

Supplier development in Indian auto industry : Case of Maruti Suzuki India Limited

経済学研究科経済学専攻博士課程在学

シュレスタ サハデブ

SHRESTHA SHAHADAVE

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the supplier development activity in Indian automobile industry. This research has taken Maruti Suzuki India Limited (MSIL), a joint venture between Suzuki Motor Corporation and Government of India, as case study.

The research is based on secondary data acquired from various sources.

Keywords: Supplier development, Automobile industry, MSIL

I . Introduction

Supplier development is an important aspect for any industry. For automobile industry, it is of a paramount importance, as the production of a passenger car requires more than 20000 components. Purchasing component from component maker is a condition that no automakers can run from and no automakers are capable of manufacturing all the components by themselves. In automobile industry, purchased goods account for about 80% of the cost of vehicles sold.

In today's competitive world economy, automakers are facing new market realities which has drove them to continuous effort to cut production cost as well as innovate faster. So focusing on core competencies; improving the supply chain execution and leveraging the supplier base has become more important than ever. So, they need suppliers who can provide them quality components. The quality of the final product is also the replica of the quality of the product supplied by the suppliers.

As the growth and quality improvement in the automobile industry necessitates a corresponding growth in the auto component sector as well. So automobile makers have to involve in the development of the supplier base. Suppliers play crucial role in the in achieving the objectives of supply chain. In the automotive industry, selection of suppliers and evaluation has become a critical aspect as it is going through highly competitive environment. Auto makers

depend on their suppliers to survive augmenting market pressures in terms of price and quality. And the number of components and systems that are outsourced by automobile makers is increasing continuously. Thus suppliers (automotive component manufacturers) have to comply with a continuously increasing demand for high quality, reliability and innovation. As there is also a trend towards error-free delivery at all times, the challenge is not only to reach the demanded targets, but to achieve them in the shortest time possible and to maintain such performance over the long term. To achieve this, auto makers have to support suppliers to develop required capabilities.

2. Literature review.

Supplier development is a formal operation undertaken to elevate supplier performance and capabilities ((Hahn, Watts and Kim, 1990); Hines, 1994; Hartley and Choi, 1996). According to Krause (1999), supplier development broadly refers to any effort by a buying firm to improve a supplier's performance and/or capabilities to meet the buying firm's short- and/or long-term supply needs. Sundtoft Hald and Ellegaard, (2011) (2011) in their study of Supplier evaluation processes found that there should be shaping and reshaping of supplier performance to raise quality and to remain competitive.

The importance of supply chain coordination among the partners has been stressed by many authors in the recent past (Cachon, 2003 and Dudek, 2004). Kadir, Tam and Hassan (2011) found that supplier development programs support the development of a supplier's capabilities usually with the assistance of a buyer.

Supplier development activities vary widely, and include supplier evaluation, feedback of supplier performance, educating and training for supplier personnel, and direct capital investments by the buying firm in the suppliers' firm. Cooperative relations between buying firms and supplier can be characterized by information sharing, long-term contracts, and collaboration for mutual advantages. (Heide and John 1990; Tully 1995).

In automobile industry, quality, cost and on-time delivery were considered as most important in the research conducted by C Muralidharan, A Anantharaman, S.G. Deshmukh in 2002. At Toyota and many other Japanese firms, all the suppliers are considered for supplier development activities irrespective of what they supplied (Shrimali, 2010).

Watts, Kim and Hahn (1992) proposed that purchasing has the primary responsibility of linking suppliers' capabilities with the internal requirements specified by corporate and manufacturing strategies. Supplier development represents an initiative by customer firms to

increase the performance and/or capabilities of their suppliers. Supplier development is described as an integral part of many relationships between Japanese manufacturers and their suppliers (Hines, 1994).

In order to compete effectively in the world market, a company must have a network of competent suppliers. A supplier development program, then, can be defined as any systematic organizational effort to create and maintain a network of competent suppliers which in turn will help the organization to remain competitive.

Empirical research generally supports the notion that supplier development plays a critical role in driving performance and/or capabilities improvement on the part of the supplier and contributes strategically to strengthen the manufacturer's competitiveness.

3. Research Methodology

For research purpose, researcher has used a variety of complementary sources to assess the nature of supplier development process adapted by MSIL. Research has been based on secondary data. Research papers, news articles and related books, and websites has been used as source of information. Conclusion has been drawn, observing the activities of Japanese automakers in Indian market.

4. Indian automobile industry

Indian automobile industry started its new journey in 1991 with the initiation of liberalization. Many big automakers entered the Indian market during this period. GM, Ford, Mercedes Benz, Honda, Fiat, Toyota, Skoda are big names which entered the Indian automobile industry.

This increase in the investment activities furthered the development process of the industry. Deregulation continued in the industry and subsequently government opened up the auto industry for 100% foreign direct investment through automatic route in 2002.

At the present time the automotive industry in India is the seventh largest in the world. Automobile industry accounts for 7 percent of total GDP, 7 to 8 percent of total employment of India as of 2013(AT Kearney).

Table 1 Annual Automobile Production in India

Year	Numbers
2000	801,360
2001	814,611
2002	894,796
2003	1,161,523
2004	1,511,157
2005	1,638,674
2006	2,019,808
2007	2,253,729
2008	2,332,328
2009	2,641,550
2010	3,557,073
2011	3,927,411
2012	4,174,713
2013	3,898,425
2014	3,844,857
2015	4,125,744

Source: OICA

5. Supplier development practices

With the influx of several world class auto assemblers into India and the fact that planned production capacity exceeds the estimated demand, competition is getting increasingly intense. All assemblers are attempting to implement lean production techniques to cut costs, improve quality, and enhance their responsiveness to demand.

For that reason reliable and capable suppliers are of paramount significance.

6. Maruti

Maruti Suzuki India Limited is a subsidiary of Suzuki Motor Corporation, Japan and is India's leading passenger car manufacturer, accounting for nearly 45 percent of the total industry sales. The company has two manufacturing facilities in Manesar and Gurgaon, India. Maruti

Supplier development in Indian auto industry : Case of Maruti Suzuki India Limited

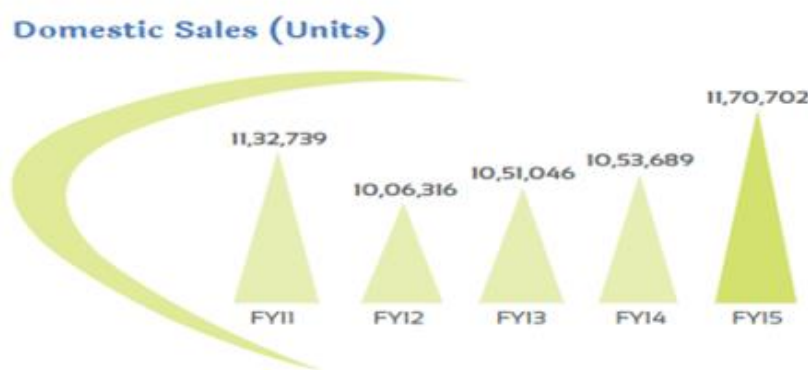
Udyog Limited is renamed as Marut Suzuki India Limited in 2007.

The Indian government invited Suzuki Motor Corporation, Japan for JV. Suzuki entered India in 1982 as a minor partner with equity of 26% (Bhargava, 2010; pg 49). Then, Indian market was heavily regulated and only 3 domestic automakers were active in the market.

According to the report published by Mckinsey (2001), output growth before 1983 was around 3 percent a year. But it rose to 17 percent a year after Suzuki's entry. It introduced the Indian market and Indian auto makers with the competition that they were unaware of. Maruti Suzuki introduced new production and management system in India.

In the recent years Maruti has annual sales of vehicle above 1 million which no other companies in India has been able to achieve.

Fig 1



Source: Maruti Suzuki Annual Report 2015-16

1 . Market Share of Maruti Suzuki

Since Maruti started the production, it has been the market leader in India. In 1997, Maruti Suzuki's market share was 82% and it dipped down to 38.4% in 2011-12 (Raj, 2015). Despite the entry of several new automobile makers, after the liberalization of economy, Maruti Suzuki is still the largest automaker in India, with a 46.5% market share in 2015, and is ranked as the market leader both in terms of volume and revenue.

Table 2 Market Share of Maruti Suzuki

Market share (%)	Year	Percentage change
45.3	2011	0.3
38.4	2012	-7.9
39.1	2013	0.7
42.1	2014	3
46.5	2015	4.4

Source: Maruti Suzuki Annual reports

7. Supplier Development practice of Maruti

1. Component Makers before Maruti Suzuki

Before Maruti, there were three automakers and combined volume of production was around 40,000. And this volume was split between two or even more suppliers for each part. This was too small for suppliers to adopt good manufacturing systems and buy high quality tools. Also, automobile makers didn't demand high quality products until then. They didn't considered getting involved with components makers to improve their production system. Before Maruti, the use of local components was dictated by their availability ? or rather lack of it.

Government started Phased Manufacturing Program (PMP), the purpose of which was to ensure that technology was transferred and absorbed in India, and also to limit the outflow of scarce foreign currency. The government believed that once the components were manufactured in India, technology transfer would have taken place and the capacity to make further improvements and design better components would have developed. However, nothing of this sort happened and this policy and other policies which prevented competition led all the products gradually become obsolete. At the time, vendors were not keen to increase their investment costs as the volume of the production of the components and turnover were at levels that didn't make investments in developing capabilities viable.

The absence of competition, lower volume and quality of production and low priority given to cars in the economic policy of Indian government led to absence of any incentives and opportunities to upgrade technology for component makers.

2. Maruti Suzuki's Initiative

At the time when Suzuki entered in India, the critical obstacle to better performance was low quality of sub-suppliers to the industry. For that reason, Suzuki helped Indian auto component

Supplier development in Indian auto industry : Case of Maruti Suzuki India Limited

makers to upgrade their technology. Located on a Greenfield site away from the traditional auto producing areas, MUL set about creating a supplier network which would be capable of sustaining an operation which bought a high proportion of the value of its cars from its suppliers.

Maruti offered much higher volumes to vendors and promised production of 100,000 units per year. The involvement of Suzuki with Maruti and the adoption of Japanese standards of quality meant that there was demand of quality products and no vendors' component could be accepted unless it met a minimum standard.

With Suzuki's entrance in India, Maruti helped suppliers realize that the key to quality lay in consistence of following the approved procedure for manufacture. When Maruti started production, very few suppliers were convinced that Maruti could achieve the production volume of 100,000 within 5 years. They were skeptical about the project and worried about their own losses if it didn't succeed. Maruti had to make special effort with companies such as Chloride India and MRF so that there could be some Indian components in the first cars (Bhargava, 2010; pg 191).

Maruti was successful in promoting the Indian automobile industry, setting a standard for other domestic firms to follow, and developing small-scale firms by creating linkages with them as suppliers (Okada 1998).

Table 3 Maruti Suzuki's Related Companies in NCR (1997)

Geographical Distribution: # of Firms		Firm Size:				
City	State	% Distribution		Large	Medium	Small
Faridabad*	Haryana	77	19.1	12	36	29
New Delhi *	Delhi	71	17.6	29	22	20
Gurgaon *	Haryana	63	15.6	17	19	27
Chennai	Tamil Nadu	28	6.9	17	4	7
Mumbai	Maharashtra	23	5.7	11	4	8
NOIDA *	U.P.	16	4.0	5	2	9
Pune	Maharashtra	16	4.0	10	6	0
Bangalore	Karnataka	15	3.7	7	7	1
Coimbatore	Tamil Nadu	8	2.0	4	3	1
Old Delhi *	Delhi	7	1.7	3	2	2

Ludhiana	Punjab	6	1.5	2	4	0
Ghaziabad *	U.P.	6	1.5	1	2	3
Calcutta	West Bengal	5	1.2	4	1	0
Other Locations		63	15.6	32	23	8
Total		404	100	154	135	115

Source: Okada & Siddharthan, 2008

Also, at the time the maximum foreign investment allowed was up to 40 percent and so the question of Japanese part makers setting up their own subsidiary in India didn't arise. Maruti management treated vendors as important partners jointly working and followed the policy of interdependence.

In the beginning years, Maruti faced many different problems related to the suppliers. One of them was inability of suppliers to supply required quantity of component in time. As Maruti increased its production, most of the component makers were not able to respond to meet the demand in short time. Maruti, then, decided to get even more involved with its vendors, forming joint ventures to manufacture components that were critical to the quality of the vehicles, or were bulky to transport, or required high technology and large investment (Bhargava, 2010; pg 223).

In Japan, Suzuki also had an equity stake in several of its component suppliers. The idea of forming joint ventures came from the experience of Suzuki. Suzuki decided that, in addition to Maruti, it would also have equity participation in those joint ventures where Japanese technology were needed. These joint ventures greatly helped in achieving the PMP targets.

Table 4 Name of JV Companies

Company name	Component	Date of JV	Stake of Maruti (percentage)
Bharat seats	Seats	1986	14
Indian Auto Safety Glass (Now Asahi India Glass)	Glass	1984	na
Machino Plastics	Plastics	na	na
Sona Steering Systems (Now Sona Koyo Steering Systems)	Steering components	1986	10
Mark Auto (Sat Krishan Hanuman Metals)	Sheet metal parts	na	50
Sona Car seats (now Krishna Maruti)	Seats	1994	na
Jay Bharat Maruti	Sheet metal	1987	na
Caparo Maruti	Sheet metal.	na	na

Source: Compiled by author (based on various resources)

The lower wage and manufacturing costs in India also provided compelling logic for increasing indigenization and development of component suppliers. So, forty joint venture and technical agreements between Indian and Japanese component manufacturers were signed in a short period of time. Since inception, Maruti Suzuki has laid stress on local suppliers and placed great focus on local sourcing of parts. As Maruti Suzuki introduced JIT (Just In Time) system in India, it gave preference to locally based suppliers to achieve JIT completely in material supplies. It also facilitated relocation of vendors within a 100 km radius of its plants. Both the Gurgaon and Manesar plants have adjacent Suppliers' Parks where selected suppliers have established the suppliers of bulky components such as instrument panels, fuel tanks, bumpers, seats, etc. Nearly 78% of the supplier base by value is located within a 100 km radius of the company. Maruti Suzuki, during 1990s, created a base in the North, and auto component companies like Delphi, Denso India, Lumax, Minda, Sona Koyo, Shriram Pistons etc., setup a hub in the central North (Borgave and Chaudhari, 2010).

(1) Economy of Scale at Reduced Price

Maruti Suzuki was mandated to produce “people’s car”, cheaper in cost and better in quality. Maruti Suzuki realized that it will not be possible to produce cheaper car if it couldn’t get quality components from the local suppliers.

One of the first steps that Maruti Suzuki took was to set a high target of production. In 1982, most of the spare parts suppliers had deep skepticism about the ability of the company to produce 100,000 units within five years. Their skepticism stemmed from the belief that in the previous state dominated regime, the major automakers of that time, even together, produced only 40,000 units annually. But Maruti Suzuki believed that what the company needed was economy of scale. High volumes are needed to lower the cost of production and enhance quality. In the third year itself, the company set a record by producing 100,000 cars.

(2) Quality Improvement

Maruti helped its suppliers to improve their quality by following the prescribed process with consistency and taught them to build the quality within the process of manufacturing. Later on, Maruti introduced a vendor rating system to evaluate companies on quality, number of rejections, timeliness of delivery and general attitude. They were also assessed periodically on steps being taken to improve productivity, upgrade technology and reduce cost of production.

For further quality improvement, Maruti is still supporting its tier-I local component suppliers in implementation of ISO 14001. As on March, 2014, 85% of the local component suppliers’ plant were ISO 14001 certified (Maruti Suzuki, 2015). Also Maruti has taken zero defect policy moving from PPM (parts per million). It will stop offering contracts to suppliers that fail to meet its zero- defect policy.

(3) Others

Maruti Suzuki helps its supplier in other matters as well. For example, in 2012, Maruti bought forex cover of Rs 5000 crore from the Reserve Bank of India on behalf of its suppliers who accounted for the most imports from Japan that went into its vehicles (Ghosh, 2012).

The carmaker also buys raw material for suppliers in bulk to help companies get a better price; it arranges low-cost funding for suppliers. For a small fee, payments are also fast-tracked, with just a nine-day cycle from the date of invoice submission (Kumar, 2013).

8. Reasons for Supplier Development

Various factors can be taken as reasons for Maruti Suzuki's massive investment in its supplier development program. Maruti Suzuki has strived to develop stable and close relations with its first-tier suppliers, has equity participation in key suppliers and promoted technical collaboration between its suppliers with Suzuki's suppliers in Japan. Following factors are the main reason for supplier development and agglomerate in NCR region.

1 . Phased Manufacturing Program

Under the import substitution industrialization regime, the government required, through its PMP, both foreign and domestic producers to achieve a high level of localization of raw materials and components. PMP mandated foreign firms to promote localization. When Suzuki signed MOU, it included Suzuki's commitment to achieve 50% local content within first three years of production and 70% by the fifth year (Okada, 2000; pg47). Maruti Suzuki 's initial focus on domestic markets rather than on exports, allowed it to compromise on the quality of the component products produced by local supplier, which it could not afford if it were exporting its products. The PMP was abolished in 1992 (Okada, 2000; pg47).

2 . Poor Quality of Auto Component

One of the most important reasons for Maruti Suzuki to develop local component maker was quality of the components. When Suzuki entered in India, its market was stagnated. There was zero competition. So, auto component makers neither felt the need nor had incentive of growth to upgrade technology. The quality of the component being produced was almost obsolete. However, Maruti Suzuki had to maintain its quality while producing cheaper car. Also, importing the component from Japan would have been expensive resulting in the higher cost of the manufacturing automobile. Quality of locally produced components was poor and Maruti Suzuki needed to increase the local content under localization. This was major factor along with the policy of localization for Maruti to get involved in development of domestic component makers.

3 . Foreign Exchange Rate

The appreciation of the yen against United States Dollar (USD), in the early 1980s, made imported components from Japan extremely expensive. Also, there was high customs duty ((110%

until 1991) imposed on complete knock-down units of vehicle (CKD¹) (Okada, 2000; pg 64). Maruti Suzuki knew that if depended on imports from Japan for components and CKD units, it could not compete with other domestic producers. So Maruti Suzuki had to invest in the development of the capabilities of its suppliers.

4 . Just in Time (JIT) System

Maruti Suzuki was the first firm to introduce JIT system in India. JIT necessitates all the suppliers to be competent enough to meet the demand of the manufacturer in time. This required Maruti Suzuki to have its main suppliers to be located near the assembly plant to allow frequent and on time delivery of components. Also, the quality of the delivered components needed to be dependable. This would lessen the need of detailed on-site inspection and quality testing done by Maruti Suzuki. This reason led Maruti Suzuki to encourage its suppliers to establish their plants near the assembly plant of Maruti.

Also, it had a double sourcing strategy, due to the generally poor infrastructure, at that time, which often hampers on-time delivery. This strategy gave more auto component makers opportunity to be connected with Maruti Suzuki.

5 . Government Policy of Protection

Many local small firms that produced components already existed before Suzuki entered India. Government policy since the 1960s protected and promoted the Small Scale Industries (SSI). Government provided various incentives such as the allocation of the plots in industrial estates at subsidized costs. Government had reserved many auto components to be produced only by the SSI sector (Okada, 2000 ; pg 48). This policy of reservation forced auto manufacturers including Maruti Suzuki to buy components from SSI sector rather than make it themselves. Maruti Suzuki's growth has also encouraged many small-scale entrepreneurs to start business in close locations, taking advantage of such incentives given by government (Okada and Siddharthan, 2008; pg 71). 60% of the Maruti Suzuki's 404 (as of 1997) first-tier suppliers were small and medium enterprises (Okada and Siddharthan, 2008; pg 71).

6 . Location

The manufacturing plant of the Maruti Suzuki was in green field location, away from

¹ Complete knock-down (CKD), is a complete kit needed to assemble a product. It is also a method of supplying parts to a market, particularly in shipping to foreign nations, and serves as a way of counting or pricing. CKD is a common practice in the automotive industry.

traditional auto industry at the time which were Tamil Nadu and Maharashtra. Condition of transportation was not very efficient. So, it became necessary that the component makers are situated in the proximity of the manufacturing plant of Maruti Suzuki so that supply of the components would be better. Introduction of JIT system added to that necessity. That is a one of the reasons why Maruti Suzuki encouraged its suppliers from other states of India to establish manufacturing plants in NCR region. This helped in the agglomeration of the automobile industry in that region as a whole.

7 . Tax System.

Also, there was octroy tax system in place during the initial years of Maruti Suzuki's operation. Octroy is a tax that each state government levied on consignments each time they cross the state border (Okada and Siddharthan, 2008; pg 70). Buying components from maker in other state meant additional cost which worked against the idea of cheaper car. This led to the effort by Maruti Suzuki to agglomerate the component makers in the same region and near to its plant.

These are the main factors because of which Maruti Suzuki got involved in supplier development. And this supplier development led to the development of auto cluster in NCR region.

8 . Conclusion

The Indian Automobile Industry has been very competitive and will further get more competitive. Continuous innovations in supply chain and logistics management will contribute positively to the overall efficiency of the entire chain of suppliers and will offer many benefits to all. MSIL has been responsive to the dynamic market and has been innovating their supply chain. The changes implemented have benefited all the suppliers in terms of lean operations, integration of suppliers in value chain, lowering of cost, inventory reduction, and lesser transit time of finished vehicles. The future will present further challenges, MSIL will be required to be flexible and responsive towards their approach for supplier development. Consistently introducing innovations in order to further improve operational efficiency, quality and cost effectiveness will be significant.

Reference:

- AT Kearney, (2013). *The contribution of the automobile industry to technology and value creation*.
[online] Available at:
<https://www.atkearney.com/documents/10192/2426917/The+Contribution+of+the+Automobile+Industry+to+Technology+and+Value+Creation.pdf/8a5f53b4-4bd2-42cc-8e2e-82a0872aa429> [Accessed 15 Oct. 2016].
- Bhargava, R. (2010). *The Maruti Story: How a Public Sector Company Put India on Wheels*. 1st ed. Collins.
- Borgave, S. and Chaudhari, J. (2010). Indian Auto Component Industry: Challenges Ahead. *International Journal of Economics and Business Modeling*, 1(2), pp.1-11.
- Cachon, G. (2003). Supply chain coordination with contracts. In: A. de Kok and S. C. Graves, ed., *Handbook in Operations Research and Management Science: Supply Chain Management*. Amsterdam: ELSEVIER, pp.561-593.
- Dudek, G. (2004). *Collaborative planning in supply chains: A Negotiation-Based Approach*. 1st ed. Berlin: Springer.
- Ghosh, A. (2012). Maruti Helps Its Suppliers with a Forex Cover. *Forbes India*. [online] Available at: <http://www.forbesindia.com/article/breakpoint/maruti-helps-its-suppliers-with-a-forex-cover/32418/1> [Accessed 19 Jun. 2017].
- Hahn, C., Watts, C. and Kim, K. (1990). The Supplier Development Program: A Conceptual Model. *Journal of Purchasing and Materials Management*, 26(2), pp.2-7.
- Hartley, J. and Choi, T. (1996). Supplier development: Customers as a catalyst of process change. *Business Horizons*, 39(4), pp.37-44.
- Heide, J. and John, G. (1990). Alliances in Industrial Purchasing: The Determinants of Joint Action in Buyer-Supplier Relationships. *Journal of Marketing Research*, 27(1), p.24-36.
- Hines, P. (1994). *Creating World Class Suppliers: Unlocking Mutual Competitive Advantage*. Pitman Publishing, London.
- Kadir, A., Tam, O. K. and Hassan, A. (2011). Patterns of Supplier Learning: Case Studies in the Malaysian Automotive Industry. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1), pp. 1-20.
- Krause, D. (1999). The antecedents of buying firms' efforts to improve suppliers. *Journal of Operations Management*, 17(2), pp.205-224.
- Kumar, R. (2013). Maruti Suzuki on raising the Indian supply chain. *Automotive Logistics*. [online] Available at:
<http://automotivelogistics.media/interview/maruti-suzuki-on-raising-the-indian-supply-chain>

[Accessed 14 Jun. 2017].

Maruti Suzuki. (2015). Green Supply Chain. [online] Available at:

<http://www.marutisuzuki.com/greensupply.htm> [Accessed 10 May 2016].

Mckinsey, (2001). *Automotive Assembly India: the growth imperative*.

Muralidharan, C., Anantharaman, N., and Deshmukh, S.G. (2002). A Multi-Criteria Group Decision making Model for Supplier Rating. *Journal of Supply Chain Management*, 38[3], pp 22-33

Okada, A. and Siddharthan, N. (2008). Automobile Clusters in India: Evidence from Chennai and the National Capital Region. In: A. Kuchiki and M. Tsuji, ed., *The Flowchart Approach to Industrial Cluster Policy*, 1st ed. New York: Palgrave Macmillan, pp.109-144.

Okada, A. (2000). *Workers' learning through Inter-firms Linkages in the Process of globalization: Lessons from the Indian Automobile Industry*. PhD. Massachusetts Institute of Technology.

Shrimali, L. (2010). *Analysis of success factors for supplier development*. Graduate.

Sundtoft Hald, K. and Ellegaard, C. (2011). Supplier evaluation processes: the shaping and reshaping of supplier performance. *International Journal of Operations & Production Management*, 31(8), pp.888-910.

Watts, C. A., Kim, K. Y. and Hahn, C. K. (1992). 'Linking purchasing to corporate competitive strategy' *International Journal of Purchasing and Materials Management* 28 (4) 15-20.

Issues of CSR (Corporate Social Responsibility) in India —India Japan Pharmaceutical Companies—

インドのCSR(企業の社会的責任)の課題 —日印製薬企業を中心に—

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

フヤル モハン

Phuyal Mohan

はじめに

インドは、1947年の独立後、経済開発戦略の中で、製薬品の輸入代替に成功し、国際的な競争力を持つ輸出企業として育成することに成功を収めている。これらの製薬品企業は後にインドのIT産業と並んで、インドの輸入代替開発戦略における稀有の成功例でもある。これらのインドの製薬企業は¹、疾患の治療、病状の緩和など人々の命や健康にかかわる製品やサービスを提供することによって人々の日常生活を向上させることが本質的な機能である。これらの製薬企業は、人々に直接影響を与える、生命関連製品である医薬品の製造・販売を通じて社会にとって人々の命や健康を維持するという重大な役割を担う社会貢献度の高い業界でもある。

また、近年、インドでもこれらの特質を持っている製薬企業は、盛んになっていることから製薬品産業に関するCSR²も重視し始めている。本稿では、日本では解明されていない、インドで行われているCSRの発展構造と実際のインドの製薬企業においてCSRは、どのように認識され実行に、移されているのか、インドの製薬品企業のCSR戦略について考察することにしたい。研究対象としては、日本の製薬品企業の武田薬品工業株式会社(以下タケダと表記)とインドの上場製薬品企業である、サン・ファーマ(Sun Pharma)を取り上げる。

I. CSRの定義

まず、CSRの定義については、研究者によって様々であるが、本研究ではいくつかの定義を列挙する。谷本(2006)によれば、「CSRとは企業活動のプロセスに社会的公正性や倫理性、環境や人権への配慮を組み込み、ステークホルダー³に対して、アカウンタビリティを果たしていく」ことを定義している(寛治, 2006)。また、谷口は、CSRとは、経営者の主観的、倫理的に基礎としていたものを社会的責任や環境の主体化を基礎として企業の社会情勢を展開されたものを指すと特徴づけている。これに加え、谷口は1970年代以前のCSRと1970年後の企業のCSRに大きく変化していると比較

する(照三 谷口, 2007)。例えば、1970年代前の企業のCSRとは一般に経営者の主観的倫理が基礎であったが、1970年代からの企業のCSRは社会の主体として、環境、労働組合、環境保護団体、消費者団体、などの勢力からの批判、攻撃、圧力等の交渉力が重要になっている。

これらの研究者によると企業において社会的責任が考慮させられるようになった歴史は長くないが、一方、現在、企業によるグローバル化、合併、連携、ライセンス、共同開発、共同配送、ジョイントベンチャー等を行うためにCSRは不可欠である。

これらの定義に伴い、経営学においては、企業と環境の関係は、近代管理論、環境適応理論として、野中郁次郎⁴⁾はコンティンジェンシー理論を分析している。彼によればコンティンジェンシー理論は「組織はや企業は、環境、戦略、技術、規模などに適応した構造をもつことにより、高い成果をあげることができる」とのべている。また、CSR戦略として企業と環境の隙間(ギャップ)を生むためにも経営戦略をCSR観点から評価する必要もあると供述している。これらのことを踏まえて本研究では、インドのCSRの歴史と特徴を解明し、インドと日本の製薬品企業のCSRを検討してみる。

II. インドのCSRの歴史的背景

1. イギリス植民地時代のCSR

インドにおける社会貢献活動の歴史を大きく二つに分けることができる。まず、インド植民地時代の企業の社会的責任を。インドで、CSRは紀元前の時代に国のために国軍の家族に対して当時の王様から行われた金銭的または、物理的援助から始まったといわれている。当時は、このような援助は、組織的や企業の責任ではなく、個人的な感情によるものであったものの、義務化までには至っていなかったが、それも個人の社会に対する貢献として捉えられている。これらの社会的貢献の活動はイギリスの植民地時代に創業された財閥企業の活動から活発化し、後にインドの独立運動にもつながっていったともいわれている。

一方、本稿で、述べる企業の社会的責任活動は、19世紀に創業されたいくつかの企業による様々な社会貢献活動のさらに発展した分野である。また、歴史を振り返るとインド企業の社会的貢献は1947年の独立から大きく変わりつつ、CSRに関する様々な法的規制も制定されている、例えば、この期間では、企業の社会的責任を自己規定から(経営者独自の倫理から)法的規定へ転換した時期でもあるといえる(シュレスト, 2010)。特に、この期間には、公共部門の国有企業の数も大幅に増加し、国内の環境に関しても複数の規制が制定されている。また、Bajpaiによると、インドでは、CSRという用語自体は、1970年代初めに法的に共通語として使用されはじめたと言われている。それまでは、インドの企業の社会に対しての活動は伝統的な慈善活動として捉えたことで、ビジネスが孤立して成功することが困難とされ、企業の持続的な成長のためには社会的な進歩が必要であると認識されている。これに加え、BajpaiはインドのCSRの実践には、倫理的な側面と哲学的側面の両方があるが、特にインドに存在している企業の社会的責任の間には大きなギャップが存在していると供述している

⁵ (Bajpai, 2001)。これらの企業の社会的責任のギャップを認識しインド政府は法的規制を重視して、いくつかの法規制を定めるようになる、例として野生生物保護法（1972）、水保全・汚染防止法（1974）、森林保全法（1980）、大気保全・汚染防止法（1981）、環境保護法（1986）などが挙げられる（インドにおける企業の環境社会的責任(CSR)の現状, 2011）。上記のことを踏まえてインドはイギリスの植民地時代に CSR について積極的に貢献していなかったが、1947 年以降は、企業の社会に対しての責任感が増しつつ社会に対しての企業の責任にも配慮し始めたといわれている。

2. 自由経済政策導入からの CSR（1991 年—現在）

インドは、独立から 1980 年代まで社会主義型社会と呼ばれる特殊な経済政策の下で企業の発展を行っていた。また、1991 年の自由経済政策導入後、インド企業は大幅な再編や事業拡大の必要に迫られていた。そして、企業のグローバル化の影響を受けてインドにおいても企業の民営化を促進し、海外企業にも魅力の市場になった。後に、これらの自由経済政策がインドの経済成長の基盤につながっていたともいわれている。

また、1991 年の経済自由化の大きな動きとして民間企業らに対する様々な規制の緩和、外国直接投資の規制などにあった。一方、企業に対する CSR に直接的な規制は定めていなかったことから CSR 規制の必要性を認識し、1992 年に証券取引委員会による上場契約における企業の責任についてのガイドラインを定め CSR に関する様々な取り組みを始めていた⁶。また、インド企業による事業の多角化を重視し、海外企業がインド市場に進出することにより、海外企業の CSR 理念もインドに導入するようになっていた。これらのことをきっかけにインド企業の社会活動としての過去の慈善的な貢献ではなく、現代的な CSR 型に転換するようになった。さらに、これらの CSR 活動を向上する目的でインド政府は、2009 年 12 月にインド企業行動省が CSR に関する自主的なガイドライン *Corporate Social Responsibility Voluntary Guidelines 2009* を発行した (Jayati & Sarkar, 2015)。本ガイドラインはインド政府が発行した唯一の CSR ガイドラインでもある。これらのガイドラインによると企業の CSR 要素として 6 項目を取り上げ、CSR の規制を定めるようになった。以下 2009 年に策定された CSR ガイドラインの主な点である。

- 1) ステークホルダーへの配慮すること
- 2) 企業が倫理的に機能すること
- 3) 従業員の権利及び福祉を尊重すること
- 4) 人権を尊重すること
- 5) 環境を尊重すること
- 6) 社会の包括的な開発のための活動を行う事等である。

さらに、CSR の発展戦略としてインド政府は 2013 年度にインド新会社法を設立し、組織の設立からコミュニティの開発へというスローガンを掲げ、同会社法の第 135 項では、純資産 50 億ルピー

(約 8300 万ドル) 以上、また、売上高 100 億ルピー (1 億 6000 万ドル) 以上、純利益 5000 万ルピー(約 83 万ドル) いずれかの基準を満たすすべての企業 (上場企業も非上場企業も) に CSR 支出を義務づけていた。同法は過去 3 会計年度の平均純利益の最低 2%を CSR 活動に支出するよう企業に奨励している(アパルナ・ベンカタチャラム, 2017)。これらの条項が対象とするのは現在のインドで営業する上場企業 8 千社と多国籍企業で、その年間販売上げ総額は推定 20 億ドルと言われている。これらの条項では、企業の 3 人以上の取締役から構成された CSR 委員会の設置、CSR 活動の基本方針の策定、モニタリング⁷、そして CSR 活動への出資額と年次報告での CSR 活動の報告を企業に義務付けている。これらの CSR 活動の対象としては企業により若干相違点もあるが、一般に CSR 活動の分野も示されている、(例えば 活動分野として 飢饉や貧困の削減活動、教育促進、性差別の撤廃と女性の活用、母親の健康改善、HIV/AIDS 対策、マラリア対策等)。

Ⅲ. インドの製薬産業

1. インド製薬産業の現状及び特徴

インドの製薬品業界には、24,000 以上の企業が存在している、そのうち組織化されているのは約 330 社にすぎず、大手 10 社が市場の 5 分の 1 以上を占めている(宮城 康史, 2017)。これらの、製薬品産業の中心的大手製薬品企業として、サン・ファーマ、(Sun Pharmaceutical Industries Limited)、ルピン、ドクター・レッドイーゼス等を挙げる(図表 1)。これらの、製薬品企業を注目される理由には、インドのジェネリック医薬品メーカーが、海外のジェネリック医薬メーカーを買収、連携するなど、積極的な動きがあること、安価な医薬品の生産・販売していることなどを挙げることができる。現在、これらの産業は、世界のジェネリック医薬品生産の 20-22%生産しており、世界においての生産量で 3 番目の市場と生産額で 14 位に位置する(Nidhi, Foreign Direct Investment in Indian Pharmaceutical Industry: An Assessment, 2014b)。これらの産業の成長の基盤としては、インドにおける対内直接投資(Foreign Direct Investment; FDI) 製薬品関連分野には、自動認可ルートによる最高 100%までの FDI グリーンフィールド投資とブラウンフィールド投資(既に存在する事業)の 100%の割合で認可を認められるようになっていることが大きな注目点である(IBEF, 2017)。これに伴い、インド医薬品産業が世界から注目されている背景は以下の理由が挙げられる。それは、① 国際的な化学合成技術と品質管理技術があること⁸(アメリカ認定の FDA 医薬品製造工場の数は多い)。② 低コスト、労働コストが先進国と比較すると 6 分の 1 である。③豊富な人材や技術的水準が高い点。④他国にいない価値があること(例、インド製薬品企業は研究から製造までを一貫して請け負う(CRAMS⁹) 研究製造業務委託サービス)を強化している(Researchs and Markets, 2017)点である。

現在、インドは製薬品の製造国として注目されており、1996 年から 2006 年までの年間売上高の伸び率は年平均 9%で、これに続き 2015 年は年平均 9.5%の成長率を示している(Sawant, 2014)。こ

Issues of CSR (Corporate Social Responsibility) in India

の成長率は世界の製薬品市場においても最も多く、アジアでは日本を除いて第3位である、これらの背景には、低い研究コスト、世界レベルの実験設備、人口の増加、人々の収入の増加及び高齢者の増加などが挙げられる。また、インドは日本より研究費が安い、新薬の患者にテストできるまでの規制があることに特徴がある。

表 1. インドの製薬品企業・医薬品・医療サービス企業ランキング 2017 年度)

順位	会社名	事業内容	外資系株主 比率	時価総額 2017 年 6 月 8 日 (日本円)	売上高 2016 年度 (日本円)
1	Sun Pharmaceutical (サン・ファーマ)	精神薬、神経薬、心臓 薬、糖尿病薬、ジェネ リック医薬品等	24%	1.23 兆	189 億
2	Lupin (ルピン)	精神病患薬、消火剤、 心臓血管用医薬品等	36%	5210.38 億	76 億
3	Dr. Reddy's Laboratories (Dr. レッデイー ズ・ラボラトリー ズ)	皮膚病、心臓薬、糖尿 病薬、心血管病、オノ コロジ	38%	4207.7 億	50 億
4	Cipla (シプラ)	原薬、診断薬、抗エイ ズ医薬品等	49%	4310.38 億	48 億
5	Aurobindo (オーロビンド・フ ァーマ)	各種抗生物質、抗ウイ ルス、消火器系などの 分野の 200 品目以上の 原薬、注射製剤など	32%	3503.88 億	47 億
6	Cadilac (カデラ薬品)	ジェネリック医薬品。 製剤、獣医製剤、OTC 薬、原薬等	7%	5464.79 億	31 億
7	Divi's (デブイズ・ラボラ トリーズ)	ジェネリック、中間体、 研究、契約製造等	20%	1714.72 億	28 億
8	Glaxosmithkline Consumer health (グラクソ)	インフルエンザ、呼吸 器疾患、婦人科、皮膚 科、肺炎連鎖球菌等	83%	830.42 億	26 億

9	Glenmark (グリーンマーク)	皮膚病治療薬、皮膚炎 治療薬、糖尿病向けの ジェネリック薬等	37%	1819.55 億	23 億
10	Torrent pharma (トレント・ファーマ)	抗感染、抗糖尿病、ジ ェネリック医薬品及び 原薬等	13%	1714.72 億	22 億

出所：(Top Trending Pharma in India, 2016) と各ホームページより筆者作成

表1はインドの製薬品業界における各社の2016年までの売り上げ高と時価総額をしめしている。インドの製薬品企業の売り上げ高を見ると、2016年までにSun Pharmaを第一である。2015年3月にSun Pharmaがランバクシー・ラボラトリーズ吸収合併を行い現在も現在、時価総額と、売上高の比較Sun Pharmaが第1位である。

IV. インド製薬企業におけるCSR背景

1. インドの製薬品企業におけるCSR

かつて、インドは、輸入代替産業の育成を目指し、製薬分野において社会主義的産業政策をとってきたが、1970年代の特許法¹⁰を認めず製法特許だけを認めるようになり、先進国が開発した新薬を製法のみを変えてジェネリック薬として合法的に生産することが可能でいた。この法律ではインドはどんな薬も生産できるようになっていたが、2005年にWTOの開発途上国に対する薬の生産特許を打ち切られた。そこで、医薬業界に生き残るため、世界的に合法的なジェネリック薬を展開する戦略を展開した。そのため、インド企業による海外の巨大医薬企業のGE薬の子会社の買収、連携などを行い、さらにインド製薬品企業のグローバル化戦略が目立つた(Kumar, 2003)。このようにインドの製薬品企業は企業のグローバル化が進んでいたが、企業の社会に対する責任は義務になっていなかった。2013年までに、経営者の理念に従い社会との責任としてcharity活動、NGO sponsorship、family trust等を設立し社会貢献活動を行っていた。

現在、インドでは、2013年に定めた、新会社法を従いほとんどの上場企業である、製薬品企業ではCSR戦略を義務化になっているが、大手製薬企業は、正式なCSR方針や認証された管理システムも持っていない現状があるが本研究で取り上げるSun Pharmaは2014年に「Sun Pharma Corporate Social Responsibility Policy 2014」を発行し実行に移している。

1.1 Sun pharma (サン・ファーマ) の概要

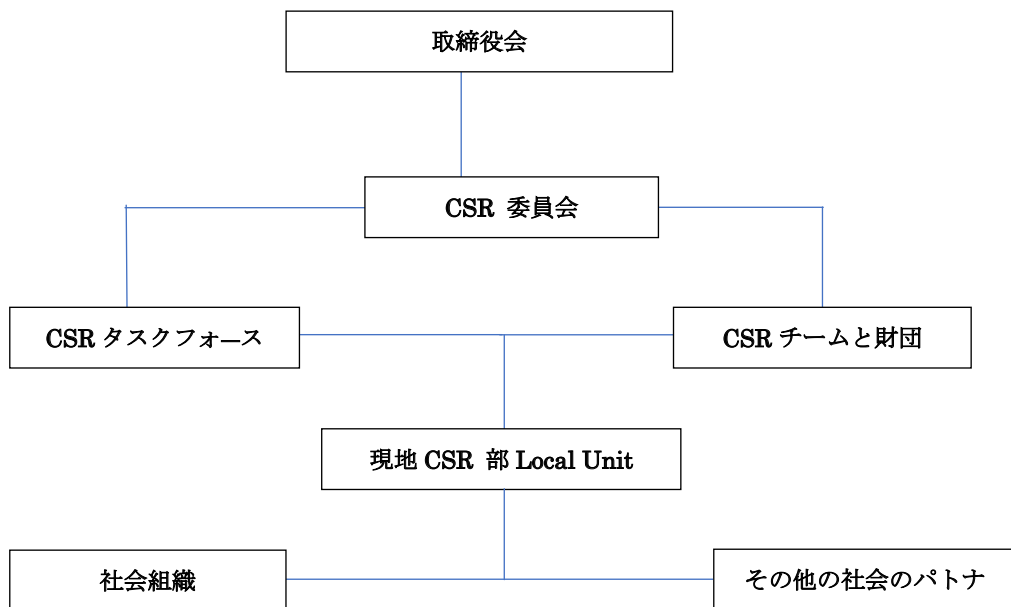
サン・ファーマは、1983年に設立されたインド最大の製薬品企業である。そして、ジェネリック製薬品の製造では世界のトップ10に入っている企業でもある。また、2016年の売上高は288億であり、

Issues of CSR (Corporate Social Responsibility) in India

現在ではムンバイに本社を置いて現在、グローバル製薬会社として知られている。

サン・ファーマは創業者である デイリブ・サンービ (Dilip Shangghvi) は 1000 万円からサン・ファーマを設立され、1997 年にアメリカ、イзраエル等の製薬品会社を買収 2014 年に、第一三共の子会社で同業のランバクシー・ラボラトリーズを完全吸収合併行われている。これにより、サン・ファーマはジェネリック医薬品で世界 5 位になっている。また、2012 年 3 月から日本におけるジェネリック医薬品（後発医薬品）の開発、製造及び販売、並びに医薬品原料及び中間体の製造、販売を目的としてサン・ファーマ日本にも子会社を設立している。

図表 1. サン・ファーマ ガバナンスの構造 2013 年から現在



出所：(Sun Pharma CSR Policy , 2017) より筆者作成

1.2 サン・ファーマの CSR 方針

2014 年に発行された Sun Pharma CSR Policy を下に、CSR 方針(以下 4 点)は以下の目的で策定されている。

- ① コミュニティーにサービスを提供す (Giving Back to the Community)、地域社会のニーズに応えることとして、サン・ファーマが地域社会の(利益を中心)還元を最優先事項として取り上げている。また、地域社会の発展がサン・ファーマの成長にもつなげる、とりわけ、地域のニーズに従い、選択と、サポートする方針を掲げている。
- ② 地域社会のニーズを満たす高品質なサポートを提供する。

- ③ 持続可能性の確保、社会の重要なニーズに対応し、一定期間持続可能となるようなコミュニティーへの介入する方針の導入。
- ④ また、研究開発、マーケティング、財務、人材、製品などの社内のリソースを活用して、社会的イニシアチブへの責任を最大限に行うなど挙げている。

2. 日本の製薬産業及び医薬市場の特徴

世界で継続的に新薬を創出することができる国は、米国、イギリス、スイス、ドイツ、スウェーデン、フランスそしてアジアを含み、唯一の国として日本を含み7か国であるといわれており、日本の製薬産業構造は、新薬の研究開発中心の先進型である。また、世界市場の11.7%を占め、アメリカに次ぐ世界第2位であり、その9割弱が医療用医薬品で占められている。日本の製薬産業構造は、新薬の研究開発を中心の先進型である。これらの製薬産業は日本経済に大きく貢献している。このように大規模である日本の製薬品市場の特徴としては、① 市場と製薬企業のグローバル化に伴い市場のボーダレス化が進んでいること、② 日本市場の製薬品の平均寿命が長いこと、③に、後発医薬品のシェアが低いことなど挙げられる（医薬産業政策研究所, 2017）。

さらに、CSRを通じて社会的価値創造することを日本の製薬企業の根拠にあることから、日本の製薬企業の企業規模も大きく利益が多いことを考えられる。また、国際的なNPO（Non-Profit Organization）と積極的に連携し、長期と継続的支援活動を実施していくことが日本の製薬品企業のCSR活動を実行していると考えられる。大きな注目点として日本の製薬企業のCSR戦略は、社会のニーズを発見し、事業を通してその社会的課題を解決することによって、市場を形成し、企業の価値を向上することを目指していることに日本製薬企業の大きな特徴があると思われる。

表2. 日印製薬産業および医薬市場の比較 2016年時点

	インド	日本
医薬市場規模比率	10位	2位
売上高にせめる研究開発(R&D)	年収益の7-8%決まりがいない	5047億円
事業モデル	後進型、特許を得て新薬の開発等(Low Risk Low Return)	新薬開発を中心に先進型(High Risk High Return)

出所：各ホームページ基に筆者作成

表 3. Sun Pharma (サン・ファーマ) と 武田薬品工業 の比較 2016 年時点

社名	サン・ファーマ	武田薬品工業株式会社
設立/創業	1983 年 3 月 1 日	1925 年 1 月 29 日 創業
事業内容	医薬品の研究、製造、販売等	医薬品、医薬部外部などの製造・販売。化粧品、食品、輸出・輸、化学製品並び機械器具等
会社の (ミッション)	The Company intends to undertake its Corporate Social Responsibility (CSR) in a strategic manner, where it leverages its financial and human resources, networks and enterprises to create maximum impact for its stakeholders.	「優れた医薬品の創出を通じて人々の健康と医療の未来に貢献する」グローバル活躍
従業員数	52,700 人 (2016 年度)	6,780 人 (個別) 31,815 人 (連結)
資産	20.4 億	38,240 億円
関係会社	24 社、ランバクシーラボラトリーズ、Sun Pharma 米国等	連結グループ当社と連結子会社 135 社、持分法的関連会社 15 社と合わせた 151 社により構成されております
売上収益	40 億円	18,073 億円
売り上げ純利益	6 億円 2015 年度	834 億円
営業利益	10.2 億円 2015 年度	1,205 億円 6.7%
研究開発投資比率	230.25 億円	345,90 億円(19.1%)
CSR 担当部署	コーポレート・ガバナンス部門 7 名 ¹¹ (CSR チーム 3 名) 2013 に設立、 慈善型を中心に社会貢献	コーポレート・コミュニケーション部門(CSR チーム 5 名)

出所：(Sun Pharma Annual Report, 2016) 筆者作成

以上の状況を踏まえて、日本の製薬企業として武田製薬品企業とインドのサン・ファーマの CSR 活動を検討してみる。

V. 研究成果（日印製薬企業のCSRの実態）

以上のインドと日本の製薬企業の代表するサン・ファーマ製薬品企業と、日本の武田製薬企業のCSR活動を及び特徴を検討した。

これらのインドと日本の製薬企業に共通するCSR戦略の特徴は、CSR本業を通して達成すべき社会的責任であり、製薬企業としてのコミュニティとの社会的責任に関する認識は、創業時から認識されている点である。これらの活動は医薬品の製造・販売を通じて人々の生命と健康に大きな影響を及ぼすという重大な社会的責任を担う製薬企業の特質がCSRの戦略に反映されていると思われる。このように共通するCSR戦略の特徴がある一方、以下のように異なる特長もある。

インドの製薬企業が過去の社会的責任の慈善活動から戦略的CSR活動を始めた歴史は、長くないが、国内の貧困層への寄付、国内におけるボランティア活動、国内における医薬品及び医療機器の支援、スポーツ支援や文化的な事業として関係のない?イランソローピ活動を実行している。現在、CSR専門組織として設立し始めているが、CSRの制度化や組織化が進んでないことがわかる。また、日本企業が行っている社会的ニーズの解決、NPO、NGOなどの非営利団体との連携が少ないため、将来的に大きくCSR活動の課題を残されていると思われる。

一方日本の武田製薬企業の場合はCSR戦略が積極的かつ本格的に展開されており、グローバル化が進んでいることが理解できる。さらに、CSRを通じて社会的価値を向上することが武田製薬企業の戦略的な策定と実行が進んでいると思われる。

おわりに

本研究では、インドにおけるCSR活動を紹介した上で大手企業であるサン・ファーマと日本の大手企業武田製薬品工業の特徴及びCSR活動を検討した。日印製薬企業ともにCSRを本業として達成すべき社会的責任であると認識し、製薬企業としての自然な社会的責任に関する認識は創業時点から認識されていることが明らかになった。一方インドの場合は2013年後の新会社法導入後に企業の社会的責任CSRが実行されはじめていることから、積極的にはCSR組織が制度化になっていないことがわかった。さらに、日本の場合は製薬企業においては戦略的なCSRが展開され、社会的市場形成型のCSRは中心であったことをわかった。インドの場合は?イランソローピ型のCSRを実行しているケースが多かった。このような実態は該当企業の経営に直接影響を与えるだけではなく、インドの製薬品企業全体のイメージも低下させるが、インド製薬企業の社会的責任が大きな問題点ではないかと思われる。

注

¹ インドにおける製薬品の定義は、医薬品等に関する規制法である「薬事法」によって、以下の要に定められている。インドでの医薬ビジネスに関する法規制の根幹を為すものが「The Drugs and Cosmetics Act and Rules」で

日本の薬事法に相当する。これは「the Drugs and Cosmetics Act 1940」及び「The Drugs and Cosmetics Rules, 1945」から成り立ち、他の法令やガイドラインの中ではしばしば「DCA」、「DCR」という表記がみられる。

² CSR の定義は研究者によって様々であるが、本研究における CSR とは、企業と外部環境とのかかわりの中で、企業の成長や存続に影響を与える環境主体である「ステークホルダーや社会に対して企業が自発的に果たすべき責任」とする。

³ 本研究においてのステークホルダーの概念については、Freeman et al., 2007, p.6 の定義にしたがう。彼らは、ステークホルダーの分類は産業の種類、組織、適用領域、歴史的経緯などから数種の基準が提案されている。また、内部と外部のステークホルダー 内部のステークホルダーは所有者である株主、従業員、第一次 (primary)、第二次 (secondary) のステークホルダーに区分し定義している。

⁴ 野中郁次郎——橋大学 名誉教授「日本で最初にコンティンジェンシー理論を発表」彼、によれば有効な組織は、コンテキスト、組織構造、個人造成、組織過程の多面的な環境適合、つまり複合のバランスが必要である。

⁵ Bajpai, G.N., Corporate Social Responsibility in India and Europe: Cross Cultural Perspective, 2001

⁶ 1992年に設置されたインド証券取引委員会(Securities and Exchange Board of India: SEBI)第49条のガイドライン。同ガイドラインには、上場企業に対して取引、会計書、リスクマネジメントへの取り組み、役員の報酬などについての報告が義務付けられている。企業がステークホルダーに対する説明責任を果たすことを述べている。

⁷ モニタリングを行うために最低一人の社外取締役を入れる義務化になっている。

⁸ Food and Drugs Administration FDA 米国の認可を得ている。現在、175カ所以上の医薬品製造工場が立地する。この数では、インドは世界全体の25-30%に達している。

⁹ Contract Research and Manufacturing Services

¹⁰ インド政府の1970年の特許法は(物質特許を認めない)の下で、医薬産業が基幹産業として開いたことにより、「先進国に多岐する途上国のモデル法」として地位を築き上げるようになった。これらの特殊法は、欧州諸国の旧特許法をベースに、導入されたものである。

¹¹ 新会社法改正2013年を下に、取締役会1名、CSR委員会(3名)、企業団体、CSRタスクフォース、ローカルユニット(Local Unit) CSRチーム、社会組織。

参考文献

(2017, 6 11). Retrieved from Sun Pharma CSR Policy :

<https://www.sunpharma.com/sites/default/files/CSR%20Policy.pdf>

(2017, 6 27). Retrieved from 医薬産業政策研究所: <http://www.jpma.or.jp/opir/news/news-36.pdf>

Bajpai. (2001). *Corporate Social Responsibility in India and Europe: Cross Cultural Perspective*.

IBEF. (2017, 6 10). Retrieved from <https://www.ibef.org/industry/pharmaceutical-india.aspx>

Jayati, S., & Sarkar, S. (2015). Corporate Social Responsibility in India- An Effort to Bridge the Welfare Gap. *Indira Gandhi Institute of Development Research*, 1-35.

Kumar, N. (2003). Intellectual Property Rights, Technology and Economic Development: Experiences of Asian countries. *Economic & Political Weekly*, 209.

Nidhi, T. (2014). Foreign Direct Investment in Indian Pharmaceutical Industry: An Assessment. *International Journal of Social Science & Humanities Research*, 20.

Researchs and Markets. (2017, 6 10).

Sawant, P. D. (2014). Corporate Social Responsibility of Select Pharma Companies in India: An Exploratory Study. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 205.

Sen, S. (2007). *Globalisation and Development* . : National Book Trust .

(2016). *Sun Pharma Annual Report* : Sun Pharmaceutical Industries .

Sun Pharma CSR Policy. (2017 年, 6 月 11 日). アクセス

<https://www.sunpharma.com/sites/default/files/CSR%20Policy.pdf>

アパルナ・ベンカタチャラム. (2017, 5 5). Retrieved from

<http://csr-asia.co.jp/%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%89%E3%81%AE%E4%BC%81%E6%A5%AD%E5%BC%9Acsr%E3%81%B82%E3%81%AE%E6%94%AF%E5%87%BA%E7%BE%A9%E5%8B%99/>

(2011). 『インドにおける企業の環境社会的責任(CSR)の現状』 エックス都市研究所.

シュレスト・ブパール・マン. (2010). 『インドにおける CSR の歴史と現状. 』 東京都 八王子市: 創価大学.

寛治, 谷本. (2006). *CSR*. NTT.

宮城 康史. (2017, 6 10). 三井物産研究所. Retrieved from

www.mitsui.com/mgssi/ja/report/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/10/20/140411q_miyagi.pdf

金 在淑. (2016). 『CSR 戦略に関する一考察 日韓製薬企業の事例を通して. 製薬企業の特徴 (p. 95). 日本: アジア経営研究学会.

谷口 照三. (2007). 『戦後日本の企業社会と経営思想』 文真堂.

