

博士論文(要約)

モンゴル国における幼児・学童期の教育と 親の教育関与の関係

中 村 絵 里

目 次

図表一覧.....	1
序章 問題の所在と本論文の構成.....	3
第1節 問題の所在	3
第2節 研究目的とリサーチクエスチョン.....	5
第3節 本論文の構成と研究の意義.....	9
第1章 開発途上国とモンゴル国の教育の現状と課題.....	13
第1節 教育開発に関わる国際的な潮流と課題.....	13
第2節 開発途上国の幼児・学童期の教育.....	13
第3節 モンゴル国の概況.....	18
第4節 モンゴルの教育状況	19
第5節 モンゴルの都市部貧困層の教育状況.....	24
第2章 親による教育関与.....	27
第1節 教育の場としての家庭.....	27
第2節 日本における親による教育関与の研究動向.....	28
第3節 海外における親による教育関与の研究動向.....	36
第4節 親による教育関与の包摂と排除.....	40
第5節 親による教育関与と家族の資本の関係.....	43
第6節 考察と今後の展望.....	46
第3章 家庭における主体的な学び.....	48
第1節 幼児期の「主体的な学び」とはなにか.....	48
第2節 権利の主体者としての子ども	49
第3節 他者との相互作用に関連した理論.....	53
第4節 主体的な学びを促す家庭環境.....	55
第5節 小括.....	69

第4章 地方の遊牧家庭を対象とした就学前自宅学習における 親への支援研究.....	71
第1節 就学前教育	71
第2節 研究の方法	72
第3節 結果と考察	83
第4節 ワークショップ実践後の追跡調査.....	97
第5章 地方の遊牧家庭における子どもの就学前後の親の意識変容.....	102
第1節 親による教育関与.....	102
第2節 調査対象と方法	103
第3節 結果.....	105
第4節 考察と小括	114
第6章 首都の貧困地区における家庭の教育関与と家族の資本の関係..	115
第1節 世界の都市化問題とモンゴルのゲル地区の状況.....	115
第2節 調査地の特徴と調査方法	116
第3節 分析の結果	123
第4節 小学生の学業達成の規定要因.....	130
第5節 考察と小括	135
第7章 ポスト社会主義時代の家庭における教育関与の考察 —大学生を対象とした調査—.....	138
第1節 研究の枠組みと調査概要	138
第2節 分析の結果	142
第3節 考察と小括	150
終章 本論文のまとめと今後の課題.....	152
第1節 親による教育関与の有り様と子どもに与える影響	152
第2節 子どもが主体的に学ぶための家庭環境.....	153
第3節 親による教育関与が子どもに与える影響	156
第4節 親による教育関与の規定要因.....	156
第5節 本論文の限界と、今後の教育開発研究への示唆.....	159

初出一覧.....	161
参考文献.....	162
<日本語文献>.....	162
<英語文献>.....	169

巻末資料

巻末資料1 The Convention on the Rights of the Child Article 28.....	175
巻末資料2 「児童のための権利条約(「子どもの権利条約」)第28条.....	176
巻末資料3 地方の親を対象とした質問紙調査の質問票【モンゴル語】.....	177
巻末資料4 地方の親を対象とした質問紙調査の質問票【日本語】.....	193
巻末資料5 都市部の親を対象とした質問紙調査の質問票【モンゴル語】.....	204
巻末資料6 都市部の親を対象とした質問紙調査の質問票【日本語】.....	210
巻末資料7 大学生を対象としたインターネット質問調査の質問票【モンゴル語】.....	216
巻末資料8 大学生を対象としたインターネット質問調査の質問票【日本語】.....	230
巻末資料9 ゲル地区の質問紙調査対象の学校別回答者内訳.....	233
巻末資料10 インタビュー質問項目.....	236

図表一覧

【図一覧】

図序-1 本論文の構成.....	11
図序-2 研究の構造.....	12
図1-1 モンゴル国の地図.....	18
図1-2 東アジア・東南アジア諸国の純就園率と保育者一人あたりの園児の人数.....	21
図1-3 初等教育の純就学率と教員-生徒の比率.....	24
図2-1 親の教育意識、parental involvementと教育に関する論文数.....	29
図4-1 研究の方法.....	73
図4-2 アルハンガイ県とウブルハンガイ県の位置.....	74
図4-3 教材貸出キット(Mobile Library: ML).....	78
図4-4 教材貸出キット(Mobile Library: ML).....	78
図4-5 Hide & Seek.....	79
図4-6 受付の様子.....	83
図4-7 質問紙調査の様子.....	83
図4-8 モンゴルの地方におけるアクターの関係図.....	85
図4-9 活動1の様子.....	91
図4-10 活動2の様子.....	91
図4-11 バヤンゴル郡の教材貸出キット(ML)利用数.....	99
図4-12 インタビューに答える母親.....	100
図4-13 子どもの描いた絵.....	100
図5-1 就学前学習教材の利用キット数.....	110
図6-1 研究の方法.....	120
図7-1 研究の方法.....	142
図終-1 家庭における子どもの主体的な学びのモデル.....	155
図終-2 本研究対象における親の教育関与のモデル.....	158

【表一覧】

表序-1 先行研究の課題と本研究の目的.....	8
表1-1 就学前教育を受けられない理由.....	15
表1-2 モンゴル国の概況.....	19
表2-1 研究の対象国・地域.....	30
表2-2 研究の対象教育レベル.....	31
表3-1 学生が「質の高い保育」と聞いてイメージすること.....	49
表3-2 しつけスタイル別子どもへの関わり方とその影響.....	58
表3-3 モンゴルの遊牧文化における家庭教育.....	61
表3-4 モンゴルにおける5歳未満児の教具の所有率.....	66
表4-1 ワークショップのプログラム構成.....	76

表4-2	ワークショップの活動と時間配分.....	76
表4-3	質問紙の事前・事後比較のためのデザイン原理.....	82
表4-4	MLの利活用に関する状況.....	85
表4-5	家庭内学習資源および就学前自宅学習の取り組み頻度の記述統計.....	88
表4-6	就学前自宅学習の取り組み頻度との相関.....	89
表4-7	質問紙の事前・事後の比較表.....	90
表4-8	タラゴト郡グループBのディスカッション内容.....	91
表4-9	バヤンゴル郡グループDのディスカッション内容.....	93
表4-10	発話・行為と guided participation とのマッチング.....	94
表4-11	質問紙調査の回答者内訳(単位:人).....	98
表4-12	ワークショップ不参加者の利用キット数と就学前自宅学習後の感想の相関.....	101
表5-1	質問紙調査の回答者の分類(単位:人).....	108
表5-2	誰が主に学習支援をおこなったか(複数回答形式).....	109
表5-3	教材の利用キット数との相関.....	111
表5-4	ウブルハンガイ県の質問紙調査結果の記述統計.....	113
表6-1	調査対象校の概要.....	121
表6-2	回答者の属性に関する記述統計.....	124
表6-3	記述統計.....	127
表6-4	就学前後の教育関与に対する分析.....	129
表6-5	質問紙回答と子どもの成績の記述統計.....	131
表6-6	「勉強がわからない、授業についていけない」に対する同意の程度.....	134
表6-7	2年生の学業困難の度合いと居住年数との関連.....	135
表6-8	2年生の学業困難の度合いと教育関与との関連.....	135
表7-1	インタビュー対象者.....	142
表7-2	出身地域別の回答結果クロス表.....	143
表7-3	就園経験別の回答結果クロス表.....	145
表7-4	就園経験別の学習支援結果(就学前).....	146
表7-5	就園経験別の教育支援結果(就学後).....	147

序章 問題の所在と本論文の構成

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

教育を受ける権利は、「児童のための権利条約（以下、「子どもの権利条約」とする）」の第 28 条¹ で、明確に謳われている。「子どもの権利条約」は、2020 年 10 月時点で、世界 196 の国と地域が締結している国際条約である（外務省 2020b）。これだけ多くの国が条約の趣旨に賛同し締結しているにもかかわらず、世界には、教育を受ける権利が保障されていない国がある。特に、教育の財源が乏しい開発途上国² では、不十分な教育設備、教材の不足、教員の低賃金と資質の問題など、教育の質に対する課題が多く、就学率や修了率といった量的拡大だけではなく、質的保障の重要性が指摘されている³。

第1節 問題の所在

本論文では、長らく教育課題を抱えてきた開発途上国に焦点をあてる。途上国では、学校に行く権利が強制的に奪われ、友達と自由に遊び、集まり、話す権利が奪われる状況が、しばしば問題とされてきた。

教育に関わる様々なアクターには、上流部門（政策立案者）と下流部門（教員、親、生徒たち）があり、それぞれの役割を理解することが重要である（北村・廣里 2008）。教育の質的課題を抱えている地域では、学校側の努力だけでなく、子どもの親による教育関与が一定の効果を与えると、先行研究で指摘されている。たとえば子どもの学業達成・教育達成に影響を与える親の関与として、家庭内での読み聞かせや読書、宿題のサポートを含む学習補助、教育の重要性を伝えたり学校での出来事を話したりといった教育関心、学校参加、教育の経済的支援、進路選択への助言などの先行研究がある⁴。本研究の対象には、父親および母親以外に、

¹ 第 28 条 (Article 28) の和文と英文の全文を巻末資料 1、巻末資料 2 に付す。

² 本稿では、開発途上国の定義を、OECD（経済開発協力機構）が発表する ODA Recipients のリストに掲載される援助受け取り国とする。リストでは、「後発開発国」、「低所得国 (GNI が 1,005 米ドル以下)」、「下位中所得国 (GNI が 1,006 から 3,955 米ドル)」、「上位中所得国 (GNI が 3,996 から 12,235 米ドル)」の 4 つに分類されている。

³ 2015 年に国連サミットにおいて採択された Sustainable Development Goals (SDGs) では、Goal 4 に教育の目標として、“Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning”（すべての人にインクルーシブで質の高い教育を確保し、生涯学習を促進する）が掲げられ、教育の質確保と生涯を通じた学習促進が強調された。

⁴ たとえば、St. Pierre, Layzer, and Barne (1995), Hoover-Dempsey and Sandler (1995, 1997), Reynolds (1996), Khajehpour and Ghazvini (2011), Mayo and Siraj (2015) など。

祖父母や年長のきょうだいも調査に参加したケースもあるが、幼児・児童・生徒の親代わりとなる主たる養育者という考えから、養育者も保護者も「親」という表現で以後統一する。

研究対象は、モンゴル国（以下、「モンゴル」とする）の5歳から11歳の子ども（就学前から小学校まで）をもつ親である。モンゴルは、国全体の19.2%の世帯が伝統的な遊牧を生業としている(National Statistics Office of Mongolia (以下、「NSO」) 2017)。遊牧民は、季節ごとに家畜と共に移動生活を送るため、遊牧家庭の子どもは、幼稚園などの就学前教育機関に通うことが難しく、こうした幼児の教育は、従来各家庭に委ねられてきた(アリウントヤ 2013)。しかし、ポスト社会主義の教育混乱期の影響で、現在の幼児・学童の親世代には、十分な教育を受けていない層がいることや(中村 2016)、地方では家庭内の教材不足の問題もあり(NSO 2019)、就学前教育から初等教育段階の子どもに対する親の教育関与には課題がある(中村 2016)。また、モンゴルは1990年の市場経済導入以降、地方から都市部へと急激な人の移動が起こり、首都ウランバートルの人口は過去30年の間に、2.5倍以上に膨れ上がった(NSO 2017)。2000年代以降は、異常気象の影響により、ゾドと呼ばれる寒雪害で家畜を失った地方の遊牧世帯が、インフラ整備が不十分な首都周縁部に移住している(宮前2008; 小金澤・ジャンチブ・佐々木2006)。遊牧民の伝統的な移動式住居のゲルを建てて人々が密集して生活するエリアは、ゲル地区と呼ばれ、急激な児童・生徒数の増加に起因した2部制、3部制の導入、教科書や教材の不足など、質の高い教育の保証が難しくなっている。ゲル地区では、親が生活のために長時間の低賃金労働に従事したり、生活苦からアルコール中毒に陥ったりするなど、親が子どもの教育に関与することが難しい問題もある(Nakamura 2017)。このように、モンゴルでは、幼児期から学童期の子どもの教育には、地方と都市部貧困地域で様々な課題を抱えている。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

そこで、本研究では、親の教育関与に着目し、子どもへの影響と関与の規定要因をモンゴルの文脈から検討することを試みる。

その一方で、親による教育関与は、多くの実証研究から、子どもの教育達成に効果があることも確認されている⁵。しかし、親による教育関与の研究は、これまでは欧米をはじめとした先進諸国を中心に議論が進められており、途上国において、その概念が十分に検討されてきたとはいえない（中村 2019）。そのため、本研究で、親による教育関与を検討することに意義があると考えた。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

第2節 研究目的とリサーチクエスト

本論の目的は、教育の質的課題を抱えるモンゴルにおいて、幼児期から学童期の子どもに対する親の教育関与の有り様と子どもへの影響を検討し、関与の規定要因を明らかにすることである。リサーチクエスト（RQ）は、以下の4点である。

- RQ 1. 幼児期から学童期の子どもに対して親がどのような教育関与をおこなっているか
- RQ 2. 主体的な学びを促す親の関わりはどのようなものか
- RQ 3. 親の教育関与が子どもの学校教育に与える影響はどのようなものか
- RQ 4. 親の教育関与の規定要因はなにか

⁵ たとえば、Fan and Chen (2001), Goodall and Montgomery (2014), Hango (2007), Jeynes, (2017), Neymotin (2014), Niia *et al.* (2015)など。

1点目のリサーチクエストでは、モンゴルにおいて、親が子どもの教育にどのように関わっているかを明らかにすることを試みる。親による教育関与に関するレビュー論文では、家庭での読書、宿題のサポート、学校生活に関する会話、学校行事への参加、学校運営の意思決定、学校運営の資金協力、進路選択など様々な取り組みとその効果が検証されている。しかし、家庭内でおこなわれることの実態を把握することは難しく、特にモンゴルにおいては、親が子どもの学校教育にどのような関与をおこなっているかを実証的に論じたものは管見の限りない。モンゴルの言語や文化に着目した研究のなかには、

本研究で、モンゴルの教育を家庭の文脈で検討するにあたり、伝統的な家庭教育の範疇を超えた学校教育と関連の深い教育内容についても知る必要がある。そこで、本研究の4つの事例を通して、親の教育関与の有り様を明らかにする。

2点目のリサーチクエストでは、子どもが家庭において主体的な学びを生起させるために、親がどのように関わることが良いのかを検討する。従来、主体的な学びに必要なアプローチには、子どもが学びの権利の主体者であることを前提に、保育の質の観点から検討されてきたが、これらは、就学前教育機関の幼稚園や保育園での実践を伴う理論が主流であった。家庭において、主体的な学びを促すための環境を、他者との相互作用の理論をベースとして、モンゴルの家庭教育の文脈をふまえて提示する。

3点目のリサーチクエストでは、先行研究での知見が少ない開発途上国の事例として、モンゴルにおいて親の教育関与が子どもの教育に与える影響を明らかにすることを試みる。先行研究では、住民参加による学校運営の改善を実証的に論じたもの（ケニア、ミャンマー、ラオスの事例⁶）、家庭背景と教育を通じた階層再生産の検討（中国の事例⁷）、小学校の原級留置と親の教育意識の関連（タイの事例⁸）などが教育開発の領域でおこなわれているが、それらの研究では、親の教育関与を通じた幼児・学童期の子どもへの直接的且つミクロな視点での影響が十分に検討されているとはいえない。そこで、本研究では新たな知見を見出すために、モンゴルにおいて、親による教育関与を受けた子どもへの影響を明らかにする。

4点目のリサーチクエストでは、親の教育関与の有り様と子どもへの影響を明らかにしたうえで、どのような親が子どもの教育に関心を持ち関与するようになったのか、規定要因を検討する。欧米や先進諸国では、親の教育関与の研究は、どのような関与が子どもの教育達成

⁶ Nishimura (2017)、鈴木 (2010)、平良 (2011)

⁷ 陳・山根 (2017)

⁸ 権藤・安藤 (1973)

に効果的であるかを検証したり (Goodall and Montgomery 2014; Hango 2007; Jeynes 2017; Mayo and Siraj 2014 ; See and Gorard 2015; Wilder 2014)、親の関与が機能するメカニズムが検討されたりしている (Hoover-Dempsey and Sandler 1995; Hornby and Lafaele 2011)。つまり、親が何らかの関与をしていることが起点となっており、どのような親が子どもの教育に関与しているのかまで遡ったものは見られない。途上国での数少ない研究知見のなかには、

(バングラデシュの事例⁹)、 (ベトナム、モンゴルの事例¹⁰)、
(ケニアの事例¹¹)、 (インドの事例¹²) を検討したものがあ
いずれの研究においても特定の教育的な関わりや、要因に限定されている。最後のインドの事例では、

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

そこで、本研究においては子どもの年齢を幼児期および学童期に特定し、親の教育関与の規定要因を家族内資本とその他の要件から検討し、どのような親が関与しているかを明らかにする。その結果からどのような外的な支援があれば、関与を促進できるか示唆を得ることができる考える。

先行研究からの視座については、本論文の第2章で詳述するが、ここでは、上記で挙げた先行研究の課題点と本論文における研究目的との関連を下記 (表序—1) のとおり整理した。

⁹ 門松 (2016)

¹⁰ 浜野 (2012)

¹¹ Nishimura (2017)

¹² Chudgar, Miller, and Kothari (2012)

表序-1 先行研究の課題と本研究の目的

先行研究の課題	必要なこと	本研究の対象と目的
<p>1. 親による教育関与の研究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地域的偏り：欧米先進国が主 ・ 不十分な知見：学校教育を軸とした関与について、途上国の教育開発の研究知見が少ない 	<p>→ → → →</p> <p>途上国の事例の蓄積</p>	<p>研究の対象：モンゴル国</p> <ul style="list-style-type: none"> -遊牧文化：国民の19.2%が遊牧世帯（NSO 2017） -都市と地方の格差：都市化問題
<p>2. 親による教育関与の内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 多種多様：家庭でおこなわれることは実態を把握するのが困難 	<p>→ → → →</p> <p>親本人への調査</p>	<p>幼児期から学童期の子どもに対する親の教育関与の有り様を明らかにする</p> <p>⇒RQ 1</p>
<p>3. 主体的な学びを促す環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 就学前教育機関の幼稚園や保育園での実践を伴う理論が主流 	<p>→ → → →</p> <p>モンゴルの家庭の文脈での検討</p>	<p>主体的な学びを促すための家庭の親による関与を明らかにする</p> <p>⇒RQ 2</p>
<p>4. 子どもの教育に与える影響</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児・学童期の子どもへの影響の検討が不十分： <先行研究の事例> -住民参加による学校運営の改善（ケニア、ミャンマー、ラオス） -家庭背景と教育を通じた階層再生産の検討（中国） -小学校の原級留置と親の教育意識の関連（タイ） 	<p>→ → → →</p> <p>学校運営や階層の再生産といった広義の影響ではなくミクロな視点からの検討</p>	<p>親の教育関与が子どもの学校教育に与える影響を明らかにする</p> <p>⇒RQ 3</p>
<p>5. 親による教育関与の規定要因</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特定の教育的な関わりや、その要因への限定： <先行研究の事例> -就園の選択と親の教育期待（バングラデシュ） -リテラシー教育と社会文化的要因（父母の学歴、所得階層）の関連（ベトナム、モンゴル） -親の学校参加と貢献度の規定要因の検討（ケニア） -子どもの学業達成と親の識字能力、収入レベル、学校参加との関連（インド） 	<p>→ → → →</p> <p>先行研究で示された多角的な教育関与を考慮に入れ、家族の資本とその他の親の要素も含めた要因の検討⇒「どのような親が教育関与をしているのか」</p>	<p>親の教育関与の規定要因を明らかにする</p> <p>⇒RQ 4</p>

第3節 本論文の構成と研究の意義

本論文は、全9章によって構成される。序章では、問題の所在と研究の目的、そして論文の構成について述べる。第1章から第3章で研究の背景と理論的枠組みを示し、第4章から第7章まででモンゴルの事例研究を4つ紹介する。終章で、本論のまとめと今後の課題を論じる。

まず、第1章では、開発途上国とモンゴルの教育の現状と課題について論じる。開発途上国の就学前教育と初等教育の現状を踏まえ、国際的な教育開発の歴史的背景と潮流を示す。そして、研究対象となるモンゴルの教育の現状と課題について詳述する。

続く第2章では、先行研究の視座として、親による教育関与（parental involvement）についてレビューをおこなう。日本と海外の先行研究をひきながら、親による教育関与の研究及び家族の資本との関連が過去40数年に亘り、注目されてきている一方で、開発途上国の貧困層を対象とした研究の蓄積が少ないことを指摘し、本研究の学術的な意義を論じる。

第3章では、就学前の子どもを対象とした家庭における主体的な学びについて、考察する。子どもは、権利の主体であるという観点に立ち、幼稚園や保育園などの園内の主体的な学びから示唆を得て、他者との相互作用に着目した先行研究の理論を振り返り、園外の保育として、家庭における主体的な学びについて検討を加える。そして、モンゴルの文脈で、子どもが家庭で主体的な学びを得られるために必要な要件を提言する。

第4章から第7章では、モンゴルで調査を実施した4つの事例研究を挙げる。研究1から研究3で、地方と都市部貧困地区の幼児および学童をもつ親を対象に、調査をおこなった。第4章で挙げる第1の事例（研究1）は、地方の遊牧民世帯の幼児の親を対象としたアクションリサーチで、子どもの就学前に自宅学習を支援するためのワークショップを実践し、その事前・事後で親の意識を評価した。ワークショップは、子どもが主体的に学ぶための親の関わりについて、理解を深めることを目的にデザインした。また、ワークショップ以前には、家庭で親や祖父母がどのような幼児教育に関わってきたのか、その内容と頻度を調査し、どのような要件と関連があるかも検討した。

第5章では、第2の事例（研究2）として、ワークショップの2年後におこなった追跡調査を基に、就学前自宅学習に関わった親の意識変容を、質問紙調査と半構造化インタビューから考察した。インタビューでは、親の意識変容に加えて、子どもへの影響について、親と小学校教員の双方の立場からの意見を聴きとり、質的に分析した。

続いて第6章では、第3の事例（研究3）として、首都ウランバートル市にあるゲル地区と呼ばれる貧困地区で、小学生の親を対象に、質問紙調査を実施した。また、校長、マネジャー、教員など学校関係者と、児童の親に対する半構造化インタビューもおこなった。質問紙調査では、家庭でどのような教育関与がおこなわれているかを明らかにし、その要因について、家族内資本とその他の要件との関連を検討した。また、新旧2つのゲル地区を対象として分析し、地区の特徴や差異による結果の相違についても分析を加えた。さらに補足的に、学業達成と家族内資本およびその他の要件との関連についても、検討した。

第7章では、補論の位置付けとなる第4の事例（研究4）を紹介する。研究1から研究3では、教育関与をおこなう立場の親を対象に検討したが、補論の研究4では、親の教育関与を受けた子ども側からの視点と教育達成との関連を分析するために、大学生を対象にインターネット質問

紙調査と、フォーカスグループインタビューを実施した。具体的には、現在のモンゴルの大学生を対象として、幼児・学童期に自身が家庭で親から受けた教育関与と、学校教員から受けた支援について振り返る調査を実施した。

終章では、各事例研究の知見を総合考察し、本研究の限界と今後への課題を提示する。

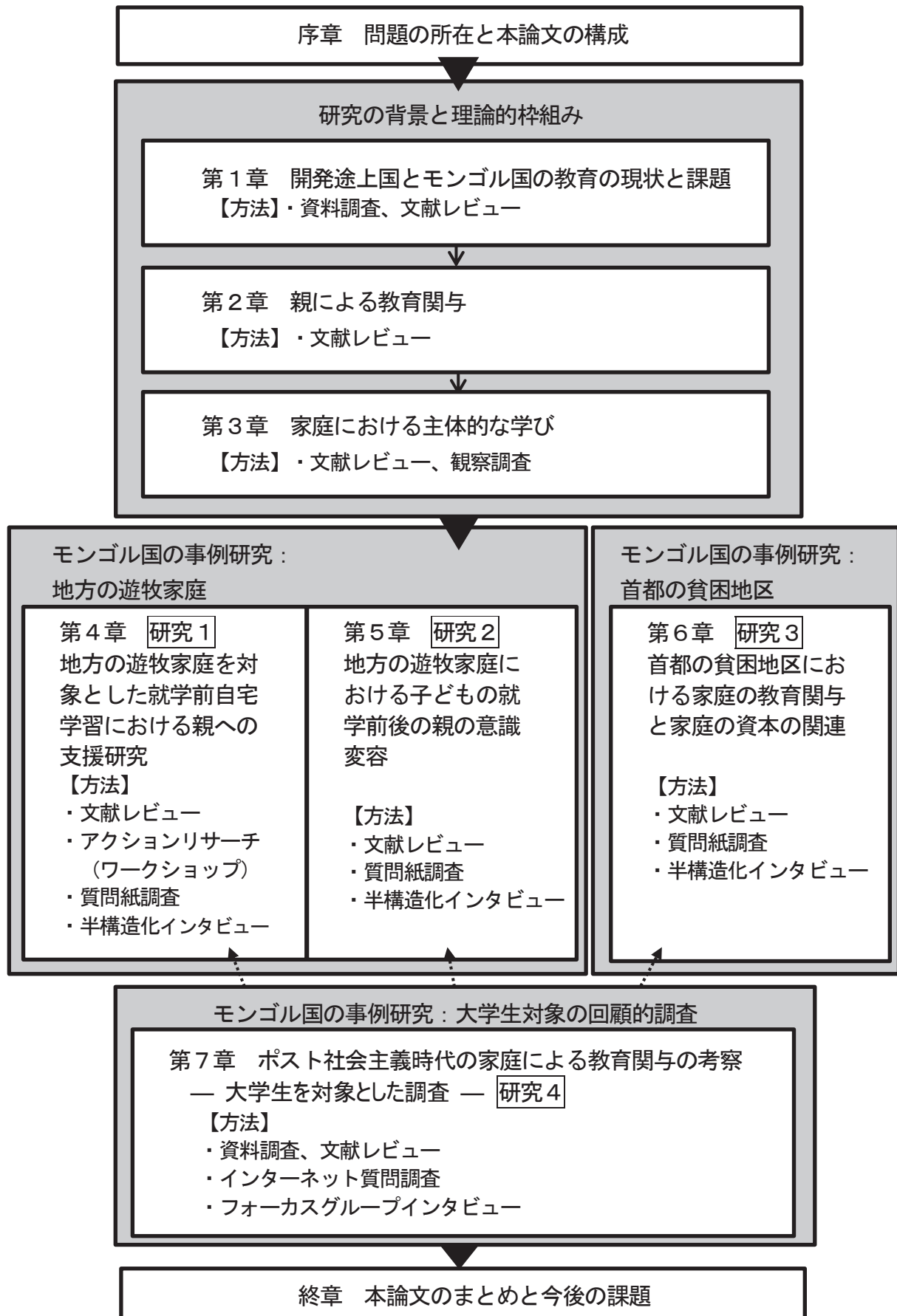
本論文の全体的な構成と研究方法(図序-1)と、第2部以降の事例研究(研究1から研究4)の各アプローチにおける理論および分析の枠組みを含めた研究の構造を図序-2に示す。

さいごに、本論文の意義について述べる。本論文では、モンゴルの地方の遊牧民世帯の子どもと、都市部貧困地区の子どもの視点から事例研究をおこなった。牧畜業に従事する人口は世界で2億人ともいわれ、なかでも遊牧を生業とする家族の子どもは、そのほかの家業の子どもと比較して教育機会が損なわれる傾向にある(UNESCO 2019)。また、世界の全人口の55%が都市部に居住しており、一極集中化は各国で社会問題を引き起こしている(United Nations 2018)。都市化問題の一つが教育など社会サービスの質の低下である。こうしたグローバルな教育課題の一つの事例として、モンゴルを取り上げることは、今後の教育実践や教育政策を検討するうえで、重要な示唆を得られると考える。したがって、本研究の事例で、地方と都市部の双方を対象として扱うことには、社会的な有用性があるといえよう。

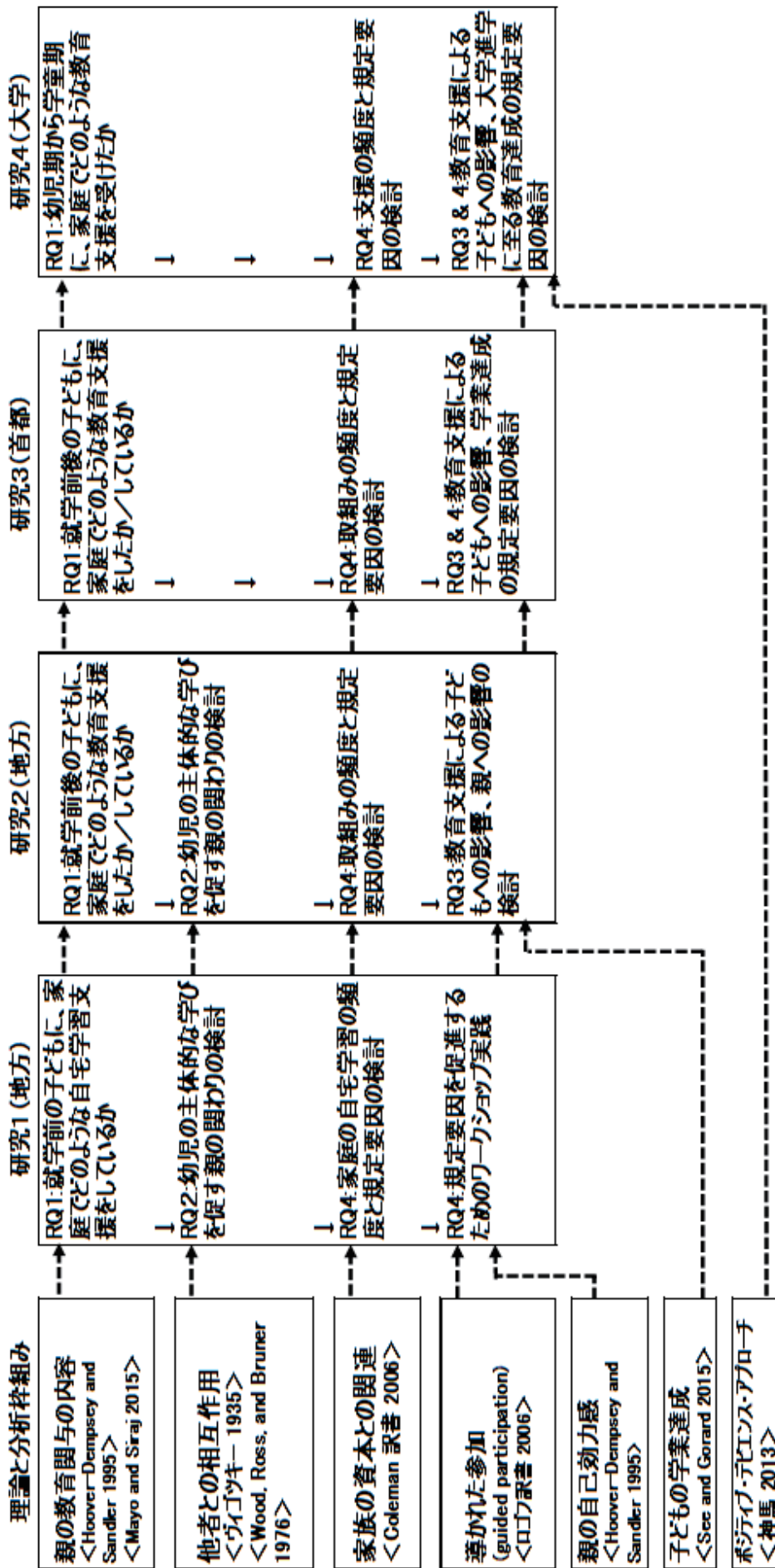
教育に関わる様々なアクターのなかで、本論文では、親に着目している。その理由は、前節で詳述したとおりであるが、改めて、現在の社会的危機を鑑みても、親の果たすべき役割は大きいと考える。しかし、親の教育への関わり方や、その要因を、開発途上国の不利な立場にある家族の文脈で検討した研究は少なかった。途上国の教育課題克服のための施策は、予算規模や費用対効果などを考えると、行政や学校レベルまで行き届くのが精一杯だったとも考えられる。しかしながら、学校レベルでは、どうしても対処できないような危機に直面したとき、権利の主体者である子どもが頼れるのは、家族であり、身近なおとなである。そのため、権利の主体者を最も近いところで支える親に着目し研究することは、学術的な意義がある。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

しかし、そうした教養を身につける機会を人生の初期の段階で失っている子どもが、世界中にいたことを忘れてはならない。奇しくも、2020年の春は、これまで当たり前教育の機会を得ていた子どもたちも、世界的なパンデミックにより突然その機会を奪われる危機に直面した。教育は、すべての子どもに公平に与えられるべき権利である。このような社会にある今こそ、最も脆弱な立場にいる子どもに、より良い機会と質の高い教育が得られる施策を講じる必要がある。



図序-1 本論文の構成



図序-2 研究の構造

第1章 開発途上国とモンゴル国の教育の現状と課題

第1節 教育開発に関わる国際的な潮流と課題

1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」では、Education for All (EFA)が掲げられ、国際社会が共通認識を持って教育開発の道を歩み始めた。その10年後の2000年には、セネガルのダカールで開催された「世界教育フォーラム」においてEFAダカール目標が採択され、続いて国連ミレニアムサミットを契機として Millennium Development Goals (MDGs)がまとめられた。MDGsでは、8つの目標が定められ、目標2には、「初等教育の完全普及の達成：すべての子どもが男女の区別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」（外務省 2015）と謳われた。

さらに、2015年には、韓国の仁川における「世界教育フォーラム 2015」で仁川宣言がなされ、同年、国連サミットにおいて Sustainable Development Goals (SDGs)が採択された。SDGsは、「誰一人取り残さない」ための持続可能で、多様性と包摂性のある社会を実現することを目指して、2030年を年限に17の国際目標が定められた。教育については、目標4に「Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning」（すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する）（外務省 2018）が掲げられ、教育の質確保と生涯を通じた学習促進が強調された。

こうした国際的な教育開発に向けた努力によって、世界では、小学校入学年齢より1歳下の子どもの69%が就学前教育機関に就学するようになり（UNESCO 2017）、初等教育の純就学率は91%に達し、不就学児童の数は、2000年以降半減している（UNESCO 2016）。

しかし、教育の質に目を向けると、初等教育適応年齢の56%は、最低限の読み書き能力を身につけておらず（UNESCO 2017）、初等教育を修了する児童のうち38%は、基本的な読み書きや計算の能力さえ習得しておらず（UNICEF 2016）、基礎教育課程には多くの課題が残されていることがわかる。また、生涯を通じた学習の状況を見ると、2010年から2015年の初等教育修了率は83%、前期中等教育修了率は69%、後期中等教育になると45%まで落ち込み（UNESCO 2017）、教育段階が上がるにつれ、継続が困難になっている。たとえば、低中所得国では、貧困層が就学前教育機関にアクセスできるのは、富裕層の5分の1程度であり、高等教育に至ってはその格差はさらに拡大する。また、初等教育を修了していないおとなが再び教育機関にアクセスできる機会はほとんどなく、低所得国の成人識字率は未だ60%未満である（UNESCO 2017）。

第2節 開発途上国の幼児・学童期の教育

教育段階ごとの状況を詳しく見ると、世界全体では、就学前教育（Pre-primary education）へのアクセスには、大きな格差がある。南アジアとサハラ以南のアフリカでは20%、ヨーロッパと北米では80%と就園率の格差は大きい。また、少なくとも小学校入学前の1年間の就学前教育が無償の義務教育となっているのは、世界でわずか38カ国である。家庭の経済状況に目を向けると、富裕層の子どもは貧困層の子どもと比較して就学前教育へのアクセスの機会が約6倍

も多くなっている¹³。これらの数値から、就学前教育の普及率は、開発途上国では低く、特に貧困層の脆弱な立場にある子どもは、生涯で最初の教育ステージとなる就学前教育を享受できていないことがわかる。就学前教育を受けられない理由を、フォーマルな就学前教育（幼稚園・保育園等）へのアクセスがある場合とない場合に分類し、表 1-1 のとおり、整理した。

就学前教育とケア (Early Childhood Education and Care: ECEC) の目的は、個人の性質を生涯にわたって形成していく土台を作ることである (OECD 2017)。ECEC は、「学びの目覚めの時期」である一方で、学校は「学びの自己認識の時期」であり、ECEC から学校教育の段階へは切れ目なく続いている (OECD 2017)。しかし、OECD (経済協力開発機構) の保育に関する国際調査報告書 “Starting Strong” レポート¹⁴の 2017 年版では、就学前教育から初等教育段階への移行に関して、既に取り組みされている事項や今後への課題などが提起され、社会経済的に不利な立場にある子どもに関する言及はあっても、子どもが何らかの就学前教育機関に通っていることが前提として論じられている。このことを踏まえると、就学前教育にアクセスのない子どもたちは、まさに SDGs でいうところの「取り残されたものたち」となり、「誰一人取り残さない」ための議論を、今後、深めていく必要がある。

21 世紀以降、就学前の保育・幼児教育の改革が、OECD や EU (欧州連合) によって牽引されている。就学前教育は、「個人の発達の最初のステップであり、就学前に得たものは、その後続く初等教育へと持ち越される」 (OECD 2017, p. 20) と記述されるとおり、初等教育の前段として欠くことのできないステージである。泉 (2017) は、保育・幼児教育が世界的に求められる背景として、「多くの研究が、乳幼児期の子どもの質のよい生活と教育が、その後の子どもの人生のみならず社会に大きな貢献をもたらすことを明らかにしてきた」 (泉 2017, p. 2) ことを挙げている。また、OECD による保育政策の国際調査と、一連の調査報告書 “Starting Strong” を通じて、保育と教育 (care and education) に対する社会的な見方の変化も指摘している。それは、従来「女性の労働市場への参入を保証する上で必要である」と考えられていたが、それだけではなく、「乳幼児期が人間の学習と発達の基礎形成の重要な段階である」と見なされるようになってきた」 (泉 2017, p. 8)。つまり、子どもを保育・教育するおとなの視点ではなく、主体となる子どもの視点に立った改革が進められているといえる。

就学前教育は、子どもの疾病率低下、就学率向上、留年・退学率減少に効果があり (UNESCO 2005)、子どもの社会・認知・知能的発達を促進させ貧困のサイクルを断ち切ることにつながる (UNESCO and UNICEF 2012)。特に、就学前教育は、経済的に貧しい子どもや、社会的に脆弱な立場の子どもと家族にとって、大きく人生を変える機会となり、様々な効果が得られることがわかっている。例えば、米国で就学前教育プログラムを受けた貧困層の家庭の子どもが 20 代後半になった時に追跡調査をおこなったペリー就学前教育プロジェクト (High/Scope Perry Pre-school

¹³ United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2016) *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating sustainable future for all*. Paris, UNESCO.

¹⁴ 2001 年発行の “Starting Strong: ECEC” 以降、2006 年、2012 年、2015 年と継続的に発行され、最新版に “Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.” (2017) がある。

表 1-1 就学前教育を受けられない理由

	Formalな就学前教育 (幼稚園・保育園等) がある	Formalな就学前教育 (幼稚園・保育園等) がない
環境	<p>【制度・政策】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲義務教育ではない 	<p>【教育の場】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲Formalな就学前教育の機関が近くはない ■▲non-formalな就学前教育の場所がない ▲informalな就学前教育の教具や玩具がない <p>【人材】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲幼稚園教員/保育士がいない
貧困	<p>【物質的貧困】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲服・学用品が買えない <p>【精神的苦痛】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲他の子どもと比べて貧しいことが恥ずかしい 	<p>【時間的貧困】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲親は労働で忙しく子どもと関わる時間が取れない <p>【機会費用】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲家に親がいない (死別、出稼ぎ、遊牧) ▲児童労働 (工場・農場・遊牧) ▲年少の弟妹の世話をさせられる
動機	<p>【子どもの動機】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲子どもが行きたがらない <p>【教育の質】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲就学前教育の質が悪い <p>【親の希望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ■▲小学校入学までは家庭で育てたい 	<p>【親の動機】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲子どもに対する保護者の低い期待 ■▲就学前教育の有用性を知らない <p>【親の知識不足】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲親は就学前教育を受けていない ▲親は読み書き、計算ができない ▲親は教え方がわからない

当てはまる地域および国：■先進国、▲途上国

(出所：UNESCO and UNICEF (2012) を参考に筆者作成)

Project) による縦断研究 (Weikart 訳文 2015) や、Campbell *et al.* (2012) による 30 歳時点での追跡調査などからは、犯罪の減少、所得と経済状態の向上、学業達成、婚姻の継続といった結果が得られている (Weikart 訳文 2015)。そのほか、幼稚園や保育園等のフォーマルな就学前教育の就園率が高いほど、小学校の留年率が低いことが明らかになっている (Reimers 1993)。また Heckman *et al.* (2010) は、幼少期の社会経済的な階層や家庭環境がその後の教育達成やスキル達成に影響を及ぼすことに触れ、幼少期の社会的な介入が思春期以降におこなう介入と比較して最も経済効率がよく、労働力の生産性向上に対する投資効果が高いと論じた。

貧困層に対する介入プログラムの研究のなかで、就学前教育プログラムの効果を成人期以降の職業訓練プログラムやその他の矯正的なプログラムと比較した Heckman *et al.* (2010) の発表により、早期介入の投資効果が広く知られることになったが、一連の研究に対して批判的な立場の研究もある。ウエスト (2013) は、Heckman が家庭の母親に対して子どもへの過大な責任を押し付けていると指摘しつつ、未婚女性、多種多様な文化背景を持つ人種の女性、貧困層の女性の文脈を十分に考慮せずに論じていると批判した。また、マレー (2013) は、Heckman が引用した前述のペリー就学前教育プロジェクトに対して、研究のサンプルサイズが介入群と対照グループを合わせて $N=123$ と小さく、プログラム実行者がデータ収集や評価に深く関わっていることを批判し、同プロジェクトよりも広範囲に教育的介入が実施された米国のヘッドスタートに関する研究では、介入効果に対する否定的な結果があるにも関わらず肯定的な結果の報告が重用されていると疑問を投げかけた。そのうえで、ペリー就学前教育プロジェクトのような小規模な実験的努力は成果を示すが、大規模な再現を試みると効果が弱まり、やがて成果がゼロにもなり兼ねないと指摘している。また、ドウェック (2013) は、Heckman らによる比較研究は、高額な費用の幼少期の介入プログラムと、同じく高額な費用の成人向けプログラムを対象にしているが、それよりも、思春期向けの非認知的要素に対処する安価な効果的介入プログラムとも比較検討すべきだと述べる。このように、就学前教育への親の関与については、効果があるとする先行研究が多数見られる一方で、家庭の多様な社会文化的背景や実証データの収集と評価方法等について留意すべきとの意見もある。

さらに、研究の地理的な偏りも指摘しておきたい。社会経済的に脆弱な層への就学前教育支援に関する研究は、欧米を始めとする先進諸国では蓄積があるが、途上国における研究はほとんど見られない。さらに、就学前教育の重要性が一層注目されている一方で、前述のとおり幼稚園や保育園にアクセスできない子どもたちがいることは、国際社会全体の課題であろう。

次の教育ステージとなる初等教育について見ると、1990 年の ‘Education for All (EFA)’ 以降、小学校の就学率が急速に増加し、教育を受ける権利の重要性が国際社会での共通認識として語られるようになった。実際、教育の量的拡大は、この 20 数年でめざましい成果をあげている。世界全体では、1993-97 年に男児 85%、女児 79% だった初等教育純就学率は、2011-16 年には、男児 90%、女児 89% まで伸長した (UNICEF 1997, 2017)。

しかし、初等教育への就学相当年齢の 56% を占める 3 億 8,700 万人の子どもたちは、最低限の読み書き能力さえ身につけていない (UNESCO 2017)。特に、開発途上国では、不十分な教育設備、教材の不足、教員の低賃金と資質の問題など教育の質に対する課題が多く、教育の量だけではなく質的保証の重要性が指摘されている。たとえば、ケニアをはじめ、サハラ以南のアフリカ諸国では、EFA 以降に、初等教育の無償化 (the Free Primary Education: FPE) 政策が打ち出され、2000

年代には就学率の劇的な向上が見られた。しかし、急激な生徒の増加で教育の質の低下が問題となった。ケニアでは FPE を導入した 2003 年以後、教員の新規採用が見送られ、同時に、親たちは、FPE 政策では政府が学校のこと全てに責任を持つべきだと考えるようになり、学校運営への貢献に消極的になった (Nishimura 2017)。また、以前はコミュニティの自助努力により学校が支えられていた地域でも、FPE 以降は、親が質の高い公立学校に資金提供することや、補習クラスをおこなう教員に追加の授業料を払うことなどが禁止され、こうした政府の対応を受けて学校に信用をなくした親たちは、子どもを公立学校から私立学校へ転出させるようになった (King 2008)。

他方、OECD 諸国では、以前までの教育への投資と参加への関心から、投資の結果としての学習成果への関心にシフトしており、PISA プロジェクトのほか、学習レベルの上昇による国内総生産 (GDP) への効果、個人の経済的成果と労働市場での効果などの分析がなされている (OECD 研究革新センター 2008)。これらのことを踏まえると、教育のアクセス拡大だけではなく、その成果につながるプロセスとして、教育の質的課題に目を向ける必要があるといえる。

教育の質的課題の解決には、様々な側面からのアプローチが考えられる。OECD(2012)によると、就学前段階の教育における質を保証するためには、以下の 5 つの政策的でこ入れが有効だといえる。

- 1) 質に関する目標と規約の制定
- 2) カリキュラムと基準の作成と実施
- 3) 保育者の資格、研修、労働条件の改善
- 4) 家族とコミュニティの協働
- 5) データ収集、調査、モニタリングの推進

しかし、教育財源の確保が可能な先進国と比較して、開発途上国では、政策レベルでこれらを実施していくためには、その国の政府のキャパシティや地域を取り巻く情勢など乗り越えなければならない多くの課題を伴うことは想像に難くない。

次の初等教育段階に移行すると、教育の環境的要因の一つに含まれる様々なアクターとの相互関係が、重要性を増してくる。UNESCO(2017)は、教育に関わるアクターとして次の 6 つを挙げている。

- 1) 政府
- 2) 学校
- 3) 教員
- 4) 親と生徒
- 5) 国際機関
- 6) 民間

教育の財源が乏しい途上国において、政府、学校、教員だけでは、教育の質の向上を実現するのは難しい。さらに、国際機関や民間の支援も限定的である場合、ボトムアップで課題に取り組

むためには、家族や親を巻き込んだ施策が必要となるだろう。途上国の幼児教育と子育て環境について論じている浜野（2012）は、教育の質的向上の観点から、就学前の家庭環境や親の意識に注目した議論を今後発展させていくべきだと述べる。また、子どもの発達には、教育段階ごとに区切れるものではなく、一人の人間として連続した成長過程をたどることを鑑みると、就学後の家庭環境も同時に検討する必要がある。そこで、本研究では、主要なアクターとして、就学前教育における「家族とコミュニティ」、初等教育における「親と生徒」に焦点をあてる。

第3節 モンゴル国の概況

モンゴルは、東アジア地域に属し、北はロシア連邦、南は中華人民共和国と国境を接している（図1-1）。日本の約4倍の面積となる156万4,100平方キロメートルの国土を有している。広い国土に対して、人口は少なく、323万8千人であるが（2018年現在）、全人口の46%が首都のウランバートルに居住しており、首都への一極集中が加速している。モンゴルの主な基礎データを表1-2に示す。



図1-1 モンゴル国の地図(出所:外務省「地域別インデックス(アジア)」)

表1-2 モンゴル国の概況

面積	156万4,100平方キロメートル
人口	323万8,479人 (2018年)
首都	ウランバートル (人口149万1,375人) (2018年)
民族	モンゴル人 (全体の95%) カザフ人等
言語	モンゴル語 (国家公用語) カザフ語
宗教	チベット仏教等
主要産業	鉱業、牧畜業、流通業、軽工業
主要貿易相手国 (上位5カ国)	輸出：中国、イギリス、ロシア、イタリア、シンガポール 輸入：中国、ロシア、日本、韓国、アメリカ (2018年)

(出所：外務省「モンゴル国 基礎データ」を参考に筆者作成)

モンゴルは、1990年の市場経済導入後に民主化へ移行し、1992年には、モンゴル国憲法を制定し国名を「モンゴル国」と改称し、1924年の社会主義国家「モンゴル人民共和国」建国以来の社会主義体制を実質放棄した。社会主義時代の教育行政の特徴には、ソ連の衛星国として、強固な教育的基盤が築かれたことが挙げられる。宮前(2009)によると、首都ウランバートルに最初の小学校が設立されたのは1921年、モンゴル初の普通教育学校として中学校が設立されたのは1923年に遡り、以後、学校の建設と国民の学校入学が推奨されるようになった。ソ連からの教育借用 (educational borrowing) によって、モンゴルの教育制度が整備され、地方の小さな郡にまで寮を併設した小学校が建設され、1960年代には基礎教育の完全普及を達成した (Steiner-Khamsi and Stolpe 2005)。しかし、この教育システムが奏功したのは、社会主義時代までのことであり、90年代以降は、学校寄宿舎の老朽化と学校周辺の劣悪な住環境などといった子どもたちの教育環境に対する多くの問題が指摘されている (Steiner-Khamsi and Stolpe 2005)。

第4節 モンゴルの教育状況

第1項 社会主義時代から民主化以後の社会情勢の変化と教育

モンゴルの教育は、1990年の市場経済導入の前後で激変した。社会主義国家であった1980年代まではソ連の影響力が強く、国全土に寮を併設した総合学校 (小・中学校または小・中・高等学校) が建設された。特に、寮の設置によって遊牧民の子どもが、初等教育の段階から学校へのアクセスが可能となり、初等・中等教育の急速な普及と相まって国全体で識字率が向上した¹⁵。1990年まで、ほぼすべての子どもの就学年数は8年から10年であり、実際に高い識字率を

¹⁵ ウルツィネメフ (2004)、ロッサビ (2007)、Steiner-Khamsi and Stolpe (2005)、Steiner-Khamsi

誇っていた。しかし、90年代の民主化への動きと共に市場経済導入が始まると、経済状況が悪化し国家の財政危機は教育分野にも打撃を与えた。1989年の社会主義時代と比較して国の教育費の対GDP比が、11.5%から2002年には5.5%まで半減し（World Bank 2002）、深刻な財源不足に陥り、幼稚園の閉鎖、教員の給与不払い、学校や寮の施設維持費の削減、教科書等教材の不足、教員訓練の低減、地方の遠隔地の児童の退学等の問題が続出する教育混乱期を迎えた¹⁶。ポスト社会主義の時代には、財源不足によって閉鎖される学校が後を絶たず、地方では家族の遊牧の仕事の担い手となって働く男子の数が増え、男子の退学率が増加した（ウルツィネメフ 2004；Steiner-Khamsi and Stolpe 2005；Rossabi 2005；Steiner-Khamsi and Gerelmaa 2008）。都市においても、不就学もしくは退学する子どもの数が増加し、首都のウランバートルでは、ドメスティック・バイオレンス（DV）、家庭崩壊などの影響を受ける子どもが続出した。家を出た子どもたちは、外気の寒さをしのぐために、地下に温水パイプが敷設されたマンホールの中で寝泊りしていた。彼らは、マンホールチルドレンと呼ばれ社会問題となった。当時、小学校就学時期を迎えていた子どもたちは、現在は20代後半から30代となり、親世代となっている。十分な教育を受けられないまま成人し、文字の読み書きができない親が一定数いるのも、この世代である¹⁷。1990年代後半になると、様々な国際機関や諸外国からの援助も入り、教育状況は改善していった。主要ドナー国である日本からも、ODAの無償資金協力で、1999年から2013年までの初等教育施設整備計画によって、ウランバートル市内に55校668教室が建設された¹⁸。

モンゴルの教育法は2007年に改正され、2008年から5・4・3年の12年制に移行した。義務教育は、小学校から中学校までの計9年間であり、就学年齢は6歳から14歳までである（国際協力機構 2016）。義務教育期間が延長され国際水準に沿った法改正ではあったものの、地方の遊牧民家庭にとっては負担が増大した。というのも、2008年以前は義務教育の開始年齢は8歳であり、それが6歳に引き下げられたことの影響として、母親が幼い子どものために遊牧生活をやめ、子どもと一緒に県や郡の中心部に引っ越し、父親だけが遊牧地に残る家族が増えた。家族の離散によって離婚率が増加しているとの報告もあった¹⁹。その後、2016年9月より地方の子どもについては、入学年齢を6歳に限定せずに8歳までの入学猶予期間を設ける法律が制定された²⁰。その影響で、今後、入学時期が遅れる児童の増加が見込まれ、未就学の6歳から8歳児の就学前の学習支援が喫緊の課題となるだろう。こうした観点から、就学前の幼児に対する補完的な教育の場としての家庭の役割は、今後さらに重要性が増すといえる。

and Gerelmaa (2008)など。

¹⁶ たとえば、World Bank (2002)、宮前 (2009)、Rossabi, M. (2005)、Suprunova, L.L. (2007)など。

¹⁷ ウランバートル市 Save the Children Japan Mongolia の教育担当へのインタビュー調査より (2014年3月)。

¹⁸ 国際協力機構 (JICA) モンゴル事務所 (2016)「教育セクター事業紹介」JICA モンゴル事務所の資料及び在モンゴル日本国大使館 (https://www.mn.emb-japan.go.jp/itpr_ja/keikyuu_odaguideline.html) (2019.5.5 閲覧) による。なお、2016年度までの日本の対モンゴル二国間援助総額は約2,900億円で、対モンゴル援助国中第一位である (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000047765.pdf>) (2019.5.5 閲覧)。

¹⁹ ウブルハンガイ県タラグト郡とバヤンゴル郡のコミュニティ教育協議会の報告 (2016年9月)。

²⁰ Government of Mongolia (2016) Action Program of the Government of Mongolia for 2016-2020. 3.2 Measures to be undertaken in education, science, and sports sectors.

第2項 地方の就学前教育の課題と取り組み

モンゴルは、東アジア・東南アジア諸国全体でみると、就園率が高い国に分類される。2017-2018年時点の同国の就学前教育機関への純就園率は83.55%である。そのほか、韓国が94.93%、マレーシアが83.43%と比較的高い国がある一方で、カンボジア(22.79%)、東ティモール(21.52%)、ミャンマー(9.78%)等、純就園率が30%に満たない国もある(UIS 2020)。

高い就園率を示すモンゴルであるが、その質についてはどうだろうか。就学前教育の質を測るスケールの一つに、子どもと保育者の比率がある。OECD(2018)によれば、0歳から5歳児の保育においてECEC(Early Childhood Education and Care)の質は構造的側面とプロセスの側面が相互に関連し合っているという。構造的側面を評価する基準には、子どもと保育者の比率、保育施設の規模、職員体制、保育室や園庭の物理的設置状況、資金構造などがあり、プロセスの質には、子どもと保育者の相互作用、ピア・インタラクション、環境との相互作用、子どもの発達や教育に望ましい活動などが定められている。図1-2は、東アジア・東南アジア諸国の純就園率と保育者一人あたりの園児の人数を示したものである。図の右半分に位置する国々は、純就園率が50%を超えている。また、図の上半分に位置する国々は、保育者1人あたりの園児の人数が20人を超えている。モンゴルは、保育者一人あたりの園児の数が33.15人であり、カンボジアの33.34人に次いで多い。つまり、高い純就園率に比して、保育者一人あたりの園児の人数が多く、就学前教育機関や保育者の数が不足していることがわかる。特に、地方では、幼稚園の数が少ないため、一つの園に園児が集中することがある一方で、遠隔地の子どもが就園できない問題もある。

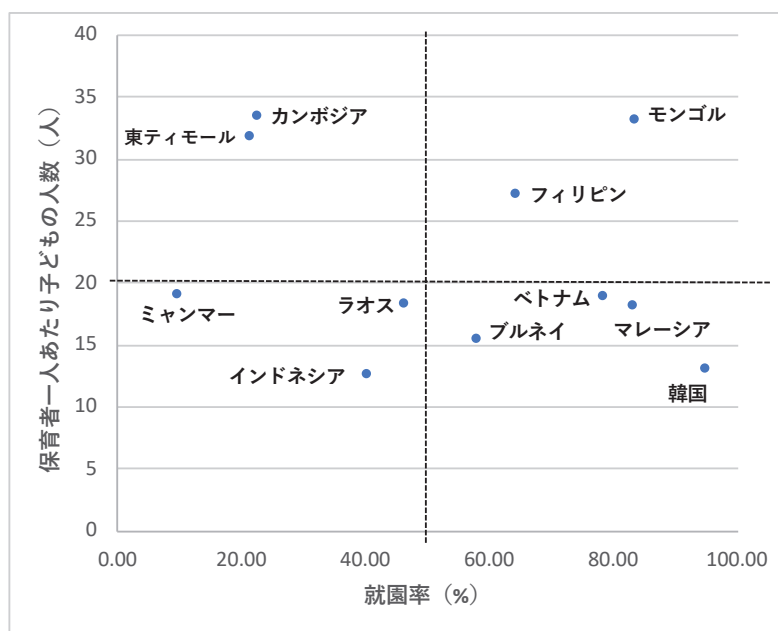


図1-2 東アジア・東南アジア諸国の純就園率と保育者一人あたりの園児の人数(2017-2018)

※データの制約上、インドネシアは2014年、ベトナムは2013年の数値を参考にプロットした。

(出所：UNESCO Institute for Statistics UIS. Stat を基に筆者作成)

モンゴルの就学前教育機関(以下「園」とする)の就園率は、市場経済が導入された1990年以降の教育混乱期に著しく低下し、1990/91年に男子35.0%、女子43.3%だったものが、1999/2000

年時点では男子 26.7%、女子 27.8%まで落ち込んだ (UNESCO 2002)。アリウントヤール (2013) は、モンゴルの就学前教育が、社会主義時代にソ連から幼児教育理論の借用によって一旦は広く普及したものの、市場経済導入以降、就園率が大きく減少したことを指摘している。その後、国際的援助投入の影響もあり、就園率は 2014 年には男子 85%、女子 86% (UNICEF 2016) まで上昇した。最新の数値をもとに就園率を年齢ごとに見ると、2 歳から 5 歳は、男子 67.3%、女子 69.0%、就学 1 年前の幼児は男子 80.2%、女子 88.3%であり (NSO 2019)、世界全体で見れば比較的高いといえる。しかし、就園率には社会経済状況による格差がある。たとえば、2010-2014 年の 3 歳から 4 歳の純就園率は、富裕層では 81%であるのに対し、貧困層では 28%と大きく落ち込んでいる (UNESCO 2016)。また、地理的な格差も顕著である。地方特有の遊牧文化の影響で、遊牧を生業とする家族は、季節ごとに家畜と共に移動しながら生活しているため、幼稚園・保育園のある県都もしくは郡都から数十 Km 離れた土地で暮らす遊牧民の子どもは、これらのフォーマルな就学前教育機関に通園することは難しい (中村 2016)。このようにモンゴルの就学前教育には、都市と地方の差が大きく、地方で遊牧世帯割合が半数以上を占める遠隔地では、就園率が 4 割にも満たない (Save the Children 2013)。

モンゴルでは、園にアクセスできない子どもの教育は、モンゴル特有の遊牧文化を背景として、従来各家庭に委ねられ、読み書き教育、歌、口承文芸、舞踏等の学芸教育、医学 (病気や怪我の治癒方法) を含む知識教育と、遊牧民の牧畜業の技術や経験を親から子に教える生活教育がおこなわれてきた (バトゲレル 2013; アリウントヤール 2013)。これは、近代モンゴル以前、文字も学校も普及していなかった時代から、家庭では両親や年長者によって、人間思想や精神教育を子どもたちに施してきた伝統 (サラントナラ 2014; アリウントヤール 2013) を受け継いでいる。しかし、知識教育に関しては、家庭内の教材不足や親の指導力欠如といった問題があり (Save the Children 2013; 中村 2016)、それらに対処するために、親の就学前学習支援プロジェクトが 2013 年から世界銀行 (以下「世銀」とする) の資金で、国際 NGO の Save the Children Japan によって実施されている (World Bank 2017)。同プロジェクトでは、親向けの幼児教育教材の開発と貸出用の絵本・玩具キットの提供をおこなった結果、子どもが小学校入学を楽しみにするようになり、モンゴル語の文字の読み書きや簡単な計算から、物や色の名前の習得等の就学準備を含めた就学レディネスの向上、親の教育意識の改善、学校と親のコミュニケーション増加による学校への信頼感の醸成の効果が確認されており (中村 2018)、2018 年にはモンゴル国教育文化科学スポーツ省令によって、プロジェクトを全国的に展開させることが決定した。このように、就学前教育の課題克服のための努力が、国際援助の力を借りながら国全体で進行している。

開発途上国では、就学前教育機関へアクセスできない場合、親が各家庭で子どもの就学前教育を担うことが求められている。浜野・三輪 (2012) は、家庭やコミュニティ主体によるノンフォーマルな就学前教育でも学校の学習に対する素地 (就学レディネス) を身につけることは可能だと指摘している。また、家庭による子どもの支援環境の重要性については、UNESCO (2016) が、生涯の利益につながる初期学習の主要な構成要素だとみなしている。親の関与が子どもの教育に与えるポジティブな影響については、数多くの先行研究があるが、ほとんどが欧米諸国における研究であり、開発途上国の貧困層を対象とした実証的な研究は少ない (中村 2019)。モンゴルの事例のように、地方における就学前教育を補完するためには、家庭での取り組みが有益であるが (浜野・三輪 2012; Save the Children 2013)、その取り組み方法や支援方法を検討した研究

は、ほとんど見られない。モンゴルの家庭教育に関する先行研究は、本論文の第3章で詳述するが、伝統的な遊牧文化では、古代から家庭教育が広くおこなわれてきた。親は、子どもの教育者として、知識教育と生活教育に携わってきた。しかし、家庭で行われる就学前自宅学習の内容と親がそれに関わる頻度、そしてこれらの教育が子どもや親にどのような効果や影響を与えているかについて調査した研究はなく、実態を把握することが難しい。

第3項 モンゴルにおける初等教育の課題

民主化以後の就学率の変化については、純就学率が、1980年代まではほぼ完全普及を達成していたものが1993年には男子75%、女子73%まで急激に落ち込み（宮前 2009）、1999/2000年には、男子87.9%、女子91.2%まで回復したものの（UNESCO2002）、依然として社会主義体制時代の数値までの回復には至らなかった。社会体制の移行期には、現金収入を得ることを目的とした教員の離職、生活困窮による退学や不登校等就学率の低下が問題となった（宮前 2009）。

現在は、就学率の著しい向上が見られ、初等教育の純就学率は98.7%となり、東アジア・東南アジア諸国の中では、普及率が高い方に分類される（UNESCO2018）。しかし、都市と地方の格差、富裕層と貧困層の格差が大きく、初等教育修了率は、地方は都市部と比較して0.97倍、貧困層は富裕層と比較して0.94倍である（UNESCO2016）。また、高い就学率の背後に教育の質的課題が隠れていることも指摘しておきたい。図1-3は、東アジアと東南アジア諸国の初等教育の純就学率と教員1人あたりの生徒の人数を表したものである。散布図の右下の群は、就学率が高く教員1人あたりの生徒数が少ない。右上の群（モンゴル、フィリピン）は、就学率が高いものの教員1人あたりの生徒数が多い。左下の群は、就学率が相対的に低く教員1人あたりの生徒数が少ない。左上の群は、就学率が低く教員1人あたりの生徒数が多い。さらに、図1-3の散布図からは読み取ることができないもう一つの重要な問題もある。それは、生徒の増加と施設不足に伴う学校の2部制、3部制の問題である。本研究の対象であるモンゴルでは、小学校は、2部制や3部制が一般的で、急激な人口増加に直面する首都の貧困地域では4部制を導入した学校もある（Nakamura 2017）。生徒受け入れのための施策ではあるが、それによって1人の生徒が学校で過ごす時間、すなわち学習時間が減少している。また、政府支給の教科書の数が不足しており、書店や古本屋等でもわずかしら流通しておらず、児童数人で1冊の教科書を共有している（高橋 2014）。

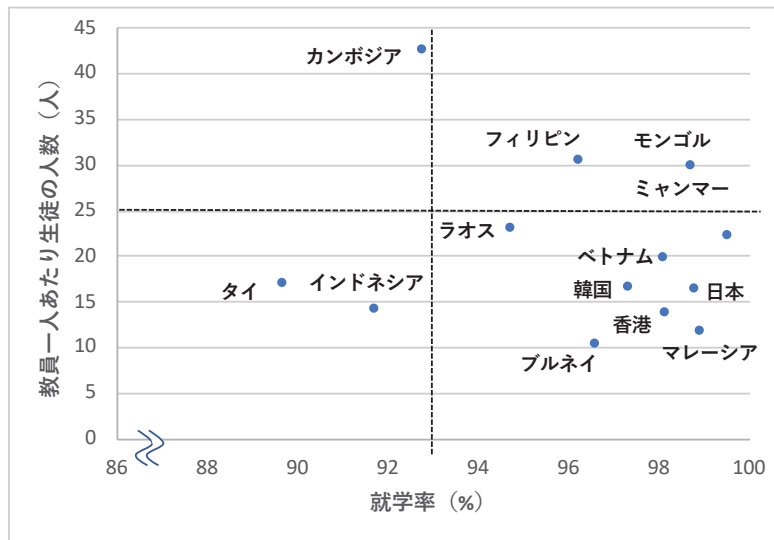


図1-3 初等教育の純就学率と教員-生徒の比率(2014)
(出所：UNESCO Institute for Statistics (UIS. Stat) を基に筆者作成)

モンゴルの教育に関する先行研究では、90年代の市場経済への転換期の問題点や教育政策の課題を挙げたもののほか、遊牧民特有の生活様式やモンゴルの地理的文化的な背景を考慮した遠隔教育の導入に関する研究がなされている(吉野 2000; ウルツネメフ 2004; 高田・山口 2006; 小野寺・山口 2013; Yamaguchi and Takada 2013)。なかでも、高田・山口(2006)によるICTを活用した遠隔地における教員研修の課題調査や、小野寺・山口(2013)による小学校におけるICT活用の現状に関する校長と教員を対象にした意識調査といったICT活用の実践的な研究が近年おこなわれている。これらのICT導入の研究は、いずれの場合も学校や教員側へのアプローチが中心となっている。実際に教育を受容する子どもやその家族に対するアプローチが未だ発展途上にあるなか、子どもの家庭における学びに焦点を当てた研究が少ない。

モンゴルは、日本が1977年より30年に亘りODA協力を続けている被援助大国の一つであり、教育セクターにおいては、初等・中等教育分野における学校建設に始まり高等教育の人材育成やインクルーシブ教育の分野まで援助が広がっている(JICA 2020; 外務省 2020a)。しかしながら、就学前教育においては、青年海外協力隊を通じた支援を含む一部の実績しか見られず、同国の教育の質の課題を鑑みても今後の実証的な研究が必要な分野といえよう。また、教育レベルに関しては、初等教育以降の教育レベルの研究はあるものの、就学前教育から初等教育までの接続を考慮し、幼児期から学童期までを対象とした研究は、管見の限りない。したがって、本研究で、家庭における幼児・学童期の教育に着目することは、モンゴルの教育研究に有用な示唆を与えられるものと思料する。

第5節 モンゴルの都市部貧困層の教育状況

モンゴルの都市部では、主に首都ウランバートル市を中心として経済的格差が拡大している。ウランバートル市は、1990年には人口58万人の都市であったが、2018年には149万人と2.5倍

以上に増加した²¹。民主主義に移行した影響により、1990年代以降、地方から都市への急激な人口流入によって肥大化した後開発地区がゲル地区と呼称される貧困地域である。1991年に国営農場が解体され、地方の農業失業者は、首都に職を求めて移動する者と伝統的な牧畜業を始める者に分かれた(石井・鈴木・稲村 2015)。地方で牧畜業を営む者は、貧困や自然災害が起因して都市へ移住したが、安定した職に就くのは容易ではなく(高橋・エンフォチル・ダグワドルジ 2009)、人口移動は、地方と都市の格差、都市部における富裕層と貧困層の格差拡大をもたらし、貧富の差と相まって教育格差が生じた(宮前 2003、2006)。

具体的な人口移動の数値を見ると、1995年は総人口225万1300人中、首都人口は64万5800人(28.7%)、2000年には総人口240万7500人中、78万6500人(32.7%)であった。2016年には、国の総人口311万9900人のうち、144万400人(46.2%)が首都に居住し、地方県に在住する人口の67.8%。は地方都市、残りの32.2%が地方の郊外や遠隔地に居住しており、民主化以後の首都への人口集中傾向が明らかである。地方からの若い家族の移住に伴い子どもの数が激増し、インフラ、環境、保健・衛生、教育に対する課題が山積しており、都市化問題を抱える典型的な地域といえる(赤塚・高橋 2003; 宮前 2008; 小金澤・ジャンチブ・佐々木 2006)。このように首都近郊に広がるゲル地区では、地方から職を求めて移動してきた元遊牧民の家族の定住化が加速している。しかし、安定した職を得られず、不定期や日雇い、出稼ぎ等の仕事をする者が多い。ゲル地区では、主要な道路は舗装されているが、住宅地に入ると未舗装の細い道がいくつも枝分かれしている。山の急斜面に立つ家も多く、冬には道が凍り滑りやすくなり、子どもの通学路としては危険である。また暗くなってから徒歩で帰宅する子どもが、野良犬に襲われて亡くなる事故もある。新しいゲル地区では、電気が通っていない家庭もある。上下水道も開発途中で、多くの家庭ではゲル地区内にある給水所で水を購入している。給水タンクに水を汲んで家庭まで運ぶのは、子どもの主な手伝いの一つである。このように、ゲル地区の小学生は、危険な通学路を利用して学校に通い、学校がない時間帯は水汲みや買い物などの家の手伝いをしている。

教育の状況に関しては、急激な生徒数の増加が深刻な問題となっている。前述のとおり、人口流入によって学校の数が不足し、多くの学校が2部制、3部制を採用している。児童一人あたりの学校での学習時間が減少する一方で、教材、教員不足の問題も顕在化している。政府支給の教科書の数は十分ではなく、1冊の教科書を2、3人で使用している。設備不足、教材不足、教員不足、学習時間不足と、子どもが直面する障壁が大きく、教育の質を保証することが難しくなっている。こうした問題に対して、学校では、内部連帯性を強化するために、学校内および学校間の行事に積極的に取り組んでいるが、課題解決のためには、学校側の努力のみならず、保護者と学校との連携を図ることが欠かせない(Nakamura 2017)。

モンゴルの都市部貧困層の教育に関する先行研究は、管見の限り少ない。ゲル地区を対象とした研究には、住環境や人の移動と定住化に関する調査(赤塚・高橋 2003; 石井 2004; 小金澤ほか 2006; 杉本 2016; 滝口ほか 2016; 松宮 2019)、環境改善や環境意識(佐藤ほか 2019)、住民参加や住民の関係性(滝口 2011)などの蓄積があるが、教育に焦点をあてた研究は、1990

²¹ National Registration and Statistics Office of Mongolia, 2001, —2018, Mongolian Statistical Yearbook. National Registration and Statistics Office of Mongolia.

