RESEARCH REPORT

No. 47

MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY
INSTITUTE FOR EDUCATION

Contents

70 Years' Progress of Women's Universities and Colleges in Japan :
Focusing on Institutional Changes ……ANDO, Yoshinori

Development of Holistic Teaching Skills and Reconstruction of Their Quality
Assurance Based on the Foundation Spirit of Mukogawa Gakuin :
Trends of Recent Japanese Education Policy and Issues for Teacher Education
……MAEHARA, Kenzo

An Interview on Otsuma Junior and Senior High School :
An Example of School Reforms in Changing Society
……MASUDA, Minoru & ANDO, Yoshinori

A Classified Catalogue of Books Donated
by the Late Professor Emeritus Michiya Shimbori
……TOMODA, Yasumasa & SUEYOSHI, Chiaki

Progress Reports on Mukogawa Women's University Center for the Study of
Child Development 2016
……KAWAI, Masatoshi, NAMBA, Kumiko, SASAKI, Megumi,
ISHIKAWA, Michiko & TAMAI, Hideo

Faculty Achievements (2015)

March 2017

武庫川女子大学教育研究所　研究レポート第47号

二〇一七年三月

ＩＳＳＮ　0919－2816

武庫川女子大学教育研究所
研究レポート
第47号

Research Report, No.47
Mukogawa Women's University
Institute for Education

〈特集〉　日本の女子大学の70年／武庫川女子大学の教職実践力形成

日本における女子大学70年の変遷
－組織の変化を中心に－　安　東　由　則

武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築
－我が国近年の教師教育改革施策の動向と課程認定大学の対応課題－　前　原　健　三

大妻中学・高等学校についてのインタビュー
－学校改革の取り組みを中心に－　増　田　　稔
安　東　由　則

故新堀通也名誉教授寄贈図書目録　友　田　泰　正
末　吉　ちあき

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2016年度活動報告
河　合　優　年・難　波　久美子・佐々木　　恵
石　川　道　子・玉　井　日出夫

2015年度　研究員の業績および特別研究の経過報告

2017年３月

武庫川女子大学教育研究所
研究レポート第47号

目　　次

日本における女子大学70年の変遷
―組織の変化を中心に―　　安　東　由　則

はじめに…… 1
1．大学・女子大学・短期大学の校数の変化…… 1
2．大学および女子大学の学生数の変化…… 3
3．女子大学の学部数および学問領域の変化…… 10
4．大学院の開設と研究科数の変化…… 16
5．考察…… 21
おわりに…… 26

武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築
―我が国近年の教師教育改革施策の動向と課程認定大学の対応課題―
前　原　健　三

Ⅰ．我が国教師教育改革施策をめぐる最近の改革動向と本稿の目的…… 33
1．我が国近年の教員養成・採用・研修に係る改革施策の動向…… 33
2．本稿の目的…… 35
Ⅱ．「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の趣旨・概要・課題…… 37
Ⅲ．本学における学士課程改革並びに教員養成改善の経緯と課題…… 51
1．学士課程教育改革における３つの方針と学士力構成カテゴリー…… 51
2．本学における「カリキュラム・マップ」の教員養成から見た問題点…… 53
Ⅳ．平成27 年度本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシーの策定…… 55
1．本学教員養成の理念―目標―取組…… 56
2．本学教員養成カリキュラム・ポリシーの策定内容…… 58
3．本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシー策定の理由…… 59
Ⅴ．武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求と
そのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕…… 67
Ⅵ．非教員養成系大学院修士課程の教師教育機能向上策に係る検討課題〔案〕…… 69
1．大学院を活用した教員養成の基本的方向性…… 69
2．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(1)…… 70
3．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(2)…… 72
4．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(3)…… 77

大妻中学・高等学校についてのインタビュー
ー学校改革の取り組みを中心にー　増田　稔・安東由則
はじめに：インタビューの目的…… 101
大妻中学・高等学校について…… 101
インタビュー
1．私学を取り巻く状況…… 103
2．大妻高校卒業生の進路変化とその要因…… 105
3．内部進学方針変更後の対応…… 110
4．大妻学院の4 つの中高について…… 114
5．大妻中高における教育の長所・特徴について…… 117
6．大学進学対策…… 119
7．生徒募集の戦略…… 121

故新堀通也名誉教授寄贈図書目録　友田泰正・末吉ちあき
序文…… 127
Ⅰ．哲学…… 128
Ⅱ．宗教…… 128
Ⅲ．歴史、文化史…… 129
Ⅳ．地理、地誌、紀行…… 129
Ⅴ．社会科学…… 129
Ⅵ．文学…… 139
Ⅶ．その他…… 140

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センターー2016年度活動報告
河合優年・難波久美子・佐々木　惠
石川道子・玉井日出夫
Ⅰ．はじめに…… 141
Ⅱ．2016年度の子ども発達科学研究センターについて…… 142
1．本年度の取り組みについて…… 142
2．外部資金の獲得について…… 143
3．次年度に向けて…… 144
Ⅲ．2016 年度活動詳細…… 145
1．すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ…… 145
2．子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会…… 145
Ⅳ．研究業績…… 154

2015年度　研究員の業績および特別研究の経過報告…… 157

研究レポート掲載論文総目次（過去5号分）…… 169

日本における女子大学70年の変遷
―組織の変化を中心に―

70 Years' Progress of Women's Universities and Colleges in Japan : Focusing on Institutional Changes

安　東　由　則*

ANDO, Yoshinori

目次

はじめに
1. 大学・女子大学・短期大学の校数の変化
2. 大学および女子大学の学生数の変化
3. 女子大学の学部数および学問領域の変化
4. 大学院の開設と研究科数の変化
5. 考察
おわりに

*武庫川女子大学文学部教育学科・教授／教育研究所・研究員

はじめに

第二次世界大戦後の新教育制度において、制度的には初めて女性の大学への入学が許可された。例外はあったものの、男性のみであった旧制大学が、新制の下で共学化され、女性に門戸が開かれたと同時に、新たに女子大学が設立され、女性の高等教育を受ける機会は戦前と比べれば格段に大きくなった。

女子大学では、1948年に津田塾、東京女子、日本女子、聖心女子、神戸女学院の5女子大学がお茶の水女子大学をはじめとする国公立の他大学に先駆けて設立が許可されてスタートし（真橋 2012など）、以後、多くの女子大学が設立されていく。2017年には、女子大学の設立から70年目を迎えるが、特にここ四半世紀においては、共学化の波にさらされ、学生募集が厳しくなっている大学もあり、男女共同参画社会の中でその存立意義を問われている。女子大学は、女子のみの大学であるがゆえに、意識的であれ無意識的であれ、常にその存立意義を問い続けながら、今日まで発展してきたのであり、2016年度現在、77校が存在する[1)]。

本稿は、女子大学の70年を振り返り、大きく社会情勢が変わってきた中で女子大学がどのような変化を遂げ、社会や女子学生のどのようなニーズに応え、発展してきたのかを、主として量的な側面から明らかにすることを目的とする。具体的には、女子大学数、女子大学の学生数、学部数及び学部の学問領域、大学院及び研究科数の変化を経年で比較していくことにより、変化の実態を把握する。さらにその社会的要因との関係を探ることで、女子大学がどのようにして生き残りを図り、さらなる発展を遂げようとしてきたのかを明らかにする。但し、データ及び紙面の都合上、大きな変化が生じた1990年以降に限定して比較する項目もある。大学個別の事例分析などは行っておらず、量的データによって捉えられることは、女子大学の一面でしかないことは承知しているが、客観的データを示し、その変化を振り返って吟味することは、女子大学が社会の中でのその存在意義をどう捉え、発展・変容してきたのかを示すこととなる。今後の女子大学の在り方について考える基礎資料としたい。

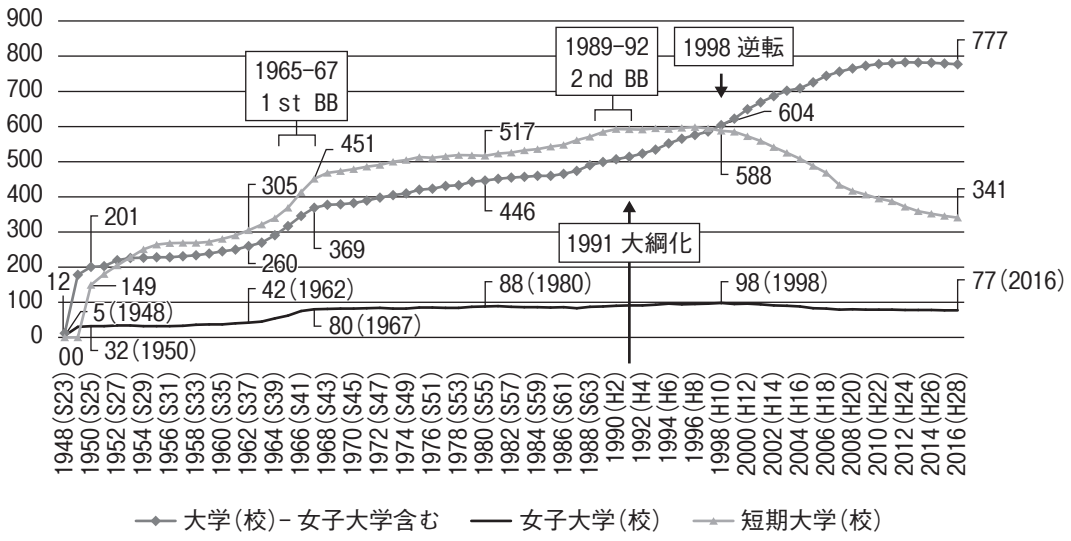
1．大学・女子大学・短期大学の校数の変化

2016年度時点で、女子大学は国立（国立大学法人）2校、公立（公立大学法人含）2校、私立73校の77校であり、全大学数777校の約10％である。先進諸国の中で女子大学が存在する国はごく少数に過ぎない。その一つであるアメリカでは、4年制大学3,011校[2)]中、39校[3)]（Women's College Coalition HP）であり、もう一つの韓国においては、226校（Cyber Universityなどを含）中、7校が女子大学であるにすぎず[4)]、日本の女子大学比率は非常に高いことが分かる。

図 1 は 4 年制大学、女子大学、短期大学の数の経年変化を表したものである。新制度発足直後を除けば、1960 年代半ばにいずれも大きく増加している。これは第一次ベビーブーマーたちが大学入学期を迎え、大学進学者・大学数ともに大きく伸びた時期でもある。その後、文部省が大学抑制策へと舵を切ったため、大学、短大ともに漸増するものの、四半世紀近く大きな伸びはなかった。そうした流れが大きな転換期を迎えるのが 1990 年前後からである。第二次ベビーブーマーの大学進学が 1989～1992 年にピークを迎えるため、文部省はこれまで抑制していた大学入学定員の臨時的な増加を認め、1991 年には大学設置基準の“大綱化”に大きく舵を切った。大学の自由裁量を重視し、事前審査から事後評価に切り替えたので、大学や新学部の設置、学部改変が一挙に進んでいくことになる。2010 年代に入って大学の新設は落ち着くが、それまで 20 年間にわたり、大学数は私立を中心に大きく増え続けた。これに対し、短大は 1990 年代には頭打ちとなり、2000 年頃から急速に減少していく。第二次ベビーブーマーのピークが過ぎ急速な減少期に入るとともに、4 年制大学が大幅に増加し、短大の主たるターゲットであった女子生徒の 4 年制志向が強まる中、短大は 4 年制に転換する、吸収・合併される、あるいは閉鎖されたりしていった。

女子大学はというと、1960 年代に 32 校（1960）から 82 校（1969）へと 2.5 倍に増加

図 1．4 年制大学・女子大学・短期大学数の推移（S23-H28)



注：女子大学数の後の（ ）内数字は西暦年。図中の大学および短大の数も同一年のもの。短大は 1950 年以降。BB は“Baby Boom”の略。

出典：大学数と短大数は、文部科学省『学校基本調査』「年次統計」の「総括表 1 学校数」（政府統計の窓口）。
女子大学数は、著者ら作成の「女子大学統計・大学基礎統計」（武庫川女子大学教育研究所 HP）。

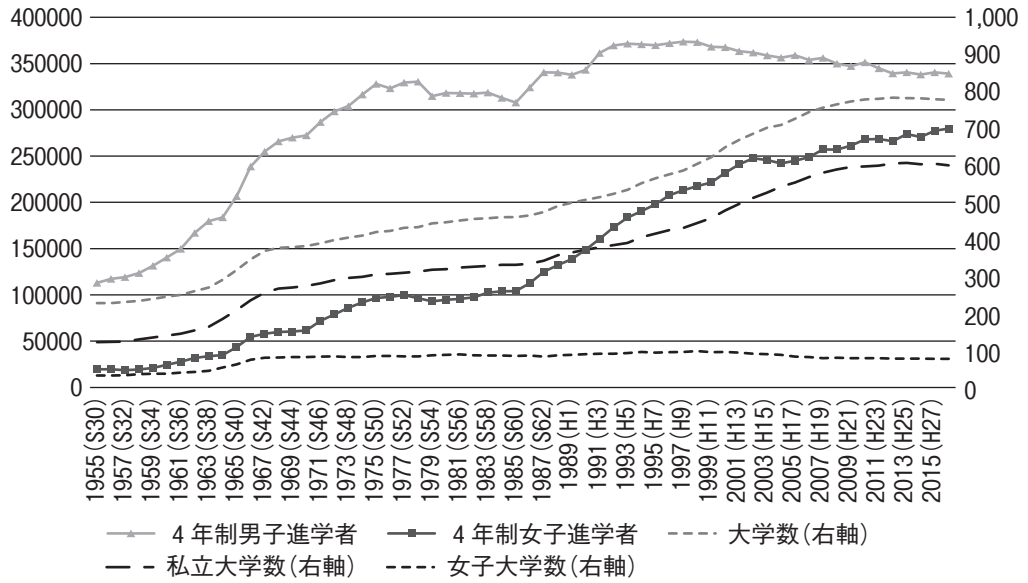
したが、1970 年代以降、共学大や短大と同様にそのペースは大きく落ちるものの漸増していき、1970 年に 82 校、1990 年に 90 校、1998 年には 98 校となって、数の上でピークを迎えた。共学化する大学もあったものの、増加した要因は、女子のみが多い短期大学が 4 年制に転換、あるいは 4 年制を併設する際、女子大学となったためである。それ以降も 4 年制大学は増加し続けたのに対し、女子大学は漸減していき、現在（2016）はピークから 21 校減って、77 大学にまで減少した。女子大学の場合、短期大学ほど増減の振れは大きくないが、短大と類似した増減のパターンを示している。

2．大学および女子大学の学生数の変化

(1)　4 年制大学全体の傾向

まず、4 年制大学における男女それぞれの学生数の変化を概観する（図 2)。バブル経済期の 1986 年に男女雇用機会均等法が施行された頃より、女性の 4 年制大学進学が急速に増加している。それ以前において、女性の 4 年制大学進学者は男性の 3 分の 1 以下に過ぎなかった。あとで見るように、女子大学も入学定員を増加させ、ある程度の規模拡大をはかるものの、大幅に伸びた女子学生の進学者を吸収したのは共学大学であった。特に私立共学大学では、社会科学系や新たに設立された学際系の学部で、女性比率が高まって

図 2．男女別 4 年制大学進学者と大学数の推移（S30～H27）



出典：男女進学者数と私立大学数は文部科学省『学校基本調査』「年次統計」の「総括表（学校種ごと）表 10 大学の学校数、在籍者数、教職員数」より（政府統計の窓口)。大学数と女子大学数は図 1 と同じ。

いった。男性の進学者は1990年代にピークを迎え、その後、進学率は漸増するものの少子化の影響で数は減少していったのに比して、女性の4年制大学進学者は少子化の中でも増え続けている。これは、女性の大学進学率（短大を含）の方が男性より高く、女性の進学先が短大から4年制へと大きくシフトしていることによる。しかしながら、先進国における4年制大学進学者では、アメリカをはじめ女性の方が男性より高くなっている国が多いが、日本ではまだ男性の方が上回っているのが現状である[5)]。

(2) 女子大学の学生数推移

女子大学の学生規模は、一般に小規模であり、それ故に教員と学生の距離が近く、家庭的であるとのイメージも強いが、その実態はどうか。ここでは、女子大学の学生規模の拡大過程を確認する。

表1は、1960年、1969年、1993年、2015年の4時点における全女子大学を地域別に並べ、大学ごとに学生数と前の時期との学生比率を示したものである。4時点を設定したのは、次のような基準からである。1960年と1969年は、共学と同様、女子大学も急増した時期で第一次ベビーブーマーを挟んで大学進学率及び進学者が大きく伸びた60年代の初めと終わりであり、その変化を確認するために取り上げた。1993年は、1970年代・80年代と大学進学率が停滞した後、1991年に大学設置基準大綱化が始まる頃より大学進学率は上昇し始め、第二次ベビーブーマーが在籍して学生数が大きく増加した時期である。さらに、18歳人口が減少に転じ、大学数と大学進学者の増加が落ち着いた2015年を設定した。表1には、この表に掲載している女子大学が、1969年と2015年の両時点で、短期大学を併設していたか否かも示している。4年制大学創設前に前身として短大があったか否か、4年制大学設立後、あるいは4年制志向が強くなる中で短大を吸収・閉鎖したかを確認するためである。表2は、同じ4時点の女子大学数、学生数、一校平均などの記述統計を設置者別にまとめて示し、表3は4時点における全ての大学数と設置者ごとの1校当たり学生平均、全学生及び全女子学生を分母とした女子大学在籍学生の比率を示している。なお、ここに取り上げているものは、4時点で女子大学であった大学のみであり、この間に設立されて後共学化した女子大学は含まれない。よって、以下の議論は、ある程度限定されたものとなっていることを述べておく。

学生数の検討に先立ち、女子大学の短期大学の併設状況を確認しておく（表1）。ここに掲載された106校（私立のみ）のうち、1969年時点で短期大学であったか、短期大学を併設していた女子大学は、実に89校（84.0%）に上る。1993年には多くの4年制女子大学が開設されているが、それらの多くは短大を基盤として、4年制を新たに設立した場合が多かった。それが、18歳人口の減少が加速し、4年制志向が強まる1990年代より短大は頭打ちとなり、2000年前後から短大の閉鎖、あるいは短大から4年制への転換が

徐々に進行していく。短大を併設する 4 年制大学では、閉鎖・縮小した短大定員を 4 年制に吸収するなどして、4 年制の定員を増やした。

次に表 1 ～ 3 を併せて用い、4 時点における私立女子大学学生数の変化を中心に比較検討する。まず 1960 年時点で最大の学生数は日本女子の 2,385 名、続いて京都女子の 2,077 名で、2,000 名以上はこの 2 校にすぎない。1,000 名以上 2,000 名未満の女子大は 5 校、その他は 1,000 名未満と小規模である。完成年度を迎えていないなど、4 学年が揃っていない大学を除いて学生数平均をとると、私立では 765 名となり、1 学年 200 名以下の小規模な大学が多い（表 2)。表 3 に示すように、この時点の私立大学全体の平均（女子大学を含）は 2,820 名であるから、女子大学はおよそ 4 分の 1 強の規模である。男性を含む全学生の中で女子大学学生の占める割合は 4.3%、私立大学に限定すると女子大学学生比率は 5.2%、公立のみでは 2 倍の 10.6%を占める。女子学生全体に占める女子大学学生比率は、全体で 31.0%であった。設置者別に見ると、女子大学が 2 校しかない国立の比率は 7.1%で、女子学生の 14 人に 1 人が女子大学の学生となる。公立の比率が最も高く、過半数の 54.3%となった。最も学生数が多い私立では、校数では 20%弱を占めるに過ぎない女子大学が、全女子学生の 42.9%と 4 割以上を占めており、女子の進学先が女子大学に大きく偏っていた（表 3)。

第一次ベビーブーマーが在籍し、大学進学率も上昇してきた 1969 年には、全体の学生数は 1960 年の 2.2 倍になった（表 3)。私立女子大学数も 27 校が 72 校へと大幅に増加したが、学生数の一校平均は 765 名から 825 名へと微増した（7.8%）にとどまり、女子大学の平均学生数はそれほど増えていない。その理由として、この間の新たに誕生した女子大学の学生数が 500 名未満といった小規模なものが多かったということが挙げられる（表 1)。1960 年にすでに開設されていた大学のみに限定し、1960 年の学生数と 1969 年のそれを比較すると、私立 27 校中、5 倍を超えた大学が 2 校、2 倍以上となると 11 校を数え、その倍率の平均は 2.3 倍となる。大学急増期（1960 年代）前に設立された女子大学は、その学生規模を少なからず増やし、ほとんどが 1,000 名以上になっている。例えば、東京の大妻女子は 287 名が 1,081 名、共立女子は 1,233 名が 2,405 名に、名古屋の金城学院は 276 名から 1,383 名に、関西では大阪樟蔭が 669 名から 1,627 名に、武庫川女子は 922 名から 2,266 名へと拡大した。この時点でも最大の学生数は、日本女子の 3,519 名である。私立大全体では 2,820 名から 3,633 名へと 1.3 倍に増加したのに比して（表 3)、私立女子大学の平均は既述の通り 765 名から 825 名へと 1.08 倍増にとどまっており、女子大学全体では、増加のペースは緩やかであった。全学生に占める女子大学学生の比率は 5.1%、全私立大学学生数に占める比率は 6.1%で、1960 年よりも 1%弱上昇した。これに対し、全女子学生に占める女子大学学生比率は 28.0%、私立大学に限れば 34.5%となり、1960 年に比べて若干低下している。特に私立では、42.9%から 34.5%へと 8.4

表 1. 女子大学の学生数推移（1960 ～ 1993 年）

		1960 年 5 月		1969 年 5 月			1969 2015			1993 年 5 月			2015 年 5 月			
設置	地域	大学名	学生数	大学名	学生数	1960 比	短大有無		閉鎖年	大学名	学生数	1969 比	大学名		1960 比	1969 比	1993 比
国立	東京	お茶の水女子	1,139	お茶の水女子	1,354	1.19				お茶の水女子	2,259	1.67	お茶の水女子	2,065	1.81	1.53	0.91
	奈良	奈良女子	943	奈良女子	1,044	1.11				奈良女子	2,083	2.00	奈良女子	2,140	2.27	2.05	1.03
公立	群馬									群馬女子	700		群馬女子	993			1.42
	静岡			静岡女子	309					静岡県立(共学化)			静岡県立				
	愛知	愛知県立女子	521	愛知県立女子 ※1	132	0.25				愛知県立(共学化)			愛知県立				
	大阪	大阪女子	643	大阪女子	667	1.04				大阪女子	865	1.30	大阪府立				
	広島			広島女子	939					広島女子	1,029	1.10	広島県立				
	山口									山口女子	732		山口県立				
	高知	高知女子	572	高知女子	700	1.22				高知女子	782	1.12	高知県立				
	福岡	福岡女子	541	福岡女子	642	1.19				福岡女子	754	1.17	福岡女子	1,039	1.92	1.62	1.38
	熊本	熊本女子	623	熊本女子	984	1.58				熊本県立(共学化)			熊本県立				
私立	北海道			藤女子	478		○	×	2001	藤女子	882	1.85	藤女子	2,191		4.58	2.48
							○	○		静修女子	307		札幌国際				
	青森			東北女子	100		○	○		東北女子	662	6.62	東北女子	376		3.76	0.57
	宮城	宮城学院女子	419	宮城学院女子	1,459	3.48	○	×	2001	宮城学院女子	1,710	1.17	宮城学院女子	2,826	6.74	1.94	1.65
		三島学園女子(`58 開設)＊	88	三島学園	331	−	○	○		東北生活文化(共学化)			東北生活文化				
							○	×	2003				仙台白百合女子	1,086			
	福島			郡山女子	176		○	○		郡山女子	575	3.27	郡山女子	281		1.60	0.49
	埼玉						○	○					十文字学園女子	3,029			
	千葉	和洋女子	348	和洋女子	1,157	3.32	○	×	2006	和洋女子	1,337	1.16	和洋女子	2,474	7.11	2.14	1.85
							○	×	2005	川村学園女子	1,668		川村学園女子	1,127			0.68
							○	○					愛国学園	85			
							○	○					聖徳	4,402			
	東京	上野学園(`58 開学)＊	268	上野学園※2	526	−	○	○		上野学園	462	0.88	上野学園				
		大妻女子	287	大妻女子	1,091	3.80	○	○		大妻女子	3,145	2.88	大妻女子	6,658	23.20	6.10	2.12
		共立女子	1,233	共立女子	2,405	1.95	○	○		共立女子	4,188	1.74	共立女子	4,701	3.81	1.95	1.12
		共立薬科	600	共立薬科	690	1.15				共立薬科	857	1.24	慶応義塾(合併)				
		実践女子	1,222	実践女子	1,827	1.50	○	○		実践女子	3,202	1.75	実践女子	3,964	3.24	2.17	1.24
		昭和女子	1,129	昭和女子	1,953	1.73	○	×	2014	昭和女子	2,596	1.33	昭和女子	5,449	4.83	2.79	2.10
		女子美術	835	女子美術	1,058	1.27	○	○		女子美術	1,754	1.66	女子美術	2,444	2.93	2.31	1.39
		聖心女子	750	聖心女子	1,206	1.61				聖心女子	2,111	1.75	聖心女子	2,192	2.92	1.82	1.04
		清泉女子	170	清泉女子	1,028	6.05				清泉女子	1,610	1.57	清泉女子	1,909	11.23	1.86	1.19
		津田塾	941	津田塾	1,189	1.26				津田塾	2,512	2.11	津田塾	2,710	2.88	2.28	1.08
		東京家政	272	東京家政	1,109	4.08	○	○		東京家政	3,998	3.61	東京家政	5,867	21.57	5.29	1.47
		東京女子	1,095	東京女子	1,978	1.81	○	×	1992	東京女子	3,811	1.93	東京女子	3,917	3.58	1.98	1.03
		東京女子医科	321	東京女子医科	509	1.59	○	×	2001	東京女子医科	606	1.19	東京女子医科	1,027	3.20	2.02	1.69
		日本女子	2,385	日本女子	3,519	1.48				日本女子	6,102	1.73	日本女子	6,267	2.63	1.78	1.03
				跡見女子	1,381		○	×	2007	跡見女子	2,639	1.91	跡見女子	3,901		2.82	1.48
				女子栄養	352		○	○		女子栄養	1,580	4.49	女子栄養	2,002		5.69	1.27
				白百合女子	1,248					白百合女子	1,990	1.59	白百合女子	1,932		1.55	0.97
				杉野女子	440		○	○		杉野女子	665	1.51	杉野服飾				
				聖路加看護	152		※3			聖路加看護	252	1.66	聖路加看護				
				東京家政学院	621		○	×	2010	東京家政学院	2,151	3.46	東京家政学院	1,959		3.15	0.91
				東京女子体育	955		○	○		東京女子体育	1,491	1.56	東京女子体育	1,563		1.64	1.05
				日本女子体育	380		○	×	2000	日本女子体育	1,784	4.69	日本女子体育	2,169		5.71	1.22
				文化女子	647		○	○		文化女子	2,899	4.48	文化学園				
				武蔵野女子	1,026		○	×	2006	武蔵野女子	1,604	1.56	武蔵野				
							○	×	2014	文京女子	1,161		文京学院				
							○	×	2005	恵泉女学園	900		恵泉女学園	1,420			1.58
							○	○		駒沢女子(`93 開学)＊	210		駒沢女子	1,883			−
							○	×	1998＊				学習院女子	1,687			
	神奈川	京浜女子(`59 開設)＊	57	京浜女子	441	−	○	○		鎌倉女子←京浜女子	1,099	2.49	鎌倉女子	2,410	−	5.46	2.19
		相模女子	249	相模女子	969	3.89	○	○		相模女子	1,666	1.72	相模女子	3,007	12.08	3.10	1.80
				鶴見女子	74		○	○		鶴見（共学化）			鶴見				
				フェリス女学院	724		○	×	1990	フェリス女学院	2,128	2.94	フェリス女学院	2,589		3.58	1.22
							○	×	1999	東洋英和女学院	1,520		東洋英和女学院	2,331			1.53

注：表中の※印は、次のことを示す。
※1：1966 年に共学化し、1969 年の数字は共学化前の女子大に入学した在学生数。
※2：1958 年の開学に伴い、59 年に短期大学を閉鎖したが、1966 年に短期大学を再設置。
※3：1964 年に 3 制制短大から 4 年制へ移行。

設置	地域	1960年5月 大学名	学生数	1969年5月 大学名	学生数	1960比	1969 2015 短大	有無	閉鎖年	1993年5月 大学名	学生数	1969比	2015年5月	学生数	1960比	1969比	1993比
私立	長野							○					清泉女学院	254			
	石川						○	○		金沢女子	954		金沢学院				
	岐阜			岐阜女子(’68開設)＊	20	※4				岐阜女子	1,300	−	岐阜女子	1,047		−	0.81
				中京女子	559		○	○		中京女子	941	1.68	至学館				
							○	×	2005	東海女子	1,381		東海学院				
	愛知	金城学院	276	金城学院	1,383	5.01	○	×	2004	金城学院	2,429	1.76	金城学院	5,366	19.44	3.88	2.21
		椙山女学園	301	椙山女学園	946	3.14	○	×	2001	椙山女学園	4,059	4.29	椙山女学園	5,820	19.34	6.15	1.43
				名古屋女子	367		○	○		名古屋女子	1,910	5.20	名古屋女子	2,281		6.22	1.19
				安城学園	68		○	○		愛知学泉(安城学園・共学化)			愛知学泉				
							○	×	2002	愛知淑徳	2,726		愛知淑徳				
							○	○					桜花学園	736			
							○	○					岡崎女子(2013開学)＊	207			
	京都	京都女子	2,077	京都女子	2,144	1.03	○	×	2010	京都女子	3,623	1.69	京都女子	6,245	3.01	2.91	1.72
		同志社女子	1,432	同志社女子	2,361	1.65	※5	×	2003	同志社女子	3,607	1.53	同志社女子	6,507	4.54	2.76	1.80
				光華女子	545		○	○		光華女子	1,127	2.07	京都光華女子	1,735		3.18	1.54
				橘女子	230					京都橘女子←橘女子	1,744	7.58	京都橘				
				ノートルダム女子	670					ノートルダム女子	1,268	1.89	京都ノートルダム女子	1,247		1.86	0.98
							○	○					京都華頂	354			
							○	○					平安女学院	484			
	大阪	大阪樟蔭女子	669	大阪樟蔭女子	1,627	2.43	※6	×	2012＊	大阪樟蔭女子	2,000	1.23	大阪樟蔭女子	2,317	3.46	1.42	1.16
		相愛女子	149	相愛女子	293	1.97	○	×	2008＊	相愛(共学化)			相愛				
				大谷女子	516		○	×	2012	大谷女子	2,495	4.84	大阪大谷				
				四天王寺女子	160		○	○		四天王寺国際仏教(共学)			四天王寺				
				帝国女子	181		○	○		大阪国際女子←帝国女子	611	3.38	大阪国際				
				帝塚山学院	583		○	×	1999	帝塚山学院	2,097	3.60	帝塚山学院				
				梅花女子	1,114		○	○		梅花女子	2,124	1.91	梅花女子	1,694		1.52	0.80
							○	○					大阪女学院	498			
							○	×	2011				千里金蘭	902			
	兵庫	神戸女学院	983	神戸女学院	1,385	1.41				神戸女学院	2,332	1.68	神戸女学院	2,567	2.61	1.85	1.10
		神戸女子薬科	659	神戸女子薬科	1,076	1.63				神戸女子薬科	1,274	1.18	神戸薬科				
		武庫川女子	922	武庫川女子	2,266	2.46	○	○		武庫川女子	5,258	2.32	武庫川女子	8,455	9.17	3.73	1.61
				大手前女子	196		○	○		大手前女子	2,599	13.26	大手前				
				甲南女子	905		○	×	2002	甲南女子	3,700	4.09	甲南女子	4,074		4.50	1.10
				神戸海星女子	349		○	×	2007	神戸海星女子	569	1.63	神戸海星女子	317		0.91	0.56
				神戸女子 ‘66	299		○	○		神戸女子	3,325	11.12	神戸女子	3,312		11.08	1.00
				松蔭女子学院	477		○	×	2011	松蔭女子学院	1,791	3.75	神戸松蔭女子学院	2,164		4.54	1.21
				親和女子	628					親和女子	1,839	2.93	神戸親和女子	1,904		3.03	1.04
				聖和女子	271		○	○		聖和(共学化)			関西学院(合併)				
				園田学園女子	174		○	○		園田学園女子	1,394	8.01	園田学園女子	1,555		8.94	1.12
	奈良			帝塚山	954		○	×	2005	帝塚山(共学化)			帝塚山				
	岡山	ノートルダム清心女子	658	ノートルダム清心女子	1,574	2.39	○	×		ノートルダム清心女子	2,062	1.31	ノートルダム清心女子	2,290	3.48	1.45	1.11
				美作女子	103		○	○		美作女子	515	5.00	美作				
							○	○		就実女子	1,777		就実				
	広島	広島女学院	270	広島女学院	405	1.50	○	×	1995	広島女学院	1,451	3.58	広島女学院	1,509	5.59	3.73	1.04
				広島文教女子	107		○	×	2005	広島文教女子	1,073	10.03	広島文教女子	1,255		11.73	1.17
				安田女子	373		○	○		安田女子	1,964	5.27	安田女子	4,115		11.03	2.10
	山口			梅光女学院	221		○	×	2006	梅光女学院	1,032	4.67	梅光学院				
	徳島			四国女子	110		○	○		四国(共学化)			四国				
				徳島女子	156		○	○		徳島文理(共学化)			徳島文理				
	愛媛						○	○		聖カタリナ女子	500		聖カタリナ				
							○	○		松山東雲女子	390		松山東雲女子	380			0.97
	福岡			九州女子	426		○	○		九州女子	1,079	2.53	九州女子	1,362		3.20	1.26
							○	○		西南女学院	データなし		西南女学院	1,618			
							○	×	2016	筑紫女学園	836		筑紫女学園	2,487			2.97
							○	○		福岡女学院	991		福岡女学院	2,106			2.13
							○	○					福岡女学院看護	437			
	長崎						○	×	2005	活水女子	681		活水女子	1,291			1.90
							○	×	2006	長崎純心	データなし		長崎純心				
							○	○		尚絅	585		尚絅	527			0.90
	鹿児島						○	○		鹿児島純心女子	データなし		鹿児島純心女子	648			
							○	○		鹿児島女子	1,099		志學館←鹿児島女子				

