

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

第 2 号  
2016年

Center for Excellence in School Education  
Graduate School of Education  
The University of Tokyo  
Research Bulletin

# 研究科長挨拶

大学院教育学研究科長

大桃 敏行

平成 28 年 4 月に恒吉僚子教授に代わり、能智正博教授がセンター長に就任しました。また、平成 28 年 3 月より、本センターに新たに教育高度化・効果検証ユニットとグローバルユニットを置くこととしました。前者は、教育学部附属中等教育学校との連携のもとに中等教育の効果検証を行おうとするもので、附属学校の在校生・卒業生のパネル調査の継続的な実施などを計画しています。後者は、学校や他の教育機関との連携を通して、教育の国際化やグローバル化に関連した研究の推進や若手研究者の育成などを目指すものです。この 2 つのユニットの設置は、本センターの改革構想をふまえたもので、平成 29 年 4 月より、学校教育高度化センターは学校教育高度化・効果検証センターに改組・拡充されることになっています。

本センターは平成 18 年度の設置で、以後、教育学研究科・教育学部と附属学校を結ぶとともに、全国の学校や教育行政機関、大学と連携をはかりながら学校教育の高度化に向けた事業を実施してきました。これはセンターの主催のものもありますが、研究科の多くの教員が参加する共同研究と連携して行うものもあります。たとえば、本年 1 月の「これからの教育を担う教師をどう育てるかーディープ・アクティブラーニングの実践と教員養成の課題ー」は本センターの主催シンポジウムで、文部科学省、山形県教育委員会、福井県藤島高等学校、宮崎県五ヶ瀬中等教育学校、そして附属学校から報告をいただきました。本シンポジウムは教育学研究科の卓越大学院構想を進めるうえでも重要な意義をもつものでした。

教育学研究科の共同研究との連携は、平成 23～25 年度の「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」（小玉重夫研究代表者）、平成 26～28 年度の「ガバナンス改革と教育の質保証に関する理論的実証的研究」（大桃敏行研究代表者）、平成 27 年度からの「日本型 21 世紀対応教育の国際モデル化に関する国際比較研究ー多元的モデルの構築」（恒吉僚子研究代表者）などで、多くの共催のシンポジウムなどを実施してきました。加えて、国際化に取り組み、たとえば、若手研究者育成プロジェクトの一環として協定校であるストックホルム大学での研修などを実施してきました。

平成 29 年度の改組後は、引き続き以上のような事業に取り組むとともに、学校教育の効果検証機能を強化してまいります。今後も関係者の皆様のご支援ご協力をお願い申し上げます。

## センター長挨拶

学校教育高度化センター・センター長

能智 正博

『東京大学 学校教育高度化センター研究紀要』第2号(2016)をお届けいたします。ご存じの方もいらっしゃると思いますが、学校教育高度化センターは2017年度より「学校教育高度化・効果検証センター」に改組されます。これまでに学校教育の「効果検証」という面が本センターの活動に含まれなかったわけではありませんが、今後はそれがいっそうシステムティックに行われます。教育学部附属中等学校との密接な連携のもと、中等学校のあり方とその効果を詳細に検証することが、センターのミッションの重要な部分として位置づけ直されるわけです。その意味では、本号は「学校教育高度化センター研究紀要」という名称をもつ学術誌の最後のものになるでしょう。本号は第2号であると同時に記念すべき最終号でもあるのです。

本紀要の中心に位置づけられるのは、前号と同様、「若手研究者育成プロジェクト」のワーキングペーパーです。プロジェクトは、センターの方で設定したテーマ「グローバル時代の学校教育」に関係させながら教育学研究科所属の博士課程大学院生を中心に企画・実行されたものになります。5月に公募して6月に採否の決定。その後研究を実施して3月には報告の原稿を仕上げるわけですから、決して十分な時間が与えられたわけではありません。にもかかわらず、それぞれのワーキングペーパーは完成度の高いものに仕上がっており、今後の可能性を感じさせる力をもっているものが揃ったように思われます。

もちろんワーキングペーパーということで、まだ改善の余地も残るところがあるでしょう。お気づきの点は是非ご指摘いただき、よりいっそう意義のある成果となりますよう、読者の皆様にもご協力をいただければと思います。ワーキングペーパーで報告された研究成果は、協定先のストックホルム大学での国際シンポジウムにおいて2016年2月に発表され、教員・大学院生も巻き込んだ国際的な対話の新たなきっかけを作ってくれました。今後は読者の皆様のお力も借りながら、本紀要全体もまた次なる研究活動の出発点となるような場として発展していくことを、心より期待したいと思います。今後ともよろしくお願いいたします。

2017年2月

2016 年度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  
目次

|               |       |   |
|---------------|-------|---|
| 研究科長挨拶 .....  | 大桃 敏行 | 1 |
| センター長挨拶 ..... | 能智 正博 | 2 |

2015 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー

（高度化センターHP に公開のものを再掲）

|                                                                                                      |                |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|
| Personality-based Admissions in Elite Colleges: The Case Study of Medical Colleges in Japan<br>..... | Naoko Motohama | 5 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|

「社会的なもの」としての教育の再考—その政治的可能性をめぐる—

|       |                    |    |
|-------|--------------------|----|
| ..... | 石神 真悠子・江川 愛都沙・江口 怜 |    |
| ..... | 田中 智輝・鈴木 康弘・李 舜志   | 25 |

|                                         |       |    |
|-----------------------------------------|-------|----|
| 協働学習を用いた授業デザインに関する研究—個人と学校文化に着目して—..... | 児玉 佳一 | 64 |
|-----------------------------------------|-------|----|

|                                                                                  |             |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|----|
| 小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関するアクションリサーチ—研究者と教師<br>の協働によるボトムアップ的な教育政策の発信を目指して—..... | 石島 照代・大林 徹也 | 81 |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|----|

|                                       |       |     |
|---------------------------------------|-------|-----|
| カンボジアにおける二重学籍の特徴—2 つの総合大学を事例として—..... | 青田 庄真 | 100 |
|---------------------------------------|-------|-----|

教員研究論文

|                                         |       |     |
|-----------------------------------------|-------|-----|
| 米国カーネギー大学分類の分析—高等教育の多様性に関する一考察として—..... | 福留 東土 | 117 |
|-----------------------------------------|-------|-----|

## センター関連プロジェクトワーキングペーパー

(高度化センターHPに公開のものを再掲)

### 日本型 21 世紀対応教育の国際モデル化に関する国際比較研究—多元的モデルの構築 (科研費基盤 (A)15H01987 代表: 恒吉僚子)

Cleaning as Part of TOKKATSU: School Cleaning Japanese Style

..... Ryoko Tsuneyoshi, Kanako Kusanagi, and Fumiko Takahashi 138

### アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究 (科研費基盤 (A)15H02623 代表: 北村友人)

カンボジアにおける生徒の進路希望と将来観の地域格差—生徒・教員・保護者へのインタビュー

..... 中村 絵里・原田 亜紀子・岡部 瑛美・森田 怜

..... 張 一屏・石丸 晴菜・近藤 美桜・北村 健二 150

カンボジア大学教員におけるモチベーションの自己認識—ライフヒストリー分析を用いて—

..... 戎谷 愛・王 君喆・船橋 幸穂 165

カンボジアの大学生がアジアの言語を学んでいるのはなぜか—観光地の地方言語環境における動機付けに焦点を当てて— .....

青田 庄真・岸本 紗希・佐藤 正人 180

## 活動報告

### 若手研究者育成プロジェクトについて

2015 年度「若手研究者育成プロジェクト」報告 ..... 草薨 佳奈子 195

### 附属校パネル調査について

【活動報告 1】附属学校パネル調査の概要とデータベースの整備状況に関する報告

..... 山本 義春・日高 一郎 196

【活動報告 2】附属中等教育学校における卒業研究指導の現状と課題の探究

..... 能智 正博・沖濱 真治・石橋 太加志 198

学校教育高度化センター研究紀要執筆要項 ..... 207

# Personality-based Admissions in Elite Colleges: The Case Study of Medical Colleges in Japan

Naoko Motohama

The University of Tokyo

## Authors' Note

Naoko Motohama is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

## Abstract

It is widely known that the Japanese college admission process puts much importance on the fairness and objectivity of admission, but these days more and more universities in Japan have begun to evaluate the applicants' personality in their admission. This research examines the reason as to why some Japanese elite colleges have introduced personality-based admissions despite it is often criticized as being subjective and unfair. Using the data from articles in the academic journal *Igaku Kyoiku* (Medical Education) from 1970s to 1990s, this research conducted a historical analysis to find the factors which enabled medical colleges to introduce this admission process. Two important findings were obtained. First, the professors believe that personality-based admission has an “educational effect,” that assists the students' transition from secondary school to higher education more smoothly. Specifically, the applicants are encouraged to learn the basic attitudes and behaviors that are viewed as necessary for medical training through the experience of personality-based admissions. Second, through personality-based admission, medical colleges demand the applicants to voluntarily learn the competencies which are outside the boundaries of high school education. Two implications are offered from these findings: First, personality-based admission is believed to be useful as an educational device, as well as a selection device; the professors believe that through personality-based admission students obtain the competencies that the professors view cannot be developed through the process of higher education. Second, it is necessary to guarantee students to learn the attitude and behavior in formal schooling before evaluating those skills in college admission.

*Keywords:* personality-based admission, educational effect, attitudes and behaviors required of medical doctors, medical colleges, Japan

## Personality-based Admissions in Elite Colleges: The Case Study of Medical Colleges in Japan

### 1. Introduction

In this research, I examine how Japanese elite colleges <sup>(1)</sup> have introduced personality-based admissions, focusing on the case of medical colleges in Japan. Some elite colleges in Japan have been introducing personality-based admission in recent years. However, it is widely recognized that elite colleges in Japan select applicants according to academic paper-based examination scores. Thus, little is known about why personality-based admission has become increasingly popular at elite colleges in Japan. This research investigates the reasons why this type of admission was established at Japanese elite colleges. It offers a new point of view to changing admission type, which has been neglected in current research.

In recent years, evaluating personality during examination has become an important issue all over the world. OECD (ed., 2005) suggests a theoretical framework of competencies which contemporary people should acquire. It argues that contemporary people have to learn not only cognitive but also non-

cognitive skills such as “interacting in heterogeneous groups”. Using this framework, OECD is now developing a new examination system which can measure non-cognitive skills.

Evaluation of personality, when used for school admission and employment, is controversial. This is because the result of the evaluation may be deeply influenced the applicants’ educational and occupational achievement. This is why many studies have long criticized personality-based admissions. Bourdieu and Passeron (1991), for instance, suggests that in the interview test held in admissions of Glandes Ecoles, the most elite higher educational institution in France, people from the upper class tend to receive a better score than those from the lower class because people from a higher class have culture in which they can easily learn competencies needed for the test. This means that this type of admissions reconstructs class structure. In the historical study of Karabel (2006), it was found that less minority students were admitted to the top universities in the United States after these



universities introduced personality-based admissions in the 1920s, compared to before its introduction. This is because when personality-based admissions were adopted, the universities got a large amount of discretion to treat majority group members well, such as giving better score to WASP applicants than Jewish students. As these studies suggest, countries in which personality-based admissions have been used for college admission face risks of inequality between the majorities and minorities.

However, little literature exists showing the reason as to why this method of evaluation has been accepted despite of its recognized unfairness. In the U.S. and many European countries it is natural to put as much importance on the evaluation of the interview process in combination with an essay in order to decide the score for college admission. Thus, studies in these countries have not investigated the merit or demerit of personality-based admissions, compared to the admission based on paper examination.

On the contrary, in Japan, people involved in elite college admission have long tried to show the advantage and disadvantage of personality-based

admissions, in comparison to the paper-based examinations. In East Asian countries like Japan, “academic achievement is the most important factor for university admission decisions” (Wang, 2015, p. 3). Admissions based on personality oppose to this tendency. However, now about 34% of students in Japanese most elite colleges experienced interview test, and 24% of them experienced essay writing in their college admissions <sup>(2)</sup> (Yamamura, 2009 <sup>(3)</sup>). This means that these days personality-based admission is popular in Japanese elite colleges to some extent. It is important to investigate the reason as to why this method has been accepted despite it is often criticized for its unfairness.

The primary goal of this paper is to further investigate the reason as to why some Japanese elite colleges have introduced personality-based admission process. Specifically, this report examines why the combination of paper based and personality-based admissions has been introduced and how it has been established in Japanese medical colleges, which are widely known as the most elite colleges in Japan.

## **2. Literatures on personality-based admissions in Japan**

### **2-1. The aim of the introduction of personality- based admissions**

Some literature reports that personality-based admission is superior to admission based on academic paper examination. The earliest official literature is “Yonroku-toshin” by the Chuo Kyoiku Shingikai [Central Council for Education] (1971). When the report was published, there was fierce competition for university entrance examinations because the number of young adults was large and more young adults came to have the expectation of going to university than ever before. It was said that students had to study so hard that many of them could not afford to earnestly take high school classes, which were viewed as not useful for the academic paper examination. “Yonroku-toshin” criticized the college admission process that considered only the score of academic paper examinations for causing this distortion of high school education. It suggests that the use of high school grades, an essay, and an interview for college admission is the best solution for preventing this distortion, because special preparation does not seem necessary. In other words,

in “Yonroku-toshin” personality-based admissions—such as essays and interviews—is regarded as superior to admission that is based on the score of paper examination. This is because the burden on applicants for the personality-based admissions process is believed to be lighter.

At the same time, several academic studies tried to scientifically prove the “superiority” of personality-based admission method. Nishibori and Matsushita (1963) and Noryoku Kaihatsu Kenkyujo [Educational Test Research Institute] (1968; 1969) showed that the multi-dimensional evaluation using personality evaluation predicted the students’ GPA more correctly than the single score of paper-based examinations. From these results, they concluded that personality-based admission is a scientifically valid way to measure the students’ competencies (Kimura, 2007). Based on this scientific validity, the Japanese government encouraged each individual college to introduce personality-based admission <sup>(4)</sup> (Kimura, 2007). In this respect, these research was the first set of influential studies in Japan that clarified the superiority of personality-based admissions from the viewpoint of their scientific validity as a method of selection.

Rinji Kyoiku Shingikai [Provisional Council on Educational Reform] (1985) argued personality-based admission process have another important merit as a method of selection. It criticizes the academic paper-based examination process for selecting applicants with lacking in individuality, and argues that universities should admit a variety of applicants through the introduction of personality-based admissions. The Central Council for Education (2014) suggested that personality-based admissions enable the selection of applicants with enough individuality and self-direction, which were viewed as important competencies for this globalizing era. These reports indicate that personality-based admission makes it possible for colleges to evaluate students' competencies that are perceived as necessary in higher education and young people's future lives.

## **2-2. Why are elite universities reluctant to introduce personality-based admissions?**

These merits mentioned in the former section have contributed to the spread of personality-based admissions in Japanese colleges. However, some literature suggests that those merits were not

convincing enough for elite colleges to introduce personality-based admissions. This was due to the view that this type of admission is based on the subjective evaluation of applicants.

Reducing subjectivity in the college admission process is essential for the social sorting system in East Asian countries. Marginson (2011) argues that social stratification is made mainly through the result of the examination competition in East Asia; those who are accepted by elite universities will become the upper class of the social stratification, while the others will be lower. Moreover, because of the single-track Japanese schooling system, the essential examination competition is concentrated in college entrance examination (Amano, 1981). According to Marginson (2011), the condition in which the school examination system deeply influences social mobility can exist only when those who failed to enter elite colleges accept the result of college admission examinations. These arguments suggest that the college admission process in Japan should be objective in order to convince all members of a society that the students who pass the examinations of the elite colleges truly are the elite. As Amano (1983) argued, historically it was this necessity for

objectivity that allowed academic paper-based examination to become a major form of examination. This is because the evaluation of an academic paper examination can easily be translated into a score, which enables visible ranking of the result. Only when this ranking arises, people can be convinced that those who rank upper are “superior” to those who rank lower. On the other hand, the result of personality evaluation is often difficult to translate into a precise score. In this respect, personality-based admission is not a fit process for a society such as Japan, where the schooling system is deeply associated with a social stratification.

Moreover, former studies in Japan argued that this subjectivity may result in the loss of fairness in the admission process, which is regarded as the most important value in Japanese admission processes. For instance, Nakamura (1996), Arai (1998), and Kimura (2014) demonstrated that highly competitive colleges have been reluctant to introduce personality-based admissions because they consider the method to be unfair. Yamamura (2010) showed that personality-based admission has spread to mainly less competitive colleges. Nakamura (2012) insisted that personality-based admission is not the

mainstream way of admission even now because it was said that few elite colleges use this type of admission.

### **2-3. The aim of this research**

According to the literature I mentioned above, despite the fact that some people recognized personality-based admission to be a valid method of admission to predict students’ performance at universities, this type of admission has not been recognized by the mainstream college admission process so far. This is because it is regarded as a subjective and unfair method of selection. This means that the validity of personality-based admissions that the literature has shown is not appealing to many colleges in Japan as an appropriate way of admission.

As mentioned before, however, in recent years admissions based on personality have become popular to some extent even at elite colleges, and many of them succeeded in applying this method (Sasaki 2012). This suggests that there are other strong reasons for the introduction of personality-based admission than the aspect of validity which former research has shown. Thus, this study tries to

clarify the reasons through investigation of the logic of the elite colleges and how they have introduced and established this method.

### 3. Method

#### 3-1. Case

For this research, a case study was conducted. The case chosen was that of Japanese medical colleges. Although competitive colleges in Japan were reluctant to use personality-based admission, medical colleges, the most competitive colleges since the end of the Second World War, have actively introduced and established personality-based admission processes such as interviews and essays since the 1970s. As of 2015, over 97% of medical colleges in Japan conduct personality-based admissions <sup>(5)</sup>. This means that the case chosen represents Japanese elite colleges in which personality-based admissions has been established.

Moreover, in journal *Igaku Kyoiku* [Medical Education], those involved in the admission process of medical colleges have often argued on whether they should conduct personality-based admissions or not; the details of which are mentioned later. Therefore, in this case the discussion about this type

of admission is investigated clearly.

#### 3-2. Data

The data for this study were collected from the articles of *Igaku Kyoiku*, edited by the Japan Society for Medical Education. The members of this society are mainly the professors at medical colleges, and its academic journal *Igaku Kyoiku* is the sole journal in which the admission process of medical colleges has been argued. This journal contains not only academic articles, but also miscellaneous articles in which the authors briefly report on the admission process at his or her college and expresses his or her personal opinion. This enables the examination of how personality-based admissions are regarded by the people concerned with the admission process of medical colleges.

#### 3-3. Analytic Plan

A historical approach was chosen for investigating the reason for why medical colleges have actively introduced personality-based admissions. To this end, the data sample consists of articles from 1970 — the year *Igaku Kyoiku* first published — to the 1990s when most of all medical

colleges finished establishing their respective personality-based admissions processes. The articles chosen were those that specifically mentioned admission in the topic. After which, the data collected from these articles containing sentences with words relating to personality-based admissions were all entered into an Excel datasheet and then analyzed.

#### 4. Result

A typical evaluation of personality-based admission is exemplified by the following sentence. Kagawa (1993) insisted, “[The paper-based] examination is not a panacea [for selecting a good applicants]. We impose an applicant on an interview and an essay in order to evaluate whether his or her personality is suitable for a doctor” (p. 73). This statement suggests that colleges should examine each applicant’s personality as well as his or her academic skill, and that with personality-based admissions they can measure the applicants’ attitudes and behaviors of doctors, which cannot be evaluated through paper-based examination. This is one reason for which colleges have actively introduced personality-based admission.

At the same time, however, many authors of the journal expressed concern regarding this type of admission process. Some of them criticized it because the evaluation of personality could not be objective and fair. This criticism is the same as those opinions that were reported on by Nakamura (1996), Arai (1997), and Kimura (2014). Although the colleges thought that they needed a method of evaluating applicants’ personality, they had significant concern about introducing personality-based admissions. In other words, with personality-based admissions they can measure applicants’ other competencies that cannot be evaluated by paper examination, but this is not enough for them to introduce this method of examination. It was another reason that encouraged them to introduce this type of admission: an educational effect on applicants.

In this research, educational effect is defined as an effect of promoting students’ smooth introduction into specific academic and vocational education in higher education. For instance, through the conducting and preparing of personality-based admission, the students’ readiness for higher education can be established, and the professors’ opinion about medical education can be changed.

These are regarded as the educational effect in this research. Nishigori (2012) argued that the college admission process and the preparation process for the admission test could be recognized as opportunities for students to grow up mentally. Nishigori (2012) did not testify as to how the students' growth through the college admission process influences the students' learning in higher education. The concept of educational effect in this research expands his argument and focuses on the influence of the college admission process that allows the smooth introduction of students into higher education.

#### **4-1. Learning a basic attitude and behavior of medical students**

The first educational effect which personality-based admissions have is that applicants can obtain the basic attitude and behavior required of doctors through their experience of personality-based admissions. The statements excerpt below is an example of the effects that professors in medical colleges recognized. "I should add that the interview test has an unintentional effect as follows: students become willing to receive medical education after

they express their will to become good doctors in the interview test" (Hori, 1977, p. 298). In the interview session held by the Japanese medical colleges, applicants often should explain the reason why they wish to become a medical doctor and their idea of what they should do to become a good doctor. The statement above suggests that applicants obtain a strong desire to become a medical doctor by answering these questions and after the interview test they become earnest medical students. In short, the professors considered that the interview session plays an essential role in the introduction of medical training.

In addition, the other article cited below indicates that the process of preparation for personality-based admissions has an educational effect. "If... the medical colleges evaluate whether the applicants have "appropriate attitudes and behaviors" required for medical doctors in the admission process..., we [medical college professors] can encourage the applicants to learn such [appropriate] behaviors" (Nakagawa, 1977, p.97). The author of this article expected students to learn the basic attitude and behavior of medical doctors in the process of preparing for the

personality-based test. This suggests that the preparation for personality-based admissions is regarded as an important part of medical training.

This educational effect cannot be obtained through the academic paper examination process. In Japan, college entrance examinations designed according to the Japanese national curriculum for high school students. The main goal of this curriculum is to provide a general education, not specific vocational or academic training (Sasaki, 2012). Medical college applicants cannot learn the attitude and behavior required of medical doctors through preparation for the paper-based examination.

#### **4-2. The personality-based admission as the introduction part of medical education**

The educational effect of personality-based admission can be associated with role of the professors within the personality-based admission selection processes <sup>(6)</sup>. Medical professors stated that “medical professors by themselves can plan and conduct the admission in order to judge which applicants will make a good doctor” (Deura & Ojima, 1979, p. 164). Through personality-based admission the professors get the sense that they directly

participate in the admission process.

This participatory role of the professors in the admission process is an important process in medical education. Nihon Igaku Kyoiku Gakkai Sembatsu Kento Iinkai [Committee on Student Selection, Japan Society for Medical Education] (1989) argued, “We [medical professors] should associate the admission process with the process of education. We can investigate whether our selection is valid only when encourage the students, who we selected according to our own judgment, to study hard” (p. 131). The statement regarded the medical education as the process of training the students who the professors selected by themselves. The personality-based admission process gives the professors the sense that their selection is connected to the process of education. In other words, The professors believe that the personality-based admission process is the introduction part of medical education.

On the contrary, the professors are unable to directly decide the successful applicants in the paper-based examination process. This can result in the professors’ sense that the selection process does not associated with the educational process. For example, a medical professor argued, “As a professor, I am



concerned that we have selected applicants automatically according to the score of paper-based examination without having any contact with them” (Arai, 1981, p. 77). This argument regarded paper-based examination only as the selection process that decide the successful applicants “automatically”. This argument suggests that through the participation in personality-based admission process the professors came to be aware that the admission process is one of the educational processes.

#### **4-3. Who trains the basic part of the attitudes and behaviors of medical doctors?**

What I should note is that these educational effects are regarded as useful by the professors because they think it is important to check the applicants’ basic attitude and behavior as a doctor. However, as mentioned above, these attitudes cannot be obtained through the education process until high school as the goal of the education up until high school is prioritized for general education, not for specific vocational or academic training. In this respect, medical colleges demand their applicants to voluntarily learn the competencies which are outside the boundaries of high school education.

There is one strong argument that supports such a condition: these competencies of students do not expect to be developed after they enter medical colleges. This argument is exemplified by the following comment: Can an emotional aspect of medical students be developed only through the medical education? It is hardly possible to train a student whose character is not suitable for a doctor to be a good doctor through six years of medical college education (Yanagida, 1991, p. 259).

This statement insisted that the term of study at medical colleges is too short and too late to train the students’ attitudes and behaviors of medical doctors. Other professors argued that “humanity, sociality and ethics required of a medical doctor cannot be developed only through the college education. Thus, it is important to select appropriate applicants [for becoming a doctor] before their entrance” (Murakami & Kato, 1993, p. 101). These professors expected the medical college applicants to already learn the basic attitude and behavior such as “humanity, sociality and ethics required of a medical doctor”. Therefore, students who wish to become a doctor should learn before they apply medical colleges.

The arguments above also indicated that the professors recognize that it is importance to train the students' attitudes and behaviors of a medical doctor through medical education. However, the professors believe that their power of influence on developing such an attitude and behavior is limited. Therefore, they intend to evaluate whether the applicants already have the basic part of the attitudes and behaviors of a medical doctor through the personality-based admission process. This may results in laying a burden of voluntary learning of such a basic attitudes and behaviors on medical college applicants.

## 5. Discussion

The goal of this research was to find the reason as to why some Japanese elite colleges have introduced personality-based admission processes, and focuses on the case of medical colleges in Japan. The most significant finding is that of the educational effect of the personality-based admission process. Specifically, the applicants voluntarily attempt to learn the basic attitudes and behaviors that is expected of a medical doctor in order to be admitted by medical colleges. This

process is believed to be an important part of the medical education process by the professors, because they regarded the personality-based admission process as the one in which they select their future students through direct contact with the applicants. This point suggests that the personality-based admission process plays an essential role in the students' introduction to medical education—which includes learning appropriate behavior and attitude training. Thus, this type of admission has a great possibility to be used as a tool by which students' transition from secondary education to higher education smoothly.

However, there is a concern that the personality-based admission process demands the applicants to voluntarily learn the basic attitudes and behaviors required of a medical doctor. This is because the medical school professors believe that it is important to evaluate such aspects of applicants before the applicants become medical students. Although recently attitudes and behaviors have become increasingly important within the traditional professions such as doctors (Yamauchi, 2014), this research revealed that the medical professors feel their limitations of training such personality

elements of students. Evaluation of whether the applicants have the basic attitudes and behaviors required of a medical doctor means that students are expected to have these skills during their application period; the professors do not teach students this aspects of the process, as they believe it cannot be trained through medical education and must be acquired through the applicants' own efforts.

This has two implications. The first one is for academic research on personality-based admissions. This research revealed that personality-based admission is viewed by the professors in the medical field as an effective educational device through which students improve their competencies. Literature has regarded personality-based admissions only as a screening device, focusing mainly on whether personality-based admission can evaluate the applicants' competencies accurately. Such discussion takes students' competencies as a given, and did not examine the way in which students obtained competencies. On the contrary, the professors who are involved in the college admission process believe that through the personality-based admission process, students obtain the competencies that the professors view as essential to higher

education and cannot be developed through the process of higher education.

The second implication is that it is necessary to discuss at which stage of official schooling system students can be taught such an attitude and behavior. This is important for addressing the policies on the teaching of the attitudes and behaviors required of a specific academic study and specific vocation in the public school system in Japan. The evaluation attitude and behavior in the college admission process means that colleges expect students to obtain such skills before they apply to colleges. However, as mentioned above, the curriculum until secondary school does not prioritize teaching attitudes and behaviors that are necessary for specific academic studies and specific vocations. This results in a condition that the formal schooling system in Japan leaves one part of learning process to students' voluntary efforts. As Rychen and Salganik (ed., 2003) argued, although non-cognitive skills such as the attitude and behavior are becoming more and more important in lives of contemporary young people, young people can obtain few of those skills in formal schooling. It is true that students can improve their competencies through personality-

based admission, but it should be noted that such an improvement is accomplished mainly through the students' own efforts. It is necessary to guarantee students ability to learn the attitude and behavior in formal schooling before evaluating those skills in college admission.

These results and implications were found based on the case study of Japanese medical colleges. Japanese medical colleges are pioneers that actively introduced personality-based admission processes in Japanese elite colleges, but recently this type of admissions is becoming more popular in other non-medical elite colleges. Thus, it is important to investigate the findings in this research so that it can be applied to other elite colleges other than medical colleges.

## Notes

(1) In this research the term “elite colleges” is defined as high ranked and highly competitive colleges.

(2) There is no common definition of personality-based admissions, but in this research, both interview test and essay writing are defined as one

sort of personality-based admissions. Interviews and essay writings mainly ask applicants to represent their own opinions to a given topic. Such processes naturally involve the evaluation of personality, although applicants' skills other than personalities-- such as speaking and writing skills-- are also taken into consideration. This is why both processes can be regarded as personality-based admissions.

(3) Circulation by the author.

(4) Kimura (2007) criticized that Nishibori and Matsushita (1963) and Noryoku Kaihatsu Kenkyujo [Educational Test Research Institute] (1968; 1969) contained a severe statistical fault. Thus, whether this theory is scientifically accurate or not is arguable. However, the most important aspect is that many of those who were involved in the college admission process believed the scientific validity of personality-based admission.

(5) In Japan, each college can decide what kind of test it uses for admission. Thus, a few medical colleges have not introduced personality-based admissions.

(6) There is no profession of university admissions in Japan. Thus, professors directly participate in personality-based admissions process.

## References

- Amano, I. (1981). Nyugaku seisaku no kadai to genjo [The challenges and present situation in of Japan's policy on university admissions]. *Kotokyoiku kenkyu kiyo* [Bulletin of Institute for Higher Education], 1.
- Amano, I. (1983). *Shiken no shakai-shi: Kindai nihon no shaken, kyoiku, shakai* [The social history of examinations]. Tokyo Japan: Tokyo Daigaku Shuppan-kai.
- Arai, K. (1997). Koko to daigaku no setsuzoku: unibasaruka no kadai [The articulation between upper econdary education and higher education: a problem caused by the universalization of higher education]. *Kotokyoiku Kenkyu* [Journal of Higher Education], 1, 179-198.
- Arai, Y. (1981). Nyushi to mensetsu shaken [College admissions with interview test] *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 12 (2), 77.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1991). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement* (T. Miyajima, Trans.). Paris: Les Editions de Minuit (Original work published in 1970).
- Chuo Kyoiku Shingikai [Central Council for Education] (Ed.). (1971). Kongo ni okeru gakko kyoiku no sogoteki na kakujū seibi no tame no kihonteki shisaku ni tsuite [On the basic policy toward comprehensive expansion and maintenance of school education from now on], Received January 8, 2016, from [http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/old\_chukyo/old\_chukyo\_index/toushin/1309492.htm].
- Chuo Kyoiku Shingikai [Central Council for Education] (Ed.). (2014). Atarashii jidai ni fusawashii kodai setsuzoku no jitsugen ni muketa kotogakko kyoiku, daigaku kyoiku, daigaku nyugakusha sembatsu no ittai kaikaku ni tsuite: subete no wakamono ga yume ya mokuhyo wo mebukase, miraini hanahirakaseru tameni [On the integrated reform of high school education, higher education, and university entrance examination suitable for contemporary age: for all young people having and accomplishing their dreams and goals in the future]. Received May 5, 2015, from [http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/cukyo0/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf].
- Deura, S. & Ojima, A. (1979). Daigaku hokoku

- 2.Gifu Daigaku [Reports from colleges section2: From Gifu University]. *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 10 (3), 162-164.
- Hori, G. (1977). Mensetsu no hyoka nit suite [On the evaluation of an interview test]. *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 8 (5), 297-298.
- Kagawa, Y. (1993). Tokushu sembatsu hoho no kaizen: sembatsu hoho no zicchi keiken wo fumaete: Gakkas shaken [Improvement of Medical Student Selection: Entrance Examination]. *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 24 (2), 73-76.
- Karabel, J. (2006). *Chosen: the hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston MA: Houghton Mifflin.
- Kimura, T. (2007). Daigaku nyugakusha sembatsu to "sogoteki katsu tamenteki na hyoka": yonroku-toshin de shimesareta kagakuteki konkyo no saikento [University entrance examinations and "comprehensive and multi-dimensional evaluation": Reexamination of the scientific basis of the 1971 Report]. *Kyoiku shakaigaku kenkyu* [The Journal of Educational Sociology], 80, 165-186.
- Kimura, T. (2014). Daigaku nyushi no rekishi to tembo [The history and prospect for university admission test]. In K. Shigemasu (Ed.), *Atarashii jidai no daigaku nyushi* [College admission in contemporary days]. Tokyo: Kaneko Shobo.
- Kokuritsu Daigaku Kyokai [National Universities Association]. (2015). Kokuritsudaigaku no shorai bizon ni kansuru akushon puran [The action plan for the prospect for national universities in Japan]. Received September 22, from [http://www.janu.jp/news/files/20150914-wnew-actionplan1.pdf].
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61(5), 587-611.
- Murakami, N. & Kato, H. (1993). Sembatsu hoho kaizen no jicchi keiken wo fumaete: Suisen nyugaku seido nit suite [Improvement of Medical Student Selection: Recommendation Admission]. *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 24 (2), 97-101.
- Nakamura, T. (1996). Suisen nyugaku seido no konin to masu sembatsu no seiritsu: kohei shinko shakai ni okeru daigaku nyushi tayoka no ichizuke womegutte [College admission by high school recommendation and the selection systems for mass higher education: A study of a college

- admission policy in Japan]. *Kyoiku shakaigaku kenkyu* [The Journal of Educational Sociology], 59, 145-165.
- Nakagawa, Y. (1977). Yoi ishizo [Images of good doctor] *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 8 (2), 97-100.
- Nakamura, T. (2012). Daigaku nyugakusha sembatsu seido kaikaku to shakai no henyō: fuan no jidai ni okeru “tenkitorai” setsu, saiko [Social change and reforms of university admission systems in contemporary Japan: Rethinking the view of ‘a turning point’ in an anxious age]. *Kyoikugaku Kenkyu* [The Japanese Journal of Educational Research], 79 (2), 194-204.
- Nihon Igaku Kyoiku Gakkai Sembatsu Kento Iinkai [Committee on Student Selection, Japan Society for Medical Education] (Eds.). (1989). Dai 7 kai nyugakusha sembatsu ni kansuru togikai hokoku [Report of the 7th conference on student selection]. *Igaku Kyoiku* [Medical Education], 20 (2), 127-131.
- Nishibori, M. & Y. Matsushita. (1963). Daigaku nyugaku shaken ni kansuru kenkyu (Ⅱ): koko gakugyo seiseki oyobi daigaku nyugaku shaken seiseki to daigaku zaigakuchu no gakugyo seiseki tono kankei [Research on university entrance examinations (part 2): The relation between grade in high school, entrance examination score and GPA in universities]. *Kokuritsu Kyoiku Kenkyujo Kiyo* [The journal of National Institution for Educational Research], 37, 1-8.
- Nishigori, D. (2012). Daigaku seido ga motarasu sokyū koka: jukensei no shukanteki seichokan kara naniga mieru ka [The backwash effect of University admission system : What can you see from university hopefuls having a subjective sense of growth?]. *Kuorithi Edhukeshon* [Journal of Quality Education], 4, 93-110.
- Noryoku Kaihatsu Kenkyuzyo [Educational Test Research Institute] (Ed.). (1968). *Noken tesuto no datosei ni kansuru kenkyu: tsuiseki chosa shiryō I* [Research on the validity of “noken test”: the result of the follow-up survey (part 1)].
- Noryoku Kaihatsu Kenkyuzyo [Educational Test Research Institute] (Ed.). (1969). *Noken tesuto no datosei ni kansuru kenkyu: tsuiseki chosa shiryō II* [Research on the validity of “noken test”: the result of the follow-up survey (part 2)].
- OECD (ed.). (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Retrieved

- January 15, 2016, from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>].
- Rinji Kyoiku Shingikai [Provisional Council on Educational Reform] (ed.). (1985). *Kyoiku kaikaku ni kansuru dai ichiji toshin* [The first report on educational reform]. Okurasho Insatsukyoku [Ministry of Finance Printing Bureau].
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen Germany, Hogrefe & Huber Publishers.
- Sasaki, T. (2012). *Daigaku nyushi no shuen: kodai setsuzoku tesuto ni yoru saisei* [The end of college admissions: Reform by building examination system for the articulation between upper secondary education and higher education]. Sapporo, Japan: Hokkaido Daigaku Shuppankai.
- Wang, L. (2015). Synthesis report of the case studies on the transition from secondary education to higher education. from UNESCO (Ed.) (2015). *The transition from secondary education to higher education: Case studies from Asia and the Pacific*. Retrieved March 11, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232851E.pdf>].
- Yamamura, S. (2009). *Tayo na daigaku nyugakusha sembatsu no jittai bunseki* [The analysis of the variety of method of college admission] in Yamamura, S., Suzuki, N., Hamanaka, J., and Sato, T. *Gakusei no gakushu jokyō kara miru kodai setsuzoku mondai* [The problem of the articulation between secondary education and higher education in the point of the study condition of students]. Tokyo: Daigaku Nyushi Senta Kenkyu Kaihatsubu, 81-109.
- Yamamura, S. (2010). *Koko to daigaku no setsuzoku mondai to kongo no kadai: kokokyoiku no genjo oyobi daigaku de hitsuyo na gino no bunseki wo toshite* [Articulation between upper secondary education and higher education in Japan: Problems and a proposal for reform]. *Kyoikugaku Kenkyu* [The Japanese Journal of Educational Research], 77 (2), 157-70.
- Yamauchi, K. (2014). *Daigakusei no gakuryoku to shinro shokugyo sentaku* [The scholastic ability of university students and their career choice]. from Mizogami, S. & Matsushita, K. (Ed.) *Koko Daigaku kara shigoto he no toranjishon: henyo suru noryoku aidenthithi to kyoiku* [The transition



from high school and university to work]. Kyoto

Japan, Nakanishiya shuppan, 63-90.

Yanagida, K. (1991). Shokugyojin toshiteno ishi [A

doctor as a profession]. *Igaku Kyoiku* [Medical

Education], 22 (4), 259-261.

## 「社会的なもの」としての教育の再考 —その政治的可能性をめぐる—

石神 真悠子（東京大学） 江川 愛都紗（東京大学）  
江口 怜（東京大学） 田中 智輝（東京大学）  
鈴木 康弘（東京大学） 李 舜志（東京大学）

Rethinking Education as “the Social”:  
How “the social” be political, and in what scene?

Mayuko Ishigami, Azusa Egawa, Satoshi Eguchi,  
Tomoki Tanaka, Yasuhiro Suzuki, and Sunji Lee  
The University of Tokyo

### Author's Note

Mayuko Ishigami is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Azusa Egawa is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Satoshi Eguchi is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Tomoki Tanaka is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Yasuhiro Suzuki is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Sunji Lee is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

## Abstract

The purpose of this paper is to clarify the relationship between “the social” and education from the two viewpoints of educational history and political philosophy. Since it has not been certain what “the social” signifies in its history of cross-sectional usage, the aim requires two ways of approaching it: one is to look at specific historical events that are both social and educational, and the other is to grope through the crossing point of “the social” and education.

In the section 1, we consider history of education as “the social” by focusing on three cases. The first case is the special elementary schools for poor children from 1900s to 1920s. The second case is the operation of milk stations by The Bureau of Social Welfare in Tokyo after the Great Kanto Earthquake of 1923. The third case is the plan of Koumei Elementary School’s establishment, which is the first school for the children with physical disabilities in Japan. It will be shown from these cases that education as “the social” has, at the same time to be an amphiboles apparatus of exclusion and inclusion, the political possibility.

The undeveloped momentum, such as the ones shown in the cases of section 1, is theoretically extended in the discussion in the field of political philosophy. In the section 2, we try to reconsider the concept and idea of “the social” in Hannah Arendt’s thought. Although she wrote critical of the rise of “the social,” she found affirmative value about school as “the social.” Therefore, school as “the social” has not only a negative face as the apparatus of discipline, but also another face as the foothold of political resistance.

Through the two ways of approaching “the social” and education, it will be articulated where the two cross each other, and how.

*Keywords:* the social, Education, Social Security, Hannah Arendt

## 「社会的なもの」としての教育の再考

—その政治的可能性をめぐる—

### はじめに

本稿の目的は、歴史研究および哲学・思想研究の視角から「社会なもの (the social)」と教育の結びつきを解きほぐすことを通じて、格差は正や他者との共生が課題となるグローバル時代における教育の課題と展望を示すことである。

「社会的なもの」の概念・理念は、産業資本主義社会に移行する 19 世紀ヨーロッパで登場し、20 世紀の「福祉国家／社会国家」の形態に基盤を与えた。その特徴としては、それまでの公的・私的領域や共同体とは異なる形で人間集団を結びつける原理を提示したこと、産業社会が生み出す貧困や格差等の新たな「社会問題」に対して人びとの生命の保障を重視したことが挙げられる。このような生存保証あるいはその権利の保障という側面において、「社会的なもの」の思想と実践は一定の評価を得てきた。

一方で、「社会的なもの」が生存保障・権利保障を担う過程において、保障の対象となる弱者やマイノリティへの監視と管理を加速させるものとして機能することの問題性が 1960 年代頃から提起されるようになる。というのも、「社会的なもの」は再分配を行なう際に、優生学や統計学を採用することによってその適切な配分を計算するが、こうした計算は人びとの規格化・平均化を推し進め、画一的な基準にもとづく包摂と排除の論理を強化する危険をはらんでいる。ジャック・ドンズロが指摘するように、「社会的なもの」は個人を社会的に保護すると同時に、社会を危険な個人から保護するという「二つの顔」を持つのである (ドンズロ 2011)。加えて、「社会的なもの」に対して徹底した批判を加え

た者としてハンナ・アレントが挙げられる。彼女の批判については本論第二部で詳しく検討するが、そうした批判は「社会的なもの」の勃興に伴う画一化の圧力が人々の複数性を原理とする「政治的なもの」を著しく損なう結果をもたらすことへの危機感から生じたものであると言える。

以上のような議論は、1970 年代にオイル・ショックを経て「福祉国家の危機」が語られ始める中で、より複雑な文脈の下に置かれることになった。一方で、福祉国家が官僚制機構の肥大化や国家による規律訓練の強化をもたらしたことの問題性が様々な議論された。今なお、福祉国家を基礎づけた「社会的なもの」がミシェル・フーコーの言う「統治性」と切り離すことはできないとの議論も根強い (田中耕一 2015)。しかし、こうした福祉国家批判は、同時代に登場する新自由主義の言説とも共振した。そこでは、「小さな政府」が標榜され、政治と財政のスリム化として「社会的なもの」を解体する方策が推し進められることとなる。他方で、「社会的なもの」への批判を踏まえつつ、新たな問題設定も試みられ始めた。例えば、ドンズロは「社会的なもの」の両義性を踏まえつつ、その概念と結びついた「連帯 *solidarité*」に着目した (Denzelot 1984)。また、ロベール・カステルは、「社会的なもの」の核心を「労働」に置きつつ、70 年代以降の脱産業資本主義の時代における「社会国家」の再構築の可能性を模索している (カステル 2015)。また、アンソニー・ギデنزをブレーンに擁したイギリスのニュー・レイバーは、「社会は存在しない」と謳うサッチャー流の市場主

義路線とも旧来の労働党の社会民主主義路線とも異なる「第三の道」を打ち出し、「社会的なもの」の再構成を試みたが、社会包摂の理念としてワークフェアを採用するこの構想は、規律訓練を復活させ、また抑圧や排除を深刻化させたとの批判にさらされている（仁平 2015）。新自由主義がグローバルな統治理念として席卷しつつある現在、「社会的なもの」ないし福祉国家／社会国家を巡って、どこに批判の矛先を定め、いかなる可能性を展望するのか、政治的にも思想的にも難しい局面にあると言えるだろう。

こうした状況の中で、「社会的なもの」の両義性を踏まえつつその政治的理念としての復権の可能性を探るのが市野川容孝らの研究である（市野川 2006, 市野川・宇城編 2013）。市野川らは、批判にさらされつつも今なお「社会的なもの」が規範的概念としてフランスやドイツの憲法の中に生きているのに対して、日本においては脱規範化と忘却にさらされていることを問題視し、その歴史的生成過程を検証しつつ新自由主義に抗する理念としての彫琢を試みている。そして、この試みの中で注目されたものの一つが、社会的連帯を生み出す上で不可欠なものとしての「普遍的な教育」である（市野川・宇城編 2013 : 28）。

シティズンシップ論の古典であるマーシャルの著作でも、公教育は社会的権利の中でとりわけ重要なものと見なされており（マーシャル・ボットモア 1993）、近年教育学においても生存権・社会権としての教育権の見直しの議論が生じつつある。しかし、教育と「社会的なもの」の関係を巡る議論は、今なお多くの未解決の問題を残している。第二部でも触れる通り、小玉重夫（1999, 2003）はアレントに依拠しつつ、近代教育の成立は「社会的なもの」の勃興と重

なり、「社会的なもの」が教育の脱政治化を推し進めてきたと指摘し、「政治的なもの」の再興のためには、保護的な枠組みから脱却するシティズンシップ教育が重要であると論じた。これに対して、仁平典宏は小玉らのシティズンシップ教育論がマーシャルが重視した「社会的なもの」をシティズンシップ概念から奪取することで、結果的に新自由主義の下で進められる「社会保障の〈教育〉化」と共振していることを批判した（仁平 2009）。しかし、仁平の議論では「社会的なもの」（生存権）と教育を切り離すという戦略を取るため、「社会的なもの」に内在する統治性という問題や教育それ自体が「社会的なもの」であるといった論点が見失われてしまう。

今求められているのは、「社会的なもの」それ自体を政治的理念として復権するのではなく、「社会的なもの」を否定して「政治的なもの」の再興を唱えるのでもなく、また「社会的なもの」を教育の論理と切り離すことによって救済するのでもなく、教育が「社会的なもの」としてあるということの両義性に踏みとどまりつつ、「社会的なもの」としての教育の中から政治的实践への契機が立ち現われる可能性を探ることにあるのではないか、というのが本稿の立場である。このような問題関心を出発点としつつ、本稿では「社会的なもの」と教育との関係を、歴史と思想・哲学の双方のパースペクティブから再考することを課題とする。

第一部では、日本において「社会的なもの」が勃興する時代と目されてきた 20 世紀前半の東京市に焦点を当て、「社会的なもの」と教育が密接に結びついた三つの事例を検討する。欧米諸国の諸制度を取り入れることで急速な近代化を進めた日本の事例は、「社会的なもの」が勃興

する過程が比較的明瞭であり、その中に孕まれた限界と可能性を浮き彫りにする上で格好の事例だと言える。本稿で取り上げるのは、1900～10年代におけるスラムの不就学児童を対象とした貧民学校（特殊小学校）の実践、1923年の関東大震災後における乳幼児・母子保護の一環として拡大した牛乳配給事業、1920～30年代における不就学の肢体不自由児を対象とした学校の設置構想と実践、という三つの事例である。検討に際しては、「社会的なもの」のマクロな動態を追うだけでは見え辛い、ミクロな実践の中に存在する意図せざる帰結や未発の契機に着目し、〈生存権保障の拡大か規律訓練の浸透か〉という二項対立的な評価に収斂しがちであった既存の見方とは異なる歴史的視座を提示することを試みる。

第二部では、「社会的なもの」をめぐるハンナ・アレントの議論を読み解くことを通じて、「社会的なもの」と教育との関係の捉えなおしを試みる。その際、主な検討課題は次の三点である。第一に、アレントの「社会的なもの」批判の射程を明らかにすることが挙げられる。具体的には、アレントが「社会的なもの」の勃興への批判を展開した著書『人間の条件』を主な検討対象とし、彼女がいかなる点において「社会的なもの」の勃興を批判したのかを明らかにする。第二に、「社会的なもの」に含まれる可能性を検討することが挙げられる。ここでは、従来もっぱら「社会的なもの」の批判者と見なされてきたアレントの論稿には、「社会的なもの」の可能性への示唆が含まれていることを指摘する。とりわけ本課題においては、アレントが「社会的なもの」としての学校に一定の意義を見いだしている点に着目し、そこに一定の可能性が示唆されていることを明らかにする。第三に、「社会

的なもの」の政治的可能性を検討することが挙げられる。以上の検討において示された「社会的なもの」の両義性に鑑みた際、「社会的なもの」の政治的可能性と限界はどのように捉え直されるのか。ここでは、これまで政治の不可能性を示すものと見なされてきた「社会的なもの」のなかにどのような政治の可能性が含まれているのかを、「自発的結社」についてのアレントの言及を手がかりに考察する。

（江口 怜・田中 智輝）

## 第一部 「社会的なもの」としての教育の歴史—20世紀前半の東京市から

まず、具体的な事例の検討に入る前に、日本における「社会的なもの」の勃興の過程を先行研究に基づいて概観しておこう。

日清戦争を経た1890年代後半、知識層の間で「社会」や「社会問題」という語が急速に広がり、社会問題研究会（後に社会政策学会）や社会主義研究会（後に社会民主党）が創設され、「社会学」がアカデミズムの中に浸透し始めた。この時期にはまた、横山源之助『日本の下層社会』（1899）に代表されるように社会問題発生象徴空間として都市下層社会への関心が高まった。

この時期に始まる「社会的なもの」への萌芽的関心は、1918年の米騒動を経て大正期半ばに一挙に高まりを見せる。「社会の発見」の時代とも言われるこの時期、フランスの社会連帯主義を天皇制家族国家論的文脈に沿って導入した内務省は、1917年に設置した救護課を1919年に社会課に改称し（20年に社会局に独立、22年に内務省の外局となる）、積極的に「社会」の語を掲げながら高まる社会運動・労働運動に対峙し

ていった。またこの時期に「救貧から防貧へ」をスローガンに社会事業が確立し、人々が貧困に陥ることが社会不安（そこからの「革命」）を呼び起こすことを予防するべく、科学的な社会調査とそれに基づく早期の保護と介入が行われるようになる。各市町村を方面という単位に区分して担当地区内の貧困者の調査と保護を組織化した方面委員制度はその象徴の一つである。さらに、早期介入への傾斜を深める社会事業・社会政策は、「人口の質」を高める、あるいは貧困や犯罪等の「社会病」を予防するという論理の下で優生学とも接続し、隔離・断種政策の推進にも関わった。他方で、「社会科学」はほぼマルクス主義と同義の言葉として普及し、社会的生存権の主張が開始されるなど、アカデミズムや政治・社会運動の側からも行政の論理に収斂しない形で「社会的なもの」を巡る諸構想が立ち上がっている。

こうして 1920 年前後に勃興した「社会的なもの」は、1923 年の関東大震災、1929 年の経済恐慌を経て広がりを見せ、総力戦体制下の人的資源論・生産力論にも結びつきながら制度化されていったが、他方で 1937 年の「厚生省」設置に見られる通り、「社会」の語は忌避され、規範的概念としての「社会的なもの」は忘却されていくことになった（池本 1999, 市野川 2006, 市野川・宇城 2013, 芹沢 2007, 田中拓道 2011, 杉田 2013, 横山 2015）。

以上のように、日本において「社会的なもの」は産業資本主義の進展を背景に 19 世紀末に萌芽的に受容され、1920 年前後に勃興した。本稿では、以上の知見を教育史の描出してきた歴史像に結びつけることを試みる。ドンズロが「社会的なもの」の勃興の歴史を家族と子どもの保護の拡大に着目しながら描き出したように、教

育は「社会的なもの」の勃興において重要な位置を占めた（ドンズロ 1991）。ここでは、教育の「社会的なもの」としての性格が顕著に見られる領域として、義務教育、児童保護、社会教育を取りあげたい。

1872 年に制度化された近代学校教育の中で、文部省調査においては 1900 年頃に 90%以上の義務教育就学が実現したが、実際にはこの就学者の中に多くの中途退学者が含まれていた。1900 年小学校令は小学校を制度的に一本化し、授業料徴集の廃止と児童労働からの保護を求め、これ以降義務教育は社会政策としての児童保護によって補完されながら実質的な就学保障を拡大する方向に向かい（小山 2002, 清川 2007）、こうした動向は「社会政策的義務教育」の確立とも呼ばれる（花井 1999）。しかし、その際にも就学猶予・免除規定の中で国家責任が解除された障害児に対する義務教育就学はなかなか普及せず、戦前においては 1920 年代以降に児童保護事業が拡大する中で一定の広がりを見せるに留まった（中野・加藤 1967）。

このように義務教育制度の確立を支えた児童保護事業の嚆矢は、1900 年制定の感化法にあるとされる。この頃から、社会問題の一つとしての「児童問題」が発見され、労働児童、乳幼児、捨て子、欠食児童等への保護が拡大していく（浦辺 1976）。こうした児童保護の広がりには、一方で教育と福祉の理念を結合するものとして評価されてきたが（渡部 1979）、他方で 1920 年代に本格化する児童保護の制度化が、「科学的な知」に基づく子どもの分類処遇や標準化を進め、問題児童の発生防止の役割を学校に付与したこと（平塚 1992, 1994）、下層社会の家族秩序に介入し、「家庭」という規範を普及させる役割を果たしたこと（鈴木 1997）が指摘されている。ま

た、社会教育も貧困問題の発生に対応する社会事業・社会政策と不可分な形で 1890 年代に関心が寄せられ始め、1919 年に文部省の普通学務局に新たな担当部署として「第四課」（後に社会教育課）が設置され、課長の川本宇之介を中心に社会教育研究会が組織され、1921 年には『社会と教化』（1924 年『社会教育』へ改題）が発刊される等、1920 年前後に制度化が進展した。その頃、「教育の社会化」の必要性が叫ばれ、ジョン・デューイの「教師こそが最たる社会事業家である」との言葉が社会教育関係者によって注目された（大橋 1978）。

このように、「社会政策的義務教育」や児童保護、社会教育の拡大は「社会的なもの」としての教育の勃興の一つの現れと位置づけることができる。この時代、子どもを核として家族や地域社会に対する教育は拡大するが、こうした実践は人々の生活・生命の保護を通して社会を秩序づける機能を果たす両義的なものであった。以下では、その両義性を踏まえつつ、ミクロな実践の中に存在し得た政治的可能性について三つの事例に即して検討したい。

（江口 怜）

## 第一章 貧民学校と都市下層社会との葛藤と相克—万年尋常小学校と坂本龍之輔に着目して

本章では、1903 年から 1926 年まで東京市で開設されていた貧困児童対象の教育機関である特殊小学校（貧民学校）、特に下谷区の万年尋常小学校（以下、「万年小」と記す）と同校で長く校長を務めた坂本龍之輔（1870-1942）に着目する。特殊小学校は、東京市内に 11 校設立された貧民学校であり、授業料を徴収せず、教科書等の学用品は貸与・給与され、毎年 7000 名から

9000 名の生徒が学んでいた。また万年小では、貧困児童の就学を保障するだけでなく、戸籍のない児童の就籍、「特別養護」と称しての診療・理髪・入浴の提供、幼児の保育所の附設、「特別手工科」「特別裁縫科」の設置による職業指導と賃金保障、保護者会や通俗講和会の開催による住民の生活指導等の活動を行った（東京百年史編集委員会編 1979, p.587, 安岡 1982）。坂本らの実践は、万年小の卒業生である添田知道が『小説教育者』（全 4 巻, 1942-46）で描いたことで広く知られ、「教育における公的救済思想の制度化」の先駆的事例と見なされてきた（田中勝文 1965）

東京市域では、江戸期からの貧民や被差別者の居住地域が 1890 年頃から近代的スラムに転換し、一般社会とは隔絶された貧民窟に広く注目が集まっていた（中川 1985）。当時の貧民窟は、文明社会から隔絶された「暗黒」と表象され、その「内部化」が社会事業家らによって試みられている（成田 1996）。特殊小学校は、貧困児童の就学を保障する教育機関であると同時に、貧民窟を改良して（社会）に「内部化」することを射程に含んだ社会事業としての性格を持っており、「社会的なもの」が貧民を対象に措定しながら勃興していく過程を分析する上で格好の事例である。本稿では、先行研究が万年小及び坂本龍之輔を、一方で「子どもの権利」を掲げて貧民窟の改善に尽くした先駆的实践（清水 1974）、他方で都市下層社会を掌握し貧民の矯正や工場労働力の養成を試みた社会統治の機関（別役 1991, 同 1995, 島津 2006）と捉えてきたのに対して、両義性を帯びた「社会的なもの」としての特殊小学校が一定の限界を有しながらも、坂本が規律訓練に失敗する局面で社会批判に開かれていったことに着目したい。



## 第一節 「社会的なもの」としての特殊小学校 —道徳改善による〈社会〉への包摂

坂本龍之輔は、1900 年に東京市学務課長の山田久作に特殊小学校の設置案を告げられ、その開設に協力し、1903 年 2 月に開校した下谷区の万年小にて 21 年まで校長を務めた。特殊小学校の開設に当たり、坂本は市内の貧民窟を歩き回り、調査を行っている。そこで坂本は、貧民窟と自らの生きる社会との深い断絶とぶつかる。例えば、万年町を歩いていると、6 才位の子どもが突然出てきて「先生の馬鹿やい」と罵って家に駆け込んでいき、また別の子どもに同行してその家を訪ねると「何で此餓鬼アそんな者を連れて来やアがったんだい」と背を向けられてしまう<sup>(1)</sup>。

こうした経験を経て坂本は、「細民は、特異の生活形態を有ち、特異の道徳をつくり上げてゐる。それは既に別国でさへある。貧民窟はただに人間のはきだめではない。実に一つの城塞なのである」<sup>(2)</sup>と考えた。一般社会と隔絶されたいわば〈社会外の社会〉として貧民窟を捉えたわけである。実際、当時の貧民窟は「シマ」と俗称され、人々から排斥されていた<sup>(3)</sup>。当時の行政官や政治家も、戸籍のない者が多いため自治体で教育を保障する義務はない、場合によっては焼き払ってしまえばいいという見解が一般的であり、特殊小学校の設置に対する妨害も行われていた<sup>(4)</sup>。

しかし、坂本は貧民窟の探訪を経て特殊小学校の開設に向かう中で、自らの〈社会〉観を見直し、こうした「貧民放任論」への反論を行う。坂本は、貧民窟を生きることは子どもにとっては負わされた運命であって何ら責任はなく、「白紙」であり「社会的連関に於ける、小さな細胞」である「子供」に対しては、それを「共同に保

護育成」するために自治体が教育を行う義務を負うのであり、それは子どもにとっては権利であるとの論理を導き出し、公費に基づく教育保障を正当化したのである<sup>(5)</sup>。いわば〈子どもの無垢性〉と〈社会の有機性〉という観点を導入する中で、坂本は貧民窟の子どもを隔絶された存在ではなく、〈社会〉を構成する一員と見做すよう、〈社会〉観を刷新したのだった。

しかし坂本は、貧民窟の子どもたちを〈社会〉に包摂するに際しては、注意が必要だとも述べている。「若し彼らの持つ環境道徳観をそのままに、単に文字計算を授けることに止まるならば、徒らに悪の面を助長し、狡知を煽り、寧ろより大きく社会を毒する結果を見る」<sup>(6)</sup> 可能性があるからである。そのため、坂本は生徒を勤労に従事させて悪癖を矯正させること、父兄を教育して生活を改善させることが必要であると述べている<sup>(7)</sup>。このように、同じ〈社会〉の一員として考えるからこそ、貧民窟の人々の道徳を改善し、〈社会〉の規範に適応すべく規律化することが強く求められることにもなったと言えよう。

## 第二節 内務官僚と社会主義者のまなざし

この万年小の取り組みに対して、「社会(的)」という概念に最も早く着目していた内務官僚と社会主義者が同時に関心を寄せていた。井上友一(1871-1919)と幸徳秋水(1871-1911)である。

1893 年から長く内務官僚を務め、1900 年に官僚らで結成した貧民研究会にも属していた井上友一は、開設当初の万年小に視察に訪れている。視察の後、井上は坂本を内務省の自室に呼び出し、イギリスでは東部ロンドンの貧民窟を丹念に調べあげた一小学校長の仕事から社会学が確立したことを紹介し、坂本にそのような仕事を期待する旨を告げた<sup>(8)</sup>。その後も井上と坂本の

交流は続き、1911 年に内務省が初めての細民調査を実施する際には坂本が協力し、万年小が通俗談話会を開く際には井上が資金援助に協力した<sup>(9)</sup>。なお、井上は 1915 年に東京府知事に就任した際、救済課（後に社会課）や東京府慈善協会（後に東京府社会事業協会）の設置を実現して社会事業の推進に努めている（東京府 1937：9）。

井上は 1909 年の著作『救済制度要義』において「社会的」という概念について紙幅を割き、西欧の社会行政に関する諸論を検討した上で、次のように述べている。

所謂広義の社会行政は社会の実質的及精神的問題に亘りて更に国民の経済、栄養、保健、訓育等諸般の關係にも及べり、而かも是等の社会行政を貫通せる根本の理想は他なし一国公共の福利より達観して社会各階級の民を通し之を保育し之を善導し並に之を同化せんとするの意に外ならず。<sup>(10)</sup>

ここで社会行政の理想を「一国公共の福利」の観点から人々を「善導」「同化」することと捉えた井上は、まさに「社会的」な実践として万年小に期待を寄せたと考えられる。

他方で、同時代の社会主義者らも貧民学校に関心を注いでいた。特殊小学校の開設直前の 1901 年、日本初の社会主義政党である社会民主党の結成（即座に解散）に集ったジャーナリストの河上清（古森 1987）は、同年『東京市教育時報』に「欧米に於ける貧民教育」と題した連載記事を寄せている。そこで河上は欧米の「社会的殖民」（ソーシアルセツルメント）における教育を取りあげ、「鮫橋、萬年町の如き貧民窟に

所謂社会的殖民館を設立するの必要を感じるの時決して遠きに非ざるなり」<sup>(11)</sup>として、東京市にもその設置を求めている。当時社会民主党は、その八項目の綱領に「人民のための国費による自由教育」を挙げていた（ノートヘルファー 1980：118）。そしてその綱領執筆に思想的影響を与えた人物が幸徳秋水であり、注目すべきことに、幸徳は実際に万年小を訪問していた。

幸徳は 1904 年の論稿で、万年小に即しつつ貧民窟に特殊小学校が必要な理由を説いている<sup>(12)</sup>。幸徳によれば、貧民窟の窮民は「社会が作った所の病氣」である。貧民窟は悪疫・伝染病の発生源となることに加え、「強盗放火殺人その他あらゆる罪惡の集まる所」であるため、社会が自己の安寧秩序を保持するためにはこの社会的改良は必須である。既に、窮民を危険な存在ではなく「良民」とするための国家的施策として感化法に基づく感化教育の試みがあるが、十分な成果を挙げ得ていない。これに対して、万年小は「進歩したる思想に基き、未だ危険なる境遇の感化を受けざる児童を集め、真正に之を感化教育せんがために起され」、手工科で労働の習慣を身につけさせ、特別教室で知的障害児に規律を身につけさせていること等を彼は高く評価した。

ここで興味深いのは、「社会的なもの」が勃興し始める時代において、その後は鋭く対立する内務官僚と社会主義者が同様の視座から万年小の実践を高く評価していたことである。ここで指摘したいのは、貧民学校が経済的な援助を行う点ではなく、栄養・保健・訓育等の幅広い領域に亘る活動の中で、貧民窟住民の精神的・道徳的改善を試み、〈社会〉に「同化」させて「良民」に作り変えるという点が評価の鍵になっていることである。教育が「社会的なもの」とし

て期待される時、〈社会外の社会〉を生きる人々の道徳に働きかける規律化は不可欠の要素であった。

### 第三節 教育実践における貧民窟の人々との出会い—〈規律化の失敗〉から社会批判へ

このように貧民窟の改良と道徳改善の役割を任じ、また期待された万年小の実践はしかし、狙い通りに実現したわけではなく、坂本ら教師たちは貧民窟の人々との葛藤を経験することになる。

坂本は万年小の開設に先立ち、万年町で私設の協同夜間学校を開いていた渡辺六郎から話を聞いている。渡辺によれば、貞操を重んじるべきことを子どもに教えた所、「醜業だといふならば、正業を周旋しろ、それも出来ぬくせにおれたちを貶すのは勘弁がならぬ」と、数名の酔漢が怒鳴り込んで石を投げ込んで授業妨害を行う等の出来事があった<sup>(13)</sup>。渡辺はそこで、いわば〈規律化の失敗〉とも言える事態に遭遇し、学校で道徳を教えることから撤退して、読書筆算を中心とした授業に変更したと語った。しかし、坂本は渡辺の言葉をその実践の不十分として理解し、規律化の試みからは撤退しなかった。「徳性の感化」を伴わない教育は、むしろ犯罪を助長する恐れがあり、「報復的反抗」を避けるためには、貧民心理を理解した上での「生活感化」が必要なのだと坂本は考えたからである<sup>(14)</sup>。そして、学校敷地内に教職員の住宅を設けて生活を共にすることや、保護者や卒業生・地域住民を対象とした通俗教育(社会教育)を通した「教化」を試みた<sup>(15)</sup>。これは、坂本にとって貧民窟の人々への歩み寄りを示した行動であったが、あくまで貧民窟の人々が〈社会〉の規範に適應することが目指され、〈社会〉の規範自体を批判

的に捉え返したわけではなかった。

しかし、実践の中で万年町の人々の生活現実には様々な形で触れることになった坂本の論稿の中には、適応すべき〈社会〉の側に批判の眼差しを向け直す局面を見出すことができる。ここでは、ある寡婦との出会いと兵役に関する批判を取りあげよう。

ある時、坂本は父親が全て異なる6人の子どもを持つ母親を呼び出し、「細民特有」の放縦な貞操観念に基づく「不都合の行動」として、親兄弟まで呼び出し床板を踏み鳴らして責めに責めたが、背後に様々な事情が存在したことに気付いていった。

其裏面には随分悲惨な事実が伏在して居た。即ち子供を養はんが為めに自分の貞操を犠牲にして居たので本人も実は泣の涙で新らしき夫らしき者を迎へて喜ぶ処か寧ろ心に苦んで居たのであつた。(略)如何に辛勞しても奮闘しても得る処は僅かに家賃にすらも足らぬ、飢餓に泣く子を抱へながら立ち退きを求められて雨露を凌ぐにすら途なきに至らんとする境涯にあるとき、其心は如何なる波を打つであらう(略)。私は醜業婦の救済といふ問題よりも子供を養はんが為めに貞操を二三にせねばならぬ婦人を救済するといふ問題の方が急務であるのではあるまいかと思ふ。

<sup>(16)</sup>

ここで坂本は、当初寡婦の行動を本人の道徳の問題と理解して責めていたのが、厳しい生活現実の中でいわば〈生存戦略〉としての行動であったことに気付く、寡婦となった女性の保護の不備という〈社会的な問題〉として現実を引

き受け直したと言える。

また、坂本はシベリア出兵の始まる 1918 年、貧困者の兵役免除の必要性を論じている。人類も生物も、必ず何らかの「保護」を得て独立に至る。多くの人々は、親の脛をかじりながら丁年（成人）を迎えるが、細民子弟は何等の保護を得ていない。にも関わらず、上流階級の子弟は体格虚弱で兵役を免除される現実がある、と坂本は主張した。

