車で行ってきた。

5) qururqij bi qururqij ur ee uzurab ..

グロス：「あした／李先生／の／に／行く。」

模範的な訳文：あした李先生のところに行く。

6) ururqij ur ee uzurab ururqij qururqij ururqij ururqij ururqij ..

グロス：「友達／の／に／行って／来て／三日間／経っている。」

模範的な訳文：友達のところに行って来て三日間経っている。

モンゴル語の属格語尾は日本語の所有、所属、動作の主体、動作の対象、場所、時の意味を示す格助詞「の」と対応する。調査文4)から6)の中にある属格語尾はすべて所有・所属の意味をあらわす格語尾に当たる。モンゴル語の与位格語尾は対象をあらわす格助詞「が」または格助詞「を」、範囲・範囲の限定、原因・理由、動作・行事・状態の場所の意味を表す格助詞「で」、また存在の場所、到着点・帰着点、行為の対象、動作の受け手、原因・理由移動の方向、動作・作用の時間、割合の分母の意味を表す格助詞「に」にも対応できる。調査文4)から6)の中にあるモンゴル語の与位格語尾「 ee 」は、日本語の動作の場所の意味を表す格助詞「に」に対応できる。

表4: 「属格語尾 + 与位格語尾 (የገጽ ላይ)」の翻訳特徴の比較

翻訳の形	レベル	属格語尾 + 与位格語尾 (用例数)
助詞 + 名詞	N2	の家(1)
	N3	—
名詞 + 助詞	N2	—
	N3	ところに(3)、家に(1)
助詞 + 名詞 + 助詞	N2	の家に(32)、の家から(10)、のところに(1)、の家へ(2)、のところへ(1)
	N3	の家に(29)、の家から(11)、のところに(2)、のお宅へ(3)、のお宅に(2)、のお宅を(1)
助詞 + 助詞	N2	へに(1)、のへ(2)
	N3	のから(1)
助詞	N2	の(1)、へ(4)、に(4)
	N3	へ(1)、に(2)
φ	N2	—
	N3	φ(1)

表4を見ると、翻訳されている例文の中でN2とN3の翻訳が一致しているものもあれば異なっているものも見られる。まず、「助詞 + 名詞 + 助詞」の中でレベルを問わず見られた翻訳に「の家に」「に家から」「のところに」「の家へ」があり、「助詞」の形で翻訳されたものには「へ」「に」がある。次に、N3レベルの学習者の翻訳結果には見られたが、N2レベルの学習者の翻訳結果にみられなかった用例としては「名詞 + 助詞」の形の「ところに」「家に」の2種類、「助詞 + 名詞 + 助詞」の形の「のお宅に」「のお宅を」の2種類、また、「助詞 + 助詞」の形の「のから」、「助詞」の形の「へ」「に」の2種類の外に「φ」が見られた。最後に、N3レベルの学習者の翻訳結果には見られなかったが、N2レベルの学習者の翻訳結果には見られた形もあり、「の家」「のところへ」「へに」「のへ」「の」といったものであった。

5.3 「属格語尾 + 与位格語尾」の組み合わせ

「属格語尾 + 与位格語尾」の組み合わせの調査文は、次の7)から9)の通りである。

7) የገጽ ላይ ትገኝ ልጄን በገዢው ስም መገኘት ለመገኘት ስላለች ነው።

グロス: 「私 / スチン / の / に / 自転車 / で / 行って / 来た。」

模範的な訳文: 私はスチンの家に自転車で行ってきた。

8) ለምሳሌ የገጽ ላይ ትገኝ ልጄን በገዢው ስም መገኘት ለመገኘት ስላለች ነው።

グロス: 「昨日 / スチン / の / に / 行った。」

模範的な訳文: 昨日 スチン の 家 に 行った。

調査文を用いて調査した。

10) $\text{ᠠᠨᠢ ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠨᠠ ᠶ᠋ᠢᠵᠢ ᠠᠵᠢᠰᠢᠨ ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠰᠢᠴᠢᠨ}$..

グロス：「私／スチン／の／から／自転車／で／きた。」

模範的な訳文：私はスチンの家 から 自転車 で 来た。

11) $\text{ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠨᠠ ᠶ᠋ᠢᠵᠢ ᠶ᠋ᠢᠵᠢᠨ ᠠᠵᠢᠰᠢᠨ}$..

グロス：「スチン／の／から／始まって／統計した。」

模範的な訳文：スチン の家 から スタートして 調査した

12) $\text{ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠨᠠ ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠶ᠋ᠢ ᠰᠢᠴᠢᠨ ᠨᠠ ᠶ᠋ᠢᠵᠢ ᠰᠢᠴᠢᠨ}$..

グロス：「スチン／の／服／は／サラン／の／より／おおきい。」

模範的な訳文：スチン の 服 は サラン の 服 より 大きい

以上 10) から 12) の調査文を見ると属格語尾「ᠨᠠ」と奪格語尾「ᠶ᠋ᠢᠵᠢ」の組み合わせである。属格語尾「ᠨᠠ」はこの調査文の中で所属・所有の意味を表しており、奪格語尾の「ᠶ᠋ᠢᠵᠢ」はモンゴル語で対象の意味を表す時に格助詞「が」と対応する。離れる対象の意味を表す場合は格助詞「を」と原因・理由の意味を表す場合は格助詞「で」、時間・場所の起点、動作の主体となる人、抽象的な起点、順序・範囲の始点、変化前の状態、判断の根拠、原因・遠因などの意味を表す場合には「から」、そのほか、比較の対象を表す場合に「より」と対応できる。しかし、出どころ、状態の対象の意味を表す時には「に」にも対応できる場合がある。これを踏まえ調査文 10) を見ると奪格語尾「ᠶ᠋ᠢᠵᠢ」は場所の起点を表す、つまり、日本語の格助詞「から」に当たる。調査文 11) の奪格語尾「ᠶ᠋ᠢᠵᠢ」は順序を表す意味の格語尾であるため、日本語の格助詞「から」に当たる。しかし、調査文 12) は 10) と 11) と異なり、比較の対象をあらわす格助詞「より」に当たる。次に学習者の実際の翻訳を表 6 に示す。

表 6 では N2 レベルの「のサイズより」と N3 レベルの「のサイズから」以外のすべての翻訳は日本語のレベルに関係なくの翻訳の形がほぼ同じという意味になる。

表6：「属格語尾＋奪格語尾（ θ ኃላ）」の翻訳の特徴の比較

翻訳の形	レベル	属格語尾＋奪格語尾 (用例数)
助詞＋名詞	N2	—
	N3	—
名詞＋助詞	N2	家から(1)
	N3	家から(2)
助詞＋名詞＋助詞	N2	の家から(19)、の服より(5)、の家に(1)、のサイズより(1)
	N3	の家から(14)、の服より(3)、の家に(2)、のサイズから(1)
助詞＋助詞	N2	のから(8)、のより(5)
	N3	のから(8)、のより(9)
助詞	N2	から(12)、より(6)
	N3	から(17)、より(7)
φ	N2	φ(2)
	N3	φ(2)

5.5 「属格語尾＋造格語尾」の組み合わせ

「属格語尾＋造格語尾」の組み合わせの調査文は、次の13) から15) の3つの文である。

13) ልክ ስቲን / ወ ከ ሠጋጋጃ ገናኝኝ ።

グロス：「私／スチン／の／に／行って／来た。」

模範的な訳文：私は スチン の 家 に 行って来た。

14) ልክ ሆፍዎት / ኃላ ሰገረገረ ገናኝ ሠጋጋጃ ላይ ወ ከ ሰገረገረ ገናኝ ።

グロス：「私／フフホト／から／帰って／来る／時／弟／の／に／寄って／来た。」

模範的な訳文：私はフフホトから帰ってくる時弟の家に寄って来た。

15) ሰላን / ሰገረገረ ስቲን / ወ ከ ሠጋጋጃ ገናኝ ሰገረገረ ሰገረገረ ።

グロス：「サラン／先週／スチン／の／に／行って／来た／そうだ。」

模範的な訳文：サランさんは先週スチンさんの家に行ってきたみたい。

調査文13) から15) では属格語尾「 θ 」と造格語尾「 θ 」の組み合わせの二重格語尾が含まれていることが確認できる。属格語尾「 θ 」はこの調査文の中で所属・所有の意味を表しており、つまり、スチンさんまたは弟に所属・所有の意味をあらわしているため格助詞「の」に当たる。造格語尾「 θ 」は通過点の意味を表す場合に格助詞「を」と対応する。手段・道具・方法、まとめり、動作主、材料、

範囲・範囲の限定、原因理由の意味を表す場合は格助詞「で」と、材料、経由点の意味を表す場合は格助詞「から」と対応できる。そのほかに、目的の意味を表す場合は格助詞「に」と対応できる。そのため、調査文 13) の場合は「行く」という動作の目的を表しているので、格助詞「に」に当たる。調査文の造格語尾「ㄹ」は「寄ってくる」という動作の通過点の意味を表すため、格助詞「を」に当たる。調査文 15) の造格語尾「ㄹ」は調査文 13) と同様に「行く」という動作の目的を表しているため、格助詞「に」に当たる。次に、学習者の翻訳を表 7 に示す。

表 7 : 「属格語尾 + 造格語尾 (ㄹ)」の翻訳の特徴の比較

翻訳の形	レベル	属格語尾 + 造格語尾 (用例数)
助詞 + 名詞	N2	—
	N3	—
名詞 + 助詞	N2	—
	N3	家を(1)、ところに(2)
助詞 + 名詞 + 助詞	N2	の家から(3)、の家に(37)、の家を(4)、のところに(1)、の家へ(1)、を家へ(1)
	N3	の家から(4)、の家に(25)、の家を(8)、のところに(3)、に家に(1)、のところへ(2)、のところを(1)
助詞 + 助詞	N2	ので(2)、のへ(2)、のも(1)、へも(1)、のから(1)
	N3	のに(1)、のを(1)、のから(1)
助詞	N2	から(1)、に(3)、へ(2)
	N3	に(6)、と(1)、を(1)、の(2)
φ	N2	—
	N3	—

表 7 を見ると、まずレベルを問わず見られた翻訳に「の家から」「の家に」「の家を」があり、「助詞 + 助詞」の形で翻訳された実例に「のから」がある。また、「助詞」の形で翻訳されている実例に「に」などがあつた。次に、N3 レベルの学習者の翻訳結果には見られたが、N2 レベルの学習者の翻訳果に見られなかった用例に名詞 + 助詞」の形の「家を」「ところに」の 2 種類、「助詞 + 名詞 + 助詞」の形の「に家に」「のところへ」「のところを」の 3 種類があり、また、「助詞 + 助詞」の形の「のを」「のに」の 2 種類、「助詞」の形の「と」「を」「の」の 3 種類であった。最後に、N3 レベルの学習者の翻訳結果には見られなかったが、N2 レベルの学習見られた形もあつた。実例として「の家へ」「を家へ」「ので」「のへ」

「のも」「へも」「から」「へ」などが挙げられる。

5.6 「属格語尾＋共同格語尾」の組み合わせ

「属格語尾＋共同格語尾」の組み合わせの調査文は、次の16)から18)の3つの文である。

16) wa stchin no to motto kimeta ..

グロス:「私／スチン／の／と／持って／来た。」

模範的な訳文: 私はスチンさんのものとと持ってきた。

17) oto ryougi wa stchin no to ishiro ishiro ..

グロス:「お母さん／料金／を／払う／時／に／スチン／の／と／一緒／支払った。」

模範的な訳文: 母が料金を払う時にスチンの料金と一緒に払った。

18) bato hon wa stchin no to ishiro ishiro ..

グロス:「バト／本／を／返却する／時／スチン／の／と／一緒／返却した／そう
うだ。」

模範的な訳文: バトさんは本を返却する時スチンさんの本と一緒に返却した
そうです。

16) から 18) までの調査文も属格語尾を基本とする日本格語尾が含まれている文であり、「属格語尾＋共同格語尾」の組み合わせの二重格語尾である。この3つの調査文を見ると属格語尾「 no 」はスチンさんの所属・所有の意味を表しているため、格助詞「の」に当たる。次に共同格語尾「 to 」が日本語のどのような格助詞に対応できるかについて意味用法を基に見ると、共同動作の相手、動作の対象、対立的な対象、異同的な対象等の意味を表す場合に格助詞「と」と対応できる。そのため、調査文16)から18)の中の共同格語尾「 to 」は「持って来る」「支払う」「返却」などの動作の対象をあらわしているため、格助詞「と」に当たる。次に、学習者の翻訳の結果を表8で示す。

表 8 : 「属格語尾 + 共同格語尾 (의 ㅁㄴ)」の翻訳の特徴の比較

翻訳の形	レベル	属格語尾 + 共同格語尾 (用例数)
助詞 + 名詞	N2	—
	N3	—
名詞 + 助詞	N2	—
	N3	ものも(1)、ものを(1)
助詞 + 名詞 + 助詞	N2	の分と(2)、の本と(2)、の本も(1)、の分も(2)、の本を(1)、を共に(1)、と一緒に(3)
	N3	の本と(1)、の金と(1)、の本も(4)、の本を(1)、のものを(1)、を共に(1)、と一緒に(1)、と一緒に(1)、と一緒に(7)、も一緒に(6)
助詞 + 助詞	N2	のも(18)、のと(17)、との(1)、のまで(1)
	N3	のと(11)、との(7)、のも(6)、のを(1)
助詞	N2	から(1)、と(7)、に(1)、の(1)、も(1)、
	N3	から(1)、と(5)、も(1)、まで(3)
φ	N2	—
	N3	—

表 8 を見ると、学習者の翻訳にはばらつきがあり、N2 と N3 で一致している翻訳もあれば異なっている翻訳も見られた。まず、「助詞 + 名詞 + 助詞」の中で学習者のレベルを問わず見られる翻訳の実例に「の本と」「の本も」「のほんを」があり、「助詞 + 助詞」の形で翻訳された実例には「のも」「のと」「との」があった。また、「助詞」の形で翻訳されている実例として「から」「と」「も」などがあった。次に、N3 レベルの学習者の翻訳結果には見られたが、N2 レベルの学習者の翻訳結果にみられなかった用例は「名詞 + 助詞」の形の「ものも」「ものを」の 2 種類、「助詞 + 名詞 + 助詞」の形の「のものを」、また、「助詞 + 助詞」の形の「のを」、
「助詞」の形の「まで」であった。最後に、N3 レベルの学習者の翻訳結果には見られなかったが、N2 レベルの学習者には見られた用例として、「の分と」「の分も」「のまで」「に」「の」などが挙げられる。

6. 考察

6 種類の属格語尾を基本とする二重格語尾を、N2 レベルと N3 レベルの日本語学習者がそれぞれどのように翻訳しているのかを図 1 から図 6 で示す。なお、a は助詞 + 名詞、b は名詞 + 助詞、c は助詞 + 名詞 + 助詞、d は助詞 + 助詞、e は助詞、f は φ を表す。

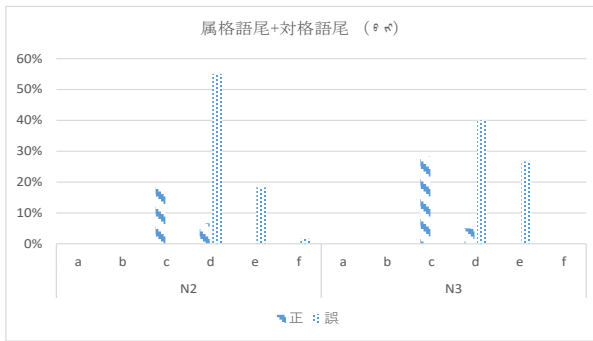


図1 属格語尾+対格語尾

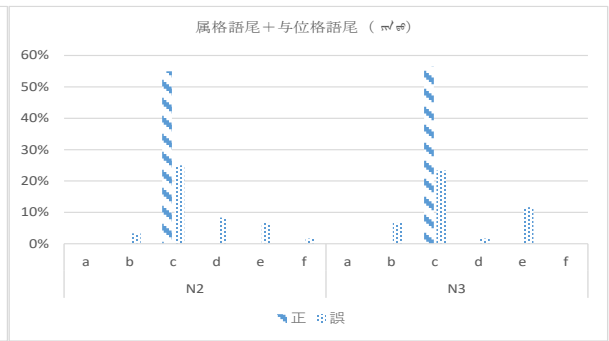


図2 属格語尾+与位格語尾 a

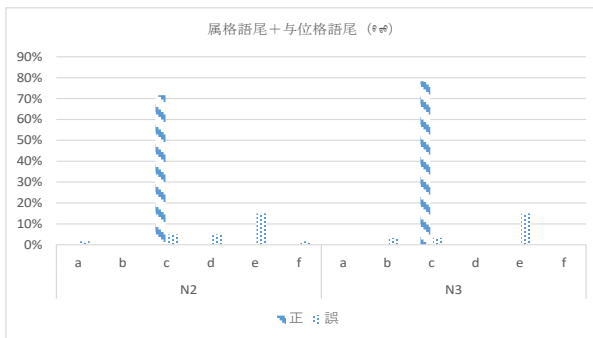


図3 属格語尾+与位格語尾 b

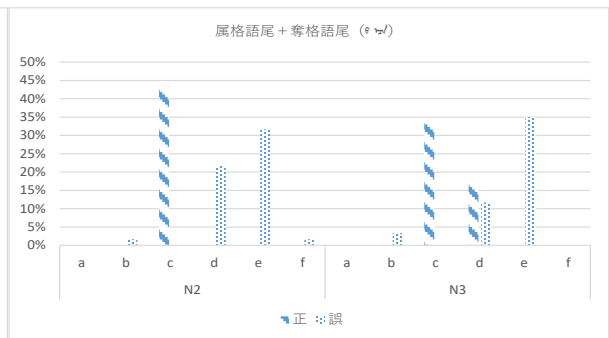


図4 属格語尾+奪格語尾

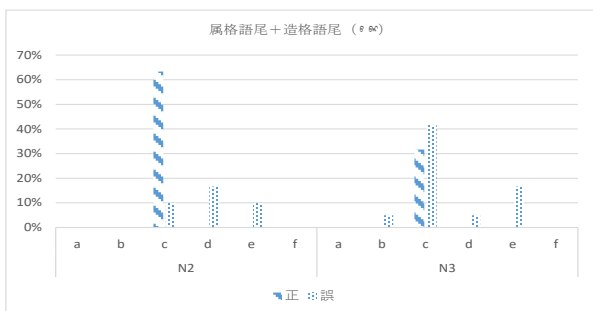


図5 属格語尾+造格語尾

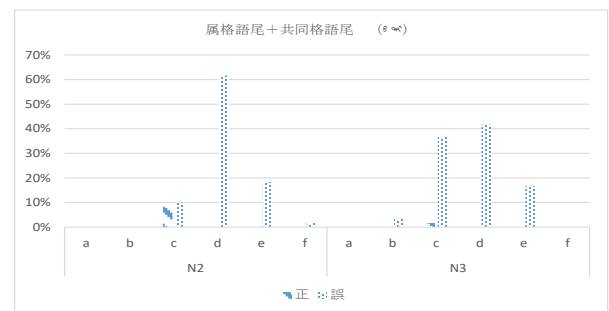


図6 属格語尾+共同格語尾

6.1 正訳について

図1～図6から分かるように、6種類の二重格語尾の翻訳の形が多くある中で正訳は主に「助詞+名詞+助詞」の形で翻訳されていることが確認できる。また、図1の「属格語尾+対格語尾」は「助詞+名詞+助詞」だけでなく「格助詞+格助詞」の形で翻訳され、図4のN3レベルの学習者も「格助詞+格助詞」の形で翻訳していることが確認できる。そのほかに、6つの図の中で正訳率が最も低く、10%にも達していない二重格語尾は図6の「属格語尾+共同格語尾」の組み合わせであることが確認できる。これらのことから、「属格語尾+共同格語尾」の組み

合わせは他二重格語尾の組み合わせと比べて翻訳しにくいと言える。

6. 2 誤訳について

図 1～図 6 から分かるように「属格語尾＋共同格語尾」の誤訳が最も多かったことが確認できる。次に「属格語尾＋対格語尾 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠨᠠᠳᠠ)」, 「属格語尾＋与位格 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠢᠯᠡᠭᠡᠰᠦ)」, 「属格語尾＋与位格 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠶᠠᠯᠢᠭᠡᠰᠦ)」, 「属格語尾＋奪格 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠲᠤᠯᠠᠭᠡᠰᠦ)」, 「属格語尾＋造格語尾 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠤᠯᠤᠰᠠᠰᠦ)」, 「属格語尾＋共同格語尾 (ᠶᠢᠷᠠᠨᠠᠵᠠᠨᠠᠳᠠ)」の 6 種類の属格を基本とする二重格語尾を学習者が実際にどのように翻訳しているかについて考察したところ、「詞＋名詞」「名詞＋助詞」「助詞＋名詞＋助詞」「助詞＋助詞」「助詞」「φ」のように 6 つの形式で翻訳していることが確認できた。その中で「名詞＋助詞」「助詞＋名詞」の形式で翻訳されている実例を見てみると、小林 (1983) によるモンゴル語を母語とする日本語学習者が書いた日本語の文には助詞の脱落が多いという結果と一致している。「助詞＋名詞」の形式で翻訳している学習者の実例「私は田中の家自転車で行ってきた。」(調査対象者 A-11) を見ると分かるように「家」の後ろに目的を表す格助詞「に」が脱落しており、この原因をさらに調査する必要があると考えられる。「名詞＋助詞」の形式で翻訳している実例「先月スチンさん家に行って一週間泊まってきた。」(調査対象者 A-9) を見ると、「スチンさんの家に」と書くべきところを「スチンさん家」と書いており、「の」の脱落が確認できる。この原因としては母語干渉ではなく、中国語の影響を受けている可能性が高いと思われる。また、調査結果から分かるように 6 種類の格語尾は「助詞＋名詞＋助詞」の形式で翻訳されることが最も多く、誤訳が少なくなることが分かる。

