

# 千葉商大紀要

## 第60巻 第3号

2023年3月

### 論 説

- 進化する機械翻訳を大学の授業で使うための教員の役割についての研究  
 ..... 酒 井 志 延 ( 1 )  
 ..... 大 勝 裕 史  
 ..... 土 屋 佳 雅 里
- 「総合演習」の教職課程上の意義と課題  
 —本学の実践を通して— ..... 沖 塩 有 希 子 ( 17 )  
 ..... 永 井 克 昇
- 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討  
 —実習中に求められる「道徳的態度」について (2) — ..... 相 良 麻 里 ( 41 )  
 ..... 相 良 陽 一 郎
- 日本の近代期における外来野菜の導入過程と主産地形成との関わり (Ⅱ)  
 —北海道のタマネギ生産地域を事例に— ..... 田 野 宏 ( 55 )
- 認知意味論のカテゴリー観と意味変化 (2)  
 —意味変化の普遍性— ..... 松 本 理 一 郎 ( 77 )
- 千葉商科大学の共通入門科目をどのように具現化すべきか  
 —千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (4) — ..... 田 中 信 一 郎 ( 91 )
- 現代ベトナムにおける所得格差の拡大と農村工業化の役割  
 —工芸村の展開に着目して— ..... ゲ ン ト ウ イ ( 115 )
- イギリスにおける選挙区割りの改定 ..... 三 枝 昌 幸 ( 135 )

### 資 料

- Review on the Impact of COVID-19 on International Students ..... BERRY Brian David (155)  
 AN Tingting

### その他

- 2022 年学外研究活動報告 ..... ( 171 )

# 千葉商科大学国府台学会

(通巻196号)

## 執筆者紹介

酒井志延	英語教育学	千葉商科大学	名誉教授
沖塩有希子	教育学	商経学部	教授
相良陽一郎	心理学	商経学部	教授
田野宏	農業経済地理学	商経学部	教授
永井克昇	情報科教育学, 教育学	商経学部	教授
松本理一郎	言語学	商経学部	教授
田中信一郎	公共政策	基盤教育機構	准教授
大勝裕史	アメリカ文学 (映画論)	基盤教育機構	専任講師
グエン トゥイ	経済学	人間社会学部	専任講師
BERRY Brian David	教育学	国際教養学部	専任講師
三枝昌幸	憲法学	商経学部	非常勤講師
AN Tingting	心理学	筑波大学	助教
相良麻里	教育学	東京家政大学	助教
土屋佳雅里	英語教育学	東京成徳大学	助教

[論 説]

## 進化する機械翻訳を大学の授業で使うための 教員の役割についての研究

酒 井 志 延 大 勝 裕 史 土 屋 佳 雅 里

### 1 研究の背景

機械翻訳（以下 MT）が進化し、多様な授業においてその使用が確認されつつある（酒井他, 2022）。しかし、MT は適切な指導を受けないと、うまく使いこなせないことがある。以下は、小学生が機械翻訳を使おうとしてうまくいかなかった例である：

ある児童は「私は休み時間に友だちとおしゃべりするのが好きです」を、全文を一度に入れるのではなく、日本語を1つずつ入れて英訳しました。すると、次のような英文ができました。“I teeth break time NS friend when talking is like.”これをそのまま解読すると、「私」「は」「休み」「時間」「に」「友だち」「と」「おしゃべりする」「のが」「好きです」となります。日本語で考えると文意は通じますが、おかしい英文になってしまいました。なぜこのようなことが起きたのでしょうか？ それは、英語も日本語と同じように言語の意味が一对一对応していると思って変換したからです。（酒井他 2023 p.165）

上記の例は極端であるが、過去に酒井が担当した学生のコメントの中にも、「翻訳したい文章をそのまま入力していたため、正確に翻訳されなかった。講義を受けて MT をうまく使いこなせていなかったのだと気づいた」や「Google 翻訳を学習機として使うという発想はいままでなかった。今まで Google 翻訳機はある意味 cheat 的なものとして認識していたのでこれから発音練習や文章作成など英語力向上のためにやれることをやろうと思う」があった。これらでわかるように、MT を英語学習に活用するためには教員の介入が必要となるだろう。ただ、従来の役割と異なる役割になることはわかる。その役割にはいろいろあるであろう。そこで、本研究では、昨年度の研究で示した質の高い英文を書かせる指導、MT を学習機として使わせる指導に加えて、実践を通して気づいた、MT を使った授業を効果的にする3つのことについて考察する。その3つとは：授業の動機づけはどうあるべきか、英語力を伸ばすためのシャドーイングの指導、論理的に説得するディベートの指導である。

#### 1.1 授業の動機づけはどうあるべきか

授業に動機づけするということは、学習者にその教科をまたはこの先生と学習したいという気持ちにさせることを言う。その気持ちにさせるためには、心の準備が必要である。

学習者の心の中に準備ができて、初めて学習が成立する。そういう意味から考えると、どんな観点からでも良いので、心の準備ができていなくては、学習は成立しないと言っても過言ではない。では、学習する心はどのように準備されるのか。これを Maslow (1943) の欲求の階層モデルを教育に応用して解説する。このモデルでは、人間の欲求が階層化されていて、下層にある欲求から順に満たされてから上層にある欲求へと移っていく。下から「生理的な欲求」→「安全の欲求」→「所属の欲求」→「尊厳の欲求」→「自己実現の欲求」となる。次に、この階層を教育に応用し、学生の学習する心の状態を関連させてみる。まず、最下層にある「生理的な欲求」が満たされていないと、学習はおきない。学生は空腹であったら、勉強をする気にならない。また、眠くてどうしようもない時も同じである。その「生理的な欲求」が満たされて、次に、「安全の欲求」の状態に移る。学生はいじめられる等の安全がおびやかされる状態なら、勉強に気持ちが行かないのは言うまでもない。その「安全の欲求」が満たされると、「所属の欲求」を求める段階に入る。一般的に、人は自分の存在を認めてくれる人と一緒に居たいという欲求を持つ。勉強の動機づけができていない学習者は、自分の心の弱さや悪い仲間の誘いに迷っていることが多い。その時、教員や級友がぶすっとした顔をしていたらどうだろう。その人達といたいという気持ちは起きないであろう。つまり、友達や教員の笑顔は「君を認めているよ」というサインになることが多い。もちろん、ぶすっとした態度以外にも学習者に反発される要素はある。例えば、学習者の考えとかなり異なることを述べることもそれにあたるだろう。酒井が昨年度担当したクラスで、最初の授業において、受講生が今まで予想だにできなかった、機械翻訳を授業で使っているということと英語以外の外国語の学習も行うと言ったところ、次の授業から数人が参加しなくなったし、授業を受けてのリアクションペーパーでも「(酒井の最初の) 授業の意味が全くわからなかった」というコメントがあった。つまり、最初の段階で学生に、所属の欲求を感じさせることに成功しなかったのではないかと推察できる。では、どうしたら、所属の欲求を感じさせることができるだろうかを考えて、2022年度の授業を始めることにした。

## 1.2 英語力を伸ばすためのシャドーイングの指導

「継続は力なり」ということわざがある。継続することは力が付くという当たり前のことを述べているのだから、これがことわざになるということは、継続が多くの人にとって難しいということを表しているのだろう。シャドーイングは、酒井が非常勤先の早稲田大学で映画を使って英語を指導していた時にその効果を確認した。酒井が指導するシャドーイングは学生が自分で日常的に自律的に訓練をしなければいけないので、毎年度ある程度の脱落者は出現する。しかし、5、6回目あたりの授業コメントで次のようなコメントが増えてくる。「今回のシャドーイングはしっかりと映画の音声についていけたと思う。ただ読んでいるだけではなく、意味を理解しつつ読めたのもシャドーイングを続けてきた成果であると思う」「シャドーイングは、最初の頃(=授業が始まって間もない頃)本文の中間あたりが苦手だったのですが、最近ようやくついていけるようになりました。英語の学習自体あまり続かない方だったので、続けられて、かつ効果の得るような方法に出会えて良かったです」「シャドーイングの回数が増えていくにつれて自然と発音できたり、次のセリフがパッと出てくるようになってきて成長を感じています」「前の自分と比べて何が変

化したか考えました。最初はまず英語学習に対する抵抗感や手につけにくいと思ってまず意欲がありませんでした。しかし騙されたと思って5分から15分のシャドーイングを続けていて最初は全く効果がなくて本当にやる気が失せそうになったが、授業での映画の内容が面白く興味をそそられる内容だったので勉強だと思わず一応2ヶ月半続けました。そしたら急に聞こえるようになりました。何回か前の授業で先生が言っていたように英語は突然伸びるのを知ってさらに勉強しようと思いました」というようなコメントが多かったので、千葉商科大学でも、Film Studiesの授業で、シャドーイングをさせている。そのクラスでも「私は、(TOEICや英検などの資格)テストを受けるラインに到達しているかは危ういがまずは自分のレベルを知るためにTOEICを受けてみようと思うようになった。今までは英語に対して何も関心が無く、苦痛だと感じていたが、映画やKahoot!で楽しく学ぶことで英語へのモチベーションが上がった。先生のシャドーイングは、話してみようという気を起こさせるというコメントが本当にその通りだと思い、心に響いた。英語とは無縁だった私がTOEICを受けてみよう」と高校時代の友達に話した所、なんで突然英語に興味を持ったのかと驚かれた。自分でも英語に対して向上心をもてたことが嬉しい」とのコメントがあるように、シャドーイングとKahoot!は、英語に対する意識を前向きにする。このクラスで、英語力をあげるために、このシャドーイングを宿題として課すことにした。

### 1.3 論理的に説得するためのディベートの指導

吉田等(2003)によると、カナダの言語学者であるJim Cumminsは、永年にわたる移民の子供の言語習得を研究した結果、人間の外国語習得に関する言語能力を大きく2種類に分けた：BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) である。BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) は、あいさつや買い物などの日常的に遭遇する状況で使われる言語能力で、日常会話などで使われる。BICSは、比較的早く使えるようになるが、ある一定のレベルまで習得してしまうとそれ以上学び続ける必要はない。CALPは、考えたり、推論したり、議論したりするときを使う言語能力である。この言語能力は使えるようになるまでに時間がかかり、人間が新しい概念を創造し、新しい知識を吸収し続ける限り学び続けるものである。Cumminsは、カナダへの移民の子供達を調査した結果、BICSなら2年くらいで母語話者と同じ程度になるのに対して、CALPは、母語話者に追いつくまでその3倍から4倍の時間つまり6年から8年がかかる」と説明している。つまり、日常的な挨拶の時に使うBICSと、抽象的な概念を操作するCALPがあり、CALPは母語話者でも学び続ける必要がある。現在のMTは、英語に限らずかなりの外国語においてBICSを支援する。すると、大学の授業でMTを使用する場合は、CALPを養成することをメインに置くことがいいのではないかと考えた。前年度に、エッセイを書かせる訓練を行ったので、今回はディベートに焦点を当てることにした。

ディベートのメリットとして、三宮(2022)は、学習者が学習意欲を高めていくために、教員はメタ認知を活用する授業の例として、以下のように述べている：

「討論」の場を通じて、ある主張に対する賛成・反対の根拠を吟味させること。私たちは自分の考えや信条に偏ったものを見方をする「マイサイドバイアス」に陥りがちで、そこから脱却するには自分と異なる意見を聞くことが役立ちます。また賛成・反

対の立場は同じでも論拠まで同じとは限らないので、他者の意見がどのような論理に依拠しているのかを知ることも大切です。「自分の考え方を複眼的にしよう」というメタ認知的な目的を意識させてから討論に臨ませると、より効果的です。

## 2 本研究の手順

### 2.1 研究の概要

期間：2022年度4月から7月まで。

被験者：千葉商科大学のプレースメントテストによりクラス分けされた商経学部経営学科の1年生34名、英語力は、英検準2級および2級程度である。

教材：『English Quest Plus』、桐原書店。各ユニットを2校時で実施することにし、学習者が自分一人でも学習できるように、各課12枚程度のスライドで構成するパワーポイントを作成した。Warm-up BやLet's Read, Let's Listenに必要な音声は、パワーポイントに載せた。

### 2.2 研究の方法

研究の背景で示した3点について、教育方針を立て授業を実施する。各授業では、毎回400字程度のリアクションペーパーを課す。そこに書かれたコメントの内容やKahoot!の成績データより、その教育を考察および評価する。以降、具体的な教育方針と指導内容の一部である：

#### 2.2.1 授業の動機づけはどうあるべきか

最初の授業では、不安を持たせないように、穏やかに、教員は、あなた方の授業の伴走者であり、サポートするものであると話した。また、高校までの授業の延長ではなく、新しい知的なチャレンジができることを述べた。また、高校までの英語の授業は、テストに受かるための授業であるのに対して、この授業は、外国の人とのコミュニケーション能力の向上と異文化理解を深めるための授業であると述べた。

そのために用意した資料は、教科書が自主学習できるようにした音声ファイル付きのパワーポイント、いつでも質問できる（ただし回答はすぐではない）ウェブ上のQ&Aシステム、そして、ゲーム感覚で授業を受けることができるKahoot!である。それに加えて、シャドーイングの練習方法の紹介をしながら、このクラスで授業を受けたいという気持ちにさせることにした。その気持ちが出来て、さらに、成長を望むように考えた。その成長についてだが、Maslowの欲求の段階の「所属の欲求」の段階を終えた学習者は、そこで成長を望み、自分の能力を伸ばし、仲間や教員から認められたいという気持ちになる。それが、「所属の欲求」の次の段階の「尊厳の欲求」の段階に入る。つまり、人間は居場所を見つけると、認められ、活躍し、尊厳を受けたいと思うようになる。中学校時代の部活動でもわかるように、最初は「自分はうまくやっていたらどうか」と不安だった部活で居場所を見つけると、成果を出すため、自己訓練の必要性を理解する。そこから学習者は自律していく。この段階に入って学習者は、仲間との競争を楽しむようになる。

授業で競争を楽しませるためと、宿題のチェック方法として、Kahoot!を次の時間の冒

頭に課すことにした。Kahoot!には、色々な使い方があるが、本研究では教科書で学習した内容を復習として、シャドーイングまたは読む練習をしたことを試すために、4肢選択のクイズを使うことにした。

### 2.2.2 シャドーイングの指導の紹介

教科書の1ユニットを2時間で実施することにし、対話文とLet's Readを課外でのシャドーイングを練習する範囲とし、その範囲で次回にKahoot!でチェックをすることとした。例を示す。授業の4回目で学習したユニット2のLet's readに、読みやすいようにスラッシュを入れた文は以下のとおりである：

Ms. May Chu is from Chicago/ and she is an exchange student.// We have been friends/ for one month /and I found her friendly and charming.// As you can tell from her family name,/ she is a Chinese-American.// Her grandfather comes from China.// He worked as a railroad worker.// After he married a Chinese woman,/ they ran a dry cleaning business.// May's parents have taken over the family business now.// In addition,/ she has a big sister,/ Julia.// She studies political science/ at a graduate school in Boston.// May communicates with her grandparents/ in Chinese/ but talks with other family members/ in English.// When May was a fourth grader,/ she became friends/ with a Japanese-American girl.// The girl had a lot of Japanese manga/ in English.// She lent May some of them.// Before long,/ May became crazy/ about manga.// When she was a tenth grader,/ she even started to study the Japanese language/ in order to read manga.// She loves/ *Sailor Moon*, *Dragon Ball Z*, *Doraemon*, and so on.// After graduating from high school,/ she decided to come to Japan/ to study Japanese culture.// However, her grandparents suggested that/ she study in China.// She understood/ what her grandparents expected her to do.// So she made a promise/ to visit China often/ and study Chinese culture/ as well.// In the future,/ May wants to have a job/ related to manga or anime.// I hope her dream comes true.//

上記のシャドーイング課題に対して、次の時間に行うKahoot!は10問あり、問題の下の選択肢を1つ選ぶシステムである。教科書の指定範囲をきちんとシャドーイングしたかをチェックするため、選んだ選択肢が文法的に適合しても教科書に載っていた語でないと正答にならない。

Q1 : We have been friends (            ) one month.

during    in    for    at

Q2 : I (            ) her friendly and charming.

knew    found    was    tried

Q3 : Her (            ) comes from China.

brother    father    grandfather    uncle

- Q4 : …they ( ) a dry cleaning business.  
had bought opened ran
- Q5 : May's parents have ( ) over the family business now.  
put taken come worked
- Q6 : When May was a fourth ( )...  
grader student child year
- Q7 : The girl had a lot of Japanese manga in ( ).  
Japanese original Chinese English
- Q8 : May became ( ) about manga.  
mania fan crazy favorite
- Q9 : After graduating ( ) high school, she decided to ...  
from at in of
- Q10 : So she made a ( ) to visit China often.  
ticket promise reservation speech

上記で示したシャドーイング対象の文は、パワーポイントに和訳や単語の説明が載せてあり、授業で文構造の説明を行った後、読みの練習を行う。対象の文章は、意味と文構造を理解させてからシャドーイングの訓練をさせようとした。自習用の教材には、音声ファイルをつけておいた。学生のコメントとして「シャドーイングは簡単な文章がいいと前回の授業でおっしゃっていたが、その理由について、難しい文章だと意味を捉えることに躍起になってしまい英語力が付かないということを言語形成期の子供が何度も意味の分かる同じことを繰り返すことで学習することを例に仰っていた。この説明で自分は凄く納得でき、確かにそうだと改めて確信できた」とあるように、文章は、音声を聞いたら意味が分かる文章を使った。

### 2.2.3 ディベートの指導の紹介

2022年度に発表した論文「機械翻訳を使う大学1年生の意識」で、2021年度に受講した学生の英文エッセイを書く力を養成することができたと述べた。本研究では、ディベートを意識したエッセイライティングを行わせることにした。方法は、教科書の一つのユニットを2校時で終わらせるので、その2校時目の課題としてのエッセイライティングである。授業時間内に2人をペアにして、あるテーマについて、「賛成論」「反対論」を日本語で話し合わせ、ある程度の時間が経過したら、その2人でジャンケンし、勝った方が、「賛成論」か「反対論」を選べる方式である。この方式により、自分の考えと違う課題が与えられてもそれを考えて英文を書く力を養成しようと考えた。テーマは、教科書や授業で扱ったトピックにした。最初の課題は、エッセイライティングの書き方や提出方法に慣れさせるために、負担を軽くし、「賛成論」か「反対論」ではなく、「日本の祭りと外国の祭りのどちらを選ぶか」にした。以降、「大学の授業では出席を取るべきだ」「学生は授業内の発言やコメントで評価されるべきである」「学生は、大学で投資について学ぶべきである」を150 words以上で提出する課題にした。各エッセイの提出は、インターネット経由で授業の翌日の深夜までに提出させた。そのエッセイは次の授業の3日前までに、イ

インターネット経由で評価を返却するようにした。春学期の最後の13回目には、6つのグループに分け、ディベートを行った。ディベートの論題は、3つ用意した。宿題で書いた「大学の授業では出席を取るべきだ」「学生は、大学で投資について学ぶべきである」の2つと、宿題では扱わなかったトピック「死刑は廃止すべきだ」について、各チームのキャプテンがジャンケンして、勝った方から順番に、その論題に対して、「賛成論」か「反対論」を選ばせた。そして、チームで英文スピーチを考え、2チームずつスピーカーが与えられたテーマについて利点を2点か3点述べる形式であった。ジャッジは、そのトピックのディベートに参加しない残りの4チームのメンバーが行った。スピーカーには、ディベートの相手に対して自分たちの主張を述べるのではなく、わかりやすくやさしい英語でジャッジを説得するようなスピーチをするように指導した。あるトピックの「賛成論」か「反対論」が終わったら、Google Formsを使って、ジャッジが一人1票で、どちらかのチームに投票し、勝ち負けを決めるようにした。英語を使って、説得することが主題なので、チームでよく考え、難しい英語を使わないように、相手の理解度を予想して、スピーチを作るように述べた。さらに、あるチームの英語が難しく理解できない場合は相手側に投票するように、また、作成したスピーチ原稿を元に、Google 翻訳を使って発音の訓練をするように述べた。

### 3 結果と考察

#### 3.1 授業の動機づけは、効果的だったか

第1回目の授業についての学生のリアクションペーパーのコメントをみると、最初の動機づけには成功したといえる。学生のコメント（抜粋）を紹介する：「初めに、先生が授業のやり方の説明をしている時に、teams 以外にも、自分の知らないアプリ、サイトを使うとおっしゃっていて、今までに受けてきた授業の形式と全然違って、びっくりしたのと同時に、これが大学か、という印象もうけました。先生のこれからの授業のやり方も、基本的には、自習的な感じに近いというのも聞いてびっくりしました。しかし、自主的な方が英語は身につくという理にかなっており、本当にそうだと思います」「すっごく楽しかったです。今まで英語の授業なんて苦手だし、退屈だと思っていました。でも、今日の授業は本当に楽しかったです。英語が好きになれそうです。あと Kahoot! 好きです。遊び感覚で学べるのがいいですね！ああいうものって、小さい子供たちがやるようなイメージだったけど、全然そんなことない、むしろあれの方が積極的に学ぼうと思えるし、頭に入ってくると感じました。あと、パソコンのことを学べるのがありがたいと思いました。今まで触る機会が全くなくて焦ってしまう事があったけど、一つ一つ丁寧に教えてくださったので安心して取り組むことができました。そしてシャドーイングについてなのですが、今までは授業でしかやらなかったけれど初めて家でもやってみようと思いました」「Kahoot! は高校の授業で使ったことがありますけどパドレットについて初めて知りました。面白かったです。簡単に質問を送ったり、英語の勉強をしたりできますのでとても便利だと思います」「今回の講義で一番印象的だったのは、今までの勉強方法はテスト対策のためであって海外に行くと英語で会話するためのものではないです。自分は高校生の時塾に通っていたのですが、その塾での勉強法は教科書や参考書や単語帳などを書きながら黙読

しながら覚えていくのですが、今回講義で教わった勉強法は Padlet や Kahoot! や VOA などを使って英語の耳と頭と口を鍛え上げていく方法でした」「宗教の違う子の生活を知ることができて良かったです。私はキリスト教なので、宗教の違いや価値観を知るために良い機会でした」「国ごとに本当にいろいろな文化があるんだなと感じた。改めて英語にたくさん触れて、異文化を学びたいと思った。英語はとにかく実践し続けて、たくさん練習しなければ伸びないということ、言語ごとに使っている口の筋肉が違って使うことで筋肉トレーニングをすることにより話すことができるようになることがわかった」「今回の授業で話を聞いて、能動的に取り組んで学ぼうとすることが重要で、英語力をつけるために必要になってくるということが分かった。英語が苦手な人は何が分からないかが文章化できないという話を聞いて、たしかに自分も分からない部分があるときがあった。そうってしまったら、また英語に対して苦手意識が芽生えてしまうと思うから、少しでも疑問が生じたら、自分から質問をしたり、調べたりして能動的に英語に向き合っていきたいと思う」「僕は英語が苦手な人で英語の授業の時はいつも、また地獄の時間が始まると思っていました。今日の授業も始まる前まではまた地獄だと思っていましたが、今日の授業は僕が想像していたものと違い、全くと言っていいほど苦ではなく今までの僕の英語の授業の考えを変えてくれました」「大学での初めての英語の授業で心配でしたが、授業資料の内容もわかりやすく、英語の苦手な私でもきちんと理解しながら授業が受けられると思いました。個人的には授業の最初にやるカフートが今までにやったことのない英語学習方法でとても楽しかったです」「今回初めての英語の授業を受けて、授業内容が今までやほかの授業とは違い驚きました。まず一つ目は、様々な WEB サイトを使っていることです。今回はパドレットと Kahoot! を使いましたが、パドレットではアンケートや授業資料、そして質問などができ、とても使いやすいと思いました」。

ここに紹介したコメント以外にも、同様の意見が多かった。また、下の表1からもわかるように、34名のクラスで春学期を通して欠席が少なかったことから、授業への動機づけは成功したといえる。

### 3.2 シャドーイング指導は効果的だったか

第1回目の授業では、シャドーイングのオリエンテーションを実施し、最後の13回目の授業ではディベートを行ったので、Kahoot! は11回行った。表1は、Kahoot! の成績の結果である。

表1 Kahoot! の成績の移り変わり

	実施日	参加人数	平均	第6回	13/Jun/22	34名	9.06
第1回	25/Apri/22	32名	6.03	第7回	20/Jun/22	33名	9.36
第2回	07/May/22	34名	7.26	第8回	27/Jul/22	33名	9.48
第3回	16/May/22	33名	8.55	第9回	04/Jul/22	31名	9.06
第4回	23/May/22	34名	8.71	第10回	11/Jul/22	28名	9.75
第5回	06/Jun/22	33名	9.27	第11回	18/Jul/22	32名	9.53

平均は、各回における、解答者の正解の数の平均値。

前述したように、各回の Kahoot! は、10 点満点である。1 問あたりの解答時間は 30 秒であるので、練習を積んでこないと、高得点は難しい。表 1 から、第 5 回目あたりから、多くの学習者が満点を取るようになってきている。コメントにも、「やはり Kahoot! で高順位をとるのは改めて難しいなと感じた。全問正解で全部それなりに早いスピードで回答したにもかかわらず、全然順位が低かったのでも悔しかった。1 位の人は何だか速いスピードで答えているのだろうと思った。授業の最終回までにはせめてトップ 3 になりたいなあと思いました」というような、努力して順位を上げたいというコメントが多かったので、Kahoot! が学習の動機を高めていることは確かであろう。また、Kahoot! を授業の最初に行うので、遅刻が多くならないのもこのクイズの良い点である。

### 3.3 ディベート指導は効果的だったか

学生のコメントを紹介する：「今回は初めてしっかりとディベートをやりました。私たちの班は死刑制度の賛成派という立場になりました。死刑制度については難しい単語が使われることが多いので、簡単な単語を使用したりゆっくり話そうという工夫を考えました。発表者がみんなの前に立っても緊張せず堂々と実践してくれたので、投票で勝つことができました。今回は事前に文や話し方を考える時間がありましたが、さらにレベルがあがると発言に対し質問をしたり答えたりしないといけないので、とっさに伝わる文を考えるのは難しいなとさらに実感しました」「今回私は、英語でディベートを行いました。私は、過去に何回かディベートを行ったことはありますが、英語で行うことは初めてで文面を作るのがとても大変でした。私達はネガティブサイドで案を出し合ってみました。意外と難しく何が把握していませんでした。情報を集めて文面を作ったのですが、最初は全然慣れなくて難しい文面になってしまいました。ですが、先生が以前に難しい文面を作る必要はなくパッと出てくる文法で文章を作るとおっしゃっていたことを思い出し難しく考えないで柔らかい表現をするよう心がけました。それを素材としてグループのみんなと協力してそれらしくわかりやすい文章にまとめられることができたと思っています。自分は発表係ではなかったですが、発表者のために最善を尽くして貢献できたと思っています。グループワークは最初の授業に比べてほとんど緊張はなくなり、協力し合うことができるようになってとても嬉しいです」「今日は、3つのグループに分けてディベートを行いました。私たちのグループは、出席確認を取るべきかというテーマでした。グループでたくさん話し合い、答えをだして、Forms でこれは勝ったのではないかと思います。しかし、結果はドローになってしまい、まだまだ力不足だなと思いました。今回のディベートで私は、グループでの活動は非常に大事だなと感じました。なぜかと言うと、グループで話している中で頭に浮かんでなかった意見がグループの中でたくさん飛び交うので、視野が広がっていくと思ったからです。また、ディベートをする時に前にでて発表するので、流暢な英語を喋れるように頑張っていきたいと思いました。そのためにも、スラッシュリーディングを毎日コツコツと積み重ねていき、堂々と発表ができるようにしていきたいと思いました」「今回は、前回の終わりにした各班によるディベートを、それぞれ違う議題で行いました。私たちの班は「出席をとるべきか否かについてで、反対意見側でした。理由を班でいくつか出し合い、まとめました。出席をとる時間で授業時間が削られる、出席点だけ稼いで授業態度は悪いなど、意見を出し合うことで、コミュニケーション

ン力や主体性が上がったと感じられました。以前よりも積極的に意見を出せるようになりました。結果は五分五分でドローになりました。高校生までは、大学に受かるための勉強だったので、難しい言葉や文法を使っていましたが、討論をしあううえでわかりやすく伝えるために言葉を変えてみたりとか、表現を変えてみたりと楽しかったです」「今回の授業では初めて本格的なディベートを行い、実際にやってみて気づけたことが多くあった。伝わりやすいように簡単に納得できる英文を作ることは意外と難しいと感じた。普段のように deepL を使って英文を作るだけでは難しい単語や構造になってしまうこともあり、自分たちなりに伝わりやすいように試行錯誤しながら取り組めた。しかしどんなに英文が優れていてもディベートで話す speaker になった人がどれだけ聞き取りやすい声で、ジェスチャーなどを使い説得するために問いかけられるかが大事になってくるなど感じた。やはり声が大きかったり説得しようとジェスチャーを使っているチームに票を入れてしまったし、説得力があるなど感じた」「今回の授業では英語のディベートの大切さを学びました。ディベートは簡単な単語でわかりやすく伝えなくてはならないという英会話ではとても重要な人に伝える力が身につく、これを続ければ英会話力が付くというとても大切なものです。僕は今回の授業で speaker はしませんでした。色々な人の speech を見て、とてもわかりやすい人とわかりにくい人の違いなどがよく見れてとても良かったです。わかりやすい人は声の強弱や体を使っての表現を分かりやすくするなど、英語力以外のところも工夫されていて勉強になりました。一方わかりにくい人は声も小さく、ずっと下を見て話しており、何を伝えたいのかがあまり分からなかったです。僕たちの班の speaker は文が分かりやすかったです。でもごまご話していたので相手のわかりやすい speech に負けてしまいました。これらのことから次に授業でディベートがある時は積極的に取り組みかにかに分かりやすく相手に伝えるかを研究してディベート対決に勝利したいと思います」「今回の授業では、ディベートを行いました。最初に、先生から即興でディベートを行うと聞いて、グダグダになってしまうかと思いました。しかし、やってみると意外にスムーズにできたので良かったです。私は今回、前に立って話す担当をしたのですが、同じグループの他の人たちが一緒になって考えてくれたので、安心して前に立って話すことができました。前に立って話してみた感想としては、前に立つと少し緊張しますが、早口にならずにゆっくりはっきりと話せば、単語や文法に少し問題があっても伝えたいことは伝わるのだなと思いました。他のグループの人は自分と比べて、堂々と身振り手振りで大きく動いていてすごいなと思いました。次回以降、発表する機会があったときには、内容もしっかり考えるべきだと思いますが、それ以上に話し方の部分で工夫をする必要があると思いました。また、もっと英語を学習して英語力が上がれば、即興で言い合うディベートの形がより良いものになるのではないかと思います」「私の班は1班で、死刑制度に賛成のチームだった。日本語では簡単に説明ができるのだが、英語にする作業が難しかった。伝わりやすい英語、文法は何なのかが人それぞれで、班の中で上手く英語にすることが出来なかった。簡単にすればするほど、本来伝えたかった文章からかけはなれてしまった。それほど即席ディベートは難しいものだと感じた。発表する時も身振り手振りを使っている人と使っていない人との差はとても大きいと感じた。文章の抑揚もつけるとより分かりやすいと思った。目線も携帯やパソコンだけ見るのではなく、視聴者にも目線を配ることによって理解度が上がることがわかった。やはりやって見ての発見が多かった」「今回の授業で

は、ディベートをメインとしてやりました。今回初めて班のキャプテンをやったのですが、班員に恵まれたこともあって話し合いがスムーズに進み息詰まることがなかった。やはりディベート形式だとうまく伝えるために英文を簡単にしたり、ジェスチャーをうまく交えたりすることが大事だと知れた。ディベートを聞いていて思ったことは、長く詳しく説明するより、短く簡潔に説明することが大事なのかなと感じた。自分たちの班は、そこをうまく工夫して発表できたので勝つことができうれしかった」

## 4 まとめと今後に向けて

### 4.1 動機づけについて

昨年度の1年生の授業では、たとえ学生が高校までMTの使用を良くないものと指導されていたとしても、その使用を奨励した。また、受験勉強で英語のスコアを伸ばそうと一生懸命学習してきた学生に対して、英語だけでなく他の外国語も学ぼうと言ったのは、やはり配慮を欠いていたと言える。ただ、年度の終わりに学校が行った授業評価では、「満足できた」か「どちらかという満足できた」と回答者の9割が回答していたので、最終的には理解されたとと言える。

今回、初回の授業の後、欠席がちになる学生はいなかったのも、その対応の反応をリアクションペーパーから、探してみると、3つの点が支持されていることが分かる。

- ①英語の学習に苦手意識を持つ学生に対して、知的に学べて、楽しそうな授業だと思わせた。その方法は、Kahoot!や、Padletや、VOAの紹介と、学習機として利用できるMTの方法を、PCを使わせながら、理解させた。
- ②寄り添う姿勢を示した。自己学習が可能な授業資料を前もって与えた。また、Padletの質問機能について「質問の制度はとてもいいものだと思った。受験生時代、分からなかったところは、参考書、辞書などの堅苦しい文章をうまく自分の中で翻訳して頑張って探していた。このPadletの質問の機能を使えば微妙なニュアンスの違い、辞書などには載っていないような細かい知識をすぐに先生に確認できるのはとてもありがたいと思った」「先生がおっしゃっていた『わからないことがあったら自分で調べるより先に積極的に質問することが大事である』ということにとっても納得しました。これは一回目の授業でも言われてたのですが、僕は、高校の時はよく英語の授業で先生に、わからないところがあったら自分で調べてこいと言われていました。そして言われた通りに、調べて克服しようとしたのですが、理解できることが非常に少なかったです。そこで自分はわからないことの本質がわかっていなかったことに気づきました。しかし、その対処方法がわからないままここまで来ましたが、酒井先生に質問の内容を文にすることをできるようにしようと言われて何か理解ができました。今まさにそれをできるようにすべく尽力しています」などとあるように、寄り添う姿勢を示せたと言える。
- ③学生からの疑問を共有した：受講生に渡す授業資料に、前回の学生のコメントで、シェアした方が良い意見や、疑問を掲載した。それに対する学生のコメントは、「先生が授業中に生徒の感想や質問、意見に対してみんなの前で答えてくださるの

で、周りの人が授業に対してどのような考えを持って受講しているのかが共有できて良かったです。海外での体験談などは教科書では教えてくれないので、タクシーの話などちょっとした豆知識が聞けて面白かったです。自分も英語が苦手なので、翻訳機を使うことがあるのですが、やはり今まで使わないように言われていたので、酒井先生のように勧めてくれる英語の先生がいてくれて良かったです。英語が苦手なことが逆に自分が伝えたい内容を難しい英語を使って話さなければいけないと思い、英語が苦手だと思っているのだと思いました。先生の話の中では共感できることがたくさんあります。中でも、英語に苦手意識があることが却って自分が英語の勉強が進んでできない理由なんだなと思いました。そのためにもまずは英語に対して苦手意識をなくしていきたいです。これからは正しい翻訳の使い方を学んで、自分で英語を勉強していくことに慣れていこうと思いました」「感想で出た質問を、授業で答えてくれるのはいいと思った。ほかの人から出た疑問点は、自分にとっても疑問な部分だったので、授業中感心する部分が多かった」と、クラスメイトの意見から学ぶことも効果的だった。

#### 4.2 シャドーイングについて

英語の授業では、英文の解釈が重要視されることが多い。しかし、MTが進化した現在、解釈はMTに頼り、意味が分かった文章をシャドーイングすることで、英語力を高めようと考えた。学生のコメントに「最近シャドーイングの効果が出てきた実感がある。授業内で読む文章やSNSで外国人が投稿している文章を前よりもスムーズに理解できるようになったと感じる。今後も続けていきたい」「自分はあまり英語が得意ではないのですが、シャドーイングを続けていくにつれて、英語を読むことに辛さを感じるようになっていくのを感じる」「シャドーイングのおかげで長文を読めるようになっていくと思う。スラッシュで区切って読むことで、読みやすいし、文の構成や意味も分かりやすいと思う。もともと長文を読むのが嫌いだが、シャドーイングなら読み続けられる。シャドーイングを毎日やるのは、英語力アップにとってもつながると思う。これからも引き続き行っていきたい」「最近、文章を読むのが前に比べて早くなった気がするので、予習にかかる時間が短くなってきた気がします。音読を繰り返し行うことでこのように成果が出てくると、予習をしたかきを感じられて勉強のモチベーションになるので、これからも頑張っていきたいと思います」と、成長を願うコメントが多い。このような内発的動機づけについて、動機づけの研究家のデシは、「内発的動機づけを維持するためには、自分が有能であり、自律的であるという感覚を持つ必要がある」(1999, p. 116)と述べている。学生のコメントから、学習者は有能観を伸ばしつつあることが分かる。したがって、この方法は、自立的学習者を育成しているといえる。

#### 4.3 ディベートについて

学生のコメントから、彼ら彼女らが、認知的ストラテジーを駆使しているのが分かる。授業で指導する「説得」の重要性だが、日本語母語話者の日本語能力の発達を見ていると、Fluency → Persuasion → Accuracyの順序が重要ではないかと思う。子どもは、文法的に不完全でも、自分の意志を伝えようとするし、理解してもらおうと説得しようとする。

その過程において、文法的正確性を身に付けていく。しかし、英語の授業では、テストが筆記で行われることが多いので、学習初期から、3単現のsや細かなスペリングミスが減点対象となる。日本の学校で多く実施されている受験指導のせいだろうが、これは、*NEWSWEEK* (2011) が「受験生の厳しいストライクゾーンに委縮してボールを投げられない日本人が多い」と指摘するように、話すことを避ける日本人を作っている。したがって、本研究のディベート指導では、Win the crowd. をモットーに、ディベートの相手や専門家である教員ではなく、クラスメイトである一般の聴衆が理解するようなスピーチをすることを指導した。ある学生のコメントで「初めて本格的なディベートを行い、実際にやってみて気づけたことが多くあった。伝わりやすいように簡単で納得できる英文を作ることは意外と難しいなと感じた。普段のように deepL を使って英文を作るだけでは難しい単語や構造になってしまうこともあり、自分たちなりに伝わりやすいように試行錯誤しながら取り組めた。しかしどんなに英文が優れていてもディベートで話す speaker になった人がどれだけ聞き取りやすい声で、ジェスチャーなどを使い説得するために問いかげられるかが大事になってくるなと感じた。やはり声が大きかったり説得しようとしてジェスチャーを使っているチームに票を入れてしまったし、説得力があるなと感じた」とあった。この学生は、普段 MT 効果的に使っているが、今回のディベートでは MT では足りないことがある学びができたと言える。

## 5 今後に向けて

MT を日常的に使うと、授業が変わる。教員もそのことに気づく。大勝は、同じレベルのクラスを二つ受け持っているが、一方のクラスでのみ MT を利用した多言語学習とライティングを取り入れている。両クラスの授業後のコメントを比較すると、MT 利用クラスのコメントには、英文の構造や文法に着目するものが相対的に多いことに気づいた。これは、MT の使用が学習者の英語学習に対する意識を変化させている例だと言える。このような意識の変化が生じたのは、MT の使用が英語と日本語、または英語とドイツ語やフランス語というような言語間の比較という観点を学習者にもたらしたからではないかと推定されるが、この点に関しても今後の研究で明らかにしていきたい。

土屋は、保育学を学ぶ1年生の選択必修英語クラス（通年）において、毎回の授業で MT を使った英語学習を進めた。年度末に実施したアンケートの設問「授業内容で学習して最もよかったもの」では、「1. 洋楽, 2. クイズアプリ (Kahoot!), 3. MT」の結果となった。自由記述のコメントからは、「入学当初は強かった英語への苦手意識がなくなった」、「MT を使って、英語をはじめ中国語・フランス語など多言語も挑戦してみたい」「はじめて英語の授業を楽しんだ」と思えたなど、英語あるいは多言語学習に対する意識変化がみられるものが多かった。今後は、MT 使用が英語あるいは多言語学習への意識に影響を与えた原因について、追求する計画をしている。

## 〔引用文献〕

・デシ, E. & R. フラスト. (1999) 『人を伸ばす力』(桜井茂男監訳 新曜社). 原著 *WHY*

*WE DO WHAT WE DO.*

- ・ Maslow, A.H. (1943) "A Theory of Human Motivation," *Psychological Review*, 50, 370-396.
- ・ Newsweek (2011) 『日本人と英語』. 5月25日号.
- ・ 酒井志延 (2022) 「MT を英語学習機として使う方法についての実践的研究」. 言語教育エキスポ 2022 の発表スライド, 3月6日.
- ・ 酒井志延他 (2023) 『「言いたい」が「言えた」に変わる 小学校英語授業』. 大修館書店.
- ・ 三宮真知子 (2022) 「学びに向かう力「メタ認知」を育む授業4つのコツ 忙しい教員の「効率的な学び」の実現にも役立つ」. <https://toyokeizai.net/articles/-/616518> 2022/9/20 (火) 8:02 配信.
- ・ 吉田研作・柳瀬和明 (2003) 『日本語を活かした英語授業のすすめ』. 大修館書店.

(2023.1.19 受稿, 2023.3.1 受理)

—Abstract—

This study examines how English teachers should instruct students when machine translation is used in teaching English at universities. In the previous year's study (2021), we discussed the effectiveness of changing learners' attitudes toward the use of machine translation and essay writing through teaching first-year university students. This year, we conducted motivational, shadowing, and debate instruction with first-year students at the same level, and tested the results of our study with learners' reaction paper comments on the lessons.

〔抄 録〕

本研究では、機械翻訳が大学の英語教育で使われた場合に、英語教員はどのような指導をすればいいかを考察する。前年の研究では、大学1年生の授業を通して、学習者が機械翻訳の使用に関して持っている意識を変えることと、エッセイライティングが効果的であると説いた。本年度は、同レベルの1年生に対して、動機づけとシャドーイングとディベートの指導を実施し、学習者の授業に対するリアクションペーパーのコメントで、研究の成果を検証した。

〔論 説〕

## 「総合演習」の教職課程上の意義と課題

### —本学の実践を通して—

沖 塩 有希子 永 井 克 昇

#### はじめに

本稿のねらいは、筆者たちが担当している教職課程科目「総合演習」の意義や課題などを明確にすることにある。同科目を筆者たちが担当するようになって5年が経過したが、この論考を通じてこれまでの授業のあり方を振り返るとともに、得られた知見を今後の授業の改善へとつなげたい。

考察にあたっては、当該科目の受講者およびSA (Student Assistant, 以下ではSAと表記)<sup>(1)</sup>に依頼したアンケート<sup>(2)</sup>を主たる手がかりとする。

以降の論の構成としては、第1章において本学の「総合演習」がたどってきた経緯について言及し(沖塩担当)、第2章では筆者たちが担当している「総合演習」の現状を述べ(永井担当)、第3・4章において先に触れたアンケートに基づきながら同科目の意義と課題を抽出し(永井・沖塩で担当)、最終章で筆者たちが授業を実践する中で立ち上がってきた課題を提示する(永井担当)<sup>(3)</sup>。

#### 第1章 本学における「総合演習」の変遷

##### —教職課程上の必修科目から本学独自の必修科目へ—

##### 1-1. 文部科学省が定める教職課程に「総合演習」が導入された経緯

この章では、本学の「総合演習」をめぐる動きを検討するが、その前段として、「総合演習」という科目が文部科学省(以下では文科省と表記)が定める教職課程に位置づけられた経緯とその背景について、関連する答申や法規に基づきながら確認しておきたい。

文科省が定める教職課程に「総合演習」を導入するよう提言されたのは、1997年の教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が最初である。同答申は「総合演習」導入の趣旨に関して、「人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマについて、教員を志願する者の理解を深めその視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導することができるようにするため、『教職に関する科目』として新たに『総合演習』(仮称、2単位)を設ける必要がある」と記述している。また、「上記のような諸課題のうちのいくつかについて選択

(1) SAについては、第2章の3-3. SAの役割の箇所でも触れる。

(2) アンケートに関しては、その概要を第3章の冒頭で示す。

(3) 「はじめに」の部分は沖塩が執筆を担当した。

的にテーマを設定した上で、ディスカッション等を中心に演習形式の授業を行う」ことや、「履修学年等に応じ、例えば、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れるなどして教員を志願する者が現実の社会の状況を適切に理解できるよう必要な工夫を凝らすことや、幼児・児童・生徒への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施することなども、期待される」としている。

以上を受け、1998年に教育職員免許法施行規則が改められ、「総合演習」は文科省が定める教職課程の「教職に関する科目」に位置づく必修科目となった。取り扱う内容については、同規則第6条の別表の備考に、「人類に共通する課題又はわが国社会全体にかかわる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術を含む」と示されている。

「総合演習」を教職課程に必修科目として設置することの必然性はどこにあったのか。結論を先取りすると、これには小学校・中学校および高等学校の教育課程に「総合的な学習の時間」が新設されたことが深く関与している。1996年の中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」は、「子供たちに『生きる力』<sup>(4)</sup>をはぐくんでいく」ことを提言している。さらには、「『生きる力』が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効」であり、「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっている」との理由から、「一定のまとまった時間を設けて（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）横断的・総合的な指導を行う」ことも要請している。これを受け、1998年に改訂された学習指導要領（高等学校については1999年改訂）において、「総合的な学習の時間」が新しく設けられた<sup>(5)</sup>。

なお、上述のような「総合的な学習の時間」の新設をめぐる動きと連関する形で、教職課程にも変更が加えられた。1997年の教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」は、「今日は極めて変化の激しい時代であり、世界の人々の日々の営みは国境を越えて様々に影響を及ぼし合うようになって」おり、「21世紀を生きる子どもたちには日本国民であるとともに『地球市民』であることが求められ」ることから、「子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれに相応しい資質能力が不可欠である」と述べるとともに、「このような資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途として、人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関わるテーマのうちのいく

(4) 同答申は、「生きる力」を「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」と定義している。

(5) 「総合的な学習の時間」は、2002年度から小学校・中学校で、高等学校では2003年度から実施された。小学校低学年には「生活科」との兼ね合いから「総合的な学習の時間」は設けられていない。

つかについて、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらいかにについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある」との趣旨から、「総合的な学習の時間」の指導を想定した科目「総合演習」を教職課程に位置づけるよう提言した。

ただし、その後の2008年の教育職員免許法施行規則の一部改変に伴って、「総合演習」は「教職に関する科目」の枠外となり<sup>(6)</sup>、2010年度入学生より適用されることになる。要するに、「総合演習」は教職課程上の必修科目ではなくなったのである。

## 1-2. 本学における「総合演習」の推移

ここでは、本学教職課程の「総合演習」の動向について、シラバスを参考に跡づける。

先に触れたように、1998年の教育職員免許法施行規則の変更に則って、本学の教職課程でも、2002年度より「総合演習」(2単位、3年次配当)が必修科目とされた。2002年当時のシラバスによると、同科目は2つの学修活動から構成されている。1つ目は、「教育を取り巻く諸問題」に関して、資料の検討・討議・レポートによるケーススタディーを行って問題解決を試みることであり、具体的なテーマとして「地球・自然環境と教育」、「国際理解と教育」、「人種・宗教理解と教育」、「政治理解と教育」が挙げられている。2つ目は、受講生が「各自の専門教科と生徒指導の課題を掘り下げ」、報告書をまとめることである。

2003年度から2009年度のシラバスには、「地球・自然環境、国際化・情報化、政治、宗教などにおける今日的な教育問題の解決を試みる」ことによって、「各テーマについてケーススタディーにより学習を展開」するとの記述があり、その際には「教職関係科目で学習し習得した知識・技術を基にし」、「『生きる力』の育成に必要な幅広い視野を作る」としている。なお、この時期の「総合演習」は、複数の教員が分担して授業を担当し、それぞれが別個に授業を進める形態が採られている。プレゼンテーション、ディスカッションおよび小論文作成は共通事項であるが、これらの中で扱うテーマなどは各教員の裁量とされている。学生は、取得を希望する教員免許の教科を踏まえ、どの教員の「総合演習」を受講するか選択することとしている<sup>(7)</sup>。

そして先に言及したように、2010年に「総合演習」は教職課程の必修科目ではなく

---

(6) ちなみに、「総合演習」と入れ替わるように新たに必修化されたのが「教職実践演習」である。2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」は、「教職実践演習」導入に関して、「教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定することが適当である」と述べている。

(7) 当時の「総合演習」の担当者は、1名を除いて本学の教職課程を離れているが、その一人に当時の授業の様子をうかがったところ、ディスカッションでは小説（灰谷健次郎など）や「NHK教育テレビジョン」で放映された授業と関連性のあるドキュメンタリー番組を題材に、先生のあり方について討論をさせていたという。プレゼンテーションは、まず自身の目指す教師像をテーマにグループ内で個人発表させ、次にグループ単位で「生きる力」、社会福祉、国際化・情報化、環境教育、いじめ・不登校、道徳、家庭教育、教育相談、「心の教育」などからテーマを選択して発表をさせ、その後にレポートを作成させたという。小論文の作成については、基本的にプレゼンテーションで扱ったテーマで執筆をさせ、それを担当者本人が添削、学生間でも互いの小論文を添削し合い、指摘された事項を踏まえて再度提出するという流れで進行していたという。

なる。したがって、他の多くの大学と同じように、当該科目を選択もしくは廃止する措置も取り得た訳だが、本学では必修の「大学が独自に設定する科目」に位置づけ直すとともに、形態や内容も再編成する形での履修方式とした。2名の教員が共同で授業を構想・運営し、授業展開についても、学校教育に関連した各種答申のキーワードや主なトピック（例えば、「生きる力」、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」、「高校生モラル」、「いじめ」、「国際化・情報化」、「中央教育審議会の動向と今後の教育の在り方」など）をテーマとした討議と小論文の作成を複数回繰り返すものに切り替えた。加えて、討議の時間には、複数のSAに授業サポートに入ってもらい体制を整備した。したがって、名称こそ「総合演習」を維持しているものの、再編の以前と以後で様変わりしているという事情がある。

このように、本学の教職課程が「総合演習」を本学独自の必修科目に位置づけ、授業形態やカリキュラムを改めたことには、公立学校の教員採用候補者選考試験（以下では「教採」と表記）への留意もある。本学では、教育実習を履修するための要件の一つとして公立学校の教採の受験を求めているが、自治体によっては討議や小論文の作成が課されることから、これらに対処できる相応のスキルを身につけることも視野に入れた内容を編成・実施することとした。

2016年度からは、全学的なシラバスの書式変更に伴い、授業の到達目標も明記されることになった。同年の「総合演習」のそれは、「教育に関する諸問題について関心を持ち、自ら資料を収集し、考え、解決しようとする能力と態度を育むことをねらいとする。また、教育実習直前のセメスタの学習として、当面する教育課題を解決しようとする力を育成する」と記載されている。

2017年度以降の「総合演習」には、本稿の執筆者である2名が携わっている。過去の担当者が重視してきた討議や小論文の作成といった学修活動を引き継ぎつつ、今日の学校教育や教職課程を取り巻く動静にも留意して授業形態やカリキュラムを決定しているが、詳細は次章で述べる。

## 第2章 本学における「総合演習」の現状

「総合演習」は、千葉商科大学が独自に教職課程の教育課程に位置づけた3年生対象の必修科目である。受講生は、「総合演習」の学修によって、これまでの教職課程に位置づけられた各科目で身につけた知識・技術や態度を統合し、深化させるとともに、各科目の学修内容を補充することができる。そのため「総合演習」は、本学の教職課程での学びの要の科目である。

なお、4年生対象の必修科目である「教育実習」は、教職課程の各科目の学修で身につけた知識・技術や態度を学校現場で教育実習生として実践することによって、それらの一層の定着と深化・発展をねらいとする科目である。他方、「総合演習」は教育実習を実施するに当たり、その基盤力としての知識・技術や態度を総括的に定着、深化・発展させる科目といえることができる。

これらのことと昨年度の「総合演習」の実践を踏まえ、本学における「総合演習」の現状について以下の5つの内容で考察する。

## 2-1. 「総合演習」の概要

### 2-1-1. 特色

本学の「総合演習」の際立つ特色は、グループ討議の実施と小論文の作成という協働的にかつ体験的な学修を、授業の中核的な学修形態として位置づけていることである。「総合演習」はこうした中核的な学修を通して、本学におけるこれまでの教職課程の各科目の学修によって身につけた知識・技術や態度の確実な定着を図るとともに、それらの一層の深化・発展を目指す科目である。

具体的には、学校教育に関する今日的な課題や学校教育の動向を踏まえてテーマを設定し、テーマごとに討議と小論文作成の授業を複数回行う。受講生は、与えられたテーマに対して本学におけるこれまでの教職課程の各科目の学修によって身につけた知識・技術や態度を駆使するとともに、自ら新たな情報（資料）を収集、処理することによって、テーマに対する自分の見方や考え方を明確化する。こうした一連の学修の過程で、受講生は既存の知識・技術や態度を深化・発展させ、かつ処理する探究学修を行う。さらに、探究学修の成果を800字の小論文としてまとめあげる。なお、グループ討議は教採において多く取り上げられている集団面接への対応力向上を、また小論文作成は同試験で取り上げられている論文作成への対応力向上を念頭に置いている。

### 2-1-2. 「総合演習」における討議の実施の重要性

受講生は、探究学修の成果として整理したテーマに対する自分の見方や考え方をグループ討議の場で発表する。その際、同様に他の受講生も各自のテーマに対する見方や考え方を発表する。こうして、グループ討議の場はテーマに対する自分と他者の見方や考え方がぶつかり合う場となる。この自分と他者の見方や考え方をぶつけ合わせることの教育的意義は、次の4点に集約できる。

- (1) 他者の見方や考え方を自分の中に取り込むことができる。
- (2) 取り込んだ他者の見方や考え方と自分のそれらとを比較することができる。
- (3) その結果、新たな見方や考え方に気づくことができる。
- (4) この新たな気づきによって、自分の見方や考え方を深化・発展させることができる。

受講生は、他者の見方や考え方を自分の中に取り込むことによって、はじめて自分の見方や考え方と他者のそれらとを比較することができるようになる。この「取り込む」という活動によって他者の見方や考え方が自分の中で共有されなければ、新しい気づきを生じさせる「比較する」という学修活動を行うことはできない。さらに、「取り込む→比較する」という学修過程を繰り返す受講生は、新たな見方や考え方に気づくことができる。したがって、この「取り込む→比較する」という学修過程が貧弱であれば、新たな気づきは期待できない。討議の場におけるこうした「取り込む→比較する→新しい気づき」という一連の学修活動のサイクルを繰り返すことによって、受講生は自分の見方や考え方と他者のそれらとの間にある見えない関係性を見出すのである。その結果、受講生は自分の見方や考え方を深化させ、発展させることができるようになる。