彼等細民の子弟は、生れ落ちるや藁の上よりおこもお貰い、の生計の代となって、街路に其身を曝して、親や兄弟を養ふ糧を作らねばならぬ運命の下に成育して、人類の当然浴すべき恩典にも興らず、ただ法律にのみ人間に服し、兵役の義務を果さねばならないのだらうか、貧困者の中には一家唯一人の働き盛りの者を奪はれた遺族の実に想像以上の悲惨事は、至る処に、演出してゐるのである。之即ち社会の罪であり、為政者の、社会政策を誤ってゐる結果であると信じて、少しも差支へあるまい。<sup>(17)</sup>

ここで坂本は、生れてから殆ど「保護」を受けていない貧困者（細民）ほど兵役の義務が課される現実を「社会の罪」として厳しく非難している。

このように、万年小の実践の中では、〈社会〉の規範を貧民窟の人々に対しても貫徹させる道徳改善を試みながらも、〈規律化の失敗〉とも言える事態に遭遇する中で〈社会〉を批判する視座が獲得される局面が見られた。このような局面において、〈社会〉と貧民窟の非対称性は、むしろ人間としての対等性を脅かす事態として自覚されることになる。ここに、「社会的なもの」

としての教育が政治的实践に開かれていく微かな可能性が存在したと言えるだろう。こうした可能性に開かれていた理由として、「社会的なもの」が勃興する時、担い手となる行政官や教師らがその対象となる人々と直接に対面する必要があったことを指摘できる。実践者たちには、「社会的なもの」を巡る行政の論理をただ体现するだけではなく、対象者との接触を通して想定外の出会いを経験し、その中で言説や実践を組み換える自由が残されていたのだった。

しかし他方で坂本は、万年小の卒業生が兵役についたことを誇り、特別に送別会を開いたことも書き記している<sup>(18)</sup>。こうした事実は、貧民窟が〈兵力〉の供給源として期待される中で国家への貢献の力学に抗することができなかったことを示唆するだけでなく、坂本があくまで貧民窟の人々の道徳改善を目指していたことにも関わっているだろう。坂本は、貧民窟の人々との出会いを通して社会批判へと開かれながらも、その人々自身が〈社会〉を作り変える政治的存在であるとは考えず、あくまで〈社会〉に適応すべき存在と見なしたのだった。このように、「社会的なもの」としての貧民学校は、帝国主義化する国家と骨がらみの関係の中で勃興し、微かな抵抗への可能性を内在させながらも、対象者をあくまで道徳改善されるべき人々と見なす限りにおいて、社会批判の場として転生することは困難であった。

(江口 怜)

## 第二章 関東大震災後の東京市における牛乳配給事業

本章は、1923 年から 1927 年まで乳幼児保護のための社会事業として実施されていた東京市社会局の牛乳配給事業（以下、牛乳配給事業）に着目する。この事業は、貧しい母親や乳児たちに安全な牛乳を提供するとともに、医師や看護婦が育児方法のアドバイスや健康相談を行うものであり、19～20 世紀転換期の欧米では、ミルクデポ（Milk Depot）やミルクステーション（Milk Station）として展開されていた施策である。ただし、東京市の牛乳配給事業の場合、1923 年の関東大震災の救護・復興という文脈のなかで開始され、1927 年 3 月に児童健康相談所に吸収される形でその役割を終えていった（毛利 1972）。

そこで、本章では、この牛乳配給事業が、関東大震災の被害や救護、復興とどのように結びつき、その役割を変容させたのかという点に着目する。もちろん、震災前にも、1919 年に東京市社会局の設立や、1920 年に東京市長に就任した後藤新平の都市計画のなかに児童保護事業の発展の方向性はすでに示されていた（佐藤 2011、石井・石川・高橋 2015）。だが、『厚生省二十年史』で記述されているように、「託児所の増設、乳幼児に対する重湯、牛乳、ミルクの配給などの応急処置ばかりでなく、この震災を機として勃興した児童施設も数多」（厚生省 20 年史編集委員会 1960）く、関東大震災における復興のプロセスを乳幼児福祉事業の歴史におけるひとつの転換点として検討していく必要がある。

もう一つは、乳幼児の生命を保護する牛乳配給事業を、「社会的なもの」の勃興と重ねて理解することである。ナンシー・フレイザーは、子

どもや家族、そして生命を対象とした介入の拡大に「社会的なもの」の勃興を見出したアレントとドンズロらの議論を引き継ぎながら、1910～1920 年代に労働者や家族、地域共同体のなかで「合理化」と「個人の主体化」が進められたことを指摘している（Fraser 2003）。そして、その事例として挙げられている子育てマニュアルや栄養プログラムは、牛乳配給事業と関連する内容である。

以上のような議論を踏まえ、次節以降では、牛乳配給事業の軌跡の歴史をたどることで、それが、「社会的なもの」との関連でどのような可能性と限界を有していたのかを検討していく。

### 第一節 関東大震災と東京市の牛乳配給事業の展開

本節では、関東大震災が発生した後、東京市で牛乳配給事業が開始される経緯と東京市社会局がその事業を引き継いでいくプロセスについて論じる。

1923 年 9 月 1 日に発生した関東大震災は、相模湾を震源地とするマグニチュード 7.9 の大地震によってもたらされた。その被災府県とされたのは、東京府を含む一府六県であり、関東圏を中心に広範囲に渡るものであった。特に東京市の死者・行方不明は、68,660 人にのぼるほどであり、人口密集地区（浅草や日本橋、京橋など）や、地盤が弱く、木造家屋の多い下町地区（本所や深川など）では、多くの建物やインフラが火災による倒壊や消失などの深刻な被害を受けている。そして、家を失い、食料や水を求めて彷徨っていた避難民たちは、震災後しばらくは、公園や学校、境内、焼け跡に建てられたバラックと呼ばれる集団的な納屋やテントで暮らさなければならなかった（成田 2007、北原

2011, 橋本 2011)。

この震災によって母親を失ってしまった乳児が保護されたり、ショックのために母乳が出にくい状態の母親が多数存在していた。これらの被害を受けて、はじめに牛乳配給事業の開始したのは、内務省衛生局であった。そして、震災の混乱がまだ収まらない9月9日に、警察官や在郷軍人、青年会、学校や宗教団体をはじめとするボランティアとともに、東京市社会局と連携しながら、大規模な牛乳配給を開始したのである。農商務省が、牛乳の消毒や検査を担当し、警察庁は、5 台のトラックを用いて、牛乳の運搬を担当していた<sup>(19)</sup>。

このような関東大震災の被災者の救護を目的として開始された牛乳配給事業は、その事業を継続していく中で、規模や対象、その役割を変化させていった。震災直後の牛乳配給は、集団バラック近くの公園や街路(17 箇所)や官庁(14 箇所)、学校(10 箇所)、社会事業団体や宗教団体(8 箇所)、病院(4 箇所)などの最大 54 箇所で行われていた。このように多くの場所で牛乳の配給が行われていた背景としては、配給の対象が乳幼児のみならず、妊産婦や負傷者、病人といった被災した幅広い人たちを対象としたからであったと考えられる。

しかしながら、内務省が牛乳配給事業から撤退することが決まり、9月26日以降、その運営主体は、東京市社会局が引き継ぐことになった。その直後には、女性たちが配給を手伝うボランティアとして動員されるようになった。この時代の廃娯運動に携わっていた久布白落実は、バラックの付近で「このなかの五歳以下の子供が死ぬんだね、ミルクを扱うのはやっぱり婦人ではないと、巡査では無理だ」と声をかけられ、さまざまな女性団体に協力を要請して牛乳配給

のボランティアを募ったことをその自伝的著書(久布白 1973)に記しており、ここには、牛乳の配給にも女性らしさが求められていく様子が窺われる。そして、10月21日以降には、牛乳の配給は、その対象を乳幼児のみとするようになり、配給所の数は年末までに19箇所までにまで減少していった<sup>(20)</sup>。

牛乳配給事業の規模の縮小や設置場所の見直しは、関東大震災における「救護」の役割から、本来の「児童保護」という社会事業の役割へと変えるものであった。「救護」の役割を終えた社会事業は、東京市社会局によって「児童保護」の役割に力点を变化させられ、その対象を徐々に子どもへと焦点を絞っていったのである。

## 第二節 牛乳配給所の廃止から児童相談・家庭訪問へ

この節では、1927年3月末に東京市の牛乳配給所が閉鎖され、その役割が児童健康相談所などに統合されていく背景について論じる。

関東大震災が発生して2年後の1925年、東京市内の復興が本格化し、各地のバラックの撤退が始まっていく。それまで国や市が管理する公園や広場に設置されていた業平、九段、青山、日比谷、上野、芝、深川公園にあった牛乳配給所はその廃止が決定され、この年までには、下町を中心とする8箇所(江東橋、富川町、玉姫、鯨ヶ島(四谷)、築地、馬道、猿江、古石場)にまで減少する。そして、1927年に最後まで継続されていた江東橋、富川町、玉姫、築地、四谷(鯨ヶ島)の五カ所が、3月いっぱいまで児童健康相談所に合併される形で閉鎖を迎えていく<sup>(21)</sup>。

以上のような牛乳配給所が閉鎖へと向かっていく過程では、配給事業は牛乳を有償化・選別

化する方向へと向かっていた。牛乳配給所には、医師が配属されるとともに、配給される牛乳が部分的に有償化され、さらに育児知識の普及という目的が付け加えられた。乳児たちが牛乳を無償で受け取るためには、家庭環境が貧困であるかどうか、子どもの体質が虚弱であるのかなど、医師による診察を受けることが必要となったのである。つまり、牛乳配給所は、その拠点の数を減少させた代わりに、専門家を配備することで、牛乳を無償で供給する乳児を選別するシステムを備えるようになったのである<sup>(22)</sup>。

その一方で、牛乳配給事業の合併先である児童健康相談所のなかでもその手法に変化がみられた。それは、医師の廣瀬興による言葉を借りれば、「相談醫中心主義」から「家庭訪問婦中心主義」へとということになる。広瀬によれば、当時の医者は、治療医学に対する関心が中心で、衛生学や社会医学などの予防に関連するものに関心を寄せるものは稀であり、真面目に健康相談に応じない者も存在していたという。そのため、新たに「家庭訪問婦中心主義」に注目が集まることになった。この「家庭訪問婦中心主義」とは、看護婦や保健婦、巡回産婆などの女性たちが、子どものいる家庭に訪問し、育児や衛生に関する知識を伝える手法である。廣瀬は、「家庭訪問の制度が最も理想的であって、将来、我国も全国的にこの制度が普及せられねばならぬ」とし、従来のように医師による母親の指導というよりも、母親の相談相手になることを求めている。そこでの方針としては、出産前の妊婦とつながることや母乳哺育の奨励が含まれており、牛乳配給の役割は、限定的な場合に留まるものとされていた<sup>(23)</sup>。

関東大震災後、東京市では、牛乳配給事業を

はじめとするさまざまな児童保護に関する構想が実現されていった。だが、東京市の場合も、長引く経済不況や財政的な制約のなかで社会事業の維持・拡大を推進することは難しく、震災後に乱立した児童保護事業は、整理・統合される必要にせまられていた。その結果、牛乳配給に替わって、家庭訪問や母乳哺育の奨励といった施策の有効性が主張されていったのである。

### 第三節 牛乳という飲み物と社会事業の財源不足

この節では、東京市社会局における牛乳に対する捉え方の変化が、社会事業における財源不足と結びついていたことを論じる。

関東大震災後に社会事業として配給されるようになった牛乳であるが、牛乳に対してアンビバレントな態度が併存していたのが大正時代の特徴であるように思われる。東京市社会局は、1924年2月28日に帝国ホテルにて牛乳奨励協議会を開催しており、その様子を『牛乳のすゝめ』(1924)とする冊子にまとめている。そこでは、牛乳とは「最も栄養価値の富んだ安い食品」であり、児童の栄養や国民の栄養に関する社会問題を克服するためにも、より多くの人々が、栄養食に関する知識を身につけることで、社会の改良や市民の健康につながると主張されている。しかしながら、当時の大半の東京市民は、牛乳を、薬や単なる飲み物として捉えられており、震災後の小学校で調査した結果によれば、牛乳をその味覚や嗅覚からも不自然なものとして飲もうとしない子どもも多く存在していた。それゆえ、子どもたちを啓蒙したり、「無知な母親」を教育するなど、牛乳宣伝によって克服しなければならないとされた<sup>(24)</sup>。

その一方で、東京市社会局の嘱託医で聖路加

国際病院の小児科医であった斎藤潔は、1925 年に『社会医学雑誌』のなかで、牛乳配給所を利用する母親の子どもの栄養と発育状況を比較する調査結果を報告している。その結果によれば、母乳を用いた乳幼児のほうが身体的発育が優れているのであり、「母乳ハ牛乳に勝ル」という<sup>(25)</sup>。また斎藤は、別の調査報告のなかで、母親による母乳の分泌は、「生理的現象」かつ「自然な道行き」であり、母乳の分泌不良は、「母性の生理的欠落」、すなわち「病的現象」と位置づけられる<sup>(26)</sup>。これらの考え方に立つならば、牛乳配給よりも自然な母乳哺育の意義を社会に知らせなければならないことになる。

このような母乳に関する科学的な知見が、資金不足と結びつくとき、牛乳の配給が抑制される方向へと進んでいく。1924 年 6 月 11 日の東京朝日新聞（朝刊）は、「資金乏しいミルクステーション 母の失望を思ひ内務省でも同情」という記事を載せている。このことは、牛乳配給事業がその当初から財源不足に晒されており、さまざまな団体からの寄付（同情）に頼っていたことが窺われる。経済史家の斎藤修は、戦間期日本の公衆衛生政策の特徴を「民間への丸投げ」と指摘し、「財政的な裏付けを与えて事業を展開するということはなかった」と論じた（斎藤 2008）が、東京市のような自治体の児童保護事業にとっても財政不足は大きな課題であった。

#### 第四節 「社会的なもの」再考—東京市の牛乳配給事業の歴史から

ここまで論じてきたように、東京市の牛乳配給事業は、震災の救護として開始されたもので、そこでは、女性たちのボランティアによる牛乳配給に加えて、医師や看護婦といった専門職による育児知識や衛生に関するアドバイスの提供

が行われていた。その一方で、震災直後にみられた選別なき配分は、震災の救護から復興へと変化していくにつれ、制約が課されるようになっていく。このことは、当初は負傷者や妊婦を含めた幅広い層を対象とした配給が、乳幼児のなかでも貧困や栄養失調といった限られたメンバーに絞られていくことを意味していた。このような限られたリソースを巡って、支援の対象となるメンバーシップを画定することで合理的な配分を行う事業が開始されたことの中に、「社会的なもの」の勃興を見出すことができる。その一方で、支援の対象を同定し、その線引きを生み出す働きは、「社会的なもの」における排除と包摂という限界を示すものであろう。

しかしながら、最後に、このような「社会的なもの」の閉鎖性を越えた意図せぬ帰結として、女性たちのネットワークが生じていたことについて言及しておきたい。一節で述べた久布白落実は、関東大震災後の牛乳配給を手伝った女性たちのボランティアが、東京連合婦人会の結成につながったことを書き記している。これは、牛乳配給事業に携わっていた職員から声をかけられた久布白が、ボランティアに参加してくれる人を募集するために、さまざまな女性団体に声をかけたことで始まったものであるが、この牛乳配給の集まりが、その後の婦人参政権運動や廃娼運動を進めるうえでの母体となったのである（久布 1973）。もちろん、このような女性団体が連携を取り合う中で、総力戦体制の動員へとつながっていったことは歴史の示すとおりである。だが、本章の事例が示すように、「社会的なもの」の勃興の評価をめぐっては、災害を含めた歴史的コンテクストや政治との緊張関係を含めて、さらなる検討の余地があるように思われる。（鈴木 康弘）



### 第三章 東京市立光明学校の再考—教育と医療の相違に着目して

本章では、1932 年に設立された東京市立光明学校（以下、光明学校）を取り上げる。

光明学校は日本初の手足の不自由な子どものための公立学校であり、同校の創設は「日本肢体不自由教育史上画期的な出来事」として高く評価されてきた（石部 1974：195）。だがその一方で、手足の不自由な子どもたちを公教育の対象とすることは、彼らを国民として画一化し、戦時において障害者をも人的資源として有効活用せんとする発想と表裏一体であったことが指摘されている（本多 2003）。

このように、光明学校の創設に関しては障害児への保護・教育権保障の発展／障害児の規律訓練への回収という、両義的な評価が提出されてきた。第一章で確認した「社会的なもの」としての教育の勃興に対する分裂した歴史的評価と同様、二つの異なるパースペクティブからの評価が与えられてきたといえるだろう。ここでは、「社会的なもの」としての学校という観点から、従来の見方からはとりこぼされてきた同校の意義に光をあてていく。フーコーの影響のもと、学校が規律訓練の装置として監獄や病院と同一視されるようになって久しい。だが、それと多分に重なり合いながらも、規律訓練のみには還元され得ない「社会的なもの」としての学校の意義があるのではないか。そうであるとすれば、学校に固有の可能性とは何であるのか。本章では特に、学校と病院との違いに着目することで、その可能性の萌芽を読み取っていく。

光明学校設立当時、同校の他には、元体操教師の柏倉松蔵（1882-1964）によって 1921 年に

私立施設として開設された柏学園が存在するのみで、四肢に障害をもつ子どもに対する特別な保護・教育はほとんど等閑視されていたといったよい状況にあった。そうした中、彼らに対する教育の必要性を痛感し、世に訴えていったのは、柏倉のような体操教師や整形外科医たちだった。とりわけ重要な役割を果たしたのが、本章で取り上げる田代義徳（1864-1938）と高木憲次（1888-1963）の二人である。

東京帝国大学整形外科初代教授であった田代とその後任をつとめた高木は師弟関係にあり、共に日本の整形外科発展に貢献してきた。両者は、治療と教育、職業訓練の三位一体が可能な施設の創設という志を共有しながらも、光明学校設立の準備段階から徐々に肢体不自由児に対する教育をめぐる異なる見解を示すようになったとされる。特に高木は、田代の方針および光明学校に対して少なからぬ不満を抱いていたという（杉浦 1991）。医療を主とする施設の設立にこだわり続けた高木の目には、教育を主として創設された光明学校は、きわめて不十分なものにうつったのであった。1930 年代の同校は、成城小学校勤務を経て初代校長となった結城捨次郎（1890-1939）の指導のもとに、大正自由教育の影響を色濃く反映した教育が展開されていた。本章ではその取り組みの一つである文芸教育に着目し、光明学校の意義を再考していく。

#### 第一節 手足の不自由な子どもを「社会人」に

1920 年、内務省内に社会局が新設され、その管轄事務に「児童保護に関する事項」が明記されたことに象徴されるように、大正中期頃から児童保護が政策上の急務とされるようになっていった。さらにこうした流れの中で、障害児に対する教育・保護の問題が浮上していくことと

なる。

特に、社会に「害毒」をもたらすと考えられた「低能児」や「白痴」「劣等児」と呼ばれた子どもたちがその対象となり、彼らを発見・分離して教育するための「特別学級」の全国的な普及が政策レベルで目指された。この時期に、それまで慈善事業が担ってきた障害児の保護と教育が社会政策上の問題としてはじめて取り上げられるようになったのであり、大正後期は、日本の障害児教育史において重要な画期の一つとされている（中村・荒川 2003：119-120）。

しかし、他の障害児への教育政策が整備されていく中でなお、手足の不自由な子どもたちがその対象として顕在化することはなかった。高木はその原因について、次のように述べている。

其原因として、或は肢体不自由児は、周囲に傳染或は他人に危害を加ふる虞なき為却つて顧みられざりと説くものあり。或は患児が別に疼痛を訴ふるものに非ざるため近親より荏苒放置せられ或は肢体不自由児に其経過永きに亘れるにも拘らず、其外出不可能なるか又はたとへ可能なるも、本人が外出を好まざるか、或は甚しきは、外出を許されず、深窓裡の一室に、閉じ込められているもののある為め、識者の関心を喚起せざりし為めもあるべし。<sup>(27)</sup>

当時「低能児」等が社会の「害毒」であると考えられていたのに対し、手足の不自由な者の場合、特に人に危害を与えることがなかったため、積極的な社会的介入の対象とは見なされなかった。また、生まれつき四肢に障害を持っていた者たちは「畸形不具者」や「方輪者」と呼ばれ、その存在を前世の因縁とする迷信が根強

かった。整形外科学の普及以前において、彼らは人間とは異なる存在と考えられていたのである。そのため肢体不自由児の多くは学齢期になっても家の奥部屋で一日の大半を、あるいは一生をそこで終えていった。とりわけその家族が障害をもった者の存在を伏せたがったために、高木は治療の必要性を訴えて「隠すこと勿れ運動」を展開したともいう。また彼は、従来の非人間的な蔑称や社会的位置からの解放を意図して、ドイツ語の *Krüppel* (クリュッペル) の訳語として「肢体不自由」の呼称を提唱したのであった<sup>(28)</sup>。

社会に参加することなく家族によって生かされる彼らを、高木は、「生物学的生存の安全性」は担保されながらも「社会的生存の安全性が脅かされている」と表現している。当時において手足が不自由であるということは、四肢を自由に扱うことができないというだけでなく、人間として他の人々と生きる自由が無い状態であったともいえるだろう。そうした彼らの「社会的生存」を保障し、彼らを「活動的独立社会人」として社会へと導いていくこと、それこそが整形外科医たちの役割であると考えたのであった<sup>(29)</sup>。

このような考えのもと、高木、そして田代は、家族や行政に対して肢体不自由児たちを収容して職業訓練をするための施設や治療を施すための医療機関の整備を訴えていった。こうした運動の中で田代は手足の不自由な子どもたちの教育の場を求め、その成果として光明学校が誕生することとなるのである。

## 第二節 肢体不自由学校をめぐる相違

高木によれば、光明学校は『学校と更生施設のある所』すなわち機能や職能の訓練をさせる

所」であった<sup>(30)</sup>。そこには「病院」が欠けていたのである。そして彼は、自らが理想とする治療と教育、職業訓練の三位一体が可能な施設として、光明学校開校から10年後の1942年に整肢療護園を設立している。後述するように、田代もやはり、肢体由自由児に対する学校だけで十分とは考えていなかった。また、田代は決して高木の治療、教育、職業教育の三位一体説に反対していたのではなく、自らはあえて教育の面を受けもとくと語っていたという<sup>(31)</sup>。それでは、共に社会から取り残された存在であった肢体不自由児たちを「社会人」とすることを志しながら、その不足を自覚しつつ学校の設置を優先した田代と、悲願の施設設立を達成した高木との違いはどこにあったのだろうか。

田代は、「学校、病院、授産所、寄宿舎の4つが揃わねば、『クリップル』に対して完全なものとはいいがたい」ことを自認しつつも、必要な場合には近隣の病院と連携することによって治療の側面を補うというかたちで、光明学校設置に踏み切った<sup>(32)</sup>。だが、高木にとって光明学校は、自分の希望とはかけ離れたものであったという。彼が光明学校に不満をもったのは、肢体不自由児にとっては医療を施すことが何にも増して重要であると考えていたからであった。たとえば小児麻痺等の場合、数箇所の疾患部分に対して数回に分けて手術を行う必要があるため、術後の訓練も含めると四肢の機能回復までに相当の年数を要することになる。そのため高木は、クリュッペルを完治させるまでに必要な長期に及ぶ治療・訓練を行いつつ、その間に普通教育を授けるための教育機関を併設した施設である「クリュッペルハイム」が何としても必要であるとしたのだ<sup>(33)</sup>。

高木は、『クリュッペルを、クリュッペルで

なくしてろう』即ち、出来るだけ肢体の不自由なる箇所を一刻も早く癒はして、活動的独立社会人たらしむること」が理想であるとしていた<sup>(34)</sup>。つまり彼は、肢体の自由を社会人としての要件として考えていたのであった。こうした考えは後に、治療と訓練によって四肢の自由を回復することのできない者が、社会に生きることを認めることはできないとする主張にも結びついていくことになる<sup>(35)</sup>。対して田代は、たとえば事故で下半身を失った女性を自分の病院で雇い患者の蒲団を縫う仕事を与えるなど、必ずしも、四肢の欠損の回復を社会人としての条件とは考えてはいなかったことがうかがえる<sup>(36)</sup>。それでは、田代はどのような点に肢体不自由学校の積極的意義を見ていたのか。次節では田代の見解と、さらには、田代自身が想定し得なかった出来事に結びついていくことになった、光明学校の適性指導の実践を取り上げる。

### 第三節 光明学校の意義と可能性

田代は、子どもたちそれぞれの能力に見合った場所を設けてやることが重要であると考えていた。たとえば当時の東京市で増えていた鉄筋コンクリートの2階建ての校舎は、健常児には何の不都合がないものであっても、「身体に欠陥のある子供」にとってはきわめて不自由な環境である。田代が学校設置の際に重視したのは、他の児童が「嬉々として活動して遊んでいる」中に入っていくことができず、「校庭の片隅で指をくわえてみている」子どもたちが自分たちの才能を伸ばすのにふさわしい場を与えてやることであり、そうして新たにつくり出されたのが光明学校であった<sup>(37)</sup>。

また田代は、手足の不自由な子どもであっても、いくらかでも自分の力で生活の糧を得るこ

とができるようにすることを重視していた。たとえば、彼らも教育によって数学や音楽、絵画等の才能を伸ばしてやるのが可能であることを主張している<sup>(38)</sup>。こうした田代の手足の不自由な子どもへの教育構想を反映した取り組みとして、光明学校の「適性指導」があげられるだろう。

光明学校では、「職業指導の一階程」として「適性指導」が行われていた<sup>(39)</sup>。その時間には、基本的に児童自身が選択した分科で学ぶことができたという。卒業生の一人である土居正己は、当時の適性指導について以下のような回想を残している。

たとえば、僕は文科を選んだ。そこでは  
[……] 文学への糸口と崑びを見出すことが出来たのである。

今でもなつかしいばかりではなく、有難かつたなと回想する場合が多い。ここで書くまでもなかろうが、我々にはこういう教育を強化すべき必要を痛感する。

職業的にも非常な限定を受けいているのだから。<sup>(40)</sup>

ここで注目したいのは、職業指導として行われていた適性指導が、意図せずその目的以外の役割を果たしてしまったという点である。光明学校はその設立趣旨の一つとして、「学齢中の不具児童」の「天稟の才能を完全に発達せしめ」ることで、「国家社会を裨益する」ことを掲げていた<sup>(41)</sup>。適性指導はそうした教育方針のもとに行われた具体的取り組みといっていよう。にもかかわらず、土居が述べているようにそれは必ずしも将来の職を得ることには結びつかず、卒業後に在宅生活を送る者も少なくなかった。

この点で、同校の規律訓練は失敗に終わったといえよう。だがそれはたんに失敗であっただけでなく、卒業生によって文芸同人団体が結成されるという、当初の教育目的とはまったく異なる帰結をもたらすことになったのである<sup>(42)</sup>。肢体不自由児のための学校の設立は、国家にとって有用な人材を育てるということと表裏一体ではあった。だが当時、その顔も名前も知られることなく家庭内で生き、死んでいくより他なかった肢体不自由児が「文学への糸口と崑び」に触れる契機となったこと、さらには、彼らが自身を表現する場が与えられたことの意義は決して小さいものではないように思われる。

(江川 愛都紗)

## 第二部 「社会的なもの」概念の再考—政治的可能性に向けて

ここで本論に入る前に、アレントの「社会的なもの」がどのように受容されてきたのかを概観することにしたい。

国内外問わず、アレントの「社会的なもの」はフーコーやその影響を受けた研究との関係から理解されてきた。たとえばフレイザーは、第一次世界大戦から社会主義諸国の崩壊までの狭い二十世紀に対応するフォーディズム型規制のメカニズムと政治的合理性の特徴を、規律訓練型権力に見出している (Fraser 2003 : 161) <sup>(43)</sup>。フレイザーいわく、このフォーディズム型規律訓練の第一の特徴は社会福祉事業、栄養管理プログラム、子育てのマニュアルといった、あらゆるものを合理的にコントロールのもとに従わせようと全体化する傾向を持っていたことである (Fraser 2003 : 163)。そしてフレイザーは次のように述べている。

フォーディズム型規律訓練は全体化するといっても、やはりそれはナショナルな枠内で社会的なものに集中化されたものであった。これが、その第二の決定的特徴である。二十世紀が展開するにつれ、以前には分散していた様々な規律訓練は、国民国家内の新たな社会空間に収斂していった。これこそハンナ・アレントやフーコー主義者のジャック・ドンズロが「社会的なもの (the social)」と呼ぶ、重なり合った諸装置の濃密な結合体であり、そこにおいてこそ社会統制の諸制度が相互に結び付けられるようになるのである。 (Fraser 2003 : 163)

以上の引用において注目すべき点は二つある。ひとつはアレントとドンズロの「社会的なもの」がフォーディズム型規律訓練の解釈であるとして等置されている点である。もうひとつは、そのフォーディズム型規律訓練、「社会的なもの」が「ナショナルな枠内」にとどまると言われている点である。ここには——フレイザーの論考のタイトルが「規律訓練からフレキシビリゼーションへ? グローバリゼーションの時代にフーコーを読む」であることから窺えるように——グローバリゼーションの時代における社会構造の変動によって、フォーディズム型規律訓練や社会的なものがもはや有効な分析装置たりえないことを示す企图が含まれている。

小玉重夫も上記のフレイザーと同様に、アレントの近代における「社会的なもの」の勃興についての論述が、ドンズロやミシェル・ペローといった近代家族および近代学校の成立に関する社会史研究の知見と明瞭に符合していることに着目する (小玉 1999 : 190)。小玉はドンズロやペローの研究の成果はいずれも「子どもを大人の世界からひきあげさせた」制度として成立する家族あるいは学校の、公と私、あるいは国家と市民社会の二項対立図式には収まらない性格の強調であると整理する。これらの研究において、近代家族と近代学校は共に、近代国家の統治メカニズムを構成する場＝「社会的なるもの」であるという認識が導き出される。そしてそれはフーコーと同様に権力論に大きな影響を与えたルイ・アルチュセールが、現代国家の支配的なイデオロギー装置を学校—家族の組み合わせとして把握したことの含意と重なると小玉は述べる。「以上の検討からわかることは、ハンナ・アレントが指摘するような近代における社会的なるものの勃興は、近代家族と近代学校と

いう近代教育の制度空間の成立と密接に関連しているという点である」(小玉 1999: 192)。

以上検討したフレイザーと小玉の論述を総合すると、アレントの「社会的なもの」とは歴史上ある特定の時期においてはじめて登場した、近代家族や近代学校といった近代国家の統治メカニズムを構成する場だとまとめることができる。それでは以下で、この受容が妥当なものであるかどうか検討することにした。

## 第一章 『人間の条件』における「社会的なもの」

先にあげた小玉やフレイザーといった先行研究において、アレントにおける「社会的なもの」の定義は『人間の条件』から把握されている。したがってアレントの「社会的なもの」を捉え返す前に、本章では先行研究に倣ってまず『人間の条件』における「社会的なもの」の定義を確認することにした。

多くの先行研究が指摘しているように、「社会的なもの」の勃興を、アレントは私的領域と公的領域の境界があいまいになり両者が解体されていく契機に見ていた。

薄暗い家族の内部から公的領域の光の中へ社会が現れてきたこと——家計、その活動力、その問題、その組織的仕組み等々の勃興——により、私的なものと公的なものとの古い境界線があいまいになっただけではない。この二つの用語の意味と、これらの用語が個人と市民の生活に与えていた重要性も、見違えるほど変化したのである (HC: 38=59)。

ここで社会の勃興によって衰退したと言われる公的領域と私的領域について個々に検討する余裕はないので、社会の勃興によって生じた事態に焦点を絞って論を進めていくことにしたい。まずは先行研究においてしばしば指摘される、社会の規律訓練的側面から検討する。

## 第一節 規律訓練的なものとしての「社会的なもの」

古代ギリシャにおいて私的領域に位置づけられる行為である労働について、アレントは次のように述べている。「実際、歴史が進むにつれて、労働は、隠れた場所からそれが組織され『分化される(divide)』公的領域へと連れ出された」(HC: 87-88=141)。ここで分化とはアダム・スミスが『諸国民の富』において論じたような、分業体制による効率性の増大を指す。分業とは工場の中だけにとどまらず国全体、さらに国と国の間でも行われるのであるが、アレントはこの分業化を、労働という私的領域にとどまるものであった行為が公的領域へと出ていくプロセス、すなわち社会全体が生産的労働の組織化に関与するようになるプロセスとして解釈する。「社会的なもの」の勃興とはこのプロセスを指している。

以上の論述は、デュルケムが『社会分業論』において提出した有機的連帯概念に「社会的ものの発明(L'invention de social)」を見ていたドンズロの見方とほぼ重なっている。ドンズロいわく、国家と個人の間のアンチノミーを解決するために発明された「社会的なもの(le social)」とはある種の規律を含むものであった。

個人に優先する原理として理解された「社会的なもの」の名において、個人に対してその

義務が基礎づけられた。そしてその義務は社会進歩の条件である社会全体の連帯に従うよう個人の主権を否定した。この進歩の働きにおいて人は自分のエネルギーを規律的にし、行動を規範に合わせるものであり、また連帯の義務は、この進歩によって人々の主権はより調和的になる社会で開花するであろうと市民に約束することで自らを実現したのである。

(Donzelot 1984 : 224)

そしてアレントにおける「社会的なもの」も同様に、ただ効率性の増大だけでなく規範への服従を諸個人に要求する。たとえばアレントは、「社会は、それに属する人々全員に、一個の大家族を構成する成員のようにふるまうことを、常に要求する」と述べる (HC: 39=62)。その大家族としての社会においては「ただ一つの見地とただ一つの利害関心しかありえない」 (HC: 39=62)。したがって、「社会は画一主義を要求し、その画一主義により、行為する人間を、態度ふるまいをする集団へと組織化する」と言われる (HC: 41=65)。

ここで画一主義の要求とは権力者による抑圧的な統治を指すのではない。「社会的なものにおいて、一者による支配はもはや必要ない。なぜなら、利害関心自身の圧力が、それに代わる役割を果たしたからである」 (HC: 40=63)。フーコーやアルチュセールらによって提唱されたミクロな権力論において主体化がすなわち自発的な服従を指していたように、アレントの社会における「支配」も抑圧的なものでも強権的なものでもなく、それは各成員における「まったく自発性」において作動する。すなわち、アレントの「社会的なもの」とは王侯貴族や総統といった特定の人格によって表象される支配ではな

く無人支配 (no-man rule) なのである (が、しかしそれは無支配 (no-rule) ではない)。

以上、アレントにおける「社会的なもの」の規律訓練の側面を検討した。アレントの記述はフーコーやその影響下で「社会的なもの」や福祉国家を批判的に検討した論者たちと似通っており、また後述するように学校を「社会的なもの」に数え入れていることから、先行研究の指摘は妥当なものと言えらるだろう。

しかし同時に、アレントにおける社会には規律訓練には還元されない意義がある。したがって近代批判の有効性が薄れ、むしろ近代への回帰や「社会的なもの」の再考が検討され始めている現代においても、アレントの社会についての論述はその意義を失っていない。また、それは同時にアレントにおいて社会だと目された学校教育を「規律訓練」だとして退けるのではなく、現代において再び捉え返すことが可能であることを意味しているのである。

## 第二節 動物化としての「社会的なもの」

あまり先行研究では取り上げられないが、『人間の条件』において次のように述べている。「現代社会が消費社会であるとは、現代社会が労働社会であることの言い換えに過ぎない」 (HC: 126=188)。そしてアレントの「社会的なもの」は、この労働と消費の等置においてドンズロ、ひいては福祉国家批判という文脈から離れる。それではなぜ労働と消費が等置されるのだろうか。

古代ギリシャにおいて労働が位置していた領域である私的領域は、オイコス (家)、すなわち経済 (エコノミー) 的領域である。そこで経済とは有限である生活の糧のやり繰り、「生計を立てる」ことを意味し、したがって生活の糧を得

る行為である労働とは私的なものとされる。一方消費も、労働において生産され獲得された糧、たとえば食べ物を摂取する行為であるため私的領域に割り当てられる。以上から労働と消費とは生命の必要(necessity)に駆られた行為という点で共通していることがわかる。アレントが労働社会と消費社会を等置するのは、「社会とは生命プロセスそれ自体が、公的に確立され組織されている形態」だからである (HC: 46=71)。ここで「公的に確立され組織される」とはどのような意味か詳述されていないが、しかし労働者の社会とは「生命にじかに奉仕し生命プロセスによってじかに強いられる唯一の活動から導き出されていることを意味するものでしかない」ことは確認できる (HC: 46=71)。

そして以上の生命プロセスとは、アレントの定義において、自然科学的な法則に従った自己再生産だとされる。たとえば市民社会における人々の振る舞いが画一化されていることを前提にしなければ、古典派経済学もマルクス主義も含めてほとんどの社会理論が成り立たなくなるように、労働と消費を共に包含する生命のプロセスとはある法則に「支配」されている。「マルクスにとって、労働からの解放とは必然からの解放と同じことであり、そのような最終的解放が意味するのは、とどのつまり、人間が消費の必然からも解き放たれ、それゆえ人間と自然との物質交替から総じて解き放たれて自由になる、ということではありえない」 (HC: 131=192)。アレントは、自然の生命過程からどれだけ離脱して自律的に振る舞えるかに、自由、ひいては人間らしさがかかっていると考えているので、消費社会の到来も一たとえそこにおいて労働からは解放されていたとしても一人間がただの生命過程に回帰していくプロセスだと目される。

消費社会において人間はもはや西洋において古代ギリシャから連綿と続く観念としての「人間」ではなく、生命プロセスという必然に駆られる「動物」でしかない。

以上からわかるように、アレントは労働が公的領域へと出ていくプロセスである「社会的なもの」の勃興を、人間の行為振る舞いが生命プロセスという必然の法則によって支配される事態として描いている。実際、『人間の条件』第六章において、近代における功利主義、すなわち「快苦」という生命原理を「計算」することが、生命プロセスの単純な工程として、古代ギリシャ的な意味での「人間の条件」を掘り崩すものとして描かれている。「社会的なもの」の勃興とは、人間の行為が生命プロセスという必然へと還元され、動物化することを指しているのである。そしてアレントにおける「社会的なもの」が規律訓練と等置されないことが示されたことによって、「社会的なもの」だと目される学校教育の捉え返しが可能となるのである。

(李 舜志)

## 第二章 「社会的なもの」としての学校—「リトルロックの省察」をてがかりに

前章で確認されたように、『人間の条件』における「社会的なもの」の勃興をめぐる議論の核心にあったのは動物化への批判であった。こうした文脈においてアレントは「社会的なもの」の勃興を「政治的なもの」の終焉のプロセスとして批判している。彼女の議論は「社会的なもの」を排して、「政治的なもの」の再興をのぞむものであるという理解が先行研究において広く共有されてきたのはこのためであった。しかし、「社会的なもの」をめぐるアレントの議論はこ



うした理解に収まるものではない。『人間の条件』に限らず他の諸論文において彼女はしばしば「社会的なもの」に言及しているが、その際の論調は『人間の条件』と同一ではない。したがって本章では、「社会的なもの」に対するアレントの立場を捉え直すことを課題とする。その際、端緒となるのは公立学校の位置づけについての彼女の論稿である。先取りしていえば、アレントは学校を「社会的なもの」に属するものと見なしたうえで、それがまさに「社会的なもの」であることによってもたらされる可能性について論じているのである。

### 第一節 「学校」の位置づけ—私的か、公的か、それとも社会的か？

学校教育は社会的領域に属するという認識は公教育の位置づけをめぐる今日の議論において広く共有されている。もちろん、そこで「社会的」という語に込められた含意は論者によって多様であり、それに伴って学校が「社会的」領域に属することへの評価も異なる。しかし、少なくとも学校教育は私的領域でも政治的領域でもなく、社会的領域に属するものであるという認識自体には一定の了解がなされている。こうした議論において重要な典拠とされてきたのが私的領域・社会的領域・政治的領域というアレントの三区分である。

アレントの三区分に依拠しつつ「社会的なもの」としての学校教育の位置づけが論じられる際、その議論は二つの異なる方向性を示すものとして大別できる。第一に、学校教育における親の権限をめぐる議論が挙げられる（宮寺 2007:2014）。ここにおいては、「社会的なもの」を私的なものの拡張として特徴づけるアレント

の議論が強調され、学校教育を「私事の共同化」とすることの意義と限界が議論されてきた。第二に、学校教育を異質な他者が集う自由で平等な議論の場へと再構成する試みが挙げられる（小玉 1999）。こうした試みは、アレントの教育論を彼女の政治論の側から捉え直すものとして解することができる。ここでは、学校教育は社会的領域に属するものであって、政治的領域に属するものではないというアレントの立場に留意しつつ、そうした学校教育の内部にいかに関係性を開いていくのかが議論の焦点となっている。したがって、両者はアレントの学校教育への言及から引き出すインプリケーションは異なれど、学校教育が「社会的なもの」であること自体は乗り越えられるべきものだと見なす点で共通しているのである。

以上のように、学校教育を社会的領域に位置づけるアレントの見方は、教育の私事性と公共性をめぐる議論のなかで、前者（私事性）との関わりにおいては概して肯定的に、後者（公共性）との関わりにおいては批判的に引き受けられてきた。ただし、学校教育が社会的領域に属するということ自体にどのような含意が込められているのかについての検討は未だ十分とはいえない。したがって以下では、アメリカでなされた統合教育政策への批判を展開したアレントの論稿「リトルロックの省察」(1959)をてがかりに、彼女が「社会的なもの」としての学校教育にどのような可能性と限界を示唆しているのかを検討することとしよう。

### 第二節 アレントの統合教育批判

アレントが *Dissent* 誌に寄せた同論文は、1957 年アメリカのアーカンソー州リトルロックで起った人種統合教育の法的強制をめぐる暴動事件、

通称「リトルロック事件」について書かれたものである。この事件は人種統合教育の法制化に依拠して従来白人生徒のみが通っていたリトルロック・セントラル・ハイスクールに通うこととなった黒人生徒が、白人生徒とその保護者等から激しい罵声を浴びせられ、通学を妨害されたことに端を発するものであった。この事件を受けて、アレントは人種統合教育の法的強制を批判する前掲の論文を発表したのである。当時、同論文は公民権運動を妨害するものとして誤解され、多くの批判を浴びたという<sup>(44)</sup>。しかし、アレントの意図は公民権運動への批判ではなく、法的な強制力をもって子どもに社会問題の解決を担わせることへの批判であった。統合された高校への登校を阻まれ、白人の若者たちからの罵りを浴びながら帰宅する黒人の女子生徒の写真を想起しつつ、アレントは次のように述べている。

この写真は進歩的な教育のファナティックな戯画であるように思われる。この教育は大人の権威を喪失させ、彼らの子どもが生まれてきたこの世界への責任を暗黙のうちに拒み、そして子どもたちを世界に導く義務を拒否している。今や子どもたちに世界を変革し、改善することを求める時代になったのだろうか。そして私たちの政治的な闘いを、校庭で闘わせようとしているのだろうか。(RL: 203-204=265)

アレントが統合教育政策を批判するのは、それが政治的な問題の解決に子どもを動員し、大人が担うべき政治的な責任と子どもを保護する義務とを放棄している点においてである。こうした批判の背景には、彼女の教育に対する明確

な立場がある。それは、子どもの教育に関する決定については親（保護者）の権限が優先されるというものである。したがって、リトルロック事件に関しても、アレントは自分が母親ならば、「自分の子どもが学校で政治的な争いにまきこまれるのを防ごうとするだろうし」、「自分の政治的な意見とは別に、このような劇的な変更を加える前に、政府は親に同意を求めるべきだと考えるだろう」と述べている (RL: 195=256)。ここで「自分の政治的な意見とは別に」と述べられている点は重要であろう。こうした区別は、公的な関心と私的な関心の差異に基づくものである。端的に区別するならば、アレントにおいては公的な関心事はわれわれが共有する世界に対する関心であり、それは私的な利害勘定を超えたものであるとされる。したがって、自分の子どもをどのような学校に通わせるのかについての関心は、政治的な意見とは異なる動機（ここでは自らの子どもの保護）から発するものである。

以上のように、アレントは子どもがどこで誰とともにどのような教育を受けるかについての決定については親（保護者）の権限が優先されるべきであるという立場をとる。しかし一方で、政府にも子どもの教育に口を出す権利はあるという (RL: 195=256)。こうした政府の権限は、それが政治的な権利、すなわち法の下での平等に関わるものである限りで妥当する。たとえば、教育における差別の撤廃に反対する南部の市民が、州の当局を説得して学校の設立を妨げることに成功したと仮定しよう。アレントの考えでは、連邦政府が介入を求められるのはまさにこの瞬間である。なぜならここで問題となっているのは、政府の権限のもとで実施されている差別だからである。アレントの見方によれば、リ

トルロック事件のケースはこのような法の下での平等を争うものではない。そうである以上、政府がこの問題に政策的に関わるのは不当であるというのである。

以上のようなアレントの立場を踏まえたうえで、彼女がリトルロックのケースを政府が介入すべき事項ではないと判断した理由を整理しておこう。そもそも、統合教育政策の第一の目的が教育の機会の均等であるならば、黒人の学校を改善する（たとえば特別クラスを設置するなど）という仕方でも対応することも可能であり、必ずしも白人と黒人を同じ学校に通わせることはその要件とならない。こうした意見に対しては、教育の機会の均等をめぐる問題の根底には人種差別があるのであって、このために統合教育政策は妥当であるという反論もありうるだろう。しかし、差別の撤廃はそもそも法のもとでの平等に関わる問題であり、それはかかる教育政策を通じて子どもたちに委ねられるべきではなく、政治の領域において争われ、解決されるべきである。以上のような見方からアレントは、統合教育政策は、法的な差別の問題を教育の格差の問題にすり替えるものであり、実際には、法のもとでの平等でも、教育機会の均等でもなく、社会的な階級を上昇するためにとられたのではないかと判断する (RL: 194=256)。

しかしながら、大人が対処すべき政治的、法的な課題を子どもに負わせようとする事へのアレントの批判はもっともだとしても、彼女の議論が社会的な階級格差や差別を容認するものにならないのかという疑問は解消されないままである。政治が平等を原理とするのに対して、社会は差別を原理とするものであるというアレントの記述は、こうした疑問を増幅させるかもしれない。

いずれにせよ政治体にとって平等が不可欠なものであるのと同じように、社会にとっては差別と差異は不可欠なものなのだ。だから重要なのは、どうすれば差別をなくすることができるかではなく、どうすれば差別をそれが正当に機能する社会的な領域のうちにとどめておくことができるか、そして差別が破壊的な力を発揮する政治的な領域や個人的な領域にはいり込まないようにできるかということにある。(RL: 206=266)

ここで端的に述べられているように、アレントは政治的領域と社会的領域は原理的に相容れないものとしたうえで、差別をなくすのではなく、それを社会的領域にとどめておくことが重要であるとする。しかし、彼女が指摘するように、近代以降わたしたちが生涯の大半の時間を過ごすのは差別を原則とする社会的領域においてであるならば、わたしたちは差別を原理とする関係性の中でしか生きることはできないのだろうか。そこにはいかなる政治的な可能性も、すなわち平等な関係への契機も残されていないのだろうか。

### 第三節 自発的結社としての「学校」

アレントは、差別と差異を原理とする社会的領域に政治の原理である平等を持ち込んではないという。しかし、アレントが政治と社会を峻別したのは、社会的な関心事を政治から排除するためなのであろうか。以下のようなアレントの記述を勘案すると、政治と社会の峻別は、政治的領域を擁護することにとどまらない意義を有するに思われる。

社会で重要なのは個人的に優れた特性ではなく、人々が所属する集団の差異である。...いずれにせよ、なんらかの差異と差別がなければ社会は存在しなくなるのであり、自由な結社と集団の結成の重要な可能性が失われるのである。(RL: 205=266)

ここで示唆されているように、アレントは差別を原理とする社会に自由な結社の可能性を見いだしている。加えて、彼女が差別という語において想定しているのは、個人間の差異ではなく集団間の差異であることが明示されている。そのうえで、アレントは「大衆社会」と複数の結社によって組織された社会を区別し、後者に政治的な可能性を示唆するのである。

アレントによれば、大衆社会とは「差異の境界をあいまいにして集団の違いをならす社会」(RL: 206-263) である。これに対して結社とは、同じ意見や目的を共有する者たちによって組織されたものである。このように結社は同一の意見や目的を共有することをメンバーシップの要件とし、それを共有しない者を排除するという点で、あくまでも「社会的なもの」である。しかし、このようなそれぞれに異なる結社が複数存在するならば、そうした社会には一定の政治的意義が認められるのである。こうした文脈を踏まえうえてアレントのリトルロック事件への批判を読み直してみると、彼女が教育において差別を撤廃しようとする試み自体を忌避していたのではなく、そうした試みが政府の介入によってなされた点を批判していることに込められた含意が明らかとなる。アレントは教育において差別を撤廃しようとする試みが有する可能性を次のように述べている。

教育における差別が撤廃されれば、南部における状況は著しく改善されると強く確信している。わたしならおそらくクエーカー教徒か、同じような考え方をするほかの人々の援助をうけて、白人と有色人種の人々がともに学ぶ学校を新設して、ある種のパイロット・プロジェクトのように運営してみるだろう。これが白人の親たちに、態度を変えるように説得する手段となることを期待してである。たしかにその場合にも、子供たちを基本的に政治的な争いのうちに利用することになるが、少なくとも子供たちは両親の同意と援助のもとに、その学校に通うことができるだろう。その場合には家庭や学校と、街の間に対立があるとしても、家庭と学校の間には対立はないのである。(RL: 195=257)

ここから得られる示唆は、アレントが学校を家庭とも国家やそれに準ずる政治体とも異なる社会的な結社のひとつと見なしているということである。したがって、ここで彼女が想定する学校とは例えば私立学校やコミュニティスクールのように、学校の理念やそこでの教育方針に対する保護者の同意と援助があってはじめて運営されるような組織である。アレントが政治的な可能性を見いだしているのは、単一の大きな社会（すなわち大衆社会）の維持に資する学校ではなく、複数の小さな社会（すなわち結社）としての学校に対してである。もちろん、アレントが社会的な結社に一定の可能性を示唆しているとしても、彼女の主たる関心が、政治的領域をいかに再構築しうるかという点にあるということ自体が揺らぐものではない。しかし、本

稿の検討を通して明らかとなったのは、アレントが批判したのは単一の大きな社会(大衆社会)であって、その批判は複数の小さな社会(結社)にはあたらないということである。したがって、アレントは「社会的なもの」を否定的に論じているという従来の捉え方は、一側面においてのみ妥当である。本稿で確認されたように、アレントの「社会的なもの」への批判は、同時に「社会的なもの」のなかに潜む政治の契機を探り出す試みとしての側面を有している。この側面においては、「社会的なもの」は必ずしも政治が終焉をもたらすものではなく、政治のはじまりをもたらす可能性を秘めたものでもある。彼女が、社会が差別を原理とするものである点を肯定的にとらえているのは、差別を容認しようというのでも、社会的な問題に彼女が無関心だからでもなく、差別の原理をとることが、「社会的なもの」が画一化へと向かうことを阻止し、複数の異なる結社の自由を担保するからである。こうした点に鑑みたととき、「社会的なもの」としての学校教育の政治的意義を考える際、学校が単一の大きな社会の形成にいかに寄与してきたのかを批判するとともに、学校が複数の小さな社会となることの可能性を探ることが重要であろう。以上のように、アレントの「社会的なもの」への評価は両義的なものであり、「社会的なもの」にも一定の可能性を示唆していることが明らかとなった。次章では、そうした可能性がどのような場面において看取されるのかを探るために、「社会的なもの」としての「結社」と「市民的不服従」の関係への検討に進むこととしよう。

(田中 智輝)

### 第三章 「社会的なもの」の政治的可能性

これまでアレントの「社会的なもの」は、規律訓練批判を含意するものとして理解されてきた。しかし第一章での考察では、アレントにおける「社会的なもの」は、規律訓練に還元されない側面があることが指摘され、第二章においては、アレントが「社会的なもの」としての「学校」に一定の意義を指摘していることが確認された。これらの考察をふまえ、本章では、アレントの「社会的なもの」に見出される政治的可能性について検討したい。

#### 第一節 結社

アレントは、アメリカにおいて市民的権利運動を押し進めたのが市民的不服従者たちであったことを挙げ、「市民的不服従」という論考においてその政治的可能性を示唆している。まずアレントは、運動を起こす際の“核”となるものとして「結社」の存在を指摘する。アレントによれば、アメリカ人は結社を「活動するための唯一の手段」とみなしているとして、トクヴィルの言葉を引いて次のように説明する。

ここ数年間に、しばしばとっさの思いつきで組織されたワシントンでの大衆のデモは、そうした伝統が思いがけないほど今日なお生きていることを示した。トクヴィルの説明はほとんど今日書かれたかのである。「合衆国の住民の数人が世のなかに広めたいと思う意見や感情を訴え」たり、是正したいと思う何らかの欠陥を発見すると、「かれらはすぐさま互いに助け合える仲間をさがし、見つかり次第ただちに結合する。その瞬間からかれらはもはや孤立

した人間ではなく、どこからみてもそれとわかる権力となり、かれらの行為が〔他の人びとにとって〕範例となり、かれらの言葉に耳が傾けられるのである。」(CR: 97=88 強調アレント)

「結社」は「相互の約束にもとづく同意の原理にしたがって設立され行動する集団」のことを指すが、人々が要求や抵抗を訴えるとき、「互いに助け合える仲間」とともに結社をつくることが、活動する際の手段になりうるという。というのも、「少数派の市民は、第一に、自分たちの数の上での強さを示すために」結社をつくることで、「孤立した人間」ではなくなり、「権力」となって人々に示すことができるのである。さらにアレントによれば、この「結社」は、人々の同意や約束に基づいて結成されるという。

アメリカ法の問題である同意(consent)は相互に拘束する契約という観念にもとづいているが、この観念によってまず個々の植民地が、ついでその連合(union)が築かれた。契約は少なくとも二者という複数性を前提とするが、相互の約束にもとづく同意の原理にしたがって設立され行動するいかなる結社(association)も、解体せずに連合(union)というかたちをとる複数性——多から成る——を前提とする。(CR: 94=86)

アレントは、相互に約束する契約という観念である「同意」に基づく連合を、「結社」と定義している。少数では多数に勝てないが、「結社」を組むことによって、多数派に対抗できるのだという。世の中に対する異論や抵抗を、共に持つ人々と共有し、連合して主張することにより、

「かれらの言葉に耳が傾けられる」。すなわち、人々が同意にもとづいて「結社」をつくることは、“政治的要求”として政治の場に現れることができる潜在性を持つとアレントは指摘していると言っていることができるだろう。

しかし、アレントによれば、それだけでは必ずしも政治的な抵抗にならないと指摘する。同意によって結ばれた複数の人々からなる連合(union)は「結社」となりうるが、アレントによれば、「自発的結社を市民的不服従に変化させ、異論を抵抗に変容させ」(CR: 101-102=94)る必要があると言う。自発的結社を市民的不服従に転化させることで、異論は政治的な抵抗として表明されることとなるのである。すなわちアレントは、「結社」に政治的可能性を見ていたのではなく、「結社」が「市民的不服従」になることにその可能性を見出しているのである。

市民的不服従者は自発的結社の最新の型であり、したがってこの国の最古の伝統にぴったり一致しているというのがわたしの論点である。(CR: 97=88)

## 第二節 市民的不服従

前項で見たように、「結社」は既存の政治体に抵抗する基盤となる潜在性を持つことが看取された。ただし、「結社」はそれ自体では「社会的なもの」を超え出るものではない。「結社」が政治的運動体へと変容する際には、その抵抗は「市民的不服従」としてなされる必要がある。では、「市民的不服従」とはどのようなことを指すのだろうか。アレントの整理に従い、三つの特徴から考察していく。

① 「良心的兵役忌避」との違い——「約束」に

基づく「結社」

アレントによれば、既存の政治体への抵抗には二種類あるのだという。一つは「市民的不服従」、もう一つは「良心的兵役忌避」である。アレントは「市民的不服従」がもつぱら「良心的兵役忌避」と混同されてきたことを指摘し、両者を区別して以下のように述べる。

われわれは良心的兵役忌避者と市民的不服従者を区別しなければならない。後者は実際、共通の利害関心によって結ばれるというよりも、共通の意見と、政府の政策が多数派によって支持されていると考えられる理由があるにもかかわらず、それに反対の立場をとろうという決意で結ばれている組織された少数派である。かれらの一致協力した行為は互いの合意に発するものであり、かれらの意見に信用と確信を与えるものはこの合意であって、かれらがもともとどのようにしてその合意に至ったかは問題ではないのである。個人の良心や行為を擁護するための論拠、すなわち道徳的命令や「高次の法」への訴えは、それが世俗的なものであれ超越的なものであれ、市民的不服従に適用されるには不適切である。

(CR: 56-57=51-52)

既存の政治体（法）に抵抗するという意味で「良心的兵役拒否」と「市民的不服従」は共通しているものの、両者は異なる。後者にもとづく結社は、「共通の利害関心」というよりも、「共通の意見」によって結ばれており、互いの合意によって行為がなされるのだという。すなわち、良心や道徳、慣習に習って連合しているのでは

なく、共通の関心や共通の意見に基づいて行動するのだ。それゆえ、「かれが法律や既成の権力に挑戦するのは根本的な異論にもとづいてのことであって、一個人として自分だけを例外として処罰されないように願っているからではない」(CR: 76=69)。自分の利害関心や道徳的な動機よりも、「異論」に基づいて抵抗すること、それが「市民的不服従」である。

## ② 同質性

二つ目の特徴として、同質性という特徴が挙げられる。「市民的不服従」として抵抗する際、人々は同じような意見を持つ者が集まって抵抗することをアレントは指摘している。市民的不服従が起きるのは、「不満に耳が傾けられたり取り上げられることがないという確信をそうとうな数の市民が抱くようになったとき」(CR: 67-68) 起きる。すなわち不満や異論を多くの市民が共通の認識として抱くようになったとき、人々は集団で抵抗する。彼女はトクヴィルの言葉を引きながら次のように述べる。

「かれらはすぐさま互いに助け合える仲間をさがし、見つかり次第ただちに結合する。その瞬間からかれらはもはや孤立した人間ではなく、どこからみてもそれとわかる権力となり、かれらの行為が〔他の人びとにとって〕範例となり、かれらの言葉に耳が傾けられるのである。」(CR: 97=88 強調アレント)

人々は一人で活動するのではない。異論を共に有する仲間を探し、集団となって結合することで、現政権に立ち向かうことができるのだという。

市民的不服従者は多数派とは意見が一致しないのがふつうだが、集団の名で、そして集団のために行動する。かれが法律や既成の権力に挑戦するのは根本的な異論にもとづいてのことであって、一個人として自分だけを例外として処罰されないように願っているからではない。(CR: 76=69)

市民的不服従は、集団の名で集団のために行動する。構成員は複数人存在するが、そのメンバーは、「共通の意見」や「同意」で結ばれている。そのため、同質性が高いといえるだろう。こういった同質的な集団である結社が複数存在する。彼らは異論に基づいて自発的結社をつくることで、抵抗するための“核”を作ってきたのだ。

### ③ 公然・公開性

さらにこれは公然と主張されるという特徴がある。アレントによれば、市民的不服従者は、犯罪者とは明確に異なることを挙げ、次のように述べている。

犯罪者が公衆の目を避けるのと、市民的不服従が公然たる挑戦のためにみずから法律に取って代わるのとでは、天地の差がある。このように、公衆の面前で行われる公然たる法律違反とこっそり行われることとの違いはあまりにも明らかであって、偏見か悪意によるのでもないかぎり見落とすことはありえない。(CR: 75=68-69)

「市民的不服従者」は、犯罪者とは違い、公衆の面前において、公然と行うのだと言う。人

目を避けて法律違反を行うのではなく、自分たちの権利を既存の政治体に公然と主張することが、市民的不服従たりうるのである。

### 第三節 「結社」の危うさと政治的可能性

しかしアレントは「結社」を手放しで礼賛してはいない。このような「結社」が生じるのは非常事態においてであり、「結社」は一時的なものなのだという。

わが国の政治用語のみならず、政治システムにおいても同様に、市民的不服従にとっての安住の地を見出すことができるためには、おそらく非常事態が必要だったのであろう。国の既成の制度がまともに動かなくなり、その権威がその力を失うときには、非常事態が確実にすぐ近くにやって来ているのであり、自発的結社を市民的不服従に変化させ、異論を抵抗に変容させたのは今日の合衆国におけるそうした非常事態なのである。(CR: 101=94)

市民的不服従が現れるのは、非常事態においてである。なぜなら、国の制度がまともに機能しなくなった時、市民が異論の声をあげるからだ。そして、異論にもとづいて結成された「結社」は、目的を達成するために組織される一時的なものである。

自発的結社(voluntary associations)は政党ではない。それは、短期的な目標を追求しその目標が達成されれば消滅するその場限りの組織である。(CR: 96=87)

アレントによれば、「結社」は短期的な目標を



追求するために組織されるもので、目的が達成されれば消滅するものだという。すなわち、「結社」は恒久的な政党では無いのだ。

しかし、「結社」は「社会的なもの」である。第一章で確認したように、アレントは「社会とは生命プロセスそれ自体が、公的に確立され組織されている形態」(HC: 58=57)であるとして、消費社会において人間はもはや生命プロセスという必然に駆られる「動物」でしかないと強く批判した。「結社」の危うさは、「結社」が「社会的なもの」であるがゆえに、同質的で画一的な側面を持ち、「生命の保護」を原理として動く集団であることから逃れがたく結びついているために、その「内部」では人々が「動物化」してしまう危険性を常に孕んでいることにある。しかしその点を十分承知した上でアレントは、未来に立ち向かう道具として「結社」がその足場となりうると、「結社」にひそむ政治的可能性を示唆している。

自発的結社は、制度の失敗、人間のあてにならなさ、未来の不確実な性格に対するアメリカ独特の救済策で有り続けて来た。他の国とは違って、この共和国は、現在起きている変革と失敗の大騒動にもかかわらず、幾ばくかの自信をもって未来に立ち向かうための伝統的な道具をまだ失っていないのかもしない。(CR: 102=95)

自発的結社が現れるのは、非常事態においてであって、政治が機能していない時である。しかし、そのような時に市民の力を結集させて「結社」を作ることは、政治に抵抗する「市民的不服従」を準備するという点で、政治的な可能性を内包しているのである。(石神 真悠子)

## おわりに

本論では「社会的なもの」をめぐる、生存保障の素朴な肯定やそこに介在する権力性の批判にとどまらない、歴史的・思想的なアプローチを試みてきた。それでは得られた知見から、どのような問題に対するどのような視座が提供されるのだろうか。

本論で繰り返し言及したように、私的領域へと介入する「社会的なもの」について規範的な議論を展開したジャック・ドンズロは、その介入が同時に道徳的であることを明らかにした。すなわち私的領域への介入、たとえば乳幼児保護や障害者福祉といった「社会的な」活動は、生命の保障であると同時に諸個人の規範の内面化を伴うものであり、ナンシー・フレイザーはそれを規律訓練と呼んだ。またジョック・ヤングが過剰包摂論において指摘したように、社会へと包摂する活動は、包摂する先である社会そのものを問う契機を持たない。したがって社会の不平等や格差の固定化を招いている構造はそのまま温存されるだけでなく、包摂する活動において再生産されてしまう。包摂される存在は、あくまで包摂されるべきいまだ未熟な存在として対象化され、包摂する側とされる側は非対称的な関係性において捉えられる。

本研究では、以上の議論における「社会的なもの」理解は極めて抽象的であり、実際の活動においては包摂の一語では表し得ないような葛藤が生じていることを歴史的なアプローチによって明らかにした。

たとえば第一部第一章においては、貧民窟という包摂の対象が、結果的には社会に適応すべき道徳改善の対象と見なされはしたが、包摂する側の権力性を批判する政治的存在として現れ

る可能性が示されている。また同第二章では、それまで家という私的領域に閉じ込められ家事や育児に専念せざるを得なかった女性たちが、関東大震災直後の牛乳配給所においてボランティアという形でネットワークを形成していたことが指摘されており、そこには、男性や専門家に依存することのない自律的な存在を見てとることができるだろう。また同第三章においては、社会の「外」に位置する身体障害児を「治療」することによって包摂するのではなく、社会の「中」で生きる障害児を「教育」することを志向する障害児教育の政治的可能性が示された。

以上のように、歴史班によるミクロな局面の検討は、「社会的なもの」の勃興によってこれまで出会わなかった人たちが出会う可能性が生まれ、その中で「予期せざる出会い」が生じたことによって、「社会的なもの」の内部において様々な政治的可能性が生じていたことを明らかにした。それはこの取り組みを生存保障だけでなく、今ある社会をより良いものへと変えていく政治的主体を育成する場として検討する視座である。社会への包摂と社会の変容を両立した活動の実現に向けて、本研究は萌芽的な知見を提供し得たと言えるだろう。

また、ハンナ・アレントにおける「社会的なもの」の再検討からは、多様な人々が意見を戦わせる民主主義社会における「社会的なもの」の位置づけが明らかとなった。従来、アレントは生命の維持という私的領域にとどまるべき活動を公的領域にまで拡張したものとして「社会的なもの」を批判したと言われているが、彼女の「結社」という概念に着目することによって、その政治的可能性を検討することができる。結社とは共通の意見を持つ複数の人々による集団であり「社会的なもの」であるが、それは同時

に「市民的不服従」を行使することのできる、潜在的な政治性を持つとされる。したがって、社会から排除された人々の包摂を目的とする活動は、ただ包摂するだけでなく、また先述したように包摂の現場において葛藤が生じるだけでなく、その活動体それ自体が意見を表明し政治的主体となる可能性を持つ。私的領域と公的領域の峻別という特殊ギリシャ的条件なき現代において、「社会的なもの」は動物の群れである反政治的なものであると同時に、民主主義社会における政治的連帯を実現するのである。

以上からわかるように、本論の成果とは、「社会的なもの」に対する生存保障の素朴な肯定でも、そこに介在する権力性への批判でもない視座を獲得することであり、それは「社会的なもの」それ自体の中に、社会をより良いものへと変革していく政治的可能性を見出すものであった。この視座は、近年の貧困率の上昇に伴い日本国内において民間や行政レベルで求められている、教育と福祉とが連携した取り組みを捉え返す視座を提供する。

たとえば学業成績以前に、食事や睡眠といった生存——アレントの言葉ではまさに労働(labor)——すらも保障されていない児童に対する「生存保障」の機関として、様々な団体が活動している。また、家庭の経済状況から塾に通えず学校の勉強についていくことができない児童のために、無償で勉強を教える活動も行われている。社会から排除され生存さえ危ぶまれる児童を対象とするこれらの活動はまさに「社会的なもの」の典型だと言えるだろう。

これらの活動を「慈善事業」として称賛することも、過剰包摂論を用いて批判することもたやすい。しかし本研究から得られた視座において、これらの活動は不平等を再生産する構造そ

れ自体を問い直す政治的なものとして捉え返される。それはたとえば、歴史班が行ったように活動の現場で生じている葛藤に着目することによって、あるいは思想班が明らかにしたように、活動団体が法への服従を拒み、自らの意見を公にする契機に着目することによって可能となるだろう。

本論は、飢えて死ぬ人間を前にして何をなすべきか示すものではないが、少なくとも、日本国内に限らずグローバルなレベルで喫緊の課題となっている貧困や差別の解消について、包摂や排除、規律訓練といった従来のものではない新しい言葉で語ることを準備するものなのである。

(李 舜志)

【註：第一部】第一部においては、以下の註で、史料および註釈を示すこととする。

- (1) 「東京下谷万年小学校の状況」『初等教育教材研究』2 巻 2 号, 1904 年, 62 頁。
- (2) 添田知道『小説教育者 第三巻』玉川大学出版部, 1978 年, 98 頁。
- (3) 草間八十雄『どん底の人達』玄林社, 1936 年, 284-285 頁(草間八十雄著, 磯村英一監修『近代下層民衆生活誌』明石書店, 1987 年所収)。
- (4) 前掲, 『小説教育者 第三巻』140 頁, 183 頁。
- (5) 同上, 73-74 頁。
- (6) 同上, 92 頁。
- (7) 同上, 92-93 頁。
- (8) 添田知道『小説教育者 第四巻』玉川大学出版部, 1978 年, 52-56 頁。
- (9) 東京市万年尋常小学校『大正九年度末報告』1920 年, 90-91 頁, 97 頁。
- (10) 井上友一『救済制度要義』博文館, 1909 年, 7 頁。
- (11) 「欧米諸邦に於ける貧民教育(承前)」『東京市教育時報』5 号, 1901 年, 19 頁。
- (12) 秋水・小蘆「下谷区万年町万年尋常小学校を観る」『教育研究』29 号, 1904 年。
- (13) 前掲, 『小説教育者 第三巻』91-92 頁。
- (14) 同情, 148-149 頁。
- (15) 前掲, 『大正九年度末報告』90-95 頁。
- (16) 阪本龍之輔「所謂細民教育なるものについて」『慈善』6 編 3 号, 1915 年, 67 頁。
- (17) 越智ゆきえ「万年小学校訪問記」『一大帝国』3 巻 10 号, 1918 年, 91 頁。
- (18) 東京市万年尋常小学校『大正九年度末報告』1920 年, 109 頁。
- (19) 東京市社会局『第四回 大正 12 年 東京市社会局年報』1924 年。

- (20) 東京市社会局, 前掲書。
- (21) 東京市社会局『第八回 昭和2年度 東京市社会局年報』1928年。
- (22) 東京市社会局『第八回 昭和2年 東京市社会局年報』1928年。
- (23) 廣瀬興「児童健康相談所の話」『社会事業』14巻8号, 1930年。
- (24) 東京市社会局編『牛乳のすゝめ』1924年。
- (25) 斎藤潔「東京市二於ケル乳児ノ栄養と發育ニ關スル調査研究」『社会医学雑誌』1925年。
- (26) 斎藤潔「東京市に於ける母乳分泌状況に関する調査」『社会医学雑誌』1926年。
- (27) 高木憲次「肢体不自由児治療20年の験得より」『社会事業』18巻11号, 1938年, 212頁。また頁数は、『高木憲次: 人と業績』に再録された際のものを書いている。
- (28) 詳しくは日本肢体不自由児協会編『高木憲次: 人と業績』1967年を参照。
- (29) 高木, 前掲論文, 213-214頁。
- (30) 高木憲次「『夢の樂園』を目ざして」東京都立光明養護学校『光明30年』1962年, 4頁。
- (31) 堤直温「田代博士と高木博士」肢体不自由児協会『肢体不自由教育の発展』1969年, 442頁。
- (32) 田代義徳「不具児童の養護」『日本学校衛生誌』第22巻第9号, 1934年, 20-21頁。また, 田代が公立学校の設立を急いだ背景には, 田代の支援を受けて柏倉が開設した柏学園の財政状況があった(11-12頁)。
- (33) 高木憲次「『肢体不自由児』養護の要諦を述べクリュツペル学校の使命に及ぶ」東京都立光明学校編『光明学校紀要』第3輯, 1934, 10-13頁。
- (34) 高木, 前掲論文, 1938年, 214頁。
- (35) 実際に高木は, 障害が完治する見込みの

ない「不治児童」たちは社会の外部に位置づく養護院に収容することが望ましいとしていた。詳細は, 「肢体不自由児の療育と児童福祉法」『日本医学事新報』NO.1277・1278, 1948年を参照。

(36) 田代秀徳編『先行遺影』1963年, 365頁。

(37) 田代, 前掲論文, 10頁。

(38) 同上, 14頁。

(39) 東京市立光明学校編『光明学校紀要』第5輯, 1936, 9頁。

(40) 土居正己「麻布時代」『しのめ』特集「教育」36号, 1958年, 40頁。

(41) 東京市立光明学校編『光明学校概要』第1輯, 1932年, 15頁。

(42) 1947年, 花田春兆等が中心となって, 光明学校の卒業生によって文芸同人団体「しのめ」が結成される。同会は1970年代に花開く障害者運動の人脈的・思想的基盤となっていった。すなわち, 光明学校から, 文学を通じての社会の関わりという障害者による自己表現の文化が形成されていくことになったのだ(荒井 2011: 26-27)。

#### 【註: 第二部】

(43) 規律訓練とはどのような権力形態であるのか。紙幅の都合上, ここではフレイザーの文章を引用することによって説明に代えたい。「フォーディズム型規律訓練の第三の特徴は, 先の二つの特徴から帰結している。すなわち, この社会編制の様式は, 主に個人の自己規制を通して作用したということである。これこそ, 位階秩序と外的強制に対する民主的オルタナティブとしての『社会統制(social control)』という, 1907年にアメリカの社会学者エドワード・ロスによって造り出されたフレーズのもともとの意味である。フーコーが強調するように, 社会統制の

主張者たちは、内面を自己管理することのできる自立的な主体を育成しようとしたのである」(Fraser 2003 : 164)。

(44) こうした反感を予想してか、「リトルロックの省察」の掲載にあたって *Dissent* 誌は同論文の冒頭に「この論文を掲載するのは、その内容に同意するからではない」 (“Reflections on Little Rock”, *Dissent*, Vo.16, No.1, 1959: 45) といった但し書きを付けている。

#### 【引用文献一覧】

\* Hannah Arendt の著作からの引用は以下の略号に従う。なお、訳出にあたっては以下に示した邦訳文献を参照しつつ、必要に応じて適宜改訳した。

BPF: *Between Past and Future*, Penguin Books, 1977.(=引田隆也、斎藤純一訳『過去と未来の間』みすず書房、1994.)

