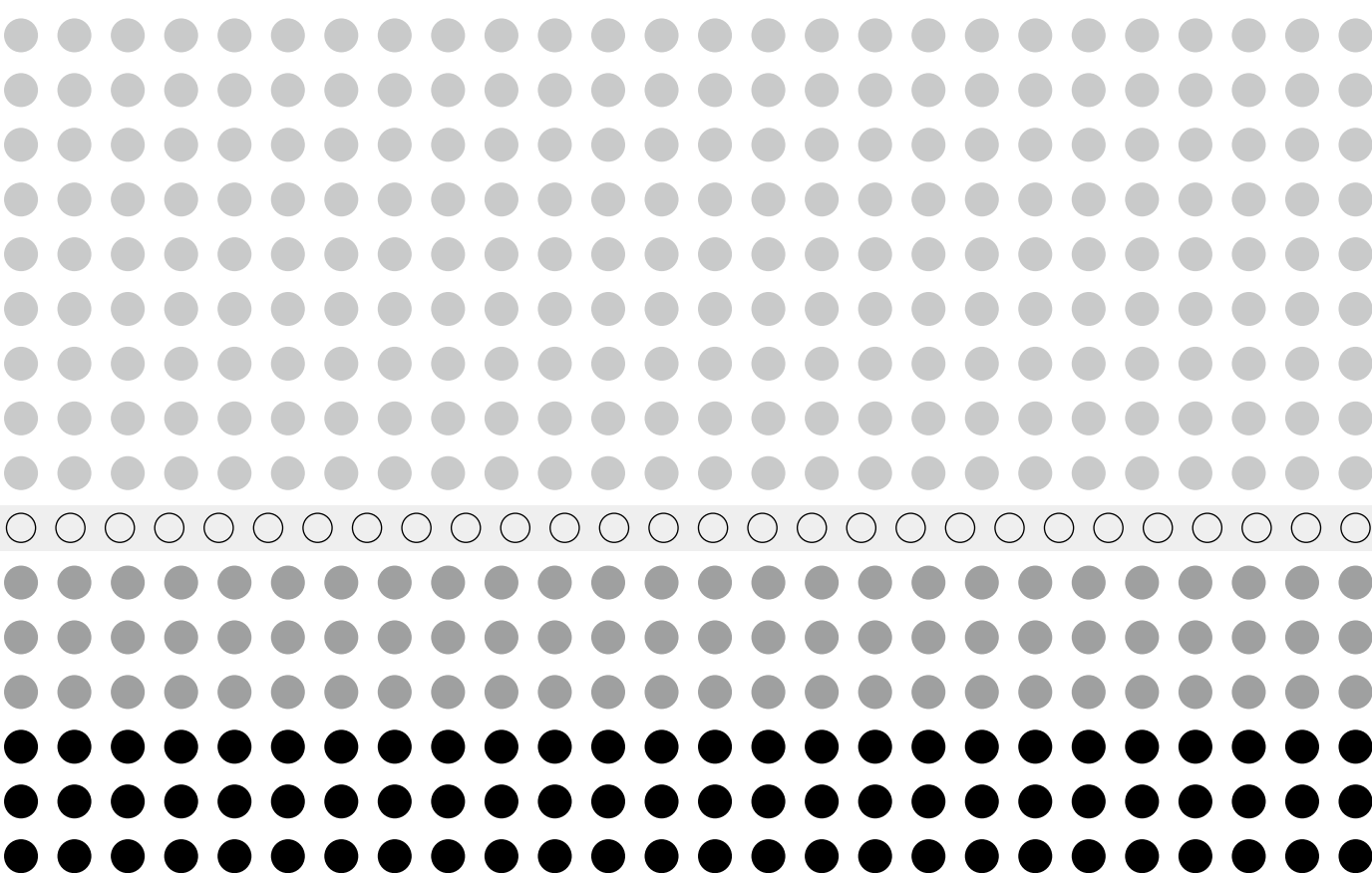


ISSN 0914-5680

早稲田教育評論

第36卷 第1号 2022年3月

Institute for Advanced Studies in Education



早稲田大学教育総合研究所

目 次

I. 研究論文

国際バカロレアプログラムにおける批判的思考指導モデルの検討 —教育学諸理論の関係性と教師の語りに着目して— 赤塚 祐哉・木村 光宏・菰田真由美	1
日本古代の国家領域と「辺境」支配 柿沼 亮介	21
A Diligent Student's Distress in English-Medium Instruction Classes: A Longitudinal Study Akiko KIYOTA	41
1920年代中国における近代家族の形成に関する一考察 —知識人家庭における子育ての理想像とリアリティをめぐって— 朱 奕雷	57
私立大学附属・系属高校生徒の学習に関する研究 —大学進学ルートの違いに着目して— 沈 雨香 ^{CO} ・武藤 浩子 ^{CO}	71
Secondary Education for Girls under the Japanese Occupation: Focusing on the Mongols in Manchukuo Atsuko SHIMBO	87
仏領西アフリカにおける独立前後の教育改革 —ジャン・カベルの教育理念との関連から— 谷口 利律	105
南京国民政府時期（1927～1949）における民衆教育館の展開 —徐州民衆教育館の取り組みを中心に— 万 静嫻	123
夜間中学校の設置経緯とその初期の実態に関する一考察 —荒川区立第九中学校夜間学級の事例を中心に— ママトクロヴァ ニルファル	141

オンラインEAP（アカデミック英語）とEMI（英語による専門科目） 授業におけるタスクの抽出 —学習者ニーズの観点から	守屋 亮・松村 香奈	165
多文化共生を実現するためのミュージアムの役割 —フィンランドの文化事業と学芸員インタビューから—	山本 桃子	185
教育ガバナンスにおける「社会力量」に対する認識変化に関する一考察 —中国のK省のS県の教育支援をケーススタディとして—	劉 琦	205
 II. 研究報告		
新制中学校の成立に関する実証的研究 —戦後教育の諸原則の確立と展開を中心に—	雨宮 和輝・長谷川鷹士・湯川 次義 奥野 武志・久保田英助・野口 穂高	219
III. 英文要旨		235
IV. 投稿規程		248

Contents

I . Treatises

An Investigation of Critical Thinking Approaches in the International Baccalaureate Programme: Focusing on the Relationships of Pedagogical Theories and Teachers' Narratives Yuya AKATSUKA, Mitsuhiro KIMURA, Mayumi KOMODA	1
A Study on Territories and Boundaries of Ancient Japanese Government Ryosuke KAKINUMA	21
A Diligent Student's Distress in English-Medium Instruction Classes: A Longitudinal Study Akiko KIYOTA	41
A Study on the Formation of the Modern Family in 1920s China: On the ideal image and reality of child rearing in intellectual families Yilei ZHU	57
Learning activities among students from high schools affiliated with private universities: focusing on their different tracks for moving onto their undergraduate studies Woohyang SIM, Hiroko MUTOH	71
Secondary Education for Girls under the Japanese Occupation: Focusing on the Mongols in Manchukuo Atsuko SHIMBO	87
La réforme de l'éducation en Afrique occidentale française avant et après l'indépendance au regard de la vision de l'éducation de Jean Capelle Ritsu TANIGUCHI	105
Development of Mass Education Museum During the Nanjing National Government (1927–1949): A Focus on Xuzhou Mass Education Museum Jingxian WAN	123

Consideration to Establishing Evening Classes at Japanese Junior High Schools and What the Early Days Were Like: Focusing on the case of Arakawa 9th Junior High School Mamatkulova NILUFAR	141
Extracting Tasks in Online EAP (English for Academic Purposes) and EMI (English-Medium Instruction) Courses: From a Learner Needs Perspective Ryo MORIYA, Kana MATSUMURA	165
The Role of Museums in Realizing Multiculturalism: Cultural projects and interviews with educational curators in Finland Momoko YAMAMOTO	185
Investigation on the Change of Government's Consciousness on Social Power in Education Governance: Taking the Education Assistance in S County, K Province of China as an Example Qi LIU	205
II. Reports	
Empirical Research on the Establishment of New Junior High Schools: Focusing on the establishment and development of the principles of education after World War II Kazuki AMEMIYA, Yoji HASEGAWA, Tsugiyoshi YUKAWA Takeshi OKUNO, Eisuke KUBOTA, Hodaka NOGUCHI	219
III. Abstracts (Summaries)	235
IV. Contribution Rule (in Japanese)	248

国際バカロレアプログラムにおける 批判的思考指導モデルの検討

—教育学諸理論の関係性と教師の語りに着目して—

赤塚 祐哉・木村 光宏・菰田真由美

キーワード：国際バカロレア、批判的思考、逆向き設計、概念型学習、問い、高次思考

【要 旨】本研究の目的は、国際バカロレア（IB）プログラムにおける批判的思考モデルの導出と、IB教師らによる語りから、指導場面における実態や課題を考察したり、教育学諸理論との符号を検討したりすることである。本稿では、まず、IBプログラムにおいて採用されている批判的思考に関する教育学諸理論と哲学のうち、核として組み込まれている諸理論・哲学の抽出を試みた。その結果、問いを中心とした授業を行うことを核としながら、それを支える理論として、ウィギンズ・マクタイによる逆向き設計論、エリクソンによる概念型学習、ブルームらによる思考のタキシノミー、ポールによる多重論理に基づく対話型の学びが組み込まれていることが分かった。そして、それぞれの教育学諸理論は独立して組み込まれているのではなく、問いを中心とした授業という哲学を共有しながら、相互に密接に関連し合っていることを明らかにした。次に、IBプログラムが採用する教育方法に対応させていった教師らによる指導アプローチについて、その具体的な内容を捉えることを試みた。そのために、高等学校段階で実施されるIBプログラムである、ディプロマ・プログラムの授業を受けもつ、5名の教師らに対する聞き取り調査を行った。その結果、正解が1つとは限らない問いへの応答を中心とした指導を行い、学習者同士の対話が促される学習環境を創出し、パフォーマンス評価を念頭に置きながら、知識理解と概念理解の指導バランスを図っていく重要性が示唆された。そして、教師たちの語りは、ポールやエリクソンの理論に加え、オテロ・グラエッサーが提唱した知識対立仮説とも符合していることも示した。なお、今後の研究課題として、教師たちが実践する授業の参与観察や学習者への聞き取り調査にも範囲を拡げ、批判的思考指導の教育効果の検証を実施する必要があることを示した。

1. 問題の設定

今日、人々が国境を越えて活動する機会が増え、多様な価値観への理解を深めることや地球規模の諸課題の解決が喫緊の課題となっている。そうした課題を解決するために、OECDが主催するプロジェクトであるDeSeCo（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations）は、知識・技能だけでなく、態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用すること、そして、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる資質や能力が必要である、と提唱する。こうした資質・能力のうち、とりわけ物事を多面的・多角的に捉える力である、いわゆる批判的思考の育成について、その重要性が世界的規模で増している（Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2010; Partnership for 21st Century Skills, 2011; UNESCO, 1998など）。

こうした国際的な批判的思考への関心は、国内の教育政策にも影響を与えている。例えば、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が2016年に提出した「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（平成28年8月26日）では、「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング」）」（p. 34）が必要であることが明示され、教科・科目の枠を超えて批判的思考を育成することの重要性を指摘している。こうした議論の流れを受け、高等学校学習指導要領（平成30年告示）においても、批判的思考は問題解決力と論理的思考力の重視とともに強調されるようになった。

世界規模で批判的思考の重要性が叫ばれた2000年以降から、国内においても、高等学校での批判的思考指導に係る研究と授業実践が積極的に行われている。CiNii Articlesで「批判的思考」あるいは「クリティカルシンキング」という検索語に加え、「高校」あるいは「高等学校」を入力して検索すると、1999年までは3件に留まるが、2000年以降は、重複する論考を除いて150件以上がヒットする（2021年9月21日現在）。

一方で、高等学校の授業では、批判的思考指導が十分に行われていない現状も垣間見える。例えば、Kawano（2016）や孫工・江利川（2019）らは、高等学校外国語（英語）科の検定教科書を分析し、暗記・理解するといった低次思考の学習活動の割合が多いことを指摘し、分析・評価するといった批判的思考に結びつくような高次思考の学習活動が十分に行われていない現状を報告している。峰野（2018）は、高等学校で使用されている数学の検定教科書を分析した上で、批判的思考を含む設問は全体の1.7%程度に留まることを指摘するなど、割合が低い状態であることを示している。このように、高等学校段階における批判的思考育成は発展途上であると言え、教育方法の確立が喫緊の課題となっている。

以上の文脈から注目し値するのが、国際バカロレア機構が提供するIBプログラムである。国際バカロレア機構は1968年にジュネーブで発足した非営利の教育団体で、3歳から19歳を対象に、4つの教育プログラムを提供している（International Baccalaureate Organization, n.d.）。そのうち、高等学校段階で提供されるディプロマ・プログラム（Diploma Programme: DP）は、学習者の多面的な資質や能力の育成を目指しており、特に批判的思考の育成に注力している教育プログラムであるとされる（Aktas & Guven, 2015; International Baccalaureate Organization, 2017）。このことから、IBプログラムは、日本の高等学校において、批判的思考指導を行うための新たな教育方法の開発への道筋を立てる上で、格好の対象となり得る。

IBプログラムはもともとジュネーブ・インターナショナルスクールの子供達を対象として、そこで働く教員らが1962年に発案した教育プログラムである。その後、英国教育省やオランダ政府、ドイツ政府、ユネスコ、銀行や企業からの支援を受け、1967年に汎用性のある「IBプログラム」として運用を開始した（Peterson, 1972）。当初は国際的な移動を伴う子女を対象とし、欧州及び北米の国際学校を中心としてその導入が限定的に行われていた。一方、文部科学省IB教育コンソーシアム（2021）によれば、2021年6月30日時点で、世界159以上の国・地域、約5,500校においてIBプログラムが導入され、国内の学校教育法第1条に規定されている学校においても53校で導入済という。

そこで、本稿では、第2節において、IBプログラムにおける批判的思考の位置づけを整理し

た上で、核として組み込まれている教育学諸理論と哲学の抽出を行う。そのために、国際バカロレア機構が発行する文書や、国際バカロレア機構が認証する教材の分析に関する先行研究を中心に検討し、IBプログラムにおける批判的思考指導の構造を明らかにする。第3節では、DPで指導を行っている教師への聞き取り調査を行い、DPの授業を行う際に意識していることや、実施していることを教師たちの語りから明らかにする。以上を踏まえ、第4節では、教師たちの語りが批判的思考指導に関する教育学諸理論と、どの程度符合しているのかを検討し、今後の課題を示す。

2. 国際バカロレアにおける批判的思考の位置づけ

2.1 IBの教育哲学と批判的思考の関係

IBプログラムにおいては、なぜ批判的思考が重視されているのだろうか。その理由は、IBプログラムで掲げられている教育哲学に内包されている。なお、IBのプログラムには年齢に応じ、以下の4つのプログラムが用意されている（表1）。

表1. IBの4つのプログラム

プログラム名	設立年	対象年齢	日本の該当学年・対象
Primary Years Programme (PYP) 初等教育プログラム	1997年	3～12歳	幼稚園・保育園から小学6年生まで
Middle Years Programme (MYP) 中等教育プログラム	1994年	11～16歳	小学6年から高等学校1年生まで
Diploma Programme (DP) ディプロマ・プログラム	1968年	16～19歳	高等学校2・3年生
Career-related Programme (CP) キャリア関連プログラム	2012年	16～19歳	専門学校等を目指す高等学校2・3年生

(International Baccalaureate. (n.d.) より作成)

4つのプログラムに通底する共通の教育哲学として、「知識やスキルの習得をこえたところにある『全人的』な教育」(International Baccalaureate Organization, 2014, p. 8)であることが挙げられる。とりわけ、核心的な教育理念として「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」(International Baccalaureate Organization 2014, p. 3)を掲げ、IBプログラムでは、これを「IBの使命 (IB mission statement)」として位置付けている。この教育理念を実現するための、学習者としてあるべき姿を、「国際バカロレアの具体的な最上位の教育概念」(福田 2015, p. 134)である「IB学習者像 (IB Learner Profile)」として示している（表2）。

表2. IB学習者像

探究する人	私たちは、好奇心を育み、探究し研究するスキルを身につけます。ひとりで学んだり、他の人々と共に学んだりします。熱意をもって学び、学ぶ喜びを生涯を通じてもち続けます。
知識のある人	私たちは、概念的な理解を深めて活用し、幅広い分野の知識を探究します。地域社会やグローバル社会における重要な課題や考えに取り組みます。
考える人	私たちは、複雑な問題を分析し、責任ある行動をとるために、批判的かつ創造的に考えるスキルを活用します。率先して理性的で倫理的な判断を下します。
コミュニケーションができる人	私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。
信念をもつ人	私たちは、誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます。
心を開く人	私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価もまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見だし、その経験を糧に成長しようと努めます。
思いやりのある人	私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動します。
挑戦する人	私たちは、不確実な事態に対し、熟慮と決断力をもって向き合います。ひとりで、または協力して新しい考えや方法を探究します。挑戦と変化と機知に富んだ方法で快活に取り組みます。
バランスのとれた人	私たちは、自分自身や他の人々の幸福にとって、私たちの生を構成する知性、身体、心のバランスをとることが大切だと理解しています。また、私たちが他の人々や、私たちが住むこの世界と相互に依存していることを認識しています。
振り返りができる人	私たちは、世界について、そして自分の考えや経験について、深く考察します。自分自身の学びと成長を促すため、自分の長所と短所を理解するよう努めます。

(International Baccalaureate Organization, 2014, p. 3より引用)

IB学習者像について、福田（2015）は「ルソーの理念に基づく国際新教育運動と進歩主義教育に根差し、理論的基礎を整理したデューイの経験主義に基づいている」（p. 135）と分析する。加えて、学習者像として詳細に示された背景として、「国際社会の動向、とりわけグローバリズムの中で形成された知識基盤経済論と教育制度の国際的な統合という動きに適合する表現が求められたから」（p. 135）と指摘する。こうした背景から、IBプログラムにおける教育哲学は、全教科・科目の中で、意図的・計画的に具現化されていくこととなった。

なお、IB学習者像のうち、批判的思考に関わる文言は「考える人」の項に見られる。御手洗（2017）はIB学習者像について、習得すべき内容、活用するための能力及び探究的な態度の3観点から分析し、以下のように整理した（表3）。

表3. IB学習者像と批判的思考の関係性

習得すべき内容	複雑な問題に関すること
活用するための能力	批判的思考力、創造的思考力、論理的決断力
探究的な態度	理性的

(御手洗, 2017) から引用

ここから、IBプログラムでは、批判的思考の役割について、理性的な態度で批判的思考や創造的思考を働かせながら論理的な決断を下し、複雑な問題を解決する資質・能力の獲得を習得すべき内容とし、教育方法としてそのような仕掛けづくりを促そうとしている側面が確認できる。

2.2 IBプログラムにおける教育方法と批判的思考の関係

では、IBプログラムにおける授業では、批判的思考指導をどのような教育学諸理論に依拠して展開しているのだろうか。IBプログラムで採用されている教育方法は、国際バカロレア機構が独自に編み出して開発したものではなく、教育学の諸理論・哲学と、研究者・教育実践者からのフィードバックを結びつけて構成されている（成田，2020）。加えて、IBプログラムで取り入れられている理論・哲学は、そうした伝統的な教育学諸理論や哲学を踏まえつつ、21世紀以降に提唱されたものも、積極的に取り入れている点に特徴をもつ。IBの批判的思考に係る教育方法に大きな影響を与えた教育学諸理論として、Akatsuka（2021）は国際バカロレア機構が発行する文書を分析し、以下の14個の枠組が参照されていることを明らかにしている（表4）。

表4. IBに組み込まれた批判的思考育成に関連する教育学諸理論と哲学

人 物	出版年	理論的な枠組みとその特徴
Binet and Simon	1905	知能指数（IQ）テスト：特別教育を必要とする生徒のために、注意力、記憶力、問題解決能力を測定するための質問を作成した。
Dewey	1933	批判的思考を学問領域として初めて位置付けた。思考力と振り返りの関係性を明らかにし、これを反省的思考と定義するなど、批判的思考研究の原点となっている。
Bloom et al.	1956	タキソノミー：思考力を低次思考力（lower order thinking skills: LOTS）と高次思考力（higher order thinking skills: HOTS）の主に2つのタイプに分類した。
Bruner	1961	発見学習：自分で発見をする、という行為は、問題解決に必要な情報をより鮮明にすることにつながる、と論じた。
Glaser	1963	これまでの思考指導とそれらを支える心理学的なバックボーンについて、知性、推論、知識の獲得、問題解決といった認知スキルの観点から分析した。
Piaget	1970	構造主義：人間の発達、知性の発達に従って、別の構造に再構成される、という理論を展開した。学習者自身が理解して自律的に実践することで、新たな知識が得られる、とした。
Vygotsky	1986	思考と言語：人間は、言語を理解したり使用したりする行為を通して、思考を深めることができると論じた。
Resnick and Resnick	1992	教科及び実生活・実社会の両方において、問題解決を行うことを目指す指導法を提案した。この指導法では、テキストの読解や、自己認知を高めること、そして議論の内容を分析したり評価したりするような構成となっている。
Boyer	1995	教育における最も重要な目標は、言語能力と批判的思考力の獲得であるとし、言語と思考は互いに関連し合っていると説明した。
Kincheloe	2004	「複合的な批判的思考」（complex critical thinking）という概念を提唱し、批判的思考は様々な社会環境や学問領域の中で意図的に教えられるべきだと主張した。

人 物	出版年	理論的な枠組みとその特徴
Wiggins and McTighe	2005	逆向き設計：本質的な問いを設定し、目標や基準の設定からカリキュラム設計を始め、その後に評価指標を定めるなど、指導を行った後で考えられがちな項目を先に決定していくことから、逆向き設計と呼ばれる。
Erickson	2008	概念型学習：知識に関する問い、概念理解を深める問い、議論を促す問い、といった3つのタイプの問いを投げかけることで、生徒の批判的思考を高めることができると主張する。
Costa and Kallick	2009	思考の習慣 (Habits of Mind)：実生活でよりよく生きていくために必要な16の思考態度を示した。
Gardner	2011	多重知能：多重知能と批判的思考の関係性を明らかにした。

(Akatsuka, 2021より作成)

以上14個の教育学諸理論・哲学のうち、IBプログラム内で批判的思考モデルの核として採用されているものはどれだろうか。それを明らかにするためには、IBプログラムで用いられている、ユニットプランナー (Unit Planner) と呼ばれる単元の指導計画の構成を検討することに加え、国際バカロレア機構が認証する教材の構成について、その特徴を検討する必要がある。ユニットプランナーとは、IBプログラムにおいて採用されている教育学諸理論や哲学を踏まえた上で、授業でそれらをどう具現化していくのかを示す単元ごとの指導計画である。

IBのユニットプランナーの構成について、日本の学習指導要領の構成との類似点や相違点に着目して分析を行った久保田 (2020) は、「『逆向き設計』 (Wiggins & McTighe, 2005) の要素を取り入れて作成されている」 (p. 39) とし、「単元単位で逆向き設計を進めるために IBが準備した、単元設計ツールである」 (p. 39) と結論付けている。半田 (2020) は、DPにおける言語科目について、その指導上の特徴を考察し、「教師は授業を計画し実施する際に、必ず『概念』学習を念頭に置かなければならないということである」 (p. 15) と指摘する。加えて、中村 (2019) は、各IBプログラムにおける言語科目のカリキュラム分析を行い、エリクソンが提唱する概念型学習を軸としながら単元が設計されていることを指摘し、「発達段階に応じた『概念』項目の配置の仕方と授業設計の方略」 (p. 29) がなされていると結論付けている。これらから、IBプログラムでは、ウィギンズ・マクタイの逆向き設計論やエリクソンが提唱する概念型学習が単元設計上の軸となっていることが示唆される。では、IBのユニットプランナーでは、これら2つの理論はどのように位置づけられているのだろうか。

表5は、DPで用いられているユニットプランナーの構成と内容を整理したものである。なお、項目番号は配列の順番を示している。ユニットプランナーのテンプレートは、IB実施校向けに限定的に公開しているという事情から、本稿では、第1著者が訪問したIB実施校から提供を受けた書き込み済みのユニットプランナーの実物3点を基に、内容を整理した。

表5. ユニットプランナーの配列と内容

項 目	内 容
1 目標設定	単元の目標を記載している。学習者の知識・技能及び概念理解をどのように転移又は応用させるのかを記述している。
2 探究を基盤とした指導	単元で学習させる内容や身に付けさせたい技能、 <u>単元を通底する概念を記述</u> している。また、 <u>探究のための問いを内容、技能、概念別に記載</u> している。
3 指導法の種類	講義型、ソクラテス式の間答、グループによるプレゼンテーション等といった指導の方法を明記している。また、1単位時間毎の学習内容について、授業ははじめから終わりまで、生徒が何をするのかを記述している。
4 形成的評価	単元で実施する形成的評価を記載している。
5 個に応じた指導法	学習者のアイデンティ確立への寄与、学習者がもつ既存の知識を活かしながら、学習の足場架けを行ったり、学びを拡張したりする手段を記載している。
6 学習の方法	思考スキル、社会的スキル、コミュニケーションスキル、自己管理スキル、リサーチスキルといった技能のうち、どれを深めるのか記載している。
7 学際的な視点	言語能力の向上や、DPのコア授業である「知の理論 (TOK)」や「創造・活動・奉仕 (CAS)」とのつながりを記載している。
8 資料	授業中に使用する教材を記載している。
9 振り返り	授業を進めるにあたり、うまくいった点やそうではなかった点を記述し、改善点等を記載している。

(筆者作成、下線は筆者による)

ユニットプランナーでは、目標設定に次ぐ項目として、どのような概念を探究させたいのかを記述し、どのような問いを通して学習を深めさせたいのか記述されており（項目2）、エリクソンが提唱する概念型学習により、批判的思考を育成しようと試みていることが確認できる。そして、目標、評価、指導法、振り返りといった順に項目が配列されており、ウィギンズ・マクタイが提唱する逆向き設計の考えが組み込まれていることが確認できる。では、授業内における指導アプローチとして、どのような批判的思考の方略がなされているのだろうか。

IBプログラムの英語科目で使用されている教材を分析したYasuda (2021) は、教材の特徴として、ブルームらによる思考のタキシノミーに基づき学習内容が構成されているとし、全体の45.3%が高次思考に該当する学習活動であることを明らかにしている。高校1年生段階における数学の教材を分析した中和 (2020) は、教材には『『事実確認のための問い』、『概念的問い』、『データに関する問いに対する生徒の答え』の3点が設定』（p. 56）され、学習者同士の議論が促されているといった指導上の特徴をあげ、「このように生徒間で観察・議論する内容は日本の教科書には見られなかった」（pp. 56-57）とし、学習指導要領上の数学科目との指導アプローチの違いを明らかにしている。このことから、IBプログラムにおける指導アプローチでは、問いを基盤としながら学習者同士による対話や議論が喚起されることで、批判的思考の育成を試みようとしていることが確認できる。

一方、対話や議論によって、批判的思考を深めようとする学習理論は表4からは確認できない。加えて、国際バカロレア機構が発行する各文書には、対話や議論により批判的思考を深める

指導アプローチを採用しているとする明示的な記述は管見の限り見当たらない。ただし、IBプログラムにおける教育方法の開発に従事したエリクソンは、自身の概念型学習を論じる著書で「ロン・リチャート (Ron Ritchhart)、リンダ・エルダー (Linda Elder)、リチャード・ポール (Richard Paul)、キャロル・トムリンソン (Carol Tomlinson) などの教育指導者や研究者による著作物は、本書にある最新の考えを裏付けるものである」(Erickson, Lanning, & French, 2017, p. 4) と説明し、概念型学習のバックボーンとして、リチャード・ポールの理論を援用していると説明している。Paul (1987) は、問いを中心とした授業、とりわけ議論や対話によって批判的思考が高まるとする立場をとっている。このことから、エリクソンによる概念型学習の枠組みは、対話や議論によって学習者の多面的・多角的な視点を向上させることを目的とする、Paul (1987) の批判的思考の方策に依拠していることが確認できる。その証左として、表5の項目2及び3において、概念の解釈を問答によって明らかにしようとしていることが確認できる。

以上を小括すると、IBの批判的思考育成の方略は、「『問い』により導かれ、調査や実験を通して動的に展開し、問いへの答えで終わる編集方法がとられ」(渡邊, 2014, p. 43)、それを支える学習理論として、ウィギンズ・マクタイの逆向き設計、エリクソンの概念型学習、ブルームらによる思考のタキシノミー、ポールによる対話型の学びの4点が埋め込まれていると言える。

2.3 問いを中心とした4つの批判的思考指導に係る教育学理論

前項で、IBプログラムにおける批判的思考指導については、問いを中心とした授業展開を核としながら、4つの理論が組み込まれていることを明らかにした。本項では、それぞれの理論の枠組みと関係性を整理する。

① ブルームらによる思考のタキシノミー

Bloom et al (1956, Anderson & Krathwohl, 2001により改定) によって提唱された思考のタキシノミーとは、思考レベルを6段階に分けたうえで、低次思考力 (lower order thinking skills) と高次思考力 (higher order thinking skills) の2種類に分類したものである。Anderson & Krathwohl (2001) は、低次思考力として記憶、理解、知識習得を分類し、分析、評価、創造といった力は高次思考力に該当するとした。DPでは、カリキュラム編成上の工夫として「分析、統合、評価に基づく批判的振り返りおよび批判的思考を促す」(International Baccalaureate Organization, 2014, p. 19) 指導を行うことを教師に求めており、Bloom et al (1956) により分類された高次思考力レベルの学習活動を通して、学習者の批判的思考の育成を目指そうとしていることが確認できる。その証左として、DPで使用される教材には、高次思考力レベルの問いが多く含有されている、という報告もなされている (Kawano, 2016; Yasuda, 2021)。

② エリクソンの概念型学習

Erickson (2008) は概念型学習と呼ばれる枠組みを提唱した。概念型学習では、概念に対する理解を深めることを重視し、概念の機能を転移可能な思考態度・技能を修練する装置と見做し、学習者が物事の本質に迫ろうとする態度や技能を身につけることを究極の目標としている。そのための教育方法として、知識・理解を促す問いや、概念理解を深める問い、議論を喚起する問い、の3種類の問いを用意し、それらに学習者が応答することを通して、物事の本質に迫れるよ

うな指導形態を提案した。

Erickson, Lanning and French (2017) の訳者である遠藤 (2020) は、概念型学習の特徴として「探究をベースとした帰納的指導で、学習者が『事実』を理解し、基本的な『技能 (スキル)』を身につけるレベル (低次思考) から、それらを活用し『概念』のレベル (高次思考) で深く考えることができるよう綿密に計画され、概念的思考の育成を図る」(p. 245) のものであると訳本のあとがきで説明している。すなわち、Erickson (2008) が主張する概念型学習とは、Bloom et al. (1956) による思考のタクソノミーを念頭に置き、概念というフィルターを通して、学習者自身がクリティカルな視点で物事を検討する、という編集方法を採用する教育方法論であると言える。

なお、前述の遠藤 (2020) は、「『概念的理解』は、『逆向き設計』(G. ウイギンズ, J. マクタイ) においてもカリキュラムを設計する際の中心要素の1つである」(p. 244) とあとがきで指摘し、後述する逆向き設計論と深い関係にあることを示している。

③ ポールの対話型の学び

概念型学習を提唱したErickson (2008) は、Paul (1987) が示した、問いを中心とした批判的思考を深める対話型の授業形態を支持しており、概念型学習の根底にはPaul (1987) の考えが援用されている。Paul (1987) は批判的思考を促すのは多元的な思考であり、一元的な思考よりも多元的な思考指導を行うことを強調する。一元的な思考とは、正解が1つであり、一定の手続きを踏んで答えを確定する思考プロセスであり、Paul (1987) はこれを一元論理と名付けた。他方、絶対的な正しい答えはなく、多様な準拠から概念の解釈を試みるプロセスを多元論理と名付けた。そして、多元論理に基づきながら、対話的かつ弁証法的な思考に基づき探究することで、批判的思考が育成されるという立場をとっている。

対話的な思考とは、「異なる観点や枠組みの間での対話もしくはやりとりを伴う思考」(樋口, 1998, p. 43) であり、弁証法的な思考とは「対立点を取り上げ、互いに議論し、さらなる反論を生み出す思考」(樋口, 1998, p. 43) である。こうした2つの思考の中心となるのが、教師による問いであり、Paul (1987) は問いによって対話的な議論が自然発生し、その結果、批判的思考を形成する、との立場を取っている。

④ 逆向き設計論

IBの批判的思考モデルでは、Wiggins and McTighe (2005) が提案する逆向き設計論の考えにも依拠している。逆向き設計とは、「指導を行った後で考えられがちな評価を先に計画する点、また単元末・学年末・卒業時といった最終的な結果から遡って教育を設計する」(Wiggins & McTighe, 2005, p. iv) とする考え方である。McTighe and Wiggins (2013) は、逆向き設計論に基づき指導計画を作成する場合、4段階のプロセスを踏んだ上で、作成を行う重要性に言及している。4段階とは、授業で求められている結果あるいは目標を設定し (第1段階)、それが達成できているかどうかを確かめる評価方法を設定し (第2段階)、目標と評価に対応する学習活動・内容と指導方法を計画し (第3段階)、ミクロな単元設計 (単元の指導計画等) とマクロな指導計画 (年間の指導計画等) を往復させることでカリキュラム全体の改善を図る (第4段階)、とする一連の過程である。

なお、第1段階では、学習の鍵となる問いを設定することとし、その問いは物事の本質に迫

ることができるような問いとしている。これをWiggins and McTighe (2005)は「本質的な問い」と名付け、この問いは転移可能な概念に結びつくことが大切であるとしている。第2段階の評価では、形成的評価と総括的評価、自己評価の3つを入れるために具体的な評価活動を設計すること、第3段階では、どのような学習活動をどのような教材を用いて行うかを示すこととしている。以上の逆向き設計論の考えを整理すると以下のように表すことができる(表6)。

表6. 逆向き設計論の4つの段階

段階	何を設定するのか	指導上の工夫
第1段階	授業で求められている結果あるいは目標の設定	学習の鍵となる問いを設定
↓		
第2段階	目標が達成できているかどうかを確認する評価方法の設定	形成的評価と総括的評価、自己評価を設計
↓		
第3段階	目標と評価に対応する学習活動・内容と指導方法の計画	どのような学習活動をどのような教材を用いて行うかを検討
↓		
第4段階	ミクロな単元設計(単元の指導計画等)とマクロな指導計画(年間の指導計画等)を往復させることによるカリキュラム全体の改善	

McTighe and Wiggins (2013) を基に作成

批判的思考を育成するうえで注目に値するのが、第1段階において実施される「本質的な問い」の設定である。McTighe and Wiggins (2013)は、本質的な問いには以下の4つが含意されていると定義する。

- ・「私たちが生きていくなかで、時間を超越して何度も起こる重要なもの」(p.132)
- ・「学問上の核となるもので、観念の中核をなし、探究がなされるもの」(p.132)
- ・「学習内容の核心に迫るために、どのような観念、知識、技能が必要となるかを考えさせるもの」(p.132)
- ・「色々な人達の関心を惹きつけるもの」(p.132)

加えて、McTighe and Wiggins (2013)は、本質的な問いについて、包括的な問いとトピックごとの問いの2種類に分類し、それぞれの役割を定義する。トピックごとの問いだけでは知識の転移はなされない一方、包括的な問いだけでは、教科固有の知識に迫ることができないことを説明し、両方の問い立てが重要であると結論づけた(図1)。

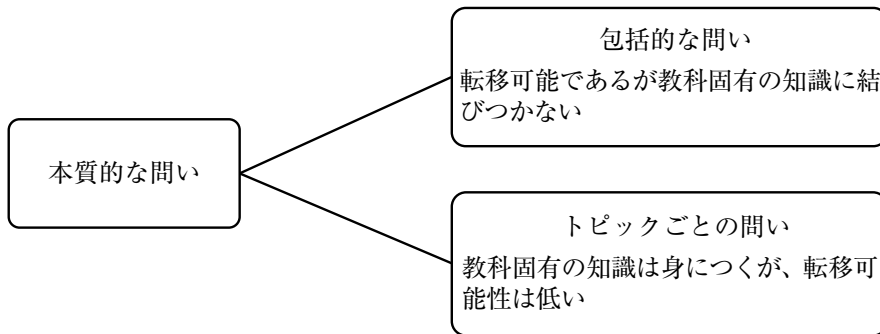


図1. 本質的な問いの種類と特徴 (McTighe and Wiggins, 2013を基に作成)

以上、第2節で、IBプログラムにおける批判的思考に係る教育学理論と哲学、その関係性を検討してきた。これらを総括すると、IBプログラムにおける批判的思考指導の核となる教育学諸理論は図2のようなモデルで描くことができる。

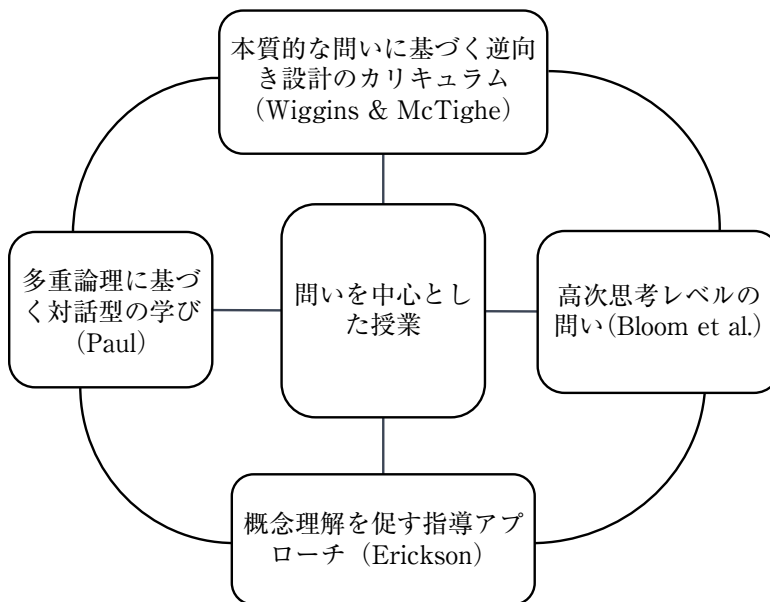


図2. IBにおける批判的思考指導モデル

IBプログラムにおける批判的思考指導モデルは、問いを中心とした授業編成がモデルの核となっており、それを支えるカリキュラムとして逆向き設計論が採用され、そのための枠組みとして概念型学習を組み込んでいると言える。そして、指導アプローチとして高次思考レベルの問いを中心としながら、多重論理に基づく対話型の学びが重視されている。図2における縦の関係

は、カリキュラム設計上の関係性を示し、横の関係は指導アプローチの関係性を示している。そして、それぞれの理論は独立したものではなく、互いに問いを中心とした授業という哲学を共有しつつ、密接に関連し合っている状態を表している。

3. IBプログラムにおける批判的思考指導の実際―教師の語りから

前節では、IBプログラムにおいて核となる批判的思考理論を明らかにした。では、DPで授業を実践している教師たちは、普段、どのようなことを感じながら授業を実践しているのだろうか。本節では、DPの授業を実践している5名の教師へのインタビューでの語りを基に、前節で導出した指導モデルを実施する上での課題を検討する。

5名にインタビューイーとして依頼した理由は次の通りである。それは、DPを指導している教師たちは、既存の授業アプローチから批判的思考指導を軸とした授業へと転換を図った者たちであり、様々な困難・葛藤、認識の変化があったと思われるからである。そして、国内の高等学校では、批判的思考指導に関する実践例が限られており、DPの授業を実践している教師たちの語りを捉えることで、今後の批判的思考指導の方策を検討できると考えたからである。

3.1 調査方法と調査対象者及び質問項目

調査では、IBプログラムが採用する教育方法に対応させていった教師の意識と、その具体的な内容を捉えることとした。調査方法として、個別による半構造化インタビューを採用した。質問内容は、第2節で抽出した批判的思考モデルに基づき、問いを中心とした授業に対する考え、高次思考レベルの問いや、対話型授業、逆向き設計論や概念型学習に関する考えを問う内容とした。

調査実施にあたり、既存の授業アプローチとIBプログラムにおける授業アプローチの両方について指導経験のある教員を対象者として選定した。そして、既存の授業アプローチとの比較にあたっては、2010年改訂学習指導要領に基づく比較を行う必要があることから、日本の学校教育法第1条に定める高等学校に勤務する教員を対象とし、学習指導要領に基づかない各種学校扱いである国際学校（インターナショナルスクール）は分析の対象から除外した。すなわち今回の研究対象者は、①現在DP実施校に勤務する高等学校教員で、②学校教育法第1条に規定される学校に所属し、③DP実施校に勤務する前まではそれ以外の学校にいた教師、④比較的最近まで既存の授業アプローチを試みていた教師、という4つの条件を満たす者とした。

3.2 調査対象者の属性とデータ収集上の手続き

2021年9月現在、学校教育法第1条が定める高等学校のうち、DP実施校は35校である。そのうち、インタビューの録音を許可された4校の教師5名を対象とした。5名は全員、DPを指導する上で必須となる指導資格（サートIFICATE）を保有している。調査は、表7に示す5名への承諾を得た上で、対面によって実施した。本研究の目的と個人情報保護について、勤務校や個人が特定されないことを説明し、自主的な参加として回答してもらった。なお、聞き取り調査の所要時間は一人あたり20分～25分である。データ収集にあたっては1対1によるインタビュー

を行い、会話の内容等が外部に聞かれる状態ではないことを確認した上で実施した。そして、データの記録方法はICレコーダーを用いて行った。

表7. 聞き取り調査対象者の一覧

番号	所属先	担当科目	経験年数	非DP校での 経験年数	DP実施校での 経験年数
t1	国・公立高校	言語B（英語）	20	14	6
t2	国・公立高校	歴史	3	1	2
t3	私立高校	歴史	17	13	4
t4	国・公立高校	数学	8	5	3
t5	国・公立高校	言語B（英語）	9	6	3

表7の担当科目名は、DPで用いられている科目名称である。「言語B（英語）」は現行の高等学校学習指導要領上の必修科目コミュニケーション英語Iに該当し、「歴史」は世界史A、世界史B及び日本史A、日本史Bに該当する（文部科学省，2019）。

3.3 5名の教師によるインタビューの語りからの考察

本項では、5名の教師による語りを、図2で示したIBプログラムにおける批判的思考指導モデルのうち、問いを中心とした授業を核とし、横の関係である指導アプローチ上の工夫と、縦の関係であるカリキュラム設計上の工夫、の3点から考察を行った。教師の語りはゴシック斜体で表記し、語りの中で意味を補う必要があると判断した部分については（ ）内で追記した。

① 問いを中心とした指導アプローチをどのように行っているのか

DPを指導する教師たちは、どのように問いを中心とした授業を行っているのだろうか。

t1は、「こちらからの発問っていうのも、質が重要ですね。でも、いいタイミングで、なんかいい発問ができるっていうところも求められるわけで」と語り、教師が発する問いの質を高める必要性を語る。続けてt1は、「生徒に話し合わせる、ディスカッションさせるとか、例えばディベートしてもらおうとか、何かのお題について生徒が話さないといけないような環境をつくる」と語り、思考を深めるための問いかけの在り方や、問いをきっかけとして深い学びにつながる学習の場を意図的に作っていくことの重要性を指摘している。

他方、t3とt5は、問いを発する教師のマインドセットについて言及する。t3は「今までは、答えはいくつもあると言いながら、ある程度私の意見を言ったりするところがありました。でも今は、こういう意見もあるよ、というものは生徒が言っていくので。それを引き出すような手法に変えてます」と語り、教員が答えを導かないことの大切さを語り、指導方法を変容させていったことを語った。英語教師であるt5は、「問い掛けっていうのは、明らかに今までは自分の中に答えがあって、一つの答えがある程度出てくるようなことを聞いてた傾向は多分あって、でも私もよく分かんない中、聞いて、どうなんだろうなって、HowとかWhyとかWhatとかのクエスチョンが多くなった気はします」と語り、教員がファシリテーター役となり、学習者が学びを深

めていく過程を支援していく役割を意識するようになったことを語っている。

歴史を指導するt3は、問いのレベル感について言及する。「(指導する際に) エビデンスをもってくるんですけども、そこからフェーズを上げていくんですね、質問自体を。じゃあ、個人が社会に与える役割とはなんですか、とかっていうふうに質問のフェーズを上げていくんです。」と語り、問いのレベルを低次思考レベルから高次思考レベルに引き上げていくことの重要性を語っている。

② 指導をどのように行っているのか—対話型・高次思考レベルの問いを中心に

国・公立高校で歴史を指導するt2は、問いを中心とした授業を行うためには、十分な知識量が必要であることを語る。t2によると、「(授業の中心には) 問いがあって、学問的な問いがあって。それを立証していくための内容は何かっていうことを、生徒が選ぶ。選ぶための資料は、提供されてなきゃいけないから、そういう意味では、内容も大事。DPで点数取れる子たちは、めっちゃめっちゃ知識量多いですね」と、DPで良い成績を修める学習者は知識量も豊富であることについて触れている。続けてt2は、授業での指導アプローチについて、「(提供する資料には) 膨大な知識があって、その中からグループワークさせて、どの知識をどういうふうに構成するか、グループで考えさせていく」と語り、学習者に十分な情報を提供した上で、それらを活用しながら、対話型の授業展開を行っていることに言及している。

一方、t2よりも教員経験が長いt3は、「IBの場合、やっぱコンテンツも覚えなきゃいけないけど、概念学習もさせるってことのバランスをどう取るかってことのほうが難しいですね」と語り、知識を網羅させることの重要性を指摘しながらも、それだけに偏ることなく、概念理解を深める指導とのバランスを取ることの大切さを語っている。

では、概念理解を深めさせる指導アプローチとして、DPを指導する教師たちはどのような指導アプローチを行っているのだろうか。国・公立学校で数学を指導するt4は、「数学でグラフ電卓を使って、実社会の事象を考えるといったようなこともよくやってるんですよ。そういうのを考えると、より実社会に近いというか、生きていくスキルを付けていけるとする側面(がある)」と語り、教育方法として実社会との結びつきを意識させる取り組みを行っている点を語っている。

実社会との結びつきを意識させる指導は、数学だけに限ったことではないようである。英語教師であるt5は、指導アプローチとして、「世界銀行のウェブサイトにも、いろんなデータがあるんですよ。貧困の指標ですとか、環境のいろんな指標ですとか。そういったのを、生徒に紹介して、どこの国がどういう年ごとに変わっていったか、っていうのが見えるようなものなので、それを生徒に、こういうのがあるよというふうに伝えて、そのデータから関係性を、見いださない、みたいな」と英語授業において、実社会で活用されているデータを基に、論を組み立てていくような問いを投げかけていることを紹介している。こうした問いは、分析したり、評価したりといった高次思考レベルの問いかけに分類される。

③ カリキュラム設計をどのように行っているのか—逆向き設計と概念型学習を中心に

では、問いを中心とした授業展開を設計するうえで、教師たちはどのような点に配慮しながら指導計画を立てているのだろうか。

IBコース全体を統括する立場にあるt1は、逆向き設計論に関わる部分として、「ルーブリック作って、パフォーマンス評価をしていきたいと思いますとか、そういうふうに学校全体が変わりました」と説明し、IBを導入するにあたり、カリキュラム設計の考え方自体を変容させていったことについて触れている。続けてt1は、「例えば理系の科目だったらルーブリック作ってレポートを見るとか、英語もプレゼンテーション見るとか、そういうことをやっていってるんですけど、やりきれてないっておっしゃる科目もあるんですよ」と語り、教科・科目の特性によっては、パフォーマンス評価を軸にカリキュラムを組むのが難しいことも指摘している。こうした経験からt1は、「評価を最終的な目標とするんだったら、その評価から逆向きに見たときに、どういうふうに科目の目的とつながってるのか、どういうふうに授業内容と関連しているのかっていうような、そういうコーディネーションみたいなのところですね。それがものすごく大事だなと思いました。」と総括し、教科・科目の学際性を意識したうえで、カリキュラムを設計していくことの重要性について触れている。

一方、歴史を指導するt2は、概念型学習を進める際のカリキュラム設計上の工夫を述べている。「暴力を伴う革命は、良いか悪いかみたいな。ちょっと倫理的な問いをしがちになっているときもあります。でもそうすると歴史をやってる意味がないような。良いか悪いかじゃなくて、歴史学的根拠を持って、答える、答えられるようにすることが教員の役割のような気がするので、そこを考えています」と語り、内容理解と概念理解のどちらを深めさせるのかといった葛藤を語りつつ、歴史的な根拠にいきつくような問いかけを、単元の指導計画に組み込むことを心がけていることを説明している。

同じく歴史を指導するt3も概念型学習の進め方について語っている。「IBの授業に関しては、概念学習なので、ここの分野を学ぶことでどういう概念を学ぶか。つまり歴史を使って何を学ぶかってことなので、歴史の内容、コンテンツは教えるんですけども、常にこれを学んで何になるかっていうことを俯瞰して見れるような、そういう問いかけをしますね」と語り、問いによって学習者の概念理解を深めさせる、というIBのカリキュラムの基本構造の在り方に関連する内容を語っている。

4. 語りと学習理論との関係性及び今後の課題

4.1 語りと学習理論との符号

教師たちの語りから、批判的思考指導にあたっては、正解が1つとは限らない問いへの応答を中心とした指導を行い、学習者同士が対話する学習環境を整える重要性が示唆された。そして、パフォーマンス評価を念頭に置きながら、知識理解と概念理解のバランスを取ることの重要性が示唆された。

前者の、正解が1つとは限らない問いへの応答については、Paul (1987) の主張でもある、批判的思考を促すのは多面的な思考である、との主張とも符合する。聞き取り調査に参加した教師たちの語りからは、授業が弁証法的な対話によって進行していることが示されている。

後者の、知識理解と概念理解のバランスについては、Erickson (2008) の主張やOtero & Graesser (2001) の仮説に符号する。Erickson (2008) が提唱する概念型学習では、概念理解を深めるた

めには、学習者に十分な知識量が必要であるとしている。Erickson (2008) は、知識・理解を深めるための「事実に関する問い」と呼ばれる、事実確認を目的とする問いを1単元に最低でも3～5つ取り入れることが必要であると説明しており、概念に関する問いは最低1つ、議論を促す問いも最低1つであるとしている点を考えると、知識に関する問いのほうが多い。

そして、Otero & Graesser (2001) は、知識が欠如している状態では思考は深まらず、既存の知識と新しい知識が対立状態になったときに思考が深まる、とする知識対立仮説を提唱しており、この点が教師たちの語りと符合する。今回、聞き取り調査を行った教師たちの語りは、こうした学習科学における見解とも一致する。Otero & Graesser (2001) は、学習者の知識が欠如した状態では、用語や欠損情報の確認に留まるために、思考レベルが深まらないことを指摘する。一方、学習者がかつ既存の知識と新しく学ぶ知識の間に差があると、知識が対立する状態となり、これまで当たり前だと思っていた考えが覆されることにより、思考レベルが深まることを論じた。Otero & Graesser (2001) の知識対立仮説とErickson (2008) の概念型学習モデルにおける教育方法の関係性を整理すると、以下の表8のように示することができる(表8)。

表8. 知識対立仮説と概念型学習モデルから導出する批判的思考アプローチ

知識対立仮説			概念型学習モデル
知識欠如の状態	➡用語や欠損情報の確認に留まる ※思考レベルが深まらない (批判的思考につながらない)	⇔	「事実に関する問い」を行うことで、 欠損情報の補完を行う。
知識対立の状態	➡程度の差はあるものの、これまで当たり前だと思っていた考えが覆される ※思考レベルが深まる (批判的思考につながる可能性)	⇔	「概念理解を促す問い」や「議論を喚起する問い」を行うことで、知識対立の状態を創りだす。

Otero & Graesser (2001) 及びErickson (2008) より作成

表8は、知識対立仮説と概念型学習モデルで採用されている、問いの種類との関係性を示している。学習者の知識が欠如している状態では、事実の確認に学習レベルが留まるため、思考レベルが深まらず、批判的思考につながらないこと示している。それを補完する形として、概念型学習モデルで採用されている「事実に関する問い」を行い、学習者の知識量を確保することが肝要であることを示している。

一方、知識が対立する状態であれば、思考レベルが深まるため、批判的思考につながる可能性があることを示している。それを実現するために、「概念理解を促す問い」や「議論を喚起する問い」を行うことで、意図的に知識対立の状態を創りだすことを行う必要性を示している。

4.2 今後の課題

本稿では、IBプログラムにおける批判的思考モデルの導出と、教師らによる語りの考察から、実際の指導場面における実態や課題、教育学諸理論との符号を検討してきた。特に、IBの批判的思考モデルの核となる理論や哲学についてその関係性を分析し、教師たちへの聞き取りによっ

て、批判的思考に関する教育学諸理論と符合していることを確認した。従って、理論的にはIBプログラムの教育方法は、学習者の批判的思考を促すと言える。

しかし、本稿で明らかにした、IBプログラムにおける批判的思考モデルについては、真に批判的思考を効果的に育成し得るのか、という点については今後、精緻な検討を要する。例えば、Bloom et al. (1956) による高次思考レベルの問いへの応答を通して、批判的思考を育成できるのか、といった点について、高次の思考には、分析、評価、創造といった項目に分かれているものの、創造の思考領域については、批判的思考よりも創造的思考の育成に寄与するのではないかと、といった疑問も残る。こうした疑問について、Norris and Ennis (1989) は、創造的思考は批判的思考の育成に役立つ振り返りや事物の評価が含まれないため、学習者の批判的思考を高められない可能性があることを指摘している。一方、こうした主張を裏付ける、国内における質的・量的調査は管見の限り見当たらず、今後の検証が必要である。そして、カリキュラム設計上の教育学諸理論としての逆向き設計論と概念型学習、指導アプローチとしての高次思考レベルの問いと対話型の学びを統合した批判的思考指導モデルは、どの程度、批判的思考の向上に効果があるのかを定量的・定性的に捉える必要がある。本研究では教師の語りから、批判的思考モデルの今後の在り方について示唆を得ることを目的としてきたが、今後は事実に知識と概念的知識のバランスを教師たちがどのようにとりながら授業を進めているのかを授業観察を通して検証することに加え、学習者への聞き取り調査にも範囲を拡げ、批判的思考指導の教育効果を明らかにしたい。

参考文献

- 久保田淳. (2020). 学習指導案との比較対応からユニットプランナーを理解するための方策と課題：教職大学院IB教員養成プログラム受講生の意識調査をもとにした一考察. *国際バカロレア教育研究*, 4, 39-49. doi:10.50923/ibjournal.4.0_39
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会. (2016). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ. 参照 https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf (2021年9月21日閲覧)
- 中村純子. (2019). 国際バカロレアが目指す概念理解と国語科での指導の可能性：IB「言語A」PYP・MYP・DPのカリキュラム分析から. *東京学芸大学国語教育学会研究紀要*, 15, 20-29. doi:10.24672/gakugeikokugokyouiku.15.0_20
- 中和渚. (2020). 国際バカロレア・ミドル・イヤー・プログラム (MYP) 数学と日本の数学Iに関する数学教科書分析：統計の内容に注目して. *国際バカロレア教育研究*, 4, 51-60. doi:10.50923/ibjournal.4.0_51
- 成田喜一郎. (2020). 第11章 多様な教育学諸理論・哲学に支えられたIBプログラム, 東京学芸大学国際バカロレア教育研究会編著, *国際バカロレア教育と教員養成 未来をつくる教師教育*. 学文社, pp. 152-161.
- 半田淳子. (2020). 第1章 国際バカロレア「言語A」の概要・「言語A：文学」の学習指導—新学習指導要領の「文学国語」との関連から—, 全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット⑫. *国際バカロレアにおける「言語と文学」「文学」の授業から国語科のあり方を考え直す*. 参照 https://www.jtsj.org/kouza/?action=multidatabase_action_main_filedownload&download_flag=1&upload_id=512&metadata_id=83 (2021年11月15日閲覧)
- 樋口直宏. (1998). 批判的思考教授における思考技能の統合：R. ポールの理論を中心に. *教育方法学*

- 研究, 23, 39-47. doi:10.18971/nasemjournal.23.0_39
- 福田誠治. (2015). *国際バカロレアとこれからの大学入試改革: 知を創造するアクティブ・ラーニング*. 亜紀書房.
- 孫工季也, 江利川春雄. (2019). 高校英語教科書における社会問題を批判的に考える力の扱われ方: 「英語表現 I」用教科書の設問題材分析を通じて. *和歌山大学教育学部紀要. 人文科学 = Bulletin of the Faculty of Education, Wakayama University*. 和歌山大学教育学部紀要委員会 編, 69, 51-56. doi:info:doi/10.19002/AN00257999.69.51
- 御手洗明佳. (2017). *国際バカロレアの教育システム分析—コンピテンスの育成プロセスに着目して—*参照 from <https://ci.nii.ac.jp/naid/500001033461> (2021年9月21日閲覧)
- 峰野宏祐. (2018). 小・中・高等学校教科書における批判的思考を促す問題の分析. *日本科学教育学会年会論文集*, 42, 143-146. doi:10.14935/jssep.42.0_143
- 文部科学省. (2019). *国際バカロレア・ディプロマプログラム認定校における教育課程の基準の特例の一部を改正する告示の施行について (通知)* [元文科初第1274号].
- 文部科学省IB教育推進コンソーシアム. (2021). 認定校・候補校. 参照 <https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/> (2021年9月17日閲覧)
- 渡邊雅子. (2014). 国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化. *教育学研究* 81(2), 176-186.
- Akatsuka, Y. (2021). A Pedagogical Approach to Foster Critical Thinking Skills in Japanese EFL Learners: Focusing on the International Baccalaureate's Pedagogical Framework, *Educational Reform and International Baccalaureate in the Asia-Pacific* (Eds; Coulson, D.G., Datta, S., & Davies, M.J.), IGI Global, pp. 37-56.
- Aktas, B. C., & Guven, M. (2015). Comparison of secondary education mother tongue teaching courses in the International Baccalaureate program with the national program in terms of critical thinking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 99-123. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2286>
- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills. (2010). *Draft white papers*. Retrieved September 21, 2021 from http://www.ericlondait.com.ar/oei_ibertic/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, H., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook 1: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul*. Hawker Brownlow.
- Erickson, H. L., Lanning, L.A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. 2nd ed. (エリクソン, H. L. 遠藤みゆき (訳) (2020). 思考する教室をつくる 概念型カリキュラムの理論と実践: 北大路書房)
- International Baccalaureate Organization. (n.d.). Programmes. 参照 <http://www.ibo.org/en/programmes/> (2021年9月17日閲覧)
- International Baccalaureate Organization. (2014). *DP: 原則から実践へ*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
- International Baccalaureate Organization. (2017). *What is IB education?* Retrieved September 21, 2021 from <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-2017-en.pdf>
- Kawano, M. (2016, April 28–May 1). *A comparison of English textbooks from the perspectives of reading: IB Diploma programs and Japanese senior high school* [Paper presentation]. The Asian Conference of

- Language Learning 2016, Kobe, Japan. http://papers.iafor.org/papers/acll2016/ACLL2016_29495.pdf
- McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Midwest Publication.
- Otero, J., & Graesser, A. (2001). *PREG: Elements of a Model of Question Asking. Cognition and Instruction, 19*, 143-175. http://dx.doi.org/10.1207/S1532690XCI1902_01
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *P21 Common core toolkit-A guide to aligning the common core state standard with the framework for 21st century skills*. Retrieved September 21, 2021 from https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/10_p21_commoncoretoolkit.pdf
- Paul, R.W. (1987). Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions, In J. B. Baron, R. J. Sternberg (eds.) *Teaching Thinking Skill: Theory and Practice*, New York.
- Peterson, A.D.C. (1972). *International Baccalaureate*. Harrap. London: UK.
- UNESCO. (1998, October 8). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action*. World Conference on Higher Education, Paris, France. Retrieved September 21, 2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design. Association for Supervision and Curriculum Development*. (ウィギンズ, G.P., マクタイ, J. 西岡加名恵 (訳) (2012). 理解をもたらすカリキュラム設計: 「逆向き設計」の理論と方法: 日本標準.
- Yasuda, A. (2021). An Explanatory Comparison of Japanese Secondary English Textbooks and IB English Textbooks, *Educational Reform and International Baccalaureate in the Asia-Pacific* (Eds; Coulson, D.G., Datta, S., & Davies, M.J.), IGI Global, pp. 80-98

【付記】 本論文は早稲田大学教育総合研究所研究部会 [B-14] 「批判的思考力を育む教育方法の開発—国際バカロレアを切口として—」(代表: 赤塚祐哉) 2020年の研究成果の一部である。

日本古代の国家領域と「辺境」支配

柿沼 亮介

キーワード：古代日本、国境、辺境、辺要、越後、壱岐、対馬、南島

【要 旨】 古代の日本において、大王と豪族の連合政権であったヤマト政権の下では、王権が在地の人々を直接把握し、土地支配を行うような排他的な領域支配が行われていたわけではなく、豪族同士の同盟関係や対立によって境界は形成されていた。そのためこの時代の境界をもって後の時代の「国境」と同一視することは、ヤマト政権の特質を見逃すことになる。

白村江の戦いや壬申の乱を経て、王権が強化され、律令制を導入する中で、それまでと質的に異なる中央集権国家が誕生した。これがヤマト政権（倭）から律令国家（日本）への変化であり、これによって「国境」は誕生した。

律令国家は中央集権的な支配を志向したものの、国土を均質的に支配することができたわけではない。国郡制の施行範囲と隣接しながら内国化されていない地域には蝦夷などの中央に従わない勢力が存在し、また対外交流の窓口となる地域の在地勢力は潜在的に国外と独自のつながりを持つ可能性があった。そのため、支配領域の辺縁部では「辺境」ならではの特殊な支配が行われた。また、「辺境」とされる地域についても時期によって変遷がある。

列島東北部では陸奥国・出羽国・越後国が蝦夷への対応を担い、南方では日向国・大隅国・薩摩国・多磨嶋が隼人への対応や南島支配を担い、西方の壱岐嶋・対馬嶋が朝鮮半島との通商窓口の役割を担った。西海道の「辺境島嶼」では「嶋」という令制国に準ずる特殊な行政区画が設置された。奈良時代には最前線となる国を後方の国が支援する形がとられるようになり、これは「辺境」の位置づけにも影響を与えた。平安時代になると、「帝国」型の国家構造が放棄されたことで「異民族」支配が希求されなくなり、また東アジア諸国との外交関係も変化した。これによって「辺境」とされる地域も絞られるようになる。その後は新羅海賊などの現実的な対外危機の中で「辺境」として捉えられる国は規定されていった。

はじめに

網野善彦は、『日本社会の歴史』（岩波新書）の冒頭で、次のように述べている。

「日本社会の歴史」と題してこれからのべようとするのは、日本列島における人間社会の歴史であり、「日本国」の歴史でもないし、「日本人」の歴史でもない。これまでの「日本史」は、日本列島に生活をしてきた人類を最初から日本人の祖先ととらえ、ある場合にはこれを「原日本人」と表現していたこともあり、そこから「日本」の歴史を説きおこすのが普通だったと思う。いわば「はじめに日本人ありき」とでもいうべき思い込みがあり、それがわれわれ現代日本人の歴史像をあいまいなものにし、われわれ自身の自己認識を、非常に不鮮明なものにしてきたと考えられる。

事実に即してみれば、「日本」や「日本人」が問題になりうるのは、列島西部、現在の近畿から北九州にいたる地域を基盤に列島に確立されつつあった本格的な国家が、国号を「日本」と定めた七世紀末以降のことである。それ以後、日本ははじめて歴史的な実在になるのであり、それ以前には「日本」も「日本人」も、存在していないのである。そのことをまず明確にしておかなくてはならない¹。

すなわち、「日本史」というものについて、原始から現代の日本国に至るまで連綿と続いてきた国家の歴史として語ることへの違和感が表明され、だからこそ本書の題名も『日本の歴史』ではなく『日本社会の歴史』としているのだろう。ここで述べられているように、ヤマト政権の時代と7世紀後半に成立した「日本」では国家体制に質的な差があるが、そこを連続的に捉えてしまうと、ヤマト政権下にも「日本」と同じように領域を支配する国家があったかのような誤解を生んでしまう。

また吉田孝は、『日本の誕生』（岩波新書）の終章「ヤマトと『日本』」の中で、「『日本史』とは何か」という問題について、次のように述べる。

現在の日本史の概説書や教科書は、ヤマトとしての日本の歴史に、琉球とアイヌの歴史を加えて叙述される。それは、大八州を舞台とした近代以前の日本（ヤマト）の歴史とも違い、台湾・サハリン（樺太）そして朝鮮をも支配下においた近代の大日本帝国の歴史とも異なる。一九四五年以後の日本の歴史である。

そのような日本の歴史が、一般に受け入れられているのは、もちろん現在の日本国の領域に展開した歴史であるという、国民国家の歴史書であるからだ（後略）

（中略）

現在の日本史概説が、大きな抵抗なく受け入れられる背景には、ヤマト（日本）の国制の領域がそのまま現在の国民国家「日本」の中心部分（かつ大部分）を占めていることが、大きく作用していると思われる。

（中略）

「日本」の領域が現在とは違ってくる可能性は現実に存在していたのである²。

ここでは、現代の「日本史」が扱う地域について、ヤマトに琉球とアイヌを加えたものになっていることを自明視すべきではないことを述べている。これはヤマトの北方や南方の地域について、現在の日本の国境の範囲内にあるということをもって、「日本史」の枠組みの中にヤマトへの付け足しのような形で位置づけることについての違和感が表明されているといえるだろう。

網野や吉田の指摘を踏まえると、時間軸によって国家のあり方が変化することと、空間軸によって国家の支配にグラデーションがあることの両方を顧慮した立体的な理解が、歴史上の国家領域について考える際には求められると考えられる。

翻って、歴史教科書の記述はどうだろうか。

豪族の連合政権であった時代の倭国について、国家としての一体性を前提とした記述になってしまっているまいか。村井章介はある著名な日本古代史研究者の文章について、「出てくる国家（唐・朝鮮三国・日本）が統一的意思をもつ人格であるかのように表現されている」と疑問を呈し、地域設定のあり方について「客観的認識というよりは『現代』の『日本国』で生きていると

いう、われわれの『来歴』と『現在地』によって、強く規定された主観的思い込み」であることを認識すべきであるとする³。

また列島の北方や南方について、日本の国土を完成させるための欠けたピースであるかのごとく扱ってはいまいか。そして、ヤマトの中では均質的かつ普遍的な支配が行われていたかのごとく描いてはいまいか。だとしたら歴史教科書は、「未回収のイタリア」と同様に、近代国家による政治的な物語でしかなくなってしまう。

本稿では、歴史教育において国家領域の拡大・縮小を扱うための基礎的研究として、古代日本における国家領域について、国家構造の質的な変化や地域差を踏まえて検討する。特に「辺境」地域の支配に注目することで、国家の輪郭の時代性や地域性を明らかにしたい。

1. 「国境」の誕生

本章では、倭国の国家領域について境界の内実がどのようなものであったかということに注目しながら検討し、それが「日本」の成立によって質的にどのように転換したかということについて考える。

1-1 ヤマト政権の外交と境界

5世紀の倭の五王による中国南朝への朝貢記事を載せる『宋書』巻97・夷蛮伝・倭国には、倭王武による次のような有名な上表文がみえる。

順帝昇明二年、遣使上表曰、封国偏遠、作藩于外。自昔祖禰、躬擐甲冑、跋涉山川、不遑寧处。東征毛人五十五国、西服衆夷六十六国、渡平海北九十五国。

これは倭王が代々、自ら列島の東部や西部、さらには朝鮮半島にまで武力的な征圧を行ってきたことを主張し、朝鮮半島における軍事指揮権を宋から承認されることを目指すためのものである。ヤマト政権と半島の勢力との間で軍事衝突も含めた何らかの接触があったことは確かであろうが、実際に領域的な支配が行われていたとは考え難い。それでも朝鮮半島においても支配地を拡げているかのような表現をしているが、そこにこの時代の境界のあり方の特徴が顕れているといえよう。すなわち、王権が在地の人々を直接把握し、土地支配を行うような排他的な領域支配が行われていたわけではなく、豪族同士の同盟関係や対立によって境界は形成されていたのである。換言すれば、「国土」という概念は存在しなかったということである⁴。

また、火国葦北国造の子で百済王権に仕える日羅が倭の朝廷の召喚に応じて来倭しているように⁵、複数の王権に臣従する豪族も存在するなど⁶、6世紀までの日本列島と朝鮮半島の間では王権と豪族の関係性も多面的なものであり、境界によって各国が単純に分けられるというものではなかった。

こうした中で、ヤマト政権は豪族に対する統制を強化し、支配の深化を図った。そこで起こったのが、527年～528年にかけての筑紫国造磐井の乱である。この反乱はおおよそ次のように展開する。

——新羅に侵攻された南加羅・喙己吞を回復するため、近江毛野臣らが朝鮮半島南部に向かったところ、新羅から「貨賂」（賄賂）を送られた磐井が毛野の進路を遮った。それに対して政權

は物部麁鹿火を派遣し、磐井を討った。磐井の子の筑紫君葛子は父に連坐することを恐れて糟屋屯倉を献上した⁷。

ここで重要なのは磐井が独自に新羅との交流を持っていたことであり、ヤマト政権側の勝利に終わったということは地方豪族による個別的な外交ルートを遮断したことを意味する。

また、越の豪族に関する次のような話も『日本書紀』にみえる。

欽明天皇三十一年（570）四月条

幸_レ泊瀬柴籬宮_一。越人江淳臣裙代、詣_レ京奏曰、高麗使人、辛_レ苦風浪_一、迷失_レ浦津_一。任_レ水漂流、忽到_レ着岸_一。郡司隱匿。故臣顕奏。詔曰、朕承_レ帝業_一、若干年。高麗迷_レ路、始到_レ越岸_一。雖_レ苦_レ漂溺_一、尚全_レ性命_一。豈非_レ微猷_一庇被、至德巍巍、仁化傍通、洪恩蕩々_一者哉。有司、宜於_レ山城国相楽郡_一、起_レ館_一淨治、厚相資養。是月、乘輿至_レ自_レ泊瀬柴籬宮_一。遣_レ東漢氏直糠兒・葛城直難波_一、迎_レ召高麗使人_一。

欽明天皇三十一年（570）五月条

遣_レ膳臣傾子於越_一、饗_レ高麗使_一。〈傾子、此云_レ舸陀部古_一。〉大使審知_レ膳臣是皇華使_一。乃謂_レ道君_一曰、汝非_レ天皇_一、果如_レ我疑_一。汝既伏拝_レ膳臣_一。倍復足_レ知_レ百姓_一。而前詐_レ余、取_レ調入_レ己_一。宜_レ速還_レ之_一。莫_レ煩飾語_一。膳臣聞之、使_レ人探_レ索其調_一、具為與之。還_レ京復命_一。

欽明天皇三十一年（570）七月条

朔、高麗使到_レ于近江_一。是月、遣_レ許勢臣猿與_一吉士赤鳩_一、發_レ自_レ難波津_一、控_レ引船於狹々波山_一、而装_レ飾船_一、乃往迎_レ於近江北山_一。遂引_レ入山背高槓館_一、則遣_レ東漢坂上直子麻呂・錦部首大石_一、以為_レ守護_一。更饗_レ高麗使者於相楽館_一。

これらは、高句麗と倭との国交に関する最初の記事である。内容としては、越に漂着した高句麗使を当地の豪族が「隠匿」しているとの越からの報告があり、膳臣傾子を遣わした。高句麗使は膳臣傾子が大王の使いであると知り、自身を「隠匿」した道君に対して「汝非_レ天皇_一」と発言し、道君に取りられた「調」の返還を要求した。すなわち、道君は高句麗使に対して自身が大王であるかのごとく振る舞い、贈り物⁸を受け取ったということである。

「郡司」「天皇」「調」といった表記も含めて、この記事の内容について検討すべきことは多いが、この話からは越の豪族が独自に高句麗との交流を持つことを禁じるヤマト政権の姿勢を見ることができる。

このように6世紀には、個々の豪族による対外交流に制限が加えられていった。そして7世紀初頭になると、『隋書』巻81・東夷伝・倭国に次のようにある。

上遣_レ文林郎裴清_一使_レ於倭国_一。度_レ百濟_一、行至_レ竹島_一、南望_レ耽羅国_一、經_レ都斯麻国_一、迺在大海中_一。又東至_レ一支国_一、又至_レ竹斯国_一、又東至_レ秦王国_一、其人同_レ於華夏_一、以為_レ夷洲_一、疑不_レ能_レ明也。又經_レ十余国_一、達_レ於海岸_一。自_レ竹斯国_一以東、皆附_レ庸於_レ倭。

これは607年の遣隋使への答礼使として派遣された裴世清の経路について述べたもので、「竹斯」（筑紫）以東について倭の「附庸」する地域であるとする。「附庸」とは外交権を奪われた形で他国に従属する状態を示すことから、ヤマト政権によって地方豪族の外交権が接収され、政権に服属して国造に任じられた様を表す記事であると考えられる⁹。

さらに、7世紀に隋・唐や倭をも巻き込んで高句麗・百濟・新羅が攻防する中で、倭の豪族た

ちは国家間の激しい対立と国家の消滅を目の当たりにし、国家的な危機に際して王権間の移動や二重の従属を容認しない認識が生じていった¹⁰。

このようにして、ヤマト政権の内側と外側の境界が徐々に明確化されていくのである。

1-2 「日本」と「国境」の誕生

7世紀に、境界をめぐる認識はどのように変化していくのだろうか。

ブルース・パートンは、663年の白村江の戦いでの敗戦の後に大宰府が整備されていったことで、「国境」が誕生したとする。6世紀まではヤマトと伽耶を結ぶ「線」が重視されており、北部九州はその線上の一点に過ぎなかったが、7世紀になると外国人の来着を中央に報告する機能を筑紫大宰が持つようになり¹¹、さらに白村江での敗戦によって筑紫は国防の場となって、かつてなかった国家領土の最先端としての「国境」概念が成立したとする¹²。

1-1で見てきたように、それまでも倭の国家領域が意識されていなかったわけではない。しかし、白村江での敗戦をきっかけに国防体制を整備し、律令国家の建設を進めていくこの時期に「国境」が成立したとするパートンの指摘は、極めて重要な意味を持っている。それは7世紀後半が国家成立史上の画期であり、「日本国」の成立期とも言えるからである。

「日本」国号の成立時期については、明確に「倭」から「日本」への変更やその理由について明記している日本史料はなく、『旧唐書』『新唐書』などの中国史料には国号変更についての話題はあるが¹³、その年については明示されていない¹⁴。また、金石文において「日本」国号が使用されているものも、8世紀以降の史料である¹⁵。そのため成立時期を確定することは困難であるが、天武・持統朝において「日本」国号が使用されるようになったことは確かである¹⁶。

これは単に、国号が改められたというだけでなく、壬申の乱を経て大王の権力が伸長し、それまで大王家と豪族の連合政権的な存在であったヤマト政権が、神格化された天皇¹⁷の下で豪族が統制される中央集権的国家に変質し、その国号が「日本」と定められたということを意味する¹⁸。

この時期には、国家の領域支配も深化する。天武朝の政策として、『日本書紀』に次のような記事がみえる。

天武天皇十二年（683）十二月丙寅（13日）条

遣_二諸王五位伊勢王・大錦下羽田公八国・小錦下多臣品治・小錦下中臣連大嶋、并判官・録史・工匠等_一、巡_二行天下_一、而限_二分諸国之境界_一。然是年、不_レ堪_二限分_一。

天武天皇十三年（684）十月辛巳（3日）条

遣_二伊勢王等_一、定_二諸国堺_一。

天武天皇十四年（685）十月己丑（17日）条

伊勢王等亦向_二于東国_一。因以賜_二衣袴_一。

これらは、地方行政区画として置かれた国の境を画定するために使節が派遣されたというものである。各国の境を定めるということは、それぞれの国が責任を負うべき範囲を定めることであり、ひいては国土の範囲を定める作業ということでもある。

これ以前にも、対馬までが倭国の範囲であるという意識はあり¹⁹、また国の境を定めることも

行われてきたが²⁰、国内の領域的な支配は、評の設置や東国国司の派遣など7世紀半ば～天武・持統朝にかけての諸政策によって達成されていった。そのため、ヤマト政権（倭）から律令国家（日本）への転換は、境界の質を大きく変化させた。すなわち、対外的な危機と国内支配の深化によって「国境」が成立し、その内側に「日本」が誕生したということである²¹。

1-3 国家領域と「辺境」支配

ヤマト政権から律令国家への転換によって「国境」は誕生したが、古代国家は中央集権的な支配を志向したものの、国土を均質的に支配することができたわけではない。国郡制の施行範囲と隣接しながら内国化されていない地域には蝦夷などの中央に従わない勢力が存在し、また対外交流の窓口となる地域の在地勢力は潜在的に国外と独自のつながりを持つ可能性があった。そのため、支配領域の辺縁部では「辺境」ならではの特殊な支配が行われた。また、「辺境」とされる地域についても時期によって変遷がある。すなわち、「辺境」のあり方を探ることは、古代国家の国家領域の輪郭について検討することでもあるといえる。そこで次章からは、各時期の「辺境」支配の変遷について、地域ごとに検討していきたい。

2. 律令国家形成期の「辺境」支配

律令国家の形成期には、国土の範囲を把握し、領域的な統治が目指されるようになった。この時期に、「辺境」にあたる地域においてどのように支配が進められたか見ていきたい。

2-1 対蝦夷政策と越後・出羽・陸奥

6世紀の磐井の乱の平定を契機にヤマト政権は地方支配を強化し、地方豪族を国造に任じる一方、東国においてはその外側の住民を蝦夷と呼んで把握するようになったとみられている。「国造本紀」からみると国造制の北限は太平洋側では現在の宮城県南部の伊具・亘理地域、日本海側では現在の新潟県長岡市付近となる。一方、蝦夷の居住地域を『日本書紀』の記述や城柵の位置などから分析すると、現在の宮城県多賀城市や仙台市周辺、米沢盆地、新潟市付近が南限となる。このように、仙台平野、米沢盆地、新潟平野を結んだ線より北側が蝦夷の地となる。そしてこの範囲は、継続的に前方後円墳が営まれた地域の北側ともほぼ一致し、蝦夷は古墳文化をそのままの形では受け入れられないような文化を持っていた人々であると考えられる²²。

では、ヤマト政権と律令国家の対蝦夷政策について、領域支配の観点からみていきたい。

『日本書紀』崇峻天皇二年（589）七月朔条には、「遣_二近江臣満於東山道使_一、觀_二蝦夷国境_一蝦夷。」とあり、蝦夷との境界が意識されている。また、『日本書紀』皇極天皇元年（642）九月癸酉（21日）条には「越_二辺蝦夷_一、数千内附」とあり、続く十月甲午（12日）条・丁酉（15日）条には蝦夷への饗応の記事がみえ、「越_二辺_一」の蝦夷を懐柔しつつ服属させている。そして大化改新直後の647年に淳足柵が、648年に磐舟柵がおかれていることから、「越_二辺_一」は後の沼垂郡・磐船郡のあたり（おおよそ現在の新潟市～村上市あたりにかけての地域）を指すと考えられる²³。

さらに斉明朝には阿倍比羅夫の遠征が行われ²⁴、これ以後、9世紀初頭にかけて倭・日本の支配領域の北上が図られた。

この過程で、地方行政区画も区割りの変更や新設が行われた。越国の分割について明確な時期が分かる資料はないが、『日本書紀』天智天皇七年（668）年七月条に「越国献_二燃土與_一燃水_一。」とあり、この段階ではまだ越国であり、また『日本書紀』持統天皇六年（692）九月癸丑（21日）条に「越前国司献_二白蛾_一。」とあることから、668～692年の間に分割されたと考えられる²⁵。

その後、『続日本紀』大宝二年（702）三月甲申（17日）条に「分_二越中国四郡_一、属_二越後国_一。」とあり、越中国に属していた4郡が割かれて越後国に編入された。具体的な郡名の記載はないが、後の頸城・古志・魚沼・蒲原の4郡ではないかとされる。これにより、現在の上越地方にあたる頸城郡以北が越後国となったが、国の北端については漠然とした状態だった²⁶。

705年には猪名真人大村が越後城司となって蝦夷征討を進めるが、彼の骨蔵器には「越後北疆、衝接_二蝦虜_一、柔懷鎮撫、允属_二其人_一。」と記されている²⁷。越後の北の疆域において蝦夷征討が行われていたということである。

708年には『続日本紀』和銅元年九月丙戌（28日）条に「越後国言、新建_二出羽郡_一。許_レ之。」とあり、越後国の中に出羽郡が建郡されている。この時期には、『続日本紀』和銅二年（709）三月壬戌（6日）条に「陸奥・越後二国蝦夷、野心難_レ馴、屢害_二良民_一。」とあって「征伐」が行われ、また『続日本紀』同七月朔条に「令_二諸国運_一送兵器於出羽柵_一。為_レ征_二蝦狄_一也。」とあるように、積極的な蝦夷鎮撫策がとられていた²⁸。

そして『続日本紀』和銅五年（712）九月己丑（23日）条に、

太政官議奏曰、建_レ国辟_レ疆、武功所_レ貴。設_レ官撫_レ民、文教所_レ崇。其北道蝦狄、遠憑_二阻險_一、実縦_二狂心_一、屢驚_二辺境_一。自_二官軍雷撃_一、凶賊霧消、狄部晏然、皇民无_レ擾。誠望、便乘_二時機_一、遂置_二一国_一、式樹_二司宰_一、永鎮_二百姓_一。奏可之。於_レ是、始置_二出羽国_一。

とあるように、712年に越後国から出羽郡を独立させて出羽国が建国された。出羽国の領域としては、『続日本紀』同年十月朔条に「割_二陸奥国最上・置賜二郡_一、隸_二出羽国_一焉。」とあるように、越後国出羽郡に陸奥国の最上郡と置賜郡が加えられた。

出羽郡の設置や出羽柵の活動の活発化を踏まえると、出羽国は蝦夷征討の最前線となっていた越後国北端部や陸奥国の一部地域を範囲として設置されたと考えられる。支配領域が確定した越後国はこれ以降、他の東国諸国とともに柵戸を送り出すなど、最前線である出羽国を後方支援する国へとその役回りは変化した²⁹。

さらに律令国家は、日本海側と太平洋側の北上川流域それぞれに城柵を次々と設置していった。以上のように列島東北部の「辺境」は、蝦夷征討事業の展開とともに北へと押し上げられていったのである。

2-2 壱岐・対馬と「嶋」

朝鮮半島と日本列島との間に浮かぶ壱岐・対馬は、古来より対外交流の経路上に位置する島々であった。8世紀以降、遣唐使の航路は北路から南路に変更されたが、壱岐・対馬は新羅使や遣新羅使の経路でもあり、依然として朝鮮半島と対峙する最前線としての機能を有した³⁰。

律令国家による壱岐・対馬、そして南島などの位置づけとして注目されるのが、「嶋」という国に準ずる行政区画が設置されたことである。島を単位として設置された令制国としては、北陸

道の佐渡、南海道の淡路、山陰道の隠岐、そして西海道の壱岐・対馬・多岐・値嘉（五島列島）が挙げられる。畿内に近い淡路国を除いた島国（「辺境島嶼国」と呼ぶこととする）のうち、佐渡と隠岐は「国」とされたが、壱岐・対馬・多岐・値嘉には「嶋」という特殊な行政区画が置かれた。