受講生は、このような学修活動を行う討議によって深化、発展させた自分の見方や考え方に基づいて小論文を作成する。そのため、小論文の内容を充実させるためにも、「討議」

を質的に充実させることは極めて重要な科目実施上の課題である。

## 2-2. 「総合演習」の到達目標

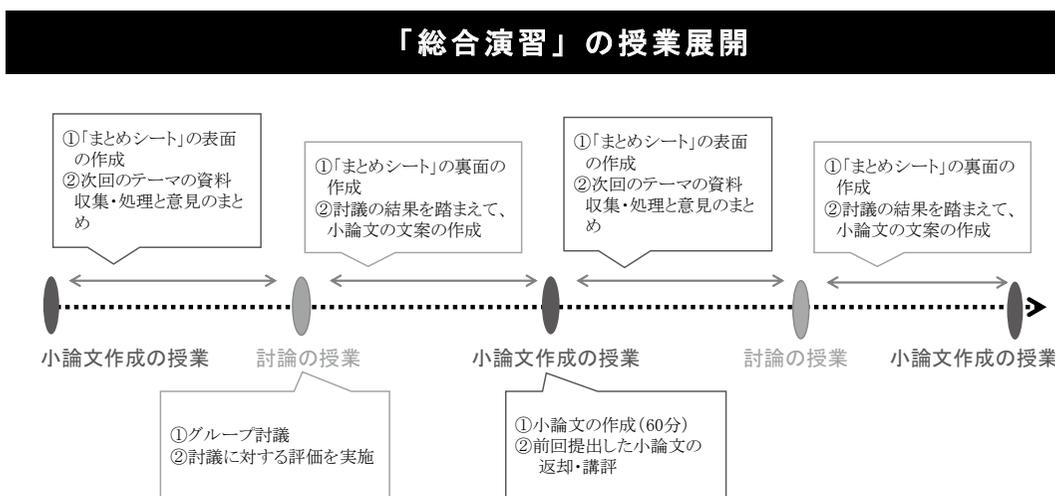
「総合演習」の到達目標は、「受講生が学校教育に関する今日的課題や動向に関心を持ち、その課題解決に向けて自ら情報（資料）を収集・処理し、考えを深め、解決策等を提案・実践することができる資質・能力を身に付ける」ことである。

学生が大学において確実に身につけるべき力は、「考える力」と「伝える力」だと考えている。この極めて基本的な2つの力が、大学における様々な学修の基盤力となって、履修科目の学修成果としての科目固有の力が構築されていくからである。したがって、この2つの基盤力が未熟では大学での学修が目指す専門性の深化や発展など、期待することはできないだろう。こうした基本的な認識を踏まえて、「総合演習」の到達目標にはこの2つ基盤力の育成を書き込んでいる。

このように考えると「総合演習」の到達目標は、この科目固有の到達目標という位置づけだけではなく、教職課程を含む大学における全ての学修の基盤力を育成する、というねらいも内包しているということができる。

## 2-3. 授業展開

「1. 「総合演習」の概要」で触れたように、「総合演習」の授業は「討議」の授業と「小論文作成」の授業の2回分の授業を、1つの構成単位として行われる（イメージ図参照）。



「事前調査等まとめシート」の構成

	記入項目
表面	(1)テーマ、(2)収集した資料(出典)、(3)自分の考え方・意見のポイント
裏面	(1)グループ討議実施日 (2)グループ討議の概要(①主な意見、②結論、③残された問題点、④SAの指導内容)

## 討議の授業の授業展開

討議の授業（105分）の進め方



A	まとめシートの表面と資料の確認
B	討議
C	SAの講評
D	・SAの講評を踏まえ、今日の討議の個人的総括 ・まとめシートの裏面作成
E	小論文の返却・講評

受講生は、「討議」の授業までに「まとめシート」の表面を手書きで作成し、当該授業に臨む。「まとめシート」の表面には、当該授業のテーマについて自分の見方や考え方を整理するために収集、処理した資料を3点以上、出典を含めて記述する。さらに、これらの資料を踏まえて整理した自分の見方や考え方を記述する。

「討議」の授業では、当該授業のテーマについて「まとめシート」の表面の記述内容に基づいて討議する。先に触れたように、受講生は討議によって、他者の見方や考え方を取り込み、比較し、新たな気づきによって自分の見方や考え方を深化、発展させる。そこで、この過程を「まとめシート」の裏面に記述することになる。なお、「まとめシート」の裏面には、この過程を明らかにする項目として①主な意見、②結論、③残された問題点が設定されている。

受講生は、「討議」の授業から「小論文の作成」の授業までの一週間の間に討議の成果（「まとめシート」の裏面の記述内容）を踏まえて、小論文（800字）の文案を作成する。

「小論文の作成」の授業では、あらかじめ作成した小論文の文案に沿って、持ち込み資料等なしで小論文を作成する（60分）。なお、当該授業で作成した小論文については、「総合演習」の授業担当者が次の「小論文の作成」の授業までに添削して、返却する。その際、授業担当者は全体的な講評を行っている。

「討議」の授業及び「小論文の作成」の授業は、次の内容と時間配分で進めている。

### 2-3-1. 「討議」の授業

受講生を5～6名で1グループとなるようにグループに分ける。各グループの構成メンバーは固定化しないようにあらかじめ担当教員で授業ごとに割り振っている。したがって、受講生は、「討議」の授業ごとにあらかじめ割り振られたグループで討議に参加する。なお、

各グループにはSAを配置し、討議の進行管理や討議中の発言内容や態度等について評価させている。

授業の冒頭部では、SAによって自分のグループの受講生が持参した「まとめシート」の表面の記述内容等を確認するとともに、「まとめシート」の完成度を評価している。その際、受講生一人一人の「まとめシート」について、収集、処理した資料のテーマとの関連性や数などについて個別に確認している。また、受講生のテーマに対する見方や考え方について、記述の内容の適否や記述量について確認している。

SAの指示で、受講生は討議を開始する。その際、SAは討議の終了時刻を明示する。なお、終了時刻になっても討議が終了しない場合は、SAによって討議を打ち切らせている。これは、受講生一人一人に時間管理の必要性や重要性を強く意識させることをねらいとして行っている。討議に当たって、受講生が主体となって当該討議の進行役を決めてから討議に入るように指導している。なお、討議中はSAは討議に参加しないことはもちろんのこと、討議の進捗や時間管理についても発言や指示等は避け、もっぱら受講生の討議に主体的に参画する態度や発言内容等を観察することに専念させている。

討議終了後は、SAによる討議の講評を行う。討議の講評は、全体的な講評に留まることなく、受講生一人一人に対して、評価できる内容ばかりではなく、改善すべき内容についても具体的・個別的に指摘するように指示している。受講生には、特に改善すべき内容について確認して、教採の集団面接（集団討議）の際に役立たせようとするのがねらいである。

授業の終末部では、受講生はSAの講評内容を含めて、「まとめシート」の裏面を完成させる。その際、SAの講評を踏まえ、当該授業における討議への参画について総括をさせている。この裏面の完成度が次週の「小論文作成」の準備としての文案作成の質的完成度を左右する。したがって、裏面作成にはしっかり時間をとるように努めている。

### 2-3-2. 「小論文の作成」の授業

持ち込み資料は一切無しで、教採時と同様に手書きで小論文を作成する（60分）。

小論文作成後は、前回の「小論文の作成」の授業で作成した小論文を返却する。提出された小論文については、あらかじめ授業担当者によって添削、評価（10点満点）している。添削は、可能な限り具体的な指摘をするようにし、当該受講生が次回の小論文作成に意欲的に取り組めるように努めている。

小論文返却後は、授業担当者から当該小論文について講評をする。講評は全体的な講評を主な内容とし、個別的な講評については添削の際に提出した小論文用紙に具体的に記述するようにしている。

### 2-3-3. SAの役割

「総合演習」では、「討議」の授業が適切に、かつ充実して実施されるか否かが、この科目にとって重要であることは先に触れた。そこで、この要請に応えるために、「討議」の授業はグループごとにSAを2名、配置して実施している。

「討議」の授業におけるSAの主な役割は次の通りである。

- (1) 担当するグループに参加した受講生が、その日のグループ・メンバーであるか確認する。

- (2) 受講生が作成した「まとめシート」の表面をチェックする。特に、収集・処理した資料が3点以上あるか。また、その内容は適正か、について確認する。確認した結果は、「SA 評価表」に記入する。
- (3) 討議の開始を指示する。その際、討議の終了時刻を明示する。
- (4) 討議に先立ってグループ・メンバーで討議の進行役（議長）を決めるように指示する。なお、討議の進行役はSAが決めるのではなく、グループ・メンバーが自主的に決めるように指示する。なかなか決まらなくても、SAは発言するなど介入せずに、グループ・メンバー一人一人を観察し、発言の内容や態度等を「SA 評価表」に記入させている。
- (5) 討議中は、SAは発言を控え、グループ・メンバー一人一人を観察し、発言の内容やタイミング・態度等を「SA 評価表」に記入する。
- (6) 指示した討議終了時刻になったら討議をやめるように指示する。その際、かりに討議が進行中であっても討議を終了させる。
- (7) 講評の際は、SAのこれまでの経験等を踏まえ、良い点、改善を要する点等について個別的、具体的に指摘する。その際、全体的な講評ばかりではなく、グループ・メンバー一人一人に対して講評する。
- (8) なお、「SA 評価票」のチェック項目は次の8項目である。
  - ①出欠、②議長（自ら進んで議長になったか）、③積極性の有無、④論理性（感情的に話していないか）、⑤態度（教職を目指す者としての適性）、⑥資料準備状況（資料としての適否）、⑦収集した資料数（3点以上）、⑧「自分の意見」欄の内容

このようにSAの役割は、「総合演習」の到達目標を達成できるか否かにとって大事なもののばかりなので、SAにはそれらを的確・適切に行うことができる資質・能力が求められる。そこで、SAの選定は、授業担当者がSAとして適任であると認めた者に対して、授業担当者から個別に依頼することで行っている。

### 3. 授業計画

2021年度の授業計画の概要は以下の表の通りである。本学ではセメスターごとに、105分の授業を13回、行っている。「総合演習」の授業は「討議」の授業と「小論文の作成」の授業の2回の授業を1つの学修のまとめりとして位置づけているので、表にあるように6つの学修のまとめりで構成している。

それぞれの学修のまとめりの主要なテーマについては、授業担当者が学校教育の今日的課題や教育の動向等を勘案して年度ごとに見直している。昨年度の学修のまとめりの主要なテーマは次の通りである。

- (1) 育むべき資質・能力
- (2) 主体的・対話的で深い学び
- (3) 個に応じた指導
- (4) いじめの問題
- (5) カリキュラム・マネジメント
- (6) 教師力

授業回数	授業内容		
1	授業ガイダンス 《「総合演習」を受講するに当たって》		
2	1. 育むべき資質・能力	討議	学習指導要領が育むことを目指す資質・能力には、どのようなものがあるか。
3		小論文	学習指導要領が育むことを目指す資質・能力を育成するには、どのような授業を実施するか。
4	2. 主体的・対話的で深い学び	討議	主体的・対話的で深い学びとは、どのような学びのことか。
5		小論文	今、なぜ主体的・対話的で深い学びを授業に取り入れることが求められているのか。
6	3. 個に応じた指導	討議	「個に応じた指導」とはどのような指導で、今、なぜ求められているのか。
7		小論文	「個に応じた指導」の充実のため、どのような指導方法を工夫して行えば良いか。
8	4. いじめの問題	討議	いじめの問題が大きな教育課題になっているが、それはなぜか。
9		小論文	いじめの問題を無くすためには、どのような指導が必要か。
10	5. カリキュラム・マネジメント	討議	今、なぜカリキュラム・マネジメント力が全ての教員に求められているのか。
11		小論文	教員の指導とカリキュラム・マネジメントについて。
12	6. 教師力	討議	教員が身につけるべき教師力とは、どのような力か。
13		小論文	私が目指す教師像について。

2022 度から高等学校では、新しい高等学校学習指導要領が年次進行によって実施されている。このことから、主要なテーマについては高等学校学習指導要領改訂の視点や高等学校教育における今日的な課題を踏まえて見直しを図った。

それぞれのテーマごとに、討議用のテーマと小論文作成用のテーマを決めて、受講生にはあらかじめ示している。受講生は、討議用のテーマに即して自ら情報（資料）を収集・処理して、テーマに対する自分の見方や考え方を整理して討議に臨む。また、討議の結果を踏まえて、小論文用のテーマに即して 800 字で小論文を作成する。

#### 4. 成績評価の方法

「総合演習」の成績評価は、次の 3 つの評価項目の評価結果を総合して行っている。

- (1) 資料の準備状況及び作成論文 (50%)
- (2) 授業課題 (30%)
- (3) 授業への出席及び貢献度 (20%)

以上が昨年度の「総合演習」の実践を踏まえた、本学における「総合演習」の現状である。引き続き、グループ討議と小論文の作成という協働的かつ体験的な学修を「総合演習」の授業の中核的な学修形態として位置づけるという考えは維持していくつもりである。他方、変化の激しい高等学校教育の動向や課題に適切に対応するために、授業計画、特に

主要なテーマやそれに対応した討議及び小論文作成に関するサブ・テーマについては、不断に見直していかなければならないと考えている。

### 第3章 本学における「総合演習」の意義と課題 ①

#### ——SAによるサポート体制から——

本章においては、「総合演習」の意義と課題について、SAによるサポート体制の視点から検討する。その際、受講者及びSAを対象に実施したアンケート調査の結果を手がかりとする。

ここでSAのサポート体制に関わる意義と課題に焦点を絞り込む理由であるが、アンケートを分析する過程で、「総合演習」の授業運営においてSAが果たしている役割や、彼らが受講生に与えている影響が明確に見えてきたことがある。

検討に入る前段として、アンケート調査の概要を述べておく。実施時期は2022年1月、回答数は受講者：23名（全24名）、SA：8名（全8名）である。設問項目については、紙幅の関係上、骨子のみ列挙する。なお、検討を進めていく中で、関連性の高い項目については、その都度記載することにする。

#### 〔受講生に対する設問〕

- ・「総合演習」以外での定期的な討議・ディベート・小論文の経験の有無とその事例
- ・「総合演習」を受講する前に抱いていた同科目のイメージ、実際に受講してみたの満足度とその理由（満足でなかったと回答している場合は改善点）
- ・「総合演習」にSAが配置されていることの賛否とその理由

#### 〔SAに対する設問〕

- ・「総合演習」以外での定期的な討議・ディベート・小論文の経験の有無とその事例
- ・「総合演習」にSAが配置されていることの賛否とその理由
- ・SAを担当してみたの意見（配慮した点、SA業務のあり方、「総合演習」の科目のあり方）

#### 3-1-1. SAによるサポート体制の意義

SAのサポート体制に関する意義を考える上で参考になる質問項目は、次の2項目である。

- ・この科目におけるSAの配置は必要でしょうか。（「必要」「不要」の二択）
- ・その選択理由についても、できるだけ具体的に記してください。

前者のSA配置の必要性に関する質問について、受講生2名が不要と回答し<sup>(8)</sup>、その他（受講生・SAとも）は必要と答えている。

以下では、「必要」とした回答者のコメントに基づきながらSAによるサポート体制の意義を4点でまず挙げ、次にこれらに関わる考察を行う。

---

(8) この2名の回答に関しては、次項のSAによるサポート体制の課題の箇所引用する。

(1) フィードバックの有効性

〔回答例〕

- ・総合演習を受講する側だったときは討議のやり方すらよくわかっていなかったため、毎回の討議でSAから講評をもらえるのはありがたく感じていた。良い点・改善点の両方を伝えられることで、回を重ねるごとに自信がついていったり成長していったりすることができる。(SA)
- ・フィードバックがないと自分の良いところも改善点もわからないので成長につながらないと思うから。SAからのフィードバックがあることで次の課題が見える。(SA)
- ・討論した後に、SAからアドバイスや振り返りを行うことで(原文ママ)、履修生も何ができていて何ができていなかったのかを振り返ることができ、次に向けて改善することができると思う。(SA)

(2) 受講生にとっての、SAによる講評の受け入れやすさ・質問のしやすさ

〔回答例〕

- ・教員採用試験を経験した人間からのアドバイスは聞き入れやすいし、分からなかったことはその場で質問できる環境も作られる。(SA)
- ・受講生から討論や小論文について質問がしやすい。(SA)

(3) 教採とリンクした講評・情報の提供

〔回答例〕

- ・現役の教員に最も近い方で、採用試験を経験した方々の貴重な意見を聞くことができた。(受講者)
- ・実際の教員採用試験の討論を受けられた方々に「教採だとその答えは～」など、実体験に基づいた総評をもらえる。(受講者)
- ・実際に教員採用試験を経験した学生が、アドバイスを履修生に対して個々に行う機会がこの授業以外では少ないからです(教職課程研究会を除いて)。特に、教職ゼミ<sup>(9)</sup>に所属していない学生にとって、教職課程の学生(先輩)と関わることでできる貴重な機会の一つとなります。また、毎回担当する履修生が異なる為、偏りなく指導ができる点も「総合演習」SAの良さであると考えます。(SA)

(4) 授業進行の円滑化

〔回答例〕

- ・各グループ全てに教員が立ち会えるわけでもないため、授業進行などを考えると人員が必要。(SA)
- ・資料や「まとめシート」の確認がスムーズになる。(受講者)

---

(9) 「教職ゼミ」とは、教職課程履修者であることを募集の要件としているゼミナールのことである。

### 3-1-2. 上記 (1)-(4) に係る考察

以上、質問の回答内容を踏まえて、SAによるサポート体制の意義を4点で抽出した。なお、SAは「総合演習」や教採をすでに経験していることから、実体験を拠り所として発言や情報提供をする傾向にあるようである。また、年齢的に受講生ときわめて近いため、受講生にとってロールモデルにもなり得る存在である。そうしたSAが、「総合演習」にサポーターとして関与することにより、先述の4つの意義がもたらされる。

さらに特筆しておきたいのは、これらの意義というのが、SAの業務への真摯な姿勢に依るところが大きいと思われることである。根拠となるのは、SAに向けた「この科目のSAをご担当する上で、特に力を入れたり、配慮したりした点はこういったことでしたか。できるだけ具体的に記してください。」の設問に対する以下の回答である。

〔回答例〕

- ・60分の討議中ずっとメモを取ることを心がけていました。一人一人の発言をこぼすことなく、誰のどこが良かったか、誰のどこに改善点があるかを細かく書いていました。他には講評（フィードバック）するときに、なるべく良かったところ6割、改善点4割で伝えるようにしていました。また、伝える順番としては、受講している皆さんに頑張って討議してよかったという気持ちで終わってほしかったので、改善点を伝えてから、良かったところを伝えるようにしていました。
- ・実際に試験で見られるポイントに注目して討議を観察しました。授業内容が実践的なものであることから、アドバイスの内容も実践的でなければ授業の効果が十分に発揮されないと考えたからです。従って、自分自身が教員採用試験の際に意識した点や、勉強会にて指導された内容を意識して、履修学生に対しアドバイスをを行いました。特に、丁寧な言葉遣いが行えているか。言葉の意味を正しく理解して用いているか。一人喋りになることなく、協調性を持って討議に参加しているか、の3点に注目してSAを行いました。

上記の回答内容から推察できることは、SAが自分なりの目的意識や視座の下、受講生の意欲や学びを引き出そうと気を配っている様子である。漫然と業務に臨んでいるのではないこうした彼らの業務への向き合い方こそが、SAによるサポート体制に意味づけを与えていると思われる。

さらには、SA自身が役割を通じて獲得するものも少なくないようである。参考になる質問は、次の2つの質問である。

- ・この科目のSAをご担当したことは、意味があったと思いますか。（「意味があった」「意味がなかった」の二択）
- ・その選択理由についても、できるだけ具体的に記してください。

これらの質問に対し、1名を除いて<sup>(10)</sup>「意味があった」と答えている。回答例は次の通

---

(10) 「意味がなかった」としている回答者は、「自分自身、討論や小論文が苦手なので、あまり意味のあるアドバイスができたか不安であったため」（原文ママ）と記述しており、受講生にとって、自らのアドバイスが役に立つものであるのか疑問視している。

りである。

〔回答例〕

- ・自分自身が3年次の頃と比較することができた。3年生の討議を聞いて1年間で、多くの知識を身につけられたと自信がついた。聞く力を養うことができた。
- ・3年次の履修学生であった時には気づくことのできなかった討議テーマに関する意見や、テーマ出題の意図にSAとして携わることで気づくことができました。また、改めて討議テーマや小論文テーマについて考え、昨年度の自分自身の意見と比較し、自己の変化を確かめる機会となりました。常に新しい考え方や意見を取り入れる力が強化されたと感じています。
- ・普段、改善点などを伝える機会もないため、どのように伝えるとよいか考えることができ、自分の成長につながった。また、討議の様子を見ることで、自分が討議をする際にどうしたらよいかを改めて考えられた。他にも、3年生はとても準備が丁寧で、きちんと準備をしている学生ほど討議でもきちんと意見や疑問などを出せているように感じたので、準備は大切だと改めて感じ、社会人になるに向けて見直そうとすることができた。

回答内容から推察されるのは、SAが業務に携わることにより、受講していた当時の自己を振り返り、その頃には思い至らなかった部分に考えが及んだり、あるいはかつての自分からの変容や成長を認識していることである。SAにとっても気づきや学びがある点からも、「総合演習」にSAが配置されることには意味があると考えられる。

### 3-2-1. SAによるサポート体制の課題

ここからは、SAによるサポート体制の課題に言及する。手がかりとなるのは、SAの配置を不要と回答している受講生2名の記述や、SAを必要と答えていても課題点に触れているものである。その他に、SAへの設問「この科目を充実させるために、SAの業務について改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。」に対する回答も参考にできる。

わずかではあるが、以下のような記述内容が課題に結びつくと思われる。

#### (1) 講評の切り口のばらつき

〔回答例〕

- ・SAの評価で、お題に対して自分の意見を言う人だったり、討議全体で評価する人だったりバラバラだった  
(受講生)
- ・反省点を聞けるのでレベルアップに役立つが、人によって考え方が違うので混乱する。これも良い経験なのかもしれないが、初めてなので一貫性がほしい。(受講生)

#### (2) 講評が表層的

〔回答例〕

- ・討議のプロではないから、態度やマナー、言葉づかいに対するアドバイスが多く、

内容についてのアドバイスがあまりなかった。（〔SA は不要と回答した〕受講生）

### (3) 講評を教員に共有する手立ての確立

〔回答例〕

- ・ SA の評価を言語化して教員にも共有すべき。多少 SA 側に負担になるかもしれないが、議論の内容というよりも議論の仕方や話し方の癖といった生徒の癖・特徴を中心に情報を集める。まとめの時間に教員が大事だと思った点について言及すれば良いと思う。(SA)
- ・ (SA が記入する、カッコ内は筆者が加筆) 評価表の部分に、受講生の評価を文章として書く欄があってもいいのかなと思いました。私たちと受講生だけで講評（フィードバック）しているので、それを先生方が見れるように評価を文章として書く業務があってもいいのかなと思いました。(SA)

### 3-2-2. 上記 (1)-(3) に係る考察

上記の回答例は、SA が各々の切り口で講評すること、それぞれの見解に異なりが見られること、そうした不一致が混乱を招くこと、彼らのコメントがふるまいや話し方などといった表面的な次元に留まっており、本質的な部分に踏み込めていないこと、に触れている。

とはいえ、物事の受け止め方は各人各様である。一方に、SA が「必要かどうかについて個人的には微妙だなと思っていますが、SA の意見に左右されてしまう気がして私的にはいやでした」（〔SA は不要と回答した〕受講生）として SA の見解や価値観に引きずられることを敬遠する者もいれば、他方で「SA さんがいることで、討議に緊張感が増す」、「自分たちとより近い年の人からの評価がほしい」、「先輩と話せる機会は少ない」と SA に肯定的な向きの受講生もいる。ただ、いずれにしても、SA が「総合演習」にコミットすることで、受講生・SA 双方に何かしら触発されるものがあるのは確かであろう。

SA に自身の講評を「SA 評価表」に書き込んでもらうというアイデアについては、取り入れる価値があると考えている。筆者たち教員はこれに目を通すことによって、受講者の討議の状況を知ることができるので、指導の在り方を省察する際の有益な材料になる。

## 第4章 本学における「総合演習」の意義と課題 ②

——SA によるサポート体制以外から——

本章では、SA のサポート体制面を除いた「総合演習」の意義と課題をめぐって、前章と同様にアンケート調査の回答内容に基づいて検討を加える。

### 4-1-1. 本学「総合演習」の意義

まず「総合演習」の意義について3点で示し、次に関連した考察を行う。

#### (1) 討議・小論文作成の機会を複数回提供

この点に関係する質問は、受講生・SA に向けた次の4項目である。

- ・大学において「総合演習」以外に定期的に討議やディベートを行う（行った）授業（ゼミも含む）を受講したことがありますか。
- ・「受講したことがある」と答えた場合には、授業名、形態（討議・ディベートどちらか、おおよその人数・時間）、テーマの事例についても記してください。
- ・大学において「総合演習」以外に定期的に小論文を作成する（作成した）授業（ゼミも含む）を受講したことがありますか。
- ・「受講したことがある」と答えた場合には、授業名、テーマの事例、執筆のおおよその字数・時間についても記してください。

それぞれの回答結果は次の通りである。

〔回答〕

●討議・ディベート

○定期的な経験の有無

経験あり：1名（SA）

○テーマ事例・人数・時間

「商業科教育実践」の授業で、模擬授業の内容をテーマに、5-8名で25分間討議

●小論文

○定期的な経験の有無

経験あり：13名（受講生：12名 SA：1名）

○テーマ事例・字数・時間

・「情報科教育法」の授業で、「授業改善への取り組み方」・「教育課程について」

・「情報科教員としてどのような授業を行うべきか」をテーマに800字で1時間で記述

・「文章表現」の授業で、「情報化社会の中の個人——Twitterの危険性——」などをテーマに1時間で記述。

(2) 討議・小論文に対する抵抗感の軽減

参考とした設問項目は、この科目は満足のいくものだったでしょうか、である。この設問に対して、「満足のいくものだった」とした回答者の選択理由が次である。

〔回答〕

・小論文を書くことが嫌ではなくなった（テーマにもよる）。(受講生)

・自分の意見をしっかり持ち、討論ができたと思う。討論の形式に慣れることができた。(受講生)

(3) スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まり

これらを指摘する上で裏づけとなるのは、先の(2)に記載したのと同じ質問に対する次のような回答である。

〔回答〕

・今まで足りないと思っていた力（考えをまとめて分かりやすく話す力）が前よりもついた。(受講生)

- ・学習指導要領の内容について自分の言葉で理解できるようになった。(受講生)
- ・事前に調べたり，ワークシートに意見をまとめ，それについて話し合うことでよくわからなかったこと，忘れかけていたことについても，より深く理解することができた。(受講生)
- ・自ら情報収集を行い，考えをまとめることで，知見を広げることができた。(受講生)
- ・様々な人達の意見を聞くことができ，考え方が少し変わった。教員に必要なことが分かった。(受講生)
- ・教育に関するテーマを取り扱い，課題解決のプロセスを体感することができた。事前にテーマについて学習し，自分の考えを持った上で，討議することで他人の意見を取り入れることができたので考え方を広めるとも良い機会となった。(受講生)

#### 4-1-2. 上記 (1)-(3) に係る考察

(1) 討議・小論文作成の機会を複数回提供，に絡んでは，「討議やディベートの経験あり」と1名が回答している。しかし，当該学生が履修している「商業科教育実践」での討議の人数は5-8名であるので，この回答者と他の回答者には食い違いがあるようである。討議やディベートが全くの未経験ということはおそらくないだろうが，新型コロナウイルス感染症拡大防止の見地からこうした取り組みが控えられている可能性を加味するなら，複数回にわたって討議が設定されていること自体に意義が認められそうである。

小論文作成については，ほとんどの受講生が定期的に経験してきた様子がわかる。コロナ禍に伴うオンライン授業の広がり軌を一にして，レポートの作成は増加傾向にある。とはいうものの，文字数と時間制限を設けた小論文作成となると数は絞られると思われるし，教採の小論文作成が条件を付したものであることから，「総合演習」での小論文作成は意義ある学修活動といえることができるだろう。手書きで小論文を作成させていることも重要と言える。昨今，特に受講生たちのような若い世代にあっては，文字による表現は「書く」ではなく「打つ」行為なのかもしれない。またそうであるならば，ワープロソフトの単語の予測変換機能を自ずと利用していることになるだろう。しかし，受講生が将来教員として板書する指導場面などを想起すれば，正確に文字が書けるのはいつの時代にも欠かせない能力だと思われる。

(2) 討議・小論文作成に対する抵抗感の軽減，に関わるところで，「討論の形式に慣れることができた」，「小論文を書くことが嫌ではなくなった」のコメントからは，討議や小論文作成を繰り返すことで，抵抗感のようなネガティブな心持が多少なりとも解消できていることがうかがえる。

(3) スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まり，について，関連する設問への回答から読み取れるのは，討議や小論文作成を通じて，「様々な人達の意見を聞く力」，自らの「考えをまとめて分かりやすく話す力」などが受講生に養われている可能性があるということである。また，「討議の時間や小論文を書く時間がしっかりあったので，自分の意見や考える時間や，他の人の話をじっくり聞くことができた」(原文ママ)との記述もあった。このコメントからは，第2章の1-2.で討議の意義として指摘した，自身の中に他者の見方や考えを取り込む，新たな見方や考え方という気づきを得る，自らの見方や考え方の進化・発展が図られる，といったことが受講生に生起している兆し

である。討議や小論文作成に正対することは、他者の見解に注意を払う、自身のそれとの共通点や相違点を探る、他者の見解を取り入れる、論理性に留意して意見を述べる等々、自らの知力を総動員しなければならない状態に、決して短くはない時間、留め置かれることだと言える。個人差はあろうが、基礎的知識・技術の獲得や、教育あるいは教職に関するテーマへの一定の理解が進むものと思われる。さらにその他として、第2章の2-3.でも言及したように、討議に向けた準備段階では、テーマに関係する資料を3点以上入手するとともに、各資料を読み込み自分の見方や考え方を書き出す作業が、討議終了後には、それらがどのように深化・発展したのかを跡づける目的での記述が求められていることから、このような事前・事後学習に付随して情報検索や要約といった面でのスキルアップも見込まれる。

#### 4-2-1. 本学「総合演習」の課題

ここからは、「総合演習」における課題を検討する。その際に参考となるのは、受講生やSAに対する次の4つの設問に対する回答内容である。

〔受講生に対する設問〕

- ・この科目を、あなたにとって満足のいくものにするためには、どのような点を改善すれば良いでしょうか。授業形態や内容についてできるだけ具体的に記してください。
- ・授業形態や内容の他に改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。

〔SAに対する設問〕

- ・この科目を充実させるために、どういった点を改善すれば良いでしょうか。授業形態や内容についてできるだけ具体的に記してください。
- ・授業形態や内容の他に改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。

以下では、4点の課題を、根拠となる回答記述と併せて示す。

##### (1) 討議・小論文作成に先立って基本的なルールや手法の確認は必要か

〔回答〕

- ・討議はこうやってやるみたいなマニュアルを最初に履修者とかに配っておけば、討論の仕方で分からないとかもなくなるのではないかと思った。討議をしたことがなければどうやってやるのかも知らないと思うので、最初に教えておくことで、1回目とか2回目までの討議っぽくない感じがなくなって最初からそれっぽくなるのではないかと思った。(SA)
- ・最初に討論の流れなどをSAを活用して見せてくれれば、より理解しやすい上に(SAにとっても)(カッコ内は執筆者が加筆)良い経験になる。(受講生)

##### (2) 討議・小論文のトピックや条件の見直しは必要か

〔回答〕

- ・小論文のテーマが細かくなくて、広すぎるテーマ設定のときは、何をかくのか、どこまでかくのかとまどった（受講生）
- ・自分の意見ではなく、〇〇とは何かということにかく（原文ママ）テーマについては小論ではなくレポートでは？と疑問に感じた。（受講生）
- ・討議・小論文のテーマで扱う内容が抽象的だと感じた。また、答えが定まってしまう、反対意見が出ないときがあった。（受講生）

(3) フィードバックを徹底するさらなる手立ては必要か

〔回答〕

- ・討議終了後に、討議者自身を感じたことを自身で振り返る時間があっても良いのかなと感じた。その後にSAの感想に入ればもっと学習的には良いのかなと感じる。（SA）
- ・受講生がSAからの評価をメモする、今回の討議での感想や自分の良かったところ・改善点などを書くプリントを授業の前に配布して、授業後に提出させるのがよいかなと思いました。自分でフィードバックをすることで自己分析も行えるようになるのではないかと考えました。（SA）
- ・授業時間の最後、SAたちに学生の前で評価の共有をしてもらう。SAには討議をしている学生がどのように映ったかを学生全体に対して発言・共有する時間があっても面白いのではないかと。（SA）

(4) 教採への目配りはどの程度まで必要か

〔回答〕

- ・千葉県では小論文の試験が無いのに回数が多い。（受講生）
- ・実際に教採試験で出されたお題を討議するのもよいのではないかと。（SA）
- ・千葉県教員採用試験の集団討論では15分で議長を立てずに討論を行うといった指示があったのでそれに沿ったやり方の方が試験対策になる。（SA）

#### 4-2-2. 上記(1)-(4)に係る考察

(1) 討議や小論文作成に先立って基本的なルールや手法の確認は必要か、の質問で引用した回答内容から懸念されるのは、受講生が初回の討議の授業の際に討議に関する具体的なノウハウすら心許ない状態で臨んでいるかもしれないことである。4-2-1.の(1)の回答結果からも、本学の授業における討議の機会が乏しいことは明らかなので、大半の受講生が討議の基本的知識や技術を十分に身につけているとは言えない状況にあると見るのが妥当であろう。その意味で、アンケート回答で提起されているSAによる討議のデモンストレーションは有効な手段なのかもしれない。「総合演習」を前年に受講したばかりの先輩による討議であれば、受講生は親近感と興味を持つであろうし、実演する側のSAにとっても学びの機会となるだろう。

(2) 討議・小論文のテーマや条件の見直しは必要か、という質問に関わって、第2章の3. 授業計画の箇所に記載した討議や小論文のテーマというのは、いずれも2022年度から年次進行で実施されている高等学校学習指導要領改訂の視点や高等学校教育における今日

的な課題を勘案した上で選定されたものであるが、それは将来教職に従事する可能性のある者として押さえておくことが必須だからである。したがって、これらのテーマに変更を加えるかどうかは措くとしても、教採における討議・小論文作成の実施状況などを照らし合わせ、題目の文言や条件といった細部を点検してみるのはひとつかもしれない。

(3) フィードバックを徹底するさらなる手立ては必要か、に関連して、これも第2章で言及したが、「総合演習」では、討議や小論文作成にとりあえず取り組んでみたといった悪しき活動主義に終わることのないよう、事前・事後学習を重要視している。討議直後のSAの講評、「まとめシート」への記入、授業担当者である筆者たちによる小論文の添削など、受講生に向けて学習の振り返りを促す学修活動を随所に埋め込むことによって、討議や小論文作成が学びのない単なる活動の繰り返しになることを回避しようと努めている。そして、こうした筆者たちの意図の効果を裏付けるような回答、例えば「毎回フィードバックが返ってくる授業は珍しく、次に繋げやすい」なども得られている。ただ、先に挙げた、討議直後に受講者が振り返りのコメントをする時間を設けたり、「まとめシート」にSAからの講評を書き留める欄を追加するといったことは、フィードバックを一層適切なものとするのに有効であると思われる<sup>(11)</sup>。

(4) 教採への目配りはどの程度まで必要か、について、関連する質問に対する回答内容は、教採に引き寄せた討議や小論文作成の実施を求めている<sup>(12)</sup>。しかしながら、「総合演習」は、あくまで第2章に記載した趣旨やねらいのもとに展開されている大学の授業である。また、本授業が育成を目指す、討議で他者の考えを傾聴したり、その内容を受けて自身の意見を簡潔に表明することや、小論文作成においてはテーマに正対し、根拠を挙げて論述するといったスキルは、教採を含んだあらゆる場面に汎用し得るものである。教採に配慮するあまり、その対策へと傾斜してしまうのは望ましくない。とはいえ、かなりの受講生が千葉県の教採の受験を視野に入れており、一部のSAは同県の教採を受けた経験を有していることから、先述のSAによる討議のデモンストレーションを千葉県の教採に則った形式としてみるのも一案かもしれない。

## おわりに

以上、本稿においては、筆者たちが担当する教職課程科目「総合演習」の授業のあり方を振り返り、この論考から得られた知見を今後の授業の改善へとつなげることを目的として、当該科目の意義や課題などに関する考察を加えてきた。

なお、すでに触れたところであるが、第3・4章で行った本学の「総合演習」の意義や課題の分析は、受講者およびSAに依頼したアンケートを手がかりとし、その回答内容に基づいて行った。こうした手法を採ったために、提示した課題はアンケートに記された彼らの意見や思いに大幅に依拠したものとなっている。

他方、こうした視点から離れ、授業担当者がこれまでの本学における「総合演習」の実

(11) アンケートでの指摘を受け、今次(2022年度)の「総合演習」の「まとめシート」には、受講者が振り返りのコメントを記載する欄を設けることにした。

(12) 「教員採用試験を意識した小論文なので対策する上で参考になった」(受講生)との回答も他方に見られる。

施状況を振り返ると、授業実施上の課題として次の4つの内容を挙げることができる。

(1) 討議の仕方や小論文の作成に関する基礎力をいかに定着・向上させるか

本学の商経学部では、1年次に「研究基礎」を必修科目として位置づけている。学生は、この科目の学修を通して、大学における討議の仕方やレポート等の作成の基礎について学修する。しかし、本学部では2年次以降、もっぱらこれらの学修内容を継続して学修する必修科目を位置づけていないので、せっかく1年次に学修したこれらの学修内容が定着し、向上しているかはなほだ心許ないところがある。「総合演習」の授業では、討議と小論文作成を中核的な学修に位置づけているが、これら討議や小論文作成の基礎力について、授業内で学び直す時間的な余裕はない。小論文の添削や、返却時の講評の中で触れる程度では、質・量ともに十分とは言えない。「総合演習」の到達目標を達成させるためには、討議の仕方や小論文作成の基礎について確実に身につけさせるとともに、一層向上させる必要がある。

(2) 「考える力」をいかに定着・向上させるか

「総合演習」の授業では、学生一人一人の習慣化した「考える」という活動が大事である。しかし、知識や技術と異なり「考える力」はすぐに身につくものではない。そこで、普段の授業で課題解決型の学修を取り入れたり、自らの思いや考えを表現する機会を増やしたりするなど、地道でかつ継続的な学修が必要となる。3年次の「総合演習」履修時までに「考える」という活動が習慣化していない学生が、受講生の中に散見される。「考える」を習慣化させるには、「総合演習」の授業だけでは十分に対応することはできない。

(3) 「伝える力」をいかに定着・向上させるか

2022年度から年次進行で実施される新しい高等学校学習指導要領では、授業において主体的・対話的で深い学びを実現させることが求められている。同様の趣旨で、大学の授業でも対話的な学びが重視されている。しかし、肝心なのは伝える（対話・討議）という活動自体ではなく、何を伝えるかである。ただ単に感想を伝えるだけでは対話的な学びとは言えない。テーマに対する自分の見方や考え方を他者に伝える際、大事なことは何を根拠にしたのかを伝えることである。「総合演習」の討議における伝達活動も同様で、根拠に基づいた内容の伝達が常に求められる。討議の授業を、「活動あって学びなし」の典型であるただの伝達活動の授業にしてはならない。

(4) 協働学修において個別学修をいかに重視するか

「総合演習」では、協働学修として「討議」を重視している。討議によってテーマに対する他者の見方や考え方を取り込むことができ、自分の見方や考え方と比較することで、新たな見方や考え方に気づくことができる。ここで留意しなければならない大事な点は、討議によって他者の見方や考え方が取り込まれる際、既に自分の見方や考え方が明確化されていなければならない、ということである。あらかじめテーマに対する自分の見方や考え方が明確でなければ、取り込まれた他者の見方や考え方と自分のそれらとを比較することなどできない。比較できなければ、気づくこともなく、結果として自分の見方や考え方

を深化, 発展させることもできない。更に深刻なのは, 取り込んだ他者の見方や考え方を, あたかも自分の見方や考え方であるかのように上書きしてしまうことである。このように何よりもまず大切なことは, 自分の見方や考え方を明確にしなければならない, ということである。「総合演習」の授業で, 自分の見方や考え方を明確化する学修活動が「まとめシート」の表面の作成という個別学修である。協働学修としての討議を適切, 充実したものにするためには, 「まとめシート」の表面の作成という個別学修を適切, 充実したものになければならない。

ここで触れた課題の多くは, いわゆるスタディスキルの不足に起因するものばかりである。つまり, これらの授業実施上の課題は, 「総合演習」一科目に留まるものではなく, 全学的に共通に抱える根深い課題ということができる。

本論の第4章の4-1.の(3)では, スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まりを自認していると判断できる受講者の回答が一定数あったことから, この点も「総合演習」の意義として指摘したが, この辺りの認識をめぐって受講者と授業担当者である筆者たちにギャップがあるのは明白である。おそらくそれは, 筆者たちが将来的に教員として学習指導をすることになる受講者たちに対して, 彼らが想定している以上のスタディスキルを求めていることがあるだろう。この隔たりを埋めるべく, スタディスキルの一層の習熟に向けてできる取り組みは何か, 稿をあらためて論考する必要がある。

なお, 学生が大学において学修し, 身につけるべき力は「考える力」と「伝える力」だと考えていることは先に触れた。この2つの力が学修の基盤力となって, その上に各科目の学修成果としての科目固有の力が構築されていく。教職課程での学びも全く同様である。「総合演習」では, 「討議」と「小論文作成」という学修活動を通して, 学修の基盤力である「考える力」と「伝える力」を育成しようとしている。本学において, このような基盤力の育成を主なねらいとした科目は他にない。この意味で, 「総合演習」は教職課程にとどまらず, 学生の学びにとって極めて大事な科目である。したがって, これからもこの科目を教職課程のカリキュラムの中核に位置づけ, この科目のねらいをぶれさせることなく, 実現していくことが重要である。その際, 先に触れたように, 討議や小論文作成の基礎力, 考える力, 伝える力の定着と向上を如何に図っていくかが大きな課題である。この科目が, 今後, 充実し, 発展するか否かは, この部分にどれだけ対応できるかにかかっていると考えている。

(2023.1.16 受稿, 2023.3.7 受理)

〔抄 録〕

本稿においては、筆者たちが担当するようになって5年が経過した教職課程科目「総合演習」の授業のあり方を振り返るとともに、この論考から得られた知見を今後の授業の改善へとつなげることを目的として、同科目の意義や課題などに関する考察を加えた。

その際には、当該科目の受講者およびSA（Student Assistant）に依頼したアンケートを主たる手がかりとした。こうした手法から、論考はアンケートに記載された彼らの意見や思いに大幅に依拠したものとなっている。

論の構成であるが、第1章においては、本学の「総合演習」がたどってきた経緯について言及した（沖塩担当）。第2章では、筆者たちが担当している同科目の現状を述べた（永井担当）。第3章においては、「総合演習」をめぐる意義や課題の中でもSAによるサポート体制に関連した意義と課題（永井・沖塩で担当）、第4章では、SAによるサポート体制以外の意義と課題について検討した（永井・沖塩で担当）。そして、最終章においては、筆者たちが授業を実施する中で立ち上がってきた当該科目の課題を論じた（永井担当）。

〔論 説〕

## 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討

### —実習中に求められる「道徳的態度」について (2)—

相 良 麻 里 相 良 陽 一 郎

大学における教員養成課程において、教育実習生は事前教育を受けているにもかかわらず、実際の実習場面では予想外の困難に出会い、戸惑ったという報告が多い(相良, 2007; 2009)。これは従来の事前・事後指導において見落とされている部分があるためと考えられる。そこで、実際の実習場面では実習生のどのような資質(スキル)が重視されるのかについて、これまで一連の検討を行ってきた(相良, 2007; 2009~2011; 相良・相良, 2012~2022)。その結果をまとめると以下のようになる。

様々なスキルのうち、①関係開始(既存のグループに気軽に入っていく、すぐに仲よくなれる能力・人と話すのが得意である能力・誰にでも気軽に挨拶できる能力)、②表現力(自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・相手にしてほしいことを的確に指示できる能力・自分の感情や気持ちを素直に表現できる能力・自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力)、③問題対処(トラブルに対処できる能力・相手からの非難に対処できる能力・相手と上手に和解できる能力)、④関係維持(周りの期待に応じたふるまいができる能力・人間関係を第一に考える能力・友好的な態度で相手に接する能力)、⑤自律性(道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力・集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力・周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力)、⑥感受性(困っている人を見ると援助したくなる傾向・他人の幸せを自分のことのように感じられる傾向)、⑦自己受容性(欠点も含めたありのままの自分を認め、好きになり、他者との関わりの中で絶えず努力し、自己の成長と発展を図ることができる能力)、⑧充実感(生活が非常に楽しいと感じる傾向・充実感を感じる傾向)、⑨自己有能感(自分には多彩な能力があり、多くのことをうまくこなす才能があると考えられる傾向)の各スキル(括弧内は具体的な能力:効果が大きいと思われる順に列記)については、教育実習中に実習校側で重視される可能性が高い。

ところで相良ら(2021)は、いわゆる父性的側面(窪, 2014)を通して「⑤自律性」が重要な要因であると確認できたとしているものの、そこで使用された「母性-父性尺度」(吉田, 1995)をよく見てみると、「頼りがいのある」「物事に動じない」「指導的な」「厳しさのある」といった質問項目からも分かるように、厳しく律するとともに強いリーダーシップを発揮する側面を中心とした尺度となっていた。これは伝統的に心理学の中で論じられてきた切断原理や個人主義といった父性的側面を反映したものと考えられる。しかしそれ以外にも、正しいもの・道徳的なものを求めるといった原理原則主義が本来の父性像には含まれるはずであり、実はそうした側面はあまり検討されていなかったように思われる。

ちなみに上記の「⑤自律性」に含まれている「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」という要素は、相良ら(2013)の結果を根拠としており、具体的には「コミュニケーション・スキル測定のための質問項目(ENDCORES)」(藤本・大坊, 2007)における「自己統

制のメインスキル」内の「道德観念のサブスキル」と、客観的評価軸（教授・学習の指導、生徒の指導、教師としての適性）の間に有意な正の相関が得られた[ $r=.259$ ,  $r=.254$ ,  $r=.189$ ]ことを受けての結果である。これは言い換えれば、一般的に人間として善いこと・悪いことの判断基準をしっかりと持って行動することが、教員として求められる資質のひとつと判断されていると解釈できる（相良ら, 2013）。

また近年、道德性については、教職に必要な資質としてしばしば取り上げられるものとなっている。例えば多くの地方自治体が「求める教師像」として「高い倫理観」を挙げていること（例えば千葉県教育委員会, 2018）、また中央教育審議会（2005）の答申においても「あるべき教師像」の中に「総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていること）」が挙げられているのを見ても、善悪の判断基準を持ち、ルール・マナーの遵守や、他者の尊重といった道德的側面が重視されているのが分かる。特に、一部の教師による不祥事が後を絶たない現状や、近年様々な分野でコンプライアンス（（倫理）法令遵守）の強化が求められるような社会情勢の変化を鑑みるに、道德的な資質をもった教師を育てることは非常に重要であろう。もし教育実習においても同様に、実習生の示す道德性が重要な要素として認識されているのであれば、道德性の高さと他者評価（客観的評価）が関連を示すはずである。

そこで相良ら（2022）は、先行研究における父性的側面および「⑤自律性」に共通して認められる「道德性」が教育実習場面でどのような役割を持つのか検討するため、手島・安保（2017）の作成した「道德的態度尺度」により教育実習生の道德性の高さを測定するとともに、教育実習における成績評価（他者評価）および実習生が行う自己評価が互いにどのような関係を示すのか検討を行った。しかしその結果、実習生の道德性は、教育実習における評価対象になっていないどころか、場合によっては道德性が高いほどマイナスに評価される兆候さえあり、上記の予想とは全く異なる様相を示した。

これを受け、今回の研究では、異なる側面から、教育実習場面における道德性の役割を検討することとした。前回使用した道德的態度尺度（手島・安保, 2017）とは異なる観点から作成された道德的規範尺度（玉田, 2010）を使用し、改めて教育実習における成績評価（他者評価）および実習生による自己評価が互いにどのような関係を示すのかについて検討を加えたいと思う。

最終的には、これまで実施した結果（相良ら, 2013～2022）もあわせて検討することにより、教育実習場面で必要となるスキルとはどのようなものなのかを明らかにした上で、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが本研究の目的である。

## 【方法】

### 調査対象者

東京都内の女子大学および女子短期大学において、「教育実習事前事後指導」科目を履修する学生 108 名。

## アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは教育実習生が自己評価を行うための6項目である(表1)。調査対象者に自らの実習についての自己評価を客観的な観点から100点満点で求めるのと同時に、その理由も述べさせている。本研究では、6つの自己評価項目に対する回答値(最大値は100)を検討対象とした。この回答値が高いほど、調査対象者が自らの実習に関し成功感を抱いていることを示している。この項目は先行研究(相良ら, 2022など)と同一である。

表1 アンケート調査における自己評価項目

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。 以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。 また、そのような点数になった理由もあわせて答えてください。			
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	
(6) 教育実習全ての面において	_____点	(100点：大成功 …… 0点：大失敗)	

2つめは、調査対象者の道徳性を測定するための34項目である。今回は玉田(2010)の作成した「道徳的規範尺度」を使用した(表2)。これは、教育場面における道徳教育の一環として情報モラルの育成を意識されて開発された尺度ではあるが、向社会的行動尺度(菊池, 1988)や規範遵守目標尺度(中谷, 1996)などを元に妥当性の検証がなされており、調査対象者の道徳性を測定するものとして優れていると判断した。

表2においては、全質問項目を下位尺度ごとにまとめて示したが、実際のアンケートでは項目番号順に連続して提示されている。調査対象者には、各項目の表現が自分にとってどれくらい重要だと感じるか、4件法(非常に当てはまる(4点)、やや当てはまる(3点)、やや当てはまらない(2点)、全く当てはまらない(1点))で回答を求めた。

なお道徳的規範尺度は、以下の通り、4つの下位尺度が設定されている。

思慮尺度(8項目)：「テレビを見ていて疑問がある時には、新聞や本などで確認するようにしている」「友達から聞いた噂話を、そのまま信じ込まない」などの項目に代表される通り、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾向を測定する尺度である。

節度尺度(6項目)：「欲しい物があってもすぐに必要でなければ買うのを我慢する」「欲しいものが落ちていたら自分のものにする(逆転項目)」などの項目に代表される通り、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向を測定する尺度である。

思いやり・礼儀尺度(10項目)：「質問に答えてもらった時には、お礼を言っている」「人に何かを説明するときには、相手に分かりやすいかどうかを考えながら説明する」などの項目に代表される通り、他者への思いやりや礼儀を重視した態度をとる傾向を測定する尺度である。

正義・規範尺度(10項目)：「友達と一緒に行動するときには、悪いと思うことでもついやってしまう(逆転項目)」「クラスのみんなで話し合っただけのルールは絶対に守る」などの項目に代表される通り、社会正義や社会規範を重視する傾向を測定する尺度である。

表2 道徳的規範尺度 (玉田, 2010)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
思慮尺度	1	テレビを見ていて疑問がある時には、新聞や本などで確認するようにしている
	5	先生の話の内容に疑問がある時には、本などで確認するようにしている
	9	買い物の中には、間違いがないかどうかレシートの内容を確認するようにしている
	13	友達から聞いた噂話を、そのまま信じ込まない
	17	商品を買ったら、取扱説明書を読んでから使うようにしてる
	21	テレビでやっている内容はそのまま信じる(*)
	25	友達から聞いた噂話を、そのまま別の友達に話すことがある(*)
	28	電車の中で、知らない人が話していた内容が面白かったら友達に話す(*)
節度尺度	2	欲しい物があってもすぐに必要でなければ買うのを我慢する
	6	欲しいものがある時には、すぐに買ってしまう(*)
	10	欲しいものがあるときには、計画的に貯金をしてから買うようにしている
	14	友達と遊びに出かけたくても、試験前は遊びに行くのを我慢する
	18	どうしてもやらなければならないことがある時には、誘われても遊びに行くのを我慢する
	22	欲しいものが、落ちていたら自分のものにする(*)
思いやり・礼儀尺度	3	質問に答えてもらった時には、お礼を言っている
	7	人に何かを頼むときには、丁寧に説明している
	11	人に迷惑をかけてもきちんと謝れない(*)
	15	秘密でなくても、他人の家の話など個人的なことはあまり言わないようにしている
	19	相手の立場を考えずに、悪口を言ってしまうことがある(*)
	23	年上の人とも友達と話すのと同じ言葉づかいで話している(*)
	26	人に物をあげるときには、相手が本当に欲しいかどうかをよく考えてからあげる
	29	人が傷つくことをつい言ってしまうことがある(*)
	31	自分が怒っている時には、相手の気持ちなど考えずに、傷つけることを言ってしまうことがある(*)
33	人に何かを説明するときには、相手に分かりやすいかどうかを考えながら説明する	
正義・規範尺度	4	友達と一緒に行動するときには、悪いと思うことでもついやってしまう(*)
	8	絶対にバレないと思ったら、悪いことをしてしまう(*)
	12	先生から注意されたことは、きちんと守る
	16	友達に誘われても悪いことは絶対にしない
	20	みんなが一人の人をいじめていたら注意する
	24	クラスのみんで話し合って決めたルールは絶対に守る
	27	法律に違反するようなことは絶対にしない
	30	みんなと一緒にやろうと誘われても、やってはいけないことはやらない
	32	学校に持って行ってはいけないものは、持って行かない
	34	友達が法律に違反するようなことをしようとしていたら注意する

(\*)は逆転項目。

本研究では、各質問項目への回答値(1~4の値をとる)を、下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点、そして全項目の合計を道徳的規範尺度得点とした。いずれも得点が高いほど当該の尺度があらわす傾向が強いことを示す。ただし下位尺度ごとに項目数が異なるため、それぞれの得点範囲は異なり、思慮尺度は8~32、節度尺度は6~24、思いやり・礼儀尺度と正義・規範尺度は10~40であり、道徳的規範尺度得点(合計)は34~136の値をとる。

### 教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表に基づいて分析を行う。ただし本研究の成績評価表は2年前(相良ら, 2021)から新たな評価基準に変更となっており、従来の相良ら(2020)まで使用していたものとは異なる。具体的には以下に示す6個の下位評価軸(必要な能力: I~VI)および総合評価に関する5段階評定(S~D)で構成されたものであ

る。もちろん評価主体は実習校の実習担当教員であり、評価対象は実習生であることは変わらない。

なお評価基準における下位評価軸（必要な能力）としては、以下の6項目が設定されている：(Ⅰ) 学校教育についての理解（教職の意義や教員の役割、教務内容、子どもに対する責務を理解している）、(Ⅱ) 教科・教育課程に関する知識・技能（教科の内容・学習指導要領の内容を理解している）、(Ⅲ) 教育実践（教材を分析することができる；教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる；教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を作成することができる；子どもの反応を生かし、授業を展開することができる；板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的技術を身につけている）、(Ⅳ) コミュニケーション（子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができる；挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的事項が身につけている；気軽に子どもと顔を合わせたり、相談にのったりするなど、親しみをもった態度で接することができる；子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる）、(Ⅴ) 他者との協力（他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができる；保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している；集団において他者と協力して課題に取り組むことができる；集団において率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなしたりすることができる）、(Ⅵ) 課題研究（自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢をもっている；いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に対応しようとしている）。