本稿で使用する二重格語尾が含まれるモンゴル語文のデータはすべて属格語尾を基本とする二重格語尾であり、モンゴル語の属格語尾は日本語「の」意味用法的に非常に似ている。例えば、連体修飾の関係を示す「ᠶᠠᠮᠠᠴᠤᠨᠶᠢᠰᠦᠨᠠᠳᠠ ᠶᠤᠸᠠᠨᠠᠳᠠ (西洋の音楽)」 「ᠶᠠᠮᠠᠴᠤᠨᠶᠢᠰᠦᠨᠠᠳᠠ ᠶᠤᠸᠠᠨᠠᠳᠠ (日本の映画)」, 所属関係を示す「(学校の図書館)」「友達の車」などである。そのため、学習者が翻訳するとき正しく翻訳できていない原因について、さらに調査する必要があると思われる。最後に「助詞＋助詞」の形式で翻訳されている割合も高いことが分かるがモンゴル語の二重格語尾を「のから」「のへ」「のを」「のより」などのように「準体助詞の＋助詞」で翻訳していることが見受けられる。浅川・竹部 (2014) は体言の資格を有する「の」「から」が格

助詞として分類される場合があると述べている。しかし、体言の資格を有する「の」「から」は、格助詞「へ」「が」などと重ねて用いることができるので、「格助詞と格助詞とは重ならない」という原則に反するしたがって、体言の資格を有する「の」「から」は準体助詞として扱うべきであると指摘している。

7. まとめ

本稿では、中国の内モンゴル自治区における N2 レベルと N3 レベルのモンゴル語を母語とする日本語学習者それぞれ 20 名を二つのグループに分け、属格を基本とする二重格語尾が含まれるモンゴル語の文をどのように翻訳しているかについて分析してきた。

その結果、全体的にみるとゴ (2020) の結果と同様に学習レベルを問わず、「助詞＋名詞」「名詞＋助詞」「助詞＋名詞＋助詞」「助詞＋助詞」「助詞」「φ」の 6 種類の形式で翻訳されていることが明らかになった。その中で、「属格語尾＋共同格語尾」以外の二重格語尾は「助詞＋名詞＋助詞」の形で翻訳され、正確率が高かった。しかしながら、「助詞＋名詞＋助詞」の形であっても間違っている翻訳も少なくなかったという点が特筆すべき結果であった。また、その原因としては名詞に前接する助詞もしくは後接する助詞のどれかが間違っているということが明らかになった。正訳の結果に対して、誤訳のばらつきが多かった。本調査から、学習レベルによる翻訳上の特徴は見られなかった。

参考文献（ローマ字順）

浅川哲也・竹部歩美、2014、“歴史的変化から理解する現代日本語文法”、おうふう。

エルデネビレグ ウヤンガ、2009、“日本語とモンゴル語の格関係の対照”信州大学国語教育学会、19巻、1-11頁。

ゴスチンゴワ、2020、“二重格語尾が含まれるモンゴル語の日本語訳にみられる特徴”、日本語研究、第40号、97-110頁。

フフバートル、1993、モンゴル語基礎文法、インターブックス。

フフバートル、1997、続モンゴル語基礎文法、インターブックス。

小林幸江、1981、“モンゴル人に対する日本語教育の研究－モンゴル人学生の誤用

【原著論文】

中国の義務教育における教員の都市部と農村部の格差
—吉林省のT市に着目して—

馬 楽 *

摘要

中国では2013年から「義務教育基本均衡県（区・県級市）」¹⁾（以下は「義務教育基本均衡県」で表示する）の監督指導・認定制度が推進されている。本研究はこの評価認定制度で優秀な成果をあげた中国吉林省のT市に着目し、教員の都市部と農村部の格差の実態を検討する。対象市内の全義務教育学校校長を対象にアンケート調査を行った。収集されたデータにより、国から公表されているデータでは確認できない教員に関する格差が明らかになった。都市部学校より、農村部学校では教員不足、教員の低学歴・低職歴の傾向が見られた。教員の多忙化、高齢化、「幽霊教員」の存在、教員研修・交流の形骸化なども明らかになった。本研究は、中国の「義務教育基本均衡県」の監督指導・認定制度では教員数の配備状況のみに着目しているため、現場で起きている教育格差を看過してしまう危険性を示唆した。さらに、教員に関する格差が依然として存在している理由も考察した。

1. 問題提起

本研究の目的は、中国の「義務教育基本均衡県」の評価が推進されている中、国に定められた指標により教員面にはすでに格差が見られないとされている背景の下で、実証研究によりあらためて都市部と農村部における教員の格差の実態を浮き彫りにすることである。事例として、吉林省のT市に着目する。

1980年代、中国では改革開放が実施され、「効率優先、兼ねて公平を重視する」²⁾の理念の下で、都市部と農村部にそれぞれ異なる義務教育行財政制度、教員編

* 広島大学大学院人間社会科学研究科・院生

制制度が作られた。そのような中、限られた教育費、人的・物的資源は都市部に集中される傾向が見られた。その結果、中国において、都市部と農村部の間に教員の格差が急速に拡大し、問題視されるようになった。

2000年代に入ると、都市部と農村部の教員の格差の具体像を判明するため、多くの議論が蓄積された。まず、都市部より農村部のほうが教員不足の問題に直面している。特に中西部地域では深刻である。2005年、教育監導団は中西部の江西省、河南省などの5省の109校で検査を行った結果、一部の農村部学校は正規教員が1人しかいない状況に陥っていることがわかった。さらに、正規教員がいない学校もあることも判明された（国家教育監導団 2006）。農村部教員が極めて不足しているため、特に農村部では「すし詰め学級」が生じている。例えば、湖北省の3県では約8500人の教員不足が発生し、農村部中学校では130人の学級が現れた（汪 2005）。

また、中国の義務教育段階の農村部教員の学歴・職階が低いと指摘されている。中国において、小学校教員の最低学歴基準は高校卒であり、中学校は大学専科³⁾となっている。しかし、大学進学率の全体的な引き上げなどにより、上記の基準はすでに低いと言えよう。もし、小中学校教員の学歴基準をそれぞれ大学専科、大学までに引き上げたら、70%-80%の農村部教員の学歴は不合格になると言われている（袁 2005,p.6）。

さらに、農村部教員の給料が低いことも指摘されている。龐らは、2005年-2006年の間に中西部の貴州省、安徽省、四川省などで調査を行い、農村部小学校の教員の給料は600-700元、中学校は700-800元であることを解明した。一部の地域では給料を毎月払えない問題が生じていることも明らかにされている。安徽省ではいまだに払っていない教員給料は2.24億元に達しているという報告も存在する（龐ら 2006,p.48）。

上記の教員の格差問題を踏まえ、中国の義務教育における教員の量的・質的な発展が求められるようになり、中国政府は教員の格差問題を是正するための施策を実施しはじめた。2010年に県内における義務教育段階の学校間格差の解消を義務教育の基本均衡の第一歩として目指していくことが宣言された（教育部 2010）。そして、2012年に公表された「县域义务教育均衡发展督导评估暂行办法」の第5条では、教員配置を保障するため以下のような3点が目標として求め

られるようになった。第一に、業績給料制度を推進することである。第二に、教員数と教員学歴・職階を考慮した教員配置をより合理的に行うことである。第三に、県内における校長らや教員らの交流・教員研修を強化することである（教育部 2012）。したがって、2013年、「義務教育基本均衡県」の評価の中で、教員一人当たり生徒数（PT比）、（生徒一人当たり）国の基準を超える学歴を持つ教員数、（生徒一人当たり）中級レベル以上の教員数の3点の評価基準が設置され、県範囲で義務教育学校の教員の量的・質的な発展が目指されるようになった。

以上の結果、2020年時点で、中国全国の95%以上の県は「義務教育基本均衡県」に評価された。「義務教育基本均衡県」になった県は、教員の数、学歴、職階はすでに国の基準に達していることを意味する。全国の統計データから見れば教員一人当たり生徒数はすでに都市部より農村部の方が優位である（李・朱 2016、朱ら 2017など）。つまり、中国の教員配置において大きな発展が遂げられていると言えよう。

しかし、均衡が達成されたかのように示されたデータの下に問題点が孕んでいる。「義務教育基本均衡県」の評価指標に達成するため、近年中国の教員数、特に農村部の教員数は短期間で大幅に増加した。2013年から2017年までに、中国の義務教育段階において総計172万人の教員が補充された（教育部 2017,p.4）。その一方、都市化のため農村部の生徒数が減少し、2001年—2016年の間に中国の農村部学校数は廃止と合併により63.31%（33万3414校）減少した。特に2016年—2017年の1年間のなかで、農村部学校はさらに8000校減少し、140万人の農村部生徒は都市部に流入した（「中国农村教育发展报告 2019」 2019）。

以上で述べたような教員数の増加と学校数、生徒数の減少により、生徒一人当たり教員数で示される「義務教育基本均衡県」の評価指標に達した県が多くなった。しかし、このように「義務教育基本均衡県」になったことで教員の都市部と農村部の格差が是正されたとは言えないのではないだろうか。さらに、2020年に公表された中国における義務教育報告書によると、急速に増加した教員の中で、数多くの低学歴・低職階の教員が中西部の農村部で見られ、量的な意味での教員不足は解消しつつあるが、教員の質における格差は未だに是正されていない（教育部 2020）と指摘された。

以上を踏まえ、すでに「義務教育基本均衡県」になった県では、教員配置にお

ける均衡を実現したかどうかには大きな疑問があると言えよう。言い換えれば、全国のデータから見れば教員の都市部と農村部の格差が見られないが、実際にどのような面で格差が相変わらず存在しているかを検討する必要があるだろう。

それに関して、中国の個々の学校から教員数、学歴や職階などに関するデータが公表されていないため、各学校のデータを使い、研究を行うことが難しい。故に、先行研究のほとんどは国の公表データを使って「義務教育基本均衡県」の評価の実施効果を検証するものであるか、国の調査報告により得られた結果を用いて考察したものである。ところが、上記の国から公表された「義務教育基本均衡県」の評価指標の諸データは各地域の実態を反映しにくいと考えられる。具体的に、先行研究（朱ら 2017,王ら 2019 など）でよく使われている国家教育督导検査組から公表された全国の「義務教育基本均衡県」に関するデータは、各地域で学校を抽出して集計したものである。その中で、東部沿海地域はすでに均衡的であると認定されたため、抽出対象とされていない。それ以外にも、西北地域の43県（区）、東北地域の16県（区）などにおいてそれぞれ中学校1校しか抽出されなかった（王ら 2019,p.91）。つまり、特定の地域から抽出された学校数は極めて少ないため、そのデータは地域または全国の教員の状況を確実に反映しているかどうか疑わしい。また、一部の郷・鎮レベルの政府統計局の従業員には統計の専門知識がないため、データの更新遅れやデータの誤差なども指摘されている（雷ら 2005,p.150）。特に、県レベル政府は業績や援助をもらうため、データを偽造する事例が報告されている（劉ら 2019,p.64）。

そこで、単に国から公表されたデータを使用するだけでなく、教育現場の実際状況を踏まえ、教員に関する格差の実態を明らかにする研究が必要であろう。本研究ではすでに「義務教育基本均衡県」になったT市に属する区・県級市・県に着目し、市内の全義務教育学校の校長にアンケートを配ることを通して、実際に存在している都市部と農村部の教員の格差を明らかにしたい。

2. 先行研究と本研究の枠組み

2. 1 特定地域における教員の学校間格差研究の射程

2013年以降、県間の格差より県内における学校間格差がもっとも深刻である（教育部 2010）ため、一つの県（区・県級市など）に着目する研究が増えてい

る。しかし、入手できるデータは少数の学校に限られているため、そのような研究はほとんど県（区・県級市など）内のいくつかの学校を研究対象としている。

そのなかで代表的なものは李（2018）の研究である。李は河南省の T 県に着目し、322 校のなかで 32 校の小学校を抽出し、校長と教員にアンケートとインタビューを実施することを通して、2012 年－2016 年の間に T 県における教員の学歴、職階、教員一人当たり生徒数の学校間格差の拡大傾向を明らかにした（李 2018）。しかし、このような県内における少数の学校を研究対象とするものは、特定の学校から得られた結果を一般化してしまう恐れがある。さらに、「義務教育基本均衡県」の評価は教員の人数、一定の学歴・職階を持つ教員数に注目している一方、教員の成長目標としての義務教育の業績給料制度の実施、県内における校長と教員の交流、教員研修の強化などにおいて、国から具体的な評価基準が定められていないため、看過している恐れがある。

次に、先行研究では、学校の全体像を把握している校長より、個々の教員を調査対象にしているものが多い。教員の認識は働く職場の状況に強く影響されるため、その認識を解釈するためにそれぞれの職場特有の文脈を考慮することが不可欠であると言われている（陳 2021,p.80）。そして、教員の回答はそれぞれの個人的な意識を反映しているため、学校の状況を全体的かつ客観的に評価することが難しい。したがって、教員の都市部と農村部の格差を考察する時、教員より学校の状況、ならびに他校の状況を全体的に把握している校長の方が調査対象としてふさわしいといえよう。特に、客観的かつ全面的な視点で情報を提供することができ、研究対象として妥当であると考えられる。しかし、中国において、校長に着目している研究は管見の限り見当たらない。

そこで、上記の課題を踏まえ、本研究はすでに「義務教育基本均衡県」と評価されている吉林省の T 市に着目する。統計データではなく、T 市の全義務教育学校の校長にアンケートを配り、その結果により中国における教員の都市部と農村部の格差の存在を検証したい。

2. 2 調査の概要と本研究の枠組み

本研究は中国の吉林省の T 市に着目し、2019 年 9 月末から 10 月までの間に義務教育段階の小中学校の校長にアンケート調査を実施した。具体的に当地域大学

の協力をいただき、各校長宛にメールでアンケートを配布し、回収された。T市にある170校の中で、125部を回収した（回収率：73.5%）。調査対象の内訳は小学校82校、中学校43校である。そのなかで、インタビュー実施する予定校には事前に校長と連絡を取って、実際に学校に行って学校参観の後で、アンケートを記入された。その後、半構造化インタビューを実施した。インタビューを行った学校の状況は以下のようである。

都市部 A校 市に所属する重点校

農村部 A校 県に所属する普通校

農村部 B校 市に所属する唯一の農村部学校

本研究で取り上げられているT市は、教育の格差問題が深刻になっている中西部地域で初めて省全体が「義務教育発展基本均衡県」になった省—吉林省（教育部 2017）に所在している。また、T市に所属する4つの県級市・区・県は「義務教育発展基本均衡県」の二次検査で全国の上位となっている。上記の内容に基づき、吉林省のT市では国の「義務教育発展基本均衡県」に関する政策がうまく実施されているように見られる。しかし、区・県級市における学校はほぼ都市部の学校であり、一方、県に所属する学校には農村部の学校が集中している。したがって、一つの区、あるいは一つの県に着目し、学校間格差を分析することで、都市部と農村部の学校間格差を看過する恐れがある。教員面における都市部と農村部の格差を明らかにするため、T市全体を取り上げる必要がある。

そこで、本研究では都市部学校と農村部学校に分け、T市における義務教育学校の校長にアンケートを配り、教員人数、学歴・職階などの客観的なデータを収集する。直接に答えられない学校の状況も校長の意識調査や、その補足としての校長へのインタビューから得られた内容を踏まえ、教員の格差の実態を浮き彫りにしたい。

具体的に、本研究の枠組みは以下のようである。3章ではT市で実施したアンケートに基づき、国の評価基準である教員一人当たり生徒数、学歴・職階の面以外、T市の離職、新任教員数、学歴・職階別の教員構成をさらに具体的に浮き彫りにする。4章ではT市の校長に配ったアンケートより得られた職場に関する意識をまとめる。それを踏まえ、校長にインタビューした内容を補充として提示したい。最後に、5章では本研究の知見をまとめ、全体的に考察する。

3. T市における教員構成の格差の具体像

上記のように、多くの先行研究は「義務教育基本均衡県」の具体的な指標としての教員一人当たり生徒数、学歴・職階の合格率の3つの公表データだけに着目している。ところが、国に定められたこの3つの基準は、教育公平を保証するもっとも基本的なものであり、これだけでT市において格差がなくなっていると断言することはできない。T市における教員の格差の実態を明らかにするために、各学校で収集されたデータを用い、さらに教員構成の各具体面から分析することが必要であろう。ゆえに、本章では、アンケートで収集されたデータを使い、具体的に新任・離職教員の割合、学歴・職階構成の割合からT市における教員の都市部と農村部の格差の実態を浮き彫りにする（表1）。

表1はアンケートで収集された個々の学校の新任・離職教員の数、学歴・職階構成のデータを都市部と農村部に分けて、集計した結果である。「すでに格差が見られない」という政府から公表された結果と異なり、各項目のいずれにおいても、都市部学校と農村部学校の間に格差の存在が見られる。以下では、具体的に分析していきたい。

表1 T市における義務教育学校の教員構成

		小学校		中学校	
		都市部	農村部	都市部	農村部
教員数	教員数(総計)	2066人	2249人	1010人	1145人
	新任教員の割合	10.8(223)	13.9(313)	6.0(61)	16.2(185)
	離職した教員の割合	2.2(45)	6.58(148)	1.7(17)	10.6(121)
教員の学歴	大学院卒の教員の割合	1.6(32)	0.6(13)	1.8(18)	0.6(7)
	大学卒の教員の割合	80.4(1661)	67.0(1506)	90.5(914)	83.5(958)
	専科卒の教員の割合	17.3(358)	30.0(676)	7.0(71)	10.5(119)
	高校卒の教員の割合	0.7(15)	2.4(54)	0.7(7)	5.4(61)
	計	100.0	100.0	100.0	100.0
教員の職階	正高級の教員の割合	0.9(19)	0.5(12)	2.2(22)	0.3(4)
	高級の教員の割合	25.8(534)	19.6(440)	31.3(316)	27.9(320)
	一級の教員の割合	48.8(1009)	49.9(1121)	45.8(463)	43.5(498)
	二級の教員の割合	19.1(394)	17.2(387)	12.6(127)	16.1(184)
	三級の教員の割合	2.4(49)	7.1(159)	5.5(56)	4.6(53)
	無職階の教員の割合	3.0(61)	5.8(130)	2.6(26)	7.5(86)
	計	100.0	100.0	100.0	100.0

注：表のなかで提示された数はパーセントであり、括弧の中は教員数である。

3. 1 農村部において新任・離職教員数が明らかに多い

新任教員の割合において、小中学校ともに都市部より農村部の方が高いことが分かった。都市部と農村部における小学校の新任教員の割合はそれぞれ 10.8% (223 人)、13.9% (313 人) であり、差が 3.1% (90 人) にとどまっている。それに対し、中学校ではその割合がそれぞれ都市部 6% (61 人)、農村部 16.2% (185 人) となり、差が 10% (124 人) を超えている。ここで、農村部中学校における新任教員の割合も人数も、都市部中学校より明らかに高いことが分かる。

次に、離職した教員の割合を見れば、都市部小学校において、その割合は 2.2% (45 人) であるのに対し、農村部ではその 3 倍高くなる 6.6% (148 人) に達している。そして、中学校では、都市部では割合がわずかに 1.7% (17 人) であるのに対し、農村部では 10 倍ほど高い 10.6% (121 人) に達した。以上のように、離職した教員の割合において、小学校と中学校のいずれでも大きな格差が示されている。つまり、農村部の小中学校では、人事異動、あるいは仕事をやめてキャリアアップを図った教員の割合は高いと推測できよう。

上記の結果から、T 市において、都市部学校より農村部学校には新任・離職教員が多いことがわかった。

3. 2 農村部学校の教員には低学歴の傾向が見られる

次に、T 市における教員の学歴の都市部と農村部の格差を検討したい。

表 1 で示されている教員の学歴構成から見れば、大学・大学院卒の教員数において、都市部のほうが明らかに多い。逆に大学専科と高校卒の教員数は農村部のほうが多いことがわかる。具体的に、都市部の小学校では大学卒以上の教員が占める割合は 82% (1693 人) に達した一方で、農村部小学校では 67.6% (1519 人) になっている。そして、都市部中学校では、大学卒以上の教員の割合は 92.3% (932 人) であるのに対し、農村部は 84.1% (965 人) である。ここで、高学歴教員の割合において、農村部より都市部学校がそれぞれ 14.4%、8.2% 高くなっていることがわかった。

一方、最終学歴が大学専科卒以下の教員の割合について、都市部小学校は 18% (373 人) であるのに対し、農村部小学校は 32.4% (730 人) に達した。都市部中学校の場合、割合は 7.7% (78 人) になっており、農村部中学校は 15.9% (180