年代の民主化移行期を中心とした研究（宮前 2003, 2006, 2008, 2009 ; 高橋ほか 2009）が主要であり、この 10 年ほどはゲル地区の教育に関する研究が停滞しているように見受けられる。そのため、本研究で都市部特有の教育課題に着目し、特に家庭との関連を検討することは、ポスト社会主義国が迎えた変遷と都市化の影響を考えるうえで、重要な研究となるだろう。また、急速に人の移動が起こり、肥大化した都市部における教育課題は、モンゴルだけではなく、ほかの多くの国にも共通する。したがって、本研究において都市部貧困層を対象とした調査をおこない、課題解決のための示唆を得ることには、教育開発の研究領域から見ても学術的な意義がある。

第2章 親による教育関与

第1節 教育の場としての家庭

子どもが生まれてから最初に出会う教育者は、親である。そして、子どもにとって初めての教育機会の場は、多くの子どもにおいては、家庭である。子どもは、親もしくは家族の年長者（以下、総称して「親」とする）を通じて、人間として生きるために必要な様々な要素を学んでいく。発達段階が進むにつれて、社会的・情緒的・認知的な能力を家庭の影響を受けながら身につけていく。子どもが、保育園や幼稚園、さらに小学校に上がる段階になると、子どもの教育機会の場が多様化する。学校制度に基づくフォーマル教育の場に加えて、習い事や塾、クラブ活動、地域コミュニティの活動などノンフォーマルな学習の場も含めると、教育に触れる場は実に幅広い。

藤原（1954）によると、人間の成長発達の過程では様々な教育形態を通過するが、それは主に「家族集団における教育形態、学校集団による教育形態及び職業集団」（藤原 1954, p. 98）の三つに区分できるという。個の成長に応じて、各形態を段階的に移動したり相互に行き来しあったりすることになるが、子どもが生まれてから最初に関わる教育ステージとなる家族集団は、生涯にわたって関わることになる重要な場と位置づけられる。

家庭を教育の場と捉えることについて、ヤングは、著書『メリトクラシー』のなかで、次のように指摘している。エリート階級の大多数が教養の伝統のない家庭出身の第一世代であることを指摘して「これらの知能の高い人たちは、ある意味では、半分しか教育をうけていなかった。すなわち学校では教育されたが、家庭では教育されなかったのだ。」（Young 訳書 1982, p. 214）と述べ、十分な教育を受けていない両親は、彼らの子どもが学校の先生から受ける影響を増大させることができないとした。つまり、子どもが教養を醸成するのは、学校で半分、家庭で半分という考え方が前提にあったといえる。階級差が明確なイギリス社会での家庭教育の概念を、他の国にそのまま適用するのは難しいかもしれないが、少なくとも家庭を教育の場とみなす点については、イギリス以外の国でも適用可能だといえる。

家庭の教育力を見越した教育指針は、現代の日本の文脈にも当てはまる。文部科学省（1996）は、中央教育審議会第一次答申の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第2章「これからの家庭教育の在り方」のなかで、家庭教育はすべての教育の出発点であると明記したうえで、「子供の教育や人格形成に対し最終的な責任を負うのは家庭であり、子供の教育に対する責任を自覚し、家庭が本来、果たすべき役割を見つめ直していく必要がある」（文部科学省 1996）と、その役割の重要性を指摘している。そして、家庭教育の学際的な研究推進への期待が述べられている。

教育への親の関与（以下、parental involvement とする）について、研究的関心の一層の高まりが見られる。海外の研究では、parental involvement は、子どもの学校選択、進学、学習、学習環境、学校活動参加など様々な観点から検討されており、総じて子どもの教育達成ならびに地位達成にポジティブな影響を及ぼすとの結果が示されている（たとえば、Goodall and Montgomery 2014; Hango 2007; Hoover-Dempsey and Sandler 1997; Hornby and Lafaele 2011; Jeynes 2017; Mayo and Siraj 2014 ; See and Gorard 2015; Wilder 2014）。

親の関与の形態と学習効果の関連や、子どもの教育達成との明確な関連についての実証的研究の限界についての批判もある。Fan and Chen (2001) は、親の関与に関するさまざまな先行研究の知見は一貫性を欠いているとし、ある研究では、子どもの学習への効果が実証されている一方で、ほとんど効果がないとした研究もあると批判している。こうした一貫性の欠如の理由には、学校や教員など一時的且つ限定的に関与するアクターと比較して、親の関与は、子どもの生涯にわたって継続されるため、定型化が難しいことが挙げられる。

他方、日本では、教育分野で parental involvement を扱う研究が増えつつある。しかし、parental involvement と教育との関連研究が、日本でどのように展開してきたのかについては、論じられてこなかった。また、parental involvement の概念が、いつ頃から日本に導入され、検討されてきたのかは、明らかにされていない。

家庭を教育の場の一つとした考え方は、国内外で半世紀以上にわたり論じられてきた。特に、家庭の親による教育関与については、近年ますます研究が広がる傾向にあり、研究動向を整理し検討する必要がある。そこで、本章では、教育への親の関与が、どのような対象および主題を持って展開してきたのかについて、日本の先行研究を考察し、海外の研究に関しては、どのようなモデルが提案されてきたのかを整理する。その上で、今後の parental involvement の研究への課題を提示する。

第2節 日本における親による教育関与の研究動向

第1項 先行研究の論文数、対象地域、対象教育レベルの検討

日本の論文検索サイト CiNii で、「親の関与 教育」をキーワードとして、学術論文を検索すると、その数はわずか3件である。親の関与という用語が一般的に使用されていないことから、英語で使用される「parental involvement」の用語と「教育」の2語で検索すると、重複する論文を除いて44件の論文が確認できた。parental involvement の初出は、河合・石部 (1985) であるが、日本ではそれ以前より、子どもの教育機会と進路選択に対する家庭の影響が、しばしば親の教育意識とともに議論されてきた経緯 (野垣 1965 ; 山崎 1990 ; 中澤 2014 ; 胡中 2018) を踏まえ、さらに、「親 教育意識」の2語で検索した結果、全51件の論文が抽出された。本節では、これらの合計95件の論文の発行年と、対象国、対象教育レベルに着目し、日本における parental involvement の研究がいつ頃から発展し、どのような国や教育レベルを対象に展開してきたのかについて論じる。

第一に、論文の発行年と発行数を概観する。図2-1は、CiNiiの検索結果を基にした1965年から2018年までの論文発行数のグラフである。最初に親の教育意識に関する論文が出されたのは、1965年まで遡る (野垣 1965) 。一方で、parental involvement の用語が初めて論文に登場したのは1985年、イギリスの「1981年教育法」で特殊教育 (インクルーシブ教育) に親の関与の権利が規定されたことを取り上げた河合・石部 (1985) の論文である。1970年代後半と1980年代後半から90年代にかけては、「親 教育意識」「parental involvement 教育」に関する論文数が0本の時期を5回経て、2001年以降、その数は安定的に推移し、2004年には6本、2008年と2017

には5本、2012年には8本の論文がある。そして、今後もその数は一定数を保つことが予想される。

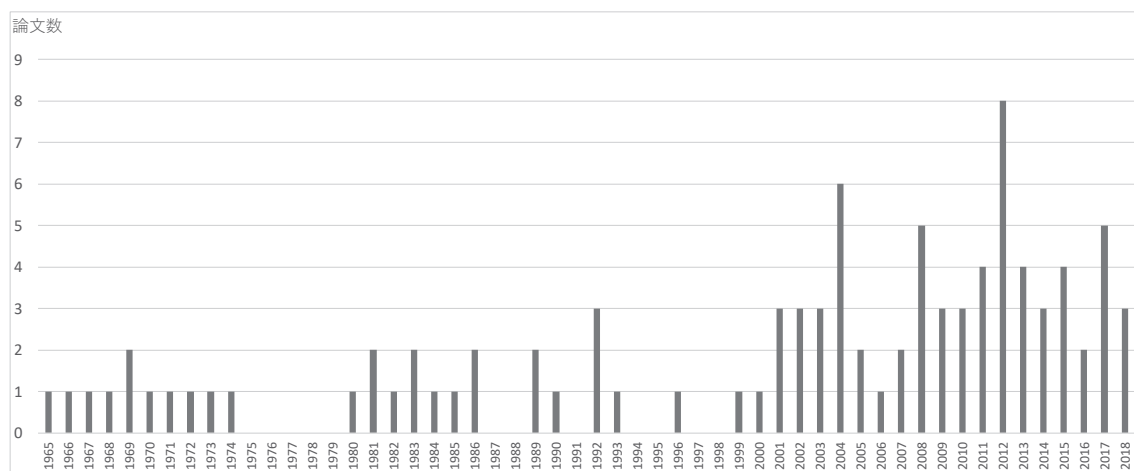


図2-1 親の教育意識、parental involvementと教育に関する論文数

第二に、各論文が対象とした国について検討する。対象国は日本が全95件中67件で70.5%を占めている。次に多いのは、日本と海外との比較研究や海外にある日本の補習授業校を対象としたもの等、日本と海外をつなぐ研究で、合計8件ある。比較研究には、たとえば、垂水（2015）が、小学校における親と学校との関わりについて、香港と日本を比較したのものがある。これらは、日本の学会誌や紀要を主とした日本の論文を参照していることから、日本対象の研究が多いことは説明できる。三番目に多いのは、中国およびイギリス/イングランド/スコットランドを対象とした研究であり、それぞれ5件ある。続いて、ニュージーランドとモンゴルの研究が、2件ずつある。それ以外の国では、米国、カナダ、オランダ、カンボジア、タイ、南アフリカが各1件ずつである（表2-1）。つまり、日本でおこなわれてきた親の教育関与の研究は、対象を日本国内としたものが圧倒的に多いことがわかる。対象国が日本の研究については、本章の第3項で詳述するため、ここでは、日本以外の国を対象とした研究の内容に触れる。

まず、日本ないしは日本と海外との比較研究に次いで件数が多い中国の研究については、中国の中規模都市に出稼ぎする親の教育意識（金塚 2003a, 2003b）や文化大革命を経験した親の子どもに対する教育期待（杜 2012）など、中国の歴史的、社会的背景と教育との関係を捉えた特徴が見られる。

次に、欧米諸国を対象とした研究では、当該国や地域における教育改革を参照し、日本の教育改革への示唆を得ようとする試みが見られる。イギリス/イングランド/スコットランドを対象とした研究では、同国の教育法によって整備されたインクルーシブ教育への措置について、問題と意義を解釈し、日本の教育行政に対する課題を浮き彫りにした河合・石部（1985）の研究、教育水準局（OFSTED）による学校評価制度を検討しつつ、教育水準の高くない学校には、父母の学校参加や学校と家庭の連携が学力向上に有効とした窪田（2001）の研究などがある。太田（2013）は、「学校選択論」と「学校参加論」が、全国的な制度として定着しているオランダの制度を考察し、日本の学校評議会や学校運営協議会における親の参加の位置付けとの対比をおこなって

表2-1 研究の対象国・地域

対象国	論文数
日本	67
日本-海外比較（米，豪，韓，香港），海外，ヨーロッパ	8
中国	5
イギリス／イングランド／スコットランド	5
ニュージーランド	2
モンゴル	2
米国	1
カナダ	1
オランダ	1
カンボジア	1
タイ	1
南アフリカ	1
計	95

いる。田村（2012）は、1970年代の Gordon の理論と 1980年代以降発展してきた Epstein の理論について比較し、保護者の学校参加に関する Gordon の理論モデルでは、保護者の6つの役割（聴衆者、教師、ボランティア、アシスタント、意思決定者、学習者）があるが、ここには子どもの存在が欠如していると批判する。一方の Epstein のモデルでは、家庭、学校、地域が主体となり、その3領域すべての重複領域のなかに子どもが存在し、保護者の学校参加を促進するために学校が働きかけることを想定しているため、後者の理論モデルの方が実現可能性が高いと論じている（田村 2012, p.159-160）。

欧米以外の国々で、タイ、カンボジア、モンゴル、南アフリカのように開発途上国を対象とした教育開発の領域の研究は、権藤・安藤（1973）が、タイの小学校の原級留置と親の教育意識との関連を検討した研究以降、Nguon（2011）によるカンボジアの女子中学生の学業成績と親の教育関与に関する研究までの28年間もの間、parental involvement についての論文は出されていない。1970年代から2000年代は、日本では、欧米や東アジアを対象とした研究は断続的におこなわれていたが、この間は途上国を対象とした parental involvement の研究は、ほとんどおこなわれていなかったといえよう。

第三に、研究対象の教育レベルについて、検討する。表2-2は、教育レベルごとの論文数を一覧にしたものである。日本の教育制度に沿って「就学前」「初等」「前期中等」「後期中等」「高等」「特別」の6つに区分し、教育レベルが不特定の研究や論文の詳細まで辿ることができなかったものについては「不特定、その他」に振り分け、「胎児、乳児」に関しては、教育段階にあると断定するのが難しいため、「就学前」とは別に分類した。胎児・乳児を対象とした研究は、夫婦の育児意識と愛情、不安との関係、育児を通じた親の発達や心理的変容等、育児における福祉や心理領域の研究が主流であるから、本分類においては、幼稚園、保育園、子ども園など、子どもの教育的場面との関連が深い「就学前」とは、別のレベルにあるとみなした。なお、一つの論文において、対象が複数の教育レベルを横断する研究は、レベルごとに計上した。その結果、論文の累積数は、レビューした論文数の95を超え合計144となっている。

parental involvement の研究対象として最も多い教育レベルは、初等教育（小学校）の 36 件、続いて前期中等教育（中学校）の 33 件であり、日本の義務教育段階の研究が多いことが明らかとなった（表 2-2）。その理由としては、小学校から義務教育がスタートする日本では、学校の教科学習のサポートや進路選択への影響など、子どもの教育に対して親の関わりが求められるのは、小学校以降に増えてくるためと考えられる。

表 2-2 研究の対象教育レベル

対象教育レベル	該当年齢	論文数（累積）
胎児，乳児	0-2	3
就学前（幼稚園／保育園／こども園）	3-5	24
初等（小学校）	6-12	36
前期中等（中学校）	13-15	33
後期中等（高校）	16-18	21
高等（専門／短大／大学）	18-	9
特別（特別支援学校）		2
不特定，その他		16
	計	144

一方で、就学前教育（幼稚園／保育園／子ども園）と後期中等教育（高校）のレベルについても、24 件、21 件と相対的に多いことを指摘しておきたい。就学前教育は、主に幼児の早期教育と親の教育意識や社会階層との関連を検討した研究（森・西田 1986；Sawazaki 2007；Olaiya and Petronella 2012）、プレイセンター、子育て支援センター、園などの施設と親の関わりを検討した研究（七木田 2004）があるが、対象の子どもが低年齢であることから、教育の場を問わず、子どもと一緒に学ぶ親の像を捉えようとした研究が多い。また、後期中等教育（高校）を対象とした研究には、高等教育への進学を目前にした子どもの教育達成や将来の地位達成との関連を検討するという特徴が見られる。藤原（2009）は、高校生とその母親を対象とした調査データを分析し、母子の教育期待の相互依存関係を考慮した上で、家庭や家族の要因が母親の教育期待に独自の影響を与えることを実証的に論じた。教育期待の相互依存関係とは、「子どもの期待を親がサポートしたり、親の期待に子どもが応えたりといった親子間の相互作用プロセスや、共有された環境によって引き起こされたもの」（藤原 2009, p.285）と定義されている。また、渋谷（2016）は、グローバル化を背景として、国際バカロレア（IB）への注目と海外進学志向の高まりなど、教育が国境を越える現代において、親の教育意識や経済力が、IB 校へのアクセスや海外進学などに影響を与え、国内外の大学の選択競争が二極化し、国内では大学の格差が広がると警鐘を鳴らしている。

さらに、全体の数としては多くないが、高等教育（短大／大学）を対象とした parental involvement の研究が 9 件あり、このうち 8 件は 2011 年以降のものである。具体的には、小林（2011）が、大学生の学業不正と、親、学校、仲間への愛着との関連を分析し、その結果、親への愛着による影響はなく、親の監督状況が、学業不正に有意な抑制効果を持つことを明らかにした研究が

ある。また、在学中の学業だけでなく将来の地位達成との関連を見た研究もある。田澤・梅崎(2016)は、大学生のキャリア意識について、自身の就職活動への親の関わりに対して満足している学生は、明確なキャリアビジョンを持ち、積極的に行動するという関係性を明らかにしている。

以上のように、教育レベルごとに研究数を見た結果、義務教育レベルの初等から前期中等教育までの期間を頂点として、それ以前の就学前教育と、以後の後期中等から高等教育までの長期にわたり、教育における *parental involvement* の研究が展開されてきたことがわかった。

第2項 家庭教育に関する先行研究の整理

親が子どもの教育に関わる場は、家庭内と、学校や地域を含む家庭外に分類できるが、本項では、前者の家庭内に関する先行研究を検討する。論文検索サイト CiNii で、「家庭教育」「親の養育態度 教育」「養育スタイル 教育」をキーワードに文献を検索したところ、「家庭教育」では 758 件、「親の養育態度 教育」で 268 件、「養育スタイル 教育」で 9 件の論文が該当した。

そのうち後者の 2 つ「親の養育態度」・「養育スタイル」と「教育」に関する論文は、親子関係、親子双方の心理的な作用、発達への影響、行動・態度・社会性スキル・レジリエンスへの影響など心理学的アプローチの研究が主流である。また、日本以外の国を対象とした研究は、「養育スタイル 教育」のなかには 1 件も該当せず、「親の養育態度 教育」の 268 件中わずか 8 件であった。これら 8 件の内訳は、中国 3 件、台湾 1 件、韓国 2 件、タイ 1 件、ケニア 1 件である。内容に関しては、養育態度と子どもの性格特性を検討したもの(中国)、養育態度と子どもの社会性や無気力傾向等の関係を検討したもの(韓国)、母親の養育態度を類型化したもの(台湾)、養育態度を日本と比較検討したもの(中国、タイ、ケニア)が確認された。しかし、教育への関与という文脈からは若干外れるため、詳細なレビューからは省いた。本項では、多くの論文が析出された「家庭教育」の研究について検討する。

「家庭教育」に関する論文 758 件のうち、日本以外の国を対象とした研究は全体のわずか 3% であり、欧米 11 件、アジア 15 件であった。日本を対象とする研究には、幅広い分野からのアプローチがあり、家庭での保育・子育て支援・子どもの自立など教育的な面を含む発達に関するもの、不登校や引きこもりの子どもへの家庭支援など福祉に関するもの、学校や教師との関連、そのほか、学業支援・道徳観・消費者教育・交通安全や生活全般の教育・生命倫理・料理や食育・情報や ICT に関するものが確認できた。また実証研究を除くと、欧米の教育者の理論を検した論文も多く、ベンジャミン・スポック、ハイム・ギノット、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリ、デューイなどの理論から、日本の家庭教育への示唆を検討するものもある。

欧米を対象とした研究を国別に見ると、米国 3 件、フランス 3 件、ソヴィエト・ロシア 3 件、西ドイツ・ドイツ 2 件があり、これらの研究では歴史的考察および事例を基にした社会文化的考察をおこなっている。

他方、本論文で取り扱うモンゴルのような低・中所得国を含むアジアの研究は 15 件あり、国別内訳は、中国 6 件、台湾 2 件、内モンゴル 2 件、インドネシア 2 件、ベトナム 1 件、スリランカ 1 件であった。中国の研究 6 件のなかで、親の教育関与として参考になるのが、陳・山根(2017)の論文である。同研究では、1980 年代から 2016 年までに中国でおこなわれた「家庭教育・教育

期待と階層」に関する 136 本の論文をレビューしている。そして、21 世紀以降、中国では経済格差が顕在化し、階層と教育を結びつけた研究が増加していることを指摘する。一連の研究レビューの結果、「家庭背景は階層再生産の道具だということ、下層の人にとっては階層移動の手段としての教育の働きはますます弱くなってきていること、教育の有利さはますます階層の高い人に傾いていること」（陳・山根 2017,p.37）を明らかにした。内モンゴルでおこなわれた研究は、モンゴル族の家庭で民族文化の継承がどのようにおこなわれているのか質問紙調査を基に考察した李（2019）と文字を持たない少数民族のエヴェンキ族の学校および家庭における母語教育に関して社会的・文化的背景から考察した竹田（2018）の研究がある。インドネシアでは、チニンタ・田中（2016）が、子どもの保護の観点から、家庭教育としつけの実態と子どもの非行との関連を検討しているほか、チニンタ（2019）は、親を子どもにとって最も重要な教師だという考え方から、家庭教育を強化するうえでの学校側と保護者側の課題を挙げている。ベトナムでは、高齢化と家族の役割認識を検討した研究（栗原 2015）、スリランカでは、多民族・多言語国家における家庭での言語使用状況を考察している（サジーワニー 2014）。

開発途上国を研究対象とした「家庭教育」に関する数少ない日本の研究知見を概観した結果、文化継承、母語教育、子どもの保護、家族役割、言語使用といった特定の教育的な関わりに焦点化されていることがわかった。一方で、教育の質的向上に資する教育開発の文脈からの考察は十分にはおこなわれていないことが明らかとなった。

第3項 研究の主テーマと時代背景との関連

本節の第1項では、親の教育意識と *parental involvement* の日本における研究を、論文の発行年、対象国と地域、教育レベルの側面から概観した。第2項では、家庭教育に関する先行研究の整理をおこない、特に日本以外の国が対象となった研究をレビューした。本項では、それぞれの研究テーマに主眼を置き、日本のどのような時代背景がそれらの主テーマと関わり合っているのかについて、検討を加える。なお、検討の過程で、「親 教育意識」「*parental involvement* 教育」「家庭教育」のキーワード検索では合致せずに前項のレビューリストに含まれなかった研究についても、主テーマが関連するものがあれば、補完的に扱っていく。

(1) 1960 年代の「教育ママ」の出現

親の教育意識が調査されるようになった背景には、1965 年に発表された野垣の研究を参照すると、「教育ママ」の言葉の出現と、それに対する世間の批判的見方から実証的研究の必要性が求められたことが指摘できる。1960 年代以降、高度成長期を経験した人々の経済的豊かさと共に、「教育ママ」思想は広がっていった。広田（1999）は、少子化の浸透、雇用労働者比率の増加、マスメディアを通じた情報過多などが、「教育する家族」を社会各層に汎化させたとしている。こうした社会背景のもと、親の教育意識が子どもの教育へ与える影響を見る研究が徐々に増えていくことになった。

しかし一方で、実際に日本では母親たちが「総教育ママ化」しているわけではなく、「非教育ママ」の比重が大きいことも指摘されている。本田（2004）は、母親の学歴や就業状態をカテゴリー化して、「教育／非教育ママ」と、客観的属性との関連を分析している。そして「母親の時

間的資源や文化的資源に制約がある場合には、母親が「教育ママ」的態度をとった方が子どもの学業成績や職業思考は高まる傾向」（本田 2004, p. 181）を明らかにした。

（2）1970年代から1980年代の「学歴社会」と「受験戦争」への批判

1970年代半ばから1980年代になると、「学歴社会」と「受験戦争」が日本の社会問題として浮上してきた。この時期、教育社会学を中心として研究が厚みを増し、「学歴社会」に関する書物が多数刊行された（本田・平沢 2007）。そして、「当時の「受験戦争」論は、すべての子どもが競争に（人格的にも）巻き込まれているという現状とその弊害について、批判的に指摘するものが大半を占めていた」（本田・平沢 2007, p. 6）。

受験に関連した parental involvement の研究として、大久保他（1983）が、中高一貫教育に対する小学生の親の教育観を考察し、中高一貫教育を希望する規定要因を検討している。同研究では、一貫教育をよく認知している層では、進学教育への期待が規定要因として働く一方で、非認知層の親の高学歴、高地位は、一貫教育希望の規定要因にはあてはまらなかった。

Parental involvement における極端な学歴重視傾向に着目した研究と併せて、高学歴化社会のなかで、周縁化されていく人々に焦点を当てた研究も行われた。そして、教育環境としての親の社会階層と格差にまつわる研究の蓄積がなされた（荻谷 2008；平沢・古田・藤原 2013）。

（3）1990年代から2000年代の「ゆとり教育」の影響と、経済不況がもたらした格差

1990年代以降は、本田（2008）が指摘するところの「教育競争の表面的弛緩（大学「全入化」や「ゆとり教育」）と、それとは裏腹な深層での激化・格差化（銘柄大学の選抜制は維持、学校教育修了後の望ましい職業的地位の希少化）、および「学力低下」論などがもたらした公教育不信の同時進行」（本田 2008, p.13）が、家庭教育への傾倒化の背景となっている。しかし一方で、家庭教育に十分な資源を持ち得ない層の存在が、次第に顕在化してきた。その要因として、日本の経済的背景が挙げられる。1990年代のバブル崩壊と2008年のリーマンショック以降、日本の経済は荒波に吞まれ、これまで見えていなかった貧困層の拡大や格差の広がりなどが社会問題となっていた。そうしたなか、家計の教育費負担に対する親の教育意識の影響を扱った津村（2008）や、ひとり親家族の貧困に着目し、家族構成と子どもの読解力形成との関係について、日米比較をおこなった白川（2010）などの研究がおこなわれている。

やがて、非正規雇用の増大や超少子高齢化等により、教育や子育ての価値観が多様化し、教育と仕事や経済状況との関係についての実態を把握する必要性が問われ、2013年に「教育・社会階層・社会移動全国調査（ESSM 2013）」が実施された。中村・平沢（2018）は、先行研究で親の社会階層が高い場合、子どもが相対的に恵まれた教育機会を得る傾向にあると確認されてきたものの、家庭環境、経済的状況、文化資本などの要因が、教育システムのどこに見られるのかが解明されていないと指摘している。そして、同調査のデータから、教育と経済状況との関係を分析し、日本における教育と社会階層の関係を明らかにした。

(4) 「教育する家族」に関する研究

さらに広義の解釈として、「教育する家族」「教育と家族」の文脈で、これまでの日本の研究を見ていきたい。特に、近年の日本では、教育機会の格差や不平等の観点から、家庭の社会階層と教育との関連に着目した研究が関心を集め、展開されてきた。

社会階層を軸とした場合、子どもの進学と教育達成には、親の学歴、家庭の収入、通塾などの学校外教育活動への参加、家庭の養育態度などが決定因子となることを明らかにした研究が見られる(荻谷 2008; 耳塚 2007; 本田 2008 など)。具体的な研究としては、家庭教育の政策的、社会的関心の高まりを背景に、本田(2008)が、大都市の小学校高学年の母親に対するインタビュー調査と、全国の15歳から29歳までの青少年とその親への質問紙調査を基に、高学歴の母親とそれ以外の母親との教育支援の差異を分析している。そのうえで「家庭教育」における「格差」は、次世代における不平等を再生産する役割を果たしている(本田 2008, p. 231)と指摘している。一方で、社会経済的に不利な立場にある家庭や子どもに関する研究は、母子家庭出身者の高校進学・卒業率及び高等教育進学率への影響を分析した稲葉(2011)や、ひとり親の学力・教育達成水準を二人親と比較した余田(2012)のほか、非正規雇用に対する出身階層と学歴の影響を検討した平沢・古田・藤原(2013)などの研究がある。また、学校側からの家庭教育に対する認識としては、『家庭教育と親子関係に関する調査研究』(日本教材文化研究財団 2016)が参考になる。同調査では、小中学校の教職員から見て「学習離れの要因は家庭教育の課題」との項目に対して、「ある程度そう思う」「そう思う」と回答する割合が、それぞれ63.9%、24.0%に上り、10年前(2007年)の調査結果と比較して、いずれも5%程度増加しており、政策的、社会的関心の高まりとともに、学校教育の担い手である教職員も、子どもの学習と家庭教育との関係の深さを感じる傾向が強まっていることを示している。

(5) 教育開発の領域での「学校運営」「学校選択」に関する研究

学校運営への *parental involvement* の文脈では、途上国の先行研究がいくつもある。西アフリカ地域では、JICAの「みんなの学校」プロジェクトを通じて、ローカルコミュニティの親に対してコミュニティ参加の促進を図ったところ、初等教育の就学率と修了率の向上、住民による資金と労働力の提供といった成果が報告されている(西村 2016)。また、ミャンマーの小学校でコミュニティ参加の効果を検証した鈴木(2010)の研究では、コミュニティ参加度は児童の学年修了率、退学率に対するポジティブな効果が示された。ラオスでも、村教育開発委員会の関与が、就学率向上、子どもの意欲向上、地域社会の教育理解促進につながったという調査報告がある(平良 2011)。学校選択については、門松(2016)が、バングラデシュで、親が就学前教育を子どもに受けさせるかどうかの選択の論理を学校教育への期待と育児の考え方の観点から検討している。

以上、日本における研究動向について次のことが明らかとなった。まず *parental involvement* が子どもの教育にポジティブに影響する概念として、日本に入ってきたのは、河合・石部(1985)からであり、イギリスの教育法とインクルーシブ教育における事例を引いたものであった。それ以前の1960年代から、日本では、親の教育意識の研究がなされてきたが、「教育ママ」や「学歴社会」「受験戦争」などに対する否定的なイメージを伴って認識される傾向にあった。1990年代以降は、効果的な *parental involvement* として、欧米諸国での研究が参照されつつ徐々に深めら

れていき、近年では、社会階層との関連に焦点を当てた研究が多く見られるようになった。しかし、社会階層と教育格差を検討する上で、日本以上に多くの課題を包含するのが、開発途上国であるにもかかわらず、日本では、途上国を対象とした教育開発の文脈での **parental involvement** の研究は、学校運営や学校選択などコミュニティ参加に関連した一部の研究を除いて、非常に少ないことも明らかとなった。

第3節 海外における親による教育関与の研究動向

第1項 先行研究の論文数の推移

本章では、海外における **parental involvement** の動向について考察する。社会・教育分野のデータベース ERIC で“**parental involvement**”“**education**”の二語をキーワードとして検索すると、1,440件の論文がリストにあがる。初出の1979年から1989年の間では99件、その後1990年から1999年までの10年間では260件、2000年から2009年までには428件、2010年から2018年9月までには653件と、10年ごとの推移をみると著しい増加傾向にあり、本分野の研究関心の高まりが窺える。これらすべての文献を網羅することには、限界があるため、本章では、これまでに提案されてきた **parental involvement** と子どもの教育との関係性やメカニズムを探求するための先行研究から、親の関与のモデルとその障壁に関するレビューをおこなう。

第2項 **parental involvement** のモデルと障壁

まず、子どもの教育達成の規定要因をレビューした研究を挙げる。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

Hoover-Dempsey and Sandler (1995) は、parental involvement のプロセスにおける親の心理的作用を指摘する。すなわち、子どもの学校での成功を支援することを通じた親の自己効力感が、parental involvement を促進させ、子どもの学業に良い影響を与えるという循環作用である。その作用を五段階モデルで可視化し、当該プロセスを経て、parental involvement が最終的に子どもの学業達成に影響を与えるとしている。

- 第一段階：意志決定に関わる基本的な関与
- 第二段階：選択に関わる関与の形態
- 第三段階：親の関与が起こるメカニズム
- 第四段階：変数の緩和と仲介
- 第五段階：子ども・生徒の成績

parental involvement のプロセスにおける関与行動に関しては、親の養育態度や振る舞いに焦点を当て、その関与の形態をさらに細分化した研究がある。Ule, Zivoder, and Bois-Reymond (2015) は、ヨーロッパ8カ国（フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、オランダ、ポーランド、スロヴァキア、イギリス）で、半構造化インタビューとフォーカスグループインタビューをおこない、親による教育への関与のパターンを検討した。そして、親の関与を4つの行動側面に分類した。

- 1) 親の教育期待と子どもに対する将来計画
- 2) 教育移行と教育軌跡における親の意思決定の役割
- 3) 親の学校参加
- 4) 学校運営に対する親の支援

他方で、parental involvement に対する障壁を検討した研究がある。Homby and Lafaele (2011) は、parental involvement の阻害要因として4つの障壁を提示した。

- 1) 個々の親と家族の障壁
- 2) 子どもの要因
- 3) 親と教員間の要因
- 4) 社会的要因

第一の「個々の親と家族の障壁」とは、親の信念、現在の生活状況、親向けの場への招待の認識、民族、ジェンダーを指す。第二の「子どもの要因」は、年齢、学習困難と学習障がい、能力、行動的問題を指す。第三の「親と教員間の要因」は、目的、態度、言語の相違を指す。そして、第四の「社会的要因」は、歴史的、地理的、政治的、経済的な問題を指す。このように四つの障壁が、parental involvement に立ちはだかっているとした。

本稿では、モンゴルを事例として、See and Gerard (2015)によって子どもの教育達成の規定要因として断定された「親による教育関与」を検討する。Hoover-Dempsey and Sandler (1995)の親の自己効力感による作用を参照し、Ule, Zivoder, and Bois-Reymond (2015)の親の関与の行動側面のうち、1) 親の教育期待と子どもに対する将来計画を研究1から研究4で、2) 教育移行と教育軌跡における親の意思決定の役割を研究4で大学生を対象に、3) 親の学校参加を研究3の関与項目の一つとして扱う。

第3項 地域別研究動向

近年行われた海外における parental involvement の研究を、対象国／地域について、検討し、課題を提示する。ERIC でレビューした論文の対象国上位 10 か国は、英国、米国、カナダ、オーストラリア、イスラエル、中国、香港、トルコ、南アフリカ、ケニアであった。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

そのほか、先進諸国以外を対象とした研究の事例としては、Khajehpour and Ghazvini (2011) が、イランで質問紙調査をおこなった結果、自宅ベースの教育支援（たとえば、子どもの予定を確認する、学校に関連する内容の話を子どもにする、学校外で教育的な活動に従事する等）が多い家庭の子どもほど、学校の成績が良いことが示された。Edwards, *et al.* (2015) は、カンボジアで初等教育から前期中等教育への移行に関してインタビューをおこない、中学校への進学には、複数のアクター（親、教員、生徒）間での教育継続につながる積極的な相互作用の影響が大きいことを明らかにしている。しかし、イランとカンボジアの両研究では、自宅ベースの教育支援やアクター間の相互作用の要因までは検討されていない。

教育的な関与の要因を明らかにしたのものには、

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

英語の文献レビューの結果、基本的には、主に欧米諸国での研究によって、parental involvement のモデルが提案されてきており、各事例研究では、欧米や一部の東アジア先進諸国での研究が多く見られた。開発途上国での教育開発の文脈においては、parental involvement が子どもの教育に効果的な影響を与えることを実証的に論じたいくつかの先行研究があり、親の財的資本の影響が少ない、もしくは教育レベルや社会経済状況とは関連がないという知見も得られている。しかし、これらの途上国での研究では、幼児期および学童期の子どもへの直接的な影響を検討したものが不十分であり、学校運営参加やリテラシー教育の要因を検討したものなど、特定の分野の教育的支援およびそれらの要因に限定されている。そこで、本研究で、これまで先行研究で挙げられた多角的な教育関与を考慮に入れ、家族の資本とその他の親の要素も含めた規定要因を検討することを通じて、どのような外的な支援があれば、親の関与を促進できるか示唆を得ることを試みる。本研究から、社会経済的に脆弱な層の親の教育関与の規定要因が明らかになれば、教育開発研究へのインプリケーションになるであろう。

第4節 親による教育関与の包摂と排除

第1項 学校、家族、コミュニティの協働

本章の第2節では、日本語論文のレビューをおこない、第3節では英語論文のレビューをおこなった。そして、親による教育関与の研究動向と、教育開発研究の文脈における課題を提示した。本節では、脆弱な立場にある地域、コミュニティ、人種、社会経済背景の観点から、親の教育関与を検討したものとして、包摂と排除の概念で捉えた研究について検討する。

²² コミュニティの住民や保護者が、自分たちのニーズに合う教育サービスを求めるために、学校に直接意見を伝えたり説明を求めたりする力のこと（西村 2016）。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

第2項 ネットワークの階層差

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

第3項 沈黙の他者(Silenced “Others”)

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

以上のとおり、親による教育関与を、学校、家族、コミュニティとの協働という枠組みで検討したところ、学校やコミュニティ、そのほかの親とのネットワークといった社会関係資本の作用が大きいことがわかった。一方で、社会関係資本を活用できる親とそうでない親がいることが、米国の先行研究から明らかとなった。しかし、これらの先行研究では、社会経済的に脆弱な層のなかに限定した親同士の比較検討はおこなわれていない。同じように困難な課題に直面するなかでも、子どもの教育の問題に対して、積極的に取り組む親はいるはずであり、彼らがどのような要因で行動しているのか検討が不十分である。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

したがって、社会経済的に周縁化され、排除された人々の視点から、親の教育関与を検討するために、本節で検討した米国の研究知見も参照することとする。

第5節 親による教育関与と家族の資本の関係

第1項 アクターとしてのコミュニティ、親

途上国の教育開発に関して、北村・廣里（2008）は、多様なアクターの役割を理解することが重要だと指摘し、教育の上流部門（政策立案者）と下流部門（教員、親、生徒たち）の協調と相互作用を分析している。下流部門の親は、しばしばローカルコミュニティの一員として分類される。西アフリカ地域では、JICAの「みんなの学校」プロジェクトを通じてコミュニティ参加の促進を図ったところ、初等教育の就学、修了率の向上、住民による資金と労働力の提供といった成果が報告されている（西村 2016）。教育開発の文脈では、教員や親へのインタビューを通し

て、教育の阻害要因を調査し、子どもを労働ではなく学校に向かわせるための取り組みがおこなわれてきた²³。しかし、どのような親が教育に関与してきたのか、その規定要因については具体的な検討がなされてきたとはいえない。そこで本研究では、教育関与の規定要因についてモンゴルの事例を基に分析する。

第2項 社会関係資本と教育

個人の持つ社会関係資本（ソーシャル・キャピタル）が醸成される最小単位の集団は、家族である。家族内には様々な資本が存在するが、Coleman（1988）は、それを財的資本、人的資本、社会関係資本の3つに区分した。

財的資本： 「学業達成の助力となりうる物質的資源であり、家で勉強するための場、学習を助ける教材、家族の問題を円満に解決する財的な資源」（Coleman 訳書 2006, p.223）

人的資本： 「大まかには両親の教育程度によって測定され、子どもの学習を支援する認知的な環境を潜在的に提供する」（Coleman 訳書 2006, p.223）

社会関係資本： 前者の2つとは異なり、「個人間の関係の中に存在」し、「行為を促す人々間の関係が変化することで創出される」（Coleman 訳書 2006, p.212）社会的ネットワーク

Coleman（1988）は、親子関係と家族外部との関係について、構造の閉鎖性の概念を基にネットワークの有効性を論じ、社会関係資本の高い家庭の子どもは、低い子どもと比較して高校の中退学率が低いことを実証している。学校の子どもの親同士の連結があると、「互いに子どもの行動について話し合い、行動の基準や制裁について何らかの共通理解を作ることができる」（Coleman 訳書 2006, p.221）。また、子ども同士の関係だけでなく親同士が繋がっているネットワークを、世代間閉鎖性と定義し、それが子育て中の親にとっての一定量の社会関係資本となることを指摘している。そのうえで、「閉鎖性は社会構造への信頼性を生み出す」と述べている（Coleman 訳書 2006, p.221）。

露口（2011）は、社会関係資本の次元を「家庭内」「クラス」「学校」「地域」に整理した。各次元における教育への効果の実証研究を述べたうえで、露口は「家庭・クラス・学校・地域のいずれかの次元で社会関係資本が機能していない場合、機能している社会関係資本が当該機能不全の社会関係資本を補完する」（露口 2011, pp.182）とし、Bassani（2008）の指摘する社会関係資本の『相互補完的な効果』に言及している。また、「学校社会関係資本」と「家庭内社会関係資本」の学業成績に対する影響を比較した Dufur, Parcel and Troutman(2013)の研究によれば、「家庭内」の方が影響が大きいとの結果も示されている。日本では、「家庭内」の研究として、藤原（2009）が提示した教育期待の相互依存関係がある。同研究では、家庭や家族の要因が母親の教

²³ たとえば山田（2008）、澤村（2008）など。

育期待に独自の影響を与えることを実証的に論じ、教育期待の相互依存関係を「子どもの期待を親がサポートしたり、親の期待に子どもが応えたりといった親子間の相互作用プロセスや、共有された環境によって引き起こされたもの」（藤原 2009, p. 285）と定義した。

以上のとおり、社会関係資本と教育に関する研究は国内外で広くおこなわれてきたが、途上国に目を向けると「家庭内」に着目した親による教育関与の研究は少ない（中村 2019）。教育関与と社会関係資本の研究は、教育の質的課題を克服するための有効な鍵となり得るため、本研究では途上国のモンゴルを事例に教育関与と社会関係資本に着目したい。

第3項 社会関係資本における「財」の定義

社会関係資本の言葉が広く知られるようになったのは、パットナムが著書『孤独なボーリング』において、リダ・ジャドソン・ハニファン（1879-1932）の論文からその言葉を引用したことがきっかけだといわれている。ハニファンは1916年の『アメリカ社会政治学会年間』の論文でソーシャル・キャピタルについて以下のように述べた。「不動産、個人の資産、現金などの有形な物を人々の日常生活の中で最も有用にするもの、すなわち、社会単位を構成する個人や家庭間の社会的な交流、善意、仲間意識、同情などであり、田舎のコミュニティでは、ほとんどの場合、必然的にその中心は学校である」（稲葉 2011 p. 16-17）。また、三隅（2013）は、社会関係資本の概念について、N. リン、R. M. ソロー、ブルデュー、コールマン、パットナムらを引いたうえで、「社会関係資本とは、行為者に収益を生み出すような全ての社会構造資源である」（三隅 2013, p. 98）と定義している。三隅（2013）によると、一般にネットワーク規模が大きくなると属性の異質性が高まりやすく、年齢と教育の異質性は高まるという。しかし性別と人種構成の異質性は安定しているという（三隅 2013, p. 93）。

社会関係資本の定義や有用性について、稲葉（2011）は、以下のようにまとめている。

- ・「社会関係資本とは、ネットワーク、互酬性などの規範、信頼ということになる。これらの定義には、社会関係資本が個人だけではなくコミュニティ全体の中に存在しているという考えが強い」（p.24-25）
- ・「親の地域コミュニティへの加入や地域コミュニティでの活動などが、子どもの学業成績へのプラス効果を持ち、子どもの地域参加も活発になる傾向が見られる。また子どもの主体性や社会性を高める効果も報告されている」（p.57）
- ・「社会関係資本が影響を及ぼす分野として、1. 企業を中心とした経済活動、2. 地域社会の安定、3. 国民の福祉・健康、4. 教育水準、5. 政府の効率などがある」（p.75）
- ・「教育と社会関係資本は互いに影響し合う。教育が社会関係資本を育むこともあるし、社会関係資本が教育に影響を与えることもある」（p.56）

Putnam（2002）は、「社会的ネットワークとそれに伴う互惠的関係にかかわる規範を、社会関係「資本」」（Putnam 訳書 2013, p. 5）とし、それを私的な財であり公共財でもあると述べている。

さらに、稲葉（2011）によれば、社会関係資本は、「公共財」「私的財」「クラブ財」の3つの財に区分できるという。「公共財」は「社会全般における信頼・規範」、「私的財」は「個人間ないしは組織間のネットワーク」、「クラブ財」は「ある特定のグループ内における信頼・規範（含む互酬性）」として定義されている。

これを、本稿で対象とする首都ゲル地区の文脈で置き換えると、以下のように定義できる。

- 「公共財」 ゲル地区の住民が、首都ウランバートルで多様な人々や組織と関わりながら生きて行く上で保つべき信頼や規範
- 「私的財」 親と子どもとの関わり（家庭）、地域住民との関わり（近所付き合い）、子どもの学校関係者や教員との関わり（学校との連携）、
- 「クラブ財」 子どもの親が属する会社組織や、子どもの学校の親会等の組織における信頼・規範

本稿の研究では、Putnam や稲葉の言う「私的財」に着目し、親と子どもとの関わり、地域住民との関わり、子どもの学校関係者や教員との関わりを調査し、「社会関係資本」を定義づける。そのうえで、親による教育関与や子どもの学業達成が、コールマンが定義する家族内の「財的資本」「人的資本」「社会関係資本」と、互いにどのような関連があるのかを明らかにする。

第6節 考察と今後の展望

本章では、家庭が教育の場の一つとして、重要性を増していることを指摘し、家庭における教育者としての親の関与について、先行研究を整理し概観した。その結果得られた知見と今後への課題を、以下に示す。

日本では、1960年代頃から、親の教育意識に関する研究の蓄積がなされてきた。それは、教育ママや学歴社会、受験戦争といった社会的関心に対応する形で発展した。その一方で、海外からは *parental involvement* が子どもの学業達成や教育達成に影響を及ぼす因子として認識され、その概念が1980年代半ば以降に日本でも参照されるようになった。そして、日本や欧米諸国との比較研究が行われながら、1990年代以降に日本で社会階層や教育格差との関連研究が深まるなかで、*parental involvement* が援用されるようになってきた。

海外では、1970年代以降、*parental involvement* の膨大な研究が蓄積されてきた。親の関与モデルや障壁など、様々な研究枠組みのベースが提示されてきた。2010年以降に限定しても、600を超える学術論文があり、今後もこの分野の研究がますます発展する傾向が見られた。

さらに、*parental involvement* の研究は、しばしば家族内資本との関連で論じられていたため、家族の資本についての先行研究をレビューした。

最後に、今後への課題として、研究対象地域の偏りを指摘しておきたい。*parental involvement* の研究対象は、先進諸国が主である。*parental involvement* は、教育格差の問題を家庭の状況から捉えるという点において、子どものより良い教育のために貢献できる概念である。しかし、教育格差がより深刻化している開発途上国の教育開発の領域においては、*parental involvement*

の研究はまだ少ない。先述のモンゴル、インド、ケニアの研究は、社会階層に依拠しない研究の事例であるが、それぞれ、子どもの読解力、クライアント・パワーといった特定の効果の規定要因を検討するに留まる。そこで、本研究では、幼児期および学童期の親による幅広い教育的な関わりを調査し、その規定要因を検討する。

第3章 家庭における主体的な学び

第1節 幼児期の「主体的な学び」とはなにか

我が国では、平成29年(2017年)3月に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の改訂がおこなわれた。「幼稚園教育要領(以下、「教育要領」とする)」改訂の基本方針では、主に次の5点に主眼が置かれている。第一に、資質・能力、確かな学力、豊かな心と健やかな体の育成、第二に、それらの資質・能力の明確化、第三に、「主体的・対話的で深い学び」の実現、第四に、カリキュラム・マネジメントの推進、第五に、言語能力の育成と、伝統文化、体験活動の充実である。金丸(2018)は、この改訂における最も大きなポイントとして「幼稚園教育において育みたい資質・能力」を挙げている。そして、こうした資質・能力とともに「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の10項目が明記された背景には、「非認知能力の育成」がベースにあると指摘している。非認知的能力については、篠原(2017)がOECDのレポートを参照し、認知的なスキルに該当しないスキルが社会情緒的スキル(非認知的能力)と定義されていることを述べ、「「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つの側面に関する思考、感情、行動のパターンであり、学習を通して発達し、個人のひいては社会経済にも影響を与えるもの」(篠原2017, p.8)としている。また、海外の先行研究では、幼児期の教育的介入プログラムの長期的な効果を論じた Heckman & Rubinstein(2001)が、成人期以降にも影響を与える非認知的能力として、自制心、忍耐強さなど、他者との関わりにおいて欠かせない感情面の資質を挙げている。

非認知的能力が幼児期の学習を通して発達すること(篠原2017)を踏まえ、本章では、他者との関わりを通じた幼児期の「主体的な学び」を考察する。日本の文献研究をベースに、「主体的な学び」の論点を整理し、さらに、本研究で対象とするモンゴルのような開発途上国で、園に通うことができない子どもの事例を考慮し、家庭における幼児との関わりと学びについて考察を深めることとする。

幼児期の学びの検討を始めるにあたり、まずは、就学前教育機関としての園環境における「主体的な学び」に着目する。実践現場において、保育の質がどう捉えられているかについて、秋田(2015)は、ある保育園の研修会で保育者に対して、保育の質と聞いてイメージすることを答えてもらったところ、「「職員同士の関係や情報交換」「個々の保育者が保育実践で工夫」「保育者自身の振り返りや心構え・研修の充実」「保護者との連携」の4点が大事な点」(秋田2015, p.8)と挙げられたと記述している。ここでは、日々の保育を通じて、保育者が情報交換や振り返りを通じて、互いに質を高め合おうとする意図が汲み取れる。また、筆者は、これから保育士・幼稚園教諭を目指す学生に「質の高い保育」のイメージについてディスカッションしてもらったところ、「子ども」「保育者」「親」「環境」の4つの視点から意見が挙がった(表3-1)。回答した学生は、すでに幼稚園観察や実習の経験を重ね、保育現場を体験した者であるが、これらの学生にとって、保育の質とは、主に子どもと保育者との情動を伴う関わりが強くイメージされていることがわかる。概して、保育者は子どもを中心に捉え、専門性を発揮することが大事だと考えているといえる。

表3-1 学生が「質の高い保育」と聞いてイメージすること

子どもの視点	自由、主体的、満足している、充実している、落ち着いて過ごせる、安心感を持てる、居心地が良い、学びが豊富（英語・ひらがな・数字）、運動の時間がある（跳び箱、体操）、楽しみながら学ぶ
保育者の視点	保育者同士の連携、保育者同士でより良い保育を作る、保育者として専門的な知識や技術を持ち子どもと関わる、子どものことを考えた援助と配慮、子ども1人1人と関わる、子どもの意思や考えを尊重、子どもの気持ちに寄り添う、園の目標に沿って子どもが育つ、保育者が安心できて居心地が良い、子どものことを第一に考えて関わる、子どもに応じた保育、充実・満足できる保育
親の視点	安心して子どもを預けられる、安心できて居心地が良い、充実・満足できる保育
環境の視点	保育者一人あたりの子どもの人数、自然体験ができる、たくさんのおもちゃ、発達や成長にあった遊具、季節にあった環境構成、子どもの安全配慮

保育の質を向上させるためには、まずは目標と評価基準があり、その基準に沿って測定・評価し、現場に還元していくことが欠かせない。OECD（2018）は、0歳から5歳児の保育においてはECECの質は構造的側面とプロセスの側面が相互に関連し合っていると説明している。OECDの同レポートによると、構造的な側面を評価する基準としては、保育施設の規模、職員体制、子どもと保育者の比率、保育室や園庭の物理的設置状況、資金構造などがある。一方で、プロセスの質には、保育者と子どもとの相互作用、ピア・インタラクション、環境との相互作用、子どもの発達や教育に望ましい活動など、人間としてのかかわりに着目された基準が多い。

第三者から見て判断が付きやすい構造的側面は、評価基準として明確であろう。しかしながら、プロセスの質については、相互作用や活動の様子など、第三者による短期的な評価としては判断が付きにくい。とはいえ、評価が複雑だからといって、プロセスの質を看過することはできない。なぜなら、保育のプロセスには、生身の人間としてのかかわり合いが存在し、子どもの情動的発達に大きな影響を与えているからである。前述の保育者が大事だと答えた職員同士の関係や実践の工夫、研修やフィードバックなどは、内からの努力によって質を向上するための施策となるだろう。また、学生から強くイメージされた子どもと保育者との情動を伴う関わりは、プロセスの質に不可欠な基準であることも明らかとなった。それでは、その評価は誰がどのように判断するのだろうか。次節からは、特に他者との相互作用を通じた「主体的な学び」を検討するうえで重要な点に焦点を当てて論じる。

第2節 権利の主体者としての子ども

第1項 安心と信頼関係

子どもが「主体的な学び」を得るためには、子どもがおかれた環境要因を考える必要がある。野口（2018）は、子どもが環境と主体的に関わり「主体的な探索」が生まれるためには、安心・安定して保育者との関係性の中に身を置くことが前提だと指摘している。子どもはやがて身近

な環境の中で「対象との出会い・関わり」を経験し、「感性」「面白い・楽しい」「伸びやかさ」「根気・情熱」「知識・先行経験」「没頭・夢中」といった心的エネルギーを伴って「創造」に向かうのである（野口 2018）。

一方で、秋田（2016）は、子ども自身が何かに向かってチャレンジし、自己の能力の限界を超える経験をするを「挑戦」と意味付け、「それぞれの子どもの思いやこだわりがさらに探求や創意工夫となっていく過程」を「挑戦的意欲」と定義づけた。そのうえで、子どもの「挑戦的意欲」が生まれるサイクルでは、十分に安心し信頼関係ができており、自分の居場所が園の中になれば、挑戦に向かう過程は起こらないという。「安心」からスタートする挑戦的意欲のサイクルとは、「興味・関心・気づき」→「必要な知識の育成」→「こだわりや思い」→「葛藤や失敗」→「援助要請や協働、試行錯誤、学習」→「達成・次への意欲」というプロセスを経て、再び「安心」に戻るものである（秋田 2016）。

このように、子どもが「主体的な探索」から「創造」へ向かうプロセスや「挑戦的意欲」が育つサイクルを鑑みると、どちらにおいても、子どもが安心できる環境を整えておくことが不可欠である。そのためには、そもそも子ども自身が学びを得る権利の主体者であるという考え方が必要不可欠である。

第2項 子どもの人権と教育

子どもの人権思想と幼児教育に関する歴史的な流れについては、中島（2001）が詳しい。17世紀に、家庭教育の延長ないしは補完するものとして、幼児教育の場を唱えたコメニウスの「母親学校」、18世紀末のルソーの教育論、そして、今日の幼稚園のモデルとなったドイツのフレーベルの幼稚園（kindergarten）は、「家庭における教育を理想としてその延長上に発想された教育施設」（中島 2001, p. 152）である。一方で、18世紀末から19世紀にかけて、家庭教育を代替するものとして、イギリスの産業革命を背景に過酷な労働を強いられる子どもや、親が長時間の工場労働で家庭教育を担うことができない貧しい家庭の子どものために、幼児教育が発展した流れがみられる（中島 2001）。イギリスのオーエンは、1816年に世界初の幼児教育施設「性格形成学院」を設立し、またフランスでは、オベルリンが、子どもの保護と教育をおこなう慈善事業として、保育所の起源とされる施設を設立した。

これらの二つの系譜と並行する形で、ルソーの教育論から派生した子どもの人権思想がある。20世紀に入ると、子どもを一人の権利者として認める動きが広がり始める。ケイは、著書『児童の世紀』（1900年）において、集団的な幼児教育の場として幼稚園などが発展してきたことを背景として、教育の場における子どもへの抑圧的な環境を批判し、子どもを主体として考え、児童こそ今世紀を担う存在であるとした。また、イタリアのモンテッソーリは、医師として知的障がい児の治療にあたった経験から、差別的処遇の改善には、治療よりも教育が必要だと説き、1907年にローマに就学前教育施設「子どもの家」を開設した（日本モンテッソーリ教育総合研究所 2018）。モンテッソーリ・メソッドとして日本に伝わった教育手法には、「子どもには、自分を育てる力が備わっている」との考えから自己教育力を尊重し、子どもが自発的に活動できるための環境を整えることが重要視されている（日本モンテッソーリ教育総合研究所 2018）。

同じイタリアにおいて、子どもの人権思想を汲んでいるのが、レッジョ・エミリア市の幼児教育である。同市では、第二次世界大戦後の1963年に、住民たちが、荒廃した街で戦車やトラックなどを解体し鉄資源を売った費用でレンガを買い求め、一つ一つを手渡しで運び、積み上げ、子どものための幼児学校を造った「brick by brick」と呼ばれる活動から幼児教育がスタートした(佐藤・秋田 2001)。レッジョ・エミリアのアプローチでは、「子どもたち一人ひとりの意思や個性を尊重すること」と「個々の感性を活かすこと」が重要とされており、まさに、子どもを権利の主体者として扱う教育が実践されている。佐藤・秋田(2001)は、レッジョ・エミリアの特徴として、3つのD、すなわち「Design:デザイン」(幼児の学びの環境をデザイン)、「Documentation:ドキュメンテーション」(教育実践の記録)、「Discourse:ディスコース」(対話)の手法に加えて、パティオと呼ばれる中庭を囲んでアトリエに自由な接続がなされる環境設計、園内に配置される二種のスペシャリスト(アトリエリスタ、ペダゴジスタ)の存在などを紹介している。アトリエリスタは、子どもたちの表現活動が営まれるアトリエの構成と子どもの芸術活動を専門とする教育者(カンチェーミ・秋田 2018)であり、一方のペダゴジスタは、子どもたちの活動を記録したり、支えたりする調整を保育者や親と共にこなす教育専門家(佐藤・秋田 2001)である。

このように、20世紀以降、子どもを権利の主体者として捉える幼児教育の流れがヨーロッパ各地で広がり、やがて日本においても、モンテッソーリやレッジョ・エミリアの幼児教育実践が取り入れられるようになった。当然のことながら、日本の幼児教育には両者以外にも子どもの意思と個性を尊重し、対話を重視した教育メソッドやアプローチが普及しており、権利の主体者として子どもを見ることによって、該当園それぞれで、子どもが安心できる環境が整えられ、子どもの主体的な学びを促進しているのである。

第3項 子どもの権利条約

本項では、子どもを権利の主体者と捉える国際条約「子どもの権利条約」についてレビューし、そのなかで、子どもが安心できる環境と関わりが深い点について論じる。

「子どもの権利条約」は、1989年9月の第44回国連総会において採択された子どものための国際条約である。日本は1994年に批准しており、全世界では、196の国・地域が締約している(日本ユニセフ協会 2018)。これだけ多くの国・地域が締約している国際条約は他に類を見ない。国や文化が異なっても、「子どもの権利」を尊重し守っていくことの重要性については、誰もが賛同するという表れだといえよう。同条約は、主に4つの権利、「生存」「発達」「保護」「参加」の権利で構成されている。そして、以下の一般原則が謳われている。

- ・生命、生存及び発達に対する権利(命を守られ成長できること)
すべての子どもの命が守られ、もって生まれた能力を十分に伸ばして成長できるよう、医療、教育、生活への支援などを受けることが保障されます。
- ・子どもの最善の利益(子どもにとって最もよいこと)
子どもに関することが行われる時は、「その子どもにとって最もよいこと」を第一に考えます。