成績評価表においては、以上の6個の下位評価軸（Ⅰ～Ⅵ）および総合評価に関し、次の5段階で評価を求めている：S（非常に優れた資質・能力を有している）、A（優れた資質・能力を有している）、B（資質・能力を有している）、C（資質・能力が不足している）、D（教員としての資質・能力がない）。そこで本研究では、この総合評価結果を実習校における客観的評価の指標として分析の対象とした。またそれとは別に本研究では、5段階評価のSを5点、Aを4点、Bを3点、Cを2点、Dを1点と数値化し、6個の下位評価軸（Ⅰ～Ⅵ）の合計点を成績評価得点として分析対象とした。成績評価得点の範囲は6～30で、この得点が高いほど、実習校における客観的評価が高かったと解釈できる。

## 手続き

「教育実習事前事後指導」授業におけるレポート課題として、上記のアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2022年7月の「教育実習事前事後指導」授業時に履修者に対し調査の説明がなされ、実習が前期中に終了する場合は2022年8月末までに、実習が後期になる場合は実習終了後2週間以内に、アンケートに回答して提出するように求めた。最終的に108名が期限内に提出したが、8名には未回答部分があったため除外し、残る100名を調査対象とした。

## 【結果】

今回得られた結果のうち、客観的評価である総合評価（5段階）と道徳的規範尺度による下位尺度得点（思慮尺度、節度尺度、思いやり・礼儀尺度、正義・規範尺度）および合計点（道徳的規範尺度得点）の関係を表3に示した。調査対象とした100名を総合評価で分類すると、S評価が21名、A評価が52名、B評価が25名、C評価が2名であり、D評価の者はいなかった。表3では総合評価別に各得点の平均および標準偏差が示されている。なお、今回C評価だったものが2名と非常に少なく、各指標の平均値もB評価のものと大きく違わなかったことから、B評価の結果とプールし、「B+C評価」として示している。

各得点ごとに、評価段階（S、A、B+C）を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行ったところ、下位尺度得点および合計点のいずれにおいても有意な主効果は見られなかった [ $F(2, 97) = 1.07; 1.17; 0.43; 2.88; 1.16$ , 全て *n.s.*]。

表3 評価段階ごとの道徳的規範尺度得点

下位尺度	総合評価		
	S評価 [ $n=21$ ]	A評価 [ $n=52$ ]	B+C評価 [ $n=27$ ]
思慮尺度	21.43 (4.32)	22.44 (3.06)	21.41 (3.60)
節度尺度	19.05 (2.62)	18.96 (2.50)	19.81 (2.06)
思いやり・礼儀尺度	34.43 (4.20)	34.83 (2.91)	34.15 (2.74)
正義・規範尺度	34.14 (4.21)	35.40 (3.08)	33.56 (3.37)
道徳的規範尺度（合計）	109.05 (11.86)	111.63 (7.74)	108.93 (7.59)

セル内の数値は各尺度得点の平均。括弧内は標準偏差。

次に表4で、成績評価得点（下位評価軸Ⅰ～Ⅵの合計点）および自己評価項目（1～6）と道徳的規範尺度の関係を検討するため、相関係数の一覧を示した。表中では、無相関検定に基づく有意な相関には\*印が付してある。なお表最下行の成績評価得点は、左から2列目の成績評価得点と同じものであるため、両者の相関係数が1となっている。また表4において、道徳的規範尺度（合計）と自己評価項目（6：教育実習全ての面において）の相関が.000と表示されているが、これは厳密には0ではなく、 $r=.000224$ を四捨五入したものであり、誤植ではない。

なお総合評価（S、A、B+C）と成績評価得点（下位評価軸Ⅰ～Ⅵの合計点）の関係を確認するため、成績評価得点に関し、総合評価を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行ったところ、主効果が有意となり [ $F(2, 97) = 209.64$ ,  $p < .001$ ]、多重比較による下位検定の結果、全ての組み合わせにおいて0.1%水準の有意差（ $S > A > B + C$ ）が得られた。つまり、高い総合評価を得た実習生ほど、成績評価得点においても高い評価を得ていることがわかる。これは総合評価と成績評価得点の結果に矛盾がない（実習校の指導教員が適切な評価をなさっている）ことが確認できたことになる。

表4 成績評価得点および自己評価と道徳的態度尺度の相関係数

道徳的態度尺度 および 下位尺度	成績評価 得点	自己評価項目					
		(1) 生徒が よく理解で きる授業を 行うことが できた。	(2) 学習指 導案通りに 授業展開が できた。	(3) 教材研 究を十分に 行って生徒 に提示でき た。	(4) 生徒と のコミュニ ケーション がうまくと れた。	(5) 先生方 とのコミュ ニケーション がうまく とれた。	(6) 教育実 習全ての面 において
思慮尺度	-.021	.258**	.064	.207*	.094	-.005	-.089
節度尺度	-.170	-.151	-.010	-.079	-.134	-.119	-.197*
思いやり・礼儀 尺度	.120	.157	.149	.291**	.235*	.061	.114
正義・規範尺度	.149	.108	.079	.155	.022	-.004	.123
道徳的態度得点 (合計)	.047	.162	.108	.228*	.094	-.014	.000
成績評価得点	1.000	.229*	.222*	.309**	.183	.270**	.310**

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

## 【考察】

## 道徳性と客観的評価（他者評価）の関係について

総合評価に関する結果（表3）では、下位尺度を含めた道徳性に関するあらゆる尺度において、総合評価（S, A, B + C）の主効果は認められなかった。また、成績評価の下位評価軸 I ~ VI の合計点である成績評価得点と道徳的規範尺度の関係を見ても（表4の左から2列目）、下位尺度を含めた道徳的態度に関するあらゆる尺度において、有意な相関は認められなかった [ $r = -.021$ ,  $r = -.170$ ,  $r = .120$ ,  $r = .149$ ,  $r = .047$ ]。

従って前回（相良ら, 2022）と同様、残念ながら今回の結果からも、道徳性は客観的評価と関連があるとは言えないことが分かる。つまり教育実習における評価基準の中で、今回測定したような道徳性の高さは必ずしも評価の対象とはなっていない。それどころか、有意な差ではないものの、表3や表4からも分かるように、客観的評価が高いもののほうが道徳的規範尺度得点が低くなるような場合もあり、今回測定した道徳的態度がマイナスに評価されている可能性も否定できない。2回にわたって異なる側面から実習生の道徳性について検討した結果、客観的評価に結びつかないことが示されたのは驚きである。

実習生の持つ道徳性が客観的評価に結びつかなかった理由として、有意ではなかったものの、客観的評価（成績評価得点）と思慮尺度および節度尺度の相関（表4）がいずれもマイナスだったこと [ $r = -.021$ ,  $r = -.170$ ] が手がかりになるかもしれない。本来であれば、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾向（思慮尺度）や、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向（節度尺度）が強い実習生のほうが高く評価されてしかるべきのように思われるが、そうではなく、（有意ではないが）かえって低く評価される傾向があったことから、そうした態度が実習生としては消極的で適切では

ないと判断された可能性がある。教育実習場面で重要と思われる資質として、「①関係開始スキル（既存のグループに気軽に入っていく、すぐに仲よくなれる能力）」および「②表現力スキル（自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・自分の感情や気持ちを素直に表現できる能力・自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力）」があるが、このいずれもが思慮尺度や節度尺度とは相容れないものであることが分かる。同じことは思いやり・礼儀尺度や正義・規範尺度にも当てはめられ、本来教員としては他者への思いやりや礼儀や規範遵守といった態度は必要なものではあるが、こと実習生としては、「①関係開始」や「②表現力」のスキルのほうが重視されるため、いわゆる道徳的な振る舞いはマイナスに判断されるのかもしれない。

### 自己評価項目と客観的評価の関係について

調査対象者が自らの実習についての自己評価を客観的な観点から行った自己評価項目（1～6）と、成績評価の下位評価軸Ⅰ～Ⅵの合計点である成績評価得点（客観的評価）の関係を見ると（表4の最下段）、ほとんどの項目で有意な正の相関が見られた [ $r=.229$ ,  $r=.222$ ,  $r=.309$ ,  $r=.270$ ,  $r=.310$ ]。従って、従来の研究（相良ら、2014など）と同様、今回の調査対象者も優れたメタ認知的モニタリング能力（三宮、2008）を示し、自らの実習成果を正しく認識できていたために、自己評価と客観的評価が一致していたものと考えられる。つまり教育実習に関する自己評価として「うまくできた」と感じている実習生は、実習校側による成績評価も高く、逆に「あまりうまくできなかった」と感じている実習生は成績評価も低かったと言える。

ただし上記の相関のうち、成績評価得点と自己評価項目（4）については有意な相関が得られなかった [ $r=.183$ ]。これは従来の結果（相良ら、2022など）とは異なり、生徒とのコミュニケーションがうまくとれたか否かに関する自己評価と客観的評価が必ずしも一致していないことを示している。このような結果となった理由は明確ではないが、今年度の教育実習においては、感染防止対策としてマスクの着用が義務づけられたり、密度の高い関わりが敬遠されたりといった状況が影響しているのかもしれない。また今回の調査対象者は、教職課程専門科目を履修した時期がコロナによる緊急事態宣言等による遠隔履修期間と重なったことで、コミュニケーションに関するスキルを十分に習得できない（あるいは習得できなかったという自己不全感を持った）状態で教育実習に臨まざるを得なかったという背景もあるのかもしれない。こうしたコロナ禍の影響については、今後検討していく必要がある。

### 道徳性と自己評価項目の関係について

調査対象者が自らの実習についての自己評価を客観的な観点から行った自己評価項目（1～6）と道徳的規範尺度（合計）の関係に注目すると（表4の下から2段目）、自己評価項目の（3）のみが有意な正の相関 [ $r=.228$ ] を示した。つまり道徳的規範尺度得点が高い実習生ほど、教材研究を充分に行えたと感じている。

さらに道徳的規範の下位尺度との相関を見てみると、思慮尺度と（1）・（3）が [ $r=.258$ ,  $r=.207$ ]、そして思いやり・礼儀尺度と（3）・（4）が [ $r=.291$ ,  $r=.235$ ]、それぞれ有意な正の相関を示している。つまり、受け取った情報を鵜呑みにせず、思慮深く検討する傾

向が強い実習生ほど、十分な教材研究を行った上で分かりやすい授業を行えたと感じ、他者への思いやりや礼儀を重視する実習生ほど、十分な教材研究を行った上で生徒と良いコミュニケーションがとれたと感じていることが分かる。これらは、各尺度の質問項目を見る限り、納得できる結果となっている。

以上のいくつかの結果から分かるのは、常日頃から相手の立場に立ってクリティカルに考えることができる実習生は、十分な内容の教材研究を行うことができるということであろう。同様の傾向は相良ら（2022）でも得られている。

ただし表4で注目すべきは節度尺度と（6）が有意な負の相関 [ $r = -.197$ ] を示している点である。つまり、衝動的に行動するのではなく、節度を持って我慢する傾向が強い実習生ほど、教育実習全体について満足できず、主観的にはうまくいかなかったと感じているのである。これと同様の結果は、有意ではないが、節度尺度と全ての自己評価項目（1～5）が負の相関を示していることから分かる。前述の通り、節度尺度と成績評価得点も（有意ではないが）負の相関 [ $r = -.170$ ] を示していることを考え合わせると、節度尺度的な道徳性は客観的評価においても自己評価においても、マイナスの影響を与える（少なくともプラスの影響はもたらさない）可能性が高いと考えられる。これは前述のように、実習時に重視される「②表現力スキル（自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力）」と対立する傾向であることから納得できる結果である。「我慢する」「控える」「抑制する」といった行動傾向（節度尺度的な道徳性）は、「気軽に」「素直に表現し」「衝動や欲求を無理に抑えない」ことが評価される教育実習場面においては、プラスには働かないものと推測される。

### 道徳性と「⑤自律性」のスキルについて

冒頭で述べたように、今回の研究の目的のひとつは、教育実習場面で重視される「⑤自律性」のスキルに含まれている「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」とはどのようなものかを検討することであった。前回（相良ら，2022）および今回の2回にわたる検討の結果、純粋な道徳性は教育実習場面で重視されるどころか、場合によってはマイナスの影響さえ与えかねないことが明らかとなった。有意差が見られない場合が多く、断言はできないが、いわゆる道徳性と言われるものは慎重で抑制的な態度であり、その点で積極性・自己受容性・自己同一性などが評価される教育実習場面にはそぐわないことが推測される。そうして考えてみると、教育実習場面において「⑤自律性」として評価されてきたものは、「集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力」や「周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力」という要素からも分かるように、厳しく律するとともに強いリーダーシップを発揮するといった父性的側面（窪，2014）が中心であると分かる。「道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力」という表現においても、道徳的な側面よりも、自律的な判断に基づいて行動するという側面が重要なのであろう。

そこで今後は「⑤自律性」に含まれる要素から道徳性という表現を削除するとともに、もともと有意な結果（相良ら，2013）をもたらした「コミュニケーション・スキル測定のための質問項目（ENDCOREs）」（藤本・大坊，2007）における「自己統制のメインスキル」内の「道徳観念のサブスキル」の質問項目に基づいて、以下のようなスキルに変更したい：⑤自律性（自らの判断に基づいて正しい行動を選択する能力・集団の先頭に立って皆を引っ

張っていける能力・周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力)。

### 教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

前回(相良ら, 2022)とは異なる道徳性尺度を使用したにも関わらず, 今回も前回と同様, 教育実習場面で道徳性が評価されることはなかった。教師の基本的な資質として道徳性が重要であることは疑いようがないが, 教育実習場面に限っていえば, 必ずしも実習生の道徳性はプラスに働かないことが見て取れる。これは, 教育実習場面で高く評価される「①関係開始」や「②表現力」のスキルが積極性・自己受容性・自己同一性につながる態度(「気軽に」「素直に表現し」「衝動や欲求を無理に抑えない」など)であるのに対し, 道徳性が慎重で抑制的な態度(「我慢する」「控える」「抑制する」など)につながるため, プラスの評価を受けにくい可能性が指摘された。

従って第一に, 今後の教育実習に関する効果的な事前・事後指導を考える上では, 教職における道徳性を指導することも重要ではあるが, 道徳性にこだわるあまり慎重で抑制的な態度が優勢にならないように注意すること, そして従来と同様, 「①関係開始」や「②表現力」のスキルを優先して指導していくことが必要であろう。

第二に, これまで「⑤自律性」のスキルとして道徳的な要素を含めてきたが, 上記の理由から, ここで言う「道徳」とは慎重で抑制的なものではなく, 厳しく律するとともに強いリーダーシップを発揮する側面を中心とした父性原理(窪, 2014)に相当するものと考えられる。今後の事前・事後指導において「⑤自律性」のスキルを扱う際には, こうした点に留意する必要がある。

ただし第三に, 教職における理念としては道徳性を重視することを忘れてはならない。冒頭にも述べたように, 近年の社会情勢の中で, 教員の道徳性に対する注目はかつてないほどに高まっている。従って教員養成課程の事前・事後指導においても, 教育実習場面の客観的評価とは別に, 今後教職に就く学生への道徳教育は不断に継続していく必要がある。それは学生らが将来教職に就き, それを長年継続していくときには何よりも重要な資質となるであろう。

前回と今回の調査の範囲においては, 実習生の持つ道徳性の高さや客観的評価の間に関連は見られなかったものの, これは逆に考えれば, 事前指導において道徳面での十分な指示が行き届いていたことを示しているのかもしれない。つまり実習生の持つ本来の道徳性とは別に, 事前指導の一環として, 個々の予想される事態における道徳的なふるまいや対応について具体的な説明や指示が与えられていれば, 実習生は道徳的な行動を選択することができるのである。もし教育実習場面で実習生が道徳にもとる行動をしたとすれば, 大きな問題となり実習中止ともなりかねないが, そのような報告はほとんど見られない。つまり, 道徳性と客観的評価に相関が見られなかったことは, 現在行われている事前指導科目における道徳面での指導が問題なく機能しているためとも考えられるのである。

第四に, 道徳性とは異なる側面であるが, 今回の結果には少なからずコロナ禍の影響が見られ, 特にコミュニケーション面での懸念が認められた。WITH(ウィズ)コロナ社会における事前・事後指導のあり方についても新たに検討していく必要がある。

今後は本研究で得られたデータや, 新たに見出された知見も参考としながら, 学生が充実した教育実習を体験し, 教育実習を通して本人のより良い成長につなげるためにはどの

ような事前・事後指導を行ったらよいか引き続き取り組んでいくことが重要である。

### 【参考文献】

- 千葉県教育委員会 2018 千葉県・千葉市教員等育成指標について. (平成 30 年 3 月 7 日)  
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/shihyou/documents/sihyoukakuteian.pdf>
- 中央教育審議会 2005 新しい時代の義務教育を創造する(答申). (平成 17 年 10 月 26 日)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)
- 藤本学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル. 川島書店.
- 窪籠子 2014 日本社会における「父性原理」再考. 実践女子大学人間社会学部紀要, 10, 1-20.
- 中谷素之 1996 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス. 教育心理学研究, 44(4), 389-399.
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49(2), 135-147.
- 相良麻里・相良陽一郎 2013 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるコミュニケーション能力について. 千葉商大紀要, 50(2), 83-102.
- 相良麻里・相良陽一郎 2014 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるソーシャル・スキルについて. 千葉商大紀要, 51(2), 233-250.
- 相良麻里・相良陽一郎 2015 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるソーシャル・スキルについて(2). 千葉商大紀要, 52(2), 35-49.
- 相良麻里・相良陽一郎 2016 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる日常生活スキルについて. 千葉商大紀要, 53(2), 9-26.
- 相良麻里・相良陽一郎 2017 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自己肯定感について. 千葉商大紀要, 54(2), 1-18.
- 相良麻里・相良陽一郎 2018 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自己受容性について(1). 千葉商大紀要, 55(2), 71-86.
- 相良麻里・相良陽一郎 2019 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自己受容性について(2). 千葉商大紀要, 56(3), 29-47.

- 相良麻里・相良陽一郎 2020 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自尊感情について. 千葉商大紀要, 57(3), 21-39.
- 相良麻里・相良陽一郎 2021 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる「親性」について. 千葉商大紀要, 58(3), 15-34.
- 相良麻里・相良陽一郎 2022 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる「道徳的態度」について (1). 千葉商大紀要, 59(3), 21-36.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.
- 玉田和恵 2010 3種の知識による情報モラル指導法開発の経緯と今後の展開. 江戸川大学紀要「情報と社会」, 20, 213-226.
- 手島啓文・安保英勇 2017 道徳的態度尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. 北海道心理学研究, 39, 30.
- 吉田圭吾 1995 治療者における母性と父性：治療者の個性と技法選択を巡って. 心理臨床学研究, 12(4), 308-321.

(2023.1.18 受稿, 2023.2.9 受理)

**【抄録】**

これまでの一連の研究から、教育実習において重視される様々なスキルが明らかとなってきたが、前回（相良ら，2022）明確な結論が得られなかった「道徳性」について改めて検討を行った。具体的には、今年度新たに教育実習を終了した実習生 108 名を対象とし、道徳的規範尺度（玉田，2010）と、実習に関する自己評価および他者評価（実習校から得られた成績評価）の関係について検討を行った。その結果、前回と同様、実習生の持つ道徳性が教育実習場面では評価されないどころか、マイナスの評価を受ける可能性が示唆された。これを受け、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのか検討を加えた。

〔論 説〕

## 日本の近代期における外来野菜の導入過程と主産地形成との関わり(Ⅱ)

### —北海道のタマネギ生産地域を事例に—

田 野 宏

前稿(Ⅰ)では、現代の代表的な輸送園芸産地を形成する北海道のタマネギ産地を事例として、明治～昭和戦前の近代期に導入の嚆矢となった札幌地域において、どのようにして外来野菜のタマネギが普及し主産地の素地を形成したのかを論じた。本稿(Ⅱ)では近代期における札幌以外の主産地である北見市、富良野市、岩見沢市への伝播の実情を概略するとともに、岩見沢市を中心とした産地化の中で、道内への移民による入植時期の差異が現代のタマネギ栽培に与えた影響を明らかにする。そして近代日本における北海道産タマネギが、現代の輸送園芸産地の形成にいかなる役割を果たしたのかを考察したい。

#### Ⅳ 近代期における北海道産タマネギの生産と流通・販売

第二次世界大戦前の時代には、昭和戦後から平成・令和の時代のように、青果物の鮮度保持のための冷蔵・貯蔵技術が未発達であった。そのため収穫後の出荷期間を延長することは難しく、腐りやすい野菜の生産地は市場の近郊に立地する、いわば近郊園芸産地が卓越する傾向にあった。しかし、タマネギの場合は他の野菜と比べると鮮度劣化の速度が遅いため、比較的長期保存による輸送園芸産地の形成に向けた取り組みは可能であった。

本章では、前稿(Ⅰ)に続いて、近代期における青果物産地の萌芽と形成過程を明らかにするために、北海道札幌市近郊農村のタマネギ導入と石狩支庁周辺への産地化の事例をもとに、その販売・流通・市場との関わりを側面から歴史地理学的分析を行うことにする。

##### Ⅳ-1 明治期から昭和戦前期までのわが国のタマネギ生産高の推移

前稿(Ⅰ)で述べた通り、明治初年にアメリカとフランスから移入されたタマネギの種子が東京の種苗園、官園を経て1871年(明治4)には札幌で試作が行われている。タマネギの種子はこの他にも大阪方面に導入され、特に泉南地方(大阪府南部)における泉州タマネギの栽培地が府県を代表する主産地として生産の拡大がみられるようになっている<sup>(34)</sup>。この地域のタマネギは、アメリカ由来のイエローダンバース(Yellow Danverse)系の品種をもとにして品種改良が進み主産地化が進行した。また、愛知県の知多半島ではフランスの品種をもとにしたタマネギ栽培が開始されている。これら本州産のタマネギは、全て水田裏作の秋播き春収穫の作付形態であるため、出荷は春から秋にかけて行われる。

したがって、北海道産のタマネギは、本州以南産の出荷時期が終わって冬季品薄期の市場を独占することができたのである。図6は1909年(明治42)から1945年(昭和15)

(34) 山田貴義(1972)は土性とタマネギの作付について主に関西地方を中心に北海道の事例も併せて、土性とタマネギ生産の関係について記述している。：『タマネギ作型と作り方』38頁 農山漁村文化協会による。

までの日本国内におけるタマネギ生産の推移を全国産と北海道産に分けて示したものである。あらかじめ述べるべきところでは、現代の日本におけるその生産高は、2020年のデータ（農水省：野菜生産出荷統計）によると全国合計で約1,357,000トンにのぼり、全野菜の中でタマネギは、キャベツとダイコンに次ぐ重量トン数を生産している。この中で北海道の生産高は全国市場の約66%を占める892,100トンを出荷しており、戦前期をはるかに上回る主産地化が進行している。これらの主産地化は、昭和戦後の高度成長期以降における食生活の洋風化による好市況や、米の生産調整政策にともなう水田転作などによってもたらされており、これらの主産地化について筆者は北見、岩見沢、札幌の昭和戦後の主産地形成に関する報告を行ってきた<sup>(35)</sup>。しかし、明治～昭和戦前期に限るならば、北海道産の全国シェアは十数%程度に推移していることがこの図6より理解できる。

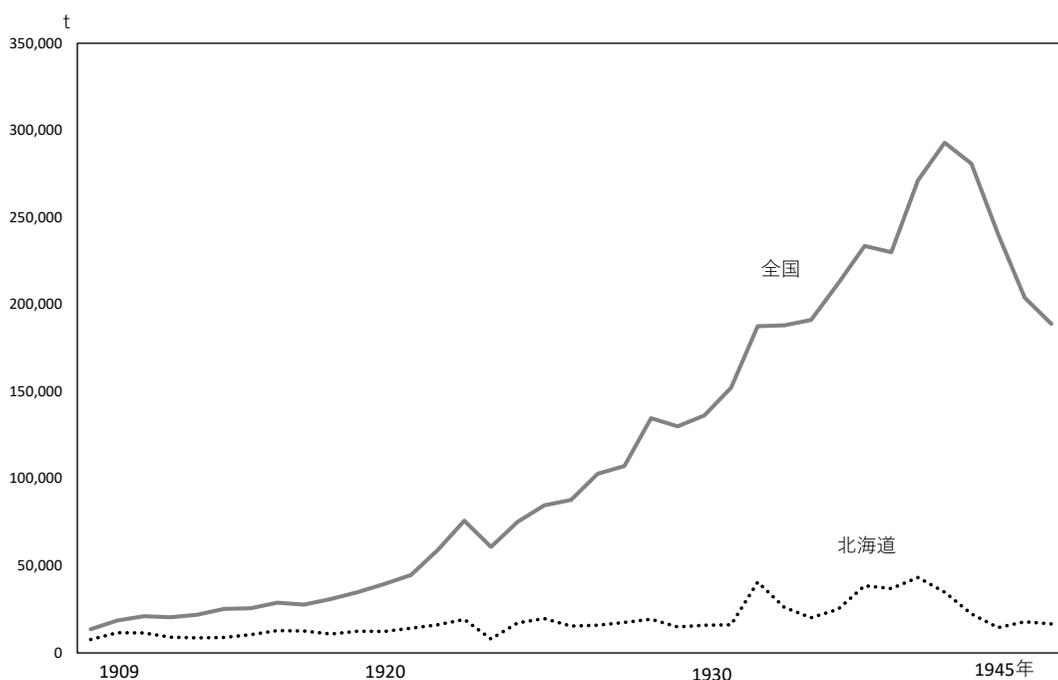


図6 明治～昭和戦前期におけるタマネギ収穫高の推移 (1909～1945年)  
—出所：八鍬 (1975)・農林省 (当時) 農林統計による—

日本にタマネギが導入されたばかりの時代において、北海道産のそれは全国比の50%前後を占めていた。しかし、文明開化期が過ぎ近代化が進むにつれて国民の中産階級の増加が進行する大正期の1920年代以降に入ると、食生活の向上とともにタマネギ需要が増加し、大阪、愛知、兵庫等の府県産地が成長するに伴って、北海道産の占める割合は昭和初期には10～20%台に低下している。この間、北海道におけるタマネギ産地は札幌近郊

(35) 前稿 (I) の前掲 (3) の筆者 (田野宏) 論文「北海道における輸送園芸産地の立地と展開—タマネギ生産地域の事例」(I)～(IV) (1993a, b, 1994a, b) 千葉商大紀要を参照されたい。

の農村を中心に広がりつつあったが、その栽培適作地は当時、石狩川水系下流の伏籠川や岩見沢市内を流れる幾春別川流域の自然堤防上に限定されたことも自然的要因として働いたとみるべきであろう。第二次世界大戦後の北海道における大規模な輸送園芸産地の発展は、栽培の不適な農地にも作付が行われており、「耕境の拡大」によってもたらされることになるからである。このことは本論のVI-1にて後述することにした。

#### Ⅳ-2 明治・大正・昭和戦前期におけるタマネギの道外出荷の推移

北海道産のタマネギが本格的に道外の消費地に出荷されるようになるのは、鉄道、船舶による輸送網の拡充と仲買商人を中心とした出荷体制が安定化した明治期後半の1897年（明治30）以降である。大正期を経て昭和戦前期までのタマネギの出荷は、国内のみならず、海外にまでおよんでいる（図7）。

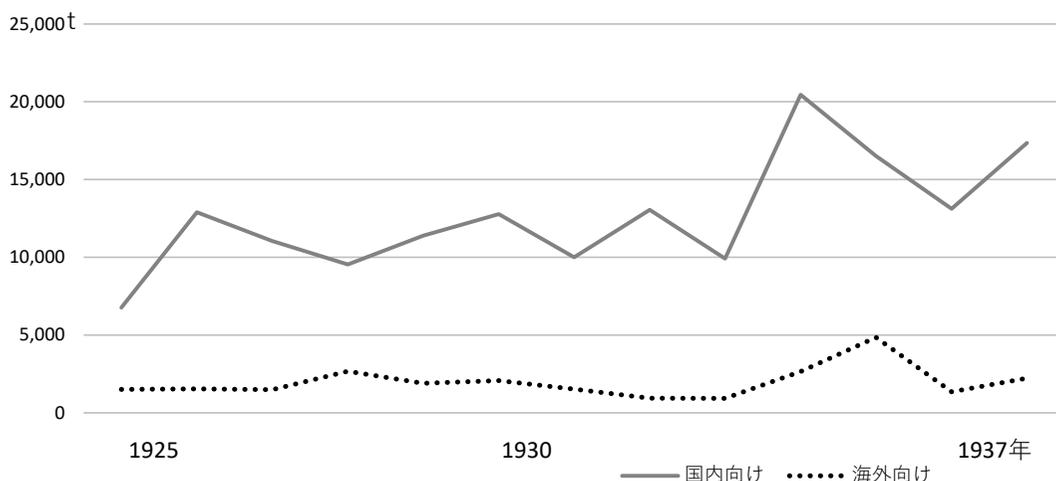


図7 北海道産タマネギの国内向け出荷量の推移  
—出所：札幌創立二十年記念誌・小樽商工会議所資料より作成—

まず国内向けであるが、年次によって変化が認められるものの、約10,000～20,000トンの間を推移している。図7で示したように、昭和期に入ると札幌以外の地域にも小規模ながら札幌黄の種子を導入して栽培を試みる小規模産地が現れ始め、それと相まって出荷量は増加傾向をみせている。資料の出所は「北海道玉葱輸出組合報告・札幌20年誌」<sup>(36)</sup>によるものであるが、販売数量は1箱（12貫）で表されている。12貫を45kgとして図7ではトン数で表した。販売価格は上記の資料によれば概ね1箱当り2～3円台で取引されていたようである。

次に海外向け数量は、年次によって変動がみられ1,000～5,000トンレベルで推移している。主な輸出先はロシア、フィリピン等であった。全ての出荷に占める国外向けの出荷比

(36) 前稿（Ⅰ）の前掲(18) p. 58における北海道玉葱の販売数量及び単価による。

率を年次平均で見ると13.5%で、約1割強が海外向けに出荷されていたことになる。海外に向けた販路形成において大きな役割を果たした人物・組織は、前稿（I）で述べた一柳仲次郎をはじめとする青果商人であった。海外向けのタマネギ輸出は、国内向けの出荷拡大と歩調を合わせる形で、1897年（明治30）頃から始まり、第二次世界大戦が勃発した1940年（昭和15）頃まで続いた。北海道産の青果物の輸出に関しては小樽港が重要な役割を果たしており、その輸出量は小樽商工会議所統計年報に記録が残されている。

以下に輸出国別にその特色を図8よりみることにしよう。ロシアへの出荷に関しては、1902年（明治35）以降から1936年（昭和11）までの数量と価格を知ることができる。主な輸出先は沿海州臨海部のウラジオストク、シベリア鉄道に沿って内陸部を流れるアムール川流域沿岸のハバロフスク、ブラゴヴェシチェンスク等の都市に至っていたとされている。当該地方は気候環境が厳しく、青果物生産が限られることや、ロシア料理にタマネギが必需野菜であること等が相まって大きな需要が見込まれたようである。このことは大正初期まで、当該地方では野菜不足解消のために、輸入物への関税がかけられておらず北海道産のタマネギ輸出を後押しする要因になっていた。

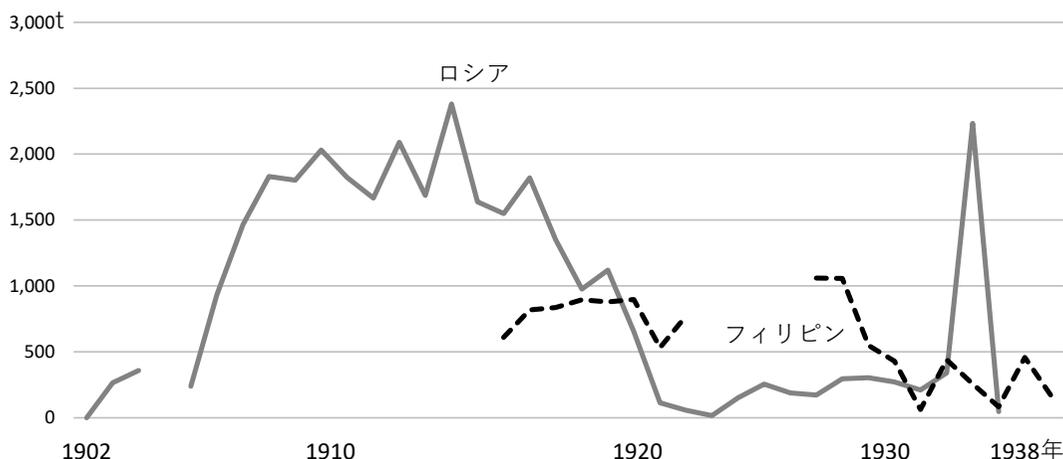


図8 北海道産タマネギのロシア・フィリピン向け輸出量の推移  
—出所：札玉創立二十年記念誌・小樽商工会議所より作成—

大正期に入ると、本州以南の大阪・兵庫・愛知等の府県産のタマネギはロシアへの輸出を行うようになった。しかし、府県産地は秋播き春収穫による春～秋に向けての出荷であることから、ロシアが青果物不足を迎える厳冬の需要に対応できるのは春播き秋収穫で秋～冬に向けての出荷を行う北海道産であり、輸出産地としての国内での絶対的優位の立場を維持していた。

ロシアへの輸出量の変化をみると、1907年（明治40）頃から急速に輸出量が伸び始め、1907年（明治40）～1921年（大正10）の15年間を年次平均で見ると約1,680トンの水準で推移していた。輸出量の推移は、当時のロシアの政治・社会情勢にも左右されている<sup>(37)</sup>。

1905年（明治38）のロシア第一革命を契機に輸出が始まり、1917年（大正6）のロシ

ア第二革命（2月・6月）までの間は1,000トン以上レベルでの輸出が続いていた。その後の革命によって樹立されたソヴィエト社会主義共和国連邦政権が1922年（大正11）に発足すると、同政権は関税率を大幅に引き上げたため、1923年（大正12）以降は最盛期に比べて200トン前後に大幅な減少を示すことになった。その後1935年（昭和10）に2,000トン台に回復したものの、第二次世界大戦の勃発により北海道産タマネギのシベリア方面への輸出は終わりを遂げることになったのである。

また、ロシア以外にもフィリピンや香港等にも輸出された記録が、小樽商工会議所統計年報に残されている。この記録によると1914年（大正3）から記されているが、札玉販連二十年誌によると、明治末にすでに行われていたとされている。その記録によると、フィリピン全体の需要量のうち日本産が約60%を占めており、輸入先を季節別にみると、4月～6月にオーストラリア、アメリカ、6月～10月に日本（府県産）、11月～2月が日本（北海道産）と記録されている。フィリピンへの輸出は第二次世界大戦後になるとアメリカ産に代わっている。輸出量が少なく図8には示されていないが、香港向けのタマネギは、1914年（大正13）～1935年（昭和10）前後のわずかの年次に年間数十～百数十トンレベルで輸出されていた。ロシアに比べるとフィリピン、香港ともに輸出量は少ないが、春播き秋収穫の北海道産タマネギが冬季出荷に優位な位置にあったことを物語っている。

#### Ⅳ-3 昭和戦前期における北海道産タマネギの生産費および収益性と販売価格の変動

タマネギは収穫後に数ヶ月間の貯蔵が可能な野菜である。そのため、流通業者の中には需給変動に伴う市場価格への思惑が入り込み、投機の対象の強い野菜として位置づけられてきた。それに加えて、前述したように府県産の出荷が終わる秋から翌年春までの出荷形態であるため、市場における独占的優位性を保つことができた。

表2は、1934年（昭和9）の北海道における主要農作物の反当収支を示したものである。第二次世界大戦前の北海道の耕種農業は、アメリカをモデルとした大規模農業で、畑作を基本にしていた。主要農作物は、豆、でんぷん（馬鈴薯）、小麦等であった。特に豆と馬鈴薯は、第一次世界大戦期に空前の作付ブームがおこり、豆景気、でんぷん景気等と呼ばれる程の増反現象が続いた。その後、第一次世界大戦の終戦とともに、これらの畑作農業

表2 1934年（昭和9）における北海道の主要農産物別反当収支

	反当生産費	反当収量	単位当価格	反当収穫高	副産物価格	差引
小麦	28.63 円	1.105 石	21.17 円	23.39 円	1.51 円	△ 3.73 円
大豆	25.94	1.070	20.50	21.94	1.01	△ 2.99
小豆	25.59	1.021	25.76	26.3	1.05	△ 1.74
豌豆	26.74	0.943	23.14	21.82	1.16	△ 3.76
馬鈴薯	40.15	376 貫	9.62	36.17	—	△ 3.98
玉葱	90.68	3,780 斤	39.5	149.31	—	58.63
薄荷	39.37	2.7 粗	29.33	79.19	0.92	40.74

出所：北海道農業発達史（1963）および八鉈（1975）による

(37) 前稿（Ⅰ）の前掲（18）における小樽商工会議所資料をもとにした札玉販連20年記念誌 p. 60～p. 62 のデータを利用して作成した。

は恐慌状態に陥り、その一部は本州からの移民の願望でもある稲作への転換に結びついていった。こうした豆類（大豆、小豆、豌豆）とでんぷんの原料となった馬鈴薯、畑作の代表作物である小麦に加えて、北海道の工芸作物の代表であるハッカ（薄荷）、そして本稿で取り上げたタマネギ（玉葱）を比較対象として示してある。工芸作物のハッカ（薄荷）は明治時代に日本最大の産地であった山形県からの移住者が現在の旭川市付近において栽培に成功を納め、道内各地に伝播し、後に北見市を中心として昭和期最大の産地を形成するに至っている<sup>(38)</sup>。

昭和戦前の時代、特に1931年（昭和6）には、北海道の農産物は冷害による凶作に見舞われ、農村経済は疲弊の度を極めていた。表2に示した1934年（昭和9）は凶作の年で、北海道を代表する主要作物の麦類、豆類、そして馬鈴薯は反当生産費と比較して反当収量、ならびに単位面積当り価格が低く、いずれも差し引き価格がマイナスの赤字経営であった。そうした中であって、タマネギ（玉葱）とハッカ（薄荷）は集約的作物であることも手伝って、反当生産費が他の粗放的畑作物よりも高いにもかかわらず、単位面積当りの価格が30～40円近くの高価格を形成している。このため反当収益は、ハッカ（薄荷）が79.19円、タマネギ（玉葱）が150円近くを示し、他の主要畑作物の20～30円台を大きく引き離していることがわかる。このように多くの主要農産物の価格が低迷し赤字経営に陥ることがあっても、比較的収益性の高いタマネギ（玉葱）やハッカ（薄荷）は大きく値崩れのしない商品作物として北海道の開拓農民の間に知られていったものと推察される。

ここで図9より、収穫後の出荷期間（9月～翌年4月）におけるタマネギ価格の年次別・月別変動について1934年（昭和9）～1939年（昭和14）までの6年間に注目してその特徴をみることにしよう。年次別にみると、タマネギの最高値の年は1939年（昭和14）に1箱（12貫=45kg）当り6～8円台で、最低値は表2で述べた1934年（昭和9）の1箱（12

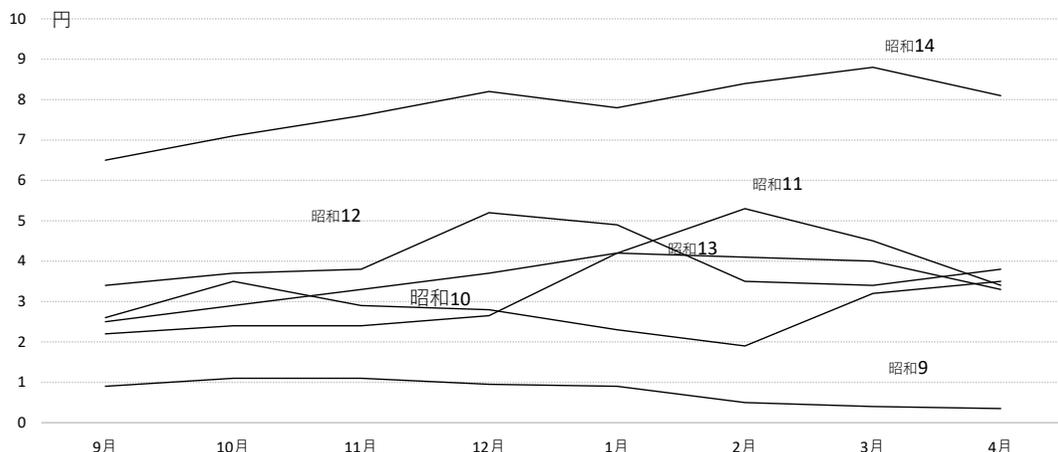


図9 北海道産タマネギ価格の月別変動：12貫(45kg)  
—出所：札玉創立二十年記念誌・小樽商工会議所資料より作成—

(38) 北見市のハッカ栽培の変遷については、遊佐幹夫（1982）：『オホーツクのハッカ』オホーツク書房および北見市史（1983）下巻等に詳しい。

貫 = 45kg) 当り 30 銭～1 円台となっており、両者の格差は 8 倍～10 倍におよんでいる。ただし、最低値を記録した 1934 年（昭和 9）の価格でさえも表 2 でもわかるように道内を代表する他の畑作物（麦、豆、馬鈴薯等）に比べれば格段に高収益をあげていたことが理解できる。

次にこのような最高値と最低値を除外して、1940 年（昭和 10）～1943 年（昭和 13）の平年時における 4 年間をみると 2 円～5 円台の間を推移していることがわかる。しかし、月別にみると、11 月以降に入るといずれの年次においても価格が上下に変動する傾向を見ることができる。もとより北海道産のタマネギは、府県産に比べると秋から冬を経て翌年の春にかけて全国市場を独占する産地である。しかしその生産は、導入段階の第二次世界大戦以前には育成に適地な沖積平野の自然堤防上に限定して作付される傾向があったため、品薄期における冬場の青果市場の全国的な需要に応えるだけの産地を形成していたとは言いがたかったといえる。このため価格の高騰を目論んだ流通業者の思惑が介在する中で、その販売価格は上下に変動する不安定要因があったものと推察できるのである。

## V 近代期に主産地化した北海道内タマネギ産地の立地移動と現代の産地への継承

### V-1 札幌産地から伝播した新興産地の特色

明治初年、北海道開拓使の手で普及が勧められたタマネギ栽培は明治中期以降に入り、札幌近郊の開拓農村を中心に作付が浸透し、伏籠川流域の自然堤防上の土地に濃密な産地が形成されていった。しかし、札幌近郊農村のみでは賄いきれない需要増加分については、北海道内の各地に札幌に次ぐ新興産地が形成され始めていった。

表 3 は昭和戦前期における北海道内の産地別作付面積の推移である。平成・令和の現代においては、北見市がわが国最大のタマネギの輸送園芸産地であり、富良野市、岩見沢市

表 3 昭和戦前期における北海道内産地別タマネギ収穫面積の変化

年	札幌市	岩見沢市	富良野市	北見市
1926 年（昭和元）	458ha	106ha	72ha	—ha
1927 年（昭和 2）	501	112	67	—
1928 年（昭和 3）	145	112	58	12
1929 年（昭和 4）	610	96	71	17
1930 年（昭和 5）	725	78	86	28
1931 年（昭和 6）	734	66	87	37
1932 年（昭和 7）	725	72	85	48
1933 年（昭和 8）	739	77	92	52
1934 年（昭和 9）	793	79	163	67
1935 年（昭和 10）	790	70	108	54
1936 年（昭和 11）	785	81	122	68
1937 年（昭和 12）	807	84	126	70
1938 年（昭和 13）	842	89	150	105
参考 2017 年（平成 29）	293	1,180	1,500	3,740

出所：北海道青果商業共同組合資料・農林業センサス  
小数点第 1 位を四捨五入

がこれに次ぐ生産高をあげている。政令指定都市として発展した札幌市は、昭和戦後、とくに高度経済成長期からバブル経済期を経て都市化が著しく、かつてのタマネギ産地の中核をなした旧札幌村をはじめとする伏籠川流域の生産地の大半は今日では札幌市東区に編入されている。そして住宅地化が進む中で、北海道産タマネギの主産地化を牽引した面影は消失していると言ってよい。しかし、現代(昭和戦後、平成、令和)における北海道のタマネギ産地の成長段階を「発展期」と位置づけるならば、昭和戦前期のそれは「導入期」にあっており、表3の作付面積の推移からみて、戦前期の札幌が北海道におけるタマネギ生産の主導的役割を担っていたことは紛れもない事実である。以下の項では、昭和戦後期における北海道内の三大産地を形成した、北見市、富良野市、岩見沢市が先行産地の札幌とどのような関わりを持ちながら産地化の萌芽を迎えたのかを述べることにしたい。

### V-1-① 北見市へのタマネギ種子の導入

現在日本一の生産高を誇る北海道の北見市におけるタマネギ栽培は、1917年(大正6)に現在の北見市常盤町の武井管治、川東の植松多助、旭町の新居田善造らが、札幌市の興農園より種子の導入を図り、試作したことが始まりであるとされている<sup>(39)</sup>。導入された種子は、北見盆地を流れる常呂川流域の沖積土壌からなる農地に作付され、とくに北見市川東地区は栽培の核心地区となって、昭和戦後、平成・令和の時代に引き継がれている。タマネギが試作された大正期における北見地方の代表的な商品作物はハッカであり、全国一の主産地を形成していた。このため、タマネギ栽培を大きく波及させるほどの力はなく、出荷と販売は一部の農民と地元の商人の手によって細々と行われていたに過ぎなかった。それでも、農民組織としての共販組合が結成されたことによって生産面積は拡大し、昭和戦前期の1930年代後半には100haを超える産地に成長している。本格的なタマネギの導入と主産地化は、当該地域のハッカの生産が製造方法の革新と安価な海外産に取って代わられたことで、基幹作物としての地位を失いかけた第二次世界大戦後のことである<sup>(40)</sup>。

### V-1-② 富良野市へのタマネギ種子の導入

現在北海道内で北見市に次ぐ生産高を示す富良野市におけるタマネギ栽培の導入は、八鍬(1975)が富良野市史をもとに詳細な報告をしている<sup>(41)</sup>。これによれば、1906年(明治39)、中富良野村より下5区に移住した山崎庄太郎が、1907年(明治40)に札幌から「札幌黄」の種子を取り寄せ、畦幅22cmで過燐酸石灰20kgを施用して10a程播種したのが始まりで、この時の収量は3,600kgであったと紹介している。その後、1921年(大正10)には井上善作と土田仁佐の2名が西2番4番地にて10aの圃場に共同栽培したところ5,400kgもの収穫が得られたとのことである。この頃から、下5区を中心に本格的な栽培が開始され、稲作に次ぐ重要な商品作物としての地位を持ち始めていった。昭和戦前期における富良野産タマネギの流通は、仲買業者によって集出荷されていたが、1942年(昭

(39) 北見市のタマネギ栽培の先駆けとなった先覚者に関しては北見市玉葱振興会(1977)が記念誌の中で紹介されている。

(40) 前掲(35)による。

(41) 前稿(I)の注(25)による。

和17)から第二次世界大戦を経て終戦の2年後の1947年(昭和22)までは、青果物統制により、上川地方蔬菜出荷組合により統制野菜として取り扱われている。

### V-1-③ 岩見沢市へのタマネギ種子の導入

札幌に最も近いタマネギ産地となった岩見沢市は北海道内では北見市、富良野市に次ぐ第3位の生産高を占めている。この地域における種子の導入は、先述した北見市や富良野市よりも早く、1887年(明治28)から1897年(明治30)にかけて、現在の岩見沢市東町において行われている<sup>(42)</sup>。これは現在最も作付の中心地となる岩見沢市稔町の記録によるものであるが、1900年(明治33)頃、仲買商の森原卓蔵がアメリカから導入した種子を同市東2番地に試作したが失敗に終わり、翌年に松本兵四郎が栽培したところ好結果を得たのが栽培の始まりと考えられている。ただし、公式の記録は、1905年(明治38)に地方費をもってタマネギ種子を購入し、これを各郡の農会や篤農家に試作させたという事実が先述した八畝(1975)<sup>(43)</sup>による農業沿革事暦で指摘されている。どちらをもって最初の栽培となるか判断は異なるが、北見市や富良野市に比べて札幌に至近距離にあることから、同じ石狩川低地の沖積土壌を耕作地に持つ岩見沢市が種子導入から栽培技術の伝播に至る機会はより頻繁に得られることが多く、1900年代(明治30年前半)には試作の緒に就いていたものと考えられるのである。

## Ⅵ 現代の大型輸送園芸産地への継承に果たした近代の主産地導入期の影響と役割

### —岩見沢市稔町地区の事例から—

一般に製品やサービスが市場に投入されてから生産を伸ばし、その後に販売量が低下して消滅段階に至ることをプロダクトサイクル(PCL)と呼び、導入期、成長期、成熟期、衰退期に区分して説明されることがある。実は、農産物の主産地形成を論ずるに際しても、この4つの段階をあてはめると個々の産地がどの段階に位置づけられるのかを説明しやすくなる。むしろこの用語を起源とする経営学・マーケティング論などの本来の学問的用語にはそぐわないかもしれない。しかし、農産物は国民経済の発展とそれに伴う国民の食料への消費嗜好の変化、国際貿易や生産者の動向等、様々な要因によってその生産は大きく変化することになる。農産物の主産地は、それぞれの時代に置かれた社会経済的条件のもとで、プロダクトサイクル(PCL)のいずれかの段階に当てはめられる中で生産が行われていると考えられる。

タマネギは、洋風料理(肉料理)との相性が良好で、国民経済の発展、所得水準の上昇にあわせて食生活の向上が認められることで、これに呼応して補助事業としての産地への国家資金導入が行われ生産の拡大が行われてきた。特に昭和戦後期に入り、高度経済成長期には食生活の洋風化に伴いタマネギの消費需要が拡大し、北海道の既存産地が大型化する形で成長発展期を迎え、現在の成熟段階に至っている。この間、北海道のタマネギ生産

(42) 岩見沢市のタマネギ栽培の始まりについては、稔町100年史編集委員会(1985)：『稔町百年史』に詳述されている。

(43) 前稿(Ⅰ)の注(25)における八畝(1975)のp.546記述を参照した。

の主導的役割を果たした札幌は都市化によって衰退したが、生産のノウハウは新たに主産地化を果たした北見市、富良野市、岩見沢市などの三大産地に引き継がれている。本項では、至近距離の関係から、最も早くに札幌の影響を受けてタマネギの栽培を開始した岩見沢市を取り上げ、生産農家の入植時期や土地生産力の差異が現代のタマネギ生産にどのような関わりをもって主産地化に影響をあたえたのかを考察することにしたい。

#### Ⅵ-1 明治～昭和戦前期の稔町地区におけるタマネギ栽培の導入とその経緯

岩見沢市におけるタマネギ種子の導入に関しては前章Ⅴ-1-③で述べたが、現在の生産の核心をなす稔町地区に関しては、同じく前稿（Ⅰ）のⅢ-3において紹介した北海道産タマネギの道外輸出に尽力を果たした札幌の仲買商人である一柳仲次郎の影響が大きいといわねばならない。稔町百年史<sup>(44)</sup>によると、1897年（明治30）に現在の稔町734番地の農家吉田安吉にタマネギの種子を持ち込んで栽培を試作させたとの記録が存在する。記録によれば試作の結果は良好で、近所の農家にも他の野菜と組み合わせて耕作されるようになったとされている。一柳仲次郎はこの時代に、「北海道果実蔬菜輸出商組合長」として日本ではじめてロシア領シベリア地方でリンゴとタマネギを輸出した先覚的商人であった。幾春別川流域稔町地区は、タマネギ生産が開始される以前は前稿（Ⅰ）で紹介した札幌近郊産地で作付されたリンゴが同様に多く栽培されており、この土地でのリンゴ作付開始も彼の影響による可能性が考えられよう。

このタマネギ、リンゴを成育させるに好適な沖積土は河川の堆積作用によって河岸に沿って形成された砂壤土よりなる自然堤防である。稔町地区は石狩川支流の幾春別川が北東から南西方向に流れその河岸に自然堤防が形成されている。河川に沿って洪水堆積物の自然堤防が形成されているため適度な排水力に優れており、集落や畑が立地し河岸から離れると後背低湿地を形成してタマネギ生産には向かない土壌に変化する。これは札幌のタマネギ生産が伏籠川流域の自然堤防上において行われたものと同じの土地条件である。当該地域の主産地化は札幌と岩見沢の至近距離という条件にあわせて、こうした自然堤防とよばれるタマネギ栽培に好条件をもたらす砂壤土質の沖積土の存在があったことも主産地化の大きな要因にあげることができる。

当該地区に導入されたタマネギは、1920年代（大正中期）には1戸当たり平均7～8反の規模で耕作されるようになり、その販売は全て仲買人によって買い付け、売られていたようである。前述した「稔町百年史」によれば、搬出されたタマネギの木箱は1箱12貫500匁（46.8kg）入りが1円70銭（当時米1俵が6～8円）で買い取られ、それぞれの仲買人の商標を付して、大・上・中・小の規格化が行われて出荷されたと記されている。その作付形態は現代の移植栽培とは異なり、直接、圃場に種子を播く直播栽培であった。この栽培の核心地である幾春別川右岸地区（稔町地区）は明治期の1890年代に本州方面からの移民による入植が行われ、その後の小作農制農場の広がりや相まって開墾地の拡大がみられた地域である。

(44) 前掲(42)による。

## Ⅵ-2 昭和戦後期、特に米の生産調整政策によるタマネギ栽培の拡大

昭和戦後、岩見沢市におけるタマネギ栽培の増反は、1970年（昭和45）に開始された米の生産調整政策に伴うものであった。1938年（昭和13）の昭和戦前期に89haにすぎなかった作付面積は、1971年（昭和46）には150haを超え、1980年には900ha、2017年には1,180haにまで増加している。石狩川流域の石狩、空知、上川の3支庁は道内農地面積の約80%にあたる約20万haが水田で占められている。当該3支庁は道内においても比較的沖積平野の占める面積が多く、その土地に適した水田化に向けた土地改良事業は、第二次世界大戦以前の時代はもとより、戦後はさらに進展して多くの稲作地域が成立してきた。しかし、当時は品質面で耐寒性品種の作付米が多かったことから、品質追求が求められる自主流通米への参加と米以外の転作作物の選定は喫緊の課題となっていた。こうした問題に対して、当該地域が戦前期から幾春別川流域の自然堤防上でのタマネギの作付経験を有することから、水田転作の作物として選ばれることになった。このため水田転作においては、自然堤防上の畑にタマネギを栽培するだけでなく、その背後の後背低湿地の水田を客土などにより畑地化させて、あらたにその土地にタマネギを導入するという方法がとられた。稔町および周辺地区はそのことによって、国からの野菜生産出荷安定法の産地指定を受けることで、1969年（昭和44）、1970年（昭和45）、1972年（昭和47）の3度にわたり、出荷能力を高めるための貯蔵庫の設立や、労賃、輸送コスト削減を目的とする出荷期における輸送コンテナの導入と利用促進が行われた。こうした一連の産地化の動きは、その後、第二次構造改善事業、水田転換促進特別事業、転作集団営農推進対策事業、新農業構造改善事業等、1970年代～1980年代にかけて6度にわたるタマネギ産地育成のための水田から畑に転換する土地改良事業をはじめとする国家からの補助事業が導入され、農協（JA）出荷を最大の共選共販体制とする全国有数のタマネギ産地が形成されたのである<sup>(45)</sup>。