人)に達している。小中学校ではいずれも農村部の方は大学専科卒以下の教員の割合が高いことがわかった。特に、中国の教育法により、中学校に勤める教員の最低必須学歴は大学専科であると規定されているが、T市において、高校卒教員の割合は都市部では0.4%(7人)、農村部では5.7%(61人)になっている。つまり、T市において、特に農村部教員の学歴が国の基準に満たない状況が存在している。

3.3 農村部における無職階・低職階の教員が多い

表1で示されている教員構成の内容から、都市部学校の教員の職階構成は農村部より良いことが分かった。正高級職階を持つ教員の割合から見れば、都市部小学校は0.9%(19人)であり、農村部は0.5%(12人)であることがわかった。そして、都市部中学校は2.2%(22人)であり、農村部中学校では0.3%(4人)となっている。それぞれにおいて格差が見られる。

その一方で、農村部では低職階・無職階、つまり三級教員と無職階教員の割合が高いことが示された。三級の職階を持つ教員の割合について、都市部小学校は2.4%(49人)であり、農村部小学校は7.1%(159人)である。そして都市部中学校は5.5%(56人)であり、農村部中学校は4.6%(53人)であることがわかった。無職階の教員の割合に関して、都市部小学校は3%(61人)であるのに対し、農村部学校は5.8%(130人)になっている。また、都市部中学校では2.6%(26人)の割合が示され、農村部学校ではその割合が7.5%(86人)となっている。つまり、無職階の教員の人数において、小学校段階では農村部は都市部より約2倍多く、中学校段階ではその差が3倍になっている。

第3章の内容を踏まえ、都市部学校と農村部学校の間には新任・離職教員数、学歴・職階構成の格差が存在していると言えよう。なお、T市における教員の学歴・職階以外の格差の実態については、それらのデータは中国において公開されているものではないため、客観的なデータが手に入らない。ゆえに、次章からアンケートとインタビューの内容を利用し、校長の意識に近づきながら解明したい。

4. 校長から見た教員の都市部と農村部の格差の実態

本章では、前章のような具体的な数値ではなく、アンケート質問項目である「以下のことは自分の学校にどれほど当てはまるか」の回答結果に基づき、T市における教員の格差に対する校長の意識を分析し、格差の実態を検討したい。

4. 1 教員流失の深刻さ

表2 教員の流失と業績給料制度の実施状況

		当てはまる	当てはまらない	
教員の流失が問題になる	都市部	28.3(13)	71.7(33)	***
	農村部	83.5(66)	16.5(13)	

注:表中には χ^2 検定の結果を*: $p<0.05$ 、**: $pp<0.01$ 、***: $pp<0.001$ と示している。表のなかで提示された数はパーセントであり、括弧の中は教員数である(以下の表も同様に表記した)。

表2は「以下のことは自分の学校にどれほど当てはまるか」に対する回答のクロス表である(本章では以下の表も同様である)。結果から見れば、3割未満の都市部校長は「教員の流失が問題になる」と認識しているのに対し、農村部校長の割合は8割を超えていることがわかった。

以上の結果に至る理由を考察すれば、農村特設ポスト教員の制度は看過できない。中国の農村部学校において、教員の補充は主に農村特設ポスト⁴⁾教員を募集することで行われている(教育部 2020)。2015年以降、農村部特設ポスト教員はほとんどの場合、中国において経済力がもっとも弱いところに配属されている。このような貧困地域で生活するため、不便な環境とたくさんの困難に直面しなければならない。蒲らによると、農村特設ポスト教員が直面している問題は、収入が低い、交通不便、住所の条件がよくない、暇な時行く場所がない、というようなことであり、飲用水、暖房、少数民族地域の住民との交流も問題点になっている(蒲ら 2018)。

農村部特設ポスト教員は契約期間終了後、教員として留任すれば当該地域の正式教員になり、都市部学校に転勤することができる。さらに、教員が不足している都市部学校も留任の農村部特設ポスト教員を優先に受け入れている。そのうえ、

これらの農村部特設ポスト教員は大学院の入学試験や公務員試験に参加する場合、同じ条件であれば、大学院や国家機関に優先的に受け入れられている。ゆえに、2020年、農村部特設ポスト教員の契約期間終了後、当地への留任率は85%に達した（教育部 2020）。しかし、上記のように、優秀であるほど人事異動をしてしまうため、留任した教員でも都市部に流動する可能性も高いと推測できよう。それに関して、農村部のA校長は以下のように語った：

農村部特設ポスト教員、当地域の師範大学からの大学生ボランティア教員などが来てくれるおかげで、教員数が足りているように見られる。でも、教員の流動性が高い。期限になったら、これらの教員はまた都市部に戻って、あるいは人事異動することが多い。例えば、今年、16人の新任教員は来られたが、離職した人数は14人だった。また、優秀な教員ほど都市部に転職する意欲が高い。特に、せっかく農村特設ポスト教員として留任したけど、都市部学校に人事異動された方が多い。

以上の語りから、農村部学校は主に農村部特設ポスト教員などにより教員を補充しているため、都市部学校との間に、教員数の格差が見られなくなっていることが明らかになった。しかし、契約期間終了後、留任した農村特設ポスト教員は農村部学校から流出しやすい傾向があり、教員の流失が深刻になっていることが明らかになった。

収集されたアンケートのデータから見ると、農村部A学校だけではなく、他の農村部学校でも同じ結果が示されている。ここで一部の学校の状況を提示したい。B学校における総計27人の教員の中で、新任教員は16人であるのに対して、転職の教員数は14人に達した。C学校の68名の教員の中で、新任教員は33人、転職した教員数は25人である。D学校の78人の教員の中で、18人は新任教員であり、他に12人は転職した。つまり、T市の農村部学校は毎年新任教員を迎えているが、近い数の教員が流失しているのである。

4. 2 教員の多忙化と高齢化

本節では、校長の意識から見られた教員の多忙さと高齢化の実態について分析する。

表3 教員の多忙さと高齢化の都市部と農村部の格差

		当てはまる	当てはまらない	
教員は行政職務と授業を兼任しなければならない	都市部	10.9(5)	89.1(41)	***
	農村部	48.1(38)	51.9(41)	
教員の平均年齢が45歳を超えた	都市部	32.6(15)	67.4(31)	***
	農村部	68.4(54)	31.6(25)	

表3のいずれの質問に対しても、都市部校長と農村部校長の意識には明確な違いが見られる。具体的に、「教員は学校行政職務と授業を兼任しなければならない」について、「当てはまる」とする都市部校長は1割であるのに対し、農村部は5割近くになっている。つまり、約半数の農村部校長は自分の学校にそういうことがあると意識している。

特に、近年中国では農村部学校を合併・廃止することにより、県内の農村部生徒を一つ学校に集中させることができるよう、大量の農村部寄宿制学校が作られた(曾 2014, p.159)。本調査を行ったT市でも、農村部の79校のなかで、25校は寄宿制学校である。

うちは寄宿制の農村部学校なので、学校の状況が特別だよ。教員不足なので、日常の教育活動だけで大変なのに、生徒の生活の面倒も見なければならない。他の学校の教員より出勤時間数が結構多い。生活系教員を雇わないといけないが、農村部に来てくれる教員がいないだろう。生活系教員が全然足りない。(農村部学校のB校長により)

以上の語りから、T市の農村部教員は日常の授業をすると同時に、宿舎に住んでいる学生の面倒も見なければならないことが分かった。その結果として、農村部の教員は多忙になっている。つまり、T市における約3分の1の農村部学校の教員は日常の授業をすると同時に、宿舎に住んでいる学生の面倒も見なければな

らない。しかし、義務教育費や政府からの援助は農村部の寄宿制学校の生徒支援ニーズにとって、十分ではないと指摘（曾 2014, p.159）されているため、農村部の教員は多忙になっていると簡単に推測できよう。

さらに、農村部学校の廃止と合併により、農村部の優秀な教員や若い教員が全員都市部学校に人事異動したと同時に、仕事能力が低い教員や若くない教員が農村部学校に残された（曾 2014, p.165）。さて、「教員の平均年齢が45歳を超えているか」という質問を聞いた。7割近くの農村部校長はそのように意識しているのに対し、都市部校長で意識している者の割合は3割にとどまっている。4割近くの格差は過半数の農村部学校の教員の平均年齢が、45歳を超えている現実を明らかにするものである。そこで、前節で提示された農村部の教員流失の深刻さを踏まえ、中国の農村部の場合、教員の平均年齢は45歳を超えたことはベテラン教員の数が多いという意味ではなく、逆に教員の高齢化問題が深刻であることがわかった（婁ら 2016）。特に一部の農村部学校では交通不便、生活が難しいなどの原因で、若い教員が補充できないため、教員の平均年齢は55歳に達した（範 2012, p.427）。つまり、有能な農村部教員が都市部に流入している一方、残された教員は多忙化と高齢化の問題に陥っている。

4. 3 幽霊教員の存在

中国における「幽霊教員」は、一部の教員は病気、療養中、外国に行ったなどのケースがあるが、利益をもらうため「幽霊教員」になるケースがあることは近年中国のマスメディアにより多く報道されている（唐ら 2012、鄔ら 2018 など）。中国において教員は公務員として扱われ、「編制」（給料や年金の保障が国からもらえる身分）をもらえる。農村部学校の教員でも、公務員と同じように失業の危険性はきわめて低く、安定した仕事である。特に、農村部学校において勤務年数が長いほどもらえる手当が高くなるため、籍だけを農村部学校に入れ、実際には毎日勤務しない「幽霊教員」が生まれた。特にコネを持っている「幽霊教員」は農村部学校の問題がある人事制度を利用し、現在と老後の生活を保障しようとしている（唐 2012, p.55）。

表4 幽霊教員と正規雇用ではない教員の割合の都市部と農村部の格差

		当てはまる	当てはまらない	
幽霊教員（正規雇用されたが出勤しない）が存在している	都市部	32.6(15)	67.4(31)	*
	農村部	58.2(46)	41.8(33)	
正規雇用ではない教員がいる	都市部	6.5(3)	93.5(43)	***
	農村部	44.3(35)	55.7(44)	

表4の内容から、中国の義務教育における「幽霊教員」の存在が検証された。「幽霊教員」に関して、農村部校長が意識している割合は6割近くになっており、これに対し都市部は3割にとどまっている。つまり、農村部学校に所属しているが、実際に勤務していない教員が都市部より多く見られている。しかし、このような「幽霊教員」の存在は農村部学校の教育活動を妨害している。その理由として教員は公務員のように定額をもって募集する職種であり、統計局は学生数を統計して、それに応じる教員数を募集することになっている。「幽霊教員」の存在を政府の統計データから識別できていないのが現状である。

したがって、実際の教員の数は日常の教育活動に必要な数に達していないが、教員募集はできない状況に陥っている農村部学校が多い（唐 2012,p.55）。ゆえに、農村部学校は契約教員を雇わなければならないことが考えられよう。

さらに、表4の「正規雇用ではない教員がいる」という質問に「当てはまる」を選んだ都市部校長は6.5%にとどまっているのに対し、農村部は44.3%になっていることが明らかになった。つまり、教員を補充するため、約半数の農村部学校には正規雇用ではない教員が存在していることが分かった。その結果も「幽霊教員」の存在を裏付けていると言えよう。

4.4 特定科目の教員不足

表5からわかったように「特定の科目の教員不足の問題がある」という質問に対し、それぞれ7割の都市部校長と8割の農村部校長が同じ意識を持っている。それは先行研究で指摘された「特定科目教員の不足は農村部学校が直面している問題である」（範 2012 など）という認識とは異なり、都市部学校も同様の問題に直面していることがわかった。つまり、T市における過半数の都市部学校と農

村部学校は特定科目の教員の不足問題に直面している。ところが、都市部より農村部においてこの問題はより深刻である。

表5 特定の科目の教員不足の都市部と農村部の格差

		当てはまる	当てはまらない
特定科目の教員が不足の問題がある	都市部	71.7(33)	28.3(13)
	農村部	84.8(67)	15.2(12)

都市部と農村部の学校において、それぞれどんな科目の教員が不足しているかという問題について、校長たちは以下のように語った。

最近生物、地理の教員が不足である。もともとこのような専門の大学卒業生には教員になりたい人が少ない。師範系の卒業生も毎年少ないから、新しい教員を補充することは難しい。(都市部校長Aより)

(農村特設ポスト教員など)ほとんど試験科目の教員で、国語、数学、英語以外の教員は足りない。特に、音楽、美術、体育の教員はほぼいない。(農村部A校長より)

上記の話から、都市部と農村部の間にはどんな特定科目の教員が不足しているかに関して、校長の意識が異なることが分かった。都市部の特定科目の教員不足は「生物」、「地理」のような専門性が高い科目に集中している。その一方、農村部では試験科目の教員以外が全て不足しており、特に美育⁵⁾の科目の教員が足りていないことが分かった。

4.5 教員研修・交流の形骸化

前節で提示されたように、都市部より農村部学校の教員の方が学歴・職階が低い傾向が見られる。さらに、農村部学校における教員の流失が深刻になっている一方、「正規雇用ではない教員がいる」という問題に直面している。つまり、現時点では「義務教育基本均衡県」になったところでも、都市部と農村部の教員の質の格差が相変わらず存在している。そのような背景の下で、教育の質を保つた

めに、農村部教員は都市部教員よりもっと多くの研修に参加しなければならないが、現実には理想と異なっている。

そこで、本節では、T市の小中学校が教員の質を上げるために行っている教員研修について、都市部学校と農村部学校の校長の意識を分析する。その際、校内研修と校外交流に分けて校長の意識を検討したい。

4. 5. 1 教員の校内研修

まず、表6は教員の校内研修に関する校長の意識をクロス集計した結果である（格差が大きい順で並べている）。その内容から、都市部と農村部校長の間に意識の差が明らかに見られる。いずれの項目においても、農村部における教員研修の充実度は都市部の約半数にとどまっている。

表6からわかるように格差がもっとも深刻であるのは教育指導と教科内容の研修である。「教育指導に関する研修が充実している」のに対して「あてはまる」と選択した都市部校長の割合は、農村部より31.1%多いことが分かった。また、「教科内容に関して教員の知識に対して指導がある」に対しても農村部より27.1%高くなっている。つまり、教員の質がもともと劣勢にある農村部学校は教育指導や教科内容の研修にもいまだに格差が存在していると考えている、と推測できよう。

また、「義務教育基本均衡県」の評価制度により、農村部の義務教育学校にも教育設備が大量に配分され、現在、都市部と農村部では教育設備の量的な格差が見られていない（楊ら 2000）。しかし、「教育設備の使用方法的研修」において、農村部校長が「当てはまる」とした割合は都市部と比べて27.1%少ない。つまり、前述した農村部教員の高齢化、多忙化の背景に加え、教員の教育設備の使用に対する研修も不足している。これにより、農村部学校では教育設備が充実しても、活用できないことが想像できよう。

表6 校内研修の都市部と農村部の格差

		当てはまる	当てはまらない	
教育指導に関する研修が充実している	都市部	95.7(44)	4.3(2)	***
	農村部	64.6(51)	35.4(28)	
教科内容に関して教員の知識に対して指導が充実している	都市部	89.1(41)	10.9(5)	***
	農村部	62(49)	38(30)	
校内の教育設備の使い方について研修が充実している	都市部	97.8(45)	2.2(1)	***
	農村部	70.9(56)	29.1(23)	
校内のインターネット上の研修が充実している	都市部	100(46)	0(0)	***
	農村部	77.2(61)	22.8(18)	
授業研究会が充実している	都市部	100(46)	0(0)	***
	農村部	77.2(61)	22.8(18)	
教育実習生などの指導が充実している	都市部	93.7(43)	6.3(3)	*
	農村部	78.3(62)	21.7(17)	

さらに、「オンライン研修」、「授業研究会」にもそれぞれ22.8%の格差が見られている。近年中国ではオンラインで研修や授業研究会を行うことが多くなっている（張ら 2018）。中国では、「レッスン・スタディ」という言葉は日本の「授業研究」と同義で使われることが多い（陳 2021,p.79）ため、レッスン・スタディは多くの教員に意義を評価されている一方、その負担や形式化などに対する批判的な評価も少なくない（陳 2021,p.88）。特に農村部教員の多忙化の現実の下で、「オンライン研修」、「授業研究会」を実施しても、功を奏するかは疑わしい。

4.5.2 教員の校外交流

表7には、教員の学校外研修に対する校長の意識を示している（格差が大きい順で並べている）。いずれの項目においても、都市部学校と農村部学校の間、明らかに3割から4割ほどの差が生じている。具体的に「他校の教員との交流」、「他校での授業参観」、「公共機関への訪問」、「専門家の指導を受ける機会」の項目に対し、「当てはまる」とした割合の都市部と農村部の格差はそれぞれ40.5%、40.1%、34.3%、32%である。ここから、農村部学校の教員にもっと多くの交流機会を提供する必要があると考えられる。

特に、近年都市部から交流をしに来る教員も存在している。これに関して、先行研究では以下のように議論されている。交流に来る教員はいるが、農村部学校の交通不便や生活の不便などが原因で、毎日学校に来るわけではなく、ほぼ週に

1日の頻度になっている。これでは「足りない」、「効果がない」と校長に評価されている（李ら 2018）。

表7 校外交流の都市部と農村部の格差

		当てはまる	当てはまらない	
他校の授業参観や指導が充実している	都市部	84.8(39)	15.2(7)	***
	農村部	44.3(35)	55.7(44)	
他校の教員間の教材、授業研究の指導が充実している	都市部	71.7(33)	28.3(13)	***
	農村部	31.6(25)	68.4(54)	
公共機関への訪問が充実している	都市部	91.3(42)	8.7(4)	***
	農村部	57.0(45)	43.0(34)	
専門家と教育問題を検討する機会が充実している	都市部	82.6(38)	17.4(8)	***
	農村部	50.6(78)	49.4(47)	

以上の内容を踏まえ、校内研修と校外交流の効果を具体的に評価する基準がないため、形骸化する恐れがあるといえよう。さらに、特に農村部の教員には流失問題、幽霊教員などの問題が深刻であるため、多忙化にも直面している。ゆえに、校内研修・校外交流に使われる時間がさらに少なくなると想像できよう。

5. まとめと考察：教員の都市部と農村部の格差に至る理由

本研究は先行研究の各学校の具体的なデータの入手の難しさを突破し、国に定められた指標のデータから見れば格差がすでに見られない吉林省のT市に全義務教育学校の校長にアンケートを配った。さらにそれを補強するため、複数の校長にインタビューを実施することで県内における教員の都市部と農村部の格差の実態を検証した。得られた知見は以下の通りである。

3章では学校の実際のデータから見れば都市部学校より、農村部学校の教員の学歴・職階が相変わらず低いことがわかった。また、第4章ではアンケートの結果及びその補足としてのインタビューの内容により、都市部に比べ、農村部学校において教員の流失問題、教員の多忙化、高齢化が深刻であることが分かった。さらに、幽霊教員の存在も明らかになった。最後に教員研修にも都市部と農村部の格差が明らかに存在していることを提示した。以上の内容から見れば、すべての区・県が「義務教育基本均衡県」になったT市では、教員の都市部と農村部の格差が相変わらず存在していることが明らかになった。上記の教員の分析結果を

踏まえ、本章では教員の都市部と農村部の格差に至る理由を考察の内容としてまとめたい。

5. 1 教員の「質」より「量」の成長が極めて重視されている

2005年－2019年の間に農村特設ポスト教員制度を実施した結果、総計98万人の農村部教員が補充された。農村特設ポスト教員の数の増加により、全国の農村部において、大学卒の小学校教員の割合は2006年の5%から2019年の49%に引き上げられた（教育部 2020）。

上記の内容によると、農村部の教員不足問題を解決するために、国は農村特設ポスト教員の施策を打ち出し、農村部学校を支援している。これらの支援策は農村部学校をサポートしている一方、農村部の教員不足問題を根本から解決していないことが明らかになった。農村部教員の不足などの問題を隠してしまう恐れがある。さらに、今回の調査により明らかになった実態と照らし合わせると、農村部教員が足りている幻像を作り出していると考えられる。しかし、このようなことは「義務教育基本均衡県」のデータから見られないため、格差が看過される危険性があると言えるだろう。

また、教員流失が深刻な農村部学校の教育の質を上げるため、より多くの物的・人的な資源の投入と支援・補助が必要であろう。しかしながら、上記のように、いまだに中国の農村部の義務教育学校において、教員への援助は足りていない。農村部学校は都市部学校と同水準の教育質を遂げるために、都市部学校よりはるかに膨大な投資、例えば教育費などが必要である。そうしなければ、都市部学校との格差をなくすことが困難であろう。農村部の教員を定着させるため、もっと確実な保障を提供しなければならない。さらに、農村部教員への保障が確かに実行されたかどうかも監督する必要があるだろう。

5. 2 中国の教員編制制度は農村部の実態を無視する恐れがある

中国において、正規教員の数は編制の人数を超えている状態になっている（唐 2012、p.53）。具体的に、2010年から、中国では都市部と農村部統一の正規教員編制、つまり小中学校の教員一人当たり生徒、小学校教員が19人、中学校教員が13.5人の基準が定められた。しかし、2014年において、全国の46%の農村部学