- ・子どもの意見の尊重（意見を表明し参加できること）

子どもは自分に関係のある事柄について自由に意見を表すことができ、おとなはその意見を子どもの発達に応じて十分に考慮します。

- ・差別の禁止（差別のないこと）

すべての子どもは、子ども自身や親の人種、性別、意見、障がい、経済状況などどんな理由でも差別されず、条約の定めるすべての権利が保障されます。

（日本ユニセフ協会 2018）

いずれをとっても子どもの権利を考えるうえで欠くことのできない原則であることは言うまでもない。第一に、「生命、生存及び発達に対する権利」については、子どもが保育環境に置かれるか否かに関わらず守られなければならない義務であろう。命の危険に晒されないことは、子どもの成長と発達には絶対必要条件である。

第二に、「子どもの最善の利益」については、園や家庭の学びの場面では時と場合によって混同されがちな部分であり、留意すべきことである。例えば、園での集団生活や家族との暮らしのなかには、時間と空間的制約があるがゆえに、おとなは、子ども一人一人ではなく全体としての活動に目を配らなければならなくなる。そこには、子どもの活動を、おとなが意図し計画した通りの姿に近づける強制力を伴う危険をはらんでいる。全体としてうまくいっているように見える姿は、いわば、「おとなにとって最もよいこと」であり、「子どもの最善の利益」と正反対にベクトルが向いている。「教育要領」では、「幼児の主体性」の項目において、幼児教育が目指すものは、「幼児が一つ一つの活動を効率良く進められるようになることではなく、幼児が自ら周囲に働きかけて、試行錯誤を繰り返し、自分自身で発達に必要な能力や知識を身につけていくようになること」（文部科学省 2018, p. 29）だと明記されている。さらに「教育要領」の「教師の役割」（文部科学省 2018, p. 45-49）の項目では、「一人一人の思いや活動をつなぐ」「一人一人が主体的に取り組んでいるかどうか見極める」「教師間で協力し合い、全員で一人一人の幼児を育てている視点に立つ」と記述され、子どもを複数人の集合体としてではなく、一人一人の個体として、向き合っていくことが強調されている。

第三に、「子どもの意見の尊重」については、子どもが自由に意見を表明してもよいと感じられるように、日頃からおとなが子どもの声を聴く姿勢を持っていなければならない。子ども一人一人が自由に意見を出し合い、互いに聴き合う関係の中から、他者を尊重する意識が芽生えてくるものである。「教育要領」の「人との関わりに関する領域」（文部科学省 2018, p. 167-181）においては、「友達と積極的に関わりながら、喜びや悲しみを共感し合う」「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく」「友達との関わりあいを深め、思いやりを持つ」「自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみを持つ」と記されており、人との関わりを通じて、共感、気づき、思いやりといった情緒的発達が促進されることが明示されている。そのためには、まずおとなが、子どもの意見を尊重する姿勢を取る必要がある。

第四に「差別の禁止」については、おとな自身が、多様性を重んじ、インクルーシブな視点に立つことを求められる。子どもの家庭背景や文化的背景によって、子どもを区別することがあってはならず、園では保育の日常における些細な言動が差別の助長につながることも、保育者は十分に認識していなければならない。例えば、女の子チーム、男の子チームと組分けをすることや、

女の子に対してピンクなど特定の色を充てがうことなど、日々の保育のなかで、ジェンダー意識の埋め込みや刷り込みがおこなわれる危険にも注意が必要である。他方、発達がゆっくりで、集団のなかで遅れがちな幼児に対して「早くしよう」「もう時間がないよ」「みんな待っているよ」と促すような声かけを、おとなが日常的におこなうと、他の子どもたちもやがてその幼児に対して「早く、早く」と声がけするパターンが生まれることは十分懸念される。おとなは、未来の子どもの姿を映す鏡となり得ることを忘れてはならないだろう。

子どもの権利条約は、41条の権利が明記された第一部、条約に関わる広報、設置、報告などの義務が記載された第二部、署名、批准、効力などが提示された第三部に加えて、三つの選択議定書から構成されている。権利の内容に関する第一部には、子どもの主体性を重んじるうえで基礎となる権利がいくつも含まれている。それらの権利は、園内での事象のみならず、子どもの家庭や親との関係性についても考慮が必要なことがわかる。たとえば、「第5条 親の指導を尊重」「第18条 子どもの養育はまず親に責任」には、子どもの養育の第一責任者は親にあることが明記されており、家庭ごとの親の指導を尊重することとある。そこには、各家庭の文化背景なども含まれるため「第14条 思想・良心・宗教の自由」を尊重した関わりが求められるだろう。一方で、親の指導や養育が、子ども自身の権利を著しく侵害している事態が認められた場合には、養育の第一責任者ではなくとも、保育者や園が子どもを保護する義務がある。子どもの権利条約には、そうした子どもを保護するための権利が「第19条 虐待などからの保護」「第20条 家庭を奪われた子どもの保護」「第24条 健康・医療への権利」「第26条 社会保障を受ける権利」「第27条 生活水準の確保」「第36条 あらゆる搾取からの保護」「第39条 被害にあった子どもを守る」などで、明記されている。これはまさに、「教育要領」の「教師の役割」に記されている「教師間で協力し合い、全員で一人一人の幼児を育てている視点に立つ」（文部科学省 2018, p. 49）ことにも通じるといえよう。以上のとおり、子どもの権利条約は、国レベルの国際的な条約であると同時に、地域、市民レベルでも守られるべき子どもの基本的な権利が明文化されている。

第3節 他者との相互作用に関連した理論

本章の第1節で、質の高い保育のイメージについての学生の回答には、主に子どもと保育者との情動を伴う関わり、すなわち相互作用の側面が多かったことを挙げた。本節では、園環境も家庭環境も含めた全般的な幼児の教育における学びと、他者との相互作用に焦点を当て、相互作用の様々な理論について概観する。

第1項 発達の最近接領域(ZPD)と足場がけ(scaffolding)理論

ヴィゴツキー(1935)は、個人で理解し解決できる領域と、おとなや年長者との協働によって解決できるようになる領域との間を、発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development : ZPD)と定義し、学習には他者との相互作用が不可欠とした。ヴィゴツキーは、「今日子どもが他者の助けを借りてできることは、明日には自分でできるようになる」として、子どもの発達にはおとな

や年長の仲間の助けが重要な役割を担うことを示唆している。このように他者と関わりながら社会文化的な環境において子どもが発達することに関して、ヴィゴツキーは「子どもの文化的発達においては、あらゆる機能は舞台上に二度登場する。つまり、二つの平面で現れる。最初に社会的平面で、のちに心理的平面で。すなわち、最初は心理間カテゴリーとして人々の間で、のちに心理内カテゴリーとして子どもの内部で」（中村 2004, p.13）と説き、子どもの創造性につながるような高次の機能は、始めは社会的な他者との相互作用が見られる場面で生起し、やがて個人的な心理内での消化と習得に発展するとした。

ヴィゴツキーから強い影響を受けたブルーナーは、学習を受動的で個別的な行為とはみなさず、学習者を社会的に位置づけられている存在だとみなした。ブルーナー（1960）は教育に対する「心理-文化的アプローチ」として、次の原則を挙げている。

- 1) 見通しの原則
- 2) 制約の原則
- 3) 構成主義の原則
- 4) 相互作用の原則
- 5) 外在化の原則
- 6) 道具主義
- 7) 制度の原則
- 8) アイデンティティと自尊心の原則
- 9) 物語の原則

このうち、4) 相互作用の原則（*interactional tenet*）については、ヴィゴツキーの最近接発達領域（ZPD）から多大な示唆を得て、幼児の学びをサポートするうえで、経験ある*tutoring*による介助が重要な役割を果たすことを示した。このプロセスをブルーナーは足場がけ（*scaffolding*）と定義し、David Wood、Gail Rossと共に論文*The Role of Tutoring in Problem Solving*（1976）を発表し、3、4、5歳児がブロックをピラミッド型に積み上げる際におとなが介入する段階を分析している。

ヴィゴツキーとブルーナーの理論で、学びの発達に不可欠な他者とは、家庭においては、親が該当する。親が、子どもの学びの媒介者となることを十分に認識しておく必要がある。

第2項 二人称的アプローチ

子どもが他者との相互作用を通じて、安心・安定した状況で主体的な学びに向かうことが可能な環境を設定するためには、どのようなアプローチが考えられるだろうか。佐伯ほか（2017）が紹介する、発達心理学者ヴァスデヴィ・レディの理論「二人称的アプローチ」を参照したい。レディによれば、人とのかかわりには、以下の三つのかかわり方があるという。

- 1) 一人称的かかわり (first-person engagement)
対象を「ワタシ」と同じような存在とみなす。「ワタシならどうする」を対象に当てはめる。
- 2) 二人称的かかわり (second-person engagement)
対象を「ワタシ」と切り離さない、個人的関係にあるものとして、親密にかかわる存在と見なす。対象と情動を含んだかかわりを持ち、固有の名前をもつ対象、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聴き取ろうとする。
- 3) 三人称的かかわり (third-person engagement)
対象を「ワタシ」と切り離して、個人的関係のないものとして、個人とは無関係な(モノ的な)存在と見なす。傍観者的観察から、「どうすると、どうなるか」を客観的に対象を調べ、そこから客観的法則(ないし理論)を導出し、それで説明する。
(佐伯ほか2017, p. 29)

佐伯は、二人称的かかわりを「共感的かかわり」だとし、「二人称的かかわり」は表面的な意図や欲求の交換ではなく、奥にある「訴え」を聴き合う関係(佐伯ほか 2017, p.45)だと論じている。この「訴え」を聴き合う関係が、他者との相互作用に、重要な鍵となるのではないだろうか。また、佐伯は、レッジョ・エミリア市の保育実践指導に長年かかわったリナルディによる「聴き入ることの教育(Pedagogy of Listening)」にも言及している。すなわち、子どもと関わるおとなは、1) 一方的に何かを施行する(してあげる)ことを控え、2) 子どもを、おとなが想定する「望ましい姿」になるように働きかけることを控え、3) 子どもを、丁寧に注意深く見て、理解し、4) 子どもの思いや願いに聴き入ることを大切にする(受け身になる)ことが求められている(佐伯ほか 2017)。こうした「聴き入ることの教育」を通して、子ども自身が、周囲の人や物事に聴き入ることが促されていくのである。

第4節 主体的な学びを促す家庭環境

前節までは、園での活動を念頭においた子どもの主体的な学びについて考察した。本節では、子どもにとって、最も身近な学びの場である家庭での学びについて検討する。さらに、園に通うことができない子どもの事例を検討するために、モンゴルの家庭における幼児の学びについて先行研究に基づき考察を加える。

第1項 「遊び」と「生活」のなかの学び

幼児にとっての学びとは、「遊び」と「生活」とおした学習である。日本の幼稚園のモデルとなったフレーベルの幼稚園 (kindergarten) では、恩物²⁴遊びが実践され、フレーベルは「遊び」

²⁴ フレーベルが考案した恩物は、立体、平面状、線状、点状の4種類があり、そのなかで最も有名なものは、立体の恩物群である。球、円柱、立方体、直方体などで構成され、幼児の手に収まるよ

に着目した学びを提唱したことで知られる。「遊びは、外の世界と内的世界の距離を縮め、外界と内界を共鳴させ（中略）遊びのなかで子どもは自然に世界の認識へと導かれ、また外部の世界の中に自分の反映を見出し（中略）遊びのなかで外界は子どもにとって表現の手段となり、身体を通して子どもの内的なものが表現される」（鳥光 2002,p.9）。つまり、子どもは、「遊び」を手段として、新しい世界に踏み出し、学びを深め、成長していくのである。しかし、子どもは、遊ぶ道具（フレーベルのいう恩物）を、ただ与えられるだけで、外界とつながる学びが得られるわけではない。フレーベルが強調したように、遊びを指導するおとなの存在が不可欠である（鳥光 2002,p.9）。子どもの内的な世界と、周囲を取り巻く外的な世界との媒介者として、おとなが存在していることを考慮すると、専門的な保育者のいない家庭では、親や祖父母が媒介者の役割を果たすことが望まれる。

「遊び」が、園にあるような道具や遊具などの一般的な教具のみならず、生活のなかにある様々なものを通して生起することは、想像に難くない。福元（2002）は、「遊び」に教育的意義が求められる一方で、実際に当事者である子どもたちは、「大人の考えや意見とは別に、自分たちなりにモノや道具に触れたり、それらに魅了されたり、イメージを膨らませたり、自由なたわむれに熱中したりしている」（福元 2002,p.81）と論じ、ヨハン・ホイジンガ（1872-1945）による「文化の中での遊び」に言及する。ホイジンガは、「人間の社会に固有で優れた活動には、すべてははじめから遊びが織り込まれている」（福元 2002,p.81）とした。

この考えをジョン・デューイ（1859-1952）の教育論と照らし合わせると、「生活」のなかの様々な活動のなかには「遊び」から学びへとつながる一連の流れを見出すことができる。デューイは、著書『学校と社会・子どもとカリキュラム』のなかで、「子どもにとっては、生活することが第一であって、学習は生活することとの関連においてこそおこなわれる」（訳文 1998,p.98）と述べている。デューイの創設したシカゴの実験学校（Laboratory School）は、まさに「生活」から学ぶことをねらいとしていた。実験学校は、1896年の開設当初は資金的な問題や予行的な意味合いもあり、6歳から9歳までの児童16人と教師1人ではじめられ、最終的には4歳から15歳までの幅広い年齢層の子どもが学んだ（小柳 1998）。子どもは、学校で「生活」し、原料（亜麻、綿、羊毛）を与えられ、材料とそれぞれの用途を考察し、繊維に加工して織りあげる工程を自分たち自身の手で為すことから学んだ。工業の発展より以前、家庭と近隣集団では産業上の様々な仕事がおこなわれており、そこでは、子どもを含めた家庭の構成員の誰もが、実際に作業のなかで分業していた（Dewey, 訳文 1998）。

衣服はそのほとんどが家庭で作られていたし、また、家族の者たちは、通常、羊の毛を刈り取ったり、その毛を梳いたり紡いだりし、また織り機を扱うことにも慣れ親しんでいたのである。ボタンを押せば、家中に電灯の光が満ちあふれるというのではなく、照明を得るための全過程は、動物を殺してその脂肪を搾り取ることから始まり、ろうそくの芯を作り、それを蠟の中に浸してろうそくに仕上げるまで、骨の折れる手順をこなしていかなければ

うな小さな積木状のものである（鳥光 2002, p.9）

ならなかった。小麦粉、材木、食料品、建築材料、家具、さらに金物や釘、蝶つがい、ハンマーなどの類に至るまで、それらの物はすぐ近くの隣り近所で供給されていたのである。

(Dewey, 訳文 1998, p. 66-67)

デューイが挙げたような生活のなかの作業や活動を、現在のアメリカや日本の暮らしで実際におこなっている人たちは、ほとんどいないと思われるが、これらの活動には、確かに学びの要素がふんだんに織り込まれており、それを初めて体験する幼児や学童期の子どもにとっては、試行錯誤の連続を伴う遊びの宝の山となるであろう。

このように、子どもにとっては、「遊び」と「生活」のなかに学びの種²⁵が詰まっている。そして、その種を蒔き、水をやり、芽吹かせるためには、身近なおとなの存在が不可欠である。「生活」は、本来、家庭をベースに営まれる。家庭における身近なおとなは、親であり祖父母である。家庭における子どもの「学び」の種をいかに育てていくか、親の役割が重要なのである。

第2項 親の養育スタイルと学びの関係

第2章で、親の養育態度・期待・行動が、子どもの学業達成と関連がある (See and Gorard 2015) ことを述べた。家庭では、年長のきょうだいや、親、祖父母などのおとなが、いわば教育者となっていて、幼児の学びの媒介者となる。しかし、必ずしも教育の専門家ではない年長者たちが、子どもと一緒に主体的な学びを得られるためには、どのような関わり方をもつべきだろうか。本章の第3節では、子どもの学びと他者との相互作用について論じたが、家庭においても、親をはじめとする年長者との相互作用を検討するとき、その質に着目することが重要である。親子がコミュニケーションをとるとき、ただ声がけをすれば良い、会話をすれば良いということではなく、どのような言葉がけや態度で接するかによって、子どもの学びが異なってくる。本項では、どのような養育態度が、子どもの主体的な学びを促進させるのか考察する。

幼児期の能力と保育環境および親の養育スタイルや態度が子どもの学びに影響を与えるとした先行研究を紹介する。内田・浜野 (2012) は、日本 (東京)、韓国 (ソウル)、中国 (上海)、ベトナム (ハノイ)、モンゴル (ウランバートル) の5カ国で、幼児の親と保育者を対象に調査をおこなった。同研究から、子どもの小学校の学力への影響として、次の4つの知見が得られた。1) 幼児期の語彙能力と書き能力 (図形模写の能力) は、小学校の国語学力に影響する。2) 幼児期の語彙能力と書き能力 (模写力) は小学校の語彙力に影響する。3) 幼児期に「子ども中心の保育」を経験した子どもは「一斉保育」の子どもよりも、小学校の国語学力と語彙力が高い。

²⁵ 本節において、学びの種は、道具や遊具に相当する教具があることを条件としている。しかし、生活のなかには、多様な学びの種がある。例えば、生きることや食べることなど日常の行動や、視線や身体的動作の作法、時間の使い方など目に見えない知識も学びの種といえる。本節では、フレーベルの恩物やデューイの作業と活動などの理論を基に展開しているため、教具を介さない学びは、扱っていない。

4) 幼児期に共有型しつけ²⁶を受けた子どもは、強制型しつけ²⁷を受けた子どもよりも、国語学力も語彙力も高い。

先の研究で明らかとなった共有型しつけによる子どもへの影響をさらに検討するために、内田・浜野（2012）は、日本の首都圏の幼稚園児とその母親を対象に、絵本の読み聞かせ場面と、ブロックパズルの問題解決場面を観察した。そして、母親の子どもへの関わり方のなかに、語彙力を育むだけではなく、子どもの学ぶ意欲に影響する要因を明らかにした。

表3-2 しつけスタイル別 子どもへの関わり方とその影響

	母親の関わり方	子どもの様子	子どもへの影響
共有型しつけ	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが考える余地を与えるような援助的なサポート ・子どもを見守り、困ったときだけヒントを出す ・自分から話しかけるのではなく、子どもの発話や行動に共感的に応じる ・読み聞かせでは子どもの興味に応じて、柔軟に言葉かけを調整する ・問題解決場面では子どもの年齢や発達に応じて、柔軟に言葉かけを調整する 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親に呼応して、主体的に探索したり、自分自身で試行錯誤したりする ・母親の共感的な言葉や褒め言葉が、達成感を高める 	<p>関心をもったことは、とことん追求し、自分で考え、主体的に動けるようになる</p> <p>↓</p> <p>【主体的な学びが生起する】</p>
強制型しつけ	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに考える余地を与えない ・必要以上のトップダウンの介入 ・子どもの行為を否定し、正解を明示する ・子どもの手を抑えるなどの禁止や命令 ・勝ち負けの言葉を使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親の顔色を窺って行動する ・自分自身の主体的な探索行為が否定されることを恐れ、萎縮する 	<p>指示や命令で追い込まれた子どもの学びの質は低くなる</p> <p>↓</p> <p>【学ぶ意欲が育たない】</p>

（出所：内田・浜野（2012）を基に筆者作成）

しつけスタイル別の母親の子どもへの関わり方と、それに影響された子どもの様子をまとめたものが、表3-2である。共感型しつけのもとでは、「子どもは、内発的な知的好奇心を発揮

²⁶ 共有型しつけとは、子どもを一人の人格をもった存在として、子どもの主体性を最大限尊重する関わり方をし、子どもとの触れ合いを大切に、子どもと一緒に旅行や外出をするのが好きな親のしつけスタイルのことである（内田・浜野 2012）。

²⁷ 強制型しつけとは、「子どもは白紙」それゆえ親が子どもをしつけるのは当然」「子どもはできるだけ自分の思う通りに育てたい」「子どものした悪いことは何らかの形で罰を与えるのが親の務め」と、子どもを親の思い通りに育てようとする厳しく権威主義的なしつけスタイルのことである（内田・浜野 2012）。

して環境探索を行い主体的に学んでいる」(内田・浜野 2012, p.39) ことが報告され、しつけスタイルの違いが、子どもの学ぶ意欲に影響していることが示唆された。

第3項 モンゴルの家庭における幼児の学び

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(1) 遊牧文化と家庭の学び

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(2) 家庭教育における知識教育と生活教育

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(3) モンゴル語のリテラシー教育

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

表3-3 モンゴルの遊牧文化における家庭教育

分類	教育内容	具体例
知識教育	読み書き	
	学芸	
	医学	
生活教育	牧畜労働と家事	
	遊び	
	手工芸	

た²⁸。

(4)学芸の教育

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

²⁸ モンゴルで1998年に制作された『Шинэ үсгийн багш (Teacher of New Letters:新しい文字の先生)』という映画では、キリル文字の導入期に、10代の子どもが先生役となり、地域のおとなに文字を教える様子が紹介されている。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(5)医学教育

(6) 牧畜労働と家事

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(7) 生きる術としての屠畜

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

表3-4 モンゴルにおける5歳未満児の教具の所有率

	2005年	2010年	2013年	2018年
	—			
	—	—	—	

²⁹ 滝澤（2005）によると、冬のあいだだけ一時的に親戚や兄弟のハシャーにゲルを建てて身を寄せたり、別々の世帯がハシャーの間をしばしば移住したりする。

(9) 手工芸

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(10) 現代のモンゴルにおける家庭の教育

³⁰ 女性の仕事には、裁縫のほかに食事づくり、搾乳、乳製品の加工などがある（サラントナラ 2014）。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(11)モンゴルの家庭教育の課題

モンゴルの地方には、幼稚園や保育園が非常に少なく、特に遊牧民の子どもは、園までの距離が遠すぎるためにアクセスできない。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

（【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】）

本論文の第2部から第4部では、モンゴルの事例研究を提示する。第2部の第4章と第5章では、地方での就学前自宅学習の実践事例を分析し、第3部の第6章では、都市部での親の教育関与の事例を分析する。さらに第4部の第7章では、大学生に回顧的調査をおこない、モンゴルの家庭での学びの可能性を追求する。

第5節 小括

本章では、幼児期の学びのなかで、他者との関わりを通じた「主体的な学び」を考察することを試みた。保育におけるプロセスの質の基準として、他者との相互作用に着目し、相互作用を通じて「主体的な学び」が生起するプロセスを検討した。子どもの学びと発達には、子どもが安心・安定した環境にあることが大事であり、そのために、子どもが権利の主体者であることを前提とした様々なアプローチが検討されてきたことを紹介した。国際条約の子どもの権利条約には、日本は1994年に批准しているが、この条約のなかには幼児期の教育に関連する権利が多く含まれていることを指摘した。

次に、他者との相互作用にかかわる理論として、おとなや年長者が学びの媒介者となること（発達の最近接領域（ZPD）、足場がけ（scaffolding））を参照し、これらの相互作用を評価する際に参考となる鍵として、「二人称的かかわり」「共感的かかわり」「子どもの声を聴く」というおとなのかかわり方を提示した。

続いて、幼稚園や保育園などの就学前教育機関ではなく、家族と共に生活する家庭環境において、子どもの主体的な学びを促す家庭環境について検討した。「遊び」と「生活」を通じた学び

に着目し、家庭では、学びの媒介者としてのおとなの存在が欠かせないことを述べた。そして、子どもが主体的に学ぶための養育スタイルとして、強制型しつけよりも、共有型しつけが効果があることを先行研究から紹介した。子どもを人格をもった存在として認める態度は、子どもの学ぶ意欲を膨らませ、達成感がさらなる意欲につながり、主体的な学びにつながるのである。

最後に、家庭環境における学びの具体的な事例として、モンゴルの家庭教育を紹介し、生活を通じた学びが遊牧文化とともに根付いていることを論じた。同時に、生活と労働を通じた学びにおける課題点も明らかにした。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

また、家庭には学校教育と関連付けられた幼児教育のための教具のリソースが乏しく、且つ、それらの教具を使い教育者として家庭でサポートする親の素地は身につけていない。子どもが小学校にスムーズに移行できるための就学レディネスの観点から見ると、子どもの就学前後の家庭での学びには課題が残されている。

本章を通じて、「主体的な学び」が生起するには、子どもが安心できる環境を作り、子どもを権利の主体者として捉えることが、教育者に求められていることが明らかとなった。おとなが媒介して学びに発展することを十分認識し、その過程において、子どもの声を聴き取ることが有効なアプローチとして考えられる。このことは、公的な教育機関だけでなく、園にアクセスできない子どもの家庭でも、考慮される必要がある。第2部以降では、具体事例として、モンゴルの家庭での学びの可能性について検討する。

第4章 地方の遊牧家庭を対象とした就学前自宅学習における親への支援研究

本章では、就学前教育の普及率が低いモンゴルの地方において、遊牧民の子どもの就学前自宅学習を親が支援するためのワークショップを事例としてとりあげる。このワークショップを通じて、親が子どもの就学前自宅学習を支援するための教材（遊具）の必要性とそれらの使い方を知り、子どもの学習の支援方法を理解し、家庭で子どもとの時間を持つことへの意欲を向上させることが本事例研究の目的である。

第1節 就学前教育

就学前教育の効果は、経済的な格差を問わず有効なことが明らかになっており、経済的に貧しい子どもでも、就学前教育プログラムに参加すると、成人期まで継続する長期的な教育・社会・経済的な改善を得られることがわかっている（ワイカート 2015）。

幼児教育における教師の子どもへの関わり方については、Broström *et al.* (2012) の研究が参考になる。同研究では、スウェーデンの78の幼稚園およびデンマーク13市内の幼稚園において、教師を対象に子どもの学習に関する質問紙調査がおこなわれた。その結果、子どもの学習は子どもの社会的相互作用と発達に関連があり、学習が生起するためには、子どものイニシアティブ（自発性）が極めて重要であることがわかった。幼児教育における教育者は、子どもの活発な学習環境を整えるのに重要な役割を果たしている。教師の役割とは、「導かれた参加（guided participation）」すなわち、おとなと子どもが間主観的な（intersubjective）関わりを通じて活発な相互参加型の活動やプロセスを共有すること、そして、子どもが取り組む学習に対しておとなが直接的な指示や回答を与えることなく学習への足場かけ役（Wood *et al.* 1976）を担うことである（Broström *et al.* 2012）。

それでは、教師のいない家庭での学習環境の場合、親が家庭において「導かれた参加」を通じた学習を実践することはできないのであろうか。自宅ベースの就学前教育の長所には「施設型のアプローチでは届きにくい農村部奥地に届くこと、母親や保護者が教育者として子どもに24時間関わること、家族全員が裨益の対象となること」（浜野・三輪 2012, p. 267）がある。本稿の第3章では、家庭における子どもの主体的な学びについて、おとなが学びの媒介者となるためには、相互作用が大事であると論じた。ヴィゴツキーのZPD、ブルーナーの足場かけ、レディの二人称的アプローチに加えて、本章では、自宅で、親が教師がわりとなることを念頭に、ロゴフ（1990）による「導かれた参加（guided participation）」の概念を参照する。

「導かれた参加」の特徴的な形は、次の3つに分類される。

- 1) 家庭での学校教育的な学習
- 2) 言葉、沈黙、身ぶり、凝視
- 3) コミュニティ活動への熱心な参加

本事例研究では、家庭における子どもの学習支援を扱うため、1) の特徴を親の役割として適用する。中でも、次の2つに焦点をあてることとする。1つは、遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わること、もう1つは、幼い子どもを学習に参加する気にさせることである。後者の例としては、褒める、子どもの興味をひくデザインの本や教具、励ます、課題への導入、モデルを示す、子どもの関心を引き出すなどを挙げることができる。

まずは、家庭で親が子どもの学習の教師役を担い支援をおこなった先行研究を俯瞰する。子どもの就学前教育への親の参加プログラムとしては、1960年代後半に始まった米国の *Head Start* がある。このプログラムでは、親の参加を促進させる方法の一つに家庭での実践がある (*Datta et al.* 1976)。*Head Start* の家庭での実践を研究した *Manz* (2012) は、社会経済的に脆弱な立場にある子どもに対して、家庭をベースとした支援の必要性を説いている。さらに実証的な研究として、*Reynolds et al.* (1996) は、親の参加を重視した就学前教育プログラムに参加した米国の低所得層の子どもと、親の参加を重視しない就学前教育に1年間参加した子どもを追跡調査した。その結果、プログラム参加者は、他の就学前教育に参加した子どもと比較して、小学6年生時点の国語と算数の学力が高く、留年率が低かった。日本では、幼児期の家庭による教育関与については、内田 (2017) が、乳幼児期のしつけや養育態度と学力格差との関係を考察し、「学力格差の原因は経済格差ではなく大人の養育や保育の仕方が媒介要因」 (p. 117) だと結論づけていることから、就学前教育ステージでの家庭による関与の影響が大きいといえるだろう。初等教育については、たとえば、南アフリカの小学校で読解力の低かった生徒に対して、家庭で親子相互に読み聞かせをする、宿題ができるスペースを家の中で確保するといった支援を取り入れたところ、子どもの読解能力が向上した研究がある (*Pretorius and Cunin* 2010)。この研究では、親への効果も表れており、親が読解の重要性を理解し、親のキャパシティビルディングにつながったと報告されている。

家庭をベースとした幼児のケアと教育については、*Ang et al.* (2016) も指摘するとおり、政策レベルでの国際的な強い関心にも関わらず、研究知見が少ない分野であり、子どもとその家族への貢献に関する実証的な研究が求められている。

第2節 研究の方法

本研究では、モンゴルの地方で就学前教育機関にアクセスできない遊牧民家庭を対象に調査ならびにワークショップを実施した。モンゴルの地方では、幼稚園・保育所は郡の中心部にあり、遊牧民の居住地からは数十キロメートル、場合により 100 キロメートル以上離れている。そこで、就学前の自宅学習を支援するために国際 NGO の *Save the Children* (以下 SC) が、世銀の *Japan Social Development Fund (JSDF)* の事業のなかで、絵本と玩具の教材貸出キット (*Mobile Library*: 以下 ML) を開発している。本事業は、2013年3月から開始されたものであり、就学前教育機関にアクセスできない子どもたちへの支援策としては、モンゴル国内では他に類を見ないものであったため、2014年3月に筆者が同教材の利用状況に関して現地調査をおこなった。その結果、教材の認知度や利用度は高いものの、家庭内で親が十分に教材を活用できていない問題があることがわかった。また、親が子どもの学習を支援する時間も十分に取れていないことがわかった

(中村 2016)。問題の一要因として、親が子どもの就学前教育をサポートする素地が身につけていないことが挙げられる。

本研究では、モンゴルの遊牧家庭を対象に、親が子どもの就学前自宅学習をサポートする素地を身につけることを目的としたワークショップをデザインし、その実践の効果を検証する。本稿での素地とは、すなわち、教材を活用できるための方法を知り、子どもの学習の支援方法を理解し、子どものための時間を取ることに意欲を向上させることである。プレ調査からワークショップ実践、事後の追跡調査までの研究方法は、図4-1のとおりである。

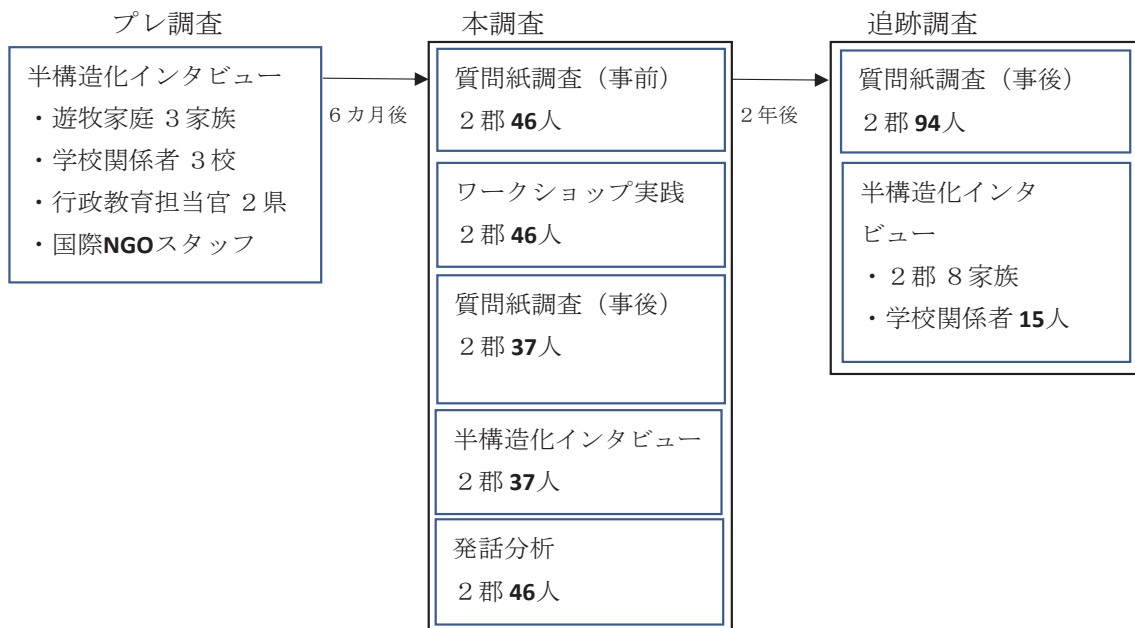


図4-1 研究の方法

第1項 調査の概要と分析方法

2014年3月24日から31日まで、モンゴルのアルハンガイ県のウンダーウラーン郡とウブルハンガイ県のズンバヤンウラーン郡とタラグト郡において、半構造化インタビューをおこなった。アルハンガイ県は、首都のウランバートルから高速道路を利用して西方へ車で片道約5時間、ウブルハンガイ県は、首都から高速道路を利用して、南西方向へ車で片道約6、7時間のところにある（図4-2）。ウブルハンガイ県の南部は、ゴビ砂漠が広がる乾燥地帯である。同地方を選定した理由は、他県と比較して、フォーマルな就学前教育機関への就園率が低いためである。訪問地の就園率（2011-2012年）は、ズンバヤンウラーン郡64%、タラグト郡39%、ウンダーウラーン郡62%である（Save the Children 2013）。

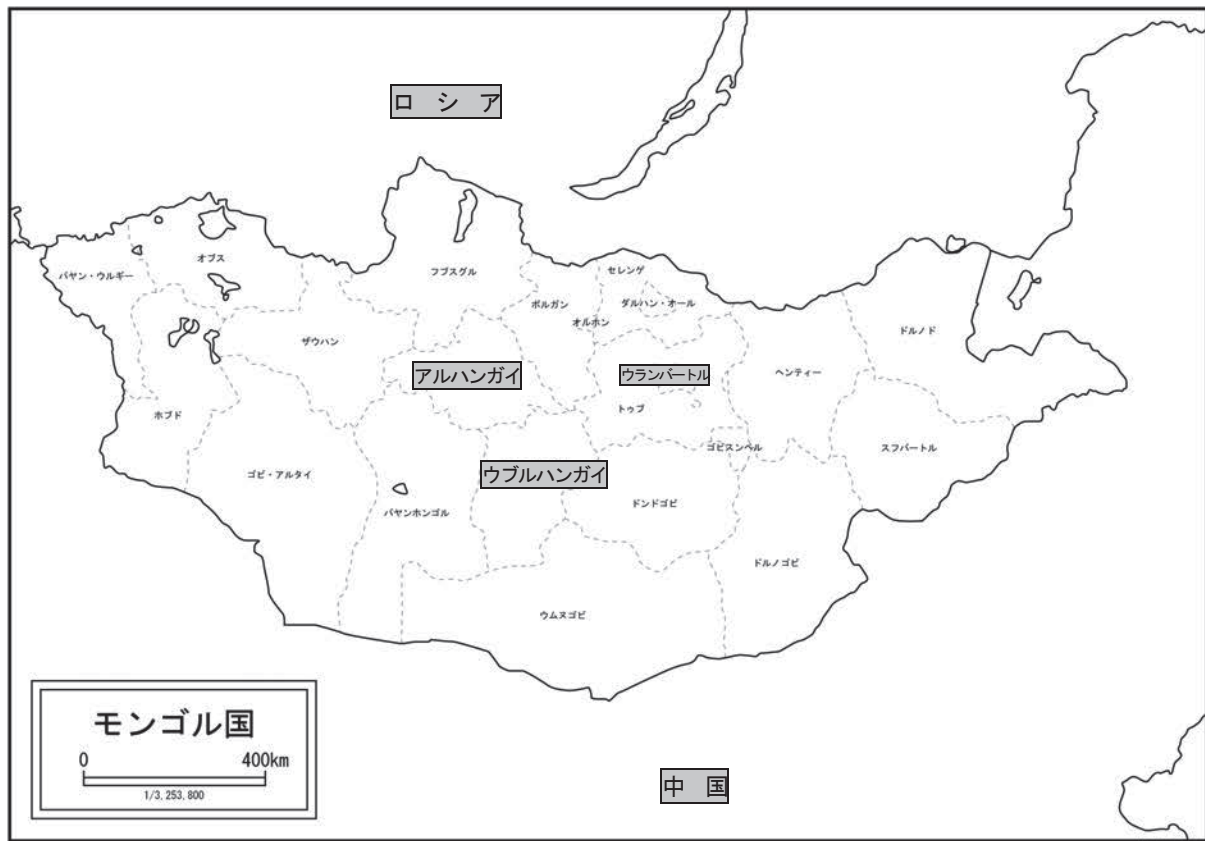


図4-2 アルハンガイ県とウブスハンガイ県の位置
(出所：白地図専門店 2020 を基に筆者が文字を加筆した)

インタビュー対象者は、就学前の自宅学習を支援している SC の現地スタッフ、各郡で子どもの就学前教育プログラムを運営しているコミュニティ教育協議会のメンバー、学校の教員、就学前の子どもをもつ遊牧民家庭の親（30 歳から 45 歳）である。SC の現地スタッフには、NGO のオフィス内で約 1 時間インタビューをおこない、訪問する各郡の基本的な情報と住民やコミュニティ教育協議会の運営状況、プログラムの実施状況の説明を受けた。コミュニティ教育協議会と学校関係者には、各郡の学校の会議室で 1 時間半程度のインタビューをおこなった。遊牧民の親には、各家庭のゲルを訪問して、1 時間から 1 時間半のインタビューをおこなった。家庭訪問時には、以下の内容を調査した。インタビューは、モンゴル語と日本語の通訳、およびモンゴル語と英語の通訳を介しておこなった。

1) 基本情報

家族構成、家庭で所有する家畜の種類と数、保有するメディアの種類と数（テレビ、衛星用アンテナ、携帯電話、ソーラーパネル）、最終学歴

2) コミュニケーション、ネットワーク

同じ郡内の友人や知人と会う機会、遠くに出かける機会、一番遠くにいる知り合い、遊牧（移動）のパターンと移動距離、学校の親同士が会う機会、親同士で子どもの教育のことを話す機会、学校教員と会う機会、学校教員と話す機会

3) 子どもの教育について

学校と遊牧地の距離が離れること、子どもの教育継続への希望、大学進学について、遊牧の仕事について、夏季の幼稚園ゲルキャンプについて、遊牧民の暮らしと子どもの将来の職業選択、学校行事への出席

半構造化インタビューのデータを基に、遊牧民家庭の就学前教育の現状と、家庭の親がどのように子どもの就学前自宅学習に関与しているかを明らかにし、就学前自宅学習における課題を分析した。

第2項 ワークショップの概要と分析方法

本研究では、フィールドにおける課題を浮き彫りにし、それに対する解決策を見出すアクションリサーチ型的手法を採用した。具体的には、参加者の能動的な経験から学習が生起するワークショップ（山内・安斎・森 2013）を、研究手法に導入した。

ワークショップは、2014年9月4日と5日に各4時間、モンゴルのウブスハンガイ県のタラグト郡とバヤンゴル郡において開催した。調査をおこなったタラグト郡に加えて、同じ県内の他の郡で実践した場合を比較検証するために、バヤンゴル郡においても実践した。両郡の就園率は、タラグト郡39%、バヤンゴル郡38%（Save the Children 2013）とほぼ同程度である。ワークショップの対象者は、前述のMLを今後利用することになる小学校就学1年前の幼児（4歳または5歳）がいる家庭の親、計46人である。ワークショップ開催の広報は、各郡においてMLの利用プログラムを運営しているコミュニティ教育協議会がおこない、参加者を募集した。

ワークショップのねらいは、親が1）教材の使用方法を知った上で利用する重要性、2）子どもの学習をサポートする手法として「導かれた参加（guided participation）」（「幼い子どもを学習に参加する気にさせること」「遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わること」）（ロゴフ 1990）をそれぞれ理解し、家庭で子どもとの時間をもつ意欲を向上することとした。本研究で解決を目指す課題と、ワークショップで生起させたい学びの具体的な構成については、表4-1に示すとおりである。

ワークショップの実施時間は、それぞれの郡で約4時間、途中で昼食兼懇談時間を挟んで実施した。バヤンゴル郡では、遠方からの参加者も含まれており、到着が遅れる参加者が多かったが、同日に小学校で開催される新入生対象行事も予定されていたため、行事の開会式および会の進行に合わせて、ワークショップの開始時間も約1時間30分遅らせた。タラグト郡も、集合時間より遅れて到着する参加者が複数いたため、開始時間を30分遅らせた。ワークショップのスケジュールと各活動の時間配分を、表4-2に示す。各活動内容および分析方法は、以下のとおりである。

表4-1 ワークショップのプログラム構成

課題	プログラムのねらい	プログラム	生起させたい学び(解決策)
親が教材(遊具)の使い方を知らない/知ろうとしない	1) 教具(遊具)の使用方法を知った上で利用する	活動1: MLの中にある玩具の使用方法和、それらの玩具から子どもが何を学べるのかを考えるグループワーク	遊具に定められた適切な学習目標と使用方法を知った上で、学習支援をおこなう必要性を理解する
親が子どもへの教え方を知らない	「導かれた参加」を認識する 2) 遊びや子どもに焦点をあてた会話をし、子どもの仲間として関わる	活動2: 特定の玩具について使用方法を考える。 その玩具で遊ぶときに子どもがつまづきやすい場面を設定した事例カードに基づくロールプレイ	事例カード1 子どものつまづき「遊具の使い方・ルールがわからない」に対するファシリテーションを学ぶ
	「導かれた参加」を認識する 3) 幼い子どもを学習に参加する気にさせる		事例カード2 子どものつまづき「使い方はわかるが、学習目標に沿った遊びが進まない」に対するファシリテーションを学ぶ

表4-2 ワークショップの活動と時間配分

時間 ()内は、バヤンゴル郡	所要	内容
11:30(12:30)	5分	受付
11:35(12:35)	5分	開催あいさつ
11:40-12:00(12:40-13:00)	20分	事前質問紙調査
12:00-12:20(13:00-13:20)	20分	パート1: ※屋外で実施 自己紹介・アイスブレイク、グループ分け
12:20-12:50(14:00-14:30)	30分	パート2: 活動1 Mobile Libraryを使ってみる
12:50-13:30(13:20-14:00)	40分	昼食懇談 先輩の親との交流
13:30-14:20(14:30-15:20)	50分	パート3: 活動2 子どもの遊びのつまづき場面での対応策を考える
14:20-14:35(15:20-15:35)	15分	パート4: レクチャー
14:35-14:45(15:35-15:45)	10分	パート5: リフレクション
14:45-15:05(15:45-16:05)	20分	事後質問紙調査
15:05-15:30(16:05-16:30)	25分	事後懇談 近隣の郡とのビデオメッセージ交換

(1)アイスブレイク

ここでのアイスブレイクとは、ワークショップという設定された場に居合わせる参加者の緊張感をほぐすことを目的におこなうアクティビティを指す。参加者は、同じ郡に住んでおり、ほとんどが知り合い同士であると予め現地からの情報を得ていたため、自己紹介は簡潔に終わるような内容とした。その代わりに、大多数の参加者は、ワークショップ形式の集まりに参加した経験がないことを考慮して、彼らにとって部外者であるファシリテーター、通訳者（モンゴル語 - 日本語）を含むワークショップ開催側のスタッフとの間の緊張を和らげることを目的としたゲーム要素の濃いアクティビティを取り入れた。具体的には、参加人数の増減に合わせて、次の2つのアイスブレイクを用意した。これらのアイスブレイクの内容選定は、ワークショップ実施の協力者 Save the Children モンゴル事務所のローカルスタッフからのアドバイスと知見を得ておこなわれた。

1) 参加人数が20名以下の少人数の場合のアイスブレイク

全員の顔が見えるように、1つの円になる。1人ずつ順番に、自分の名前の頭文字と同じ文字で始まる形容詞を名前の前につけて自己紹介をしていく。たとえば、『あ (A) まえんぼうの A』『ゆ (Y) きのように白い Y』『げ (G) んきな G』という具合に、1人ずつ発言していく。その後、1人に紙飛行機をもたせて、「『あまえんぼうの A』から『ゆきのように白い Y』へ」といって、紙飛行機を A から Y に向かって飛ばす。それを繰り返し、円の全員が紙飛行機を飛ばし終わるまで続ける。

2) 参加人数が20名から40名程度の大人数の場合のアイスブレイク

参加者全員が立ち上がり、自由に歩く。ファシリテーターが「凍れ、3」というと、参加者は3人グループを作ってその場に固まる。できあがったグループ内で、自分の名前と子どもの数・年齢を紹介し合う。紹介が終わると、また自由に歩き始める。ファシリテーターが「凍れ、5」というと、次は5人グループを作って、そのなかで自己紹介をしていく。この動作を4、5回繰り返し続ける。

(2)活動1

活動1では、自宅学習で使用する遊具の活用について理解を深めるグループワークをおこなった。グループは、合計で4グループ作成した。グループ分けについては、グループごとに構成メンバーに偏りが生じるのを防ぐために、次の4点を配慮して筆者が当日、参加者の受付情報を基に振り分けした。1) 男女混成グループとする、2) 非識字者を均等にグループに配置する、3) 郡の中心から自宅までの距離が遠い人と近い人が、同じグループ内に入るようにする、4) 既にMLを利用したことのある先輩の親を、必ず各グループに1名以上は入るようにする。グループワークのなかで、各グループに1セットずつML(図4-3、図4-4)を配った。MLは、全10種類あるうち、内容の異なる4種類を用意し、各グループで使用した。



図4-3、図4-4 教材貸出キット(Mobile Library: ML)

活動1の手順は、次のとおりである。まず、各グループに配布された ML の箱を開けて、中に入っている玩具3種と絵本10冊を取り出してもらい、玩具の使用法と、それらから子どもが何を学べるのかを考えてもらう。各グループには、異なる玩具が配布されているため、それぞれの玩具を紹介しながら、グループごとにその玩具の遊び方を全体で発表し共有する。その後、予め、箱の中から抜いてあった玩具の使用マニュアルを各グループに配布し、グループで考えた内容との相違点を検討する。この活動のねらいは、遊具の活用についての理解を深めることである。すなわち、それぞれの遊具には、学習目標と一般的な使い方が決められており、それを知ったうえで、親が子どもの自宅学習に関わることの必要性を知ることである。

(3)活動2

活動2においては、**guided participation** の特徴的な形の一つである家庭での学校教育的な学習のうち、1) 遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わること、2) 幼い子どもを学習に参加する気にさせること、の重要性に参加者自らが気づくようなロールプレイをおこなった。

活動2では、MLに含まれている玩具 **Hide & Seek** (隠して探すゲーム) (図4-5)を使用した。**Hide & Seek** は、5色(赤、青、緑、黄、橙)のプラスチックディスクと、絵のカード24枚とサイコロ1つが含まれている4歳以上を対象とした玩具である。遊び方は、始めに24枚の絵の内容を記憶してから、親または年上の家族が、「赤いディスクを、さくらんぼの絵にかぶせるよ。」と言いながら、順々に5つのディスクで絵のカードを隠していき、子どもにサイコロを振らせる。そして、サイコロで出た色のディスクの下に、何の絵が隠れているかを子どもがあてるゲームである。同玩具を選定した理由は、子ども1人だけでは遊べない玩具であり、使用方法の説明を受けない限り、定められた遊び方を推測するのが困難なゲームだからである。



図4-5 Hide & Seek

活動2の手順は、次のとおりである。各グループに、玩具 Hide & Seek を1セットずつ配布して、中身をテーブルに広げる。そして、玩具の使い方が示されたマニュアルを読まずに、その遊び方と学習目標を考える。その後、グループで考えた遊び方と学習目標を、全体で発表する。全グループの発表が終わったら、ファシリテーターが、正しい遊び方をデモンストレーションして見せ、Hide & Seek に、どのような学習目標が定められているのかを提示する。

次に、その玩具で遊ぶときに子どもがつまずきやすい場面を設定した事例カードを各グループに配布する。つまずきの段階については、日本の母子数組を対象に、親子で一緒に玩具で遊ぶ実践をおこなった結果、つまずきを学習への興味・関心を維持できなくなるものと定義し、次の三段階に整理した。

【子どもの遊びのつまずき】

第一段階：多動、注意力・集中力がない等

第二段階：遊具（教具）の使用方法やルールがわからない

第三段階：使用方法やルールは理解しているが学習目標に沿った遊びが進められない

本ワークショップでは、子どもの多動や注意力・集中力がない問題については、ファシリテーションのアプローチだけでは解決するのが困難だと判断し、第一段階は扱わないこととした。活動2では、多くの学習場面において起こり得る第二段階と第三段階のつまずきについて、対応策を考えるアクティビティをおこなった。第二段階と第三段階のつまずき事例について、事例カード1と2を各グループに配り、ロールプレイをおこなった。

【ロールプレイにおける役割】

1) 参加者：親または祖父母の役

活動1でグループ分けした時と同様のメンバーで、引き続き活動2のロールプレイをおこなった。子ども役が1人入ることを説明し、自分の子どもに接するつもりで、その子ども役の遊びにおけるつまずきをサポートする対応をするように指示した。

2) スタッフ：子ども役（各グループに1人）

SCのスタッフおよび各郡のコミュニティ教育協議会のメンバーに依頼した。ワークショップ開始前に、事例カード1と2を見せて、1は使い方やルールがわからない、2はルールはわかるが、学習目標に沿った遊びを進められない、とそれぞれ異なるつまずき段階を示していることを伝えた。それぞれが子ども役となって、遊びに対して消極的で、どちらかという聞き分けの悪い子どもを演じてもらうように指示した。

【ロールプレイの2つの事例】

1) 事例カード1：つまずきの第二段階：使用方法やルールがわからない

『絵のカードをバラバラと広げてみるが、ゲームのルールがわからないので、他の事に気を取られて外に走って行ってしまう』

事例カード1の意図：

子どもが、始めは興味をひくデザインのおもちゃを使ってみようととして触るものの、使い方がわからなかったため、他の事へと関心がそれる状況を示した。

2) 事例カード2：つまずきの第三段階：使用方法やルールはわかるが、学習目標に沿った遊びを進められない

『絵のカードに、色のプラスチックディスクを被せて、サイコロを振る。出た色のディスクの下絵を全く覚えておらず、「わからなーい」と興味なさそうに答える。』

事例カード2の意図：

子どもがルールを理解できたのでゲームを始めてみたものの、記憶力が要求されるゲームは難しく、なかなか覚えられずに興味を失う状況を示した。

この活動のねらいは、子どもは1人で遊んでいると様々なつまずき場面に遭遇することを知ることにある。guided participationを適用し、1) 遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わることと、2) 子どもを学習(遊び)に参加する気にさせることの重要性を自ら認識できるようにするために、それぞれのつまずき場面で子どもにどのような対応をするのがよいのか、参加者自身で答えを出せるように活動をデザインしている。

(4)レクチャー

ワークショップでは、活動1と活動2の終了後に、SCのスタッフから、スライドを利用した20分程度のプレゼンテーションがおこなわれた。レクチャーでは、始めになぜ就学前教育が重要なのか説明がなされた。具体的には、就学前教育を受けずに小学校に入学した子どもたちは、就学前教育を受けた経験のある子どもたちと比較して、恥ずかしがりやで、人前で話すことに対して極端な苦手意識があり、劣等感を持ちやすく、なかには、学校の授業についていくのが難しくなり就学意欲が低下する子どももいると指摘された。その後、ウブルハンガイ県における就学前

教育の状況と課題、MLの導入経緯、MLの内容、MLの貸出・返却方法などのレクチャーがあった。また、MLを利用すると、子どもにどんな効果があるのかといった例も紹介された。

(5) ふりかえり

レクチャー終了後、ワークショップのファシリテーターから、活動1および活動2を設定したねらいを伝えた。すなわち、活動1においては、それぞれの遊具や教具（ここではML）には、一般的な使い方やそれらを通じた学習目標が定められていることを理解したうえで、自宅学習で活用する必要があること、活動2においては、子どもの遊びを通じた学びには、いくつかのつまずきの段階があり、親がサポートする際は、1) 幼い子どもを学習に参加する気にさせること、2) 遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わるということが重要だということである。

これらのねらいを伝えた後に、参加者全員に対して、活動2のロールプレイで設定した事例1および事例2のどちらが難しかったかどうかを質問し、自由に感想を述べてもらった。その後、各自でさらに深くリフレクションがおこなえるように、事後質問紙を配布し、回答してもらった。

(6) 分析方法

分析については、ワークショップ実践前後に質問紙調査をおこなったほか、活動中の音声記録を基とした発話分析をおこなった。質問紙の尺度は、既存尺度からは親による子どもの家庭学習支援を測るものが見当たらなかったため、筆者が作成した。事前質問紙の項目1【家庭内の学習環境】については、国際的な学習到達度調査であるOECDの“PISA2012”のなかから“Q25 Which of the following are in your home?”（次のうち家庭内にあるものはどれか？）（OECD2012）の質問内の選択肢を参考に作成した。また項目2では【就学前学習の取り組み状況】を尋ねた。事前質問調査で得られたデータを基に、親が子どもの就学前自宅学習に関わる頻度との関連を明らかにするために1) 家庭内学習資源（絵本、子ども専用筆記用具、ワークブック、玩具、TV、衛星TV、ラジオの所有合計値）、2) 親の就学年数、3) 郡の中心地から居住地までの距離、4) 親が子どもに絵本を読み聞かせる意欲、5) 親が子どもと話す時間をもつ意欲の5つの変数に対してスピアマンの順位相関分析をおこなった。さらに、ワークショップの事前・事後の質問紙調査において、共通項目として項目3【就学前自宅学習の必要性】、項目4【ファシリテーターの役割認識】、項目5【教具（遊具）】、項目6【意欲】のカテゴリーを設け、それぞれ6件法で質問し、事前・事後の平均値・中央値・標準偏差を比較し、代表値に対してウィルコクソンの符号順位検定をおこなった。各質問項目が、ワークショップ中のどの活動と対応し、効果を測定する判断基準となっているかについて、表4-3に分類した。

表4-3 質問紙の事前・事後比較のためのデザイン原理

問題点	プログラムの目標	質問紙の該当項目 ※は逆転項目。表中の文は逆転させた後の質問。 数字は質問番号。
親が教材（遊具）の使い方を知らない／知ろうとしない	活動1： 教具（遊具）の活用について理解を深める	5.1 就学前の教具（遊具：おもちゃ、絵本、ワークブック等）にどんなものがあるか知っている 5.2 それぞれの教具（遊具）には、一般的な遊び方が定められている 5.4 教具（遊具）の使い方がわからない時、相談できる人がいる
親が子どもへの教え方を知らない	活動2： guided participation を認識する （親の参加） 1）遊びや子どもに焦点をあてた会話をし、子どもの仲間として関わる	4.1 子どもは、親と一緒に遊ぶもので、一人では遊べない※ 4.2 子どもが興味をもつ遊びや勉強道具を、親が見つけてあげる必要がある※ 6.3 子どもが一人でTVを静かに見ていたら、何を見ているのか話しかけたい 6.4 家にいる時は、子どもと話す時間をもちたい
	活動2： guided participation を認識する 2）幼い子どもを学習に参加する気にさせる	4.3 子どもが、何かの問題に直面している時、親はだまって見ていない方がよい※ 4.4 子どもが、問題解決できずに困っている時、親が直接答えを教えない方がよい※ 4.5 子どもが自宅で学習（読み書き・計算等）するとき、私（親）はどのようにサポートしたらよいか知っている 4.6 子どものおもちゃについて、私（親）はどんな遊び方をしたらよいか知っている 4.7 親が子どもの勉強や遊びに参加する時、サポート方法や遊び方を知っておくべきだ 5.3 子ども向けの教具（遊具）を使う時は、親が子どもの興味を引き出す工夫をするべきだ

質問紙への回答に関して、ワークショップの参加者のなかには、非識字者が含まれることを事前に想定していた。そのため、非識字者をワークショップ開催側スタッフが事前に把握できるようにするために、受付で、各参加者にシールに名前を記入して服に貼り付けてもらうように依頼し（図4-6）、そこで名前を書くことが難しい参加者に対して、モンゴル人スタッフが名前を書く手伝いをするようにした。同時に、受付名簿の欄に、参加者にはそれと気づかれないように、非識字者としてマークをつけておくこととした。質問紙調査をおこなう際には、非識字者への配

慮として、質問項目をすべてファシリテーターが読み上げて、順次、参加者に回答を記入してもらう方法を取った（図4-7）。記入時には、受付名簿にマークがついた参加者に対して、モンゴル人スタッフが回答の援助をおこなえるように、すぐ近くに待機するようにした。

【個人情報保護の観点から、写真を非公表とする】

図4-6 受付の様子

図4-7 質問紙調査の様子

ワークショップ実施中の発話分析については、「導かれた参加」を認識できたかどうかを測るため、活動2のロールプレイ中の発話および各グループから全体共有の時間に発表された内容を分析した。具体的には、ワークショップを通じて、子どもの就学前自宅学習のファシリテーターの役割を認識できたかどうかについて、guided participationの次の各手法と、それぞれの発話との関連性があるかどうかについて分析することとした。各手法とは、1) 遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わる、2) 幼い子どもを学習に参加する気にさせる（褒める、子どもの興味をひくデザインの本や教具、励ます、課題への導入、モデルを示す、子どもの関心を引き出す）の2点である。

発話データの取得については、活動1および活動2のグループディスカッションおよびロールプレイの間、各テーブルに1台ずつICレコーダーを設置し、グループごとの発話を録音する方法を取った。また、どのグループがどの時間に発話が活発になっているか、あるいは、発話がなされていないかを判断するために、ワークショップの会場全体を俯瞰できる位置にビデオカメラを1台設置し、ワークショップ中の様子を録画した。録音した発話データについては、日本語が流暢な日本在住のモンゴル人留学生の協力を得て、文字おこし作業をおこなった。

第3節 結果と考察

第1項 調査の結果

半構造化インタビュー調査の結果、モンゴルの地方における遊牧民コミュニティでは、就学前教育に関して様々な課題があることがわかった。まずは、遊牧民特有の文化と生活様式を背景としたものが挙げられる。遊牧民の多くは、就学前教育機関がある郡の中心より数十キロメートル単位の距離に居住しているため、子どもを就園させることが困難である。また、就学前教育機関へのアクセスがない子どもを家庭で支援しようとしても、日中、父親は遊牧に出かけ、川から水を汲む仕事などをしており、母親は小動物（ヤギ、羊など）の飼育と、燃料のための家畜の糞拾

いなどの仕事があり、子どもと家で過ごす時間を確保することが難しい。

さらに、遊牧民の親の教育レベルの問題も看過できない。市場経済が導入された 1990 年代初頭、モンゴルの社会は大混乱を極め、一切れのパンと一塊の肉を求めるために、子どもたちが 1 日中配給の列に並ぶこともあった。教育制度は破綻し、多くの子どもたちが不就学となった。当時、初等教育就学年齢にあった子どもたちが現在は 20-30 代となり、親となっている。こうした親世代には、非識字者の割合が高く、子どもが初等教育就学年齢に近づいても、家庭でモンゴル語の読み書きを教えることができずにいる。仮に自宅で子どもとの時間を確保でき、親が一定以上の教育を受けていた場合でも、自宅ベースの学習に慣れていない親は、スキル不足のために子どもを教えられないことがある。就学している年長の兄姉は学校の寄宿舎で生活しているため、幼い弟妹の教育をサポートすることは難しく、必然的に親や祖父母がその役割を担うことになる。しかし現実には、家庭内では十分な学習ができていない (Save the Children 2013)。

上述の状況に対して、遊牧民家庭における就学前自宅学習を支援するために、国際 NGO の SC が 5 歳児のいる家庭を対象に教材貸出キット (ML) (図 4-3、図 4-4) を貸し出している。ML はプラスチック製ケースにモンゴル語の絵本 10 冊、知育玩具 3 種、また非識字者を考慮した絵本の朗読音声データとポータブルプレイヤー、知育玩具の使い方と学習目標が記載されたマニュアルシートが収められている。同プロジェクトは、親が家庭で教師の代役となって、子どもに絵本を読み聞かせたり、一緒に玩具で遊んだりしながら子どもの学習支援をおこなうものである。家庭に多くの学習教材を保有する習慣がない遊牧民の生活様式を考慮し、就学前学習の教材 (絵本と玩具) のキットが、各郡都にある学校の図書館において無料で貸出利用できるようになっている。学校では、コミュニティ教育協議会 (校長、教員、寮のスタッフ、行政、保護者代表から構成される組織) が、教材キットの貸出運営をサポートし、定期的に就学前の幼児の家庭を訪問して学習状況を確認している。

教材および玩具は、すべて市販されているもので、万一、破損や紛失等の事故があった場合にも、取り寄せて補完できるようになっている。これらの教材は、ウランバートルで 5 日間に亘って実施されたセミナーの中で選定された。セミナーには、ML プロジェクトに参加予定の全国 4 県 (アルハンガイ県、ウブスハンガイ県、ドルノド県、スフバートル県) から、県教育局の役人、幼稚園教諭、学校の教員、心理学の専門家、SC の教育担当官らが参加した。参加者はセミナーを通じて就学前教育に関しての知識を深め、子ども向けの絵本約 200 冊の中から 100 冊を選んだ。玩具については、実際に参加者が使用した上で、子どもの発達と学習に適していると思うものを投票し、上位 30 種が決められた。この ML プロジェクトに関わるモンゴル国内のアクターの関係図は、図 4-8 で示すとおりである。

筆者が同教材の利用状況に関してウブスハンガイ県で現地調査をおこなった結果、郡内の遊牧民家庭における ML の認知度や利用度は高いものの、家庭内で親が教材を活用しきれていない問題が見られた (中村 2016)。表 4-4 は、活用状況の問題点と考え得る解決策を提示したものである。解決策には、親が子どもの就学前自宅学習の支援者となるべく子どもの足場かけ (Wood *et al.* 1976) をおこなうチューターとして教材の使い方を知る重要性、さらに親が教師役となって子どもの学習をサポートする必要性 (Sukhbaatar 2014) を理解することとした。

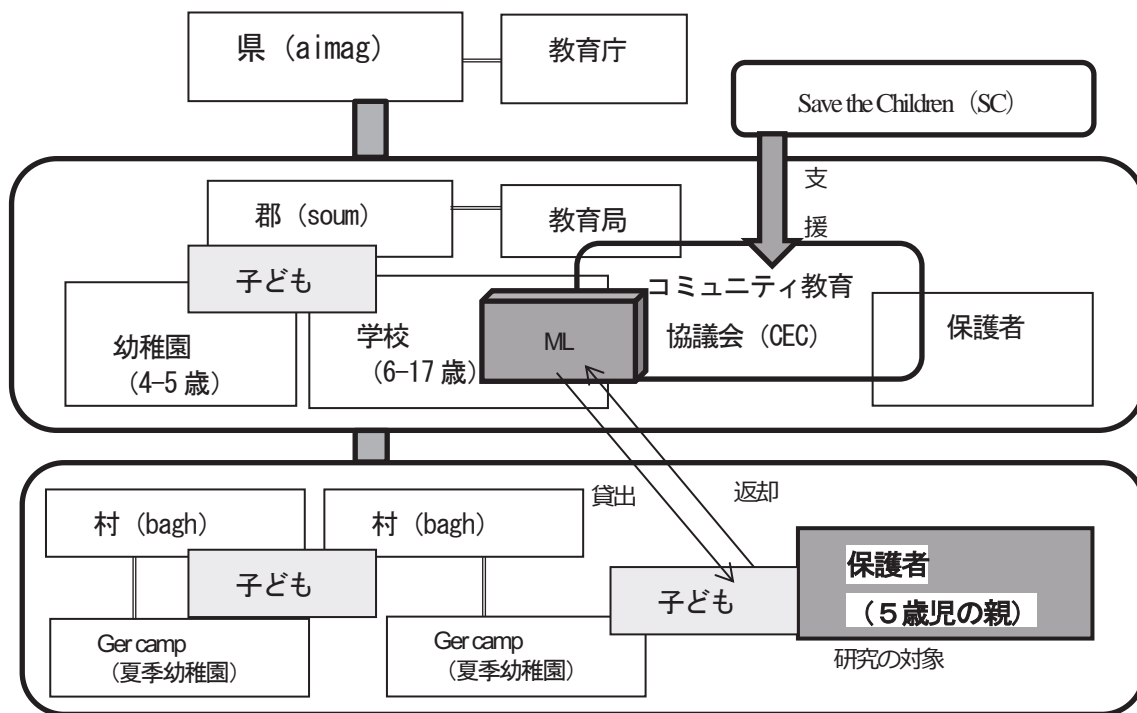


図4-8 モンゴルの地方におけるアクターの関係図

表4-4 MLの利活用に関する状況

活用状況 (できない理由)	解決策 (案)	現状
活用できる	・活用できている人には、トレーナー役を担ってもらう	研修会等はおこなわれていない
十分に活用できていない		
使い方がわからない	・親が教材の使い方を知った上で子どもと利用する重要性を知る	SCが初回講習を実施 →1回の講習では不十分
親が子どもへの教え方を知らない	・子どもへの教え方を学ぶ	・学校の図書館員に相談可能 →返却・貸出時に個々に質問することはできるが、現状として質問はほとんどない
教材の内容に問題がある	・教材の改訂	SCが実施中