では、いつから「嶋」という行政区画は誕生したのだろうか。対馬については『日本書紀』に、次のように「対馬国」と表記する記事がみえる³¹。

天智天皇六年（667）十一月是月条

築_二倭国高安城・讃吉国山田郡屋嶋城・対馬国金田城_一。

天智天皇十年（671）十一月癸卯（10日）条

対馬国司、遣_二使於筑紫大宰府_一言（後略）

天武天皇三年（674）三月丙辰（7日）条

対馬国司守忍海造大国言、銀始出_二于当国_一。即貢上。

その後『続日本紀』では、次のように「対馬嶋」「対馬嶋司」とする。

文武天皇二年（698）十二月辛卯（5日）条

令_二対馬嶋治_一金鉏_一。

大宝元年（701）三月甲午（21日）条

対馬嶋貢_二金_一

大宝元年（701）八月丁未（7日）条

先_レ是、遣_二大倭国忍海郡人三田首五瀬於対馬嶋_一、治_二成黄金_一。至_レ是、詔、授_二五瀬正六位上_一、賜_二封五十戸、田十町、并纒・綿・布・鉄_一。仍免_二雑戸之名_一。対馬嶋司及郡司主典已上、進_二位一階_一。其出_二金郡司者二階_一。（後略）

『日本書紀』の「対馬国」は、天武朝における国の境を確定させる事業以前の記事であることから、令制国としての「国」が「嶋」に名称変更されたものであるとは考え難い。また、『続日本紀』慶雲三年（706）七月己巳（28日）条には、

大宰府言、所部九国・三嶋、亢旱大風、拔_二樹損_一稼。遣_二使巡省_一。因免_二被_一災尤甚者調役_一。とあり、大宰府管内に「九国・三嶋」があるとされていることから、すでに8世紀初頭には壱岐・対馬・多岐が「嶋」として一括して捉えられている³²。

そのため、令制国が成立する段階で、壱岐・対馬・多岐には「嶋」という特殊な行政区画が置かれたと考えられる。「嶋」における支配の特殊性については、次章で検討したい。

2-3 南島の服属と内国化

南西諸島の島々は、古来より南島と称された。古くは『隋書』東夷伝・琉求国にも「夷邪久国」についての記述があるが、日本史料では、屋久島と考えられるヤクについて、ヤク人の来着³³やヤクへ遣使記事³⁴が初出であり、7世紀前半には南島と倭との間で通交があったことがうかがえる。

その後、倭・日本が本格的に南島進出を進めるのは天武朝からである³⁵。種子島と考えられる多禰嶋の人の朝貢記事³⁶や、多禰嶋に対する使節派遣と現地調査の記事³⁷がみえる。

南島への日本の対応の意味は、次の史料に顕れている。

『日本書紀』持統天皇九年（695）三月庚午（23日）条

遣_二務廣貳文忌寸博勢・進廣參下詛語諸田等於多禰_一、求_二蜚所居_一。

『続日本紀』文武天皇二年（698）四月壬寅（13日）条

遣_二務廣貳文忌寸博士等八人于南嶋_一覓_レ国。因給_二戎器_一。

『続日本紀』文武天皇三年（699）七月辛未（19日）条

多禰・夜久・菴美・度感等人、從_二朝宰_一而來貢_二方物_一。授_レ位賜_レ物各有_レ差。其度感嶋通_二中国_一於_レ是始矣。

つまり南島探索は「求_二蜚所居_一」、すなわち異民族を求め、土地を探し求める「覓国」であり、さらにその行動は武器を用いて行われた。さらにここで『続日本紀』は日本のことを「中国」と称しており、「度感嶋」（徳之島）が初めて朝貢してきたことを誇らしげに記しているのである。このように、南島との通交には日本の小中華意識と深い関係がある。

しかし、「国境」の外側から朝貢してくる存在としての南島の位置づけは、早々に変化する。『続日本紀』文武天皇四年（700）六月庚辰（3日）条に、

薩末比売・久売・波豆、衣評衣君梶、助督衣君弓自美、又肝衝難波、從_二肥人等_一、持_レ兵剽_二劫覓国使刑部真木等_一。於_レ是、勅_二竺志惣領_一、准_レ犯決罰。

とある。覓国使が九州南部の勢力によって襲われたのである³⁸。

さらに、『続日本紀』大宝二年（702）八月朔条に、

薩摩・多禰、隔_レ化逆_レ命。於_レ是發_レ兵征討、遂校_二戸置_一吏焉。

とある。すなわち、薩摩や多禰で反乱が起こったので征討し、さらに人々を戸籍に登録し、官吏を置いたというものである。これは、古代国家が薩摩や多禰を内国化したことを意味する³⁹。

内国化により、種子島や屋久島を領域とする行政区画としての多禰嶋が成立し、嶋司が派遣されて支配されるようになった。そして前述のように壱岐・対馬とともに「三嶋」とされ、西海道の「辺境島嶼」として位置づけられたのである。

一方で、南西諸島のすべてが多禰嶋の領域になったわけではない。多禰嶋に官吏が置かれた後にも、『続日本紀』には次のような南島人の朝貢記事がみえる。

和銅七年（714）十二月戊午（5日）条

少初位下太朝臣遠建治等、率_二南嶋菴美・信覚及球美等嶋人五十二人_一、至_二自_一南嶋_一。

霊龜元年（715）正月朔条

陸奥・出羽蝦夷并南嶋菴美・夜久・度感・信覚・球美等、来朝各貢_二方物_一。

養老四年（720）十一月丙辰（8日）条

南嶋人二百卅二人、授_レ位各有_レ差、懷_二遠人_一也。

神龜四年（727）十一月乙巳（8日）条

南嶋人百卅二人来朝。叙_レ位有_レ差。

このように、菴美・夜久（屋久島）・度感（徳之島）・信覚（石垣島）・球美（久米島）や、漠然と「南嶋」からの朝貢が行われているが、ここに種子島がみえないことから、多禰嶋の領域とらなかった島々からの朝貢について述べたものであると考えられる⁴⁰。

以上のように南西諸島は、律令国家の版図とされた多嶺嶋の領域（種子島、屋久島、口永良部島などからなる大隅諸島）と、その南側（奄美群島以南）の依然として「化外」として扱われ続けた地域に分けられたと考えられる⁴¹。

3. 奈良時代の「辺境」支配

前章でみたように古代国家は、列島の東北部・西部・南部に「辺境」を抱えた。本章ではこれらが奈良時代にどのように位置づけられ、支配されたか検討する。

3-1 大宝令段階の「辺境」の法的位置づけ

701年に成立した大宝令の下での「辺境」の位置づけについて考える上で重要なのが、『令集解』に引かれる大宝令の注釈書である古記（738年成立）の記述である。古記において「辺境」とされる地域などについて述べられているのは、次の通りである。

養老賦役令10辺遠国条

凡辺遠国、有夷人雜類之所。応輪調役者、随事斟量、不_レ必同之華夏。

集解古記

夷人雜類謂_二毛人。肥人。阿麻弥人等類_一。問。夷人雜類一歟。二歟。答。本一末二。仮令。隼人。毛人。本土謂_二之夷人_一也。此等雜居華夏。謂_二之雜類_一也。

関市令06弓箭条

凡弓箭兵器、並不_レ得_下与_二諸蕃_一市易。其東辺北辺、不_レ得_レ置_二鉄冶_一。

集解古記

古記云。東辺北辺。謂_二陸奥出羽等国_一也。

仮寧令10官人遠任条

凡官人、遠任及公私、父母喪_レ解官_一、無_二人告_一者、聽_下家人_一経_二所在官司_一。陳牒告追_上。若奉_レ勅出_レ使、及任居_二辺要_一者、申_レ官処分。

集解古記

古記云、及任居_二辺要_一。謂伊伎対馬陸奥出羽是。

ここにみえるように、「辺境」の法的位置づけである「辺要」として古記にみえるのは、陸奥、出羽、壱岐、対馬のみである。しかし、正史や格式には他にも辺要として挙げられる地域も存在する。そのことも踏まえて、以下で地域ごとに検討していきたい⁴²。

3-2 越後

養老職員令70大国条には、次のような規定がある。

其陸奥出羽越後等国兼知_二饗給・征討・斥候_一。壱岐対馬日向薩摩大隅等国、總知_二鎮捍・防守及蕃客帰化_一。

陸奥・出羽・越後で「饗給・征討・斥候」を行うことになっているのは、これらが蝦夷の地だからである。蝦夷に対しては偵察を行い、「饗給」によって懐柔する一方で「征討」もするという政策がとられた。ここには越後が含まれているが、関市令06弓箭条や仮寧令10官人遠任条の古

記において、「東辺北辺」や「辺要」として越後は含まれていない。このことの原因について考えてみたい。

先にみたように、越後国に出羽郡が設置されたのは708年であり、また陸奥国の最上郡・置賜郡とあわせて出羽国が成立したのは712年である。当時は出羽郡域を除くと、越後国内で蝦夷征討事業はすでにほぼ終了していたようで、史料上、これ以後に越後における蝦夷の反乱など記事はみえないが、701年の大宝令の制定時点では、越後は蝦夷征討の最前線である出羽郡域を領域として含んでいたことになる。職員令70大國条の「陸奥出羽越後等国」の部分について古記の引用がないため、大宝令の記述は不明であるが、大宝令制定段階において越後は、「辺境」支配を担う国として位置づけられていたと考えられる。

しかし712年以降、出羽郡が切り離されて蝦夷の地を含まなくなった越後国は、法制上は「辺境」としての扱いをされなくなった。そのため大宝令段階では辺要とされていた越後が、古記の成立時には辺要ではなくなっていたということであろう。

続いて、養老令の段階について検討する。

養老令の本文では「陸奥出羽越後等国」が蝦夷対策を担う国として挙げられている。越後の「辺境」としての扱いは、養老令でも引き継がれたということだろうか。出羽国を切り離した後も越後国内から蝦夷の存在がなくなったわけではなかった。新潟市の場遺跡出土二号木簡は「狄食」という文字が繰り返し書かれた習書木簡であり、秋田市秋田城跡出土七一号木簡に「狄饗料」とあるのと同様に、越後国内でも蝦夷への饗給が行われていたということを表している⁴³。そのため、しばしば越後は辺要国であったとされる⁴⁴。この解釈は妥当なのだろうか。

この問題について考える上で、次の史料が参考になる。

『類聚三代格』延暦二十一年（802）十二月付太政官符

応_レ依_レ旧置_二兵士_一事

右得_二長門国解_一称。謹奉_二去延暦十一年六月七日勅書_一称。（中略）宜_フ京畿及七道諸国。兵士伝馬並從_二停廢_一以省_中勞役_上。但陸奥出羽佐渡等国及大宰府者、地是辺要不_レ可_レ無_レ備。所_レ有兵士宜_レ依_レ旧置_二。檢_二案内_一。兵部省天平十一年五月廿五日符称。奉_レ勅。諸国兵士皆悉暫停。但三関并陸奥出羽越後長門并大宰管内諸国等兵士依_レ常勿_レ改者。然則此国依_レ旧与_二大宰府管内_一接_レ境。勘_二過上下雜物_一。常共_二警虞_一。無_レ異_二辺要_一。亦山陰人稀。差発難_レ集。若有_二機急_一。定致_二闕怠_一。望請。依_レ旧置_二兵士五百人_一。以備_二不虞_一。（後略）

延暦十一年（792）六月七日勅で陸奥・出羽・佐渡・大宰府管内を除く国々の兵士が廃されたのに対して、長門国は天平十一年（739）五月廿五日兵部省符を持ち出し、そこで三関・陸奥・出羽・越後・長門・大宰府管内について諸国の兵士を停止する際の例外としていることを前例に、大宰府管内と境を接している長門も辺要と変わらないとして兵士の復置を願い出ている。

長門も越後も、それぞれ「辺境」である西海道や出羽の後背地にあたるが、長門国が主張しているようにあくまで「無_レ異_二辺要_一」というだけであって、辺要ではないのである。先に見たように古記の段階ですでに越後は「辺境」としては扱われていなかったことを考えると、この太政官符が出された802年の段階でも、延暦十一年勅が出された792年の段階でも、長門や越後は法的に辺要として位置づけられていたわけではなく、辺要支配を支える後背地とされたものと考えられる。

3-3 佐渡

佐渡について、律令や集解諸説において「辺境」とする規定はないが、『類聚三代格』延暦十一年（792）六月七日付勅には諸国の兵士について、

宜_下京畿及七道諸国並從_二停廢_一以省_中勞役_上。但陸奥出羽佐渡等国及大宰府者、地是辺要不_レ可_レ無_レ備。所_レ有兵士宜_二依_レ旧置_一。

とあり、陸奥・出羽・佐渡と大宰府が辺要であるとされている。すなわち、8世紀末の段階で佐渡は「辺境」として位置づけられている。

佐渡国は743年に越後国へと併合されているが⁴⁵、752年に渤海使が「越後国佐渡嶋」に来着すると⁴⁶、渤海使来着からひと月余で佐渡国は復置されている⁴⁷。752年以前に渤海使は727年と739年に来日しているが、そのいずれも出羽への来着であった。752年以降、佐渡は外交使節が来着する可能性のある対外通交上の要地とされ、越後国府から海を隔てて遠く離れていると情報伝達に支障が出ることもあり、「国」が復置されたと考えられる。そして相澤央が指摘するように、緊張する大陸・半島諸国との関係のなかで新たに辺要国として位置づけられたのだろう⁴⁸。

3-4 壱岐・対馬

前章でみたように、壱岐・対馬は律令制下で「嶋」として扱われた。壱岐・対馬における国家による支配のあり方について、財政面から考えていきたい。

『続日本紀』天平十六年（744）七月甲申（23日）条に、

詔曰、四畿内七道諸国、々別割_二取正税四万束_一、以入_二僧尼兩寺_一、各二万束。毎年出挙、以_二其息利_一、永支_二造_レ寺用_一。

とあり、出挙の利を国分寺の造寺料に充てさせたが、壱岐については『類聚三代格』天平十六年七月廿三日付詔に、

但志摩国分_二充尾張国_一。壱岐嶋分_二充肥前国_一。多櫛・対馬不_レ在_二此限_一。

とあるように、壱岐嶋分寺の造寺料は肥前国に依存していた。

また、延喜主税寮式71壱岐嶋分寺法会条に、

凡壱岐嶋嶋分寺法会布施、供養料稻一萬二千九百七十一束一把一分五毫、〈分注略〉大宰府以_二管内諸国正税_一通計以充行。〈筑前国八百八十束。肥前国二千七百六十六束。肥後国三千六百廿束九把一分五毫。豊後国三千九百四束。日向国一千八百束。〉

とあり、延喜主税寮式72壱岐嶋分寺仏聖条には、

凡壱岐嶋嶋分寺仏聖供料稻一千三百卅二束八分、講師常供料四千七百廿六束、以_二筑前国正税_一毎年充行。

とある。すなわち、壱岐嶋分寺の維持費も、大宰府管内の諸国から出されていた。このように、壱岐は財政的に自立しておらず、大宰府管内の諸国に依存する形で経営されていたと考えられる。

対馬については延喜主税寮式21地子条に、

凡五畿内、伊賀等国地子、混_二合正税_一、其陸奥充_二儲備并鎮兵糧_一、出羽狄祿、大宰所管諸国、充_二対馬嶋司公廨_一之外、交_二易輕貨_一、送_二太政官厨_一、自餘諸国交易送亦同。

とある。大宰府所管の諸国が対馬嶋司の公廩を負担することを示す史料である。また、延喜主税寮式18対馬粮条に、

凡筑前、筑後、肥前、肥後、豊前、豊後等国、毎年穀二千石漕送対馬嶋、以充嶋司及防人等粮。

とあり、対馬嶋司や防人の粮は大宰府管内の国々から送られていた⁴⁹。

このように他国からの援助に頼らざるを得なかった対馬は、『続日本紀』天平十七年（745）十月戊子（5日）条に、

論定諸国出举正税。每国有数。但多櫛・対馬両嶋者、並不入限。

とあるように、多櫛とともに税制上の例外とされた。

以上のように、人口が少なく耕地も狭い壱岐と対馬⁵⁰については財政上の特別措置が講じられた。隠岐についてこのような財政上の特別措置が講じられた形跡はなく⁵¹、また佐渡は『延喜式』段階において「辺境島嶼国」の中で唯一「中国」とされた⁵²ことを踏まえると、財政的に自立できない「辺境島嶼国」が「嶋」として扱われたと考えられる⁵³。このように「嶋」という行政区画を設けたことが古代国家の西海道における「辺境島嶼」支配の特徴である。

朝鮮半島との通交経路にあたる壱岐・対馬は、周辺諸国からの支援によって支出を賄ってでも所轄の行政区画を維持する必要性があったということであろう。

3-5 西海道諸国

『続日本紀』天平宝字四年（760）八月甲子（7日）条に、

勅、大隅・薩摩・壱岐・対馬・多櫛等司、身居辺要、稍苦飢寒。举乏官稻、曾不得利。

欲運私物、路險難通。於理商量、良須矜愍。宜割大宰所管諸国地子各給上。守一万束、掾七千五百束、目五千束、史生二千五百束。以資遠戍、稍慰羈情。

とあり、大隅・薩摩・壱岐・対馬・多櫛が辺要とされている。また、先掲の『類聚三代格』延暦十一年（792）六月七日付勅では、大宰府管内の西海道諸国はすべて辺要とされている。

大宝令の段階での辺要国は壱岐・対馬だけであり、養老職員令70大国条で「鎮捍・防守及蕃客帰化」を担う国として挙げられているのは壱岐・対馬・日向・薩摩・大隅だけであったが、その後、西海道諸国すべてが辺要として扱われたということである。

これは、8世紀を通じて西海道諸国では、「嶋」とされた「辺境島嶼国」を経済的に支える役割が整備されていったからであると考えられる。

3-6 南島

『類聚三代格』天長元年（824）九月三日付太政官奏に、次のようにある。

停多櫛島隸大隅国事

右、参議大宰大貳從四位下小野朝臣峯守等解称、謹檢案内、太政官去二月十一日符称、件嶋南居海中、人兵乏弱、在于国家、良非捍城。又嶋一年給物准稻三万六千餘束。其嶋貢調鹿皮一百餘領、更無別物。可謂有_レ名無_レ実、多_レ損少_レ益。右大臣宣、奉_レ勅、宜_下勘_上利害_上言_上者。南溟淼淼、無_レ国無_レ敵、有_レ損無_レ益。一如_上符旨_上、須_上停_上嶋隸_上大

隅国。計其課口、不足一郷。量其土地、有餘一郡。能満合於馭謨、益救合於熊毛、四郡為二。於事得便者。(中略)況暝海之外費損如此。加以、往還之吏漂亡者多。運送之民蕩沒不少。守無益之地、損有用之物。求之政典、深迂物議。伏望、依件停隸、以省辺弊。伏聽天裁。謹以申聞。謹奏。

天長元年 九月三日

すなわち多嶺嶋は824年に廃止され、大隅国に併合されたが、その理由として税収が上がらず、維持するのが大きな負担になっていることが指摘されている。しかし、多嶺嶋のこうした地理的条件は8世紀から変わっていないはずである。それでも8世紀を通じて維持されていたということは、何らかの理由があるはずである。

8世紀の南島に関する史料は多くないが、『続日本紀』天平勝宝六年(754)二月丙戌(20日)条に、

勅大宰府曰、去天平七年。故大武從四位下小野朝臣老、遣高橋連牛養於南嶋樹牌。而其牌経年、今既朽壞。宜依旧修樹、每牌、顯着嶋名并泊船处、有水处、及去就国行程、遙見嶋名、令漂着之船知所歸向。

とある。ここからは、遣唐使の漂着などに備えて南島の島々に目印となる「牌」を継続的に設置していたことが読み取れる。

また、8世紀になっても隼人との緊張関係が継続していたことから、多嶺嶋の政治的な重要性が維持されていたことも指摘されている⁵⁴。

おわりに 平安時代の「辺境」支配

平安時代は「辺境」支配において、国家構造の変化と対外的危機が交錯する時代である。律令法の枠組みだけで形式的・縦割的に問題を処理することが困難になっていくことから、「辺境」の位置づけもより個別的なものとなり、統合的な把握は容易ではない。紙幅も尽きてきたことから、ここでは奈良時代からの変化と見通しのみ述べておきたい。

9世紀になると、古代国家の防衛体制は変化していく。西海道では826年に兵士が廃され、健児制に類似した選士が置かれており、他の地域と同様の防衛レベルに変更された。そのためこの時期に西海道は、壱岐・対馬を除いて辺要から除かれたとする見解もある⁵⁵。また、先述のように多嶺嶋は824年に大隅国に併合された。

このように「辺境」支配は変質していった。これは光仁朝以降、唐を盟主とする東アジアの国際秩序から離脱し、国内に異民族を抱える体裁をとる必要がなくなったことで、列島内の「帝国」構造が清算されていく⁵⁶ことと関係している。

対蝦夷政策では、東北三十八年戦争が開始された774年、蝦夷の上京朝貢が停止された。天皇の徳を慕って行かうものとされた朝貢が停止されたということは、蝦夷が専ら征圧の対象となったことを意味する。そして征夷政策が終結する9世紀初頭には、蝦夷政策の基調にあった小中華思想は事実上消滅することとなる⁵⁷。また対隼人政策でも、800年には大隅・薩摩両国で全面的に班田制が施行され⁵⁸、この地域の人々は公民化された。このように、蝦夷や隼人について「異民族」性を強調した支配は行われなくなっていくのである。

そして外交では、唐の衰退などにより遣唐使の派遣間隔が開いていき、また新羅との間の外交使節の行き来も8世紀後半以降は途絶する。

この後も蝦夷との戦闘は断続的に発生するものの、こうした状況の下で西や南の辺境の重要性は低下していく。そのため、九州本土の諸国が辺要から外れ、また多岐嶋が廃止されたと考えられる。

『紅葉山文庫本 令義解』書入にみえる軍防令65東辺条の逸文には、

朱云。不_レ云_二南_一辺_二者。於南无_レ辺者。

とあるが、834年に施行された『令義解』において南の「辺境」は存在しないとされているのは、以上のような背景からである。

その後、新羅海賊の活動活発化により、9世紀後半には隠岐国が「辺境」として扱われるようになる⁵⁹。そして927年に完成した『延喜式』では、民部省式9辺要条に、

陸奥国。出羽国。佐渡国。隠岐国。壹伎嶋。対馬嶋。

右四国二嶋、為_二辺要_一。

とある。対蝦夷政策の要地や外交使節の発着地、さらに新羅海賊の影響を受ける地域である陸奥国・出羽国や「辺境島嶼国」が「辺境」とされたのである。

以上、「辺境」支配の変遷についてみてきた。古代国家の支配は地域や時代によって一様なのではなく、主に対外的な要因によってその輪郭は規定されるものであった。歴史教育においてもこのことを踏まえて、現代日本の「国境」と古代国家の領域を重ね合わせて理解することがないように注意していかなければならない。

注

- 1 [網野 1997]
- 2 [吉田 1997]
- 3 [村井 2014]
- 4 稲荷山古墳出土鉄剣にみえる「天下」や江田船山古墳出土鉄刀にみえる「治天下獲□□□鹵大王世」のように、「天下」意識は存在していたが、それは各地域の勢力を服属させることによって満たされるものであり、王権が土地と人民を直接的かつ一元的に支配することが目指される段階ではなかった。
- 5 『日本書紀』敏達天皇十二年是歳条
- 6 [田中 2009] [鈴木 2012]などを参照。
- 7 『日本書紀』継体天皇二十一年（527）六月甲午（3日）条・同八月朔条・継体天皇二十二年（528）十一月甲子（11日）条・同十二月条
- 8 『日本書紀』は朝鮮半島諸国からの外交使節が持参した贈り物を、服属の証として貢上する品を意味する「調」として表記する。
- 9 [森 2014]
- 10 [鈴木 2012]
- 11 『日本書紀』推古天皇十七年（609）庚子（4日）条に、
筑紫大宰奏上言、百濟僧道欣・惠彌為_レ首、一十人、俗七十五人、泊_二于肥後国葦北津_一。是時、遣_二難波吉士徳摩呂・船史龍_一、以問之曰、何来也。対曰、百濟王命以遣_二於呉国_一。其国有_レ乱

不_レ得_レ入。更返_二於本郷_一。忽逢_二暴風_一、漂_二蕩海中_一。然有_二大幸_一、而泊_二于聖帝之辺境_一。以
歛喜。

とあり、肥後国葦北への百済人の来着を筑紫大宰から中央に奏上している。

12 [バートン 2001]

13 『旧唐書』巻199上・東夷伝・日本、『新唐書』巻220・東夷伝・日本

14 朝鮮半島の史料である『三国史記』には670年に変更されたと記されているが(巻6・新羅本紀第六・文武王十年十二月条)、『三国史記』の成立は1145年であり、さらに対外関係の記事の多くは『新唐書』に依拠していると考えられているので、この記事だけで670年に国号変更が行われたと考えることはできない。

15 712年に死去した杜嗣先の墓誌や、734年に死去した井真成の墓誌。なお、678年に死去した祢軍の墓誌の存在が2011年に公表されたが[王 2011]、ここにみえる「日本」が「日本」国号を表すかどうかについては評価が分かれている。

16 『日本書紀』天武天皇三年(674)三月丙辰(7日)条に、

対馬国司守忍海造大国言、銀始出_二于当国_一。即貢上。由_レ是、大国授_二小錦下位_一。凡銀有_二倭国_一、初出_二于此時_一。故悉奉_二諸神祇_一。亦周賜_二小錦以上大夫等_一。

とある。対馬で銀が産出したという記事であるが、「倭国」で初めてのことであると述べている。この記事について吉田孝は、720年に完成した『日本書紀』は国号としての「日本」を重視し、「日本」号が使用されていなかった時期の出来事についても「日本」号を用いているが、ここであえて「倭国」と書かれているのは、おそらく原史料の表記によるもので、674年段階ではまだ正式には「倭」が「日本」と改称されていなかった可能性が高いとする。[吉田 1997]

また、『続日本紀』慶雲元年(704)七月朔条に、

正四位下粟田朝臣真人、自_二唐国_一至。初至_二唐時_一、有_レ人、来問曰、何処使人。答曰、日本国使。我使反問曰、此是何州界。答曰、是大周楚州塩城県界也。更問、先是大唐、今称_二大周_一。国号縁_二何改称_一。答曰、永淳二年、天皇太帝崩。皇太后登_レ位、称号_二聖神皇帝_一、国号_二大周_一。問答略了、唐人謂_二我使_一曰、亟聞、海東有_二大倭国_一。謂_二之君子国_一。人民豊楽、礼義敦行。今看_二使人_一、儀容大淨。豈不_レ信乎。語畢而去。

とある。702年の大宝の遣唐使が、国号を「大倭国」だと思っている唐人とやり取りする場面が描かれており、その中で自分たちのことを「日本国使」としているのが、702年段階では確実に「日本」という国号が用いられていたと考えられる。

17 『万葉集』にも、「大君は神にしませば赤駒の腹這ふ田居を都と成しつ」(巻19-4260)、「大君は神にしませば水鳥のすだく水沼を都と成しつ」(巻19-4261)という歌が詠まれている。

18 吉田孝は、「日本」は天皇家の王朝名であるとする。[吉田 1997]

19 [拙稿 2021a]

20 『日本書紀』崇峻天皇二年(589)七月朔条に、

遣_二近江臣満於東山道使_一、觀_二蝦夷国境_一。遣_二穴人臣雁於東海道使_一、觀_二東方浜_レ海諸国境_一。
遣_二阿倍臣於北陸道使_一、觀_二越等諸国境_一。

とあり、東山・東海・北陸道に使者を派遣して、「諸国境」を観察させたという。これは畿内東方地域における国造制の一つの達成を示すものではあるが[森 2014]、あくまで国造制に基づく地方支配であり、中央政府が地域を直接支配する段階ではない。

21 近代国家のような「明確な国境」の意識が成立したわけではなく、あくまで中央政府が掌握し、国司を派遣して徴税等の支配を行う範囲が決まったということである。

22 [熊谷 2004]

- 23 [中条町史編さん委員会 2004]
- 24 『日本書紀』 齊明天皇四年（658）・五年（659）・六年（660）条に関連記事が散見される。
- 25 [鐘江 1993]
- 26 [中条町史編さん委員会 2004]
- 27 「威奈真人大村骨蔵器銘」。なお、『続日本紀』 慶雲三年（706）閏正月庚戌（5日）条には「以_レ從五位上猪名真人大村_二為_レ越後守_一。」とある。
- 28 出羽柵の設置時期は不詳であるが、この時期の蝦夷征討事業の過程で設置されたと考えられる。
- 29 『続日本紀』 和銅七年（714）十月丙辰（2日）条・靈龜二年（716）九月乙未（23日）条・養老元年（717）二月丁酉（26日）条。
さらに、721年に出羽国は陸奥按察使の管内となり（『続日本紀』 養老五年八月癸巳条）、出羽国への人的・物的支援は基本的に陸奥按察使の体制で担われるようになる。越後国の蝦夷対策における後方支援的役割は、より臨時的なものへと変化した。[相澤 2007]
- 30 [拙稿 2021a]
- 31 『日本書紀』 天智天皇三年（664）是歲条に、
於_二對馬嶋・壹岐嶋・筑紫国等_一、置_二防與_一烽。又於_二筑紫_一、築_二大堤_一貯_二水_一。名曰_二水城_一。
とあるが、ここでの「嶋」は地理的な意味での島であろう。
- 32 壹岐については「壹岐国」という用例は正史にみえず、『日本書紀』 皇極天皇元年（642）十月丁酉（15日）条には「新羅甲使船與_二賀騰極使船_一、泊_二于壹岐嶋_一。」とあるが、ここでの「嶋」も行政区画ではなく、地理的な意味での島を表していると考えられる。
また、多嶺の令制国としての初見は、『続日本紀』 和銅二年（709）六月癸丑（29日）条の「勅、自_二大宰率_一已下至_二于品官_一、事力半減。唯薩摩・多禰両国司及国師僧等、不_レ在_二減例_一。」である。
- 33 『日本書紀』 推古天皇二十四年（616）条
三月、掖久人三口帰化。夏五月、夜勾人七口来之。秋七月、亦掖玖人廿口来之。先後安_二置於朴井_一。未_レ及_二還皆死焉_一。
『日本書紀』 推古天皇二十八年（620）八月条
掖玖人二口、流_二来於伊豆嶋_一。
- 34 『日本書紀』 舒明天皇元年（629）四月条
遣_二田部連〈闕_レ名〉於掖玖_一。
- 35 この時期から倭・日本と南島との通交が活発化し、南島人の朝貢を促したり、支配を進めた背景として、百済・高句麗の残存勢力や耽羅による倭への遣使が途絶する中で、倭・日本の小中華意識を満たすために新たな化外人が必要とされたことが考えられる。[拙稿 2017]
- 36 『日本書紀』 天武天皇六年（677）二月是月条
饗_二多禰嶋人等於飛鳥寺西槻下_一。
『日本書紀』 天武天皇十年（681）九月庚戌（14日）条
饗_二多禰嶋人等於飛鳥寺西河辺_一。奏_二種々樂_一。
- 37 『日本書紀』 天武天皇八年（679）十一月己亥（23日）条
大乙下倭馬飼部造連為_二大使_一。小乙下上村主光父_二為_二小使_一、遣_二多禰嶋_一。仍賜_二爵一級_一。
『日本書紀』 天武天皇十年（681）八月丙戌（20日）条
遣_二多禰嶋_一使人等、貢_二多禰国図_一。其国去_二京_一、五千餘里。居_二筑紫南海中_一。切_二髮草裳_一。梗稻常豊。一殖兩收。土毛支子・莞子及種々海物等多。
『日本書紀』 天武天皇十二年（683）三月丙午（19日）条
遣_二多禰_一使人等返之。

- 38 この事件の詳細については、[中村 1996] [永山 2009] を参照のこと。
- 39 薩摩国や多嶺嶋の設置に関する記事はないが、永山修一は薩摩国は702年の半ばに成立したとし [永山 2009]、また多嶺嶋は702年に役人を派遣した後、714年に多嶺嶋印が給付された (『続日本紀』和銅七年四月辛巳条) ことで名実ともに行政区画として成立したとする [永山 2007a]。
- 40 屋久島は多嶺嶋を構成する島であるとされるが、『続日本紀』霊龜元年 (715) 正月朔条に「夜久」からの朝貢がみえることから、当初は多嶺嶋の領域ではなかった可能性がある [山里 1996]。しかし、『続日本紀』天平五年 (733) 六月丁酉 (2日) 条に「益救郡大領外従六位下加理伽」らに「多嶺直」姓を賜う記事があることから、733年までに多嶺嶋に編入されたものと考えられる。
- 41 大隅諸島と奄美群島の間に南北に長く連なる吐噶喇列島については、8、9世紀を通して史料にみえない。吐噶喇の島々はどれも周囲が断崖のため、島影を見ながらの航海に利用されることはあっても、容易には寄港できなかったと考えられる。[山里 2004] そのため、少なくとも古代国家が領域的な支配を行ったとは考え難い。
- 42 辺要国の変遷については、[仁藤 2014] を参照のこと。
- 43 [相澤 2005a]
- 44 [三上 2017] など
- 45 『続日本紀』天平十五年 (743) 二月辛巳 (11日) 条
- 46 『続日本紀』天平勝宝四年 (752) 九月丁卯 (24日) 条
- 47 『続日本紀』天平勝宝四年 (752) 十一月乙巳 (3日) 条
- 48 [相澤 2005b]
- 49 [糸尾 2004]
- 50 壱岐については対馬と異なり、「一支国 (一大国)」の王都と考えられる環濠集落が発見された原の辻遺跡の周辺などには水田が広がっている。しかし『三国志』魏書・烏丸鮮卑東夷伝には、「多_二竹林叢林_一、有_二三千許家_一。差有_二田地_一、耕_レ田猶不_レ足_レ食。亦南北市糴。」とあり、対馬よりは田地があるものの、それでも食糧が足らず、交易によって生計を立てていた様子が記されている。
- 51 [糸尾 2004]
- 52 佐渡国と、『延喜式』段階で存続していない多嶺嶋・値嘉嶋を除くすべての「辺境島嶼国」は「下国」とされている。
- 53 [拙稿 2021b]
- 54 [永山 1985]
- 55 [中村 1989]
- 56 [坂上 2001]
- 57 [鈴木 2015]
- 58 『類聚国史』巻159・口分田・延暦十九年 (800) 十二月辛未 (7日) 条
- 59 『類聚三代格』貞観十一年 (869) 三月七日付太政官符には、「彼国地在_二辺要_一。堺近_二新羅_一。警備之謀当_レ異_二他国_一。」とある。

参考文献

- ・相澤央「古代北疆地域の郡制支配」(『越後と佐渡の古代社会』高志書院、2016、2005a 初出)
- ・——「北の辺境・佐渡国の特質」(『越後と佐渡の古代社会』高志書院、2016、2005b 初出)
- ・——「越後国の成立と蝦夷政策」(『越後と佐渡の古代社会』高志書院、2016、2007 初出)
- ・網野善彦『日本社会の歴史 (上)』(岩波新書、1997)
- ・柿沼亮介「律令国家形成期における対外関係と日本の小中華意識」(『日本史攷究』41、2017)

- ・ ——— 「対馬をめぐる「国境」認識の歴史的展開」(『早稲田教育評論』35-1、2021a)
- ・ ——— 「古代国家による辺境支配と鞠智城の機能の変質の相関」(『鞠智城と古代社会』9、2021b)
- ・ 鐘江宏之「『国』制の成立 —— 令制国・七道の形成過程 —— 」(笹山晴生先生還暦記念会編『日本律令制論集 上』吉川弘文館、1993)
- ・ 熊谷公男『蝦夷の地と古代国家』(山川出版社、2004)
- ・ 坂上康俊『日本の歴史05 律令国家の転換と「日本」』(講談社、2001)
- ・ 鈴木拓也「律令国家と夷狄」(『岩波講座 日本歴史 第5巻 古代5』岩波書店、2015)
- ・ 鈴木英夫「古代王権の外交と使者——「在百濟日本王人」・「在安羅諸倭臣」(任那日本府)」(鈴木靖民編『日本古代の王権と東アジア』吉川弘文館、2012)
- ・ 田中史生『越境の古代史』(ちくま新書、2009)
- ・ 厩尾達哉「古代の「シマ」雑感」(『奄美ニューズレター』6、2004)
- ・ 中条町史編さん委員会編『中条町史 通史編』(中条町、2004)
- ・ 中村明蔵「古代における辺遠国と辺要」(『隼人と律令国家』名著出版、1993、1989初出)
- ・ ——— 「南島覓国使と南島人の朝貢をめぐる諸問題」(『古代隼人社会の構造と展開』岩田書院、1998、1996初出)
- ・ 永山修一「天長元年の多嶺嶋停廢について」(『史学論叢』11、1985)
- ・ ——— 「古代の屋久島」(屋久町郷土誌編さん委員会編『屋久町郷土誌 第四巻 自然・歴史・民俗』屋久町教育委員会、2007a)
- ・ ——— 「文献から見るキカイガシマと城久遺跡群」(『東アジアの古代文化』130、2007b)
- ・ ——— 「隼人の戦いと国郡制」(『隼人と古代日本』同成社、2009)
- ・ 仁藤敦史「「弘仁格」からみた辺要国規定」(吉村武彦編『日本古代の国家と王権・社会』塙書房、2014)
- ・ ブルース・バートン『国境の誕生 大宰府から見た日本の原形』(日本放送出版協会、2001)
- ・ 森公章「国造制と屯倉制」(『岩波講座 日本歴史 第2巻 古代2』岩波書店、2014)
- ・ 三上喜孝「古代北方辺要国の統治システム」(小口雅史編『古代国家と北方世界』同成社、2017)
- ・ 村井章介『境界史の構想』(敬文社、2014)
- ・ 山里純一「古代の多嶺嶋」(『古代日本と南島の交流』吉川弘文館、1999、1996初出)
- ・ ——— 「南島路とトカラ」(『平成13・14・15年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書 琉球と日本本土の遷移地域としてのトカラ列島の歴史的な位置づけをめぐる総合的研究』2004)
- ・ 吉田孝『日本の誕生』(岩波新書、1997)
- ・ 王連竜「百済人祢軍墓誌考論」(『社会科学戦線』2011年7月号)

A Diligent Student's Distress in English-Medium Instruction Classes: A Longitudinal Study

Akiko KIYOTA

Keywords : English-medium instruction, second language socialization, L2 spontaneous speaking, distress, longitudinal study, case study, narrative approach

[Abstract] A growing need for support exists regarding students struggling in English-medium instruction (EMI) programs. Much focus has been placed on needs analysis, language support, and second language (L2) speaking anxiety. However, few studies have specifically shed light on the psychological distress of students concerning their EMI experiences. This study explores the narrative of a diligent student who experiences distress with a proficiency of 530 on TOEFL ITP. Drawing on multiple data sources, such as weekly student journals, class observation, and two interviews, the findings of this study showed that the student was experiencing unbearable distress, which was shaped not only by linguistic issues but also by the social context and classroom discussion practices in which she was situated. The findings of this paper may add a new understanding of the experience of emergent bilinguals going through EMI programs as their second language socialization processes.

Introduction

English-medium instruction (EMI) is “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2014, p. 2). EMI in higher education is spreading rapidly in Europe, Africa, Latin America, the Middle East, and Asia (Curle et al., 2020; Macaro et al., 2018), as well as in Japan (e.g., Bradford & Brown, 2017; Brown & Iyobe, 2014; Shimauchi, 2017). In the Japanese context, some students regard EMI as “proficiency EMI,” where the primary goal is to improve English proficiency in the English as a foreign language environment (Richards & Pun, 2021). Since EMI courses teach solely academic subjects in English and have no language teaching component, the term “EMI” does not include English for academic purposes (EAP) courses in this paper.

EMI is, in most cases, a new experience for many Japanese university students who received their former education in L1 Japanese instruction. Researchers have problematized EMI in Japan as a double burden of understanding language and content (e.g., Kojima & Yashima, 2017). The problem is urgent, considering that more than 200 universities offer EMI courses in Japan (Brown & Iyobe, 2014; Ota, 2018). In finding a solution, studies have been conducted on areas of language support to be provided (Galloway & Ruegg, 2020; Moriya & Matsumura, 2021) and institutional language support systems, such as self-access support centers (Bradford, 2013; Ruegg, 2021) and EAP programs (e.g.,

Brown, 2017).

With the growing need for support for struggling EMI students, previous studies have identified EMI student needs. Tahara et al. (2021) identified the difficulties of class tasks and their occurring frequencies in EMI. They discovered that one top challenging task is spontaneous speaking in their second language (L2) English, such as refuting the instructor's opinions in English, discussing the content of the academic subject with the entire class, and presenting the content of group discussions to the entire class. Other studies that have investigated students whose English proficiency level is around 500 on TOEFL ITP have also found that spontaneous L2 speaking was one of the top perceived difficulties or the lowest in their self-evaluation (Kudo et al., 2017; Matsumura, 2020; Suzuki et al., 2017). These studies have revealed the difficulties Japanese students face in EMI classes, which are generally assumed to be associated with distress. However, the ways in which difficulties in EMI are linked to distress are still unknown.

Concerning distress, previous studies have associated spontaneous L2 speaking difficulty with anxiety (Horwitz et al., 1986) in the Japanese EMI context (e.g., Kudo et al., 2017). However, anxiety itself is not distress. While anxiety is "the most misunderstood affective variable" (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 177), much research in SLA has concluded that L2 anxiety brings about both inhibitory and facilitative consequences (Dewaele & MacIntyre, 2014). For example, while anxiety negatively affects various stages of language use, anxiety may induce an increase in effort as a response (MacIntyre, 2002). In other words, anxiety can be a positive or a negative stressor depending on an individual's perception. Meanwhile, apart from anxiety, there are also other emotions such as embarrassment and frustration that seem to be relevant in understanding EMI students' distress. Therefore, this paper attempts to demonstrate how these emotions, including anxiety, evolve into distress. I define distress as "a type of stress that results from being overwhelmed by demands, losses, or perceived threats" (American Psychological Association, n.d.) and that brings about damaging consequences. Understanding EMI students' distress deserves more attention as it can detriment their engagement in EMI studies.

Since there is scarce literature on EMI students' difficulty in terms of distress despite its compelling need, this paper aims to understand EMI students' spontaneous L2 speaking difficulty in terms of their distress. The study takes a narrative-oriented case study approach, exploring a narrative of a focal student who experiences critically detrimental distress concerning spontaneous L2 speaking, while also providing context from other data sources such as weekly student journals and class observation data. Narrative refers to "a discrete unit of discourse, an extended answer by a research participant to a single question, topically centered and temporally organized" (Riessman, 2008, p. 5). By taking a narrative-oriented approach, the purpose of this study is to illuminate the lived experience of the focal student's distress.

Theoretical Perspectives

This study takes the second language socialization (SLS, as a field in applied linguistics)

perspective. L2 socialization refers to “a process by which non-native speakers of a language . . . seek competence in the language and, typically, membership and the ability to participate in the practices of communities in which that language is spoken” (Duff, 2011, p. 564). L2 socialization concerns social practices, power structure, and their impact on identity construction. Some SLS paradigm scholars view social identities of non-native speakers to be co-constructed by inequitable social relations, and when this identity is threatened, the individuals feel discomfort (Duff, 2010; Morita, 2004). For example, Morita (2004) has shown how international students were marginalized and experienced discomfort in North American university classrooms. Following this line of discussion, this paper sheds light on EMI students' discomfort, particularly exploring their distress.

Taking the SLS perspective, this paper views Japanese EMI students as emergent bilinguals. Resonating with García (2009), I use the term “emergent bilinguals” rather than “L2 learners” because the latter term seems to emphasize their language learning dimensions rather than them being capable language users. The term “emergent bilinguals” offers the perspective of “a bilingual continuum of more or less accessibility to languaging bilingually” and thus emphasizes their “educational possibilities” (García, 2009, p. 323), originally invented in the context of North American bilingual education. In the Japanese context, there is usually a minimum language level requirement for Japanese students to take EMI courses, assessed by standardized language tests such as TOEFL. However, it is common for students who have passed the threshold to still struggle in EMI classes, since many Japanese students have graduated from L1-taught high schools where they have not had opportunities to practice spontaneous L2 speaking in academic settings. Hence, it is more appropriate to use the term “emergent bilinguals” for Japanese EMI students, because they possess the requisite language knowledge, but they have not yet been socialized into communities where academic English is used.

Research Questions

Situating student experience in the SLS perspective, this study aims to portray the distress of an emergent bilingual Japanese university student in a discussion-based EMI course. This paper addresses the following research questions:

1. Does the focal student of this case study experience any distress in the difficulties in spontaneous L2 speaking? If so, what induces the distress?
2. What consequences does this distress bring?

Methods

The Site

The study explores the focal student's experience in one discussion-based EMI classroom for one semester, titled Gender Education in the United States (pseudonym), offered online using Zoom due to the pandemic in 2020. The class was student-centered and discussion-based. Every class had at least a minimum of four breakout discussion sessions of approximately 40 minutes. The course had

15 students (8 second-year students, 4 third-year students, and 3 fourth-year students). There were 3 proficient English speakers whose academic language was English. The other 12 students were L2 English emergent bilinguals. The instructor was an English and Japanese bilingual male, Professor Rurikawa (pseudonym), whom the focal student had met in the past lecture series. She had total faith in the course instructor, as was stated during the final interview, “I took this course because it was Professor Rurikawa’s ... If it had been a different teacher with the same condition, I might not have taken the course.” During the first class meeting of the course, students had an orientation, followed by breakout room sessions to introduce each other in Japanese. As the participant described in her first interview, the class had a friendly atmosphere: “I could tell that the teacher was trying to create a good atmosphere, and the other students were all smiling.”

Participant Recruitment and Case Selection Procedure

The participants for the study were recruited at the end of the first class meeting. The study purpose was then explained to all the students, and online consent forms were collected. I called for students who found difficulties with EMI courses, and 6 among the 15 students volunteered for the study. All the students reported they did not have much reading and listening comprehension difficulty but disclosed their obstacle was spontaneous L2 speaking. Among the 6 students, one student’s weekly journal revealed her severe stress in the morning, wondering whether to skip the class that day. An interview with her revealed that she was a diligent student. She was hesitant, not due to her laziness but due to her anxiety. I chose to take a single case study (Duff, 2020) and look closely at her narrative as a unique but potentially typical case for those who avoid taking EMI. The case is significant enough because it is of scholarly interest, but it is usually difficult to access such a participant (Yin, 2018, p. 243). Thus, it justifies the sampling issue (Miyahara, 2020).

The Focal Student

The focal student is Satomi (pseudonym), a second-year student majoring in American literature (see Table 1). She is a motivated, diligent student: During the first interview, she said she had never dropped a course before and would not drop this one unless she felt “too much of a difference in the [expected] level.” Additionally, the fact that she was already reading the textbook at the time of our first interview after the first class implies that she is an organized, eager student. She had a proficiency of 530 on TOEFL ITP. She said in the interview that reading comprehension, answering tests, and writing papers were not a problem, but her primary concern was spontaneous speaking in her L2 English.

Table 1. The Participant Information

	Year	# of past EMI	TOEFL ITP	Oversea experience
Satomi	2	3	530	1 month in the U.S.

The Data

The study draws on multiple data sources. One of the primary data sources is Satomi's weekly reflective journals for 16 weeks during the semester, which she sent every week via smartphone (23 written reports in her L1). Satomi was asked to write about her reflections and emotions freely and send the text immediately on the class day, or at least within a few days, because retrospective reports are more accurate when produced as soon as possible after the class (Heigham & Croker, 2009). This is equivalent to learner diaries, which "record the experiences of language learning from the learner's perspective" (Barkhuizen et al., 2014, p. 35), offering a rich picture of the learner's social and cognitive dimensions (e.g., Bailey, 1983). Another primary source was the two recorded interviews conducted on Zoom (total 105 minutes) at the beginning of and after the semester, which elicited more meta reflections. This method gathered narratives, in which she could better articulate some topics retrospectively with time (Bamberg & Demuth, 2016). These narratives present how participants (re) construct their past events (Duff, 2012), which enables structural analysis of the narrative approach (Riessman, 2008). Lastly, notes from a total of 11.5 hours of classroom observation were added to the dataset for triangulation to understand the "contexts of construction" of the narratives (Barkhuizen, 2010, p. 282). In attending observations, I also read all the class reading materials.

The Analysis

For the field notes on classroom observation, a memoing space was provided in the margin to write my reflections as a preliminary analysis. During this process, questions emerged, and these were checked in accordance with Satomi's weekly journals. All the weekly journals were transferred to spreadsheets for thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The interview narrative data were transcribed verbatim and coded using Atlas.ti. I conducted thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) and structural analysis following Riessman (2008). Thematic analysis, also known as content analysis, analyzes what has been said in the narratives, whereas structural analysis explores how a speaker strategically conveys meaning. Because a narrative structural organization is a linguistic choice of the speaker, analyzing narrative structure reveals how meaning is expressed with a particular arrangement of structural elements. This analysis supplemented the shortcomings of the thematic analysis. The structural analytical method in this paper followed Riessman's adoption of Labov's (1972) structural coding (abstract, orientation, complicating action, evaluation, and resolution) and other coding techniques. For analytical transparency, I left my codes in the data Excerpts. Thus, the multiple data sources and structural analysis aim to overcome the weakness of thematic analysis of personal narratives in seeking "subject reality, life reality, and text reality" (Pavlenko, 2007, p. 163).

Researcher Positioning

My identity at the site of this research was as an outsider-observer. I was not a student or a teacher in the course, but participated in the classroom observation as a graduate student who belonged to

the same institution. As for the data analysis, my background as an emergent bilingual in various L2 use settings has relevance in terms of experiences of distress. The memory of my distress helped me in understanding and empathizing with the focal participant in interviews. In collecting the data, my identity (a student, a woman, as old as the focal participant's mother, Japanese speaker, who also has struggled in her university EMI courses) might have eased participant recruitment and allowed eliciting narratives that other researchers with different identities (e.g., teacher-researcher) may not have elicited otherwise.

Findings

This section illustrates the focal student Satomi's unbearable distress that made her hesitant to attend the class. First, the section begins with Satomi's belief toward the expected level of English. Then, the section describes the pressure she felt to have a thorough preparation for the class. Finally, the data show social aspects of speaking difficulty that induce humiliation and distress. The unbearable distress led to a critical consequence for Satomi. All the excerpts in the following were translated by the researcher. Words in square brackets are my insertions. Figure 1 shows when each excerpt occurred during the semester.

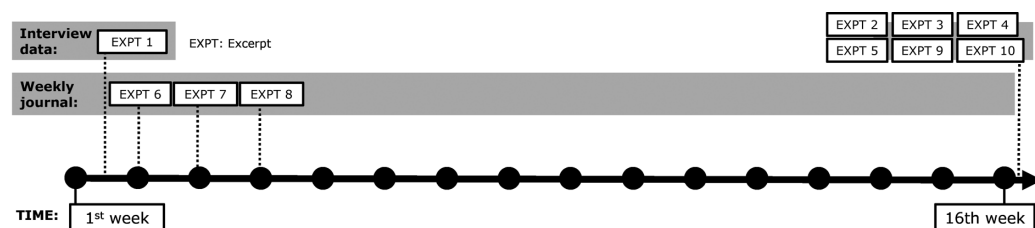


Figure 1. Overview of the Time When the Excerpts Occurred during the Semester

Finding 1: Satomi's Belief that Students Must Be Good at English

Excerpt 1 shows Satomi's belief that students must be good at English in the EMI program she is going through.

Excerpt 1, first interview: I like English, but...

Satomi:	I like English..., but...	contrast
	after I entered university, I feel like I have to be good at it.	(present)
	Before, I used to like it a lot, and I wanted to be fluent,	(before)
	but... [now] I think to myself, like,	OR
	"You have to be able to do this kind of level.	EV
	It's just normal [<i>atarimae</i>]."	EV
	Whenever there is a word I don't understand, I'm like,	OR
	"Oh my God, what should I do?"	CA
	I think like, "You don't even understand this?"	EV

*AB = abstract; OR = orientation; CA = complicating action; EV = evaluation; RE = resolution

Satomi equates university EMI with “good” English and evaluates that she has to be performing at “this kind of level,” which is the “normal” state of an EMI student. When she faces an unknown word, she makes a blameful evaluation, such as “You don’t even understand this?” Additionally, Satomi contrasts her love for English and the current pressure that she has to “be good at it.” Contrast is a strategic linguistic choice used to convey a meaning. The vivid contrast of her state before entering university and the current state conveys her perplexity, disappointment (“You don’t even understand this?”), and anxiety. Understanding of her belief on this point will be relevant later in understanding her pressure (Finding 2) and her humiliation and distress (Finding 3).

Finding 2: The Pressure for “100% Preparation” As an Emotional Burden

Satomi was a diligent student. Each week, students were expected to read around 15 pages with many low-frequency words and disciplinary concepts. I was also reading the course textbook and found that it was not an easy read. The reading seemed challenging enough and distressful. I asked her about it explicitly in the final interview, but she made no single complaint about the amount of reading. Rather, she expressed that it was the emotional burden that was causing the distress. The structure of her narrative in Excerpt 2 shows how she contrasts her evaluation of “the mental aspect” being the most challenging part and “the physical amount of work” being less problematic.

Excerpt 2, final interview: The emotional burden rather than the amount of work.

Satomi:	For example, the mental aspect was the most difficult,	AB/EV
	or maybe the anxiety was the hardest part,	EV
	but the physical amount of work was not that much of a burden...	EV

Some of the emotional burden was the pressure to prepare for the class “perfectly” (Excerpt 3) and to respond to unprepared social interactions that naturally develop during discussions (Excerpt 4).

Excerpt 3, final interview: The pressure to prepare perfectly became a burden.

Satomi:	Definitely, in my case, I felt uneasy if I didn’t prepare perfectly before going to class.	AB
	Yes. Like..., well..., then it became quite a burden for me	EV
	to have to be 100% prepared to attend a class...	OR
	It was quite... a little hard for me mentally.	EV

Excerpt 4, final interview: The fear of unprepared social interaction.

Satomi:	I’m really terrified of something unforeseen to happen...	OR
Researcher:	Something unforeseen?	

Satomi:	Yes. I would be afraid when something that I wouldn't have imagined happens...	OR
	Well, it would be OK if it was in Japanese,	EV
	but in English, I can't say what I want to say, so ...	CA
	well, like... I want to be in a state where things are under control.	EV
	So, I had to prepare everything I could think of,	RE
	otherwise, I would be very worried...	EV
	I was like that.	EV

Finding 3: Some Aspects of the Speaking Difficulty Induce Humiliation and Distress

Based on my observation, my impression of Satomi was that she was an intelligent, elegant, reserved student in the class, just like the other students. I could hardly notice she was experiencing a state of perplexity and anxiety. Being unable to reply to a peer's questions is embarrassing, even face-threatening for Satomi (Excerpt 4, 5), as she had the belief that it was "natural" for students in her EMI program to speak English perfectly (Finding 1). Satomi's linguistic choice of the expressive sound "whoaaa" in Excerpt 5 conveys the intensity of her perplexity.

Excerpt 5, final interview: Being unable to respond is face-threatening.

Satomi:	Because I can't speak, I can't get into conversations,	CA
	or when someone asks me a question,	OR
	it's something unexpected, and I'm not prepared,	CA
	so I can't give a response,	CA
	and I feel so embarrassed...	EV
Researcher:	Yeah, yeah, yeah... You get random questions, and you can't make a response, and then you get perplexed?	
Satomi:	Yeah. I get perplexed...	EV
Researcher:	How do you feel other than being perplexed? Is there anything else?	
Satomi:	I think I get confused.	EV
	First, I think of what to answer, then how to say that in English,	CA
	and I get perplexed. I go like <i>whoaaa</i> . Quite like that...	EV
Researcher:	Is it like you understand what they're asking?	
Satomi:	I can understand what they're asking,	OR
	but I don't speak up myself...	EV

Excerpt 6, second-week journal: All I could do was to nod "Yes, yes."

Today, I couldn't get involved in the discussion at all today.	AB
All I could do was to nod "Yes, yes" to what everyone else was saying.	CA
I thought I must work hard.	EV

I was so embarrassed because I could only say, "I agree with you."	EV
Oh, I hope I will be able to speak.	EV

Excerpt 7, third-week journal: "I understood the question, but..."

I spoke more than last time,	EV
but I could only give the answers I had prepared beforehand.	AB
For unprepared questions, I could only respond with "Sorry, I don't know."	EV
I understood the question,	OR
but I realized I could not turn into English what I wanted to say,	CA
then I went panic, and thought I was over.	EV

Satomi's weekly journals in the initial few weeks expressed her feeling of embarrassment at not being able to give her opinion nor participate in the discussion (Excerpt 6), and she responds to questions by only saying, "Sorry, I don't know," although she could have answered in her L1 (Excerpt 7). This occurred, despite the fact that she prepared for the class "perfectly." This affective state became unbearable distress (Excerpt 8). Gradually, she becomes "tired" of being anxious and starts wishing to be absent from classes (Excerpt 9).

Excerpt 8, fourth-week journal: The unbearable distress.

It was so depressing that Thursday was coming again,	AB
and I thought, if it was too painful,	CA
it would be OK to take an absence.	EV
But I made it	RE
and it was good.	EV

Excerpt 9, final interview: Absence is an option.

Satomi:	Maybe..., in September, when classes started,	OR
	I could work hard, I mean, I felt like I just had to work hard.	OR
	But since October, I got used to the class, and I was taking other classes, and	OR
	... I got tired. I got tired, yeah.	AB
	It's like, I was at this level, and the class level is at this level [hand gesture],	CA
	and in September, I understood how much I had to work to get over the class.	RE
	In September,	OR
	I was able to put my effort into filling that part without any burden.	EV
	Yeah, I was able to do that.	EV
	But from October,	OR

	I felt like it was emotionally tough to get to that point.	EV
	I had to work this hard, um, to participate, um, the class,	EV
	and I had to put this much effort,	EV
	um, I couldn't attend the lesson without feeling anxiety	EV
	–I got tired of that.	AB
	I think, I was like, I got so tired of working hard to fill that part.	AB
Researcher:	That last part...	
Satomi:	I have to make up for it, you know, in my case.	AB
	"It's me, so I have to do this" ...	OR
	So, I think I was like, if I had to do this,	CA
	being absent is an option so that I didn't have to work for the whole week.	RE
Researcher:	Were you like that... Is that right... But if you are absent, you won't get the attendance point, right?	
Satomi:	Right.	
Researcher:	But still...	
Satomi:	[The wish to skip the class] Would win over that (attendance point).	AB
Researcher:	Over that...	
Satomi:	It's relieving to take a break and stop trying hard than lowering the grade...	AB
Researcher:	So you had a dilemma, Satomi?	
Satomi:	Yes, every week, there was a time when I was like,	OR
	"What shall I do, what shall I do this week?"	CA

Excerpt 9 reveals that Satomi thought "being absent is an option so that I didn't have to work for the whole week." However, it is noteworthy that she still attended every class (except for being sick one time). However, behind her attendance, there was a dilemma. Every Thursday morning, she wondered whether she should be absent. She was on the verge, as even a small thing such as sunshine could change her decision (Excerpt 10).

Excerpt 10, final interview: On the verge

Researcher:	When do you decide that? Do you decide before the class or on the day of the class?	
Satomi:	On the day.	RE
Researcher:	It depends on the weather or something...? (Jokingly)	
Satomi:	Weather is pretty important.	EV
	If it's really sunny,	OR
	I can feel like I can try.	RE
Researcher:	Yeah, yeah, yeah.	
Satomi:	It's really true, ... the weather.	EV
Researcher:	I was joking, Satomi...	
Satomi:	It's true. If I didn't have that sunlight...	(repeating)

Discussion

First, Finding 2 clearly shows that the focal student experienced distress in the difficulties in spontaneous L2 speaking. Distress evolved from multiple causes and her beliefs, as exemplified in Findings 1 and 3. The structural analysis of her narratives helped in determining her belief, her distress, and its causes by identifying how she made the point of the story (AB) and evaluated the situation (EV) and the complicating events (CA). Her narratives showed how distress evolved from the pressure to prepare perfectly to avoid being embarrassed, the experience of losing face, and not being able to participate in the discussion despite her diligent work in preparation for attending the class.

The deficit view of EMI students may argue that the pressure, embarrassment, and inability to participate in discussions stem from the focal student's L2 English deficiency. However, if we look at Excerpt 5 closely, the difficulty in spontaneous L2 speaking cannot be attributed strictly to students' L2 proficiency. The focal participant said she could not respond when someone asked her a question, because the question was "something unexpected" and she was "not prepared." However, if the interlocutor encouraged her to speak and waited, she would have had some time to prepare and could have been able to speak, as she was able to speak in Excerpt 7 ("I spoke more than last time" for the prepared answers). In other words, it should be stressed that EMI students as emergent bilinguals may have the language and content knowledge, but they need a little more time to construct what they want to say. This illustrates the point that spontaneous L2 speaking occurs as part of collaborative, social activity.

Recognizing the EMI classroom discussion task as a social practice contributes to understanding how distress is induced by the co-construction of social identities that threatens the identities of the individuals (Duff, 2010; Morita, 2004). Excerpt 6 describes the focal participant could only either nod or say, "I agree with you." She could not contribute to the group discussion at all, despite her thorough preparation before the class. There is a dissonance between how she appears and how she is as diligent and knowledgeable as other students. Thus, she felt "embarrassed," and her threatened identity became unbearable distress (Excerpt 8). Thus, EMI students' distress in spontaneous L2 speaking should not be attributed only to language problems but also to the quality of classroom interactions. Future studies can provide naturally occurring data for conversation analysis and examine this point.

Although not mentioned in her narratives and journals, other potential reasons for distress are the different formats and constraints that online classes place on individuals. The author observed that each class disappeared suddenly from the PC screen with a "Leave Room" button. Any trace of physical time and space for students to connect and share some playful moments before and after each class were absent in the observation, journal, and interview data (except during the first class, students enjoyed introducing each other and had a free conversation in Japanese, but this did not last for the rest of the course). If there was such an occasion, students could have eased their distress or even have had follow-up conversations regarding class discussions that they could not finish within the given discussion time. The effects of COVID-19 and the specific issues brought about by online classes certainly deserve

attention, but it was beyond the scope of this study as a limitation and left the task for a future study.

Secondly, Finding 3 reveals that the distress was clearly detrimental. The distress made even a diligent student hesitant about attending the class. The finding was made possible based on the weekly journal method of this study, which captured small changes (e.g., Excerpt 8) and allowed for further exploration in the interview (Excerpt 9). Excerpt 10 showed that she was on the verge, and even a ray of sunshine could have changed her unsettled mind. This means that any adverse event for a student on the verge may easily lead the student to take an absence from the class (e.g., Kojima (2021) reports an EMI instructor threatening his students that they may fail). Previous literature that pursued EMI students' experience longitudinally, such as Evans & Morrison (2011, 2012), did not cover the distress dimension when portraying their students' struggles, so this study contributes in providing one picture.

Because the focal student had the determination not to drop the class, she completed the course. A reader might wonder what happened to Satomi for the rest of the semester. This paper only focused on the distress dimension and did not explore her resilience and development. Therefore, a future paper should pursue this part of the case study. In fact, from around the tenth week, she found the classes enjoyable as she gradually began to receive positive comments from her peers during the discussions. Additionally, she gave a nearly impeccable presentation during the thirteenth week, one of the best in the class. Moreover, she could notice her language development after finishing the course. Future research should discuss what contributed to her resilience and what consequences were brought about due to being resilient in the EMI course.

Finally, understanding distress by identifying its causes seems important because distress can be detrimental to EMI students' learning and development. Thus, the dimension of distress deserves more attention in the body of literature on student support in EMI (e.g., Galloway & Ruegg, 2020; Moriya & Matsumura, 2021). Additionally, difficulties in EMI have often been attributed to L2 English deficiency, and educators and researchers have emphasized language support. However, the findings of this study suggested that difficulty itself may not necessarily be a burden or distress ("the physical amount of work was not much of a burden" in Excerpt 2). Instead, it explicated how difficulty induced distress by the social practices in the classroom that impacted their identity construction. In this case study, the focal participant's belief and the quality of classroom interaction threatened her social identity, generating stressful emotions which evolved into distress.

Conclusion

This paper uncovered students' distress otherwise buried underneath students' seemingly cool faces by taking a narrative-oriented approach. In illustrating students' experience, the paper made a novel attempt to demonstrate how spontaneous L2 speaking in an EMI classroom produced emotions such as anxiety, humiliation, and embarrassment that evolved into distress. It also described how distress may bring about detrimental consequences to students' learning by showing a diligent student's dilemma in wishing to skip a class. Such a case underscores that distress deserves more attention in research on

students' difficulties in EMI with the growing need for support for struggling EMI students.

The study has the following pedagogical implications. To soothe students' distress may require emotional support and other classroom considerations, which may not necessarily be language support. Firstly, the focal student's belief that students should be good at English and the pressure to be perfectly prepared may be a matter of mindset: It is based on the belief that EMI students should not receive any language scaffolding during communication. This belief may be altered if instructors and peers were more sensitive to their language needs and provided sufficient scaffolding during discussions. Translanguaging practices, which are currently being recognized in EMI (e.g., Ou et al., 2020) at various necessary phases, might also be an option. Secondly, emergent bilinguals may feel less embarrassed if instructors and peer students focus more on their contributions and provide positive feedback. Lastly, the problem of not being able to participate in the discussions or respond to spontaneous interactions may be solved by encouraging the class to invite and wait for the emergent bilinguals' contributions by saying, "Take your time." There is a list of pedagogical interventions instructors and universities can do, such as the one by Kojima (2021, pp. 109–112), and it is my wish that this kind of list becomes widely dispersed.

Acknowledgments

First, my greatest thanks go to Satomi, an unforgettably hard-working and diligent person who generously allowed me to learn from her experience. I would also like to thank Dr. Tetsuo Harada, Dr. Yasuyo Sawaki, Kana Matsumura, and Ryo Moriya for their valuable support and comments. The larger study of this paper was funded by the Japan Association for Language Education and Technology and the Institute for Advanced Studies in Education, Waseda University (General Committee on IASE Research Projects, B-03, 2021)

References

- American Psychological Association. (n.d.). *APA dictionary of psychology*. Retrieved September 24, 2021, from <https://dictionary.apa.org/pain>
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67–102). Newbury House.
- Bamberg, M., & Demuth, C. (2016). Narrative inquiry: An interview with Michael Bamberg. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 14–28. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i1.1128>
- Barkhuizen, G. (2010). An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied Linguistics*, 31(2), 282–300. <https://doi.org/10.1093/applin/amp027>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Bradford, A. (2013). English-medium degree programs in Japanese universities: Learning from the European experience. *Asian Education and Development Studies*, 2(3), 225–240. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06->

2012-0016

- Bradford, A., & Brown, H. (2017). English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes. In *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes*. <https://doi.org/10.21832/BRADFO8941>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, H. (2017). *Developing English-medium instruction programs in higher education in Japan: Lessons learned from program implementation (Unpublished doctoral thesis)*. University of Birmingham, UK.
- Brown, H., & Iyobe, B. (2014). The growth of English medium instruction in Japan. *JALT 2013 Conference Proceedings*, 9–19.
- Curle, S., Jablonkai, R., Mittelmeier, J., Sahan, K., & Veitch, A. (2020). Part 1: Literature review. In N. Galloway (Ed.), *English in higher education – English medium* (pp. 5–75). British Council.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council. <https://doi.org/10.1080/0013191610140107>
- Dewaele, J. -M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000048>
- Duff, P. A. (2011). Second language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 564–586). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch24>
- Duff, P. A. (2012). How to carry out case study research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Blackwell Publishing Ltd.
- Duff, P. A. (2020). Case study research: Making language learning complexities visible. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 144–154).
- Evans, S., & Morrison, B. (2011). Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.001>
- Evans, S., & Morrison, B. (2012). Learning and using English at university: Lessons from a longitudinal study in Hong Kong. *Journal of Asia TEFL*, 9(2), 21–47.
- Galloway, N., & Ruegg, R. (2020). The provision of student support on English medium instruction programmes in Japan and China. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 100846. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100846>
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x>
- Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave macmillan.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kojima, N. (2021). *Student motivation in English-medium instruction : Empirical studies in a Japanese university*.

Routledge.

- Kojima, N., & Yashima, T. (2017). Motivation in English medium instruction classrooms from the perspective of self-determination theory and the ideal self. *JACET Journal*, 61, 23–39.
- Kudo, S., Harada, T., Eguchi, M., Moriya, R., & Suzuki, S. (2017). Investigating English speaking anxiety in English-medium instruction. *Essays on English Language and Literature [Eigo Eibungaku Soushi]*, 46, 7–23.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51 (1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>
- Matsumura, K. (2020). EAP (Academic English) kara EMI (Eigo ni yoru senmon kamoku) e no hashi watashi - Gakusei shiten no needs bunseki [Bridging EAP (English for Academic Purposes) and EMI (English Medium Instruction) -Needs Analysis Reflecting Students' Perspectives]. *Waseda Kyoiku Soron*, 34 (1), 55–72.
- Miyahara, M. (2020). Sampling: Problematizing the issue. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 52–62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429480171-3>
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 573–603. <https://doi.org/10.2307/3588281>
- Moriya, R., & Matsumura, K. (2021). EAP (academic eigo) jukoh wo tohshite keisei sareru gakushusha needs - EMI (Eigo ni yoru senmon kamoku) eno enkatsu na ikoh wo mezashite [Learner needs formed through EAP (academic English program): Toward a smooth transition to EMI (English-medium instruc. *Waseda Kyoiku Soron*, 35 (1), 59–77.
- Ota, H. (2018). Internationalization of higher education: Global trends and Japan's challenges. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 12, 91–105. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.12.91>
- Ou, W. A., Gu, M. M., & Hult, F. M. (2020). Translanguaging for intercultural communication in international higher education: Transcending English as a lingua franca. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1856113>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Richards, J. C., & Pun, J. (2021). A typology of English-medium instruction. *RELC Journal*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/0033688220968584>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Ruegg, R. (2021). *Supporting EMI students outside of the classroom: Evidence from Japan*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003097525>
- Shimauchi, S. (2017). Gender in English-medium instruction programs: Differences in international awareness? In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes* (pp. 180–194). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BRADFO8941>
- Suzuki, S., Harada, T., Eguchi, M., Kudo, S., & Moriya, R. (2017). Investigating the relationship between students' attitudes toward English-medium instruction and L2 speaking. *Essays on English Language and*

Literature [*Eigo Eibungaku Soushi*], 46, 25–41.

Tahara, T., Kudo, S., & Moriya, R. (2021). Gakushuusha no shiten kara mita eigo ni yoru senmon kamoku (EMI) ni hitsuyo na eigoryoku no needs bunseki [Needs analysis on the proficiency required for English-medium instruction from student perspectives]. *Eiken Bulletin*, 32, 190–217.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications, Inc.

1920年代中国における近代家族の形成に関する一考察

—知識人家庭における子育ての理想像とリアリティをめぐって—

朱 奕雷

キーワード：1920年代、五四新文化運動、中国、近代家族、知識人、子育て、家庭教育

【要 旨】五四新文化運動期を経た1920年代の中国では、伝統中国の家族制度を打破することで近代家族を構築することが提起された。五四新文化運動により、儒教主義の下で規定された伝統中国の道徳規範が徹底的に批判され、その代わりに、西洋から流入した新思想は進歩的な知識人に積極的に受け入れられた。1920年代には、家庭改良に関する議論が盛んになり、その一環として家庭教育の改良も多く唱えられた。また、女性解放の風潮により、女性に家庭的役割だけではなく、社会的役割も求められるようになった。西洋文化の積極的な受容および女性の二重役割への要請が近代中国家庭における子育ての近代化にどのような影響を与えたのかを明らかにするために、本稿では、1920年代の中国における知識人家庭の子育ての理想像とリアリティを考察することを試みる。

研究結果として、まず、1920年代の近代家族では、女性の育児責任が強調され、近代学校教育を受けた女性による科学的な知識で育児することが極めて強調された。また、父親の育児責任が提起され、伝統中国で存在した「嚴父慈母」の親子関係への批判から、平等な親子関係の構築が唱えられた。そして、西洋文化の積極的な受容が見られた1920年代の知識人は、家庭教育の中で、次世代に中国の古典書を読ませることで民族的アイデンティティを維持させていた。

本稿により、1920年代の中国の近代家族では、五四新文化運動期に高まってきた「民主」、「科学」の思潮と西洋から流入した児童中心主義の思想が知識人家庭の家庭教育に体现したことが確認できる。また、「新」「旧」文化の対立が最も著しかった1920年代の中国において、知識人は伝統中国の文化を批判しながらも子世代に継承させていたことも明らかになる。

はじめに

本稿の目的は、五四新文化運動（以下、新文化運動）を経た1920年代の中国において、新旧文化の対立と融合の中で子育てがどのように近代化してきたのかを考察することである。そのため、新文化運動の影響を受け、家庭改良を積極的に唱えた進歩的な知識人¹に焦点をあて、彼らが理想とする家庭教育像、および彼らの子育てのリアリティを考察することを試みる。

1919年に始まった新文化運動により、民主的精神に基づく個人の自由と人権を尊重することが提唱された。儒教的秩序の下で編成された伝統中国の家族制度²は、民主的精神に背くものと知識層は強く批判し、従来の家族制度を打破することで近代的な家族制度を構築することが議論された。

また、新文化運動に伴い女性解放の風潮が高まり、女子教育や女性の参政権が提唱されるようになった。そのため、清朝末期から中華民国初期に唱導され、女性の家庭的役割を重視した「賢

妻良母」³思想が批判され、女性は独立した個人と見なされることで、女性の経済的独立が強調された。

女性の社会進出が進んだ1920年代の近代家族では、女性に家庭と社会という二重役割への要請により、家庭における子育ての役割分担はいかに変化してきたのであろうか。また、伝統文化と西洋文化の対立が著しかった1920年代の中国において、家庭教育において、「新」文化と「旧」文化がどのようにせめぎあったのであろうか。

そこで、本稿では、1920年代に発行された『婦女雑誌』⁴に掲載された育児や家庭教育に関する論説を中心に分析を行い、知識層が提起した理想的な親像と家庭教育像を考察する。また、当時の主流雑誌や知識層および彼らの子女が書いた回想録、自伝、インタビュー記録に基づきながら1920年代中国の知識人家庭⁵の子育てのリアリティを解明することを試みる。

1. 先行研究

第1節では、1920年代中国で唱えられた近代的家族像、近代家族における女性の二重役割と近代中国で行われた家庭教育の改良という3つの側面から先行研究を検討する。

1920年代の中国で提起された近代的家族像について、江上幸子⁶は、1920年代の中国で唱えられた主流的な近代家族像は「小家庭」とであると指摘した。「小家庭」は、恋愛によって結婚する一夫一婦と未婚の子どもから構成されるものである。このような「小家庭」では、貞操観念について、男女平等を求め、女性にも離婚・再婚の自由が認められていた。また、家族成員はみな平等とし、夫婦は育児や養老を共同で負担していた。また、女性は男性の私有物ではなく、妻は夫に依存するのではなく自立すべきであり、経済的自立も必要とされていたという。

江上は「小家庭」では、家庭成員の平等化が重視されることを指摘しているが、白水紀子⁷は、このような「小家庭」の中で、一見、男女平等を達成したかに見えるが、実は女性を私的領域に取り込み、女性にのみ「社会参加も家庭役割も」というダブル・バインド的な選択を迫ることで、近代家族それ自体が性支配を隠蔽するシステムを内在化していると近代家族において女性が二重の役割を負うことを指摘している。

以上の先行研究から、1920年代の中国では、理想的な家庭像は夫婦双方が平等に家庭責任を担うという小家庭制であると見られるが、このような小家庭の中で、女性の経済的自立が強調されることにより、女性にのみ二重役割が求められたと確認できる。しかし、先行研究で多く指摘された二重役割を負う1920年代の女性が、仕事と家庭のバランスを取るために、どのような困難に直面していたのか、そして、いかにそれを解決したのかがまだ言及されていない。

一方、家庭改良に伴い、家庭教育の改良も近代中国で提起された。楊妍⁸は、1910年から1915年の『婦女雑誌』に掲載された家庭教育関連記事を中心に、民国初期の知識層が唱えた理想的な家庭教育像を分析した。民国初期では、日本を経由した欧米のモンテッソーリ教育方法が家庭教育の中で重要な役割を果たし、家庭教育の内容について、「德育」（道德教育）と「智育」（智能教育）が家庭の中で特に重要視され、「德育」については、儒教思想に基づく子どもの行動支配という点が1910年代後半の中国においても存在していたことを指摘している。また、子どもの養育について、科学的知識に基づく、健康優先の原則や子どもの成長に相応しい生活環境を保障す

ることも論じている。

楊妍の論文では、新文化運動期以前に行われた家庭教育の改良をめぐる研究しているが、その考察は『婦女雑誌』の誌面のみに基づいており、現実にはどうであったのかが、まだ解明されていない。また、新文化運動期を経た1920年代の中国では、封建制度への批判と西洋から流入した児童中心主義の受容により、家庭教育の中でいかに新たな展開が見られたのかについても検討すべきである。

そこで、次節から、新文化運動を経た1920年代中国の時代背景のもとで、当時の知識人が唱えた理想的な親子像、家庭教育像およびその実態を検討することを試みる。理想像の考察については主に民国期の女性向けの代表的な刊行物である『婦女雑誌』を取り扱い、1920年代の『婦女雑誌』で掲載された家庭教育に関わる論説を検証した上で、知識層が理想とする親子像および家庭教育像を明らかにする。また、民国期の代表的な知識人および彼らの子女が書いた回想録、自伝およびインタビュー記録に基づいて、当時の知識人が次世代に与えた家庭教育の実態を論じる。知識人が理想とする家庭教育像と実態の違いによって、家庭教育は、西洋から流入した新文化と伝統中国の儒教主義的な旧文化の間でどのようにせめぎあったのか、そして、両文化がいかに融合して中国の家庭教育の近代化が模索されたのかを明らかにする。

2. 近代家族における理想の母親像

(1) 近代学校教育を受け科学的な知識で育児する母親

1920年代の中国では、女性解放の風潮により、男性知識人にとって、理想的な配偶者は近代学校教育を受けた女性であった。

『婦女雑誌』第9巻第11号は、「配偶者選択號」という特集号を掲載し、「我之理想的配偶」（私の理想的な配偶者）をテーマとして読者からの投稿を募集した。瑟盧「現代青年男女配偶選擇の傾向」⁹（現代の男女青年が配偶者を選択する時の傾向）では、投稿者の背景を以下のように分析した。投稿者は合計155人であり、その中で男性は129人、女性は26人であった。職業別で見ると、学生や学校の教員がその多くを占めていた。また、配偶者に対する学歴の期待について、中等教育程度以上の教育を受けた女性が配偶者として期待されると答えた男性はほぼ半数を占めていた。なぜ配偶者に中等教育以上の学歴を求めるのかについて、特集号に寄稿した楊尚松は以下のように述べている。

（前略）現在、人々は教育の重要性を意識し始めた。ただし、女子教育はさらに大切だと思う！欧米人は家庭教育と学校教育を同じように重要視している。理由として、子どもが家庭で過ごした時間は極めて多く、家庭教育がうまく行われないと、学校教育でいくら補足しても、何の足しにもならないのである。旧式の女性は子どもに対して溺愛するばかりであったので、子どもに適当な「訓育」が行われなかったのである。それはどれほど残念なことか！彼女たち自身は「訓育」とは何かさえ知らないの、適当かどうかとは言えない。そのため、私は、師範卒業者が配偶者になってほしい。女子師範からの卒業者が受けた教育は旧式的女性から教えられたわけではないので、子どもを訓育する方法も適切だと思う。また、そのよ

うな女性は、日常生活上欠かせない手紙の往来や記事を書くこと、家計を管理することにも余裕をもっているのだ¹⁰。

楊の言説から見ると、1920年代の中国では、近代学校教育を受けた女性は家計の管理に有利であると考えられる一方、子どもの教育にも有利であると考えられており、理想的な結婚相手としてみなされていたことが分かる。

楊の女性観は1920年代の中国知識人の中で代表的なものだと思われる¹¹。新文化運動の影響により、伝統中国の儒教主義的な女性観は批判を受け、その代わりに、科学的な知識を持ち、家庭や国家建設のために貢献ができる近代的な女性観が1920年代の知識層の中で現れたのである。そこで、近代学校教育を受けた女性は家庭管理や育児に大きな役割を果たし、近代家族の構築に有利であると知識人から提唱されたと見受けられる。

また、民国期には、上述のように近代学校教育を受けた女性により科学的に育児することが提唱されるようになる。

陳品娟「児童教育：母親の責任」¹²（児童教育：母親の責任）の中では、母親は子どもをいかに科学的に養育するのが適当かという点について具体的に提示されている。まず「衣」については、子どもの体温は成人より高いので、服を厚く着せるのは科学的ではなく、母親は、子どもの体温を考えながら、適当な服を着せるのが一番であるという。また、「食」については、子どもに栄養豊富かつ消化しやすい食べ物を食べさせたほうが良いという。また、「住」については、光が充足なところを選ぶこと、暇なときや週末には、子どもを連れ自然と触れ合うことを推奨すると述べている。

陳の言説から見ると、1920年代の中国では、育児の責任は依然として女性に求められ、子どもの養育について、「科学」ということを知識人は強調したと見られる。科学的な育児法の強調については、1920年代の中国では、西洋で唱えられた育児方法をさらに受容し、近代学校教育を受け科学的に育児ができる女性によって子育てすることが一番理想的である、と知識人は強く提唱した。

(2) 育児の責任を自ら担うべきである母親

1920年代の中国では、女性の家庭的役割について、伝統中国でよく見られた子育てを保母や乳母に任せる育児形態への強い批判から、近代家族では、母親は必ず自ら育児をすることが知識層によって唱えられた。

『婦女雑誌』第12巻第6号には、呂舜祥「母親對於子女應負的三種責任」（母親が負うべき三つの責任）が掲載されている。そこでは、育児は母親の天職と捉えられ、「特別な事情を除き、母親は自ら子どもを養育すること」¹³と述べている。

この文章では、母親の子女に対する責任を①「自ら母乳を与えること」、②「子どもと一緒に寝ること」、③「自分で子どもを介護すること」の3点にまとめている。①については、「哺乳は婦女の天職であり、かつ母親としての義務でもある」という。②については、子どもは使用人と一緒に寝ると、衛生面に悪い影響を与える恐れがあるので、母親は子女と一緒に寝ることで、子

どもを大切を守ることができると唱えた。③については、子どもを保母や使用人に任せると、たとえば使用人の性格や性質が悪い場合、子どもに対して悪い影響を与えると述べている¹⁴。

呂の言説では、1920年代の中国では、近代家族の形成に伴い、子どもを家族の中心として大切に守るべき存在であると考え、それまでのように子どもを他人の手に任せることは子どもの教育に悪い影響を与えるため、母親の手で大切に守るべきであるとの提唱がなされており、当時の知識層の母親観と育児観が伺える。

3. 近代家族における理想の父親像—「嚴父」批判を通して

1920年代の中国では、母親の育児責任が強調される一方、一部の知識人の間では父親の育児責任も提起されるようになる。

『婦女雑誌』第11巻第11号では、「我將怎樣做父母親」（私は将来、どのように親となるか）の特集号を掲載し、将来、どのような母親、あるいは父親になりたいのかについて読者からの寄稿を求めた。この特集号では、合計12人の読者からの寄稿を掲載し、うち9人は男性で、残りの3人は女性であった。9人の男性からの投稿を分析してみると、彼らは伝統中国で特徴とされる「嚴父」¹⁵を批判しており、これにより子どもと平等に対話できる新たな父親像が提起された。

たとえば吳祖襄「我將怎樣做父母親：和大家談談可能罷」（将来どのような親となるべきか：読者とその可能性について語り合う）の中で、伝統中国の家庭の子どもは父親に対してひたすら従順することを「孝」と見なすことに批判を行い、「嚴」は子どもの父親に対する恐怖心を起こさせ、結局、「父と子の間は、太平洋ほど隔てられている！」¹⁶と指摘した。また、伝統中国で特徴とされる「嚴父慈母」の親子関係の代わりに、子どもの興味や関心に十分に注意を払い、子どもの能力を発揮させることを勧める。さらに、親は子どもに対して説教ではなく、自分の手本を示して子どもを教育することも強調している。