上池 あつこ. (2012). 『インドの製薬産業の発展と企業の能力』 . 『南アジア研究』 第 24, 81. 国立民族学博物館

インドの宗教巡礼の経営的構造

Management structure of the Indian religious pilgrimage

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

ガウタム・プラカシュ

Gautam, Prakash

1. はじめに

インドには、複数の宗教が存在している。インド国民に加えて、外国からもインドに宗教巡礼に訪れる巡礼者が増えてきている。主要な宗教の信者達は巡礼に参加することが多く、彼らにとって、巡礼は、長い旅を通して大きな道徳的意義を追求するものである。とりわけ、イスラム教では人生で少なくとも一度はメッカ巡礼に参加することが義務とされている (Sillah, 2014, p.225)。ところで、インドは、昔からヒンドゥー教、仏教、イスラム教、シーク教、キリスト教、ジャイナ教などのあらゆる宗教にとって重要な拠点である。

本研究では、日本ではあまり知られていないインドの宗教巡礼の経済的および経営的側面として、インドの巡礼観光ビジネスの現状を考察する。

2. 先行研究レビュー

巡礼観光は外貨獲得の有効な手段として、世界のいくつかの地域で主要産業として認識されている。観光産業には様々なものがあり、また長期的資本が必要である。インドは巨大な国土故に、自然環境だけでなく、言語、習慣、制度といった社会的側面においても多様性を有している。この多様性を観光資源として積極的に活用することで、インドは多くの外貨を稼ぐことができる可能性がある。信者にとってだけでなく、観光ビジネスという点でも、宗教的な文化遺産は重要な価値がある。

国内の主要な宗教観光は、地域開発のために非常に有用であり、雇用創出は、再び文化的価値観を根付かせることができる。唯物主義的思想によって引き起こされる多くの現代の社会悪は、宗教的な観光の助けを借りて解消させることができる (Mishra 2000)。

(Mishra 2000) は雇用創出、地域発展のことを中心にお余は持っているもののインフラ・サービス、ホテルなどのサービスの不足で起こされる収入の漏れについては十分にお余していない。

巡礼観光は、現在のインドの国内観光の大部分のシェアを占めている。ただし、巡礼観光とそのほかの観光を区別するのが困難な場合もある。なお、巡礼者の多くは、貧しい人々であると言われる。巡礼観光は近代的な現象であり、インドでの宗教的な巡礼、文化および歴史の中では比較的新しいも

のである (Ivakhiv 2005)。

観光が及ぼす影響は、①経済的影響、②社会的影響、③文化的影響、④環境的影響の4種類に分けられる。第1の経済的影響は、観光客数、生み出された雇用の数、観光客を対象としたビジネスの総収入・費用である。次に、第2の社会的影響は、人口の移動、観光関連施設の設立、生活水準の改善、犯罪の増減などである。そして、第3の文化的影響は、望ましくない活動の増加や観光客に対する文化的な敵意などである。第4の環境的影響は、巡礼観光の目的で来る観光客による環境異物の混入などである (Ivakhiv 2005)。

(Ivakhiv 2005) は、巡礼に参加するのは貧しい人々が多いと指摘するが、実際には様々な経済的なステータスにある人々が参加している。なお上述した巡礼観光の4つ影響も、第1と第3はほぼ同じような経済的影響であるほか、第4の環境的影響は抽象的であり詳しい説明などはされていない。

タミルナドゥ州の仏教は、仏教の研究に対する支援をさまざまな形で提供しようとしている。古代のインドにおける正式な宗教制度の支援は、政治組織とその社会経済と密接に関連している (Champakalakshmi 1999)。しかしながら (Champakalakshmi 1999) は、政治組織と社会経済の関連がどのように密接であるのかについては、詳しく述べていない。

巡礼観光は、周辺国や国内の経済活動に関わっている。巡礼観光は、多くの国の経済において最も重要な要素の1つである。世界的に有名な巡礼地の間では、激しい競争も起きている。新製品の創造などのイノベーションは、巡礼観光においても、競争優位に立つ上で重要な要因である。巡礼者の誘致には、イノベーションのための継続した努力が必要となる。これは、巡礼観光に大きな影響を与え始めている (Rountree 2002)。

(Rountree 2002) は、イノベーションが巡礼観光に及ぼす影響を検討している。だが、巡礼地の寺院などのイノベーションよりも、巡礼をサポートする回りの環境のイノベーションも重要である。

このように巡礼観光についての先行研究に分析結果が抽象的なものが多いだが、巡礼観光ビジネスにおいても重要な市場であり、より具体的な分析が求められている。以上の先行研究を踏まえ、本研究ではインドの宗教巡礼観光の現状と課題を考察したい。

3. インドの宗教巡礼観光の歴史

インドは巡礼観光の土地と言っても過言ではない。インドでは、宗教的な目的のために旅行に出る文化は古代から存在しており、巡礼観光の文化がはっきりといつから始まったのかについては、いまだに明らかにされていない。ヒンズー教徒の人々から経典のように扱われている叙事詩マハーバータ (Mahabharata) (350 BC) によれば、これが書かれた当時においても、既に300以上の神聖な場所で巡礼は一般的なものであった¹。インド国内のさまざまな場所に、ヒンドゥー教、仏教、ジャイナ

¹ Culturalindia.net. Indian Pilgrimage - *Pilgrimage Places of India - Pilgrimage in India*. [online] Available at: <http://www.culturalindia.net/indian-pilgrimage/> [Accessed 5 Jul. 2017].

教、シーク教などの巡礼の中心地がある。その他に、教会やモスクなどの施設も人気の場所である。実際、インドの宗教巡礼は国内観光客の主な動機となっている。なお、インドではほぼすべての主要な寺院、神社や神聖なスポットは、河川や山に沿って位置している。

神聖な川が合流する「サンガム (Sangam)」と呼ばれる場所は、毎年数百万人の人々が訪れ、入浴を目的に訪れる観光客を誘致している。ヒンドゥー教では、ヒンドゥー暦で月の初日 (Sankranti) の日に神聖なガンジス川の水で入浴できれば、人が犯したすべての罪が神によって許されるとされている。哲学者および宗教者であるアディ・シャンカラチャルヤ (Adi Shankaracharya) によって、インドの四隅に四つの「ピース (peeth)」と呼ばれる神聖な寺院・聖地が設置されている。設置場所は、それぞれ、北部はバドリーナート、南部はカーンチプラム、西部はドワリカプリ、そして東部はジャガンナートプリである。インドの宗教巡礼者は、神聖な寺院やインドの聖地に旅行することを「テイルタヤトラ (Teertha, Tirtha yatra)」と言う。この言葉は、「横断」という意味である。

巡礼観光は、古代と現代の文化の両方の価値を引き出した混合物のようなものであり、観光産業の主力となっている。インドはヒンドゥー教の寺院に富む国だけではなく、ジャイナ教の寺院および作品も重要な観光資源である。所々にある Tirthankara (全知の神) を祭る寺院、とりわけ Sravasti、Kaushambi、Hastinapur、Parasnath、Rajgiris、Khandgiri、Udaigiri、Khajuraho、Dilwara の寺院は特に有名である。11 世紀から 13 世紀の間に作られた Dilwara 寺院には、数多くの優れた建築物と大理石の彫刻が保存されている。

また、イスラム教徒が多いアジュメールにある神社 (Khwaja Moinuddin Chisti)、グルバルガにある神社 (Khwaja Bande Nawaj)、デリーにある神社 (Sheikh Nizamuddin Aulia)、パーニーパットにある神社 (Shah Sharaf Bin Ali) も有名である。その他に、シーク教の神聖な教会神社も、ガルワールの (Hemkund Sahib)、アムリトサル (Golden Temple)、タルンタランの (Anandpur Sahib)、ジャランダル (Kartarpur)、パトナの (Patna Sahib) にある。これらに加えて、ビーチリゾートなどで有名なゴアにもキリスト教の教会がある。これらの場所では毎年祭りやフェアなどが開催され、これらの催しは、巡礼者以外の観光客に対しても大きな集客力となっている。

4. インドの宗教的な巡礼観光の現状

インドの観光産業は GDP の 6.8% を占めており、産業別の外貨獲得高では第 4 位となっている²。一方、観光産業の中で、巡礼観光だけでどの程度の収入になっているのかを特定するのは難しい。というのは、巡礼観光だけの収入の算出に必要な寄付金、お布施および個人的な労賃の形で得た収入は公開されないためである。

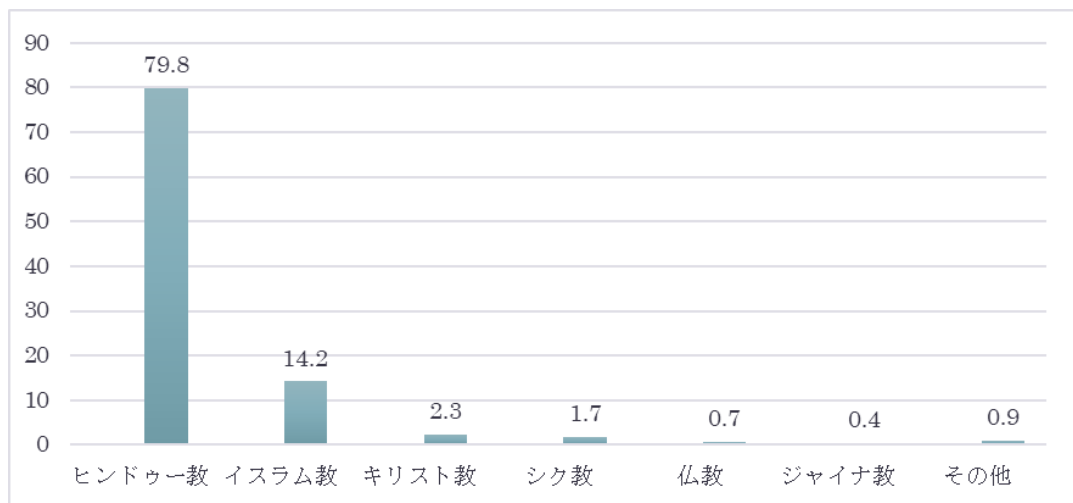
ただ、巡礼観光は、その地域、州さらには国の発展に貢献してきたことは明らかであるように思わ

² Make in India. [メイク・イン・インディア] 商工省 産業政策推進庁 投資促進室.
https://www.indembassy-tokyo.gov.in/Make_In_India/Field_Brochure_Tourism.pdf [Accessed 5 Jul. 2017].

れる。特にインドでは、巡礼観光の最大の貢献は、その巡礼地の活性化にあるといえる。多くの小さな地域では、経済が巡礼に依存している。2009年では、巡礼観光だけで、インド観光の総輸出額の44.5%を占めているとの推計もある（Vijayanand 2012）。

この数字からインドの観光産業の中で巡礼観光は大きなシェアを持ち、重要な部門であることがいえる。さまざまな問題はあるものの、巡礼観光は、高い生活水準、雇用、経済、社会の進歩を促進している。1995～2009年までに、巡礼観光で21%の住民に仕事を提供し、インドの全雇用の約8.9%を占めると推計している（Ted 1995）。同じ時期に北東アジアにおける巡礼観光での雇用は9万人で、全体の雇用の6.1%を占めると推定されている（Taylor 2001）。

図1：インドの宗教別人口の割合（%）（2011年）



※2011年のインド国勢調査のデータにより筆者作成。

出所：外務省. (2017). インド (India). <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/india/data.html> [2017年07月05日アクセス].

図1は、インドの全国の宗教別人口の割合を表している。最も多いのが、79.8%を占めるヒンドゥー教徒であり、これに14.2%のイスラム教徒が続く。そのため、主な宗教巡礼スポットの多くはヒンドゥー教徒を対象としたものである（表1）。表1で示したスポットには、年間で15万人以上のインド人巡礼者が訪問する。（Vijayanand 2012）。

インドの宗教巡礼の経営的構造

表 1：インドの主な宗教巡礼スポット

	Hinduism	59	Kukke Subramanya	118	Tirupati
1	Ahobilam	60	Kumararama	119	Trimbakeshwar Shiva Temple
2	Allahabad	61	Kumbakonam	120	Tuljapur Bhavani temple
3	Amararama	62	Kumbh Mela	121	Thiruvananthapuram
4	Amaravathi village	63	Kurukshetra	122	Udupi
5	Amarkantak	64	Kuruvapur	123	Ujjain
6	Amarnath	65	Madurai Meenakshi	124	Vaishno Devi
7	Anandasram kanhangad	66	Maha Devi Tirth temple	125	Vani (Nashik)
8	Annamalai Hill	67	Maihar Devi	126	Varanasi
9	Arasavalli	68	Mahur,Renuka Devi	127	Vindhayachal
10	Attukal	69	Ghata Mehendipur Balaji	128	Vithoba
11	Avittathur	70	Mandher Devi temple	129	Vrindavan
12	Ayodhya	71	Manikaran	130	Yamunotri
13	Baba Dhansar	72	Mayapur	131	Yadagirigutta, Telangana
14	Badrinath	73	Mantralayam,Raghavendr Swamy		Islam
15	Basistha Ashram	74	Mount Abu	1	Dargah of Moinuddin Chishti
16	Batu Caves	75	Mount Kailash	2	Haji Ali Dargah
17	Belur Math	76	Mukhalingam	3	Hazratbal
18	Bhadrachalam	77	Narasimha Konda		Christianity
19	Bhavani	78	Narayanalayam	1	Goa, St. Francis Xavier
20	Bhimashankar Temple	79	Narmada River	2	St. Thomas Mount
21	Brindarvan	80	Nashik	3	Thodupuzha
22	Chitrakuta	81	Nellitheertha	4	Vailankanni
23	Chidambaram	82	Omkareshwar		Sikhism
24	Dakor	83	Palani	1	Anandpur Sahib
25	Dharmasthala	84	Pancharama Kshetras	2	Baba Bakala
26	Draksharama	85	Panchavati	3	Gobindwal Sahib
27	Dwaraka Pitha	86	Pandharpur	4	Golden Temple
28	Dwarka	87	Parashuram Kund	5	Hemkund Sahib
29	Gajanan Maharaj	88	Pithapuram	6	Nanded Sahib
30	Gangotri	89	Puri	7	Paonta Sahib
31	Gaya, India	90	Pushkar	8	Patna Sahib
32	Ghatikachala	91	Puttaparthi Sri Sathya Sai	9	Sirhind
33	Godachi Veerbhadrhreshwar	92	Ramatheertham	10	Taran Taran
34	Gor Khuttree	93	Rameswaram		Buddhism
35	Gosaikunda	94	Rishikesh	1	Bodh Gaya
36	Govardhana matha	95	Ryali	2	Kusinara
37	Govindavadi	96	Sabarimala Swamisaranam	3	Rajgir
38	Hajo	97	Salasar Balaji	4	Sankasia
39	Haridwar	98	Sabarimalai, kerala	5	Samath
40	Hemkund	99	Sangam	6	Sravasti
41	Hornad,Annapurnade	100	Saptashrangi	7	Vaishali
42	Idagunji	101	Shirdi		Jainism
43	Jonnawada	102	Shivkhori	1	Hastinapur
44	Jyotirlinga	103	Shri Kali Temple, Jaipur	2	Anantnath Swami Temple
45	Jyotirmath	104	Shri Mahadev Mandir	3	Shikharji
46	Kalaram Temple	105	Simhachalam	4	Palitana
47	Kalighat Temple	106	Sivagiri, Kerala	5	Vidisha, Kundaipur
48	Kancheepuram	107	Somarama	6	Pawapuri
49	Karanja Datta Mandir	108	Sri Kurmam	7	Champa
50	Kataragama	109	Sringeri Sharada Peetham	8	Pundravardhan
51	Kateel	110	Srirangam	9	Gimara
52	Katra	111	Srisaillam	10	Mount Abu
53	Kedarnath	112	Talapady	11	Mahaviiji
54	Kolhapur	113	Thanjavur	12	Shankheshwar
55	Kollur	114	Thiruchendur	13	Mahudi
56	Konark	115	Thirumanthamkunnu Temple	14	Sonagir
57	Ksheerarama	116	Thrissur		Zoroastrianism
58	kuchanpally	117	Tirtha and Kshetra	1-8	Atash Behrams(total 8)

出所：各宗教の神聖な場所を基に筆者作成

5. 巡礼観光の経済および社会的影響

巡礼観光は、国内所得の発生源となっている。観光は労働集約型サービス業のため、観光客から直接的に収入を得るだけでなく、間接的にも収入を得ることができる。直接的な収入には、水、電気、ガス、食料品などから得る収入などがある。一方、間接的な収入にはホテルでの支出、インフラ開発への投資、タクシー、駐車場、ケータリングサービス、などがある。巡礼観光は、同じ人が同じ所であっても、複数回訪問するため、巡礼によるお金の収入は繰り返し加算される。それは、経済の中では生産臨時収入となる。

また、巡礼観光においては、旅行代理店、ホテルチェーン、レストラン、祈祷のためのグッズ、手工芸品、花の販売店、保健部門および旅行ツールなどのニーズが生じる。例えば、神聖なスポットとして知られる **Tirupathi Devasthanam** に献花するために、ピーク時期には、毎日 20 トン以上もの花が必要となる。その花は、バンガロールから供給され、**Tirupathi Devasthanam** で使われる花の売上高は一日 30 万ルピー以上にも上る。プリにある **Jagganath Temple** では、大きな服に書かれた絵、有名な **Patta Chitra** (服および紙に書かれた絵)、ヤシの葉の作品、手作りの服、カーテンなどが売られている。シニア・アーティストによって作られた 40 平方フィートの **Patta Chitra** は、国際マーケットで 50 万ルピー～70 万ルピーまでの範囲の価格で販売されている³。

さらに、インドの巡礼観光地のプリで行われる **Rath Yatra** と呼ばれるパレードは広く知られており、15 万人の巡礼者が集まる。ヒンズー教の信者達は昔からの考え方として、人々は、1 つの **Patta Chitra** またはプリの人の作品を購入しない限り、プリへの巡礼が完了しないと信じている。プリは宗教以外にもビーチリゾートが有名であり多目的場所である。

外国人よりも国内巡礼者が多く集まるイベント **Kumba Mela** (クンバ・会衆) がある。**Kumba Mela** は 12 年間に一度開催され、3000 万人の巡礼者がガンジス川とヤムナー川の合流点で入浴する。これは世界最大の集会として知られている。あまりにも参加人数が多いため、2013 年の **Kumba Mela** で迷子になった人数は 4 万人にも上り、彼らは「遺失物センター」でようやく再会したという事例もある⁴。

上述したイベントなどの参加者はかなり多いが、それでも巡礼観光には更なる潜在的なニーズがあると考えられる。というのは、安価な宿泊施設の不足や清潔な飲料水の不足などのために、巡礼観光に出発したくても、それができないケースは多いからである。

5. 1. 巡礼観光の長所と短所

まず、巡礼観光の長所として、巡礼地の地域経済の活性化があげられる。これに加えて、既存の歴史遺産や自然資源を目当てとする観光であるので、巡礼観光ビジネスそのものが環境への負荷が少ないことがある。経済面以外にも、異なる文化間の相互交流・学習、友好関係の構築といったメリットが望める。

もともと、巡礼観光にも短所があると考えられる。とりわけ、多くの巡礼観光では、巡礼者の約 80% の支出は航空会社、バス、ホテルなどの、外国企業に支払われている (**Vijayanand 2013**)。巡礼地域で支払われるべき巨額の金額が、他の国・地域に流れてしまうのである。このような収入の国外流出が起こらないよう、国内資本ないし現地資本を中心にインフラ整備を進め、現地企業の収入が向上す

³ インド 1 ルピー= 1.54 円 (平成 28 年 11 月 6 日時点)

⁴ BBC News. (2013). *India's Kumbh Mela festival holds most auspicious day* - BBC News. [online] Available at: <http://www.bbc.com/news/world-asia-india-21395425> [Accessed 5 Jul. 2017].

るよう努める必要がある。

5.2. インド政府の観光政策の歴史

表 2：インド政府の観光部門の 5 カ年計画の予算（1951 年～2012 年）

Five Year Plan	Time Period	Plan Allocation (in IRS)
1 st	1951-1956	0.00
2 nd	1956-1961	336.38 Lakhs
3 rd	1961-1966	800 Lakhs
	1966-1967*	58.50 Lakhs
	1967-1968*	87.65 Lakhs
	1968-1969*	183.81 Lakhs
4 th	1969-1974	36 Crores
5 th	1974-1979	133 Crores
6 th	1980-1985	187.46 Crores
7 th	1985-1990	326.16 Crores
	1990-1991	83 Crores
	1991-1992	90 Crores
8 th	1992-1997	773.62 Crores
9 th	1997-2002	793.75 Crores
10 th	2002-2007**	2900 Crores
11 th	2007-2012***	3112.71 Crores
	Revised****	5156 Crores

※Five Year Plans, Government of India; *Indian Tourism: Economic Planning & Statistics; **Annual Report,2002-2003, Department of Tourism, Government of India; ***Annual Report, 2011-2012, Department of Tourism, Government of India; ****Report of the Working Group on Tourism, 12th Five Year Plan (2012-2017), Ministry of Tourism, Government of India.

出所：Khan, M., Noor, M. and Khan, M. (2014). *Tourism Development in India under Government Five Year Plans*. International Journal of Research, 1(3), p-128.

インドが独立するまでは、観光部門の政策はほとんど実施されなかった。さらに独立後も、第 1 次 5 カ年計画(1951-1956)においても、観光開発のための予算は割り当てられなかった。表 2 で表しているように、第 2 次 5 カ年計画(1956-1961)で、中央と州政府を合わせた予算（3.36 crores IRS）⁵をよ

⁵ 1crores IRS=約 17,380,000 円（平成 29 年 7 月 2 日時点）

うやく割り当てた。この金額のほとんどは重要な観光地の施設の建設や運営費用に使われた。

第3次5カ年計画(1961-1966)で、観光は国の成長と発展のための道具とし、割り当てた国家予算は大きく3つに分かれた。第1宿泊施設、第2交通機関、そして第3は道路の開発であった。当時の観光の政策は、国際観光客の誘致などは中央政府そして国内観光のプロモーションなどは中央政府と州政府共同で行われた。その結果国際観光客の数は増加した。1966年に、インド観光開発公社 (India Tourism Development Corporation、略、ITDC) が設立された。設立の目的は、観光インフラの開発、プロモーションであった。そして、第4次(1969-1974)および第5次5カ年計画(1974-1979)では、観光部門は宿泊施設の増加、交通機関、個人のホテル業界へのローンなどが強調された。

第6次5カ年計画(1980-1985)現時点では、国際観光と国内観光の両方が、多くの経済的、社会的便益をもたらす活動とみなされるようになった。適切なインフラ・ストラクチャーの開発と同時に宿泊施設のための投資が中心であった。観光に割りあてた国家予算 187.46 crores IRS のうち 115.46 crores IRS は州政府によって費やされた。そして残りの 72 crores IRS は中央政府によってインド航空の運搬能力を向上させると同時に空港のインフラ発展に使われた。

1982年に、インドでは観光法が制定され、1986年には、第7次5カ年計画(1985-1990)の下で、政府によって観光に関する全国委員会が設置された。

第8次5カ年計画(1992-1997)では、インド政府は、観光戦略についての提案を民間から募集し、その提案を取り纏めて1996年に国の観光戦略を策定した。第9次5カ年計画(1997-2002)では、主に民間部門が必要とする経済支援、製品開発、人材開発、マーケティング、調整、モニタリング、ホームステイのプログラムなどが導入された。また、第8次5カ年計画(1974-1979)で掲げられた、観光のための発展のための取り組みも継続して行われた。

第10次5カ年計画(2002-2007)では、観光による雇用が中心課題となった。観光部門に割り当てる国家予算も 2,900 crores IRS (日本円約 504,020,000,000) に増加した。この予算は、主に道路、鉄道、航空輸送、都市インフラ、文化の分野で支出された。これらによって、観光業における雇用者数は 250 万人にまで達した。

第11次5カ年計画(2007-2012)では、2011年までに 1000 万人の外国人観光客、そして 8 億 1200 万人の国内観光客が、インドで観光を行うよう目標をたてた。国内観光客のほとんどが巡礼観光者であるため、宿泊施設や輸送などに資源が導入された。また、一部の限られた国に対し、空港で到着時に観光ビザを発行できるようにもなった。

第12次5カ年計画(2012-2017)では、国の平均 GDP 成長率の目標が 8.2%とされている。多くの外国人観光客向けの 24 時間外国語の通訳サービスも開始されている。

表2は、インド政府の観光部門に割り当てられた国家予算を表している。割り当てられた国家予算は、観光部門の様々な項目・用途で使用されていた。インド政府は宗教巡礼観光にも、非常に力を入

れている。特に、宗教巡礼者のためのサービス・ビジネスが重視され、宗教巡礼に対してビジネスとしての注目が高まってきている。

インド以外に巡礼観光が進んでいるサウジアラビアでは、2012年にHAJJとUMRAHの巡礼で得た収入がGDPの3%にも上り⁶、2011年と比較すると10%増加していた。新聞のガルフ・ニュースによれば、2015年に、サウジアラビアの巡礼で得た収入はGDPの7%にまで増加するという。メッカで年に1度開催されるイベントも盛況であり、サウジアラビアにおいて巡礼観光の重要性が高まってきている。

それはもし、巡礼に出かけるのは値段が高くても、HAJJは他の場所ではできない、そして人間は精神的なニーズを獲得するためのお金は、気にせず支払う性格があるからである。十分に経済力のある人は年に1度、またない人でも人生で一度はHAJJに参加したがる。精神的なニーズで心を満足させるためにはヘリコプターをチャーターして巡礼に出る人もいれば歩いて参加する人もいる。これらの理由にで、人間の経済的なステータスをお金持ちであってもなくても神への信頼感が同じく考えられる。

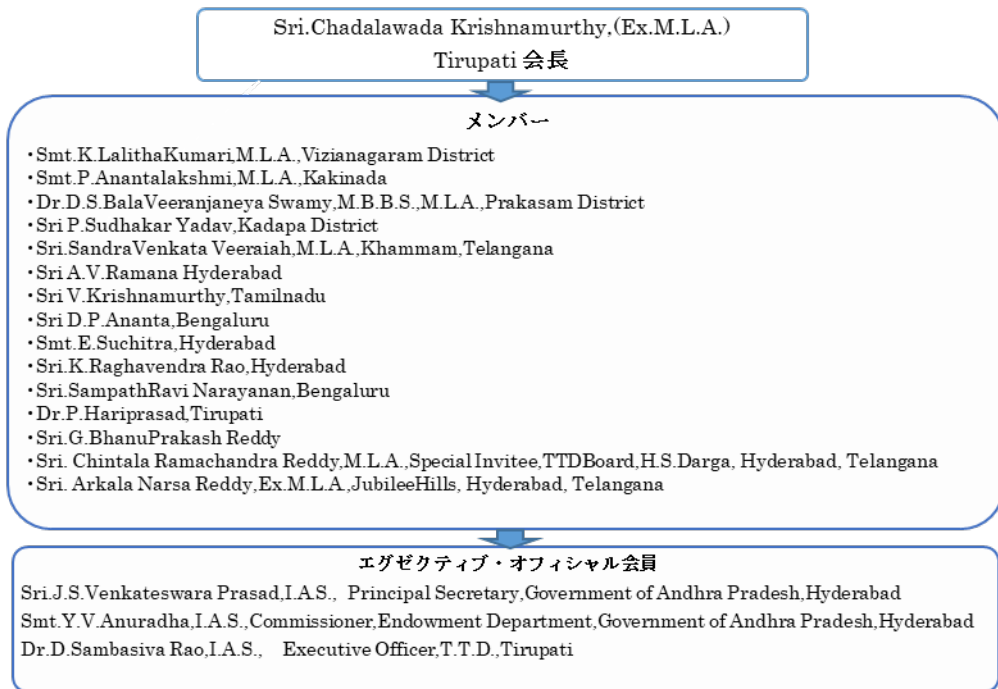
5.3. インドの宗教巡礼の例として Tirupati Balaji 寺院

西インドにある Tirupati Balaji 寺院は、古代宗教のバイシュナヴィズム (Vaishnavism) の寺院である。この寺院は、9世紀に建立されたと考えられている。

そして、15世紀までは有名でなかった寺院は、その後徐々に遠方の人々にまで知られようになった。植民地時代(1843年から1932年までの間)には寺院の経営は、ハッティラマジ (Hathiramaji) 修道院の院長によって行われていた。1932年にマドラス政府(現タミル・ナードゥ州)が、ティルマラ・ティルパティ・デバースタナム (Tirumala Tirupati Devasthanam 略、TTD) を設置し、この経営委員会に経営管理および他の業務を移管することとなった。TTDの委員会は、1987年のTTD法第30条第1附則2に基づき、政府によって任命された委員によって構成されている。組織図は以下の通りである

⁶ Arab News. (2013). *Revenue from pilgrims makes 3% of Saudi GDP*. [online] Available at: <http://www.arabnews.com/revenue-pilgrims-makes-3-saudi-gdp> [Accessed 6 Jul. 2017].

図：2：Tirumala Tirupati Devasthanam トラスト理事会



出所：T.T.D.のウェブサイトで公開されている以下の情報を基に、筆者作成。

Tirumala.org. (2015). Tirumala Tirupati Devasthanams Trust Board. [online] Available at: <http://www.tirumala.org/TTD%20Trust%20Board.aspx> [Accessed 6 Jul. 2017].

執行役員は、TTDの最高経営責任者である。執行役員である Dr.D.Sambasiva Rao は、2つの合同役員によって支援される。その他に、チーフ警戒警備員、森林保全者、ファイナンシャル・アドバイザー、チーフ・アカウント・オフィサー、チーフ・エンジニアも、執行役員の活動を支援している。

インドではヒンズー教の高収入の寺院ランキングに入る Tirupati Balaji は世界で、最も高収入の寺院である。2016年にTTDが発表した年次予算報告書では、年次予算はインド・ルピー2678.07 Croresであった。また、インドの有名なテレビ局 ZEE NEWSによれば、Balaji 寺院には20トンの金とダイヤモンド・ジュエリーがあり、そのうちのいくつかは12世紀に貯蔵されたものであるといわれている。

TTDの目的は、寺院の発展、建設と改築などである。一方、毎日約7万人⁷訪れる巡礼者のために行列を管理するサービス、移動するための無料バス、病院、学校の提供・運営なども行っている。TTDの予算報告書では、教育関係にインド・ルピー約93 Crores、病院と医療関係にインド・ルピー約173

⁷ Zee News. (2010). *Tirupati temple to get Rs 52K-cr cover!*. [online] Available at: http://zeenews.india.com/business/news/finance/tirupati-temple-to-get-rs-52k-cr-cover_12518.html [Accessed 5 Jul. 2017].

Crores が割り当てられている。

インド政府の観光部門に割り当てた国家予算と TTD の年次予算報告を比べてみると、TTD の 2 年半分の予算の金額は、政府の 5 年間の予算を上回る。このデータを比較するとインドでの宗教巡礼は、観光部門また、国民に対して大きな役割をはたしていることが分かる。

また、昔からの考え方だと、神のために個人のできる範囲でお金などを寄付するのが美徳であったが、近年では宗教もビジネスとしての性格が強まり、寄付する値段、お参りする値段まで決められているのが現実である。

6. インド政府の巡礼観光への政策

マハラシュトラ州の Pendarpur に、Panduranga への祈りのために訪れる巡礼者は、261 キロも歩かなければならない。だが、最近、マハラシュトラ州政府は 6 万人以上の巡礼者の立場を考え、巨額の公共支出で 261 キロの道路の建設を決定した。この建設により、自然環境への影響が懸念されるが、このような巡礼観光政策は、間違いなくインド国民の数百万人の生活水準を向上させるだろう (S.Vijayanand 2012)。一方で、インドでは多数の巡礼に参加するには相当な距離を歩かなければならず、インフラ・サービスの不足は勿論、現地住民および村人による観光戦略を策定することも重要である。

近年、インド政府は Swadesh Darshan Scheme (国内観光計画) を発表している。現在、モディ首相の PM JAN DHAN YOJANA (首相の人・マネー計画) の中では、巡礼観光で訪れる人々を中心として、ツーリスト・サーキットを作ることが盛り込まれている。仏教サーキット、クリシュナ・サーキット、ラマエナ・サーキットは宗教の中心となっている。このサーキットは、1 回のツアーで多くの神聖地および宗教巡礼に簡単に参加できることを目的としている。このようなサーキットを合計 13 個作ることになる。2014/15 年計画では、インド政府が観光スポットと宗教観光地の実装と発展のためにそれぞれ 1 億と 6 億インド・ルピーの予算を出している⁸。

7. おわりに

現在、インドの観光部門は、インドの経済発展に大きな役割を果たしている。巡礼観光は環境に圧力を掛けることなく、持続的に収益を上げることができる経済活動である。巡礼目的地に恵まれているインドは、地域住民に経済的利益をもたらす重要な存在になっている。国内および国際的な観光客を誘致するために、国内で充実したインフラが整備されれば、それは国民の幸せにつながるであろう。最も重要なのは、これにより、直接および間接的な雇用機会が作られるため、人材の国外流出が少しでも減少すると考える。

⁸ PM Jan Dhan Yojana. (2015). *Swadesh Darshan Scheme Yojana - PM Jan Dhan Yojana*. [online] Available at: <http://pmjandhanyojana.co.in/swadesh-darshan-scheme/> [Accessed 5 Jul. 2017].

また、国民の中でも、特に学生たちにとって、観光の重要性を学ぶ必要があると考えられる。学生への教育が進めば、巡礼部門において、国民のポジティブな意識、巡礼地の清掃およびメンテナンス、異なる宗教への友好的な態度などが結びつき、これによって巡礼観光はますますインドで発展していくと考える。

しかし、現状を考えると宗教間で引き起こされるテロの問題、インド・パキスタンの国境紛争などによる諸問題は、国際社会に対し、インドに関してマイナスの印象を与えており、特に観光客および巡礼者にも怖がられてしまう恐れがある。これらの問題をいかに解決していくかについては、今後の研究課題としたい。

参考文献

【英語文献】

Approach to the Mid-term Appraisal of the Tenth Plan 2002-2007. (2004). Planning Commission Government of India, pp.1-3.

Atulya Bharat-July-September 2016. (2016). Tourism newsletter. [online] Available at:

<http://tourism.gov.in/sites/default/files/newsletter/Atulya%20Bharat-%20July%20-%20September%202016.pdf> [Accessed 4 May 2017].

Atulya Bharat- October-December 2016. (2016). Tourism newsletter. [online] Available at:<http://tourism.gov.in/sites/default/files/newsletter/Atulya%20Bharat-%20October-%20December%202016-%20English.pdf> [Accessed 4 May 2017].

Singh, A. and Mulla, A. (2011). *Management of tourism in India*. Gurgaon: Madhav Books.

Raveendra Naik, B. (2014). Tirumala Tirupati Devasthanams Programmes it's Impact on Pilgrims -A Study. *Research Journal of Language, Literature and Humanities*, 1(4).

Champakalakshmi, R. (1999). *Trade, ideology, and urbanization*. Delhi: Oxford University Press.

Ivakhiv, A. (2005). Nature and Ethnicity in East European Paganism: An Environmental Ethic of the Religious Right?. *The Pomegranate*, 7(2), pp.194-225.

Sawarkar, K. and Mishara, S. (2010). *Promoting Tourism in India a Case Study*. Kanishka Publishers Distributors.

Taylor, J. (2001). Authenticity and sincerity in tourism. *Annals of Tourism Research*, 28(1), pp.7-26.

Rountree, K. (2002). Goddess Pilgrims as Tourists: Inscribing the Body through Sacred Travel. *Sociology of Religion*, 63(4).

Hannam, K. and Diekmann, A. (2011). *Tourism and India A critical introduction*. Routledge.

Shinde, K. (2012). Policy, planning, and management for religious tourism in Indian pilgrimage

- sites. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 4(3), pp.277-301.
- Tourism Statistics at a glance. (2013). Ministry of Tourism Government of India.
- India Tourism Statistics. (2014).Ministry of Tourism Government of India.
- Prasad. (2016). Ministry of Tourism Government of India.
- Swadesh Darshan Scheme Guidelines. (2016). Ministry of Tourism Government of India.
- Annual Report 2014-2015. (2015). Ministry of Tourism Government of India.
- Annual Report 2015-2016. (2016). Ministry of Tourism Government of India.
- Annual Report 2016-2017. (2017). Ministry of Tourism Government of India.
- Mishra, L. (2000). *Religious tourism in India*. New Delhi: Mohit Publications.
- Khan, M., Noor, M. and Khan, M. (2014). Tourism Development in India under Government Five Year Plans. *International Journal of Research*, 1(3).
- Kreiner, N. and Kliot, N. (2000). Pilgrimage Tourism in the Holy Land: The Behavioural Characteristics of Christian Pilgrims. *Geo Journal*, 50(1).
- Gupta, S., Lal, K. and Bhattacharyya, M. (2002). *Cultural tourism in India*. Indraprastha Museum of Art and Archaeology New Delhi.
- Vijayanand, S. (2012). Socio-Economic Impacts in Pilgrimage Tourism. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(1).
- Vijayanand, S. (2013). Pilgrimage Tourism and Its Economic Dimensions in Tourism Management. *Radix International Journal of Economics & Business Management*, 2(1).
- Vijayanand, S. (2015). The Issues and Perspectives of Pilgrimage Tourism Development in Thanjavur. *International Journal of Tourism & Hospitality Reviews*, 1(1), p.45.
- Ted, S. (1995). *Cultural tourism and business opportunities for museums and heritage sites*. Tourism Management, Elsevier, pp.361-365.
- TTD (2016). *Tirumala Tirupati Devasthanam Budget 2016-2017*. [online] Available at: <http://news.tirumala.org/wp-content/uploads/2016/01/TTD-Budget-2016-17-Press-Release.pdf> [Accessed 4 Jul. 2017].
- Sillah, Y. (2014). *Marriage and Society*. Xlibris LLC 225.

【日本語文献】

- 外務省. (2017). インド (India). [online] Available at: <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/india/data.html> [2017 年 07 月 05 日アクセス].

日本の戦争責任に対する歴史認識 謝罪と拒絶の繰り返しの要因と影響

Historical recognition to Japanese war responsibility —Factor of a repeat and influence of an apology and refusal—

文学研究科社会学専攻博士前期課程修了

初 野 渉

WATARU HATSUNO

目次

序章	3
第1章 日本国内における歴史問題と歴史認識の定義	6-9
第1節 日本国内の歴史問題の様相	6
第2節 歴史認識の定義について	7
第2章 首相談話による「謝罪」と「拒絶」の様相	10-20
第1節 首相談話の変遷	10
第2節 首相談話、政府の見解に対する政治家の「拒絶」	14
第3節 閣僚の「拒絶」とその背景	18
終章	21-54
(1) 全体の総括	21
(2) 現在の歴史問題について	22
(3) 今後の展望	23
脚注	24
参考文献	26

序章

2015年8月14日、戦後70周年を記念して「安倍談話」が発表された。「謝罪」を込めた談話が一般的な談話のスタイルになっているが、この談話は、発表するまでの約2年間で、安倍晋三首相自らが過去の談話(村山談話)を踏襲せずに、未来志向の談話として、村山談話の過去のスタイルを踏襲していなかった。この首相の見解は、ただちに中国や韓国からの批評にさらされた。日本は戦前、戦中の軍国主義に回帰しようとしているとの反応を示す事態となった。近年では、安倍首相の歴史観を問う事もしばしばある。この日本政府あるいは、日本の政治指導者の歴史観が国際問題として問われるようになった。1982年に勃発した歴史教科書問題から、日本政府の歴史観、首相の歴史観が問題視され、太平洋戦争の戦争責任とそれに対する「謝罪」が、中国、韓国から問われるようになってきたのである。

本論文では、歴史認識と首相談話との関連を軸にして、取り上げていく。その中で、日本が歴史問題を引き起こした際に話題となる、「謝罪」については、繰り返し謝罪をしているにも関わらず、中韓からの批判が繰り返されているのは何故か。といった点が研究動機として湧いてきた。「謝罪」を繰り返し行い、抗議も繰り返し行われる連鎖は、謝罪をした後で、政府の見解に対する何らかの「拒絶」が示されているのではないかと考えるに至った。しかし、その「拒絶」はどのようなタイミングで発生し、誰が、どのような組織と関係しているのかを明らかにする事。そして、日本の戦争責任に対する歴史認識の姿勢、首相談話による「謝罪」と何らかの「拒絶」が繰り返される要因を掴むことが出来るという仮説を立て、原因を詳らかにしていきたいと考える。また、「日本の戦争責任に対する歴史認識」と題している理由は、主に政治面で歴史認識問題が取り沙汰されている事からアプローチをしたいと考えるからである。菊池(2011)は、戦後の日本において、政治面で二つの流れが形成されてきたことを踏まえ、

- ① 戦時期の反省から日本の戦争体制、戦争と侵略実態、植民地支配などを教科書の中に正確に書き入れることで、同じ過ちを繰り返さず、日本を再び破綻の淵に追いやらないこと。
- ② 日本の侵略や植民地支配の過酷な実態などを教科書から排除し、日本の戦争を「侵略戦争ではなく、アジア解放の戦争」と位置付けること。

以上の事から、歴史認識問題を日本国内の視点から考察する所以は、太平洋戦争の反省をし、過去の失敗を活かすため。そして、教科書記述には正確な史実を記載し、同じ過ちを繰り返さないように歴史を認識する政治的な動き。侵略戦争と位置付けず、アジアを解放するための戦いであったと認識し、日本が周辺諸国と比較して優位に立っている事を保ちたいという政治的な動きの2つの側面があったことに起因すると仮定するからである。

そして、その謝罪と否定の繰り返しの中で、戦後の日本は戦争に対する反省を、「ダブル・スタンダ

ード」として取る構図となっている。対外的には反省、謝罪をするが、対内的には戦争の責任を徹底的に追求しない状況が続いている。歴史認識に関して、笠原(2010)は以下のように述べる。「中韓や日本の侵略戦争・植民地支配の被害を受けた国に対しては、「村山談話」の反省とおわびを継承していると表明し、国内では自民党の国会議員グループを中心に、教科書攻撃を加えるなど、日本の戦争と植民地支配を正当化、美化する歴史認識を流布させようとしている」という現状を分析している²。

日本政府が戦後、対内的、対外的に「ダブル・スタンダード」で戦争責任を追及しない事は頻繁に指摘されている。しかし、その「ダブル・スタンダード」の原因がどこにあるのかは、考察されていない。特に、対内的に戦争責任を追及しない点は、自民党政権下で多く見られるものである。戦争を否定的に見る人物、その人物と関わりのある組織集団の歴史観など、政治的背景まで考察していない研究が多く存在していると考ええる。こうした先行研究がある上で、本論文の視点は、戦争責任に対する謝罪や拒絶が繰り返される要因が日本政府のとりわけ閣僚の拒絶の背景を追いながら、考察をしていく。

本論文では、大きな枠組みでの「歴史問題」を「歴史認識問題」として見ていく。以上の点を踏まえて、第1章では、「日本国内における歴史問題と歴史認識の定義」と題して、歴史問題の全体像を見ていく。そして、歴史問題の中核にあたる「歴史認識」とは、どのような定義が出来るのかという事を、歴史認識の根幹に迫った定義を確認していく。

第2章では、「首相談話による「謝罪」と「拒絶」の様相」と題し、首相談話の変遷と、首相談話、政府の見解に「拒絶」を示すその要因について論じていく。本論文の中心である。首相談話で日本政府の見解として、太平洋戦争での日本の行為に対する周辺諸国への謝罪を示した一方で、閣僚の失言(例えば、太平洋戦争を肯定する発言など)が出てくる理由は何なのか。個人の見解として述べている閣僚は、何を基にして述べているのかという点を、閣僚の政治的背景に迫りながら失言が起きる要因を分析していく。

終章では、日本の戦争責任、歴史認識、謝罪と拒絶を繰り返してしまう要因の全体像を明らかにする。以上の構成で論を展開していく次第である。

第1章 内政としての歴史認識問題とその定義

第1節 日本国内の歴史問題の様相

1980年頃から国際問題化した「歴史認識」に関する問題は、日中関係、日韓関係それぞれに影響を与えている。この問題化した「歴史認識」の定義は、大日方によると広義の定義では、「過去の一般的な歴史認識」として位置づけている。反対に狭義の歴史認識は、「問題化した歴史認識に限定」している。現在の歴史問題と照らし合わせて考えると、東アジアの問題では第二次世界大戦(又は太平洋戦争)後の「戦争認識」が問題の焦点となっており、大日方の狭義の歴史認識と言える。大日方は、「時間の経過とともに認識は変化していく」と述べており、歴史的事実(学校教育で使用されている教科書

を中心に)を受け止め、認識していく方途は、学校教育と教科書が中心になる。

国内の問題として、「パブリック・メモリー³」の形成について指摘されているが、現状、日本国内での歴史認識の「パブリック・メモリー」の形成は成されていない。

歴史認識を形成していく中で、「学校教育」と「教科書」がキーポイントであるとされている。しかし、1980年代から表出した一連の教科書問題は、歴史認識の曖昧さや議論がされていなかった事から、不明慮な問題であったものとしておさえて良いのかもしれない。しかし、「学校教育」と「教科書」よりも前の段階に、今現在起きている日本政府の歴史問題に対する取り組み方に原因があるのではないかと考える。その原因には、日本政府の歴史問題に対する取り組み、なかんずく首相談話を機軸とした歴史認識に問題の端緒があるのではないかと考える。以上の点から、日本国内の内政の視点から問題を考察していく必要があると考えた。

第2節 歴史認識の定義について

本節では、歴史認識問題を考える上で重要な定義に関してまとめ、歴史教科書問題、首相談話に繋がる定義を確認していく。

歴史認識の定義は、様々な定義づけがなされているのが現状の問題である。本章では、本論の後半の内容に関わる定義を3点ピックアップし、今回の問題に対する歴史認識の定義を確認していく。

(1) 大日方純夫の定義

歴史学者の大日方純夫は、歴史認識の定義を「広義」と「狭義」に分けて分類している。はじめに、「広義の歴史認識」については、過去に対する一般的な認識として位置づけている。一般的な歴史に対する認識であるが、過去の捉え方については、各々の歴史観や価値意識によって左右されるため、対立局面を生み出す。この対立から過去に対する認識を受けて、歴史認識という言葉が使われていることを確認しなければならない。

反対に、「狭義の歴史認識」については、問題化した歴史認識に限定されたものとして定義している⁴。特に、問題化された歴史認識の対象は、東アジア三カ国に限定しており、昨今の歴史認識問題に対応した定義になっている。この問題化した認識では、「対立は過去の事象に含まれるもの」、「国家間、民族間、政治・戦争が絡む問題」として認識するものとされている。この定義を基にして、東アジア三カ国に焦点をあてると、対立の主な事象は、太平洋戦争に対する認識の程度、戦後の日本の太平洋戦争に対するアプローチの仕方が、争点として現れていることが分かる。

歴史認識において、過去の体験、記憶の希薄化は重大且つ前提認識ではあるが、過去の体験と記憶を再現・継承していく力は、広義の教育にあると大日方は述べている。

以上の大日方の定義づけは、東アジア三カ国の歴史問題を考えていく上で、有効な視点であると考えることが出来る。

(2) 細谷雄一の定義

国際政治学者の細谷雄一は、現在の日本で受け入れられている、認識の過程に問題点があるとして指摘をしている。日本での認識の過程は、諸資料に基づいて、徹底的に分析を行い、研究を積み重ねれば、普遍的に受け入れることが可能になる「歴史的事実」に到達出来るというものであった(細谷 2015)。また、普遍化されることによって、他国の国民との共有も可能であるとの楽観的な想定もあった⁵。これは、資料の量が豊富なほど、客観的な「歴史的事実」を形成できるという安易なものだと指摘している。細谷氏の指摘通りに考えれば、日本の歴史教育で使用されている「歴史教科書」は、その最たるものとして位置づけることが出来る。つまり、日本で形成されている歴史認識は、この過程を辿った認識であり、歴史認識の根底に関する部分の議論はされていないということになる。ここでの欠点は、歴史認識をする上では、歴史理論を学んでいないという事⁶であり、問題点として挙げられる。

細谷の以上の定義は、イギリスの歴史家である E・H カーの歴史の見方に依拠している。カーは、『歴史とは何か』において、「先ず歴史家を研究せよ」と述べている。「歴史上の事実は純粋な形式で存在するものなく、また、存在し得ないものでありますから、決して「純粋」に私たちへ現れて来るものではないということ、つまり、いつもの記録者の心を通して屈折して来るものだということです。したがって、私たちが歴史の書物を読みます場合、私たちの最初の関心事は、この書物が含まれている事実ではなく、この書物を書いた歴史家であるべきであります⁷。このように歴史に関する資料には、歴史家や著者の価値観や歴史観が反映されているので、歴史家あるいは著者が、どのような意見、見識を持っているかを研究する事が必要であると指摘している。

以上の内容を踏まえると、細谷の定義の中核理論は、「歴史理論」を学ぶ事である。教科書や広範な資料を分析する中で、歴史家や著者の世界認識、歴史観を踏まえることが、歴史認識を分析していく前提になってくるものとなっている。

(3) 庄司潤一郎の定義

政治外交史を研究している庄司潤一郎⁸は、入江昭による歴史認識を3つのレベルに分類したものを引用して、以下のように定義⁹づけている。

- ① 個人の体験を通して得られた回想や思い出¹⁰
- ② 教育、メディアや家庭などによって形成された国家・社会に共有されているパブリック・メモリー
- ③ 歴史家が史料の分析を通して導いた学問としての歴史認識

3つの分類を個人から社会、研究者による分析に基づいた歴史の認識として受け止めている。しかし、1990年代に議論的となった「不戦決議」をめぐる問題では、諸外国とは異なり、太平洋戦

争の歴史解釈に関する一定のコンセンサスとしての「パブリック・メモリー¹¹⁾」が形成されていない現状がある。

第2章 首相談話による「謝罪」と「拒絶」の様相

本章では、前章の歴史教科書問題が表出した1982年以降、歴史問題に関連した国際問題が発生する度に首相談話や官房長官談話などに触れたい。

本章は、宮沢喜一首相(談話を表明した当時は官房長官)による「宮沢談話」から始まり、戦後70周年談話として出された「安倍談話」までの日本政府の公的な歴史認識の移り変わり。また、一般的な太平洋戦争に対する「謝罪」の政府見解の基準となった「村山談話」の踏襲の有無に関する議論などに言及したい。頻繁に議論の対象となっている「村山談話」を始め、それぞれの談話を含めた戦争責任に関する「謝罪」の姿勢は、厳密な意味で踏襲しているのかどうかの分析も行いながら、「謝罪」と「拒絶」の様相について考察していきたい。

第1節 首相談話の変遷

表1 首相談話の変遷

年月日	談話名	内容
1982年8月26日	「宮澤談話」宮澤喜一	● 「教科書問題」をめぐり、中国、韓国が抗議を行い外交問題となった。これに対して、出されたのが本談話。
1993年8月10日	「細川発言」細川護熙	● 首相の就任直後記者会見において、「私は先の大戦を侵略戦争、間違った戦争だと認識している」と発言し、一首相の太平洋戦争に対する見解を、個人的に述べたもの。 ● この発言自体は、後の社会党首相となった村山富市による「村山談話」に繋がる現実的な問題を孕んだこととして認識された。
1995年8月15日	「村山談話」村山富市	● 戦後50周年を記念して閣議決定に基づき発表した声明。「植民地支配と侵略によって、多くの国々、アジア諸国の人々に対する多大の損害と苦痛を与え」たとの趣旨が表されている。
2005年8月15日	「小泉談話」小泉純一郎	● 終戦60周年を記念して発表。前回の村山談話を踏襲し、アジア諸国の人々に対する損害と苦痛を与えたと表明。
2015年8月14日	「安倍談話」安倍晋三	● 村山談話を踏襲したものとして位置付けられているが、賛否両論の談話であった。先の談話とは違い、主体が明示されないままの表記が多く、過去の認識に対しては、評価が低く出されている。

(「外交」編集委員会 外務省 2015を参考に筆者作成)

(1) 1982 年 8 月 26 日 「宮沢談話」

第二章で述べた 1982 年の教科書問題を受けて、当時の首相であった鈴木善幸首相は、教科書問題が外交問題に発展する事を憂慮して、同年の 8 月 26 日に宮沢喜一官房長官が談話として、教科書問題に対する政府の認識を表明した。「宮沢談話」では、「政府の責任において是正をする」との姿勢を貫かれた¹²。

(2) 1993 年 8 月 10 日 細川発言

「河野談話」でも「従軍慰安婦」に関して、国内からの批判等々が盛んに沸き起こったが、国内外からの意見、議論の中で注目すべきものは、「細川発言」である。「河野談話」の後、8 月 10 日に当時の首相であった細川護熙が、就任記者会見において、「私は先の大戦を侵略戦争、間違った戦争だと認識している¹³」と個人的な意見であるとしながらも、「侵略」である事を明確に認めた。自民政権下では、「侵略戦争」を明言しない首相が多数おり、細川首相が示した発言は、画期的なものであった。個人的見解とされたものの、連立与党として「戦争に対する反省を踏まえ、世界及びアジアの平和と発展のために協力することを、内外に明示する」ことで合意していた。当時の官房長官であった武村正義も、「日本がよその国に出て行って多大な物的、精神的被害を与えたことは、間違いない。わたしも侵略戦争だったとの認識を持っている」と、細川発言を内閣としても検討し、対応していく方針を打ち出したことは際立った。

日本政府の最高責任者が侵略戦争観を明確に受け入れた公式発言として、好意的な印象として持たれた。また、周辺諸国からの日本政府の戦争責任の基準とされた。細川発言が、2 年後の 1995 年に出された「村山談話」へと引き継がれていったと見る事も可能である。しかも、いずれも自民政権下ではなかったことは考慮しなければならない。

(3) 1995 年 8 月 15 日 「村山談話」

戦後の 50 周年を記念した談話であり、「植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して、多大な損害と苦痛を与えた」と戦争責任を認める。以後の首相談話の基準になった。

1994 年 6 月の村山内閣成立に先立って、与党 3 党(社会党、自民党、新党さきがけ)の間で、基本的政策に関しての政策合意が形成された。その合意形成の一つは、「戦後 50 周年を契機に、過去の戦争を反省し、未来への平和への決意を表明する決議の採択や、記念事業の実施などに積極的に取り組む」であった¹⁴。しかし、3 党のそれぞれが意図していたものに相違があり、連立政権の中心である社会党は、植民地支配や侵略戦争に対する反省と謝罪を優先した。自民党は、反省や謝罪よりも平和への決意を優先させる傾向にあり、新党さきがけは、侵略戦争を一定のレベルでは肯定していた。だが、社会党の謝罪論に反対をするなど、3 党が一致する点が少なく、微妙な解釈や価値

観の相違が多かった。

談話発表において、社会党の歴史認識における見解を明確に発する事は無かった。村山は、戦後50年の国会決議(所謂、不戦決議)が完全に骨抜きになったことを受けて、村山首相による戦後50年の首相談話(「戦後50周年の終戦記念日にあたって」(いわゆる村山談話))を発表した¹⁵。「わが国は、遠くない過去の一時期、国策を誤り、戦争への道を歩んで国民を存亡の危機に陥れ、植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大の損害と苦痛を与えました」と述べた。これまでの首相の「おわび」の集大成として、21世紀のアジア外交の基本的な理念となる日本政府の歴史認識の見解となった。

「村山談話」は、上記した経緯の中に、以後の歴代の内閣・首相が踏襲すべき基準となる談話になった。

(4) 2001年8月14日、2005年8月15日 「小泉談話」

「小泉談話」は、2001年の終戦記念日に小泉純一郎首相が、表明した談話である。95年の「村山談話」を踏襲していると言われているが、この談話は、村山元首相から反発を受けた。小泉首相は、「村山談話」を踏襲すると述べていた。しかし、実際は談話に対して村山は、「私の談話を引用してまで、なぜ(靖国神社へ)参拝したのか。矛盾だ。これでは『村山談話』は単なる作文になる。恥ずかしい限りだ¹⁶」と怒りを露わにした。談話と、小泉首相の行動が伴っていない事から、全面的な「踏襲」とは言えないものとなってしまった。

2001年の談話では、太平洋戦争でアジア諸国に対して、大きな惨禍を齎してしまった事に言及をして、謝罪した談話となっている。小泉首相は、「アジア近隣諸国に対しては、過去の一時期、誤った国策にもとづく植民地支配と侵略を行い、計り知れぬ惨害と苦痛を強いたのです¹⁷」と述べ、談話で必ず注目される「植民地支配」、「侵略」の単語を入れて謝罪の意を表していた。村山談話で表明された文面と比較すると、大筋文面としては踏襲していると言える内容である。

2005年の首相談話は、戦後60周年を記念した際の談話として出された。01年の談話では、前述したように「植民地支配」、「侵略」の文言を含めていたが、小泉自身の考えであった「靖国参拝」と絡めてしまった事で、国内外からの批判を受けた。今回の談話では、「先の大戦では、三百万余の同胞が、祖国を思い、家族を案じつつ戦場に散り、戦禍に倒れ、あるいは、戦後遠い故郷の地に亡くなられています¹⁸」と表し、戦争で犠牲になった方々全員に対して哀悼の意を表していた。「植民地支配」、「侵略」とアジア諸国に対しての反省を、村山談話を踏襲した形で述べていたことは、変わりなかった。