校の学級数が25人以下になっている（朱ら 2017, p.72）。中国の甘粛省の例を挙げると、省内において、生徒数1人の学校は219校、5人以下の学校数は1800校、10人以下の学校数は3700校、100人以下の学校数は7892校であることがわかった（祁 2017, p.55）。それに対し、現行の正規教員編制の基準で計算すれば、多数の農村部学校では、雇用できる正規教員は1人、2人に限られている。さらに、県、郷レベル政府の財政収入は減少しつつあるため、教育の予算が縮小され（唐 2012, p.53）、正規雇用の教員は足りないが、教育予算を考慮してあえて補充しない場合がある。

ところが、日常の教育活動において、1人、2人の教員では支障が出るのが推測できよう。それにより、編制外の非正規教員を雇わなければならないことになる。したがって、農村部において膨大な非正規雇用教員の数が見られる。それは農村部生徒の学力の向上に悪影響をもたらすといえよう。特に、近年農村部学校の教師が足りないため、いじめなどが発生し、生徒の中退率も増えていることが問題になっている（曾 2014, p.159）。これに対し、政府は現実を無視しながら、単に「義務教育基本均衡県」の達成率や生徒の義務教育の完成率を引き上げる目標に着目している。それにより、農村部教員の多忙さがさらに強くなることが想像できよう。このような多忙さは、農村部学校が人材採用を行う時の弱点になり、農村部に就職したがる教員が減少する、という悪循環が生じる恐れが考えられよう。

アンケートではさらに「業績給料制度がきちんと実施されている」かどうかに関する質問項目を設けている。都市部と農村部においてそれぞれ7割、6割の学校が業績給料制度を実施していることが分かった。「当てはまる」とした都市部校長は農村部校長より1割以上多いことが分かった。もろもろ経済力が弱い郷・村学校で勤めている農村部教員の給料はそれほど高くない上に、業績給料制度を都市部学校ほど実施していないため、農村部教員の収入は全体的に都市部教員を大きく下回っていると推測できよう。

上記の内容を踏まえ、T市において、教員の格差が相変わらず都市部と農村部の間に存在していることが見られよう。しかし、それは決して「義務教育発展基本均衡県」の評価に意味がないわけではない。むしろ、この評価により迎えられた中国の義務教育における教員の発展が無視できないほど大きくなっている。と

ころが、「義務教育基本均衡県」がほぼ実現されたと宣言している背景の中で、教員の格差の実態を明らかにすることはますます難しくなるだろう。さらに、業績のために、下級政府と高級政府の「共謀行為」(collusion)の存在もあり、格差の検証はより難しくなるであろう。それ以外にも、教員の質の格差は教育指導の格差につながり、生徒の学力の格差に至る課題がある。今後、教育指導の都市部と農村部の格差も課題として検討したい。

注

- 1) 中国の行政区画として、「省→市→区・県級市・県→鎮→村」となっている。そのなかで、本研究で提示された「義務教育基本均衡県」の「県」は都市部に属する市轄区、県級市などと農村部に属する県・自治県・旗・自治旗・特区・林区などを指す。また、「義務教育基本均衡県」は中国の固有名詞であり、県内における義務教育学校の教育条件が国の基準に達したと意味する。具体的には、生徒一人当たりが利用できる教育設備と教員数などの8指標の面から、県内におけるすべての義務教育学校のデータの標準偏差を平均値で割った値が0.65(小学校)、0.55(中学校)未満であれば、「義務教育発展基本均衡県」と評価される。その8指標の内容は：生徒一人当たり校舎の面積、生徒一人当たり体育館の面積、生徒一人当たりの教育設備の価値、100名の生徒当たりのコンピューターの数、生徒一人当たりの図書数、教員と生徒の割合、(生徒一人当たり)規定された以上の学歴を持つ教員数、(生徒一人当たり)中級レベル以上の教員数である。
- 2) 1993年に配分原則として確定された主に当時経済利益と公平の関係についての説明である。その意味は「経済利益は最も重要視される同時に、公平も兼ねて着目しなければならない」ことである。しかし、それにより中国では格差問題が深刻になったため、2005年から「公平をもっと注目すべき」の方針に変えた。
- 3) 大学には、学部レベル(4~5年)の本科と短期(2~3年)の専科とがあり、専科のみの学校を専科学校と呼ぶ。また、近年専科レベルの職業教育を行う職業技術学院(従来の短期職業大学を含む)が設置されるようになった。

- 4) 2006年から中国の中西部地域の教員不足問題に対して、政府は大学卒業生を募集し、上記の地域の教員を補充した。農村特設ポスト教員の契約期間は3年間であり、期間中の待遇は当地域の公立学校の教員と同じである。
- 5) 「美育」はいわゆる芸術的素養の教育であり、資質教育の一部として重視されている。具体的に2015年の「国務院全面加强和改进学校美育工作的意見について」のなかで、音楽、美術の課程を設置する以外にも、美育と德育、智育、体育を貫き、各課程と社会实践活动とが結びつかないといけないと規定された。

引用と参考文献

- 陳雨、2021年、「中国におけるレッスン・スタディをめぐる教員の認識—レッスン・スタディ改善への示唆—」、教育学研究ジャーナル、第26号、79—90頁。
- 杜屏・謝瑤、2019年、「农村中小学教师工资与流失意愿关系探究」、华东师范大学学报（教育科学版）、第1期（37卷）、103-115+169頁。
- 范先佐、2012年、「义务教育均衡发展农村中小学教师队伍建设」、教育分论坛论文及摘要集、424-441頁。
- 范先佐・付卫东、2011年、「义务教育教师绩效工资改革：背景、成效、问题与对策——基于对中部4省32县（市）的调查」、华中师范大学学报（人文社会科学版）、第6期（50卷）、128-137頁。
- 凡勇昆・鄔志輝、2014年、「我国城乡义务教育资源均衡发展研究报告——基于东、中、西部8省17个区（市、县）的实地调查分析」、教育研究、第11期（35卷）、32-44+83頁。
- 国家教育督导团、2006年、「国家教育督导团对江西等六省中小学校长教师管理情况专项督导检查公报」
- 国务院、2012年、「国务院关于深入推进义务教育均衡发展的意见」
- 国务院、2015年、「关于全面加强和改进学校美育工作的意见」
- 苧谷 剛彦、2006年、教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか、中公新書。
- 赖昀・张学敏、2020年、「制度变迁视角下乡村教师供给困境的编制制度创新」、教育学报、第2期（16卷）、97-108頁。
- 雷宏・雷春、2005年、「我国统计数据造假的成因及治理对策探讨」、经济理论与实践、150-151頁。

- 李宝敏·宫玲玲、2018年、“基于工作坊的混合式研修中教师学习现状及支持对策研究”、教师教育研究、第2期（30卷）、49-58页。
- 李鹏·朱德全、2016年、“义务教育学校标准化建设：进程、问题与反思—基于2010年-2014年全国义务教育办学条件数据的测度分析”、清华大学教育研究、第1期（37卷）、110-117页。
- 李涛·邬志辉·邓泽军、2011年、“中国统筹城乡教育综合改革：统筹什么？改革什么？——《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》视阈下的“城乡治理论”建构”、西南大学学报（社会科学版）、第3期（37卷）、122-130页。
- 李伟叶、2018年、“县域内小学教师资源均衡化配置问题研究”、东北师范大学博士论文
- 刘能·马俊男、2019年、数据生产和数据造假基于社会学视角的分析、江苏行政学院学报、第三期、62-69页。
- 刘小强、2019年、“教师流失问题研究前沿述评——学校组织的视角”、比较教育研究、第4期（41卷）、67-74页。
- 刘志辉、2017年、“天津市义务教育均衡发展的现状及完善对策”、教育导刊、8卷、13-18页。
- 娄立志·刘文文、2016年、“农村薄弱学校骨干教师的流失与应对”、教师教育研究、第2期（28卷）、75-80页。
- 庞丽娟·韩小雨、2006年、“我国农村义务教育教师队伍建设问题及其破解”、教育研究、第9期、47-53页。
- 蒲大勇·王丽君·杜永红、2018年、“农村特岗教师发展状况和生态机制建构——基于四川省的实证调查分析”、教育发展研究、第2期（38卷）、35-47页。
- 祁占勇·王君妍·司晓宏、2017年、“我国西北地区义务教育均衡发展的现实困境与政策选择——基于国家教育督导《反馈意见》的研究”、中国教育学刊、10卷、53-58页。
- 唐松林·聂英栋、2012年、“超编与缺人：农村中小学师资队伍建设面临的一大难题”、河北师范大学学报（教育科学版）、第10期（14卷）、52-57页。
- 汪伟、2005年、乡村教师：“重压下的生存”、教师博览、第一期、9-10页。
- 王正青·蒙有华·许佳、2019年、“义务教育阶段基础性办学条件的区域差异研究——基于义务教育均衡发展评估合格县的数据”、西南大学学报（社会科学版）、

第5期（45巻）、86-93+199頁。

武向荣、2013年、“义务教育费均衡现状发展状况研究”、教育研究、第7期、49-53頁。

邬志辉・陈昌盛、2018年、“我国义务教育阶段教师编制供求矛盾及改革思路”、教育研究、第8期（39巻）、88-100頁。

杨令平・樊莲花・司晓宏、2020年、“县域义务教育均衡发展监测中的数据问题及矫正”、当代教师教育、第13期、14-20頁。

杨小敏、庞丽娟、2014年、“吃空饷背后的中小学教师工资及其管理问题——基于教育舆情分析的政策应对”、教师教育研究、第3期（26巻）、23-27頁。

杨兆娜、2015年、“中小学教师编制管理的调查研究”、安徽师范大学博士論文

袁连生、2011年、“中国教育财政体制的特征与评价”、北京师范大学学报（社会科学版）、第5期、10-16頁。

袁振国、2005年、“缩小差距中国教育政策重大命题”、北京师范大学学报社会科学版、第3期、5-15頁。

曾新、2014年、“学校配置调整后县内义务教育非均衡发展状况研究”、华中师范大学学报（社会科学版）、第2期（第53巻）、159-166頁。

张伟平・王继新、2018年、“信息化助力农村地区义务教育均衡发展:问题、模式及建议——基于全国8省20县（区）的调查”、开放教育研究、第1期（24巻）、103-111頁。

中华人民共和国教育部、2010年、“国家中长期教育改革和发展规划纲要 2010-2020”

——、2012年、“县域内义务教育均衡发展督导评估暂行办法”

——、2012年、“县域内义务教育均衡发展督导评估暂行办法的说明”

——、2017年、“吉林县域义务教育实现基本均衡，成为全国第八个整体通过国家认定的省份”

——、2018年、“2017年全国义务教育均衡发展督导评估工作报告”

——、2019年、“2018年全国义务教育均衡发展督导评估工作报告”

——、2019年、“中国农村教育发展报告 2019”

——、2020年、“2019年全国义务教育均衡发展督导评估工作报告”

——、2020年、“提升农村教育质量特岗教师实施十五年”、北京师范大学特岗计划
政策研究课题组

朱德全・李鹏・宋乃庆、2017年、“中国义务教育均衡发展报告——基于《教育规划
纲要》第三方评估的证据”、华东师范大学学报（教育科学版）、第1期（第35
卷）、63-77+121页。

（受付日：2021年10月8日、

受理日：2022年1月23日）

【記録】

10周年シンポジウム報告

「人生100年時代に向けた教育—中日教育交流の回顧と展望」

シンポジウム企画委員会：肖蘭 *・李劍 **・董芳勝 ***・呂曉彤 ****

2021年9月26日に、中日教育研究学会はその設立10周年を機に、「人生100年時代に向けた教育—中日教育交流の回顧と展望」をテーマとするシンポジウムを開催した。当初は、当学会の後援である在日中国大使館教育部の会場で行われる予定であったが、新型コロナウイルス感染症拡大の影響でZoomによるオンライン開催となった。オンライン開催の利便さのおかげで、中国と日本から総計108名の参加があった。この間の日中両国の教育・研究交流の歴史と現状を振り返り、中国と日本の教育研究交流の架け橋として活躍してきた中日教育研究学会に期待する役割や今後の研究・交流活動等について、活発な議論・意見交換が行われた。

シンポジウムは、在日中国大使館教育部公使参事官を務めている胡志平氏による挨拶と講演で始まった。胡志平氏は、教育平等の実現、特に都市と農村における教育格差の是正の必要性を指摘しつつ、就学前教育から高等教育、職業教育、家庭教育を含めて中国の最新の教育方針を幅広く紹介した。続いて、当学会の設立メンバーであり、長年学会会長を務めてきた東京福祉大学教授である金龍哲氏に、「『エイジレス社会』は可能か？—『人生100年時代』における教育の制度設計」をテーマに講演を行った。金氏の講演では、現代社会における高齢化問題の現状、人生100年時代における新たな人生モデルの設計および高齢者の生涯学習の必要性などが検討された。最後に、学会の現会長・帝京科学大学教授である呂曉彤氏による講演は、「100年教育における中日教育研究学会の役割」を題とし、ここ10年間の学会の取り組みを紹介したうえで、今後日中両国の教育課題

* 北海道大学

** 神奈川県立保健福祉大学

*** 創価大学

**** 帝京科学大学

への取り組みの方向性、そして、日中両国の研究交流の架け橋として学会が果たしうる役割について展望した。

上記の3つの講演からも伺えるように、本シンポジウムのテーマにある「100年」には2つの意味がある。1つは、中国には「十年樹木、百年樹人（木を育てるには十年、人材を育てるには百年）」のことわざにある通り、人材育成には長い目が必要である。もう1つは、「人生100年時代」と表わされる長寿化社会に人々が自らの人生を設計し、生涯を通じて豊かに生きるための学びが可能な社会と教育体制の構築がますます重要になってきている。乳幼児教育、青少年教育、成人のリカレント教育、高齢者教育など、様々なライフステージに応じた生涯学習のニーズを満たすための教育の取り組みが必要である。また、基礎教育から高等教育までの様々な教育体制の再構築が求められ、生理的弱者や社会的弱者などの学習と福祉の課題に対応した教育体制の整備も不可欠である。こういった包括的な視点を持ち、様々な分野での連携、長寿社会が進んでいる中日両国が連携して、ともに対応策を探っていくことが求められる。

このような考えを基に、シンポジウムの後半では、中国と日本の様々な教育分野で活躍する若手会員を中心に、幼児教育、高等教育、生涯教育、環境教育、民族教育と医療福祉教育の6つのテーマに絞って、日中両国の最新の教育事情についてラウンドテーブル・ディスカッションが行われた。これらのテーマはいずれも生涯学習システムを構築する上での重要な分野であり、今後、本学会の課題研究を取り上げる際の最初のステップとしても位置づけられている。各ラウンドテーブル・ディスカッションの詳細な報告は次頁以降に掲載されている。ご一読いただければ幸いである。なお、各ラウンドテーブルにおける報告内容の一部は他学会誌に既に掲載されている場合があることをあらかじめ断っておきたい。

ラウンドテーブル報告（幼児教育）

中国の子ども政策に関する新たな動向

-0-3歳児託育サービスを中心に-

盧中潔 *

2019年5月、中国政府は、『3歳以下の乳幼児ケアサービスの展開に関する国務院弁公庁の指導意見』（以下「指導意見」とする）を公表した。この政策の公表を契機に、中国における0-3歳の乳幼児ケアに関する体系的なサービスの構築が正式に始まった。同時に、2019年は託育¹元年と呼ばれるようになった。「指導意見」では、児童優先が原則となり、乳幼児の安全と健康は最大限に守られるべきだと規定されている。2020年までに、乳幼児ケアサービスの方針、規制、基準のシステムを初歩的に確立し、乳幼児ケアサービスのモデル機関を設けると示されている。しかし、2019年3歳以上の幼児が通う幼稚園の入園率は83.4%に至ったのに対し、3歳児以下の乳幼児の入園率はわずか4.1%である。このように、中国の託育はまだ発展の初期にあり、中国の家庭のニーズに満たしていない状況である。

一方、中国の社会では3歳児以下の託育に関する認識においてまだ課題が見られる。例えば、3歳未満の幼児の学習能力を過度に開発する傾向が挙げられる（陳・胡，2008）。設けられた教育内容と評価基準は乳幼児の発達を超えたり（洪・陶，2019）、3歳以上の乳幼児に向けるカリキュラムをそのまま3歳以下の乳幼児に応用したりすることがある（于・李，2014）。総体的に、中国の幼児教育の研究分野において、3歳以上の乳幼児に関する問題が注目されているが、3歳時以下の方は90年代から増えているが、まだ研究されていない分野が残されている（王・刘，2018）。

2019年以来の託育政策の動向として、2021年5月から行われた産児制限緩和政策が挙げられる。高齢少子化社会に直面して、中央政治局は5月31日に夫婦1組につき子ども3人までの緩和政策を公表した。その背景に、2010年の国勢調

* 浙江師範大学・杭州幼児師範学院・就学前教育専攻講師

査の結果と比べ、2020年の国勢調整で60歳以上の人数は5.44%上昇したことがある。このように、人口の構造を調整することは中国の子ども政策に大きく影響する要因の一つである。2021年8月に『中華人民共和国人口と計画出産法』は6年ぶりに改定された。新たに加えられた内容は以下である。

- 国家は財政、税金、保険、教育、住宅、就職などの措置を取り、家庭の出産、育児と教育の負担を軽減する（第二十七条）。
- 県レベル以上の各政府は総合的に計画、土地、財政、金融、人材などの措置を取り、補助型（普惠性）の託育サービス体系の構築を促し、乳幼児を持つ家庭の子育て支援の普及とその公平性を高める（第二十八条）。
- 託育施設で乳幼児を虐待する行為があったら、主管者その他の責任者は永遠に乳幼児と関わる仕事をしてはいけない。犯罪の場合、刑事責任を求める（第四十一条）。

以上のように、中国政府は託育の事業を発展させるために、財政、住宅、金融や人材の各部門が全面的に協力するシステムを構築する努力が見られる。近年日本の子ども政策と共通している背景として、高齢少子化社会の克服が挙げられる。この点は、今後日中比較研究において注目される分野となるだろう。

注

1 中国では、3歳以下の乳幼児に向ける教育と保育の総称を託育と呼ぶ場合が多い。

参考文献

和建花, 部分发达国家 0-3 岁托幼公共服务经验及启示[J]. 中华女子学院学报, 2018 (5) :109-116.

虞永平, 杨凯红, 王乃正等. 关于托幼一体化的讨论[J]. 教育导刊: 幼儿教育, 2006 (3) :13-17.

蒋永萍, 佟新, 和建花等. 0-3 岁儿童养育公共服务与政策支持探析. 中国人口报, 2017 年 1 月 23 日.

陈红梅, 胡秀玲. 0-3 岁早期教育的师资管理对策探析[J]. 教育导刊: 幼儿教育, 2008

(6) :32-33.

洪秀敏,陶鑫萌.改革开放40年我国0-3岁早期教育服务的政策与实践[J].学前教育研究,2019(2):3-11.

于冬青,李红岩.日本“认定儿童园”制度探析[J].教育科学,2014(5):87-91.

王磊,刘晶波.我国0-3岁儿童早期教育事业的发展概况及分析[J].幼儿教育:教育科学版,2018(1):36-43.

魏晓会.日本0-2岁保育服务及其对中国的启示.南京师范大学硕士论文,2017.