近代家族を構築する中で、良い父親はどのようなイメージであるのかについて、鄭宗海『「怎樣做父亲？」的一个商榷」（「どのように父親となるか」に関する一つの議論）では、良い父親になるために、「子女から心から愛される」¹⁷ことを唱え、具体的な方法について、積極的な面と消極的な面から提示した。

積極的な方法については、①父親は毎日1時間あるいは半時間、子女の遊びを導くこと、または子女と談話すること、②15歳以降、家の何事であっても子女と相談して決めるべきであること、と述べている。また、消極的な面については、①父親は子女を叱るべきではない、②父親は子どもに怒るべきではないと述べている¹⁸。

以上から、近代家族では、子どもの意見を尊重しながら平等な父子関係を構築することが当時の知識層の間で主張されたのである。先行研究で指摘しているように、新文化運動以前では、進歩的な知識人の中にも伝統的な儒教主義の子ども観が根強く、父母との関係によって規定される子どもの存在が最も一般的である¹⁹。しかし、新文化運動により、伝統的な儒教道徳は徹底的に批判され、子どもを独立した個人とみなすという西洋の近代的な子ども観が知識人から受け入れられたといえよう。

さて、当時のメディアで唱えられた父親像は実際に知識人の家庭では実現できたのだろうか。

景宋（許広平）²⁰「魯迅先生与海嬰」（魯迅先生と海嬰）で、父親である魯迅は息子の海嬰との日常生活を描いた。海嬰が生まれてからの世話について、母親の許広平に加えて、父親である魯迅も子育てに参加していた。赤ん坊である海嬰の世話について、夜12時から2時までは魯迅が担当し、2時から6時までは母親の許広平が世話したと厳密なスケジュールを作った。また、魯迅は子どもに歌を唄って寝かしつけていた様子も描いている。子どもが大きくなると、仕事が忙しい中でも、「毎日、昼食後に必ず海嬰と一緒にいる時間を設けた」²¹と述べる。教育方法について、子どもがわがままでちゃんと話を聞かないときには、叩くこともあったが、それは「彼が死去までに数えるほどしかない。さらに、手元に何枚かの紙を丸めて、軽く叩くくらいであった」²²と述べる。また、繰り返し質問した海嬰に丁寧に答えていた父親としての魯迅の様子も描かれている。

許広平が描いた父子間の日常生活からは、父親である魯迅が、伝統中国に見られる「嚴父」のイメージからは一変し、子育てにも積極的に参加していたことが分かる。また、子どもの興味に従い、優しく教育する父親像を読み取ることができる。

魯迅が息子にこのように教育を行う理由として、許広平は「彼は大家族で生まれ育てられたので、旧教育により子どもである自分が抑圧されていたと強く感じた。そこで、自分の子どもにはそのような教育を絶対に受けさせたくないと考えた。特に旧家庭でしつけられていた礼儀作法は、子どもに気の効かない人間になれと教える。そのため、彼は絶対に海嬰にそのようにさせたくない。その代わりに、『敢然として言う、敢然として笑う、敢然として叱る、敢然として戦う』のような人間に育ってほしいという魯迅の教育方針があった²³」と述べる。

以上から、近代家族の構築により、父親は母親と同じように子育てする責任を担うべきであるという考え方が一部の知識層の中に存在していたことが分かる。また、近代家族の父親は、旧中国でイメージされた「嚴父」への批判により、子どもと平等な関係性の構築に力を入れていた。1920年代に新しい家庭を構築した知識層のほとんどは、伝統的な旧家族で生まれ育てられたため、新文化運動で高まった民主、自由の風潮から影響を受けた上、旧家族の慣習を強く批判することにより、子どもと新たな関係性を形成し新たな家庭モデルを構築することを模索し始めたのである。

4. 1920年代中国における知識人による家庭教育の改良

1920年代の中国では、近代家族の形成に伴い、家庭教育をいかに改良するのが課題であった。新文化運動を経た中国では、西洋から流入した児童中心主義の思想が近代家族に導入され、子どもの興味や関心に基づく適切な教育を行うことが知識層の中から提起されるようになった。また、新文化運動期に盛んになった女性解放の運動により、性関係や性道徳が公に議論され、それは次世代への家庭教育にも影響を与え、家庭内において、子どもに性教育を行うべきであると進歩的な知識人に提唱されるようになった。さらに、1920年代に入り、子どもの進学率の向上に伴い、子どもの教育を受ける機会を確保するために、家庭内において子どもの教育費を蓄えることも提案された。

そこで、以下では、①家庭教育における「児童化」の提起、②家庭における子どもに対する性

教育の提起、③子どもの教育を受ける機会の確保という三つの側面から、1920年代の中国における知識人による家庭教育の改良を考察する。

(1) 家庭教育における「児童化」の提起

児童中心主義の受容により、1920年代の中国では、家庭教育の中心は「児童化」である、と知識層は唱えた。たとえば東岑は「論家庭教育的改革」²⁴（家庭教育の改革を論ずる）の中で、伝統中国の家庭教育は、「大人中心主義に偏重すること」、「消極的な懲罰ばかりで、積極的な訓育を行わなかったこと」、「子どもの活動を抑圧すること」、「子どもの環境を軽視すること」であると指摘し、従来の教育は子どもの発展を抑圧し、子どもが健全に発展することができなかったと指摘した。そこで、従来の教育方法に代わり、「新しい家庭教育」を行うべきであると唱えたのである。この新しい家庭教育という考えを、東岑は「児童化」という言葉で表現した。児童化とは、「子どもを主体として、彼らの生まれながらの個性や必要性に従い、その興味を引き出すようにすること」²⁵である。

東岑が唱えた児童化は、当時、欧米から流入した児童中心主義を家庭内に受容させることを意味していた。子どもをいかに児童化するのかについて、当時の知識層は具体的な家庭教育の方法を提示した。陳品娟「児童教育：母親の責任」（児童教育：母親の責任）の中では、子どもを教育する方法を①「暗示」、②「誘導」、③「遊戯」、④「訓誨」という4つの方法にまとめている。①は、子どもは生まれながら模倣するため、母親は自分の言動に十分に注意し、子どもに手本を示すべきだという意味である。また、②は、子どもの興味や関心に基づき、子どもの才能を発揮させることである。③については、子どもの遊びに十分に関心を持ち、遊びを干渉するのではなく、母親は見守り役に徹するべきであると強調している。④については、子どもを叱ること、体罰することではなく、柔くてしっかりと子どもを訓育するべきであるという²⁶。

陳が唱えた家庭教育の方法には、子どもの個性を尊重しながら彼らの興味や関心に基づく教育を行うべきとする子ども本位の考え方を読み取れる。近代家族の形成により、子どもが発見され、それに伴い、子どもの生まれながらの個性に従い教育することという子ども観の近代化は知識人家庭に受容されるようになってきたと見なすことができる。

(2) 家庭における子どもに対する性教育の提起

1920年代に高まってきた女性解放の風潮の影響により、女性にも恋愛や婚姻の自由が提起され、それに伴い、男女の交際はオープンに語られるようになる²⁷。そのような社会風潮を受けて、家庭教育の中でも、親は子どもの交際を適宜指導すべきであると提起された。

『婦女雑誌』第13巻第1号「小家庭の主婦」（小家庭の主婦）特集号の中で、洪競芳「小家庭の主婦：私の意見如此」（小家庭の主婦：私の意見）は、主婦は成年となった子女に対し、「正しい交際の仕方を教え、性知識を教えることが必要である。異性との適切な付き合い方を教えることが必要である。母親は子どもの結婚相手の徳、智、体を明らかにすることが必要であり、配偶者として適当であるかどうかを判断すべきである。子どもがよい家庭を築くことができるまで、母親としての責任は終わらない」²⁸と主張した。

洪が唱えたように、親が子どもに性教育を行うことや子どもの交際も指導を行うことといった家庭教育の内容は1920年代のメディアでよく見られる²⁹。その背景には、江上が指摘したように、女性解放の思潮が盛んになってきた1920年代の中国では、「性」と「愛」がオープンに議論される中、「性」を是正することが求められ、淫乱や禁欲の弊害を防止するために性教育を行うことが提起された³⁰。また、このような動向は家庭教育にも影響を与え、性教育や子女の社交に関する指導も家庭教育の一環として取り入れることが提唱されたためであると推察される。

(3) 子どもの教育を受ける機会の確保：家計の一環として子どもの教育費を蓄える

新文化運動の影響により、社会の中で、児童教育への関心が一層高まってきたと見られる。家庭の中にも、親の責任として子どもに教育を受けさせる機会を確保することが当時の知識層から提起された。中流階層の家庭にとって、家運が衰退したときや思いがけない災難に遭ったときには、子どもに継続的に教育を受けさせることが困難であるため、子どもが生まれた後、家計の一環として子どもの教育費を蓄えることが提起され始めた。

慧静「児童教育的儲金」（児童教育の貯金）では、子どもの教育費を確保するために、日常生活費から子どもの教育費を貯金することが提起された。また、教育費を蓄える方法についても以下のように具体的に提示している。

私たちは子どもが一歳の時から、積立預金で子どもの教育費を蓄え始めるべきである。月ごとに3元ずつ銀行の口座に入れ、約14年間で元金と利子を加え、合計千元以上になる。その時、子どもも14歳になり、小学校教育がすでに修了し、中学校に進学する時期になる。そうすれば、千元の元金と利子を五、六年に分けて引き出しても足りるだろう³¹。

また、同先「我將怎樣做父母親：根據家庭和社會所得的經驗」（私は将来、どのように親となるか：家庭と社会から得られた経験に基づいて）でも以下のように述べている。

教育費の確保は子どもにとって、最も重要なことである。母親は子どもが生まれてから、豊かな家か貧しい家かにかかわらず、日常生活費を節約し、その一部を蓄えるべきである。もし家運が衰退した場合、子どもを学校に通わせない場合でも、貯金を教育費として使うことができる。そこで、家はどんな災難に遭っても子どもが退学せざるを得ないという状況には至らないのである³²。

1920年代の中国では、子どもの学校への進学率の向上により、子どもに中等以上の教育を受けさせることを必須とする考え方が知識層の中で提起された。その理由については、清末から民国初期にかけて、近代の教育家の提唱および政府の教育経費の投入により、初等教育がある程度整備され、中流階層の親の子どもへの教育期待は、初等教育に留まらず、より高いレベルの教育を受けさせることを望んだのではないかと推察される³³。

子どもへの教育期待の高まりに伴い、子どもに継続的な教育を受けさせることが重要視される

ようになってきた。そのため、家計の一環として教育費を蓄える方法が提起された。実際は、労働者階層の子どもに教育を受けさせることは依然として難しいとされたが、この時期で特徴とされるのは、社会の教育関心は上流階層の子どもだけではなく、中流階層や普通の子どもの家庭の子どもにも教育を受けさせるように働きかけた点である。

5. 近代中国の知識人家庭における子育てのリアリティ

これまでの節では、民国期の代表的な刊行物に基づいて、新文化運動以降の1920年代に、西洋から流入した新文化の受容により、家庭教育の改良を模索した進歩的な知識人の理想とする親像と家庭教育像が何かを論じてきた。そして1920年代以前と比べ、子育ての内容について、児童中心主義に基づき子どもの個性を尊重し、科学的に育児することが極めて強調されたことを検証した。また、儒教主義的な子ども観を批判しながら、親子関係の平等化、子どもを独立した個人とみなすという近代的な親子関係や子ども観が提唱されるようになったのである。

では、知識人が唱えた理想の親子像や家庭教育像は、現実には実現できただろうか。中国型近代家族の形成において、当時の知識人は、西洋から流入した新文化と伝統中国の旧文化をいかに融合させながら家庭教育の改良を模索してきたのだろうか。以下では、近代の知識人家族における子育ての実態をめぐる、具体的に考察する。

(1) 有職女性である母親のリアリティ

第2節で検証したように、新文化運動以降の中国では、女性の社会進出が一層進んだ一方、家庭内での役割が依然として重要視されていた。女性の家庭的役割としては、使用人や乳母を使わず、育児の責任を自ら担うべきであることや科学的な知識で育児を行うことが唱えられた。

しかし、このような母親像は、現実には実現不可能に近いとも言えよう。新文化運動を経験した知識人女性は、女性解放運動のリーダーと見られ、家庭のために仕事を辞めることを強く拒否し、その結果、より経済的に豊かな家庭では、使用人を使うことで家事と一部の育児責任を任せることがほとんどであった。たとえば、新文化運動期に活躍していた知識人である任鴻雋、陳衡哲夫婦の長女である任以都のインタビュー記録では、彼女が小さい頃の家における使用人の雇用について、以下のように述べている。

（前略）日中戦争の前、家では4、5人の使用人を雇った。私はよく彼らに言いつけて仕事をさせた。放課後、家に戻ってから、自分がやるべきこと、例えばカバンを部屋に置きにいくことや電灯をつけることなど、私自身の力でできることでも使用人にやらせた。気に入らない場合、彼らを殴る場合さえある。ある日、それを母に見られ、非常に怒らせてしまった。母は私を叱って、学校にも行かせなかった。私に一日中家事をやらせて服を洗わせた。使用人の苦勞を体験させるためである³⁴。

任以都が述べたように、家事を分担するために、使用人を雇うことが当時の知識人家庭でよく見られる。卞趙如蘭は自伝の中で、使用人から歌を学んだと述べる³⁵。また、許広平も「魯迅先

生和海嬰」(魯迅先生と海嬰)の中で、子どもが生まれてから使用人を雇い、彼らが家事や子どもの面倒を助けてくれると述べている³⁶。

これらを踏まえれば、1920年代の中国では、知識人女性は仕事と家庭の両立を実現するために、メディアが唱えるように「他人の手を借りることなく自力で育児や家事を行う」³⁷ことの実践は極めて困難であった。使用人を雇うことで家事や一部の育児責任を分担していたことが中国型近代家族のリアリティであるといえる。

しかしながら、民国期では、その以前の時期と比べ、使用人の役割は主に家事の補助と子どもの日常生活の補助である。伝統中国家族でよく見られた子どもを使用人に任せて育てることで、使用人の役割が子どもの養育にまで及ぶことと比べ、民国時代には、しつけや子どもの教育責任は親が担うことが知識層の中で受容された。

(2) 伝統文化の断絶と継承の中を模索していた知識層

新文化運動期に活躍していた知識人の家庭では、西洋から流入した新思想を積極的に受容する一方、伝統文化をいかに扱うのが家庭教育の中で大切な課題として捉えられていた。当時の知識人の回想録やインタビュー記録の分析から、「新」「旧」文化に直面した新文化運動期の知識層は、次世代への教育を行うときに、旧文化との断絶と継承の間で、独自の模索を行ったと考えられる。

伝統文化の断絶について、任以都のインタビュー記録によると、彼女の両親は当時の民衆が楽しんでいた麻雀や京劇を時代遅れのものとみなし、家では京劇や麻雀を絶対にしなかったと述べた³⁸。また、卞趙茹蘭は自伝の中にも子ども時代は京劇を聞く機会があまりなかったと言及している³⁹。

知識人家庭での京劇の拒否は、新文化運動期で広げられた「戯劇改良論争」⁴⁰から伺える。一部の知識人は、京劇を時代遅れのものと考え、中国近代化の阻害の要因の一つとして強く批判した。また、麻雀への批判について、たとえば新文化運動期の代表的な知識人である胡適は『麻将』(麻雀)で、麻雀をアヘン、八股、纏足に次ぐ中国4つ目の害だと指摘し、麻雀をすることは時間の無駄とされ、「世界中を周り、進歩した民族、文明的な国はこのような無駄なことをしているだろうか」⁴¹と麻雀が中国の民衆を享楽主義に陥れてしまい、国の進歩に阻害があると批判した。

しかしながら、麻雀や京劇といった伝統文化へ強く拒否を示した知識層は、家庭教育において、子どもに中国の古典書を読ませることで民族アイデンティティを維持させていたという伝統文化の扱い方に対する矛盾した観点も伺える。たとえば任以都はインタビュー記録の中で以下のように述べる。

父は生涯に渡って科学教育を提唱し、民国以来の「読経」運動を強く批判した。しかし、家では、「四書五経」⁴²を私たちに読ませていた。彼は「中国人であるので、『四書五経』を読まないと、本当の中国人とは言えない!」と私たちに言った。(中略)彼は「読経」課程が学校教育に入るのは公に批判した一方、家では自分の子どもたちに「四書五経」を読ませ

て、中国人として必ず読むべき古典書であると私たちに教えてくれた⁴³。

任が述べたように、新文化運動期の知識人において、次世代に中国の古典書を読ませ中国文化を学習させることは稀ではなかった。林語堂「課兒小記」（子どもを教育する記録）の中でも、子どもに中国の古典書を読ませることについて述べている。

私は時代遅れなものだ！彼女たちに（筆者注：子ども）に「五種遺規」⁴⁴を読ませることだ。その中では、例えば程畏斎『読書分年日程』、白居易『燕詩示劉叟』、陸放翁『過林鳥中食柑子有感』、朱子『治家格言』、呂新吾『好人歌』は分かりやすく、読むと親切になると感じている。人としての道理も読むと分かる。さらに、『教女遺規』も教えた。（後略）⁴⁵

京劇や麻雀といった伝統文化の拒否と古典書の受容は、知識人の中では、大衆娯楽である京劇や麻雀をサブカルチャーと見なし、国の進歩に阻害があると考えていた。それに対して、旧文化で生まれ育てられ、古典書を読みながら中国人としてのアイデンティティが形成された彼らにとって、中国の古典書を読むことは、西洋文化に対する全般的な受容の中で、中国人のアイデンティティを維持させるための方法でもあった。そこで、家庭教育の領域には、伝統中国の大衆娯楽に拒否を示す一方で、子どもに古典書を読ませることで中国人としてのアイデンティティを維持させるといった伝統文化の断絶と継承の二つの面が伺える。このような家庭教育の中で、伝統文化を批判しながら次世代へ継承させることは、「新」と「旧」の両文化に直面していた1920年代の知識層が行った独自の模索ともいえよう。

終わりに

1920年代の中国では、「民主」、「科学」を唱えた新文化運動の影響と、中国型近代家族の形成により、家庭教育の内容に新たな展開が見られた。

まず、新文化運動期に唱えられた男女平等と女性解放の思潮により、1920年代の中国では、女性の社会進出が一層進んできた。しかし、女性の社会的役割が強調されただけではなく、家庭における役割も依然として強調されていたことが既存の研究から伺える。近代家族の中で、理想的な母親は、近代学校教育を受け、科学的に育児を行っていた。また、近代の家庭の女性は家事や子育てを自ら担うべきであると当時の知識層は主張した。しかし、現実的には、有職女性が他人の手を借りることなく、仕事と家庭の二つの責任を自ら担うことは極めて困難であったため、より経済的に豊かな家庭では、使用人を雇うことで家事や子どもの日常生活の世話を分担することが一般的であった。使用人の雇用について、1920年代の近代家族に見られる特徴は、使用人の仕事範囲が家事の分担や子どもの日常生活の世話まで関わるが多いことである。つまり、伝統中国では子どもが使用人の手で育てられることがしばしば見られたが、近代家族では、子どものしつけや教育の責任は母親、あるいは夫婦双方が担っていたという点である。

また、1920年代の中国で唱えられた父親像は「嚴父」への批判から始まったといえる。伝統中国で特徴とされた「嚴父」という父親像は、子どもに体罰することで子どもの恐怖心を起こし、

子どもとの間に大きな距離感を生じさせた。そのため、子どもが抑圧され、心身ともに健全に発達できなかったと当時の世論で指摘された。そこで、1920年代の父親は子どもとの触れ合う時間を増やし、体罰ではなく、手本を示して子どもの興味や関心に基づく教育を行うことが提唱された。このような新たな父親像が提起されたのは、近代家族で子どもが独立した個人としてみなされるとともに、親子関係の平等化が提起されたためであると考えられる。

1920年代の中国では、近代家族の構築により、親像や親子関係の近代化が見られたほか、家庭教育にも新たな変容が見られた。まず、西洋から流入した児童中心主義の思潮は家庭教育に影響を与え、家庭の中で、子どもの興味や関心に基づき自然に育てるといった「児童化」の教育観が提起された。また、男女の社交がオープンに議論された1920年代は、「性」の是正により性教育の必要性が訴えられる中、家庭教育においても、親は子どもに適切な交際や性教育に関する知識を教えるべきであるとの提唱がなされたのであった。さらに、清末からの初等教育の整備に伴い、家庭の中で、子どもの学歴への期待が一層高まってきた。子どもに中等以上の教育を受けさせるために、子どもの誕生以後に教育費を蓄えることが家計の一環として勧められた。

1920年代では、西洋文化を積極的に受け入れる中で、「旧」文化をいかに批判しながら継承していくのかが知識層の直面した課題であった。知識人の家庭では、伝統演劇である京劇や大衆娯楽である麻雀を排除する一方、子どもに中国の古典書を読ませることで民族のアイデンティティを維持させようとしていた様子が多くの知識人家庭で見られる。このような模索は「新」「旧」文化に直面した知識層が次世代への教育の中で行った独自の創造であるといえるだろう。

本稿は新文化運動期を経た1920年代の中国において、「科学」、「民主」および女性解放の風潮により、近代家族における子育てにはどのような新たな展開が見られるか考察を行った。しかし、本稿での検討は知識人家庭に限られているので、当時の世論で高まってきた家庭改造の議論が一般民衆にいかに影響を与えたのかはまだ解明されていない。また、「女は家に帰れ（婦女回家）」論争が強まってきた1930年代において、女性の家庭的役割が再び強調され、家庭における夫婦間の役割分担や子育てにはいかなる新たな展開が見られるのかという点について引き続き検討する必要がある。

注

- 1 本稿で言及する「進歩的な知識人」や「知識人」は、五四新文化運動の影響を受け、西洋から流入した新文化を積極的に受け入れた1920年代の知識人を指している。彼らのほとんどは、欧米での留学経験があり、欧米で唱えられた「民主」、「科学」の新文化により儒教主義的な伝統中国社会を改革しようと主張した。また、本稿で検討する「知識層」も、このような西洋からの新文化を積極的に受け入れた知識人階層を指している。
- 2 伝統中国家族では、一夫多妻制で、家庭内の権力関係は、儒教主義の原則に従った。家庭内では、子は父に従い、妻は夫に従い、年長者を尊ぶ、尊卑の序によって秩序づけられる。
- 3 「賢妻良母」思想は、清末から民国初期にかけて提起された近代的女性像である。女性は家庭にあって、子どもに対しては単なる生活上の躾をするだけでなく、近代国家建設の担い手となる子を産み育て教育する賢母となり、近代社会で活躍する夫を支える近代的教養を備えた良妻となることが求められることである。白水紀子、「中国における『近代家族』の形成—女性の国民化と二重

- 役割の歴史—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅱ人文科学』2004(02), 135-136頁。
- 4 『婦女雑誌』(1915年～1931年)は民国期に最大の影響力を持った女性雑誌である。また、『婦女雑誌』の創刊は新文化運動期であり、当時女性の解放を提唱していた『新潮』、『新青年』などの雑誌と比べると、比較的に保守的な位置に当たり、「良妻賢母」の観念を重視していた。しかし1921年に入ると、女性解放あるいは家庭革新などの問題が重視されるようになってきた。遊鍵明著(大澤肇訳)『『婦女雑誌』から近代家政知識の構築を見る—食・衣・住を例として』、『『婦女雑誌』からみる近代中国女性』, 村田雄二郎, 研文出版, 2005年, 74頁。
 - 5 本稿で考察する知識人家庭は、西洋からの新思想を積極的に受容した進歩的な知識人が構築した家庭を指している。近代中国では、社会改良の一環として家庭改良が行われるべきであると知識人の中で多く議論され、一夫一婦とその未婚の子どもから構成される核家族がその典型的な家庭像である。そこで、本稿で議論する知識人家庭は、家族構成から見ると核家族であり、子育ての責任は両親が担うという西洋の近代家族に近い家庭を指している。
 - 6 江上幸子「近代中国の家族および愛・性をめぐる議論」『中国ジェンダー史研究入門』小浜正子(ほか)編, 京都大学学術出版会, 2018年, 283頁。
 - 7 前掲 白水紀子「中国における『近代家族』の形成—女性の国民化と二重役割の歴史—」, 135頁。
 - 8 楊妍「近代中国における新国民育成の一考察—『婦女雑誌』初期の家庭教育関連記事を中心に(1915年～1920年)」『国際文化研究(オンライン版)』東北大学大学院国際文化研究科2021(27), 47-62頁。
 - 9 瑟盧「現代青年男女配偶選擇の傾向」『婦女雑誌』第9巻第11号(1923年12月), 43-54頁。
 - 10 楊尚松「我之理想的配偶」『婦女雑誌』第9巻第11号(1923年12月), 60頁。
 - 11 何(2004)によると、「五四運動」以降の中国では、近代学校教育の経験を有し、学歴を持つ女性を「新婦女」と呼ばれ、1920年代中国の男性知識人による唱えた理想的な女性像である。何玮, 「1920年代中国社会における「新婦女」—『婦女雑誌』を主なテキストとして」『ジェンダー研究』, 2004(7), 53-72頁。
 - 12 陳品娟「児童教育：母親の責任」『婦女雑誌』第13巻第1号(1927年1月), 44頁。
 - 13 呂舜祥「母親對於子女應負的三種責任」『婦女雑誌』第12巻第6号(1926年6月), 13頁。
 - 14 同上, 14頁。
 - 15 伝統中国の親子関係は、「嚴父慈母」と特徴され、子どもに厳しくしつけする父親と優しくしつけする母親をイメージしていた。また、父親の教育方法も体罰を行うことが多くみられる。その一方、「慈母」は子どもを溺愛することが多く見られる。
 - 16 吳祖襄「我将怎樣做父母親：和大家談談可能罷」『婦女雑誌』第11巻第11号(1925年11月), 1722頁。
 - 17 鄭宗海「『怎樣做父亲?』的一个商榷」『新教育』第5巻第1-2号(1922年8月), 127頁。
 - 18 同上, 128頁。
 - 19 たとえば、蔡元培が執筆した中学校の修身科用テキストである『中学修身教科書』において、新文化運動以前の思想内容を見ると、「子女の道は『孝』、父母の道は『慈』」などといった儒教主義的な家族観、子ども観が見られるという。湯山トミ子, 「近代中国における子ども観の社会史的考察(2) 近代的孩子観の提起—児童中心主義と人類主義、『個』の創出—」『成蹊法学』(82), 2015年, 353-398頁。
 - 20 景宋(許広平)は、中国の文学者魯迅の夫人であり、婦女活動家である。景宋は筆名である。1923年北京女子師範大学に入学し、在学中、学生運動に参加した。その後、1928年から教員であった魯迅との同居生活に入った。1936年、魯迅が死去した後、その著作の整理に努めた。また、魯迅との共同生活を描いた文章も多くある。

- 21 景宋「魯迅先生と海嬰」『魯迅風』第18号（1939年），3頁。
- 22 同上，4頁。
- 23 同上。
- 24 東岑「論家庭教育的改革」『婦女雜誌』第14巻第12号（1928年12月），2-6頁を参照。
- 25 同上，3頁。
- 26 前掲 陳品娟「兒童教育：母親的責任」，45頁。
- 27 周敘琪『一九一〇～一九二〇年代都会新婦女生活風貌—以《婦女雜誌》為分析案例』，国立台湾大学文史叢刊（100）台北：台湾大学出版委員會，1993年，176頁。
- 28 洪競芳「小家庭の主婦：我的意見如此」『婦女雜誌』第13巻第1号（1927年1月），73頁。
- 29 たとえば『婦女雜誌』第11巻第11号（1925年11月）の特集号である「我將怎樣做父母親」（私は将来、どのように親となるか）で、劉孝伯「門外漢の一點意見」（素人からの意見）と呉祖襄「理想上應有的條件」（理想とする条件）の中にも子どもに性教育を行うことや子どもの社交にも指導を行うことが述べられた。
- 30 前掲 江上幸子「近代中国の家族および愛・性をめぐる議論」，285頁。
- 31 慧靜「兒童教育的儲金」『家庭』第5号（1922年5月），1-2頁。
- 32 同先「我將怎樣做父母親：根據家庭和社會所得的經驗」『婦女雜誌』第11巻第11号（1925年11月），1725頁。
- 33 蘇雲峰『中国新教育的萌芽与成长：1860～1928』，北京大学出版社，2007年，156-197頁を参照。蘇によると、清末には、中央政府および地方政府の50%の教育経費は初等教育にかかる。初等教育の学校数および学生数も各段階の学校全体および学生数全体の90%に占めた。民国期に入ると、清末に築いた初等教育の基礎に基づき、学校数と初等教育の入学人数にはさらに増加してきたと見られる。しかし、民国時代までに、中国全土では、地域によってかなり教育の水準が違ったので、本研究で検討の対象とするのは中流階層の子どもの教育を受けた状況に限定する。
- 34 張朋園，楊翠華，沈松橋，潘光哲，1993年，『任以都先生訪問記錄』中央研究院近代史研究所，97頁。
- 35 卞趙如蘭，陳毓賢，榮鴻曾訊，2016年，「素描式的自伝」『在你溫存的笑容中蕩漾：紀念哈佛大學首位華裔女教授趙如蘭』上海音樂學院出版社，13頁。
- 36 前掲 景宋「魯迅先生と海嬰」，4頁。
- 37 前掲 呂舜祥「母親對於子女應負的三種責任」，13頁。
- 38 前掲『任以都先生訪問記錄』，100頁。
- 39 前掲「素描式的自伝」，32頁。
- 40 1918年10月に発行された『新青年』第5巻第4号は『戲劇改良專号』であり、新文化運動期の代表的な知識人は、伝統演劇としての京劇を猛烈に批判し、西洋近代劇を基準として伝統演劇を改良しようと議論していた。
- 41 胡適「漫遊的感想（三）」『現代評論』第6巻第145号（1927年8月），15頁。
- 42 「四書五経」は、儒教の経書の中で特に重要される四書と五経の総称である。「四書」とは『論語』、『大学』、『中庸』と『孟子』の4つの書物である。「五経」とは『易経』、『詩経』、『書経』、『礼記』と『春秋』の5つを指す。
- 43 前掲『任以都先生訪問記錄』，98頁。
- 44 清朝で社会教育と児童啓蒙のために編纂された教材である。
- 45 林語堂「課兒小記」『宇宙風』第31期（1936年12月），346頁。

私立大学附属・系属高校生徒の学習に関する研究 —大学進学ルートの違いに着目して—

沈 雨香^{CO}・武藤 浩子^{CO}

キーワード：附属・系属高校、大学進学ルート、選抜、推薦入学、内部進学、学習時間

【要 旨】本稿は、これまでの高校教育研究、高大接続研究では顧みてこられなかった私立大学附属・系属高校を対象にして、私立大学附属・系属高校ならではの大学進学ルートが生徒の学習行動に及ぼす影響を探索的に検討するものである。

私立大学附属・系属高校から系列大学への推薦入学は日本独特の高大接続の形態であり、受験情報等で積極的に取り上げられることがあるものの、私立大学附属・系属高校での大学進学ルートと生徒の高校生活に関する実証研究は皆無に等しい。通常の選抜を経ない「内部進学」が可能な高校に通う高校生は大学進学に向けてどのように3年を過ごしているのだろうか。また一言で「内部進学」といっても、「内部進学」のための高校内での選抜の有無など、その内実は様々だと考えられる。そこで本稿は、附属・系属校生徒の大学進学に関する意識と学習行動について、私立大学附属・系属高校における大学進学を、①系列大学に全入する高校の推薦入学ルート、②校内で推薦選抜が行われる高校の推薦入学ルート、③校内で推薦選抜が行われる高校の一般入試ルートに分類し、附属・系属校の大学進学ルートによる生徒の学習行動等の差異について検討した。

選抜性の高い私立大学の附属・系属高校を対象として検討した結果、「内部進学」であっても大学進学ルートの違いが生徒の大学進学に関する意識や学習意欲、学習時間に影響を及ぼしていることが確認された。同じ系列大学への内部進学であっても、校内選抜を経るルートを取る生徒は、学習意欲が高く、高校1年生から学習時間も長い一方、全入で推薦入学する生徒は、学習意欲が高く、学習に面白さを感じているものの、学習時間は短い。他方、一般入試ルートの生徒は、3年生になって急に学習時間を増加させており、その学習時間は、大学受験の接近、また通塾に規定されていることが示された。本稿は、同じ大学の附属・系属高校であっても、生徒が進む大学進学ルートによって、生徒の学習意欲や、学習時間に差異が生じることを明らかにした。

1. 問題の設定

本稿の目的は、私立大学附属・系属高校特有の「内部進学」制度が生み出す大学進学ルート⁽¹⁾と生徒の意識や学習行動との関係について検討することである。

これまで大学入試制度を扱った研究は、その多様化や背景、プロセスを中心に行われ（中村2000、2012）、推薦入試などの選抜・競争のない入試制度の是非をめぐる議論に焦点が当てられていた。これらの研究の問題関心は、その是非はともかくとして、日本の「教育と選抜の社会

史」の中心に位置してきた学力試験による競争と選抜の機能を前提に、「新しい学力観」が求められる「大学全入時代」における大学入試制度の在り方を検討するための試みであろう。他方、大学入試制度の多様化、特に学力試験によらない選抜が、生徒の高校生活に及ぼす影響に関する研究はまだ十分になされていない。中でも、戦前から日本の高大接続の一角を担ってきた私立大学附属・系属高校で学ぶ生徒、つまり、彼（女）らのために推薦入学枠が設けられ、高校に進学した段階で系列大学への進学がある程度約束されている生徒がどのように高校の3年間を過ごしているのかについてはほとんど論じられてこなかった。

私立大学附属・系属高校からの選抜競争を経ない、いわゆる「内部進学」制度を利用する大学進学ルートは、日本以外では例を見ない独特の高大接続の形態である（吉田 2011、p. 172）。しかしながら、日本に存在する附属・系属高校の数を正確にとらえた文部科学省報告すらなく、また附属・系属高校における学習に関する研究論文は管見の限り見当たらない。それとは対照的に、教育雑誌や受験生とその親をターゲットにした情報誌などでは、附属・系属高校が積極的に扱われている。附属高校入試に関するガイドブック⁽²⁾でリストアップされている首都圏の私立大学附属高校は73校あり、その数は、系属校を中心に近年増加の傾向にある（土田 2008）とされている。

附属・系属高校が増えている背景には、教育政策、私立大学側の思惑、また受験生・家族の要望の交差するところにあるといえる。まず、受験戦争への反省と「学力試験とは異なる能力や個性を測る風潮の拡大」の影響（中村 2012）により、推薦入学制度が政策的にも後押しされることがあげられる（中村 2000、p. 43）。1999年に文部科学省が発表した大学入学者選抜実施要項では、推薦入学枠の目安が3割から5割へと緩和されている。他方、大学側は「大学全入時代」において、安定的に優秀な学生獲得の手段を講じなければならない状況にある。私立大学の副学長を務めた土田は、系属校を増やすことになった理由について「指定校推薦の枠を提供するよりも系列化することで、当該高等学校の教育に全面的にコミットし、安定的に優秀な学生を大学に引き入れ」るためとしている（土田 2008、p. 40）。さらに、高大接続改革が示された2014年の中央教育審議会の答申⁽³⁾以降、今後の不透明な「大学入試」にある種の安心感を求める受験生や家族の間で内部進学が可能な大学附属・系属校の人气が高まっているとされる（安田 2021）。

このように、内部進学という特有な大学進学ルートを有するがゆえに、かつてなくその供給と需要が共に高まっている私立大学附属・系属高校であるが、実際附属・系属校の生徒の様子は卒業生や学校関係者の肌感覚によるもののみ（おおた 2016）で、ブラックボックスのままである。私立大学附属・系属高校は日本の大学、特に私立大学への進学をめぐる選抜競争のダイナミクスを構成する重要な一要素であることを踏まえると、未だ実証的な検討の試みがなされていないことが不思議に思えるほどである。

そこで本稿では、その解明に向けた第一歩として、私立大学附属・系属高校の生徒が希望する大学への進学方法、言い換えれば大学進学ルートに着目し、生徒の学習行動との関係について検討をすることを試みる。

2. 先行研究と分析の枠組み

山村・濱中・立脇（2019）は、推薦入試、AO入試などの学力不問入試の普及が、高校生の学習意欲を削ぐという認識があることを述べたが、推薦入試の中でも、私立大学の附属・系属高校の推薦による系列大学への内部進学は、生徒の学習意欲を削ぎ、学習時間を減じさせるのだろうか。

高校生の学習意欲や学習時間に関して、これまで、進学多様校や偏差値に多様性のある高校群を対象として、出身階層や成績、高校ランクと学習時間との関連が明らかにされてきた（荻谷 2000、荒牧 2002）。荻谷（2000）は、学習時間を「努力の指標」と捉え、生徒の出身階層の影響が、学習時間で示される努力に影響を与えることを示した。荒牧（2002）は、学習時間を「学習意欲」と捉え直した上で、学習時間が高校偏差値や生徒の進路に関する志向に影響されることを示している。中村（2011）や西丸（2015）は、推薦入試を希望する生徒の学習時間は、一般入試を希望する生徒の学習時間より短いことを示したが、その差異は推薦入試希望者に進路多様校の生徒が多いことによる影響があることを示している。これらの研究は、多様な生徒・高校を対象とし、出身階層や高校ランク上位の生徒の学習時間は、下位の生徒の学習時間より長くなることを示してきたといえる。

では、高校ランク上位の「進学校」の学習時間や意欲は、どのような要因の影響を受けるのだろうか。有海（2011）は、地方と都市部の進学校を比較し、「学習意欲」と意味づけた学習時間が、生徒の進学志向性に影響されるとした。また、首都圏の公立進学校、公立進学中堅校を対象にした研究でも、進学中堅校と比べて進学校の生徒の学習時間が長く、進学したい大学の明確さが学習時間を増加させることが示されている（山村・濱中・立脇 2019）。濱中（2016）は、一般入試を経る進学校生徒を対象としたパネル調査により学年による学習時間の変化を明らかにした。1年生は約1.2時間、2年生は約1.3時間、3年生2学期は約3.4時間と、大学入試が近づくにつれ学習時間が増え⁽⁴⁾、「さぼることが絶対できない試験」が近づく3年生でようやく学習に取り組むはじめると指摘している。これらの進学校の研究では、一般入試によって大学進学を目指す生徒が対象とされており、推薦入試と生徒の学習行動に着目した分析はされていない。また、前述した中村（2011）や西丸（2015）においても、附属校推薦による進学者については、独立した分析対象とはされていない。

「学習時間」は、これまでの研究において「努力の指標」（荻谷 2000）と見なされるとともに、「学習意欲」（荒牧 2002、有海 2011）を表すものとして使用されてきた。学習意欲が削がれることで、学習時間が減ることは多々あるものと考えられるが、それとは異なり、学習意欲は高いものの学習時間は短い、ことも十分考えられるのではないだろうか。そこで、附属・系属校の生徒の学習時間の長短は、彼（女）らの学習意欲の高低と直接的に結びつけられるのか、本研究では、「学習時間」＝「学習意欲」とは捉えず、「学習時間」とともに「学習意欲」に関する変数を扱うことで検討を行う。その「学習時間」について、中村（2011）、西丸（2015）は、推薦入試を希望する生徒の学習時間が短いとしたが、私立大学附属・系属高校においても、系列大学への推薦入学を希望する生徒は、一般入試を受ける生徒よりも学習時間が短いのだろうか。また、私立大学附属・系属高校の生徒においても、山村・濱中・立脇（2019）が示したように、大

学進学が近づく3年になると学習時間が増える傾向がみられるのだろうか。

ここで私立大学附属・系属高校から系列大学⁽⁵⁾へのいわゆる附属・系属校推薦について確認しておく。私立大学附属・系属高校は、系列大学入学に関する選抜性で大きく2つに分類できる。まず、基本的に全員が推薦で系列大学に進むことができるいわゆる「エスカレーター式」の全入高校がある。全入の附属・系属高校では、附属・系属校推薦によって、ほぼ全員が同じ大学進学ルートを取ることになる。他方、附属・系属校推薦について校内選抜が課される高校においては、一部の生徒のみが系列大学に進み、他の生徒は一般入試や、他大学への推薦入試、AO入試などを選択することになる⁽⁶⁾⁽⁷⁾。

大学進学の設定時期について考えると、系列大学に全入する附属・系属高校では、高校入学時に大学進学が決定するが、校内で附属・系属校推薦選抜が行われる高校では、附属・系属高校であっても高校3年生になりようやく推薦で系列大学に進むルートを取るのか、それ以外の大学進学ルートを取るのかが決定されることになる。このように同じ大学の附属・系属高校においても、大学進学ルートは複数あり、その大学進学ルートの影響が、生徒の学習行動の違いとして現れるのではないかと考えられる。

そこで、本稿では、私立大学附属・系属高校を対象として、附属・系属高校生徒の大学進学ルートに着目し、大学進学ルートと生徒の学習行動・学習意欲との関連について検討する。なお、ここでいう附属・系属高校の大学進学ルートとは、①系列大学に全入する高校の推薦入学ルート、②校内で推薦選抜が行われる高校の推薦入学ルート、③校内で推薦選抜が行われる高校の一般入試ルートの3つのルートとする⁽⁸⁾⁽⁹⁾。

本稿ではこの大学進学ルートと生徒の学習意欲、学習時間の関係に着目し、次の視点から分析を行う。

- 1) 附属・系属校生徒の大学進学に関する意識や学習意欲は、大学進学ルートによって差異があるのか？附属・系属校推薦によって進学を希望する生徒の学習意欲は、一般入試の生徒の学習意欲より低いのか？
- 2) 附属・系属校生徒の学習時間は、大学進学ルートによって差異があるのか？附属・系属校推薦によって進学を希望する生徒の学習時間は、一般入試の生徒の学習時間より短いのか？
- 3) 大学進学ルートによって、大学進学に関する意識や学習意欲が、学習時間に与える影響は異なるのか？

3. 調査とデータ概要

3.1. 調査概要

本調査は、首都圏にある私立X大学の複数の附属・系属高校を対象として行った。系列大学の選抜性が高くない附属・系属高校の場合、附属・系属校推薦制度により系列大学に進学する者は少ないと考えられる⁽¹⁰⁾。そこで本稿では、大学附属・系属校の特徴である内部進学を積極的に利用する生徒が多い、私立大学の中でも選抜性の高い私立X大学の附属・系属高校を対象とする。さらに、私立X大学は複数の附属・系属高校を据えており、学校ごとに異なる推薦枠を設けている。同じ系列大学の附属・系属校の生徒であっても進学ルートの違いによる分化が確認でき

る点も私立X大学の附属校を調査対象とした理由である。

調査実施にあたって、調査実施主体『グローバル時代における高大接続に関する研究』共同研究チーム（以下、筆者らとする）が各高校の教員等に調査協力の依頼をし、最終的に調査への協力が得られた学校は6校、うち附属・系属校推薦でX大学にほぼ全入する高校は3校であった。対象の6校はそれぞれ所在地（全入3校のみ関東地域）、共学有無（6校のうち5校が共学で男子校が1校）などの違いがあるものの、共通的な特徴として、6校すべてが受験偏差値上位のいわゆる「進学校」であること、そして、年間の学費が100万円ほどであることから、家庭の社会的経済的背景（SES）が高いことが予想されることが挙げられる。

質問紙調査は、筆者らが調査票を各校に提供し、教員がホームルーム等で生徒に任意回答を求める形で実施された。調査時期は2019年9月から10月であり、調査内容は、当該校への進学理由、大学進学方法の希望（附属・系属校推薦、一般入試など）、授業以外の学習時間数、大学進学に関する意識（進学のために努力する必要があるか）、学習への意欲、学校外での学習活動などであった。

私立X大学の6つの附属・系属高校より4,081人の生徒から回答が得られた。悉皆調査が行われた5校の在学生徒数は4,122人（2019年度）で、調査表配布数4,122票、回収数3,932票、有効回答率は95.4%である。標本調査が行われた1校の回収票は149票と2019年度在校生の1割ほどであった。本研究では、そのうち有効回答票3,998人分のデータを分析対象とする。

3.2. データの概要

表1に示すように回答者は1年生から3年生まではほぼ均等であり、男女比では男子が約6割と多い傾向がある。附属・系属高校への進学理由について複数選択で回答を求めたところ、最も多く選択されたのは「系列大学への優先入学」（63.8%）で、系列大学に附属・系属校推薦で入学できることが高校への大きな進学理由だと考えられる⁽¹¹⁾。

また、附属・系属校推薦で系列大学にほぼ全入する学校（「附属・系属校（全入）」とする）（3校）と、系列大学への附属・系属校推薦者が校内選抜される高校（「附属・系属校（選抜）」とする）（3校）の大学への進学方法の希望を学年ごとに示したのが表2である。「附属・系属校（全入）」ではどの学年でも90%以上、3年生で95.8%が附属・系属校推薦を希望する一方、「附

表1 学年別男女比

学年	男子	女子	計
1年生	63.2%	36.8%	100.0% (N=1,442)
2年生	62.5%	37.5%	100.0% (N=1,313)
3年生	60.9%	39.1%	100.0% (N=1,243)
合計	62.3%	37.7%	100.0% (N=3,998)

属・系属校（選抜）」では、附属・系属校推薦を希望する生徒は1年生でも40.8%と4割程度にとどまり、3年生になると35.1%と下がる。「附属・系属校（選抜）」の一般入試を見ると、1年生の16.2%が3年生では32.8%と増えており、大学進学方法がまだ決まっていない生徒は、1年生の18.2%から3年生で1.5%に下がる。「附属・系属校（選抜）」の生徒は、3年生になると一般入試や、AO・自己推薦入試などに希望を決めていると考えられる。

3.3. 3つの大学進学ルート

これ以降の分析で使用する附属・系属高校の3つの大学進学ルートについて、表2に基づき確認しておく。「附属・系属校（全入）」の学校において「附属・系属校推薦」を希望する生徒が取るルートを「推薦（全入）ルート」とする。また、「附属・系属校（選抜）」において、「附属・系属校推薦」による進学を希望する生徒のルートを「推薦（選抜）ルート」、「一般入試」を希望する生徒のルートを「一般入試ルート」とする⁽¹²⁾。本稿では、大学進学ルートに着目し、「推薦（全入）ルート」、「推薦（選抜）ルート」、「一般入試ルート」という3つの大学進学ルートを取る生徒を対象として、彼（女）らの学習に関する意識や学習意欲、学習時間を比較、分析する。

表2 大学への進学方法（希望）

		附属・系属校推薦	一般入試	指定校推薦	AO・自己推薦	その他	まだ決まっていない	合計
附属・系属校（全入）	1年生	92.8%	1.5%	0.9%	0.1%	0.4%	4.2%	100.0% (N=806)
	2年生	94.3%	1.5%	0.8%	0.3%	0.4%	2.7%	100.0% (N=733)
	3年生	95.8%	1.4%	1.4%	0.6%	0.3%	0.6%	100% (N=718)
附属・系属校（選抜）	1年生	40.8%	16.2%	21.7%	2.2%	1.0%	18.2%	100.0% (N=628)
	2年生	36.7%	23.3%	18.6%	4.9%	0.7%	15.8%	100.0% (N=575)
	3年生	35.1%	32.8%	21.0%	7.9%	1.5%	1.5%	100.0% (N=518)
合計	1年生	70.0%	7.9%	10.0%	1.0%	0.7%	10.3%	100.0% (N=1,434)
	2年生	69.0%	11.1%	8.6%	2.3%	0.5%	8.5%	100.0% (N=1,308)
	3年生	70.4%	14.6%	9.6%	3.6%	0.8%	1.0%	100.0% (N=1,236)

4. 分析結果

4.1. 大学進学に関する意識

大学進学ルートによって、大学進学のために努力が必要だと思っている生徒の割合は異なるの

だろうか。大学進学のために勉強などをもっと頑張らなければいけないと考える生徒の割合を、大学進学ルート別に示したのが、図1である⁽¹³⁾。大学進学ルート間の差異を見るために、学年毎に χ^2 検定で確認したところ $p < .001$ と有意な差が確認された。

図1で一般入試を希望する生徒を見ると、1年生では約74.0%の生徒が、努力が必要と考えており、1年生と比べると3年生で5ポイントほど減少するものの、高校3年間を通して、努力の必要性を感じていることがわかる。推薦（選抜）ルートの生徒、つまり大学への推薦枠に限りがある附属・系属校で選抜のための競争を余儀なくされている生徒でも、努力が必要と考えるものは1年生に72.3%と高い。本データを疑似パネルデータとみるならば、2年になると約6ポイント減り64%に減少するものの、3年時になると70%に上がり、2年時にゆるんだ緊張感を高めていると見ることもできよう。一方、推薦（全入）ルートの生徒、つまりほぼ全員が系列大学への進学が保証されている附属・系属高校の生徒では、努力が必要と思っている生徒は1年生では36.8%程度と低く、学年が上がるとう進学のための努力の必要性認識が下がる傾向にある。系列大学への進学が「保証」され、「選抜」が行われないことが、彼らに大きな安心感を与えるとともに、大学入学が近づくにつれて、大学進学に向けて努力しようという気持ちが低くなるものと考えられる。

では、希望学部への進学についてはどうだろうか。推薦（全入）ルートの生徒にとっても、保証されているのは系列大学への入学のみであり、希望学部への入学については少なからず校内選抜が行われる。図2が示すように、希望学部へ進学するために努力が必要だと思っている生徒の割合は、その現状をよく反映している。

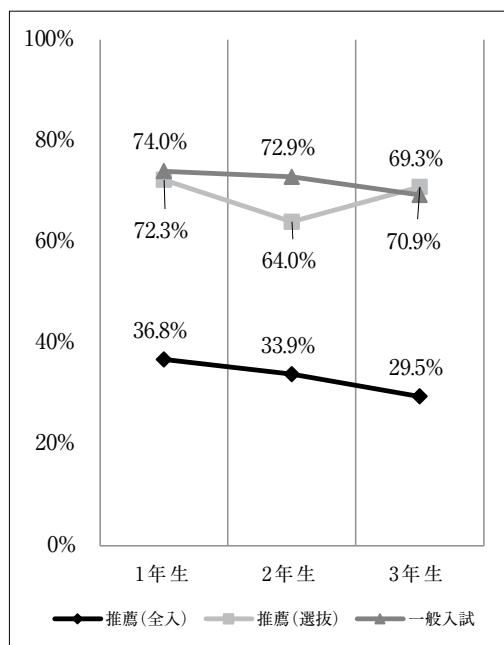


図1 第一希望の大学進学に努力が必要

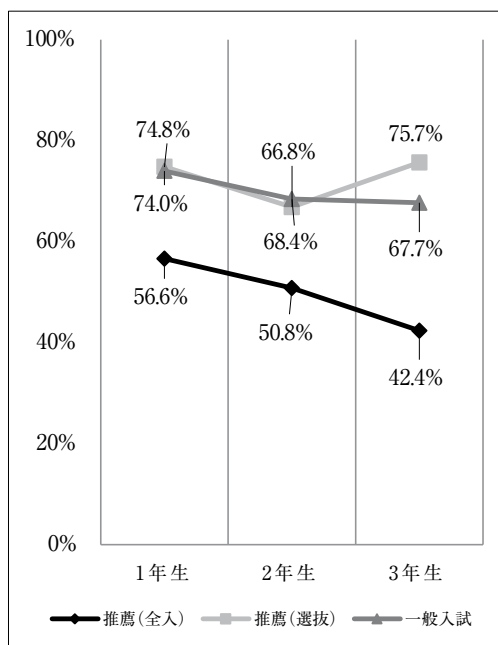


図2 第一希望の学部進学に努力が必要

推薦（全入）ルート of 生徒では、大学進学について努力の必要性を感じていた生徒は1年生で36.8%と3割程度だったが、希望学部への進学に関しては56.6%の生徒が努力の必要性を感じている。しかし、学年別に見みると、2年生では6ポイント下がり50.8%、受験を目前にした3年生では42.4%と半数を下回る⁽¹⁴⁾。これを疑似パネルデータとみれば、大学入学のための選抜がない生徒は、希望学部に入るために選抜があっても、学年が上がるにつれて努力の必要性を感じなくなっているといえるだろう。

一方、推薦（選抜）ルートと、一般入試ルートの生徒の希望学部進学のための努力の必要性は、3年間を通して70%前後と高く、大学入学のための努力（図1）と比べてもやや上がるにとどまっている。

これらの結果から、大学進学や希望学部進学に対する生徒の努力に関する意識は、推薦入試（全入および選抜）と一般入試の差異よりも、希望大学・希望学部進学における選抜の有無の影響を受けると考えられる。言うまでもないかもしれないが、ほぼ全員が系列大学への進学を当然視されている附属・系属校の生徒は、選抜を通る必要のある進学ルートの生徒と比べ、大学進学のために努力の必要がないと考えている。努力の必要がないと考えるだけでなく、学年があがるにつれて、ある種の安心感を持つ生徒が増えるのか、努力をしようと思う生徒の割合が減る傾向が見られる。

4.2. 学習への意欲・面白さ

推薦（全入）ルート、推薦（選抜）ルートの生徒と、一般入試ルートの生徒では、学習意欲に差はあるのだろうか。前節でみた努力する気持ちの薄さは、学習意欲の低さに置き換えられるのだろうか。図3で示すように「教科学習への意欲」については、どの進学ルートでも、教科学習に意欲的な生徒は6割強から8割強と多く、進学ルート間で差はみられるものの、同じ進学ルート内では学年差はほとんど見られない⁽¹⁵⁾。学年集団による差異を考慮する必要はあるが、どの進学ルートにおいても、1年生が一番、教科学習に意欲的で、2年に少し意欲を下げ、3年に意欲を取り戻している様子が見える。

大学進学による努力の必要性を感じていなかった推薦（全入）ルートでも、約7割の生徒が教科学習に意欲的であると答えており、大学進学のための選抜がないことは、教科学習への意欲を減じるものではないと考えられる⁽¹⁶⁾。推薦（全入）ルートは、大学入試へのプレッシャー（努力の必要感）がなくても、教科学習へのモチベーションを維持していると考えられる。これは附属・系属高校入学に「選抜」を経た彼らにもともと備わっている素質なのか、附属・系属校の学びによる効果なのかは明らかではない。

ここで注目したいのは、系列大学への進学を望む、推薦（選抜）ルートの生徒である。学習意欲が一番高く、平均で8割の生徒が教科学習に意欲的に取り組んでいると答えており、一般入試ルートの生徒とは約15ポイントの差がある。また、一般入試ルートの生徒は、努力の必要性を強く感じつつも、教科学習への意欲は最も低いものとなっている。附属・系属校推薦のために選抜が課される生徒の意欲が高い一方、一般入試という選抜を通らざるを得ない生徒の意欲が低いことが示されている。附属・系属校推薦で進学する生徒の学習意欲は、一般入試の生徒の学習意欲

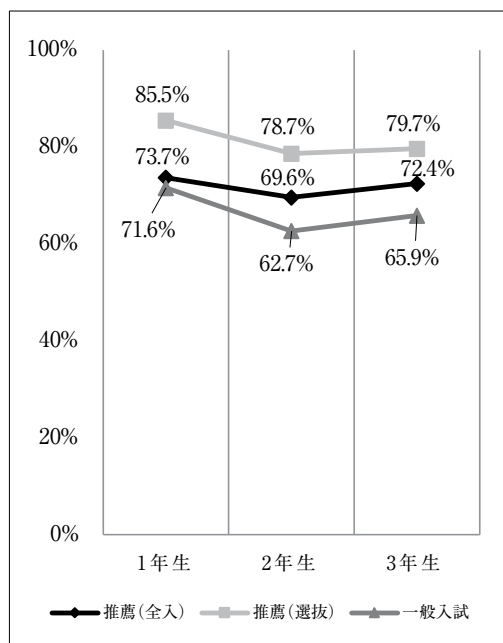


図3 教科学習に意欲的

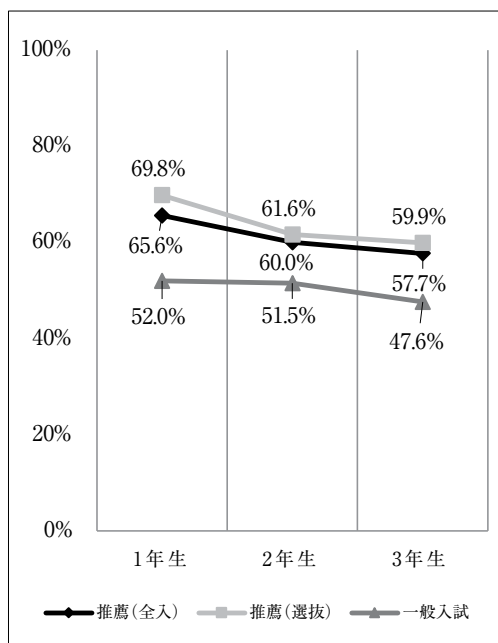


図4 教科内容は面白い

より低いとは言えず、大学入学者選抜がないことが、生徒の学習意欲を低減するとは言えないことが明らかになった⁽¹⁷⁾。

また、図4で示すように教科内容の面白さについては、推薦(全入)ルートと推薦(選抜)ルートにはほぼ差がなく、一般入試ルートはそれを10ポイント程度下回る結果となっている⁽¹⁸⁾。教科内容の面白さについても、教科学習への意欲と同様に、附属・系属校推薦で進学する生徒のほうが教科内容の面白さを感じており、大学入学者選抜がないことが、生徒の学習への興味を低減するとは言えないことが示された。

推薦(選抜)ルートの生徒は、大学進学への努力の必要性を強く感じ、教科学習への意欲が高く、教科内容を面白いと感じていることから、大学進学がある程度ポジティブなプレッシャーになっているのではないかと推測される。一方、推薦(全入)ルートの生徒は、大学入学のプレッシャーを感じず、教科学習への意欲も保持し、なにより教科内容の面白さを感じながら高校生活を過ごしているものと考えられる。

4.3. 学習時間

前節では、教科学習への意欲、教科内容の面白さという学習への意識について検討した。本節では、学習への努力指標(荻谷 2000)、また学習意欲(荒牧 2002)とも意味づけられる学習時間について検討する。附属・系属高校の生徒全体では、平日の授業以外の学習時間⁽¹⁹⁾は約1.6時間、土・日は約2時間であったが、進学ルートによる学習時間の差は顕著である(図5、図6)。

推薦(全入)ルートの生徒は、3つのグループでは一番勉強時間が短く、1年生では平日で

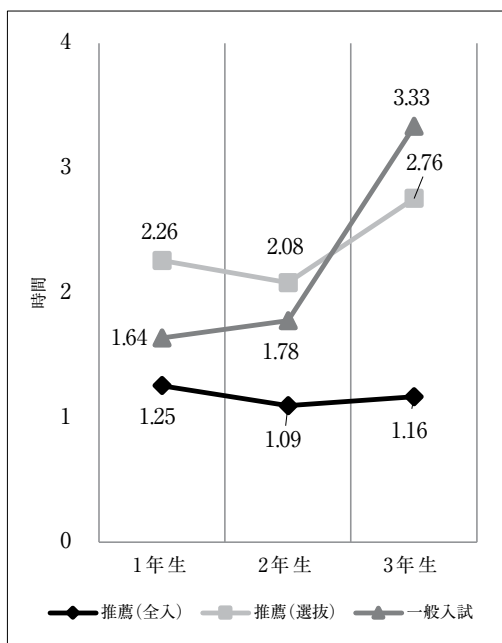


図5 平日の学習時間

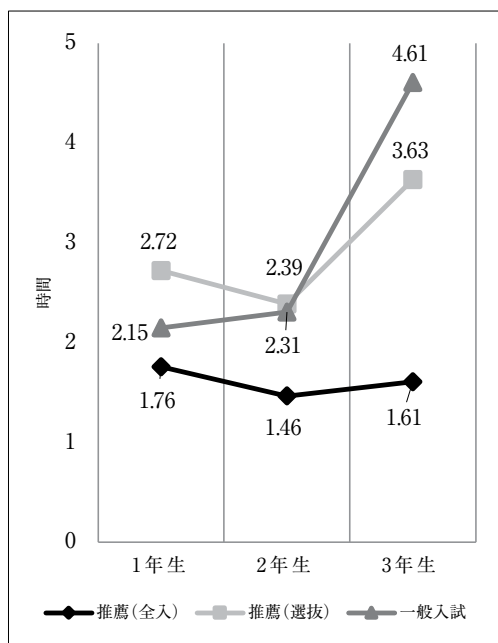


図6 土・日の学習時間

1.25時間、土・日で1.76時間であった。また、3年生で急に学習時間が伸びる他のグループに比べ、推薦（全入）ルートでは3年生になってもほとんど学習時間が増えない。平日、土・日ともに学習時間が一番長いのは1年生で、2年生で減少し、3年生でも少し増加するにとどまる。推薦（全入）ルートは、前節で確認したように、大学進学に対して努力をする意識が低いものの、教科学習への意欲も高く、教科内容を面白いと思っている生徒も多い。しかしながら、実際に授業外で学習する時間は短い。

一方、推薦（選抜）ルートの生徒は、平均では、平日2.3時間、土・日2.8時間と学習時間が一番長い。図5で示したように平日でも1年生で2時間以上自習をしており、2年時には少し下がるものの、3年生になると、平日2.76時間、土・日3.63時間と、推薦（全入）ルートの生徒の倍以上の時間、授業以外の学習をしていることがわかる。ここで注目したいのは、一般入試ルートの生徒よりも、高校内で選抜が行われる推薦（選抜）ルートの生徒の方が、1年生のときから熱心に授業以外の学習に取り組んでいる様子が確認できたことである。この結果から、推薦（選抜）ルートの生徒は、1年生の時から系列大学に附属・系属校推薦で進むという「目標」が意識化されており、それが学習時間を押し上げているとも考えられる。

一般入試ルートの生徒は、平日、土・日とも1年生より2年生が少し上がり、3年生になると急激に学習時間が増えている。これは、濱中（2016）が示した「地域の有力進学校」の生徒が示す学習時間と同様のパターンである。

これらの結果から、附属・系属校推薦によって進学を希望する生徒の学習時間は、一般入試の生徒の学習時間より短いとは言えないことが明らかになり、また、附属・系属校推薦であっても

選抜を経る生徒の学習時間は、1年生のときから継続的に長い傾向があることが確認された。

では、ここで確認された大学進学ルートによって異なる学習時間は、何に規定されているのだろうか。

4.4. 学習時間の規定要因

前節までの分析では、大学進学ルートに着目し、大学進学への意識（大学進学のための努力の必要性）、学習への意欲・面白さ、学習時間について、学年別に検討した。しかしながら、これらの要因間の関連、特に学習時間の増加にどのような要因が効果をもつのかまでは示していない。そこで本節では、私立大学附属・系属高校の生徒の学習時間が、どのような要因から影響を受けているのか、大学進学ルートに着目しながら分析を行う。そのために学習時間を従属変数として、重回帰分析を行う。

本調査は、山村・濱中・立脇（2019）と同様に、学習時間については、「学習塾等での学習時間も含めた授業以外の学習時間」を聞いているため、学習塾等への通塾⁽²⁰⁾を独立変数として投入し、基本的な変数である性別、学年も投入した。濱中（2016）は、「さぼることが絶対できない試験」が接近することでようやく学習に取り組みはじめる、と述べたが、高校生にとって「学年が上がること」は、「大学進学のための選抜が近づくこと」を意味すると解釈できよう。また、独立変数として、前節までで検討した大学進学に関する意識（大学進学のための努力の必要性、希望学部進学のための努力の必要性）、学習意欲（教科学習への意欲、教科内容は面白い）を独立変数として投入し⁽²¹⁾、従属変数を平日の学習時間とした重回帰分析結果を表3に示す。また、従属変数を土・日の学習時間とした結果を表4に示す

通塾は学習時間に影響を与えており、これは通塾による学習時間確保によるものと考えられるが、通塾の影響は一般入試ルートでもっとも大きい。また、「教科学習への意欲」は、どの大学進学ルートにおいても学習時間を伸ばすが、推薦（全入）ルートでその影響が大きい。また、学年（＝大学入学のための選抜が近づく）は、推薦（選抜）ルート、また一般入試ルートでは効果を示すことがわかる。一般入試の生徒においては、「大学受験が近いから、勉強しよう（勉強せざるを得ない）」ことにより、学習時間が増えるという傾向を見て取ることができる。

大学進学ルートを個別に見てみると、推薦（全入）ルートでは、大学進学への努力の必要性や、教科学習への意欲、教科内容は面白いという、生徒の意欲や興味が学習時間を増やしているといえる。「教科内容は面白い」と考えることが、学習時間を押し上げるのは、この推薦（全入）ルートのみである。また、学年が効果を示さないことは、大学入学のための選抜を経ないことによる学習行動の特徴を端的に示していると考えられる。さらに女子ダミーが効果をもつことから、大学進学という目標が無くても女子は男子に比べて、勉強時間を確保していると考えることができよう。

推薦（選抜）ルートでは、学年（＝選抜が近づく）が効くとともに、教科学習への意欲が効果を示している。なお、推薦（選抜）ルートでは、平日と土・日で、通塾や、大学進学への努力の必要性が学習時間に与える効果が異なっている⁽²²⁾。

他方、一般入試ルートでは、学年（＝選抜が近づく）が、平日で $\beta = .367$ 、土・日で $\beta = .417$ と高い効果を示し、通塾も平日で $\beta = .325$ 、土・日で $\beta = .306$ と高い。しかしながら、推薦（全

表3 学習時間（平日）の規定要因

	推薦（全入）ルート		推薦（選抜）ルート		一般入試ルート	
	B	β	B	β	B	β
女子ダミー	0.090	0.042 *	0.123	0.058	0.062	0.018
学年	-0.042	-0.033	0.250	0.198 ***	0.698	0.367 ***
通塾	0.238	0.239 ***	0.041	0.049	0.362	0.325 ***
大学進学への努力の必要性	0.120	0.110 ***	0.083	0.070	-0.110	-0.061
希望学部進学への努力の必要性	0.009	0.007	0.019	0.016	0.260	0.143
教科学習に意欲的	0.338	0.243 ***	0.234	0.169 ***	0.309	0.162 **
教科内容は面白い	0.073	0.056 *	0.043	0.033	0.053	0.030
（定数）	-0.706	***	0.555	*	-1.500	***
N	2019		635		391	
R ²	0.161		0.076		0.350	

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

表4 学習時間（土・日）の規定要因

	推薦（全入）ルート		推薦（選抜）ルート		一般入試ルート	
	B	β	B	β	B	β
女子ダミー	0.370	0.127 ***	0.128	0.040	0.184	0.041
学年	-0.056	-0.033	0.481	0.254 ***	1.071	0.417 ***
通塾	0.146	0.107 ***	0.134	0.108 **	0.461	0.306 ***
大学進学への努力の必要性	0.194	0.130 ***	0.370	0.209 **	-0.082	-0.034
希望学部進学への努力の必要性	0.026	0.015	-0.195	-0.105	0.299	0.122
教科学習に意欲的	0.512	0.269 ***	0.517	0.250 ***	0.399	0.155 **
教科内容は面白い	0.094	0.053 *	0.116	0.061	0.157	0.066
（定数）	-1.030	***	-0.836	*	-2.494	***
N	2008		628		389	
R ²	0.159		0.157		0.392	

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

入）ルート、推薦（選抜）ルートで見られたような、大学進学への努力の必要性は効果を示していない。一般入試ルートの生徒の学習時間については、生徒個人が考える「大学進学への努力の必要性」よりも、濱中（2016）が述べたように「さぼることが絶対できない試験」の接近と、塾等での学習が、その学習時間の長さを説明すると考えられる。学習時間は、長いものの、その学習時間が、大学入試間際の追い込みと、塾に行くことで規定されるとすると、果たして、そのような学習時間を生徒の「学習意欲」として捉えることは適切なのか、という疑問が生じる。

5. 考察と今後の展開

本研究は、私立大学附属・系属高校を対象として、大学進学ルートに着目し、大学進学ルートと生徒の大学進学に関する意識や、学習意欲、学習時間との関連について検討することを目的とし分析してきた。大学進学に関する意識や学習への意欲、学習時間は、大学進学ルートによって差異があること、また附属・系属校推薦か一般入試かという二元的な視点でなく、附属・系属校推薦における選抜の影響も含めて検討する必要があることを示してきた。これまでの分析結果に基づき、以下、考察を行う。

まず、同じ私立大学の附属・系属高校における、附属・系属校推薦選抜の有無、また一般入試の選択が、生徒の学習への意識と学習行動に与える影響を3つの大学進学ルート別に確認してみよう。

今回の分析結果からは、附属・系属校推薦選抜を経て進学しようとする生徒は、(1) 努力の必要性を感じており、(2) 学習への意欲が高く、(3) 努力の指標としての学習時間も長いことが明らかにされた。私立大学の副学長を務めた土田(2008)は、「受験がない系列校の生徒は、ともすれば緊張感が薄くなる傾向がどうしても生じてしまう」とし、高校生が持つ緊張感を、「受験ストレスのような「負の緊張感」と「自分の知力や感性を磨く「正の緊張感」」に区分し、附属・系属校生徒の「正の緊張感」の必要性を述べていた。その定義をかりて考えると、校内における競争と選抜を意識化している推薦(選抜)ルートの生徒は「正の緊張感」持っていると解釈することができるだろう。

他方、大学入学者選抜を経る一般入試ルートを選ぶ生徒の場合は、学習時間は長いものの、その学習時間が、大学入試間際の追い込みと、塾に行くことで規定されていた。私立X大学の附属・系属校卒業生の進学先を確認してみると⁽²³⁾、附属・系属校に在籍しながら一般入試を目指す理由は主に積極的なものと消極的なものの2つに分類できると思われる。まず積極的な理由として、系列大学より受験偏差値の高い大学を目指す場合と系列大学にはない専門を希望している場合が挙げられる。他方、消極的な理由としては、主に内部選抜が行われる学校において、本人の普段の学業成績では内部進学が望めず、結果として一般入試を選択せざるを得ない場合である。いずれにせよ、彼(女)らの学習時間数の変化は、進学校を対象とした先行研究(濱中2016)においても同様に見られるものであり、附属・系属高校の生徒であっても、内部における競争・選抜を経る生徒と、外部での競争選抜を経る生徒では、生徒の意識と学習行動が異なると考えられる。

最後に、推薦(全入)ルートの生徒は、ほかのルートの生徒と比べ、大学進学への緊張感が薄く学習時間も短いものの、教科学習への意欲も教科内容を面白いという気持ちも持っていた。先行研究で提示された学力不問入試が高校生の学習意欲に負の影響を与えることについては、本稿が対象とした生徒には当てはまらないように思われる。これまで、附属・系属高校の生徒を対象にした研究がなされなかったため、彼(女)らは「推薦入試組」として一括りにされ、「学習意欲の低さ」や「学力不足」の脈略で語られてきた。確かに、彼(女)らの学習時間は、同じ附属・系属高校の他のグループより短いものであったが、平均して1時間を超えており、受験が迫る3年次の勉強時間を除けば、濱中(2016)が調査した進学校の勉強時間とさほど変わらない。

「正の緊張感」を持ち、学習への意欲も高く、学習時間も長い、推薦（選抜）ルート of 生徒が「のぞましい」高校生の姿かもしれない。しかし、選抜（全入）ルートの生徒が、「選抜」がないにも関わらず、学習意欲を持ち勉学に励んでいる様子を示せたのは本研究の大きな成果だと考える。

このように本研究では私立大学の附属・系属高校の大学進学ルート別に生徒の学習意識や学習行動を検討した。これまでの高大接続研究では、高校ランクや、社会階層、個人の成績など、言い換えれば、何らか階層の差異に着目し、生徒の学習行動との関係を検討してきたと考えられる。しかし、選抜性の高い私立大学附属・系属高校における複数の大学進学ルートに着目することで、ほぼ同じ階層に属する生徒が通ろうとする大学入学のための選抜の差異が、生徒の学習行動に与える影響について検討することができた。これら知見は、今後の「大学全入時代」における高校生の学習意欲・学習行動を検討していく上で、示唆を与えるものであると考える。今まで顧みられていなかった私立大学附属・系属高校を対象とした研究により、「大学に進学する」ことがある程度約束されている高校生でも学習意欲や教科学習へのモチベーションが維持されているという知見は、単なる特殊事例から得られた結果に留まらず、今後の高大接続のあり方を考える上で必要かつ有用であると考ええる。

しかしながら、本稿には残された課題も多い。本稿は、私立大学附属・系属高校の大学進学ルートに着目し、複数の附属・系属高校をまとめて検討してきたが、その学習意欲が、附属・系属高校入学時に「選抜」を経た彼（女）らにもともと備わっている素質なのか、附属・系属高校での学びによる効果なのかについて、本研究では明らかにすることができなかった。その解明には、それぞれの附属・系属高校で行われている教育にも着目し、各附属・系属高校における生徒の学習経験や、学校内外での学習活動が、各高校の生徒の学習意欲や学習行動に与える影響について検討することが不可欠であると考ええる。他方、系列大学の選抜性、つまり受験偏差値が高くない私立大学の附属・系属高校の場合、今回の対象であった附属・系属高校と同じような進学ルートが用意されているとしても、必ずしも同じ傾向が確認できるとは限らない。十分な内部進学率が確保できているにも関わらず系列大学への進学の割合が低い学校において、内部進学制度が生徒の高校生活に及ぼす影響は本論文の知見では説明されない可能性も否めない。これらを今後の研究の課題としたい。

付記

本論文は、早稲田大学教育総合研究所研究部会「グローバル時代における高大接続に関する研究：大学附属校・系属校を対象として（代表：吉田文）」（2019年度：B-11、2020年度：B-3）、および「私立大学附属高校が大学進学者にもたらす影響に関する研究—高大連携教育と内部進学制度に着目して—（代表：吉田文）」（2021年度：B-10）の研究成果の一部である。

注

- （1）ここでいう大学進学ルートとは、校内選抜や大学入試選抜などの大学進学方法やそれに向かう「道筋（ルート）」を意味するものとして使う。これは荒井（1998）を参考にした。

- (2) 『首都圏 私立高校 大学附属校ガイド 2020年度用』を参照した。
- (3) 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）』（中央教育審議会 2014）を指す。
- (4) 別のパネル調査（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2019）でも、偏差値65以上の大学に進学した生徒の学習時間が、1年生で約1.3時間、2年生約1.4時間、3年生3時間と、3年生になって学習時間が倍増するという同様の傾向を示している。
- (5) 本稿では、附属・系属高校との連携関係がある特定の大学を系列大学とする。
- (6) 附属・系属高校ホームページで、系列大学への進学実績（割合）を公開していることもある。
- (7) どのような生徒が、系列大学への推薦進学を希望するか、系列大学の入学難易度に影響されると考えられる。系列大学の入学難易度が高い場合は、成績上位層が附属・系属校推薦を希望し、成績下位層が一般入試等に進み、系列大学の入学難易度が低い場合は逆に、成績上位層が一般入試等を希望し、成績下位層が附属・系属高校推薦を希望するとも考えられる。
- (8) 附属・系属高校の生徒の進学ルートは、この3つに限らず、多くの高校の生徒が選択するような指定校推薦、AO入試などの選択肢もある。しかし、本研究では、主に附属校推薦（全入および選抜あり）と一般入試を比較するためにこのような3つの大学進学ルートを対象とすることとした。
- (9) 進路に関してトラッキングという用語が使われることがあるが、本稿では個々の生徒の希望する大学への進学方法から、大学進学ルートを使う。
- (10) 晶文社学校案内編集部（2019）では、系列大学の選抜性と内部進学率にある程度の関連が見られる。
- (11) 附属・系属高校への他の進学理由は、「自分に合った学力、偏差値」33.2%、「学校の知名度、伝統」22.7%などであった。
- (12) 3つの大学進学ルートの人数は、推薦（全入）2,163人、推薦（選抜）は652人、一般入試は413人であった。学年等の変数に欠損値があれば、分析対象人数が変わる。
- (13) 「第一希望の大学へ進学するためには、勉強などをもっと頑張らなければいけないと思いますか。」という問いに「そう思わない」から「とてもそう思う」の4件法（および「わからない」）の選択を求め、「そう思う」「とてもそう思う」を選んだ生徒の割合を示している。附属・系属高校から系属大学への推薦においては、学業成績以外についても考慮されることもあると考えられること、また現状の努力では不十分だと考えているかを確認するために、質問文は、「勉強などをもっと頑張らなければいけないと思いますか」とした。
- (14) 希望学部に関して、カイ二乗検定を行った結果、グループ別では $t=131.826$, $df=2$, $p<.001$ で有意であった。推薦（全入）ルートでの学年別では $\chi^2=28.902$, $df=2$, $p<.001$ で有意であった。
- (15) 教科学習への意欲に関して、カイ二乗検定を行った結果、グループ間では $\chi^2=8.948$, $df=2$, $p<.05$ 、各グループの学年別では、推薦（全入）は $\chi^2=3.052$, $df=2$, $n.s.$ 、推薦（選抜）は $\chi^2=4.231$, $df=2$, $n.s.$ 、一般入試は $\chi^2=2.062$, $df=2$, $n.s.$ であった。
- (16) 大学進学への努力と教科学習への意欲の相関係数は、推薦（全入）は.115^{**}、推薦（選抜）は.013、一般入試は.102^{*}であった。
- (17) 教科学習への意欲について、各グループの平均値、標準偏差を確認したところ、推薦（全入）は $M=2.87$, $SD=.750$ 、推薦（選抜）は $M=3.06$, $SD=.740$ 、一般入試は $M=2.71$, $SD=.802$ であった。
- (18) 教科内容の面白さに関して、カイ二乗検定を行った結果、グループ間では $\chi^2=22.200$, $df=2$, $p<.001$ 、各グループの学年別では、推薦（全入）は $\chi^2=5.311$, $df=2$, $p<.1$ 、推薦（選抜）は

- $\chi^2=8.081$, $df=2$, $p<.05$, 一般入試は $\chi^2=.653$, $df=2$, $n.s.$ であった。
- (19) 平日、土・日とも「あなたはふだん、学校での授業以外に1日にだいたい何時間くらい勉強していますか。学習塾や予備校、家庭教師について勉強する時間も含めてください。」と示し、「0時間」から「6時間以上」の7件法で回答を得た。
- (20) 週1回以上、学習塾に通っている生徒の割合は、推薦（全入）は24.1%、推薦（選抜）は33.5%、一般入試では49.4%であった。
- (21) 性別、学年以外は、4件法で回答を得た。
- (22) 推薦（選抜）ルートでは、平日の R^2 値が他と比較しても小さいことから、平日の学習時間を規定する他要因があるものと推定される。
- (23) 各附属・系属高校のウェブサイトで公開されている進学先情報によって確認した。

参考文献

- 荒井克彦, 1998, 「高校と大学の接続—ユニバーサル化の課題—」『高等教育研究』第1集, pp.179-197.
- 荒牧草平, 2002, 「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成—出身階層と価値志向の効果に注目して—」『教育社会学研究』第74集, pp.5-23.
- 有海拓巳, 2011, 「地方／中央都市部の進学校生徒の学習・進学意欲—学習環境と達成動機の質的差異に着目して—」『教育社会学研究』第88集, pp.185-205.
- おおたとしまさ, 2016, 『大学付属校という選択—早慶MARCH関関同立』日本経済新聞出版.
- 濱中淳子, 2016, 「高大接続改革と教育現場の断層—「善意」の帰結を問う—」『教育学研究』第83巻4号, pp.29-40.
- 荻谷剛彦, 2000, 「学習時間の研究—努力の不等とメリトクラシー」『教育社会学研究』第66集, pp.213-230.
- 中村高康, 2000, 「推薦入学の現状—「推薦入試」化と大学の構造変容」『現代の高等教育』416, pp.40-45.
- 中村高康, 2011, 『大衆化とメリトクラシー—教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.
- 中村高康, 2012, 「大学入学者選抜制度改革と社会の変容不安の時代における「転機到来」説・再考」『教育学研究』第79巻第2号, pp.53-62.
- 西丸良一, 2015, 「誰が推薦入試を利用するか—高校生の進学理由に注目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生』勁草書房, pp.68-80.
- 晶文社学校案内編集部, 2019, 『首都圏 私立高校 大学附属校ガイド 2020年度用』晶文社.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2019, 『「高校生活と進路に関する調査2018」ダイジェスト版』, ベネッセ教育総合研究所.
- 土田健次郎, 2008, 「中高系列化の意味と課題」『大学時報』No.323, pp.40-43.
- 安田賢治, 2021, 「付属校の「内部進学力」」『東洋経済』10/30号, pp.80-81.
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介, 2019, 『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか—首都圏10校パネル調査による実証分析—』ミネルヴァ書房.
- 吉田文, 2011, 「大学と高校の接続の動向と課題」『高等教育研究』第14集, pp.169-181.

Secondary Education for Girls under the Japanese Occupation: Focusing on the Mongols in Manchukuo

Atsuko SHIMBO

Keywords : Manchukuo, Mongols, secondary education for girls, Japanese occupation, Xing'an Girls National High School

[Abstract] This study aims to clarify the actual situation of secondary education for Mongolian girls in Manchukuo, which was a colony under Japanese occupation from 1932–1945. I examine how educational policy of training “good wives and wise mothers,” was introduced in the secondary education of Mongolian girls in Manchukuo, and whether the Mongolian girls became good wives and wise mothers in accordance with the Japanese intentions. I focus on the Xing'an Girls National High School (XGNHS) established in Xing'an Province of Manchukuo. In the case of XGNHS, the Japanese rulers were only trying to use the Mongolian girls as a tool for colonial rule. However, the girls were by no means submissive to the wishes of the Japanese rulers. After the defeat of Japan in 1945, many Mongolian girls who had been trained at XGNHS actively participated in the revolutionary movement, and contributed to the establishment of the People's Republic of China in 1949. They were instrumental in the creation of Inner Mongolia and became the pioneers of the Mongolian women's movement. This study is based primarily on literature review.

Introduction

This study aims to clarify the actual situation of secondary education for Mongolian girls in Manchukuo, which was a colony under Japanese occupation from 1932–1945¹. At the time, the ultimate goal of secondary education for girls in Japan was to create “good wives and wise mothers,” and the same was true for Mongolian girls in Manchukuo. In this study, I examine how this educational policy was introduced in the secondary education of Mongolian girls in Manchukuo, and whether the Mongolian girls became good wives and wise mothers in accordance with the Japanese intentions. To achieve this purpose, I will focus on the Xing'an Girls National High School (XGNHS) established in Xing'an Province of Manchukuo.

Xing'an Province, which shared its border with the Soviet Union and the Mongolian People's Republic, was one of the regions in Manchukuo with a high concentration of Mongols. At the time, few Mongolian children received school education. XGNHS, with its focus on providing education to Mongolian girls, played an important role in training the elite.

What kind of education was provided in the schools in Manchukuo, and what kind of students did the Japanese try to nurture there? What were young Mongolian women thinking and trying to

learn in response to the Japanese intentions? Based on documents of the time as well as from the notes and personal communication of the people involved, this study attempts to analyze the actual situation of schools in Manchukuo, including the circumstances of their establishment, educational content, student life, the relationship between teachers and students, and the career and life of the graduates.

It has been more than 75 years since the end of World War II. During the Japanese military occupation of Manchukuo and other areas, ethnic minorities such as the Mongols played an important role (Shimbo, 2021). However, the compilation of the study of the education of Mongolians is still in progress. As for research on the history of Mongolian education under Japanese occupation, there are studies by Bao Tie-mei and Naheya (Bao Tie-mei, 2005; Naheya 2012). However, they have revealed only a part of the Japanese occupation policy. This study is significant in that it clarifies the actual situation of secondary education for girls belonging to ethnic minorities under the Japanese occupation in Manchukuo.