(出所：2014年3月の調査を基に筆者作成)

第2項 ワークショップの結果

(1)2つの郡の相違

ワークショップの実践をおこなったタラグト郡とバヤンゴル郡には、いくつかの違いがある。まずは、ウブスハンガイ県の県都アルバイヘルから各郡までの距離が異なる。タラグト郡は、県都から約35kmに位置し郡の中心地に近いところまで舗装道路がある。県都には、子ども向けの本、文房具、玩具などを販売する店があり、県都に行けば就学前学習に必要な一通りのものを揃えることができる。他方、バヤンゴル郡は、県都から約100km離れており、道路も整備されていない。春先には、洪水被害が起こるなど厳しい自然環境にあり、洪水の時には、ゲル周囲の移動が困難となり郡の中心に行くことが阻まれる。この県都からの距離の違いは、参加者の各家庭での就学前学習の教材（教具）の所有率の差として表れていた。

次に、各郡の住民と学校との関係性にも違いが見られた。タラグト郡では、コミュニティ教育協議会の会長は郡長が務めており、行政と学校関係者のつながりが強いようであった。コミュニティ教育協議会のメンバーは、ワークショップ中は後ろに座ったまま、ロールプレイで子ども役として参加する以外は、傍観するだけであった。参加者と気楽に雑談するような様子は、ほとんど見られなかった。他方、バヤンゴル郡は、コミュニティ教育協議会の会長は、学校長が務めている。会のメンバーには、子どもの親が約半数含まれており、学校と親の協力体制が構築されていた。現在、学校に子どもを通わせている親の大多数は、かつて学校長の教え子だった人たちであり、彼らにとっての母親のような存在が学校長である。そのため、ワークショップ前後では、学校長から頻繁に参加者に声をかける様子が見受けられ、信頼関係が築かれているようであった。この住民と学校との関係性の違いは、住民と学校間のみならず住民同士でも、いかにオープンに対話ができるかに影響していた。タラグト郡では、グループディスカッションの時、しばしば沈黙したり、物静かに話し合いをしたりするグループが多かったが、バヤンゴル郡では、どの活動の時にも、大いに盛り上がり、住民同士の仲の良さを垣間見ることができた。地域のなかで住民、学校、行政など縦横の関係性が構築されていると、自由なディスカッションをおこなう基盤も整っていることがわかった。

(2)就学前自宅学習の取り組み頻度の検討

ワークショップの事前質問紙から得られたデータを基に、子どもの就学前自宅学習を親が支援する頻度と、次の変数との相関関係について検討した。調査対象の家庭の子どもはいずれもフォーマルな就学前教育機関には通っておらず小学校入学までの1年間にMLを家庭で利用する予定となっている。取り組み頻度について回答が得られた人数は43人(女性38人、男性5人)、年齢層は18歳(幼児の姉)から71歳(幼児の祖母)までと幅広く、親たちの就学年数は0年から最長14年であった。

本分析では、親が子どもの就学前自宅学習に関わる頻度に関して「本を読み聞かせる」「モンゴル語の読み書きを教える」「数の教え方を教える」「一緒に遊ぶ時間をとる」「学習教材を使い子どもに勉強させる」の5項目を定め、それぞれの取り組み頻度を4段階で回答させた。各質問項目の取り組み頻度の数字を合計し、数が多いほど関わる頻度が多いと規定した。なお質問のうち「一緒に遊ぶ」に関しては、特に幼児期は、遊びを通じて様々なことを学習する(佐伯

2003) ことを鑑み、いわゆる読み書き・計算の勉強に限定した取り組みにならないように配慮して追加した。就学前自宅学習に関わる頻度の質問結果に対する α 係数は.71であった。次に、5つの変数「家庭内学習資源（絵本、子ども専用筆記用具、ワークブック、玩具、TV、衛星TV、ラジオの有無について有を1と計算した場合の合計所有数）」、「回答者（親）の就学年数」、「郡の中心地から居住地までの距離³¹」「子どもが小学校に入る前に、私（親）が本を読み聞かせたい」「家にいる時は、子どもと話をする時間をもちたい」との関係を明らかにするために、スピアマンの順位相関分析をおこなった。表4-5は家庭内学習資源および就学前自宅学習の取り組み頻度に関する質問紙の記述統計³²を、表4-6は順位相関分析の結果を示している。

相関分析の結果、地方の遊牧民家庭において、親が就学前自宅学習に関わる頻度には、既成事実として変えることの困難な条件、すなわち「親の就学年数」および「郡の中心地から居住地までの距離」は、無相関であった。また、「家庭内学習資源」についても有意な相関は見られなかった。このことは、広義に解釈すると、家族内資本のうち、財的資源として定義された「学業達成の助力となりうる物質的資源（中略）学習を助ける教材」（Coleman 訳書 2006, p.223）にあたる「家庭内学習資源」とその資源へのアクセスのし易さを測る物理的な距離あたる「郡の中心地から居住地までの距離」、そして、人的資源として定義された「両親の教育程度」（Coleman 訳書 2006, p.223）にあたる「親の就学年数」は、就学前自宅学習の取り組み頻度とは関連がないということを示している。一方で、今後改善の余地が見込まれる子どもに対して読み聞かせと話をする時間をもつことへの「意欲」については、それぞれ $r=.27$ 、 $r=.25$ となり、弱い正の相関がみられた。本分析の結果から、ワークショップを通じて、親が学習資源を入手・活用できることを認識するとともに、家庭で子どもとの時間を持つことへの意欲を向上することができれば、自宅学習の取り組み頻度を増やせる可能性が高まることが示唆された。

³¹ 子どもの玩具や本などの学習資材は、郡の中心にある店でしか入手できないことから、中心地から居住地までの距離が学習資材へのアクセスの障壁になっている可能性を想定し、変数として設定した。なお、居住地までの距離は、参加者全員にワークショップの受付の際に確認したものであるが、回答できない者はいなかった。遊牧民は番地のような住所をもたない代わりに、中心地からのおおよその距離を把握している。

³² 表4-5の記述統計に示した質問項目のうち「4. 子どもと一緒にTVを見る」「5. 子どもとTVの内容について話をする」「7. 忙しいとき子どもが遊びたがっていても、遊ぶのを後回しにする」の3項目については、就学前自宅学習との直接的な関連を断定できないために相関分析から除外している。

表4-5 家庭内学習資源および就学前自宅学習の取り組み頻度の記述統計

	タラット郡 (人)	(%)	バヤンゴル郡 (人)	(%)
参加者数	16		30	
男性	3	19%	4	13%
女性	13	81%	26	87%
非識字者	3	19%	2	7%
世帯における所有物の有無 (サンプルサイズ)	(15)		(29)	
子どもの本／絵本	12	80%	18	62%
子ども専用の文具	14	93%	25	86%
ワークブック	9	60%	19	66%
おもちゃ	15	100%	23	79%
TV	13	87%	25	86%
衛星放送が受信できるTV	11	73%	21	72%
DVDプレイヤー	5	33%	2	7%
ラジオ	7	47%	11	38%
携帯電話	13	87%	29	100%
就学前教育の自宅での取り組み状況 (サンプルサイズ)	(15)		(28)	
1. 子どもに民話や物語を話して聞かせる				
1 ほぼ毎日	1	7%	1	4%
2 週に2,3回	5	36%	12	52%
3 月に2,3回	8	57%	9	39%
4 ほとんどない	1	7%	7	30%
2. 子どもにモンゴル語の読み書きを教える				
1 ほぼ毎日	5	36%	4	17%
2 週に2,3回	6	43%	8	35%
3 月に2,3回	4	29%	10	43%
4 ほとんどない	0	0%	6	26%
3. 子どもに数の数え方を教える				
1 ほぼ毎日	7	50%	14	61%
2 週に2,3回	6	43%	8	35%
3 月に2,3回	2	14%	4	17%
4 ほとんどない	0	0%	2	9%
4. 子どもと一緒にTVを見る				
1 ほぼ毎日	5	36%	17	74%
2 週に2,3回	7	50%	6	26%
3 月に2,3回	1	7%	3	13%
4 ほとんどない	0	0%	2	9%
無記入	2	14%	0	0%
5. 子どもとTVの内容について話をする				
1 ほぼ毎日	1	7%	4	17%
2 週に2,3回	6	43%	11	48%
3 月に2,3回	4	29%	5	22%
4 ほとんどない	3	21%	9	39%
6. 家にいる時子どもと一緒に遊ぶ時間を取っている				
1 ほぼ毎日	3	21%	2	9%
2 週に2,3回	3	21%	9	39%
3 月に2,3回	8	57%	9	39%
4 ほとんどない	1	7%	8	35%
7. 忙しい時、子どもと一緒に遊びたがっていても、遊ぶのを後回しにする				
1 ほぼ毎日	2	14%	3	13%
2 週に2,3回	7	50%	8	35%
3 月に2,3回	5	36%	10	43%
4 ほとんどない	1	7%	7	30%
8. 学習教材（モンゴル語の表、ワークブック等）を使って、子どもに勉強させる				
1 ほぼ毎日	6	43%	3	13%
2 週に2,3回	6	43%	10	43%
3 月に2,3回	1	7%	3	13%
4 ほとんどない	1	7%	12	52%
無記入	1	7%	0	0%

表4-6 就学前自宅学習の取り組み頻度との相関

	スピアマンの順位相関係数
1. 家庭内学習資源（絵本、子ども専用筆記用具、ワークブック、おもちゃ、TV、衛星TV、ラジオの有無の合計数）	.13
2. 本人の教育年数	-.18
3. 郡の中心地から居住地までの距離	-.01
4. 子どもが小学校に入る前に、私（親）が子どもに本を読み聞かせたい	.27
5. 家にいる時は、子どもと話をする時間を持ちたい	.25

(3)教材(遊具)に対する認識変容と子どもと関わる意欲の向上

事前質問紙と事後質問紙の両方に回答が得られた人数は、タラグト郡で14名、バヤンゴル郡で23名であった。事前質問紙の α 係数は.69、事後質問紙の α 係数は.72であった。事前・事後でそれぞれの質問項目に対する平均値、中央値、標準偏差を比較し、ウィルコクソンの符号順位検定をおこなった。質問紙の事前・事後の中央値、平均値、標準偏差の比較および代表値の検定結果については、表4-7に示した。

ワークショップ実践の結果、質問「5.2 それぞれの教具（遊具）には、一般的な遊び方が定められている」の回答を事前と事後で比較したところ、タラグト郡では有意差はないものの中央値が事後に増加しており、バヤンゴル郡では有意に増加した。また、自由記述の回答欄には、「使い方を正しく学べば、就学前教育をしていることになると思う」といった記述があった。以上のことから、参加者が就学前自宅学習をおこなうときに、教材（遊具）の一般的な遊び方を知ったうえで、取り組む必要性を認識したといえる³³。さらに、就学前自宅学習の教材（遊具）の必要性を問う質問については、タラグト郡では「3.3 小学校入学前に、おもちゃや絵本に触れる機会が多い方がよい」と「3.4 ゲルの中に、子ども向けの絵本があった方がよい」が事後で有意に増加し、バヤンゴル郡では「3.3 小学校入学前に、おもちゃや絵本に触れる機会が多い方がよい」が事後で有意に増加した。また、就学前自宅学習への取り組み意欲に関する質問「6.3 子どもが一人でTVを静かに見ていたら、何をみているのか話しかけたい」について、バヤンゴル郡では事後に有意な増加傾向が見られ、「6.4 家にいる時は、子どもと話をする時間を持ちたい」については事後で有意に増加した。タラグト郡では、どちらの質問も有意差はなかったものの事後に中央値が増加した。これらの分析結果から、参加者は就学前自宅学習の教材（遊具）の必要性およびそれらの使い方を知る重要性を認識し、家庭で子どもとの時間を持つことへの意欲が概ね向上したことがわかった。

³³ 子どもの遊びは、自主性に任せて遊び方を探索させることも重要であるが、本研究では親が学習の支援者となるために、教材に定められた遊び方と学習目標を知ることによって子どもの学習を促進させる働きに着目している。したがって、質問「5.2 それぞれの教具（遊具）には、一般的な遊び方が定められている」に対して、事後で同意の程度が増加したことは、教材の使い方を知ったうえで利用する重要性への認識が深まったと解釈した。

表4-7 質問紙の事前・事後の比較表

質問項目 6件法 ※逆転項目修正済み、質問文修正済み ()は、修正前の質問文原文	タラト郡(ケース数:14)						検定	バヤンゴル郡(ケース数:23)						検定
	事前			事後				事前			事後			
	中 央 値	平 均 値	標 準 偏 差	中 央 値	平 均 値	標 準 偏 差		中 央 値	平 均 値	標 準 偏 差	中 央 値	平 均 値	標 準 偏 差	
項目3【就学前自宅学習の必要性】														
1. モンゴル語の読み書きは、小学校入学前に学習すべきだ ※(モンゴル語の読み書きは、小学校に入学してから学習 すればよい)	2.5	3.1	2.9	2	1.7	2	**	4	3.6	1.9	2	2.5	1.9	+
2. 計算は、小学校入学前に学習すべきだ※(計算は、小 学校に入学してから学習すればよい)	2	3.2	3	2	2.1	2		5	3.9	2.3	1	1.8	1.9	**
3. 小学校入学前に、おもちゃや絵本に触れる機会が多い方 がよい	5	4.7	1.8	6	5.9	0.4	*	6	4.8	2.1	6	5.7	0.6	*
4.ゲルの中に、子ども向けの絵本があった方がよい	5	5.4	0.5	6	5.9	0.3	*	6	5.7	1.1	6	5.8	0.4	
5.ゲルの中に、子どものおもちゃがあった方がよい ※(ゲルの中に、子どものおもちゃは不要だ)	3.5	3.8	2.2	6	4.9	2.1		6	5.6	1.3	6	5.2	1.7	
項目4【ファンテーターの役割認識】														
1. 子どもは、親と一緒に遊ぶもので、一人では遊べない ※(子どもは、親と一緒に遊ばなくても一人で遊べる)	2	1.9	1.1	2.5	2.9	1.9	+	1	1.8	1.7	1	1.7	1.5	
2.子どもが興味をもつ遊びや勉強道具を、親が見つけてあげ る必要がある※(子どもが興味をもつ遊びや勉強道具を、 親が見つけてあげる必要はない)	6	4.4	2.3	6	4.1	2.4		6	5.7	1	6	5.5	1.4	
3.子どもが、何かの問題に直面している時、親はだまって 見ていない方がよい※(子どもが、何かの問題に直面して いる時、親はだまって見ている方がよい)	2	3	1.9	2.5	3.3	1.9		1	1.5	1.4	2	2.1	1.7	+
4.子どもが、問題解決できずに困っている時、親が直接答え を教えない方がよい※(子どもが、問題解決できずに困っ ている時、親が直接答えを教えるのがよい)	2	1.9	1.1	2	2.1	1.1		1	1.8	1.5	1	1.3	0.5	+
5.子どもが自宅で学習(読み書き・計算等)するとき、 私(親)はどのようにサポートしたらよいか知っている	5	5.4	0.5	6	5.6	0.9		6	5.7	1.1	6	5.8	0.4	
6.子どものおもちゃについて、私(親)はどんな遊び方を したらよいか知っている	5	5.5	0.5	6	5.8	0.6		6	4.7	2	5	5.4	0.7	
7.親が子どもの勉強や遊びに参加する時、サポート方法や 遊び方を知っておくべきだ	6	5.5	0.7	6	6	0	*	6	5.2	1.2	6	5.7	0.5	*
項目5【教具(遊具)】														
1.就学前の教具(遊具:おもちゃ、絵本、ワークブック等) にどんなものがあるか知っている	6	5.3	0.9	6	5.8	0.6		5	4.5	1.8	6	4.7	1.9	
2.それぞれの教具(遊具)には、一般的な遊び方が定めら れている	5	5	1.3	6	5.4	0.9		4	4.1	1.5	6	5	1.3	*
3.子ども向けの教具(遊具)を使う時は、親が子どもの興 味を引き出す工夫をするべきだ	5	5.2	1	6	5.8	0.4	+	5	4.9	1.2	6	5.7	0.5	**
4.教具(遊具)の使い方がわからない時、相談できる人が いる	5	5	0.8	6	5.6	0.7	+	4	4	2	5	4.6	1.8	
項目6【意欲】														
1.子どもが小学校に入る前に、私(親)がモンゴル語の読 み書きや計算を教えたい	5	5.1	0.9	6	5.5	0.8		6	5.3	1.2	6	5.4	1.1	
2.子どもが小学校に入る前に、私(親)が子どもに本を読 み聞かせたい	6	5.6	0.5	6	5.5	0.7		5	4.8	1.7	6	5.3	1.5	
3.子どもが一人でTVを静かに見ていたら、何を 見ているのか話しかけたい	5	5.4	0.6	6	5.6	0.6		6	5.3	0.9	6	5.7	0.4	+
4.家にいる時は、子どもと話を する時間を持ちたい	5	5.3	0.8	6	5.6	0.6		5	4.8	1.1	6	5.6	0.5	**

(+p<.10, *p<.05, **p<.01)

代表値の検定はRのcoinパッケージ, wilcox.exact関数を使用した。

(4) 学習支援者としての役割意識

ワークショップにおけるグループワーク中の発話および全体共有の時間に発表された内容について分析した。グループワークは、活動1で、MLの玩具を自由に試してみ、それぞれの玩具には定められた学びの目標があることを理解してもらい、活動2で、子どものつまづき場面を想定したロールプレイをおこない、どうしたら子どもの参加意欲を向上できるか考えてもらった。発話分析は、ワークショップの目的である「子どもの就学前自宅学習をサポートする素地を身につけること」に主眼をおいた活動2の事例2に対するロールプレイ中の発話データを扱った。タラグト郡、バヤンゴル郡、それぞれで最も活発に意見交換がおこなわれていたグループから発話データを採取した。なお、活動2でロールプレイをおこなった理由は、参加者の8割以上が就学前自宅学習用の教材貸出キット（ML）を過去に利用したことがなく、実際に子どもと利用する場面を想像しにくいと考えたためである³⁴。

【個人情報保護の観点から、写真を非公表とする】

図4-9 活動1の様子

図4-10 活動2の様子

タラグト郡では、全4グループ中、最も発話数が多かったグループBのディスカッション内容について分析した。子ども役が「わからない」とつまらなそうにするのに対して、親役がわかりやすい方法を自ら実践して見せている。親役の参加者の行動を見た子ども役のスタッフが、自然に遊びに参加していた。（表4-8）。

表4-8 タラグト郡 グループBのディスカッション内容

人数：	5人（子役1人を含む）
登場人物：	子=子役（コミュニティ教育協議会のメンバー） A=母親、B=母親、C=母親、D=母親
場面：	ディスクの下に隠れている絵を覚えられず、「わからない」とつまらなそうな態度を示す子どもに対して、どうやって興味をもってもらおうか話し合う場面

³⁴ ワークショップには、4歳または5歳の未就学児の親（父母、祖母、年長の姉）が参加した。活動2のロールプレイでは、ワークショップ開催中にバヤンゴル郡で、該当の未就学児は小学校教員と別の部屋で懇談をおこなっていた関係で、親と一緒にワークショップには参加していない。もう一方のタラグト郡でも同じ条件下でワークショップを実施する必要が生じたため、活動2のロールプレイには実際の未就学児は参加せずに子役を設定した。

発話者	発話 ・ (行為)
A	(グループメンバーが、絵のカードを机の上に広げながら置いていく) これ <u>緑の木は、緑のディスクの下に置いて、あとワニも緑だよ</u> ね。 このかばんも。
B	青色の物は、、、(カードの中から、青い絵を探す) <u>魚、自転車、靴も青色でいいか？</u>
D	じゃあ、緑のは、こっちに集めて。ここに青のカードね。 (色ごとに分類したカードを、両手で寄せ集めて移動させる)
C	<u>黄色は梨、バナナ、小鳥、、、</u>
子	<u>ピエロも。(ピエロの絵のカードを手に取り、他の黄色のカードの近くに置く)</u>
A	トランペット
D	風船は？黄色だけじゃないけど。
子	<u>このバッグ何色？オレンジでいいか。バッグとサイコロはオレンジ色。</u>
C	象と猫は、灰色だね。これどうしよう。ちょっとこっちによけといて。

このグループ B の発話では、子役が「わからない」とつまらなそうにするのに対して、親がまずは、子どもが記憶しやすいように、ディスクの色と同じ色が使われている絵のカードを集めて、色と絵を関連付ける方法(表4-8下線部分)を自ら実行して見せている。親役の参加者が、緑、青、黄色と順番に分類していったところ、子ども役のスタッフが、「ピエロも。」と言って(表4-8斜体下線部分)、黄色の絵のカードを手取る形で、分類作業に自然に加わっていた。このグループでは、子どもがゲームの内容を理解しやすくするために、絵と色の関連付けをおこなったり、カテゴリー分けしたりする工夫が見られた。

グループごとに、一番良いと思う対応策について、全体で意見を共有する場面では、遊びを簡単にするための工夫案が多く発表されたが、子どもを遊びに積極的に誘うような言葉がけをおこなう対応策を発表した例は少なかった。また、一番良い案としては発表されなかったが、なかには、子ども役が「外に行きたい」と全く関心を示さないことに腹を立てて「言うことを聞かないと、ぶつぞ」と叱り飛ばす親もいた。

タラグト郡のロールプレイを通じて、「導かれた参加」の具体的な手法が、対応策のなかで挙がっていたかどうかを分析した結果、子どもの仲間として一緒に遊びに関わることへの工夫が見られ、子どもが絵の内容を覚えやすいように、親がまずモデルを示す態度が取られていた。

一方のバヤンゴル郡でも、全4グループ中、最も発話数が多かったグループ D のディスカッション内容について分析した(表4-9)。

ロールプレイのなかで、子どもの普段の行動や嗜好をよく知る親や祖母が、その子どもの関心をひくような言葉がけによって、答えにつながるヒントを与えていた(表4-9下線部分)。子ども役が「わからない」と言ったときも、親役は直接答えを教えず、子ども役に正解を導かせる工夫をしていた。また、正解すると大げさに褒めて、子どもの意欲を引き出していた。1人の親が、子どもを褒める言葉を発すると、続いて、他の親や祖母たちも大げさに褒めて、子どもを喜ばせるように場を盛り上げていた。このように、1人の親の発言に誘発され、同様の声

表4-9 バヤンゴル郡 グループDのディスカッション内容

<p>人数： 8人（子役1人を含む）</p> <p>登場人物： 子=子役（SCのスタッフ）</p> <p>A=母親、B=母親、C=祖母、その他4名=祖母、父親、母親、母親</p> <p>【場面1】 答えがわからない子どもに対して、答えのヒントをおとなが言う場面</p> <p>【場面2】 絵の中で使われている色と関連づけて、子どもに答えさせる場面</p>	
発話者	発話 ・ (行為)
子	【場面1】 (事例カードのとおりになんか演じながら) わからない。
A	あなたの <u>好きな</u> なものは？
子	りんご。
A	(赤いディスクを取り、下の絵のカードを見せる) ほら、正解。りんごだよ。
B	(違う色のディスクを指しながら) これは <u>今日、お店で買ったもの</u> だよ。
子	ボール？
B	あたり！
その他	(グループみんなが笑う)
C	家にある <u>好きなぬいぐるみ</u> あるでしょ？何の動物のぬいぐるみだったかな？
子	あ、お兄さんが買ってくれたぬいぐるみ？
C	うん、そう。
子	くま？(言いながらディスクを取ると、くまの絵が表れる)
その他	いい子だね～。全部知っているね。すごいね～。 (褒めちぎる)
C	【場面2】 これは何色ですか？(緑色のプラスチックのディスクを見せながら、、、)
子	緑色。
C	緑色のものは何がありますか？
子	草。
C	他には何がある？
子	木。
C	そう！(ディスクを取り、木の絵のカードが出てくる)
B	これは何色ですか？(別のディスクを指さしながら)
子	黄色。
B	果物で、黄色くて、 <u>いつもあなたが食べたいって言う</u> ものは何？
子	わかった！バナナ！
その他	(大勢で大きな声で笑う)
A	じゃあ、これは何色？
子	青色。
A	<u>家の外で、何で遊んでいる？</u>
子	自転車。
その他	わ～すごいね～。いい子だね～。 (グループのみんな褒める)

がけや態度が繰り返される傾向は、褒めるときだけでなく、わかりやすいヒントを与え、子ども自身に答えさせるパターンにも見られていた。

次に、グループごとに一番良いと思う対応策について、全体で意見を共有する場面では、「子どもに選ばせる」「家族みんなが参加する」「ヒントをあげて子ども自身が答えられるようにする」「褒める」「関連付けて覚えさせる」「子どもに答えを聞く」といった対応策が挙げられた。

分析の結果、バヤンゴル郡では、子どもの好きなものや身近なものをヒントとして与えることによって、子どもに焦点を当てた会話が成立し、ロールプレイでは子役が親たちの仲間として、自然に遊びに参加できていたことがわかった。また、子どもに対して、遊びへの参加を促す手法のなかでは、褒める、子どもの関心を引き出すという点において特に工夫が見られ、親が積極的に子どもを遊びに巻き込もうとする言葉がけや態度が見られた。

タラグト郡のグループBとバヤンゴル郡のグループDの発話内容および、全体でのグループごとの発表内容について、guided participationの具体的な手法が、対応策のなかで挙がっていたかどうかを分析した(表4-10)。具体的な手法とは、1)遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わることと、2)幼い子どもを学習に参加する気にさせる(褒める、子どもの興味をひくデザインの本や教具、励ます、課題への導入、モデルを示す、子どもの関心を引き出す)ことである。

表4-10 発話・行為と guided participation とのマッチング

guided participation の 具体的な手法	タラグト郡		バヤンゴル郡	
	関連性	発話・行為の分析	関連性	発話・行為の分析
1) 遊びや子どもに焦点を当てた会話をし、子どもの仲間として関わる	△	子どもに焦点を当てた会話は、具体的には見つからなかったが、子どもの仲間として、一緒に絵を色別に分類していた。	◎	子どもの好きなものや、子どもにとって身近なものを、ヒントとして与えていた。
2) 幼い子どもを学習に参加する気にさせる	○	「褒める」「励ます」「子どもの関心を引き出す」については、具体的な声かけや態度は、示されなかった。 「課題への導入」「モデルを示す」については、親がまず、子どもが理解しやすいように、実際に遊んでモデルを示しており、その	◎	概ねすべての guided participation の項目について、発話・行為と関連があった。 「褒める」「課題への導入」については、子どもに主導権を握らせて、答えが正解したら大げさに褒めていた。 「励ます」「課題への導入」「モデルを示す」「子どもの関心を
・褒める	×		◎	
・子どもの興味をひくデザインの本や教具	◎		◎	
・励ます	×		○	
・課題への導入	◎		◎	
・モデルを示す	◎		○	
・子どもの関心を引き出す	×		◎	

		ことが、課題（遊びを進めること）への導入となっていた。	引き出す」については、子どもが遊びの主体となるように、子どもの好きなものを尋ねたり、主導権を持たせたり、褒めたりといった工夫があった。
--	--	-----------------------------	---

◎関連が深い、○関連がある、△関連が少しある、×関連がない

(5) 質問紙の回答傾向

本研究では、評価の方法に質問紙調査法を採用した。質問紙調査のヒストグラム（事前・事後比較）を作成したところ、ほとんどの質問に対して、参加者が6件法の回答のうち、1、2、または5、6を選択していることがわかった。この傾向は、タラグト郡、バヤンゴル郡の両郡において見られた。

これは、モンゴル人の文化的要素が及ぼした影響が考えられる。たとえば、事前質問紙の回答中、参加者の1人が次のような発言をしていた。「質問に答えるのは簡単だ。回答は1か6にしか丸をつけない。真ん中の回答なんてないから。」この発言の意図について、ワークショップ終了後に、筆者がモンゴル人の通訳者に尋ねたところ、「モンゴル人は、はっきりしているからね。わからない、と回答する人は少ないと思う。」とのことであった。また、事前質問紙において、1、2または5、6の回答が多かったことは、質問紙の事前・事後比較の際、有意差が生じにくい結果にもつながっていたと推測する。すなわち、事後で、有意な差が見られなかったのは、多くの質問において天井効果が影響したためと解釈することができる。

(6) 就学前の読み書き、計算の学習

本研究のワークショップ実践前後におこなった質問紙調査では、「3.1 モンゴル語の読み書きは、小学校入学前に学習すべきだ」および「3.2 計算は、小学校に入学前に学習すべきだ」の回答が、事後に有意に低下している。就学前自宅学習に焦点をあてたワークショップであったにも関わらず、読み書き・計算は、小学校入学後に学習すればよいと考える参加者が事後で増加したのは、どのような理由からであろうか。以下の2つの視点から考察を加えることにする。

第1の視点は、モンゴルでは就学前の子どもに対して家庭で読み書き支援をおこなう親が少ないことである。浜野・内田（2012）によるモンゴル・ベトナム・日本・中国・韓国の親に対する国際比較アンケート調査の結果、モンゴルでは読み書きのできる幼児の割合が低く、家庭での文字教育については、家では全く文字を教えないと回答する親が多いことがわかった。また、モンゴルとベトナムでは、乳幼児を対象とした絵本の出版が少なく、家庭で絵本の読み聞かせをおこなっている割合は、5カ国中モンゴルが最も低かった。さらに、読み書きの習得についての考え方に関する質問では、モンゴルの収入高群は「想像力が豊かになる」という情緒的な側面を重視している一方で、収入低群は「一人で時間が過ぎせる」ことが本に親しむ意味であるとし、親子が離れることに意味をもつと考えていた。同調査の対象となったモンゴルの親とは、首都ウランバートル在住の幼児を持つ収入高群と収入低群の親である。本研究の対象であるモンゴルの

地方と、首都ウランバートルでは若干状況が異なるが、多くの遊牧民世帯が、職を求めて首都に移動している昨今の状況を鑑みると、ウランバートルの調査対象の親の層と地方の遊牧民の親の層は、部分的に重なるといえる。

以上のことから、モンゴルでは就学前の子どもに対して、家庭で文字を教えない親が多く、絵本の読み聞かせ等を通じた読み書きの習得支援についても、積極的にはおこなわれていないと解釈することができる。

第2の視点は、ワークショップのプログラム構成上、読み書き・計算に主眼をおかず、遊びを通じた学習に焦点を当てたことである。ワークショップ中は、教材貸出キット（ML）のなかの玩具を使用し、子どもの遊びがいかに関わりながら学習につながるかを理解してもらった。親が子どもの学習媒介者となるために、玩具の使い方を知った上で一緒に遊ぶ重要性や、子どもがつまづく場面でどのような介入をすれば子どもが学習を深められるかを、参加者自身に考えてもらう活動をおこなった。そのため、ワークショップでは、「おもちゃ」「遊び」「会話」といったキーワードに焦点をあてており、モンゴル語の読み書きや簡単な計算等の学習活動については、特別に重要性を説くことはしていない。こうしたことから、参加者が就学前自宅学習には、読み書き・計算よりも、一緒に遊ぶことや会話をもつことの方が重要だと考えたと推測できる。

以上2つの視点から、質問「3.1 モンゴル語の読み書きは、小学校入学前に学習すべきだ」と「3.2 計算は、小学校に入学前に学習すべきだ」の回答が、事後に有意に低下したのは、次のような理由によるものと推測できる。もともと小学校入学後に読み書きや計算を学習すれば十分だと考える傾向が強い参加者に対して、読み書きや計算ではなく、玩具を使った遊びを中心としたワークショップを実践した結果、読み書きや計算よりも、遊びをサポートすることの方が就学前自宅学習の重要な要素だと、参加者は理解した可能性がある。

第3項 考察とワークショップの小括

本研究は、開発途上国でフォーマルな就学前教育にアクセスできない子どもをもつ親が、子どもの就学前自宅学習を支援するための教材（玩具）の必要性とその使い方を知る重要性を認識し、家庭で子どもとの時間を持つことへの意欲を向上させるためにおこなった。親が、子どもの就学前自宅学習をサポートする素地を身につけることを目的としたワークショップをデザインし、モンゴルの地方の遊牧民の親を対象にその実践・評価をおこなった。

結論として、質問紙および発話データから総合的に評価したところ、ワークショップの事後で、2つの郡の参加者は就学前自宅学習をサポートする素地を身につけることができ、今後、自宅において学習支援に取り組むことへの意欲が向上したことがわかった。

本研究では、1日約4時間という限られた時間内でおこなうワークショップを実践し、事後質問紙調査で、就学前教育に取り組む際の意欲を尋ねるまでに留まっている。そのため、本研究は、就学前自宅学習の実践前の調査研究として位置づける。

第4節 ワークショップ実践後の追跡調査

前節までのワークショップの事後評価では、参加者が就学前自宅学習支援をおこなう素地を身につけ、取組み意欲を向上させたところまでを確認したが、より長期的な評価をおこなうために、ワークショップ実践から2年後の2016年9月に、2つの郡のワークショップ参加者と不参加者を対象に追跡調査をおこなった。モンゴルでは、9月が教育年度の始まりであり、調査時はワークショップ参加者の子どもが小学校2年生に進学した直後であった。2年後におこなった理由は、ワークショップ後の約1年間、各家庭で就学前自宅学習支援を受けてから子どもが小学校に入学し、第1学年を修了した時点の子どもの様子も含めて調査するためである。

第1項 調査手法

就学前自宅学習支援の具体的な実施状況を調査するために、2年生の児童の親（父親、母親、祖母）8家族（バヤンゴル郡4家族、タラグト郡4家族）に半構造化インタビューをおこなった。インタビュー対象者には、ワークショップ参加者と不参加者の両者を含め、比較できるようにした。また、親とその子どもの様子を客観的な立場から評価してもらうために、各郡のコミュニティ教育協議会のメンバー合計15人（バヤンゴル郡8人、タラグト郡7人）に対しても半構造化インタビューをおこなった。2年生の児童の親へのインタビューは、各家庭のゲルを訪問しておこなった。インタビューの所要時間は1時間程度であったが、同行した学校関係者や NGO スタッフ、通訳者など、顔馴染みの訪問者がいたこともあり、インタビュー終了後に食事が始まったり宴会になったりと各家庭の訪問時間が予定より大幅に延長されることがしばしばあった³⁵。コミュニティ教育協議会と学校関係者には、各郡の学校の会議室で1時間半程度のインタビューをおこなった。インタビューは、モンゴル語と日本語の通訳、およびモンゴル語と英語の通訳を介しておこなった。インタビューでは、以下の内容を調査した。インタビュー項目の詳細は、巻末資料10に示すとおりである。

【親へのインタビュー】

1) 基本情報

家族構成、職業、所有する家畜の数、夫婦合わせた月収、父母の最終学歴

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

教材貸出キット（ML）の活用状況、子どもと一緒に活用できたか、誰がMLを使ったか、よくできたこととその理由、できなかったこととその理由、問題があったときにどう対処したか、小学校入学について子どもの態度、期待、不安など

3) 小学校入学後の子どもについて

子どもは楽しく学校に通っているか、学校で困っていることがあるか、問題があったときは先

³⁵ モンゴルの家庭では、来訪者には必ずミルクティーをふるまいもてなす習慣があり、食事時以外であっても、蒸し餃子を包み、調理を始めてお茶とともに提供したり、季節によっては、作りたての乳製品や馬乳酒をふるまうことがある。

生と話すか、子どもの成績はどうか、学校の勉強や宿題を教えているか

4) 子どもの将来について

どのレベルまで教育を受けて欲しいか、将来どんな職業に就いて欲しいか

【コミュニティ教育協議会へのインタビュー】

1) 基本情報

職業（コミュニティ教育協議会での役割）

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

幼稚園経験有無による子どもの違い、違いがある場合のギャップを埋めるためにおこなっていること、MLの導入後の子どもと親の様子や変化、ML導入後の問題や課題

3) 家庭の親とのコミュニケーション

親と連絡を取る方法、頻度、話をする内容、親との連絡での問題

就学前自宅学習支援の実施有無と児童や親への影響については、中村（2018）と本稿の第5章で詳述しているため、本章では、ワークショップ参加者と不参加者の比較を中心に論じる。インタビュー調査に加えて、ワークショップを実施した2つの郡の小学2年生の親³⁶を対象に質問紙調査をおこなった。有効回答サンプルの内訳を表4-11に示す。

表4-11 質問紙調査の回答者内訳(単位:人)

	幼稚園不就園児の親(人)		幼稚園就園児の親(人)
	WS参加者	WS不参加者	WS対象外
バヤンゴル郡	23	26	24
タラグト郡	12	4	5

WS=ワークショップ

第2項 ワークショップの評価

(1) 貸出教材の利用について

ワークショップのねらい1. で定めた教材の使用方法を知ったうえで利用する重要性についての認識は、インタビュー調査の結果から一定の効果が認められた。

タラグト郡でワークショップに参加した母親は、教材貸出キット（ML）を使うときに「それぞれの玩具には使用方法の説明書きがあり、それを見てから利用した」と回答している。またバヤンゴル郡のワークショップ参加者からは、「わからない時は、教材を返却するときに小学校の図書館スタッフに尋ねることができた」との回答が得られた。さらに、両郡のコミュニティ教育協議会のメンバーからは、MLを借りに来る母親や父親が回数を重ねるごとに積極的に質問したり、MLの感想を伝えたりするようになり、学校と親とのコミュニケーションが向上したと報告があった。MLを利用した多くの親について、教材を介したコミュニケーション

³⁶ 1人の児童につき、1人の親（保護者）が回答した。

が醸成されたことが確認できた。これは、ワークショップにおいて、MLの貸出方法や利用方法について、学校の図書館で相談できることを説明していたため、学校の図書館員に声をかけることへの抵抗が和らぎ、学校とのコミュニケーションを取るきっかけを持ちやすくなったとも考えられる。

ワークショップの事後、どちらの郡においても「小学校入学前に、玩具や絵本に触れる機会が多い方が良い」と考える親が有意に増加したが、その後1年間の就学前学習支援の実施有無とMLの利用数（全10種のうち何種利用したか）に関して質問紙調査をおこなったところ、県都から遠隔地のバヤンゴル郡においてワークショップ参加者と不参加者の間に差異が生じていることがわかった。バヤンゴル郡でワークショップに参加した親は全員が就学前学習支援をおこなったと回答したのに対し、不参加者は26人中6人（23%）が実施していないと回答した。また、参加者は23人中14人（60%）がMLの全10種を利用していたが、不参加者のうち全10種利用したのは、26人中10人（38%）であった（図4-11）。バヤンゴル郡ではワークショップに参加した親の方が多くの種類のMLを利用し、学習支援を継続できていたことがわかった。なお、県都に近いタラグト郡においてはワークショップ参加有無に関わらず、全員が就学前学習支援を実施したと回答しており、MLの利用についても9または10種と高い利用率であった。

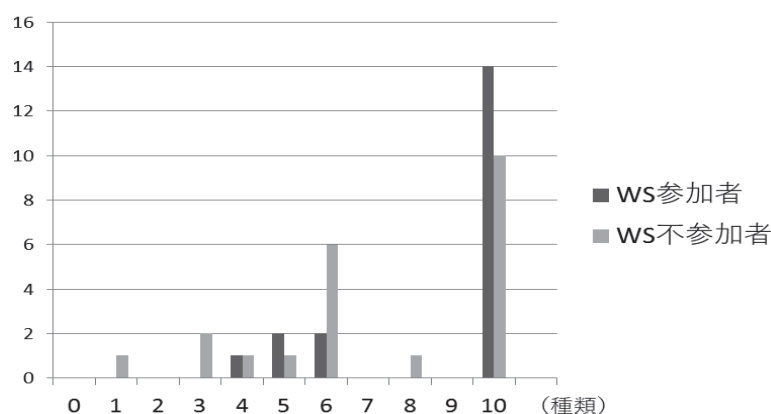


図4-11 バヤンゴル郡の教材貸出キット(ML)利用数

(2)「導かれた参加」の認識について

ワークショップのねらい2.で定めた「導かれた参加 (Guided Participation)」の認識については、半構造化インタビューの結果から、一定の影響があったことがわかった。ワークショップ参加者は、父親、母親だけでなく祖父母も参加して子どもと楽しみながら学習支援に取り組んでいたケースが複数の家族より聞かれており、子どもが絵本や玩具を借りるのを心待ちにし、学習への参加意欲を高めていたことがわかった。さらに、親本人の学習意欲にも影響があったことがわかった。バヤンゴル郡では、ワークショップ参加者と不参加者の質問紙調査の回答についてウィルコクソンの順位和検定をおこなったところ「子どもと一緒に勉強したいと思うようになった」に対する同意の程度がワークショップ参加者の方が有意に高かった ($p<0.05$)。

また、バヤンゴル郡のML利用数と就学前自宅学習後の感想との相関分析を、ワークショップ参加者と不参加者を区分しておこなった結果、不参加者の群で利用数と事後の感想との間に有意な相関が見られた。質問項目「子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた」

($p<0.5$)、「子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたいと思うようになった」($p<10$)、「育児に対して自信がもてるようになった」($p<0.1$)に対してそれぞれ同意の程度が高い親ほど、利用数が多い傾向が見られた(表4-12)。不参加の方が、利用数にばらつきが大きかったことから、利用数が多い親が利用後にどのような感想を持つ傾向があるか明らかにすることができたといえる。

上記の結果から、利用数が相対的に多かったワークショップ参加者には、親の学習意欲ならびに教育アスピレーションの向上が見られ、「導かれた参加(Guided Participation)」の認識、すなわち、家庭で子どもとの時間をもつ意欲を向上するねらいが達成できたといえる。他方、利用数が相対的に少なかったワークショップ不参加者のなかでは、MLの利用回数が多い親には、育児への自信向上や教育アスピレーションの向上が見られたことがわかり、MLの利用を通じた就学前自宅学習の取り組みと親の学習意欲ならびに教育アスピレーション向上には関連があることが明らかになった。

このように学習意欲を向上させてMLを利用していた親に、家庭で取り組んだ際の子どもの様子を尋ねたところ、「絵本を読んだり玩具で遊んだりするのを、子どもはとても楽しみにしていた。一つの貸出キットは2週間借りられる。返却のときになると、「早く別のを借りたい。」と、子どもにせがまれた。夜になると、絵本をもってきて読んで欲しいとよく頼まれた。」「(当時5歳の)息子の下に妹がいる。MLを借りてくると、妹も一緒に遊びたいと言うようになり、下の子も一緒に楽しく絵本を読んだりした。」と、子どもがMLを使うことを楽しみにしていた様子の報告があった。また、絵を描くのが好きだという娘について、「MLを使ったり、玩具で遊んだりたくさんしたことをした。娘にスケッチブックを買ってあげた。そうしたら、いろいろな絵をこんなにたくさん描いた。」と、色とりどりの絵が描かれたスケッチブックを見せて話をする母親もいた(図4-12、13)。

【個人情報保護の観点から、写真を非公表とする】

図4-12 インタビューに答える母親



図4-13 子どもの描いた絵

第3項 まとめと今後の課題

上記の結果から、ワークショップを実施した2つの郡では遠隔地のバヤンゴル郡で、ワークショップ参加者の方が積極的に学習支援に関与していたことがわかった。バヤンゴル郡は県都から100Km離れた遠隔地に位置しており春は雪解け水による洪水で街までの移動が阻まれ、MLを借りるために小学校に行くことができなくなる等、遊牧の家業と子どもの教育を両立することが難しい背景がある。しかし同郡でワークショップに参加した親は、こうした困難な状況においても就学前学習支援に取り組み、積極的に教材を活用していた。もう一方のタラグト郡は、県都から約35kmに位置し、子どもの就学前教育に関する情報や教材へのアクセスがあることを考慮すると、就学前自宅学習支援のためのワークショップは、地方の遠隔地の方が、より効果が高い可能性が示唆された。本研究では、ワークショップの対象範囲に制約があったが、今後の課題として、地方の遠隔地への支援の拡充が必要であることを指摘したい。

表 4-1-2 ワークショップ不参加者の利用キット数と就学前自宅学習後の感想の相関

利用キット数	子どもと家庭で 就学前学習をし て、楽しめた	子どもに教えな がら自分も新し いことを学ぶこ とができた	子どもにはでき るだけ長く教育 を受けさせたい と思うように なった	育児に対して自 信がもてるよう になった	子どもには教育 よりも家の仕事 の手伝いをさせ る方が重要だと 感じた
利用キット数	1	0.3244	0.4024 †	0.6052 **	0.2374
		0.1754	0.0877	0.0060	0.3277
	19	19	19	19	19
子どもと家庭で就学前学習を して、楽しめた	1	-0.4547 †	0.0174	-0.6267 **	0.0671
		0.0505	9437	0.0041	0.7848
	19	19	19	19	19
子どもに教えながら自分も新 しいことを学ぶことができた	1	1	-0.3457	-0.8086 **	-0.1373
		19	0.1471	0.0000	0.5751
	19	19	19	19	19
子どもにはできるだけ長く教 育を受けさせたいと思うよう になった	1	-0.1869	1	0.4437	0.069
		19	19	19	0.7789
育児に対して自信がもてるよ うになった	1	1	1	1	-0.1764
		19	19	19	0.4700
子どもには教育よりも家の仕 事の手伝いをさせる方が重要 だと感じた	1	1	1	1	1
		19	19	19	19

(† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$)

第5章 地方の遊牧家庭における子どもの就学前後の親の意識変容

本研究では、就学前教育機関への就園率が低いモンゴルの地方において、親が各家庭での就学前学習支援の実践を通じて自らの教育アスピレーションや学習支援に対する意識をどのように変容させたかを明らかにする。本稿では、親が子どもに教育を長く受けさせたいと願い、子どものより良い学業達成と教育達成を希望することを教育アスピレーションと定義する。さらに、就学前学習支援の有無が、小学校入学後の子どもに与える影響についても考察する。

第1節 親による教育関与

第1項 親の関与(Parental Involvement)に関する研究

近年のレビュー論文やメタ分析論文では、親の関与が、子どもの学業達成に対してポジティブな影響を及ぼすことが報告されている³⁷。その一方で、親の関与に対する障壁も指摘されている。Hornby and Lafaele (2011) は、親の関与が社会的な問題によって形づくられ制約を受けることを報告している。たとえば、経済状況、階級・民族・ジェンダー、子ども自身の学習障がい、親と教員間の信念・目的・文化の差異等の問題である。特に脆弱な立場にある途上国の貧困層においては、教育環境が不十分であることが懸念される。そこには、有資格教員の欠如、教室・学校数の不足、教科書と学習機材の不足、子どもの親と教員とのコミュニケーションの齟齬といった教育の質に関わる多くの課題が潜んでいる。途上国の研究ではないもののイギリスの労働者階級を対象とした研究のなかで、Mayo and Siraj (2015) は、労働者階級の親が、子どもの福利や学業達成に対して積極的かつ効果的な家族環境を作り出すことが可能だと報告している。こうした文脈において、親の関与は、社会経済的階級が低い世帯の子どもに対しても、学業達成を支援する手段の一つと成り得ることが考えられる。

第2項 就学前教育における親の関与

幼児教育分野における親の関与に関する研究は、米国では、1960年代に貧困層の子どもを視野に含めた就学前教育プログラムとして「ヘッド・スタート・プログラム」が導入された。そして、就学前教育が、子どもの初等教育就学後、ひいては青年期に至るまでの長期的な発達に効果があることが、米国の縦断研究「ハイスコープ・ペリー就学前教育プログラム」などで報告されてきた³⁸。また、St. Pierre Layzer, and Barnes (1995) の調査では、親への指導等を含めた親子プログラムが子どもの発達に与える効果を検証し、親の関与が幼児教育における要素の一つとして検討されるようになってきた。

³⁷ たとえば、Hoover-Dempsey and Sandler 1997; Khajepour and Ghazvini 2011; Mayo and Siraj 2015; Neymotin 2014 ; Wilder 2014; See and Gorard 2015; Jeynes 2017。

³⁸ ワイカート デイヴィッド P. (浜野隆訳) (2015) 『幼児教育への国際的視座』東信堂、47-49 頁。

子どもにとって最初の学びの環境となる家庭での幼児の学びに関する研究は、欧米の一部の研究を除けば未だ発展途上である。たとえば、米国の研究では、Callanan *et al.* (2013) が、インフォーマルな学びとして、家族が子どもを水族館や博物館に連れて行き、その場での親子の会話を記録して、親から子に対してどのような学習環境を提供しているか分析している。

上記の先行研究は、親がインフォーマルな就学前教育に関与した研究の一部であるが、就学前教育が十分に受けられない開発途上国の子どもとその家族を対象にした研究は少なく、特に脆弱な立場にある子どもへの就学前学習支援に関する実証研究はほとんど見られない。本稿の第4章では、モンゴルの地方において、家庭での就学前教育の取り組み頻度は、親本人の教育年数とは関連がなく子どもの学習に関わりたいと願う意欲と関係があることを明らかにした。家庭での就学前教育とは、たとえば、「本を読み聞かせる」「モンゴル語の読み書きを教える」「数の教え方を教える」「一緒に遊ぶ時間をとる」「学習教材を使い子どもに勉強させる」等である。しかし、同研究では、親の教育アスピレーションや意識の変容プロセスについては、検討されていない。そこで、本章では、家庭での就学前学習支援が必要とされる途上国において、その実践と親の教育アスピレーションに着目し、子どもへの影響を検討する。

第2節 調査対象と方法

第1項 ウブルハンガイ県の対象郡の特徴

本研究では、モンゴルのウブルハンガイ県のバヤンゴル郡とタラグト郡を対象とする。両郡を選定した理由は、遊牧民の世帯割合が高く、就学前教育の純就園率が4割未満で国全体と比較して低く、家庭による補完的な就学前教育の実践が求められているためである(World Bank 2016)。モンゴル全体の遊牧民世帯数は169,743世帯(全国の世帯中19.2%)であり、首都ウランバートル市では2,113世帯(市内の全世帯中0.5%)、対象地のウブルハンガイ県では16,087世帯(県内の全世帯中47.03%)と全国で2番目に遊牧民世帯の割合が高い³⁹。

ウブルハンガイ県の県都アルバイヘールは、首都ウランバートルから南西方向に約430kmの位置にある。アルバイヘールには、公立幼稚園9園、総合学校(小・中・高)4校、小学校1校、専門学校1校がある⁴⁰。調査対象のバヤンゴル郡は、県都から南へ約100kmの距離に位置している。郡の中心に幼稚園が1園、総合学校(小・中・高)が1校ある。不就園児童の割合は62%(Save the Children 2013)である。もう1つの調査対象のタラグト郡は、県都から北西へ約35kmの距離に位置している。郡の中心に幼稚園が1園、総合学校(小・中・高)が1校ある。タラグト郡は、6つの区に分かれているが、県都に近いこともあり、6区のうち県都寄りの3つ

³⁹ 『Mongolian Statistical Yearbook 2017』の全国世帯数を基に算出。

⁴⁰ ウブルハンガイ県アルバイヘールにある Save the Children Japan Mongolia のフィールドオフィスからの情報提供(2016年9月)。

の区の子どもたちは、県都の小学校へ通っている⁴¹。タラグト郡の不就園児童の割合は61% (Save the Children 2013) である。

第2項 調査の方法

本調査は、2016年9月に半構造化インタビューと質問紙調査を用いて実施した。半構造化インタビューは、両郡において、コミュニティ教育協議会のメンバー合計15人（バヤンゴル郡8人、タラグト郡7人）と、2年生の児童の親（父親、母親、祖母）8家族（バヤンゴル郡4家族、タラグト郡4家族）を対象におこなった。2年生は、両郡において前述の就学前学習支援プロジェクトが導入された最初の学年に当たる。家庭で学習支援を受けた後に入学し、約1年経過して進学した児童の就学前後の状況を調査するため、対象を2年生の親とした。コミュニティ教育協議会のメンバーは学校でインタビューを実施し、児童の親に対しては、各家庭を訪問しておこなった。親へのインタビューの所要時間は1時間程度、コミュニティ教育協議会と学校関係者は、1時間半程度である。インタビューは、モンゴル語と日本語の通訳、およびモンゴル語と英語の通訳を介しておこなった。インタビューでは、以下の内容を調査した。インタビュー項目の詳細は、巻末資料10に示すとおりである。

【親へのインタビュー】

1) 基本情報

家族構成、職業、所有する家畜の数、夫婦合わせた月収、父母の最終学歴

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

絵本、玩具の貸出キットの活用状況、子どもと一緒に活用できたか、よくできたこととその理由、できなかったこととその理由、問題があったときにどう対処したか、小学校入学について子どもの態度、期待、不安など

3) 小学校入学後の子どもについて

子どもは楽しく学校に通っているか、学校で困っていること、問題があったときは先生と話すか、子どもの成績

4) 子どもの将来について

どのレベルまで教育を受けて欲しいか、将来どんな職業に就いて欲しいか

【コミュニティ教育協議会へのインタビュー】

1) 基本情報

職業（コミュニティ教育協議会での役割）

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

幼稚園経験有無による子どもの違い、違いがある場合のギャップを埋めるためにおこなっていること、MLの導入後の子どもと親の様子や変化、ML導入後の問題や課題

⁴¹ ウブスハンガイ県タラグト郡の教育局・郡のコミュニティ教育協議会からの情報提供（2016年9月）。

3) 家庭の親とのコミュニケーション

親と連絡を取る方法、頻度、話をする内容、親との連絡での問題

質問紙調査については、質問紙をモンゴルの教育年度の開始時期にあたる9月初旬に、それぞれの郡都にある小学校各1校を通じて配布してもらい、2年生の全保護者に対して回答を依頼した。有効回答数は、バヤンゴル郡から73人、タラグト郡から21人、両郡の合計が94人である。質問紙回答の際、非識字者は予め別の教室に個別に呼び、一問ずつ問題を読み上げながら内容を説明したうえで回答してもらった。それ以外の親に対しては、学校に子どもの送迎に来た時に記入を依頼した。なお、調査実施の際は、得られた回答は、研究以外の目的では使用しないことと、回答者個人が特定されたり公にされたりしないことを説明した。

第3節 結果

第1項 家庭での就学前学習支援による変化と課題

ウブルハンガイ県でのインタビュー調査の結果から、家庭での就学前学習支援を実践した結果、親と子どもに様々な変化が表れていることがわかった。また、取り組みに対する課題も浮き彫りになった。インタビューで聞き取りをおこなった実践後の子どもと親の変化、そして問題などを、その内容ごとに分類したところ、効果や好ましい変化については、1) 就学レディネスの向上、2) 親の学習意欲向上と教育アスピレーションの変容、3) 家庭と学校とのコミュニケーションの改善の3点に整理することができた。一方で、課題については、1) 教員と学校の負担増加、2) 依然として解消されない学力の格差に分類することができた。

(1) 就学レディネスの向上

ウブルハンガイ県のバヤンゴル郡とタラグト郡では、前述の通り、世銀のプロジェクトによる就学前学習支援がおこなわれている。MLの導入後の子どもと親の様子を質問した際、目に見える変化をいくつも感じたという。

特に、調査地では、幼稚園経験のない遊牧家庭の子どもが、就学に際して備えるべき最低限のスキルである就学レディネスが備わっていない問題点が、以前から指摘されていた (Save the Children 2013)。就学レディネスのうち、子ども側の準備として、基本的な読み書き、計算、指示の理解と行動、他の子どもとの協働、学習活動への参加などの一連の能力を備えていると、小学校の学習環境にスムーズに移動できる (UNICEF 2012, p.9)。インタビューから、遊牧民に委ねられてきた従来の家庭教育では、こうした就学レディネスのための支援が十分ではなかったこと、1年生で学校に適応するのが難しい問題、長期休暇で自宅の遊牧地に戻った子どもが休暇後に学校に来るのを嫌がるなどの問題があったことがわかった。また、就学レディネスの概念には、親側の準備も含まれる。幼児期の学習と発達を理解し、学校への移行準備に対して親が関与することが重要だといわれる (UNICEF 2012)。

具体的には、MLを活用した家庭学習支援の効果について、バヤンゴル郡の小学校の教員から次のような報告があった。

「幼稚園に通っていない子どもが家庭で学んだ後に入学すると、以前は難しかったことができるように変わった。ノートの使い方、ペンの持ち方がわかっていて、授業に集中できる。家庭での学習支援を取り入れる以前の児童と比べると、入学時に既に色や形を覚えている、恥ずかしがらずに自己紹介ができる、友だちと臆することなく会話ができるといった違いが見られた。また親子共に、以前は学校に来るのを怖がっていたが、今では入学を楽しみにして笑顔で学校に来る子どもが増えた」⁴²。

一方のタラグト郡でも、以前は極端に恥ずかしがりだった遊牧民家庭の子どもが先生の前や友だちの前で話ができるようになってきて、変化が見えているという。

「遊牧民の子どもは、一般的に家族や親戚以外の人との交流が少なく人見知りや激しかったが、入学前に絵本と玩具のキットを借りるために親と一緒に学校に来るようになり、先生や学校スタッフと顔見知りになった。そのおかげで、学校に慣れることができた」⁴³。

「学校にいと、時折、県都からの訪問者（たとえば、NGO 関係者や役人など）が来ることもある。以前は、見知らぬ人が学校に来ると、陰に隠れて表に出て来ない児童が多かった。でも、今は、来訪者の前に出てあいさつするような子どもが増えた」⁴⁴。

以上のとおり、両郡において、子どもが小学校に入学するための素地、すなわち就学レディネスが身についたとの報告があった。就学前学習支援のプロジェクトが導入される以前と比較すると、子どもが学校に適応しやすくなり、親も学校に来ることを嫌がらなくなった等、親子双方の就学レディネスが向上したことがわかった。

(2) 親の学習意欲向上と教育アスピレーションの変容

就学前学習支援の実践は、子どもだけでなく親に対しても変化をもたらした。主な変化として、親の学習意欲の向上と教育アスピレーションの変容がある。

バヤンゴル郡からは、親が子どもと学ぶことの楽しさを実感するようになったこと、先生や学校スタッフとのコミュニケーションが増えたことなどが挙げられた。プロジェクト開始当初は、恥ずかしがりやで積極的ではなかった親も、子どもと一緒に家庭で学習することを通じて、さらに多くの絵本や玩具を利用したいと思うようになり、学校に来る頻度が増加した。また、初めの頃は、文字の読めない父親は、絵本キットの貸出や返却のために母親を送って学校まで訪ねてきても、恥ずかしがって校舎内に入らず外で待つだけだったのが、何度も学校に足を運ぶうちに、中に入るようになり、やがて先生にも質問をしたり、話しかけたりするようになってきたという。親向けに作成された手引書『I can do it』、『I am the teacher』を利用した親からは、良い本なので親戚にも貸して良いかと尋ねられることもあった。また、学校にほとんど関わることのなかった親が、先生や学校のスタッフに気軽に質問したり、家庭学習でわからないことがあると電話をしてきたりするようになった。

タラグト郡からは、親の変化として次のような意見があった。親向けの手引書は、親にとって勉強になる内容で文字が読めない親も自ら進んで学ぶようになった。また、貸出し用のキッ

⁴² バヤンゴル郡の1年生の担任教員からの情報提供（2016年9月）。

⁴³ タラグト郡の学校図書館員からの情報提供（2016年9月）。

⁴⁴ タラグト郡のコミュニティ教育協議会スタッフからの情報提供（2016年9月）。

トに含まれる玩具は、地方の郡では入手できない物が多く、親も子どもと同様に利用を楽しみにしていた。さらに子どもの学習効果についても親が再検討するようになったという。たとえば、以前は子どもに要求されるままに玩具の剣や銃などを市場で買っていたが、家庭学習をおこなうようになってからは、その玩具がどんな学習につながるのか考えて買うようになったという親もいた。

親からの報告の中には、上の兄弟の時と比較して教育アスピレーションが変容したケースも見られた。16歳の長男がおり、末の息子が小学校2年生の母親は、次の通り語っていた。

「長男には中学校を卒業したら、すぐに家の遊牧の仕事を手伝わせた。それが当たり前だと思っていた。でも、今では、どうして長男にも、もっと長く教育を受けさせてあげなかったのかと思っている。下の息子と一緒に小学校入学前から家庭での学習をおこなったところ、息子はとても興味を持ってくれた。今は学校の勉強もよくできるし、学校が楽しい様子だ。彼には、彼が望んだらなるべく長く教育を受けてもらいたいと思う。」

そのほかにも教育アスピレーションの変容とともに、親自身の教育意識が変化したケースもあった。バヤンゴル郡の夫婦は、共に中卒で、結婚後は遊牧の仕事で生計をたててきた。息子の小学校入学前に、家庭で就学前学習の支援をおこなったが、息子だけでなく親の方も学習することが楽しかったという。

「息子には、教育が大事だと伝えていきたい。この取り組みをきっかけに、郡都の学校によく行くようになった。そこには、私たちが教わったときの先生が校長先生として今も学校に残っていた。それで、私たち夫婦は、もう一度高校をやり直したいと先生に相談した。そして、夜間学校に通って、夫婦で高校を卒業することができた。」

伝統的な民族衣装に身を包んだ父親は、誇らしげに語った。

(3) 家庭と学校とのコミュニケーションの改善による変化

このように、以前よりも親が学校に足を運ぶ機会が増えたことによって、学校と寮に対する信頼感が構築されるようになった。親が学校と関わるのが少なかった頃は、家から遠く離れた小学校に幼い子どもを入学させることや、寮に長期間住まわせることに対して、親からの不安が多く聞かれたいう。しかし、就学前学習の教材を貸出・返却に来る際、寮内に設置された子ども発達教室 (Child Development Room) では子どもたちが自由に遊ぶことができる等、学校が地域に解放されるようになると、寮のスタッフとも顔見知りになり、寮が安心できる場所だと思われるようになった。

一方、親が学校に来るだけでなく、教員やボランティアメンバーが定期的に就学前の幼児がいる家庭を訪問するようになり、家を綺麗にしておこうという意識が生まれ、住まいの環境も改善された。

(4) 家庭での就学前教育の課題

就学前学習支援の成果報告が挙げられた一方で、教員や学校側の負担が大きかったことも明らかになった。教員は通常の学校内の指導以外にも、仕事に費やす時間が増えた。児童が入学する以前から家庭を訪問し、親に子どもの様子を尋ねたり、家庭での学習支援の効果をモニタリングしたりといった仕事量の増加に対する苦労が複数の教員から聞かれた。

バヤンゴル郡のコミュニティ教育協議会の会長からは、家庭学習のプロジェクトがうまくいっているのは、学校、教員、家庭、ボランティアメンバーのチームワークが奏功しているからだとして繰り返し報告があった。教材を継続的に活用してもらうためには、それぞれのアクター間の連携が重要な要素となることがわかった。

タラグト郡からは、児童の学習能力の差についての問題点が挙げられた。幼稚園に通わずに家庭で学習した子どもは入学時点で色や形、物の名前を随分覚えられるようにはなっているが、幼稚園に通っていた子どもと比較すると書き方の能力が十分ではないと指摘があった。入学後も、1、2年次の低学年のときは、遊牧民の子どもが秋から冬にかけて母親の遊牧の仕事に同行して学校を長期で休み、学習が遅れることがあるという。低学年の段階で生じる学力差は、高学年になると徐々に縮まるものの、差自体がなくなることはないという教員からの報告があった。

いずれのケースにおいても、就学前学習支援に親が関わることは、子ども・親・学校の三者にとって就学レディネスの向上や親と学校間のコミュニケーション改善等の効果があるものの、その背後で教員や学校側の負担が増大していることがわかった。また、低学年の時に生じた学力差は、高学年になっても完全に埋めることは難しいという新たな課題も明らかになった。