中国における幼児教育改革の動き

- 普惠性幼稚園の普及に向けて -

季瑞穎 *

幼児教育の発展は経済の成長、母親の就労、社会の安定などの面にプラスな効果があり、子どもの身体的、知的、情緒的の発達促進、非認知能力や学力の向上、基礎教育の普遍化や家庭、地域連携の強化など、人的、教育的な面にも積極的な効果がある（OECD 2011）。人的資本投資の視点から見ればヘックマン教授が、教育への投資は早ければ早いほど収益率が高いと結論づけた（Heckman 2008）。また、子どもの権利重視の観点や少子化対策の観点や教育問題への関心の高まりに対して、幼児教育にかかわる制度改革が活発化している。中国における経済体制改革によって、公営幼稚園や企業、集団が設置した幼稚園の数が減っており、民営幼稚園が急増してきた。

幼児教育における市場化・社会化の導入によって、1990年代半ばから民営幼稚園が幼稚園発展の主体となった。しかし、中国では幼児教育事業は公益事業であり、営利を目的とした民営幼稚園は幼稚園全体の半分以上を占めていることは幼児教育の公益性に反し、不合理であると指摘されている（馮 2010）。

2010年、「国務院による幼児教育発展に関する若干意見」の公表によって、中国の幼児教育は飛躍的な発展を迎え、「公益性」と「普惠性」が今後の発展方向と基本原則として確立された（董、刘 2021）。また、「政府主導、社会（民間）参加、公営民営の協働」という形で普惠性幼稚園を発展させることを明確した。そして、県レベルの政府は幼児教育発展の主体的な責任機関であることを明確にし、県政府は現地の実情に応じた「幼児教育3カ年行動計画」を策定し、実施することになった。

2010年に中国の幼児教育の粗就園率は56.6%だったが、2段階の幼児教育行動計画の推進に伴い、普惠性幼稚園は急速に発展され、2017年に粗就園率は79.6%に達した。2021年から教育部が第4期「幼児教育3カ年行動計画」の実施を提出し、2025年までに3年間の幼児教育の粗就園率を90%以上に達せ、普惠性幼児

* お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科・院生

園の割合をさらに高めるという目標を制定した。幼児教育分野における「普惠性」がますます強調され、重要視されてきた。現在、普惠性幼稚園は一般的に公営幼稚園、公営性質幼稚園、政府に認定された普惠性民営幼稚園を指している。「すべての子どもに向け」、「基本的な質が保障できる」、「費用が比較的安い」という特徴がある。

公的幼児教育経費が不足の状況において、民間の力が不可欠である。より多くの民営幼稚園が普惠性民営幼稚園に参加・移行させることが必要である。そのため、普惠性民営幼稚園に対する認定基準、奨励・補助政策、管理・監督制度の制定が必要となる。呂（2016）によれば、普惠性民営幼稚園の認定基準においては「幼稚園管理」、「費用徴収」、「教員資格」、「カリキュラム」という内容が多く見られる。また、奨励・補助政策においては「現金給付」、「部品配給」、「教員研修」、「編制教員の派遣」、「税金減免」という補助手段が多く見られるとした。

しかし、2016年までに、まだ40%の省級政府部門が普惠性民営幼稚園に対する認定基準、奨励・補助政策、評価・監督制度を制定できなかった（呂 2016）。また、普惠性民営幼稚園は中国にとっては新しい政策制度設計であり、普惠性幼稚園の開発はまだ模索の段階である。財政投入不足、幼稚園施設が不整備、保育者不足、保育者の質が低く、教員研修制度が不整備などの課題が存在している（程、高 2019）。

普惠性民営幼稚園の実態を明らかにするために、筆者が2019年に雲南省へ実地調査を行い、普惠性民営幼稚園の園長に半構造化インタビューを実施し、幼稚園の現状と直面している課題を検討した。調査対象の普惠性民営幼稚園は政府の補助形態と設立モデルによって「民営公助」幼稚園と「公設民営」幼稚園という二つの種類に分類できる。調査結果によると、辺境地域に位置する「民営公助」幼稚園では、政策の伝達が遅く、慢性的に補助金の遅配がおきている。幼稚園の運営資金が十分ではない。施設設備の改善が必要であり、「両教一保」の教員配置基準を満たすことができていない状況が多く見られた。

「公設民営」幼稚園では、政府からの行財政支援が比較的充足しているため、直面している課題も比較的少ない。ほとんどの教師が幼児教育専門学校から卒業した学生で、専門性・資格が保障できる一方、幼児教育現場での実践経験が少ないため、教員研修が大きいな課題となる。一般の民営幼稚園と違い、普惠性民営

幼稚園にとっては政府との信頼関係構築が重要であると見られる。政府との信頼関係構築とは、政府の補助政策を理解し、補助金を適切に使い、幼稚園の質を改善させ、現地の幼児教育の発展レベルを向上させることである。つまり、政府補助と幼稚園の質の改善との好循環を形成することが重要である。

参考文献

- James J. Heckman (2008) “SCHOOLS, SKILLS, AND SYNAPSES” *Economic Inquiry* Vol. 46, No.3, pp.289-324
- OECD (2011) 『OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く:乳幼児期の教育とケア (ECCE) の国際比較』 OECD[編著] 明石書店 (星三美和子、首藤美香子、大和洋子、一見真理子[訳])
- 董海军,刘海云.中国学前教育政策的范式变迁及转型发展——基于 1949-2020 年政策文本的分析[J].学习与实践,2021 (08) :125-133.
- 吕武.当前省级政府普惠性幼儿园政策的现状、问题与对策[J].教育导刊 (下半月),2016 (04) :8-12.
- 冯晓霞.大力发展普惠性幼儿园是解决入园难入园贵的根本[J].学前教育研究,2010 (05) :4-6.
- 程秀兰,高游.陕西省普惠性幼儿园发展的现状、问题及对策 [J]. 陕西学前师范学院学报, 2019, 35 (12) : 105-111

2010年代中国の「在宅保母」保育サービスに対する 公的介入の動向についての考察

劉佳 *

1. 研究背景及び問題意識

中国では1950-1970年代に、生産力の向上と女性の解放を主な目的として、政府側が女性の就労促進を励ましていた。その中に、特に産業化の高い都市部には、国営の工場・企業が運営している公立的・集团的「託児所」という保育施設が設立され、私的領域にある育児はその公的保育施設に委ねはじめた。しかし、80年代市場化された以降、公的保育施設の倒産や民営化がはじめ、90年代半ば以降全面的に市場化されてから、公的保育施設がほとんどなくなってきた。

公的保育の提供が女性の就労進出を促進するという「女性解放」の意味合いが政策の中で弱くなるにつれて、(特に0-3歳の乳幼児の)「子育て」全般は基本的に私的な家族(特に女性)の責任に戻った。都市部の核家族、特に共働き家族の中で家族が育児機能をうまく行うことができない場合、親族同士の互助と共助で家族の育児機能を保障することが多いが、市場化された家族以外のヒト・施設によって行われる乳幼児に向けるケア・教育サービスを購買することを通じて、家族の育児機能を補足・代替、あるいは乳幼児早期教育への投資を行うことも少なくない。その中に「在宅保母¹」保育サービスは広く利用されるサービスである。

一方、2010年代から少子高齢化が益々問題化されてきた。これを社会背景として、特に0-3歳の乳幼児に対して、多様な保育サービスの提供を通じて少子化問題を緩和するということをめぐる議論が盛り上がっている。しかし、保育をめぐる体系はまだ完全に設立されず、専門的保育施設が不足し、乳幼児の保育園入園率が非常に低い状態にある。現在中国で3歳未満児の育児はまだ親族同士の互助などのインフォーマルで私的な子どもケアにとどまった(劉、2020)。このような状況のもとで、伝統的に広く利用される「在宅保母」サービスに目を向け、そして政府側の(公的)介入・政策規定の動向が重視すべきだと思われる。

以上を踏まえて、本文は2010年代中国の「在宅保母」保育サービスに対して

* お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科・院生

中国中央政府のマクロレベルでの「在宅保母」保育サービス関係政策の内容を分析することによって、「在宅保母」サービスに対する公的介入の動向を議論する。

2. 研究対象と研究方法

本文は2010年 - 2019年中国中央政府の公式ネットで公表された、全国人民代表大会で中央政府が報告した「政府工作報告書」及び「国民経済と社会発展に関する計画」のなかに「在宅保母」保育サービスに関係する部分の政策について文書内容とそれを基にして制定された政策の内容を分析することによって、「在宅保母」サービスに対する公的介入の動向を説明し試みる。

3. 研究結果

分析結果から見ると、2014年までに政府は雇用拡大・失業減少や家庭関係消費の促進や子育て関係経済の推進に立脚して、主に「在宅保母」を含む広義的な「家庭家事労働サービス業」の初歩的な産業化と初歩的な規範化を行い、それを基本的に経済政策の一環として位置づけた。そして、少子高齢化問題の深刻化を背景として、2015-2019年に家庭家事労働サービス業において、政府が「産業化」と「規範化」をさらに促進するとともに、家庭家事労働サービス業従業員の「職業化」と「専門化」を推進しはじめました。総体的に見ると、2010年代には広義的な家庭家事労働サービス業に対して、国家の介入の度合いがますます高まり、非制度化から初歩的な制度化に移行し始めた。

4. 考察

家族の育児機能と伝統的な意味での母親役割を補完するものとして、「在宅保母」サービスは子供の第一次社会化や子どもの発達、家族の再生産、女性の社会進出促進などと密接に関連すると思われ、明らかに他の家事労働機能の補充・代替としての家事労働サービスとは異なる。この点は今ではまだ「在宅保母」保育サービス関係政策の文脈に表されていないし、しかも「在宅保母」保育サービスを家族の養育・教育機能を補足または（部分的な）代替する独立したサービス業の一種として政策上の規範・介入が行われていない。

一方、多様な保育サービスの提供によって少子化問題を緩和する方向性が示さ

れているが、多様な保育サービスの一種である「在宅保母」保育サービスについては、その関係政策の立案は少子化問題緩和のための社会政策や福祉政策との関係が緊密ではない。その表現は主に政策の文脈の中で、「在宅保母」保育サービスは主に経済学の供給とニーズの視点から 1. 都市部就職促進、失業減少、農村部出稼ぎ労働者就職促進の経済政策や労働政策 2. 子育て経済促進、多様な家庭関係消費活動促進という経済促進策の一環とされている。政府の公的介入が少なく、市場メカニズムによって主に調整されるため、「在宅保母」保育サービスは社会の幅広い階層の育児家族に使用することが難しい。

家族機能と家族の再生産を保障し、男女平等の社会参加を促進する意味で、家族の育児機能をどのように補充または（部分的）代替するかが今後の注目の重点となり、「在宅保母」保育サービスはより重視されるべきである。以上の特徴から、幅広い階層における育児家族のより平等な機会を得られ保育サービスを受けられることという視点から、「在宅保母」などの保育サービスへの公的介入や様々な形の公的支援が政策的に重視されるべきである。

また、ケアに関しては、福祉および保育研究において、家族、親族、地域内（近隣）メンバーおよびその他のセクターのケア参加や、および施設ケアではない在宅ケアまたは地域生活環境内のケアの可能性が重視されはじめる。つまりケアにおいて、social networkをもっと重視されている。諸関係者が互いに協力して保育ネットワークの構築を行うには、日本は中国より先に実践し始めた。今後、日本の保育ネットワークへの研究を通じて、中国の多様性の持つ保育システムの構築にも示唆を得られるだろう。

注

1 中国の「在宅保母」サービスは普通にベビーシッターサービスと理解できるが、従業員が長期間雇い主の家で生活して乳幼児のケアを行うことを特徴としている。

参考文献

費孝通、2006、郷土中国、上海人民出版社

G.エスピン・アンデルセン著、岡沢憲英・宮本太郎訳、2001、福祉資本主義の三

つの世界——比較福祉国家の差異論と動態、ミネルヴァ書房

劉中一 2020 “从奶妈、保姆到育婴师：私人托育的历史演进”，河北学刊 2020 第 20 卷（4）191—197

潘悦达・韩德民・李星明・卢九星、2017、“我国育婴师从业及教育培训现状分析”、医学教育管理、2017 第 3 卷（2）、92—107

清水美紀、2019、子育てをめぐる公私再編のポリティクス、勁草書房

秦莉莉、2006、“保姆行业的现状、发展方向及其立法思考”、行政与法 2006 第 3 卷、77—79

棕野美智子・藪長千乃編、2011、世界の保育保障 幼保一体改革への示唆、法律文化社

松木洋人、2013、子育て支援の社会学——社会化のジレンマと家族の変容、新泉社

左际平・蒋永萍、2009、社会转型中城镇妇女的工作和家庭、当代中国出版社

ラウンドテーブル報告（環境教育）

環境教育における食育の重要性

肖蘭*・袁春紅**・田元勇***・梁佳****・王宇清*****・帰山雅秀*

はじめに

日本では、2005年に「食育」の基本理念として「食育基本法」が公布された。つまり、国および地方公共団体等は食育の推進を責務とし、その施策を推進することが求められるようになった。「食」は人間が生きる上での基本であることは言うまでもない。同法によれば、食育を「知育、徳育及び体育の基礎ともなるべきものと位置づけるとともに、様々な経験を通じて『食』に関する知識と『食』を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てること」が求められている。その背景には、「食」の安全上の問題や海外への依存問題、そしてライフスタイルの変化による国民の不健全な食生活の増加等の「食」をめぐる社会課題の深刻化があるといえる。こうした社会環境変化の中で、国民は「食」に関する考え方を育て、健全な食生活が求められる。また「食育」には、都市と農漁村の共生・対流の推進、消費者と生産者との信頼関係の構築、地域社会の活性化、豊かな食文化の継承・発展、環境と調和のとれた食料の生産と消費の推進（傍点筆者註）、食料自給率の向上に寄与する役割も期待されている。

こうした「食」をめぐる課題への対応、健康で文化的な国民の生活と豊かで活力のある社会の実現に向けた取り組みは、日本のみならず、多くの国々や社会に求められているといえるだろう。中国においても日本の「食育基本法」を手本として、2016年に健康と栄養に関する法令「『健康中国 2030』規画綱要」が、2017年に「国民栄養計画（2017-2030）」などが制定された。

* 北海道大学

** 岩手大学

*** 大連海洋大学

**** 浙江海洋大学

***** 九州大学

一方で、人新世時代（Anthropocene）、人口増加と活発な活動が地球温暖化と生物多様性の激減などをもたらし、地球生態系に著しい負荷を与えている。世界の人為的な温室効果ガス排出量の三分の一はフードシステムが原因であり（Crippa et al. 2021）、さらに世界の食料ロスと食料廃棄は食料生産の17%に及んでいる（UNEP 2021）。2015年9月に国連サミットは、国連加盟国193カ国が掲げた地球規模の持続可能な開発目標（17の目標と169のターゲット）としてSDGsを採択した。今、世界は「将来の世代のニーズに応える能力を損ねることなく、現代の世代のニーズを満たす開発」という持続可能な開発定義のもと、地球環境を保全し、すべての人々が平和と豊かな生活を享受することを目指して、環境、社会、経済という三本柱で持続可能な社会の実現に向けて取り組み始めている。換言すれば、持続可能な社会の実現は一つの分野にとどまりすることなく、包括的な視点から多分野の連携として取り組むことが必要不可欠であるともいえる。

健全な食生活は、人の心身の健康にとり欠かせないだけでなく、健全な地球を守る上でもきわめて重要である。これまで、我々は健康意識の向上の一環として「食」を人間の体に良い「健康な食」として捉えることは日常的に増えてきた。しかし、「食」を生産から流通、消費を含むシステムとして捉えることや、地球環境への負荷としてまで考えることは必ずしも多くはなかった。このような背景のもと、人々の環境への関心を呼びおこすために、身近なテーマである「食育」を切り口にして、本ラウンドテーブルでは「健全な食生活と食生産は地球の健全化に著しく貢献する」をコンセプトとし、環境教育の一環として地球温暖化と食育のあり方について発表・討議を行なった。

本ラウンドテーブルの発表者・参加者の多くはNPO法人国際食育交流促進協会（Food Society of Modern International Lifestyle Education、以下、FSMILEとする。）の関係者である。発表に先立って、FSMILEの理事長を務めている袁春紅氏により、FSMILEの設立趣旨と取り組みの概況について紹介された。FSMILE（<http://fsmile.org/>）は2014年に設立され、日本の盛岡市、福岡市、鹿児島市と中国の上海市を拠点として、日本の食育理念の推進および世界の国々の食文化の継承をめぐる活動している。「食」をさまざまな視点（食品の栄養・安全知識・調理の仕方・食べ方・食文化・農業・流通の仕組みなど）から世界中

に発信し、食育に関する国際人材育成支援および国際食育リーダーを養成し、国際的食育交流促進に寄与することを目指して取り組んでいる。水産学、農学、医学、教育学など様々な分野の研究者や管理栄養士、料理研究家、食関連の企業経営者が会員として、それぞれの専門的な視点から協力しあって、国際的に食育事情に関する調査研究と情報発信を行なっている。

以上を踏まえて本ラウンドテーブルの発表は、「人類の共通のミッション」としての食育と環境教育の役割を論じる上で、中国の大学におけるリベラルアーツ科目として開講した食育に関する授業や、FSMILEがこれまで行ってきた食育講座、多国籍料理教室、食育実践活動「食育食全食美」と「アジアキッチン」などの国際的な教育活動について紹介した。以下では、各発表の内容を概観しつつ、環境教育における食育の重要性について検討していく。

1. 「環境教育と食育は人類共通のミッション」

発表者：帰山雅秀（北海道大学・日本）

帰山雅秀氏による最初の発表では、世界の様々な科学研究データに基づいて、人類は人口の増加と活発な活動、地球温暖化や生物多様性の激減などにより、地球生態系に著しい負荷を与えていることについて、以下のように論じた。

最近、人間の活動が地球に影響を及ぼすようになってきたことから「人新世 Anthropocene」（Crutzen 2002）と言われ、人間が生物の大量絶滅、生物多様性の著しい減少（Wilson 1999）、地球生態系の劣化（Rockström et al. 2009）や地球温暖化などを引き起こすことにより第6次大量絶滅時代に入ったと言われている（Leakey & Lewin 1995; Harari 2011, 2015; ウィルソン 2013）。気候変動に関する政府間パネル第1作業部会 IPCC-WGI は 2021年8月9日に第6次評価報告書 AR6 を公表し、「人間の影響が大気、海洋および陸域を温暖化させてきたことに疑いの余地はない」と断定し、「気温は少なくとも 2050 年まで増加し続け、今世紀中に 1.5~2.0°C を越えるだろう」と予測した（IPCC-WGI 2021）。地球の大気中の CO₂ 濃度は、およそ 250 年前から過去 80 万年の間において氷期で 180-200 ppm、間氷期で約 280 ppm とほぼ一定であった。しかし産業革命以降増加し続け、2020 年には 413.2 ppm に達している（横山 2018; IPCC-WGI 2021）。地球温暖化はこの CO₂ を主体とする温室効果ガス GHG 排出量の増加に

起因し、その全 GHG 排出量の 1/3 を食システムが占めている (Crippa et al. 2021)。その中でも、熱帯地域における牛放牧地やアブラヤシ (パーム油) の森林プランテーションなどが熱帯林を破壊し GHG 排出量増加に拍車をかけ (Pendrill et al. 2019)、動物性食品が植物性食品に比べてはるかに膨大な土地利用面積、水使用量および GHG 排出量によって地球環境へ著しい負荷を与えている (WRI 2016)。

ホーケン(2021)によると、成人のタンパク質必要摂取量は 50 g/日であるが、現在の人類は平均摂取量が 68 g/日と 36%もの過剰摂取となっている。また世界の飢餓人口が 7.2-8.1 億人 (2020 年時点 ; FAO 2021) であるのに対して、肥満と過体重の人口は 19 億人以上 (2016 年時点 ; WHO) に達している。一方、2019 年世界の食品廃棄物 (food waste) は 9.31 億トン (全食料供給量 53 億トンの 17%)、1 人当たり年 121kg に相当し (UNEP 2021)、食品ロス (food loss) の割合は 13.8%に及んでいる (FAO 2019)。なお、日本は食料自給率 (カロリー換算) が 37%と低く、食料の 63%を海外の土地と水を使い生産し、フードマイレージにより大量の GHG を排出しているが、食品ロスは年間 600 万トン、1 人当たり約 47kg に及んでいる (農林水産省、2021)。ホーケン (2021) によると、実現性の高い CO₂ 削減量は 1,051 GT であり、その中には食関係 211 GT と土地関係 123 GT の合計 355 GT (全体の 34%) が食システムの改善により CO₂ を削減できると推定している。

以上のように、現在の人類による食システムは、個人ベースでは偏食や生活習慣病、社会ベースでは貧困、飢餓および肥満、そして地球ベースでは地球温暖化や生物多様性の喪失に著しい影響を及ぼしているとみなすことができる。

2. 「環境問題と食料保障につながる食育」

発表者：田元勇 (大連海洋大学・中国)

続いて田元勇氏の発表では、同じく科学の視点から「質」と「量」の両方における世界の食糧危機を指摘しつつ、以下のように食料の生産が環境に与える影響を論じた。

現在、飢えに苦しむ人の数は、世界人口の 8.9%に当たる 6 億 9,000 万人近くにのぼる (SOFI、2020)。2020 年以降、新型コロナウイルスの世界的な感染拡

大に伴って、さらに事態が悪化している。持続可能な開発目標（SDGs）のうち、特に目標2の「飢餓をなくす」の達成に向けて、意識を高めて一層取り組む必要性が増している。また、食料の不安は量の不足だけではなく、質の低下もますます深刻な問題になっている。「2018年世界栄養報告（Global Nutrition Report 2018）」によれば、世界中5分の1の死亡は食に関係している。

食事の質は、多様性、十分な量、節度、そして全体的なバランスとの4つの要素からなる。現行の食事パターンをみると、穀物、果実類、野菜類、動物性食品の消費状況が国の経済レベルによって大きな差がある。動物性食品の消費には牛、豚、鶏、魚類などが挙げられる。経済成長や人口増加等の社会状況から、人々の肉類の消費量は1970～2018年までの間に増加し続けており、今後もさらに増加する見込みである（日本農林水産省、2020）。一方で、可耕地面積は限られているため、現在の傾向が続けば、2030までに飢餓人口は8億4000万人に達してしまう（ハンガーマップ2020）。

さらに、肉類を中心とする食事パターンは人間の健康福祉のみならず、動物の大量飼育がもたらす環境問題や、厳しい環境で育てられる動物の心身に与える苦痛をはじめとする動物の福祉問題も無視できない。こういった傾向の歯車を止めるためには、健康な食事パターンの普及（食育の推進）、植物ベースの食生活の拡大、食品ロスの削減、食糧自給率の向上（地産地消等）などの解決策の重要性が提示されている。

3. 「大学リベラルアーツ教育に関する食育の推進」

発表者：梁佳（浙江海洋大学・中国）

梁佳氏は、若者の心身の健康と健全な食生活を推進するために、中国の大学でリベラルアーツ科目として取り入れている食育に関する授業科目について紹介した。

日本農林水産省が2016年に公布した「第3次食育推進基本計画」では、若い世代を中心として、食に関する知識や意識を高め、心身の健康を増進する健全な食生活を実践することができるように食育を推進することが重点課題とされている。現在、日本のみならず、中国を含めて多くの国ではインターネットの普及に伴う大学生の徹夜頻度（電子ゲーム、チャット、ビンジ・ウォッチング）が高ま