The remainder portion of this paper is structured as follows. First, an overview of Xing'an Province will be provided, followed by an examination of the history of Mongolian education in Eastern Inner Mongolia where Xing'an Province was located, and of the education system after the creation of Manchukuo. Second, the three stages of development of XGNHS will be discussed. Third, I will discuss the expected role of female Japanese teachers. Finally, I will provide insights into what the graduates of XGNHS thought during the Japanese occupation and how they progressed afterwards based on the notes of the graduates of XGNHS.

This study is based on primary sources such as materials related to Kimiko Yamane, who taught at Xing'an Vocational Girls School, and notes of graduates of XGNHS.

1. About Xing'an Province

The Eastern Inner Mongolia region has primarily been inhabited by Mongols since ancient times. However, under the Qing Dynasty, the migration of Han Chinese to the region became more active. The Mongols, who were cattle herders, and the Han Chinese, who were agriculturalists, had fundamentally conflicting interests; the cultivation of land by the Han Chinese violated the living space of the Mongols. Though the Qing Dynasty later banned the migration of Han Chinese to Mongolian land, the influx continued. In the wake of the Xinhai Revolution, large-scale land grabbing was carried out by the Han Chinese, intensifying the conflict between the two groups (Yoneuchiyama, 1943).

These ethnic conflicts resulted in the emergence of a Mongol independence movement in Eastern Inner Mongolia during the Republican period. The movement was particularly inspired by the "independence of the Mongolian People's Republic" (1911), which was triggered by the Xinhai Revolution (Zenrin Kyokai Chosabu, 1938). In the meantime, the Kwantung Army staged the Manchurian Incident in 1931 and began invading northeastern China, resulting in the establishment of Manchukuo in 1932 (Yamamuro, 1993). The Japanese military adroitly took advantage of the Mongol independence movement to bring Eastern Inner Mongolia under its control (Inaba, Kobayashi, and

Shimada, 1965).

To the west of Manchukuo, in Eastern Inner Mongolia and Hulunbuir, there existed rich pastures, and about 60 percent of the Mongolians in Manchukuo lived there. Therefore, for the administration of the Mongolians, in March 1932, immediately after the creation of Manchukuo, Xing'an Province was founded as a special administrative district, and a government office called the Xing'an Bureau was set up. As nomadic people, the lives of the Mongolians differed greatly from that of the Han Chinese. The number of Mongolians in Manchuria was about 1.08 million (according to 1940 statistics), which was only about 2.5% of the total population of Manchukuo of 41.66 million (Population census as of December 31, 1935; compiled by the Research Department of the Xing'an Bureau of the State Council) (Sakata, 1943). Nevertheless, the government of Manchukuo gave consideration to the Mongolians in terms of industry, economy, culture, and education. This preferential policy toward the Mongols was also meant as an information campaign against the Mongols living in Inner Mongolia, which was under the control of China, and those living in the People's Republic of Mongolia, which was created with the support of Russia.

2. Education of Mongolians in Eastern Inner Mongolia Region from the Late Qing to the Republic of China period

Under the Qing Dynasty, there were almost no educational institutions for Mongols. It was common for Mongolians to spend their entire lives as nomads. The policy of the Qing Dynasty to confine the Mongols to a limited geographical area and to follow Tibetan Buddhism cultural practices kept the Mongolian society in a state of stagnation for a long time, with education lagging far behind. However, in areas where the Han Chinese had made significant inroads, efforts toward modern education began toward the end of the Qing Dynasty. One of the pioneers in this field was King Gunsannorbu (1871–1930) of the Horqin Right Banner. The Horqin Right Banner was being settled by the Han Chinese, and the king felt a growing sense of a looming crisis. On the other hand, the Japanese Army was at odds with Russia over northeastern China, and considered it important to get close to the Mongolian nobility in the Eastern Inner Mongolia region, which was adjacent to Manchuria.

In the Eastern Inner Mongolia, after the incident of Yihetuan (Boxer Rebellion), there was a movement to introduce modern school education modeled after Japan. King Gunsannorbu established modern schools such as a military school (Wubei Academy, 1902), an elementary school (Chongzheng Academy, 1902), and a girls' school (Yuzheng Girls School, 1903) near the royal palace at Horqin, and invited Japanese instructors. At Wubei Academy, a former military officer was in charge of teaching. At Yuzheng Girls School, Misako Kawahara (1875–1945) and Kimiko Torii taught the students. Ryuzo Torii (1873–1953), an anthropologist and husband of Kimiko Torii, taught male students at Chongzheng Academy (Kawahara 1969). When Kawahara returned to Japan in 1906, she was accompanied by three Mongolian girls (aged 13–15 years), who became the first Mongolians to study in Japan.

3. Education in Manchukuo

3.1 Establishment of the New School System

After the creation of Manchukuo, primary education grew steadily in the region.

In 1935, the average enrollment rate in primary education was 23% (excluding Mongolians in Xing'an Province). In 1937, the rate was 41.65% for boys and 15.52% for girls, totaling 30.24% (Minagawa, 1939). The education system in Manchukuo was initially the same as it had been since the Republican period, but a new school system was promulgated in 1937 and came into effect in 1938. According to this new system, primary education institutions comprised National Schools (4 years) and National Superior Schools (2 years), secondary education institutions included National High Schools (4 years), and higher education institutions comprised universities (3 or 4 years).

The new school system aimed at the following reforms: to thoroughly instill the national spirit among students, to help them acquire the knowledge and skills to fulfill the responsibilities of a citizen, and to improve their physical fitness. However, the system had problems, such as there was an emphasis on spiritual and moral education. In addition, Japanese was made a compulsory subject, forcing the Chinese to assimilate into the Japanese. Furthermore, the duration of secondary and higher education was reduced. According to the new school system, the duration of primary education remained the same at six years, but that of junior high school reduced from six to four years, and of higher education from four to three years. The total period of education was shortened by three years compared to that before the Manchurian Incident, and by five years compared to the Japanese system at the time. This is symbolic of the neglect secondary and higher education was subjected to under colonial rule.

3.2 Education of Mongolians

As mentioned above, the education of Mongolians suffered as a result of the policies of the Qing Dynasty. According to a survey conducted immediately after the creation of Manchukuo, the percentage of elementary and junior high school students among the Mongolian population was merely 3.5% and 0.1%, respectively (Bunkyobu Gakumusi, 1934). In response to this situation, Xing'an Province adopted various measures for the education of Mongolians, including the expansion of primary schools, establishment of secondary schools, and dispatching foreign students to Japan. Furthermore, although the Xing'an region was strategically important as a border area between the Soviet Union and the Mongolian People's Republic, it was thinly populated. One of the reasons for this was thought to be the poor sanitary conditions in the region, and in order to improve these conditions, the spread of education was emphasized (Haishihi, 1941). Consequently, at least one elementary school was built in each prefecture. In addition, beginning with 1937, efforts were made to establish new primary and secondary schools and to encourage students to attend them.

As a result, in Xing'an Province, there were 140 national schools (primary education) with 15,433 students, 28 national superior schools (two-year primary education institutions for graduates of national schools) with 2,334 students. There were 82 "Kokumin gakusha" (simple primary education

institutions with a study period of 1–3 years, established in areas where it was difficult to establish a national school) with 3,526 students, and 92 “Kokumin gijuku” (private Kokumin gakusha, equivalent to a private school) with 2,334 students (Manshukoku Tushinsha Shuppanbu, 1938).

At the same time, secondary schools were established in the capital city of Xing'an Province, Wangyemiao (present-day Ulaanhot City). For example, the Xing'an Institute was established in 1935. Financed by the government, the aim of the institute was to train Mongolian middle-class people. Only those considered to be elite entered the junior high school. In addition, in 1941, a teacher training school (2 years) was built (Neimenggu Jiaoyu Zhi Bianwei[, 1995). The Xing'an Military Academy, located in Wangyemiao, focused on training the elite among the Mongolian youth. The Xing'an Military Academy was founded by the first military advisor of the Xing'an Southern Province Security Force, Captain Kosaku Kanekawa (?–1950), in Zhengjiatun in 1934, and was moved to Wangyemiao in 1935.

4. Xing'an Girls Academy

4.1 Background of the establishment

The following discussion is based on an article by Sobud (a first-year student in XGNHS and former deputy professor at the Inner Mongolia Institute of Education) and supplemented by other historical documents (Sobud, 2005). The following quotations, unless otherwise noted, are from this paper.

The Xing'an Girls Academy was a Mongolian educational institution for girls that developed in three stages, first as the Xing'an Vocational Girls School and then as XGNHS. The Xing'an Girls Academy was established at the initiative of Captain Kosaku Kanekawa (Kainou, 1999). Kanekawa had led the Mongolian troops as a military instructor at Xing'an in 1932, and was appointed the first military advisor of the Xing'an Army in 1933. He emphasized education and hygiene for the promotion of Mongolian society. In March 1936, under Kanekawa's guidance, the Military Department Hospital in Tongliao recruited six Mongolian nurse students. This led to the second phase of the initiative, establishment of the Xing'an Girls Academy in Tongliao in 1937.

The school was established by the military in order to create good wives and wise mothers for Mongolian military officers and bureaucrats. Kimiko Yamane, a teacher who taught at the Xing'an Vocational Girls School, wrote in a memorandum, “The school was intended to train so-called intellectual women, such as the wives of officers in the Xing'an Army (Mongolian soldiers), and I was particularly requested to infuse the Japanese style of Yamato Nadeshiko (Japanese spirit) into the school. The aim was to nurture good wives and wise mothers” (Yamane, personal communication). The naming of the school involved great discussion. Initially, the Japanese wanted to name the school “Bride Academy” in order to create the image of a school for brides. However, there were no schools of this kind in China, and Mongolian women were disgusted by such a school name. Therefore, the name of the school was changed to “Xing'an Girls Academy.”

Furthermore, the establishment of the school faced great opposition from both the Mongolians and the Japanese, who believed that Mongolian women did not need education. At the time, more than 90 percent of Mongolian women were illiterate, and only a small number of upper-class women had cultural knowledge. Primary education was not widespread, and the number of students enrolled in secondary schools was extremely small. As a result, in the absence of students voluntarily joining the Xing'an Girls Academy, they were forcibly recruited from each banner. Two students were sent by the Horqin Left-Wing Rear Banner, four by the Horqin Left-Wing Front Banner, and more than a dozen from military families and other elite groups were added to the first batch of students. Students were not required to pay tuition and living expenses. The age of the students varied from 10 to 17–18 years. Their level of education also varied; some were illiterate, some had 2–3 years of elementary education, and some had 4–5 years of education.

Sobud was 13 years old and in the sixth grade of elementary school when she joined the Xing'an Girls Academy as a first-year student with a recommendation from the Horqin Left Front Banner. In the first term, she was joined by Bao Mingyue and Bao Ruilan. In the second term, there were Bao Pilan and Bao Mingfeng. Regarding her experience, Sobud said the following:

We were all away from home for the first time, riding a train for the first time, seeing electric lights for the first time, entering a city for the first time, and everything was new. The student dormitories had Japanese-style tatami mats with about 10 students living together. The food was simple: corn cakes, fried rice, and fried potatoes with Chinese cabbage. Discipline at the school was strict, and students were not allowed to go out during normal times, but only when they had something to do, and only with the permission of the dormitory prefect. The content of education mainly consisted of cultural lessons (mathematics, Mongolian literature, Japanese literature), technical family lessons (sewing, knitting, cooking), and lessons on civil etiquette. In the beginning, the female students did not understand Japanese, which made it difficult for them to follow the lessons as all the classes were taught in Japanese.

There occurred two incidents during her school time that left a great impression on Sobud. The first was the strike against the housekeeping training. The students took turns to work the day shift, cleaning the classrooms and the dormitory. However, under the guise of "housekeeping training" (apprenticeship in housekeeping), they had to take care of children, clean, and cook at the house of the Japanese teacher, Eiichi Kotani, and were reprimanded if they did not do well. Dissatisfied with this unjust practice, the students went on strike and refused to take part in the "housekeeping training," protesting, "we entered this school to study, not to work for free. If you do not abolish this system, we will go home." Consequently, the school canceled the program. The students rejoiced in their victory and returned to their classes.

The second incident concerned an arranged marriage in class. One day, during a Japanese class, a Mongolian military officer who was also a teacher brought two or three Mongolian soldiers to the class. They had come to see a potential bride. One of the prospective brides was Li (pseudonym), the

class president, and the bridegroom was Hong (pseudonym). Probably because she had been notified in advance, the Japanese teacher, Shu Domoto, appointed Li to read and demonstrate her Japanese. Li was approved as the bride and was to be married. This episode shows that Xing'an Girls Academy was set up as an institution to train brides for military officers. The school had become a place for "matchmaking."

At the time, the purpose of girls' schools was to nurture good wives and wise mothers. Li became the wife of a soldier, and some of the other students also married soldiers after graduation. However, not only did they prove to be good wives and mothers, they also became "revolutionary cadres." It is clear from their subsequent history that they did not limit themselves to being dutiful wives and mothers who protected only their families as the Japanese had intended.

4.2 Teachers

Since Xing'an Girls Academy was established by the military, Japanese military officers and their wives served as the school's director, teachers, and staff. The honorary director of the school was the wife of the "Chief of Staff of the Manchurian Xing'an South Security Force" Nachinshonhor, Ming Jingyu. Yuichi Tokunaga, Chief of the General Staff, concurrently served as the Director, and Mrs. Tokunaga became the "Prefect." There were also two Japanese specialists in the faculty, Eiichi Kotani and Shu Domoto. Kotani was a graduate of the Osaka School of Foreign Languages (predecessor of Osaka University of Foreign Studies, Department of Mongolian), was fluent in Mongolian, and also served as an interpreter. Domoto was from Akashi Women's Normal School in Hyogo Prefecture and came from Kobe (Domoto taught there for about five years until around 1942).

Kotani was in charge of teaching Mongolian literature, and Doguljap, a military officer, also served as a Mongolian literature teacher. Technical education (knitting, sewing, cooking) was led by the wives of military officers, including Mrs. Tokunaga, Mrs. Osawa, wife of the Deputy Chief of Staff, and Mrs. Kaino (Kaino, 1999). The main focus of education was on technical training, which students were able to master even if they could not speak Japanese. Students learned to sew and cook, and were able to knit woolen socks, sweaters, and make simple clothing. Male technicians from the Nanyang Clothing Store near Tongliao Station taught the students how to sew a variety of items. The most exciting part of the class for the students was cooking, and they enjoyed eating the food they prepared. However, once the instructors left after class, there was little contact between instructor and the Mongolian students and no emotional interaction (Sobud, 2005).

The person students had the most contact with was Japanese specialist Shu Domoto. She was in charge of mathematics, Japanese, and music, and edited her own teaching materials. Domoto was extremely enthusiastic about teaching, and repeatedly explained important and difficult points until they were understood (Sobud, 2005). She never talked about Japanese imperialism and never praised Japanese fascists. The students were not happy with the other teachers (especially male teachers), but they had a good feeling about Domoto. That is why, even after 50 years, in the 1980s, Domoto and the

female students warmly interacted with each other.

In addition, Domoto had a moderate personality and was passionate about the students. As a prefect, she ate, exercised, worked, and slept with the students, and had a great deal of contact with and influence over them (Sobud, 2005). She would get up once or twice in the middle of the night to take care of the students, such as covering them with futons. Although Domoto herself was poor, she nursed sick students with medicine and water. When students from poor families did not have money to go home for vacations, she paid for their transportation out of her meager monthly salary.

"The Manchurian Daily News" described the situation as follows: Because of the harsh educational conditions, Domoto was disappointed and discouraged by the difficulties and once returned home. However, Domoto received a letter from a group of female students, saying, "You have returned to Japan, but if you are unable to come, we will all go with you to Japan to welcome you. If you still cannot come, we will all go home and not come to school." The letter was signed by 50 female students. Therefore, Domoto went back to school (December 13, 1939). As for Domoto's background, her father passed away early, and her mother worked to raise the children. Her family was poor and could not send her to university. Therefore, she went to a teacher training school where there were no expenses. The reason she came to Manchukuo and became a teacher was to support her elderly mother. At the time, it was common for women from wealthy families to go to girls' schools and marry early. On the other hand, young women with excellent grades but poor families went to normal schools. For these women, becoming a teacher was not only a way to earn a living, but also a means of self-realization.

Domoto scrimped her living expenses and sent money to her mother every month. Domoto's mother was illiterate, but she taught herself to write letters so that she could communicate with her daughter. Domoto wrote letters to her mother every day (Sobud, 2005). Whenever she got a letter from her mother, she would become so happy that she would jump with joy. The students would gather around her and ask, "How is your mother? What is written in the letter? What is written on it?" Gradually, the students began to care about Domoto's mother. Although Domoto and the female students were in a hierarchical relationship as teacher and student, there existed a bond between them as equals, as daughters thinking of their mothers who lived far away.

It was because of Domoto's passion for teaching that the students mastered daily Japanese terminology, learned to write short sentences, and even performed simple plays in Japanese. Domoto was strict about correct pronunciation in class. As a result, students who were taught by Domoto were able to speak Japanese very well. At the school, most of the teachers were Japanese. The majority of the classes, including Mongolian literature classes, were taught by Japanese teachers. Furthermore, all the students were boarding students, and shared living space with Domoto. Thus, they lived in an environment where they used Japanese all the time, which greatly improved their Japanese language skills.

At Domoto's suggestion, the students wore uniforms. The upper garment of the uniform was a navy blue shirt with a skirt as the lower garment. The students stitched the uniform by hand under

the guidance of “Mrs. Kaino” (Kaino, 1999). This was the first time that the Mongolian girls wore uniforms. They also wore their hair in pigtails. In this way, the students were able to change their appearance from that of a simple girl from a farming village. Domoto also made simple Japanese kimonos for the students, which they seemed to be particularly pleased to wear.

5. Xing'an Vocational Girls School

With time, it became difficult for the military to maintain the school, and in April 1938, Xing'an Girls Academy was transferred to Xing'an South Province, and was renamed Xing'an Vocational Girls School. The duration of study was extended to two years, and education by military personnel and their wives was suspended. The two teachers, Kotani and Domoto, moved with their 23 students from Tongliao to the capital of Xing'an South Province, Wangyemiao, to start life at the new school.

Originally, Wangyemiao was a small town with a population of 4,000, and was a 14-hour train ride from Xinjing. It was a lonely place with only one train service per day. In 1935, it was designated as the capital of Xing'an Province, and became the political, military, economic, and cultural center of the Xing'an area, with the establishment of the Xing'an Academy and the Xing'an Military Academy, in addition to the Xing'an South Provincial Office and other administrative institutions. The Xing'an Vocational Girls School was set up on Xinglong Street in Wangyemiao. It was a desolate and remote area with only one road leading to the city. The conditions were poor and unbearable, especially for female students from the city.

In the beginning, the duration of study was two years, which was lengthened to three from 1940. In addition to there being no tuition and living expenses, textbooks, uniforms (summer and winter), practice materials, and school supplies were provided free of charge, and students were given preferential treatment. The school was exempted from the entrance examination because it did not have enough applicants. The reason for the unpopularity of the school was its remote location and harsh living conditions. Gradually, the number of students increased, and in 1940, there were 50 first-year students and 26 second-year students (Minseibu Kyoikusi, 1940).

The first-year curriculum included classes on national morality (2, number of classes per week), arithmetic (7), Mongolian (5), Chinese (5), Japanese (10), drawing (1), music (1), housework (1), sewing (2), handicrafts (4), gardening (2), and physical education (2). In the second year, the total number of hours studied was 40 per week, including classes on national morality (2), arithmetic (7), Mongolian (4), Chinese (4), Japanese (10), drawing (1), music (1), housework (3), sewing (2), handicrafts (2), gardening (2), and physical education (2). As can be observed, in the second year, the number of hours studying Mongolian, Chinese, and handicrafts decreased, while that for housework increased. Overall, the curriculum devoted more hours to the study of Japanese language and housework, sewing, and handicrafts, emphasizing practical training for girls. The inclusion of subjects such as housework, sewing, and handicrafts is characteristic of Japanese secondary education for girls.

The number of teachers also increased from two to eleven (the honorary principal was

Mongolian), comprising two Mongolian, three Han Chinese, and six Japanese teachers. Kotani was mainly responsible for teaching and learning, while Domoto taught mathematics, music, and Japanese. Mongolian language was taught by Tasshab and Wang Guifo taught Chinese language. All subjects other than Mongolian and Chinese were taught in Japanese.

Kimiko Yamane graduated from Kyoto Prefectural Women's Vocational School (equivalent to an institution of higher learning) in March 1939, and was recruited by the Manchukuo State as a teacher, even while not knowing any Mongolian (Yamane, personal communications). Yamane was in charge of dancing and housework. According to Yamane, in about three months, students were able to communicate with each other, and in two years, they acquired the academic ability to graduate from a high school, and went to study in various parts of Japan (Toyama, Yamanashi, and others). In addition, several Mongolian female students went to Japan to study at teachers' schools, such as Nagaoka Women's Normal School, Fukushima Women's Normal School, and Matsumoto Women's Normal School (Yamane, personal communications). The following year, Yamane left the school and moved to a Japanese women's school in Fushun (Fushun High School for Women), where she continued to correspond with her Mongolian students. The letters she wrote to them are still in Yamane's possession, and it is amazing to see how well the Mongolian girls wrote their letters in Japanese.

6. Xing'an Girls National High School

In April 1941, the Xing'an Vocational Girls School was reorganized as the Xing'an Girls National High School (XGNHS). The school aimed to "impart knowledge and skills necessary for girls, cultivate work habits, and foster good wives and mothers" (Article 1, Girls National High School Order). The duration of the course of study was three years, and those who had completed primary education were qualified for admission. An entrance examination led to the recruitment of 41 students, resulting in a total of 96 students across three grades. XGNHS was the first women's national high school to be established in Xing'an South Province. The school played an important role as an educational institution for training the middle class Mongolian female youth.

The principal of the school was a Japanese named Hideo Kuroyanagi, who understood the Mongolian language. The teaching staff numbered 24, including six Mongolian, four Han Chinese, and eleven Japanese teachers, and three staff members. The curriculum included subjects such as national morality, Mongolian, Japanese, mathematics, physics, chemistry, physiology and hygiene, geography, history, physical education, music, housework (cooking and sewing), labor service, and etiquette, and comprised teaching materials prescribed by the state.

The reorganization of the school, however, did not lead to improvement in the teaching facilities. Teachers had only one book, a blackboard, and chalk when teaching. Physics and chemistry were taught by drawing diagrams on the blackboard, and language and literature were taught using textbooks. For housework, cooking and sewing were taught. A girls' volleyball team and a drum and fife team were organized under the guidance of the music and physical education teachers. The students also

participated in various activities. The parade of the drum and fife corps attracted the attention of all sectors of society.

In 1942, XGNHS became a regular four-year junior high school, and in 1943, a one-year teacher training course was introduced to train Mongolian teachers. This was the period when the school underwent great development, and there was a noticeable change in the quality of the students. With four grades comprising 150 students, the school became a center of learning for Mongolian girls with ethnic characteristics.

In the spring of 1944, a group of young Mongolian girls who had studied in Japan after graduating from Xing'an Girls Academy returned to teach at XGNHS. Among them were Sobud, Hong Geosheng, Bao Huirong, Hasgerel, and Osong Gaoei.

Sobud and others were keenly aware of the shame of the Mongols under Japanese control, and understood that if their homeland and ethnic group were weak, they would be despised abroad. Therefore, it was their common wish to "devote one's youth and energy to the strengthening of the motherland." When the girls returned home, they were truly happy to see the development of their alma mater. They also wanted to train human resources from their own ethnic group and promote Mongolian ethnic culture, and thus began their teaching career.

As the number of Mongolian students from urban areas and teachers (including returnees from Japan) increased, the school became increasingly like a Mongolian women's school. Amid such a situation, enforcement of certain practices irked the female students. For instance, when the "Japanese Week" was observed, students were only allowed to speak in Japanese, instead of Mongolian or Chinese. If students spoke in languages other than Japanese in class or in the dormitory, they were fined.

In addition, as in other schools in Manchukuo, students were strictly required to show their loyalty to the Emperor as members of the Japanese Empire. Specifically, the students were required to visit shrines on special occasions, express their gratitude to the emperor before meals, and worship at the Imperial Palace. There seems to have been a great deal of opposition to this.

During this period in history, food tended to be in short supply, and the mobilization of laborers increased. One of the tasks entrusted to students was to wash and mend the clothes of wounded soldiers, which made some students sick and they refused to do labor service. The Soviet invasion of Manchukuo and the defeat of the Japanese army in August 1945 brought to an end this short history of XGNHS. However, the young girls trained at XGNHS went on to become teachers, researchers, doctors, soldiers, and bureaucrats in various fields of modern Mongolian history.

7. Two female teachers introduced in "The Manchurian Daily News"

7.1 Article

An article about the teachers Shu Domoto and Kimiko Yamane appeared in the Manchurian Daily News, which was published in Manchuria at the time (December 12 and 13, 1939). The article was written by a Japanese male correspondent named Yamaguchi. The article shows what the Japanese

thought of young Mongolian women and what were their expectations from the two female teachers.

7.1.1 Mongolian Spirit of Female Students part1

The Mongolian girls enrolled in schools met the Japanese for the first time, and had never seen a textbook or a blackboard. They stared at the teachers' clothes, glasses, leather shoes, and other articles. It was not easy to even get them to change their Mongolian clothes for sailor suits for schoolgirls. It took great effort to get them used to their new lives at the school and the dormitory. When they entered the school, the Mongolian girls went to bed with their socks on as they did not like to show their bare feet to others. They also did not wear nightgowns, and when they saw the prefect's nightgown, they would ask her what it was. The Mongolians were unable to distinguish between high and low tones, and would sing loud and out-of-tune songs, a habit developed while living in the steppe and desert.

However, under the guidance of the teachers, the girls changed their primitive makeup routine from washing their faces with milk to applying cream, learned to look in the mirror, took a bath once a week, and washed their faces in a basin. Within three months, they were able to speak some Japanese, and sang "Japanese," "Mongolian," "Manchurian," and "Chinese" songs in the weekly hour-long classes. These girls, aged 12 to 19 years, soon became lovely, and could talk with their Japanese teachers about menstrual and marriage problems, the topics they had never talked about even with their Mongolian parents.

When these lovely girls sang "Genghis Khan's Departure Song," "Horse's Song," and "Mother's Lesson Girl" amid the sunset clouds during their study time, the Japanese female teachers would be overcome by emotion that made them want to hug their pupils (The Manchurian Daily News, December 12, 1939).

7.1.2 Mongolian Spirit of Female Students part2

Thirty-seven years ago, on December 13, 1903, Misako Kawahara entered the royal government of Horqin, Inner Mongolia, as an educational advisor. Kawahara helped Teisuke Oki and Minatogawa with their special missions. Today, two Japanese women are heroically following the blazing path that Misako Kawahara walked. They are Shu Domoto and Kimiko Yamane, teachers at the Mongolian Women's Vocational High School, who live in a house made of mud, and have devoted their lives to the education of 50 Mongolian girls, leaving behind their youth and beauty at the age of 26 and 24, respectively.

After graduating from the Women's Normal School in Akashi, Domoto worked at the Nishinomiya Elementary School for four years before joining the Women's Academy in Tongliang in April 1938. Yamane, after graduating from Kyoto Prefectural Women's Vocational School, entered the teaching profession through the mediation of the Ministry of Civil Affairs.

The two women threw themselves into the unimaginably difficult task of teaching different

ethnic groups. These women, like the Mongolians, ate gaoliang rice, which is unfamiliar to the Japanese, lived in mud houses, slept, and woke up on kang, threw away their white powder and clothes, and lived a life full of love and passion for education. The attitude of these two women reflects the rising Asia movement. The Mongolian female students happily worked on cleaning their teachers' rooms, putting up shoji screens, and repairing kang. As a reward, the teachers would teach them gentle Japanese dances such as "Spring Rain" and "Wisteria Flower." The sincere spirit of Japan and Mongolia, where the souls of women communicate with each other, will soon flow into every Mongolian family, and be instilled in fathers, husbands, and children (The Manchurian Daily News, December 13, 1939).

7.2 Expectations of Mongolian Female Youth and Female Teachers

These articles that appeared in the Manchurian Daily News had the following characteristics. First, they emphasized the uncivilized nature of the Mongolian people, describing that they did not wear nightclothes at bedtime and used milk, instead of cream. The way these articles described Mongolian schoolgirls as "uncivilized," "ignorant," and "primitive" clearly shows that the Japanese looked down at Mongolians as backward people. However, there is a strong possibility that the correspondent Yamaguchi adapted the story he heard from Domoto and Yamane to make it more palatable to the Japanese people.

Second, the story depicts young unmarried women who, in a sacrificial spirit with no thought of personal happiness, devoted themselves to educational activities, correcting the lifestyle of Mongolians in the bitterly cold border region of Mongolia. The two female teachers are portrayed as "throwing away their youth and beauty at the age of 26 and 24" and living a life of love and passion for education. The story seems to symbolically present the Japanese romantic idea of young maidens going out to the uncivilized land and imparting modern education to the ignorant locals, thereby transforming them into civilized people.

Third, the role played by Misako Kawahara and the two Japanese teachers has been exaggerated. Teisuke Oki and Shozo Yokogawa appeared in the article, both of whom were engaged in sabotaging Russian transport routes as members of a special task force at the time of the Russo-Japanese War, and were arrested and executed by a firing squad in Harbin while hiding in Manchuria disguised as lama monks. In a sense, Kawahara played a role in supporting those engaged in espionage. Furthermore, regardless of what the teachers thought, the article suggests that Domoto and Yamane were trying to follow the path taken by Kawahara and that those around them were at least expecting them to work in the same way as Kawahara. In fact, Yamane possessed a copy of Oki and Yokogawa's will, and it is assumed that it was given to those who were engaged in education in the remote areas of Manchuria at the time (Yamane, personal communications).

Fourth, the importance placed on the content of education provided at school including cleaning rooms, repairing kang, and putting up shoji screens indicated that the girls were willing to do the kind

of housework that a housewife should do. The mother's precepts they recited stressed on the following: teach through practical action; respect your parents when you get married; husbands believe in their wives, so it is important for wives to be obedient to their husbands' hearts; and children are a treasure given from heaven, so teach them well and let them learn well. The Mongolian version of a good woman was the one who serves her parents, obeys her husband, and educates her children well. These women were expected to become good wives and wise mothers in the future, which is probably why they were encouraged to recite Mother's Precepts.

The reporter who wrote the article also expressed the hope that these women, who had been educated to be good wives and wise mothers, would pass on the spirit of friendship between Japan and Mongolia to their future families. However, according to Sobud, the female students went on strike in protest against domestic work in the name of domestic training as mentioned above. So what was the actual situation? Did the female students simply follow their Japanese teachers obediently? Did they become good wives and wise mothers that the Japanese wanted them to be? I would like to look at the progress of female student who was graduated from XGNHS.

8. Delegerma and XGNHS

Delegerma was born into a family in Horqin Left-Wing Rear Banner, Jelim. After studying at a private school for two years as a child, she came to Wangyemiao and studied at Wangyemiao No. 3 Elementary School. At that time, she used to admire the female students of the Xing'an Vocational Girls School, who wore navy blue uniforms. She herself entered the school in 1938 (Delegerma, 2005).

For Delegerma, there are many memories of her three years of study at the Xing'an Vocational Girls School. Sharing her memory of the Japanese language week, Delegerma said that the students were only allowed to speak Japanese and were fined if they spoke in Chinese or Mongolian. There were boxes in the classrooms and dormitories, and every time a student spoke Han or Mongolian, she had to put copper coins in the boxes. The students were not happy about this and thought it was making them pariahs. What Delegerma disliked the most was that she had to join her hands and say a prayer of thanks to the Japanese emperor during every meal, known as "Itadakimasu." The teachers also regularly took the students to shrine to pay their respects. Under Japanese occupation, it was compulsory for all people, whether Japanese, Chinese, or Koreans, to show their loyalty to the emperor. People were required to visit shrines and worship the deities (such as Emperor Meiji or Amaterasu). Once, out of curiosity as to what was inside the shrine, Delegerma went alone one Sunday to the North Mountain of Wangyemiao and boldly entered the main shrine (Wangyemiao Shrine), making sure that no one was around. However, there was only a plow-like iron implement inside the shrine, and nothing else.

She immediately came out, only to see the Japanese who was in charge of the shrine getting panicked. She tactfully took out a copper coin and pretended to look for the money box. The Japanese called her an idiot. However, she showed him the coin in her hand and explained that she was trying to

make an offering, and thus escaped. When she shared the incident with her best friend and classmate, they said, “no one is allowed inside the shrine, especially foreigners. If they are caught, they will be executed.” I was amazed at her audacity to enter the main shrine and take a peek.

In 1942, after graduation from XGNHS, Delegerma was transferred to the fourth grade of the Shenyang Second Girls’ National High School (Fengtian Province). In 1945, Xing’an Province decided to open the Kailu Girls National High School, and was looking for teachers of Mongolian language and music. Delegerma applied for the position and was hired as a temporary teacher.

On August 15, 1945, Japan surrendered unconditionally to the Allies. In 1947, Delegerma was elected as a councilor during the First People’s Congress of Inner Mongolia (preliminary meeting of the autonomous government) held in Wangyemiao. Later, she carried out land reforms in the Jalite Banner of Xing’an Confederation, and became the first female head of the Ondeer District of the Jalite Banner. She was also instrumental in the establishment of the People’s Republic of China. She served as a member of the Standing Committee of the Inner Mongolia Women’s Union and head of the propaganda department, and was a member of the Women’s Committee of the Inner Mongolia Party Committee of the Communist Party of China. Later, she held important positions, including that of director of the Fourth Mao Textile Factory and secretary of the Party Committee in Hohhot, and was a fifth-term member of the Hohhot Municipal Committee of the Communist Party of China, and a standing member of the Municipal Political Consultative Conference, from which she retired in 1986 (Delegerma, 2005).

Conclusion

The XGNHS was founded in 1937 in Tongliao, Manchukuo as the Xing’an Girls Academy, an educational institution for Mongolian girls. In 1938, the school was transferred to Wangyemiao and became the Xing’an Vocational Girls School. In 1941, the school was renamed XGNHS, and grew to become the leading girls’ national high school in Xing’an Province. The school was founded at the suggestion of a military official. The Japanese side initially intended to train good wives and wise mothers to Mongolian officers of the Xing’an Military Academy. Later, the name was changed and the structure reorganized, but the essence of the school remained the same. The curriculum of XGNHS included a domestic science course, and the students were also forced to visit shrines.

This suggests that educational practices in the colonies force the ruled to assimilate into the rulers. In the case of XGNHS, the Japanese rulers were only trying to use the Mongolian girls as a tool for colonial rule. However, the girls were by no means submissive to the wishes of the Japanese rulers. Despite being under the military rule of Japan, young girls took their studies seriously in order to build their strength. Although Mongolian girls superficially obeyed the Japanese, they sometimes protested against what they considered unreasonable. It can be said that these girls were looking for an opportunity to oppose Japan while using the modern education of Japan as a tool. They may have kept their distance from the methods and rules that Japan tried to introduce.

After the defeat of Japan in 1945, many young Mongolian women and girls who had been trained at the school actively participated in the revolutionary movement with a strong desire to promote the nation, and contributed to the establishment of the People's Republic of China in 1949. They were instrumental in the creation of Inner Mongolia and became the pioneers of the Mongolian women's movement. At the same time, however, I would like to point out that there were female teachers such as Domoto and Yamane who were kind enough to educate young Mongolian girls even though they were under Japanese colonial rule, and that there was human-to-human interaction between them and the female students. In their recollections, female students at the time pointed out that even during the Japanese occupation, the female teachers never made intrusive comments.

After returning to Japan, Yamane taught as a home economics teacher at Rakuhoku High School and Yamashiro High School. After about 50 years, Domoto and Yamane visited Hohhot in Inner Mongolia and reunited with their female students. They were welcomed with great enthusiasm by a large number of people involved. The warmth of the Mongolian women as they remembered the teachers who had taken care of them throughout their lives, as well as the sincere exchange between the teachers and students, will continue to light a fire in people's hearts even after several decades.

Note

- 1 This article is a translation of a supplementary chapter to *Muslim in China under Japanese occupation: The ethnic minority policy and women's education in the North China and Mongol Military Governments* [in Japanese] by Atsuko Shimbo with additions and corrections.

Bibliography

- Bao, Tiemei. *Manshukoku Oyobi Mokyo Seiken ni Okeru Mongorujin Kyoiku ni Kansuru Kenkyu* [A Study on the Education of Mongolians in Manchukuo and Mongolian Regimes]. Niigata University, September 20, 2005, Ph. D. thesis.
- Bunkiyobu Gakumusi. *Manshukoku Shosu Minzoku Jijyo* [Manchukuo Minority Education Matters], 1934. In *Manshu Manshukoku Kyoiku Shiryou Shusei* [Manchukuo Educational History Collection], 12 edited by Manshukoku Kyoikushi Kenkyukai. Tokyo: MT Shuppan, 1993.
- Delegerma. "Huiyi Xing'an Nügao De Sannian [Three Years at XGNHS]". In *Xing'an Nügao* [Memories of XGNHS], edited by Sobud. Hohhot: Neimonggu Renmin Chubanshe, 2005, 62–69.
- Haishihi, V. "Koan Moko ni Okeru Kyoiku Eisei Shido [Education and Hygiene Guidance in Xing'an Mongolia]", translated by Yanai, K., *Moko* [Mongol]. Zenrin Kyokai, September 1941, 50–59.
- Inaba, M., Kobayashi, T. and Shimada, T. eds. *Gendai Shi Shiryo, Manshu Jiben* [Modern History Information Manchurian Incident]. Tokyo: Misuzu Shobo, 1965, 948.
- Kaino, G. "Koangun Ryaku Shi [Brief History of Koan Army]". In *Watashitati no Koan Kaiso* [Our Koan Reminiscences], edited by Ransei Koankai Watashitachi no Koan Kaiso Henshu Inkai, 1999, 20–21.
- Kawahara, M. *Karachin Ohi to Watashi* [Queen Karachin and I]. Tokyo: Fuyo Shobo, 1969, 305.
- Manshukoku Tushinsha Shuppanbu. *Manshukoku Gensei* [Current Situation in Manchukuo]. Manshukoku Tushinsha, 1938, 235.

- Minagawa, T. *Manshukoku no Kyoiku* [Education in Manchukuo]. Manshukoku Teikoku Kyoiku Kai. 1939, 151.
- Minseibu Kyoikusi. *Manshu Teikoku Gakuji Yoran* [Handbook of academic affairs in Manchukuo], 1940. In *Ajia ni Okeru Nihon no Gun Gakko Shukyo Kankei Shiryō* [Japanese military, school, and religious materials in Asia], edited by Tsukinoki, M. Tokyo: Ryukei Shosha, 2011.
- Naheya. *Kindai Uchi Mongoru ni Okeru Bunka Kyoiku Seisaku Kenkyu: 1932-1945* [A Study on Cultural and Educational Policies in Modern Inner Mongolia: 1932-1945]. University of Tokyo, September 27, 2012, Ph. D. thesis.
- Neimenggu Jiaoyu Zhi Bianwei. *Neimenggu Jiaoyu Shizhi Ziliao* [Inner Mongolia Education History Documents]. Hohhot: Inner Mongolia University Press, 1995.
- Sakata, S. *Koan Moko* [Xing'an and Mongolia]. Manshu Jijyo Annaisho, 1943.
- Shimbo, A. *Nihon Senryo Ka no Chugoku Muslim: Kaboku Oyobi Mokyo ni Okeru Minzoku Seisaku to Jyoshi Kyoiku* [Ethnic Minorities in China under Japanese Occupation: The Muslim Campaign and Education under the Northern Chinese and Mongol Military Governments]. Tokyo: Waseda University Press, 2018.
- Shimbo, A. "Ethnic minorities in China under Japanese occupation: the Muslim campaign and education during the Second Sino-Japanese War", *Journal of Contemporary East Asia Studies*, Routledge, Feb 2021, 1-13.
- Sobud. "Huigu Xing'an Nüzi Guomin Gaodeng Xuexiao Jianxiao Yu Fazhan De Licheng [A Retrospective Look at the Construction and Development of XGNHS]". In *Xing'an Nügao* [Memories of XGNHS], edited by Sobud. Hohhot: Neimonggu Renmin Chubanshe, 2005, 1-16.
- Yamamuro, S. *Kimera: Manshukoku no Shozo* [Chimera: Portrait of Manchukuo]. Tokyo: Chuokoronsha, 1993, 330.
- Yoneuchiyama, Y. *Moko to Mokojin* [Mongols and Mongolians]. Tokyo: Meguro Shoten, 1943, 239-240.
- Zenrin Kyokai Chosabu, ed. *Moko Taikan* [The Great View of Mongolia]. Tokyo: Kaizousha, 1938, 241.

仏領西アフリカにおける独立前後の教育改革

—ジャン・カペルの教育理念との関連から—

谷口 利律

キーワード：仏領西アフリカ、フランス植民地、植民地教育、アフリカ、教育史

【要 旨】 本稿の目的は、1950年前後に仏領西アフリカの教育局長を務めたジャン・カペルの教育理念を手掛かりに、同時期の仏領西アフリカの教育改革を読み解くことである。仏領西アフリカの独立前の教育改革が何を目指し、どのように行われたのかを明らかにすることで、独立後の西アフリカの教育へと続く改革の史的経緯について検討する。

ジャン・カペルには、教育者、技術者、研究者、管理者、教育行政官という5つの経歴があるが、彼の経歴や自著などからは、カペルが近代学校教育に対して確固たる信頼をよせ、高度技術人材の育成に熱意を注いだことが読み取れる。また、西アフリカの教育に関しては、フランス連合の一員としてふさわしい、本国同様の教育を国民教育省の管轄下で行うべきであるという主張を一貫して展開した。

仏領西アフリカでは、フランス本国の教育から分断された独自の教育行政システムが構築されていたが、1944年のブラザヴィル会議以降、フランス本国と同等のカリキュラムや修了試験の実施が目指されるようになった。また、旧来、フランス海外領土省（旧植民地省）が主導してきた農業教育に批判が生じ、同省の教育部門の縮小が余儀なくされる一方、国民教育省が発言権を強めていった。こうした状況下にある1947年、仏領西アフリカ教育局長としてセネガルへ赴任したカペルが現地で行った教育改革は、(1) 教育行政改革、(2) 大学区の創設、(3) 高等教育機関の設立の3点に集約される。

第二次世界大戦後の仏領西アフリカの教育改革をめぐる対立構造は混乱を極めており、その実施に際しては複数の要素が介在していた。とりわけ植民地であるアフリカ側の意見が無視できなくなった結果、1900年代前半とは異なり、宗主国と植民地、フランス人とアフリカ人という二項対立では理解不能な重層的状况のなかで、教育改革が実施されざるをえなかったのである。

はじめに

西アフリカ一帯は、1895年に仏領西アフリカ（*Afrique occidentale française*: AOF）としてフランスの植民地となった。これらの植民地は1958年から1960年にかけて相次いで独立を遂げた。独立に向けた体制変動の画期となったのは、第一次および第二次世界大戦であった。特に第二次世界大戦後は、アフリカでの反植民地運動の高まりや、民族解放に向けた国際世論の広がりを受け、フランス政府は支配体制の大規模な改革を余儀なくされた。詳しくは後述する通り、第二次大戦中の1944年に植民地とフランスとの間で開催されたブラザヴィル会議において、フランス軍に協力する仏領西アフリカの住民に対し、それまでの植民地「臣民」（*sujet*）の権利ではなく、フランス「市民」（*citoyen*）としての権利を与えられることが認められた。さらに1946年10月27日に出されたフランス第四共和国憲法では、フランス本国と海外県、海外領土、協同国家、協同

領土から成るフランス連合 (Union française) が成立した¹。しかし各地域の内政の主導権は依然としてフランスが掌握していたため、アルジェリア、マダガスカルなどにおいて、自治権の獲得に向けた運動と弾圧が激化した²。1956年に基本法を制定するも、独立に向けた流れを抑えることはできず、1958年には自治規定をさらに拡大させたフランス共同体 (Communauté française) が成立し、フランスの植民地は段階的に独立への歩みを進めた。

植民地教育も第二次世界大戦後に大きな転換期を迎えた。それまではフランス本国と区別されていた植民地的教育制度やカリキュラム規定、卒業・修了資格などを、フランス本国の内容に合わせて変更する決定がなされた。この大規模な教育改革は、フランスの国民教育省とフランス海外領土省の間の対立を生み出した³。この時期の教育改革を主導した教育担当官の一人がジャン・カペル (Jean Capelle, 1909–1983) である。カペルは、フランスにおいて教師や行政官を歴任し、また、仏領西アフリカでは、1947年から1949年、1954年から1957年にかけて、教育局長として高等教育を中心とした教育制度改革を行い、仏領西アフリカ大学区の大学区長にも就任した人物である。植民地に対する内外的な意識が変化し、フランス植民地の支配体制が大きく転換した西アフリカ独立前後の時期において、カペルが実施した教育改革はどのような意味を持ったのか。

本論では、1950年前後に仏領西アフリカの教育局長を務めたジャン・カペルの教育理念を手掛かりとして、同時期の仏領西アフリカの教育改革を読み解くことを目的とする。仏領西アフリカの独立前夜の教育改革が何を目指し、どのように行われたのかを明らかにすることで、独立後の西アフリカの教育へと続く改革の経緯を検討する。なお、本稿では、ジャン・カペルの著作および『仏領西アフリカ官報』 (*Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française*)、また、関連先行文献を主たる資料として用いる。

1. ジャン・カペルと第二次世界大戦後の植民地観

(1) ジャン・カペルの人物像

ジャン・カペルは、1909年にフランス南西部ベルジュラック地方の地主の家系に生まれた。父親は農業経営者であり、母親は教師であった⁴。高校修了時には数学と哲学のバカロレアを取得した⁵。パリの鉱山学校 (Ecole des mines de Paris) に通い、微分学と積分学の学士号を、また、高等師範学校 (Ecole normale supérieure) で確立計算と古典力学の学士号を取得し、1933年に数学のアグレガシオンを得た。

その後、カペルが仏領アフリカに派遣される1947年までにたどった経歴は多岐にわたる。カペルの生涯を通して見ると、その経歴には、教育者、技術者、研究者、管理者、教育行政官という5つの側面がある。

教育者としては、サン・シール士官学校 (Ecole de Saint-Cyr) の準備学級や国立農学研究所 (Institut national agronomique)、オルレアンのリセ・ポチエ (Lycée Pothier) や、トゥールーズのリセ・ピエール・ド・フェルマ (Lycée Pierre de Fermât) といった高等学校において数学を教えた。また、1942年以降は、ナンシーの国立高等電気・機械学校 (Ecole nationale supérieure d'électricité et de mécanique) において合理・応用力学の教員として着任するなど、数学系の教員として多くの教育・研究機関で教鞭を取った。さらに技術者としては、1934年に自動車メーカーのシトロエン

において研究開発室の責任者となり、車両のギアボックス（歯車装置）の設計を担当した。また、1941年には独自の切削機を考案し、特許を取得した。研究者としては、歯車の研究を深め、1938年に「キャスト法による歯車の生成」をテーマにした博士論文を発表し、当時の航空省から出版されている。さらに、管理者としては、フランスの歯車メーカーとエンジニアリング会社の共同出資で設立された専門技術訓練および試験場の経営者として活躍した。

こうして、教育者、技術者、研究者、管理者としての経験を積んだカベルは、「大胆な大学教員」を探していた国民教育省高等教育局長ガストン・ベルジェ（Gaston Berger, 1893–1960）の強い要請を受け、仏領西アフリカ教育局長に就任することを引き受けた⁶。

ジャン・カベルは、1947年1月1日から1949年9月30日まで、仏領西アフリカの総督府があるセネガルのダカールに滞在した。一旦フランスへ帰国した後、1954年10月1日に再度セネガルへ赴き、1957年9月30日に帰国した。アフリカへの2度の赴任の間にも、ジャン・カベルは、フランス北西部にある当時のナンシー大学で教鞭を取り、ナンシーでの研究センターの設立に尽力した（後述）。また、1957年にセネガルから帰国した後は、同年にリヨンに開設された国立応用科学研究所（Institut national des sciences appliquées）の所長に就任している。

これらの高等教育機関や科学技術教育機関の長を経験したほか、フランスの国民教育省内においても、1961年に就任した中等教育局長をはじめとして、教育改革に携わる要職を歴任する。1963年には学校組織・カリキュラム局長（Directeur général de l'organisation et des programmes scolaires）として、フーシェ改革またはフーシェ・カベル改革とも呼ばれる教育改革に取り組み⁷、1963年8月3日の政令（le décret n° 63-794 du 3 août 1963）に基づく総合制の中等教育学校コレッジ（Collège d'enseignement secondaire）の設置に携わり、中等学校の3種類の前期コースを単一の総合制コレッジで実施するという学校教育の民主化や、教育水準の向上に尽力した⁸。

その後、1965年からベルジュラック地方サン＝アヴィット＝セニユールの市長を務め、翌年にはナンシー大学において機械学の教員として復帰し、1983年に他界した⁹。

国際的な研究・教育活動にも足跡を残しており、ユネスコやOECDの研究活動への参加、欧州評議会教育・文化担当委員への就任のほか、大学設立のための調査団（1962–64年ナイジェリア、1964–65年ギリシャ）、大学組織化の調査団（1963–65年マレーシア、1964年タイ、1969–1970年にインドネシア）、ポリテクニックスクール設立のための調査団（1964年インド）の代表や、エジプト高等教育改革のためのユネスコ委員会（1968–69年）委員長も務めた¹⁰。

(2) ジャン・カベルの教育理念

教育者、技術者、研究者、管理者、そして教育行政官という多才な経歴をもつジャン・カベルであるが、その教育観には技術者や高度人材の着実な育成が必要であるとの理念が一貫しており、その実現のために彼は、学校教育制度の改革に力を注いだ。1957年にリヨンに設置された国立応用科学研究所は、ジャン・カベルの構想によるものであり、バカロレア取得後にグランゼコール準備級へ進学するという一般的な進路を省いて直接願書を提出することができるという、新しいタイプのグランゼコールであった¹¹。

カベルの経歴や著書からは、彼の教育に対する確固たる信頼や、高度技術人材の育成に対す

る熱意が読み取れる。そして、その熱意の対象は植民地の人々にも向けられた。カペルによれば、植民地の人々がフランス共同体の運営に参加するにあたって、「教育は、人々の才能、習慣、ニーズ、および国の経済に適合したものでなければならないが、同時に、若者が適性以外のいかなる差別も受けることなく、社会階層の最高位にさえ自由かつ公平にアクセスできるようにしなければならない¹²⁾」という。また同時にカペルは、「技術と自覚によって自分の職業を完成させることで、学歴を基準としたピラミッドの高いレベルにいる人々よりも優れた、自分自身の価値を獲得することが可能である¹³⁾」としている。カペルは教育の素晴らしさを信じて止まなかったが、彼が重視したのは学歴や学校歴ではなく、教育を通して身に付けられる職業人になるための技術に他ならなかった。「すべての教育は、直接的にも間接的にも職業的傾向をもつ¹⁴⁾」という手記からもうかがえる通り、カペルは、技術者の養成や職業教育を重視していた。だからこそ仏領西アフリカの教育に関しても、植民地住民が本国と同様の職業人であるよう、本国フランスと同様の管理体制や教育内容を導入することを試みた。とはいえ、それは、同時代の政治状況を反映し、あくまで植民地住民をフランス連合の一員として遇するための教育であった。

(3) 植民地観と植民地政策の変化

植民地支配によって抑圧されてきたアフリカ系の人々の連帯を促すパン・アフリカニズムの運動は、W. E. B. デュボイス¹⁵⁾らを中心として19世紀末のアメリカで起こり、第二次世界大戦終結後に欧米やアフリカで全盛期を迎えた。このパン・アフリカ主義の潮流と、第二次世界大戦終結後の植民地における民族意識の高まり、および国際連合の成立と植民地支配に対する批判的な思潮は、仏領西アフリカの統治体制にも影響を及ぼし、宗主国フランスは植民地の大規模な改革を余儀なくされた。先にも触れたように、1944年1月には、仏領赤道アフリカ（現コンゴ）の首都ブラザヴィルにおいて、「フランス＝アフリカ会議」（通称「ブラザヴィル会議」）が開かれた。主宰者は、第二次大戦中にドイツの傀儡政権となったヴィシー政府に対抗して自由フランス政府を組織したシャルル・ド・ゴール（Charles de Gaulle, 1890–1970）将軍であり、会議の出席者は主としてフランス領アフリカ植民地の総督や行政官であった。ブラザヴィル会議では戦後の新たな植民地政策について討議され、具体的には、原住民制度の廃止、強制労働の廃止、教育の整備、工業化推進などの原則が定められた¹⁶⁾。

その後、1946年10月27日に出されたフランス第四共和国憲法において、フランス本国と海外県、海外領土、協同国家、協同領土で構成されるフランス連合（Union française）が成立した。この憲法の制定に先立って行われた新憲法制定のための国民議会選挙において、フランスの市民権を持たないアフリカの人々に選挙権・被選挙権を認める選挙区が各植民地に限定的に設けられるとともに、フランス本国の国民議会にもアフリカ人の議席が設けられるようになった¹⁷⁾。後にセネガルの初代大統領となるレオポール・セダール・サンゴール（Léopold Sédar Senghor, 1906–2001）は、この時期にフランスの下院議員となった。

フランス連合は、植民地の人々を広くフランス社会に統合することを目標に掲げていた。第四共和国憲法の前文にある、「フランスは、人種や宗教の区別なく、海外領土の人々とともに、権利と義務の平等に基づく連合を形成する¹⁸⁾」との文言が示す通り、それまで植民地を一元的に管

理していた植民地省 (Ministère des Colonies, 1894年設立) は、1946年には「植民地」の呼称を避け、フランス海外領土省 (Ministre de la France d'Outre-mer) へと名称を変えた。初代大臣には、マリウス・ムテ (Marius Moutet, 1876–1968) が就任した。

ブラザヴィル会議からフランス連合成立へと続く一連の流れによって、植民地の人々の権利が一定程度認められるようになった。しかしながら、それはあくまでフランス連合の構成員とするための融和政策であり、アフリカ諸国の独立の可能性は排除されていた。また、この時期の論争は、さまざまな対立構造を浮き彫りにした。植民地の政治や教育等の分野において従来のような植民地独自のシステムが維持できなくなった結果、フランス本国の各省庁の人的・知的資源を動員する必要が生じたのである。このことは、他省庁の干渉を嫌うフランス海外領土省とフランス国内の各省庁の間に軋轢を生み出した¹⁹。また、ブラザヴィル会議を経て、アフリカ人議員らの発言権が強くなるに従い、フランスは植民地教育政策全体を見直さざるを得なくなった。

2. 仏領西アフリカにおける自立に向けた教育改革

仏領西アフリカでは、1903年に植民地教育が正式に開始された。独立移行期に至る約40年の間に実施された植民地教育では、ヨーロッパ人子弟の通う「都市学校」(écoles urbaines) とアフリカ人の子弟が通学可能な学校種が区別されており、アフリカ人子弟のなかでも有力者の子どもが通う「地域学校」(écoles regionales) と一般の子どもが通う「村落学校」(écoles de village) とが区別されていた。また、ヨーロッパ人子弟が本国フランスのカリキュラムに準じた「都市学校」に進学できたのに対し、アフリカ人子弟が通学しえたのは、地方の主要都市に設置された「地域学校」と、村落部に設置され基礎的学習に終始した「村落学校」のみであった。アフリカ人向けの教育はフランス本国の教育から完全に分断されていた。学校数の大部分を占める村落学校においては、1930年代の同化主義的な植民地支配への批判から、農業教育が推進された。村落部に「適応」と考えられたこの大衆教育にはフランスの教育政策関係者から非難も生じていたが²⁰、この問題が特に表面化し議論の的となったのは、1944年のブラザヴィル会議においてであり、これ以降、仏領西アフリカの教育制度は大きく変化した。フランスと同等のカリキュラムや修了試験の実施を目指し、1945年8月22日の政令では仏領西アフリカ初等教育の再編成が発表された。旧来の村落学校、地域学校、都市学校という学校区分²¹が廃止されるとともに、初等基礎教育 (Enseignement primaire élémentaire) 課程の初等学校として統一された²²。初等教育の教育期間は、最低6年間、最高8年間と定められ、修了資格も、地域学校の修了時の「原住民初等教育修了資格」(certificat d'études primaires indigène) から、「基礎初等教育修了証」(certificat d'études primaires élémentaires) へと変わった²³。また、上級初等教育 (Enseignement primaire supérieur) の修了時に得られる資格として「上級初等教育修了証」(certificat d'études primaires supérieures) が規定された²⁴。ジャン・カベルは、第1期在任中にこれらの初等教育統一化の規定を実行に移すとともに、中等教育段階以上の制度改革も進めた。1947年には、カベルによって上級初等教育機関が現代コレッジへ (Collèges modernes) と改編され、学習期間も3年間から4年間となった²⁵。現代コレッジでは、「基礎免状」(brevet élémentaire) の認可を受けた、本国の中等教育第1期のカリキュラム内容が適応された²⁶。また、旧来の職業・技術教育系機関も技術コレッジ

(Collèges techniques) と研修センター (Centres d'apprentissage) に再編成された²⁷。

師範学校での教員養成に関しても、本国をモデルとした改革が行われた。仏領西アフリカには、いわゆる「エリート」の養成校であったセネガルのウィリアム・ポンティ師範学校 (école normale William-Ponty, 1903年設置²⁸) を筆頭に、スーダン (現マリ) のカティブグ農村師範学校 (école normale rurale de Katibougou, 1934年設置) とコートディヴォワールのダブ農村師範学校 (école normale rurale de Dabou, 1938年設置)、ルフィクス女子師範学校 (école normale de filles de Rufisque, 1939年設置) が置かれていた。このほか、年齢的、学業成績的に師範学校へ通うことのできない生徒を対象に、補助教員の養成を行う師範コース (cours normaux) が設置されていた²⁹。アフリカ人正規教員の養成校であるウィリアム・ポンティ師範学校においては、1946年にバカロレア準備部門の設置が規定された³⁰。教育内容の面からウィリアム・ポンティ師範学校よりも劣っていると認識されがちであった農村師範学校では、アフリカ選出議員らの支援を受け、1947年にウィリアム・ポンティ師範学校と同等の授業内容、卒業資格、制服などが認められるようになった³¹。さらに、1949年の行政改革によって、これまで差別化されてきた幹部職の枠組み——ヨーロッパ人を対象とした上級幹部とアフリカ人を対象とした二級幹部——であるカードル (cadre) の統一がなされ、アフリカ人の全ての師範学校出身者に、ヨーロッパ人と同じ教育関係幹部への道が開かれることになった。これにより、それまでアフリカ人エリート教員の養成を一手に担ったウィリアム・ポンティ師範学校は、その特殊性を失った³²。

カペルはというと、このカードルの統一に関しては難色を示していた。カードルの統一が意味するのは、仏領西アフリカの幹部職が本国の幹部職と同等に扱われることによって、フランス国内の確固たる資格や経歴を持たぬアフリカの幹部職層が本国の幹部職とみなされることであるため、本国の教職関連幹部層から批判を招く恐れがあったからである³³。時代を少し遡ると、1942年に、二級幹部から上級幹部への昇級を理論上可能にした高等職業適性証 (diplôme supérieur d'aptitude professionnelle) の発行規定が出されていた。カペルは、カードルの統一を求める意見に対する緩和策として、高等職業適性証をより取得しやすくするという政策を打ち出し、それと同時に、取得に際して申請者のライフスタイルや文化習慣がフランス的の可否かを問う内容を組み込んだ。これによって、二級幹部のうち、西洋的な生活習慣を有する者が、より上級幹部として採用されるという結果になった³⁴。1949年には、ウィリアム・ポンティ師範学校卒業生をはじめとするアフリカ人の教職員組合の圧力が強まり、最終的にはカードルの統一が規定された³⁵。カードルの統一を避けるカペルの姿勢は教職員組合から猛烈な批判を浴び、後述の仏領西アフリカ大学区創設の頓挫もあり、カペルは同年に教育局長を辞職している³⁶。こうしたカペルの教育改革への姿勢から、カペルが、フランスの国民教育省の教育管理水準を維持しつつ、アフリカ人に対して、あくまでフランス連合の一部としてふさわしい教育の実施を目指したことが読み取れる。

さて、植民教育の内容面に関しては、かねてより農業教育実施の是非が問われてきた。ブラザヴィル会議から1950年代初頭までの学校制度の再編成をめぐる論争を研究したガンブルによると³⁷、ブラザヴィル会議において、農業教育を大衆教育の中心に据えた学校教育政策が失敗であったことが確認され³⁸、1946年には村落部の学校での農作業が廃止された³⁹。1946年5月18日

の憲法制定議会では、フランス連合の教育政策を監督する権利を持つ国民教育高等評議会の設立が決議され、その前日に採択された政令でも、農業教育を推進してきたフランス海外領土省の教育部門が縮小される形になり、国民教育省の立場が強化される結果となった⁴⁰。

1946年に植民地省がフランス海外領土省に再編されて以降、フランス国内の各省庁は、徐々に海外領土へと活動範囲を広げていったが⁴¹、教育に関してもそれは例外ではなかった。仏領西アフリカは、教育制度が確立された1903年当初こそ本国の教育関連省庁からの人的・知的支援を得たものの、その後は仏領西アフリカ政府の独自の裁量で植民地教育が実施され、カリキュラムや修了時の証明書に関しても、植民地に特化した形式が取られていた。つまり仏領西アフリカ政府は、ブラザヴィル会議にいたるまでは、植民地教育に関してほぼ完全に本国から隔絶した制度を運営していたのであるが、同会議以降、本国フランスの国民教育省の関与を許さざるを得ない状況になったのである。植民地政策が大きな転換期を迎え、フランス海外領土省と国民教育省の軋轢が極まる最中、ジャン・カベルは当時の国民教育省高等教育局長ベルジェの後押しで1947年1月1日に仏領西アフリカ教育局長としてセネガルへ赴任した。

当時の西アフリカの教育状況や、フランス連合の一員としてあるべき教育の形を考慮したカベルが、仏領西アフリカの教育を本国フランスと同じ基準で行うようにすることを目指して行った教育改革は(1)教育行政改革、(2)仏領西アフリカ大学区の創設、(3)高等教育機関の設立の3点に大別される。

(1) 教育行政改革

セネガルへの赴任後、カベルが最初に行ったのは各地の学校の視察である。1947年にはセネガル南西部のカサマンズ、ニジェール、オート・ボルタ（ブルキナファソ）の学校を訪問し、1948年にはギニア中西部、1949年にはコートディヴォワールの学校を視察した。この視察の内容はカベルの著書である『独立前夜のブラック・アフリカの教育（1946–1958年）』に詳しい⁴²。こうした視察の結果も手伝い、カベルは仏領西アフリカの教育運営がフランス海外領土省に一任されていることに異を唱え、国民教育省の監督のもと、植民地教育を本国と同様の運営体制へと改編するための計画を精力的に打ち出していく。カベルがセネガルに赴任する前の教育行政システムでは、仏領西アフリカの連邦レベルに仏領西アフリカ教育局（Direction de l'enseignement en Afrique française）があり、仏領西アフリカ域内の各「植民地⁴³」（現在の国に相当する行政単位）のレベルに、行政の長である植民地総督（gouverneur、後の高等弁務官 haut commissaire）が置かれ、各植民地に、領内の教育を管理する教育部が設置されていた。この教育部の長である教育部長（chef de service de l'enseignement）には、多くの場合、本国で上級資格をもつアグレジェ教員が就いたが、その植民地での教育の進捗状況や植民地の政治的重要性に応じて、学士号保持教員や、初等視学官、初等教員が担当するなど、教育部長の有する資格は一定ではなかった⁴⁴。第二次世界大戦後は、この教育行政構造および人員に関して大幅な変更がなされた。ジャン・カベルは、赴任後の1947年に、仏領西アフリカの教育部長を、国民教育省から認可を受けた大学区の視学官に置き換えた。さらに、ヨーロッパ人の初等教員であっても視学官になることを可能にする植民地特有の採用試験を廃止し、仏領西アフリカ内および本国と仏領西アフリカとの視学官の均

質化を図った⁴⁵。カベルは一貫して、仏領西アフリカの教育構造をフランス本国のそれと合わせようとしていた。その詳細な構想は、彼が1947年4月3日にフランス海外領土大臣宛に書いた以下の手紙に示されている⁴⁶。

仏領西アフリカの人々は、フランス人と同様に議会に代表者を送る権利を得ており、エリート層である仏領西アフリカの就学者が、フランスの枠組みに倣った教育を享受し、フランス本国と同等の質と威信を有する試験を受けることは急務となっている。

現在の教育体制は、ガリエニ⁴⁷のそれを忠実に引き継いだものであり、当時は非常に時宜にかなっていたが、もはやそうではない。

仏領西アフリカを植民地化するのではなく、膨大な数のアフリカ人の望みにしたがって、アフリカにフランスを拡張すべきであるという考えから出発すると、国民教育省が専門的な次元で仏領西アフリカの教育を管理することが必要だという考えに至る。

これに続いてカベルは、改革案として、①学習修了時に得られる資格を本国と統一すること、②師範学校の水準を本国にあわせて調整すること、③教育行政の階層構造を本国と同様に、教員、初等教育視学官、大学区視学官、大学区長とすること、④高等教育の第1期課程、第2期課程は現地で、また、より専門性の高い第3期課程⁴⁸の教育は本国で行われるべきであるという4点を提示している⁴⁹。そしてこれらの改革案は、高等弁務官および仏領西アフリカの全代議員の全面的な同意を得て作成したものであるという⁵⁰。

また、アフリカ人医師の育成を目的とした医学部の開設および経済発展を目的とした技術教育学部の組織化を提唱したほか、既存のフランス・ブラック・アフリカ基礎研究所⁵¹ (Institut français d'Afrique noire) の科学的・人的資源が高等教育実施に際して強固な基盤となりえるといった理由から、ダカールに大学を創設すべきであると主張し、仏領西アフリカの教育を国民教育の管理下に置くべきであると締めくくっている。

カベルのこの提案から読み取れるのは、カベルが学校教育——特に高等教育による専門的人材の育成——を重視していた点、仏領西アフリカにおける教育をフランスと同等程度に引き上げるべきであると考えていた点、そのために、仏領西アフリカの教育を本国の国民教育省の手にゆだねる必要があると認識していた点である。また、そうした改革点は、あくまで、仏領西アフリカがフランス連合の一部であるという前提のうえに成り立っており、西アフリカ諸国の自立・独立は視野に入れられていなかった。

カベルは、本国の教育行政組織に倣い、仏領西アフリカの各植民地を7つの大学区視学官事務所 (inspections académiques) がそれぞれ管理する体制を作り⁵²、その下部組織として、21の初等視学官管轄区 (circonscriptions d'inspection primaire) を置いた。また、大学区長と大学区視学官は、国民教育大臣から称号を授与された者を、初等視学官の幹部は国民教育省から認可を受けた者をそれぞれ配置した⁵³。これにより、仏領西アフリカにおいて、本国フランスと同様の教育管理体制を構築することを目指した。カベルによれば、1948年11月に高等教育の第1期課程⁵⁴が創設されたことにより、仏領西アフリカの学校システムは、ついに本国の大学区と同様の構造を持

つようになった⁵⁵。しかしながら、フランス本国において、仏領西アフリカの植民地教育は依然としてフランス海外領土省の管轄下にあった。カベルはこれを国民教育省へ移管することを試み、仏領西アフリカの教育を本国と同質化させることを目指した。

(2) 仏領西アフリカ大学区の創設

これまでみてきたカベルの改革案は、仏領西アフリカの教育を本国フランスの教育へと同化させる政策をフランス側が一方的に押し進めたかのようにも受け取れる。しかし、植民地教育の管理をフランス本国の国民教育省の管轄下に置くという要求は、仏領西アフリカの人々からも上がっていた⁵⁶。

上記のカベルの書簡を経ても、植民地教育に関しての具体的な改善の兆しが現れなかったことを受け、セネガル出身議員であるレオポール・セダール・サンゴールは、1947年6月26日に、植民地の学校を国民教育省の直轄とする法案を提出した。カベルの出した法案が仏領西アフリカのみを対象としたものであったのに対し、サンゴール案はフランスの植民地全体を対象としたものであった⁵⁷。このサンゴールの法案は、フランス海外領土省および国民教育省の間で活発な議論を引き起こした。

この時期の植民地教育をめぐる論争を詳細に記載したガンブルの研究によると⁵⁸、フランス国内においては、フランス海外領土省とカベルの後ろ盾である国民教育省の間で勢力争いがあり、前者が植民地固有の教育制度や農業教育の維持を推進しているのに対し、後者は本国フランスとほぼ同様の植民地教育の運営を提案していた。また、同時期の仏領西アフリカにおける社会主義系の政治家（セネガルのサンゴール、アマドゥ・ラミン・ゲイヤウスマン・ジョップ・ソウセ、ギニアのヤシヌ・ジャロ）は、仏領西アフリカの教育が本国の国民教育省に移管されることを望み、学校が本国の教育制度に組み込まれることによって、フランス海外領土省と植民地政府による教育の支配から解放されることを目指した。サンゴールは、国民教育省への移管に向けて特に熱心に活動した。1948年に創刊された自身の政党機関紙⁵⁹（Condition humaine）においては、アフリカにおける知識人の育成を避けてきた植民地省（フランス海外領土省）の教育の弊害を告発した。また、仏領西アフリカ大評議会においても、植民地教育を国民教育省へ移管することの重要性を説き、本国と同様の大学区である「ブラック・アフリカ大学区」（académie de l'Afrique noire）の創設を求める法案を同評議会にて採択させた。

この法案は、フランス連合議会においても審議された。しかし、審議の際に、カメルーン代表議員であるダニエル・ケマジウ（Daniel Kémajou, 1921–1984）から、過度に同化主義的であると批判されるなど、アフリカ側の議員から反対意見が生じた。フランス人議員の間でも意見は分かれた。「ブラック・アフリカ大学区」が一大学区として国民教育省の管轄に置かれることは、省内の特定の部局が膨大な植民地の教育を管理することを意味し、それが可能であるのかという懸念の声が上がった。また、植民地の人々は自身で適切な教育を選ぶ必要があるという意見もあり、国民教育省への移管を慎重に捉える見方があった。一方、フランス海外領土省が植民地教育を管理していることに対しては、同省が教育を政治的に扱ってきたため、管轄省とするのは適切ではないという指摘もあった。とはいえ結局、1948年7月29日、フランス連合議会はこの法案を

承認しない意向を固め、「ブラック・アフリカ大学区」は創設には至らなかった。

この議論に並行して、フランス海外領土省も独自の動きを見せた。1946年1月19日の政令で、植民地教育に関する新たな「教育の一般枠組み」(cadre général de l'enseignement)を発表した。これは、先に触れた、差別的に分かれていた幹部職を統一する原則を提案するものであったが、全体的な主旨としては、海外教育経験を有する国民教育省とはかかわりのない人材を植民地の教育関係者として雇用するなど、植民地教育の教職員人事においてフランス海外領土省の関与をさらに強めることが意図されていた⁶⁰。カードルの統一に関しては先述の通り1949年に採用されることになったものの、この一般枠組みは、カベルをはじめとして、当時の仏領西アフリカ植民地総督であるルネ・バルトや⁶¹、後任のポール・ベシャール⁶²の反対を受け適用されなかった⁶³。フランス海外領土省においても、省内は一枚岩ではなく、植民地教育の在り方については意見が分かれていた。

「一般枠組み」が不採用となると、フランス海外領土省は、カベルの案である植民地教育の国民教育省への移管と大学区創設案への批判を強めるようになる。カベルの政策案が同化主義的であり、海外領土の責任はフランス海外領土省が負うべきであるとして、カベルの案に反発した。植民地教育の国民教育省への移管および大学区の創設に関しては、植民地総督であったバルトやベシャールの賛同があったものの、フランス本国の議員や、カベルの意見に賛同しないセネガルの議員らの反対が強く、結局、カベルの案はとん挫した。カベルは、1949年10月に公式に教育局長を辞任し、ダカールを離れた。

フランスへ帰国したカベルは、ナンシー大学の学長に就任した。ナンシーでは、「ナンシー・ヨーロッパ大学センター」(Centre européen universitaire de Nancy)の開設に尽力した。同センターは、1950年10月21日にピエール＝オリヴィエ・ラピー (Pierre-Olivier Lapie, 1901-1994) 国民教育相を議長とするナンシー大学評議会によって設立された⁶⁴。また、上級技術者や管理者の不足に対応するため、ポン＝タ＝ムソン社代表のアンドレ・グランピエール (André Grandpierre, 1894-1972) との共同で、大学と産業の連携による生涯教育施設である、「社会経済協働大学センター」(Centre universitaire de Coopération économique et sociale) を1954年に設立した⁶⁵。

この間も、カベルは仏領西アフリカのサンゴールらと文書のやり取りをしており、植民地教育を国民教育省管轄の一大学区とするための計画を練っている⁶⁶。

時代の変化とともにアフリカ出身議員の発言力が大きくなり、またフランス海外領土大臣にフランソワ・ミッテラン (François Maurice Adrien Marie Mitterrand, 1916-1996) が就くと、国民教育省とフランス海外領土省の関係も緩和された。そして、両省大臣の連名による1950年11月27日の省庁間の政令によって、論争の的となっていた仏領西アフリカ大学区 (Académie d'AOF) がついに創設されることとなった⁶⁷。仏領西アフリカでは、ダカールに大学区長が、各「植民地」に大学区視学官が配置され、さらに21の学区 (circonscriptions) に初等視学官が置かれる体制を取った。この組織構造は、上記の省庁間の政令にも明記されている。カベルは、サンゴールらアフリカ人議員に乞われる形で1954年にセネガルに戻り、国民教育省に認められた仏領西アフリカ大学区の初代大学区長に就任した⁶⁸。

しかしながら、この後ふたたび、仏領西アフリカ大学区の位置づけをめぐる激しい論争が起き

た。反対者の一人として、マルセイユ市長や商船大臣を歴任したガストン・ドフェール (Gaston Defferre, 1910–1986) がいた。ドフェールは、1956年にフランス海外領土大臣に就任し、海外領土に関する法案を提案するとともに、「ドフェール基本法」(loi-cadre Defferre) と呼ばれる1956年6月23日法を制定した⁶⁹。この基本法は、激化する海外領土での自治権獲得運動を背景に策定されたものであり、領土に対する一部の権限の付与を旧来の手続よりも迅速に行えるようにするものであった。いわば、フランスのアフリカにおける植民地政策の転換を図る試みでもあったため、ドフェールは、アフリカ諸国の独立に向けた下地を作ったともいわれる⁷⁰。ドフェール基本法によって、初等・中等教育の管理が各植民地に委ねられることが決定されると、仏領西アフリカ大学区は間接的に廃止され、1957年4月4日の政令では、全植民地の「共通サービス」のひとつとして位置付けられた⁷¹。かくして、ジャン・カベルとアフリカ人議員らの尽力で創設に至った仏領西アフリカ大学区は、数年間のうちに廃止された。

(3) 高等教育機関の設立

大学区の創設と並行して、高等教育機関の設立の計画も進められた。上述のカベルによるフランス海外領土大臣宛の手紙(1947年4月3日)からも読み取れる通り、仏領西アフリカにおいて国民教育省の管轄する高等教育機関を設立することは、カベルや仏領西アフリカ代表議員らの悲願であった。仏領西アフリカでは、1910年代に上級技術教育 (l'enseignement technique supérieur) 機関が設置された。1944年までは、その一機関であるウィリアム・ボンティ師範学校や仏領西アフリカ医学校のみが仏領西アフリカにおけるエリート教育を担い、高等教育へのアクセスは事実上制限されていた⁷²。カベルは、仏領西アフリカでの最初の任期中に、国民教育省および適切な資格を有した管理者によって、仏領西アフリカにおいて後期中等教育や高等教育を実施することを目指した。

ダカールに大学研究所を作る計画は、サンゴールを報告者として、1949年6月の仏領西アフリカ大評議会に提出され全会一致で承認された。カベルは第1期在任中に、医学部入学のために必要な、PCB (physique, chimie, biologie) の学習証明書を発行するための、ダカール試験センター (le Centre d'examens, 1949年7月) を開設した。1949年10月には同じくダカールに法学部試験センター (le Centre d'examens pour la licence en droit, ボルドー大学に付属) が開設された⁷³。この2センターに加え、既存の旧仏領西アフリカ医学校⁷⁴ (1944年に8月に仏領赤道アフリカとの単一の連邦間医学校に改編) を加えた計3機関を母体として、1950年4月6日の政令によって、ダカール高等研究所 (Institut des hautes études de Dakar) が正式に設立されることになった。カベルが1949年9月30日にセネガルを離れてからおよそ半年後のことであった。ダカール高等研究所は、高等法学校 (Ecole supérieure de droit)、医学・薬学準備学校 (Ecole préparatoire de médecine et pharmacie)、高等科学学校 (Ecole supérieure des sciences)、高等文学学校 (Ecole supérieure des lettres) の4学部および附属の研究所を併設した研究・教育機関であり⁷⁵、学習体制、カリキュラム、修了時のディプロマの授与条件については、パリ大学およびボルドー大学と提携した⁷⁶。しかしながら、教員の採用に関しては、フランス海外領土省によって、1949年6月にサンゴールら提出した大学研究所の設立計画が修正され、国民教育省の認可を受けた大学教員よりも、海外領土等の

教育機関に属する人材を優先的に採用することが規定された⁷⁷。これにより、本国の大学教員は、本国でのポストがなくなることを恐れてダカル高等研究所での講義を年に数週間行うのみになり、実際の指導の大半を高校教員や技術者に任せるといった状況が生まれた。これに対して、学生総合協会（l'Association générale des étudiants）は高等弁務官へ苦情を申し立て、教員の刷新もしくは高等研究所の廃止を強く要求した⁷⁸。

ジャン・カベルは、第2期赴任の3か月前である1954年7月に高等弁務官ベルナール・コルニュ＝ジャンティユ（Bernard Cornut-Gentile, 1909–1992）から仏領西アフリカの教育組織に関して意見を求められ、高等研究所を大学へ改変すべき時であると応じ⁷⁹、さらに、仏領西アフリカの教育拠点であるダカルに大学を設立するために必要な条件として、①本国の特定の大学との結びつきに終止符を打つこと、②仏領西アフリカという地での勤務に同意しただけの人材を優遇する競争試験を廃止すること、③本国で最も著名な大学教員に主要部門を委ね、本国での就労環境を維持したまま仏領西アフリカで毎年数か月勤務できるような体制を作ることの3点を挙げた⁸⁰。

カベルと個人的な文書のやり取りもあった、フランス国民教育省高等教育局長のガストン・ベルジェは、仏領西アフリカでの大学創設に向けて思案し、1956年に「ダカルの高等教育機関を大学として構成する法律案」を出した。そして、高等弁務官の強い要望も加わった結果、フランス海外領土相ドフェールが承諾し、1957年2月24日の法令（décret-loi）によってダカル高等研究所は大学となった⁸¹。同法令の第3条には、「ダカル大学を構成する部門に属する職員は、フランス本国の大学の職員の一部である」と規定されており、ジャン・カベルの提示した条件を一部満たす形で大学が創設されたことになる⁸²。そして、1957年7月29日の政令（décret）によって、大学の予算に関連した項目が規定され、大学としての最終的な規定が定まった。ダカル大学は、文学、法学、科学の3学部を擁して創設された。

後のダカル大学医学となるダカル高等研究所の医学・薬学準備学校は、医学系科目の学習期間が1年間に定められていたが、1953年に「ダカル医学・薬学準備校」（École préparatoire de médecine et pharmacie de Dakar）へと改称するとともに、学習期間を3学年間としていた。1957年の法令とともに、「国立医学・薬学学校」（l'École nationale de médecine et de pharmacie）となり、博士号の取得を視野に入れた4年生から6年生の教育も行うことになった⁸³。そして、一級教員資格保有者募集のための教員試験が組織化されると、国立医学・薬学学校はダカル大学の一学部となった⁸⁴。ダカル大学は、1960年のセネガルの独立にともない同国の国立大学となったが、それまでの約3年間の期間、フランスの第18番目の大学であった⁸⁵。

まとめ

第二次世界大戦後の仏領西アフリカの教育改革をめぐる対立構造は錯綜しており、その実施に際して複数の要素が介在していた。植民地教育の管轄をめぐることは、フランス海外領土省と国民教育省との対立があった。管轄省にともなって生じる教育の管理体制および教育内容の変化については、サンゴールのように全面的に支持する層もある一方、アフリカ人議員の間では、過度に同化主義的であるという意見も見られた。また、同様の対立はフランス人議員の間にも生じた。植民地であるアフリカ側の意見が無視できない政治的状況になったこともあり、1900年代前半の

植民地教育をめぐる状況のように、宗主国と植民地、フランス人とアフリカ人という二項対立には還元できない構図になっている。

近代学校教育に絶対的な信頼を寄せ、職業・技術教育を重視したジャン・カベルは、仏領西アフリカで何を行ったのか。政策的にみると、仏領西アフリカ大学区の創設に尽力したほか、試験センターの設置などによって大学入学要件を満たすための準備を行い、高等教育機関設立への方向づけを行った。また、中等教育の本国との統一や、初等教育の学校区分の一元化など、カベルの赴任前に規定された一連の教育改革の実施を担った。これらの改革を通して、フランス連合の一部としてあるべき教育の形を模索し、部分的にであれ、それを実現することに成功した。しかし、これらの教育改革は、いくつかの議論の余地を残している。ひとつは、旧来の植民地に特有の教育から脱却し、フランスと同様の教育システムを取り入れたことの是非である。カベルの主張に沿うと、フランス連合全体として、フランスとの教育の均質化を図る試みであり――実際に均質となりうるのかはともかく――、アフリカの各植民地内での教育機会の拡大に向けた試みでもあった。しかしそうした試みは、一部のアフリカ人議員の主張の通り、フランスへの過度に同化主義的な政策であった。こうした政策をとらず、アフリカ独自の教育政策をアフリカ人の主導で改良することで、独立後の教育運営が円滑になった可能性も否定できない。

またカベルは、植民地と本国とを差別的に隔てた高等教育へのアクセスに関して、大学の設立という形で緩和を試みた。これと並行して、植民地内の差別的な区分であった初等教育の学校区分が撤廃されたものの、学校区分の撤廃によって植民地内の初等教育へのアクセスが拡大したとは考え難い。つまり、これらの改革は、一定程度の高度な教育を受けることができた層に対しては、より質の高い教育を受けることを可能にする改革であったが、初等教育へも就学できていない村落部の住民層への教育の提供という面では、それほど抜本的な解決につながらなかった。職業人育成のための高等教育改革を理想としたジャン・カベルと、高等教育機関の設立を目指したアフリカ側エリート達の思惑が合致した結果、高等教育へのアクセスは拡大したものの、大衆教育である初等教育は埒外におかれ、植民地内の教育格差がより開いたまま独立に至ったというのが実情なのである。

これらの政策的側面に加えて、カベルが仏領西アフリカに与えた人的影響も無視できない。仏領西アフリカ大学区やダカル大学の創設などの教育改革を通し、カベルは西アフリカの代表議員らと交流を深めていく。特にセネガルのレオポール・セダール・サンゴールに関しては、カベルの自著である『独立前夜のブラック・アフリカの教育』において序文を執筆し、一連の教育改革の相談役となったのみならず、公私に渡って親しくした。サンゴールは、独立後のセネガルにおいて親仏政策を取ったことで知られている。学校での教授言語として現地の言語を採用することには消極的であったし、フランス語使用国の文化的団結を目的とした「フランコフォニー（仏語圏）」形成の構想をニジェール初代大統領のジョリ（Hamani Diori, 1916–1989）やチュニジア初代大統領のブルギーバ（Habib ibn Ali Bourguiba, 1903–2000）とともに打ち立てている。カベルというフランス人高官との接触が、カベルの意図に関わらず、サンゴールをはじめとするアフリカ人議員らの、教育をめぐる理念や理想に影響を与えた蓋然性は高い。それは、目に見える形で直ちに現われる影響ではなかったのかもしれないが、少なくとも「フランス連合」を理念的に

形成するという点において、ある種の作用をもたらしたのではないだろうか。

ダカル大学は、セネガルの独立後も、しばらくの間、パリ大学とボルドー大学の管理下に置かれた。独立を勝ち得たからと言って、長期に及んだ植民地教育の影響をすぐに払しょくするのは難しい。そこには、現在の西アフリカに見られる教育格差や教育内容などの教育を取り巻く諸問題の源流が見られる。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP19K23348 および JP20K02617 の助成を受けたものである。

註

- 1 フランス連合は、フランス連合高等評議会 (le Haut Conseil de l'Union française) とフランス連合議会 (l'Assemblée de l'Union française) と呼ばれる二院制議会を持った。仏領西アフリカなどの「海外領土」は後者に代表議員を送り、討議する権利を与えられていたが、どちらの議会もフランス政府の政策を左右できるような権限は持たなかった。池田亮「一九五六年基本法とフランス植民地帝国の変容—同化、自治、独立—」日本国際政治学会編『国際政治』第191号、2018年3月、113-114頁。
- 2 Nバンセルほか著、平野千果子ほか訳『植民地共和国フランス』岩波書店、2011年、23頁。
- 3 Harry Gamble, *La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)*, *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, pp. 142-144.
- 4 Roger Audinot & Jean-Claude Bonnal, "Le recteur Jean Capelle," *le Journal du Périgord*, nov. 2009, p. 9.
- 5 Roger Audinot & Jean-Claude Bonnal, *op. cit.*, p. 9.
- 6 Denise Bouche, Jean Capelle & Léopold Sédar Senghor (Préf.), "L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958," Paris, Éditions Karthala et ACCT, 1990. In: *Histoire de l'éducation*, n° 49, 1991. p. 122.
- 7 Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles: les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 1992, p. 59.
- 8 Catherine Dorison, "Louis Legrand et la réforme des collèges", *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, 2018, p. 27. 同改革に関しては、京免徹雄「1960年代フランスのコレージュにおける進路指導の研究—フーシェ改革の展開と実践原理を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊15号—2、2008年3月も参照。
- 9 SUD OUEST ウェブサイト、Chantal Billes, "L'hommage à un homme d'exception," 2017年5月27日 (<https://www.sudouest.fr/dordogne/saint-avit-senieur/l-hommage-a-un-homme-d-exception-3452638.php>). 2021年8月7日閲覧)
- 10 Roger Audinot & Jean-Claude Bonnal, *op. cit.*, p. 13.
- 11 Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 434., Yves Gingras et Lyse Roy, *Les universités nouvelles: Enjeux et perspectives*, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 119.
- 12 Jean Capelle, *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Éditions Karthala et ACCT, 1990, p. 35.
- 13 *Ibid.*, p. 56.
- 14 Jean-Michel Chapoulie, *op. cit.*, p. 421.