## Ⅵ-3 営農実態と地形環境からみた近代期と現代産地のタマネギ経営のかかわり

第二次世界大戦前の稔町地区は、幾春別川流域の自然堤防の一部にタマネギを栽培し、その後背低湿地は北海道土巧組合法に基づく耕地整理事業が進み水田化が完了していた。しかし、前項で述べたように1970年代の米の生産調整政策によって、自然堤防だけではなく後背低湿地の水田を畑地化してタマネギが作付導入されるようになったのであった。

### Ⅵ-3-① 地形環境と入植期別にみた農家の立地と土地利用の関係

ここで稔町地区の地形環境と土地利用に注目してみよう。図10は稔町地区が産地化のピークに達した1987年（昭和62）に筆者が現地調査を行い作成した当該地区の土地条件図である。作成に際しては、岩見沢市役所発行の大縮尺図（1：2,500）をベースに現地調査を加えて1メートル間隔の等高線を重ね合わせて微地形と土壤条件の関わりが判明できるようにしてある。この土地条件図をもとにして考察すると以下のように説明できる。この図からもわかるように、幾春別川に近づくほど標高が数メートル高く、土壤は砂壤土よ

(45) 岩見沢市稔町100年史編集委員会（1985）：『稔町100年史』および岩見沢市役所農務課資料による。

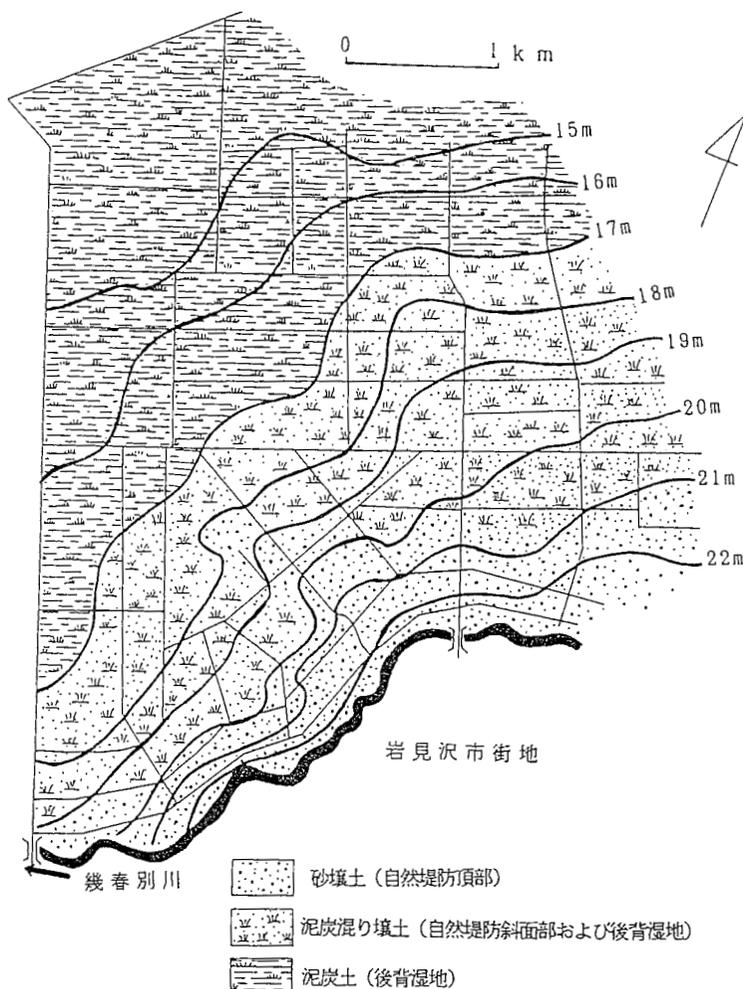


図10 幾春別川右岸岩見沢市稔町地区の微地形と土地条件  
—田野 (1993) による—

りなる自然堤防が形成されていることが読み取れる。また、河川から遠ざかるにつれて標高は低くなり排水不良の泥炭土よりなる後背低湿地に移行していることが理解できる。次に作成した図11は図10の土地条件図の上に農地区画ごとに作物の作付状況を筆者自身が現地調査で確認して作成した土地利用と土地条件の関係を示した主題図である。この図11と図10の両者を合わせると、タマネギ栽培は自然堤防頂部と自然堤防斜面（後背湿地への移行部分）に存在していることがわかる。そしてその背後の標高17メートル以下では水稲と小麦（転作）が混在している。標高21メートル以上の自然堤防頂部は米生産調整政策以前からのタマネギ栽培地である。これに対して、標高17～21メートルの自然堤防背後の後背低湿地が米生産調整政策開始によってそれまでの水田が転換畑に変えられてタマネギの栽培が開始された土地である。ここで標高17メートル以下にも農地が存在す

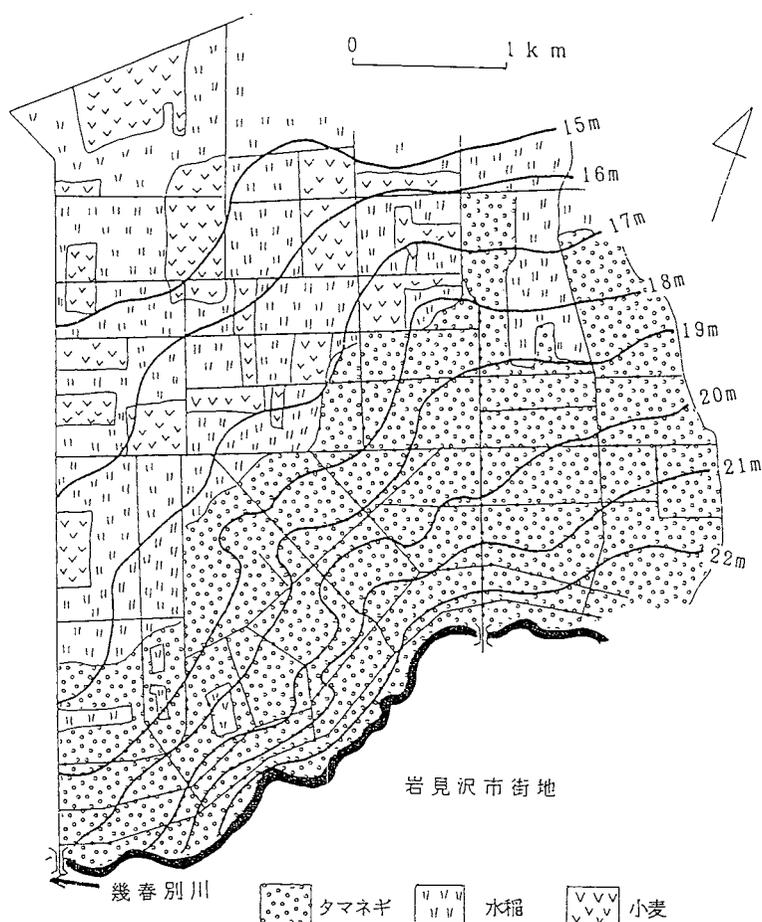


図 11 幾春別川右岸岩見沢市稔町地区の微地形と土地利用  
—田野 (1993) による—

るが、ここでは砂質の土壌が少なく泥炭質壤土であることからタマネギ生産には適さず、水田稲作または小麦作が一般的な土地利用である。

こうした地形・土地条件をもとにして、筆者が1989年当時に行った調査結果を地域の営農実態の形で示したものが表4である。加えて、図12は「稔町百年史」と農家からの聞き取りをもとにして、この地区にいつの時代から入植したのかを近代（明治～昭和戦前）から現代（昭和戦後）にかけて示したものである<sup>(46)</sup>。河川に近い部分に明治期（黒丸）、大正期（二重丸）の早い時代に土地条件が安定している砂壤土質の自然堤防、あるいは自然堤防に近い標高18メートル以上の部分に入植していることがわかる。これらの図表類をもとにして、昭和戦後～平成期に北海道を代表する大規模なタマネギの輸送園芸産地化

(46) 主に注(35)によるもので、『稔町100年史』をもとに稔町地区タマネギ生産農家の土地条件と聞き取り調査(1989年8月)を実施して入植の時期、営農実態に関する調査を行った。

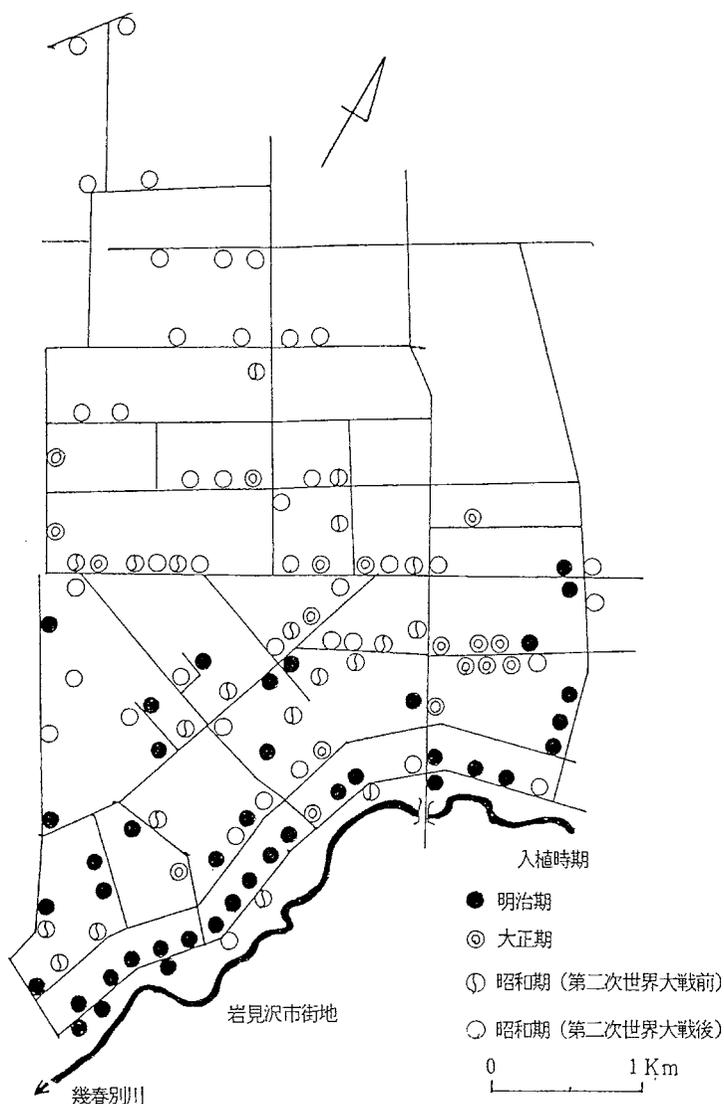


図12 稔町地区における入植時期別に見た農家の位置図 (1989年当時)  
—稔町100年史をもとに現地調査による—

を果たした当該地域を取り上げることで、近代における導入過程が現代の発展段階にどのような影響を与えているのかを、「耕境」の拡大と「入植時期の違いが生み出した差額地代との関係」から実証してみることにしたい。

表4をみると、米生産調整政策開始以前の1960年以前よりタマネギを栽培している農家(農家番号1~8)は図10や図11に示した標高20ないし21メートル以上の自然堤防頂部に立地する農家であり、その多くが明治期に入植していたことがわかる。これらの農家群を以下に先発農家群としよう。次に米生産調整政策開始(1970年)以降にタマネギ栽培を開始した農家は、表4の農家番号10~18に示される自然堤防背後に立地し農地を

表4 稔町地区におけるタマネギ生産農家の営農と背景（1980年代）

農家 ※1	作付作物※2		タマネギ作付 (ha)	販売比(%)		地形 ※3	入植年
	1960年代	1970年代以降		農協	商人		
1	o	o	6.7	0	100	NL	明治26
2	o・r	o	3.5	10	90	NL	明治34
3	o	o	4.5	20	80	NL	明治30
4	o	o	6.7	50	50	NL	明治38
5	o	o	5.0	40	60	NL	明治41
6	o	o	5.5	40	60	NL	明治35
7	o	o	5.0	40	60	NL	大正14
8	o・r	o	4.3	90	10	BM	昭和23
9	r	o・w	5.5	100	0	BM	大正10
10	r	o	4.7	100	0	BM	昭和5
11	r	o	6.4	100	0	BM	昭和11
12	r	o	5.6	100	0	BM	明治38
13	r	o	5.6	100	0	BM	明治30
14	r	o	5.2	100	0	BM	大正2
15	r	o	3.2	100	0	BM	昭和24
16	r	o・r・w	5.2	100	0	BM	昭和9
17	r	o・r・w	3.5	100	0	BM	昭和42
18	r	o・r・w	2.9	100	0	BM	大正2

—出所：田野（1994b）56ページ，前稿（Ⅰ）注3による—

※1：すべて専業または第1種兼業農家で○印は在来種も栽培

※2：o：タマネギ，r：水稻，w：小麦

※3：NL（自然堤防）；砂壤土，BM（後背湿地）；半泥炭混り壤土

所有する農家群でありかつては稲作農家であった。そしてこれらの農家群を後発農家群と呼称する。これらの後発農家群は当該地区に入植した時期は大正期以降から昭和戦後まもなくの時代であることがわかる。稔町百年史編集委員会（1985）によると，入植者の多くは，徳島，富山，石川，福井等の諸県からの開拓農民である。図12および表4は稔町百年史が編纂された当時の状況を図表化したものであって，明治～昭和までの時代の農家がすべて現在まで居住しているわけではない。図表に掲載した農家は，筆者が実際に当該農家群に直接訪問と聞き取りを行って祖父母の代からの営農状況を確認した結果を反映させたものである。

このことからいえることは，入植時期の早い先発農家群ほど，土地条件の安定した自然堤防に農地を確保し，一部の畑にリンゴやタマネギを栽培したものと考えられる。入植が後の後発農家ほど有利な耕作条件から外れるため，後背湿地寄りの不利な土地条件を選ばざるを得なくなり，米を中心の農業が行われてきたといえよう。しかし，1970年代の米の生産調整政策開始にともなって，国の補助事業として行われた水田を畑にする土地改良事業の着工によって，タマネギ栽培が開始されたことになる。さらに入植の遅れた農家群（昭和戦後期以降）は，タマネギの導入は皆無に等しい。つまり，タマネギ栽培に関しては，生産に有利な土地条件である砂壤土をもつ農地（当該地域では自然堤防としての地形環境）を中心に行われ，先発農家群ほど栽培に有利な条件がもたらされていたことがわかる。

VI-3-② 先発農家群と後発農家群の生産費と収益性よりみた耕境の拡大と差額地代

ここで稔町地区のタマネギ生産について、表4に示した個別農家の中から、さらに調査協力の得られた農家(17戸)を対象にして、10a当り生産費と経営収支の関係を表5に示した。ここから先発農家群と後発農家群との経営耕地別に比較しながら収益性と経営の特色に関する考察を行うことにしたい<sup>(47)</sup>。

先発農家群と後発農家群ともに、経営規模の大きな農家(5ha以上)ほど投下流動財、固定財等の値が低く、第二次生産費で比較すると先発農家群では3~4haが300,780円、5ha以上層が267,445円、後発農家群では3~4haが321,256円、5ha以上層が280,126円となっている。先発および後発農家群の両者とも3~4ha層と5ha層ではそれぞれ33,335円~41,130円の開きがあり、規模が大きくなるに従ってスケールメリットの利益を得ていることがわかる。

このことをふまえつつ、両者の生産費の内訳をみると、物財費、固定財費、雇用労働費が後発農家群が先発農家群に比べコスト高の傾向が認められる。ここで両者の生産費の投下状況について注目すると、泥炭混りの壤土質土壤に農地を持つ後発農家群は、平均的な

表5 稔町地区におけるタマネギ生産農家10a当り収益性(1984年)

	先発農家群(自然堤防立地)		後発農家群(後背湿地立地)		北海道 (参考)
	3~4ha	5ha以上	3~4ha	5ha以上	
A 流動財費	77,884円	72,245円	83,080円	75,397円	76,751円
種 苗 代	13,676	12,350	15,400	13,072	12,659
肥 料 代	42,350	39,125	43,300	41,125	40,670
農 薬 代	15,904	15,300	17,175	15,275	15,913
そ の 他	5,954	5,470	7,205	5,925	7,509
B 固定財費	84,766	78,875	94,699	80,600	81,740
農 機 代	70,360	66,525	73,312	67,675	68,355
そ の 他	14,416	12,350	21,387	12,925	13,385
C 労働費	101,000	83,750	106,575	90,000	90,069
C1 家族	70,520	60,250	73,450	62,250	63,722
C2 雇用	29,280	23,500	33,125	27,750	26,347
D 資本金子・地代	37,120	32,575	36,902	33,929	40,435
E 第二次生産費	300,780	267,445	321,256	280,126	288,993
F 粗 収 入	320,792	290,000	311,036	274,255	293,962
G 所 得	127,652	115,380	100,132	90,278	109,126
H 利 潤	20,012	22,555	△10,220	△5,901	4,969
I 家族労働報酬	90,532	82,805	63,230	56,349	68,691
J 損益分岐点	291,960	257,041	326,876	280,994	285,607
K 損益分岐点の位置	91%	88.60%	105%	102.50%	97.20%
サンプル数	5戸	4戸	4戸	4戸	10戸

—アンケート調査による—

—出所：前稿(Ⅰ)注3田野(1994b)61ページ、北海道(参考)は農林水産統計年報による—

$$G(\text{所得}) = F - \{(E - D) - C1\}, \quad I(\text{家族労働報酬}) = F - (E - C1)$$

$$J(\text{損益分岐点}) = B \cdot (I - A / F), \quad K(\text{損益分岐点の位置}) = J / F \cdot 100$$

(47) 注(35)をもとにして、その後の調査結果をまじえて考察を行った。

収量水準を得るために規格外比率の出現しにくい F1 品種の作付が大半を占めている。F1 品種は比較的條件の悪い農地であっても在来品種に比べて生育が良好であるため、主産地として規格を統一するためには、割高ではあるが一代交代種の種子をそろえる必要があるものと判断できる。これに対して先発農家は F1 品種の導入も行うが、長い技術的蓄積から自家採種の可能な在来種の札幌黄（空知黄）を農協だけではなく産地の問屋商人を通じて出荷しており、栽培や販売に関して複数の手法を持ち合わせていることが生産コストの違いとなっていることが考えられる。また、肥料の投下に際しても、タマネギが好む砂壤土質よりなる自然堤防の農地に対して、自然堤防背後の後背低湿地に立地する半泥炭質土壤では、窒素肥料を約 20%前後上回る施肥基準が必要であり、地力と限界肥効の差が流動材費の投下に影響を与える結果を招いているものと判断される。

これらのことを考慮に入れて、先発農家の流動財費（種苗代・肥料代等）投下と所得の関係について以下に考察する。タマネギ栽培に適した自然堤防上に位置する先発農家群の流動財費は経営規模が 3~4ha 規模は 77,884 円、5ha 以上層は 72,245 円で、所得はこれに対して 127,652 円と 115,380 円である。一方、地力が畑作に劣る後背低湿地に農地を保有する後発農家群の流動財費は 3~4ha 規模で 83,080 円、5ha 以上層で 75,397 円であり、所得は 100,132 円と 90,278 円である。これらの数字をもとにして、それぞれの農家が 10,000 円の農業所得をあげるのに必要な流動財費投入額を計算すると、先発農家群では 6,101 円（3~4ha 層）~6,261 円（5ha 以上層）であるのに対して、後発農家群は 8,297 円（3~4ha 層）~8,351 円（5ha 以上層）が必要となる。ここでいえることは、単位面積当たり同一の収入を上げるためには後発農家群のもつ土地生産力の低い農地では先発農家群の農地に比べて約 1.3 倍以上（10a 当たり約 20,000 円）の超過出費が求められていることがわかるのである。

ここで、生産物の粗収入と生産費が等しく利益（利潤）も損益も生じない採算点を損益分岐点として、先発農家群と後発農家群の両者の値を比較すると、前者が 90%前後であるのに対して後者は 100%を超える値を示しており、同じ景観をもつタマネギ産地の中でも耕境を超えた場所での作物栽培には収益力の違いが存在することが明らかであり、この両者の違いが差額地代となって現れているものと考えられる。

しかしそれにもかかわらず、後発農家群のタマネギ栽培はそれまでの水稻生産に比べれば単位面積当たり収益を上回るものであり、農業所得の向上に大きな役割を果たしたことは言うまでもない。

換言するならば、作付に不利な耕作条件の境界（耕境）を超えて作付地が拡大することによって、日本を代表する輸送園芸産地になり得たことは、いずれの農家に対しても収益の向上をもたらしたというべきであろう。農協をはじめとする大規模な出荷組織の出現はそのことをさらに可能なものにしていくわけである。この場合、近代期からタマネギを導入していた先発農家群の存在は主産地化の過程において、後発農家群に対して差額地代を得ることの優位性を持つことができたといえるだろう。しかしそれに加えて蓄積された栽培技術力を農協や産地商人の出荷組織とのつながりの中で、産地内における主産地農家を牽引する主導的役割を果たすことにもなっていたといえよう。

ただしこうした筆者の指摘は、あくまでも当該産地が米の生産調整政策を契機にタマネギ作を導入し、その産地形成発展期にあたる 1980 年代においてあてはまることである。21 世紀に入り主産地化が達成されて産地の成熟段階を迎える今日では、規格外品の発生

比率が低く土地条件差にあまり左右されないF1品種の大幅導入や、後発農家群の生産技術水準の向上が進むことで、産地全体の生産力水準の平準化は大きく進んでいる。

## Ⅶ 近代期の外来野菜導入産地が果たした現代輸送園芸産地への影響と役割

### —北海道のタマネギ栽培の事例から— (まとめ)

本研究は、昭和戦前期における種子導入期から、作付が安定して産地発展期に至るまでの過程を、札幌とその至近距離にあってその影響を受けた岩見沢におけるタマネギ産地の事例をもとに近代期の主産地化が現代の産地に与えた影響を明らかにしたものである。本稿(Ⅰ)および(Ⅱ)をまとめると以下のように要約できる。

- (1) タマネギの種子は、明治初年のおそらく1871年(明治4)に明治維新政府、北海道開拓史および札幌官園を経て、近隣の開拓農村である札幌村の入植者を通じて栽培が開始された。その種子はアメリカのイエローグローブダンバース(Yellow Grove Danverse)で、その後の品種改良を経て明治後期には札幌黄と呼ばれる北海道産のタマネギ種子のブランド化が完成した。
- (2) 札幌のタマネギ種子の導入と伝播は、札幌村(旧村、新村)において、明治10年代に札幌官園から導入が行われ、作付が定着すると明治20~30年代にはその周辺の丘珠村、苗穂村、篠路村、白石村等に篤農家や精農家の手を経て定着していった。
- (3) タマネギ栽培に求められる好適な土壌は、河川堆積物よりなる沖積土と呼ばれる砂質壤土である。札幌の場合は、現在の札幌市の中心市街地を形成する豊平川扇状地の先端から分流する伏籠川が氾濫した際に、河岸とその周辺に堆積した自然堤防の上に集落が立地し畑が耕作されていた。また、自然堤防と対を成す地形用語として同地形の背後に存在する土地は排水不良の後背低湿地である。本州以南ではこの後背低湿地にはシルトや粘土に加えて湿地性植物よりなる有機物が混入するケースが多い。しかし北海道では寒冷地のため泥炭地が広がり、軍馬や農耕馬の飼料に適した燕麦が栽培されていた。ところがタマネギ需要が急増する第二次世界大戦以降の産地拡大期には、河川の沖積土以外において必ずしも栽培適地とは言い難いこれらの後背低湿地のほかに、火山灰土壌が被覆する洪積台地、あるいは中山間地の斜面にまで作付が認められるようになっていく<sup>(48)</sup>。地理学ではこれを耕境の拡大とよばれている。
- (4) 現代のタマネギ栽培は、圃場への作付が機械を用いた移植栽培であるのに対して、昭和戦前期は馬耕による整地と耕耘作業の後に、直接農地に種子を播く方法がとられていた。そして直播後の施肥、収穫に至るまでの大半が手労働によるきわめて労働集約的な農作業が求められた。
- (5) 札幌で開始されたタマネギ栽培は、明治年間の半ば以降、同じ石狩川水系にあって、札幌から約35kmの近距離に位置する岩見沢市に伝播する。札幌の伏籠川と同様に幾春別川流域に自然堤防が発達し、タマネギ栽培には好適な土壌条件が備

(48) 田野宏(1988):「北見盆地周縁傾斜地におけるタマネギ生産の存在形態」地理誌叢 29-2 pp. 29-34。

わっていた。その後、明治後期～大正期に入り内陸部の富良野市や北見市において札幌から種子を導入した篤農家を中心に作付が開始された。昭和戦後から平成・令和の現代に日本最大のタマネギ産地が形成されている北見市は、当初はハッカが主要な商品作物であった。

- (6) 近代期の北海道産タマネギが本格的に商品作物として道外に販売されたのは、日本の近代化に伴う輸送交通条件の整備進行と、国内におけるタマネギ消費需要が増加傾向を示すに至る明治30年代以降になってからである。その販売は、現代の大型共選共販によるものとは異なり、仲買商人を中心に組織化された、特に一柳仲次郎をはじめとする「北海道果実蔬菜輸出組合」を中心とした出荷が大半を占めていた。そしてその販売は、生産農民から商人への委託・青田売買によるものが多かった。
- (7) 北海道産タマネギは現代同様、水田裏作型の府県産と異なり、春播き秋収穫によるもので、冬季寒冷な時期に市場に向けられたことで、貯蔵期間も長く、冬場の市場を長く独占できる優位性を持っていた。明治～昭和戦前の中核産地として北海道の産地を牽引した札幌のタマネギの生産地は伏籠川流域の自然堤防を中心にその作付が限定されており、現代の全生産高（約122万トンで対全国の約65%強を占める—2020年—）に比べるとその生産高は1万トン台を推移する程度のものであった。しかしその販売先は国内のみではなく、ロシアを中心にフィリピン・香港等へも輸出されており、特にロシアに関してはシベリア方面を中心に年間約1,000トンレベルのタマネギを出荷していた。
- (8) 戦前戦後期を通じて北海道の農業は、豆類や麦類が耕種農業の基幹的作物であった。しかし、オホーツク気団の影響で冷害や凶作による極度の減収が数年に1度の割合で見舞われることが道内農業に深刻な影響を与えてきた。その中でタマネギはハッカと並んで、価格形成力のある高収益な作物として存在感を発揮してきた。
- (9) 昭和戦前期にタマネギ種子の導入を行い戦後の輸送園芸産地化に寄与した主要産地は、篤農家を中心に先進地の札幌の生産技術を受け継ぎ、地域内において細々とではあるが地元の産地卸売商人とのつながりを持ちながら、地場消費野菜として栽培の技術向上の蓄積を重ねていた。こうした農家群は明治～大正時代に入植した先着者が多く、岩見沢市の場合は先行栽培の優位性を活かして、土地条件が安定した自然堤防とその周辺を中心に耕作地を拡大していった。
- (10) これに対して、入植が昭和戦前期以降に行われた後発農家群は土地条件的に見ると自然堤防から約1キロメートル離れた後背湿地を中心に入植が行われ、稲作農業が一般的であった。第二次世界大戦後、高度成長期以降になり、国民所得が向上し食生活が洋風化しタマネギ需要が伸びたころ、米の生産調整政策が開始されることになり、当該地域は古くからのタマネギ栽培経験を活かしてタマネギの大幅増反を図ることになった。肥沃度の劣る後背湿地の農地は畑に転換されて、大規模な農道整備や出荷・貯蔵設備の導入が国家資金の投入によって行われたことで、当該地域は全国有数の産地に成長した。このような主産地化は、肥沃度が低い農地にも国家資金の補助が投じられて畑地化が進んだが、もともと泥炭地を基盤にもつ農地であることからそれを克服するため流動財がかかることとなり、

先発農家と後発農家の間には収益率の差すなわち差額地代が生まれることになった。

- (11) しかしその一方で、後発農家群の農業収入は先発農家群にはおよばないものの、従来から続いた単位面積当たり収益性に劣る水稻に依存する穀物農業からの転換をはかることが出来たといえるのである。その意味では、先発農家群と後発農家群の間に差額地代が発生したとしても、耕境の拡大が果たした大型輸送園芸産地の形成は、国内消費需要に呼応できる供給力確保というマクロ的視点のみならず、地域の農家経済水準の向上というミクロ的視点においても良好な影響をもたらしたものと見えるだろう。
- (12) 近代期にタマネギを導入した先発農家は、現代における大型輸送園芸産地化の過程で地域内での超過利潤を得たばかりではない。これに加えて長く培われた生産技術の普及を農協や農業改良普及所などの出荷・普及組織を通じて主産地化の発展に寄与することで、地域形成の中心的担い手として産地を牽引する役割を担ってきたといえるのである。

(2023.1.9 受稿, 2023.3.5 受理)

〔抄 録〕

現代日本の輸送園芸産地成立と発展の背景には近代期における外来野菜の導入を通じて、それらの野菜の試作・作付を開始した農民や作付の指導者、そしてその流通の販路形成に携わった商人による先駆的な生産・販売活動の延長線上にある場合が考えられる。本稿は具体的な対象野菜として、代表的な外来野菜であるタマネギを事例としてその栽培の嚆矢となった北海道における導入過程をとらえながら今日の輸送園芸産地形成にどのような関わりをもって産地化の礎を築いたのかを農業地理学の視点から考察したものである。

前稿Ⅰでは近代期に旧札幌村を中心にどのようにして外来野菜としてのタマネギが導入されて主産地化の素地が形成されたのかを導入の経緯、伝播過程、先覚者農民の動向と仲買商人の役割、そしてタマネギ生産に求められる沖積作用によって形成された砂壤土地形に作付条件を見い出して産地化の動きを説明した（内容は前稿Ⅰ抄録を参照されたい）。

本稿Ⅱでは、近代期における札幌以外の産地、北見市、富良野市、岩見沢市への伝播の実情を述べると共に、岩見沢市を中心として移民による入植時期の差異が現代のタマネギ栽培にどのような影響と関わりを生み出して来たのかを明らかにした。

昭和戦前期以前（明治・大正時代）に札幌からタマネギ種子の導入をはかり、地元の産地商人とのつながりをもって生産を開始した農家の多くは、土地条件の安定した自然堤防を中心に耕作を開始しタマネギ栽培の生産技術の蓄積を重ねていた。これに対して当該地域への入植が昭和戦前期以降（昭和戦前・昭和戦後）に入植した農家は自然堤防背後の後背湿地を中心に、米作を中心とした農業が一般であった。しかし1970年代以降の米の生産調整政策に伴う水田転作によって当該地域は地形条件の差異を乗り越えて多くの水田でタマネギ生産が開始されるようになった。後背湿地に農地を所有する後発農家のタマネギは国家資金の補助が得られた結果、先発農家群のそれとくらべて同一の品質の生産物を栽培したが、泥炭地を基盤にもつ農地であることから、それを克服するための流動財費がかかることとなり、先発農家と後発農家の間には差額地代が発生することになった。

このため、後発農家群のタマネギの収益性は先発農家群に比べてやや劣るため、耕境の拡大による差額地代が発生することになった。しかし当該地域へのタマネギの導入は、後発農家群のそれまで生産していた作物である水稻に比べると大きな収益増をみるようになったため、大型輸送園芸産地の形成は国内消費需要への呼応に寄与したばかりではなく、地域内の農家経済水準の向上にも良好な影響をあたえたと見るべきであろう。また、近代期にタマネギを導入した先発農家は、現代における大型輸送園芸産地化の過程で地域内の超過利潤を得たばかりではない。これに加えて長く培われた生産技術の普及を農協や農業改良普及所などの出荷・普及組織を通じて主産地化の発展に活かすことで、地域形成の中心的担い手として輸送園芸産地を牽引する重要な役割を担ってきたといえるのである。

〔論 説〕

## 認知意味論のカテゴリー観と意味変化 (2)

### —意味変化の普遍性—

松 本 理一郎

#### 1 初めに

前回、「同じ穴の貉」という諺から、同一物と類似物のつながりを、印欧語族の数言語に現れた「同じ」、「同じような」を表す語の語源を辿り、ヴィトゲンシュタインの家族的類似性との結びつきに触れた。前回詳しく触れなかった語根を分析することから始めたいと思う。

#### 2 語根 oino-

この語根から、ゲルマン語派の, one, an, a (英語), eins, ein (ドイツ語), een, een (オランダ語) が生まれている。英語の *birds of a feather* 同様、ドイツ語の不定代名詞には「同じ」という意味がある<sup>(i)</sup>。

- (1) Ich bin mit dir eins. (私は君と同じ考えだ。) 独和大辞典 (以後は、独和大と略す。)
- (2) Das alles ist mir eins. (それは私には同じことだ。) 同上
- (3) Ze zijn van een leeftijd. (彼らは同じ年齢である。) 講談社オランダ語辞典 (以後は、オランダ語と略す。)

#### 2.1 only, einzig, alone など<sup>(ii)</sup>

次に、英語の *one* 関係する語の比喩的拡張について概観する。既に前回の論文でふれた接尾辞 *-ly* が付加されて生じたのが *only* である。古英語には、「孤独な」という意味もあった。現代英語では以下のように使われる。

- (4) This is the only book that has ever been written on the subject. (唯一の) 新英和大辞典 6 版 (以後は、新英和大と略す。)
- (5) He is the only man for the job. (無比の、うってつけの) 新英和大
- (6) I mailed the letter only yesterday. (つい) 同上
- (7) It is right only because it is customary. (ただ単に) 同上

---

(i) Bernd Heine と Tania Kuteva の *World Lexicon of Grammaticalization* (以後、WLG と略す) によると、「一つ」を表すアルバニア語 *një* とスワヒリ語 *-moja* も「同じ」という意味を表す。

(ii) WLG の ONE (NUMERAL)・(1) ALONE の項で、ドイツ語 *allein* についてふれているが、数詞単独でなく、それ以外の要素 (この場合 *all* や *-ly*) が付加されていることに注目している。

(iii) *only* に対応するもう一つの *nur* については、ここではふれない。

対応するドイツ語とは, einzig である。以下に用例をあげる<sup>(iii)</sup>。

- (8) ein einziger Baum (たった一本の樹木) 独和大
- (9) Das ist das einzige, was ich kann. (それが私にできるただ一つのことです。) 同上
- (10) Er ist einzig auf seinem Gebiet. (彼はその専門領域では並ぶ者がいない (第一人者だ。)) 同上
- (11) Er denkt einzig und allein an sich. (彼はもっぱら自分のことばかり考える。) 同上

この語は, einzeln (「単独の, 個々の」) と関連する<sup>(iv)</sup>。以下に用例をあげる。

- (12) eine einzelne Frau (連れのない女性) 同上
- (13) ein einzelner Schuh (靴の片方) 同上
- (14) jedes einzelne Kind (子供ひとりひとり) 同上
- (15) einzelne von uns (私たちの中の幾人か) 同上

英語で one に, 強調の all がついて生まれたのが alone である。この語は, 中英語に遡る。

- (16) They were left alone there. (一人で) 新英和大
- (17) I am not alone in (holding) this opinion. (一人だけ) 同上

対応する現代ドイツ語 allein は以下のように用いられる。

- (18) Er ist allein auf der Welt. (彼は天涯孤独だ。) 独和大
- (19) Sie steht allein. (彼女は独身 (一人暮らし) である。) 同上
- (20) Das habe ich allein gemacht. (それは独力でやりました。) 同上

対応する現代オランダ語 alleen には, 「一人きりの, 独力の, ただ…だけ, 孤独な, 単に」の語義がある。

関連する現代ドイツ語は einsam である。この語は, 語根 oino- と前回の論文で詳述した語根 sem- とが結びついたものである。英語には, この組み合わせは, 伝えられていない。現代ドイツ語の例を以下にあげる。

- (21) ein einsamer Mensch (さびしい人) 独和大
- (22) ein einsamer Entschluß (一人だけの決断) 同上

現代ドイツ語 einsam に対応する現代オランダ語 eenzaam には, 「一人の, 寂しい, 人けのない」などの意味がある。

- (23) een eenzame (孤独な人) オランダ語
- (24) Het is hier zo eenzaam. (ここはとても寂しい場所だ) 同上
- (25) eenzame wegen (人けのない道) 同上
- (26) eenzaam leven (孤独な生活を送る) 同上

## 2.2 lone, lonely, any, enig など

alone の頭音が消失して生まれたのが文語の lone である。

- (27) a lone traveler. (単独の) 新英和大
- (28) a lone wolf (孤独を好む) 同上

---

(iv) 前回の論文の (41), (42) の single に関連して取り上げたラテン語の singli (「一つずつ, 各自の, たった一つの」) も参照。

only と同じく lone に、前回の論文でふれた接尾辞 -ly が付加されて生まれたのが lonely である。この語も、中英語に遡る。

(29) Only the lonely know the meaning of despair. (孤独な、一人ぼっちの) 新英和大

(30) "It's lonely at the top," my boss admitted. (寂しい、孤独感を生む) 同上

(31) a lonely house (人里離れた) 同上

現代英語 one, 現代ドイツ語 ein, 現代オランダ語 een が、遡るゲルマン語派の推定形 \*ain- に接尾辞が付加されて生じたのが、現代英語の any である<sup>(v)</sup>。

(32) He doesn't read any book. 新英和大

(34) Are there any letters for me? 同上

(35) Any schoolboy can do that. (どんな) 同上

対応する現代ドイツ語 einig の語義は示唆的である。9世紀の古ドイツ語では「一致している、調和して」という意味である<sup>(vi)</sup>。現代ドイツ語では、「一つになった、団結した、(考えが)一致した、同意した、唯一の」などの語義がある。

(36) In diesem Punkt sind wir uns enig. (我々はこの点では意見が一致している。) 独和大

(37) Der einige Gott (ただひとりの神) 同上

(38) Einige hundert junge Leute (数百人の若い人々) 同上

対応する現代オランダ語 enig には、「唯一の、比類ない、いくつかの、何人かの、ただ…だけ」などの語義がある。

(39) Dat vaasje is enig! (あの花瓶すてきね。) オランダ語

(40) Het is enig in zijn soort. (それはユニークだ・) 同上

(41) Het is enige dat hij zei was … (彼の) 言ったのはただ…だけであった。) 同上

(42) enig en hunner (彼らのうちの幾人か) 同上

(43) enig en alleen omdat … (ただ…のために) 同上

## 2.3 none, kein など

現代英語 one に相当する古英語 ān に否定の接頭辞 ne- がついた末裔が、現代英語の none である。

(44) There were none present. (だれも…ない) 新英和大

(45) That is none of your business. (少しも…ない) 同上

対応する現代ドイツ語は、形態上 nein で、現代英語の yes に対する no の用法に対応する。それ以外の no や none に概ね対応するのが kein である。古ドイツ語 nihein の否定の接頭辞の音声変化と頭音の脱落から生じた語である。以下に用法をあげる。

(46) Der Wal ist kein Fisch. (鯨は魚ではない。) 独和大

(47) Auf der Straße war kein einziger Mensch. (路上には人っ子ひとりいなかった。) 同上

(v) ここでは、any の弱形と強形の音声上の違いはふれない。

(vi) 前回の論文で取り上げた seem の古ノルド語段階での意味が、「適合している、ふさわしい」という意味であることと、やはり前回取り上げた ensemble が「調和、適合」という意味であることも参照。

- (48) Er hat kein bißchen geweint. (彼は全然泣かなかった。) 同上  
(49) Keiner von uns wird das glauben. (我々のうちの) だれもそれを信じないだろう。) 同上

現代オランダ語で kein に対応するのは geen である。

- (50) geen van allen (だれも…ない。) オランダ語  
(51) Geen ander kan dat. (他のだれもそれをできない) 同上  
(52) Hij kent geen Engels. (彼は英語を知らない。) 同上  
(53) Hij heet geen Jan. (彼の名前はヤンでない。) 同上

## 2.4 once, enist, eens

英語史では、複雑な来歴があるが、簡略に言えば、one に副詞を表す語尾がついて生まれたのが once である。現代英語では、「かつて、一度、ひとたび…すれば」などの意味を表す。

- (54) There once lived a wise man. (かつて) 新英和大  
(55) The earth goes around the sun once a year. (一回) 同上  
(56) I have heard it said once and again. (何度も、時々) 同上  
(57) Once that is accomplished, all will be well. (いったん) 同上

現代ドイツ語では einst が、対応する。

- (58) einst wie jetzt (昔も今も、相変わらず) 独和大  
(59) Du wirst es einst bereuen. (君はいつかそれを後悔することになるよ。) 同上  
einst は名詞にもなり、「過去、将来、来世」という意味をあらわす<sup>(vii)</sup>。

現代オランダ語では eens にあたり、「かつて、いつか、…でさえ、一致した、合意した」などを表す<sup>(viii)</sup>。

- (60) de eens beroemde schoonheid (かつては名の知れた美人) オランダ語  
(61) Hij bedankte niet eens. (彼は礼を述べることすらしなかった。) 同上  
(62) Wij zijn het eens met elkaar. (我々は意見が一致している。) 同上

## 3 ラテン系の語彙

語根 oino- は、ラテン語の数詞 unus に現れる。古典ラテン語辞典の見出し語となっている語彙とその意味を列挙する：unus (一つ、一人 (の)、唯一の、同じの、この上なく) una (一緒に、同時に、一斉に、直ちに) unice (唯一の方法で、比類なく、例外的に、異常に、特に、もっぱら) unicus (唯一の、単独の、比類なき、独特の、異常な) unigena (唯一人で生まれた者、唯一のもの、同一の親から生まれた者、兄弟、姉妹)

最後の語 unigena は、前回の論文で取り上げた語根 gen- とこの節の oino- に由来する語が結びついたもので、その意味は、まさしくヴィトゲンシュタインの家族的類似性とカテゴリーのとらえ方を明らかにする結びつきと考えられる。

(vii) 前回見た sempre (常に、いつも) sempiternal (永遠の) も参照。

(viii) ここでも、また「合意した、一致している」という意味が表れている。

### 3.1 unique, unite など

日本語には、ユニフォーム<sup>(ix)</sup>、ユニヴァーサルのように、uni- から始まる語が、英語からの外来語として定着している。ユニーク (unique) もその一語である。現代英語には、フランス語から 17 世紀に入っている。

(63) His unique wish was to work. (唯一の) 新英和大

(64) It's absolutely unique. (珍しい) 同上

(65) These features are by no means unique to Japan. (独特の) 同上

現代フランス語 (unique) の語義「たった一人の、たった一つの、例外的な、珍しい」は共通する。

(66) mon unique espoir (my only hope) Collins Robert French Dictionary (以後、CRFD と略す。)

(67) C'est un fils/une fille unique. (He's/She's an only child.) CRFD

(68) C'est un livre unique. (It's a truly unique book.) CRFD

現代スペイン語 (unico) の語義「たった一つの、たった一人の、比類なき」は共通である。

(69) Fu el unico sobreviviente. (He was the only survivor.) Collins Spanish Dictionary (以後、CSD と略す。)

(70) Este ejemplar es unico. (This specimen is unique.) CSD

現代イタリア語 (unico) の語義「唯一の、比類なき」も共通である。

動詞 unite は、ラテン語 unire から来ている。現代英語では、他動詞として以下のように使われる。

(71) The junction unites the country road with the main highway. (結合する) 新英和大

(72) unite bricks and stones with cement (接合する、粘着する) 同上

(73) bodies of people united by a common spirit (団結させる、結束させる) 同上

(74) The two families were united by marriage. (婚姻関係に結ぶ<sup>(x)</sup>) 同上

(75) She united intellect with sensibility. (兼ね備える) 同上

以下は、自動使用法である。

(76) Smoke unites with fog to form smog. (合して一つになる) 同上

(77) She united with her sister in evading the event. (提携する、協力する) 同上

対応する現代フランス語 (unir) では、英語の (73), (74) と意味が重なる。

(78) le sentiment commun qui les unit (the shared feeling which unites them) CRFD

(79) ce que Dieu a uni (whom God has joined together) CRFD

---

(ix) 現代英語の uniform は、ラテン語 uniformis (同じ形をした) に遡る。重要な点は、一つ、目に見える形が同じであるという視覚に基づいている点と、二つに、普通、血縁に基づかない組織を束ねるものとしての制服の意味合いである。

(x) 白川静によると、日本語の「結ぶ」は「暖気や湿気によって生じる「苔むす」の「生す」や湯気で熱する「蒸す」と同源で、「虫」は同系という。これはラテン語の natura に平行するとらえ方であろう。

対応する現代スペイン語 (unir) には, (71), (72), (73), (74)が重なるが, (72)の前段階の「よく混ぜ合わせる, ねっとりさせる」がある<sup>(xi)</sup>。

(80) Es la persona perfecta para unir al partido. (He is the ideal person to unite the party.) CSD

(81) Los une el mismo amor a la verdad. (They are united in their love of the truth.) 同上

(82) unir a dos personas en matrimonio (to join together two people in matrimony) 同上

(83) La autopista une las dos poblaciones. (The motorway links the two towns.) 同上

(84) unir los bordes con cinta adhesiva (to stick the edges together with adhesive tape) 同上

(85) Se unieron al resto del grupo en París. (They joined the rest of the group in Paris.) 同上

対応する現代イタリア語 (unire) も, 現代スペイン語とほぼ重なる。

(86) unire in matrimonio (to unite in matrimony) Collins Italian Dictionary (以後, CID と略す。)

(87) il sentimento che li unisce (the feeling which unites them) CID

(88) unirsi a un gruppo (to join a group) CID

### 3.2 unity, unit など

現代英語の unity も, ラテン語 unus に遡る。「単一, 統一体, 一致, 調和, 一貫性, まとまり」などの意味がある。

(89) They live together in unity. (和合) 新英和大

(90) find unity in diversity (まとまり) 同上

unity と digit から生れたのが unit (「単位」) である。

(91) The family is the basic unit of society. (構成単位) 新英和大

(92) an air-conditioning unit (設備, 装置一式) 同上

ラテン系のフランス語, スペイン語, イタリア語では, 英語の unity と unit は同一の語である。現代フランス語では unité が両者に相当する。

(93) l'unité nationale (national unity) CRFD

(94) l'unité de mesure/de poids (unit of measure/of weight) 同上

現代スペイン語では unidad が, 両者に当たる。

(95) falta de unidad un la familia (lack of family unity) CSD

(96) unidad de medida (unit of measurement) 同上

(97) unidad de cuidados intensivos (intensive care unit) 同上

現代イタリア語では unità が両者に相当する。

(98) unità di tempo (unity of time) OPID

---

(xi) 現代スペイン語の語義「混ぜ合わす」は現代英語の「接着させる」の前段階に当たり, 時間的な意味で換喩関係にある。

- (99) unità di misura (unit of measurement) 同上  
(100) unità di terapia intensiva (intensive care unit) 同上

### 3.3 union

現代英語の union も同じ語根から来ている。古いフランス語から借用されて、現代英語では、次のような意味をもつ：「二つ以上のものが共通の目的で合体してできたもの、連合、労組、連邦、二つ以上のものをむすびつけること、連合、結合、合同、融合、和合、一致、結婚、性交、(国と国との政治的連合)、(接ぎ木の)接合、混ぜ織り、(傷口や骨折箇所)の癒着、融合、和集合、ユニオン継手」などである。

- (101) a trade union (労働組合) 新英和大  
(102) a union member (組合員) 同上  
(103) effect a union between two countries (2国間の連合を達成する) 同上  
(104) Union gives strength. (団結は力なり。) 同上  
(105) live together in perfect union (完全に和合して暮らす) 同上  
(106) a happy union (幸福な結婚) 同上

現代フランス語、現代スペイン語、現代イタリア語では、それぞれ union, unión, unione が相当する。最初はフランス語である。

- (107) en union avec (in union with) CRFD  
(108) L'union fait la force. (United we stand, divided we fall.) 同上  
(109) l'Union sportive de Strasbourg (the Strasbourg sports club) 同上  
(110) union conjugale (marital union) 同上  
(111) Union européenne (European Union) 同上

以下はスペイン語である。

- (112) La operación consiste en la unión de los extremos del hueso fracturado. (The operation consists of joining together of the two ends of the fractured bone. CSD)  
(113) Solicitaron su unión a la OTAN en 1993. (They applied to join NATO in 1993.) 同上  
(114) Viajó a París en unión de sus colegas. (He travelled to Paris together with his associates.) 同上  
(115) Hemos fracasado por falta de unión. (We have failed through lack of unity.) 同上  
(116) Unión Europea (European Union) 同上  
(117) Su unión en santo matrimonio (their union in holy matrimony) 同上

最後に、イタリア語である。

- (118) l'unione di due frasi con una congiunzione (joining two sentences with a conjunction) OPID  
(119) Da questa unione sono nati tre figli. (Three children have been born from this union.) 同上  
(120) unione studentesca (student union) 同上

## 4 equal, égal, igual, uguale など

前回の論文の諺「同じ穴の貉」のポルトガル語版の例に用いられているのが *igual* で、この語はラテン語 *aequalis* に由来する。Ernout と Meillet による *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine* によれば、この語の原義は「平らな、傾いていない」で、ラテン語 *aequalis* (平坦な) *aequalitas* (水平, 平坦) *aequitas* (平坦, 平地) *aequor* (なめらかな表面, 平地, 風の海面, 海, 川の水面) や *aequum* (平地, 平面) *aequus* (平らな, 水平の) に現れている<sup>(xii)</sup>。ラテン語の段階で既に、以下のように比喩的に拡張されている。*aequalis* (同じの, 等しい; 対等の, 同時代の; むらのない, 穏やかな), *aequalitas* (同量, 同質, 同年齢; 均一性; 均斉; 平等), *aeque* (同じように; 公平に), *aequitas* (平等, 正義, 博愛; 平靜; 均整), *aequo* (等しくする; 整列させる; 比較する; 匹敵する), *aequus* (等しい; 公平な; 親切な; 落ち着いた)

### 4.1 イタリアック語派での変化

ここからは、イタリアック語派でどのような意味変化が生じているかを見ていく。現代フランス語では *égal* が *aequalis* の後裔である。以下は、現代英語の *equal* や *the same* に対応する例である。

(121) *de poids égal* (of equal weight) CRFD

(122) *à nombre/prix égal* (for the same number/price) 同上

(123) *Tours et Paris sont à égale distance d'Orléans.* (Tours and Paris are the same distance from Orléans.) 同上

(124) *toutes choses égales par ailleurs* (all things being equal) 同上

英語では、古風となっている、原義に近い「平坦な」という意味がないわけではないが、比喩的用法が主である<sup>(xiii)</sup>。

(125) *de caractère égal* (even-tempered) CRFD

(126) *marcher d'un pas égal* (to walk with a regular/ an even step) 同上

以下は、慣用表現で *the same* を用いて記載されている。

(127) *Ça m'est égal.* (=Je n'y attache pas d'importance.) (It's all the same to me, I don't care.) CRFD

名詞としての用法及びその慣用句的用法でも、以下は英語の *equal* に対応する。

(128) *Il ne fréquente que ses égaux.* (He only associates with his equals.) CRFD

(129) *Il a traité d'égal à égal avec moi.* (He treated me as his equal.) 同上

(130) *Sa probité est à l'égal de sa générosité.* (His generosity is equalled/matched only by his integrity.) 同上

(xii) 水平と同等との結ぶつきは、「天秤が水平あることが、同じ重さを示すこと」を表すことも一因であろう。これは、小プリニウスの *aequa lance* (衡平なる秤皿をもって; 平等に; 極めて公平に) という言い回しに現れている。

(xiii) CRFD には語義はあるが用例は載せていない。白水社仏和大辞典には、「現在用いられない語義」を表す(廃)の指定がある。

名詞形 *égalité* は、英語の *equality* のみならず *equableness*, *regularity* などに対応する。

(131) À *égalité de qualification on prend le plus âgé.* (In the case of equal qualifications we take the oldest.) CRFD

(132) *égalité de chances* (equality of opportunity) 同上

動詞 *égaler* は、英語の *equal*, *match*, *rank* などに対応する。

(133) *2 plus 2 égale 4.* (2 plus 2 equals 4.) CRFD

(134) *Personne ne l'a encore égaré en adresse.* (So far there has been no one to equal/match his skill.) 同上

(135) *Son intégrité égale sa générosité.* (His integrity matches/equals his generosity.) 同上

4.2 現代スペイン語では *igual* が、*aequalis* の末裔である。原義の「平坦な」という意味も、比喩的な「一定の」という意味とともに残っている。英語では *equal* を使えず、*the same* や *like*, *alike* などに相当する *favx amis* (false cognates) は、以下である。

(136) *Todas las casa son iguales.* (All the houses are the same.) CSD

(137) *Llevaban la corbata igual.* (They were wearing the same tie.) 同上

(138) *Son únicamente iguales en apariencia.* (They are alike in appearance only.) 同上

(139) *Éste es igual al otro.* (This one is like the other one./This one is the same as the other one.) 同上

(140) *Había vendido ya dos vestidos iguales a ése.* (I have already sold two dresses like that one.) 同上

(141) *No he visto nunca cosa igual.* (I never saw anything like it.) 同上

(142) *Es igual que su madre.* (She looks just like her mother./She's just like her mother.) 同上

(143) *Las dos habitaciones son igual de grandes.* (The two rooms are the same size.) 同上

英語の *equal* と互換可能な語義は、以下のものである。

(144) *Se dividieron el dinero en partes iguales.* (They divided the money into equal shares.) 同上

(145) *Todos somos iguales ante la ley.* (We are all equal in the eyes of the law.) 同上

(146) *Un kilómetro es igual a 1,000 metros.* (A kilometre is equal to 1,000 metres.) 同上

(147) *tener igual importancia* (to be of equal importance) 同上

*igual* は副詞としても用いられるが、*equally* には、*por igual* が普通である。

(148) *Todos los extranjeros deberían ser tratados por igual.* (All foreigners should be treated equally.) 同上

(149) *Esta regla se aplica a todos por igual.* (This rule applies equally to everyone.) 同上

名詞 *igual* は「同等の者、同輩 (peer) ; 匹敵する者」の意味では、*equal* と共通である。

(150) Estaba mucho más contento entre sus iguales. (He felt much happier being amongst his equals.) 同上

(151) No hay nadie que se la iguale. (She has no equal.) 同上  
igual の慣用句で、関連するものを以下にあげる。

(152) Es igual. (It's all the same.) 同上

(153) Le gusta Brahms, igual que a mí. (Like me, he is fond of Brahms.) 同上  
英語の動詞 equal の意味は、「等しい；匹敵する；同等のことをする」と現代スペイン語の動詞 igualar とにはかなりずれがある。

(154) A final de año nos igualán el sueldo a todos. (At the end of the year they are going to make our salaries equal/ the same.) 同上

この意味は、英語 equalize に相当する。

名詞形 equality は igualdad に当たる。

(155) igualdad de oportunidades (equality of opportunity) CSD

(156) en igualdad de condiciones (on an equal basis) 同上

**4.3** 現代ポルトガル語 igual はかなりスペイン語と重なる。形容詞として「平坦な、一様な」などの語義もある。igual の名詞として慣用的表現を含め関連する例をあげる。

(157) ser igual a (to be the same as) Collins English Portuguese Dictionary (以後は、CEPD と略す)

(158) tratar alguém de igual para igual (treat somebody as an equal) CPED

(159) Nunca vi coisa igual. (I've never seen anything like it.) 同上

(160) sem igual (matchless, not to be equalled) Dicionário de Português-Inglês (以後 DPI と略す)