りつつある。また、ファーストフードの流行に伴い、若者自身の健康管理ができておらず、とくに食生活の乱れによる生活習慣病の増加や若年過労死等は無視できない課題である。このような時代に、自らの健康を守るためには、正しい食生活知識が必要であり、健全な食生活が実践できる能力も不可欠である。

一方で、中国では大学生の食育の周知度がまだ低い。このような背景と課題意識に基づき、梁佳氏は浙江海洋大学におけるリベラルアーツ科目の選択科目として「日本食文化と食育」を開設した。科目開設の目的は、中国と日本の食文化を比較・学習しつつ、食育知識を身に付け、自分自身の健康管理を把握させることである。授業は食育をめぐる、栄養学、心理学、日本食文化と食の歴史をはじめとする世界の食文化、環境教育等に関する幅広い知識を含めて開講している。日本の食育の実践の経験を参考にしつつ、全学の大学生に向けた食育指導を行っている。食育の大切さを総合的に理解させることにより、豊かな人間性を養い、食育の実践を養成することを図っている。

中国の大学では食育に特化した教育課程が少ないなか、浙江海洋大学における食育科目の開設はリベラルアーツ科目の展開の先駆けであるといえる。今後多くの大学に取り入れられ、普及していくことが期待される。

4. 「青少年の健全育成に取り入れた次世代へのグローバル化食育の実践報告」

発表者：王宇清（九州大学・日本）

王宇清氏は、同じく教育の観点から、青少年の健全な心身発展のための食育に焦点を当てて、特に FSMILE がこれまで学校や地域と連携して行ってきた教育的取り組みについて発表した。

現在、日本では、少子高齢化、情報化、国際化の進展、厳しい雇用情勢など、青少年を取り巻く環境が大きく変わるとともに、昨今の新型コロナウイルス感染症の影響も加わり、青少年をめぐる問題はますます多様化・複雑化している。これまでの常識にとらわれない新たな生活スタイルが求められる時代に、青少年が現実としっかり向き合い、未来を切り拓いていくことができるような教育が求められている。学校教育以外に、ボランティア活動、社会体験、自然体験や国際交流等の多様な社会教育活動を通じて、青少年の社会参加を推進し、人や社会、文化、自然と接する体験を豊富に得られることの重要性が改めて認識されている。

最初に紹介したように、世界中の人々が健康で、楽しく充実した生活を送るためには「食」を様々な視点から世界に発信し、食育に関する国際人材育成支援および国際食育リーダーを養成し、国際的食育交流促進に寄与することを目的とする FSMILE は、地域と連携して社会教育活動を通じて、子どもたちの心身健全育成に実践を進めてきた。FSMILE では人生 100 年時代に向けて、体に良い食品を選び、美味しく食べるとともに、世界各国の食文化を学び、国際交流やグローバルな意識を持つ子どもの育成も図っている。

発表では、主に FSMILE が「食」に関して開催した国際シンポジウム、定期的なオンライン食育講座、多国籍料理教室などについて紹介した。中でも、最近行なってきた食育シリーズ講座「食育食全食美」と「アジアキッチン」の実践経験を共有した。参加者たちの感想から、子どもたちはこの体験を通して、新しいチャレンジに取り込む決心などの良い効果を得られたことがわかった。

本ラウンドテーブルには中日両国の多くの教育研究者や食の専門家が集まったにも関わらず、時間の関係で、人生 100 年時代に向けての健康な生き方や、心豊かでたくましい次世代の人材育成について活発で十分な議論ができなかったことが心残りであった。これをきっかけに、今後多くの分野の方々が多様な視点からさらなる交流が行われることが大いに期待される。

おわりに

中国にも日本にも古くから「飲食養生」や「医食同源」という言葉があり、すなわち、病気を治療することも食事をする 것도、共に生命を養い健康を保つために欠くことができないものであり、源は同じだという考えである。また、「食」という漢字は「人」と「良」からなるとよく言われている。日本の「食育基本法」(2005) が食育を「知育、徳育、体育の基礎となるべきもの」と位置づけているように、「食」は人間の生きる上での基本であって、生涯にわたって「食べる力」＝「生きる力」を育むことが極めて重要である。

本来、日本語における「食料(糧)」は「命の糧」という意味があり、日本人が食事を始める時に発する「いただきます」は、「あなたの命をいただきます、ありがとうございます」という食への感謝の意を表す。生態学でいう「環境収容力 carrying capacity」が意味するのは、地球における私たちの食料や水などの資源には限り

があることである。私たちはその環境収容力の「足るを知る」ことにより持続的にワイズな利用をしていくことが現在求められているのではないだろうか。そのような意味で、「健全な食生活」では人と地球の両方の健全性が求められている。したがって、食と地球の健全性を教育レベルでみると、「環境教育」と「食育」はシナジー効果として共通のミッションとみなすことができ、それを生態学における階層構造（個人→人間社会→生物圏→地球生態系）から課題をモデル化することができる（図1）。SDGsの「だれ一人取り残されない」を達成するためには、この惑星にヒト（*Homo sapiens*）が生き残るために、「健全なヒトと地球生態系」を大切にすることが基本であると考えられる。

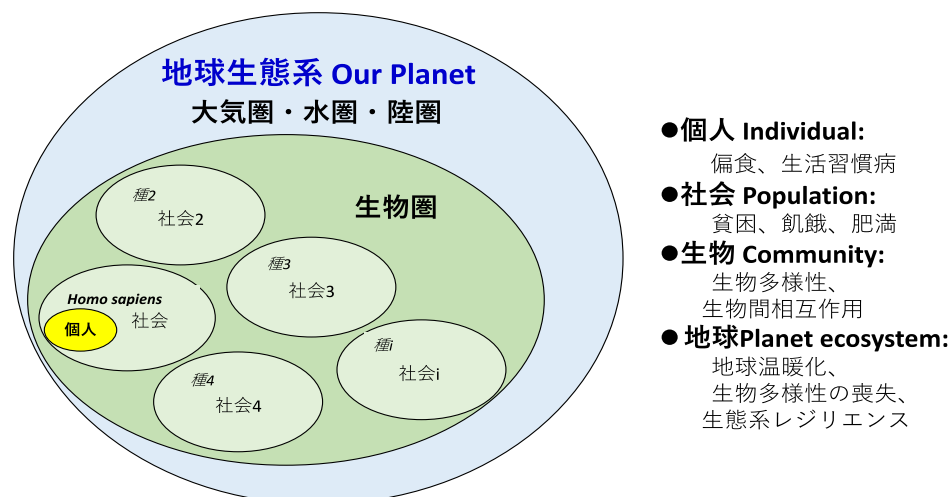


図1 環境教育と食育のシナジー効果「食と地球の健全性」

引用文献

- Crippa M, Solazzo E, Guizzardi D, Monforti-Ferrario F, Tubiello FN and Leip A. 2021. Food systems are responsible for a third of global anthropogenic GHG emissions. *Nature Food*. <https://doi.org/10.1038/s43016-021-00225-9>.
- Crutzen PJ. 2002. Geology of mankind. *Nature* 415: 23.
- FAO. 2019. The state of food and agriculture 2019. <https://www.fao.org/3/ca6030en/ca6030en.pdf>. (2021-11-28 アクセス)

- FAO. 2021. Food security and nutrition in the world 2021. <https://www.fao.org/3/cb4474en/online/cb4474en.html>. (2021-11-28 アクセス)
- Global Nutrition Report. 2018 <https://globalnutritionreport.org/reports/global-nutrition-report-2018/> (2021-11-28 アクセス)
- Harari YN. 2011. Sapiens. xiii+527. Vintage, London.
- Harari YN. 2015. Homo deus. iv+513. Vintage, London.
- ポール・ホーケン著、江守正多監訳、東出顕子訳、2021、ドローダウン 地球温暖化を逆転させる 100 の方法、山と溪谷社。
- IPCC-WGI. 2021. Climate change 2021: The physical science basis. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report. (2021-11-28 アクセス)
- Leakey R and Lewin R. 1995. The sixth extinction. x+271. Anchor Books, New York.
- 農林水産省、2020、知ってる?日本の食料事情 2020 ～日本の食料自給率・食料自給力と食料安全保障～、
https://www.maff.go.jp/j/zyukyu/zikyu_ritu/attach/pdf/panful-41.pdf
(2021-11-29 アクセス)
- 農林水産省、2021、食品ロス及びリサイクルをめぐる情勢、
https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku_loss/attach/pdf/161227_4-194.pdf (2021-11-28 アクセス)
- Pendrill F, Persson UM, Godar J, Kastner T, Moran D, Schmidt S and Wood R. 2019. Agricultural and forestry trade drives large share of tropical deforestation emissions. *Global Environmental Change* 56: 1-10.
- Rockström et al. 2009. A safe operating space for humanity. *Nature* 461: 472-475.
- UNEP. 2021. Food waste index report 2021. <https://www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021>.
- WHO.2021. Obesity and overweight. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/obesity-and-overweight> (9 June 2021) . (2021-11-28 アクセス)

Wilson EO. 1999. *The diversity of life*. xxiv+424. W.W. Norton, New York.

エドワード・O・ウィルソン著、斎藤隆央訳、2013、人類はどこから来て、どこへ行くのか、化学同人。

World Food Programme (WFP) . 2020. ハンガーマップ 2020、<https://ja.wfp.org/publications/hankamatsufu-2020> (2021-11-29 アクセス)

World Food Programme (WFP) . 2020. The State of Food Security and Nutrition in the World (SOFI) Report 2020 <https://www.wfp.org/publications/state-food-security-and-nutrition-world-sofi-report-20201601686121.1638175406> (2021-11-29 アクセス)

World Resources Institute (WRI) . 2016. Animal-based foods are more resource-intensive than plant-based foods. <https://www.wri.org/data/animal-based-foods-are-more-resource-intensive-plant-based-foods>. (2021-11-28 アクセス)

横山裕典、2018、地球 46 億年 気候大変動、講談社。

ラウンドテーブル報告（高等教育）

中国と日本の高等教育の動向と今後の展開の可能性

劉国彬 *・日暮 トモ子 **・大濱 慶子 ***・郭 春貴 ****・王 報平 *****

はじめに

近年、高等教育の普及と多様化が加速する中、全体的な人材養成環境を構築し、教育の質を確保し、社会に適応した有能な人材を育成し、創造的な高等教育を構築し、そして高等教育の国際協力を強化しその交流を進めることは、高等教育の発展にとって重要な課題となっている。本ラウンドテーブルではこのような諸課題について4つの視点から検討を行った。

第一に、グローバル化の流れによって引き起こされた多文化衝突には、大学の教養教育を強化することが急務であることがある。中国の大学の教養教育においては、学寮教育がその強化方法の一つである。日暮トモ子（日本大学・日本）は、「中国の高等教育における教養教育改革の動向－学寮教育を手がかりに－」をテーマに、現代の学寮教育は中国の高等教育の改革と発展動向における位置、および現代の学寮教育が大学の教養教育にどのように影響したかを考察した。さらに中国の大学における教養教育改革の将来の発展の可能性についても検討した。

第二に、学生の革新的な思考を育成し、起業家精神を養い、女性の科学技術人材チームの構築を強化することは、高等教育の重要な課題の一つであることがある。周知の通り、中国科学技術部は2011年11月8日に「女性の科学技術人材の育成に関する意見」を公布した。これは女性科学技術者の養成の重要性を十分に認識する必要があることを示したものである。女子学生の科学技術への興味を育成し、科学技術分野での女性の雇用機会を拡大し、女性の科学技術者の継続教

* 福山大学

** 日本大学

*** 神戸学院大学

**** 広島修道大学

***** 对外経済貿易大学

育と知識更新の強化をはかり、女性の科学技術管理と主要な政策協議への参加を促進し、妊娠中および授乳中の女性研究者のための科学研究活動を支援し、女性の科学技術のインセンティブと保証を行い、女性の科学技術者の人的資源の統計と評価の強化をはかり、女性科学技術者の成長の雰囲気を作り出すことが挙げられている¹。

一方、日本では1999年から5回にわたり「男女共同参画社会基本法」が出され、特に第2回では「男女平等を推進する教育・学習の充実」を提唱し、女性の社会的地位を向上させ、リーダーシップにおける女性の割合を増やすことなどが提唱されている²。

大濱慶子（神戸学院大学・日本）は、「イノベーション社会の到来と高等教育の大衆化、理工系女子の育成」をテーマに、国際的な視座から、中国と日本の科学技術分野における女性人材の活躍について考察した。先進国における理工学系の女性研究者の割合は依然として低く、日本の女性研究者の割合はさらに低いと現状を指摘した。一方、中国の科学技術分野における女性の割合は日本よりも高く、女性の養成のスピードは日本よりも速い。大濱の発表は、多様性（diversity）を推進する過程で女性の活躍をどのように推進するかという問題を提起した。

第三に、高等教育機関での第二外国語教育についての問題がある。現在、日本の大学では英語に加えて、第二外国語（または「初修外国語」）が開講されている。第二言語習得の目的は、言語能力とコミュニケーション能力の養成であり、また、学生の視野を広げること、全体を把握する能力、独立思考の能力、さまざまな科目を理解したうえで知識を統合する能力を養成することである。郭春貴（広島修道大学・日本）は「日本の大学における第二外国語教育」と題して、多様な社会には多様な外国語が必要であること、日本の大学における第二外国語教育の問題点を指摘した。日本の大学は「英語一辺倒」ではなく、アジア言語教育を強化する必要があることを指摘した。また第二外国語教育を改革・革新するためには、世界との比較の観点から第二外国語教育を見直すこと、また高校段階を含む第二外国語教育を強化し、学生が留学する機会を増やすことを提案した。

第四の視点として、留學生の教育についての問題を検討した。留學生教育は常に高等教育の重要な研究分野として研究されている。留學生の動向は、その国の経済水準を反映しているだけでなく、その国の開放度と高等教育の質も反映する

ものである。王報平（対外経済貿易大学・中国）は、「来中留学生教育における学生募集の質の問題と対策」をテーマに、中国の留学生の発展状況を紹介した。中国は、世界第3位の留学先国となり、アジア最大の留学先国になっている。しかし同時に、留学生の入学の質が問題となっている。王は、中国での留学生の入学の質の問題を解決するためには、留学生募集時の中国語レベルを確保すること、および来中留学生教育を評価することなどを提案された。

以上、本ラウンドテーブルの発表された内容は、すべて高等教育の重要な研究課題であり、4名の発表者によって、教養教育、女性研究者の育成、第二外国語教育、および留学生教育について、最新の研究成果と独自の視点で考察がなされた。以下は、4名の発表の概要である。

1. 「中国の高等教育における教養教育改革の動向－学寮教育を手がかりに－」

発表者：日暮トモ子（日本大学・日本）

高等教育の大衆化に伴い、多様な学生が大学に入学するようになった。こうした量的拡大の一方で、大学教育の質向上を図るべく、従来の専門教育に特化した大学の正規のカリキュラムについても見直しが行われるようになってきている。そこで注目されている取り組みの一つに、学寮における教育がある。

日本と異なり、中国の大学ではほとんどの学生が親元から離れ、大学の「学生宿舎」と呼ばれる学寮で暮らしている。学生宿舎は居住の場の提供といった、大学での学びを支えるための生活面のサポートを行う場として位置づけられてきた。

それが2000年以降になると、生活面のサポート機能だけでなく、共同生活を通じた人間形成的側面など、学寮が有する教育的機能にも関心が向けられるようになった。一部の大学で学生宿舎は、居住の場という意味合いを超えて、大学や寮が提供する教育プログラムを学ぶ場としても捉えられている。こうした動きに伴い、「学生宿舎」といった従来の名称も、中国の伝統的な書院での教育スタイルや欧米のレジデンシャル・カレッジを参照し、「書院」と変更している場合もある。今日一部の大学で導入されている「書院」での教育については、入居者選抜を行うエリート教育的なものもあれば、全学生を対象とするものもあり、その大学の教育理念・方針、規模、方法、教育プログラムの内容、対象にさまざまなバリエーションがある。

報告では、まず、中国の高等教育の質向上を目指した改革動向における学寮教育の位置づけを、日本の状況を踏まえつつ確認した。その上で、こうした学寮での教育の展開が大学の教養教育にどのような影響を与えているのかを検討した。以上の検討を通じて、中国の大学における教養教育改革の今後の展開の可能性について考察を行った。

2. 「イノベーション社会の到来と高等教育の大衆化、理工系女子の育成」

発表者：大濱慶子（神戸学院大学・日本）

グローバル競争の激化、世界市場のめまぐるしい変化、高学歴化にともない、世界ではイノベーションを生み出す人材の育成や確保に注目が集まっている。イノベーション促進のカギとなるのはダイバーシティの推進であり、特に科学技術分野における女性人材の活躍を推進していくことが重要だとされる。だが先進諸国においても理工系の女性研究者の割合は低い。日本は国際的水準からみてもかなり低いことから、この状況の早期改善が課題となっている。

2020年8月、文科省科学技術・学術政策研究所は自然科学の論文数で、中国がアメリカを抜き、世界1位になったとする分析結果を発表した。経済のみならず科学技術の分野においても今世紀、米中二強時代に突入したという見方が広まっている。同時期、中国国内では中国科学技術協会の『中国科学技術の人的資源発展研究報告書(2018)』が公表され、女性の科学技術人的資源が一層増加しているという現象が大きく取り上げられた。これは21世紀中国の高等教育の大衆化と関わっている。2015年には女性の薬学者である屠呦呦氏がノーベル生理学・医学賞を受賞し、女性研究者たちに希望を与えている。中国は日本に比べて理工系分野の女性人材育成が進んでいるといえる。報告者の共同研究（科研基盤 B：19H01730、16H03324）によると、中国の高校生や大学生には、日本のような「男子理系、女子文系」というステレオタイプの先入観がほとんどみられないことが明らかになった。なぜ中国の女子学生は理数系科目の苦手意識がないのか。

本報告ではイノベーション社会の到来と高等教育の大衆化、理工系女子育成の状況、新しい時代の日中の研究者連携などについて、中国の状況を中心としつつ、ジェンダーや日本、国際的な視座から比較検討した。

3. 「日本の大学における第二外国語教育について」

発表者：郭春貴（広島修道大学・日本）

日本の大学における第二外国語教育（以下「2外」と略称）について話題提供と問題提起を行う。外国語教育は第1外国語教育と2外に区分される。一般的に第1外国語は英語、2外は中国語、韓国語、ドイツ語などから一つ選ぶ。つづいて必修か選択必修、自由選択かの区分がある。第1外国語は必修であるが、2外は大学、学科によって必修、選択必修、自由選択がある。20年前はほとんどの大学（約80%）の2外は選択必修で、週2回の授業、最低でも4単位であった。最近では約半分の大学が週1回の授業、2単位で行われている。加えて2外の専任教師は極端に少ない。そのため主に非常勤教員に教育を任せている。さらに1クラスの人数が多い。大学によって、経費を節約するために、2外のクラス人数が異なり、多い所では50、60人以上の人数で受講する。このような状況にあっても中国語教育学会は2002年に成立してから、1度も「第二外国語教育が必要か」「第二外国語教育の問題」などについて議論したことがなかった。

しかし、大学において2外は必要なのであろうか？元々2外は3、4年の専門教育へのつながりがあったが、最近では時代の変化、学生の学習能力の低下によって、専門に生かせるレベルに達せない。ネット上の大学のシラバスを調べたら、「地球視野、異文化理解」などの教育目的を掲げているが、2外の現状で、その目的を達成できるだろうか。

現在、経営が圧迫される大学では2外の授業を削減する傾向がある。しかし、社会全体で2外の授業を削減するよう要求されているだろうか。

大学における2外は必要であると考えられる。多様化する社会において、大学の教育は語学専門学校の教育ではなく、様々な語学科目を通して、学生の知識、能力を高める教育である。英語だけの教育は新しい時代に相応しくない。国際化はすなわち英米化というわけではない。日本は、英語以外にアジアの言語や文化も知るべきである。さらに、語学の教育は少人数で行えば、記憶力、異文化理解力、コミュニケーション力の訓練になる。

2外の将来性については次のように考えられる。現状では、マスコミは英語が重要であるとの一辺倒なので、社会と学生の2外に対する要求は低い。文科省は世界的な視野、総合的な視野から、国民の国際感覚を育てるために、2外への支

援を考えなければならない。では、学生の学習能力の低下へはどのように対応すればよいだろうか。2 外授業は語学だけではなく、人生、文化、学習能力、異文化理解なども教え、そのために授業の工夫がもっと要求される。大学の財政問題の対応へは、国の支援が必要だと考える。時代と学生のニーズに相応しい科目、授業を設け、専任教員を増やし、海外留学を支援すべきである。さらに、高校とのつながりを重視すべきである。現在、2 外の授業を行う高校はまだ少数派で、しかも履修した単位も認められてなく、学生の学習意欲を高めていない。今後、海外の多くの国のように、高校の2 外授業をもっと増やして、しかも履修した単位は大学で認められるようになることを期待する。