まとめとしては、本談話には大きな変化があった部分もありながら、過去の戦争の反省を踏まえているので、大きな問題までには発展しなかった。そうした意味では、一定のレベルで「村山談話」を踏襲したといえる。

(5) 2015 年 8 月 14 日 「安倍談話」

戦後 70 周年を迎えた節目で表明した談話である。本談話では、談話を表明する前から安倍首相自身が「村山談話をそのまま踏襲するものではない¹⁹⁾」と述べており、安倍首相の歴史観、認識に対して批判が寄せられた。その中で、紆余曲折はあったが、変化を遂げながらも表明した談話となり、太平洋戦争に対する謝罪の主体が明確になっていない点が指摘された。

談話の内容は、今までの談話とは違い、分量が多い談話であり、100 年以上前の世界情勢を露わにしつつ、当時の日本の国際社会に対する姿勢を述べていた。談話表明から遡る事 2 年前の 2013 年から、こうした考えを米議会調査局は、「日本の侵略やアジアの犠牲といった歴史を否定する、修正主義者の見方」として批判をしていた²⁰⁾。

太平洋戦争を、アジア解放のための戦争であったと認識している人がいる中で、戦後 70 年談話が出される前に 21 世紀構想懇談会が発刊した、『戦後 70 年談話の論点』（日本経済新聞社出版）において、この会の座長代理を務めていた北岡伸一は、「日本の 1930 年代から 1945 年にかけての戦争の結果、多くのアジアの国々が独立したが、日本がアジアの解放のために戦っているという事実は、あまり確認できない。(中略)アジア解放のために、決断したことはほとんどない」と述べている²¹⁾。太平洋戦争中の日本の多くの意思決定は、自存自衛のための決断であったことから、日本がアジアのために戦ったということは、誤りであるとも指摘していた。

従って、戦後 70 年談話の論点を考察する懇談会に関わっている中でも、太平洋戦争に対する認識には差異があると見て取れる。しかし、「侵略」などの細かい文言については、国際連合での定義がされている。そして、国際社会の中で曖昧になっている定義とは、位置付けることは出来ないと考える事が出来、首相の見解でもあった侵略の定義が曖昧である指摘は、誤りであるとする事が出来る。

第 2 節 首相談話、政府の見解に対する政治家の「拒絶」

第二節では、前節で首相談話の変遷を追っていったものと関連して、首相談話及び政府の見解に対して「拒絶」を示した閣僚、政治家について取り上げる。閣僚、政治家が「拒絶」をする理由や、彼らの思想、信条的な背景、所属している会派、グループなどの組織とどのような関連があるのかを、分析、考察を試みていく。

表2 閣僚の問題化された「拒絶」の発言

閣僚名	年月日	内容	所属
藤尾正行文相	1986年9月	日韓併合には韓国側にも責任があることを言及	
奥野誠亮国土庁長官	1988年4月22日	侵略戦争を弁明する発言をした。 ■ 自民党タカ派の代表的な存在であったことから、一部の自民党若手グループなどの奥野支持で、混迷の度合いを強めていく。	みんなで靖国神社に参拝する国会議員の会 (初代会長) 神道政治連盟
桜井新環境庁	1994年8月	1994年8月12日、日中戦争、アジア太平洋戦争に対する「侵略意図否定」発言で辞任に追い込まれた。	神道政治連盟
野呂田芳成 衆院予算委員長	2001年2月18日 ²²	大東亜戦争のおかげで植民地支配が終わり、アジア諸国は独立した。	神道政治連盟

(庄司潤一郎 2002、家近 2012、産経ニュース 2013 を基に発表者作成を参考に筆者作成)

以上の年表は、首相談話、歴史教科書問題が発生した前後に問題となった発言をした閣僚である。いずれも発言後には辞職に追い込まれたが、時の政権の一閣僚の歴史観が現れた発言であり、談話(官房長官談話も含む)で発表した見解に反するものとなっている。以下、それぞれの閣僚の発言とそれに至った背景を見ていく。

(1) 1986年9月 藤尾正行文部大臣

藤尾正行文部大臣は、1986年に日韓併合に関して韓国側にも責任がある事に言及をした。この発言は、前章で述べた第二次歴史教科書問題と関連しており、教科書問題に対して、中韓の抗議が展開されたのと同時に、検定の主体である文部省のトップである一大臣が、韓国併合に関しての不適切な発言が加わったことが問題となっていた。

発言の経緯としては、韓国併合に関する不適切な発言は、1986年の9月に行われたものであるが、藤尾文相の発言の経緯について服部(2011)は、次のようにまとめている。不適切発言として問題になる2か月前の7月25日の記者会見にて、6月に発生した第二次歴史教科書問題について問われ、藤尾は「文句を言っているやつは世界史の中でそういうことをやっていることがないのかを、考えてごらん下さい」と発言²³。続けて藤尾は、「東京裁判が客観性を持っているのかどうか。勝ったやつが負けたやつを裁判する権利があるのか、ということがある」とも述べ、この発言に対して中国、韓国から反発を受けた²⁴。

(2) 1988年4月22日 奥野誠亮国土庁長官

1988年4月22日の閣議後の記者会見にて、鄧小平中国共産党中央軍事委員主席への批判、侵略

戦争についての弁明をする発言をした。発言の内容では、「大東亜共栄圏」の目的について、「東亜の安定です。アジアの方々には白人の植民地になっている。生活の安定のために解放してあげなきゃならない。(中略)結果的には負けたけれども、アジアはみんな独立した」と力説を加えていた²⁵。奥野の発言や運動が活発に展開されたこともあり、村山談話を発表する 2 か月ほど前に衆議院で採択された「戦後 50 年決議」は、妥協的な文言になり参議院での提案は見送られる事態となった。国内外からの批判が起き、野党からは総じて閣僚罷免、辞任を要求する旨に至り、中国、韓国の両政府からは、公式に遺憾表明を行った²⁶。川野(2001)は、奥野の政治的立場としては、タカ派の代表的な存在であるという事もあり、この発言は「確信犯」的なものであり、早期解決は不可能な様相であったと述べている。

奥野誠亮の去就は、同年 5 月 13 日に辞任となったが、辞任後に開いた記者会見は、先の発言に対して確信犯的な内容を窺わせるものであった。記者会見では、日中戦争、アジア太平洋戦争における日本軍の行為を肯定する考え方や、中国に対する批判を展開していたが、こうした考え方に対し、川野は「一部の保守政治家の深層心理に静かに横たわっているものではなく、表の世界に時として出現してくる」と奥野発言を分析している。

(3) 1994 年 8 月 12 日 桜井新環境庁長官

桜井新環境庁長官の発言は、村山政権下での閣僚の失言として位置付けられる。村山政権下での閣僚の失言は立て続けに行われるものであったが、その中でも太平洋戦争に関連して発言した最初の閣僚であった。

桜井の発言は、1994 年 8 月 12 日に、日中戦争、アジア太平洋戦争に対する「侵略意図否定」をするものであった。この発言によって、環境庁長官の職を辞任し、発言に対して謝罪をした。過去の戦争に関して肯定的な発言をした閣僚の中で、発言後直ぐに謝罪をする閣僚は、桜井が 2 人目であった。

(4) 2001 年 2 月 18 日 野呂田芳成衆院予算委員長

当時、衆議院予算委員会の委員長を務めていた野呂田芳成予算委員長は、2001 年 2 月 18 日に、秋田県で行われた講演会で、太平洋戦争の事を「大東亜戦争」と呼称。「(戦争を) やったことでアジアから植民地が無くなった」、「(太平洋)戦争がアジア諸国の独立を助けた」などと、日本の侵略行為、太平洋戦争を美化、肯定する発言をした²⁷。

この発言で野呂田は、平成 13 年 2 月 21 日に行われた国家にて、「予算委員長野呂田芳成君解任決議案」が提出²⁸され、辞職に追い込まれた。決議案は、歴史認識に関する発言のみに焦点が当てられている訳ではなく、KSD 汚職事件や機密費横領事件などが取り沙汰されていたが、決議案を提出されてしまう決定打になったことは、明白な流れであった。

発言全体を考察すると、一個人の歴史認識を、衆議院の予算委員長という重職についていながら発言したという事実が問題であると考えられる。そして、教科書問題で取り上げられた、つくる会などの復古的な動きを見せる「自民党及び右派勢力」に、影響を与えてしまう恐れがある発言であったと認識すべきものであった。

第3節 閣僚の「拒絶」とその背景

本節では、前節で扱った閣僚、政治家の失言の概要を基にして、閣僚及び政治家の発言の意図する所、所属党派等に左右されて発言した内容かどうかを考察していく。

まず、前節で扱った順に考察を進めていくが、閣僚の失言について考察を行っている川野(2001)の見解を取り上げる。川野は、閣僚、政治家の発言内容として問題に挙がるものは、人種差別発言、日中戦争、アジア太平洋戦争における日本軍の行為の是非をめぐる発言などがあると述べている²⁹。これらの発言は、いずれも失言となり、政治的責任を伴うものであり、殆どの場合は発言内容が政府の公式見解とは異なるものとされる。前節で挙げた閣僚の発言の殆どは、政府の見解に異なるものであるが、村山政権下での島村文部大臣や桜井新環境庁長官の発言は、「村山談話」に反発をしたものである。

日中戦争、アジア太平洋戦争での戦争責任は、第一章から取り上げている、「歴史認識」で繰り返し追及されている。これらの追及に対して、「首相談話」で日本政府から「謝罪」を表明しているにもかかわらず、個人の認識で政府の見解に反する発言を、同じような主義主張を掲げる組織の人間が行っている。失言、拒絶を表している閣僚に共通する事は、「神道政治連盟」や「みんなで靖国神社に参拝する国会議員の会」、「日本会議」に属していると捉えられる。

政府の見解に拒絶をする議員の多くが所属する「神道政治連盟」、「日本会議」、の活動方針について見ていきたいと思う。

(1) 神道政治連盟

神道政治連盟(以下、神政連と記す)は、1969年(昭和44年)に世界に誇る日本の文化・伝統を後世に正しく伝えることを目的に結成した団体である³⁰。活動方針の淵源は、戦後の日本の経済発展によって、物質的な豊かさの反面、個人主義的な傾向が強まり、戦後おろそかにされてきた精神的な価値の大切さを訴え、自分たちが生まれてきた日本という国に、自信と誇りを取り戻すことにあると主張している。中でも、「日本のために尊い命を捧げられた、靖国の英霊に対する国家儀礼の確立を目指します。」という活動方針は、本研究の内容に関わってくる所である。また、靖国の英霊に対する国家儀礼については、首相の靖国参拝を肯定する人たちの主張と一致する取り組みであるが、政府の談話、見解に反発する閣僚に共通する取り組みの一環となっていると考えられる。また、前述した神政連がされた淵源において、日本人らしさが忘れられている現状や、おろそかにされてい

る精神的価値の大切さを訴えている。そして、その精神的価値を太平洋戦争の反省とは逆の方向に意義を見出しているようである。神政連が出している「日本の名誉を回復するために-歴史認識四つのポイント-」では、「慰安婦の「強制連行」はあったのか」や、「南京での「大虐殺」は本当にあったのか」、「問題だらけの「東京裁判」」といった項目を立てて、太平洋戦争に対する神政連の歴史認識に関するポイントが掲げられている³¹。

「問題だらけの「東京裁判」」の項目では、太平洋戦争が「侵略戦争」であったとされることに對し、従来の国際法では戦争は違法ではなかったのに、戦争が終結してから日本が戦争中に行ってきた行為を、「侵略戦争」とレッテルを貼った。それまでの国際法上には無かった「平和に対する罪」と「人道に対する罪」を新しく犯罪として創設したことに疑問を呈している。この東京裁判での決議が、「勝者が憎しみと復讐の感情で一方的に敗者を裁いたものである」と主張している。神政連は、太平洋戦争以前の国際法の話述べているが、戦争で勝った国は負けた国に対して裁くことは実際にあり、憎しみと復讐の感情で裁いたとの見解は不自然である。日本が侵略を行っていた朝鮮や東南アジア諸国、中国が憎しみの感情を持つことはあるが、戦争を行った、侵略を行ったことに対する反省を行わず東京裁判を否定する事は、神政連の中にナショナリズム、エスノセントリズムの思想が残っていると考える事が出来る。

以上のような神政連の姿勢がある事で、所属している政府の見解に反発をした閣僚達の言動にも反映されているのではないだろうか。

(2) 日本会議

日本会議は、前身団体である「日本を守る国民会議」と「日本を守る会」の二つの組織が統合され、平成9年5月30日に設立された団体、組織である。この組織は前身団体から多くの国民運動を展開し、中でも本研究に関わる場所では、歴史教科書の編纂事業(前身の日本を守る国民会議が編纂した『新編日本史』)などを行っていた。日本会議のホームページを参照すると、日本会議のスタンスが掲載されており、そこには「私たちは、美しい日本の再建と誇りある国づくりのために、政策提言と国民運動を推進する民間団体です」と書かれている³²。民間団体とされているが、実際に行っている活動には、政治家が関わっているケースもあり、どの辺りまでが民間団体としての活動なのか見えてこない側面もある。

歴史観の表れた「設立宣言趣意書」に注目してみると、「東京裁判史観の蔓延は、諸外国への卑屈な謝罪外交を招き、次代を担う青少年の国への誇りと自信を喪失させている」とある。この文言は、教科書問題が外交問題として認識された1982年から首相談話など、日本政府が事ある毎に表明してきた外交対応に対して、否定的な見解を述べている事が分かる。実際に、侵略戦争に関して考え方次第であると述べた島村文部大臣は、日本会議の所属であり、日本会議の見解とも一致する。

活動方針については、6点に渡った方針を策定している。その中でも、6点目の方針では、「戦後

の伝統・文化を軽視する風潮や今日の反日、自虐的な歴史観の横行によって、国民の一体感や国への誇りがそこなわれています」とある。国民の国の誇りの欠如は、戦前の日本の行為を否定する「自虐史観」によって阻害されてるとの見解である。第二章で取り上げた「新しい歴史教科書をつくる会(以下、つくる会と記す)」の、藤岡信勝は「自虐史観」を排して、「自由主義史観」に基づく歴史観を持つことが必要であると述べていたが、藤岡も島村と同様に日本会議の方針と類似した考えを持っていると考察出来る。藤岡は直接的には日本会議と関係していないが、つくる会に日本会議が関与して教科書運動を展開していたことから、間接的に関わっていると考えられる。

神政連と同様に日本会議も、反発をした閣僚の思想、信条、歴史観の根源的なものを備えているようである。

終章

(1) 全体の総括

日本の戦争責任に対する歴史認識を、歴史認識の定義や、歴史教科書問題、首相談話を事例に挙げながら、繰り返し日本政府が「謝罪」と「拒絶」を行っている原因について、分析をした。

第一章で扱った歴史認識の定義では、「東京裁判史観」や「皇国史観」など、日本が敗戦した後の東京裁判での決議によって築かれた歴史観を肯定、否定する認識を扱った。また、日本の歴史が天皇を中心に形成されてきた点に注目した歴史観がある中で、基本的なレベルでの歴史認識の定義づけが何かを探った。基本的な歴史認識の定義は、大日方、細谷、庄司ら3人の定義を参照し、歴史認識の根幹を扱った。その中でも細谷が述べていたE・Hカーの歴史理論を基軸にした「テキストを編纂した著者」や「歴史家」を研究する事が、歴史的事実を著者、研究者の背景を知り、認識を深める事が出来るとした指摘があった。この指摘は、政府の見解に反発を示す閣僚らの言説を分析する上で、重要な手がかりとなり、閣僚らの反発をする背景(所属している組織集団)と、反発の淵源を明らかにする事が出来た。また、庄司が国際政治学者の入江昭の定義する、歴史認識の3つのレベルを分類したものを引用したものでは、「個人の体験を通して得られた回想や思い出」は、太平洋戦争を経験したことのある人であれば、直接的な経験として認識されるが、今現在の社会で当時の戦争を経験した人は少なくなっている。直接的な経験はないが、文献などを讀んだり、伝え聞いたりすることによって、追体験出来る認識となる。そこに個人的な見解や修正的な歴史観を加えていくことで、日本会議などの組織のような歴史観を抱くことになると捉える事が出来る。2点目に挙げられていた「パブリック・メモリー」については、日本の現状からすると、「パブリック・メモリー」は形成されておらず、改めて形成していく事が課題と見ている見解も数多くある。しかし、本論文では、「パブリック・メモリー」(所謂、集合的記憶)について深く触れず、形成出来ない要因を細谷の指摘や庄司の指摘にあったように、テキストの編纂者や研究家の背景をおさえるのであれば、多様な歴史認識を生みだせることを示すものであるとした。

第二章は、「首相談話」とそれに反発する閣僚の背景を分析した。首相談話の謝罪の意を示した内容も僅かな差はあるが、基本的に内容面では、中韓から一定の評価を受けた「村山談話」を踏襲している。しかし、2015年に出された談話では、謝罪の主体が見えてこない文脈、談話自体が長くなって何を述べたいのかが分からない等の批判が寄せられ、談話によって差がある。そうした中で、政府の見解として「謝罪」を表明したことに対して、閣僚の反発が多発した。反発を示した閣僚の背景を追っていくと、殆どの閣僚に共通する点があった。それは、神道政治連盟や日本会議に所属していることである。これらの組織の活動方針、理念、主張は、自虐的な歴史観の横行を断ち切る姿勢を貫いており、太平洋戦争に対する歴史観も、肯定的な見解を示している。こうした組織に属している閣僚らの発言は、個人的な発言として解釈されているが、実際には所属している組織の見解を代弁しているのである。いくら「謝罪」を示しても、組織による「拒絶」の姿勢が一貫している状態が続くのであれば、「謝罪」と「拒絶」は繰り返し行われると言える。つまり、「謝罪」と「拒絶」が繰り返される要因は、庄司(2002)が述べる個人の見聞した体験や教育された中で得られた歴史観だけでなく、組織団体の歴史観が政治と結びつき、それが日本の戦争責任を否定する認識が現れることによって、一貫した主義主張に転じる所にあるという事である。

そして、日本の戦争責任を否定する認識を教科書の記述を通して、日本の歴史認識の形成を改めていく動き等に転じていると言える。「パブリック・メモリー」に関しては、古い言葉であるが、「ナショナリズム」や「エスノセントリズム」の視点からも考察出来ると考える。これらが政治的背景に存在し、収斂していかない事を祈るだけである。

(2) 現在の歴史問題について

2015年4月6日、文科省は2016年に採用する中学校歴史教科書の検定結果を公表した。この検定結果に対し、人民網では、「一部の教科書は歴史認識問題の記述に後退が見られる」と報じた³³。報道の中で、今回の教科書検定では、歴史問題についての政府の立場を教えるように、日本政府の要求に応じて実施されたものであると指摘されている。今回の検定でも、つくる会を代表とする右翼団体が、次世代に右翼思想を植え付けて、太平洋戦争での歴史を覆い隠してねじ曲げることを示しているとの論調を展開していた。人民網では、つくる会は「右翼団体」として見られている。また、新華社の日本駐在記者である藍健中は、歴史の書き換えを目論んでいる日本の右翼勢力に対し、教科書検定の実施状況を、「日本社会の保守化と右傾化に伴い、日本は歴史上の自らの暗い過去を隠そうと必死になってきた」ものとして述べている。更に藍は、暗い過去を覆い隠そうとする動きには、「(日本の)過去は、日本の右翼勢力が主張する大和民族優秀論と矛盾するから」と見解を示している。藍が主張する「大和民族優秀論」は、「自民族中心主義(エスノセントリズム)」と言い換える事が出来る。つまり、教科書問題、歴史認識問題を含めた大きな枠組みでの歴史問題は、日本政府の中にある太平洋戦争を否定する認識が根強くあることを、中国側でも指摘している事が分かる。

人民網での指摘があるように、繰り返される拒絶は今現在も残っており、特に2012年以降の安倍政権下での歴史認識は、周辺諸国でも問題視している状況がある。

(3) 今後の展望

本論文では、日本の戦争責任に対して、「謝罪」と「拒絶」を繰り返す要因を、特定の組織の歴史観が、戦争責任を否定する認識や、日本がアジアを解放する戦争であったと認識している所にあると結論付けた。繰り返される「拒絶」の要因を探る事は出来たが、歴史認識の定義で触れた「パブリック・メモリー」との関連性までは言及する事が出来なかった点が、課題として浮上してきた。「パブリック・メモリー」の形成について論議されている点は多くあり、日本の歴史に対する見方の現状からすれば、形成は難しいものである。しかし、教科書は「パブリック・メモリー」を形成する重要な点であるので、形成の可否や本論文で扱った項目との関連を考察していくことが、今後の課題や展望として研究を進めていくべき点である。

脚注

¹ 菊池一隆「教科書問題の歴史と共通歴史教科書」『愛知学院大学文学部紀要第41号』2011年 p26 参照

² 笠原十九司 編『戦争を知らない国民のための日中歴史認識』勉誠出版 2010年
「総論」p12 参照

³ 政治学者の家近亮子は、歴史認識について同一の歴史を体験したものの情意的意識が織りなす「全体的統一的了解」であって、「集団的記憶で支えられている」ものとして定義している。また、「歴史教育や国家の行事」によって強化される「記憶共同体」と位置付けている。これらは、パブリック・メモリーの形成過程の構造として理解する事出来る。パブリック・メモリーを考察するには、「集団的記憶」や「記憶共同体」の視点が必要になるため、本論文では詳細に扱わない。

家近亮子編著『改訂版 岐路に立つ日中関係・過去との対話・未来への模索』晃洋書房 2012年 p16 参照と前掲「教科書問題の歴史と共通歴史教科書」p16 参照

⁴ 同上 p149 参照

⁵ 同上 細谷 p36 参照

⁶ 同上 細谷 p36 を参照

⁷ E・Hカー著 清水幾多郎訳『歴史とは何か』岩波新書 1962年

⁸ 防衛省防衛研究所ホームページ 「研究者紹介 戦史関連研究」

<http://www.nids.go.jp/research/profile/senshi/02-syouji.html>

2016年10月閲覧

⁹ 庄司潤一郎「戦後日本における歴史認識—太平洋戦争を中心として—」防衛研究所紀要 2002年2月 p100

¹⁰ 入江昭「太平洋戦争とは何だったのか」防衛研究戦史部 防衛研究所戦史部年報 1999年3月 p1-10 参照

入江は、「個人的な思い出も、厳然たる歴史であることに変わりはない。ある意味では、歴史といっても結局それは個人史の集大成だと言える。したがって、先ず第一に歴史というのは人間が作る以上、戦争で戦った人、あるいは空襲や占領を経験した人達」と具体的に述べている。

¹¹ 前掲 入江

¹² 「「歴史教科書」に関する宮沢内閣官房長官談話 外務省ホームページ 昭和57年8月26日

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/miyazawa.html>

¹³ 「先の戦争を「侵略戦争」と明言 細川首相会見」『朝日新聞』1993年8月11日

¹⁴ 同上 波多野澄雄 p46 参照

- 15 「村山内閣総理大臣談話」外務省ホームページ 平成 7 年 8 月 15 日
http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/danwa/07/dmu_0815.html 2016 年 11 月 29 日閲覧
- 16 「私の談話使われ“作文”にされた 小泉首相の靖国参拝で村山元首相」『朝日新聞』 2005 年 8 月 14 日
- 17 「小泉首相談話の全文 靖国神社参拝」『朝日新聞』2001 年 8 月 14 日 朝刊 総合 3 面
- 18 「小泉総理の演説・記者会見等 内閣総理大臣談話」首相官邸ホームページ 平成 17 年 8 月 15 日 2016 年 12 月 1 日閲覧
- 19 村山富市「国際社会から問われる日本の歴史認識」『世界』 2014 年 9 月 p76-77 参照
- 20 前掲 和田「安倍首相にとっての歴史認識問題」『世界』2013 年 9 月号 p79 参照
- 21 21 世紀構想懇談会編『戦後 70 年談話の論点』日本経済新聞社出版 2015 年 8 月 7 日 P17-18 参照
- 22 「野呂田衆議院予算委員長の「大東亜戦争」発言に厳重に抗議する（談話）」社民党ホームページ 2001 年 2 月 19 日
談話を表明したのは、社民党幹事長である渕上貞雄であった。
<http://www5.sdp.or.jp/comment/2001/02/19/%e9%87%8e%e5%91%82%e7%94%b0%e8%a1%86%e8%ad%b0%e9%99%a2%e4%ba%88%e7%ae%97%e5%a7%94%e5%93%a1%e9%95%b7%e3%81%ae%e3%80%8c%e5%a4%a7%e6%9d%b1%e4%ba%9c%e6%88%a6%e4%ba%89%e3%80%8d%e7%99%ba%e8%a8%80%e3%81%ab/>
2016 年 12 月 5 日閲覧
- 23 服部龍二「藤尾文相発言・外務省記録から」『中央大学政策文化総合研究年報第 14 号』中央大学 2011 年 8 月 p61 参照
- 24 同上 p61 参照
- 25 若宮啓文『戦後 70 年 保守のアジア観』朝日新聞出版社 2014 年 12 月 25 日 p18 参照
- 26 川野徳幸「閣僚失言の政治学」『国際協力研究誌』広島大学大学院国際協力研究科 第 7 巻第 1 号 2001 年 p24 参照
- 27 「野呂田衆議院予算委員長の「大東亜戦争」発言に厳重に抗議する（談話）」社民党ホームページ 2001 年 2 月 19 日 2016 年 12 月 5 日閲覧
- 28 「第 151 回国会 本会議 第 7 号」衆議院ホームページ 平成 13 年 2 月 21 日 佐藤観樹議員ら 5 人が提出したもの。
- 29 前掲 川野「閣僚失言の政治学」 p25 参照
- 30 「神政連とは？」神道政治連盟ホームページ 2016 年 12 月 14 日閲覧
<http://www.sinseiren.org/shinseirentoha/shinseirennntoha.htm>
- 31 神道政治連盟「日本の名誉を回復するために・歴史認識四つのポイント」神道政治連盟ホームページ 平成 27 年 6 月 1 日
<http://www.sinseiren.org/hakkousasshinogoaannai/honor.pdf> 2016 年 12 月 13 日閲覧
- 32 「日本会議とは」日本会議ホームページ 2016 年 12 月 14 日閲覧
<http://www.nipponkaigi.org/about>
- 33 「日本の「つくる会」はいかに歴史をねじ曲げているか」『人民網日本語版』2015 年 4 月 9 日

参考文献

- 青木理『日本会議の正体』平凡社新書 2016 年 7 月 8 日
- 浅野豊美「歴史を踏まえた国際交流と国民的和解の追求ー村山談話成立をめぐる国内政治とその変容」ワセダアジアレビューNO.15 めこん 2014 年 4 月 1 日
- 家近亮子・松田康博・段瑞聡編『改訂版 岐路に立つ日中関係・過去との対話・未来への模索』晃洋書房 2012 年 6 月 10 日
- 家永三郎「近現代史認識をめぐる状況と教科書裁判の意義」『歴史地理教育』1996 年 9 月
- 入江昭「太平洋戦争とは何だったのか」防衛研究戦史部 防衛研究所戦史部年報 1999 年 3 月
- 内田雅敏『靖国参拝の何が問題か』平凡社新書 2014 年 8 月 12 日
- 太田修「2005 年歴史教科書問題「対話的」真実に向けて」佛教大学文学部論集第 91 号 2007 年 3 月

- 大野一夫「日本の戦後70年に考える「教科書と歴史認識」」『前衛』2015年7月
- 岡崎久彦、北岡伸一、坂本多加雄編『日本人の歴史観・黒船来航から集団的自衛権まで』文春新書 2015年9月20日
- E・Hカー著 清水幾多郎訳『歴史とは何か』岩波新書 1962年
- 加藤圭木「修正主義と教科書問題・二〇一五年採択の中学校社会科教科書をめぐって」『歴史評論』2016年3月
- 『外交』編集委員会『外交 Vol.32』外務省 2015年7月31日
- 笠原十九司 編『戦争を知らない国民のための日中歴史認識』勉誠出版 2010年12月31日 第三部 様々な視点「国ではなく、国民のための近代史教育」大日方純夫
- 川野徳幸「閣僚失言の政治学」『国際協力研究誌』広島大学大学院国際協力研究科 第7巻第1号 2001年
- 菅野完『日本会議の研究』扶桑社新書 2016年5月1日
- 額根厚『領土問題と歴史認識-なぜ、日中韓は手をつなげないのか』星雲社 2012年12月20日
- 木村幹『日韓歴史認識問題とは何か』ミネルヴァ書房 2014年10月20日
- 熊谷徹『日本とドイツふたつの「戦後」』集英社新書 2015年7月22日
- 庄司潤一郎「戦後日本における歴史認識—太平洋戦争を中心として—」防衛研究所紀要
- 園田茂人編『日中関係史1972-2012 III社会・文化』東京大学出版会 2012年9月29日
- 高橋茂男「歴史認識問題と日中関係」文化女子大学紀要人文・社会科学研究14号 2006年1月
- 高原明生、服部龍二編著『日中関係史-1972-2012 I 政治』東京大学出版会 2012年
- 谷野作太郎「「歴史」を正しく語り継ぎ、より確かな未来につなげていくこと-「村山談話」が発信したもの」『世界』岩波書店 2013年9月号
- 俵義文『日本会議の全貌-知られざる巨大組織の実態』花伝社 2016年6月20日
- 鄭在貞著 坂井俊樹監訳『日韓〈歴史対立〉と〈歴史対話〉-「歴史認識問題」和解の道を考える』新泉社 2015年11月11日
- 東郷和彦「「村山談話」再考-名誉ある歴史認識の構築のために」『世界』岩波書店 2012年9月号
- 東郷和彦『歴史認識を問ひ直す-靖国、慰安婦、領土問題』角川書店 2013年4月10日
- 東郷和彦、波多野澄雄編『歴史問題ハンドブック』岩波書店 2015年6月18日
- 21世紀構想懇談会編『戦後70年談話の論点』日本経済新聞社出版 2015年8月7日
- 成田龍一「「教科書問題」と日中の軋轢-歴史認識をめぐって」『調査情報』2014年5月
- 服部龍二「藤尾文相発言-外務省記録から」『中央大学政策文化総合研究年報第14号』中央大学 2011年8月
- 服部龍二『外交ドキュメント歴史認識』岩波新書 2015年1月20日
- 細谷雄一『歴史認識とは何か-日露戦争からアジア太平洋戦争まで』新潮選書 2015年7月2日
- 村山富市「国際社会から問われる日本の歴史認識」『世界』岩波書店 2014年9月
- 村山富市・佐高信『こんなに違う！村山談話と安倍談話』七つ森書館 2015年11月1日
- 吉田裕『日本人の戦争観-戦後史のなかの変容』岩波書店 2005年2月16日
- 劉傑・川島真編著『1945年の歴史認識-〈終戦〉をめぐる日中対話の試み』2009年3月25日
- 若宮啓文『戦後70年保守のアジア観』朝日新聞出版 2014年12月25日
- 和田春樹「安倍首相にとっての歴史認識問題」『世界』岩波書店 2013年9月号
- 「私の談話使われ“作文”にされた小泉首相の靖国参拝で村山元首相」『朝日新聞』2001年8月14日

日本の対中 ODA の政策目的 1979 年—1988 年を中心に

The purpose of Japan's official development assistance to China (Focusing on 1979s to 1988s)

文学研究科社会学専攻博士前期課程修了

王 怡 喆

WANG YIZHE

はじめに

日本が中国に対する ODA を 1979 年に開始したのは、直接的には中国が文化大革命の混乱期を脱し、中国の改革・開放政策の推進、そして経済発展に貢献し、日中友好関係の主要な柱の一つになっている。また、日本企業の中国における投資環境の改善や日中の民間経済関係の進展にも大きく寄与して、アジアの平和と安定を維持するのに中国の発展が不可欠だと考えられたからである。

本論文は 1979 年から 1988 年までの日本の対中 ODA を中心に研究する。日本の対中 ODA は 1979 年から 1988 年までを中心に研究する要因としては、中国は 1950 年代にソ連から政府借款を受け入れたことがあるが、1960 年 7 月に一方的に打ち切られて以降、1979 年に日本の円借款を受け入れるまで 20 年間も外国政府からの借款を受け入れることがなかった。日本の対中 ODA は締結したからの研究も大事なことである。しかし、1989 年が「天安門事件」に対する経済制裁（専門家等の一時引きあげ、中国への渡航自粛、第三次円借款等経済協力の凍結等）により、対中 ODA は 1989 年度に大きく減少して、それからの対中 ODA 政策も変わっていた。

本論文は三つの章で構成されている。第一章は、日本 ODA の始まりと日本 ODA を持つ意義について背景として紹介し、日本の対中 ODA の政策方針と方式について分析する。第二章は、日本の対中 ODA の形成背景を提示し、対中 ODA 政策の成立過程と決定要因を分析する。第三章は、日本の対中 ODA 政策の目的を経済面と政治面で両面を分析する。

そして、先行研究を通して日本の対中 ODA は日本の国益のために行う上で、中国の安定と経済発展に協力しているが、本論文は現状を踏まえて、1979 年からの日本の対中 ODA は日本にとって望ましい中国の経済環境を展望することを明らかにしたい。

先行研究

中国国内において、1990年代中期になると、中国人研究者による学術性の高い日本の援助政策を対象とした専門書と論文が現れ始めた。

中国国内における日本のODAに関する既存研究を総括し、概要を以下に述べる。

研究の視点については主に日本のODAのあり方、仕組み、歴史、理論及び国際援助政策との比較などの問題をめぐり、国際関係論、外交政策論、国際政治論、歴史学などの主要理論を基盤に、比較研究、理論的考察、事例研究などを展開する。要するに、マクロ的な視点で政治学の立場から日本の援助政策への分析・研究を行うのが特徴であり、特に、日本のODAに対して開発経済学の理論枠組みを用いる経済学的手法による研究と比べ、国家利益理論の枠組みを基調とし、ODAを日本の国益に直結する国際政治経済現象として捉えている研究成果のほうが多いと思われる。

研究方法については日本のODAを正面から取り上げた理論的な研究が進んでいるとともに、事例研究および実証研究が徐々に蓄積されてきた。

研究内容については中国における日本のODA政策に関する研究には、主として基本理念、援助スキーム、モダリティ、政策の推移と展望及び対中ODAを含むアフリカ、東南アジア、中東などの特定の地域や国に対する援助事例などの現状分析に焦点をあてていることがわかる。

日本国内において、今までの日本の対中ODAに関する既存研究を総括して見ると、2点で分かれる。

まず、経済的利益を追求するだけではなく、日本ODAの増額する背景にどのような意図があるのかに注目が集まったのである。

また、日本がODAを経済的利益のために、すなわち輸出促進、資源確保、海外投資市場確保のために供与する主張である。

本論文は、中国側と日本側両方の主張をあわせて、日本の対中ODAの政策方針を整理した上で、日本の対中ODAの全体像を描く。次に、日本の対中ODAの形成背景を提示し、日本の対中ODAの政策目的を両国の主張を取り上げ、多面的に整理していく。

I. 日本の対中ODAについて

1. 対中ODAの政策方針

1979年12月に訪中した大平正芳首相は、「より豊かな中国の出現が、よりよき世界に繋がる」と中国の改革・開放政策を積極的に支援していく方針があることを表明した¹。あわせて、欧米諸国や東南アジア諸国連合が、中国をODA対象国に加えることに難色を示していたことを踏まえ、1979年に訪中した大平総理は講演の中で、以下通りの「対中経済協力三原則」を提示した²。

¹ 岩城成幸「対中国ODA(政府開発援助)見直し論議」、経済産業調査室、2005年

² 松浦晃一郎「援助外交の最前線で考えたこと」、財団法人国際協力推進協会、1990年、152ページ

日本の対中 ODA の政策目的

「対中経済協力三原則」

- 第一に、中国に対して軍事面での援助は行わないこと
- 第二に、他国との協力関係を犠牲にするものではないこと
- 第三に、排他的なものでないこと

日本政府が最初に表明した対中 ODA の政策方針「対中経済協力三原則」は、直接中国の事情に対して示す政策方針というよりは、むしろ当時の国際環境への配慮、対中 ODA の外部環境を整えるためのものであった。

2. 対中 ODA の方式

日本の対中 ODA の方式は 3 つあり、それは、有償資金協力（円借款）、無償資金協力、技術協力である。

対中 ODA は、1979 年に開始され、2013 年度までに有償資金協力（円借款）を約 3 兆 3,164 億円、無償資金協力を 1,572 億円、技術協力を 1,817 億円、総額約 3 兆円以上の ODA を実施してきた³。

過去の ODA 事業では、日本が中国に道路や空港、発電所といった大型経済インフラや医療・環境分野のインフラ整備のための大きなプロジェクトを実施し、現在の中国の経済成長が実現する上で大きな役割を果たしている。

(1) 有償資金協力

有償資金協力とは、開発途上地域の開発を主たる目的として資金の供与の条件が開発途上地域にとって重い負担にならないよう、金利、償還期間等について緩やかな条件が付された有償の資金供与による協力と言う⁴。

有償資金協力は、無償資金協力と比較して大規模な支援を行いやすく、途上国の経済社会開発に不可欠なインフラ建設等の支援に効果的である。

対中 ODA の 91%を占める有償資金協力（円借款）は、基本的にアンタイドで金額が大きく、供与条件が据え置き期限 10 年、償還期間 30 年と長く、しかも低金利であり、また、第三次円借款まではラウンド方式つまり一括 5、6 年方式で供与額を提示するという受け入れ側に有利な特徴を有する。一括 5、6 年方式は、中国のみに採用された方式であった。また、環境案件などでは、更なる低金利で提供するというメリットもある。

1980 年代において、円借款は中国政府に協力する形で、インフラ整備の一翼を担っている。たと

³ 日本の ODA プロジェクト・中国・対中 ODA 概要」、日本外務省ホームページ、
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/data/chiiki/china.html>、2016 年 10 月 30 日閲覧

⁴ 「援助形態別の概要・取組—有償資金協力」、日本外務省ホームページ、
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/keitai/enshakan/index.html>、2016 年 10 月 5 日閲覧

えば、1980年代において、円借款は中国政府に協力する形で、中国のインフラ整備、特に石炭の輸送路整備への援助が中心に行われた⁵。

(2) 無償資金協力

無償資金協力とは、開発途上地域の開発を主たる目的として同地域の政府等に対して行われる無償の資金供与による協力と言う。無償資金協力は、相手国政府等からの要請に基づき、日本政府が相手国政府等に対して経済社会開発のために必要とされる生産物及び役務を購入するための資金を贈与し、相手国政府等がこれらの調達等を行うことにより実施されている⁶。

日本の対中無償援助は、日中友好病院の建設という医療・保健領域を皮切りに1980年にスタートした⁷。2000年代の前半までは、医療・保健領域と農業関連領域への援助は重点に置かれていた。2001年以降、「対中国経済協力計画」において無償資金協力の重点分野とされている、⁸

I、環境・感染症などの日中両国民が直面する共通の課題の解決に資する分野

II、日中両国民の相互理解に資する分野

III、中国内陸部貧困地域を中心とする民生向上に資する分野を中心として協力を実施している

(3) 技術協力

技術協力とは、開発途上地域の開発を主たる目的として日本の知識・技術・経験を活かし、同地域の経済社会開発の担い手となる人材の育成を行う協力と言う。技術協力は、日本の技術や技能、知識を開発途上国に移転し、あるいは、その国の実情にあった適切な技術などの開発や改良を支援するとともに、技術水準の向上、制度や組織の確立や整備などに寄与する。

日本政府が主体となって行う技術協力としては、技術研修員の受入れ、専門家の派遣、青年海外協力隊の派遣などがあり、国際協力機構（JICA）が中核的な役割を果たしている⁹。たとえば、中国からは1978年に初めて日本へ研修員を受入れて以来、これまで36,755人（2014年度末時点）の方が研修に参加した¹⁰。

⁵ 岩城成幸「対中国 ODA(政府開発援助)見直し論議」、経済産業調査室、2005年

⁶ 長谷川純一・戴二彪「対中円借款と中国の開発政策—中国の政策、日本の政策」、アジア 成長研究所ホームページ、http://www.agi.or.jp/user03/847_200.pdf、2016年08月3日閲覧

⁷ 王坤「中国側から見た日本の対中経済協力—1979年・2008年の『人民日報』における対中 ODA 報道を中心に—」、広島大学大学院総合科学研究科、2015年3月

⁸ 『政府開発援助（ODA）国別データブック 2002』、外務省ホームページ、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni/04_databook/01_e_asia/e_asia_04/e_asia_04.html#、2016年12月1日閲覧

⁹ 「技術協力とは」、日本外務省ホームページ、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/keitai/gijyutsu/about.html>、2016年10月30日閲覧

¹⁰ 「研修員受入事業」、JICA ホームページ、<https://www.jica.go.jp/china/office/activities/training/index.html>、2016年10月9日閲覧

日本の対中 ODA の政策目的

日本の対中 ODA、技術援助は 1978 年に開始し、交通運輸や資源開発、農林業及び医療関係を中心に幅広い領域に全面的な協力を提供してきた。2001 年以降、「対中国経済協力計画」の重点分野に即して案件採択を行うとともに、機材供与等ハード面だけでなく、人材育成や政策支援、知的支援等ソフト面での協力を重点的に実施している¹⁾。

Ⅱ. 日本の対中 ODA 政策の形成

1. 対中 ODA の形成背景

(1) 中国とソビエト連邦の対立

1958 年から 1962 年は第二次五カ年計画が 1958 年 8 月に新たに 47 件、1959 年 2 月には 10 年間の予定で 78 件のプロジェクト援助が決定された。ソ連最後の対中援助は 1961 年 2 月に決まった 66 件である¹⁾。

ソ連は軍事部門もふくめた借款を 1961 年まで中国に 11 回供与していた²⁾。

しかし、中ソの友好は長くは続かなかった。1950 年代後半から革命観の違い、戦略論の違い、国際政治上の意見の対立などが目立ち始めた。きっかけは 1956 年のソ連のスターリン批判であり、ソ連が平和共存路線をとるようになったことであった。

1956 年 6 月にソ連が 1957 年の「国防新技術についての協定」を突然破棄し、中国に原爆のサンプルと技術資料を提供するのを拒んだのである³⁾。

1960 年 6 月 16 日、ソ連指導部は中ソ同盟条約にそむき、中国で仕事をしていた 1390 人のソ連の専門家の引き上げを一方的に決め、専門家についての 343 の契約書と補充書を破棄し、257 項目の科学技術協力項目を廃止し、貿易においても中国に制限と差別政策をとった⁴⁾。

したがって、このソ連から援助中止することは中国の経済建設に多大なマイナスになり、中国は諸外国からの援助が消極的になってしまっており、中国は 1950 年代にソ連から政府借款を受け入れたことがあるが、1960 年 7 月に一方的に打ち切られて以降、1979 年に日本の円借款を受け入れるまで 20 年間も外国政府からの借款を受け入れることがなかった。

(2) 日中国交回復

1971 年のキッシンジャー訪中と 1972 年のニクソン訪中は日本の頭越しに行われたので、田中内閣も日中国交回復を急ぐこととなった。

¹⁾ 前掲論文 王坤

²⁾ 毛利和子『中国とソ連』、岩波新書、1989、40 ページ

³⁾ 同上、40 ページ

⁴⁾ 中共第一書簡、1963 年 9 月 6 日

⁵⁾ 「人民日報」、「为建立独立的完整的现代化的国民经济体系而继续奋斗（社论）」、1963 年 12 月 4 日、第 2 版

日本国及び中華人民共和国は、1978年8月12日に北京で両国間の平和友好関係を強固にし、発展させるため、平和友好条約を締結することに決定した⁵。

日中国交回復によって、国家間における正式関係を構築し、政治関係の重大な転換を実現した。「日中友好条約」は両国の平和共存原則の基礎を決め、日中関係は安全保障の面における重大な転換を実現した。

また、日本国政府と中華人民共和国政府の共同声明の第9項目は「日本国政府及び中華人民共和国政府は、両国間の関係を一層発展させ、人的往来を拡大するため、必要に応じ、また、既存の民間取決めをも考慮しつつ、貿易、海運、航空、漁業等の事項に関する協定の締結を目的として、交渉を行うことに合意した。」⁶とあり、これからの日中経済面にも力が入れる方針を示した。

(3) 中国改革開放の始まり

1976年に毛沢東が死去、直後に、中華人民共和国の文化大革命を主導した四人組（江青、張春橋、姚文元、王洪文）が失脚して、文革は終息した。経済的には1964、65年と回復基調であったが、文革期に入って再び停滞、後退を余儀なくされた。

毛沢東時代の大躍進、文化大革命で疲弊した中国経済が鄧小平の指導体制の下で、1978年12月18日－22日に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で中国国内体制の改革および対外開放政策を提出した。対外開放政策は経済建設を中心に、全面改革と対外開放の歴史的な政策転換であった⁷。

中国の対外開放は、対外貿易の拡大、海外の資金と技術などの利用、二国間および多国間の経済協力への参加、対外工事請負・労務協力の推進などの内容を含んでいるが、その狙いは海外の資源、資金と技術などの積極的な導入によって、中国の社会的生産力を発展させ、国家建設の速度を早めることである⁸。

1978年の日中平和友好条約の締結と中国による「改革開放政策」の導入は、日本政府によるODAを手段とした対中国関与外交のスタートに象徴される新段階へと日中関係を導いていった⁹。1979年9月に谷牧副総理は「自力更生」を強調しながら、中国の「主権を侵害しない」ことを前提に、「条件が適当」であれば、「友好国家」からの借款を導入すると明言した¹⁰。

⁵ 「日本国と中華人民共和国との間の平和友好条約」、日本外務省ホームページ、http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/nc_heiwa.html、2016年10月31日閲覧

⁶ 日本国政府と中華人民共和国政府の共同声明、日本外務省ホームページ、http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/nc_seimei.html、2016年10月25日閲覧

⁷ 「中国改革开放30年最具影响力的30件大事」、中国共産党新聞網ホームページ、<http://theory.people.com.cn/GB/49150/49152/6757419.html>、2016年10月22日閲覧

⁸ 張永久「中国の対外開放と中日経済協力」、立命館大学、2000年

⁹ 高嶺司『日本の対中国関与外交政策——開発援助からみた日中関係』、明石書店、2016、72頁

¹⁰ 「人民日報」、「谷牧副総理在東京舉行記者招待會發展中日友好是兩國共同需要只要條件適當中國將接受所有友好國家貸款」、1979年9月7日

2. 日本対中 ODA 政策の決定要因

(1) 戦後賠償の影響

日中間の戦後処理請求権の問題は、1972 年の「日中共同声明」の発表後も存在していなかった¹¹。中華人民共和国政府は、中日両国国民の友好のために、日本国に対する戦争賠償の請求を放棄することを宣言した(日中共同声明第 5 項)。

日本側には日中共同声明調印後、田中角栄首相は、「全く素直に「賠償は放棄いたします。戦争賠償の請求は、これを放棄いたします」ということであって、ネゴシエーションをして、これをやめてくれればこれを出すというようなことではない。東洋人の最も重要視する基本的な姿勢、精神ということからスタートしなければいけない」と述べた¹²。田中角栄首相が東洋的な礼節をもって自主的に対処することを述べたことから、その「気持ち」が窺える。

そして、通産省は「対中戦争賠償を放棄した中国には積極的に協力すべきだ」¹³という主張が出した。商界のトップリーダーの中にも「中国は対日戦争賠償を放棄したのだから、借款供与で有利な条件を示し、日中の経済関係を強めたほうが日本のためにも有利だ」¹⁴という声が多い。また、マスメディアも「戦争賠償を支払い、日本が一応道義的責任を果たした東南アジア諸国と多大な被害を受けながらもあえて賠償を放棄した中国と、援助金額は同列に論じられないのは当然である」¹⁵という意見が出た。

したがって、中国側にとって賠償請求放棄が日本の歴史に対する反省と一対になっているのに対して、日本側にとっては中国の経済成長への協力と一対になるというすれ違いが生じたと見る事が出来る。日本対中 ODA は戦後賠償の影響が見えるけど、実際は関係がなく、基本的に感情の問題が意志を支配される。

(2) 黒字還流

日本の ODA は 1970 年代に入って、爆発的と呼んでも誇張ではないほど急激に拡大した。日本のこうした国際収支の黒字の累積は他の諸国の側に「日本は黒字の恩恵を ODA によって世界に返すべきだ」という「黒字還元論」を生んだ¹⁶。

1970 年代の巨額な貿易黒字は、日本政府が中国に ODA を供与することが可能にした財政背景であったと考える方が的確であろう。また、日本は 1985 年の経常収支が初めて 500 億ドル台の大幅黒

¹¹ 「歴史問題 Q&A 関連資料日本の具体的戦後処理（賠償、財産・請求権問題）」、日本外務省ホームページ、http://www.mofa.go.jp/mofaj/a_o/rp/page22_002287.html、2016 年 10 月 1 日閲覧

¹² 徐顕芬『日本の対中 ODA 外交：利益・パワー・価値のダイナミズム』、勁草書房 2011、218 ページ

¹³ 「日本経済新聞」1979 年 11 月 4 日、朝刊、1

¹⁴ 「朝日新聞」1979 年 9 月 8 日、朝刊、大阪、13 (9)

¹⁵ 「読売新聞」、1979 年 12 月 4 日

¹⁶ 古森義久『「ODA」再考』、PHP 研究所、2002 年

字となったことを理由に、途上国に対し国際機関を通じて1986年より3年間で100億ドルの資金還流を行なうことを約束した。翌1987年の円高不況にともなう緊急経済対策では、官民資金200億ドル以上を追加的かつアンタイトの条件で途上国に供与することを発表した¹⁷。そして、日本の対中ODAの第二次円借款は1988年度に、円高の調整措置として黒字分(700億円)を還流させる措置をとることにもなった。

(3) プラント建設契約の凍結

1978年に中国は日中長期貿易取決め推進委員会のもと日本と74件のプラント事業契約を結んでいた。これらの中でも宝山製鉄所プラントは最大の事業で、日本の製鉄技術を中国へ移転する中心的な役割が期待されていた¹⁸。

しかし、1970年代末、中国の石油輸出による外貨獲得の失敗、深刻なインフレーションと財政赤字の問題は、「宝山製鉄所プロジェクト」をはじめ日本や諸外国との多くのプラント事業を凍結するように中国指導部へしむける圧力となった。1979年2月、中国政府は宝山プロジェクトを含む日本企業との様々なプラント契約を破棄する決定を日本政府に告げた¹⁹。

宝山製鉄所建設プロジェクトをキャンセルした直後に、鄧小平は、もし日本が中国へ資金支援を行えば、中国政府は決定を覆すかもしれないとほめかしていた²⁰。

したがって、農業投資を増やさなければならなくなったため、重工業、産業基盤に回す資金は不足気味になり、この足りない部分を外国の援助は必要があるという判断が生まれた²¹。1979年12月に日本の太平総理は1979年から5年間に年率3%で10年間の返済猶予後に30年間の返済という条件で、3000億円の円借款²²を中国へ供与すると発表した。この第一回の円借款で宝山製鉄所プロジェクトの第一期工程のキャンセル危機と他の多くの日本のプラント契約が助けた。1979年日中ODAの開始は単純な援助をする形ではなくて、外交的、経済的、戦略的に対外関与と政策であり、長期的な視野で国益のために考える。

3. 日本の対中ODA政策の成立

(1) 日本の対中ODA政策における検討

日本の対中円借款に対して政府借款の供与を決定することは日中二国間の円借款をスタートすることだけではなく、日本にとって、一つ特殊な意味を持っている。それはイデオロギーが異なる社会

¹⁷ 日中長期貿易協議委員会、<http://www.jceb.or.jp/lt/publics/index/9/0/>、2016年11月14日閲覧

¹⁸ 高嶺司、前掲書、2016、同上、87ページ

¹⁹ 劉士宏「宝山製鉄所の技術導入をめぐる政策決定」、アジア政経学会、2003

²⁰ 国分良成「中国の対外経済政策決定の政治構造—プラント契約中断決定の場合」

²¹ 倪志敏「大平内閣における第一次対中政府借款」、龍谷大学経済学会、2003

²² 高嶺司、前掲書、2016、88ページ

主義大国に円借款を供与することである²³。

それで、対中 ODA について、日本政府は「対中経済協力」の政策を策定するとき、日本国内、国外の意見を聞かなければならない。即ち、日本政府は対中円借款政策を策定する際に国内と国外に対して協調する課題にもなった。国内に対する協調は四省庁協議の達成、資金の解決、野党と国内世論の支持、首相の裁断。国外に対する協調は欧米先進国、ASEAN、ソ連、日本の被援助国などが対象になる。その意味で対中政府借款政策の決定過程は日本の内外関係の協調過程でもある。

(2) 対中 ODA における日本国内協調

1979 年 10 月 1 日から 9 日まで、日本政府調査団は、梁井新一外務省経済協力局長を団長とする、外務、大蔵、通産、経済企画、運輸の五省庁 14 人の調査団が訪中した。また、10 月 8 日から 12 日までにかけて、財界にも 40 人で構成する日中経済協会訪中団が訪中した²⁴。

中国の提起した 8 件の建設援助申請プロジェクトに対して実地調査を行い、調査の結果として、中国側が負担すべき労働者の給料およびその他の建設材料等「内資」部分を除き、残る 35.6 億ドルの部分を借款方案の配慮の対象とした。また、この調査期間中に中国側は「日中友好病院」（外資分約 6000 万ドル）²⁵の第 9 件のプロジェクトを求めた。

日本へ戻った梁井団長は対中 ODA について 4 点提起した。第一に、単なる日中間における資金の貸し借りではなく、中国の経済近代化計画全体の中で円借款の資金がうまく組み合わせられたようにすること。第二に、中国がかなり進んだ技術水準に至っているから、日本の経済協力のやり方としてはそれを基礎にして不足部分を補填しながら進めていけばよい。第三に、対中国経済協力は毎年協議すること。第四に、他の先進諸国との協調体制を構築し、ASEAN に配慮することなどである。この四つのポイントはその後日本対中経済協力の基調となった²⁶。

そして、四省庁（外務省、通産省、大蔵省、経済企画庁）は対中 ODA の供与という政策目標が共有していたが、政策のプログラムをめぐっては意見が分かれた。

供与方式についてはアンタイド^{註1}方式をとるかどうかが最大の争点になった。主に三省庁（外務省、通産省、大蔵省）は意見が分かれた。

四省庁は 1979 年 11 月 29 日深夜まで協議したが意見がまとまらず、首相の裁決が求められた²⁷。

(3) 対中 ODA における国際協調

日本政府が中国へ円借款を供与の決定に対して、米国、欧州諸国、ソ連、および ASEAN などとの

²³ 倪志敏、前掲論文、2003

²⁴ 徐顕芬、前掲書、2011、34 ページ

²⁵ 金熙徳、前掲書、185 ページ

²⁶ 徐顕芬、前掲書、2011、34 ページ

²⁷ 「朝日新聞」1979 年 11 月 30 日夕刊、東京、3 (1)

関係を考えなければならない。

米国は日本が中国の巨大な潜在的市場を独占ということに最も強く懸念を表明した²⁸。1979年10月17日から18日にかけてワシントンで開催された「日米事務レベル経済協力担当者会議」において、米国は日本から中国への政府円借款を「アンタイト」方式とすることを明記するように要求した。米国側は、「そうしない場合には、米国内の不満が高まり、日米間で新たな経済問題の火種になりかねない」²⁹との見方を示した。

また、欧州諸国は中国の「四人組」追放後、現代化路線を歩む中国が世界で残された唯一、最大の市場と捉えていた。このため中日両国の急激な接近については、日本が中国市場を席卷することが懸念をもって見詰めていた³⁰。

そして、ASEANは、日本が中国への円借款によりASEAN諸国への援助が削減されること、中国が円借款をテコに急速に現代化を進め、東南アジア市場に輸出攻勢をかける恐れがあるとの理由で懸念を表明している³¹。

最後に、当時ソ連は日中関係の進展を警戒し、日本対中ODAについて、中国がODAを軍備増強に使わないかという懸念のことであった。ラジオ・モスクワは11月23日の放送で、「中国指導部の借款要請は、公には中国の近代化のためであるかのように言われているが、その近代化の土台に置かれているものは戦力の増強と戦争準備である」と述べた³²。