※7 ※8

※4. 1968年に創設され、完成年度となっておらず学生数が少ない。よって、1969年度比は算出していない。　※5. 1986年に短大を開設し、2003年に廃止。
※6. 1987年に短大を開設し、2012年に募集を停止。　※7. 2015年時点で閉鎖したもの、募集停止をしたものに「×」を付している。筑紫女学園短大は2016年閉鎖。
※8. 短大「閉鎖年」に「＊」のついている年号は、閉鎖ではなく「募集停止」の年。
その他：1960比、1969比の□（細線四角）は、5倍以上10倍未満。■（太線四角）は10倍以上を示す。1993年比については、2倍以上に下線を付した。
出典：1960年および1969年の学生数は、『全国学校総覧』昭和36年度版、昭和45年度版による。1993年と2017年の学生数は、朝日新聞『大学ランキング』1995年版と2017年版による。
短期大学の有無については『全国学校総覧』昭和45年版と平成27年度版、短大の廃止や募集停止年については各大学HPと文部科学省HPを参照にした。

表 2. 設置者別に見た女子大学の学生数合計、平均と最大・最小の推移

年度	設置者	校数	学生数計	平均	標準偏差	最大	最小
1960（昭和35）	私立	27	20,652	765	554.1	2,385	149
	国立	2	2,082	1,041	98.0	1,139	943
	公立	5	2,900	580	46.7	643	521
	合計	34	25,634	754	504.0	2,385	149
1969（昭和44）	私立	72	59,401	825	685.0	3,519	68
	国立	2	2,398	1,199	155.0	1,354	1,044
	公立	6	4,241	707	221.7	939	309
	合計	80	66,040	826	656.6	3,519	68
1993（平成5）	私立	79	145,551	1,842	1,153.1	6,102	252
	国立	2	4,342	2,171	88.0	2,259	2,083
	公立	6	4,862	810	110.4	1,029	700
	合計	87	152,239	1,779	1,131.5	6,102	252
2015（平成27）	私立	72	175,476	2,437	1,828.6	8,455	85
	国立	2	4,205	2,103	37.5	2,140	2,065
	公立	2	2,032	1,016	23.0	1,039	993
	合計	76	181,713	2,391	1,794.9	8,455	85

注：完成年度に達していない大学（表 1 の網掛の数字）、データのない大学は集計から外している。

表 3. 設置者別 4 年制大学の平均学生数と女子学生比率、女子大学学生の比率推移

		私立	国立	公立	総数
1960（昭和35）	全学生数（男子含）	394,868	179,318	27,278	601,464
	女子学生数	48,108	29,198	5,345	82,651
	女子大学の学生数	20,652	2,082	2,900	25,634
	大学数	140	72	33	245
	大学平均学生数（男子含）	2,820	2,491	827	2,455
	全学生中女子学生比率	0.122	0.163	0.196	0.137
	全学生中女子大学学生比率	0.052	0.012	0.106	0.043
	全女子学生中女子大学生比率	0.429	0.071	0.543	0.310
1969（昭和44）	全学生数（男子含）	980,791	269,403	45,577	1,295,771
	女子学生数	172,322	52,280	11,464	236,066
	女子大学の学生数	59,401	4,241	2,398	66,192
	大学数	270	75	34	379
	大学平均学生数（男子含）	3,633	3,592	1,341	3,419
	全学生中女子学生比率	0.176	0.194	0.252	0.182
	全学生中女子大学学生比率	0.061	0.016	0.053	0.051
	全女子学生中女子大学生比率	0.345	0.081	0.209	0.280
1993（平成5）	全学生数（男子含）	1,688,052	455,567	65,409	2,209,028
	女子学生数	524,013	132,250	26,855	683,118
	女子大学の学生数	146,136	4,862	4,342	152,239
	大学数	390	98	46	534
	大学平均学生数（男子含）	4,328	4,649	1,422	4,137
	全学生中女子学生比率	0.310	0.290	0.411	0.309
	全学生中女子大学学生比率	0.087	0.011	0.066	0.069
	全女子学生中女子大学生比率	0.279	0.037	0.162	0.223
2015（平成27）	全学生数（男子含）	1,980,776	445,668	129,618	2,556,062
	女子学生数	896,687	159,778	70,907	1,127,372
	女子大学の学生数	175,695	4,205	2,032	181,932
	大学数	604	86	89	779
	大学平均学生数（男子含）	3,279	5,182	1,456	3,281
	全学生中女子学生比率	0.453	0.359	0.547	0.441
	全学生中女子大学学生比率	0.089	0.009	0.016	0.071
	全女子学生中女子大学生比率	0.196	0.026	0.029	0.161

注：表 2 の女子大学学生数と本表の学生数が異なる。表 2 の場合、女子大学一校当たりの平均人数を算出するため、完成年度に達していない女子大学の学生数を含めていない。これに対して本表では、完成年度を迎えていない女子大学の学生数も含めている。（夜間を含む学部学生のみ）

1993 年については、学生数を公表していない女子大学が 4 校あるため（表 1 参照）、実際の学生数及び占有率はこの表の数字より若干増加する。

出典：大学生数及び大学数は、文部省（文部科学省）『学校基本調査』（各年）より。女子大学の学生については、 1960 と 1963 年が『全国学校総覧』、1993 年と 2015 年はアエラ『大学ランキング』（1995 年と 2017 年）による。

ポイント減少したものの、まだ女子学生の 3 人に 1 人は女子大学の在学者であった。この期に、公立の女子学生に占める女子大学学生比率は 54.3％から 20.9％へと大きく減少している。

学生数の増加が最大であったのは、1969 年と 1993 年の間である。他と比して期間が長いこともあるが、第二次ベビーブーマーの入学を受け入れるため、臨時定員増が許可され、設置基準の大綱化が実施されていく中、大学全般の入学定員は膨らみ、学生数は 1969 年比で 1.7 倍となった。私立女子大学全体での平均学生数は 1,842 名となり、2.2 倍に増加した。最大は日本女子の 6,102 名、続いて武庫川女子 5,258 名、共立女子 4,188 名、椙山女学園 4,059 名の 4 校が 4,000 名を超え、3,000 名超の女子大学は合計 12 校になった。リベラルアーツを標榜する伝統校の津田塾は 1,189 名から 2,512 名に、聖心女子も 1,206 名から 2,111 名となり、いずれも 2 倍前後の規模となって、2,000 名を超えた。1969 年と 1993 年の両時点で存在した女子大学のみに限定すると、その比率は 3.83 倍に跳ね上がっている。この二期間の平均学生数を見ると、私立大学全体が 3,633 名から 4,328 名へ 1.2 倍になったのに対し（表 3）、元々小規模であった私立女子は 825 名が 1,842 名へと、実に 2.2 倍となり、共学校に比して大きな増加率であった（表 2）。よって、私立大学学生数に占める私立女子大学生数の割合は 8.7％となり、1969 年比で 2.6 ポイント程度上昇した[6)]。これに対し、私立大学の全女子学生に占める女子大学学生の割合は 27.9％（4 人に 1 人強）となり、1969 年比で 6.6 ポイント減少した（表 3）。4 年制の共学大学に進学する女子の割合が増加したためである。

次の 1993 年から 2015 年までの期間では、学生数の伸び率は小さく、全体で 1.16 倍、私立大学に限っても 1.17 倍で、最も小さな数字となった。この 22 年間は、大学にとって非常に大きな変化の時期であり、大学経営は大きな曲がり角を迎えることになる。18 歳人口は 1989 ～ 1992 年頃にピークを迎えて後、急速に縮小していく。その一方、大学進学率は 50％を超えてユニバーサル段階に突入し、特に女子の高等教育進学者は短大から 4 年制へと大きくシフトした。これにより、18 歳人口の急激な減少にもかかわらず、女子の 4 年制大学進学者数自体はむしろ微増したのである（図 2）。しかしながら、進学率と進学者双方の上昇は大綱化以降の 4 年制大学の急激な創設によるところが大きく、大学にとっては学生集めが厳しい状況に突入した。

女子大学は 1998 年に 98 校（私立は 90 校）となり、数の上でピークを迎えた。これは、皮肉なことに、女子受験生が短期大学から 4 年制へとシフトしていき、急速な 18 歳人口の減少が進行する中で、短期大学が生き残りをかけて 4 年制女子大学に転換、あるいは併設したことによるものである。2015 年に、新たに誕生した女子大学のうち、ほとんどがこれにあたる。決して女子大学人気から、女子大学が増えたわけではない。表には掲載されていないが、この間に短大から女子大学に転換したものの学生が集まらないため

に共学化した大学は 8 校、閉鎖した大学が 2 校ある [7]。ピーク時の 1998 年に女子大学であった 98 大学中、2015 年までに 26 校が共学化した。

学生集めが苦しくなる中で、これまでほどの学生増加率には至らないものの、学生数が 2 倍以上となった大学も 8 校ある。2 倍前後の学生数の伸びがあった大学の中には、併設の短大を閉鎖、あるいは大幅縮小してその定員を大学に振り向けたところが多い。藤女子、昭和女子、金城学院、京都女子、同志社女子、筑紫女学園などの女子大学がこれにあたる。短大の有無にかかわりなく、新たな学部を創設するなどして、積極的な大学経営を展開し始めた大学もある。その一方で、1993 年時より学生数を減少させている大学もあり、女子大学の中での分化、淘汰が始まっている。

2015 年における私立大学の平均学生数は 3,279 名となり、1993 年の 4,328 名に比して 1,000 名以上減少し、1969 年よりも低い数字となった。1993 年以降、200 校以上の私立大学が新設されており、1993 年の大学数比で 31.5％、私立に限定すると実に 54.8％の増加率であった。新設大学は、単科大学や短大からの転換など小規模なものが多かったため、平均学生数が大きく落ち込んだ。これに対して、私立女子大学の平均学生数は 1993 年の 1,842 名から 2,437 名へと 1.32 倍になった。女子大学は 10 校以上減少したものの学生数は全体で 175,695 名となって、30,000 人弱増加しており、私立大学全学生数に占める女子大学学生数は 8.9％で、1993 年とほとんど変わりない。私立の女子学生のみに限定すれば 19.6％と低下しているが、これは女子の 4 年制大学進学が大幅に増加したためである。それでも、私大の女子学生の 5 人に 1 人が女子大学に所属していることになる。国立及び公立の場合、女子学生における女子大学の学生占有率は、いずれも 3％未満となり、特に公立の減少が著しい。

3．女子大学の学部数および学問領域の変化

本節では、学部数及び学部構成の変化を検討する。各女子大学の学生数が着実に増加する中で、学部数、学部名称を変えることなく学生数を増加させていった大学もあれば、学部を分化したり、新設したりして増やしていった大学もある。各女子大学の経営ポリシー、教育観が如実に現れるのが、どのような学部・学科をつくり、女子学生に提供したかである。社会状況や学生のニーズの変化を解釈し、将来を見据えて、女子大学や女子教育に何が求められているのかを議論・検討した結果が学部の再編であり、新たな学部の創設なのである。

(1)　1990 年までの学部構成

まず私立女子大学に限定し、学部数の推移を概観する。表 4 は 1950 年から 2010 年まで 20 年毎に区切った 4 時点に、直近の 2015 年を加えた 5 時点で、大学ごとに学部数と

学部名を記載した基礎データである。表5は学部数によって大学を分類し、それぞれの大学数とその構成比率を10年毎にまとめている。新制大学ができて3年目の1950年時点では、1学部の単科大学がほとんどで、26大学中24大学（92.3％）が該当する。2学部を擁していたのは日本女子と京都女子の2校に過ぎなかった。学部の種類は、28学部中、「文」が8学部、「学芸」と「家政」がそれぞれ7学部、文と家政を一つにした「文家政」と「薬」がそれぞれ2学部、「英文」と「芸術」が1学部ずつとなる。戦前に女子専門学校であった学校がほとんどであり、新制大学となって後も、「学芸」を含む「人文」学系と「家政」学系から構成されていた。当時の女子への教育期待では、「良妻賢母」や「嫁入り前の教養」といった考え方がまだ強く、女子は大学に行くにしても人文や家政系の領域へ行くという慣習が根強くあった。さらに、旧制の専門学校からの教員や施設の継続性といった側面からも、社会科学系や自然科学系の新たな学部構成は困難であった。

その後20年を経た1970年においても1学部のみの大学が57大学（77％）、2学部が15校（20.3％）、3学部と4学部はそれぞれ1校のみ。さらに20年を経た1990年においても、82大学中、1学部のみの単科大学が60校で全体の約4分の3（73.2％）を占めていた。2学部が17校（20.7％）、3学部が4校（4.9％）、4学部は1校（1.1％）に過ぎず、学部数による大学割合は1970年とほとんど変わらない。3学部をもつは日本女子、神戸女学院、共立女子、椙山女学園の4女子大学、4学部を擁していたのは武庫川女子のみである。このように、1990年までの女子大学の学部数は1学部の単科大学が圧倒的に多く、2学部以下の大学が9割以上を占めており、学生規模は大きくなったものの、学部数では40年間、大きな変化はなかった。

次に、表6より学部の学問領域構成の変化を確認する。現在の学部構成と比較するために、2015年時点での学部構成で特徴的な領域を考慮して作成した分類表である。1950年から1990年まで、女子大学の学部構成はほとんど変わっていない。主要なものは文学部系と家政学部系で、全学部の7割を超える。1950年においては「教養」系に分類しているものも多いが、これには文学部系に近い学芸学部や、文家政学部といった文学と家政学を一つにした学部も含まれているので、ほとんどの学部が文学部系と家政学部系であったといえる。新たな女子大学が誕生するものの、文学部系が中心で、1990年における全学部の半数以上（50.5％）、全女子大学の3分の2（67.9％）は文学部系の学部をもっていた。家政学系の学部も全学部の4分の1（26.6％）を占め、全女子大学の3校に1校以上（35.8％）がこの系列の学部をもっていたのである。1990年までは、看護、薬、社会、その他領域の広がりは少なく、学部の学問領域は極めて限定されていた。

表 4. 私立女子大学における学部名と学部数の推移（1950、1970、1990、2010、2015 年）

（数目安）	1950 年度 大学名	学部名	学部数	1970 年度 大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数	1990 年度 大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数
	聖心女子	文	1	聖心女子	文	1	郡山女子	家政	1	聖心女子	文	1	続（フェリス女）	音楽	
	津田塾	学芸	1	津田塾	学芸	1	大谷女子	文	1	津田塾	学芸	1	神戸海星女子	文	1
	東京女子	文	1	東京女子	文理	1	神戸松蔭女子学院	文	1	東京女子	文理	2	武蔵野女子	文	1
	日本女子	文	2	日本女子	文	2	神戸女子	文	2		現代文化		帝国女子	家政	1
		家政			家政			家政		日本女子	文	3	郡山女子	家政	1
	神戸女学院	文	1	神戸女学院	文	3	親和女子	文	1		家政		大谷女子	文	1
	宮城学院女子	学芸	1		音楽		園田学園女子	文	1		人間社会		神戸松蔭女子学院	文	1
	和洋女子	家政	1		家政		広島文教女子	文	1	神戸女学院	文	3	神戸女子	文	2
	大妻女子	家政	1	宮城学院女子	学芸	1	安田女子	文	1		音楽			家政	
10（80,150）	共立女子	家政	1	和洋女子	文家政	1	立正女子	家政	2		家政		親和女子	文	1
	実践女子	文家政	1	大妻女子	家政	2		教育		宮城学院女子	学芸	1	園田学園女	文	1
	昭和女子	文家政	1		文		愛知女子	家政	1	和洋女子	文家政	1	広島文教女子	文	1
	女子美術	芸術	1	共立女子	家政	2	帝塚山学院	文	1	大妻女子	家政	2	安田女子	文	1
	東京家政	家政	1		文芸		大手前女子	文	1		文		帝塚山学院	文	1
	相模女子	学芸	1	実践女子	文	2	四国女子	家政	1	共立女子	家政	3	大手前女子	文	1
	金城学院	文	1		家政		徳島女子	家政	2		文芸		四国女子	家政	2
	椙山女学園	家政	1	昭和女子	文家政	1		音楽			国際文化			文	
	京都女子	文	2	女子美術	芸術	1	橘女子	文	1	実践女子	文	2	橘女子	文	1
		家政		東京家政	家政	1	四天王寺女子	文	1		家政		四天王寺	文	1
20（90）	同志社女子	学芸	1	相模女子	学芸	1	美作女子	家政	1	昭和女子	文	2	美作女子	家政	1
	大阪樟蔭女子	学芸	1	金城学院	文	2	梅光女学院	文	1		家政		梅光女学院	文	1
	武庫川学院女子	学芸	1		家政		岐阜女子	家政	2	女子美術	芸術	1	岐阜女子	家政	2
	ノートルダム清心女子	学芸	1	椙山女学園	家政	1		文		東京家政	家政	2		文	
	広島女学院	英文	1	京都女子	文	2	東北女子	家政	1		文		東北女子	家政	1
	共立薬科	薬	1		家政					相模女子	学芸	1	弘前学院	文	1
	神戸女子薬科	薬	1	同志社女子	学芸	2				金城学院	文	2	尚絅	文	1
	清泉女子	文	1		家政						家政		愛知淑徳	文	1
	別府女子	文	1	大阪樟蔭女子	学芸	1				椙山女学園	家政	3	就実女子	文	1
				武庫川女子	文	4					文		鹿児島女子	文	1
30（100）					家政						人間関係		東海女子	文	1
					音楽					京都女子	文	2	活水女子	文	1
					薬						家政		日本赤十字看護	看護	1
				ノートルダム清心女子	文	2				同志社女子	学芸	2	金沢女子	文	1
					家政						家政		川村学園女子	文	1
				広島女学院	文	1				大阪樟蔭女子	学芸	1	恵泉女学園	人文	1
				共立薬科	薬	1				武庫川女子	文	4	筑紫女学園	文	1
				神戸女子薬科	薬	1					家政		聖カタリナ女子	社会福祉	1
				清泉女子	文	1					音楽		東洋英和女学	人文	1
				東京女子医科	医	1					薬		聖徳	人文	1
40（110）				上野学園	音楽	1				ノートルダム清心女子	文	2	福岡女学院	人文	1
				三島学園女子	家政	1					家政				
				相愛女子	音楽	1				広島女学院	文	1			
				鎌倉女子	家政	1				共立薬科	薬	1			
				藤女子	文	1				神戸女子薬科	薬	1			
				女子栄養	栄養	1				清泉女子	文	1			
				ノートルダム女子	文	1				東京女子医科	医	1			
				東京女子体育	体育	1				上野学園	音楽	1			
				九州女子	家政	2				鎌倉女子	家政	1			
					文					藤女子	文	1			
50（120）				東京家政学院	家政	1				女子栄養	栄養	1			
				中京女子	家政	2				ノートルダム女子	文	1			
					体育					東京女子体育	体育	1			
				鶴見女子	文	2				九州女子	家政	2			
					歯						文				
				文化女子	家政	1				東京家政学院	家政	2			
				名古屋女子	家政	1					人文				
				光華女子	文	1				中京女子	家政	2			
				梅花女子	文	1					体育				
				甲南女子	文	1				文化女子	家政	1			
60（130）				杉野女子	家政	1				名古屋女子	家政	2			
				聖路加看護	看護	1					文				
				聖和女子	教育	1				光華女子	文	1			
				帝塚山	教養	1				梅花女子	文	1			
				跡見学園女子	文	1				甲南女子	文	1			
				白百合女子	文	1				杉野学園女子	家政	1			
				日本女子体育	体育	1				聖路加看護	看護	1			
				フェリス女学院	文	1				跡見学園女子	文	1			
				神戸海星女子	文	1				白百合女子	文	1			
				武蔵野女子	文	1				日本女子体育	体育	1			
70（140）				帝国女子	家政	1				フェリス女学院	文	2			

学部数	大学数
28	26

学部数	大学数
94	74

学部数	大学数
110	82

注：大学の並び方は、上から設立年が早い順としている。

(数目安)	2010年度 大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数	2015年度 大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数	大学名	学部名	学部数
	聖心女子	文	1	続(鎌倉女子)	教育		続(聖徳)	人間栄養		聖心女子	文	1	続(ノートルダム清心)	人間生活		恵泉女学園	人文	2
	津田塾	学芸	1	藤女子	文	2	福岡女学院	人文	2	津田塾	学芸	1	広島女学院	国際教養	2		人間社会	
	東京女子	現代教養	1		人間生活			人間関係		東京女子	現代教養	1		人間生活		筑紫女学園	文	3
	日本女子	文	4	女子栄養	栄養	1	松山東雲女子	人文	1	日本女子	文	4	清泉女子	文	1		人間科学	
		家政		京都ノートルダム女子	人間文化	3	駒沢女子	人文	2		家政		東京女子医科	医	2		現代社会	
		人間社会			心理			人間健康			人間社会			看護		東洋英和女学	人間科学	2
		理			生活福祉文化		西南女学院	保健福祉	2		理		鎌倉女子	家政	3		国際社会	
	神戸女学院	文	3	東京女子体育	体育	1		人文		神戸女学院	文	3		児童		聖徳	文	6
		音楽		九州女子	家政	2	鹿児島純心女子	国際人間	2		音楽			教育			音楽	
10(80,150)		人間科学			人間科学			看護栄養			人間科学		藤女子	文	2		児童	
	宮城学院女子	学芸	1	東京家政学院	家政	2	仙台白百合	人間	1	宮城学院女子	学芸	1		人間生活			人間栄養	
	和洋女子	人文	2		人文		十文字学園女子	社会情報	2	和洋女子	人文	2	女子栄養	栄養	1		心理・福祉	
		家政		文化女子	服装	3		人間生活			家政		京都ノートルダム女子	人間文化	3		看護	
	大妻女子	家政	5		造形		東京純心女子	現代文化	1	大妻女子	家政	5		心理		福岡女学院	人文	3
		文			現代文化		愛国学園	人間文化	1		文			生活福祉文化			人間関係	
		社会情報		名古屋女子	家政	2	学習院女子	国際文化交流	1		社会情報		東京女子体育	体育	1		国際キャリア	
		人間関係			文		桜花学園	学芸	1		人間関係		九州女子	家政	2	松山東雲女子	人文科学	1
		比較文化		京都光華女子	人文	3	平安女学院	子ども	2		比較文化			人間科学		駒沢女子	人文	2
	共立女子	家政	3		キャリア形成			国際観光		共立女子	家政	4	東京家政学院	現代生活	1		人間健康	
20(90)		文芸			健康科学		東京女学館	国際教養	1		文芸		名古屋女子	家政	2	西南女学院	人文	2
		国際		梅花女子	文化表現	3	清泉女学院	人間	1		国際文化			文			保健福祉	
	実践女子	文	3		心理こども		千里金蘭	生活科学	2		看護		京都光華女子	キャリア形成	2	鹿児島純心女子	国際人間	2
		生活科学			看護			看護		実践女子	文	3		健康科学			看護栄養	
		人間社会		甲南女子	文	3	大阪女学院	国際・英語	1		生活科学		梅花女子	文化表現	4	仙台白百合	人間	1
	昭和女子	人間文化	3		人間科学		福岡女学院看護	看護	1		人間社会			食文化		十文字学園女子	人間生活	1
		生活科学			看護リハビリテーション					昭和女子	人間文化	4		心理こども		愛国学園	人間文化	1
		人間社会		跡見学園女子	文	2		74大学数			人間社会			看護保健		学習院女子	国際文化交流	1
	女子美術	芸術	1		マネジメント			165学部数			生活科学		甲南女子	文	3	桜花学園	学芸	2
	東京家政	家政	2	白百合女子	文	1					グローバルビジネス			人間科学			保育	
30(100)		人文		日本女子体育	体育	1				女子美術	芸術	1		看護リハビリテーション		平安女学院	子ども	2
	相模女子	学芸	3	フェリス女学院	文	3				東京家政	家政	4	跡見学園女子	文	3		国際観光	
		栄養科学			音楽						人文			マネジメント		清泉女学院	人間	1
		人間社会			国際交流						子ども			観光コミュニティ		千里金蘭	生活科学	2
	金城学院	文	5	神戸海星女子	現代人間	1					看護		白百合女子	文	1		看護	
		生活環境		郡山女子	家政	1				相模女子	学芸	3	日本女子体育	体育	1	大阪女学院	国際・英語	1
		現代文化		神戸松蔭女子学院	文	2					栄養科学		フェリス女学院	文	3	福岡女学院看護	看護	1
		人間科学			人間科学						人間社会			音楽		京都華頂	現代家政	1
		薬		神戸女子	文	3				金城学院	文	5		国際交流		岡崎女子	子ども教育	1
	椙山女学園	生活科学	7		家政						生活環境		神戸海星女子	現代人間	1			
40(110)		国際コミュニケーション			健康福祉						国際情報		郡山女子	家政	1		73大学数	
		人間関係		神戸親和女子	文	2					人間科学		神戸松蔭女子学院	文	2		178学部数	
		文化情報			発達教育						薬			人間科学				
		現代マネジメント		園田学園女子	人間教育	3				椙山女学園	生活科学	7	神戸女子	文	4			
		教育			未来デザイン						国際コミュニケーション			家政				
		看護			人間健康						人間関係			健康福祉				
	京都女子	文	4	広島文教女子	人間科学	1					教育			看護				
		家政		安田女子	文	4					文化情報		神戸親和女子	文	2			
		現代社会			現代ビジネス						現代マネジメント			発達教育				
		発達教育			家政						看護		園田学園女子	人間教育	2			
50(120)	同志社女子	学芸	5		薬					京都女子	文	5		人間健康				
		生活科学		岐阜女子	家政	2					家政		広島文教女子	人間科学	1			
		現代社会			文化創造						現代社会		安田女子	文	7			
		薬		東北女子	家政	1					発達教育			現代ビジネス				
		表象文化		尚絅	文化言語	2					法			家政				
	大阪樟蔭女子	学芸	3		生活科学					同志社女子	学芸	6		教育				
		児童		活水女子	文	4					表象文化			心理				
		心理			音楽						生活科学			薬				
	武庫川女子	文	4		健康生活						現代社会			看護				
		生活環境			看護						薬		岐阜女子	家政	2			
60(130)		音楽		川村学園女子	文	3					看護			文化創造				
		薬			教育					大阪樟蔭女子	学芸	3	東北女子	家政	1			
	ノートルダム清心女子	文	2		人間文化						児童		尚絅	文化言語	2			
		人間生活		恵泉女学園	人文	2					健康栄養			生活科学				
	広島女学院	文	2		人間社会					武庫川女子	文	6	活水女子	文	4			
		生活科学		筑紫女学園	文	1					生活環境			音楽				
	清泉女子	文	1	東洋英和女学	人間科学	2					音楽			健康生活				
	東京女子医科	医	2		国際社会						薬			看護				
		看護		聖徳	人文	4					健康スポーツ		川村学園女子	文	3			
	鎌倉女子	家政	3		音楽						看護			教育				
70(140)		児童			児童					ノートルダム清心女子	文	2		人間文化				

出典：文教協会、(大学教育研究会、文部省高等教育局)『全国大学一覧』の上記各年度（1950年を除く）。大学によっては、大学HPの年表で確認。
2010年、2015年は、アエラムック『大学ランキング』(2011年度版、2016年度版）も参照した。

表 5. 私立女子大学の学部数による分布と経年変化（1950 ～ 2015 年）

学部数＼年	1950		1960		1970		1980		1990		2000		2010		2015	
	校数	%	校数	%	校数	%	校数	%	校数	%	校数	%	校数	%	校数	%
1 学部	24	92.3	24	80.0	57	77.0	61	78.2	60	73.2	54	60.0	25	33.8	25	14.5
2 学部	2	7.7	5	16.7	15	20.3	15	19.2	17	20.7	23	25.6	23	31.1	21	12.1
3 学部	−	−	1	3.3	1	1.4	1	1.3	4	4.9	9	10.0	16	21.6	12	6.9
4 学部	−	−	−	−	1	1.4	1	1.3	1	1.2	3	3.3	6	8.1	7	4.0
5 学部	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	1	1.1	3	4.1	3	1.7
6 学部	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	0	0.0	3	1.7
7 学部	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	1	1.4	2	1.2
合計(a)	26	100.0	30	100.0	74	100.0	78	100.0	82	100.0	90	100.0	74	100.0	73	100.0
学部数合計(b)	28		37		94		98		109		143		165		178	
平均学部数(b/a)	1.04		1.23		1.27		1.26		1.33		1.59		2.23		2.44	

出典：文教協会（文部省大学学術局大学課、」大学教育研究会、文部省高等教育局 ）『全国大学一覧』（昭和 35 年以降）。
2000 年以降は、アエラムック『大学ランキング』（2001 年度、2011 年度、2016 年度）も参照した。必要に応じて、大学 *HP* の年表を参照した。

表 6. 私立女子大学の学部系統比率の比較（1990 年と 2015 年の比較）

	年	教育	文	家政	薬	看護	社会	教養	その他	計
1950	学部数	0	9	7	2	0	0	9	1	28
	全学部数での比率	—	0.321	0.250	0.071	—	—	0.321	0.036	1.000（全学部数:28）
	全大学数での比率	—	0.346	0.269	0.077	—	—	0.346	0.038	1.077（全大学数:26）
1970	学部数	2	37	31	3	1	0	9	11	94
	全学部数での比率	0.021	0.394	0.330	0.032	0.011	—	0.096	0.117	1.000（全学部数:94）
	全大学数での比率	0.027	0.500	0.419	0.041	0.014	—	0.122	0.149	1.270（全大学数:74）
1990	学部数	0	55	29	3	2	2	7	11	109
	全学部数での比率	—	0.505	0.266	0.028	0.018	0.018	0.064	0.101	1.000（全学部数:109）
	全大学数での比率	—	0.679	0.358	0.037	0.025	0.025	0.086	0.136	1.346（全大学数:81）
2015	学部数	14	40	37	4	16	10	7	52	180
	全学部数での比率	0.078	0.222	0.206	0.022	0.089	0.056	0.039	0.289	1.000（全学部数:180）
	全大学数での比率	0.192	0.548	0.507	0.055	0.219	0.137	0.096	0.712	2.466（全大学数:73）

注：学部系統の分類は統一的な基準が難しく、本表では以下のようにしている。
社会：人間社会、社会情報、国際社会、社会福祉、ビジネスなどを含む。
文：人文、文芸、英文、人間文化を含むが、学芸、文理、人間科学などは含まない。
家政：生活環境、生活科学、健康生活、栄養などを含む。
教養：学芸、文理、（国際／現代）教養の他、本表では「文家政学部」もこれに含めている。
出典：表 4 に記載の出典と同じ。（表 4 を基に作成しているが、2010 年については割愛してる。）

(2)　大綱化以降の変化

1991 年に大学設置基準大綱化が始まるものの、その後すぐに学部創設や転換が実現するわけでもなく、1990 年代には徐々に変革が進行していった。2000 年代に入ると、こうした状況に明らかな変化が生じる。まず学部数では、2000 年時点で、1 学部の単科大学が 60.0％、2 学部以下の大学が 85.6％を占め、1 大学平均の学部数は 1.59、1990 年の 1.33 と大きな変化はない（表 5)。2010 年になると、1 大学平均学部数は 2.23 と 2 学部を超え、2015 年にはさらに 2.44 となって、1990 年と比較して 1 学部近く増加した。2015 年の単科大学は 25 校、34.2％であり、1990 年の 73.2％と比べて、大きく減少した。最大は 7 学部で、椙山女学園と安田女子の 2 校、5 学部以上もつ大学は 8 校、4 学部以上では 21 校となり、4 学部以上の女子大学は全体の 1 割（10.9％）となった。多くの学部をもつ女子大学は増えたものの、一方で 2 学部以下の大学が 63％を占めており、学部数を拡大した一部の大学との差が大きくなっている。

こうした変化の背景には、これまでも指摘してきたように、1991 年以降の大学設置基準の“大綱化”という高等教育政策の大転換があり、これが女子大学のみならず大学全体の学部構成に大きな変化をもたらす契機となった。大学の運営、教学等に関して大幅な規制緩和を行い、例えば学部については学問領域による学部構成を見直し、社会の変化やそのニーズに沿った学部構成と知識・技能の提供を、大学自らが探求し、改変していく方針が示された。これを受けて、学問横断的な学部、課題解決型・政策提案型の学部、IT や国際化などの社会ニーズに応えようとする学部が創設され、それに伴った新たなカリキュラムが作られていったのである。

次に、学部領域の構成は具体的にどう変化したかを確認する。全学部に占める文学系の学部は、1990 年に 55 学部、50.5％であったものが、2015 年には 40 学部、22.2％となり、学部数も占有率も大幅に減少した。同じ期間で、家政系学部は 29 学部、占有率 26.6％から、37 学部、20.6％となった。占有率は低くなったものの、その減少幅は小さく、学部数は逆に 8 学部も増加している。管理栄養士等の人気資格取得ということで、家政・栄養系の学部が新設され、4 年制に改組した短大に家政系が多くあったことがその要因である。大幅に増えたのは「その他」分類、看護学系、教育学系、社会科学系の学部であった（表 4、表 6)。「その他」分野としては、複合的な領域が多い。国際を冠し、教養、情報、文化、観光などと結びつけたもの、人間科学や人間関係などのいわゆる 4 文字学部など多様である。看護は 2 学部から 16 学部へと飛躍的に増えた。1990 年に存在した 2 看護学部はいずれも共学化したので、新たに 16 学部が作られたことになる。リベラルアーツを標榜する伝統ある女子大学で、職業に直結した看護学部を開設した例もある。就職・就業環境が厳しくなる中で、特に女子受験生は生涯を通じて使える資格を重視して学部選びをするとされる。一方、大学側にとっては、18 歳人口が減少する中、看護

学部の設置により資格志向の強い女子受験生を確実に集めることができる。この需要と供給の合致により、看護学部の設立が選択されたのではないか[8)]。同様に、家政系学部の設置増加に関しても、管理栄養士という人気資格が後押ししている。教育・保育も同様で、小学校教員免許や保育士は女子学生に従来から人気がある免許・資格を提供できる学部である。短期大学は職業・実務に結びついた保育や家政といった学科を擁しており、こうした短大が4年制へと転換する中で増加していった。教育系学部においては、2010年前後から小学校教員の大量退職と大量採用の時期となり、教員需要が伸びる予想と規制緩和から、設けられた側面もある。さらに、これまで女子大学にはほとんど見られなかった、社会科学系学部も増えた。現代社会や人間社会といった名称が多く、その学科構成は心理、コミュニケーション、福祉、こども（教育・保育系）、ビジネス、国際社会、情報など多様で、大学により大きく異なる。従来の文学部から一部の学科を学部として独立させ、社会や学生のニーズ・嗜好に応える学科を並べたようなモザイク状態である。この他、安田女子、昭和女子にはビジネスを冠した学部、跡見学園女子と椙山女学園はマネジメントを冠した学部を設けるなど、学問分野にとらわれず企業や公務員への就職を目指した実務的な学部も現れている。京都女子は、これまで共学大学にしかなかった伝統的な学問領域の法学部を2011年に開設した。表に示していないが、女子高等教育のパイオニアであり、これまで学芸学部の1学部体制で、リベラルアーツ教育を堅持してきた津田塾が、2017年度より2学部目となる政策科学部を開設するなど、新たな動きが始まっている（津田塾HP 2017年2月）。