(161) Nunca veremos outro igual. (We shall never see his equal.) DPI

(162) por igual (equally) 同上

(163) não haver igual (to have no equal) 同上

(164) duas partes iguais (two equal parts) 同上 I

(165) Os homens são todos iguais perante Deus. (All men are equal in the sight of God) DPI

(166) de igual para igual (between equals) 同上

(167) estar em iguais condições (to be on equal footing) 同上

動詞 igualar は「匹敵する」という意味で、英語の equal と結びつくが、相当するのは igualar-se である。

(168) igualar-se a outro em inteligência (to equal another in intelligence) 同上

**4.4** 現代イタリア語で aequalis の末裔は uguale である。原義とつながる「平坦な」とその比喩的転用「齊一な；単調な」という語義はある。英語 equal とほぼ同じ用例を、慣用句的表現を含め、以下にあげる。

(169) di peso/valore uguale (of equal weight/value) CID

(170) in numero uguale (in equal numbers) Oxford Paravia Italian Dictionary (以

後 OPID と略す。)

- (171) a uguale distanza da (at an equal distance from) OPID
- (172) dividere in parti uguali (to divide in equal parts) 同上
- (173) essere uguale a (to equal) 同上
- (174) Tutti gli uomini sono uguali (All men are equal.) 同上
- (175) La legge è uguale per tutti. (All men are equal before the law.) 同上

以下は、英語では the same, alike, like などと表される場合である。

- (176) essere quasi uguale a (to be much the same as) 同上
- (177) I due corsi sono uguali. (The two courses are the same.) 同上
- (178) Non ci sono due vestiti. (No two dresses are alike.) 同上
- (179) Voglio una giacca uguale a quella. (I want a jacket like that one.) 同上
- (180) Abbiamo la cravatta uguale! (We're wearing the same tie!) 同上
- (181) Per me è uguale. (It's all the same.) 同上

以下は、*iguale* の名詞用法である。

- (182) non avere uguali (to have no equal) 同上
- (183) Il vino Italiano non ha uguali. (There's no wine like Italian wine.) 同上

4.5 ゲルマン語派のドイツ語、オランダ語では、前回の論文で取り上げた *gleich* と *gelijk* がそれぞれ対応する<sup>(xiv)</sup>。

- (184) *gleich viel Land* (an amount of equal land) Collins German Dictionary (以後 CGD と略す。)
- (185) *gleich viele Männer und Frauen* (equal members of men and women) 同上
- (186) *A hat den Gleichen Wert wie B.* (A and B are of equal value.) 同上
- (187) *Twee en drie gelijk aan vijf.* (2 たす 3 は 5) オランダ語

現代ドイツ語では、*gleich* に加え、現代英語の *even* に対応する *eben* 「平らな、むらのない」との複合語 *ebenbürtig* {同等な} などとも *equal* に対応するが、これについては今後項を改めて分析、記述をしたい。

## 5 再び家族的類似性

今回、対象にした語根 *oino-* でも、前回ヴィトゲンシュタインの家族的類似と結びつく事例が見られ、語根 *sem-* と *gen-, gna-, gn-* について述べたことと同じようなことが言える。前回の語根 *gen-* と今回の語根 *oino-* が結合したラテン語 *unigena* に「同一の親から生まれた者、兄弟、姉妹」の意味がある。この親族に絡む意味は、社会的な意味でのつながり、即ち「結婚」、肉体的意味でのつながり「交配」、その結果としての「出産、子供の誕生、子供」と意味が拡大する。現代フランス語の *union* (結婚), *unir* (結婚させる), *s'unir* (結婚する、(肉体的に) 結ばれる)、現代スペイン語の *union* (結婚), *unir* (結婚

---

(xiv) 歴史的な原因から、現代英語には、多数のロマンス系の語彙が流入し、現代ドイツ語と異なる豊饒で微妙な意味の区別が可能となっていることが明らかである。

させる), 現代イタリア語の *unire* (結婚させる), *unirsi* (結婚する) などに, それらの意味が反映している。

古典的なカテゴリー論では, 一つのカテゴリーにまとめることは, それらに同一の特質を見出すことである。前回見たように, 色々な部品を集めて, 一つのまとまった機械などを生み出すには, それぞれの部品が相互に適合してつながる必要がある。つながらなければ, 全体としてまとまらない。部品それぞれは異なるものであるが, 適合性があるのでまとまる。認知意味論のカテゴリー観にてらして, この状況を考えた場合, 主な部品が, 目立った成員で, プロトタイプをなし, 周辺的な部品は, 周辺的な成員となろう。金属製のエンジンを例にとれば, 大部分の部品が金属であるという性質があることが, 多くの部品に当てはまる特質であろうが, 最重要なのは, 全体でエンジンとなるという性質であろう。つまり「つながる, 結びつける」という意味に焦点が当てられていると」考えられる。

結婚を通じて, 男性と女性が結ばれ, その結果, 子供ができて, 家族が生まれる。家族の成員として, 妻と夫とは普通血縁関係は離れていよう。両方の血を分有する子供は, 肉体的, 精神的などいろいろな点で, 両親との共通性を持ち。それが先祖や子孫に拡大されれば, 一族としての類似性をもたらす。これがヴィトゲンシュタインの家族的類似がとらえた, カテゴリーの成員すべてに共通する性質をもたないカテゴリーの典型である。

既に見たように, 婚姻関係を表す語が, それ以外の組織に拡大される。例えば, *trade union* (労働組合) では, 普通, 血縁関係にない者が, 一つの組織にまとめられる。当然, 組合員は, 別々の個人であるが, おなじ 義務と権利を持ち, 共通の目的のために行動する。このような組織は, 現代ドイツ語で *Gesellschaft* といい, 前回の諺(1)で, 関連する *gesellen* (道連れになる, 仲間になる) が使われている。これは, 血縁関係に基づく *Gemeinschaft*<sup>(xv)</sup> と対比的に用いられる語である。

ラテン語 *aequus* の原義とされる「平坦な」とうい意味変化を見たが, 同一性と結びつく語根はまだあり, それらについては, 今後究明したいと考えている。

#### 〔参考文献〕

- Geraerts, D 2010 *Theories of Lexical Semantics*, Oxford University Press, Oxford.  
 國廣哲也 1982『意味論の方法』大修館書店  
 Lakoff, G. 1987 *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, University of Chicago Press, Chicago.  
 Wittgenstein, L. 1953 *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Berlin.  
 山口裕之 2019『語源から哲学がわかる事典』日本実業出版社

#### 〔辞書, 辞典〕

- Atkins, B.T. et al 2000 *Collins Robert French-English English-French Dictionary Fifth*

(xv) *Gemeinschaft* の *gemein* は, ラテン系の語では *common, community* と, 現代英語の *mean* (平凡な, 下品な, けちな) と語根を同じくする。

- Edition, HarperCollins, Glasgow. (CRFD)
- Bareggi, M. C. et al 2001 Oxford Paravia II Dizionario Inglese Italiano · Italiano Inglese. Paravia Bruno Mondadori Editori e Oxford University Press, Oxford.
- Butterfield, J. 2000 Collins Spanish Dictionary Sixth Edition, HarperCollins, Glasgow. (CSD)
- Clari, M. and C.E. Love 2000 Collins Mondadori Nuevo Dizionario Inglese-Italiano · Italiano-Inglese, HarperCollins, Glasgow.
- Correard, M-H. and V. Grundy 2001 The Oxford-Hachette French Dictionary, Oxford University Press, Oxford.
- Ernout, A et A. Meillet 1954 Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine, Libraire C. Klincksieck, Paris.
- Heine, B. and T. Kuteva, 2002 World Lexicon of Grammaticalization, Cambridge University Press, Cambridge.
- Houaiss, A. et al 2000 Dictionário Inglês-Português, Editora Record, Rio de Janeiro.
- 伊吹武彦他 4 名編 1981『仏和大辞典』白水社
- Jan de Vries, 1997 Nederlands Etymologisch Woordenboek, Brill, Leiden.
- Kluge, F und E. Seebold 1995 Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache
- 國原吉之助 2005『古典ラテン語辞典』大学書林.
- 岡松孝二他 11 名編 1985『独和大辞典』小学館.
- Lewis, C.T. 1891 Elementary Latin Dictionary, Oxford University Press, Oxford.
- Silva G. G. 1985 Elsevier's Concise Spanish Etymological Dictionary, Elsevier Science Publishing, NewYork.
- 白川静『字訓』1997 平凡社
- 竹林滋・寺澤芳雄・小島義郎・東信行・安藤貞雄・川上道 (編) 2002『新英和大辞典 第六版』研究社 (新英和大)
- 田中秀央・落合太郎 編著 1984『ギリシア・ラテン引用句辞典』岩波書店
- Terrel, P et al, 1999 Collins German-English English-German Dictionary Forth Edition, HarperCollins, Glasgow.
- Van Sterkenburg 1 名監修 1994『講談社オランダ語辞典』講談社
- 辻幸夫他 6 名編 2019『認知言語学大辞典』朝倉書店
- Whitlam, J. et al 2001 Collins English-Portuguese Portuguese-Ingles Dictionary Second Edition, HarperCollins, Glasgow

(2023.1.20 受稿, 2023.3.6 受理)

[Abstract]

As in the previous paper, some Indo-European roots related to sameness, are described and analyzed. , similar semantic changes are again found to have led to the relation that evokes Wittgenstein's family resemblance. In addition, as the word, union shows, the relation based on kindred is extended to an organizations such as trade union The semantic changes found in the words derived from the root \*oino- for example, unite, union, and unite, may be suggestive of universal semantic changes. The changes concerning other roots are to be described and illuminated next time.

〔論 説〕

千葉商科大学の共通入門科目をどのように具現化すべきか  
—千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (4) —

田 中 信一郎

目次

1. はじめに
  2. 実装の前提条件
  3. 講義計画
  4. 他の講義等との関係
  5. おわりに
- 第一論説から第四論説までの参考書籍

1. はじめに

本稿は「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」(以下「第一論説」という。), 「千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か」(以下「第二論説」という。), 「千葉商科大学の共通入門科目に相応しいプログラムは何か」(以下「第三論説」という。)で明らかにした課題を受け, 科目の具現化について検討する。第一論説は, 千葉商科大学(以下「本学」という。)の基盤教育機構における共通入門科目がどうあるべきかについて, 学びのための基本的な技法が高校までに修得できていないとの前提で丁寧に教育し, その社会における意味合いを伝える講義とすることが適当と論じた。第二論説は, 科目で教えるべき技法について, リーディング, シンキング, ライティング, ピアラーニングの4技法であり, 前3技法については初歩からの三段階で教育内容を構成し, 学生が着実に技法を修得できることが重要と論じた。第三論説は, 4技法を修得するためのプログラムを検討し, それぞれについて初歩からの三段階で修得する具体的なプログラムを提案した<sup>(1)</sup>。

それでは, 第一論説, 第二論説, 第三論説の検討を受け, 現実の制約を踏まえて, どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか。学部を超えた全学共通の初年次教育を行っている大学は多くあるが, 大学それぞれの制約要因が異なるため, 教える要素に一定の共通性が見られる一方, 現実に展開される講義の内容や計画は千差万別となっている。そのため, 本学においても, 学部における既存の初年次教育を拡大したり, 他大学の初年次教育を模倣したりするだけでは, 十分に機能しないと考えられる。

そこで, 本稿では, 実装に際しての前提条件, 具体的な講義計画, 他の講義等との関係

---

(1) 田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」『千葉商大論叢』第60巻第2号, 2022年11月。田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か—千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (2)」『千葉商大紀要』第60巻第2号, 2022年11月。田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目に相応しいプログラムは何か」『千葉商大論叢』第60巻第3号, 2023年3月。

について検討する。前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討する。講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討する。他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討する。

## 2. 実装の前提条件

第一論説で論じた考え方、第二論説で論じた技法、第三論説で論じたプログラムについて、実際の講義に落とし込むとすれば、前提条件となる学生、施設、教員の制約を考慮しなければならない。いかに理想的な考え方等であっても、現実に機能しなければ、教育上の意味も影響もないからである。とりわけ、近年の大学改革においては、文部科学省等からのトップダウン的な方針と、大学等の現場からのボトムアップ的な問題提起、そして資金等の現実の制約がせめぎ合い、大学のあり方が根本から問われてきている。そのため、理想と現実の丁寧な調整が極めて重要になっている<sup>(2)</sup>。

第一に、学生という前提条件を検討する。本学の学年別の在籍者数(2022年5月1日現在)は、1年生1,524人、2年生1,486人、3年生1,503人、4年生1,662人である。一方、各学年の定員は1,410人である。そのため、定員よりも1割前後多く入学することを想定する必要がある<sup>(3)</sup>。

ここでは、受講する学生総数を1,500人~1,550人といったん仮置きする。4学年の人数を平均すると1,543.75人となるが、4年生の在籍者数は定員よりも252人も多く、平均人数を押し上げているためである。どこの大学においても、合格者数そのまま入学者数となるわけではなく、ある程度の入学辞退者が出るため、毎年の入学者数についての見積もりは、極めて難しい。そのため、学生数の変動がある程度生じることを前提に、講義のあり方を検討しなければならない。

次に、1クラス当たりの人数(クラス定数)を検討する。考慮すべきは、少人数とすること、ピアラーニングに適していること、教室や教員を確保できることである。本学の一般的な講義で、もっとも多い定数は150人であり、大人数講義と呼ばれている。よって、150人やそれに近いクラス定数では、少人数とならない。また、ピアラーニングでは学生同士のグループを編成するため、クラス定数はグループ人数の倍数とすることが望ましい。一方、少人数とするほど学生への丁寧な教育が可能となるが、それに見合う教室や教員を確保できなければ、講義を実施できない。

グループの適切な人数は、ピアラーニングの内容や狙いによって変化する。ファシリテーションの経験を豊富に有する中野民夫と三田地真実は、グループ人数の特徴を表1のように整理している。これは実験等の研究に基づくものでなく、両者の経験に基づく感覚的な

(2) そうしたコンフリクトを論じた例として、次の本がある。吉見俊哉『大学は何処へ—未来への設計』岩波書店、2021年。物江潤『入試改革はなぜ狂って見えるか』筑摩書房、2021年。崎山直樹／二宮祐／渡邊浩一編『現場の大学論—大学改革を超えて未来を拓くために』ナカニシヤ出版、2022年。

(3) 千葉商科大学ホームページ「過去入試データ」(2022年10月1日閲覧)に基づく。 <https://www.cuc.ac.jp/prospective/admissionpoint/data/index.html#postyear>

ものであるが、一つの目安と考えられる<sup>(4)</sup>。

ここでは、標準のグループ人数を6人とする。4人であれば、欠席者がいる場合に3人となって一定の作業量を伴う活動が難しくなる。5人であれば、二人を組ませてワークする際に、一人が余ってしまう。7人以上であれば、表1が指摘するように、発言者が固定化したり、ワークを他者に任せたりする学生が出現しやすいと考えられる。

これにより、6人の倍数としてクラス定数を検討できるようになる。具体的には、6人（1グループ。以下も同様に考える）、12人、18人、24人、30人、36人、42人、48人、54人、60人、66人、72人となる。一学年の総数を仮に6の倍数となる1,548人とすれば、

表1 グループサイズによる特徴

サイズ	グループの特徴	代表的な活動
2人	いわゆるペアワークの人数。ある意味、強制コミュニケーションの状況とも言える。つまり、「話をしないではいけない」状況設定である。どうしても意見が出にくいというときには、この2人組にすることで話をする機会が自然につくれる。	ペアワーク ペアでのインタビュー
3人	3人になると話をしている人と聞いている人が2人になり、話し手の立場が少し目立つものになる。お互いが交代することもまだ比較的容易にできる。	1対2での活動
4人	一般的にグループ活動というときには、最低4人組位をイメージするだろう。この4人組は何かのプロジェクトを行うなどのときには、それぞれが役割分担を遂行するいわば「陰になる人」がいない人数と言われる（シャドウがないとも言われる）。話し合いという場面ではずっと発言しないうままでいると目立ってしまう人数である。	いわゆる班活動
5～6人	グループ活動のごく一般的に人数が5～6人組である。これは4人ほどそれぞれが向き合うわけでもなく、次の7～8人のように作業しなかったり、発言しなかったりすることが目立たないという人数でもない丁度よい人数である。	一般的なグループ活動 プロジェクト
7～8人	この人数になると、前述したように発言しないうままでいる、作業をしないうままでいる、ということがそれほど目立たない人が出てくる。つまり4人の場合とは逆に「シャドウ（陰）ができる」人数である。言い換えると、発言する人が決まってくる確立が高まる。8人でのグループワークはある程度しっかり役割分担を決めながら行わないといわゆる「サボっている」という人が生み出される可能性がある。	（グループ活動としてはやや多すぎるが、止むを得ない場合、役割が明確になっていることがポイント）
約10人	この人数になってくると、1グループで何かを生み出すというのが難しくなってくる。5名ずつのように分割した方がよい場合もある。	
約20人	この人数が、全員が発言しての意見の共有などを行うギリギリのサイズ。一人のファシリテーターで全体を見渡すのもこの位までが限界。	ワークショップ
約50人	何か大勢での活動を行うにはよい人数だが、全員で参加する話し合いには適さない。	クラスサイズ
約100人	活動内容との兼ね合いだが、いわゆる話し合って意味ある成果物を出すには全く適当ではない人数。	
500人以上	同上。多くが集まったこと自体に意味があるような場。	ワールドカフェ

（出典：三田地真実『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』ナカニシヤ出版、2013年。57頁。）

(4) 三田地真実『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』ナカニシヤ出版、2013年。57頁。

1グループで1クラスとした場合、258クラスを必要とする。逆に、12グループで1クラスとした場合、22クラス（正確には21.5クラス）で済むことになる。

以上のように少人数という方向性と現実的な制約を踏まえると、1クラス36人（6グループ）で編成することが、妥当と考えられる。一学年に1,548人がいる場合、43クラスの編成となる。一人の教員が担当するのは、総数で36人の学生だが、グループ数にすれば6つとなる。一人の教員が2クラスを受け持ち、週に2コマの講義を行うとすれば、必要となる教員は22人となる。

第二に、施設という前提条件を検討する。本学は、校地面積103,865.34 m<sup>2</sup>、校舎面積67,077.18 m<sup>2</sup>を有している。大学施設が集中する市川キャンパスは、110教室を有している。最大で545人の学生を収容できる教室から、最小で18人の学生定員という教室まで、大小さまざまな教室が存在する。

教室に求められる要件は、36人の学生を収容できることと、動画等をスクリーンあるいは大画面モニターで共有できることである。これは、前述のグループ編成と第三論説で提案したプログラムから導いた要件である。

加えて、グループごとにアイランド型になって座ることができるよう、可動式の机であることが望ましい。後述するように「空間の物理的デザイン」は、ピアラーニングを促進する上で、重要な要素となるからである。プログラムに応じて、机のレイアウトを変えることができれば、担当教員の裁量の余地も広がる。

36人の学生収容、スクリーン・モニターの設置、可動式の机という条件を備えた教室は、本学に31教室ある。それらのうち15教室は34人もしくは35人の定員となっているが、36人まで机を増やすことは可能と考えられる。一方、2教室は要件を満たすものの、100人を超える学生を収容でき、大きすぎる。後者の大きすぎる教室を除けば29教室、加えて前者の少し小さい教室を除けば、14教室が適当な教室となる。

よって、1クラス36人で編成する場合、適切なものが14教室、工夫をすれば29教室となるため、曜日と時間を分ければ、講義は可能となる。ただし、アイランド型の机の配置が、他の科目では適しない場合があるため、基本的な机配置をどのようにするか、実務的な検討が必要となる。

第三に、教員という前提条件を検討する。前述したとおり、1クラス36人（6グループ）で編成し、一人の教員が2クラス（週に2コマの講義）を受け持つとすれば、必要となる教員は22人となる。担当教員について、全員を基盤教育機構の専任教員とするのか、一部を学部からの兼任教員とするのか、一部を非常勤教員とするのかなど、人事的には複数の選択肢が考えられるが、これについては本稿で検討しない。どの組織の教員をどのように充てるかは、もっぱら人事運営上の問題だからである。ここでは、どの組織の教員が担当するにしても、共通して生じる課題を検討する。

22人も教員が同じ内容の講義を行い、一定の質を保つには、教員の専門性や能力の違いをクリアする必要がある。一般的な大学の講義は、内容から成績評価まで、担当教員に大きな裁量を委ねている。一方、初年次教育としての共通入門科目は、その目的と内容からして、担当教員の裁量は小さくなる。そのため、担当教員の専門性に関係なく（正確にはすべての専門性の基本として共通するが）、講義の内容とプログラムは決まってくる。ピアラーニングを多用することになれば、それを支援する能力や経験も教員ごとに異なる。

また、担当教員の違いによって、学修結果に大きな影響を与えてもいけない。

課題を整理すると、論点は大きく3つあると考えられる。第一に、教員の専門性を超えて、どのようにして同等かつ高い質の講義を行うか。第二に、教員の経験を超えて、どのようにしてピアラーニングを促進するか。第三に、各クラスで起きる事象について、どのようにしてフィードバックし、講義を改善するか。ポイントは、教員への負荷を軽減することと、学修成果を高めることの両立にある。

複数のクラスで同時に、同等かつ高い質の講義を行うには、動画を用いることが適当と考えられる。具体的には、講義内容やプログラムごとに、予め収録した10～15分程度の動画を教室で示し、それからワークに入るといって、一連のパターンを各講義とプログラムの基本とする。ワーク後に解説が必要な場合も、予め撮影した動画を用いる。講義内容やプログラムごとに、その分野に専門性を有する教員が説明すれば、たまたま担当教員がその分野で専門性が乏しくても、クラス間での格差は生じない。学生の質問に対しては、担当教員が教室で答えられるならばそれで済ませ、そうでない場合はオンラインでリアルタイムもしくは事後に動画の教員が答える。事前にFAQを作成し、講義時に学生へ共有してもいいだろう。担当教員は、その専門性にかかわらず、タイムスケジュールに沿って動画を視聴させることが主な業務となる。

ピアラーニングを促進するには、事前収録の動画で予めワークを説明することが適当と考えられる。第三論説で指摘したとおり、ピアラーニングには多くの長所の一方、短所もある。学生のコミュニケーション能力に依存する面が多く、適切な注意や配慮を事前に行う必要があり、その点について動画で注意を喚起する。例えば、学生同士で教え合うことで、教えられる側が理解できることに加え、教える側もその行為を通じて理解を深められ、教えられる者が存在しなければ不可能であるという、ピアラーニングの意義を予め説明することが考えられる。

ワークショップファシリテーターによるファカルティ・デベロップメント（FD）を行うことも、適当と考えられる。ピアラーニングの長所が学生同士の相互作用を伴う経験にあり、その場にいる担当教員の対応も重要になるからである。ピアラーニングを含むアクティブラーニングは、近年になって盛んに大学教育へ取り入れられてきたものであり、経験のある教員ばかりとは限らない。教員の専門性によっては、アクティブラーニングと無縁なことも考えられる。そのため、どの教員であっても学生のピアラーニングを適切に支援できるよう、事前にFDを行うことが重要となる。学生間の相互作用を促進するには、ワークショップのファシリテーション技術が有効である。ワークショップは、経験学習の考え方を具現化する中で発展してきた手法だからである<sup>(5)</sup>。

クラスで起きる事象のフィードバックと講義の改善については、担当教員間で定期的な振り返りのための会合を行うことが考えられる。これは、上席者等が各担当教員の進捗等を管理するものでなく、教員間で間違いを糾弾し合うものでもない（小中高ではこのようになる例があるという）。教員が対等に集い、各クラスで生じた課題を共有し、共に解決したり、プログラムを改善したりするためのものである。FDとしての位置づけにもなる

---

(5) 森玲奈『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の養成』ひつじ書房、2015年。15-42頁。

だろう。こうした授業のふり返りについては、プログラムが標準化されている小中高校でしばしば行われており、参考になると考えられる<sup>(6)</sup>。

以上のとおり、前提条件を踏まえて検討を行った結果、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当と考えられる。こうすると、一学年につき42~43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21~22人を必要とすることになる。これであれば、教室の確保も問題ないと考えられる。

### 3. 講義計画

第一に、講義の時間について、本学は年間を春学期と秋学期の二学期に分け、一学期に105分間の講義を13回にわたって行うことを基本としている。共通入門科目を春学期と秋学期の両方で通年的に行うとすれば、合計26回通算2,730分(45.5時間)の講義時間となる。

一回の講義における標準的なタイムスケジュールは、ピアラーニングを全面的に採用することから、協同学習の知見を参考とする。経験的な知見によると、講義をする場合に「インフォーマルグループによる協同的な学びを取り入れると、生徒たちが積極的になる(受身でなくなる)」といわれている。インフォーマルグループとは「共通の学習目標を協力して達成するために臨時に編成された、短期間だけのグループ」のことであり、継続的かつ常設的なフォーマルな共同グループ(例えばゼミナール等)とは異なるとされている<sup>(7)</sup>。

この知見によると、短時間の講義の間にグループワークの時間を設けることが望ましいとされている。講義の最初に、マインドセットを狙いとして、簡単な課題を与えて学生同士で話し合わせる「導入としての焦点づけ討論」を行う。次に、10分から15分程度の「講義①」を行う。それから、考えさせる課題を与えて「ペアによる話し合い①」をさせ、議論の共有を狙いとして何人かの学生を指名して発言させる。再び、10分から15分程度の「講義②」で、続きを説明する。そして、二回目の「ペアによる話し合い」で、焦点を絞り込んだ話し合いをさせる。最後に、講義を振り返るための「締めくくりの焦点づけ討論」を行う<sup>(8)</sup>。

これを参考にして、本学の105分講義にアレンジしたタイムスケジュールが表2である。

表2 講義の標準的なタイムスケジュール

00m	05m	10m	15m	20m	25m	30m	35m	40m	45m	50m
導入		前半の講義とワーク								ブレイク
55m	60m	65m	70m	75m	80m	85m	90m	95m	100m	
後半の講義とワーク								ふり返り		

(6) ふり返りを通じた授業改善の例は、次の本に示されている。小林昭文『現状を変える「振り返り会」で授業改善を進める』産業能率大学出版部、2019年。

(7) D.W. ジョンソン/R.T. ジョンソン/E.J. ホルベック『改訂新版学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年。17-18頁。60頁。

(8) D.W. ジョンソン他前掲、61-63頁。

最初の10分間に、CUCポータルをクリック機能を用いて、講義に関連した簡単な問いと複数の選択肢を示し、選択の理由を記入させる。これは出欠確認を兼ねる。次に、45分間の講義とワークの時間を設け、10分から15分間の動画による前半の講義とワークを行う。必要に応じて、ワークの後にも動画による解説講義を行う。その後で、5分間のブレイクタイムを設け、水分補給や雑談などでリフレッシュさせる。再び、45分間の後半の講義とワークの時間とする。そして、最後の10分間に、CUCポータルをクリック機能を用いて、ふり返りの問いと選択肢を示し、コメントを記入させる。なお、最初と最後のコメント記入等は、第三論説で提案したプログラムの「導入・ふり返り」(総合/ステップ1)であり、学生が記入するコメントは他の学生が閲覧できるため、前述の最初と最後の話し合いに相当する。

第三論説で提案した各プログラムについて、春学期13回と秋学期13回にそれぞれ割り当てると、表3及び表4のとおりとなる。これは、導入から発展に向かう各ステップを考慮した一方、実際には多くの調整余地を残している。例えば、本を借りる図書館ツアーについて、すべてのクラスが同時に実施することになれば、おそらく図書館が極めて混雑し、司書等の対応も困難となり、プログラムの目的を達成できない。実際には、クラスによって実施する講義回を変えて、対応することになるだろう。

以上のように、合計26回の講義は、第三論説で提案したプログラムでほとんど占められ、その他のプログラムを導入するに当たっては、柔軟に対応する余地に乏しい。プログラム以外に残された余地は、2.5講義回しかなく、次のように関連するプログラムを実施することが望ましいと考えられる。

まず、表3の①の前期の0.5講義回について、その日の講義の後半で実施するプログラムの導入として、大学入学までの自分の学びや活動を振り返るプログラムを実施する。それにより、キャリアを考える基盤を整理させると同時に、大学で学ぶことの意義を再確認させることができる。例えば、大学に進学した理由や自らが担っている様々な役割(子ども/学生/余暇人/市民/労働者/家庭人等)について、ワークシートに記入させるプログラムがある。また、小学校低学年前後から自らの経験や出来事、感情などを振り返らせて記入させるライフライン・チャートというワークも考えられる<sup>(9)</sup>。

それから、表4の②の秋学期最初の1講義回について、秋学期の後半で実施するポスター発表に向けて、グループ編成とその関係づくりに充てる。あわせて、ポスター発表を控えていることとその共通論題について説明することが考えられる。春学期には、学生同士で一定の関係を築いていると考えられる一方、グループとしての成果物を作成するプログラムはない。顔見知り程度の関係性で、共同作業をするチームを形成していくことは、そのこと自体が一つの技法でもある。そのため、チーム形成や運営の講義を含めることも考えられる。

そして、表4の③の秋学期中盤の1講義回について、学生個人としての技法を学ぶ実質的に最後の機会になるため、レポート・論文の書き方や発表の仕方等について、総復習の機会とする。レポート・論文の書き方については、学期末の他講義のレポート提出等に間

(9) 齊藤博/上本裕子『大学1年からのキャリアデザイン実践』八千代出版、2017年。1-9頁。

表3 春学期の講義計画イメージ

講義回	プログラム	
1	前 後	大学とは何か (総合/ステップ1)
2	前 後	ビブリオバトル・導入 (リーディング/ステップ1)
3	前 後	本を借りる図書館ツアー (リーディング/ステップ1)
4	前 後	推理パズル (シンキング/ステップ1) ロジカルシンキングエクササイズ (シンキング/ステップ1)
5	前 後	赤ペン添削 (ライティング/ステップ1) 引用コメント (ライティング/ステップ1)
6	前 後	① me R AI (総合/ステップ2)
7	前 後	新聞社説の読み分け (リーディング/ステップ2) PREP リーディング (リーディング/ステップ2)
8	前 後	マインドマップ (シンキング/ステップ2)
9	前 後	意見文作成 (ライティング/ステップ2)
10	前 後	引用と参考文献・注 (ライティング/ステップ2)
11	前 後	レポート・論文とは何か (総合/ステップ2)
12	前 後	ビブリオバトル・新書しばり (リーディング/ステップ3)
13	前 後	ふり返りレポート (総合ステップ3)

に合うよう、春学期の後半で行うことが望ましいと考えられる一方、一回の講義ですべての学生が修得できるとは考えにくい。一定の修得をしている学生であっても、繰り返して学ぶことで定着に至る。また、一年次の秋学期以降は、ポスター発表を含めた発表の機会が増えていくため、発表の方法についても学ぶ必要がある。ワードやパワーポイント等のソフトの使い方については、情報関係の講義で学ぶことが期待される一方、どのような場面でどのような発表を行うのが適切なのか、要点を整理して伝えることが共通入門科目においては重要と考えられる。

第二に、共通入門科目における教員と学生の関係について、従来の教授者と学生という

表 4 秋学期の講義計画イメージ

講義回		プログラム
1	前	②
	後	
2	前	新聞社説の問い立て（シンキング／ステップ2）
	後	
3	前	ジグソー・リーディング（リーディング／ステップ3）
	後	
4	前	ジレンマのある問い（シンキング／ステップ3）
	後	
5	前	裁判員裁判（シンキング／ステップ3）
	後	
6	前	パラグラフ・ライティング導入（ライティング／ステップ3）
	後	
7	前	パラグラフ・ライティング発展（ライティング／ステップ3）
	後	
8	前	③
	後	
9	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
10	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
11	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
12	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（発表）
	後	
13	前	ふり返りレポート（総合ステップ3）
	後	

関係よりも、ワークショップのファシリテーターと参加者という関係に近くなる。教員のもっとも重要な役割は、知見を教授することではなく、学生が学ぶ場を形成することになる。これは、学生間で学び合うピアラーニングを主体とするプログラムが中心だからである。

しかし、そのことは教員としての資質と異なる能力を求めることなく、教員の本来のあり方を喚起することでもある。なぜならば、ワークショップを運営するファシリテーターの起源は、教員のあり方の議論に由来するからである。根源的には、デューイ（John Dewey）のいう「経験学習を支援する教師」に由来し、「学習者に対する観察を通じて即興的に授業を工夫する」ことが求められると説いた。それを発展させたのがソーヤー（R.

Keith Sawyer) の教員論で、「創造性が求められる現代においては、学校教育においても創造的なコラボレーションを体験させることが重要である」とし、「教師が権威として一方的に知識を伝授するのではなく、学習者同士のコラボレーションによる創造的活動を即興的に支援していく姿勢が重要」と論じた。ファシリテーターのあり方は、これらの議論に強く影響を受けているという<sup>(10)</sup>。

この講義において教員に求められる要素は、場づくり、グループサイズ、問い、見える化、プログラムデザインの5つである。これは、複数の大学でワークショップ型の講義を行っている中野民夫による経験に基づく整理である。これらのうち、グループサイズとプログラムデザインについては、予め講義として決めるものとなるため、講義の設計と改善で関わることはあっても、直接的に教室で必要となる要素ではない。グループサイズについては、前述のとおり6人を基本とする。プログラムデザインについては、第三論説で論じたとおりである<sup>(11)</sup>。

これらのうち「場づくり」とは「空間と関係性のデザインで安心安全な場を調える」ことである。これは「空間の物理的デザイン」と「関係性の心理的デザイン」に分かれる。前者は前述のとおり、教室等の施設に規定されるため、教員の自由度は低い。一方、後者では、担当教員が重要な役割を担う。これは、学生同士が話し合いやすい環境をつくと同時に、学生が講義に集中し、必要に応じて教員等に質問したり、メモを取ったり、考えたりすることをしやすい状況を創り出すことである。第1回講義でのオリエンテーション動画等によって、担当教員への支援をすることは必要だが、性質上、担当教員に一定の裁量を委ねることになる。

次の「問い」とは、学生の思考や対話を活性化させるために投げかける言葉である。これも、基本的な問い(課題)については、講義の動画によって全クラス共通のものを投げかける。一方、学生が動画の投げかけを十分に理解できていない様子であったり、グループでの議論が袋小路にはまったりしていれば、思考や対話を活性化させるために、担当教員による支援が求められる。中野は、ファシリテーターから投げかける適切な問いについて、共通で創発的な問い、身近で具体的な問い、ポジティブで楽しい問い、自分の体験に関係する問い、裁かれる恐れのない問いと整理している。なお、最後の裁かれる恐れのない問いとは、誰からも批判されないようなコメントを引き出す問いのことで、批判を恐れて発言に消極的になっている人に投げかけるものである。

最後の「見える化」とは、学生の思考やグループでの対話をクラス全体で共有することである。これも、CUCポータルを通じた意見の共有など、プログラムに多くが含まれている。一方で、担当教員による黒板やスクリーン、付せん等を用いた意見等の共有を妨げるものではない。むしろ、タイムスケジュールに余裕があり、学生の理解を深化させると担当教員が考えるならば、積極的に行うことが望ましいと考えられる。

第三に、学生のモチベーションについて、それを高めるために、高大接続と職業的レリ

(10) 山内祐平／森玲奈／安西勇樹『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会，2013年。117-118頁。

(11) 中野民夫『学び合う場のつくり方—本当の学びへのファシリテーション』岩波書店，2017年。57-117頁。以降の関連説明は本書の当該頁に基づく。

バンスが重要になる。第二論説で論じたように、高校までの教育で4技法について十分修得しているとの前提で共通入門科目を実施すれば、現実にはそうでない学生が多いことから、講義についていけないということでモチベーションを低下させる学生を多く生むだろう。一方、第一論説及び第二論説で論じたように、自らの望む卒業後の将来像とそれらの技法を学ぶ意義を結びつけることは、多くの学生のモチベーションを高めるだろう。

まずは、第三論説で論じたとおり、プログラム（講義内容）でそれらに対応することが基本になる。そのため、技法の修得に際しては、初歩からの三段階でプログラムを構成する。春学期の第1回講義においては、大学で学ぶ意義を説明する。プログラムの講義動画においても、可能な限り、学ぶ技法の社会での意義や使われ方を説明する。新聞の社説や就職支援サイトを活用することも、技法の社会での意義を理解してもらう一環である。

次に、教科書で対応することができる。技法を学ぶことに適していることを前提とし、春学期の教科書は、高大接続を踏まえたものとし、秋学期の教科書は、社会人に求められるスキルを踏まえたものとする。そうすることで、学生は教科書という物理的な存在を通じて、高大接続と職業的レリバンスを認識できる。独自の教科書を作成することも一つの考え方であるが、市販の本を教科書に指定することはこれらを学生に認識させやすい。

提案する教科書は、表5のとおりである。春学期の教科書は、高校生向けでありながら、内容としては大学の初年次教育に十分なものであり、論文やレポートについての説明も、大学でのそれらと同じである。秋学期の教科書は、学生がもっとも繰り返し参照することになるだろうパラグラフ・ライティングの本であることに加え、ビジネス書として市販されているものであるため、社会人として必要な内容であることが一目瞭然である。

そして、学生のモチベーションに影響するものとして、ピアラーニングそのものがあり、運用を工夫する必要がある。第三論説で論じたように、ピアラーニングには多くの長所がある一方、一部の学生に負担がかかったり、人間関係によるトラブルが生じたりするなどの懸念がある。また、良好な関係を構築できたとしても、私語等による講義への悪影響も考えられる。

教員と学生の関係について、ファシリテーターと参加者のような位置づけをすることから、ピアラーニングの短所を抑制し、長所を伸ばす工夫を講義に予め盛り込むことが重要になる。できる限り担当教員が注意等によって直接的に抑制するのではなく、学生の注意を喚起することなく、仕組みとして短所を抑制していくのである。

そのために、春学期の座席配置・グループ構成について、毎回のくじ引きによる指定制にすることが考えられる。これは中野の実践に基づくもので、「お馴染みの友人とはバラバラになり、初対面の人と組むことで適度な緊張感」をもたらす。担当教員が、講義開始

表5 提案する教科書の案

学期	著者	書名	出版社	出版年	価格(税込)
春	東京都立高等学校学校司書会 ラーニングスキルガイドプロジェクトチーム	探究に役立つ！学校司書と学ぶ レポート・論文作成ガイド	ぺりかん社	2019年	1,760円
秋	倉島保美	書く技術・伝える技術—仕事の 効率をグンと上げるビジネス・ ライティング改訂新版	あさ出版	2019年	1,980円

前にくじを用意しておき、それを引いてから座らせるのである。くじや座席配置図については、予め共通で作成しておくことが考えられる。秋学期については、前述したとおり学期共通のグループで作業するため、毎回のくじ引きにはならないが、第1回講義においては、春学期と同様にくじ引きで決めることが考えられる<sup>(12)</sup>。

入学当初の春学期で、毎回の座席とグループ編成が変わることで、クラス内でのセクシヨナリズムやグループ内での関係性の固定化を抑制できる。また、顔見知り程度の関係性で協同学習をすることは、様々な職種や関係の人々がチームをつくってプロジェクトを実行する、現実の社会の縮図であり、その準備になる。春学期の第1回講義において、くじ引きに込めた社会的な意義についても説明しておくことが望ましいだろう。

加えて、講義中に名札を装着してもらうことも考えられる。これは、身分証明としての名札でなく、ワークショップで一般的な自己紹介の名札である。自分が他者から呼んでほしい名前（ニックネームでも可）を書いた名札を作成し、それを毎回の講義で付けるのである。忘れる学生が多くいると機能しなくなるので、名札を講義後に回収し、毎回の講義前に配布することも考えられる。ファシリテーターと参加者という関係性から、担当教員も自作の名札を付けることが望ましい。これにより、学生が名前で呼び合うことになり、顔見知り程度の学生同士であっても、人格のある他者として接し合う第一歩となる。

学生への調査からは、こうした講義が学生のコミュニケーション力を引き出すことにつながり、有効であると考えられる。くじ引きによる座席指定を含む参加型講義を行った同志社大学での学生へのアンケート調査の結果から、中野は次のような分析を導いている。

「対話やコミュニケーションが苦手で不安だと感じている学生が多いが、実は人と対話する機会がなかっただけである。対話する機会があれば、多くの学生は苦手を克服することができる。」「学生は、教えられるよりも対話を通して学び合いのある授業を望んでいる。対話による相互刺激のなかで、積極的な姿勢に変わる可能性がある。」「ただし、今ある仲間を超えて新しい出会いを積極的に作れないので、くじ引きなど、新しい出会いの場を教員・運営側で用意することが望まれる。」「参加型授業を通して学ぶことが楽しいと感じ、授業に行くことをワクワクするほど楽しみにする学生が増える<sup>(13)</sup>。」

以上のとおり、講義計画について検討した結果、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮して学生のモチベーションを高められる。そのために必要なことは、丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備である。それにより、本学において、効果の高い共通入門科目を実施できると考えられる。

#### 4. 他の講義等との関係

第一に、共通入門科目と基盤教育機構・学部における他の講義との関係について、学生の履修という観点から考察する。他の講義、とりわけレポート等の課題提出を重視する講義においては、共通入門科目の講義計画を前提にして、一年生の成績を評価する必要があ

(12) 中野民夫前掲, 19-24頁。

(13) 中野民夫前掲, 37-51頁。

る。例えば、パラグラフ・ライティングについては、ライティングに関する一定のプログラムを経た後に修得することとなるため、一年次の春学期の期末レポートまでに修得できていない可能性が高い。それにもかかわらず、共通入門科目を履修済みの他の学年と同じく評価すれば、どうしても評価が低くなる。それは、学生にとって理不尽な不利益となるだろう。

特に重要となるのは、ラーニング・ブリッジングの考慮である。第一論説で論じたように、これは「大学の個々の授業と授業の間、さらには授業と授業外の諸活動とを結びつけようとする学習態度」である。これが「大学教育の仕事での活用度にプラスの効果」をもたらすと指摘されている<sup>(14)</sup>。

言い換えれば、共通入門科目で学ぶ4技法が、どのようにして大学での他の講義や課外活動等に結びつくのか、体系的に理解させることである。これは、大学の教職員からすれば自明なことであるため、学生においてもある程度の理解をしていると考えがちである。おそらく、多くの学生は様々な場面でそのことに気がつくであろう。しかし、それを自明とせず、具体的かつ繰り返し伝えていく必要がある。シラバスを読まず、曜日と時間だけで講義を履修する学生も少なからずいる。

共通入門科目においては、春学期と秋学期の第1回講義で説明することに加え、講義の導入とふり返りで関係性を喚起する設問を用意することが望ましい。それにより、学生自身の気づきを促すことができる。CUCポータルをクリック機能を用いれば、他の学生のコメントを読むことができるため、学生が相互に刺激を与えあうことにもなる。

さらに、学部での履修指導に際して、共通入門科目を含む基盤教育機構の科目との関係性を具体的に説明しておくことが重要になる。なぜならば、カリキュラムマップ等を用いて、在学期間の全体を通じた履修の支援を行うのは、学部の役割になるからである。現行のカリキュラムマップは、実質的に学部・学科のみで完結しており、基盤教育機構の科目については十分に考慮されていない。カリキュラムマップ自体は非常に重要であり、共通入門科目を含む基盤教育機構を含めた上で、より学生それぞれの関心に合ったオーダーメイド型のカリキュラムマップに向かうことが考えられる。

大学が関係する課外活動においても、共通入門科目で学ぶ技法を意識づけさせることが考えられる。語学や情報、簿記等の他の技法についても同様である。多くの課外活動は、具体的な体験や作業、学外者との交流等をしばしば伴う。例えば、学生が何らかのプロジェクトを実行する際、情報を収集して理解するためのリーディング、課題の解決策を企画するためのシンキング、関係者に見てもらいたい企画書を書くためのライティング、学外者を含めた他者との共同作業を行うためのピアラーニングと、学生からすれば、共通入門科目（あるいは他の科目）で学ぶ技法を実践し、理解と定着を深めるための課外活動との位置づけになる。これも、教職員からすれば自明なことであるが、学生にとって自明でないことを前提にすることが求められる。

第二に、学生への課題、すなわちレポート・論文等との関係である。共通入門科目で学ぶレポート等の書き方と、他の科目におけるレポート等の評価が、無関係あるいは大きく

---

(14) 本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、2018年。13-17頁。

矛盾していれば、学生は混乱し、学修へのモチベーションが損なわれると考えられる。一方、各科目それぞれ設置の目的や学修の目標が異なるため、レポート等について共通の評価基準を設けることも適切でない。

現実的に考えれば、共通入門科目で教える技法について、他の科目の教員がそれを理解した上で、教員の裁量に基づき、レポート等を評価することが適切である。そうすれば、少なくとも無関係あるいは大きな矛盾は生じないと考えられる。他の科目の教員からしても、学生が提出するレポート等の形式不備について、どこまで指導・評価すべきか、一定の目安を得られる。学生からしても、どの科目であっても、レポート等について一定の形式を備えることが求められ、共通入門科目で学修したことを他の科目で定着することができる。

そのためには、第二論説で指摘したように、共通入門科目で技法に関する「学修を助けるための共通的ガイドライン」を作成することが重要になる。他の科目の教員は、これを活用すれば、一定の形式不備について学生を指導することが容易になる。学生も、自身のみで、あるいは学生同士でレポート等の形式をチェックすることができ、共通入門科目だけでなく、他の科目でのレポート等でも活用できる。それにより、レポート等の形式不備が抑制され、教員も学生も内容にその分の注意を振り向けることができるようになる。

また、本学のライティングサポートセンターにおいても「学修を助けるための共通的ガイドライン」を共同使用するようになれば、学生への個別指導がより有効になる。ガイドラインによる一定の示唆があるとしても、それは簡潔に示されているため、学生としては個別の文章に対してどのように当てはめればいいのか、迷うことが十分に考えられる。一方、それは「分からないことが分かる」ということでもあり、学生にしばしば見られる「分からないことが分からない」状態を脱したことを意味する。そのため、ガイドラインを共同使用することで、学生がより積極的にライティングサポートセンターを活用するようになると考えられる。

こうした学生への課題において、共通入門科目と他の科目、ライティングサポートセンターとの連携を適切に行うために、ガイドラインについて、基盤教育機構、学部、ライティングサポートセンターの代表者で共同作成することが考えられる。レポート等の点数や出来不出来を判断するためのループリックでなく、望ましい状態やそうでない状態について、文章で定性的に示すガイドラインであるため、異なる目標を有するステークホルダーの間においても、一定の合意が可能と考えられる。

加えて、共通入門科目で用いる講義動画について、学内で共有することによって、ステークホルダー間の関係性を強化できる。教職員の誰もが講義動画を必要に応じて見られれば、共通入門科目でどのような講義が行われているか、理解できる。講義改善の機会に合わせて、他の科目の教員等が要望を示し、それを取り入れることもできる。

講義動画の共有によって、学生も必要に応じて復習が可能になる。講義を欠席した際の視聴はもちろんのこと、他の科目でのレポート等を書く際など、必要に応じていつでも復習できる。それは、学修内容を定着させることに資する。

第三に、共通入門科目の教員への影響である。前述の案のように、21~22名の教員が同じ内容の講義を実施することは、当該教員や他の教員にどのような影響を与えるのか。一見すると、講義における教員の裁量が一般的な講義よりも小さく、教員の専門性を活か

す内容にならなくいため、教員のモチベーションを下げることで懸念される。技法を教えること自体に否定的な考えを抱く教員がいることも考えられる。また、FDやふり返り等を含めて、教員の負担は小さくない。一年次の学生と一年間にわたって場を共有するため、学生から様々な相談を受けることもあるだろう。こうした懸念がある一方、次のように積極的な影響も期待できる。

まず、担当教員を通じてのアクティブラーニングの他の科目への拡大である。ピアラーニングは、アクティブラーニングの一種であると共に、どの教室でも行いうるアクティブラーニングのもっとも有効な手法の一つである。共通入門科目において、学生が学生同士で学び合う技法を身につけるため、ピアラーニングを全面的に導入することを提案しているが、教員の視点からすれば、アクティブラーニングを取り入れた講義を行っていることになる。すなわち、教員がアクティブラーニングの経験を積み重ねる機会となる。アクティブラーニングの経験豊富な教員は、担当する別の科目においても、それを取り入れることに躊躇しなくなると考えられる。

実際、第三論説で提案した手法の多くは、他の科目に応用可能なものである。ジグソー法は、専門書や論文等の読み込みなど、専門的な知見について理解を深める学びに応用できる。マインドマップは、講義ノートの作成からグループでの新しいアイデアの創発まで、様々な場面での思考を助ける。クリッカーによる導入とふり返りは、学生のマインドセットと省察を促すと同時に、様々な見方を学生間で共有できる。他にも、本稿で提案したファシリテーションに関する手法は、学生の議論や思考を活性化させ、関係の形成を促すために役立つ。このように、教員が共通入門科目で様々な教育手法を身につけることで、他の科目においてもアクティブラーニングが盛んに取り入れられると考えられる。

それから、FDとふり返りを通じての教員個人と全学的なアクティブラーニング能力の向上である。同じ内容の講義を多くの教員が同時に行っているということは、共通の経験をベースにした教育手法の議論を可能にする。一般的に、大学においては教員の専門性が高く、それ故に講義のあり方に関して裁量が大きいため、同じ大学の教員間で、教育手法について一般論を超えた議論を行うことが難しい。しかし、20人前後の教員が、同じ内容で同じアクティブラーニングを行うのであれば、少なくとも担当教員間では、教育手法の議論がしやすくなる。よって、FDやふり返りの機会を適切に設定すれば、アクティブラーニング手法を発展させるエンジンとなりうる。教学改革組織と適切に連携できれば、本学全体への知見の波及も期待できる。

言い換えれば、共通入門科目の実践とフィードバックによる改善が積み重ねることは、大学としてより有効なアクティブラーニング手法を開発することも意味する。これは、初年次教育で先導的な大学でのアクティブラーニングの実践が注目される背景にあると考えられる。多くの大学において初年次教育が重要な課題となっており、アクティブラーニングを中心とした新たな教育手法の開発と実装が盛んに行われている。例えば、東京大学は「教養教育高度化機構」を設けて、すべての一年生が受講する「初年次ゼミナール」の運営を行うと共に、アクティブラーニング部門をその中に置き、その手法を開発している。京都大学も「高等教育研究開発推進センター」を設置し、アクティブラーニングの開発を行っている。これらと規模の異なる本学において同様の組織を設けることは現実的でないが、他の業務を兼ねながらもその役割を担う組織があることは有益と考えられる<sup>(15)</sup>。

さらに、教員それぞれの教育哲学を深化させていく場になる可能性がある。なぜならば、ピアラーニングに用いられるファシリテーションの手法は、前述したとおり、デューイの経験主義の教育哲学に端を発するからである。ワークショップの歴史を見ると、20世紀初頭の演劇教育からワークショップが始まり、次に1936年のオハイオ州立大学における進歩主義的な教育手法の研究集会において、教員教育としてワークショップが行われた。後者のワークショップは「為すことによって学ぶ (Learning by Doing)」というデューイの教育哲学を探究対象として設定していたという。ワークショップの理論においても、前述のとおりデューイやレヴィン (Kurt Lewin)、ピアジェ (Jean Piaget) の考え方が基本となり、それを発展させる形で、コルブ (David Kolb) 等の経験学習モデルへと発展し、現代のワークショップにつながっている<sup>(16)</sup>。

したがって、共通入門科目のFDとふり返りを実践に向ければ教育手法の拡大と発展となり、理論に向ければ教育哲学の深化に至る。この経験主義の教育哲学を深めることは、本学の教育理念である実学の尊重と合致するものであろう。なぜならば、過去の経験からの連続線上で、様々に変化する現実と相互作用を経ながら、自らの考えを磨き、発展させることが経験主義の教育哲学だからである<sup>(17)</sup>。

以上のとおり、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになる。とりわけ、技法に関する「学修を助けるための共通のガイドライン」を整備することは、学生への技法の定着を促進し、他の科目における教員の注力をより内容面に振り向けることを可能にして、大学全体の教育効果を高めると考えられる。また、共通入門科目が、本学で実践されるアクティブラーニングの質を継続的に高める潜在力を有することを明らかにした。4技法を中心とする共通入門科目を設けることは、本学にとって大きな可能性を有していると考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、第一論説、第二論説、第三論説の検討を受け、現実の制約を踏まえて、どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか、実装に際しての前提条件、具体的な講義計画、他の講義等との関係について検討した。

前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討し、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当であると示した。一学年につき42～43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21～22人を必要とすることになり、教室の確保も可能である。

講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討し、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮

(15) 東京大学教養教育高度化機構ホームページ (<http://www.komex.c.u-tokyo.ac.jp/>) 及び京都大学高等教育研究開発推進センターホームページ (<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/>) を参照 (2022年10月5日閲覧)。

(16) 森玲奈前掲 16-20 頁。山内祐平他前掲 7-10 頁。

(17) ジョン・デューイ『経験と教育』講談社、2004年。63-70頁。

して学生のモチベーションを高められることを明らかにした。丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備を行えば、効果の高い共通入門科目を実施できる。

他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討し、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになることを示した。カギとなるのは、技法に関する「学修を助けるための共通のガイドライン」の整備にある。また、本学のアクティブラーニングの質を継続的に高めるなど、共通入門科目は、本学にとって大きな可能性を有していると考えられる。

それでは、これまでの第一論説、第二論説、第三論説、そして本稿（第四論説）で明らかにした共通入門科目の考え方とプログラム、講義計画等について、どのように実現するのか。それは、学術的な研究の領域でなく、実務の領域となる。これらの論考が、共通入門科目の導入実務を担当する教職員の参考となれば幸いである。

最後に、本稿に対して寺野隆雄、柘岡大輔の両氏から有益なコメントをいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。

- 【第一論説から第四論説までの参考書籍】**（書籍以外の文献については各注を参照のこと）
- 安達太郎・辻本千鶴・野村幸一郎（2021）『大学生のための実践・日本語練習帳』和泉書院。
- アロンソン、エリオット・パトノー、シェリー（2016）『ジグソー法ってなに？—みんなが協同する授業』（昭和女子大学教育研究会訳）丸善プラネット。
- 安斎勇樹・塩瀬隆之（2020）『問いのデザイナー—創造的対話のファシリテーション』学芸出版社。
- 池上彰（2011）『池上彰の新聞勉強術』文藝春秋。
- 石田眞・浅倉むつ子・上西充子（2017）『大学生のためのアルバイト・就活トラブルQ&A』旬報社。
- 市村英彦・岡崎哲二・佐藤泰裕・松井彰彦（2020）『経済学を味わう—東大1，2年生に大人気の授業』日本評論社。
- 伊藤邦武（2016）『プラグマティズム入門』筑摩書房。
- 稲田将人（2016）『PDCA プロフェッショナル—結果を出すための「思考と技術」』東洋経済新報社。
- 稲田将人（2020）『PDCA マネジメント』日本経済新聞出版。
- 猪木武徳（2021）『経済社会の学び方—健全な懐疑の目を養う』中央公論新社。
- 井下千以子編著（2022）『思考を鍛えるライティング教育—書く・読む・対話する・探究する力を育む』慶應義塾大学出版会。
- イールズ・レイノルズ，レスリー・ジェーン・ジャッジ，ブレンダ・マックリーリー，エリン・ジョーンズ，パトリック（2019）『大学生のためのクリティカルシンキング—学びの基礎から教える実践へ』（楠見孝・田中優子訳）北大路書房。
- 浦上昌則・脇田貴文（2008）『心理学・社会科学研究のための調査系論文の読み方』東京図書。
- エドモンドソン，エイミー・C.（2021）『恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』（野津智子訳）英治出版。
- 大出敦（2015）『クリティカル・リーディング入門—人文系のための読書レッスン』（慶應