CR: *Crises of the Republic*, Harcourt Brace, 1972.(山田正行訳『暴力について—共和国の危機』みすず書房、2000.)

HC: *The Human Condition*, The University of Chicago Press, 1958.(=志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994。)

OR: *On Revolution*, Penguin Books, 1963(=志水速雄訳『革命について』ちくま学芸文庫、1995.)

RL: “Reflections on Little Rock”, Schocken books, 2003.(=中山元訳『責任と判断』筑摩書房、2007。) ※初出は“Reflections on Little Rock,” *Dissent*, Vol.16, No.1, 1959

TI: “Totalitarian imperialism : Reflections on the hungarian revolution,” *Journal of Politics*, vol.20, no.1, 1958, pp.5-43.

Denzelot, J. (1984) *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*, Paris : Fayard.

Fraser, N. (2003) From Discipline to Flexibilization? Rereading Foucault in the Shadow of Globalization, *Constellations* Volume 10, No 2, pp. 160-171. (「規律訓練からフレキシビリゼーションへ? グローバリゼーションの時代にフーコーを読む」高橋明史訳,『現代思想』2011, 26-39)

荒井祐樹 (2011)『障害と文学:「しののめ」から「青い芝の会」へ』現代書館

池本美和子 (1999)『日本における社会事業の形成: 内務行政と連帯思想をめぐって』法律文化社

石井智也・石川衣紀・高橋智 (2015)「1920 年代における東京市長・後藤新平の児童保護施策と教育改善事業」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系II』66 巻 2 号, 181-191

石部元雄 (1974)「肢体不自由教育史」梅根悟監修『世界教育史体系 33 障害児教育史』講談社

市野川容孝 (2006)『社会』岩波書店

市野川容孝・宇城輝人編 (2013)『社会的なもののために』ナカニシヤ出版

浦辺史 (1976)『日本の児童問題』新樹出版

大橋謙策 (1978)「社会問題対応策としての教育と福祉」小川利夫・土井洋一編『教育と福祉の理論』一粒社, 67-123

小山静子 (2002)『子どもたちの近代: 学校教育と家庭教育』吉川弘文館

北原糸子 (2011)『関東大震災の社会史』朝日新聞出版

清川郁子 (2007)『近代公教育の成立と社会構造: 比較社会論的視点からの考察』世織書房

光明学校の学童疎開を記録する会編 (1993)『信濃路はるか: 光明養護学校の学童疎開』田研出版

厚生省 20 年史編集委員会 (1960)『厚生省 20 年史』厚生問題研究会

カステル, ロベール, 北垣徹訳 (2015)『社会喪失の時代: プレカリテの哲学』明石書店

小玉重夫 (1999)『教育改革と公共性: ボウルズ = ギンタスからハンナ・アレントへ』, 東京大学出版会。

———— (2003)『シティズンシップの教育思想』白澤社

小手鞠るい (2015)『あんずの木の下で: 体の不自由な子どもたちの太平洋戦争』原書房

古森義久 (1987)『嵐に書く: 日本の半世紀を生きたジャーナリストの記録』毎日新聞社

斉藤修 (2008)「母子衛生政策における中間集団の役割」猪木武徳編著『戦間期日本の社会集団とネットワーク・デモクラシーと中間集団』NTT 出版, 359-379

佐藤健二 (2011)『社会調査のリテラシー: 方法を読む社会学的想像力』新曜社

島津法行 (2006)「都市下層社会における教育実践」『地方史研究』56 巻 2 号, 5-24

清水寛 (1974)「東京市下谷万年特殊尋常小学校における貧児教育問題としての「精神薄弱」児教育について」『精神薄弱問題史研究紀要』15 号, 3-30

杉浦守邦 (1986)『柏学園と柏倉松蔵: 日本最初の肢体不自由学校』山形大学教育学部養護教室

———— (1991)『初代光明学校長 結城捨次郎』東山書房

杉田菜穂 (2013)『〈優生〉・〈優境〉と社会政策: 人口問題の日本的展開』法律文化社

鈴木智道 (1997)「戦間期日本における家族秩序の問題化と「家庭」の論理」『教育社会学研究』60 号, 5-22

芹沢一也 (2007)「〈生存〉から〈生命〉へ」芹沢一也・高桑和巳編『フーコーの後で: 統治性・セキュリティ・闘争』慶應義塾大学出版会

添田知道 (1978)『小説教育者』第三巻, 第四巻, 玉川大学出版部

田中勝文 (1965)「児童保護と教育, その社会史的考察」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』12 巻, 125-146

田中拓道 (2011)「社会的なものの歴史」近藤康史・齋藤純一・宮本太郎編『社会保障と福祉国家のゆくえ: 新たなる理念と制度の展望』ナカニシヤ出版, 24-43

田中耕一 (2015)『〈社会的なもの〉の運命: 実践・言説・規律・統治性』関西大学出版会

津曲裕次編 (1985)『障害者教育史: 社会問題としてたどる外国と日本の通史』川島書店

東京大学医学部整形外科教室開講 70 周年記念会編 (1975)『田代義徳先生一人と業績』

東京百年史編集委員会編 (1979)『東京百年史 第四巻大都市への成長: 大正期』

東京府 (1937)『東京府史 行政篇 第六巻』

ドンズロ, ジャック, 宇波彰訳 (1991)『家族に介入する社会—近代家族と国家の管理装置』新曜社

————, 宇城輝人訳 (2012)『都市が壊れるとき: 郊外の危機に対応できるのはどのような政治か』人文書院

中川清 (1985)『日本の都市下層』勁草書房

中野善達・加藤康昭 (1967)『わが国特殊教育の成立』東峰書房

仲正昌樹 (2003)『「不自由」論: 「何でも自己決定」の限界』, ちくま新書

———— (2014)『ハンナ・アレント「人間の条件」入門講義』, 作品社

中村満紀男・荒川智編 (2003)『障害児教育の歴

- 史』明石書店
- 成田龍一 (1996)「文明／野蛮／暗黒」吉見俊哉編『都市の空間 都市の身体』勁草書房, 27-55
- (2007)『大正デモクラシー』岩波新書
- 仁平典宏 (2009)「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる」広田照幸編『自由への問い⑤ 教育：せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 173-202
- (2015)「〈教育〉化する社会保障と社会的排除」『教育社会学研究』96号, 175-196
- ノートヘルファー, F・G, 竹山護夫訳 (1980)『幸徳秋水：日本の急進主義者の肖像』福村出版
- 橋本健二 (2011)『階級都市：格差が街を侵食する』ちくま新書
- 花井信 (1999)『製糸女工の教育史』大月書店
- 久布白落実 (1973)『廃娼ひとすじ』中央公論社
- 土方苑子 (2002)『東京の近代小学校：「国民」教育制度の成立過程』東京大学出版会
- 平塚眞樹 (1992, 1994)「日本における子ども「保護」の制度化と「子どもの権利」(上)(下)」『社会労働研究』39巻2・3号, 420\_a-395\_a, 40巻3・4号, 417\_a-395\_a
- 別役厚子 (1991)「東京市万年尋常小学校における坂本龍之輔の学校経営と教育観」『東京大学教育学部紀要』30巻, 31-41
- (1995)「東京市「特殊小学校」の設立過程の検討」『日本の教育史学』38巻, 154-173
- 本多創史 (2003)「東京市立光明学校—整形外科学の社会史的考察」『思想史研究』第3号, 52-63
- マーシャル, T・H・ボットモア, トマス, 岩崎信彦・中村健吾訳 (1991)『シティズンシップと社会的階級：近現代を総括するマニフェスト』法律文化社
- 松本昌介 (2005)『竹澤さだめ：肢体不自由児療育事業に情熱を燃やした女医』田研出版
- 松本保平先生遺稿集刊行委員会編 (1990)『肢体不自由児とともに：松本保平先生遺稿集』田研出版
- 間庭大祐 (2015)「抵抗への政治, 政治への抵抗—H・アレントの市民的不服従論における「暗黙の同意」概念をめぐる」『立命館大学人文科学研究所紀要』105号, 163-184。
- 馬渡尚子 (1982)「わが国における肢体不自由児保護構想に関する一考察」『障害児教育学研究：荒川勇教授退官記念論文集』荒川勇教授退官記念論文集刊行会, 87-101
- 宮寺晃夫 (2007)「政治学と教育学は出会えるか—アレントの「統合教育」批判を読む」『近代教育フォーラム』16号, 221-231。
- (2014)「公教育とは誰のものか」『教育システムと社会：その理論的検討』世織書房, 127-150。
- 村田茂 (1977)『日本の肢体不自由教育：その歴史的発展と展望』慶応義塾大学出版会
- 毛利子来 (1972)『現代日本小児保健史』ドメス出版
- 百木漠 (2013)「〈労働する動物〉に『政治』は可能か？：ハンナ・アレントの労働運動論から」、『唯物論研究年誌』18号, 236-257。
- 文部省 (1978)『特殊教育百年史』東洋館出版社
- 安岡憲彦 (1982)「産業革命期の都市下層社会における「貧児」教育」地方史研究協議会編『日本の都市と町』雄山閣, 263-281
- ヤング, ジョック, 青木秀男ほか訳 (2007)『排除型社会：後期近代における犯罪・雇用・差異』洛北出版
- 横山尊 (2015)『日本が優生社会になるまで：科学啓蒙, メディア, 生殖の政治』勁草書房

渡部昭男（1979）「戦前日本の児童保護事業における義務教育機会の保障理念の生成」『教育学研究』46 巻 4 号，314-323



## 協働学習を用いた授業デザインに関する研究 —個人と学校文化に着目して—

児玉 佳一（東京大学）

Study about Design for a Lesson Using Collaborative Learning:  
Focusing on Personal Perspectives and School Culture

Keiichi Kodama  
The University of Tokyo

### Authors' Note

Keiichi Kodama is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

# Abstract

The purpose of this article was to investigate teachers' perspectives of designing a lesson using collaborative learning in Japanese elementary school. This article included two studies: the purpose of study 1 was to figure out teachers' personal perspectives of lesson design, and that of study 2 was to reveal the relation between lesson study culture and lesson design principle. In Study 1, questionnaire was conducted to the teachers ( $N=129$ ) about their perspectives of design for ordinary lessons, especially that using collaborative learning, and how to select activities for collaborative learning (pair, group, or whole classroom discussion). In study 2, interview asking teachers ( $N=14$ , they belong to a same elementary school which has a deep lesson study culture) about their perspectives and construction of lesson design principles. As a result, the following three points were found: (1) the teachers selected activities for collaborative learning along with unfoldment lesson regardless of aims of the lesson, (2) teachers referred to "activities" more in a lesson using collaborative learning than in ordinary lessons, and (3) the lesson study culture strongly influenced design principles.

*Keywords:* Collaborative Learning, Elementary School Teacher, Design for Lesson, Professionalism

## 協働学習を用いた授業デザインに関する研究

—個人と学校文化の側面に着目して—

### 1. 問題と目的

#### 1-1. 協働学習を支える教師への着目

他者と協力して問題解決したり、知識構築したりするといった、「協働」する力を高める学習方法として、学校教育では「協働学習<sup>1)</sup>」が実践されている。協働学習の先行研究は“学習者”に着目し、効果的な学習プロセスの解明に焦点を当ててきた (e.g., Gillies, 2014; Webb, 2013)。しかし一方で、協働学習は必ずしも成功するとは限らず、学習者間の関係性や課題の特性といった様々な要因によってその効果が抑制されることも知られている (e.g., Webb, 2013)。特に協働経験の少ない児童にとっては、失敗要因を自力で克服するのは困難な場面も多いと考えられる。ゆえに学校教育においては、“教師”がこうした要因を考慮しながら適切に協働学習を支援する必要があるだろう。また、佐藤 (2015) は教師の専門家像について、教授を中心とする「教える専門家」から、子どもの学びを保障する「学びの専門家」への移行の必要性を述べている。協働学習は子どもたちの自主的な学び合いを尊重する学習方法であり、「学びの専門家」として協働学習の専門家像の確立も重要であると考えられる。こうした点を踏まえ、本稿では協働学習を支援する教師に着目した研究知見の蓄積を試みる。なお、本邦の小学校での協働学習の実施率の高さ (Benesse 総合教育研究所, 2011)、および協働経験の少ない児童期が協働学習における教師の支援が必要な時期だと思われることを踏まえ、対象校種は小学校に限定した。そのため、以降では特筆がない限り“教師”は小学校教師を指す。

協働学習における教師の役割について O'Donnell, Reeve, & Smith (2009) や Johnson, Johnson, & Holubec (2002 石田・梅原訳 2010), Kaendler, Wiedmann, Rummel, & Spada (2015) によると、教師の役割は主に「学習前の支援」、「学習中の支援」、「学習後の支援 (評価)」の3点に分類できる。特に「学習前の支援」に着目すると、例えばオープンエンド課題の設定や、グループのメンバー構成といった協働学習デザインに関する支援が挙げられる (レビューとして Gillies, 2014; Webb, 2013)。協働学習に限らず、授業・学習のデザインは教師の重要な役割の1つであることが、教師の専門性研究や学習科学の領域からも指摘されている (e.g., 大島・大島, 2009; 吉崎, 1991)。こうした視点を踏まえて、本論文では協働学習における教師の役割である「学習前の支援」、特に協働学習のデザインに着目する。

#### 1-2. 先行研究の概観と研究課題の導出

上記に上げた先行研究における協働学習は、主にグループ学習を想定して研究が行われている。これは協働学習研究の大家である Johnson 兄弟 (e.g., Johnson et al., 2002) による指摘や、協働学習の技法としてグループ型を想定しているものが多い (e.g., Jacobs, Power, & Inn, 2002 伏野・木村・関田訳 2005) ことが寄与していると考えられる。しかし本邦における協働学習に目を向けてみると、必ずしもグループ学習を用いて行われているわけではない。中学校のデータであるが、OECD による TALIS 調査 (2014) では、日本はグループ学習を用いた授業実践の割合が、

参加国平均 (47.4%) よりも約 15%低い (32.5%) ことが示されている。しかし例えば、山口 (2008) は、1 授業において、クラス全体的話し合いを中心としつつ、個人、ペア、グループの活動形態に何度も変えながら進めている。また、日本の授業実践を対象にした研究の多くが、クラス全体による協働的な話し合い活動の様子を報告している (e.g., 一柳, 2012)。こうした点を踏まえると、日本の協働学習は先行研究のようなグループ学習を軸としたものでは必ずしもないことが想定され、日本の協働学習文化に即した研究の展開が必要であると考えられる。

日本の協働学習では、活動形態が“クラス全体での話し合い (以下、クラス)” “グループでの話し合い (以下、グループ)” “ペアでの話し合い (以下、ペア)” と混在しており、授業目標やクラスの状態、授業展開に即してどの活動を選択するかが協働学習を用いた授業デザインとして求められていると考えられる。協働学習の活動形態は、例えば授業目標やクラスの状態といった要因を踏まえてデザインされていると考えられる。さらに活動形態以外にも、協働学習のデザインに対する認識の特徴 (e.g., 重要視する点) についても考慮する必要がある。一般的な授業デザインに対する認識と比較し、協働学習のデザイン認識にどのような特徴があるかを把握することも重要であるだろう。

上記の検討点は、教師個人のデザインに関する検討となる。一方で日本においては、授業研究 (Lesson Study) や事前協議会といった協働的な授業デザイン文化を持つことが知られている (Stigler & Hiebert, 1999 湊訳 2002)。また、学校全体で協働学習を志向することもあり (e.g., 大瀬・佐藤, 2003), 協働学習のデザインや教師の役割に対する学校文化<sup>2)</sup> が形成されていることも

考えられる。こうした学校文化が所属する教師の協働学習のデザインに影響を与えていることも考えられる。教師の学習や知の伝達は、授業研究やメンタリングといったコミュニティを基盤とすることが学習科学や教師教育の視点から指摘されており (e.g., Fishman, Davis, & Chen, 2014; Hammerness, Darling-Hammond Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005), 協働学習のデザインに対する認識や原理の伝達も、協働学習を志向する学校という 1 つのコミュニティを通して行われていることが予想され、協働学習のデザインと学校文化コミュニティがどのように関わるかといった点も、日本の協働学習のデザインに対する検討点としてその余地が残されていると考えられる。

### 1-3. 本稿の研究目的と研究枠組み

以上の先行研究の概観から、日本における協働学習の実施状況を踏まえた検討が必要と考えられる。そのために、従来検討されてきた「グループ学習のデザイン」から「協働学習を用いた授業デザイン」を対象として扱い、協働学習の具体的な活動 (クラス・グループ・ペア) に対する授業の中への位置づけを捉えること、また、協働学習のデザイン認識と一般的な授業のデザイン認識の間の差異といった、個々の教師がもつデザインの機微を捉えることが課題の 1 点目として挙げられる。そして、協働学習を用いた授業デザインに関連する教師個々の認識に限らず、協働学習を志向する学校文化と協働学習を用いた授業デザインがどのように関連するかといった、協働学習を支えるコミュニティやその文化との関係を捉えることが課題の 2 点目として挙げられる。授業デザインは実際の実践者となる個々の教師の視点で形成される。一方でその視点は

個々の教師の経験や知識に加えて、実践コミュニティにおける学びとして培われることも考えられる(e.g., Hammerness, et al., 2005)。そのため、個人の教師による協働学習のデザイン、およびコミュニティとして培われる協働学習のデザインの両者を捉えることを試みる。ゆえに、本研究は協働学習を用いた授業を教師がどのようにデザインしているかについて、個人に着目した検討(研究1)と、学校文化に着目した検討(研究2)から明らかにすることを目的とする。

検討に当たって、各研究の枠組みを以下に示す。

研究1では、協働学習を用いた授業デザインについて、協働学習の活動形態(“クラス”, “グループ”, “ペア”)の観点から検討する。先行研究においては、協働学習は“グループ”の形態のみが取り上げて研究されてきたきらいがあるため、まずは日本の協働学習の実態としての傾向を掴む分析(活動形態と授業展開, 教科, 授業目標の関連)を試みる。そしてさらに、一般的な授業に対するデザイン認識と協働学習を用いた授業デザイン認識の比較を通して、協働学習を用いた授業デザインにおいて、教師が何を重要視しているかを探索的に検討する。

研究2においては、根強い授業研究文化をもち、さらに協働学習を志向する学校の教師を対象にしたインタビュー調査を行う。インタビューの語りを通して、教師の授業デザイン原理と学校文化コミュニティがどのように関連するか、また、こうした授業デザイン原理の伝達はどのように起きているか、そして、こうした原理の伝達が始まるために必要な要因は何かといった点にも踏み込んだ検討を試みる。

## 2. 研究1: 協働学習を用いた授業デザインに対する認識の検討

研究1は、分析1として協働学習を用いた授業デザインにおける協働学習の活動形態(“クラス”, “グループ”, “ペア”)に着目し、教師の協働学習の活動形態の選択について検討する。また分析2として一般的な授業デザイン認識と協働学習を用いた授業デザイン認識を比較し、協働学習を用いた授業デザインにおいて教師が重要視するポイントを探索的に検討する。

### 2-1. 方法

#### 2-1-1. 調査協力者

小学校教師129名が調査に協力した(男性86名, 女性43名)。調査協力者は(株)マクロミルに登録しているサンプルより小学校教師を事前スクリーニングより抽出し、調査協力を依頼した。調査はすべてネット上で行われた。平均教職経験年数は $20.66 \pm 10.45$ 年だった。担当学年は1年生9名, 2年生26名, 3年生22名, 4年生24名, 5年生26名, 6年生22名だった。調査時期は2015年12月であった。

#### 2-1-2. 調査内容<sup>3)</sup>

(a) デモグラフィック項目 性別, 現在の担当学年, そして教職経験年数を尋ねた。

(b) 活動形態に関する項目 教科は全学年で共通する科目である国語と算数を、授業目標は学力の3要素(基礎的・基本的な知識・技能, 思考力・判断力・表現力, 主体的に取り組む態度; 文部科学省, 2008)を取り上げ、具体的な活動形態とされる「習得」「活用」「探究」として提示した。習得は「各教科の基礎的・基本的な知識および技術の習得を目指す学習活動」、活用は「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思

考力・判断力・表現力の育成を目指す学習活動」，探究は「児童が自分で課題を見出し，興味関心を基に情報を集めたり，調査分析したりする学習活動」とし，調査協力者に提示した。

(c) 授業デザイン認識比較に関する項目 一般的な授業デザイン認識については「日々の授業デザインの中で意識されていること」として，自由記述を求めた。協働学習を用いた授業デザインについては“上記の一般的な授業デザインと関連して”と提示した上で「協働学習を取り入れた授業をデザインする中で意識されているこ

と」として，自由記述を求めた。

(d) 回答方法 教科（２：国語・算数）×授業目標（３：習得・活用・探究）を掛け合わせた６授業（e.g., 「習得」を目指す国語，「探究」を目指す算数）に対して，当該の授業をデザインする際に授業展開（導入・展開・まとめ）ごとに，どの活動形態（“クラス”，“グループ”，“ペア”）で協働学習を行うかについて尋ねた（複数回答可）。６授業の提示は教科間でカウンターバランスを取った。

表 1 展開における各教科の目標ごとの協働学習の活動形態（N=129，括弧内は%）

|            | 国語         |            |            | 算数        |           |           |
|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
|            | 習得         | 活用         | 探究         | 習得        | 活用        | 探究        |
| <u>導入</u>  |            |            |            |           |           |           |
| ペア         | 28(21.71)  | 26(20.16)  | 28(21.71)  | 39(30.23) | 32(24.81) | 31(24.03) |
| グループ       | 9(a 6.98)  | 10(a 7.75) | 11(a 8.53) | 13(10.08) | 16(12.40) | 16(12.40) |
| クラス        | 53(41.09)  | 51(39.53)  | 48(37.21)  | 52(40.31) | 55(42.64) | 49(37.49) |
| その他        | 43(33.33)  | 44(34.11)  | 44(34.11)  | 37(28.68) | 41(31.78) | 44(34.11) |
| <u>展開</u>  |            |            |            |           |           |           |
| ペア         | 63(48.84)  | 67(51.94)  | 55(42.64)  | 63(48.84) | 70(54.26) | 60(46.51) |
| グループ       | 82(63.57)  | 97(75.19)  | 97(75.19)  | 81(62.79) | 95(73.64) | 97(75.19) |
| クラス        | 66(51.16)  | 67(51.94)  | 64(49.61)  | 63(48.84) | 62(48.06) | 67(51.94) |
| その他        | 12(a 9.30) | 9(a 6.98)  | 6(a 4.65)  | 12(a9.30) | 10(a7.75) | 10(a7.75) |
| <u>まとめ</u> |            |            |            |           |           |           |
| ペア         | 17(13.18)  | 21(16.28)  | 15(11.63)  | 22(17.05) | 21(16.28) | 18(13.95) |
| グループ       | 15(11.63)  | 19(14.73)  | 20(15.50)  | 16(12.40) | 17(13.18) | 23(17.83) |
| クラス        | 79(61.24)  | 75(58.14)  | 76(58.91)  | 74(57.36) | 77(59.59) | 77(59.69) |
| その他        | 30(23.26)  | 28(21.71)  | 30(23.26)  | 32(24.81) | 32(24.81) | 30(23.26) |

注. 活動形態は複数回答可としている。

## 2-2. 結果と考察

分析においては、オープンソースの統計ソフトウェア環境である R.3.2.0 を用いて行った。

### 2-2-1. 各授業展開における協働学習の活動形態

表 1 は各授業展開における各教科の目標ごとの協働学習の活動形態である。活動形態の選択比率を検討するために、各授業展開における各教科の目標ごと（教科 2 × 目標 3 × 授業展開 3 = 18 場面）に Cochran の  $Q$  検定および多重比較を行った。その結果、全ての検定において有意となった<sup>4)</sup>（導入： $Q(3) > 24.21, p < .01$ ，展開： $Q(3) > 75.94, p < .01$ ，まとめ： $Q(3) > 62.62, p < .01$ ）。導入においては、“クラス”や“その他”を選択する割合が高かった。また、6 授業に共通して“グループ”の選択率が他の活動形態よりも低いことが示された。このことから、導入時には、“グループ”のような少人数での協働学習はデザインとしてあまり想定されないことが読み取れる。その他を選択した教師の自由記述を見ると「一斉指導」「教師とのやり取り」「個別学

習」といった回答が見られた。

展開においては、“グループ”を選択する割合が、他の活動形態よりも高い傾向にあった。このことから、展開時には、グループ学習を中心にした協働学習がデザインされやすい可能性が読み取れる。しかし、他の活動形態（“ペア”，“グループ”）も概ね 50%以上の選択率を示していることから、必ずしもグループの形態のみが展開において想定されやすいとは限らない。

まとめにおいては、“クラス”を選択する割合が他に比べて高かった。このことから、まとめ時には、クラス全体での活動を教師はデザインしやすいことが読み取れる。Stigler & Hiebert (1999) が指摘するように、日本の授業が協働的である所以は、練り上げ学習に代表されるような、クラス全体で学び合う授業文化が浸透しているところにあると考えられる。ゆえに、授業のまとめとなる部分においては、個々人や展開時のグループやペアで構築した考えをクラス全体でまとめ合わせるために、こうした授業形態がデザインされていると考えられる。

表 2 各授業デザイン認識におけるカテゴリーごとの記述数 ( $N=129$ , 括弧内は%)

|              | 一般的な<br>授業デザイン認識 | 協働学習を用いた<br>授業デザイン認識 |
|--------------|------------------|----------------------|
| 活動に関する記述     | 66(49.6) ▽†      | 78(60.5) ▲           |
| 内容に関する記述     | 50(37.6) ▲       | 31(23.3) ▽*          |
| 教師の在り方に関する記述 | 17(12.8)         | 11(a8.5)             |
| タイミングに関する記述  | 0(a0.0) ▽*       | 10(a7.8) ▲           |
| その他          | 4                | 3                    |
| なし           | 12               | 20                   |

注 1. ▲は残差分析において記述数が有意に多いことを示し、▽は記述数が有意に少ないことを示す。

注 2. カイ二乗検定を行った 4 カテゴリー内で、%を算出している。

注 3. \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

## 2-2-2. 一般的な授業デザイン認識と協働学習を用いた授業デザイン認識の比較

表 2 は、一般的な授業デザイン認識と協働学習を用いた授業デザイン認識についての各回答について、カテゴリー化し記述数を集計した。カテゴリーは「活動に関する記述：子どもたちが行う具体的な活動に言及した記述（e.g., 多様な考えを出す、全員が授業に参加する、友だちの考えも聞く）」、「内容に関する記述：子どもたちが扱う課題やねらい、授業の雰囲気に関及した記述（e.g., 楽しい授業、興味・関心を引き出す、思考力を付ける授業）」、「教師の在り方に関する記述：当該授業における教師の立場や意識することに言及した記述（e.g., 子どもの意欲を大切に、教師が話しすぎない）」、「タイミングに関する記述：活動の切り替えや時間配分に言及した記述（e.g., 協働学習を取り入れるタイミング、取り入れる時間配分）」「その他：分類の難しい記述（e.g., 想像力、授業は生もの）」「なし（無記述も含む）」の 6 カテゴリーが生成された。教師によっては 2 つ以上のデザインのポイントが見出され、それらは別々にカウントした。カテゴリー分類の信頼性は  $\kappa=0.71$  であり、十分と認められた。

「その他」と「なし」を除いた 4 カテゴリーの記述数についてカイ二乗検定を行ったところ、有意となった ( $\chi^2(3)=17.23, p<.01$ , Cramer's  $V=.26$ , 95%CI [.16, .38], 表 2)。残差分析を行ったところ、「活動に関する記述」において有意傾向、「内容に関する記述」、「タイミングに関する記述」において有意となった。この結果は 2 つの解釈可能性を有する。1 つは、協働学習を用いた授業デザインが活動面 (how) を重視し、内容面 (what) をあまり重視せずにデザインされる傾向にあることを示唆する。より充実した協働学習を目指すためには、活動面だけでなく内容面も踏まえ

た授業デザインが重要となるだろう。一方で、教師の実践的知識が複合的であるという指摘 (e.g., 佐藤, 1996) に基づけば、協働学習を用いた授業デザイン認識は一般的な授業デザイン認識の一部であるという解釈可能性も考えられる。日本の授業が協働的であるという指摘 (Stigler & Hiebert, 1999) を考慮すると、一般的な授業デザイン認識において、協働的な学びを生む授業が想定されていた可能性もある。もしそうであれば、内容面も考慮する一般的な授業デザイン認識に加えて、活動面を考慮する協働学習のデザイン認識の二重構造により、協働学習がデザインされている可能性も考えられる。2 つの解釈可能性は、授業デザインに対する認識が独立的にあるか、複合的にあるかによって分けられるが、本調査ではこれ以上解釈可能性について言及できないため、今後、一斉授業と協働学習、個別学習と協働学習といった形式での比較を通して、さらに検討したい。

分析 1 と分析 2 の両者を踏まえると、協働学習のデザインは、教科の目的のような内容面に問わず、授業展開に即したベースデザインが存在している可能性がある。こうした結果は“協働学習のデザイン”に対する認識は活動面が強調されて認識される可能性が指摘でき、そこに内容面が付随するかどうか、またどのように付随するかが今後の検討課題となる。

## 3. 研究 2：協働学習を用いた授業デザインと学校文化の関連

研究 1 では、個人内の授業デザインの視点について検討した。研究 2 では、根強い授業研究文化をもち、協働学習を志向する学校に所属する教師を対象に、教師の協働学習を用いた授業デザイン原理と学校文化がどのように関連するか、



また、こうした授業デザイン原理に関する伝達はどのように起きているか、そして、こうした原理の伝達が始まるために必要な要因は何かを明らかにすることを目的とする。

### 3-1. 方法

#### 3-1-1. 調査協力者

東北地方の協働学習の学校文化をもち長年実践を重ねてきたX小学校の教師 14 名に協力いただいた。X小学校は、独自に公開授業研究会を 30 年以上にわたって行っており、授業研究文化も強く根付いている。調査時点での学校の研究テーマも「共に支え合い高まり合う学びの創造」であり、協働学習の実践についても力を入れて取り組んでいることが分かる。調査協力者である 14 名の先生方の概要は表 3 に示す。

#### 3-1-2. 手続き

3 名 1 組のグループインタビューを行った（J 先生と K 先生のグループのみ 2 名）。グループインタビューを行った理由は、調査協力校からの要請のためである。インタビューにおいては、「協働学習を用いた授業デザインにおいて重要なことは何か」、「協働学習を用いた授業デザインにおいて、新人教員にアドバイスするとすればどのようなことがあるか」という 2 点につ

いて半構造化面接として尋ね、インタビュー内容に応じて授業研究や同僚性との関係性についての質問を重ねた。インタビュー時間は平均 45 分、合計約 250 分、総文字数 59121 文字を分析対象とした。また補足として、調査年度の公開研究授業会の研究紀要も分析に用いた。

分析方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下, 2003; 以下, M-GTA）を用いた。M-GTA を用いる理由は、ヒューマンサービス領域の社会的相互作用とそのプロセスの検討に適していることや、特定の領域に密着した理論生成が可能なこと（木下, 2003）が挙げられる。本研究は 1 つの学校を対象に行っている点や調査協力校での校務事情を踏まえ、理論的サンプリングによる協力者の追加は行っていないが、データの限界性を明示した上で得られたデータの中で完成度を高めること（木下, 2003）を意識した。分析ステップとして、初めは赴任歴の長い先生や現研究主任、前研究主任のグループであった「①A 先生, B 先生, C 先生」のグループから始め、「②D 先生, E 先生, F 先生」のグループ、「③G 先生, H 先生, I 先生」のグループ、「④J 先生, K 先生」のグループ、「⑤L 先生, M 先生, N 先生」のグループの順に行った。

M-GTA は分析者の視点を重視する。これを踏まえ、分析者である筆者についても記述する。筆

表 3 調査協力者の概要

| 協力者  | 性別 | 担当  | 教職歴（赴任歴）    | 協力者  | 性別 | 担当  | 教職歴（赴任歴）   |
|------|----|-----|-------------|------|----|-----|------------|
| A 先生 | 男性 | 6 年 | 13 年（9 年目）  | H 先生 | 女性 | 1 年 | 24 年（3 年目） |
| B 先生 | 男性 | 5 年 | 25 年（3 年目）  | I 先生 | 女性 | 1 年 | 17 年（6 年目） |
| C 先生 | 男性 | 4 年 | 26 年（11 年目） | J 先生 | 女性 | 5 年 | 13 年（1 年目） |
| D 先生 | 女性 | 2 年 | 23 年（2 年目）  | K 先生 | 女性 | 6 年 | 24 年（4 年目） |
| E 先生 | 女性 | 3 年 | 18 年（6 年目）  | L 先生 | 男性 | 特支  | 28 年（4 年目） |
| F 先生 | 男性 | 3 年 | 11 年（2 年目）  | M 先生 | 女性 | 特支  | 36 年（2 年目） |
| G 先生 | 男性 | 教務  | 22 年（4 年目）  | N 先生 | 女性 | 特支  | 24 年（1 年目） |

Note 1. グループインタビューは、「①A 先生・B 先生・C 先生」「②D 先生・E 先生・F 先生」「③G 先生・H 先生・I 先生」「④J 先生・K 先生」「⑤L 先生・M 先生・N 先生」で行われた。

者は教育心理学を専攻する大学院生であり、X小学校には修士1年のころから授業研究会を通して関わっている。子どもの視点を大切にするX小学校の姿勢に強く感銘を受けており、また、子ども主体で学び合う協働学習のあり方に興味があり、こうした視点が強く影響する可能性が考えられる。

### 3-2. 結果と考察

カテゴリー生成過程を通じて、4個のカテゴリーと、7個の下位カテゴリー、そして19個の概念が導出された(表4)。以下、導出されたカテゴリー内容について記述する。なお、以降ではカテゴリーを【】、下位カテゴリーを[ ]、概念を<>で表し、教師の発言は「」で示す。そして調査協力者である教師たちは、協働学習を「学び合い」という言葉で表現していたことを踏まえ、以降では「学び合い」という言葉で協働学習を表現している。

#### 3-2-1. 【学び合いを目指す】

[学び合いのデザイン]については4つの概念が導出された。学び合いを促すためには<話したいと思う課題の設定>が重要となる。個人で解決できたり、友だちの意見を聴く必要がなかったりする場合には学び合いの心は生まれない。しかし一方で、ただ話し合いの種や子どもたちの学びたい処となるだけでなく、教科目標や教師のねらいといった教師の学ばせたい処(課題)にもなっていることが重要である(<学び処と学ばせ処の一致>)。そして学習への参加保障の観点として、全員が分かる簡単な課題だけ、一部の子のみに適した難しい課題だけでなく、複数の難易度の課題を用意した授業や課題の構成も学び合う上での土台となるデザインで

ある(<背伸びとジャンプのある課題>)。さらに学び合いを支えるうえで、<構成された板書や提示物>のような話し合いの構造や思考が見える板書計画や提示物の重要性も語られた。

こうしたデザインの背景にある[教師の立ち位置]として、例えば<教師が主役にならない>姿勢が重要となる。教師が主役になり話し続けるのではなく、子どもたちの話し合う、学び合う時間を保証することを志す。しかし、教師が話さない授業では沈黙が生まれることもあり、慣れないうちは教師にとっては大きな不安となる。しかし、「先生が言わなかったら誰かが助けてくれるんですよ。それが子ども同士の学び合いになるのに、パッと教師がこう言ったり、なんかやっちゃうことによって、そういう機会を奪っちゃう(E先生)」というように、沈黙を学び合いのきっかけとするためにも<沈黙の不安に打ち勝つ>必要がある。そして話し合いの質においても、一方向的な教え合いではなく、分かる子が分からない子に、分からない子が分かる子にと、<双方向の学び合いを目指す>ことも重要であると認識されている。

こうした学び合いのデザインとその背景にある教師の立ち位置の意識が、X小学校での学び合いを支える一側面であると考えられる。

## 3-2-2. 【学級経営】

「子どもたちが学び合いになるには、いかに学級経営的な部分が重要（C先生）」の言葉に代表されるように、学び合いの基盤となる【学級経営】についても5つの概念が導出された。まず「仲間と学び合える関係性づくり」のためには、＜分からないと言える学級づくり＞、＜聴

き合える教室の環境づくり＞といった学び合いの根底を支える学級風土の構築の重要性が挙げられる。また学び合ったことに対するフォローも重要である。「成功体験として、嬉しかったね、聴いてもらって嬉しかった、リアクション取ってもらって嬉しかった、話しやすかったということが積み重なっていくと、平気で分からない

表 4 生成されたカテゴリーと下位カテゴリーおよび概念

| カテゴリー    | 下位カテゴリー        | 概念                   | 概念の内容                                         |
|----------|----------------|----------------------|-----------------------------------------------|
| 学び合いを目指す | 学び合いのデザイン      | <u>学び処と学ばせ処の一致</u>   | 子どもの「学びたい」ところと、教師の「学ばせたい」ところが一致しているようにデザインする  |
|          |                | <u>背伸びとジャンプのある課題</u> | 課題のハードルを複数用意し、能力差のある子どもたちの参加意欲を保障するようにデザインする  |
|          |                | 構成された板書や提示物          | 視覚的に内容がつかみやすい、思考が深まる板書計画や提示物をデザインする           |
|          |                | 話し合いたいと思う課題の設定       | 友達の意見も聞いてみたい、友だちと考えてみたいと思うことのできる課題をデザインする     |
|          | 教師の立ち位置        | 双方向の学び合いを目指す         | できる子の一方的教え合いではなく、双方向の学び合いを目指す                 |
|          |                | 教師が主役にならない           | 教師が主役になって話し続ける授業にならないように気を付ける                 |
|          |                | 沈黙の不安に打ち勝つ           | 沈黙が生まれても、意味のある沈黙であれば、その沈黙を味わう心意気をもつ           |
|          |                |                      |                                               |
| 学級経営     | 仲間と学び合える関係性づくり | 分からないと言える学級づくり       | 「分からない」と伝えることのできる学級の雰囲気や日々を養っていく              |
|          |                | <u>聴き合える教室の環境づくり</u> | ただ聞くだけでなく、能動的に聴き、リアクションをとることを大事にする            |
|          |                | 学び合う成功体験の蓄積          | 学び合うことによる成功体験を味わわせ、また価値づけることで、次の学び合いへの意欲へつなげる |
|          |                |                      |                                               |
|          | 安心して学べる環境づくり   | 歩調をそろえる★             | 低学年では子どもたちの進度をそろえさせ、みんなと一緒に進めていく              |
|          |                | 学習のリズムを守る            | 学級生活の基盤となる学習リズムを崩さない                          |
|          |                | ★                    |                                               |
|          |                |                      |                                               |
| 同僚性      | 教師の学び          | 教師自身の学び合い            | 教師自身もお互いに学び合いながら力量を高める                        |
|          |                | 学びのモチベーション           | 学ぶことへのモチベーションを高くもつ                            |
|          |                | 分からないと言える同僚性づくり      | 教師同士も「分からない」ことや失敗について話すことのできる同僚性関係を作る         |
|          |                |                      |                                               |
|          | 授業研究           | 子どもの学びに即した交流         | 教科的観点を越えた、子どもの学びの実態に即した授業研究や事後検討会での交流         |
|          |                | 意見の言い合える関係性          | 先輩後輩関係なく、授業に関して意見を言い合える関係性                    |
|          |                |                      |                                               |
|          |                |                      |                                               |
| 学校文化への適応 | 学校文化への適応       | 学び合い実現の壁             | 今までやってきた実践と大きく異なるX小学校の実践文化への適応に対する壁           |
|          |                | 自分らしさの模索             | 自分らしい学び合いの授業について模索する                          |

Note. 1 下線部は研究紀要から言葉を引用したものである。

Note. 2 ★がついているものは、低学年において重視されている概念である。

って言えるお子さんが出て（C先生）」というように、＜学び合う成功体験の蓄積＞、そしてそれを価値づけることの重要性が学級経営として重要であるとされている。

また、低学年からの学び合いの姿勢の構築の重要性が語られていたため、低学年における学級経営について検討すると、＜歩調をそろえる＞、＜学習のリズムを守る＞の2点が示された。歩調をそろえることで「みんなで一緒に（D先生）」という風土を生み出し、学習のリズムを守ることで安心して学習に取り組めるようにするといったことが学び合う子どもたちを育てる低学年期の基盤の一側面として見出された。

学び合いのデザインという授業に直接関連する側面だけでなく、こうした日々の学級経営の側面からも、学び合いの実現に向けた教師の支援は行われていることが見出せる。

### 3-2-3. 【同僚性】

上記は学び合いのデザインに関するカテゴリーであった。ここからは学び合いのデザイン原理を支える学校文化として見出せたカテゴリーについて示す。

学び合いを支えるうえで重要となっているのが【同僚性】であった。学び合う授業を構築する上では、まず教師自身が授業に対する＜学びのモチベーション＞を高くもち、同僚同士で＜教師自身が学び合い＞、そして授業に対して「分からない」ことや失敗について語り合うことのできる同僚性関係（＜分からないと言える同僚性づくり＞）が重要となる。こうした関係は学び合いの学校文化の継承という形でも機能している。

教師たちの学びの場として、X小学校は授業研究が盛んである。すべての教員が研究授業お

よび事後検討会に参加して授業に対して交流する。そこでは＜意見の言い合える関係性＞が構築されているため、先輩後輩が関係なく授業や子どもたちの学びに対して交流できる。また、教科に特化した内容でなく、＜子どもの学びに即した交流＞が行われていることが、特別支援学級担任を含む全教員が、1つの授業に対して交流することができ、自分の専門外の教科や内容について学ぶことができると認識されていた。

### 3-2-4. 【学校文化への適応】

しかし、全ての教師が初めからX小学校の学び合いの学校文化に適応できたわけではないことも語られた。特に授業研究を通して、今までやってきた実践や考え方との相違から、＜学び合い実現の壁＞を感じることが特に赴任当初は多くあったことが語られた。そしてこうした経験から、「DがDじゃないの。自分の持ち味はいんだろうって（D先生）」のように自分らしさ学び合いや授業スタイルについて模索する様子も語られた＜自分らしさの模索＞。

### 3-2-5. 仮説モデルの生成

以上のカテゴリーや下位カテゴリー、概念を基に、X小学校の学校文化が協働学習を用いた授業デザイン（学び合いのデザイン）にどのように関連しているか、また、こうした授業デザイン原理に関する伝達はどのように起きているか、そして、こうした原理の伝達が始まるために必要な要因は何かといった点についての仮説モデルを導出した（図1）。

協働学習を用いた授業デザイン原理と学校文化コミュニティの関連について触れる前に、X小学校で重視されている「学びのデザイン」や「教師の立ち位置」、【学級経営】について考察する。学び合いのデザインについては、複数の教師から共通してあげられた4つのデザイン原理があることが示唆された。一方でこの学び合いのデザイン原理においても、技能教科によっては必ずしもこうはならない可能性を感じている語りも見られた。例えば体育の走り幅跳びでは、「結局、『遠くに飛びたい』っていうのが子どもら。だとしたら『じゃあこういうのがあるんだけど』っていう。体育の場合はこうなっちゃうのかな（B先生）」といった子どもたちの学びたい処（遠くに飛びたい）に教師の学ばせ処を付随して合わせるような形になる場合などの語りが見られた。このことから学校文化としてのデザイン原理を土台に、個々の教科の特質に応じたデザイン原理が働いている可能性が示唆

される。

こうしたデザイン原理を支えている「教師の立ち位置」として、＜教師が主役にならない＞、＜双方向の学び合いを目指す＞、＜沈黙の不安に打ち勝つ＞といった意識が複数の教師から語られた。こうした教師の立ち位置は学び合いを目指す授業を支える教師の在り方を方向付ける土台となり、学び合いのデザインにも影響を与えていると考えられる。また一方で、学び合いのデザイン原理とは異なる点として【学級経営】の側面についても語られている。特にX小学校の学び合いの基盤は低学年で作られていることを語る教師が多く、低学年時における＜歩調をそろえる＞ことや＜学習のリズムを守る＞ことが、中学年や高学年での学び合う関係の基盤となっている可能性が示された。こうした学級経営も協働学習前の教師の支援の一側面として捉えることができるだろう。

学校文化の側面に向けると、必ずしも初めか

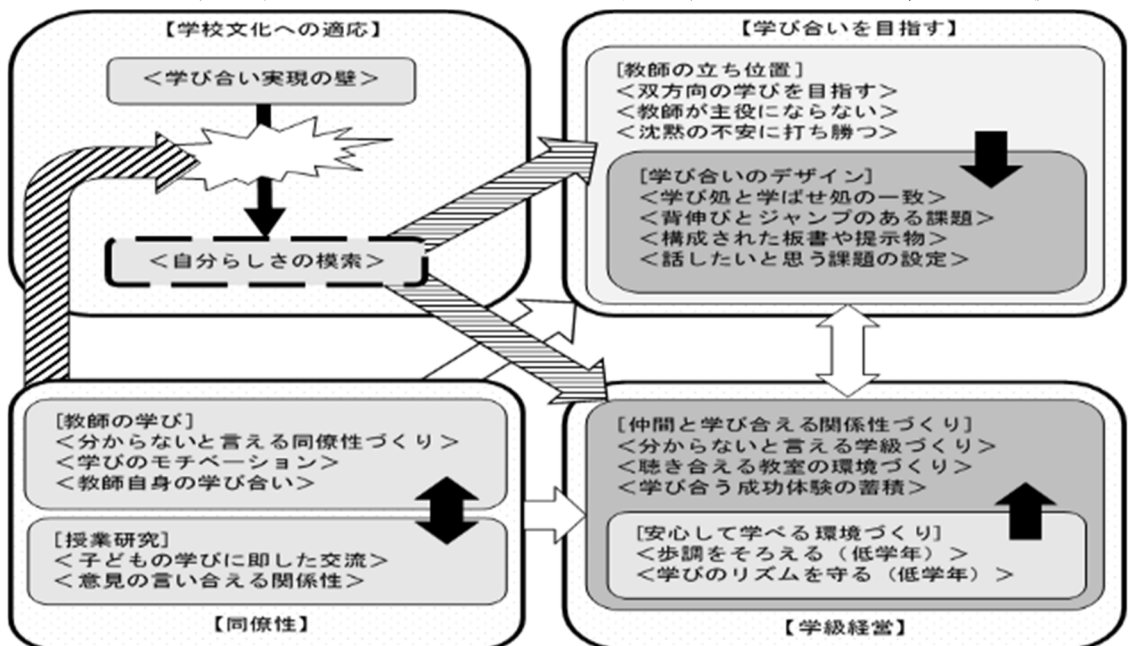


図1 学び合いのデザインと学校文化の関連性に関する仮説モデル

こうした学び合いの学校文化に適応できたわけではなく、今までの自分の実践との相違から、こうした学校文化との壁を感じてきたことも語られた。こうした壁の解消には、[授業研究]をはじめとする【同僚性】であることが語りから見出せた。例えば「その当時はC先生に一言一句、私全部（プロトコルに）書かれたというか。教師の姿勢、話したことと（I先生）」、『分からない』っていう子どものつぶやきがものすごくチャンスなんだよって教えていただいたときに、目から鱗というか（E先生）」といった語りが見られ、同僚からのアドバイスや授業に関わる交流が、壁を感じていたときの打破のきっかけとなっている可能性が見出された。こうした壁の打破から、学校文化への適応した授業を目指す＜自分らしさの模索＞を繰り返しながら、自分が実現したい学び合いを求めていくプロセスが仮定された。もちろんこのアドバイスや交流は壁を打破するだけの機能ではなく、直接的に学び合いのデザインや学級経営にも影響を与えていると考えられる。こうしたアドバイスや交流は自然とできるものではなく、＜教師自身の学び合い＞のための学校文化としての基盤や＜意見の言い合える関係性＞ができていたために可能となっており、こうした学校文化の重要性が示唆される。また、「子どもの学びに即して研究授業や事後検討会をするから、他教科や特別支援とかも関係なく言い合える（L先生）」といった語りからも代表されるように、＜子どもの学びに即した交流＞がなされることや、教師個々人が＜学びのモチベーション＞をもつことも、同僚性の構築に重要となると考えられる。こうした学び合う同僚性が基盤となり、学び合いの学校文化における知の伝承が生じていると考えられる。

以上をまとめると、協働学習を用いた授業デザイン原理の伝達は授業研究を軸とする同僚間の学び合いによって行われ、このデザイン原理の伝達が起きるための必要な要因としては、同僚間で気軽に指摘し合える関係性や子どもの学びに即した授業研究が実施できることが挙げられる。こうした学校文化に学び合いのデザインは強く影響を受けていると考えられる。Lewis, Perry, & Murata (2006)は授業研究における Local proof の重要性を指摘しており、本研究の知見は、ローカルに構築されたデザイン原理がいかに伝達されるか、そこに関わる学校文化の内実は何かといった点について示唆を得られるものであると思われる。

#### 4. 総合考察および今後の課題

本稿では協働学習を用いた授業デザインについて、教師個人の側面と学校文化の側面から検討した。研究1では個人内の協働学習を用いた授業デザイン認識を活動形態の選択と一般的な授業デザイン認識との比較から検討した。研究2では協働学習を用いた授業デザイン原理と授業研究を重視する学校文化の関連性を検討した。

研究1では、教師は協働学習を用いた授業デザインにおいて内容面よりも活動面を重視する傾向が示唆された。一方、研究2で示された協働学習を用いた授業デザイン原理は活動面に関するものでなく、内容面（e.g., 課題, 提示物）が重視されていた。研究2で協力いただいたX小学校は長い間、協働学習を軸とした授業実践を行っており、今回の語りから見出されたデザイン原理は、X小学校で長年伝達し蓄積してきた研究成果であり、活動面（how）だけを重視せず、「何を学ぶか（what）」を重要視することの重要性が示唆される。

従来の協働学習における教師の支援研究は、ほとんどが「グループ学習」に着目した研究であった。本論文ではペア、グループ、クラス全体も包括する「協働学習を用いた授業デザイン」として拡張し、日本の協働学習文化に即した形で検討を行った。結果として協働学習の活動形態は、導入、展開、まとめから順に「個別学習・一斉指導」→「ペア・グループ学習（クラス全体）」→「クラス全体」のデザインがある可能性が確認された。特に教科（国語・算数）や教科の目標（習得・活用・探究）に関わらず、この活動形態の展開は共通していることが見出され、この活動形態の展開は日本の協働学習を用いた授業における一種のベースデザインとして機能している可能性が示唆される。このことを踏まえると、協働学習における教師の専門性は、必ずしも「グループ学習」に対するものだけに限らず、各期における活動に即した支援の専門性を見出していく必要性が今後の検討の方向性として考えられる。研究1においては紙面の都合上割愛したが、教師の個人差を測定する尺度も実施している。今後はこうしたデザインにおける個人差を見出すことも、協働学習における教師の専門性を捉えるうえでは重要だろう。

また、研究2においては、協働学習を実現するにあたって「壁」にぶつかった個々の教師の経験が語られている。そして、こうした「壁」の打破に対する同僚のサポートについても語られている。この点を踏まえると、協働学習を実現する学校コミュニティは、協働学習のデザイン原理を伝達する役割の他に、協働学習の実現の壁を打破するためのサポートの役割の両面が必要になると考えられる。この2つの機能があることによって、X小学校の協働学習のデザイン原理は、常に共有され続け、そしてさらなる

改善・向上し続けているのだと考えられる。

最後に本論文に残された課題を述べる。第一に本論文の対象者の限定性についてである。研究1においてもサンプルサイズは必ずしも大きくなく、またネット調査によるリテラシーやバイアスの影響は考慮が必要である。また、研究2においても1つの学校における事例研究であるため、過度な一般化は不可能である。さらに、協働学習のデザインを学ぶ実践コミュニティとしての成功例と捉えられる事例であるため、失敗や成功までの葛藤といった点にまで十分に踏み込んで検討はできていない。今後の課題としてさらに調査対象者を増やす、追加インタビューを行う等によって知見の安定性を求めることが必要となる。第二に本論文はデザインに焦点を当てた検討を行っている一方で、実際の授業との関連性までは検討できていない。授業はデザインされると同時に、実践されて初めて意味を成す。また、授業中の即時的な意思決定も教師の専門性とされており（吉崎, 1991）、デザインと実践の関連の検討が必要である。例えば、展開における活動形態はペア、グループ、クラスのそれぞれが50%近く選択されていることを踏まえると、実際の授業の状況において、これらの活動形態を即時的に変更して運営している可能性が考えられる。また、研究2においては、学び合いの文化が完成された学校を対象にしており、こうした文化が構築されたプロセスについては検討できていない。今後、学び合う学校文化の構築プロセスを追うことができれば、より示唆的な結果が得られると考えられる。

## 注

- 1) 本研究の協働学習は、「複数の学習者が問題の解決や学習に至る過程を共有しながら、

協力的に相互交流・探究することによって互恵的に学び合うことのできる学習者中心の学習方法」と定義している。具体的な活動例として、「ペアによる活動」、「グループによる活動」、「クラス全体で話し合う活動」が挙げられる。

- 2) ここでの学校文化は、「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常的教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するもの(今津, 1996)」とする。
- 3) 本稿の分析において使用しなかった項目については、紙面の都合上割愛した。
- 4) 煩雑になることを防ぐため、多重比較の結果は共通性が見られた点を中心に報告する。なお多重比較は、Ryan 法によって有意水準を調整した McNemar 検定を行った。

## 引用文献

- Benesse 総合教育研究所 (2011). 第5回学習指導基本調査(小学校・中学校) Benesse 教育開発センター
- Fishman, B. J., Davis, E. A., & Chan, C. K. K. (2014). A learning sciences perspective on teacher learning research. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. (pp.707-725). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, **3**, 125-140.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and development. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. (pp.358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- 一柳智紀 (2012). 授業における児童の聴くという行為に関する研究——バフチンの対話論に基づく検討—— 東京：風間書房
- 今津孝次郎 (1996). 変動社会の教師教育 愛知：名古屋大学出版会
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. California: Corwin Press. (ジェイコブス, G., パワー, M., & ロー, W. I.(著) 関田一彦(監訳) (2005). 先生のためのアイデアブック——協同学習の基本原則とテクニック—— 東京：日本協同教育学会)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. 5th ed. Minnesota: Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & ホルベック, E. J.(著) 石田裕久・梅原巳代子(訳) (2010). 学習の輪——学び合いの協同教育入門—— 東京：二弊社)
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychological Review*, **27**, 505-536.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い—— 東京：弘文堂
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, **35**(3), 3-14.



文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領 国立印刷局

O'Donnell, A., Reeve, J., & Smith, J. (2009). Learning from peers: Practices for learning. In A. O'Donnell, J. Reeve & J. Smith (Eds.), *Educational psychology: Reflection for action. Second edition.* (pp.326–365). New Jersey: Wiley.

OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.*

大瀬敏昭・佐藤 学 (2003). 学校を変える——浜之郷小学校の5年間—— 東京：小学館

大島 純・大島律子 (2009). エビデンスに基づいた教育——認知科学・学習科学からの展望—— 認知科学, **16**, 390–414.

佐藤 学 (1996). 教育方法学 東京：岩波書店

佐藤 学 (2015). 専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン—— 東京：岩波書店

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom.* New York: Free Press. (スティグラール, J. W. & ヒーバート, J. 湊 三郎(訳)(2002). 日本の算数・数学教育に学べ——米国が注目する jyugyou kenkyuu—— 東京：教育出版)

Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning.* (pp.19–40). New York: Routledge.

山口友美 (2008). 考えを伝え合う交流型学習 浅沼 茂 (編) 「活用型」学習をどう進める

か——表現力・思考力と知識活用能力をどう伸ばすか—— (pp.52–55) 東京：教育開発研究所

吉崎静夫 (1991). 教師の意思決定と授業研究 東京：ぎょうせい

## 謝辞

本論文の研究にご協力いただいた全ての先生方、そして研究1の遂行に当たってご協力いただいた(株)マクロミル社の皆様に厚く御礼申し上げます。また、ご指導いただきました秋田喜代美先生ならびに研究室の皆様にも心よりお礼申し上げます。

## 小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関する

### アクションリサーチ

ー研究者と教師の協働による  
ボトムアップ的な教育政策の発信を目指してー

石島照代（東京大学）

大林徹也（東京大学）

## Action Research on Teachers at Unified Elementary through Junior High School for Dealing with "New Comer" Children:

To spread the education policy by collaboration with teachers and researchers,  
taking bottom-up approach

Teruyo Ishijima and Tetsuya Obayashi  
The University of Tokyo

### Authors' Note

Teruyo Ishijima is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Tetsuya Obayashi is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

## Abstract

For the teacher's support on "new comer" children, the purpose of the present study is to spread the education policy about understanding of diversity for teachers by collaboration with them and researchers, taking bottom-up approach. First, qualitative analysis revealed tasks for teacher's support on "new comer" children (1-a) and the resolution process (1-b). The results indicated 1-a produced 2 tasks for understanding and 1-b revealed the process of changing consciousness regarding tasks of 1-a in discussion activities based on "Open Dialogue" approach.

Then, based on the results above, the results produced 2 policies. One is "understanding of diversity among children by teacher is important to assure them the opportunity for learning. However, the classroom does not follow it under the current environment with the increasing number of children whose diversity need to be understood. Therefore school should conduct enforcement for small class system to make sure they guarantee children the opportunity for learning as well as understand the diversity". The other is "although the discussion activities in the present study is useful when it comes to understanding diversity, the presence of supervisor who oversees teachers as well as children would be more helpful".

### *Keywords:*

Diversity, Open dialogue, Unified Elementary through Junior High School, Collaboration with teachers and researchers, Teacher education.