4．大学院の開設と研究科数の変化

大学院自体の設置基準が設けられたのは1974年と遅く、学部学生を主たる対象としてきた私立大学にとって、学生数も少ない大学院は、工学系を除いてそれほど関心の高い対象ではなかった。旧来、大学院の設置は研究者養成を行ってきた伝統ある大学が主であったものの、大学院の有無はその大学の学問レベルの高さやステイタスを示すものとして設けられてきた側面もある。それが、1980年代後半に臨教審により大学院改革の方向性が打ち出され、1989年あるいは1991年を境に以降[9)]、大学院の弾力化や量的拡な整備、高度職業人の育成などの政策が矢継ぎ早に実行されていった（黒羽 2001, 2002）。女子大学を含めて、大学院を設置する大学が急速に増加している。本節では、1974年の大学院設置基準設定後、研究科数の変動が大きかった時期を除き、大学院改革が始まったばかりの1990年と実施以降の動向を対比し、検討していく[10)]。

まず、大学における大学院の有無を確認する。表7は、1990年と2015年の2時点において、私立女子大学ごとの学部数、修士課程と博士後期課程における研究科数、研究科名を示した一覧表である。表8には、1990年、2000年、2010年、2015年の4時点にお

ける、私立女子大学の学部数、修士課程及び博士後期課程の研究科数と、それらの 1 大学平均をまとめた。表 9 は、表 8 と同じ 4 時点における設置者別の大学院設置率、平均研究科数をまとめたものである。

1990 年時点での私立女子大学の大学院有無を見ると、37.0％が大学院を有しており、持たない大学が 6 割を超える（表 8）。私立大学全体では、大学院を設置する大学の割合が 52.4％と半数を超え、女子大学の大学院設置率より 15 ポイント程度高かった。国立大学はこの時点で既に、1 校を除く全ての大学が大学院を設置しており（99.0％）、国立と私立の間で大きな差が見られる（表 9）。公立は私立と同程度であった。

この時点で、大学院を持つ大学 1 校当たりの研究科数は、女子大学では平均 1.45 で、1 研究科か、2 研究科が大多数を占める。3 以上の研究科を持つ女子大学は、津田塾と武庫川女子の 2 校のみである。研究科の種類としては、文学研究科と家政学研究科が大部分を占めている（表 7）。設置者ごとの研究科数平均では、国立が最も多くて平均 2.87、続いて私立の 2.18、最も少ない公立は 1.78 であるが、私立女子大学の 1.45 を上回っている。

大学院改革が始まった 1990 年頃より、大学院の設置率は私立女子大、私立大、公立大でも大幅に上昇していく。私立女子大では 1990 年に 37.0％であったものが、10 年後の 2000 年に 55.1％（博士のみの東京女子医を加えた比率）と半数を超え、さらに 10 年後の 2010 年には 75.7％となり、4 分の 3 以上の女子大学が大学院を有するまでになった。2015 年には 78.1％となって、8 割に迫ろうとしている（表 8）。規制緩和や学問の高度化等による大学院設置推進策もさることながら、1996 年より臨床心理士養成大学院指定制度が始まり、女性の人気が高かったこの資格に必要な課程を提供するため大学院を設けた女子大学も少なからずあった。国立大学は 1995 年時点で全ての大学が大学院を有し、公立、私立も急速に大学院を持つようなって、2015 年時点では公立が 9 割弱（87.5％）、私立は 4 分の 3 を超えた（76.7％）。先述のように、私立女子大学は大学院設置率を急速に伸ばし、2010 年時点で私立大学全体のそれを逆転した。私立大学全体では、新設された大学が急増したため、大学院の設置にまでに至らず、設置率が伸び悩んだためである。

1 大学当たりの修士課程研究科数がどれだけ伸びたかを見ると、私立女子大学は 1990 年の 1.45 が、2015 年には 1.89 へと増加してはいるが、学部数の伸びと比較した場合、伸び率は小さい（表 8）。私立全体でも 2.15 が 2.53 に増加し、同じ傾向である。これに対して大学数が減少した国立大学は、1990 年に平均 2.87 であったものが 2015 年には 4.81 となり、1.7 倍近くに急増した（表 9）。ただし、2010 年の 5.03 より下がっているのは、大学院の再編統合がなされているためである。

博士後期課程研究科数の経年変化に目を向けると、修士課程をもつ大学が増えるにつれ、博士後期課程を設置する割合も上昇している。私立女子大学では、1990 年に 81 大学中、19 大学（23.5％）に博士後期課程が設置されており、研究科数の合計は 24 であっ

表 7. 私立女子大学における学部、研究科（修士・博士後期課程）の 1990 年と 2015 年の比較

1990 年度　　1990 年 4 月 1 日現在

大学名	学部数	院研究科数 修士	博士	研究科名
聖心女子	1	1	1	文学(1952)＊
津田塾	1	3	3	文学(1963)＊ 理(1963)＊ 国際関係(1974)＊
東京女子	2	2		文学(1971) 理(1971)
日本女子	3	2	1	文学(1966)＊ 家政学(1961)
神戸女学院	3	1	1	文学(1965)＊
宮城学院女子	1	0		
和洋女子	1	0		
大妻女子	2	2	1	家政学(1972)＊ 文学(1972)
共立女子	3	2		家政(1980) 文芸(1966)
実践女子	2	2	1	文学(1966)＊ 家政学(1966)
昭和女子	2	2	2	文学(1974)＊ 家政学(1986)→生活機構(1989)＊
女子美術	1	0		
東京家政	2	1		家政学(1989)
相模女子	1	0		
金城学院	2	1		文学(1967)
椙山女学園	3	1		家政学(1977)
京都女子	2	2		文学(1966) 家政学(1966)
同志社女子	2	2	1	文学(1967)＊ 家政学(1968)
大阪樟蔭女子	1	0		
武庫川女子	4	3	2	文学(1971) 家政学(1966)＊ 薬学(1966)＊
ノートルダム清心女子	2	0		
広島女学院	1	0		
共立薬科	1	1	1	薬学(1961)＊
神戸女子薬科	1	1	1	薬学(1967)＊
清泉女子	1	0		
東京女子医科	1	0	1	医学(1958)＊
上野学園	1	0		
鎌倉女子	1	0		
藤女子	1	0		
女子栄養	1	1	1	栄養(1969)＊
ノートルダム女子	1	0		
東京女子体育	1	0		
九州女子	2	0		
東京家政学院	2	0		

大学名	学部数	院研究科数 修士	博士	研究科名
中京女子	2	0		
文化女子	1	1	1	家政学(1972)＊
名古屋女子	2	0		
光華女子	1	0		
梅花女子	1	1		文学(1977)
甲南女子	1	1	1	文学(1975)＊
杉野学園女子	1	0		
聖路加看護	1	1	1	看護(1980)＊
跡見学園女子	1	0		
白百合女子	1	1		文学(1990)
日本女子体育	1	0		
フェリス女学院	2	0		
神戸海星女子	1	0		
武蔵野女子	1	1		人間社会･文学科(1999)
帝国女子	1	0		
郡山女子	1	0		
大谷女子	1	1	1	文学(1975)＊
神戸松蔭女子学院	1	0		
神戸女子	2	2	2	文学(1986)＊ 家政学(1984)＊
親和女子	1	0		
園田学園女子	1	0		
広島文教女子	1	1		文学(1986)
安田女子	1	0		
帝塚山学院	1	0		
大手前女子	1	0		
四国女子	2	0		
橘女子	1	0		
美作女子	1	0		
梅光女学院	1	1	1	文学(1976)＊
岐阜女子	2	0		
東北女子	1	0		
弘前学院	1	0		
尚絅	1	0		
愛知淑徳	1	1		文学(1989)
就実女子	1	0		
鹿児島女子	1	0		
東海女子	1	0		
活水女子	1	0		
日本赤十字看護	1	0		
金沢女子	1	0		
川村学園女子	1	0		
恵泉女学園	1	0		
筑紫女学園	1	0		
聖カタリナ女子	1	0		
東洋英和女学	1	0		
聖徳	1	0		
福岡女学院	1	0		

注 1：研究科名の後の（）内の数字は、設立年（学生が入学した年度）を示す。
注 2：研究科名の後の「＊」印は、博士後期課程を有する研究科を示す。
注 3：M は修士課程、D は博士後期課程を示す。
注 4：連合大学院の研究科はカウントしていない。
注 5：網掛けされた研究科は、廃止されたもの。
出典：文教協会『全国大学一覧』（平成 2 年度、平成 27 年度）。必要に応じて、各大学の HP を参照した。

2015 年度

2015年 4 月 1 日現在

大学名	学部数	院研究科数 修士	博士	研究科名
聖心女子	1	1	1	文学(1952)＊
津田塾	1	3	3	文学(1963)＊ 理学(1963)＊ 国際関係学(1974)＊
東京女子	1	2	2	文学(1971)→2012募集停止　2014廃止 現代文化(1993)→2012募集停止 人間科学･博士(2005)＊+修士(2012) 理学(1971)＊
日本女子	4	5	4	家政学(1961) 人間生活学-博士(1992)＊ 文学(1966)＊ 人間社会(1994)＊ 理学(1996)＊
神戸女学院	3	3	2	文学(1965)＊ 音楽(2000) 人間科学(1997)＊
宮城学院女子	1	2		人文科学(1995) 健康栄養(2008)
和洋女子	2	2	1	総合生活(2002)＊ 人文科学(2002)
大妻女子	5	1	1	人間文化(2010)＊ 家政学(1972)＊→2015　廃止 文学(1972)＊→2012　廃止 社会情報(1996)→2011　廃止 人間関係学(2003)→2012　廃止
共立女子	4	3	1	家政学(1980)＊ 文芸学(1966) 比較文化(1994)→国際学(2011)
実践女子	3	3	2	文学(1966)＊ 生活科学(1966)＊ 人間社会(2010)
昭和女子	4	2	2	文学(1974)＊ 家政学(1986)→生活機構(1993)＊
女子美術	1	1	1	美術(1994)＊
東京家政	4	1	1	家政学(1989)＊→人間生活学総合(2012)＊ 文学(1996)→2014廃止
相模女子	3	1	1	栄養学(2008)＊
金城学院	5	2	2	文学(1967)＊ 人間生活学(1996)＊
椙山女学園	7	4	1	現代マネジメント(2014) 人間関係(2000) 家政学(1977)→生活科学(1999)＊ 教育学(2014)
京都女子	5	5	4	文学(1966)＊ 家政学(1966)＊ 現代社会(2004)＊ 発達教育学(2006)＊ 法(2015)
同志社女子	6	4	2	文学(1967)＊ 国際社会システム(2004) 家政学(1968)→生活科学(1999) 薬学(2012)博士＊
大阪樟蔭女子	3	1		人間科学(2004)
武庫川女子	6	6	4	家政学(1966)→生活環境学(2003)＊ 文学(1971)＊ 健康スポーツ科学(2011) 臨床教育学(1994)独立研究科* 薬学(1966)* 看護(2015)
ノートルダム清心女子	2	2	2	文学(1995)＊ 人間生活学(1997)＊
広島女学院	2	2	1	言語文化(1995)＊ 人間生活学(1999)
清泉女子	1	1	1	人文科学(1993)＊
東京女子医	2	1	2	医学研究科(1958)博士＊ 看護学(2002)
鎌倉女子	3	1		児童学(2005)
藤女子	2	1		人間生活学(2001)
女子栄養	2	1	1	栄養学(1969)＊
京都ノートルダム女子	3	2	1	人間文化(2002) 心理学(2005)＊
東京女子体育	1			
九州女子	2			
東京家政学院	1	1		人間生活学(1995)
名古屋女子	2	1	1	生活学(1998)＊ 人文科学(1998)→2013より募集停止
京都光華女子	4	2		文学(1998)→2012募集停止 人間関係学(2004) → 心理学(2014) 看護学(2015)
梅花女子	4	2	1	文学(1977)＊ 現代人間学(2006)
甲南女子	3	2	1	文学(1975)→人文科学総合(2003)＊ 看護(2012)
跡見学園女子	3	2		人文科学(2005) マネジメント(2006)
白百合女子	1	1	1	文学(1990)＊
日本女子体育	1	1		スポーツ科学(1993)
フェリス女学院	3	3	2	人文科学(1991)＊ 音楽(1998) 国際交流(2001)＊
神戸海星女子学院	1			
郡山女子	1	1	1	人間生活学(1992)＊
神戸松蔭女子学院	2	1	1	文学(2000)＊
神戸女子	4	2	2	文学(1986)＊ 家政学(1984)＊
神戸親和女子	2	1		文学(2002)
園田学園女子	2			
広島文教女子	1	1		文学(1986)→人間科学(2005)
安田女子	6	3	2	文学(1994)＊ 家政(2013) 薬(2013)＊
岐阜女子	2	2		生活科学(2004) 文学(1995)→文化創造学(2006)
東北女子	1			
尚絅	2			
活水女子	4	1		文学(1991)
川村学園女子	3	1	1	人文科学(1999)＊
恵泉女学園	2	2		人文学(2001) 人間社会(2007)→平和学(2009)
筑紫女学園	3	1		人間科学(2007)
東洋英和女学院	2	2	1	人間科学(1993)＊ 社会科学(1993)→国際協力(2001)
聖徳	6	5	4	児童学(1998)＊ 音楽文化(2002)＊ 人間栄養学(2003)＊ 臨床心理学(2004)＊ ◎専門職<教職研究科(2009)>
福岡女学院	3	1		人文科学(2003)
松山東雲女子	1			
駒沢女子	2	1		人文科学(2002)
西南女学院	2			
鹿児島純心女子	2	1		人間科学(2004)
仙台白百合女子	1			
十文字学園女子	2	1		人間生活学(2010)
愛国学園	1			
学習院女子	1	1		国際文化交流(2004)
桜花学園	2	1		人間文化(2002)
平安女学院	2			
清泉女学院	1			
千里金蘭	2			
大阪女学院大学	1	1		21世紀国際共生(2009)
福岡女学院看護	1			
京都華頂	1			
岡崎女子	1			

表 8. 私立女子大学一大学平均学部数及び研究科数の推移

年	大学数	学部数	平均	大学院なし(%)	修士課程 有する大学(%)	修士課程 研究科数	修士課程 平均	博士課程 有する大学(%)	博士課程 研究科数	博士課程 平均
1990(平成2)	81	109	1.35	51(63.0)	29(37.0)	42	1.45	19(23.5)	24	1.26
2000(平成12)	89	143	1.61	40(44.9)	48(54.0.)	79	1.65	31(34.8)	46	1.48
2010(平成22)	74	165	2.23	18(24.3)	56(75.7)	101	1.80	36(48.6)	62	1.72
2015(平成27)	73	180	2.47	16(21.9)	57(78.1)	108	1.89	36(49.3)	61	1.69

注 1：東京女子医大は 1990 年と 2000 年には *M* 課程がなく、*D* 課程だけであった。よって、大学院なしと修士大学を足しても大学数にはならない。
注 2.：博士課程有の％は、博士課程をもつ大学数を全体の大学数で除したものである。
出典：表 7 及び表 7 掲載の資料。

表 9. 4 年制大学の設置者別大学院設置率および研究科数の推移

		私立	国立	公立	合計
1990	大学数	372	96	39	507
（平成 2）	大学院設置大学数	195	95	23	313
	大学院設置率	0.524	0.990	0.590	0.617
	研究科数（修士・博士前期）	419	273	41	733
	一校平均研究科数（M）	2.15	2.87	1.78	2.34
	研究科数（博士後期・一貫）	318	192	32	542
	一校平均研究科数（D）	1.63	2.02	1.39	1.73
2000	大学数	415	99	72	586
（平成 12）	大学院設置大学数	330	99	50	479
	大学院設置率	0.795	1.000	0.694	0.817
	研究科数（修士・博士前期：M）	751	376	101	1228
	一校平均研究科数（M）	2.28	3.80	2.02	2.56
	研究科数（博士後期・一貫：D）	531	295	64	890
	一校平均研究科数（D）	1.61	2.98	1.28	1.86
2010	大学数	597	86	95	778
（平成 22）	大学院設置大学数	450	86	80	616
	大学院設置率	0.754	1.000	0.842	0.792
	研究科数（修士・博士前期：M）	1,150	433	172	1,755
	一校平均研究科数（M）	2.56	5.03	2.15	2.85
	研究科数（博士後期・一貫：D）	770	399	141	1310
	一校平均研究科数（D）	1.71	4.64	1.76	2.13
2015	大学数	604	86	89	779
（平成 27）	大学院設置大学数	463	86	78	627
	大学院設置率	0.767	1.000	0.876	0.805
	研究科数（修士・博士前期：M）	1,171	414	171	1,756
	一校平均研究科数（M）	2.53	4.81	2.19	2.80
	研究科数（博士後期・一貫：D）	817	396	133	1346
	一校平均研究科数（D）	1.76	4.60	1.71	2.15

注：一校平均研究科数は、それぞれの研究科数を大学院を設置する大学数で割ったもの。
博士後期課程の場合、大学院設置大学であっても博士後期課程をもっていない大学もある。よってこの数字は、博士後期課程をもっている大学の平均数ではない。
出典：文部科学省（文部省）『学校基本調査』（政府統計の窓口より）。

た。それが 25 年後の 2015 年には 73 大学中 36 大学（49.2％）に設置され、61 研究科を数えるにいたった。博士後期課程を設置する大学は女子大学が減少する中にあっても倍近く増えており、研究科数は 2.5 倍になった。博士後期課程を設置する大学の平均研究科数は 1.69 となり、1990 年の 1.26 よりわずかながら増加した。修士課程 108 研究科に対して、博士後期課程は 61 研究科であるので、単純計算をすれば、修士課程の研究科のうち、6 割弱（56.5％）が後期課程を設置していることになる（表 8）。国立大学は修士課程の 414 研究科に対し、博士後期課程は 396 研究科であり、ほとんどの研究科（95.6％）が博士後期課程を有している。公立大学は修士 171 研究科中 133 研究科（77.8％）、私立大学の場合は修士 1,171 研究科に対し博士後期 817 研究科となり（69.8％）で、いずれも私立女子大学の比率（56.5％）を上回る数字である（表 9）[11]。

5．考察

アメリカの女子大学が、1960 年代に 200 校近くあったものが、現在では 40 校未満にまで減少しているのに対し、日本の女子大学は 1998 年に 98 校とピークに達し、その後漸減していったものの、現在 77 校の女子大学が存在している。以下、アメリカの女子大学との対比も行いながら、日本の女子大学がいかなる社会的状況の変化に対して、どのような戦略で対応し、日本的な発達を遂げてきたのかを考察する。

(1)　女子大学の増加と減少

まず、女子大学数の変化とその要因について比較していく。先に述べた通り、アメリカの女子大学は女子の進学率が上昇していく中で 1960 年代に 200 校前後となったが、60 年代後半には様々な自由化・平等化が叫ばれ、共学化の波に飲み込まれた（安東 2016；Studer-Ellis 1996）。1920～30 年代より数を増やし、戦後飛躍的に増加したカソリック系女子大学は、ローマカソリックから 1960 年代前半に出された Vatican Ⅱ [12] によってカソリック系大学の世俗化が急速に進行し、その結果、閉鎖に追い込まれる、あるいは共学化するなどして、急速にその数を減らしていった（Rowntree 1994；Mahoney 2002 など）。“Seven Sisters（セブン・シスターズ）” と呼ばれた歴史と権威のある女子大学のうち 2 校（Vassar と Radcliffe）が共学化と吸収によって姿を消し、現在では、40 校弱にまで減少している。

アメリカの女子大学とは異なり、日本の女子大学は WW Ⅱ後に初めて誕生した。戦前の中等・高等教育機関のほとんどが男女別学であったことも影響して、戦前の女子専門学校は、戦後の新教育制度下においても女子大学として開学した場合が多かった。1948 年の 5 女子大学創設から徐々にその数を増やし、創設から 50 年後に最多の 98 校を数えるに至る。1960 年代は、アメリカにおいて女子大学が急激に減少した時期であったのとは

対照的に、日本の女子大学は大きく数を増やした時期であった。第一次ベビーブームの世代が徐々に 4 年制大学へ進学するようになる中、これまでの旧制女子専門学校だけではなく、旧制の高等女学校を前身とする学校も女子大学を創設するなどして、1962 年に 42 校であった女子大学は、1967 年には 80 校へと一気に増加した（表 1）。このように女子大学が増加した背景には、次のような社会的・心理的要因があったと考える。

戦後、別学から共学へと大きく転換する中で、別学を維持した私立の女子校には戦前の“お嬢様”という女子校への憧れが投影された。女子の大学進学率が低い中で、男子が多数を占める共学大学へ娘を進学させることに対して、親も女子学生も不安があった。男性の大学進学が就職や出世のためといった意識が強かったのに対し、女性の場合は、そうした意識は高くなく、嫁入り道具の一つとして教養をつけるとの意識が、特に親においては強かったと思われる。さらには、1960 年代に共学大学を中心に学生運動が盛んになり、次第に政治色を強めて過激化していく中で、親は“嫁入り前の大切な娘”を学生運動にかかわらせたくないと考えることは一般的であった。そこで、大学に進学させるとしても学生運動が活発ではなかった“安全・安心な”女子大学に、親は娘を、教員は教え子を送り込んだ。戦後、「自由・平等」という言葉は踊っていても、親の世代にとっては伝統的な価値や規範は当然、根強く残っていた。

その後、女子大学では、継続的に共学化していく大学はあるものの、新設も相次いだことで漸増してゆき、1998 年に 98 校となってピークを迎えたのである。これは、第二次ベビーブームの到来（1989～92 年）、男女雇用機会均等法の施行（1986 年）などの要因により女子の進学トレンドが短大から 4 年制へシフトしたこと、1991 年の大学設置基準大綱化などにより、短大から 4 年制へと転換を図る学校が多かったためである。しかしその後の急速な 18 歳人口減少の中で、共学化する大学が相次いだ。短大からの転換を図り、設立される女子大学もあるが、それ以上のスピードで共学化する女子大学が増えた結果、女子大学は 20 年で約 20 校が減少した。それでも 77 校の女子大学が存在していることは、他国には見られない日本の大きな特徴である。

しかしながら、今後の動向については予断を許さない。1948 年、49 年に設立された大都市部の伝統校はほとんど共学化せず、学部数や学生規模を拡大しながら、着実に学生を集めている。これに対して地方に位置する女子大学や歴史の浅い女子大学については、学生集めに苦戦し、定員割れを起こしている大学も少なからず見られる。少子化がさらに進行する中、こうした女子大の中での分化はさらに加速していくことが予測される。

(2)　学生規模の拡大

次に、女子大学の学生規模の変化とその要因について検討する。アメリカの女子大学は、2011－12 年のデータによると、フルタイム学部学生の平均が 1,100 名強であり、

1,000 名以下の女子大学が過半数を占める。パートタイムを含めても学部段階の平均学生数は 1,400 名弱、最大でも 3,830 名であって、小規模な大学が多い（安東 2014）。むしろこうした少人数を維持し、きめ細かな教育指導、親密な大学コミュニティの形成を長所としてアピールにする女子大学が多い。大学院を有しない、有しても小規模な大学院をもつ大学が大勢を占めており、学生数の規模を大きくしようとする意志は強くないようだ。量的拡大の受け皿は州立大学に任せ、女子大学としての小規模できめ細かな教育指導、その伝統を強調することが多い。

これに対して日本では、女子大学（特に私立）は、共学大学と同様に量的拡大を実行してきた。先に見た 1960 年から 1969 年までの期間においては、非常に小規模で開学した大学が多かったこともあり、拡大規模は大きかった。次の 1993 年までの時期も、第二次ベビーブームによる文部省の臨時定員増の政策などもあって拡大を遂げ、大都市部には 4,000 名、5,000 名を超える女子大学も出現する。その後も、女子大学の学生数は漸増しており、現状を維持しようとするよりも拡大志向が強くあった。この背景には、日本の大学は財源のほとんどを授業料に頼っているという現状がある。施設や教育環境を整えようとすれば、ある程度のスケールメリットを持ち、余剰金を作って運用しないと、しっかりとした財政基盤を築けない。また、教育・研究環境の充実に資金を使用して、教育学習環境の充実を図らないと、学生も集まらないし共学校とも競争できない。アメリカのように基金や寄付による資金が豊富ではない日本の私立女子大学、特に競争の激しい大都市の女子大学にとっては、ある程度の規模拡大は不可避であった。ただ、女子の 4 年制大学進学者は、女子の短大から 4 年制大学へのシフトが進行して増え続けてきたが、4 年制大学への進学が大部分を占めるようになり（女子進学者の 85％程度）[13)]、今後、18 歳人口は確実に減少していくので、拡大路線は難しくなる。学生の質を維持するために、ある程度、規模を縮小することも選択肢の一つになってこよう。

(3)　学部の増設・多様化

アメリカの女子大学は教養教育を中心とするリベラルアーツ・カレッジ（liberal arts college）が比較的多く、専門の学部に属するのではなく、一般に前半の 2 年で様々な分野の科目を履修し、後半の 2 年では主専攻と副専攻を選び履修する。リベラルアーツで学生を集められなくなった女子大学は、看護などの専門学部や職業プログラムをもつようになり、そうした大学は少数派ではなくなってきた。アメリカの場合、専門職は大学院で養成されるので、大学での教育は大学院に進むための基礎教育という位置づけがなされているという事情もあり、威信の高い女子大学ほど、リベラルアーツ教育を貫いている場合が多い（安東 2014）。

日本の大学はリベラルアーツのプログラムを履修するのではなく、専門学部に入学す

る。とはいえ、大学設置基準大綱化以前、2 年間の一般教養が課されていた頃の文理学部や学芸学部、教養学部などは、アメリカのリベラルアーツに近かった。日本の女子大学の場合、上記のような学部とともに、家政学部が創設当初から設けられていた。これは被服、住居、食物栄養など、実用的な内容を学習する学部であるが、ある意味、嫁入り前に身に着ける“習いごと”や“教養”という意味もあった。その後、1990 年までには、薬学や体育学、音楽学などを創設した大学もあるが、大部分は教養系の文学部や人文学部と、家政系学部であった。

1990 年代から 2000 年代に、学部の増設・多様化が進行するが、その大きな節目となったのが、繰り返し述べてきた 1991 年に始まる大学設置基準の大綱化であり、その一環として 2003 年に始まる学部・学科等の設置における届出制の導入（但し、学位の種類・分野に変更のないもの）などである。旧来の学問分類による学部構成から、学生や社会的なニーズに基づいた学部創設の方向付けとそれを可能にする規制緩和が始まるとともに、教養教育よりも各学部での専門教育が強調されるようになっていった。その結果、現代社会や社会情報などの社会科学や情報系の学部、学際的で問題解決型の総合政策学部、国際を冠し英語等の習得など国際性を強調した学部が次々と創設され、既存学部からの転換が図られた。女子大学においては、国際や文化、情報を冠した学部の創設がなされたり、家政学部という名称が“良妻賢母”のような古いイメージがあるということで、生活科学部や生活環境学部に名称変更されたりした。

これに加え、1990 年代以降においては様々な社会的要因が学部の改変・増設を後押しした。1992 年、「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の施行に伴い看護教育の大学化が急速に進められていった。女性が圧倒的多数を占める看護師の養成は、女子大学にとって確実に学生を獲得できる格好のターゲットであり、多くの大学が看護学部の増設を図った。さらに 2006 年には薬学部における薬剤師養成が 4 年制から 6 年制になり、その少し前からの規制緩和により、それまで抑制されていた薬学部新設が緩和されていた。薬剤師も女性が多い専門職であるため、大都市部の女子大学が数校、薬学部の創設を行った。また、女性比率の高い専門職である小学校教員の養成に乗り出す女子大学も多く現れた。これは、1970 年代に大量採用された学校教員の退職に伴う教員需要が 2000 年を過ぎた頃から大幅に伸びる中、2005 年 3 月に「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針」が撤廃されたことによる（山崎 2014）。これにより、小学校教員の養成が私立大学でも比較的容易にできるようになり、教育学部や子ども学部、あるいは学科として小学校教員養成課程をもつ女子大学が増加していった（表 4、表 6）[14)]。

これまで女子大学にはなかった、社会科学系の学部も増えた。共学大学の伝統校でも、経営学部や商学部、法学部といった社会科学系学部に女子学生が増え、今日、有名私立大学でも 4 割前後を女子学生が占めるまでになっている。女子学生の就職も企業への就職

が大部分を占め、それに関した専門知識が求められるようになる中で、女子大学にも社会科学系の学部が創設されるようになった。しかし、法学、経済学、商学といった伝統的な学部ではなく（但し、京都女子は 2011 年に法学部設置）、経済や経営、法律の他、情報や心理なども含む学際的で折衷的な内容の社会科学系学部がつくられた。

活発に学部・学科が増設された背景には、第二次ベビーブーム（1989～92 年大学入学者）後の 18 歳人口の急激な減少、さらにはバブル経済崩壊後、特に 1990 年代後半の雇用の不安定化の進行とそれに伴う受験生、特に女子受験生の資格志向の高まりといった社会情勢の変化がある。こうした流れを受けて、女子学生の獲得をねらい、看護師、薬剤師、教員、あるいは管理栄養士といった資格を付与する実用志向の学部や学科を、女子大学は積極的に設立していった。伝統的な教養志向の女子大学も、こうした実用的学部を創設し始めたのである [15)]。これに対して、理系の学部は極めて少なく、工学系・農学系は皆無である。

文学系と家政学系がほとんどを占める時期が長くあったが、男女雇用機会均等法の施行（1986）や大学設置基準の大綱化（1991）、1993 年頃から 2000 年半ばにかけての就職氷河期、女子学生の進路の多様化や資格志向の高まり、さらには 18 歳人口の急速な減少といった実に様々な社会状況の変化が 1990 年頃より矢継ぎ早に生じた。こうした中、女子学生の興味を引き付ける最大公約数となる学部・学科を検討し、その結果、女子大学が実用志向の学部を中心に多様な学部を設立していったのである。しかしながら、その範囲はまだまだ限定されている。

(4) 大学院の拡大

2011-12 年におけるアメリカの女子大学 44 大学のうち、大学院をもたない大学が 10 校（22.7％）、大学院をもつ大学が 34 校（77.3％）、さらに博士課程をもつ大学は 12 大学（27.2％）を数える（安東 2014）。大学院をもつ大学は増えており、大学院生の数が学部制の数を上回る大学が 5 校あった。

これに対して、2015 年度の日本の私立女子大学は、73 校中 59 校（78.1％）が大学院をもっており、アメリカとほぼ同じ割合である。博士課程をもつ大学は 36 校（49.3％）で、アメリカの比率を大きく上回る。国公立 4 校は全て大学院を有し、うち 3 校は博士課程をもっているので、その比率は若干上昇する。

しかしながら、大学院生の数はというと、学部学生数はおろか、その半数に達する大学はない。長期履修制度などにより、大学院生の在籍者数は多少増えたように見えるものの、ほとんどの大学院では、募集定員を集めることができていない（アエラムック 2015 など）。このような状況は、共学大学でも同様である。工学系を除き、大学院の修了が就職や職場での昇進に結びつきにくい日本においては、大学院に学生を集めることは難し

く、女子大学の院生数は学部生の 5%にも満たないのが現状である[16]。大学院は大学の経営面には寄与しないにもかかわらず、8 割程度が大学院を持ち、約半数が博士課程を擁している。この背景として、1991（平成 3）年に大学審議会答申「大学院の量的整備について」で 2000（平成 12）年度までに大学院学生数を 2 倍程度に増やす提言がなされ、それに沿って大学院の設立、拡充が推進されていったことがある。さらには、臨床心理士資格認定協会による臨床心理士養成大学院指定制度が 1996 年から始まり、心理系専攻を置く大学院の創設が進んだことも後押しした[17]。国による政策的誘導を基盤に、人気資格授与という実利、高度な研究教育水準を示す権威づけ、競合大学との競争・横並び意識などが相まって大学院設置率は大きく伸びたが、その一方で定員確保の困難さやそれに伴う財政的負担、大学院修了生の就職問題、学部教育を主とし大学院教育が付け足しのように扱われることによる教員負担の増大などは、私立女子大学には限らず、私立大学全体の課題である。

おわりに

本論文では、1948 年に日本で女子大学が誕生して後、今日までどのように発展・変化してきたかを、私立女子大学を中心に、主に量的側面から概観してきた。現在取り組んでいる科学研究費研究において、アメリカおよび韓国の女子大学との比較を行うための基礎作業と位置付けている。

1990 年まで、女子大学の学生数は徐々に増えつつも、学部構成においては文学・教養系学部と家政系学部からなるという構造は変わらないままであった。そうした状況は、1991 年の大学設置基準の大綱化という政策誘導により、学部の増設・改変、大学院の創設など、大きく変化していくことになった。さらに、18 歳人口の減少の中にあって女子の 4 年制大学進学者は増加するものの、私立大学数が大幅に増加し女子受験生獲得競争が激化する。1990 年代後半に大学卒業者の雇用が不安定になる中、特に女子受験生の資格志向が強まっていく日本独自の社会状況変化が加わり、女子大学はこれに応じた柔軟なサバイバル・発展戦略を展開していった。その結果、厳しい状況の中で共学化していった大学も多いが、私立 73 校、国公立 4 校の 77 校、4 年制大学の実に 1 割が女子大学として存続しているのであり、日本の大学構造の大きな特徴の一つとなっている。

本論文では 70 年に及ぶ日本の女子大学の変化を、量的側面から大まかに示すことができた。今後はさらに、女子大学の属性や特性を考慮した質的分析を進めていくとともに、アメリカ及び韓国の女子大学との比較検討を行う。

注

1)「学校基本調査」の「高等教育機関」カテゴリーの「大学・大学院」にある「表 2. 類型

別数」には「女子のみ」の分類があり、平成 28 年度では 76 校が「女子のみ」の女子大学とされている（http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001079879&cycode=0）。しかしこれには数字のみが示されており、どの大学を女子大学としてカウントしているのかわからない。武庫川女子大学教育研究所では、「女子大学統計・大学基礎統計」を公開しており、その表 1 において、どの大学を女子大学としているかを経年で示している（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoken/jyoshidai.html）。よって本稿においては、日本の女子大学数については、本研究所のデータを用いることとする。

2）The National Center for Education Statistics HP
（https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_317.10.asp）

3）Women's College Coalition HP
（http://www.womenscolleges.org/colleges?field_college_degree_type_tid［0］=177WCC）

4）Korean Education Statistics Service HP（下記アドレス）及び、安東（2013）。
（http://kess.kedi.re.kr/eng/publ/publFile/pdfjs?survSeq=2016&menuSeq=3894&publSeq=4&menuCd=69296&itemCode=02&menuId=3_1&language=en）

5）OECD の『図表でみる教育 2016 年版』によれば、高等教育の学士課程（短期高等教育を除）卒業者の女性比率は、OECD 平均が 58％で、男性より 16 ポイントも高いのに対し、日本は 45％で男性より 10 ポイントも低い（2014 年のデータ）。
（http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Japan.pdf）

6）表 1 にあるように、1993 年のデータでは、学生数が示されていない女子大学が 3 校、完成年度を迎えていない女子大学が 1 校ある。よって、女子大学の学生比率はここで示す数字よりも、少し上昇する。

7）武庫川女子大学教育研究所 HP の「女子大学データ」表 1 参照。武庫川女子大学教育研究所では、2004-2006 年度に「女子大学の存立意義に関する調査研究」を共同研究として行い、そこで作成した女子大学に関する量的データベースを教育研究所の HP に掲載し、毎年、データの更新を行っている。本論文のデータの一部は、このデータベースを利用している。（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoken/jyoshidai.html）

8）看護学部の 1 学年当たりの学生定員は 100 名前後、80 名定員の学部も多く、学生規模が小さいこと、厚生労働省の規定により 1 教員当たりの学生数が少なく、経費も掛かることなどから、複数学部を擁する場合、大学経営に対する財政面での貢献は大きくないとの指摘もある。

9）1986 年の臨時教育審議会第二次答申には「大学院の飛躍的充実と改革」との項が設けられ、大学院の改革と拡大が喫緊の課題だとした。これを受けて、大学審議会は、1989 年に「大学院制度の弾力化について」（答申）、1991 年には「大学院の整備充実

について」（答申）と「大学院の量的整備について」（答申）を矢継ぎ早に出すなどして制度改革や量的拡大の政策を提言していき、大学院の拡大が始まった（黒羽 2001, 2002）。

10）文部省「学校基本調査」によれば、1974 年の大学院設置基準の制定以降、研究科数が以前より大幅に減少し、厳しい選別がなされた。その数が安定してくるのは 1980 年代半ば以降である。ここでは 1990 年以降を取り上げた。また、女子大学の大学院を取り上げているが、女子大学の大学院は女子のみを対象とはせず、共学となっている場合が多い。

11）表 8 にある女子大の一校平均が博士後期課程を設置する大学数を分母にしているのに対し、表 9 に示す設置者別の一校平均の博士後期課程研究科数の分母は、修士課程のみを含めて大学院を設置する大学であり、平均の基準が異なるため、ここでは参考として示しておくにとどめる。

12）ローマカソリックのヨハネ 23 世のもと、1962 年から 65 年にかけて 4 回開催された第二ヴァチカン公会議は、東西冷戦や物質文明の進展などにより世界が大きく変化していく中で、ローマカソリックの現代化を目指した。実社会との乖離が続けば信者が減少するといった危惧から、カソリック教会として、社会の変化に対応した現実的な政策を打ち出そうとしたのである（松本 2013；木鎌 1994）。この会議で打ち出された方針により、アメリカのカソリック系高等教育も大きな影響を受けることとなった（Rowntree 1994）。

13）文部科学省『平成 28 年度学校基本調査』の高等教育機関の「表 15 関係学科別大学入学者状況」（大学）と「表 39 関係学科別入学状況」（短大）より算出した。（http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528）

14）山崎（2014）によれば、私立大学で小学校教員養成の認定課程をもつ大学数は、2000 年に 40 校、2005 年に 50 校であったものが、2010 年には 145 校に急速に増加している。2016（平成 28）年 4 月時点で、私立大学の 180 校で小学校教諭一種免許状を授与でき、そのうち 45 校が私立女子大学である（通学制のみを含む）。（文部科学省「小学校教員の免許資格を取得することのできる大学」2017.1.15 取得）

15）全体としてこのような傾向が強いが、1948 年に他大学よりも早く大学となった 5 女子大学（津田塾、日本女子、東京女子、聖心女子、神戸女学院）は、実務的、資格志向の学部を増やさず、基本的に教養教育を貫いてきた。東京女子は短大を 4 年制に編入して文理学部と現代文化学部の 2 学部体制となったが、2009 年にこれらを統合し現代教養学部のみの 1 学部とし、教養回帰を行った。

16）伝統があり、入試難易度が高く、博士課程をもつ津田塾、東京女子、日本女子の大学院在籍者と学部生在籍者の比率（院生合計÷学部生合計）をみると、順に 3.0%、

2.6%、4.7%であった。私立で5%を上回るのは、東京女子医科の16.5%くらいである。国立では、お茶の水が43.0%、奈良女子が26.5%と高い値となっている。以上の計算は、アエラムック『大学ランキング2016年版』掲載の、2014年度の学部学生数、大学院学生数に基づいて計算を行った。(アエラムック 2015)

17) 2016年時点で、日本臨床心理士養成大学院協議会の会員校になっている私立女子大学は29校にのぼる。(http://www.jagpcp.jp/member.html)

引用文献

アエラムック教育編集部　1994, 2001, 2016,『大学ランキング(1995年度版、2002年度版、2017年度版)』朝日新聞社(※編集者名称が変化しているため、最新名称)

安東由則　2013,「韓国における高等教育政策の動向と大学の現況」『研究レポート』43号, pp.53-88.