- 義塾大学教養研究センター監修) 慶應義塾大学出版会。
- 大森武(2014)『高校生が学んでいるビジネス思考の授業—ロジカル・シンキングから統計、ゲーム理論まで』CCCメディアハウス。
- 小澤正邦編著(2022)『大学に入ったら読む講義+レポートの基本』三恵社。
- 春日美穂・近藤裕子・坂尻彰宏・島田康行・根来麻子・堀一成・由井恭子・渡辺哲司(2021)『あらためて、ライティングの高大接続—多様化する新入生、応じる大学教師』ひつじ書房。
- 加納圭・水町衣里・城綾実・一方井祐子(2021)『研究者・研究職・大学院生のための対話トレーニング—きく、伝える、分かち合う』ナカニシヤ出版。
- 苅谷剛彦(2002a)『知的複眼思考法—誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社。
- 苅谷剛彦(2002b)『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 苅谷剛彦・西研(2005)『考えあう技術—教育と社会を哲学する』筑摩書房。
- 苅谷剛彦(2012a)『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA, シラバス, 授業評価』中央公論新社。
- 苅谷剛彦(2012b)『イギリスの大学・ニッポンの大学—カレッジ, チュートリアル, エリート教育』中央公論新社。
- 苅谷剛彦(2017)『オックスフォードからの警鐘—グローバル化時代の大学論』中央公論新社。
- 苅谷剛彦・石澤麻子(2019)『教え学ぶ技術—問いをいかに編集するのか』筑摩書房。
- 苅谷剛彦・吉見俊哉(2020)『大学はもう死んでいる?—トップユニバーシティからの問題提起』集英社。
- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編(2019)『大学におけるライティング支援—どのように「書く力」を伸ばすか』東信堂。
- 木村浩則編著(2019)『アクティブ・ラーニングで学生の主体的学びをつくりだす—BGUの魅力ある授業づくり』文京学院大学人間学部FD委員会。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾編(2018)『高大接続の本質—「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』(溝上慎一責任編集)学事出版。
- 倉島保美(2012)『論理が伝わる世界標準の「書く技術」—「パラグラフ・ライティング入門』』講談社。
- 倉島保美(2019)『改訂新版 書く技術・伝える技術—仕事の効率をグンと上げるビジネス・ライティング』あさ出版。
- 倉島保美(2021)『ロジック構築の技術—ビジネスに役立つ! 文書, プレゼン, 話し方を論理的に組み立てる』あさ出版。
- グロービス(2020)『入社1年目から差がつくロジカル・シンキング練習帳』東洋経済新報社。
- グロービス(2021)『入社1年目から差がつく問題解決練習帳』東洋経済新報社。
- 河野哲也(1997)『レポート・論文の書き方入門』慶應義塾大学出版会。
- 小林昭文(2019)『アクティブラーニング入門3—現状を変える「振り返り会」で授業改善を進める』産業能率大学出版部。
- 小林康夫・船曳建夫編(1994)『知の技法—東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』東

- 京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1995）『知の論理』東京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1996）『知のモラル』東京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1998）『新・知の技法』東京大学出版会。
- 小林康夫・山本泰編（2005）『教養のためのブックガイド』東京大学出版会。
- 小林康夫・大沢真幸（2014）『「知の技法」入門』河出書房新社。
- サイド，マシュー（2016）『失敗の科学—失敗から学習する組織，学習できない組織』（有枝春訳）ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- サイド，マシュー（2021）『多様性の科学—画一的で凋落する組織，複数の視点で問題を解決する組織』（トランネット訳）ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- 齊藤博・上本裕子（2017）『大学1年からのキャリアデザイン実践』八千代出版。
- 酒井聡樹（2006）『これから論文を書く若者のために大改訂増補版』共立出版。
- 酒井聡樹（2007）『これからレポート・卒論を書く若者のために』共立出版。
- 酒井聡樹（2008）『これから学会発表する若者のために—ポスターと口頭のプレゼン技術』共立出版。
- 坂本尚志（2022）『バカロレアの哲学—「思考の型」で自ら考え，書く』日本実業出版社。
- 崎山直樹・二宮祐・渡邊浩一編著（2022）『現場の大学論—大学改革を超えて未来を拓くために』ナカニシヤ出版。
- サスキー，リンダ（2015）『学生の学びを測る—アセスメント・ガイドブック』（齋藤聖子訳）玉川大学出版部。
- 佐藤佐敏（2016）『5分でできるロジカルシンキング簡単エクササイズ—要約力アップの論理的思考トレーニング』学事出版。
- 佐藤浩章編（2010）『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部。
- 佐藤浩章・栗田佳代子編著（2021）『授業改善』玉川大学出版部。
- 篠澤和久・松浦明宏・信太光郎・文景楠（2020）『はじめての論理学—伝わるロジカル・ライティング入門』有斐閣。
- 初年次教育学会編（2018）『進化する初年次教育』世界思想社。
- ジョンソン，D.W.・ジョンソン，R.T.・ホルベック，E.J.（2010）『学習の輪—学び合いの協同教育入門』（石田裕久・梅原巳代子訳）二瓶社。
- 白石克孝・西芝雅美・村田和代編（2021）『大学が地域の課題を解決する—ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学ぶ（Let knowledge serve the city : how Portland State University engages in community problem-solving through community-based learning）』ひつじ書房。
- 菅原琢（2022）『データ分析読解の技術』中央公論新社。
- ステーブンス，ダネル・レビ，アントニア（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』（井上敏憲・俣野秀典訳）玉川大学出版部。
- 関田一彦・山崎めぐみ・上田誠司（2016）『授業に生かすマインドマップ—アクティブラーニングを深めるパワフルツール』ナカニシヤ出版。
- 全国ビジネス系大学教育会議編著（2012）『ビジネス系大学教育における初年次教育』学文社。

- 大学初年次教育研究会 (2020) 『大学1年生からの社会を見る眼の作り方』 大月書店。
- 高橋政史 (2009) 『マインドマップ問題解決—「らくがき」で劇的に身につくロジカルシンキング』 ダイアモンド社。
- 竹内正興 (2022) 『不本意入学になる人とならない人の分岐点—第一志望でなければ不本意なのか』 広島大学出版会。
- 竹田青嗣 (2015) 『プラトン入門』 筑摩書房。
- 竹信三恵子 (2020) 『10代から考える生き方選び』 岩波書店。
- 田中信一郎 (2020) 『政権交代が必要なのは総理が嫌いだからじゃない—私たちが人口減少、経済成熟、気候変動に対応するために』 現代書館。
- 谷口忠大 (2013) 『ビブリオバトル—本を知り人を知る書評ゲーム』 文藝春秋。
- デューイ, ジョン (2004) 『経験と教育』 (市村尚久訳) 講談社。
- 東京都立高等学校学校司書会ラーニングスキルガイドプロジェクトチーム編著 (2019) 『探究に役立つ! 学校司書と学ぶレポート・論文作成ガイド』 ペリかん社。
- 東谷護編著 (2019) 『表現と教養—スキル重視ではない初年次教育の探求』 ナカニシヤ出版。
- 中谷素之・伊藤崇達編著 (2013) 『ピア・ラーニング—学びあいの心理学』 金子書房。
- 中野民夫 (2017) 『学び合う場の作り方—本当の学びへのファシリテーション』 岩波書店。
- 中屋敷均 (2019) 『科学と非科学—その正体を探る』 講談社。
- 名古屋大学教育学部附属中学校高等学校国語科・千葉軒士 (2021) 『「書くこと」の授業をつくる—中・高・大で教える「はじめよう、ロジカル・ライティング」』 ひつじ書房。
- ニコリ (2019) 『きっちり推理パズル』 ニコリ。
- 西川真理子・橋本信子・山下香・石黒太・藤田里実 (2017) 『アカデミック・ライティングの基礎—資料を活用して論理的な文章を書く』 晃洋書房。
- 西林克彦 (2021) 『知ってるつもり—「問題発見力」を高める「知識システム」の作り方』 光文社。
- 日本協同教育学会編 (2019) 『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版。
- 日本高等教育学会編 (2021) 『新たな大学像の模索』 玉川大学出版部。
- 日本リメディアル教育学会監修 (2012) 『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』 ナカニシヤ出版。
- 畑農鋭矢・水落正明 (2017) 『データ分析をマスターする12のレッスン』 有斐閣。
- 花井等・若松篤 (2014) 『論文の書き方マニュアル—ステップ式リサーチ戦略のすすめ新版』 有斐閣。
- バークレイ, エリザベス, F.・メジャー, クレア, ハウエル. (2020) 『学習評価ハンドブック—アクティブラーニングを促す50の技法』 (東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門・吉田壘監訳) 東京大学出版会。
- ビブリオバトル普及委員会編著 (2015) 『ビブリオバトルハンドブック』 子どもの未来社。
- 広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編 (2013) 『教育する大学—何が求められているのか』 岩波書店。
- 深堀聰子編著 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂。
- ブザン, トニー・ブザン, バリー (2005) 『ザ・マインドマップ—脳の力を強化する思考

- 技術』(神田昌典訳)ダイヤモンド社。
- ブザン, トニー(2008)『仕事に役立つマインドマップ—眠っている脳が目覚めるレッスン』(神田昌典監修・近田美季子訳)ダイヤモンド社。
- 藤井聡・谷口綾子(2008)『モビリティ・マネジメント入門—「人と社会」を中心に据えた新しい交通戦略』学芸出版社。
- ブレーデン, ジェレミー・グッドマン, ロジャー(2021)『日本の私立大学はなぜ生き残るのか—人口減少社会と同族経営:1992-2030』(石澤麻子訳)中央公論新社。
- ベスト, ジョエル(2021)『Think critically—クリティカル・シンキングで真実を見極める』(飯嶋貴子訳)慶應義塾大学出版会。
- 本田由紀(2009)『教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ』筑摩書房。
- 本田由紀編(2018)『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版。
- 本田由紀(2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
- 松田剛典・佐伯勇・木村亮介編著(2019)『はじめての課題解決型プロジェクト—大学生のためのキャリアデザイン』ミネルヴァ書房。
- 松林薫(2016)『新聞の正しい読み方—情報のプロはこう読んでいる!』NTT出版。
- 溝上慎一(2006)『大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ!』有斐閣。
- 三田地真実(2013)『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』(中野民夫監修)ナカニシヤ出版。
- 三井誠(2019)『ルポ 人は科学が苦手—アメリカ「科学不信」の現場から』光文社。
- 宮野公樹(2011)『学生・研究者のための伝わる!学会ポスターのデザイン術—ポスター発表を成功に導くプレゼン手法』化学同人。
- 宮野公樹(2021)『問いの立て方』筑摩書房。
- 村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著(2018)『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版。
- 村上慎一(2020)『読解力を身につける』岩波書店。
- 物江潤(2021)『入試改革はなぜ狂って見えるか』筑摩書房。
- 森玲奈(2015)『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』ひつじ書房。
- 山内祐平・森玲奈・安齋勇樹(2013)『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会。
- 山田礼子・木村拓也編著(2021)『学修成果の可視化と内部質保証—日本型 IR の課題』玉川大学出版部。
- 山野弘樹(2022)『独学の思考法—地頭を鍛える「考える技術」』講談社。
- 吉見俊哉(2011)『大学とは何か』岩波書店。
- 吉見俊哉(2021)『大学は何処へ—未来への設計』岩波書店。
- リード, ウィリアム(2005)『記憶力・発想力が驚くほど高まるマインドマップ・ノート術』フォレスト出版。
- レヴィ, ダン(2021)『ハーバード式 Zoom 授業入門—オンライン学習を効果的に支援するガイド』(川瀬晃弘監訳・今村肇ほか訳)青弓社。
- ワインシュタイン, ローレンス・アダム, ジョン. A(2019)『フェルミ推定力養成ドリル』

(山下優子・生田理恵子訳) 草思社。

渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店。

渡辺哲司・島田康行 (2017) 『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』 ひつじ書房。

渡辺パコ (2001) 『論理力を鍛えるトレーニングブック』 かんき出版。

渡辺パコ (2002) 『論理力を鍛えるトレーニングブック—意思伝達編』 かんき出版。

渡辺パコ (2008) 『はじめてのロジカルシンキング』 かんき出版。

渡辺パコ・音羽真東・大川恒 (2009) 『はじめてのロジカル問題解決』 かんき出版。

渡辺パコ (2015) 『頭がいい人の「論理思考」の磨き方』 かんき出版。

(2022.11.25 受稿, 2023.2.15 受理)

〔抄 録〕

本稿は、第一論説、第二論説、第三論説の検討を受け、現実の制約を踏まえて、どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか、実装に際しての前提条件、具体的な講義計画、他の講義等との関係について検討する。

前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討し、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当であると示す。一学年につき42～43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21～22人を必要とすることになり、教室の確保も可能である。

講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討し、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮して学生のモチベーションを高められることを明らかにする。丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備を行えば、効果の高い共通入門科目を実施できる。

他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討し、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになることを示す。カギとなるのは、技法に関する「学修を助けるための共通のガイドライン」の整備にある。また、共通入門科目は、本学のアクティブラーニングの質を継続的に高めるなど、本学にとって大きな可能性を有している。

—Abstract—

Based on the consideration of the first, second, and third research papers, this research paper examines how it should be implemented as a common introductory course at our university, the preconditions for implementation, and specific details based on the constraints of reality, considering the lecture plan and the relationship with other lectures. As for the preconditions, three points are examined: students, facilities, and teachers. Then it would be appropriate to conduct peer learning in 6 groups of 6 people each. Regarding the lecture plan, it is possible to implement the program proposed in the third article by examining the three points of time, the relationship between the teacher and the student, and the student's motivation. While creating such a relationship, it will be clarified that students' motivation can be enhanced by considering the connection between high school and university and occupational relevance. Finally, the relationship with other lectures will be examined from the three points of student enrollment, student challenges, and the impact on faculty members.

〔論 説〕

## 現代ベトナムにおける所得格差の拡大と農村工業化の役割

### —工芸村の展開に着目して—

グエン トウイ

1. はじめに
2. 先行研究の展望
3. 農村工業化論における近代部門への「依存性」
4. 工芸村と所得格差
5. むすびに

#### 1. はじめに

##### 1-1 問題の設定

近年のベトナムは安定した経済成長を見せ、2045年までに高所得国になるという目標に向けて着実に進んでいると見てとれる。果して新型コロナウイルスのパンデミックで一時期2%台までその経済成長率は停滞したものの、その後2022年には新型コロナウイルス禍の前の水準を超えて急速な経済成長率を再び達成するようになっている<sup>(1)</sup>。

これはベトナム経済の潜在力を裏付けるといってもよいが、一方で現在でもベトナムの農村にはおよそ6200万人もの人口が存在し、人口全体の約6割強を占めている。また経済成長が続くベトナムでは貧困層は少なくなってきたものの、そうした少なくなってきた貧困層の大部分が農村部に集中している<sup>(2)</sup>。

新型コロナウイルスのパンデミックに対し当初は徹底的な管理により感染を抑え込んでいたベトナムではあるが、2021年に感染が拡大し、その年の秋からは「ウィズコロナ」政策へと完全に舵をきった。新型コロナの感染が広まる中で問題となったのはベトナム各地の工業団地で働いていた労働者や都市部に出稼ぎに出ている人々が新型コロナの感染拡大により働くことが難しくなり、農村部に戻ることを余儀なくされたことである。そのため新型コロナウイルスは農村部で感染が拡大し、農村の高齢化や脆弱な医療、農村の貧困問題など、農村部に燻っていた様々な問題が浮き彫りになった。とりわけ新型コロナウイルスの感染がある程度穏やかになったあとでも都市部で働いていた労働者がそのまま農村部に滞在し続ける事例も多くみられ、都市部や海外で働き、送金によって家計を支えている

---

(1) ベトナム統計総局によると2010年固定価格によるGDP成長率で2019年は2.9%、2021年の予測値で2.6%となったが、2022年には対前年比で8.02%と驚異的な数字を公表している (<https://www.gso.gov.vn/en/national-accounts/> 2023年1月22日閲覧)。

(2) ここでの人口の情報はベトナム統計総局のウェブページ (<https://www.gso.gov.vn/en/population/> 2023年1月22日閲覧) を参照のこと。また貧困については2020年の多次元貧困率(所得以外の健康、教育、生活面での貧困も評価したもの)が都市部は1.1%、農村部が7.1%であることからわかる(GSO 2021)。



図1 ベトナムにおける所得格差の推移（都市・農村別）

（出所）ベトナム統計総局ウェブページ <https://www.gso.gov.vn/en/health-culture-sport-living-standards-social-order-safety-and-environment/>（2023年1月23日閲覧）を基に筆者作成。

くことが難しくなっている。これは都市近代部門に依存せず，農村部における雇用吸収や農村部で完結する所得向上の方策も重要な論点であることを改めて示したとあってよい。

さらにベトナムは経済成長に伴い貧困削減を徐々に進めてきたが，他方において所得格差の拡大が大きな問題となっている。図1は2002年からの都市，農村別の所得格差の推移をジニ係数で捉えてみたものである。これによればまず都市部の所得格差は一貫して減少傾向にあるのに対し，農村部の所得格差は新型コロナウイルス禍前の2019年までは上昇を続け，2021年でもその格差は都市部を上回っている。ただ新型コロナウイルス感染拡大が続いた2020年には都市部も農村部もジニ係数が減少していることが注目される。先に言及したように，都市部から農村部に戻る人々が多かったことも影響していると考えられるが，それでも都市部の所得格差より農村部の所得格差の方が大きい。所得格差と貧困を解消する一つ的手段としてはより高い所得を求めて都市部などに移動することが考えられるが<sup>(3)</sup>，コロナ禍の中ではそれが制限され，農村部の人々は農村の中で如何に所得を上げていくかが喫緊の課題となっているのである。そこで本稿ではその方策として農村工業化，とりわけベトナム北部によくみられる工芸村とよばれる特定の製品の生産供給に特化した村が所得格差にどのように影響を与えているか明らかにしたい。従来，高い付加価値をもった製品が生産されることで工芸村が発展し，その村の人々の所得が上昇すること

(3) 高い所得を求めて移動する先としては大規模都市だけではなく中規模都市なども考えられ，また農村から農村への移動もある。特に貧困削減の観点から中規模都市への移動の役割を検討した研究として Christiaensen et al. [2013] がある。

が確認されており、ベトナム政府も日本の大分県の一村一品運動をモデルにした OCOP (One Commune One Product) プログラムが進められている<sup>(4)</sup>。他方、工芸村の所得上昇は適切な市場機会を活かす人々とそれを活かさないまま低所得に甘んじる人々との格差につながる、いわゆる農村工業化に伴う階層分化の可能性もあり、本稿ではその点を限られたデータで確認することを目的とする。

## 1-2 農村工業化とは何か―農村と農村工業の定義―

工芸村は農村工業の一つのモデルとなりうるが、農村工業が経済発展に与える役割については、これまでも様々な側面から議論されてきた。それゆえここでは農村工業の定義に関する整理を行いたい。農業工業についての優れた整理は、これまでの既存研究でも行われている。なかでも山田三郎 [1986a] の整理は非常に明確であり、ゆえに本論文で扱う「農村工業」ならびに「農村」の概念については、主としてそれに従って整理したい。

農村工業の定義については、農村工業の発展を考える農村工業化論をみても統一された見解があるわけではない。その背景には農村工業化論の論点が多岐にわたっていることがあり、そうした多様な議論に対応して、農村工業の定義も収束がみられなくなっているのである。したがって、論点を絞って具体例を考慮しない限り農村工業の定義も定まらないということになる。それでも前掲、山田三郎 [1986a, i 頁] によれば、農村工業に関する視点は主として2つに分けられる。第1の視点は、「経済史もしくは産業史の分野で、近代的工場制工業成立とも関連して、農村に立地した在来の伝統的小規模産業の発展を分析するもの」である。第2の視点は、「地域開発戦略にかかわるもので、所得の地域間格差や農村過剰労働力の解消を目指して、農村に立地する工業の育成を図ろうとするもの」である。第1の視点としては、後にふれるフランクリン・メンデルス (Mendels, F.F.) のプロト工業化 (proto-industrialization) 論<sup>(5)</sup>、第2の視点としては、例えばzグッズ (z-goods) という概念を提唱したハイマー＝レスニックのモデル、その発展的なラニス＝ステュワートのモデル等があげられる<sup>(6)</sup>。

こうした2つの視点は「農村工業の発展条件を探る」ならびに「農村工業による所得向上と所得格差への影響を探る」という陰伏的にも陽表的にも本研究が持つ問題意識にそれぞれ対応しうるものである。そのため本稿では、山田三郎 [1986a] のように2つの視点という形で別々に農村工業化を論ずることはしない。別々に論じることは、農村工業発展メカニズムと所得格差の問題を有機的に結び付けることを難しくすることを意味するからである。また所得格差問題に即した農村工業の定義を考慮することで多様化した農村工業の役割に関する議論を所得格差問題に関連させて絞り込む目的もある。

では2つの視点を結び付けられる農村工業の定義とはどのようなものか。山田三郎

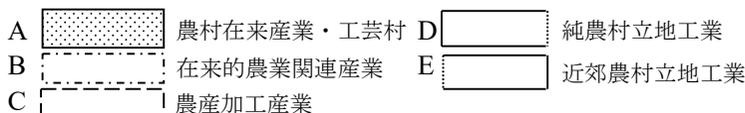
(4) ベトナムにおける OCOP については <http://ocop.gov.vn/> (2023年1月22日閲覧) を参照のこと。

(5) 詳しくは Mendels [1972] を参照のこと。そのほかプロト工業化に関してよくまとまっている文献として、斎藤修 [1985] [1997] があげられる。

(6) ハイマー＝レスニック・モデルについては原論文 Hymer and Resnick [1969] を、ラニス＝ステュワート・モデルについては Ranis and Stewart [1993] を参照のこと。また日本語文献としては園部哲史・大塚啓二郎 [2004, 22-26 頁] がよくまとまっているので参照のこと。

表1 農村工業の定義と工芸村の位置づけ

工業の種類			立地		農業圏		工業圏	
			都市	農村	農村	都市		
農業 関連 産業	農産加工	近代	[Dashed Box]	[Dashed Box]	[Dotted Box A]	[Dashed Box B]	[Dashed Box C]	[Dashed Box E]
		在来						
	農業 投入財	在来						
		近代						
その他工業								



(出所) 山田三郎 [1986a, iii 頁] の第1図をもとに筆者加筆。

[1986a]によると、第1の視点に対応する農村工業は、経済発展に伴い農村から都市へ立地場所が移動することを考慮して農村への立地にこだわらず、在来的な農産加工業という工業の種類を第一義とするものであり<sup>(7)</sup>、第2の視点に対応する農村工業は、原材料や技術が必ずしもその地域特有のものに限られない、従って工業の種類は問われず、農村の雇用や所得向上を重視することから農村への立地が重要とされるものである。そして山田三郎 [1986a] は、以上の2つの視点に対応する農村工業が重なり合う共通部分集合としての定義は、「農村に立地する伝統的な在来加工産業」であるとしている(表1)。

本稿でも基本的にこうした農村工業に対する見方に賛同する。しかし、農村工業の発展に、農村所得向上と格差の縮小という積極的役割を位置づけたいことから、山田のいう農村工業の第1の見方と第2の見方を個別に考えず、それらの共通部分集合としての「農村に立地する伝統的な在来加工産業」を本論文で扱う農村工業としている(表1参照)。また本論文が独自に着目しているベトナム工芸村は、実質「農村に立地する伝統的な在来加工産業」の担い手となっているため、表1を用いて工芸村を位置づける場合、山田の「農村在来産業」の領域に一致することとなる。

農村の範囲・単位は、実証分析においては、対象とする国や地域の統計で規定された農

(7) 山田三郎 [1986a] が工業についてふれているにも関わらず「その立地場所は必ずしも農村にこだわらないとしているのは、「経済発展の進行につれて、需要市場である都市の拡大、交通網の拡充、加工技術の近代化と規模拡大等の諸要因により、かつては農村のみに立地した加工業が都市にも進出することが少なくない」としているからである(山田三郎 [1986a, i 頁])。この場合、原材料が農村由来であることが「農村工業」という呼称を可能にしているとも解釈できよう。

村の定義に対応してくるであろう<sup>(8)</sup>。通常はコミュニオンや行政村と呼ばれる末端行政区レベルを指して農村とすることが多く、ベトナムの2001年の農村・農林水産業センサス（*Tổng điều tra nông thôn, nông nghiệp và thủy sản*）においても農村に対応するものとして行政村（社：xã）レベルの行政区があげられている<sup>(9)</sup>。表1で農村工業の定義に対応して位置づけられた工芸村は、行政村の中に含まれる自然村（ベトナム北部では *làng* あるいは *thôn*、同南部では *ấp* と呼称）である。統計上の農村は行政村であるが、自然村は行政村の部分集合であるから、自然村も農村の範疇として考えることができる。ただ自然村のデータは通常の統計書からは得られないため、自然村内の詳細なデータは現地でのフィールドワークを経なければならぬ。この点は本研究の今後の取り組みとして必須といえよう。

## 2. 先行研究の展望

### 2-1 工業化論：ルイス・モデルとプロト工業化論

ここでは農村工業化による貧困削減という視点の重要性、オリジナリティを確認するため、また工芸村になぜ焦点を当てるのかを明らかにするため、序章でふれた工業化論から出発して先行研究の整理を行っていきたい。

近年、工業化に関する研究の重要性は再認識されつつあり、その代表としてあげられるのが園部啓史・大塚啓二郎 [2004] である<sup>(10)</sup>。彼らによれば、経済の未発達な段階では農業が主要な産業であり、その経済は一般に貧困である。ゆえに経済発展のためには、ペティ＝クラークの法則が示しているように、農業の次に期待される工業の発展が不可欠であり、まずは労働集約的な工業化が必須条件となる。さらに経済の持続的発展のためには、熟練労働集約的かつ資本集約的な工業部門を進展させなければならない。このように工業化の研究は経済発展論の中心的テーマのひとつでなければならないにもかかわらず、前述のように、経済発展論の脈絡の中で本格的に工業化が理論的かつ具体的に論じられたことはほとんどなかった<sup>(11)</sup>。そのため、工業化のプロセスを理論化する糸口を見出すために、「産業の発展」を研究課題とする。以上のように彼らは述べている。このような問題の捉

(8) 山田三郎（編）[1986, ii 頁]によれば、農村の定義について次のような言及がある。「相対的に農業を中心とした地方としての農業圏にある、都会から遠く離れた「純農村」に立地する工業のみを考えるか、あるいは、相対的に工業もしくは非農業活動が活発な工業圏にある、大都会に近い「近郊農村」をも含めた「全農村」に立地しているすべての工業を対象とするかで、そこに含まれる農村工業の数や内容は全く違ってしまうことになる。また、行政上の村や郡に立地する工場のみを考えるか、ある程度の限度内の人口規模の町や市までも農村の中核と見なして含める範囲まで拡大するかどうかでも当然異なってくる。」

(9) 詳しくはGSO [2003] のAppendixを参照のこと。

(10) 以下の記述は園部啓史・大塚啓二郎 [2004] のはしがきを主として参照している。

(11) 厳密に言えば、ルイス・モデルは伝統部門 (traditional sector) から近代部門 (modern sector) への労働移動を想定している。すなわち、その場合の伝統部門とは農村という立地に限らず農業や農村工業あるいは都市部の手工業も含みうる概念である。都市と農村という立地に重点を置き、農村から都市への労働移動により都市インフォーマル部門 (informal sector) に従事する労働者が増えることを分析したのがハリス＝トダロ・モデル (Harris and Todaro [1970]) である。したがって園部啓史・大塚啓二郎 [2004] はLewis [1954] とFei and Ranis [1964] を想定して「労働さえ農村から都市へ移動させれば」としているが、厳密には正しくない。

え方に筆者も基本的に賛成ではあるが、工業化の議論に不可欠な農業や農村工業に代表される伝統部門の役割について分析が行われておらず、アパレル、オートバイ、機械、プリント基板など近代部門に属する産業ばかりを分析していることに注意が必要である。すなわち既にふれたように、ここでの「産業の発展」はあくまでも近代工場制工業の発展について述べている。

代表的な工業化論であるルイス＝モデルやラニス＝フェイ・モデルでは、工業化対象としてはあらかじめ近代部門が想定されているとはいえ、その工業化を進展させるものが伝統部門における過剰労働力であるとして、伝統部門との関わりが重要な要因とされている。また、ルイス・モデルやラニス＝フェイ・モデルでは、「伝統部門、例えば農業の発展がおぼつかなくては食糧供給などがままならなくなり、安定した工業化を達成することはできない」とされているように過剰労働力だけでなく食糧問題など、伝統部門に関わる議論も展開されている。ただ伝統部門それ自身の発展がどのように進展するかは、ルイス・モデルやラニス＝フェイ・モデルではふれられていない。この点は園部啓史・大塚啓二郎 [2004] も同じである。

ところで、経済史学の分野では、工業化論ではふれられていない農村工業の発展が近代的工場制工業化にどのように結びついていくかという発生史的観点からの研究が進んでいる。その代表的な考え方として例えばプロト工業化論がある。斎藤修 [1997, 84-85頁] は、プロト工業化とは、なぜ産業革命が起こったのか、どのようにして工場制にもとづく工業化がスタートしたのかに説明を与えることであるとし<sup>(12)</sup>、そのような本格的工業化の先行条件を、以下の3つの形でまとめている。

- (a) 人口増加が土地の制約から自由になった結果、近代的な（土地から切り離された）労働者の出現が準備された。
- (b) プロト工業は、農民にとって来たるべき近代工業のための初歩的技術訓練という意味をもっていた。これは労働についてだけでなく、ある程度まで経営管理・マーケティングについてもいえる。
- (c) プロト工業に関係する問屋やその他の商人、あるいは商業的農業地域の地主・農業経営者のもとに蓄積された資金が、工場制への移行に際しての投資ファンドとなった。

なお必ずしも農村工業が発展したからといって工場制工業が発展するわけではない<sup>(13)</sup>。比較優位があり市場競争力をもつ地域は、農村工業が発展して工場制の移行につながりうるし、そうでない地域は農村工業が衰退して工場制の移行につながらず産業が衰退してしまうであろう。こうした見方は、工芸村に発展がみられるものとそうでないものがあること、またなぜ工芸村に集積がみられるのかという本稿の視点にも関係する。以上のような工芸村の伝統部門に着目する視点は歴史的議論のみならず、今日の発展途上国の議論にも

(12) プロト工業化とは、1) 域外の、特に国際貿易市場に向かって行われる生産活動、2) 農村の小農によって営まれる家内手工業で、多くは問屋制家内工業の形をとる、3) 農村工業が発展した地域の同一地方経済内に商業的農業地域を内包する、といった特質が結合した歴史現象である。なおこのプロト工業化の特質の初出はデーヨン (Deyon, P.) とメンデルスによる1982年の国際経済史学会ブタペスト会議の配布物である。筆者は入手できなかったためここでは斎藤修 [1985, 52-53頁] を参照した。

(13) これは適者生存原理 (survivorship principle) が働いた結果とも解釈しうる。斎藤修 [1985, 30頁] はこれを「工業化の挫折 (de-industrialization)」あるいは「田園化 (pasturization)」と呼んでいる。

援用できる有意義なものである<sup>(14)</sup>。

## 2-2 z グッズ：ハイマー＝レスニック・モデル

ここでは、現在主流となっている農村工業化論、すなわち Hymer and Resnick [1969] にはじまる、いわゆる z グッズ理論の系譜を確認し、その問題点を検討する。

Hymer and Resnick [1969]によると z グッズ (z goods) とは、村内の職人や家計によって製造される糸、布、食料品、金属加工品あるいは小規模サービスなどを指し、旧式の技術をもって近隣の市場に流通もしくは自家消費する財で、その多くは劣等財に属する。したがって技術進歩をともなって成長する都市型の工業部門に競争力で劣り代替されていく。

だが、Lanjouw and Lanjouw [2001, p. 11] や園部啓史・大塚啓二郎 [2004, 23 頁] もふれているように、農村工業は必ずしも z グッズのような停滞的なものばかりではない。発展途上国の農村工業には、農村の過剰労働力に伴う低賃金労働の存在など、競争力において強みをもっているものもある。これを考慮し、z グッズモデルと同様の理論的枠組みを用いながら、発展的な議論を行ったものが Ranis and Stewart [1993] である。z グッズに関わる弱点である、(1) 最新の技術的知識に対するアクセスの悪さ、(2) 流行のデザインや素材などの商品情報や販路に関する情報の疎さ、(3) 資金力の乏しさ、などを、農村工業を担う主体が都市の製造企業や商社と下請け関係をむすぶことによって、克服しようとするものである。これを近代的 z グッズ (Modern z goods) と呼んでいる<sup>(15)</sup>。こうした肯定的な見解は非常に興味深いものである。

## 3. 農村工業化論における近代部門への「依存性」—なぜ工芸村か—

これまで取り上げた先行研究のすべてにおいて近代部門とくに都市近代部門の存在と発展が議論の前提にされていることに注意が必要である。例えばルイスやラニス＝フェイ・モデルのような工業化論のモデルは、近代的工場制工業が存在し、それが発展するメカニズムについて述べたものである。Lewis [1958, p. 3] は、無制限労働供給により近代的工場制工業発展の源泉として農村工業についてもふれているが、農村工業が発展していく過程については十分議論されない。

農村工業の発展について議論を加える近代的 z グッズモデルは、農村企業が都市の製造企業や商社と下請け関係を結び、弱点を克服するために、技術知識へのアクセス、流行などの商品情報、資金等の点で都市近代部門へ依存することが条件とされている。したがって都市近代部門が存在しなければ農村工業は発展できないとする点で、本質的にはルイス・モデルなどの工業化論と変わらない。

また同じく農村工業の発展に注目した研究としては経済史の分野における研究がある<sup>(16)</sup>。

---

(14) プロト工業化論を発展途上国の工業化問題に援用した事例として石川滋 [2006, 246-251 頁] があげられる。そこでは中国の農村工業化の事例とあわせて議論されている。

(15) Ranis and Stewart [1999] は同様な視点から都市インフォーマル部門を取り扱っている。彼らはそうした部門から供給される財を V-グッズ (V-goods) と呼称し、従来否定的な見解の多かった都市インフォーマル部門に対して、その高い雇用吸収力など工業化の重要な役割を担うものとして肯定的な見解を与えている。

経済史の分野で農村工業化を取り上げる場合には、近代的工場制工業による本格的な工業化の始動を説明するにあたり、農村工業と近代的工場制工業との間に関係があるとする問題意識が存在する。前述のように Mendels [1972] のプロト工業化論もその代表的なものであり、そうした問題意識のもと18世紀のフランドルの事例から、人口の土地への圧力が農村工業を生み出し、農村工業の発展がさらなる人口増加を促すというメカニズムを明らかにした。ただ斎藤修 [1985, 269頁] も指摘するように、農村工業の段階から「本格的工業化の開始」に移行する議論が不十分であり、その意味で工業化論としては未完成のものになっている。

工業化論としては未完成であるが、工業化の源泉を伝統部門中に見出した問題意識自体は、主な産業が農業であり、市場経済が未発達な発展途上国にとっては、極めて示唆に富むものである<sup>(17)</sup>。また人口の土地への圧力が農村工業を生み出したメカニズムは、中国における郷鎮企業の発展モデルの一つでもある温州モデルと共通するものがあり、発展途上国の農村工業発展をとらえるメカニズムとしても都市近代部門への依存性を排したのものとして興味深い<sup>(18)</sup>。

しかしzグズズ論、プロト工業化論など本節で取り上げた先行研究は、いずれも農村工業の発展が都市近代部門の存在や発展を前提としていることに注意が必要である。すなわち、zグズズモデルでは都市近代部門が存在し発展していなければ農村工業も発展できない枠組になっている。またプロト工業化論における農村工業の位置づけはあくまでも近代的工場制工業による本格的工業化の前段階として位置づけられ、農村工業の発展のみでは不完全な議論で、近代的工場制工業の発展に説明を与えることが目的とされていた。こうした農村工業発展が近代部門の存在を前提としなければ説明できない枠組みを近代部門への「依存性」と呼ぶことにする<sup>(19)</sup>(表2)。

こうした「依存性」が存在する場合、必然的に農村工業による所得向上と格差縮小という視点が隠されてしまう。近代的工場制工業の発展を前提としているため、所得向上を担う主たる部門も近代的工場制工業となるため、いわゆるトリックル・ダウン仮説の考え方と同様のものとなり、その意味では工業化論と同じである。

本稿の独自性はまさにこの点にあり、発展途上国では時間とコストがかかる都市近代部門の発展(本格的な工業化)による所得向上ではなく、在来産業である農村工業の発展に依拠した所得向上と格差縮小の可能性を提起し、実証するところにある。

(16) 近代的工場制工業の成立についてはいわゆる「問屋制固有の摩擦」や日本の製糸業に代表される経済史の夥しい研究がある。特に近代的工場制工業の成立と農村工業の関わりについては斎藤修 [1985, 第2章] ではプロト工業化モデルとの類似性を指摘しながら大塚史学に言及している。

(17) 問題意識ならびに人口圧力と農村工業の発生という新しい視点から、経済史学界に与えた影響力は大きく、フランドル地方以外にも多くの比較研究が行われた。例えば日本語文献では江戸時代をプロト工業化期として比較した斎藤修 [1985, 第Ⅱ部] が代表的なものである。

(18) 斎藤修 [1985, 157-158頁] は発展途上国の工業化を分析する有用なツールで本論文でも繰り返し取り上げているルイス・モデルとの類似性について評価している。そこでは人口増加による無制限労働供給の側面が強調されている。ただし、そのメカニズムが農村工業の内部において働き、農村工業の発展を促すのか、近代的工場制工業の発展を促すのかという違いがある。

(19) したがってここでの「依存性」とは相互依存ではなく、農村工業の発展には都市近代部門の影響が大きいという意味で、農村工業部門から都市近代部門への一方向的な依存性である。

表2 工芸村モデルの位置づけ

	貧困削減への視点	近代部門への依存性
二重経済論	弱	大
Zグズ論	弱	大
プロト工業化論	弱	小
工芸村モデル	強	小

(出所) 筆者作成。

(注) 「近代部門への依存性」とは、工業化の進展が近代部門の発展にどの程度依存するかを表す。また「貧困削減への視点」とは 工業化過程の中で、貧困削減への視点がどの程度明示的に含まれているかを示す。

農村工業化論については、以上ふれた議論の他に、地域経済学の視点から捉えた「産地論」をはじめとした産業集積の理論がある。産地形成による「集積の経済」としては、情報が伝わりやすい効果<sup>(20)</sup>、一箇所に農村工業の主体（例えば農家や企業など）が近接することにより取引費用（transaction cost）が減少する効果、分業と特化の発達などがあげられ、本稿でも先述のように工芸村を扱う際には、このような考え方を踏まえている。しかし、なぜ産業集積が起るのか、いまだに議論が多様化しており、取引費用の概念も制度派経済学者の G. M. ホジソンの言葉を借りれば、「何でも包みこめる文句になってしまっていて、十分な正確さと明解さを伴って用いられているとはいえない」概念である<sup>(21)</sup>。したがって、「なぜ工芸村が生まれ成立するのか」という問題に対する、産業集積の視点に則った詳しい議論展開は本稿の限られた紙幅では難しい。この点はいずれ論を改めて議論したい。

## 4. 工芸村と所得格差

### 4-1 工芸村の現状

工芸村としての調査は2002年に日本のJICAの協力の下、全国規模で初めて実施されているが（JICA and MARD, 2004）、それまでは工芸村の定義は明確に定められることはなかった。ここでの定義は村の中でその村の工芸品生産に従事している世帯の割合が20%以上であることとされていた。その後、ベトナム政府も工芸村を育成し農村工業を要とする経済発展を指向することを模索し、ベトナム農業農村開発省（MARD: Ministry of Agriculture and Rural Development）は2006年12月18日に通達を出し（*Thông tư số 116 ngày 18 tháng 12 năm 2006 của Bộ Nông Nghiệp và Phát Triển Nông Thôn*）により、以下のような基準を政府として公式に設定した。

(1) 村の中で最低30%以上の世帯が同じ工芸品生産に従事していること、(2) (1)が2年以上存続しているという経営活動の安定性があること、(3) 国の政策と法律に沿った運営がなされていること、以上を満たす自然村である。またここでは伝統工芸村（*Làng*

(20) 園部啓史・大塚啓二郎 [2004, 8-9 頁] ではこれを情報のスピルオーバー（漏出: spillover）効果と呼称している。本稿では後半でこの集積に伴うスピルオーバー効果について工芸村を対象に議論する。

(21) 取引費用に関する諸問題についてはHodgson [1988] の邦訳版192頁を参照のこと。

*nghe truyền thống*) の定義も上記通達には含まれている。すなわち 50 年以上同じ地域に存在し、文化的な商品を製造し、またそれらを製造する職人も著名であること、といった条件が通常の工芸村の条件に加えられている。現在の工芸村の定義はどのようになっているだろうか。これについては基本的には 2018 年の政府議定 52 号 (No. 52/2018/ND-CP) で示されており、基本的に 2006 年 12 月 18 日の MARD 通達と大きな変更はないが、(1) の条項のみ 2006 年の通達で「村の中で最低 30% 以上の世帯が同じ工芸品生産に従事していること」とされていたところが、この 2018 年の政府議定では「村の中で最低 20% 以上の世帯が同じ工芸品資産に従事していること」と基準がやや緩くなっており、むしろ 2002 年の JICA 調査時の定義に近い形になっている。基準がやや緩和された背景は今後詳細を調べる必要があるが、おそらくは工芸村を農村の経済開発の核とするため、工芸村の特徴のある程度兼ね備えた村であれば管理下におくことを政府が明確な指針をもって示したところがあったように考えられる。

さてそれでは以上のような定義をもつ工芸村であるが、空間的にはどのように分布しているのだろうか。工芸村の一つの特徴は上記で示したように集積 (agglomeration) である。経済学では産業の集積現象は近代経済学の父アルフレッド・マーシャル (Alfred Marshall) 以降主要な関心事であったが、産業集積によるスピルオーバー効果、すなわち集積により生産者が受けるメリットがなぜ生じるかというメカニズムについては長らくブラックボックスのまま外部性 (externality) として扱われてきた。近年は空間経済学 (spatial economics) 分野の発達により輸送費と産業の規模の経済性 (scale economy) を考慮することによって理論的にそのメカニズムを解明することが可能になってきたが、そこでは基本的に都市への産業集積とともに議論される傾向にある。ただ農村部における産業集積という視点からみても、基本的な集積のメリットは都市部も農村部も共通なものはあるだろう。ゆえに工芸村として存立し、経済発展や所得向上につながるには集積という視点は欠かせないと考えられる。特に近年は北部の村によっては村の世帯のほとんどがプラスチックリサイクル業に従事するような工芸村というより専門村というべき村もあり<sup>(22)</sup>、こうした村は職人が集まる伝統的な工芸村よりも集積のメリットが大きい可能性もあろう。それゆえ、工芸村が空間的にどのように分布しているのかは極めて重要な関心事となるのである。工芸村の空間的分布が分散しているのであれば集積のメリットは薄く、一部地域に集積しているような分布であれば、それは集積のスピルオーバー効果を得ることが有りうる。

以上のような考え方に沿い、ベトナム政府が公開している工芸村のデータを用いて現時点での工芸村の空間的分布を確認したのが図 2 である。これによると北部にある首都ハノイ周辺の紅河デルタと呼ばれる地域から北中部にかけて工芸村は集中していて、それ以外は北部山岳地域、南部メコンデルタに工芸村の分布が比較的良好に見られるという点が指摘される。このようにベトナムの工芸村の分布には空間的な集積がみられ、特に北部に集中しているということが特徴となっている。なおこの工芸村のデータは省別の分布であり、ゆえに省別に集計されたデータであることに注意が必要である。村の集積によるスピルオーバーはデータが入手できれば本来村単位のデータにより分析すべきであり、村がどの

(22) 近年は坂田正三 [2017] が独自のフィールドワークにより「専門村」の詳細な研究を行っているので参照されたい。

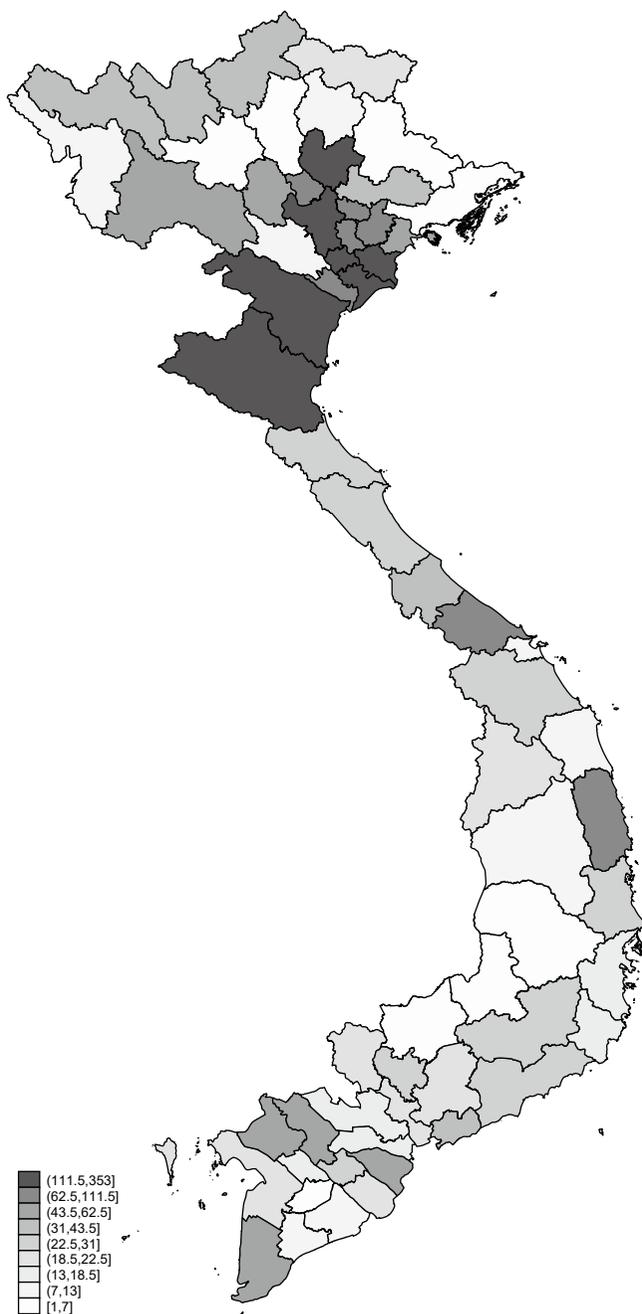


図2 工芸村の空間的分布 (2022年)

(出所) ベトナム資源環境省環境総局公表のデータより筆者作成。データは以下のウェブページよりダウンロード可能。<http://langnghe.ceid.gov.vn/ThongKeLangNghe> (2023年1月22日閲覧)

ように集積しているか、村の地理的な分布でもって判断されるべきものである。その意味で省別に工芸村の数が集計された、すなわち工芸村の数の省別の濃淡により空間的な集積を議論するのは次善的なアプローチである。そうした限界があるがゆえにいわば予備的な分析であることに注意されたい。

#### 4-2 ベトナムの所得格差の現状

本稿の冒頭で問題を設定する際に、ベトナムの農村部において所得格差が問題となっていることを明確に指摘した。ここではベトナム家計生活水準調査 (VHLSS: Vietnam Household Living Standards Survey) の2020年版の省別集計データ (GSO, 2021) を用いて所得格差の状況を空間的な分布、すなわちどの地域が所得格差の大きい省なのか把握することを試みた (図3)。なおここでの所得格差の指標としては、所得分布を五分位 (quintile) で分け、第1五分位に対する第5五分位の比を利用した。すなわち最低所得層の所得代表値に対する最高所得層の所得代表値の比がどのくらいかで所得格差を表現するものである。これによると所得格差が大きい省は北部山岳丘陵地域、および北中部のクアンビン (Quảng Bình) 省やクアンチ (Quảng Trị) 省となっている。他方逆に所得格差が比較的少ないのは紅河デルタや東南部であることが目を引く。東南部はホーチミンシティを中心に都市化が進んでいることから、都市部において格差が相対的に少ないという冒頭で確認した事例ともこの観察は矛盾しない。より注目すべきなのは紅河デルタであり、この地域は確かにハノイを中心とした都市部もあるが東南部と比べて、都市化の度合いはそこまで至っているかは疑問なところもある。むしろ先に工芸村の空間的な分布を確認した際に工芸村が同地域に集中していたことを考えると、工芸村の発展および農村部の所得向上による所得格差の縮小効果の有無に焦点を当てるべきと考えられる。この点はまず第1に指摘すべきことであろう。

次に2020年の所得分布 (1人当たり月次所得) を上記の省別データを用い、カーネル密度推定 (Kernel density estimation) とヒストグラムを用いて推定した。それを示したのが図4である。上記のVHLSSからのデータによると2020年時点での全国の第2五分位の所得は248万9500ベトナムドン、第3五分位の所得は352万7600ベトナムドンとなっており、この間に所得分布の代表値となるメディアン値が存在する。これはこの図で描かれている分布と矛盾しないように見える (グラフの横軸の単位は1000ベトナムドンである)。なお工芸村の集中する紅河デルタにおける2020年時点の第2五分位所得は325万2400ベトナムドン、第3五分位所得は424万6400ベトナムドンとなっているので、本図で推定された所得分布からみても比較的高い所得水準を有している。

#### 4-3 工芸村が所得格差に与える影響

さて以上のように空間的にデータを鳥瞰することにより現在の工芸村の様子や所得分布の状況を確認してきた。これまでの観察で重要と考えられたのは所得格差が少ない地域、省と工芸村が集積している地域がオーバーラップしている点である。それゆえ工芸村が集積している地域ほど農村所得を向上させ、所得格差を縮小させる役割を果たしているのではないかという仮説が設定される。ここではこの仮説について、上記のVHLSSの省別集計データとベトナム政府が公表し本稿でも利用している工芸村の省別分布データを利用

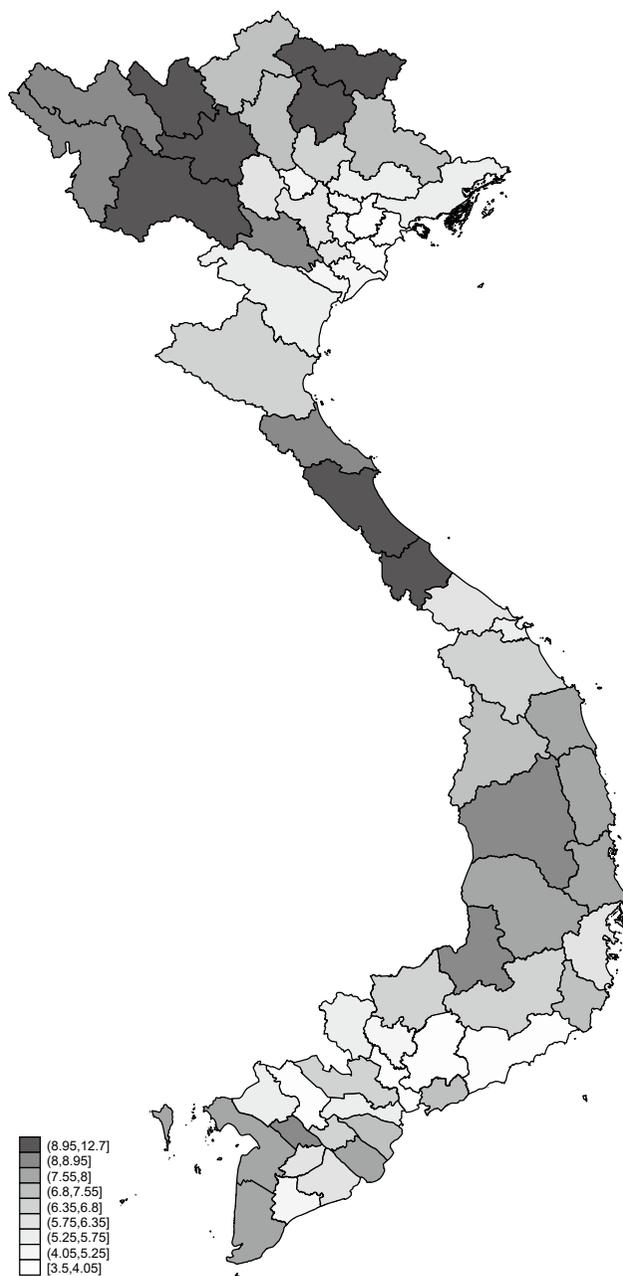


図3 省内所得格差の空間的分布（2020年）

（出所）GSO [2021, pp. 389-401] 掲載のデータを基に筆者作成。

して、実証分析を行う。

まず簡単に散布図を用いて工芸村の集積と所得格差の関係を確認してみよう。図5は横軸に各省における工芸村の数を対数値でとったもの、縦軸は各省内の所得格差、すなわち

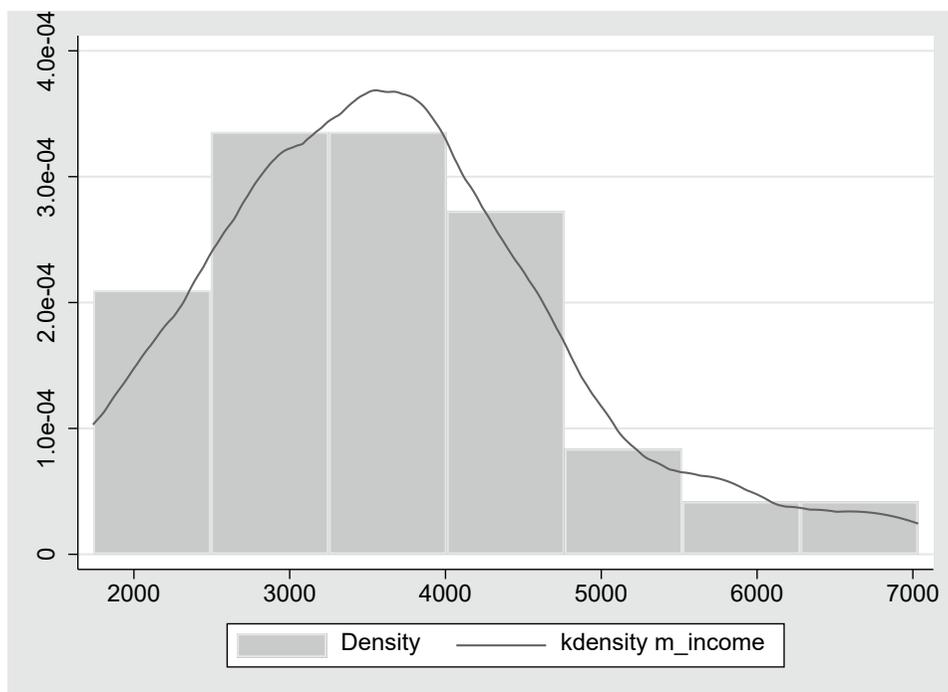


図4 ベトナムにおける所得分布の推定 (2020年)