第2項 就学前学習支援の実践状況と親の意識の変容

(1) 質問紙調査の回答者内訳

ウブスハンガイ県のバヤンゴル郡とタラグト郡の小学校を通じて、2年生の親に対して、質問紙調査を実施した。サンプルサイズは、バヤンゴル郡73人、タラグト郡21人である。回答者の分類は、表5-1のとおりである。幼稚園不就園児童と比較して、幼稚園に就園していた児童の親の割合が低く、属性に偏りのあるサンプルとなった。しかしながら、どちらの郡でも小学2年生児童すべての保護者を対象として質問紙を回収しているため、母集団の代表性があるデータといえる。

表5-1 質問紙調査の回答者の分類(単位:人)

	幼稚園就園児の養育者(人)			幼稚園不就園児の養育者(人)		年齢	合計(人)
	男性	女性	性別不回答	男性	女性		
バヤンゴル郡	3	19	2	6	43	15-70歳	73
タラグト郡	1	4	0	3	13	27-68歳	21

(2) 家庭学習支援の取り組み状況

家庭での就学前学習支援の取り組みについて、家族のうち誰が主におこなったかを尋ねたところ、どちらの郡においても最も多いのは「母親」であることがわかった⁴⁵。幼稚園不就園児の親は、牧畜業を営む世帯であることを考慮すると、父親は遊牧で外にいる時間が長く、母親の方が子どもと家庭で過ごす時間が長いことこのような結果となったことが窺える。しかし、どちらの郡においても、幼稚園不就園児の親のなかで「父親」の回答が3割程度以上あり、父親が家にいるときには、子どもに絵本を読んだり、玩具と一緒に遊んだりしていたことがわかった(表5-2)。

表5-2 誰が主に学習支援をおこなったか(複数回答形式)

(単位：人) (%)は、全回答者数に対する割合

		母親	父親	祖母	祖父	きょうだい
バヤンゴル郡	幼稚園就園児の養育者 (n=24)	19 (79%)	7 (29%)	6 (25%)	5 (21%)	5 (21%)
	幼稚園不就園児の養育者 (n=49)	34 (69%)	18 (37%)	9 (18%)	7 (14%)	5 (10%)
タラグト郡	幼稚園就園児の養育者 (n=5)	4 (80%)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)
	幼稚園不就園児の養育者 (n=16)	12 (75%)	6 (38%)	5 (31%)	1 (6%)	3 (19%)

また、幼稚園不就園児を対象に貸し出しをおこなっている就学前学習の教材(絵本と玩具)キットの利用数についての回答では、県都に近いタラグト郡においては全10種類のキットに対する完遂率が75%であったのに対し、バヤンゴル郡においては49%であった(図5-1)。教材の利用数の差異について検討するために、特に利用数にばらつきの見られたバヤンゴル郡の回答に対して、利用したキット数、郡都から自宅までの距離、回答者本人の就学年数、配偶者の就学年数、就学前学習支援実施後のpositiveな感想との相関分析をおこなった。その結果、利用数は、郡都から自宅までの距離と回答者本人の就学年数とは相関がなく、中村(2016)が就学前自宅学習の取組み頻度との関連を分析した結果と同様であった。一方、教材利用数が多い親ほどその配偶者の就学年数が長く、実施後のpositiveな感想が多いことがわかった。バヤンゴル郡の回答者の8割以上が女性だったことから、この場合の配偶者は8割以上がその夫となる。地方の遊牧世帯は、教材の貸し出しをおこなっている郡都の学校へ行くためには、夫にバイク等で送迎してもらう必要がある。そのことを鑑みると、配偶者の就学年数、すなわち子どもの父親の就学年数が長い方が就学前自宅学習への理解と協力が得られやすかったことが推察できる。また、実施後のpositiveな感想は、本人の就学年数と郡都からの距離に対して有意な正の相関が見られたが、このことから、回答者本人が長く教育を受けているほど、子どもと共に学ぶことの楽しさやその意

⁴⁵ 国際教育到達度評価学会(IEA)により、1999年に行われたIEA幼児教育プロジェクトでは、11カ国(ベルギー、中国、フィンランド、ドイツ、香港、イタリア、ナイジェリア、ポルトガル、スペイン、タイ、アメリカ)で世帯を対象に調査を実施した。その結果、全ての対象国で、幼児の世話と監督を主に担っていたのは母親であった(ワイカート2015)。本研究でも、モンゴルの地方で幼児の学習支援を主におこなったのは母親との結果が得られており、国際的に見ても、幼児と関わる役割が母親に大きく委ねられていることが再確認された。

義を見出していたことが窺える。さらに、郡都からの距離については、もともと就学前学習教材へのアクセスが難しかった遠隔地の家庭ほど、貸出教材の利用に対して好意的に捉えていたことがわかった（表5-3）。

なお、教材の貸出と返却については、住民同士の協力とネットワークが奏功した事例も聞かれた。教材が保管されている学校図書館のある郡都から遠隔地に住む遊牧民が多いゾバヤンゴル郡では、ある家族が借りた教材を期日までに返却できない事態が発生した。それを聞いた同じ郡に住む別の親が、それなら、自分がバイクで学校まで届けてあげようとして申し出て、返却を手伝ったという。この父親にも、同じように教材を利用している就学前の幼児がおり、困っているときには、お互いに助け合うのが当たり前であると話していた。バヤンゴル郡では、教材の貸し借りがスムーズにおこなえるように、貸出期間を当初定められた2週間から3週間に延長したり、学校長が幼児の親に電話をかけて利用状況の様子を伺ったり、返却が難しいときに住民同士が協力しあったりと、住民と学校が様々な取り組みをしていることがわかった。地理的に不利な立場にある家族が多いなか、約半数の家族が、教材貸出キットを全10種類利用できたことには、このような住民同士、住民と学校とのネットワーク、すなわち、親の社会関係資本が機能したためであるといえよう。

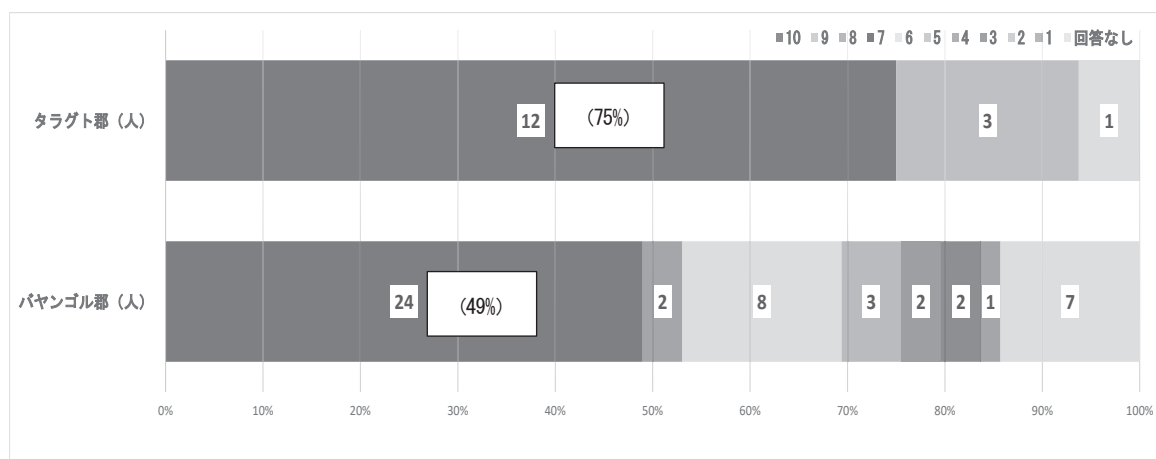


図5-1 就学前学習教材の利用キット数

表5-3 教材の利用キット数との相関

	利用キット数	郡都からの距離	本人の就学年数	配偶者の就学年数	positiveな感想
利用キット数	1	-0.044	0.123	0.298 ⁺	0.261 ⁺
	Pearsonの相関係数				
	有意確率 (両側)	0.786	0.450	0.061	0.091
	N	40	40	40	40
郡都からの距離	-0.044	1	-0.007	-0.129	0.681 ^{**}
	Pearsonの相関係数				
	有意確率 (両側)	0.786	0.965	0.427	0.000
	N	40	40	40	40
本人の就学年数	0.123	-0.007	1	0.196	0.484 ^{**}
	Pearsonの相関係数				
	有意確率 (両側)	0.450	0.965	0.240	0.0007
	N	40	40	40	40
配偶者の就学年数	0.298 ⁺	-0.129	0.196	1	0.024
	Pearsonの相関係数				
	有意確率 (両側)	0.061	0.240	0.874	0.874
	N	40	40	40	40
positiveな感想	0.261 ⁺	0.681 ^{**}	0.484 ^{**}	0.024	1
	Pearsonの相関係数				
	有意確率 (両側)	0.091	0.0007	0.874	0.874
	N	40	40	40	40

(+ $p < .10$, ** $p < .01$)

(3)実践後の親の意識

質問紙では、家庭で就学前教育を実践した後の親の意識について、「親本人の学習意欲（5項目）」、「子どもに対する教育の重要性（2項目）」、「育児（教育関与）への自信・負担感（4項目）」の3つのカテゴリーに関して4件法（「とても当てはまる」「少し当てはまる」「ほとんど当てはまらない」「全く当てはまらない」）で確認した。質問紙調査の結果の記述統計を表5-4に示す。

ウブルハンガイ県の2郡において、幼稚園就園児の親と不就園児の親との意識について比較したところ、バヤンゴル郡では、幼稚園不就園児の親の方が、2つの質問項目「子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた」「子どもには、教育よりも家の仕事の手伝いをさせる方が重要だと感じた」に対して、同意の程度を示す中央値が高かった。一方、幼稚園就園児の親の方が高い中央値を示したのは、「子どもを叱ることが増えた」の1項目であった。タラグト郡では、幼稚園不就園児の親の方が、高い中央値を示したのは、「（子どもと家庭で就学前学習をして）楽しめた」「教えることができてよかった」「子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた」「育児に対して自信がもてるようになった」の4項目であった。他方、幼稚園就園児の親の方が高い中央値を示したのは、バヤンゴル郡の結果と同様に「子どもを叱ることが増えた」の1項目であった。これらに対して、マン・ホイットニーのU検定をおこなった結果、バヤンゴル郡では、「子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた」の項目、タラグト郡では、「楽しめた」の項目がそれぞれ5%水準で有意な差があった。上記の違いを除いては、幼稚園就園の有無に関わらず親は「親本人の学習意欲」と「子どもに対する教育の重要性」において、就学前学習支援の実践後、ポジティブな意識を持ったことがわかった（表5-4）。

表5-4 ウブルハンガイ県の質問紙調査結果の記述統計

質問項目 4件法 (1 全く当てはまらない・2 ほとんど当てはまらない・3 少し当てはまる・4 とても当てはまる)	バヤンゴル郡						タラグト郡						U 検定
	幼稚園就園 (n=24)			幼稚園不就園 (n=49)			幼稚園就園 (n=5)			幼稚園不就園 (n=16)			
	中央 値	平均 値	標準 偏差	中央 値	平均 値	標準 偏差	中央 値	平均 値	標準 偏差	中央 値	平均 値	標準 偏差	
【養育者本人の学習意欲(5項目)】													
1. 子どもと家庭で就学前学習をして、以下のように感じましたか													
・楽しめた	4.0	3.3	1.3	4.0	3.2	1.3	3.0	2.4	1.5	4.0	3.4	1.2	*
・子どもとの会話が増えた	4.0	3.0	1.4	4.0	3.0	1.4	4.0	3.6	0.5	4.0	3.8	0.3	
・教えることができてよかった	4.0	3.2	1.5	4.0	3.4	1.3	3.0	3.4	0.5	4.0	3.6	1.0	
2. 子どもの就学前学習を行う前と行った後で、教育や育児に対する考え方が変わりましたか													
・自分も子どもと一緒に勉強したいと感じるようになった	3.0	2.6	1.5	3.0	2.8	1.4	4.0	3.2	1.3	4.0	3.4	1.1	
・子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた	3.0	2.9	1.4	4.0	3.4	1.1	*	3.0	3.4	0.5	4.0	3.5	1.0
【子どもに対する教育の重要性(2項目)】													
1. 子どもと家庭で就学前学習をして、以下のように感じましたか													
・学習の大切さがわかった	4.0	3.4	1.2	4.0	3.4	1.2	4.0	3.8	0.4	4.0	3.4	1.2	
2. 子どもの就学前学習を行う前と行った後で、教育や育児に対する考え方が変わりましたか													
・子どもには、できるだけ長く教育を受けさせたいと思うようになった	4.0	3.3	1.4	4.0	3.5	1.2	4.0	4.0	0.0	4.0	3.3	1.3	
【育児(教育関与)への自信・負担感(4項目)】													
1. 子どもと家庭で就学前学習をして、以下のように感じましたか													
・時間が取られて困った	1.0	1.7	1.1	1.0	1.4	1.0	2.0	1.8	1.3	2.0	2.1	1.0	
・子どもを叱ることが増えた	2.0	1.7	1.0	1.0	1.4	0.9	3.0	2.6	0.9	2.0	1.9	0.9	
2. 子どもの就学前学習を行う前と行った後で、教育や育児に対する考え方が変わりましたか													
・育児に対して自信がもてるようになった	4.0	3.3	1.2	4.0	3.3	1.3	3.0	3.4	0.5	4.0	3.6	1.0	
・子どもには、教育よりも家の仕事の手伝いをさせる方が重要だと感じた	1.0	1.3	1.0	2.0	1.9	1.3	2.0	1.8	0.8	2.0	1.5	0.8	

($p<.05$)

第4節 考察と小括

本研究では、就学前学習支援を家庭で実践した後の児童への効果と親の意識について半構造化インタビューと質問紙によって調査した。分析の結果、児童には、就学レディネスの向上が見られ、親には学習支援の実践後、子どもの教育に対するポジティブな意識と教育アスピレーションの向上が見られた。また、親と学校間のコミュニケーションが改善したこともわかった。

就学前学習教材の利用数の分析からは、学習支援の取り組みに対する肯定的な意識が、継続的に教材を利用する動機付けとなっていることがわかった。しかし本人の意欲があっても、配偶者の理解と協力がなければ利用につながらないことも確認できた。というのも、教材を利用するためには、遠方の学校の図書館までバイク等で移動する必要があり、夫に貸出・返却の送迎を依頼しなければならないからである。配偶者の就学年数の長さ、教材の利用数に弱い正の相関が見られたことを鑑みると、教育の重要性に対する意識は親の就学年数が長いほど向上することが示唆された。さらに、郡都からの距離が遠いほど、学習支援実践に対する肯定的な感想が多いことから、教材の入手が困難な家庭の親ほど、貸出用の教材を利用した学習支援を楽しみ、その意義を見出していることが窺える。

児童の幼稚園就園有無による違いを分析したところ、いずれの郡でも両者にはほとんど有意差がなく、実践後の肯定的な感想が多かった。しかし、遠隔地にあるバヤンゴル郡の方では、親の学習意欲は高い結果が出たものの、不就園児の親の方が教育よりも家の仕事の手伝いを重要だと考える者が多く、遊牧の家業と就学前学習支援との両立の難しさが表れていた。

これらの結果から、就学前学習支援の効果について、次のことが指摘できる。まず、遠隔地に暮らす幼稚園不就園の遊牧民の子どもに対して、各家庭で学習支援ができる環境が整ったことで、親の学習意欲と子どもへの教育アスピレーションが向上したと考えられる。幼稚園に就園できない幼児の親に対して、教材へのアクセスおよび支援方法の提案等があることによって、親の学習意欲と子どもへの教育アスピレーションを向上できる可能性が示唆された。

本研究では、就学前教育を十分に享受できないモンゴルの地方において、親が就学前学習支援を実践した結果、親の意識にどのような変容が見られたか、そして子どもにどのような影響があったかを検討した。実践後の質問紙調査ならびにインタビュー調査からは、子どもが幼稚園に通っていない家庭で就学前学習支援をおこなうことが、子どもだけでなく親本人にも教育的効果があることがわかった。さらには、家庭での学習支援は、学校・教員と家庭とのコミュニケーション向上にもつながることが明らかとなった。

一方で、新たな課題として、家庭で親が担う就学前学習支援には、そのサポート役となる小学校の教職員の負担増加が伴うこともわかった。こうした教職員の負担軽減のために、行政は、財政面や人材面でどのような対応をおこなうべきか国際社会からの支援も視野に入れて、さらなる検討が必要である。

本章を通じて、親が就学前学習支援に関わった結果生じた意識や教育アスピレーションの変容について検討したことは、就学前教育の普及が困難な他の途上国においても、家庭教育の可能性を追求することにつながると考える。

第6章 首都の貧困地区における家庭の教育関与と 家族の資本の関連

第1節 世界の都市化問題とモンゴルのゲル地区の状況

2018年現在、世界の全人口の55%が都市部に居住しており、1950年に30%だったその割合は、近年急増している（United Nations 2018）。UNICEF(2012)によると、世界中の都市環境には、10億人を超える子どもたちが暮らしており、そのうち数百万人は、貧困と排除に直面して生きている。爆発的な都市化の影響で、インフラ整備の遅れ、公共サービスの欠如、大気汚染などの環境破壊、劣悪な住環境、犯罪率の増加など、様々な問題が浮き彫りになっている。こうした都市化の問題に対しては、教育が解決の鍵となり得る。「教育は、都市の物理的利便性と、社会関係資本の利点を活かすことで、犯罪率の低下や、より良い都市化計画に貢献し得る」（UNESCO 2016, p.115）。しかし、社会サービスが十分に行き届かない都市の貧困地区では、子どもたちは、質の高い教育を享受できずにいる（UNICEF 2012）。社会経済的に不利な状況の中では、教育や保健サービスを含む公共サービスの向上を図ることが持続可能な開発のための最優先課題であることは言うまでもない。

社会関係資本が都市における問題解決に影響した例として、支援や保護のネットワーク、スラム住民のネットワーク、社会的ネットワークによって、子どもの発達や教育を含む都市部貧困層の不利な状況を改善させることに成功した活動が、ケニア、ウガンダ、サウジアラビア、インド、トルコなどで報告されている⁴⁶。UNICEF（2012）は、社会的支援のほか、集団への帰属意識、親との安定した関係、教育へのアクセス、学業支援などが、都市化の負の影響を軽減するとして、社会関係資本の重要性を指摘している。また教育と家族の社会関係資本について、Coleman（1988）が、親子関係と家族外部との関係について、構造の閉鎖性という概念を基に、ネットワークの有効性を論じている。Coleman（1988）の研究は、都市部に限定したものではないが、家庭背景が子どもの学業達成に影響を及ぼす事例を検討している。他方、バート（2001）は、コールマンの閉鎖性を批判的に捉えたうえで、社会関係資本の構造的隙間論を展開している。他にも、社会関係資本の強化が、子どもの不登校や校内暴力の抑制、中途退学率の減少、学業成績の向上などに貢献したなど、様々な事例がある⁴⁷。

本章では、モンゴルの都市部貧困地域において、小学生の親による家庭での教育関与の規定要因について検討することを目的とする。

⁴⁶ 草の根グループネットワークを通じて、女性たちが自分のコミュニティや世界における積極的な変化の主体として、都市の貧困を軽減する取り組みに顕著な役割を果たした（UNICEF 2012）。

⁴⁷ 家族間ネットワークと信頼が学業成績・退学抑制・高等教育進学などに影響を与える、保護者と教師間の社会関係資本として親の学校参加が退学抑制や大学進学率と関連している、親の地域コミュニティへの加入やそこでの活動が子どもの学業成績にプラスの効果があり子どもの主体性と社会性を高める、社会関係資本が不登校率・高校の中途退学率・校内暴力発生率に対して負の相関があるといった先行研究がレビューされている（稲葉 2011, p.56-59）。

本研究の対象地域となる首都ウランバートル市のゲル地区は、1990年代の民主化以降期から近年にかけて、急速に人口流入が起こった。地方で遊牧を生業としてきた家族が、寒害や冷害で家畜を失い、職を求めて首都に移動したものの安定した収入を得る職業に就くのが難しく、社会サービスが不十分な新たな土地にやむを得ず定住し、インフラ整備と行政サービスの向上を待つ人々で溢れている。第1章 第5節でも、記述したとおり、ゲル地区では教育課題が山積している。急激な生徒数の増加に伴い学校の数が不足し、多くの学校が2部制、3部制を採用している。なかには、教室不足を補いきれず4部制を導入した学校もある。また、教材、教員不足の問題もあり、教育の質の低下が懸念される。

中村(2017)は、モンゴルの大学生を対象とした調査から、幼少期に親が子どもの教育にどのように向き合うかが、子どもの教育達成に影響を与えることを明らかにしている。具体的には、子どもの幼児・学童期に、親が家庭で学習支援をおこなう、学校での出来事を話すといった行動と親の教育アスピレーションが、教育達成に影響を与えていた。教育アスピレーションとは、子どもに長く教育を受けて欲しいと願うこと、学習することが大事だと考えることを指す。そのほかにも、子どもの学業達成には親の教育関与が影響を与えるとした先行研究の蓄積⁴⁸や親の教育アスピレーションが影響するとした先行研究⁴⁹がある。

本章では、ゲル地区が抱える教育の質の課題に対する取り組みの一つとして、親による教育関与に着目し、その規定要因について、家族内資本および教育アスピレーションとの関連を明らかにすることを試みる。

第2節 調査地の特徴と調査方法

第1項 ウランバートル市の対象地区の特徴と教育状況

首都ウランバートル市は9つの行政区から成り、どの地区にもゲル地区がある。宮前(2006)は、1990年代の社会体制変化によって貧困層が出現し、職業や教育を求める人々が都市への移動を加速させたとし、移動の原因について、以下の3点を挙げている。

- 1) 民主化による私有企業の労働者需要
- 2) 雪害や干ばつなどの自然災害による家畜の喪失と牧畜不振
- 3) 遊牧による移動生活から定住生活への移行など家庭環境の変化

⁴⁸ たとえば、Hoover-Dempsey and Sandler 1997; Mayo and Siraj 2014; Neymotin 2014 ; Wilder 2014; See and Gorard 2015; Jeynes 2017。その他、家族間ネットワークと信頼が学業成績・退学抑制・高等教育進学に影響を与える、保護者の学校参加が退学抑制や大学進学率と関連する、保護者の地域コミュニティでの活動が子どもの学業成績に正の効果があり子どもの主体性と社会性を高める、社会関係資本が不登校率・高校の中途退学率・校内暴力発生率に対して負の相関がある等の先行研究がある(稲葉 2011, p.56-59)。

⁴⁹ たとえば See and Gorard 2015 ; Wilder 2014。

また、Steiner-Khamsi and Stolpe (2006) は、地方から都市への人の移動は、情報、電気、雇用、保健、医療、教育などへのアクセスの格差が要因だとしている。

筆者は、2014年以來、定期的に現地を訪問・調査しているが、首都中心部の高層ビル建設ラッシュなどに見られる発展と比較して、ゲル地区はインフラ整備が遅れている。上下水道の整備が不十分で、生活用水は給水所で購入する。電気は中心部に近い地域には通っているが、近年拡張した新しいゲル地区は通電していない (Nakamura 2017)。未舗装の土の道路が山の上方に向かって伸びており、その両脇に新しく移住してきた家族が暮らしている。ゲル地区の居住地は、ハシヤー (板塀) で各戸が区切られており、そのなかに組立式のゲル (伝統的な家屋) を建てたり、コンクリート製のバイシンと呼ばれる家を建てたりしている。

ゲル地区へ移住してくる若い家族の特徴の一つとして、親世代の教育状況が挙げられる。彼らが幼少期だった 1990 年代のモンゴルは、社会・経済的変化を迎え、一部の者が富を得る一方で豊かさの犠牲となった多くの貧困層が出現した。政府の緊縮財政の影響で教育予算は削減され、貧富の差と相まって教育格差が生じ始めた、いわば教育混乱期であった (宮前 2003, 2006)。そうした背景により、不就学やドロップアウトの問題が顕在化し、極寒の地を生き抜くために首都では地下の温水パイプに暖を求めるマンホールチルドレンが多数出現した (宮前 2003)。また、地方では、遠隔地に住む遊牧民の子どものための学校寮の維持費が賄えず、1996 年から 2000 年までの寮生への食費請求、いわゆる ‘Meat Requirement’ が貧困家庭の子どもの退学を増長し、近年で最悪のドロップアウト率を記録した (Steiner-Khamsi and Stolpe 2006)。このような背景から、現在の小学生の親世代には、十分な教育を受けられなかった層が存在する。

ゲル地区の学校と教室の数は、圧倒的に不足している。ほぼすべての学校が、二部制、三部制を採用し、同じ教室を複数の学年のクラスが入れ替わりで使用している (Nakamura 2017)。こうした事態に対応して、主要ドナー国である日本の ODA の無償資金協力により多くの学校が建設された。1999 年から 2013 年までの初等教育施設整備計画によって、55 校 668 教室が建設されている⁵⁰。建物は鉄筋コンクリート製で、内部は清潔だ。しかし、学校で使用する水は、ゲル地区の住居と同様に、給水所から運んできたものを汲み置いて使用しているためトイレや水道の蛇口から水が出ることは滅多にない。教材数も不足しており、政府支給の教科書は全児童に行き渡っていない。教科書は、書店や古本屋等ではわずかしら流通しておらず、数人で 1 冊の教科書を共有している (高橋 2014)。ゲル地区では、子どもが学校外の時間帯に給水所からの水汲み、掃除、買い物など家の手伝いをしているが、坂道が多いエリアで、給水所から家まで 20kg 前後ある水のタンクを持って移動することは、子どもにとって重労働である⁵¹。

⁵⁰ 国際協力機構 (JICA) モンゴル事務所 (2016) 「教育セクター事業紹介」 JICA モンゴル事務所の資料及び在モンゴル日本国大使館 (https://www.mn.embjapan.go.jp/itpr_ja/keikyou_odaguideline.html) (2019.5.5 閲覧) による。なお、2016 年度までの日本の対モンゴル二国間援助総額は約 2,900 億円で、対モンゴル援助国中第一位である

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000047765.pdf>) (2019.5.5 閲覧)。

⁵¹ 2016 年 3 月に両区で実施した学校関係者に対するインタビューによる。

第2項 仮説の設定

ゲル地区の教育の質の課題を踏まえ、困難な状況下における親の教育関与の規定要因を検討するために、以下の仮説を設定した。3つの家族内資本 (Coleman 1988) を念頭におき、第一の仮説は、家族内資本との関連を見るもので、「親の教育関与は、財的資本の財源の一つとなる親の就業状態と関連がある」。第二の仮説は、「親の教育関与は、人的資本である親の教育年数と関連がある。」第三の仮説は、中村 (2016, 2018) が明らかにした知見に基づき「親の教育関与は、社会関係資本と親の教育アスピレーションと関連がある」とした。

第3項 調査対象の地区、学校、学年の選定

調査対象地区を選定する際に、人口が多いことを条件とした。ゲル地区には、30年以上前から人口増加が始まった旧ゲル地区と、過去10数年の間に山際の首都中心部から離れた土地に急速に拡大している新ゲル地区とがあるため、新旧双方を検討するために、2つの地区を選定した。旧ゲル地区には、中心地から北側に位置するチンゲルテイ地区 (人口154.8千人) を、新ゲル地区には、市の最西端に位置するソングノハイルハン地区 (人口307.2千人) を選定した⁵²。チンゲルテイ地区 (以下、「C区」とする) は、親世代もしくは祖父母世代からゲル地区に定住している第二、第三世代が多い一方で、ソングノハイルハン地区 (以下、「S区」とする) は、地方からゲル地区に移住してきた第一世代が多い。

対象の学校は、各地区の総合学校数の約三分の一に該当する5校を抽出した。モンゴルの学校は、設立順に番号が付与され、学校の名称が「第(数字)学校」となる。そのため、学校名(番号)によって新旧を確認し、選定時に設立年数の偏りが生じないように配慮した。その際、設立年数と規模(在籍児童数)にも偏りが生じないように配慮した。

調査対象には小学校2年生と5年生を選定し、各学年の児童の主たる保護者(親、祖父母、年長の兄姉など、一人の児童につき一人の保護者)に質問紙調査を実施した。学年選定の理由は、小学校の最低学年と最高学年を調査するためであるが、調査時期の9月は、モンゴルでは教育年度の開始月に該当し、1年生では入学直後となり小学校教育に対する家庭の教育関与状況が確認できないため、入学から1年経過した2年生を調査対象とした。

第4項 調査の方法

2016年3月にゲル地区の教育状況に関するプレ調査を実施した。C区とS区の総合学校2校を訪問し、学校長、学校ソーシャルワーカー、小学校担当マネジャー、中学校・高校教員にインタビューをおこなった。また、小学生と中学生の合計7組の家庭を訪問し、親に半構造化インタビューをおこなった。学校長から教員までの学校関係者へのインタビューは、1人ずつおこない所要時間は1時間から1時間半であった。小・中学生の親へのインタビューは、各家庭のゲルを

⁵² ウランバートル市統計局 (<http://www.ubstat.mn>) (2016.11.20 閲覧)。

訪問して、各1時間程度おこなった。インタビューは、モンゴル語と日本語の通訳を介して、以下の内容でおこなった。インタビュー項目の詳細は、巻末資料10に示すとおりである。

【学校関係者へのインタビュー】

1) 基本情報

生年月日、教員歴、担当する教科、資格・学位の有無

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

幼稚園経験有無による子どもの違い、違いがある場合のギャップを埋めるためにおこなっていること

3) 家庭の親とのコミュニケーション

親と連絡を取る方法、頻度、話をする内容、親との連絡での問題

4) 児童・生徒の学校での課題

子どもたちが抱えている問題、学校の課題、教員として困っていること

【親へのインタビュー】

1) 基本情報

家族構成、職業、夫婦合わせた月収、父母の最終学歴、親が家で本を読むか、どのような本があるか

2) 家庭での就学前自宅学習の実践

子どもの幼稚園就園有無、家庭で就学前におこなっていたこと

3) 学校参加

親が学校に行く頻度、先生と話をするか、どんなことを話すか、問題があったとき先生や学校職員に相談するか

4) 子どもの学校生活について

学校の成績、留年したことがあるか、得意科目と不得意科目、過去2週間で何回学校に欠席／遅刻をしたか、学校の出来事を子どもと話すか、家で宿題や勉強をする場所や環境、学校で困っていることがあるか、学校の勉強や宿題を教えているか

5) 子どもの将来について

子どもの将来について話をするか、教育がどのように役に立つか話すことがあるか、どのレベルまで教育を受けて欲しいか、将来どんな職業に就いて欲しいか

プレ調査から明らかとなったゲル地区の教育の課題を抽出し、さらに、Ule, Zivoder, and Bois-Reymond (2015) が明らかにした親の教育関与に関わる行動を参照し、質問紙を作成した。質問項目は、[回答者の属性]、[就学前の家庭での学習支援状況]、[就学後の家庭での教育関与状況]、[就学前後の教育に関連した社会的ネットワーク]、[親の学校参加状況]、[現在の子どもの状況]から構成した。質問紙は、日本語をモンゴル語に翻訳し両言語に堪能なモンゴル人2名に意味の齟齬が生じていないか確認を取った。インタビューは、モンゴル語・日本語の逐次通訳を介しておこなった。

2016年9月と11月に質問紙調査をおこなった。C区5校(全14校中)、S区5校(全16校中)を訪問し、各学校の2年生と5年生の親を対象に質問紙を配布した。原則として1校に300

部の質問紙を配布した。ただし、対象学年の合計児童数が300人未満の学校には、児童人数相当を配布し、児童数が300人を大幅に上回る学校に、残った質問紙を上乗せして配布した。その結果、質問紙の合計配布数は、全10校で3,000部となった。質問紙の回答方法は、学期中の親向け会議中に教室で質問紙を配布し、教員が1問ずつ読み上げながらその場で回答を記入してもらう方法(7校)と、学期中に児童に宿題として自宅に持ち帰らせ、親に記入を依頼し子どもを通じて学校に提出させる方法(3校)のいずれかの方法をとった。前者は、文字の読み書きが困難な親にも質問内容を伝えることができ、非識字者が回答しやすい利点がある。また、後者は、児童への宿題としたことから、回収率を上げる効果を狙った。どちらの方法を取るかは、各学校のマネジャーに委ねた。C区の2校は、9月中旬に質問紙を回収し、残り8校については11月に再訪して回収した。有効回答数は、C区1,079、S区1,185、両地区の合計が2,264人である(回収率75.5%)。

また、質問紙調査をおこなった全10校の学校長もしくは小学校担当マネジャーを対象に、学校の概要や児童と親の状況などを確認するために、半構造化インタビューをおこなった。本研究のプレ調査から本調査までの方法を図6-1に、調査対象の全10校の概要を表6-1に示す。

質問紙調査の実施にあたっては、モンゴルの教育文化科学スポーツ省の戦略政策計画部(当時)に、調査許可証の発行を依頼した。また、質問紙の表紙には、研究の趣旨と調査から得る情報を研究目的以外に使用しないことを明記した。

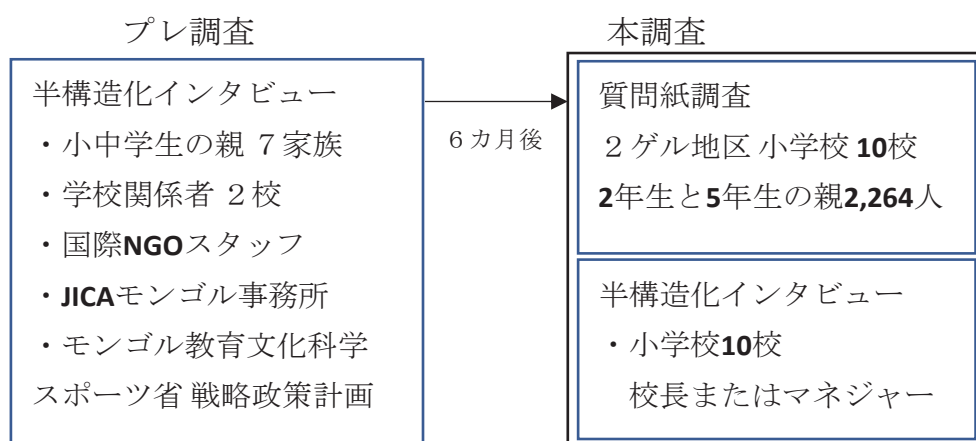


図6-1 研究の方法

表6-1 調査対象校の概要

地区名 (全10校中)	学校設立順序 (全10校中)	設立 年	何部制	小学校		小学2年生			小学5年生			回収率	
				児童数	教員数	クラス数	児童数	質問紙 回収数	クラス数	児童数	質問紙 回収数		回答方法
C区	1	*	2部	1,089	30	7	273	145	5	160	77	会議	74.0%
	2	*	2部	*	34	7	213	144	6	148	144	子どもの宿題	96.0%
	3	1968	2部	931	25	5	225	73	5	139	102	子どもの宿題	58.3%
	5	*	2部	*	20	5	148	66	3	82	59	子どもの宿題	54.3%
	7	1979	3部	1,187	32	8	269	245	4	154	24	会議	89.7%
	4	1970	2部	1,180	30	7	286	239	5	160	128	会議	99.2%
	6	*	3部	1,933	56	11	450	193	8	256	185	会議	94.5%
S区	8	2005	3部	632	19	4	155	0	2	73	60	会議	30.0%
	9	2006	3部	932	29	6	212	159	5	144	134	会議	97.7%
	10	2013	3部	947	26	6	212	30	4	100	57	会議	29.0%
							計		1294				970

(注)*は、正確な情報を確認できていないもの。

第5項 分析の手法

本研究では、地区の特性による影響を考慮し、C区とS区を別々に分析した。仮説検証のためにロジスティック回帰分析と重回帰分析をおこなった。就学前後の親の教育関与を従属変数に設定した。まず、家庭と小学校が連携した就学前自宅学習による就学レディネスの向上（中村2018）や、親が参加した就学前教育プログラムによる留年率の低下と成績の向上（Reynolds 1996）、ひいては生涯にわたる教育的効果があるとした研究（ワイカート 2015）等を鑑み、質問項目「就学前、子どもに家庭で学習支援をした（文字の読み書き、数や計算、絵本読み聞かせ、おもちゃで遊ぶ等）」に対するダミー変数を生成した⁵³。次に、教育関与が子どもの学業達成に影響すると論じた先行研究（Mayo and Siraj 2015）を基にした質問項目「小学校入学後、次のような行動を取っている（学校の出来事を話す、教育が将来役に立つと話す、勉強を教える、将来の夢について話す、子どもの得意不得意を理解している）」に対する同意の程度「1. とてもあてはまる、2. ややあてはまる、3. あまりあてはまらない、4. 全くあてはまらない」を累積した変数を、数が多い程教育関与が多くなるように回答値を逆転調整した。

各独立変数については、Coleman（1988）等の先行研究からの知見に基づき、家族内資本をそれぞれ以下に設定した。回答者とその配偶者の就業状態（有職か無職か）⁵⁴、回答者とその配偶者の教育年数、「社会関係資本」として、子どもの教育に関する回答者本人の社会的ネットワーク（就学前および就学後に、近隣住民と子どもの教育について話をした、学校の教員と子どもの教育について話をした、就学後に教員と親の会議、親同士の会議、子どもの大会や発表会等に参加した）の行動を累積した変数とした⁵⁵。なお、社会的ネットワークは、子どもの就学を機に新たな人的ネットワークの形成や関係性の変容が想定できるため、就学前と後の2つの時期に区分した。また、「親の教育アスピレーション」については、教育意欲が子どもの学業達成に影響を与えるとした先行研究⁵⁶に基づき、回答者本人の教育へのアスピレーション（質問項目「子ど

⁵³ モンゴルでは就学前教育関与は、絵本、玩具を利用した支援よりも、数や計算、文字の支援が多い傾向にある（中村 2016）。また、読み聞かせの頻度は日韓中越と比較して少ない研究もある（内田・浜野・後藤 2009）。質問紙では「数や計算」の支援が回答の9割以上を占めており、それ以外の支援の回答割合が低かったため、それぞれの関与内容で区分せず1か0かの二値変数によって、何らかの教育関与をおこなったかを問う方が分析上適切と判断した。

⁵⁴ 途上国の研究では、Nishimura（2017）が、ケニアにおいて学校運営に対する親の参加度や貢献度は家庭の経済状態との明確な関連がないことを指摘し、Chudgar, Miller, & Kothari（2012）が、インドにおいて家庭の教育関与に対する世帯収入レベルは教育レベルと比較して影響が少ないことを明らかにしている。本研究では、家族の就業状態と教育関与との関連が、Coleman（1988）等の欧米先進諸国の先行研究に追随するのかどうか、より多くの途上国の事例で検討する必要があると認識し、就業有無を変数に加えた。なお、職業欄の回答が「年金受給」の者は一定収入があるため有職に分類した。

⁵⁵ 近隣住民や教員と、子どもの教育について話をしたかどうかは、6段階の頻度で確認したが、欠損値の多さが分析結果をゆがめる可能性があった。更に、会議や発表会等の行事は、学校により実施頻度が異なることを鑑み、頻度や回数の累計ではなく実際に行動したかどうかの累積で変数を生成した。

⁵⁶ たとえば See and Gorard 2015 ; Wilder 2014.

もにはできるだけ長く教育を受けさせたい」「学習することは大切だ」に対する同意の程度)とした。

第3節 分析の結果

第1項 各地区に見られる特徴

質問紙調査の回収データを基に、回答者の属性を表6-2に整理した。回答者の教育年数は、両地区ともに高校まで(9-10年)が全体の40%以上で最も多い割合を示している。他方、小学校まで(1-5年)が、C区で29.7%、S区で4.81%を示しており、十分な教育を受けられなかった層が存在することも確認できた。なかでも、S区では5人が教育年数0年と回答しており、教育混乱期の影響を受けた親世代を象徴している。

調査した2地区の居住年数を見ると、C区では、居住10年以内の層が全体の約32%であるのに対して、S区では、10年以内は全体の約46%を占めており、S区の方が新しい移住者が多いことが確認できた。質問紙調査とプレ調査の結果から総合すると、C区と比較してS区の方が、親の居住年数と教育年数が短く、無職の割合が高く⁵⁷、インフラ整備の遅れと共に学校・教室数の不足が深刻であることがわかった。

⁵⁷ 対象校の親の無職の割合はC区22.61%、S区25.23%であるのに対して、国全体の無職の割合は、約8%を推移している(National Registration and Statistics Office of Mongolia 2016)。

表6-2 回答者の属性に関する記述統計

	N=1079		N=1185		N=1079		N=1185	
	人	%	人	%	人	%	人	%
性別								
男性	293	27.15%	337	28.44%	0	0.00%	5	0.42%
女性	655	60.70%	746	62.95%	188	17.42%	257	21.69%
回答なし	131	12.14%	102	8.61%				
計	1079		1185		1079		1185	
年齢								
13-19	13	1.20%	11	0.93%	163	15.11%	117	9.87%
20-29	150	13.90%	178	15.02%	1079		1185	
30-39	474	43.93%	589	49.70%				
40-49	215	19.93%	238	20.08%				
50-59	55	5.10%	41	3.46%				
60以上								
回答なし	156	14.46%	119	10.04%				
計	1079		1185		164	15.20%	182	15.36%
職業								
牧畜/遊牧	9	0.83%	14	1.18%				
自営	217	20.11%	202	17.05%	144	13.35%	91	7.68%
その他(年金含む)	505	46.80%	568	47.93%	1079		1185	
無職	244	22.61%	299	25.23%				
回答なし	104	9.64%	102	8.61%				
計	1079		1185		673	62.37%	621	52.41%
					406	37.63%	564	47.59%
					1079		1185	

また、職業を自営 (х у в и а р а а) と記載した親が、C 区で 20.11%、S 区で 17.05%と比較的高い割合を示していたが、親の雇用状況については、両地区の小学校担当マネジャーへのインタビューから、次のような説明が得られた。

A 校：自営といっても、ゲル地区の場合、大きな事業を営む事業主はほとんどいない。露店を出して、薪や石炭を売る仕事や、自宅の一部を小さな店にして日用品を売る仕事もある。日々の収入は多くはない。

B 校：児童の父母には、定職がない者も多い。工事現場に朝出かけて行き、その日仕事があれば請け負うが、仕事のない時もある。日雇い労働者や非正規雇用者が多い。ドライバーとして、空港や市街地に出かけ客引きする者も自営と記入するだろう。

C 校：ある児童の母親が、長く失業していて、生活が苦しかった。それで、学校の清掃員として働いてもらうことにした。1 日数時間の仕事だけど、少しは収入が得られるようになった。

D 校：ゲル地区では、朝から晩まで働く人が多い。40 人のクラスのうち、5 人ぐらいの親は仕事が忙しく学校の会議に全く来ない。生きていくためなので仕方ない。

ゲル地区で、自営の職業が多いのは、上記のように小規模な商いをする店や、個人ドライバー、日雇いの仕事などを含めているためである。ゲル地区の貧困化を調査した高橋・エンフォチル・ダグワドルジ (2009) は、自営者の収入には幅があることを指摘しており、雇用を求めて都市に移動したものの、就業機会が得られずに、不安定な職、自営、ゴミ回収、または無職となる世帯が多いと述べている。

S 区の小学校担当マネジャーからは、親の不安定な就業状態とともに、アルコール依存症の増加を懸念する声も聞かれた。ゲル地区では、何十年前前から父親のアルコール中毒の問題はあったが、過去 4、5 年の間、母親の中毒者が増加しているという。全校生徒数の多い D 校では、7-8 人の生徒に対して 1 人の母親がアルコール中毒、もしくはその疑いがあると報告を得た。

「学校は、親に対する責任を持つことはできない。モンゴル教育法では、親に何かを強要することはできない。親にアドバイスをすることはできるが、それが逆効果で親を学校から遠ざけてしまうこともある。そこで、学校としては、問題を抱えた親の子どもに対するケアに特に注力している。例えば、親が迎えにくるまで、学校で子どもを預かることはある。暗くなっても迎えに来ない場合は、家庭まで送り届けることもある。でも、送り届けても、寒い家に誰もいなくて、家の中には、食糧も薪も何もなかったりする。そういう時は、先生の家で、子どもを預かっている。」

(D 校の小学校担当マネジャーのインタビュー)

以上のとおり、親の教育経験や不安定な就業状態に加えて、親のアルコール中毒や学校との関係性構築など、家庭内には様々な課題があることが明らかになった。

第2項 親の教育関与に関する変数の概況

仮説検証を踏まえ、独立変数を以下に設定した。家族資本変数として、親の就業状態、教育年数、社会関係資本の3つを投入した。親の就業状態は、回答者本人と配偶者の有職ダミー変数を合計し家族の有職変数を生成した。親の教育年数についても同様に、二人の教育年数を合計し家族の教育年数の変数を生成した。社会関係資本は、回答者本人の行動を子どもの就学前後の2つに区分した。就学前は、「近隣住民と子どもの教育について話をした」と「学校の教員と子どもの教育について話をした」の二項目を合計した変数を生成した⁵⁸。就学後は、この二項目に加えて「学校（教員と保護者）の会議に参加した（している）」「親同士の会議に参加した（している）」「子どもの大会や発表会などの行事に参加した（している）」の三項目を合計した変数を生成した⁵⁹。従属変数（就学前と後の教育関与）および独立変数（家族資本変数、教育アスピレーション変数、居住年数）の記述統計を表6-3に示す。

⁵⁸ 信頼性係数のクロンバックのアルファ係数は、 $\alpha = .71$ である。

⁵⁹ 社会関係資本は、子どもの教育に資するネットワークの構築や情報へのアクセスのための機会資源であると解釈し、これら5つの項目を合算した。なお、5つの項目間の内部一貫性を示すクロンバックのアルファ係数は、 $\alpha = .83$ である。

表6-3 記述統計

	チンゲルテイ地区(C区)				ソングハイラン地区(S区)					
	N	Mean	S.D.	Min	Max	N	Mean	S.D.	Min	Max
就学前										
子どもに家庭で学習支援をした(文字の読み書き、数や計算、絵本読み聞かせ、おもちゃで遊ぶ等)	987	0.7	0.4	0	1	1030	0.6	0.5	0	1
就学後										
学校の出来事を話す	999	3.4	0.7	1	4	1076	3.3	0.7	1	4
教育が将来役に立つと話す	999	3.7	0.5	1	4	1069	3.6	0.6	1	4
勉強や宿題を教える	982	3.2	0.7	1	4	1052	3.1	0.7	1	4
将来の夢について話す	991	3.5	0.7	1	4	1070	3.5	0.7	1	4
子どもの得意不得意を理解している	978	3.5	0.6	1	4	1050	3.4	0.7	1	4
家族資本変数										
家族の有職	817	1.6	0.6	0	2	949	1.5	0.6	0	2
家族の教育年数	764	19.7	4.3	4	30	905	19.0	4.7	0	30
社会関係資本変数										
就学前:近隣住民/学校教員と子どもの教育について話をした	821	0.8	0.8	0	2	853	0.8	0.8	0	2
就学後:近隣住民/学校教員と子どもの教育について話をした、学校の会議に参加した、保護者同士の会議に参加した、子どもの大会や発表の行事に参加した	650	2.6	1.5	0	5	694	2.8	1.5	0	5
教育アスピレーション変数										
子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたい	770	3.7	0.5	1	4	683	3.7	0.8	1	4
学習することは大切だ	717	3.6	0.6	1	4	599	3.6	0.6	1	4
居住年数	935	17.5	9.0	1	65	1094	15.1	8.8	1	57

第3項 親の教育関与の規定要因に関する仮説の検証

3つの仮説を検証するため、就学前の教育関与有無のダミー変数を従属変数としたロジスティック回帰分析と、就学後の教育関与の累積変数⁶⁰を従属変数とした重回帰分析をおこなった(表6-4)。なお、家族資本の交互作用が部分的に有意であったため、全群の多重比較をおこなった。家族資本の各変数を中心化し交互作用変数を含めて分析した⁶¹。

その結果、就学前の教育関与について、C区では社会関係資本($p<.01$)と教育アスピレーションの1変数($p<.05$)が有意な正の関連を示したが、その他の変数は有意な関連は見られなかった。S区では、家族の教育年数($p<.05$)、教育アスピレーションの1変数($p<.01$)、居住年数($p<.05$)がそれぞれ有意な正の関連を示した。

就学後の教育関与について、旧ゲル地区のC区では、教育アスピレーションの2変数「子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたい」「学習することは大切だ」と居住年数が、有意な正の関連($p<.01$)を示したが、家族の有職と教育年数の変数との関連は見られなかった。一方、新ゲル地区のS区では、教育アスピレーションの2変数($p<.01$)($p<.05$)と、家族の教育年数($p<.05$)、就学前の社会関係資本($p<.01$)、就学後の社会関係資本($p<.05$)が、それぞれ有意な正の関連を示した。

したがって、新旧両地区において、親の教育関与は有職か否かとは関連がなく、第一仮説は支持されなかった。第二仮説の教育年数については、S区のみで支持された。第三仮説は、親の教育アスピレーションに関しては新旧両地区で就学前後に有意な関連が見られた。社会関係資本については、就学前はC区のみで、就学後はS区のみで有意な関連が見られた。したがって、第三仮説は両地区において部分的に支持された。

なお、交互作用項については、就学前の教育関与を従属変数としたロジスティック回帰分析では、S区で「家族の有職×社会関係資本(就学前)」が有意であった。したがって、「家族の有職」と「社会関係資本(就学前)」が単独で大きい値を採る場合よりも、両変数の値がどちらも大きい場合に、就学前の教育関与(従属変数)が1を採る確率が上昇することがわかった。また、就学後の教育関与を従属変数とした重回帰分析では、C区で「家族の有職×社会関係資本(就学前)」が有意な正の関連を示し、家族が就業していると社会関係資本との関連が強くなることがわかった。

⁶⁰ 就学後の教育関与の5つの係数に関して、クロンバックのアルファ係数は、 $\alpha=.96$ である。

⁶¹ 仮説検証において、多重共変性を確認したところVIFは2以下を示し、独立変数同士の関連はなかった。

表6-4 就学前後の教育関与に対する分析

	就学前の学習支援有無(ロジスティック回帰分析)			就学後の教育関与(重回帰分析)		
	チンゲルテイル地区(C区)		ソングハイラン地区(S区)	チンゲルテイル地区(C区)		ソングハイラン地区(S区)
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
サンプルサイズ(N)	361		315		287	
切片	-1.380	1.141	-3.975 **	1.412	11.686 **	0.801
家族資本変数						
家族の有職	-0.409	0.377	0.086	0.365	0.008	0.186
家族の教育年数	0.020	0.042	0.080 *	0.039	0.025	0.024
社会関係資本変数						
就学前:近隣住民/学校教員と子どもの教育について話をした	0.708 **	0.261	0.325	0.261	0.215	0.145
就学後:近隣住民/学校教員と子どもの教育について話をした					0.029	0.079
学校の会議に参加した、保護者同士の会議に参加した						
子どもの大会や発表の行事に参加した						
教育アスピレーション変数						
子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたい	0.591 *	0.286	0.995 **	0.340	0.844 **	0.203
学習することは大切だ	0.348	0.253	0.449	0.318	0.573 **	0.175
交互作用項						
家族の有職×社会関係資本(就学前)	0.126	0.501	-1.140 *	0.457	0.625 *	0.266
家族の有職×社会関係資本(就学後)					-0.135	0.146
家族の教育年数×社会関係資本(就学前)	-0.029	0.058	0.010	0.046	0.035	0.032
家族の教育年数×社会関係資本(就学後)					-0.017	0.018
子どもの学年変数						
2学年ダミー	0.028	0.345	-0.126	0.391	-0.013	0.207
居住年数						
ゲル地区(現在の住まい)の居住年数	0.001	0.019	0.067 *	0.027	0.030 **	0.011
疑似R ² /R ²	.099		.192		.201	
LR chi 2(9)	27.67**		46.03**			

(注)** p<.01 * p<.05 † p<.10

第4節 小学生の学業達成の規定要因

本章の第3節までは、ゲル地区の小学生の親の教育関与を従属変数として、その規定要因を家族内資本に求めた。本節では、小学生の学業達成が、家族内資本やその他のいかなる要件と関連があるか検討する。

第1項 5年生の学業成績に関する調査

調査は、2016年11月に、新ゲル地区S区の1校で実施した。小学5年生の1クラス全員分の1学期（9月から11月まで）の8教科の成績表と、全21回の定期テストの点数表のコピーを、学校のマネージャーと担任教員に依頼して、入手した。そして、生徒の学業達成度を数値に換算し、親から得た質問紙の回答票とマッチングさせた。

入手した学校の成績表は、教科ごとに100点満点で成績が記述されていた。また、定期テストの点数も各回100点満点の配点であった。サンプルサイズが小さいため、教科ごとではなく、全教科の成績と定期テストの点数を合計して、総合的に学業成績が良い生徒を学業達成が高い生徒と位置付けた。8科目と21回分のテスト成績を合計し、学業成績の満点を2,900点とした。

子どもの学業成績の合計点数と、親の質問紙回答票のなかの次の項目との関連を検討した。第一に親の教育年数、第二に親の就業状態、第三に子どもの幼稚園就園経験、第四にゲル地区への居住年数、第五に親の教育関与である。また、自由記述欄に書かれたコメントのうち、1) 就学前学習支援の内容、2) 就学前後に近隣住民とどのような話をしたか、3) 就学前後に学校教員とどのような話をした／しているかを分析した。

(1) 学業達成と家庭の資本の関連

調査対象のクラスの生徒数は、合計33人で、そのうち親が質問紙調査に回答したのは27人であった。しかし、27人のうち1人の子どもは、名簿には記載があったが不登校を理由に成績の記載がなかったため、分析対象者は合計26名となった。回答した保護者とその配偶者の教育年数、職業状態、子どもの幼稚園就園経験、子どもの学業成績の記述統計を表6-5に示す。

子どもの学業成績との関連を検討するため、親(回答者本人)の教育年数、配偶者の教育年数、親の就業状態、子どもの幼稚園就園経験、現在のゲル地区での居住年数との関連について、検討したところ、居住年数と学業成績に中程度の相関($r=.42$)があることがわかった。そのほかの変数については、相関関係および有意な関連は見られなかった。

表6-5 質問紙回答と子どもの成績の記述統計

		人	%	Mean	SD	Min	Max
教育年数							
本人	1-5 小学校	4	14.81%				
	6-8 中学校	9	33.33%				
	9-10 高校	14	51.85%				
	11-14 高等教育	0	0.00%				
	計	27		8.0	2.4	2	10
配偶者	1-5 小学校	3	14.29%				
	6-8 中学校	10	47.62%				
	9-10 高校	8	38.10%				
	11-14 高等教育	0	0.00%				
	計	21		7.7	2.2	2	10
職業							
本人	牧畜	1	3.70%				
	牧畜以外の有職(年金含む)	16	59.26%				
	無職	10	37.04%				
	計	27					
配偶者	牧畜	1	3.70%				
	牧畜以外の有職(年金含む)	15	55.56%				
	無職	7	25.93%				
	回答なし	4	14.81%				
計	27						
居住年数							
	10年以内	6	22.22%				
	20年以内	10	37.04%				
	30年以内	5	18.52%				
	31年以上	4	14.81%				
	回答なし	2	7.41%				
	計	27		19.4	11.6	3	44
子どもの幼稚園 就園経験							
	あり	16	59.26%				
	なし	10	37.04%				
	回答なし	1	3.70%				
	計	27					
子どもの成績(8科目と定期テスト21回の合計点数/2900点満点)							
	2000点未満	3	11.54%				
	2000-2299点	10	28.46%				
	2300-2599点	8	30.77%				
	2600点以上	5	19.23%				
	計	26		2299	299.6	1434	2681

(2) 学業達成と就学前教育支援および社会関係資本との関連

つぎに、質問紙回答票の自由記述欄のコメント内容について分析をおこなった。ゲル地区で実施した質問紙調査の全体回答を見ると、自由記述欄は白紙の割合が多く、特に「何をおこなったか」「どんな話をしたか」といった具体的な内容を記述する質問項目は無記入が8割以上である。今回の1クラス分の回答も同様の結果であったが、成績上位5人の親は、自由記述欄への回答がいくつも記載していた。そのため、コメント内容も分析をおこなうこととした。

まず、成績上位5人の親の就学前学習支援の内容については、「ブロックのおもちゃで（母親が）子どもとよく遊んだ」「数、文字、絵、歌、詩について、（母親、祖母が）教えた」「文字、数の学習を（母親が）一緒にした」「童話の本を読んだ」「ぬいぐるみ、ルービックキューブ、モンゴル将棋、モンゴルのチェッカーが家にあり、（母親、祖母、きょうだいと）一緒に遊んだ」⁶²との回答があり、家庭で様々な種類の玩具や本を利用し、就学前に学習支援をおこなっていたことが窺えた。

前節までに、社会関係資本の指標として用いた就学前後に近隣住民と教育について話をしたかどうかについては、個々の回答を見ると、成績上位者の親には、住民とは、話をしていないと回答する人が、話をしたと回答した人よりも多かった（入学前：「話をした」＝1人、「話をしなかった」＝3人、「無回答」＝1人、入学後：「話をする」＝1人、「話をしない」＝3人、「無回答」＝1人）。27人全体のなかでは、入学前に近隣住民と教育の「話をした」と回答したのは5人、入学後に「話をする」と回答したのは8人である。話をした親からは、「子どもが読んだことや、考えて学んだことについて、（住民と）話をした」との回答があった。一方で、就学前に学校教員と話をしたかどうかについては、住民と話をしていないと回答した人でも、教員とは話をしていることがわかった（入学前：「話をした」＝3人、「話をしなかった」＝2人）。27人全体のなかでは、入学前に教員と教育の「話をした」と回答したのは8人である。教員とは、「自分の子どもについて」「学習について」「会議で子どもの学習のアドバイスを得た」など、教育に関する相談や意見交換をしていることが窺えた⁶³。

(3) 学業達成と家族の資本との関連の考察

今回の調査結果から、次のことが明らかとなった。社会経済的に困難な家庭が多いゲル地区では、子どもの学業成績は、両親の教育年数や就業状態、もしくは、子どもの幼稚園就園経験とは関連がなく、ゲル地区への居住年数と相関があった。また、成績が上位の生徒の親は、近隣住民とよりも教員とコミュニケーションを取る傾向が見られた。回答者27人のうち15人は学校の教員と教育に関連した話をしておらず、8人は話をしていた（残り4人は無回答）。成績上位者の親は、5人中3人が教員と話をしており、教員と積極的にコミュニケーションを取る傾向があるといえる。以上のことから、居住年数が長い親は、子どもの教育に資する情報や学業達成につながる有効なネットワークを有している可能性があり、また、親が教員と密な連携を取ることも、子どもの学業達成に影響を与えることが示唆された。

本項では、小学校5年生の学業成績が、家族内資本やその他のいかなる要件と関連があるか検討をおこなった。サンプルサイズが小さいため、今回の結果が、ゲル地区すべての傾向を示すものではないが、対象のクラスでは、ゲル地区への居住年数が長い家族の子どもは、学業成績に正の影響を与えていることが明らかとなった。このことから、親が地域に馴染みがあり、社会的ネットワークを築くことが容易である場合に、子どもの教育に有用な情報や資源にアクセスしや

⁶² 「」内は、自由記述欄に記載された文を和訳したものであるが、誰がおこなったかを示す

（）内の記述は、別の質問項目「主に誰が就学前の学習支援をおこなったか」に対する選択式回答欄の内容を参照し、追記した。

⁶³ 入学後に教員と話をしたかどうかの回答は、本件対象者に欠損値が4割以上（12人）あり、分析結果を歪める恐れがあるため分析していない。

すくなることが考えられる。したがって、子どもの学業達成には、社会関係資本が影響することが示唆された。

本項の調査から得られた知見は、第2章第4節で論じた排除と包摂の先行研究とは、少し異なるものとなった。Lareau (1992) および Horvat, Weininger, and Lareau (2003) によれば、子どもの学校教育を取り巻くネットワークには階層差が存在し、低階層の親の排除が起こるといえる。しかし、モンゴルのゲル地区の場合は、同じように困難な環境下にいる家族間で、子どもの学業達成に対して親の教育年数や就業状態の影響はみられず、親のネットワークに繋がる居住年数や教員とのコミュニケーションが影響していた。とはいうものの、ゲル地区の1校に限定した調査ではなく、モンゴルの国全体で大規模に調査をおこなうならば、同じ学校内で親のネットワークに階層差が生じる可能性を否めない。これは、小さなサンプルでおこなった調査の1事例に過ぎないが、同じ貧困地区内では、親の人的な資源（教育年数）や財的な資源（就業状態）に起因するネットワークの階層差が生じることがなく、他の要因でネットワーク構築の原理が働いているのではないだろうか。

第2項 小学生の学業状態に関する調査

前項では、入手可能なデータ上の制約のために、1校の事例しか検討することができなかった。そこで、本項では、より大きなデータで子どもの学業達成と親による教育関与との関連を検討するために、本章の質問紙調査から得られた合計 2,264 人の親のデータを活用することとする。

(1) 調査の方法

学業達成の指標を、親の目から見た子どもの学校での学習状況とした⁶⁴。具体的には、「子どもは、学校の勉強が難しくついていけない」に対する同意の程度「1. とてもあてはまる、2. ややあてはまる、3. あまりあてはまらない、4. 全くあてはまらない」の四段階の回答を従属変数として重回帰分析をおこなった。独立変数には、教育関与（就学前の学習支援有無のダミー変数、就学後の学習サポートを含めた教育支援の累積変数）に加えて、Coleman (1988) 等、先行研究からの知見に基づき、家庭の経済状況としての財的資本（親本人の有職ダミー、配偶者の有職ダミー）と親の学歴などの人的資本（親本人の教育年数、配偶者の教育年数）も投入した。また、社会関係資本との関連も検討するために、ゲル地区への居住年数と親の社会的ネットワーク（近隣住民および教員と子どもの教育に関する話をしたか否か）を変数に加えた。さらに、本章第2節、第3節と同様に、教育アスピレーションも独立変数に追加した。教育アスピレーションについては、質問「子どもには長く教育を受けさせたい」「学習することは大切だ」に対する同意の程度（四段階）の回答を適用した。

⁶⁴ 今回の調査では、学業達成の変数は「(あなたの子どもは) 勉強がわからない、授業についていけない」かどうかについて、保護者による回答を基にしている。そのため四段階評価に留まっている。テストの点数や成績の数値の累計などのように、学業達成の大小を明確に区分できる比率尺度を用いることができれば、さらに詳細な分析結果を得られる可能性がある。しかし、入手可能なデータの制約から、本調査では学業達成の変数を上記のとおり適用した。

(2) 分析の結果

はじめに、現在の子どもの学校での学習状況について、各学年で、どの程度の子どもが学校の勉強に困難を感じているのかを確認した。質問「昨年1年間、子どもが学校で次のような問題に直面しましたか。…勉強がわからない、授業についていけない。」に対する親の同意の程度「1. とてもあてはまる、2. ややあてはまる、3. あまりあてはまらない、4. 全くあてはまらない」の四段階の回答について、各学年で、どの程度の子どもが学校の勉強に困難を感じているのかクロス表を作成して確認した(表6-6)。回答のうち、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の数を合計すると、2年生では622人(55.68%)、5年生では494人(59.51%)であった。つまり、半数以上の親が、子どもが学校で学業困難を抱えていると感じていることがわかった。

表6-6 「(あなたの子は)勉強がわからない、授業についていけない」に対する同意の程度

	チンゲルテイ地区(C区)				ソングハイラン地区(S区)			
	2年生の養育者(N=571)		5年生の養育者(N=356)		2年生の養育者(N=546)		5年生の養育者(N=474)	
	人	%	人	%	人	%	人	%
学校の勉強が難しくついていけない								
1. とてもあてはまる	49	8.58%	28	7.87%	52	9.52%	43	9.07%
2. ややあてはまる	256	44.83%	183	51.40%	265	48.53%	240	50.63%
3. あまりあてはまらない	128	22.42%	61	17.13%	116	21.25%	88	18.57%
4. 全くあてはまらない	138	24.17%	84	23.6%	113	20.70%	103	21.73%
計	571		356		546		474	

つぎに、子どもの学業困難の度合いと、家族内資本との関連を検討した。家庭の経済状況としての財的資本(家族の有職ダミー)と親の学歴などの人的資本(家族の教育年数)、ゲル地区への居住年数と親の社会的ネットワーク(近隣住民および教員と子どもの教育に関する話をしたか、学校の会議に参加したか、親同士の会議に参加したか、子どもの大会や行事に参加したか)、親の教育アスピレーションとの関連をそれぞれ見るために、カイ二乗検定をおこなった。表6-6では、両地区とも高学年の方が学業困難を感じる傾向が見られたため、両地区のデータを統合して2年生と5年生の学年別で分析をおこなった。その際、回答値が5以下のセルが含まれる項目については、フィッシャーの正確確率検定を用いた。カイ二乗検定の結果、子どもの学習状況は、2年生では親の居住年数と有意な関連があった。居住5年以内の層では、学業困難を感じる親が感じない親より多く、居住26年以上の層では、逆に子どもの学業困難を感じない親の方が有意に多かった(表6-7)。また、2年生で学業困難を感じる親は、就学前に家庭で学習支援をおこなわなかった層の方が有意に多かった(表6-8)。