安東由則　2014,「アメリカにおける女子大学のプロフィールと現状」『研究レポート』44号, pp.59-88.

安東由則　2016,「アメリカにおける女子大学の動向(1):19世紀から1970年代まで」『研究レポート』46号, pp.83-102.

文教協会　2002-2015,『大学一覧』文教協会

木鎌安雄　1996,『カトリックとアメリカ』南窓社

黒羽亮一　2001,『戦後大学政策の展開』玉川大学出版部

黒羽亮一　2002,『大学政策:改革への軌跡』玉川大学出版部

真橋美智子　2012,「新制女子大学の誕生までの経緯と初期の女子大学:日本女子大学の例を中心に」『日本女子大学紀要(人間社会学部)』23号, pp.13-28.

Mahoney, Kathleen A. 2002, "American Catholic Colleges for Women: Historical Origin." In Tracy Schier & Cynthia Russett (Eds.). *Catholic Women's Colleges in America*. Baltimore: MD. The Johns Hopkins University Press. pp.23-54.

松本佐保　2012,『バチカン近現代史:ローマ教皇たちの「近代」との格闘』

文部省監修　1961, 1970, 1980, 1990,『全国学校総覧(昭和36年度版、昭和45年度版、昭和55年度版、平成2年度版、)』原書房

Rowntree, Stephen C. 1994, "Ten Theses on Jesuit Higher Education." *America* 170 (19), pp.6-12. (http://www.bc.edu/content/dam/files/offices/mission/pdf1/ju12.pdf)

Studer-Ellis, Erich M., 1996, *The Social Transformation of Four-Year U.S. Women's Colleges, 1960 to 1990,* Dissertation to Department of Sociology, Duke University.

山崎博敏　2014,「中国四国各県における教員供給体制―過去と近未来」『教育学研究

ジャーナル』（中国四国教育学会）14 号，pp.27-34.
全国学校データ研究所編　各年，『全国学校総覧』原書房

ネット資料

Korean Education Statistics Service HP
（http://kess.kedi.re.kr/eng/publ/publFile/pdfjs?survSeq=2016&menuSeq=3894&publSeq=4&menuCd=69296&itemCode=02&menuId=3_1&language=en）
文部科学省（文部省）各年『学校基本調査』（「政府統計の総合窓口（e-Stat）HP」）
（http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528）
文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室「ここまで進んだ大学院教育改革―検証から見える成果と課題―」
（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/10/23/1299723_01.pdf）
文部科学省 HP 「小学校教員の免許資格を取得することのできる大学」
（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1287044_1.pdf）
武庫川女子大学教育研究所 HP 「女子大学統計・大学基礎統計」
（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoken/jyoshidai.html）
The National Center for Education Statistics
（https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_317.10.asp）
日本臨床心理士養成大学院協議会（http://www.jagpcp.jp/member.html）
OECD「図表でみる教育 2016 年版」
（http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Japan.pdf）
総務省 HP　日本の基礎統計 「第 25 章　教育」『日本の統計 2017』
（http://www.stat.go.jp/data/nihon/25.htm）
津田塾大学 HP　総合政策学部紹介サイト（http://fcpd.tsuda.ac.jp/）
Women's College Coalition HP
（http://www.womenscolleges.org/colleges?field_college_degree_type_tid［0］=177WCC）

※ 1. 上記ネット資料の他、必要に応じて女子大学の HP にある年表などを参照したが、女子大学の HP アドレスについては割愛している。
※ 2. 上記ネット資料については、2017 年 2 月 27、28 日に、アクセスしなおし、所在を確認した。

付記　本研究は、平成 27-30 年度科学研究費基盤研究（C）「女子大学の存立意義とサバイバルストラテジー：日本・アメリカ・韓国の国際比較」（代表・安東由則、課題番号 15K04327）による成果の一部である。

武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築
―我が国近年の教師教育改革施策の動向と課程認定大学の対応課題―

Development of Holistic Teaching Skills and Reconstruction of Their Quality Assurance Based on the Foundation Spirit of Mukogawa Gakuin : Trends of Recent Japanese Education Policy and Issues for Teacher Education

前　原　健　三*

MAEHARA, Kenzo

目次

Ⅰ．我が国教師教育改革施策をめぐる最近の改革動向と本稿の目的
　１．我が国近年の教員養成・採用・研修に係る改革施策の動向
　２．本稿の目的
Ⅱ．「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の趣旨・概要・課題
Ⅲ．本学における学士課程改革並びに教員養成改善の経緯と課題
　１．学士課程教育改革における３つの方針と学士力構成カテゴリー
　２．本学における「カリキュラム・マップ」の教員養成から見た問題点
Ⅳ．平成27年度本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシーの策定
　１．本学教員養成の理念―目標―取組
　２．本学教員養成カリキュラム・ポリシーの策定内容
　３．本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシー策定の理由
Ⅴ．武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求と
　　そのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕
Ⅵ．非教員養成系大学院修士課程の教師教育機能向上策に係る検討課題〔案〕
　１．大学院を活用した教員養成の基本的方向性
　２．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(1)
　３．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(2)
　４．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(3)

*武庫川女子大学文学部教育学科・教授／教育研究所・運営委員

真の意味における私学の復興は、私学精神の復興でなければならないのである。私学精神は各学校独自の教育精神である。国公立諸学校が、共通化・普遍化の方向に発展し、平均水準の確保に特色を持っているのに対して、私学は各校独自の個性をそなえ、独特の教育精神を堅持するところに積極的な存在の意義がある。ここに武庫川学院は、「立学の精神」を樹立し、学院教育の憲法として、永遠にかけてゆるぎなき教育理念としたのである。さらに、「教育綱領」を掲げて、聡明にして叡智に富み、深い愛情と豊かな情操を湛えた日本女性の育成に努力し、以って、祖国教育の興隆の真義に徹せんとするものである。[1)]

Ⅰ．我が国教師教育改革施策をめぐる最近の改革動向と本稿の目的

1．我が国近年の教員養成・採用・研修に係る改革施策の動向

今、我が国の教師教育改革施策は、その構造と機能両面において大きな転換期にある。

周知のごとく、平成 27 年 12 月 21 日に、中教審は三つの答申を馳文部科学大臣（当時）に提出した。即ち、①『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について』[2)] ②『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』[3)] ③『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～』[4)] である。さらに、これら三答申を受けて、翌年の平成 28 年 1 月 25 日には、文部科学大臣決定として、『「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～』[5)] が出された。この馳プランの趣旨は、一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため、学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう、平成 27 年 12 月にとりまとめられた中央教育審議会の三つの答申の内容の具体化を強力に推進することにあるとされている [6)]。

上記の提言を踏まえ、教員の養成・採用・研修の一体的な制度改革を実行するための改正教特法などの関連法案が平成 28 年秋の臨時国会で提出され、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」[7)] が、平成 28 年 11 月 28 日法律第 87 号をもって公布された。具体的には、教員採用試験の共通化や、教員養成系大学、教育委員会などが構成員となり、教員育成指標などを検討する「教員育成協議会（仮称）」の設置を義務化する。こうした改革を通じて「学び続ける教員像」を具現化していくとされる。

上記答申③では、養成・採用・研修の一体化施策を「教員は学校で育つ」との認識の下で進め、学びを支援していくことを基本方針としている。また「改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる」として、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力の形成が焦点となっている。これらを受けて、改正された関連法 [7)] では、現在の教員研修センターの名称を「教職員支援機構」と変更し、同機構は研修だけでなく、養成と採用に係る基幹的な部分に関

わる。その一例として、国が教員採用試験共通問題を作成できるようにする。今後は、各都道府県の採用選考の内容を分析するなどの必要な検討を始めていく。政令指定都市と都道府県教委に「教員育成協議会」の設置を義務づける。この協議会で、教員の身に付けるべき能力を示す「教員育成指標」を策定する。このほか、研修や免許更新講習会などの協議を行う機関となる。政令指定都市と都道府県教委のほか、教員養成系大学が構成員となる。

また、研修の在り方についても見直される。これまでの十年経験者研修を廃して、新たな研修制度を設ける。中堅教員の不足が懸念されているなか、経験年数にとらわれず、ミドルリーダーを育成するのがねらいである。初任者研修の在り方も変わる。指導教員(メンター)が学校に常駐する「メンター制度」に加え、経験豊富な教員や再任用のOBが担任する学級に初任者を副担任にする「ジョブシャドウイング」を取り入れる。これにより、複数のメンターと若手教師とが研修チームを組織し、効果的な研修が期待できる。これまでの初任者研修では、拠点校を決め、域内の学校を指導教員が巡回する「拠点校方式」を行っているが、週1程度しか指導に当たれないなど、制度上の不備が指摘されていた。

教員免許法及び同法施行規則についても改正される。まず、大学の判断により教員養成カリキュラムを大幅に変更することを可能とする提言がなされている。これまでの「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」という3区分を廃止し、総単位数以外の事項については全て省令において規定することとした。

特に、「教科に関する科目」と「教科指導法に関する科目」を統合し、「教科及び教科の指導法に関する科目」を新設する。また、現行の「教科又は教職に関する科目」を廃止し、新たに「大学が独自に設定する科目」を置く。これにより、大学独自の科目内容が編成され易くなることが期待される。このほか、子供たちに、知識や技能の修得のみならず、これらを活用して子供たちが課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育む指導力を身に付けることが必要であり、その際、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(アクティブ・ラーニング[8])の視点に立った指導・学習環境の設計やICTを活用した指導など、様々な学習を展開する上で必要な指導力を身に付けることが必要との提言がなされている。これらのことを受けて、教職課程カリキュラムを構成する「教科及び教科の指導法に関する科目」、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導」、「教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れることが明記されている。

また「教育実践に関する科目」に、インターンシップ関連単位を算入することが可能となった。従来の「教育実習」の5単位のうち2単位をインターンシップに充てられる。

インターンシップには、主に授業指導を行う「教育実習」とは異なり、部活動や行事など学校での教育活動を経験する機会が含められている[9]。このような施行規則上の措置により、大学独自の判断に基づき、「教育実習」本体の内容上の細分化や主題化が可能となるとともに、教育実習前の導入段階及び実習後の発展段階における教職実践力の形成をより一層充実させる可能性が広がったと言える。この可能性をどのように具体化するか、また具体化しないかが教職課程認定の申請を予定している大学による検討課題の一つである。

前述のごとく、上記答申を踏まえた関連法案「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案」として平成28年秋の臨時国会で審議・可決され、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が、平成28年11月28日法律第87号をもって公布された[7]。本法案の国会における審議・可決・公布と併行して、「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が設置[10]され、平成28年8月19日から平成30年3月31日まで検討が重ねられる予定である[11]。

上記の教員養成・採用・研修の全体を視野に入れた教育公務員法特例法等の一部を改正する法律が効力を有するようになると、それぞれの施行日については若干の時差はあるものの、改正教員免許法とともに、これと深く連動する形で教員免許法施行規則及び教職課程認定に係る基準等の改正内容が、次の関心の的となってくる。

2．本稿の目的

上述のように、我が国において、今後の教員養成・採用・研修の全体に亙る教師の力量形成(教師教育)に係る改革施策の動向が法令上具体的に定まって行くとすれば、課程認定を希望する各大学は、どのような具体的課題に取り組むことになるのであろうか。

平成29年2月の時点では、課程認定を希望する多くの大学において、平成31年度入学生より適用される新しい教職課程のカリキュラムやその運営方法等について、学内での協議・検討が組織的になされているものと推測される。しかし、実務的には、まだ詳細な事項について明らかとなっていないため、具体的な科目名称の変更や部分的な変更点について協議する段階に留まらざるを得ないであろう。新しい教員免許法及び同法施行規則等に基づく教職課程認定申請に係る文部科学省による説明会は、平成29年7～8月に行われると言われている。そのためには、遅くとも同年6月中までに、懸案の教員免許法施行規則が明らかにされる必要がある[12]。

このような状況の中で、平成31年以降の我が国における新しい教員養成・教員採用・教員研修の在り方については、上述してきたように現時点では未確定な部分が多いものの、その基本的な方向性は示されており、各大学が教職課程を新たに構築するに際して、その法制的諸前提を理解しておく必要性は極めて高いと判断される。

そこで、まず本稿Ⅱにおいて、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律（通知）[7) 13)]」に即して、その要点と予想される諸課題につき整理する。

次に本稿Ⅲにおいて、近年我が国における学士課程改革及び教員養成改革の施策動向を踏まえつつ、両改革施策への対応につき、本学の事例に焦点を当てて考察する。ただ、平成29年2月末日の現時点では、新しい教員免許法を前提とする同法施行規則についての改正事項及び課程認定に係る審査基準等につき、公的に確定した情報は出されていないとは言え、すでに述べたように、教員養成をめぐる今後の状況は急激な変化の最中にあることは事実である。このため、過去の経緯を踏まえた実態と課題につき本学の事例を描写し得たとしても、本学における今後の改革は、予想を遥かに超えた速さと内容で進行することが推測される。しかし、どのような教育改革も、それまでの「経緯」や「諸前提」を無視して超越的に行われた場合、見かけ上の目新しさに目を奪われているうちはよいが、新しい制度やシステムの本質的部分が顕わになると、その改革の実態と意義が改めて問われることとなろう。

そこで本稿Ⅳにおいては、上記のような問題意識のもと、本学近年の教員養成改善事項等について振り返っておきたい。本学では、平成20年12月13日の教職課程認定大学実地視察[14)]及び平成22年度入学生から適用された「教職実践演習」申請[15)]手続きを経由し、本学における教員養成＝教職課程教育の質保証システムの構築へ向けて、全学的な視点[16)]から様々な取組を行ってきた。特に、①本学教員養成の全学的理念と②これを具現化するために認定学科＝校種・教科・教員免許種別教育目標を設定した。これらの理念・目標を実現すべく、③教職課程履修モデル（セメスターごとの到達目標を含む）④中高及び栄養教諭教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標 ⑤教職課程電子履修カルテ ⑥教職課程シラバスの統一化、⑦そのための教職課程シラバス作成要領（各年度編）⑧教職課程シラバス点検用チェックリスト等々につき、質保証の観点から策定・実施・改善・修正を行ってきた。このような教員養成改善実施事項の概要を報告し、教員養成における質保証の観点から上記取組の意義について考察する。さらに、上記の取組をどのように今回の教員養成改革施策に連動させて行くかという観点から、私見を論じることとする。

最後に、本稿Ⅴ及びⅥにおいて、このような本学における教員養成改善への取組の経緯と我が国における近年の教員養成＝学校教育改革施策動向とを踏まえて、平成31年度以降に予想される新しい教員養成システム＝教職課程運用システムとその具体的な構成要件・課題等々について、素描する。その一助として、「武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求とそのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕」を提案し、関係諸氏のご指導・ご批判等を仰ぎたい。

なお、我が国における教員養成改革について考察する際に無視できない教員需要の変動については、上述の過程においては何ら言及できていない。少子高齢化という我が国の人

口変動の波は、都市部・地方間の格差はあるものの、当該地域社会における就園児・就学児童・修学生徒学生人口の著しい減少傾向として既に現われている。この現象は、当然のことながら、学校園での教職員の年齢構成及び人的需要に様々な影響を及ぼすとともに、学校教育実践の態様にも大きなインパクトを与えざるを得ないことが予想される。広島大学大学院の山崎博敏教授によれば、教員需要の今後の見込みとして、「小学校のピークは2018(平成 30)年春ころ(約 1 万 6 千人)で、2021(平成 33)年頃から急減する。ただし、東北(北部)・九州(南部と沖縄)では 2020(平成 32)年以後も増加する県や地域がある。中学校は 2020 年春ころ(約 9 千人)にピークを迎え、大都市部で減少に転じる。」[17] と推計されている。

山﨑教授がデータに基づき提示された上記の 2018(平成 30)年～ 2021(平成 33)年という期間は、本稿が主題としている、新しい教員免許法に基づく新しい教員養成システムについて、各大学が熟慮を重ねた上(申請の学内準備・事前相談)、それを課程認定申請書にまとめ(申請書類の提出)、入試広報資料及び教職課程履修指導用資料等を作成し提示する期間と見事に重なっている。教職課程新カリキュラムが適用される最初の学年は、平成 31 年度入学生であり、大学の場合、当該学生の卒業学年度、即ち平成 34 年度には、教員需要は全国的に減少することが推定される。このような状況下において、新たに教員養成課程を置く大学間の競争は、質量両面に亙って益々激化することが予想される[18]。

従って、このように教員需要の減少傾向を予測するとき、このたびの改正教員免許法等に基づく教職課程の再課程認定申請に際しては、申請学部・学科等において充分に工夫が練られ効果的な手だてが講じられるとともに、これを全学的な視点から支援し統括することが必要となるものと推察される [19]。かかる状況を考慮しつつ、以下の考察を進める。

Ⅱ.「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の趣旨・概要・課題

前章において報告したように、平成 28 年 11 月 28 日付で、28 文科初第 1158 号として、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について(通知)[7] [13]」が、文部科学省初等中等教育局長より発出されている。

なお、本通知の発出先は以下の通りであり、教員養成・採用・研修の全過程に係る組織的主体の責任者が確認できる。即ち、各都道府県教育委員会教育長・各指定都市教育委員会教育長・各都道府県知事・各指定都市市長・各構造改革特別区域法第 19 条第 1 項の認定を受けた市区町村の教育委員会教育長・各国公私立大学長・放送大学学園理事長・各指定教員養成機関の長・独立行政法人教員研修センター理事長である。当然のことながら、一私学である本学の学長へも発出されている。

同改正法の趣旨については、学校教育関係職員の資質の向上を図るため、主に以下の 3

項目等の措置を講じるものとされている。即ち、(a)公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に校長及び教員としての資質の向上に関する指標及びそれを踏まえた教員研修計画の策定を義務付けること、(b)10年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修を創設すること、(c)学校教育関係職員としての職務を行うに当たり、必要な資質に関する調査研究等の業務を独立行政法人教員研修センターの業務に追加し、その名称を独立行政法人教職員支援機構に改める等の措置である。

以下、本通知の概要を紹介しつつ、どのような課題が予想されるか、本通知の各項目(1)～(4)に即しつつ、それぞれ解釈を試みる形で考察を進めることとする。

(1) 教育公務員特例法の一部改正

1　校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針

文部科学大臣は、公立の小学校等の校長及び教員の計画的かつ効果的な資質の向上を図るため、2の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（以下「指針」という。）を定めるものとすること。（第22条の2関係）

本改正点は、このたびの法改正において、最も注目されるべき点と言える。つまり、文部科学大臣が、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』を定めることを法的に明記している点である。「教員に求められる資質・能力」という概念については、近いところでは、以下の中教審答申提言[20]でも使用されてきた。①「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年7月11日) ②「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(平成24年8月28日) ③「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(平成27年12月21日)等である。

また、教育再生実行会議提言においても、例えば④教育再生実行会議第五次提言「今後の学制等の在り方について」(平成26年7月3日)⑤同会議第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(平成27年5月14日)等で使用されている。

「校長及び教員の資質」という概念については、特に上記②の中教審答申において提言され、平成22年度より実施された「教職実践演習」の新設に際して、あるいはそれ以前の教育学や教員養成論においても、一般的に議論され多様に使用されてはきたものの、その向上に関する「指針」及びこれに基づく「指標」を具体的に策定するところまで踏む込んだ条文を定めたことは、特筆すべき事項と言えよう。「教職実践演習」の新設に際して提示されたのは、あくまで「“大学における”教職課程全体での学びを通して修得されるべき、教員に求められる最小限の資質・能力」についての「指標」論であった[21]。つまり、大学が修得させるべき教員の資質・能力に係る「指標」論であったと言える。

これに対して、このたびの『校長及び教員としての資質の向上に関する「指標」策定に関する「指針」[22]』は校長・教員の職能成長過程の全体を視野に入れており、これまでの大学による教員養成における教員資質・能力論との内容的機能的な関連性・接続性・発展性を問われることが予想される。さらにこの予想は、(a)個々の大学に開設されている教職課程での学びを通して、従来から修得すべきとされてきた資質・能力論＝教職課程カリキュラム論の延長線上に、『校長及び教員としての資質の向上に関する「指針(国レベル)」及び「指標(各自治体レベル)」の策定』に関する議論が位置づくのか、逆に、(b)後者が前者を改めて規定することになって行くのか、あるいはまた、(c)前者と後者が新たな校長を含む教員の資質・能力論を生涯学習論的視点から協同的に再構築するのかという極めて重層的で難解な複数の課題を誘発することとなろう[23]。このような予想される複雑な問題状況を視野に入れつつ、以下の改正事項について、分析と考察を進めよう。

2　校長及び教員としての資質の向上に関する指標

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標(以下「指標」という。)を定めるものとするとともに、指標を定め、又はこれを変更しようとするときは、あらかじめ4の協議会において協議するものとすること。(第22条の3関係)

ここでは、『校長及び教員としての資質の向上に関する「指標」[24]』を定める責任主体について、明記されている。その責任主体とは、「公立の小学校等の校長及び教員の任命権者」とされている。教育公務員特例法「第二節 大学以外の公立学校の校長及び教員(採用及び昇任の方法)」の第十一条によれば、「公立学校の校長の採用(省略)並びに教員の採用(省略)及び昇任(省略)は選考によるものとし、その選考は、大学附置の学校以外の公立学校(幼保連携型認定こども園を除く)にあってはその校長及び教員の任命権者である教育委員会の教育長が、大学附置の学校以外の公立学校(幼保連携型認定こども園に限る)にあってはその校長及び教員の任命権者である地方公共団体の長が行う。[25]」と規定されている。従って、本「指標」を定める責任者とは、当該の地方自治体における「校長及び教員の任命権者である教育委員会の教育長」ということとなる。即ち、都道府県教育委員会の教育長又は政令指定都市教育委員会の教育長、あるいは市町村教育委員会の教育長が、「指標」策定責任主体と考えられる。

次に、上記の「指標」策定責任主体は、「(文部科学大臣が定める)指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標(省略)を定めるものとする」とされている。ここで

は、向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する「指標」策定に際しての「留意事項」が示され、地方自治体教育委員会による、トップダウン的な「指標」の提示の仕方ではなく、「指針」を参酌し、各地域の実情並びに当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じることの重要性が明記されている[26)]。

最後に、本「指標」を定め、又はこれを変更しようとするときは、「あらかじめ4の協議会において協議するもの」とされており、「指標」策定責任主体が独断で、一方的に策定・変更することがないよう組織的な歯止めがかけられているものと読み取ることができる。

3　教員研修計画

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を踏まえ、当該校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画を定めるものとすること。（第22条の4関係）

ここでは、「指標」策定責任主体が定めた「指標」と、校長及び教員の「研修内容」との関連性につき、言及されている。「研修」が、体系的かつ効果的に実施されることを企図して、「指標」に基づく研修プログラム及びその実施計画が、毎年度策定されることを規定している。

この「指標」の運用については、次項で説明される「協議会」において一定の実施有効期間が設定されるものと推察される。昨今の学校教育をめぐる環境の変動に鑑みるに、研修内容は、日々刻々と変化し続ける特性を有している。従って、特に地域社会に生活する幼児・児童・生徒・保護者・住民や学校現場の実情及び校長・教員の状況の変化等々に即応する形で、適宜、修正・加筆・修正が求められるべきものと推察される。

このように考えて来ると、当該校長及び教員の研修計画を「指標」を踏まえ、毎年度、体系的かつ効果的に作成し実施することは原則的に重要な留意事項ではあるが、日々刻々と変化し続ける学校と地域社会の現状に鑑みれば、(a)具体的普遍的な実践的課題と(b)これを遂行する校長及び教員の資質・能力の指標と、更には(c)大学における教員養成プログラムとを、どのように関連付けて行くかが、本制度施行後の、あるいは準備段階での大きな課題となるであろう。養成大学の立場から言えば、「指標」策定過程にどこまで主体的に関わることができるか、あるいは一定の距離を置くか、対応姿勢を厳しく問われる局面に立たされている。この局面は、次項の「協議会」への関わり方で顕在化することとなる。

4　協議会

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標の策定に関する協議並びに当該指標に基

づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会（以下「協議会」という。）を組織するものとするとともに、協議会は、指標を策定する任命権者及び公立の小学校等の校長及び教員の研修に協力する大学等をもって構成するものとし、協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならないものとすること。（第 22 条の 5 関係）

ここでは、「指標の策定に関する協議」を行い、また「当該指標に基づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議」する際に、一定の組織を置くことが明記されている。この組織の構成員は、「指標を策定する任命権者」及び「公立の小学校等の校長及び教員の研修に協力する大学等」とされている。更には、上記「協議会」において協議が調った事項については、「協議会」の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならないものとすることが明記されている[27]。

また「その協議の結果を尊重しなければならない」とは、実際にはどのようなことを意味するかは定かではないが、従来、当該大学においてある程度自由に設計されていた「教職課程のプログラム」及び「教員採用試験問題で測定される知識及び専門的技能の内容（出題傾向等）、更には「現職校長及び教員を対象とする研修プログラム」が、自治体ごとに策定された指標内容に、かなり影響される状況が予想される。

逆に言えば、従来、大学において「学問の自由」及び「大学の自律性」の原則に基づきその教育活動の一環として営まれてきた教員養成プログラム＝教職課程の教育内容・方法上の独自性・固有性が、国家基準及び地方自治体基準として策定される『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』とその運用方法によっては、「侵食される」危険性を有しているということでもある。

それほどまでに論争的に構えないとしても、教員養成を担う主体としての大学が、自己の教育理念・カリキュラムとの関連性において、これからさらに急激に進行することが予想される国家及び地方自治体レベル教員養成改革（＝教員養成における教育内容の国家基準化及び自治体基準化）とどのように内実を「協働（同）的に」、あるいは「競合的に」創造して行くのか、各大学の対応姿勢が問われているように思われる。さらには、当該の大学において教職課程を履修する学生の出身地が、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』の策定主体である地方自治体教育委員会等が単一地域、例えば兵庫県及び神戸市に留まらず、隣接する他の自治体、例えば大阪府及び大阪市・堺市等の政令指定都市などを含むというように広範囲に及ぶような場合、「指標」の普遍性・広域性・互換性と自治体の固有性とは、どのように関連づけられ、どのように配慮されるのであろうか[28]。

学院創立 80 周年に向けての 5 つの戦略的テーマの第 4 項目に、「地域に根ざし、社会に貢献できる大学として、そのアイデンティティを確立する」とある。本稿で言及中の教

員養成問題との関連性で言えば、本学の教員養成のアイデンティティの内実は、どこにあるのかという問いかけとして受け止めることができよう。

5　中堅教諭等資質向上研修

10 年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修として、公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、個々の能力、適性等に応じて、公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を実施しなければならないものとすること。（第 24 条関係）

ここでは、項目見出しが示す通り、「中堅教諭等資質向上研修」について言及されている。従来の 10 年経験者研修を改めて、「中堅教諭等資質向上研修」の在り方について規定している。留意すべき点は、当該教諭等が、個々の能力、適性等に応じて、公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を実施しなければならないとされている点である。

少子化に伴う学校教員数の減少と教員年齢構成の変化（ワイングラス型→ピラミッド型）することが予想される中で、これからの学校教育を支える中堅教諭等の資質・能力の向上は、チームとしての学校経営を運営する上でもその中核的役割を担うこととなるので、極めて重要な課題となることが予想される。年齢的には、30 代から 40 代の年齢層教員が該当し、教員としても比較的に職能成長を期待できる年代でもある。そのような意味において、中堅教諭等を対象とする資質向上研修プログラムの開発とその効果的な実施・運営システムの構築が求められよう[29]。加えて女子大学の視点から見れば、女性教員の場合、上記年代層が結婚・出産・育児の時期に遭遇することを配慮し、個々のキャリアステージ並びに生活状況に応じた具体的な支援策を準備しておく必要性も看取される。

⑵　教育職員免許法の一部改正関係

1　外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設

小学校教諭の特別免許状の教科として外国語を追加するものとすること。

（第 4 条第 6 項関係）

ここでいう「特別免許状」とは、教員免許状を持っていないが優れた知識経験等を有す

る社会人等を教員として迎え入れることにより、学校教育の多様化への対応や、その活性化を図るため、授与権者(＝都道府県教育委員会)の行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与する「教諭」の免許状(昭和 63 年に創設)を意味している[30]。本改正は、このたびの小学校における外国語の教科化に際して、外国語に係る小学校教諭の特別免許状を創設するものである。「特別免許状」は、教員免許状の授与権者である都道府県教育委員会が行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与するとされるので、そのための具体的な対応が、都道府県教育委員会に求められることとなる。同時に、小学校又は中高英語の教職課程を置く各大学・学科等の対応課題とも言えよう[31]。

この課題は、小学校における教科としての外国語が、実際にどのような運営方法をとるのかにもよるが、想定されるのは、外国語(英語等)を得意とはしているものの、教員免許状を取得しておらず、この状態では小学校外国語を担当できないので、外国語に係る小学校教諭の特別免許状を取得する場合である。

今後、少子化が進行し、小学校・中学校・義務教育学校での義務教育を支える教員の採用市場が全国的に縮小傾向にあることに鑑みるに、小中併有の教員免許状取得者の需要あるいは優先性は高まることが予想される。このような状況の下では、大学在学中に、所属学科にて取得可能な教員免許状取得に係る教職課程の履修に留まらず、隣接他校種の教員免許状取得を可能とする教職課程の運営方法が模索されている。このたびの教育職員免許法及び同法施行規則等々の改正についての議論に際しても、上記のことが取り上げられ、一定の規制緩和策が講じられている。

2　独立行政法人教職員支援機構への事務の移管

文部科学大臣が行う免許状更新講習の認定、教員資格認定試験の実施及 び文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務(以下「認定等事務」という。)を、独立行政法人教員研修センターが改組され、新たに機能強化が図られることとなる独立行政法人教職員支援機構に行わせるものとすること。(第 9 条の 3、第 16 条の 2 及び別表第 3 備考関係)

ここでの主題は、「独立行政法人教職員支援機構」への改組である。従来の「独立行政法人教員研修センター」が名称変更とともに、機能上の変更が加えられることとなった。つまり、当機構は、従来、文部科学大臣所管事務であった、①免許状更新講習の認定、②教員資格認定試験の実施、③文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務を担うこととなる。