## 小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関する アクションリサーチ

—研究者と教師の協働によるボトムアップ的な教育政策の発信を目指して—

### 1. 本研究の目的

#### 1-1. ボトムアップ的な教育政策の発信の重要性

近年の移民政策の転換、在留外国人の急激な構成の変化という状況において、在留する外国人子弟（以下、ニューカマーの子どもと表記）の公教育への受け入れ体制整備は喫緊の課題となっている。政策監査を担当する総務省も、日本の学校への就学を促す勧告を文部科学省に出すなどの動きもあり（齋藤, 2015）、教育行政の観点からもニューカマーの子どもに対する教育環境の改善が期待されている。

従来から、ニューカマーの子どもに対する教育委員会や学校ぐるみによる支援は、文部科学省の監督下で行われてきた（国立教育政策研究所国際研究協力部, 2015）。総務省の勧告は、文部科学省においてマクロな観点で決定した政策実行時の安定性が、ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景に基づくものと推測できる。

この「ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景」は、なぜ生じるのであろうか。もちろん、教育政策はその性質からして、すべての子どもにとって有益なものであるように策定されるべきである。しかし、子どもたちの能力とニーズ、そしてそれぞれの家庭環境が生み出すであろう生活経験の負荷は様々であり（勝野, 2012）、ニューカマーの子どもでもその事情は変わらない。その事情こそが「ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景」であり、マクロな観点で決定した政策実行を不安定

にさせる根本的な原因でもある。そのような原因から目を背けずに、子どもたち1人ひとりの人生を大切にするように子どもの多様性に対して包摂的でありつつ、なおかつ安定的な教育政策の策定を目指すことが教育行政には求められている。ゆえに、その志向性を担保し続けようと努力し続ける姿勢にこそ、教育行政ならではの存在理由と価値があると言えるだろう。

このように、子どもが背負う個別具体性を尊重しながら進まざるを得ない教育行政は、財務省との予算折衝時の説明が不十分であるという批判を受けることがある。たとえば、土井

（2016）は、「教育は優先されるべきもの」という教育関係者が持つ前提を共有しない予算決定権者に対し、説明がトートロジカルになった結果、教育予算を獲得しにくくなっていると指摘する。その状況の解決には「学校現場で、教員はこういう仕事をする必要があって、そのために教育費が必要」というように、教師による現場からのボトムアップ的な教育政策の発信も必要であるという。しかも、このような発信がされてこなかったために、学校の先生方が現場でもがいている実態と、保護者が税金と絡んで学校教育に対して願っていることのギャップが明らかにされず、結果的に教育政策の予算を獲得しにくいという悪循環に陥っていると土井（2016）は主張する。

このような、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性は、元来教育政策の策定においては教育現場のニーズの積み上げに基づく政策形成が主流であること（前川, 2002）、加

えて国際的にエビデンスに基づいた実践・政策への動きが求められていることから（OECD, 2007; 立田, 2010）, さらに高まると考えられる。岩崎（2009）は、「透明性ある政府、情報公開と言った世の中の動きに対し、政策決定者が政策の妥当性を根拠あるデータで国民に説明する道義的義務とそれに対する社会認識が高くなっている」という政策策定上の背景を説明した上で「実証性のない社会・経済的施策が結果として経費のムダに帰結するというアカウンタビリティに応じた政策効率性の問題が生じている」という。したがって、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信は、教育政策立案に欠かせないアカウンタビリティの向上、および政策効率性に貢献することが期待されている。

また、教師が自ら教育政策を検討することは、政策採用の有無にかかわらず、自らの行為を内省する意味でも効果があると考えられる。しかし、OECD（2013）でも明らかになっているとおり、日本の教師の多忙ぶりは国際比較においても顕著である。現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性を理解していても、教師が実行に移すことは容易ではない。

そこで、以上の議論を踏まえて、ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する発信を、研究者と教師の協働によってボトムアップ的に行うことを本研究の目的とする。具体的には、学校の教師と研究者が協働しながら課題解決を目指すことが可能な共同実践研究手法であるアクションリサーチ（Levin, 1979; 酒井・藤江・小高・金田, 2004）を用いて、子どもと教師の社会構成主義的視点において進行する関係性（Gergen, 1994）に注目し、1）教師のニューカマーの子ども対応に対する課題と、その解決プロセスを質的な分析を用いて明らかにしたの

ち（研究1）、2）研究1の知見を踏まえて、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信を行う（研究2）。

なお、本研究におけるニューカマーの定義は、金井（2014）に従い、「1980年代以降、アジア・南米地域を中心とする諸外国より就労、留学等、様々な事由や経緯のもと来日した外国人の子ども」とし、在日コリアンや、オールドカマーと呼ばれる旧植民地出身の定住外国人は含まないこととする。

## 研究1

### ニューカマーの子ども対応に対する教師が抱える課題背景と問題、解決のための視点

日本ではニューカマーの就学や学力などの教育問題は、これまでニューカマーの子ども自身に焦点を当てて検討されてきた。たとえば、教育カリキュラム研究（e.g. 小川, 2014; 清水・児島・家上, 2005; 園部, 2009）、ニューカマーのライフストーリーなど語りを対象にした研究（e.g. 児島, 2009; 2010; 落合, 2011; 矢野, 2007）などがあるが、それらはすべてニューカマーの子ども自身に焦点を当てた研究である。

しかし、ニューカマーの就学や学力などの教育問題もまた、通常の教室環境に置かれた子ども同様、子ども自身が抱える問題意識だけでなく、ニューカマーを支援する人々や教師の質、友人関係など、ニューカマーの子どもを取り巻く外的要因の変数がローカルな教育現場で常に影響し合っていると考えられる。したがって、ニューカマーの子どもに対する安定的な教育政策の策定を行う上でも、教師の対応を検討することは重要である。にもかかわらず、ニューカマーの子どもに対応する教師の問題を扱った研

究は、子どもの有するエスニシティに困惑する教師の状況を明らかにした金井（2014）などしか見当たらず十分とはいえない状況である。

しかし、ニューカマーの子どもに対応する教師の問題はいまや国際的にも共有される重要な課題であり、さらなる研究が求められている。教師の対応に関する研究自体は少ないまでも、ニューカマーの子ども対応や支援に欠かさない、居住国での言語や生活背景の違いなど、子どもが持つ多様性に対する教師の理解が必要不可欠であることは、これまでも国内外で指摘されてきた（e.g. Burns& Shadoian-Gersing,2010; Essomba,2010; 広崎,2007; 金井,2014; 宮島,2002; 斎藤,2014; 志水・清水,2001）。にもかかわらず、OECD（2010a）による国際調査では、教員養成段階の学生の47%、教師教育担当者の51%、教師の66%が「子どもの多様性に対応するための支援が不足している」と回答している。

さらに、OECD（2010b）は、子どもの多様性を理解しようとする教師を支援する方法が少ないとも指摘しているが、この二つの調査結果が示しているのは、教師が子どもの多様性を理解することはかなり難しいという現実である。たとえば、中国系ニューカマーの高校生の進路選択支援に関するアクションリサーチを行った広崎（2007）は、中国系ニューカマーの高校生は大学進学の際、たとえ高い学力を持っていたとしても、言語面の壁で有効活用できない問題を指摘している。つまり、高い学力を有していても日本語のリテラシーがないので、入試問題そのものを読むことができないため、回答行動につながらない。その結果、ニューカマーの子どもは学業不振者として扱われてしまうという。

そこで、広崎（2007）は、ニューカマーの子どもの進路形成に自覚的な学校の教師が、ニュー

カマーの子どもと継続的な関係性を築くことで、将来を展望しながら学力を養成する解決策を提示している。しかし、この解決策を OECD の2つの調査結果と併せて考えると多様性もたらす社会的経済的影響もたらす困難の把握や課題解決の難しさを感じて、途方に暮れている教師の姿が浮かび上がる。つまり、ニューカマーの子どもが背負う多様性に関する知識的な理解（例・どんな国からやってきたか、食生活はどんなものか）はできても、その状況を改善する手立ても見つけられずに無力感を感じやすい状況に教師が置かれているかもしれない。

そこで本研究の研究1では、この広崎（2007）の知見に基づき、「ニューカマーの子どもの将来を考えること」という具体的な問題を設定し、ニューカマーの子どもに対する教師の多様性理解に関する課題を明らかにする（1-a）。次に、研究1-aの知見をもとに、先輩教師との話し合い活動を用いた教師の多様性に対する理解とそのプロセスを明らかにする（1-b）。

## 2. 方法

### 2-1. 研究倫理について

実施に当たっては、研究参加者に不利益が生じないよう細心の注意を払った。まず研究計画策定に当たっては、指導教師の指導を経て、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の承認を得た研究計画書を当該校長に提出し、個人情報保護の厳守を条件に許可を得た。また、本研究の実施中、学校長と指導教師には研究の進捗が逐次報告され、適宜スーパーバイズが行われた。

### 2-2. 対象および実施時期

研究1-aと1-bとも、第1筆者が客員研究員

として参与する都内の小中一貫校で行った。研究 1-a には、ニューカマーの子どもに対する学習支援も行っている非常勤講師の秋本先生（中学社会科，26 歳）と中南米出身の日系人林さん（中学 2 年，在日期間半年）が参加した。研究 1-b では，秋本先生，先輩教師 4 人（小学校籍 3 人，中学校籍 1 人）と，第 1 筆者の 5 人が参加した。（Table1 参照）第 1 筆者は当該校の客員研究員として校内研究にも参加していることから，既にその存在を認知されており，ラポールが形成されている状態である。

実施時期は 2015 年 10 月～2016 年 1 月であった（ただし，フィールド調査そのものは 2015 年 4 月から実施されている）。

### 2-3. データ収集方法

研究 1-a は，「ニューカマーの子どもの高校進学」というテーマについて，秋本先生と林さん双方に個別でインタビュー 1 度ずつ 1 時間行った。林さんに対してもインタビューを行ったのは，教師の多様性理解との相違点を検討するためである。

Table1 研究参加者

| 調査協力者         | 教員<br>年数 | 所属           | 性別 |
|---------------|----------|--------------|----|
| 佐藤先生<br>(50代) | 25年      | 中学部<br>(管理職) | 男性 |
| 桐田先生<br>(50代) | 35年      | 小学部<br>(管理職) | 男性 |
| 西島先生<br>(30代) | 10年      | 小学部<br>(主任)  | 男性 |
| 安達先生<br>(30代) | 10年      | 小学部<br>(主任)  | 男性 |
| 秋本先生<br>(20代) | 非常勤      | 中学部          | 男性 |

研究 1-b では，研究 1-a で明らかになったニューカマーの子どもに対する教師の多様性理解に関する課題に基づき，話し合い活動を用いた

秋本先生のニューカマーの子どもに対する教師の多様性に対する意識変容プロセスを明らかにする。話し合い活動は全部で 4 回，個別面談が 1 回行われた（Table2 参照）。

Table2 研究スケジュール

|            | 日程     | 参加者         |
|------------|--------|-------------|
| 構成員選定      | 8月～10月 |             |
| 個別面談1回目    | 10月    | 秋本先生        |
| 話し合い活動1回目  | 11月5日  | 全員          |
| 個別面談(対子ども) |        | 林ユキコさんと第1筆者 |
| 話し合い活動2回目  | 12月3日  | 全員          |
| 話し合い活動3回目  | 1月12日  | 全員          |
| 個別面談2回目    | 1月13日  | 秋本先生，安達先生   |
| 話し合い活動4回目  | 1月27日  | 全員          |

話し合い活動では，フィンランドの臨床家ヤーコ・セイックラが提唱した，パフチン（1984）の他者との関係性が理解の軸になる社会構成主義的な対話理論に基づいた対話的臨床的手法「オープンダイアログ・アプローチ」を援用した。援用した理由は，他者との対話を通じて，多様な理解に対する可能性が拓かれることが明らかになっていること（e.g. Seikkula,2002; Seikkula&Arnkil,2014; 斎藤，2015），また参加者の立場が対等になるように設定されることから，研究者もしくは先輩教師が実践者に対して専門的な知を一方向的に提供するという権威関係を脱して，相互の対話の中で新たな理解を育む（酒井，2007）ことが可能であるという 2 点である。

事前に全参加者に対して，1）第 1 筆者は話し合い活動を通じて一緒に答えを探したいので，教えた答えは持っていないこと，2）先輩教師は秋本先生に「何かを教えてはいけない」こと，3）そのうえで感想やニューカマーの子どもに対する多様性理解の難しさなどは好きなようにしゃべっていいこと，4）話した内容によって校内で不利益を受けることは全くないことを校長が保証していることを説明し，了解を得た。なお，インテグレーターは，第 1 筆者と桐

田先生が務めた。また、本研究では、患者役に当たる秋本先生が所用のため途中で退席した回があることから、オープンダイアログ・アプローチの鉄則を完全に守れていないことから、「援用」とした。ただし、後日すべて話の内容は秋本先生にも伝わっている。

研究 1-a・1-b とも、インタビューおよび話し合いの発話データは全参加者了承のもと IC レコーダーに録音し、分析にはこの録音データの逐語記録を用いる。

### 3. 結果と考察

#### 研究 1-a 教師の多様性に対する理解に関する課題

研究 1-a の目的は、教師の多様性理解に関する課題を具体的に明らかにすることである。そこでまず、秋本先生の語りをケース 1 に示す。「林さんは勉強できないわけじゃないんですよ、数学とか日本で言えば高校レベルのものができる。でも、日本語は分からないから、他の教科、国語とか社会とかはもう絶対にできない」という秋本先生の語りの内容は、ニューカマーの子ども（林さん）の高い学力を肯定するものである。しかし同時に「この状態であと 1 年で日本の高校受験レベルまでいけるか」というと、かなり難しい」という、学力形成に対する見通しも持っている。

そこで、第 1 筆者の「高校行きたいって言うたらどうする？」という問いかけに対しては、高校に行きたいという気持ちに理解を示しつつも、「それは僕ではどうしようもない問題ですよ」と語ること、ニューカマーの子どもの進学支援対応は自分の仕事ではないことを暗に示した。ニューカマーの子どもの進学支援対応は自分の仕事ではないことを暗に示した。

#### ケース 1 ニューカマーの子どもの進学支援対応は、教師ではどうにもできない

（秋本） やっぱ、難しいですね。言葉が通じないと。なに考えてるかも分からないし...

（第 1 筆者） 言葉が通じないと難しい？

（秋本） そうですね、難しいですね。たとえば、今見ている林さんは勉強できないわけじゃないんですよ、数学とか日本で言えば高校レベルのものができる。でも、日本語は分からないから、他の教科、国語とか社会とかはもう絶対にできない。その時間は、「みどり」（取り出し授業のこと）で数学やってるんですよ。彼女今 7 年生（中 2）ですよ、この状態であと 1 年で日本の高校受験レベルまでいけるかという、かなり難しいんじゃないかなあ。

（第 1 筆者） でも、彼女高校行きたいって言うたらどうする？

（秋本） そうですね、気持ちは分かりますけどね。難しいんじゃないでしょうか。でも、それは僕ではどうしようもない問題ですよ。

ニューカマーの子ども・林ユキコさん(仮名)は、中南米系国籍の日系 4 世である。母国ではすでに中学校を卒業しているが、事情により 7 年生として通学している。両親は父親・母親とも日系 3 世で、両親とも日系人が多く働く職場で働いている。

日本語は二語文程度（「教室、いく」）で、教師やクラスメートとやりとりを行う状態である。そのため、第 1 筆者との個別面談は、林さんの母国語と日本語を自動翻訳するツール「Google チャット」を用いて行われた。学力は、数学の



みが日本の中学卒業程度だが、他教科は英語も含めて、かなり困難な状況であるようだった。第1筆者のやりとりでは、チャットシステムを使いながら「あなたは心理学者ですか？」と尋ねてくるなど教養も感じられ、秋本先生の発話通り潜在的な学力の高さを推測させた。

チャット開始後、「私の気持ちを話せるあなたを求めています」と書いてきたことから、誰にも自分の気持ちを打ち明けられない状況で創られた孤独感の深さが感じられた。

「日本にずっといるかどうかは分からないが、(国名)に帰るのは今じゃありません。私の父は私と私の母の1ヶ月前に(日本に)来ました。今母国は悪い時期を通過しているため、税金はあまりにも高価であり、そしてここ日本では母国よりも優れた(生活)提案を提供しています。

人々が投票を通じた選択大統領によって支配されている。母国人はお金を得ていない。政府は、電気代と水道代(公共料金のこと)を増やすことによって、このような公立学校などすべての費用をカットしています。日本はとても住みやすい」。(チャットシステムの自動翻訳。カッコ内は適宜加筆と修正を加えている)

このように、林さん一家が日本に來日したのは、現政権の汚職から逃れるためで、意識的には政治的難民に近いと考えられる。進路に関しては、「日本語むずかしいから高校はムリ」と語り、日本の高校に進学することの困難も感じている。ただし、第1筆者から「日本語ができないと、進学は難しいですか？」と尋ねられると、涙ぐんだことから、進学を完全にあきらめられない心情が窺えた。

以上の状況から、秋本先生は林さんを、潜在的ではなく現実的に「学力がないニューカマーの子ども」として判断して、「ニューカマーの高

校進学を支援することは、自分の仕事ではない」と諦観していることが分かった。一方の林さんも、高校入試に対して「日本語ができないから、高校入試はムリ」という、潜在的ではなく現実的に「学力がないニューカマーの子ども」として自らを捉えていることが明らかになった。この状況は、母国にいれば年相応の学力を保有していると判断されているはずのニューカマーの子どもが、言語の壁に阻まれて、高い学力を有していても日本語のリテラシーがないので、ニューカマーの子どもは学業不振者として扱われてしまうという広崎(2007)の指摘を肯定すると同時に、ニューカマーの子ども自身も意に反して、そのような扱いを甘受せざるを得ない状況になっていることを示している。

以上の結果を踏まえ、研究1-aでは、教師のニューカマーの子どもの多様性に対する理解に関する課題として、2点の課題を生成した。

課題①：ニューカマーの子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解。

課題②：ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解。

#### 研究1-b 対話的支援を用いた教師の多様性に対する理解プロセス

研究1-aの結果を受け、「ニューカマーの子どもの高校進学」という具体的なテーマを用いて、対話的支援を用いた教師(秋本先生)の多様性に対する理解プロセスを明らかにする。

オープンダイアログ・アプローチでは、参加者の多様な発話が他者の発話の契機となることで、対話活動が構成される(Seikkula, 2002)。これは、自分で発話する意思がなくても、他者の発話を聞いて、自分も話してしまうという状況を示している。この理論的背景にあるのは、

言葉が個人の行為の結果でも個人の反応の結果でもなく、共同行為の産物で有り (Shotter, 1984), 言葉は本質的に「人と人との間にある」(バフチン, 1981) といった, 人間行為の調整の産物としての社会構成主義的視点 (Gergen, 1994) である。

このような社会構成主義的視点を元にオープンダイアログ・アプローチでは, 参加者の発話を, 私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声 (Inner Voice, もしくは horizontal voice)」と, 他者との共有を前提とした公的な内容を扱っている「他者の声 (External Voice, もしくは vertical voice)」に分類している (Seikkula&Arnkil, 2014)。本研究でもこの分類を分析枠組みに採用し, 全参加者の発話や語りを分析した。

話し合い活動に先立ち, 第 1 筆者とともにインテグレーター役を担当した桐田先生とは事前に話し合い, 研究 1-a の結果から生成された 2 点の理解課題に関するコンセンサスを形成した。

#### 話し合い活動 1 回目 (11 月 5 日)

話し合い活動の 1 回目はインテークと, オープンダイアログ・アプローチのやり方をなじませることを目的に行った。なじんだところで, 秋本先生の個別面談同様, ニューカマーの子どもたちの人生について考えたことはあるか尋ねてみた。(ケース 2)

#### ケース 2 ニューカマーの子どもたちの人生に対する他人事発話

(西島) 賢い子 (学力のある子) はなんとかなると思うんだけど, だから本当ね, 言語

の能力が低くて, もとものの能力が低い子はどうなっていくのかなあ... ガテン系とかに進んでいくしかないんじゃない。

(安達) 中学, 高校って, 勉強頑張るとかしてくれたらいいとか。ああしてほしい, こうしてほしいって希望ばかりですけど, そうですね, 勉強も大事だけど, 自分で地に足をつけて生きてくれば, 別に何をしてくれてもいいかなって。

西島先生の考えは, 学力トラッキングがあるという現実的な判断によるものである。しかし, 「もともとの能力が低い子はどうなっていくのかなあ...」と発話している。また, 安達先生も「別に何をしてくれてもいいかな」というニューカマーの子どもたちの自由意思を認めているように見えて, ふたりとも「自分には何もできない」という教師として意思表示をしている。この発話は, 教師として他者 (西島・安達両先生) との意識を共有する公的な内容を扱っている「他者の声」と判断され, この時点での西島・安達両先生の意識もまた, 「ニューカマーの高校進学を支援することは, 自分の仕事ではない」という秋本先生の認識と同じ状況を示している。

そこで最後に, 第 1 筆者から秋本先生がニューカマーの子どもにも対応に苦慮していることが会の終了時に告げられる。そこで, 次回は秋本先生に具体的に困っていることを持ってきて話そう, 先輩教師全員から依頼がなされる。

#### 話し合い活動 2 回目 (12 月 3 日)

秋本先生は前回の依頼通り, 課題を持参して発表し読み上げながら, 最後にケース 3-1 のようにまとめた。

### ケース 3-1 ニューカマーの子どもの未来を考えることは、自分の仕事ではない

(秋本) (林さんが) 学習内容をどこまで身に付けるのか、どこまで身に付けられるのか。日本語って言うハンデがあるだけによく分からない。彼女は何のために勉強してるかって分かってるのかなって。

これあと、私自身の悩みなんですけど、彼女の持つ悩みを自分がどこまで共感・理解できるのか。別に（ニューカマーの子どもに限らず）「みどり」に来る生徒は全部そうですね。みんな何かしら持ってる。そもそもオレって彼女のことを何にも知らないよねって。

てゆうか、彼女の人生について考えることは、僕の仕事なんですかね？ 彼女の言葉も分からないから、コミュニケーションも取れないし、気持ちなんて分かるわけないし。

僕はただの学習支援員ですし、勉強を教えること以上は何もできない。彼女がやりたいことを手伝うだけ。そもそも、（支援室は）そういう場所だし。

このあと、秋本先生は部活動指導のため退出した。

### ケース 3-2 「しくじり先生」だから分かる、子どもの未来

(西島) 今自分が教えてることが、子どもの人生にどう影響するのかっていつも考えてます。もちろん、決められたことを教えてるんですけど、でも自分が教えてることに対して、無自覚ではいけないなって。

オレ、しくじり先生なんです。本当は弁護士になりたかったの。でも、学校の勉強は

ちゃんとやってたから、弁護士にはなれなかったけど、学校の先生にはなれたんだよって、いつも子どもには言ってます。

人生何が起きるか分からないですからね、そういうことも子どもに伝えないと。

秋本先生の発話を聞いた西島先生は、秋本先生に対する違和感を、後輩から尊敬される力強い先輩教師の「他者の声」ではなく、弁護士になる夢を叶えることができなかった悲しい過去に関する「自分の声」を使って示している。ケース 2 での分析で示した通り、西島先生はニューカマーの子どもに対する理解は秋本先生と同等であった。しかし、西島先生は秋本先生の発話（語り）を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。

第 1 筆者と同じインテグレーター役を担っていた桐田先生は会終了後「コミュニケーションができないという点においては、場面緘黙の日本人と外国の子どもも変わらないんだからさ。外国人だからできないんじゃないかって、たぶん、秋ちゃんは日本人であってもできないよ。今はいいけど、本採用になってクラス持ったら大変だぞ。正規採用になる前になんとかしないと。まずは自分で答えを探してくるように、秋ちゃんに言っといて」と第 1 筆者に念を押した。翌日、不在時の内容と次回会合の開催の予定（年明け 1 月）が秋本先生に告げられた。

### 話し合い活動 3 回目（1 月 12 日）

会の冒頭、秋本先生から「答えは見つからなかった」という報告があった。そこで、第 1 筆者が前回までの内容をまとめたスライドをリフ

レクションとして全員で見た。西島先生の「しくじり先生発話」（ケース 3-2）を見た秋本先生は、黙ってしまう。この秋本先生の様子を見た安達先生は、ケース 4 の内容を語る。

#### ケース 4 自分の生い立ちを語る安達先生

（安達） オレ、実は家がすごく貧しくて、片親家庭で育ったのね。で、欲しいのものも十分に買ってもらえなかったんです。オレ小さいころ野球やってたけど、道具もたまたま祖父母が買ってくれていたのを使い続けたので、いつもボロボロで。そりゃあもちろん、子ども心にすごい傷つきましたよ。

そういう自分が教師を目指したのは、ふたりのすごい先生に会えたから。自分もあいう先生になりたいなと。で、いま教師になって、結婚して子ども持ってっていう、昔と全然違う人生を送れてることはすごいありがたいなって思う。

だから、自分みたいなそういう子どもに対して自分が何ができるかと言うことは、いつも考えてしまう。多分、林さんとか、「みどり」にいる子なんかホントそうじゃない？

安達先生もケース 2 での分析で示した通り、ニューカマーの子どもに対する理解は秋本先生と同等であった。しかし、安達先生も秋本先生に対する違和感を、西島先生同様プライベートにおける悲しい過去に関する「自分の声」を使って示している。つまり、安達先生も西島先生同様秋本先生の発話（語り）を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。

一方の秋本先生は何も話すことなく、会は終

了した。

#### 個別面談 2 回目（1 月 13 日）

翌日、第 1 筆者の判断で秋本先生に対する個別面談を実施することとした。秋本先生は「昨晚眠れなかった」と話し、「西島先生とか安達先生とかと、オレの違いって何だろうってずっと考えてました」と消え入るような声で話し出した。（ケース 5-1）。

#### ケース 5-1 周囲から取り残される、正規採用じゃない自分

（第 1 筆者） 確かにさ、プロの先生かそうじゃないかってことは違うよね？ でも、プロの先生になるにはさ、試験に受からなきゃいけないよね？

（秋本） 西島先生と安達先生は受かったからいえる？

（第 1 筆者） まー確かにね、秋本先生は試験受かってないからプロじゃないよね、残念ながら。 でも、受かってないってことは秋本先生にとってはあんまり考えたくないことでしょ？ 考えると胸痛くなるんじゃない？

（秋本） そうですね、考えたくないです。だって教師になった友だちは、学級運営がどうのこうのとか、学校の仕事（管掌業務のこと）がどうのこうのとか楽しそうに話してて、なんかどんどん自分と差が開いてる気がする。自分 2 回試験落ちてるんですけど、オレ受かるのかなって、受からなかったらどうなるんだろうって思うと、もうつらい...

秋本先生も西島先生・安達先生同様、発話（語り）を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先

生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。そこで秋本先生の発話内容を、自分の弱さの発露による援助要請ととった第1筆者は、秋本先生不在時に起きた出来事の話をする（ケース5-2）。

#### ケース 5-2 正規採用ではない秋本先生は、価値がない？

（第1筆者） あかね、あたし、2回目の時、秋本先生なくなっちゃった時ね、佐藤先生にこう言ったの。秋本先生がこの会議に出てるのは、正規採用になりたいからなんじゃないですかってわざと言ったのね。そしたら、佐藤先生なんて言ったと思う？

（秋本） （無言、9秒）わかりません...

（第1筆者） 佐藤先生ね、間髪入れずに「秋ちゃんはそんなヤツじゃない。秋ちゃんはそんなヤツじゃないから、僕がウチで引き取ろうっていったんだよ。秋ちゃんは絶対にいい先生になるから」って。

（秋本） （無言、6秒）

（第1筆者） 秋本先生はさ、今は正規採用の先生じゃないよ、確かにね。でもさ、その正規採用じゃないあなたを佐藤先生は受け入れてくれてる。佐藤先生にとっては、正規採用かどうかはあなたの価値を決めるものじゃないんじゃない？

（秋本） 先生じゃない自分なんてなんの価値もないでしょ

（第1筆者） そんなことないんじゃないの、少なくとも佐藤先生にとっては。それにさ、「みどり」にきてる子たちが「勉強やらない子どもはいちゃだめ」ってそういうこと、

絶対にあつこたん先生（中学部養護教諭、「みどり」管理運営者のこと）は言わないでしょ。だって、「みどり」追い出されたらその子たち行く場所ないよね？ そういうことなんじゃないの、佐藤先生が秋本先生を引き取った理由は。先生である以前の問題なんじゃないの、佐藤先生があなたを受け入れたのは。

（沈黙2分）

（秋本） わかった、僕も林さん（ニューカマー）も「みどり」にきてる子も同じだ、先が見えないという点においては。同じ仲間なんです。僕はまだ教採には受かっていない。みどりに来てる子たちも教室に戻らなきゃいけないかったり、高校入試に受からなきゃいけない点においては同じ。だから、現実から逃げるんじゃなくて、立ち向かえるような支援をしなきゃいけないんじゃないんでしょうね。自分が試験勉強をするように、みんなも立ち向かえるように。

分かってたんですよ、この問題はね、実はいつからか自分の問題になってました。うっすら考えてたんで。みどりの子どもとオレって似てね？ 状況がぼやっとね。自分だけ取り残された感。その場だけ楽しくても、人生は楽しんでない。お酒と一緒にのかな、不安を先送りしてるだけ。オレ何したらいいんだろうな、オレ何したらいいんだろう...

以上の話し合い活動3回と個人面談の状況をまとめたものが、Figure 1である。

秋本先生は、先輩教師の弱い「自分の声」を契機に弱い「自分の声」を生成し、多様性理解に至る「他者の声」を生成することができた。しかも、「尊敬できる先輩教師からの力強いメッセージ」ではなく、先輩教師たちの弱い「自分

の声」を契機に、ニューカマーの子どもと同じように自らの将来を不安視する同じ立場の人間としてニューカマーの子どもに対しての多様性理解を変容させたと判断できる。この時点において、研究 1-a で生成された多様性理解課題②「ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解」は、「ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事であるという理解」に変容したと判断できる。

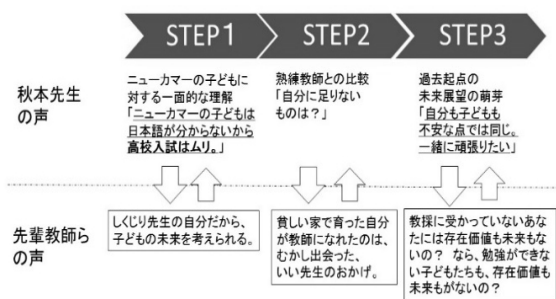


Figure 1 秋本先生と先輩教師らとの多様性に対する対話的理解プロセス

#### 話し合い活動 4 回目（1 月 27 日）

会の冒頭、秋本先生は「林さんも含めて『みどり』にいる子はすべて、自分と同じように未来が見えない子たちだと思ったら、今のままではいけないと思った」といい、前回の個別面談の内容も含めた 13 分にわたる大演説を行った。

秋本先生はニューカマーの林さんに対してもなるべく日本語で話す機会を増やしたところ、林さんから勉強を教えてくださいという声をかけてくれる回数が増えたという。そこで、「将来どうしようと思ってる？ 高校行きたいの？」と聞いたところ、「わかんない、でも日本の職業はいいものが多くて選べない」と返ってきたという。このやりとりから、秋本先生は研究 1-a で生成された多様性理解課題①「ニューカマーの

子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解」は、「日本語ができないニューカマーの子どもでも、教師が働きかけることで変わる可能性がある存在であるという理解」に変容したと判断できる。

以上の結果を踏まえ、研究 1-a で生成された 2 つの多様性理解課題は、以下の通り変容した。

課題①：ニューカマーの子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解。

→日本語ができないニューカマーの子どもでも、教師が働きかけることで変わる可能性がある存在であるという理解

課題②ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解。

→ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事であるという理解

#### 研究 2

ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策の発信

研究 2 では、研究 1 の知見を踏まえて、ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策の発信を行うこととする。本研究結果は学校長および参加者全員に開示され、研究結果をもとにニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策として考えられることを検討した。その結果まず、以下のような検討課題が提示された。

「教師の仕事はどこまでなのか？ ニューカマーの多様性理解のような教科教育以外の仕事はどこまでやればよいのか」。

この検討課題に対して、話し合い活動参加者全員が「ニューカマーの多様性理解は、子ども

の教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事である」と回答した。

佐藤副校長は「貧しかった安達先生を見守ってくれた教師と安達先生の関係のように、子どもは家族か教師にしか、特に子ども同士では解決できない悩みを打ち明けることができない。この事実は重く受け止める必要がある」と語る。つまり、子どもは自分を見守ってくれる担任の教師との信頼関係の上に、知識構築などの学びを可能にすることである。たとえば、子どもの貧困のような問題解決を具体的に行うのはスクールソーシャルワーカーであるにせよ、子どもの訴えを先ず聞くのは、教師、特に担任教師であると考えられる。したがって、「ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事である」という回答は全員一致となった。

しかし、参加者全員から「弊校に限って言えば、理解しなければいけない多様性は、子どもの貧困なども含めて年々多種多様になっており、対応しなくてはいけない人数もまた増加している」という現場の限界を訴えられた。これは、土井（2016）が指摘する「学校の先生方が現場でもがいている実態と、保護者が税金と絡んで学校教育に対して願っていることのギャップ」が浮き彫りになった発言と言える。

「国際調査（OECD, 2013）で示されたとおり、日本の教師の多忙感は限界。弊校の教師は、さまざまな多様性を背負った子ども対応に空き時間をほとんど使っている。子どもの学びと育ちの観点からの多様性対応の間で両方を教師に求めるのであれば、教育政策としての少人数学級の設置を前向きに検討していただきたい」という意見で合致した。

また、ニューカマーの多様性理解に関する意

識変容に関しては、秋本先生本人からも「研修のように答えを『教えられる』のではなく、今回の話し合いのかたちのように自分で答えを探せるように先生方や石島さん（第1筆者）が見守ってくださったことがよかった」という評価をいただいた。桐田・西島先生もそれを受けて、「講演会式の研修スタイルよりも、今回のようなグループで話し合う形の方が本音も出やすく、考え方（意識）も変わりやすいのではないか」という指摘がなされた。また、「このような話し合いの機会でもないと、日々忙しすぎて考えることがない。ニューカマーの多様性理解をさせたいのであれば、このような機会を積極的に設けてもらえたらありがたい」（安達先生）。

確かに、オープンダイアログ・アプローチを援用したグループ話し合いという形式は、西島・秋本先生の弱い「自分の声」も出やすい環境であったと考えられ、秋本先生の意識変容に大きく貢献したと考えられる。しかし、それと同じように影響したのが、佐藤副校長の存在ではないだろうか。教師として望まれる態度の観点で考えれば「ニューカマーの子どもの進路支援をするのは自分の仕事ではないと言っている教師はいらない」ということもできたはずである。しかし、秋本先生は佐藤副校長の中学生時代の教え子でもあった。それと同時に、佐藤副校長は秋本先生の人となり事前に把握し、いつか誕生するであろう「秋本先生」という存在に大きく期待していた先輩教師でもあった。「秋ちゃんはそんなヤツじゃない。秋ちゃんはそんなヤツじゃないから、僕がウチで引き取ろうっていったんだよ。秋ちゃんは絶対にいい先生になるから」（ケース 5-2）という発話にはそのような背景がある。ニューカマーの子どもの対応に限らず、教師がすぐに解決できない課題は、

教師の職能発達の状況に応じていくらかでも発生するだろう。子どもが日々見守ってくれる担任を必要とするように、秋本先生もまた佐藤副校長という「見守ってくれる存在」があってこそ、意識変容に結びついたのではないだろうか。

ケース 6 は、最後の話し合い時の佐藤副校長と秋本先生のやりとりである。このやりとりからは、佐藤副校長と秋本先生の一朝一夕ではつくれない関係性の深さが伺える。見守ってくれた佐藤副校長の存在があったからこそ、秋本先生は西島・安達両先生の弱い「自分の声」を頼りに、自分の声を作り上げることができたと考えられる。

#### ケース 6 秋ちゃんは将来、絶対にいい教師になる。

(佐藤) 秋ちゃんさ、この経験絶対にいい経験になるよ。一発で受かっちゃった教師なんて、絶対にこういう視点持てないんだから。なんでも上から目線でさ、子どもたちもついていけないんだから。この立場に立ってことはさ、そうならないってことなんだから、秋ちゃん絶対にいい教師になると思うよ。それをきっかけにさ、子どもが自分の将来に向き合って学習しはじめたわけでしょ。秋ちゃんさ、今年普通に受かっててごらん、教師としてここに勤めてたとしたら、こんな経験絶対できない。

(秋本) な...いですね、確かに。

(佐藤) 学年の一員として普通に授業教えて、空いてるところでちょこちょこって「みどり」って、それだけじゃん。だからさ、同学年の友だちはみんな自立してるとか言ってる、自分はダメな人間だとか思わないで、

そいつらが経験できないいい経験を今してるんだって思って。将来に向けた貯金だと思ってさ、そんな年なんだって思った方がいいよ。中途半端な状況だから、こういう仕事ができるんだって絶対。

したがって、今回の秋本先生の意識変容に結びついたのは、「失敗談などの弱い自分の声ができるやすいオープンダイアログ・アプローチを採用したグループ話し合いを用いたこと」と、「成長を見守ってくれる存在」の2点が挙げられる。

以上の議論を受けて、下記の2点において教育政策の発信をおこなう。

- ・ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事であることは言を俟たない。しかし、子どもの貧困や家族構成の変化、LGBT（性的少数派）など子どもが背負う多様性は国籍だけではなく多種多様であり、また理解して包摂しなくてはいけない子どもの数も年々増加しており、現在の40人学級構成では限界である。子どもの多様性を理解しながら、教科教育等の学びを保証することは重要であることから、そのことを実現するためにも少人数学級の設置を前向きに検討していただきたい。

少人数学級に関しては、多様性の影響を社会的にも経済的にも受けられない子どもにとってもメリットがあると考えられる。なぜなら、すべての子どもは「見守ってくれる」大人との関係を精神的な安全基地として用いて、成長していくからである（田島，2012）。多様性の有無にかかわらず、すべての子どもにとって有益である少人数学級の設置の検討をお願いしたい。

- ・ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育



環境を保証する義務を持つ教師の仕事であるが、本研究が示した通り多様性が及ぼす困難は当人でない理解できないことも多く、トップダウンに知識を示されても実感しにくい。そこで、本研究で行ったオープンダイアログ・アプローチを援用した話し合い活動のように、問題を自分のこととして考えられるような少人数の話し合いの機会を積極的に設けてもらうことをお願いしたい。

本研究の知見に基づけば、話し合いの際のメンバー構成も重要になる。課題を抱える教師の声を出しやすく自分の話をする先輩教師や、成長をあたたく見守ってくれる先輩教師がいると、より多様性理解が深く進むと推測しうる。子ども同様、教師の成長を見守ってくれるような装置としての話し合い活動の機会の設置の検討をお願いしたい。

「成長を見守ってくれる人の存在」の重要性は、古くから語られてきた。たとえば、フィンランドの「7 人兄弟」(キビ, 1967) という話のなかでも、7 人の成長を見守り続けた「牧師先生」がいた。村から不識字者がいなくなることを願っていた牧師先生は 7 人にもボランティアで文字を教えようとするが、学習自体のおもしろさに基づく学習動機を持てなかった 7 人は勉強を投げ出し逃げてしまう。その後、7 人は人生経験から「文字が必要」であることを悟り、もう一度牧師先生のところにいて謝り、今度は必要に迫られて真面目に文字を習う。そして最後は、農場経営に成功するという話である。

この話で重要なことは、7 人が人生経験から学習動機を培っていったこと(勝野・庄井, 2015)と同時に、忍耐強く彼らの成長を見守る牧師先生の存在である。そもそも、彼らが謝ったとこ

ろで、牧師先生が以前の秋本先生のように「それは自分の仕事ではない」といったら終わりである。牧師先生はあくまでボランティアであって、教える義務はない。いくらでも拒否できたはずだが、(話の展開上もあるにせよ) 拒否しなかった。

本研究だけの知見で、ニューカマーの子どもの多様性理解に関する教師の対応を一般化することは当然できない。しかし、本研究のプロセスは、子どもだけでなく教師も成長しようとするときに、牧師先生のように見守ってくれる存在が欠かせないという、古いが新しい、しかし教育・発達上必要不可欠なことを教育現場から再確認することには役立てるのではないだろうか。そして、トートロジーではなく、教師と研究者の協働によってボトムアップ的に再確認された教育上必要不可欠なことが、教育関係者以外にも広く共有され、教育政策策定のお役にたてたら幸いである。

## 引用文献

- バフチン, M. 望月哲男・鈴木淳一 (訳) (1995). 『ドストエフスキーの詩学』, ちくま学芸文庫.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination*. (C.Emerson & M. Holquist, Trans). Austin, University of Texas Press.
- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge*, (pp. 19-40), OECD Publishing.
- 土井丈朗 (2016).「学校はもっとお金のことを考えよう」『教職研修』, 6 月号, pp.3-7, 教育開発研究所.
- Essomba, M. A. (2010). Teacher education for

- diversity in Spain: moving from theory to practice. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge*, (pp.19-40), OECD Publishing.
- Gergen, J, K. (1994). *Realities and Relationships Sounding in social construction*, Harvard College.
- (長田素彦・深尾誠 (訳) (2004)『社会構成主義の理論と実践 関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.)
- 広崎純子 (2007).「中国系生徒の進路意識と進路選択支援の課題」酒井朗編『進学支援の教育臨床社会学 商業高校におけるアクションリサーチ』誠心書房 139-170.
- 岩崎久美子 (2009).「教育学分野でのエビデンスの産出」『薬理と治療』Vol.37, 5, ライフサイエンス出版.
- 金井香里 (2014).『ニューカマーの子どものいる教室 教師の認知と思考』勁草書房.
- 勝野正章 (2012).「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章(編著).『教育行政と学校経営』, pp.172-187, 放送大学教育振興会.
- 勝野正章・庄井良信 (2015).「教育と学校の未来はどうなるの?」勝野正章・庄井良信(2015).『問いからはじめる教育学』, pp.174-182, 有斐閣.
- キビ・A. 宮脇紀雄 (訳) (1967)「7人兄弟」『少年少女世界の名作文学 39』小学館.
- 児島明 (2009).「ニューカマー児童生徒教育をめぐる経路依存性と展開の固有性--神奈川県大和市における国際教室の事例から」,『和光大学現代人間学部紀要』, 2, 117-131.
- 児島明 (2010).「ニューカマー青年の移行に関する研究--在日ブラジル人青年の「自立」をめぐる物語を手がかりに」,『地域学論集』, 6, 283-297.
- 国立教育政策研究所 国際研究部協力部(編).研究代表者 大野彰子(2015).『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』国立教育政策研究所.
- 前川喜平 (2002).「文部省の政策形成過程」白山英明(編).『続・中央省庁の政策形成過程』中央大学出版社
- 宮島喬 (2002).「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」宮島喬・加納弘勝(編).『国際社会 2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, pp.119-144.
- 二井紀美子 (2015).「愛知県 T 市における外国人児童生徒教育支援--少数言語の子どもたち・散在地域の子どもたちへの指導を中心に」国立教育政策研究所 国際研究部協力部編 研究代表者 大野彰子『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』 62-70.
- 落合知子 (2011).「表現活動を行う外国人青年に関する研究: ライフストーリー分析を通じて」『多文化関係学』 8, 3-15.
- OECD (2010a).*Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice, and Performance*, OECD Publishing. (斎藤里美(監訳).布川あゆみ・本田伊克・木下江美・三浦綾希子(訳).(2012).『移民の子どもと格差: 学力を支える教育政策と実践』明石書店.).
- OECD (2010b).*Education Teachers for Diversity: MEETING the CHALLENGE*, OECD Publishing.
- OECD (2007).*Knowledge management :Evidence in Education -Linking Research and Policy*, OECD Publishing. (岩崎久美子・菊澤佐江子・藤江陽子・豊浩子(訳).(2009).『教育とエビデンス 研究と政策の協働に向けて』明石書店.).
- OECD (2013).*Teaching and Learning International Survey*, OECD Publishing.(国立教育政策研究所(編).(2014).『教師比較の国際比較 OECD

国際教師指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』, 国立教育政策研究所).

小川修平 (2014).「ニューカマーの学業達成のために : J.エスカランテの教育実践が示唆するもの」『比較文化研究年報』(24), 13-28.

斎藤里美 (2014).「監訳者はしがき」斎藤里美(監訳).布川あゆみ・本田伊克・木下江美・三浦綾希子・藤浪海(訳).(2014).『多様性を拓く教師教育 多文化時代の各国の取り組み』pp.3-8 明石書店.

斎藤環 (2015).『オープンダイアログとは何か』医学書院.

斎藤泰雄 (2015).「日本における外国人児童生徒の教育に関する議論と政策の展開」国立教育政策研究所 国際研究部協力部編 研究代表者大野彰子(2015).『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』pp.1-16.

酒井朗(編) (2007).『進学支援の教育臨床社会学 商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房.

酒井朗・藤江康彦・小高さほみ・金田裕子 (2004).「幼小連携におけるカリキュラムの開発に関するアクションリサーチ」『お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム誕生から死までの人間発達科学 家庭・学校・地域における発達危機の診断と臨床支援総合報告集』, 51-71.

Seikkula, J. (2002). Open Dialogues with good and poor outcomes for psychic crisis. Examples from families with violence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28, 263-324.

Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2014). Open dialogues and anticipations: Respecting the Otherness in the present moment, Helsinki, THL.

清水睦美・児島明・家上幸子(2005).「外国人生徒のためのカリキュラム : 境界線の政治(在

日外国人とカリキュラム).」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』, 57, 29-34.

Shotter, J (1984). *Social accountability and selfhood*. Oxford, Blackwell.

園部陽子 (2009).「イギリスにおけるニューカマー教育 : ロンドン市内の小学校を訪問して」『英語英文学研究』15, 60-70.

立田慶裕(2010).「学校をめぐる状況変化」『学校教師の現代的課題 教師力・学校力・実践力』, pp.2-17, 法律文化社.

田島充士 (2010).「『安全基地』と学校不適應の子どもたちの成長」『児童心理』, pp.102-103, 金子書房.

矢野泉 (2007).「ニューカマーの子ども・若者の居場所をめぐる考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要, 1, 教育科学』9, 169-177.

#### 謝辞

ご多忙の中、研究にご協力くださった先生方(校長先生, 佐藤副校長, 桐田先生, 西島先生, 安達先生, 秋本先生, あつこたん先生)と林ユキコさんに感謝いたします。

本研究の一部は第 17 回教師学学会年次大会分科会(奈良学園大学)で発表されました。貴重なご助言をくださいました, 瀧明知恵子先生(奈良学園大), 遠山孝司先生(新潟医療福祉大), オチャンテ 村井 ロサ メルセデス先生(三重県教育委員会), 岩永力男先生(大阪市浪速高等特別支援学校)に感謝いたします。

また, 本研究に対して貴重なご助言をいただいた, 藤江康彦先生(教職開発コース), 北村友人先生(教育内容開発コース), 小玉重夫先生(基礎教育学コース), 酒井朗先生(上智大学), 武田丈先生(関西学院大), 伊藤秀樹先生(東京学芸大), 稲田祐貴さん(基礎教育学コース・金森

研), 柿原賢二さん・楠見友輔さん・遠山裕一郎さん(教職開発コース・藤江研), 加藤慧さん(東京外国語大・田島研)に感謝いたします。また, 本研究の会計事務をバックアップくださった松本憲子さん(財務・研究支援チーム)に感謝申し上げます。

オープンダイアログ・アプローチに関しては, メタ理論であるバフチンの対話理論を田島充士先生(東京外国語大)から, また臨床心理学の観点から横山克貴さん(臨床心理学コース・能智研)にご指導いただきました。ありがとうございました。

そして, 完成まで本研究に併走し粘り強く見守り続けてくださいました, 能智正博先生(臨床心理学コース, 学校教育高度化センター長), 高橋史子先生・草薨佳奈子先生(学校教育高度化センター), 村上祐介先生・勝野正章先生(学校開発政策コース), 笹井宏益先生(国立教育政策研究所・総括客員研究員)の”牧師先生”の皆さんには特に感謝を申し上げます。本研究も, 6 人の牧師先生がいなければ完成しませんでした。ありがとうございました。

\*所属がコース名かセンター名の方はすべて

「東京大学大学院教育学研究科」関係者です。

## カンボジアにおける二重学籍の特徴 —2 つの総合大学を事例として—

青田 庄真（東京大学）

### Characteristics of Multiple-University Enrollment in Cambodia: A case study in two universities

Shoma Aota  
The University of Tokyo

#### Authors' Note

Shoma Aota is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

### Abstract

It is known that many university students in Cambodia are simultaneously enrolled in two or more bachelor's degree programs. Characteristics of the students enrolled in multiple universities (MUE) were investigated and associations between these characteristics and career interests of the students were discussed in this study. In the past two decades, Cambodia has witnessed high economic development and the establishment of a number of private universities that have multiplied their enrollments. Studies have indicated that a notable number of students are enrolled in multiple universities. The current study was designed to obtain new information about this trend, by taking differences in the backgrounds of MUE students into consideration, and by using interviews and questionnaires, in contrast to previous studies that were mainly based on informal interviews. Results indicated (1) MUE students tend to emphasize the choice of faculties than of universities; (2) many MUE students do so because of their family wishes; and (3) MUE students' awareness of finding employment is low. Based on these findings, it is concluded that increasing enrolments through MUE is not conducive to improving the quality of university education in Cambodia.

*Keywords:* Cambodia, Higher education, Career interest, and Multiple-university enrollment

## カンボジアにおける二重学籍の特徴

### —2 つの総合大学を事例として—

#### 1. はじめに

カンボジアをはじめとする東南アジア諸国においては、順調な経済成長の一方で、離職や失業がしばしば問題視されている。特に、高等教育が急速な量的拡大を見せているなか、高等教育修了者の失業が深刻な問題として取り上げられている (e.g., 小口, 2012)。そんな中、カンボジアにおいては大学生がより良い職を得るための手段として複数の専攻に所属する「二重学籍」の多さが指摘されている (e.g., 北村, 2012 ; Sothy, Madhur, and Rethy (eds.), 2015)。しかし、二重学籍の存在自体が指摘される一方、二重学籍の実態や効用等に関してはほとんど議論されていない。大学卒業等の高学歴取得者が望むような待遇を備えた雇用先が十分に整備されていないなか、大学において二つ以上の専攻にまで所属することは経済的には不合理にも見える。本研究では、高等教育を修了した人々に対する雇用先が不十分なカンボジアにおいて、大学に進学した多くの学生がさらに複数の専攻に所属するのはどのような要因があるのかに焦点を当てる。また、以上を通してカンボジアにおけるキャリア教育を向上させるための基礎資料を得ることをねらいとする。

大学進学行動に与える要因に関しては、日本においても上地 (2014) や内田 (2012) といったレビュー論文が複数刊行されるなど、今日までに多くの研究がなされている。進学行動は個人の利益を最大化させること目的とする行動として経済学的に説明されるのが代表的であるが、期初教育等と比べて、高等教育は特に投資的な

行動として述べられるものである。しかしながら、こうした簡明で汎用性の高い説明も、発展途上国における進学状況を議論するための説明としては不十分であることは小口 (2012) も指摘する通りである。小口は、その理由として次のように述べている。国際機関の介入による発展を遂げている発展途上国では、先進国の資本が安価な労働力を求めて拡大されているため、高賃金で雇用吸収力が高い産業は形成されにくい。そのため、カンボジアにおける高等教育機関への進学という投資行動は対価としての「よい仕事」を得られる見込みが少なく、人的資本論における経済的合理性という観点からのみでは説明され難いという (p. 43)。

カンボジアにおける二重学籍の意味するところとは、先行研究によると次のように説明されている。カンボジアの「学生は公立の大学と私立の大学の 2 つに同時に所属する場合もあれば、同じ大学の異なるシフトに在籍する場合もある」(Sothy, Madhur, and Rethy (eds.), 2015 : p.37)。日本においても「ダブル・スクール」は見られるが、大きく異なる点がある。日本においてしばしば見られるのは、大学に通いながら資格取得のために通う予備校等や、同様に資格取得等を目的として通信制の大学等に所属するもの、大学に通いながら同じ大学の他の部局に副専攻として所属するものがある。カンボジアにおいては、複数の学位プログラムに所属するが、多くの場合はその両方が主専攻である。また、その理由について北村 (2012) は具体例を挙げて説明を試みている。「例えば、一般的に大学としての社会的

評価は国立大学の方が高いが、それらの国立大学の教育プログラムは伝統的な学問領域を主にカバーしており、職業に直結すると考えられる実践的な領域（経営管理や IT など）の教育にはそれほど力を入れていない。そのため、国立大学の学生たちが、私立大学でこれらの分野の学位を取得することによって、国立大学卒業という社会的評価と私立大学の実践的学位を同時に得ようとするケース」（p. 162）がしばしば見られるという。また、実態に関しては、北村は「少なく見積もっても四分の一程度、場合によっては半数近くの学生たちが、複数の学位プログラムに在籍しているようである」（p. 163）と推測している。また、国際交流基金（2015）も、カンボジアでは政府が奨励していることもあり二重学籍はよく知られたことのものだとしており、北村（2012）の見積もりは一定程度支持されていると考えられる。一方で、その割合には地域差が存在するとの指摘も梅野ほか（2013）などに指摘されている。

以上をふまえ、本報告ではカンボジアにおける二重学籍という進路選択行為の特徴を検討する。具体的には、カンボジアの首都であるプノンペン（Phnom Penh）と、プノンペンから北西に位置する地方都市であるバタンバン（Battambang）との二つの都市における二つの大学において学生に対するインタビュー調査とアンケート調査とを行ない、学生を取り巻く家庭や通学に関わる状況や、彼ら自身の就職活動に対する考え方等を検討する。こうした検討を通して、カンボジアにおいて経済的には一見不合理な二重学籍という選択が行なわれる仕組みやそれによる違い等を考察する。

また、本報告の狙いは、今後カンボジア全体に一般化可能な枠組みで検討を行なうための仮説

生成的な意味合いも持っている。カンボジアの高等教育に関する多くの調査・研究では、カンボジア全体に一般化可能な枠組みでデザインされた研究は少ない。統計的な手続きをとる研究では母集団を明示したうえで、ある現象の「多い」や「少ない」を議論すべきことは言うまでもないが、人的、金銭的リソースの制約もあり、多くの研究は首都であるプノンペンや国際空港のあるシェムリアップをフィールドとしている。そういう意味で、この「二重学籍」現象も実態が必ずしも正確に捉えられているとは言い切れないのも事実である。二重学籍現象は、高等教育修了者に見合った雇用先という意味では見返りの見込みが少ない投資であり、貴重な青年期が多忙さに追われて受動的なものに終わってしまうという可能性もある。そういった意味でも、カンボジア全体における二重学籍は実態を正確に捉えて早急に議論されるべき問題である。

本報告では、カンボジアにおける高等教育の位置付けを歴史的に概観した後、調査方法や調査地についてまとめたうえで調査結果を提示する。調査の主な部分はアンケートを用いて行っており、インタビューを用いて得られた情報は考察に加味する形で提示する。

## 2. 研究の背景：カンボジアにおける高等教育の制度と歴史

カンボジアにおける教育の制度は、いわゆる「6-3-3-4 制」である。6 歳から就学を開始し、初等教育 6 年間、前期中等教育を 3 年間、後期中等教育を 3 年間受け、4 年制の大学に通う。また、TVET と呼ばれる職業訓練学校が存在し、専門的な技術を身に付ける機会が設けられているが、TVET の卒業生に対する雇用保障が無くなったことや、新興労働市場におけるニーズとそれま



での TVET でのプログラムとの関連性が低下したことにより、1990 年代半ばには一般的な TVET 機関への入学者数が減少したとされる。既に述べたように高等教育修了者数は年々増加しているが、彼らは全体的に見るとまだまだ割合が少なく、カンボジア国内において貴重な人材になることは容易に推測することができる。しかしながら、彼らの受け口が十分に整備されていないため、就職後の苛酷さは増す一方である。また、大学では午前・午後・夜間・土日コースなど 3 から 4 部制がとられていることも多く、これが複数の大学や学部にも所属することを可能にしている側面もある。

次に、カンボジアにおける高等教育の歴史を概観する。カンボジアにおける近代高等教育の歴史は、多くの先行研究において次のように区分され、論じられているため、本研究でもある程度これに依拠して歴史を概観する。詳細は Pit and Ford (2004) を参照のこと。その時代区分は概ね次の通りである、

第 1 期：フランス保護下時代から 1969 年、

第 2 期：1970 年から 1979 年のロン・ノル政権・ポル・ポト政権時代、

第 3 期：1979 年から 1989 年のカンプチア人民共和国時代、

第 4 期：1990 年代以降の復興・開発時代。

まずは第 1 期である。近代カンボジアにおける最初の大学が開校されたのはこの時期である。フランスの植民地支配が終わる数年前、1947 年に開校されたとされる。その後、カンボジアの国際的評価向上をねらい高等教育の量的拡大が急速に進められた。

その後、第 2 期においてカンボジアの高等教育は一度壊滅することとなる。戦争やクメール・ルージュと呼ばれる大量虐殺により、大学生の 9

割以上が命を落とし、教師や知識人も殺害されたり国外に避難したりした。

第 3 期に樹立した親ベトナムのカンプチア人民共和国では、ソビエト・モデルによって高等教育機関が再建され、行政に携わる幹部候補生の育成が目指された。

その後、第 4 期の初めには国際機関の介入などもあり国家の市場経済への移行・高等教育の大衆化が進んでいったとされる。また、カンボジアは 1999 年に東南アジア諸国連合 (ASEAN) に加盟したが、こうした国際機関との関わりでは、カンボジア人の教育水準が外国人の想定する水準にあることが求められ、外国人の専門家や国際機関の協力に依存して改革が行なわれることとなった。1990 年代の末には一般のカンボジア人が平和を実感できるようになったとされるが、1997 年に大学経営への民間資本の導入が認められるようになったのを皮切りに私立大学の数が急増することとなった。その結果、大学教育において質の低下が多面で聞かれるようになった。たとえば、Kitamura, Umemiya, and Hirotsato (2015) は、大学教育の質について、大学教員の教育活動と研究活動との観点から議論しているが、文系学部と理系学部といった部局による教育活動や研究活動の違いなども指摘されている。

以上のように、カンボジアにおける近年の高等教育は質を管理するシステムのないまま、もしくは質を犠牲にすることを厭わずに高等教育への就学率を上げてきたと考えられている。ここでの議論において、「教育の質」についてのコンセンサスが得られているとは言い難いものの、高等教育機関が曖昧な認可プロセスで乱立させられていることは事実のようである。また、以上のような状況下で設立された私立大学を受け皿の一つとして行なわれる二重学籍が学生にどの

ような影響を与えるのかについて議論することは避けて通ることのできないものである。

### 3. 研究方法

#### 3.1 調査概要

調査は 2 度にわたって行なわれた。第 1 回調査は 2015 年 2 月から 3 月にかけてバタンバン州における公立の総合大学（以下、BB）にて行なわれた。滞在期間 9 日間にて調査を実施し、調査協力者がアンケートについて気軽に質問することができるよう、対面してのアンケート調査を実施した。その際、カンボジア語と英語とを理解する通訳の協力を得て調査協力者とのコミュニケーションを図った。また、そのアンケートに対する回答をもとにして、一人あたり 10 分程度のインタビューを行なった。サンプリングに関しては、調査期間が当該大学の春休みに当たる期間であったため、大学側の助けを得て所属部に偏りが生じないように学生を招集した。第 2 回調査は、2015 年 12 月に首都プノンペンにおける王立の総合大学（以下、PP）にて 6 日間の滞在期間にて行なわれた。第 2 回調査は当該大学の授業期間であったため、当該大学にて街頭調査の形で実施した。この調査においても、調査協力者が気軽に質問することができるよう、対面式にて実施し、さらにそれをもとにして数分間のインタビューを行なった。

サンプリングに関しては、積極的・消極的複数の理由からランダムサンプリングやそれに準ずる抽出法を利用しなかった。最も大きな理由は積極的なものであるが、本研究が探索的研究の性格の強いものであることである。調査はカンボジア語（クメール語）にて行なわれたが、アンケートの翻訳の際に研究者の意図するものになっているかを確認する必要があった。また、その

上で必要に応じて訳語の修正を行なった。次に、消極的な理由としては金銭的なリソースの制約が挙げられる。上記の方法をランダムサンプリングにて行なう方法も考えられたが、本研究ではこの点の労力を最小限に留めることを優先した。また、大学の選択に関しても今後は私立も含めて拡大していく必要があるが、本研究では私立大学は除きパブリック・セクターの運営する大学のうち 2 校を取り上げた。PP は首都に位置するカンボジアで最も権威のある大学であり、BB は地方都市に位置する公立の大学である。なお、調査協力者は PP が 55 名、BB が 31 名、合わせて 86 名であった。

#### 3.2 リサーチクエスションおよびデータ概要

本研究の目的は、高等教育を修了した人々に対する雇用先が不十分なカンボジアにおいて、どのような学生が 2 つ以上の専攻をもっており、そうした学生のキャリア意識や卒業後の希望進路にはどのような特徴があるのかを明らかにすることである。以上を明らかにするため、本研究では以下の 5 つのリサーチクエスション（RQ）を設定した。

RQ1：どのような学生が二重学籍をする傾向にあるのか

RQ1-1：どのような学部の学生に二重学籍が多いのか

RQ1-2：二重学籍をする学生の家庭環境にはどのような特徴があるのか

RQ2：通学理由は二重学籍の有無でどのように異なるか

RQ3：二重学籍をする学生は就職活動についてどのように考える傾向があるのか

RQ4：キャリア意識は二重学籍の有無でどのように異なるか

RQ5: 卒業後の希望進路は二重学籍の有無によってどのように異なるか

データの分析には統計解析環境 R 3.2.3 および Microsoft Excel 2013 を用いた。また、本研究で用いた変数の記述統計は Appendix の通りである。

#### 4. 結果

##### 4.1 どのような学生が二重学籍をする傾向にあるのか

リサーチクエスチョンに沿って結果を提示する。まずは、所属学部による二重学籍の割合である（以下、二重学籍をしている学生を MUE、していない学生を non-MUE と表記する）。図 1 は

調査協力者が所属する学部の内訳である。BB における調査協力者の中には主たる専攻が外国語学部でありながら二重学籍をしている学生は見られなかったが、最初に属した専攻を経営学／観光学部と答えた学生のうち 2 名が外国語学部にも所属していると答えた。2 つの大学に共通して言えることは、両大学ともにいわゆる理系学部 に所属する学生の二重学籍割合はやや低い傾向にあることである。また、2 つの大学において異なる点は、外国語系の学部 に所属する学生の傾向である。外国語系の学部 に所属する学生については、PP では MUE が多く、BB では non-MUE が多い傾向にあった。

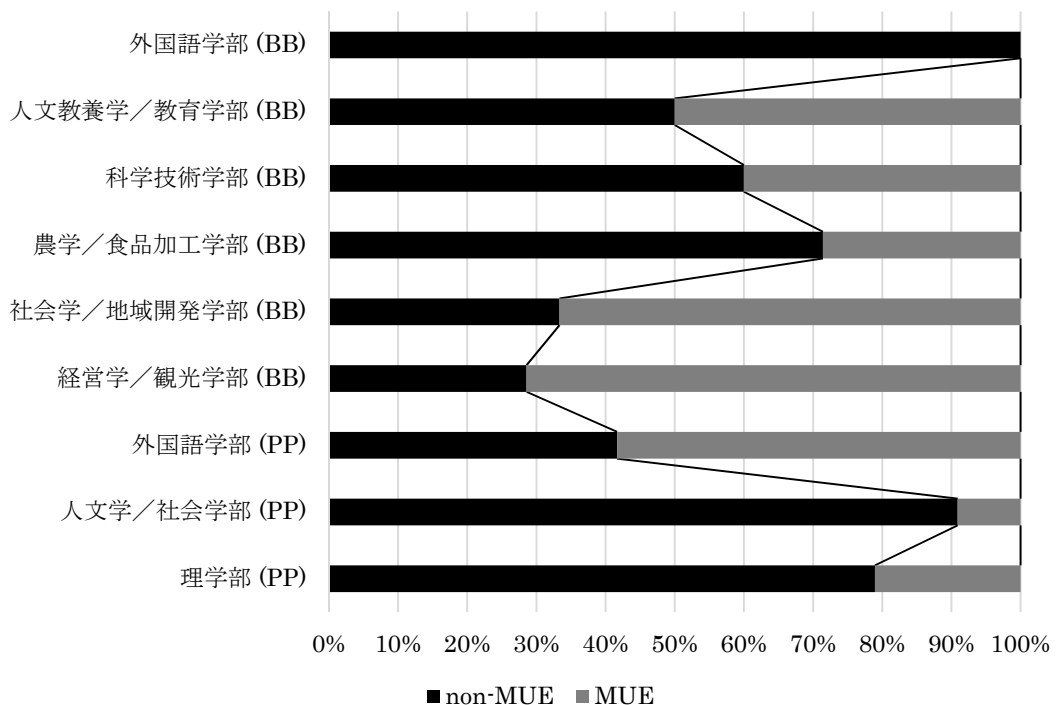


図 2 調査協力者の所属学部

次に示すのが、男女比率の差である（図 2）。図が示す通り男子学生の方が二重学籍をしている割合が高く、 $\chi^2$  二乗検定の結果、両者の相違は 5%水準で有意で（ $p = .038$ ）、中程度前後の効果を示した（ $W = .253$ ）。これは、2 校を総合した値であるが、学校別でも比率は同様の傾向を示している。

次は、兄弟・姉妹を含むきょうだいの人数の違いである（図 3）。二重学籍は授業料等の家族の金銭的な負担が大ききものであり、きょうだいの人数が多ければたとえ入学しても継続が困難になることが予想される。分布を見ると、やはり MUE の方がきょうだいの人数がやや少ない傾向にあるものの、対応のない t 検定の結果有意差は検出されず、有意な効果量も検出されなかった。また、他の家庭環境を示す設問に関しても、本の所有冊数や文化資本の数に MUE がやや高い傾向を示したものの有意な違いは検出されなかった。

次に、両親の学歴の違いについて検討する（図 4、図 5）。設問は単一回答の多肢選択式で、次の

12 個の項目を用いた。「幼稚園 (kindergarten)」、「小学校 (primary school)」、「中学校 (lower secondary school)」、「高等学校 (higher secondary school)」、「大学 (university)」、「大学院・修士課程 (master course)」、「大学院・博士課程 (doctoral course)」、「二重学籍 (plural bachelors)」、「その他 (others)」、「知らない (don't know)」。

まず、図 4 に示すのが調査協力者の母親の最終学歴である。両者の相違が最も大きいものとしては、高卒者の割合である。つまり、二重学籍をしている学生の母親に高卒者が多く、していない学生の母親に少ない。一方、二重学籍をしていない学生の母親については小学校や中学校卒業者の割合が高い。他の校種については、多少の相違はあるものの大きな違いとは言えないものである。全体としては MUE の母親の方がやや高学歴である傾向があると言える。

図 5 は、調査協力者の父親の最終学歴である。最も大きな相違は、大学院・修士課程修了者の割

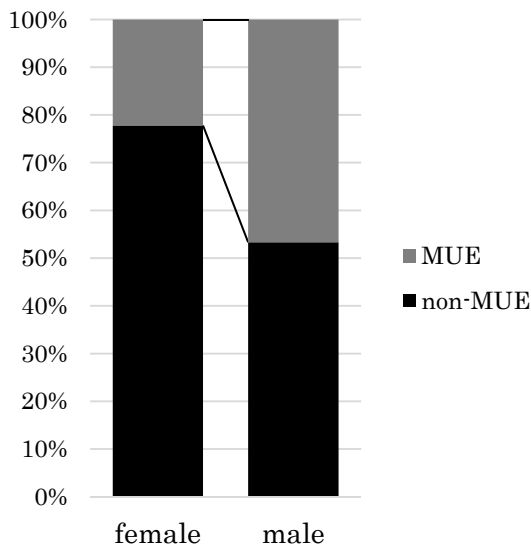


図 3 二重学籍の男女比

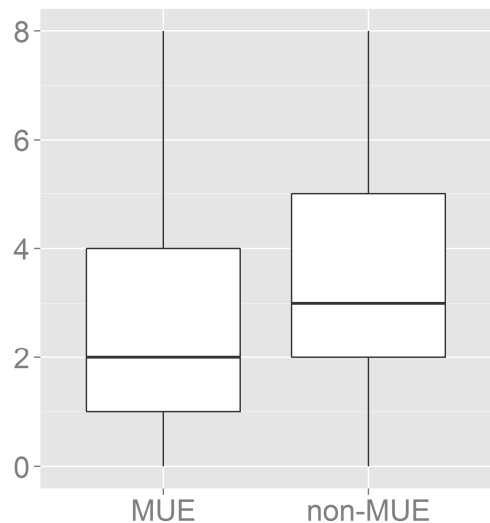


図 4 きょうだいの人数の相違

合である。MUE が全校種中最も高い 30.8%であったのに対し、non-MUE では 1 人も存在しない。Non-MUE の方が人数が多いことを考えるとこれは意味ある相違である可能性が高いと言え