さらに、フィッシャーの正確確率検定の結果から、2年生の学業困難の度合いに有意な影響を与えていたのは、親の教育アスピレーションであることが明らかとなった。具体的には「子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたい」「学習することは大切だ」と考える親の子どもは、学業困難を感じない傾向があることがわかった。このことから、親が子どもに長く教育を受けて欲しいと願うことが間接的に子どもの学習意欲の向上や努力の促進に影響を与えている可能性が示唆された。しかし、5年生になると、学業困難の度合いに対する家族内資本および教育アスピレーションとの有意な関連は見られなかった。

表6-7 2年生の学業困難の度合いと居住年数との関連

項目	居住年数	0-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26-30年	31年以上	合計
学校の勉強が難しくついていけない	とてもあてはまる／	124	132	86	89	26	40	69	566
	ややあてはまる	66.67%	54.77%	52.76%	61.38%	55.32%	44.94%	47.59%	
$\chi^2=19.661$	あまりあてはまらない／	62	109	77	56	21	49	76	450
	全くあてはまらない	33.33%	45.23%	47.24%	38.62%	44.68%	55.06%	52.41%	
$p<.01$	合計	186	241	163	145	47	89	145	1,016
クラマーのV係数=0.14		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

注：値は度数（上段），列パーセント（下段）

表6-8 2年生の学業困難の度合いと教育関与との関連

項目	就学前の学習支援	おこなわなかった	おこなった	合計
学校の勉強が難しくついていけない	とてもあてはまる／	200	364	564
	ややあてはまる	60.06%	53.22%	
$\chi^2=4.246$	あまりあてはまらない／	133	320	453
	全くあてはまらない	39.94%	46.78%	
$p< .05$	合計	333	684	1,017
クラマーのV係数=0.06		100%	100%	

注：値は度数（上段），列パーセント（下段）

第5節 考察と小括

仮説検証において、主に欧米や先進諸国で指摘されてきた家族内資本と教育関与の関連について、モンゴルの都市部貧困地区の文脈においても当てはまるかどうかを検討した結果、親の就業状態や教育年数よりも、社会関係資本の影響が強く、加えて教育アスピレーションも関連が強いことがわかった。また、交互作用を検討したところ、親の教育関与に対する社会関係資本の影響は、親の就業状態との組み合わせによって強く表れる場合があることも明らかとなった。近隣住民や教員と日常的にコミュニケーションを取り社会関係資本を有する親は、職場でも同様にコミュニケーション能力を発揮し、子どもの教育に資する情報を得ている可能性が考えられる。そのため、無職で職場のネットワークがない親よりも、多様な情報にアクセス可能となり、子どもの教育関与に正の影響を与えていることが示唆された。

ゲル地区で親の教育関与が就業状態による単独の影響を受けないことは、Nishimura (2017) によるケニアのマサイ族コミュニティの事例、すなわち、保護者の学校参加は家庭の経済状況とは関連がないと明示した研究知見を支持し、貧困地域における教育の質向上のための施策に重要な示唆を与えてくれる。

また、親の教育年数については、S区においてのみ関連があったが、新ゲル地区で厳しい社会環境に晒されているなか、教育年数が長い親ほど就学後の子どもの教育に積極的に関わる傾向が見られたことは、教育年数が短い親との資本の格差が子どもに影響を及ぼしていることが窺える。しかし、本研究の対象全体では、親の教育年数との関連が少なく、これはポスト社会主義

体制の教育混乱期の影響が考えられる。現在の小学生の親世代は、幼少期に国が教育混乱期を迎えていた。地方で遊牧業を営む者が、自然災害や貧困が原因で新しい職を求めて都市に移住してきたが、安定した職に就くのは容易ではなかった（高橋・エンフォチル・ダグワドルジ 2009）。そのため、親自身が遊牧以外への就業選択の厳しい現実と直面し、教育の重要性の認識を高め、それが自身の子どもに対する教育アスピレーションにつながり、教育関与に正の影響を与えている可能性がある。遊牧民の親を対象におこなった研究1、研究2のインタビューのなかでも、遊牧の仕事は誇りであり、自然と共存できる素晴らしいことであるとの言葉が聞かれた一方で、子どもたちには自分たちのように苦勞して欲しくないの、長く教育を受けてもらいたい、遊牧を希望するならそれもよいが、そうでなければ、他の仕事ができるようになってもらいたいと答える親が多かった。

一方で、社会関係資本は、前者2つの家族内資本と比較して関連が強かった。旧ゲル地区のC区では就学前の教育関与は社会関係資本と関連があり、幼児の学習に対する情報アクセスの差が社会的ネットワークを媒介して生じたといえる。S区では就学前の教育関与は社会関係資本との関連がなかったが、回答者の約半数が居住10年以内の層であることから、子どもの就学以前は、地方の遠隔地で遊牧生活を送っていたことが想定できる。遊牧世帯は、ゲル地区と異なり、隣家が数kmから数十km程度離れており、近隣住民や学校の教員と日常的にコミュニケーションをとることが難しい。そうした影響から就学前は社会関係資本との有意な関連が見られなかったであろう。

居住年数については、就学前の教育関与に対してS区で影響が見られ、逆に就学後の教育関与にはC区で影響が見られた。古くからネットワークが構築されてきたC区では、子どもの教育に関与する土壌が整備されており、居住年数が長い家族は、子どもの就学後も近隣住民や学校関係者以外の独自のネットワークを築きながら、関与を深めていることが示唆された。他方、S区で就学後の教育関与と居住年数の関連がなかったことは、S区の小学校マネージャーへのインタビューから説明できる。「この地区は児童の転入・転出が多く、親と教員が十分にコミュニケーションを取れていない。」「親は、職探しや自分の生活で精一杯だ。学校の会議にほとんど来ない親や、夜遅い時間の下校でも学校に子どもを迎えに来ない親もいる。」といった苦悩が聞かれた。人の移動が多い地域では、居住年数が長い家族であっても地域内でネットワークを築くことが難しく、間接的に子どもの教育関与を妨げる要因を生み出していることがわかる。

補足的な分析として、5年生の学業達成と家族の資本との関連を検討した結果からは、家族の居住年数、親と教員とのコミュニケーションが、小学校高学年の成績に正の影響を与えていることがわかった。また、2年生の学業困難の割合は、親の居住年数の長さや教育アスピレーションの高さによって、弱まる傾向にあることも明らかとなった。小学校低学年の子どもは、親からの教育関与による影響が大きく、親の居住年数が長いほど教育に関する情報へのアクセスが多様化することから、子どもの学業に正の影響を与えると考えられる。

総合的に見ると、親の教育関与には、両地区で親の教育アスピレーションと社会関係資本との関連が示された。さらに、就学前後で社会関係資本が変化することや居住年数の違いが与える影響など詳細に分析した結果、両地区の差異が顕著となった。モンゴルの都市部貧困地区のなかでも、地区の特徴によって、教育関与の規定要因は異なることが明らかとなった。途上国の貧困地域にも様々な背景があり、一括りに都市部、貧困地区として見るのではなく、その特徴ごとに論

じる必要があることがわかった。また、主に欧米先進諸国において先行研究で示されてきた包摂と排除の理論についても、モンゴルの貧困地区で、そのまま当てはめることはできなかった。

モンゴルは、社会体制の変容を迎えてから約 30 年経つが、教育の質的課題は未だ残されている。財的資本や人的資本を劇的に向上させることは難しいが、社会関係資本と親の教育アスピレーションを向上させることは、学校を取り巻く社会的ネットワークの関係強化に取り組むことによって実現する可能性が高い。社会経済的に不利な立場にある層に対して、社会的ネットワーク構築とともに親の教育関心を高めていくことが、教育の質向上に資する施策となり得ることが示唆された。

本研究では、モンゴルの都市部貧困地区における小学生の親の教育関与の規定要因を検討し、それぞれ、社会関係資本に加えて親の教育アスピレーションが影響していることがわかった。都市化による人口過密と貧困層の拡大を背景とした格差問題が、グローバルな課題となっている現代では、教育がより良い都市化計画に貢献し得る鍵となる。親の教育関与に関する研究は、1970 年代以降欧米先進諸国を中心に蓄積され、日本でも 1980 年代半ば以降、教育達成や学業達成の因子として参照されるようになった（中村 2019）。しかし、教育格差がより深刻なアジアやアフリカを含む開発途上国の教育開発の領域では、その概念が十分に検討されてきていない。

これまで途上国では、教育の障害要因について多面的に研究されてきたが、アクターとしての親に着目し、教育に関与する規定要因を具体的に検討した研究は少なかった。本研究では、親による多様な教育関与を分析し、貧困地区それぞれの特徴に応じた規定要因があると論じたことに独自性がある。

本事例研究の限界として、モンゴルの都市部貧困地区を対象とした研究であるため、都市部富裕層や地方の貧困層との比較までは展開できていない。また、親の社会関係資本を司る社会的ネットワークの構造については、明らかにできていない。今後の課題は、親同士および、親と学校間のネットワーク形成のプロセスに着目し、教育の質向上に資する社会関係資本の醸成のあり方を検討することである。さらに、社会関係資本と教育アスピレーションとの相乗効果が明らかとなれば、貧困層の子どもの教育改善に貢献することができるだろう。モンゴルでの事例が、他の国の教育困難地域へのインプリケーションとなることを期待する。

第7章 ポスト社会主義時代の家庭における教育関与の考察

—大学生を対象とした調査—

第4章から第6章まで、幼児期から学童期の親を対象に調査をおこない、子どもの教育関与の有り様と規定要因を検討してきた。しかし、親からの教育関与を受けた子どもが、その関与についてどのように感じ、そして、教育にどのような影響があったかは、当事者の子どもの年齢が低いことから、十分に検討できていない。そこで、本章では、高等教育までの進学を果たした大学生を対象に、幼少期から現在までの親の教育関与を振り返る形で、かつて子どもだった当事者の立場から補足的な検討を加えることとする。その意味で、本章は補論的な位置付けとなる。

モンゴルでは、1990年以降、社会主義から民主主義へと転換し、今なお教育の質的課題を多く抱えている。調査対象は、2000年代初頭の教育混乱期に幼児期を迎え、その後、高等教育まで進学した大学生である。なかでも、地理的、経済的に脆弱な層が幼児・学童期に家庭で受けた教育関与の有り様とその規定要因を明らかにすることを本事例研究の目的とする。

第1節 研究の枠組みと調査概要

第1項 研究の枠組み

本研究では、民主化以降の困難な状況のなか、教育継続を選択し、大学進学を果たした現在の大学生を対象とし、大学生の幼児・学童期の親による教育関与に着目する。

研究枠組みとして、ポジティブ・デビエンス・アプローチを援用する。ポジティブ・デビエンス・アプローチは、1990年代以降、主に栄養や保健の分野で発展してきた行動変容の手段である。「どんなコミュニティや組織にあっても、通常とは異なった行動をとる個人やグループがある。そして他の人たちと同じ課題をかかえているにもかかわらず、その課題をよりうまく解決する。そういう変わった人が positive deviant であり、そういう行為を positive deviance と称する」（神馬 2013, p. 254）。従来の課題解決のためのアプローチは、問題を抱えている個人や集団を対象に、問題行動や要因を探り、解決に向けた手法を提案する方法が主であるが、ポジティブ・デビエンスは、課題を解決している個人や集団に目を向けていることが、特徴的である。具体的な例として、1990年に国際NGOのSave the Childrenがベトナムでおこなった栄養改善の行動がある。パイロット調査を実施した4つの村では、3歳未満児の36%は栄養不良ではなかった。栄養状態のよい36%には、裕福な子どもだけではなく貧しい子どもも含まれていた。そこで、採用された研究手法がポジティブ・デビエンス・アプローチである。貧困家庭の子どもが、いかにして、栄養状態がよくなったかを探ったわけである（神馬 2013）。

また、医療現場で適用された例もある。前田ほか（2017）は、米国で、2001年から2005年までの5年間で、医療機関内の院内感染率を84%減少させた事例から、院内感染リスク予防のアイデアを学ぶために、ポジティブ・デビエンスを調査した。その結果、マニュアルには書かれていない行動や感染防御のためのガイドラインから逸脱した行動が確認された。たとえば、ICUの入り口に手指消毒剤が置いてあるだけでなく、ICUの事務職員が手指消毒剤を持ち歩いて、医師、

看護師、家族などすれ違う人々の手に消毒剤を振りかけていたり、エレベーターのボタンを指先で押さずに、中指を折り曲げた関節の先で押す看護師がいたり、院内の清掃員が、個人防護服を脱ぐときに、ガウンを頭から外して、小さく折りたたみ、最後には手袋の中に入れて小さなボール状にして捨てていたり、様々な感染予防の行動が発見された（前田ほか 2017）。

ポジティブ・デビエンスを教育に適用した事例としては、LeMahieu, Nordstrum, and Gale (2017) によってカリフォルニア州で行われた高校中退を防ぐための実践がある。対象校は、修了率、社会経済的状況等の教育的課題が大きい学校で、生徒は深刻な障壁をいかに乗り越え卒業したのか検討された。同研究からは、6段階の改善アプローチが提示された。

- 1) 構造的もしくはコミュニティの問題と望ましい結果を定義づける
- 2) 問題への共通の実践を決定する
- 3) 問題解決のために成功している行動や戦略を発見する（ポジティブ・デビエンス）
- 4) 知見から得られた行動学習イニシアティブを設計する
- 5) 定期的な記録と評価によってイニシアティブの進捗状況をモニタリングする
- 6) 結果を共有する

教育分野におけるポジティブ・デビエンス・アプローチは、まだ例が多くないが、「同じ課題を抱えているにもかかわらず、その課題をよりうまく解決する」事例を丁寧に摘み取ることで、今後の研究への示唆が得られる効果的な手法である。本研究では、地理的、経済的状況が脆弱な家庭出身の子どもが、国の教育混乱期を経て大学進学に至ったケースを取り上げる。特に、幼少期に困難な状況にあった学生をポジティブ・デビエントと捉え、就学前後の親の教育関与を探り、そのなかからポジティブ・デビエンスを検討する。そして、その規定要因を導出することを試みる。

第2項 仮説の設定

本事例研究では、親の教育関与の規定要因として、3つの仮説を設定した。第一に「出身地域と関連がある」、第二に「親の教育年数と関連がある」、第三に「出身地域、親の教育年数とは関連がなく、親の教育アスピレーションと関連がある」。

第一の出身地域による区分を仮説とした理由について、中村（2016）、Nakamura（2017）に基づき記述する。まず地方の県都は、舗装道路が中心部に敷かれ、市場や小売店がある。園は複数設置され、小中高までの総合学校があり、大規模な県には、大学や専門学校もある。一方、地方の郡の場合は、舗装道路はほとんど整備されておらず、郡の中心に、郡庁舎と小中もしくは小中高までの総合学校が1校あり、園は小規模のものが1つ、ないしは設置されていないところもある。郡には個人経営の店が数軒あるが、学習教材や幼児向けの玩具を含め生活に必要な物は入手困難である。遊牧を生業とする世帯は、季節ごとに家畜と共に移動しながら暮らしているが、郡の中心地まで行っても、幼児向けのものはほとんど売っておらず、そうしたものを求めるには、県都まで出向かなければならない。他方、首都のウランバートル中心部では、旧ソ連の衛星国で

あった 80 年代までには、舗装道路や高層アパートが整備され、市場や大型デパートには、本、学習教材を含む必要な物が揃っている。園も小中高校も複数の選択肢がある。最後の区分の首都ゲル地区は、中心部から山際に沿って広がる郊外の住宅密集地区である。ゲル地区は、寒雪害等で家畜を失った元遊牧民が、職を求めて首都に移住してきたエリアで、人口過密が問題となっている。上下水道や電気等のインフラ整備が急激な人口増加に追いついておらず、園や学校の数も不足している。首都に移住したものの安定した職が得られず、貧困に陥る世帯が多い⁶⁵。このように、出身地によって就学前後の教育的環境が異なるため、関与内容や頻度に地域差が生じると想定し仮説を立てた。

第二に親の教育年数を仮説とした理由は、複数の先行研究から、親の教育年数が子どもの教育への関与に影響し、階層間の学力差や再生産につながると指摘されているためである⁶⁶。Bernstein(1975) は、労働者階級と中産階級の家庭で使用される言語の違いに着目した。教育を十分に受けていない親を持つ子どもの教育達成が低いことと、高等教育における言語コードのギャップに直面する労働者階級出身の子どもの適応困難を関連づけた。Bourdieu(1977) は、家庭の文化資本が子どもの教育達成と関連があることを指摘し、階層間格差の再生産論を説いたが、文化資本の形態の一つに教育年数が含まれる。また、近年の日本においても、教育機会の格差や不平等の観点から、家庭の階層と子どもの教育との関連研究が関心を集めている（中村 2019）。以上のことを鑑み、本研究では、親の教育年数を、親による教育関与の規定要因とする仮説を設定する。

第三の仮説について、教育アスピレーションとは、子どもの教育への親の期待を指す。具体的には、子どもに対して大学まで進学して欲しいと願い、教育継続への意欲を示すことを、本稿では教育アスピレーションと定義する。第三の仮説を選定した理由は、本稿の第 5 章でも記述したモンゴルの地方の遊牧世帯で、就学前自宅学習に取り組む親の意欲と教育関与の関連を明らかにした中村（2018）の研究、親が小・中学生の子どもの教育に関与するメカニズムを分析し、親の自己効力感が子どもへの教育関与を促進させる循環作用として働くことを明らかにした研究（Hoover-Dempsey and Sandler 1995）、途上国の教育開発の研究で指摘された「親の期待は子どもの学力を決定する重要な要因」（浜野・三輪 2012, p. 79）の知見に基づく。

第3項 調査概要

本研究では、モンゴルの国立 B 大学の大学生・院生を対象に、学生の教育背景を概観することを目的として、インターネット上で質問紙予備調査を実施した。その後、回答者のなかから学生を抽出しフォーカスグループインタビューを実施した。インタビューの項目は、巻末資料 10 に示す。

⁶⁵ たとえば、高橋・エンフォチル・ダグワドルジ（2009）、宮前（2003、2006）。

⁶⁶ たとえば、Bernstein（1975）、Bourdieu（1977）、MacLeod（1987）。

B 大学は、モンゴル国内に 17 ある国立大学⁶⁷のうちの 1 つである。教員養成のための単科大学であり、学生の大半が卒業後、教職に就いている。卒業後のキャリアビジョンがあり、大学選択時の目的意識が比較的明確な学生が多いことが特徴として挙げられる⁶⁸。

予備調査は、B 大学の教員 4 人を通じて、必修科目「情報」の履修生に対して協力を依頼した。学生には、大学の PC か個人のスマートフォンを利用して指定した URL にアクセスし回答してもらった。回答時期は、2016 年 10 月から 12 月まで、有効回答数は 149 件であった。質問紙はモンゴル語で作成した⁶⁹。質問項目は、就学前と就学後の 2 つの時期に分け、親による教育関与の内容と頻度を尋ねた。就学前の時期の質問項目は、中村（2016）が、モンゴルの地方の遊牧民家庭を対象におこなった親の教育関与の調査項目を使用した。就学後の学習関与については、Hoover-Dempsey and Sandler（1995）が先行研究の調査を基に挙げた親による教育関与の内容を参照し、「学校の勉強を教えてもらう」「学校の出来事を話す」「将来（進学や就職）のことを話す」「悩み事を相談する」の項目を設定した。

フォーカスグループインタビューは、質問紙調査への回答者を出身地別に区分し、合計 21 人の学生を選定した。モンゴルでは、25 歳から 29 歳の若者の約半数が高等教育に進学しているが、これを経済状況別にみると、貧困層の高等教育進学率は、わずか 10%である（NSO 2018）。非貧困世帯の教育投資額は、貧困世帯の約 4 倍であり（NOS 2018）、教育達成には経済格差が関連していることがわかる。そこで、本研究ではポジティブ・デビエンス・アプローチの観点から、地理的、経済的に不利な状況を「課題」と位置づけ「地方の県都／郡」、「首都ゲル地区」出身者で「小学生の頃、先生から経済的な援助を受けた」と回答した学生を抽出した。同時に、比較分析をおこなうために、経済的な援助を受けていない学生も各出身群のグループに含めた。インタビューは、2017 年 11 月に 3 グループに分けて各 3 時間、大学の会議室において、モンゴル語日本語の通訳を介して実施した。

質問紙予備調査（調査 1）からフォーカスグループインタビュー（調査 2）までの方法を図 7-1 に、調査 2 のインタビュー対象者の内訳を、表 7-1 に示す。

⁶⁷ 2015-2016 年度の時点で高等教育機関は 100 校(国立 17 校、私立 78 校、外国大学の分校 5 校)あり、全学生の 6 割は国立大学に在学 (井場 2016)。一般に国立の方が私立大学より難易度が高い (<http://theubpost.mn/2016/09/19/universities-and-education-in-mongolia/>) (2018 年 4 月 24 日)。

⁶⁸ 2017 年 11 月 1 日に B 大学の教員におこなったインタビューによる。また、回答者の高校当時の進学・修了率については、前期中等教育修了者数に占める後期中等教育（高校）修了者の割合が、それぞれ 2012 年度 75%、2013 年度 50%、2014 年度 39%、2015 年度 69%である (National Registration and Statistics Office of Mongolia 2016)。

⁶⁹ 日本語の質問紙をモンゴル語に翻訳した。翻訳版は、両言語に堪能なモンゴル人の通訳者と大学教員に翻訳の齟齬がないか確認し、質問紙テスト回答をおこない質問文を調整した。

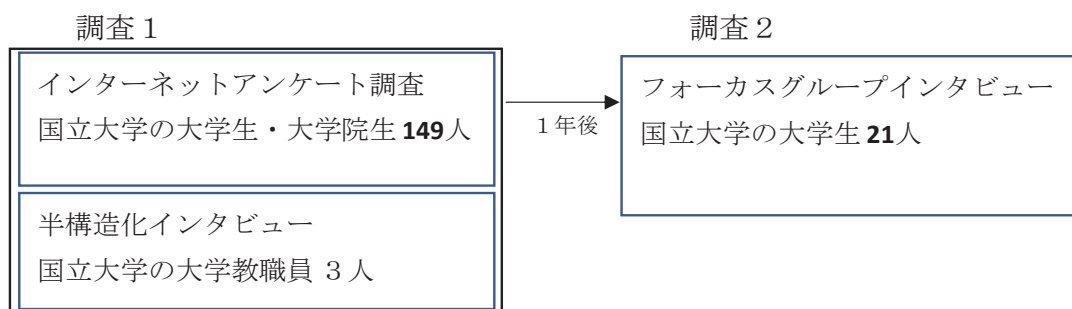


図7-1 研究の方法

表7-1 インタビュー対象者

仮称	出身地域	2016年質問紙調査時の		同居者・住まい形態 ⁽¹⁾	幼稚園就園年数	父親教育年数	母親教育年数	父親職業	母親職業	小学校の頃、先生から経済的援助を受けた	どのような援助を受けたか
		年齢	性別								
A	首都ゲル地区	20	女	家族・パイシン	0	4	4	販売	ファッションデザイナー	はい	文具や教材などの提供
B		19	女	家族・パイシン	2	0	10		年金受給者	はい	食事の提供
C		19	女	家族・ゲル/学校の寮	4	12	12	自営業	自営業	いいえ	
D		19	女	家族・パイシン	1	14	14	運転手	教師	はい	
E	首都郊外	20	女	家族・パイシン	2	14	14	消化器科医師	エンジニア	いいえ	
F	地方の県都	19	女	家族・アパート/兄弟・学校の寮	4	4	14	体育教師	数学教師	はい	文具や教材などの提供
G		19	女	家族・アパート/知人・アパート	0	15	19	自営業	医者	はい	食事の提供
H		19	女	家族	3	8	8	自営業	自営業	いいえ	
I		20	女	家族・アパート	0	9	9	牧畜業	幼稚園の先生	はい	文具や教材などの提供
J		19	女	家族/学校の寮	4	9	11	電車運転士	牧畜業	はい	文具や教材などの提供
K		19	女	学校の寮	2	10	10	牧畜業	牧畜業	はい	文具や教材などの提供
L		19	男	家族	3	8	11	鉱山機器運転士	幼稚園の先生	いいえ	
M		18	女	家族・パイシン/下宿・ゲル	2	10	10	自営業	自営業	いいえ	
N	19	女	家族・パイシン	0	10	8	牧畜業	牧畜業	はい	文具や教材などの提供	
O	20	男	家族・パイシン	3	5	13	牧畜業	医者	いいえ		
P	地方の郡	21	女	家族・アパート/学校の寮	1	10	10	牧畜業	牧畜業	はい	食事の提供、文具や教材などの提供
Q		20	女	家族/兄弟・学校の寮	4	8	10	牧畜業	牧畜業	はい	文具や教材などの提供
R		18	女	兄弟・ゲル	4	10	10	自営業	自営業	はい	文具や教材などの提供
S		19	男	兄弟・ゲル	1	12	8	牧畜業	牧畜業	はい	食事の提供、文具や教材などの提供
T		20	女	家族/親戚/兄弟	1	8	8	牧畜業	牧畜業	はい	食事の提供、文具や教材などの提供、衣服の提供、お菓子の提供
U		18	男	家族・アパート/家族・ゲル	5	8	12	牧畜業	教師	いいえ	

注1) パイシンは戸建てのコンクリート製の家、ゲルは伝統的な組立式/移動型の家、アパートはコンクリート製の集合住宅を指す。小学校から学校の寮に入ったものは「学校の寮」を追記した。

第2節 分析の結果

第1項 出身地別の回答者の内訳と幼稚園経験

質問紙回答者の出身地域別内訳は、回答者 149 人のうち、地方の県都出身者 51 人 (34.2%)、地方の郡出身者 56 人(37.6%)、首都の中心部出身者 12 人(8.1%)、首都のゲル地区出身者 30 人(20.1%)

であった。就園経験については、全体のうち 117 人 (78.5%) が就園経験あり、32 人 (21.5%) が就園経験なしであった。出身地ごとの質問紙回答結果を、表 7-2 に示す。

表 7-2 出身地域別の回答結果クロス表

出身地	地方の県都		地方の郡		首都中心部		首都圏地区		合計(人)
	サンプルサイズ	(人) %	(人) %	(人) %	(人) %	(人) %	(人) %		
小学校入学前に、親または祖父母、家族などと一緒に自宅で次のようなことをしましたか。									
1. 絵本を読んだ									
毎日	5	9.8%	5	8.9%	1	8.3%	3	10.0%	14
2、3日に1回	11	21.6%	10	17.9%	4	33.3%	10	33.3%	35
1週間に1回	12	23.5%	12	21.4%	4	33.3%	5	16.7%	33
1か月に1、2回	8	15.7%	9	16.1%	1	8.3%	5	16.7%	23
ほとんどない	15	29.4%	20	35.7%	2	16.7%	7	23.3%	44
2. 民話や昔話を聞かせてもらった									
毎日	6	11.8%	10	17.9%	4	33.3%	4	13.3%	24
2、3日に1回	11	21.6%	11	19.6%	1	8.3%	5	16.7%	28
1週間に1回	7	13.7%	12	21.4%	6	50.0%	9	30.0%	34
1か月に1、2回	16	31.4%	11	19.6%	1	8.3%	5	16.7%	33
ほとんどない	11	21.6%	12	21.4%	0	0.0%	7	23.3%	30
3. モンゴル語の読み書きを習った									
毎日	28	54.9%	25	44.6%	7	58.3%	14	46.7%	74
2、3日に1回	10	19.6%	14	25.0%	0	0.0%	8	26.7%	32
1週間に1回	9	17.6%	9	16.1%	5	41.7%	7	23.3%	30
1か月に1、2回	2	3.9%	5	8.9%	0	0.0%	1	3.3%	8
ほとんどない	2	3.9%	3	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	5
4. 数の教え方を教わった									
毎日	33	64.7%	31	55.4%	7	58.3%	17	56.7%	88
2、3日に1回	13	25.5%	10	17.9%	1	8.3%	5	16.7%	29
1週間に1回	3	5.9%	8	14.3%	3	25.0%	6	20.0%	20
1か月に1、2回	2	3.9%	5	8.9%	1	8.3%	2	6.7%	10
ほとんどない	0	0.0%	2	3.6%	0	0.0%	0	0.0%	2
5. 一緒におもちゃなどで遊んだ									
毎日	12	23.5%	20	35.7%	5	41.7%	16	53.3%	53
2、3日に1回	16	31.4%	12	21.4%	5	41.7%	7	23.3%	40
1週間に1回	8	15.7%	13	23.2%	2	16.7%	3	10.0%	26
1か月に1、2回	5	9.8%	6	10.7%	0	0.0%	2	6.7%	13
ほとんどない	10	19.6%	5	8.9%	0	0.0%	2	6.7%	17
小学生の頃に、親または祖父母、家族などと一緒に自宅で次のようなことをしましたか。									
1. 学校の勉強を教えてもらった									
毎日	37	72.5%	40	71.4%	9	75.0%	18	60.0%	104
2、3日に1回	7	13.7%	11	19.6%	0	0.0%	8	26.7%	26
1週間に1回	2	3.9%	3	5.4%	3	25.0%	2	6.7%	10
1か月に1、2回	2	3.9%	1	1.8%	0	0.0%	1	3.3%	4
ほとんどない	3	5.9%	1	1.8%	0	0.0%	1	3.3%	5
2. 学校での出来事を話した									
毎日	23	45.1%	24	42.9%	6	50.0%	14	46.7%	67
2、3日に1回	9	17.6%	12	21.4%	5	41.7%	9	30.0%	35
1週間に1回	12	23.5%	10	17.9%	1	8.3%	4	13.3%	27
1か月に1、2回	2	3.9%	3	5.4%	0	0.0%	2	6.7%	7
ほとんどない	5	9.8%	7	12.5%	0	0.0%	1	3.3%	13
3. 将来のこと(大学進学や就職)について話した									
毎日	6	11.8%	8	14.3%	2	16.7%	4	13.3%	20
2、3日に1回	10	19.6%	5	8.9%	4	33.3%	5	16.7%	24
1週間に1回	11	21.6%	11	19.6%	1	8.3%	4	13.3%	27
1か月に1、2回	17	33.3%	24	42.9%	5	41.7%	13	43.3%	59
ほとんどない	7	13.7%	8	14.3%	0	0.0%	4	13.3%	19
4. 困ったことや悩みがあるとき、相談した									
毎日	16	31.4%	11	19.6%	7	58.3%	10	33.3%	44
2、3日に1回	6	11.8%	7	12.5%	2	16.7%	6	20.0%	21
1週間に1回	10	19.6%	9	16.1%	0	0.0%	4	13.3%	23
1か月に1、2回	15	29.4%	21	37.5%	2	16.7%	7	23.3%	45
ほとんどない	4	7.8%	8	14.3%	1	8.3%	3	10.0%	16
小学生の頃、学校の先生から経済的な支援を受けたことがある									
はい	14	27.5%	21	37.5%	2	16.7%	13	43.3%	50
いいえ	37	72.5%	35	62.5%	10	83.3%	17	56.7%	99

第2項 幼児期・学童期の関与

(1) 出身地および親の教育歴との関連

幼児期の親による学習支援に関しては、モンゴル語や数の数え方等、教科学習の要素が強い内容に関して、親からの支援を「毎日」受けていたと回答した人数がいずれの出身群のなかでも最も多かった。その割合は、モンゴル語については、どの群もほぼ半数が毎日支援を受けていた。また、数の数え方については、半数以上の学生が、毎日支援を受けていた。学童期の親による教育支援に関しては、学校の勉強を教えてもらう、学校の出来事を話すといった関与がどの出身群においても頻度が多いことがわかった。

仮説1を検証するために、就学前後の時期に区分し、親の教育関与の内容別頻度を関与日数のポイントに変換した変数と、出身地域の変数との偏相関分析をおこなった。統制変数には、母親の教育年数、父親の教育年数、小学校の先生からの経済的支援の有無を投入した。その結果、親の教育年数や経済的支援の影響を統制しても、出身地域と親の教育関与には統計的に有意な相関は見られなかった。

次に仮説2を検証するために、仮説1同様のプロセスで、親の教育関与の変数と、母親の教育年数、父親の教育年数、小学校の先生からの経済的支援の変数との偏相関分析をおこなったところ、親の教育年数や経済的支援と教育関与の間には、出身地域の影響を統制しても統計的に有意な相関は見られなかった。したがって、教育関与の内容および頻度は、出身地域、親の教育年数とは関わりがなく、仮説1と2は支持されなかった。

(2) 就園経験との関連

次に、調査回答者を、就園有無により分類した。就園経験がある学生が117人、就園経験のない学生が32人であった(表7-3)。就園経験の有無が、親から受けた関与との関連があるかどうかを分析した⁷⁰。

就学前の学習支援に関しては、就園経験の有無により3つの項目において統計的に有意な差があった。質問1「絵本を読んだ」、質問3「モンゴル語の読み書きを習った」、質問4「数の数え方を教わった」の項目についてピアソンのカイ二乗検定をおこなった結果、「絵本を読んだ」「モンゴル語の読み書きを習った」「数の数え方を教わった」についての頻度は、就園経験のある学生の方が、有意に高かった($p < .01$) (表7-4)。

就学後の教育支援に関しては、就園経験の有無により2つの項目(質問1「学校の勉強を教えてもらった」、質問2「学校での出来事を話した」)について統計的に有意な差があった(表4)。ピアソンのカイ二乗検定をおこなった結果、両項目の頻度は、就園経験のある学生の方が、有意に高かった(表7-5)。

就学前後の親の支援を、就園経験有無で比較した結果、複数の質問項目において、就園経験のある学生の方が、親の教育関与を受ける頻度が有意に高かった。1999/2000年当時のモンゴルの就園率(男子26.7%、女子27.8%)を鑑みると、就園する子どもは少数派だったといえる。そのため、就園することは、家の近くに園があるかどうかという物理的な条件が影響した可能性を検

⁷⁰ 就園有無が地理的状況と親の教育年数と関連があるかロジスティック回帰分析で検討したところ、いずれの変数も有意な関連はなかった。

表7-3 就園経験別の回答結果クロス表

	幼稚園あり (人)	%	幼稚園なし (人)	%	合計 (人)
サンプルサイズ	117	78.0%	32	21.3%	149
小学校入学前に、親または祖父母、家族などと一緒に自宅で次のようなことをしましたか。					
1. 絵本を読んだ					
毎日	14	11.9%	0	0.0%	14
2、3日に1回	31	26.3%	4	12.5%	35
1週間に1回	27	22.9%	6	18.8%	33
1か月に1、2回	12	10.2%	11	34.4%	23
ほとんどない	33	28.0%	11	34.4%	44
2. 民話や昔話を聞かせてもらった					
毎日	22	18.6%	2	6.3%	24
2、3日に1回	24	20.3%	4	12.5%	28
1週間に1回	25	21.2%	8	25.0%	33
1か月に1、2回	24	20.3%	10	31.3%	34
ほとんどない	22	18.6%	8	25.0%	30
3. モンゴル語の読み書きを習った					
毎日	65	55.1%	9	28.1%	74
2、3日に1回	22	18.6%	10	31.3%	32
1週間に1回	24	20.3%	6	18.8%	30
1か月に1、2回	1	0.8%	7	21.9%	8
ほとんどない	5	4.2%	0	0.0%	5
4. 数の数え方を教わった					
毎日	76	64.4%	11	34.4%	87
2、3日に1回	22	18.6%	7	21.9%	29
1週間に1回	11	9.3%	9	28.1%	20
1か月に1、2回	5	4.2%	5	15.6%	10
ほとんどない	3	2.5%	0	0.0%	3
5. 一緒におもちゃなどで遊んだ					
毎日	44	37.3%	9	28.1%	53
2、3日に1回	34	28.8%	5	15.6%	39
1週間に1回	19	16.1%	7	21.9%	26
1か月に1、2回	10	8.5%	4	12.5%	14
ほとんどない	10	8.5%	7	21.9%	17
小学生の頃に、親または祖父母、家族などと一緒に自宅で次のようなことをしましたか。					
1. 学校の勉強を教えてもらった					
毎日	89	75.4%	15	46.9%	104
2、3日に1回	15	12.7%	11	34.4%	26
1週間に1回	7	5.9%	3	9.4%	10
1か月に1、2回	4	3.4%	0	0.0%	4
ほとんどない	2	1.7%	3	9.4%	5
2. 学校での出来事を話した					
毎日	60	50.8%	7	21.9%	67
2、3日に1回	27	22.9%	8	25.0%	35
1週間に1回	18	15.3%	9	28.1%	27
1か月に1、2回	6	5.1%	1	3.1%	7
ほとんどない	6	5.1%	7	21.9%	13
3. 将来のこと（大学進学や就職）について話した					
毎日	20	16.9%	0	0.0%	20
2、3日に1回	19	16.1%	5	15.6%	24
1週間に1回	21	17.8%	6	18.8%	27
1か月に1、2回	41	34.7%	18	56.3%	59
ほとんどない	16	13.6%	3	9.4%	19
4. 困ったことや悩みがあるとき、相談した					
毎日	40	33.9%	4	12.5%	44
2、3日に1回	16	13.6%	5	15.6%	21
1週間に1回	18	15.3%	5	15.6%	23
1か月に1、2回	33	28.0%	12	37.5%	45
ほとんどない	10	8.5%	6	18.8%	16
小学生の頃、学校の先生から経済的な支援を受けたことがある					
はい	35	29.7%	15	46.9%	50
いいえ	82	69.5%	17	53.1%	99
現在、経済的に困窮している					
とても当てはまる	14	11.9%	5	15.6%	19
少し当てはまる	49	41.5%	11	34.4%	60
ほとんど当てはまらない	28	23.7%	7	21.9%	35
全く当てはまらない	26	22.0%	9	28.1%	35
現在、学業が難しくついていけない					
とても当てはまる	10	8.5%	3	9.4%	13
少し当てはまる	62	52.5%	17	53.1%	79
ほとんど当てはまらない	35	29.7%	7	21.9%	42
全く当てはまらない	10	8.5%	5	15.6%	15

討したところ、就園有無は地理的状況（首都中心部、首都ゲル地区、地方都市、地方遠隔地の違い）とは、有意な関連がなかった。このことから、子どもを就園させたのは、親が同じような環境にいるほかの多数の親たちとは異なる選択をしたということがわかる。その要因として、親の教育アスピレーションが高かったために、子どもを就園させる選択をしたと考えるのが妥当である。したがって、本結果から、「親の教育アスピレーション」が教育関与の規定要因とする仮説3を間接的に支持していることがわかる。

インターネット質問紙調査では、大学生を対象に回答を得ていることから、当時の親がどのような教育アスピレーションを持っていたかを直接的に知ることは難しい。そこで、次項では、ポジティブ・デビエンス・アプローチにより、特に地理的・経済的に困難な層の親の教育への考え方がどのようであったのかを明らかにするために、インタビュー調査を用いて、質的に分析する。

表7-4 就園経験別の学習支援結果(就学前)

項目		毎日	週に1,2回	週に1回	月に1回／ほとんどない (月に1回、ほとんどないの合計)	合計	
モンゴル語の読み書きを習った	就園あり	65	22	24	6	117	
		55.6	18.8	20.5	5.1		
	就園なし	9	10	6	7	32	
		28.1	31.3	18.8	21.9		
	合計	74	32	30	13	149	
クラマーのV係数=0.30		49.7	21.5	20.1	8.7		
数の数え方を教わった	就園あり	77	22	11	7	117	
		65.8	18.8	9.4	6.0		
	就園なし	11	7	9	5	32	
		34.4	21.9	28.1	16		
	合計	88	29	20	10	149	
クラマーのV係数=0.30		59.1	19.5	13.4	8.1		
(毎日、週に1,2回、週に1回の合計)							
絵本を読んだ	就園あり		72		12	33	117
			61.54		10.3	28.2	
	就園なし		10		11	11	32
			31.25		34.4	34.4	
	合計		82		23	44	149
クラマーのV係数=0.31			55.0		15.4	29.5	

注：値は度数（上段），行パーセント（下段）

表7-5 就園経験別の教育支援結果(就学後)

項目	毎日	週に1,2回	週に1回	月に1回	ほとんどない	合計
	(週に1回、月に1回、ほとんどないの合計)					
就園あり	89	15		13		117
学校の勉強を教えてもらった	76.1	12.8		11.1		
就園なし	15	11		6		32
$\chi^2=10.9081$	46.9	34.4		18.8		
$p<.01$	合計	104	26	19		149
クラマーのV係数=0.30	69.8	17.5		12.8		
	(月に1回、ほとんどないの合計)					
就園あり	60	27	18	7		117
数の教え方を教わった	51.3	23.1	15.4	6.0		
就園なし	7	8	9	5		32
$\chi^2=11.1920$	21.9	25.0	28.1	16		
$p<.05$	合計	67	35	27	10	149
クラマーのV係数=0.27	45.0	23.5	18.1	8.1		

注：値は度数（上段），行パーセント（下段）

第3項 ポジティブ・デビエンスの検討

予備調査のデータから、就学前後の教育関与は出身地と親の教育年数に対しては有意な相関がなく、幼児期の就園経験に対して有意な関連があることが明らかになった。この結果の解釈をさらに深耕させるために、ポジティブ・デビエンス・アプローチを援用し、学童期に教員から経済的支援を受けた「地方の県都/郡」「首都ゲル地区」出身者を主な対象として、フォーカスグループインタビューを実施した。

インタビューでは、仮説3の「親の教育アスピレーション」について検討するため、二つのプロセスを経て、親の教育期待と意欲の有様を明らかにすることを試みた。第一に家庭における学習支援の方法を探ること、第二に親の教育期待を含めどのような精神的サポートがあったのかを明らかにすることである。インタビューでは、次の項目に沿って、グループごとに調査をおこなった。詳細は、巻末資料10に示すとおりである。

1) 幼児期の親との関わり

絵本を読んでもらった経験、家にあった絵本、絵本の思い出、家族と玩具で遊んだか、家にあった玩具、誰が玩具を準備（買う、借りる、もらう）したか、どんな遊びをしていたか、モンゴル語の読み書きを教えてもらったか、誰にどのように教えてもらったか、数や計算を教えてもらったか、誰にどのように教えてもらったか、家で学習するのは楽しかったか

2) 小学校から高校までの親との関わり

進学（中学・高校・大学）について、家族と相談したか、どんな話をしたか、大学に行った方が良いと親や家族から言われたか、それとも自分から大学進学を希望したのか、教育が役に立つと言われたか、どのような時に言われたか、教育が将来役に立つと言われたか、どのような時に言われたか、学校の宿題を親に手伝ってもらったか、どのように手伝ってもらったか、学校で困ったことがあったとき、家族と相談したか、どのような話をしたか、現在大学生活で問題があると親に相談するか、家族との関わりの中で大学進学に与えた影響

3) 学校や先生との関わり

先生から教育が将来役に立つと言われたことがあるか、いつ頃言われたか、進学について教員と相談したか、どのような話をしたか、大学進学を高校の先生から勧められたか、学校の宿題を先生に手伝ってもらったか、どのように手伝ってもらったか、学校の問題を先生に相談したか、学校や先生から経済的な支援を受けたか、どのような支援を受けたか、現在大学生活で問題があると、大学の先生に相談するか、学校との関わりの中で大学進学に与えた影響

4) 親と学校の関係

親は学校の会議／行事に参加していたか、親は学校の先生と話をしていたか、どんな時か、学校は親の来校を促していたか、学校は親に子どもの成績や学校の様子を伝えていたか

はじめに、幼児期の親との関わりについて、分析する。絵本やワークブック等、幼少期の学習教材やその活用について尋ねた。予備調査では、絵本や玩具を介したサポートの頻度が比較的低い結果であったが、その理由には、彼らの幼少期の2000年頃には、絵本も玩具もほとんど流通していなかったことが挙げられる。全員が口を揃えて、子どもの頃、絵本は少なかったと述べている。

地方の郡出身 R: 子どもの頃、絵本は家に一冊もなかった。幼稚園には、何冊かあった。ロシアの絵本『おおきなかぶ』は、よく覚えている。

地方の郡出身 Q: 絵本は見たことがなかった。小学校に上がってからも、絵本はなかった。昔話や地域の民話は、近くに住んでいたおじさんからよく聞かせてもらった。すごく話が面白くて遊牧の時に遊びに行くのが楽しみだった。

首都郊外出身 E: 外国の NGO 支援によって小さな図書館ができて、そこで絵本を見たことがある。でも1年で支援が終わってしまった。

インタビューでは、家庭に玩具があったかどうかも尋ねたが、当時は玩具の入手も困難であり、木製積み木、羊のくるぶしの骨(占い、レース、色塗りで遊ぶモンゴルの伝統的なおもちゃ)が主な玩具で、地方の子どもは、遊びといえば屋外で仔羊や仔ヤギを追いかけていたとの回答もあった。

続いて、質問紙で、高い頻度での関与が見られたモンゴル語や算数の学習について、教材の有無と家庭で受けたサポートの内容について尋ねた。経済的支援を受けなかった層では、幼児教育の教材もしくは新聞等のメディアを保有していたケースがあった。

地方の郡出身 O: 年上のきょうだいが使っていたぬり絵の本が家にあった。その本で形や色を覚えた。ほとんどのページは、色が塗られていたけれど、残っていたところを塗って遊んだ。

地方の郡出身 M: 新聞を見せられて「この文字は何?」と聞かれた。

首都ゲル地区出身 C: ミニ黒板を使って、繰り返し文字を書く練習をした。

一方、経済的支援を受けた層では、保有する教材が不十分な環境にありながら、親や祖母が工夫を凝らしてモンゴル語や算数の学習を支援していたことがわかった。

地方の郡出身 Q：家にある紙の裏面を使って、鉛筆で繰り返しモンゴル語のアルファベットを練習させられた。紙に書くところがなくなるまで使った。

地方の郡出身 T：うちは遊牧民だったから、動物がたくさんいた。「羊、仔羊の最初の文字は何？」と聞かれて、モンゴル語を覚えた。

地方の県都出身 I：家にあった動物の絵を指差して「これは何？」と聞かれて、そのスペルを書く練習をした。

地方の県都出身 J：数字を1から10まで順番に数えて、それから今度は10から1まで逆の順番で数える練習をした。

地方の県都出身 I：「りんごが5つあって、2つ食べたら残りはいくつ？」という簡単な計算の問題を祖母とよくやっていた。間違った答えを言うと、「りんごが全部なくなったよ。いいの？」と聞かれた。

また、当時の同年代の友人が同じように学習支援を受けていたのかどうか質問したところ、そうではなかったと口々に答えた。具体的には、次のような回答があった。

地方の県都出身 I：友達みんなが同じように、家で勉強していたわけではない。小学校に入学した時に、クラスの中には、モンゴル語も数字も何もわからない子もいた。それで小学校にきてショックを受けて退学する子どもがとても多かった。

地方の郡出身 T：私のクラスにもそういう子はいた。親は遊牧の仕事で忙しかったから、時間が取れないこともあったと思う。親が教育を受けていないこともあるし、本人の努力も関係していると思う。

次に、親の教育アスピレーションと関連して、精神的な応援や励ましに関しては、次のような回答が得られた。

地方の郡出身 O：父親は小学校までしか行けなかった。息子には自分ようになって欲しくないから、長く教育を受けなさいと言われた。同じ歳頃の親戚がいて、その子の成績の方が良いと「もっと頑張れ」と言われた。

地方の郡出身 U：親戚が郡長をやっていた。親戚のゲルの隣に住んでいたことがあり、親から「ほら郡長を見てごらん。教育を受けると、あんなに豊かになれるんだよ。」と言われた。

地方の郡出身 Q：両親は教育を長く受けていない。勉強はいつも姉にみてもらっていたけれど「勉強しないと親みたいに貧しい生活をするようになってしまうよ。教育は受けた方がいいんだよ。」とよく聞かされていた。

地方の郡出身 R：家族みんなに大学に行った方が良くと勧められた。

首都ゲル地区出身 C : 小学校の頃、母に「将来何になりたい?」と聞かれた。「その夢を叶えるために宿題をしっかりとやりましょう。」と言われた。

このように、親の教育アスピレーションが読み取れる言葉や態度を、学童期から大学進学に至るまで、しばしば受けていたことが明らかとなった。特筆すべきは、学習教材の財的資源や親の教育年数による人的資源が乏しい環境にあっても、高い頻度で学習サポートがあり、教育期待を示す言葉がけが頻繁になされていたことである。したがって、仮説3の「親の教育アスピレーション」については、教育関与の規定要因として働いたといえる。

第3節 考察と小括

以上のように、親の教育関与は、出身地域や親の教育年数とは関連がなく、幼児・学童期の親の教育アスピレーションが、教育関与のポジティブ・デビエンスへの規定要因である可能性が導出された。就園経験のある子どもの方が、親の教育関与を多く受けていた結果については、子どもの教育の重要性を早期から認識し、ほかの人たちとは違う行動をとったと解釈できる。園へのアクセスによって、教員や同世代の子を持つ親とのコミュニケーションが増え、幼児の学習支援に関する情報を入手できていたことと、そうした情報が学習サポートの促進剤として機能したことも考えられるが、本研究では、就園と親の教育関与との因果関係までは明らかにできていない。なお、本調査の対象の大学生のうち就園経験があるのは149人中117人(78.5%)であり、当時の幼児のなかでは、就園率が高い。就園経験と大学進学との直接的な因果関係も定かではないが、就園経験と親の教育関与には関連があり、子どもの小学校入学以降も継続的な教育関与があったことを踏まえると、幼児期からの教育関与が教育達成に影響を与えていることは明らかである。

他方、経済的に困難な層においては、親の影響のみならず、小学校の教員による支援も大きかった。予備調査の回答者の3人に1人は、小学校の頃、教員から経済的支援を受けており、食事、文具、教材の提供を受けたほか、先生の下宿する者もいた。1年以上下宿していた地方の郡出身のPは、親の遊牧を理由に小学校3年生で退学しなければならなくなった時、小学校の先生から「それなら、うちに住めば良い」と言われて、高学年になり学校の寮に入るまでの間、先生の下宿させてもらったという。「この時の先生の援助がなければ、小学校を中退するより他なく、到底、大学まで来ることはできなかった」と、Pは振り返る。また、小学校のときの担任と長く連絡を取り合っているという地方出身のNは、同窓会の場で「あなたたちが将来やりたい仕事に就いて、夢を叶えることを楽しみにしている。夢を実現したときに、みんなで集まって美味しい豪華な食事をしましょう。」と応援してくれていることを挙げ、先生からの言葉に度々励まされていることを打ち明けた。このように、親のみならず、学校や教員による影響も大きいことを指摘しておきたい。教員によるその他の支援として、小学校の高学年以降に教育レベルが上昇するにつれて、補習の学習サポートや進学への助言や奨励も受けており、親と教員の双方による関与が最終的に大学進学に影響を与えていたこともインタビューから明らかとなった。つまり、幼児・学童期は、親からの直接的なサポートの影響が大部分を占めていたが、学年が上

がるにつれ、教員と親が相互補完的に影響しあい、子どもの教育達成を後押ししていたことになる。

本研究では、ポジティブ・デビエンス・アプローチを援用し、大学進学を果たした学生を対象に検討をおこなったものの、大学に進学しなかった若者に対する検討をおこなっていないため、幼児・学童期の親の教育関与の比較分析には限界がある。大学に進学していない層に対しては、今後、補足的に調査をおこない、さらなる分析を加えることとしたい。

本研究では、モンゴルの国立B大学の学生を対象に、幼児・学童期の親による教育関与の有り様と規定要因を検討した。1990年代から2000年代初頭の教育混乱期を経て、大学進学に至った本研究対象の学生は、幼児・学童期に、親から熱心な教育関与を受けていた。その内容や頻度は、出身地域や親の教育年数とは統計的に有意な関連はなく、先進諸国の先行研究で指摘されてきた家庭の人的資源との関連は、モンゴルの文脈には当てはまらなかった。一方で、親の教育関与は、親の教育アスピレーションが影響していることが示唆された。モンゴルを事例として得られた本研究の知見を、教育課題を抱える別の国や地域の文脈に当てはめて、子どもの教育達成に向けたポジティブ・デビエンス・アプローチの一つとなることを期待する。

結びに、今後の課題として、教員を含む親以外の環境要因についてさらに詳しく検討する必要がある。特に、教員と親の連携や相互補完的な影響についてのメカニズムを追究することが重要であり、ポジティブ・デビエンスを蓄積し、教育的課題に取り組む現場に還元していくことが欠かせない。

終章 本論文のまとめと今後の課題

本論文では、教育の質的課題を抱えるモンゴルを対象に、親による教育関与について検討し、その関与の有り様と規定要因を明らかにすることを試みた。

第1章では、教育開発の視点から、国際的な教育課題を提示した。そして、就学前教育とそれに続く初等教育の段階で、なぜ、親による教育関与が求められるのかを論じた。続いて、第2章で parental involvement に関する国内外の先行研究をレビューし、教育関与と家庭の資本との関係を検討し、今後の展望を述べた。第3章では、幼児期には、子どもの主体的な学びが重視されることから、就学前教育機関での子どもの学びから示唆を得て、大人と子どもの相互作用について考察をおこない、家庭での学びと、教育の媒介者となる親の役割について、モンゴルの文脈から論述した。

後半は、事例研究を中心に展開した。第4章から第7章までに記述した4つの事例研究の結果を踏まえ、モンゴル固有の親の教育関与に関する考察をおこなった。そして、幼児期から学童期にかけて、家庭でどのような教育関与がおこなわれているのかを調査するとともに、教育関与の課題も明らかにした。さらに、教育関与の要件を、家族内資本との関連から析出した。

本章では、序章で提示したリサーチクエスションの答えを見だし、本論文の総括をおこない、さいごに本論文の限界と今後の課題を述べる。

第1節 親による教育関与の有り様と子どもに与える影響

まず、リサーチクエスションの1. に対する答えを記述する。

1. 幼児期から学童期の子どもに対して親がどのような教育関与をおこなっているか

地方の遠隔地での調査では、就学前の幼児期の教育関与の有り様が明らかとなった。家庭で親は、数字や簡単な計算を教えたり、モンゴル語の文字を教えたり、伝統的な玩具（羊のくるぶしの骨：シャガイ）を用いて家族で遊んだりといった教育関与をしていた。また、就学前の子どもに対する親の教育関与には、都市部と比較して幾つかの課題があることがわかった。第一に、地方には、幼児教育の教具となるような玩具、絵本、学習ワークブックなどの流通が少ないことである。第二に、幼稚園へのアクセスが難しい遊牧民家庭では、幼児教育に関する情報を入手するのは容易でなく、親がどのように子どもに就学前学習を指導したら良いかわからないことである。

こうした課題に対して、国際機関やNGO等の支援もあり、幼児教具の提供（貸出）や情報提供がおこなわれるようになり、この数年間で、地方でも、絵本や幼児向けの玩具などが徐々に利用できるようになった。また、親がどのような関わりをしたら良いか、学校の教員からアドバイスが受けられるようになった。遠隔地に暮らす幼稚園不就園の遊牧民の子どもに対して、

各家庭で学習支援ができる環境が整ったことで、親の学習意欲と子どもへの教育アスピレーションが向上したことも確認できた。

都市部の貧困地区での調査からは、就学前と就学後の教育関与の有りが明らかとなった。調査した2地区で、就学前には、古い地区では7割強、新しい地区では約6割の親が、子どもが入学する以前に何らかの教育関与をおこなったと答えた。教育関与の内容で地方と共通するものとしては、数字や簡単な計算を教えることや、モンゴル語の文字を教えることが挙げられた。一方で、都市部で幼児向けの玩具が入手しやすい環境にあることも影響して、ブロック、ルービックキューブ、パズル、童話の本、IQの本などを利用しているとの回答もあった。また、就学後には、教育関与として最も頻度が高かったのは、「教育が将来役に立つことを話す」であり、「学校の出来事を話す」「将来の夢について話す」も、比較的高い頻度でおこなわれていた。一方で、「勉強や宿題を教える」のは、頻度が最も低かった。

「勉強や宿題を教える」頻度が低かった理由は、二つ考えられる。まず、親世代が民主化移行期の国の教育混乱の影響を直に受けていることである。十分な教育を受けられなかった親の教育レベルでは、子どもの勉強を教えるのは難しいことが挙げられる。もう一つの理由は、ゲル地区の親は、低賃金の長時間労働に就く者が多く、子どもと家で過ごす時間が短いことや、無職でアルコール中毒に陥る親がいることなど、親が家庭で子どもと関わる時間を持つのが困難な状態にあることである。

第2節 子どもが主体的に学ぶための家庭環境

本節では、子どもが主体的に学ぶための家庭環境を検討したリサーチクエスション2.に対して、総括して論じる。

2. 主体的な学びを促す親の関わりはどのようなものか

第3章で論じたとおり、子どもの主体的な学びには、年長の他者との相互作用が大事である。幼稚園や保育園のように専門的な教育者がいる場面ではなく、何らかの事情によって、そのような公的機関で教育を受けられない子どもにとっては、家庭は学びの場となることが考えられる。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

(図 終—1)。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

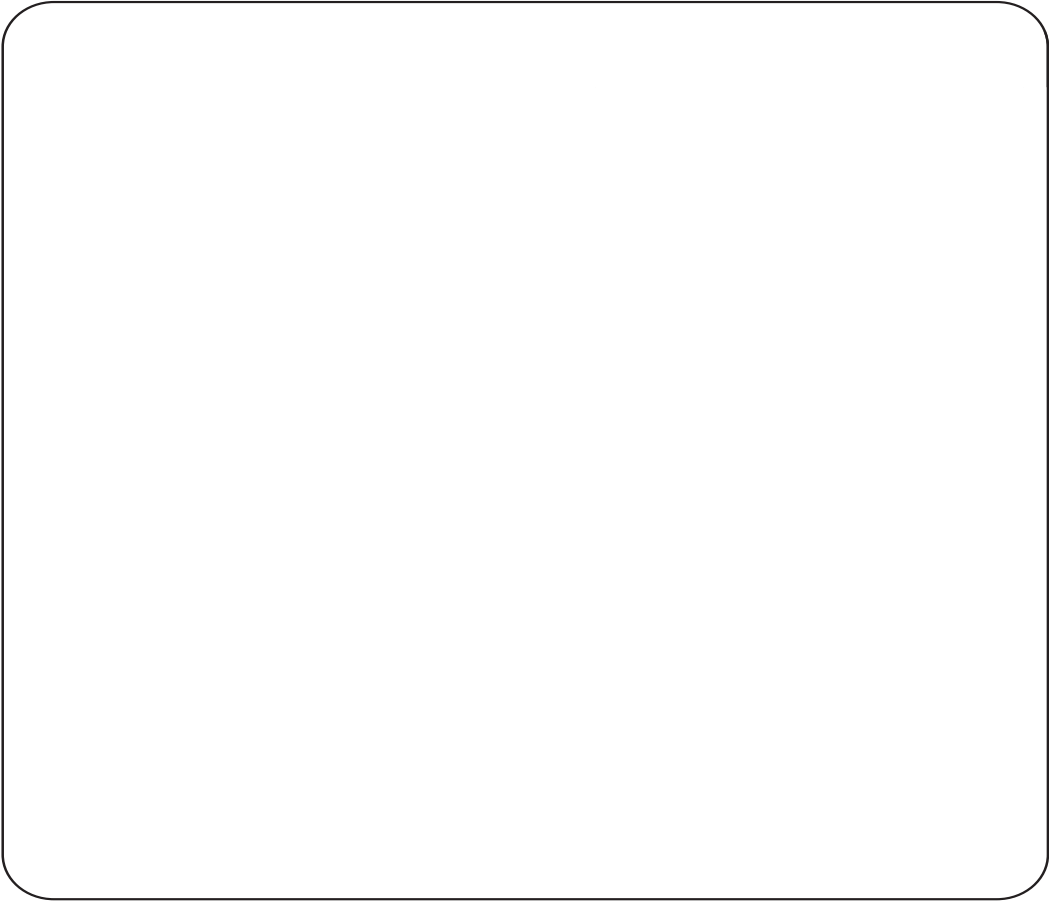


図 終-1 家庭における子どもの主体的な学びのモデル

第3節 親による教育関与が子どもに与える影響

続いて、リサーチクエスチョン3.に対して、総括して論じる。

3. 親の教育関与が子どもの学校教育に与える影響はどのようなものか

地方で、就学前自宅学習を実践した家族と、小学校の教員にインタビューした結果、子どもの就学レディネスが向上し、入学を楽しみにするようになったこと、学校を怖がらなくなったこと、学習意欲が見られるようになったことなどの影響が明らかとなった。さらに、子どもだけでなく、親への影響もあった。入学以前から、親と小学校教員とのコミュニケーションが増えたこと、遊牧世帯の親が学校と寮を信頼するようになったこと、親自身が教育の重要性の認識を高め、親も学ぶ意欲を持つようになったこと、育児に自身が持てるようになったことなどの意識変容が見られた。

都市部の貧困地区では、子どもの入学前に教育関与をおこなった群とおこなわなかった群で比較した。2年生の親で教育関与をおこなわなかった群は、自身の子どもの客観的に評価して「学校の勉強が難しくついていけない」と感じる傾向が有意に高かった。しかし、5年生の親については、両群に有意な差は見られなかった。就学前の家庭での教育関与は、低学年では子どもの学習効果に影響があるが、高学年になるとその効果は弱まることが示唆された。

また、大学生に対する調査の結果から、幼少期の家庭の教育関与が、大学までの進学に与えた影響も明らかになった。1990年代から2000年代初頭にかけての教育混乱期において、幼児期には、教材が乏しい家庭環境であっても親や祖父母が計算やモンゴル語の読み書きを熱心におこなっていた。また親が小学校中退など就学年数が短い場合には、年上のきょうだいが勉強のサポートをしていた例もあった。こうした具体的な学習支援のほか、「長く教育を受けた方が良い」「教育を受けると豊かになれる（ロールモデルの提示）」「勉強をしないとおとなになって貧しい生活をするようになってしまう」「大学には行った方が良い」「夢を叶えるために」など、親の教育アスピレーションが読み取れる言葉や態度を、学童期から大学進学に至るまで、しばしば受けていたことが明らかとなった。こうした教育期待を示す言葉がけは、実際に、進学先の選定や進学するかどうかの決定要因にもなっていたことがインタビュー調査からわかった。したがって、親の教育関与が、最終的に高等教育への進学に影響を与えていたといえる。特に、国の教育混乱期において、日々の生活を維持するだけで精一杯な状況のなか、子どもの教育に対して限られた資源を活用して支援する親の関与が、その後の子どもの教育達成を促進していたことが明らかとなった。

第4節 親による教育関与の規定要因

本節では、リサーチクエスチョン4.の答えを記述する。

4. 親の教育関与の規定要因はなにか

地方で、就学前の子どもに対する教育関与の頻度について調査した結果、取り組みの頻度は、親の意欲との相関があることがわかった。「子どもが小学校に入る前に、私（親）が本を読み聞かせたい」「家にいる時は、子どもと話をする時間をもちたい」と考える親ほど、教育関与を高い頻度でおこなっていた。他方、既成事実として変えることが難しい「親の就学年数」および「郡の中心地から居住地までの距離」は、無相関であった。また、「家庭内学習資源」についても有意な相関は見られなかった。

さらに、就学前自宅学習用の教材キットの利用数（貸出数）とその要件を調査した結果、利用数は、郡都から自宅までの距離と回答者本人の就学年数とは相関がなく、配偶者の就学年数と就学前学習支援実施後のpositiveな感想と相関があった。同調査の回答者の8割以上が女性だったため、この場合の配偶者は8割以上がその夫である。教材の貸出／返却のためには、夫にバイク等で郡の中心部へ送迎してもらう必要があるが、子どもの父親の就学年数が長い方が就学前自宅学習への理解と協力が得られやすかったことが推察できる。また、実施後のpositiveな感想は、本人の就学年数と郡都からの距離に有意な正の相関があった。このことから、回答者本人が長く教育を受けているほど、子どもと共に学ぶ楽しさや意義を見出していたことが窺える。また、自宅学習の経験への好意的な感想が、次の教材利用の動機につながり、相乗効果が得られたと考えられる。さらに、郡都からの距離については、もともと就学前学習教材へのアクセスがほとんどなかった遠隔地の家庭ほど、貸出教材の利用に対して好意的に捉えていたことがわかった。

都市部貧困地区では、教育関与の規定要因を検討した。その結果、親の就業状態や教育年数よりも、親の社会関係資本の影響が強く、加えて教育アスピレーションも関連が強いことがわかった。また、交互作用を検討したところ、親の教育関与に対する社会関係資本の影響は、親の就業状態との組み合わせによって強く表れる場合があることも明らかとなった。

上記のとおり、教育関与の要因には、地方と都市部で幾つかの特徴が見られた。研究1から研究3までを通して、教育関与の規定要因には、家族内の資本が何らかの影響を及ぼすと仮定した。家族内資本は、Coleman (1988) の定義にならい、両親の教育年数に代表される「人的資本」、家庭内の本や教材などの教育資源や両親の就業状態（有職かどうか）に起因する「財的資本」、両親の個人間の社会的ネットワークとして、近隣住民と学校教員との対話を指標とした「社会関係資本」の3つに区分した。

その結果、地方の遠隔地では、主に父親の教育年数（「人的資本」）と、就学前自宅学習との正の相関がみられた一方で、教材所有数や資源へのアクセスのしやすさ（居住地から郡都までの距離）（「財的資本」）とは関連がなかった。また、親、近隣住民、学校との連携がうまくいっている（「社会関係資本」）ことも、関与の規定要因となっていた。他方、家族内資本とは、独立して、親の教育意欲や教育アスピレーションが、関与に直接的な強い影響を与えていることも明らかとなった。したがって、地方でおこなった研究1と研究2から、父親の教育年数に代表される人的資本との弱い関連（図終—2の④）と、アクター間の連携に見られた社会関係資本との強い関連（図終—2の①）、親の教育アスピレーションとの相互関連（図終—2の⑥）があることがわかった。

都市部貧困地区でおこなった研究3では、新旧2つのゲル地区で異なる結果が出ている。まず、旧ゲル地区では、親の教育関与は、「社会関係資本」と「教育アスピレーション」との関連が強いことが明らかとなった（図終-2の①、⑥）。一方で、親の教育年数と就業状態とは、有意な関連はなかった。新ゲル地区の方は、「社会関係資本」と「教育アスピレーション」との有意な関連が同様に見られたが（図終-2の①、⑥）、それに加えて、親の教育年数とも有意な正の関連があった（図終-2の④）。

地方と都市部で共通して得られた知見として、親の教育関与には、「社会関係資本」と「教育アスピレーション」が、強い関連を示していた。

大学生を対象とした調査による研究4からは、親の教育関与と教育アスピレーションが教育達成に関連があること（図終-2の②、③）、教育関与の高さは教育アスピレーションと相互に関連しあっていることがわかった（図終-2の⑥）。

【本章では、一部を今後刊行予定のため、部分的に削除している】

図 終-2 本研究対象における親の教育関与のモデル

本研究対象に見られた親の教育関与のモデルを、図終-2に示す。このモデルは、不利な立場にある子どもの教育達成に、ある種の希望をもたらすものである。なぜなら、「人的資本」や「財的資本」は、既有事実から形成されるもので、これらの資本を劇的に増大させるには、膨大なコストがかかる。他方、「社会関係資本」と「教育アスピレーション」は、人の意識によって変容するもので、外的な要因がプラスに働くことで向上できる可能性が高い。この2つの要件に注力した教育政策を検討し、国際的な援助の力も借りながら支援をおこなうことによって、モンゴルの教育の質的向上を実現できると考える。

第5節 本論文の限界と、今後の教育開発研究への示唆

これまで、教育開発研究では、途上国のより良い教育の拡充をめざして、教育の阻害要因について多面的に研究されてきた。しかし、アクターとしての親に着目し、教育に関与する要因を具体的に検討した研究は少なかった。本論文が、家庭と親に焦点をあて、モンゴル固有の文化的背景も考慮しながら教育の質的向上への示唆を得たことは、意義があると考えられる。

しかしながら、本論文で扱う研究には、限界がある。第一に、一人の大学院生の立場でおこなうには、規模、時間、コストの面で制約があった。研究1と研究2では、首都から車で片道6、7時間を要する地方で調査をおこなった。遠隔地では、舗装道路も標識も信号も何もない荒野で、その地に暮らす幼児のいる家庭を訪問した。インタビュー調査では、より多くのケースを扱う方が質的に深い分析ができたであろう。しかし、インタビュー対象の選定は、現地の協力者に依頼しており、時間的な事情も加味すると少数の家族しか訪問することができなかった。今後、再び、調査の機会が得られた際には、より幅広い親の層にインタビュー調査をおこなうこととしたい。

第二に、質問紙調査の回答データに限界があった。親を対象にした質問紙調査では、該当する世代に非識字者が一定数含まれることは想定していた。そのため、非識字者への対応を準備したうえで、調査に臨んだ。しかし、実際には、それとは別の問題が発生した。それは、回答者が、質問紙調査やアンケートに答えるといった活動に、そもそも不慣れだったことである。文字を読むことができても、何ページにも亘る質問紙に回答を記入することは、相当負担が大きい。その結果、質問紙の前半部分だけ回答し、後半は白紙であったり、無回答の項目が多数生じたりすることにつながった。欠損値の多さは、データの分析結果を歪めることが懸念され、データ収集に課題が残された。このことは、モンゴルだけではなく、他の開発途上国や質問紙調査の実施に馴染みがない地域で調査をおこなう場合のレッスンスタディになり得る。質問項目を厳選することや、回答方法や回答する場所、場面を工夫することについては、当然のことながら事前に入念な計画を立てていたが、結果としては、多くの無効なデータが含まれることとなった。

第三に、対象地域と対象レベルに限界があった。モンゴルは、広大な国である。地方と都市部で、不利な状況にある子どもの視点に立つことを重視した研究であるため、本論文では、地方の遊牧民以外の家族や、都市部の裕福な家族の調査を十分におこなうことができなかった。また、子どもの対象年齢を、幼児期、学童期、そして大学生とした。そのため、中等教育段階の子ども

の教育については、検討することができなかった。今後の課題は、対象地域と対象レベルを広げ、網羅的な研究に発展させることである。

さいごに、教育開発研究への展望を述べる。教育は、あらゆる国のあらゆる子どもにとって、生きる糧となる。なぜなら、教育をとおして個人が得たものは、その後の人生において、他者から簡単に奪われることはないからである。そして、教育がより良い社会の構築と異なる文化間の共生に貢献し得ることは、現在のグローバル化社会においては自明のことである。ただし、実際には、国際教育協力が先進国主導で推進されてきた背景には、自国の国益のためという理由もある。また、国家間の外交戦略の一つとなる場合もあろう。しかし、研究者として教育開発に関わる立場では、こうした背景を認識しながらも、教育の真の主体者が誰なのかを忘れてはならない。この観点から、本論文では、援助者の視点を極力排除することに努めた。研究の目的は、彼らの今の生活を変えることではない。彼らの今の生活のなかで、何ができるのかを考えることに努めた。というのも、研究の最終的なゴールは、教育を享受する子どもたちが、教育を受けてよかった、教育のおかげで人生の道が少し明るくなった、と実感するようになることだからである。教育開発を研究する者は、教育援助に携わる側と教育を享受する主体者側とのかけ橋となるための視点をもつ必要があると考える。

本論文で扱った研究は、微力な1人の大学院生による小さな研究に過ぎない。しかしながら、そこから確実に得られた知見もある。また、複数の事例研究における限界と今後への課題も明らかとなった。この小さな知見が、モンゴル以外の他の開発途上国でおこなわれる教育開発研究へのインプリケーションとなることを願い、本稿の結びとする。

初出一覧

序章 …………… 書き下ろし

第1章

第1節から第3節 …………… 書き下ろし

第4節 …………… 中村絵里 (2016) 「就学前自宅学習に関わる養育者への支援研究—モンゴル国の遊牧民家庭を対象として—」『国際開発研究』25(1・2), 209-222. の一部を加筆修正した。

第5節…………… 中村絵里 (2020c) 「モンゴル国ゲル地区における小学生の保護者による教育関与の考察」『比較教育学研究』61, 163-184. の一部を加筆修正した。

第2章 …………… 中村絵里 (2019b) 「親による教育関与(parental involvement)に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』58, 485-493. を加筆修正した。

第5節 …………… 中村絵里 (2020c) 「モンゴル国ゲル地区における小学生の保護者による教育関与の考察」『比較教育学研究』61, 163-184. の一部を加筆修正した。

第3章 …………… 中村絵里 (2019a) 「保育の質と「主体的・対話的で深い学び」に関する考察」『清和大学短期大学部紀要』47, 17-28. を加筆修正した。

第4章 …………… 中村絵里 (2016) 「就学前自宅学習に関わる養育者への支援研究—モンゴル国の遊牧民家庭を対象として—」『国際開発研究』25(1・2), 209-222. を加筆修正した。

第5章 …………… 中村絵里 (2018) 「モンゴル国の遊牧民家庭における就学前学習と養育者の意識変容の関係」『日本モンゴル学会紀要』48, 29-42.