3　中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正

中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、当分の間、それぞれ中等教育学校の前期

課程又は後期課程の主幹教諭、指導教諭、教諭又は講師となることができることとすること。（新法附則第 16 項関係）

本改正は、中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置である。中等教育学校とは、周知のごとく、中学校と高等学校とを一体的教育組織として捉える学校種の呼称である。ところが、固有の中等教育学校教員免許状は、現時点では制度化されてはいない。中学校と高等学校とを一体的教育組織として捉える学校種とは言うものの、当該校種に係る教員免許状については現制度では、中学校又は高等学校の教員免許状を、中等教育学校の前期課程又は後期課程の教育を司る際に必要とされる教員免許状にそれぞれ対応させて運用している。中等教育学校の趣旨から見れば、中等教育学校教員免許状なる免許状が制度化されてしかるべきではあるが、そのような免許状は存在しない。

そこで、本改正は上記の運用を「当分の間」継続し、中学校又は高等学校の教諭免許状取得を、それぞれ中等教育学校の前期課程又は後期課程の主幹教諭、指導教諭、教諭又は講師とする際の基礎的資格とすることを明記するものである。

4　免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合

普通免許状の授与を受けるために大学において修得することを必要とする最低単位数に係る科目の区分を統合するものとすること。（別表第 1、別表第 2、別表第 2 の 2 及び別表第 4 関係）

本改正事項はこのたびの教員免許法改正に際して、大きな変更点と目される事項の一つである。周知のごとく、旧来の教育職員免許法及び同法施行規則においては、教職課程全体のカリキュラム構造を、A「教科に関する科目」・B「教職に関する科目」・C「教科又は教職に関する科目」と三層の科目群から構成するよう規定してきた。C については、A 及び B の科目群とは内容上、それぞれの基礎・発展・応用などといった関連性にある科目群の総称であり、単位上では選択必修の科目で構成されていたので、実質的には、教職課程カリキュラム全体では、A ＋ B で構成されていると考えられる。

ところが、旧来の教職課程カリキュラム＝ A ＋ B ＋ C という構成原理では、教職実践力の全体的修得という要請に対して、あまり効果が期待できないという課題が指摘されるようになってきた。この指摘は特に、中高「教科に関する科目」と中高「教科指導法」との関連性の乖離あるいは齟齬の問題として浮上してきた。この背景には、例えば、中学校あるいは高等学校で実施される教育実習において、当該教科の授業に際して、教育実習生の当該教科（中高教科）＝専門教育科目（大学専門教育科目）についての専門的学力が不十分であったり、専門教科の専門的知識・知見等を中高生に教授するに足る授業力・指導力が

不十分であったりする傾向が、問題視されるようになってきたことがある。

そこで、平成22年度より適用されてきた教職課程においては、「教職実践演習」の導入とともに、教職課程全体の目的志向性とこれを担保する質保証システムの構築が求められ、特に「教科に関する科目」と「教科指導法」との“架橋”とか“融合”への要請が高まったという経緯がある。同時に、教員養成における“理論”と“実践”の“架橋”とか“融合”の推奨が強化された。本改正事項は、かかる経緯の中で議論され、課題視されてきたことを受けて、上記の要請を法制上可能とする措置を講じるものである。

ただ、ここで注意すべき点は、「普通免許状の授与を受けるために大学において修得することを必要とする最低単位数に係る科目の区分を統合する」というとき、従来のように、A「教科に関する科目」・B「教職に関する科目」・C「教科又は教職に関する科目」（この科目区分名称は廃止され、「大学が独自に設定する科目」という名称が使用されることとなった）を採用することも可能とし、大学の判断により、AとBを一括りとする「教科及び教職に関する科目」(「科目区分の統合」)ことも可能とされたという点である。

このような「科目区分の統合」の提示の仕方は、上述の経緯を踏まえると、一見、「優柔不断」にも見えるが、逆に視点を換えれば、教職課程を改めて申請しようとする各大学の教員養成に対する主体的な姿勢を問いかけることとなっている。

この問題を一般化して論じれば、以下のような課題が浮上してくる。例えば、Xという大学において、Yという文学系の学科等に中高国語の教職課程を開設するような場合、従来のように、中高国語「教科に関する科目(A)」と中高「国語科指導法(Bの一部)」とを分けて開設する方法が、考えられる。この方法の利点は、中高国語教科の学問的専門性を専門教育＝学士課程教育の充実という形で保証できる点にある。逆に言えば、「中高国語科指導法」については、8単位分の開設要件が示されているものの、学生の実質的な履修状況から見れば、指導案の書き方であるとか、発問の仕方・板書の仕方などの技法に係る学修に留まり、教材についての学問的研究を踏まえた中高国語科の授業構成・方法・評価等々までを視野に入れた教科指導法の授業の開設及びその履修環境を保証することが弱くなるという不利が予想される。

これに対して、Zという教育学部等で一般的に見られるように、中高国語科の内容構成論と授業実践論とを統合した授業科目の開設は、その履修者に対して、文学系のYという学科の場合とは異なり、中高国語科の授業実践力を高める点で、利点が予想される。逆に言えば、中高国語の学問的教科専門性に関する能力の保証には弱いという不利が予想される。

改正教育職員免許法及び同法施行規則にて規定されることが予想される「科目区分の統合」という措置は、上述の問題状況に対する、養成大学の基本的姿勢を問いかけることになる。つまり、例えば中高国語という同種の教員免許状の授与要件を与える、文学(部)系

と教育学(部)系という二つの教育組織責任者及びその構成員が、組織としてどのような資質・能力を有する教員を養成しようと熟慮しているか、問いかけているのである。ある意味、当該大学・学部・学科等による特色ある教員養成カリキュラムを再構築する絶好の機会とも言える。平成30年度に新たに課程認定を受けようとする大学・学部・学科・専攻等の決断次第である。この決断へ向けての準備作業は、すでに始まっている[32]。

(3) 独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正関係

独立行政法人教員研修センターの名称を独立行政法人教職員支援機構に改めるとともに、新たな業務として、指標の策定に関する専門的な助言、学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究及びその成果の普及並びに(2)の2の認定等事務を追加すること。(第2条、第3条及び第10条関係)

本改正は、上記(2)の2と連動する改正である。名称変更された「独立行政法人教職員支援機構」の新たな業務が追加されている。その新たな業務とは、第一に、本通知の(1)の1・2・3に示された「指標」の策定に関して、「専門的な助言」を行うことであるとされる。第二に、学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究を行い、その成果を普及させることとされる。第三に、本通知の(2)の2でも通知されている「文部科学大臣が行う免許状更新講習の認定、教員資格認定試験の実施及び文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務」である。

本改正により、従来、文部科学大臣が有してきた①免許状更新講習の認定、②教員資格認定試験の実施及び③認定講習等の認定事務を、「独立行政法人教職員支援機構」が統括し、同時に、現職教員の職能成長を支える研修プログラム設計の基準となるであろう『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』を、それらの任命権者でもある地方自治体教育委員会が策定する際に、「助言する」権能を付与されたこととなる。

(4) 施行期日等

1　この法律は、平成29年4月1日から施行するものとすること。ただし、外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設及び中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正に係る改正規定については公布日から、独立行政法人教職員支援機構への事務の移管に係る改正規定については平成30年4月1日から、免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合に係る改正規定については平成31年4月1日から施行するものとすること。(改正法附則第1条)

ここでは、「通知」に示された改正事項につき、その施行期日が規定されている。「この

法律」とは、言うまでもなく「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」を意味するが、本法律の施行期日は「平成29年4月1日から」とされている。つまり、今年の4月1日より効力を有するということである。

ただし、施行期日が一律ではないことが、明記されているので、注意を要する。

①「外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設」及び「中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正に係る改正規定」については、「公布日から」とされている。公布日は、平成28年11月28日である。

②「独立行政法人教職員支援機構への事務の移管に係る改正規定」については、「平成30年4月1日から」とされている。

③「免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合に係る改正規定」については、「平成31年4月1日から」とされている。

現在、各大学が準備中の課程認定申請作業については、新しい教員免許法及び同法施行規則等に基づく審査基準に依拠することなる。これらの新ルールの重要なポイントの一つと目される上記③の「免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合に係る改正規定」の施行期日が、「平成31年4月1日から」とされていることには、注意すべき点である。それは、「平成31年4月1日から」という施行期日は、新しい教員免許法に基づく新しい教職課程が新しくスタートする期日を意味しており、そのためには、逆算すると平成30年度中に課程認定されておく必要があり、さらにそのためには、平成29年度中に文部科学省の事前相談を受けておく必要があることを意味している。平成29年度中(10月下旬～2月)に文部科学省の事前相談を受けておくためには、平成29年度の7～8月と予想されている文部科学省による新課程認定説明会までには、大学としての構想案をまとめておく必要があるものと推察される[33)]。

2　文部科学大臣は、この法律の施行の日前においても、指針を定めることができるものとすること。(改正法附則第2条)

改正法附則第2条では、「教育公務員特例法の一部改正に伴う準備行為」について以下のように規定されている。

第二条　文部科学大臣は、この法律の施行の日（以下「施行日」という。）前においても、第一条の規定による改正後の教育公務員特例法(第三項において「新教特法」という。)第二十二条の二第一項及び第二項の規定の例により、同条第一項に規定する指針(以下この条において「指針」という。)を定めることができる。

上記の条文において、「同条第一項に規定する指針」とは、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』のことであり、施行日は平成29年4月1日とされているものの、「指標」策定のための準備行為として「指針」を、この施行期日以前に定めることができるとしている。

平成29年1月17日に行われた教員養成部会(第95回)配付資料[34]によれば、その「資料3－3」に、下記の自治体による「教員育成指標の例」が紹介されている。宮城県・栃木県・大阪府・島根県・熊本県・仙台市・横浜市の事例である。ここには挙げられてはいないが、東京都の事例[35]は、よく知られている事例のひとつである。このような地方自治体教育委員会においては、すでに『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』に相当する「指標」が策定されていることを確認することができる。

上記第二条の第2項おいては、「2文部科学大臣は、前項の規定により指針を定めたときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。」とされ、第3項では、「3第一項の規定により定められた指針は、施行日において新教特法第二十二条の二第一項及び第二項の規定により定められた指針とみなす。」と規定されている。

『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』の策定について、これまで先進的な取り組みを推進してきた、教員任命権者である都道府県及び政令指定都市の教育委員会及び教育長並びに当該自治体内等で教員養成を行っている各大学との連携・協力関係が充分に整っている場合、この改正附則第2条は積極的な意義を有するものと推察される。

3　この法律の施行に関し必要な経過措置等を定めること。(改正法附則第3条から第12条まで及び改正法附則第16条関係)

改正法附則第3条から第12条とは、以下の事項に係る内容である。

①第3条・第4条は、教育職員免許法の一部改正に伴う準備行為に関する経過措置である。

②第5条・第6条は、教育職員免許法の一部改正に伴う経過措置である。

③第7条・第8条・第9条・第10条・第11条は、独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に伴う経過措置である。

④第12条は、罰則に関する経過措置である。

⑤第16条は、政令への委任に関する経過措置である。

上記①～⑤から窺えるように、経過措置をとる関連法の内容と期間等につき、注意を怠らないようにすることが、今後必要となることが看取される。

4　その他関係法律について所要の改正等を行うこと。(改正法附則第13条から第15条まで関係)

改正法附則第 13 条から第 15 条とは、以下の事項に係る内容である。
①第 13 条は、船員保険法及び国家公務員共済組合法の一部改正に関する内容である。
②第 14 条は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部改正に関する内容である。
③第 15 条は、教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部改正に関する内容である。

続いて、下記⑴⑵⑶の留意事項が記されている。

⑴ 教育公務員特例法の一部改正

1 教育公務員特例法の一部改正に係る留意事項については、今後、教育公務員特例法関係政省令の整備等を行う際、その内容等と併せて別途通知する予定であること。

教育公務員特例法についての改正は、平成 29 年 4 月 1 日から施行するとされているものの、詳細を規定する留意事項については、今後、教育公務員特例法関係政省令の整備等を行う際に、その内容等と併せて別途通知する予定であることが、示されている。

2 校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針については、教育委員会等、学校教育関係者の意見も踏まえつつ、今年度中に指針を策定する予定であること。

改正法附則第 2 条「教育公務員特例法の一部改正に伴う準備行為」のところで紹介したように、いくつかの地方自治体教育委員会では、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』に近いと推察される、“教員育成指標”例がすでに策定されている。ところが、その前提となるはずの「指針」については、平成 29 年 2 月現在未だ確定されていない状況にある。そこで、この「指針」については、教育委員会等、学校教育関係者の意見も踏まえつつ、「今年度中に指針を策定する予定である」ことが、記されている。「今年度中に」とは、平成 28 年度中ということと推察される。

⑵ 教育職員免許法の一部改正関係

1 教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については、今後、教育職員免許法関係省令の一部改正等を行う際、その内容等と併せて別途通知する予定であること。

上記⑴と同様の主旨である。教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については、同法施行規則(省令)の改正を俟って初めて、実務上の対応が可能となる。そこで、同規則の内容と併せて、別途通知する旨、規定されている。同法施行規則が提示される期日につい

ては明記されていないが、平成 29 年 7 ～ 8 月に課程認定説明会が文部科学省からなされ、平成 30 年度中に課程認定を行うというスケジュールから逆算すれば、平成 29 年 6 ～ 7 月までには確定されるものと推察される。

2　外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設

小学校における外国語の特別免許状の授与に当たっては、外国語の能力のみに偏重することのないよう、教育職員検定において、教員としての熱意や教科専門性を十分に問うものとすること。

各都道府県においては、「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」（平成 26 年 6 月 19 日付け 26 初教職第 6 号教職員課長通知）を踏まえ、域内の市町村教育委員会及び学校等と十分に連携し、特別免許状の授与を行うよう努めること。

⑶　独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正関係

独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に係る留意事項については、今後、独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法関係政省令の整備等を行う際、その内容等と併せて別途通知する予定であること。

この附則は、上記⑴の 1 及び⑵の 1 と同様の主旨である。独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に係る留意事項については、同法関連省令の整備の際に、その内容等と併せて別途通知する予定であることが示されている。同法の一部については、平成 30 年 4 月 1 日又は平成 31 年 4 月 1 日とされている。

新しい教職課程については、平成 31 年度 4 月入学生より適用される。このため新課程の申請は平成 30 年度中とされる。このプロセスを逆算すると、平成 29 年の 6 月までに施行規則の改正が示され、同改正規則を反映した課程認定審査基準が 7 ～ 8 月にかけて提示される見込みとなる。併せて同年 6 月頃までに、「教職に関する科目のコアカリキュラム」が確定され、7 月～ 8 月にかけて文部科学省による説明会が地域ブロックごとに実施されるものと予想される。

この時点で、課程認定上の実務的な対応課題が明らかとなる。平成 29 年 10 月下旬から翌年 2 月にかけて事前相談期間が見込まれる。上記のようなプロセスを想定すると、今春より、各大学での学内協議が一層活発化すことが予想される。申請様式については、大幅に変更される可能性が高いことが予想されるものの、個別具体的で詳細な申請事項については、平成 29 年 2 月の時点では確認し難い状況にある。

Ⅲ．本学における学士課程改革並びに教員養成改善の経緯と課題

１．学士課程教育改革における３つの方針と学士力構成カテゴリー

ここで、我が国近年の高等教育をめぐる近年の改革施策に、目を転じてみよう。

戦後、我が国の教員養成は、周知のごとく「大学における」「開放制」による養成という二つの原則の下で行われてきた。従って、今日でも、教員養成改革は常に高等教育改革の動きを無視できない関係にある。その上、両者間には複雑な関連性がある。このため、本節では、学士課程改革と教員養成(教職課程)改善との関連性について論じる。

まず、我が国における高等教育改革の近年の動きを観ることから始めよう。中央教育審議会では、平成 20 年 12 月 24 日の第 67 回総会において、『学士課程教育の構築に向けて』(答申)が取りまとめられ、その概要では、以下の３項目が示された[36)]。

○　グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成は重要な課題である。

○　他方、目先の学生確保が優先される傾向がある中、大学や学位の水準が曖昧になったり、学位の国際的通用性が失われたりしてはならない。

○　各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における３つの方針の明確化等を進める必要がある。

本答申では、題目に示されているように、「学士課程教育」という概念がキーワードとなっている。具体的な【改善方策の例】としては、大学は、卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化し積極的に公開すること、国は学士力に関し、参考指針を提示することが示された。学士力に関する主な内容としては、下記の４項目が例示された。

ここで、「学士力」という概念が登場し、その構成要素として４項目が例示されている。つまり、大学・学部・学科が学生に修得させる資質・能力の総合概念として「学士力」があり、これを下記４つのカテゴリーで構成するという理解の仕方が示された。

１．知識・理解(文化、社会、自然等)
２．汎用的技能(コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等)
３．態度・志向性(自己管理力、チームワーク、倫理観、社会的責任等)
４．総合的な学習経験と創造的思考力

上記答申では、改革の実行に当たり、もっとも重要なのは、各大学が、教学経営において、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、そして「入学者受入れの方針」の

三つの方針を明確にして示すことであるとされた。これらは、将来像答申[37]で言及した「ディプロマ・ポリシー」、「カリキュラム・ポリシー」、「アドミッション・ポリシー」にそれぞれ対応する。大学の個性・特色が、そうした方針において具体的に反映される必要があることが指摘された。

さらに、その4年後の平成24年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて[38]』においては、我が国の学士課程教育をめぐる問題の背景・原因として考えられる第一の点は、上記学士課程答申が期待した「学位を与える課程(プログラム)」としての「学士課程教育」という概念が未定着であることを指摘した上で、以下のような提言が改めてなされた。

> 成熟社会において学生に求められる能力をどのようなプログラムで育成するか(学位授与の方針)を明示し、その方針に従ったプログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的に教育を展開すること、その成果をプログラム共通の考え方や尺度(「アセスメント・ポリシー」)に則って評価し、その結果をプログラムの改善・進化につなげるという改革サイクルが回る構造を定着させることが必要である。

上記答申にて提言された「学士課程教育における3つの方針」については、その後も議論が重ねられ、最終的には、平成28年3月31日中央教育審議会大学分科会大学教育部会にて策定された『「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」の策定及び運用に関するガイドライン』[39]」に、より具体的な解説を見出すことができる。大学においてこのような＜改革サイクル＞を回す基点となるのが、「学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)」「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)」「入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)」の3つのポリシーであり、各ポリシーを策定することについての基本的な考え方とその意義が、以下のように示された。

> ・大学が、自らの定める目標に照らし、自大学における諸活動について点検・評価を行い、その結果に基づいて改革・改善を行い、その質を自ら保証する営み(内部質保証)を教育活動において確立するための指針となる。・体系的で組織的な大学教育の実現に向け、これに関わる全ての教職員が、どのような教育を行い、どのような人材を輩出するのかを共通理解し、連携して取り組むことを可能とする。・大学の持つ資源の戦略的・重点的な配分の企画立案、実施に効果的に活用できる(以下省略)。(上記『ガイドラン』p.3より、抜粋引用。傍点は筆者による。)

三つのポリシーそれぞれについての基本的な考え方　（表 1）

ディプロマ・ポリシー	各大学がその教育理念を踏まえ、どのような力を身に付ければ学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学が、当該大学・学部等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、入学者を受け入れるための基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果(学力の 3 要素※)を示すもの。 ※⑴知識・技能、⑵思考力・判断力、表現力等の能力、⑶主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

『「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」の策定及び運用に関するガイドライン』（平成 28 年 3 月 31 日中央教育審議会大学分科会大学教育部会）p.3 より

2．本学における「カリキュラム・マップ」の教員養成から見た問題点

本学では、上記のような我が国高等教育をめぐる改革推進状況に鑑みて、平成 26 年 7 月 9 日付けの学長の指示により、「カリキュラム・マップ」作成を全学的に作成することとなった[40]。「カリキュラム・マップ」作成に際して、その作成主体は、博士課程・修士課程又は学士課程プログラムを開設している各大学院研究科各専攻、学部・学科とされた。「カリキュラム・マップ」という概念自体が、高等教育における正規教育課程〔学士課程〕の質保証を示す概念であるため、当該の組織的作成主体が、これらの学士諸課程を開設する学科等の教育組織に存することは、当然のことであった[41]。

ところが、上記の作業と連動する「本学教員養成の理念・目標、カリキュラム・ポリシー、カリキュラム・マップ」の作成の必要性については明確な指示は出されず、担当部署に伺いを立てると、「どちらでもよい」という回答であった[42]。

一方、我が国の教員養成施策に目を転じると、平成 26 年 7 月 30 日に開催された教員養成部会で教育職員免許法施行規則の改正案が提案され（第 22 条の 6 の新設）、その施行日は平成 27 年 4 月 1 日とされた。新設予定の第 22 条の 6 とは、以下の内容であった。

認定課程を有する大学は、次に掲げる教員の養成の状況についての情報を公表するものとする。

一　教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関すること

二　教員の養成に係る組織及び教員の数、各教員が有する学位及び業績並びに各教員が担当する授業科目に関すること

三　教員の養成に係る授業科目、授業科目ごとの授業の方法及び内容並びに年間の授業計画に関すること

四　卒業者の教員免許状の取得の状況に関すること

五　卒業者の教員への就職の状況に関すること

六　教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組に関すること

2　前項の規定による情報の公表は、適切な体制を整えた上で、刊行物への掲載、インターネットの利用その他広く周知を図ることができる方法によって行うものとする。

つまり、上記省令改正案の第 22 条の 6 が、平成 27 年 4 月 1 日付で効力を有することとなると、全国の教職課程を有する大学では、平成 26 年度中に上記情報の公表に向けて事前準備を行う必要性が認められる状況にあった[43]。

このような状況の中で、平成 26 年 7 月 9 日付けの学長の指示により、「カリキュラム・マップ」を全学的教職課程運営の立場より作成するか否かの適切な判断を下すことは、かなりの困難を伴うものであった。しかし、我が国教員養成改革の動向を踏まえれば、教職課程版の「カリキュラム・マップ」を策定すること自体は、むしろ、課程認定大学においては当然の成り行きであった。というのは、教職必修科目である「教職実践演習」が、平成 22 年度入学生より適用されることになった時点で、すでに、教職課程認定大学が当該の教員免許課程を開設するに際して、教員養成の理念・目的を設定し、それを具現化するためのカリキュラムを体系化することなどが、教育職員免許法施行規則第 22 条の 4 及び 5 において努力義務として規定されていたからである[44]。

加えて、上記努力義務については、本学では平成 23 年度からの健康スポーツ科学科の学部化に伴い、中高保健体育教職課程の申請を行っていたため、中高保健体育教職課程については、すでに履行されていた。また、その他の中高教職課程については、「教科」は異なるものの、「校種」については同様の中学校及び高等学校であるため、同様の学内措置を講じていた[44]。この学内措置については、栄養教諭教職課程についても適用された。

つまり以上の経緯を踏まえると、すでに平成 20 年度～ 22 年度の時点で、「教職実践演習」を必修とする教職課程カリキュラム（平成 22 年度入学生より）については、その質を保証するための教職課程版の「カリキュラム・マップ」の策定は、大学における教員養成の全学的な指導体制構築のための必要事項として努力義務とされていた上、本学では中高保健体育教職課程の再課程認定申請（平成 23 年度入学生より）に伴い、他の中高及び栄養教諭教職課程についても、同様の改善対応がなされていたと解される。そのような意味では、平成 26 年 7 月 9 日付けで出された「カリキュラム・マップ」策定の学長指示については、教職課程運営に係る全学的視点からも、当然のことながら肯首されるべきことであった。学士課程であれ、教職課程であれ、それらの質保証という社会的要請に対する大学による対応自体については、「同様である」と判断されたからである。

ところが、大学教育における同様の質保証への対応であっても、大学設置基準をベースに置く「学士課程」を対象とし、「アドミッション・ポリシー」、「ディプロマ・ポリシー」、「カリキュラム・ポリシー」との関連性で規定される「カリキュラム・マップ」の構成法と、教育職員免許法及び同法施行規則にベースを置く「教職課程」を対象とする

「カリキュラム・マップ」の構成法とは、大きく乖離していた。このため、「カリキュラム・マップ」を、どのような考え方で作成することが、大学教育の質保証という観点から、同時に学生への履修・学修指導用資料として適切さという観点から、判断に戸惑うところがあった[45]。両構成法の乖離は、その後「カリキュラム・ツリー」の策定段階に及んでさらに明瞭となった。それは、前者がどちらかというと、当該の学士課程にて修得すべき諸能力について「汎用性の高い機能論的構成法」をとっているのに対して、後者は当該の校種・教科等に係る教職課程全般において修得すべき諸能力について、「教職に特化した内容論・実践論的構成法」を採用していると考えられたからである。

その後、紆余曲折はあったものの、中高教職課程及び栄養教諭教職課程については、全学的な「カリキュラム・マップ」策定方法を適用せず、教員養成＝教職課程教育全体を通して修得すべき教員として必要な資質能力、換言すれば、「中高・栄教教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」という形で、教職版「カリキュラム・マップ」を策定することとなった[45]。

その具体的な内容については、本学平成27年度～28年度版『履修便覧[46]』に掲載され、中高・栄教教職課程履修説明会や履修指導等に際して、本学中高・栄教教職課程の指針的役割を果たしている。また、平成22年度入学生より必修化された「教職実践演習」の新設と併せて、その作成を求められた「教職課程履修カルテ」の構造的・内容的枠組みは、上記「中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」に準拠している。教職課程履修開始時(多くは大学・短大ともに1年次前期)より修得してきた個別具体的な資質能力について、セメスターごとに確認できる「教職課程履修モデル」及び「到達目標」も上記の『履修便覧』に掲載されている。

学士課程をベースに置く「学士力」に準拠する「カリキュラム・マップ」論の立場と、教職課程をベースに置く「教職実践力」に準拠する「カリキュラム・マップ」論の立場との調整・関連付け等については、その策定作業を通して十分に深めることはできなかったので、平成30年度入学生が卒業(課程修了)する平成33年度までは、上記の考え方が並存する可能性が高い。しかし、平成31年度入学生より適用される新教員免許法に基づく新しい教職課程については、平成29年度中に本学でも全学的に取り組むことが予想されるその編成過程において、上記の乖離・並存関係を乗り越えることが期待される[47]。

Ⅳ．平成27年度 本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシーの策定

前節においては、平成26年度の本学「カリキュラム・マップ」策定作業において看取された諸問題について、学士課程の立場と教職課程の立場から考察し、平成29年度中に取り組まれることが予想される新しい教職課程の編成過程において、両者の相互浸透ある

いは統合化を深めた教職課程カリキュラムの創造的編成が期待されることを述べた。

加えて、平成 20 年度より平成 26 年度までに、本学にて取り組んできた[48] 中高・栄教教職課程の質保証について、その取り組みの経緯と概要を論じた。

そこで本節では、本学における教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシーの策定原案が、どのような考え方に基づき、策定されたかについて述べる。まず、理念・目標・取組について、その原案(作成者は筆者)を紹介する。平成 27 年度 本学教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシーについては、以下のような原案が提案され、承認された〔常任・教職支援委員会追加資料(③)別添え資料 平成 26 年 10 月 15 日(水)〕。

1．本学教員養成の理念―目標―取組

⑴ 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体し、グローバル化する社会の新しい要請に応えるとともに日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支え、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことのできる「幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員(保育士・保育教諭を含む)・栄養教諭」の養成を社会的使命として遂行し、人・家庭・社会に貢献できる人材を育成する。

⑵ 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力とは、“高い知性”と“善美な情操”と“高雅な徳性”とを兼ね具え、これらの資質・能力を幼児・児童・生徒等に対してそれぞれの学校教育段階において創造的に育むことのできる教員又は保育士としての総合的な実践力である。

⑶ 上記⑴⑵に示す本学教員養成の理念の具現化へ向けて、学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、自立した教員を送り出すべく、女子総合学院の特質を活かし、“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進する。その実質的具現化のため、これらの養成に携わる全教職員は、一致団結して改革・改善に取り組む。

本原案の⑴において、理念を構成する四つの要素を示した。その第一は、学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力[49] を体すということ、第二は、グローバル化する社会の新しい要請に応えるということ、第三は、日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支えるということ、第四は、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことができるということ、これら四要素である。

第一の要素は、言うまでもなく、「学院立学の精神」に由来する。しかし、ここで留意すべき点は、「学院立学の精神」そのものが、「本学教員養成の理念」ではないという

点[50]である。「学院立学の精神」の前半、「本学院の教育は、建国の理想に遵い、平和的な国家及び社会の形成者として、高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成するにある。」に着目したとき、ここでは、本学院が実践する教育は、第一に建国の理想〔「日本国憲法」に由来すると解される[51]〕に遵うこと、第二に平和的な国家及び社会の形成者〔「教育基本法」に由来すると解される[52]〕として育成すること、第三に高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成することが、高らかに宣言されている。

学院が育成すべしとする女性像の具体的なイメージについては、特に第三の女性像が重要と認識される。その前提において、第一の「建国の理想」及び第二の「平和的な国家及び社会の形成者」という理念が生かされねばならないことは言を俟たない。育成すべき第三の女性像の具体的な説明については、学院教育綱領、特に教育目標において示されており、最終的に、この教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送りだすため、主体性・論理性・実行力を培う女子教育に教職員一丸となって取り組くむこと[53]が、教育宣言に示されている。

先に、学院「立学の精神」は、「本学教員養成の理念」そのものではないと述べた。それは、「本学教員養成の理念」は、「立学の精神」並びに本精神に淵源する学院教育綱領・教育目標・教育宣言に示された、女性(人間)としての資質・能力を、学生自らは当然のことながら、同時にこれを乳幼児・児童・生徒に対して、あるいは彼ら・彼女らとともに、それぞれの教育・保育の現場(家庭・学校・児童福祉施設・地域社会等々)において育むことのできる、そのような意味において、「立学の精神に立脚した全人的教職実践力を有する教員・保育士の育成にある[54]」と、考えるからである。従って、ここに言う、「全人的」とは、一般的な教育学用語としての「全人教育[55]」の意味合いと無縁では決してないものの、勝れて「立学の精神」並びに本精神に淵源する学院教育綱領・教育目標・教育宣言に示された、「全人性」を意味するものでなければならないものと考える。正しくこの点にこそ、私学としての本学教育理念の固有性が存するからである。上記のことを、本原案(2)において記している。

加えて本原案(3)においては、その(1)及び(2)を踏まえて、教員養成においても、女子総合学院の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持すること、その使命達成のために学園を挙げてその力を致すことを記している。「女子総合学院における一貫教育」とは、学院附設の保育園・幼稚園・中学校・高等学校、そして大学の教育方針及びこれに基づく実践が一貫性を有している教育を意味する[56]と解される。とすれば、本学教員養成においても、その理念・目標・カリキュラム・実践等の各次元に即して、「女子総合学院における一貫性」が担保されねばならないこととなる。

では、どのような教員養成カリキュラムを構成し、実践することで、学院立学の精神に

立脚した全人的教職実践力を体した教員を育成することができるのだろうか。この問いへの回答を、次項 2. に示した。なお、次項 2.の〔A〕〔B〕〔C〕〔D〕は、66 頁掲載の資料 1 及び資料 2 のそれらに対応している。

2．本学教員養成カリキュラム・ポリシーの策定内容

⑴　本学教員養成の理念を実行するため、学科ごとに開設されている教職課程を、〔A〕学位プログラムに含まれる「教科に関する科目（栄養に係る教育に関する科目を含む）」と〔B〕日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と〔C〕「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」との＜相互連携教育プログラム＞として再認識し、その最終的成果を＜全人的教職実践力＞へと統合的に収斂させる。

⑵　特に、○専門教科内容とその指導法との協力連携、○教育実習の充実と事前事後指導の強化、○教職課程全体を通して教職課程履修カルテ作成の徹底とその積極的活用を推進する。

⑶　この全学的教員養成カリキュラム・ポリシーに基づき、各課程認定学科では学科教員養成理念を設定し、学位プログラムの特性を活かしつつ、当該校種の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」等を編成する。

⑷　「教科に関する科目」・「教職に関する科目」・「教科又は教職に関する科目」については、教職実践に関する知識・技能を基礎から応用へと段階的に学び、関連の授業や大学生活全般を通して全人的教職実践力を身に付け、〔D〕教育実習にて実際に経験することで体得し、教職実践演習にて定着・発展させる。

⑸　教職課程履修学生には、全人的教職実践力の基礎を形成すべく、必修の教職基礎科目のみならず、幅広い教養力を高める「教職に係わる推奨科目（選択）」等多くの共通教育科目の履修を勧める。併せて、〔D〕正規授業以外での学友会活動など本学固有の教育活動や大学内外でのボランティア活動等に積極的に参加することを推奨する。

ここでは、学士課程における質保証について一般的に使用される“カリキュラム・ポリシー”という表記を、教員養成カリキュラムにおいて適用している。更には、教職課程自体は校種・教科ごとに認定を受けているため、開設学科ごとに分岐して運営される実態にあるものの、本学にて営まれている教員養成総体は、個別学科ごとの、あるいは校種・教科ごとの個別的な養成理念の総和によって実践されるものではなく、学院立学の精神を具現化する一部門として統合的に機能しなければならない。中高教科に関する科目をも含む教職課程科目の開講形態や授業運営上の現象的側面から見れば、学科専門科目として分岐的に運営されているのが実態である。しかし、教員養成＝教職課程を本学教育理念の具現化機能部門として捉えるとき、単に教員免許状の授与要件証明機能としてではなく、当該

大学の教育理念を次世代へ具体的に継承する機能を担うカリキュラムとして意味づけられることとなる。本原案は、上記のような考え方に基づき、構想され、提案された。

3．本学教員養成の理念―目標―カリキュラム・ポリシー策定の理由

上記のような「本学教員養成の理念・目標、カリキュラム・ポリシー」を策定した理由及び基本的な考え方を、下記の 提案資料 に垣間見ることができる。本資料は、平成 26 年 10 月の教職支援室常任委員会での提案内容(提案者は筆者)である。平成 29 年 2 月現在、本稿Ⅰで述べたように、我が国の教員養成を巡る状況は、大きく変化しつつある。かかる状況のもとで改めて、これからの本学の教員養成の在り方について再構築することが必要となろう。教職課程認定申請スケジュールから見れば、時間的余裕はあまりないが、全学的な視点から本学の教員養成の在り方について再構築する際の一資料となることを願い、以下に掲載する。

なお上記提案に際しての添付資料として、『立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築―学士課程⇔中高・栄教教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える―』[57] という資料 1 及び資料 2 を掲載する。

提案資料 **学院教育総体における教職課程の位置とその使命理解に係る提案とその理由**

学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を有する

有為な教師・保育士の育成を願って

Ⅰ　我が国「開放制」教員養成制度のもとでの、本学教職課程運営の現状と課題

① 本学は、幼稚園・保育園・認定子ども園から小学校、中学校高等学校(国語・書道(高)、英語、福祉(高)、保健体育、家庭、情報(高)、音楽、理科)、特別支援学校の教員(保育士・保育教諭を含む)、また栄養教諭を養成する教職課程(保育士課程を含む)の認定を受けています。この中には、短期大学での二種免許課程、大学の一種免許課程、大学院修士課程の専修免許課程があります。