日本の国際関係を協調するために、1979年9月3日、大平首相は訪日する谷牧副総理に「対中援助三原則」³³を打ち出した。

- ① 欧米諸国との協調を図る
- ② アジアとりわけASEAN諸国とのバランスに配慮する
- ③ 軍事協力は行わない

日本は三原則の方針に基づき、関係各国に対して協調活動を行った。

²⁸ 西脇文昭「中国の21世紀戦略から見た米中関係」、世界週報、2002年2月12日

²⁹ 「日本経済新聞」1979年10月25日、朝刊、3

³⁰ 「朝日新聞」1979年12月7日、夕刊、東京、3(2)

³¹ 「日本経済新聞」1979年11月1日、朝刊

³² 「朝日新聞」1979年11月24日、夕刊、東京、3(2)

³³ 「朝日新聞」1979年9月3日、夕刊、東京、3(1)

注釈

注1 融資や援助の用途などが制限されていないこと。ひも付きでないこと。

1. 経済目的

(1) エネルギー資源の供給

(1) —1 日本石油危機の影響

1973 年 10 月 6 日にエジプト軍とシリア軍が南北からイスラエル占領地を攻撃し、第 4 次中東戦争が始まった¹。これによりアラブ石油輸出国機構（OAPEC）は、原油の生産制限などを実施した。さらに石油輸出国機構（OPEC）は、原油価格の大幅な引き上げを行った。

これが日本にも影響し、日本政府は大きな衝撃を受けた。OAPEC からの原油輸入量は急減、原油価格は 1973 年 10 月から翌 1974 年 3 月までの間に 3 倍にもなった。これに加えて、折からの「狂乱物価」と呼ばれるインフレもあって、物資不足に対する不安から消費者が洗剤、紙製品等の買い占めに走るパニックになった²。

この第一次石油危機で、日本は大きな打撃を受けた。高度経済成長を続けていた日本の産業界は、エネルギー源の大半が石油で支えられていただけに深刻な事態となった。これを契機として高度経済成長を終わらせ、低成長期に入ることとなった。

1970 年代に二度も起きた石油危機による世界経済への影響は非常に大きかった。石油価格の上昇は、1973 年以前にエネルギーを中東の石油に依存してきた先進工業国の経済を脅かした。

日本は 1973 年と 1970 年代末の 2 回の石油危機をうけて、日本経済の石油に対する脆弱性を浮き彫りにした。このため、エネルギー安全保障の確立を基本政策として、日本経済に必要な石油供給の量的確保を図ることに重点を移した。石油と石炭の輸入先を多角化するように日本政府に促した³。

(1) —2 第一回円借款プロジェクトの目的

1970 年代 2 回の石油危機の衝撃によって、日本がエネルギー供給の多元化の実現を求めたことは、中東石油に対する依存度を下げることにつながった。日本にとって、この時期対外開放を始めた中国は、急速に潜在力がある輸出市場とエネルギー供給地となった。

第一回円借款で日本政府が承諾した援助対象事業 6 つのうち、4 つは中国内陸の石炭を沿海まで輸送するための鉄道建設と、積み出し用の港湾の建設事業であり、中国の海外輸出と直接関連するプロジェクトであった。

¹ 「世界史の窓」、「第 1 次石油危機」、<http://www.y-history.net/appendix/wh1604-038.html>、2016 年 9 月 16 日閲覧

² 「二度の石油危機と日本経済の動向」、内閣府経済社会総合研究所ホームページ、http://www.esri.go.jp/jp/prj/sbubble/history/history_01/analysis_01_01_02.pdf、2016 年 11 月 24 日閲覧

³ 林暁光『日本政府开发援助与中日关系（日本政府開発援助と日中関係）』、北京、世界知識出版社、2003、221 ページ

第一回円借款の開始が決定された当時の大来外相は、対中円借款と日本のエネルギー政策が緊密に関連していること「500億円借款の内容も、北京と秦皇島との間の鉄道の近代化・秦皇島の港湾近代化、あるいは兗州と山東半島の港湾石臼所との間の鉄道建設など、奥地からの石炭積出しを可能にし、対日供給に寄与するという内容を持っている。これは当然、日本のエネルギー政策とも結びついているわけである」を明確に述べている⁴。

第一回円借款時期は中国の近代化、特に経済インフラの開発を支援することにより ODA は中国のエネルギー資源の日本への安定供給の保障と日本の対中投資や貿易の増進にも寄与した。これは日本対中円借款の提供を進める上での大きな原因であった。中国への第一回円借款事業のほとんどが交通インフラ建設に使用されたことで、1980年代終盤までには、日本の安定的なエネルギー輸入は大きく保障された⁵。

(2) 中国市場開拓の「三位一体」

援助・投資・貿易「三位一体」の援助アプローチは戦後の日本経済の復興に重要な役割を果たしただけでなく、ODA 政策の焦点ともなった⁶。

援助・投資・貿易互惠主義的な日本援助モデルは開発途上国の経済・社会の発展や福祉の向上により有効で合理的だと主張し、日本の ODA の重点地域としたアジア、特に東アジア諸国の急速な経済成長の達成が日本型援助モデルの有効性を示す証拠となると指摘している⁷。

・「三位一体」の援助

対中 ODA の経済援助の役割の 1 つは、経済発展の過程で現れた資金難、建設資金不足をある程度補うことにある。発展途上国にとって、資金不足、特に外貨不足の問題が経済発展の障害になることが多く、中国も特に ODA の供与開始時においてはそうであった。または、インフラ整備を進めることで、経済発展のボトルネックの解消には大きく貢献した。

1979 年－1990 年までの第一、二回日本対中 ODA の実績は主に道路、港湾、空港、運輸、電力、通信等成長の基盤となるインフラの整備により、基盤が整えられるとともに、産業活動の基礎を作った。しかし、円借款は、プロジェクトの建設費用を全額負担するのではなく、平均として中国国内資金が 70%、円借款が 30%である⁸。

・「三位一体」の投資

民間企業の進出が政府の開発援助と並行して行われ、日本政府及び経済界による政府開発援助などの

⁴ 徐顕芬、前掲書、2011、129 ページ

⁵ 金熙徳、前掲書、2000、185 ページ

⁶ 蔡東傑「日本援外政策发展：背景、沿革与演进」、「全球政治評論」、2010 年第 32 期、33 ページ・48 ページ

⁷ 張光『日本对外政策研究』、天津人民出版社、1996、139 ページ

⁸ 徐顕芬、前掲書、2011、114 ページ

日本の対中 ODA の政策目的

公的資金と日本の民間投資の活用原則として三つ⁹ある。①政府資金は民間資金の利潤機会を奪うことなく、製造業、商業サービス業等の投資収益率の高い産業への投資機会を民間企業に譲る。②政府資金は「呼び水」として、エネルギー、通信などの基幹インフラ整備への集中投資により、投資対象国の投資環境整備に貢献し、開発途上国への民間資金を誘致する。③公的資金と民間資金を組み合わせた混合融資により、民間投資のコストやリスクが下げられる。

中国は 1979 年から外資導入を始め、中国にとって日本は重要な投資供与国であった。

・「三位一体」の貿易

日本対中 ODA のプロジェクトの中には、日本から技術や設備なしでは稼動しないものが多い。コンサルティング・サービス、その他の技術援助が日本から供与され、日本の機器が輸出されることとなる。また、貿易の商品構造から見れば、1980 年前半において、日本が中国にプラントと鉄鋼を、中国が日本に原油と紡績品（一次性用品）をそれぞれ輸出し、垂直型貿易構造であった¹⁰。実績から見れば 1979 年から 1990 年までにすべての貿易収支は輸出が輸入を上回る貿易黒字である。

したがって、日本の対中 ODA は戦略的な利益を求める総合的な援助であり、自国の輸出拡大、資源供給の保障を実現することにより、経済成長を推進する条件整備を進め、貿易・投資を促進することが目的である。

したがって、貿易・投資・援助「三位一体」の援助アプローチにより、日本は主要な援助受入国や地域との間において、強い貿易・投資関係を有しており、自らの利益の追求「利己」と共に互惠・Win-Win をめざすことができる。

Ⅲ. 日本対中 ODA の政策目的

2. 政治目的

(1) ソビエト連邦との均衡

第二次世界大戦後、日中関係に最も大きな影響を及ぼした要因は、アメリカであるが、これはアメリカの持つ特有の能力と意思、そして、アメリカに追従する日本の姿勢によって決められたのである。

1950 年代に、中ソと日米は相互に対立し、明確に「二対二」の対立構造を形成した。1960 年代に中ソ関係が決裂し、二極の対立構造が中米ソの三角関係になった¹。

日本の対中 ODA 供与を通して中国の援助と貿易の対日依存度を大幅に増加させることで、最終的には、自由主義陣営（対ソ陣営）への中国の経済的な取り込みを目指していた。また、日本の対中 ODA 政策に対して、1979 年から 1988 年までの期間、東アジア地域におけるソビエト連邦の急速な軍備増強という冷戦環境下で、ある程度安全保障上の意味合いがあった。そして、日本は、対中経済協

⁹ 張光「日本对东南亚的经济援助政策」、「南洋問題研究」、1994 年第 3 期（総第 79 期）、83 ページ-84 ページ

¹⁰ 金熙徳、前掲書、2000、139 ページ

¹ 渡辺昭夫『戦後日本対外政策』、有斐閣、1985 年、220 ページ-253 ページ

力を通して、長い国境線でソビエト軍の脅威と向き合う中国の軍事努力を、経済的にサポートした²。

1970年代の日本の対中政策は、基本的にアメリカと一致したものであったが、微妙な違いも存在している。対ソ戦略の面において、日本は中国とソ連に対して「等距離外交」をとることを標榜し、ソ連を刺激することをできる限り避けている³。対中援助三原則の第三原則は、「軍事協力は行わない」、「日中関係は第三国を目標としない」ということがあり、これを強調することによってソ連の反発を押さえようとした。1979年12月7日、大平首相は北京での記者会見で、「日中結託により第三国に対抗する意図は全然ない」と述べた。

しかし、日本の対中 ODA 政策、むしろ、日中の連結はソ連に対してある程度の均衡になる。

(2) 中国改革開放政策に支援

1972年の日中国交正常化は、国家間における正式関係の構築に最もさし迫った問題を解決し、政治関係の重大な転換を実現した。1978年の「日中平和友好条約」は、両国の平和共存原則の基礎を定め、日中関係は安全保障の面における重大な転換を実現した。

改革開放政策の成功は中国政府内における改革派指導者たち（鄧小平、胡耀邦、趙紫陽）のリーダーシップの維持することが重要であった。逆に、改革開放政策が失敗すれば、改革派たちの権力を失墜させるだけでなく、より保守派たちが改革派から権力を奪う可能性を招くことになる。

中国の改革開放政策は「日本にとって都合の良い政策だ」⁴との認識を示していた。中国の近代化路線を打ち出したばかりの現体制の前途がまだ不透明なものであったため、改革開放政策を遂行する中国の現政権を支持することが必要だとも認識していた。「中国の安定は（日本の）国益」⁵というフレーズは、当時頻繁に使われていた。1979年12月7日に日本の大平首相は北京で演説を行い、ODAの供与の理由としては「この政策に国際協調の心棒が通っており、より豊かな中国の出現がよりよき世界につながるとの期待が持てる」からと述べた。

したがって、中国経済システムの改革を通して中国をよりオープンかつ協調的な方向へ導く上で、改革派指導者たちは保守派指導者たちよりもはるかに適任であるという意味において、改革派指導者たちへの支援はあきらかに日本の政治的国益に適っていた⁶。また、それは中国対外開放の支援（対中 ODA）によって、日本企業の中国での貿易や投資機会の増進につながるという意味において、日本の経済的国益でもあった。

² 高嶺司、前掲書、2016年、90ページ

³ 金熙徳、前掲書、2000年、202ページ

⁴ 「朝日新聞」1979年12月3日、朝刊、東京、13（2）

⁵ 「朝日新聞」1979年12月8日、朝刊、東京、13（2）

⁶ 高嶺司、前掲書、2016、91ページ

(3) 中国国内および東アジアの安全保障

1970 年代日本対中 ODA の政策目的の中には「対中 ODA には中国の改革開放を支持し、中国が安定を保ちながら少しずつでも国際協調体系に融合することを望む」考えが含まれていた⁷。

中国の経済や社会の崩壊による領土分裂や内乱の結果として、難民問題など、日本のみならず、東アジア地域、いや全世界に対してネガティブな影響を必然的に及ぼす⁸。

中国の政治経済情勢の不安定化による日本に対するマイナス面は、「第一に、政治的安定は企業活動の前提条件だという海外投資の常識である。第二に、政治経済的に無秩序な中国は、敵対的な外交・軍事政策をとる可能性がある。たとえば、中国の近代史は、内政（大躍進、文化大革命）の混乱が急進的で攻撃的な外交政策を促すことを明確に示している。第三に、無秩序になる中国は、政府の統制力が弱くなることによって、中国国民の反日ナショナリズムは高まる」⁹と考えられる。

1979 年以降、中国に対する ODA は、中国の改革・開放政策の維持・促進に貢献すると同時に、経済インフラ整備支援等を通じて中国経済が安定的に発展してきたことは、アジア太平洋地域の安定にも貢献した。少なくとも 1979 年から 1988 年までの期間中は、日本政府が対中開発援助政策を実施履行する上での重要な政策の目的であった。

(4) 対日感情の改善

日本対中 ODA は、政治面、経済面、文化面など広範な分野での二国間協力・交流や、草の根レベルでの人的交流、学術交流などの強化を通じ、中国との間で幅広い重層的な関係を構築していくとともに、両国間の相互理解及び相互信頼の増進を図ることが極めて重要である。

また、日中友好都市関係などを通じて中国と関係を有する地方自治体や中国に関心を有する NGO が自ら協力事業を実施し、政府の ODA 事業に参加・協力している例も少なくない。ODA の実施に当たっては、これら自治体や NGO との連携を一層進めるとともに、これらの主体による草の根レベルでの交流活動を支援する¹⁰。

日中関係は複雑な歴史問題があり、ODA を使って日中間の歴史の和解するのも難しい。したがって、日本における ODA の積極的な役割をさらに発揮させることによって、消極的な面を取り除くことが中国対日感情を改善することを寄与する。

⁷ 金熙徳、前掲書、195 ページ

⁸ 天児慧『中国は脅威か』、勁草書房、1997、24 ページ

⁹ 高嶺司、前掲書、2016、92 ページ

¹⁰ 「対中国経済協力計画」、日本外務省ホームページ、
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/enjyo/china_h.html、2016 年 11 月 22 日閲覧

終わりに

本論文は1979年から1989年までの日本の対中ODAを研究するものである。本論文は日本ODAの始まりと日本ODAに持つ意義と、その背景を明らかにし、日本の対中ODAの政策方針を整理した上で、日本の対中ODAの全体像を描いた。次に、日本の対中ODAの形成過程を提示し、対中ODA政策の成立過程と決定要因を整理した。そして以上を踏まえて、日本の対中ODA政策の目的を経済面と政治面の両面で論じた。

具体的に、第一章は、1954年10月にコロンボ・プランへの加盟により、日本は政府開発援助を開始し、1980年代には援助を拡大し、1989年にはアメリカを抜いて初めて「世界最大の援助国」になった¹。

第二章は、中国は戦後1949年に社会主義国家として建国されて、ソ連から中央集権の計画経済制度を導入しつつ、理想の社会主義国家を建設するため重工業を重点的に育成強化し、貧しい農業国からの脱出を急いだ。しかし、戦後冷戦下での西側の経済封じ込め政策や1959年以降のソ連との対立などから、「独立自主・自力更生」を進めざるを得なかった。このため、貿易投資面では、世界との交流も少なかった。ニクソン訪中により米中関係が改善し、日中国交正常化がなされるのはようやく1972年のことであった。

1970年代末に登場した中国の改革・開放政策は、「社会主義現代化建設」を中心とする近代化路線への転換に伴ってのことである。このような政策転換によって、中国の経済状況が変えられたばかりでなく、アジア・太平洋地域、ひいては世界の経済地図も塗り変えられた²。

また、1970年代末に「日本は黒字の恩恵をODAによって世界に返すべきだ」という「黒字還元論」が生じた上、石油危機にショックされた日本が対外援助によってエネルギーの確保も目的になった。

そして、1979年に中国政府は日本企業との様々なプラント契約を破棄する決定を日本政府に告げたことで、日本は対中ODAを行う要因として見える。

1979年12月、中国を訪問した大平正芳首相は「改革・開放」の舞台に立った中国に対して、「我が国が積極的な協力を惜しむものではない」と約束し、政府借款の供与を正式に表明した³。

第三章は、日本の対中ODAの目的については経済面と政治面で分かれた。

第1、2回円借款は、実施された地域は主に沿海地域であり、中国の近代化、特に経済インフラの開発を支援することによりODAは中国のエネルギー資源の日本への安定供給の保障と日本の対中投資や貿易の増進にも寄与した。中国の経済成長がテイクオフするその基礎を支える役割を果たしたといえよう。

¹ 世界のODAについて、JICAホームページ、
<https://www.jica.go.jp/aboutoda/basic/05.html>、2016年12月3日閲覧

² 張永久、前掲論文、2000

³ 倪志敏、前掲論文、2003

日本の対中 ODA の政策目的

鄧小平が提唱する「改革開放政策」は国際協調路線である。これにより、国際関係に深く関わった中国は、日本など中国周辺に位置するアジア太平洋地域の諸国に安定した国際環境を提供する可能性が生まれ、また、西側全体にとっても、中国の西側との関係の強化による世界的な国際環境の安定が期待できる⁴。中国の安定的発展に「経済協力」を行うことは日本の「国益」に資するものである。

また、大平首相は「アジアに位置するわが国としては、アジア地域の不安定化を阻止し、安定傾向を助長するため、積極的に、その国際的責任と役割を果たしたいと考えており。中日間の友好関係の進展は、わが国のこのような対アジア外交の基盤を上げました⁵」と指摘した。そして、無償資金協力のプロジェクトには、中日友好病院があり、これは日中友好のためにできたプロジェクトである。

したがって、結論として日本の対中 ODA は、

- a) 1980 年代終盤までに日本の安定的なエネルギー輸入は大きく保障された。
- b) 日本の輸出拡大、資源供給の保障を実現することにより、経済成長を推進する条件整備を進め、貿易・投資を促進することが目的である。
- c) 中国の改革・開放政策の維持・促進に貢献すると同時に、経済インフラ整備支援等を通じて中国経済が安定的に発展してきたことは、アジア太平洋地域の安定にも貢献する。
- d) 日本における ODA の積極的な役割をさらに発揮させることによって、消極的な面を取り除くことが中国対日感情を改善することを目的である。

しかし、日本は日本の対中 ODA によって日本の国益のために行うだけではない。中国は日本の対中 ODA を通して、中国のインフラ建設の強化、中国経済発展の促進に対して一定の積極的な役割を果たし、中国が直面する経済発展のボトルネックを解消しただけではなく、政策や制度の改革、法制度整備、知識・経験の共有、技術移転、人材育成というポジティブな効果を生み出した⁶。

総じて、日本の対中 ODA が両国にとって互恵・Win-Win と共同の発展を実現するという成果も生み出した。

⁴ 中国研究所『新中国年鑑・1980』、大修館書店、1980 年、131 ページ

⁵ 「ナショナル・プレス・クラブにおける大平正芳内閣総理大臣のスピーチ」、1979 年 5 月 2 日、ワシントン

⁶ 中国研究所『新中国年鑑・1980』、大修館書店、1980 年、131 頁

参考文献

- 有田典代(2000)『国際交流 国際協力の実践者たち』,明石書店
- 荒木光弥(2014)「戦後日本の悲願は「国際社会への復帰」であった」
- 蔡亮(2010)『互利与双赢：日本対上海 ODA 研究（互利と Win-Win：日本対上海 ODA の研究）』,合肥工業大学出版社
- 蔡東傑(2010)「日本援外政策发展：背景、沿革与演进」,「全球政治評論」
- フランク・ディケーター(2011)『毛沢東の大飢饉』,草思社
- 高翔(2015)「浅析冷战后日本对中国 ODA 政策的转变」,华中师范大学
- 胡洋(2013)「日本対中 ODA についての研究」,青岛大学
- 橋本光平(1999)『日本の外交政策決定要因』,PHP 研究所
- 廣田洋一(2005)「日本の政府開発援助システムとその発展」,土木学会
- 濱本良一(2005)「対中 ODA『卒業』の迷走」,「中央公論」1450 号
- 林曉光(2003)『日本政府开发援助与中日关系（日本政府開発援助と日中関係）』,世界知識出版社
- 石井修(2003)『現代アメリカ外交』,有斐閣双書
- 石井修(2009)『アメリカ合衆国対日政策文書集成 第25期 ニクソン大統領文書田中角栄・ニクソン会談関係文書ほか』第2巻,柏書房
- 岩城成幸(2005)「対中国 ODA（政府開発援助）見直し論議」,国立国会図書館
- 池田大典・出石美緒・金元真希・小林亜衣(2006)「日本の対中環境協力～対中円借款の打ち切りからみる新しい対中環境協力の形～」,慶應義塾大学
- 金熙徳(2000)『日本政府开发援助（日本政府開発援助）』,社会科学文献出版社
- 金熙徳(2001)「経援政治化——日本対華 ODA 政策調整」日本国際問題研究所
- 川島透「日中間戦後補償問題について」,慶應義塾大学
- 金子孝文(1997)「21 世紀中国のシナリオ」「中国の将来とアジア太平洋経済」研究会報告書,経済社会総合研究所
- KELONG(2003)「ODA 理念の再考と外交戦略の明確化」
- 古森義久(2002)『「ODA」再考』,PHP 研究所
- 片倉邦雄(1986)「1973 年のアラブ石油戦略に対する日本の対応」,日本中東学会
- 霞山会(1998)「日本外務省高官による「鄧小平雲の上の人」発言を伝える邦字紙記事」『日中関係基本資料集 1949－1997』
- 神沢正典(1989)「「戦略援助」と「黒字還流」—日本の援助をめぐる諸問題—」,阪南論集,社会科学編
- 国分良成「中国の対外経済政策決定の政治構造—プラント契約中断決定の場合」
- 李红(2005)「冷战后日本对华 ODA 的调整及对中日关系的影响」,中国人民大学

- 劉士宏(2003)「宝山製鉄所の技術導入をめぐる政策決定」,アジア政経学会
- 林曉光(2003)『日本政府开发援助与中日关系 (日本政府開発援助と日中関係)』,世界知識出版社
- 丸川知雄「日本の対中国政府開発援助の検討」,東京大学社会科学研究所
- 松原望「世界の経済を揺るがす石油危機」
- 益尾知佐子(2010)『中国政治外交の転換点改革開放と「独立自主の対外政策」』,東京大学出版会
- 毛里和子・増田弘 監訳 (2004)『周恩来キッシンジャー機密会談録』,岩波書店
- 松浦晃一郎 (1990)「援助外交の最前線で考えたこと」,財団法人国際協力推進協会
- 那須祐輔 (2006)「日本の対アジア ODA の諸問題」,経済政策研究
- 倪志敏 (2003)「太平内閣における第一次対中政府借款」,龍谷大学
- 長谷川純一・戴二彪「対中円借款と中国の開発政策—中国の政策、日本の政策」,アジア 成長研究所
- 西脇文昭「中国の 21 世紀戦略から見た隣米中関係」,世界週報
- 大西康雄 (2005)「日本経済関係の今後—「対中 ODA 中止合意」を超えて」
- 岡田実 (2003)「中国における ODA 研究から見る ODA 観と日中関係」,国際協力研究 vol.19 NO.2(通巻 38 号)
- 岡田実 (2008)『日中関係と ODA—対中 ODA をめぐる政治外交史入門』,日本僑報社
- Oliver Franks, " The New International Balance: Challenge to the Western World" Saturday Review, January 16,1960
- 日本銀行「第 2 次石油危機の発生と対応」
- 施用海 (1996)『怎样使用日元贷款 (円借款をどう使うか)』,中国对外経済貿易出版社
- 施錦芳 (2008)『開発援助の貧困削減インパクト—日本の対中 ODA の事例分析』,専修大学出版局
- 草野厚 (2004)「対中国 ODA に関するメディア報道の分析—新聞報道の比較を中心に—」,慶應義塾大学
- 毛利里子 (1989)『中国とソ連』,岩波新書
- 高嶺司 (2016)『日本の対中国関与外交政策——開発援助からみた日中関係』,明石書店
- 高塚年明「国会から見た経済協力・ODA (1) 賠償協定を中心に」,参議院
- 天児慧 (2013)『中華人民共和国史』,岩波書店
- 王瑩 (2005)『日本对华 ODA 的战略思维及其对中日关系的影响 (日本対中 ODA の戦略的思考及び中日関係への影響)』,中国社会科学出版
- 王坤 (2014)「認識・イメージ中国側から見る日中経済協力: 1979~1988 年の『人民日報』の対中 ODA 報道を中心に」,大阪大学
- 王平 (2001)「中国人研究者による日本の ODA の研究」,日本国際問題研究所
- 王萍 (2011)「中国の開発政策と日中円借款の変化」,横浜国立大学
- 和喜多裕一 (2015)「開発協力大綱の意義と課題—ODA60 年の歴史から探る新たな開発協力の姿」,

参議院

渡辺利夫「対中 ODA への視点」, 国際開発研究

渡辺利夫・三浦有志(2003)『ODA (政府開発援助) 日本に何ができるのか』, 中公新書

渡辺昭一 (1986)「戦後アジア国際秩序再編とコロンボ・プランの指針. —1950 年第二回コモンウェルス諮問会議報告書分析—」, 東北学院大学

徐顕芬 (2011)『日本の対中ODA外交: 利益・パワー・価値のダイナミズム』, 勁草書房

岩城成幸 (2005)「対中国 ODA(政府開発援助)見直し論議」, 経済産業調査室

山下道子(2003)「日本の ODA 政策の現状と課題」, 閣府経済社会総合研究所

張光(1996)『日本対外援助政策研究 (日本対外援助政策研究)』, 天津人民出版社

張光(1993)「冷戦後日本対外援助政策の趨勢」, 『日本学刊』第 4 号

張光(1994)「日本対東南亜の経済援助政策」, 『南洋問題研究』第 3 号

張光(1994)「三位一体の日本の援助、貿易及び投資政策」, 『東北アジア研究』第 2 期

張光(1996)『日本対外政策研究』, 天津人民出版社

張躍斌(2013)「日中国交正常化における田中角栄の役割再考」 2013 年

張永久(2000)「中国の対外開放と中日経済協力」, 立命館大学

周弘編(2002)『対外援助と国際関係』, 北京、中国社会科学出版社

周冬霖 (2005)『日本対華無償援助実録 (日本の対中無償資金協力記録)』, 社会科学文献出版社

周弘・張浚・張敏(2007)『外援在中国』, 社会科学文献出版社

(財) 日中経済協会(2008)「中国の経済と改革—第 3 章日中経済協力」

データベース, URL

朝日新聞データベース (創価大学中央図書館)

人民日報データベース (創価大学中央図書館)

日経新聞データベース (創価大学中央図書館)

読売新聞データベース

外務所: <http://www.mofa.go.jp/mofaj/>

財務所: <http://www.mof.go.jp/>

JICA: <https://www.jica.go.jp/>

日中長期貿易協議委員会: <http://www.jceb.or.jp>

日本国際協力機構・中華人民共和国事務所: <https://www.jica.go.jp/china/chinese/office/index.html>

国際開発協会ホームページ: <http://www.worldbank.or.jp>

経済産業省ホームページ: <http://www.meti.go.jp>

WEBLIO 辞書: <http://www.weblio.jp/wkpja/content>

世界史の窓: <http://www.y-history.net>

日本の対中 ODA の政策目的

中国共産党新聞網ホームページ:<http://theory.people.com.cn/GB/49150/49152/6757419.html>

中国モンゴル族地域における蒙漢双語教育¹の研究 —モンゴルジン²モンゴル族教育の歴史沿革を中心に—

A research on the bilingual education for Mongolian
and Mandarin Language in the Chinese Mongolian Area
—Focusing on the History of MongolJin Mongolian Education—

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

楊 陽

YANG YANG

はじめに

I. 問題の所在

II. モンゴルジンモンゴル族教育の歴史沿革

1. 清朝の時期（1637 年～1908 年頃）
2. 中華民国の初期（1911 年～1930 年頃）
3. 中華民国の中後期（1931 年～1949 年 9 月）
4. 建国から文化大革命までの時期（1949 年 10 月～1976 年）
5. 改革開放以来の時期（1978 年～現在）

III. まとめと今後の課題

¹ 蒙漢双語教育とは、モンゴル族の学生にモンゴル語（母語）と漢語（標準語）について両方同時に教える教育モデルを指す。さらに、学校でモンゴル族の学生にモンゴル語と漢語を用いて授業を行うことを指す。

² モンゴルジン・Mongoljin（モンゴル語の発音、部落名と地名）とは、現在の中国・遼寧省の西北部に位置している「阜新・モンゴル族自治県」（略称：阜蒙県、俗称：蒙古貞）を指しており、モンゴル語の 1 方言を話すモンゴル系の 1 グループが住んでいる。モンゴルジン地域の総面積は 6246.2 平方キロメートルであり、県内において、モンゴル族、漢族、満州族、朝鮮族、シボ族、リー族、ダフル族、チワン族、エヴェンキ族など 21 の民族が共に居住している。モンゴルジンの総人口 73.61 万人、35 の郷鎮、382 の行政村、8 つの地域社会委員会がある。

はじめに

中国は、多民族・多文化・多言語・多文字の統一国家であり、約100種以上の言語と30種以上の文字を持っており、55の少数民族（漢族を含めて56の民族がある）が公認され、漢族以外の民族はすべて「少数民族」と呼ばれている。言語は、漢語（中国語）と少数民族言語（略称：民族語文）に分けられ、言語の種類が多いだけでなく特徴も複雑である³。

そして、現行の「中華人民共和國憲法」（1982年施行、2004年修正）は、「序言」で同国が多民族国家であることを謳い、第四条では、各民族の一律平等、民族区域自治区の制定や各民族語・文字の使用と発展の自由などを定めている⁴。

しかし、中国少数民族の大部分は、辺鄙で遠い東北と西部に集中しており、各民族の教育現状が複雑となり、特に双語教育がまだ十分に行われていない状況となっている。さらに、少数民族の内部には双語教育政策に対してのほぼ異なる2つの意見が存在している。

第一に、双語教育政策を認める側の意見として、彼らは、少数民族地域に双語教育政策を実施したほうが良いと思い、漢語ができれば他の民族、特に漢族の人と交流や、相互理解ができると考えている。

一方、双語教育政策を認めない側の意見は、少数民族地域に双語教育政策を実施しなくても良いと思い、少数民族は自民族の言語・文字・文化を持っているのに、漢語を導入すれば、少数民族の言語・文字・文化に悪影響を与え、少数民族の文化が同化される可能性が高いと考えているのである。まさに、少数民族の人々の中にはこのように様々な考え方があるため、漢族と少数民族との争いが絶えないことも課題になっている。

I. 問題の所在

中国では、内モンゴル自治区を皮切りに、甘肅省・肅北モンゴル族自治県、新疆・バヤンゴルモンゴル族自治州、新疆・ボルタラモンゴル族自治州、新疆・ホボクサイルモンゴル族自治県、青海省・海西モンゴル族チベット族自治州と河南モンゴル族自治県、吉林省・前ゴルロスモンゴル族自治県、黒竜江省・ドゥルベツトモンゴル族自治県、遼寧省・ハラチン左翼モンゴル族自治県、遼寧省・阜新モンゴル族自治県、河北省・圍場満州族モンゴル族自治県など⁵のモンゴル族の集居区において、蒙漢双語教育が実施されてきた。

しかしながら、現在のモンゴルジンモンゴル族地域において、中国の改革開放政策と市場経済に基づいた諸政策の推進、さらに、都市化過程の促進に伴い、雑居区であるモンゴルジン地域は、次第に蒙漢文化併存、蒙漢双語を用いて話ようになっており、特にモンゴル族の人たちはモンゴル語で会話

³ 戴庆厦「主编」『中国少数民族语言使用现状及其演变研究』民族出版社2009年p1

⁴ 『中华人民共和国宪法』全国人民代表大会常务委员会公报2004年12月30日

⁵ 丹珠昂奔「主编」・萨仁图雅「著」『走进中国少数民族系列丛书・蒙古族』辽宁民族出版社2012年p202

をする際に、モンゴル語の中に漢語を入れて話すことがかなり行われている⁶。

近年のモンゴルジンにおいて、モンゴル民族の希望であるモンゴル族の子どもたちは、就学前の段階から幼児の言語(第一言語)教育において当該民族の民族言語を用いるか、標準語(漢語)を用いるかという選択を迫られている。また、モンゴルジン地域の幼稚園(モンゴル族の幼稚園を含む)と学校教育で用いられる少数民族の言語や標準言語は、学校によって異なっている⁷。これらの問題は言語教育において葛藤や不満などを生じており、最も大きな民族問題と社会問題となっている。

本研究は、雑居区のモンゴル族地域であるモンゴルジンにおける民族教育の歴史沿革を整理・分析し、そしてモンゴル語の発展を妨げている原因を探究しながら、さらに、各歴史時期における民族教育の実施方法を参照して、現在の蒙漢双語教育に存在している問題点や改善策を明らかにすることを目的とする。

II. モンゴルジンモンゴル族教育の歴史沿革

モンゴルジンはモンゴル系の悠久な歴史と文化を持ち、古代と近代でモンゴル族の大発展に重要な貢献をしている部落である。ほぼ紀元前 7600 年前のモンゴルジン地域では、世界で有名な「チャハアル文化」の発生の地として周知してきたが、古代から近代までのモンゴルジン地域において、東胡、烏桓、鮮卑、契丹、女真、モンゴルなどの遊牧民族の興亡があった。

紀元 7 世紀以後、モンゴルジン地域は契丹人の居住区になって、「契丹故郷」と言われていた。また、長い教育史を持っているモンゴルジン部落は、契丹政権とモンゴル政権の時期から、モンゴル族の民族教育を発展させてきた。遼王朝の時期、官庁から契丹文字を創造しながら州学と府学を開設し、これらの影響を受けた民衆たちは、私塾を開設し、儒教の教典を学んでいた⁸。

元朝に至り、モンゴル帝国の創始者チンギス・ハーン⁹の孫であるフビライ・ハーン¹⁰は、新モンゴル文字「パスパ文字」を作るため、チベットのラマ僧パスパ(1239~1280、チベット仏教サキャ派の

⁶ 上記の内容はインタビュー調査の結果から抽選したものである。

⁷ 高慧・苏德「城市少数民族幼儿语言发展的困惑和选择—以呼和浩特市蒙古族家长们的调查访谈为例」『内蒙古师范大学・前言期刊杂志』2007 年

⁸ 暴风雨・项福生「主编」『蒙古贞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p124 第 7 章

常德福・陶志「主编」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育简史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p 2 概述

⁹ チンギス・ハーン(1162 年 5 月 31 日生まれ、1227 年 8 月 25 日死去)本名ボルジギン・テムジン、モンゴル帝国の初代ハーン(皇帝と同意)である。チンギス・ハーンの一生は大小様々な集団に分かれてお互いに抗争していたモンゴルの遊牧民諸部族を一代で統一し、中国北部・中央アジア・イラン・東ヨーロッパなどを次々に征服し、最終的には当時の世界人口の半数以上を統治するに到る人類史上最大規模の世界帝国であるモンゴル帝国の基盤を築き上げ、現在のモンゴル国において国家創建の英雄として称えられている。

¹⁰ フビライ・ハーン(1215 年 9 月 23 日~1294 年 2 月 18 日)本名ボルジギン・フビライ、モンゴル帝国の第 5 代ハーン(皇帝と同意)であり、大元ウルスを創建した。これに対してクビライは、はじめて国号を「大元」と定め、帝国の中心をカラコルムから中国の大都に移動させるなど様々な改革を打ち出した。クビライの代以降、カアンの直接支配領域はモンゴル帝国のうち中国を中心に東アジアを支配する大元ウルス(大元大蒙古国)に変貌した。

法王)を元朝のウルスインバガシ(日本語の皇帝の教師と同意)として招聘してきた¹¹。

この時期、元朝の將軍鉄木耳は遼陽行省のムジインダルガ(日本語の省長と同意)に就任し、省都を三回目懿州(現在阜新モンゴル族自治県塔子郷)に移都し、この地域は東北全境の政治、軍事、経済、文化の中心地として有名になった。

鉄木耳は、ムジインダルガを退職した後、元皇慶元年(1312)、王伯勝が遼陽行省のムジインダルガの後任となり、書館を作り上げた上で民族教育を繁栄させる事業を多く実行した。かつて、元至順3年(1332)に建立された「懿州城南学田碑」と新民鎮排山楼村の入り口に置いてある「大玄真宮祖碑」の記載によれば、当時のモンゴルジン地域のモンゴル族教育が発展した。これは元朝の時代、モンゴルジン地域の民族教育が十分発展してきたことの証拠であると言える¹²。

1. 清朝の時期(1637年～1908年頃)

清朝時代のモンゴルジンモンゴル族地域に関わる民族教育の歴史を遡れば、1637年に、モンゴルジン地域でトゥメッド左翼旗(日本語の地方政府と同意)が開設(同時に中・右翼旗を設置した)された。

この時期のモンゴルジン地域は、反乱がほぼ鎮まり、社会環境が安定してきた。しかしながら、チベットの仏教がモンゴルジン地域に伝来し、仏教文官を主とする寺院教育モデルが開設され、ラマ僧を中心に一般の民衆は寺院に行ってモンゴル語、チベット語、珠算などの知識を学ぶようになった¹³。

1908年、モンゴルジン地域のモンゴル族貴族と官吏の子供を育成するため、トゥメッド左翼旗王府の中に、新学堂と官倉書館を作り上げた¹⁴。この時期、モンゴルジン地域で寺院教育モデルを中心に、アラバンソラガンフムジェ教育(日本語の官立教育と同意)とアラダインソラガンフムジェ教育(日本語の私立教育と同意)などの教育モデルが示され、主にモンゴル語を学ぶことになった。さらに、ある寺院では、モンゴル医学麻醉薬学、天文地理学と絵画彫刻学などの学科が開設され、万を数えるほどのモンゴル語の各学科を精通する専門人材を育成した。

清朝の時代には、満清政権を強化するためモンゴル族に対しては懷柔と愚民化政策を実施した。さらに、満州政権を強固するために、清朝からモンゴル族上層部の指導者に王爵と侯爵の称号を与えた。これらの称号はモンゴル族の人民を統治する満州政権の道具になってきた。

しかしながら、清朝の愚民化政策はこれだけではなく、教育の方面からモンゴル族の人民を愚弄する最悪の状況へと変化していった。その上で、首都北京で「八旗」という教育機関を作り上げ、モン

¹¹ チンギス・ハンの時代はオイグルジンモンゴル文字を使っていた

¹² 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月p124第7章

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月p57-62

¹³ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年1月p14

暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月p124第7章

¹⁴ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月p124第7章

ゴル族の王侯貴族の子弟たちを入学させ、モンゴルジン地域にラマ教の勉強を強制的にさせた¹⁵。この時期までは、清朝の愚民化政策が順調に進んでいた。

清朝崇徳（愛新覚羅・皇太極の年号、1637年に後金を清に改名）2年（1637）において、トゥメッド左翼旗（旗は1つの行政単位）の開設を機に、サンパノエン（善巴：1601～1657、ノエン：モンゴルの官僚専用名）はモンゴルジン全域のザサク（モンゴル語、意味：旗長と同意、漢語：札薩克）に就任した。

しかし、当時のトゥメッド左翼旗での民族構成が複雑な状況になっており、旗内でのモンゴル族部落はモンゴルジン部（蒙古貞部）だけではなく、ウリヤンハア部（兀良哈部）とチャハアリ部（察哈爾部）の三つのモンゴル部落が組み合わさっていた。さらに、三つのモンゴル部落の民衆たちは、シャーマニズムとチベットから伝来した仏教を信奉することになった¹⁶。

清朝康熙（愛新覚羅・玄燁の年号）8年（1669）には、満清政府は宗教を利用してモンゴルジンのモンゴル族を統治するため、土木業を大々的に発展させる政策を実施し、無数の寺院を建設した。この時期は、寺院教育モデルを主とした様々な教育モデルができ、最も繁栄していた時期で1.5万人程のラマ僧がおり、東北最大の仏教聖地である「瑞應寺」だけでも3000人程のラマ僧が授業を受けていた事実が認められる¹⁷。

（1）寺院教育モデル

清朝の時期、モンゴルジン地域では、寺院教育モデルはモンゴル民族教育の中心として発展し、ラマ僧たちは、当時、有名な瑞應寺、普安寺、徳恵寺、広寧寺、八大王寺などの寺院でモンゴル語、チベット語と満州語を学んでいた。さらに、各地域の寺院にいるラマ僧は多くの知識を持ち、寺院に子弟を招聘しながらモンゴル語と珠算を教えていた。当時の寺院は、モンゴル族青少年たちがモンゴル語を学べる重要な場所として人気があった¹⁸。

当時の寺院教育の代表である瑞應寺は、宗教の聖地と総合大学として名をはせ、モンゴル語の授業を主体とする珠算などの専門知識を教えていた。さらに、瑞應寺の中にサニトザサン（哲学部）を中心に、デインケイザサン（天文地理学部、1823年開設）、モエインバアザサン（門巴医学学部、1702年開設¹⁹）、アケバザサン（密宗学部）、デイダンチェランザサン（延寿学部）、ビチゲンゲイリ（文書庫）とホグラインザサン（後方支援部）などのザサンが七つ設けられた。とりわけ、デインケイザサ

¹⁵ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007年1月 p14

¹⁶ 同上 p14

¹⁷ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007年1月 p14

暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社 2008年8月 p125

¹⁸ 同上

¹⁹ 1702年、瑞應寺の第一世の生き仏であるサンダンサンプの提案で、モエインバアザサン（門巴）が開設され、モンゴル医学に関わる学問的な研究をする重要な学術機関となった

ン（天文地理学部）、モエインバアザサン（医学部）とビチゲンゲイリ（文書庫）から、数多くのモンゴル医学、天文地理学とモンゴル語に関わる専門の人材が輩出された²⁰。

しかしながら、現在のモンゴルジン地域のモンゴル医学と麻酔学は、多数の医学者の努力により、この300年の間に、宗教の思想と理論から抜け出し、独自のモンゴルジン医学麻酔学としての地位を確立した。加えて、この学部から「四部医学」、「増方四部演経」、「密封療法」、「処方箋」などのモンゴル医学麻酔学の経典や著作が再編集、翻訳された²¹。

（2）官設教育モデル

清朝光緒皇帝（愛新覚羅・載湉の年号）29年（1903）、モンゴルジン地域での漢族を管理するため、「阜新県」が開設され、もともとトゥメッド左翼旗はモンゴル族の民衆たちの事務を管理することになった²²。

しかしながら、光緒皇帝の34年（1908）に、トゥメッド左翼旗のザサクは、満州政府からの「科挙を廃除して、学堂を発展させる」という思潮の影響を受け、理藩院²³がトゥメッド左翼旗の王府に「維新学堂」を創設した。この学堂が設置されたことは、モンゴルジン地域のモンゴル民族教育がスタートしたことを象徴している²⁴。

当時の学堂は「賢才を育成し、封建王朝に忠誠する」ことを宗旨として、また「すべての学堂は忠孝を主体に、経史子集²⁵の内容」を学生に教えた。これ以外にも、学生は満州語、モンゴル語「アビヤ」とモンゴル語に訳した「三字経」、「千字文」、「大学」「中庸」、「孝経」「聖諭広訓」などの著作を学んでいた²⁶。「維新学堂」が開設されたことは、モンゴルの言語文字の使用及び民族教育の発展のために重要な意義があった。

（3）官倉書館モデル

清朝の末期、満清政府は首都北京で「八旗官学」を開設し、この官学はモンゴルの王侯貴族の子弟だけではなく、農村での学校に通学している青年にも郷級学校の入試試験に参加させる教育政策を作り上げた。

しかし、トゥメッド左翼旗のモンゴル王侯貴族と官僚は不満があり、その対応策として、王府のビ

²⁰ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月 p125-127

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年1月 p15

²¹ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月 p125

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月 p324

²² 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年1月 p15

²³ 清朝の時モンゴル、チベットと回族を管轄するために設置された中央行政機関を指す

²⁴ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月 p127

²⁵ 経史子集とは、経は経書、史は歴史、子は諸子、集は詩文集の四部著作を指す

²⁶ 同上 p127

チゲンゲイリ（文書庫）で教育制度 3～5 年、または 7～8 年間の「官倉書館」を設立し、王侯貴族の子弟を郷級の入試試験に対応できるようにした。つまり、モンゴル語と満州語を学ばせたわけである。

そこで、郷級の入試試験の合格者は、「科挙」入試試験に参加する資格を取得し、不合格者は官倉書館に残して文書（専用官僚名）として、王府の衙門で働いた。しかしながら、王府で働く間に総合成績が良ければ、ザラン（モンゴル官僚の専用名）と梅林（モンゴル官僚の専用名）に登用され、もし不合格でも、郷級の書館の教師になれた²⁷。

（４）私塾教育モデル

清朝の末期、モンゴルジンのモンゴル族は文化と知識の大切さに関心を持ち、農村で自宅と村民連合運営の「私塾」教育が始まった。しかし、当時の「私塾」はお金がないため、募集した学生の保護者から「斗米と百柴」を提供して教師を招聘した。

そして、教師は、学生にモンゴル語を教えた。当時の「私塾館」では、学習時間が固定しておらず、学習内容もそれぞれの私塾館で一致しておらず、学年でも、それぞれ違った教育内容を教えていた²⁸。

清朝政権の 200 年の間に、モンゴルジン地域のモンゴル族教育は、清朝の前期から末期まで一貫して、緩慢なスピードで発展していった。しかし、そこでは大きな課題が三つあった。

第一は、清朝廷にとって優遇政策となるような措置を、モンゴル民族に施したことである。モンゴルの民衆たちには、仏教を信じさせ、頭がいい子供は学堂に送られて教育を受けられるのではなく、寺院に送られてラマ僧にされた。

第二は、清朝廷が不公平な教育制度と雇用制度を実行したことである。モンゴル族の官僚に王侯の爵位を与え、モンゴル族を配下に置き、モンゴルの青年には、「科挙」入試試験が受験できないようにさせ、意欲を低下させたのである。

第三は、牧業経済を中心に行わせ、民族教育の発展が妨げられたことである。清王朝の時期のモンゴルジン地域は、遊牧を主とした牧業経済であり、民衆は多くの専門知識を持たなくても生活ができるようにし、モンゴル民族の教育事業の発展を妨害した。

2. 中華民国の初期（1911 年～1930 年頃）

中華民国初期のモンゴルジンは、「私塾」でモンゴル語を学ぶことを中心にしつつ、あわせて漢語の学習を行うことが求められた。モンゴル語教育が発展するために、「蒙漢双語兼通」の人材を育成することを目標にして、教育活動が行なわれた。

²⁷ 暴风雨・项福生「主編」『蒙古贞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p15-16

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育简史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p127

²⁸ 暴风雨・项福生「主編」『蒙古贞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p15-16

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育简史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p128

1911年の辛亥革命が勃発して以降、中華民国政府から「モンゴル盟旗の王公制度に関わる優待条例」という公文書が公布され、同公文書に「東トゥメッド左翼旗のザサク郡王、協理、梅林、ザラン」などの官僚制度は、現状のままであることを明確にした。

しかし、もともと世襲している領地、地方行政の管理方法及び王公貴族、寺院、ラマ僧、生き仏などの称号は一律存続し、民国政府の申告書のみ、すべて漢語を使用することを決定した²⁹。

民国19年（1930）、蒙蔵院³⁰から、「モンゴル会議に関わる決議文」が配布され、同決議文には「モンゴルの各旗で教育機関を開設することを制限し、義務教育を行う」と記された。この時期から、このようにして近代教育モデルが形成されていった。しかし、まだ授業方法が単一で、昔の封建教育モデルを主としていた³¹。

（1）私塾教育モデル

民国初期のモンゴルジンは、外地から移住してきた漢族の人口増加に伴い、農業、手工業、商業は発展し、モンゴル族と漢民族の間の社会的交流が頻繁になった。こうした社会背景の影響を受けて、モンゴルの官僚も一般の民衆も教育の重要性を知り、「私塾」教育モデルが発展する時期を迎えた。

そこで、民国の初期から農村のモンゴル族村屯で、自宅と村民連合運営型のそれぞれのモデルから成る「私塾」が、70校ほど開設された。しかし、これらの私塾館の学習時間は、固定しておらず、学習内容も一致しておらず、学年でもそれぞれ違った教育の現状であった。

しかしながら、民国初期のモンゴル民族教育は十分に発展し、お金持ちの地主階級のモンゴル人も、数多くの「私塾」を開設した。その中でも、ジハイラチイリチエガ（人名）は、泡子鎮の徳力格爾村で、1つの私塾を開設した。その後、彼の息子であるマハバスリイは、二万金（中華民国紙幣1912－1949）を使って、もう1つの私塾を開設した。加えて、同じ泡子鎮の大屯村で1つの私塾が開設され、デジトウが教師として、20年間にわたり、授業を教えた。「私塾」は、清王朝光緒皇帝の時代にも幾つか存在した。しかし、民国初期に至り、「私塾」は、次第に増えていった³²。

（2）官設教育モデル

中華民国が建国されて以降、モンゴル族とチベット族の民族事務を管理するため「蒙蔵院」という中央行政機関が開設された。民国元年（1912）、王府の中の新学堂は「トゥメッド左翼旗二級小学校」

²⁹ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月 p128

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年1月 p23

³⁰ 民国建立以降、モンゴル族とチベット族を管理するため、清王朝時代の理藩部を廃除し、蒙蔵院委員会という国家機関を開設した

³¹ 同上

³² 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社2008年8月 p130

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年1月 p23

に改名され、毎年 50～60 人ぐらいのモンゴル王公貴族と大富豪の子弟のみ募集することになった。

しかし、この学校の理事長 2 人のうち、梅林という職務にはスプテインゲイが、また、王爵という職務にはイウンダアンサンブが就任した。また、ウエンジャトウとゴウシインガ、石懷珍などの人たちは、教師の職務に就いた。しかしながら、改名された「トゥメッド左翼旗二級小学校」は、さほど大きくない小学校ではあるが、生徒たちは、自然学と社会学に関わる豊富な基礎知識を学ぶことができた³³。

（3）義学教育モデル

民国 4 年（1915）、全国で義学教育モデルが大発展した。モンゴルジンで、トゥメッド左翼旗の行政と公安の大権を持っている伊紹先は、全旗義倉³⁴の補助金を利用して、烟台営子村で「義学教育」機関が開設された。

しかし、モンゴル族の人に対する優遇政策としては、「義学」の学生の学費が一律免除、宿舎に泊まる学生の食費はすべて学校から提供され、学校の日常運営費もすべて義倉から支給されることになった。ただ義学にいる期間は、一定ではなく、多くても 5 年、少なくとも 1～2 年であった。「義学」の初代理事長には、トゥメッド左翼旗の章京（官僚専用名）であったスエイダンヌリブが任命された。しかしながら、当時で有名な瑞應寺の中にも「義学」が開設されたが、戦争のために閉設された³⁵。

中華民国初期のモンゴルジン地域のモンゴル族教育には、三つの特徴がある。

第一は、「私塾」、「学堂」、「義学」三つの教育モデルが次第に増加し、王公貴族の子弟のみが授業を受けられるのではなく、一般の官吏や民衆の子弟もまた、授業を受けられる状況へと変化していった。

第二は、民国初期のモンゴル族の学生は、モンゴル語だけを学ぶのではなく、漢族の漢語と古代の漢文化を勉強することができた。

第三は、国内で軍閥の乱戦と封建勢力が政権を奪い合う問題が絶えないため、教育事業がすべて遅れ、学校の環境も悪くなり、教師の質も低くなってしまい、社会発展のニーズとまったく合わない現状になった。

3. 中華民国の中後期（1931 年～1949 年 9 月）

1931 年 9 月 18 日の「九一八」事件が起こった後、東北三省が日本関東軍に占領され、民衆は災禍に巻き込まれた。1932 年、日本帝国主義は、民国初期で廃除された清王朝最後の皇帝である溥儀を擁

³³ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p128

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p24

³⁴ 義倉とは、学校運営委員会のメンバーから人を集めて、食糧を寄贈してもらい、また、お金も融資してもらい、その利息で義学教育の運営を行う機関を指す

³⁵ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p129

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p24

立して、「偽満州国」という傀儡政権を打ち建てた。

「偽満州政府」は東北三省の政治と経済を支配しながら、文化教育の面で「奴隸化」教育政策を実施し、さらに、日本帝国主義は、モンゴルジン地域の民族教育に手を入れた。そして、中華民国の教育制度を一律廃除し、強制的に「大東亜共栄圏」、「日本満州一徳一心」などの講義を開設し、「忠誠心が厚く善良の国民」を育成するための奴隸化教育制度を実行した。また、奴隸化教育を強化するため、「私塾」は一律、公立小学校に改名され、国民高等学校を開設し、強制的な形式で学生に日本語を学ばせた。

1934年9月、東北三省の学校で「偽満州政府」から新たに編纂された教科書が使用されることになった。もともとの教科書を廃除し、国家と民族意識に関わる内容をすべて削除し、さらに、「日本満州一徳一心」と「天照大神」などの内容を書き入れ、小学校教材の「修身」と「中学国民道徳」などの内容を日本の「建国精神」に改め、日本帝国主義の象徴である「乃木希典将軍³⁶」を崇拝させる状況が生まれた³⁷。

(1) 小学校教育モデル

この時期の教育は、「偽満州」政府の教育宗旨（教育綱要）によって、モンゴルジン全域での小学校を下級小学校と上級小学校に分けた。そのうち、下級小学校の中には国民学舎と国民学校が含まれていた。

1938年に設立された小学校は40校あり、この中には、旗立国民優級学校1校、村立国民学校2校、村立国民学舎34校、村立国民義塾3校があることが確認できる。さらに、モンゴルジンモンゴル族の集居区である聖地オインアグラアイラ³⁸で、「大巴国民優級学校」が開設され、?某、王保民、白遇陽は校長を歴任した。開設された学校の学年は、全部で2学年で、上級クラス2クラスと下級クラス4つあり、学生数は270人であった。

1941年以降、モンゴルジンの各地域で、「蒙漢連合運営」の優級学校は、泡子、務歆池、ハラハ、庄家店、排山楼、東梁、官営子、元宝窪などの地域で設立された³⁹。

³⁶ 乃木希典は、日本の武士（長府藩士）、軍人、教育者。日露戦争における旅順攻囲戦の指揮や、明治天皇の後を慕って殉死したことで国際的にも著名である。階級は陸軍大将。栄典は贈正二位勲一等功一級伯爵。第10代学習院院長に任じられ、迪宮裕仁親王（昭和天皇）の教育係も務めた。

³⁷ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社2008年8月 p131

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育简史』辽宁民族出版社2007年1月 p34

³⁸ オインアグラアイラ（地名のモンゴル語の発音）は、現在の大巴鎮にある観光地を指し、中国語で翁山村と呼ぶ

³⁹ 暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社2008年8月 p131

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育简史』辽宁民族出版社2007年1月 p34—38

(2) 中学校教育モデル

興亜学校は、「偽満州」傀儡政権が樹立された初期に成立した。学年は 1～2 年となり、毎年 30～40 名の学生を募集し、学習内容は大工、左官技術を主として、日本語とモンゴル語を学ぶことであった。しかし、興亜学校は三期生だけ募集して、廃校となった。

ラマ僧学校は、モンゴルジン全域での各寺院にいる若いラマ僧（年齢は一定ではない）を対象として、定員を超えて募集活動をした。しかし、ラマ僧学校は、表面的には、仏教の教典に関わる研究をしている場所であったが、実は、偽満州政府の奴隷化教育の目的を実現するため、強制的な形式でラマ僧に日本語を学ばせる場所であった。しかし、多くのラマ僧は、日本語の勉強を望まなかったため、募集活動がなかなか順調に行かなかった。そこで、しばらくして、ラマ僧学校はなくなった。

錦州省立東トゥメッド左翼旗国民高等学校（1941～1945）は、農業科の知識を教えることを目的とする中等学校であった。しかし、学生の募集範囲は、モンゴルジンの優級学校からの卒業生だけではなく、北票、朝陽、彰武などの地域の学生からも募集することになった。

この間に、200 人程度の小学校からの卒業生は、札蘭屯師範学校、錦州師道学院、吉林師道学院などの師道学校に進学した。他の卒業生は、王爺廟興安学院、海拉爾開魯国民高等学校、朝陽などの国民高等学校に進学した。