- 15 William Edward Burghardt Du Bois, 1868-1963
- 16 中村弘光『アフリカ現代史（4）西アフリカ（世界現代史16）』山川出版、1982年、130頁。
- 17 佐藤章『アフリカの政治・社会変動とイスラームに関する中間成果報告』調査研究報告書 アジア経済研究所 2019年、7頁。
- 18 Constitution de 1946, IV^e République, フランス憲法評議会ウェブサイト (<https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1946-ive-republique> : 2021年8月24日参照)
- 19 Harry Gamble, *op. cit.*, pp. 142-144.
- 20 *Ibid.*, p. 130.
- 21 村落学校は、1918年に準備課程（Cours préparatoire）と初級課程（Cours élémentaire）を有する学校となり、1924年には、準備学校（Écoles préparatoires）と基礎学校（Écoles élémentaires）へと分かれた（Gouvernement Général de l'A. O. F., *Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française*, n° 728, 1918, p. 573, n° 1024, 1924, p. 316.）。法令上の学校名は変更されたものの、1930年代の農村を重視した教育政策の傾向から、当局は「村落学校」の概念を好み、しばしば「村落学校」の名称を使用した（Boubacar Ly, *L'école et les Instituteurs Tome I, Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945*, L'Harmattan, 2009, p. 205.）。
- 22 Arrêté n° 2576 I. P, du 22 août 1945, Arrêté réorganisant l'Enseignement primaire en Afrique Occidentale Française, Gouvernement Général de l'A. O. F., *Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française*, n° 2182, 1945, p. 707.
- 23 Arrêté n° 2576 I. P, du 22 août 1945, Arrêté réorganisant l'Enseignement primaire en Afrique Occidentale Française, Gouvernement Général de l'A. O. F., Titre II, art. 6, *Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française*, n° 2182, 1945, p. 707.
- 24 *Ibid.*, p. 709.
- 25 Jean Capelle, *op. cit.*, pp. 83-84.
- 26 *Ibid.*
- 27 *Ibid.*, p. 84.
- 28 1903年当時は、サン＝ルイ師範学校（l'École Normale de Saint-Louis）と呼ばれた。
- 29 1944年10月には、教員の需要の高まりに対応するため、18歳以下の基礎初等教育修了証の保持者であれば、無試験で師範コースへ参加できるようになった。Joseph Roger de Benoist, *l'Afrique Occidentale Française de 1944 à 1960*, Les Nouvelles Editions Africaines, 1983, p. 144.
- 30 *Ibid.*, p. 145., Jean-Hervé Jezequel, *LES «MANGEURS DE CRAIES» Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (C. 1900-C. 1960)*, (thèse doctorale), École des hautes études en sciences sociales, 2002, p. 564.
- 31 Jean-Hervé Jezequel, *op. cit.*, p. 464., 農村師範学校では農業教育が中心的に行われ、女子師範学校では、家事に関する教育や助産師の養成が行われていた。このため、管理職に関わる専門人材の養成を担ったウィリアム・ポンティ師範学校に比べ、劣っていると認識されがちであった。（同参考文献、p. 463., Joseph Roger de Benoist, *op. cit.*, pp. 144-145.）
- 32 Jean-Hervé Jezequel, *op. cit.*, pp. 463-464.
- 33 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 67, p. 169掲載の書簡内容より。
- 34 Jean-Hervé Jezequel, *op. cit.*, pp. 450-452. 同適性試験は、1948年11月12日の政令で廃止された（同参考文献、p. 455.）。
- 35 Jean-Hervé Jezequel, *op. cit.*, p. 456.
- 36 ジェゼケルの研究によると、サンゴールは、カードルの統一に賛同しつつ、カベルの属する仏領

- 西アフリカ教育局と教職員組合との仲介役を務めており、カペルと良好な関係を築いていたようである。Jean-Hervé Jezequel, *op. cit.*, p. 451.
- 37 Harry Gamble, “La crise de l’enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950),” *Histoire de l’éducation*, n° 128, 2010.
- 38 *Ibid.*, pp. 129-130.
- 39 *Ibid.*, p. 140.
- 40 *Ibid.*, p. 146.
- 41 *Ibid.*, p. 142.
- 42 Jean Capelle, *L’éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Éditions Karthala et ACCT, 1990.
- 43 植民地として、セネガル、モーリタニア、仏領スーダン（現マリ）、オート・ボルタ（現ブルキナファソ）、ニジェール、ギニア、コートジボアール、ダホメ（現ベナン）。
- 44 Caplat Guy, “Première partie - Les inspections générales dans l’entre-deux-guerres et leur devenir” in *L’Inspection générale de l’Instruction publique au XXe siècle, Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l’Académie de Paris, 1914-1939*, Institut national de recherche pédagogique, 1997, pp. 103-104.
- 45 Harry Gamble, *op. cit.*, p. 147.
- 46 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 40.
- 47 フランスの軍人であるジョゼフ・シモン・ガリエニ（Joseph Simon Gallieni, 1849-1916）。仏領スーダン（現マリ共和国）や仏領インドシナ（現ベトナム・ラオス・カンボジア）などに赴任し、マダガスカル植民統治を確立した。
- 48 LMD制度の導入以前のフランスの大学における教育課程。
- 49 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 41.
- 50 *Ibid.*, pp. 41-42.
- 51 1936年の仏領西アフリカ総督ブレヴィエ（Jules Brevié, 1880-1964）の命により、1938年7月、ダカルに開設された。ダカルを拠点とし、サン＝ルイ、アビジャン、バマコ、コトヌー、ニアメ、ワガドゥグなど、様々な地域にローカルセンターを有していた。1966年に、ブラック・アフリカ基礎研究所（l’Institut fondamental d’Afrique noire）へと改称し、現在はシェク・アンタ・ジョッブ大学附属の研究機関となっている。（ブラック・アフリカ基礎研究所ウェブサイト <https://ifan.ucad.sn/index.php/accueil/presentation-ifan> より。2021年9月1日閲覧。）
- 52 モーリタニアはセネガルが管轄しており、大学区視学官事務所は、モーリタニアを除く仏領西アフリカの各植民地に1事務所ずつ設置された。
- 53 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 50.
- 54 LMD制導入以前のフランスの大学における最初の2年間。
- 55 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 51.
- 56 Denise Bouche, “La France et la préparation de ses ressortissants d’outre-mer à la prise de responsabilités par l’accès aux études universitaires,” in Charles-Robert Ageron and Marc Michel, *L’ère des décolonisations. Actes du Colloque d’Aix-en-Provence*, Editions Karthala, 1995, pp. 457-458.
- 57 Harry Gamble, *op. cit.*, p. 149.
- 58 Harry Gamble, *La crise de l’enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)*, *Histoire de l’éducation*, n° 128, 2010.
- 59 この機関紙は、“Condition humaine”（1948年～1956年）、“l’Unité”（1956年～1958年）、“l’Unité africaine”（1959年～1963年）と名称変更した。Kathrin Heitz, “Décolonisation et construction nationale

- au Sénégal” in *Relations internationales*, 2008/1 n° 133, Presses Universitaires de France, 2008, p. 41.
- 60 Harry Gamble, *op. cit.*, pp. 154-155., Jean Capelle, *op. cit.*, pp. 63-75., Fabienne Guimont, *Les Etudiants Africains en France 1950-1965*, L’Harmattan, 1998, p. 40.
- 61 René Victor Marie Barthes, 1894-1965。植民地総督在任期間は、1946年から1948年。
- 62 Paul Léon Albin Béchard, 1899-1982。植民地総督在任期間は、1948年から1951年。
- 63 Harry Gamble, *op. cit.*, pp. 155-156.
- 64 l’Association des anciens étudiants du Centre Européen Universitaire de Nancy, *60 ans au Centre de la Grande Europe*, Imprimerie Paradis – Lunéville, 2010, p. 7.
- 65 Françoise F. Laot, *Contribution à l’histoire des institutions d’éducation des adultes: le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INF4), 1954-1973*, Thèse de doctorat soutenue le 9 juillet 1998 à l’Université Paris X – Nanterre, p. 48.
- 66 Jean Capelle, *op. cit.*, pp. 92-93.
- 67 Harry Gamble, *op. cit.*, p. 160.
- 68 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 9.
- 69 La loi n° 56-619 du 23 juin 1956, Conseil de la République, *Journal officiel de la République française*, n° 146, 1956.
- 70 基本法に関しては、ドフェール以前の政治的な動きが影響したことも指摘されている。池田亮「一九五六年基本法とフランス植民地帝国の変容—同化、自治、独立—」日本国際政治学会編『国際政治』191号、2018年3月、111-126頁。
- 71 Jean Capelle, *op. cit.*, p. 93.
- 72 一般的に、地域学校（6年間）もしくは都市学校を卒業し、上級初等教育を修了（2年間）した後に、師範学校系の上級技術教育機関（3年間）に入学できた。また、師範学校で学んだ後、仏領西アフリカ医学校に進学することができた（年度によって異なる）。(Arrêté fixant l’organisation générale de l’enseignement en Afrique occidentale française, Gouvernement général de l’A. O. F., *J. O. A. O. F.*, n° 728, 1918., Jean Capelle, *op. cit.*, pp. 25-26.) 入学に必要な修業年数から考えると、上級技術教育は現在の後期中等教育かそれ以降の教育段階に相当すると考えられる。
- 73 Adiko Aimée Rodrigue, Manso Lasm, Sato Akira, “Enseignement « supérieur » à l’ère colonial,” in *Inventaire de L’Enseignement Supérieur en Cote D’Ivoire (Africa Research Series, no.8)*, 2003, p. 15.
- 74 仏領西アフリカ医学校 (École de médecine de l’Afrique Occidentale française) 1918年設立。
- 75 Denise Bouche, *op. cit.*, 1995, p. 463.
- 76 Fabienne Guimont, *op. cit.*, p. 40.
- 77 *Ibid.*, p. 40.
- 78 *Ibid.*, p. 41., Jean Capelle, *op. cit.*, p. 196.
- 79 1954年7月4日の書簡による。Jean Capelle, *op. cit.*, p. 200.
- 80 *Ibid.*, pp. 200-201.
- 81 *Ibid.*, p. 204.
- 82 *Ibid.*, p. 204.
- 83 *Ibid.*, p. 94.
- 84 Joseph Roger de Benoist, *op. cit.*, p. 392. ダカール大学は、セネガルの歴史家であり政治家でもあったジョップの名にちなみ、1987年にシェク＝アンタ・ジョップ・ダカール大学 (Université Cheikh Anta Diop de Dakar) へと改称した。
- 85 Denise Bouche, *op. cit.*, 1995, p. 464.

南京国民政府時期（1927～1949）における 民衆教育館の展開

—徐州民衆教育館の取り組みを中心に—

万 静嫻

キーワード：民衆教育館、社会教育、中国教育史、民衆教育

【要旨】1928年以来、「作新民」という時代の要請に応じて、南京国民政府は民衆教育館という社会教育施設を拠点として一般民衆に対する教育を積極的に行った。とりわけ、社会経済および教育の先進地域である江蘇省では民衆教育館が非常に発達し、民衆教育館数は全国一位だった。本稿は江蘇省の蘇北（農村地域）に位置する初めての省立民教館である徐州民衆教育館に焦点を当て、南京国民政府時期における社会教育の中心施設であった民衆教育館の展開を実証的に検討したい。

1932年、徐州民教館は長い準備期間を経て漸く開館に至った。徐州民教館は省立並みに数多くの社会事業を展開し、優秀な人材を招集した。一方で組織の変動や職員の流動は頻繁であり、さらに管轄地域は江蘇省面積の4/1を有する広い地域にもかかわらず、教育庁が支出する経費は他の省立民教館より些少なものであった。これらは事業の展開に支障を生じさせていた可能性があると推測できる。

具体的な事業展開に関しては、徐州民教館は生計教育、国語教育、公民訓練といった三つの側面から民衆に向けた全面的な改良活動を行った。しかしその多くでは、破産的状况に瀕していた徐州の社会状況や、日々生き延びるために苦闘していた民衆の要求との齟齬が生じていたことが見てとれる。当然、事業の展開に伴い、試行錯誤を経て一部の事業に対する調整があったが、民衆の参加は表面的なものに留まり、より深く参加していこうとせず、転々としていたことが窺える。その理由について、本稿は当時の徐州地区には、徐州民教館が展開した事業を民衆の身につけさせる機会が少なかったため、事業と地域社会・一般民衆の関係が深化せず、民衆のより深い参加ができなかったためであると推測できる。

はじめに

20世紀において「内憂外患」に追い込まれた中国は救国救亡のため、近代化に向かい始めた。近代国家を形成するために、西洋の科学や技術、あるいは政治体制の導入はもちろん、近代国家に相応しい国民の形成も重要かつ不可欠であるとされた。

しかし中国社会に近代化が必要となったのは、自らの矛盾の爆発によるものではなく、西洋文化と接触した後に外から引き起こされたものであった。そのため、変革の必要性やどのように変革すべきかを理解している人間は大衆ではなく、先見の明のある少数の有識者であった。そして、その少数の有識者は中国全体が現代社会に適応するために、大多数の人間の生活を改良するような方法を講じなければならないと考えた。清末から、こういった「少数」であった各政権や知識人、また実業家は「作新民」¹という時代の要請に応じて、新たな国民を育て上げようとし

た。ここで本稿が着目するのは、南京国民政府による民衆教育館の展開の実践であった。

1928年、北伐（国民党による全国の統一を目指した戦争）の完成と伴って、南京国民政府は基本的に全国統一ができた。その後、国民党政権は「軍政・訓政・憲政」の三段階²に基づいて訓政期の開始を宣言し、この時期の主な目標は民衆が政治的諸権利の行使に習熟できるということである。それを実現するために、1928年5月、江蘇省教育局が全国教育会議で「民衆教育案」を公布し、教育を通して「無知蒙昧」の民衆を喚起して健全な国民にすることが提起された。その後、江蘇省をはじめとして民衆教育館という公民館と相当する社会教育施設が全国に広がった。1936年の時点で全国の民衆教育館の館数は1,612館であり³、相当な規模になっていた。そのうち江蘇省は353館を有しており、その館数は全国一位であった⁴。民衆教育館の取り組みを究明するために、江蘇省という地域は無視できない存在であると考えられる。

一方、こういった民衆を「無知蒙昧」だと考え、「作新民」として改造すべきだという認識はあくまでも少数の有識者の考え方であり、実際に市井の片隅に生まれ育ち、生活している人々は必ずしも自分は改造される必要があるとは思っていなかったであろう。それでは、「作新民」という少数の有識者の認識は、どのような教育を通じて、それらを一般民衆へ定着しようとしたのか。

また、当時の中国では戦争や自然災害の頻発によって、農村社会の崩壊が急速に進行していた。経済先進地域と認識されていた江蘇省の北部にも「徐海地区」という97%が農村社会の地域があり、「十軒に九軒が空き家で、困窮している者は毎日麦や水で生き延びる」⁵という状況であった。故に当時は農村社会を救うことこそ中国の危機を克服するための鍵だという認識があった。その意味では農村社会に事業を展開し、教育を通して農村社会の問題を解決しようとした民衆教育館の動きには意義があると考えられる。

したがって、本稿では江蘇省の北部に位置した江蘇省立徐州民衆教育館（以下、徐州民教館とする）に焦点を当て、社会教育の中心施設であった民衆教育館の展開を実証的に検討したい。具体的には「作新民」という少数者の展望に基づいて行われた民教館の実践は、いかに大衆社会に根を下ろし、民衆はどのように民教館の事業に参加したのかを解明する。また、発展が遅れた蘇北地区に展開された民教館の実践における、蘇南地区と比べた場合の相違点と共通点を明らかにしたい。

今日の日本と中国においても、農村地域における不振や衰退は依然として共通の課題である。農村社会で地域の諸課題を解決しようとして徐州民教館の実践は、この課題に対して示唆を与えてくれると考える。

一、先行研究と研究方法

この10年間、民衆教育館に関する研究は大きく進歩している。まず、マクロの視点で国レベル・省レベルから民衆教育館の歴史的展開を解明した研究が見られる。代表的な研究として、『近代民衆教育館研究』⁶や『民衆教育館と基層社会現代改造』⁷などが挙げられる。前者は全国レベルでの民衆教育館の進展を明らかにしたものである。特に民衆教育館の内部統制、例えば、経費の調達や、職員の構成などに着目して検討を行った。一方、後者は民衆教育館の具体的な事

業、例えば識字教育や公民訓練はどのように展開されたのかということに重点を置いて論じたものである。しかし、これまでの研究は民衆教育館、あるいは民衆教育館が主導した事業に重点を置いたものである。これらの事業への参加主体である一般民衆の反応や参加度などに対する検討は不十分である。

また、ミクロの視点で一つの民衆教育館の展開に着目し、民衆教育館の実態を捉えた研究も数多くなされてきた（毛文君（2006）⁸、周慧梅（2018）⁹、李冬梅（2010）¹⁰）。これらの研究は多様な視点から民衆教育館の展開を捉えているが、その多くは事例紹介レベルにとどまっている。これらの先行研究によって、各民衆教育館に取り込まれた事業は共通点もあれば相違点もあったと見られる。しかしながら、そこに共通点がある理由は各民衆教育館が置かれた社会状況は類似したことなのか、あるいは国民政府の命令によって同じ事業を展開せざるを得なかったのか。また、同じ事業でその効果は同じかなどについての論述は不十分である。つまり、民衆教育館をより精緻に検討するためには、当時の社会状況を踏まえながら民衆教育館の事業展開を分析し、さらに地域間での比較が必要である。

研究方法としては、主に史料を考察することによって論を展開する。史料に関しては主に徐州民衆教育館が出版した『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』（1933. 10）と機関誌『教育新路』（1932－1937）を取り上げる。また、蘇南の民衆教育館と比較するために『教育与民衆』（江蘇省立教育学院）、『民衆教育通訊』（鎮江省立民衆教育館）、『民衆教育』（南京市立民衆教育館）といった他の民衆教育機関の出版物も参考とする。

二、研究結果

（一）徐州民衆教育館の設立経緯と社会状況

1930年までに江蘇省で設立された省立民衆教育館の全ては豊かな蘇南に位置しており、広大な蘇北には一ヶ所もなかったため、1930年に江蘇省教育庁は、徐州民衆教育館の設立を決意した。しかし当時は教育庁からの経費の支出が困難であり、徐州民衆教育館の開館は引き延ばされた。1931年、江蘇省社会教育科科长の座から退職した俞慶棠は、蘇北の民衆教育の状況に懸念を抱き、徐州民衆教育館を確実に設立することを復帰の条件として、江蘇省教育庁庁長周仏海に表明した。周はそれを承諾し、俞慶棠などの8人を徐州民衆教育館の準備委員に任命し、7月23日に第一回準備委員会を開いた。しかしその後、満州事変が起こり、その余波は上海や江蘇省にも飛び火した。準備委員らは救亡運動に身を投じるようになり、経費の支出も再び困難となったため、徐州民衆教育館の開館準備はいったん中止された。1932年1月、開館準備委員会が再開されて準備期間を3ヶ月と決めた。4月末、江蘇省政府は開館式を5月1日に開催することと、館長（趙光濤）の任命を決定した。徐州民衆教育館は2年間、紆余曲折を経てようやく成立した。その管轄地域は「徐海地区」という江蘇省の北部とされた。

「徐海地区」は江蘇省面積の1/4を占める広い地域であった。面積の97%は農村社会であり、約600万人の人口を有したが、人口密度は234人で豊かな蘇南の半分くらいの集積度しか持っていなかった。しかし、これは決して農民たちが広い土地を所有していたことを意味するものでは決してなかった。徐州の周辺にある村については「自耕農は二割未満……1,600畝の耕地のうち、

915畝は地主が所有したもので」¹¹と記述されており、多くの農民たちは地主から耕地を借りて生活を維持していたことが窺える。さらに、徐海地区には特有の田租と高利貸があり、その金利は江南地区の2～3倍程度であった。ひどいケースでは地主が農民に必要な種や家畜を貸し付け、収穫後に生産された農産物の8割を徴収するという「二八分租」なども存在した¹²。この状況下で、村には「150戸のうち120戸は借金があった。借金のあるほうが逆に生活に余裕のある農民であり、貧農は借金さえできない……」¹³などと言われていたのが、当時の徐海地区の現実であった。また、徐海地区の基本的な生活単位はそれぞれの「土圩子」¹⁴であった。「土圩子」という居住形態により、よその匪賊や資本主義の侵入へと抵抗する同時に、「地主政権」という独自の政治様式が形成された。「土圩子」には県政府による法令や管理は浸透しない。その代わりに、地主を代表する地域の支配者は、単純な利害と旧習によって、村を管理し、紛争を処理する。大きな権力を握った地主は小作人（佃農）を拷問し、捕まれた匪賊をその場で首斬り・生き埋めにするこさえた。

このような深刻な実態に陥った徐海地区に対して、徐州民教館は①農村の生産力を復元するために、生計教育を行う、②自治的な社会組織を作り出すために、公民訓練を行う、③社会の文化水準を高めるため、国語教育を行う、という三つの教育方向を定め、表1のように数多くの社会事業を行った。

表1 徐州民教館の事業内容

生計教育	①農事：農場の購入、林場の購入、信用合作社の展開、特約農家、害虫対策（農薬）の普及、養鶏事業の普及、倉庫の運営、物価調査、農事調査、農民画報の編集、②工芸：枝編み工芸の普及、麦わら帽子の制作、棒針編みの普及、労働者生活指数の調査、③商業：商業普及学校、国貨展覧会
公民訓練	①自治組織の形成：閭隣長の選出・就職、和解委員会、②自治訓練の実施：閭隣長談話会、世帯主談話会、警士訓練班、模範家庭選出、壁新聞・プラカードの整備、受信機で時事の視聴、③民衆自治団体の結成：市民改進黨、鄉村改進黨、連村自衛団、連村消防会、養路委員会、民校卒業同学会、④民衆集団的訓練：各種記念会、各種集会、民衆講座、⑤自治事業の展開：研究委員会との連携（社会調査）、郷鎮公所との連携（人事登録）、地方建設（道路修築、橋の修築など）、⑥社会悪習の除去
国語教育	民衆学校、流動教学、代筆問合、図書室・閱報室、民衆識字処、指導改良私塾、読書会、国語研究会、民衆識字テスト、識字水準調査、国語教育に関する試合、父母談話会など

出典：「本館之工作概要」¹⁵より 筆者作成

しかしながら、こういった一つの場所で数多くの事業を展開することに対して、当時では民衆教育館が「社会教育のデパート」と呼ばれ、低く評価されたこともあった。これらの事業は一見かなり豊富に見える一方で、個々の事業の質はどのようなものであったのかということについて検討する必要があると思われる。

（二）徐州民教館の内部統制

1. 組織体制

1932年、教育部は「民衆教育暫定規程」を公布し、民衆教育館の組織体制に関しては最低限の

部署の設置を規定した¹⁶。しかしこの規程には強制力がなかったため、1933年の江蘇省立民衆教育館においては規程通りに設けられた組織体制は一つもなく、民衆教育館ごとに独自の展開が見られた（表2）。

表2 江蘇省立民衆教育館の組織体制（1933年）

江蘇省立南京民衆教育館	総務部 科学部 芸術部 教導部 図書部 研究部
江蘇省立鎮江民衆教育館	総務部 展覧部 教導部 推广委員会 都市実験区 郷村実験区 農芸試験場
江蘇省立徐州民衆教育館	総務部 教導部 生計部 実験部 研究委員会
江蘇省立兪塘民衆教育館	総務部 生計部 訓練部 輔導部
江蘇省立湯山民衆教育館	教学部 社会部 生計部 輔導部 事務部
無錫南門実験民衆教育館	総務部 劳工教育部 市民教育部 棚戸教育部

出典：邵曉堡「省立民衆教育館之組織与設施の商榷」¹⁷より 筆者作成

1932年から1937年の間、徐州民教館は基本的に表2のように総務部（内部運営）、教導部（国語教育と公民訓練）、生計部（生計教育）という3つの部署を軸にして事業を展開したが、部署の調整が頻繁に見られた。例えば、図1のように徐州民教館は設立当初、国民党が一時的に提起した革命思想を消失させるという教育理念に基づいて特種委員会を設置した（左）。しかしこの組織は一年も持たず、1933年前半はすでになかった（右）。同時に、各部署内部の事業も頻繁に変動した。例えば、生計部の事業は1932年の農業推广股、農事実験股、工芸指導股から1933年の統計股、購置股、推广股、調査股と変更され、その後も2回の調整が行われた。殆どの調整は国民政府の政策転換や経費不足などの現実問題、あるいは教育方法・内容の不備といった理由によるものである。このように組織は臨機応変に運営することは、事業の継続や組織の安定に関して悪影響を生じていたとも考えられる。

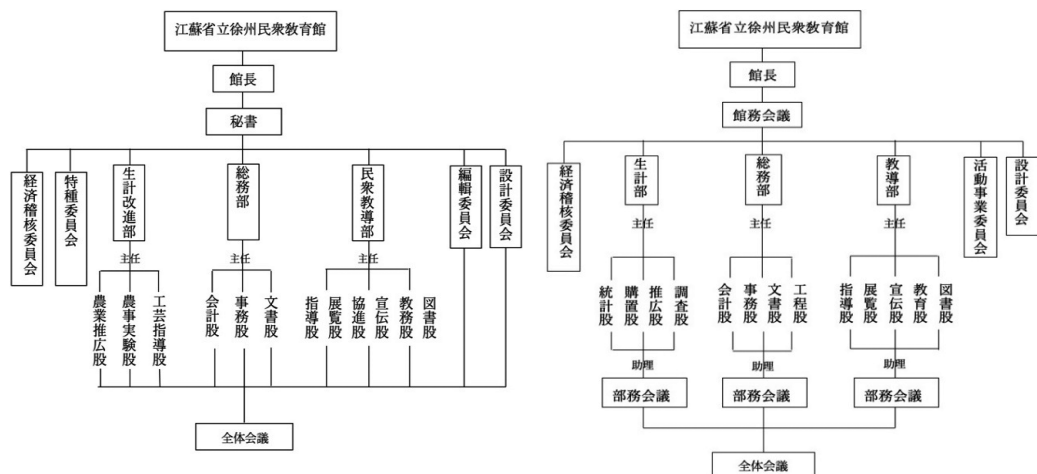


図1 徐州民衆教育館組織体制図

出典：「本館籌備進行概況」¹⁸より 筆者作成

2. 職員構成

蘇北で初めて設立された省立民教館である徐州民教館は、教員の質についてはかなり恵まれていたと考えられる。表3に示したように、江蘇省立教育学院や江蘇省立師範学校など師範学校からの卒業者が教員の半分以上を占めており、徐州民教館には教育関係の優秀な人材が集まったといえる。職員の6割以上は20代であり、若年層が徐州民教館の基幹であったことが窺える。

表3 徐州民教館の職員（1933年）

名前	年齢	出身	学歴	職務	名前	年齢	出身	学歴	職務
趙光壽	33	江蘇銅山	前江蘇省立第三師範 五師特設数理化専攻科	館長	蘇立德	28	江蘇銅山	省立徐州中学	総務部事務
徐毓生	37	江蘇銅山	江蘇省立第七師範、 江蘇省立教育学院	教導部主任	蘇知新	20	江蘇銅山	銅山県立師範	総務部助理
石曉鐘	34	江蘇銅山	南京金陵大学（農学）	生計部主任	楊汝熊	25	江蘇灌雲	東海大学高中 師範科 江蘇省立教育学院	研究委員会 幹事
孔慶波	29	江蘇銅山	前上海大学（英文）	総務部主任	陳増善	25	江蘇宝山	中国公学社会 教育系	研究委員会 幹事
郭萃章	25	江蘇銅山	私立無錫国学専門学院 江蘇省立教育学院	教導部訓練 股幹事	張長信	32	江蘇蕭縣	江蘇省立教育 学院	壩子街实施 区総幹事 教導部教学 股幹事
倪錫英	23	江蘇無錫	無錫中学高中師範科	教導部展覽 股幹事	陳孚	26	江蘇泰県	南通女子師範	壩子街实施 区幹事
李可染	27	江蘇銅山	上海美術専門学校	教導部展覽 股幹事	周如修	27	江西安福	江西省立農專	下澱实施区 総幹事
徐植璧	25	江蘇嘉定	江蘇省立教育学院	教導部展覽 股幹事	侍実夫	28	江蘇東海	江蘇省立教育 学院	下澱实施区 幹事
劉士林	29	山東寿光	山東大学（医学）	教導部康楽 股幹事	祁振亜	26	江蘇塩城	中国公学大学 部	下澱实施区 幹事
李伯哲	32	江蘇銅山	中国体育学校	教導部康楽 股幹事	王村伯	25	江蘇銅山	江蘇省立第十 中学	下澱实施区 助理幹事
葛延棟	35	江蘇淮陰	金陵大学（農学）	生計部農事 股幹事	胡玉璠	24	江蘇銅山	銅山県立師範	下澱实施区 八里屯弁事 処教員
張鴻典	24	江蘇宿遷	江蘇省合作社指導員 養成所	生計部合作 股幹事	田維中	30	山東安丘	金陵大学（農 学）	石橋实施区 総幹事
唐子健	30	南京	前江蘇省立第一中学	総務部文書	韓濬民	40	江蘇銅山	徐州師範学校	石橋实施区 助理幹事
薛炯	41	江蘇無錫	前常州中学 上海復旦大学修業	総務部会計					

出典：「本館之組織行政經費及設備」¹⁹より 筆者作成

また、徐州民教館周年記念特刊には職員らの写真を掲載されている。写真には職員らのスーツや人民服といった制服を着た凛々しい姿が見られる（図2）。それと対照的に、学習者である一般民衆は相変わらず長着のような伝統服を着ていた。教える側にいる人たちと教えられる側にいる人たちは民衆教育館という同じ空間にいるにもかかわらず、お互いの隔たりが強く感じていた。そのような封建社会に沈んでいる民衆たちに対して、民衆教育館は数多くの事業を展開し、生活習慣や趣味、また服装、家族関係など民衆に対する全面的な改革を行った。



図2 徐州民教館の職員と学習者たち²⁰

また、質の高い職員を擁した一方で、徐州民教館には職員の離職が多発していた。1934年の報告によると、1934年に退職した職員は12名おり、残りの27名のうちわずか8名が1937年まで働き続けた。中でも生計部職員の離職が顕著で、1938年の『教育新路』では5年間の生計部の人事異動について以下のように述べている²¹。

生計教育部は成立当初、石曉鐘は主任を務め、また各股に幹事を設置して田維中、葛廷棟などが分任した。職員数は各部署で最も少なかったのである。1934年春、組織調整に伴い、張鴻典は合作股の幹事として招聘された。1935年、田、石、張、葛などが相次いで離館した。その後、孫建之は主任を務め、合作課幹事も兼任した。周有台が農事課幹事、司紫石が調査課幹事、孫晋慈が助手として任命された。1935年末、孫は辞任し、1937年度前学期終了時まで晋懷礼と葛廷棟が主任を兼任した。しかし二人は下淀農民生活学校の教員も務めており、事実上両立はしていなかった。故に生計部の事業は他部の職員が兼任した。例えば、合作指導は王庄実施区主任の項際雲が兼任、副業普及は石橋実施区主任の張雁実が兼任、農業事普及と造林運動は葛廷棟が兼任、農業改良は壩子街農場が経営し、周有台が兼任した。孫晋慈は無利子ローンの事業を担当したが、1936年に離館した後、放送局幹事の陳炳炎がその事業を担当した。（後略）

このように、農民たちの「存亡」に関わる生計部において職員は最も少なく、離職も後を絶たず、人材不足に陥っていた。このことは事業の展開に大きな影響を与え、深刻な事態を引き起こ

していたことが窺える。職員の離職については、蘇南の民教館にも同じ傾向が見られる。例えば、鎮江民教館は1931年時点で働いていた29名職員²²のうち、1936年になって残っていたのは5名しかいなかった²³。民教館の取り組みに力を入れた江蘇省でさえ大量の離職が生じたことから、全国の民教館の職員状況がどのようなものであったかは想像に難くない。

3. 経費支出

1929年、教育部は社会教育の経費を教育経費の1～2割にすると規定した。しかし地域ごとに教育経費は異なるため、各民教館の間での経費の差が顕在化した。例えば、年間経費については、蘇南に位置した省立南京民教館は56,000元、省立鎮江民教館は48,000元であった²⁴。それと比べて、広大な管轄地域を有する徐州民教館の年間経費は40,000元で、同じレベルの省立民教館より経費が少なかった。

また、周年記念特刊によると、具体的に経費をどのように支出するかについて、約5割の支出は職員たちの人件費であり、実際に事業を行うための事業費は3割未満であった。このことは事業の展開に支障を生じさせる場合もあった。例えば、1932年には、徐州民教館では農事実験を行っていたが、経費の不足によって事業は1933年に中止せざるを得ない状況になっていた。

表4 徐州民教館の経費支出

全年經常費支出：40,000元		毎月經常費支出：3,333元	
人件費：19,200元（48%）		人件費：1,600元（48%）	
弁公費：7,992元 （20%）	文具：2,400元	弁公費：666元 （20%）	文具：200元
	郵電：792元		郵電：66元
	購入：2,952元		購入：246元
	消耗：1,848元		消耗：154元
雑費：2,812元 （7%）	修繕：1,132元	雑費：243元 （7%）	修繕：94元
	旅費：840元		旅費：70元
	雑支：840元		雑支：70元
事業費：9,996元 （25%）	出版：3,420元	事業費：833元 （25%）	出版：285元
	実験：2,496元		実験：208元
	指導：1,980元		指導：165元
	宣伝：600元		宣伝：50元
	展覧：1,500元		展覧：125元

出典：「本館之組織行政経費及設備」²⁵より 筆者作成

以上のように、徐州民教館は、俞慶棠を初めとする準備委員らの努力によって2年間にわたり漸く開館された。徐州民教館は、「省立」並みに相当多くの事業を展開し、そして江蘇省立教育学院や江蘇省立師範学校の卒業生など、優秀な人材を集めた。しかし職員の流動は大きく、ベテ

ラン職員より若年層職員のほうが多かった。また、管轄地域は江蘇省面積の4/1を有する広い地域にもかかわらず、教育庁が支出した経費は他の省立民教館より少なかった。以下、こういった状況下で徐州民教館における事業は具体的にどのように展開されたのかを検討する。

（三）徐州民教館の事業展開

1. 生計教育

孫文が作成した建国大綱（1924年）の第二条には、「建設の第一は民生に在り、故に全国人民の衣食住行の四大需要に対しては、政府は人民と協力して共に農業の発展を謀り、民食を充足せしめ、職業の発展を謀りて民衣を裕にし、大計画の各種家屋を建築して民居を楽ましめ、道路運河を修治して民行を便利ならしむ」と明確に建設の第一は民生にあると定められている。そのため、民衆の生活と緊密に関わる生計教育は、民衆生活の向上に対して重要な役目を持っていた。また、前述のように、徐海地区はもうすでに崩壊の危機に瀕していたと言っても過言ではない状態になっていた。このような地域の状況を考えると、生計教育の展開は緊迫した課題であると推察できる。

しかし、前述したように徐州民教館の生計部においては、職員は少ないうえ異動が激しく、また内部組織の調整も何回も行われ、不安定な状態で生計教育の事業を展開してきたと言える。このように組織も不安定、職員も不安定な中では、生計教育の事業はどのように展開してきたのかを以下に考察する。

徐州民教館は設立当初、生計教育の仕事としては合作社の運営に集中した。合作社とは資本家と中間者による搾取を排除し、共同経営によって社員の経済利益と生活改善を図る組織である。当時の中国では合作社という活動は民教館のみならず、全国範囲で各民間団体や教育機関でも積極的に行われていた事業であった。その種類には信用合作社をはじめ、生産合作社や輸送販売合作社などがあった。そこで徐州民教館は、主に信用合作社という形の合作社を取り扱い、各種貯金および貯蓄の受入や、農村での各種貸付などの事業を行った。

しかし合作社の事業は農村部で持続的に運営するために、どのような者でも参加できるわけではなく、入社する社員は一定の資力と社会的信頼性が求められた。徐州民教館の「信用程度評定規程」によると、参加者の人柄のみならず、才能や財産、教育レベル、また家庭の環境も採点の対象となっていた。

表5 合作社員の信用度評定指標

品行（50点）	信実（20点）、悪習（10点）、勤儉（10点）、謹慎（5点）、正義（5点）
才能（15点）	生産能力（10点）、特殊技能（5点）
貯蓄（10点）	長年貯蓄（5点）、支出の控え（5点）
財産（10点）	株（5点）、個人財産（5点）
教育（10点）	識字能力（5点）、勉強心（5点）
家庭（5点）	家庭の調和（3点）、友好的な近所関係（2点）

出典：『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』²⁶より 筆者作成

しかし、愚・窮・弱・私という四つの欠点を抱えた農民たちは信用できるのかという問題がある。この規程によると合作社は慈善団体ではなく、当然ながら社員の多くは元々資産のある者である。そして資産を持たず、生活に追われる貧農は入社する機会が与えられず、現実には合作社の利益を享受できなかった。

合作社が設立された際は、ちょうど3月という農産物が欠乏する時期であった。困窮している者は「借金しようともできなかったため、10軒に9軒が空き家になり、残る者は毎日麦水で生き延びる……」²⁷という現状となった。それゆえ民教館は暫定的に合作社の設立を中止し、先に民衆無利子貸付処に取り組んだ。

1934年3月に設置された民衆無利子貸付処は小商いの起業資金として無利子での貸し付けを行っていた。貸付金の上限は4円で20週をかけて毎週1/20を返済するものである。滞納対策として、①毎回返済の際に「領収済」を捺印する。②時間内の返済は真っ直ぐに捺印し、滞納に対しては斜めに捺印する。③一回滞納があれば、次の貸付の際に厳しい審査を受ける。三回の滞納になれば、貸付は中止となる、などが行われた。

このような厳密なルールが定められたにもかかわらず、民衆は時間通り返済するという習慣を身につけていなかったことや、また1936年には自然災害による被害が発生しており、物価高騰で生活が苦しかったことなどが重なり、期限通りに返済できない者は4割程度も存在した。そして1937年から、民衆無利子貸付処の事業は一時中止された。ところで、民衆無利子貸付処の利用人数を見れば、毎年多くの人々がお金を借りることができたことがわかる。この意味で民衆無利子貸付処という事業には意義があったと思われる。

表6 民衆無利子貸付処の利用状況

村名	利用人数						貸付金額 (合計)	事業継続時間
	二元			四元				
	第 1 年	第 2 年	第 3 年	第 1 年	第 2 年	第 3 年		
壩子街	338	62	—	397	132	—	2658	1934. 4-1937
石橋	124	235	88	165	113	64	2472	1934. 4-1937
下澱	313	120	—	173	26	—	2130	1934. 4-1937
琵琶山	—	—	21	—	—	11	106	1937. 4-1937. 12
王莊	—	136	113	—	144	68	1420	1934-1937
瓦房	31	46	10	55	34	22	570	1934-1937
劉家湾	—	—	10	—	—	23	86	1937. 4-1937. 12
蟠桃	—	5	20	—	6	12	136	1935-1937
橋南頭	—	5	10	—	10	12	104	1935-1937
孟家溝	5	5	10	10	10	6	132	1935-1937
万寨	—	—	5	—	—	10	40	1937. 4-1937. 12
齊梁洪	—	—	10	—	—	14	68	1937. 4-1937. 12
八里屯	10	35	15	5	45	14	368	1935-1937
合計	821	649	312	805	520	256	10200	

出典：「五年来的生計部」、『教育新路』、1938年より²⁸ 筆者作成

そのほか、生計部が主導した事業が多く見られる。しかし人手や経費の制限がある中で、成果を得ることが難しかったと言える。

2. 国語教育

国語教育と公民訓練は同じく教導部が主導した事業であった。その中で、固定的な場所で事業を行うのは国語教育であり、場所を決めずに活動的で事業を展開したのが公民訓練であった。『教育新路』によると、国語教育と公民訓練の内容が年々変化し、途中で中断してしまう事業は多く見られた。例えば、1933年に設立された民衆茶園は一年も経たずに中止された²⁹。そんな中、国語教育における民衆学校という事業は最初から最後まで続いた。そのため、ここでは民衆学校といった事業を国語教育の代表的な例として検討したい。

表7 国語教育と公民訓練の内容

時期	固定的（国語教育）	活動的（公民訓練）
1933. 2～ 33. 4	民衆学校、特約民衆茶園、民衆閱報処、民衆代筆処、露天閱報処	郷村（市民）改進黨、清潔運動、種痘運動、防疫運動
1933. 5～ 34. 7	民衆学校、民衆病院、民衆図書館、民衆運動場、民衆閱覧室	郷村（市民）改進黨、婦人協進会、種痘訓練班、民衆余暇運動会、種痘運動、衛生運動、道路修築運動、浚渫運動
1934. 8～ 35. 7	民衆学校、民衆図書館、民衆閱報処、閱覧室、民衆運動場、民衆病院	読書会（児童・婦人・成人）、學術講演会、流動展覽、演説試合、郷村（市民）改進黨、婦人会、興国会、勵志団、児童自治団、郷村自衛団、種痘運動、道路修築運動、浚渫運動
1935. 8～	民衆学校、簡易小学校、改良学塾、民衆運動場、民衆診所、民衆図書館、民衆閱報室	郷村（市民）改進黨、婦人会、勵志団、児童自治団、連村自衛団、興国会

出典：「五年来的教導部」、『教育新路』、1938年より³⁰ 筆者作成

民衆学校は具体的に、文盲の掃除、民衆知能の向上、民族意識の喚起という三つの目標を設定し、これらの目標を実現するため、国語や一般常識などの授業を行った。授業の時間割によると、各科目の中で国語の授業時間は最も多かった。その意味で民衆学校の最も重要視される課題は文盲の掃除であると言える。また、民衆学校の対象者は主に地域の失学者であった。民衆学校は年齢や性別によって、児童班、婦人班、成人班を設置し、その後も、職工班や店員班など職業ごとに編成したクラスも設けた。

表8 民衆学校の各科目の授業時間

	国語	常識	算数	唱遊	芸術	娯楽	家政	合計
児童班	300	180	180	90	90	0	0	840
婦人班	240	120	120	0	0	60	120	660
成人班	300	180	120	0	0	60	0	660

出典：『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』、1933年より³¹ 筆者作成

このような学習者に対する動員に関しては、1934年までの間では主に卒業生による宣伝や広告の配布、また口頭宣伝といった三つの方法を用いた。そして1935年から、動員の際には図書宣伝や学生募集隊の結成などの新たな方法が試された。これらの方法の中で、特に卒業生の紹介や地域エリートの宣伝、または教員の説得などの地域の人間関係を通して動員するということが重要視された。しかしながら、どのような方法でも教える側が一方的に勧める姿勢が強く、民衆の自発的な参加は見られなかった。

結果、1933年から1936年の3年間、民衆学校の卒業人数は合計1,294人であった。一方で、徐州民教館が行った社会調査の結果では三つの実施区の歳失学者数は11,875名であり、つまり子どもを除いた民衆学校の卒業生数は失学者数の1割未満であった。

表9 民衆学校の卒業人数

	卒業人数	各年度の班数			
		1933年	1934年	1935年	1936年
初級成人	741	9	14	8	3
初級婦人	192	4	4	2	2
高級成人	68	0	2	1	0
高級婦人	80	0	0	2	2
児童	184	3	1	2	0
職工	9	0	1	0	0
店員訓練	20	1	0	0	0
合計	1,294	14	32	15	7

出典：『教育新路』1938年第116、117期³²より 筆者作成

そのような結果になってしまった理由は、以下の3つであったと考えられる。まず、民衆学校の教員は民教館の職員が兼任するという形で確保された。職員はもちろん本職があるため、民衆学校の仕事は業務時間等の制限があり、十分に発展できなかった。

また、教室不足も民衆学校の規模を制限した。当時の民衆学校の教室は寝室と同じ大きさで、採光と換気が教室として不十分であった。このような環境のため、教室の準備に殆どの経費が費やされ、県立民教館から6脚の長椅子を借りた。椅子の数が足りず5人で窮屈な状態で使用しても30人しか入れないため、クラスの人数は30人と決められた。特に児童班は、応募しても入学できない場合が多かったというのが現実であった。

もう一つは、学習者個人の生活状況によるものである。1935年出版された『教育新路』には、1934年度の民衆学校の中退人数とその理由が発表された。当年度、約3割の学習者が中退している。その理由のうち農生産など生計のために多忙であり、学習が継続できなかったということが最も多かった³³。また、家を挙げて村を離れたため、学習を断念せざるを得ない状況に追い込まれる例も少なくなかった。個人の生活や社会の状況が不安定の当時では、生活にさえ余裕のない

民衆を民衆学校に参加させ、国語、常識や算数などのことを勉強させることは極めて難しかったと考えられる。

3. 公民訓練

前述のように、公民訓練においては多種多様な事業が展開されていた。その中で長年続いたのは改進黨という事業であった。体系的民衆の自治能力を訓練する場と考えた改進黨は、前の合作社と同じように、徐州民教館のみならず全国範囲で広がった。ところで当時の改進黨は二種類に分けられる。一つは組織の安定さを重要視する改進黨である。このような改進黨は「下から上」へと組織され、基盤である一般民衆に対する徹底的な訓練が行われた。もう一つは組織の効率を重要視する改進黨である。このような改進黨は「上から下」へと組織され、一般民衆より地域エリートを積極的に組織に吸収した。

実行への時間を考慮したことから、徐州民教館は「上から下」という改進黨を選択した。つまり、改進黨では、まず地域のエリートを代表する先覚者を集め、彼らが民衆の模範として道路修築・河川浚渫などの地方事業を推進し、意図して地域の一般民衆に影響を与えようと意図した。初めて設立された改進黨である下澱郷村改進黨においては、委員9名はほとんど地域エリートであった。

表10 下澱郷村改進黨の委員

名前	職務	名前	職務	名前	職務
呉凱	下澱郷郷長	傅景成	下澱村閭長	高鳳樓	八里郷副郷長
張歩堂	下澱郷副郷長	李貴祥	八里郷郷長	王文謨	高頂第一閭閭長
張玉霖	県立実小教員	李殿邦	石橋小学教員	徐家実	前瓦房村長

出典：「生計改進黨工作報告」³⁴より 筆者作成

この改進黨は成立してから道路構築という地方事業を展開した。以下、道路構築という下澱郷村改進黨が成立以来、初めて主導した地方事業に焦点を当てながら、改進黨はどのように事業を展開したのか、また一般民衆はこの中でどのような役割を果たしたのかを論じる。

1933年3月、9名の改進黨委員は道路修築の計画を取り上げ、徐州建設局に連絡し、道路の測量や地形図の作成を依頼した。しかし建設局局長はちょうどそのタイミングで離職し、その後の幾度にわたる催促も梨の礫となった。4ヶ月が経ってようやく一枚の縦断図を受け取った。同年9月、改進黨委員会では、道路修築のような大掛かりな事業は疲弊した民衆にとって過重なものであったと考え、改進黨は徐州に滞在する兵士を招き、民衆と共に道路修築に参加させることを計画した。9月8日、館長趙光壽は改進黨を代表し、徐州警備司令部に連絡して兵士の道路修築への参加を協議し、李延年司令から承認を得た。そして9月18日には閭隣長を集め、談話会を行って事業の分担や経費の調達などの問題を議論した。9月26日にはようやく開会式が開かれ、徐州警備司令や公安局長、教育局長、建設局長といった政府官僚、民教館や改進黨の関係者、兵士たち、一般民衆など、数千人が参加した。

改進黨は民衆と兵士たちが共同で作業を行うことを主張したが、実際に道路を修築したのはほとんど兵士であった。そして、道路の修築に疲れた兵士たちを癒すために、改進黨は招待委員会を組織した。具体的な仕事内容は表11に示したような湯茶の提供や、講演、また音楽の演奏である。また、民衆たちは「路工慰労団」を結成し、豚2匹とあわ飯を用意して兵士たちを招待し、軍民交歓会を開いた。

表11 招待委員会の仕事内容

招待組（6名）	湯茶を用意し、麻ひもや木板などの作業工具を提供する
講演組（4名）	総理の兵工政策の内容や一般教養に関する講演を行い、『兵工小日報』を配布する
音楽組（5名）	休憩時間に、京劇の出演や楽器の演奏を開く
編集組（3名）	兵士たちに道路修築に関する意見や感想を求め、それを編集して毎日『兵工小日報』を出版する

出典：『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』³⁵より 筆者作成

このような道路構築に対して、改進黨は、①民衆の兵士への疑惧心の解消、②民衆の責任感の喚起、③民衆の怯懦の克服、④民衆の協力の促進などの点を評価した。しかし、ここでは、道路修築において民衆がいったいどのような役割を果たしたのかということを改めて考えたい。道路修築の提案や計画、建設局との連絡、軍隊・政府官僚の招待は地域エリートを中心とする改進黨の委員が行った。そして実際に2ヶ月をかけて道路を修築したのは兵士たちであった。

民衆は開会式の「観衆」、道路修築の際に兵士へのお茶出しをする「お茶当番」、お祝い御飯を用意して「感謝を伝える者」、という役割を果たした。ここには民衆の自発性や主体性が見られず、傍観者として無力な存在、ただの「恩恵を授かる者」に過ぎなかったといえる。

三、考察：徐州民教館の展開と民衆の参加

1932年、徐州民教館が江蘇省の最も貧困地域であった「徐海地区」に設立され、大衆に対する啓蒙・教化が行われた。徐州民教館は仕事を始める前に、徐海地区に対する社会調査を行い、地域の経済や社会状況を把握しようとした。しかし、実際に展開された事業や人員配置からは、①徐海地区の最も重要かつ緊迫した課題であった農民の生計問題に関わる部署には職員が最も少なかった、②生計教育の主な事業である合作社は、資産を持たず、生活に迫られる貧農には入社する機会が与えられなかった、③徐海地区の民衆たちはお茶を飲む習慣がなかったが、娯楽施設として民衆茶園を設立した、などのように社会の状況や大衆の要求と乖離した活動が展開されたことが見て取れる。

一方で、事業の展開に伴う試行錯誤を経て、また当時の社会状況によって一部の事業に対する調整がなされたことも読み取れる。例えば民衆茶園や合作社を中止し、代わりに民衆無利子貸付処を設立した。こういった調整によって、知識人は自らの実践を反省しながら、民衆の要求また徐海地区の社会状況をより正確に察知し、対応することができるようになったといえよう。しかし、崩壊寸前の社会状況、限られた経費や時間、民衆に対する僅かな影響力などの要素によって

民教館の実践には強く限界が感じられた。

また、民衆の参加に関しては、最初は冷ややかな目で見ただけだったものが徐々に参加するようになったといえる。しかし、このような「参加」は、①閭隣長などの指示に従う（民衆学校）、②一時的な利益のための参加（民衆無利子貸付処、特約農田）、③感謝の気持ちで参加（路工慰労団）といったものである。時間を経てもその参加は表面的なものに留まり、より深く参加していこうとせず、転々としていたことが窺える。

ここでは、蘇南の事例と比較しながら、どのような事業展開を行えば民衆のより深い参加が可能であったのかということを検討していきたい。蘇南にある鎮江民教館は1934年工芸学習所を開設し、タオルや肌着、靴下といった布製品の作り方を民衆に教えながら働く場所も提供していた。生計問題に困っていた民衆たちにとって、学習と仕事がリンクしており、学習そのもののやりがい自然に体得できたことから、生計に困っていた民衆たちは意欲高く活動に参加するようになった。このような工芸学習所では男女問わず参加はできるが、不識字者の場合は民衆学校に入学しなければ不可というルールが定められた³⁶。そのため、実生活との関連が薄い識字教育にもたくさんの参加者がいた。

しかしこのようなことは、元々産業の発展が進んできた江南地区だからこそ、実践できたのだと考えられる。徐州民教館でも工芸学習所のような事業を展開しており、タケカゴの制作を行っていた。しかしそこで作られたタケカゴさえ売れず、赤字であった。民教館が展開した事業の違いではなく、地域そのものの格差が民衆の参加意欲の差が発生したと考えられる。

ブラジルの教育思想家パウロ・フレイレは成人識字教育を行った際に、教育の実生活とのつながりの重要性について提起した。大衆の置かれた状況に確実に存在する「事実の現実的かつ具体的な文脈」の中で、大衆に「真の知識」を教えたために、民衆が教育の必要性を認識するようになったとフレイレは考えた。それを踏まえ、民教館の事例を振り返ってみると、やはり同じ事業が行われたにしても、地域社会にはその事業から身につけたものが身体化される機会があるかどうかということは、事業の定着を左右する要素であり、重要な課題であると思われる。

終わりに

本稿は、江蘇省の蘇北に位置する初めての省立民教館である徐州民教館に焦点を当て、徐州民教館の展開及び民衆の参加を考察した。1928年以来、南京国民政府は「作新民」という当時の時代の要請に応え、民衆教育館という社会教育施設を拠点として一般民衆に対する啓蒙・教化を行った。とりわけ当時の首都であった南京を擁する江蘇省では民衆教育館が非常に発達し、民衆教育館数は全国一位だった。しかし江蘇省においては、豊かな蘇南とは対照的に、蘇北には未だに貧しい農村が数多く存在した。こういった地域間の経済格差は、教育にも反映されることとなった。1932年、徐州民教館は長い準備期間を経て漸く開館に至った。徐州民教館は省立並みに数多くの社会事業を展開し、また江蘇省立教育学院や江蘇省立師範学校の卒業生など、優秀な人材を招集した。一方で組織の変動や職員の流動は頻繁であり、さらに管轄地域は江蘇省面積の4/1を有する広い地域にもかかわらず、教育庁が支出する経費は他の省立民教館より些少なものであった。これらは事業の展開に支障を生じさせていた可能性があるかと推測できる。とりわ

け、農民たちの「存亡」に関わる生計教育についての職員は最も少なく、経費の不足による事業の中止も見られていた。そして、具体的な事業展開については、徐州民教館は主に生計教育、国語教育、公民訓練といった三つの側面から民衆に向けた全面的な改良活動を行った。しかしその多くでは、破産の状況に瀕していた徐州の社会状況や、日々生き延びるために苦闘していた民衆の要求との齟齬が生じていたことが見てとれる。当然、事業の展開に伴い、試行錯誤を経て一部の事業に対する調整があったが、民衆の参加は表面的なものに終始しており、より深く参加していかうとしなかったのである。その理由について、本稿は当時の徐州地区には、徐州民教館が展開した事業を民衆の身につけさせる機会が少なかったため、事業と地域社会・一般民衆の関係が深化せず、民衆のより深い参加ができなかったためであると推測できる。本稿では南京国民政府が主導した民衆教育館の実践に焦点を当てて議論を行った。今後の課題として、行政以外の当時の社会教育に関わる知識人たちの動きを検討しながら、南京国民政府時期の社会教育の展開を総合的に検証したい。

注

- 1 「作新民」の重要性を初めて意識したのは梁啓超という中国清末民初の革命家であった。彼は「新民説」の中で、「新民さえいれば、新制度、新政府、新国家がなくとも、何ら患うことはない」と国民の近代国家の構成においての重要性を述べている。
- 2 1924年、国民党総理孫文は「国民政府建国大綱」の中で、国の建設順序は軍政期、訓政期、憲政期の3段階とすることを定めた。軍政期は戦争によって全国の統一を目指す。次の訓政期は、国民党が政府職権を代行で行使し、同時に教育によって民衆が政治的諸権利の行使に習熟しようとした。最後の憲政期は国民党が功遂げ身を退き、国民が国を統治する権力を行使する。
- 3 趙冕『社会教育行政』、商務印書館、1938年、143～144頁。
- 4 彭大銓『民衆教育館』、正中書局、1947年、4頁。
- 5 江蘇省立徐州民衆教育館研究委員会『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』、1933年、53頁。
- 6 周慧梅『近代民衆教育館研究』、北京師範大学出版社、2012年。
- 7 朱煜『民衆教育館と基層社会現代改造』、社会科学文献出版社、2012年。
- 8 毛文君「社会教育的興起与城市文化的變遷——以成都市民衆教育館為中心的考察——」、『成都大学学报（社会科学版）』、2006年第1期、32～36頁。
- 9 周慧梅「集体儀式与国家認同——以山西省立民衆教育館為考察中心——」、『天津師範大学学报（社会科学版）』、2018年第1期、57～63頁。
- 10 李冬梅「抗戦前江蘇省立民衆教育館事業活動述評」、『揚州大学学报（人文社会科学版）』、2010年第14巻第06期、90～95頁。
- 11 「我們的路線」、『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』、1933年、1～2頁。
- 12 他には、「定額物租」：麦三斗、秋三斗、「半半分租」：種子や家畜の半分を貸し付け、農産物の半分を徴収、といったような田租があった。
- 13 前掲（11）「我們的路線」、2頁。
- 14 「土圩子」という居住形態については、真ん中には砲楼がそびえて、その周りには小さな低い土の家がたくさんあり、農民はこのような土の家に住んでいた。砲楼が守っているのは、この地方の実際の支配者であり、多くの場合は地主である。
- 15 「本館之工作概要」、『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』、1933年、99～263頁。

- 16 規程では、閲覧部、講演部、健康部、生計部、遊芸部、陳列部、教学部、出版部といった8つの部署を最低限の組織体制と規定したのである。
- 17 「省立民衆教育館之組織与設施的商榷」、『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 297～306頁。
- 18 「本館籌備進行概況」, 『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 1～8頁。
- 19 「本館之組織行政經費及設備」, 『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 77～96頁。
- 20 職員写真: 「本館全体工作人員攝影」, 『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 前付。
学習者写真: 「江蘇省立鎮江民衆教下灘實施区八里屯民校成人班畢業攝影」, 『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 364頁。
- 21 「五年来的生計部」, 『教育新路』, 1938年第118、119期, 2頁。
- 22 「江蘇省立鎮江民衆教育館職員一覽表」, 『民衆教育通訊』, 1931年第1卷第4、5期, 12～14頁。
- 23 「本館二十四年職員一覽表」, 『江蘇省立鎮江民衆教育館第六年』, 鎮江江南印書館, 1936年, 166～170頁。
- 24 趙如珩『江蘇省鑑』, 新中国建設学会, 1935年, 392～396頁。
- 25 前掲（19）「本館之組織行政經費及設備」, 77～96頁。
- 26 前掲（5）『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 236頁。
- 27 前掲（5）『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 53頁。
- 28 前掲（21）「五年来的生計部」, 29頁。
- 29 その理由については、以下のように二つがあると考ええる。まず、民衆茶園は他の地域の民教館でも展開されたが、徐海地区の民衆たちはお茶を飲む習慣がなかったため、こういった事業は民衆の生活と合わなかったと思われる。また、民衆茶園は娯楽施設と標榜したが、その工作暦によると、「民衆に世界労働節の意義について講演する」、「済南事件の記念活動を行う」、「北平学生運動史とその意義について講演する」、「革命政府成立史について講演する」、「二十一条の内容と交渉経過について講演する」といったように、政治的な宣伝が多く見られた。
- 30 「五年来的教導部」, 『教育新路』, 1938年第116、117期, 2頁。
- 31 前掲（5）『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 12頁。
- 32 前掲（5）『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 8頁。
- 33 儲子潤「本館二十二年度民衆学校総報告」, 『教育新路』, 1935年第60期, 15頁。
- 34 「生計改進部工作報告」, 『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 1933年, 45頁。
- 35 前掲（5）『江蘇省立徐州民衆教育館周年記念特刊』, 143頁。
- 36 江蘇省立鎮江民衆教育館『四年来之江蘇省立鎮江民衆教育館』, 江蘇省立鎮江民衆教育館出版, 1934年, 20～23頁。

夜間中学校の設置経緯とその初期の実態に 関する一考察

— 荒川区立第九中学校夜間学級の事例を中心に —

ママトクロヴァ ニルファル

キーワード：義務教育、新制中学校、長期欠席者、義務教育未修了者、夜間中学校、夜間学級、荒川区、九中夜間部

【要 旨】1947年4月に新制中学校が誕生し、義務教育が9年に延長された。しかし、戦後の混乱期において経済的な理由によって学校に通えない生徒が多数現れた。これは戦前の夜間小学校が廃止されてしまったことにも起因するところが多かった。そのような中学校長期欠席者に義務教育を保障する場として夜間中学校が開設された。東京都では1951年に足立区立第四中学校内に夜間学級が初めて併設されてから、1957年までの間に7校の夜間中学校が開設されている。長期欠席生徒は、中・小零細企業が密集している地域で多く現れたため、夜間中学校も足立区、葛飾区、墨田区、荒川区などに集中した。荒川区は終戦後から多数の長期欠席生徒を抱えていたにもかかわらず、中学校夜間学級が発足したのは1957年であった。中学校の校舍を造るのに精一杯だったことや夜間学級を設置するのに積極的な校長が現れなかったことなどがその原因であった。1955年に区議会議員だった小柳晴彦氏が夜間学級設置を提案し、1956年には区教育委員会の中でも設置の環境が整い、1957年2月に荒川区立第九中学校内に夜間学級が併設された。これには当時校長だった吉原仁氏の役割も大きかった。開校式には12名の生徒しか集まらなかったが、生徒数は徐々に増え、翌年度には42名となっている。初期の生徒の年齢は学齢期の者が多かったが、学齢を超過した者も一定数在籍していた。生徒の居住地域も初期には学校近辺が多かったが、徐々に他地域からの生徒も増えていった。夜間学級の生徒は経済的に恵まれない家庭環境に置かれ、ほとんどの生徒が何らかの形で就労していたため、学校の現場でも様々な工夫がなされていた。保護者と生徒の就労状況を分析した結果、単純労働や低収入の悪条件がほとんどであった。家庭の貧困が生徒の昼間の通学を妨げていたことが明らかになった。夜間学級はそのような生徒を救う場として重要な役割を果たしていた。

はじめに

本論文は、敗戦後の混乱期において多くの中学校長期欠席者を救済する措置として設置された、夜間学級の設置背景や設置経緯及び初期の実態について明らかにするものである。

戦後は、1947年から「教育基本法」、「学校教育法」が実施され、6・3制の教育制度が発足した。教育機会の均等が保障され、保護者には子どもを就学させる義務が生じ、子どもには教育を受ける権利が与えられた。憲法は「義務教育費無償」の原則を保障していたが、実際にはさまざまな理由によって学校を欠席せざるを得ない生徒が相当数存在していた。

1947年4月に新制中学校が誕生し、義務教育の年限が9年に延長された。しかし、その頃は戦

後の社会経済の混乱期であり、家庭的・経済的理由による長期欠席生徒が多く¹、経済的理由によって義務教育の理念が妨げられていたことがわかる²。

そのような長期欠席生徒または義務教育未修了者を救済する措置として生まれたのが夜間中学校であった。すなわち、それらの生徒に対して義務教育を保障する場として中学校夜間学級（以下、夜間学級とする）が誕生した。

夜間学級は、1947年に、大阪市で初めて設置されてから、日本の各地で設置されるようになる。東京都では、1951年に初めて足立区立第四中学校に併設され、それ以降、表1の通り、立川市、八王子市、葛飾区、墨田区、大田区、世田谷区、荒川区の順に公立の中学校に夜間学級が併設されている。

表1 東京都の夜間学級設置中学校

順番	市区町村	学校名	学校設立年月	夜間学級設置年月	備考
1	足立区	第四中学校	1947年4月	1951年7月	
2	立川市	第三中学校	1951年4月	1952年5月	1961年廃止
3	八王子市	第五中学校	1947年4月	1952年5月	
4	葛飾区	双葉中学校	1947年4月	1953年4月	1950年に校名変更
5	墨田区	曳船中学校	1947年4月	1953年5月	
6	大田区	糀谷中学校	1953年6月	1953年9月	
7	世田谷区	新星中学校	1948年4月	1954年5月	
8	荒川区	第九中学校	1953年3月	1957年2月	

出典：各学校の沿革史を参考にして筆者が作成した。

これらの夜間学級は、長期欠席生徒が多い地域を中心に設置されており、特に中・小零細企業が密集している工業地帯は長期欠席者の割合が高い傾向があったため、夜間中学校は足立区、葛飾区、墨田区、荒川区などに集中した。

戦前から人口の過密化が進み、中小の零細企業が密集する荒川区では、やはり終戦後には新制中学校の長期欠席生徒や未修了者が多かった。東京都教育委員会の「昭和30年度長期欠席児童生徒調査報告書」によると、同年度の都内23区における中学校生徒の長期欠席者が最も多かったのは足立区で、その次が荒川区であった³。

本論文では、東京都で夜間学級が設置された背景を確認し、荒川区立第九中学校夜間学級（以下、荒川九中夜間部とする）の事例を詳しく分析する。具体的には、荒川九中夜間部が設置された経緯、設置するにあたり尽力した人々を確認し、同夜間部の初期の生徒の状況、教職員の体制、教育の実態などを明らかにする。なお、一定期間の傾向を把握するため、分析の対象時期は、荒川九中夜間部が設置された1957年から1961年頃までとする。

先行研究に目を転じると、夜間中学校に関する研究は多岐にわたり⁴、荒川九中夜間部もその研究対象となっている。荒川区の歴史に関しても、区史、区教育史、区議会史など豊富に刊行されている。しかし、いずれの研究においても荒川九中夜間部の設置経緯及び初期の実態が体系的

に論じられていない。

夜間中学校への就学は、2016年12月に成立した「教育機会確保法」にも盛り込まれており、教育の機会均等を保障するための手段として現在も検討されている。夜間学級の成立期の実態を明らかにすることは、不登校などの現代の教育課題を克服する上でも基礎的知見を提供するものであろう。

1. 夜間中学校開設の背景

1-1 夜間中学校の原点

現代の夜間中学校は、戦後の教育改革によって新制中学校が誕生したのにも関わらず多数の長期欠席者・不就学者が存在した大都市の商工業地帯において、1949年以降、学校教育法第25条に基づく中学校の課程（第二部）として設置されたもので、旧制の中学校との連続性をもたない。あえてルーツを求めるなら、義務教育の普及を目指して設置された夜間小学校（尋常夜学校、国民夜学校など）となろうとされている⁵。

尋常夜学校とは、1906年から1945年までの長い間、設置されて、社会の要求に応じてきたものである。1923年に市町村義務教育国庫負担法が公布されてからは、尋常夜学校は国民教育の普及と義務教育の徹底をはかるために、満12歳以上で義務教育を終えていない貧困やその他の事情のある者に対して、授業料を撤収しないだけでなく、学用品を支給するか貸すかの仕組みとなっていた⁶。

終戦後は、日本の教育制度は連合軍総司令部の教育制度改革に対する根本方針の下で変えられ、教育関係の法規は急速に整えられることになった。尋常夜学校の制度は、みんなが等しく教育を受けるという根本の精神に反するというで廃止されたのである。法制的には教育の制度はほぼ完備されたわけではあったが、「この尋常夜学校の廃止は新しい社会における盲点をつくりだす結果」となった⁷。「東京都における夜間中学校の開設の理由ということの遠い原因は、終戦と同時に尋常夜学校を廃止したことにあるといってよい。」とされている⁸。

このように、貧困やその他の事情で昼間学校に通えない生徒は義務教育が受けられなくなり、多数の長期欠席者や義務教育未修了者が生まれてしまった。その対策として、初めて夜間学級が開設されたのは、大阪市立生野第二中学校であったが、これは一部の中学校教師が自発的に開設したものであった。このような自主的な夜間学級は大阪府で次々と開設されていった。また、同じ時期に横浜市、神戸市においても自主的に夜間学級が開設されていた。

1949年2月には、神戸市立駒ヶ林中学校に最初の公立夜間中学校が開設された。その影響を受け、その後、横浜市、京都市、東京都などにも公立の夜間学級が設置されるようになる。

1-2 文部省、東京都教育委員会の対応と足立区立第四中学校夜間学級の設置

東京都で戦後初めて夜間中学校が開設されたのは1951年の足立区立第四中学校においてであるが、その時点で全国の夜間中学校数は47校に上っており⁹、東京都以外の地域で戦後早い段階から夜間学級が設けられていることがわかる。そのことから東京都の長期欠席生徒への対応が遅れたとみることができる。

また、文部省は、東京都を含めた「長欠児童・生徒の全国調査」を1951年に開始しており、東京都の長期欠席者・義務教育未修者の調査が他の地域より遅れたと考えられる。

文部省は、夜間中学校は6・3制の本旨と抵触するとし、夜間学級を設置することに反対していた。これは、東京都で初めて設置された足立区第四中学校夜間学級の設置経緯に良く表れており、同校校長の伊藤泰治の以下の経験をもって明らかになる。

伊藤校長は全国教育長指導主事講習会に参加し、そこで福島県の中学生が貧困のために就学を放棄して千葉県で就労しているという問題を耳にし、それがきっかけで長期欠席生徒の問題を真剣に考えるようになった。暫定的な手段として尋常夜学校のような措置で解決するしかないと考え、伊藤校長は、足立区教育委員会、東京都教育委員会、文部省へ強い働きかけを開始した。

しかし、文部省の態度は東京都教育委員会や足立区教育委員会の態度とは全く対照的であった。つまり、文部省は夜間学級設置に反対し、その理由を次の5項目で示した¹⁰。

- 1)夜間中学校は学校教育法で認められていない。
- 2)夜間中学校は労働基準法違反に通ずる。
- 3)夜間中学校を認めることは、生活保護法・学校教育法によって課せられている国・地方公共団体および保護者の学齢生徒の正当な教育を受ける権利を尊重し、保護すべき義務を怠ることを正当づけることになる。
- 4)夜間中学校は生徒の健康を蝕む。
- 5)夜間中学校では、中学校の各教科にわたって満足な学習ができない。

それに対して伊藤校長は以下の考えを示した¹¹。

- ①戦後の諸法律は、確かに非常に立派なものであるが、急迫せる国民生活の実情とやや離れたものである。
- ②全国中学校長欠生徒約三十五万（昭和二十六年）を看過することは現代の悲劇である。
- ③長欠の原因は、1）性格不良及び知能劣等の者で就労放棄したもの2）経済的事情のため到底昼間の通学の余裕のないもの3）一家無人のため昼間家事に励まねばならないもので、1）を除き、2）3）は現下の事情では夜間学級をつくる以外には救済の方法は全くない。
- ④夜間授業を行ってはならないという規定は教育基本法にも学校教育法にも同施行規定にも見当たらない。また二部授業としてこの特定の生徒が在校時間がずれて夜間に及んだという解釈が成立つ。
- ⑤労働基準法違反の件については、ここの生徒は正式の雇用関係が結ばれておらず、また家庭の留守居・子守り等で、現下の国情ではこれを厳格にとがめることはできない。
- ⑥六・三制を乱す、つまり昼間部の生徒の流入は、民生委員・前在校長の「夜間就学やむを得ず」という証明等の基準を設け、生活の好転をみたものは昼間の正常な中学へ転向させる。

これを受けた東京都教育委員会は、文部省の反対を抑え、慎重な態度を取りながら試験的に夜間学級を設置することを許可し、次の事項を設置条件として示した¹²。

- 1)暫定的な試案として運営し、恒久的な制度とすることは望ましくない。
- 2)運営については常時教育庁と連絡して指導をうけること。

- 3)その中学校の二部授業として取扱うこと。
- 4)名称は特別に用いないこと。
- 5)入学者の身許其の他の調査は教育庁に報告すること。
- 6)生徒の保健衛生に留意すること。
- 7)その他運営については、諸法令に違反しないようにすること。

これを受けて、1951年7月5日、荒川区及び都の教育委員会より「試験的二部学級開設」の認可を受け、同年7月16日に、足立区立第四中学校第二部として、東京都初の夜間中学校が発足した。入学式には4名の生徒しか集まらなかったが、その後、生徒数は急増し、約1ヶ月後に50名に、2学期を迎えた9月には68名に達し、1年後には110名まで増加し、1年4か月後には242人と倍増する。この生徒数の増加は、夜間学級を頼らざるを得ない生徒がいかに多かったかを如実に表しているといえるだろう。

1-3 葛飾区や墨田区における夜間学級設置状況

葛飾区も、零細企業が多く、貧困家庭が多かった。食べることに精一杯の保護者は、子どもを学校に通わせるよりも働かせることを望んでいた。1953年の葛飾区の長期欠席率は、足立区・荒川区に次ぐものであり、4.58%にも及んでいた。こうした長期欠席者の増加が区議会で問題となり、行政が対応を考えるという過程で夜間学級設置の発想が生まれた。双葉中学校が選ばれた背景には、空いている木造の独立校舎があったからである。1953年4月20日に入学式が行われ、本校も、わずか4名の生徒で出発することになる。生徒数は、その後10名ほどになったが、1953年末には92名にまで増加した。

墨田区は、都内でもっとも工場数の密集した小企業・零細企業地帯であった。足立区や葛飾区と異なる点は農業が皆無であったことである。1950年頃には、工場数が5,000を越えていた。1953年の区内中学校の長期欠席率は3.4%で、同年東京都内の平均長期欠席率3.19%を少し上回る程度であった。また、区内に地方の義務教育未修了者が多くいた。

1952年10月の墨田区教育委員会選挙に立候補した高石常三郎と射越利喜雄の両氏が「夜間学級設置」を公約として掲げ、それぞれの候補が当選したことが影響して、「夜間学級設置」が区教育委員会の政策の一つに置かれた¹³。設置にあたり、区教委委員は1953年1月に、足立区立第四中学校二部を視察している。

曳船中学校に夜間学級が設置された理由は明確ではないが、1953年2月付で、「墨田区立中学校第二部設置概要」が区教育委員会に提出され、区教育委員会は東京都教育委員会に設置認可申請を提出し、同年3月16日に東京都教育委員会は上述の7点の条件を提示し¹⁴、設置を認可している。1953年5月1日には、夜間学級が設置され、76名の生徒を迎え、6月20日には151名へと生徒数は約2倍に増加した。

その後は、1953年9月に大田区立糀谷中学校内に、1954年5月には世田谷区立新星中学校内に夜間学級が設置されている。

一方、荒川区は新学制発足当初から多数の長期欠席生徒を抱え、区教育委員会はその対策に苦慮していたが、荒川区における夜間中学校の開設は1957年を待たなければならなかった。

1-4 荒川区における夜間学級設置の背景と遅れた要因

荒川区は戦争の被害を相当受けており、総面積の45%も「焼失の憂き目を見た」とされている¹⁵。戦災前にあった小学校30校のうち、5校が廃止され、中学校を新たに9校増設する必要に迫られた。人口は激増し、教室の絶対数が不足し、二部授業を行わざるを得ない状況にあった。

また、荒川区は荒川沿いに位置し、商工業が盛んな地域であり、東京で有数の産業区であった。1956年頃は、敗戦後の混乱からようやく立ち直り、「神武景気」とも言われていたが、零細工業地帯に限っては貧困世帯が依然として多く存在していた。

東京都全体の長期欠席者の割合は、1952年度は3.87%、1954年度は2.68%、1956年度は1.86%となっており、減少傾向にあったが、荒川区においては、1956年度の長期欠席率は、3.66%と高く、東京都全体の2倍近い割合であった。

欠席の原因は、やはり経済的な理由によるものが高率を占め、1955年度の荒川区の「中学校理由別欠席者数」によると、「家計の一部又は全部を負担」が一番多く、次に「教育費が出せない」となっている¹⁶。

足立区、八王子市、立川市、葛飾区、墨田区、太田区、世田谷区に夜間中学が誕生した時期に、荒川区においても夜間中学校設立の気運はあったが、なかなか実現には至らなかった。その時期に実施できなかったのは、当時の区教育委員会そのものが不安定であったからと推測されている¹⁷。

次に、世田谷区立新星中学校が発足した1954年5月と同じ時期に、京都市の旭ヶ丘中学では、いわゆる「偏向教育」の問題が起り、教育二法案が政治問題になっていたこと¹⁸や、1956年には、教育三法として、「新教育委員会法」、「教科書法」、「教育制度審議会法」が取り上げられ、6月に新教育委員会法が、可決・成立したことなどの政治問題が、荒川区における夜間学級の設置を遅らせた要因として挙げられている¹⁹。

それから、荒川区の長期欠席者対策が遅れた背景には、荒川区が中学校の校舎を造ることで精いっぱいだったことや、夜間学級を設置する余裕がなかったことが挙げられる。

また、校長の中に夜間学級設置に対する反対者がいたことなども影響したと考えられる。

そのような中、荒川区教育委員会を踏み切らせたのは、1955年11月に、夜間中学全国大会に、当時の文部大臣だった松村謙三氏を出席させることができたからだとしている²⁰。

第九中学校が選ばれた背景には、設置当時の校長の吉原仁氏の影響力が大きかったことがあった。多くの中学校校長が夜間学級設置に対して反対だったことと対照的で、吉原校長は積極的であった。設置当初の九中夜間部の専任教諭だった塚原雄太氏が「この辺で忘れてはいけない人たちの思い出してみますと夜間学級を第九中学校に誘致したのは当時の校長吉原仁さんです。忘れたら罰が当たります。」と回顧している²¹ことから夜間学級設置に当たり吉原校長の役割が大きかったことが窺える。

1-5 九中夜間部の詳しい設置経緯

上述のように、九中夜間部の設置に当たり吉原校長の役割が大きかったが、その前の動きとして荒川区議会議員であった小柳晴彦氏の尽力が欠かせないものであった。小柳区議について塚原

教諭は「夜間学級産みの親」と題して『創立25周年記念誌』に以下の記事を載せている²²。

本校の夜間学級の産みの親は昭和二十六年から四十二年まで荒川区議を四期十六年間勤めた小柳晴彦氏である。小柳氏は地元の生え抜きであり、何校ものPTA会長の経験もあって教育に関心が深い。教育問題の相談も父兄から気軽に受ける世話人である。近所に競輪の選手を希望する少年がいた、何とか運動をして採用されそうになったとき、中学校の免状が必要になったから何とかならないかという相談を少年の父親から受け、学校長に相談してみたが、長欠生徒だったので免状は出せないという。そういう例は多い。荒川区には夜間中学がないから足立の方の四中に、将来は足立区に住むという一札を入れて小柳氏が入学させた少年もいる。

以上のように、1951年より荒川区議会議員を務めていた小柳氏は保護者から教育相談を受けることもあり、長期欠席生徒に対する問題意識が高かった。その対策として夜間学級設置を考えていたが、すぐには実現できず、夜間学級創りの夢は2～3年続く²³。

小柳区議が、夜間学級開設の一回目の提案をしたのが1955年であった²⁴。

さらに、小柳区議は、1956年2月13日の第一回臨時会で、区内の長期欠席者の実情を紹介し、夜間中学校開設の必要性を訴え、区長に夜間学級設置を提案する。当時の村上勇三郎区長は、区内に約5,000人の長期欠席者がいる現状を認め、各学校長に実態調査を依頼し、その結果を踏まえて、各町単位に夜間学級が開設できるよう努力したいという積極的な答弁をした²⁵。

この後は、夜間中学校開設にあたり、現行の学校教育法との運用のあり方が問題とされ、実現出来なかった。

1956年3月12日の第一回定例会では、再度質問に立った小柳議員は、一人の少年が足立区立第四中学校夜間学級に入学できないかという相談を受けた事例を取り上げ、教育長にその改善を求めた。

1956年8月28日の第二回臨時会でも遠田米吉議員が夜間中学校の開設について質問しており、議会で活発な議論が行われた。

1956年になって教育委員会の中にも夜間学級開設の気運が高まり、葛飾区立双葉中学校や、墨田区立曳舟中学校夜間学級の参観や実情調査が行われた。その結果、予想以上の実績が上がっているのに力を得、区立中学校長会と合同の会議をもち、夜間学級開設の具体的な協議がなされた²⁶。その前には、横浜市における夜間学級の視察も行われている²⁷。

中学校長会に夜間学級設置の相談がされると、「夜間中学校が出来ると昼間部の生徒が夜間に流れてしまう」と多くの反対意見があった。それに、小柳は「親たるものが大事な自分のこどもを昼間遊ばせて夜の中学校に通わせるはずがない」と反論した。校長の中に反対する声があっても夜間中学校を区内に一校作ろうという小柳区議の意志は揺るがなかった²⁸。

いろいろ検討を重ねた結果、ついに荒川区も夜間学級の必要性を認め、その設置を決定した。これを受けて区教育委員会は、1956年11月9日、東京都教育委員会に対して「区立中学校夜間学級設置について」という設置理由書を申請し、翌1957年2月1日に受理された。

第九中学校が選ばれた理由として、上述のようにその時の校長吉原仁氏の影響が大きかった。塚原教諭は「東京都荒川区第九中学校の夜間学級の併設に積極的だったのは、同校初代校長の吉

原仁である。」と述べており、「当時第九中学校は生徒減から、若干名の専任教員減を迫られていたため、人情家吉原仁は人事異動に悩んでおり、この際夜間中学を誘致することで、教員を移動させるという苦衷を切り抜けられるという深慮もあったと、私は直接校長から聞かされたことがあったが、夜間学級誘致の本旨は生活苦や家庭崩壊から登校不能に陥ってしまっている生徒たちへの愛情であったことは間違いない。」と続けている²⁹。吉原校長は、人事異動を防ぐための対策としても夜間学級設置を考えていたことが明らかになるが、何よりも長期欠席生徒を救いたいという思いが強かったのだろう。