るだろう。一方で、non-MUE が高い割合を示すのは母親同様に小学校や中学校が最終学歴の父親である。

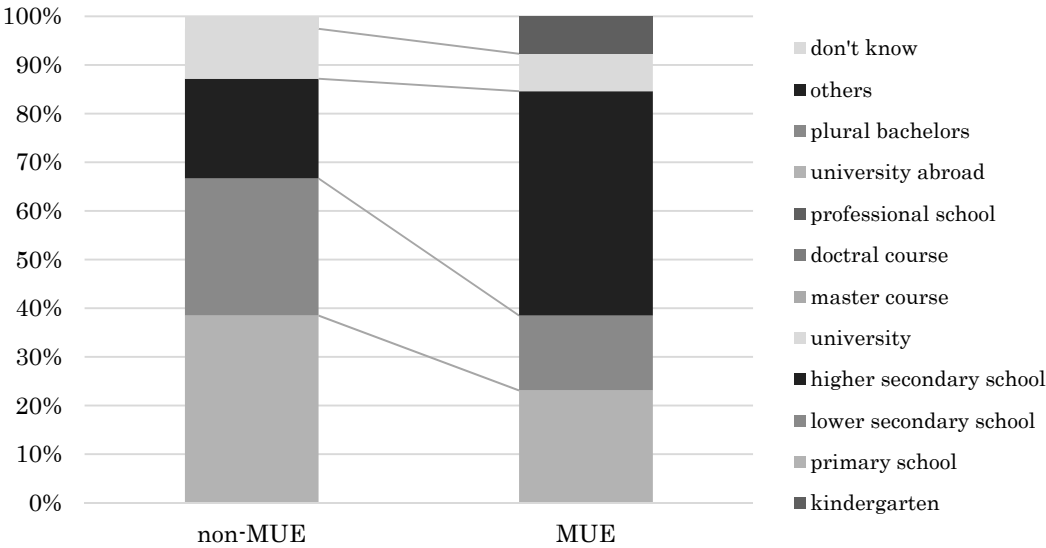


図 5 調査協力者の母親の最終学歴

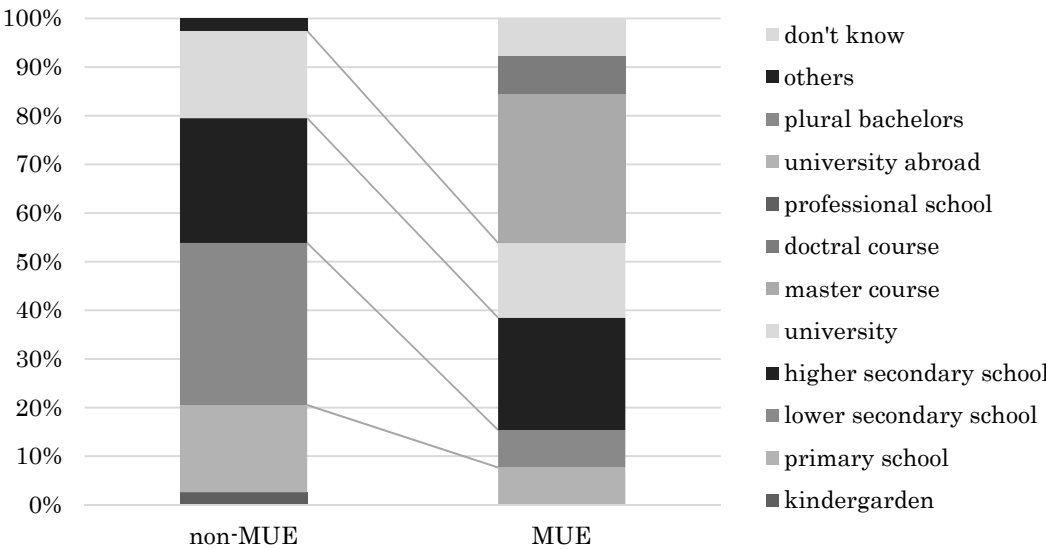


図 6 調査協力者の父親の最終学歴

#### 4.2 二重学籍をする学生は就職活動についてどのように考える傾向があるのか

次に、就職活動についてどのような考えを持っている学生が二重学籍をする傾向があるのかを示す（図 6、表 1）。就職活動に関する設問は、先行研究をもとにモデル 1 に示す 9 つを設定した。なお、TVET とは先述の通り職業訓練学校のことであり、STEM とは、カンボジア政府がカンボジアの技術向上を図るために推進しているもの（Science, Technology, Engineering, and Math: STEM）である。これまでの節では、専攻による違いや親の学歴による違い等が検出されたが、図 6 では「家族がすすめる」の数値の差異に着目したい。つまり、親の学歴が高いことや家族が積極的に進路に意見を述べるものが二重学籍をする傾向を高める要因であることが示唆される。しかしながら、家族の意向がどれほど強くても本当に進学するかどうかは本人に意思に左右されると考えられる。本人の通学理由が同じであると仮定した場合、家族の意向によって二重学籍をする確率が変わるのかをロジスティック回帰分析で検討する。

ロジスティック回帰分析の結果が表 1 である。2 つのモデルは二重学籍の有無を予測するものである。それぞれの変数について、他の変数の数値が同じであった場合にどれだけ二重学籍の確率を高めるのかを検討することができる。モデル 1 が就職に関する変数を全て含んだモデル、モデル 2 は「家族が積極的に進路に口出しをする」と「就職には出身学部が重要である」との交互作用項を加えたものである。これにより、「家族が積極的に進路に口出しをする」の数値の相違によって「就職には出身学部が重要である」の効果がどれほど変動するかを検討することができる。

2 つのモデルを比較したところ、AIC や正解率を重視しモデル 1 を採用することとした。モデル 2 においては、擬似決定係数等はモデル 1 に比べて改善しているものの、AIC が高く、交互作用項の係数にも有意傾向が見られなかったので採用しないこととした。以下、モデル 1 の分析結果を提示する。

まず、モデル 1 に関して有意傾向が確認された係数は表 1 の通り「自分の専門分野を活かせる職へのこだわり」、「TVET に対する雇用保障の撤廃を知っている」、「家族が積極的に進路に口出しをする」、「就職には出身大学が重要である」、「就職には出身学部が重要である」の 5 つであった。これらの設問のうち、「自分の専門分野を活かせる職へのこだわり」、「就職には出身大学が重要である」2 つの設問に関しては、係数が負であり、二重学籍をする確率を下げるものであることが示唆される。また、二重学籍をする確率のオッズがそれぞれ何倍であるかを示したのが図 7 である。実線が正の効果を示し、破線が負の効果を示すものである。他の変数を統制してもなお「家族が積極的に進路に口出しをする」が二重学籍に正の効果を持っている。つまり、進路選択について家族が積極的なことや学生自身がこだわりを持っていないことが二重学籍の要因として浮上した。また、それを統制したうえで、出身学部の効果が最も大きなものであった。「就職には出身大学が重要である」の係数が負であることを考え合わせると、どの大学かではなくどの学部かが重要であると考えている学生が二重学籍をする傾向が強いことが示唆される。ただし、調査の対象はともに権威があるとされる大学であるため、この点に関しては調査対象を変更／拡大して検討する必要がある。

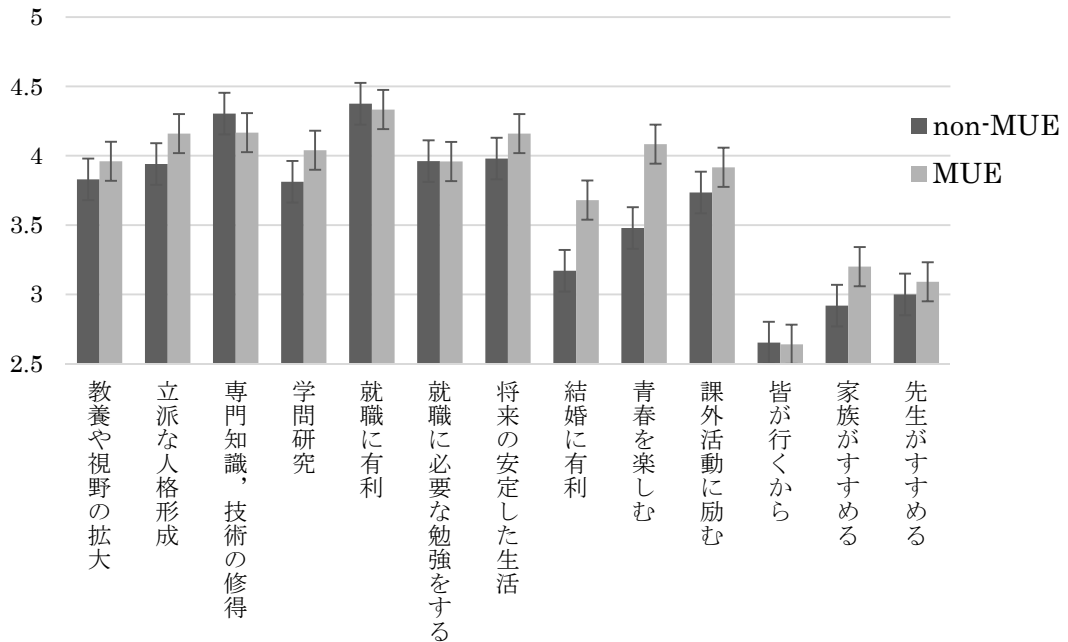


図 7 通学理由

表 1 二重学籍の有無を説明する変数

|                                     | モデル 1           | モデル 2          |
|-------------------------------------|-----------------|----------------|
| (切片)                                | -2.302 (2.18)   | -7.87 (6.665)  |
| 自分の専門分野を活かせる職へのこだわり                 | -0.802 (0.477)* | -0.738 (0.492) |
| STEM が推進されていることを知っている               | 0.014 (0.263)   | 0.037 (0.264)  |
| TVET に対する雇用保障の撤廃を知っている              | 0.645 (0.298)** | 0.624 (0.3)*   |
| 入学前にこの大学のカリキュラムを見た                  | -0.38 (0.296)   | -0.397 (0.3)   |
| 家族が積極的に進路に口出しをする                    | 0.619 (0.332)*  | 2.142 (1.719)  |
| 大学生活の満足度                            | 0.405 (0.394)   | 0.378 (0.392)  |
| 就職には若さが重要である                        | -0.287 (0.444)  | -0.3 (0.441)   |
| 就職には出身大学が重要である                      | -0.748 (0.444)* | -0.706 (0.444) |
| 就職には出身学部が重要である                      | 1.197 (0.57)**  | 2.432 (1.5)    |
| 家族が積極的に進路に口出しをする×<br>就職には出身学部が重要である |                 | -0.352 (0.381) |
| 擬似 $R^2$                            | 0.271           | 0.284          |
| 正解率                                 | 75.6            | 74.4           |
| Deviance                            | 81.061          | 80.137         |
| AIC                                 | 101.061         | 102.137        |
| -2 対数尤度                             | -40.53          | -40.069        |
| 観測数                                 | 78              | 78             |
| 観測数                                 | 78              | 78             |

注 数値：ロジスティック回帰係数 (カッコ内：標準誤差)。 \*\* $p<0.05$ , \* $p<0.1$

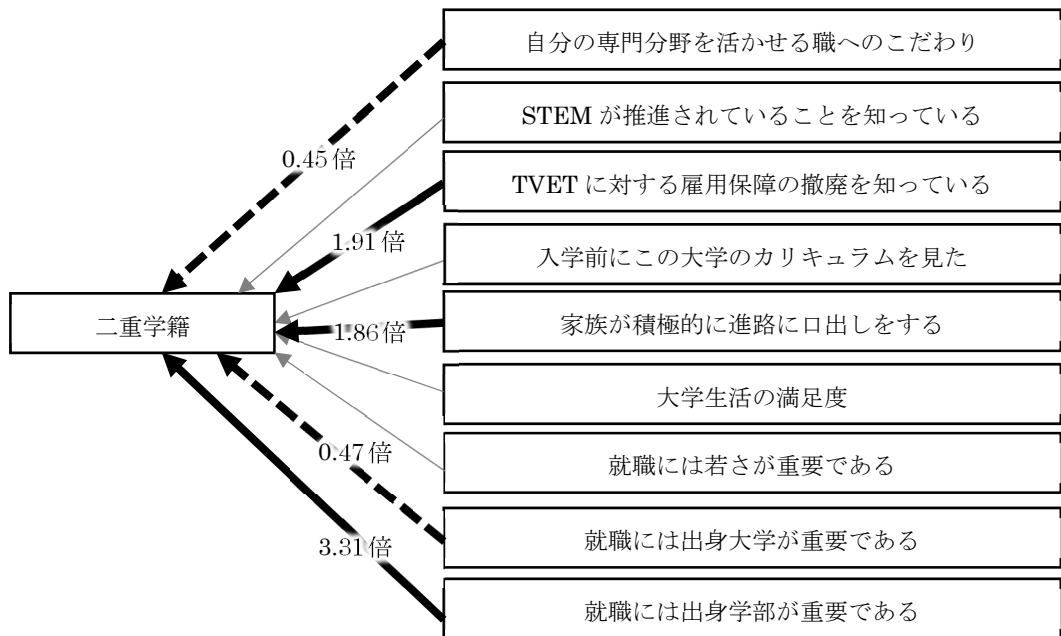


図 8 二重学籍を説明する変数

#### 4.3 キャリア意識は二重学籍の有無でどのように異なるか

次に、キャリア意識関連の設問が二重学籍の有無によってどのように異なるのかを示す。小野ほか (2008) の尺度をもとに確認的因子分析を行なったが因子構造は再現されなかったため、ここでは、参考までにそれぞれの設問に関する平均値を小野 (2008) の因子ごとに確認する。詳しい設問については Appendix に記載した。「①選択」については、MUE は概ね高いので、より良い職業選択をする能力があることが示唆される。ただし、「②対処」のうちの主要なものは平均値が低く、失業や留年に対する対処に対する自信が低いことが示唆される。また、「③準備」に関しては、MUE は日常的に就職の準備を心にかけているものの計画的ではないとの自覚があるようである。「④情報」に関して、MUE は多忙のためか、情報収集に関する意識が低い傾向にあ

る。「⑤資格」については、専門的な職業に就くための準備に関して non-MUE の方が高い傾向を示している (図 8)。

#### 4.4 卒業後の希望進路は二重学籍の有無によってどのように異なるか

最後に、卒業後の希望進路に関する設問の結果を示す (図 9)。この設問では、先行研究をもとに、それぞれの選択肢に対する気持ちの強さを 5 段階で尋ねた。平均値に最も大きな相違が見られたのは、「留学」である。MUE は卒業後に就職を目指すのではなく、留学や大学院等を希望する傾向が強いことが明らかになった。一方で、non-MUE は「公務員」や「就職」に対する気持ちがやや強い傾向にあり、卒業後すぐに就職する可能性が MUE よりも高いことが示唆された。また、「起業」に関しては、BB では non-MUE が高かったが PP では MUE が高かった。



## 5. まとめと考察

本研究では、カンボジアの 2 つの総合大学においてどのような学生が 2 つ以上の専攻をもち、そうした学生のキャリア意識や卒業後の希望進路にはどのような特徴があるのかを検討した。ここでは、調査結果の要点をまとめたうえで考察を加える。

先行研究でカンボジアの大学における二重学

籍の多さが指摘されていたが、それに加え、本研究で新たに着目したのは二重学籍をする特徴、二重学籍の有無による就職に対する意識の違い等であった。MUE の特徴 (RQ1) としては、2 つの大学によって差はあるもののいわゆる文系学部が多く (RQ1-1)、インタビュー調査の結果から、所属先としては外国語やビジネス関連の

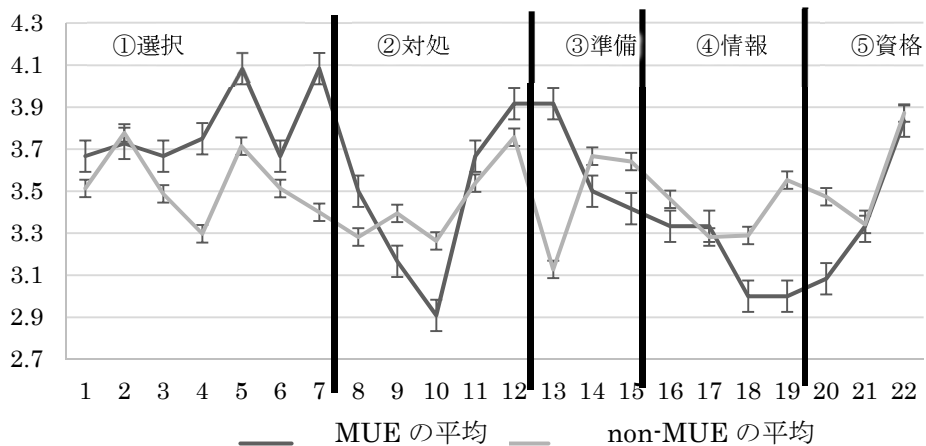


図 9 キャリア意識関連の設問の平均値

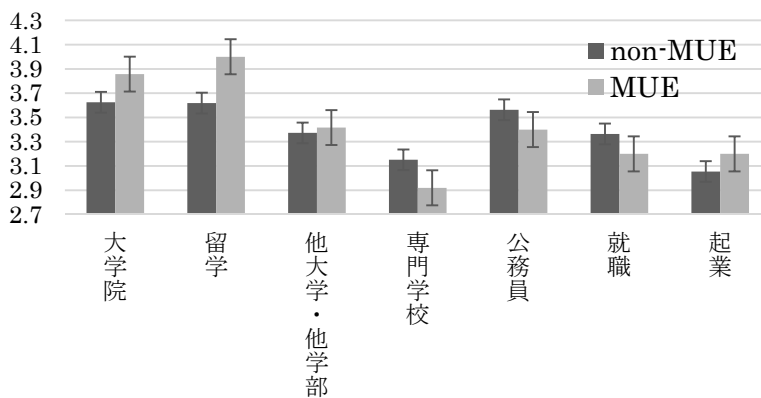


図 10 卒業後の希望進路

「実用」志向が強いと思われるものが多かった。性別としては男子学生が多い傾向があった。家庭環境としては、MUE はきょうだい的人数がやや少ない傾向や両親の最終学歴がやや高い傾向があった (RQ1-2)。通学理由 (RQ2) に関しては、MUE は「青春を楽しむ」、「結婚に有利」、「家族がすすめる」の設問における得点が高く、職については non-MUE と同等かむしろ低い結果となった。MUE が必ずしも主体的に専門的知識を深めたり広げたりしているわけではない傾向が示唆された。就職 (RQ3) に関しては、出身学部が重要であるという認識が働いているものの、やはり MUE は専門分野へのこだわりが小さいことや、家族の積極的な干渉が二重学籍をする学生の傾向として浮上した。キャリア意識 (RQ4) については、MUE は困難を対処する自信が少なく、就職のための情報収集や資格取得に対する意識も non-MUE に比べて低い傾向にあることが分かった。卒業後の希望進路 (RQ5) については、MUE は大学院進学や海外留学といった項目において得点が高く、公務員や就職などの就職に関する項目については non-MUE を下回った。

以上より、二重学籍が必ずしも就職に対して積極的な学生に見られるものではなく、高学歴で、かつ場合によっては経済的にも豊かな親のもとで、職に対してあまりこだわりを持たない学生に見られる現象である可能性が指摘できる。また、MUE は海外留学や大学院進学を希望する傾向がやや強いが、二重学籍はそれらとは違った問題を孕んでいると考えられる。本研究で行なったインタビュー調査でも、二重学籍をしている学生がかなり多忙を強いられているという状況が見られたが、同時に 2 つの学位プログラムを専攻しても、多忙さのあまり深く幅広い学

びが行われているとは言えない場合も少なくないと思われる。高い学歴を備え、専門分野を牽引していくことが期待されるカンボジアの大学生にとって、二重学籍という柔軟なカリキュラムが青年期の学びをより高度化するものであるために、今後さらなる議論が必要になることは言うまでもないだろう。

また、二重学籍は、文系学部のうち外国語やビジネス関連の学部を含むものである場合が多いと考えられる。カンボジアの観光地に限った研究であるが、外国語力が収入や就業機会を上げるとする研究 (e.g., Lwin and Morrow, 2013) もあり、この結果は一定程度は合理的なものとも考えられる。しかしながら、MUE は将来の確固としたキャリア意識を持ってなされたものではない場合もあり、失業に至ってしまうという可能性も孕んでいる。Hemelt (2009) が二重学籍と収入との関係について言及しているが、カンボジアの二重学籍については、それに見合った職が十分に開かれていないという点などからやや経済的合理性に欠けるものであり、キャリア教育の点からも今後の議論が重要なテーマである。収入という意味では、貧困からの脱却という可能性を子どもに託した親の存在が連想されるが、二重学籍と失業や収入の関係について今後さらなる研究を行ない、自由で豊かな学びができるはずの人生において非常に大切な時間をどのようにして有意義なものにするか、注意や議論を喚起していきたい。

## 引用文献

- Basit, Z. (2011). Double Majors - One for Me, One for the Parents. *Economic Inquiry*. 50(2), 287-308.
- Hemelt, W.S. (2009). The college double major and subsequent earnings. *Education Economics*. 18(2),

167-189.

上地 香杜. (2014). 「大学進学行動の要因に関する先行研究レビュー：地域的な要因に着目して」名古屋大学大学院教育発達科学研究科 教育科学専攻『教育論叢』第 57 号、23-32.

北村友人・杉村美紀編. (2012). 『激動するアジアの大学改革：グローバル人材を育成するために』上智大学出版.

Kitamura, Y., Naoki, U., & Hirosato, Y. (2015). Quality of Education and Research in Cambodian Higher Education Institutions. In Kitamura, Y., D. Brent Edwards., James H. Williams., & Chhinh Sitha. *The Political Economy of Schooling in Cambodia: Issues of Quality and Equity (International and Development Education)*, 205-220

小口 瑛子. (2012). 「農業から転換しつつある社会における「上昇志向」の発達：カンボジア・シェムリアップ州都近郊農村における大学進学への選好」東京大学大学院総合文化研究科国際社会科学専攻『関連社会科学』第 22 号、43-63.

国際交流基金. (2015). 「世界の日本語教育の現場から（国際交流基金日本語専門家レポート）進めば自分の 夢が叶うよ：学生の短歌から」  
[[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/tounan\\_asia/cambodia/2014/report02.html](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/tounan_asia/cambodia/2014/report02.html)].

Lwin Maung Maung. & Morrow Jeffrey. (2013). Generation of Employment and Income through English (The Case of Tourist Industry in Siem Reap, Cambodia). *Journal of Economics, Kumamoto Gakuen University*, 19(1), 99-137.

Millot, Benoît., & Sideth, Sam. (2014). *Kingdom of Cambodia: Higher Education Assessment*. Asian

Development Bank.

小野淳・斎藤富由起・杜浦竜太. (2008). 「四年制大学におけるキャリアエフィカシー尺度開発の試み：ダブルスクール現象に着目して」『千里金蘭大学紀要』5、49-59.

Pit, Chamnan and David, Ford. (2004). "Cambodian higher education: mixed visions," in Altbach, Philip G and Toru Umakoshi (eds.) *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press. 333-362. = (2006) 羽谷沙織（訳）「カンボジアの高等教育——交錯する展望」北村友人（監訳）『高等教育シリーズ 137 アジアの高等教育』玉川大学出版部、364-400.

Sothy, K., Madhur, S., and Rethy, R. (eds.) (2015). *Cambodia Education 2015: Employment and Empowerment*. Phnom Penh: Cambodia Development Resource Institute.

内田 康弘. (2012). 「大学進学行動に関する先行研究のレビュー：経済学の諸理論に着目して」名古屋大学大学院教育発達科学研究科 教育科学専攻『教育論叢』第.55 号、3-14.

## 謝辞

本研究の一部は、東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化センターの院生プロジェクトの助成を受けて行なったものである。また、データの大部分は東京大学大学院教育学研究科・北村友人准教授とそのゼミに所属していた学生と共に収集したものである。

## Appendix

| 変数                                 | <i>M</i> | <i>SD</i> | 尖度    | 歪度    | 最小 | 最大 | <i>n</i> |
|------------------------------------|----------|-----------|-------|-------|----|----|----------|
| きょうだいの人数                           | 3.23     | 2.06      | 0.09  | 0.83  | 0  | 8  | 77       |
| <b>通学理由</b>                        |          |           |       |       |    |    |          |
| 教養や視野の拡大 (C1_2_1)                  | 3.89     | 1.04      | 0.19  | -0.83 | 1  | 5  | 74       |
| 立派な人格形成 (C1_2_2)                   | 4.01     | 1.00      | -0.62 | -0.68 | 2  | 5  | 76       |
| 専門知識, 技術の修得 (C1_2_3)               | 4.27     | 0.83      | 0.51  | -1.01 | 2  | 5  | 71       |
| 学問研究 (C1_2_4)                      | 3.91     | 0.89      | -0.38 | -0.52 | 2  | 5  | 74       |
| 就職に有利 (C1_2_5)                     | 4.37     | 0.79      | 1.46  | -1.29 | 2  | 5  | 73       |
| 就職に必要な勉強をする (C1_2_6)               | 3.97     | 1.15      | 0.75  | -1.13 | 1  | 5  | 77       |
| 将来の安定した生活 (C1_2_7)                 | 4.05     | 1.06      | 0.63  | -1.11 | 1  | 5  | 74       |
| 結婚に有利 (C1_2_8)                     | 3.37     | 1.30      | -0.80 | -0.41 | 1  | 5  | 73       |
| 青春を楽しむ (C1_2_9)                    | 3.66     | 1.22      | -0.16 | -0.67 | 1  | 5  | 74       |
| 課外活動に励む (C1_2_10)                  | 3.81     | 1.05      | 0.40  | -0.84 | 1  | 5  | 75       |
| 皆が行くから (C1_2_11)                   | 2.65     | 1.35      | -1.12 | 0.21  | 1  | 5  | 72       |
| 家族がすすめる (C1_2_12)                  | 3.01     | 1.36      | -1.12 | -0.19 | 1  | 5  | 74       |
| 先生がすすめる (C1_2_13)                  | 3.03     | 1.32      | -1.16 | -0.20 | 1  | 5  | 72       |
| <b>就職</b>                          |          |           |       |       |    |    |          |
| 自分の専門分野を活かせる職へのこだわり (D1)           | 3.94     | 0.77      | -0.88 | -0.06 | 2  | 5  | 84       |
| STEM が推進されていることを知っている (D5)         | 2.44     | 1.26      | -1.24 | 0.26  | 1  | 5  | 82       |
| TVET に対する雇用保障の撤廃を知っている (D7)        | 1.99     | 1.14      | -0.06 | 0.90  | 1  | 5  | 82       |
| 入学前にこの大学のカリキュラムを見た (D8)            | 3.33     | 1.18      | -0.38 | -0.49 | 1  | 5  | 82       |
| 家族が積極的に進路に口出しをする (D9)              | 3.57     | 1.04      | 0.10  | -0.67 | 1  | 5  | 82       |
| 大学生活の満足度 (D10)                     | 3.95     | 0.87      | 0.38  | -0.59 | 1  | 5  | 83       |
| 就職には若さが重要である (D11)                 | 4.12     | 0.77      | -0.18 | -0.54 | 2  | 5  | 83       |
| 就職には出身大学が重要である (D12)               | 4.17     | 0.88      | -0.24 | -0.78 | 2  | 5  | 83       |
| 就職には出身学部が重要である (D13)               | 4.13     | 0.85      | -0.83 | -0.50 | 2  | 5  | 83       |
| <b>キャリア意識</b>                      |          |           |       |       |    |    |          |
| 自分の趣味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと (B8_1)     | 3.58     | 1.01      | -0.41 | -0.41 | 1  | 5  | 50       |
| 自分の理想の仕事を思い浮かべること (B8_2)           | 3.77     | 0.83      | -0.09 | -0.47 | 2  | 5  | 48       |
| 自分の才能を、最も活かせると思う職業的分野を決めること (B8_3) | 3.54     | 0.92      | 0.02  | -0.20 | 1  | 5  | 52       |
| 自分の望むライフスタイルに合った職業を探すこと (B8_4)     | 3.33     | 1.08      | -0.66 | -0.12 | 1  | 5  | 52       |
| 将来どのような生活をしたいか、はっきりさせること (B8_5)    | 3.65     | 0.88      | -0.63 | -0.13 | 2  | 5  | 52       |
| 自分の将来設計にあった職業を探すこと (B8_6)          | 3.44     | 1.13      | -0.76 | -0.24 | 1  | 5  | 50       |
| 自分が従事したい職業の仕事内容を知ること (B8_7)        | 3.83     | 0.97      | 0.44  | -0.80 | 1  | 5  | 48       |

|                                                    |      |      |       |       |   |   |    |
|----------------------------------------------------|------|------|-------|-------|---|---|----|
| もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処すること (B8_8)             | 3.56 | 1.11 | -0.56 | -0.37 | 1 | 5 | 52 |
| 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すこと (B8_9)    | 3.56 | 0.90 | 0.29  | -0.29 | 1 | 5 | 48 |
| 何かの理由で卒業を延期しなければならなくなった場合、それに対処すること (B8_10)        | 3.33 | 1.00 | 0.15  | -0.35 | 1 | 5 | 52 |
| 就職時の面接でうまく対処すること (B8_11)                           | 3.29 | 0.96 | -0.49 | -0.06 | 1 | 5 | 52 |
| 欲求不満を感じても、自分の勉強または仕事の成就まで粘り続けること (B8_12)           | 3.45 | 1.10 | -0.66 | -0.43 | 1 | 5 | 51 |
| 就職への準備を生活の中で重視している (B8_13)                         | 3.31 | 1.22 | -0.85 | -0.16 | 1 | 5 | 51 |
| 将来のために、在学中にやっておくべきことの計画を立てること (B8_14)              | 3.20 | 1.03 | -0.56 | -0.07 | 1 | 5 | 50 |
| 5年先の目標を設定し、それに従って計画を立てること (B8_15)                  | 3.56 | 1.02 | 0.00  | -0.39 | 1 | 5 | 52 |
| 自分の職業選択に必要な情報を得るために、新聞・テレビなどのマスメディアを利用すること (B8_16) | 3.82 | 0.85 | -1.19 | 0.15  | 2 | 5 | 50 |
| 今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと (B8_17)                  | 3.60 | 1.05 | -0.20 | -0.37 | 1 | 5 | 52 |
| 社会で起きている出来事について自分なりに調べている (B8_18)                  | 3.46 | 1.00 | -0.99 | 0.17  | 2 | 5 | 52 |
| 学校の就職係や職業安定所を探し、利用すること (B8_19)                     | 3.22 | 1.04 | -0.82 | 0.11  | 1 | 5 | 50 |
| 専門職に着くために資格試験の準備をしている (B8_20)                      | 3.37 | 1.00 | 0.30  | -0.45 | 1 | 5 | 51 |
| 卒業後さらに、大学、大学院や専門学校に行くことが必要なかどうか決定すること (B8_21)      | 3.31 | 0.97 | -0.17 | -0.41 | 1 | 5 | 51 |
| 本当に好きな職業に進むために、両親と話し合いをすること (B8_22)                | 3.88 | 0.96 | -0.98 | -0.31 | 2 | 5 | 52 |
| <b>卒業後の進路</b>                                      |      |      |       |       |   |   |    |
| 大学院 (D16_2_1)                                      | 3.70 | 1.13 | 0.00  | -0.76 | 1 | 5 | 69 |
| 留学 (D16_2_2)                                       | 3.76 | 1.14 | -0.46 | -0.63 | 1 | 5 | 82 |
| 他大学・他学部 (D16_2_3)                                  | 3.41 | 1.20 | -0.56 | -0.46 | 1 | 5 | 76 |
| 専門学校 (D16_2_4)                                     | 3.09 | 1.19 | -0.78 | -0.36 | 1 | 5 | 79 |
| 公務員 (D16_2_5)                                      | 3.53 | 1.30 | -1.00 | -0.41 | 1 | 5 | 81 |
| 就職 (D16_2_6)                                       | 3.31 | 1.19 | -0.62 | -0.40 | 1 | 5 | 81 |
| 起業 (D16_2_7)                                       | 3.12 | 1.39 | -1.16 | -0.17 | 1 | 5 | 81 |

米国カーネギー大学分類の分析  
—高等教育の多様性に関する一考察として—

福留 東土（東京大学）

Diversity in Higher Education Institutions:  
An Analysis of the New Carnegie Classification in the United States

Hideto Fukudome  
The University of Tokyo

## Abstract

In this paper, I will discuss the diversity of colleges and universities. In relation to higher education, there have been many ideas, missions, and goals for teaching future generations. In addition, colleges and universities not only teach undergraduate and graduate students but also have research and social contribution missions. In the United States in particular, higher education institutions have had strong autonomy through their historical developments. Therefore, each institution tends to enhance its own uniqueness.

In this paper, I will approach the topic of uniqueness in higher education institutions by focusing on the Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. The Carnegie Classification was first prepared in 1970 for the purpose of analyzing the existing conditions of higher education in the United States at that time. After several minor revisions, the Classification was completely overhauled in 2005. The old version classified an institution to a single category only, such as a research university, a liberal arts college, or an associate college, among others. The new Classification can reflect the dimensions of each institution in a more nuanced manner by creating multiple classifications and detailed categories. Therefore, analysis of the new Classification can explore many implications to think about diversity in higher education, not only in the United States but also in other countries.

*Keywords:* Higher Education Institutions, American Higher Education System, Carnegie Classification, Diversity

## 米国カーネギー大学分類の分析 —高等教育の多様性に関する一考察として—

### 1. はじめに

#### 1-1. 本稿の課題—高等教育における多様性

本稿は、教育における多様性について、高等教育段階を対象として考察を行い、大学・高等教育機関の有する多様性について検討することを目的とする。

高等教育は初等・中等教育段階に比して、一般に、各機関がより高い自律性を持ち、独自の理念や使命、目的に沿って、機関ごとの特色を構成していくことが必要であり、かつ可能な教育段階である。また、高等教育機関は、教育以外に研究開発や社会貢献といった多面的な機能を有し、それら機能と教育活動とが融合することで、機関ごとの独自性がいっそう促進されることにもなる。そして、機関ごとの独自性は、高等教育システム全体の多様性を形成することへとつながる。さらには、現代では、高等教育のマス化・ユニバーサル化が進行する中で、伝統的な大学の形態のみによって高等教育システム全体を構築することは資源の面から困難となり、かつ社会や学生の側からはこれまでにみられなかったような多様なニーズが登場してくる（Trow 1976）。そうした動向を反映して、高等教育機関の性格や高等教育の内実にも多様化が及ぶこととなる。

その一方で、高等教育段階としての質を保証するという意味では、機関ごとに行われる教育に関して、機関を越えた共通性、あるいは同等性を確保することもまた、重要な課題である。ただし、そうした共通性あるいは同等性に通じる基準が、あらゆる高等教育機関にわたって一

律に設定できるわけではない。むしろ、類似の使命・目的や特色を持つ機関の間で、あるいは高等教育機関を何らかの形で分類した機関類型ごとに設定されるのが現実的である。こうした意味で、社会の多様なニーズに対応しつつ、質の高い活力ある高等教育システムを形成するためには、一方で、機関ごとの個性・独自性とその集合体としてのシステムの多様性、他方で、機関を跨ぐ共通性や同等性との間における適切なバランスが重要であると考えられる。

#### 1-2. 本稿の分析対象

高等教育段階の持つこうした特性を念頭に置き、本稿ではアメリカ合衆国の大学分類を取り上げて、高等教育機関の多様性に関する考察を行う。米国で最も広く知られるカーネギー大学分類（Carnegie Classification of Institutions of Higher Education）を用いて、高等教育機関の多様性を大学分類の中でどのように表現しうるかを探る。米国の高等教育システムは高度な多様性を備えていることで知られる。全国（連邦政府）レベルにおける統制・管理が緩やかであり、高等教育システムは州ごとに設置認可、統制や管理運営が行われ、かつ個別大学・高等教育機関の自律性が他国に比して高い点に特色がある（Kerr 1963）。こうした環境の中で歴史的に形成されてきた高等教育システムの多様性に対して、その現状を把握し、必要な調査分析を行う枠組みを提供するために開発されたのが、カーネギー大学分類である。この分類ははじめ1970年に作成され、高等教育システムの変化に



応じて、7年前後のスパンで数度にわたる分類方法の改訂が重ねられてきた。

そして、2005年に、それまで35年にわたって定着してきた分類方法を変える大幅な改訂が行われた。最新の分類（2015年版）もこの際の改訂をほぼそのまま引き継いでいる。本論において詳述するが、2005年の改訂によって、機関ごとの特徴、ひいては高等教育システム全体の多様性を、より多面的に把握することが可能となった。ゆえに、カーネギー大学分類を検討することを通して、大学の多様性をどのように捉えうるのかという課題について多面的に考察を加えることが可能となった。本稿はそうした試みのひとつである。そこから、アメリカ高等教育の現状分析に留まらず、高等教育の多様性を考える上での論点を導き出したい。

筆者はすでに、カーネギー分類について、2005年の改訂の概要を中心に検討を行った（福留2011）。本稿では、その内容を改めて振り返りつつ、2005年の改訂が高等教育の多様性を表現する上でどのような特質を持っているのかについて、各分類に対して具体的検討を加えながら考察を行う。はじめに、2005年以前のカーネギー分類について、その作成経緯や特質について触れ、カーネギー分類が大学関係者、あるいは社会からどのように受け止められてきたのかについて論じる（第2節）。次に、そうした背景のもとに行われた2005年の分類の改訂について、その概要と特質を論じる（第3節）。その上で、改訂された個々の分類について具体的に検討を行う（第4節）。続いて、高等教育機関を単位として、新たな大学分類について検討を加える（第5節）。以上を通して、新たな大学分類を通して、高等教育の多様性について何が見えてくるのかを探る。

## 2. カーネギー大学分類とは何か

### 2-1. カーネギー大学分類の成立と目的

カーネギー大学分類は、カーネギー教育振興財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）が出資して設立した民間の高等教育政策審議機関であるカーネギー高等教育審議会（Carnegie Commission on Higher Education）によって、1970年に最初の分類が作成された。同審議会は1967年に設立され、1973年まで活動を行ったが、その間、アメリカ高等教育の課題と将来のあり方について包括的に調査研究を行った（喜多村1976）。同審議会会長だったクラーク・カー（Clark Kerr）は、カーネギー分類を作成した目的について、「高等教育の現状分析のために有効な大学分類が必要である。…（中略）…高等教育機関の機能と学生・教員の特質の同質性を反映した分類が必要である」と述べている（Kerr 1973）。すなわち、カーネギー分類は、カーネギー審議会による高等教育の現状分析と課題析出に資するために作成されたものであり、アメリカの大学の多様性を把握するための手段として、あくまで調査分析への利用を主目的として構築されたのである。カーネギー分類は、その後、高等教育システムの変容や分類基準の見直しなどのため、1976年、1987年、1994年、2000年と数度の改訂を経てきた。その過程で分類カテゴリーの名称や指標、基準などにはその都度細かな変更が施されているが、分類の目的や基本的な構造は維持されてきた。

表1 2000年版 カーネギー大学分類  
(2000 Carnegie Classification)

| 分類カテゴリー                                  | 機関数   | 機関数の比率 |
|------------------------------------------|-------|--------|
| Doctoral/Research Universities—Extensive | 151   | 3.8    |
| Doctoral/Research Universities—Intensive | 110   | 2.8    |
| Master's Colleges and Universities I     | 496   | 12.6   |
| Master's Colleges and Universities II    | 115   | 2.9    |
| Baccalaureate Colleges—Liberal Arts      | 228   | 5.8    |
| Baccalaureate Colleges—General           | 321   | 8.1    |
| Baccalaureate/Associate's Colleges       | 57    | 1.4    |
| Associate's Colleges                     | 1,669 | 42.3   |
| Specialized Institutions                 | 766   | 19.4   |
| Tribal Colleges and Universities         | 28    | 0.7    |
| Total                                    | 3,941 | 100.0  |

2000年版のカーネギー分類は表1の通りである。分類の基準には、各カテゴリーの名称に示される教育段階の学位授与数、および（分類カテゴリーにより）専門分野が用いられている。また、これ以前のバージョンでは、研究大学については連邦政府による研究費の獲得額が、学士課程大学については入学者の選抜性が分類基準として加えられていたこともある。また、研究大学、修士課程大学などの各類型の下位カテゴリーがいくつに細分化されるのかは改訂年により若干異なっている。

## 2-2. カーネギー大学分類の受け止められ方

次に、上記のような目的をもって作成されたカーネギー大学分類が、高等教育機関によって、あるいは社会によってどのように受け止められてきたのかについてみておきたい。すでに述べたように、カーネギー審議会による目的としては、あくまで複雑で多様な高等教育システムを整理・分析することに置かれていた。しかし、カーネギー分類が普及するにつれて、同分類は次第に、高等教育の多様なステークホルダ

一によって、本来の目的とは異なる用いられ方をするようになっていく。具体的には、州政府による財政配分や各種財団の資金援助の基準、大学ランキングの分類の基準などに用いられるようになったのである（Jaschik 2006b）。そして、そうした中で、上記の分類表のうち、上位のカテゴリーに分類される機関をより高く評価する一般的な風潮が生み出され、カーネギー財団の当初の意図に反して、多くの高等教育機関がより上位（と目される）カテゴリーに分類されることを目的とする行動をとるようになったとされている（Shulman 2005）。こうした中で、各大学が機関の持つ本来の使命に根差して行動するのではなく、大学分類でより上位に位置すること、さらには大学分類を反映した大学ランキングで高い評価を得ることを目的とする行動を意図的にとる、といった現象が少なからずみられるようになったとされる（Jaschik 2006a; McCormick 2007）。すなわち、カーネギー分類は本来、高等教育機関の「多様性」を的確に表現することを狙っていたのだが、大学分類がランキング的なものとして受け止められた

結果、各機関の「同質性」を志向する動きを促すこととなったのである。

そうした中で、カーネギー分類は新たな課題と向き合うこととなった。大学分類のそもそもの意義は、複雑で多様な事象を簡潔に表現することにあったわけだが、次第に以下のような観点が課題として認識されるようになっていく。まず、分類に用いられるカテゴリーや基準が次第に定着し、一般化するに従って、それらが大学の特性を表現する上で普遍性を持った指標であると受け取られるようになるという問題がある。すなわち、特定の分類方法が定着する中で、大学に対する人々の認識構造が固定化され、他の視点から大学の特質について発想することを制約してしまうのである（McCormick 2005）。

次に、分類を行う際の簡潔性と厳密性の矛盾という問題が挙げられる。分類全体を簡潔に表現しようとすれば各カテゴリー内部には多様な特性を持った機関が分類されることとなり、カテゴリー内部の同質性は減少してしまう。一方で、カテゴリー内部の同質性を高めようとしてより厳密な分類を行おうとすれば、分類カテゴリーの数が増加して分類全体の簡潔性が失われてしまう（McCormick 2007）。すなわち、多様性と同質性をどの程度の簡潔さや厳密さをもって表現するのかという、大学分類における多様性と同質性のバランスの問題である。

さらに、大学分類につきまとう根源的な問題として、量的データのみに基づいて大学を分類することの課題が挙げられる。カーネギー分類は、連邦教育省の収集する統計データを中心とする量的データを基にして構築されている。大学は本来複雑な動態を持つ組織体であり、その特性をいくつかの固有の指標だけで表現するこ

とは難しい。各大学のアイデンティティを構成するのはむしろ無形の質的な要素であるが、それらを計量的データに基づく分類システムに組み入れることは容易ではない（Shulman 2005; Driscoll 2008）。

カーネギー大学分類に対する一般的認識や上記のような課題は、分類のそもそもの目的、分類に用いる指標、分類によってどの程度の多様性や同質性の表現・把握が求められるのかといった点の問い直しを改めて求めることとなった。加えて、新たな構想に基づく高等教育機関が増加する中で、高等教育機関の多様化がいつそう促進され、かつ各機関の内部においても教育プログラム等の多様性が拡大する中で、これまでの単純な分類方法では、そうした実態を反映することが次第に難しくなるという現象も起こってきた。

### 3. 2005 年におけるカーネギー大学分類の改訂の概要

以上でみてきたような課題の克服を念頭に、カーネギー大学分類には 2005 年に大幅な改訂が施された。主要な改訂のポイントは、大きく 3 つ挙げられる。

まず、これまでの分類カテゴリーを細分化して多くのカテゴリーが設けられるようになった。それによって、分類カテゴリーの数が増え、一見すると分類表自体は複雑なものとなる。しかし、各カテゴリーの内部に、より同質性の高い機関が分類されることを重視する方針がとられた。

次に、これまでカーネギー分類は上記表 1 のような、単一の分類で構成されてきたのだが、異なる指標に基づく複数の大学分類表が作成されることとなった。すなわち、従来のカーネギ

一分類から分類カテゴリーをさらに細分化した分類を「基本大学分類」(Basic Classification, 下表 2)として位置付け、さらに、これ以外に 5 つの分類が新たに設定されることとなったのである。これにより、これまで、ある高等教育機関は単一のカテゴリーに分類されるだけであつたのが、全部で 6 つのカテゴリーに分類されるようになった。それだけ、各機関の特質を多面的に把握することが可能となったわけである。

最後に、3 点目として、これら 6 つの分類で用いられる定量的なデータ以外の指標を用いて、各大学が自主的にエントリーし、それに対してカーネギー財団が評価を行う、「選択に基づく分類 (Elective Classifications)」が新たに設定された。この試みは、量的指標にのみ依拠する従来の分類のあり方を超えて、量的指標のみでは捉えきれない大学の特質にアプローチし、新たな分類を開発する試行的取り組みとして位置付けられている。

なお、こうした大幅な改訂の後、2014 年より、カーネギー分類の管理はカーネギー財団からインディアナ大学ブルーミントン校 (Indiana University, Bloomington) の中等後教育研究センター (Center for Postsecondary Research) に移管された。ただし、移管後も「カーネギー大学分類」の名称は維持されている。

ここでは、まず、6 つの分類の名称を列挙しておく。

- ① 基本分類 (Basic Classification)
- ② 学士課程プログラムの分類 (Undergraduate Instructional Program Classification)
- ③ 大学院プログラムの分類 (Graduate Instructional Program Classification)

- ④ 学生プロフィールの分類 (Enrollment Profile Classification)
- ⑤ 学士課程学生プロフィールの分類 (Undergraduate Profile Classification)
- ⑥ 規模と環境の分類 (Size and Setting Classification)

これら新しい分類のそれぞれの名称を見るだけでも、これまでの分類が、機関のおおまかな特性に基づく基本分類のみだったのが、学士課程や大学院プログラムの特性、在学生のプロファイル、規模や環境という、特定の観点に立った分類が作成されていることがみてとれる。次節では、これら各分類について個々に検討を加える。

#### 4. 大学分類ごとの分析

前節で示した 6 つの分類について、以下でそれぞれの分類ごとに分析を加えていく。分類表を示すことで、高等教育機関のカテゴリー分けにおいて、多様性と同質性についてどのような表現がなされているのかを確認する。と同時に、各分類においてどのような指標が用いられているのかをみることで、何を基準にして各分類を構成しようとしているのかをみる。その上で、分類結果によってアメリカの大学の多様性についていかなる側面が見えてくるのかについて触れる。なお、以下で取り上げる分類のデータはすべて、最新版 (2015 年改訂) のものである。

##### 4-1. 基本分類

基本分類では、各高等教育機関がその全体として有する第一義的な特質を捉えることが試みられている。6 つの分類の中で、最も包括的に

機関の特徴、およびそれに基づいて各機関の高等教育システム全体における位置付けが示されている。この意味では、2000年までのカーネギー分類と趣旨を同じくする分類であるといえる。ただし、表2に示した基本分類をみると、2000年までのカーネギー分類とは様相が大きく異なっていることが一目で分かる。2000年までに比べて、分類カテゴリーの数が際立って多くなっているのである。2000年の分類との対比がしやすいように、2000年の分類と対応するカテゴリー（群）ごとに網掛けによって仕分けをしてみた。表2で網掛けをしたのは、修士課程大学群（Master's Colleges & Universities）、2年制大学群（Associate's Colleges）、および種族大学（Tribal Colleges）<sup>1)</sup>

であり、網掛けをしていない博士課程大学群（Doctoral Universities）、学士課程大学群（Baccalaureate Colleges、ただし、2年制大学を併設している機関（Baccalaureate/ Associate's Colleges）を含む）、専門大学群（Special Focus Two-Year/ Four-Year）と合わせ、大きく6つのカテゴリーに分けられる。この6つが2000年までのカーネギー分類と一致するわけだが、表2から明らかなように、それぞれのカテゴリー群がさらに細かく分類されているところに新たな基本分類の特徴が見出される。

とりわけ顕著なのは、2年制大学の分類が非常に細分化されていることである。2000年の分類では、高等教育機関全体の42.3%に当たる1,669機関が単一の“Associate's Colleges”とい

表2 カーネギー大学分類の基本分類（2015年版）

| 分類                                                                                       | 機関数          |             | 学生数               |             |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------------|-------------|--------------|
|                                                                                          | 機関数          | %           | 学生数               | %           | 機関当たり学生数     |
| Doctoral Universities: Highest Research Activity                                         | 115          | 2.5%        | 3,323,616         | 16.2%       | 28,901       |
| Doctoral Universities: Higher Research Activity                                          | 107          | 2.3%        | 1,691,059         | 8.3%        | 15,804       |
| Doctoral Universities: Moderate Research Activity                                        | 113          | 2.4%        | 1,451,691         | 7.1%        | 12,847       |
| Master's Colleges & Universities: Larger Programs                                        | 395          | 8.5%        | 3,309,891         | 16.2%       | 8,379        |
| Master's Colleges & Universities: Medium Programs                                        | 211          | 4.5%        | 775,590           | 3.8%        | 3,676        |
| Master's Colleges & Universities: Small Programs                                         | 141          | 3.0%        | 349,283           | 1.7%        | 2,477        |
| Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus                                            | 254          | 5.4%        | 431,332           | 2.1%        | 1,698        |
| Baccalaureate Colleges: Diverse Fields                                                   | 326          | 7.0%        | 550,541           | 2.7%        | 1,689        |
| Baccalaureate/Associate's Colleges: Mixed Baccalaureate/Associate's                      | 259          | 5.6%        | 447,575           | 2.2%        | 1,728        |
| Baccalaureate/Associate's Colleges: Associate's Dominant                                 | 149          | 3.2%        | 632,001           | 3.1%        | 4,242        |
| Associate's Colleges: High Transfer-High Traditional                                     | 166          | 3.6%        | 1,477,288         | 7.2%        | 8,899        |
| Associate's Colleges: High Transfer-Mixed Traditional/Nontraditional                     | 127          | 2.7%        | 1,308,139         | 6.4%        | 10,300       |
| Associate's Colleges: High Transfer-High Nontraditional                                  | 84           | 1.8%        | 491,356           | 2.4%        | 5,849        |
| Associate's Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-High Traditional                 | 110          | 2.4%        | 724,144           | 3.5%        | 6,583        |
| Associate's Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-Mixed Traditional/Nontraditional | 102          | 2.2%        | 685,472           | 3.3%        | 6,720        |
| Associate's Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-High Nontraditional              | 130          | 2.8%        | 828,743           | 4.0%        | 6,375        |
| Associate's Colleges: High Career & Technical-High Traditional                           | 87           | 1.9%        | 279,923           | 1.4%        | 3,218        |
| Associate's Colleges: High Career & Technical-Mixed Traditional/Nontraditional           | 123          | 2.6%        | 294,353           | 1.4%        | 2,393        |
| Associate's Colleges: High Career & Technical-High Nontraditional                        | 184          | 3.9%        | 435,401           | 2.1%        | 2,366        |
| Special Focus Two-Year: Health Professions                                               | 267          | 5.7%        | 127,910           | 0.6%        | 479          |
| Special Focus Two-Year: Technical Professions                                            | 62           | 1.3%        | 30,373            | 0.1%        | 490          |
| Special Focus Two-Year: Arts & Design                                                    | 41           | 0.9%        | 17,005            | 0.1%        | 415          |
| Special Focus Two-Year: Other Fields                                                     | 74           | 1.6%        | 29,033            | 0.1%        | 392          |
| Special Focus Four-Year: Faith-Related Institutions                                      | 309          | 6.6%        | 100,251           | 0.5%        | 324          |
| Special Focus Four-Year: Medical Schools & Centers                                       | 54           | 1.2%        | 110,587           | 0.5%        | 2,048        |
| Special Focus Four-Year: Other Health Professions Schools                                | 261          | 5.6%        | 195,996           | 1.0%        | 754          |
| Special Focus Four-Year: Engineering Schools                                             | 7            | 0.2%        | 11,452            | 0.1%        | 1,636        |
| Special Focus Four-Year: Other Technology-Related Schools                                | 70           | 1.5%        | 42,207            | 0.2%        | 603          |
| Special Focus Four-Year: Business & Management Schools                                   | 93           | 2.0%        | 104,989           | 0.5%        | 1,129        |
| Special Focus Four-Year: Arts, Music & Design Schools                                    | 137          | 2.9%        | 151,593           | 0.7%        | 1,107        |
| Special Focus Four-Year: Law Schools                                                     | 36           | 0.8%        | 23,587            | 0.1%        | 655          |
| Special Focus Four-Year: Other Special Focus Institutions                                | 36           | 0.8%        | 31,643            | 0.2%        | 879          |
| Tribal Colleges                                                                          | 35           | 0.8%        | 17,929            | 0.1%        | 512          |
| <b>All Institutions</b>                                                                  | <b>4,665</b> | <b>100%</b> | <b>20,481,953</b> | <b>100%</b> | <b>4,391</b> |

う単一カテゴリーに分類されていたのに対し、新たな分類では9つのカテゴリーに細分化されている。2000年時点では、“Associate’s Colleges”には、学生数0人から6万人程度までのさまざまな規模の大学や、非営利・営利の大学など多様なタイプの大学が含まれていた。

2年制大学を中心となるのはコミュニティ・カレッジ（Community Colleges）と呼ばれるアメリカに特徴的な地域密着型のカレッジ群である。コミュニティ・カレッジは、公立機関が多く、地域に対する幅広い教育機会の提供を主たる使命としている。他の高等教育機関に比べて、授業料が安価であり、成人、女性、マイノリティ、ファースト・ジェネレーション、パートタイム学生の比率が高いという特徴を持つ。こうした学生構成の多様性を反映して、そこで提供される教育は、教養教育、職業教育、補習教育、継続教育など、かなりの多様性を持ち、かつこれら多様な教育のうち複数の機能が単一機関の中で担われる場合も多い。一部の学生たちはコミュニティ・カレッジで2年間、主に教養教育を学び、准学士号を取得した後、他の大学へと転学（transfer）するケースも多い。また、そうした教育機会を得るための主要なルートとしてコミュニティ・カレッジが位置付けられるという側面も強い。近年では、コミュニティ・カレッジの機関数と学生数が増加し、多様性がさらに高まってきたため、カーネギー財団としても、その多様性を反映しうるような大学分類の必要性が以前から検討されてきた

（McCormick & Cox (Eds.) 2003）。そうした努力を反映して、2005年版では、設置形態、規模、立地条件、営利・非営利を指標として、2年制大学のカテゴリーが大幅に細分化されることとなった。それによって、これらを指標とし

て、2年制大学に多様な大学が含まれていることが分類表の中においても明示されることが図られたのである。2015年の最新版では、さらに、用いる指標の変更が行われており、4年制大学への転学率が高いか（すなわち、リベラルアーツ分野を学ぶ学生が多くなる）、職業・キャリア志向が強いかを学位授与分野によって3段階に分類し、さらに、在籍学生の属性を、学位を目指す学生（degree students）が多いか、学位を目指さない学生（Non-degree students）が多いかによって3段階に分け、 $3 \times 3 = 9$ の分類が行われている。

また、専門大学（Special Focus Institutions）についても、2000年の分類では、高等教育機関全体の約2割（19.4%）を占める766機関が単一カテゴリーに分類されていたのに対して、新たな基本分類では、13のカテゴリーへと細分化が図られている。ここで用いられている指標は、提供プログラムの年数（2年制/4年制）および教育分野であり、2年制大学に関する分類指標とは異なる観点から分類の細分化が行われている。

基本分類全般にわたる指標については、まず、最上位教育段階の学位授与数に基づいておおまかな機関類型カテゴリーへの分類がなされた後、それぞれのカテゴリーごとに、機関類型ごとの特質を反映しうる指標によって細分化が図られているところに特徴がある。2年制大学および専門大学については上述の通りである。博士課程大学については、研究費の額、およびその他研究活動に関わる複数の指標の組み合わせによって、研究活動がどの程度活発に行われているかという基準を構成し、その水準によって3つのカテゴリーに細分化されている。また、修士課程大学は規模によって、学士課程大

学は2年制大学の併設状況、および教育分野、より具体的にはリベラルアーツ分野（arts & sciences）への集中度によって、修士課程大学は3つ、学士課程大学は4つのカテゴリーへ細分化されている。

以上のように、新たな基本分類は、2000年までのカーネギー分類の基本的枠組み、すなわち機関の特質を最も包括的にあらわす機関分類を行い、その上で、各カテゴリーに対して、それぞれの機関類型の特質を反映した指標によって細分化を図っている。2年制大学および専門大学のカテゴリーに顕著にみられたように、多様な機関群を内包するカテゴリーを細分化することで、それぞれの機関群の中での多様性が表現されており、同時に、それによって、細分化されたカテゴリー内部における機関間の同質性が高まる結果となっている。その一方で、分類カテゴリーの数が大幅に増加したことで、2000年までの分類のように、直感的に高等教育システム全体の構造を把握することは困難となっている。こうした変化には、上述したように、高等教育システムの全体像が単純化して理解されがちな傾向を踏まえ、ランキング等の社会的評価に大学分類が利用される現状を回避しようとする大学分類作成側の意図が垣間見えるように思われる。

#### 4-2. 学士課程プログラムの分類

次に、学士課程プログラムの分類についてみてみよう。上でみた基本分類では、機関の持つ全般的特質を包括的に捉えることを意図しているのに対し、これ以下の各分類では、分類のテーマごとに、特定の観点に立って、各機関の特質を捉えようとする分類となっている。そのため、基本分類では別のカテゴリーに分類されて

いた機関でも、例えば、学士課程プログラムの分類では同一カテゴリーに分類されるといった現象が生じうる。本項でみる学士課程プログラムの分類であれば、機関全体の特質とは関係なく、各機関内部の学士課程プログラムがどのような特質を持っているかに着目しているからである。

表3が、2015年版の学士課程プログラムの分類表である。分類の指標としては、まず提供プログラムの年数（2年、4年、または両方）が用いられている。その上で、2年制プログラムの場合は、4年制大学への転学率が高いか、あるいは職業志向が強い（またはそれら両方の特質を併せ持っているか）を基準にした分類がなされている。

4年制学士課程プログラムのみを持つ場合は、2種類の指標に基づいて分類されている。一つ目は、リベラルアーツ分野（arts & sciences）と職業分野（professions）のどちらがどれだけ大きいかである。これを基準にして、表3に網掛けをした5つの段階に分類されている。二つ目の指標は、各機関が有する大学院課程がどの程度大きいかである。こちらは、大学院課程がない場合、ある程度の規模の大学院課程を持つ場合、大きな大学院課程を持つ場合、という3段階に分けられている。

この指標は、一見すると、学士課程プログラムの性格には直接関係ないようにみえる。だが、この指標が学士課程プログラムの分類指標として用いられているのは、大学院の規模が、機関全体における学士課程教育の位置付けや学内の雰囲気、そして在籍教員が学士課程教育に充てる時間と労力の投入割合に大きな影響を及ぼすと考えられているからであろう。また、近年では、学士課程段階での研究活動（undergraduate

research) が研究大学に限らず、重視される傾向がみられる (Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University 1998; Kreber, C. (Ed.) 2006)。大規模な大学院を持つことで、キャンパス全体に研究志向の風土があり、学士課程学生でもそうした機会にアクセス

することができるかどうか、教員が学士課程学生に研究の機会を与えるのに敏感か否か、さらには大学院生による研究指導を受ける機会があるかどうか、といった側面をみる指標としても利用可能といえるのかもしれない。

表 3 学士課程プログラムの分類 (2015 年版)

| Category                                                        | Institutions |         | Enrollment |         |         |
|-----------------------------------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|
|                                                                 | Number       | Percent | Total      | Percent | Average |
| Associate's Colleges: High Transfer                             | 377          | 8.1%    | 3,276,783  | 16.0%   | 8,692   |
| Associate's Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical         | 342          | 7.3%    | 2,238,359  | 10.9%   | 6,545   |
| Associate's Colleges: High Career & Technical                   | 394          | 8.4%    | 1,009,677  | 4.9%    | 2,563   |
| Special Focus: Two-Year Institution                             | 444          | 9.5%    | 204,321    | 1.0%    | 460     |
| Baccalaureate/Associates Colleges                               | 408          | 8.7%    | 1,079,576  | 5.3%    | 2,646   |
| Arts & sciences focus, no graduate coexistence                  | 116          | 2.5%    | 153,642    | 0.8%    | 1,329   |
| Arts & sciences focus, some graduate coexistence                | 46           | 1.0%    | 109,835    | 0.5%    | 2,388   |
| Arts & sciences focus, high graduate coexistence                | 33           | 0.7%    | 281,387    | 1.4%    | 8,527   |
| Arts & sciences plus professions, no graduate coexistence       | 72           | 1.5%    | 98,614     | 0.5%    | 1,370   |
| Arts & sciences plus professions, some graduate coexistence     | 105          | 2.3%    | 417,362    | 2.0%    | 3,975   |
| Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence     | 41           | 0.9%    | 804,345    | 3.9%    | 19,618  |
| Balanced arts & sciences/professions, no graduate coexistence   | 104          | 2.2%    | 191,712    | 0.9%    | 1,843   |
| Balanced arts & sciences/professions, some graduate coexistence | 338          | 7.2%    | 2,435,658  | 11.9%   | 7,206   |
| Balanced arts & sciences/professions, high graduate coexistence | 103          | 2.2%    | 2,663,376  | 13.0%   | 25,858  |
| Professions plus arts & sciences, no graduate coexistence       | 114          | 2.4%    | 166,682    | 0.8%    | 1,462   |
| Professions plus arts & sciences, some graduate coexistence     | 408          | 8.7%    | 2,204,601  | 10.8%   | 5,403   |
| Professions plus arts & sciences, high graduate coexistence     | 69           | 1.5%    | 1,402,346  | 6.8%    | 20,610  |
| Professions focus, no graduate coexistence                      | 438          | 9.4%    | 248,331    | 1.2%    | 567     |
| Professions focus, some graduate coexistence                    | 276          | 5.9%    | 1,008,754  | 4.9%    | 3,655   |
| Professions focus, high graduate coexistence                    | 115          | 2.5%    | 303,365    | 1.5%    | 2,638   |
| Not Classified (Exclusively Graduate Degrees Conferred)         | 322          | 6.9%    | 183,227    | 0.9%    | 571     |
| All Institutions                                                | 4,665        | 100.0%  | 20,481,953 | 100.0%  | 4,392   |

表 4 大学院プログラムの分類 (2015 年版)

| Category                                                                  | Institutions |         | Enrollment |         |         |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|
|                                                                           | Number       | Percent | Total      | Percent | Average |
| Postbaccalaureate: Single program-Education                               | 66           | 1.4%    | 100,794    | 0.5%    | 1,527   |
| Postbaccalaureate: Single program-Business                                | 102          | 2.2%    | 142,197    | 0.7%    | 1,394   |
| Postbaccalaureate: Single program-Other                                   | 335          | 7.2%    | 243,733    | 1.2%    | 728     |
| Postbaccalaureate: Comprehensive programs                                 | 99           | 2.1%    | 995,185    | 4.9%    | 10,052  |
| Postbaccalaureate: Arts & sciences-dominant                               | 39           | 0.8%    | 60,942     | 0.3%    | 1,563   |
| Postbaccalaureate: Education-dominant, with Arts & Sciences               | 119          | 2.6%    | 552,766    | 2.7%    | 4,645   |
| Postbaccalaureate: Business-dominant, with Arts & Sciences                | 108          | 2.3%    | 557,626    | 2.7%    | 5,163   |
| Postbaccalaureate: Other-dominant, with Arts & Sciences                   | 130          | 2.8%    | 451,741    | 2.2%    | 3,475   |
| Postbaccalaureate: Education-dominant, with other professional programs   | 108          | 2.3%    | 377,672    | 1.8%    | 3,497   |
| Postbaccalaureate: Business-dominant, with other professional programs    | 134          | 2.9%    | 505,795    | 2.5%    | 3,775   |
| Postbaccalaureate: Other-dominant, with other professional programs       | 127          | 2.7%    | 280,977    | 1.4%    | 2,212   |
| Research Doctoral: Single program-Education                               | 77           | 1.7%    | 617,586    | 3.0%    | 8,021   |
| Research Doctoral: Single program-Other                                   | 156          | 3.3%    | 483,495    | 2.4%    | 3,119   |
| Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school | 87           | 1.9%    | 2,480,993  | 12.1%   | 28,517  |
| Research Doctoral: Comprehensive programs, no medical/veterinary school   | 68           | 1.5%    | 1,368,946  | 6.7%    | 20,132  |
| Research Doctoral: Humanities/social sciences-dominant                    | 65           | 1.4%    | 927,995    | 4.5%    | 14,277  |
| Research Doctoral: STEM-dominant                                          | 68           | 1.5%    | 657,768    | 3.2%    | 9,673   |
| Research Doctoral: Professional-dominant                                  | 128          | 2.7%    | 1,268,365  | 6.2%    | 9,909   |
| (Not classified)                                                          | 2,649        | 56.8%   | 8,407,377  | 41.0%   | 3,174   |
| All Institutions                                                          | 4,665        | 100.0%  | 20,481,615 | 100.0%  | 4,391   |



#### 4-3. 大学院プログラムの分類

次に、大学院プログラムの分類をみてみよう（表4）。ここでは、大学院課程を持たない2,649機関（表4の最下部“Not classified”，高等教育機関全体の56.8%）を除いた2,016機関が分類対象となっている。ここではまず、「大学院課程全般（Postbaccalaureate）」と「博士課程・研究学位プログラム（Research Doctoral）」の2つに大きく区分されている。表4のうち上部が大学院課程全般（Postbaccalaureate），網掛けをした下部が博士課程・研究学位プログラム（Research Doctoral）に分かれている。次に、これら2つが分野構成によってさらに細分化されている。単一分野のみのプログラムを持つ機関（Single program），総合的なプログラムを提供する機関（Comprehensive programs），そして、複数分野のプログラムを提供するがいずれかの分野の規模が大きい（dominant）機関，という3段階に区分されている。さらに、単一分野のみのプログラムを持つ機関以外のカテゴリーに属する機関では、規模の大きいプログラム以外にどのような種類のプログラムを有するかに着目して、カテゴリーのさらなる細分化が図られている。

こうした基準に即して分類された表4をみると、大学院プログラムについては、機関数で見ると、「大学院課程全般の単一プログラム—教

育・ビジネス以外（Postbaccalaureate: Single program-Other）」の比率が最も高い（7.2%）。ただし、これら大学院プログラムは小規模なものが多いものとみられ、学生数の比率は高くない（1機関ごとの学生数の平均は全カテゴリーで最少）。学生数で大きな割合を占めるのは、「博士課程・研究学位の総合的プログラム—医学または獣医学分野を併設（Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school）」（12.1%），および「博士課程・研究学位の総合的プログラム—医学・獣医学分野なし（Research Doctoral: Comprehensive programs, no medical/veterinary school）」（6.7%）である。ここには、上記基本分類で、「博士課程大学—最も活発な研究活動（Doctoral Universities: Highest Research Activity）」に分類される、大規模な研究博士大学院プログラムを抱える研究大学群の多くが分類されている。

#### 4-4. 学生プロフィールの分類

次に、学生プロフィールの分類は、各機関に在籍する学生の特性を基準に分類を行ったものである（表5）。分類に用いられている指標は、学士課程学生数（2年制，4年制の区分を含む）と大学院生数の比率である。分類カテゴリーの数も少なく，比較的単純な分類となつて