(出所) GSO [2021, pp. 389-401] 掲載のデータを基に筆者作成。

(注) 縦軸は確率密度を示す。ヒストグラムとカーネル密度推定 (カーネル関数はEpanechnikov) がこの図には示されており、実線は平滑化のためにカーネル密度推定によって求められた所得分布である。

上述の第1五分位に対する第5五分位の比をとり対数をとったものである。これからみてとれるのは概ね右下がり関係, すなわち緩やかな負の相関があることが確認される。すなわち工芸村の数が多い省ほど所得格差が小さくなる可能性があることを示唆しているといえよう。ただこれだけでは根拠に乏しいので, 本稿では近年発展が著しい空間計量経済学の分析手法を用いて上記の関係を検証した。

空間計量経済学は緯度や経度など空間的な位置情報を持つデータを処理し, 分析対象の位置関係を考慮に入れた分析が可能となる。例えば, 本稿で取り上げている工芸村は集積することで所得を向上させるためのスピルオーバー効果を発揮する可能性が示唆されるため, 工芸村が多い省同士が近隣にあれば, 工芸村の発展による所得向上効果は集積のスピルオーバーにより, さらに大きくなることが指摘される。それゆえ, 本稿では通常のOLS (最小二乗法) による回帰分析に加え, 空間計量分析, 具体的には説明変数の空間ラグをモデルに組み込んだSLX (Spatial Lag of X) モデルを推定している。また空間計量分析には空間情報として各省の位置情報と境界情報などを含んだベクターデータであるシェープファイル (shape file) が必要となるが, これはベトナムの省別境界に関するシェープファイルがGADM (Database of Global Administrative Areas: グローバル行政区画データベース) により研究用としては無償で提供されているため<sup>(23)</sup>, 非常に有用性が高い。

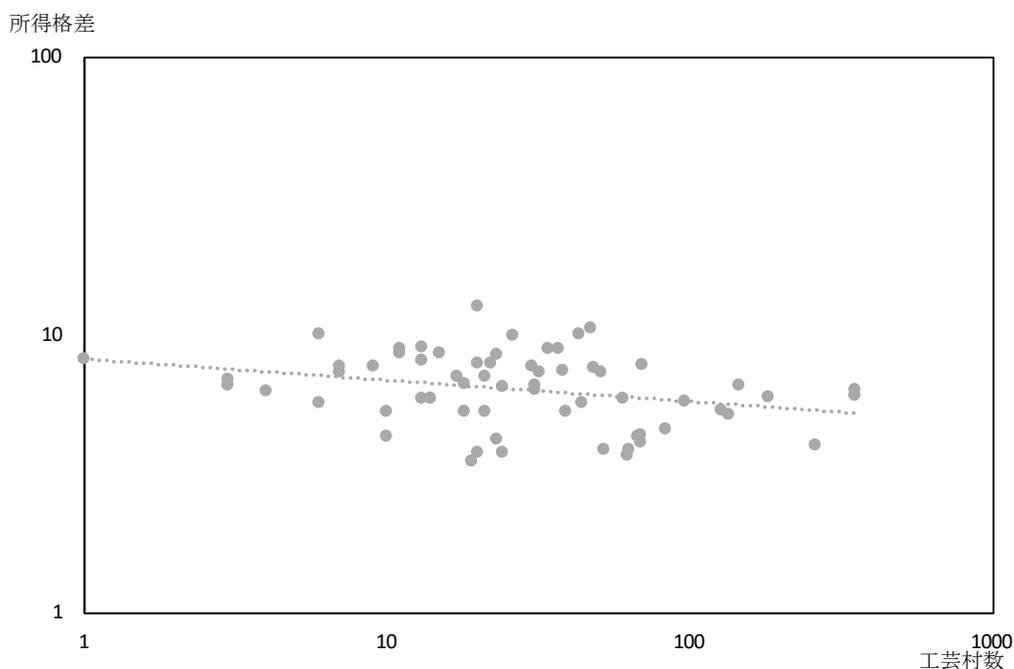


図5 工芸村数と所得格差の関係

(出所) 工芸村数は図2、所得格差は図3、図4に同じ。

(注) 図中点線の直線は近似直線を表す。なおデータの制約から工芸村数は2022年、所得格差は2020年のデータであることに注意が必要である。

空間計量経済分析で最も重要となるのは、分析対象となる省の位置情報をモデルの中に組み込むための空間重み行列 (Spatial Weights Matrix) の定義である。省と省が隣接しているかどうか、あるいは省の中心からの距離を考慮するか、など様々な行列の定義の仕方はあるが、ここでは省と省が隣接しているかどうかを重視し、空間重み行列  $W$  を空間隣接行列 (Spatial Contiguity Matrix) として定義した。省単位の集計レベルで工芸村の集積を考える場合、省間の距離よりも隣接しているか否かという比較的シンプルな位置関係が望ましいと考えられるからである。そのうえで以下の SLX モデルを推定した。

$$y = \beta_0 + \beta_1 x + \beta_2 Wx + \epsilon \quad (1)$$

ここで  $y$  は所得格差 (第1五分位に対する第5五分位の比) の対数、 $x$  は各省における工芸村の数 (対数值)、そして  $W$  は空間重み行列 (空間隣接行列)、 $\epsilon$  は誤差項である。ここで  $Wx$  の部分に説明変数 (ここでは工芸村の数) の空間ラグに該当し、 $\beta_2$  に工芸村の集積によるスピルオーバーの効果が含まれることとなる。

(23) [https://gadm.org/download\\_country.html](https://gadm.org/download_country.html) (2023年1月22日閲覧) から入手可能。ベトナムについては、各省 (tỉnh), そして省の下の行政区画である県 (huyện), さらにその下の行政区画である社 (xã) の各レベルの行政区画について境界のシェープファイルが入手できる。

表3 工芸村数と所得格差の空間計量分析

変数	y (所得格差：対数値)	
	OLS	SLX
定数項	2.105***	2.203*
x (工芸村数：対数値)	-0.076**	-0.058***
Wx		-0.059*
R <sup>2</sup>	0.069	0.129
観測値	63	63

(出所) 工芸村数は図2, 所得格差は図3, 図4に同じ。

(注) 表中\*は10%水準で、\*\*は5%水準で、そして\*\*\*は1%水準で有意であることを示す。またR<sup>2</sup>は自由度修正済み決定係数もしくは疑似決定係数を表す。

上記(1)式の推定結果は表3に通常の最小二乗法(OLS)の推定結果と共に示されている。これによると通常のOLSを用いた推定では、先ほどの図5で確認したように工芸村が多い省ほど所得格差が小さい傾向にあることが見てとれ、実際回帰係数も5%水準で有意にマイナスとなっている。しかしながら先述のように工芸村は集積しているほどその所得上昇効果はスピルオーバーを伴って波及すると考えられるから、そのスピルオーバーが所得に与える効果を確認するために工芸村が多い省がどれだけ近いかという情報を考慮する必要がある。そのためここでは隣接する省の効果を評価して空間隣接行列を導入し、(1)式を推定している。その推定結果によれば上記(1)式の $\beta_2$ は10%水準で有意になっており、その係数は負であることから工芸村の多い省が隣接しているほど所得格差を縮小する効果が大きいことが示唆される。

ただし①工芸村の多い省が所得格差を直接縮める効果と②工芸村の多い省が隣接することで効果が波及し、間接的に各省の所得格差を縮めるスピルオーバーの効果がこれだけでは見てとることはできない。そのためさらに付加的な分析としてそれらの限界効果を分解して分析してみると①は工芸村(対数値)が1パーセントポイント増加すると所得格差(対数値)が0.058パーセントポイントほど縮小することが明らかとなった(10%水準で有意)。また②の集積によるスピルオーバー効果については工芸村(対数値)が1パーセントポイント増加すると0.048パーセントポイント、平均して所得格差を縮小することが明らかとなった(10%水準で有意)。以上の分析から、工芸村が発展することは所得格差を縮めるうえで有効であり、さらに集積によるスピルオーバーの効果も期待できることが示唆されるといえよう。

## むすびに

以上、本稿ではベトナムで近年農村の発展との関係で注目されている工芸村に焦点をあて、その所得格差の縮小効果について検討してきた。ベトナムでは農村部の所得格差が都市部よりも顕著になっており、加えて農村には現在でも6割ほどの人口が居住していることから農村部の所得格差問題は重要な課題として認識される必要があることを本稿では説いてきた。さらに2019年末から始まった新型コロナウイルスのパンデミックは人々の移動を制限するとともに都市部の雇用を奪うことによって農村部への帰還移動を促すことと

なった。それによる農村部での新型コロナウイルスの感染拡大は農村部における医療の脆弱性と進展する高齢化の問題を浮き彫りとし、農村部が直面する困難を浮き彫りにしたといえる。所得格差は移動の制限がなければ、高い所得が一般に得られる都市部への移動により解消されることが理論的に示される<sup>(24)</sup>。しかしコロナ禍の中では移動が制限され、農村の中での内発的な発展メカニズムを如何に見出し、農村の諸問題を解決するかが重要な論点として問われるようになったのである。それはベトナム政府による「新農村」開発への重点的な取り組みからもうかがわれるが（グエン 2022）、その中でも中心的な役割を果たしていると考えられているのが農村工業化、すなわち工芸村と考えられるのである。

それゆえ本稿では以上の工芸村の重要性を踏まえ、農村で問題となっている所得格差を縮小する効果について検証したのである。また工芸村は空間的に集積することにより、その所得向上効果がスピルオーバーにより他の工芸村に波及すると考えられるから、本稿では特にその空間的な集積の効果についても注意を払い、実証的に把握することを試みた。分析の結果、工芸村による所得向上に伴う所得格差縮小効果が把握され、あわせて工芸村の集積がその所得格差縮小効果を空間的に波及させる効果も確認できた。

以上のような分析結果が得られたものの今後に残された課題もある。第一にあげられるのはデータの不足である。現在はベトナム政府により公開されている省別の工芸村データを用いたが、工芸村の集積効果を正確に把握するためには村単位での位置情報を含むデータが必要である。ベトナム政府は工芸村としている村について村別の位置情報を含むデータも公開をしているが、データの質について今回はまだ検証が十分にできなかったため、利用を見送った。そこで今後はこれらの村別データを利用し、より詳細な分析を行う予定である。第二に今後の工芸村の発展が企業体などを生み出し本格的な工業化に動き出すか、あるいは個別の世帯ベースの経営体として維持されるか、など農村工業発展の担い手の変化にと村自体の変化について十分に観察することが必要であるということである。そして先述のように、本稿は工芸村が存在していることを前提にした議論であるがゆえ、もう一つの関心事となる「工芸村がどのようなメカニズムで成立するのか」については何も明らかにしていない。これは実際に工芸村におけるフィールドワークでなければ明らかにするのが難しい問題であり、ゆえに将来的には工芸村での調査を行う必要があるといえよう。それにより初めて工芸村どのように生まれ、その発展に伴い所得格差がどのような形で現れているのかが明らかにされる。例えばそれは今後工芸村が発展していくに伴い、競争力のある世帯が所得を向上させ、そうでないものとの格差がかえって開くなど、階層分化の問題として現れてくるかもしれないが、それも実際に工芸村での継続的な聞き取りと綿密な調査により初めて実態として明らかにされる点であろう。ベトナムは本格的な工業国となることを現在目指しているが、工業化の中で農村工業の核となる工芸村をどのように発展戦略の中で位置づけていくか、そのためにもより詳細な調査による情報収集と研究が必要なのである。

(24) この点について近年では Fischer and Pfaffermayr [2018] による欧州に関する実証研究があるので、既存研究のレビューも含め参照されたい。

[参考文献]

- 石川滋 [2006] 『国際開発政策研究』 東洋経済新報社.
- グェントゥイ [2022] 「貧困問題から格差問題へーベトナムの貧困・格差政策の動向ー」『千葉商科大学紀要』 59巻3号 (3月), 143-160頁.
- 斎藤修 [1985] 『プロト工業化の時代ー西欧と日本の比較史ー』 日本評論社.
- 斎藤修 [1997] 『比較史の遠近法』NTT出版.
- 坂田正三 [2017] 『ベトナムの『専業村』ー経済発展と農村工業化のダイナミズムー』 アジア経済研究所.
- 園部哲史・大塚啓二郎 (編) [2004] 『産業発展のルートと戦略ー日中台の経験に学ぶー』 知泉書院.
- 山田三郎 [1986a] 「農村工業の概念と本書の概要」 山田三郎 (編) 『アジアの農村工業』 アジア経済研究所.
- Christiaensen, L., J. Weerdt and Y. Todo [2013] “Urbanization and Poverty Reduction: The Role of Rural Diversification and Secondary Towns.” *Agricultural Economics*. 44 (4-5, July), pp. 379-544.
- Fei, J.C.H. and G. Ranis [1964] *Development of the Labor Surplus Economy: Theory and Policy*. Homewood, Ill: R.D. Irwin.
- Fischer, L.B. and M. Pfaffermayr [2018] “The More the Merrier? Migration and Convergence among European Regions.” *Regional Science and Urban Economics*. 72 (Sept.), pp. 103-114.
- General Statistical Office (GSO) [2003] *Results of the 2001 Rural, Agricultural and Fishery Census*. Ha Noi : Statistical Publishing House.
- General Statistical Office (GSO) [2021] *Result of the Vietnam Household Living Standards Survey 2020*. Ha Noi : Statistical Publishing House.
- Harris, J.R. and M.P. Todaro [1970] “Migration, Unemployment and Development : A Two-Sector Analysis”, *American Economic Review*. 60 (1, Mar.), pp. 126-142.
- Hodgson, G.M. [1988] *Economics and Institutions : A Manifesto for a Modern Institutional Economics*. Cambridge : Polity Press (八木紀一郎ほか (訳) 『現代制度派経済学宣言』 名古屋大学出版会, 1997年).
- Hymers, S. and S. Resnick [1969] “A Model of Agrarian Economy with Nonagricultural Activities,” *American Economic Review*. 59 (4, Sept.), pp. 493-506.
- Lanjouw, J.W. and P. Lanjouw [2001] “The Rural Non-Farm Sector : Issues and Evidence from Developing Countries.” *Agricultural Economics*. 26 (1, Oct.), pp. 1-23.
- Lewis, W.A. [1954] “Economic Development with Unlimited Supplies of Labour.” *Manchester School of Economic and Social Studies*. 22 (2, May), pp. 139-191.
- Lewis, W.A. [1958] “Unlimited Labour : Further Notes.” *Manchester School of Economic and Social Studies*. 26 (1, Jan.), pp. 1-32.
- Mendels, F.F. [1972] “Proto-industrialization : The First Phase of the Industrialization Process.” *Journal of Economic History*. 42 (1, Mar.), pp. 241-261.

- Ranis, G. and F. Stewart [1993] “Rural Nonagricultural Activities in Development : Theory and Application.” *Journal of Development economics*. 40 (1, Feb.), pp. 75-101.
- Ranis, G. and F. Stewart [1999] “V-Goods and the Role of the Urban Informal Sector in Development.” *Economic Development and Cultural Change*. 40 (1, Feb.), pp. 75-101.

(2023.1.24 受稿, 2023.3.10 受理)

[抄 録]

本稿は所得格差の拡大が進むベトナム農村部において、工芸村と呼ばれる村内の経済活動が一つの業種に特化した村の役割に着目する。新型コロナウイルスのパンデミックはベトナムにおいて都市部から農村部への帰還移動の増加をもたらし、農村部でもその感染が拡大することとなった。それにより農村の医療の脆弱性や高齢化といった問題の他、所得格差が農村部において拡大していることも浮き彫りになった。コロナ禍により都市部での雇用機会が失われる中、農村部で雇用を吸収し内発的に発展できるようなモデルが求められるなかで、この工芸村が注目されてきた。すなわち工芸村は農村工業化のモデルとして都市近代部門への依存性がないモデルと考えられる。そこで本稿は工芸村の発展により農村所得が向上し、農村部で問題となっている所得格差が縮小する効果を実証的に検証した。北部において典型的であるが工芸村は集積によりその所得上昇効果を波及させるスピルオーバーが期待される。ゆえに各省の空間的位置情報と省別の工芸村数の情報を用い、空間計量経済分析を行った。それにより工芸村による所得格差の縮小効果とともに工芸村の集積によるスピルオーバーの効果も確認することができた。

〔論 説〕

## イギリスにおける選挙区割りの改定

三 枝 昌 幸

はじめに

- 1 選挙区割りと代表概念
- 2 選挙区割りの歴史
- 3 選挙区割りの仕組み
- 4 選挙区割りの改革論

おわりに

はじめに

現代選挙を支える基本原則の1つに平等選挙がある。これは選挙人の選挙権に等しい価値を認めるという原則であり、19世紀においては1人1票を意味し、現代では投票価値の平等をも含むと解されている。投票価値の平等とは、各投票が選挙結果に及ぼす影響力の平等を意味する。現代国家では1人1票は確立されているため、主な課題は投票価値の平等を実現するべく議員1人当たりの人口又は選挙人数を選挙区間で均衡させることにある。もっとも、投票価値の平等を実現するのは容易ではない。なぜなら、人口は絶えず変動するし、また、選挙区割りを改定する際に行政区画や地勢などの非人口的要素（本稿では「地域的要素」と記す）を考慮することが認められるのが普通だからである<sup>(1)</sup>。さらに、区割りの改定は議員や政党の利害に直結する問題であることから政治的な干渉を受けやすく、党派的な区割り（ゲリマンダリング）が行われる危険もある。

以上のことは「議会制の母国」と称されるイギリス（United Kingdom）にも当てはまる。イギリスでも健全な議会制民主主義は1人1票と投票価値の平等の双方を必要とするとされており<sup>(2)</sup>、前者は1948年に複数投票制を廃止することで実現し、後者については1944年に恒久的な選挙区割制度を整備した。もっとも、区割改定に際して地域的要素を考慮することが認められるなど、投票価値の平等が絶対視されてきたわけではない。また、政府や議会が区割改定手続に干渉することもあった。しかしながら、2011年に選挙区間の選挙人数の較差を概ね1.1倍以内に収めるための法改正が実現し、2020年には政治的干渉を

(1) 日本の最高裁も、「各選挙区の選挙人数又は人口数……と配分議員定数との比率の平等が最も重要かつ基本的な基準とされるべきことは当然であるとしても、それ以外にも、実際に考慮され、かつ、考慮されてしかるべき要素は、少なくない」としている（最大判1976（昭和51）年4月14日民集30巻3号223頁）。ただし、2011年の大法廷判決（最大判2011（平成23）年3月23日民集65巻2号755頁）以降、最高裁は投票価値の平等をより重視する傾向にある。なお、憲法学の視点から非人口的要素（地域的要素）を検討した文献として、和田進『国民代表原理と選挙制度』（法律文化社、1995年）158頁以下がある。

(2) R. Blackburn, *The Electoral System in Britain* (Macmillan, 1995) p.113.

防ぐための法改正もなされるなど、近年のイギリスは投票価値の平等に向けて大きく前進している。

このため、日本で投票価値の平等を実現するための制度を考える場合<sup>(3)</sup>、イギリスを分析することで有益な示唆が得られると言える。そこで本稿は、イギリス議会選挙（庶民院議員選挙）の選挙区割制度に注目し<sup>(4)</sup>、イギリスがどのように投票価値の平等を実現してきたのかを明らかにする。以下では、最初に区割りとは密接な関係を有している2つの代表概念を取り上げる。次に、イギリスにおける区割りの歴史を概観し、それから現行制度を確認する。その際、2011年と2020年の法改正で加えられた修正の内容や意義を明らかにする。最後に、2020年の立法過程で提示された改革論を取り上げることで、残された課題も明らかにする。

## 1 選挙区割りと代表概念

イギリスにおける選挙区割りの問題は、代表（庶民院議員）が何を代表しているかという問題と密接な関係を有している。この点、多様な代表概念が提示されてきたが<sup>(5)</sup>、選挙区割りととの関係では地域代表と国民代表の2つが重要である。

### (1) 地域代表と国民代表

地域代表は代表に関する代理人理論（delegate theory）の主張する代表概念であり、歴史的には主にトーリー（Tory）によって主張された。これによると、代表は地域共同体（選挙区）の代表であり、地域共同体の利益を促進する。その際、代表は選挙区民の指示に従って行動することが求められる<sup>(6)</sup>。地域代表の概念は長い歴史を有している。すなわち、13世紀以降、国王は統治（課税など）への同意を得る必要から代表を召集するようになり、その際、代表は伝統的な行政区画であるカウンティ（county）や君主の特許

(3) この点、岩崎美紀子『一票の較差と選挙制度——選挙制度を支える三層構造』（ミネルヴァ書房、2021年）42-47頁、稲葉馨「衆議院議員選挙区の区割基準に関する一考察」糖塚康江編『代表制民主主義を再考する——選挙をめぐる三つの問い』（ナカニシヤ出版、2017年）83頁以下等参照。

(4) イギリスの選挙区割りを扱った文献として、長富一暁「イギリスにおける選挙区割りに関する研究の最新動向」選挙研究26巻1号（2010年）102頁以下、河合宏一「英国における下院議員選挙区画の改定（1）（2・完）」選挙61巻4号（2008年）20頁以下、61巻6号（2008年）13頁以下等がある。ただし、これらは2011年の法改正以前の文献である。これに対し、甲斐祥子「投票価値の平等を求めて——イギリス議会下院の議員定数及び選挙区改定」帝京法学28巻2号（2013年）23頁以下、佐藤令「諸外国における選挙区割りの見直し」調査と情報782号（2013年）6-8頁、岩崎・同上49-52頁は2011年の法改正も扱っている。

(5) イギリスの代表概念については、以下の諸文献を参照。A. H. Birch, *Representation* (Pall Mall Press, 1971)（翻訳として、アンソニー・H・パーチ〔河合秀和訳〕『代表』（福村出版、1972年））；H. F. Rawlings, *Law and the Electoral Process* (Sweet & Maxwell, 1988) pp. 5-11；D. Judge, *Representation: Theory and Practice in Britain* (Routledge, 1999)；C. Morris, *Parliamentary Elections, Representation and the Law* (Hart Publishing, 2012) pp.7-40。なお、日本語文献としては、吉田善明「代表民主制論の法的研究——十九世紀のイギリス憲法を素材として」法律論叢61巻2=3号（1988年）29頁以下、山本悦夫『国民代表論——国民・政党・国民代表の関係において』（尚学社、1997年）146頁以下、小松浩『議会制民主主義の現在——日本・イギリス』（日本評論社、2020年）2頁以下を参照。

(6) Birch, *ibid.*, p.38（河合・同上訳書49頁）；Rawlings, *ibid.*, pp. 5-9；Judge, *ibid.*, pp.149-153；Morris, *ibid.*, p.17.

状により自治権を認められた都市であるバラ (borough) から召集された<sup>(7)</sup>。そして、代表は自身の選挙区に代わって発言し、選挙区民を代表して国王の行為に同意を与えることができることとされており、選挙区の代理人として理解されていた<sup>(8)</sup>。

これに対し、国民代表は受託者理論 (trustee theory) の主張する代表概念であり、歴史的には主にホイッグ (Whig) によって主張された。これによると、代表は全国民の代表であり、全国的利益を促進する。代表は選挙区という一定の地域から選出されるが、選出後は選挙区民の指示に拘束されることなく、議会での自由な討論を通じて各選挙区の利益を調整して全国的な利益を追求する<sup>(9)</sup>。国民代表の概念は17世紀以降主張されるようになり、選挙権が拡大した19世紀になると有力な概念となった。もっとも、地域代表の概念が消滅したわけではない。例えば、2020年の議会審議では多数の議員が地域共同体の利益に配慮した区割ルールを定めるべきと主張している<sup>(10)</sup>、また、選挙制度を論じる多くの理論家がイギリスの選挙制度の基礎に地域代表の観念があることを指摘している<sup>(11)</sup>。

## (2) 選挙区割りと代表概念

以上のような代表概念の違いは、区割りの仕方について異なる考え方をもたらす。すなわち、地域代表の概念は利益を共有する地域共同体を単位として選挙区を構成すべきであると、選挙区と地域共同体が可能な限り一致することを要請する。逆に言えば、人口や選挙人数に基づいて機械的に選挙区を定めるべきではないとする<sup>(12)</sup>。従って、この概念を重視するほど投票価値の平等から遠ざかることになる。これに対し、国民代表の概念は全ての国民 (選挙人) が等しく代表されるべきであり、一票の価値も同等であると、選挙区間の人口又は選挙人数が均衡することを要請する<sup>(13)</sup>。従って、この概念を重視するほど投票価値の平等に近づくことになる。

なお、イギリスの選挙区割制度について詳細な研究をした D. J. Rossiter らは、区割りの「公正原理 (fairness principles)」として地域共同体を重視する「共同体にとっての公正 (fairness to communities)」と人口や選挙人数を重視する「人々にとっての公正 (fairness to people)」を挙げている<sup>(14)</sup>。これらのうち、「共同体にとっての公正」は地域代表の概念を反映し、「人々にとっての公正」は国民代表の概念を反映したものである。さらに

(7) A. Reeve & A. Ware, *Electoral Systems: A comparative and theoretical introduction* (Routledge, 1992) pp.45-46; C. Seymour, *Electoral Reform in England and Wales: The Development and Operation of the Parliamentary Franchise, 1832-1885* (Yale University Press, 1915) pp.9-10.

(8) Birch, *supra* note 5, p.28 (河合・前掲訳書注 (5) 35頁).

(9) Birch, *ibid.*, pp.37-40 (河合・同上訳書 49-53頁); Rawlings, *supra* note 5, pp.7 and 9; Judge, *supra* note 5, pp.47-49; Morris, *supra* note 5, pp.15-16.

(10) 例えば、労働党の J. Cummins 議員 (HC Deb vol.676, cols.791-792 (2 June 2020)) や保守党の A. Rosindell 議員 (*ibid.*, col.796) などがこのような主張をしている。

(11) Rawlings, *supra* note 5, p.80; Blackburn, *supra* note 2, p.79; Morris, *supra* note 5, p.56.

(12) D. J. Rossiter, R. J. Johnston & C. J. Pattie, *The Boundary Commissions: Redrawing the UK's map of parliamentary constituencies* (Manchester University Press, 1999) p.15. また、甲斐・前掲注 (4) 33頁も参照。

(13) *Ibid.*, p.14. また、甲斐・同上 33頁も参照。

(14) *Ibid.*, pp.7-8. なお、「共同体にとっての公正」は「有機的 (organic) 要件」, 「人々にとっての公正」は「数学的 (mathematic) 要件」とも呼ばれている。

Rossiterらは、これらに加えて、全ての政党にとって公平な区割りを求める「政党にとっての公正 (fairness to parties)」も挙げており<sup>(15)</sup>、イギリスの制度はこれらの原理を調和させたものでなければならないと主張している<sup>(16)</sup>。

### (3) 小括

イギリスの選挙区割りでは何を重視するかは、地域代表と国民代表のいずれを重視するかで異なる。前者を重視すれば地域共同体に配慮した区割りが行われ、後者を重視すれば人口や選挙人数を均衡させた区割りが行われることになる。現実の選挙区割制度は両者への配慮を示すものとなっているが、後述するように、長期的な視点で見ると徐々に投票価値の平等を重視する制度になってきた。Rossiterらの表現を借りれば、「共同体にとっての公正」よりも「人々にとっての公正」を重視する方向へと進んできたのである。

## 2 選挙区割りの歴史

以下では、イギリスにおける選挙区割りの歴史を主要な立法に注目して分析する。その際、3つの時期に区分して分析する。第一期が19世紀から20世紀初頭、第二期が20世紀中頃、第三期が21世紀以降である。

### (1) 19世紀から20世紀初頭

#### ① 19世紀

19世紀初頭、イギリスには658の選挙区が存在した。これらのうち100選挙区は1801年のアイルランド併合に伴い同地域に配分されたものであり、残りの558選挙区は1707年以降変化がない<sup>(17)</sup>。このため、18世紀に生じた人口変動を反映しておらず、新興工業都市から選出される議員がいないなど、選挙区間の選挙人数の較差が大きかった。また、バラ選挙区の中には有力者の意のままに議員を指名できる指名選挙区 (nomination borough) や買収が横行する腐敗選挙区 (rotten borough) が存在するという問題もあった。なお、中世以来の伝統により、当時の選挙区は定数2を原則としていた。

以上の状況を改善するために、19世紀中に3回の区割改定がなされている。まず、1832年の第一次選挙法改正は選挙権を拡大すると共に、指名選挙区や腐敗選挙区を廃止したり、小規模なバラ選挙区の定数を1に減らしたりした。そして、こうして得られた議席が新興工業都市などに配分された<sup>(18)</sup>。もっとも、この改革は地域共同体を基礎に選挙区を再編したものであり、選挙区間の選挙人数の最大較差はイギリス全体で約100倍、イングランドに限っても約60倍に及んでいた<sup>(19)</sup>。続く1867年の第二次選挙法改正でも選挙権が拡大し、これに合わせて翌年の立法で選挙区が見直された。この改革では小規模な

(15) *Ibid.*, p.8.

(16) *Ibid.*, p.14.

(17) C. Cook & J. Stevenson, *A History of British Elections Since 1689* (Routledge, 2014) pp.233-234.

(18) *Ibid.*, pp.245-246.

(19) D. E. Butler, *The Electoral System in Britain since 1918* (Clarendon Press, 2nd ed., 1963) p.213 (footnote 3).

バラ選挙区の廃止や定数削減が行われ、こうして得られた議席が配分されて新たなバラ選挙区が創設されたり既存の選挙区の定数が増加されたりした<sup>(20)</sup>。もっとも、この改革も投票価値の平等を目指すものではなく、最大較差はイギリス全体で約150倍、イングランドでは約80倍に及んでいた<sup>(21)</sup>。1884年の第三次選挙法改正でも選挙権が拡大し、翌年には議席再配分法（Redistribution Act 1885）が制定された。議席再配分法は現在にまで続く単純小選挙区制を導入したものであり、これに合わせて選挙区が大幅に見直され、バラ選挙区の統廃合や大規模な選挙区の分割などが実施された<sup>(22)</sup>。この改革で注目されるのは、不十分ながらも人口の平等に着目した区割りがなされたことである<sup>(23)</sup>。結果として最大較差は大幅に改善したが、それでもイギリス全体で約8倍、イングランドでも約7倍の較差が存在していた<sup>(24)</sup>。

以上のように、19世紀の区割改定は定期的には実施されたものではなく、選挙権拡張に合わせてアドホックに実施されたものであった。また、新興都市への議席配分や腐敗選挙区の廃止に力点が置かれ、投票価値の平等を目的とするものではなかった。さらに、当時は議会が区割改定手続に干渉することも珍しくなかった。すなわち、当時の区割改定作業はその都度任命される選挙区画定委員によって行われたのだが、そもそも議席配分の大枠は議会が事前に決定し、選挙区画定委員はそれを踏まえて細かい区割作業をしているに過ぎなかったし、選挙区画定委員の区割案を議会が修正することもあった<sup>(25)</sup>。

## ② 20世紀初頭

1916年に選挙法改正に向けた調査をするために議長会議（Speaker's Conference）が設置され、翌年1月に報告書を提出した<sup>(26)</sup>。この報告書は選挙権の拡張に加え、区割改定についても重要な勧告をしている。第一に、区割りの基本原則として投票価値の平等を掲げた（para.13）。第二に、区割改定の「一般的ルール」を示した。すなわち、①議員1人当たり人口7万人を目途に区割りをすること、②人口5万人未満の選挙区を廃止すること、③人口7万人を超える都市は独立したバラ選挙区とすること、④選挙区は可能な限り行政区画と一致させること、などを勧告した（para.14）。そして、以上のルールは3つの選挙区画定委員会（イングランド及びウェールズ担当、スコットランド担当、アイルランド担当）に対する指示（instructions）とされた。ただし、後に議会（庶民院）の決議を踏まえてこれらの指示に修正が加えられ、選挙区画定委員会は特殊な地域的要素を考慮することが認められ、その場合は上記のルールを厳格に適用しなくてもよいとされた<sup>(27)</sup>。選挙区画定委員会はこれらの指示を踏まえて1917年に区割改定作業を行い、それは1918年国

(20) Cook & Stevenson, *supra* note 17, pp.246-247. また、吉田善明『選挙制度改革の理論——議会制民主主義と選挙制度』（有斐閣、1979年）141頁も参照。

(21) Butler, *supra* note 19, p.213 (footnote 3).

(22) Cook & Stevenson, *supra* note 17, p.247. また、吉田・前掲注（20）141頁も参照。

(23) Rossiter et al., *supra* note 12, p.44.

(24) Butler, *supra* note 19, p.213 (footnote 3).

(25) Rossiter et al., *supra* note 12, pp.26, 29 and 39.

(26) *Cd. 8463* (1917).

(27) Rossiter et al., *supra* note 12, pp.51 and 54.

民代表法 (Representation of the People Act 1918) 附則9に結実した。これにより、最大較差はイギリス全体で約5倍、イングランドでは約3倍にまで縮小した<sup>(28)</sup>。

この改革は人口を区割りの基準にすることを初めて明確にしたという点で画期的なものであった。もっとも、人口が絶対の基準とされていたわけではなく、むしろ選挙区と行政区画を一致させることが「支配的な基準」であったとされ、この故に、議長会議が示した人口7万人という基準を大きく上回る選挙区が多数存在していた<sup>(29)</sup>。つまり、「人々にとっての公正」を採用しつつも、依然として「共同体にとっての公正」が重視されていたのである。

## (2) 20世紀中頃

### ①恒久的制度の創設

1942年1月、選挙法改正に向けた調査をするためにS. Vivianを委員長とするヴィヴィアン委員会が設置された。同年12月に提出された報告書は<sup>(30)</sup>、①常設の選挙区画定委員会の設置、②定期的な区割改定の実施、③区割ルール法定などを勧告した。なお、ヴィヴィアン委員会は、議席は地域共同体に配分すべきであり、しかもそれらの地域共同体は可能な限り等しい人口を有すべきとした (para.64)。つまり、「共同体にとっての公正」を基礎としつつ、「人々にとっての公正」にも配慮を示したのである。

その後、1944年には議長会議が設置された。同年5月に提出された報告書は<sup>(31)</sup>、①常設の選挙区画定委員会の設置、②区割ルール法定、③区割りは法律ではなく枢密院勅令 (Order in Council) で実施すべきこと、などを勧告した。注目すべきは②の内容であり、㊦区割りは選挙人数を基準とし、各選挙区の選挙人数は選挙基数の±25%以内に収めること、㊧選挙区は行政区画と一致させるべきこと、㊨特殊な地域的要素がある場合、㊦㊧を厳格に適用しなくてもよいこと、などが示された (paras.6-15)。この他、区割改定の間隔は3~7年とすることも勧告された (para.21)。

これらの諸勧告を踏まえて制定されたのが1944年庶民院 (議席再配分) 法 (House of Commons (Redistribution of Seats) Act 1944, 以下では「1944年法」とする) である。同法は、①イングランド、ウェールズ、スコットランド及び北アイルランドの各地域に常設の選挙区画定委員会を設置し、②区割改定の間隔を3~7年とした上で、③区割ルールを法定した。③の内容として、㊦グレート・ブリテン全体の議席は591程度とし、スコットランドに少なくとも71議席、ウェールズに少なくとも35議席配分し、また、北アイルランドに12議席配分すること、㊧各選挙区の選挙人数は選挙基数 (選挙人数の平均値) の±25%以内に収めること (25%ルール)、㊨上記㊦を考慮しつつ、可能な限り地域共同体を跨いだり分割したりすることなく選挙区を設けること、㊩特殊な地域的要素 (規模、形状、交通の利便性など) がある場合、㊦㊧を厳格に適用しなくてもよいこと、などを定めた。

(28) Butler, *supra* note 19, p.213 (footnote 3).

(29) Rossiter et al., *supra* note 12, p.61.

(30) *Cmd. 6408* (1942).

(31) *Cmd. 6534* (1944).

1944年法の制定により、現在にまで至る選挙区割制度の基礎が整備された。同法は議会から独立した常設機関に区割改定作業を委ねることで政治的干渉の危険を減少させると共に、選挙区画定委員会が遵守すべき区割ルールを明文化したという点で大きな意義がある。とりわけ、各選挙区の選挙人数の基準（選挙基数）を設定したことは重要である。もっとも、選挙基数から±25%の範囲で逸脱を許容していた上に、特殊な地域的要素を考慮する場合は25%ルールからの逸脱も許容していたことは無視できない。なお、同法に基づく区割改定の結果、1948年には最大較差がイギリス全体で約3倍、イングランドでは約2倍にまで縮小している<sup>(32)</sup>。

## ② 1944年法以降の展開

投票価値の平等に向けて大きな一歩を踏み出した1944年法であるが、地域共同体への配慮は依然として根強いものがあつた。例えば、1947年庶民院（議席再配分）法により25%ルールが廃止され、各選挙区の選挙人数を可能な限り選挙基数に近づけることを求めるルールが新設された。このような修正がなされた理由は、25%ルールにより行政区画を踏まえた区割りが困難になるとの批判が向けられていたからである。つまり、この修正は「共同体にとっての公正」を「人々にとっての公正」に優先させるものと言える<sup>(33)</sup>。この点、1947年法案の説明をしたC. Ede(内務大臣)も、「我々は、地方政府の境界という利益共同体の原則が単なる算術よりも優先されなければならないということを望んでいる」と述べている<sup>(34)</sup>。

さらに、1958年庶民院（議席再配分）法は、①区割改定の間隔を10～15年とすること、②選挙区画定委員会の副委員長を裁判官とすること、③4つの地域ごとに異なる選挙基数を設定すること（本法以前はグレート・ブリテン用と北アイルランド用の選挙基数が存在した）、④各選挙区の選挙人数を可能な限り選挙基数に近づけることを求めるルールを緩和すること、などを定めた。とりわけ注目すべきは④であり、その具体的内容として、選挙区画定委員会は選挙区の変更によって生じる不都合（inconveniences）や、選挙区の変更によって破壊される地域の結びつき（local ties）を考慮しなければならないとされた。なお、「地域の結びつき」の定義は規定されておらず、その解釈は選挙区画定委員会に委ねられている<sup>(35)</sup>。結果として、選挙区画定委員会には地域的要素を考慮する広い裁量を与えられ、投票価値の平等よりも地域共同体の一体性を重視した区割りをすることが容易になった。

このように、1944年法制定以降も地域共同体に配慮した区割りが可能であったことから、選挙人数が選挙基数に近い選挙区の割合は低い状態が続いた。例えばイングランドの場合、1947年から1983年の間に4回実施された区割改定の結果を見ると<sup>(36)</sup>、選挙人数が選挙基数の±10%以内に収まった選挙区の割合は初回改定（1947年）で53.9%、第1回定期改定（1954年）で56.2%、第2回定期改定（1969年）で51.4%に止まっていた。こ

(32) Butler, *supra* note 19, p.213 (footnote 3).

(33) Rossiter et al., *supra* note 12, p.84.

(34) HC Deb vol.431, col.1560 (13 December 1946).

(35) Rossiter et al., *supra* note 12, p.96.

のような状況が改善するのは第3回定期改定(1983年)においてであり、この時は74.7%へと上昇している<sup>(37)</sup>。

### ③政治的干渉

1944年法制定以降も政府や議会が区割改定手続に干渉することがあった。とりわけ悪名高いのが第2回定期改定である。この時の改定作業は1965年に始まり、1969年に区割案が政府に提出されたのだが、時の労働党政府は区割案が当時進められていた地方制度改革(行政区画再編など)と適合しないことを理由に否定的な態度を示した。もっとも、真の反対理由は区割案の内容が労働党に不利になると考えられたことにあった。すなわち、区割案に従うと、次の国会選挙で労働党は10~20議席を失うと予想されていたのである<sup>(38)</sup>。そこで政府は、「連合王国の議会史における極めて独創的な物語(a highly original episode)を開始した」<sup>(39)</sup>。すなわち、政府が区割案を実施するための枢密院勅令案(draft Order in Council)を庶民院に提出し——当時は勅令案を承認する両院の議決が必要だった——、後日それを否決するよう求めたのである<sup>(40)</sup>。議会多数派は労働党だったため勅令案は否決され、翌年の国会選挙は従前の区割りに基づいて実施された。この国会選挙で労働党は敗北し、新たに成立した保守党政府の下で第2回定期改定による区割りが実現した。

言うまでもなく、労働党政府が用いた方法は「政治的にも道徳的にも間違っている」との強い批判を受け<sup>(41)</sup>、区割改定手続に対する政治的干渉の例として現在に至るまで批判の対象になっている<sup>(42)</sup>。このように、区割りを実施するための勅令案を議会で承認する段階で政治的干渉がなされる危険があり、この問題は後述する2020年の法律によって改善されることになる。

## (3) 21世紀以降

### ① 1986年議会選挙区法

21世紀以降の展開を確認する前に、現行法である1986年議会選挙区法(Parliamentary Constituencies Act 1986, 以下では「1986年法」とする)について触れておく。同法は既

(36) 初回改定(Initial Review)作業は1947年に実施され、その区割りは1950年の国会選挙から適用された。第1回定期改定(Periodical Review)作業は1953~1954年に実施され、1955年の国会選挙から適用された。第2回定期改定作業は1965~1969年に実施され、1974年2月の国会選挙から適用された。第3回定期改定作業は1976~1983年に実施され、1983年6月の国会選挙から適用された。各改定作業については、以下の諸文献を参照。N. Johnston, *Constituency boundary reviews and the number of MPs*(House of Commons Library, SN05929, 2022) at [7.3]-[7.8]. 甲斐・前掲注(4) 30-31頁。

(37) Rossiter et al., *supra* note 12, p.169. スコットランドやウェールズでも第2回定期改定までは低い状態が続き、第3回定期改定や第4回定期改定(1995年)で改善する傾向にある。

(38) Blackburn, *supra* note 2, p.134.

(39) *Ibid.*, p.135.

(40) HC Deb vol.791, col.428 (12 November 1969).

(41) *Ibid.*, col.458.

(42) 例えば、2020年の議会審議でC. Smith(内閣府担当大臣)が批判的に言及している(HC Deb vol.676, col.766 (2 June 2020))し、保守党のSir P. Bottomley議員も批判的に言及している(*ibid.*, col.774)。

存の庶民院（議席再配分）法を統合したものである。同法制定時の区割ルールを確認しておくとして、①グレート・ブリテンの議席数を613程度とし、スコットランドに少なくとも71議席、ウェールズに少なくとも35議席配分し、また、北アイルランドに16～18議席配分すること、②可能な限り地域共同体を分割せずに選挙区を設けること、③これらのルールを考慮した上で、各選挙区の選挙人数を可能な限り選挙基数（選挙人数の平均値）に近づけること、④特殊な地域的要素がある場合は②③を厳格に適用しなくてもよいこと、⑤選挙区の変更によって生じる不都合や、選挙区の変更により破壊される地域の結びつきを可能な限り考慮すること、などが規定されていた。なお、1986年法制定から2011年の修正がなされるまでの間に2回の定期改定が実施されている<sup>(43)</sup>。

## ② 2011年の修正——5%ルールの導入

2011年2月に2011年議会投票制度及び選挙区法（Parliamentary Voting System and Constituencies Act 2011、以下では「2011年法」とする）が成立し<sup>(44)</sup>、1986年法に重要な修正が加えられた。すなわち、①議席数を650から600に削減すること、②区割改定の間隔を5年とすること、③各地域への最低限の議席配分を廃止すること、④一部の選挙区を除き、各選挙区の選挙人数を選挙基数（選挙人数の平均値）の±5%以内に収めなければならないこと（5%ルール）、などの修正がなされた。とりわけ注目すべきは④である。これにより、選挙基数からの逸脱が±5%以内とされ、しかも行政区画や地域共同体の結びつきを考慮する場合でも5%ルールに従わなければならないことが明記された（改正後の1986年法附則2のルール5（3））。2011年法以前は選挙人数を選挙基数に近づけるとのルールは絶対のものではなく、地域的要素を考慮する広い裁量が選挙区画定委員会に与えられていたが、2011年法は5%ルールを地域的要素に優先させたのである。この点、庶民院第二読会で法案説明をしたN. Clegg（副首相）も、「選挙区画定委員会は地域の結びつき、地理、カウンティの境界などを参照する既存の能力を維持するが、平等の原則（principle of equality）に従うということは強調しておく価値がある」と明言している<sup>(45)</sup>。2011年法以前は選挙区間の選挙人数の最大較差が5倍を超えることもあったが、5%ルールの導入により、一部の選挙区を除いて最大較差は1.1倍以下（ $105 \div 95$ ）に収まることになった<sup>(46)</sup>。

もっとも、法案審議過程では5%ルールの緩和を求める修正案も提出されている。例えば、C. Bryant議員（労働党）の修正案は±10%の逸脱を許容するとの内容であった。Bryant議員は地域的要素を考慮する広い裁量を選挙区画定委員会に与えるべきとしており、その理由として、「この国は単なる地図上の統計値だけでなく、独自の歴史的、文化的、政治的同一性を有する生きた共同体によって構成されており、庶民院においてそれぞれの

(43) 第4回定期改定作業が1991～1995年に実施され、その区割りは1997年の議会選挙から適用された。第5回定期改定作業は2000～2008年に実施され、スコットランドでは2005年の議会選挙から、その他の地域では2010年の議会選挙から適用された（Johnston, *supra* note 36, at [7.10]-[7.11]）。

(44) 2011年法については、河島太郎【イギリス】議会選挙制度及び選挙区法の制定」外国の立法.247-1号（2011年）10頁以下も参照。

(45) HC Deb vol.515, col.38（6 September 2010）。

(46) 佐藤・前掲注（4）7-8頁。

代表を必要としているからである」と述べている。そして、「数学的完全性を提供する制度は無菌的に (aseptically) 清潔であり、整然とした (tidy) 功利主義者や中央集権主義者を喜ばせるだろうが、数え切れないほどの事案で選挙人を川や山、カウンティや区 (ward) の境界、或いは文化的な分断の間違った側に置くことになり、その故に、我々が設定すべき基本的基準 (fundamental tests) を満たさないだろう」と述べている<sup>(47)</sup>。Bryant 議員も投票価値の平等を否定しているわけではないが、地域共同体を重視する観点から5% ルールの緩和を求めている。

なお、2011年法に基づき2013年10月を期限とする第6回定期改定が実施される予定になっていたが、2013年選挙登録及び管理法 (Electoral Registration and Administration Act 2013) によって期限が2018年10月へと延長された。さらに、次に見る2020年の法律によって第6回定期改定による区割案自体が破棄されてしまった。新たな区割改定は2020年の法律に基づいて実施されることになったのである。

### ③ 2020年の修正——区割りの自動的实施

2020年12月に2020年議会選挙区法 (Parliamentary Constituencies Act 2020, 以下では「2020年法」とする) が成立し<sup>(48)</sup>、1986年法は再び重要な修正を受けた。同法は、①議席数を650とすること、②次回の区割改定作業は2020年3月2日現在の選挙人名簿に登録されている選挙人数を基準とし、2023年7月1日を期限とすること、③区割改定の間隔を8年とする (次々回の区割改定作業は2031年10月1日を期限とし、それ以降の改定作業は8年ごとの10月1日を期限とする) こと、④選挙区画定委員会の区割案を実施するに当たって議会の議決を不要とすること、また、政府は選挙区画定委員会の区割案を変更する権限を失うこと、などを定めた。注目すべきは④である。後述するように、④により議会や政府による干渉を受けることなく、選挙区画定委員会の区割案が自動的に実施されることになったのである。

#### (4) 小括

19世紀から20世紀初頭までの区割りは選挙権拡張に合わせて実施されており、それらは投票価値の平等を目指すものではなかった。この時代は地域共同体が代表されるべきとの考え方が有力だったのである。もっとも、19世紀後半以降、投票価値の平等を目指すべきとの考え方や、区割りは政治的影響力から独立して行うべきとの考え方が生じたことは重要である。これらは1944年法において恒久的な選挙区割制度として具体化した。もちろん、1944年法制定以降も地域共同体に配慮したルールは存続したが、選挙人数の均衡を重視する傾向は次第に強まり、2011年法によって地域的要素に優先するルールとされるに至った。また、2020年法により政治的干渉を防止するための改正もなされた。このように、イギリスは長い時間をかけて投票価値の平等へと近づいてきたのであり、特に1944年法制定以降は「共同体にとっての公正」よりも「人々にとっての公正」を重視す

(47) HC Deb vol.517, col.657 (1 November 2010).

(48) 2020年法については、以下の諸文献も参照。芦田淳「【イギリス】2020年議会選挙区法の制定」外国の立法 287-2号 (2021年) 22頁以下。Johnston, *supra* note 36, pp.60-61.

る方向へと着実に進んできた<sup>(49)</sup>。

### 3 選挙区割りの仕組み

以下では、現在の選挙区割制度を確認する。先述したように、現行法は1986年議会選挙区法であるが、それは2011年法と2020年法により修正されたものである。

#### (1) 選挙区画定委員会

選挙区画定委員会はイングランド、ウェールズ、スコットランド及び北アイルランドの各地域に設置され、それぞれの地域の区割改定作業に従事する(1986年法2条)。委員会の構成は、①委員長、②副委員長、③政府が任命した者(2名)によって構成される(1986年法附則1-2)。各委員会の委員長を務めるのは庶民院議長である(附則1-1)が、慣例により委員会に出席しないことになっており、実際に会議を主宰するのは副委員長である。副委員長は裁判官であり、イングランド及びウェールズでは大法官(Lord Chancellor)が任命した高等法院の裁判官が、スコットランドでは民事控訴院長(Lord President of the Court of Session)が任命した民事控訴院の裁判官が、北アイルランドでは北アイルランド首席裁判官(Lord Chief Justice of Northern Ireland)が任命した北アイルランド高等法院の裁判官が就く(附則1-3)。

このように、選挙区画定委員会は庶民院議長を名目上の委員長とすることで議会との結びつきを形式的に確保しつつ、実質的に議会からの独立を図る構成になっている。

#### (2) 区割りの基準

区割改定の基準として、1986年法附則2は以下のルールを定めている。

ルール1：選挙区の数(庶民院の議席数)は650とする(附則2-1)。

ルール2：各選挙区の選挙人数は選挙基数の±5%(95~105%)以内としなければならない(5%ルール、附則2-2(1))<sup>(50)</sup>。選挙基数とは選挙人数の平均値であり、具体的には5つの特例選挙区(ルール6参照)の選挙人数を除いた全選挙人数を議席数(特例選挙区を除いた645)で除して得た数を指す(附則2-2(3))<sup>(51)</sup>。なお、5%ルールは後述のルール4(2)、6(3)、7に従う(附則2-2(2))。

ルール3：各選挙区はイギリスの4地域のいずれか1つの領域内に収まっていなければ

---

(49) Rossiter et al., *supra* note 12, p.131.

(50) 2020年法案の審議過程でも5%ルールの緩和を求める主張が見られた(see e.g., HC Deb vol.676, cols.772-773 (2 June 2020); *ibid.*, col.783)。いずれも選挙区画定委員会に広い裁量を与えることで地域共同体に配慮した区割りを求めている。

(51) 2023年の区割改定の場合、選挙基数は73393人となり、5%ルールにより各選挙区の選挙人数は69724~77062人の範囲に収めることが求められる。

ならない(附則2-3(1))。各地域の議席数は後述のルール8が定める方法に従って決まる(附則2-3(2))。

ルール4: 選挙区の広さは13000 km<sup>2</sup>を超えてはならない(附則2-4(1))。なお、選挙区が12000 km<sup>2</sup>を超える場合、選挙人数を選挙基数の95%未満としてもよい(附則2-4(2))。

ルール5: 選挙区画定委員会は以下の要素を考慮することができる。すなわち、①特殊な地域的要素(大きさ、形状、交通の利便性など)、②地方政府の境界、③既存の選挙区の境界、④選挙区の変更によって損なわれる地域の結びつき、⑤選挙区の変更に伴う不都合、である(附則2-5(1))。ただし、ルール5はルール2, 4に従う(附則2-5(3))。

ルール6: 5つの特例選挙区、すなわち、①ワイト島の2選挙区、②オークニー及びシェトランド、③ナ・ヒラナン・アン・イアル(Na h-Eileanan an Iar)、④アニスモーン(Ynys Môn)については、ルール2を適用しない(附則2-6(3))。

ルール7: 北アイルランドについては、各選挙区の実選挙人数について5%ルールを緩和することが認められる(附則2-7)<sup>(52)</sup>。

ルール8: 各地域に配分される議席の数は、各地域で選挙人名簿に登録されている選挙人数に比例する。この議席配分はサン・ラグ方式によってなされる(附則2-8)<sup>(53)</sup>。

ルール9: 附則2(ルール1~8)で使用されている文言の定義が示されている(附則2-9)。それらのうち特に重要なものとして「審査日(review date)」の概念があり、それは選挙区画定委員会が区割案を庶民院議長に提出する期限(1986年法3条(2))の2年10ヶ月前とされている(附則2-9(5))。選挙区画定委員会は審査日現在の選挙人名簿に基づいて区割改定作業を行うとされているため、通常は区割案提出期限の2年10ヶ月前の12月1日現在の選挙人名簿が使用されることになる。例えば、2031年10月1日期限の改定作業の場合は2028年12月1日現在の選挙人名簿を使用するというのである。ただし、2023年の改定作業では2020年3月2日現在の選挙人名簿が使用される(附則2-9(2A))<sup>(54)</sup>。

選挙区画定委員会は上記以外を考慮することはない。従って、過去の選挙結果や選挙人

---

(52) この理由は、他の地域よりも選挙人数が少ない北アイルランドで5%ルールを厳格に適用すると適切な区割りができなくなるとの懸念があるからである(Johnston, *supra* note 36, p.14)。

(53) 具体的には、選挙人数が最大の地域に最初の議席を配分し(附則2-8(2))、2つ目以降の議席も同様に配分していくが、その際、議席が既に配分されている地域の選挙人数を $2C + 1$ ( $C$ は当該地域に既に配分された議席の数)で除算する(附則2-8(3))。なお、これに従うと、2023年の区割改定ではイングランドに543議席(10議席増)、スコットランドに57議席(2議席減)、ウェールズに32議席(8議席減)、北アイルランドに18議席(増減なし)が配分されることになる。

の投票パターン、選挙人名簿の登録率などは考慮されない。もっとも、イングランド選挙区画定委員会が公表しているガイダンスは審査日以降に生じた人口変動に完全に目を瞑るべきではないとしており、法定の区割ルールを遵守することを前提に、審査日以降の人口変動を考慮することは可能であるとしている<sup>(55)</sup>。

なお、選挙区画定委員会は区割案を作成する際に選挙区の指定 (designation) も行う (1986 年法 3 条 (4))。これは、選挙区がカウンティ選挙区かバラ選挙区かを決めるという意味である。どちらの選挙区になるかで候補者が使用できる選挙運動費用の上限が変化する (1983 年国民代表法 76 条)。また、イングランド及びウェールズでは選挙事務の責任者である選挙管理官 (Returning Officer) に就く者が増える (1983 年国民代表法 24 条)。ただし、選挙区の指定に関する基準は法定されておらず、選挙区画定委員会の判断に委ねられている<sup>(56)</sup>。

### (3) 区割改定手続

区割改定作業の手続は 1986 年法 5 条と附則 2A が定めており、以下のような流れになっている<sup>(57)</sup>。まず、選挙区画定委員会によって区割りの初期案が公表される。これ以降、第一次意見公募期間が開始する。この期間は 8 週間であり、選挙人や政党が区割案に対する意見書を提出できる。8 週間後、選挙区画定委員会は全ての意見書を公表しなければならない。

意見書の公表により第二次意見公募期間が開始する。この期間も 8 週間である (2023 年の改定手続のみ 6 週間)。この段階でも意見書の提出が認められ、第一次意見公募期間中に提出された意見書に対して意見書を提出できる。また、この期間では公聴会 (public hearing) の開催も義務付けられている。公聴会は選挙人や政党が口頭で初期案に対する意見を述べる機会であり、また、第一次意見公募期間中に提出された意見書に対しても意見を述べたり、別の提案をしたりできる機会であることから、改定手続の中でも特に重要な手続とされている。第二次意見公募期間終了後、選挙区画定委員会は受理した意見書や公聴会の記録を公表しなければならない。

選挙区画定委員会は第二次意見公募期間中に提出された意見を踏まえ、初期案を修正するか否かを判断する。修正する場合は修正案を公表する。そして、修正案公表後の 8 週間 (2023 年の改定手続のみ 4 週間) が第三次意見公募期間となる。この段階では意見書の提出は可能であるが、公聴会は実施されない。第三次意見公募期間が終了すると、選挙区画定委員会は報告書 (区割案) を作成し、庶民院議長 (2020 年法以前は国務大臣) に提出する。

---

(54) この理由は、新型コロナウイルスの流行によるロックダウン (都市封鎖) などの影響により、2020 年 12 月 1 日現在の選挙人名簿が正確でないとの懸念があったからである。実際、2020 年 12 月 1 日現在の選挙人名簿登録者数は約 4690 万人であるのに対し、2020 年 3 月 2 日現在の登録者数は約 4710 万人とされており、より登録者数の多い後者が基準とされたのである (Johnston, *supra* note 36, at [2.5])。

(55) Boundary Commission for England, *Guide to the 2023 Review of Parliamentary constituencies* (2021) pp.11-12.