一方、吉原校長自身は「地理的条件や、施設状況を勘案して我が第九中学校に併設されることになった」とも記述しており³⁰、複数の条件が重なって夜間学級の設置が可能となったと考えられる。

開校式の様子を東京都夜間中学校研究協議会は以下のように記している³¹。

夜六時、いつものように黒い屋根のひだが闇の中に低く沈んで黄色い街灯が寒々身ぶるいしているとき、荒川九中の校舎の二階の教室の中に四つの『ともしび』がともつてその下に、雑多な服装の年令の異なつた少年少女達が、区の関係者、吉原校長、教員たちの輪の中で無表情に、かたい木のイスに腰をおろしていた。そして、まるで申しわけないように、あかぎれと、ひびだらけの自分の膝の上の手をじつとみつめていた。区の代表者の話、校長の話、専任講師の紹介を受けたあと、やつと自分たちが生徒になつたことを自覚しはじめた十名程の入学者の表情になごやかな空気が漂いはじめた。

吉原校長は、夜間学級趣旨や運営の方針等について、1957年3月1日の時点で以下のように記録している³²。

一、夜間中学経営の方針

開設にあたって東京都教育委員会より次の様な通牒に接した。

- 義務教育である中学校教育の本旨からして、夜間学級の設置はあくまで暫定的な措置であるから恒久的な制度とすることは望ましくないこと。
- 運営については常時教育委員会と連絡し、その指導を受けること。
- 中学校の二部授業として取り扱い、特別な名称を用いないこと。
- 生徒の保健衛生には十分留意すること。
- 就学すべきも者はあくまで荒川区居住の者に限ること。

以上によって、趣旨の概要は諒解されるわけである。

二、夜間学級運営の実際

①入学について

区内在住の者で、或る事情によって、昼間の中学に就学出来得ない者は誰でも入学出来る。原則としては学令生徒（満十五才まで）を対象とするが、年令超過の者でも入学出来る。

②入学手続

区教育委員会又は当該学校に申し込まれたい。どの学年に編入するかは、認定によって決定する。

③特 典

出席の生徒にはすべて夕食を無料で給食するの外、教科書は全部貸与する。従って生徒の経費は一切無償である。

④授 業

毎日午後五時半より九時十分まで、四時間の授業を行なう。冬期の暖房設備や電気の照明施設等は充分に考慮されている。

⑤その他

夜間学生は前述のように、昼間の生徒と何等変わる所がない。卒業証書も、進学や就職も全く同一で、卒業後と雖も少しも差異はない。教師も夜間専任の者も数名勤務するが、大部分は昼間の教師が兼任する。

三、結 論

私は、荒川区唯一校の夜間中学校経営の責任者として、この開設までに骨を折られた各位の温情に対して、不遇な夜間学生のために出来るだけ親切に面倒をみてやり度いと思う。職場と勉学との摩擦の排除にも協力してやりたいし、就職や進学の相談相手にもなってやりたい。私自身夜間学生であった過去³³を思えば、一層これ等生徒諸君の健康保持の面には注意を払ってやり度いと考えている。昼間の疲れのオアシスとして、楽しい夜間中学校の教室を経営して見たいと考えている。(三二、三、一)

以上の吉原校長の記述から、上述の文部省の夜間学級設置条件の「暫定的な措置」であること、「第二部として扱う」ことなどに加え、「就学すべきも者はあくまで荒川区居住の者に限ること」が追加されていることがわかる。また、「運営の実際」として昼間の中学校に就学できない者は誰でも入学できることや、生徒に経費は一切負担されないこと、卒業や就職の際も昼間部と同一の扱いを受けられることなどが明記されている。

2. 夜間中学校の実態

2-1 九中夜間部の初期の様子

上述のように、1957年2月に九中夜間部は開校式を挙げ、入学者12名、専任講師2名、兼任講師11名で出発した。4月になって9名の生徒が入学し、その後は、生徒数は19名となり、専任教諭として塚原雄太、中村泰生の2名が昼間部から転任する。塚原教諭は当時のことを次のように回想している³⁴。

私は夜間学級を希望したわけでもなく、教育にのめり込んでいたのでもない。成り行きだったのだ。同僚の中村泰生さんもそうだ。共通点は二人とも『おっちょこちょい』だということだ。中学に夜間学級があるなんて聞いたこともない。木造校舎の二階の教室で初めて生徒たちに出あった。右のように固まった一七、八人の生徒を見てこりゃあ大人の顔だと思った。体つきは子供なのに。殆どが『夜間学級へ入学』と記入された入学通知書を持っていた。荒川区は夜間学級を堂々と設置したんだ、と思った。九分通り学齢者、クラスは3クラス専任は2人。担任は生徒の前でジャンケンで決めた。一週間も経つと教室や教室半分程の大きさの夜間学級の職員室にも暖かい空気が漂い始めた。夜、九時過ぎになっても帰った

がらない生徒が職員室の真中のコークス・ストーブの周りに、子猿のように集まっていた（お化け煙突もあったんだ）。

また、塚原教諭は次のようにも回顧し、初期の夜間学級の運営は生徒の状況に合わせて柔軟に対応していたことを記している。

塚原が担任したのは三年生で、一、二年を併せて受け持ったのは中村。吉原校長は「夜学の運営は専任の二人に任せる」という言葉が実行されていた。「生徒を中心に考えてのことならずべて賛成」と校長は荒川九中在任中言い続けたことが荒川九中の夜間学級の自由の気風を育てあげる基底になる³⁵。

準備は始まったのですが、どんな生徒がくるのか、夜間学級はクラスを幾つにしたらいいのか、教科書はあるのか等々二人で顔をあわせては悩んでいました。教室は二階の三教室プラス小振りの一部屋、職員室です。（中略）木造の校舎でしたからよく授業中停電になりました³⁶。

このように、初期の荒川九中夜間部は、塚原と中村教諭の試行錯誤のもとで運営されていた。木造校舎の2階の三教室は裸電球で照明されていた。停電もよく起こり、ロウソクを常備し、教室で立てて授業をしていた。校庭には照明灯がなかったことから、運動をするときは懐中電灯を5、6個も使っていたとされている³⁷。

ほとんどの生徒は働いていたため、表情が暗く見えていた。生徒の笑顔を取り戻すために、2人の教諭はいろいろと模索した。1957年6月からラジオ体操やコーラスを始めている。レコードも聞かせていた。「夜間学級生の顔が輝くまでに二年かかった。」と塚原教諭が回顧している³⁸。生徒は疲れてよく寝てしまっていたため、同年9月から職員室に休憩用ベッドを2台置いて使い始めた。この頃の給食は、ジャム、バター、マーガリン、マーマレードのコップパンと、白湯だけの簡単なものだった。生徒数も徐々に増加し、11月には41名となった。7月には初めてのキャンプ、10月には初めての昼間部と合同で運動会が行われた。

2-2 九中夜間部の教育の実態

ここでは、開設当初より1960年度までの九中夜間部の教育課程や一日の流れ、教職員体制、学校行事などを概観する。

カリキュラムは、表2の通り、必修科目と選択科目からなっており、教科は、昼間部と同じく9教科あり、1日4時間授業であった。英語が選択科目だったことがわかる。指導時数は昼間部の2/3の時数を配当することとなっていた。

日課は、表3の通り、17:30分から20分間は給食の時間にあてられており、その後17:50から20:50まで授業が実施され、授業の間に10分間の休憩時間が設けられている。最後に、清掃やホームルームが行われ、21:30に下校となっている。

1961年度になると、表4のように教員の業務分担が細くくなされており、夜間部の組織体制が整ってきていたことがわかる。

また、専任教諭も1957年度は2名だったのが、1958年度には4名となり、1959年度から生徒数にかかわらず6名の専任教諭が就く体制となっている。専任教諭は十分な人数が確保され、指導

表2 1958年度指導時数配当表

学 科 名		1 年		2 年		3 年	
		週	年	週	年	週	年
必修科目	国語	4	140	4	140	4	140
	社会	4	140	4	140	4	140
	数学	3	105	3	105	3	105
	理科	3	105	3	105	3	105
	音楽	1	35	1	35	1	35
	図・工	1	35	1	35	1	35
	保・体	2	70	2	70	2	70
	職・家	2	70	2	70	2	70
選択科目	英語	3	105	3	105	3	105
道 徳	道徳	1	35	1	35	1	35
合計時数		24	840	24	840	24	840
特別教育活動	H.R.	2	70	2	70	2	70

表3 1958年度日課表

給 食	17：30～17：50
第1校時	17：50～18：30
第2校時	18：40～19：20
第3校時	19：25～20：05
第4校時	20：10～20：50
清 掃	20：50～21：15
H . R .	21：15～21：30
下 校	21：30

表4 1961年度校務分掌

学校行事	塚原 雄太
教務、校外生活指導	斎藤 哲夫
庶務、校内生活指導	山本 実
教育相談	塚原、日下田
給 食	日下田 進
図 書	桜井 和夫
保健衛生	見城 慶和
進路指導	桜井 和夫

の充実が図られた。それから、『三十年のあゆみ』によると、開設以来職員を固定せず、交代制で昼間部との人事交流を図ってきたが、夜間部は昼間部とは異なることから「専任が腰を据えてじっくり取り組む」ように1960年度から方向転換をした。「生徒からも同じ先生に長くいてほしい」という切実な声が出ていた³⁹。

ここからは表5の「年表」に基づいて学校の行事について述べる。九中夜間部の特徴として大きな学校行事が昼間部と合同で行われていたことが挙げられる。運動会、修学旅行、卒業式などがこれに該当する。「昼間の生徒、夜の生徒」というような区別を付けないことが第九中学校の教育方針の一つであったことが確認できる⁴⁰。一方、夜間部の生徒のほとんど（1959年度は94%）が昼間就労していたため、行事への参加は難しかった⁴¹。

毎年夏にキャンプを実施していた。キャンプは、1957年から1959年までは7月末に、1960年は8月に行われている。それ以外に、1958年6月4日にバスで校外学習をしていることがわかる。この日は、奥多摩小河内ダムを見学し、27名の生徒が参加している。

1957年度7月末から夏期講習会を実施し、以後それが慣例となっている。

運動会は昼間部と合同で行われていたが、1959年度より区立中学校連合運動会に参加している。知能テスト、学力テスト、中間テスト、期末テストなどが定期的の実施されていた。

年表にもあるように、1958年の6月～7月頃、また1959年11月～12月頃に生徒の家出が頻発している。1959年1月27日には「通り魔事件」が発生し、女の子が一人刺殺され、学校近辺が騒然となったこともあった。その対策として当分下校を繰り上げている。生徒の家出といい、通り魔

事件といい、夜間学級生が直面していた社会問題ともいえるが、そのたびに、生活指導に重点をおいた学級経営が続いている。

1959年2月3日より東京都の夜間中学校で完全給食が始まるが、荒川九中夜間部は最初の実施校となっている。それまではコッペパンの簡単な給食だった。この日からおかずが出されており、「生徒が毎晩おかずの名前を聞くので、教師たちも勉強に大わらわで、古い教師は、今でも、「鯨のタツタ揚げ」という名前を覚えている」という記録が残っている⁴²。

1958年・1959年に専任教諭だった滝戸宏がこの時期のことを次のように回顧している⁴³。

その頃は、附近に「通り魔事件」が発生して生徒・先生共々に身の安全を守るために懸命に対処したことが、まず、思い出されます。

また、それまでの簡単な給食から、古谷栄養士さんたちによって本格的な給食が始まったのもこの頃だったと思います。さらに、皆で何かをやろうと合言葉に、放課後は全員職員室に集合して、ラジオ体操をしたり、心をついに声を揃えてコーラス（斉唱）に熱中したものでした。その他、定時制高校との交流会や修学旅行で京都の夜間中学校との交流会にもはり切って参加していたようです。

先生の方も、少しでも生徒たちのためにと、交代でその時々のことを話題として音楽をバックに流してディスクジョッキーを構成して、給食の時間に聞かせました。先生方のしゃべり方の持ち味も手伝って、なかなかの好評で、給食に遅刻する者がめっきり減少したというオマケがついたこともほほえましい思い出です。

表5 年表（1957～1961年）

年 月 日			出 来 事
1957年	2月	15日	夜間学級開設。学校長は吉原仁。3月末まで専任講師2名。昼間部より11名の教員が兼任講師。入学生徒は12名
	4月	1日	専任教諭2名。塚原・中村教諭が就任
		6日	始業式。一年4名、二年2名、三年3名
		9日	在籍生徒数男子8名、女子13名となる
	6月	3日	専任講師が着任する
		4日	ラジオ体操、コーラスを始める
	7月		夏休み返上で月末まで特別講習会。以後恒例となる 第一回キャンプ実施
	9月	26日	生徒休憩用ベッド2台購入し、職員室に置く
	10月	4日	初めて昼間部と共に運動会
	11月	19日	在籍生徒数男子18名、女子23名、計41名となる
	12月	3日	ストーブ使用開始
1958年	2月	1日	生徒の生活環境調査
	3月	10日	卒業記念8ミリ映画製作開始
		20日	一回卒業式を昼間部合同で行う。第一期生13名卒業、2名進学
	4月	7日	専任教諭4名（塚原・中村・鈴木・滝戸）となる
	5月	2日	卒業記念製作8ミリ「ともしび」の公開発表会

年 月 日			出 来 事
1958年	5 月	6 月	生徒の家出が頻発する
	6 月	4 日	バスで校外学習。奥多摩小河内ダム見学。生徒27名参加
	7 月	11日	定期考査が始まる
		21日～	夏季講習会開催
	7 月末		五日市都営キャンプ場で2泊3日のキャンプ実施
	10月	10日	秋季運動会に13名が参加して昼間部と共催
		27日	昼間部と共に関西へ修学旅行
	11月	8 日	学校新聞「にぶ」発行
1959年	1 月	27日	「通り魔事件」発生。その対策として当分下校を繰り上げる
	2 月	3 日	第二部用給食室の火入式。都内夜間中学で最初に完全給食実施
	3 月	19日	第二期生22名卒業、3名進学
	4 月	6 日	専任教諭6名
	5 月	11日	知能テスト実施
	7 月	18日	標準学力テスト実施
	7 月末		第三回、秋川キャンプ実施
	10月	4 日	昼間部と合同で運動会を行う。出席は良好
		16日	修学旅行に14名参加。滝戸教諭が引率
		21日	中間テストが始まる
	11月	10日	区立中学校連合体育大会に19名が参加
	12月	14日	期末テストが始まる
	11月～	12月	この時期に生徒の家出が頻発する
1960年	2 月	12日	性格検査実施
	3 月	15日	本校で夜間学級研究会開催
		19日	第三期生23名卒業、2名進学
	4 月	1 日	第一代吉原校長転任。第二代田村校長着任
		6 日	専任教諭6名（塚原、杉山、日下田、桜井、綾部、辻）
	6 月	3 日	二部職員会を金曜日に定例で行う
		15日	職業適性検査実施
	7 月	5 日～	期末考査
	8 月	17日～	17日～19日、鷹平キャンプを実施。17名が参加
	9 月	14日	インドのパーカー氏が給食施設視察のため来校
	10月	8 日	三年生修学旅行。杉山教諭が引率
		15日	一年生がコーラスを始める
		25日	区連合運動会に24名が参加
	12月	14日～	期末定期試験
1961年	1 月	14日	時間割、A～Bのコース制始まる
		30日	在籍生徒67名（男子38、女子29）となる
	3 月	7 日	期末考査が始まる
		20日	第四期生30名卒業、7名進学

滝戸教諭の回想からも、安全指導や、給食時の工夫など、また、定時制高校や他県の夜間中学校との交流などを実施していたことが明らかとなる。

以上のように、多方面にわたって生徒指導がなされ、社会性の育成にも力を入れていたことがわかる。

2-3 数字でみる実態⁴⁴

1) 学級編成及び生徒数

表6 学級編成及び生徒数（1956年度～1961年度）

年度	1956年度	1957年度		
学期	3学期	1学期	2学期	3学期
1年	5人	9人	2人	14人
2年	7人	6人	12人	15人
3年	0人	7人	14人	13人
合計	12人	22人	28人	42人

年度	1958年度（7月1日現在）			1959年度（7月1日現在）			1960年度（9月7日現在）			1961年度（6月20日現在）		
学年	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計
1学年	4人	3人	7人	4人	3人	7人	3人	7人	10人	3人	5人	8人
2学年	8人	8人	16人	7人	3人	10人	6人	7人	13人	8人	6人	15人
3学年	5人	10人	15人	8人	16人	24人	17人	7人	24人	14人	13人	28人
計	17人	21人	38人	19人	22人	41人	26人	21人	47人	25人	24人	49人

表6のように、開設した1956年度3学期は生徒数12名だったのが、1957年度1学期には22名となっており、3学期には2倍近くまで増えている。

1958年度から1961年度までの傾向をみると、毎年度少しずつ生徒数が増加していることがわかる。どの年度も学年が上がるにつれて生徒数が増えている。1958年度～1959年度は女子生徒が若干名多いが、1960年度～1961年度は男子生徒の方が多い人数となっている。長期欠席生徒は女子の方が多い傾向があった⁴⁵が、荒川九中の初期の段階では女子が多いという傾向はみられない。

他の夜間学級の学級数と生徒数と比較すると、九中夜間学級は規模が小さかった。1958年2月の時点で、墨田区立曳船中学校は3学級の生徒数148名、大田区立糎谷中学校は4学級の生徒数142名、葛飾区双葉中学校は3学級の生徒数111名、足立区立第四中学校は5学級の生徒数205名となっており⁴⁶、これらの夜間中学校は九中夜間部の3～5倍生徒数が多かったことがわかる。

2) 生徒の年齢

表7の通り、14歳の生徒がもっとも多い傾向があり、学齢期の生徒が半数を超えている。学齢を超過した者は、1957年度は36人中12人、1958年度は38人中9人、1959年度は41人中14人、1961年度は49人中12人となっている。

表7 生徒の年齢

1957年度				1958年度				1959年度				1961年度			
年齢	男子	女子	計	年齢	男性	女性	計	年齢	男子	女子	計	年齢	男性	女性	計
12歳	2人	0人	2人	12歳	2人	1人	3人	12歳	0人	2人	2人	12歳	2人	2人	4人
13歳	3人	5人	8人	13歳	4人	4人	8人	13歳	2人	1人	3人	13歳	4人	2人	6人
14歳	4人	4人	8人	14歳	5人	8人	13人	14歳	6人	10人	16人	14歳	11人	11人	22人
15歳	2人	4人	6人	15歳	1人	4人	5人	15歳	3人	3人	6人	15歳	3人	2人	5人
16歳	4人	3人	7人	16歳	0人	1人	1人	16歳	1人	1人	2人	その他	5人	7人	12人
17歳	1人	0人	1人	17歳	2人	0人	2人	17歳	1人	0人	1人	計	25人	24人	49人
18歳	0人	1人	1人	18歳	1人	1人	2人	18歳	2人	1人	3人				
19歳	0人	1人	1人	19歳	0人	1人	1人	19歳	1人	0人	1人				
21歳	1人	0人	1人	20歳	0人	1人	1人	20歳	0人	2人	2人				
22歳	1人	0人	1人	22歳	2人	0人	2人	21歳	1人	0人	1人				
計	18人	18人	36人	計	17人	21人	38人	22歳	0人	1人	1人				
								23歳	0人	1人	1人				
								25歳	1人	0人	1人				
								45歳	1人	0人	1人				
								計	19人	22人	41人				

『荒川区史』は、「昭和30年代に入ると、社会・経済情勢がやや安定し、一方、就学援助制度の創設（昭和32年）によって家庭的・経済的理由による長欠者は減少してきた。それに伴って夜間学級の生徒も減少してきた。ところが、同時に、長欠あるいは不就学のまま学齢を超過し、このため義務教育未修了となってしまった人たちの中から、中学校教育を受けることを希望する者が現れ、夜間学級に入学するようになった」と記述している⁴⁷が、九中夜間部においても、1957年度～1961年度は、学齢超過者は3割前後を占めており、1961年度以降はその割合が上昇したと推察される。

3) 生徒は昼間何をしていたか

表8 生徒の状況（1957年度～1959年度）

1957年度	人数	1958年度	人数	1959年度	人数
家計を扶けるために働きに出ている	25人	家を扶けるために働いている	23人	家計を扶けるために働いている	28人
家業（含内職）の手伝い	3人	内職の手伝い	4人	内職の手伝い	8人
住み込みで働いている	4人	住み込みで働いている	10人	住み込みで働いている	3人
留守番など	6人	家業の手伝い	1人	家業の手伝い	2人

表8からも明らかなように、夜間中学生は昼間、何らかの形でほぼ全員働いていたのである。後述の家庭環境の厳しさがその背景にあることが容易に想像できる。なお、生徒の職種と賃金については後述する。

4) 家庭環境

表9 生徒の家庭環境（1957年度～1959年度、1961年度）

1957年度		1958年度		1959年度	
家庭環境（39人）	人数	家庭環境（20人）	人数	家庭環境（41人）	人数
両親がいる者	18人	両親がいる者	2人	両親がいる者	18人
両親はいるが別居中	2人	両親はいるが別居中	7人	両親はいるが別居中	4人
父親がいないもの	9人	父親がいない者	4人	父親がいない者	9人
母親がいないもの	7人	母親がいない者	4人	母親がいない者	5人
両親がいないもの	3人	両親がいない者	4人	両親がいない者	4人
		不明	1人	不明	1人

1961年度						
調査対象	両親がいる家庭			母子家庭	父子家庭	計
	父が病気	定収入	別居中		定収入	
人数	5人	15人	4人	15人	1人	40人
比率	12.5%	37.5%	10.0%	37.5%	2.5%	100.0%

両親がいる生徒、両親がいない生徒、両親が別居中の生徒、母子家庭・父子家庭の生徒など、夜間中学生は様々な家庭状況に置かれていたことが浮き彫りになっている。また、1961年度の家庭環境をみると、両親がいる生徒で、「父が病気」、「定収入」、「別居中」を合わせると60%を占める。そして、1957年度から1959年度までは、両親がいない生徒も相当数おり、夜間中学生がいかに厳しい環境に置かれていたかを如実に表している。夜間中学生の家庭環境について専任教諭の笹沼和夫は次のように回顧している⁴⁸。

十代の若い生徒達が多く、教室はいつもにぎやかであった。当時はきょうだい四、五人は普通であり親が病気などで働けなくなれば、長男・長女は一家の生活のために働かざるをえない社会事情であった。こんな状態での生徒だったから仕事の疲れや家庭でのいやな事をいやしてくれるのが学校だったのだろう。教室からよく笑い声が聞こえた。

5) 住んでいる地域

九中夜間部の生徒の住んでいる地域をみると、荒川区内在住の者と区外在住の者に分かれる。区内在住の生徒は、「尾久町」が一番多く、「三河島」が二番目に多い傾向があり、初期の段階では学校近辺在住の生徒が多かったことが窺える。区外の地域として、埼玉県、千葉県、足立区、葛飾区、台東区、板橋区、練馬区、千代田区など、遠方から通学していた生徒も一定数いたこと

がわかる。

夜間学級の設置目的は、区内の長期欠席生徒の就学奨励にあり、東京都教育委員会の「設置届書受理通知」にも「就学すべき者はあくまで荒川区居住の者に限ること」とされている⁴⁹が、一部の生徒は他地域から通学していたことがわかる。その内容は、就労のため、他地域から荒川区に住居を移した者（住み込みなど）もあり、多様であった。他地域からの生徒は、1957年度は3名、1958年度は4名、1959年度は10名となっており、区外在住の生徒が年々増えていることがわかる。

表10 生徒の住居地域（1957年度～1959年度）

1957年度		1958年度		1959年度	
住んでいる地域	人数	住んでいる地域	人数	住んでいる地域	人数
尾久町	17人	尾久町	20人	尾久町	16人
日暮里	4人	南千住	2人	南千住	1人
南千住	1人	埼玉県	1人	埼玉県	1人
埼玉県	1人	三河島	10人	三河島	10人
三河島	9人	北区	1人	北区	1人
町屋	2人	千葉県	1人	千葉県	1人
足立区	1人	日暮里	1人	日暮里	1人
千葉県	1人	足立区	1人	葛飾区	2人
		町屋	1人	町屋	2人
				台東区	1人
				板橋区	2人
				練馬区	1人
				千代田区	1人

6) 保護者の職業

表11の保護者の職業をみると、工員が一番多く、単純労働や販売などが多くみられる。低収入の職業に就いている保護者や職業に就いていない保護者も一定数いることが確認でき、夜間中学校の生徒の収入が一家の生計を立てるのに大きな力となっていたことがわかる。

7) 生徒の職業および賃金

生徒の収入については、1958年度の「学校要覧」にて次のように記している⁵⁰。「生徒の収入は、年令の差が大きいので、その差も大きく、日給170円ぐらいから300円ぐらいまでが多く住込みで最低月額1,500円程度。」1961年度の「学校要覧」では、生徒の職種や賃金についてより詳しい情報が載っているため、表12でそれらをまとめておく⁵¹。

生徒の職種や収入をみても、物品の製造、加工が多く、低収入の生徒が多かったことがわかる。殆どの生徒の月給が5,000円以下となっている。これらは、夜間中学生が零細企業で悪い条

表11 保護者の職業（1957年度～1959年度）

1957年度	保護者の職業	装身具製造	洋服修理加工	労務者	内職	靴工	靴商	ビニール玩具製造	工員	印房	商店員	木工所経営	大工	すし職人	汽缶技師	置屋	古本屋	ネクタイ販売	菓子販売	漬物問屋	無職	その他
	人数	1人	1人	2人	2人	2人	1人	1人	3人	1人	1人	1人	1人	2人	1人	1人	1人	1人	1人	1人	6人	4人

1958年度	保護者の職業	大工	日雇人夫	プレス工	美容院（住み込み先）	結束	無職	玩具製造	内職	製靴	家具職	画劇経営	ネクタイ販売	鳥飼育	塗装業	女工	洋服加工	会社員	装身具製造	置屋（住み込み先）	米屋（住み込み先）
	人数	6人	2人	1人	1人	1人	6人	1人	3人	2人	1人	1人	1人	1人	1人	2人	2人	1人	1人	1人	1人

1959年度	保護者の職業	自転車修理業	大工	日雇人夫	結束	飲食店	無職	教員	プレス業	機械工	内職	家具職	画劇経営	椅子製造業	ネクタイ販売	ネームプレート業	酒販売	紙工品製造	鍍金業（住み込み先）	女工	洋服加工	会社員	置屋（住み込み先）	木工業（住み込み先）	女店員
	人数	1人	4人	1人	1人	2人	5人	1人	1人	1人	1人	2人	1人	1人	1人	1人	1人	1人	1人	5人	1人	4人	1人	1人	1人

件の下で働いていたことを表しているといえる。また、住み込みでほんのわずかな収入しかもらえていなかった生徒がいたことも確認できる。ある程度収入が高かった19歳の男子生徒、23歳の女子生徒は年齢が関係していると考えられる。

昼間働いてから登校していた彼等について専任教諭だった綾部一好が次のように回想している⁵²。

鉛筆工場やその他の職場で、一日中働いてからくたくたになって彼等は登校してきた。給食を食べながらも、授業のあい間も、放課後も、生活のにおいを体から発散させている彼等とよく話した。話しているうち、私も彼らと同年齢に錯覚してしまったのも、そういえば思ひ出す。

昼間は働き、夕方は就学する夜間中学生のライフスタイルがいかに苦勞と努力に満ちていたものだったか、容易に想像できる。学校の教員一人ひとりが一生懸命に生活していた彼等の心の支えになっていたと言っても過言ではない。

表12 生徒の労働事情（1961年度）

生徒の労働事情（1961年度）				
性別	年齢	職 種	勤務形態	賃金
女子	12歳	電線のエナメル被覆工場の女工	通勤	月給4,500円
女子	14歳	靴の革底製作所の女工	通勤	月給4,500円
男子	13歳	ノコギリ自立屋の徒弟	住込	月給1,500円
男子	16歳	鉄工所の工員	住込	月給3,000円
女子	13歳	時計のバンドバネの組立	自宅	出来高制
男子	13歳	家具製作木工場の徒弟	住込	月給1,000円
女子	14歳	洋傘柄の加工所の手芸	自宅	無し
女子	12歳	菓子店の店員	通勤	日給150円
男子	12歳	塗装所の徒弟	住込	月給1,000円
男子	12歳	刷毛製作所の手伝	住込	年奉公
女子	15歳	幼児玩具製作所の女工	通勤	時給30円
男子	13歳	鉄工所の工員	住込	月給3,000円
女子	13歳	女中兼子守り	住込	月給500円
男子	15歳	既成服製作所の工員	住込	月給3,000円
男子	16歳	アクセサリー製作所の工員	通勤	月給5,000円
女子	14歳	靴の革底製作所の女工	通勤	月給5,000円
女子	13歳	幼児玩具製作所の女工	通勤	時給25円
女子	16歳	医療器具製作所の女工	住込	月給4,000円
男子	19歳	プレス工場の工員	通勤	月給8,000円
女子	23歳	ベニヤ工場の女工	通勤	月給11,000円

8) 入学者の出身学校および学歴

表13に示されているように、開設して間もない時期の入学者の出身学校は、荒川区の小中学校出身の生徒が多かったとみられる。表14は、荒川区教育委員会が、1960年10月1日～1961年9月30日の間に入学手続きをとった全員を対象にした調査の結果である⁵³。生徒38名（男子25名、女子13名）の入学・編入学状況は、区内小中学校から13名、他区の中学校から7名、他府県の中学校から7名、学籍を持たない者は11名となっている。全体において、学籍がある者は27名、空白期間がある者は11名である。いずれの表でも表れているように、昼間の中学校から夜間学級に転入学した生徒が圧倒的に多く、昼間学校に通うことが現実的に厳しかったことを物語っている。

最後に、毎年度の卒業者数を記すと、1957年度は13名、1958年度は22名、1959年度は23名、1960年度は30名、1961年度は26名となっている。そのうち、進学者数は、1957年度は2名、1958年度は3名、1959年度は2名、1960年は7名、1961年は10名であった。初期には高校進学者が非常に少なく、ほとんどの卒業生は就労を継続したと思われる。年々進学者が増えていることも確認できるが、

表13 入学者の出身学校（1957年度）

出身学校	人数
荒川二中	1人
荒川四中	7人
荒川五中	2人
荒川六中	4人
荒川七中	4人
荒川八中	4人
荒川九中	7人
北区岩淵中より	1人
小学校より直接	6人
その他	3人

表14 入学者の学歴別内訳（1960年10月～1961年9月入学）

学区		事 項		男子	女子	小計	中計	合計	
荒川区 区内		小学校6年卒業後 直ちに入学		2人	3人	5人	5人	13人	
		中学校	1年生の途中より 転入学	1人	1人	2人	8人		
			2年生の途中より 転入学	2人	1人	3人			
			3年生の途中より 転入学	2人	1人	3人			
他地域	他区	小学校6年卒業後 直ちに転入学		0人	0人	0人	7人	14人	
		中学校	1年生の途中より 転入学	2人	1人	3人			
			2年生の途中より 転入学	2人	0人	2人			
			3年生の途中より 転入学	2人	0人	2人			
	他府県	小学校6年卒業後 直ちに転入学		0人	0人	0人	7人		
		中学校	1年生の途中より 転入学	2人	0人	2人			
			2年生の途中より 転入学	1人	0人	1人			
			3年生の途中より 転入学	4人	0人	4人			
	空白期間を 有する者		小学校未卒業		0人	2人	2人		11人
			小学校卒業		0人	1人	1人		
高等小学校卒業			0人	1人	1人				
中学校1年中退			2人	1人	3人				
中学校2年中退			2人	1人	3人				
中学校3年中退			1人	1人	2人				
合 計				25人	13人	38人			

出典：『あらかわ教育時報』第19号、p92

定時制高校への進学が主であった。いずれの場合でも夜間中学校の意義が大きかったに違いない。

生徒の就労状況を分析した結果、単純労働や低賃金の悪条件が殆どであった。このことから、家庭の貧困が生徒の昼間の通学を妨げていたことが明らかになった。生徒の出身学校の分析では、中学校からの編入学の場合が多く、長期欠席生徒だったことがわかる。夜間学級はそのような生徒を救う場として重要な役割を果たしていた。

おわりに

本論文は、敗戦後の混乱期において多くの中学校長期欠席者を救済する措置として設置された、夜間学級の設置背景や設置経緯及び初期の実態について明らかにしたものである。

上述のように、1947年4月に新制中学校が誕生し、義務教育が9年に延長された。しかし、戦後の混乱期において経済的な理由によって昼間学校に通えない生徒が多数現れた。そのような中学校長期欠席者に義務教育を保障する場として夜間中学校が開設された。東京都では1951年に足立区立第四中学校内に夜間学級が初めて併設されてから、1957年までの間に7校の夜間中学校が開設されている。

荒川九中夜間部は遅れながら1957年に設置され、新制中学校が発足して10年経ってからのことであった。荒川区は終戦後から多数の長期欠席生徒を抱えており、夜間学級はもっと早く設置されることが望ましかったが、1957年に設置されてからは多くの長期欠席生徒、義務教育未修了者を受け入れ、その指導に当たってきた。荒川九中夜間部は、日本の経済が敗戦後の混乱期から回復してきていたこの時期に、その恩恵も受けられず、国の支援も届かない貧困家庭の救済措置として機能していた。つまり、夜間学級は、家庭の貧困によってやむを得ず昼間働き、夕方は就学する子ども達の受け皿になっていた。冒頭でも述べたように、荒川区は零細企業が多く、貧困家庭が多かった。それに伴い、中学校長期欠席生徒や義務教育未修了者も多く現れた。そのような生徒を救済するために、この時期に荒川九中夜間部が設置されたことは非常に有意義なことだったといえる。生徒の出身地の分析でも明らかになったように、荒川区民のみならず、近隣の地域出身者や地方出身者の受け皿にもなっていた。

以下、夜間学級が果たした役割について大きく3つに分類して考察する。

まず、義務教育を保障する場として考えられていた夜間学級だが、多方面にわたって機能していたことが明らかになった。学校は、昼間の疲れをいやす場であり、唯一子どもらしく振舞える場であった。教員はそのために、工夫に満ちた指導を行っていた。相談相手にもなり、生徒の健康保持にも努め、生活指導にも当たっていた。

次に、夜間学級は経費が一切かからないことで貧困家庭出身の生徒も通いやすかった。昼間の学校の給食費が払えず、長期欠席生徒になってしまった子どもも多かった。昼間働いてから学校に向かう子ども達はお腹を空かせていたため、生活を保障する意味でも給食の役割が大きかった。この経費の無償化には、東京都で初めて夜間学級を設置した足立区立第四中学校の校長だった伊藤泰治の奮闘が背景にあった⁵⁴。従って、九中夜間部が設置されたときは、夜間学級の経営面の予算はある程度確保されていたとみることができる。

3番目に挙げられるのは、やはり中学校卒業の資格取得である。これは生徒達の人生の出発点として着実なものであった。進学にしろ、就労にしろ、一人の人間として生活するのに中学校卒業の資格は大いに役立ったはずである。本来ならば、子どもは義務教育を受ける権利が与えられており、無条件で中学校卒業の資格が取得できるはずであるが、社会制度の不備の影で一部の子ども達には手が届きにくいものになっていた。

以上のように、夜間学級が果たした役割は多大であり、大きな社会問題でもある家庭の貧困を背景とし、昼間学校に通えない子ども達に義務教育を与える場だけでなく、昼間の疲れの「オア

シス」ともなり、生活を保障する意味でも大きく機能していた。これには、学校の校長をはじめ、教員一人ひとりの努力と苦悩が欠かせなかった。いわば、国が対策を取るべき問題に学校側が全力で対処してきたようなものであると考える。

注

- 1 東京都が行った1951年度の「長期欠席児童生徒調査」の結果によると、国公立の中学校で4月から10月まで連続して50日以上欠席した生徒は全部で8,250人、在籍者中の3.4%、断続的に欠席した者も含めると、10,280人、約4.2%にのぼった。長期欠席生徒の外に中学校未就学の者もあり、1949年度には総計4,406人、就学生徒数の1.34%を占めた。（東京都立教育研究所編『東京都教育史』通史編四、1997年、pp788～789）
- 2 東京都が1949年に行った調査によると、長期欠席生徒8,253人のうち、6,132人経済的理由によるものだった。（「東京都教育概要24年版」また、1953年に文部省は、2,165人の夜間学級生を対象になぜ昼間の学校に行けないか調査しているが、73%の者が家庭の貧困のためと答えている。
- 3 東京都荒川区教育委員会『あらかわ教育時報』第9号、1956年10月、p6
- 4 尾形利雄、長田三男共著『夜間中学・定時制高校の研究』（校倉書房、1967年）、塚原雄太『夜間中学』（新報親書、1969年）、松崎運之助『夜間中学—その歴史と現在』（白石書店、1979）、尾形利雄『日本戦後教育史の諸問題』（早稲田大学出版部、1988年）大多和雅絵『戦後夜間中学校の歴史』（六花出版、2017年）木村元『境界線の学校史』（東京大学出版会、2020年）など。
- 5 三上敦史著『近代日本の夜間中学』北海道大学図書刊行会、2005、p21
- 6 荒川区福祉事業史刊行委員会編集・発行『荒川区の生活と福祉』、1963年、p602
- 7 同前書『荒川区の生活と福祉』p603
- 8 同前書『荒川区の生活と福祉』p604
- 9 松崎運之助『夜間中学—その歴史と現在』白石書店、1979、p229
- 10 山本実『夜間中学—義務制公教育の空洞化現象』明治図書出版、1969年、pp15～16
- 11 表現は原文のまま。東京都夜間中学校研究会50周年記念委員会『50周年記念誌』東京都夜間中学校研究会、2011年、p7
- 12 「昭和三十年九月一日現在 夜間学級経営概要」東京都足立区立第四中学校第二部、pp15～16
- 13 前掲書、東京都夜間中学校研究会『50周年記念誌』、p12
- 14 足立区立第四中学校夜間学級が設置認可された際の東京都教育委員会が示した7つの条件と同様のものと考えられる。
- 15 東京都教育委員会編『教育十年の歩み』教育委員会制度実施十周年記念誌、1958年、p156
- 16 東京都荒川区教育委員会『あらかわ教育時報』第8号、1956年6月、p8
- 17 東京都夜間中学校研究会協議会編『東京都夜間中学校十四年の歩み』東京都夜間中学校研究会、1964年、p16
- 18 「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する法律案」および「教育公務員特例法の一部を改正する法律案」
- 19 前掲書『東京都夜間中学校十四年の歩み』p16
- 20 同前書『東京都夜間中学校十四年の歩み』pp16～17
- 21 荒川区立第九中学校夜間学級『五十年のあゆみ』1957～2007年開設50周年記念誌、2007年、p9
- 22 塚原雄太「夜間学級産みの親」『創立25周年記念誌』東京都荒川区立第九中学校、1978年、p12
- 23 荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』1957～1987／創設30周年記念誌、1987年、p8

- 24 前掲書、東京都荒川区立第九中学校『創立25周年記念誌』p13
- 25 荒川区議会史編さん委員会『荒川区議会史』本編、東京都荒川区、1988年、p508
- 26 前掲書、荒川区立第九中学校夜間学級『五十年のあゆみ』、p10
- 27 前掲書『あらかわ教育時報』第9号、1956年、p6
- 28 前掲書『創立25周年記念誌』東京都荒川区立第九中学校、p12
- 29 前掲書、荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』p8
- 30 吉原仁『教育随想 力の限り』表現者、1967年、p349
- 31 前掲書『東京都夜間中学校十四年の歩み』pp15～16
- 32 表現は原文のまま。前掲書、吉原仁『教育随想 力のかぎり』、pp350～352
- 33 吉原仁校長は日本大学の夜間部に在籍した経歴をもつ。
- 34 荒川区第九中学校夜間学級『四十年のあゆみ』1957年～1997年／開設40周年記念誌、1997年、p61
- 35 塚原雄太、前掲書、荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』、p13
- 36 塚原雄太、前掲書、『五十年のあゆみ』、p9
- 37 同前書『五十年のあゆみ』、p11
- 38 塚原雄太「神武景気の下では」荒川区立第九中学校創立四十周年記念誌『荒川九中』、1993年、p7
- 39 前掲書、荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』p18
- 40 「卒業生も二百人を超す 十年経った夜間学級」『九中らいふ』第14号、1967年、p13
- 41 荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』p14
- 42 東京都荒川区教育委員会『教育要覧'67』1968年、p111
- 43 「滝戸宏「三期生が学んでいた頃」前掲書、荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』、p15
- 44 数字で見る実態は、荒川区立第九中学校「学校要覧」昭和31年度～昭和36年度（荒川区立第九中学校所蔵）による
- 45 『戦後東京都教育史』中巻、東京都立教育研究所、1972年、p155
- 46 東京都教育委員会『中学校の夜間学級に関する調査』1958年6月、p5
- 47 前掲書『荒川区議会史』本編、pp508～509
- 48 笹沼和夫「二部生との初めての出会い」（昭和35～昭和59年・専任教諭）前掲書、荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』、p19
- 49 東京都荒川区教育委員会『荒川区教育史』通史編、1996年、pp549～550
- 50 荒川区立第九中学校「33年度学校要覧」、p19
- 51 荒川区立第九中学校「36年度学校要覧」、p41。賃金の情報は『荒川区の生活と福祉』p615
- 52 綾部一好「三期生、四期生とのとおいあひの出会い」（昭和35—昭和36年・専任教諭）前掲書荒川区立第九中学校二部『三十年のあゆみ』、p17
- 53 東京都荒川区教育委員会『あらかわ教育時報』第19号、1962年、pp89～94
- 54 松崎運之助『夜間中学の歴史』1976年、p86

オンラインEAP（アカデミック英語）と EMI（英語による専門科目）授業におけるタスクの抽出 —学習者ニーズの観点から

守屋 亮・松村 香奈

キーワード：対面授業、オンライン授業、アカデミック英語（EAP）、英語による専門科目（EMI）、半構造化インタビュー、タスク、学習者ニーズ

【要 旨】本研究の目的は、2020年度に早稲田大学教育学部英語英文学科で実施されたオンラインEAP（アカデミック英語）およびEMI（英語による専門科目）を受講した学生の経験からどのようなタスクの種類が確認されるかを明らかにすることである。2016年のカリキュラム変更から、当該学科でも多くのEAP/EMIに関する知見が積み重ねられてきたが、その全てが対面式の授業形態を前提とするものであり、オンラインでの新たな授業形態が実施されている昨今ではこれまでの知見も慎重に検討される必要がある。本研究では本学科の学生13名に半構造化インタビューを実施した。インタビューから得られたデータを基に、先行研究で確認されたタスクとの照合や新たに確認されたタスクを抽出するために多段階的に分析を行った。その結果、最終的に計65のタスクに分類され、その内訳は（1）対面・オンラインEMI共通タスク31、（2）オンラインEAP特有タスク21、（3）オンラインEMI特有タスク13となった。この3分類に基づき、オンラインEAP/EMIにおけるタスクの特徴や従来の対面式タスクとの相違点を比較した結果、前者ではオンラインEAPのタスクがEMIの前段階として平易で細かなタスクに分割、オンラインEMIのタスクでは資料の役割および教員からの働きかけが顕在化という特徴が2点挙げられ、後者では（1）読みの画一化、（2）ノートの役割、（3）ペア活動の機会という3点が対面式EMIとの比較から浮かび上がってきた。本研究の意義としては、EMIを学科レベルで導入している本学科において、オンラインEAP/EMI双方の授業種におけるタスクを包括的に抽出したことや対面・オンラインEMI両者に共通するタスクを特定したことで、今後対面とオンラインを組み合わせたハイブリッド型の授業形態で同様のニーズ分析を実施する際にも方法論および結果という観点から貢献できたことが挙げられる。

1. 序 論

2020年度は新型コロナウイルス感染症の世界的蔓延により波乱の年となった。この感染症対策に伴う影響は高等教育にも及び、本研究が対象とするEAP（English for Academic Purposes；アカデミック英語）およびEMI（English-Medium Instruction；英語による専門科目）においても例外なく該当する。ここでのEAPは特定の目的のための英語（English for Specific Purposes; ESP）から派生した学術的な内容を扱う教授形態を指し、高等教育ではEMIに移行するための前段階として位置づけられることも多い（Hamp-Lyons, 2011）。それに対しEMIは「英語が第1言語ではない国や地域において、アカデミックな専門科目を英語で学ぶこと」（Dearden, 2014, p. 2）と定義され、専門的な内容を英語で学ぶという点においてEAPとその性質や目的が区別される。国内

では文部科学省による国際化を推進する政策（2011, 2014）や「副産物」（Taguchi, 2014, p. 89）への期待といった後押しもあってか、EMIを実施する高等教育機関が増加している（Ota, 2018）。従来は教室での実施が暗に前提となっていた授業であるが、その実施形態が当然のものではなくなり、「授業」が対面かオンラインという関係で対置されるようになって久しい。一部ではオンライン授業における学生の満足度の調査（早稲田大学大学総合研究センター, 2021）から一見好ましい変化も伺えるが、一方で教員がオンライン授業への対応により大きな負担となっていることが報告されているのも事実である（Van Compernelle & Leontjev, 2020）。しかし、一般的なオンライン授業の功罪について議論することは本論の射程を大きく逸脱しているため、今後の研究が俟たれる。ここで留意せねばならないのは、如何なる結果であれ、従来の対面式の授業とは前提が大きく異なるため、今後の知見を積み重ねていく上でも先行研究を今まで以上に批判的に吟味していく必要性が顕在化したということである。つまり、ただでさえ政治的な言説を孕んでいるEMI（Mori, 2015）であるが故に、オンライン授業と無批判に折衷して議論するような姿勢は厳に慎まなければならない、教育機会における格差の助長といったEMIが将来的にもたらしかねない「負の産物」も総合的に考慮した上で各利害関係者の立場から慎重に検討していくことが求められる（e.g., Kedzierski, 2016; Piller & Cho, 2013）。

事実、本論が対象とするEAPやEMIの2020年度以前の先行研究はその殆どが対面式を前提としている。これは本研究文脈の早稲田大学のみならず、国内大学に対象を拡げても同様の傾向が伺える。国内大学のEAP事例をまとめている一般社団法人大学英語教育学会EAP調査研究特別委員会（2018）の報告書を例に挙げても、「オンライン」という言葉自体が海外との交流や自習教材の文脈でしか用いられておらず、意識的に「対面」という言葉を授業に付している例は皆無である。これは転じて、EAP/EMIを論じるにおいて対面かオンラインかという授業形態の差が新たな要因として関与し得ることを意味し、このことは更に2016年にカリキュラム変更を伴った教育学部英語英文学科でも同様の状況に直面する。当該学科は『『英語の学習』から『英語の研究』へとスムーズに移行できるようにカリキュラムを構成』（早稲田大学教育学部英語英文学科, n.d.）とあるように、学科レベルでEMIを導入しており、日本語での学修と並行して1年次に導入されるEAPで学問に必要な基礎を養い、後年のEMIで専門分野の研究を深めるという形をとっている。このカリキュラム変更の経緯に関しては学科全体ではHarada（2017）、EAP科目の設立経緯ではOrie and Wake（2018）、変更後の文脈では松村（2020）がそれぞれ詳しいため詳細はそちらを参照されたい。

カリキュラム変更からの数年間で、本学科ではEAP/EMIといった授業種、学生・教員といった立場、言語能力・心理的側面・社会的な使用実態といった研究へのアプローチを問わず多様な観点から知見が積み重ねられてきた。各観点の研究の詳細は守屋・松村（2021）に詳しいが、そのどれもが対面式EMIを受講したことによる英語力への効果（e.g., Suzuki et al., 2017; Uchihara & Harada, 2018）や対面式EAP/EMIでのプレゼンテーションや学生同士のインタラクションに不安を抱える学生の認識（e.g., Kudo et al., 2017; 松村, 2020）などとなっている。勿論、これらの知見全てが無駄になるという訳では決してなく、EAP/EMIが用語としては従来と同一であるものの、対面かオンラインかという授業形態の差はその含意する文脈が少なからず異なるため、各

授業を捉える際にも意味合いが異なり得るという研究者側の意識が肝要である。このことを踏まえ、本研究では2020年度に早稲田大学教育学部英語英文学科で実施されたオンラインEAPおよびEMIを受講した学生の経験に着目し、タスクの観点からニーズ分析の手法を用いて実際にどのようなタスクを経験したか明らかにすることを目的とする。これにより対面かオンラインかといった二分法による授業形態の垣根を超え、総合的な見地に基づいてEAP/EMIに関して議論を重ねていく上での素地となるだろう。

2. 先行研究

本章では第一にこれまで実施されてきた早稲田大学教育学部英語英文学科におけるEAPおよびEMI研究を概観する。第二にオンライン授業の分類と本研究の着想となったタスクを軸にしたニーズ分析の重要性について述べ、本研究がオンラインEAP/EMIでニーズ分析に焦点を置くための定位とする。なお、これまでの先行研究に倣い、以降の「本学科」は教育学部英語英文学科、「学生」は教育学部英語英文学科に所属する学部学生を指すものとする。

2.1. 早稲田大学教育学部英語英文学科におけるEAP/EMI研究

2016年のカリキュラム変更（Harada, 2017）以降、本学科で蓄積された研究は（1）授業種、（2）立場、（3）研究対象・アプローチという3つの軸で大別することが可能である。EAPに関しては、EMIと比較して数が限られているものの、Orii and Wake（2018）が教員の立場から導入科目の運営に関する実態をまとめている。松村（2020）および守屋・松村（2021）では学生の立場から1年次学生100名以上の認識についてアンケートやインタビューなどで多面的に調査している。興味深い点としては、これら3つの研究全てが学生・教員双方のサポートが重要だと指摘していることである。具体的には、Orii and Wake（2018）は教員から学生へ働きかけるサポートと教員同士の協働による2種のサポートについて言及しており、松村（2020）および守屋・松村（2021）では学生の自己評価の低さがどのような困難に由来するのかを明らかにした上で、その困難に対応するサポートの具体案についても論じている。このようにEMIの前段階であるEAPの時点で既に何らかのサポートが必要とされているということは疑いの余地がないことである。しかし、どのような形で実際にはサポートを行うための判断材料となる情報が不足していることはサポートも満足に提供できないため、この点においてEAPでもニーズ分析によりタスクの情報をまとめることは学生・教員双方にとって意義があることと言えよう。

一方、EMIの研究は教員側からの研究が2例（Harada & Moriya, 2020; Sawaki, 2016, June）なのに対し、他の8例は全て学生を対象とした研究である。この8例のアプローチごとの内訳としては、学生のスピーキングや語彙といった言語能力に関する研究が2例（Suzuki et al. 2017; Uchihara & Harada, 2018）、学生の不安や動機づけといった学習者の認識に関わる研究が3例（Kudo et al., 2017; Sugita McEown et al., 2017; Suzuki et al., 2018）、言語使用の実態やその変容を扱った研究が3例（村田他, 2017, 2018, 2019）となっている。全体的な傾向としては、守屋・松村（2021）でも言及されていたが、学生と教員間でEMIに対する期待やそこから生じる授業への参与に認識の齟齬があることが特徴として挙げられる。つまり、異なる専門分野のみならず

同じ専門分野の教員間でも異なる形で学生の参与が期待されており、学生が授業ごとにそのような期待を感じ取れているかについては疑義が生じる。況やそこに「オンライン」という要因が重なった場合にはその学生・教員双方が潜在的に抱え得る違和感はより一層明白なものとなるであろう。このことからオンラインEMIの実態を調査することは急務であると言える。

以上を踏まえ、次節ではオンライン授業の分類やニーズ分析に着目し、本学科のオンラインEAP/EMIを履修した学生の経験をタスクの観点から調査することがなぜ重要なのかに言及し、本研究デザインの布石とする。

2.2. オンライン授業とニーズ分析

オンライン授業の普及に伴い、各大学が独自の学習支援システム（Learning Management System; LMS）やインターネット上の各種サービスを用いながら様々な形態で授業を実施している（文部科学省, n.d.）。しかし、その形態は多岐にわたるため、本研究では大学総合研究センターが発表しているオンライン授業の分類を参考に表1を作成した。従来の教室で実施する対面授業に対し、オンライン授業は資料提示型¹・リアルタイム型・オンデマンド型の3種類に分類可能である（森田・向後, 2020）。また、対面授業とオンライン授業の組み合わせをハイブリッド型と呼称し、その目的に応じてブレンド型とハイフレックス型に分類される（森田・阿部, 2021年4月）。これらの選択肢の中から授業内容やその目的に応じた授業形態を導入し、「対話型、問題発見・解決型教育への移行」が本学でも2032年までの中長期計画として求められている（早稲田大学, n.d.b.）。

表1. オンライン授業の各形態*

実施要領	授業形態	定義
全てオンラインで実施**	資料提示型	LMS上で教材をアップロードして課題を指示し、質問を受け付ける方法
	リアルタイム型	パソコンのアプリケーションなどを用いて授業をライブ配信する方法
	オンデマンド型	LMS上で事前に収録した動画を配信する方法
1回以上対面での実施が含まれる（ハイブリッド）	ブレンド型	時間的制約に配慮し、対面の回とオンラインの回を組み合わせる方法
	ハイフレックス型	空間的制約に配慮し、対面とリアルタイム型で同時に授業を行う方法

* 森田・阿部（2021年4月）、森田・向後（2020）、早稲田大学（2021）などを参考に作成

** 全てオンラインの実施でも各授業形態を組み合わせる併用型（例：初回にオンデマンド型を実施し以降はリアルタイム型）の授業は記載していない

- 2021年度の早稲田大学では学修機会確保のために「資料提示型」が区分から外された5分類（対面、リアルタイム、曜日時限があるオンデマンド、曜日時限がないフルオンデマンド、ハイブリッド）となっており、英語英文学科の開講科目でも同様の区分となっている（早稲田大学, n.d.a.）。しかし、本研究では2020年度に実施されたオンラインEAP/EMIの授業を対象としているため、資料提示型もオンライン授業の一種として扱う。

本研究の着想となる太原他（2020）はタスクの観点から学生の英語力把握に必要なニーズ分析を実施した。当該研究では大きく2段階に分かれており、先ず11名の学生へのインタビューから47のタスク一覧（資料1）を作成し、各タスクの頻度と難度を4件法で尋ねるアンケートを卒業生を含めた計57名の2種類のEMI経験者²に回答してもらった。その結果をEMIの種類別に「高頻度・高難度」、「高頻度・低難度」、「低頻度・高難度」、「低頻度・低難度」という4象限に当てはめて比較し、それぞれのEMIにおけるタスクの特徴や優先して強化すべき必要な英語力を特定した。このニーズ分析はあくまで対面式のEMIで確認されるタスクを基に実施したものであるが、「今後のニーズ分析の方法論的貢献も示唆」（太原他, 2020, p.190）とあるように、この分析から作成された47のタスク一覧や新たなオンラインEAP/EMIで確認され得るタスクを抽出する際にも大いに参考となる。同様に、新たなタスクが抽出できたとすれば、それは「オンライン」や「EAP」という観点から先行研究に知見を加えるということに繋がり、本研究文脈のみならず類似したEAP/EMIの文脈にも少なからず貢献することが可能となる。

以上の先行研究を踏まえ、本研究は本学科の「オンラインEAP/EMI」を経験した「学生」に着目し、「タスク」の観点から必要とされる英語力のニーズ分析を行うと布置可能である。そのため本論では以下2点の研究設問を設定する。

RQ1: オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

RQ2: RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

3. 方法論

3.1. 研究デザイン概要

本研究は早稲田大学教育学部英語英文学科の学生を対象とした事例研究であり、太原他（2020）が実施した学生視点のニーズ分析をオンラインEAP/EMIの文脈で実施するものである。これにより、対面式EMIにおけるタスクに限定されない、オンラインEAP/EMIといったより多様な授業形態で経験されるタスクの特定にも繋がり、ここで抽出したタスクの情報は今後学科として詳細なニーズ分析を行っていく上でも有益な基礎情報となる。データ収集については後ほど詳述するが、参加希望者13名の学部学生に当該年度のオンラインEAP/EMI経験を深掘りする形で半構造化インタビューを実施した。分析手順としては、インタビューから得られたデータに対して後述する6つの手順に従った多段階式の分析を行い、著者間でも複数の議論を重ねつつ、タスクの特定・抽出などを行った。なお、本調査におけるインタビューに関しては本学研究倫理審査委員会から承認を得、参加者からも了承を得た上で実施している（承認番号：2018-088）。

2 太原他（2020）ではBrown and Iyobe（2014）に基づき国内のEMIを“Ad hoc”、“Semi-structured（SS）”、“Integrated”、“+ a program”、“English-taught program（ETP）”、“Campus-wide”の6種に分類し、SS型（専門科目の複数授業が英語で開講）とETP型（ほぼ全ての専門科目授業が英語で開講且つそれにより学位を取得可能）のEMI経験者を対象にアンケートを実施している（本学科はSS型に該当し57名中33名が該当）。

3.2. インタビュー参加者および実施手順

2021年2月に英語英文学科の学生13名（A-M）に半構造化インタビューを実施した。英語英文学科全体に案内をしたところ、募集フォームへの応募が10名以上だったため、過去にインタビュー調査の経験がある英語教育を専攻とする大学院生5名・大学院修士課程修了者1名に協力を仰ぎ、第一著者を含む7名（X1-X7）でインタビューを分担した。インタビュー実施までの手順としては応募者が記入した基礎情報（氏名、学年、英語力の資格試験スコア、留学経験、スケジュールなど）や実施要領・参考資料（研究主旨、質問項目、時間割、必要書類、注意事項など）を第一著者が他のインタビュアー6名と共有し、スケジュールが調整可能な者から順次実施した。インタビューの形式としては、各自ウェブ会議サービスの1つであるZoomを用いた1対1でのオンライン・インタビューを日本語で実施し、Zoom内の録音機能でやり取りを録音した。また、インタビュアーとインタビューイ間の関係は、インタビュー以前に接点はなく、全員が初対面であった。インタビュー時間は合わせて約711分におよび、各インタビューの平均時間は約54.7分となった。インタビューの詳細は表2の通りである。

表2. 2020年度実施インタビュー参加者情報

参加者	学年	時間	インタビュアー
A	1	約57分	X1
B	1	約87分	X2
C	1	約60分	X3
D	1	約76分	X2
E	2	約43分	X4
F	3	約47分	X5
G	4	約58分	X1
H	4	約30分	X6
I	4	約62分	X2
J	4	約57分	X4
K	4	約36分	X7
L	4	約46分	X5
M	4	約52分	X2

実際のインタビュー手順としては、オンラインEAP/EMIに該当する授業を最低1科目尋ねる形で実施した。その際、履修した授業の（1）クラスサイズ、（2）科目系統、（3）授業形態を優先して確認し、その回答内容を基に参加者がその授業内外で経験したタスクの種類や一連の流れを深掘りしていくようインタビュアー間で意思の統一を図った。また、時間が許す限り同様の質問を別科目でも尋ね、各自が興味深いと感じた内容は適宜深掘りして構わない旨も共有した。タスクの定義は研究者によってその対象が異なるが、ここでのタスクは太原他（2020）を踏襲し、「大学における英語による専門科目を学ぶにあたって、目的を持って何かを成し遂げるための活動すべて」（p.194）とした。EAPの場合は「専門科目」の箇所が「授業内容」に代わる。

3.3. データ分析

本研究では大別して6つの手順でデータの分析を行った。各手順における結果の詳細は後述するが、各手順とその詳細は表3の通りである。手順1から3までは後半の分析に必要な前段階であり、手順2における授業形態や科目系統などの情報はインタビュー内容と英語英文学科の2020年度時間割³に基づき特定・分類した（早稲田大学教育学部，2021）。手順4・5で抽出したタスクがRQ1に該当し、手順6で明らかにした特徴がRQ2に該当する。紙幅の都合上、全ての詳細を掲載することはできないが、主に手順4・6で用いた太原他（2020）で作成されたタスク一覧は資料1を、手順5における各タスク記述文がどのようなデータに基づき作成されたかの一部詳細は資料2を参照されたい。全体の分析過程は第一著者が担当したが、手順4から6の段階で第二著者と暫定的な分析結果を基に議論を複数回重ねた。その内容を第一著者が再分析で反映し、最終的なタスクの照合や記述文作成に調整を加えた。

表3. 分析手順

手 順	詳 細
1. インタビュー調査	英語英文学科の学生13名にオンラインでの半構造化インタビューを実施し、インタビュー内容の書き起こし
2. 該当授業を特定・分類	インタビュー内容より、オンラインEAP/EMIに関して言及している部分を特定し、授業形態や科目系統などの情報から各授業を16に分類（EAP=5; EMI=11）
3. タスクに関する言及を抜粋	分類された計16の授業から、タスクに関して言及している部分を抜粋（N=124）
4. タスク一覧との照合	計124の抜粋に対し、タスク一覧（資料1）との照合を行い、該当するものを分類（59の抜粋が31のタスクに分類）
5. タスクに関する記述文作成	手順4で非該当となった残り65の抜粋に対し、それぞれに含まれるキーワードを基に記述文を作成（34のタスクに分類）
6. タスク一覧との比較	手順4・5で分類したタスク（N=65）を（1）対面・オンラインEMI共通タスク（n=31）；（2）オンラインEAP特有タスク（n=21）；（3）オンラインEMI特有タスク（n=13）の3種に分類し、タスク一覧（資料1）と比較・分析

4. 結 果

本章では先ずインタビューのデータから特定・分類できたオンライン授業の概要を示す。後に各研究設問に該当するデータおよび分析結果を提示し、次章の考察へと繋げる。

13名のインタビューから22のオンラインEAP/EMIの授業が特定できた。そこから科目系統

3 当該年度の時間割はウェブサイト上から削除されていたため、リンク先は2021年度のを代替として記載した。両年度で掲載されている情報に大きな変更は無いが、2020年度の時間割には授業形態について未記載なのが相違点である。そのため、授業形態に関してはインタビューから特定している。

(文学・文化系または言語学・応用言語学系といった科目上の分類)や授業形態、履修者数などの情報に基づき分類を行った結果、16の授業に分類できた(内訳:EAP=5; EMI=11)。各オンライン授業の概略は表4の通りである。実際のインタビューでは参加者や担当教員への配慮として具体的な科目名・教員名を出していないインタビューもあったが、表内の情報以外にも履修可能年次や科目区分(選択必修や選択科目など)、学期、曜日・時限、授業内容などの情報を総合的に踏まえ、明らかに同一と判断できるものは具体的な科目名を出していなくても同一科目とした。また、科目系統や授業形態が一致しているためEMI4とEMI11が表内の情報のみでは同一科目のように思えるが、教科書指定の有無や授業内容が異なるという点から別科目として分類した。

表4. インタビューで言及されたオンライン授業概略

授業(該当者)*	科目系統・履修者数**	授業形態
EAP1 (B,C)	語学、30名程度	主に資料提示型、隔週リアルタイム型で補足説明
EAP2 (B)	文学、20名程度	リアルタイム型
EAP3 (B)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、2回対面を実施
EAP4 (C,D)	言語学、30名程度	主に資料提示型、最終週に1回対面を実施
EAP5 (C,D)	文学、30名程度	資料提示型
EMI1 (D)	言語学	主に資料提示型、3週に1回リアルタイム型
EMI2 (E)	文学、50名程度	オンデマンド型
EMI3 (E)	言語学、40名程度	主にリアルタイム、3週に1回資料提示型
EMI4 (F)	文学	資料提示型
EMI5 (F)	言語学、40名程度	主にオンデマンド型、3回ほどリアルタイム型
EMI6 (G)	スキル系、40名程度	主にオンデマンド型、最終週に1回対面を実施
EMI7 (H,J)	文学、60名程度	リアルタイム型
EMI8 (I,K,L)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、1回ハイフレックス型
EMI9 (J)	言語学	資料提示型
EMI10 (M)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、1回対面を実施
EMI11 (M)	文学	資料提示型

* 参加者AはオンラインEAP/EMIに該当する言及がなかったため除外

** 文学: 文学・文化系; 言語学: 言語学・応用言語学系; 履修者数が未記載の箇所は言及がなかったもの

RQ1: オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

インタビュー内で特定・分類できた16の授業から、タスクに関して言及している部分を抜粋した結果、計124の抜粋が抽出できた。次に、その124の抜粋を資料1のタスク一覧と照合した結

果、59の抜粋が既存の31のタスクに該当した。該当するタスク番号を場面ごとにまとめたものが表5である。先行研究では対面式EMIの授業を5つの場面（授業前後、レクチャー、ディスカッション、プレゼンテーション、課題）に分割しそれに伴ってタスクを分類（太原他, 2020）しているが、オンラインの授業形態上、タスクがどの場面に該当するかを明確に区分することが困難だったため、本研究では分析対象にしておらずあくまで便宜的なものである。同様に、今回はタスクの照合が主目的であるため、各タスクがどの授業から抽出されたかの詳細は割愛し、場面ごとに一括した情報として記載した。また、タスク18にEAP5、タスク37にEAP4がそれぞれ該当しているが、本来ならばEAPとEMIはその性質や目的が異なるため同列に扱うものではない。しかし、「1年次のEAPから後年のEMIへの円滑な接続を企図」（守屋・松村, 2021, p. 59）する本学科の性質や両タスク記述文（タスク18：授業で使用される、英語で書かれた資料（ハンドアウト・スライド）の内容を理解する；タスク37：学生のプレゼンテーションについて評価シート等でフィードバックを英語で書く）にEMIの特徴である「専門科目」という表現が含まれていなかったことも鑑みると、両タスクはEMIに限定されないより広範なタスクとして解釈可能である。従って、表5はEAPの抜粋とも照合した上で該当した31のタスクである。

表5. タスク一覧と合致したオンライン授業で経験したタスク番号

場 面	タスク番号*	該当授業
1. 授業前後	1, 2, 3	EMI7, EMI8, EMI11
2. レクチャー	11, 12, 13, 15, 17, 18	EAP5, EMI1, EMI2 EMI3, EMI5, EMI7, EMI8, EMI10
3. ディスカッション	22, 24, 25, 26, 28	EMI6, EMI7
4. プレゼンテーション	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37	EAP4, EMI5, EMI7, EMI8, EMI10
5. 課題	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47	EMI1, EMI2, EMI4, EMI5, EMI6, EMI7, EMI8, EMI10

* 1 から47の番号は太原他（2020）に基づく

一方、タスク一覧（資料1）との照合で該当しなかった残り65の抜粋に対し、抜粋内のキーワードを基にタスク記述文をそれぞれ作成した結果、オンラインEAPでは36の抜粋から21のタスク記述文（表6）、オンラインEMIでは29の抜粋から13のタスク記述文が作成できた（表7）。オンラインEAPのタスク記述文作成に際し、先述したように、EAPとEMIの相違点は専門的な内容を扱うかどうかだけが挙げられる（Dearden, 2014; Hamp-Lyons, 2011）。そのため、一例として「教科書を読む」というEAPのタスクでもEMIの「専門の教科書を読む」とはタスクの性質が明らかに異なることが予想されたため、本研究ではオリジナルのタスク記述文に微修正を加えるという形で、別タスクの記述文を作成した。対面授業と異なり場面ごとにタスクを区分するのが困難だったため、各タスクの番号や順番に特定の意図は無いが、「教科書」（タスクAからF）、「授業」（タスクGからO）、「その他」（タスクPからU）という3種のキーワードで大別し、可能な限り学生が経験した順番を尊重する形でタスクを配置した。

表6. オンラインEAPで経験したタスク一覧

タスク*	該当授業
A. 英語で書かれた <u>教科書</u> の指定された章を読む	EAP2, EAP5
B. 英語で書かれた <u>教科書</u> の重要な点を英語で書く	EAP2, EAP5
C. 英語で書かれた <u>教科書</u> の要約を英語で書く	EAP3
D. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EAP2, EAP5
E. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする	EAP4
F. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容についてディスカッションをする	EAP2, EAP3, EAP5
G. <u>授業</u> の内容をインターネットで英語で調べる	EAP4
H. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションのスライドを英語で書く	EAP4
I. <u>授業</u> の内容について <u>グループ</u> でプレゼンテーションのスライドを英語で書く	EAP4
J. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションのスライドを基に発表原稿を英語で書く	EAP4
K. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションの発表原稿を英語で話す	EAP4
L. <u>授業</u> の内容に関するプレゼンテーションのスライドに英語の音声を録音する	EAP2
M. 他の学生による <u>授業</u> 内容についてのプレゼンテーションを視聴する	EAP2, EAP4
N. <u>授業</u> の内容についてポスターを英語で作成する	EAP3
O. <u>授業</u> の内容について英語でポスター発表する	EAP3
P. 指定されたトピックについて形式に <u>注意</u> して英語で書く	EAP1, EAP4
Q. 英語で書かれた <u>資料</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EAP4
R. 英語で書かれた <u>資料</u> で読んだ内容について <u>グループ</u> の考察を英語で書く	EAP4
S. <u>他の学生</u> が提出した <u>授業</u> 内容についての課題を読む	EAP4
T. 英語のライティング課題に関する <u>先生</u> からのフィードバックを読む	EAP2, EAP4
U. 英語のライティング課題を <u>先生</u> からフィードバックを受けて修正して提出する	EAP1

*下線：抜粋から抽出したキーワード

オンラインEMIにおける13のタスク記述文(表7)に関しても、記述文作成の手順やタスクの配置などはオンラインEAPのものと同一である。オンラインEMIの場合は、「資料」(タスクAからD)、「先生」(タスクEからI)、「その他」(タスクJからM)という3種のキーワードで大別してタスクを配置した。オンラインEMIに散見される「資料」は、論文やウェブサイトのページなど授業内で教科書として指定されていないものを含む。タスクMの「リフレクション」は授業で扱った内容の要約などとは異なり、自由な感想などが出席確認の一種として課されていたものを含む。

表7. オンラインEMIで新たに経験したタスク一覧

タスク	該当授業
A. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の指定された箇所を読む	EMI1, EMI6, EMI10, EMI11
B. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の概要・大意を把握する	EMI1, EMI6
C. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の重要な点を英語で書く	EMI11
D. 英語で書かれた専門の <u>資料</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EMI6, EMI9
E. <u>先生</u> に専門内容について英語で質問を書く	EMI3
F. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンに関してグループで話し合う	EMI10
G. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンについて英語で回答する	EMI6
H. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンについて回答を英語で録音する	EMI6
I. 英語のライティング課題に関する <u>先生</u> からのフィードバックを読む	EMI5, EMI6, EMI7, EMI8, EMI10
J. 専門内容に関して英語教材（音声・映像）の重要な点を英語で書く	EMI2
K. 専門科目の内容に関するプレゼンテーションのスライドに英語の音声を録音する	EMI5, EMI10
L. <u>他の学生</u> が提出した専門内容についての課題を読む	EMI7
M. 授業後にリフレクションを英語で書く	EMI3, EMI10

*下線：抜粋から抽出したキーワード

RQ2：RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

表8は対面とオンラインという授業形態の差に着目し、それぞれのEMIで抽出されたタスクを比較したものである。しかし、オンラインEMIのタスクはあくまで今回のインタビュー調査から抽出できたタスクの種類のみを比較したものであり、アンケート調査により頻度・難度まで算出している太原他（2020）とは別種のデータとして慎重に比較する必要がある。また当該研究は複数種のEMIプログラムから47のタスク記述文を作成しているため、必ずしも全てのタスクが本学科で遺漏なく確認できるという訳ではないことも留意すべきである。これらの留意点を踏まえ、本学科に該当するSS型の「高頻度」なタスクに焦点を当てると、全47のタスクの内、25のタスクが本学科の対面式EMIでよく経験されると述べられている（太原他，2020，p. 204）。この情報を基に、オンラインEMIでもタスクの特徴を比較した結果、対面式EMIと共通したタスク31の内、20のタスクが「高頻度」なタスクとして該当することが明らかになった。翻って述べると、残りの5つのタスク（タスク番号：4, 5, 6, 14, 23）は本学科のEMIでは従来よく経験されると捉えられていたタスクなのにも関わらず、オンラインEMIの文脈では少なくともインタビュー中に一切言及されなかったタスクということになる。

表8. (対面) EMIとオンラインEMIで経験したタスク比較

場 面	対面・オンライン共通*	対面のみ*
1. 授業前後	1, 2, 3	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2. レクチャー	11, 12, 13, 15, 17, 18	14, 16, 19, 20, 21
3. ディスカッション	22, 24, 25, 26, 28	23, 27
4. プレゼンテーション	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37	36
5. 課題	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47	45

* 太字：高頻度・高難度または高頻度・低難度に分類されるもの

5. 考 察

本章では前章で提示したインタビューの分析結果や作成したオンラインEAP/EMIのタスク一覧を踏まえて研究設問ごとに考察を加えていく。

RQ1：オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

13名のインタビューデータから計124のオンラインEAP/EMI内で経験したタスクに関する言及を抜粋し、先行研究のタスク一覧（資料1）と照合しながら必要に応じて新たなタスク記述文を作成した結果、計65のタスクに分類され（1）従来の対面式EMIと共通するタスクが31該当、（2）オンラインEAPに特有のタスクが21抽出、（3）オンラインEMIに特有のタスクが13抽出という3点が明らかになった。ここではオンラインという授業形態に焦点を当て、オンラインEAPとオンラインEMIで新たに抽出されたタスクの特徴について考察を加えていく。

まずオンラインEAPのタスク（表6）であるが、EMIの前段階としての「教科書」・「授業」に関するタスクおよびタスクの細分化という2点の特徴が挙げられる。1点目に関しては、先述したように、EAPとEMIはその専門性という観点において今回のタスク記述文作成でも区別したが、多くの「教科書」や「授業」をキーワードに作成したタスク記述文は資料1のタスク一覧と大きく重なるものであり、EMIの前段階として位置づけることが可能である。また、2点目の細分化に関しては、例としてタスクHからMのプレゼンテーションについてのタスク記述文が顕著である。具体的には、EMIのタスク一覧（資料1）ではタスク28と29がプレゼンテーションのスライドを作成し発表するという一連のタスクとなっているが、今回のオンラインEAPでは発表に至るまで複数の細かなステップとして分割されており、スライド作成した後に発表用の原稿を準備し、原稿に基づいて発表という具合になっている。インタビュー内で特定できた授業ではその各ステップも別個の課題として扱っており、EMIではより高次のタスクとしてまとめられているとも解釈可能である。以上2点を踏まえると、オンラインEAPはその内容およびタスクの段階共にEMIよりも取り組みやすい形でのタスクとなっており、本学科における後年のEMIへの接続という目的（守屋・松村, 2021）と照合しても、タスクの種類という観点からはその貢献への一端を担っていることが伺える。

次にオンラインEMIのタスク（表7）であるが、「資料」の役割および教員からの働きかけという2点が挙げられる。1点目の「資料」の役割については、オンライン上でウェブサイトの

ページや論文などのリンク共有が容易になったこととも関連するだろう。教科書に加えて、資料の授業内外での活用が増えたことに伴い、資料の役割が対面式EMIよりも大きくなったと言えるだろう。しかし、その資料がオンライン授業内で教科書に代わる主たるものか補足的なものか、どのような位置づけとなっているのかは学生視点からのインタビューでは十分に特定できない情報であり、教員視点のデータが裏付けとして求められる。2点目の教員の働きかけであるが、これは「先生」をキーワードとするタスク記述文が多かったことに由来する。あくまでタスク記述文上でのことであり、必ずしも従来は教員の働きかけが限定的であったことを意味するものではない。しかし、考えられる理由としてはオンラインという授業形態になり、授業内での指示や活動の意図をより明確化させる必要が生じたが故ではないだろうか。事実、インタビューでも「先生がずっと喋ってる感じで、なんか先生もたまに問いかけとかしてたんですけど誰も答えなかったの、一方通行みたいな感じになっちゃってました。(E)」や「ほんととは、何か、『終わったら、英語で自由にしゃべっててください』みたいに言われてるんですけど、実際はそんな感じでみんなミュートにしちゃうので。でも、これ、対面だったら何かしら喋ってたんじゃないかなとは思いました。(H)」といった場面が言及されており、一概に比較できるものではないが、このような相手が存在しているにも関わらず無反応を示すというのは対面授業では想像し難い状況である。これは裏を返せば、どこにいても容易に相手とコミュニケーションを図れると同時に、教員からの指示などが無ければ容易に相手とのやり取りを断つことができちゃう脆さも兼ね備えているという、先行研究とはまた異質のスピーキング不安 (Kudo et al., 2017) や異なる言語的パフォーマンスのあり方 (松村, 2020) が想起でき、教室とオンラインにおける一種の授業空間または空間認識の異なりを示唆しているとも考えられる。

RQ2：RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

今回は対面式EMIかオンラインEMIかという授業形態の差（表8）に着目し、両形態のEMIに共通するタスクと対面のみに確認されたタスクを比較した結果、読みの画一化、ノートの役割、ペア活動の機会といった3点が特徴として挙げられる。1点目の読みの画一化であるが、オンラインEMIのタスクでは教科書の読解に関するタスク（4, 5, 6）が本学科のEMIでは従来よく経験されると捉えられていたタスクなのにも関わらず、オンラインEMIの文脈では複数の読みを駆使して教科書に取り組むという意識的な言及が限定的であった。一方、表7で新たに抽出された「資料」の読解でも2種類しか記述文がなく、考えられる理由としては、課題の多さにより複数の読みを駆使する余裕がなかった可能性も考慮できる。勿論、必要に駆られればそれに応じて学生も複数の読解を無意識的に駆使していたのかもしれないが、それ以上に「課題」の多さがコードでも目についた。事実、資料2で示したように5つの場面分類に基づきコーディングしたものの、本研究が対象とするオンラインEAP/EMIでは場面の区切れが明確ではないため主な分析対象とはしなかった。しかし、全124の抜粋の内、全体の45%に相当する56の抜粋が「課題」という1つのコードで占めていたことと無関係とは言えないだろう。膨大な量の課題故に学生が課題を「こなす」ように取り組んでいたのであれば、多様な読解を意識する余裕が生じにくいのは十分に首肯できる。

2点目のノートの役割（タスク14）に関しては、LMSの機能的な側面が現れたと言っても過言ではないだろう。事実、オンライン授業ではパソコンやスマートフォンの画面上で完結してしまう。授業で必要となるスライドや資料なども一元的に管理される上、必要な際にはダウンロードやスクリーンショット、メモ書き機能などで事足りる。学習者の好みもあるだろうが、オンラインEMIという授業形態に限った場合、よほど意識的でない限りノートを取る必要性に駆られる状況が生じにくいことから理由が伺える。

3点目のペア活動の機会（タスク23）はLMSの機能的な問題とも関わっている。この場合は対面とリアルタイム型の対比になるが、早稲田大学のリアルタイム型の場合は多くがZoomを用いたものとなっている。Zoomの機能の1つにブレイクアウトルームという参加者を設定に応じて自由に複数の「部屋」に分けるものがある。各部屋に割り当てられた参加者は同時に複数の部屋にすることができず、基本的には一度全体のメインルームに戻り、管理者である教員が再度ブレイクアウトルームに割り当てるという機能になっている。これにより複数の学生をランダムでグループ分けすることが容易になった一方、教員が各部屋の進捗を把握し辛くなったのも事実であろう。実際に、ペア活動に関する言及が皆無だったのがその証左にもなっており、仮に20名の学生をペアで分けると10の「閉じた」部屋に分割されてしまうため、教室で全体が見渡せる上で導入するペア活動とは先述した両者の空間的側面において一線を画すものであろう。このように考えると、いわゆるアクティブラーニングの手法として代表的な「シンク・ペア・シェア」（早稲田大学大学総合研究センター，2016）といった一連のペア同士によるタスクの導入も、オンラインEMIではまた異なったタスクの順序や組み合わせが取り入れられ、学生の主体性を活かす教育が実現される可能性も指摘できる。

6. 結 論

本研究では本学科の学生13名に半構造化インタビューを実施した。インタビューから得られたデータを基に、先行研究で確認されたタスクとの照合や新たに確認されたタスクを抽出するために多段階的に分析を行った結果、最終的に計65のタスクに分類され、その内訳は（1）対面・オンラインEMI共通タスク31、（2）オンラインEAP特有タスク21、（3）オンラインEMI特有タスク13となった。この3分類に基づき、オンラインEAP/EMIにおけるタスクの特徴や従来の対面式タスクとの相違点を比較した結果、前者ではオンラインEAPのタスクがEMIの前段階として平易で細かなタスクに分割、オンラインEMIのタスクでは資料の役割および教員からの働きかけが顕在化というオンライン授業におけるタスクの特徴が2点挙げられ、後者では（1）読みの画一化、（2）ノートの役割、（3）ペア活動の機会という3点が対面式EMIとの比較から浮かび上がってきた。

本研究の意義としては、EMIを学科レベルで導入している本学科において、オンラインEAP/EMI双方の授業種におけるタスクを包括的に抽出したことである。これは太原他（2020）が対面式EMIのタスクを抽出していた点を鑑みると、本研究ではオンラインEAPおよびオンラインEMIというより広範な授業種・授業形態を考慮したタスク一覧の作成に貢献したと言える。加えて、対面・オンラインEMI両者に共通するタスクを特定したことで、今後対面とオンライン

を組み合わせたハイブリッド型の授業形態で同様のニーズ分析を実施する際にも本研究の方法論および結果は寄与できたと見えよう。

本研究の限界および今後の課題としては、対面式EAPにおけるタスクの情報が収集できなかったことである。EAP/EMIで適用される複数の授業形態を踏まえ、総合的に両者を考慮するためには対面式EAPでのタスクも抽出していくことが欠かせない。また、本研究では扱わなかったが、各タスクに対して学生・教員双方がどのような認識を抱いているのかも明らかにしていく必要がある。そのためには、今回作成できたタスク記述文を踏まえて作成したアンケート調査などにより、学生群と教員群で比較することやアンケートの回答内容をいくつかのグループに分類し各グループから対象者を選出し詳細を尋ねるインタビュー、同一授業における学生・教員同士によるフォーカスグループインタビューという具合に複数段階による調査が望まれる。このような知見を積み重ねた先に、やがては決して外的要因による消極的な授業形態の選択ではなく、より積極的な形で学生・教員双方に資する選択へと繋がることを冀い、結びに代えるものとする。

【謝辞】 本研究の実施にあたり、早稲田大学教育・総合科学学術院の原田哲男先生ならびに澤木泰代先生には丁寧なご指導を感謝申し上げます。また、インタビュー実施にあたりご協力いただいた教育学部英語英文学科の学生の方々に深くお礼を申し上げます。さらに、研究補助として教育学研究科の新井雄也さん、清田顕子さん、関佳奈さん、湯野雅士さん、文学研究科の早崎綾さん、早稲田本庄高等学院の工藤秀平さんにはデータ収集の点でご尽力いただいた。本研究は早稲田大学教育総合研究所一般研究部会「教育学部英語英文学科カリキュラムの縦断的調査—教育・学生のための包括的支援体制の構築—」（2020–2021）（代表：原田哲男）の研究成果の一部である。

参考文献

- Brown, H., & Iyobe, B. (2014). The growth of English medium instruction in Japan. *JALT2013 conference proceedings*, 9–19.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction—a growing global phenomenon*. British Council.
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 89–105). Routledge.
- Harada, T. (2017). Developing a content-based English as a foreign language program: Needs analysis and curriculum design at the university level. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (pp. 37–52). University of Michigan Press.
- Harada, T., & Moriya, R. (2020). Analyzing discourse in EMI courses from an ELF perspective. In M. Konakahara & K. Tsuchiya (Eds.), *English as a Lingua Franca in Japan: Towards multilingual practices* (pp. 133–155). Palgrave Macmillan.
- 一般社団法人大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会 (2018). 「大学英語教育の質保証に向けた EAP カリキュラム実態把握調査」研究成果最終報告書 (2014年度～2017年度)
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_17.pdf
- Kedzierski, M. (2016). English as a medium of instruction in East Asia's higher education sector: A critical realist Cultural Political Economy analysis of underlying logics, *Comparative Education*, 52(3), 375–391.