上記の学校からの卒業生は、国内の長春建国大学、長春法制大学、ハルビン北満医学大学に進学し、何洪章、海宗祥、包福全、海宝珍、岳徳本、云丹桑布などの学生は、日本の早稲田大学などの高等教育機関に進学した⁴⁰。

中華民国中後期の共産党では、少数民族に対する民族教育政策が実施されていた。しかし、1945 年 8 月 15 日、日本帝国主義が無条件に降伏して以降、解放戦争時期に入ると、共産党と国民党の争いが全面化した。国民党軍の統治区（略称：国統区と呼ぶ）で行われたモンゴル民族の教育は以下のような状況であった。

1945 年 12 月 30 日、モンゴルジンは国民党軍に占領され、県内及び鉄道の沿線地はすべて国民党軍の統治区になった。例外として、モンゴルジン北部の農村は、共産党の根拠地として国民党軍に占領されなかった。国民党の熱河省教育庁は、国統区に「小学校の回復及び再建」という教育政策を実行した。

1946 年 7 月 15 日、国民党中央政府は国統区のすべての市と県政府を合併し、県政府を樹立した。8 月には、モンゴルジンの休校状態であった学校の運営が次第に再開され、10 月には、モンゴルジンの海州で県立の中学校が 1 校が開校した。

この時期には、国民政府が国統区の学校に「中華民国の教育宗旨」を実施し、封建的なファシズム教育を普及させ、学生たちに国民党の党義教育を大々的に宣伝し、授業の内容についても文化的なも

⁴⁰ 暴风雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社 2008 年 8 月 p131-135

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007 年 1 月 p38-42

のから軍事的なものに変えさせた。

さらに、国民政府は、反共産党の教育を広めていた。しかし、学校の教師と学生たちは次第に反感を抱くようになり、校内において「反飢餓、反迫害、反内戦」の闘争事件が起きた。とりわけ、国民党の行政機関と警察が教師と学生の騒動を鎮圧する事件が絶え間なく発生し、教師と学生は次第に退職、退学し、学生を停学処分としなければならない状況になった。

モンゴルジン北部の農村での状況は国統区と大きく異なっており、中国共産党の指導で「旗・県立の連合政府」が樹立され、バトウが教育課長に就任した。中国共産党は、戦争中でも教育を重視したが、学生のための校舎がないため、民衆は自発的に家を提供し、専門の教師を招聘して授業が行われていった。

土地革命の時期には、規模の異なる学校を多く設置した一方で、学校の予算が足りないため、連合政府は田畑を分けて、学校に分配した。この学生たちは田畑を耕し、学校の運営を維持してきた。また、学校を管理するため、小学校を幾つかの学区に分け、各学区の中に中心小学校或は完全中心小学校を設置した。教育の戦線を統一するため「民主的、民衆的、科学的」という新民主主義教育の旗を高く上げ、この時期の学校教育は大発展し、ある地域では幼稚園が始まった。

1948年、モンゴルジンは解放された。ここから、モンゴル民族教育が新しい夜明けを迎えた。1949年4月、モンゴルジンは遼西省教育会議の精神を貫徹するため、県内で初めての教育工作大会を行った。同会議において、小学校を中心に整理し、各学校を新たな正規学校に変えることを決めた。

上記の資料は、中華民国中後期、特に解放戦争時期の教育の特徴を明確に示している。この時期、民衆は自発的に学校を作っていた。また、その学校の教育は社会での活動と密接な関係であり、学生を子供団体にも所属させ、教師と共に土地改革を宣伝することになった。一方、成人の教育は、夜間学校、冬学校と字が読める速成クラスなどの教育モデルが実施され、このうち最も人気があったのは農民夜間学校であった⁴¹。

4. 建国から文化大革命までの時期（1949年10月～1976年）

1949年10月1日、新中国が成立されて以降、中国共産党と中央政府は、少数民族の民族教育の発展に強い関心を持って来た。建国初期のモンゴルジンは、モンゴル民族の教育が迅速的に発展した。さらに、1957年以降、特に「文化大革命」（1966年5月～1976年10月）が起きた10年の間に、モンゴルジンは、「左」の思潮による影響が深刻となり、モンゴル族の民族教育が遅れた。

⁴¹ 国統区時期の教育は三つの本を参考の上でまとめた。

暴风雨・項福生「主編」『蒙古貞歴史』辽宁民族出版社 2008年8月 p131-137

常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007年1月 p34-45

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社 1991年6月 p275-282

（１）小学校教育モデル

1951 年、最初に開催された全国少数民族教育工作大会において、「少数民族の教育工作を強化させる教育提案」が承認されるとともに、これからの少数民族教育への指導方針、任務、授業用語及び予算などの基本問題が明確にされた。同大会は、全国少数民族教育実施に関する重要な取り組みの一貫としてみなされている。また、すべての授業をモンゴル語で行うことが承諾された。

1952 年はモンゴルジンのモンゴル族に対して、モンゴル族の教育現状に大きな変化があった。遼西省教育庁によって、「秋学期に入学させたモンゴル族小学校及びモンゴルクラスの学生は、一年生からすべての科目はモンゴル語で授業を行い、以降の中学生入学試験に受験する学生のモンゴル語レベルを検定することが決まった。すべてのモンゴル族小学校で必ず「蒙漢双語」に書かれた看板を掛けること」が定められた。しかし、すべての科目をモンゴル語で教えるための準備が早急に行われ過ぎたため、多数の学校が実施できなかった。

そこで、この問題の対応策として、県政府は遼西省教育庁からの指示を再度表明し、さらに、1953 年に、県政府はモンゴル族教育の実態状況に合わせて二つの提案を行った。

第一に、あるモンゴル族小学校及びモンゴルクラスの授業をモンゴルで行い、三年生から漢語の授業を追加すること。

第二に、その後、すべて授業を漢語で行い、そこにモンゴル語の授業が追加されることが決まった。

しかしながら 1954 年、中央政府は「整頓、強固、向上、着実な歩調で前へ進む」という教育方針を作り上げた。遼西省教育庁は中央政府の教育方針を実行するため、モンゴルジンのモンゴル族小学校を対象として、「適恰的な仕方 で民族教育を発展し質を向上させる」という教育提案を示した。その結果、モンゴル族の小学校 18 校が存続されることとなった。

1966 年には、「文化大革命」が発動され、全国の人民はいわれのない政治活動に巻き込まれた。この時、多数のモンゴル族学校の指導者は、「反革命分子」或は「修正主義分子」として批判された。特に多数の少数民族の教師は、「民族分裂主義分子」として批判されて、無数の冤罪事件が起こった。「四人組」が全国の少数民族の言語文字を根絶する教育政策を実施し、その結果モンゴルジン地域のすべてのモンゴル族小学校を一律廃校とし改名した。さらに、モンゴル語の授業とモンゴル語教材の出版事業の停止により、モンゴル語の教師は全員転職した⁴²。

（２）中学校教育モデル

解放初期のモンゴルジンは、モンゴル族中学校がなかったため、モンゴル族の学生は、徒歩で近くにある漢民族の中学校とウランハダ（赤峰）のモンゴル族中学校に通学していた。この当時、ウラン

⁴² 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社 2007 年 p48—51. 54—66

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社 1991 年 6 月 p275—292

ハダのモンゴル族中学校に通学していた学生は、卒業後、内モンゴル自治学院（この後、赤峰モンゴル族中学校に改名した）に進学した。

1951年に入ると、モンゴル語教育が発展し始まった。県内の初級中学校に初中レベルのモンゴルクラスと初級レベルの師範クラスが開設され、さらに、1952年には、県内で「遼西省モンゴル人民初級中学校」が設立された。1953年、この学校の所在地は変更され、阜新市内に移動し、学校の名称は「阜新市モンゴル中学校」に改名された。この中学校は完全中学校となり、校内では師範クラスが開設されていた。

1966年には「文化大革命」が、モンゴル族の教育に多大な悪影響を及ぼした。モンゴル族学校の指導者は全員打ちのめされ、教師たちは「反革命分子」として批判され、校内で「造反派」という組織が作り出された。そこで、モンゴル族の民族教育は、歴史上で前例のない由々しい蹂躪を受けた。

1973年に入ると、中央政府は国内の少数民族地域にある学校を整理するため、阜新県革命委員会が県立のモンゴル中学校を回復させ、さらに、学校の名称を「県立のモンゴル中学校」に改名した⁴³。

（3）モンゴル医学クラス教育モデル

モンゴル医学は、モンゴル民族の貴重な文化遺産である。解放時期のモンゴルジンモンゴル医学は大発展し、1954年には仏寺（地域名）で「モンゴル医学クラス」教育機関が開設され、同年に9人の学生の募集があった。1956年に、以前の「モンゴル医学クラス」を「モンゴル医学学校」に改名し、同年に26人の学生の募集があった。1959年はモンゴルジン人民病院（県立）の衛生支部を仏寺のモンゴル医学クラスと合併し、「県立の衛生学校」が設置され、同年に32人の学生の募集があった。しかし、様々な影響により衛生学校は1962年に撤廃された。同年にモンゴルジン人民病院にモンゴル医学クラスが設置され、20人の学生の募集があった。1973～1974年の1年間には、阜新市の衛生学校にモンゴル医学専攻が開設され、同年には20人の学生の募集があった⁴⁴。

（4）農民教育モデル

1949年に、抗日戦争と国内内戦が全面的に停戦し、新中国が成立した。共産党が少数民族の教育を重視するようになり、特に農民階級の非識字の成人に関しては、中央政府が最重要視する教育を行った。さらに、非識字状況を改善するため、1952年に中央政府が県人民代表委員会の文教科に3名の非識字教師を配備した。加えて、1953年から都市部と農村部に行政機関で働いているメンバーに非識字状況を一掃する活動を実施し、同年、成人に対してモンゴル語の速成クラスを10校開設した。

⁴³ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年 p51-53.54-66

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月 p275-282

⁴⁴ 項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月 p295-303

暴風雨・項福生「主編」『蒙古貞历史』辽宁民族出版社2008年8月 p138-158

1956年、モンゴル語の速成クラスは、以前の78校から120校に増え、学生6650人（行政機関の166人を含む）になった。そこで、この時期のモンゴル語は、全民がモンゴル語を学ぶという大きな波が起こり、モンゴル語教育は大発展した⁴⁵。

上記の資料は、建国から文化大革命までの時期、特にモンゴル民族教育の三つ特徴を明確に示している。

第一に、建国前後のモンゴル語の教育は大きく変化し、特に建国以降、共産党が民族教育を重視することになり、モンゴル語教育を発展させる時期が訪れたことである。

第二に、1949～1965年の間に、モンゴル語教育と学校が次第に回復し、モンゴル語の民族教育は新たな夜明けを迎えるようになり、全民モンゴル語を学ぶ時代になったことである。

第三に、文化大革命（1966～1976）の時期のモンゴル語は、「四人組」の民族教育政策が原因で、モンゴル語教育と学校はすべて撤廃されたことである。

5. 改革開放以来の時期（1978年～現在）

1978年12月に、歴史的な意義を持つ中国共産党の「十一回・三中全会」が北京で開催された。同大会では、中国は改革開放政策を実施することに承認し、更に、共産党は「左」思潮による弊害をすべて改め、共産党の民族政策を再度貫徹した。

この時期のモンゴル語は、モンゴル民族教育の新たな発展期を迎えており、九年の義務教育が普及するとともに、高校教育と職業教育及び幼児教育などの教育機関が設置された。こうして、幼稚園から高校までのモンゴル族教育モデルが成立した。

改革開放以来のモンゴル語は、モンゴル民族教育の質が次第に向上し、モンゴル族の優秀な双語人材を国内の各地域の大学に進学させ、中国の特色である社会主義事業を開始するため、実用性の高い人材を多く育成した。

（1）小学校教育モデル

この時期のモンゴル語では、モンゴル民族の教育でも、モンゴル語教育だけではなく、漢語教育を導入し、さらに、蒙漢双語を融和させる時期になった。

① モンゴル語で授業を行う教育モデル

改革開放以前のモンゴル語教育は、社会の変遷にともなって、様々な課題に直面することとなった。改革開放以降の国内社会は、ほぼ安定状態となり、国家教育部と遼西省の各教育に関わる機関は、少数民族の教育に重きを置き、民族教育は発展の時期を迎えた。

⁴⁵ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年 p54

1981年には、中国全国「第三回・少数民族教育工作大会」が開催され、同大会にて、「民族の教育工作を最も強化させる」公文書によって、「少数民族では、本民族の言語文字を持っている民族は、すべての小中学校の授業は、本民族の言語文字を主として学ぶつつ、合わせて漢語も学ぶ」ことが提案された。また、遼寧省では、中央政府からの提案を実施するため、全省の民族教育・民族語文工作大会を開催し、同大会にて「遼寧省民族教育・民族語文工作大会の会議紀要の通達書」（遼政発『1982』53号公文書）を配布した。さらに、省内のモンゴル族と朝鮮族は、本民族の言語で授業を行うことを強化しなければならない旨が述べられた。

1982～1985年に、県政府は、仏寺公社の4つのモンゴル小学校でモンゴル語の授業をするモデルケースを実行し、次第に拡大された。同年には、85名の生徒を募集した。さらに、県教育局、県民族事務委員会、県モンゴル語文工作委員会（略称：蒙語辦と呼ぶ）は、モンゴル語で授業することへの研究会を開催した。同会議の参加者は、モンゴルジン地域でモンゴル語による授業が実施可能であるという信念を持っていたため、モンゴル語教育は重要視されることになった。

モンゴル語教育の質を向上させるため、1986年6月に、県委員会常務委員会の拡大大会が開催され、同会議において、モンゴルジン全域にあるすべてのモンゴル族学校で、モンゴル語教育とモンゴル語での授業実施に関する提案が承認された。

県委員会は、「我がモンゴルジン地域のモンゴル語教育の現状に合わせて、モンゴル語で授業が行われる条件を作る、モンゴル語で授業を行う学校及びクラスの規模を拡大する、幼稚園から高校までモンゴル語で授業が行われる民族教育システムを作り上げ、蒙漢兼通の人材を育成する」という方針を示した。

上記の提案は、1988年に承認された「阜新モンゴル族自治県・自治条例」と、1989年に承認された「阜新モンゴル族自治県・モンゴル語文工作条例」に記載され、モンゴル語教育の円滑な実施が保障されることになった⁴⁶。

② 漢語で授業を行う教育モデル

改革開放以来のモンゴルジンは、外部との交流が次第に盛んになり、使用可能な言語がモンゴル語のみであることは、発展した社会のニーズに合わない状況になり、モンゴル語の学習に加えて漢語も必ず学習することになった。

1981年には、阜新モンゴル族自治県・教育局が阜新モンゴル族自治県・人民政府に「民族教育を整理、回復、発展させる」という報告書を提出した。同報告書は、モンゴルジン地域の主体民族である

⁴⁶ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年 p78-80, 147-156, 209-232（モンゴル語版）

項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月 p275-282

項福生・王静「主編」『模范校长』东方财富出版社2012年 74-150（蒙漢双語版）

モンゴル民族のモンゴル語教育と民族小中学校（他は漢族）教育を優先的に発展させ、民族小中学校の教育の質を向上させることに言及した。さらに、以前撤廃されたモンゴル語科目をすべて回復し、75%以上のモンゴル族の生徒は、モンゴル語を学ぶことになった。

1987年、阜新市・教育局は「市内の学校に九年制義務教育を普及する計画書」と「九年制義務教育を普及する実施細則」を制定した。更に、阜新モンゴル族自治県が義務教育（モンゴル族の義務教育）を普及する際に、2つの段階に分けて行うことが定められた。第一に、初等（小学校）義務教育を普及する。第二に、中等（中学校）義務教育を普及する。当該の初等（小学校）義務教育を普及することは、「普九」のプロセスに直接的な影響を与えている。

（2）中学校教育モデル

改革開放政策によって、1979年に、県教育局は遼寧省教育庁の会議における指示を貫徹するため、モンゴル族の中学校を回復し発展させるための教育計画を制定した。1984年には、県内で「モンゴル族中学校」1校が設立された。

1988年、県内で新たにモンゴル語による授業を行う完全中学校が1校設立され、同年に85名の生徒を募集し、2つのクラスに分けた。

しかしながら、1990年代の末期には、中央政府による学校の分布を調整する政策によって、大固本、東梁、大巴、富榮鎮などのモンゴル中学校が各郷鎮にある普通中学校と合併された。例外として、紅帽子モンゴル中学校は、紅帽子郷九年一貫制学校に変更された。

2005年のモンゴルジンは、モンゴル族高級中学校1校、30クラス、生徒1810人であった。モンゴル語で授業が行われている完全中学校1校、45クラス、学生2537人であった。また、モンゴル族中学校7校（モンゴル語クラスを設置しているモンゴル中学校3校を含む）、113クラス（7つのモンゴル語クラスを含む）、学生5225人（モンゴル語クラスの107人の学生を含む）であった。その他、普通の中学校にいるモンゴル族生徒は2015人であった⁴⁷。

（3）モンゴル医薬クラス教育モデル

モンゴル医薬学は、中華医学の重要な構成部分であり、民族繁栄のために不滅の貢献をした。モンゴル医学は、中国の医学典籍にとっても重要であり、さらに、中華医学と同等の価値がある。モンゴルジンのモンゴル医薬学は、チベット仏教と医薬学の基本理論を輸入し、投薬法、採集加工、作り方と臨床治療効果などの技法を吸収した上で、現在の特別なモンゴルジンモンゴル医薬学になった。

新中国が成立して以降、モンゴル医薬学中等専門学校と高等専門学校は運営が停止されなかったため、当時のモンゴル医薬学を伝承する人がいないという問題は解消された。特に、1978年に中国共産

⁴⁷ 常德福・陶志「主編」『阜新蒙古族自治县蒙古族教育簡史』辽宁民族出版社2007年 p81-82

国家民委民族問題五種叢書・中国少数民族自治地方概況『阜新蒙古族自治县概況』民族出版社2009年 p126-130

党の「十一回・三中全会」が開催されて以来、市内の衛生学校と高等専門学校にモンゴル医薬学中等専門クラス、高等専門クラスが設置され、2つの学校はモンゴル医薬学の専門人材と看護師551人を育成した。また、中等専門学校の卒業生は435人、高等専門学校の卒業生は116人であった。これらの卒業生は、モンゴルジンモンゴル医薬学の発展のため、大きな貢献をした⁴⁸。

Ⅲ. まとめと今後の課題

本稿では、モンゴルジンモンゴル族教育の歴史を、特に言語教育を中心に素描を試みた。今後の課題として、以下の諸点の考察が残された。

モンゴルジン地域は、漢族に包囲されている雑居区のモンゴル族集居区のため、授業言語として、モンゴル語に加えて漢語を採用しなければならない。これが、双語教育が要請される理由であるが、現在までのこの政策は、必ずしも成功しているとは言い難い。実効性のある蒙漢双語教育政策とはどのようなものなのかが、改めて考察されなければならない。

モンゴル族の教育史の学習は、現在の蒙漢双語教育に現れている問題にどのような貢献をなすことができるのか。筆者自身、八省区のモンゴル族教育史を学ぶことを通じて、モンゴルジンモンゴル族に適合する民族教育政策を考察することを今後の検討課題としたい。

⁴⁸ 項福生「主編」『阜新蒙古族自治县民族志』辽宁民族出版社1991年6月 p295-303

暴风雨・項福生「主編」『蒙古贞历史』辽宁民族出版社2008年8月 p138-158

国家民委民族问题五种丛书・中国少数民族自治地方概况『阜新蒙古族自治县概况』民族出版社2009年 p160-166

第1子出産から1年以内の母親の子育てへの適応プロセス —縦断的なインタビュー調査に基づく質的研究—

Adaptation Processes of Women to Mothering Within the First Year of Child-Rearing —A Qualitative Study with Longitudinal Interview Research—

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

石 阪 理枝子

Rieko Ishizaka

I. 問題と目的

1. 問題

子どもをもち育てることは、さまざまな喜びや親本人の成長を伴うライフイベントとなり得る一方で、多くの負担や問題を引き起こす。母親が子どもや育児に対して肯定的・否定的感情の両方を抱き、心理的葛藤状態を経験することは当然である。しかし、母親の子育てへの否定的感情は、生活全体や親であることに対する満足度の低下や、母親自身の抑うつ状態、子どもの発達や親子関係に対するネガティブな影響などをもたらし得る（荒牧・無藤, 2008）。そのような否定的感情の軽減を目的とした育児期の母親への支援を行うには、母親が抱いている問題や困り感の背景にあると考えられるさまざまな要因を考慮することが必要である。Belsky（1984）は、親のあり様や養育行動に影響を及ぼす主な因子として、親本人のパーソナリティや心理的ウェルビーイング、子どもの気質や特性、婚姻関係、社会的ネットワーク、仕事などを挙げ、かつそれらは互いに影響し合っているとした。このように、子育てには親本人はもちろん、子どもの特性、また周囲の人間関係や環境などのさまざまな要因が複雑に絡み合い関連している。そのため、有効な子育て支援とは、ある一側面に焦点を当てて行われるものではなく、さまざまな要因を複合的に考慮し行われるものである。その上で、母親が自身の否定的な感情や日常生活における困難を受け入れたり、それらに順応するための対処方略を獲得したりしながら、母親としてのあり様を身につけていくプロセスをサポートすることが重要であると考えられる。

2. 本研究の目的

本研究では、母親の子育てへの適応とはどのようなものか、またそのプロセスについて考える。具体的には、母子関係の形成・維持に影響を及ぼすであろう、母親の育児生活や親としての自分への適応過程にはどのような要因が関連しているのかを明らかにし、母親への子育て支援のより効果的なア

ブローチについて探索することを目的とする。したがって本研究では、子育てのプロセスにおける母親の“親になること”に対する意識・態度の変化や、子育てにおいて生じる負担となり得る出来事や状況への対処方略の身につけ方などについて、インタビュー調査による聞き取りを行う。また、すでに述べたように、母親が親としてのマインドセットや育児に対するスタイルを獲得する過程には、Belsky (1984) の示した親本人のパーソナリティをはじめとするさまざまな因子が関係している。そのため、インタビュー調査に併せて、親が子どもに対してもつ慈しみやいたわりを表す親性と、物事の原因帰属に関連する **Locus of Control** を含むパーソナリティ傾向についても質問紙を用いて検証することとした。インタビュー調査と質問紙調査で得られたデータから、女性が母親として子育てに適応していくプロセスを詳細に分析する。

II. 研究方法

1. 予備調査

半構造化面接で用いる質問項目と調査の所要時間の検討等を目的として、研究者の知人である母親1名に対して予備調査を実施した。

2. 本調査

調査協力者の子どもが生後1・3・6・9ヶ月時に質問紙と半構造化面接を用いた縦断的調査を行った。

(1) 質問紙調査

a. 調査対象者

研究者の知人を介して募集した、関東に住む、本調査開始時に第1子出産後1ヶ月から2ヶ月未満であった母親5名。

b. 使用尺度

調査協力者の子育てや子どもに対する基本的な態度、また、パーソナリティ特性の傾向を把握するため、育児期の親性尺度(大橋・浅野, 2010)、Locus of Control (LOC) 尺度(鎌原・樋口・清水, 1982)、新版 TEG II (東京大学医学部心療内科 TEG 研究会) の3つの質問紙を実施した。

c. 調査手続き

子育てを経験することにより、母親の持つ“子どもをもつこと”などに関する意識や、物事の見方に変化が生じるかを検討するため、育児期の親性尺度と LOC 尺度は1・9ヶ月時の2回実施した。一方、約9ヶ月間の調査期間内では、エゴグラムで示されるパーソナリティ特性は大きく変化しないと考え、新版 TEG II の実施は3ヶ月時の1回とした。

(2) 半構造化面接調査

a. 調査対象者

質問紙調査の調査対象者と同じ母親5名。

b. 調査手続き

子どもの成長に伴う母親の変化や適応のプロセスを検証するため、子どもが生後1・3・6・9ヶ月時の計4回、約9ヶ月間にわたり縦断的な調査を実施した。1回のインタビュー所要時間は40分から50分程度であった。

c. 質問項目

質問項目は、子育てや母子関係に関する複数の尺度（荒牧・無藤, 2008; 中谷・中谷, 2006; 大日向, 1988; 佐藤ら, 1994; 田中, 1996）を参考に研究者が原案を作成し、予備調査や指導教授との検討を経て決定した（表1参照）。

d. 分析方法

本研究は、女性の“母親”としての変化のプロセスを分析することを目的としている。そのため質的データの分析には、プロセス的特性をもった研究対象、かつ、ヒューマン・サービス領域の分析に適したM-GTAを用いた（木下, 2007）。各月齢時における子育ての構造を明らかにした後、1ヶ月時から9ヶ月時までを一連のプロセスとして捉え分析を行った。

表1 インタビュー質問項目概要

質問テーマ	質問項目概要
妊娠中の様子 ※ 第1回目調査時のみ使用	<ul style="list-style-type: none"> 妊娠が判明した際の気持ち 妊娠期間中の出来事で特に印象に残っていること 妊娠中に経験した変化
子育てによる生活の変化	<ul style="list-style-type: none"> 子育てによる母親自身の生活パターンや生活に対する考え方の変化
子どもの日頃の様子	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活における子どもの過ごし方（習慣、遊び等）
子育てにおける喜びと困難	<ul style="list-style-type: none"> 今まで子育てをしてきた中で特に嬉しかったこと 今まで子育てをしてきた中で大変だったことや困ったこと
親になること・子育てに対する態度	<ul style="list-style-type: none"> 自身が母親であると実感することや瞬間 子どもと接する時に気をつけていること
周囲からのサポート	<ul style="list-style-type: none"> 身近にある子育てに関するサポートや情報

III. 結果

1. 質問紙調査の結果

育児期の親性尺度とLOC尺度の両尺度において、1・9ヶ月時の得点間に有意差は見られなかった。一方、新版TEG IIから得られた各調査協力者のエゴグラムタイプには、ある程度の個人差が見ら

れた。しかし、特記すべきような特異なパーソナリティ傾向を持ち合わせている協力者はいなかった。このことから、本調査協力者5名は、パーソナリティ特性において比較的等質な傾向をもつ集団であることが示唆された。そのため本研究では、インタビュー調査から得られた質的データの分析の際に、質問紙から得られた量的データは用いなかった。

2. 半構造化面接調査の結果

(1) 調査協力者の属性

本調査協力者5名の属性について表2に示す。

表2 本調査協力者の属性

	年齢	職業	育児休暇期間	同居家族	身近な育児協力者
協力者1	20代	有	12ヶ月	夫・子	
協力者2	20代	有	18ヶ月	夫・子	実母
協力者3	30代	有	18ヶ月	夫・子	実父・実母・実弟
協力者4	20代	有	12ヶ月	夫・子	
協力者5	30代	有	3ヶ月	夫・子	実母・義母

(2) インタビュー分析結果

研究テーマを“第1子出産後、母親となった女性が子どものいる生活や母親としての自分等に対し適応していく過程”、分析テーマを“母親が自身の身体的・精神的負担となり得る‘育児に関する出来事や状況’に対する対処方略を身につけ、習熟していくプロセス”としてM-GTAによる分析を行った。なお、分析焦点者は“第1子出産から1年以内の母親”である。分析の結果、1ヶ月時インタビューから26の概念、3ヶ月時インタビューから31の概念、6ヶ月時インタビューから30の概念、9ヶ月時インタビューから37の概念を抽出した。そして、各月齢時において、共通点のある概念をグルーピングしカテゴリー分けを行った。

以下に、分析結果を文章化した“ストーリーライン”と、概念とカテゴリーの関係性を図に示した“カテゴリーマップ”を月齢ごとに記載する。【 】はコアカテゴリー、___はカテゴリー、___はサブカテゴリーを示す。また、カテゴリーマップでは、概念のタイプに応じて、○（異なる月齢間で共通する概念）、[]（共通点を持つが月齢に応じて変化する概念）、#（各月齢に特徴的な概念）の3種類のナンバリングを用いている。

第1子出産から1年以内の母親の子育てへの適応プロセス

a. 1ヶ月時インタビュー分析結果

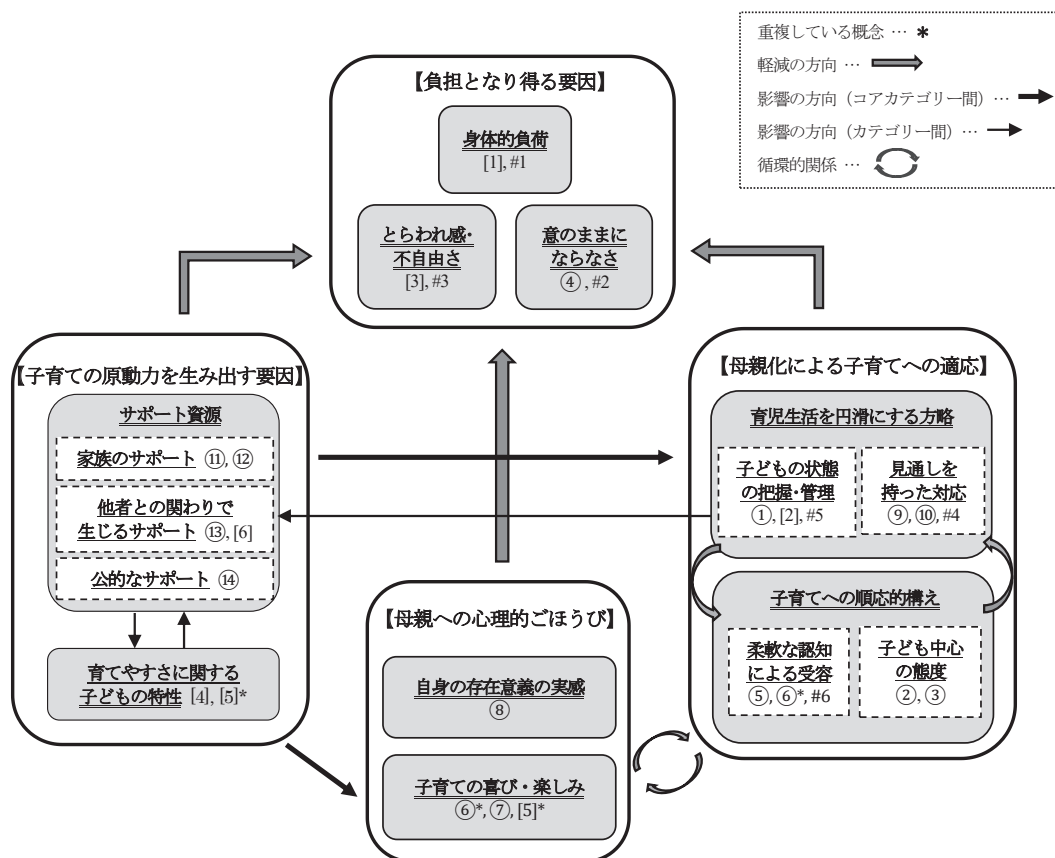
a-1. 1ヶ月時ストーリーライン

本調査協力者の母親5名の語りの中では、1ヶ月時の子育てにおける【負担となり得る要因】として、まず、出産や子どもの世話、睡眠不足からくる身体的負荷が存在することが示された。また、子どもを中心とした生活を送っているが故の母親の自由の制限等から生じるとらわれ感・不自由さがあること、同じく、子ども中心の生活をしているために物事が思い通りに進められなかったり、何をしても子どもが泣き止まなかったりするといった意のままにならなさがあることも語られた。

母親らは【母親化による子育てへの適応】のプロセスの中で、そのような負担感を予防したり軽減したりするための態度や方略を身に付けており、そのプロセスには大きく2つのカテゴリーが存在した。まず1つ目のカテゴリーは、育児生活を円滑にする方略であった。具体的に母親らは、日常生活を通して授乳間隔や子どもの生活・行動のパターンを見出すことにより子どもの状態の把握・管理を行ったり、授乳リズムや起こり得る事態を予測することで物事をスムーズに進めるための見通しを持った対応を行ったりしていた。もう一方のカテゴリーは、母親の子育てへの順応的構えであった。その中ではまず、物事に対する楽観的な捉え方や認知の変容を含む、子育てに伴い生じる負担感の柔軟な認知による受容が語られた。また、子どもを思った心がけ・対応や子どもを優先するが故の母親自身のニーズの軽視等、子どもと共に生活をする上で母親が子ども中心の態度を備えていることも抽出された。

こうした適応のプロセスは、複数の【子育ての原動力を生み出す要因】によって下支えされていた。それらの要因は、泣きにくさ等の育てやすさに関する子どもの特性と、家族のサポート・友人や知人等の他者との関わりで生じるサポート・公的なサポートの3つのサポート資源であった。加えて、母子間の関わりの中で生じる【母親への心理的ごほうび】も、母親が感じる子育ての負担感を軽減したり、母親の子育てへの適応のプロセスを促進したりするといった影響を及ぼす要素として語られた。具体的なごほうびの内容には、自身が子どもにとって“母親”という特別な存在であるといった母親自身の存在意義の実感と、子どもの笑顔や成長などから得られる子育ての喜び・楽しみが含まれていた。

a-2. 1ヶ月時カテゴリーマップ



<1ヶ月時概念一覧表>

①	子どもの行動や生活パターンの発見・把握	⑩	子育ての見通しや参考を得るための情報収集	[5]	子どもから母親に対する笑顔等の表情の出現
②	子どもの発達や健康のために思った心がけ・対応	⑪	夫・親族による子育てに関する物理的サポート	[6]	先輩ママや専門家からの子育て関連の情報・助言
③	子どもが優先の生活に伴う自身のニーズの軽視	⑫	夫・親族による母親に対する精神的サポート	#1	出産や子どもの世話からくる肉体的負担
④	物事を思い通りに進められない状況	⑬	他者からのポジティブな声かけ	#2	子どもが泣き止まない際の試行錯誤による困惑
⑤	出来事や状況の楽観的な捉え方	⑭	公的なサポートの存在・利用	#3	どこにいても子どものことが気になる状態
⑥	子どもの表情・動作に対する親バカ的認知	[1]	夜間の子どもの世話による睡眠不足	#4	授乳時間の工夫によるタイミングの調整
⑦	子どもの成長や変化に対する喜びや期待	[2]	授乳リズムのパターン化とその把握	#5	子どもの体重の変化に基づく健康管理
⑧	“母親”という特別感	[3]	自由な行動ややりたいことの制限	#6	認知の変容による子育てにおける負担の受容
⑨	予測される事態を見越した対策・行動の選択	[4]	子どもの泣きにくさによる楽しさ		

b. 3ヶ月時インタビュー分析結果

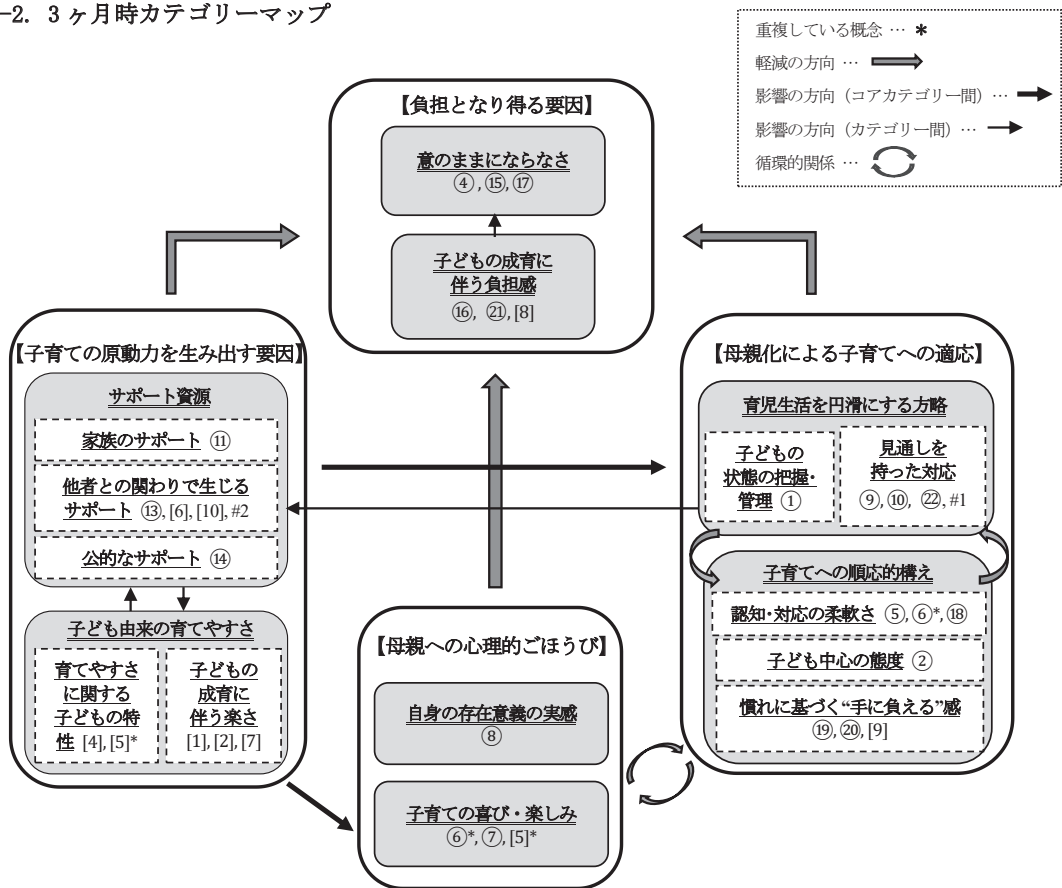
b-1. 3ヶ月時ストーリーライン

3ヶ月時では【負担となり得る要因】として、1ヶ月時と同じく意のままにならなさが語られた。しかし1ヶ月時とは異なり、具体的なエピソードの中には、子どもの睡眠パターンのバラつきや外出時の公共の場での大変さが含まれていた。また、情緒的発達による自己主張の表出や運動機能の発達等、子どもの成育に伴う負担感が新たな要因として加わっていた。

【母親化による子育てへの適応】のプロセスには、1ヶ月時と同じく2つのカテゴリーが見られた。まず、育児生活を円滑にする方略として、子どもの状態の把握・管理と見通しを持った対応が確認された。見通しを持った対応としては、1ヶ月時にも見られた事態の予測に基づく行動選択や、物事をスムーズに運ぶためのタイミングの考慮の他に、子どもの行動パターン等に基づく家事の工夫が行われていた。子育てへの順応的構えの面では、子ども中心の態度が1ヶ月時から継続して存在していた。加えて、出来事や状況を割り切って考えたり楽観的に捉えたりする、また、状況に応じて臨機応変に行動を調整するといった認知・対応の柔軟さも含まれていた。さらに母親らは、日常的な育児経験の積み重ねにより、子育てや子どもに対して慣れに基づく“手に負える”感を抱くようになっていた。

このような適応のプロセスを下支えする【子育ての原動力を生み出す要因】の1つである、子ども由来の育てやすさでは、1ヶ月時にすでにみられた泣きにくさ等の育てやすさに関する子どもの特性に加えて、生活リズムの形成や子どもが1人で過ごせる時間の出現といった子どもの成育に伴う楽さが新たに現れた。また、1ヶ月時と同様、子育て中の母親を物理的・精神的に支える家族のサポート・他者との関わりで生じるサポート・公的なサポートの3つのサポート資源も存在した。【母親への心理的ごほうび】にも基本的な変化は見られず、1ヶ月時と同じく、母親自身の存在意義の実感と子育ての喜び・楽しみがごほうびの要素として語られた。しかし具体的なエピソードからは、子どもの成長に伴い、子どもからの反応が生理的・偶発的な笑顔等の表情ではなく、母親の働きかけに呼応して示されるものになったという質的な変化が見られた。

b-2. 3ヶ月時カテゴリーマップ



<3ヶ月時概念一覧表>

①	子どもの行動や生活パターンの発見・把握	⑭	公的なサポートの存在・利用	[4]	子どもの泣きにくさによる楽しさ
②	子どもの発達や健康のためを思った心がけ・対応	⑮	子どもの睡眠のパターンのバラつき	[5]	母親の働きかけに対する子どもの反応の増加
④	物事を思い通りに進められない状況	⑯	情緒的発達に伴う子どもの自己主張の表出	[6]	子育てに関する心配事を相談できる専門家の存在
⑤	出来事や状況の楽観的な捉え方	⑰	公共の場などで周囲への迷惑が気になる状況	[7]	子ども1人で過ごすことができる時間の出現
⑥	子どもの表情・動作に対する親バカの認知	⑱	状況の割切った捉え方による考え方や行動の変容	[8]	子どもの運動機能の発達に伴い生じる負担
⑦	子どもの成長や変化に対する喜びや期待	⑲	状況に応じた適度な手抜きや妥協	[9]	子育てにおける慣れ・自信の獲得
⑧	“母親”という特別感	⑳	可能な範囲での自由な時間やリラックス法の確保	[10]	乳幼児をもつ周囲の母親との交流・情報交換
⑨	予測される事態を見越した対策・行動の選択	㉑	子どもの身体的成長に伴い生じる大変さ	#1	子どもの行動パターンに基づく家事に関する工夫
⑩	子育ての見通しや参考を得るための情報収集	㉒	物事を円滑に行うためのタイミングの考慮	#2	家族以外の他者との交流による気分転換
⑪	夫・親族による子育てに関する物理的サポート	[1]	夜間のまとまった睡眠の確保による身体的楽しさ		
⑬	他者からのポジティブな声かけ	[2]	昼夜のパターンの習慣化による生活リズムの形成		

c. 6ヶ月時インタビュー分析結果

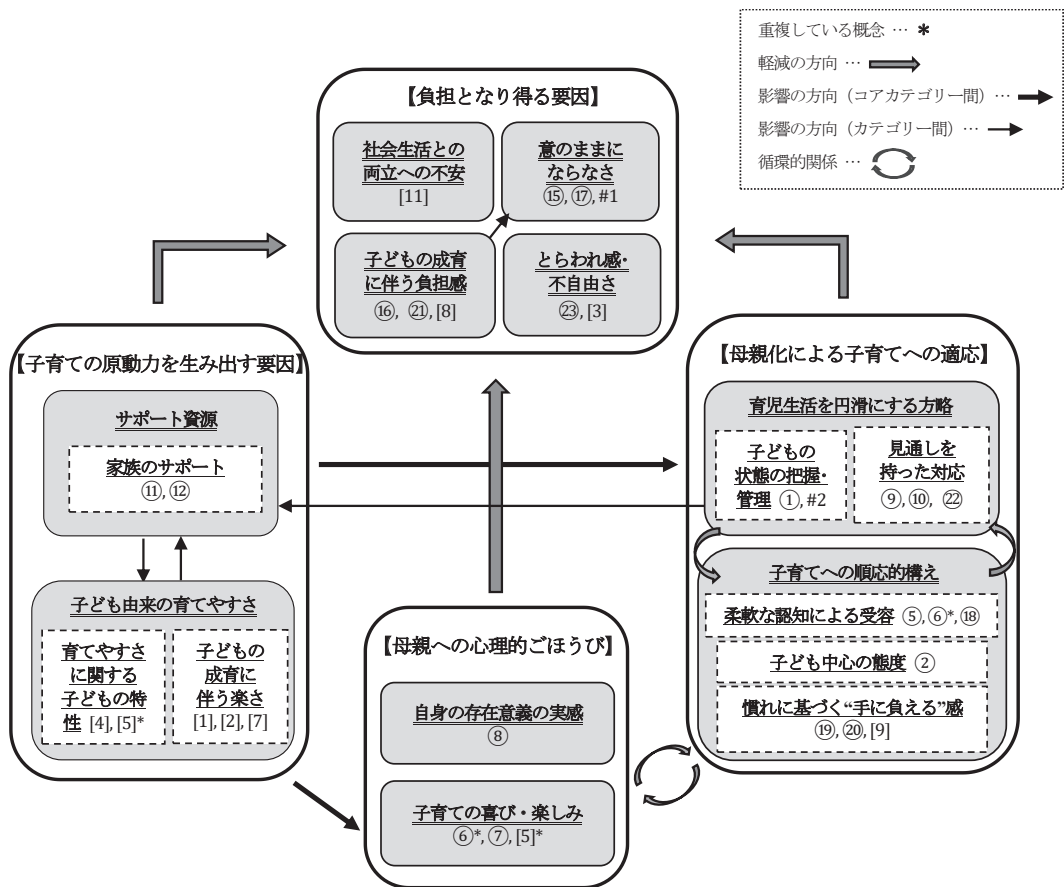
c-1. 6ヶ月時ストーリーライン

6ヶ月時のインタビューで語られた【負担となり得る要因】には、3ヶ月時に見られた意のままにならなさと子どもの成育に伴う負担感が継続して存在した。加えて、子どもの認知的・身体的発達に伴い生じる後追い等の影響により、1ヶ月時に語られたとらわれ感・不自由さが再度出現した。また、仕事復帰の時期が近づいたことにより、社会生活との両立への不安がこの月齢で初めて現れた。

【母親化による子育てへの適応】のプロセスでは、1・3ヶ月時と同じく2つのカテゴリーが抽出された。育児生活を円滑にする方略としては、子どもの状態の把握・管理と見通しを持った対応がこれまでと同様に語られた。6ヶ月時では、子どもの状態管理の一環として、子どもに抵抗されても引き下がらずに必要と思われることは実行するという母親の強い意思を伴った管理の様子が見られたことが特徴的であった。子育てへの順応的構えでは、1ヶ月時同様、柔軟な認知による受容が抽出され、母親らは物事を楽観的に捉えたり割り切って捉えたりすることによる、自身の考え方や行動の変容を行っていた。また、子育てにおける慣れや自信、適度な手抜きや妥協、自由時間やリラクセス法の確保を含む、慣れに基づく“手に負える”感と、子どものためを思った行動の基盤となる子ども中心の態度も引き続き語られた。

適応のプロセスを下支えする【子育ての原動力を生み出す要因】の1つである、子ども由来の育てやすさには、3ヶ月時と同じく、育てやすさに関する子どもの特性と子どもの成育に伴う楽さが含まれていた。しかしこの月齢では、これまでみられてきた子どもの泣きにくさや母親への反応に加えて、離乳食に関する特性が扱いやすさの要因として新たに語られていた。サポート資源についてのエピソードでは、育児に関する物理的なものと母親に対する精神的なものの両方が含まれていたが、家族のサポートのみが語られた。また【母親への心理的ごほうび】としては、1・3ヶ月時と同じく、“母親”という特別感から得られる母親自身の存在意義の実感と、子どもの反応や成長から得られる子育ての喜び・楽しみが存在した。母子間の関わりの中で生じる心理的ごほうびにおいては、母親が子どもとの間で、双方向のやりとりが成立している感覚を持つようになったという質的な変化が見られた。

c-2. 6ヶ月時カテゴリーマップ



＜6ヶ月時概念一覧表＞

①	子どもの行動や生活パターンの発見・把握	⑮	子どもの睡眠のパターンのバラつき	[2]	昼夜のパターンの定着による生活リズムの安定
②	子どもの発達や健康のために思った心がけ・対応	⑯	情緒的発達に伴う子どもの自己主張の表出	[3]	母親自身のために使える時間の確保の困難
⑤	出来事や状況の楽観的な捉え方	⑰	公共の場などで周囲への迷惑が気になる状況	[4]	子どもの特性による楽しさ
⑥	子どもの表情・動作に対する親バカの認知	⑱	状況の割切った捉え方による考え方や行動の変容	[5]	母子間で双方向のやりとりが成立している感覚
⑦	子どもの成長や変化に対する喜びや期待	⑲	状況に応じた適度な手抜きや妥協	[7]	子ども1人で過ごすことができる時間の増加
⑧	“母親”という特別感	⑳	可能な範囲での自由な時間やリラックス法の確保	[8]	身体能力の発達や行動範囲の拡大による負担
⑨	予測される事態を見越した対策・行動の選択	㉑	子どもの身体的成長に伴い生じる大変さ	[9]	子育てにおける慣れ・自信の獲得
⑩	子育ての見通しや参考を得るための情報収集	㉒	物事を円滑に行うためのタイミングの考慮	[11]	仕事復帰に関する困難・焦り
⑪	夫・親族による子育てに関する物理的サポート	㉓	子どもの側を離れられないことによる負担	#1	子どもの健康に関する心配や健康管理の大変さ
⑫	夫・親族による母親に対する精神的サポート	[1]	子どもがまとまった時間寝ることによる楽しさ	#2	子どもが抵抗しても引き下がらない態度

d. 9ヶ月時インタビュー分析結果

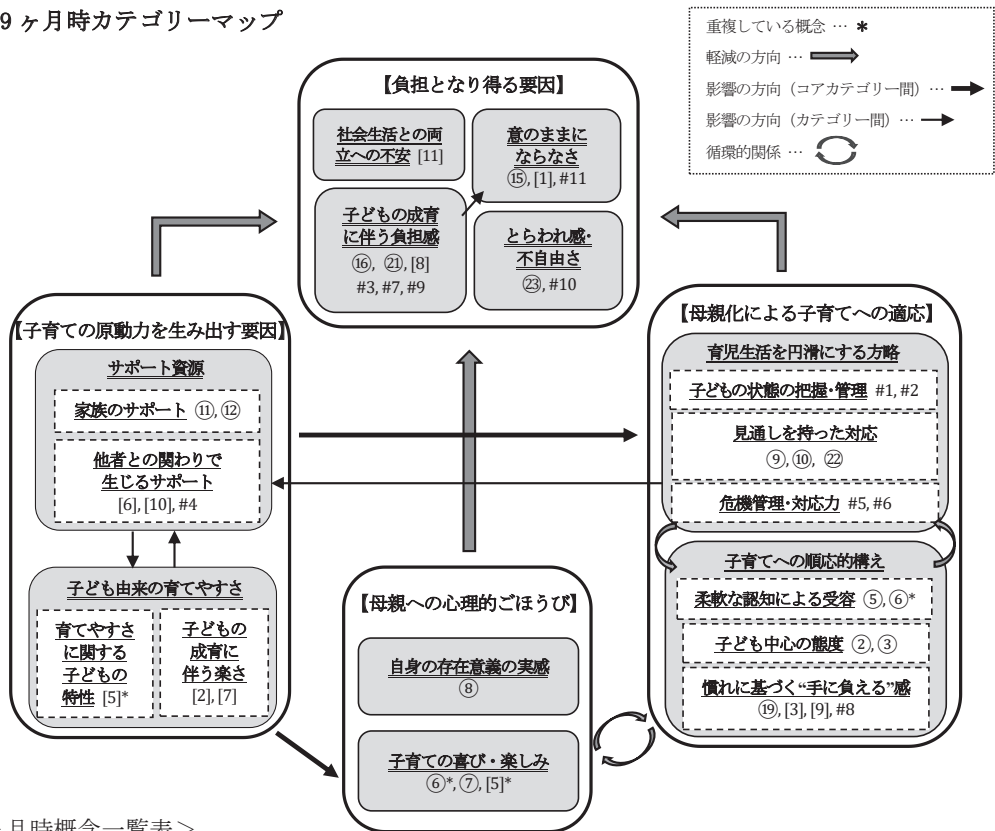
d-1. 9ヶ月時ストーリーライン

9ヶ月時では、6ヶ月時に引き続き、意のままにならなさ、とらわれ感・不自由さ、子どもの成育に伴う負担感、社会生活との両立への不安の4つの【負担となり得る要因】が語られた。しかしこの月齢では、運動機能や認知面の発達に伴い子どもがいたずらを始めることにより生じる負担感と、情緒の発達に伴い生じる子どもの自己主張や機嫌次第で変わる行動等により生じる負担感が新たに加わっていた。

【母親化による子育てへの適応】のプロセスでは、これまでと同様、育児生活を円滑にする方略と子育てへの順応的構えの2つのカテゴリーが抽出された。生活をスムーズに進めるための工夫としては、これまでの月齢でも出現していた子どもの状態の把握・管理と見通しを持った対応が行われていた。さらにこの月齢では、危険回避のための環境整備等の危機管理能力や、危機的状況下で適切な判断や行動を選択する対応力といった、母親の危機管理・対応力が育児生活を円滑にする方略の1つとして新たに加わった。子育てへの順応的構えに関しては、柔軟な認知による受容、子ども中心の態度、慣れに基づく“手に負える”感の3つが6ヶ月時に引き続き語られた。

9ヶ月時でも、こうした適応のプロセスを下支えする複数の【子育ての原動力を生み出す要因】が存在した。まず、子ども由来の育てやすさとして、育てやすさに関する子どもの特性が抽出された。しかし、これまでの月齢とは異なり、母子間の意思疎通の成立といった子どもの母親に対する反応のみが語られた。また、子どもの成育に伴う楽しさには、生活リズムの安定や子どもが1人で過ごせる時間の増加等が含まれていた。サポート資源については、家族のサポートだけでなく、6ヶ月時に一旦消失した他者との関わりで生じるサポートが再度出現した。具体的には、母親仲間との子育てに関する話や悩みの共有・相談や、必要なときに相談できる専門家の存在が語られた。【母親への心理的ごほうび】も、これまでの月齢と同様に存在した。この点における基本的な変化はなく、母親自身の存在意義の実感と子育ての喜び・楽しみが構成要素となっていた。母子間の双方向のやりとりの成立に関しては、母親がそうした感覚を抱く場面が6ヶ月時に比べて増加していることが示された。

d-2. 9ヶ月時カテゴリーマップ



＜9ヶ月時概念一覧表＞

②	子どもの発達や健康のために思った心がけ・対応	②①	子どもの身体的成長に伴い生じる大変さ	#1	子どもの行動や生活リズムのコントロール
③	子ども優先の生活に伴う自身のニーズの軽視	②②	物事を円滑に行うためのタイミングの考慮	#2	観察に基づく子どもの欲求や感情の理解
⑤	出来事や状況の楽観的な捉え方	②③	子どもの側を離れられないことによる負担	#3	子どものいたずらによる危険な状況の発生
⑥	子どもの表情・動作に対する親バカの認知	[1]	夜間の子どもの世話による睡眠の妨げ	#4	子どもへの影響を伴う乳幼児をもつ人との交流
⑦	子どもの成長や変化に対する喜びや期待	[2]	昼夜のパターンの定着による生活リズムの安定	#5	危険な事態を未然に防ぐための危機管理
⑧	“母親”という特別感	[3]	母親自身のために使える時間の確保	#6	危機的状況で適切な判断や行動を選択する対応力
⑨	予測される事態を見越した対策・行動の選択	[5]	母子間で双方向のやりとりが成立している感覚	#7	気分や機嫌次第で変わる子どもの行動
⑩	子育ての見通しや参考を得るための情報収集	[6]	専門家からの子育てに関する助言	#8	試行錯誤や経験を通した自分なりのやり方の発見
⑪	夫・親族による子育てに関する物理的サポート	[7]	子ども1人で過ごすことができる時間の増加	#9	希望通りにならない子どもの行動
⑫	夫・親族による母親に対する精神的サポート	[8]	身体能力の発達や行動範囲の拡大による負担	#10	日々の忙しさや変化の多さによるゆとりのなさ
⑮	子どもの睡眠のパターンのバラつき	[9]	子育てを通した子ども全般に対する慣れの獲得	#11	常に新しい課題が出現することによる困り感
⑯	情緒的発達に伴う子どもの自己主張の表出	[10]	母親仲間との子育て関連の話や悩みの共有・相談		
⑲	状況に応じた適度な手抜きや妥協	[11]	仕事復帰に関する心配や気乗りしない感情		

IV. 考察

すべての月齢時において、【母親化による子育てへの適応】【子育ての原動力を生み出す要因】【母親への心理的ごほうび】の3つのコアカテゴリーが、【負担となり得る要因】を軽減させる作用を持つことが示された。このことから、それら4つのコアカテゴリーによって構成される子育ての基本構造は、子どもの月齢に関わらず存在する普遍的なものであることが示唆された。一方、カテゴリーやサブカテゴリーには、異なる月齢間で共通して存在するもの、共通点はあるが子どもの成長に伴い縦断的に変化するもの、特定の月齢に特徴的なものが存在した（表3参照）。ここでは、分析結果の月齢間における普遍性と差異を踏まえた上で、コアカテゴリー・カテゴリー・サブカテゴリー間に存在する関連性について考察し、その後、母親の困り感やニーズに合わせた効果的な子育て支援について探索する。