② 本学にて学科・研究科専攻ごとに開設されている各種の教職課程は、それぞれの学科・研究科専攻が必ずしも教員養成を主たる目的とはしない場合であっても、当該教育組織の教育理念・目標・カリキュラムの特性〔＝学位プログラム〕に即して、これと学校種・教科・教育保育内容等の特性との学術的・実践的関連性を確認できる限りにおいて認定されています。このような教職課程認定のシステムは「開放制の教員養成制度」と称され、戦後の教育改革以来、大学を主体に運用されている教職課程の認定システムです。

③ ところが、上記の大学を主体とする「開放制の教員養成制度」の下で、教職課程を開設する

大学の教職課程運営実態が、「単なる教員免許状取得を動機とする受講学生を容認し、安易に単位を認定し、適切な事前指導を経ないで教育実習に出す」ことなどが、問題視されるようになり、大学の責任による「教員養成の質保証システムの構築」が、求められるようになりました。

④　具体的には、平成 18 年 7 月 11 日「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」で提言され、平成 22 年度入学生より「教職実践演習」という授業が新設され、同時に、教職課程全体での質保証のための見直しが求め続けられています。

⑤　例えば、当該学科開設の教職課程科目、特に中高「教科に関する科目」については、学科の専門的な学問＝学位プログラムを基礎とし、更にその修得内容を＜実践領域＞へ応用・活用・探求をしたりして、その学問的な特性を“活かす”可能性を期待されています。ここで想定している＜実践領域＞とは、学校教育、特にその中核を構成する「各教科授業の内容開発や専門的教材解釈及びその実践」の領域です。修得した専門的な知識・技能を、中高＜学校教育実践領域＞へ積極的に“応用・活用・探求”する可能性です。

ただし、この可能性については、平成 26 年 8 月の時点では、「確実に法制化する」という情報は得ておりません。課程認定実務レベルでは、中高「教科に関する科目」の内容については、施行規則上の「含めるべき事項」とともに、当該校種教科の学習指導要領との関連性が重視され、上記の可能性が具体的に実質化してきていることは否めません。教員免許法及び同法施行規則の改正により、最近「教科内容構成に関する科目(仮称)」を新設する案も出されています。(以下において、〔①〕〔②〕…は、本稿 34 頁の資料 1 の①②…に対応する。)

⑥　最近の学校現場や課程認定行政のレベルでは、当該認定学科で修得される学士力を基礎とし、これを同時に上記の実践領域へ「応用・実践・探求」する＜教職実践力の形成＞が期待されています。これを、教職実践力の第一要素〔①〕とします。

⑦　上記の学位プログラムで修得される学士力〔≧専門教科内容を理解し、当該の教科の授業に活かす力〕を基礎とする教職実践力〔①〕は、専門教科(知的領域)以外の領域で幼児・児童・生徒を人間的に理解し指導する力、学級を経営する力〔②〕、さらには教員として社会人として人と係わる力やコミュニケーションする力〔③〕と密接に結び付くことで各々の教育力を一層高めることが可能です。そして最終的に上記〔①〕〔②〕〔③〕の諸力を統括する第四の要素が、教育愛・教職倫理観・責任観等の意識〔④〕です。

⑧　教職実践力を構成する〔①〕〔②〕〔③〕の諸力が、個別に優れて修得されたとしても、これらを統括する教員としての教育愛・倫理観・責任観〔④〕が定まらなければ、教職実践力は発揮されません。

⑨　「教職実践演習」についての一般的な理解は、ほぼ上述の〔①〕～〔④〕の内容でなされています。実際に多くの大学では、上記の“一般的な”教職実践力理解にもとづき、運営されております。

⑩　ところが、上記のような“一般的”教職実践力及びその前提を成す教職課程教育に係る理解に

ついて、「幼稚園をも含む学校教育における日常の保育・授業・学級経営などの実践に役立つという有効性の名目で、あまりにも一時的で技術的なテクニックを重視しすぎている」とか、「学問的裏づけのない」便宜的内容が教授されているなどの意見が出されるようになりました。これらの批判は、例えば、(a)伝統的なアカデニズム志向の教育学や(b)大学の学問・研究機能を原則的に重視する立場、(c)大学教育としての「人間形成や一般的教養教育」を重視する立場、(d)「一定の型に嵌める」免許・資格課程教育よりも「人間性や学術性に基づく」学士課程教育・教養教育を重視する立場等から発信されています。

⑪　上記(a)(b)(c)(d)にみられるような批判的な意見に対して、本学院立学の精神に基づく教員養成を推進する見地から、「学院教育総体における教職課程の位置とその使命について」、原則的な確認をとる必要性が看取されます。よって、ここに、提言申し上げる次第です。

Ⅱ　本学教職課程運営の前提(1)

―なぜ、教員養成に関する「大学全体と開設学科」の理念・目標・カリキュラム・取組みが必要なのか？―

①　上述しましたように、「大学における開放制の教員養成制度」の下で、所定の教職課程を開設する際には、課程認定を受ける必要があります。その際、それぞれの学科・研究科専攻が必ずしも教員養成を主たる目的とはしない場合でも、当該教育組織の教育理念・目標・カリキュラムの特性〔学位プログラム〕に即して、これと学校種・教科・教育保育内容等の特性との学術的・実践的関連性を確認できる限りにおいて、認定されます。従って、学位プログラムと教職課程は制度上、密接な関係を有しています。

②　このため、課程認定申請書には、大学の教員養成の理念・目標と、開設学科の教員養成の理念・目的・設置目的・カリキュラム・担当教員の研究業績等はじめ、大学の教職課程運営体制組織に係るデータを記載する必要があります。平成 20 年の本学への教職課程認定大学実地視察の際にも、同様のデータを作成し提出しました。7 年前のことです。

③　この度の「カリキュラム・マップ」作成のご指示は、奇しくもこれと必然的に連動する「カリキュラム・ポリシー」及び「ディプロマ・ポリシー」の作成を誘発し、本学及び開設学科における教員養成の理念・目標・取組などについて、再確認する機会となっています。従いまして、このような状況下で、本学教員養成について再度確認の上、修正を施す必要もあり得ます。

④　同時に、2014 年 7 月 30 日開催の中教審教員養成部会で教育職員免許法施行規則の改正が提案されました(第 22 条の 6 の新設)。施行日は 2015 年 4 月 1 日です。これによって、今年度中に教職課程関連の大学情報の公表に向けて準備が必要になります。大学としての対応方針については未確定段階ですが、準備に時間を要しますので、今から素案を検討することは決して早すぎることはないと推察されます。

Ⅲ　本学教職課程運営の前提(2)

―学院教育理念の一貫した継承・再生産システムと教職課程の機能的位置―

① 武庫川女子大学は、周知のごとく、創設以来、学院立学の精神並びに教育綱領を掲げ、かかる教育理念に基づく全人的女子教育を推進して参りました。「全人教育」という理念は、本学では、**「高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成する」**という学院立学の精神の前段一節に淵源しています。「知性・情操・徳性」という本学院の全人教育の基本的三要素については、学院教育綱領・教育目標に接続し、内容理解をさらに深めることができます。

② 同時に、「立学の精神」後段では、**「女子総合学園の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持し、わが国女性の伝統的美風を尊重してその民族的使命を自覚するとともに、個性豊かな文化を創造して新日本の建設に貢献し得るべき女性の養成を期し、その使命達成のために、学園を挙げてその力を致す」**と、謳われています。

③ このような全人的な教育の理念を、女子総合学園の特質に鑑み、一貫して教育する方針を堅持するには、学院附設の、あるいは公立の幼稚園・保育園から、中学校・高等学校、大学の各教育階梯において一貫する学院教育理念を体し、卒業後も家庭・地域・職場・公共の場等で堅実に実践できる人材を育成すること、更にその事実を累積し再生産し続けることが必要です。この 学院教育理念を継承し、さらにこれを新しい時代と社会の要請に応えるために、創造的に再生産する機能が学院全体として低迷するとき、“大学〔University〕としての Identity〔UI〕”を、将来に亙って、大学として意識的に形成し、再生し、継承していく働きは弱体化する可能性があります。

では、どのようにして、上記の 学院教育理念の一貫した継承と創造的再生機能を有するシステムを構築できるのでしょうか？

④ 様々な具体的な対応策が考えられます。一つ目の例は、一般的で、家庭・社会・公共機関等の様々な分野で活躍している卒業生＝同窓会と連携して、「自校教育」・「自校史」・「先輩の生き方とキャリアモデル」などの授業をシリーズで新に開発し、現役学生に必修科目として受講させるなど、二つ目の例は、学院教育の理念・歴史・特徴等について「特設授業(高等教育論など)」を行うなど、挙げられます。

⑤ 三つ目の例は、「女子総合学園の特質に鑑み、一貫して教育する方針を堅持する」には、「学院教育理念に立脚した一貫した幼稚園・保育園・認定こども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校及び大学における教員の養成システムを構築し、実践レベルを高める」例です。

ここで、「大学における教員の養成」には、初等中等教育(児童福祉施設・認定こども園等を含む)を司る教員(保育士・保育教諭を含む)の養成を実践し・研究する大学教員をも併せて養成する」意味を込めています。

⑥ では、上記にいう「学院の全人的な教育理念に立脚した幼稚園・保育園・認定こども園・小

学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学における教員・保育士の一貫した養成システムを構築し、実践する」には、どのような教職課程・保育士養成課程の運営体制を組織化したらよいのでしょうか。

1．まず、本学院の附属幼稚園・保育園・中学校・高等学校の教育理念・目的・実践取組から学び、その内容を教職課程・保育士課程プログラムに反映します。

2．小学校教育については、公立小学校の実践事例及び本学の仮想的附属小学校のイメージから学び、その教職課程プログラムに反映します。

3．1及び2を踏まえて、本学大学における全人的な教育理念の具現化状況について学び、教職課程プログラムに反映します。

4．以上の学びをまとめて、「学院の全人的な教育理念に立脚した幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・大学教員の一貫した養成システム」を構築し、実践します。

5．上記1～4の取組みを遂行するためには、「全学教職課程運営連絡協議会」のような全学的教職課程運営体制が必要です。これまでの本学の教員養成については、大学開設の一資格課程という認識が一般的で、附属中高・幼稚園・保育園はもとより、公立学校園等または地域自治体教育委員会と連携協力しつつ、これを大学教育の責任において実践・研究するという認識は希薄であったように拝察されます。

Ⅳ　本学教職課程運営の前提(3)

―本学教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシー策定の『基点』をどこに置くか―

① 本学における教職課程運営の諸前提について、上記本学教職課程運営の前提(1)(2)のように捉えた場合、中高・栄教教職課程は単に教員免許状を発給する資格プログラムとしてではなく、学院教育理念を継承しつつも、次代を担う子どもたちの発達と自立を総合的に支援する学校教育という実践領域において、グローバル化する知識基盤社会の新しい要請に応えるため、これを創造的に応用・実践する教育的機能を有するプログラムとして再構築する必要あります。この機能は、学院教育の総体から見て、“大学〔University〕としての Identity〔UI〕”を創出する中核的使命を担う機能的位置にあります。

② しかし、本学の教職課程については、多くの一般的大学と同様、文学部教育学科及び健康スポーツ科学部健康スポーツ科学科以外の学科では、教職課程の「教職に関する科目」は「学位プログラム」として位置づけられてはおりません。従って、卒業要件単位として非算入です。ただし、修得された「教職に関する科目」の単位については、大学の場合20単位まで、短大の場合10単位までは、卒業単位に算入できます。中高「教科に関する科目」について学位プログラムの一部として開設され、法定20単位(中高一種免)が教職必修です。もちろん、卒業単位に算入されます。

③「学位プログラム」として位置づけられている、文学部教育学科開設の「小学校・幼稚園の教職課程、保育士養成課程」科目及び健康スポーツ科学部健康・スポーツ科学科開設の「中高保健体育教職課程」科目については、卒業単位に算入され、標準時間割で開講されています。

④ 学院全ての教育活動が学院教育理念に基づき運営・実施される限り、その一部を構成する教職課程についても、同様です。従って、中高・栄教教職課程のうち、特に「教職に関する科目」が学位プログラムに組み入れられず、単位的に 20 単位まで(短大の場合 10 単位まで)卒業単位算入可能〔免許法上は中一種で 31 単位・中二種で 21 単位必要〕としても、学位プログラムとしての中高「教科に関する科目」と一体化し、「学院教育理念を体するとともに地域社会を支える“本学附属の”あるいは“公立の”中学校・高等学校の教員を養成する」という意味で、学院教育理念の再生＝創造的継承機能を担っていることを、再認識すべきと考えます。

しかし、一般的には「教員養成課程」または「教職課程」は、大学における教育活動の一部分を構成するはずであるにも関わらず、上述のごとく、学位プログラムと「一部は重複」しつつ、あるいは「全く切り離されて」運営される、免許資格プログラムの類いに類別され、また卒業後の就職支援の一例としてのみ認識されておりますため、「教員養成課程」あるいは「教職課程」が、当該大学の教育理念を踏まえ、これを具現化する上で当該大学の教育において中枢機能を担っているなどという認識は、中々理解され難いのが現状です。

⑤ 先に述べたように、各教職課程の認定に際しては、開設学科の教育理念・目標・カリキュラム・組織・人事・シラバス等に基づき、審査のうえ認可されます。さらには、開設責任主体として、開設学科・開設大学院研究科専攻は、それぞれの教員養成の理念・目的・カリキュラム・取組等につき、これを公開する責務を負うことになりました〔平成 27 年 4 月 1 日より〕。

⑥ 各種の教職課程を開設する学科・学部を統括する大学においても、大学総体としていかなる教育理念を掲げ、これとのかかわりで、いかなる教員養成を実施するのか、問われています〔課程認定申請様式参照〕。従って、このような考えにより、下記の教員養成理念・目的・取組等につき、これを公開する義務を負うことになりました〔平成 27 年 4 月 1 日より〕。

⑦ このように、大学における教員養成課程の質的保証とその社会的な責任体制の構築と公開が求められている状況下にあって、我が国の教員養成の一翼を担う本学と課程認定学科及び大学院専攻は、それぞれの立場を踏まえて、その教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシー〔≧教職課程カリキュラム編成方針〕等々につき、再度、確認を行う必要があるように思われます。かかる要請に応えるべく、素案として下記の案を提案する次第です。

(1) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体し、グローバル化する社会の新しい要請に応えるとともに日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支え、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことのできる「幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学教員(保育士・保育教諭を含む)・栄養教諭」の養成を社会的使命と

して遂行し、人・家庭・社会に貢献できる人材を育成する。

(2) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力とは、“高い知性”と“善美な情操”と“高雅な徳性”とを兼ね具え、これらの資質・能力を幼児・児童・生徒等に対して、それぞれの学校教育段階において創造的に育むことのできる教員又は保育士としての総合的な実践力である。

(3) 上記(1)(2)に示す本学教員養成の理念の具現化へ向けて、学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、自立した教員を送り出すべく、女子総合学院の特質を活かし、“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進する。その実質的具現化のため、これらの養成に携わる全教職員は、一致団結して改革・改善に取り組む。

⑧ (1) それぞれの校種・教科ごとに認定されている学科・研究科専攻は、上記に定める「大学総体として教員養成理念」を踏まえて、自らの教育目的・カリキュラム特性・取組と教職課程との関連性を問い、当該校種・当該教科の教職課程を置く積極的理由・設置目的等を策定するとともに、実際に下記の要領で取組み、これらを公開する責務を負います。

(a) 本学教員養成の理念を実行するため、学科ごとに開設されている教職課程を、〔A〕学位プログラムに含まれる「教科に関する科目(栄養に係る教育に関する科目を含む)」と〔B〕日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と〔C〕「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」との＜相互連携教育プログラム＞として再認識し、その最終的成果を＜全人的教職実践力＞へと統合的に収斂させる。

(b) 特に○専門教科内容とその指導法との協力連携、○教育実習の充実と事前事後指導の強化、○教職課程全体を通して教職課程履修カルテ作成の徹底とその積極的活用を推進する。

(c) この全学的教員養成カリキュラム・ポリシーに基づき、各課程認定学科では学科教員養成理念を設定し、学位プログラムの特性を活かしつつ、当該校種の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」等を編成する。

(d) 「教科に関する科目」・「教職に関する科目」・「教科又は教職に関する科目」については、教職実践に関する知識・技能・基礎ら応用へと段階的に学び、関連の授業や大学生活全般を通して全人的教職実践力を身に付け、〔D〕教育実習にて実際に経験することで体得し、教職実践演習にて定着・発展させる。

(e) 教職課程履修学生には、全人的教職実践力の基礎を形成すべく、必修の教職基礎科目のみならず、幅広い教養力を高める「教職に係わる推奨科目(選択)」等多くの共通教育科目の履修を勧める。併せて、〔D〕正規授業以外での学友会活動など本学固有の教育活動や大学内外でのボランティア活動等に積極的に参加することを推奨する。

(2) 同時に、教職課程を置く学部・学科・大学院研究科専攻は、本学教員養成の理念の具現化へ向けて、a. 学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、b. 女子総合学院の特質を活かし、**“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行**

力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進するとともに、これらの養成に携わる全教職員を対象とするFD・SDに取組みます。（その研修課題〔案〕は、次章Ⅴに示す。）

立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築（資料１）

― 学士課程⇔中高・栄教・教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える―

1．学院教育理念に立脚した＜全人的教職実践力＞を体し、時代の要請に応え得る優れた資質・能力を有する中高教諭・栄養教諭を養成する。

2．一般的な意味での＜教職実践力＞とは、中央教育審議会答申等に示されているように、①教職への明確な志を有し、教職倫理観に支えられた教育愛を実践できる力　②社会生活及び職場において、人々と信頼関係を創出する社会的対人関係能力　③(幼児・児童・)生徒個々の発達段階に即した生徒理解に基づく学級経営力　④高い専門教科学力に基づく授業実践力によって統合的に構成され、学校現場において教員として最小限必要とされる＜資質能力の総体＞である（中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』平成18年７月11日）。

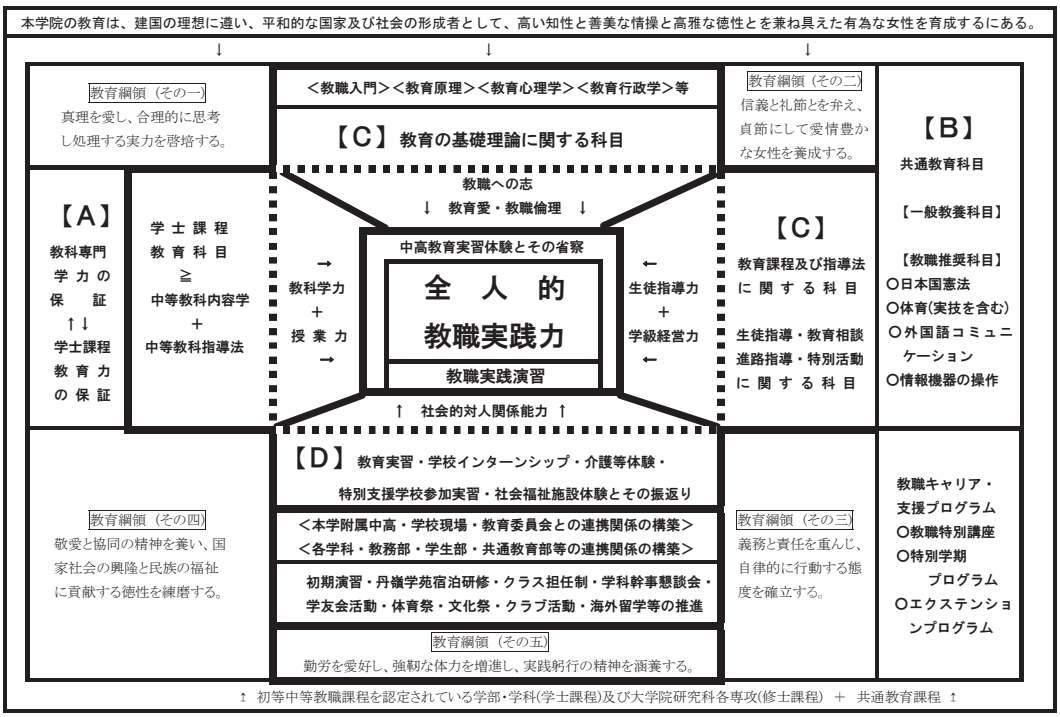
3．立学の精神に立脚した＜全人的な教職実践力＞を体する中高・栄教の教員を養成するには、学科ごとに開設されている中高・栄教教職課程が、学士課程本体としての、【A】「専門教育課程(＝学士課程カリキュラム≧「教科に関する科目」と、【B】日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教課程と、【C】中高・栄教「教職に関する科目」との＜相互連携教育プログラム＞として再認識され、その教育的成果を＜全人的教職実践力＞へと統合的に収斂させる、「学士課程⇔中高・栄教教職課程の相互連携的教育実践」が展開されねばならない。

4．＜全人的教職実践力＞の形成プログラムとしての中高・栄教教職課程に係る履修状況については、その質保証の観点より、セメスターごとに関係者が累積的に把握し、堅実な指導を全学組織的に遂行する必要がある。このため、平成23年度以降「中高・栄教教職課程履修カルテ・システム」をMUSESにて稼働すると同時に、学科教員養成理念・教育目標自体を中高・栄教支援教職課程との関連性を視野に入れて再設定し「養成すべき教師像を具体化する」授業設計（＝養成理念の共有化、シラバスの統合化、その組織的点検）とその実践及び具体的成果の検証に努めてきた。

5．しかし、中高・栄教「教職課程」に“特化した”履修カルテの策定とその積極的活用を“限定的に”推進した場合、上記目的の達成検証も部分的に留まらざるを得ない。そこで、本来的な意味での「＜全人的教職実践力＞の体系化とその質保証システムの構築」は、【D】正規教育課程以外の本学固有の教育活動領域をも包摂する、学士課程と中高・栄教教職課程とを機能的に連携させる指導体制を基盤に据えることによってはじめて可能となる。そのためには、「学院立学の精神に基づく学士課程教育の体系化とその質保証システムの構築」そのものと、同時進行させる必要がある。

6．併せて、中高・栄教・教職課程を置く各学部学科・共通教育部及び教務部・学生部・教職支援室が、教育機能上連携協力する関係を構築するとともに、本学附属中学校高等学校をはじめ、近隣の中学校・高等学校、府県市町村教育委員会、地域社会との連携協力関係もまた必要である。

立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築〔構造図〕（資料２）



Ⅴ．武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求とそのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕

＜学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力＞を体した教員・保育士を卒業後も継続的に育成するには、以下の理論的・実践的な課題への探求が必要になると考えられる。

1．学院立学の精神・教育綱領・教育目標・教育推進宣言〔以下、「学院教育理念」と記す〕の内容について、理解を深める。

⑴ 学院教育理念は、どのような思想・考え方に基づき、策定されたのか。

⑵ 学院年史〔年誌〕や学院広報等に基づき、その原点を探求する。

2．上記1に示された学院教育理念を大学教育において具現化＝実践化する方法及び環境条件等について、探求する。

⑴ 学院教育理念についての理解を前提に、大学教育において、これをどのようにプログラム化し教育するか探求する。

⑵ 学院教育史＝自校教育の歴史について、卒業生や現役学生・生徒・幼児〔大学生・附属中高生・附属幼稚園及び同保育園等〕を対象に、探求する。

⑶ 研修活動を通して、鳴松会・鳴教会等の同窓会組織との連携・協力関係を再構築する。特に、神戸市・西宮市・大阪市を拠点としつつ、隣接する尼崎市・芦屋市・宝塚市・姫路市等々の隣接する自治体、更には東京都・横浜市等で勤務する教員・保育士等々へ拡大する。

⑷「初期演習」などの正規授業または「特別学期プログラム」として、展開する。

3. 上記2に示された探求課題との関連性において、教員養成において取り組むべき探求・実践課題を明らかにする。

⑴ 学院教育理念についての理解や学院としての取り組み(上記2を参照)に基づき、本学が養成すべき教員像の明確な提示とその具体的な資質・能力の修得方法について探求する。

⑵ 特に、下記の課題群を探求することを通して、学院教育理念の具現化としての教員・保育士等養成並びに研修システムの内実を継続的に創造し続ける。

（案）

教職・保育士課程共通の全学的 FD・研修テーマ

“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う”教育・保育実践と

自立した教師・保育士の養成の在り方について

女子総合学院の特質を活かし、就学前教育から大学教育・教員保育士養成までを、

“一貫して・総合的に”問い、実践し、創造し、探求し、学び続ける

〔提案の理由と課題〕

今日、わが国の学校教育並びに児童福祉・家庭・地域社会における、子どもたちの現状と未来について、大きな課題が指摘され、また多くの関心が寄せられています。特にその身体的・心理的・知的発達の領域について、従来にも増して人間的に調和のとれた成長・発達の遅滞や不均衡さが顕著となりつつある中、「人間」「成長」「発達」という概念自体が学問的にも厳しく問い直されいている状況が看取されます。

このような教育・心理・福祉分野における機能不全現象を教育・心理・福祉の病理現象として学問的に捉え、かかる教育・心理・福祉の病理現象に対する、その原因や対処・解決方法等を科学的かつ実践的に研究する臨床教育学[58]が、近年我が国においても構築されつつあります。

このことは、ひとえに、子どもたちの問題、あるいは課題であるのではなく、まさしく、子どもたちの成長と発達にかかわる家庭・地域社会と、幼稚園・児童福祉施設・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校、そして大学における教育・心理・福祉分野における実践的＝理論的課題であり、さらには、高度に情報化され、またグローバル化しつつある現代社会の様々な影響のもたらすところの、社会構造的問題として認識されます。従って、教育・心理・福祉に係る国・自治体・地域社会・個人レベルでの政策及び行政≦公共空間の課題としても認識される必要があります。

日々の実践に携わる私たちは、上記のような基本認識を共有しつつ、来るべき未来を担う子どもたちのさらなる成長と幸福を願うとともに、その願いを実践し担いつづける家庭人・社会人・保育士・教員等々の有為な人材の育成を期して、地域社会を構成する多くの人々と、教育・保育に携わる優れた人材育成のあり方について相互に学びあい、相互に高めあう研究と修養・実践を以下の6つの課題を通して創造的に探求します。

課題1：なぜ今、未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う教育・保育を問題とするのか―子どもたちと社会をめぐる問題状況・教育病理現象の把握と学際的アプローチ―

課題2：子ども達の発達状況と主体性・論理性・実行力の形成状況について、実態報告と諸課題〔その1〕―就学前教育保育・各学校種における保育内容・各教科・道徳・生徒指導・進路指導・教育相談・栄養教育・教育実習・教職実践演習等の視点から―

課題3：子ども達の発達状況と主体性・論理性・実行力の形成状況について、実態報告と諸課題〔その2〕―新しい教育・保育課程及び内容の連続性・関連性の観点から―

1. 就学前保育・教育、小学校教育、中学校教育、高等学校教育・特別支援学校教育、栄養教育のカリキュラムの接続性を中心に、
2. 一貫した教育理念とその実践過程を、カリキュラムの構造的な連結過程として構想する。
3. 特に、本学附属の幼稚園・保育園・中学校・高等学校の取組、
4. 他の幼稚園・保育所・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校の取組について、

5. 文部科学省・教職員支援機構・自治体教育委員会・他大学等の協力をいただきながら、
6. 地域関係者が一体となり、連携・協同して、実践的＝理論的探求活動を展開する。

課題 4：大学生における主体性・論理性・実行力の形成状況と指導・支援上の諸課題
―短期大学・大学・大学院それぞれの学科・専攻ごとの学生たちの実態を踏まえて―

課題 5：未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う教育・保育の理論的・実践的課題と自立した教員・保育士を養成するための諸課題

1. 家庭・幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学及び地域社会(保護者及び地域の人々を含む)における教育及び保育の視点から
2. 武庫川学院立学の精神に基づく全人教育を担い、実践する保育士・幼稚園教諭・保育教諭・小学校教諭・中学校教諭・高等学校・特別支援学校の教諭・栄養教諭及び大学教員の視点から

課題 6：上記の課題探求のための基礎組織として、鳴教会及び鳴松会の組織化を推進します。姫路市・明石市・芦屋市・宝塚市・尼崎市等に鳴教会部会を組織化します。併せて、日常的・定期的・計画的な相互交流・支援活動・実践研究活動等を継続して参ります。特に、教職・保育職系学生並びに20～60代の現職並びに退職教員相互の交流を活性化します。

Ⅵ. 非教員養成系大学院修士課程の教師教育機能向上策に係る検討課題〔案〕

本報告では、平成 31 年度からの新しい教職課程＝教員養成システムの再構築へ向けて、課程認定申請大学が取組むべき様々な課題について整理するとともに、本学教職課程(中高・栄教)における過去 10 年来の取組みを振返ってきた。その趣旨は、変わりゆく我が国高等教育並びに教員養成を巡る時代と環境の中で、あくまで本学立学の精神の具現化としての教員養成の在り様を探求し、その論理と実践の具体像を明らかにすることにあった。本節では、平成 31 年度以降の本学教職課程再構築のための発展的検討課題として、大学院修士課程プログラムの開発とその課題を提起し、本稿の「まとめ」とする。

1．大学院を活用した教員養成の基本的方向性

ところで、大学院を活用した教員養成の在り方については、平成 27 年 12 月 21 日に中央教育審議会より提言された『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上につい～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)[4]』(中教審第 184 号)では、「4. 改革の具体的な方向性」の「(7)教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性」において、以下のようにまとめられている[59](下線及び傍点は筆者による)。

⑺　教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性

◆　教職大学院については、量的な整備を行いながら、高度専門職業人としての教員養成モデルから、その中心に位置付けることとし、現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、学部新卒学生についても実践力を身につける場として質的・量的充実を図る。

◆　教職大学院は独立行政法人教員研修センターとも連携し、大学と教育委員会・学校との連携・協働のハブとなり、学部段階も含めた大学全体の教員養成の抜本的な強化や現職教員の研修への参画など地域への貢献の充実を図る。

◆　新任教員の任用に当たり、教職大学院修了者向けの採用試験の実施、名簿登載期間の延長や初任者研修免除などのインセンティブを付与することの検討を行う。また、現職教員については教職生活全体のキャリアの中に教職大学院での学びを位置付け、管理職コースの設置や教育委員会との連携による管理職研修の開発・実施を行う。

◆　教職大学院について、履修証明制度や科目等履修制度の活用等により現職教員が学びやすい仕組みのための環境を整備するとともに、学校現場を基軸とした教育課程の編成・管理を行い、地域性を踏まえ、各教職大学院の強み・特色を示していく。

◆　国は、教員の資質能力の高度化を図るため、「教員育成協議会」(仮称)における協議において教職大学院における授業履修や研修の成果を専修免許状の取得や能力証明に結びつける方策について検討する。

◆　国公私立大学の教員養成系以外の大学院における教員養成の取組について一層の充実を図る。

上記の引用からも分かるように、本答申に見られる大学院に係る提言内容は、教職大学院に集中している。教員養成を主たる目的としない、教員養成系“以外”の大学院における教員養成の取組については、最後に「一層の充実を図る」と記されているのみである。

2．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(1)

ただ、本答申では、「③教員養成系以外の修士課程等における教員養成機能の充実」と題して、以下の提言[60]がなされていることには、留意する必要があるように思われる(下線及び傍点は筆者による)。本学で言えば、主に中高教職課程(大学院研究科修士課程に開設されている専修免許課程)のカリキュラムに係わる。

教員養成の高度化を図っていくためには、国公私立大学の教員養成系以外の大学院における教員養成の取組について、「教員育成協議会」(仮称)に参画するなど一層の充実も必要であり、これらの教職課程においては、(a)アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた実践的指導力を保証する

取組を進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員の養成を行うことが求められる。

このため例えば、(b)教職大学院等との連携を図ることにより、教科の指導法等の「教職に関する科目」や「教科の内容及び構成」に関する科目など教員養成に資する実践的な科目を開設するなどの取組を進めていくことが考えられ、(c)過去の中央教育審議会答申における提言を踏まえつつ、今後、引き続きこの問題について検討していく。

また任命権者においては、これらの教職課程を経て専修免許状を取得した者についても、教員採用や人事上の配置・昇進、処遇への反映を行うなど、教員養成の高度化を促進する観点からインセンティブとなる取組を進めていくことが期待される。

さらに、学校に対するニーズの複雑化・多様化や社会全体の高学歴化に対応して、より高い専門性を持った人材の確保も重要であることから、博士号取得者が実践的な指導力を身に付け専門的な知識との統合を図ることにより、教職を目指しやすくするための仕組みも期待される。

上記提言より、教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の向上について、課程認定申請を希望する大学院修士課程において今後対応すべき、少なくとも三つの課題を読み取ることができる。下線部(a)(b)(c)の記載に注目しつつ、以下、それぞれについて若干のコメントを付す。

(a) ここで、主に大学院修士課程開設予定の「大学が独自に設定する科目」の内容に対する要請について記されている。「大学が独自に設定する科目」とは、現行規定の「教科又は教科に関する科目(24 単位教職必修)」の名称変更科目と解される。厳密な概念上の規定については、教育職員免許法施行規則の改正を待たなければならない。修得すべき単位数については、変動はない。懸念されることは、「大学が独自に設定する科目」の内容につき、一定の要件が付与されるのではないか[61]ということである。具体的に想定されるのは、本学で言えば、中高・栄教の専修免許課程を申請する予定の大学院修士課程開設科目の授業内容並びにシラバスに係わる要請である。

本答申では、修士課程開設予定の「大学が独自に設定する科目」について、特に「アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた実践的指導力を保証する取組を進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする」ことが提言されている。この提言は、本学大学院研究科修士課程において専修免許状課程の申請を希望している研究科長・専攻長及び当該研究科・専攻の授業担当教員に向けられている要請でもある。

(b) ここでは、上記(a)の要請について、具体的な提言がなされている。つまり、上で述べた「大学が独自に設定する科目」の内容について、従来のように、大学院修士課程開設科目を「教科又は教科に関する科目」に“形式的に充てる”のではなく、当該専

修免状の教科については、その「教科の内容及び構成に関する科目」、さらにはその「教科の指導法に関する科目」を各大学院研究科専攻が独自に開設したり、あるいは、教職大学院等で開設されている類似科目を履修させたりすることで、「教員養成に資する実践的な科目」を編成するよう促しているものと解される。この要請が、教科教育学への学術的な要請と深く連動していることに留意する必要がある。かかる要請が、課程認定申請(平成 30 年度)に求められるシラバスの作成過程において、各研究科専攻開設科目担当者間で、あるいは大学全体として、どこまで共有され、合意され、実践されるか、その判断が今問われている[62]。