(56) Johnston, *supra* note 36, p.25.

(57) 区割改定手続の詳細については、以下を参照。N. Johnston, *Parliamentary boundary reviews: public consultations* (House of Commons Library, CBP-7696, 2022).

#### (4) 区割実施手続

新しい区割りを実施するための手続は以下のようになっている。まず、各選挙区画定委員会は区割改定作業終了後、勧告(区割案)を報告書にまとめ、庶民院議長に提出する(1986年法3条(1))。そして、庶民院議長は報告書を議会に提出する(3条(2ZB))。なお、選挙区画定委員会は政府にも報告書の複写を提出する(3条(2ZA))。次に、報告書が出そろった後、国务大臣が可能な限り速やかに(特別な事情がない限り4ヶ月以内)、区割案を実施するための枢密院勅令案を「枢密院における国王(His Majesty in Council)」に提出する(4条(1),(2))。なお、従来は地域ごとに区割りを実施する枢密院勅令を制定する必要があったが、2020年法により単一の枢密院勅令で実施できるようになった。最後に、枢密院勅令案が承認されると、次の議会選挙から新しい区割りが適用される。

ここで重要なことは、選挙区画定委員会の区割案を実施するに当たって、政府や議会が何の干渉もできないということである。これが2020年法による最も重要な修正点である。具体的には、①2020年法以前は枢密院勅令案を「枢密院における国王(女王)」に提出する前に議会両院で承認の議決を経る必要があったが、これが不要とされた。また、②2020年法以前は⑦勅令案を議会に提出する際に政府が区割案を修正することや、④勅令案が議会で否決されたり議会の許可を得て撤回したりした場合に政府が区割案を修正した上で新たな勅令案を提出することが可能であったが、これらの権限が廃止された。要するに、選挙区画定委員会の区割案が自動的に実施されることになったのである。なお、枢密院勅令案が「枢密院における国王」に提出される前であれば、選挙区画定委員会が庶民院議長に区割案を修正すべき旨の声明書を提出することで区割案を修正することが可能である(4A条)。

枢密院勅令案に対する議会の議決を廃止した理由について、C. Smith(内閣府担当大臣)は、区割改定手続に確実性をもたらすこと、すなわち、独立した選挙区画定委員会の勧告は干渉・遅延なしに実施されるという信頼を提供することにあると説明している<sup>(58)</sup>。これに対し、野党議員は、議会の監視(承認の議決)がないと政府が区割改定手続に不当な干渉をする危険や、潜在的なゲリマンダリングの危険があるなどと批判した<sup>(59)</sup>。しかし政府は、区割案を修正する政府の権限が削除されたことを挙げて、野党側の批判は当たらないとしている<sup>(60)</sup>。

#### (5) 司法審査

枢密院勅令制定後は、その効力について「いかなる法的手続によっても争うことができない」と規定されている(1986年法4条(7))。この規定は1944年法の段階から存在しており、これによりイギリスでは選挙後の裁判を通じて選挙区割りの妥当性を争うことはできない。

他方で、枢密院勅令が制定される前の段階であれば司法審査(judicial review)を提起

(58) HC Deb vol.676, col.766 (2 June 2020).

(59) 例えば、労働党のC. Smith議員(*ibid.*, cols.770-771)、S. Kinnock議員(*ibid.*, col.783)、H. Hayes議員(*ibid.*, col.807)や、スコットランド国民党のD. Linden議員(*ibid.*, col.777)などがこのような批判をしている。

(60) *Ibid.*, col.766.

する余地がある<sup>(61)</sup>。実際、選挙区画定委員会が区割ルールに違反した（投票価値の平等に反する区割りをした）と主張して、国務大臣が枢密院勅令案を「枢密院における女王」へ提出することの差止めを求めたり<sup>(62)</sup>、選挙区画定委員会が区割案を国務大臣へ提出することの差止めを求めたり<sup>(63)</sup>する司法審査が提起されてきた。もっとも、控訴院は、裁判所は選挙区画定委員会が法律で付与された権限を逸脱したり不合理に行使したりしていないかを審査することは可能であるとしつつも<sup>(64)</sup>、区割ルールは選挙区画定委員会に対するガイドライン（guidelines）に過ぎず<sup>(65)</sup>、どのような区割りをするかについては選挙区画定委員会の広い裁量が認められるとして、選挙人数の均衡よりも地域的要素を重視した区割りをすることも許されるとした<sup>(66)</sup>。このため、選挙区画定委員会の作成した区割案が違法と判断されたことはない。もっとも、2011法によって5%ルールが導入され、それが地域的要素に優先すると明記されたことを踏まえると、今後同様の司法審査が提起された場合、裁判所は5%ルールからの逸脱についてより厳格に審査する可能性がある。

#### 4 選挙区割りの改革論

選挙区割制度については、更なる改革を求める議論も存在する。以下では、2020年法案の審議過程で提出された意見書（written evidence）のうち2つを取り上げる。

##### (1) 選挙区画定委員会委員の任命手続

ユニバーシティ・カレッジ・ロンドン（University College London）の A. Renwick 及び R. Hazell による意見書は<sup>(67)</sup>、選挙区画定委員会委員の任命手続の改革を求めている。

まず、区割改定手続にとって重要なことは、区割りが厳格な中立性を保障したルールに従って政治的影響から独立してなされることであるとする（para.4）。この点、イギリスの区割改定手続は世界最高水準の制度であると評価しつつも（para.5）、選挙区画定委員会の勧告を実施するために議会の議決が必要とされている点で区割改定手続の独立性が害されているとする（para.6）。この故に、2020年法案が議会による議決を廃止して選挙区画定委員会の勧告を自動的に実施するようにしたことは「強く歓迎すべき」と評価する（para.8）。もっとも、この仕組みも区割改定手続が不当な干渉から真に独立している場合にのみ適切なものになるとする（para.13）。そして、この点で現在の制度には疑問があるとする。それは選挙区画定委員のほとんどを任命するのが政府だという問題である。もちろん、現在でも任命手続の適正さを確保する仕組みは用意されているが、議会で区割案

(61) 区割りの司法審査については、以下の諸文献を参照。Rawlings, *supra* note 5, pp.52-62; Blackburn, *supra* note 2, pp.137-142; Rossiter et al., *supra* note 12, pp.113-117.

(62) *Harper and another v. Secretary of State for the Home Department* [1955] Ch 238 (CA).

(63) *R v. Boundary Commission for England, ex p. Foot* [1983] 1 Q.B. 600 (CA).

(64) *Ibid.*, pp.626-627.

(65) *Ibid.*, p.624.

(66) *Ibid.*, pp.636-637.

(67) Written evidence submitted by Dr Alan Renwick and Professor Robert Hazell, Constitution Unit, University College London (PCB03).

を阻止する可能性が消滅すれば、選挙区画定委員の任命手続に干渉しようとする動機が高まる可能性があるとする (para.15)。

そこで Renwick らは、2つの対処法を提示する。第一に、政府が選挙区画定委員を任命する手続をより厳格に規制することである。具体的には、①委員の再任を認めず、その任期は区割改定の間隔に合わせて8年とする、②委員の資格要件として政治的中立性と法務経験 (legal experience) を法定する、③副委員長を務める裁判官が、その他の委員を任命するための任命委員会 (appointments panel) の構成員となる、④政府は任命委員会が推薦した者の中から選挙区画定委員を任命する、というものである (para.16)。これに対し、第二の対処法は、任命権を政府から取り上げて議会に与えることである。これは選挙委員会 (Electoral Commission) 委員の任命手続をモデルとする仕組みである (para.17)。もっとも、第二の対処法には課題があると指摘し (paras.18, 19)、第一の対処法が望ましいと結論している (para.20)。

## (2) 基準データの正確性

イースト・アングリア (East Anglia) 大学の Toby S. James による意見書は<sup>(68)</sup>、区割改定の基準として利用するデータの正確性を高めることを求めている。

まず、区割改定の基準となるデータは議会制民主主義にとって決定的に重要であり、それは完全性 (Complete)、正確性 (Accurate)、代表性 (Representative) を満たさなければならないとする (para.2)。次に、区割改定の基準として利用できるデータには①登録人口、②人口推計、③選挙人名簿の3つがあるとした上で、イギリスには中間人口推計 (Mid-year population estimates) というデータがあることから②が利用可能であり、しかも当該データは国家統計局 (Office for National Statistics) によって定期的にアップデートされるという利点があるとする (para.3)。これに対し、現在利用されている③には完全性、正確性、代表性の点で問題があるとする。まず、若者や借家人 (private renters)、EU 市民やコモンウェルス市民、アフリカ系やアジア系のイギリス市民、都市部の住人、社会経済的に下層に位置する人々、学歴の低い人々などの選挙人名簿への登録率が低く (paras.5-6)、このことは、これらのグループに属する人々の代表性が低いことを示しているとする (para.10)。また、現在は選挙人名簿登録が常時可能であることやオンライン登録も可能であることから選挙前に登録率が急上昇する傾向にあるとして、選挙人名簿の正確性が最も高まるのは選挙直前であるとする (para.7)。このため、2019年12月の議会選挙で利用された同年12月1日現在の選挙人名簿が最も正確で完全であるとする。他方で、政府が2020年3月2日現在の選挙人名簿を基準にするとしたことは、登録率の高まる時期ではないことから問題があるとする (paras.8-9)。そして、選挙人名簿を今後も利用するのであれば、その完全性を図るための改革が必要であるとする (paras.11-12)。

以上を踏まえて、James は2020年法案の修正案を提示する。すなわち、①区割改定の基準として中間人口推計を利用すべきこと、②選挙人名簿を利用する場合は2019年12月

(68) Written evidence submitted by Professor Toby S. James, Professor of Politics and Public Policy, University of East Anglia (PCB05).

1日現在のものを利用すべきこと、③選挙人名簿の完全性を高めるための仕組みを法律で定めること、である (para.13)。

### (3) 小括

上記の改革案はいずれも2020年法では採用されなかったが、今後の更なる制度改革に向けて課題を示したと言える。すなわち、選挙区画定委員の任命段階で政治的干渉がなされる危険があること、選挙区の見直しは正確性や完全性を備えたデータを利用しなければならず、そのためには選挙人名簿よりも正確性の高いデータを用いるか、選挙人名簿の正確性を高める必要があることである。これらの改革案は2011年法や2020年法でなされた改革に比べれば地味なものと言えるかもしれないが、投票価値の平等により近づくための重要な提案である。

### おわりに

イギリスは長い時間をかけて投票価値の平等を実現するための制度を構築してきた。もちろん、イギリスの制度を日本へ安易に導入することはできないが、幾つかの点で参考になる。

第一に、区割ルールの厳格化である。現在の日本では衆議院議員選挙区（小選挙区）の区割改定について選挙区間の人口較差を2倍未満とすることが求められている（衆議院議員選挙区画定審議会設置法3条1項）が、較差を1.1倍以下とするイギリスの5%ルールのように、選挙基数からの逸脱を最小限に収めるルールを採用し、それを地域的要素に優先させることも検討に値する。ただし、日本の衆議院（小選挙区選出）とイギリスの庶民院では議席数に大きな差があることや、イギリスの小選挙区は日本のそれよりも面積が小さく選挙人数も少ないことなど<sup>(69)</sup>、両国の違いに注意する必要がある。

第二に、区割改定手続における政治的干渉の防止である。日本の区割改定は公職選挙法の改正によってなされるため、国会による政治的干渉の危険がある。そこで、イギリスの2020年法のように、独立した委員会が勧告した区割案を自動的に実施する仕組みを導入することも検討に値する。ただし、日本には「選挙区……に関する事項は、法律でこれを定める」と規定する憲法47条が存在するため、同条に違反しない制度設計や制度の運用方法を検討する必要がある。

第三に、選挙区画定委員会委員の任命手続に注目する必要性である。Renwickらの改革論が示しているように、選挙区画定委員会の構成員を政府が任命できる以上、その任命を通じて区割改定手続に政治的干渉がなされる危険がある。日本でも衆議院議員選挙区画定審議会委員は「内閣総理大臣が任命する」とされているため（衆議院議員選挙区画定審議会設置法6条2項）、その任命手続に注目する必要がある。もちろん、このことは同審議会委員が恣意的に任命されていると主張するものではないが、時の政府による政治的干渉を防ぐためにも、任命手続がどのように行われているかに関心を向けることは大切であ

---

(69) 河合・前掲注(4) 61巻4号20-21頁。

る。

投票価値の平等は日本でもイギリスでも20世紀後半になって重視されるようになったが、その重要性は今後も減少することはない。投票価値の平等を実現するためにどのような制度を構築すべきなのか、イギリスから得られる示唆は多い。

(2023.1.19 受稿, 2023.3.11 受理)

〔抄 録〕

現代選挙の基本原則の1つである平等選挙は1人1票と投票価値の平等を内容としており、現代では後者を実現することが主要な課題となっている。この点、近年のイギリスでは投票価値の平等を実現するための法改正や区割改定手続への政治的干渉を防止するための法改正がなされている。そこで本稿は、イギリスがどのように投票価値の平等を実現してきたのかを明らかにするために、庶民院議員選挙における選挙区割りの歴史や現行制度を分析する。その結果、イギリスは20世紀以降投票価値の平等を重視するようになり、議会から独立した選挙区画定委員会の設置や区割ルールの厳格化を進めてきたことが指摘できる。そして、それらのうち各選挙区の選挙人数を選挙基数の±5%以内に収めるとのルール（5%ルール）や、選挙区画定委員会の区割案を議会や政府の関与なしに自動的に実施する仕組み、選挙区画定委員会委員の任命手続に注目する必要性などは日本にとっても参考になる。投票価値の平等は今後も重要性が減少することはないのであり、それを実現するためにどのような制度を構築すべきなのか、イギリスから得られる示唆は多い。

[Materials]

## Review on the Impact of COVID-19 on International Students

BERRY Brian David AN Tingting

### Background

The novel Coronavirus was first identified in Wuhan, Hubei province, China, at the end of 2019 and spread rapidly. The worldwide impact of the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) pandemic has been significant, ranging from the social, political, cultural to economic domains. The disruptive effects of the COVID-19 outbreak have effected almost all sectors of society and higher education is no exception. The COVID-19 pandemic has dramatically changed the mobility of international students in various ways. It has not only brought a huge change in terms of the number of inbound and outbound international students but also had a tremendous impact on each individual international student's learning experiences and living condition in the host countries. In addition to adjusting to a foreign culture, a series of draconian policies and constant changes in those, hate crimes during the pandemic have put international students in an even more vulnerable position.

International students are those who received their prior education in another country and are not residents of their current country of study (OECD, 2019). In average across OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) countries, international students account for 6% of total enrolment in tertiary programs (post-secondary education received at universities and colleges) (OECD, 2019). International students studying abroad is heavily influenced by the government foreign student acceptance policy of the host countries and natural disaster such as earthquakes and pandemic.

OECD (2021) reported that in 2020, 1.5 billion students in 188 countries and economies were locked out of their schools due to the COVID-19 pandemic and students all over the world have been faced with schools that were open one day and closed the next, causing massive disruption to their learning. Aucejo et al. (2020) pointed out that university students faced an increasingly uncertain environment, where financial and health shocks to students, along with the transition to online learning may have affected their academic performance, educational plans, current labor market participation, and expectations about future employment. International students are no exception. All international students have been put in an unstable situation and they had to cope with the day-to-day change on top of all the difficulties they have already faced as international students. While, university students must adapt to their new educational

and social environment, international students face heightened demands compared to domestic students (Arthur, 2004). In the United States, Asian international students encounter a variety of acculturative stressors, including language barriers, cultural misunderstandings, and racial discrimination; they also often experience a loss of social support because the distance from their social support network in their home countries (Yakunina & McCarthy, 2011). On top of those existing difficulties and challenges for international students, the COVID-19 pandemic has brought a lot of new challenges to all the international students around the world.

As the COVID-19 pandemic spread around the world, there has been various research shedding light on the impact on international students. However, amongst the myriad of different papers and perspectives on regarding the pandemic and university impact, there are still few review papers to overview the existing studies and discuss the topic comprehensively in an integrated manner. Therefore, this paper aims to provide an overview of the existing research on topic of the impact of the COVID-19 pandemic on international students during the first 2 years pandemic, and in doing so, we hope to provide some practical insights from an integrated perspective. This will not only help researchers to grasp the situation that international students are facing but will also provide hints to the necessary support that required by international students to university faculty, administration, and policy makers.

## **Method**

This paper undertakes a review of the currently available literature pertinent to the impacts of COVID-19 on international students. Electronic database PsycINFO and ERIC were used for researching related research paper. In May of 2022, “COVID-19” AND “international students” were put in at the same time as a search string to gather paper written in English relevant to this topic. Papers that included both two keywords would be found as the initial target review papers of our search. The year of publication is not limited, but due to the recent nature of the paper and the pandemic, search results for the keywords were limited to recent 2 years. As a result, 75 research paper were obtained based on the search from PsycINFO and ERIC. We examined each paper and excluded the papers that do not match the purpose of this paper, such as paper only focuses on higher education, governments and universities’ responses. Finally, 15 researched papers were selected as the target of review.

## **Result and Discussion**

### **Travel restrictions, stay-at-home and their impacts**

A significant number of countries in the world closed their borders to prevent the importation of the COVID-19 virus right after the World Health Organization (WHO)

declared the novel coronavirus outbreak a global pandemic on March 11, 2020. Other countries instituted a total or partial ban on international travels, barring travelers from certain countries. This not only caused difficulties for new incoming international students entering host countries but also for the international students already staying in those host countries, as many were not able to return to their home countries during the break, or after graduation as they might have planned (Alaklabi et al., 2021).

During the COVID-19 pandemic, throughout the world many people were forced by their situation or government orders to stay at home at some point during the past several years. This was intended to reduce the transmission for the virus, but at the same time it limited human activities on many levels. Alsulami (2021) interviewed 12 male international students from various countries in Africa and the Middle East (ages 25-40, undergrad to masters and Ph.D.) and reported religious issues ranging from difficulty in visiting the mosques to acquiring necessary dietary items. Social challenges such as the lack of social options due to the pandemic, as well as the fear when the partial bans took effect of infection was also reported (Alsulami, 2021). Honegger & Honegger (2020) also reported international students concerns were of visas, reentry, finances, loss of human interaction from their narrative answers. The travel restrictions and stay-at-home policies caused difficulties in basic daily activities and also put international students into an even more isolated situation.

### **Financial difficulties**

There are international students faced more financial difficulties during the pandemic. The freezing of on-campus and off-campus employment opportunities available for international students caused a financial plight for international students on top of the decrease in income of their parents due to the economic crisis also caused by the pandemic across the world (Alaklabi et al., 2021). Alsulami (2021) interviewed 12 male international students from various countries in Africa and the Middle East and identified financial difficulties such as electricity bills were an issue due to the amount of time spent at home, and money transfer became an issue for some as well. The above previous research showed that some of the international students were put in a financial crisis during the COVID-19 pandemic; however, more research is necessary to discover the specifics of their financial situation, such as the percentage and severity of their financial difficulties.

### **Impact on learning**

From the initial stage of the pandemic, the outbreak of COVID-19 pandemic had a significant impact on learning institutions. Alaklabi et al. (2021) discusses the matters of suspended learning and the shift to e-learning along with the associated challenges due to the rapid spread of the pandemic. The COVID-19 pandemic left no time for learning institutions to prepare for decision on how to cope with the pandemic. Some

institutions chose to close their doors to students, which led to delays in the start of classes and admissions. Alaklabi et al. (2021) suggests the possibility that this response led to the increase of some of the international students dropping out of school. Meanwhile, the rushed transition to e-learning also presented challenges since both the educator and student were not adequately prepared for the sudden change to the new form of learning. For students especially, it can cause various difficulties on learning due to the greater sense of self-discipline and motivation that is required (Aristovnik et al., 2020). For international students, Alaklabi et al. (2021) suggested the possibility of amplifying inequalities in education considering the truth that international students might not have the access to communication infrastructure including the internet. International students' vulnerability left them in even more precarious situation during the pandemic. Alsulami (2021) interviewed 12 male international students from various countries in Africa and the Middle East (ages 25-40, undergrad to masters and Ph.D) also reported on the difficulties of online learning, such as connection issues, use of online tools, course duties during the pandemic, and instructors not using PowerPoint or cameras during the online classes. Honegger & Honegger (2020) also reported concerns regarding the effectiveness of online courses and internet connectivity issues.

While the pandemic prolonged the borders restrictions and online learning situation for international students, there were many international students studying from their home country. Wilczewski et al. (2021) compared the academic effects of studying from the home and host country during the COVID-19 pandemic using online survey data and found that international students who were older tended to stay in the host country during the pandemic situation, but no other significant difference regarding personality traits were found between host and home country students; international students in their home country found online communication with other students important and contributing to their online experience and showed higher adjustment, while students in the home country show higher levels of academic adjustment than students in the host countries.

International students' learning opportunities and experiences were disrupted by the COVID-19 pandemic, the learning institutions response, and inadequate support for online learning. Both international students and learning institutions were not experienced or prepared for the pandemic situation; however, it is the institutions' responsibility to secure the quality of the learning for international students. Providing necessary support for international students and ensuring the quality of learning and the experience of studying abroad is a core expectation. Learning institutions, such as universities, are supposed to function as a place providing knowledge by proper classes and other learning opportunities, and also play a role in providing a place for international students to communicate with their international students peers and local students peers, expand their learning and living experiences by using different facilities such as libraries, gyms, various of support centers, and opportunities for participating in

different activities such as students groups, clubs (or circles in the Japanese context), etc. The COVID-19 pandemic developed into a huge hurdle for many of those activities and limited international students' experience on many levels. However, universities should not stop striving to create alternatives and opportunities for international students, and should assist them toward fulfilling their goals and progressing toward their future careers.

### **Psychological impacts**

The COVID-19 pandemic resulted in various limitation on daily behavior and has a notable negative impact on the emotional wellbeing of human beings. A wide range of psychological issues, such as depression, anxiety, loss, grief, and fear were experienced by individuals, families, and communities all over the world during the pandemic (Alateeq et al., 2020; Asmundson & Taylor, 2020; Liu et al., 2020). Regarding the impact on students' group, Aucejo et al. (2020) examined the causal impact of the pandemic on students and the results showed large negative effects across many dimensions. International students' group are more vulnerable than local students in terms of the increased difficulties and challenges emerging from the pandemic.

The difficulties and challenges faced by international students during the pandemic has been presented by a few studies. Honegger & Honegger (2020) identified the difficulties and challenges faced by international students during the pandemic in the US as concerns about visas, reentry, finances, effective online courses, social support, loss of human interaction, discrimination, and mental health from narrative answers. Xu et al. (2021) showed concerns of Chinese international students in the US included discrimination, worries of parents wishing for child to return, concerns over the lack of proper masking behavior in the US, and difficulty with using the English language during the crisis when some were still learning the language.

Several research focuses on the psychological distress and its related factors. Aristovnik et al. (2020) noted that the health concerns and financial burdens made international students anxious and frustrated through literature review. Song et al. (2021) reported that more than one-third out of 261 Chinese international student participants enrolled in universities in the US rated their PTSD PCL-C (Post Traumatic Stress Disorder Check List - Civilian Version) score as moderate-to-severe and nearly half of them reported moderate-to-severe anxiety and they identified factors such as future academic plan, economic pressure, and health status are positively associated with high levels of psychological impact and negatively associated with mental health status. Ma and Miller (2021) conducted online survey to examine the psychological state of the Chinese overseas Students during the COVID-19 pandemic and how may Chinese overseas Students living conditions influence their anxiety. The research paid special attention to the double-bind situation that these students were put in and the psychological threats that faced them. It found that the participants were at a

significantly higher level of anxiety than the Chinese population overall, and females showed moderately higher levels. Participants reported perceiving a moderate level of social support, but a t-test showed that males perceive significantly lower levels of social support (Ma & Miller, 2021). Ma and Miller (2021) also found that almost half of participants reported experiencing a double-bind situation, and 14 % being unable to resolve the conflicting messages. Being entrapped in a double-bind situation is likely to cause anxiety, depression, and the perception of discrimination may influence anxiety too. Being asked to consider returning to China was a common issue with participants, and 43% reported they had experienced a double bind situation, such as being asked to return, but warning them against it because it might be safer due to in-flight risk. 14% of those stated that they were unable to differentiate the opposing messages and couldn't decide what to do, and this led to feelings of depression, anxiety, and guilt (Ma & Miller, 2021).

Lu et al. (2022) also conducted a survey on international students studying at China Medical University and that found the international student population's depression to be measured at mild (9.83%), moderate (3.08%), and severe (2.12%) within population of study, positive association between COVID-19 pandemic-related stress and depressive symptoms, and negative coping (such as relying on somebody else to solve the problem, worrying, etc.) mediated the association. The research group also found out that perceived social support played a moderating role in the relationship between negative coping and depressive symptoms, and moderated the indirect effect of pandemic-related stress on depressive symptoms via negative coping (Lu et al., 2022). The finding indicated that the international students who perceived more COVID-19 pandemic-related stress tended to adopt more negative coping and it may lead to more subsequent depressive symptoms (Lu et al., 2022). The pandemic situation probably worsened the tendency of positive coping considering how little control individual would have over the stressful environmental situation. When facing less personally controllable stress, An et al. (2022) found the potential of NMREs to buffered the effects on distress of stressors that individuals have little control in Chinese international students population and this result indicate that when active coping attempts fail to ameliorate one's stress, being more confident in their emotion regulation, which means simply believing that one can make oneself feel better—stronger NMREs—may mitigate the effects of an uncontrollable stressor on one's well-being. Especially in COVID-19 pandemic, many stressors are not easily changed by individuals' power and efforts. There is not much that individuals can do to solve the stressful events happening or change the stressful environment. This prolonged situation could result in negative emotions such as hopeless, powerless over the situation. In this situation, emotion regulation would be more important and applicable in the COVID-19 pandemic.

Khan et al. (2021) conducted an online survey 10 days after the start of the

lockdown in Wuhan, China. The results showed that the international students' perception of trust in university management was negatively associated with their anxiety levels, and positively associated students' commitment to the self-quarantine guidelines. Honegger & Honegger (2020) also reported concerns of discrimination (especially from Asian students), difficulty sleeping and keeping a regular daily schedule, mental stress, concerns about their situation in the US and needing to go home, and generally poor mental and physical health from narrative answers in responses to the survey.

Some international students were left with no choice but staying in their home countries and joining online learning courses because of the prolonged borders restrictions, and various other difficulties in regard to entering the host countries. Wilczewski et al. (2021) compared the psychological effects of studying from the home and host country during the COVID-19 pandemic using online survey data. They found that international students in self-isolation in the host country showed higher social and emotional loneliness than those who did not; there were no country-specific differences in acculturative stress, perceived discrimination and communication stress, while those who stayed in self-isolated faced higher discrimination stress than those who did not self-isolate in the home country, but no such difference for communication stress was found. Online learning drastically reduced the opportunities of communication and integrations between international students and their peers, between international students and local students. Quarantine and long-term self-isolation exacerbated the isolation of all international students. Self-isolation potentially exposes students to smartphone/ internet overuse that has been linked with depressiveness (Duan et al., 2020). Therefore, Wilczewski et al. (2021) implied that self-isolating students may attribute their dissatisfaction with the disrupted experience to the university; thus, it is important for university to minimize the negative impact of self-isolation for international students by providing more effective and culture-sensitive communication of pandemic-related messages and support structures available at the university.

Solomou et al. (2021) conducted an online survey consisted of five major sections: Sociodemographic, study-related info, daily activities/behaviors during and after the outbreak, COVID-19 related perceived worries, and mental health well-being to examine the international students' well-being during the COVID-19 pandemic. Most of respondents were women (73%) between ages 19–20. A majority of students were in the bachelor's program (72.9%) and had completed their first year of study (68.2%). Of important note is that 65.1% are Cypriot citizens, and 16.0 permanent residents. They found out that 89.7% of the sample were considered to have depressive symptoms and students with poorer economic capital systems were more likely to feel depressed, and those who were younger tended to more than those who were older (Solomou et al., 2021). Students with greater academic stress and lower academic satisfaction reported more symptoms of depression and felt lonelier. Depression was positively correlated

with perceived risk of infection, perceived risk of severe illness, and perceived risk of severe illness in the personal network. Participants in the study expressed stress and depression associated with changes in the educational mode during the pandemic, and also changed some of their behavior and activities (Solomou et al., 2021). Consistent with previous research, the results push for the need of supporting students financially and psychologically both for the pandemic and aftereffects. The results match with several other studies that show college students, including international students, being a population that are vulnerable to mental health concerns, and that a decrease in social interaction leads to higher reported stress, anxiety, and loneliness during the COVID-19 pandemic.

The COVID-19 pandemic has caused a negative impact on international students in different ways and little support left them in plight situation. The difficulties and challenges also caused international students' psychological distress and put their mental health in high risk. Improving their situation and relieve their distress is urgent. However, providing proper mental health support such as group counseling and individual counseling is important too. Mental health state screening test would also help international students to understand their state of mental health and help them to tell when to seek mental health support.

### **Racism and discrimination**

Racism and discrimination was another issue that was a significant factor during the pandemic. Koo et al. (2021) conducted qualitative research using culturally responsive focus groups. The participants were US 4-year degree students at universities during the 2020 Spring semester. A total of 18 international students participated in 3 focus groups. The gender split was 8 men and 10 women. Students were from a total of seven different countries including China, India, South Korea, Saudi Arabia, Turkey, Nigeria, and Mexico; approximately half of the students were doctoral students. Three focus groups were conducted, with four, six, and eight students in each group online. Students were asked about matters concerning social, academic, professional matters, and experiences of racism and discrimination during the COVID-19 pandemic. Three key themes were identified summarizing racism and challenges perceived by participants: 1) perceptions of racism; 2) feelings of both unwelcomeness and lack of safety; and 3) navigating tensions and relief of quarantine. Among 12 students from East Asia, 11 stated they faced explicit racism, and some faced scary incidents such as threats. Students experienced physical attacks and racist comments online, sometimes during class. Most students in the study had a strong desire to return back to their countries due to feeling unwelcome in the US. They stated they no longer wanted to study or live abroad in the US and were concerned about the racism they may face. Students all stated they felt relieved when the campus and stay-at-home orders were announced and implemented because no one helped them to resolve issues

and they felt that staying-at-home would help prevent physical threats and verbal assaults to students related to racism and discrimination. However, at the same time many of the students also reported feeling more isolated during this period. The students reported that their motivation for studying abroad was not fulfilled during this COVID-19 pandemic due to the lack of interaction with diverse people in in the US, as that had been an important motivation. This lack of interaction and reduction in motivation led to some students being unmotivated during their time in the US. Koo et al. (2021) proposed the following suggestions based on their findings: 1) professional organizations for educators, policy makers and student affairs professionals need to provide meetings and open forums for students to express their experiences in the US; 2) colleges campuses and international student offices play a significant role, and need to help provide a safe place for students to report incidents on and off campus, including virtual spaces, support groups and check-ins; 3) campus resources need to expand their resources to cover more diverse minority groups, especially those groups who are faced targeted racism. Overall, Koo et al. (2021) pointed toward an urgent need for college universities to strive to create a climate at the university that provides social and emotional support for international students.

Xu et al. (2021) interviewed 12 students and 2 visiting scholars for a total of 14 students studying in the US and aimed to look at the lived experiences of Chinese international students in the United States during the start of the pandemic in 2020. While students didn't specifically use the word "racism", the researchers recommended that there be considerations for support by the university for dealing with racism and discrimination since interviewee concerns did connect with racist related concerns (Xu et al., 2021).

Coffey et al. (2021) also shed light on the experience of international students in Australia from the narrative of 32 participants. In Coffey et al. (2021), the participants were exposed to extreme financial precarity, which rendered them vulnerable to other gendered forms of risk and exploitation including taking part in experimental drug trials and having to take off-the-books cleaning work for a "creep". These students described feeling "unwelcome" or "unwanted" through open racial discrimination, or comments from the Prime Minister that international students should "go home" (Coffey et al., 2021). Those narratives could not present all the international students' experiences, but they demonstrated the position of marginality that the participants faced were exacerbated during the COVID-19 pandemic. Including economic and social dimensions, and it went to the point of threatening safety in some cases. International students in the study faced significant hardships and it highlights the broader exploitative and unequal nature of the international student market. Although the escalating racism and discrimination is not new. Pandemic othering was defined as the exclusion and distancing of outgroups from ingroups by blaming outgroups for virus outbreaks and implying outgroups are sick and unhealthy, unlike the ingroups (Dionne

& Seay, 2016). Pandemic can inflame underlying xenophobia (Monteiro & Renugaa, 2020) as observed in 2020 with vast increases in hate speeches, escalating racism caused by COVID-19, which may continue even after the pandemic (Barrett & Brown, 2008). Especially it is reported that the coronavirus was identified in China, Chinese international students are even more likely perceived as COVID-19 carriers and discriminated. Ma and Miller (2021) conducted online survey to examine how may Chinese overseas Students living conditions influence their anxiety and found that a third of the 182 Chinese international student participants were experiencing discrimination in their local communities, and two thirds via media during the pandemic. Ma and Miller (2021) showed that perception of discrimination may influence anxiety, and multiple linear regression showed anxiety based on perceptions of local and media discrimination being significant. Song et al. (2021) also pointed out that Chinese international students who were abroad may face unfair treatment and be discriminated against in some countries, being viewed as possible COVID-19 carriers and this misconception causes public fear, alienation, and discrimination which may also lead to mental health problems such as denial, stress, anxiety, and fear. Further future research is necessary to explore the reality of the international students' situation world widely especially considering the high risk of international students facing racism and discrimination. The negative impact of racism and discrimination is yet to be explored too.

### **Support strategies**

All previous studies pointed to the necessity of effective support for international students; support ranging from the state of the learning environment, daily life, finance, communication, and psychological distress.

Isolation was one of the results of the COVID-19 pandemic. It worsened the isolation and loneliness of international students even more, who already had faced risks of isolation prior to the pandemic. Hasnain & Hajek (2022) also looked at connectedness of international students during the COVID-19 pandemic especially in Australia and identified five elements of connectedness as social, cultural, political, place, and translocal. Hasnain & Hajek (2022) suggested that connectedness was seen to be as possible to be embedded within the broader concept of intercultural adjustment, an essential part of adjustment and mental wellbeing of international students. Support strategies were discussed for students who are in their host countries, not just for the international students but also for the institutions, communities, universities, and governments hosting the students (Hasnain & Hajek, 2022). It is important that universities not make assumptions about the support international students receive through their social networks, but to provide continuous assistance with academic, language and social skills throughout classrooms, administrations, and students services; for example by providing ongoing networking opportunities especially during the

COVID-19 pandemic (Hasnain & Hajek, 2022).

Regarding individual support of international students during COVID-19 pandemic, Anandavalli et al. (2020) argued based on their review of how institutions failed international students on many levels during the pandemic, and how counselors would have benefited international students in many ways. Anandavalli et al. (2020) suggested that professional counselor much be well prepared to support the community of international students by understanding their needs and being more active advocating the dismantling of systems that oppress students at various levels. In this context, the intersectionality framework by Crenshaw 1999 was recommend for handling the vast range of backgrounds that international students source from.

On the other hand, Nguyen & Balakrishnan (2020) argued how the Australian government failed international students greatly by the Prime Minister taking the stance of telling students to return to their home countries. Nguyen & Balakrishnan (2020) discussed the Australian Government's refusal to provide international students with adequate support during the COVID-19 pandemic, in spite that international students faced significant difficulties in relation to financial hardship, mental health, exploitation and the risk of homelessness. As a result, the author argues that Australian government has done significant damage to its reputation in that international students are showing to consider the response to the pandemic as a factor in the choices of where they go, which could impact Australia needs to look at what treatment and support is offered to international students; not just when it reopens borders. Xu et al. (2021) also argues that there could be long lasting impacts on the universities and US education when looking back at how this pandemic was handled.

Firang and Mensah (2021) looked at the impact of the COVID-19 pandemic on international students and universities in Canada. The paper argued that international students were vulnerable due to their temporary immigration status since they were excluded from most government relief programs aimed at supporting Canadians during the pandemic even though most international students experienced psychological and financial difficulties (Firang & Mensah, 2021). Firang and Mensah (2021) stated that there was a notable risk of triggering a further decline in international students' admission, and that the situation created economic implications for Canadian universities. They suggested that it was a necessity to explore the challenges facing international students and provide more care and support for international students during such crises.

Australia, US and Canada are the few countries hosting a big population of international students. Yet, international students in those countries faced many challenges, partially because of the way the pandemic situation has been handle by the governments and universities. The international student experience was dramatically affected by the pandemic, but at the same time, how they experienced the pandemic could have been better supported by the governments and universities' support

strategies. The messages sent out by the governments and universities can change how international feel about the situation. As Koo et al. (2021) suggested, creating a welcome and supportive climate for international students at the university is extremely important considering the plight situation they are in.

### **Implications and limitations**

The COVID-19 pandemic has brought a lot of changes in various domains of human society dramatically. It has cast a long shadow over both society and each individual's lives. International students had to not only survive the long pandemic but also make a series of decisions towards their future. The day-to-day changes and uncertainties during the pandemic put international students in even more vulnerable position. Government and universities left them under no protection and little support. Travel restrictions, stay-at-home and their impacts, impacts on learning, psychological impacts, racism and discrimination, support strategies have been discussed in this paper. The results showed that the COVID-19 pandemic caused negative impact on international students in different ways and little support left them in plight situation. The difficulties and challenges also caused international students' psychological distress and put their mental health in high risk. During these challenging times, governments and universities can play an important role in providing support, or even providing a supportive and welcome climate would make a change to relieve their distress and improve their experiences of studying abroad.

This paper has the following limitations. First, the literature review was limited to the English language, thus allowing the authors to grasp a wholistic picture of the international students situation from all over the world. Moreover, most of the literature review targeted the international students who were studying in the US, Australia, and Canada. Those countries host a huge population of international students, but the authors recognized that international students in other countries might have had different experiences considering that international students' experiences can be impacted by the governments' messages, infection control measures, and the universities' responses in terms of how they protect and support international students. Second, this paper focused on the international students' experiences instead of government and university responses—still noting that how these institutions responded to the pandemic may have changed international students' experiences. Future research may wish to further examine the government and university side in order to make further suggestion for preparation of future disasters or crises. Each university and accrediting agency should review current research on the responses to COVID-19, worldwide.

Finally, with the large surge in research in response to the pandemic and its impact on universities, we believe that this sets an important precedence: the necessity

of an immediate response to a crisis via research and review. Even after this pandemic is under control, we argue that there needs to be a continuing, active discussion on policy and awareness of the challenges being faced, not just a single voice in response to government policy that may be primarily focused on economy interests. International education researchers and support staff especially must be active in their analysis of how higher education institutions responded—or failed to properly respond—to the crises that the COVID-19 pandemic presented, and continue to update their response policy and practices.

### References

- Alaklabi, M., Alaklabi, J. & Almuhlafi, A. (2021). Impacts of COVID-19 on International Students in the U.S.. *Higher Education Studies, Canadian Center of Science and Education*, 11(3), 1-37.
- Alateeq, D. A., Aljhani, S., and Aleesa, D. (2020). Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15, 398-403. doi: 10.1016/j.jtumed.2020.07.004
- Alsulami, N. (2021). International Students in Crisis Times: Exploring the Experiences of International Students Studying in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11, 254-264. 10.47750/pegegog.11.04.25.
- An, T., Hamamura, T., Kishimoto, T. & Mearns, J. (2022). Negative Mood Regulation Expectancies Moderate the Effects of Acculturative Stress on Affective Symptoms Among Chinese International Students in Japan. *Japanese Psychological Research*. doi: 10.1111/jpr.12408.
- Anandavalli, S., Harrichand, J., & Litam, S.D. (2020). Counseling International Students in Times of Uncertainty: A Critical Feminist and Bioecological Approach. *The Professional Counselor*, 10, 365-375. 10.15241/sa.10.3.365.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <http://dx.doi.org/10.3390/su12208438>
- Arthur, N. (2004). *Counseling international students: Clients from around the world*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Asmundson, G. J. G. & Taylor, S. (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: what all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *J. Anxiety Disorder*, 71:102211. doi: 10.1016/j.janxdis.2020.102211
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P. & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: evidence from a survey. *J. Public Econ*. 191:104271. doi: 10.1016/j.jpubeco.2020.104271
- Barrett, R. & Brown, P.J. (2008). *Stigma in the time of influenza: social and institutional*

- responses to pandemic emergencies. *The Journal of infectious diseases*, 197(1), 34–37. doi: 10.1086/524986
- Dionne, K.Y. & Seay, L. (2016). “American Perceptions of Africa During an Ebola Outbreak” In *Ebola’s Message, Public Health and Medicine in the Twenty-First Century*, edited by Evans N, Smith T, Majumder M, MIT Press.
- Coffey, J.E., Cook, J., Farrugia, D., Threadgold, S., & Burke, P.J. (2021). Intersecting marginalities: International students’ struggles for “survival” in COVID-19. *Gender, Work and Organization*, 28(4), 1337–1351. <https://doi.org/10.1111/gwao.12610>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Firang, D. & Mensah, J. (2021). Exploring the Effects of the COVID-19 Pandemic on International Students and Universities in Canada. *Journal of International Students*, 12(1), 1–18.
- Hasnain, A. & Hajek, J. (2022). Understanding international student connectedness. *International Journal of Intercultural Relations*, 86, 26–35. [10.1016/j.ijintrel.2021.10.008](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.10.008).
- Honegger, M. & Honegger, R. (2020). The Lived Experiences of International Students in Higher Education during COVID-19. *Research Issues in Contemporary Education*, 5 (3), 72–93.
- Khan, K., Li, Y., Liu, S. & Li, C. (2021). Psychological Distress and Trust in University Management Among International Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 679–661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679661>
- Koo, K.K., Yao, C.W. & Gong, H.J. (2021). “It is not my fault”: Exploring experiences and perceptions of racism among international students of color during COVID-19. *Journal of Diversity in Higher Education, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000343>
- Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., et al. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: gender differences matter. *Psychiatry Res.* 287:112921. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112921
- Lu, L., Wang, X., Wang, X., Wang, X., Guo, X. & Pan, B. (2022). Association of COVID-19 pandemic-related stress and depressive symptoms among international medical students, *BMC Psychiatry*, 22:20 <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03671-8>
- Ma, H. & Miller, C. (2021). Trapped in a Double Bind: Chinese Overseas Student Anxiety during the COVID-19 Pandemic. *Health Communication*, 1598–1605. DOI: 10.1080/10410236.2020.1775439
- Monteiro, S. & Renugaa, R. (2020). Othering in the Time of Pandemic, *Ceasefire*, on line available at <https://ceasefiremagazine.co.uk/othering-time-pandemic/> (June 15<sup>th</sup>, 2022)
- Nguyen, O. & Balakrishnan, V. (2020). International students in Australia – during and after COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 39, 1372–1376.

10.1080/07294360.2020.1825346.

Organization for Economic Cooperation and Development (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en> (January, 7th, 2023)

Organization for Economic Cooperation and Development (2022). *Education at a Glance 2022: OECD indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1673062694&id=id&accname=guest&checksum=D72EA6CF9D1ABA987B0DDB1F95568950> (January, 7th, 2023)

Solomou, I., Constantinidou, F., Karekla, M., Psaltis, C. & Chatzittofis, A. (2021). The COVID-19 international student well-being study (C-19 ISWS): The case of Cyprus, *European Journal of Psychology Open*, 80(3), 99–110. <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000014>

Song, B., Zhao, Y., & Zhu, J. (2021). COVID-19-related Traumatic Effects and Psychological Reactions among International Students. *Journal of epidemiology and global health*, 11(1), 117 ? 123. <https://doi.org/10.2991/jegh.k.201016.001>

Wilczewski, M., Gorbaniuk, O., & Giuri, P. (2021). The Psychological and Academic Effects of Studying From the Home and Host Country During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 644096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096>

Xu, Y., Gibson, D., Pandey, T., Jiang, Y., & Olsoe, B. (2021). The Lived Experiences of Chinese International College Students and Scholars during the Initial COVID-19 Quarantine Period in the United States. *International journal for the advancement of counseling*, 43(4), 534–552. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09446-w>

Yakunina, E. S., Weigold, I. K., & McCarthy, A. S. (2011). Group counseling with international students: Practical, ethical, and cultural considerations. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25, 67–78.

(2023.1.20 受稿, 2023.3.11 受理)

—Abstract—

As the COVID-19 pandemic spread around the world, there has been various research shed lights on the impact on international students. However, there are few review papers providing an overview of the existing studies and discussion about this topic comprehensively in an integrated manner. Therefore, this paper examines the impact on international students during the first 2 years of the COVID-19 pandemic and include: travel restrictions, stay-at-home orders, the impact on learning, psychological issues, racism and discrimination, and support strategies were discussed. The result show that the COVID-19 pandemic created a negative impact on international students in different ways and left them with little support as the juggled numerous difficulties and challenges along with caused the international students' facing psychological distress that put their mental health at risk. This paper also highlights the role that governments and universities can play in providing support to improve their experiences during such challenging times.

## 2022年学外研究活動報告

(2022年1月～2022年12月)

本報告は会員から報告のあったものを掲載してあります。——◇運営委員会

### [学会報告]

報告者名	題 目	学 会 名	月
趙 軍	「大学での歴史教育の意味について」	新世紀人文学研究会主催「第5回 新世紀人文学研究会研究大会」(オンライン式)	4
師 尾 晶 子	「パルテノン」とアテナ女神聖財財務官の聖財記録をめぐる覚え書き—ファン・ロータハイジェン (J. van Rookhuijzen) の研究をめぐる	2022年度パルテノン科 研第1回研究会例会	4
杉 田 文	「沿岸域地下水における津波の影響」	日本地下水学会地下水の サロン	7
川 崎 知 巳	スクールカースト現象への教員の対応等について—現大学生の回顧的インタビューを 基に M-GTA を用いた質的研究—	日本学校心理学会	8
常 見 陽 平	基調講演「コロナ時代のビジネスマナーの 考察 ～オンライン選考のマナーの模索～」	秘書サービス学会	8
川 崎 知 巳 <sup>㊦</sup>	オンライン上で行うソーシャルスキルト レーニング・ヨガプログラムの実践及び工 夫—ソーシャル・エモーショナル・ヘルス・ サーベイ (SEHS) を効果指標に用いて	日本LD学会	10
趙 軍	「高遠から見るアジア——アジア主義者としての中村弥六」	中村弥六研究会、科学 研究費助成金基盤研究 C-研究課題「グローカ ルヒストリーの中のア ジア主義者・中村弥六 —未公開資料に基づく 基礎的研究」共催「シ ンポジウム 蘇る中村 弥六・布引丸事件」(ハ イブリッド式)	10
中 村 元 彦 <sup>㊦</sup>	DX によるデータの標準化の動向と内部統 制の信頼性への影響	日本ガバナンス研究学会 研究部会「デジタル・ トランスフォーマー ションが内部統制に与 える影響と外部会計監 査人による対応に関す る研究」	11
師 尾 晶 子	アカルナイのデーモス決議とディオンの奉 納碑—SEG 21.519 と RO 88	2022年度古代ギリシア文 化研究所秋季研究集会	11

〔寄稿〕

執筆者名	論文名	掲載誌名その他	月
杉田 文	巻頭言「パンデミック下で推進する学会活動」	地下水学会誌 第64巻1号	1
中村 元彦	電子帳簿保存法	青山アカウンティング・レビュー 第12号	2
中村 元彦 <sup>㊦</sup>	AI等のテクノロジーの進化が公認会計士業務に及ぼす影響	日本公認会計士協会ホームページ, 理化学研究所革新知能統合研究センターホームページ	2
中村 元彦 <sup>㊦</sup>	内部統制の教材としてのオープンソースERP	内部統制 NO. 14	3
師尾 晶子	書評: Rosalind Thomas, <i>Polis Histories, Collective Memories and the Greek World</i> . Cambridge UP 2019	『西洋古典学研究』69	3
師尾 晶子	書評: 岸本廣大『古代ギリシアの連邦——ポリスを越えた共同体』京都大学学術出版会, 2021年	『西洋史学論集』59	3
師尾 晶子	「パルテノン」とアテナ女神聖財財務官の聖財記録をめぐる覚え書き—ファン・ロークハイジェン (J. van Rookhuijzen) の研究をめぐる	『平成30年度～令和3年度 科学研究費補助金 基盤研究 (A) 研究成果報告書 パルテノン彫刻研究—オリエント美術を背景とする再解釈の構築—』	3
中村 元彦	今から押さえるべき電子インボイスの仕様	税務弘報 VOL. 70/NO. 5	4
Akiko MOROO	Keeping the Sacred Landscape Beautiful and Elaborate: Maintenance of Sanctuaries in Ancient Greece (DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.14795/j.v9i1">http://dx.doi.org/10.14795/j.v9i1</a> )	<i>Journal of Ancient History and Archaeology</i> 9.1	5
趙 軍 <sup>㊦</sup>	「中山艦博物館と武昌市内の革命関連史跡」	『南山大学アジア太平洋研究センター報』第17号	6
常見 陽平	「育児・介護休業法の曖昧な不安「産後パパ育休」は社会を変えるのか？」	日本労働弁護団「季刊・労働者の権利」348号	11
中村 元彦	紙のインボイスで問題ありませんよ	税務弘報 VOL. 70/NO. 12	11

2022 年学外研究活動報告

〔著書〕

執筆者名	書名	発行所	月
師尾晶子 <sup>㊦</sup>	周藤芳幸編『古代地中海世界と文化的記憶』	山川出版社	6
趙軍	『日本“大陸浪人” 與侵華戦争』(中国語版)	中国・江蘇人民出版社	8
師尾晶子 <sup>㊦</sup>	長谷川岳男編『はじめて学ぶ西洋古代史』	ミネルヴァ書房	10
常見陽平 <sup>㊦</sup>	『現代用語の基礎知識 2023』	自由国民社	11

〔訳書〕

執筆者名	書名	発行所	月
NGUYEN THI THANH THUY (グエン ティ タ ントウイ)	訳書名：ベトナム統計年鑑 2020 原著者名：General Statistics Office 原著名：Statistical Yearbook of Viet Nam 2020	ビスタ ピー・エス	5

千葉商科大学国府台学会

運営委員会委員

(ABC順)

---

赤木	茅	(基盤教育機構)
荒川	敏彦	(商経学部)
出口	弘	(商経学部)
藤井	紘司	(人間社会学部)
藤原	七重	(商経学部)
五反田	克也	(国際教養学部)
平原	隆史	(政策情報学部)
越川	靖子	(商経学部)
○小杉	亮一朗	(商経学部)
久保	裕也	(国際教養学部)
松崎	朱芳	(商経学部)
箕原	辰夫	(政策情報学部)
グエン	トゥイ	(人間社会学部)
小黒	岳志	(商経学部)
大下	剛	(サービス創造学部)
◎相良	陽一郎	(商経学部)
鷺谷	浩輔	(基盤教育機構)
横山	真弘	(サービス創造学部)
朱	珉	(商経学部)

---

◎委員長

○副委員長

©

---

2023年3月31日発行

千葉商大紀要 第60巻 第3号

(通巻第196号)

編集発行者 千葉商科大学  
国府台学会

発行所 千葉県市川市国府台1-3-1  
(〒272-8512)  
電話 (047) 372-4111(代)

---

印刷所 株式会社 CUC サポート  
ドキュメントセンター  
千葉県市川市国府台1-3-1  
(〒272-8512)  
電話 (047) 710-4672

# CHIBA SHODAI KIYO

(The Journal of Chiba University of Commerce)

**Vol. 60 No. 3 March 2023**

## Articles

- A Study on the Role of Teachers in the Use of Machine Translation in University Classrooms.  
 ..... *SAKAI, Shien* ( 1 )  
*OHKATSU, Hirofumi*  
*TSUCHIYA, Kagari*
- Significance of "Integrated Study" in Teacher Training Courses and Its Issues  
 —Experience Gained in Practice— ..... *OKISHIO, Yukiko* ( 17 )  
*NAGAI, Katsunori*
- Study on Effective Training Methods Before / After the Educational Practice  
 —Moral Attitudes of Students Required in the Practice (2)— ..... *SAGARA, Mari* ( 41 )  
*SAGARA, Yoichiro*
- The Relationship Between the Process of Introduction for Foreign Vegetables and the Formation of  
 Chief Producing Areas in Modern Japan (II)  
 —A Case Study of the Onion Producing Region in Hokkaido, Japan— ..... *TANO, Hiroshi* ( 55 )
- A Perspective on Categories in Cognitive Semantics and Semantic Changes of Certain Words (2)  
 —Universality in Semantic Change— ..... *MATSUMOTO, Riichirou* ( 77 )
- How Educational Programs Should be Implemented in Chiba University of Commerce's General  
 Education Classes?  
 —What Form Should be Taken by the General Education Classes at Chiba University  
 of Commerce? (4)— ..... *TANAKA, Shinichiro* ( 91 )
- The Role of Rural Industrialization in the Rise of Income Inequality in Contemporary Vietnam:  
 —Focusing on the Development of Craft Villages— ..... *NGUYEN, Thuy* (115)
- Redrawing of Parliamentary Constituencies in the United Kingdom ..... *MIEDA, Masayuki* (135)

## Materials

- Review on the Impact of COVID-19 on International Students ..... *BERRY Brian David* (155)  
*AN Tingting*

## News

- Research Activities outside the University ..... (171)

**KONODAI INSTITUTE**

**Chiba University of Commerce**

**Konodai, Ichikawa, Chiba, Japan**