および、中村絵里 (2021) 「7章 モンゴル国における幼児・学童期の家庭の教育関与」『発達保育実践政策学研究のフロントランナー 第2巻 保育・子育ての社会科学』(pp. 169-196) 中央法規出版. を加筆修正した。

第6章 …………… 中村絵里 (2020c) 「モンゴル国ゲル地区における小学生の保護者による教育関与の考察」『比較教育学研究』61, 163-184. を加筆修正した。

第4節 …………… 中村絵里 (2020b) 「モンゴル国における幼児・学童期の家庭の教育関与に関する考察 —都市部貧困地域の事例—」『東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター 関連SEEDプロジェクト最終報告会 資料 (2020年2月5日)』を
加筆修正した。

第7章 …………… 中村絵里 (2020a) 「モンゴル国における親の教育関与に関する考察—就学前から学童期の子どもの教育への関与に着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59, 149-158. を加筆修正した。

終章 …………… 書き下ろし

参考文献

<日本語文献>

- 赤塚雄三・高橋盛親 (2003) 「モンゴル：ウランバートル首都圏一極集中による都市居住環境の変容」『国際地域学研究』6, 25-57.
- 秋田喜代美 (2015) 『続 保育のみらい～園コンピテンスを高める～』ひかりのくに.
- 秋田喜代美 (2016) 「1 節 研究の目的と実施体制」『子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方』日本教材文化研究財団.
- 石井祥子 (2004) 「モンゴルにおける都市の形成発展と市場経済化後の社会変動」『名古屋大学人文科学研究』33, 1-12.
- 石井祥子・鈴木康弘・稲村哲也『草原と都市変わりゆくモンゴル』風媒社, 2015.
- 石井智美 (2010) 「モンゴル遊牧民の食の変容-1 家庭の事例から-」『砂漠研究』19 (4), 537-543.
- 泉千勢 (2017) 『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか-子どもの豊かな育ちを保障するために-』ミネルヴァ書房.
- 稲葉昭英 (2011) 「ひとり親家庭における子どもの教育達成」『現代の階層社会』1, 239-252.
- 稲葉陽二 (2011) 『ソーシャル・キャピタル入門 孤独から絆へ』中央新書.
- 内田信子 (2017) 「学力格差は幼児期から始まるか?—経済格差を超える要因の検討—」『教育社会学研究』100, 108-119.
- ヴィゴツキー (1935) (土井捷三・神谷栄司 訳) (2003) 『「発達最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版.
- ウェスト ロビン (2013) 「幼少期の教育は母親の人生も改善する」ヘックマン ジェームズ J. 編 (2013) (古草 秀子訳) (2015) 『幼児教育の経済学』(pp. 52-57) 東洋経済新報社.
- ウルツィネメフ ガルサンジャムツ (2004) 「モンゴルの教育制度と遠隔教育の発展」北海道浅井学園大学生生涯学習研究所研究紀要『生涯学習研究と実践』6, 43-51.
- OECD 研究革新センター (2008) NPO 法人教育テスト研究センター監訳『学習の社会的成果 健康, 市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店.
- 大久保直明・竹内清・田中節雄・渡部真・小林雅之・林芳樹・清水弘吉 (1983) 「中・高一貫教育に関する実証的研究 (1) : 小学生の親の教育意識を中心に」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』35, 27-32.
- 太田和敬 (2013) 「オランダの学校及び保育施設における親参加」『人間科学研究』35, 45-69.
- 大豆生田啓友 (2016) 「映像を学びと研修に生かすために～ビデオカンファレンスのすすめ」『映像で見る 主体的な遊びで育つ子ども あそんでぼくらは人間になる』(pp.4-9) エイデル研究所.
- 小野寺純子・山口しのぶ (2013) 「モンゴル国ホブド県の小学校における ICT 活用の現状:—学校長と教員の視点から—」『国際開発学会第 24 回全国大会』81-84.
- Olaiya, A. E. and Petronella, C. (2012) 「昨今の子どもたちは何故早期教育を強いられるのか: 保護者と教師の視点とその関係」『国際幼児教育研究』20, 59-73.

- 外務省 (2018) 「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」 『外務省ホームページ』 2018 年 4 月 20 日アクセス <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000270588.pdf>>
- 外務省 (2018) 「対モンゴル経済協力」 『外務省ホームページ』 2019 年 5 月 5 日アクセス <<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/0000047765.pdf>>
- 外務省 (2020a) 「国別データブック (モンゴル)」 『外務省ホームページ』 2020 年 4 月 29 日アクセス <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni/13_databook/pdfs/01-10.pdf>
- 外務省 (2020b) 「児童の権利に関する条約 締約国一覧」 『外務省ホームページ』 2020 年 11 月 30 日アクセス <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun_1.html>
- 門松愛 (2016) 「バングラデシュにおける保護者の就学前教育選択の論理—学校教育への期待と育児観の影響に着目して—」 『比較教育学研究』 53, 116-137.
- 金塚基 (2003a) 「中国の出稼ぎ家庭における子どもの不就学に関する考察—親の教育意識に関する社会教育調査」 『アジア文化研究』 10, 224-235.
- 金塚基 (2003b) 「出稼ぎ家族における親の教育態度の形成—中国都市部における民工の教育意識に関する調査を通じて」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』 10, 145-155.
- 金丸雅子 (2018) 「非認知能力の育成におけるモンテッソーリ教育の有効性—幼稚園教育要領の改訂にあたって—」 『北海道文教大学研究紀要』 42, 51-61.
- 荻谷剛彦 (2008) 『学力と階層 教育の綻びをどう修正するか』 朝日新聞出版.
- ガルサンジャムツ ウルツィネメフ (2004) 「モンゴルの教育制度と遠隔教育の発展」、北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要『生涯学習研究と実践』 6, 43-51.
- 河合康・石部元雄 (1985) 「イギリス特殊教育における親の教育関与への権利について：「1981 年教育法」を中心にして」 『心身障害学研究』 9(1), 39-47.
- カンチェーミ ジュンコ・秋田喜代美 (2018) 『子どもたちからの贈りもの レッジョ・エミリアの哲学に基づく保育実践』 萌文書林.
- 北村友人 (2015) 『国際教育開発の研究射程 「持続可能な社会」のための比較教育学の最前線』 東信堂.
- 北村友人・廣里恭史 (2008) 「第 2 章 開発途上国における教育開発・改革の政治経済学的分析—地方分権化の文脈とアクター間の相互作用—」 廣里恭史・北村友人 編著『途上国における基礎教育支援 (下) 国際的なアプローチと実践』 (pp.30-60) 学文社.
- 窪田真二 (2004) 「学校改善における保護者・地域との協働の位置づけ—イングランドの中等学校長調査より」 『筑波大学教育学系論集』 28, 1-11.
- ケイ エレン (1900) (小野寺信・小野寺百合子 訳) (1979) 『児童の世紀』 富山房.
- 公益財団法人日本教材文化研究財団 (2016) 『調査研究シリーズ 63 家庭教育と親子関係に関する調査研究』 公益財団法人日本教材文化研究財団.
- 小金澤孝昭・ジャンチブ エルデネ ブルガン・佐々木達 (2006) 「モンゴル・ウランバートル市のゲル集落の拡大」 『宮城教育大学環境教育研究紀要』 9, 87-93.
- 国際協力機構 (JICA) モンゴル事務所 (2016) 「教育セクター事業紹介」 JICA モンゴル事務所.
- 胡中孟徳 (2018) 「3 章 戦後生まれコーホートの教育体験の潜在構造 その規定要因と教育達成・教育意識への影響」 中村高康・平沢和司・荒牧草平・中澤渉 編『教育と社会階層』 (pp.44-66) 東京大学出版会.

- 小長谷有紀 (2007) 「モンゴル牧畜システムの特徴と変容」 『E-journal GEO』 2(1), 34-42.
- 小林恵美子 (2011) 「社会とのつながりと学業不正行為—社会的コントロール理論の分析的妥当性」 『言語文化論叢』 15, 159-181.
- 小柳正司 (1999) 「デュエイ・スクールの真実 -シカゴ大学実験学校はどのような学校だったのか-」 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』 50, 185-209.
- 権藤与志夫・安藤 延男 (1973) 「タイ国初等教育における原級留置の規定因に関する分析—とくに親の教育意識との関連における (東南及び南アジアにおける人間形成の総合的比較研究-8-タイ農村における教育文化-タイ農村調査報告(特集))」 『Research bulletin』 23, 71-106.
- 在モンゴル日本国大使館 (2017) 「日本の対モンゴル政府開発援助 (ODA)」 『在モンゴル日本国大使館ホームページ』 2019年5月5日アクセス < https://www.mn.emb-japan.go.jp/itpr_ja/keikyuu_odaguideline.html >
- 佐伯胖 (2003) 「遊びと学習 (総説)」 『保育学研究』 41(1), 8-11.
- 佐伯胖・岩田恵子・宇田川久美子・林浩子 (2017) 『「子どもがケアする世界」をケアする—保育における「二人称的アプローチ」入門—』 ミネルヴァ書房.
- サジーワニー ディサーナーヤカ (2014) 「シンハラ話者者とタミル話者者の家庭での会話におけるコードスイッチング」 『千葉大学人文社会科学研究』 28, 117-136.
- 佐藤寛・Bayasgalan Oyuntsetseg (2019) 「モンゴルにおける環境教育の現状と高校生の環境意識」 『中央学院大学社会システム研究所紀要』 19(2), 1-12.
- 佐藤学・秋田喜代美 (2001) 『レッジョ・エミリア市の挑戦—子どもの輝く想像力を育てる—』 小学館.
- サラントナラ (2014) 「モンゴル人女性による文化継承—内モンゴル自治区のオルドス地域を中心に—」 『アジア文化研究』 21, 59-75.
- 澤村信英 (2008) 「第6章 EFA政策の推進と教育の質—ケニアの学校現場から」 小川啓一・西村幹子・北村友人 編『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向けて』 (pp. 137-158) 東信堂.
- 七木田敦 (2004) 「ニュージーランドにおけるプレイセンター運動の展開：理論と保育内容を中心に」 『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』 52, 317-323.
- 篠原郁子 (2017) 「第1章 非認知的能力をめぐって：本プロジェクトの研究の目的と視点」 遠藤利彦 (研究代表者) 『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』 国立教育政策研究所.
- 渋谷真樹 (2016) 「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続—日本の教育へのインパクトに着目して—」 『教育学研究』 83(4), 423-435.
- 白川俊之 (2010) 「家族構成と子どもの読解力形成—ひとり親家族の影響に関する日米比較」 『理論と方法』 25(2), 249-266.
- 神馬征峰 (2013) 「行動変容のためのポジティブ・デビエンス・アプローチ」 『日健教誌』 21(3), 253-260.
- 杉本弘文 (2016) 「モンゴル・ウランバートル市街地における集合住宅地区の生活・居住環境に関する研究 その3—都市部集合住宅地区居住者の意識・活動の変容について—」 『都市住宅学』 95, 132-137.

- 鈴木隆子 (2010) 「コミュニティ参加と小学校改善—ミャンマーのマグウェイ郡を事例として—」
『国際協力論集』 18(1), 37-52.
- 平良那愛 (2011) 「ラオスにおける村教育開発委員会の初等教育就学率向上に対する影響—首都
周辺地域における教育関係者への調査結果を通して—」 『国際教育協力論集』 14(1), 45-55.
- 高田潤一・山口しのぶ (2006) 「モンゴル国における教員研修プログラムへの遠隔教育メディア
の導入」 『国際開発学会第 17 回全国大会報告論文集』 1-4.
- 高橋梢 (2014) 「モンゴルにおける普通教育学校の教科書供給の現状と課題—ウランバートル市
の実態調査から—」 『東京外国語大学大学院総合国際学研究科紀要論文：言語・地域文化
研究』 20, 15-32.
- 高橋満・エンフォチル フビスガルト・ダグワドルジ アディアニヤム (2009) 「モンゴルの社
会変動と成人教育」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 58(1), 69-90.
- 滝口 良 (2011) 「市民参加を学ぶ:モンゴルウランバートル市ゲル地区改善プロジェクトから」
『北海道民族学』 7, 1-16.
- 滝口 良・坂本 剛・井潤 裕 (2017) 「モンゴル・ウランバートルのゲル地区における住まいの
変容と継承：都市定住に適應する遊牧の住文化に着目して」 『住総研研究論文集』 43, 173-
184.
- 滝澤克彦 (2005) 「モンゴルにおける家庭内祭祀の動態—社会主義体制下の宗教統制を経て—」 『宗
教と社会』 11, 63-84.
- 田澤実・梅崎修 (2016) 「保護者のかかわりと大学生のキャリア意識—保護者の就職活動への関
心度と、学生の満足度に注目して—」 『キャリア教育研究』 35(1), 21-27.
- 田村徳子 (2012) 「米国における保護者の学校参加に関する理論の一考察：Gordon と Epstein に着
目して」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 58, 155-167.
- 垂水裕子 (2015) 「香港・日本の小学校における親の学校との関わり—家庭背景・社会関係資本・
学力の関連—」 『比較教育学研究』 51, 129-150.
- チニンタ アプリナ・田中理絵 (2016) 「インドネシアにおける家庭教育と非行少年の関連」 『山
口大学教育学部研究論叢』 66, 203-212.
- チニンタ アプリナ (2018) 「インドネシアにおける家庭教育の強化に関する動向」 『九州教育
学会研究紀要』 44(0), 117-124.
- 陳 鳳・山根真理 (2017) 「中国における「家庭教育・教育期待と階層」に関わる研究を振り返
る」 『愛知教育大学家政教育講座研究紀要』 46, 33-44.
- 都村聞人 (2008) 「親の教育意識が家計の教育費負担に及ぼす影響-JGSS-2006 データによる分析」
『JGSS で見た日本人の意識と行動：日本版 General Social Surveys 研究論文集 7』 (pp.69-90)
- 露口健司 (2011) 「第 8 章 教育」 『ソーシャル・キャピタルのフロンティア—その到達点と可
能性—』 (pp. 173-196) ミネルヴァ書店.
- ドウェック キャロル S. (2013) 「思春期の子供への介入も重要だ」 ヘックマン ジェームズ J. 編
(2013) (古草 秀子訳) (2015) 『幼児教育の経済学』 (pp. 63-67) 東洋経済新報社.
- 独立行政法人国際協力機構 (2020) 「案件概要表一覧：モンゴル」 『JICA Knowledge Site』 2020 年
4 月 29 日アクセス <https://www.jica.go.jp/activities/project_list/knowledge/region/asia/mongolia.html>

- 鳥光美緒子 (2002) 「第1章 子どもの権利と幼児教育」小田豊・榎沢良彦 編『新しい時代の幼児教育』 (pp.1-26) 有斐閣.
- 中澤渉 (2014) 「第4章 教育機会の不平等と教育選択の責任の所在」渡辺秀樹・竹之下弘久 編著『越境する家族社会学』 (pp.56-70)学文社.
- 中島紀子 (2001) 「第11章 幼児教育の歴史」田中亨胤・中島紀子編著『幼児期の尊さと教育』 (pp.145-158) ミネルヴァ書房.
- 中村絵里 (2016) 「就学前自宅学習に関わる養育者への支援研究—モンゴル国の遊牧民家庭を対象として—」『国際開発研究』25(1・2), 209-222.
- 中村絵里 (2017) 「養育者による幼児・学童期の学習支援に関する研究—モンゴル国の大学生を対象として—」『国際開発学会第28回全国大会報告論文集』153-159.
- 中村絵里 (2018) 「モンゴル国の遊牧家庭における就学前学習と養育者の意識変容の関係」『日本モンゴル学会紀要』48, 29-42.
- 中村絵里 (2019a) 「保育の質と「主体的・対話的で深い学び」に関する考察」『清和大学短期大学部紀要』47, 17-28.
- 中村絵里 (2019b) 「親による教育関与(parental involvement)に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』58, 485-493.
- 中村絵里 (2020a) 「モンゴル国における親の教育関与に関する考察—就学前から学童期の子どもの教育への関与に着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59, 149-158.
- 中村絵里 (2020b) 「モンゴル国における幼児・学童期の家庭の教育関与に関する考察 —都市部貧困地域の事例—」『東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター 関連SEEDプロジェクト最終報告会 資料 (2020年2月5日)』
- 中村絵里 (2020c) 「モンゴル国ゲル地区における小学生の保護者による教育関与の考察」『比較教育学研究』61, 163-184.
- 中村絵里 (2021) 「7章 モンゴル国における幼児・学童期の家庭の教育関与」『発達保育実践政策学研究のフロントランナー 第2巻 保育・子育ての社会科学』 (pp.169-196) 中央法規出版.
- 中村和雄 (2004) 『ヴィゴツキー心理学 完全読本』新読書社.
- 中村高康・平沢和司 (2018) 「序章 教育と社会階層の調査」中村高康・平沢和司・荒牧草平・中澤渉 編『教育と社会階層』 (pp.1-12)東京大学出版会.
- 西村幹子 (2016) 「第6章 コミュニティと教育開発」小川啓一・西村幹子・北村友人 編『途上国世界の教育と開発：公正な世界を求めて』 (pp.83-96)上智大学出版.
- 日本モンテッソーリ教育総合研究所 (2018) 「モンテッソーリ教育について」『日本モンテッソーリ教育総合研究所ホームページ』2018年10月17日アクセス <<http://sainou.or.jp/montessori/about-montessori/>>
- 日本ユニセフ協会 (2018) 「子どもの権利条約」『日本ユニセフ協会ホームページ』2018年11月1日アクセス<https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html>
- 野垣善行 (1965) 「親の教育意識と就学前の教育環境」『幼児の教育』64(12), 52-61.

- 野口隆子 (2018) 「2 節 子どもの「創造」プロセスと保育の視点を探る一年間を通した保育環境・保育材に関する語りとキーワードに関する分析」『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための幼児教育指導』日本教材文化研究財団.
- 野本悠紀子 (2018) 「モンゴルの屠畜から日本の食育について考える」『モンゴル研究 創刊 30 号記念号』 5-24.
- 白地図専門店 (2020) 「モンゴルの白地図」『白地図専門店ホームページ』 2020 年 5 月 30 日アクセス <<https://www.freemap.jp/itemDownload/asia/mongolia/3.png>>
- バトゲレル バーサンジャブ (2013) 「モンゴルの教育における伝統的価値観とソビエト社会主義価値観の葛藤」『佛教大学教育学部学会紀要』 12, 113-127.
- 浜野隆 (2012) 「第 6 章 ベトナムとモンゴルにおける子育ての格差」内田伸子・浜野隆 編『お茶の水女子大学グローバル COE プログラム 格差センシティブな人間発達科学の創成 2 巻 世界の子育て格差 子どもの貧困は超えられるか』(pp.79-92) 金子書房.
- 浜野隆・三輪千明 (2012) 『発展途上国の保育と国際協力』東信堂.
- 浜野隆・内田伸子 (2012) 「1. 幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究(国際的価格差領域) (1) 国際格差班・リテラシー調査班 2011 年度プロジェクト報告 No.I 学力格差は幼児期から始まっているか: しつけスタイルは経済格差を凌駕する鍵; 日韓中越蒙交際費各調査」お茶の水女子大学.
- 浜野隆・内田伸子 (2012) 「1. 幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究(国際的価格差領域) (2) リテラシー調査班 2011 年度プロジェクト報告 No. II しつけスタイルは学力基盤力の形成に影響するか: 共有型しつけは子どもの語彙獲得や学ぶ意欲を育てる鍵」お茶の水女子大学.
- バーバラ ロゴフ(1990) (當眞千賀子訳) (2006) 『文化的営みとしての発達 個人、世代、コミュニティ』新曜社.
- 平沢和司・古田和・藤原翔 (2013) 「社会階層と教育研究の動向と課題」『教育社会学研究』 93, 151-191.
- 広田照幸 (1999) 「2 章 家族と学校の関係史—葛藤論的視点から—」渡辺秀樹 編『変容する家族と子ども—家族は子どもにとっての資源か—』(pp.24-44) 教育出版.
- 福元真由美 (2002) 「第 3 章 幼児の学び・発達と環境」小田豊・榎沢良彦 編『新しい時代の幼児教育』(pp.61-87) 有斐閣.
- 藤原翔 (2009) 「現代高校生と母親の教育期待:—相互依存モデルを用いた親子同時分析—」『理論と方法』 24(2), 283-299.
- 藤原良毅 (1954) 「家族集団における教育機能の分析について」『教育社会学研究』 6, 98-109.
- ブルーナー, J.S., (1960) (鈴木祥蔵・佐藤三郎 訳) (1963) 『教育の過程』岩波書店.
- ヘックマン ジェームズ J. (2013) (古草 秀子訳) (2015) 『幼児教育の経済学』東洋経済新報社.
- ボラグ (2007) 「モンゴル民族の教育-文化的観点からの考察-」『人文論究』 51 (1), 122-135.
- 本田由紀 『女性の就業と親子関係: 母親たちの階層戦略』勁草書房, 2004.
- 本田由紀・平沢和司編著 (2007) 『リーディングス日本の教育と社会 第 2 巻 学歴社会・受験戦争』日本図書センター.

- 本田由紀 (2008) 『「家庭教育」の隘路：子育てに強迫される母親たち』 勁草書房.
- 前田ひとみ・河村洋子・上野洋子・南家貴美代 (2017) 「ポジデビを探せ！第3回ケース2：院内感染コントロール 小さな波から始まるポジデビ」 『公衆衛生』 81(1), 85-90.
- 松宮邑子 (2019) 「ウランバートルにおけるゲル地区の形成と居住者の移住・移動・定着」 『地理学評論. [Series A] 』 92(2), 47-71.
- マレー チャールズ (2013) 「幼少期の教育的介入に否定的な報告もある」 ヘックマン ジェームズ J. 編 (2013) (古草 秀子訳) (2015) 『幼児教育の経済学』 (pp.58-62) 東洋経済新報社.
- 三隅一人 (2013) 『叢書・現代社会学⑥社会関係資本—理論統合の挑戦—』 ミネルヴァ書房.
- 耳塚寛明 (2007) 「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか (特集 「格差」に挑む)」 『教育社会学研究』 80, 23-39.
- ミヤグマル アリウントヤー (2013) 「モンゴルにおける「支援型改革」と「教育借用」—幼児教育における<子ども中心主義アプローチ>の実施を事例として—」 博士論文, 一橋大学大学院社会学研究科.
- 宮前奈央美 (2003) 「モンゴルにおける初等教育の諸問題と教育協力の課題」 『九州教育学会研究紀要』 31, 105-112.
- 宮前奈央美 (2006) 「モンゴル・ウランバートル市内における教育格差」 『国際教育文化研究』 6, 103-112.
- 宮前奈央美 (2008) 「モンゴルにおける都市への移動背景と教育問題」 『九州教育学会研究紀要』 36, 149-156.
- 宮前奈央美 (2009) 「モンゴルにおける社会体制移行と教育政策の課題」 『九州大学大学院教育学コース院生論文集』 9, 89-107.
- 武藤隆・河邊貴子・秋田喜代美・吉永早苗・馬屋原真美・地藏堂充・中丸元良 (2016) 大豆生田啓友・中坪史典 (編著) 『映像で見る 主体的な遊びで育つ子ども あそんでぼくらは人間になる』 エイデル研究所.
- 森楸・西田忠男 (1986) 「子どもの発達による親の家庭教育意識の変化」 『幼年教育研究年報』 11, 33-40.
- 杜禹威 (2012) 「今日の中国教育社会における文化大革命の影響：教育意識に関する世代別インタビュー調査をもとに」 『社会学論考』 33, 29-41.
- 森田美芽 (2018) 「デュルケームの教育論」 『大阪キリスト教短期大学紀要』 58, 1-14.
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館.
- 文部科学省 (2018) 「審議会答申等 (21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 第一次答申) 1996.」 『文部科学省ホームページ』 2018年9月25日アクセス <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm>
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 (2013) 『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ』 慶應義塾大学出版会.
- 山崎鎮親 (1990) 「戦後「学力」低下問題における教育意識の構造」 『東京大学教育学部紀要』 29, 189-198.

- 山田肖子 (2008) 「第 5 章 EFA 推進の国際的、国内的動機と学校、家庭へのインパクト—エチオピアの事例」『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向けて』 (pp. 108-136) 東信堂.
- ユニセフ (2013) (日本ユニセフ協会訳) (2014) 『世界子供白書 2014 統計編 だれもが大切な“ひとり”格差を明らかにし子どもの権利を推進する』公益財団法人日本ユニセフ協会.
- ユニセフ (2014) (日本ユニセフ協会訳) (2015) 『世界子供白書 2015<要約版> 未来を再考する 1人ひとりの子どものためのイノベーション』公益財団法人日本ユニセフ協会.
- 横田和子 (2002) 「民間教育学の視点からみるモンゴルのことわざ—「人になる」という概念を中心に—」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 48, 133-145.
- 吉野耕造 (2000) 「モンゴル国教育機関におけるコンピュータ導入の問題点」『情報文化学会全国大会講演予稿集 8』 63-66.
- 余田翔平 (2012) 「子ども期の家族構造と教育達成格差—二人親世帯/母子世帯/父子世帯の比較—」『家族社会学研究』 24(1), 60-71.
- 李 叶 (2019) 「家庭教育における民族文化の現状—内モンゴルのモンゴル族家庭を事例に—」『環日本海研究年報』 24, 129-144.
- ワイカート デイヴィッド P. (浜野隆訳) (2015) 『幼児教育への国際的視座』 東信堂.

<英語文献>

- Ang, L. Brooker, E. and Stephen, C. (2016). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*. (published on line).
- Bassani, C. (2008). Social Capital and Disparities in Canadian Youth's Mathematics Achievement. *Canadian Journal of Education*, 3(3), 727-760.
- Bemstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. and Jean-Claude P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. and Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*. 1-14
- Callanan, M., Luce, M., Triona, L., Rigney, J., Siegel, D., and Jipson, J. (2013). What Counts as Science in Everyday and Family Interactions? *Lost Opportunities – Learning in Out-of-School Time*. Berlin: Springer.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O., Sparling, J. J., and Ramey, C. T., (2012). Adult Outcomes as a Function of an Early Childhood Educational Program: An Abecedarian Project Follow-Up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033-1043.
- Chudgar, A., Miller, K. and Kothari, B. (2012). Relationship between Household Literacy and Educational Engagement: Analysis of Data from Rajkot District, India. *International Review of Education* 58: 73-89.
- Coleman, James S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital," *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120. (=2006、金光 淳訳「第 6 章 人的資本の形成における社会関係資本」『リーディングス ネットワーク論 家族・コミュニティ・社会関係資本』 pp. 205-241, 勁草書房) .

- Datta, Lois-E.; McHale, C. and Mitchell, S. (1976). The Effects of the Head Start Classroom Experience on Some Aspects of Child Development: A Summary Report of National Evaluations, 1966-1969. (DHEW Publication No.OHD-76-30088). Office of Human Development.
- Dufur, M. J., Parcel, T., and Trautman K. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., and Neumann, M. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69.
- Edwards Jr. D. B., Zimmermann, T., Sitha, C., Williams, J. H., and Kitamura. Y. (2015). Student transition from primary to lower secondary school in Cambodia: Narrative insights into complex systems. *Prospects* 44 (3): 367-380.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansom, N. R., and Voorhis, F. L. (2002). “*School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2nd edition)*.” Corwin.
- Fabricant, M., and Fine, M. (2013). *The Changing Politics of Education: Privatization and the Dispossessed Lives Left Behind*. Paradigm Publishers.
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13 (1): 1-22.
- Fine, M. (1992). The “Public” in Public Schools: The Social Construction / Constriction of Moral Communities. *Schooling and Silenced “Others”: Race and Class in Schools*, 64-78.
- Goodall, J and Montgomery, C. (2014). Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum. *Educational Review* 66 (4): 399-410.
- Hango, D. (2007). Parental Investment in Childhood and Educational Qualifications: Can Greater Parental Involvement Mediate the Effects of Socioeconomic Disadvantage? *Social Science Research* 36: 1371-1390.
- Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., and Yavitz, A., (2006). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High Scope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1 (1), 1-46.
- Heckman, J.J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, pp 145-149.
- Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hornby, G., and Lafaele, R. (2011) . Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., and Lareau, A. (2006). ‘From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks.’ “*Education, Globalization and Social Change 2*.” (=稲垣恭子 訳、2012、「3 社会的紐帯から社会関係資本へ—学校と保護者ネットワークの関係における階層差」『グローバル化・社会変動と教育2：文化と不平等の教育社会学』pp. 37-59, 東京大学出版会) .

- Jeynes, W. H. (2017). A Meta-Analysis: The Relationship between Parental Involvement and Latino Student Outcomes. *Education and Urban Society*, 49 (1), 4-28.
- Khajehpour, M., and Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204-1208.
- King, K. (2007). Balancing basic and post-basic education in Kenya: National versus international policy agendas. *International Journal of Educational Development*, 27, 358-370.
- Lareau, A. (1992). "It's More Covert Today": The Importance of Race in Shaping Prents' Views of the School. *Schooling and Silenced "Others": Race and Class in Schools*, 10-33.
- MacLeod, J. (1987). "Ain'tno makin' it: Aspiration and attainment in a low-income neighborhood." (=南保輔 訳、2007、『ぼくにだってできるさ アメリカ低収入地区の社会不平等の再生産』北大路書房) .
- Mayo, A., and Siraj, I. (2015) . Parenting practices and children's academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education*, 41 (1), 47-63.
- Manz, P. (2012). Home-Based Head Start and Family Involvement: An Exploratory Study of the Associations Among Home Visiting Frequency and Family Involvement Dimensions. *Early Childhood Education Journal*. 40, 231-238.
- Nakamura, E. (2017). Parental Home-based Support and Educational Outlook towards Primary School Children in Urban Mongolia. *The Asian Conference on Education & International Development 2017 Official Conference Proceedings*. pp.163-173.
- National Registration and Statistics Office of Mongolia (2001). *Mongolian Statistical Yearbook*. National Registration and Statistics Office of Mongolia.
- National Registration and Statistics Office of Mongolia. (2015). *Mongolian Statistical Yearbook*. National Registration and Statistics Office of Mongolia.
- National Registration and Statistics Office of Mongolia (2016). *Mongolian Statistical Yearbook*. National Registration and Statistics Office of Mongolia.
- National Statistics Office of Mongolia (2018). *Mongolia Poverty UPDATE 2018*. National Statistics Office of Mongolia
- National Statistics Office of Mongolia (2019). *Mongolia Social Indicator Sample Survey-2018*. National Statistics Office of Mongolia
- Neymotin, F. (2014). How Parental Involvement Affects Childhood Behavioral Outcomes. *Journal of Family Economic Issues*, 35, 433-451.
- Nguon S. (2011). The Impact of Parental Involvement on Girls' Academic Performance: A Case Study of Cambodian Secondary Schools 『比較教育学研究』 43, 91-111.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunberg, E., and Granlund, M. (2015). Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 297-315.
- Nishimura, M. (2017). Community Participation in School Governance: The Maasai Community in Kenya. *Prospects*, 47, 393-412,
- OECD (2012). "Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care." Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). "Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education." Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018). “*Starting Strong, Engaging Young Children: Lessons From Research About Quality In Early Childhood Education.*” OECD.
- OECD (2012). “OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2012.” National Center for Education Statistic. Retrieved on December 15, 2015, from https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/MS12_StQ_FormC_ENG_USA_final.pdf.
- Pretorius, E. J. and Curin, S. (2010). Do the rich get richer and the poor poorer? The effects of an intervention programme on reading in the home and school language in a high poverty multilingual context. *International Journal of Educational Development*, 30, 67-76.
- Putnam, D. R. (2015). “Our Kids: The American Dream in Crisis.” Simon & Schuster. (=柴内 康文 訳、2017、『われらの子ども:米国における機会格差の拡大』創元社) .
- Reimers, F. (1993). The challenges for early childhood education policy in Latin America and the Caribbean. *International Journal of Educational Development*, 13 (4), 303-314.
- Reynolds, A. J. (1996). Cognitive and Family-Support Mediators of Preschool Effectiveness: A Confirmatory Analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Rossabi, M. (2005). “Modern Mongolia: From Khans to Commissars to Capitalists.” University of California Press. (=小林志歩 訳、2007、『現代モンゴル—迷走するグローバリゼーション』明石書店) .
- Save the Children Japan, Mongolia Office (2013). *Improving Primary Education Outcomes for the Most Vulnerable Children in Rural Mongolia: Baseline Survey Report*. Save the Children Japan, Mongolia Office.
- Sawazaki R. A. (2007). An Analysis of Three Pilot Shared Reading Programs. 『文化情報学: 駿河台大学文化情報学部紀要』 14(2), 17-33.
- See, B. H. and Gorard, S. (2015). The role of parents in young people’s education—a critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, 41 (3), 346-366.
- Sheldon, S. B., and Epstein, J. L. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *The School Community Journal*, 14 (2), 39-56.
- Steiner-Khamsi, G., and Gerelmaa, A. (2008). Quality and equity in the Mongolian education sector. *Prospects*, 38 (3), 409-414.
- Steiner-Khamsi, G., and Stolpe, I. (2005) . Non-traveling ‘Best Practices’ for a traveling population: the case of nomadic education in Mongolia. *European Educational Research Journal*, 4(1), 22-35.
- Steiner-Khamsi, G., and Stolpe, Ines (2006). *Educational Import: Local Encounters with Global Forces in Mongolia*, Palgrave Macmillan.
- St. Pierre, R.G., Layzer, J.I. and Bames, H.V. (1995) . Two-generation programmes: design, cost, and Short-term effectiveness. *The future of children: Long-term outcomes of early childhood programmes*, 5 (3), 77-93.
- Sukhbaatar, B. (2014). Study on Parental Involvement Preparation at a Preservice Institution in Mongolia. *School Community Journal*, 24 (2), 189-217.
- Suprunova, L.L. (2007). Education in Mongolia: The Difficulties and Achievements of the Period of Transition. *Russian Education and Society*, 49 (1), 78-97.
- The Ministry of Education, Culture, Science and Sports of Mongolia. (2018). Program on Developing Preschool Aged Children within the Family Environment. Resolution of the Minister’s of the Ministry of Education, Culture, Science and Sports of Mongolia.

- Ule, M., Živoder, A., and Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 329-348.
- United Nations (2018). *World Population Prospects: The 2018 Revision (key facts)*, New York: United Nations.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2012). *The State of the World Children 2012: Children in an Urban World*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2015). "Reimagine the Future." *The State of the World Children*. New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2016). *The State of the World Children 2016: A fair chance for every child*. New York: UNICEF.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)(2002). "Global Education Monitoring Report 2002-Education for All: Is the World on Track?" Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). Education Today Newsletter. No. 13, July-September, UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and United Nations Children's Fund (UNICEF)(2012). *Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All, EFA Goal 1 Early Childhood Care and Education*. UNESCO and UNICEF.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating sustainable future for all*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Global Education Monitoring Report 2017-Accountability in Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018). UNESCO Institute for Statistics, UIS. Stat. Retrieved on July 20, 2018, from <http://data.uis.unesco.org/index.aspx#>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019). *Global Education Monitoring Report 2019-Migration, displacement and education: BUILDING BRIDGES, NOT WALLS*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). UNESCO Institute for Statistics, UIS. Stat. Retrieved on January 30, 2020, from <http://data.uis.unesco.org/index.aspx#>
- Statistics Department of Ulaanbaatar Retrieved on November 20, 2016. from <http://www.ubstat.mn>
- Weikart, D. P. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*, Paris: UNESCO, (=浜野隆 訳、2015、『幼児教育への国際的視座』東信堂) .
- Weis, L., Fine, M., and Lareau, A. (1992). *Schooling and Silenced "Others": Race and Class in Schools*. State University of New York at
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Wood, D., Bruner, J., and Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17 (2): 89-100.
- World Bank (2002). *Mongolia Public Expenditure and Financial Management Review*. Washinton D.C.: World Bank.
- World Bank (2017). *Japan Social Development Fund Annual Report Fiscal Year 2016*. Washinton D.C.: World Bank.

- World Bank (2017). *Pre-Primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, & Child Development Outcomes*. Washinton D.C.: World Bank.
- Yamaguchi, S. and Takada, J. (2013). Mixed-Methods Impact Study of One Laptop Per Child Initiative. *The 24th JASIID Annual Conference*. 85-88.
- Young, M. (1958). "The rise of the meritocracy," Themes and Hudson, (=窪田鎮夫・山元卯一郎訳、1982、『メリトクラシー』至誠堂).

巻末資料

巻末資料1

The Convention on the Rights of the Child
「児童のための権利条約(「子どもの権利条約」)」

Article 28

1. States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular:
 - (a) Make primary education compulsory and available free to all;
 - (b) Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible to every child, and take appropriate measures such as the introduction of free education and offering financial assistance in case of need;
 - (c) Make higher education accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means;
 - (d) Make educational and vocational information and guidance available and accessible to all children;
 - (e) Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates.
2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention.
3. States Parties shall promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods. In this regard, particular account shall be taken of the needs of developing countries.

(出所：UNICEF "Convention on the Rights of the Child"

<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>)

「児童のための権利条約(「子どもの権利条約」)」

第28条

- 1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会
の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適切な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。
- 2 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適切な措置をとる。
- 3 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

(出所：外務省 人権・人道：「児童の権利に関する条約」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html>)

СУРГУУЛИЙН ӨМНӨХ НАСНЫ ХҮҮХДИЙГ
ГЭРИЙН АРГААР СУРАЛЦУУЛАХ ТАЛААРХ
ЭЦЭГ ЭХИЙН СУДАЛГАА

Урьдчилан асуух асуулт

Pre Survey

Тус асуултын хуудаст таны бөглөсөн зүйлийг шинжлэх ухааны судалгаа болон Save the Children төслийн тайлан боловсруулахаас өөр зорилгоор ашиглахгүй болно. Түүнчлэн хувь хүний нууцыг чандлан хадгалах бөгөөд эрдмийн ажил болон бусад нийтлэлд ашиглахдаа асуудтанд хариулсан хүн хэн болох нь мэдэгдэхгүй нууцын зэрэглэлд байх болно.

Та бүхэн дээрх баримтлалд үндэслэн дараах асуултуудад үнэн зөвийг хариулна уу.

Токиогийн их сургуулийн аспирантурын боловсролын хүрээлэн
Салбарууд дамнасан судалгааны мэдээллийн тэнхим
Ямаучи судалгааны өрөө
Магистрантурын 2-р курсын оюутан, Накамура Эри
(Холбоо барих e-мэйл хаяг: qq136219@iii.u-tokyo.ac.jp)

[Нүүр хуудас]

Овог нэр:

Нас, хүйс: настай эр / эм

Оршин суугаа газар (сумаас хэдэн км зайтай): км

Эх хэлээр уншиж чадах уу?

Ихэнх үсгийг уншиж чадна / бага зэрэг уншина / уншиж чадахгүй

.....
..... 3 / 2 / 1

Эх хэлээр бичдэг үү? хэнх үсгийг бичиж чадна / бага зэрэг бичнэ / бичиж чадахгүй

.....
..... 3 / 2 / 1

Боловсрол: дугаар анги хүртэл (нийт жил суралцсан) / Сургуульд яваагүй

Цэцэрлэгт явж байсан уу? Явж байсан (..... жил явсан) / Цэцэрлэгт яваагүй

[Суралцах орчин]

1. Гэр дотор дараах зүйл бий юү?

1. Байна 2. Байхгүй

1. Хүүхдийн унших ном / Зурагтай ном

1. Байна 2. Байхгүй

- | | | |
|--|--------------------------|------------|
| 2. Хүүхдийн хэрэглэдэг бичгийн хэрэгсэл (харандаа, дэвтэр) | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Хүүхдийн дасгалын дэвтэр
(эх хэлээ сурах дасгалын дэвтэр, тоо бодох дасгалын дэвтэр) | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Хүүхдийн тоглоом | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Телевиз | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 6. Сансрын нэвтрүүлэг хүлээн авдаг телевиз (тавган антенн г.м.) | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 7. DVD хөгжмийг аппарат | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 8. Радио | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |
| 9. Гар утас | 1. Байна | 2. Байхгүй |
| | <input type="checkbox"/> | |

2. [Эцэг эхийн оролцоо]

Дараах асуултуудад хариулахдаа тус тус нэгийг сонгож тэмдэглэнэ үү.

1. Хүүхэддээ ардын үлгэр / домог, туужийг ярьж өгдөг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

2. Хүүхэддээ эх хэлээр уншиж бичихийг зааж өгдөг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

3. Хүүхэддээ тоо тоолохыг зааж өгдөг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

4. Хүүхэдтэйгээ хамт зурагт үздэг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

5. Хүүхэдтэйгээ зурагтын агуулгын тухай ярилцдаг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

6. Гэртээ байхдаа цаг гаргаж хүүхэдтэйгээ тоглодог.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

7. Завгүй байхдаа хэрэв хүүхэд нь хамт тоглохыг хүссэн ч дараа гэж хойшлуулдаг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй


8. Суралцах материал (цагаан толгойн хүснэгт, дасгалын дэвтэр зэрэг)-ыг ашиглаж хүүхдээ суралцуулдаг.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Өдөр бүр	2. Долоо хоногт 2-3 удаа	3. Сард 2-3 удаа	4. Бараг хийхгүй

3. [Сургуулийн насанд хүрэхээс өмнө гэртээ суралцуулах хэрэгцээ]


Дараах асуултуудад хэр зэрэг нийцэхийг сонгож тоогоор тэмдэглэнэ үү.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




1. Эх хэлээр уншиж бичихийг бага сургуульд ороод сурахад болоо.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Тоо бодохыг бага сургуульд ороод сурахад болоо.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Бага сургуульд орохоос өмнө тоглоом, зурагтай номоор сайн тоглох ёстой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. Гэртээ хүүхдийн ном байвал сайн.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



5. Гэртээ хүүхдийн тоглоомтой байх шаардлагагүй.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. [Идэвх нэмэгдүүлэх үүргийн тухай ойлголт]

Дараах асуултуудад хэр зэрэг нийцэхийг сонгож тоогоор тэмдэглэнэ үү.


1. Хүүхэд нь эцэг эхтэй тоглохгүй ч бие дааж тоглож чадна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Хүүхдийн сонирхлыг татмаар тоглоом, хичээлийн материалыг эцэг эх нь олж өгөх хэрэг байхгүй.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Хүүхэд ямар нэг асуудал тохиолдсон байхад эцэг эх нь хошуу оруулахгүйгээр байдлыг ажиглаж байвал сайн.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. Хүүхэд нь өөрөө асуудлаа шийдвэрлэж чадахгүй тохиолдолд эцэг эхийн зүгээс шууд шийдийг зааж өгөх нь дээр.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




5. Хүүхэд нь гэртээ хичээл (уншиж тоо бодож сурах) хийхдээ би (эцэг эх) яаж дэмжих ёстойг сайн ойлгож байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




6. Хүүхдийн тоглоомын талаар түүнийг яаж ашиглаж тоглодог гэдгийг би (эцэг эх) сайн мэдэж байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



7. Эцэг эх нь хүүхдээ хичээл хийж тоглох үед дэмжиж тоглох арга барилтай танилцсан байх ёстой.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



5. [Хичээлийн материал (тоглоом)]


1. Сургуулийн өмнөх насны хүүхдэд нь хичээлийн материал (тоглоом: наадгай, зурагтай ном, дасгалын дэвтэр г.м.)-д ямар төрлүүдтэй гэдгийг мэдэж байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Тус бүрийн хичээлийн материал (тоглоом)-д ерөнхийд хэрхэн тоглох ёстой гэдэг дүрэмтэй байдаг.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Хүүхдэд зориулсан хичээлийн материал (тоглоом) ашиглуулахад эцэг эхийн зүгээс сонирхлыг нэмэгдүүлэх арга хэмжээ авах ёстой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



4. Хичээлийн материал (тоглоом)-ыг ашиглах тал дээр асуулт гарвал зөвлөгөө авдаг хүнтэй.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



6. [Идэвх сонирхол]


1. Хүүхдээ сургуульд оруулахаас өмнө би (эцэг эх) өөрөө эх хэлээр уншиж бичих, тоо бодох аргыг заах бодолтой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Хүүхдээ сургуульд орохоос өмнө би (эцэг эх) өөрөө хүүхэддээ ном уншиж өгөх бодолтой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Хүүхэд нь гэртээ ганцаараа чимээгүй зурагт үзэж байвал “Миний хүү, юу үзэж сонирхож байна?” гэх мэтээр асууна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



4. Гэртээ байхад аль болох цаг гаргаж хүүхэдтэйгээ юм ярьдаг.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



Судалгааны дараах асуух асуулт


Post survey

Овог нэр:

Өнөөдөр судалгааны ажилд хамрагдсанд тань баярлалаа. Дараагийн асуултад хариулна уу.

Дараах асуултуудад хэр зэрэг нийцэхийг сонгож тоогоор тэмдэглэнэ үү.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




1 2 3 4 5 6

0. [Сэтгэгдэл]

1. Өнөөдөр нэг суманд суудаг эцэг эхчүүдтэй уулзаж ярилцах боломж гарч ач холбогдолтой байлаа.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



1 2 3 4 5 6

2. Сургуулийн өмнөх насны хүүхдийн эцэг эх нь ямар арга хэмжээ авах ёстойг мэдэж авлаа.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



1 2 3 4 5 6

3. Үүнээс хойш сургуулийн өмнөх насны хүүхдээ хичээл сайн хийлгэнэ.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



1 2 3 4 5 6

4. Ном, тоглоомын багцыг ашиглаж үзмээр байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




1 2 3 4 5 6

3. [Сургуулийн насанд хүрэхээс өмнө гэртээ суралцуулах хэрэгцээ]


Дараах асуултуудад хэр зэрэг нийцэхийг сонгож тоогоор тэмдэглэнэ үү.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




1. Эх хэлээр уншиж бичихийг бага сургуульд ороод сурахад болоо.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Тоо бодохыг бага сургуульд ороод сурахад болоо.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Бага сургуульд орохоос өмнө тоглоом, зурагтай номоор сайн тоглох ёстой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. Гэртээ хүүхдийн ном байвал сайн.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



5. Гэртээ хүүхдийн тоглоомтой байх шаардлагагүй.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. [Идэвх нэмэгдүүлэх үүргийн тухай ойлголт]

Дараах асуултуудад хэр зэрэг нийцэхийг сонгож тоогоор тэмдэглэнэ үү.


1. Хүүхэд нь эцэг эхтэй тоглохгүй ч бие дааж тоглож чадна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Хүүхдийн сонирхлыг татмаар тоглоом, хичээлийн материалыг эцэг эх нь олж өгөх хэрэг байхгүй.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Хүүхэд ямар нэг асуудал тохиолдсон байхад эцэг эх нь хошуу оруулахгүйгээр байдлыг ажиглаж байвал сайн.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




4. Хүүхэд нь өөрөө асуудлаа шийдвэрлэж чадахгүй тохиолдолд эцэг эхийн зүгээс шууд шийдийг зааж өгөх нь дээр.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




5. Хүүхэд нь гэртээ хичээл (уншиж тоо бодож сурах) хийхдээ би (эцэг эх) яаж дэмжих ёстойг сайн ойлгож байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




6. Хүүхдийн тоглоомын талаар түүнийг яаж ашиглаж тоглодог гэдгийг би (эцэг эх) сайн мэдэж байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



7. Эцэг эх нь хүүхдээ хичээл хийж тоглох үед дэмжиж тоглох арга барилтай танилцсан байх ёстой.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



5. [Хичээлийн материал (тоглоом)]


1. Сургуулийн өмнөх насны хүүхдэд нь хичээлийн материал (тоглоом: наадгай, зурагтай ном, дасгалын дэвтэр г.м.)-д ямар төрлүүдтэй гэдгийг мэдэж байна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




2. Тус бүрийн хичээлийн материал (тоглоом)-д ерөнхийд хэрхэн тоглох ёстой гэдэг дүрэмтэй байдаг.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна




3. Хүүхдэд зориулсан хичээлийн материал (тоглоом) ашиглуулахад эцэг эхийн зүгээс сонирхлыг нэмэгдүүлэх арга хэмжээ авах ёстой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



4. Хичээлийн материал (тоглоом)-ыг ашиглах тал дээр асуулт гарвал зөвлөгөө авдаг хүнтэй.


Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



6. [Идэвх сонирхол]

1. Хүүхдээ сургуульд оруулахаас өмнө би (эцэг эх) өөрөө эх хэлээр уншиж бичих, тоо бодох аргыг заах бодолтой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна



2. Хүүхдээ сургуульд орохоос өмнө би (эцэг эх) өөрөө хүүхэддээ ном уншиж өгөх бодолтой.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна
1 2 3 4 5 6

3. Хүүхэд нь гэртээ ганцаараа чимээгүй зурагт үзэж байвал “Миний хүү, юу үзэж сонирхож байна?” гэх мэтээр асууна.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна
1 2 3 4 5 6

4. Гэртээ байхад аль болох цаг гаргаж хүүхэдтэйгээ юм ярьдаг.

Огт тэгж санагдахгүй Яг тийм гэж бодож байна
1 2 3 4 5 6

Дараах зүйлд чөлөөтэй хариулж бичнэ үү.

1. Үүнээс хойш сургуулийн өмнөх насны хүүхэддээ хичээл хийлгэх талаар санаа зовниж байгаа зүйл бий юү?

2. Ном, тоглоомын багцаа хэрхэн хэрэглэх талаар асуумаар зүйл байвал бичнэ үү.

3. Бас бус хүсэлт, асуух зүйл байвал бичнэ үү.

Гэрээр олгох сургуулийн өмнөх боловсролын талаарх судалгаа

Энэхүү асуулгын хуудсаар олж авсан мэдээллийг эрдэм шинжилгээний ажил болоод Хүүхдийг Ивээх Санд илгээх төслийн тайлангаас бусад зориулалтаар ашиглахгүй болно. Хувь хүний мэдээллийн нууцыг чандлан хадгална. Тайлан илтгэлд хувь хүний нэрийг тусгайлан зааж дурдахгүй. Дээрх нөхцөлийг хүлээн зөвшөөрч асуулгад хариулан бидний ажилд туслана уу.

Токио их сургуулийн Боловсрол судлалын ахисан шатны сургууль

Докторантур 2-р курс Накамура Эри

-
- Овог нэр _____
- Нас, Хүйс _____ нас , Эр / Эм
- Оршин суугаа газар (Сумын төвөөс алслагдсан зай) _____ Км
- Монгол хэлээр уншиж, бичих чадвар (аль нэгийг дугуйлах)
(Сайн чадна, Бараг чадна, Зөвхөн өөрийн нэрийг бичиж чадна, Огт чадахгүй)
- Боловсролын байдал _____ -р анги хүртэл (нийт _____ жил / Сургуульд сураагүй)
- Цэцэрлэг _____ Явж байсан (_____ жил) / Явж байгаагүй
- Эрхэлдэг ажил _____
- Гэр бүлийн хүний эрхэлдэг ажил _____
- Гэр бүлийн хүний боловсрол _____ -р анги хүртэл (нийт _____ жил) / Сургуульд сураагүй

1 【Гэрээр сурч боловсрох орчин нөхцөл】

Танай гэрт дараах зүйлс байгаа юу?

1. Хүүхдэд зориулсан ном, зурагтай ном [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн ном байгаа вэ?
2. Хүүхдэд зориулсан бичгийн хэрэгсэл (Үзэг, харандаа, дэвтэр) [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн үзэг, харандаа, хэдэн дэвтэр байгаа вэ?
3. Хүүхдийн тоглоом [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн тоглоом байгаа вэ?
4. Телевиз [1Байгаа · 2Байхгүй]
5. Кабель хүлээн авах боломжтой телевиз [1Байгаа · 2Байхгүй]
6. DVD тоглуулагч [1Байгаа · 2Байхгүй]
7. Радио [1Байгаа · 2Байхгүй]
8. Гар утас [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол хэд байгаа вэ?

2 【Сургуульд орохын өмнө гэртээ суралцаж буй байдал】

Хүүхэд тань бага ангид элсэн орохын өмнөх үеийг эргэн санаж, хариулна уу. Дараах асуултуудад өөрт хамаарах нэг хариултыг сонгон дугуйлна уу.

1. Хүүхдээ бага ангид элсэн орохын өмнө гэрээр сурч боловсроход нь анхаарч байсан уу? (Сургуульд орохын өмнө гэрээр зааж, сургаж байсан уу?)

[Тийм · Үгүй]



Шууд асуулт 3 【Боловсролын талаарх үзэл бодол, айл хөршийн харилцан уялдаа】 3 руу шилжинэ үү

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)



Юу зааж байсан бэ? (Чөлөөтэй бичиж хариулна уу)



Ямар давтамжтай зааж байсан бэ?

[Өдөр бүр · 2~3 өдөрт нэг удаа · Долоо хоногт нэг удаа · Сард 1~2 удаа]

2. Хүүхдэдээ сургуулийн өмнөх боловсрол олгоход гэр бүлийн гишүүдээс хэн нь илүү анхаарч ажиллаж байсан бэ?

[Аав, Ээж, Өвөө, Эмээ, Ах эгч, Бусад (чөлөөтэй хариулна уу _____)]

3. Ном, тоглоомын багцыг гэрээрээ авч ашиглаж байсан уу?

[Тийм · Нэг ч удаа авч байгаагүй]



Шууд асуулт 2 【Сургуульд орохын өмнө гэртээ суралцаж буй байдал】 9 руу шилжинэ үү.

Үргэлжлүүлэн асуулт 4-т хариулна уу.

4. Хэдэн багц авч ашигласан вэ?

[_____ багц (Нийт 10 багц байдаг)]

5. Ном, тоглоомын багцыг хэнтэй хамт ашигладаг байсан вэ? (Хамгийн их тохиолдлыг дугуйлна уу)

[Хүүхэд ганцаараа · Аавтайгаа хамт · Ээжтэйгээ хамт · Өвөө (эсвэл эмээ)-тэй хамт · Ах, эгчтэйгээ хамт]

6. Ном, тоглоомын багцыг ямар давтамжтай авч ашигладаг байсан вэ?

[Өдөр бүр · 2~3 өдөрт нэг удаа · 1 долоо хоногт нэг удаа · Бараг ашиглаагүй]

7. Ном, тоглоомын багцын дотор яаж ашиглах нь ойлгомжгүй тоглоом байсан уу?
 [Тийм · Үгүй]
 (Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)
 ↳ Ойлгомжгүй үед ямар арга хэмжээ авч байсан бэ?
 [Чиглүүлэгч багшаас асуусан · Хөрш айлын хүнээс асуусан · Зааврыг нь уншсан]
8. Ном, тоглоомын багцыг ашиглаж чадаагүй шалтгааныг тайлбарлана уу? (Хамаарах бүх хариултыг дугуйлна уу)
 · Сонирхолтой багц байгаагүй
 · Сургууль руу очиж авч чадаагүй
 · Гэртээ авчирсан ч хүүхэд сонирхоогүй
 · Гэртээ авчирсан ч яаж ашиглах нь ойлгомжгүй байсан
 · Гэртээ авчирсан ч хүүхдэдээ цаг гаргаж чадаагүй
 · Гэртээ авчирсан ч эцэг эхийн зүгээс анхаарал хандуулаагүй
 · Гэртээ авчирсан ч хүүхэд телевиз рүү илүү анхаарч, ашиглаагүй
 · Гэртээ авчирсан ч хүүхэд гэрийн ажилд туслаад, ашиглаж чадаагүй
 · Бусад [Чөлөөтэй хариулна уу _____]
9. Ном, тоглоомын багцаас гадна гэртээ ашиглаж байсан хүүхдийн ном, тоглоом байгаа юу?
 [Тийм · Үгүй]
 ↓
 Ямар тоглоом вэ? [Чөлөөтэй хариулна уу _____]

3 【 Б о л о в с р о л ы н т а л а а р х ү з э л б о д о л , а й л х ө р ш и й н х а р и л ц а н у я л д а а 】

Хүүхдээ гэрээр сургахад дараах зүйлс ажиглагдсан уу?

- Хөгжилтэй санагдсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Цаг их шаардаад хэцүү байсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхэдтэйгээ харилцан ярилцах нь нэмэгдсэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхдээ загнах нь ихэссэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Зааж сургахын ач холбогдлыг мэдэрсэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Зааж сургаж чадаж байгаадаа таатай байсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхдийн ганцаараа өнгөрүүлэх цаг нэмэгдээд таатай байсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Бусад [Чөлөөтэй хариулна уу _____]

Хүүхдэдээ гэрээр зааж сургахын өмнө болон зааж сургасны дараа хүүхдийн боловсрол, хүмүүжлийн талаарх таны үзэл бодол өөрчлөгдсөн үү?