(c) ここでは、過去の中央教育審議会答申における提言への参照が求められている。上記(a)及び(b)についての要請は、直近では、平成 24 年 8 月 28 日の中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)[63]』に見られる。本答申のⅢ 2(2)の「修士レベルの教員養成・体制の充実と改善」(pp.18 ～ 19)を参照のこと。しかし、この要請は、具体的で明瞭な法令改正に至らず、実効性を期待できない状況に陥っている。ただ、具体的な法令改正を伴うまでには至っていないものの、むしろ、上記の要請に対する大学の判断に委ねる形での省令改正が予想される。つまり、上記(a)及び(b)の要請への対応方法については、「各大学の主体的判断に委ねる」ことで、逆に「当該大学における教員養成への姿勢が確認されている」ものと受け止めることもできる[64]。

3．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(2)

以上において、大学院修士課程を積極的活用した教員養成システムの構築について、中教審においてどのような提言がなされているか、その概要を報告してきた。以下、教員養成を主たる目的とはしない、いわゆる一般大学(大学院研究科修士課程専攻等)において、上記以外にどのような手だてが考えられるのか検討課題を提起する。

実は、平成 24 年 8 月 28 日の上記中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について[20]』以降においても、大学院における高度な教員養成の在り方を巡る議論は継続され、この議論は、平成 25 年 10 月 15 日の教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」[65]に繋がって行く。しかし、この報告書を分析すると議論の基本的方向性が教職大学院へ向けられ、教員養成系“以外”の一般大学大学院の専修免許課程についての議論は低迷して行ったように思われる。同報告書の「(3)大学院段階の教員養成機能の在り方」において、以下のように記されていた(下線及び傍点は、筆者による)。

○　専修免許状の認定課程を有する国公私立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的な科目を導入するなど実践的指導力を保証する取組を進めつつ、教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員を養成する。

加えて、同報告書の「6. 専修免許状の在り方」の項において、以下に掲載している提言がなされていた。この提言を踏まえて、新名称科目「大学が独自に設定する科目（教職必修 24 単位）」の中に、「教職実践に関する科目（仮称）」として例示されている「教職実践研究（仮称）」「インターンシップ」等[66]の新設につき、課程認定申請に際しての検討課題として提起する。

その理由は、上記提言科目が、一般的な意味合いにおいて「大学院修士課程における高度な教員養成のコアとなる[67]」可能性を有していると推察するのみならず、本報告にて述べて来たように、学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の更なる形成とその質保証システムを再構築する上で、学院教育精神の創造的継承という観点から、そのより一層の再生機能を期待することによる。しかし、学院教育精神の継承・再生機能を大学院でプログラム化すること[68]は至難の業と言わなければならない。また、中高専修免許課程を置く、非教員養成系大学院修士課程においては関心をもたれ難いことが予想される。そこでまず、上記提言の内容を紹介することとする。

専修免許状の在り方（「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）より」）

⑴　改善の方向性

○　すべての学校種の教諭、養護教諭及び栄養教諭に係る専修免許状について、実践的な指導力の育成を保証するため、各大学院において理論と実践の往還を重視した実践的科目を専修免許状取得に必要な 24 単位の中に位置付けて必修としていくことを促進する。

○　その際、専修免許状によって保証される資質能力は、第一義的には深い学識に基づく高度な専門性であるため、実践的科目の内容としては、単に学校で実習を行い、実際の授業における指導技術を習得することを目的としたものではなく、研究科において学んでいる特定の分野についての専門的な知識を基にして、それを学校における教育活動にいかしていくことができるようなものにする必要がある。

⑵　実践的科目の内容等

○　学校での実践的な活動を取り入れるものとし、その活動を通じた学びをより深めるため、周到な事前の指導や事後の省察などを組み合わせたものが考えられる。学校での実践的な活動としては、a. 教職として課題を解決していく力を身につけるため、学校や子供の実態と課題を把握した上で、主体的に学校教育活動に参画するインターンシップを行うものや、b. カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、学校現場を

フィールドとする実践的活動を行うものなどが考えられる。

○　単位数については、上記のような実践的指導力を育成できる内容とするためには一定程度の単位数が必要であり、専修免許状取得に必要な単位数である 24 単位のうちおおね 4 単位から 6 単位程度とすることが適当である。具体的な単位数については、各大学院における教育課程や教職員体制なども踏まえ、また履修する学生にとって過度な負担とならないよう配慮しつつ、各大学院が適切に定めることとする。

○　具体的なカリキュラム内容としては、別添で示した「専修免許状の取得における実践的科目のイメージ」などが考えられる。専修免許状の認定課程を有する研究科においては、既にそれぞれの教員養成の理念や教員像などに基づき様々な取組を行っているところである。このような状況を踏まえ、認定課程を有する各研究科・各専攻において、それぞれが目指す理念や養成する教員像を実現できるよう、教育課程や指導体制、履修を希望する学生数、実践的活動を行う学校の状況などを勘案して、様々な工夫が行われることが必要である。特に、教員養成系の研究科においては、より高度な専門性を有し実践的な指導力を有する教員を養成できるよう、特段の工夫や内容の充実が求められる。

○　学生が学校で実践的活動を行うに当たっては、学校での受入れが円滑に進められるよう、大学と教育委員会・学校が十分に連携を行い、大学における実施方針や受け入れる学校の選定や期間などについて十分に調整を行った上で実施する必要がある。

　また、教員への志望の意思が十分な学生が実践的活動に参画する仕組みとなるよう、学生が実践的活動に参画する前に、大学院において、学生の教員への志望の意思や自覚、資質能力、適性を十分に確認することが必要である。

　さらに、実践的活動を行う学校の状況について、事前に十分に把握した上で実践的活動を開始するなど、受け入れる学校の負担をできる限り軽減するとともに、学校の職務に主体的に参画することで、受け入れる学校側にもメリットを感じられるようにするなど、学校の運営に資するものとする。

上記提言により、一般大学院修士課程における専修免許課程のあり方については、その概要を知ることができたかと思う。本提言には、続いて、以下の別添資料において、より一層の具体的な実践的科目のイメージが述べられている。当該科目の開設自体については、各大学の判断に委ねられている。

（別添）　専修免許状の取得における実践的科目のイメージ

1．実践的科目の概要

○　研究科において学んでいる特定の分野についての専門的内容と、学校での実際の指導とをつなぐ 4 から 6 単位分の実践的科目は、・主体的に学校教育活動に参画するインターン

シップや学校現場をフィールドとする活動と・その活動について、研究科において事前の指導や事後の省察などを行う事を組み合わせて構成することが考えられる。

○　学校における実践的な活動の前に、学生の教員への志望の度合いや適性などについて面談などを通じて把握し、教員への志望の十分な意思や適性を持った学生を参画させる。あわせて、学校の児童生徒の実態や教育課程、学校課題等を理解させるとともに、学生が専攻分野において研究しているそれぞれの専門性を生かした実践的指導力を養成するための意図的計画的な事前準備を行う。実践的な活動の終了後には、プロセスを振り返り、その実践研究の成果を言語化する作業を行うため、「教職実践研究報告書」(仮称)を作成する。この報告書については、学部段階での教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものである必要がある。そのため、実践的な活動に参加した学生や指導した教員等が集まる中で、学生が報告書の内容について発表し、教員や他の学生との間で実践を検討し合う機会を設けることも意義は大きい。

○　学校における実践的な活動と事前や事後の指導等については、それぞれ別の科目として開講することや、一つの科目の中にこれらの内容を盛り込んで開講することが考えられる。

2．実践的科目の内容

⑴　インターンシップ

a．内容

○　教員として課題を解決していく力などを身につけるため、学生が学校教育活動に主体的に参画しながら実践研究を行う。そこでは、教科指導や学級経営、その他の校務分掌などに全般的に参画して実践を行う形態や、教科指導に特化して特定の単元におけるカリキュラム改善について実践を行う形態など様々なものが考えられる。

○　研究科の学生は、学部に在籍しているときに一種免許状を取得するために既に教育実習を行っているため、学校における実践的活動は、学部に在籍していた際に履修した教育実習よりも高いレベルのものにする必要があり、具体的には、学校の実態などを踏まえて、自らが主体的にテーマを設定するなどの工夫が必要である。

b．日程

○　学校における年間の流れを理解することや、児童生徒と長期に係る子とで成長過程を実感したり、学習指導や生徒指導の成果や課題を認識したりすることが可能となることから、半期や年間を通して週に1日又は半日程度実施し、合計で10日間か20日間程度行うことが考えられる。又は、それぞれの自己課題や専門性、学校現場の状況を踏まえて、数週間にわたり集中的に行うことも考えられる。

⑵　学校現場をフィールドとする活動

a．内容

○　カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、特定の教科の授業改善について、先導的な取組を行っている学校への訪問や、学校における研究授業の指導案や教材の作成過程への参画、研究授業やその後の評価作業への参画、新たな授業づくりのプラン作成などへの参画と大学院における事例研究等を組み合わせて行う。

b．日程

○　研究授業の指導案や教材などの作成に主体的に参画するため、数日間にわたり集中的に学校に訪問することや、大学院での授業などを挟みながら断続的に先導的な取組をしている学校を訪問することなどが考えられる。また、複数のテーマを扱う場合には、それぞれのテーマに沿って異なる学校に訪問することもありえる。

3．指導体制

○　学生が所属する研究科の教員とともに、教職専門の教員(例えば各大学の教職センターに所属する教員など)が協働して行う。その際、大学間で連携を図り、指導体制を構築することが有益である。例えば、教職大学院を設置している大学が中心となって、近隣の国公私立大学と連携して、学生に対する指導やインターンシップを行う学校との調整などを協働で実施することも考えられる。

4．評価

○　学校における実践的活動の状況を踏まえて、学生が作成した「教職実践研究報告書」(仮称)によって行う。

(参考) ⑴年間を通じたインターンシップの場合の科目構成と単位数のモデル例　**(表2)**

教職実践に関する科目(仮称)	配当年次のイメージ		単位
	1年次前期	1年次後期	
教職実践研究 (仮称) (大学院における授業科目)	・学生の教員志望の意思や適性を判断 ・学校の実態把握・課題分析 ・授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容	・インターンシップの振返り ・課題解決の方策の検討 ・教職実践研究報告書(仮称)の作成	2
インターンシップ (学校における活動)	10日間～20日間（通年または半年の週1回程度に分散したインターンシップ又は数週間程度の集中的なインターンシップ）		2～4

※　インターンシップについては、1年次の後期から2年次の前期にかけて行うことも考えられる。

⑵年間を通じた学校現場をフィールドとする活動の場合の科目構成と単位数のモデル例　**(表3)**

教職実践に関する科目(仮称)	配当年次のイメージ		単位
	1年次前期	1年次後期	
	・学生の教職への志望の意思や適性を判断 ・授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容 ・学校訪問、指導案作成への参画	・学校訪問等の振返り ・指導案の作成、学校での実践 ・教職実践研究報告書(仮称)の作成	4～6

4．教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(3)

平成 31 年度入学生より適用される新免許法に基づく高度な教員養成カリキュラム構造を大学院修士課程に再構築することを巡る学内議論には、無関心が予想される。その上、「学院教育精神の再生機能」を、大学院修士課程における教職専修免許課程、即ち「大学が独自に開設する科目(24 単位)」を活用しつつプログラム化することについては、関連する研究科又は同専攻等の多様な事情によりかなりの混乱が予想される。当該大学院研究科及び当該専攻の教育目的及びカリキュラム、授業運営等々に問題が波及するからである。つまり、本稿Ⅲにおいて論じた学士課程の場合同様に、学位プログラム（修士課程）におけるカリキュラム・マップの問題が派生し、この問題は科目担当者の適格性及び修士課程のカリキュラム編成とその履修指導問題へと連動することになるからである。

このような無関心と混乱が予想されるものの、あるひとつの可能性が拓かれ得ることは事実であろう。つまり、本学又は他大学において教職・保育職等について学びつつある学生、あるいは地域で現職教員・保育職等としてすでに活躍されている多くの人びとの中で、現場の厳しい状況を踏まえつつも、より高度な教職実践力を修得するという高い志を有する人びとにとって、魅力的で安心してともに学び合える教育プログラムと学修環境を、課程認定を申請する全ての本学大学院修士課程が、「総合的かつ多様な形で提供できる」可能性である[68]。さらにこの可能性は、自治体策定中の教員等資質向上指標に応えることが期待される。

学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムを再構築するためには、上記の可能性を切り拓くことへの熟慮と決断が必要であるように思われる。

「水澄み山静かにして風濤偕に和す」理想的教育環境「武庫川学院」にあって、まことの「和」の精神を体得させようとするのである。人間は、人と人、人と集団、集団と集団との関係において、互いに相扶け相生かされつつ生きてゆく存在であり、この自他相互媒介の力動的進展を貫いているのは、暖かい人間感情、「和」の精神である。風と濤とがやわらぐという、このもっとも平和な言葉の中に、万人に普遍にして不易なる大和に生きなければならない人としてのまことの姿がある。物を生かし、人を生かし、社会を生かし、自らを生かす、ここにこそ人としての最後の平安がありよろこびがある。いかに世は動きうつろいゆくとも、教育こそは動かざる永遠の根基をここに据え、心静かに人間のまことを磨き出さなければならない。[69]

注及び引用・参考文献等

1）　この資料は、本学学生部編集によるものであり、日下晃学院長より本学教育に関する訓示を賜る際に全教員に配布された。その出典は、筆者が確認する限りでは、昭和 49 年 11 月に刊行された、『武庫川学院創立三十五周年記念誌』まで遡り、その三貢～二十一貢（第一章 立学の精神・学院教育綱領）並びに三七三貢～三七三貢（第八章 学生生徒生活）に掲載されている文章が抜き刷りの形で編集されていることを確認できる。平成 11 年度以降の本資料配布については、確認できていない。本資料は、学院の歴史を知る上で重要な資料であると推察され、また私学の高い志を感得させる内容であり、本報告を支える指針でもある故、冒頭に掲げた次第である。なお、武庫川学院の名称並びにその歴史学的・文学的・地理学的考察については、友田泰正「武庫川学院の名称について―関連資料の収集と整理―」（武庫川女子大学教育研究所『研究レポート』第四一号）を参照のこと。「全人的教職実践力」の英訳については苦慮するところである。ここで言う「全人的」とは、あくまで本学院立学の精神・教育綱領・教育目標・教育推進宣言に込められている「全人教育」と同義であり、一般的な教育学用語としての「全人」概念とは区別して理解する必要がある。本学ホームページ（英文）では、「全人教育」の英訳として“a well-rounded education”という英訳が充てられている。ここでは、拙稿「創造的自己実現を目指すホリステックな学級経営論の探究―大学における教員養成の立場からの解釈と実践的課題―」（武庫川女子大学大学院教育学研究論集 第 2 号 2007 年 所収）において基礎理論としたホリステック教育学に基づき“holisitic”という形容詞を試訳的に用いた。

2）　中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）（中教審 186 号）』を取りまとめた。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm

3）　中央教育審議会中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第 185 号）』を取りまとめた。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm

4）　中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第 184 号）』を取りまとめました。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm

5）　平成 28 年 1 月 25 日、文部科学省では、一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため、学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう、上記の注 1）・2）・3）に掲げた中央教育審議会の 3 つの答申の内容の具体化を強力に推進するべく、『次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～』を策定し公表した。いわゆる馳プランと称される。http://www.mext.go.jp/ b_menu/houdou/28/01/1366426.htm

6）　同上

7） 改正法の概要及び留意事項については、平成 28 年 11 月 28 日、文部科学省初等中等教育局長より、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」が 28 文科初第 1158 号として発出された（①）。なお、改正教育公務員法案については②を、改正法そのものについては③を、概要・条文・新旧対象表については④を、参照のこと。

① http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm

② http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1377981.htm

③ http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO001.html

④ http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1380290.htm

8） 先に紹介した中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第 184 号）』においては、「アクティブ・ラーニング（active learning）」という用語が使用されている。例えば、「学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識の下、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）について検討を重ねてきた（本答申 p.6）。」とあるように、（子どもたちが）［筆者注］「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を、「アクティブ・ラーニング」と呼んでいることが確認できる。これを受けて、同答申の「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」の項では、（これからの時代の教員が［筆者注］）「◆アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICT の活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である（同 p.9）。」と記されている。更に、これらの要請を受けて、本答申別紙（pp.1 ～ 4 相当箇所）の『見直しのイメージ』の欄外注記では、※「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れることが記されている。小学校・中学校・高等学校の教職課程については共通の記載がなされ、幼稚園教職課程については、上記に教科及び指導法に位置に「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が入っている。

つまり、「アクティブ・ラーニング」への要請は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校で学ぶ幼児・児童・生徒に向けられているものの、必然的に、これらの学習者を指導する当該校種の教員に対しても求められていることが確認できる。このことは、さらにこれからの時代の当該校種の教員を養成する大学教職課程科目の授業担当教員に対しても、必然的に求められていることを意味している。

一方、近年の高等教育改革においても、大学教員の「アクティブ・ラーニング」活用力が求められており、同時に FD 並びに SD での重要なテーマとなりつつある。しかし、教職課程担当者に求められる「アクティブ・ラーニング」活用力と類似しているものの混同されてはなら

ない。中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて（平成 20 年 12 月 24 日）』の用語集（p.37）によれば、【アクティブ・ラーニング】とは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と解説されている。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

なお、中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（中教審第 197 号）』（平成 28 年 12 月 21 日）においては、⑶「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点の項で、「〇第三は、子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことである。〇学びの質を高めていくためには、第 7 章において述べる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である（同答申 p.26）。」との認識が示されている。ここでは、カタカナの「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」という意味で使用されていることに留意する必要がある。

上記答申全文については、以下の文部科学省のホームページに掲載されており、本報告ではこれを使用した。なお、紙媒体では、文部科学省教育課程科・幼児教育課編集の「別冊初等教育資料」2 月号臨時増刊号として、『中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」全文』が編集、出版されている（平成 29 年 2 月 15 日出版）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

9） 「学校インターンシップ」の導入についても、今回の改革のポイントといえる。従来、学校現場におけるボランティア活動については積極的推奨されてきたものの、そのカリキュラム上の位置づけは、明確ではない。本学では、教育学科に「学校教育参加実習［幼稚園・小学校・特別支援学校］」という 1 単位（1 週間）の選択科目が開設され、また他学科教職課程に「特別支援学校参加実習」という 1 単位の選択科目（1 週間）が開設されている。開講期については、前者が大学 2 年次特別学期で、後者が大学 1 ～ 2 年次特別学期となっている。改善点として、前者については開講期を 1 ～ 4 年次の適切な時期に開講することと、その校種についても複数化

し、免許コース選択の際に学生の参考となるよう工夫すべきである。後者についても「特別支援学校」のみに限定せず、主免校種でもある中学校及び高等学校、さらには隣接校種である小学校での参加実習の機会を拡張すべきであろう。そのように改善することで、学校インターンシップという全体的コンセプトの中で、多様な校種の学校における実践体験を重ねる機会が保証され、教職志望の学生への効果的支援となる。また上述の各種学校参加実習から、学校インターンシップへ、さらには隣接校種での2週間(2単位)教育実習科目を開設することで、「幼⇔小」又は「小⇔中」の隣接校種教員免許状の併有を促進する可能性も高まるであろう。このように「学校インターンシップ」の導入の課題は、教職課程全体の履修指導体制改編への可能性を含んでいる。学校インターンシップについては、田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著 2016『学校インターンシップの科学―大学の学びと現場の実践をつなぐ教育―』ナカニシヤ出版などを参照。

10) 平成28年8月2日初等中等教育局長決定「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会設置要項」参照。「1. 検討会の目的」では、以下のように規定されている。「中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)において、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)を関係者が共同で作成することで、教員養成の全国的な水準の確保を行っていくことが必要であることが提言されたことを踏まえ、教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする。」と。(下線は、筆者による)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1376303.htm

11) 平成29年2月現在までの当検討会による審議状況については、同年2月2日の教員養成部会(第96回)配付資料により、その概要を知ることができる。ここでの審議は、大学における教職課程で「共通的に身につけるべき最低限の学修内容」について検討されるので、新しい教職課程科目のシラバス内容を規定することが予想される。本学では、平成22年度以降の中高及び栄養教諭教職課程については、教職課程用のシラバス作成要領を教職支援委員会にて原案作成し、全学教職課程連絡協議会の了承のもと学長決裁により運用してきた。大学が教職課程を新しく編成するに当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)を参照・準拠しつつ、教職課程用のシラバス作成要領を検討の上、改めて策定し運用することが必要となろう。そのためには、単に法令が変わったから「授業担当者が個々にシラバスも変えよう」ではなく、教職課程コアカリキュラムを踏まえつつ、当該校種教職課程カリキュラムの構造化・体系化を図り、その細胞部分としての開設科目個々の授業担当者が他の授業担当者と目的及び内容のうえで連携することで、教職課程カリキュラム全体の質が高まって行くようになるための組織的なシラバス作成・点検作業が求められることとなろう。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfi

le/2017/02/03/1381789_03_1.pdf

12） 文部科学省による「平成 28 年度教職課程認定申請に関する事務担当者説明会」が、平成 28 年 12 月 9 日に昭和女子大学にて開催され、制度改正等、教育職員免許法改正に伴う再課程認定、次期学習指導要領に向けた英語教育に関するコアカリキュラム等、教職課程認定基準の改正、教職課程認定申請手続に係る留意事項について説明がなされた。なお現行制度については、文部科学省 2017『平成 30 年度開設用教職課程認定申請の手引き解説書』公益財団法人文教教会等を参照。

13） 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」については、以下の公文書を参照した。http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm

14） 教職課程認定大学等実地視察は、教職課程認定大学実地視察規程（平成 13 年 7 月 19 日教員養成部会決定）及び指定教員養成機関実地視察規定（平成 24 年 2 月 15 日教員養成部会決定）に基づき、教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定を受けた大学等について、認定時の課程の水準が維持され、その向上に努めているかどうかを確認することを目的としている。

なお本学実地視察の準備段階から、視察当日までの対応過程並びに実地視察後の取り組み課題等については、阪神教協リポート NO.33 pp.70～82 に、拙稿「平成 20 年度課程認定大学実地視察に係る経過報告とその後の諸課題―武庫川女子大学からの報告―」が掲載されている。その後平成 26 年度まで 7 年間に亙って、指摘事項について継続的に改善が実施されてきた。平成 20 年度の本学実地視察報告については、以下の文部科学省ホームページに公開されている。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu.htm

15） 平成 22 年度入学生より実施された「教職実践演習」は、平成 18 年の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』（平成 18 年 7 月 11 日）による提言に基づく新設科目であった。申請自体は平成 21 年度中に行ったが、本学ではすでにその前年度より糸魚川直祐現学長のご指導の下、学内にプロジェクト・チームを設置し、開設準備にとりかかっていた。当時の諸資格指導室常任委員会及び諸資格対策委員会メンバーに、小中高教科指導法系の学科専任教員を 1 名加えて、申請作業に取り組んだ。同時に、「中高・栄教用教職課程履修カルテ」についても、当委員会において協議の上、原案を作成した。平成 23 年度より、履修カルテを電子化し運用している。幼小教職課程については、電子カルテの学科運用に至らなかった。

16） ここでいう「全学的視点」とは、第一に、対象となる校種・教科等の種別は、本学が課程認定を受けている全ての校種・教科等であること、第二に、当該の教職課程を開設している学科等の学士課程教育プログラムとの関連性を視野に入れること、第三に、本学院教育理念及び教育活動総体との関連性を視野に入れること、以上三つの視点であった。

17） 山崎博敏（広島大学大学院教育学研究科教授）「今後の小中学校教員需要の動向について」（文

科省有識者会議発表資料 平成 28 年 9 月 13 日）国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議（第 1 回）資料 2　H28.9.13 より。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/09/21/1377405_1_3.pdf

18）　教員需要の減少傾向については、統計推理上、明らかな予測と言える。ただ、この減少傾向を各大学がどのように受け止め、どのような方法で教職指導体制を再構築するかという課題については、回答例は多様である。⑴完全撤退（＝教職課程の廃止）する ⑵教員免許取得のみを目的とし、教員就職は期待しない ⑶外見上教員養成を標榜し、実質的には教育隣接業種や一般企業等への就職を推奨・誘導する ⑷国際教育や ICT 教育など特色ある教員養成プログラムを開発し、実質的にも教員就職及び教員のキャリア支援を行う ⑸現職教員を対象とする大学院での教職キャリア支援に特化する ⑹その他などの回答例が考えられる。国公私立を問わず、平成 30 年度の課程認定申請は、間接的に上記の問いかけを各大学に行うこととなる。従って、課程認定申請書は、上記問いへの「各大学からの回答書」を意味することとなろう。

19）　各大学の対応状況を観察するに、得てして課程認定申請のみに焦点化される傾向が強く、当該大学において教員養成がどのような意義を有し、大学教育全体の中でどのように教員養成を位置づけるかという根本的問題について真摯に議論し、かかる議論を踏まえて、平成 30 年度中の課程認定申請を決定する大学は極めて少ないように思われる。それは、我が国おける教員養成と大学教育との関連性について、教員養成を資格付与（＝教員免許状の取得）という外在的機能からのみ捉え、当該大学が本質的に有すべき教育理念の内在的再生機能として捉える認識が根本的に欠落していることによるものと考えられる。従って、資格付与機能の社会的効果が低下（教員需要が減少する）すれば、「教職課程を履修することの意味」も低下することとなる。就職に実質的に繋がらない免許・資格の「大学教育における存在」意義は、総体的に低下することとなる。大学教育における教員養成の位置づけが、あまりにも市場原理に翻弄されている。

20）　① http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
② http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm
③ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
④ http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai5_1.pdf
⑤ http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai7_1.pdf

21）　新設科目「教職実践演習」の申請に当たって、その授業内容・計画等を表わすシラバスの提出も求められたが、その際中教審答申を参照しつつ、学校現場及び教育委員会等の意見聴取を義務付けられた。同時に、当該校種・教科等の免許課程については、カリキュラムの体系化及び教育実習事前・事後指導の強化、さらには教職課程履修カルテの策定が求められた。申請当時から、「教職実践演習」という一新設科目の認定という認識が一般的であったが、それは、「教職実践演習」という科目の新設理由についての共通理解が不十分であったことに起因する。

22）　この素案については、以下の平成 29 年 2 月 2 日教員養成部会（第 96 回）の配付資料 2-1「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（素案）（溶け込み）」で知ることができる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1381789.htm

23）　この「極めて重層的で難解な複数の課題を誘発すること」が予想される課題に当たっているのが、「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会である。

24）　具体的な指標例については、平成 29 年 1 月 17 日教員養成部会（第 95 回）の配付「資料 3 － 3 教員育成指標の例」で紹介されている。以下参照のこと。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1381365_04.pdf

25）　http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO001.html

26）　とは言うものの、「向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標」が一旦策定されると、規定上は柔軟的適用が期待されるものの、この「指標」に基づき研修プログラムが設計されたりするようにもなれば、「校長及び教員としての資質・能力」を評価する際の規準として機能する可能性もあることは、否定できない。従って、「指標」の利用法・運用法等々についても、大学としては十分に注意しておく必要があるであろう。

27）　この「協議会」については、先の中教審答申では、「教員育成協議会（仮称）」として提言されていたが、その呼称については、本法律においては使用されていない。また、「教員育成指標」という用語も使用されていない。

28）　特に本学の場合、入学学生の出身地は兵庫県のみならず、大阪府ほか近畿圏またはそれ以外の自治体に分布している。従って、大学所在地から見れば兵庫県及び神戸市という自治体に設置される「協議会」で策定される「指標」にのみ配慮すればよいこととなるが、大阪府等、大学所在地外に設置される「協議会」で策定される「指標」については、どのような対応姿勢をとればよいのだろうか。そのような疑問が浮上してくる。

29）　まさしくここで言う、「30 代から 40 代の教員層で構成される中堅教諭等を対象とする資質向上研修プログラムの開発とその効果的な実施・運営システムの構築」方法が、自治体教育委員会・学校現場と教員養成を担う大学双方の課題となってくるであろう。本学教職系卒業生で、西宮市・神戸市・大阪市等々の阪神間、さらには近畿圏及び関東圏内等の幼稚園・認定子ども園、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等々に勤務する教員（保育教諭を含む）の同窓会（鳴教会・鳴松会）をコアとする研修会又は研究会等の組織化が急務となってきているように推察される。ところが、かかる組織化をリードすることが期待される 40 代から 60 代の教員層は、教員養成冬の時代の学生層であるため、同窓会世代間交流に停滞が生じる可能性が高い。

30）　「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」については、下記データを参照。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/06/23/1348574_3.pdf

31)　本学で言えば、文学部教育学科(小学校教職課程)及び同英語文化学科(中高英語教職課程)が、グローバル化の中での外国語(英語)教育に特化した教員養成プログラムをどのように開発し実践するか、その具体的な対応力が問われているように思われる。また、平成 29 年 3 月 26 日の讀賣新聞朝刊によれば、「今年度の小学校教員の採用試験で、実用英語技能検定（英検）や英語力テストの TOEIC などで一定の英語力が認められた受験者に加点などの優遇措置を取った教育委員会は、全国 68 都道府県・政令市などのうち 34 教委に上ることが文部科学省の調査でわかった。12 教委は今年度から優遇制度を導入した。」と報じられている。このような教員採用権者による優遇措置より、2020 年度に小学校の英語が教科化される前に、英語力の高い教員の獲得競争が本格化してきたことが読み取れる。また、本調査では教員採用を行う 47 都道府県と 20 政令市、1 地区を対象に採用試験の実施方法などを尋ねている。それによると、福島県や静岡県、大阪府、長崎県など 26 教委は英検や TOEIC などの結果が一定水準の受験者に対し、1 次試験や 2 次試験で加点を行っており、加点は 2 点から 30 点まで教委によって幅があったとのことである。

32)　教科内容論と教科指導との分離・融合に係る研究については、①鳴門教育大学特色プロジェクト編著 2010『教育実践の省察力をもつ教員の養成―授業実践力に結びつけることができる教員養成コアカリキュラム―』協同出版　②西園芳信・増井三夫編著 2009『教育実践から教員養成のための教科教育内容学研究』風間書房などが出版されている。なお、戦前・戦後を通じて我が国教員養成を巡る論争点については、①船寄俊雄編著 2014『教員養成・教師論』日本図書センター［辻本雅史監修「論集 現代日本の教育史 2」］ ②臼井嘉一著 2010『開放制目的教員養成論の探究』学文社などが詳しい。

33)　改正教員免許法及び中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～』(中教審第 184 号)を参照した、新しい教職課程カリキュラムの編成と運用方法等について、本学でも所管部署にて検討が重ねられているものと推察される。教職課程廃止も含めて、特に教科内容論と教科指導との分離・融合への対応で遅滞が懸念されるのは、これまで中高教職課程を開設してきた文学部 3 学科の日本語日本文学科(中高国語及び高校書道)・英語文化学科(中高英語)・心理福祉学科(高校福祉)、生活環境学部 3 学科の生活環境学科(中高家庭)・食物栄養学科(中高家庭)・情報メディア学科(中高家庭又は高校情報)、音楽学部 2 学科の演奏学科(中高音楽)・応用音楽学科(中高音楽)、薬学部の健康生命薬科学(中高理科)における対応である。同様の問題状況を健康スポーツ科学部健康スポーツ科学科(中高保健体育)も共有しているものの、当学科の場合、教職課程を学士課程に含めているので、上記課題への対応については学科審議事項となるので適切に対応されることが予想される。上記中高教職課程については、健康スポーツ科学科のように、教

職課程全体を学士課程プログラムに位置づけるとともに、「全員履修可（従来のように、誰でも希望すれば履修できるという全面的開放制）」とはせず、一定の基準（定員 30 ～ 50 名などの）を設けて「教職専修コース（仮称）」を設定すること（いわば合目的的開放制）が、教員養成における質保証の観点からすれば妥当と推察される。当該学科において教職課程を開設することの積極的に意義について、学士課程教育との関連性の視点から再検討することが重要であろう。

34） http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1381365.htm

35） 東京都教育委員会は、若手教員及び教育管理職・主幹教諭の計画的な育成を推進し、東京都公立学校教員の資質・能力の向上に資するため、「東京都教員人材育成基本方針」、「OJT ガイドライン」及び「学校管理職育成指針」を策定している。下記のデータを参照。
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/jinzai.htm

36） 本答申については、下記のデータを参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

37） 「将来像答申」とは、平成 17 年 1 月 28 日の中教審答申『我が国の高等教育の将来像』を指す。

38） 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』（平成 24 年 8 月 28 日）については以下を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

39） 中央教育審議会大学分科会大学院部会専門職大学院ワーキンググループ（第 5 回）参考資料 H28.4.5『高大接続改革：「三つのポリシー」に基づく大学教育改革の実現に向けて』参照。なお、全ての大学等において、三つの方針を一貫性あるものとして策定し、公表することが、平成 29 年 4 月 1 日施行の改正学校教育法施行規則（第 165 条の 2 及び第 172 条の 2）にて義務づけられた。「三つのポリシー」の策定方法については、平成 28 年 3 月 31 日中央教育審議会大学分科会大学教育部会より、ガイドラインが公表された。ただ、この「三つのポリシー」の策定とその運用・活用を巡る考え方については、例えば、大学評価学会シリーズ「大学評価を考える」第 4 巻編集委員会編 2011『PDCA サイクル 3 つの誤読―サイクル過程でないコミュニケーション過程による評価活動の提案に向けて―』晃洋書房などで、批判的な議論も展開されている。本学においても、PDCA 論や質保証のシステム化に批判的な見解が散見される。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/04/25/1369683_04.pdf

40） 平成 26 年 7 月 9 日付けで、学長の指示により、「カリキュラム・マップ」を全学的に作成することとなった背景・理由については、詳細は不明である。ただ、本節で紹介した答申に提言されているように、学士課程教育を推進する社会要請が高まりつつあったことは事実である。加えて、本学が、翌年の 2015（平成 27）年度に公益財団法人大学基準協会の大学評価（認証評価）を受審することとなっており、その準備として、更には「三つのポリシー」に係る情報公

開を平成 29 年 4 月 1 日より学校教育法施行規則上、義務付けられるという見通しにより、上記の学長指示がなされたものと推察される。なお、本学は 2016 年 3 月に、同協会より「大学基準に適合している」との認定を受けた。その内容については、本学ホームページに公開されている。http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/hyouka.htm

41） 高等教育を巡る最近の研究動向については、目覚ましいものがある。しかしここでは、学士課程教育について考える上で主に参考となった資料につき紹介する。①早田幸政編著 2015『大学の質保証とは何か』エイデル研究所 ②早田幸政・望月太郎編著 2012『大学のグローバル化と内部質保証―単位の実質化、授業改善、アウトカム評価―』晃洋書房 ③斎藤美里・杉山憲司編著 2009『大学教育と質保証―多様な視点から高等教育の未来を考える―』明石書店 ④絹川正吉著 2006 『大学教育の思想―学士課程教育のデザイン―』東信堂 ⑤カール・ノイマン著 小笠原道雄・坂越正樹監訳 2005『大学教育の改革と教育学』東信堂 ⑥舘昭著 2007『改めて「大学制度とは何か」を問う』東信堂 ⑦金子元久著 2013『大学教育の再構築―学生を成長させる大学へ―』玉川大学出版部。一方、教員養成を巡る質保証に関する研究も進行しつつある。例えば、①兵庫教育大学教員養成チーム編 2012『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証―学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築―』ジアース教育新社 ②名越清家 2013『共創社会の教師と教育実践―「教師と教育実践」論への教育社会学的視座―』学文社など。