表3 コアカテゴリー・カテゴリー・サブカテゴリー一覧表

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	1M	3M	6M	9M
負担となり得る要因	身体的負荷		○			
	とらわれ感・不自由さ		○		○	○
	意のままにならなさ		○	○	○	○
	子どもの成育に伴う負担感			○	○	○
	社会生活との両立への不安				○	○
母親化による子育てへの適応	育児生活を円滑にする方略	子どもの状態の把握・管理	○	○	○	○
		見通しを持った対応	○	○	○	○
		危機管理・対応力				○
	子育てへの順応的構え	柔軟な認知による受容	○		○	○
		認知・対応の柔軟さ		○		
		子ども中心の態度	○	○	○	○
		慣れに基づく“手に負える”感		○	○	○
子育ての原動力を生み出す要因	サポート資源	家族のサポート	○	○	○	○
		他者との関わりで生じるサポート	○	○		○
		公的なサポート	○	○		
	子ども由来の育てやすさ	育てやすさに関する子どもの特性	○	○	○	○
		子どもの成育に伴う楽しさ		○	○	○
母親への心理的ごほうび	自身の存在意義の実感		○	○	○	○
	子育ての喜び・楽しみ		○	○	○	○

1. コアカテゴリーやカテゴリー間に存在する関連性の考察

(1) 各コアカテゴリー内に存在する関連性

a. 【母親化による子育てへの適応】

子育てへの順応的構えと育児生活を円滑にする方略の2つのカテゴリーは、相互に影響し合う循環的な関係にあることが示唆された。子育てへの順応的構えは、子育てにおいて生じる課題や困難に対する母親の工夫などの取り組みを促進し、育児生活を円滑にする方略の発見・獲得へとつながる。一方、課題や困難を予防・解決するための方略を持つことは、母親の負担感を軽減させ、母親に物理的・心理的なゆとりをもたらし、子育てへの順応的構えを持ちやすくさせる要因にもなるのである。

b. 【子育ての原動力を生み出す要因】

サポート資源と育てやすさに関する子どもの特性（1ヶ月時）／子ども由来の育てやすさ（3・6・9ヶ月時）は、互いに影響を及ぼし合うことが示された。家族や外部のサポート体制が整っていることは、母親に身体的・物理的・精神的余裕をもたらす。富田（2008）は、人は心にゆとりがあると「充実感や安心感があり、他者へ配慮するなど周囲に目を向ける視野の広さ」を確保できると述べている（p.224）。このように、周囲のサポートの存在が生み出す母親のゆとりは、子どもに対する母親の視野を広げ、子どもの育てやすい面を認識しやすくするなどのポジティブな作用を持つと考えられる。一方、子どもの気質や生活リズムが安定していて育てやすい方が、母親が周囲からのサポートを受けやすくなることも示唆された。

(2) 異なるコアカテゴリー間に存在する関連性

a. 【母親化による子育てへの適応】と【負担となり得る要因】

子ども中心の生活のために物事を思い通りに進められないといった母親の意のままにならなさを緩和させるためには、育児生活を円滑にする方略が必要不可欠であると考えられる。具体的には、子どもの行動や生活パターンを把握・管理するといった工夫や、状況を見越した行動の選択、育児の見通しを得るための情報収集といったスキルが挙げられる。母親の子育てへの順応的構えも、育児生活における意のままにならない状況や負担感を受容した上で、対処へのモチベーションを生み出す作用を持つと考えられる。また、そうした構えは、子育てによるとらわれ感・不自由さを感じにくくさせたり、負担感のある状態を受け入れつつ肯定的にあきらめることを可能にしたりすることも示唆された。

b. 【子育ての原動力を生み出す要因】と【負担となり得る要因】

外部からのサポートと子どもに起因する育てやすさから構成される【子育ての原動力を生み出す要因】は、子育てにおける【負担となり得る要因】に対し、そうした要因を取り除くとしての物理的な負担軽減の働きがあることが示された。また、加えて、母親の精神的な支えやゆとりの源としての役割を果たすことにより、母親の抱く負担感を軽減させる働きもあることが示唆された。

c. 【母親への心理的ごほうび】と【負担となり得る要因】

“母親”としての自身の存在意義の実感や、子どもとの生活から得られる子育ての喜び・楽しみは、母親の負担感の感じ方や捉え方に影響を及ぼすことが示唆された。母親は心理的ごほうびの存在により子育てにおけるやりがいや充足感を感じることができ、その結果、育児に対するモチベーションや動機が強化されることが考えられる。そしてそうした作用は、母親が負担を負担と感じにくくなったり、負担要因がある状態を“しょうがない”とあきらめて受け入れられるようになったりすることなどの変化へとつながり、母親の負担感を軽減させる働きがあるといえる。

d. 【母親化による子育てへの適応】と【子育ての原動力を生み出す要因】

周囲のサポート体制が整っていたり、子どもが育てやすい特性を備えていたりする場合、母親は子

第1子出産から1年以内の母親の子育てへの適応プロセス

育てに適応するための方略や構えを獲得しやすくなることが示された。一方、子どもの泣きやすさなどの判断は、それを捉える母親の認知様式や心理的余裕の有無にも影響される。したがって、母親が柔軟な認知様式を持っているかや、周囲のサポート体制が整っているかなどが、子どもの育てやすさに対する母親の感じ方に関連していることも考えられた。また、育児生活を円滑にする方略を身につけることは、子どもの状態の把握・理解や、物事や事態を見越した行動の選択を可能にし、母親による周囲のサポート資源のより有効な活用を可能にすることも示唆された。

e. 【母親化による子育てへの適応】と【母親への心理的ごほうび】

【母親への心理的ごほうび】は、母親に子育てに対するモチベーションや動機をもたらし、【母親化による子育てへの適応】のプロセスを促進することが示唆された。また、子育てにおける対処方略や順応的な構えを持っていると、子どもが発するサインに対して敏感になったり、ポジティブな意味付けをしやすくなったりするため、心理的ごほうびを得やすくなるとも考えられた。この2つのコアカテゴリー間の循環的關係に寄与している概念として、子どもの表情・動作に対する“親バカ”的認知が挙げられる。“親バカ”的認知は、母親の柔軟な認知による受容を可能にする要因として、また、母親に子育ての喜び・楽しみを感じやすくさせる要因として作用していた。

f. 【子育ての原動力を生み出す要因】と【母親への心理的ごほうび】

母親の働きかけに対する子どもからの反応は、子どもの育てやすさと子育てにおける喜びや楽しみの両方に関連していた。また、周囲のサポートと母親の心理的ごほうびの感じやすさにも関連があることが示唆された。周囲のサポートの存在は、母親の身体的・精神的負担感を軽減し、ゆとりを持った子育てを可能にする。心のゆとりは、人の考え方や視野を広げたり柔軟にしたりする作用を持ち、物事や出来事に対する肯定的な解釈を促すとされている（Fredrickson, 2001）。つまり、周囲のサポート体制が整った環境にある母親は、子どものサインや反応をポジティブに捉えやすく、心理的ごほうびを得やすいといえる。また、同じく母親にゆとりをもたらし育てやすさに関する子どもの特性も、母親に心理的ごほうびを感じやすくさせる影響を持つと考えられる。

2. インタビュー分析結果に基づく母親への支援に関する考察

ここでは、今回のインタビュー調査で明らかになった母親の負担感やニーズを基に、子育て支援において必要かつ有効であると思われるサポートや介入について考察する。

(1) 産後の身体的負荷に対するサポート

産後の母体には、出産による身体的ダメージや昼夜を問わない育児による疲労などの大きな負荷がかかっている。そのため、今回1ヶ月時のインタビューで語られた、母親の実母による家事代行といったサポートがあることは大変望ましい。しかし、現代社会では核家族化が進んでおり、また、母親の両親が有職であることも多く、すべての母親がそうした集中的なサポートを受けられるとは限らない。そのため、産後間もない時期の夫の育児・家事協力を可能にするための男性の育児休暇取得の推

進や、産後・産褥入院といった産後のケアを受けやすくするための施設の増設など、社会的なサポート体制の整備が必要であると考えられる。

(2) 睡眠不足から生じる子育てへの否定的認識に対するサポート

新生児や乳児をもつ母親にとって、睡眠不足は負担感をもたらす大きな要因である。睡眠不足の影響は身体的なものにとどまらず、母親の子育てに対する認識にまで及ぶとされている。関島（2014）は、「やりたい子育てといった主体的な子育ての実現を認識できるには、疲労が回復できていると感じられるような効果的な睡眠・休息を得られること」が必要であると示している（p.215）。しかし、新生児や乳児の小刻みな睡眠時間に合わせて生活せざるを得ない母親が、自らの努力のみで疲労を十分に回復するだけの睡眠や休息を日常的に確保することは困難であるため、周囲のサポート体制の整備が重要となる。また、母親の睡眠不足は慢性的なものであるため、すでに述べた新生児期の夫の育児休暇取得や産後・産褥入院などだけでなく、より長期的なサポートが必要であると考えられる。

(3) 子育てにおける“意のままにならなさ”に対するサポート

子育ての中で生じる、子どもや状況に対して自分のコントロールが及ばない感覚や、物事を思い通りに進められない感覚は、子どもの月齢に関わらず、母親に負担感をもたらす大きな要因となり得る。しかし、一概に“意のままにならなさ”や“思うようにいかなさ”といっても、その要因は子どもの発達段階や状況によってさまざまであり、それらに対する効果的な対処方略や支援のアプローチも異なる。

a. 子どもの世話により生じる意のままにならなさに対する支援

月齢の小さいうちは、子どもの世話による身体的・時間的な拘束により、母親自身のやりたいことができない、自由な時間が持てないといった意のままにならなさが主に語られていた。そうした意のままにならなさに対する方略としては、子どもの行動パターンの把握や物事を行うタイミングの調整が挙げられるが、その他に、母親の実母や夫による育児・家事の協力により、短時間ではあるものの、母親が1人になれる時間を確保していることも語られた。このように、物理的拘束から生じる意のままにならなさに関しては、家族など身近にいる人による介入の重要性が示唆された。また、拘束感の高い状態がいつまで続くのかといった見通しをもてるような情報の提供も、物理的な拘束が引き起こす母親の心理的負担感の軽減に役立つと考えられる。

b. 子どもの成育に伴い生じる意のままにならなさに対する支援

母親が経験する意のままにならなさは子どもの成育に伴い変化するため、対応や支援の仕方も合わせて変化することが求められる。例えば9ヶ月時には、情緒的発達に伴い、子どもから主張や要求が発せられるようになり、母親の意思による子どもの行動のコントロールが難しくなることが語られた。そのような状況では、母親が自身の認知様式を変容し、自らの対応の工夫だけではすべてをコントロ

第1子出産から1年以内の母親の子育てへの適応プロセス

ールできないことを受け入れることなどが必要となる。それにより、母親は状況に応じて妥協した態度や対応をとることができ、意のままにならない感覚からくる負担感を予防・軽減することが可能になる。ただし、すべての母親が自ら認知の変容を行うことができるとは限らないため、場合によっては、そうした認知変容のプロセスをサポートする心理教育的アプローチが必要となると考えられる。

(4) 母親の認知様式の変容に対するサポート

子育てにおける母親の認知様式の変容は、実際の子どもの行動や状況の変化の有無に関わらず、母親の物事の捉え方に影響し、母親の抱く負担感を軽減することが可能である。具体的には、母親の柔軟な認知様式は心理的ごほうびとなる要因を認識しやすくしたり、負担感の要因に対して受容的なスタンスをとりやすくしたりすると考えられる。今回の調査協力者の母親らは、すでにそうした認知の柔軟性を備えており、必要に応じた認知の変容を自ら行うことができていた。しかし、母親の特性や状況的な要因によっては、そうした認知面での適応を自ら行うことが難しい場合もある。そうした場合には、前述したように、外部からの心理教育的アプローチが必要となる。より多くの母親に認知に関する心理教育的プログラムに参加する機会を提供するためには、母親学級や健診時に併せたプログラムの実施などが効果的であると考えられる。特に、公的支援の一環としてプログラムを実施することができれば、より幅広い層の母親に認知的教育に触れる機会を提供することが可能になるであろう。

(5) 社会との接触機会の乏しさに対するサポート

現代社会では、核家族化に伴う家族サイズの小規模化により家族の閉鎖性などが高まり、家族システムが自己完結的なものになりやすくなっている（厚生労働省雇用均等・児童家庭局, 2008）。そうした影響を受け、現代の母親、特に新生児期の母親や専業主婦の母親は、社会やコミュニティから孤立した感覚を抱きやすい。そのため、母親の孤立感の軽減を目的とした介入も重要な支援となる。

a. アウトリーチによる支援の提供

今回のインタビュー調査では、1・3ヶ月時でのみ公的な支援について語られ、その中で特徴的であったのは、自治体の保健師による家庭訪問に関するエピソードであった。インタビューの内容からは、産後間もない、特に第1子を育て始めたばかりの母親にとって、そうした家庭訪問により自治体が提供している育児相談などのサービスや、予防接種や健診などに関する情報が得られることが非常に有用であることが明らかになった。出産の身体的ダメージが残る中、昼夜を問わない育児を行っている母親にとって、自らさまざまな情報を調べて収集したり、外へ支援を求めに行ったりすることは困難であるため、そうしたアウトリーチ型の支援は重要なサポート資源であるといえる。

b. 地域における他の母親との接触機会の提供

家族外の他者との接触機会が乏しい母親への支援で有効と考えられるもう1つのアプローチは、居住するコミュニティ内で同じく子育てをしている母親との交流の場を提供することである。近隣住民

同士の関係性が希薄になっている現代社会では、母親同士の自然な交流が減少しているため、あえて母親同士が集う場を設置することの必要性が高まっている。今回のインタビュー調査では、児童館や自治体主催の子育てに関する講座などがそのような役割を果たしているエピソードが語られた。育児期の母親の交流の場を設ける際には、異なる月齢・年齢の子どもをもつ母親たちを対象とした場を作ることも有効な支援となると考えられる。異月齢・年齢の子どもをもつ親が集う場では、親同士の縦のつながりが自然に形成される。そして、そうした縦のつながりは、子どもが成長し母親が子育ての経験を積むにしたがい、先輩ママから助言を受けていた後輩ママが先輩になり、新たな後輩ママへ情報や助言の提供を行うといったように発展していくと考えられる。

(6) 社会との接触により生じる負担感に対するサポート

a. 公共の場で生じる負担感に対する支援

新生児期を過ぎた頃から始まる社会との接触は、他者との交流や生活範囲の拡大といったプラスの側面を持つ一方で、母子間だけでは生じなかった新たな負担感を生み出すといったマイナスの側面も併せ持つ。3・6ヶ月時のインタビューで語られた、電車などの公共の場において、子どもや自身が周囲の人へ迷惑となっている感覚を母親が抱くことはその一例である。子どもが泣くことやベビーカーでの移動が母親本人にとっては負担感の要因でなくても、電車に乗り合わせた乗客など周囲に不特定多数の人がいる場合、その同じ行為や状況が負担感を伴うものへと変化し得る。そうした、状況に基づく母親の感じ方の変化による負担感へのサポートとしては、母親自身を対象としたアプローチよりも、社会全体での環境整備や意識変革などが有効であると考えられる。公共施設における授乳室などの子連れの子育てのためのスペースの増設や、電車内におけるベビーカー専用スペースの設置といった環境整備は有効な取り組みの例である。

b. 仕事復帰に関連して生じる負担感に対する支援

6・9ヶ月時では、育児休暇の終了の接近に伴い、仕事復帰に関連する負担感が出現した。特に、保育園入園の難しさや、子育てと仕事の両立の大変さについての心配や不安が多く語られた。女性の社会進出が広がる現代社会において、このような母親の負担感を軽減するためには、女性の育児休暇後の社会復帰を前提とした社会福祉制度や職場環境の整備が求められる。そうした制度や環境の整備は、復帰後の実質的な負担を軽減することはもちろん、育児休暇中の母親が先のことを考えることで抱く心理的負担感の高まりも予防・軽減できると考えられる。そのため、母親への心理的サポートという観点からも、社会的な制度や環境の整備は重要な支援となるのである。

3. 本研究の課題と今後の展望

本研究では、子育ての基本構造や特徴をある程度捉えることができたものの、それらは必ずしも“第1子出産から1年以内の母親”全体に般化できるものではないという課題が残った。そのような課題

第1子出産から1年以内の母親の子育てへの適応プロセス

が残った原因として、調査協力者の数の少なさと属性の偏りが挙げられる。分析結果のより広範囲への応用を可能にするためには、サンプルとなる調査協力者を抽出する母集団を拡大・多様化させることが必要不可欠である。また、今後の展望として、量的データの使用方法を改善し、母親のパフォーマンス傾向や“子どもをもつこと”に対する意識の差を分析に取り入れることによって、個々の母親の特性、またそれに沿って生じる困り感やニーズに即したより効果的な支援の可能性を示すことができるであろう。

参考・引用文献

- 荒牧美佐子・無藤隆. (2008). 育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い：未就学児を持つ母親を対象に. *発達心理学研究*, 19(2), 87-97.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治. (1982). Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討. *教育心理学研究*, 30(4), 38-43.
- 菅野幸恵・岡本依子・青木弥生・石川あゆち・亀井美弥子・川田学・東海林麗香・高橋千枝・八木下（川田）暁子. (2009). 母親は子どもへの不快感情をどのように説明するか：第1子誕生後2年間の縦断的研究から. *発達心理学研究*, 20(1), 74-85.
- 柏木恵子・若松素子. (1994). 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, 5(1), 72-83.
- 河野順子. (2011). 母親が抱える育児不安に関する要因—子どもの育てにくさ、母親の認知様式、父親の育児参加をめぐって—. *東海学園大学研究紀要*, 16, 55-64.
- 木下康仁. (2007). *ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて*. 東京：弘文堂.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局. (2008). 一般精神科医のための子どもの心の診療テキスト（精神神経学雑誌第110巻第2号付録）. Retrieved from https://www.jspn.or.jp/uploads/uploads/files/journal/journal110_02_appendix.pdf
- 望月初音・大場佐悦. (2007). 母親の適応過程に関する研究—産褥1.5ヶ月時における初産婦の心理的变化と影響要因に焦点を当てて—. *つくば国際短期大学紀要*, 35, 157-170.
- 森下順子・森下正康. (2006). 幼児の気質が母親の行動特徴と養育態度に及ぼす影響. *和歌山大学教育学部紀要, 教育学科学第56集*, 43-50.
- 森下正康・阿部恭子. (2013). 母親と父親のかかわりの特徴と幼児の社会性発達との相互連関. *発達教育学研究：京都女子大学大学院発達教育学研究科博士後期課程研究紀要*, 7, 35-47.
- 中谷奈美子・中谷素之. (2006). 母親の被害的認知が虐待的行為に及ぼす影響. *発達心理学研究*, 17(2), 148-158.
- 成田朋子. (2002). 乳幼児期の発達における親子の絆の重要性について—子育て支援への視座—. *名古屋柳城短期大学研究紀要*, 24, 53-63.
- 大橋幸美・浅野みどり. (2010). 育児期の親性尺度の開発—信頼性と妥当性の検討—. *日本看護研究学会雑誌*, 33(5), 45-53.
- 大日向雅美. (1988). *母性の研究：その形成と変容の過程：伝統的母性観への反証*. 東京：川島書店.
- 大森彩子. (2010). 母親の育児不安およびパーソナリティと有効な子育て支援の関連. *日本女子大学人間社会研究科紀要*, 16, 173-188.
- 佐藤達哉・菅原ますみ・戸田まり・島悟・北村俊則. (1994). 育児ストレスとその抑うつ重症度との関連. *心理学研究*, 64, 409-416.
- 関島香代子. (2014). 子育て期早期の母親のやりたい子育ての実現. *日本助産学会誌*, 28(2), 207-217.
- 島田三恵子・杉本充弘・縣俊彦・新田紀枝・関和男・大橋一友・村上睦子・中根直子・神谷整子・戸田律子・盛山幸子. (2006). 産後1ヵ月間の母子の心配事と子育て支援のニーズおよび育児環境に関する全国調査—「健やか

- 親子21」5年後の初経産別，職業の有無による比較検討－. *小児保健研究*, 65(6), 752-762.
- 清水嘉子・西田公昭. (2000). 育児ストレス構造の研究. *日本看護研究学会雑誌*, 23(5), 55-67.
- 高田直美・巽あさみ. (2008). 子育ての想像と現実の乖離がもたらす母親の感情. *日本地域看護学会誌*, 10(2), 47-53.
- 田中正博. (1996). 障害児を育てる母親のストレスと家族機能. *特殊教育学研究*, 34(3), 23-32.
- 富田真弓. (2008). 心のゆとり感尺度の作成の試み. *九州大学心理学研究*, 9, 223-233.
- 常田美穂. (2007). 乳児期の共同注意の発達における母親の支持的行動の役割. *発達心理学研究*, 18(2), 97-108.
- 八重樫牧子・小河孝則. (2002). 母親の子育て不安と母親の就労形態との関連性に関する研究. *川崎医療福祉学会誌*, 12(2), 219-239.

謝辞

本論文の作成にあたり丁寧なご指導と温かな励ましをくださった本学大学院教授の高野久美子先生に心から御礼申し上げます。また、ご多忙の中、快く調査協力を引き受けてくださった6名の調査協力者の皆様に深く感謝申し上げます。

中国における日本語授受表現教育の問題点について

Problems in Teaching Japanese Benefactives to Japanese Learners in China

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

張 敬 唯

ZHANG JINGWEI

1. はじめに

日本語の授受表現は日本語の中で重要な文法表現の一つであり、中国語母語話者の日本語学習者(以下、本稿では日本語学習者と呼ぶ)にとって、習得が難しい学習項目の一つだとされている。例えば、日本語学習者の初級者は授受表現が既習であっても、過剰に「あげる」を使ったり、「くれる」や「もらう」を脱落したりする。すなわち

1. A(先生): 今度の土曜日引っ越しします。

☐ 誤 B: 私は土曜日がひまなので先生の引越しを手伝ってあげます。——過剰に「あげる」を使う

☐ 正 B: 私は土曜日ひまなので、お手伝いします。

2. ☐ 誤 いま、わたしのにほんごはたくさんしりませんから、ともたちはしんせつにおしえます。

——「くれる」を逸脱する

☐ 正 今、私は日本語をあまり知りませんから、友達が親切に教えてくれます。

3. ☐ 誤 田中さんが車で日光に連れて行きましたので、とても楽しかった。——「もらう」を脱落する

☐ 正 田中さんに車で日光に連れて行ってもらって、とても楽しかった。

(以上、《日語誤用辞典》を参照)

上のように、授受表現は日本語によるコミュニケーションを円滑に進める上で、非常に重要であるとともに、日本語学習者にとって大変難しい学習項目である。そのため、いかに授受動詞の用法を理解し、いかに教育に結びつけられるかを考察することを研究テーマとした。小稿の目的は以下の三つである。

1. 授受表現の習得の重要性を確認する。
2. 日本における先行研究と中国における先行研究を検討し、アンケート調査を通じて、日本語学習者の授受表現の習得における問題点を探り、授受表現の誤用が生じる主な原因を指摘する。
そのために、意識調査を行い、「恩恵」の意味や主な誤用を引き起こす要因を分析する。
3. 教科書や参考書、および試験が日本語学習者の授受表現の習得に与える影響を考察し、日本語学習者にとり望ましい日本語の授業のあり方を考えながら、授受表現教育の教え方の改善案を示す。

2. 先行研究

授受表現について、庵他（2001）は「授受表現は物の受け渡しや行為の往来を述べる際、表現主体が事象に対する恩恵や非恩恵かの主観的判断や事象の参与者との待遇関係に基づいて、『やる、あげる、さしあげる、くれる、くださる、もらう、いただく』という七つの授受動詞、及びこれらの授受動詞の文法化された形である『～てやる、～てあげる、～てさしあげる、～てくれる、～てくださる、～てもらう、～ていただく』という七つの授受補助動詞を使い分けるとき、それらの表現を『授受表現』とも『やりもらい文』とも呼ばれている。」と述べている。中国においても多数の研究で「授受表現」と呼ばれているため、本稿でも「授受表現」と称することにする。

松下（1928）は「利益態」という概念を提出し、3つに分け「自行他利態」「他行自利態」「自行自利態」と名付け、次のように説明している。

- ①「自行他利態」とは自分の動作に関して他人の利益になることを表すもので、
「～て＋さしあげる/あげる/やる」の文に当たる。
- ②「他行自利態」とは他人の動作に関して自己の利益となることを表すもので、
「～て＋くださる/くれる」の文に当たる。
- ③「自行自利態」とは他人の動作を受けて自己の動作とし、その受けることか自己の利益であることを表すもので、
「～て＋いただく/もらう」の文に当たる。

大江（1975）は「くれる」について、『恩恵を与える人は常に話し手以外の人であり、恩恵を受け取る人は常に話し手である。また「クレル」の意志の所在は動作の主語である。』と述べている。

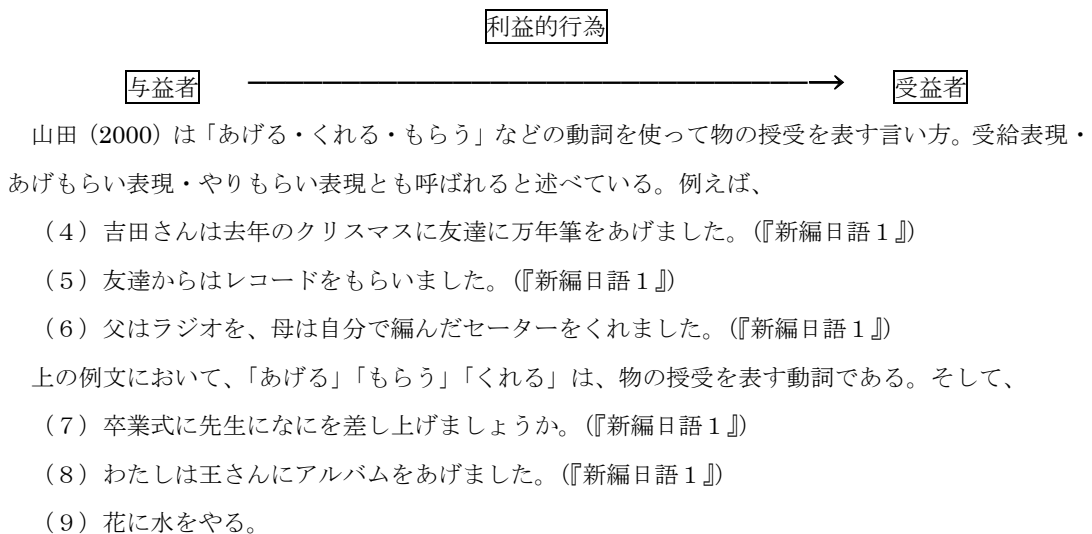
奥津（1984）は、「私たちは毎日のようにものを与えたり、受けとったりしている。バスに乗れば、車掌さんに料金を渡し、切符を受けとる。世界のどの社会にも、このような授受の現象はある。ただ、ことばによるこのできごとの表現は、いうまでもないが、言語によって異なる。基本的な授受動詞として英語なら give と receive の2語ですむところを、日本語では『クダサル・クレル・サシアゲル・アゲル・ヤル・イタダク・モラウ』と7語もあって、正しく使い分けなければならない。単純に計算すれば、日本語は英語の3倍半もむずかしいわけである。」と述べている。毎日物を与えたり、受けとったりしているが、筆者のような日本語学習者は、中国で日本語を勉強する時に、日本語の場合の授受の現象を言語化する重要性を認識しておらず、また聞く機会も少なかったため、授受表現を使う頻度は非常に低かった。日本語母語話者が毎日のように授受表現を使うことが分かったのは、日本に来てからである。

中国語の場合授受動詞には、“給”“得到”などがあるが、基本的に“給”の一語ですむ。例えば、

- （1）私は友達に本をさしあげた。{我给（了）朋友一本书。}
- （2）友達は私に本をくれた。{朋友给（了）我一本书。}
- （3）私は友達から本をもらった。{朋友给（了）我一本书。}

日本語では「やる、あげる、さしあげる」「くれる、くださる」「もらう、いただく」の3組、合計7種類があり、また7つの本動詞に加えて、「～てやる、～てあげる、～てさしあげる」「～てくれる、～てくださる」「～てもらう、～ていただく」の7つの形で補助動詞としても用いられる。単純に計算すれば、日本語は中国語の14倍も難しいわけである。しかしながら、中国において日本語専攻の日本語学習者は日本語授受表現の大切さ、難しさを十分には理解していない。

また、奥津(1984)は『授受補助動詞「～テクダサル・～テクレル・～テサシアゲル・～テアゲル・～テヤル・～テイタダク・～テモラウ」の基本的な本動詞の場合と同じである、ただ「本」のようなく物事>ではなくて<与え手>の行為であり、<受け手>によって恩恵となるものである。授受補助動詞文の意味構造を次のように図示する。』と述べている。



例文(7)(8)(9)のように「やる」と「あげる」と「さしあげる」、「もらう」と「いただく」、「くれる」と「くださる」の使い分けは与え手と受け手の上下関係や親密度による。上述は授受表現の本動詞としての使い方であり、簡単に習得できる部分である。本研究では恩恵的行為の授受を表す補助動詞としての用法に注目し、それについて記述している先行研究を検討することにする。

益岡(2001)は、動詞構文の中に、恩恵性(受益性)の萌芽があると述べている。「やる(あげる)」等は授受の対象である事物が当事者にとって「好ましい」ものであるという意味を表すとしている。

山本(2003)は、授受表現の恩恵的用法を5つにまとめている。

- ① 話し手が恩恵を感じるのは当然であるような状況で用いられるものとする。
- ② 「～テクレル」や「～テモラウ」を用いることにより、聞き手の行為を恩恵的に捉え、聞き手を持ち上げるものである(なくても適格)。
- ③ 行為者が恩恵を感じるのは当然であるような状況で用いられるものとする。

- ④ 絶対的な上下の差がない場合には、話し手と聞き手には心理的に何らかの点で「行為者側が上位」という関係があるとする。
- ⑤ 心理的な上下関係がない場合は、話し手は、聞き手がその行為を喜ぶということがわかるほど、聞き手と「親しい関係」にあると考えられる。

一方、日本における授受表現の研究に基づき、中国語母語話者の日本語研究者も日本語授受表現について様々な研究を行っている。

刘 (2005) は、日本語授受表現は単に「与える」「受ける」ではなく、日本人特有の「恩恵意識」も含んでいる。日本語授受表現を使う時、日本の文化に基づき、「日本人の恩恵意識」を理解しなければならないと記述している。

段 (2009) は、日本語授受表現は物の授受だけでなく、日本人の「恩返しをしなければならない」という心理により、恩恵的な授受関係をあらわすことになると述べている。刘他 (2011) は、日常生活では日本語授受表現を使う頻度が非常に高い。特に「与益行為」「受益行為」を説明する時頻繁に使う。日本語学習者は恩恵関係を理解できないので、授受表現が習得できない。授受表現の使い方は主に日本人特有の「恩恵授受意識」と繋がっているという。段 (2014) は、日本語授受表現は物の移動をあらわす「与える」「受ける」の意味を持ちながら、日本人の特有な「恩恵意識」もあらわれていると述べている。

以上のように中国において授受表現に関する研究は、授受という表現は単純に物の授受ではなく、日本語母語話者の特有な「恩恵」意識と繋がり、その「恩恵意識」を理解しないと授受表現を習得できないとしている。授受表現に関する研究は、日本も中国も重なっている。それでは、文法的に正しい授受表現の文を指導すれば、日本語学習者は習得ができるようになるのだろうか。

ここで、授受表現に関する文献を読んでいて気付いたのは「恩恵」という言葉である。中国語にも「恩恵」という言葉があり、漢字も同じであるが、中国語話者は「恩恵」という語を見た場合に頭に浮かぶ意味は、日本語の「恩恵」の意味とは違う可能性がある。例えば、奥津 (1984) は補助動詞文で「先生ガピアノヲヒク」という行為が、恩恵として「先生」から「私」へ移動すると考えるのであると説明している。しかし、中国語母語話者にとっては、先生がピアノを弾くという行為は「私」にとってその演奏がどんなに美しくても恩恵性は持っていないと感じられる。

また、原田 (2006) は、日本語の依頼表現は、下記 (13) ～ (15) のように恩恵授受表現を用いてなされることが多いと述べている。しかし、中国語母語話者にとっては、すくなくとも (14) の写真を撮るというのは恩恵的な行為ではないだろう。

(13) 教えてください。

(14) 「あの神社近くの家の写真を撮ってくださいませんか。」

(15) カメラを持った子ども連れの夫婦に「シャッターを押してもらえませんか」と頼まれました。

また (13) の教えるという行為は、百パーセント恩恵的な行為とは認められず、前題条件により、

恩恵性があるかどうかを判断する。

しかし、今まで読んだ中国語の文献から見ると、多くの中国語母語話者の研究者はそのまま「恩恵」という語を引用し、日本語と中国語には同じ漢字語「恩恵」意味の相違点には気づいていないようである。例文 (16) (17) (刘他 2011) (18) ~ (19) (段 2014) をあげて説明しよう。

(16) 写真を撮ってもらう。(给我照了照片)

(17) はがきを買ってくれる。(给我买一张明信片)

(18) 李さんたちを部屋へ案内してあげましょう。(带小李他们参观一下房间吧)

(19) 友達は来週のピクニックに家族を誘ってくれた。(朋友邀请家里人下周一起去郊游)

(16) ~ (19) は近年の中国語の論文中の例文である。ここでとりあげられた行為は「写真を撮る」、「はがきを買う」、「案内する」、「誘う」である。それらは中国語母語話者にとって、訳文からもわかるように恩恵と断定できる行為ではないだろう。授受表現に関する様々な研究を重ねているが、基本的な用語の「恩恵」の意味について、日本語と中国語の違いを理解していないというのは大きな問題点ではないだろうか。

3. 調査と分析

以上の疑問を明らかにするために、アンケート調査を実施した。

3.1. 授受表現の把握状況について

3.1.では、今まで日本語授受表現に関する研究が数多くなされてきたが、日本語学習者は未だに日本語授受表現をよく把握していないことを示し、日本語学習者に向く日本語授受表現をさらに研究する必要があることを証明する。授受表現の習得程度は勉強時間数、地域、学校と関係があると思われるが、授受表現が既習である中国語母語話者の日本語学習者の一般的な授受表現の把握状況を知るために、地域、学年と学校を問わず、中国語母語話者の日本語学習者 121 名を対象にし、アンケート調査を行った。結果は表 1 に示す。アンケートは以下のようなものである。

1. 友だちからプレゼントを (A. あげました B. くれました C. もらいました)。
2. 先生に辞書を (A. さしあげました B. くださいました C. いただきました)。とても嬉しかったです。
3. 毎日、母が朝ご飯を作って (A. くれます B. もらいます C. くださいます D. いただきます)。
4. 先生、私の書いた作文を校長先生が (A. 褒めてくれました B. 褒めてくださいました C. 褒めてもらいました D. 褒めていただきました)。
5. 先生、来週のパーティーに (A. 参加なさりたいんですが B. 参加してほしいんですが C. 参加してくださってほしいんですが D. 参加していただきたいんですが)、ご都合はいかがでしょうか。
6. 先生、この一年間いろいろ (A. 教えてもらって B. 教えてくださって C. お教えになって D.

教えられて)、ありがとうございました。

7. [バスの中で、年を取った人に] よろしかったら、(A. お座りになりませんか B. お座りになってくれませんか C. 座ってくれませんか D. お座りになりましょうか)。
8. 先生、推薦状を (A. お書きになりませんか B. 書いてもいいですか C. 書いていただけませんか D. お書きください)。
9. 先生、荷物がたくさんありますね。(A. 手伝ってあげましょう B. 手伝ってさしあげましょう C. お手伝いになりましょう D. お手伝いしましょう)。
10. 映画がよく見えないので、すみませんが、(A. 座ってもらいませんか B. 座ってくれませんか C. 座りませんか D. 座りましょうか)。

番号	誤答率%	番号	誤答率%
1	25.62	6	44.63
2	39.67	7	<u>57.02</u>
3	41.33	8	23.97
4	<u>60.33</u>	9	<u>64.46</u>
5	<u>57.02</u>	10	<u>61.16</u>

表 1

表 1 を見ると、誤用率が 50%以上になるのは、問題用紙の 4、5、7¹、9、10 である。

4 の正解は「褒めてくださいました」の B である。「先生、私の書いた作文を校長先生が褒めてくださいました。」これは、先生は目上なので、A の「くれる」と C の「もらう」を排することはわかっているが、「くださる」と「いただく」の使い分けがわからないために出た誤答である。5 の正解は「参加していただきたいんですが」の D である。「先生、来週のパーティーに参加していただきたいんですが、ご都合はいかがでしょう。」A の「参加なさりたいんですが」と B の「参加してほしいんですが」を選択した日本語学習者はほとんどいない。問題になるのは 4 のように「いただく」と「くださる」の使い分けが十分に分かっていない場合である。9 の正解は「お手伝いしましょう」の D である。「先生、荷物がたくさんありますね。お手伝いしましょう。」が誤用になる要因は「～てあげる」が「～てやる」の丁寧な言い方であり、相手が目上の人の場合に使うことは理解しているが、補助動詞としての「～てあげる」は、主体が動詞の表す動作を他者に対し恩恵として行うことを表し、日本語では目上の人や親しくない人に向かっては、直接使ってはいけないことを知らない、または、理解していないことにある。10 の正解は B の「座ってくれませんか」である。「映画がよく見えないので、すみませんが、座ってくれませんか。」A の「座ってもらいませんか」を選んだ日本語学習者が多い。それはお願いする時、「もらう」を可能形に変えないと聞き手が受益者になってしまうことを十分に理

¹ 7 番は勧めの用法であり、確かに誤用率が高いが、本研究では授受表現の補助動詞の用法を伴わないため考察の対象としない。

解していないためだと考えられる。

要するに、日本語学習者にとって授受補助動詞の習得は困難であり、相手は先生（目上の人）なので、授受表現よりも敬語を使う方が良いと考えて、結果的に誤用を犯すことが多い。また「もらう」系と「くれる」系を適切に用いることが難しく、日本語の授受表現の恩恵性の意味もよく理解しておらず、過剰に「あげる」の与益の表現を使うのも日本語学習者の特徴である。

3.2. 中国語母語話者の「恩恵」に対する意識調査

日本語と中国語で同じ漢字語「恩恵」の意味が違うことを明らかにするために、意識調査を行った。中国語母語話者と日本語母語話者を対象として、調査を行う予定であったが、協力を依頼した日本語母語話者は「感謝」か「感恩」かを区別して答えることは難しいと回答し、調査ができなくなった。

「恩恵」には「恩」という語があるが、「感恩」は日本語の語彙ではないことによると考えられる。一方、中国語には中国語母語話者は「恩」を感じたら「感恩」という言葉を選び、自然に感謝の気持ちと区別するものと考えられる。その結果、調査対象は中国語母語話者 150 名のみとなった。アンケートと結果を 6 組に分けて分析する。

① 質問 1 迷路时问路，交警给你指路（道に迷って、お巡りさんに道を教えてもらった），你觉得：{感恩（恩を感じる）8% 那是交警工作的一部分（それはお巡りさんの仕事だと思う）10.16% 感谢（ありがたいことだと思う）81.33%}

質問 2 深山里迷路时，护林员指路给你（山の中で、道に迷った時、山保護官が教えてくれた），你觉得：{那是护林员的义务（それは山保護官の仕事だと思う）9.33% 感恩（恩を感じる）34% 感谢（ありがたいことだと思う）56.67%}

「道に迷った時、お巡りさんが教えてくれた。」の前に「山の中で」という条件を加えると、誰も教えてくれないと命を失う可能性があり、命は非常に大切なものなので、「感恩」になり得るが、逆に「道に迷った時、お巡りさんが教えてくれた。」の前に「商店街で」という条件を付けると、その場でお巡りさんに「ありがとう」を言って感謝すれば中国語母語話者にとって、十分だと考えると思われる。

② 質問 3 学校里老师教给你知识(授業中、先生が知識を教えてくださいました)，你觉得：{感恩（恩を感じる）34% 那是老师的责任（それは先生の責任だと思う）42% 感谢（ありがたいことだと思う）24%}

質問 4 放学后，老师辅导你功课(放課後、先生がいろいろ教えてくださいました)，你觉得：{那是老师 的责任（それは先生の責任だと思う）5.33% 感恩（恩を感じる）53.33% 感谢（ありがたいことだと思う）41.33%}

「先生が教えてくれた。」の場合、授業中なら、「私」がいなくても、先生がシラバスにより知識を教えることになる。授業以外の時間なら、例えば、私は英語が苦手なので、先生がわざわざ「私」のために英語を教える。この『わざわざ「私」のために』（中国語：特意为我…）ということが加われ

ば中国語母語話者にとって、「恩」と感じやすくなる。そして、恩返しとして、頑張らなければいけないと考えるわけである。

③ 質問5 妈妈每天早上做饭给你(母は毎日朝ごはんを作ってる), 你觉得: {抚养子女是她份内的事(それは母の責任だと思う) 10.67% 感谢(ありがたいことだと思う) 12% 感恩(恩を感じる) 77.33%} 「感恩」は77.33%になったが、言語化すれば、日本語で「母は毎朝ご飯を作ってくれる。」といい、中国語で“妈妈每天早上做饭给我”と訳し、“给”になる。中国人にも恩恵意識があるが、日本人とは違いがある。恩恵意識は日本人ほど強くないとは言えなく、ただアンケートを収集する時の交流²により、中国人は、恩恵は言葉で言うよりも、実際の行動で表現するべきだと考えられる。そのため、恩恵意識は言葉で表現されにくい。日本語の文に訳した意味には、人に恩恵を与える意味があるが、中国語で“给、让、叫、帮、”などの授受表現はただ客観的な態度で事実を述べるものであり、文字だけから見ると、恩恵意識は感じられないのである。

④ 質問6 忘记带橡皮同桌借给你(クラスメートが消しゴムを貸してくれた), 你觉得: {感恩(恩を感じる) 6% 如果是 ta 忘记带橡皮你也会借给 ta (また必要があれば、借りてあげる) 26% 感谢(ありがたいことだと思う) 68%} 消しゴムを借りたい場合は、正しく標準的な中国語なら“可以借我一下橡皮吗?”というが、同席するクラスメートから消しゴムを貸してもらいたい時、消しゴムを指しながら、“我用一下”或いは“橡皮”と言え、授受表現を用いなくても問題ない。日本語の場合はこのような小さいことでも、「消しゴムを貸してもらえる?」或いは「消しゴムを貸してくれる?」といい、授受表現を使うことになるだろう。先行研究により、授受補助動詞「～てもらう」を使い、恩恵性がある行為になる。そのために、日本語母語話者にとって、「感謝」と「感恩」の区別はあるかもしれない、両方とも「恩恵」として捉えて、普通に受益表現を使うことができるのだと思われる。

⑤ 質問7 爷爷买东西给你小你一岁的弟弟(お爺さんは一歳年下の弟にプレゼントを買ってくれた), 你感到: {感恩(恩を感じる) 12.67% 嫉妒(嫉妬の目で見ると) 46.67% 感谢(ありがたいことだと思う) 40.67%}

質問8 爷爷买东西给你 15 岁的弟弟(お爺さんは十五歳下の弟にプレゼントを買ってくれた), 你

{感恩(恩を感じる) 18% 没感觉(自分と関係がない) 54.67% 感谢(ありがたいことだと思う) 27.33%}

「お爺さんは一歳年下の弟にプレゼントを買ってくれた。」と「お爺さんは十五歳下の弟にプレゼントを買ってくれた。」の二つの出来事について、「私」の気持ちとしては「嫉妬」か「関係がない」かに関わらず、「私」は私の父、兄や妹など、家族を含まない、「自分自身のこと」を指す。そのため、たとえ「恩」を感じることで、弟は「私」以外の人なので、授受表現を使わないことになる。

² 交流しながら、アンケートを収集した。ただ、許可を取った調査はインタビューではなく、結果として提出するのは無理である。

⑥ 質問 9 求人办事时, 送去的礼物被收下了(お願いする時, プレゼントを受け取っていただいた), 你觉得: {感恩(恩を感じる) 4.67% 感谢(ありがたいことだと思う) 24% 开心(嬉しく喜びを感じる) 71.33%} 「プレゼントを受け取っていただいた。」であるが、実際には、私にとっては「プレゼントをあげた。」というのは事実である。気持ちは「嬉しい」「ありがたい」であるが、中国語母語話者はあげることが好きとはいえない。例えば、本稿の最初に引用した誤用の文「私は土曜日がひまなので先生の引越しを手伝ってあげます。」も同じである。「～てあげる」文の誤用或いは過剰に使う。補助動詞として「～あげる」系の誤用の要因、恩着せがましい印象を与えることを理解していないと思われる。しかし、中国人の心理から見れば、学生にとって先生は神様のような存在で、いつもお世話してくれたり、いろいろ教えてくれたりする。偶然に先生が引越しを知り、先生に感謝するいいチャンスだと思うかもしれない。感謝の気持ちでそれを言語化すると「手伝ってあげる」になるかもしれない。

以上より、学習者が感謝の気持ちを持った時に、授受表現を使うと教えれば、もう少し理解しやすくなるかもしれない。しかし、日本語母語話者は、感恩や感謝の気持ちとは関係なく、話し手に関わる行為なら、基本的に授受表現を使う。この点が大きな違いである。

4. 中国における日本語授受表現教育の問題点

4.1. 日本語教科書の問題

中国で広く使われている4つの日本語の教科書は『新編日語』(周平、陈小芬著、上海外语教育出版社)、『総合日本語』(彭广陆、守屋三千代著、北京大学出版社)、『新編基礎日本語』(孙宗光、简佩芝等著、上海译文出版社)と『新・標準日本語』(人民教育出版社)であると思われる。本稿では、大学時代に教材として使われていた『新編日語』を対象として考察していく。授受表現の提示順序は『第一冊』第16課に授受表現の本動詞・本動詞の丁寧語、謙譲語、尊敬語の使い方であり、『第二冊』第7課に授受補助動詞を提出し、授受補助動詞の使い方が出てくる。詳しくは次の表2に示す。

「あげる」系		「くれる」系		「もらう」系	
～あげる	I 16 II 4、7	～くれる	I 16 II 17 IV15	～もらう	I 16、20 II 17、18
～やる	I 16	～くださる	I 16	～いただく	I 16 II 17
～さしあげる	I 16	～てくれる	II 7、8、15、 20 III 2、5、7、 10 11、13、14、16、 17、18 IV 1、4、7、8 9、12、13、14 15、16、17、18	～てもらう	II 7、18 III 1、2、5、 9、13、15 IV 2、9、12、 13、15、16
～てあげる	II 7、8、11 III 12 IV13、15	～てくださる	II 7、12、13 III 8、10 IV15、16、18	～ていただく	II 7、8、9、 12、14、15、 17 III 5、10 IV 1、5、15、 16
～てやる	II 7、10				
～てさしあげる	II 7				

注：I＝第一冊 II＝第二冊 III＝第三冊 IV＝第四冊；数字は第…課を表示する

表2

まず、授受本動詞について、『新編日語1』の第16課では、日本語には授受表現を表す動詞は「あげました」「もらいました」「くれました」「さしあげる」「やる」「いただく」「くださる」がある。「授」は与えるで、「受」は受けるである。中国語の場合は与えると受ける両方とも「給」で表す。この点で日本語の授受表現は中国語の「給」より複雑であることを指摘している。それから、授受本動詞・本動詞の丁寧語、謙譲語、尊敬語の文型及びそれぞれの方向性について以下（筆者訳）のように説明している。

(1) 甲は乙に～をあげる（さしあげる・やる）

甲が乙にある物を与えること、という意味である。甲は与え手で、乙は受け手である。一般的に受け手は第二、三人称である。受け手は格助詞「に」で表す。「あげる」「さしあげる」「やる」の区別は「あげる」は同輩或いは社会的地位が同じ人間に使い、与える相手は後輩、動物や植物などにも使える。「さしあげる」なら受け手が与え手より目上の時に使い、与え手は受け手に自分の敬意を表す場合

にも使う。ただし、他人に家族内の授受関係を述べるときは、「さしあげる」を使わず、「あげる」を使う。「やる」は、受け手は与え手より目下の時や親しい間柄の同輩の場合で使い、動植物に物を与える時にも使える。要するに、「あげる・さしあげる・やる」といった動詞を述語にする時、主語は与え手でなければいけない。例：わたしは王さんにアルバムをあげました。

(2) 乙は甲から…をもらう (いただく)

受け手を主語にし、与え手を補語にする。与え手は助詞「に」或いは「から」で表す。受け手が与え手の同輩や受け手は与え手より目上の場合に「もらう」を使い、受け手が与え手の目下である場合は「いただく」を使う。ただし、自分が両親や兄弟や姉妹からある物を受け取ることを他人に伝える時に「いただく」は使わない。例：いまお父さんから電話をもらいました。

(3) 甲は私に…をくれる (くださる)

主語は与え手でなくてはならない。受け手は話し手自身であっても、自分側の人であってもよい。「くれる」は、与え手が受け手の同輩或いは受け手より目下の場合に使う。他人に家族内の授受関係を述べる時、「くださる」を使わず、「くれる」を使う。「くださる＋ました」は「くださいました」になる。例：顧さんは住所の地図をくれました。

授受補助動詞については『新編日本語 2』の第7課では、授受本動詞は具体的な「物」のやりもらいを表現する。それに対して、授受補助動詞は「動作」のやりもらいを表現するのであると以下のように説明している。

(1) 甲は乙に(動詞の連用形)てあげる(さしあげる、やる)

甲は与え手で、助詞「は」によって表す。乙は受け手で、助詞「に」を使う。「～てやる」「～てあげる」「～てさしあげる」3種類があり、「～てやる」は一般的には甲と乙は親しい間柄、或いはくだけた会話の場合で使い、「～てあげる」は「～てやる」の改まった言い方であり、「～てさしあげる」は「～てあげる」丁寧語で、乙は甲より目上の人か年輩の人である時に使う。ただし、家族内での授受関係を述べると、「～てあげる」を使うのが普通である。「～てあげる」は恩着せがましい感じがあり、相手に不愉快を与え、使う際に注意する必要がある。例：田中さんは鈴木さんにチャハン³を作ってあげました。

(2) 甲は乙に(から)動詞の連用形てもらう (いただく)。

文型(1)(甲は乙に(動詞の連用形)てあげる(さしあげる、やる))と反対である。甲は受け手で、助詞「は」で表す。乙は与え手で助詞「に」か「から」で表す。「て」の前の動詞で行為を表す。「～ていただく」は「～てもらう」の謙譲語で、一般的には乙は甲より年齢や社会地位の高い人である。ただし、家族内での授受行為を述べる際、「～てもらう」を使う。例：李さんに本を貸してもらいました。

³ 入力ミスではない、原文の用語である。

(3) 甲はわたしに(動詞の連用形)てくれる (くださる)

甲は与え手で、乙は「私」か身内の人である。そして、乙は常に省略される。「～てくださる」は「～てくれる」の尊敬の表し方であり、私より甲の地位が高い時に使う。ただし、家族内での授受行為を述べる際は、「～てくれる」を使う。例：友達はお祝いのあいさつをしてくれました。

以上の内容に関して、『新編日本語』には5つの問題があり、教える際に注意しなければならない。

①『新編日本語』では日本語の授受表現は中国語の「給」より難しいことを指摘しているが、具体的に何か違うのか、どこか難しいのか、説明していない。そのため、授受表現を教える際に「給」との区別を教師がしっかりと教えなければならない。

②文法項目「乙は甲から…をもらう (いただく)」のところに「から」のみ示していることである。説明文に『受け手を主語にし、与え手を補語にする。与え手は助詞「に」或いは「から」で表す。』と書かれているが、教える際に助詞「に」にもよく使われていることを強調する必要がある。

③文法的に正しい授受表現の文を説明するだけで、詳しい使い分けを説明せず、誤用の場面も提示していないために、教える際に注意しなければならない。

④教科書の例文だけでは「ウチ」と「ソト」の意識や「恩恵性」などは十分に説明できない。教える際に適切な例文で日本人の意識までを教える必要がある。

⑤『新編日本語』では授受動詞と授受補助動詞はそれぞれの一つの課だけで紹介されている。しかし、一度に提示すると、学習者が混乱しやすい、復習しながら、指導内容を深める必要がある。

その上、教育指導要綱に基づき、シラバスが作られているため、ほとんど文型の大切さを考えずに、1課が1週で終わる。文法的に正しい形式の授受表現の文を指導するだけでなく、場面を判断する能力が身につくような指導方法も必要である。

4.2. 日本語試験・参考書の問題

試験を大切に日本語学習者は、もし試験に授受表現に関連する出題が多数あれば、一所懸命に「授受表現」を勉強して、習得できるようになるかもしれないと思われる。そこで、日本語学習者にとって一番大切な日本語能力試験一級・二級と、中国の大学で日本語を勉強している学生を対象とする「日本語専門四級」と「日本語専門八級」の過去問から、授受表現の取り上げ方を調べた。

4.2.1. 日本語能力試験

日本語能力試験公式ウェブサイトに記載している「過去の試験のデータ」により、2009⁴における2016年7月まで中国語母語話者(香港、マカオ、台湾を除く)の受験のデータを整理し、表3に示す。

⁴ 2009年は、試験を1年に2回実施した最初の年であり、また、試験改定前の最後の年にもあたり、新日本語能力試験と認められる。

中国における日本語授受表現教育の問題点について

実施年・ 回		応募者数 (人) レベル	N1	N2	N3	N4	N5	N1・N2 応募者数 の比率(%)
2009	第一回 7 月		65,385	81,826				
	第二回 12 月		83,171	96,573	40,087	5,452		
2010	第一回 7 月		43,646	55,267	11,984			
	第二回 12 月		59,775	60,044	15,618	9,027	3,084	81.21%
2011	第一回 7 月		58,047	63,077	13,140	4,018	1,428	86.70%
	第二回 12 月		62,897	55,866	13,696	6,518	2,206	84.12%
2012	第一回 7 月		50,464	50,935	13,913	4,447	1,798	83.42%
	第二回 12 月		52,683	44,965	13,047	5,469	1,648	82.89%
2013	第一回 7 月		47,549	47,345	13,091	4,535	1,517	83.21%
	第二回 12 月		49,422	40,704	12,286	5,276	1,783	82.33%
2014	第一回 7 月		47,181	46,555	13,218	4,722	1,766	82.63%
	第二回 12 月		45,139	38,159	11,651	4,289	1,438	82.74%
2015	第一回 7 月		44,247	45,628	13,432	4,735	1,738	81.87%
	第二回 12 月		42,414	38,747	12,474	4,688	1,728	81.12%
2016	第一回 7 月		42,394	47,303	14,358	4,738	2,091	80.89%

表 3

表 3 より、日本語能力試験には N1 から N5 までの 5 つレベルが設置されているが、80%以上の日本語学習者は N1 か N2 に応募している。このため、N1 と N2 の試験内容が日本語学習者の学ぶことに影響すると思われるので、本稿では N1 と N2 の内容を中心に文字・語彙、聴解、読解を除く、文法知識の「問題例」を分析する。ここで 2009 年 7 月から 2016 年 7 月までで手に入った日本語能力試験一級・二級の試験問題を整理し、試験に出された「授受表現」に関する質問を示す。

1. 「このたびは、私どもの商品発送ミスにより、お客様に大変ご迷惑をかけしましたことを 3 深く (1 わびていただきます 2 わびていらっしゃいます 3 おわびいただきます 4 おわび申し上げます)。申し訳ございませんでした。」 (2010 年 12 月 N1 の 30 番)
2. 川村「石田さん、ギターがほしいって言っていましたよね。わたしの弟が使っていたギターがあるんですが、よければどうですか。」 石田「いいんですか。」 川村「はい。弟に聞いたら、弾いてくれる方がいるなら、ぜひとってほしいので、どうぞもらって (1 やりませんか 2 やってください 3 いただきますか 4 いただいください)。」 (2012 年 7 月 N1 の 35 番)
3. 田中「部長、先日提出した書類なんです、あれで大丈夫でしょうか。」 部長「あ、ごめん。ま

だ見てない。」田中「そうですか。すみませんが、なるべく早く（1 見ていただけると助かるんですが 2 見ていただくんでしょうか 3 見ていただいたと思うんですが 4 見ていただい
てはいかがでしょうか。）」（2015年7月N1の35番）