表5 学生プロフィールの分類

| Category                            | Institutions |         | Enrollment |         |         |
|-------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|
|                                     | Number       | Percent | Total      | Percent | Average |
| Exclusively undergraduate two-year  | 1,579        | 33.8%   | 6,736,687  | 32.9%   | 4,266   |
| Exclusively undergraduate four-year | 969          | 20.8%   | 1,536,221  | 7.5%    | 1,585   |
| Very high undergraduate             | 700          | 15.0%   | 2,996,832  | 14.6%   | 4,281   |
| High undergraduate                  | 609          | 13.1%   | 5,874,567  | 28.7%   | 9,646   |
| Majority undergraduate              | 330          | 7.1%    | 2,474,473  | 12.1%   | 7,498   |
| Majority graduate                   | 181          | 3.9%    | 707,326    | 3.5%    | 3,908   |
| Exclusively graduate                | 297          | 6.4%    | 155,847    | 0.8%    | 527     |
| All Institutions                    | 4,665        | 100.0%  | 20,481,953 | 100.0%  | 4,391   |

いる。分類カテゴリーは全部で7つであり、学士課程学生数と大学院生数の比率を細分化した単純な指標に基づいて、分類カテゴリーが設けられている。つまり、この分類は、学士課程学生数と大学院生数の比率のみに着眼した分類であり、この点が、機関全体の在籍学生の特性をみる上で重要な要素とみなされていることが窺われる。

分類結果をみてみると、機関数では、「2年制の学士課程のみの機関（Exclusively undergraduate two-year）」の比率が最も高い（33.8%）。この分類カテゴリーは、学生数でも最大であり（32.9%）、改めてコミュニティ・カレッジを含む2年制大学のアメリカ高等教育システムにおける比重の高さが知れる。また、機関数で2番目に多いのは、「4年制の学士課程のみの機関（Exclusively undergraduate four-year）」である（20.8%）が、これらは小規模な機関が多いため、学生数でみた比重は高くない。逆に、機関数の比率が高くはないものの、多くの学生数を抱えているのが、「学士課程学生の比重が高い機関（High undergraduate）」である（機関数では13.1%、

学生数では28.7%）。

#### 4-5. 学士課程学生のプロフィールの分類

次に、学士課程学生のプロフィールの分類であるが、これは上でみた学生プロフィールの分類とは対称的に、分類指標に複数の指標が結合されて用いられており、また分類カテゴリーの数も多い形の分類となっている（表6）。学生プロフィールの分類がシンプルに在籍学生の教育段階（学士課程か大学院か）の比率のみをみようとする分類であったのに対し、学士課程学生のプロフィールの分類は、各機関に在籍する学士課程学生の特性を多面的に捉えようという意図を持つものであることが窺われる。

分類に用いられている指標は大きく4種類である。まず、教育プログラムの年数（2年制/4年制）によって大きく2つのカテゴリーに分類されている。表6には4年制に当たるカテゴリー群を網掛けによって示した。2番目の分類指標は、フルタイム学生とパートタイム学生の比率である。2年制大学に関しては、以上2種類の指標のみに基づく分類となっている。4年制大学についてはさらに、入学時の選抜度が3つ

表6 学士課程学生のプロフィールの分類（2015年版）

| Category                                                   | Institutions |         | Enrollment |         |         |
|------------------------------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|
|                                                            | Number       | Percent | Total      | Percent | Average |
| Two-year, higher part-time                                 | 510          | 10.9%   | 4,270,580  | 20.9%   | 8,374   |
| Two-year, mixed part/full-time                             | 406          | 8.7%    | 1,879,798  | 9.2%    | 4,630   |
| Two-year, medium full-time                                 | 269          | 5.8%    | 379,051    | 1.9%    | 1,409   |
| Two-year, higher full-time                                 | 394          | 8.4%    | 207,258    | 1.0%    | 526     |
| Four-year, higher part-time                                | 449          | 9.6%    | 2,033,554  | 9.9%    | 4,529   |
| Four-year, medium full-time, inclusive, lower transfer-in  | 150          | 3.2%    | 188,969    | 0.9%    | 1,260   |
| Four-year, medium full-time, inclusive, higher transfer-in | 302          | 6.5%    | 838,859    | 4.1%    | 2,778   |
| Four-year, medium full-time, selective, lower transfer-in  | 4            | 0.1%    | 19,924     | 0.1%    | 4,981   |
| Four-year, medium full-time, selective, higher transfer-in | 150          | 3.2%    | 1,586,686  | 7.7%    | 10,578  |
| Four-year, full-time, inclusive, lower transfer-in         | 277          | 5.9%    | 349,027    | 1.7%    | 1,260   |
| Four-year, full-time, inclusive, higher transfer-in        | 563          | 12.1%   | 1,489,421  | 7.3%    | 2,646   |
| Four-year, full-time, selective, lower transfer-in         | 141          | 3.0%    | 514,280    | 2.5%    | 3,647   |
| Four-year, full-time, selective, higher transfer-in        | 330          | 7.1%    | 2,274,728  | 11.1%   | 6,893   |
| Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in    | 299          | 6.4%    | 2,244,575  | 11.0%   | 7,507   |
| Four-year, full-time, more selective, higher transfer-in   | 124          | 2.7%    | 2,049,396  | 10.0%   | 16,527  |
| Not classified (Exclusively Graduate Enrollment)           | 297          | 6.4%    | 155,847    | 0.8%    | 527     |
| All Institutions                                           | 4,665        | 100.0%  | 20,481,953 | 100.0%  | 4,391   |

の段階によって区分されている（（開放的（inclusive）、選抜的（selective）、より選抜的（more selective））。そして、他機関から転学してくる学生数が2段階によって区分されている（転学生が少ない（lower transfer-in）、転学生が多い（higher transfer-in））。以上の指標の組み合わせにより、4年制の場合は11カテゴリーに2年制を含めると15カテゴリーに分類されている（「該当なし」を入れると16カテゴリー）。

以下、分類結果について検討してみる。まず、2年制大学については、フルタイムおよびパートタイム学生の比率によって4つのカテゴリーに分類されている。機関数で見ると、4つのカテゴリーへの配分は比較的均等に分散している。が、学生数で見ると、カテゴリーの間の比率は大きく異なっている。具体的には、パートタイム学生の比率が高い機関において学生数が多く、逆に、フルタイム学生の比率が高い機関において学生数が少ないという関係が明確にみられるのである。これは、2年制大学に在籍する学生の特性と機関規模の関係を端的に指し示している。一方、4年制大学の場合は、4段階の指標を組み合わせ設定された11のカテゴリーの間で、一部を除き、機関数、学生数とも比較的均等に分散している。

ただし、よくみると、4年制大学では、パートタイム学生の比率が高い機関は単一のカテゴリーに分類され、選抜度や転学者率によってカテゴリーの細分化が行われていないのに対して、フルタイム学生が多い機関

（“medium full-time”または“full-time”）はこれら両指標に基づくカテゴリーの細分化が行われている。こうした分類法の違いは、パ

ートタイム学生の比率が高い機関にとっては、選抜度や転学者率といった指標はあまり意味を持たないからであろう。大学分類は、こうした高等教育の実態を反映したものである必要があるが、一方で、分類結果から高等教育機関の持つ特性がシステム全体の中でどう配分されているかをみる上では、一つのカテゴリーの中で、カテゴリーによって用いられる指標が異なる場合は、分類結果の分析には留意が必要となる。これは、上でも述べたように、2年制と4年制の間で用いられている指標が異なるといった場合にも通底する観点である。

#### 4-6. 規模と環境の分類

6つの分類の最後は、機関の規模と、学生に提供する教育環境とによって構成される、規模と環境の分類である（表7）。学生に提供する教育環境には、質的な要素も含めてさまざまな指標が考えられ得るが、ここで用いられている指標は、学生がどの程度学内に居住しているか、すなわち学生寮への居住比率である。機関の規模については5段階に分けられている（“very small”, “small”, “medium”, “large”, “very large”）。2年制大学についてはこの規模の指標のみで5つのカテゴリーに分類されている。4年制大学については、規模の5段階に加えて、学生寮への居住比率が3段階に分けられている（“primarily nonresidential”, “primarily residential”, “highly residential”）。4年制大学はこれら2つの指標の組み合わせにより12段階に分類されており、2年制大学の5段階、および大学院段階のみの大学は単一カテ

ゴリーに分類されているため、合計で18のカテゴリーに分類されている。

分類結果をみると、2年制大学については、単純に規模による分類となっているため、機関数の比率と学生数の比率には半比例の関係がみられる。4年制大学については、機関数が最も多いのは「きわめて小規模で主に学内非居住（Four-year, very small, primarily nonresidential）」であるが（17.7%）、これら機関は規模がきわめて小さいことから学生数の比率は小さい（1.9%）。学生数の比率で大きな比率を占めているのは、「大規模で主に学内非居住（Four-year, large, primarily nonresidential）」（19.7%）、および「大規模で主に学内に居住（Four-year, large, primarily residential）」（14.6%）の二つである。

なお、これら2つのカテゴリーと、同じく大規模でありながら学内居住率がきわめて高い機関（Four-year, large, highly residential）とを対比してみると、後者は同じ大規模機関で

表7 規模と環境の分類（2015年版）

| Category                                        | Institutions |         | Enrollment |         |         |
|-------------------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|
|                                                 | Number       | Percent | Total      | Percent | Average |
| Two-year, very small                            | 531          | 11.4%   | 152,431    | 0.7%    | 287     |
| Two-year, small                                 | 470          | 10.1%   | 768,066    | 3.7%    | 1,634   |
| Two-year, medium                                | 329          | 7.1%    | 1,811,740  | 8.8%    | 5,507   |
| Two-year, large                                 | 174          | 3.7%    | 2,057,389  | 10.0%   | 11,824  |
| Two-year, very large                            | 75           | 1.6%    | 1,947,061  | 9.5%    | 25,961  |
| Four-year, very small, primarily nonresidential | 827          | 17.7%   | 387,714    | 1.9%    | 469     |
| Four-year, very small, primarily residential    | 121          | 2.6%    | 73,867     | 0.4%    | 610     |
| Four-year, very small, highly residential       | 241          | 5.2%    | 125,923    | 0.6%    | 523     |
| Four-year, small, primarily nonresidential      | 260          | 5.6%    | 625,807    | 3.1%    | 2,407   |
| Four-year, small, primarily residential         | 188          | 4.0%    | 447,326    | 2.2%    | 2,379   |
| Four-year, small, highly residential            | 334          | 7.2%    | 658,012    | 3.2%    | 1,970   |
| Four-year, medium, primarily nonresidential     | 201          | 4.3%    | 1,549,742  | 7.6%    | 7,710   |
| Four-year, medium, primarily residential        | 171          | 3.7%    | 1,209,931  | 5.9%    | 7,076   |
| Four-year, medium, highly residential           | 142          | 3.0%    | 788,446    | 3.8%    | 5,552   |
| Four-year, large, primarily nonresidential      | 141          | 3.0%    | 4,033,183  | 19.7%   | 28,604  |
| Four-year, large, primarily residential         | 124          | 2.7%    | 2,996,287  | 14.6%   | 24,164  |
| Four-year, large, highly residential            | 39           | 0.8%    | 693,181    | 3.4%    | 17,774  |
| Exclusively graduate/professional               | 297          | 6.4%    | 155,847    | 0.8%    | 527     |
| All Institutions                                | 4,665        | 100.0%  | 20,481,953 | 100.0%  | 4,391   |

はありながらも、機関当たりの学生数はやっても、学内居住を重視する機関では、過度に大規模になりすぎないように配慮がなされている様子がデータから伝わってくる。この関係は、比較的規模の小さい機関群（“small”，“medium”）においても同様にみられる傾向である。

#### 4－7．カーネギー大学分類改訂の意味

カーネギー分類の改訂が行われた意図は以下のようにまとめることができる（Shulman 2005; McCormick & Zhao 2005; Zuiches 2008）。まず、上記表2にみる基本分類に基づいた場合には同じ特性を持つ機関であっても、異なる観点からみれば異なる特性が浮き彫りになる場合があり、複数の分類を行うことによって、そうした観点を複眼的に示すことができる。次に、本来、大学分類はさまざまな指標を用いて行うことができ、多様な目的に応じた多様な分類が可能なはずである。これまでの分類では、各カテゴリーの名称に示される教育段階の授与学位数が主たる分類指標とされてきた。しかし、その結果、例えば、研究大学や修士課程大学など、大学院課程を有する大学において学士課程教育がどのように行われているのか、その実態を分類に反映することは困難であった。こうした限界に対して、2005年以降の新たな大学分類では、例えば、学士課程に特化した分類を別途、独立した分類として設定することによって、学士課程段階のみの分類とそれによる機関間の特性比較が可能となった。また、同様の考え方にに基づき、各段階の教育のあり方（規模、分野）と学生のプロファイルや学生数を多面的に把握するための分類が複数設定されるようになっていく。単一の分類は、あくまで各機関の

有する特性のうち特定の側面に光を当てたものに過ぎない。複数の分類を設定し、大学の多様性を複眼的に表現することによって、上で見たような大学分類に対する社会による固定的な解釈の仕方を、徐々に払拭することも狙いとされている（McCormick & Zhao 2005）。そこには、カーネギー分類がしばしば、大学ランキング的なものとして表層的に捉えられるのを避けるために、現実的選択としてあえて細分化した分類を設定したという側面もあった（June 2006）。

#### 4－8．機関の主体的参加に基づく大学分類

最後に、2006年から新たに設定された「選択に基づく分類（Elective Classifications）」について概要を述べておく。上記で取り上げてきた新しい大学分類は、いずれも連邦教育省の高等教育機関データベース（Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS）を通して収集される計量データに基づく指標によって分類が作成されている。これに対して「選択に基づく分類」は、数量データからだけでは見えてこない大学の質的な活動について、機関が自ら情報を提供することで分類を選択的に追加できるというものである。分類への参加を希望する高等教育機関は、分類テーマに関する自己評価（self-study）を作成し、カーネギー財団がそれを評価して分類を認定する。それと同時に、評価を通してそのテーマに関する取組のさらなる向上を促すという仕組みにより、各機関が分類に参加するインセンティブを与えている。現在、「コミュニティへの関与」

（Community Engagement）という分類が設定されている。

この分類は2006年から開始され、2008年、2010年、2015年と、分類を希望する機関から

の申請が受け付けられ、評価が行われてきた。当初は、「カリキュラムを通じた関与 (Curricular Engagement)」, または「社会連携 (Outreach and Partnerships)」, あるいは両者の融合という 3 つのサブカテゴリーが設定されていたが、2010 年の分類以降はこれらサブカテゴリーが廃止され、申請機関は、カリキュラムおよび社会連携の両面でコミュニティへの関与の基準を満たすことが求められるようになった。

2015 年までに総計で 361 機関が参加・分類されている。このうち、83 機関が 2015 年にはじめて評価を受けており、その内訳は公立 47、私立 36 であり、基本分類でみると博士課程大学 29、修士課程大学 28、学士課程大学 17、2 年制大学 3、専門大学 5 となっている。2 年制大学、専門大学の数は少ないものの、それ以外では比較的多様な機関類型に広がっていることが分かる<sup>2)</sup>。

こうした試みは、質的指標による大学分類の有効性を探るものであり、近い将来、さらに新たなテーマによる分類が追加されることが構想されている。なお、この分類は、マサチューセツ大学ボストン校に置かれるニューイングランド高等教育リソースセンター (New England Resource Center for Higher Education) の管理のもとに実施されていたが、2017 年より、管理がブラウン大学スウェアー公共サービスセンター (Sweaver Center for Public Service, Brown University) に移管されることが発表されている。すでに述べたように、カーネギー分類自体の管理元はインディアナ大学に移管されており、このことに代表されるように、最近では、カーネギー大学分類は、その名称は引き続き維持されつつも、高等教育に関わる全国の専門的

な研究組織の知見や人的・物的リソースを活用しながら維持・発展が図られている。

## 5. 高等教育機関を単位としたカーネギー分類の検討

続いて、以上で検討してきたカーネギー大学分類について、高等教育機関を単位としてみたときにどのような側面が見えてくるのかについて考えてみたい。ここでは、日本でも比較的よく知られている機関類型として、研究大学

(Research Universities, カーネギーの基本分類では博士課程大学の一部に分類される), および学士課程段階におけるリベラルアーツ教育を重視するリベラルアーツ・カレッジ (liberal arts colleges, 基本分類では学士課程大学の一部に分類される) の二つを取り上げる。例として、私立の研究大学としてハーバード大学 (Harvard University), 州立の研究大学としてミシガン大学アナーバー校 (University of Michigan – Ann Arbor), リベラルアーツ・カレッジとしてアマースト・カレッジ (Amherst College) を取り上げてみる。3 つの機関の基本属性とカーネギー分類の結果をまとめたのが表 8 である。

まず、研究大学の 2 つを比較すると、基本分類は「最も研究活動が活発な博士課程大学」であり、共通である。学士課程プログラムは、ハーバードがリベラルアーツに特化しているのに対し、ミシガンではリベラルアーツに加えて専門職分野も併設されている。いずれも大学院生の比率が高いことは共通している。大学院プログラムの分類は、いずれも、研究博士学位プログラムが大きく、幅広い分野をカバーし、かつ医学・獣医学分野を併設しており、すべて共通である。学生プロフィールは、ハーバードでは

大学院生の比重が高いのに対し、ミシガンは学士課程学生の比率が高い。だが、学士課程学生のプロフィールをみると共通である。最後に、規模と環境については、ともに4年制の大規模大学であり、学内居住比率が高いが、学内居住比率には差があり、ハーバードのほうがより高くなっている。

こうした両大学の特徴は、一般的に認識されている私立、州立の研究大学のイメージに近いものといえる。その意味で、新たなカーネギー分類は、そうした機関類型ごとの特徴がうまく反映される分類となっているといえる。

基本分類でこれら両大学と同じ、“**Doctoral Universities: Highest Research Activity**”に分類されるのは、115大学である。カーネギー分類のウェブサイトでは、各機関と同様のカテゴリーに分類される機関を検索できるようになっている。ハーバードについて、分類の6項目についてすべて同じカテゴリーに分類される大学を検索すると、3大学しかヒットしない。それら

は、タフツ大学、シカゴ大学、イエール大学である。タフツ大学を除いて、いずれもアメリカの中でも最も研究が活発な60の大学しか加盟を許されていない米国研究大学協会

(**Accusation of American Universities, AAU**)のメンバー校であり、これら大学が共有する特徴がアメリカのトップの私立研究大学の特徴を形成していることが分かる。一方、ミシガン大学について同様の検索を行うと、わずか2大学しかヒットしない。それらは、バージニア大学とウィスコンシン大学マディソン校であり、こちらもいずれも古くからAAUに加盟するトップの州立研究大学と目される大学群である。だが、これらを除いた115大学、ないしAAUに加盟する60大学は、何らかの点でハーバードやミシガンとは異なる特徴を有していることになる。「最も研究活動が活発な博士課程大学」というカテゴリーの内部にはさまざまな面での多様性が存在する可能性があるのである。例えば日本では、しばしばアメリカのトップの研究

表8 研究大学とリベラルアーツ・カレッジのカーネギー分類の比較事例

|                    | ハーバード大学<br>(Harvard University)                                           | ミシガン大学アナーバー校<br>(University of Michigan – Ann Arbor)                      | アマーフト・カレッジ<br>(Amherst College)                        |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 設置形態               | 私立                                                                        | 公立                                                                        | 私立                                                     |
| 学生総数               | 28,791                                                                    | 43,625                                                                    | 1,792                                                  |
| カーネギー大学分類 (2015年版) |                                                                           |                                                                           |                                                        |
| 基本分類               | Doctoral Universities: Highest Research Activity                          | Doctoral Universities: Highest Research Activity                          | Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus          |
| 学士課程プログラムの分類       | Arts & sciences focus, high graduate coexistence                          | Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence               | Arts & Sciences focus, no graduate coexistence         |
| 大学院プログラムの分類        | Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school | Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school | (Not Classified)                                       |
| 学生プロフィールの分類        | Majority graduate                                                         | Majority undergraduate                                                    | Exclusively undergraduate four-year                    |
| 学士課程プロフィールの分類      | Four-year, full-time more selective, lower transfer-in                    | Four-year, full-time more selective, lower transfer-in                    | Four-year, full-time more selective, lower transfer-in |
| 規模と環境の分類           | Four-year, large, highly residential                                      | Four-year, large, primarily residential                                   | Four-year, small, highly residential                   |

大学をみることを通して研究大学全般の特性を把握しようとするが、研究大学の内部構造は一律であるとは限らず、そうしたベンチマークを試みる際の留意点を示唆しているといえる。

最後に、アメリカにおいて研究大学と並んで、学士課程教育の優秀性の確保に寄与する存在であるリベラルアーツ・カレッジの特徴をみておこう。アマースト・カレッジの分類を同じ私立のハーバードと比較すると、多くの項目で異なる特質が見出される。しかし、アマーストが大学院課程を持たない点を勘案して、学士課程教育のあり方、ないしは学士課程学生のプロフィールをみると、両大学には共通する点が多く見出される。とりわけリベラルアーツ分野の教育において、私立研究大学と私立リベラルアーツ・カレッジが類似する機能を果たしている状況が窺われる。このように、特定の観点に立つ複数の分類を行うことによって、ある機関同士の全般的な特質が異なっても、特定の側面ではそれらが類似の機能を果たしている実態が垣間見えることとなる。こうした点に、新たなカーネギー分類を通して、高等教育システムの実態により具体的にアプローチする可能性が開かれているといえる。

本項で取り上げた機関ごとの事例は、ごく基本的な観点のみに触れたに過ぎないが、カーネギー分類を活用して、機関類型に関する同様の分析を重ねることで、アメリカの高等教育システムの内実をより具体的なレベルで把握することが可能となるであろう。

## 6. おわりに—カーネギー大学分類から見える示唆

最後に、本稿におけるカーネギー大学分類の検討を通した示唆を指摘しておきたい。

まず、カーネギー分類は、2005年の改訂によって複雑な構造を持つこととなったが、分類に用いられている指標自体を改めてみると、必ずしも特殊なものではない。大学の特性をみる上で主要な指標を用いているのだが、特定の観点をみる独立の分類を設け、あるいは指標を複数結合させることによって、大学の多様な側面を表現することにかかなりの程度成功しているとみることができる。とりわけ、教育機能や学生の属性に関する指標が重視されていることは、ユニバーサル化段階における高等教育の主要な機能を取り上げたものとして参考となる。特定の教育段階や学生のプロフィールに関するこれらの分類は、これまでの分類とは異なり、特に短期大学の詳細な分類を可能としたことから、特にコミュニティ・カレッジ関係者からは精巧な分類としての評価を得ている（June 2006）。

もっとも、分類の改訂に当たってカーネギー財団は、新しい分類を通して機関特性を多角的に把握できることを主張していたが、現時点でそうした意図が大学関係者や社会から広く理解を得られているとは言い難い。大学分類に対する高等教育機関や社会一般による認識は、現在でも、基本分類を簡略化した従来型の分類に置かれている。新しい分類は複雑であるため、直観的理解が難しく、複雑な事象を簡潔に表現するという、分類の持っていた本来の目的が変化しているとみることができる。もちろんそこには、すでに論じたように、これまでカーネギー分類がどのように受け止められてきたのかという経緯が反映されてもいる。

しかし、いずれにしても、こうした変化によって、分類がもともと持っていた目的、すなわち現状把握の切り口としての大学分類という意味合いを超えて、むしろ分類自体を参照するこ



とによって、個別機関の持つ具体的機能や高等教育システムの構造を詳細に分析・把握することができるようになっている。機関レベルでいえば、個別機関の持つ個々の機能を捉え、その上で機関のトータルな構造を重層的に把握することが可能となっている。また、システムレベルでいえば、従来型の分類による簡略な分類カテゴリーの内部に存在する構造、あるいは個別機能ごとにみたシステムの構造にアプローチすることが可能となっている。

最後に、カーネギー分類が大学の多様性に対して持つ示唆について述べておく。日本においても、アメリカにおいても、社会における高等教育機関に対する認識は、一般的にはおおまかな大学の類型（例えば、大学の規模や大学院を持つか否かなど）に規定されている。また、大学の持つそうした主要な特性は、機関が共通して持つ性格をかなりの程度反映していると言える。しかし、その一方で、そうした一般的認識によって各機関の持つ具体的特性がどこまで深く把握できるのかという点も問われなければならない。一見すると類似の性格を持つ機関であっても、異なる側面から見れば違った実態が見えてくこともある。カーネギー分類が多様な分類手法と指標を取り入れようとしていることは、高等教育という機能、あるいは高等教育機関に対する多面的理解を促す可能性を開くものといえるだろう。こうした見方に基づいたときに、各高等教育機関、ひいては各国の高等教育システムはどのようにみえてくるのか。そうした視点から見ると、カーネギー分類はアメリカの高等教育の多様性を理解する上での重要な材料を提供してくれているといえる。こうした取組を参考に、日本の大学の多様化がどういった側面についてどの程度進行しているのか、さま

ざまな角度から明らかにすることもまた意義深い試みといえるのではないだろうか。

## 注

- 1) アメリカ先住民を主な教育対象として設置された高等教育機関であり、アメリカン・インディアン高等教育コンソーシアム (American Indian Higher Education Consortium) に加盟する大学が対象となっている。
- 2) コミュニティ・エンゲージメントの観点から、この分類を取り上げた論考として、五島 (2016) が参考となる。

## 引用文献

- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*, Stony Brook: State University of New York at Stony Brook.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2001). *The Carnegie classification of institutions of higher education: 2000 edition*.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Carnegie classification of institutions of higher education* [<http://carnegieclassifications.iu.edu/>] 2017.2.
- Driscoll, A. (2008). Carnegie's community - engagement classification: Intentions and insights, *Change*, Jan/Feb. 2008, 38-41.
- 福留東土 (2011).「米国を通してみる大学の多様性—カーネギー大学分類を手掛かりとして—」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育のユニバーサル化と大学の多様化』高等教育研究叢書 113, 45-57.
- 五島敦子 (2016).「知識基盤社会に対応した大学

- 開放」上杉孝實・香川正弘・河村能夫編『大学はコミュニティの知の拠点となれるか』京都：ミネルヴァ書房，31-44.
- Jaschik, S. (2006, February 27). The New Carnegie Classifications, *Inside Higher Ed*.
- Jaschik, S. (2006, October 17). Rankings Tail Wags the Dog, *Inside Higher Ed*.
- June, A. W. (2006). College Classifications Get an Overhaul, *Chronicle of Higher Education*, March 3, 2006.
- Kerr, C. (1973). Foreword, Carnegie Commission on Higher Education, *A Classification of Institutions of Higher Education*.
- Kerr, C. (1963). The uses of the university, Cambridge, Mass: Harvard University Press. (カー, C. (著)箕輪成男・鈴木一郎(訳) (1994). 『大学経営と社会環境—大学の効用』東京：玉川大学出版部)
- 喜多村和之 (1976). 「カーネギー高等教育審議会—その業績と評価」『IDE 教育資料』第48集.
- Kreber, C. (Ed.) (2006). Exploring research-based teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 107.
- McCormick, A. C. & Cox, R. D. (Eds.) (2003). *New Directions for Community Colleges* (Special Issue: Classification Systems for Two-Year Colleges), Wiley Periodicals, Inc.
- McCormick, A. C. & Zhao, C. (2005). Rethinking and Reframing the Carnegie Classification, *Change*, Sept/Oct. 2005: 51-57.
- McCormick, A. C. (2005, November 14). A New Set of Lenses for Looking at Colleges, *Inside Higher Ed*.
- McCormick, A. C. (2007, May 10). Hidden in Plain View, *Inside Higher Ed*.
- Shulman, L. S. (2005, November 11). Classification's Complexities, *Chronicle of Higher Education*.
- Trow, M. トロウ, M. (著), 天野郁夫・喜多村和之(訳) (1976). 『高学歴社会の大学』東京：東京大学出版会.
- Zuiches, J.J. et al. (2008). Attaining Carnegie's Community-Engagement Classification, *Change*, Jan/Feb. 2008: 42-45.

## Cleaning as Part of TOKKATSU: School Cleaning Japanese Style

Ryoko Tsuneyoshi, Kanako Kusanagi and Fumiko Takahashi

The University of Tokyo

### Author's Note

Ryoko Tsuneyoshi is the Professor of Comparative Education, and the Principal of Secondary School attached to Faculty of Education, The University of Tokyo.

Contact: [tsuney@p.u-tokyo.ac.jp](mailto:tsuney@p.u-tokyo.ac.jp)

Kanako Kusanagi is a Project Researcher for the Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Fumiko Takahashi is a Research Associate (*kyokyo*) for the Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This working paper is supported by the Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI), Kiban A, No. 15H01987 (A Cross-National Research of Japanese Educational Efforts to Meet the Needs of the 21st Century and the Construction of International Models: Exploring Pluralistic Models).

### Abstract

There has been a growing interest in the whole child education in Japanese schools, particularly in school cleaning from the countries in the Middle East and Asia. This working paper explains how noncognitive activity, such as school cleaning, is placed within the official curriculum, which is the very important factor, enabling to link the activity to other non-cognitive activities within tokkatsu (tokubetsu katsudo: the period which covers noncognitive activities in the Japanese curriculum), as well as cognitive subjects. As school cleaning is situated as one of the educational activities, it has the diverse educational functions from developing interpersonal relationships to career education, in short, whole child development, thus it is understood not just the act of cleaning, but a form of learning.

*Keywords:* Japanese Education, Whole Child Education, Tokkatsu, non-cognitive activities, school cleaning

## Cleaning as Part of TOKKATSU: School Cleaning Japanese Style<sup>1</sup>

### 1. Introduction

In recent years, there has been a growing interest in the whole child oriented aspects of Japanese school education, in countries such as in the Middle East and Asia, and the act of children cleaning their classrooms has been one of the most noted and emulated practices in this regard.

What is less recognized is that school cleaning in the Japanese school curriculum is not something that stands alone, but is part of a group of noncognitive activities which together constitute what is called *tokkatsu* (*tokubetsu katsudo*) in the Japanese curriculum (see section 2, figure 1). A more detailed explanation will be provided in section 2, so it will suffice here to note that the characteristic of the Japanese curriculum is that it contains both cognitive (e.g., reading, math) and noncognitive learning, and that the pillar of the latter is the group of activities which come under *tokkatsu*.

What this means for how school cleaning is conducted is that it has an educational goal (see section 2.) which emphasizes the building of

interpersonal relationships, etc., and which links to other *tokkatsu* activities, most notably, classroom discussion. It is the interplay between deliberation (classroom discussion) and collaborative acting (school cleaning), that makes cleaning not simply an act of cleaning, but an act of learning within the school curriculum.

Academic literature on school cleaning is sparse, since it is a taken for granted activity within the Japanese school. In many societies, cleaning is seen as the job of the janitors, whereas in countries such as Japan, students are expected to participate (Okihama, 1978). In Japanese society, cleaning as a form of character development is advocated by a number of different types of agents, including zen monks to company executives, not just educators (Masuno, 2011).

The following sections will discuss school cleaning in the context of Japanese education, as it is situated in the curriculum.

## 2. The Present Japanese Curriculum and the Placement of Cleaning

### 2.1 The Structure of the Japanese Curriculum and Cleaning

Figure 1. is the national curriculum standards for elementary school in Japan. As can be seen, in addition to familiar subjects such as reading and math, there is time allotted to

*tokubetsu katsudo*, *tokkatsu* for short.

*Tokkatsu* is the period which covers noncognitive activities in the Japanese curriculum context, and which engages students in collaborative experiential learning. School cleaning is situated within *tokkatsu*, so this paper will start with a discussion on this period. The *Course of Study* outlines the goals of *tokkatsu* as below:

Figure 1. The Japanese Curriculum for Elementary School

**A Whole Child-Oriented Curriculum**

**Chart 1. The Yearly Unit Hours of Subjects in Elementary School (School Education Law)**

| Grades                          | 1st        | 2nd        | 3rd        | 4th        | 5th        | 6th        |
|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Hours for Each Subject          |            |            |            |            |            |            |
| → Reading                       | 306        | 315        | 245        | 245        | 175        | 175        |
| → Social Studies                |            |            | 70         | 90         | 100        | 105        |
| → Math                          | 136        | 175        | 175        | 175        | 175        | 175        |
| → Science                       |            |            | 90         | 105        | 105        | 105        |
| → Life Science                  | 102        | 105        |            |            |            |            |
| → Music                         | 68         | 70         | 60         | 60         | 50         | 50         |
| → Art                           | 68         | 70         | 60         | 60         | 50         | 50         |
| → Home Economics                |            |            |            |            | 60         | 55         |
| → Phy.Ed                        | 102        | 105        | 105        | 105        | 90         | 90         |
| → Moral Education Period        | 34         | 35         | 35         | 35         | 35         | 35         |
| → Foreign Language Activities   |            |            |            |            | 35         | 35         |
| → Period for Integrated Studies |            |            | 70         | 70         | 70         | 70         |
| → Tokubetsu Katsudo (Tokkatsu)  | 34         | 35         | 35         | 35         | 35         | 35         |
| <b>Total</b>                    | <b>850</b> | <b>910</b> | <b>945</b> | <b>980</b> | <b>980</b> | <b>980</b> |

Note: Taken and translated from the Ministry of Education homepage, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shoten/new-cs/youryou/syo/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shoten/new-cs/youryou/syo/index.htm)

*TOKKATSU (Elementary School) Course of Study*

- Effective group activities aim at the well-balanced development of mind and body and the encouragement of individuality. Participation in the group helps build an active, positive attitude toward improving life and personal relations. At the same time, it should deepen each child's attitude toward life and the ability to do his/her very best. (Translation from Tsuneyoshi ed. 2012, *The World of Tokkatsu*, translated by Mary Louise Tamaru).

Since cleaning is listed under *tokkatsu*, whose aim is the holistic development of children, goals for cleaning come under the educational goals of this period. Having said this, however, there are various types of activities within *tokkatsu*, including school events and classroom activities, and children engage in different types of roles and behavior within these activities (figure 2).

Figure 2. Activities Under *Tokkatsu*

| Classroom  | Student  | Club       | School |
|------------|----------|------------|--------|
| activities | councils | activities | events |

For example, school events involve activities as diverse as sports day, ceremonies, and stayovers. All of these activities require student participation, and similar *tokkatsu* abilities such as collaboration and leadership, but they also ask children to engage in different types of activities (e.g., sports day would involve athletic activities, and stayover might involve cooking together).

Classroom activities incorporate daily routines as well as discussion. Cleaning is mentioned as part of classroom activities in the *Course of Study*.

There are also different types of roles that children take during these activities. School cleaning is a routine chore. Routine chores are called *toban* (discussed in Section 2.2) and students form small groups which contribute to the welfare of the classroom and school. Student groups take turns cleaning different area not only classroom but, depending on the school, hallways, toilets, staircases, and etc. The assigned area for

cleaning is rotated regularly so that everyone gets to experience (Tsuneyoshi, 2012).

As part of the period *tokkatsu*, the aim of cleaning is more than keeping classrooms clean. It is an opportunity for students to realize the importance of working with and for others, and to learn how they can work autonomously, how much they can accomplish together, etc. Since autonomous behavior is one of the important goals of *tokkatsu*, it is considered important that students gain internal satisfaction by doing these activities. Rather than telling students what to do, teachers are to encourage students to take the initiative. Students are encouraged to reflect and discuss the meaning of cleaning (see video below), gaining a deep understanding of what they are doing, and developing inner-motivation. Teachers discuss and make monthly, yearly plans, as well as relevant lesson plans.

As seen above, cleaning is part of the content of classroom activities in the *Course of Study* (Monbukagakusho, 2008; Tsuneyoshi, 2012). Cleaning is integrated into the curriculum along with various activities to nurture children to achieve long-term development goals. As

students get older, they are expected to be more independent and take care of more responsibilities.

Figure 3 is an example of classroom activities, where cleaning is mentioned. It focuses on “classroom activities” within *tokkatsu*.



Figure 3. School Cleaning in *Tokkatsu*

### **The Goal of Classroom Activities**

Classroom activities help build desirable interpersonal relations.

Each group member takes part in making school life better.

These activities foster a healthy life style and an active, positive attitude toward problem solving.

(other categories in *tokkatsu*, such as school events, student councils, are abbreviated)

### **Contents of Classroom Activities: Overall (all grades)**

#### **A. Building communities in the classroom/school**

- a) Solving challenges faced by the classroom or school
- b) Structuring the classroom jobs; taking turns
- c) Improving all kinds of classroom group activities

#### **B. Adapting to school routine and studies; safety and health**

- a) Forming an attitude toward life with high aspirations and definite aims
- b) Forming basic daily habits
- c) Forming desirable personal relations
- d) Understanding the role of *toban* activities such as **cleaning** and the meaning of work
- e) Utilizing the school library
- f) Fostering healthy, safe daily habits, both mental and physical
- g) School lunches which are guided by the perspective of food education (*shokuiku*); forming good eating habits

### **Contents of Classroom Activities: by grade level**

#### **Lower grades (1 and 2):**

With the class as the basic unit, make activities fun by encouraging pupils to spontaneously help each other. At the same time, have activities that contribute to forming a positive attitude toward daily school life and studies.

#### **Middle grades (3 and 4)**

With the class as the basic unit, make classroom life enjoyable by encouraging cooperation. At the same time, have activities that contribute to a motivated attitude toward daily school life and studies.

#### **Upper grades (5 and 6)**

With the class as the basic unit, create an enjoyable classroom atmosphere and full school life based on mutual trust. At the same time, have activities that enhance an assertive attitude toward daily school life and studies

Source: The Ministry of Education, *Course of Study*,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/toku.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/toku.htm), accessed  
 August, 2016.

## 2.2 Comparing *Toban* and *Kakari*

As mentioned above, in the Japanese classroom, students take part in a range of responsibilities. There are routine chores called *toban* such as cleaning the classroom and serving lunch which all take place in collaborative small groups. These chores (*toban*) are seen as crucial in promoting the welfare of everyone, so the chores are rotated and every student takes charge. There are also pupil(s) who act as the one-day classroom coordinator (*nichoku*) for that day. Again, the roles are rotated, so everyone experiences the role, and everyone contributes to the basic management of the classroom.

There are also activities called *kakari*. Students can choose what kind of *kakari* they want to participate in. These also take place in small groups, but they have a different function, and children enjoy more initiative in organizing and planning the activity (e.g., writing the classroom newspaper), compared to the *toban*, which is more a responsibility.

Classroom discussions as part of classroom activities interacts with school cleaning and other activities within *tokkatsu* (cf. description of

instructional video). There are different types of classroom discussion, those which are teacher-led and thus conveys the instructional goals clearly (as in the video), and those which are more student-led. In general, because the *tokkatsu* goals emphasize autonomous and collaborative learning, learning interpersonal skills is considered very important, as well as being able to operate without the direct instruction of the teacher. The teacher takes turns over the responsibilities to the children, and peer learning in small groups and roles within them are supposed to make this process easier. In classroom discussions, ideally, by listening to each other's ideas and expressing their opinions, students are supposed to learn to discuss and come to a consensus.

## 3. *Toban* Activities in Context

### 3.1 Linking *Toban* with Classroom Discussion for Deeper Understanding

In the sections above, the structure of *tokkatsu* as a collection of diverse activities-- everything from school excursions to classroom activities--was discussed. Following this, the structure of activities which can be described loosely as roles in the class, or “chores”, were described above as either *toban* or

*kakari*. The *toban* were activities which were necessary for the class or school (or community), and which all children participated in, and took turns. The *kakari* were activities which the children chose, so *kakari* would vary depending on the child and school.

Now, the activities most emulated abroad at the present in *tokkatsu* are the *toban* activities (lunch and cleaning), notably cleaning. If seen in isolation, it may seem from the eyes of the foreign visitor, that cleaning is about making the environment clean. The Japanese characteristic, however, is that cleaning is not just about the act of making something clean. Since it is situated in the period of *tokkatsu*, which has its above-stated goals, the aim of cleaning is understood in relation to those goals. It is a process that cuts across the curriculum, rather than an act of making something clean. Cleaning *toban* as *tokkatsu* is linked to building collaborative relationships, to classroom discussion, and child development.

Now, cleaning is promoted in Japanese society from a wide range of perspectives. For example, a monk of a Soto Zen temple, Masuno (2011) is known for preaching cleaning from the viewpoint of *zen*, as

part of *zen* training. Company CEOs have spoken out in favor of cleaning. For example, Konosuke Matsushita, the entrepreneur who built Panasonic in a generation, is known for his support for cleaning as building character (Watanabe, 2012). Indeed, the act of school cleaning, or cleaning in general, is discussed in relation to a number of contexts, not limited to, bettering oneself, learning how to collaborate independently by doing, and acquiring values of responsibility; it is also discussed, for example, in relation to career education.

To give a specific example of cleaning as career education, the Ministry of Education, in its explanations of *tokkatsu*, links such noncognitive activities with a variety of possible aims, such as helping children understand themselves and their future, and their strengths. Thus, cleaning is not only discussed in the context of collaborating and students acting independently, bettering oneself, contributing to the school and community, but also to one's future and career (Ministry, 2011). This width of themes is made possible by situating this as an educational activity within a period in the curriculum, and linking it to other activities/subjects in the curriculum.

In other words, cleaning is closely linked to various activities within *tokkatsu*, especially classroom activities such as discussion, and *tokkatsu* is also linked to other periods of the curriculum, such as the subjects, values education, and the period for integrated studies.

Since these links are what make school cleaning not just an act of cleaning, but a form of learning, we will illustrate the link between cleaning in *tokkatsu* and classroom discussion using an instructional video on *tokkatsu* (Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo).

### 3.2 Instructional Video on *Toban*

As a response to the demand abroad for a visual example of *tokkatsu* at work, the Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo project on 21<sup>st</sup> Century Models produced the first volume of *Tokkatsu* DVD series<sup>2</sup> in March 2015. The purpose of this DVD series is to explain the basic idea of whole child education, and how it is embedded in the curriculum and to show how it is practiced in daily collaborative activities in schools. The expected

audience are school teachers, MOE staffs, and education researchers in many countries, hoping to promote the international discussion on strengths and weakness, issues of localization of *tokkatsu* and so on.

The title of the first volume is “Japanese Whole Child Education: Learning from Cleaning and Lunch”, and it contains three chapters as below.

Chapter 1: The Japanese Model of Whole Child Education: *Tokkatsu* – The lecture of *Tokkatsu* (Tsuneyoshi, University of Tokyo)

Chapter 2: *Tokkatsu* Classroom Activities on Cleaning: Encouraging Inner-Motivated Collaboration – *Nibukata* Elementary School, Tokyo

Chapter 3: Collaborative Learning Through Lunch – *Bunkyo Gakuin* University Girls’ Junior & High School, Tokyo

Chapter 1 is a lecture about *Tokkatsu* in which one of the authors, Tsuneyoshi, explains how *tokkatsu* – non-cognitive activities – is situated in the curriculum, and illustrates the elements of *tokkatsu*

such as *toban* and *kakari*. Chapter 2 is a scene of a classroom discussion about cleaning in Nibukata Elementary School in Tokyo. The children think and discuss why the classroom is not so clean, what the consequences are, and what they can do to make it cleaner. The teacher asks the children questions and invite the janitor. The school janitor responds to questions from the teacher, which is seen as helping their understanding of the meaning of cleaning. This period is a teacher-led classroom discussion, but it shows how the act of cleaning is linked to classroom activities such as discussion, and how inner motivation is encouraged. Understanding the janitor something akin to the teacher, an important member of the school community, which children are a part of, are also part of the aim. The classroom discussion of cleaning shows how the understanding and the sharing of the meaning of cleaning is as important to school cleaning as is the act of cleaning the school itself.

Chapter 3 takes scenes from students in a girls' junior high school, Bunkyo, serving lunch; a school newsletter about the lunch menu and its nutritional information are also provided. It also shows what is aimed to learn through school lunch,

and the basic act on food education within the *tokkatsu* framework. The nutritionist is seen in the background, giving out some directions, but not directly engaged in setting the table. The students are working quickly together, setting the table, since it is a *toban*, and it is a routine. However, as part of *tokkatsu*, this period should not end as just an act of serving. Classroom discussion, much like the one in chapter 1 of the video would take place. In addition, the act of serving is linked to subjects such as learning about nutrition in home economics. Newsletters, as well, convey the perspective of food education (figure 3, B., g).

#### 4. Discussion

The previous sections have outlined the framework of *tokkatsu* of which school cleaning is a part. This working paper shows how the structure in which school cleaning is placed in Japan within the official curriculum, allows it to interact with other noncognitive activities, notably classroom discussion within *tokkatsu*, as well as with other periods and cognitive subjects within the curriculum. The goals are diverse, from building interpersonal relationships, bettering oneself, to career education.

The commonality is, however, that one learns by engaging in the act (learning by doing is one of the pillars of *tokkatsu*), that it is autonomous and collaborative learning, and that it is conceived of as an activity that has multiple functions. In other words, school cleaning, widely understood in Japan, tries to link practice (in this context, the act of cleaning) and theory (in this context, what cleaning means), and to link it across the curriculum.

## Notes

- 1) This paper was prepared for the seminar at the National Institute of Education, seminar, “Cleaning as Part of School Education Japanese Style: The Framework of TOKKATSU”, Thursday, 25 August 2016.
- 2) For more details, please see the website: [http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/teaching/2016/03/30/333/].

## References

Okiham, Y. (1978) *Gakko soji: Sono ningenkeisei teki yakuwari* (School cleaning: Its role in human development). Tokyo: Gakuji Shuppan.

Monbukagakusho (Ministry of Education) (2008)

*Shogakkou gakushu shidou yoryou kaisetsu tokubetsu katsudou hen* (Heisei 20, 8) .

----- (2008). *Shogakko gakushu shido yoryou* (Course of Study).

----- (2011). *Shogakko kyaria kyoiku no tebiki*

(kaiteiban) (Elementary school career education guidebook, revised version).

[http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/career/1293933.htm, retrieved August 2016].

Tsuneyoshi, R. (2012). *The world of tokkatsu: The Japanese approach to whole child education*.

[http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/cms/wp-content/uploads/2016/03/the\_world\_of\_tokkatsu.pdf].

Watanabe, Y. (2012). Matsushita Konosuke wa naze soji o susumeta noka (2) monogoto no shinzui o kiwameru. PHP Online Shuchi [http://shuchi.php.co.jp/article/908, retrieved August, 2016].

## カンボジアにおける生徒の進路希望と将来観の地域格差 —生徒・教員・保護者へのインタビュー—

中村 絵里, 原田 亜紀子, 岡部 瑛美, 森田 怜, 張 一屏 (東京大学)

石丸 晴菜 (University of Bristol)

近藤 美桜 (上智大学)

北村 健二 (筑波大学)

### The Regional Disparity on Students' Career Path and Future Perspective in Cambodia: Interviews with Students, Teachers, and Guardians

Eri Nakamura, Akiko Harada, Emi Okabe, Rei Morita, Yiping Zhang (The University of Tokyo)

Haruna Ishimaru (University of Bristol)

Mio Kondo (Sophia University)

Kenji Kitamura (University of Tsukuba)

#### Authors' Note

Eri Nakamura is a PhD student, Graduate School of Education, University of Tokyo.

Akiko Harada is a PhD student, Graduate School of Education, University of Tokyo.

Emi Okabe is a Master student, Graduate School of Education, University of Tokyo.

Rei Morita is a Bachelor student, Faculty of Education, University of Tokyo.

Yiping Zhang is a Bachelor student, Faculty of Education, University of Tokyo.

Haruna Ishimaru is a Master student, Graduate School of Education, University of Bristol.

Mio Kondo is a Bachelor student, Faculty of Foreign Language Studies, Sophia University.

Kenji Kitamura is a Bachelor student, Faculty of Education, University of Tsukuba.

This working paper is supported by the Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI), Kiban A, No. 15H02623 (Study of "Knowledge Diplomacy" and Internationalization of Higher Education in Asia).

### Abstract

The purpose of this research is to clarify the similarities and differences of Cambodian primary and lower secondary school students' perspective about their future, such as their ideal career path and expectations toward the job, among the urban, rural and remote area through interviews with the students, teachers, and the parents. The interview was conducted in six different schools: one primary school and one lower secondary school in each of the urban, rural, and remote area in Siem Reap, Cambodia. As the result of the research, the students in remote area had lower expectations about the job and higher education, while in the urban area, the students aimed for higher education and the jobs they sought were more diverse. This tendency was visible in the parents' perspective as well, while teachers, regardless of the area, wished the students to pursue higher education, teachers in remote area acknowledged the importance of education and had a strong desire for students to become a person who will contribute to the community. However, there were few cases in rural and remote area where a student hopes to pursue their education by receiving support from the school, leading to a conclusion that it is not fair to say that the students' career decision are disclosed in the rural and remote area than that of urban area.

*Keywords:* Regional disparity, students' career, urban, rural, Cambodia



## カンボジアにおける生徒の進路希望と将来観の地域格差

### —生徒・教員・保護者へのインタビュー—

#### 1. はじめに

##### 1.1 カンボジアにおける教育の状況

カンボジア王国 (Kingdom of Cambodia ; 以下、カンボジアと記す) の初等教育は、総就学率が 111.2%、純就学率が 94.5%と普及度が高い (MoEYS, 2015)。しかし、初等教育修了率は 84.1%、前期中等教育への進学率が 76.2%、後期中等教育への進学率が 71.1%と低くなっており、初等教育の内部効率性や小中・中高接続に課題があることが考えられる (MoEYS, 2015)。また前期中等教育は総就学率が 53.3%、修了率が 40.3%と普及度が低く、中途退学率は約 20%と高くなっている (MoEYS, 2015)。このことから、初等教育に比べて中等教育などの高次の教育段階へのアクセスはかなり限られたものであることがわかる。

より詳細に見ると、小学校 1 年生での留年率が 10%、中途退学率が 6.3%となっており、小学校 1 年生のうち 2 割近くは進級できていない状況である (MoEYS, 2015)。第一学年には就学適正年齢人口の約 1.3 倍の子どもたちが就学しているため、教室や教員、教材などの不足が懸念される。また、就学前教育の普及度が低く就学準備 (school readiness) が不十分なまま入学する子どもや、適正年齢以下で入学する子どもが多いことも第一学年での留年・退学率が高い原因であると考えられる。

10 数年前までは第一学年の進級率はさらに低く、この原因は全学年において行われる進級テストだと考えられていた。野村(2004)は当時、カンボジアの教育が依然として旧宗主国であるフランスの落第制のある教育システムであり、5 割

の子どもがこの進級テストに落ちて進級が阻まれていたことを指摘している。しかし、清水・外山・松井(2007)によると現在は進級テストが廃止されており、中間・期末テストの結果で進級の可否が決められるため、大多数の子どもは 6 年生まで進級できるようだ。

進級テストが廃止されて以降進級率が改善されたものの、未だに小学校 1 年生の 2 割近くの子どもは留年や退学をしていることは看過できない。また、進級率向上の要因が進級テストの廃止だけだとすると、従来は学力が低く進学することができなかった子どもが進級しても授業についていけず、クラス内で学力差が生じるといった問題も考えられる。

また質の問題と同様にカンボジアの教育で問題視されているのは、平等性の問題である。統計上男女間での不平等はあまり見られないが、地域間では不平等が存在する。農業や漁業を生業とする家庭が多い農村部では、教育のアクセスや質において都市部に劣る場合が多い。具体的には、農村部の初等教育の総就学率は 115.2%と、都市部に比べて 20%以上高いが、教育段階が上がるにつれてその就学率は都市部よりも低くなる傾向があり、農村部の後期中等教育の総就学率は 19.9%と、都市部の半分以下になっている (MoEYS, 2015)。

以上のように、カンボジアでは国際的な教育開発の潮流に沿って基礎教育の普及が進んだが、依然として学力などの質の問題や地域間の平等性には大きな課題が残っている。また、特に教育の到達段階には農村部と都市部で大きな地域差があることが統計から指摘される。

## 1.2 先行研究の問題点と本研究の目的

本稿では、教育の問題が多岐に渡るカンボジアの学校教育の中で特に基礎教育について取り上げる。基礎教育に焦点をあてる理由は主に2つある。第一に、6歳から15歳前後の若者に良質な教育を保証することは、国家の、そして国際社会の責任であるためであり、第二に、基礎教育の量と質を共に充実させることは、高等教育まで続く学校教育制度の入り口を整備することを意味する(正楽, 2008)からである。

カンボジアの学校教育の量的拡大に関する研究はいくつか見られるのに対して、質的充実に焦点を当てた研究は極めて少ない。その理由としてまず、教育の質的充実に指標化することが困難であり、また、何をもちて質の向上とするかも論者によって様々であることが考えられる。次にカンボジアを始め多くの途上国では、基礎教育段階の子どもの未就学と不就学の課題が未だ大きく、質的充実にまで十分に手が回らないことも事実である(正楽, 2008)。実際、カンボジアでは近代化のプロセスにおける重要な要素として、教育システムの拡大を図った。具体的には国際的評価を高めるために、教育の質的向上よりも量的拡大を重視し、高等教育の量的拡大を急速に進めていった(Pit and Ford [2004=2006])。その結果、カンボジアの労働市場と、教育を受けた労働者のニーズとのずれが生じていることがわかった。

本研究ではカンボジアの教育の質に着目するために、基礎教育分野において、生徒・教員・保護者にインタビューを行うこととする。質的向上の一つの課題とされているのが、初等学校から中等学校への移行率の低さである。これまでの研究でも、中等学校からさらに上級学校への移行率の低さや中等学校の保持率及び終了率の

低さの原因となり得る要因に、通学距離の近さ、学校のインフラストラクチャ、教師のパフォーマンス、諸費用、生徒の成績、両親が受けた教育レベル、生徒の自信、学校での生徒間の関係などが挙げられている(Edwards Jr. et al., 2014)。この中の「諸費用」には、学費などの直接費用以外にも補習のためのプライベート指導を受ける費用が含まれ、これは貧困家庭の家計費に過重の出費となっている。多くの生徒はこの特別指導を受けていないため、学業成績に影響を与え、ひいては上級学年に進級するかどうかの決定に影響を与える(Brehm and Silova, 2014)。また、Edwards Jr. et al. (2014)は、カンボジアにおいて生徒が進学する過程で、特に家庭レベルで生徒の移行と早期退学に影響を及ぼす要因について直接調査した研究はほとんどないことを指摘している。本研究では、生徒の進級に影響を与える一要因となっている補習にも焦点を当て、保護者の希望や教員による補習授業の無償提供など教育機会提供の努力が、生徒の学習意欲や将来の希望にどのように影響しているか検証する。

さらに教育の質的向上には、いくつか重要なアクターが関わる。学校内では教員と生徒、学校外では保護者と地域コミュニティが挙げられる。多くの先行研究が言及しているとおり、学校教育の質的向上には質の伴った教授、つまりは教員の質的向上が不可欠である。OECDによるTeachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachersでは教員とその指導が生徒の学習に最大の影響を与えるということが再認識され、教員の質的向上と生徒の学習達成度に正の相関があることが確認されている。加えて保護者や地域社会、非政府組織などの学校外部のアクターが学校への関わりを7段階に分けて提示している(Shaeffer, 1994)。その中で保

護者が資材の提供以外には、学校への参加・学校行事などの関与がないこと、家庭内で宿題などの面倒や子どもに学習の動機付けを行うこと、そして学校での会合や集会への「聴衆」として関与することの3点について、実際の状況をインタビューで確認する。

カンボジアは2015年までの基礎教育完全普及を国家の教育目標としている。平山(2008)は、カンボジアの基礎教育拡充に向けた課題として、国内の地域間格差の緩和、特に農村部と遠隔地における初等教育から前期中等教育への移行期にいる子どもの教育環境の整備を指摘する。学校数や就学者数の地域間格差は、初等教育段階まではさほど見られないが、教員は都市部の学校に集中しており、地方では慢性的な教員不足に悩んでいる。中等教育段階では初等教育以上に都市と地方の格差が大きくなり、提供される教育の質にも大きな違いが生まれる(平山, 2008)。したがって本稿では、都市部・農村部・遠隔部の3つの地域を取り上げ、地域による相違を明らかにしたい。

以上の先行研究の特徴をふまえて本稿では、カンボジアの基礎教育(初等教育, 前期中等教育)に焦点を当て、生徒の進学希望や職業への期待といった将来観について地域ごとの共通点と相違点を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究の概要

本研究は、2016年2月29日(月)から3月3日(木)までの4日間、カンボジアのシェムリアップ州において実施したインタビュー調査のデータを分析したものである。

### 2.1 調査地の概要

インタビュー調査は、シェムリアップ州の州都

(都市部)及び近郊、遠隔地(農村部)の3地域において実施し、それぞれの地域で、小学校1校、中学校1校を訪問した。4日間で、小学校3校と中学校3校を訪問し、校長5人、副校長1人、教員12人、小学校高学年児童38人、中学生34人、小学生の保護者18人、中学生の保護者16人にインタビューを行った。小中学生については、各校に予め依頼のうえ、成績上位・中位・下位の3層からそれぞれ同数の生徒を選出した。教員と保護者についても、各校に選出を依頼していることから、インタビュー対象は選択バイアスのある標本であるといえる。

本研究の調査地である州都シェムリアップは、世界遺産のアンコール・ワットをはじめとするアンコール遺跡群を有しており、東南アジアでも有数の観光地として知られている。同州の特徴として、都市部では観光業を中心とした第3次産業の労働人口が多いことが指摘できる。2014年のカンボジアの全就業者(15-65歳)825万1千人に対する都市部と農村部の職業別統計(首都プノンペンを除く)によれば、都市部ではサービスおよび販売業29.8%、工芸品関連業22.4%、農業・林業・漁業13.7%に対して、農村部ではサービスおよび販売業10.6%、工芸品関連業18.9%、農業・林業・漁業47.5%となっている(Ministry of Planning, 2015)。実際にシェムリアップ州でインタビューした結果からも、都市部では観光関連産業に従事する親や兄弟が多い一方で、農村部ではほとんどが農業や漁業、そして小規模な個人商店といった回答が多く得られている。

### 2.2 インタビュー概要

インタビューは、4つのグループに分かれて実施した。インタビュー対象者1人に対して、インタビューは2人もしくは3人の日本の大学生・

大学院生で、英語・クメール語の通訳として王立  
プノンペン大学の大学院生 1 人が各グループに  
入った。複数のグループでインタビューを実施  
するにあたり、一定数以上の項目の回答を比較  
分析できるように共通化する必要があった一方

で、グループごとの関心テーマに合わせて内容  
をある程度深耕できる余地を残すため、半構造  
化インタビューの手法を採用した。インタビュ  
ー項目のカテゴリーは、表 1 に示すとおりであ  
る。

表 1 インタビュー項目のカテゴリー

| 対象<br>カテゴリー                 | 校長・副校長・教員                                                                                                                                                           | 生徒（小学校高学年児童<br>・中学生）                                                                   | 保護者                                                            |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1. 属性                       | 氏名, 年齢, 性別, 出身地,<br>最終学歴, 教員歴, 指導学<br>校数, 担当教科, 月収, 副<br>業の有無                                                                                                       | 氏名, 年齢, 性別, 学年,<br>出身地, 就学前教育の有<br>無, 学校の成績, 留年有<br>無, 遅刻・欠席の頻度,<br>補習授業への出席有無         | 氏名, 年齢, 性別, 最終学<br>歴, 出身地, 夫婦の職業と<br>月収                        |
| 2. 家族構成                     | —                                                                                                                                                                   | 両親の職業, 兄弟姉妹の<br>年齢, 学年, 職業                                                             | 同居する家族構成, 子ど<br>もの年齢・学年・就学前教<br>育の有無・学校の成績・職<br>業              |
| 3. 学校観, 教<br>員観, カリキュ<br>ラム | 教員になった動機, 教え<br>ることが楽しいか, 1 日<br>の仕事の流れ, 学校の仕<br>事を家に持ち帰るか, 就<br>学前教育を受けた生徒と<br>受けていない生徒の違<br>い, 指導する教科・カリキ<br>ュラム・教材に満足して<br>いるか, 教えることの難<br>しさ, 生徒にとって最も<br>重要な教科 | 学校が楽しいか, 好きな<br>先生・嫌い（苦手）な先<br>生がいるか, 先生の教え<br>方がわかりやすいか, 好<br>きな教科・嫌いな教科,<br>どの教科が重要か | 学校に来る頻度, 先生と<br>話をすることがあるか,<br>子どもが学校で何か問題<br>がある時先生に相談する<br>か |
| 4. 将来観                      | 生徒には将来どのようにな<br>って欲しいか                                                                                                                                              | どの教育段階まで進学し<br>たいか, 将来の夢                                                               | 子どもにどの教育段階ま<br>で進学して欲しいか, 子<br>どもに何の職業に就いて<br>欲しいか             |
| 5. 家庭役割                     | —                                                                                                                                                                   | 手伝いの頻度と内容, 仕<br>事をしているか                                                                | 家庭の学習環境, 子ども<br>と学校での出来事を話す<br>か, 教育について話すか,<br>子どもの勉強を手伝うか    |

### 2.3 データの記録および分析方法

インタビューで得られたデータは、地域、学校、対象（教員、生徒、保護者）別に分類して集約した。その後、全インタビュアーで、集約したデータを比較検討しながら地域ごとの特徴や傾向について検討し、そのなかから複数のインタビュー対象者を主要な事例として抽出した。本稿では「生徒の家事労働と遅刻・欠席理由との関係」、「補習授業の特徴」、「生徒・保護者・教員の将来観」の3点に着目して分析を行った

### 3. 生徒の家事労働と遅刻・欠席理由との関係

インタビュー項目5の「家庭役割」（表1）に関して、家庭での手伝いについては、教育段階や地域に関わらず、行っていると回答した生徒がほとんどであったが、その内容や頻度は地域によって差異があり、農村部では家庭での手伝いが欠席や遅刻の原因となっているケースが見られた。また農村部では別の農家で働いて収入を得ていると回答した生徒も数人おり、都市部に比べて家計を支える役割が子どもにも求められている印象を受けた。このような地域差がある一方、農村部の保護者の中にも子どもが家庭で学習できるような環境を提供しているケースもあり、家庭での学習を促進する姿勢のある保護者の存在は都市部に限られたものではなかった。

手伝いの内容については、料理や掃除、洗濯など、一般的な家事の回答はどの地域でも多く、保護者の仕事を手伝っている生徒も多かった。都市部では、仕立屋の保護者を手伝って裁縫をしたり、食品の販売を行う保護者を手伝い、商品を作ったり売ったりする仕事をしている、という回答が見られた。農村部では、保護者のほとんどが第一次産業に従事していることから、水やりや水汲み、牛の世話など、農業を手伝っているという回答が多くの生徒から得られた。

一方、手伝いの頻度や生徒の学業への影響は地域によって異なっていた。都市部では、手伝いをするのは勉強に余裕がある時、暇な時、また毎日といっても内容は所謂家事にとどまったが、農村部では、半数以上が毎日家事や農業を手伝っていると回答した。そして遅刻や欠席についての回答を見てみると、農村部では遅刻・欠席の理由として農業の手伝いが多く挙げられ、その頻度も週に数日という回答もあった。都市部の生徒の遅刻・欠席は、多くが一時的な病気や家庭の用事、寝坊といった理由からであり、何か一つの原因によって定期的、長期的に学校に行けないという状況は見られなかった。また農村部では他の農家で収穫等の農作業を手伝い、その報酬として作物や金銭的な収入を得ていると回答した生徒もおり、都市部で時々家事を手伝っているような例と比べると、一家が生業としている農作業の手伝いを毎日行っている生徒がいたり、収入や食物を得るために働いている生徒がいたり、生徒が家計を支える役割をも担っていることがわかった。

このように家庭での手伝いやそれに起因する遅刻・欠席、留年に着目すると、農村部では生徒が学習に充てられる時間が家事労働により制限されていることがわかる。しかし、農村部の全ての保護者が子どもの学習に対する優先順位を下げているわけではない。本調査では、保護者に対し家庭でどのような学習環境を提供しているかを質問し、それに関連して数人からどのように自宅で学習するよう促しているか話を聞くことができた。どの地域でも、決まった時間に勉強させるといった方法をとっていたり、指導やアドバイスなどの形で家庭学習に関わったりする保護者が見られた。提供できる学習資源には家庭の経済状況や保護者の学歴の違いなどから地域差が見られたが、家庭でも子どもに学習させようという姿勢は、都市部に限らず農村部の保護者にも現れていた。

#### 4. 補習授業の特徴

カンボジアでは「午前/午後」二部交代制の学校が多く、半日の授業以外の時間を使って通学先の教員の補習もしくは外部の施設での補習を受ける生徒が複数人いた。こうした補習にあたるエクストラクラスに関する質問は、事前に作成した質問項目に入っていなかったため、2日目から一部の生徒にしか関連質問を行っておらず、インタビュー対象全体に占める受講生徒の割合は、明らかにできていない。本章では補習や塾を言及した生徒の特徴を地域、科目の2点でまとめる。

まず都市部、近郊、遠隔地の小・中学校6校の中で、初日にインタビューを行った都市部の小学校を除き、どの学校にも補習を受けている生徒がいた。都市部の小学校は「一部制のため、補習を受けていない」との回答を得たことから、補習の時間帯が昼間に限定することが推測できる。また、補習を受けている生徒の各学校における割合については、都市部と遠隔地の中学校回答者の大多数が受講していることがわかった。それぞれの成績評価（「クラスでの順位」）を分析したところ、小学校では補習を受ける生徒に、地域問わず成績が上位もしくは上がりつつある生徒がほとんどであるのに対し、中学校ではどの成績評価の生徒も補習を受けていることがわかった。ただし、成績上位の生徒が全員補習を受けているわけではなく、なかには受けていない生徒も見られた。補習を受ける理由として考えられるのは、成績低下による留年の防止とより良い教育を受けたい意欲の2点である。カンボジアでは9年義務教育が行われ、前期中等教育の就学率と比較して後期中等教育への就学生徒数がかなり少なくなることから、成績順位の高い生徒や教育意識の高い保護者を持つ生徒が「卒業試験」でより良い成績をとるために、補習を受けている傾向が予想できる。

次に、補習の科目として、半分以上の回答に英語

が含まれている。これは、海外のNGOが主催する無料の英語教室の存在と関係すると考えられる。生徒や保護者が言及した組織にはオーストラリアのACE (Australia Centre of Education)やオランダの団体が挙げられ、ACEでは学術の英語教育や東南アジアの学生の留学支援が行われている(IDP Education HP, 2016)。他には「村人の家で無料の英語補習を受けている」との回答もあった。英語以外の科目の補習はほとんどが有料で、1回1000リエルが相場であった。小学校では英語と一部数学・国語だったが、中学校になると補習科目数が増え、英語以外には理系科目（数学、物理、化学）が多かった。その他に、クメール語の回答も見られた。