- Kudo, S., Harada, T., Eguchi, M., Moriya, R., & Suzuki, S. (2017). Investigating English speaking anxiety in English-medium instruction. *Essays on English Language and Literature*, 46(1), 7-23.
- 松村香奈 (2020). 「EAP (アカデミック英語) から EMI (英語による専門科目) への橋渡し— 学生視点のニーズ分析」, 『早稲田教育評論』, 34(1), 55-72.
- 文部科学省 (2011). 「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf
- 文部科学省 (2014). 「スーパーグローバル大学創成支援」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm
- 文部科学省 (n.d.). 「学校に関する状況調査、取り組み事例等：高等教育段階実施状況」
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00007.html
- 村田久美子, 飯野公一, 小中原麻友 (2017). 「EMI (英語を媒介とする授業) における「共通語としての英語」の使用の現状把握と意識調査, および英語教育への提言」, 『早稲田教育評論』, 31(1), 21-38.
- 村田久美子, 小中原麻友, 飯野公一, 豊島昇 (2018). 「EMI (英語を媒介とする授業) とビジネス現場における「共通語としての英語」への意識調査, および英語教育への提言」, 『早稲田教育評論』, 32(1), 55-75.
- 村田久美子, 小中原麻友, 飯野公一, 豊島昇 (2019). 「EMI 参加に伴う学生の ELF への意識変化と ELF 使用へのビジネスビールの意識差の調査と英語教育への示唆」, 『早稲田教育評論』, 33(1), 19-38.
- 森田裕介, 向後千春 (2020). 「早稲田大学のオンライン授業の取り組みと課題」『大学教育と情報』, 29(1), 17-22.
- 森田裕介, 阿部真由美 (2021年4月2日). 「双方向型の授業を行うには」早稲田大学大学総合研究センターCTLTセミナー発表資料.
- 守屋亮, 松村香奈 (2021). 「EAP (アカデミック英語) 受講を通して形成される学習者ニーズ—EMI (英語による専門科目) への円滑な移行を目指して」, 『早稲田教育評論』, 35(1), 59-77.
- Morizumi, F. (2015). EMI in Japan: Current status and its implications. *Educational Studies*, 57(1), 119-128.
- Orii, M., & Wake, I. (2018). Department-based faculty development and peer collaboration: Developing a preparatory course for English majors. *Waseda Review of Education*, 32(1), 17-33.
- Ota, H. (2018). Internationalization of higher education: Global trends and Japan's challenges. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 12, 91-105.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Sawaki, Y. (2016, June 20-24). *English language demands at universities: What is the construct of "academic English" in the Japanese context?* [Paper Presentation] The 38th Language Testing Research Colloquium, Palermo, Italy.
- Sugita McEown, M., Sawaki, Y., & Harada, T. (2017). Foreign language learning motivation in the Japanese context: Social and political influences on self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547.
- Suzuki, S., Harada, T., Eguchi, M., Kudo, S., & Moriya, R. (2017). Investigating the relationship between students' attitudes toward English-medium instruction and L2 speaking. *Essays on English Language and Literature*, 46(1), 25-41.
- Suzuki, S., Harada, T., Eguchi, M., Kudo, S., & Moriya, R. (2018). Students' perspectives on the role of English-medium instruction in English learning: A case study. *The Bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University, Separate Volume*, 26(1), 1-18.

- Taguchi, N. (2014). English-medium education in the global society. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 89–98.
- 太原達朗, 工藤秀平, 守屋亮 (2020). 「学習者の視点から見た英語による専門科目 (EMI) に必要な英語力のニーズ分析」, 『EIKEN Bulletin』, 32, 202–229.
- Uchihara, T., & Harada, T. (2018). Roles of vocabulary knowledge for success in English-medium instruction: Self-perceptions and academic outcomes of Japanese undergraduates. *TESOL Quarterly*, 52(3), 564–587.
- Van Compernelle, R. A., & Leontjev, D. (2020). It's beyond our group ZPD: A sociocultural approach to the unsuccessful self-treatment of writer's block in times of COVID-19. *Language and Sociocultural Theory*, 7(2), 223.
- 早稲田大学 (2021). 「進化するオンラインでの学び ハイブリッド型で「反転授業」を実現」
<https://www.waseda.jp/inst/weekly/feature/2021/06/14/87621/>
- 早稲田大学 (n.d.a). 「シラバス検索：授業方法区分について」
https://www.waseda.jp/navi/doc/class_modality_categories.pdf
- 早稲田大学 (n.d.b). 「Waseda Vision 150について」
<https://www.waseda.jp/inst/vision150/about>
- 早稲田大学 教育学部 英語英文学科 (n.d.). 「英語英文学科の特色」
<https://w3.waseda.jp/prj-edu-english/wetec/>
- 早稲田大学 教育学部 (2021). 「英語英文学科専門科目：時間割・授業形態一覧」
<https://www.waseda.jp/fedu/edu/assets/uploads/2021/02/d4b5fc9360c6f076009fcce8b6836091.pdf>
- 早稲田大学 大学総合研究センター (2016). 「対話型、問題発見・解決型教育のための手引き」
<https://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2018/06/IPFSSE-Handbook-JP-20171214.pdf>
- 早稲田大学 大学総合研究センター (2021). 「オンライン授業に関する調査結果 (2020年度秋学期)」
<https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2021/05/17/3291/>

資料1. (対面) EMIで経験したタスク一覧 (太原他, 2020)

カテゴリー	タスク一覧*
1. 授業前後	1. 専門科目の内容をインターネットで英語で調べる 2. 英語で書かれた専門の教科書を読む際に分からない単語を調べる 3. 英語で書かれた専門の教科書の指定された章を読む 4. 英語で書かれた専門の教科書の概要・大意を把握する 5. 英語で書かれた専門の教科書の中から特定の情報を探し出す 6. 専門内容を理解するために英語で書かれた専門の教科書をじっくり読む 7. 複数の英語で書かれた文献を読んで内容を比較する 8. 英語で書かれたリーディング課題を和訳する 9. 専門科目の内容について質問するために先生に英語でメールを送る 10. 専門授業に関して交渉するために先生に英語でメールを送る
2. レクチャー	11. 専門用語を英語で定義し例を挙げて書く 12. 先生から専門内容についての説明を英語で聞く 13. 英語で書かれた専門の教科書の重要な点を英語で書く 14. 先生からの専門内容についての説明をノートに英語で書く

カテゴリー	タスク一覧*
2. レクチャー	15. 先生に専門内容について英語で質問する 16. <u>先生の意見に対して先生に英語で反論する</u> 17. 専門内容に関して英語教材（音声・映像）を視聴する 18. 授業で使用される、英語で書かれた資料（ハンドアウト・スライド）の内容を理解する 19. <u>他の学生が書いた英語の作品を英語で口頭でフィードバックする</u> 20. 日本語で書かれた資料について英語で口頭で質問する 21. <u>教場テストでエッセイを英語で書く</u>
3. ディスカッション	22. 英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容についてディスカッションをする 23. 与えられた質問に対しペアで英語でディスカッションする 24. ディスカッション中に専門内容について英語で説明する 25. ディスカッション中に専門内容について他の学生に英語で質問をする 26. ディスカッション中に他の学生に発言を英語で促す 27. <u>グループ代表としてグループディスカッションの内容をクラス全体に紹介する</u> 28. 専門内容について英語でクラス全体でディスカッションをする
4. プレゼンテーション	29. 専門科目の内容についてプレゼンテーションのスライドを英語で書く 30. 英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする 31. <u>専門科目の内容についてグループで英語でプレゼンテーションをする</u> 32. <u>プレゼンテーションでディスカッションクエスチョンを英語で投げかける</u> 33. <u>自分の発表した内容について先生や学生からの意見を英語で聞く</u> 34. <u>他の学生から専門内容についての説明を英語で聞く</u> 35. <u>プレゼンターが投げかけたディスカッションクエスチョンに関してグループで話し合う</u> 36. プレゼンテーションの内容について口頭でフィードバックをする 37. 学生のプレゼンテーションについて評価シート等でフィードバックを英語で書く
5. 課題	38. 日本語で書かれた資料について英語で書く 39. 英語で書かれた専門の教科書の要約を英語で書く 40. 英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容について自分の考察を英語で書く 41. レポートで引用するために参考文献を英語で読む 42. 専門科目の内容についてレポートを英語で書く 43. <u>専門科目の内容についてグループで分担して英語でレポートを書く</u> 44. 英語のライティング課題を他の学生からフィードバックを受けて修正して提出する 45. <u>専門内容の知識を利用して英語で創作をする（例：小説・詩・演劇、etc...）</u> 46. 専門科目の内容について学期末レポートを英語で書く 47. 学位論文（卒業論文や修士論文）を英語で書く

* 太字：高頻度・高難度；下線：高頻度・低難度；波線：低頻度・高難度；特になし：低頻度・低難度（頻度・難度の分類はSS型に基づく）

資料2. インタビューデータ分析例

タスク*	抜粋（発話者）*	授業	授業形態	科目系統	場面**
1. 英語で書かれた教科書の指定された章を読む	分厚めの本が教科書としてあって。それを <u>読解</u> 、読んできて（B）	EAP2	リアルタイム	文学	授業前後
2. 英語で書かれた教科書の重要な点を英語で書く	対面もあったんですけど、基本は課題ベースで、教科書をベースに、1回の授業をワンチャプターという感じで、 <u>そのチャプターに沿った課題が出るので、それを答えて提出する</u> という感じでした。（D）	EAP5	資料提示	文学	課題
3. 英語で書かれた教科書の要約を英語で書く	授業中に答え合わせして、授業後にそのユニットの、自分が簡単に200ワーズぐらいで授業で習った内容を要約したものを先生に出す。（B）	EAP3	リアルタイム	言語学	課題
4. 英語で書かれた教科書で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	一番最後に付いてる小説の抜粋みたいなやつを、 <u>今まで習ったセオリーに当てはめて分析</u> しなさいみたいな。（D）	EAP5	資料提示	文学	課題
5. 英語で書かれた教科書で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする	1回目はスライドまでで終わって、スライド作って、あと原稿、スライドに合わせた原稿を作るところまでやって、2回目はそれを読んで流すだけなんですけど、そこを <u>発表する</u> までやりました。（C）	EAP4	リアルタイム	言語学	プレゼンテーション

* 下線：抜粋から抽出したキーワード

** 太原他（2020）の5分類（授業前後、レクチャー、ディスカッション、プレゼンテーション、課題）に基づく

多文化共生を実現するためのミュージアムの役割

ーフィンランドの文化事業と学芸員インタビューからー

山本 桃子

キーワード：多文化共生、異文化理解、ミュージアム、フィンランド、子どもの芸術鑑賞、エデュケーション・キュレーター、社会教育施設

【要 旨】 多文化共生や異文化理解の促進が社会課題として叫ばれて久しいが、未だ有効な打開策は明示されていない。多文化共生社会の実現に向け、社会教育施設であるミュージアム（博物館・美術館）はどのような役割を果たしうるか、という問題意識が本論の出発点である。

この課題に取り組むために、多文化共生の実現モデルとしてヨーロッパの中でも特に文化生活に対する移民の影響に寛容なフィンランドの事例から、在留外国人が増え続ける日本社会に有用な示唆を得ることが本論の目的である。フィンランドでは近年移民が増加し、いかにして社会の文化的多様性を実現するか、という課題に直面している。同国は外国人居住者に対して「多様性を尊重しながらの統合」を掲げ、誰もがアイデンティティを尊重される包摂的な社会の実現を目指している。

本論では、フィンランドの文化事業と国立ミュージアムの取り組みに焦点を当て、とりわけ子どもに対する文化体験の提供やミュージアム経験の意義について分析を行う。これは、異文化理解促進のための第一歩として、未来の社会の担い手である子どもへの働きかけが有効であると考えためである。

考察から明らかになったのは、芸術作品の鑑賞によって子どもが自身のアイデンティティについて想像する場を創出することで、異文化を受容する態度が醸成されているのではないか、という示唆であった。従来異文化理解の促進については、未知の文化とどのように出会うか、という観点で多くの研究がなされてきたが、本論で明らかになったのは文化体験によって自己理解やアイデンティティへの考察を深めることにより、他者の受容や異文化理解につながる心理的な土壌が育まれるのではないか、という新たな視座である。

1. はじめに

かつて国立科学博物館事業部長を務めた鶴田総一郎が、「博物館学総論」（1956）のなかで「これから研究されねばならぬ教育学の特殊な方法として、博物館学的方法が厳存するといえる。そしてこの方法の特殊性は、博物館資料という『もの』を媒介とし、『それを置く場所』（施設と土地）を利用して、人間に『働きかける』（教育普及）というところにある」¹と語ったように、博物館学と教育学とは緊密に関わり合っており、それは博物館学と社会教育学においても同様である。

一方で、昨今の社会教育分野で頻繁に議論の俎上に載る「多文化共生」の実現のために、ミュージアムが社会においてどのような機能を果たすべきか、という点について、国内で十分な検討がなされているとはいえない。渡辺幸倫編著の『多文化社会の社会教育 ―公民館・図書館・博物館がつくる「安心の居場所」―』（2019）では、「見て聞いて触って学ぶ博物館の役割」とい

う題目で、北海道の国立アイヌ民族博物館や台湾の順益台湾原住民博物館、ニュージーランドの太平洋諸島移民への博物館の取り組みなどが取り上げられているものの、いずれもマイノリティの視点からいかに博物館を安心の場所にしうか、という観点から考察が行われており、少数民族の事物をメインコレクションとして扱わない一般のミュージアムが社会においてどのように多文化共生の実現に供するか、という視点は欠けている。

そこで、本論では多くの移民や難民を受け入れながら「多様性を尊重しながらの統合」を社会目標として掲げているフィンランドの事例を分析し、多文化共生のためのミュージアムの機能を検討する。移民のジェンダー平等、差別を無くし、異なるグループ間の積極的な交流を促進することを目的に2011年に施行された「移民統合の促進に関する法」に見られるように、フィンランドのあらゆる移民政策において「統合」という言葉がキーワードとなっている²。

本論の問いは「ミュージアムは多文化共生の実現にどのようにアプローチしうか」であり、この問いについて検討するための先進事例として、フィンランドの文化事業とミュージアムでの経験に関する分析を試みる。

1.1 研究背景と先行研究

多文化共生は急速に進むヒト・モノのグローバル化において喫緊の課題である。本論における多文化共生とは、さまざまな文化の存在を相対的に捉え、それぞれの違いを個性として認め合いながら相互理解を深めることを指す。多文化共生教育とアイデンティティに関して金（2007）が「教育における文化の多様性を前提とする多文化教育は、多元主義、多文化主義に立脚し、1つの文化を絶対的に捉えるというより、複数の文化を相対的に捉え、諸民族が共存していくことを目的とするものである」³と定義したように、多文化共生を実現するためには多文化教育の実現が欠かせない。

また朝倉（1995）は、多文化教育と社会教育について次のように指摘した。「多文化、多民族共生社会における多文化教育としての社会教育は、個々の人間には、人種、民族、性、社会階級、障害等にかかわらず固有の価値、即ち、人間としての幸福を追求する権利を認めるという考え方に立脚する」⁴。つまり、多文化教育としての社会教育とは、固有の価値を認める考えのもとで展開される、人間としての幸福を追求する権利である。

このように、多文化共生を実現するためには、多文化教育を踏まえた社会教育が必要不可欠であり、そのためには公民館、図書館、博物館といった各社会教育施設での取り組みが非常に重要となる。

しかし、日本において、博物館および美術館のミュージアム施設を多文化共生のためにどのように活用していくか、という視点での研究はこれまであまり行われていない。主な実践として、国立民族学博物館が提供している世界の各民族の文化を所蔵品の貸出によって学べるキット「みんなぱっく」⁵が挙げられる。みんなぱっくでは、「異文化との出会いにおいてどのようにモノを見つめ、それらと語ることができるのか」⁶ということをテーマに、子どもたちがパッケージ化された所蔵品に触れながら、未知の文化を知るプログラムが行われている。内容は多文化教育の主旨に沿うものの、文化人類学者監修といういわば各国文化の専門家によって構成されている同ブ

ログラムは、より一般化した「ミュージアムの展示物を多文化共生の目的でどのように活用できるか」という本論の着眼点からはややずれる。

その他の社会教育施設では、図書館での多文化共生の取り組みを扱った研究として、小林(2007)の「図書館における多文化サービス」⁷⁾の論考がある。小林は、日本の図書館における多文化サービスについて、多様なマイノリティ住民、すなわち歴史的な経緯を持つ在日韓国・朝鮮人、中国人やニューカマーとしての外国人労働者、中南米系の日系人など様々なバックグラウンドを持つ外国籍の人びとを対象に実施されている、と論じた⁸⁾。そのうえで、図書館の多文化サービスの本質について「『同じこと』と『違うこと』の双方の軸を大事にすることである」⁹⁾とし、「マイノリティ住民のためだけのサービスではなく、マイノリティ、マジョリティ双方が共生する地域社会における図書館をより豊かで魅力的なものにしていくサービスである」¹⁰⁾と結論づけた。

翻って、ミュージアムにおいて対象とされている主な外国人が国内に居住している人々ではなく、訪日観光客であるという点も課題として指摘できる。独立行政法人国立文化財機構の「文化施設の観光誘致・多言語化推進に係る調査報告書」(2017)では、外国人観光客誘致のための様々な調査項目がある一方で、国内に居住している在日外国人のミュージアムへのアクセシビリティをいかに向上させるか、という点についてはほとんど触れられていない。

無論、外国人観光客へのサービスも重要な課題ではあるが、社会の一員として国内に居住している外国人への対応も決して軽視されるべきではない。同報告書において「交流・理解促進の場づくり」という項目のなかで指摘されている問題点として、対面での来館者交流の多くをボランティアに頼っている現状、そして海外のミュージアム施設に比べてボランティア制度の整備が不十分である点が挙げられており、異文化を相互に理解し合う場としてミュージアムがどのように機能すべきかという点については言及がなされていない。

このように、国内における多文化教育のためのミュージアム活用に関する研究は端緒についたばかりである。

海外の事例に目を向けると、岩本(1995)による「博物館における多文化教育—イギリスの事例から—」¹¹⁾が挙げられる。岩本は、1993年秋から半年間開催されたロンドン博物館における企画展「ロンドンに集う人びと—海外からの居住の一万五千年—」の内容と実現までの経緯を分析し、「『戦前のこの国は均質な白人社会だった』という思い込みがいかに歴史の事実に反する幻想であるかを、物証として博物館資料によってはっきり示した」¹²⁾と同展覧会を評価した。このように、エスニックマイノリティというテーマに対してミュージアムがアクションを起こす事例は欧米で盛んである¹³⁾。

そこで、本論ではフィンランドの子どもを対象とした文化プロジェクトとミュージアムでのアイデンティティ形成に着目し、ミュージアムは多文化共生の実現にどのようにアプローチしうるかを検討する。フィンランドに着目する理由は、近年移民が顕著に増加している点や国内ミュージアムの館種比率が日本に近い点のほか、最も注目すべきは文化生活に対する移民の影響がポジティブに受け入れられる点である。「文化生活に対する移民の影響」は、2012年の欧州社会調査の項目のひとつであり、調査参加国28カ国中で「豊かになった」という回答の割合が最も高かつ

た。同調査については次節で詳述するが、フィンランドは移民・難民の多いヨーロッパの中でもとりわけ社会で異文化を受け入れる素地が醸成されていることが確認された。では、実際にどのような取り組みが行われているのであろうか。

以下では、フィンランドのミュージアム制度や近年実施されている芸術鑑賞プロジェクト（アート・テスターズ・キャンペーン）の分析、および現地で行った学芸員へのインタビュー調査結果の考察をもとに、社会で異文化を受け入れる素地はどのような要因によって育まれるのかを明らかにする。

1.2 研究方法と対象

研究方法として、各種資料を参照しつつ、ナラティブなデータについて質的分析を重点的に行った。質的分析を採用した理由として、本論は多文化共生の実現に向けたミュージアムの現代的な役割を問う研究であり、既存の仮説が一般化可能であるか否かを検証する仮説検証型の研究とは異なる手法が求められると考えた。

内容は2部構成であり、前半（2章）はフィンランドの制度や現行のプロジェクトについて書籍およびオンライン上に公開されている資料をもとに分析した文献研究、後半（3章）は筆者が2017年に現地で行ったインタビュー調査結果を分析したフィールドワークによる実証研究である。

2章では、主な資料としてOECDによる『移民の子どもと学校—統合を支える教育政策』（2017）やヨーロッパミュージアム統計委員会（European Group on Museum Statistics: EGMUS）の「ヨーロッパのミュージアム統計の手引き（A Guide to European Museum Statistics：以下、欧州ミュージアム統計）」（2004）、2017年よりフィンランドで実施されている14歳児向けプロジェクトThe Art Testers CampaignのWebサイトの情報を分析対象とした。

3章では、ヘルシンキ市内の2つの国立ミュージアムの教育プログラム担当の学芸員、すなわちエデュケーショナル・キュレーターを対象に実施した半構造化インタビュー調査の結果を分析した。インタビューの概要については、3章の冒頭で詳述する。なお、引用中の下線による強調はすべて筆者によるものである。

2. フィンランドの文化に関する制度と取り組み

本章では、はじめにフィンランドの社会状況について、移民がどのように受け入れられているのかを概観する。次に、文化事業について、教育文化省による国内のミュージアムの管轄や同国のミュージアムの種別を参照する。さらに、具体的に実施されている文化プロジェクトの例として、2017年より全国展開されている「アート・テスターズ・キャンペーン」の事例を分析し、フィンランドの社会が子ども向けに文化体験の機会をどのように創出しているのかを明らかにする。

2.1 社会への移民のインパクト

社会に移民が増加した際に、人びとは文化生活や教育システムにそれがどう影響すると捉えているのだろうか。図1は、欧州社会調査（2012）の「文化生活に対する移民の影響」と「教育システムの状況に関する認識」の関連を27カ国で比較したものである¹⁴。縦軸が「文化生活に対す

る移民の影響」で数字が大きい方が「豊かになった」、小さい方が「希薄化させた」を示し、10段階で表された。横軸についても同様に、「教育システムの状況に関する認識」について数字が大きい方が「きわめて良い」、小さい方が「きわめて悪い」を示し、10段階で表された。

図1からは、調査に参加した27カ国のうち、フィンランドが最も高い割合で、移民が増加したことによって文化生活が豊かになったと回答していることがわかる（平均8.01）。また、教育についても、27カ国中で最も教育への認識がポジティブに捉えられている（平均7.14）。

このような結果になった背景を、OECDは次のように推察している。

これは部分的に、教育を通して移民が直面する困難に関する情報が提供されるのみならず、多様性の価値をより深く理解し、コミュニケーションや関係性のマネジメントに取り組む開放性や能力をより深く育むことに教育が貢献しているからという理由によるものだといえよう¹⁵。

このように、移民に対しての政府のはたらきかけはもちろん、異なる文化のバックグラウンドを受け入れる開放性や能力を教育によって育むことで、多様性を尊重する社会的土壌が形成されていることが指摘されている。

ここでは、教育システムについての質問項目が用いられているが、この多様性への理解の促進は、学校のみならずミュージアムを含む社会教育の場においても欠かせない重要な主題である。欧州社会調査の結果は、フィンランド市民が教育によって移民への寛容なまなざしを抱いていることを示唆しており、そのまなざしの醸成にはミュージアムも一端を担っていると考えられる。

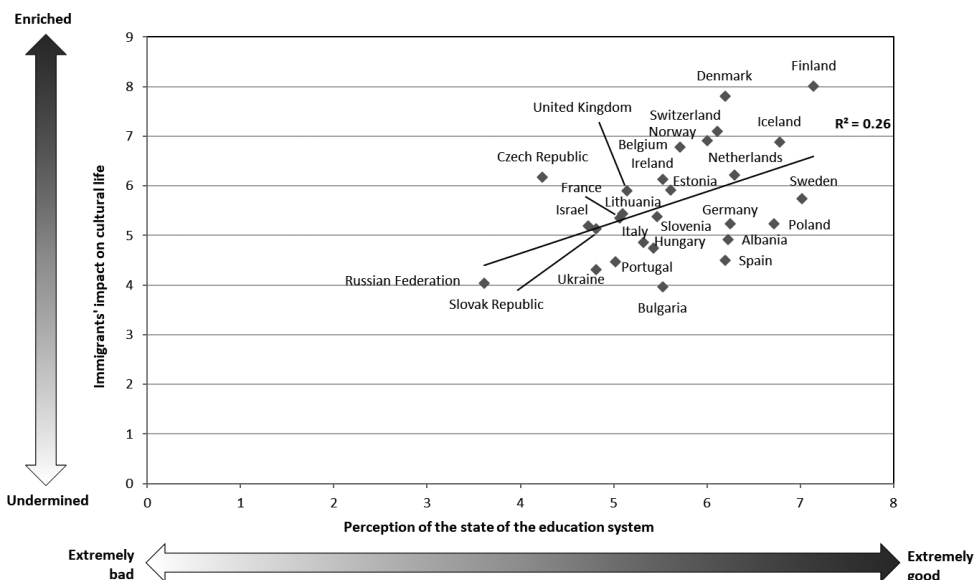


図1 教育システムの状況に関する認識にみた移民へのまなざし
(OECD2017『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』p.66より転載)

2.2 教育文化省とミュージアム

本節では、フィンランドの文化事業について、政府文書や法令、全国規模で展開されているプロジェクトを参照しながら、どのような特徴が見られるのかを述べる。

フィンランド博物館協会（Finnish Museum Association）¹⁶によると、同協会は2021年9月現在213の会員（組織）を有し、418館のミュージアムによって運営されている。フィンランドのミュージアムの特徴として、一つの行政組織の管轄するミュージアムのなかに実際にはいくつかのミュージアム・ユニットが含まれることが多く¹⁷、管理者と施設数の数は必ずしも同数ではない。フィンランドのミュージアムは教育文化省（Ministry of Education and Culture）によって管轄され、教育文化省に承認されたミュージアムには、毎年国家予算の決められた範囲で補助金が交付されている¹⁸。

ここで、フィンランドのミュージアム事情を概観するために、ヨーロッパミュージアム統計委員会（European Group on Museum Statistics: EGMUS）が2004年に発行した「ヨーロッパのミュージアム統計の手引き（A Guide to European Museum Statistics：以下、欧州ミュージアム統計）」¹⁹よりフィンランドの項目を参照する。

欧州ミュージアム統計によると、フィンランドではミュージアムの定義について、ICOMによる定義が一般的に受け入れられている。しかし、ミュージアムの設立、すなわちミュージアムの名称を名乗る権限については、いかなる種類の公式許可も必要ない。現行の博物館法は、ミュージアムに対する国家補助の割合を規定しているが、その概念は定義されておらず、各館が行う業務の目標と目的を定めている²⁰。

フィンランドのミュージアムの分類は、年次統計のなかで国立（State）、市立（municipal）、私立（private）の3種類に分けられ、私立博物館とは財団や協会によって運営されている館のことを指す。やや古いデータではあるが、2001年の年次統計によると全国301か所のミュージアムの内訳として、49%が文化歴史博物館（cultural-historical museums）、25%が各種専門博物館（specialized museums）、20%が美術館（art museums）、6%が自然史博物館（museums of natural history）であった²¹。館種の定義が異なるため明確な比較は難しいが、これらの割合は日本の博物館の内訳（歴史博物館58%、美術館19%、科学博物館8%：平成30年度 文部科学省「社会教育調査」より）とよく似ており、全体の設置館数は日本より大幅に少ないものの、その館種別の内訳は近いと言える。

以上、フィンランドのミュージアムに関する概況を提示した。近年の動向について、教育文化省は2030年までに国内のミュージアムをヨーロッパの中で最も先端的（up-to-date）なミュージアムにするプロジェクト、「ミュージアム・ポリシー・プログラム（Museum Policy Programme）」²²に取り組んでいる。同プロジェクトのなかで、ミュージアムは「文化的、社会的、生態学的に持続可能な社会の構築、および幸福の促進において重要な役割を担っている」²³と位置づけられ、社会における重要性を確立するとともに、積極的な活用が期待されている。このように、国家レベルにおいてもミュージアムを重視しているフィンランドの先駆的な事例を分析することは、これからの日本のミュージアムを考えるうえで有用である。

では、現地の子どもたちは実際にミュージアムを訪問した際に、どのような施設を訪れ、どん

な感想を抱いているのか。

2.3 14-15歳向けプロジェクト「アート・テスターズ・キャンペーン」

本節では、2017年からフィンランド国内の8年生（14-15歳）の生徒を対象として実施されているプロジェクト「アート・テスターズ・キャンペーン（フィンランド語：Taidetestaajat, 英訳：The Art Testers Campaign）」を参照し、子どもたちがどのような文化体験をしているのかについて分析する。

アート・テスターズ・キャンペーン（以下ATC）は、2017年から始まったフィンランド文化財団（Finnish Cultural Foundation）が主導している中学生を対象としたアートイベントプロジェクトである。Webサイトによると、毎年6万人の生徒と5千人の教員が対象となっている²⁴。アートイベントとは、財団をはじめとするプロジェクト団体によってフィンランド全土から選定されたもので、舞台の公演や美術館や博物館で行われている展覧会などが対象となっている。同プロジェクトでは、これらの観覧について中学1年生（14歳の生徒）を対象に年に2回体験できる機会を設けている。その概要について、以下ATCのWebサイト²⁵掲載の情報を参照する。

今まさに進行中のATC（ART TESTERS ON THE MOVE）

ATCは、フィンランド史上最大の若者を対象とした文化主導のイベントです。このキャンペーンの規模は世界的に見ても非常にユニークです。教師を含め、年間約65,000人が参加しています。2017-2020年度には、3つの年齢層の中学1年生全員に、あらかじめ手配された2回の公演や展覧会への訪問が提供されました。2つのうちの1つは自分の地域で、もう1つはヘルシンキ近郊で行われたものが対象となりました。また、首都圏に住んでいる生徒には他の場所への旅行が手配されました。旅費と入場料はすべてこのキャンペーンで賄われました。

フィンランド文化財団は、2017年にフィンランドの100周年記念式典の一環としてこのキャンペーンを開始しました。フィンランドのスウェーデン文化財団が資金提供に参加しており、そのほかフィンランド子ども文化センター協会は、専門家のアドバイス、旅行の手配、学校と芸術機関の連携の管理など、キャンペーンの実践的な実施を担当しています²⁶。

このように、ATCはフィンランド文化財団を中心として、スウェーデン文化財団（The Swedish Cultural Foundation in Finland）やフィンランド子ども文化センター（The Association of Finnish Children's Cultural Centers）など、国内外の文化団体と協力して行っている大規模プロジェクトである。また、年2回の文化体験のうち、首都ヘルシンキ以外の地方の子どもは、地元のイベントを一つとヘルシンキ近郊でのイベントを一つ、と地元と都市部の異なる地域のアートイベントを体験できるような仕組みになっている。

ここで着目したいのは、アートイベントの観覧料だけでなく、学校から当該施設への移動費についても財団が支出するという包括的なサポートである。特に地方からヘルシンキへ上京する場

合、高速鉄道やバスなどアートイベントを体験する施設までの移動に相当な経費がかかる。舞台や展覧会の観覧料といったアートイベント体験に直接かかる経費だけでなく、現実的な問題としてその場所までの移動費も含めた支援は、前例の少ない取り組みであると言えよう²⁷。さらに、上記のWebサイトに「このキャンペーンの規模は世界的に見ても非常にユニークです」とあるように、このような手厚いサポートを全国規模で行っている点、その実施が可能である点が、フィンランド独自であると言えよう。

Webサイトによると、アートイベントの体験先として選定された施設（destinations）はフィンランド国内で98か所あり、参加している学校計793校の本プロジェクトによる総移動距離を合計すると、241万4千kmにもなるという²⁸。これは、フィンランド北部のラップランド地方の中心都市ロヴァニエミから南端にあるヘルシンキまでの移動距離²⁹に換算すると約1,250往復分にも相当する。

また、このプロジェクトではアートイベントを体験した子どもがどのように感じたのか、というフィードバックも積極的に集めている。同サイトによると、2021年9月現在で累計約13万件のレビューが集まっており、子どもたちの直接の感想がリアルタイムでオンライン上に反映されている。フィードバックの内容はいずれもシンプルで、上記のように「アートはどうでしたか（What was the art like?）」という設問に対して子どもたちが回答を選択する形式になっている。回答の内訳を見ると「巧妙だった（skillful）」と「困惑した（confusing）」の割合が17%、さらに「おかしい、不気味（weird）」と回答した割合が16%とほぼ同等であり、子どもたちが同プロジェクトでアートを体験し、「困惑」や「不気味」といったもやもやした気持ちをフィードバックしていることが明らかになった³⁰。

ここで注目したいのは、アートイベント体験を好意的に評価していない感想であっても、子どもたちの意見として積極的に採用している点である。上記の結果を見ると、ATCを体験したことで、アートに対して「おもしろい（funny）」（12%）や「華やかだった（brilliant）」（11%）というポジティブな感想よりも、「困惑した」や「おかしい、不気味」といった比較的ネガティブな感想を抱いている子どもの方が多いことがわかる。ミュージアムに限らず、演劇や歌劇で芸術を体験することは、必ずしも子どもにとって好意的な反応で迎えられるわけではないが、その困惑を含む出会いこそが芸術の醍醐味でもあり、あらゆる14歳の子どもにその出会いを体験させるATCは極めて興味深いプロジェクトである。

また、このほかにも「アートはあなたをどんな気持ちにさせましたか？（How did the art make you feel?）」や「この体験をあなたはどのように表現しますか？（How would you describe the experience?）」など、アートに触れた時の子どもの感性に則した設問が設定されていた。

図2は「もう一度これを体験したいと思いますか？」という設問への回答で、アートイベントのリピーターになるかどうかを尋ねている。「はい（Yes）」「たぶん、おそらく（I might）」「もしかしたら（perhaps）」「必要に迫られたら（If I had to）」「いいえ（No）」の5つの選択肢からなる回答内訳を見ると、再訪についてポジティブな意見（「はい」と「おそらく」）の合計が34%、「どちらともいえない」（「もしかしたら」）が34%、ネガティブな意見（「必要に迫られたら」と「いいえ」）の合計が30%と、いずれの回答も概ね同程度である。

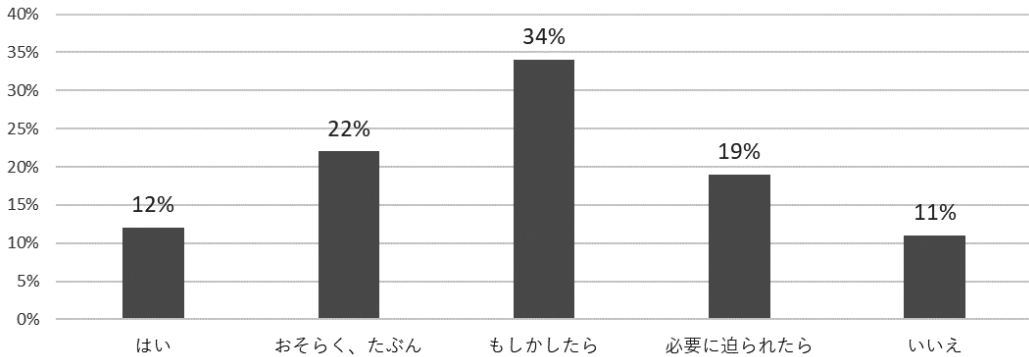


図2 「もう一度これ（ATC）を体験したいと思いますか？」への回答
(ATCのWebサイト掲載のデータ2021年9月時点より筆者作成)

このように、2回の体験のみでは子どもに文化活動を習慣化させることは難しいものの、どんな感想を抱いたとしてもそれを体験する場を設定することこそが重要であり、それがよりポジティブなものであるかどうかは別の問題である、という実情を窺い知ることができる。

ATCでは、子どもたちにアートを理解させよう、アートに関する知識を授けよう、といった芸術教育の観点とは異なり、子どもたちが普段と異なる場でアートを体験することそのものが重要である、というゆるやかな枠組みのなかで子どもと文化との関わりを生み出そうとしている。

これは、「フロー理論」で知られるチクセントミハイ（Csikszentmihalyi, 1999）の創造性システムモデルと共通点が見られる考え方である。チクセントミハイは、創造性を発揮する内的プログラムにおいて、人が最も楽しむことのできる活動は新たな発見や新しいものをデザインするときだ、と指摘した³¹。また、創造性の発揮における「場所」の重要性についても言及し、さまざまな伝統を起源とする情報が交換される場所を「文化の交差点」として、「複雑で刺激的な環境は、新たな洞察をもたらすのに役立つ」と、創造性を発揮するプロセスにおける周囲の環境がもたらす影響の大きさを取り上げた³²。芸術に触れる体験は、この「創造性を発揮する場所」の条件を満たしている。

チクセントミハイの創造的システムを「社会的構成主義的な思想」とし、創造性を静的なものではなく、個人・領域・場の相互作用の中で社会的に構築されるものであるとしている森（2013）は図3のチクセントミハイのモデルを引用しながら、芸術に関する学習活動において、社会や文化との相互作用の中で参加者の創造性が評価されていく、と論じた。

図3をATCの例に当てはめてみると、「個人」は同プロジェクトに参加する生徒であり、場は選定されたアートイベント、領域はアートイベントが属するアートジャンルとして読み替えることができる。その場合、例えば美術館での展覧会の場を想定すると、生徒は出かけた先の美術館で新たな刺激を受け、また展覧会で展示されている作品や学芸員の案内によって情報を得て、図3のような何らかの新たな感覚を体験する。そこで展示されている作品や企画展は、美術館が文化の領域から新規性によって選択したものであり、そうして個人の創造性は場と領域と個人とを循環して鍛えられていく。

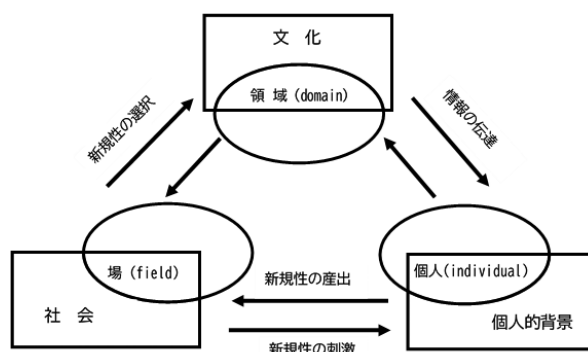


図3 チクセントミハイ（1999）の創造性システムモデル
 （山内・森2013『ワークショップデザイン論 創ること学ぶ』p.183より転載、一部改訂）

このような取り組みが可能な背景として、フィンランドでは子どもたちとアートとの出会いの場を設定することは極めて重要であるという、社会的な共通認識があると推察される。また、ATCがフィードバックのデータとして、引率の教員やミュージアムスタッフではなく、当事者である子どもたち自身から積極的にデータを集め、率直な意見からATCプロジェクトの効果を測定している点も特徴的であった。

以上のように、大人が絶対的なイニシアチブを取ることが前提ではなく、子どもたちの声を積極的に取り入れる姿勢、もっと言えば子どもを庇護の対象としてのみならず一人の主体としてその人格を尊重しながら接する姿勢は、学校やミュージアムという組織の枠組みを超えたフィンランドの教育現場における共通認識であると言える。この点は、次章のインタビュー結果（M-2）にも表出しているため、後述する。

3. ミュージアムの取り組み

3章では、多様な価値観を認め合うという点で多文化共生を実現しているフィンランドの国立ミュージアムを対象とし、実際にどのような展示や学習プログラムが行われているのかをエデュケーショナル・キュレーターへのインタビュー調査より明らかにする。

3.1 インタビュー概要

筆者は、2017年9月にフィンランドへ渡航し、現地のミュージアムを約10ヶ所訪問した。本章では、現地で実施した2館（アテニウム美術館と現代美術館キアズマ）へのインタビュー調査、4名（表1）へのインタビューデータを分析し、フィンランドのミュージアムが学習や多文化共生をどのように位置づけているのかを明らかにする。

インタビューの選定については、フィンランドのヘルシンキ市内のミュージアムのうち、より多くの来館者を受け入れている国立の大規模館を対象として調査依頼を行う目的のサンプリングを採用した。筆者がコンタクトを取り、インタビュー調査に応じてくれた調査先のミュージアムを、表1に一覧として示した。本調査では、ミュージアムの教育・学習に関する取り組みについて尋ねるため、主にエデュケーショナル・キュレーター／教育学芸員（Educational Curator）

以下EC)³³という来館者の学びのデザインを専門とするスタッフを対象に聞き取り調査を行った。

インタビュー調査は、調査対象施設一か所につき60-80分程度で、各館内にて行った。質問内容については、あらかじめこちらの尋ねたい項目をメールで提示したうえで、当日のインタビューに臨んだ。インタビュー調査の際には、「子どもにとってミュージアムの経験はどのようなものであると考えるか」という共通の質問項目に加えて、インタビュイーにそれぞれの館で取り組んでいる特徴的な学習プログラムについても自由に話してもらう半構造化インタビューの形を採用した。当日は、筆者が各館を訪問し、インタビュイー2名に対して同時に聞き取りを行う集団インタビューを実施した。

インタビューはキアズマでは英語で行い、アテニウム美術館では現地通訳者（日本語・フィンランド語）の協力を得て、日本語によって実施した。

収集した音声データは、英語の場合には英語文字起こしの後に筆者が日本語訳を行い、コーディングを実施した³⁴。日本語の場合には、文字起こししたうえでコーディングを実施した。なお、インタビューデータは、コーディングに際し一部発言の順序を入れ替えた箇所もある。

分析方法は、インタビュー対象者の語りのデータを意味内容ごとにコードを振り分け、定性的コーディングを行った。以下では、語り原文の一部を取り上げ、インタビュー結果より明らかになった子どものミュージアム経験の意義について、総合的な考察を行う。なお、インタビュイーの敬称については省略する。

表1 インタビュー調査概要

施設名	対象者	調査時期	時間	形式	言語
国立現代美術館キアズマ (Museum of Contemporary Art Kiasma)	教育普及責任者 ミンナ・ライトマー	2017年 9月8日	80分	集団	英語
	教育担当者 トゥーヤ・ランタラ				
国立アテニウム美術館 (Ateneum Art Museum)	教育普及責任者 サトウ・イトコネン	2017年 9月7日	60分	集団	日本語 ※通訳有
	教育学芸員 エリカ・オスマン				

3.2 分 析

本節では、コーディングしたインタビュー内容を引用しながら、現地ミュージアムの教育プログラムの設計に関わるスタッフが、どのような思いで子どものミュージアム経験を位置づけているかを明らかにする。館ごとに扱う所蔵品の性質が異なることから、はじめに国立現代美術館キアズマでのインタビュー内容、次に国立アテニウム美術館でのインタビュー内容を分析する。

① 国立現代美術館キアズマ

国立現代美術館キアズマでは、生後3カ月の乳幼児から参加できる親子ワークショップ³⁵が毎年実施されるなど、幼いうちから現代美術に親しむための取り組みが積極的に行われている（図4）。

このような、現代美術という抽象的なコレクションを子どもに提示することの意義について、同館の教育普及責任者のミンナ（以下M）とワークショップ担当のトゥーヤ（以下T）は次のように語った。

M-1：この国では、子どもたちをはじめ、教育、文化、文学、図書館などに投資しており、そうありたいと願っています。しかし、美学だけではなく、批判的思考、民主的な意思決定、独立した考え方も重要だと思います。

T-1：少なくとも、私たちはそう願っていて、そのために最善を尽くします。

子どもがミュージアムで身につける要素として、美学だけでなく「批判的思考、民主的な意思決定、独立した考え方」といった点を挙げ、美術作品に触れる機会を設けることでこれらを育む場としてミュージアムが存在している、というスタッフの認識が明らかになった。

これは、子どもにとって重要であるのはもちろん、大人にとってもコミュニケーションによって人間関係を構築するうえで非常に有用な要素である。しかし、ミンナは大人になってからミュージアムを訪れることと、子どものうちにミュージアムを訪れることでは、根本的に意味が異なると指摘した。

M-2：私たちの社会では子どもたちはとても大切に、彼らは子どもとして重要です。私たちは彼らが大人になるのを待っていません、子どもが子どもである時期が非常に重要で貴重だと思います。そしてまた、私たちは子どもがキアズマで展覧会を企画できる機会を設けるなど、（アートを通して）子どもたちにパワーを与えたいと思っています。（中略）子どもたちは芸術について話すことができますし、彼らは自分の意見を持っています。子どももできるのです。



図4 現代美術館キアズマの乳児向けプログラム
（同館Webサイトより転載）

上記のように、子どもの主体性や自主性を尊重し、子どもの可能性を狭めずに機会を提供することこそが重要である、とミンナは主張した。また、子どもの時期にアートに触れることによって、子どもたちの創造性や想像力に働きかけることが可能となり、それは大人になってからでは得られない点であると、以下のように指摘した。

T-2：（フィンランドでは）私立のミュージアムであっても、子どもは無料にしているところがほとんどです。なぜなら、子どもたちが若者に成長したときに、ミュージアムで学ぶために訪れることを期待しているため、つまり新たな来館者層を育てたいからです。

M-3：1歳や2歳、5歳の時期は子どもにとって非常に重要です。子どもが美術館に来る価値は、将来の納税者だからとか、将来の来館者になって欲しいためだということことだけではないのです。（幼い時期に美術館を訪れる）その価値は、子どもであるということです。大人になってからでは、その価値は得られません。彼らが子どもであるという理由で、（美術館にとっては）非常に重要な来館者なのです。

2人の発言からわかるように、国立現代美術館キアズマでは、子どもの来館を非常に重要視していた。T-2でトゥーヤが語ったように、ゆるやかな狙いとして「新たな（未来の）来館者層を育てたい」という目的を挙げたものの、M-3でミンナが「そのためだけに子どもの来館を奨励しているわけではない」と付言した。

ミンナは、子どもの時期にアートに触れることが非常に重要な意味をもつ行為であり、この時期に来訪することは子どもたち自身にとっても、彼/女らを迎える美術館にとってもとても意味のあることである、と語った。このように子どもの来館を妨げず、むしろ積極的に来訪するための働きかけを行うことで、ミュージアムの新たな来館者層獲得や社会におけるミュージアムの存在意義の発信につながる、という前向きなサイクルの実現を目指す姿勢が伺えた。

さらに、上記のように幼いうちからアートに触れ、芸術を話材として批判的思考や自己の考えのアウトプットの機会を設けることは、異文化理解の素地を養うことにつながると推察された。

② 国立アテニウム美術館

国立アテニウム美術館では、現代美術館キアズマに比べてフィンランドの歴史的な美術作品を多く所蔵している。企画展に合わせたギャラリートークのイベントのみならず、予約不要で子どもも大人も参加可能な「土曜日ワークショップ（“SATURDAY WORKSHOPS”）」³⁶が毎週開催されるなど、芸術を身近に体験できる機会を積極的に設けている。

また、展示室内に手で触れられるハンズ・オンのスペースを設置するなど、子どもも大人も気軽に楽しめる工夫が各所に施されていた（図5）。

「子どもたちにとって、ミュージアムでの経験がどのような意味を持つか」という質問に対し、同館の教育普及責任者のサトゥ（以下S）とECのエリカ（以下E）は次のように語った。



図5 アテニウム美術館の展示室で手を動かして色やかたちを体験する来館者たち
(筆者撮影)

S-1：子どもたちの経験の意味については不確かですが、子どもに楽しんでほしいと願っています。そう、笑顔で来てほしい。それは、とても重要なことだと思います。教育のための場所、これを学習しなければいけない、というではありません。私たちは彼らに、発見することを印象に残し、彼らがどこにきたのかを理解し、本物の芸術作品に（自分との）つながりを見出し、少なくとも、家に戻ったときに一つの作品のイメージが彼らの頭に浮かぶことを願っています。

子どもたちが古い芸術作品に触れることで、自分自身の生き方にも触れることになります。

E-1：私はとくに、フィンランドの古い作品や歴史ある作品は、子どもたちにある種の歴史を理解させることができると考えています。彼らは、その歴史や歴史的建造物、絵画や彫刻のストーリーなどを通じて自分たちの今の立ち位置を理解し、彼らの人生に似ているものを見つけることができます。

サトゥは、ミュージアムを「教育のための場所」という認識を持つてはならず、むしろ子どもたちが笑顔で楽しめる場であるように願っている、と語った。このように、何らかの知識や定型の鑑賞方法を伝授する場ではなく、子どもたち自身が「発見すること」を重視しており、そのうえで「本物の芸術作品に（自分との）つながりを見出すこと」を目指している、と子どもにとってのミュージアム経験を位置づけた。

さらにエリカは、芸術作品を鑑賞しその時代背景や作家のプロフィールに触れることで子どもが作品と自身の間につながりを見出し、「自分たちの今の立ち位置を理解し、彼らの人生に似ているものを見つける」ことができる、と芸術鑑賞が子どもにとって自らのアイデンティティを振り返る機会として機能することを指摘した。

そのうえで、子どもがミュージアムで美術作品と出会うことの意義について、次のような見解を述べた。

E-2：これは個人的な意見ですが、私から見ると、子どもたちは美術を経験すると「人間と

「は何なのか」ということを理解できると思います。「私は誰なのか、なぜここにいるのか」、そういうことをより理解できるようになると思います。

ここで展示されている絵を見るときに、子どもたちはそれを見ながら、作品ができるまでの選択、過程を考えなければいけません。そのイメージは、アイデンティティに関係があります。(美術作品を通じて) 人間のアイデンティティがどう作られているか、美術のなかでアイデンティティがどうやって作られているか、社会のアイデンティティはどうやって作られているか、といった内容について、子どもたちは作品を前にして常に考えます。

このように、エリカは芸術鑑賞を通して、子どもたちが自身のアイデンティティへの関心を深めることができる、と語った。絵画や彫刻など、目の前の作品が出来上がるまでの過程を具体的に想像することで、子どもたちが過去へイメージを馳せ、それが自身のルーツや人間のアイデンティティへの想像につながるのではないかとエリカはミュージアム経験の意義について述べた。

ここまで、作品の解釈が子ども自身のアイデンティに結びつくことを目指しているECの姿勢が語られた。他方で、前章のATCでの子どもの芸術体験へのフィードバックが必ずしもポジティブなことばで語られなかったことからわかるように、単純に「おもしろい」「素晴らしい」といった感想に結びつきにくいのもまた事実である。ここで語られた、作品の時代背景や作家の制作過程に思いを馳せることは、アクティブな楽しさというよりもむしろ内省的で静的な楽しさであると言える。フィンランドのミュージアムでは子どもたちに自己や作品と対話するための機会を与えるという観点から、子どもの楽しみを重視している様子がわかった。

3.3 考察

以下では、2館の教育学芸員へのインタビュー分析から見いだされた共通点と各館の見解の特徴を記述する。

まず、共通点として、両館とも子どもの来館を非常に重要視していた。現代美術館キアズマでは乳幼児向けプログラムの実施、アテニウム美術館ではハンズ・オン展示や週末のワークショップの定期開催によって、子どもたちが少しでも芸術を身近に感じられるような工夫が数多く見られた。

子どもの来館を奨励する理由として、国立現代美術館キアズマでは未来の来館者の養成を視野に入れつつ、子どもの時期に芸術に触れることが子どもたちにとって重要な意味を持つためであると語っていた。さらに、子どもを「(大人に比べて)未熟な存在」として捉えるのではなく、子どもならではの感性を尊重し、「子どもであるという理由で、(美術館にとっては)非常に重要な来館者」である、という認識を抱いていた。このような子ども観については、先述したフィンランドの教育行政や社会背景も影響していると考えられるが、現代美術館キアズマにおいても子どもを積極的に受け入れようとする姿勢が見られた。

また、現代美術の鑑賞を通して「美学だけではなく、批判的思考、民主的な意思決定、独立し

た考え方」といった、芸術に関する知識に留まらない思考力が鍛えられる点が指摘された。これは、従来の知識を伝授する一方向のギャラリートークだけでなく、参加者からのフィードバックを取り入れながら行う双方向の鑑賞プログラムによって実現するものであると考えられ、子どもの思考力醸成へのミュージアム経験の意義が示された。

アテニウム美術館においても、子どものミュージアム経験を重視するという点においてはキアズマと同様の見解であったが、芸術作品の鑑賞が子どもにどのように働きかけるかという点において、より具体的な言及がなされていた。

ECのエリカが、子どもが美術作品に直面することで「人間のアイデンティティがどう作られているか、美術のなかでアイデンティティがどうやって作られているか、社会のアイデンティティはどうやって作られているか」という点について想像する機会となる、と語ったように、単に鑑賞によって作品の情報を得るだけではなく、子ども自身へのアイデンティティへ想像力が及ぶような経験として、ミュージアム体験の意義が見出された。

ここでキーワードとなる共同、共感について、佐藤（2003）は「（こうした『共同』・『共感』への注目とそれをめざす実践は）他者とともに生きることを積極的に肯定する表現でもあり、互いに人間性をみまもり、その過程をともに享受できる可能性が含まれる」³⁷と、その重要性を指摘している。

アテニウム美術館のように歴史的な芸術作品を扱う館の場合には、子どもに作品を身近に感じてもらうために様々な工夫が必要である。しかし、サトゥーやエリカは、作品が今を生きている子どもと離れた時間軸の存在であるからこそ、子どもたちが過去に思いを馳せるきっかけになりうる、とそれらのデメリットをメリットとして捉えていた。

このように、作品が出来上がる時代背景や作者のパーソナリティをミュージアムの空間のなかで想像することによって、子どもたちも自分自身の存在や文化的背景について考えを巡らせる機会となりうるのが、アテニウム美術館のインタビュー結果から示された。

結 論

フィンランドの子どもを対象とした文化プロジェクトの分析や教育学芸員へのインタビュー調査の考察から、以下のことが明らかになった。

まず、フィンランドの社会通念として子どもの文化体験を非常に重視しており、代表的な例が2017年より実施されている8年生（14-15歳）の子どもたち全員に芸術鑑賞の機会を無償で与える大規模プロジェクト「アート・テスターズ・キャンペーン（ATC）」であった。このような取り組みが実現している背景として、教育文化省が取り組む2030年までに国内のミュージアムをヨーロッパの中で最も先端的（up-to-date）なミュージアムにするプロジェクト「ミュージアム・ポリシー・プログラム（Museum Policy Programme）」など、国策として文化を重視する姿勢が挙げられる。また、ATCのWebサイトでプログラムに参加した子どもたちの感想（レビュー）がリアルタイムで更新されるなど、子どもたち自身からのフィードバックを重視し、体験や経験の意味づけを当事者である子どもたちの感性に委ねている点が特徴的であった。

このような芸術鑑賞機会の創出により、「芸術に関する学習活動において、社会や文化との相

相互作用の中で参加者の創造性が評価されていく」チクセントミハイの創造性システムモデル（図3）が実現し、子どもたちが文化（領域）や社会（場）と関わり合いながら自己（個人）を鍛える場になりうる事が提示された。

さらに、現地のミュージアム2館の教育学芸員へのインタビューからは、スタッフが子どもにとってのミュージアム経験をどのように位置づけているのかが明らかになった。図1で提示したように、文化生活に対する移民の影響に関して「豊かになった」と回答する割合がヨーロッパのなかで最も高く、異文化に対して寛容な態度が醸成されているフィンランドのミュージアムでは、とくに自文化や他文化といった線引きをすることなく、子ども自身の感性やアイデンティティを尊重したミュージアム経験が目指されていた。アテニウム美術館のECは、子どもが自分の存在について芸術作品との対峙を通して想像する機会を設けることを意識していた。

これまで、異文化理解の促進については、未知の文化とどのように出会うか、という視点から多くの研究がなされてきたが、異文化に寛容なフィンランドの事例から明らかになったのは、自己への理解やアイデンティティへの考察を深めることにより、他者の受容や異文化理解にもつながる心理的な土壌が育まれる、という新たな視座である。もちろん、本論での一部のミュージアムのデータをフィンランド全体のミュージアムに当てはめることは早計であるものの、多文化共生の実現に向けて、いきなり異文化理解へ一足飛びに向かうのではなく、まずは市民一人ひとりが自分の足元の文化（自文化）への理解を深めることが肝要である、という示唆は、在日外国人数が増加し続ける現代の日本社会においても有用である。

最後に本研究の課題として、子どもの概念規定の曖昧さが挙げられる。現代美術館キアズマのインタビュー中で語られていた乳幼児からATCに参加した14歳の生徒まで、本論では成長過程にある未成年というゆるやかな枠組みで「子ども」を捉えたが、教育学の観点からミュージアム体験の意義をより精緻に考察するためには、ミュージアムや当該プロジェクトの想定する子どもの範囲をより明確にする必要がある。また、今回インタビューで取り上げた施設は国立美術館であったが、地方の私立博物館や小規模館でも同様の傾向が見られるか否かについては今後取り組むべき課題である。さらに、フィンランドでこのような実践が実現している背景に関して、博物館制度および学芸員養成課程や研修制度を含めたシステムの観点からより詳細な検討が求められる。これらの点についての論考は、別稿に譲ることとする。

◆本研究はJSPS科研費19K14109（研究代表者：山本桃子）の助成を受けたものである。

注

- 1 鶴見総一郎（1956）「博物館総論」, 社団法人日本博物館協会編『博物館学入門』, 理想社, p.12.
- 2 大谷杏（2019）「成人移民へのフィンランド語教育を提供する公共施設ー地域社会とのかかわりと学習以外の機能にも着目してー」渡辺幸倫編『多文化社会の社会教育ー公民館・図書館・博物館がつくる「安心の居場所」』, 明石書店, pp.89-103.
- 3 金侖貞（2007）『多文化共生教育とアイデンティティ』, 明石書店, p.20.
- 4 朝倉征夫（1995）「多文化・多民族共生社会と社会教育の課題」, 日本社会教育学会編『多文化・

民族共生社会と生涯学習』, 東洋館出版社, p.33.

- 5 「みんぱっく」とは、「こどものための、持ち運びできる小さな博物館」をテーマに設計された国立民族学博物館が一般に貸出を行っている所蔵品およびそれに関する情報がパッケージ化されたカバンのことである。みんぱっくはインド、ブータン、アンデスなど、各国の文化をテーマに作られ、その種類は年々増えている。詳細は、国立民族学博物館Webサイト「みんぱっく」<https://www.minpaku.ac.jp/teacher/school/minpack/aboutminpack>を参照のこと。(最終閲覧日2021/9/23)
- 6 国立民族学博物館Webサイト「みんぱっくとは？」(最終閲覧日2021/9/23)
<https://www.minpaku.ac.jp/teacher/school/minpack/aboutminpack>
- 7 小林卓 (2007)「図書館における多文化サービス」, 矢野泉編『多文化共生と生涯学習』, 明石書店, pp.187-217.
- 8 同上, pp.200-201.
- 9 同上, p.214.
- 10 同上, p.194.
- 11 岩本陽児 (1995)「博物館における多文化教育—イギリスの事例から—」, 日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』, 東洋館出版社, pp.145-157.
- 12 同上, p.148.
- 13 この他にアメリカの代表的な事例として、世界最大の博物館、教育、研究機関の複合体であるスミソニアン・インスティテューション (Smithsonian Institution) 内に設けられている国立アフリカン・アメリカン歴史文化博物館 (National Museum of African American History and Culture) や国立アメリカ・インディアン博物館 (National Museum of the American Indian) が挙げられる。
(参照 : <https://www.si.edu/museums>, 最終閲覧日2021/9/23)
- 14 OECD “*Immigrant Students at School*” (最終閲覧日2020/12/5)
<http://www.oecd.org/education/immigrant-students-at-school-9789264249509-en.htm>
- 15 OECD編著, 布川あゆみ他監訳 (2017)『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』明石書店, p.67.
- 16 Finnish Museum Association, “About us”, (最終閲覧日2021/9/23)<https://www.museoliitto.fi/en.php?k=9064>
- 17 Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert, (2004) *A Guide to European Museum Statistics*, European Group on Museum Statics (EGMUS): Berlin, Germany, p.42.
以下オンライン版, (最終閲覧日2021/9/23) https://www.egmus.eu/fileadmin/statistics/Dokumente/A_guide_to-European_Museum_Statistics.pdf
- 18 Finland Ministry of Education And Culture Website, “*Museum and cultural heritage*”, (最終閲覧日2021/9/23)
<https://minedu.fi/en/state-subsidies-to-museums>
- 19 前掲, Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004, pp.42-46.
- 20 フィンランドにおけるミュージアムの目的について、上記 “*A Guide to European Museum Statistics*” 報告では以下のように記載されている。
(出典 : Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004, p.42.)
“The purpose of the work of museums is to maintain and increase the awareness of citizens of their culture, history and environment. Museums shall carry out and promote research, education activities and information in their respective fields by storing, preserving and displaying objects and other materials pertaining to man and his environment.”
- 21 前掲, Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004, p.45.
- 22 Finland Ministry of Education and Culture Website, “*Museum of Opportunities - The Museum Policy Programme 2030 of the Ministry of Education and Culture-*”, (最終閲覧日2021/9/23) <https://julkaisut.>

- valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160820/OKM13_2018.pdf
- 23 Finland Ministry of Education and Culture Website, “*Museum policy programme*”, (最終閲覧日2021/9/23)
<https://minedu.fi/en/museum-policy>
- 24 The Art Testers Campaign Web サイト (最終閲覧日2021/9/23)
<https://www.taidetestaajat.fi/?artType=overall>
- 25 同上.
- 26 The Art Testers Campaign, “*ART TESTERS ON THE MOVE*”, (最終閲覧日2020/12/5) <https://www.taidetestaajat.fi/info>.
- 27 日本において博物館教育（博学連携）が進展しない理由の一つとして、宇野は欧米との教育制度の違いを挙げ、次のように指摘している。「教員は学校の行事、課外活動、保護者対応などさまざまな業務を行わなければならない、多忙化している。交通手段の確保や事故がおこったときの責任の所在のあり方など、博学連携活動を展開するうえでの課題も多い」（宇野2016）。このように、ミュージアムでどのようなプログラムが実施されるかという以前に、「交通手段の確保」等の学校からミュージアムへの物理的なアクセスについての課題も、わが国で博学連携が進まない理由の一つとして指摘されている。
(参照：柿崎博孝・宇野慶（2016）『博物館教育』玉川大学出版部, p.56.)
- 28 The Art Testers Campaign Web サイト “Journeys” 参照, (最終閲覧日2021/9/23) <https://arvot.taidetestaajat.fi/?artType=overall>
- 29 Google Map より、ロヴァニエミとヘルシンキの距離を約800kmとして計算。
- 30 このほか、子どもたちのフィードバックでは、“What was the art like?” という設問に「おかしい (Funny)」12%、「素晴らしい (Brilliant)」11% と回答しており、必ずしもネガティブな意見のみではなかったことを付記しておく。
- 31 M・チクセントミハイ著、浅川希洋志監訳（2016）『クリエイティヴィティ フロー体験と創造性の心理学』世界思想社, p.122.
- 32 同上, p.158.
- 33 本論では、ミュージアムで学習プログラムを企画する役職として、Educational Curator と Curator of Education を併せてエデュケーショナル・キュレーターと呼称する。
- 34 収録にあたっては、本人に同意の上ICレコーダーを使用してインタビュー内容を録音し、データ収集を行った。
- 35 Kiasma Web サイト “Babies play with colour” (最終閲覧日2021/9/23) <https://kiasma.fi/en/workshops/>
- 36 毎週土曜日に定期開催される「土曜日ワークショップ (SATURDAY WORKSHOPS)」では、「インスピレーションをアートに (“TURN INSPIRATION INTO ART”)」をスローガンに、様々な技巧を実体験できる場が設けられている。詳細は、下記Webサイト参照。
<https://ateneum.fi/en/workshops/saturday-workshops/> (最終閲覧日2021/9/23).
- 37 佐藤一子編著（2003）『生涯学習がつくる公共空間』柏書房, p.123.

参考文献

- 渡辺幸倫編著（2019）『多文化社会の社会教育 —公民館・図書館・博物館がつくる「安心の居場所」—』明石書店.
- 独立行政法人国立文化財機構（2017）「文化施設の観光誘致・多言語化推進に係る調査報告書」.
- ヨーロッパミュージアム統計委員会 (European Group on Museum Statistics:EGMUS) (2004)「ヨーロッパのミュージアム統計の手引き (A Guide to European Museum Statistics)」(最終閲覧日2021/9/23)

https://www.egmus.eu/fileadmin/statistics/Dokumente/A_guide_to-European_Museum_Statistics.pdf

山内祐平他（2013）『ワークショップデザイン論 創ること学ぶ』 慶応義塾大学出版会．

教育ガバナンスにおける「社会力量」に対する 認識変化に関する一考察

—中国のK省のS県のエデュケーション支援をケーススタディとして—

劉 琦

キーワード：教育ガバナンス、政府、「社会力量」、貧困支援、教育開発

【要 旨】 本稿では、中国のエデュケーション行政における中央政府の「社会力量」（政府以外の社会団体・組織）に対する認識変化を検討する。また、貧困地域における教育機会の平等を実現するために、いかに政府が「社会力量」を活用してきたのかを、ある貧困県のエデュケーションケーススタディから明らかにすることを課題として設定している。

こうした課題に取り組むために、本論文では、まず中央政府が公布した指導的な法律や文書に対して、テキスト分析を行っている。次に、華北の貧困県であるS県における政府及び「社会力量」による教育支援の事例を取り上げ、政府の提唱する教育ガバナンスの下での「社会力量」のエデュケーション施策の関与を具体的に検証している。結論は以下の通りである。

第一に、中央政府は中華人民共和国建国後、次第に国内の「社会力量」に注目するようになった。改革開放の進行に伴い、政府は教育分野における海外を含めての「社会力量」の役割に注目し始めた。

第二に、教育分野における「社会力量」の役割については、当初、政府は現場の物資提供の機能を重視したが、徐々にその知力提供の機能を重視するようになった。

第三に、2010年代以降、教育ガバナンスの概念が深まるにつれて、教育ガバナンスにおける他のアクターとの連携を重視するようになった。

はじめに

「社会力量」は、社会組織、社会公益団体、基金会（財団）、NGO、NPOなどの様々な形式を含む幅広い概念であり、すでに1954年の「中華人民共和国憲法」で提示されている。1978年の改革開放政策の展開後、政府はエデュケーション行政施策において、民間の組織・団体の財力・知力、いわゆる「社会力量」を活用してきた¹。とりわけ21世紀に入って以降、こうした動きが活発化している。

本稿の課題は、政府の「社会力量」に対する認識の変化を検討するとともに、貧困地域における教育機会の平等を実現するために、いかに政府が「社会力量」を活用してきたのかを、ある貧困県のエデュケーションケーススタディから明らかにすることを課題として設定している。

世界各国における教育改革の中で、教育ガバナンスという理念が、注目されている。ガバナンスについて、武者（2007）は、「公共的課題や組織的課題の解決のために、複数のアクターが相互作用的に機能している状態を指し示す概念」²としており、ガバナンスは、参加するアクターの多様性を強調している考え方である。そして、中国において、教育ガバナンス（中国語で「教育治理」）には、政府の他に、社会組織、利益集団、市民や個人（褚・賈、2014）³など多様なス

テークホルダーが管理・運営に参画している。

このような教育ガバナンスの理念には二つ異なる立場があり、一つは、政府中心のアプローチ、もう一つは、社会中心のアプローチである（岩崎、2011）⁴。中国の教育ガバナンスは政府中心型であり、「社会力量」が補助的役割を果たす形態であると筆者は考える。

近年、中国で急速に発展してきた「社会力量」は教育行政の領域で政府とより緊密な関係を結び、教育ガバナンスの上で、重要なアクターとなりつつある。換言すれば、「社会力量」は、中国における教育の活性化を促し、民衆の積極性も引き出すことができるものとして、政府から期待が寄せられているのである。

そのため、本稿では、まず、中央政府が教育行政施策において「社会力量」の役割をいかに重視し、教育ガバナンスへの参与を期待してきたのか、その経緯を中央政府の法律文書の分析から明らかにしていく。そして、その結果、貧困地域教育支援における実践的な取り組みにおいて、どのように「社会力量」としての民間NGOが関与することになっていくのかを、一つの県のケーススタディから検証していく。そのことで、今後の中国における教育開発モデルを構築する手がかりを得ることが本研究の意義である。

以上の課題に取り組むために、本論文では、まず中央政府の指導的な法律や文書に対して、MAXQDAを使ってテキスト分析を行う。次に分析結果を踏まえた上で、華北の貧困県であるS県における政府及び「社会力量」による教育支援の事例を取り上げ、政府の提唱する教育ガバナンスの下での「社会力量」の教育施策の関与を具体的に検証していくものとする。

一 先行研究及び研究対象の選択理由

1 先行研究

「社会力量」が教育領域において果たす機能に関する研究は、1990年代から始まり、次第に増えていく傾向が見られる（CNKI検索機能を利用）。とりわけ21世紀に入って以降、「社会力量」の重要性に言及した研究が多くなる。例えば、陳（2002）は、「社会力量」が学校設立・運営に参加する必要性を述べた⁵。また、陳（2003）は、法律で認可されている「社会力量」⁶が、教育領域で役割を果たす妥当性や重要性を示した⁷。

さらに2010年以降、教育ガバナンスや行政簡素化（中国語で「簡政放権」⁸）の視点から、「社会力量」の役割を論述する研究が盛んになっている。例えば、馬（2014）は、「社会力量」を教育ガバナンスに参与させることは、官僚体制への信頼感の危機をある程度緩和させると指摘した⁹。蒲（2015）は教育ガバナンスに「社会力量」を参与させることは、公共教育サービスの効率的な供給、教育公平性の保障及び政府の教育マネジメントの有効性の向上において重要な役割を果たしていると述べた¹⁰。また、史（2015）は、「社会力量」が教育の中間組織として教育評価、監査参加することによって、教育管理、学校運営や教育評価の分権化を促し、教育の質的向上に役立つことを指摘した¹¹。

しかしながら、以上の先行研究は、「社会力量」の重要性は指摘しているものの、「社会力量」に対する政府の認識や施策の変化に言及するものではない。また、教育支援に関わる教育ガバナンスの実証的分析は、これまでの先行研究では、十分に展開されてこなかった。こうした課題の

検討は、中国社会の変化経緯を浮き彫りにし、「社会力量」の発展軌跡が中国の教育支援に与える意義を解明する面で、意義深いと考えられる。そこで、本稿では、法律や政策文書のテキスト分析に基づきながら、「社会力量」が教育施策の中で、次第に重要な役割を演じるようになっていく経緯を検討し、合わせて貧困地域への教育支援において関与していく変化の諸相を実態に即して論じていく。

2 「S県」を取り上げる理由

中国では、省（自治区、直轄市）—県（自治州、自治県・市）—郷（民族郷・鎮）」の三段階の行政区画制度が「中華人民共和国憲法」（1954年）によって規定されている。このうち、県レベルの行政単位は、政治及び経済の権限を備えた末端政府である。そこで、本稿では、「県」を単位とする教育ガバナンスのあり方を見ていく。

とりわけK省S県は華北に位置するが、「旧解放区、少数民族地区、辺鄙地区や貧困地区（中国語で「老少边穷地区」¹²）」の典型的な地域である。中華民国期には、ミッション系の教会学校や私塾が設置され、1930年代～40年代にかけては満洲国の統治下にも置かれていた。また中華人民共和国建国後は、都市部から遠く離れ発展が立ち後れてきたが、改革開放期以降は、教育近代化が積極的に推進されてきたという紆余曲折の発展過程を経てきた。その過程においては、国内外の民間組織など多様な組織が政府の教育支援施策に協力し、S県の教育開発の事業に参加してきた。

2018年10月17日、國務院の貧困支援弁公室は85の国家貧困県が、貧困状態から脱却したことを宣言したが、S県はその中の一つとなった。このように、政府や国内外の民間組織を含む多様なアクターが教育支援に協力したことで教育が発展したS県は、教育ガバナンスを研究する上のモデル地域と考えることができる。

二 国家法律や政府文書から見る「社会力量」への政府の認識変化

本章では、教育に関わる中央政府の指導的な法律、教育開発・支援に関する綱要、指導的文書を取り上げ、MAXQDAソフトを活用してテキスト分析を行なった（語彙及び文脈へのコーディングからの分析）。

分析データには、法律9本や中央政府文書11本が含まれている。具体的には、中央政府から出された主要な教育関連法として、「中華人民共和国憲法」（1954年、1982年）、「中華人民共和国義務教育法」（1986年、2006年）、「中華人民共和国教師法」（1993年）、「中華人民共和国教育法」（1995年、2015年）、「中華人民共和国職業教育法」（1996年）、「中華人民共和国高等教育法」（1998年）、「民衆教育促進法」（2002年）がある。

その他の中央政府から出された教育基本方針関連文書の中で教育支援に関わる内容が含まれているものとしては、「社会力量による学校運営に関する若干の暫行規定」（1987年）、「社会力量办学条例」（1997年）、「21世紀に向けた教育振興行動計画」（1998年）、「国家中長期教育改革及び発展計画綱要（2010～2020年）」（2010年）、「中国農村貧困扶助開発綱要（2011-2020年）」（2011年）、「2013年の教育総合改革の深化に関する教育部の意見」（2013年）、「教育の貧困扶助事業の実施に

関する意見」(2013年)、「教育における管理、運営、評価の分化を深く推進し、政府の機能転換を促すことに関する教育部の意見」(2015年)、「『第13次五ヵ年計画』教育脱貧困攻略計画」(2016年)、「中国教育現代化2035(抜粋版)」(2019年)、以上を取り上げた。

「社会力量」が果たす教育機能を、政府がどのように重視してきたのかを明らかにするために、まず「社会力量」に関わる語彙に対して、頻度及び分布分析を行い、時間軸に沿って整理し、その上で文脈分析をさらに実施した。

1 「社会力量」に関わる語彙の頻度と分布分析

データから抽出した語彙表現とその頻度は次の表1で示している。

表1 「社会力量」に関わる語彙の分布統計¹³

番号	法律・政府文書	年	社会力量	社会団体	社会組織	基金会	民弁単位	公益組織	海外組織	国際組織	第三者組織	社会各界	社会参与	新たな関係	ガバナンス	合計
1	憲法	1954年	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	憲法	1982年	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
3	義務教育法	1986年	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
4	社会力量による学校運営に関する若干の暫行規定	1987年	18	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
5	教師法	1993年	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
6	教育法	1995年	0	7	12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	21
7	職業教育法	1996年	0	4	4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	10
8	社会力量办学条例	1997年	33	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35
9	高等教育法	1998年	3	5	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	14
10	21世紀に向けた教育振興行動計画	1998年	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8
11	民弁教育促進法	2002年	1	0	4	0	83	0	0	0	0	0	0	0	88	
12	義務教育法	2006年	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
13	国家中长期教育改革及 び発展計画綱要(2010～ 2020年)	2010年	5	1	1	1	0	0	2	3	0	0	7	1	2	23
14	中国農村貧困扶助開発綱 要(2011-2020年)	2011年	0	0	2	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	6
15	2013年教育分野における 総合改革の深化に関する 教育部の意見	2013年	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	5
16	教育の貧困扶助事業の 実施に関する意見	2013年	1	2	0	2	0	0	0	1	1	1	2	0	0	10

番号	法律・政府 文書	年	社会 力量	社会 団体	社会 組織	基金会	民弁 単位	公益 組織	海外 組織	国際 組織	第三者 組織	社会 各界	社会 参与	新たな 関係	ガバ ナンス	合計
17	教育法	2015年	0	7	12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	21
18	教育における管理、運営、評価の分離を深く推進し、政府の機能転換を促すことに関する教育部の若干意見	2015年	0	0	5	1	0	0	0	1	1	2	2	4	2	18
19	「第13次五カ年計画」教育脱貧困攻略計画	2016年	4	2	0	2	0	2	0	1	1	1	0	1	0	14
20	中国教育現代化2035	2019年	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	7
合計			78	37	55	7	83	3	8	8	5	7	15	8	6	320

出所：本稿で取り上げられた文書へのデータ分析に基づいて筆者作成

全体から見ると、「社会力量」の類義語には、次第に多元化の特徴が見られ、「社会力量」（データで初出1954年、以下同様）から出発して、「社会团体」（1982年）、「社会组织」（1993年）、「基金会」¹⁴（2006年）、「民弁単位」¹⁵（2002）、「公益組織」（2011）、「海外組織」（1995年）、「国際組織・機関・機構」（2010年）、「第三者（機構・機関・組織）」（1998年）、「社会各界」（1998年）「社会参与」（2010年）、（政府、学校、社会などとの）新たな関係（2010年）、ガバナンス（2010年）と多様なキーワードが出現している。表1を見てみると、「社会力量」に関わる語彙は時間の経緯とともに変遷してきたことがわかる。

法律の根本法である「憲法」の第一版（1954年）において、「社会力量」がすでに提示され、「（第四条）中華人民共和国は国家機関と社会力量に依拠し、社会主義的工業化と社会主義的改造を通して、搾取制度を逐次に解消し、社会主義制度を樹立することを保証する」とされている。ここで、「社会力量」が中国の社会主義制度の設立に重要な力を果たすことへの期待が表明された。これはその後、一連の教育関係法で出現した「社会力量」が注目される出発点となっている。

「憲法」（1982年）では、「（第十九条）国家は、集団経済組織、国家の企業、事業組織及びその他の社会力量が、法律の定めたところにより、各種の教育事業をおこすことを奨励する」という条文がある。それは、国家が、「社会力量」が教育領域で果たせる役割を意識したことを示している。一方、「社会力量」への警戒心も見られた。「憲法」（1982年）で、「社会力量」が提示された8箇所のうち、7箇所が「社会力量」の行為を規定する条項であり、「社会力量」に義務を課した条項である。例えば、「（第五条）すべての国家機関、武装力、各政党、各社会团体、各企業・事業組織は、憲法と法律を遵守しなければならない。憲法および法律に違反するすべての行為は追及されなければならない」とされている。

こうした政府の姿勢を受け継ぎ、学校経営においても、「社会力量」の関与を促進する行政法規がだされるようになる。1987年、教育部は「社会力量による学校運営に関する若干の暫行規定」

を公布し、中国の民間教育に法的根拠を示した。さらに1997年、国務院は「社会力量による学校運営条例」を公布した。これは、その後、民間による教育運営を推進する重要な行政法規となる。

また語彙の分析から考察すれば、当初、「社会力量」と一括して表現されていたが、90年代に入ってから、下位概念が細分化している。以下に、三つの例を説明していく。

第一に、国内外に準じて、「海外組織」「国際組織・機関・機構」などの語彙が出現した。これは改革開放の深化につれて、多くの海外組織が教育支援のため中国に入り、政府も海外組織の役割を意識し始めたことを示している。

例えば、「教育法」(1995年)によれば、「(第六十条)「国は国内・海外の社会組織と個人に教育への寄付を奨励している」とされている。また、「国家中長期教育改革及び発展計画綱要(2010～2020年)」(2010年)によれば、「(第五十条)ユネスコなどの国際組織との協力を強化し、二国間、多国間、世界的、地域的な教育協力に積極的に参加する。国際組織の教育政策、ルール、規準の研究と制定に積極的に参加し、推進する」とされている。

第二に、社会組織の機能や形式に準じて、「公益団体・組織」「基金会」「民弁単位」などの語彙が出現した。

「教育の貧困支援事業の実施に関する意見」(2013年)によれば、「(四の(二))中国貧困支援基金会、中国教育発展基金会などの公益組織が教育貧困支援プロジェクトに積極的に参加することを支援する」とされている。また、「2013年の教育の総合改革の深化に関する教育部の意見」(2013年)によれば、「(三の(二)の1)民弁教育の発展環境を改善する。民弁教育の発展を奨励し支援する意見を出し、民弁教育の発展を支援する政策措置を実行する。教育分野に社会的資金を誘致する」とされている。

第三に、「新しい公共」の視野に入れて、「第三者機構・機関・組織」の概念も現れた。これは1990年代以降、中国での教育に関連する「社会力量」やNGOの勃興に伴うと考えることができる。

例えば、「教育の貧困支援事業の実施に関する意見」(2013年)によれば、「(四の(三))教育貧困支援作業情報システムを構築し、その作業を追跡・監査する。健全な評価メカニズムを確立し、第三者評価を実施する」とされている。

その後、21世紀に入って以降、政府文書では、「社会力量」が独立したアクターとして教育機能を果たしていることが提起されているのみならず、「社会力量」と他の組織との新たな関係構築も期待されている。データ分析によると、政府、学校、社会などとの新たな関係が提示されたのは8箇所、さらに、「社会力量」を含む教育ガバナンスが提示されたのは6箇所である。

こうして、「憲法」(1954年)以降、「社会力量」に関わる表現が次第に増え、「国家中長期教育改革及び発展計画綱要(2010～2020年)」(2010年)以降、類義語が徐々に多くなり、多元化の傾向が見られる。

2 「社会力量」の教育機能に関するコーディング分析

中国政府が、「社会力量」が教育においてどのような役割を果たすことを重視しているのかを考察するために、教育機能を中心として、コーディング作業を行なった。教育機能に関するコーディング分析は、前節の語彙分析を踏まえた分析である。コードの抽出によって、政府の施策に

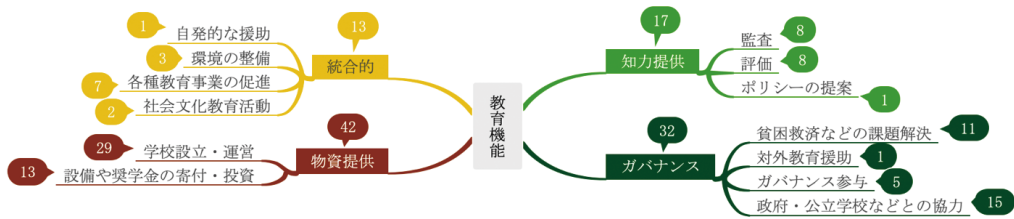


図1 「社会力量」の教育機能に関するコーディングマインドマップ

出所：コーディングの結果に基づいて筆者作成

潜んでいる認識変化の特徴を捉えていく。

具体的には、オープン・コーディングから13個のコードを、そして焦点的コーディングによって4個のコードを抽出した。コーディングの構造は図1に示した。統合的機能は具体的な活動に言及されていないものの、マクロのレベルで提示される教育的機能である。物資提供の機能は、施設・設備などの物や資金を提供する機能である。知力提供の機能は、ポリシーの提案、評価や監査などを含む知恵を提供する機能である。ガバナンス機能は、多様なアクターの相互関与によって、協力する機能である。

コードマップ（図2）によると、当初は、統合的な教育機能や物資提供が多く提示される。例えば、「教育法」（1995年）では、（統合的機能）「（第二十五条）国家は企業事業組織、社会团体、その他の社会組織及び市民個人が法律に基づいて学校その他の教育機関を開催することを奨励する」とされ、「職業教育法」（1996年）では、（物資提供）「（第三十二条）国家は企業、事業組織、社会团体、その他の社会組織および公民個人を支援し、国家の関連規定に基づいて職業教育奨学金、奨学金を設立し、成績優秀な学生を奨励したり、経済的に困難な学生を支援したりする」と規定されている。それに対して、近年の文書においては、知力提供や教育ガバナンスの機能についての記述が多い。例えば、「高等教育法」（1998年）では、（知力提供）「（第四十四条）教育行政部门は専門家を組織し、第三者の専門機関に委託して高等学校の運営水準、効果、教育の質を評価する」とされ、また「国家中长期教育改革及び発展計画綱要（2010～2020年）」（2010年）では、（ガバナンス）「（第四十七条）積極的に業界協会、専門的な学会、基金会などの様々な社会組織の教育の公共ガバナンスの役割を生かす」とされている。「社会力量」に対する認識は、教育ガバナンスにおいて積極的な役割が期待される段階に入ったことを示している。