4. 田中です。先日お話があったスピーチの件なんですが、ぜひわたしに（1 やっていただけない
でしょうか 2 やらせていただけないでしょうか 3 やってもよろしいでしょうか 4 やら
せてもよろしいでしょうか。）」（2010年7月N2の39番）
5. ご予算に合わせて、花束をお作りします。送料無料で日にち指定の全国発送も（1 申し上げます
2 差し上げます 3 いただきます 4 うけたまわります。）」（2013年7月N2の38番）
6. A「営業部の山下さんを御願ひしたいのですが。」B「申し訳ありません、山下はただいま会
議で席を外しております。戻りましたらこちらからお電話（1 いたしましょうか 2 申しまし
ょうか 3 くださいませんか 4 いただきますんか。）」（2013年12月N2の43番）
7. 監督「みんな、今日は本当によくやった。この調子であしたの決勝戦もがんばろう。おれたち
が勝って世間を（1 驚いてやろう 2 驚いてもらおう 3 驚かせてやろう 4 驚かせてもら
おう）じゃないか。」（2014年7月N2の42番）
8. わたしたちが旅館に着くと、従業員たちが笑顔で「ようこそ（1 お越しくささいました 2 お
伺いしました 3 お呼びいただきました 4 お迎えしました。）」とあいさつしてくれた。
（2015年7月N2の38番）

2009年から2016年7月（第一回目）まで、日本語能力試験には文法は55問あるが、日本語学習者にとって一番大切な日本語能力試験N1・N2で、「授受表現」についての問題が出たのは3回・5回で、頻度が非常に低かった。このことは学習者が授受表現の大切さを見落とす原因となるのではないだろうか。

4.2.2. 日本語専門試験

中国の大学ではN1、N2以外に日本語を勉強している学生を対象とする「日本語専攻四級」と「日本語専攻八級」の試験もある。両方とも中国国内では客観的に日本語能力を正しく評価する試験であり、中国では権威のある試験である。「日本語専攻四級」は2002年以来、毎年6月に年一回、「日本語専攻八級」は2003以来、毎年3月に年一回、試験を実施することになっている。日本語学部の日本語学習者は教育指導要綱に要求される知識の理解状況を調べるために、中国教育部の高等学校外国語指導委員会に出題をさせる。本稿では、「日本語専攻四級」と「日本語専攻八級」の試験問題を整理し、文字・語彙、聴解、文章、読解、作文を除いた文法のうち「授受表現」に関する質問を分析する。例えば、日本語専攻四級では、次の通りである。

1. 早くお医者さんに見て（A. くれた B. あげた C. もらった D. やった）ほうがいいですよ。
（2003の66番）

2. 車のブレーキが壊れたようですが、ちょっと (A. 見せてくれませんか B. みてくれませんか C. みられませんか D. みえませんか)。(2005 の 58 番)
3. 「もしもし、交流課の田中です。山田さん、いらっしゃいますか。」「あいにく席を外しておりますが、後ほど、折り返し電話をさせて (A. くださいます B. くれます C. あげます D. いただきます)。」(2012 の 66 番)
4. 「もしもし、交流課です。山田君いますか。」「あいにく席を外しておりますが、帰ったらすぐ電話を (A. もらいます B. されます C. あげます D. させます)。」(2013 の 59 番)

日本語専攻八級では、次の通りである。

1. 先生、分からないところがありますが、(A. ご説明させていただけますか B. ご説明してもらえますか C. ご説明くださいますか D. ご説明願えますか)。(2005 の 44 番)
2. そのことについて、これから私からもちょっと意見を言わせて (A. いただいた B. いただきたい C. いただきまう D. いただかない) と思いますが。(2006 の 44 番)

総合問題は 60 問があるが、統計により 2002 年から 2015 年まで日本語専門四級では「授受表現」についての問題が出た 17 回で、2003 年から 2015 年まで日本語専攻八級では「授受表現」についての問題が出た 8 回で「授受表現」に関連している問題が出た頻度が低い。また、「あいにく席を外しておりますが、後ほど、折り返し電話をさせていただきます。」のような問題や、「聞いて+授受動詞」や「させていただく」などの単純な問題だけか繰り返される状況になっている。このために、日本語授受表現は難しくないと思えるようになってしまったのかもしれない。また、中国で日本語学習者がよく使っている参考書は「日本語能力試験」などの日本語試験の合格を目指した本である。そして、それらの試験用の書籍では試験で授受表現が重視されていないことから、「授受表現」に注目されていない。その結果、日本語学習者も授受表現を勉強しなくなったのかもしれない。その他に「日本語専攻四級」と「日本語専攻八級」に向く広く使われている参考書《日语专业四级考试综合辅导与强化训练》(外语教学与研究出版社)と《日语专业八级考试综合辅导与强化训练》(外语教学与研究出版社)も調べたが、八級ではほとんど「授受表現」に関連する文法項目が出されていない。また、解説の内容も教科書とほぼ同じであった。

5. 終わりに

以上より、中国における日本語授受表現教育の主な問題点は以下の三点である。

1. 授受表現は日本語では文法的に必須であるが、これを理解しない中国の日本語教師、日本語学部 of 学生が少なくない。
2. 日本語母語話者の恩恵意識は日本語授受表現に反映しているが、授業中に日本語母語話者のこうした意識を指導するのは難しく、今の段階では不十分である。
3. 日本語の試験・教科書・参考書の改善が必要である。現実的には相当難しいが、特に試験を大

切にする中国語母語話者にとっては、まず試験を改善しなければならない。

今まで、中国の日本語研究者たちは日本語授受表現についての膨大な研究を重ねてきたが、日本語授受表現に対応する中国語授受表現に関する研究はまだまだ足りない。中国語の授受表現をよく知っていないと、こうした基本的な日中の授受表現の相違が分からなくて深い分析ができず、役に立つ教え方も探せないのではないだろうか。そのため、日中授受表現の対照研究をさらに進める必要があると思う。また、アンケート調査により、授受補助動詞を教える時、単に「恩恵の行為」を指導すれば役に立つと言うものではなく、「恩恵」という言葉をめぐる文化の違いも教えなければならないことが分かった。日本語学習者と日本語母語話者の考え方の相違が分かれば、日本語の授受表現を使う誤用を回避する可能性がある。また、これまでとは異なる、新しいマルチメディアなどを用いた教授法も開発できると思われる。しかし、教育現場での応用について筆者は経験不足であり、教授法は今後の課題である。本研究には、まだまだ問題を深く分析する余地があるが、これからも、授受表現の意味の考察と日本語教育への応用についてさらに研究を重ねて、言語による日中文化交流に貢献したいと思う。

参考文献

- 1 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク（106 ページ-115 ページ）
- 2 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2001・2013）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク（160 ページ-172 ページ）
- 3 池上嘉彦・守屋三千代（2012）『自然な日本語を教えるために』ひつじ書房（60 ページ-119 ページ）
- 4 市川保子（2015）《日語誤用辞典（汉语版）》世界图书出版公司
- 5 大江三郎(1975)『日英語の比較研究—主観性をめぐって』南雲堂
- 6 奥津敬一郎（1984）「授受動詞文の意味と文法」『日語学习与研究』1984・1
- 7 久野暉（1978）『談話の文法』大修館書店
- 8 グループ・ジャマシイ編著（1998）『日本語文型辞典』くろしお出版
- 9 グループ・ジャマシイ編著 徐一平等訳（2001）『中文版日本語句型辞典』くろしお出版
- 10 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 11 原田登美(2006)「恩恵・利益を表す〈授受表現〉と〈敬意表現〉の関わり—特に「てくれる」を中心として文法的側面と社会言語学的側面から見る—」『言語と文化』第10号
- 12 松下大二郎(1928)『改撰標準日本文法』中文館書店
- 13 森田良行(1995)『日本語の視点—ことはを創る日本人の発想—』創拓社
- 14 守屋三千代（2002）「日本語の授受動詞と受益性～対照的な観点から～」『日本語日本文学』1 ペ

- 15 山田敏弘 (2000) 『日本語におけるヘネファクティブの記述的研究第 1 回ヘテファクティブの視点の位置と方向性』「日本語学」vol.19.明治書院
- 16 段宏芳 (2009) “日语授受动词与汉语‘给’‘得到’的对比研究” 吉林大学
- 17 刘少东 王迪 (2011) “日语授受补助动词‘てくれる’的恩惠授受意识-兼析中国日语学习者之误区-”《通化师范学院学报》第 32 卷第 9 期
- 18 张文燕 (2010) “日语中的授受动词和日本人的恩惠意识”《科技咨询》NO.31
- 19 《现代汉语大词典》编委会编纂 (2010)《现代汉语大词典》上海辞书出版社
- 20 《新编日语第一册》(2009) 上海外语出版社
- 21 《新编日语第二册》(2009) 上海外语出版社
- 22 《新编日语第三册》(2009) 上海外语出版社
- 23 《新编日语第四册》(2009) 上海外语出版社
- 24 <http://www.jlpt.jp/samples/sample12.html> (日本語能力試験のホームページ)

Self-regulated Learning of Japanese University Students in Second Language Acquisition

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

竹内 香織

Kaori Takeuchi

I. Introduction

Some language teachers have attempted to motivate students by providing rewards in the classroom. Providing rewards might be useful to enhance learner motivation temporarily, and learners might be motivated at the beginning of language learning. However, providing rewards does not encourage learners to acquire the language permanently; learner motivation might be related to receiving rewards from teachers rather than learning languages. If learners study languages in order to receive rewards, learner motivation is extrinsic, and “when extrinsically motivated, people tend to do the minimum amount of work that will yield the maximum reward” (Deci & Ryan, 1985, p. 67). Consequently, enhancing learner motivation without providing rewards is challenging, and learner motivation does not last enduringly. In order to maintain motivation, learner autonomy is considered as one of the crucial components with regard to language learning. “The need for autonomy (used interchangeably with *self-determination*) refers to perceiving one’s self as the origin and regulator of one’s own behavior” (Kirk, 2010, p. 37). Learner autonomy refers to independence in learning, and the concept of learner autonomy is also relevant to self-regulated learning.

The idea of self-regulated learning has been developed in psychology and the learners themselves set learning goals, practice based on the goals they set, review their learning based on their goals, and determine new goals for the next step (Pintrich, 2000; Zimmerman and Moylan, 2009). Recently, the importance of self-regulated learning has been emphasized in education. The learners can decide and design what, how, and when they study without being controlled by their teachers. Many researchers have found that the learners who practice self-regulated learning tend to succeed in learning (Goda et al., 2014; Maftoon & Tasnimi, 2014; Mahmoodi et al., 2014). The learners can become autonomous learners through self-regulated learning and achieving goals.

This research investigated how self-regulated learning affects English language learners in

terms of the learner motivation and achievement in the Japanese university context.

II. Literature Review

1. Self-regulated learning

A key for learning and maintaining learner motivation is how teachers can enable learners to become self-regulated learners. Self-regulated learning (SRL) is a metacognitive strategy, including planning, monitoring and adaptation of learners' cognition (Pintrich & De Groot, 1990, p. 33). Also, self-regulation is a process in which learners adapt their mental abilities to academic skills (Zimmerman, 2002, p. 65). Self-regulated learning comprises three characteristics so that learners can become independent learners. Zimmerman and Moylan (2009) have developed a cyclical phase model of self-regulated learning based on Bandura's social cognitive model. According to Zimmerman and Moylan (2009), learners acquire self-regulated learning through a cyclical process (p. 300). The cyclical process of self-regulated learning is composed of three steps, including a Forethought phase, Performance phase, and Self-regulated phase (Figure 1).

The first stage of the cyclical model of self-regulation is forethought phase. "The forethought phase refers to learning processes and sources of motivation that precede efforts to learn and influence students' preparation and willingness to self-regulate their learning" (Zimmerman & Moylan, 2009, p. 301). In this phase, learners decide strategies about what to study and how to study.

The second step of the cyclical model of self-regulation is the performance phase. "The performance phase involves processes that occur during learning and affect concentration and performance" (Zimmerman & Moylan, 2009, p. 301). In this phase, learners start studying based on their plan and strategies they have decided in the forethought phase. Then, learners monitor themselves while studying and adjust the strategies by self-monitoring and receiving advice from others.

The third stage of the cycle for self-regulation is the self-reflection phase. According to Zimmerman and Moylan (2009), "the self-reflection phase involves processes that follow learning efforts, but influence a learner's reaction to that experience" (p. 301). Learners evaluate their study based on the study

This phase comprises two main categories, including self-judgment and self-reaction. Self-judgement indicates self-evaluation and causal attribution. Self-evaluation is a comparison of learners' performance with standard, and according to Bandura (1986), there are three types of evaluation standards, such as "prior levels of performance, mastery of all components of a skill,

and social comparisons with the performance of others” (as cited in as cited in Zimmerman and Moylan, 2009, p. 304). The causal attributions are also important and are regarded as “beliefs about the causal implications of personal outcomes, such as one’s fixed ability, effort and use of strategies” (Zimmerman and Moylan, 2009, p. 304).

Self-reaction is another category in the self-reflection phase, and there are two key categories related to self-reaction, such as self-satisfaction and adaptive or defensive decisions. Self-satisfaction is construed as cognitive and affective reaction to self-judgement. Students tend to select the learning activities which promote self-satisfaction while learning.

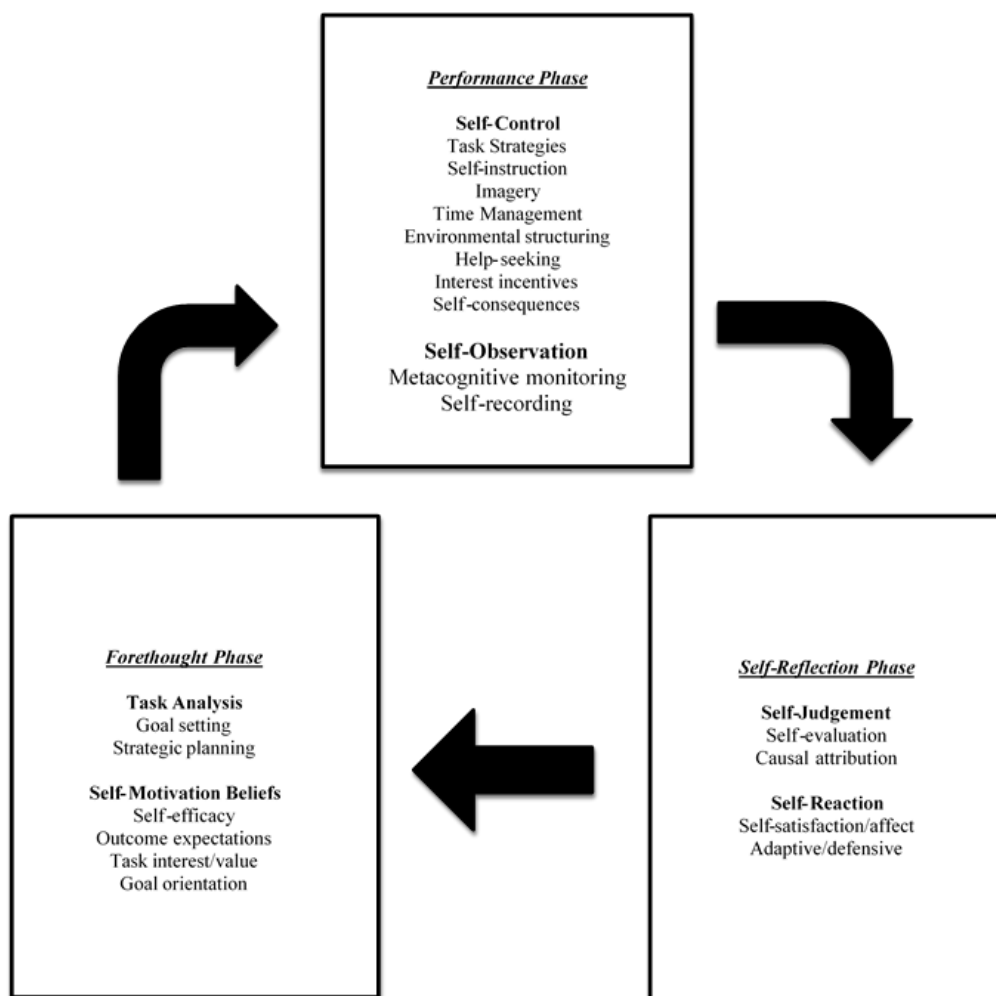


Figure 1. A cyclical Phase Model of Self-regulation that Integrates Metacognitive Processes and Key Measures of Motivation Dörnyei’s Process Model of L2 Motivation (Adapted from *Handbook of metacognition in education* (p. 300), by D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, 2009, New York, NY: Routledge. Copyright 2009 by Taylor & Francis.

As Bandura (1991) stated, the research of activities which lead to learner satisfaction or positive effect while learning has been conducted extensively because the learners prefer activities which satisfy learners, but the learners avoid the activities which lead to dissatisfaction (as cited in Zimmerman and Moylan, 2009, p. 304). With reference to the second key category, adaptive or defensive decisions, the adaptive decisions indicate learners' eagerness to continue to study. On the other hand, the defensive decisions refer to the learners' willingness to avoid dedicating efforts to study in order to evade expected dissatisfaction. Self-reaction influences key components of forethought phases. According to Dweck & Leggett (1988), "positive self-satisfaction reactions are expected to enhance positive motivational beliefs about further efforts to learn such as a stronger learning goal orientation" (as cited in Zimmerman and Moylan, 2009, p. 304).

Various models of self-regulation have been described in previous studies and the models are considered as frameworks of self-regulated learning. Teachers can support learners' efforts to become independent and self-regulated learners by following several guidelines for self-regulated learning (Maftoon & Tasnimi, 2014, p. 847). The following five steps are included in the general guidelines for self-regulated learning;

1. Direct teaching: Self-regulation should be taught directly.
2. Modeling: Teachers show how to study through indirect ways of teaching.
3. Practice: Through practice, learners are required to learn strategies depending on tasks.
4. Self-monitoring: The teachers let the learners monitor themselves.
5. Self-evaluating: The learners are asked to evaluate the learning performance and recognize benefits of self-regulated learning.

The teachers should explain what strategies are useful for learners to regulate self-learning and model how to study. Graham, Harris & Troia (1998) state that the modeling step is one of the crucial phases for teaching self-regulation because the students can observe the teachers and recognize what and how the students should perform in order to conduct the self-regulated learning (as cited in Torrano & Torres, 2004, p. 17). After presenting learners how to regulate their learning, opportunities should be provided for them to practice the strategies and techniques. While practicing, the learners should monitor and evaluate their use of the strategies and techniques and their learning. They should also be required to notice advantages of self-regulated learning.

2. Cognitive Counseling

Learners cannot be independent learners without any support. Learners need to know how they can develop learner autonomy. Therefore, teachers need to provide instruction about how learners can become independent learners through self-regulated learning. One of the methods to support learners to acquire skills to become independent learners is cognitive counseling. Ichikawa (1993) introduced 6 techniques to support independent learning through cognitive counseling:

1. Self-Diagnosis: Learners are asked to identify problems by themselves.
2. Diagnostic Questions: Counselors ask questions to identify learners' problems.
3. Schematic Description: Charts and tables are used to explain and teach contents.
4. Figurative Description: Metaphor is used to describe contents.
5. Virtual Teaching: Learners are asked to explain what they have learned as if they would share their understanding with others who do not know.
6. Lesson Induction: Counselors ask learners to reflect on what they have learned.

III. Research Questions

In previous studies, motivation is considered as a key for achievement and one of the crucial components in self-regulated learning. If the second language learners are independent and self-regulated, will learner motivation be enhanced? Consequently, does influenced motivation based on the self-regulated learning lead to achievement in second language acquisition? Moreover, what factors can influence self-regulated learning, and how are the learners influenced through self-regulated learning? In addition, how can self-efficacy influence language proficiency of learners? In order to investigate how self-regulated learning influences English learners in the Japanese context, the following research questions are formulated:

1. How do language learners go through the process of self-regulated learning?
2. How can self-regulated learning influence learners in terms of motivation, achievement, and self-efficacy?
3. What difficulties do learners face in the process of self-regulated learning?
4. What are important for learners to be independent in the process of self-regulated learning?
5. What is the role of counseling in self-regulated learning?

IV. Methodology

1. Data Collection

This study includes both quantitative and qualitative data collection.

Firstly, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) is used for quantitative data collection. Pintrich and De Groot (1990) examined the relationships between motivational orientation, self-regulated learning and academic performance in class, and developed 5 point Likert-scale questionnaire named Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The MSLQ composes five categories related to motivational beliefs and self-regulated learning strategies, including self-efficacy, intrinsic value, test anxiety, cognitive strategy use and self-regulation (Pintrich & De Groot, 1990, p. 40).

Ogawauchi (2014) used the MSLQ into Japanese by Ito (1996), which was adapted from the original MSLQ. Ogawauchi modified the questionnaire and used 34 questions in the questionnaire in order to investigate the effect of motivation with respect to learning strategies and academic procrastination and checked the validity and reliability of MSLQ (Ogawauchi, 2014, p. 113-115).

Regarding the scale of motivational belief based on MSLQ, Ogawauchi found three factors: Self-efficacy, Intrinsic Value, and Test Anxiety, and α coefficient of each factor was .88, .78, and .71 (Ogawauchi, 2014, p.115). As for α coefficient of Test Anxiety was not enough, but the minimum amount of reliability was proved. Therefore, all questions related to motivational belief was used in his analysis.

Concerning the scale of self-regulated learning, Ogawauchi found two factors; Self-regulated Learning and Cognitive Strategy Use. α coefficient of Self-regulated Learning was .89 and α coefficient of Cognitive Strategy Use was .60 (Ogawauchi, 2014, p.115). Ogawauchi mentioned that this result was closer to the original MSLQ by Pintrich & Groot (1990) compared to the questionnaire translated into Japanese by Ito (1996). For these reasons, the MSLQ developed by Ogawauchi (2014) was used in order to measure how self-regulated learning would influence the learner motivation and self-efficacy in this study.

As another quantitative data collection, Integrated Motivation Questionnaire is used in this study. Suzuki (2008) developed a questionnaire including 27 questions which were related to attitude and motivation of English language learners. There were four motivational categories in the questionnaire: Class Anxiety, Negative Learning Experience, Integrative and Instrumental motivation. In this research, the researcher modified the questionnaire to focus on integrated motivation of participants, and 6 questions regarding integrative motivation were used to track

participants' motivation weekly to see how self-efficacy, achievement and motivation would be interrelated in self-regulated learning.

The participants were also asked to submit the latest TOEIC score in order that the researcher would provide advice for studying English based on the TOEIC score. In addition, TOEIC test on ALC's Net Academy 2 offered by Soka University was used to measure learners' achievement based on the participants' week study. Each TOEIC test includes 50 questions, including 25 listening questions and 25 reading questions, and the participants received the estimated TOEIC score after undergoing the TOEIC test on ALC's Net Academy 2.

Zimmerman (1996) stated that self-efficacy is a crucial component for learners to monitor because the self-efficacy indicates how the learners think the effect of learning strategy (p. 27). In this research, self-efficacy was measured by means developed by Zimmerman (1996). Before undergoing the TOEIC test, the participants were asked to estimate the score and correct answer rate that would be gained, and were also asked to rate the confidence by using a 3-point scale, including very confident, confident, and not so confident. In order to adjust differences of the estimated score with regard to confidence, the following procedure was used. A point was subtracted from the estimated correct answer rate and the estimated score (-5) for the rating of not so confident. For the rating of confidence, no points were added or subtracted from both estimated correct answer rate and score (0), and for the rating of very confident, a point was added to the estimated correct answer rate, and the estimated score (+5). The researcher tracked the progress of self-efficacy, and the actual TOEIC test score, and analyzed how two factors are interrelated.

In the previous studies, interview or action logs were used to understand self-regulated learning strategies and achievement in English language learning acquisition (Mizumoto, 2013; Goda et al., 2014). In addition, Ichikawa (1993) introduced 6 techniques for cognitive counseling: self-diagnosis, virtual teaching, diagnostic questions, metaphorical description, graphical description, and lesson induction (p. 27-31). The researcher conducted counseling sessions which included repeated interviews and study planning by using action logs in order to investigate self-regulated learning with reference to second language acquisition. Counseling sessions in the study were also held based on the 6 techniques developed by Ichikawa (1993), and was recorded to analyze the conversation to find possible factors which influence learners in self-regulated learning.

2. Procedure

The participants were 6 undergraduate students at Soka University, who were over 18 years old, who were interested in TOEIC preparation, and whose proficiency levels on TOEIC were level B (Elementary level-TOEIC Score 350) to level C (Intermediate level-TOEIC 500) based on the criteria by Soka University. This study was based on test preparation for TOEIC and the procedure of this study is suitable for test preparation to support learners. The researcher recruited the 6 undergraduate students at the Writing Center in World Language Center, Soka University. Their motivation toward English was instrumental motivation because they were interested in getting a higher score on TOEIC test for study abroad and improving their score

The participants were asked to complete the MSLQ developed by Ogawauchi (2014), and to write the latest TOEIC score with the student ID on the questionnaire sheet. In addition, the participants were asked to respond to weekly integrated motivation questionnaire.

After responding to the questionnaires, the participants were asked to participate in counseling sessions. In the counseling sessions, the participants set long-term goals and weekly action plans and were also asked to answer several questions to determine the participants' purpose of the study. Then, the participants studied based on a weekly action plan and were asked to write a study record on the action log sheet.

After completing the weekly study, the participants were asked to review the weekly study and write comments on the reflection sheet in the student packet. In addition, the participants were asked to undergo the TOEIC test on the Net Academy2 at the end of the week. Before undergoing the TOEIC test, the participants were asked to write the estimated score and evaluation of the confidence related to the estimated score on the weekly action log sheet. After finishing the TOEIC mock test, the participants were asked to record the score that was received on the TOEIC test, print out the results of the TOEIC test, and review the weekly study based on the reflection sheet provided by the researcher. After completing the weekly study, the participants were asked to bring the printed the TOEIC test score sheet and return the reflection sheet with the weekly action plan and action log sheet in the next counseling session. During the next counseling session, those materials were used to set the students' next goals. The counseling session were repeated seven times, and in the 4th counseling sessions, the researcher showed the progress of their motivation, TOEIC score and self-efficacy. After completing all counseling sessions, the participants were asked to review the study and the study support during the main study, and to write comments on the reflection paper for the term.

3. Data Analysis

Individual TOEIC scores and the MSLQ in a pre-counseling and a post-counseling were compared, and the estimated score of TOEIC test, self-confidence, and the scores that the individual participants received on the weekly TOEIC test were recorded and analyzed as to how each factor is interrelated. The degree of self-efficacy was calculated based on a scale suggested by Zimmerman (1996).

Data from each counseling session was analyzed by using the KJ Method (Kawakita, 1970). This study followed steps suggested by Tanaka (2012). The recorded counseling sessions were transcribed into written form, and the written texts were analyzed based on factors which might influence the participants with respect to self-regulated learning, self-efficacy, and learner motivation and labels were created. After creating labels, the researcher organized the labels by creating larger groups and provided the header for each group. Lastly, the relationships among headers were considered, and the findings were visualized in the form of a diagram.

V. Results

1. Results from quantitative data collection

The 6 participants were asked to respond to MSLQ before and after counseling sessions in this study, and Table 1 shows the comparison of pre-MSLQ and post-MSLQ. Regarding Motivational Belief, all components including Self-efficacy, Test Anxiety, and Intrinsic Value were enhanced in the research. On the other hand, Self-regulation was improved in Self-regulated Learning, but Cognitive Strategy Use was not improved. One of the possible reasons why the score of Cognitive Strategy Use was decreased might be that one of the participants stopped studying and going through the cycle of Self-regulated learning, and eventually, the score of the participant's cognitive strategy was decreased and influenced the average score of Cognitive Strategy Use.

In addition, the participants' self-efficacy, TOEIC score as achievement, and motivation were measured every week in the present research. Almost all of the participants were able to improve their self-efficacy, TOEIC score as achievement, and motivation through self-regulated learning from the first study week to the sixth study week and were able to enhance self-efficacy and motivation and improve TOEIC score for the six weeks.

Table 1.

MSLQ Results

	Motivational Beliefs				Self-regulated learning		
	SE	TA	IV	Average	SR	CS	Average
Pre	3.12	2.16	3.79	3.05	3.67	2.79	3.46
Post	3.34	2.50	4.25	3.31	3.80	2.70	3.61
Difference	+0.22	+0.34	+0.46	+0.26	+0.13	-0.09	+0.15

Note. SE=Self-efficacy; TA=Test Anxiety; IV= Intrinsic Value; SR=Self-regulations; CS=Cognitive Strategy Use

2. Results from qualitative data collection

Each participant was asked to write their weekly action log in counseling sessions and based on their action logs, the students studied and kept their study record as their action plan. In the next counseling session, the participants were asked to bring their action log and action plan, and they reflected their study with the researcher. Based on the feedback, the learners decided the action logs of the following week.

In addition, data from counseling session was analyzed based on the process of KJ method described by Tanaka (2012) and under the guidance of the researcher's advisor throughout the process. All recorded counseling sessions were transcribed and each statement was written on a piece of paper. As the first step of the analysis, all statements were categorized into several groups after transcribing data from counseling sessions and there were also some cards which did not belong to any group. Then, statements were named as raw data, the core meanings were elicited from the raw data and labels were created. In addition, keywords underlined in the labels were described (see Table 2).

Table 2

The 1st Step of KJ Analysis: Label Making

	Raw data	Label	Key words in the statement
A7c [6]	I think it is important to have time that I only study English even though I have other assignments to do.	Setting a schedule for only studying English might be useful.	routine schedule time management
C4c [4]	Whenever I went to SPACe, I studied.	Going to SPACe is a good habit to keep studying.	habit routine environment
C5c [6]	I want to read books before sleeping even if I am tired or it might be possible to read only a few pages.	Reading books before sleeping might be a good habit to study.	habit routine time
E4c [6]	My life rhythm is fixed, so I think I should set the minimum goal for studying and add to my life rhythm.	It is important to decide what I should do and the schedule for study	schedule time

*Note.*A7c [6] =Student A, week of counseling or reflection, and question number

After creating labels, these labels were categorized into the bigger groups in the second step. Table 3 describes label groups found in the research. The labels created in the first step were categorized based on keywords related to phases of self-regulated learning, such as motivation, goal settings, time management, strategy planning, and self-reflection. As a result, 23 label groups were created. Also, there were several cards which did not belong to any group in the 2nd step of KJ analysis.

Table 3

The 2nd Step of KJ Analysis: Label Grouping

Group	Cards	Group label
a	B5c[5], B6c[5], C2c[6], C6c[5],	Motivation goes down when studying weak points.
b	B2c[3] B5c[3], E2c[3], E3c[6], E5c[5],	Dissatisfaction is caused when it was difficult to study what was expected or to improve the test score.
c	A2r[8], C7c[9],D1r[8] E4c[3]	Understanding purposes of study leads to higher motivation to study.
d	A3c[3], A6c[6], B1r[8], B2r[8], B5c[6], D3r[8],D7c[3], E1r[8],E3r[8]	Goal setting should be done precisely.

e	A7c[6], C4c[4], E5c[6]	Study time should be set in the daily schedule.
f	B1r[7], B2r[7], C1r[6], C2r[7], D1r[7], D2r[8], E1r[7], E2r[7], E3r[7]	Both balance and time management are important.
g	A3c[5], C2c[3]	It is crucial to continue to study consciously.
h	A2r[7], B1r[7],	It is hard to restart studying after stopping the study.
i	C7c[10], F3c[3], F4c[6], F6c[6]	The method to keep focusing on the study should be found.
j	B3c[3], F4c[3]	Maintaining concentrations and keeping studying are important.
k	A1r[7], A2c[5], B4r[7], C1r[8], E3c[5]	Abilities to concentrate should be acquired through practice.
l	D7c[6], E7c[6], F2c[5], F5c[6], F6r[8],	Finding the best way to study which might be useful for individuals is important.
m	B3c[5], C4c[3], C6c[3], D6c[4], F6c[7]	Study was done through schedule adjustment.
n	A1c[1], C4c[1], D1c[1], F1c[1]	The purpose of study is to improve the test score and to communicate with others in English.
o	A5r[8], A6c[3], A7c[4], C2c[5], C3c[4], C6c[4], E4c[4], E6r[7], E7c[4], F6c[4]	By reflecting ourselves through study, self-efficacy was enhanced.
p	F2r[7], F3r[7]	The situation that there is a plenty of time never happens.
q	B2c[3], B2c[4], B3c[4], B3c[6], C3r[7], E2c[4], F1r[7]	Lower goals and something easy to do were set and completed.
r	B3r[7], B3r[8], D4c[3]	Reducing the amount of study does not always mean achievement of a weekly goal.
s	A3r[7], C2r[8], C3r[7], F1r[7], F1r[8]	There is a hope to have more time or enough time to study.
t	B1r[7], B1r[8]	Both quantity and quality are important to study.
u	B5c[1], C7c[9], E6c[7]	Motivation towards study has enhanced.
v	A7c[9], B7c[9], C7c[9], F7c[9],	Goals are clearly defined and more concrete.
w	B6r[7], C6c[6], D3r[7], E6c[6], F5c[3], F5c[4]	F2c[3], Time management should be done by using time effectively.
Card		
B2r[8]	Mid-term exam for other subjects starts next week, so I want to change the amount of time to study English.	
B5c[5]	I feel that it is impossible to understand English while reading long sentences.	
D2r[7]	I feel impatient because I cannot finish going homework and studying English.	

After the 2nd step of KJ analysis, the researcher categorized the groups made in the 2nd step of analysis into bigger groups than the previous steps. Then, headers were created for each bigger group. Consequently, six groups were organized (see Table 4).

The first group is mainly about identifying the differences between reality and ideal while studying, and the second group is about general ideas to deal with the difficulties regarding their study, goal, and achievement. The third category is changing actions as specific solutions to solve problems in terms of self-study, and the fourth category is also specific solutions but learners changed goals to achieve in their study. The fifth group and sixth group are related to outcomes, and the fifth group is a positive outcome, which is an enhancement of self-efficacy. On the other hand, the sixth group describes a negative outcome and includes low self-efficacy and motivation. Moreover, the cards which did not belong to any group in the 2nd step were also combined to the six groups.

Table 4

The 3rd Step of KJ Analysis: Group Naming

Group	Card	Header
I (n+p+s)	A1c[1], A3[7], B2r[7], C1r[6], C2c[6], C2r[7], C2r[8], C3r[7], C4c[1], C7c[9], D1r[8], D1c[1], E4c[3] F1c[1], F1r[7], F1r[8], F2r[7], F3r[7], A2r[7], A3c[3], A3c[5], A6c[6], A7c[9], B1r[7], B1r[8], B2r[8], B3c[3], B5c[5], B5c[6], B6c[5], B7c[9], C2c[3], C6c[5], C7c[9] C7c[10], D1r[7], D2r[8], D3r[8], D7c[3], D7c[6], E1r[7] E1r[8], E2r[7], E7c[6], E3r[7], E3r[8], F2c[5], F3c[3], F4c[3], F5c[6], F4c[6], F6c[6], F6r[8], F7c[9],	Realizing the gap between reality and ideal
II (a+h+d+f+g+ i+j+1+t+v)	A1r[7], A2c[5], A7c[6], B3c[5], B4r[7], B6r[7], C1r[8], C6c[6], E3c[5], C4c[3] C4c[4], C6c[3], C6c[6], D3r[7] D6c[4], E5c[6], E6c[6], F2c[3], F5c[3], F5c[4], F6c[7],	Identifying the general solutions
III (e+k+m+w)	B2c[3], B2c[4], B3c[4], B3c[6], C3r[7], E2c[4], F1r[7]	Specific solutions: Changing action
IV (q)	A2r[8], A5r[8], A6c[3], A7c[4], B5c[1], C2c[5], C3c[4], C6c[4], C7c[9], D1r[8], E4c[3], E4c[4], E6c[7], E6r[7], E7c[4], F6c[4],	Specific solutions: Changing goals
V (c+o+u)	B2c[3], B3r[7], B3r[8], B5c[3], B5c[5], D2r[7], D4c[3], E2c[3], E3c[6]	Self-efficacy and motivation were enhanced
VI (b+r+B5c[5]+ D2r[7])		Low self-efficacy and motivation

From the 3rd step of KJ analysis, the researcher focused on the process of self-regulated learning and participants' reflection based on time so as to investigate relationships among these six groups. As a result, the researcher found three different level of self-regulation that learners might go through in the process of self-regulated learning (see Figure 2). These levels of self-regulation are different from three phases, including Forethought Phase, Performance Phase, and Self-Reflection Phase. Learners go through all three phases and by repeating three phases, learners develop the level of self-regulation.

In the 1st level of self-regulated learning, learners started realizing the reality and gap. In fact, learners think “I want to have enough time to study (C2r[8]) and “I wish I had more time to study” (F2r[7]). However, at the same time, learners feel “The situation that I have a plenty of time to study English never happens” (F3r[7]). In addition, their motivation is instrumental motivation even though they determined to study English hard at the beginning. For example, learners stated that I want to study English because I want to improve TOEIC score (D1c[1], F1c[1]) and I want to communicate with foreigners in English (A1c[1], C4c[1]). By repeating the cycle of self-regulation, learners gradually noticed they needed to think how to deal with the gaps between what they wanted to do and what they could do. It enabled learners to go up to the next level of self-regulation.

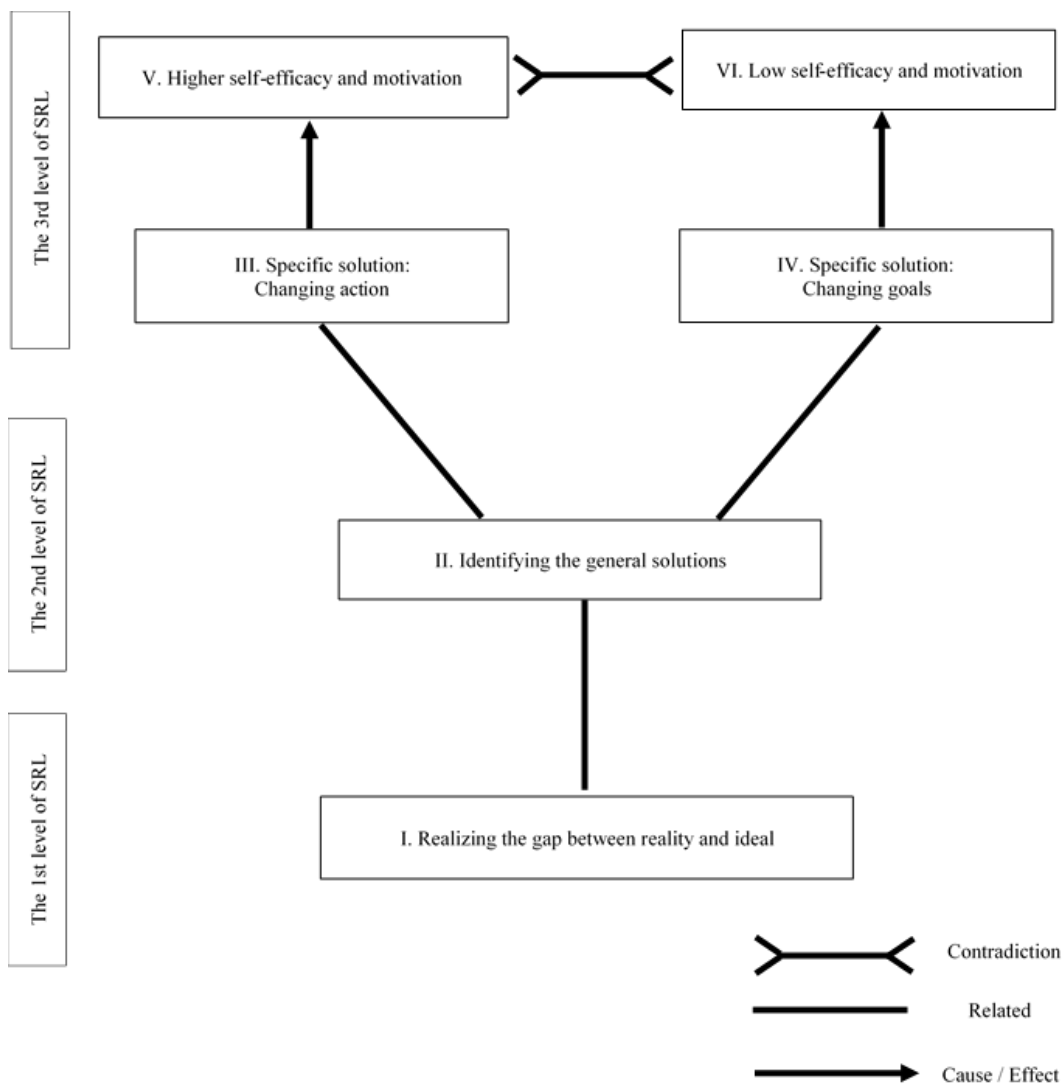


Figure 2. The 4th Step of KJ Analysis: Creating Diagram

On the 2nd level of self-regulated learning, learners tried to find how to solve the problems that they cannot study as they want to. At this point, learners not only identify difficulties that they face but also try to find the way to deal with the problems. For example, learners commented that the balance and time management are important (B2r [7], C1r[6], E2r[7]), both quality and quantity of study are crucial (B1r [7], B1r [8]), and how to concentrate on studying should be concerned (B3c[3], F4c[6]). However, these ideas are still vague and learners are not reaching to specific solutions to deal with the difficulties.

Regarding the level of motivation, learners feel difficulties to maintain their motivation towards study although they determined to study hard at the beginning of the study. Then, gradually they realized when they were demotivated while studying. For instance, learners expressed that “I feel demotivated while reading long sentences” (B5c[5]) and “Sometimes I want to avoid studying grammar, which is my weakness in English skills” (C6c[5]). Learners realized and started generating more specific actions through repeating the cycle of self-regulated learning, and eventually it led to the higher level of self-regulation.

In the 3rd phase of self-regulation, learners started seeking more specific solutions and there were two types of solutions. The first solution is to change actions to study. For instance, learners mentioned that “I was trying to study while I was on the bus or train” (F2c[3]) and “I was trying to do listening practice instead of listening to music in my free time (C6c[6]). Eventually, it influences learners’ self-efficacy and motivation positively and both self-efficacy. In fact, learners who changed their action commented “I am satisfied because I was able to accomplish all study goals I set last week(C6c[4]) and “I feel accomplished because I was able to study more than last week by using free time effectively” (D3r[7]).

The other solution is changing goals. Some students were setting lower goals or trying to do something easy to accomplish. For example, “Last week, I tried to study 5 vocabulary words per day, but I couldn’t. So I am going to study two words every day this week” (B3c[6]), “I want to use the app on my phone for reading practice because it’s easy to do and it doesn’t take a long time to study” (E2c[4]). As a result, it demotivated learners and their self-efficacy also went down. “Even though I reduced the amount of vocabulary to study, I couldn’t study” (B3r[7]). “I feel dissatisfied because I cannot improve the score as I expect” (E5c[5]).

Concerning learner motivation, the level of motivation also changes from the 2nd phase to the 3rd phase of self-regulated learning. In the 2nd phase of self-regulated learning, learners seemed to struggle to find the way to keep their motivation. However, on the upper level, learners identify the solution to maintain motivation, such as “In order to maintain motivation, I should have clear goals” (C7c[9]) and understanding purpose of study enables me to motivate myself(D1r[8], E4c[3]). Thus, learners on the 3rd level of SRL seems to have higher motivation since they were seeking what would be important to maintain their motivation while studying.

VI. Discussion

At the beginning of this study, the five research questions related to self-regulated learning, motivation, self-efficacy, achievement and cognitive counseling were formulated. Each research

question will be discussed.

Research Question #1: How do language learners go through the process of self-regulated learning?

In this study, learners went through the three phases, including Forethought phase, Performance phase, and Self-reflection phase in self-regulated learning. In Forethought phase, participants set weekly goals and strategies to study English through counseling sessions, and they also wrote down their study schedule on the action plan sheet. The participants selected various contents to study English such as vocabulary, smartphone applications for listening and reading, quick writing, extensive reading, extensive listening, Net Academy, English grammar and paper-based TOEIC Mock test. Some students decided the daily routine work and others decided what they would do as the weekly study. By repeating the cycle of self-regulation, the participants set different plans and strategies depending on their weekly schedule.

In Performance phase, they were trying to study based on their action plan sheet. While studying, they were asked to monitor themselves and to keep a study record on the action logs. The participants noticed that their life schedule was busier than what they had expected because of assignments for other subjects while studying. Moreover, some students checked their weekly study plan every day to monitor themselves, but others did not check their plan. Through the cycle of self-regulated learning, the participants gradually realized that the weakness of their English study through monitoring their study and the necessity of changing study plan and strategy for the following week.

In Self-reflection phase, the participants attended the counseling sessions to reflect their study with the researcher and set the new goals for the following week. Students compared their action plan and action log and evaluated their study and plan. The participants realized that they set higher goals than what they were actually able to do in the first counseling session, and mainly they reflected their performance rather than their planning. Therefore, most of them continued to study based on the same study plan as the first week in the second study week.

In the cycle of self-regulated learning process, learners seemed to go through a different level of self-regulation. At the beginning of the study, learners set weekly goals in order to achieve the long-term goal and started studying based on their plans. However, the learners started realizing the differences between what they want to do and what they can do within the limited time. Gradually, the learners tried to find the solutions to fill the gaps between reality and ideal and started thinking about general ideas to solve the problems. Then, the learners started identifying more specific solutions to deal with the problems. Some of them were trying to change their action

such as managing time more efficiently or setting their study schedule as a routine work, and others adjusted their study goals by setting lower goals or shifting to something easy to do.

Thus, learners start studying at the lower level of self-regulation, and they just recognize the gap between reality and ideal. By repeating the cycle of self-regulated learning through counseling, they gradually start thinking how to deal with the gap and generating broad ideas. It enables learners to go up to the next level of self-regulation. Then, students start seeking more specific solutions to take actions so that they will be able to achieve the goals by keep repeating the cycle of self-regulated learning. Consequently, it let learners go up to the higher level of self-regulation in the process of self-regulated learning.

Research Question #2: How can self-regulated learning influence learners in terms of motivation, achievement, and self-efficacy?

From the quantitative data collection, all motivation, achievement, and self-efficacy seemed to be interrelated in self-regulated learning. When learners were motivated in the process of self-regulated learning, their TOEIC score was improved and self-efficacy was also enhanced. The results from MSLQ showed that learners' motivational belief including self-efficacy and intrinsic value was enhanced. However, the relationships between motivation, achievement, and self-efficacy were complex and it was difficult to identify how these three components were interrelated.

Research Question #3: What difficulties do learners face in the process of self-regulated learning?

As Yoshida et al. (2015) stated, learners face difficulties and stop the cycle of self-regulated learning in the performance phase. For instance, one of the participants in this research started setting higher goals than what the students would be able to do. While repeating the cycle of self-regulated learning, the student suddenly stopped studying because of time management even though the weekly plan was set. One of the reasons was that the student prioritized others such as club activities. The student gradually changed the study plan to manage the time for study and decreased the amount of study without changing the action. Eventually, the student was not able to study even though the student decreased the amount of study and stopped studying. Thus, the student tended to stop studying because of the difficulty of time management and to set lower goals to manage the time without changing action toward studying.

Another challenge that learners had in the present research was to understand themselves precisely. Learners started setting goals and strategies, but there were gaps between what they want to do and what they can do. Therefore, at the beginning of self-regulated learning, learners

seemed to set much higher goals than what they were able to do. Then, the learners were trying to find the ways to study by changing actions or adjust the amount of study by setting lower goals or easy goals in order to identify what would be the best strategy or amount of study. Learners had different schedules each week because of the study for other subjects, club activities and the amount of homework. Therefore, they were required to set goals by recognizing how much time they would have within a week and thinking to what extent they would be able to study every week. Thus, being realistic and setting feasible goals seemed to be challenging for learners.

Research Question #4: What are important for learners to be independent in the process of self-regulated learning?

In this study, the participants were gradually able to be independent by repeating the cycle of self-regulated learning. As discussed above, learners were struggling with realizing the differences between the reality and ideal in this research. In order to understand where learners themselves are, they need to reflect both their action and goals to set goals precisely at first. Then, learners need to identify the gap between where they want to reach and where they are. Even if learners realize the gap but do not take actions, they will not be able to deal with the situation, and consequently, it will be impossible to be independent learners. Therefore, as the next step, they need to start thinking about how to fill the gap. In the present study, learners started finding general solutions to more specific solutions in order to deal with the situation, and specific solutions were necessary for them to take actions. In addition, when thinking about specific solutions, it was crucial for learners to change their action rather than study goals. As the results from counseling sessions showed, learners who change their action toward study were able to enhance motivation and self-efficacy compared to the learners who just changed their weekly goals for studying. Thus, learners can be independent learners through identifying the gap between the reality and ideal and find specific solutions which might be possible to do by changing action, not easy to do.

Research Question #5: What is the role of counseling in self-regulated learning?

As Maftoon & Tasnimi (2014) introduced guidelines for enhancing self-regulated learning, learners need to know how to study based on the process of the self-regulated. In this study, counseling sessions were used to support participants' self-regulated learning. Counseling needs to provide different types of support depending on learners' needs and level of self-regulation. As discussed in the previous sections, there are different levels of self-regulation that learners go through. The pace of self-regulation varies depending on learners. For example, some students noticed the differences between reality and ideal, but it took time to start thinking solutions

because they were just describing the situation where they were. In this case, counselors need to encourage learners to consider how to change the situation and think about concrete solutions. One of the ways to encourage the students to consider their plans for changing the situation might be asking questions based on the counseling techniques suggested by Ichikawa (1990).

For instance, one participant was struggling with how to set goals for learning English vocabulary. The student decided to study 10 words per day until week 3, but the student was not able to reach the weekly goals. Then, the researcher asked how the student thought about the goal setting regarding vocabulary learning, and what would be necessary in order to achieve the weekly goal. By casting questions in the counseling session, the students realized that learning 10 words every day was too much, and eventually decided to change the number of vocabulary words, which was feasible.

Thus, Teachers can ask learners what actions might be useful to change their situation or what advice they would give if their friends had the same problems. By casting these questions, learners will gain opportunities to reflect their study.

In the case of other students, they were struggling with time management because it seemed to be difficult to identify how much time they would have to study precisely. The researcher asked several questions regarding how they usually managed their time. As a result, the researcher identified the problem that the learners did not understand their schedule precisely and found that they would need to create visuals in order to recognize their schedule. Therefore, they visualized their weekly schedule by creating a to-do list and their original time schedule even though the rest of students were able to organize their schedule in mind. Thus, counseling should provide the best advice by asking questions so that both teachers and students are able to identify the problems. Based on their findings, teachers need to provide support relevant to individual learners.

Moreover, learners expect what they are studying might influence achievement directly and learners have a desire to see their progress. Therefore, learners feel demotivated if they cannot improve skills or test scores right after studying. However, sometimes it takes more time to improve skills and test scores and until then, learners need to keep studying. In this study, learners tended to focus on their difficulties rather than achievement in counseling sessions. However, recognizing achievement is crucial to maintain learner motivation and enhance self-efficacy even if it is a small achievement. Raising awareness of their achievement and providing not only negative feedback but also positive feedback regarding learners' study is another important role of counseling.

In addition, it is crucial for teachers as counselors to support learners to become self-regulated, and teachers might be able to help learners be more independent by asking questions relevant to self-diagnosis and diagnostic questions suggested by Ishikawa (1990). Through counseling sessions in this study, self-diagnosis questions enabled learners to think and recognize the problems regarding their study, and diagnostic questions helped the researcher identify the issues of learners. Therefore, teachers can use these questions so that learners can be self-regulated.

VII. Implications

1. Theoretical Implications

The original process of self-regulated learning suggested by Zimmerman & Moylan (2009) is a cyclical model and it is a flat cycle. In the present study, as Zimmerman and & Moylan suggested, learners start making plans for study in the forethought phase and based on the plans, learners study in the performance phase. Then, in the self-reflection phase, the learners evaluate both their strategy planning, goals and actions, and set new goals in the performance phase as the second cycle of self-regulated learning. However, learners are at a different point in the second cycle of self-regulated learning compared to the first cycle because learners have reflected on their study and goals, and adjusted their goals and strategy for the next cycle. Therefore, language learners might go through the process of self-regulated learning such as the spiral cycle described in Figure 3. Learners repeat the cycle of self-regulated learning, and in the process of the self-regulated learning, learners start setting goals and strategy, study based on the plan, and reflect their study. Based on the reflection, the learners set new goals and strategy in the following cycle of self-regulated learning. In other words, they stand a different point of Forethought Phase compared to the previous cycle because they start setting new goals and strategy based on the experience. Thus, learners are evolving by repeating the spiral cycle of self-regulated learning.

Furthermore, counseling played an important role of self-regulated learning in this study. Counseling sessions supported learners to find the best ways to be independent learners, and various supports and advice were necessary depending on learners' level. The advice provided in the counseling sessions also varied depending on the progress of individual learners and learners' needs. Therefore, counseling was also gradually developing. In other words, counseling should also evolve as learners do.

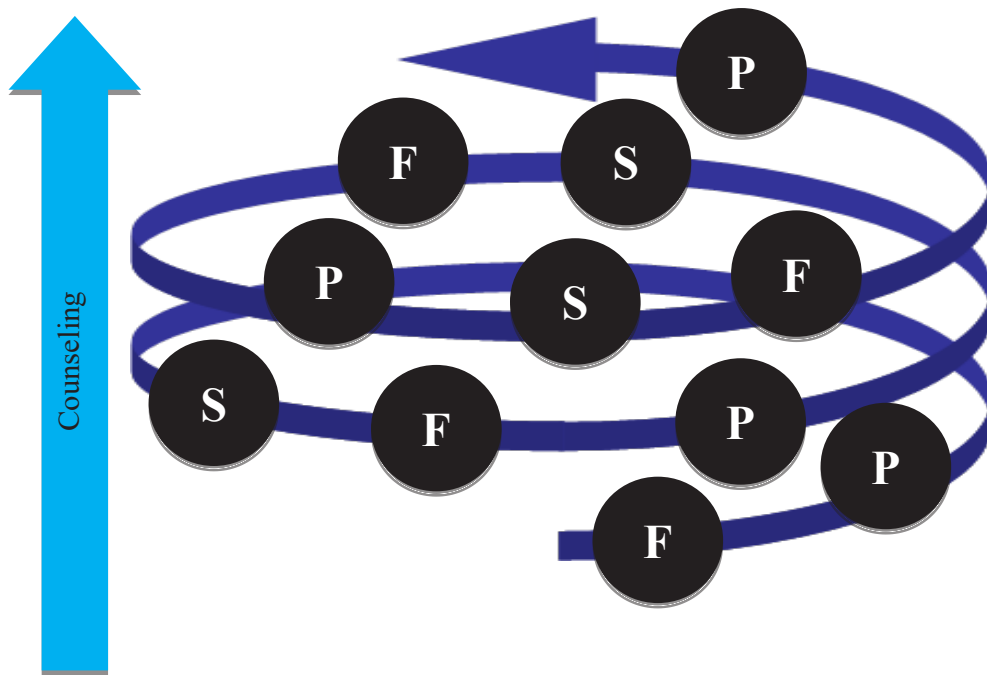


Figure 3. Spiral Process of Self-regulated Learning

Note: F=The Forethought Phase; P=The Performance Phase; S=Self-reflection Phase

Moreover, different levels of self-regulation might exist from findings in this study (see Figure 4). As Figure 4 shows, learners went through different levels in the process of self-regulation. First, learners started realizing the gap between reality and ideal in the process of self-regulation in this study. For instance, the students set higher goals than what they were actually able to handle. In order to fill the gap, the learners tried to identify the general ideas to solve their problems regarding their study such as the importance of time management and the priority of their study and other activities. Then, the learners started generating more specific solutions to deal with problems such as changing action and changing goals. Thus, the learners went through different levels of self-regulation, but the pace of self-regulation differed depending on learners. In fact, some students noticed that there were gaps between what they wanted to do and what they were able to do by repeating the cycle of self-regulated learning, but they were not thinking how to fill in the gaps. Consequently, they were on the 1st level of self-regulation for a while. Other students, on the other hand, realized that the gaps between reality and ideal, and after realizing the gaps, they moved to the next level of self-regulation and started generating ideas to deal with the difficulties about their study. Thus, through the cycle of self-regulated learning, language learners develop their learning and their progress might vary due to individual differences.