4. 「来中留学生教育における学生募集の質の問題と対策」

発表者：王報平（对外経済貿易大学・中国）

来中留学生教育の規模について話題提供を行う。2017年、来中留学生総人数は489,200人に達した。2000年の52,150人と比べ、約20年間で10倍近く増加し、中国は世界第3位、アジア最大の留学目的地となった³。留学生の出身国は多様化の傾向がある。留学生の出身国と地区は、2016年は205カ所に達した。その中でアジアの各国は主な出身国であるが、アフリカの各国は割合と伸び率の変化が最も大きい。“一帯一路”沿岸国の留学生が年々増えつつある。さらに、学習レベルが向上する傾向が現れた。学位取得を目的とする留学生の人数は2016年には47.4%にのぼり、来中留学生総数の半分の近くになっている。留学生の専門は多元化している。来中留学生が選べる専攻は合計14専攻であり、そのうちの11専攻は来中留学生5,000人以上が学習している。中国語専攻の留学生が留学生総数に占める割合は38.2%まで下がった⁴。

一方で募集留学生の質の問題が明らかになっている。まず、制度の面では、質の意識、質を監督するシステムが欠如、すなわち質を識別し、審査するシステムと処罰メカニズム、質審査の方法、技術、手段と各種学生募集の支援体制、学生募集情報収集等の欠如が問題として挙げられる。次に、外部環境においては、固定化した世界中の学生の流れ、標準化した大学のランキング、中国で早い時期から始まった功利化した院生の学生募集方法等が、来中の院生留学生の質の問題となった原因である。募集された学生の質が低いことで、留学生への奨学金の授与

率が低くなり、来中留学生と国内募集学生の質の差が大きくなった。留学生は国内の学生と同じレベルの教育目標が達成出来ず、留学生の高等教育国際化目標は、留学生の人数だけが多いが質は低いという現状があり、“ドル外交”となっている。そして中国国民には来中留学生により公共資源が無駄にされているとの不満、国内募集学生には公平性が欠如しているとの不満がある⁵。

来中留学生の質の問題への対策は、まず、留学生募集に関する政策を改善し、中国語基礎教育を強化し、学生募集の際に要求すべき中国語レベルを十分なものとする事である。次に基準を制定し、留学教育機関の資格認証を強化し、適切に来中留学生教育を評価することである。さらに地域的な戦略計画と管理を強め、来中留学生教育の効果を高め、国内の不満をなくすよう対策すべきである⁶。

おわりに

時代はたえず進化しており、高等教育も時代に歩調を合わせる必要がある。高等教育の大衆化は、教育の質を保証するという問題を表出した。高等教育は、理論的および専門的な知識を提供するだけでなく、実践的な問題を解決する学生の能力を育成することも求められ、そのため教養教育の改革と発展は不可欠となった。また、高等教育の多様性、グローバル化と革新の問題は人材の育成と切り離せないものであり、女性の科学技術的能力の育成はその重要な部分である。加えて高等教育における人材の育成は、将来を見据えた国際的なものでなければならない。そうした時代の変化に応じるために、第二外国語教育を積極的に発展させることが非常に必要である。そして高等教育における国際交流と協力を促進し、留学生の受け入れと教育は高等教育の重要な主題である。

この分科会が提起する4つの主要な発表テーマはいずれも、時代の発展に順応する研究テーマであり、これらの研究は、高等教育の分野における新しい研究結果を提示し、非常に参考となる価値があると考えられる。

注

1 科学技術部、“關於加強女性科技人才隊伍建設的意見”<https://baike.baidu.com/item> (2021-12-10 アクセス)。

2 内閣府男女共同参画局、“男女共同参画社会基本

- 法”https://www.gender.go.jp/about_danjo/law/index.html (2021-12-12 アクセス)。
- 3 陳宝生、2017年、“中国已成為世界第三、亚洲最大的留学目的地国”
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2017nztzl/2017_zt11/17zt11_yw/2017_10/t20171024_317275.html (2021-4-10 アクセス)。
 - 4 程健維・劉方遠、2017、“来華留學生教育發展現狀、問題和对策”、当代教育实践与教学研究、第8期、220-221頁。
 - 5 劉進、2020、“来華研究生質量因何不高？——基于結構-功能-環境的視角”、学位与研究生教育、第12期、53-54頁。
 - 6 蔡宗模・楊慷慨ら、2019、“来華留学教育質量到底如何——基于C大学“一帶一路”来華留学教育的深描”、清華大学教育研究、第8期、111-112頁。

ラウンドテーブル報告（生涯教育）

生涯にわたる学びのあり方について

— 日中両国の実践を例に —

楊映雪*・劉夢思*・詹瞻**・倪琳林*

はじめに

一般に生涯教育とは、人の誕生から死に至るまでの一生を通じて行われる教育の過程を指す。生涯学習は生涯教育から発展してきた現代的な概念であり、個人が自らの意志に基づき、必要に応じて自己充実、啓発、生活向上のために学習し続けることを意味している。これらの概念は1965年に開催されたユネスコ成人教育推進国際委員会で提起され、1972年に発表されたフォーラム報告書『未来の学習』によって世界的に普及した。その背景としては、科学と技術の進歩に伴う現代社会の激しい変化に対応するために、個人の生涯にわたる教育機会（タテ軸）の統合と、社会の教育機会（ヨコ軸）の統合が必要とされる。50年前はそうでなければ、人生100年時代を迎える今日の社会においては、生涯教育・生涯学習がますます重要となっていることは言うまでもない。その重要性は個人の人生が豊かになるだけでなく、社会も豊かになることにある。

一方、現代では生涯学習の理念が提唱されているが、これまでの教育概念は知識や技能の習得に重点を置いてきた。しかし、人工知能をはじめとするハイテクの急速な発展により、未来社会の発展にとってイノベーション駆動の重要性を浮き彫りにしている。そのため、学校教育では生徒の自主性と創造性の育成に重点を置くとともに、学校外教育では総合的な素養と精神面の向上を重視し、人生100年時代の到来に向けて教育観の転換が求められる。21世紀は未知と不確実性に満ちた時代である。これからの教育がどうあるべきか、学びの本質とは何かについて再考を迫られる。

以上を踏まえ、本分科会では「生涯にわたる学びのあり方」をテーマとし、東

* 東京大学大学院教育学研究科・院生

** 中国浙江省荻原美術館／東京大学大学院教育学研究科・院生

京大学大学院教育学研究科の修士・博士課程の学生や、浙江省荻原美術館公共教育部の担当者をお招きし、問題提起をいただきながら、日中両国の教育実践にめぐって討議・検討を行った。主に、自立した学習者の育成に向けた学校教育、人格形成を大切にする鑑賞教育、With コロナ時代におけるオンライン学習という3つの視点から、今後の時代に求められる「学び」のあり方について議論した。本稿は、中日教育研究学会十周年シンポジウム生涯教育分科会の発言内容をまとめたものである。

1. 「自立的な学習者を育てるには授業中ノートテイキングへの指導から—中日比較の視点をふまえ—」

発表者：劉夢思（東京大学大学院）

近年、新たな教育目標（Competency; OECD, 2015）の導入に伴い、各国はそれに対応した教育改革の方針を打ち出している。例えば、中国では、生涯学習や社会の発展に必要な資質や能力を明らかにするために、教育部（MOE）が「核心素養」（コアリテラシー）の育成という方針をあげた（MOE, 2014）。特に、異なる文脈に応じて学習方法を選択して調整する「学ぶ力」が強調されている。また、今年に入り中国政府は学習塾と宿題量を減らすという「双减」政策を打ち出した。学習塾などの課外活動機関への依存を減らし、学校を教育の主な場として再認識されることになった。その中に、学校教育の質の改善と生徒の「学ぶ力」を育成することが喫緊の課題になってきている。一方で、日本では、文部科学省が新しい時代に求められる資質・能力を育成するために、「能動的・対話的で深い学び」を実現する授業への改善が求められている（文部科学省, 2017）。しかし、実際の授業では生徒らの学習の実態はどうなっているのでしょうか。日本ベネッセ教育総合研究所が行った「学習基本調査」（2015年）によると、小学生から高校生を対象にした調査結果では、全ての教科は学年の上がるにつれて「授業理解度」が減少傾向にあることがわかる。特に高校数学では「ほぼ理解できた」または「授業の7割程度は理解できた」と回答した生徒は半数以下であった。なぜ授業中の理解度が低いのだろうか。その理由を探って改善策を見出すために、授業中に生徒の主な学習活動の一つである「ノートテイキング」に着目する必要がある。

授業中のノートテイキングが学習を促進する重要な学習活動であることは、多

くの研究で実証されてきている (e.g., Peverly et al, 2003)。しかし、実際の教室場面では学習者が必ずしも効果的に活用されているにかぎられない。例えば、教師から提供された情報をそのまま丸写しをするだけで、学習の効果をかえって阻害してしまう (Mueller & Oppenheimer, 2014) ことになる。また、「きれいなノートを作れば学習だ」と表面的な利用しかみられないこと (柴, 2018) もあげられる。さらに、筆者が行った日中両国の高校生を対象とした研究では、国籍ともかかわらず、多くの高校生が受動的にノートテイキングをしていることが分かった (Liu, 2021)。このことから、普段の授業で行っているノートテイキング活動が、彼らの授業内容の理解に役立っていない、もしくは阻害する可能性があるかと推測される。

それでは、実際に学校の授業中にノートテイキングが一体どのように指導されているのか。例をあげると、まず中国では、ほとんどの教師がノートの取り方に関する指導にはあまり重視していなかった (Wang, 2014; Chen, 2000)。一方、日本では、教師が自身の板書計画やノートの取り方の指導に力を入れている。しかし、具体的にどのような指導がなされているかについては、魚崎 (2017) によると、小学校から高校まで、「授業後の復習のためにノートを取りなさい」、「もっと書きなさい」などと、ノートをどれほど書いたかの「量」に偏って重視することがわかった。また、筆者が実施した日中両国の高校生を対象とした大規模比較調査 (Liu, 2021) では、日中ともに学校の先生が授業中のノートの取り方に関する指導が表面的に行われており、学習への効果が低いことが示された。そこで、授業理解を促進するためには、教師側の指導がどのように効果的になるかをさらに探る必要があると考えられる。

以上を踏まえ、筆者は教育心理学の視点から、「認知カウンセリング」(個別学習相談) (市川, 1989) の事例に基づいて、効果的なノートテイキングの指導法に不可欠な要素について検討した。クライアントは中学校 1 年の男子生徒であり、当初、英単語が覚えられない、数学の授業が分からない、そしてノートの取り方も知らないという主訴で来ている。普段の授業を聞く様子や、放課後の家庭での学習状況について詳しくカウンセリングした結果、授業前にどんな内容が出てくるかを予備知識として知ることが授業理解に役に立てると診断し、まずは教科書を用いて予習させた。そして、授業中に教科書を活用して選択的に書き込む指導

も心がけながら行った。この事例から、教科書ベースに授業前の予習と授業中のノートテイキングを組み合わせる指導法の有効性を垣間見えた。しかし、本研究で行われた指導があくまでも単発的な個別指導であり、集団指導や一般化していくことまではまだ検証されていないが、今後の教育現場で効果的なノートテイキング指導法をしていくにあたって、新たな視点を与えたのではないかと考えられる。そして、対照群の置いた検証や指導の妥当性について、さらなる検討が必要である。

2. 「中国における地域の美術館と学校の連携による美術鑑賞の試みについて」

発表者：詹瞻（東京大学大学院・浙江省荻原美術館）

2.1. はじめに

美術館は、新型コロナ禍の影響で大きな変化を余儀なくされた文化施設の一つである。ユネスコ（UNESCO）が、新型コロナ禍が博物館や美術館へ関わる人々に与える影響について調査した『Report on Museums Around the World in the Face of COVID-19』（2020）によれば、2020年の時点で世界中の博物館・美術館の95%が一時閉館となり、更に13%以上は再度開館しない可能性があることが挙げられている。このような状況において、人々が文化芸術から足を遠ざけるといふ現状になってしまい、美術館の在り方など様々な根本的な議論が改めて問われている。新型コロナウイルスを乗り越えるため、本来、文化芸術は心を癒し、気持ちや安らぎを与える役割を生かし、博学連携の機能を強化し、より多くの人々が芸術品に触れる機会を増やすのは、今回のコロナ禍を機にキュレーターやエデュケーターにとって改めて突き付けられた課題である。

2.2. なぜ多忙な学校と連携する必要がある？

中国では、近年教育方針の改革にとって重要な時期となっている。『中国国家中長期教育改革・発展計画綱要（2010—2020）』では、「我が国の教育はまだ経済社会の発展と優れた教育を受けようとする大衆の要求に適応していない。（中略）将来的には、革新型、実用型、複合型の人材が不足している」という問題点を示した。そして、学校の指導要領改正に向けた動きもその時期に進んでおり、2020年10月、中国共産党中央委員会と国務院は「新時代における教育評価の改革を深め

るための全体方案」を発表した。その中で、「進学率を一方向的に追求する傾向を固く修正する」ということを最も重要な教育任務となることを言及した。つまり、学校教育においても、家庭教育においても、社会教育においても、学生の全面的な人格形成を促進し、より心の豊かさや人間性の育成することを明らかに強調された。従来知識偏重型の教育から人格形成型教育への教育方針改正の動きが見えた。

一方、美術館教育は、本来学校教育に対し、まず実物があり、それぞれの実物（美術作品）を活用した鑑賞教育が、美しいものや人間文化として子どもに伝えられる教養教育以外にも、美術に対する美術作品を主体的に鑑賞する力と、本物の美術作品を鑑賞する機会を得られることが保証される。加えて、参加者自身の思いを尊重し、正解のない問いに向き合う力と異なる意見に耳を傾ける姿勢などの能力が子どもたちのなかに定着していくことを教育の目的としている。その教育理念は、上述した「革新型、実用型、複合型の人材」と一致している。すなわち美術館教育は、学校教育を補完する社会インフラとして、人材育成で可能な変革方向を導かれているといえる。

2.3. 荻原美術館の鑑賞教育活動の取り組み

このような理念を踏まえ、各地域での美術館が学校との連携の試みを始めた。今回取り上げた事例は、筆者が勤務する荻原美術館である。荻原美術館は、浙江省嘉興市にある子どもを対象とする私立（非国有）美術館だ。美術館と学校を結ぶための活動は、二種類に分け、VTS¹（Visual Thinking Strategy）鑑賞を導入された館内で行われる会話型鑑賞と館外（学校）で行われる出張授業である。VTS鑑賞を用いた美術館教育では、子どもたちが、大人から知識を与えられる側という受け身の存在ではなく、問いに対して主体的に考え、自分で考えた「答え」を組み立ていく能動的な存在になると見られる。子どもの観察力、批判的思考力・言語能力、コミュニケーション能力といった総合的な生存力の育成につながる手法である。

2.4. 今後の課題

革新型、実用型、複合型の人材を育成することに繋がる今後の課題として、次のようなことが考えられる。

- 1) 美術館（学芸員）と学校（教員）の「美術」や「作品」に対する考え方、「教育」に対する考え方が違うため、学校と美術館のそれぞれの役割を認識した上での美術教育の在り方を共通理解する場を設ける。（教員と学芸員の共同研修会）
- 2) 「博物館条例」の下、博学連携の支援に関する法律の検討が求められる。

3. 「学び with コロナの実践事例——オンライン自習室」

発表者：倪琳林（東京大学大学院）

2020年、新型コロナウイルス感染症が世界に広がり、多くの人々の働き方やライフスタイルを変え、国際的な学生の移動にも大きな影響を与えた。緊急事態宣言の発令に伴い、不要不急の外出が制限される中、東京都内に居住する筆者は他の留学生と同じく、やむを得ず自宅で留学生活を始めた。このような状況の下で、自宅でも自習できる「オンライン自習室」の実践プロジェクトを試みた。このプロジェクトは、ウェブ会議ツールを利用してオンライン上にリアル自習室を再現する形で、無料のオンライン自習環境を提供することを目的としている。さらに、自習活動を中心とする学習コミュニティの創造も期待される。このオンライン自習室は週7日、一日2回（朝と夕方）、一回2～3時間程度で開いており、土日も休まず活動している。このコロナ禍の下で誕生した特別な自習室はもはや一年半以上も継続し、自習室の参加者にとっての学ぶためには欠かせない重要な場となり、参加者たちの交流や学び合いを通して学習コミュニティにもなった。今回の発表では、筆者は本事例の分析を通じて、生涯学習の視点から With コロナ時代における学習共同体のあり方について検討する。

オンライン自習室とは、学習者が外出せずに、オンライン上でリアルな場面で自習しているような雰囲気を経験できるプラットフォームである。近年、コロナ禍の影響や市場の需要に後押しされ、様々なオンライン自習室が生まれた。中国では現在、Bilibili、DingTalk、Tencent Meetingなどのプラットフォームで運営されているオンライン自習室や、モバイルユーザー向けのパンチカード型の学習アプリなどがある。一方、日本のオンライン自習室は主に無料と有料の2種類に分けられる。前者はボランティアの自主管理を中心に、ZoomやSkypeなどのウェブ会議ツールを利用して学習環境を擬似的に再現するものである。後者は、学

習塾が運営するサービスであり、生徒の学習指導も追加サービスとして提供するところもある。しかしながら、オンライン自習室のニーズは高いものの、その市場の発展は未熟であり、自習室の品質にもばらつきがあるとされている。では、今回のオンライン自習室の経験から、どのような特徴が見られるのか。学習者個人だけでなく、共同で楽しく学ぶコミュニティはいかに形成されたか。これらの問題について、次のようなことが考えられる。

まずは学習者の多様性である。この自習室は遠隔、無料、且つ複数の時間帯で自由に利用できるといったメリットがあるため、自宅で勉強する学生のほか、仕事帰りにも勉強を続ける社会人や、週末に子どもを連れて自習室で一緒に本を読んだり、絵を描いたりする親たちの姿も見られる。当初、少数の留学生を中心に発足されたこの自習室は口コミが広がるにつれ、さまざまなバックグラウンドを持つ参加者が集まってきた。現時点（2021年12月末まで）、オンライン自習室は585日以上続き、世界各地に居住する自習者は約300人、延べ7000人以上参加した。また、オンライン自習室の登録者数も累計で400人を超えている。

次の特徴は学習活動の豊かさである。一般的に、自習者の多くは受験生であり、明確な目的を持って学んでいる。しかし、当該の自習室では、従来の意味を超えた「学び」が多く見られる。例えば、仕事や育児に追われながらも毎日読書を楽しんでいる「スーパーママ」が何人もいる。また、親と一緒に絵を描いたり、ロボットを作ったりする小学生もいる。このように、自己啓発をするための勉強のほか、趣味活動、読書、または親子遊びなど、様々な学習活動が行われている。これらの学習活動はいわゆる広義での、主体的な「学び」といえる。

三番目の特徴は、相互コミュニケーションによる学習コミュニティの形成である。このオンライン自習室は、閉室前に15分の交流コーナーが設けられている。このコーナーでは、自分の自習についての感想や考えを自由に共有することができる。一年半以上の実践を重ねるうちに、交流コーナーでシェアされた感想や考えはよく議論につながるようになった。自習者は簡単な議論や交流を通じて知り合うことができるほか、自分が学んだことを他人に展示する機会も増えた。そして、次第に達成感と満足感を獲得して、学び続けるモチベーションが高まった。自習室の創設者によると、「オンライン自習室を始めた当初、長く続くとは思っていませんでしたし、オンライン自習室を通じてこんなにたくさんの人と知り合え

るとは思ってもいませんでした。私にとって一番大切なことは、毎回の交流コーナーで新たな知識を得ることです。本当に宝物のような存在です」。

以上をまとめると、オンライン自習室は実践を重ねる中で、単なる自習環境を提供する「二次元の空間」ではなく、省察と対話によって相互に学び合う学習コミュニティとして形成されていると言える。自習室の主催者は「学習者は家庭環境、居住地、職業、そして学習目標など、バックグラウンドが様々であるが、共通しているのは、学び続け・交流したいと思う生涯学習型の人たちが集まっている」と語った。これこそがこのオンライン自習室の最大の特徴であり、「成長」し続ける秘訣ではないだろうか。今後、自習室がどのように発展していくのか、これらの学習者にはどのような特徴が見られるのか、ポストコロナ時代における生涯学習型コミュニティの構築に向けて、より多くの議論が期待される。

おわりに

中国には「十年樹木、百年樹人(木を育てるには十年、人材を育てるには百年)」ということわざがある。人生100年時代を迎え、より包括的で、多様な主体が参加でき、誰もが学び続ける社会を築くことが重要である。同時に、技術の進展や新型コロナウイルスの影響など、私たちの生活環境に根本的な変革をもたらした。そのため、学校の機能や教育理念を再考し、教育の未来、次世代の未来、つまり我々の未来を考えていくことが喫緊の課題である。したがって、本科会はシンポジウムの趣旨「人生100年時代に向けた教育—中日教育交流の回顧と展望」に基づいて、未来に求められる「学び」のあり方について議論した。