具体的に言えば、かつて、政府は「社会力量」の役割を認識していたものの、「社会

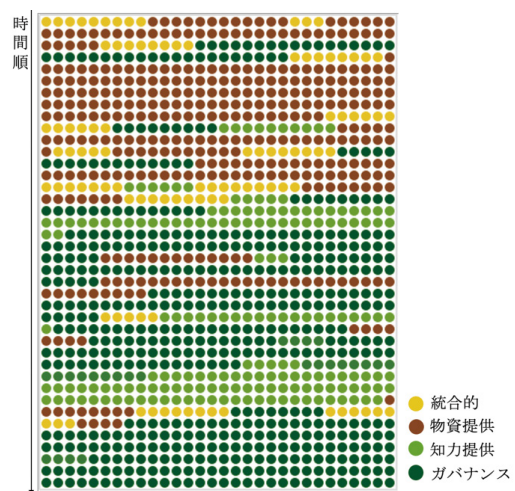


図2 「社会力量」の教育機能に関するコードマップ

出所：コーディングの結果に基づいてMAXQDAで筆者作成

力量」を言及する時に、「各種の教育事業に力を入れるのを促す」のような抽象的な表現が多く見られた。また、「社会力量」の基礎的な役割（物資提供）については意識されていた。ただし、それと政府、学校との相互関係並びに教育行政全体にどのように位置づけるのかについての認識は不足していた。

しかし、特に21世紀以降、「社会力量」の基礎的な役割のみならず、教育事業で果たすポリシー提案、評価、監査など知力機能も、より一層重視され、政府、教育機関と「社会力量」の相互関係が新しく注目されてきた。政府は「社会力量」にある程度の自主性を認め、「社会力量」のパワーを生かし、教育の発展を促すことを目指しているのである。

さらに付言すれば、国内の「社会力量」が海外に向けて教育支援を行うことを促す記述も現れるようになってきている。例えば、「中国教育現代化2035（抜粋版）」（2019年）では、「グローバル教育ガバナンスに積極的に参加し、国際教育のルール、規準、評価システムの研究開発に深く関与する。国際組織及び専門機関との教育交流協力を推進する。対外教育援助メカニズムを健全化する」を9番目の戦略任務として提示されている。

3 分析結果

「社会力量」に関わる語彙や文脈へのコーディング分析の結果から、「社会力量」に対する政府の認識が曖昧な段階から具体的な段階へと深化してきたことが明らかになった。具体的に言えば、この過程には次のような特徴がある。

①政府は中華人民共和国建国後、次第に国内の「社会力量」に注目するようになった。改革開放の進行に伴い、1990年代以降、民間組織が力を持つとともに、海外の「社会力量」が流入し、政府は教育分野における海外を含めての「社会力量」の役割に注目し始めた。

2010年代末以降は、国力の充実や「社会力量」の拡大につれて、政府は「社会力量」が中国国内に限らず、海外に向けて国際教育支援事業に参加することを奨励し始めた。

②教育分野における「社会力量」の役割については、当初、政府は現場の物資提供の機能を重視したが、徐々にその知力提供の機能を重視した。政府が重視する機能の変化は、教育現場で働いている「社会力量」のさらなる発展を反映することができる。「社会力量」の種類が多くなると同時に、機能も細分化してきた実態を推測することができる。実態の変化に応じて、政府認識の変化を理解できるようになる。

③政府の「社会力量」に対する認識は、2010年代以降、教育ガバナンスの概念が深まるにつれて、教育活動への参与を促進し始めた。さらに政府は「社会力量」を含む各組織の相互作用を総合的に考えるようになった。中国政府はその活動領域、多元的な教育機能そして教育ガバナンスにおける他のアクターとの連携を重視してきた。

「社会力量」に関する政府の認識の変化の原因として、以下が考えられる。80年代以降の改革開放政策の推進に伴い、都市—農村での教育格差の拡大が考えられる。都市部では、義務教育段階、そして中等教育、さらに高等教育が飛躍的に発展したのに対して、農村部では、義務教育の普及についても、進展が緩慢であった。こうした教育格差は社会的な問題を引き起こしかねなかった。

一方で、経済発展に伴い、民間の「社会力量」が、人力、財力を蓄え、社会を支える組織としての基盤を確立してきたことがある。社会的な認知度も向上してきた。そのため、教育格差を解消するために、こうした「社会力量」が期待されるようになったのである。そして、対外開放政策の推進に伴い、外国のNGOも教育支援を展開するようになり、国内の地方教育行政、あるいは民間団体と協力しながら、教育支援活動を展開するようになった。

さらに現在、グローバリゼーションの進展の中で、中国においては、「小政府、大社会」の政治体制改革が求められている。そして、新しい公共時代となり、教育資源を合理的に配分するために、政府と社会や市場との協力関係がより重要視され、教育の公平性の確保において、「社会力量」の役割が強調されてきたといえよう。

三 S県への教育支援事例における政府や「社会力量」の取り組み

第二節の分析に基づいて、政府による「社会力量」に対する認識の変化と結びながら、本章では、政府が地方の教育開発において「社会力量」による参与を重視してきたことを、1980年代の政府主導の時期、1990年代の「社会力量」が進出した時期、21世紀の多元的な組織の連携時期という三つの部分に分けて検証する。

1 政府主導の時期（1980年代）

改革開放期の初期において、法律文書で「社会力量」というワードの出現回数は少なく、政府が「社会力量」を必ずしも十分に認識していなかった。この時期は、中央政府の一元的な統治と言えるであろう。S県誌に基づいて、具体的に県レベルでの教育行政の状況についてみていこう。

中国共産党第11期中央委員会第3回全体会議（1978年）以降、教育の普及課題が重要な議事日程として取り上げられた。1980年、中国共産党中央委員会、国務院は「小学校教育の普及に関する若干の問題に関する決定」を下し、小学校教育の発展を促した。翌年、S県は小学校の入学率、入学児童の定着率、教員資格の合格率の向上に努力し始めた。

1985年、中国共産党中央委員会は「教育体制改革に関する決定」を下し、「決定」の精神に基づいて、「地方が学校を運営し、レベル別に管理する」の原則に従って、この年、郷の小中学校の管理権を村に委譲し、教育財政権の一部も下級組織に委譲した。

1986年4月、「中華人民共和国義務教育法」が公布され、同年10月、S県の文教局が制定した「9年制義務教育の実施計画」では、1990年までに小学校の教育を普及し、2000年までに9年間の義務教育の目標を実現することが提示された。

1987年9月、国家教育委員会、K省政府はS県を農村教育改革実験区と定めた。10月、中共S県委員会と県政府は「S県『七五』（第七次五カ年計画）期間教育改革実験案」を作成して配布した。1988年6月、県委員会、県政府は全县教育工作会議を開催したが、その中心議題は教育募金や学校運営の条件を改善し、教育体制の改革を推進することであった。

1988年、農村教育改革発展を推進し、農村の経済発展や社会進歩を促すために、国家教育委員会は農業技術人材を育てる「燎原計画」を公布して実施した。1990年3月、指示を受けたS県は農業科学教育統一指導グループを設立し、その下に事務室を設置し、全县の教育体制の改革に対

して一括管理を実施した。

上述したように、S県政府は国家教育委員会という中央上級政府の政策に厳しく従って教育施策を実施し、「社会力量」の参与はほとんど無かった。S県政府が中央上級政府の指令に応じて、教育事業の発展や改革に取り組んできた。つまり、この時期においては、政府の一元統制によって教育事業を運営するという統治・コントロールの姿勢が強かった。

2 「社会力量」が進出した時期（1990年代）

1990年代は「社会力量」が加速度的に増える時期となり、第二章の分析が示すように、政府は「社会力量」の活動領域や多元的機能を重視してきた。ここで、S県に進出した中国滋根（海外に拠点を持つNGO、貧困地域への教育支援を目的）という団体の例を取り上げよう。草の根の「社会力量」が、教育支援活動に参加し、また物資提供から知力提供へと転換していったことを検証する。

中国滋根は、海外華僑が設立した「アメリカ滋根基金会」から発展してきた草の根の組織である。中国滋根は、海外のバックグラウンドを有しているため、中国の農村地域に海外の新たな教育理念を持ち込むことになった。また、教育支援を行う際に、伝統的支援の手法を用いる他の草の根の組織とは異なり、革新的手法を用いることにもつながった。このような特徴は、中国滋根がS県で大きな教育成果を上げる上で重要な要因だったと言えよう。

1990年代初期、S県出身の国家公務員であるB氏は中国滋根が教育支援活動を行なっている情報を得て、貧困な状況に置かれている故郷を振興するため、中国滋根にS県を紹介した¹⁶。ここから見ると、ひとりの公務員が地域の教育発展を促進するため、「社会力量」をすでに意識していることがわかる。また、NGOなどの「社会力量」が当時の中国で徐々に台頭してきたことの現れでもある。

貧困地域であるS県にとって、中国滋根のようなNGOが物資や新たな発展モデルをもたらしている。当初、S県は教育貧困を解決するために、中国滋根が着眼したのは小中学校の就学率の向上であった。奨学金や栄養のある昼食の提供、学校の飲水設備・トイレなどの学校インフラの建設や改善に支援をしていた¹⁷。物資提供を主とした支援も、「社会力量」が教育事業に対して支援する際に、政府が最初に重視した内容である。当時の地方政府が直面した最も深刻な課題は、資金不足だったからである。そして、中国滋根は資金調達を通じて、統廃合に迫られていた学校を維持し、またインフラの改善も行なった。こうして、学生に対する良好な学習環境が整った。

その後、中国滋根はS県で農村学校のカリキュラム改革を行い、「労働基地」の建設を推進した¹⁸。これは、当時の国家労働教育の方針や労働を国家カリキュラムに取り入れる施策に応じていた。中国滋根は、労働教育の理念を推奨し、学生を教科書から解放し、大自然に行かせ、農作業を通じて知識や技能を学習させる試みを行った。また、環境教育を推進し、「緑エコ文明学校」の建設を促進するために、農村教師への教育訓練活動を体系的に展開し、教師の認識を変えることを通じて教育を改革することに取り組んだ¹⁹。S県のモデル校では、研修を受けた教師が、「緑エコ文明教育」を行い、学生に環境保全の大切さを伝えた。また、かつての教師を中心とする教授法を改革し、アクティブラーニングを強調し、手作業を通じて学生の主体性を引き出している。

さらに、中国滋根の創立者を含む関係者は国連に勤務した経歴を有し、「持続可能な開発のための教育」思想をS県に持ち込んでいる。政府が重視する「社会力量」による教育支援の内容も、第二節のテキスト分析と合致するように、この段階で物資提供から知力提供に転換してきた。持続可能な開発のための教育の発想については、先見性があった。この新しい思想の影響を受けたS県の農村には、「緑エコ文明学校」から発展して、地域全体を「緑エコ文明郷村」へと転換していく傾向が見られた。中国滋根は、新たな教授法のみならず、教育発展の先進的な理念をS県の農村地域に持ち込み、地域発展モデルの転換を促してきたのである。

このように、S県の政府は、中国滋根の力を生かし、資金を誘致し、基礎教育の普及、学校施設の改善、新しい教育発展モデルの推進を実現した。ただし中国滋根は、政府の全ての指示に従うのではなく、不合理な教育施策の是正にも力を入れている。たとえば「学校統廃合（中国語で「撤点并校」²⁰）」に関して、S県の農村小学校の統廃合を阻止するために尽力した。このように「社会力量」が、自らの独自性を発揮し、民間の意見が政府の施策に反映されていることも見過ごすことができない。つまり、「社会力量」の力の向上が、政府の意識や施策の変化に影響をもたらしているのである。

3 多元的な組織の連携時期（21世紀以降）

21世紀に入った後、中央政府の意向を受けて県政府は「社会力量」との協力をさらに重視し、各種の力の連携を教育事業に参与させるように取り組んできた。貧困脱却を促すために、中国教育部は、大学、企業、文化教育組織などの力を統合することによって、貧困支援の協力を促し、横の協力、縦の連動、立体作戦という定点的な貧困支援を推進している²¹。S県はそのうちの一つのプロジェクト県となっている。

表2は、S県の教育貧困を支援するために、政府が多くの「社会力量」を活用し、各組織がその力を発揮していることを示している。「社会力量」に対する政府の意識や施策変化は、多様な

表2 S県の教育ガバナンスにおける各アクターとその取り組み

参与アクター	種類	方式	具体的な取り組み
中国教育発展基金会、中国教師発展基金会、中国次世代教育基金会（中華英才基金、赤燭基金）	官製NGO	物資提供	・運動場の改造 ・公立幼稚園の改造
北京師範大学、北京外国語大学、北京化学工業大学、華北電力大学、河北大学、燕山大学などの70余りの大学	大学	連携	・S県の成人教育への定点的な支援 ・S県の貧困学生を募集する専門計画 ・情報リテラシーの向上のための教師研修 ・企業、大学、研究機構の協力プロジェクト ・コロナ時期の特殊対応
中国移動、アリグループ、好未来、海康威視	企業	物資提供	・遠隔教育授業などのプロジェクト
中央電気教育館、中国教育新聞社	文化・教育組織	知力提供	・教育研究共同体の締結 ・教員派遣

出所：中華人民共和國教育部の「智を以て貧困から脱出」²²に基づいて筆者作成

アクターの協力によるネットワーク化という新たな発展段階に入っていることが検証できる。

さらに、各アクターの支援活動にはそれぞれの特徴が見られる。官製NGOには公益的傾向があり、企業には将来の経済的利益を重視する傾向があるといった特色があるものの、資金資源に富む官製NGOや企業は物資の提供をしている。そして、教育研究や人材資源を有する文化・教育組織は、S県の教育研究や教育経験の提供に力を入れ、大学といった高等教育機関は多面的な連携を通じてS県の教育支援に参加している。

具体的に、学校面での成果は次のようになっている。教育部財務司は中国教育発展基金会、中国教師発展基金会と連携し、S県の40余りの学校の土製運動場を全て改造した。また、S県の幼稚園も整備され、郷・鎮ごとに1つの公立幼稚園が設置された。²³このように、児童生徒の学習環境が整っている同時に、貧困地域の児童生徒の学習の基本権利も保障されている。

そして、政府のイニシアティブで全国70余りの大学が、S県の支援事業に参加した。例えば、政府は北京師範大学と連携し、ICT教育の特別研修活動を実施し、S県の教員や生徒のICT技能を向上させた。特に新型コロナウイルスが広がった時期に、専門家からの指導と支援を通して、S県の教員は、オンラインで授業準備や教材研究などの活動を行った。²⁴こういったICTの応用によって、S県の学校教育を改革でき、またコロナという非常時期にあっても、教育の継続が保証された。

また、中国移動、アリグループ、好未来、海康威視などの企業は、政府と連携し、S県で公益寄付活動を行い、遠隔教育授業システムの21セットを寄付した。このことによって、S県の小中学校の遠隔教育授業を全面的に拡大できた。²⁵こういった遠隔教育の実施は、質の高い教育資源の共有を通じて、教育における地域的閉鎖を打破し、教育の公平性を促した。

このように政府は、多様なアクターによる協力や連携を重視し、教育ガバナンスに参加していることが顕著に表れている。中国の社会環境においても、「社会力量」がその発展に関わるパワーや可能性も示されている。貧困地域の教育ガバナンスにおいて、「社会力量」は益々重要なパワーとして参加しているのである。

おわりに

本稿では、まず中央政府が教育行政施策において「社会力量」の役割をいかに重視し、教育ガバナンスへの参加に期待してきたのか、その経緯を中央政府の法律文書の分析から明らかにしてきた。さらに、貧困地域の教育支援における実践的な取り組みにおいて中央及び県政府がいかに「社会力量」に期待し、「社会力量」が関与することになっていったのかを、一つの県のケーススタディから明らかにしてきた。

中華人民共和国は、政府の統制力の強い国と認識されている。しかし近年、政府のみならず、多様なアクターである「社会力量」が教育事業の開発や支援に参画するようになってきた。検討の結果、政府も「社会力量」の発展や教育ガバナンスへの参加を期待するようになってきていることが明らかにされた。

中国政府の施策が変化した背景として、中国の改革開放以降、特に1990年以降、草の根の「社会力量」が盛んになり、国内のみならず、海外の多くの「社会力量」が中国に進出してきたこと

がある。また、国際的な水準への教育の質的向上のためには、政府のみでは力が不十分である。ましてや、社会主義市場経済体制の改革や新しい公共時代の到来に伴い、中国政府は、「小政府、大社会」という理念から、行政の簡素化をさらに実施し、「社会力量」を教育ガバナンスに参加させることをより一層重視してきた。そして「社会力量」に対しては、物資提供から、知力提供そして「社会力量」の連携やネットワーク化を重視するようになったのである。

一方、「社会力量」に対する政府の警戒心は相変わらず強い。国务院は「社会团体登記管理条例」(1989年に公表、1998年に再公表、2016年に修訂)を公布し、「二重管理体制」(NGOに対して登記管理部門と業務主管単位という二つの上部単位が責任をとる管理制度²⁶⁾)が構築された。そして、「民弁非企業単位登記管理暫行条例」(1998年)、「基金会管理条例」(2004年)、「中華人民共和国国外非政府組織の国内活動管理法」(2017年)、「社会組織登記管理条例」(2018年)といった一連の文書も相次いで公布した。

中国は政府の統制力が強いいため、教育ガバナンスにおける「社会力量」の活動に制限も少なくない。しかし、貧困地域における教育支援事業において、「社会力量」の自立性も見られ、政府の不合理な政策への是正といった試みもある。今後は、「社会力量」の立場から、教育ガバナンスにおけるその自立性や民意の政府への反映といった役割をさらに実証的に考察していきたい。

注

- 1 本稿では、一般的な社会組織を含む民間の力を「社会力量」という用語で統一している。
- 2 武者忠彦(2007)「地方都市のまちづくりとガバナンス」『地理科学』、第62巻、第3期、40頁。
- 3 褚宏啓・賈繼娥(2014)「教育ガバナンスと教育善治」『中国教育学刊』、第12期、6-10頁。
- 4 岩崎正洋編(2011)『ガバナンス論の現在』、勁草書房、9頁。
- 5 陳豊(2002)「教育行政の機能転換についての考え方」『華東理工大学学報(社会科学版)』、第4期、84-87頁。
- 6 法律で認可される「社会力量」は、中国の民政部で正式に登記される「社会力量」であり、法律上の名称は「社会团体」、「民弁非企業単位」及び「基金会」である。上述3種の法律で規定された「社会力量」の以外に、法律で認可されていない「社会力量」の形式も幅広く存在している。これらの「社会力量」は法律で規定された名称を持たないが、実質的に「社会力量」として実践の現場で活躍している。
- 7 陳韶峰(2003)「わが国の教育行政主体について試論する」『江蘇教育学院学報(社会科学版)』、第6期、40-42頁、55頁。
- 8 「簡政放権(簡政放権)」は政府機構を簡素化し、権限を地方行政部門等に委譲することである。
- 9 馬全中(2014)『サービス型政府の構築におけるNGOの役割に関する研究』、南京大学。
- 10 蒲蕊(2015)「教育ガバナンスにおける社会参加について」『中国教育学刊』、第7期、26-31頁。
- 11 史華楠(2015)「教育管理、弁学、評価分離の条件、目標及び方策に関する分析」『中国教育学刊』、第7期、65-72頁。
- 12 「老少辺窮地区(老少辺窮地区)」は、旧解放区、少数民族地区、辺鄙地区や貧困地区を指している。
- 13 表1について以下の点を説明する必要がある。第一に、表1における塗りつぶし箇所は、「社会力量」に関わる各表現が初出したところを示している。第二に、初出したところとは、本稿で取り上げられたデータで初出したところである。第三に、社会組織に関する定義によると、社会組織には基金会、民弁非企業単位や社会团体が含まれている。本稿で取り上げた「社会組織」は狭い

意義での概念であり、基金会などの下位概念を含めていない。第四に、スペースの制限によって、類似する概念を一つにまとめておく例もある。例えば、「民弁単位」の概念には「民弁学校」、「民弁教育機構」、「民弁訓練機構」などが含まれている。

- 14 「基金会」は、日本語で財団と呼ばれ、個人、法人、その他の団体から寄付された財産を利用し、慈善事業や公共福祉事業を行う非営利の財団法人と指している。
- 15 「民弁単位」は全称が「民弁非企業単位」であり、中国独自の団体である。民弁単位は、企業、事業機構、社会組織や他の社会力量、及び市民個人によって組織された社会組織で、非国有資産を利用し、非営利の社会サービス活動に従事している。
- 16 中国滋根のホームページ. <http://www.zigen.org.cn/>. 閲覧日2021.03.04.
- 17 同上。
- 18 同上。
- 19 同上。
- 20 「撤点并校（撤点並校）」は小規模「学校」を撤廃し、「完全学校」を中心学校に合併することである。
- 21 智を以て貧困から脱出. 中華人民共和国教育部ホームページ. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202010/t20201021_495907.html. 閲覧日2021.02.12.
- 22 同上。
- 23 同上。
- 24 同上。
- 25 同上。
- 26 王名・何建宇 (2001) 「中国の社会開発における NGO」『国際開発研究フォーラム』、第17期、39-58頁。

【研究報告】**新制中学校の成立に関する実証的研究**

—戦後教育の諸原則の確立と展開を中心に—

雨宮 和輝・長谷川鷹士・湯川 次義
奥野 武志・久保田英助・野口 穂高

キーワード：新制中学校、教育史、東京都荒川区、地域と学校の関係、戦後教育改革、教員

【要 旨】 本稿は、戦後の新制中学校の法的成立を受け、実際にはどのように新制中学校が整備されていたのか、また、戦後の教育改革の理念が各地域において実際にどのような形で実現されたのか、その到達点と限界を明らかにするものである。

以上の目的を達成するために本研究では各地域の新制中学校を訪問して、どのような資料があるのかを調査し、その上で、各地域において新制中学校がどのような理念や制度的枠組みで成立したのか、また、その設置経緯等を分析した。本稿では資料調査や考察の成果の一部として、中学校の設置、PTA、教員に関する内容をまとめた。

この他、本研究会では各メンバーがそれぞれ新制中学校に関連するテーマを設定し、担当することによって、テーマごとの考察を進めている。

はじめに

本研究は、戦後の教育改革によって成立した新制中学校¹に着目し、すべての者に中等教育機会を保障するという理念が、各地域でいかなる議論を経て、学校の枠組みや教育内容・教育活動として実現されようとしたかを、実証的に究明するものである。戦前の義務教育終了後の学校制度は、性別や進路による複線的要素が強いものであったが、戦後の教育改革はこれらの差別的状況を改める目的で新制中学校制度を設けた。すなわち、新制中学校の制度的意図は、①すべての者に中等教育機会を保障する、②性や進路により異なっていた中等教育学校を一元化する、③義務教育年限を延長する、ことにあった。こうした意味で、新制中学校は教育の民主化と機会均等を柱とする戦後の教育改革の柱の一つであり、その背景にはすべての者に中等教育を、という20世紀における世界的な潮流が存在していた。

また、本研究は、教育の機会均等を保障するための学校教育制度のあり方という今日的教育課題の原点を探るものでもあり、社会格差に起因する不登校や学力の問題など、現代的教育課題を克服する上で参考になる基礎的知見を提供することが期待される。

1. 調査の目的・意義及び先行研究の概要と調査対象・方法

本研究は、新制中学校の制度的理念を実現するために、設置地域でどのような教育の形態（制

度・教育内容等) がとられ、どこまで実現されたのか、また残された課題は何かを、地域資料により実証的に明らかにするものである。その研究意義として以下の2つを挙げる。

第一に中学校の制度的理念を実現するために、どのような教育の諸原理が形成されたかを検討し、戦後民主教育の原点を地域に根差した形で明らかにすることにある。これにより、現在の中学校の教育の在り方を再検討する素材を提供することになる。

第二の意義は、新制中学校は地域に密着して教育が展開され、地域的な教育課題を内包しつつ成立・展開することになるが、どのような議論を経たのか、また敗戦後の混乱に伴う困難をどのように克服して理念が実現されたのかを明らかにすることにある。これにより、格差社会と学校教育の関わりという今日的課題の解決につながる新たな知見が得られることが期待される。

さて、本研究の先行研究としては赤塚康雄『新制中学校成立史研究』²や『新制中学の誕生昭和のなにわ学校物語』³や三羽光彦『六・三・三制の成立』⁴といったものが挙げられる。これらの先行研究では、新制中学校の成立経緯について分析されているが、上記の研究以外は少数のものである。また、赤塚の研究は主に関西地方を中心に実態を分析したものであり、それ以外の地域の新制中学校の成立経緯について体系的に分析した研究は管見の限りでは見ることができない。『沼津市史』などで新制中学校の成立などが扱われているが、地方沿革史という性格上、体系的という点では乏しいと言わざるを得ない。

先行研究から分かるように、新制中学校の研究が少なく、地域が限定されており、東京都をはじめ他の地域が未開拓であると言える。そこで、今回の調査地域としては、未開拓である東京都、千葉県、神奈川県・愛知県を対象とし、方法としては行政の文書や各地域の中学校、史料館・図書館などでの調査を実施した。

2. 文部省の「手引書」の検討

新制中学校は戦後に誕生した、新しい学校であった。このため、戦後の文部省が、新制中学校や新学制度において言及し、解説した「手引書」が多数存在する。本研究では、まず、これらの手引書を分析し、文部省が考える新制中学校のあるべき姿や、文部省からみた戦後教育改革期における新制中学校の実状と課題などの把握に努めた。

まず、1947年に文部省学校教育局からの通牒「新学校制度実施準備に関する件」をまとめて作成された手引書として『新学校制度実施準備の案内』⁵が存在する。『新学校制度実施準備の案内』は「第一、新学制実施準備協議会の設置について」、「第二、昭和二十二年度における生徒の進学について」「第三、学校制度改革（六・三・三制）」、「第四、新学校制度（六・三・三制）を実施するに当たり、昭和二十二年度に現在制度の学校に対して取られるべき措置」という4つの部分から構成されている。同書の「第三、学校制度改革（六・三・三制）」を見ると「六・三・三制」の意義に関して「最も重要な点は、すべての者に対して一様に小学校と中学校とを通して九年間の教育を行うというものである」⁶と述べられている。戦前の教育制度が教育の不均等をもたらしていたことに言及した上で「六・三・三制」については教育の機会均等を目的としていたことが窺える。

また、戦後の教育機関における大きな変更点である男女共学に関しては、文部省が男女共学に

消極的であったために『新学校制度実施準備の案内』においては、中学校に関しては「官公立の中学校においてはなるべく男女共学とする」⁷とされており、性差の解消に向けて私立学校においては「学校自身で自由に決定する」⁸と示され、徹底した指導が存在していたわけではなかったことがわかる。

次に『新しい中学校の手引』⁹（1949年2月）では、中学校にその焦点が絞られている。同書は全15章で構成されており、その内容としては中学校での教育方法や、教師のあり方、設備などについての目指すべき理想が述べられている。それらの中から、第1章を見ると新制中学校がなぜ必要であったのかということについて言及されている。その内容を見てみると「すべての児童たちは、同じ資格で、同じ程度で、比較ができる信用をもった、学校に入ることが出来るし、又、新制高等学校の入学についても、同程度の学校へ進学することができるのである」¹⁰と述べた上で「即ち、学校の生徒たちは彼らの生活上の要求を満たすために、他の学校の生徒たちと同じように、立派な教育を一段と多く受けることゝなつたのである」¹¹として、新制中学校の存在意義を教育の機会均等であったとしている。さらに、新制度内部における中学校の立ち位置に関しては、新制中学校が、経済的、能力的に新制高校に進学できない生徒にとっての教育上の終点となると述べた上で「新制中学はかれらに様々な職業を探究し、自分に興味のある、そして成功しそうな職業を選ぶ機会を與える。又、言語に関する基本的技能とか、数学とか、彼らの作業、あるいは社会生活においてかれらを有数に活動せしめる工作とかについての訓練を與えるものでもある」¹²として、高校に行くことができない生徒に対しても、社会生活を営む上で必要となる知識などを与える教育機関として認識されていたことがわかる。

そして『新制中学校建築の手びき』¹³（1949年3月）では、新制中学校をどのように建築するのが述べられている。以下のような目次となっている。

第一章	校地の選定と規模
第二章	必要な室とその規模
第三章	校舎の計画と概要
第四章	教室とその他の教室について
第五章	諸設備
第六章	運動場
第七章	耐震構造と防火
第八章	校舎の維持保全

同書は「手引書」ではあるが、教育方針や内容ではなく、新制中学校の校舎をどのようなものとして計画するのかを述べているのである。その「はしがき」を見ると、同書においては新制中学校の建築に関して「新制中学校は将来拡張することができるように計画され、作られる必要がある。新制中学校の生徒数は義務教育の延長で急激に増加したあとでも、一般の人口増加によって長年の間には段々増加するものである」¹⁴として、将来を踏まえた上で建築をすべきであるとされていた。そうした計画を立てた上で「経済の許すかぎり、学校を都市や町や村では最も魅

力のある建物とするように務めねばならない」¹⁵と述べている。このように校舎建築に関しても、新制度下における中学校に対して文部省が注力をしようとしたことがわかるが、荒川区などの例をみても、校舎建築に関しては従来からあるものを流用した事例も多く、実際の経済事情なども影響し、文部省の手引き通りには実現することができない場合も多かった。

さらに、新制中学校の教育の実際を探るための資料として『中学校・高等学校管理の手引』¹⁶ (1950年) が挙げられる。同書は上述の『新しい中学校の手引』と異なり、高等学校に関しても言及されている。目次を見ると以下のようになっている。

第一章	現在の中高等教育
第二章	校長職
第三章	組織と管理
第四章	指導と生徒役員
第五章	学校における指導計画の改善
第六章	学校と地域社会

同書に関しては、教員に対する手引書、その中でも管理職の教員に対する手引書であることが窺える。同書の中では中等学校・高等学校の存在については「中学校・高等学校の教育の目的が達成されなければならないものであるとするならば、校長は全力を傾けて、生徒・職員・地域社会の人々が共に相携えて、この目的の達成に向かって努力するよう、最高度の指導力を発揮しなければならない」¹⁷と述べている。この手引書の存在から、文部省は管理職である教員に対して、新制度の中で教育の改善を図るように指導を出していたことがわかる。

このように新制中学校発足期においては、多くの手引書が文部省から発行されていた。これらの手引書を見ると、当時の新制中学校の設置には、各地域が困難な状況下に置かれており、文部省側から、新制中学校の運営に際してはどのようにすればよいかを、手引書を通して指導していたことがわかる。

では、実際の各地域の新制中学校の実態はどのようなものであったのだろうか。次節以降では、地域における新制中学校について、史料収集と分析結果をもとに報告する。

3. 新制中学校に関する史料の保存状況と収集

以下の表1は研究会メンバーが東京都立中央図書館において資料調査を行い、各地域における新制中学校の実態を示した資料をまとめたものである¹⁸。

表1のように各地域における新制中学校関係の資料は一定数確認することができる。本研究ではこれらの先行研究と資料を踏まえた上で、資料調査によって得ることができた中学校に残されている一次資料を使用し、戦後教育の確立と展開の過程とその実態を究明することに取り組んだ。

本研究の対象地域については、東京都荒川区を中心としつつ、資料の所蔵状況を判断して、愛知県半田市・新庄市、そして、神奈川県小田原市、千葉県の一部を加えた。資料調査としては、2019年度には東京都荒川区、神奈川県小田原市、愛知県名古屋市を中心に行い、2020年度には愛

表1 各地域のものを中心とした新制中学校関係資料

書名	内容
『新制中学校に於ける教育上の諸問題』 (兵庫師範学校女子部附属中学校編、関西文化社、1948)	新制中学校の教員組織などに関する記述が中心となっている。
『新制中学校教員の記録』(柳井久雄著、煥乎堂、2003)	筆者は群馬県の元中学校教員・小学校長。1948年に群馬師範学校卒業直後に赴任した中学校での新任教員としてのとまどいや新校舎建設の様子などが示されている。
『二十歳の日記 昭和28年』(青木正美著、東京堂出版、2003) 『場末の子 東京・葛飾 1933～1949年』(青木正美著、日本古書通信社、2009)	筆者の葛飾区での新制中学校の体験談が示されている。
『東京都公立新制中学校職員録』(出版者不明、1948)	東京都内の各中学校の教員の氏名と住所が記されている。

知県半田市、新城市内の公立中学校、愛知県総合教育センター、千葉県文書館で資料調査・収集を行った。研究会については、2019年度は8回行い、20年度はZoomにより4回行った。また、研究会メンバーの研究成果が『淑徳大学短期大学部研究紀要』¹⁹、『早稲田教育評論』²⁰に掲載されている。さらに、2022年度を目標に研究成果を学術書として出版する予定で、目次案を作成するとともに、各自の執筆計画を立案した。

なお、これまでの研究活動は資料調査対象として訪問した荒川区立中学校(8校)、荒川区立ゆいの森あらかわ(図書館)、小田原市立中学校(4校)、千葉県文書館、半田市立中学校(愛知県・3校)となっている。以下の表2にそれぞれの訪問先と年月日を示した。

表2 資料調査対象校一覧及び訪問日(荒川、小田原、千葉)

訪問日	名称
2019年6月25日	荒川区立第四中学校
2019年7月2日	荒川区立諏訪台中学校
2019年7月5日	荒川区立第九中学校
2019年7月9日	荒川区立南千住図書館
2019年7月12日	荒川区立第三中学校
2019年7月16日	荒川区立第七中学校
2019年7月23日	荒川区立第五中学校
2019年7月26日	荒川区立第一中学校
2019年8月2日	荒川区立原中学校
2019年8月29日	荒川区立中央図書館
2019年9月4日	小田原市立白山中学校、城山中学校
2019年9月6日	小田原市立城南中学校、白鷗中学校
2020年1月18日	千葉県文書館

表2のように荒川、小田原、千葉の各地域、特に荒川と小田原については各中学校を訪問し、資料を収集した。これ以外に東海地域の担当メンバーが愛知県半田市・新庄市の中学校への訪問を行っている。各地域の各学校において収集できた資料について、表3、表4、表5として、それぞれ示す。

表3 荒川区で収集した資料一覧

学校名	資料名
荒川区立第一中学校	学校要覧
	学校沿革史
	卒業証書授与台帳
	30年のあゆみ
荒川区立第二中学校	20年のあゆみ
	30年のあゆみ
荒川区立第三中学校	学校要覧
	辞令交付簿
	教職員履歴書綴
	学校沿革史
	荒川区立第三中学校創立三十周年記念誌
荒川区立第四中学校	学校要覧（1953）
	沿革史
	校舎改築文書
	卒業生名簿第2回～第7回（荒川区立第四中学校）
	学校沿革史
	十年のあゆみ
	荒川区立第四中学校卒業記念第二回～八回表紙
	旧教職員履歴書綴
	若鮎
	十周年記念行事
	学事報告
荒川区立第五中学校	沿革史
	学校証書授与台帳
	学校要覧綴
	悟葉 ―荒川区立第五中学校創立三十周年記念誌―

荒川区立第六中学校 (現在は原中学校。第六中学校と 尾竹橋中学校が併合されて成立)	二十年のあゆみ
	あゆみ 創立三十周年
	あゆみ 創立四十周年
	旧職員履歴台帳
	永遠に輝け —荒川区立第六中学校閉校記念誌—
荒川区立第七中学校	荒川区第七中学校 陳情書
	荒川区第七中学校「昭和32年度～33年度 学校要覧」
	荒川区第七中学校「昭和31年度～36年度 学事報告」
	荒川区第七中学校「昭和22年度～43年度 在職教職員消息一覧」
	荒川区第七中学校「昭和22年度～49年度 教職員一覧」
	荒川区立第七中学校「旧教職員履歴書 1」
	東京都荒川区立第七中学校「東京都荒川区立第七中学校 沿革史」
	東京都荒川区立第七中学校「昭和22年度起 沿革史」
	まごころ —荒川区第七中学校創立二十五周年記念誌—No.4
荒川区立第八中学校	第八中学校 —荒川区第八中学校創立三十周年記念誌—
	「学校沿革史」(昭和22～昭和35年 諏訪台中学校資料)
	学校要覧(1954)
荒川区立第九中学校	創立25周年記念誌 —荒川区立第九中学校—
	「学校沿革史」
	荒川区立第九中学校教職員変遷表
	「九中らいふ」(1959年)
	荒川区立第九中学校「学校要覧」(S28～S36)
	三十年のあゆみ —荒川区立第九中学校二部創立30周年記念誌—
荒川区立第十中学校	二十年のあゆみ —荒川区立第十中学校創立二十周年
	閉校記念誌 —若葉の心健やかに—
あらかわ教育時報	あらかわ教育時報S54:No.2
	あらかわ教育時報S54:No.3
	あらかわ教育時報S55:No.5
その他(閉校中学校)	荒川区立日暮里中学校校舎完成記念誌
	荒川区立日暮里中学校創立三十周年記念
	閉校記念誌 にっぽり
	荒川区立尾竹橋中学校閉校記念誌
	荒川区立道灌山中学校創立三十周年記念誌 やまぶき
	荒川区立道灌山中学校閉校記念誌 やまぶき

表4 愛知県で収集した資料一覧

学校名	資料名
半田中学校	半田中学校 学校沿革史
	半田中学校 学校日誌・昭和22年度（後半）
	半田中学校 学校日誌・昭和22年度（前半）
	半田中学校 学校日誌・昭和25年度
	半田中学校 学校日誌・昭和26年度
	半田中学校 学校日誌・昭和27年度
	半田中学校 学校日誌・昭和28年度
	半田中学校 学校日誌・昭和29年度
	半田中学校20年のあゆみ
	半田中学校25周年のあゆみ
	半田中学校あゆみ50周年
成岩中学校	成岩中学校 学籍簿・昭和24年度
	成岩中学校 親展書綴①
	成岩中学校 親展書綴②
	成岩中学校 23年度入学
	成岩中学校 その他概況
	成岩中学校 学校沿革誌
	成岩中学校 教員名簿
	成岩中学校 成績表・昭和22年度
	成岩中学校 青年学級書類・昭和26年度以降
亀崎中学校	亀崎中学校 沿革史
	亀崎中学校 学校日誌・昭和22年度
	亀崎中学校 学校日誌・昭和23年度
	亀崎中学校 学校日誌・昭和24年度
	亀崎中学校 学校日誌・昭和25年度
	亀崎中学校 学校日誌・昭和26年度
	亀崎中学校 学校日誌・昭和27年度
	亀崎中学校 観測のあゆみ
	亀崎中学校 校務日誌・昭和28年度
	亀崎中学校 校務日誌・昭和29年度
	亀崎中学校 国語科研究
	亀崎中学校 写真
占領軍資料	愛知軍政部から出た新教育重要参考資料（愛知県教育会、1947年）

私立瑞穂中学校	瑞穂中学校 官公署往復書類（昭和24年度 受信及び発信）
その他文書	愛知県教育関係職員録（半田市）

表5 小田原市で収集した資料一覧

学校名	資料名
白鷗中学校	飛翔 ―開校50周年記念誌―
	小田原市立第二中学校昭和24年3月卒業生の少年・少女時代
	記念誌関係資料
	スナップ写真集
	学校要覧昭和29年5月
	学校要覧昭和29年2月
	昭和30年度 教育計画の重点
	学校要覧昭和30年4月
	学校要覧昭和31年4月
	道德教育の研究記録
	学校沿革史昭和22年5月
	卒業記念
城南中学校	創立五十周年記念誌
	城南50物語
	学校要覧（1959）
	学校要覧（1958）
	学校要覧（1957）
	学校要覧（1956）
	卒業記念写真集（1956）
	昭和22年度職員名簿
	昭和23年度版学事報告書
	S22年 沿革史 小田原市立第四中学校
城山中学校	創立20周年記念誌
	創立30周年記念誌
	どんぐり
	創立十周年誌
	中学校30年のあゆみ 創立30周年記念1977
	学校要覧（1962）創立十五周年
白山中学校	15年のあゆみ（創立15周年記念誌）
	人生ゆうゆう

また、千葉県公文書館では『昭和22年度学校日誌』『陳情書』『昭和22年5月以降聯合軍司令文書』『本校に於ける特別教育活動の姿』『日源関係文書』といった資料を収集することができた。

これらの各中学校訪問と資料調査により、多数の資料を収集することができた。その内容としては、中学校の学校一覧や教員の履歴書、校舎の建築計画、PTAとの関係、生徒の進路などに関する資料であった。これらの資料をもとにテーマごとに分析することで、それぞれの研究成果を見出すことができた。次節では、その内容に関して言及したい。

4. 資料から読み取れる分析結果

上述したように、各中学校への訪問及び資料調査を行うことで、多数の資料を収集することができ、テーマごとに分析することができた。では、戦後教育改革期において、新制中学校はどのような実態であったのだろうか。本研究において対象地域とした荒川区、小田原市、千葉県について、テーマを定めて分析してきたが、紙幅の関係から、各地域、全てのテーマについて本報告で言及することは避けたい。よって、以下、本項では対象地域の中から荒川区を取り上げ、荒川区に対してのいくつかのテーマについて述べていくこととしたい。

まず、荒川区における新制中学校がどのように建設されたのかについて言及する。荒川区では「六・三制対策委員会」を設置し、新制中学校の創設準備に入ったとされている。この委員会は区長を委員長とし、区議らが委員になっており、設備関係を検討する第一分科会と管理面を検討する第二分科会を設置した。委員会では当初新制中学校を12校創設する計画であった。当時の模様について、1962年に行われた「中学校一五年のあゆみを語る」という座談会で、荒川区の新制中学校創設に関わったメンバーが集まり、当時の状況を回想している。その際の会話では「当時は一二校舎作ればいいんじゃないかということが考えられていましたね。実際には八校しかできなかったが、一中と六中は独立校だが、二中は六瑞小に間借り、三中は四瑞と航空工業の体育館を借り、四中は二峡、五中は四峡と九峡、七中は大門小、八中は第三日暮里小、とそれぞれ借家住いです」²¹と述べている。一中と六中以外の中学校は独立校舎ではなく、多くの中学校が小学校等に同居しているような状態であった。

また、新制中学校創設時の設備状況についても「生徒の机や腰掛けはもちろん、先生用のものもない。生徒はみかん箱を持ってきて、床にあぐらをかいての授業です。食堂などで使う細長いテーブルを二脚、区教委から配給を受けたのが最初の備品です。青年学校で使っていた備品を分割して各自の学校に運んだこともありました」²²と述べられている。このように当時の中学校では生徒のための椅子や机を用意するのも非常に困難な状況であったことがわかる。しかし、新制中学校の運営には独立した校舎を建設する必要があったために、こういった状況にあっても、新制中学校は校舎建築に向けて動き出さなければならなかったのである。当時の校舎建築の状況については「最初に出来たのは六中でしたが、これが壁がなくてテックスがはってある。子供が手で突くと穴が開く始末、しかし私どもはすばらしい学校ができたといって驚いたものでした」²³として、完成した校舎であっても「子供が手で突くと穴が開く」状況であったことがわかる。荒川区では、八校の新制中学校が設置されたのだが、戦後直後の物資の困窮のために、その多くが

小学校等に間借りしている状態であったことがわかった。

このような戦後、苦しい状況であった新制中学校が、十分な校舎・設備をいつ頃整えることができたのかを窺える資料の一つとして、荒川区の1956年時点の状況を示した『荒川区大鑑』がある。同書では、戦後復興の際の教育行政について「第一に挙げられることは不正常授業が全く解消したことである」と述べている。その詳細としては「終戦以来けんめいな解消へ努力も激増する児童、生徒においつけず不便な二部授業を余儀なくされてきていたのであるが、昭和三十年においては第五峡田、第三峡田、第一峡田、第四日暮里、第一中学等を最後として遂にこれを克服することができたのである」²⁴と述べられている。ここでは「不正常授業が全く解消した」と述べられている。以上の記述から、1956年頃には正常な授業形態を実現できたことが窺える。

さらに、その後の荒川区での教育機関の整備計画に関して「施設の面においては改善的施策として小、中学校ともに必要な学校施設を図って通学区域の適正化という面が考慮されなければならない。更に老朽校舎の改築鉄筋校舎の全面的改修と要修理校舎の改修、校庭の整備、水洗可能区域の水洗便所化等が重点的に挙げられることとなろう」²⁵と述べている。荒川区においては老朽校舎などの問題も存在していたが、新制中学校のための校舎建築を将来的にも充実させようとしていたことが窺える。ただ、60年代にもなっても、校舎の設備の老朽化の改善が保護者から陳情されるという状況が続いており²⁶、50年代の課題は完全には解決していなかったことがわかる。

そして、荒川区については戦後成立したPTAに関しても多くの資料から分析することができた。PTAは、先述した新制中学校の校舎建設にも深く関わりがあるので、以下、荒川区のPTAの成立とそれが果たした役割について記述する。なお、以下のPTAに関する記述は聶晶晶研究協力員によるものである²⁷。

荒川区においてPTAが設立されたのは、1950年代になってからであったが、では、このようなPTAの活動や役割はどのようなものであったのか。その一つとして挙げられるのが、学校設備の資金支援であった。先に述べたように、戦後の新制中学校の校舎・設備の準備は荒川区においても大きな課題となっていたわけであるが、その設備の資金支援としてPTAが活躍する事例が多かった。第二中学校のPTAの活動について『荒川区立第二中学校創立二十周年記念誌（二十年のあゆみ複製版）』では岩倉健治（初代PTA会長）は、校舎の建設について「吉原校長も大変骨を折れましたが、学校ができますと父兄の方々も熱心な協力をされる方が出てきて放送設備とか、特別教室などのことも話題になってきました。ただ当時は教員組合のことがありましたので後援会というものを作り、PTAはPTA、後援会は後援会という別動隊をもって両だてで学校の設備をよくすることにつとめました」²⁸と述べており、PTAと後援会が校舎及び設備の資金支援を行っていたことが窺える。

また、第七中学校所蔵の『東京都荒川区立第七中学校 沿革史』には、PTA発足と校舎設立の支援の経過が示されている。その経過を示すと以下の表6のようになる。

表6の「内容」の部分を見ると、図書館や体育館といった施設の設置について、PTAが貢献していることがわかる。戦後の物資が足りない状況下においては、PTAは校舎や図書館の建設資金を寄付する役割を担っていたと見ることができる。

また、学校の環境づくりについてもPTAが貢献しているのを確認することができた。『荒川区

表6 第七中学校におけるPTA発足前後の経緯

年月日	内容
1947年6月7日	本校教育協会は発足以来、役員の献身的な協力と、会員父母の後援により、設備その他万事不十分なる時に当って月一回の定例会数回の臨時理事会を開催し、校舎補修、硝子の入替、小使室衛生室の設備、その他学校諸行事の運営に参画された。
1949年3月22日	校舎補修、硝子入替、教材教具の購入、学校行事への参画を得た。
1949年4月23日	PTA発足
1957年5月1日	独立図書館上棟式
1957年10月9日	落成式 新制中学発足十周年記念式典を兼ねる。当時区内において独立図書館を有する中学校はなく、僅かに五中に於いてその計画が進められていた。(中略＝筆者) 地域PTAの協力を仰ぎその完成を見るに至った。
1959年9月23日	体育館兼講堂落成式。区内中学校で体育館を有するものは一中一校のみであったが(中略＝筆者) 同時にPTAをはじめ、地域にも呼びかけ、その協力を仰ぎ、工事が進行していたがその完成半ばにして転出された。

※『東京都荒川区立第七中学校 沿革史』より作成

立第二中学校創立二十周年記念誌(二十年のあゆみ複製版)』での座談会を見ると、PTAが地区懇談会を開催し、生徒の不良化を防ぐことに努めたとされている。『東京都荒川区立第七中学校沿革史』では、修学旅行の際に、第七中学校の生徒が電車のホロを切った犯人扱いされたことに対して教職員と保護者が新聞社に抗議し、謝罪させていたことが確認できた²⁹。このようなことから、戦後直後のPTAは、生徒のためにできることを模索し、新制中学校をより良い教育機関にしようとしていたと見ることができる。

さらに、先述したように、本研究の成果として『早稲田教育評論』には「新制中学校創設期の体育科担当教員充足状況に関する一考察 ―東京都荒川区の場合―」が掲載されている。ここでは、戦後の新制中学校創設期における体育科を中心とした教員の充足状況について、同論文の中から一部分を抜粋し、言及しておくたい。

荒川区の中学校は、比較的早くに体育科専任の教員が赴任して体育科専任教員体制が確立した中学校が存在する一方で、体育科専任教員の赴任の遅れや不足により他教科との兼任や時間講師の委嘱で対応した学校も存在するなど、体育科専任教員の赴任状況やその対応は学校によって異なっていた。同論文では、その事例として比較的早くに体育科専任教員体制が確立した中学校として、第三中学校と第五中学校の例を取り上げた。また、他教科との兼任や時間講師の委嘱により体育科担当教員不足に対応した第四中学校と第九中学校の例も検討している。

これらの事例の中からそれぞれ比較的早くに体育科専任教員体制が確立した中学校として第三中学校を、他教科との兼任や時間講師の委嘱により体育科担当教員不足に対応した例として第四中学校について述べる。

まず、第三中学校の場合は1952年度から複数の体育科専任教員が常在籍している状態が確立されていた。詳細を見れば、戦後に師範学校等を卒業したばかりの若い教員が多いが、中には戦前に中等教育機関の体操科教員免許状を取得していたベテランが存在したこともわかった。

一方、体育科専任教員体制の確立が進まなかった第四中学校では、時間講師を採用することで体育科担当教員不足に対応していた。その時間講師は1951年度までは教員免許状を所持しない体育専攻の学生であったが、1952年度以降は中学校保健体育科の教員免許状を有する都立定時制高校の教諭が担った。大学や高等学校の数が多い上に交通の便も良く、時間講師を委嘱しやすい都市部である東京都の地理的特性が背景にあったための対応と考えることができる。

そして、このような戦後の新制中学校創設期における体育科を中心とした教員の充足状況について、以下のような分析結果が出ている。

- (1) 荒川区では、早くに体育科専任教員体制を確立した中学校が存在した。

例えば、第三中学校では1952年度には他教科と兼任しない体育科専任教員体制が確立していた。

- (2) 体育科担当教員の不足状況に対して各中学校は、他教科との兼任や時間講師の委嘱によって対応した。

体育科教員の不足状況には、国語科・社会科・職業科・理科など他教科の若い教員が兼任することによって対応していた。また、第四中学校では時間講師を嘱任して対応していた。

- (3) 中学校保健体育科の免許状を有する教員が担当する体制が早くに整えられた。

1953年度の段階で、各学校の体育科専任教員のほとんどは中学校保健体育科の二級免許状を所持していた。

以上の分析により、東京都荒川区の新制中学校では中学校保健体育科の教員免許状を所持する教員が体育科を担当する体制が早くに整えられていたことは注目に値する。また、荒川区における新制中学校創設期においては、体育科の教員に関しては学校によってその充足状況が大きく異なっていたことがわかった。充足できない場合は時間講師として採用するなどの対応策を取らなければならなかったこともわかった。さらに、もともと地方に比べて大学等が数多く存在するという東京都の地理的特性が、体育科の専任教員の招致に有利に働いた可能性があることも指摘できる。

本研究では、荒川区についての資料を元にテーマごとに詳細な研究をすることができた。荒川区以外の小田原市、愛知県、千葉県といった地域においても同様に、多くの資料を見ることができ、それらをもとに、実態面に着目して分析することができた。そして、資料をもとに分析した各地域に共通して述べることは、各地域において、新制中学校設置のために多大な労力が払われたこと、さらに、それは中学校に通う生徒や教員だけでなく、保護者を含めた地域の住民にとっても深刻な問題であったことである。また、教員に関しても、その充足が間に合っていない場合もあり、設備・教員面において新制中学校は多大な対応しなければならなかったことがわかった。

おわりに

本報告では、新制中学校の制度的理念が各地域においてどのように実現されようとしたのか、荒川区を事例として、その一端を実証的に究明した。以下、本報告で取り扱った内容について確

認しておきたい。

第一に、荒川区の中学校を中心として収集した資料一覧の表を作成し、これまで収集した資料の全体像を示した。第二に、収集した資料から読み取れる内容について、校舎建築の状況とPTA活動の実態、そして、体育科教員の資質能力について考察した。

本報告で確認してきたように、荒川区の新制中学校の資料には、新制中学校の設置のための苦労や、抱えていた問題などを見ることができた。新制中学校の設立が、中学校の生徒、教員だけの問題ではなく、中学校が設置される地域全体の問題として取り扱われ、地域住民の協力によって新制中学校が設立された事実があったことが確認することができた。また、教員の充足状況に関しては、収集した多くの資料から、教員の履歴や資格などの情報まで詳細に分析することができ、どのような人材が新制中学校に勤めていたのかがわかった。

今後の研究としては、各自がそれぞれの研究テーマに基づき、新制中学校の実態を詳細に分析し、最終的には各地域の戦後において成立した新制中学校にはどのような課題があったのか、また、その課題を解決し、どのような経緯で現在にまで至ったのかということを明確にする研究を継続していくようにしたい。すでに次の研究部会も準備しており、実践面での研究に取り組んでいる。

(注)

- 1 本報告では基本的に「新制中学校」として表記するが、当時の資料には「新制中学」という表記もあり、その場合はそのまま示している。
- 2 赤塚康雄『新制中学校成立史研究』（1978年、明治図書）。
- 3 赤塚康雄『新制中学の誕生 ―昭和のなにわ学校物語』（2019年、柘植書房新社）。
- 4 三羽光彦『六・三・三制の成立』（1999年、法律文化社）。
- 5 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』（1947年）。
- 6 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』（1947年）9頁。
- 7 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』（1947年）11頁。
- 8 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』（1947年）11頁。
- 9 文部省学校教育局『新しい中学校の手引』（1949年2月、明治図書出版社）。
- 10 文部省学校教育局『新しい中学校の手引』（1949年2月、明治図書出版社）12頁。
- 11 文部省学校教育局『新しい中学校の手引』（1949年2月、明治図書出版社）12頁。
- 12 文部省学校教育局『新しい中学校の手引』（1949年2月、明治図書出版社）20頁。
- 13 文部省教育施設局内学校建築研究会『新制中学校建築の手びき』（1949年3月、明治図書出版）。
- 14 文部省教育施設局内学校建築研究会『新制中学校建築の手びき』（1949年3月、明治図書出版）10頁。
- 15 文部省教育施設局内学校建築研究会『新制中学校建築の手びき』（1949年3月、明治図書出版）12頁。
- 16 文部省『中学校・高等学校管理の手引』（1950年、教育問題調査所）。
- 17 文部省『中学校・高等学校管理の手引』（1950年、教育問題調査所）2頁。
- 18 長谷川鷹士「東京都立中央図書館の資料所在状況について」（2019年6月8日、研究部会にて発表）。
- 19 浜野兼一「新制中学校における生徒指導と教科外教育活動：昭和20年代前半の東京都板橋区に着目して」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第61巻（2020年）、19-34頁。
- 20 奥野武志「新制中学校創設期の体育科担当教員充足状況に関する一考察 ―東京都荒川区の場

合一」『早稲田教育評論』第35巻第1号（2021年）、1-11頁。

- 21 東京都荒川区教育委員会『荒川区教育史 資料編Ⅲ』（1994）100頁。
- 22 東京都荒川区教育委員会『荒川区教育史 資料編Ⅲ』（1994）102頁。
- 23 東京都荒川区教育委員会『荒川区教育史 資料編Ⅲ』（1994）103-104頁。
- 24 荒川新聞社出版局『新編 荒川区大鑑』（1956年）68-69頁。
- 25 荒川新聞社出版局『新編 荒川区大鑑』（1956年）71-72頁。
- 26 荒川区立第七中学校所蔵『昭和四十一年 陳情書 東京都荒川区立第七中学校同PTA奨学会』。
陳情書には「建築後十五年を経た今日天井・板壁などの雨漏り、冬季暖房による煤煙のための照度の低さは日中電灯をつけないと学習も困難な状況です。又建築当時の悪条件から早くから窓、板戸、敷居などたてつけが悪く、そのため硝子、其の他の建具の損傷が甚だしく、年々の修理費用も莫大なものになります。」として、校舎内の劣悪な環境に対する陳情が示されている。
- 27 聶晶晶「新制中学校PTAに関する研究（資料）－荒川区を中心に－」（2019年10月19日、研究部会にて発表）。
- 28 荒川区立第二中学校所蔵『荒川区立第二中学校創立二十周年記念誌』。
- 29 東京都荒川区立第七中学校所蔵『東京都荒川区立第七中学校 沿革史』。

**An Investigation of Critical Thinking Approaches in the
International Baccalaureate Programme:
Focusing on the Relationships of Pedagogical Theories and Teachers' Narratives**

Yuya AKATSUKA, Mitsuhiro KIMURA, Mayumi KOMODA

This study aims to clarify the critical thinking approaches in the International Baccalaureate (IB) programme and to reveal Japanese IB teachers' awareness of these approaches. To investigate these approaches and their practice at the high school level, in the second section, critical thinking theories and their philosophies implicitly embedded in the IB Programme were extracted through a literature review. Additionally, in the third section, IB teachers' narratives were examined through a semi-structured interview with five IB school teachers. Moreover, their narratives were analysed, focusing on identifying the extent to which their awareness coincides with critical thinking theories and its related pedagogical approaches. The results indicate that IB programmes mainly adopt four pedagogical approaches: Wiggins and McTighe's backwards design, Erikson's concept-based learning, Bloom's (revised by Anderson and Krathwohl) taxonomy of thinking, and Paul's multi-logical theory. Furthermore, the study concluded that each approach is not independently conducted in the IB Programme. Rather, they are closely interrelated with sharing a philosophy of inquiry-based teaching and learning. The results also suggest that when adopting a critical thinking approach in the context of a Japanese school, school teachers need to: conduct an inquiry-based lesson, especially giving open-ended questions to learners, establish a classroom environment that encourages dialogue among learners, and establish a balance between knowledge and concept-based approaches. Additionally, teachers need to indicate a concrete rubric for measuring learners' performance. Finally, the teachers' narratives were consistent with the theory of Paul, the theory of Erickson, and knowledge clash hypothesis proposed by Otero Graesser. For further investigation, classroom research should be conducted, and semi-structured interviews should be conducted with learners to clarify the effects of critical thinking approaches.

A Study on Territories and Boundaries of Ancient Japanese Government

Ryosuke KAKINUMA

The Yamato Administration (ヤマト政権) was the coalition of the Great King (大王, *Okimi*) and powerful clans. Each territory of the clans was ruled by each family; the Great King was not able to dominate the people and the land directly. The domination of the territory by the Yamato Administration was not exclusive. Reflecting upon this situation, the border of the Yamato Administration (倭国; *Wa-koku*) was ambiguous. Some of the clans that joined the coalition had relations with a government in the Korean peninsula.

After The Jinshin War (壬申の乱) between *Oama-no-miko* (大海人皇子) and the Omi Imperial court (近江朝廷) headed by *Otomo-no-miko* (大友皇子), the winner, *Oama-no-miko*, was enthroned as Emperor *Temmu* (天武天皇). Extending the power of the Great King under his rule, “the Great King” would be called “the Emperor” (天皇) and “*Wa-koku*” would be called “*Nihon*” (日本). The Japanese governance system changed from a coalition of clans into a centralized state. At this time, boundaries between Japan and other countries would be defined.

Boundary areas, however, were ruled by the government in a different way from the mainland. In the northeast of Japanese Islands, *Mutsu* (陸奥), *Derwa* (出羽) and *Echigo* (越後) were the counties confronting *Emishi* (蝦夷). In the south, *Hyuga* (日向), *Osumi* (大隅), *Satsuma* (薩摩) and *Tane* (多禰) were the ones dealing with *Hayato* (隼人) and the southern islands (南島). In the west, *Iki* (壱岐), *Tsushima* (対馬), *Chika* (値嘉) and *Oki* (隠岐) stood face to face with *Silla* (新羅). This paper clarifies the transition of special control by the central government in these regions.

A Diligent Student's Distress in English-Medium Instruction Classes: A Longitudinal Study

Akiko KIYOTA

A growing need for support exists regarding students struggling in English-medium instruction (EMI) programs. Much focus has been placed on needs analysis, language support, and second language (L2) speaking anxiety. However, few studies have specifically shed light on the psychological distress of students concerning their EMI experiences. This study explores the narrative of a diligent student who experiences distress with a proficiency of 530 on TOEFL ITP. Drawing on multiple data sources, such as weekly student journals, class observation, and two interviews, the findings of this study showed that the student was experiencing unbearable distress, which was shaped not only by linguistic issues but also by the social context and classroom discussion practices in which she was situated. The findings of this paper may add a new understanding of the experience of emergent bilinguals going through EMI programs as their second language socialization processes.

**A Study on the Formation of the Modern Family in 1920s China:
On the ideal image and reality of child rearing in intellectual families**

Yilei ZHU

In the 1920s, during the period of the Five Four New Cultural Movements, it was suggested that the modern family should be built by overthrowing the traditional Chinese family system.

In the 1920s, there was a lot of discussion about improving the family and, as part of this, improving family education was often advocated.

In addition, with the trend of women's liberation, women were required to play not only a domestic role but also a social role. To clarify how the acceptance of Western culture and the demand for women's dual roles affected the modernization of child rearing in modern Chinese families, this paper attempts to examine the ideal image and reality of child rearing in intellectual families in China in the 1920s.

As a result of my research, first, in the modern family in the 1920s, women's responsibility in raising children was emphasized, and it was extremely emphasized to raise children with scientific knowledge by women who had received modern school education. The responsibility of fathers to raise their children was also raised, and the construction of equal parent-child relationships was advocated in response to criticism of the traditional Chinese parent-child relationship of "strict father and loving mother." And the intellectuals of the 1920s, who actively accepted Western culture, maintained their national identity by having the next generation read Chinese classics in their family education.

This paper confirms that in the modern Chinese family of the 1920s, the "democracy" and "science" tendencies that were growing during the Five Four New Cultural Movements and the idea of child-centrism that came from the West were embodied in the family education of intellectual families. It is also clear that in the 1920s, when the conflict between "new" and "old" cultures was at its most acute, intellectuals criticized traditional Chinese culture, but also passed it on to their children.

Learning activities among students from high schools affiliated with private universities: focusing on their different tracks for moving onto their undergraduate studies

Woohyang SIM, Hiroko MUTOH

This paper explores how different tracks for moving onto undergraduate studies impact learning activities among students from high schools affiliated with private universities. These schools have been neglected in earlier studies on educational research of high schools or on transitioning from there to universities. It is a uniquely Japanese practice for some private universities to conduct special entrance examinations for students endorsed by their affiliated high schools. Such an option often draws attention among those interested in entrance examinations. Notwithstanding, almost no empirical research has been conducted on the life of students at such high schools in relation to the different tracks they take to move onto their affiliated universities and so forth. Thus, little is known as to how they spend their student life in anticipation of their transition to undergraduate studies through special admission tracks, which vary in nature, including those with or without internal screening. Against this background, this paper discusses the differences in attitudes towards transitioning to undergraduate studies and learning activities among high school students affiliated with private universities. A comparison was made according to which options they take when moving on to affiliated universities – namely, (1) the guaranteed admission of endorsed students; (2) the admission of endorsed students after internal screening at high schools; or (3) regular entrance examinations taken by students from high schools that conduct internal screening for endorsement.

In this study conducted with high schools affiliated with a highly selective private university that offers special admission tracks, students exhibited different attitudes toward their transition to undergraduate studies, as well as varying degrees of motivation and time commitment to their studies depending on which option they take to be admitted there. Students who undergo internal screening by their high schools are motivated learners and commit considerable time on their studies from their first year at school. Students entitled to guaranteed admission after endorsement spend less time on learning although they are also motivated learners who find delight in their studies. Meanwhile, students who take regular entrance examinations sharply increase their study time at their final year at school to prepare for the impending examinations by attending cram schools. This paper thus demonstrated that students from high schools affiliated with the same university exhibit varying degrees of motivation and time commitment to their studies depending on the admission tracks they take.

**Secondary Education for Girls under the Japanese Occupation:
Focusing on the Mongols in Manchukuo**

Atsuko SHIMBO

This study aims to clarify the actual situation of secondary education for Mongolian girls in Manchukuo, which was a colony under Japanese occupation from 1932–1945. I examine how educational policy of training “good wives and wise mothers,” was introduced in the secondary education of Mongolian girls in Manchukuo, and whether the Mongolian girls became good wives and wise mothers in accordance with the Japanese intentions. I focus on the Xing’an Girls National High School (XGNHS) established in Xing’an Province of Manchukuo. In the case of XGNHS, the Japanese rulers were only trying to use the Mongolian girls as a tool for colonial rule. However, the girls were by no means submissive to the wishes of the Japanese rulers. After the defeat of Japan in 1945, many Mongolian girls who had been trained at XGNHS actively participated in the revolutionary movement, and contributed to the establishment of the People’s Republic of China in 1949. They were instrumental in the creation of Inner Mongolia and became the pioneers of the Mongolian women’s movement. This study is based primarily on literature review.

La réforme de l'éducation en Afrique occidentale française avant et après l'indépendance au regard de la vision de l'éducation de Jean Capelle

Ritsu TANIGUCHI

L'objectif de cet article est d'analyser les réformes éducatives conduites en Afrique occidentale française au regard de la philosophie éducative de Jean Capelle, qui fut directeur général de l'enseignement en Afrique occidentale française dans les années 1940/1950. En clarifiant les objectifs des réformes éducatives réalisées en Afrique occidentale française avant l'indépendance et la façon dont elles ont été menées, cet article examine le contexte historique des réformes qui ont conduit à l'éducation postindépendance en Afrique de l'Ouest.

Jean Capelle a exercé successivement au cours de sa carrière les fonctions d'éducateur, de technicien, de chercheur, d'administrateur et de directeur de l'enseignement. Sa biographie et ses propres écrits révèlent la confiance qu'il plaçait en l'école moderne et son enthousiasme pour former des ressources humaines hautement qualifiées. Il a toujours soutenu que l'éducation en Afrique occidentale devait être dispensée sous la juridiction du ministère de l'Éducation nationale pour lui permettre d'être un membre digne de l'Union française.

L'Afrique occidentale française avait son propre système d'administration de l'éducation, distinct de celui de la France, mais après la Conférence de Brazzaville de 1944, l'objectif était de fournir un programme d'études et des examens équivalents à ceux en vigueur en France. Les critiques à l'égard de l'enseignement agricole, traditionnellement dirigé par le ministère de la France d'outre-mer (l'ancien ministère des Colonies), ont conduit à la réduction du rôle du département de l'éducation de ce ministère, tandis que le ministère de l'Éducation nationale se faisait entendre davantage. C'est dans ce contexte que Capelle est arrivé au Sénégal en 1947 en tant que directeur général de l'enseignement de l'Afrique occidentale française. Ses réformes éducatives dans ce pays peuvent être résumées en trois points : (1) la réforme de l'administration de l'éducation, (2) la création de l'Académie d'Afrique occidentale française et (3) la création d'institutions d'enseignement supérieur.

Development of Mass Education Museum During the Nanjing National Government (1927–1949): A Focus on Xuzhou Mass Education Museum

Jingxian WAN

In 1928, the Nanjing National Government achieved its purpose of educating the general public by setting up mass education museum as social education facilities. Particularly in Jiangsu Province, where the economy and education had been highly developed, the development of a mass education museum had come to fruition. This paper focuses on the Xuzhou Mass Education Museum in Jiangsu Province to explore the development of a mass education museum during the Nanjing National Government.

In 1932, the Xuzhou Mass Education Museum finally opened after a long preparation period. It developed several educational undertakings and convened excellent human resources. Meanwhile, its organizational changes and staff transfers had become frequent, which might have hindered educational development.

Regarding specific educational undertakings, the Xuzhou Mass Education Museum undertook full-scale improvement activities from three aspects: livelihood education, language education, and civilian training. However, in most cases, discrepancies existed between Xuzhou's social situation on the verge of bankruptcy and the people's demands when struggling to survive every day. Naturally, alongside business development, there had been adjustments to some educational undertakings through trial and error. However, people's participation had always remained superficial. They did not try to participate intensively, but merely watched the excitement everywhere. It was because at that time, there were few opportunities for the people of Xuzhou to acquire from the educational undertakings of the Xuzhou Mass Education Museum. Consequently, the connection between the educational undertakings and the local community had not deepened.

**Consideration to Establishing Evening Classes at Japanese Junior High Schools and
What the Early Days Were Like:
Focusing on the case of Arakawa 9th Junior High School**

Mamatkulova NILUFAR

As a result of educational reform in 1947, compulsory education of Japan was extended from six years to nine years. However, during the postwar chaos, a number of people were unable to attend school due to the financial reasons. Junior high school students of poor family worked daytime in order to support their families instead of going to school. Evening classes were established as a place to guarantee them school education. In Tokyo the evening classes were opened at Adachi 4th junior high school first.

Even though Arakawa Ward was severely damaged by war and there lived many poor families whose children had to work daytime and were absent from school for a long time, the evening classes were opened only in 1957, after 10 years of educational reform. This paper analyzes why it took so long to open the classes, the process of the opening of the classes, people who played a major role in the opening, the early days of the school, the teachers' effort to manage the classes, the curriculum, the students' family type and the labor environment, etc.

As a conclusion, I mentioned that the evening classes played an important role for such students who were unable to attend the school daytime. In this way, they could complete nine years school education which guaranteed them to proceed to the next stage of education, to work for better positions, even a better life. Evening classes provided them not only the education, but the total support like providing meals, taking care of the students' physical and mental health, giving advice on everyday life and counseling for the future.

Extracting Tasks in Online EAP (English for Academic Purposes) and EMI (English-Medium Instruction) Courses: From a Learner Needs Perspective

Ryo MORIYA, Kana MATSUMURA

The purpose of this study is to investigate what types of tasks are identified in the experiences of students who took online EAP (English for Academic Purposes) and EMI (English-Medium Instruction) courses at the Department of English Language and Literature, School of Education at Waseda University in the academic year 2020. Since the curriculum reform in 2016, many findings on EAP/EMI have been accumulated in this department, but all of them are based on the premise of face-to-face teaching format, and nowadays, when new online teaching formats are being implemented, the previous findings need to be carefully examined. In this study, semi-structured interviews were conducted with 13 students in our department. Based on the data obtained from the interviews, a multi-step analysis was conducted to match the tasks with those identified in previous studies and to extract newly identified tasks. As a result, a total of 65 tasks were finally classified, which consisted of (1) 31 common tasks for face-to-face and online EMI, (2) 21 tasks specific to online EAP, and (3) 13 tasks specific to online EMI. Based on these three categories, the characteristics of the tasks in online EAP/EMI and the differences from the traditional face-to-face tasks were compared. The former two characteristics were that the tasks in online EAP were divided into plain and detailed tasks as a preliminary step to EMI, and the role of materials and teacher's encouragement became apparent in the tasks in online EMI. In the latter case, (1) uniformity of reading, (2) the role of notes, and (3) opportunities for pair activities emerged from the comparison with face-to-face EMI. The significance of this study is that it comprehensively extracted the tasks in both online EAP and EMI courses and identified the tasks common to both face-to-face and online EMI courses in our department, where EMI has been introduced at the departmental level. The results of this study will contribute to future needs analyses of hybrid courses combining face-to-face and online teaching in terms of methodology and results.

The Role of Museums in Realizing Multiculturalism: Cultural projects and interviews with educational curators in Finland

Momoko YAMAMOTO

Multicultural conviviality and intercultural understanding have been called for as issues in society, but no specific solutions have been found. This paper is based on the question of what role museums, as social education facilities, can play in the realization of multicultural conviviality.

As a model for the realization of multicultural conviviality, this thesis aims to provide useful suggestions for the future of Japanese society by looking at Finland, which is one of the most tolerant countries in Europe in terms of the influence of immigrants on cultural life. The number of foreigners in Finland is increasing due to the influx of refugees and immigrants, and the country faces many of the same social challenges as Japan. On the other hand, the country has a policy of “integration with respect for diversity” toward them, and aims to realize an inclusive society where everyone’s identity is respected.

This paper focuses on the Finnish cultural policy and the work done in the national art museums, in particular analyzing the framework of opportunities for cultural experiences for children and the significance of the museum experience. This is because the first step toward achieving intercultural understanding in society is to reach out to the children who will be the future leaders of society.

The findings suggest that the opportunity for children to imagine their own identity through the appreciation of artwork may foster an attitude of intercultural understanding in each citizen. Much research has been done on the promotion of intercultural understanding in terms of how we encounter unknown cultures. What this paper has revealed is a new perspective on how cultural experiences can deepen our understanding of ourselves and our identities, and thus foster the psychological grounds for understanding others and other cultures.

Investigation on the Change of Government's Consciousness on Social Power in Education Governance: Taking the Education Assistance in S County, K Province of China as an Example

Qi LIU

In this paper, while discussing the change of government's consciousness on social power, it will demonstrate how the government should make full use of social power to achieve equal educational opportunities through a case of a poor county.

In order to solve the above problems, this paper firstly analyzes the guiding laws and documents of the central government. Then, through the case of how the government and social power participate in education assistance in S County in North China, the paper specifically verifies the specific measures of how to allow the social power to participate in the education governance advocated by the government. Finally, the following conclusions are drawn.

Firstly, after the founding of China, the Chinese government gradually began to pay attention to the domestic social power. With the implementation of Reform and Opening-Up, the government began to pay attention to the educational function of overseas social power.

Secondly, the government initially paid attention to the material provision function, and then gradually began to pay attention to the intellectual support function.

Thirdly, after 2010, with the deepening of education governance, the government gradually began to attach importance to the cooperation between social power and other subjects in education governance.

**Empirical Research on the Establishment of New Junior High Schools:
Focusing on the establishment and development of the principles of education after World War II**

Kazuki AMEMIYA, Yoji HASEGAWA, Tsugiyoshi YUKAWA
Takeshi OKUNO, Eisuke KUBOTA, Hodaka NOGUCHI

This paper describes how new junior high schools were established in response to the legal enactment of the new junior high schools after World War II, and how the idea of postwar educational reform took place in each region. Whether it was realized or not, it clarifies the arrival point and the bound.

To achieve the above objectives, in this study, we will visit the new junior high schools in each region to investigate what kind of materials are available, and then what kind of philosophy and institutional framework the new junior high schools will have in each region. We analyzed whether it was established in Japan and how it was installed. This paper summarizes the contents of the establishment of junior high schools, PTA, and teachers as part of the results of material surveys and discussions.

In addition, each member of this study group sets themes related to the new junior high school and takes charge of them to promote consideration for each theme.

『早稲田教育評論』 投稿規程

1. 投稿者は、原則として教育総合研究所兼任研究所員・特別研究所員・研究協力員とする。
2. 投稿原稿は、未公開の論文または報告とする。
 - 2-1. 「論文」は、原則として兼任研究所員、特別研究所員、研究協力員の研究成果を論述するものである。
 - 2-2. 「報告」は、早稲田大学教育総合研究所の研究部会として採択された研究課題の研究成果として提出するものである。ただし、この研究成果を2-1の「論文」として投稿することを妨げない。
3. 原稿には氏名、所属等を記入しない。
4. 投稿原稿は原則としてワープロによる横書きとし、本文・注・図表・文献リストを含め、日本語の場合はA4判43字×33行22ページ以内（およそ32,000字、400字詰原稿用紙の場合は80枚以内）、欧文の場合はA4判86字×33行20ページ以内（およそ10,000語以内）とする。なお、必ずページ番号を入れる。
5. 図表は、下記の要領で原稿字数に換算する。
 - ・刷り上がり2分の1ページ大の図表：43字×16行＝688字
 - ・刷り上がり4分の1ページ大の図表：43字×8行＝344字
（タイトル1行と注記1行を含む）
6. 申込にあたっては、以下の要領で申込用紙および原稿を提出する。
 - ①「投稿申込用紙」（所定）を投稿申込期限までに下段アドレスまでメール添付で提出する。
 - ②投稿原稿はホチキス留めした打出し原稿3部を原稿提出期限までに下段宛先まで郵送する。その際表紙として「投稿申込用紙」（所定）を添付する。また、投稿原稿の電子ファイルを下段アドレスにメール添付で提出する。電子ファイルの容量が大きい場合は必要に応じオンラインストレージ等を使用してもよい。
7. 投稿原稿の題目の次に、一行をおいてから、8項目以内のキーワードと約800字以内の和文要旨をつける。採択決定後、約300語程度の欧文要旨を提出する。
8. 投稿原稿の採否は、編集委員会が委嘱する審査者の審査に基づき、編集委員会が決定する。
9. 投稿者は、投稿原稿の採用、不採用が決定される前に当該原稿を他の場所で公開してはならない。
10. 採用原稿の執筆者校正は再校までとし、校正時の原稿改訂は認めない。
11. 論文一編につき30部までは抜き刷りを無料とし、それを超える分については実費を徴収する。
12. 投稿原稿等は返却しない。掲載原稿の著作権は、教育総合研究所に帰属する。
13. 投稿先は教育総合研究所とする。
14. 本誌に掲載された論文を執筆者が他の出版物に転用する場合には、あらかじめ文書に

よって教育総合研究所の了承を得なければならない。

15. 本誌に掲載された論文または報告は、PDF化のうえ、早稲田大学図書館が運営する「早稲田大学リポジトリ」にて保存およびWeb上で公開する。

その際、Webでは無償にて公開するものとする。

16. 投稿先：早稲田大学教育総合研究所

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-6-1

TEL (03) 5286-3838 FAX (03) 3202-2549

E-mail : IASE@list.waseda.jp

(2005年4月26日 管理委員会改定)

(2007年10月26日 管理委員会改定)

(2009年4月23日 管理委員会改定)

(2010年1月22日 管理委員会改定)

(2011年5月12日 管理委員会改定)

(2012年5月10日 管理委員会改定)

(2013年1月31日 管理委員会改定)

(2020年5月14日 管理委員会改定)

論文執筆者紹介（執筆順）

赤 塚 祐 哉（兼任研究所員／早稲田大学本庄高等学院 教諭）
木 村 光 宏（特別研究所員／神奈川県立横浜国際高等学校 教諭）
菰 田 真由美（特別研究所員／花園大学 講師）
柿 沼 亮 介（兼任研究所員／早稲田大学高等学院 教諭）
清 田 顕 子（研究協力員／早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程）
朱 奕 雷（研究協力員／早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程）
沈 雨 香（兼任研究所員／早稲田大学国際学術院 助教）
武 藤 浩 子（研究協力員／東京大学高大接続研究開発センター 特任研究員）
新 保 敦 子（兼任研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 教授）
谷 口 利 律（特別研究所員／目白大学 非常勤講師）
万 静 嫻（研究協力員／早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程）
ママトクロヴァ・
ニルファール（特別研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 非常勤講師）
守 屋 亮（研究協力員／早稲田大学教育・総合科学学術院 助手）
松 村 香 奈（研究協力員／早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程）
山 本 桃 子（特別研究所員／東京国立博物館 アソシエイトフェロー）
劉 琦（研究協力員／早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程）
雨 宮 和 輝（特別研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 非常勤講師）
長谷川 鷹 士（研究協力員／早稲田大学教育・総合科学学術院 助手）
湯 川 次 義（兼任研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 教授）
奥 野 武 志（兼任研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 講師）
久保田 英 助（特別研究所員／関東学院大学 教授）
野 口 穂 高（兼任研究所員／早稲田大学教育・総合科学学術院 准教授）

教育総合研究所 運営委員会〔編集部会〕

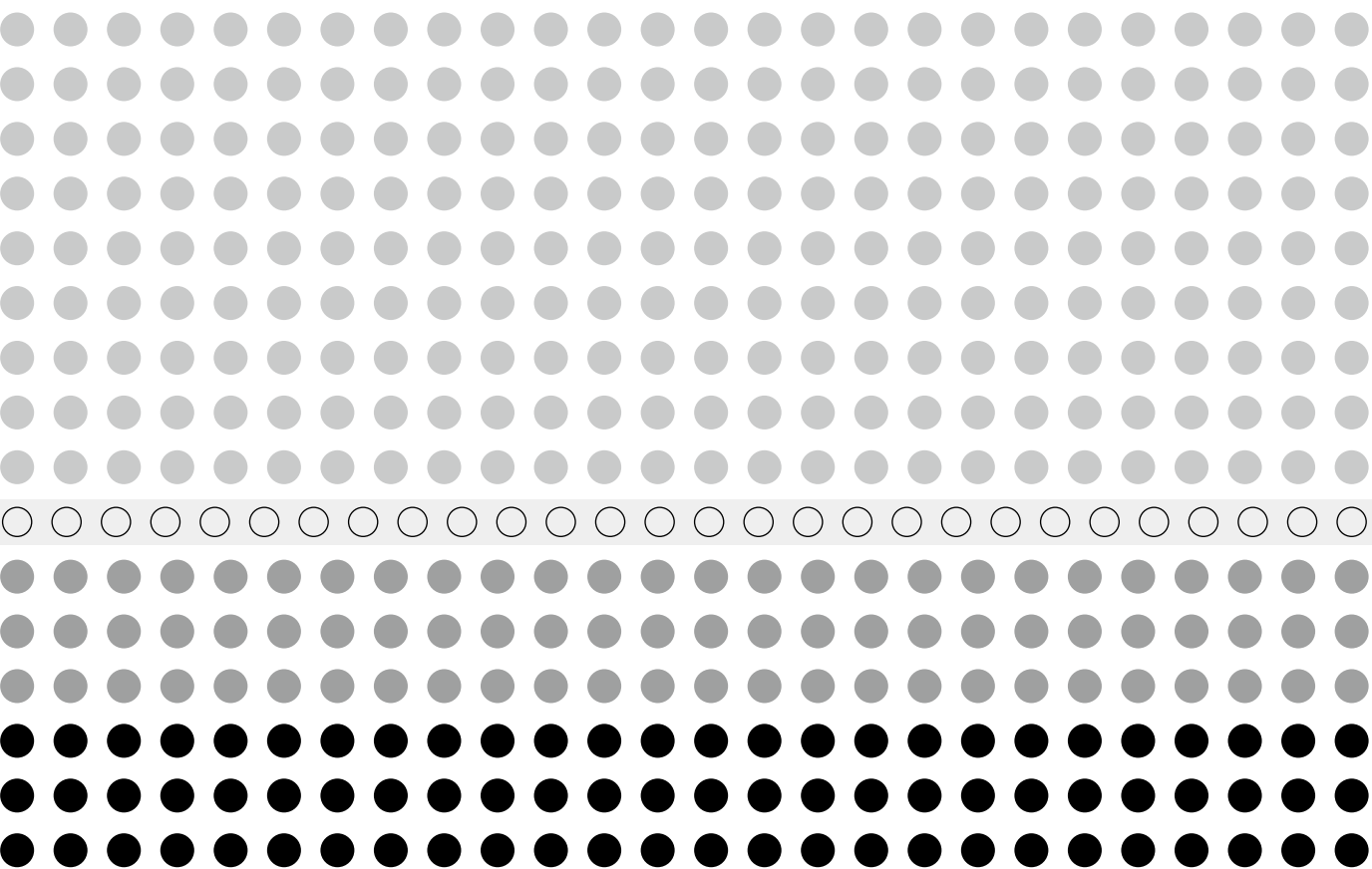
海老原 充 菊 地 栄 治 熊 谷 善 彰
佐々木 みゆき 堀 誠 町 田 守 弘
和 田 敦 彦 佐 藤 隆 之

早稲田教育評論 第36巻 第1号

発 行 日	2022年 3 月31日
発 行 所	早稲田大学教育総合研究所
代 表 者	和田 敦彦 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1 - 6 - 1 T E L (03) 5286-3838 F A X (03) 3202-2549 E-mail : IASE@list.waseda.jp U R L : https://www.waseda.jp/fedu/iase/
印 刷	株式会社 正文社

Waseda Review of Education

Waseda University



Institute for Advanced Studies in Education