The 3rd level of SRL

Specific solutions

The 2nd level of SRL

Identifying general solutions

The 1st level of SRL

Realizing the gap

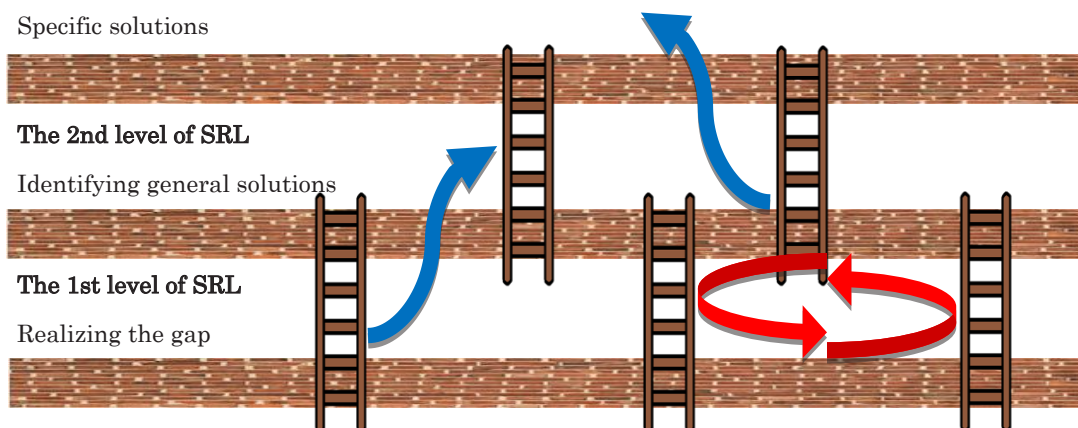


Figure 4. Individual Differences Regarding Level of Self-regulated Learning

In addition, learners do not always keep developing in the process of self-regulated learning. For instance, some learners in this study identified specific solutions to solve the gap between reality and ideal, but their solutions were changing goals and setting lower goals and eventually, their motivation and their self-efficacy were getting lower, and they had to rethink the strategies to overcome difficulties regarding their study. In this case, their self-regulation went down to the lower level and they had to generate another idea to solve the problems.

Furthermore, if learners face difficulties to find the best methods to study for a while, they might stay at the same level of self-regulation. If learners feel demotivated or do not have confidence while studying, learners might go down to the lower level of self-regulation due to the lower motivation or self-efficacy. Thus, learners might experience different levels of self-regulation depending on various factors.

2. Pedagogical Implications

At the beginning of self-regulated learning, student themselves do not know the gap between what they expect to do and what they are actually able to do. Therefore, teachers to raise learners' awareness of themselves and to support learners so that students can be more realistic. In this study, the researcher used counseling sessions in order to raise their awareness and asked each participant to write their action plan and to keep a record of their study on action logs. Then, the participants were asked to reflect their action plan and action logs. However, conducting these counseling sessions for all students might not be possible for teachers in a classroom.

One of the possible methods to have learners be realistic could be using journals and reflection sheets. By using these methods, learners can reflect what they planned and what they actually did. The important point in the process of using journals and reflection sheets is that learners need to compare their plan and actual study. Teachers need to encourage learners to review their study plan and action, to realize the gap between reality and ideal, and to think about the solutions so as to deal with the gap.

In addition, counseling techniques might be combined into reflection sheets. In this study, various techniques such as self-diagnosis questions, diagnostic questions, and virtual teaching were used. In the same way, these techniques can be applied to several ways in classroom teaching. For instance, teachers can use reflection sheet and include self-diagnosis questions and diagnostic questions in the reflection sheet. By providing the reflection sheet, learners can review their comprehension about their study in class and difficulties that they face.

Another example is to do peer counseling in class. As the researcher did in this study, teachers can let learners ask questions based on the counseling techniques to other classmates. Teachers can provide possible questions as a list and by using the list, learners can conduct peer counseling session in the classroom. Consequently, learners can help each other so as to find the problems regarding their study and to encourage others to study. Thus, teachers can provide opportunities for learners to reflect their learning by applying the counseling techniques into the classroom.

Moreover, teachers need to encourage learners to maintain their motivation and self-efficacy in the process of self-regulated learning. In order to enhance learner motivation and self-efficacy, learners need opportunities to know their achievement with reference to their study. For example, the researcher showed the graph which includes the progress of students' self-efficacy, TOEIC score, and motivation during this study. By showing the graph, the participants visually recognized how much they were progressing. It led to learners' higher motivation and self-efficacy. In the same way, teachers can provide opportunities for learners to reflect their achievement by asking them to write their achievement regarding study based on the reflection sheet and by asking them to provide peer feedback on the classroom activities. Positive feedback from themselves and others could enhance learners' motivation and self-efficacy.

Furthermore, as some participants mentioned in this study, understanding of the purpose of study might be crucial to maintain motivation. Learners are motivated at the beginning of the study, but gradually their motivational level changes while studying. Learners might feel for what purpose they are studying English or doing this activity. Therefore, teachers also need to help

learners understand the purpose of study in the classroom. For example, when teachers introduce activities in the classroom, they need to let learners know why they are doing these activities.

Also, when learners set study goals, they usually set goals for improving the TOEIC score. In fact, in this study, learner motivation was instrumental motivation. Transforming instrumental motivation to integrative motivation, and qualitative change did not take place because the study was conducted within a short period. Teachers might need to keep encouraging students so that learners gain integrative motivation. For instance, they should think why they want to improve the TOEIC score, and for what purpose they are studying English. One of the ways to encourage learners to have integrative motivation might be to set long-term goals. Teachers need to let learners set long term goals so that learners can motivate themselves at a deeper level as integrative motivation and maintain their motivation.

Yoshida et al. (2015) investigated that learners faced difficulties in the Performance Phase. In this study, one student stopped studying. In order to avoid this situation in the classroom, teachers need to monitor learners' performance in the process of self-regulated learning, and if learners start setting lower goals and still they do not seem to achieve the goals, teachers need to identify what problem learners face beside goal setting.

Individuals are different, and it might be challenging for teachers to know what kind of individual differences exist in the process of self-regulated learning since even learners do not know about themselves. However, by monitoring students in the process of self-regulated learning, teachers can understand learners' characters and tendency regarding learning.

It might be useful to provide the best suggestion so that learners can reflect their learning, and teachers can also raise awareness that learners do not realize. Consequently, it helps learners improve their learning and supports them to be independent learners.

VIII. Conclusion

This study examined how self-regulated learning would influence learners. As a result, self-regulated learning enhanced self-efficacy, learner motivation, and achievement. Especially, motivation seemed to be a crucial factor to be more confident and succeed in language acquisition. From the counseling sessions in the study, learners seemed to have difficulties to be more realistic in the process of self-regulated learning. In addition, learners seemed to go through a different level of self-regulation in the process. Learners started realizing the gap between what they wanted to and what they could do at the beginning, and gradually they identified from general to particular solutions. In terms of the specific solutions, some learners tried to change their

behavior and action without changing goals, and others just changed their goals to accomplish. Eventually, learners had different outcomes depending on the specific solutions. The learners who changed their action resulted in enhancement of motivation and self-efficacy. On the other hand, the learners who changed the goals demotivated themselves and their self-efficacy also went down. Another finding from the study was the learners go through the process of self-regulated learning at various pace. Therefore, different types of support were necessary for learners so as to study independently in the framework of self-regulated learning.

In order to support learners' self-regulated learning in the classroom, various methods can be used. For instance, teachers can use reflection papers and reflective journals. These tools enable learners to reflect their study and recognize what they have achieved and what they need to do. Learners can maintain their motivation toward studying and also enhance their self-efficacy by recognizing their achievement through reflections.

Thus, learners need support from teachers to acquire self-regulated learning, and teachers should use various ways to encourage learners so as to be independent learners by adopting the counseling techniques into the real classroom.

Reference

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsuda, T., Kato, H., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2014). Plan and reflection of self-regulated learning: Perspectives of outside classroom learning hours and English proficiency. *Nihon Kyōiku kougakkai Ronbunshi*, 38(3), 269-286.
- Ichikawa, S. (1993). *Gakushū wo sasaeru ninchi kaunseringu : Shinrigaku to kyōiku no aratana setten* [Cognitive counselling supporting study: A new connection between psychology and education]. Tokyo: Brain Publisher.
- Ito, T. (1996). Gakugyō tassei bamen ni okeru jiko kouryōkukann genninnizoku gakushū houryaku no kankei [Relationships of self-efficacy, cause attribution, learning strategy in academic achievement scenes]. *Kyōiku shinrigaku kenkyū*, 44(3), 340-349.
- Kawakita, J. (1970) *Zoku Hassō hō: KJ-hō no tenkai to ōyō* [Thinking 2: Development and application of KJ method]. Tokyo: Chuo Koronsha
- Kirk, S. (2010) Self-determination theory and education: An overview. *Institute for Language and Culture*, 14, 35-38
- Maftoon, P., & Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062–1068.
- Ogawauchi, T. (2014). The effect of motivation for learning and learning strategies on academic procrastination behavior in high school students. *Kyōiku Jissengaku Ronshū*, 15, 113-120.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Schunk, D. H. (2008). Social cognitive theory and self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (pp.125-151). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suzuki, T. (2008). A study on possible English learning motivational scale variation over time and its correlation to English proficiency among different grade levels. *Bulletin of Asahikawa National College of Technology*. 21-32.

- Tanaka, H. (2012). KJ hou nyu mon: Hassou ya kasetu wo eruniha[Introduction of KJ Method: In order to get ideas and hypotheses]. In O. Takeuchi & A. Mizumoto (Authors), *Gaikokugo kyoiku kenkyu handobukku: Kenkyu shuho no yori yoi rikai no tameni* (pp. 258-283). Tokyo: Shohakusha.
- Torrano, F., & Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

中塚 メアリー 絵梨佳

Erika Mary Nakatsuka

I. Introduction

In the recent years, Content and Language Integrated Learning (CLIL), a “dual-focused educational approach” (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Dale & Tanner, 2012), has become one of the popular teaching approaches around the world. However, CLIL is often perceived challenging for teachers to incorporate as both language and content objectives defined at district level must be achieved. At the same time, content which do not require heavy cognitive load is favored for use in CLIL (Takagaki & Tanabe, 2004; Takagaki & Tanabe, 2007). In addition, according to Takagaki and Tanabe (2007), classes emphasizing hands-on experience are more likely to be successful than lecture-oriented classes in content-based course. Therefore, Home Economics offered as part of a course of study in middle school compulsory education in the United States has much potential for use in CLIL, and it is the content of the CLIL course in this project. Moreover, not only is Home Economics a potential subject for CLIL, but it is also content that allows for parents to be more involved in their child’s education. Delgado-Gaitan (1991) et al. revealed the importance of parent involvement for the success of students, and by incorporating content familiar to most parents, more parents of diverse backgrounds will be able to take part in their child’s education process.

Even today, the amount of CLIL materials available is very limited, and individual CLIL teachers spend a considerable amount of time developing various teaching resources (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). This project, therefore, aims to present a parent-involved CLIL course using Home Economics as the content for students at local middle schools in California.

II. Theoretical framework and background of the project

1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

According to Mehisto, Marsh and Frigols (2008), CLIL is a “dual-focused educational approach in which an additional language [a language other than a student’s native language]

is used for the learning and teaching of both content and language.” Coyle, Holmes and King (2009) define CLIL as a “pedagogic approach in which language and subject area content are learnt in combination.” Similarly, Dalton-Puffer (2011) describes CLIL as an educational approach in which content is taught through a foreign language. The three definitions emphasize the characteristic of CLIL as being a dual-focused approach, and the importance of achieving the goals of both language and content. Marsh (as cited in Kuutti, 2011) presents the cross-curricular approach as an efficient framework for CLIL, as the approach allows for numerous educational goals to be achieved at once.

In addition, according to Nikula and Marsh (1998), the demand for development of competent language users has been continuing to grow in the globalized world today (as cited by Kuutti, 2011). By using CLIL, individuals will be able to develop skills needed by the world such as intercultural communication skills along with content through the use of a second language (Marsh, 2002). Moreover, because both content and the target language can be learned at once, CLIL is a more efficient solution to educating learners than increasing the number of hours of instruction at school.

2. The 4Cs of CLIL

Regardless of the documented potential of CLIL, lack of methodological resources and constructive guidance often limits teachers from teaching a content and language integrated course successfully (Meyer, 2010). The most well-known framework of CLIL is the 4Cs framework (Coyle, 2006), which stands for Content, Cognition, Communication, and Culture. Of the 4Cs framework of CLIL, Content is the core of teaching and learning process, and the significant element is for the learners to create their own knowledge as well as understanding and developing skills (Meyer, 2010). Meyer (2010) further explains that Content is related to Cognition, as the learner must go through the thinking process to analyze their interpretation of Content for their linguistic interest. Communication is included in the framework as interaction in the learning context is fundamental principle of learning (Coyle, 2006). Intercultural awareness, or Culture, is also an important aspect of CLIL, as the relationship between language and culture is complex (Coyle, 2006).

3. CLIL and Home Economics

The use of an effective framework as a guide is essential for a successful designing and teaching of a content and language integrated course. Both teachers and researchers alike

utilize Coyle's (2006) 4C framework, and research supports that all 4 dimensions of the 4Cs framework encourages the use of content like Home Economics in a CLIL course.

Takagaki and Tanabe (2004) conducted a study in which Home Economics and Politics were compared in terms of student satisfaction and understanding at a public high school level. The average satisfaction percentage for Home Economics was fairly high at 73.9%; however, the rate for Politics remained at 55.4%. Takagaki and Tanabe (2004) indicated the hands-on learning and collaborative experiences as more satisfying than those of lecture-oriented classes. The researchers concluded, "the courses which do not require heavy cognitive load, like Home Economics, seem to be appropriate to be taught in a second language" (Takagaki & Tanabe, 2004; Takagaki & Tanabe, 2007).

One of the many challenges in teaching content through a language other than the mother tongue of the students is to adjust all input so as to be comprehensible to the students (Pavon Vazquez & Rubio, 2010). Like other monolingual classes, CLIL promotes the use of collaborative work and multidisciplinary task-based activities in classes (FluentU General Educator Blog #1). By focusing on using tasks in the classroom, students are provided with the purpose of learning and completing the task as well as motivation. Pavon Vazquez and Rubio (2010) investigated the use of tasks as a strategy to promote student participation in a CLIL class through analysis of teacher and student perceptions of task-based learning. The results of the research suggested the teachers and students were in favor of task-based learning as the approach offers optimal conditions for interaction and cooperative learning (Pavon Vazquez & Rubio, 2010).

4. Home Economics

Based on an article by Branagh (2011) a survey by Sainsbury's Finance found 20% of university freshmen not knowing how to do laundry, 11% claimed not knowing how to cook, and 14% not knowing how to boil an egg. Moreover, more than 22% of the freshmen has never shopped for groceries and 13% has never ironed a shirt. The results also showed more than 25% of freshmen has never set a budget for themselves, and 7% has never had a bank account. Many college students are often not aware of what they do not know, and practical skills curriculum such as financial literacy and cooking classes would benefit the students greatly (Stinson, 2013).

Despite the fact, based on research by Werhan (2013), the number of Home Economics classes offered has declined by 38% in the last 10 years, therefore, the student enrollment in the

Home Economics in the United States has declined to only 15% of the total number of students over the years. Although the message to “bring back Home Economics” has been conspicuous in all types of social and general news media in the recent years, the numbers of students to be enrolled in Home Economics are expected to continue declining due to focus on the academic “core” and assessments for student success, as well as the imperative budget cuts.

5. The need for Home Economics in the United States

The United States is considered one of the most obese countries with more than one-third (35.7%) of the adult population being obese (United States Department of Health and Human Services, 2012). Furthermore, the United States Department of Health and Human Services (2012) revealed the fact about one third of children and adolescents between the ages of 2 to 19 are being considered to be overweight or obese. Of the total number of overweight children and adolescents, 50% are from minority populations (Lichtenstein & Ludwig, 2010). Lichtenstein and Ludwig (2010) points out that programs addressing youth obesity have achieved very little in the past, and even with the programs which promote healthy eating, the average time Americans spend on food preparation and eating at home has declined since the 1980s (Hersch, Perdue, Ambroz & Boucher, 2014). Though, parents and guardians “cannot be expected or relied on to teach children how to prepare healthy meals” (Lichtenstein & Ludwig, 2010) as many parents and adults themselves have never learned to cook. By informing the current generation of children, positive influence can be expected for eating habits of families in the United States, just as tobacco education resulting in some students discouraging their parents and family members from smoking (Lichtenstein & Ludwig, 2010). Lichtenstein and Ludwig (2010), therefore, suggests providing Home Economics to students throughout the country to help not only individuals but the society as a whole.

6. Parent-involvement in Education

Involving parents will help empower learners. Although many educators expect parents to be involved with the children’s education, parents of second language learners are often secluded. In the study by Delgado-Gaitan (1991), the reason for immigrant parents not taking part in the children’s learning was mostly due to lack of specific cultural knowledge. In the southern California school district where the study took place, school activities aimed to involve parents but “ignored the needs of underrepresented groups who are unfamiliar with the school’s expectations (Delgado-Gaitan, 1991).” By examining and providing for the needs of parents

through the use of nonconventional activities, the school district was able to strengthen the bond between the institution and parents.

III. Purpose of the Curriculum Development Project

Previous research and projects support CLIL using Home Economics as the content. However, parent-involved language support and CLIL using Home Economics is a field which has not yet been developed. The purpose of this project is to develop a curriculum which not only supports language learning of the middle school students taking the CLIL Home Economic course, but also supports parents and guardians of the students to take part in the student learning process. In addition, the Home Economics content learned in this class will help the students in the near future when one must live outside of their parents' support. This course will promote even greater language learning and content understanding outside of the classroom with the support and involvement of parents and guardians.

1. Goals and Objectives

Goal 1. Parents will become more involved in the child's language learning process

Objectives: Parents will...

1.1 Listen to the child share what they have learned in class everyday

1.2 Share about their cultural background and tradition related to topics covered in class at least once a week

1.3 Encourage the child to use English at home for at least 10 minutes a day

1.4 Develop a positive and supportive learning atmosphere at home

Goal 2. Students will develop reading, writing, listening, and speaking skills in English language

Objectives: Students will...

2.1 Speak to the parents about the in-class learning everyday

2.2 Develop a positive attitude towards reading, writing, listening, and speaking in English

2.3 Improve reading, writing, listening, and speaking in English

Goal 3. Students will understand the Home Economics content covered in class

Objectives: Students will...

3.1 Learn to read, write, listen, and speak about the content

3.2 Learn to make informed decisions on health and household management

3.3 Learn about their own cultural backgrounds and traditions related to the content

covered in class

2. Significance of the Project

Middle school English language teachers as well as Home Economic teachers with English Language Learners (ELLs) present in class will be able to implement this project for use in classrooms. The course is designed to be an everyday elective course for local middle schools in Torrance, California. With the parental involvement required for the course, parents may not only be more involved in the learning process of the child but also learn the language with the child. In addition, by using Home Economics as a content area, parents may be able to advise students in the content field. Through the development of both language and content skills, students as well as parents may be able to contribute to further development in the United States and other countries.

IV. Methodology

To create clearly defined goals and guidelines for a parent-involved CLIL course, research was conducted to construct a groundwork of knowledge such as the educational expectations of English learners in Torrance, California. The research was primarily qualitative through use and analysis of interviews and questionnaires.

1. Context

The research was conducted in Torrance Unified School District which was established in 1947, and later unified in 1948 (Torrance Unified School District, 2009). Based on data collected by the California Department of Education, in the 2014-2015 school year, the three most common ethnic background of students were Asian, Hispanic or Latino, and White consecutively (Education Data Partnership, 2016). In addition, Education Data Partnership (2016) suggested the five most spoken languages outside of school in Torrance are Spanish, Japanese, Korean, Arabic, and Vietnamese in successive order.

The students at TUSD middle schools are 11 to 14 years of age, and English language learners are grouped by English proficiency levels, rather than age. English language learners at any TUSD schools are classified under a set of criteria determined by the English Language Development department (Torrance Unified School District, 2015b). The reclassification takes place every year through the use of California English Language Development Test (CELDT). The CELDT is made parallel with the English Language Development (ELD) standards, and assesses ELLs of all grade level, kindergarten through twelfth grade, in areas of Listening,

Speaking, Reading, and Writing. The reclassification process is not limited to the results of the CELDT, but also the teacher evaluation, parent opinion and evaluation, and comparison of student performance against a well-established performance range of fluent English proficient students of the same age.

2. Questionnaires

Understanding ideas and goals of the various individuals involved in children's education is essential in understanding the complete picture (Richards, 2001). In addition, Ruiz-Garrido and Fortanet-Gómez (2009) suggests features of English for Specific Purposes (ESP) relates with the features of CLIL, such as the contribution of needs analysis to course development. The two outlines the importance of curriculum design to be based on needs of the learners, such as what content the students need to learn, what method will be used to learn, and what language goals the students have (Ruiz-Garrido & Fortanet-Gómez, 2009). Therefore, not only teachers, but also students and parents were asked to complete a questionnaire.

Five teachers were approached, three current teachers and two former teachers, for participation in the research and two teachers has fully taken part in this research. The collection of data through teacher questionnaire took place before the interview, and was collected from both teacher participants. The data collected from the questionnaire was used to form follow-up interview questions, which then contributed to the findings from the interview.

Questionnaire data for parents and students were collected through personal connections of the researcher as well as suggestions by the participants. Of the 20 questionnaires distributed to both former and current ELL parents, 5 questionnaires were completed and returned to the researcher for a response rate of 25%. Similarly, of the 20 questionnaires distributed to former and current students, 4 questionnaires were completed and returned at a response rate of 20%.

The low response rate of both the parents and students itself has revealed the difficulties that ESL/EFL teachers, school officials, and researchers face when attempting to cooperate with parents of ELLs and ELL students in an authentic educational setting. According to Guo (2006), communicating with ELL parents is a struggle that many teachers encounter, which also is a highlight of the difficulty in keeping the consistent interaction between home and school. In association, some of the parents who has participated in answering the questionnaire has shared their difficulty of not being able to communicate with the teachers of their child because of the language barrier they had felt. As for the questionnaire for this research, one

parent who has at first agreed to take part in the questionnaire has withdrawn from answering the questionnaire once they found out the questions were written in English.

Most of the parents who answered the questionnaire were working parents. Another obstacle for parents to be a part of their child's learning process was the limited time they had on their hands due to work and other constraints such as taking care of household chores and other siblings. Within the limited time available, arranging for extra assistance outside of school such as tutors, encouraging ELLs to interact with neighborhood children, and organizing extracurricular activities were the main means of assisting ELLs to learn the language. One parent, however, was actively volunteering for the school the ELL attended and participated in the ELMAC (English Language Multicultural Advisory Committee) meetings which offered supplementary information to parents about how to assist the ELLs. Although how the parents assisted their own child differed for various reasons, all parents believed that some type of assistance on their part was necessary for their child to learn the language.

The questionnaires answered by the parents confirmed the various barriers they face in sending children to a local English medium school. Although many parents indicated that they cared about their children's education and they believed in the importance of providing extra help outside of school, many were unsure of how to support their children's learning at home. Criteria could be drawn that providing clear instruction on parent-involvement would be necessary for sufficient parent support. In addition, many parents either have a job outside of the house or have other siblings to take care of at once. As much as the parent-involvement is crucial to student success, the load of required parent support should not be overwhelming.

The data collected through student questionnaire were focused on current and past learning experiences as well as memorable learning experiences. Data on the types of activities the students enjoyed has contributed to the development of the activities to be covered in the lesson plans. In the questionnaire, many students identified use of pictures, examples, gestures, and body movements as an effective way to understand teacher instructions given in English. In addition, to the question which asked for their favorite classroom activity, most of the student participants answered their favorite activity as being creative activities such as arts and crafts, and story writing activities. Use of various visually friendly materials along with hands-on tasks where students could be creative, therefore, is an important criterion to work by for the development of lesson plans and activities.

3. Interviews

A qualitative interview allows a researcher to explore the interviewee's experience and better understand the world of the interviewee (Kvale, 2008). The teachers were asked to complete a questionnaire prior to the interview, in which the questions asked about the teacher preferences of assistance for English language learners and parent involvement. The interview questions which followed the questionnaire were modified from the research of Peterson and Ladky (2007), the same research referred to for the questionnaire, as the purpose of the interview was to deepen the data gathered through the questionnaire.

A main goal of the English language support class is to assist students to be designated as Fluent English Proficient (FEP). The interview with Teacher 1 was mainly focused on current English language support classes at TUSD, and the teacher discussed the current focus of English language support class as being the Guided Reading program which is based on the use of Fountas and Pinnell's Benchmark Assessment System (2008) and Richardson's *The Next Step in Guided Reading* (2009). The teacher has also shared that the framework of the Guided Reading program is provided to the teachers by the TUSD, and training sessions are arranged for all teachers throughout the school year. Although Teacher 1 believed in the importance and effectiveness of parent-involvement, the teacher admitted the parents were not offered opportunities to take part in the current Guided Reading program.

The way in which the English language support class is designed was also a topic of discussion in the interview. Teacher 1 takes the form of independent work, where different work stations are set up within the classroom and the students go around the stations working on their own. Some of the stations provided include listening to an audiobook, writing journal entries, and learning vocabulary words. In addition, there is one station of Guided Reading in which the teacher will first have the students read a short passage that is based on learner's language proficiency level, and check for the reading skills of the students using a district provided list of criteria.

The interview with Teacher 2 focused on ELLs in content classes. Through experience in teaching students in Social Studies and Home Economics, Teacher 2 shared with the researcher the ability and challenges of ELLs in content and academic courses. Although research conducted by the TUSD showed otherwise, Teacher 2 saw the weakness of the ELLs as not being the reading, but rather the speaking. Teacher 2 described various examples of students who would not speak in class, and emphasized the importance of teacher not giving up on students.

The teacher also shared about how Home Economics could help the language learners in other academics as well. As an example, kitchen safety is similar to the science lab safety class and tests that are mandatory for all students. Once the students learn one or the other, the same skills could be transferred to the other content class. The priority of the ELLs which is determined by the district, however, is the development of language and does not allow ELLs to choose an elective course other than the language support classes offered at each school. The teacher also went on to explain that although everybody without exception will be cooking, and everybody without exception has to learn to accept themselves for who they are, the ELLs are segregated from opportunities to learn these skills.

Both Teacher 1 and Teacher 2 emphasized the importance of “the triangle” between the teacher, parent, and student for success in education. The teachers shared the importance of teacher-parent relationship as well as implementation of parent involvement, as with any part of the triangle missing, schooling would not succeed. Teacher 1 discussed that the goal as an English Language Development specialist is not only limited to the students being designated as FEP, but also for the students to learn to accept their own culture. Many ELL parents also come in to help make the Multicultural Day a success, but the teacher has also shared that this is the only time parents are involved in the English support class taught at this school.

V. Criteria

Based on both existing research and data collected through questionnaires and interviews, a set of criteria was developed to ensure that every lesson in the parent-involved CLIL Home Economics class will contribute to achieving the goals of this class. If all of the listed criteria are followed for each class, the parent-involved CLIL Home Economics class will provide students with the maximum learning experience.

1. The students will spend at least 10 minutes daily on sharing what they have learned in class that day with their parents/guardians.
2. The parents will spend at least 10 minutes daily listening to the student share what they have learned in class that day.
3. The parents will spend at least 10 minutes every week sharing their cultural background and experience related to topics covered in class with the student.
4. The students will interact and communicate with other students in every lesson.
5. The teacher should maximize students' talking time in class by using different tasks and activities that require student-to-student conversations.

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

6. The teacher should provide students with hands-on activities at least once a week.
7. The teacher will provide both parents and students with clear and easy-to-understand instructions.
8. The teacher should use different types of visual materials.
9. The classes will focus more on speaking and listening skills, such as discussions and conversations rather than reading or writing skills.
10. The amount of out-of-class assignments will be kept to a minimum as the ELLs have to keep up with other academic courses.

VI. Assessment Plan

While giving clearly identified grades to middle school students is important to ensure the accomplishment of goals for the class, it is also important to use a form of assessment that focuses and ensures the students' growth and advancement over a period of time. Implementation of formal testing in classes are essentially highly practical and reliable, and also saves time and money. On the other hand, alternatives such as portfolios and individual conferences with students not only require a great amount of time and effort on both the teacher and the students, but is highly inefficient in terms of time and money (Brown, 2004). However, these alternative testing are often seen to carry more content validity, involve remarkable formative measures, and offer a greater potential for washback.

1. Portfolio

Considering the goals and objectives of this course, implementation of a portfolio is most applicable for overall assessment. According to Gottlieb (2000), the acronym CRADLE designates six potential qualities of using a portfolio. The acronym stands for C as in Collections which allow students to express their own identities based on what they include, R as in Reflective practice of students for a development of successful portfolio, A as Assessment for evaluation of quality and progress, D for Document of student achievements, L as in the Link between student and teacher, parent, classmates, and other communities, and E as in Evaluation of portfolio itself. By engaging students in portfolio development, students will have responsibility for the development of the portfolio, therefore having a sense of ownership in their own learning experience. It will provide students with evidence of their continuous efforts and this evidence is what fosters motivation for future learning.

2. Course Evaluation

At the end of the course, the teacher will ask both the student and the parent/guardian to complete a course evaluation. Considering the fact that parent-involvement is a key component of this course, parents' opinions of what worked and did not work will be just as important as the opinions of the students' for further advancement and development of the class.

VII. Educational Implementation

The lessons designed for this parent-involved CLIL class are based on the middle school ELLs at Torrance, CA, in which a wide variety of cultural diversity is present. Therefore, implementation of these lessons in a different context is not impossible, but will require some adjustments.

1. Number of Students

The lesson plans are designed to be most effective when the student/teacher ration of the class is relatively large. Although the state average class size is approximately 25 students per class, an average class size is approximately 29 students in TUSD, so the amount of time the teacher can focus on each student is very limited. The teacher may not be able to spend time with each student in the setting of having more than 20 students in one class, but the situation could be beneficial in the sense that students will have more opportunity to be innovative and independent. The students will be encouraged to work on tasks amongst themselves, in pairs or small groups, which will allow students to help each other and use the language on their own.

However, the number of students in one class can vary, especially for the language support classes available to the ELLs, as the students are classified based on English proficiency rather than age.

2. Parent-involvement

A key component of this course is parent-involvement. Through current literature and interviews with teachers, it was apparent that parent-involvement is essential for successful education. The parents of ELLs at TUSD are usually willing to be involved in the learning process of their own children. However, this may not apply to all schools and districts. If the parents refuse to be involved in their child's education, this program will not completely fail as the parent-involvement is only one of the aspect of this course. When parents are not supportive of taking part in the learning process of their own children, one approach may be for the teacher to meet with the parent to try to understand the reason for their refusal to be involved.

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

Following the meeting, the teacher can make the decision on whether to make the adjustments on the teacher's part or to ask for parents to make the adjustments. For example, if the parent's reason for refusal was lack of time, the teacher may suggest for an older sibling or a native English speaking friend to take their part. In another case, if the parents simply do not understand the significance of parent-involvement in children's education, the teacher can explain how research confirms the importance and the effectiveness of parent-involvement in the language acquisition of ELLs. If parents are not supportive of the parent-involvement because they are not confident with their own English proficiency, the teacher may emphasize that the sharing of their culture and tradition as well as what the students learned in class could happen using their mother tongue. In any case, the teacher must make efforts to build a stronger parent-teacher relationship.

3. Materials

This CLIL Home Economics class requires the use of many different materials for various activities. Each lesson of the class may be difficult to conduct if these materials are not available at once. However, lessons could be adjusted by teachers to use materials that are suitable and accessible. Although making those adjustments may require great effort on the part of the teacher, one of the main goals of this class is to have the students enjoy communicating and sharing about their unique cultural backgrounds, experience, and ideas with others in the class.

4. Proficiency Level

The ELLs at TUSD middle schools have different proficiency level, depending on various factors. Although the lesson was designed for intermediate English proficiency level, the parent-involved CLIL Home Economics class can easily be modified for both lower and higher levels. Since most of the activities are task-based, the students can aim to complete the activities regardless of the proficiency level of the student. However, the vocabulary words and questions asked in and out of class may need some adjustments.

5. Different Contexts

This class could be used in both an EFL and ESL context without many changes. Although the Torrance District middle schools are an ESL class, the same class can be just as effective for EFL context with sufficient adjustments in classroom materials, activities and assessments.

For example, although the opportunities for students to interact with English outside of class would decrease in an EFL context, by incorporating activities that encourage more language use during and outside of class will provide students with just as effective course. This course can also be used in middle schools with FEP and native speaking children, again with enough adjustments in the level of classroom materials, activities, and assessments to suit the ability of the students in class.

Overall, this class is adaptable to a wide variety of contexts and students. The biggest challenge in adapting the class may be the lack of material useful for the different contexts, but with extra creativity on the part of teachers, this class can succeed in various contexts.

VIII. Conclusion

Based on the current literature and the research conducted in Torrance, a parent-involved CLIL Home Economics class was developed for ELLs in local middle schools. This course is not only designed to supply for the lack of CLIL material packages made available to teachers, but to encourage parent-involvement in addition to the learning of language through studying of content. A main goal of this class is to keep the parents in the loop of the student learning, and with Home Economics being the content, it is possible that the parents take part in the students' learning process by sharing and teaching about their family traditions and cultural backgrounds.

References

- Branagh, E. (2011). University freshers lack life skills, says survey. *Independent Digital News and Media Ltd*. Retrieved from <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/university-freshers-lack-life-skills-says-survey-2361129.html>.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines. London, England: *The Languages Company*.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities with CD-ROM: A resource for subject and language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to

- principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American journal of Education*, 20-46.
- EdData Education Data Partnership. (2016). [Graphs of Torrance Unified]. Data collected by the California Department of Education (CDE) through the California Longitudinal Pupil Achievement Data System (CALPADS). Retrieved from <http://www.ed-data.org/district/Los-Angeles/Torrance-Unified>.
- FluentU General Educator Blog #1. How to Implement the CLIL Method of Teaching and Why Your Students Will Love It. Retrieved from http://www.fluentu.com/educator/blog/clil-method-of-teaching/?utm_source=FluentU+Language+Learning+Tips+and+Updates&utm_campaign=4bb9f57bd0-General+Educator+Weekly_12_18_2016&utm_medium=email&utm_term=0_ee7f81dbad-4bb9f57bd091381249&mc_cid=4bb9f57bd0&mc_eid=7e13d4e9ce.
- Fountas, I., & Pinnell, G. S. (2008). Benchmark Assessment System. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.
- Gottlieb, M. (2000). Portfolio practices in elementary and secondary schools: Toward learner-directed assessment. *Learner-directed assessment in ESL*, 89-104.
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. *TESL Canada Journal*, 24(1), 80-95.
- Hersch, D., Perdue, L., Ambroz, T., & Boucher, J. L. (2014). Peer Reviewed: The Impact of Cooking Classes on Food-Related Preferences, Attitudes, and Behaviors of School-Aged Children: A Systematic Review of the Evidence, 2003–2014. *Preventing Chronic Disease*, 11.
- Kuutti, N. (2011). *Kitchen-a fascinating classroom: Home economics as contextualized content for CLIL class, a material package* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Lichtenstein, A. H., & Ludwig, D. S. (2010). Bring back home economics education. *JAMA*, 303(18), 1857-1858.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. Jyväskylä, Finland: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language*

- integrated learning in bilingual and multilingual education*. England, UK: Macmillan.
- Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies*. Eichstaett, Germany: Catholic University of Eichstaett.
- Nikula, T., & Marsh, D. (1998). Terminological considerations regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliqué*, 67, 13-18.
- Pavon Vazquez, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Peterson, S. S., & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881-910.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richardson, J. (2009). *The next step in guided reading: Focused assessments and targeted lessons for helping every student become a better reader*. New York, NY: Scholastic Press.
- Ruiz-Garrido, M., & Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. *CLIL Practice: Perspectives from the field*, 179-188.
- Stinson, S. (2013). How financial literacy programs control student debt: Best way to wrangle runaway loan debt is making students masters of basic money management. *University Business*. Retrieved from <https://www.universitybusiness.com/article/how-financial-literacy-programs-control-student-debt>.
- Takagaki, T., & Tanabe, N. (2004). Students' Responses to Content-based Instruction Conducted in Non-native Varieties of English at a Japanese Public High School. *Asian Englishes*, 7(1), 60-73.
- Takagaki, T., & Tanabe, N. (2007). High school freshmen's responses to home economics conducted in a non-native variety of English: A three-year survey on content-based instruction in Japan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(2), 7-16.
- Torrance Unified School District. (2009). About us. Retrieved from <http://www.tusd.org/InformationNews/AboutUs/tabid/293/Default.aspx>
- Torrance Unified School District. (2015). Reclassification criteria for 2015-2016 school year. Retrieved from <https://sites.google.com/a/etusd.org/eld/assessments-tests>
- United States Department of Health and Human Services. (2012). Overweight and obesity Statistics. Retrieved from

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

<http://www.niddk.nih.gov/health-information/health-statistics/Pages/overweight-obesity-statistics.aspx>

Werhan, C. R. (2013). Family and consumer sciences secondary school programs: National survey shows continued demand for FCS teachers. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(4), 41-45.

Appendices

Syllabus

Course Syllabus for CLIL Home Economics

Description:

The primary focus of the course is the help individuals develop values, skills and knowledge that will allow them to contribute to various communities they are a part of in life. The content field of Home Economics will not only help the individuals learn different skills and knowledge that will help improve their life, but also help each individual learn to accept and value their own cultural backgrounds and differences.

Aims:

The aims of this class are to (content):

1. Increase awareness in students that all cultural differences are valuable
2. Promote the importance of enhancing quality of life in various communities they are a part of
3. Develop skills that will allow students to manage their life on their own

The aims of this class are to (language):

1. Build confidence in students to increase speaking outside of CLIL Home Economics class
2. Support students to become Fluent English Proficient (FEP) as defined by the district

The aims of this class are to (parent):

1. Communicate with parents/guardian and increase awareness in what the students are learning in class
2. Volunteer and take part in classroom activities when possible

Textbook: Glosson, L. R., Meek, J. P., & Smock, L. G. (1997). *Creative Living*. Glencoe/McGraw-Hill.

Any other sources will be provided by the teacher at appropriate times.

Overall Assessment:

- Unit Tests
- Final Project – Planning the last Cooking Lab
- Portfolio
- Student-Teacher Consultation

Tentative Course Schedule for CLIL Home Economics

Class	Classwork	Homework
1	Course Introduction	1. Gather necessary course materials
	Student Information card	2. Finish “Hello, I am...” sheet (if not finished)
	Getting to Know You	3. Share what you learned in class with your parent/guardian and get their signature on your attendance log sheet [= Share and sign]
2	Getting to Know You	1. Finish My Vision sheet (if not finished)
	My Vision	2. Dictionary page (if not finished)
	Food and Health	3. Share and sign
3	Intro. to Vocabulary words dictionary page	1. Share and sign
	Food and Health	2. Quick Write: My Favorite Proteins
	Vocabulary words share	
4	Protein	1. Share and sign
	Food and Health	2. Quick Write: Carbohydrates I ate today
	Carbohydrates	3. Ask your parents/guardians: What kind of Carbohydrates do you eat most with your family?
5	Food and Health	1. Share and sign
	Fats	2. Quick Write: Which is more important? (Proteins, Carbohydrates, and Fats)
6	Food and Health	1. Share and sign
	Vitamins and Minerals	2. Quick Write: What 3 kinds of vitamins were in your lunch today?
7	Food and Health	1. Share and sign
	Eating at a balance	2. Ask your parents/guardians: Create a balanced Food Plate together with your parent/guardian based on your culture and background
8	Food and Health Test	1. Share and sign
	Team Competition	
	The Kitchen – Safety and Sanitation	
9	Intro. to Vocabulary words	1. Dictionary page (if not finished)
	Different ways to store food	2. Share and sign
		3. Ask your parents/guardians: Where are foods stored at your home?
10	The Kitchen – Safety and Sanitation	1. Share and sign
	Keeping the kitchen clean	2. Ask your parents/guardians: What are the 3 most important things you do every day to keep the kitchen clean?
11	The Kitchen	1. Share and sign
	Kitchen safety	2. Ask your parents/guardians: What are important cooking safety rules/tips?
12	The Kitchen	1. Share and sign
	Kitchen safety	2. Ask your parents/guardians for a recipe of our family’s traditional dish
13	The Kitchen	1. Share and sign
	Measurements (Customary and Metric)	2. Ask your parents/guardians: What is a must-have kitchen appliance/supply that you use in your home kitchen?

14	The Kitchen Cooking Appliances and Supplies	1. Share and sign 2. Make a list of as many cooking verbs as you can
15	The Kitchen Cooking Skills Following the Recipe part 1	1. Share and sign 2. Quick Write: What is your favorite dish that your parents/guardians make?
16	The Kitchen Following the Recipe part 2 Theme for Cooking Lab 1 – Soups and Salads	1. Share and sign 2. Bring a Soup/Salad recipe from home for cooking lab 1
17	The Kitchen Recipes for Cooking Lab 1	1. Share and sign 2. Review what we did for the Kitchen Unit
18	The Kitchen Test Team Competition Recipes and Work Plan for Cooking Lab 1	1. Share and sign
19	Cooking Lab 1	1. Reflective Journal 2. Share and sign
20	Table Manners Intro to Vocabulary words Table setting Activity	1. Share and sign 2. Dictionary page (if not finished) 3. Ask your parents/guardians: How are tables set in your homes? (traditional/cultural table setting)
21	Table Manners Table manners in the US and the world	1. Share and sign 2. Ask your parents/guardians: What is considered “good table manners” in your culture?
22	Table Manners Table manners and Customs around the world Theme for Cooking Lab 2 - Drinks	1. Share and sign 2. Bring a Drinks recipe from home for cooking lab 2
23	Table Manners Recipes for Cooking Lab 2	1. Share and sign 2. Review what we did for the Table Manners Unit
24	Table Manners Test Team Competition Recipes and Work Plan for Cooking Lab 2	1. Share and sign
25	Cooking Lab 2	1. Reflective Journal 2. Share and sign 3. Bring 3 Nutrition labels
26	Managing your Life – You as a consumer Intro. to Vocabulary words Nutrition Facts label Activity	1. Share and sign 2. Dictionary page (if not finished) 3. Ask your parents/guardians: What do you look for when buying food for the family?
27	Managing your Life – You as a consumer Intro. to Group Presentation - Brainstorm	1. Share and sign 2. Quick Write: Your presentation topic
28	Managing your Life – You as a consumer Preparation for Group Presentation	1. Share and sign
29	Managing your Life – You as a consumer Preparation for Group Presentation	1. Share and sign 2. Quick Write: What do you think is important when doing a presentation? 3. Ask your parents/guardians: What are some characteristics of a “good presentation” in your culture?

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

30	Managing your Life – You as a consumer Preparation for Group Presentation	1. Share and sign
31	Managing your Life – You as a consumer Group Presentation	1. Share and sign 2. Self-evaluation sheet (for those who presented in this class)
32	Managing your Life – You as a consumer Group Presentation Theme for Cooking Lab 3 – Main Dish	1. Share and sign 2. Bring a Main Dish recipe from home for Cooking Lab 3 3. Self-evaluation sheet (for those who presented in this class)
33	Managing your Life – You as a consumer Recipes for Cooking Lab 3	1. Share and sign 2. Review what we did for Managing your Life – You as a Consumer Unit
34	Managing your Life – You as a consumer Test Team Competition Recipes and Work Plan for Cooking Lab 3	1. Share and sign
35	Cooking Lab 3	1. Reflective Journal 2. Share and sign
36	Managing your Life - Healthy Diet Intro. to Vocabulary Words Healthy and Ideal body types	1. Share and sign
37	Managing your Life - Healthy Diet Analyzing your own habits Theme for Cooking Lab - Desserts	1. Share and sign 2. Quick Write: My Eating Habits 3. Bring a Dessert recipe from home for Cooking Lab 4
38	Managing your Life – Healthy Diet Recipes for Cooking Lab 4	1. Share and sign
39	Managing your Life – Healthy Diet Recipes and Work Plan for Cooking Lab 4 Intro to Final Project	1. Share and sign 2. Ask your parent/guardian: What is your favorite food in the <u>(insert the category you and your group is in charge of)</u> food category?
40	Cooking Lab 4	1. Reflective Journal 2. Share and sign
41	You and the World – Reflection Planning a Meal – Final Project	1. Share and sign
42	You and the World – Reflection Planning a Meal – Final Project One-on-one Teacher/Student Discussion	1. Share and sign
43	You and the World – Reflection Planning a Meal – Final Project One-on-one Teacher/Student Discussion	1. Share and sign
44	You and the World – Reflection Planning a Meal – Final Project One-on-one Teacher/Student Discussion	1. Share and sign
45	Cooking Lab 5	

Total number of classes:
45 classes

Class time:
60 min

Total hours of instruction:
45 hours

Sample Lesson Plans

Lesson Plan 1

Lesson Plan for Class 3

Students will be able to:**Goals and Objectives (language):**

1. Engage in conversation smoothly using conversational strategies
2. Listen and follow teacher instruction
3. Explain definitions of assigned vocabulary words to other students
4. Write as many words as they can on the assigned topic, under time pressure

Goals and Objectives (content – Home Economics):

1. Learn definitions of Home Economics related vocabulary words
2. Identify Proteins from other food groups

Goals and Objectives (parent-involvement):

1. Share what was learned in class with parent/guardian either in L1 or L2

Procedure: (Total time: 60 min)

	Time	Teacher action	Student action	G&O
1	10 min	Warm-up 1) Greet the students 2) Take attendance • Instruct and guide through the procedures of taking attendance 3) Go over the agenda Ask one student to read the agenda on the board.	1) Greet the teacher 2) Take attendance • Exchange attendance log with a partner and take attendance 3) One student will read the agenda on the board	L-1
2	10 min	Class Dictionary 1) Conversation Activity • Instruct students to find a partner. Make sure the partner is someone they haven't talked to during class 1 and 2. • Instruct students to decide who will go first. • Student 1 will speak about the vocabulary word they were assigned for 2 minutes.	1) Conversation Activity • Find a partner whom they have not talked to yet • Amongst the pairs, decide who will be Student 1 and who will be Student 2 • Go on and follow teacher instruction	L-2 C-1 L-1 L-3

Parent-involved CLIL through Home Economics in Torrance, CA Middle Schools

		<ul style="list-style-type: none"> • After 2 minutes, Student 2 will have 30 seconds to ask one follow-up question. [How to ask: sign on the whiteboard] • Repeat the same procedures with the Student 2 speaking for 2 minutes. • After the entire cycle, have students sign each other's name and their word on the Vocabulary Share checklist (see Example Material 3.2). • Then, have the students find another partner. Repeat the entire activity. 	
3	35 min	Food and Health - Protein <ol style="list-style-type: none"> 1) Provide students with pictures of food items using the Food Cards (see Example Material 3.3). Some are considered proteins, and some are not. <ul style="list-style-type: none"> • Show 1-2 examples of proteins: steak, • Make groups of 3-4 students • Students will choose which ones are proteins. • Ask students what they have picked out as Proteins. Using a big sized set of cards, put up student answers on the whiteboard. 2) Textbook p.368-369 <ul style="list-style-type: none"> • In the same group of 3-4 students, instruct students to read the Proteins section. Introduce Popcorn reading/ Round Robin reading to students. Show an example with the first 2 paragraphs of the Proteins section. • Teacher go around and check if anyone is struggling. 3) Food Cards Answer check <ul style="list-style-type: none"> • Check the answers using what was put up on the whiteboard earlier to check for reading comprehension. 4) My Favorite Protein(s) Activity <ul style="list-style-type: none"> • Assign each student to choose top 3 favorite proteins of their own – can be something they learned in 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Categorization Food Cards <ul style="list-style-type: none"> • Listen to the explanation L-2 • Ask teachers questions if necessary for clarification C-1 • Sort cards and identify Protein items from the cards C-2 2) Read textbook <ul style="list-style-type: none"> • In groups, take turn reading aloud. Switch at the end of each paragraph.

class, can be something they
eat at home but was not
covered in class

- ・ Within the same groups of
3-4, instruct students to share
their top 3 favorite proteins
and compare

4 5 min

Homework Assignment

- 1) Share what you learned/did in class
with your parent/guardian and get
their signature on your attendance
log sheet [= Share and sign]

Write down the homework on the
Attendance Log

P-1
L-4

- 2) My Favorite Proteins Quick Write
(QW)

Write whatever you can come up
with on the top 3 favorite proteins,
within the time limit of 10 minutes.
After 10 minutes, stop and count
the number of words you were able
to write. Write the number in the
box provided at the bottom right
hand corner. (aim for 250 words in
10 minutes)

Example Material 3.1

Vocabulary word:
Definition (Meaning):
Picture:
Dictionary page by:





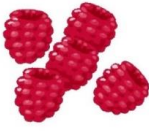


Example Material 3.2

Name: _____

Vocabulary Share Checklist (Unit: _____)

	Date	Vocabulary Word	Name (classmate)
Ex:	MM/DD/YYYY	Calorie	Ashley
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

Example Material 3.3

					
Apple	Bacon	Baguette	Chicken	Corn	Egg
					
Bananas	Beef	Bread	Fish	Grapes	Lasagna Pasta
					
Broccoli	Butter	Candy	Lettuce	Milk	Mixed Nuts
					
Carrot	Cereal	Cheese	Noodles	Oatmeal	Oil
					
Orange	Pear	Penne Pasta	Salad	Smoothie	Yogurt
					
Pineapple	Sausage	Pork	Vegetables	Fruits	Hamburgers
					
Potatoes	Raspberries	Rice	Steak	Dumplings	French Fries
					
Tortilla Chips	Strawberry	Tomatoes	Can of Tuna	Burrito	Spam Musubi

Lesson Plan 2

Lesson Plan for Class 16

Students will be able to:

Goals and Objectives (language):

1. Engage in conversation smoothly using conversational strategies
2. Listen and follow teacher instruction
3. Explain definitions of assigned vocabulary words to other students

Goals and Objectives (content – Home Economics):

1. Learn definitions of Home Economics related vocabulary words
2. Learn to follow the recipe
3. Learn to make homemade playdough

Goals and Objectives (parent-involvement):

1. Share what was learned in class with parent/guardian either in L1 or L2
2. Ask about cultural background and experiences related to topics covered in class

Procedure: (Total time: 60 min)

	Time	Teacher action	Student action	G&O
1	10 min	Warm-up 1) Greet the students 2) Take attendance • Instruct and guide through the procedures of taking attendance 3) Go over the agenda Ask one student to read the agenda on the board.	1) Greet the teacher 2) Take attendance • Exchange attendance log with a partner and take attendance 3) One student will read the agenda on the board	L-1
2	10 min	Conversation Activity 1) What is your favorite dish that your parents/guardians make? • Instruct students to find a partner. • Instruct students to decide who will go first. • Student 1 will speak about the answer to the question they were assigned for 2 minutes. • After 2 minutes, Student 2 will have 30 seconds to ask one follow-up question. [How to ask: sign on the whiteboard]	1) Conversation Activity • Find a partner • Amongst the pairs, decide who will be Student 1 and who will be Student 2 • Go on and follow teacher instruction	C-1 L-1 L-3

- ・ Repeat the same procedures with the Student 2 speaking for 2 minutes.
 - ・ Then, have the students find another partner. Repeat the entire activity.
- 3 35 min The Kitchen – Following the Recipe**
 - 1) Following the recipe
 - ・ Set up stations for different ingredients and supplies to measure the ingredients
 - ・ Make groups of 2-3 students
 - ・ Provide students with the recipe to making homemade playdough
 - 2) Clean up
 - 1) Listen to the explanation
 - ・ Ask teachers questions if necessary for clarification
 - ・ Work with the group and follow the recipe
 - 2) Clean up using the Class Kitchen Clean List from Class 10
- 4 5 min Homework Assignment**
 - 1) Share what you learned/did in class with your parent/guardian and get their signature on your attendance log sheet [= Share and sign]
 - 2) The theme for the first cooking lab: Soups and Salads. Bring one Soup/Salad recipe from home that you would like to share with the class, and make in the cooking lab.

Example Material 16.1

LET'S MAKE PLAYDOUGH

Ingredients:

3/4 cup salt
 2 tablespoons cream of tartar
 2 and 1/3 cups flour
 1 tablespoon vegetable oil
 1 teaspoon food coloring
 1 cup water



Procedures:

Mix 3/4 cup salt, 2 tablespoons of cream of tartar and 2 and 1/3 cups of flour and set aside. Mix 1 tablespoon of vegetable oil with 1 teaspoon of food and 1 cup of water. Slowly add the wet mixture to the dry mixture and stir until the dough comes together. Knead the dough a few times to improve the texture.

Lesson Plan 3

Lesson Plan for Class 39

Students will be able to:

Goals and Objectives (language):

1. Engage in conversation smoothly using conversational strategies
2. Listen and follow teacher instruction
3. Explain definitions of assigned vocabulary words to other students

Goals and Objectives (content – Home Economics):

1. Learn definitions of Home Economics related vocabulary words
2. Clarify and know what they will be doing on the day of Cooking Lab 4
3. Grasp a flow of the final project

Goals and Objectives (parent-involvement):

1. Share what was learned in class with parent/guardian either in L1 or L2
2. Ask about cultural background and experiences related to topics covered in class

Procedure: (Total time: 60 min)

	Time	Teacher action	Student action	G&O
1	10 min	Warm-up 1) Greet the students 2) Take attendance • Instruct and guide through the procedures of taking attendance 3) Go over the agenda Ask one student to read the agenda on the board.	1) Greet the teacher 2) Take attendance • Exchange attendance log with a partner and take attendance 3) One student will read the agenda on the board	L-1
2	10 min	Class Dictionary 1) Conversation Activity • Instruct students to find a partner. • Instruct students to decide who will go first. • Student 1 will speak about the vocabulary word they were assigned for 2 minutes. • After 2 minutes, Student 2 will have 30 seconds to ask one follow-up question.	1) Conversation Activity • Find a partner • Amongst the pairs, decide who will be Student 1 and who will be Student 2 • Go on and follow teacher instruction	C-1 L-1 L-3

		[How to ask: sign on the whiteboard]		
		<ul style="list-style-type: none"> Repeat the same procedures with the Student 2 speaking for 2 minutes. Then, have the students find another partner. Repeat the entire activity. 		
3	20 min	Intro to Final Project	1) The final project is for them to coordinate everything for Cooking Lab 5 (Recipe, time management, table setting, cleanup, etc.) – Theme is a lunch for your parent/guardian [Instead of using plates and silverwares, what you cook will be packed in a lunch box]. 2) Assign students to groups, or have them make groups. <ul style="list-style-type: none"> Do a drawing and decide which group will make what: Soup, Salad, Main Dish, Dessert, and a Drink. (depending on the number of groups formed, the number of categories can be adjusted) 3) They can use any books, materials, supplies available in class, and the plan must be finished by 44 th class in order for the teacher to buy necessary items.	1) Listen to the explanation <ul style="list-style-type: none"> Ask teacher questions if necessary for clarification L-2 Work with the group to plan the final cooking lab C-3
4	10 min	Recipes for Cooking Lab 4	1) Last opportunity for students to go over the recipe and roles 2) Review kitchen safety 3) Review table setting	1) Listen to the explanation <ul style="list-style-type: none"> Ask teachers questions if necessary for clarification L-2 C-2 Work with the group and clarify what each student will be doing during cooking lab L-1
5	5 min	Homework Assignment	1) Share what you learned/did in class with your parent/guardian and get their signature on your attendance log sheet [= Share and sign] 2. Ask your parent/guardian: What is your favorite food in the <u>(insert the category you and your group is in charge of)</u> food category?	Write down the homework on the Attendance Log P-1 P-2

Lesson Plan 4

Lesson Plan for Class 45

Students will be able to:

Goals and Objectives (language):

1. Engage in conversation smoothly using conversational strategies
2. Listen and follow teacher instruction

Goals and Objectives (content – Home Economics):

1. Perform kitchen safety skills learned in class
2. Cook based on the recipe and work plan

Goals and Objectives (parent-involvement):

1. Share what was learned in class with parent/guardian either in L1 or L2

Procedure: (Total time: 60 min)

	Time	Teacher action	Student action	G&O
1	5 min	Warm-up 1) Greet the students 2) Take attendance	1) Greet the teacher 2) Take attendance	L-1
2	55 min	Cooking Lab 5 1) Students will meet with their group with the recipes and their work plan 2) Students will go ahead and start cooking. Then the students will pack what they cooked in lunch boxes to take home to their parents. 3) Clean up	1) Listen to the explanation · Ask teachers questions if necessary 2) Remembering safety skills, following the recipe, going along with the work plan 3) Clean up using the Class Kitchen Cleaning List	L-2 C-1 C-2 L-1 P-1