まず、東京大学教育心理学博士課程の劉夢思は、認知心理学の視点からどのように授業改革を行い、学生の自主的な学習能力を育成するかの面において最新の研究成果をもたらした。次に、同大学の修士課程に在籍し、「オンライン自習室」プロジェクトの創設者である倪琳林は、創設の経緯と学習コミュニティの形成過程について、自身の学習体験を洞察的にまとめながら発言した。そして、荻原美術館公共教育部の詹瞻は、子どもの美育について最新の研究と実践報告を紹介した。美術館の公教育において、対話型の美術鑑賞を導入することで、子どもの批判的思考、創造力、協調性とコミュニケーションなどの非認知能力を高めることができる」と指摘された。こういう新しい美育の実践は、現代美術館の公教育理念

の転換を示すものの、従来知識偏重型の教育から人格形成型教育への国の教育改正方針に合致している。美術館教育は、学校教育を補完する社会インフラとして人材を育成することが今後期待されている。

以上の発言内容からみると、学校教育における授業改善と指導法の工夫、または博学連携における鑑賞教育の実践など、子どもにおける教育が従来の知識伝達型から能動的な学びへの理念の転換を反映している。そして、学習型社会の構築を推進するためには、政府、学校、家庭、社会組織など、多様な主体の参加が不可欠である。最後の質疑応答では、詹氏が「現代美術はアートにとどまらず、社会の持続可能な発展に関わる生物学や、情報化社会におけるプログラミングなど、さまざまな分野に及んでいる。」と強調した。美術館教育に限らず、コロナ禍やIT革命がもたらした急激な社会変化は、今後、学校教育の改革や教育者の専門性の養成により大きな要求を突きつけているといえるだろう。「学びは社会建設の礎石である。個人が学ばない社会は、自己革新を放棄する社会である（引用者訳）」（牧野、2019）。学びの本質は、単に本の知識や技能を吸収することだけでなく、人格の完成、関係づくり、そして社会の革新を実現する道につながっている。これから生涯教育・生涯学習の理念を実現させ、時代の変化に応じた教育の革新が期待されている。

最後に、今回中日教育研究学会 10 周年記念シンポジウムをきっかけに、教育研究において、日中両国の研究者、とりわけ若手研究者の学術交流のために貴重な場を提供してくださった会長の呂曉彤先生、事務局長の董芳勝先生、シンポジウム運営事務局と司会を務めた肖蘭先生と李劍先生、そして分科会の発言者と参加者の皆様に、心からの感謝を申し上げます。本分科会の発言内容が、今後学会の発展と日中両国の教育交流に役立つことを心から願っております。

注

- 1 1980年代にニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部長（当時）のフィリップ・ヤノウィン氏と認知心理学者のアビゲイル・ハウゼン氏らの研究チームによって開発された鑑賞教育プログラムの理念を受けた鑑賞方法である。

参考文献

1. 陳金忠、2000、“談学生課堂筆記的指導”、山東教育科研、第 Z2 号、123 頁。
2. 杜彬恒、陳時見、2020、“我国教育戰略規劃的基本特征和價值理念—基于我国五个綱領性教育文献的政策分析”、河北師範大学学報、第 3 号、21-28 頁。
3. 高志敏、2003、“关于終身教育、終身學習与學習化社会理念的思考”、教育研究、第 1 号、79-85 頁。
4. 国家文物局博物館司調研組、2010、“关于将博物館納国民教育体系的研究報告”、新形勢下博物館工作实践与思考、文物出版社、70-71 頁。
5. 黃坤、2017、“中国博物館教育十年思考与实践”、中国學術期刊。
6. 中華人民共和国教育部、2010、“中国国家中長期教育改革・發展計画綱要（2021—2020）”、http://www.ilo.org/dyn/youthpol/es/equest.fileutils.docHandle?p_uploaded_file_id=272（2021-4-13 アクセス）。
7. 中華人民共和国教育部、2014、“教育部关于全面深化課程改革落實立德樹人根本任務的意見”、http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/201404/t20140408_167226.html（2021-12-15 アクセス）。
8. 中共中央国務院、2020、“新時代における教育評価の改革を深めるための全体方案”、http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html（2020-10-14 アクセス）。
9. 馬麗華、娜仁高娃、牧野篤、2020、“如何应对少子老齡化：“小型社会”的构建与“學習”的再概念化——訪日本東京大学牧野篤教授”、教師博覽、第 4 号、28-32 頁。
10. 王存国、2014、“淺談数学的課堂筆記”、基礎教育、第 1 号、144 頁。
11. 鄭奕、2020、“博物館与中小学教育結合制度設計研究”、复旦大学出版社。
12. 文部科学省、2018、“中学校學習指導要領（平成 29 年告示）”、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf（2021-12-15 アクセス）。
13. 日本ベネッセ教育総合研究所、2015、“学校での學習”、第 5 回學習基本調査データブック（2015）、https://berd.benesse.jp/up_images/research/5kihoncho_usa_datebook2015_p04-09.pdf（2021-12-15 アクセス）。
14. 魚崎祐子、2017、“大学生によるノートテイキングとこれまでに受けた指導”、

- 玉川大学教育学部紀要、第17号、173-185頁。
- 15.市川伸一、1989、“認知カウンセリングの構想と展開”、心理学評論、第32号、421-437頁。
 - 16.柴里実、2018、“つまずきを克服する『まとめノート』による学習力向上”、2018年度学習支援事例集——自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践、36-52頁。
 - 17.Liu Mengsi、2021、“A comparative study of Japanese and Chinese students about the lecture note-taking strategies”、32nd International Congress of Psychology、Prague、Czech Republic、July 2021。
 - 18.Liu Mengsi、2021、“Lecture Note-taking Factor Analyses: Japanese and Chinese Students’ Strategies in Math Class”、The European Association for Research on Learning and Instruction JURE 2021 Conference、August 2021。
 - 19.Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M.、2014、“The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking”、Psychological Science、第25(6)号、1159-1168頁。
 - 20.Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R.、2003、“College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking”、Journal of Educational Psychology、第95(2)号、335-346頁。
 - 21.UNESCO、2020、“Museums Around the World in the Face of COVID-19” UNESCO REPORT、UNESCO Digital Library、<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530> (2021-7-14アクセス)。

ラウンドテーブル報告（民族教育）

民族教育の歴史とその実態の解明

蒙古貞夫 *・ゴスチンゴワ **・ボウトンリガ ***

はじめに

本ラウンドテーブルでは、東京学芸大学の蒙古貞夫氏による「モンゴル説書芸人の仏教知識の習得の過程のための近代寺院教育の役割の考察」、東京都立大学のゴスチンゴワ氏による「二重格語尾が含まれるモンゴル語の日本語訳における熟達度による違い」、国士舘大学のボウトンリガ氏による「都市化の過程における少数民族教育改革に関する分析」三つの報告について活発な討論が行われた。

1. 「モンゴル説書芸人の仏教知識の習得の過程のための近代寺院教育の役割の考察」

発表者：蒙古貞夫（東京学芸大学・研究員）

モンゴル民族の近代教育史を概観すると、チベット伝来の仏教寺院で正式な教育を受けることが、清朝期にはモンゴル教育の主な手段となっていたことが知られている。とくに、近現代モンゴル説書芸人の生涯と演唱のスタイルなどについて研究した『蒙古胡尔齐三百人』（1989年）、『蒙古族説書芸人小伝』（1990年）、『科尔沁右翼中期—享誉全国的烏力格尔子之郷』（2004年）、『胡尔沁説書』（2000年）、『トゥシエト・ホールチの伝記』（2014年）、『ホールチの揺籃—ジャルート—』（2010年）という六つの専門的な著作によると、早期のモンゴル説書芸人、すなわちホールチの大半は、チベット伝来の仏教寺院で多種多様な教育を受けていた経験があることが確認される。

具体的な事例を挙げると、ホーリンウリゲルの中興の祖と称されているエンケテグス・ホールチ、ホーリンウリゲルのダンスンニマ流派の代表者であるダンス

* 東京学芸大学・研究員

** 東京都立大学人文科学研究科・院生

*** 国士舘大学政治学研究科・院生

ンニマ・ホールチ、モンゴル貴族出身のチュイバン・ホールチ、有名なパジェ・ホールチたちはすべて、当該地域に建てられた仏教寺院にラマ僧として入門し、モンゴル語・モンゴル文学・仏教経典・長編の英雄叙事詩・民間音楽・伝統音楽を学んだことが確認できる。

しかしながら、現有のモンゴル語・中国語・日本語で書かれた研究では、宗教学の視点からチベット仏教とモンゴル仏教の歴史沿革や仏教宗派を考察した研究が大半を占めている。寺院文化や民俗学や文化人類学の視点で近代寺院教育が果たした役割や貢献した業績を検討した研究が極めて少なく、それらにおいては、ホールチやホーリンウリゲルとの関わりについてもほとんど言及されていない。

そこで、本研究では、上述した近現代モンゴル説書芸人の生涯と演唱のスタイルなどの基本情報を記録する六つの専門的な著作を基に、さらに年配の民間芸人・ホールチ・モンゴル文学や民俗文化の愛好者を対象に聞き取り調査に基づいて、モンゴル説書芸人が寺院での仏教教育を受けて養成された経緯を明らかにする。

具体的には、第一に、モンゴル仏教寺院の歴史とホールチの出身寺院について、史料に基づいて分析する。

第二に、当時の寺院で設置された科目、特にラマ増として入門したホールチたちが学ぶ科目とその詳細な内容を明確し、ホールチの養成に与えた影響を明確にする。

第三に、各史料・資料に記録されている具体的な史実を例として挙げて、モンゴル説書芸人の養成過程を総合的に解明する。

以上を通して、ホールチの基礎的な教養としての仏教知識の内容や、その習得過程について考究した。

2. 「二重格語尾が含まれるモンゴル語の日本語訳における熟達度による違い」

発表者：ゴスチンゴワ（東京都立大学・院生）

留学生が日本語を習得際には格助詞を始めた文法項目を系統的に学習する必要がある。日本語とモンゴル語のいずれの言語も形態論上は膠着語に分類され、格語尾を付着させることで文の文法的意味を示す。一般的にモンゴル語母語話者が日本語を学ぶ場合、モンゴル語との異同を確認する作業からはじまり、日本語の基本文法を一層容易かつ正確に理解したうえで使えるようになると思う。

例えば、日本語の格助詞「から」「より」はモンゴル語の奪格「*нээ*」と対応するように、日本語の格助詞に対応するモンゴル語の格語尾を比較して学ぶだけでも、日本語の格助詞に関する用法を理解することが可能である。

小林（1983）はモンゴル語を母語とする日本語学習者が日本語の格助詞を間違えやすいと述べている。このように格助詞の誤用が多い原因について、ウランチグ（2016）はモンゴル語の格語尾と日本語の格助詞は一致する場合もあれば、一致しない場合もあるため、誤用率が高くなっていると指摘されている。

日本語の格助詞について、浅川・竹部（2014）では、日本語の助詞分類の基礎となる助詞相互の承接に関する原則の一つとして、格助詞と格助詞とは重ならなると記述しており、その理由として、格助詞は体言または体言に準ずる語を承けて下の語との関係を表す助詞なので、格助詞どうしが重なることができないとしている。

しかし、モンゴル語では二つの格語尾が接続して使われる場合がある。そのため、モンゴル語を母語とする日本語学習者が日本語の習得過程において属格語尾を基本とする二重格語尾が含まれるモンゴル語の文をどのように訳しているかについて日本語能力試験（JLPT）3級レベルのモンゴル語を母語とする日本語学習者を研究対象者として、調査した結果、「助詞+名詞」「名詞+助詞」「助詞+名詞+名詞」「助詞+助詞」「助詞」「 \varnothing 」の6種類で翻訳されているとの結果がこの調査では得られた。

また、ゴ（2020）の日本語能力試験（JLPT）2級レベルのモンゴル語を母語とする日本語学習者の翻訳した結果と比較分析したところ、日本語の能力が上がることによって異なった結果が見られた。

3. 「都市化の過程における少数民族教育改革に関する分析」

発表者：ボウ トンリガ（国土館大学・院生）

中国経済の急速な発展に伴い、市民社会活動も大幅に改善され、多くの農牧民が都市や町に広がっている。これは必然的に、伝統的な農牧文化と現代の産業文化との間の対立につながる。農牧部的な地域における現在の都市化プロセスの継続的な拡大に伴い、この矛盾は、特に少数民族と外部文化との間の文化的対立が非常に強い一部の地域で絶えず激化している。

このような状況を踏まえ、両文化のバランスを保ち、適応・融合するためには、教育の方法や内容を調整する必要がある。文化的普及方法としての教育の助けを借りて、中国の少数民族地域の人々は、他の外来文化によってもたらされた違いをより簡単に受け入れることができる。

自身文化の継承に基づいて、外部文化の利点を吸収することで、現代の政治的および経済的発展に沿った人材を育成することができます。少数民族地域の教育方法や内容が不合理であると、必然的に地元住民の排斥心理や文化の停滞につながり、少数民族地域の全体的な発展に深刻な影響を及ぼす。

ほとんどの少数民族地域は、地理的要因、自然条件、宗教的信念、伝統的な慣習の影響を受けて遠隔地にあり、まだ半閉鎖状態にあり、外の世界と深くコミュニケーションすることはできない状態である。教育の本質は、文化の普及を実現し、文化の受け手が異文化を認識し、異文化の利点を継続的に吸収し、血液循環を与え、環境の変化によりよく適応できるようにすることである。

教育の方法と内容を改革することによって、地域開発と民族統合をより促進することができる。少数民族地域の経済発展のレベル、人材の需要、民族文化の特徴、長所と短所科学的に分析することによって、教育政策を絞って策定し、人材を育成することで、最終的に地域間のバランスの取れた発展を実現できると考えられる。

現在、少数民族地域は一般的に外部文化の影響に直面している。時代の発展とともに、民族地域の元々の居住パターンに比較的大きな変化が起こり、それがすべてのレベルで元の少数民族の文化的習慣やライフスタイルに大きな変化を引き起こした。

特に改革開放以来、大都市の漸進的な発展と小都市の継続的な形成により、少数民族の生活環境と交通輸送はますます近代的になっている。元の半閉鎖式文化は外部文化により広く接触するようになっている。それは少数民族地域の発展に大きな影響を与え、イデオロギー、習慣、概念、教育および他の多くの側面におおきな影響を及ぼしている。

このような社会の変化に対応して、少数民族地域の人々は、元の単一閉鎖的な状態から複雑な発展の状態への社会の変化にどのようにによりよく適応し、民族地域の社会的機能をよりよく引き継ぐかは、少数民族の社会生活に現れた新しく重

要な問題である。

文化的適応の過程で、少数民族地域の全体的な教育はまだ初期段階にあり、教育の文化的適応性も発展途上にあり、対応する社会的機能は形成されていない。少数民族地域の文化教育は全体としてあまり注目されていないため、少数民族地域はこの段階で農村都市化の進展の中で複数の文化の交換と衝突に直面している。

少数民族地域における文化的適応の全過程において、少数民族地域は、その物質的環境、習慣、心理的レベルを抜きにしては、互いにとって、より良い文化的交流を達成することはできない。少数民族教育の改革を強化することによってのみ、少数民族地域と外部文化との間の交流と統合をより促進し、彼らが前向きな文化交流に向けてより良く動くことができるようになるのである。

おわりに

グローバル化が進む現代社会において、各民族の教育の多様性を保つことは、その国や民族のソフトパワーを表す最も重要な事業となってきた。本ラウンドテーブルでは、各民族の教育の歴史と現状を多角的に分析することと通して、その民族の教育の歴史を研究する一方、さらに教育の現状や動向を明晰化して、21世紀の現代社会にも似合う新たな教育方法の探究を試みた。

ラウンドテーブル報告（医療福祉教育）

特別ニーズに応じる看護師教育への展望

— 自閉症入所施設を例に —

李 剣 *・劉佳琦 **

はじめに

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder :ASD）は、社会的なコミュニケーションを苦手とし、地図帳や時刻表を何時間見ても飽きない、いつもの決まったやり方に固執するといった、限定された反復性行動様式を示す発達障害のことを指す。自閉スペクトラム症の方へのケアやサポートを行う際には、新しい環境へのなじみにくさ、刺激への過敏さ、気持ちや興味を他者と分かち合うことの難しさを理解する必要があるといわれている。また、幼児期の自閉スペクトラム症に対しては、個別または集団での療育を受けることにより、対人スキルの発達を促し、適応力を伸ばすことが期待されている。また、現在自閉スペクトラム症を治療する薬はないため、軽重症などの症状にもよるが、幼児期からの自閉スペクトラム症の方が成長してからも自立して生活できる人は少ない状況である。このような状況に対して、成人期の自閉スペクトラムに対しては、対人機能訓練やデイケアなどのリハビリテーションを行っている施設が設置され、いずれの発達段階においても当事者にとって支援や支えの輪があることが重要である。

報 告

本ラウンドテーブルは、「自閉スペクトラム症の方への支援及びケア」という話題に焦点を当て、小児期から成人期までの自閉スペクトラム症への看護支援と人材育成における看護教育の課題について議論した。本ラウンドテーブルは、自閉症入所施設の運営者・管理者、職員、自閉スペクトラム症のこどもの保育と教

* 神奈川県立保健福祉大学

** 社会福祉法人けやきの郷

育に関わる専門家、治療と支援を携わっている小児科の医師、大学小児看護学領域の教員など十数名の日中の専門家と関係者の方が参加した。

劉佳琦が日本の成人自閉症入所施設について紹介した。そのなかでは、「障害の程度に関わらず、支え合って自立していく」、「集団自立」などの理念を言及し、成人期の自閉スペクトラム症の方が施設での日々の生活と支援及びケアについて説明した。日本の施設では、自閉スペクトラム症の方に「利用者」と呼ばれており、日中は製作活動など地域に貢献できる様々な作業を行い、その他の時間帯は食事の準備や余暇活動などを行っており、施設の職員から利用者の生活や発達を支援している。

日本の自閉症施設では、施設の職員として、主に生活支援員と看護師が担っている。生活支援員は主に利用者の日常生活への介護及び支援業務を担当し、看護師は利用者の健康管理を主として行っている。看護師の具体的な業務内容は、利用者の日常の身体的兆候の把握（バイタルチェック、記録、応急処置、体重測定）、投薬管理、感染予防、診療管理、定期的な身体検査、病気のとときの通院とスケジュールの調整、主治医とのコミュニケーションと関連付けなどにより利用者の健康管理を行っている。また、医療行為（経管栄養、たん吸引）、褥瘡処置と予防・皮膚ケア、導尿、摘便、インシュリン注射（血糖値測定）、予防接種計画、健康診断計画（検尿、検便、採血、車いす医療者）、歯科検査計画なども担当している。その他、施設全体の衛生管理、従業員の健康管理と施設旅行同行、利用者の家族との相談や、他の専門家との連携や相談も担当している。他の専門家には、理学療法士、作業療法士、栄養士、言語療法士、義肢などが含まれている。

本ラウンドテーブルは、成人自閉スペクトラム症への看護についての生活支援や、施設内での看護の実際に関する情報共有をした。その後、成人自閉症入所施設でのような障がい者施設での看護師の業務の専門的な訓練について議論を行った。

議論の結果では、病院で通常行われている体系的で臨床研修などと比較して、自閉症入所施設のような障がい者施設での現場での看護師の職業研修が比較的弱い状況がわかった。施設内の人員配置から、介護者数が多く、看護師数が少ない。また、施設にもよるが、看護師数が1~2人しか配置されていない施設もある。上記の複雑な業務内容と自閉スペクトラム症の特殊性から看護師の仕事量は非常に

重いと言えるだろう。そして、看護師の離職率にもかかわると考えられる。しかし、看護教育のなかで、自閉症（主に小児自閉症）の理論を学ぶが、多くの大学が自閉症入所施設のような実習などの見学がなく、またあるとしても、ほんの一部分の看護学生しか参加したことがない状況である。自閉スペクトラム症は近年増加傾向であり、これからの看護教育にも新たな課題となっていると議論され、今後の看護教育にも取り組んでいく必要があるのではないかと結論した。

結 論

本ラウンドテーブルはでは、特に成人の自閉症入所施設に焦点を当てて、小児期から成人期までの自閉スペクトラム症へのケアやサポートについて議論した。また、今回のラウンドテーブルでは、自閉スペクトラム症の入所利用者の生活支援状況や、医療関係者やサポート側の仕事内容などについて話し合っ、自閉症施設の運営者も共有した。自閉症施設での看護師の現場での職業研修が増強していく必要があり、看護教育の未来を一緒に考えた。

中日教育研究学会『アジア教育文化ジャーナル』

発行日：2022年3月1日

発行者：中日教育研究学会（元中日教育研究協会）

編集：中日教育研究学会電子ジャーナル委員会

Journal of Asian Education and Culture

No. 4 March 2022

SPECIAL CONTRIBUTION

Jin Longzhe

- A comparative study of "Region" in the traditional culture education:
From the perspective of curriculum management* 1

ARTICLES

Shinichi OBATA, Tasuku SUGINO

- Case Study of Promoting ICT for Lesson among Elementary School Teachers* 19

WU SIQINGAOWA

- The Differences in Japanese Translations of Double-case-ending Mongolian Due to Japanese
Language Proficiency* 36

LE MA

- The Discrepancy of Teachers between Urban and Rural Areas at Compulsory Education in
China-Focus on T city of Jilin Province* 55

ARCHIVE

Report on the 10th Anniversary Symposium:

- "Education for the Era of 100 Years of Life: A Retrospective and Prospects for Sino-Japanese
Educational Exchange" 80