- Өөрөө хүүхэдтэйгээ хамт сурмаар санагдах болсон [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхдээ хөгжүүлэх талаар өөртөө итгэлтэй байдаг болсон [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхдэдээ заангаа өөрөө бас шинэ зүйлсэд суралцаж чадсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]

- Хүүхдэд боловсрол олгохоос илүүтэй гэрийн ажилд сургах нь чухал санагдсан
[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдээ сурч боловсроход нь илүү анхаарал хандуулдаг болсон
[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

Нэг сумынхан хоорондын харилцаа холбооны талаар хариулна уу.

- Хүүхдээ бага ангид элсэн орохын өмнө гэрээр зааж, сургаж буй тухайгаа сумынхантайгаа ярилцдаг байсан
[Тийм • Үгүй]
(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)
↳ Хүүхдийнхээ сургалтаас юуг нь их ярьдаг байсан бэ?
[]
- Хүүхдээ бага ангид элсэн орохын өмнө сургуулийн багштай ярьж зөвлөж байсан
[Тийм • Үгүй]
(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)
↳ Хэзээ, юуны талаар ярилцсан бэ? []
- Хүүхэд бага ангид элсэн орохын өмнө үе тэнгийн хүүхдүүдтэйгээ тоглох боломжтой байсан
[Тийм • Үгүй]
(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)
↳ Хэр давтамжтай вэ?
[Өдөр бүр • 2~3 өдөрт нэг удаа • Долоо хоногт нэг удаа • Сард 1~2 удаа]

4 【Хүүхдийн одоогийн байдал】

- Хүүхдийн нас _____ нас Анги _____-р анги
- Хүүхэд хаана, хэнтэй амьдарч байгаа вэ?
[Сургуулийн дотуур байр • Сумын төвд байгаа хамаатан • Гэр бүл • Бусад]
Хэнтэй []

5 【Хүүхдийн хичээл сурлагын амжилт】

1. Хүүхдийн сургууль дээр авч буй одоогийн дүн [Сайн • Дунд • Муу • Мэдэхгүй]
2. Хүүхдийн сайн сурдаг хичээл [чөлөөтэй хариулна уу]
3. Өнгөрсөн нэг жилийн сургуульдаа суусан ирц
[Нэг ч чөлөө аваагүй • Бараг чөлөө аваагүй • Сард хэд хэдэн өдөр чөлөө авсан • Урт хугацаагаар (1 сараас дээш) чөлөө авсан • Мэдэхгүй]
4. Хичээлдээ суугаагүй шалтгаан [чөлөөтэй хариулна уу]
5. Өнгөрсөн нэг жил хүүхэд сургууль дээрээ дор дурдсан асуудлуудтай тулгарсан уу?
 - Хичээлээ ойлгож, гүйцэж чадахгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Бусад хүүхдүүдтэй таарч тохирохгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Багштайгаа таарахгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Гэрээ санах [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Бусад асуудал байсан [чөлөөтэй хариулна уу]
6. Хүүхэд сургуульдаа явах дуртай байна уу?
[Тийм • Үгүй]
[Шалтгааныг бичнэ үү]

自宅ベースの就学前教育に関する親の調査

【翻訳前の和文版】

ワークショップ 事前質問紙

本質問紙の回答から得られたデータは、研究および Save the Children へのプロジェクト報告以外の目的では使用しません。個人情報の取り扱いには十分に注意を払います。論文等において、個人が特定されることはありません。上記をご理解の上、以下の質問への回答をお願い致します。

東京大学大学院学際情報学府 修士2年 中村絵里

(連絡先メールアドレス: qq136219@iii.u-tokyo.ac.jp)

【フェイスシート】

■氏名

■年齢・性別

____ 歳 ・ 男 / 女

■住んでいるところ (soum からの距離)

_____ Km

■モンゴル語が読める

ほとんどの文字が読める・少し読める・読めない

____ 3 ・ 2 ・ 1

■モンゴル語を書ける

ほとんどの文字が書ける・少し書ける・書けない

____ 3 ・ 2 ・ 1

■学歴

____ 年生まで (通算 年間) / 学校にいったことがない

■幼稚園

____ 通っていた (年間) / 通ったことがない

1 【学習環境】

ゲルの中に、以下の物がありますか。

1ある	2ない
-----	-----

9. 子ども向けの本／絵本	1ある	2ない
10. 子ども用の筆記用具（鉛筆、ノート）	1ある	2ない
11. 子どものワークブック（モンゴル語練習帳、計算ドリル等）	1ある	2ない
12. 子どものおもちゃ	1ある	2ない
13. テレビ	1ある	2ない
14. 衛星放送を受信できるテレビ	1ある	2ない
15. DVDプレイヤー	1ある	2ない
16. ラジオ	1ある	2ない
17. 携帯電話	1ある	2ない

2 【親の行動】

以下の質問について、あてはまるものを1つだけ選びチェックをしてください。

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

子どもに民話／昔話や物語を話して聞かせる

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

子どもにモンゴル語の読み書きを教える

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

子どもに数の数え方を教える

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

子どもと一緒にTVを見る

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

子どもとTVの内容について話をする

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

家にいる時、子どもと一緒に遊ぶ時間を取っている

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

忙しい時、子どもと一緒に遊びたがっていても、遊ぶのを後回しにする

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

学習教材（モンゴル語の表、ワークブック等）を使って、子どもに勉強させる

1 毎日	2 週に2・3回	3 月に2・3回	4 ほとんどない
------	----------	----------	----------

3 【就学前自宅学習の必要性】

以下の質問について、どれか1つを選びチェックをしてください。

全くそう思わない・・・・・・・・・・・・・・・・・・全くその通りだと思う					
1	2	3	4	5	6

1. モンゴル語の読み書きは、小学校に入学してから学習すればよい
2. 計算は、小学校に入学してから学習すればよい
3. 小学校入学前に、おもちゃや絵本に触れる機会が多い方がよい
4. ゲルの中に、子ども向けの絵本があった方がよい
5. ゲルの中に、子どものおもちゃは不要だ

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

4 【ファシリテーターの役割認識】

以下の質問について、どれか1つを選びチェックをしてください。

全くあてはまらない・・・・・・・・・・・・・・・・・・とてもよくあてはまる					
1	2	3	4	5	6

1. 子どもは、親と一緒に遊ばなくても一人で遊べる
2. 子どもが興味をもつ遊びや勉強道具を、親が見つけてあげる必要はない
3. 子どもが、何かの問題に直面している時、親はだまって見ている方がよい
4. 子どもが、問題解決できずに困っている時、親が直接答えを教えるのがよい
5. 子どもが自宅で学習（読み書き・計算等）するとき、私（親）はどのようにサポートしたらよいか知っている
6. 子どものおもちゃについて、私（親）はどんな遊び方をしたらよいか知っている
7. 親が子どもの勉強や遊びに参加する時、サポート方法や遊び方を知っておくべきだ

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

5【教具（遊具）】

1. 就学前の教具（遊具：おもちゃ、絵本、ワークブック等）にどんなものがあるか知っている

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

2. それぞれの教具（遊具）には、一般的な遊び方が定められている

3. 子ども向けの教具（遊具）を使う時は、親が子どもの興味を引き出す工夫をするべきだ

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

4. 教具（遊具）の使い方がわからない時、相談できる人がいる

6【意欲】

1. 子どもが小学校に入る前に、私（親）がモンゴル語の読み書きや計算を教えたい

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

2. 子どもが小学校に入る前に、私（親）が子どもに本を読み聞かせたい

3. 子どもが一人でTVを静かに見ていたら、何を見ているのか話しかけたい

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4. 家にいる時は、子どもと話をする時間を持ちたい

自宅ベースの就学前教育に関する親の調査【翻訳前の和文版】

ワークショップ 事後質問紙

本日は、ご参加ありがとうございました。以下の質問への回答をお願い致します。

■氏名 _____

0【感想】

以下の質問について、どれか1つを選びチェックをしてください。

全くそう思わない・・・・・・・・・・・・・・・・・・全くその通りだと思う					
1	2	3	4	5	6

1. 本日、同じ soum にいる親同士で話し合いができて有意義だった
2. 就学前教育に親がどのように関わったら良いかわかった
3. これから自宅で、就学前教育をやってみたいと思う
4. Ном, тоглоомын багцын を、利用してみたいと思う

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

3【就学前自宅学習の必要性】

1. モンゴル語の読み書きは、小学校に入学してから学習すればよい
2. 計算は、小学校に入学してから学習すればよい
3. 小学校入学前に、おもちゃや絵本に触れる機会が多い方がよい
4. ゲルの中に、子ども向けの絵本があった方がよい
5. ゲルの中に、子どものおもちゃは不要だ

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

4【ファシリテーターの役割認識】

以下の質問について、どれか1つを選びチェックをしてください。

全くあてはまらない・・・・・・・・・・・・・・・・・・とてもよくあてはまる					
1	2	3	4	5	6

1. 子どもは、親と一緒に遊ばなくても一人で遊べる
2. 子どもが興味をもつ遊びや勉強道具を、親が見つけてあげる必要はない
3. 子どもが、何かの問題に直面している時、親はだまって見ている方がよい
4. 子どもが、問題を解決できずに困っている時、親が直接答えを教えるのがよい
5. 子どもが自宅で学習（読み書き・計算等）するとき、私（親）はどのようにサポートしたらよいか知っている

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6. 子どものおもちゃについて、私（親）はどんな遊び方をしたらよいか知っている

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

7. 親が子どもの勉強や遊びに参加する時、サポート方法や遊び方を知っておくべきだ

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5【教具（遊具）】

1. 就学前の教具（遊具：おもちゃ、絵本、ワークブック等）にどんなものがあるか知っている

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. それぞれの教具（遊具）には、一般的な遊び方が定められている

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3. 子ども向けの教具（遊具）を使う時は、親が子どもの興味を引き出す工夫をするべきだ

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4. 教具（遊具）の使い方がわからない時、相談できる人がいる

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6【意欲】

1. 子どもが小学校に入る前に、私（親）がモンゴル語の読み書きや計算を教えたい

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. 子どもが小学校に入る前に、私（親）が子どもに本を読み聞かせたい

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3. 子どもが一人でTVを静かに見ていたら、何をしているのか話しかけたい

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4. 家にいる時は、子どもと話をする時間を持ちたい

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

以下は、自由にご記入ください

1. 今後、自宅で就学前教育をすることについて、不安に思うことはありますか

2. Ном, тоглоомын багцын の使い方について、質問はありますか

3. その他、要望や質問がありますか

家庭の就学前教育に関する調査

【翻訳前の和文版】

本質問紙の回答から得られたデータは、学術研究および Save the Children へのプロジェクト報告以外の目的では使用しません。個人情報の取り扱いには十分に注意を払います。論文等において、個人が特定されることはありません。上記をご理解いただき、質問への回答をお願いいたします。

東京大学大学院教育学研究科博士課程2年 中村絵里

■氏名 _____

■年齢・性別 _____ 歳 ・ 男 / 女

■住んでいるところ (soum center からの距離) _____ Km

■モンゴル語の読み書き (どれか1つに○をつける)
(とてもよくできる・ほとんどできる・自分の名前のみ書ける・全くできない)

■学歴 _____ 年生まで (通算 _____ 年間) / 学校にいったことがない

■幼稚園 _____ 通っていた (_____ 年間) / 通ったことがない

■職業 _____

■配偶者の職業 _____

■配偶者の学歴 _____ 年生まで (通算 _____ 年間) / 学校にいったことがない

1【家庭内の学習環境】

ゲルの中に、以下の物がありますか。

1. 子ども向けの本／絵本 [1ある ・ 2ない]
→ 1ある の場合、何冊ぐらいもっているか
2. 子ども用の筆記用具（鉛筆、ノート） [1ある ・ 2ない]
→ 1ある の場合、鉛筆・ペンは何本ぐらい、ノートは何冊ぐらいあるか
3. 子どものおもちゃ [1ある ・ 2ない]
→ 1ある の場合、何個ぐらいあるか
4. テレビ [1ある ・ 2ない]
5. 衛星放送を受信できるテレビ [1ある ・ 2ない]
6. DVD プレイヤー [1ある ・ 2ない]
7. ラジオ [1ある ・ 2ない]
8. 携帯電話 [1ある ・ 2ない]
→ 1ある の場合、何台あるか

2【就学前の家庭での学習】

お子様が小学校に入学する前のことを思い出して、回答してください。以下について、あてはまるものを1つだけ選び○をしてください。

1. 子どもが小学校に入学する前、自宅で子どもの学習を手伝いましたか（就学前学習をしたか）。
[はい ・ いいえ] 質問3.【教育観・住民ネットワーク】3へ進んでください。
(はいと答えた人のみ)

→ どんな学習をしましたか（自由に書いてください）。

→ どのくらいの頻度で学習をしましたか。

[毎日、2、3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回]

2. 自宅で小学校入学前の子どもの学習を手伝うのは、主に家族の誰でしたか。
[父、母、祖父、祖母、きょうだい、その他（自由記述_____）]
3. Book and toy set（Ном, тоглоомын багцын танилцуулга）を借りましたか。
[はい ・ 一度も借りなかった]

↓ 質問9へ進んでください。
4以降の続きの質問に答えてください。

4. 何セット借りましたか。
[セット (全部で 10 セット有)]
5. Book and toy set (Ном, тоглоомын багцын танилцуулга) を、誰が利用しましたか (一番多かったものに○をつける)。
[子どもが一人で ・ 父親が子どもと一緒に ・ 母親が子どもと一緒に ・ 祖父 (または祖母) が子どもと一緒に ・ 子どもの年長のきょうだいが一緒に]
6. Book and toy set (Ном, тоглоомын багцын танилцуулга) は、どのくらいの頻度で利用しましたか。
[毎日 ・ 2,3 日に 1 回 ・ 1 週間に 1 回 ・ ほとんど利用しなかった]
7. Book and toy set (Ном, тоглоомын багцын танилцуулга) の中に、使い方がわからないおもちゃは、ありましたか。
[はい ・ いいえ]
(はいと答えた人のみ)
↳ 使い方がわからないとき、どうしましたか。 [学校に聞く ・ 友人に聞く ・ マニュアルを読む]
8. Book and toy set (Ном, тоглоомын багцын танилцуулга) を利用できなかったときは、どんな理由がありましたか (当てはまるものすべてに、○をつけてください)。
・ 借りられるセットがなかった
・ 学校に借りに行くことができなかった
・ 借りたが、子どもが興味を示さなかった
・ 借りたが、使い方がよくわからなかった
・ 借りたが、親が子どもの相手をする時間が取れなかった
・ 借りたが、親の方が使う意欲がわかなかった
・ 借りたが、子どもはテレビを見てばかりで利用しなかった
・ 借りたが、子どもは家の手伝いに忙しく利用しなかった
・ その他 [自由記述 _____]
9. Book and toy set (Ном, тоглоомын багцын танилцуулга) 以外に、家庭で使った子ども用の本やおもちゃはありますか。
[はい ・ いいえ]
↓
どんなおもちゃですか。 [自由記述 _____]

3 【教育観・住民ネットワーク】

1. 子どもと家庭で就学前学習をして、以下のように感じましたか。
・ 楽しめた
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・ 時間が取られて困った
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・子どもとの会話が aumentado
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・子どもを叱ることが aumentado
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・学習の大切さがわかった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・教えることができてよかった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・子どもが一人で過ごせる時間が増えてよかった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・その他 [自由記述 _____]

2. 子どもの就学前学習を行う前と行った後で、教育や育児に対する考え方が変わりましたか。

- ・自分も子どもと一緒に勉強したいと感じるようになった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・育児に対して自信がもてるようになった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・子どもには、教育よりも家の仕事の手伝いをさせる方が重要だと感じた
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
- ・子どもには、できるだけ長く教育を受けさせたいと思うようになった
 - [とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

3. 同じ soum の住民同士の関係について教えてください。

- ・子どもが小学校入学前に、家庭での学習状況について soum の人たちと話をした
 - [はい ・いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ 子どもの学習のどんなことを話したか []

- ・子どもが小学校入学前に、学校の先生と話をした

[はい ・いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ いつ、どんなことを話したか []

子どもが小学校入学前に、同じ年齢の子ども同士で遊ぶ機会があった。

[はい ・いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ どのくらいの頻度か

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~2回]

4 【現在の子ども状況】

■子どもの年齢 _____ 歳 学年 _____ 年生

■子どもはどこで誰と住んでいるか [学校の寮・soutm にいる親類・家族・その他 _____] 誰と [_____]

5 【子どもの学業達成度】

1. 子どもの現在の学校の成績は。 [上位・平均的・下位・わからない]
2. 子どもの得意な科目は。 [自由記述 _____]
3. 昨年1年間の出席状況は。
[一度も休んだことがない・ほとんど休まない・1カ月に何日かは休む・長期(1カ月以上)休んだ・わからない]
4. 学校を欠席したときの理由は。 [自由記述 _____]
5. 昨年1年間、子どもが学校で次のような問題に直面しましたか。
 - ・勉強がわからない、授業についていけない
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
 - ・友達と仲良くできない
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
 - ・先生とうまくつきあえない
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
 - ・ホームシックにかかる
[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]
 - ・その他の問題があった [自由記述 _____]
6. 子どもは学校を楽しんでいると感じていますか
[はい ・いいえ]
[その理由は _____]

Хот, суурин газрын боловсролын байдлын талаарх судалгаа

Энэхүү асуулгын хуудсаар олж авсан мэдээллийг эрдэм шинжилгээний ажил болоод Хүүхдийг Ивээх Санд илгээх төслийн тайлангаас бусад зориулалтаар ашиглахгүй болно. Хувь хүний мэдээллийн нууцыг чандлан хадгална. Тайлан илтгэлд хувь хүний нэрийг тусгайлан зааж дурдахгүй. Дээрх нөхцөлийг хүлээн зөвшөөрч асуулгад хариулан бидний ажилд туслана уу.

Токио их сургуулийн Боловсрол судлалын ахисан шатны сургууль

Докторантур 2-р курс Накамура Эри

■Овог нэр _____

■Нас, Хүйс _____ нас , Эр / Эм

■Одоогийн оршин суугаа газартаа (Улаанбаатар хот) хэдэн жил амьдарч байна вэ?

_____ жил

■Уугуул нутаг: Улаанбаатар хотод шилжиж ирэхийн өмнө аль аймагт амьдарч байсан бэ?

_____ аймаг

■Монгол хэлээр уншиж, бичих чадвар (аль нэгийг дугуйлах)

(Сайн чадна · Бараг чадна · Зөвхөн өөрийн нэрийг бичиж чадна · Огт чадахгүй)

■Боловсролын байдал _____-р анги хүртэл (нийт _____ жил) / Сургуульд яваагүй

■Цэцэрлэг _____ Явж байсан (_____ жил) / Цэцэрлэгт яваагүй

■Эрхэлдэг ажил _____

■Гэр бүлийн хүний эрхэлдэг ажил _____

■Гэр бүлийн хүний боловсрол _____-р анги хүртэл (нийт _____ жил) / Сургуульд яваагүй

1 【Гэрээр сурч боловсрох орчин нөхцөл】

Танай гэрт дараах зүйлс байгаа юу?

Хүүхдэд зориулсан ном, зурагтай ном [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн ном байгаа вэ?

Хүүхдэд зориулсан бичгийн хэрэгсэл (Үзэг, харандаа, дэвтэр) [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн үзэг, харандаа, хэдэн дэвтэр байгаа вэ?

Хүүхдийн тоглоом [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол ойролцоогоор хэдэн тоглоом байгаа вэ?

Телевиз [1Байгаа · 2Байхгүй]

Кабель хүлээн авах боломжтой телевиз [1Байгаа · 2Байхгүй]

DVD тоглуулагч [1Байгаа · 2Байхгүй]

Радио [1Байгаа · 2Байхгүй]

Гар утас [1Байгаа · 2Байхгүй]
→ “1Байгаа” бол хэд байгаа вэ?

2 【Сургуульд орохын өмнө гэртээ суралцаж буй байдал】

Хүүхэд тань бага ангид элсэн орохын өмнөх үеийг эргэн санаж, хариулна уу. Дараах асуултуудад өөрт хамаарах нэг хариултыг сонгон дугуйлна уу.

1. Хүүхдээ бага ангид элсэн орохын өмнө гэрээр сурч боловсроход нь анхаарч байсан уу? (Сургуульд орохын өмнө гэрээр зааж, сургаж байсан уу?: Зургийн ном, тоглоом, монгол хэл, энгийн тооцоолуур)

[Тийм · Үгүй]

Шууд асуулт 2-3 “Ном, тоглоомын багцаас гадна гэртээ ашиглаж байсан хүүхдийн ном, тоглоом байгаа юу?” руу шилжинэ үү

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

→ Юу зааж байсан бэ? (Чөлөөтэй бичиж хариулна уу)

→ Ямар давтамжтай зааж байсан бэ?

[Өдөр бүр · 2~3 өдөрт нэг удаа · Долоо хоногт нэг удаа · Сард 1~2 удаа]

→ Хүүхдээ гэрээр сургахад дараах зүйлс ажиглагдсан уу?

- Хөгжилтэй санагдсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Цаг их шаардаад хэцүү байсан [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхэдтэйгээ харилцан ярилцах нь нэмэгдсэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Хүүхдээ загнах нь ихэссэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]
- Зааж сургахын ач холбогдлыг мэдэрсэн [Маш их · Бага зэрэг · Бараг үгүй · Огт үгүй]

- Зааж сургаж чадаж байгаадаа таатай байсан [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдийн ганцаараа өнгөрүүлэх цаг нэмэгдээд таатай байсан [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Өөрөө хүүхэдтэйгээ хамт сурмаар санагдах болсон [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдээ хөгжүүлэх талаар өөртөө итгэлтэй байдаг болсон [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдэдээ заангаа өөрөө бас шинэ зүйлсэд суралцаж чадсан [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдэд боловсрол олгохоос илүүтэй гэрийн ажилд сургах нь чухал санагдсан [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
- Хүүхдээ сурч боловсроход нь илүү анхаарал хандуулдаг болсон [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

2. Хүүхдэдээ сургуулийн өмнөх боловсрол олгоход гэр бүлийн гишүүдээс хэн нь илүү анхаарч ажиллаж байсан бэ?

[Аав, Ээж, Өвөө, Эмээ, Ах эгч, Бусад (чөлөөтэй хариулна уу _____)]

3. Ном, тоглоомын багцаас гадна гэртээ ашиглаж байсан хүүхдийн ном, тоглоом байгаа юу?

[Тийм • Үгүй]

Ямар тоглоом вэ? [Чөлөөтэй хариулна уу _____]

3 [Айл хөршийн харилцан уялдаа ба боловсролын талаарх үзэл бодол]

1. Нэг хорооны айл хөрш хоорондын харилцан уялдааны талаар хариулна уу.

■Хүүхэд сургуульд элсэн орохын өмнөх үе

• Гэрээр зааж сургаж буй тухайгаа айл хөршийн хүмүүстэй ярилцдаг байсан уу?

[Тийм / Үгүй]

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

↳ Хүүхдийн сургалтаас юуны талаар голчлон ярьдаг байсан бэ?

[_____]

• Сургуулийн багштай ярьж зөвлөж байсан уу?

[Тийм / Үгүй]

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

↳ Хэзээ, юуны талаар ярилцаж байсан бэ?

[_____]

• Үе тэнгийн хүүхдүүдтэй цуг тоглох боломжтой байсан уу?

[Тийм / Үгүй]

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

↳ Хэр давтамжтай вэ?

[Өдөр бүр / 2-3 өдөрт нэг удаа / Долоо хоногт нэг удаа / Сард 1-3 удаа / 2-3 сард нэг удаа]

■ Хүүхэд бага сургуульд элсэн орсноос өнөөдрийг хүртэлх үе

- Хүүхдийн боловсрол, сурлагын талаар айл хөршийн хүмүүстэй ярилцдаг.

[Тийм / Үгүй]

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

↳ Хэр давтамжтай вэ?

[Өдөр бүр / 2-3 өдөрт нэг удаа / Долоо хоногт нэг удаа / Сард 1-3 удаа / 2-3 сард нэг удаа / жилд 1-2 удаа]

↳ Юуны талаар ярьдаг вэ?

[Чөлөөтэй хариулна уу.]

- Сургуулийн багштай ярьж зөвлөдөг.

[Тийм / Үгүй]

(Зөвхөн “Тийм” гэж хариулсан хүмүүс)

↳ Хэр давтамжтай вэ?

[Өдөр бүр / 2-3 өдөрт нэг удаа / Долоо хоногт нэг удаа / Сард 1-3 удаа / 2-3 сард нэг удаа / жилд 1-2 удаа]

↳ Юуны талаар ярьдаг вэ?

[Чөлөөтэй хариулна уу.]

- Өдөрт хэд орчим цагийг гэртээ хүүхэдтэйгээ өнгөрүүлдэг вэ?

Ажлын өдөр (Даваа ~ Баасан)-өөр өдөрт: _____ цаг

Амралтын өдөр (Бямба, ням)-өөр өдөрт: _____ цаг

2. Д а р а а х а с у у л т у у д т а н а й д х э р т о х и р ч б а й н а в э ?

- Хүүхэд гэртээ ирээд сургууль дээр болсон явдлын талаар их ярьдаг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Ирээдүйд боловсрол ямар чухал болохыг (эцэг, эхийн зүгээс) хүүхдэдээ ярьж хэлдэг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Сургуульд зааж сургадаг зүйлс (хичээл)-ийг гэрээр хүүхдэдээ заадаг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Ирээдүйн мөрөөдлийнхөө талаар хүүхэд эцэг, эхдээ ярьдаг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Ажил болоод бусад амжуулах зүйлс ихтэй байдгаас гэртээ байх цаг бага.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Хүүхдийнхээ гойд чаддаг болоод чаддаггүй зүйлсийг сайн мэддэг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

- Хүүхэдтэй ажиллах нь яг үнэндээ дарамттай байдаг.

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

3. Ц а а ш и д д а р а а х б о л о м ж о л д в о л о р о л ц о х х ү с э л т э й б а й н а у у ?

(Оролцдог бол “Оролцож байгаа” гэсэн хариултыг сонгоно уу.)

- Бага ангид сурдаг хүүхэдтэй эцэг, эхчүүдийн цуглаан
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Сургуулийн багштай уулзах эцэг, эхчүүдийн уулзалт цуглаан
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Хүүхдийн клуб, секцийн цуглаан болон үзүүлэх тоглолт
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Хүүхэд өөрийн сонирхлоор хичээлийн дараа цуглаж оролцдог спортын арга хэмжээ
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Хичээлийн дараах хүүхдийн сурлага (гэрийн даалгавар, хичээл)-ыг дэмжих арга хэмжээ
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Хичээлийн дараах хүүхдүүдийг хөгжөөн тоглуулах арга хэмжээ
[Оролцмоор байна • Оролцож байгаа • Оролцмооргүй байна]
- Дээр дурдсанаас бусад оролцох хүсэлтэй байгаа цуглаан, арга хэмжээ бий бол чөлөөтэй бичиж хариулна уу.
[Чөлөөтэй хариулна уу.]

4 【Хүүхдийн одоогийн байдал】

■Хүүхдийн нас _____ нас Анги _____-р анги

■Цэцэрлэг _____ Явж байсан (_____ жил) / Цэцэрлэгт яваагүй.....

5 【Хүүхдийн хичээл сурлагын амжилт】

1. Хүүхдийн сургууль дээр авч буй одоогийн дүн [Сайн • Дунд • Муу • Мэдэхгүй]
2. Хүүхдийн сайн сурдаг хичээл [чөлөөтэй хариулна уу]
3. Өнгөрсөн нэг жилийн сургуульдаа суусан ирц
[Нэг ч чөлөө аваагүй • Бараг чөлөө аваагүй • Сард хэд хэдэн өдөр чөлөө авсан • Урт хугацаагаар (1 сараас дээш) чөлөө авсан • Мэдэхгүй]
4. Хичээлдээ суугаагүй шалтгаан [чөлөөтэй хариулна уу]
5. Өнгөрсөн нэг жил хүүхэд сургууль дээрээ дор дурдсан асуудлуудтай тулгарсан уу?
 - Хичээлээ ойлгож, гүйцэж чадахгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Бусад хүүхдүүдтэй таарч тохирохгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]
 - Багштайгаа таарахгүй байх [Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

• Гэрээ санах

[Маш их • Бага зэрэг • Бараг үгүй • Огт үгүй]

• Бусад асуудал байсан [чөлөөтэй хариулна уу

]

6. Хүүхэд сургуульдаа явах дуртай байна уу?

[Тийм • Үгүй]

[Шалтгааныг бичнэ үү

]

Асуулга үүгээр дуусч байна.

Бидний ажилд туслалцаа үзүүлсэн танд баярлалаа.

都市部の教育状況に関する調査

【翻訳前の和文版】

本質問紙の回答から得られたデータは、学術研究以外の目的では使用しません。
個人情報の取り扱いには十分に注意を払います。論文等において、個人が特定されることはありません。上記をご理解いただき、質問への回答をお願いいたします。

東京大学大学院教育学研究科博士課程2年 中村絵里

あなたについて教えてください（氏名は無記名可）。

■氏名

■年齢・性別

_____ 歳 ・ 男 / 女

■現在の家（ウランバートル）に何年間住んでいますか。 _____ 年

■出身地：ウランバートルに越してくる前は、どこの県に住んでいましたか。 _____ Aimag

■モンゴル語の読み書き（どれか1つに○をつける）

（とてもよくできる・ほとんどできる・自分の名前のみ書ける・全くできない）

■（あなたの）学歴

_____ 年生まで（通算 _____ 年間） / 学校にいったことがない

■幼稚園

_____ 通っていた（ _____ 年間） / 通ったことがない

■（あなたの）職業

■配偶者の職業

■配偶者の学歴

_____ 年生まで（通算 _____ 年間） / 学校にいったことがない

1 【家庭内の学習環境】

ゲルの中に、以下の物がありますか。

子ども向けの本／絵本 [1ある ・ 2ない]

→ 1ある の場合、何冊ぐらいもっているか

子ども用の筆記用具（鉛筆、ノート） [1ある ・ 2ない]

→ 1ある の場合、鉛筆・ペンは何本ぐらい、ノートは何冊ぐらいあるか

子どものおもちゃ [1ある ・ 2ない]

→ 1ある の場合、何個ぐらいあるか

テレビ [1ある ・ 2ない]

衛星放送を受信できるテレビ [1ある ・ 2ない]

DVD プレイヤー [1ある ・ 2ない]

ラジオ [1ある ・ 2ない]

携帯電話 [1ある ・ 2ない]

→ 1ある の場合、何台あるか

2 【就学前の家庭での学習】

お子様が小学校に入学する前のことを思い出して、回答してください。以下について、あてはまるものを1つだけ選び○をしてください。

1. 子どもが小学校に入学する前、自宅で子どもの学習を手伝いましたか（就学前学習：絵本を読む、玩具で遊ぶ、モンゴル語の読み書きを教える、簡単な計算を教えるなどをしたか）。

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

→ どんな学習をしましたか（自由に書いてください）。

→ どのくらいの頻度で学習をしましたか。

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～3回、2, 3カ月に1回]

2. 子どもと学習して次のように感じましたか。

・楽しめた

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・時間が取られて困った

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・あまり気が進まなかった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・会話が增えた

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・叱ることが増えた

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・学習の大切さがわかった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・教えることができてよかった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・子どもが一人で過ごせる時間が増えてよかった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・自分も子どもと一緒に勉強したいと考えるようになった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・子どもに教えながら自分も新しいことを学ぶことができた

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・育児に対して自信がもてるようになった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・子どもには、教育よりも家の仕事の手伝いをさせる方が重要だと感じた

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・子どもには、できるだけ長く教育を受けさせたいと思うようになった

[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

3. 自宅で小学校入学前の子どもの学習を手伝うのは、主に家族の誰でしたか。

[父、母、祖父、祖母、きょうだい、その他（自由記述）]

4. 家庭に子ども用のおもちゃや本はありますか。

[はい ・ いいえ]



どんなおもちゃ・本ですか。 [自由記述 _____]

3 【住民ネットワーク・教育観】

1. 地域の住民同士の関係について教えてください。

■子どもが小学校に入学する前まで

- ・家庭での学習状況について近隣の人たちと話をした

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ 子どもの学習のどんなことを話したか []

↳ どのくらいの頻度か

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~3回、2, 3カ月に1回、年に1, 2回]

- ・学校の先生と話をした

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ いつ、どんなことを話したか []

↳ どのくらいの頻度か

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~3回、2, 3カ月に1回、年に1, 2回]

- ・同じ年齢の子ども同士で遊ぶ機会があった。

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ どのくらいの頻度か
[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~3回、2, 3カ月に1回]

■子どもが小学校へ入学後～現在まで

- ・子どもの学習や教育について近隣の人たちと話をすることがある。

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ どのくらいの頻度か

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~3回、2, 3カ月に1回、年に1, 2回]

↳ どんなことを話すか

[自由記述]

- ・学校の先生と話をすることがある。

[はい ・ いいえ]

(はいと答えた人のみ)

↳ どのくらいの頻度か

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1~3回、2, 3カ月に1回、年に1, 2回]

↳ どんなことを話すか

[自由記述]

- ・家で子どもと過ごす時間は、1日あたり何時間ぐらいですか？

平日（月曜～金曜）	1日あたり：	時間
週末（土日）	1日あたり：	時間

2. 以下について、どの程度当てはまりますか。

- ・子どもが家で学校での出来事をよく話す
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・教育が将来どんな役に立つか（親から）子どもに話すことがある
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・学校の教科学習（勉強）を、家で子どもに教えることがある
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・将来の夢について、子どもが親に話すことがある
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・自分の仕事や他の用事が忙しく、家にいる時間が少ない
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・子どもの得意なこと、不得意なことをよく理解している
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

- ・育児は、正直なところ負担である
[とても当てはまる・やや当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

3. 今後、次のような機会があったら参加してみたいと思いますか

（すでに参加している場合は、「参加している」を選んでください）。

- ・小学生をもつ親が集まる会議
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・学校の先生と親が話し合う会議
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・子どものクラブ活動の大会や発表会
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・放課後の子どもが自主的に集まるスポーツ活動
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・放課後の子どもの学習（宿題や勉強）をサポートする活動
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・放課後の子どもの遊びをサポートする活動
[参加したい・参加している・参加したくない]

- ・上記以外に参加してみたい活動や集まりがあれば自由にご記入ください。
[自由記述]

4【現在の子ども状況】

■子どもの年齢 _____ 歳 学年 _____ 年生

■幼稚園には通っていたか。 [はい ・ いいえ]

5【子どもの学業達成度】

1. 子どもの現在の学校の成績は。 [上位・平均的・下位・わからない]

2. 子どもの得意な科目は。 [自由記述 _____]

3. 昨年1年間の出席状況は。

[一度も休んだことがない・ほとんど休まない・1カ月に何日かは休む・
長期(1カ月以上)休んだ・わからない]

4. 学校を欠席したときの理由は。 [自由記述 _____]

5. 昨年1年間、子どもが学校で次のような問題に直面しましたか。

・勉強がわからない、授業についていけない

[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・友達と仲良くできない

[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・先生とうまくつきあえない

[とても当てはまる・少し当てはまる・ほとんど当てはまらない・全く当てはまらない]

・その他の問題があった [自由記述 _____]

6. 子どもは学校を楽しんでいると感じていますか

[はい ・ いいえ]

[その理由は _____]

質問は以上です。

ご協力ありがとうございました。

Хот, суурин газрын боловсролын байдлын талаарх судалгаа

Энэхүү асуулгын хуудсаар олж авсан мэдээллийг эрдэм шинжилгээний ажил болоод илгээх төслийн тайлангаас бусад зориулалтаар ашиглахгүй болно. Хувь хүний мэдээллийн нууцыг чандлан хадгална. Тайлан илтгэлд хувь хүний нэрийг тусгайлан зааж дурдахгүй. Дээрх нөхцөлийг хүлээн зөвшөөрч асуулгад хариулан бидний ажилд туслана уу.

Токио их сургуулийн Боловсрол судлалын ахисан шатны сургууль
Докторантур 2-р курс Накамура Эри

Дараах асуултуудын талаар та өөрийнхөө санаа бодлыг өгөгдсөн хариултуудаас сонгон хариултын өмнөх дугаарыг дугуйлах, нөхөж бичих хэлбэрүүдэд тохируулан хариулна уу.

Та асуултад хариулахдаа Криллээр эсвэл Англи хэлний галигаар бичиж болно.

Овог нэр *

記述式テキスト (短文回答)

Нас *

記述式テキスト (短文回答)

Хүйс *

Эр

Эм

Их сургуулийн жил *

1-р анги

2-р анги

3-р анги

4-р анги

Магистрын хөтөлбөр

Бусад

Курс *

記述式テキスト (短文回答)

1.Цэцэрлэгт явж байсан үү? *

- А. Тиймжил явж байсан.
- В. Цэцэрлэгт яваагүй.

A.>>> Хэдэн жил цэцэрлэгт явж байсан вэ?

記述式テキスト (短文回答)

2. Таны үндсэн харъяалал? *

- А. Улаанбаатар хот
- В. аймаг

A. >>>Улаанбаатар хот: дүүрэг нэр

記述式テキスト (短文回答)

A. >>>Улаанбаатар хот: Амьдарч байсан сүүцны төрөл?

- а. орон сууц
- б. байшин
- с. гэр

B.>>> аймаг нэр

記述式テキスト (短文回答)

B.>>> аймаг. Орон нутагт амьдарч байхдаа хаана амьдарч байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу)

- a. Аймагийн төв: Өөрийн гэртээ
- b. Аймагийн төв: Төрлийндөө
- c. Аймагийн төв: Сургуулийн дотуур байранд
- d. Аймагийн төв: Ах дүүтэйгээ хамт
- e. Сумын төв: Өөрийн гэртээ
- f. Сумын төв: Төрлийндөө
- g. Сумын төв: Сургуулийн дотуур байранд
- h. Сумын төв: Өөрийн гэртээ
- i. Хөдөө: Өөрийн гэртээ
- j. Хөдөө: Төрлийндөө
- k. Хөдөө: Сургуулийн дотуур байранд
- l. Хөдөө: Ах дүүтэйгээ хамт

3. Одоо хэнтэй цуг амьдардаг вэ? *

- a. Эцэг, эх гэр бүлтэйгээ
- b. Ах, эгч дүүтэйгээ (эцэг, эхээсээ тусдаа)
- c. Ганцаараа
- d. Оюутан болон найзтайгаа

4. Таны эцгийн эрхэлдэг ажил? *

記述式テキスト (短文回答)

.....

5. Таны эхийн эрхэлдэг ажил? *

記述式テキスト (短文回答)

.....

6. Таны эцгийн боловсролын байдал? *

- a. Бага сургууль төгсөөгүй
- b. Бага сургууль төгссөн
- c. Дунд сургууль төгссөн
- d. Ахлах сургууль төгссөн
- e. Техник мэргэжлийн сургууль (ТМС) төгссөн
- f. Техником төгссөн
- g. Коллеж төгссөн
- h. Их, Дээд сургууль төгссөн
- i. Их сургууль төгссөн
- j. Магистрын зэрэгтэй

Сургуульд сурсан жил: Нийт _____ жил *

記述式テキスト (原文回答)

7. Таны эхийн боловсролын байдал? *

- a. Бага сургууль төгсөөгүй
- b. Бага сургууль төгссөн
- c. Дунд сургууль төгссөн
- d. Ахлах сургууль төгссөн
- e. Техник мэргэжлийн сургууль (ТМС) төгссөн
- f. Техником төгссөн
- g. Коллеж төгссөн
- h. Их, Дээд сургууль төгссөн
- i. Их сургууль төгссөн
- j. Магистрын зэрэгтэй

Сургуульд сурсан жил: Нийт _____ жил*

記述式テキスト (短文回答)

■Хүүхэд ахуй цагаа эргэн санаж дараах асуултад хариулна уу?

説明 (省略可)

8. Бага сургуульд элсэн орохын өмнө эцэг, эх эсвэл өвөө, эмээ, хамаатантайгаа хамт гэртээ дараах зүйлсийг хийдэг байсан уу?

説明 (省略可)

【Зурагтай ном уншиж өгдөг байсан】*

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) **

- a. Эцэг
- b. Эх /
- c. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

{Үлгэр, домог ярьж өгдөг байсан} *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- с. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- с. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

{Монгол хэлээр уншиж, бичихийг зааж өгсөн} *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- с. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- с. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

【Тоо тоолохыг зааж өгсөн】 *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- с. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- с. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

【Тоглоом зэргээр хамт тоглодог байсан】 *

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- a. Эцэг
- b. Эх /
- c. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

9. Бага сургуульд байхдаа эцэг, эх эсвэл өвөө, эмээ, хамаатантайгаа гэртээ дараах зүйлсийг хийдэг байсан уу? Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ?

説明 (省略可)

【Хичээлийн даалгаврыг зааж өгдөг байсан】 *

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- с. Өвөө
- d. Эмээ
- е. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

【Сургууль дээр болсон явдлыг ярилцдаг байсан】 *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- с. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- е. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- с. Өвөө
- d. Эмээ
- е. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

【Ирээдүйнхээ талаар (их сургууль, ажил) ярилцдаг байсан】 *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- в. Долоо хоногт нэг удаа
- д. Сард 1-2 удаа
- е. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- а. Эцэг
- б. Эх /
- в. Өвөө
- д. Эмээ
- е. Хамаатан
- в. Хөршийн хүн
- г. Ах, эгч

【Санаа зовоосон, бэрхшээлтэй асуудал тохиолдсон үед зөвлөдөг байсан】 *

- а. Өдөр бүр
- б. 2-3 өдөрт нэг удаа
- в. Долоо хоногт нэг удаа
- д. Сард 1-2 удаа
- е. Бараг үгүй

Тэдний хэн нь голлох үүрэгтэй байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу) *

- a. Эцэг
- b. Эх /
- c. Өвөө
- d. Эмээ
- e. Хамаатан
- f. Хөршийн хүн
- g. Ах, эгч

10. Бага сургуульд байхдаа өдөрт хэдэн цаг орчмыг (Хариултанд унтах цагийг оруулахгүй болно) гэртээ ээжтэйгээ өнгөрүүлдэг байсан вэ?

説明 (省略可)

Ажлын өдөр (Даваа – Баасан)-өөр өдөрт: цаг *

- 0 цаг
- 1-3 цаг
- 3-5 цаг
- 5-10 цаг
- 10-аас дээш цаг

Амралтын өдөр (Бямба, ням)-өөр өдөрт: цаг *

- 0 цаг
- 1-3 цаг
- 3-5 цаг
- 5-10 цаг
- 10-аас дээш цаг

11. Бага сургуульд байхдаа хичээлийн дараа (хичээлээс гадуур) багштайгаа дараах зүйлсийг хийдэг байсан үү?

説明 (省略可)

【Хичээлийн давтлага авдаг байсан】 *

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

【Спорт, бүжиг, зохион бүтээх арга хэмжээ зэрэг соёлын арга хэмжээнд оролцдог байсан】 *

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

【Сургууль дээр тохиолдсон бэрхшээлтэй асуудал болон гэр бүл хоорондын асуудал зэрэг санаа зовоосон зүйлсийн талаар зөвлөдөг байсан】 *

- a. Өдөр бүр
- b. 2-3 өдөрт нэг удаа
- c. Долоо хоногт нэг удаа
- d. Сард 1-2 удаа
- e. Бараг үгүй

【Эдийн засгийн дэмжлэг авч байсан】 *

- А. Тийм
- В. Үгүй

Яг ямар дэмжлэг авч байсан вэ? (Таарах бүх хариултаа дугуйлна уу)

- а. Хоол хүнс өгч байсан
- б. Бичгийн хэрэгсэл, сургалтын материал зэргийг өгч байсан
- с. Ар гэрт мөнгө зээлүүлж байсан
- d. Бусад (чөлөөтэй хариулна уу):
- その他...

12. Одоо (Их сургуульд орсны дараа) дараах бэрхшээл тохиолдож байна уу?

説明 (省略可)

【Гэр бүлийнхэнтэйгээ уулзаж чадахгүй ганцаарддаг】 *

- Маш их
- Бага зэрэг
- Бараг үгүй
- Огт үгүй

【Хичээл хүнд гүйцэж чадахгүй байгаа】 *

- Маш их
- Бага зэрэг
- Бараг үгүй
- Огт үгүй

【Хот, хөдөөгийн ялгаанаас болж найзууддаа гадуурхагдаж байгаа мэт санагддаг】 *

- Маш их
- Бага зэрэг
- Бараг үгүй
- Огт үгүй

【Эдийн засгийн гачигдалтай байдаг】 *

- Маш их
- Бага зэрэг
- Бараг үгүй
- Огт үгүй

Асуулга үүгээр дуусч байна.Бидний ажилд туслалцаа үзүүлсэн танд баярлалаа.

説明 (省略可)

都市部の大学生の教育調査

【翻訳前の和文版】

本質問紙の回答から得られたデータは、学術研究以外の目的では使用しません。
個人情報の取り扱いには十分に注意を払います。論文等において、個人が特定されることはありません。
上記をご理解いただき、質問への回答をお願いいたします。

東京大学大学院教育学研究科博士課程2年 中村絵里

■以下について教えてください。

氏名： _____ 年齢・性別： _____

学年・専攻コース： _____

幼稚園に通っていたか： いた（ 年間） ・ いない _____

1. 出身地はどこですか？

□ウランバートル： _____ 地区

→どういう住まいでしたか？[マンション・ゲル地区の建物・ゲル]

□ウランバートル以外： _____ 県

→どんなところに住んでいましたか？また、どんな住まいでしたか？

①aimag center（県都）→[a 家族の家・b 親戚の家・c 学校の寮・d きょうだいと同居]

②soum center（郡都）→[a 家族の家・b 親戚の家・c 学校の寮・d きょうだいと同居]

③田舎 →[e 家族の家・f 親戚の家・j 住み込み]

2. 現在、誰と住んでいますか？

3. 父親の職業は何ですか？

4. 母親の職業は何ですか？

5. 父親の最終学歴は？

[小学校を卒業していない・小学校卒・中学校(前期中等教育)卒・高校(後期高等教育)卒・
技術専門学校(TVET)卒・専門学校卒・単科大学(カレッジ)卒・専門大学卒・大学卒・
大学院(修士号)修了]

[教育を受けた年数:通算 _____ 年間]

6. 母親の最終学歴は？

[小学校を卒業していない・小学校卒・中学校(前期中等教育)卒・高校(後期高等教育)卒・
技術専門学校(TVET)卒・専門学校卒・単科大学(カレッジ)卒・専門大学卒・大学卒・
大学院(修士号)修了]

[教育を受けた年数:通算 _____ 年間]

■子どもの頃を振り返って、以下の質問について、ご回答ください。

7. 小学校入学前に、親（父親・母親）または祖父母・親戚などと一緒に、自宅で次のようなことをしましたか？ また、それは主に誰がおこないましたか？

・絵本を読んだ

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・民話や昔話を聞かせてもらった

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・モンゴル語の読み書きを習った

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・数の教え方を教わった

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・一緒におもちゃなどで遊んだ

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

8. 小学生の頃、親（父親・母親）または祖父母・親戚などと一緒に、自宅で次のようなことをしましたか？ また、それは主に誰がおこないましたか？

・学校の勉強を教えてもらった

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・学校での出来事を話した

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・将来のこと（大学進学や就職）について話した

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

・困ったことや悩みがあるとき、相談した

[毎日、2, 3日に1回、1週間に1回、1カ月に1～2回、ほとんどない]

→誰が？ [父親・母親・祖父・祖母・親戚・近隣のおとな・年上の兄や姉]

9. 小学生の頃、家で母親と過ごす時間は、1日あたり何時間ぐらいでしたか？

平日（月曜～金曜） 1日あたり： 時間

週末（土日） 1日あたり： 時間

巻末資料9 ゲル地区の質問紙調査の学校別回答者内訳

(1) 回答者の内訳 (チンゲルテイ地区)

Category	School	School	School	School	School	Total (persons)
	No. 17	No. 37	No. 39	No. 49	No. 72	
2 nd graders' Caregivers	145	144	73	66	245	673
5 th graders' Caregivers	77	144	102	59	24	406
Total	222	288	175	125	269	1079

(2) 回答者の内訳 (ソングノハイルハン地区)

Category	School	School	School	School	School	Total (persons)
	No. 42	No. 65	No. 106	No. 107	No. 122	
2 nd graders' Caregivers	239	193	0	159	30	621
5 th graders' Caregivers	128	185	60	134	57	564
Total	367	378	60	293	87	1185

【ソングノハイルハン地区】

(3) 5年生の親

(4) 2年生の親

Sample Characteristics (5th graders' caregivers in Songinokhairkhan)							Sample Characteristics (2nd graders' caregivers in Songinokhairkhan)						
	Male(n=144)		Female(n=342)		unanswered(n=78)			Male(n=193)		Female(n=404)		unanswered(n=24)	
		%		%		%			%		%		%
Age group年齢							Age group年齢						
13-19	0	0%	6	2%	0	0%	13-19	2	1%	3	1%	0	0%
20-29	9	6%	25	7%	1	1%	20-29	37	19%	105	26%	1	4%
30-39	75	52%	205	60%	3	4%	30-39	109	56%	195	48%	2	8%
40-49	41	28%	80	23%	1	1%	40-49	36	19%	77	19%	3	13%
50-59	10	7%	13	4%	0	0%	50-59	6	3%	12	3%	0	0%
60-	2	1%	4	1%	0	0%	60-	1	1%	2	0%	0	0%
unanswered	7	5%	9	3%	73	94%	unanswered	2	1%	10	2%	18	75%
Total	144		342		78		Total	193		404		24	
教育年数 (years in school)							教育年数 (years in school)						
0	3	2%	1	0%	0	0%	0	0	0%	1	0%	0	0%
1-4 (primary drop-out)	3	2%	4	1%	2	3%	1-4 (primary drop-out)	9	5%	15	4%	1	4%
5 (primary)	5	3%	2	1%	14	18%	5 (primary)	1	1%	1	0%	0	0%
6-8 (lower secondary)	51	35%	86	25%	5	6%	6-8 (lower secondary)	50	26%	63	16%	2	8%
9-10 (upper secondary)	57	40%	172	50%	9	12%	9-10 (upper secondary)	90	47%	192	48%	4	17%
11-14 (higher)	12	8%	53	15%	0	0%	11-14 (higher)	33	17%	108	27%	2	8%
15-	0	0%	6	2%	0	0%	15-	1	1%	9	2%	0	0%
unanswered	13	9%	18	5%	48	62%	unanswered	9	5%	14	3%	15	63%
Total	144		342		78		Total	193		404		24	
職業							職業						
牧畜	2	1%	4	1%	1	1%	牧畜	3	2%	4	1%	0	0%
自营(日雇い)	33	23%	49	14%	6	8%	自营(日雇い)	53	27%	59	15%	2	8%
その他	78	54%	175	51%	31	40%	その他	109	56%	172	43%	2	8%
無職	27	19%	87	25%	10	13%	無職	22	11%	146	36%	7	29%
回答なし	4	3%	26	8%	30	38%	回答なし	7	4%	23	6%	13	54%
Total	144		342		78		Total	193		404		24	

【チンゲルテイ地区】

(5) 5年生の親

(6) 2年生の親

Sample Characteristics (5th graders' caregivers in Chingertei)							Sample Characteristics (2nd graders' caregivers in Chingertei)						
	Male(n=102)		Female(n=248)		unanswered(n=56)			Male(n=191)		Female(n=407)		unanswered(n=75)	
		%		%		%			%		%		%
Age group							Age group						
18-19	2	2%	3	1%	0	0%	18-19	4	2%	4	1%	0	0%
20-29	4	4%	20	8%	1	2%	20-29	38	20%	84	21%	3	4%
30-39	49	48%	131	53%	1	2%	30-39	89	47%	202	50%	2	3%
40-49	34	33%	64	26%	1	2%	40-49	38	20%	78	19%	0	0%
50-59	7	7%	13	5%	0	0%	50-59	13	7%	22	5%	0	0%
60-	3	3%	4	2%	1	2%	60-	2	1%	6	1%	0	0%
unanswered	3	3%	13	5%	52	93%	unanswered	7	4%	11	3%	70	93%
Total	102		248		56		Total	191		407		75	
	Male(n=102)		Female(n=248)		unanswered(n=56)			Male(n=191)		Female(n=407)		unanswered(n=75)	
		%		%		%			%		%		%
Educational years (years in school)							Educational years (years in school)						
0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
1-4 (primary drop-out)	0	0%	3	1%	0	0%	1-4 (primary drop-out)	9	5%	9	2%	4	5%
5 (primary)	2	2%	4	2%	0	0%	5 (primary)	0	0%	1	0%	0	0%
6-8 (lower secondary)	25	25%	49	20%	4	7%	6-8 (lower secondary)	45	24%	63	15%	2	3%
9-10 (upper secondary)	46	45%	135	54%	11	20%	9-10 (upper secondary)	99	52%	216	53%	4	5%
11-14 (higher)	14	14%	34	14%	2	4%	11-14 (higher)	27	14%	76	19%	6	8%
15-	3	3%	5	2%	0	0%	15-	4	2%	13	3%	1	1%
unanswered	12	12%	18	7%	39	70%	unanswered	7	4%	29	7%	58	77%
Total	102		248		56		Total	191		407		75	
	Male(n=102)		Female(n=248)		unanswered(n=56)			Male(n=191)		Female(n=407)		unanswered(n=75)	
		%		%		%			%		%		%
職業							職業						
牧畜	1	1%	3	1%	1	2%	牧畜	0	0%	2	0%	2	3%
自営(日雇い)	29	28%	60	24%	9	16%	自営(日雇い)	47	25%	67	16%	5	7%
その他	56	55%	133	54%	13	23%	その他	105	55%	179	44%	19	25%
無職	8	8%	41	17%	7	13%	無職	35	18%	147	36%	6	8%
回答なし	8	8%	11	4%	26	46%	回答なし	4	2%	12	3%	43	57%
Total	102		248		56		Total	191		407		75	

巻末資料10 インタビュー質問項目

モンゴル国 ウブスハンガイ県 遊牧民家庭訪問 インタビュー調査 質問項目 (2014.03.25-28)

保護者 (parents)

1.基本情報 Basic information

Q1. 家族構成 Who usually lives at home?

Q2. 所有する家畜の種類と数

Q3. 保有するメディアの種類と数 (テレビ、衛星用アンテナ、携帯電話、ソーラーパネル)

Q4. 最終学歴 What is the highest level of schooling completed?

2.コミュニケーション、ネットワーク

Q1. 同じ soum (郡) 内の友人や知人と、いつどのようなときに会うか

Q2. 遠くに出かけるのは、いつ、どこに、どんな目的で出るのか

Q3. 一番遠くにいる知り合いは誰か、どこに住んでいるか。親戚はどこに住んでいるか。

Q4. 遊牧 (移動) のパターン。春と夏の移動とその距離。

3. 子どもの教育について

Q1. 子どもの通う学校の親同士が会う機会はあるか。

Q2. 親同士で、子どもの教育のことを話すか。

Q3. 学校の先生と会うのはどのようなときか。

Q4. 学校の先生と話しをするか。どのようなときに、どんなことを話すか。

Q5. 子どもの教育に対する姿勢。

- 学校と遊牧地の距離が離れることについて
- どのレベルまで教育を継続して欲しいか。
- 大学に行くことについてどう考えるか。
- 大学に行かない場合、専門学校に行くのか、遊牧の仕事をしてもらうのか。
- 幼稚園がない地域で、夏季のゲルキャンプに参加させたときのこと。
- 遊牧民の暮らしと、子どもの将来の職業選択のこと。
- 学校行事への出席について。

保護者 (parents)

1.基本情報 Basic information

Q1. 家族構成 Who usually lives at home?

Q2. 仕事 What is your main job? (e.g. School teacher, cook, sales manager)

Q3. 所有する家畜の数 / または夫婦合わせた月収 Monthly income of your household

Q4. 最終学歴 What is the highest level of schooling completed?

2.就学前教育 Pre-primary education at home

Q1. 就学前教育は、家庭で思っていたとおりにできたか？

(絵本を読む)

(おもちゃで一緒に遊ぶ)

Q2. 何がよくできたか？その理由は？

Q3. 何ができなかったか？その理由は？

Q4. 小学校に入学するとき、子どもは学校に喜んで行ったか？あるいは、行きたくないと嫌がったか？

3.初等教育 Elementary school

Q1. 現在、子どもは楽しく学校に通っているか？

Q2. 学校で困っていることは？

Q3. 子どもの成績はどのくらい？

Q4. 子どもには将来どのレベルまで教育を受けて欲しいか？

Q5. 子どもには将来どんな職業に就いて欲しいか？

コミュニティ教育協議会 (Community Education Council)

1. 基本情報 Basic information

Q1. 属性 What do you do? (Teacher, dormitory staff, school library staff, parent, municipality)

2. 就学前教育 Early childhood Education (pre-school)

Q1. 就学前教育（幼稚園）を受けた子どもと受けていない子どもの違いはあるか？

Do you see differences between children who had attended pre-school and children without pre-school experiences? In what way do you see them?

Q2. 違いがあるとすればギャップを埋めるために、行っていることはあるか？

What do you teach or how do you help to fill the gap?

Q3. Mobile Library を導入してから、子どもと親の様子にどのような変化があったか。

Q4. Mobile Library を導入してから、どのような問題があったか。

3. 児童の家庭との連携 communication with parents

Q1. どのくらいの頻度で親と連絡を取るか How often do you communicate with parents?

(once a year, twice a year, every 3-4 months, monthly, weekly, few days a week)

Q2. どんなことを話すか What do you talk about then?

Q3. 親との連絡で難しいと感じることはあるか？なぜか？

Do you find it difficult to communicate with parents? Why?

1.1 教員・(校長) Teachers / (principles)

1.1.1 基本情報 Basic information

Q1. 生年月日 When were you born?

Q2. 教員歴 How long have you been a teacher?

Q3. どの教科を教えているか What subject do you teach?

Q4. 資格・学位をもっているか

Do you have any of the following degrees, certificates, or diplomas?

- 修士・博士 Master's, doctoral, or professional degree?
- 学士 Bachelor's degree (4 years)
- 職業訓練・専門職養成（高校後） Vocational or technical certificate after high school

1.1.2 就学前教育 Early childhood Education (pre-school)

Q1. 就学前教育（幼稚園）を受けた子どもと受けていない子どもの違いはあるか？

Do you see differences between children who had attended pre-school and children without pre-school experiences? In what way do you see them?

Q2. 違いがあるとすればギャップを埋めるために、行っていることはあるか？

What do you teach or how do you help to fill the gap?

1.1.2 児童の家庭との連携 communication with parents

Q1. どのくらいの頻度で親と連絡を取るか How often do you communicate with parents?
(once a year, twice a year, every 3-4 months, monthly, weekly, few days a week)

Q2. どんなことを話すか What do you talk about then?

Q3. 親との連絡で難しいと感じることはあるか？なぜか？

Do you find it difficult to communicate with parents? Why?

1.1.3 ゲル地区の教育について education in ger district

Q1. 学校で子どもたちが抱える問題には、どのようなものがあるか？
What kind of troubles do students have at school?

Q2. 教員として困っていることはあるか？

What are you worried about as a teacher?

1.2 保護者 parents

1.3.1 基本情報 Basic information

Q1. 家族構成 Who usually lives at home?

Q2. 仕事 What is your main job? (e.g. School teacher, cook, sales manager)

Q3. 夫婦合わせた月収 Monthly income of your household

Q4. 最終学歴 What is the highest level of schooling completed?

1.3.2 就学前教育 Early childhood Education (preschool)

Q1. 子どもは就学前教育を受けていたか?

Did your child attend pre-school? (Kindergarten / summer ger camp / other non-formal preschool)

Q2. 何年間 How long?

(less than 1 year / 2 years / 3 years or more)

1.3.3 養育態度 Parenting style

Q1. 学校（教室）での出来事を子どもと話すか

Do you talk to your child about his / her school and classes?

Q2. 子どもの将来について話をすることがあるか

Do you talk to your child about his / her future (after completing schools)?

Q3. 教育がどのように役に立つか話すことがあるか

Do you talk to your child how and why education is valuable?

Q5. 家で（親が）本を読むか

Do you read books at home? How often?

1.3.4 学校への参加 School participation

Q1. 学校に来る頻度

How often do you visit your child's school?

(once a year, twice a year, every 3-4 months, monthly, weekly, few days a week)

Q2. 先生と話したことがあるか

Have you ever talk to your child's teachers? What about?

Q3. 子どもが学校で何か困っている場合、先生や学校職員と相談することがあるか

When your child is in trouble at school, do you consult teachers or school staff?

1.3.5 子どもの学業成績と出席状況 school achievement and

Q1. 子どもの学校成績は？

What level is your child's school achievement?

- Low
- Average
- More than Average
- High

Q2. 留年したことがあるか Has your child ever repeated a grade?

Q3. 得意な科目は What subject do you think your child performs well?

Q4. 苦手な科目は What subject do you think your child has difficulties?

Q5. 過去2週間で、子どもは何回学校に遅刻したか In the last two weeks of school, how many times did your child arrive late for school?

- None,
- One or two times,
- Three or four times,
- Five or more times

Q6. 過去2週間で、子どもは何回学校を欠席したか In the last two weeks of school, how many times did your child skip a whole school day?

- None,
- One or two times,
- Three or four times,
- Five or more times

Q7. In the last two weeks of school, how many times did your child skip some classes?

- None,
- One or two times,
- Three or four times,
- Five or more times

1. 親からの支援

1.1 家庭での幼児期のコミュニケーション

1.1.1 絵本・物語

小学校に入る前（幼児期）に、絵本を読んでもらったことはありますか？ 誰に読んでもらいましたか？

絵本は、家にどのぐらいありましたか？

誰が絵本を準備（買う・借りる・もらう）しましたか？

自分で読みたい絵本を選びましたか？

絵本に関する思い出を教えてください。

1.1.2 おもちゃ

小学校に入る前に、家族とおもちゃで遊びましたか？誰と遊びましたか？

おもちゃは、家にどのぐらいありましたか？

誰がおもちゃを準備（買う・借りる・もらう）しましたか？

自分でおもちゃを選びましたか？

おもちゃに関する思い出を教えてください。

1.1.3 モンゴル語の読み書き

小学校に入る前に、家族にモンゴル語を教えてもらいましたか？誰が教えてくれましたか？

どのような学習をしましたか？

読み書きを勉強することは楽しかったですか？

1.1.4 数や計算

小学校に入る前に、家族に数や計算を教えてもらいましたか？誰が教えてくれましたか？

どのような学習をしましたか？

数や計算を勉強することは楽しかったですか？

1.2 家庭での学童期以降のコミュニケーション

1.2.1 教育の重要性

家族から、教育が将来役にたつと言われましたか。どんな時に言われましたか。

進学（中学・高校・大学）について、家族と相談しましたか。どんなことを話しましたか。

大学には行った方が良くと家族に言われましたか。もしくは自分から大学に行きたいと伝えましたか。

1.2.2 学業・全般的支援

学校（小・中・高）の宿題を家族に手伝ってもらったことはありますか。どんな手伝いをしてもらいましたか。

学校で困ったことがあった時、家族に相談しましたか。どんなことを話しましたか。

現在、大学生活で困ったことがあると家族に相談していますか。

1.2.3 大学進学に与えた影響

家族との関わりの中で、大学進学に与えた影響があれば教えてください。

2. 学校、教員とのコミュニケーション

2.1 教育の重要性

学校の先生から、教育が将来役にたつと言われましたか。いつ頃（小・中・高）主に言われましたか。進学（中学・高校・大学）について、学校の先生と相談しましたか。どんなことを話しましたか。大学には行った方が良いと高校の先生に言われましたか。もしくは自分から大学に行きたいと伝えましたか。

2.2 学業・全般的支援

学校（小・中・高）の宿題を学校の先生に手伝ってもらったことはありますか。どんな手伝いをしてもらいましたか。

学校で困ったことがあった時、学校の先生に相談しましたか。どんなことを話しましたか。

学校から経済的な支援を受けたことがありますか。どんな支援を受けましたか。

現在、大学生活で困ったことがあると大学の先生に相談していますか。

2.3 大学進学に与えた影響

学校との関わりの中で、大学進学に与えた影響があれば教えてください。

2.4 塾に行ったことがありますか。いつ頃、塾に通い、どんなことを学習しましたか。

3. 学校と家庭の関係

3.1 親の学校参加

親（祖父母）は、学校の会議に出席していましたか。

親（祖父母）は、学校行事に参加していましたか。

親（祖父母）は、学校の先生と話をしていましたか。どんな時に話をしていましたか。