補習の科目選択の理由として、苦手科目との関連を検討するために「嫌いな科目」、「好きな科目」、「重要だと感じる科目」の3項目の回答を比較分析した。その結果、補習を受けている科目が高い確率で「嫌いな科目」に入っており、「重要だと感じる科目」との関係は見られなかった。これは「補習」を苦手科目の克服のために受講しているのか、それとも補習で受講する科目を嫌う傾向にあるのかを今後明らかにする必要がある。また、「好きな科目」と「重要だと感じる科目」の区別が不明確な回答者が多く、「好きだから重要だと思う」というロジックが多く見られた。しかし、好きな科目と別な科目を重要だと考えた一部の回答者には、その理由まで落とし込めた生徒もいた。特に将来の夢との関係性が強く、会計士もしくは医者になりたいから数学が最も大事だと考えている生徒やクメール語の先生になりたいから国語が重要だと回答する生徒がいた。数量的にみると、重要だと感じた科目に最も多いのが数学で半数弱を占め、クメール語が回答者の約三分の一であった。これは途上国における理数科が重要視されている背景や、自国の言語が主流であること、そして先生の教え方と関連すると考えられる。

## 5. 生徒・保護者・教員の将来観

本章では、生徒・保護者・教員にインタビュー調査を行うなかで、それぞれ立場や年齢の異なる層が互いにどのように影響を与え合っているのかについて、生徒の将来観に着目し、考察を行う。

保護者の職業は都市部と近郊の農村部、遠隔地で主要な職種が異なる。生徒の将来の夢は身近な職業と関連しているだろうか。都市部では父親はドライバー、ガイド、警察や軍への従事、母親はレストランや商店での物品販売、お土産用の洋服の仕立屋が多く、他に軍の会計士、結婚写真館経営者、彫刻家、庭師、美容師教師など職種が多様であった。一方、近郊では主に農業、魚の販売、教員、遠隔地では両親ともに農業を営む家庭の他、父親は工場や建設、母親は主婦・家政婦のいずれかに就いている家庭が大半を占めていた。ここで、都市部では共働きで多様な職業の幅があるのに比べ、農村部では主に農業であり、選択肢の幅が狭いのに加え女性は働かない家庭も多いという違いが見えてくる。しかし、それぞれの地域の中学生の「将来の夢」を比較すると、都市部は会計士(2)、教員(2)、医者(1)、まだわからない(3)、近郊では、教師(4)、医者(2)、ツアーガイド(2)、仕立屋(1)、遠隔地では教員(8)、科学者(2)、ツアーガイド(2)、医者(1)、ホテルの経営者(1)、警察官(1)、調理師(1)、仕立屋(1)、アーティスト(1)と、子どもたちが身近な職業のみから将来の夢を選択しているわけではないこともわかる。子どもが職業を選択する際に影響する要因について、インタビューデータを基に検討する。

### 5.1 職業選択を左右する外的要因

#### 5.1.1 親の意識による制約

カンボジアには目上に敬意を払う習慣があるが、「その行為は「一種の権力的」関係を作り出し子どもの行動を制限している」(サラーン, 2012, p.22)可

能性がある。将来の道は子どもの選択に任せたいと回答する親は多くいたが、農村部の親の一部は進んでほしい道を子どもに伝えており、その多くは教員か医者を希望していた。この理由として収入が多いことに言及し、「先生か医者になって親をサポートしてほしい」と経済的支援を求める親や「教育を受ければいい仕事につける」と答える親が多数見られた。

「カンボジア農村には差別的な目」があり、「学歴は女子よりも男子が取得するものである」(サラーン, 2012, p.32)という意識は本調査の対象となった保護者の回答には見られず、ほとんどの家庭で男女の区別なくどちらにも教育は大切だとの意識を持っていた。しかし、「長女は勉強をやめて家を手伝ってほしい。」と答えた保護者も遠隔地に1名おり、農村部の多くの家庭で母親が専業主婦か家政婦であったことも踏まえると、遠隔地では子どもの職業選択において息子と娘に別の期待を抱く親もいると考えられる。

#### 5.1.2 経済的な厳しさによる制約

子どもに大学進学や教師、研究者になることを望みながら経済的に厳しいと答える保護者が都市部(1)近郊(2)いたが、遠隔地では「12年生まで」「高校までは自転車が必要だが貧しくて買ってあげられないので9年生まで」など都市や近郊と比較して、より経済的に厳しい現状を訴える親の割合が大きかった。

また、都市部内での経済格差も大きい。ある保護者は、修士号を取得した学校長を夫にもつ主婦で、4人の子ども全員に当然のように修士まで修了することを望んでいた。インタビューの際も高級ブランドに身を包んでいるなど、明らかに他の保護者と比較して経済的なゆとりが垣間見え、地域内での経済格差が顕著に現れていた。その一方で都市部でも、保護者が子どもに大学進学を希望しているものの義務教育の途中から働いている生徒の事例が見られた。

本調査からも明らかになったように正規授業外教育（補習）への出費は大きく、「学年が上がるほどその負担が大きくなっている」（正楽，2008, p.208）ため、経済的な理由で進学を諦めざるを得ない生徒がいることも事実である。

### 5.1.3 環境要因による制約

環境の制約として挙げられるのは、高校・大学が都市部に集中しているということである。シェムリアップには国立大学が1つもなく（小口，2013），また前述の「高校は遠いから自転車が必要だが貧しくて買ってあげられないので9年生まで」という語りからは、農村部の高校の少なさが窺える。それに対し都市部ではこうした距離の問題への言及は見られなかった。さらに結婚写真館を営む保護者は、職業訓練校に通ったと答えており、そのような「職業訓練校」という選択肢もある環境にあったことがわかった。

## 5.2 生徒の将来の夢と地域性

前項では、親の職業や外的要因が与える生徒の将来の夢への影響を検討したが、本項では将来の夢の理由や希望する教育レベルに関する回答と、地域による教育機会の違いと生徒の希望の関連を考察する。

### 5.2.1 職業選択の背景

生徒の将来の夢は地域によって違いがみられたが、発達段階による大きな違いというものは見受けられなかった。都市部の学校に通う生徒の将来の夢は多岐に渡るのに対し、遠隔地ではかなり偏りがみられた。異なる点はいくつかあったが、共通点も存在することが明らかになった。すべての地域で医者や看護師など医療関係の仕事、ツアーガイド、教員を志望する生徒がいた。

ツアーガイドの職業選択は今回インタビューを行ったシェムリアップ州の特徴が色濃く出ているもの

だといえる。観光産業にかかわる世界各国の企業からなる World Travel & Tourism Council (2015)によると観光産業はカンボジアの2014年のGDPの29.9%をしめる。ツアーガイドという観光産業に大きな役割を果たす職業は「安定した良い職」として人気が高いことがわかる。

他には、医療関係の仕事に就きたいと回答する生徒も全地域にいた。全員が医療関係は高給で人を助けることができるうえに興味深い職種だと話していた。しかし、近郊と遠隔地では無医村のため、自分たちが医者になるという意味の生徒もいた。彼らの発言からシェムリアップ州における医療へのアクセス格差が窺える。

教員になりたいと回答した生徒たちは、住んでいる地域に関わらず全員が以下の理由を述べていた：尊敬する先生がいた、勉強が好きだった、次世代の育成に関わりたいから。しかし、教員を志望する人数には地域によって大きな差が見られた。都市からの距離が遠いほど、教員志望の生徒が多い結果が得られた。近郊と遠隔地では半分以上の生徒が教員を将来の夢と答えたのに対して、都市では1人であった。

### 5.2.2 希望する教育レベル

希望する教育レベルに関しては、地域によって大きな違いがみられた。まず都市の中学校では、全員が大学進学希望、または「勉強しつくすまで」進学したいと答えていた。また小学校でも、生徒の半分は大学へ進学する意思があり、他は9年生や12年生までと答えていた。しかしこれは回答した生徒の兄弟がそこまで卒業できず良い仕事に就けなかったことの反省から、親が「せめてここまで行ってほしい」という思いを伝えているために「中学校、または高校の卒業まで」と回答していたケースである。親のインタビュー結果では、なるべく上まで行ってほしいし、行くなら経済的援助を行うと答えた人が



多かった。進学の規定要因は勉強に対する「希望」や「望み」というものが見受けられた。

一方で農村部では、都市と比較して低い教育レベルを回答する傾向が高かった。これらの地域では7年生から12年生までの卒業レベルを望む生徒が多く、大学進学を希望する者も数名いたが、経済的に家族に負担がかかるため無理だろうと回答していた。さらに保護者は経済的理由から生徒よりもさらに低い教育レベルを希望していた。ここでは、勉強を続ける能力があるのにも関わらず、「絶望」や「諦め」という理由から進学レベルを決めていることが分かった。

都市部では、生徒は大学を卒業するのが一般的であり、それについて疑問を持っていないように見受けられた。他の2つの地域では全く異なり、本人に進学する能力があると分かっているながら家族の経済的負担を考え諦めているケースがみられた。これらの地域では高い教育水準を保ちながらも夢を捨てる生徒たちの苦悩が深刻になっている。

### 5.3 例外的な生徒の事例

本節では農村部で行ったインタビューの中で他の生徒とは異なる回答を得られた2名の事例を紹介する。1例目のスレイニアさん（仮名）は遠隔地の小学校に通っており、新聞記者になりたいと思っている6年生の女子生徒である。2例目のパンさん（仮名）は遠隔地の中学校に通っている9年生の男子生徒で、家計の収入がない状態でNGOや学校の支援により教育を享受できている。スレイニアさんは将来の夢が、パンさんは家庭状況が他の農村部の生徒に比べて特殊であり、インタビューから農村部における将来観の基本像に当てはまらない姿を明らかにしたい。

1例目のスレイニアさんの将来の夢は新聞記者であり、回答を得られた他の農村部の5、6年生の多く

が先生を希望する中で（8人中6人、他1人は未定）、特徴的な回答だといえる。彼女は自身が教育を受け新聞記者になることで、十分な情報を得られていない地域の人々に情報を地域に届けたいと考えている。彼女自身はおじの家で新聞を読む機会があり、多くの生徒が身近な存在である先生になることを望む中で、普段接することがない新聞記者にあこがれを抱くようになった。しかし、人と違う夢を語る彼女の学校での姿が他の生徒と大きく違うわけではない。6年生のクラスでは上位（4番目）の成績だが1年生時に留年を経験しており、特別な補習授業も受けていない。小学生の段階で自分の身近に存在しない職業を志望することは難しい。スレイニアさんにはおじの家で新聞を読むことができる幸運があった。しかしこの事例は、情報や身近な職業の選択肢が限られている農村部でも少しのきっかけが生徒の多様な将来観に反映されていく可能性を示した一例だといえる。

パンさんは農村部の学校に通う男子中学生である。家族構成について質問した際に、両親が離婚したため父親とは別居していること、母親は主婦をしていて家計を支える収入がないことを話してくれた。本来なら彼は経済的な理由によって学校に通えないはずだったが、学校の配慮により特別に同級生と一緒に授業を受けているとのことだった。また、有料の補習が受けられないことについて、先生に直接相談した結果、特別に無料で受講する許可が得られた。中学校の他にも2つの団体が運営する教育支援を受けている。将来の夢はツアーガイドであり、その職に就くためには英語を話せることが必要である。彼自身英語を勉強することが好きで、満点を取ることがあるという。中途退学のリスクが高かったパンさんがツアーガイドという将来の夢をもち続けていられること、学校で友達と遊ぶことや本を読むことから楽しさを見出せていることは、農村部で一概に教

育達成の可能性が限られているわけではなく困難な状況でも学校や教員等周囲のサポートにより将来に希望を持ち続けられることを示している。

#### 5.4 教員による生徒への将来観

本節では、生徒や親の将来観に対して教員の期待や教育機会や教育環境がどのように影響しているか検討する。生徒や親の将来観には地域差が存在しているが、教員から生徒への期待には地域ごとの大きな違いは見られず、小学校と中学校の生徒の発達段階の違いにより、期待の内容が異なる傾向が見られた。

##### 5.4.1 教員から生徒への期待

小学校教員においては、どの地域でも共通していたのは、「自分の夢を実現してほしい」という期待である。都市部以外では、「良い人材となしてほしい。良いモラルと高い知識をもってほしい(50代男性教員：近郊)」「将来良い給料を得るためのスキルを身に着け、自立してほしい(30代男性教員：遠隔地)」という意見もあり、所得格差や居住環境から、より具体的な期待が現れると考えられる。

一方、中学校教員の間では、人格形成や、職業、人材育成の視点がより明確に見られ、「良い人格を持った人間になってほしい。知識を応用する職について、国の発展に貢献してほしい(40代男性教員：都市部)」「高所得の仕事、たとえばエンジニア、医者、ホテルマンといった職業に就いてほしい(20代女性教員：近郊)」「肉体労働ではなく、知識をつけて良い仕事に就いてほしい、国内に残って国の発展に貢献してほしい(20代女性教員：遠隔地)」との意見が得られた。

また、都市部と近郊では「良い職業」とはサービス業・専門職を指し、遠隔地では主に教員が念頭に置かれていた。これは地域差による職業選択の幅の

違いの現れであり、遠隔地では将来の夢を挙げる生徒が多かった傾向と一致する。

##### 5.4.2 地域による課題の違いと校長・教員の姿勢

生徒や保護者の将来観や希望する教育レベルは、現在の教育環境や教員の質、教育内容の質とも関係すると考えられる。本項ではそれらの地域ごとの特徴を考察する。

先行研究においては、都市部と比較して、近郊および遠隔地の教育状況が深刻であることや、有資格教員の不足が近郊および遠隔地でより深刻であることが指摘されている(正楽, 2008)。今回の調査ではランダムに抽出した近郊および遠隔地の教員8人と校長2人は全員有資格者であった。サンプルとしては圧倒的に数が不足しているものの、近年の近郊・遠隔地教員の有資格者が増加しているという仮説をたてることは可能である。

また教育状況についても、今回のインタビューから、遠隔地の貧困地域だからこそ教育機会を積極的に提供しようとする学校があることが明らかになった。近郊や遠隔地は学校環境の「校門すらなく、砂や牛が入ってくる(40代男性中学校校長・遠隔地)」など施設の不備や教材不足を改善する経済的余裕がなく、教員が不足し、地域からの財政援助もない厳しい状況にある。しかしこうした状況下でも、教員の工夫による学習機会の提供が積極的になされている。遠隔地の中学の校長は、教員数の不足のためスポーツや農業の授業も担当し、生徒の状況を細やかに把握していた。それが端的に表れていたのが就学前教育の効果への認識である。小学校では教員・校長とも全員が就学前教育有無からくる生徒の学習能力や社会性の違いを認識しており、対策をとっていたが、中学校教員は、大半が生徒の違いへの認識がなかった。一方で前述の遠隔地の校長は違いを認識しており、就学前教育未就学者が苦手な授業の補習

を教員に指示していた。また、この校長は補習授業の無償提供も奨励しており、インタビューをした教員2人は、無償で補習を行っていた。補習なしでは授業についていくのが難しいという生徒もおり (Edwards, Jr. et.al., 2014), 特に「カリキュラム内容に生徒の能力が追いついていない (20代女性教員・遠隔地)」学校では、こうした学習支援が生徒の就学継続の契機となる可能性がある。農村地域の教育の質の保障の向上という政策課題に積極的に取り組む必要があるのは必須だが、農村地域の貧困層の生徒にも、教育や将来への希望へとつながる状況がある。

都市部では、「将来の夢がまだわからない」生徒がおり、これは近郊や遠隔地にはない傾向であったが、インタビューから、都市部では先進国に共通するような課題が浮かび上がってきた。都市部の中学では、校長に変わり副校長が校長職を代行していたが、モチベーションの低下について語っていた。業務内容は、学内での月一度の教員会議、月に3〜5人の教員の授業観察と助言、保護者を含んだ地域コミュニティとの年に2回の会議を主催、学力の低い生徒や態度が悪い生徒の親との面談、さらには学校運営財源のドナー探しなどで消耗していた。教育実習では生徒との関わりが楽しくやりがいを感じたが、今はそういった生徒との関わりがなくなっている。仕事内容が多岐に渡り、長時間労働に見合わない社会的地位や教育省への不信感がモチベーション低下の理由である (40代男性校長・都市部)。教員からは「最近の生徒はスマホ・テレビ・ゲームに費やす時間が増え学ぶ意欲に乏しく、親も生徒の学習の動機づけをしない (40代男性教員・都市部)」ということが語られており、厳しい労働環境と生活環境の変化が副校長と生徒のモチベーション低下につながっていることが考えられる。

施設や教材については近郊や遠隔地よりは建物や教材購入の財源が確保されているものの「必要な教

材をカンボジア国内で入手できない」といった別な問題に直面していた。

都市部では近郊や遠隔地よりも地域内の所得格差が大きいことが想定され、高所得者もしくは低所得者の子どもの学習動機や社会の変化に伴う生徒の変化にとまどう教員の姿勢が、生徒の将来観にも影響を及ぼすことも仮説として考えられる。

## 6. まとめ

本稿では、生徒の進学希望や職業への期待といった将来観について、カンボジアの都市部と、近郊、遠隔地(農村部)の地域間の共通点と相違点を明らかにすることを目的に「生徒の家事労働と遅刻・欠席理由との関係」、「補習授業の特徴」、「生徒・保護者・教員の将来観」の3点に着目して、インタビュー調査結果を分析した。

第一に「生徒の家事労働と遅刻・欠席理由との関係」については、生徒の家庭役割が都市部と農村部で異なっていることがわかった。農村部では生徒が担う家事労働の比重が高く、遅刻・欠席の理由が家事労働に時間を割かれているためとの回答が多数得られた。一方の都市部では、生徒が家事労働を担う頻度も時間も少なく、それが遅刻・欠席を規定する要因とはなっていないことが明らかになった。

第二に「補習授業の特徴」については、サンプル数の制約から地域ごとの相違点を分析するには至らなかったが、小学校と中学校のそれぞれの特徴を析出することができた。小学校では成績上位者の受講率が高いが、中学校ではあらゆる成績レベルの生徒が受講していた。また科目については、小学校では主に英語、算数、国語(クメール語)の3科目であったが、中学校ではこれらに物理や化学なども加わり、理数科系の補習を受講している生徒が多く見られ、受講科目の選択は生徒の苦手科目と関連があることも明らかになった。

第三に「生徒・保護者・教員の将来観」については、生徒と保護者のインタビューデータを職業選択と希望する教育レベルの2つの視点から考察し、都市部と比較して農村部の生徒には将来観を狭める様々な要因があることがわかった。具体的には、親の期待、家庭の経済状況、高等教育機関へのアクセス困難といった外部環境が生徒の将来観に影響を与えていた。また、教員からは、どの地域の小学校でも「夢を実現させてほしい」と期待する声が聞かれ、中学校では「人格形成」「人材育成」を視野に入れた回答が得られた。職業の種別については、都市部と近郊の教員は「良い職業」にサービス業を挙げる一方で遠隔地の教員は「教員」を念頭に回答する傾向が見られ、生徒の職業選択に一定の影響を与えている可能性が示唆された。最後に、都市部と比較して教育面で課題の多い農村部においても、学校や教員等周囲のサポートを得て、明確な将来像を描きながら高い学習意欲をもつ生徒の事例を挙げた。教員の姿勢やモチベーションが生徒の学習支援につながっていることや、身近な保護者や親戚による学習を促す態度が、生徒の将来観に影響を与えていることが明らかになった。

本研究は、インタビュー調査のサンプル数や対象の選択方法ならびに質問項目に関して課題が残されている。今後さらなる調査をもって、カンボジアの教育の質的向上に資する研究を行う必要があることを指摘し、本稿の結びとしたい。

## 引用文献

- Brehm, W.C. & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal of Educational Research* Online, 6(1), 94-116.
- 江田英里香 (2006) 「コミュニティの初等学校参加の現状と課題—カンボジアのカンダル州チェッティエル区を事例に—」 『八洲学園大学起要』第2号, 11-23.
- Edwards Jr, D. B., Zimmermann, T., Sitha, C., Williams, J. H., & Kitamura, Y. (2014). Student transition from primary to lower secondary school in Cambodia: Narrative insights into complex systems. *Prospects*, 44(3), 367-380.
- 平山雄大(2008) 「カンボジアにおける学校教育の諸段階—各教育段階の量（アクセス）の拡大に着目して—」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第16巻第1号, 207-217.
- 平山雄大(2011) 「カンボジアにおける初等教員養成—初等教員養成機関（州教員養成校）の現状に着目して—」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第18号-2, 167-177.
- IDP Education-English Language Schools  
[<https://www.idp.com/cambodia/ace>] (Accessed on May 1, 2016).
- Ministry of Education, Youth and Sport (2015). *Education Statistics and Indicators 2014-2015*.
- National Institute of Statistic, Ministry of Planning (2015). *Cambodia Socio-Economic Survey 2014*.
- 野村美知子 (2004) 「カンボジアにおける幼児教育の現状と課題 —JICA シニア海外ボランティアとしての活動から— (お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター国際教育協力セミナー)」 [[http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed\\_old/eccd/symposium\\_seminer/seminar2004/nomura040717.pdf](http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/symposium_seminer/seminar2004/nomura040717.pdf)] (accessed on May 1, 2016) .
- 小口瑛子(2012) 「農業から転換しつつある社会における「上昇志向」の発達：カンボジア・シエムリアップ州都近郊農村における大学進学への選好」 『関連社会科学』第22号, 43-63.
- Pit, C. and Ford, D. (2004) “Cambodian higher education: mixed visions,” in Altbach, Philip G and Toru

Umakoshi (eds.), *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 333–362. (羽谷沙織 (訳) (2006) 「カンボジアの高等教育—交錯する展望」 北村友人(監訳) 『高等教育シリーズ 137 アジアの高等教育』 玉川大学出版部、364–400)

Shaeffer, Sheldon. (ed.). (1994). *Partnerships and Participation in Basic Education: A Series of Training Modules and Case Study Abstracts for Educational Planners and Mangers*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

清水由紀・外山紀子・松井由佳 (2007) 「カンボジアにおける幼児教育 (科学研究費補助金 研究成果報告書)」

[[http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed\\_old/eccd/site1\\_p3\\_cambodia.pdf](http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/site1_p3_cambodia.pdf)] (accessed on May 1, 2016) .

正楽藍 (2008) 「カンボジアにおける教育発展：基礎教育の充実と学校をめぐる諸課題」 『国際協力論集』 第16巻第1号、199–215.

チューブ, サラーン(2012) 「カンボジア農村における非富裕層女子の中途退学に関する考察: 工場労働者のインタビュー調査をもとに」 『教育學雑誌』 第47号、17–33.

## カンボジア大学教員におけるモチベーションの自己認識 —ライフヒストリー分析を用いて—

戎谷 愛（東京大学）

王 君喆（上智大学）

船橋 幸穂（King's College London）

## Life-History on Teacher's Self-Perception about their motivations in Cambodian Universities

Megumi Ebisuya, The University of Tokyo,

Junzhe Wang, Sophia University,

Sachiho Funabashi, King's College London,

### Authors' Note

Megumi Ebisuya is a Master student, Graduate School of Frontier Science, The University of Tokyo.

Junzhe Wang is a Master student, Graduate School of Global Studies, Sophia University.

Sashiho Funabashi is a Master student, Graduate School of International Conflict Studies, King's college London.

This working paper is supported by the Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI), Kiban A, No. 15H02623 (Study of "Knowledge Diplomacy" and Internationalization of Higher Education in Asia).

### Abstract

Although Cambodia is now one of the most rapid-growing countries in the world, its higher education sector has not been fully developed yet. In particular, because of the quantity-focused expansion policies which have been implemented by the Government since the 1980s, higher education institutions has been facing difficulties to improve the quality of education. Searching for resolutions, surveys have been conducted to understand the present situation, however, most investigations had been based on quantitative analysis and have rarely focused on the individuals, who are lecturing at Cambodian higher education institutions. The actual states of the teachers in the universities would not be recognized only by numerical data but also the story they told. Thus, this study collected qualitative data by conducting interviews with eight teaching staffs from three deferent universities in Cambodia. Interviews were carried out using Life History methods. In this paper, we aimed to reveal the life history of each lecturer that cannot be seen from the quantitative approach and focused on their motivations and self-recognition towards their professions. Naturally, the results show different stories of the lecturers' lives, however, it is also suggested that the part-time lecturing staffs enjoy the frank working conditions and sharing their knowledge with younger generations simultaneously. Though most of the lecturers have stopped doing their own research and this situation prevents the development in higher education, on the other hand, they spare time for the preparation for the lectures, implying the helpful and caring education.

*Keywords* : Cambodia, Higher Education, Lecturer, Motivation, Life History

## カンボジア大学教員におけるモチベーションの自己認識

### ーライフヒストリー分析を用いてー

#### 1. はじめに

本研究の目的は、(1)カンボジアの大学教員がどのようなモチベーションによって教授職を選択し教授活動を維持してきたのか、また(2)モチベーションにどのような変容の阻害もしくは促進の要因が存在したのか、について個々人に焦点を当て、知見を得ることである。

カンボジアの高等教育セクターは、1990年代末から量的拡大を広げ、1997年には18校しかなかった施設が、2011年には97校と、飛躍的に量的拡大が行われている。しかし、政府からの不十分な財政的援助に加え、首尾一貫した政策が検討されなかったことを背景に、高等教育機関は労働市場や経済に適切な質のプログラムを提供していない。計画経済体制崩壊後の1991年頃、高等教育に費やされた費用は教育予算のわずか2%であったことがこれを証明している。1990年代の終わり頃にかけて、後期中等教育の卒業者が増加したことから、民営化として高等教育機関の増設が開始されたのだが、現在に至っても、高等教育制度の混迷は更なる拡大の一途を辿っている。なぜなら、十分な品質保障システムのない私立校の量的拡大は、貧弱な訓練を受けた卒業生の供給過剰を生み出すことでしかないからだ。経済発展の継続は、有能で熟練した労働力を生み出すことを必要とするが、急速な量的拡大及び国際化の影響のために、従来の包括的な高等教育制度の管理ではもはや機能しない。現行の制度を十全なものへと発展させるために、今一度再検討することが喫緊の課題である。

「高等教育の質」には様々な定義や評価方法があるが、先行研究で明らかとなった、教員の学

位取得率や低賃金による重労働は、質保証を妨げる課題の一つとして考えられる。更に、Kitamura, Umemiya and Hirosato (2015)は「給与や施設設備への財政支援及び研究補助員といった人的支援なしに、カンボジアの大学機関における労働環境の改善は成し得ない」(2015, p.18)と、その劣悪な労働環境を問題視している。本研究では、このような環境下にいる大学教員が教育の質をどのように保っているのだろうか、との問いを設定し、大学教員がいつ、何をきっかけに、どのようにしてモチベーションの形成に変容をもたらしたのか、について現地調査を行った。特にカンボジアの教員の多くは内戦やポルポト政権の支配を経験し、治安・経済・政治的影響に大きく左右されてきたと推測出来るため、単に知識や経験によるモチベーションの変容を指すのではなく、家庭や社会的歴史的背景との相互作用による変容過程を踏まえる事で、教育の質的向上に資する外からの働きかけを教員人生の中に適切に位置付ける事が可能となると考える。

ここでの「モチベーション」とは、小山(1986)藤澤(2004)が「教師の力量は指導技術的な側面と人間の資質的側面からなる」と定義したうちの、「人間の資質的側面」に焦点を当て、知的向上心、教育観、心身の健康といった教授職を行っていく上で動機付けとなる「モチベーション」について探究する。



## 2. 先行研究の概要

本章では、カンボジアにおける高等教育及び大学教員に関する先行研究を概観するが、総じてその数は限られていることを指摘しておく。

Kitamura et al. (2015) は、カンボジアの主な高等教育機関の教員にアンケート調査を実施し、531名の有効回答を基に以下の4点を指摘した。(1)私立大学に比べ、国公立大学の方が労働環境・教育環境・研究環境に対する満足度が高い。(2)若年層の大学教員はより多くの時間を教育に割いており、それが仕事に対する低い満足度の要因となっている。(3)工学や農業分野を専門とする大学教員は特に仕事に対する満足度が低い。(4)高等教育機関全体を通して、研究を促す組織的発達が不十分である、という点である。(2)に関しては、30代、40代、50代の教員の50%前後が、週に10時間以下を教育活動に充てているのに対し、20代の教員の46.3%は11～20時間を割いているという点が指摘されている。その他、博士号を取得する教師の増加が、高度人材の発達と高等教育質向上の証左となると期待を示した上で、更に教員の労働環境の改善などを提案している。しかしながら、この研究の大部分はアンケートの数値的結果を示すのに割かれており、それぞれの問題を引き起こした要因については十分に説明されていない。量的研究に用いられるアンケート調査では、想定される回答の中で選択することが前提とされているため、大学教員の個々の事情に関しては深く窺い知ることができないのである。

カンボジアの高等教育に関しては、世界銀行が現状分析を行っている。2010年の“Cambodia : Higher Education Quality and Capacity Improvement

Project”ではカンボジアの現状に関して、「経済成長を遂げており、失業は適度なレベルではあるが、熟練・準熟練労働者に対する市場は非常に小さい」と述べている。この熟練・準熟練労働者には無論、学士・修士・博士号取得者も含まれるものと考えられる。またカンボジアの高等教育セクターに今後期待する進歩としては、組織管理をより体系的にして透明性を高めること、教育と研究の相互関係を認識させるための政策を立案することなどが挙げられている。同様に、カンボジアの高等教育における教員は必ずしも博士号を持っていないとも良いこと、学士・修士号取得者でも十分であることを指摘した上で、それを周知させる政策が必要であると示している。ちなみに Ministry of Education, Youth and Sports による2008～2012年のデータでは、カンボジアの高等教育機関における教育スタッフのうち、修士号取得者は約4200人から約6500人まで増加しており、いずれの年代においても全体の半分以上を占めている。博士号取得者は約600人から約900人と、増加こそしているものの、3000人から約3900人まで上昇した学士号取得者と比べれば三分の一にも満たない割合である。

世界銀行と同様に、アジア開発銀行もカンボジアにおける高等教育について調査結果を発表している。2014年の報告書で指摘されたのは、ポルポト政権の弾圧によりサブセクターが決定的に破壊されたこと、現在は人口統計の転換期にあり、都市部への移民が激増していること、構造的な変換に頼る経済政策ばかりでスキルが求められていないこと、高等教育課程への準備を整え、次のステップへ進む学生を増やすためにも、初等中等教育の連携が必要であること等である。

これまでの先行研究を要約すると、カンボジ

アの高等教育における核心的な課題は、以下の四つにまとめられる。(1)私立大学の乱立を抑制する包括的な高等教育政策の実施(2)労働市場とカリキュラムのミスマッチを改善(3)教員の給与と質の向上(4)郊外(農村部)からのアクセスと奨学金制度の拡充である。これらの課題に抜本的に対応するには、より一層高等教育の「質保証」に視点を移していくことが必要であるだろう。質保証を訴える理由として、第一に、地域・学校間競争に有効であること、第二に、経済成長の継続、第三に高等教育機関が国の象徴である意識を高めること、を挙げる。

以上のように、カンボジアの高等教育が抱える問題は多くの機関や研究者によって指摘されてきたが、いずれも量的データの分析に基づく政策や制度面への示唆であり、質の改善が喫緊の課題であるにも拘らず、実現可能性に欠けている点が懸念される。教育者及び被教育者の視点に立った質的な研究は未だ行われていない為、詳細且つ的確な示唆を得る必要性を訴えると共に、本研究がその貢献に価する事を示したい。

### 3. 方法論

#### 3.1 ライフヒストリーについて

個々人の内面に生起する長期的な変容を調査するにあたっては、アンケートやテキストでは限界があることは指摘されている。なぜならば、教授的力量がどのような社会的背景の中で、過去の出来事とどのように関連付けられ、筋立てられたかを合理化・情報化された発言録によって明らかにする事は困難であるからだ。そのため本研究では、個人としての教員を歴史的な時間の中で変化していく存在と捉える「ライフヒストリー分析」を用いる。中野卓は著書「ライフ

ヒストリーの社会学」の中で、「本人が主体的に捉えた自己の人生の歴史を調査者の協力のもとに、本人が口述あるいは記述した作品である。」

(中野, 1991, p.191)とライフヒストリーを定義付けた。つまり、本人の過去・現在に対する自己認識を、その話しぶりや語り口から考察しようとする形式である。この研究方法の特徴は、現在は過去からの蓄積であると捉え、この上に未来があることを意識している点である(澤村, 2005, p.99)。この手法を用いる研究者は更に、個人のライフに着目し、単に口述を書き起こし、記録するだけではなく、語りを時系列順に組み替えるなど、編集を通して再構築された上で発表される(桜井, 2002, p.9)。

概して、ライフヒストリー分析は、アンケートを大量に配布し、データを統計的に分析する量的な研究方法とは根本から異なる。また、教師との対話で得るデータは、教師の生の声であり、研究者や援助機関の興味関心ではなく、教師自身の問題から研究を進めることを意味する(山田, 2001, p.199)。開発分野においては一般的な現状からアンケート調査を行う場合が多く、個人にフォーカスを当てるライフヒストリー調査の例はまだ数が少ないが、一般認識から離れた個人の実態を探る上では、まさに適当な手法である。本研究では、既存のイメージや一般認識とは違った、教員たち一人一人の生の声を聴くためにライフヒストリー手法を採用した。

#### 3.2 調査の概要

カンボジア王国シェムリアップ州及びバタンバン州において、国立・私立大学の教員8名にインタビュー調査を行った。調査期間は2015年2月29日から3月3日までである。内訳は、私立大学である PANNASATRA university 教員4名、

Angkor university 教員 3 名及び国立大学である Battambang university 教員 1 名であり、いずれも性別は男性である。対象数は合計 8 名であるが、本論文では 3 名のみ取り上げ詳細に記述する。しかし、他の 5 名を含めた示唆等は終章にて指摘する事とする。

調査方法については、上述の通りライフヒストリー・インタビューを用いた。事前に、ビデオの撮影とヴォイスレコーダーの録音の許可を得て、インタビューに臨んだ。言語は英語である。

#### 4. カンボジア大学教員のライフヒストリー

本章では、前章に基づく調査を踏まえ、分析結果を述べる。計 8 名のインタビューデータのうち、3 名のみ詳細に取り上げる。その理由として、十分な調査時間と情報量が得られた。それぞれ、PANNASATRA university から 2 名、Angkor university から 1 名を選出した為、表記を「P1 教員」「P2 教員」「A1 教員」とする。また、引用す

るインタビュー内容については、特徴的且つ特に強く言及したい箇所を抽出し、山崎 (2004, pp.71-84)が提案する「会話分析の方法と会話データの記述法」に基づいて、エスノメソドロジー的要素を検討しながら分析を行った。

##### 4.1 P1 教員のライフヒストリー

P1 教員（調査当時 37 歳）は PANNASASTRA University にてフルタイムで働く教員で、英語の他、開発分野等を担当している。彼は、先に教職に就いてから、30 代で留学した稀有な例である。初めの職として教員を選択した理由に関しては、当時は教員の就職口が広く、容易に見つけることができた為、と述べている。彼は初めから教員を希望していたわけではなく、省庁職員の仕事を探していたが、当時は地方にしか勤務地がなく、更に一年目は正式な採用を認められず給与が支払われない等の悪条件があった為、教員となることを決めた。教員となった動機について、本人は図 1 のように語っている。

表 1 P1 教員年譜

| P1 大学教員の<br>ライフヒストリー | 年    | 年齢 | 内的要因                 | エピソード                                         | 外的要因                  |
|----------------------|------|----|----------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|
|                      | 1991 | 14 |                      | 地方からプノンペンに出る                                  | 勉学の機会を得るため<br>両親の勧め   |
|                      | 1992 | 15 | 英語より仏語を勉強したい         | 高校進学<br>英語塾に通い始める                             | 叔父の強い勧めで英語塾に通う        |
|                      | 2000 | 23 | 労働移住に関する研究を行う        | 王立プノンペン修士卒業（開発学）                              |                       |
|                      | 2001 | 24 | 省庁に就職し<br>開発に携わりたかった | Australia Center for Education で<br>英語の教授職に就く | 教授職は求人が多いため<br>就職が容易  |
|                      | 2003 | 26 |                      | 大学進学塾に転職                                      | 給与が低い                 |
|                      | 2005 | 28 | 養育費が必要になる            | Pannasastra University に転職                    | 子の誕生<br>私立大学は比較的給与が良い |
|                      | 2007 | 30 | 孤独に耐えきれなかった          | マレーシアに留学/二か月で中退                               | 周囲から留学を勧められる          |
|                      | 2011 | 34 | カンボジアの政策を研究          | 韓国に留学（MA:公共政策学）                               | 在学中、半分はカンボジア滞在        |
|                      | 2013 | 36 | 教授職の意義に目覚める          | 帰国後、NGOで勤務                                    | ハードスケジュール/激務          |

（前略）私は教師の道まっしぐらでした。教師の道しかありませんでした。  
ええ、そして（右手で頭を触る）、カンボジアでは、教師はとても就きやすい職業です。  
多くのポストがあります。  
お分かりの通り、カンボジアは途上国ですからね？（両手を胸の前で振る）（後略）

図 1 P1 インタビュー 00:13:40 の会話（筆者訳）

また、P1 教員は自身を熱心な勉強家であるとは認識しておらず、高校在学中に英語学校に通った動機も、伯父の薦めによるものであった。当時の得意科目は生物だったが、生物を専攻に選んだ場合、将来は生物の教員になる選択肢しかないという事を聞き断念した。代わりに大学で専攻したのは、開発や公共政策分野であった。しかし、結果的には 2001 年に教員として就職し、その後も給与や待遇を理由に何校か勤務先を転々としている。2007 年に PANNASATRA University で教員の職を得、インタビュー時点（2016 年 3 月）まで在籍している。PANNASASUTRA University で教鞭をとる間、マ

レーシアと韓国に渡航し大学院に通った。奨学金で留学したマレーシアでは同じ学生たちと顔を合わす機会が少なく、孤独を感じ、二ヶ月で帰国を決心したが、韓国へは一年間在籍し、修士号を取得した。しかし、彼にとって転機はその後に来た。韓国から帰国後、彼は日本の NGO で働くことになったのだが、これまでの教員生活とはあまりにも異なるワーキングスタイルに疲れを感じ、教員という仕事に対し急激に親しみを覚えるようになったのである。NGO で働いていた際の心境の変化について、実際の言葉を図 2 に示す。

（前略）NGO の仕事は、給料はよくありませんし、働く環境もよくありません。  
働く環境は、教師としての仕事より大変です。（左手を前に出す）  
だから、教師の道に戻ったのです。  
私は修士課程で開発学のコースを学び、勉強したので、だから私はそれを教え、自分自身の経験を次の世代にシェアすることができます。（中略）  
私、私、私は（大きくうなずく）Pannasastra University で働けて幸せです。  
何故ならこの仕事は他人からの圧力がありませんし、やりたいことができる自由があります。  
つまり、これがこの大学で、長く、2007 年に始めてから今まで、こんなに長い間働くことができた理由です。（後略）

図 2 P1 インタビュー 00:18:10 の会話（筆者訳）

NGO にて連日ハードスケジュールをこなしつつも、彼の心は教員時代に傾くようになっていった。曰く、教員はより自由で、他人からの圧力も強くなく、心地良いということである。また、彼は同時に、自身が学んで得た知識や経験を若い世代の人々に教えること、シェアすることの重要性をも自覚したようである。自分だからこそできる授業、コースがあるという認識が、彼を再び教壇に向かわせたのである。

以上をまとめると、当初 P1 教員は給与や就職の容易さを理由に、消極的な動機で教員となることを選んだが、長期間にわたって教職に留まり、更に他の職場を経験した事で教師という仕事への自らの適性を確認したという事が分かった。こうした自己認識が教員としてのモチベーションを最大まで高め、今後も教員を続けていきたいという積極性を生み出したと考えられる。

## 4.2 P2 教員のライフストーリー

P2 教員（調査時 33 歳）は PANNASASTRA University でパートタイムの教員として英語やその他の講義を担当している。三人兄弟の末っ子として生まれ、父親は教師であった。彼は父親に大きな影響を受けて育った、と語っている。

初等・中等学校時代、彼は全く勉強が好きではなかった。勉強の意義が見出せず、友達と遊ぶために学校に行っていたと振り返っている。ターニングポイントとなったのは高校生時代であり、周りの友人が携帯電話やバイク、洋服などの「物」を所有するようになり、自分もそれらを所有するためには金銭を稼がなければならぬ、働かなければならない、という事に気付いたと言う。教師である父親の給与は非常に低

表 2 P2 教員年譜

| P2 大学教員の<br>ライフストーリー | 年    | 年齢 | 内的要因                                                     | エピソード                         | 外的要因                          |
|----------------------|------|----|----------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|                      |      |    | ・勉強嫌い/テストに受かる為だけに勉強をしていた<br>・小学校教員であった父へのあこがれ            | ブノンペンで生まれ育つ                   | 10歳の時火事で家が全焼<br>貧しい家庭で苦勞した    |
|                      | 2003 | 17 | ・貧しい為大学へは行けないだろう<br>・周りの裕福な友人が羨ましい<br>・物を買う為に働いて高い給与を得たい | 高校入学                          | 周りの友人が高級な服やバイク、携帯電話を所持するようになる |
|                      | 2004 | 18 | ・英語を学ぶ事は重要だという認識<br>・英語が上達し自信を持つ<br>・英語好きが更に高まる          | 英語の私塾に通い始める                   | 叔父が金銭的にサポート                   |
|                      | 2007 | 23 |                                                          | 王立ブノンペン大学卒業(英語科)              | NGOで英語を教えるボランティア              |
|                      | 2011 | 26 |                                                          | 北京に留学(MBA取得)                  | 奨学金を獲得                        |
|                      | 2013 | 28 | 若い世代に影響を与える事ができる唯一の職業である                                 | 帰国後、Pannasastra Universityに就職 | 翻訳会社を経営                       |

く、家は貧しかったため、恐らく大学には進学できないだろうという見当もついており、彼はそうした環境から、将来の事を真面目に考えなければならぬと認識したと語っている。

折しも、伯父の援助で彼は英語学校に通う事となった。当時カンボジアでは教員や資料不足のため、外国語としてはフランス語を教える事がほとんどで、彼は以前から英語が重要だと意識していたにも拘らず、高校では教わることが出来なかった。初めは成績が低迷していたが、運よく奨学金を受ける機会を掴み、以降は熱心に勉学に励むようになった。P2 教員は、当時の事を「ラッキーだった」と繰り返す一方で、自身の上達の速さを誇りにし、「人生初の成功だった」とも語っている。こうした自己肯定感が、本人のモチベーションを更に高めていった。

奨学金を得て北京の大学院に留学し、ビジネス分野の修士号を取得した。そして、帰国後に大学教員となる。教員を選んだ理由に関して明確

には語らなかったものの、父親の影響は加味されて然るべきであろう。彼は教員としては 2 年目であるにも拘らず、教員としてのモチベーションについては明晰な口調で図 3 のように語った。

彼は教員という仕事について、「若い世代に示唆を与える唯一の存在」と位置付け、カンボジアの未来はそうした若い学生の手にかかっており、彼らを鼓舞できる教員には、大いなる意義があると理解している。また、P2 教員は自身で通訳会社を経営しており、ビジネスにも非常に熱心だが、他の仕事が増えても教師をやめるつもりはないと強く語っている。英語という得意科目を発見して以来、高いモチベーションを保ち続け、現在まで至っているように見受けられる。

彼にとっての最初の転換点は、物を買うために稼ぐ、稼ぐために働く、という現実気付いたことであった。その後、英語ができる自分自

（前略）ええと、国の経済は、知識が豊富な労働者、知識が豊富な労働者たちにかかっています。

教育された人々、よく教育された人々、経済を引っ張る人々が、結果として経済成長に貢献しているので、そういう人々を育てることが教えることのモチベーションの一つです。例えば、もし私が教えることをやめたら（両手を組む）

私は多くの若いカンボジア人たちに知的な刺激を与えることができません、でしょう？だから、学校、教室にいる間、私は、時々子どもたちに、教育の大切さについて話すのに時間を費やしています。

大事な教えは、国の経済が、あなたがた生徒にかかっている、あなたがたは教育されなければならないし、教育を受ければ、よい教育を受ければ、（語気を強める）将来きっとよい仕事が見つかるということなのです。

図 3 P2 インタビュー 00:12:30 の会話（筆者訳）

身を見出し、初めて「成功」を手に入れたことで自信をつけ、以降留学を経て教員となったインタビュー時点においても、その高い意識をキープしている。P1 教員に引き続き、こうした自己肯定感がモチベーションに大いに作用するといことが分かる。

#### 4.3 A1 教員のライフヒストリー

A1 教員(調査時 44 歳)は、Angkor university でパートタイムの教員である。1972 年に首都であるプノンペンにて 4 人兄弟の長男として生まれた。父は国家公務員であり、比較的裕福な家庭の生まれであるが、彼が第一希望として受験勉強に励んだ医学部は、家族の経済的援助が困難な為に、諦める事を選ばざるを得なかった。農学部に入學後、同時に英語の勉強を始めた。化学を得意とし、クローンや遺伝子組み換えコ

ーンの研究に励んだものの、卒業後は化学で就職する道がなく、学習塾の英語の教師となった。その後、韓国へ留学し生化学の修士号を取得した。しかし、帰国後、依然としてカンボジア国内で化学の重要性は理解されておらず、就職難に陥った。後に農林省から声が掛かり、数年の勤務を得、国内需要が農学、特にアグリビジネスにある事を実感し、台湾留学にて修士号を取得した。現在は農林省の職員を本業としながら、4 箇所の私立大学で非常勤講師をしている。科目は、英語・アグリビジネス・アグリマーケットを担当し、給与は 1 時間あたり 20US ドルである。その勤務形態は激務で、1 日に 6 時間以上の授業を行う日もあれば、土日も授業を持つ事もあると言う。以前はより多くの勤務をこなしていたが、精神的疲労や身体的健康が危ぶまれた為、制限している。

表 3 A1 教員年譜

| A1 大学教員のライフヒストリー | 年    | 年齢 | 内的要因                                                    | エピソード             | 外的要因              |
|------------------|------|----|---------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
|                  | 1993 | 21 | 医学部を諦める                                                 | 王立プノンペン大学入学(生命科学) | 親からの金銭的支援が十分でなかった |
|                  | 1997 | 25 | 修士課程進学に向け稼ぐ必要                                           | 私塾にて英語の教授職に就く     | 科学の需要がない為英語で就職    |
|                  | 2000 | 28 | 農業開発に携わる                                                | NGO職員へ転職          | 国際展開のNGOからオファー    |
|                  | 2005 | 32 | 科学の需要に限界を感じる                                            | 韓国に留学(MA:生命科学)    | 依然就職先がない          |
|                  | 2009 | 37 | 科学から農学に転向                                               | 農林省に就職            | 省庁から声がかかる         |
|                  | 2005 | 28 |                                                         | 台湾に留学(MA:アグリビジネス) |                   |
|                  | 2010 | 39 | やり甲斐や希望を失う                                              | 農林省に復職            | 劣悪な労働環境           |
|                  | 2013 | 42 | ・勉学の継続機会である<br>・教育的やり甲斐が多い<br>・カンボジア発展の為<br>自らの知識を還元したい | 副業として教授職を始める      | 子の学費を稼ぐ必要         |

教育は、我々の経済を発展させる唯一の方法です。  
もし人々がまだ盲目であるならば、(手で目を覆う)「何が分からないのか」ということさえも人々は分からないでしょう。  
彼らが勉強したくないのであれば我々の国は発展しません。  
私のような教員や、他の研究員が勉強するだけです。  
私たちは国を発展させたいと思っています。  
私たちは彼らに(指を曲げ伸ばし)“勉強すること”を許してあげたいのです。  
そしてまた、私たちはまた、教員や教授になることで自分自身のモチベーションを上げたいと思っています。(手を下から上に)  
だからそれが、私が多くの大学で(手で場所を点々と示す)で教員をしている理由です。  
(後略)

図 4 A1 インタビュー 00:36:42 の会話 (筆者訳)

それ程までに非常勤講師として働く理由は 3 点あると言う。1 点目は、家族・子供の為である。国家公務員の給与は月に 220US ドルと低賃金で、それだけでは生活が出来ない。更に、2 人の子供を月に 100US ドルの幼稚園に通わせ、今後も留学等多様な経験をさせ勉学に打ち込ませる為の貯蓄が必要である、という理由がある。2 点目は、教育機関に携わる事は自分自身の勉強にもなるという理由からである。将来的には PhD の取得を目指し、カンボジア国内に農学だけでなく化学の重要性も訴えていきたいと強く主張していた。周辺の東南アジア諸国を概観しても、その経済成長を支えた要因の一つは化学の進歩であると言う。現在、研究活動は農林省の業務としてのみであるが、時間的余裕さえあれば、自らの研究活動に従事したいと考えている。3 点目は、カンボジアの経済発展の為には、高度人材の育成が必要であり、自ら海外留学で習得した知識を彼

らに還元したい、という理由からである。

図 4 の発言からも見受けられる通り、A1 教員は、何故カンボジアは依然として発展途上であるのか、その問題に目を向けない学生たちに、頭を抱えていた。その要因は、勉強を進んで取り組まない学生が増加している事にあると言う(図 5 参照)。それは特に私立大学の学生に顕著に見られる。



（前略）もし大多数の（人差し指を立てる）生徒が公立大学で学ぶなら、  
彼らは良い仕事、非常に良い仕事を得るでしょう。（手で OK サイン）私立と比べたらね。  
まあ、でも私立はたくさんの生徒を得るためのお金を持っています。  
いくつかの私立大学は、生徒に気に入られようと必死でお世話ばかりしています。まるで  
生徒はお客様のようです。ハハハハハ。  
だから、生徒たちがタダで何かしようとすることに簡単に許可を与えたり、授業に遅刻す  
ることも見逃したり。  
それでどうやって勉強し、進級させようというのでしょうか？（肩をすくめる）  
だから、私は大学のルールを厳しくするように推奨しています。（後略）

図5 インタビュー 00:39:26 の会話（筆者記）

このような状況を改善する為、彼は最先端の電子機器に左右されない独自の授業スタイルを取っている。例えば、授業中の一切の電子機器の使用を禁止し、板書を義務付ける事や、自身も電子機器の使用は避け、配布物や提示物は紙媒体に統一する等、学生が勉学に集中するよう仕向ける努力をしている。しかしながら、その規則を遵守する学生は僅か 30%程度だと言う。今後も一層学生の意欲を向上させる工夫を行っていくに違いないが、自身の PhD 取得への意欲や国家公務員の低賃金労働に関する不満を多く漏らしていた事が印象的であった。

## 5. 示唆及び政策的インプリケーション

本研究を通して垣間見ることが出来た幾つかの発見、及び政策的インプリケーションとなり得る点を述べていく。

まず、先行研究では教員の学位、労働時間、給与といったデータを量的調査によって収集、分析している為に、いずれも数値上の議論に留ま

っていることがわかった。その結果、教授活動の選択、継続に伴う教員の内的な動向を配慮しないままに「教員の質」を定義しており、その偏った分析や示唆には限界が見受けられた。特に、限られた資本を最大限有効に活用し、内発的な発展を促していく必要がある中、上記のような分析によって、「数値上では質の低さが露呈している、よって更なる資本の投資をすべきである」といった示唆に留まるのは、危険極まりない。このような背景に基づき、本研究においてはライフヒストリーを用いながら、教員の人間資質的側面、つまりモチベーションや意欲、教育観について分析した。

ライフヒストリー分析においては、個人を一般化して捉えることを避ける傾向にあるが、ここで得られた貴重な 8 名の事例の共通項を、ライフヒストリーの要素を踏まえ、時系列に沿ってまとめる。始めに、教授職を選択した動機はいずれもポジティブなものではなかった。カンボジアにおいて教授職とは、就職しやすい職であるという共通認識があり、将来の目標を諦めざ

るを得なかった者や、金銭的な事情から副業せざるを得なかった者が、選択する傾向にあった。しかし、その後の海外留学によって、国際水準の知識や人材に触れたことをきっかけに、自国が「途上国」であることを強く自覚することとなる。そして現在、8名全ての教員が語っていたように、「途上国の教員である」という強い自己認識を基に、「国を発展させる人材を育てたい」「若い世代へ知識を還元したい」「途上国であるという自覚を促したい」といった教授職への強固な意欲が形成されていったことがわかった。つまり、カンボジアの大学教員に、強いモチベーションの形成維持の過程が確認されたことから、高水準の教育的資質を備えていることが明らかとなったと言えよう。

しかし、筆者にとって想定外だったのは、パートタイムの大学教員が多く、その上研究をしていないと答える教員が大多数を占めていた点である。先行研究によれば、一定時間を研究に割いているはずが、本調査では国公立大学の教員一名を除き、研究が続いていると回答した者は一人もいなかった。更に研究をしていない理由としては、「時間がないため」というのが大半であった。また、これらの理由はインタビューから聞くまでもなく、教員自らが発しており、つまり「研究をしなければいけない」「研究をしたい」という意識は持っているということが分かる。中には「このような研究をしたい」「こんな研究計画がある」と具体的に話し、博士課程の取得を目指す教員も多かった。

更に注目すべきは、教員らが言う「時間がない」ことへの説明である。それは、他の学校、他の職種との掛け持ちが多く忙しいということに限らず、彼らがよく口にしていたのは「授業の準備があるため」という言葉であった。独自の教育観に

基づいた授業スタイルがあり、学生に対し厳格な規制を定めるほど、そのこだわりは確固たるものであった。ここから筆者が考えたのは、少なくとも彼らの講義の質は高いのではないだろうか、ということである。もちろん、高等教育の質というものには様々な要素があり、本調査で実際に講義を見学したわけではないが、高水準にあるのではないかという印象を受けた。特に、日本において大学教員の講義・授業の質が問われ、学生に対する授業支援が強化されている昨今、今回のようなカンボジアの教員の例に学ぶところがあるかもしれない。

また、パートタイムの教員が授業準備にのみ集中できるという点では、研究活動が疎かになるという他に、事務仕事が少ないことも分かってくる。それは、事務が単純で、大学という組織が複合的な業務を担っていないことを暗示するほか、教員は雑用に時間を奪われることなく、本職であるところの教育・研究活動に専念することも示している。また、大学教員という仕事に関して、「プレッシャーがなく、自由」「落ち着く」と話す者もあり、教員に責任がないことが問題視される一方で、当人らにとってはそうした開放的な職場環境が大きなメリットとなっていることも分かる。

総じて、本研究の問いであった、カンボジアの大学教員のモチベーションとは、(1)留学先で触れた国際水準の知識(2)途上国の教員であるという自覚、(3)国の発展を担う人材を育成、(4)勉学(博士課程取得のための)の継続、(5)圧力のない自由な職場環境、(6)憧れの教師の存在、という6つの要素から成るものであることが明らかとなった。つまり、先行研究が示唆しているような、「質が低いから投資を」といった、一方的で安直なものではなく、このような強いモチベ

ーションを持って教授活動を維持し続けてきた教員を認識し、評価することが、まず必要なのではないだろうか。限られたリソースを最大限有効に活用するためには、彼らのような高度人材を認識し、更に温め育てていくようなアプローチへと変更していくべきであるだろう。

最後に、研究課題への提案を行う。彼らのモチベーションの形成過程において、共通項であり尚且つ強い印象を残した要素は、「留学によって途上国の教員であると自覚した」ことであった。今回の調査対象となった 8 名の大学教員のうち 7 名は英語に堪能で、なおかつ海外の大学院で修士号を取っていたが、ほとんどの場合は渡航した先から奨学金を得ており、カンボジアからの奨学金ではなかった。しかしながら、奨学金制度を充実させるために、カンボジア政府に投資していくよりも、むしろ我々がカンボジア留学生に対し門戸を開き、受け入れる姿勢を見せる方が、金銭的な負担が軽減され、アクセスがし易くなるのではないだろうか。また既に実施されているように、海外交流プログラム等を通して、国際水準の知識を身につける重要性を認識させるきっかけづくりを行っていくことも有効であるだろう。更に、海外からの人的支援という観点では、教員養成のための人材派遣が重要視されており、既に教員となっている世代のためにもカンボジア国内で教育・研究スキルを学ぶ機会を設けることも必要となるだろう。つまり、安直な投資を促すことを避け、我々が主体となって留学生の受け入れを実施したり、国際交流の提案を行ったりすることこそが、より多くの高度人材、更には高度な教育的資質を備えた教員を育成することとなり、「高等教育の質」の向上に影響を与え得ると考える。このように研究の裾野を広げていくことが、カンボジアに

における高等教育のあり方を方向付けることになるのである。

## 引用文献

- 亀崎美沙子(2010)「ライフヒストリーとライフストーリーの相違: 桜井厚の議論を手がかりに」『東京家政大学博物館紀要』第 15 号, 11-23.
- 木根主税(2012)「ザンビア数学教師の教授的力量形成における省察の役割に関する研究—授業日誌を用いた質的分析を中心に—」未公開博士論文(広島大学大学院国際協力研究科)。
- グッドソン, アイヴァー, F.(著). 藤井泰・山田浩之(共編訳). (2001)『教師のライフヒストリー「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房.
- 小坂法美(2008)「ニカラグア小学校教師の自己認識による教授的力量の変容—ライフヒストリー法による分析」『国際教育協力論集』広島大学開発国際協力研究センター, 第 11 巻, 第 2 号, 61-74.
- 小山悦司(1986)「教師の力量」岸本幸次郎、久高喜行(編)『教師の力量形成』ぎょうせい, 32-36.
- 小山悦司(1986)「教師の力量の形成」岸本幸次郎、久高喜行(編)『教師の力量形成』ぎょうせい, 127-147.
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学—ライフヒストリーの聞き方』せりか書房.
- 澤村信英(2005)「ケニア小学校教師のライフヒストリーから学ぶ—教育開発の新たな知識を構築する試み—」『国際教育論集』広島大学教育開発協力研究センター, 第 8 巻, 第 2 号, 9-99.
- 高井良健一(1996)「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向—ライフストーリー解釈の正当化論理に着目して」『学校教育研究』日本学校教育学会機関誌編集委員会, 第 11 巻, 65-78.
- 中野卓、桜井厚(共編). (1991)『ライフヒストリ

一の社会学』弘文堂.

中村聡(2006)「ザンビア国中等理数科における  
教授の力量のありようと変容に関する考察—  
首都圏2 高等学校の教師が抱く力量観を手が  
かりに—」, 広島大学大学院.

[[http://home.hiroshima-  
u.ac.jp/babasemi/nakamura-paper2.pdf](http://home.hiroshima-u.ac.jp/babasemi/nakamura-paper2.pdf)] (2017 年 2  
月 28 日).

名越清家(2007)「教師の「ライフヒストリー」に  
関する一考察—「教師への過程」「重要な他者」  
「教育的信念」「学校観・教師観」等を基軸とし  
て—」『福井大学教育地域科学部紀要 IV(教育  
科学)』第 63 巻, 25-78.

藤澤伸介(2004)『「反省的実践家」としての教師  
の学習指導力の形成過程』風間書房.

藤原顕(2013)「教師のライフヒストリー研究に関  
する方法論の検討」『福山私立大学教育学部研  
究紀要』第 1 巻, 79-94.

山田富秋(2005).『ライフストーリーの社会学』.北  
樹出版.

山崎敬一 (編).『実践エスノメソドロジー入門』.  
有斐閣.

Millot, B., Dy, S. S. (2016). KINGDOM OF  
CAMBODIA Higher Education Assessment. Asian  
Development Bank.

Kitamura, Y., Umemiya, N., & Osawa, A. (2015).  
*Quality of Education and Research at Higher  
Education Institutions in Cambodia: Results of the  
survey on university faculty members*. RIHE  
International Seminar Reports, 22, 37-53.

World Bank (2010). *CAMBODIA Higher Education  
Quality and Capacity Improvement Project*. Human  
Development Sector Department East Asia and  
Pacific Region.

## カンボジアの大学生がアジアの言語を学んでいるのはなぜか —観光地の地方言語環境における動機付けに焦点を当てて—

青田 庄真（東京大学） 岸本 紗希（在ブルネイ日本大使館）  
佐藤 正人（上智大学）

Why Do Cambodian University Students Learn East Asian Languages?  
- Focusing on Motivations under the Local Linguistic Ecology in Tourist Destination:

Shoma Aota, The University of Tokyo  
Saki Kishimoto, Embassy of Japan in Brunei Darussalam  
Masato Sato, Sophia University

### Authors' Note

Shoma Aota is a Ph.D. student, Graduate School of Education, The University of Tokyo, and a research fellow of Japan Society for the Promotion of Science.

Saki Kishimoto is a researcher at the Embassy of Japan in Brunei Darussalam, and completed M.A. at Graduate School of Education, The University of Tokyo in 2016.

Masato Sato is a graduate student, Graduate School of Language and Linguistics, Sophia University.

This working paper is supported by the Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI), Kiban A, No. 15H02623 (Study of “Knowledge Diplomacy” and Internationalization of Higher Education in Asia).

### Abstract

Recently, English language is considered as the global main language in East Asian Countries. Most developing countries are unavoidably emphasizing English to raise foreign capital for development. According to Clayton (2008), majority of students choose English within choices of English or French. Moreover, the importance of English for economic success has been emphasized in certain studies conducted in Cambodia (e.g., Morrow, 2010). However, these studies lacked consideration for the diversity of local linguistic ecology. The present study critically considers these research by investigating the role of learning foreign languages other than English under the special ecology. The current research was conducted in Siem Reap, which is a famous tourist destination. The authors interviewed with nine university students learning Chinese, Japanese, and Korean. Results indicated that participants were motivated to learn these languages for cultural and rather personal reasons. Moreover, intrinsic value of language and cultures of those language speaking countries were identified as triggers of participants' interests in those languages, which suggested that the purpose of language learning in the area is determined not only by economic success but also by intercultural exchanges. It is concluded that learning diverse languages has a significant meaning to develop new attitudes toward English.

*Keywords:* Foreign language learning, University students, Tourist destination, Local linguistic ecology, Cambodia

## カンボジアの大学生がアジアの言語を学んでいるのはなぜか

—観光地の地方言語環境における動機付けに焦点を当てて—

### 1. はじめに

本研究では、カンボジアの観光地において英語以外の外国語を学んでいる大学生に焦点を当て、発展途上国の観光地における外国語学習に関する議論に新たなアプローチを提供することを目的とする。具体的には、カンボジアの観光地における大学生が英語以外の外国語についてどのような経験をし、英語以外の外国語をどのように捉えているのかについて、インタビュー調査をもとに分析するものであり、カンボジアの言語学習に関するこれまでの議論において、英語学習が経済発展のための唯一の手段であるかのように扱われていることに対して一石を投じることを狙いとしている。やや結論先取の嫌いはあるが、研究関心や研究手法の性質上議論の中心となるのは、発展途上国やカンボジア全体の傾向ではなく、先行研究や一般的な認識が看過しがちな「複雑さ」である。本研究は事象の一般化を目的としない以上、ローカルな人々の営みをより具体的に言語化することを通して、言語環境を共有する多くの EFL 諸国（英語を外国語として用いる国、English as a Foreign Language）に広く適用可能性を持った議論を行なうことを目指す。

観光産業が大きな産業の一つである調査地では、英語が経済的な成功や国際的な地位向上などにおいてどれ程重要であるかがしばしば議論されてきた (e.g., Morrow, 2010)。カンボジアの観光産業における重要な「事件」として、1992 年にアンコール・ワットがユネスコの世界文化遺産に登録されたことは無視することのできない

ものであるが、その証左の一つとして、入国外国人数の推移は 1993 年以降ほぼ単調増加しており、中でもアンコール・ワットのあるシェムリアップへの入国者数は首都プノンペンを凌駕する形となっていることが知られている。シェムリアップにおけるそうした「国際的な」状況もあり、Morrow (2010) などの先行研究は当該地域における国際語としての英語と収入との関係についてアンケート調査等を通して議論している。

カンボジアの観光地における英語の重要性がしばしば指摘される一方で、英語以外の外国語を話す人々の多さも指摘されている。国際交流基金 (2016) は、カンボジア人の英語力について、英語がカンボジアの主要な外国語となったのは「1989 年ごろ援助国が西側諸国に移ってから」のことであるが、現在は ASEAN 諸国の中でも特段に高いものであるとしている。同時に、カンボジアにおける言語学習の特徴として、「それ [英語] に加えて、中国語、フランス語、日本語、韓国語など、複数の言語を話す国民が多い」ことを指摘している。また、ユネスコ (2016) によると、カンボジアの大学生が留学先として選ぶ国についても、アジア諸国の数が年々増加している。ここから、先進欧米諸国への留学が大きな価値を持つ後進アジア諸国という構図を脱却し、近隣諸国との関係性を強固にしていくための萌芽を見出すことができる。

つまり、カンボジアでは西側諸国の援助下に置かれ、世界遺産を中心として観光産業が発展するなかで英語が次第にその覇権を強めていったという側面もあるが、英語以外の外国語を話

す人々も一定程度存在する。また、これまでの研究では、英語が観光産業や円滑な国際開発に貢献することは自明の理として観光産業従事者の収入と英語力の関係等が分析されているが、そうした姿勢は非常に一面的であるばかりでなく、言語学習の社会的・文化的・経済的な諸相が考慮に入れられていない。本研究では、英語以外の外国語に着目することにより、英語の役割を相対化するとともに英語以外の外国語がカンボジア人の所得にどのように「貢献」するのかについても議論を及ぼせる。

本研究の意義としては、大きく分けて次の2つがある。まず、カンボジアの観光地における外国語の役割についてのこれまでの議論が看過してきた多様性や複雑さを分析の俎上に載せ、新たな仮説を投げかけている点である。発展途上国における研究でも「多言語」という視点は見られるものの、主として地域語やその地域における他の支配的な言語を含むものであり、外国語との付き合い方という視点はあまり見られない。カンボジアには世界遺産のあるシェムリアップをはじめとして外国人が多く訪れる地域があり、そうした言語環境の中での外国語学習者という視点は、他のEFL諸国にも決して無縁ではないだろう。また、英語が支配的な外国語であるためにあまり着目されない東アジア言語学習者の少数派としての経験を拾い上げることは、教育実践や教育政策について考える際の新たな知見となる点である。分析対象である大学生は、英語のみを学習している人々の数に対しては依然として少数派であり、大規模な調査が看過してしまいがちな存在である。そうした人々に焦点をあてることは、教育実践や教育政策におけるグローバル化や外国語教育の在り方を考えるための重要な知見となるものである。

本研究の構成としては、まず、先行研究を参照しながら問題の所在や背景を明らかにする。次に、本研究において採用した方法論について議論し、結果を提示する。結果の提示については、調査協力者ごとに外国語学習とそれを取りまくエピソードを記述する。そして、最後に上記の結果をもとにカンボジアの観光地における外国語学習について議論を行ない、今後の展望を述べる。

## 2. 先行研究

本研究に関わる先行研究として、主としてカンボジアにおける言語選択に関するものを挙げる。

カンボジアの学校制度は、いわゆる6-3-3-4制を基本としており、前期中等教育段階から外国語として英語またはフランス語が必修となっている。こうしたカンボジアの言語選択についてまとめたものとしてClayton (2001)がある。Claytonはカンボジアにおいて英語の地位が向上した要因を歴史的、政治的見地から考察している。カンボジアにおいて英語が使用されるようになった主な要因として挙げられているのは、ASEANへの加入、経済が国際的なこと、そして様々な国からの援助金が増えたことである。こうした事象が重なったため、カンボジア政府は国家として英語の地位を高めてきたとされる。一方で、Claytonはこうしたナショナルな機能だけではカンボジアにおける英語は十分に説明できないことも指摘しており、それを説明するための概念として、“weaker” version of international critical theoryを考慮に入れる必要性を看破している。Claytonによれば、“weaker” version of international critical theoryとは、グロー



バル化により経済や政治が国際的に関わり合うことで英語の必要性が上昇し、得てして目指しているわけではなく、英語が多くの人々に選択されることを意味するという。Clayton の研究は歴史や政治といったよりマクロ枠組みからカンボジアにおける英語について考察しているが、人々の選択行動をよりリアルに分析するためにはミクロなアプローチが重要となる。

さらに、Clayton (2008) は3つの例証を挙げ、カンボジアにおいて独立後どのように英語の需要が高まっていき、英語学習へのインセンティブが与えられていたのかについて議論している。まず、1980年代の英語教育プログラムである Quaker Service Australia, 1970年代から90年代にかけてのタイとカンボジアとの国境付近における難民キャンプにおいて行なわれた英語教育、そして、1990年代頭の United Nations Transitional Authority である。Clayton によると、この3つに共通するのは、英語が「再建と開発」の鍵として使用されたという点であり、「グローバル言語」としての英語の優位性が増強されることとなった。このような歴史的経緯もあり、英語教育はなかば強制的な環境によって行なわれることとなったにも拘らず、カンボジアでは自らが「選択」しているかのように捉えられ、今日の英語重視が説明されていると言える。

カンボジアにおいて英語が経済的・政治的に重要な言語として認識されていることを示す証左として、Igawa (2009) による英語教師の就業動機についての研究がある。Igawa は日本人の英語教師、アメリカ人の英語教師、カンボジア人の英語教師を対象に、職業選択理由の比較を行っている。この調査によれば、日本人やアメリカ人の英語教師はより私的な事柄に動機づけられているのに対し、カンボジア人の英語教師は「社会

貢献のため」や「良い職のため」など、より社会的・経済的な動機づけが見られるという。

また、カンボジアにおいて英語が短期間で広がっていることを受け、王立プノンペン大学の外国語学部 (Institute of Foreign Languages) において英語を学んでいる学生と英語を教えている教員との「英語観」について議論した Moore and Bounchan (2010) がある。この調査には、144人の大学4年生にアンケート調査を行った量的なものと、教員と学生とを交えたディスカッション方式の質的なものの2つが含まれる。この調査には多岐にわたる質問項目が含まれているが、その中でも最も注目すべきは、「カンボジアの発展に英語は重要であるか」という問いに対し、9割を超える学生が肯定している点である。これはディスカッションにおいても同様に見受けられるものである。その他にも、「カンボジア人は英語を学習すべきである」という問いに対しても9割以上の学生が賛成の意を示している。この研究の問題点としては、著者らも認めている点だが、調査対象が英語を学んでいる学生とそれを教えている教員とであることが、明白に結果に影響していることである。外国語部に所属しているため、参加者の多くは元来外国語の必要性を感じている人々であることは言うまでもないだろう。また、アンケートに答えた144人の生徒のうち65人が何らかの第三言語を話すというデータも看過すべき点ではない。

カンボジアにおける英語の重要性を示す研究は、主要な観光地であるシェムリアップにおいても複数の蓄積が見られる。Morrow 氏による一連の研究は観光地における英語と雇用(収入)の関係性を分析したものである。Morrow (2010) では、200人の就労者に対するアンケート調査をもとにシェムリアップにおける観光業への就業と

英語力との関係を明らかにすることが試みられている。分析の中心となっている設問は「もしあなたの英語力が上がっていれば収入も上がったか」というものであり、およそ3分の2が肯定的な回答をしている。このことから英語力は収入を上げるとの結論に至っている。この結論は一定程度の説得力を持つように見えるが、多くの前提を置かなければならないものである。まず、本当に収入が上がったかどうかが明確でない点と言うまでもないが、収入がどれ程上がったかが全く議論されていない点である。また、英語による収入の上昇が小さいものであれば他の要因が収入を決める重大な要素となる。さらに、英語が雇用に対して大きな要因であったかを、構成員の多くが仕事で英語を使っている集団に英語で問うているのはフェアな研究姿勢であるとは言えないだろう。

Morrow (2013, 2014)では、観光業従事者（土産物店、レストラン、ゲストハウス、ホテル、旅行会社）に対するインタビュー調査を通して同様の分析が行なわれている。この調査によってMorrow が指摘しているのは、(1) 5つの職種のうち、それぞれの所得水準は低い順に土産物店、レストラン、ゲストハウス、ホテル、旅行会社、である点や、(2) 収入と英語力のあいだには正の相関があり、英語力のみが高収入に影響していないとしても英語習熟度、英語教育、またそれに対する投資は高収入を得るための要因となっている点、(3) 英語学習時間数、英語学習年数、月間の英語使用量と収入には正の相関がある点、(4) 若年層の労働者は学校での英語学習や独学での英語学習への投資、中級程度の英語習熟度があればよい雇用環境に恵まれる点などである。

さらにMorrow (2015) では、184人の就労者に対するアンケート調査をもとにカンボジアにお

ける観光業への就業と英語力との関係を明らかにすることが試みられている。著者の他の論文と異なる点は、英語力を表す指標に欧州共通言語参照枠を用いている点である。分析結果としては、英語力が高いほど特にホテル産業において収入が上昇するというものである。結論として、若者への英語教育機会を増やすべきだとしている。しかしながら、この分析にも多くの問題が孕まれている。まず、サンプリングに問題があることは著者も認めている通りであるが、英語力と収入との間に学歴等の共変量を考慮していない点が挙げられる。また、質問紙に用いられている言語が回答者の母語ではなく英語であるため、英語力が低い場合の収入を分析の俎上に載せられていない点は著者の分析結果を大きく弱めるものであると思われる。

以上の先行研究に共通している点として、カンボジアにおいて英語を学習することは個人としても国家としても経済的に大きな役割を果たすことを自明のものと考えられていることである。他のいわゆる先進諸国などにおいては、学校で英語を勉強することの目的がより多角的に捉えられており、実用・教養といった視点など多くの研究蓄積が見られる。カンボジアにおいてもより多くの視点から議論がなされるべきであり、社会の構成員として備えるべき外国語の素養や言語文化への関心といった「多様性」や「複雑性」を議論の俎上に載せることは重要である。こうした議論は、単なる経済的な議論を超えたより豊かな言語教育を考えていくうえで必要不可欠なものである。

また、経済的な言語学習と経済的な成功という観点においても、上記の研究群に疑義を示す研究が他国などで行なわれており、カンボジアの状況を理解する際にもそれらが適切に参照さ

れるべきである。たとえば、インドにおいては、英語は所得水準の向上に寄与するものであるとされる一方、それは限定的な効果にとどまると指摘されている (Azam and Prakash, 2010)。つまり、インドにおいては社会的上位層などにおいては英語が所得水準を向上させる一方、下位層などにはあまり効果を及ぼさないという。さらに、Arcand and Grin (2013) は、言語的な多様性が所得を向上させることも指摘している。

カンボジアにおいて研究の対象となっている言語も英語やフランス語といったより「支配的な」言語であり、アジア諸国の言語を含む他の「外国語」に関してはほとんど言及されていない。これもカンボジアにおける研究群に共通するものである。英語の役割を検討するために英語について分析することはもちろん重要であるが、それだけでは一面的なものに陥ってしまう可能性がある。英語以外の外国語について分析することで、英語の役割をより相対化して考察することが可能となる。その際、それぞれの外国語で書かれた文献等も適切に参照する必要があるが、特定の言語にとらわれない「(アジア諸国の) 外国語」という視点が、カンボジアの観光地における外国語の役割を考える際により重要となる。

### 3. 研究方法

以上をうけて、本研究では、カンボジアの観光地・シェムリアップにおいてインタビュー調査を行なった。調査期間は 2016 年の 2 月から 3 月の 4 日間であった。インタビューは、シェムリアップの 2 つの大学において大学生 12 人を対象に行なった。シェムリアップは世界遺産アンコール・ワットを抱える大都市であり、国際空港への

入国外国人数が国内で最も多いなど、より世界に開かれた都市であるといえる。こうした地域においては日常生活で様々な外国語や外国人に触れる可能性が高いと考えられ、カンボジアにおいて英語以外の外国語学習者が多いことを説明する要因が多く見出されると思われる。同時に、先行研究において英語がいかに支配的であるかが議論されている地域でもあるため、そこでの外国語学習の状況をより多角的に解明する必要がある。

研究方法としてアンケート調査ではなくインタビュー調査を用いた理由としては、先行研究のような一面的な見方に陥るのを避け、事象をより多面的に捉えるためである。これにより、研究者の当初の仮説や想定を裏切るような語りに関わった姿勢をとることができ、これまでに考えられていなかったような新たな仮説にたどり着くことができる可能性がある。

インタビューの方法としては、Flick (2000) などが提唱する「エピソード面接法 (Episodic Interviewing)」を採用した。この方法の主眼としては、個々人が日常生活やそれまでの人生において特定の事象に関してどのような経験をしており、それらをどのようにとらえているのかというところにある。本研究では、外国語であるにも拘らず英語が主に重視されている国々において、英語以外の外国語に学習関心を抱く過程が上記の「特定の事象」に当たるものであり、それに関してどのような経験をし、それをどのように捉えているのかを主眼として半構造化インタビューを行なった。

また、インタビューを行なうに当たっては、プノンペンの大学に通う大学院生に通訳を依頼し、彼らを通して 2 つの大学から調査協力の許可を得た。調査協力校は P 大学および A 大学の 2 校

であるが、その 2 校を通して、その大学に所属し、英語、日本語、中国語、朝鮮語のいずれかを学習する大学生に調査協力を依頼した。

#### 4. 結果

インタビュー結果は、日本語学習者 3 名、中国語学習者 4 名（紙幅の都合上、小論では 1 名を取り上げる）、朝鮮語学習者 3 名（紙幅の都合上、小論では 2 名を取り上げる）、英語学習者 1 名（紙幅の都合上、小論では割愛する）を順に示す。名前は全て仮名である。

##### 4.1. タクミ（日本語）

タクミは P 大学の経営学部に通う 4 年生の男性である。彼は、英語が非常に堪能であり、自ら英語での応答を希望したためインタビューは通訳を介さずに英語にて行なった。昼間は大学のオフィスにおいてフルタイムで働き、始業前の早朝にいくつかの授業を受講している。英語以外の主な言語学習経験として彼は現在そこで日本語を学んでいる。以下、彼の言語学習経験とその周辺について年代順に述べる。

彼は、シエムリアップの郊外において農業を営む夫婦のもとに第 5 子として生まれた。きょうだいは、彼を含めて 7 人おり、内訳としては、姉が 2 名であり、兄・弟を合わせて 4 名である。彼の家族で外国語が理解できるのは、一緒に住んでいる末の弟のみであり、残りは全員クメール語しか理解することができないという。彼の出身地には外国人が全くおらず、高等学校を卒業して大学進学のために都市部に来て初めて外国人を目にしたようである。

最も国際的な大学で学びたいと考え、P 大学への進学を決めた。P 大学入学のために彼は初めて

英語に触れた。それまで学んできたフランス語を活かせる部門ではなく英語を必要とする部門を選んだ理由について、自分が学習する言語を変更したのではなく、学校が自分に学習させる言語を変更させたのだと述べている。

大学の卒業が近づいた頃、彼は自分の英語力がもう十分であると感じたため、日本語の勉強を開始した。他の言語ではなく日本語を勉強し始めた最大の要因としては、彼の大学に留学してきた日本人に会ったことが挙げられた。その後彼は日本を 10 日間訪れており、日本人に対して「礼儀正しい」(respectful) という印象を抱いている。他の国を選ばなかった理由としては、中国に対して「活発」(active) 過ぎるなどというネガティブな印象を抱いているものの、他の国についてあまり具体的なイメージを持っていないためであった。タクミの事例から、外国語を学習するに至る大きな要因として、自分の生活圏においてその言語の話者と接触し、良いイメージを抱くことが重要であると考えられる。つまり、街中で見かける程度の外国人はあまり外国語の学習とは結びつかない可能性がある。また、日本語の学習については、授業では文法や語彙を学んでいるという。現時点では日本語力は英語力を下回っているものの、同程度まで高めたいと考えているようである。

将来就きたい職業について、彼は国際的な企業で働きたいと述べている。また、英語以外の外国語を使って外国人と接することも目的としている。そして、そうした職を得る過程として、日本で経営学を学びたいのだと述べている。日本を選びたい積極的な理由としては、日本が経済的に強いことを挙げている。他の国として、中国が経済的に強いことは認めつつもそれは近年発展してきたばかりの新しいものであり、日本の

方がこれまで長く安定的に豊かであったと捉えているようである。また、留学先として英語圏の国も視野にないわけではないが、それらの国ではコストが高く留学要件が厳しいため、日本に留学したいのだという。また、そうした国際的な活動をしたい理由としては、多様な人や物に触れたいことと大きな会社で働きたいことを挙げているが、それらは大金を稼ぎたいといった金銭的な野望によるものではなかった。

#### 4.2. ソラト（日本語）

ソラトはA大学に通う24歳の男性で、英語文学を専攻している。彼の家族は6人であり、姉の1人が英語教師として働いているという。

高校から英語学習を始めたソラトは約4年間英語を学習してきた。英語を学習し始めたきっかけとしては、親戚に勧められたことと、カンボジアでの観光業の成長もあり、英語話者がカンボジアで求められていると感じたからだという。なぜ、英語文学を専攻しているのかという質問に対しては、まず、ツアーガイドを目指していることが影響しているという。そして、同時に、カンボジアで英語教師になることもまたかねてからの夢の一つであるという。そうした目標に照らして、英語を学ぶことができるこの専攻を選んだのだという。

英語以外では、彼は日本語を学習している。日本語という言語そのものが彼を魅了したため彼は故郷で学習を始め、現在まで学習を続けているが、現在は独学で学んでいるという。そして、ツアーガイドになる際には、日本語でのツアーガイドになりたいとも述べている。

ツアーガイドを目指している理由として、ソラトは以下の4つを挙げた。自身の外国語を上達させたいから、外国から来た人々と知り合え

るから、家族を養うためのお金を稼ぐことができるから、そしてツアーガイドが彼にとって幸せで、興味深い職業であるから、というものである。英語以外でのツアーガイドは、英語でのツアーガイドよりも高い収入が期待できるのだという。また、これら4つの理由のうち、「お金を稼ぎ家族を養うため」は彼が教師を目指す理由とも重なっている。ソラトは教師を目指す理由として、将来のために教育が必要な子どもたちの手助けすることができるという点を挙げつつも、家族や自分自身を養うためのお金を稼ぐことができるというものを挙げていた。

#### 4.3. サワー（日本語）

サワーは、A大学で経営学を専攻する23歳の大学生である。彼女の家族は、彼女自身を含め7人で構成されている。父親の職業はツアーガイドで、母親は教師として働いている。彼女の通う大学では、全ての授業が英語で行われる。大学での授業を英語で受けていることから分かる通り、サワーの英語力は高くインタビューに英語で答えることを希望した。そのためインタビューは通訳を介さずに英語で行った。そして英語に加え、サワーは日本語の学習も行なっている。以下、彼女の英語と日本語の言語学習観について述べる。

サワーが英語を学び始めたのは、中学1年生の時であった。当時、彼女には英語かフランス語かという選択肢があったが、父親が、ツアーガイドとして英語を利用していたことから、父親の意見を尊重して、英語を選択せざるを得なかったという。また、彼女は英語学習が好きか、という質問に対しては、ためらいながらも好きであると答えている。

彼女の周囲を訪れる旅行者が使用しているも

のなどを除き、サワーは、2012年に初めて日本語に触れることになった。それまでは、彼女にとって日本語は単なる1つの外国語であり、いくつかの簡単な挨拶を知っているだけであった。彼女は、彼女を日本語学習に導いたものは日本の漫画であったと振り返っている。また、現在においても、日本語学習への根本的な動機は漫画によるところが大きいと述べている。彼女は、かつて日本語センターという日本語を学習することができる学外の施設で3か月間日本語を学んでいたが、一時的に働かなくてはならなくなり学習から離れたという。そして、2015年に再び日本語の授業を受講することができた。

漫画により日本語に初めて出会ったとき、サワーは気持ちが高まるのを感じたという。言語として、彼女が日本語を好む点の一つに、日本語が感情を埋め込むのに適した言語である点を挙げている。彼女はその点をテレビドラマや漫画から感じ取ったという。しかし、勉強を進めるにつれて、特に漢字や言い回しに学習の困難さを感じていると述べている。

サワーの父親は、彼女が日本語を学習することをあまり有益なことであるとは思っていないようで、英語学習に集中してほしいという気持ちがあるようだと言っている。それにも拘らず、妹の1人もサワーと同様の動機で日本語に興味を抱いているという。将来については、大学卒業後は日本の大学に留学したいと述べている。具体的な業種はまだ限定していないようであったが、世界中を旅することが一つの夢であり、いつか叶えたいと述べている。

#### 4.4. リー（中国語）

P 大学でビジネスマネジメントを学ぶリーは、現在クメール語、英語、中国語、の3言語を話せるという。少々話せるというタイ語も含めると、

計4言語を話すことができるマルチリンガルの学生である。

彼の言語学習履歴を分析する上で、最重要であると思われるのは彼の家系である。彼の家系は中華系だという。祖母が中国出身であるため、家族のうちの多くが中国語を話すという言語環境のもとで育ったが、彼の両親は中国語を話すことができないという。そのような背景にあるため、彼は幼いころから中国語に慣れ親しんでいたが、中国語の学習を開始したのは、本格的に中国後の習得を目指すために高校進学の際にプノンペンの学校に進学した時であったという。そこでの授業や家庭で中国語を話す機会が多かったことから、中国語の上達は早かったという。現在は中国語を使用する機会はそれほど多くないが、言語自体への興味は衰えていないという。

現在は学校の中国語の授業もとしてはいるものの、学校の授業だけではレベルが低く、彼が友達に教えることがほとんどのようで、私立の語学教室にも通っているという。

彼は学校の国際交流プログラム等にも積極的に参加しており、インタビュー時も何日か前にプログラムでタイから帰ってきたばかりであったという。冒頭でも述べたように、彼はタイ語も少しは話そうことができるようだが、それは、タイ語が文字や文法や語彙等が母語に近く学習しやすいためであると感じているようである。タイでのプログラムではメコン川流域の各国の学生が集まった交流プログラムであったとのことで、このような東南アジア諸国との交流は、彼のアジア言語の学習を促していると考えられる。

将来の夢として、彼は幼いころは観光ガイドになりたいと思っていたが、現在はレストラン経営を夢見ているという。元々料理に関心があ

り、父親が元シェフであることからこのような夢を持ち始めたとのことである。中国人の観光客が多く、自分が経営する店で中国語を話す機会や、そのほかの外国人に対して英語を用いる機会も多いだろうと予想している。

#### 4.5. リーク（朝鮮語）

リークはA大学経営学部3年生の女性である。インタビューは通訳を介して行なった。彼女の主な言語学習経験としては、7年生から約8年間英語を勉強しているほか、約1年前から朝鮮語を勉強している。家族は父親が故郷でビジネスを手掛けており、母親は農業を行っているという。きょうだいは5人いるが、末の弟のみ、英語を話すことができるそうである。以下、彼女の言語学習経験とその周辺について時代順に述べる。

彼女は高等学校を卒業するまでは生まれ育った村で暮らしていた。高等学校で学習した外国語は英語のみであり、授業内容としては会話や文法などの基本的なものが主であったという。それに対し、大学で学ぶ英語はよりアカデミックなものであると認識を示している。

大学では、3年生になってから朝鮮語を勉強し始めたという。その授業は有料で1学期につき30ドルがかかるが、彼女にとってそれは妥当な額であると感じているようである。学習のきっかけとしては、彼女は韓国人の一家が経営しているプロテスタント系教会に毎日のように通っていることや、ルームメイトにかつて朝鮮語を4年間勉強していた人がいることが挙げられている。リークは家族が揃ってクリスチャンであり、シェムリアップに移住してから教会に通っているのも、それ以前の習慣を踏襲しているためとのことである。彼女は教会を経営する韓国人の子どもたちと毎日のように遊んでおり、子ども

たちとはよく朝鮮語で会話をするという。また、その一家の母親からはキムチなどの韓国料理をもらうことも度々あるとのことである。しかし、教会では朝鮮語教室のようなものが開かれることは一切なく、その家族と会話する程度のこのようである。

また、アルバイトとして韓国から留学生が来たときにその学生たちの生活のサポートをする仕事や朝鮮語を翻訳する仕事をしているという。将来就きたい職業としては、仕事の多い首都ブノンペンにおいて銀行で働くことを挙げている。また、何らかの形で朝鮮語を学んだことを役立てたり韓国で職を得られたりしたら嬉しいとも述べている。彼女の認識によると、「朝鮮語を」というよりも多くの言語を学習することは就業機会を高めるようである。英語の必要性については、多くの職業で英語が必要とされていると述べているものの、英語に加えて朝鮮語を学んでいることは、彼女を他の学生よりも目立たせるものであるという。

韓国に対する認識としては、お互いが困っている時に援助をし合うなど非常に両校な関係を築いているという。また、その他の国に対する認識としては、日本についてカンボジアと友好的な歴史を築いてきたと認識しているものの、その他の国に対するイメージはあまり持っていないようであった。

#### 4.6. ヒーク（朝鮮語）

ヒークはA大学で観光学を学ぶ3年生の学生である。今回のインタビュー調査の中では唯一の観光学専攻である。英語が非常に流暢であったため、彼女の希望でインタビューは通訳を介さず、英語のみで行われた。英語に加え、彼女はインタビューの5カ月ほど前から朝鮮語の勉強

を始めたという。

彼女は 4 人家族の長女であり、現在高校に通う妹と二人でシェムリアップに住んでいる。出身地はタイとの国境付近の村であるが、両親は現在タイに住んでおり、工場に勤めているという。父親はクメール語とタイ語を話すことができるが、母親はクメール語を話すことができないようである。彼女もタイ語を話すことはできない。シェムリアップに来る以前は、彼女は外国人との接触機会がほとんどなく、彼女が初めて会った外国人は英語の教師としてイギリスから来たボランティアの男性であったようであるが、当初は内気な性格のため会話をすることはなかったと振り返っている。

その後、シェムリアップの大学に通い始め、現在は土産物屋で働いているという。そこではオーストラリア人がオーナーを務めており、現在は観光客やオーナーとの会話で頻繁に英語を使用しているという。彼女が誤った英語を使用している際に訂正してくれるなど、オーナーとのやり取りの中で彼女は正しい英語を習得していると感じているようである。大学の授業の中でも、観光英語の授業などで英語を学習する機会もあるようだが、上記のように、英語は彼女の中で日常的に使用される言語として存在しているようである。

英語の他に彼女が学習しているのは朝鮮語である。朝鮮語との出会いは大学の国際交流プログラムでの韓国赤十字の学生団体との交流であったという。韓国から来た学生との交流を通じて韓国の経済や文化について知ることができ、韓国人がフレンドリーであることを実感し、朝鮮語を学びたいと思うに至ったようである。現在日常的に朝鮮語を使用する機会はありませんものの、アルバイト先に韓国人観光客が訪れた

際に少し会話をする程度のことはあるという。

将来は海外を飛び回りたいと考えており、そのために若いうちにしっかり働いて早いうちに退職することを計画しているという。来年パスポートを発行することを予定しており、タイの両親のもとに行くのを楽しみにしている様子であった。また、再来年の卒業後には、まずは数年働いてお金をため、韓国に勉強しに行くことを目標としているという。

彼女の言語学習のきっかけは同年代の人との出会いから来ており、言語への好感度は「対象言語を話す国の人々」への好感度と直接に結び付いていると考えられる。

## 5. 考察

日本語 3 名、中国語 4 名、朝鮮語 3 名、英語 1 名の計 11 名の外国語学習者に対してインタビューを行ない、観光地における外国語学習がいかに多様で複雑であるかを分析した。インタビューの結果から浮かび上がったのは、英語が所得の向上に貢献するというカンボジアにおいて支配的な先行研究の限界点や、調査した地域が国際的な観光地であることに伴う多様な言語との接触が外国語学習を促すというものであった。

世界遺産でもあるアンコール・ワットがあるシェムリアップにおいては外国人の往来が盛んであり、外国語に接触する機会が多いことは想像に難くない。また、観光客との接触経験や観光地という特性を活かした経済的利益が外国語の学習と密接に関わっている可能性も先行研究等から読み取ることができる。筆者らも緩やかにそうした仮説を持って面接調査を実施した。ところが、本研究の結果からは必ずしも上記の通りではないことが明らかとなった。もちろん外



国語学習と所得との関係も一部では見られたものの、経済的な理由や観光客との接触と外国語学習動機とが鮮明に結び付けられて述べられることは稀であった。注目すべきは、外国語の学習に取り組んでいる人々の多様性である。カンボジアにおける先行研究では、これまで観光地ゆえに英語は有用であり人々の所得を上げるものであるという一面的な議論が一般的であったが、本研究により、少なくとも就業機会と所得の上昇は分けて議論されなければならないことが明らかとなった。ここでは、「動機付け」と所得とに関してカンボジア以外における先行研究等を援用しながら考察を行なう。

動機付けについては、最も主流な次の 2 つの概念に沿って議論する。第一に、本研究の結果と関連性が強い概念として、ガードナー (R.C.Gardner) が提唱した「道具的動機付け (instrumental motivation)」と「統合的動機付け (integrated motivation)」がある (e.g., Gardner, 1986)。「道具的動機付け」とは、より良い職を得たり、報酬を得たりといった言語を学習する実利的な動機であり、「統合的道具付け」とは、実利目的とは離れた動機付けであり、学習対象言語やそれを取りまく文化等に対する興味関心に基づくものである。

本研究に関するところでは、「カンボジアの観光産業に携わる」という動機付けが道具的動機付けにあたる。また、日本のサブカルチャーに対する興味や日本語学習の動機付けであるサワーや、留学生との交流が朝鮮語学習の動機付けであるリークは統合的動機付けを有していると言える。これらの学習者に共通することとして、外国人との接触等、統合的に動機付けされる要因が彼らの生活圏のなかにあったことが挙げられる。つまり、観光地には世界中から多くの外国人

が訪れるが、そうした人々は学習者にとっては多くの場合生活圏のアウトサイダーであり、当該言語や人々に興味を持つきっかけにはなりにくい。一方で、国際ボランティアや留学生との接触はカンボジアの学生に当該言語を統合的動機付けをもって学ぶことに駆り立てる可能性を持つということである。

第二に、人の行動における動機付けに関する理論である”Self-Determination Theory” (Deci & Ryan, 1985) と本研究の関連性について述べる。この理論は、自律性 (その行動を行うことを自ら決めているか)、優越性 (その行動が他者よりも優れているか)、そして関係性 (その行動が他者と関わるかどうか) の 3 項目が動機付けに大きく関わるというものである。

この理論に照らし合わせて特筆すべきは、調査協力者は時に親の意思に反してまでも当該言語の学習を自ら決定していることである。それゆえ、「自律性」による動機付けが強いものと言える。また、複数の調査協力者が当該言語の学習が所得の向上にもつながるという日常知を示していることから、「優越性」も見られる。しかしながら、カンボジアにおいて、東アジア言語話者がそれほど多いわけではなく、「関係性」の要素に関わる機会は限定的であると思われる。それにもかかわらず、調査協力者らの言語政策の強い推進力は、生活圏に現れた当該言語話者・文化との交わりが醸成する統合的動機付けの強さを物語っていると言えるだろう。

次に、英語以外の外国語と所得との関係について考察を行なう。

本研究のインタビューでは、シムリアップにおいては英語よりも他の外国語を話せることの方が収入を上げる可能性が高いと述べる人が複数見られた。これは、英語を話すことができる

カンボジア人が既に多く存在してしまっているためであるという。たとえば、ツアーガイド利用の際には、アジアの旅行者にとっては外国語である英語よりも、旅行者の母語が好まれるという。実際にカンボジアへの渡航者は中国人、日本人、韓国人が多く、英語以外の外国語を操ることができる方が多くの所得が見込まれるという。ただし、調査協力者には英語の共通語としての側面も認識されており、就業機会の点に限っては英語の方が高める可能性をもつとの意見も聞かれた。とはいえ、英語以外の外国語を学ぶことの意義は経済的にも見出すことができる。

先行研究では英語力がカンボジアにおける人々の収入を上げるという前提のもとに英語力と収入の関係等が分析されていたが、その姿勢は種々の問題も孕んでいる。最も重大なものとしては、英語を操ることができることの価値を不当に高く見積もり、リアルな現実を見落としてしまうことである。仮に英語が収入を増加させるとしても、より収入を増加させる要因が他にあるかもしれないし、多文化・多言語が共生するマルチリンガルなコミュニティを構築するための大きな障壁ともなりかねない。それどころか、英語が他の言語よりも優れており万能であるかのような言説を再生産してしまう可能性もある。言語多様性が一人あたりの所得を増加させることを示唆する実証研究（e.g., Arcand and Grin, 2013）なども適切に参照しつつ研究を蓄積していくことが望ましい。

最後に、観光地における言語学習を頼りに、EFL 諸国における外国語教育の展望について考察する。本研究から、英語以外の外国語に対して強い学習関心を抱ききっかけとして個々人の生活圏における外国人の存在が重要なものとして浮上した。複数国間の市民レベルでの相互理解

を深めるためにも相手国に生活する人々の生活圏にいかに入り込むかということが重要となる。また、複数の大学生には就職よりも言語そのものへの興味関心が強く見られることから、言語学習とその「延長」としての経済活動という視点は外国語教育の開発においてなお理解されるべきものであるだろう。

本研究の主な限界点としては、調査対象が偏っていることが挙げられる。つまり、シエムリアップには国公立大学が存在しないために調査対象が全て私立大学の学生になってしまったことや、大学生のサンプリングを先方に委ねざるを得なかったことである。その他にも、調査対象者の外国語習熟度が不明確なこと、通訳を介したこと、一人あたりの面接時間が限られていたこと、大学生以外の外国語学習者をインタビューの対象とできなかったことなどが挙げられる。これらは本研究の結果の適用範囲をやや限定的なものにする可能性をもつが、本研究で得られた知見が調査協力者の個性を超えて EFL 諸国の共存を考えていくうえで重要な示唆となることに変わりはない。今後は、以上の点に留意するとともに、所得に対する考え方を比較するうえでも、英語のみしか学習していない人をも射程に入れ、さらなる研究を行っていきたい。

## 謝辞

本調査は、東京大学大学院・北村友人先生と上智大学・廣里恭史先生との合同ゼミのもとで行なったものである。調査から報告書執筆に至るまで、両先生および調査に関係された皆様には大変お世話になった。

引用文献

- Arcand, Jean-Louis. & Grin, François. (2013). Language in Economic Development: Is English Special and is Linguistic Fragmentation Bad. In E.J. Erling & P. Seargeant (eds.), *English and Development: Policy, Pedagogy and Globalization*. Bristol: Multilingual Matters.
- Azam, M., Chin, A. and Prakash, N. (2010). *The Returns to English-Language Skills in India*. Discussion Paper Series. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- フリック・ウヴェ (著) 小田博志ほか (訳) (2011) 『質的研究入門：「人間の科学」のための方法論』東京：春秋社。
- Gardner, R.C. (1986). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Igawa, K. (2008) English language and its education in Cambodia, a country in transition. *Shitennoji University Bulletin*, 46, 343-369.
- 国際交流基金 (2016) 「カンボジア (2014 年度)」 [<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/cambodia.html>] (accessed on February 28<sup>th</sup>, 2017).
- Lwin, M. M., & Morrow, J. (2013). Generation of Employment and Income through English (The Case of Tourist Industry in Siem Reap, Cambodia). *Journal of Economics, Kumamoto Gakuen University*, 19(3・4), 99-137.
- Moore, S.H. & Bounchan, S. (2010). English in Cambodia: changes and challenges. *World Englishes*, 29(1), 114-126.
- Morrow, J. (2010). Generating employment and income opportunities through English: the case of tourist industry in Siem Reap, Cambodia. *Language issues, Prefectural University of Kumamoto*, 16(1), 45-56.
- Morrow, J. (2014). The Role of English in Human Capital Attainment for Generating Employment and Income: The Case of Tourist Industry in Siem Reap, Cambodia. *Journal of Economics, Kumamoto Gakuen University*, 20(1-4), 103-159.
- Morrow, J. S. (2015). English Ability and the Tourism Industry in Siem Reap, Cambodia. 『東海大学紀要. 農学部』第 34 号, 19-29.
- UNESCO institute for statistics. (2016). Data centre (database). [<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>] (accessed on February 28<sup>th</sup>, 2017).

## 2015 年度「若手研究者育成プロジェクト」報告

学校教育高度化センター 特任研究員  
草薨 佳奈子

学校教育高度化センターでは、若手研究者の支援を目的として、教育学研究科博士課程の大学院生を対象に年 1 回研究プロジェクトを公募の形で募集し、多様な観点からの研究の実施を支援している。2015 年度は前年度に引き続き「グローバル時代の学校教育」をテーマとして、3 個人 2 グループ、計 5 つのプロジェクトに対し研究助成を行い、博士課程 10 名、修士課程 1 名が研究を実施した。

2015 年度のプロジェクトの特徴として、「グローバル時代の学校教育」を追求しつつも、多様な視点、アプローチがあり、またグローバル化の波による教育の捉え方、現場への変化が顕著に表れていた。テーマとしては、途上国の経済状況・生活スタイルが大きく変化し、職業の選択肢が大きく変わりゆく中での「カンボジア大学生の二重学籍とキャリア意識」、グローバル化の負の課題として格差問題が顕著化する中『『社会的なもの』の概念から見た教育』、多様なニーズの増す教育現場での「教師のニューカマーの子どもの対応」、アクティブラーニング導入などで注目されている「協働学習を取り入れた授業デザイン」、変わりゆく入試制度の中の「医学部を事例とした人物評価の役割と公平性」、といずれも分野、分析対象・手法は異なるが、グローバル化の中、それぞれの視点で教

育が直面している問題に切り込んだ（研究成果であるワーキングペーパーを本研究紀要に掲載）。

博士課程一年目の参加者が大多数を占めたが、テーマ設定、研究手法や、論文の構成などに関する学校教育高度化センターの運営委員やセンター若手研究者からのコメントや、所属するコースを越えた学生の発表の機会などは、今後の研究に役立つ経験になったことと思う。海外での最終報告会の準備をするにあたっては、海外から見た日本を意識することで、当たり前感じていた制度や社会の捉え方を考え直したことで、研究テーマの意義を問い直すきっかけとなり、研究のレベルアップにつながった。

英語発信力の向上に関しては、ストックホルム大学での最終報告会の発表に備え、Skype を通じた英会話レッスンを受講したり、IC レコーダーに録音して練習を行うなど、個人的に英語のスキルアップに努力を重ねた者もいた。実際の発表においては、ストックホルム大学の教員や大学院生から、国内の学会とは異なる視点の鋭いコメントや、英語を母国語としない参加者同士の暖かい交流があった。この経験を生かし、今後も国内外での研究発表や、論文投稿に挑んでくれることを期待している。

## 【活動報告 1】 附属学校パネル調査の概要と

### データベースの整備状況に関する報告

附属学校データベース管理運営委員会委員長 教授 山本 義春  
コンピューター相談室 特任助教 日高 一郎

#### 1. DeAL の効果検証の必要性

附属中等教育学校（附属学校）では、1966 年の「特別学習」導入以来探究的な学習を実施しており、現在は教科学習に加えて「総合学習入門」「課題別学習」「卒業研究」といった発達段階に対応した 3 段階の総合学習を行うことにより、探究的で協働的な学びをより深化、発展させるカリキュラムを実践している。これらは、課題の発見と解決に向けた主体的で探究的な能動的学修（ディープ・アクティブラーニング：単に授業に何らかの活動を取り入れるだけでなく学習者の知識と思考に深く結びついた学び。以下 DeAL と表記）の一実践様式と捉えることができる。しかしながら、DeAL が生徒のその後の諸能力や進路選択行動等に対していかなる長期的な影響を及ぼすのか、それは DeAL の内容・方法によってどのように規定されるのかなど、その効果を検証するには、在校時の学修や意識・行動・態度等が DeAL によってどのように変容し、それが卒後の進路・仕事・生活等の状況とどのように結びついていくかを長期間追跡調査（パネル調査）することが必要であると考えられる。

#### 2. パネル調査システムの概要

そこで教育学研究科（主として附属学校データベース管理運営委員会）では、附属学校の協力のもと、在校時から卒業後に至るまで長期間安定した追跡調査（パネル調査）を行い、DeAL の効果検証のためのデータを取得するシステムを整備してきた。平成 27 年度にはパネル調査サーバーおよび調査システムを構築し、インターネット経由での調査実施が可能な環境を整備し、続く平成 27 年度に学校教育高度化センターに効果検証部門を設置、平成 28 年度には多数の他部局研究者を含むパネル調査準備委員会を発足して長期間の調査に耐えうる質問項目の選定を行い、平成 29 年 3 月には在校生を対象とした第 1 回パネル調査と保護者アンケートを行った。平成 29 年度にはこれらの取り組みを新設の学校教育高度化・効果検証センターに移管し、在校生パネル調査に加えて、進路・仕事・生活等に関する第 1 回卒業生パネル調査を行う予定である。

パネル調査は、教育学研究科内ネットワークに設置したサーバー上で公開された調査ページ [<https://panelsrv.p.u-tokyo.ac.jp>] にて行う。本サーバーは SSL/TLS による通信経路暗号化とサーバー証明、ファイアウォールによるアクセ

## 活動報告 附属校パネル調査について

ス制限、調査対象者のパスワード認証システム導入、入力データの匿名化等、多層にわたる各種セキュリティ・個人情報保護対策などを行っている。在校生パネル調査では、学籍番号に対応したログイン ID とパスワードを紙面に生徒に通知し、各生徒は附属学校 CALL 教室のタブレット（40 台）、OA 教室 1～3 のコンピュータ（計 80 台）から、あるいは生徒所有のスマートフォンや自宅 PC から回答を行う。ID とパスワードは十分に匿名化を行っており、第三者が類推してログインすることはほぼ不可能である。また、ログインしても過去に行った回答を閲覧することはできない。調査ページは XML スクリプトにより、自由記述テキスト、ラジオボックス、チェックボックス、セレクトボックスなど自由度の高い質問記述が可能である。また、必須回答項目が未回答の場合は、回答を促すメッセージが表示される。平成 28 年度の在校生パネル調査は大項目 17、総質問数 124（1 年生）～148（6 年生）から構成され、所要回答時間は概ね 15 から 25 分間であった。回答データは別途学籍番号を主キーとして付与され、附属学校データベースシステム（後述）に逐次保存される。

### 3. 附属学校データベースの整備状況

教育学研究科がこれまで構築してきた附属学校データベースシステムには、双生児調査票（1950～）、健康診断表（1969～）、学力テスト（1969～、数学）、YG 性格検査（1977～）、新制田中 B 式知能検査（1965～）、体力測定（1968～）等の紙媒体保存データが電子化して格納されており、平成 27・28 年度には過去 50 年分の各教科の学年末評定と過去 30 年分の卒業研究要旨フルテキストを電子化、データベースへの

格納作業を行った（継続中）。さらに、5 因子性格検査（2010～）、TK 式知能検査（2002～2003）、教研式知能検査（2004～）やスポーツテストなど、近年実施した諸データのアーカイブ化も、学校教育高度化・効果検証センターの事業として継続実施する予定である。これらの稠密・連続的かつ多角的データは、同窓会との連携のもと、パネル調査データと結合可能となっており、過去の在校時データを用いて DeAL の卒後効果検証が速やかに実施可能となる。

これらのデータの利用にあたっては、インフォームド・コンセントや個人情報の保護等、研究協力者への倫理的な配慮が不可欠である。そこで、平成 28 年度には従来の附属学校データベース管理運営委員会内規を改定してパネル調査データなど新規導入項目の取り扱いを規定、また東京大学ライフサイエンス委員会に研究課題「東京大学教育学部附属中等教育学校双生児データベースの後ろ向き解析」の研究変更届を提出し、承認を得ている。さらに、「東京大学の保有個人情報等の適切な管理のための措置に関する規則」に基づき、サーバー管理とメンテナンスを行う業者と秘密保持契約を締結し、研究協力者の個人情報の保護に努めている。

## 【活動報告 2】 附属中等教育学校における

### 卒業研究指導の現状と課題の探求

学校教育高度化センター センター長 教授 能智 正博  
東京大学教育学部附属中等教育学校 副校長 沖濱 真治  
研究開発委員 石橋 太加志

#### 1. 総合的学習の効果への問い

探求的な学びを促進する目的で「総合的学習の時間」が全国の小学校・中学校・高等学校において実施されるようになってから、すでに 10 年以上が過ぎている。学力低下などの批判を受けて、ここ数年は若干時間数が減る傾向にもあるが、制度としてはかなり定着してきたと思われる。その狙いとしてあげられるのは、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」(文部科学省) である。

ただその目的がどれだけ達成されているのかは、データを通じてはっきりと検証されているわけではない。活動報告 1 において山本義春教授が説明しているパネル調査は、まさにその検証を目的としている。東京大学附属中等教育学校(附属学校)では長年探究的な学びを志向する教育を実践しており、各学年に応じた総合的学習の授業を実施してきた。その効果の特徴を、データを通じて実証することができれば、探求的な学習、さらには DeAL(ディープ・アクティブ・ラーニング)を発展させていくための貴重な基礎資料を提供することになるだろう。

#### 2. 総合的学習のあり方への問い

ただ、総合学習やそれを通じた探求的な学びの効果を検討するにしても、総合学習がどのようなものであるのか、また探求的な学びがどのようなものであるのかということがはっきりしていないと、その効果が生み出された要因や過程を理解することはできないだろう。実際、総合的学習と言ってもその内容はかなりの部分それぞれの学校に任されており、実体は様々である。総合的学習の有効性の検証などといっても、どういう総合的学習について検証しようとしているのかをきちんと押さえていないと混乱をまねくばかりである。今後探求的な学びを志向する実践をさらに発展させるためにも、「総合学習」と呼ばれている実践の内実とその特徴について検討しておくことは不可欠であろう。今回、パネル調査で附属学校の実践の効果を検証するわけだが、同時にその実践が現在どういうものかを検証していく試みを並行させているのはそのためである。

総合的学習の伝統をもつ東大附属の実践のなかでも、特に重要な位置を占めるのが「卒業研究」である。これは最終学年に行われており、もっとも長期にわたる手厚い指導が特徴的であ

る。探求的で協働的な学びを志向する東大附属の教育実践の総まとめに位置づけられると言ってもよい。そうした教育実践の効果の方はパネル調査において探索されているわけだが、附属学校では、その効果に影響する要因や条件を、卒業研究の実践を振り返ることで整理し検討しようとしている。

### 3. 質的研究法の採用と研修

2016年度は、探求的学習としての卒業研究を中心に、東大附属で総合的学習がどのように行われているのかを探索する研究を進めた。より具体的には、卒業研究を指導している教員に対して、目指している生徒像、目指している資質や能力、指導法、困難点、評価のしかたといった項目について、自由に記述してもらった。その質的データについて分析を行い、教員の視点からみた卒業研究の特徴を浮かび上がらせることが試みられた。

分析の方法として利用されたのは、質的研究法である。これは、文字によって表現されうるデータ——たとえば、自由記述アンケート、インタビューにおける回答、フィールドワークでとった観察記録、生徒や教師の日記等——を分析対象とする研究法の総称として知られている。研究テーマが新しく、対象を記述し数量化するための概念がまだ明確ではない場合、また、仮説検証よりも仮説生成に重きをおく探求型の研究の場合などに有効性をもっている。

こうした質的研究法に特有の分析手続きを学ぶため、2016年7月15日のと同22日の2回にわたって研修会が行われた。研修会で学ばれたことをもとに手持ちのデータを整理し、卒業研究の指導実態を明らかにするとともに今後の

改善の端緒を見つけ、今後の研究の進め方について見通しを得ることが1つの目論見でもあった。

講師としては、初回が東京大学附属学校教育高度化センター助教の高橋史子助教であり、質的データ分析のためのソフトウェアとしてよく用いられている MAX・QDA の紹介と実習が行われた。22日には、同センターのセンター長の能智が講師を務め、質的研究全般の特徴と今回の研究における分析の方向を示唆した上で、これまでのデータ整理を一步進めるような分析のワークが行われた。以下に示すのは、その際に配布された資料と、研修会のワークのなかで得られた分析結果である。

### 4. 教員アンケートの結果

資料1は、上記研修の際に行った教員が目指している資質や能力や指導時の留意点等に関するアンケートの結果を、教員の担当教科ごとにまとめたものである。また、資料2は、資料1の結果とさらにまとめたものである。生徒に習得して欲しい力・資質として、課題発見力、批判力・複眼的視点、自発性、コミュニケーション能力、筋道をたてて考える力や分析力、計画性や根気強さ、情報収集力、行動力、自己肯定感などが挙げられた。

2016年度の教員アンケートの結果および6先生のアンケート結果に基づく現時点の成果報告は、附属校発行の「平成28年度（第1年次）研究開発の記録」（平成29年2月18日発行）にまとめられている。

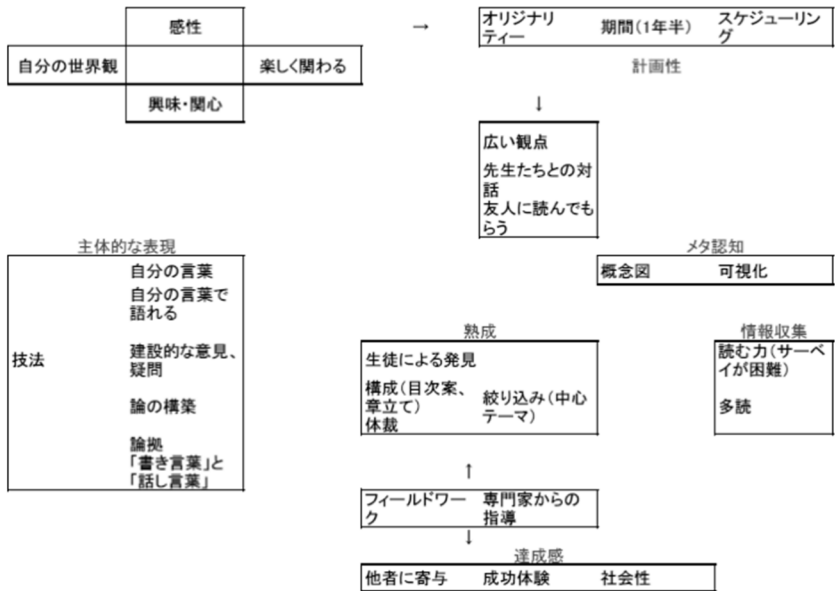


資料1：「卒業研究」指導に関する教員アンケート結果 教科ごとのまとめ

国語科

|                                              |                                                                   |                                        |                                         |                                                         |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 基本的な態度                                       | 育てるべき力<br>学問的に誠実な態度<br>自分に都合の悪いデータ<br>を捨てない<br>先人への敬意<br>情報を公平に扱う | 先行研究やインタビュー、<br>研究協力者への<br>敬意を持っている    | 自主的、自律的に調査、<br>研究活動に取り組むこと<br>ができる      | 最後まで最良なものを<br>めざす                                       |
|                                              | 高校生だからこそできる<br>ことを考える                                             | 自分にとっての可・不可<br>(can, can't)の区別がで<br>きる | 「やりたいこと」と「やるべ<br>きこと」の区別ができる            |                                                         |
|                                              | 目的に応じた適切な手<br>段をとっているか                                            |                                        |                                         |                                                         |
|                                              | 基本文献の策定ができ<br>る                                                   | 適切なスケジュールど<br>りができる                    | 論文のテーマが明確に<br>伝わるような文章力があ<br>る(読者意識がある) |                                                         |
| 研究の方向<br>性・質                                 | 常に目標を意識するよう<br>に促す                                                | 必要に応じて問いの練り<br>直しをするように助言す             | 生徒の問題意識を重視<br>した指導                      |                                                         |
| グループ内<br>(教員と生徒、<br>生徒同士)で<br>のコミュニケー<br>ション | 生徒同士で質問させる                                                        | 提案しともに考える                              | 否定(批判)しすぎない                             | 友達以外の、立場や年<br>齢が違う人(指導教員、<br>司書を含む)とコミュニ<br>ケーションがとれるよう |
| 具体的なアド<br>バイスの例                              | 章立てや項目化を助言<br>する<br>常に記録をとらせる                                     |                                        |                                         |                                                         |

社会科



数学科

| 困難点                              |                              |
|----------------------------------|------------------------------|
| 軌道に乗るまでは<br>教員が指導                | 問いが深まらない<br>状況               |
| どのようなものかを<br>学ばないまま研究<br>をスタート   | 計画を立てる                       |
| 疑問に感じない生<br>夏休みの計画               | 章立ての仕方<br>読後の考えたこと<br>文章の書き方 |
| 研究とはどのようなものか<br>学ばないままスタートさせる困難さ | 主張したいことが見つからない               |
| 問いが深まらない<br>研究とはどのようなものか         |                              |

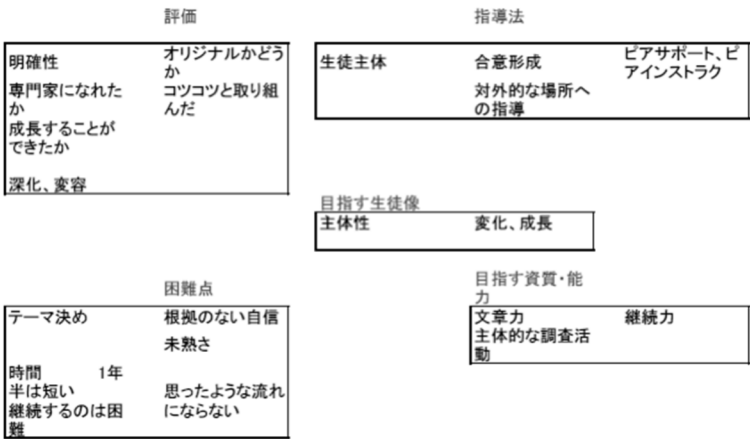
↑  
指導法

| 生徒の対応                              |                                                                  | 生徒にまかせる                                     |                                                       |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 論文としての着地点                          | 意見交換                                                             | 疑問に思うことを大切に                                 | 自分の立てた問いがぼんやりしている時、生徒は行き詰まる                           |
| 可視化 やるべきこと、できたこと                   | 研究の方向性を考える                                                       | 主張したいこと                                     | 調べる前にどのような問いを立て、どのような答えを予想したかやりたいことが明らかになるようにやりとりしている |
| まとめ方の指導をする                         | 方針を明確に                                                           | 実験                                          | 指導の雰囲気明るく<br>生徒の気づかない視点を指摘する                          |
| 計画性 長期（作業を見通す力） 短期 1年半の計画を立てることが重要 | 見通しを持つ                                                           |                                             | 研究と調べ学習の違いを意識できるように                                   |
| 論理が一貫しているか                         | 章立て<br>自分が何をするのか、何をすべきかに立ち返らせる<br>第三者の視点の意見<br>検証が複数の視点によってなされたか | 生徒にまかせる                                     |                                                       |
|                                    |                                                                  | 生徒のこだわりの尊重<br>困難な生徒にはスモールステップ<br>細かいところまで助言 |                                                       |

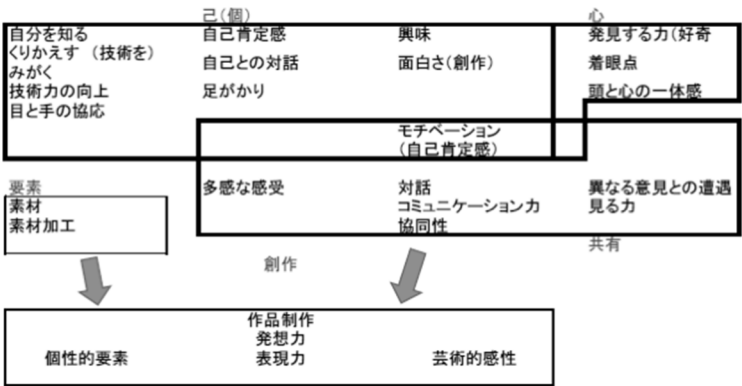
| 教科に関連するところ |        | 目指す資質・能力         |                                         |
|------------|--------|------------------|-----------------------------------------|
| 統計の活用      | 統計的な手法 | 論理的に考える          | 教科学習で得られた知を素地として悩む                      |
| 教科間の連携     |        | 他者の言葉を使って自分の主張をす | どこまで深く疑うことができるのか<br>課題に対して自ら問いを立て検証していく |

| 入門・課題別に関連するところ |  | 目指す生徒像       |                        |
|----------------|--|--------------|------------------------|
| 本を調べてくる        |  | 自ら進んできりひらく学問 | 言われてやる勉強ではなく自ら進んできりひらく |

理科



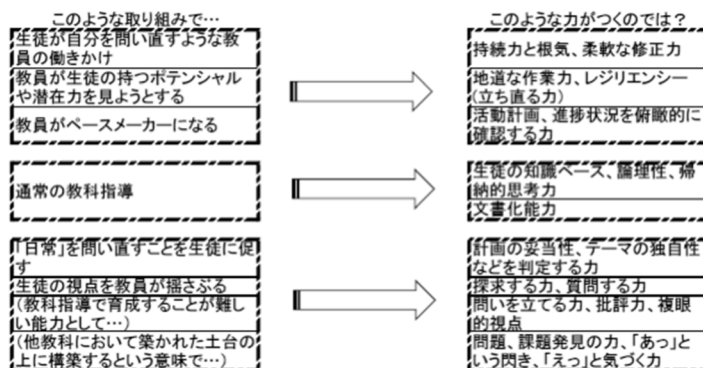
芸術科



## 保健体育科

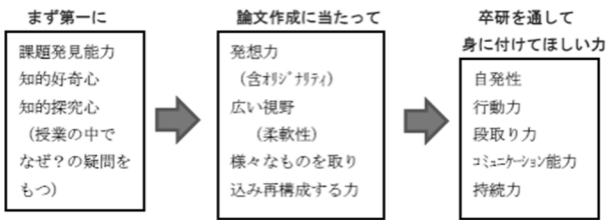
| 育てたい力として                                                    |                                                            | 身につけさせたい力として                               |                                                         |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 身につけさせたい力として、思考力・実践力・応用力<br>内的思考力を育てる                       | 取り組み、内容面で<br>分析力、情報収集力 批判的思考力 論理的思考力 まとめる力<br>自分の言葉としての発信力 | 取り組み・活動力<br>主体性、自主性、計画性 自ら取り組むことのできるか(計画性) | テーマ決めの大切さ<br>発展的な可能性のあるテーマにする                           |
|                                                             | 筋道を立てて問題を解決していく力                                           |                                            |                                                         |
| 指導法の工夫として                                                   |                                                            |                                            |                                                         |
| 教師自身の工夫                                                     |                                                            | 生徒に対して                                     |                                                         |
| 継続・発展性を意識しての指導<br><br>何を学ばせるのか<br>何をどのように学ばせるか<br>→<br>学ばせ方 | 卒研の要件とその対策を提示する                                            | つまづきに対する解決策を促す                             | 研究計画進め方についてのアドバイスを行っている(計画)                             |
|                                                             | 研究と論文の違いとは                                                 | 研究と学習の違いを指導                                | 考える考えさせ方の支援<br>専門的視点からの客観的評価も入れる<br><br>見本を見せる<br>見本を示す |
| 指導上の課題                                                      |                                                            |                                            |                                                         |
| 教師の指導スキルの向上                                                 |                                                            | 指導における課題の教師間の共有                            | 学校のかかえる教師課題の共有                                          |
| 教師の志向に方向づけていないか                                             |                                                            | 文系・理系指導のあり方                                |                                                         |

## 情報・技術科

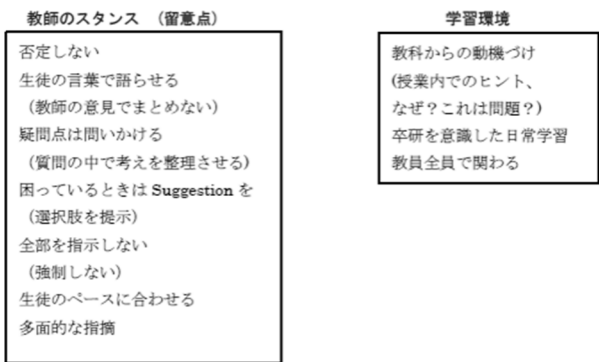


生活デザイン科

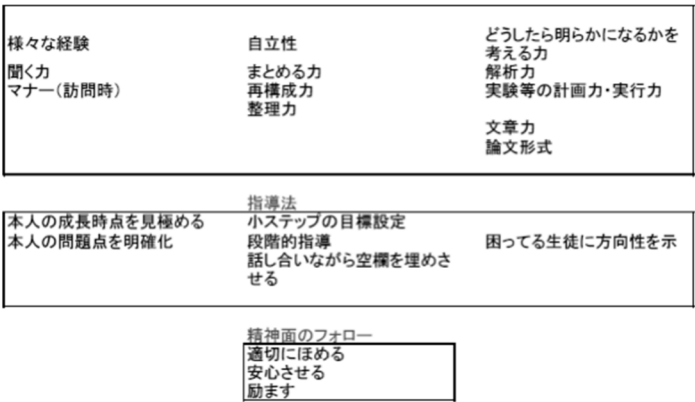
身に付けたい力



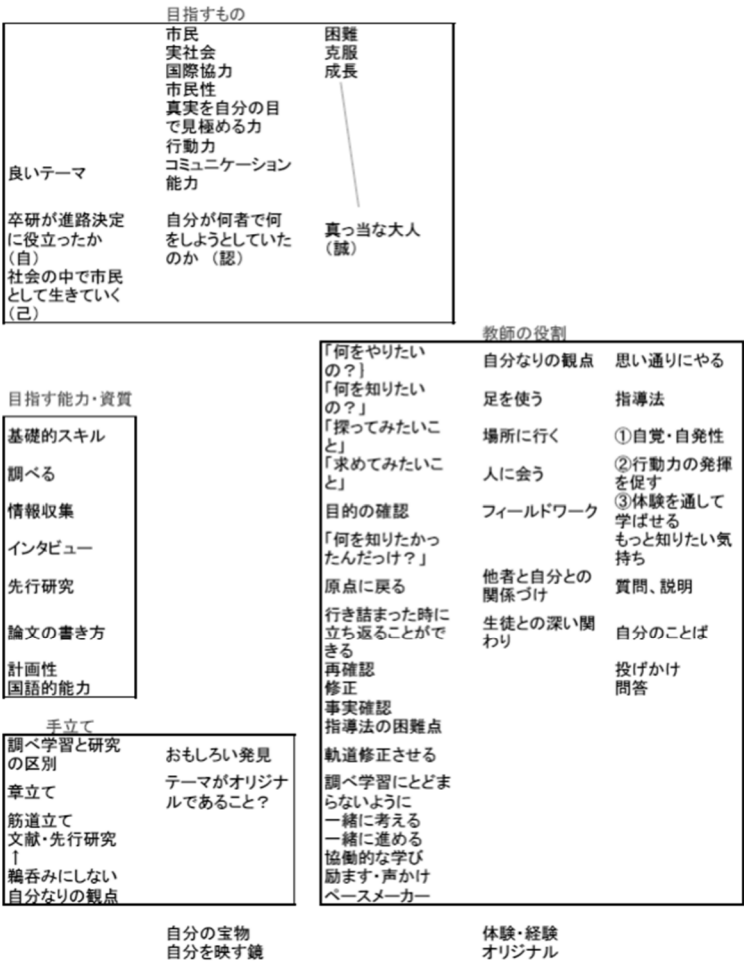
指導上の工夫



養護



英語科



出典：附属学校内部資料より

資料２：コード化から見える卒研指導でつきたい力と指導の際の留意点

| コード化から見える卒研指導でつきたい力と指導の際の留意点                   |                                                                                                                        |                                                   |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <つきたい力・資質>                                     |                                                                                                                        | <指導方法、指導の際の留意点>                                   |
| 課題発見力                                          | 「あっ！」ひらめき<br>「えっ！」気づく力<br>教科授業での動機づけ(なぜ？これは問題？)<br>持続が可能なテーマ                                                           | 問答<br>対話 先生と／生徒同<br>士<br>「心が<br>ある卒研 !?」である<br>こと |
| 批判力<br>複眼的視点                                   | 鵜呑みにしない<br>(視点を)揺さぶる<br>多面的な指摘<br>異なる意見を聞く<br>専門家の評価                                                                   |                                                   |
| 自発性                                            | ペースメーカーとしての教師<br>指導しすぎない(見守る)<br>迷ったら原点に戻る<br>何がやりたいのかを何度も考えさせる<br>生徒の問題意識を重視<br>(困っている生徒に)小ステップの目標設定<br>ともに考える<br>励ます |                                                   |
| コミュニケーション能力                                    | インタビュー                                                                                                                 |                                                   |
| 筋道をたてて考える力<br>まとめる力<br>再構成力<br>分析力<br>文章力      | 論理構成／章立て<br>問題解決への道筋を考える                                                                                               |                                                   |
| 計画性<br>段取り力<br>地道な作業力<br>根気強さ<br>レジリエンシー／立ち直る力 |                                                                                                                        |                                                   |
| 情報収集力                                          |                                                                                                                        |                                                   |
| 行動力                                            | 体験<br>フィールドワーク                                                                                                         |                                                   |
| 自己肯定感<br>自分が何者かを知る<br>オリジナリティ<br>個性            | 自分が感じる<br>自分の言葉で(教師の言葉でまとめない)<br>芸術的感性                                                                                 |                                                   |

出典：附属学校内部資料より

## 学校教育高度化センター 研究紀要 執筆要項

2017 年 3 月改訂

1. 本研究紀要掲載の論文等の内容は、学校教育の高度化に関するものとする。
2. 掲載する論文等は未発表のものに限る。
3. 論文等の使用言語は日本語または英語とする。
4. 本研究紀要が掲載する論文等の原稿枚数は下記のとおりとする。ただし、依頼論文など、編集委員会がとくに指定したものについては、この限りではない。

|                    |            |
|--------------------|------------|
| (1) 研究論文（日本語）      | 20 枚以内     |
| (2) 研究論文（英語）       | 5,000words |
| (3) ワーキングペーパー（日本語） | 15 枚以内     |
| (4) ワーキングペーパー（英語）  | 3,500words |

上記の枚数・語数には、本文の他、タイトル、注記 (Notes)、参考文献 (References)、図表等を含み、付録 (Appendix) は含まないものとする。

5. 本研究紀要に論文を執筆できる者は、センタープロジェクトに従事している本学教員と大学院学生および協力研究員（「東京大学教育学研究科付属学校教育高度化センターの組織と運営に関する申し合わせ」参照）とする。センタープロジェクトに従事している他大学大学院学生は、協力研究員が第一著者となっている場合に第二執筆者以下として執筆することができる。
6. 研究論文およびワーキングペーパー（日本語）のフォーマットは以下のとおりとする。
  - ・ 用紙は B5 判縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
  - ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。
  - ・ フォントは、日本語は MS 明朝、英語は Times New Roman を使用する。
  - ・ 1 ページ目には、題目（日本語）、執筆者名（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）、Author's (Authors) Note の順に 1 段組みで記載すること。
    - 題目（日本語）は、フォントサイズを主題は 14 ポイント、副題は 12 ポイントにし、フォントを MS ゴシックにする。
    - 題目（英語）は、フォントサイズを主題は 12 ポイント、副題は 10.5 ポイントにする。
    - 執筆者名（日本語）は 9 ポイント、執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。



- 題目（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃え、執筆者名（日本語）は右揃えにする。
  - ・ 2 ページ目には、要旨（英語）（150-250 words 程度）、キーワード（英語）を 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、題目（MS ゴシック・中央揃え・12 ポイント）、副題目（MS ゴシック・中央揃え・9 ポイント）を中央揃え・1 段組みで記載してから一行あけて、本文（2 段組み）を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは、フォントは MS ゴシック・9 ポイント、中央揃えにする（冒頭の英数字はすべて半角）。
- ・ 句読点は、「,」と「。」に統一する。
- ・ 本文中の英数字は半角を用いる。
- ・ 図表については、図 1・表 1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、図の場合は下、表の場合は上につけ、フォントは MS ゴシック・9 ポイントにする。
- ・ 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、版權をもつ出版社などに許可を得ること。
- ・ 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで<sup>(1)(2)</sup>...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の注は引用文献より前に記載する。注番号は上付きにせず、（1）、（2）のように表記する。
- ・ 引用文献はページ脚注とせず、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 参考文献の書き方については、原則 APA スタイルを参照し、以下のとおりとする。  
 単行本（編者あり）：著者（発行年）「題目」編者名『書名』出版社、頁。  
 雑誌論文：著者（発行年）「題目」『雑誌名』巻号、頁。  
 学会発表等：発表者（発表年）「題目」第 X 回 X 学会（場所、日にち）発表  
 URL：題目[http://xxx]（accessed on Month Date, Year）
- ・ 原稿末の「注」「引用文献」の小見出しのフォントは MS ゴシック・9 ポイントにし、左揃えにする。

7. 研究論文およびワーキングペーパー（英語）のフォーマットは以下のとおりとする。具体例はサンプルを参照すること。

- ・ 用紙は B5 判縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
- ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×25 行で作成する。

- ・ シングルスペースで、フォントは Times New Roman にする。
- ・ 1 ページ目には、タイトル、執筆者名、Author's(Authors') Note の順に 1 段組みで記載すること。
- ・ タイトルは 14 ポイント、サブタイトルは 12 ポイントとし、ともに中央揃えにする。
- ・ 執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
- ・ 題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃えにする。
  - ・ 2 ページ目には、要旨（150-250 words 程度）、キーワードを 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
  - “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、タイトル（14 ポイント）・副タイトル（12 ポイント）（Times New Roman・中央揃え）を 1 段組み・中央揃えで記載してから 1 行あけて本文（2 段組み）を始める。
  - ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
  - ・ 章、節、項などの小見出しは中央揃えにする。
    - 図表については、Table1・Figure1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、Table・Figure とともに上につける。
    - 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、版權をもつ出版社などに許可を得ること。
    - 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで(1) (2) ...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の Notes は References より前に記載する。番号は上付きにせず、(1)，(2) のように表記する。
- ・ 原稿末の”Notes”、”References”の小見出しは左揃えにする。
- ・ References の書き方は原則、APA スタイルを参照する。

8. 執筆希望者は、学校教育高度化センターに原稿（電子ファイル）を提出する。

問い合わせ先：

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

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

TEL: 03-5841-1749

e-mail: c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

2016 年度 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

---

発 行 者 : 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  
(編集担当: 能智正博、高橋史子、ペンダート志麻)

発行者連絡先 : 〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1  
東京大学大学院教育学研究科赤門総合研究棟 206  
c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

発 行 日 : 2017 年 3 月 31 日

印 刷 / 製 本 : よしみ工産株式会社