42） この回答については、「カリキュラム・マップ」を作成する際の前提にある学士課程と教職課程とは、基本的に包含関係にはないため、一般的には至極当然であったと言えよう。ただ、学士課程に教職課程を全科目包摂している健康スポーツ科学科の中高教職課程については、混乱が予想された。つまり、(a)中高保健体育の「教科に関する科目」については学士課程科目として、「教職に関する科目」については教職課程科目として分離するか、(b)「教職に関する科目」についても、学士課程科目に含めるのかという問題があった。この点、他の中高教職課程の場合は、(a)の考え方が容易に適用できた。「教科―教職分離論」に立っているからである。結果的には、中高保健体育の場合も、学科の判断により(a)の考え方を採用することとなった。「カリキュラム・マップ」作成時にも露見したように、中高教職課程については、常にその「教科に関する科目」と「教職に関する科目」との分裂状況が潜在してきた。教科と教職が引き裂かれている中高教職課程の申請に際して、どのようにこの分裂状況を克服し、教科と教職とをどのように関連づけ、架橋し、融合するか、あるいはまた分離し続けるのかが、重要な検討課題となっている。ただ、このような教職課程をめぐる根本的問題については、中々、その問題自体の本質が理解され難い状況が今も続いているように観察される。

43） ただし、ここで公表を求められている事案について個別に見れば、全事項について白紙の段階から考案するような事項はあまりないことが分かる。すでに、何らかの形で公表されている事案がほとんどだからである。ここで注意しておくべき点は、大学等が公的な教育機関として、社会に対する説明責任を果たすとともに、その教育の質を向上させる観点から、公表すべ

き情報を法令上明確にし、教育情報の一層の公表を促進するため、すでに平成 22 年 6 月 15 日に行われた学校教育法施行規則の改正により、平成 23 年 4 月 1 日から、各大学等において教育情報の公表を行う必要がある項目が明確化されていたということである。

44) このことは、平成 27 年度及び同 28 年度の本学履修便覧により、確認できる。平成 28 年度の本学履修便覧の場合、pp.216 ～ 249 を参照されたい。中高・栄教教職課程については、①平成 20 年度の実地視察への準備(平成 20 年 5 月より)、②教職実践演習の申請(平成 21 年 10 月)、③中高保健体育教職課程の再課程認定申請(平成 22 年に申請し、翌年 4 月入学生より適用)、④教職課程質保証に係る努力義務(「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令（平成 20 年文部科学省令第 34 号)」が平成 20 年 11 月 12 日に公布され、平成 21 年 4 月 1 日から施行された。) ⑤教員養成の状況についての情報公表(平成 27 年 4 月より)等々、一連の経緯の中で、その個別事項について大学として堅実に対応してきたことの証左と言える。

なお、上記④の教職課程質保証に係る努力義務については、具体的には以下の二項が挙げられていた。教職指導の努力義務化については、「課程認定大学は、学生が普通免許状に係る所要資格を得るために必要な科目の単位を修得するに当たっては、認定課程の全体を通じて当該学生に対する適切な指導及び助言を行うよう努めなければならないこととしたこと(施行規則第 22 条の 4)」。さらに教育実習の円滑な実施の努力義務化については、「課程認定大学は、教育実習、心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習、養護実習及び栄養教育実習を行うに当たっては、当該実習の受入先の協力を得て、その円滑な実施に努めなければならないこととしたこと(施行規則第 22 条の 5)。」の二点であった(平成 20 年 11 月 12 日付 20 文科初第 913 号「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令及び教員免許更新制の実施に係る関係告示の整備等について(通知)」より)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/08111006.htm

45) 平成 26 年 7 月に「カリキュラム・マップ」を作成する指示を受けて、当時教職支援室長であった筆者はその原案作成に取りかかった。提出は同年 9 月とされていたので、時間的な余裕はなかった。最初は、学士課程答申に示されていた学士力 4 項目に即して、中高・栄教教職課程の「カリキュラム・マップ」素案を試作し、教職支援室常任委員会及び教職支援委員会に諮った上、学長及び教学局長(当時、教学局長は全学教職課程運営連絡協議会の代表者であった)に相談したが明快な了承は得られず、混迷状態に陥った。その後、発想を転換し、すでに作成済みの『中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標』をベースに、教職版「カリキュラム・マップ」を作成し、起案決裁の上、運用することとなった。勿論、教学局長を代表者とする全学教職課程運営連絡協議会の構成メンバー(＝各種教職課程を置く短大から大学院修士課程までの責任者及び関連する事務系職員・教職支援員)の了承を得た上でのことである。

46) 平成 27 年度入学生用『履修便覧(文学部)』については、pp.224 ～ 245 を参照のこと。なお『履修便覧』は学部ごとに編集されているので、掲載箇所は学部ごとに異なることに注意。

47）　この問題は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教職課程を学士課程プログラム(教育学)として開設している学部・学科の場合や、中高保健体育の教職課程を学士課程プログラム(健康スポーツ科学)として開設している学部・学科の場合等に、顕在化する可能性が高い。当該学部・学等所属学生に、学士課程をベースとする「カリキュラム・マップ」と教職課程をベースとする「カリキュラム・マップ」＝教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標とを同時に提示し、包括的に履修指導を行う事態が生じるからである。履修指導の際に、学士課程ベースの説明と教職・資格課程ベースの説明とが二重に混在し、教職課程を履修する学生の主体的・能動的学修支援を効果的に推進させる可能性が弱まることが危惧される。

48）　ここで、「本学にて取り組んできた」というのは、まず組織的主体として、教学局長を代表者とし、教職課程を開設している短大・学部・大学院修士課程の責任者及び教職支援室長・同次長・同課長、教務部長・学生部長・事務局長・法人室長、事務系の職員・教職専門員で構成された「全学教職課程運営連絡協議会(①)」が挙げられる。次に、教職課程を置く学科からの教職支援委員及び教職支援室常任委員で構成された「教職支援委員会(②)」と「教職支援室常任委員会(③)」が挙げられる。これら①②③の組織にて承認された事項については、必要な場合、学院長・学長・副学長をはじめ、関連の学部長等への起案・決裁により、執行するという意思決定過程及び執行過程を踏むこととされていた。「本学にて取り組んできた」という意味は、上記の組織的主体及びその構成員と教職課程科目を担当し、またこれを支援する全ての教職員が、教職課程を履修している全ての学生とともに、「取り組んできた」という意味である。従って、本稿にて記載している「本学にて取り組んできた」事項は、決して筆者個人の取り組みではないことをご理解願いたい。

49）　ここに言う「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力」という概念については、後程説明する『立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築〔構造図〕―学士課程⇔中・特支教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える―』を参照願いたい。なお、「立学の精神」については、昭和 49 年 11 月 1 日に刊行された『武庫川学院創立三十周年記念誌(以下、「記念誌」と記す)』の第一章を参照した。日下晃学院長・学長は、「二立学の精神」という節で、その冒頭、以下のように述べておられる。

武庫川学院の「立学の精神」は、創立者故公江喜市郎学院長の教育理想を集約したものであるということができる。中学校から大学院のすべての教育活動はすべて直接間接にこの「立学の精神」に淵源しているのである。今、私はその解説に当り、学院長の真意を誤ることなきかと恐れるのであるが、私なりに、その精神の趣旨と信ずることを、二三の項目に分けて述べてみたい（「記念誌」五頁)。武庫川学院の「立学の精神」の解説に当り、日下晃学長は、「学院長の真意を誤ることなきかと恐れるのであるが」と真摯な態度で臨まれている。「学院立学の精神」の理解については、この日下晃学長の「解説」と、その後制定された「教育目標」に準拠する。

ただ、武庫川学院の「立学の精神」に向き合いつつ過ごしてきたこの25年来の筆者自身の授業者及びクラス担任としての実践を振り返るとき、「立学の精神」を具現すべき教育理念・目標という当初の外在的受け止め方から、いつしか自らが自らの教育実践行為の在り様に根源的に問いかけるという内在的受け止め方に変化してきたように思う。つまり、実現・実行すべき規範的理念・目標という受け止め方から、自らが日々生きる過程で、自らに問いかける「ことば」という受け止め方への変化である。到達すべき・実行事項というよりも、自らが日々の教育実践行為を通して自らが内側から創造的に意味を見出す、そのような「生けることば」としての「立学の精神」に向き合い、学び続けてきたように思う。

従って、「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力」という概念を持ち出すとき、筆者が何か特別な「立学の精神」理解又は解釈に基づいて、これを一定の立場から他者に「押し付けようと」目論んでいるなどということではないことをご理解願いたい。

50）本学院教育の理念が「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に基づくことは、当然のことである。ただ、この「立学の精神」を原点とする教育理念を具現化する責務を負う実践主体＝全教職員としては、それぞれの所属部署でのそれぞれの立場に応じて、日々の職務遂行を通して、具現化することとなる。とすれば、学院の普遍的教育理念に対しては、一般的立場ではなく、個別具体的な立場から、その所属部署の組織目標とのつながりにおいて、自己の責務を全うすることが求められる。このように考えてくると、学院教育の理念に対する一般教職員の関係性は、普遍性と個別具体性との関係性に立つものと推察する。つまり、学院共通の普遍的教育理念を、全教職員は、それぞれの専門性や職務内容に即しつつ個別具体的に具現化する立場に立つこととなる。

上記のような両者の関係性理解に立つとき、本学教員養成の理念は、学院教育の理念とどのような関係を有することになるのだろうか、という問いが発生する。この問いに対しては、少なくともここで述べているように、学院「立学の精神」そのものが、「本学教員養成の理念」そのものではないことに気づく。この気づきは、逆に「本学教員養成の理念とその実践」は、学院教育の理念とどのような関係を有しているのか、という問いに転換される。

上述した「学院共通の普遍的教育理念を、全教職員は、個別具体的に具現化する立場」に立つという関係認識から、この問いに答えると、本学において実践される教員養成の理念は、「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に示された学院教育の理念に基づくことは当然のことながら、この学院教育の理念を探求しつつ、同時に、幼児・児童・生徒・学生に対する日々の教育活動を通してこれを具体的に実践化し続けることのできる、そのような教員を養成することにあるという考え方に辿りつく。このことを一言で表現すると、「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体した教員の育成」ということになる。

従って、このような教員養成理念理解に立つとき、本学教員養成に携わる全教職員には、「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に示された学院教育の理念を不断に

問い続けることと、それぞれの立場において実践的に具現化し、探求し続けることが求められることとなる。「学院立学の精神」については、注 49）に記したように、『武庫川学院創立三十周年記念誌（以下、「記念誌」と記す)』の第一章を参照した。このほか、武庫川教育叢書第六号(特集号)では、「武庫川教育の源流を語る」題して、新堀通也教育研究所長の進行による座談会記録が収録されている。この座談会において、日下晃学院長及び荻野八郎副理事長は、「＊立学の精神―制定の頃の思い出」として、以下のように述べておられる。「日下・立学の精神という文章になったのは昭和二十五、六年の頃でしたか。」「荻野・そうですね。大学ができてからですね。」「日下・たしか、昭和二十五、六年ごろです。あの文章を書いたのは、会沢先生という国語の先生で、女専以来教務課長をなさっていた先生です。その先生に、公江先生がいろいろ自分の考えを言われ、文章化したものだと言うんだけれども、中には教育基本法の言葉が入ったりしていますね。（以下、省略)」この談話記録で語られている「教育基本法の言葉」とは、「国家及び社会の形成者として」という表記を指しているものと推察される。確かに、教育基本法第一条の教育の目的に、「国家及び社会の形成者」という概念が使用されている。「立学の精神」と「教育基本法」との表記上の関連性につき確認できる。

51）「立学の精神」にいう「建国の理想」とは、何かという問いである。筆者の理解としては、「日本国憲法」に示されている「理想」という理解である。注 50)にて参照した、「武庫川教育の源流を語る」と題する武庫川教育叢書第六号(特集号)では、この問いに対する解答は見出せない。そこで筆者が論拠としたのは、注 49)で参照した『武庫川学院創立三十周年記念誌』の第一章「二 立学の精神(日下晃学長)」の六頁「一 平和的人間」の一節である。「新日本の建国の理想は、一口に言えば平和主義である。平和な日本をつくり、平和な世界をつくるということにあると考えられる。日本における民主主義は、平和を愛好する国民の意志を結集し、これを実現してゆく手段とも考えられる。新しい日本の行くべき道を明らかにしている日本国憲法の前文を熟読すれば、右は明白である。」と述べられている。つまり、「立学の精神」にいう「建国の理想」とは、日本国憲法前文の第二段に示されている「建国の理想」、即ち「平和主義」を意味しており、かかる意味での「平和的な国家及び社会の形成者」を「育成する」ということであろうと解される。因みに、日本国憲法前文第二段では、「日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであって、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。」と謳われている。

52）　注 50)及び注 51)を参照のこと。

53）　教育推進宣言では、「教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送りだすため、主体性・論理性・実行力を培う女子教育に教職員一丸となって取り組みます。」とある。筆者は、内容自

体についてはもちろん全面的に賛同する者である。筆者がさらに探求したいと願うのは、この教育推進宣言と「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」との相互関連性である。学院教育理念を体系的・構造的に正しく説明されかつ理解できなければ、かかる教育理念を具現化する＝実践すること自体が、部分的断片的とならざるを得ないだろう。学院教育理念の構造化・体系化が求められる。

54）「立学の精神」と「本学教員養成の理念」との関係性については、注 50）を参照のこと。

55）一般的な辞書的な意味での「全人教育」とは、大辞林 第三版の解説によれば、「調和ある人格の形成をめざす教育。知育偏重の教育に対して、徳育・体育および情操教育を重んじるもの。」とされている。 また、ブリタニカ国際大百科事典によれば、「人間がもつ諸資質を、全面的かつ調和的に育成しようとする教育。その場合、何を基本的な資質とするかは時代により、文化によって異なり、その違いに応じて、全人教育の内容にも違いが生じる。」と解説されている。このことは、同じ「全人教育」を標榜する他大学と対比することで、一層理解される。教育学の分野では、「全人教育」は重要なテーマのひとつでもある。また、全人教育で有名な玉川大学の教育理念について、そのホームページでは以下のように掲載されている。

創立以来「全人教育」を教育理念の中心として、人間形成には真・善・美・聖・健・富の 6 つの価値を調和的に創造することを教育の理想としています。その理想を実現するため 12 の教育信条―全人教育、個性尊重、自学自律、能率高き教育、学的根拠に立てる教育、自然の尊重、師弟間の温情、労作教育、反対の合一、第二里行者と人生の開拓者、24 時間の教育、国際教育を掲げた教育活動を行っています（http://www.tamagawa.jp/education/idea/）。小原國芳著芳著 2008『全人教育論』玉川大学出版部など参照のこと。

本学ホームページでは、教育目標の項目で、社会に貢献できる女性の育成について、以下のように掲載されている。本学院では、「立学の精神」に謳われる " 高い知性、善美な情操、高雅な徳性 " を兼ね備えた有為な女性の育成を理念に掲げ、幅広い教養と豊かな人間性をはぐくむ全人教育を実践し、人・家庭・社会に貢献できる女性の育成を目指しています。

http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/rinen.htm

私たちが日々の教育活動の拠りどころ、指針・目標とすべき本学の「全人教育」とはどのような特質を有する教育理念なのか、さらなる探求が求められているように思われる。なお、「全人教育」の概念を用いた資料として、武庫川教育叢書第四号（特集号）「武庫川教育をたずねて」76 頁～ 78 貢に収録されている「全人教育の充実振興」がある。筆者は、本間源一郎副学長・教学局長（当時）である。本叢書は武庫川学院教育研究所より、昭和 61（1986）年 2 月 25 日に刊行されている。

56）「立学の精神」の第二文に「特に女子総合学院の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持し…」とある。「一貫教育の方針を堅持」することが、宣言されている。この「一貫教育の方針を堅持」することについては、前掲武庫川教育叢書第四号（特集号）「武庫川教育をたずねて」63 頁～ 66

貢及び 67 貢～ 75 貢に収録されている「なぜ、いま一貫教育なのか」及び「学院長先生を囲む会 守成を果たすために―婦徳を磨く一貫教育―」がある。前者は、森脇隆事務局長による文章である。後者は 8 名の出席者による学院長との懇談記録である。今日的表現に置き換えれば、就学前教育・初等教育・中等教育・高等教育という教育制度区分を一貫して連なる教育理念とこれに基づく教育実践の思想が、語られている。教員養成の今日的文脈で言えば、かかる一貫教育の実現には、就学前教育(家庭・保育園・幼稚園・認定子ども園等での教育・保育を含む)・初等教育・中等教育・高等教育という教育制度区分を一貫して学院教育理念を理解し、これに基づく教育を実践することを可能ならしめる教員の養成が求められることとなる。

昭和 55(1980)年 9 月 11 日(木)午後 4 時から行われた「囲む会」の後に、公江学院長は、「幼稚園から大学まで一貫教育を実現して建学の精神の理想を達成することは、先ず教育者其の人を得なければならない。このことは至難の事であるが、私はその努力を続けるであろう。(竹堂)」という一筆を寄せられている。一貫教育の実現には、これを実践できる教育者を得ることが欠かせないという認識は、「立学の精神」で宣言されている「一貫教育の理念」は、本学教員養成理念と一心一体の関係にあり、就学前教育・初等教育・中等教育・高等教育を一貫して、相互の教育区分と接続させながら、個々の教職実践を推進できる教員養成へのビジョンを導くものであると解される。

57) 本資料は、平成 26 年 10 月 15 日(水)常任・教支追加資料(③)別添え資料として、提出されたものである。現教職支援課長への報告・確認の上、本稿に掲載している。この時点では、カリキュラム・ポリシーの策定作業単位が、学士課程単位、つまり学科・大学院研究科専攻とされていたこと、また教職課程については、学長指示による作成要領に準拠できず、「中高・栄養教諭教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」に準拠したカリキュラム・ポリシーを策定することとなったため、教育学科開設の幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程については対象に入れることができなかった。当該校種の教職課程については、教育学科が策定責任を有する学士課程プログラムに含まれているため、対象外にせざるを得なかった。

しかし、本学における教員養成の理念の全学的共有化とその具現化という要請から言えば、認定子ども園・幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程と中高・栄教教職課程との一体的表記のみならず、一体的運営体制の構築は筆者がかねてより主張してきたところである。そこで、上記の事情を踏まえた上で、認定子ども園・幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程についても、中高・栄教教職課程と一体的運営体制を構造化する必要性を指摘しておく。武庫川学院「立学の精神」に立脚した教員養成を実践することについては、課程認定を受けている全校種・全教科に係る全教職課程に共通の事項と解されるからである。ところが、学院教育理念を方向目標としてのみ捉える考え方が、学内では主流である。このため、学院教育理念の具体化への実践的課題意識が薄い。

上記のような幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程と中高・栄教教職課程とを一体的に

運営する体制を構造化することは、注 56)で述べたように、学院「立学の精神」に示された全人教育の理念を、就学前教育段階から初等教育・中等教育段階を通して、大学教育段階に至るまでの全教育段階を一貫して、理解し実践し続けることのできる教員・教育者の＜総合的育成システム＞を構築することと、深く連動することとなる。

さらに、上記のような本学教員養成へのビジョンは、注 56)でも記したように今から 40 年ほどの過去に、校祖公江喜市郎先生が記された一筆とされる「幼稚園から大学まで一貫教育を実現して建学の精神の理想を達成することは、先ず教育者其の人を得なければならない。このことは至難の事であるが、私はその努力を続けるであろう。(竹堂)」に示された高い理想とその具現化へ向けての継続的努力を、我が国教員養成をめぐる今日的状況の中で、継承し発展させる責務の遂行と重なり合っているものと、確信する(「竹堂」とは、校祖公江喜市郎先生の「雅号」のひとつとされる)。

なお筆者は、21 世紀初頭我が国における学校教育改革及び教員養成改革の動向を踏まえ、高等教育カリキュラム開発研究の一環として、大学教職諸課程の構造的連結化について、特に 2002 年の中教審答申『今後の教員免許制度の在り方について』を踏まえて考究した。幼小・小中・中高・高大という教育制度の分節部分を接続化する制度改革の方向性を受けて、従来の教員免許状相当主義を超える教員養成システムの構築が必要となっていた。かかる要請を受けて、大学にて学部学科等ごとに開設されている教職諸課程の運営方法につき、それらの構造的連結化論を教育学的観点から展開した。「高等教育カリキュラム開発研究への教育学的アプローチ―大学教職諸課程の構造的連結化論の探究―」武庫川女子大学教育研究所研究レポート 2004 年 第 31 号

58) 臨床教育学については、新堀通也著 1996『教育病理への挑戦～臨床教育学入門～』教育開発研究所、新堀通也編著 2002『臨床教育学の体系と展開』多賀出版、小林剛・皇紀夫・田中孝彦編 2002『臨床教育学研究序説』柏書房、皇紀夫編著 2003『臨床教育学の生成』アカデミア出版会、酒井朗著 2014『教育臨床社会学の可能性』勁草書房等を参照。なお学会としては、2006 年に武庫川臨床教育学会が、2011 年には日本臨床教育学が立ち上げられ、活発な活動を続けている。日本臨床教育学会編集 2011『臨床教育学研究 創刊特別号』群生社等を参照。

59) 中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)』(中教審第 184 号) p.56。

60) 同上 p.60

61) 「大学が独自に設定する科目」についての議論は、根本的には、学士課程並びに各校種教職課程のカリキュラム全体の中で、「大学が独自に設定する科目」をどのように位置づけるかという、検討課題につながる。中教審答申に詳細な説明を見出すことはできないが、察するに、今回の教員免許法改正に際して、従来の「又は科目」の必要単位を削減せざるを得なかったので、時代の要請に応えるため教職課程の枠組み自体を構造的に転換した上で、大学の裁量範囲

により、独自の科目群を編成する余地を残したものと推察される。逆に、大学の主体性を問いかけているように解される。関連の答申内容との関わりでいえば、下記の部分がヒントになろう。「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題（3)教員養成に関する課題 ◆教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大くくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための検討が必要である（p.16）。4. 改革の具体的な方向性(3)教員養成に関する改革の具体的な方向性 ◆教職課程については、学校種ごとの特性を踏まえつつ、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃し、新たな教育課題等に対応できるよう見直す（pp.32 ～ 33）（下線部筆者）。」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

62） ここで要請されている大学院修士課程開設の「大学が独自に開設する科目」(従来の「教科又は教職に関する科目」）の内容に係る要請と同様の要請が、中免二種免許課程（短大）及び中高一種免許課程に開設されている「教科に関する科目」及び「教職に関する科目（教科指導法）」に対してもなされている。この件については、平成 22 年度入学生より、「中高・栄教シラバス作成要領」を策定し、その趣旨が徹底するよう周知を図った。また、平成 27 年度より導入されているカリキュラム・マップにおいても、「科目目的」及び「到達目標」に反映されるよう依頼された。同様の措置を、大学院修士課程に開設される「大学が独自に開設する科目（24 単位必修）」にも(a)適用するか、(b)しないか、また(c)より良い手だてはないか、問われている状況にある。課程認定は申請の上で、(d)現状維持あるいは(e)教職課程取下げも、あり得るひとつの選択肢である。

63） 平成 24 年 8 月 28 日 中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』pp.5 ～ 12、pp.13 ～ 19 を参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

64） 実は、大学院修士課程を活用した教員養成の在り方については、我が国においてもこれまで長い議論が重ねられてきた。例えば、以下の中教審答申でも提言されてきた。

①平成 9 年 7 月 教育職員養成審議会第 1 次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm

②平成 10 年 10 月 29 日 教育職員養成審議会第 2 次答申『修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について―現職教員の再教育の推進―』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315375.htm

③平成 11 年 12 月 10 日 教育職員養成審議第 3 次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm

④平成 18 年 7 月 11 日 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

筆者は、1997 年～1999 年にかけて提言された上記①②③の旧教育職員養成審議会答申及び高等教育の改革動向を踏まえ、我が国における大学院修士課程における教員養成及びリカレント教育の在り方について、政策論、システム論及び学術的内容論の観点から考究した（武庫川女子大学教育研究所研究レポート 2001 年 第 25 号 所収「専修免許状の授与形態とその法的解釈及び運用過程に関する教育学的展開―大学院修士課程を積極的に活用した現職教員の再教育支援システム論の構築―」）。しかし、中教審でのその後の議論は、教職大学院の創設へ向けて進行し、本学においても、大学院修士課程を積極的に活用した高度な教員養成システムの構築への関心は高まらなかったという経緯がある。おもに教育学系大学院の過去と現状を鑑みるに、そのこと自体の教育学的検証が必要と推察される。

65） 文部科学省では、平成 24 年 9 月、初等中等教育局長及び高等教育局長の下に「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」を設置し、検討を重ね、その報告書が公表された（平成 25 年 10 月 15 日 初等中等教育局教職員課・高等教育局大学振興課）。学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムを再構築するという志は、大学院修士課程を活用した教員養成＝育成システムを高度な生涯教職キャリア支援の観点から再構築するという社会的要講と、その目的性において深く結合する。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm

66） 「教職実践研究（仮称）」「インターンシップ」等の新設可能科目の先行事例としては、すでに平成 20 年度より制度化された「教職大学院」での実践例を挙げることができよう。奈良教育大学教職大学院ブックレット作成委員会編 2012『「できる教師への道―教職大学院生への道―東山書房など。あるいは、同年に必修化された「教職実践演習」の実践例やテキスト類が参考になるであろう。例えば、①梨木昭平著 2012『教職実践演習―ロールプレイ・ロールレタリング対応』大学教育出版 ②青木秀雄編 2013『教職実践演習―磨きあい高めあう熱意ある教師に―』明星大学出版部 ③小田豊・神長美津子編著 2013『保育・教職実践演習』光生館 ④小櫃智子・矢藤誠慈郎編著 2014『保育教職実践演習―これまでの学びと保育者への歩み―』わかば社 ⑤小原敏郎・神蔵幸子・義永睦子編著 2013『保育・教職実践演習―保育者に求められる保育実践力―』建帛社 ⑥西岡加名恵他著 2013『教職実践演習ワークブック―ポートフォリオで教師力アップ―』ミネルヴァ書房 ⑦原田恵理子・森山賢一編著 2014『自己成長を目指す教職実践演習テキスト』北樹出版など。筆者は、「教職実践演習」の開設趣旨に鑑みて、上記のようなテキスト形式に比べて、教職課程履修者の能動的主体的学びを誘発し易い書き込み式の「教職実践演習探求ノート」を自主開発し、年度ごとに改訂を重ねて活用している。

67） 「教職実践に関する科目（仮称）」として例示されている「教職実践研究（仮称）」「インターンシップ」等の科目が新設された場合、「大学院修士課程における高度な教員養成のコアとなる」可能性を期待されるのは、特にこれらの科目を開設する目的・内容・時期等が他の修士課程開

設科目(現行制度で言えば「教科又は教職に関する科目(24 単位)」、新免許法で言えば「大学が独自に開設する科目(24 単位)」及び「これら 24 単位には含まれない科目」等) と、「どのように有機的に関連付けられるのか」という問いを発するからである。現行の大学院修士課程開設の教職課程科目「教科又は教職に関する科目(24 単位)」については、教員養成の観点から充分に配慮されないまま開講される傾向が強い。従って、学部段階での教職課程科目の開設状況以上に、その開講目的や授業内容・方法等々を専修免許課程として厳密に吟味することなく、学術的に高度な大学院修士課程科目として開講され続けることが予想される。

上記の問題は、上記注 64)の②で紹介した平成 10 年 10 月 29 日 教育職員養成審議会第 2 次答申『修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－』以来、この 20 年間指摘され続けて来た問題でもある。現在進められている新しい教職課程の再構築(課程認定申請準備)に際して、「教職実践研究(仮称)」「インターンシップ」等の科目を“教職コア科目”として新設しこれを運営することは、当該大学院修士課程の高度な教員養成への積極的な姿勢を世に示すこととなるだろう。同時に、当該の校種・教科に係る専修免許課程を開設する各大学院研究科・専攻の「高度な教員養成に対する意識の方向性」を問うことを伴う。さらには、大学院教育の社会的意義について「高度な教員養成の観点から」厳しく問いかけられることとなろう。

なお私立大学の立場からみた教員養成については、森田真樹「教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し―私立大学開放制教員養成の立場からみた課題―」『日本教師教育学会年報』第 25 号 2016 年 pp.16 ～ 25 等を参照。また、国立大学の立場からみた教員養成については、和泉研二『山口大学の教員養成改革 第 5 回：教職センターの設置を軸とした全学教職課程の改革～全学センターの果たす役割への期待～』及び同前『山口大学の教員養成改革 第 3 回：実践的指導力の育成・強化を図るカリキュラムへの転換とその充実に向けて～学部及び既存修士課程における新たな試み～』等を参照のこと。前者は、SYNAPS 2017 2・3 月号 vol.55 pp.36 ～ 43 に、後者は SYNAPS 2016 10・11 月号 vol.53 pp.43 ～ 45 に掲載されている。

68) 上記注 67)にて記したように、本学では開設そのものが危惧される「教職実践研究(仮称)」「インターンシップ」等の科目に、学院教育理念の創造的再生機能を付与するとなると、課題の検討作業はさらに隘路に足を踏み入れることとなる。しかし、この隘路を突破できなければ、大学院修士課程をも含めた本学教員養成は、私学としてのその固有性と普遍性の探求を回避し、専ら教員免許状授与権者＝都道府県教育委員会に対して、教員免許状授与要件に係る単位取得を学長の名において証明する「機関」又は都道府県・市町村教育委員会の「研修補完機関」に留まることが予想される。各自治体は、教員等資質向上指標の策定作業を始めている。

69) 出典は、本稿冒頭に掲げた学生部編集の資料と同様である。同資料において日下晃学院長・学長は、武庫川学院の「立学の精神」は、創立者故公江喜市郎学院長の教育理想を集約したものであるということができると述べられ、その解説に当り、「私なりに、その精神の趣旨を信

ずることを、二三の項に分けて述べてみたい。」記されている（資料の三頁）。そのあと、「立学の精神」の解説が続く。さらに、「三 学院教育綱領」の解説がなされている（資料の十頁～十九）。

本稿最後に掲げた一文は、上記資料の「三 学院教育綱領」の冒頭部分に掲げられている。「風濤偕和の精神」もまた、学院教育理念を構成するキーワードであると解される。本学教育の理念が「立学の精神」として表現され、その中核にある概念が「高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成する」という全人教育の理念であると言えよう。この三つのキーワードである「高い知性・善美な情操・高雅な徳性」の解説が、「教育目標」の項でなされている。

ただ本学教育理念である「立学の精神」―「学院教育綱領」―「教育目標」―「教育推進宣言」について、これらを相互の関連性を意識しつつ一体的に理解しようとした場合、それぞれの個別理念の重要性は肯けるものの、やや困難を覚える。ところが、かかる教育理念の具現化を本学全教職員の責務とし、その中でも本学にて開設されている全ての教職課程・保育士養成課程においてその教育活動を担う教職員の使命を、かかる教育理念の具現化をそれぞれの生活の場・学校園等において実践できる資質・能力の形成に定めるというのが本稿の主旨であった。このように論理的・構造的に説明し難い、そのような意味において教育理念への“尽きることのない理解”に基づき、これを本学教育活動の全域において具現化することを意識しつつ、さらに卒業後、家庭や地域社会、特に就学前教育・保育・学校教育の個別領域において実践できる家庭人・保育士・教師・社会人を育成するという教育理念とその具現化構想は、極めて無謀と受け止められることが予想される。かかる事態を予期しつつも、無謀と思われる私見を報告するのは、教育理念そのものが、そもそも「直ちに完全に具現化・実践化・実態化・可視化できる」、そのような性質ではなく、一定の教育課程・教育内容・教育方法・教育環境等々を計画的・限定的に介しつつも、あるいはこれらの意図性を超越しつつも、常に教育者並びに学習者の双方から、その意味が問いかけられ、創造的に再解釈され、実践され、省察され、自己変革され続けるという「生涯に亙る全人的な学び」の循環過程おいて具体的に実践化され続ける、そのような性質を有していると考えるからである。

それは、「立学の精神」―「学院教育綱領」―「教育目標」―「教育推進宣言」という本学教育理念の字義的解釈を厳密に提示し、これを一斉に周知し実行させるというイメージではない。むしろ、縁あって本学院に集う全ての学習者・教職員が日々の生活・学修活動や職務遂行過程において、①個人［教職員・学習者］②生活集団［家庭・友人関係・学友会クラブ等］③学修＝教育集団［学部・学科・専攻・授業・ゼミ等］④職場集団［事務局を含む教職員集団］等々を基礎単位として、さらには卒業生［同窓会］・地域社会を基礎単位として、それぞれの基礎単位から本学教育理念を主体的・創造的に解釈し実行し省察し自己変革する、そのような学院立学の精神に立脚した生き方＝自己研鑽＝学びを推進し支援する組織的な教育実践環境を

不断に再構築する中で、「主体的に実践し省察し自己変革し続ける」＝“自立し続ける”学生・卒業生の継続的な人格形成が可能となる。このような可能性を個々の学問並びに専門的職業等を通して探求することこそ究極的に学院「立学の精神」に応える道であると確信する。

『武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築』というテーマは、上述したように学院「立学の精神」への“尽きることのない理解”に立脚しつつも、特に教員養成・保育士養成に係る教職員＝学修者が、それぞれの固有の目的・進路等に即して、自らの女性観・人間観・ジェンダー観・職業観・教師観・教育観・保育観・児童観・家庭観・社会観等々を問いかけ、創造的に解答を探求し続けることを誘い、この学びのプロセスを継続的に生涯に亙って支援する＜総合的育成システム＞として、教員・保育士養成プログラムを捉えるという理解の仕方に立っている。

かかる理解に立って、「武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を形成し、その質を保証するための様々な教育システムを平成 31 年度以降に向けて再構築する」という私案を報告した次第である。今後のさらなる研究課題として、武庫川学院「立学の精神」に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築論が有する、教員養成に係る実践並びに研究上の意義について、以下の先行研究等を参照しつつ探求する。

① TEES 研究会編 2001『「大学における教員養成」の歴史的研究―戦後「教育学部」史研究―』学文社
② 船寄俊雄編著 2014『教員養成・教師論』日本図書センター［辻本雅史監修「論集 現代日本の教育史 2」］
③ 林泰成・山名淳他編著 2014『教員養成を哲学する―教育哲学に何ができるか―』東信堂
④ 渡邉満・K. ノイマン編著 2010 『日本とドイツの教師教育改革―未来のための教師をどう育てるか』東信堂
⑤ L. ヴェガー・山名淳・藤井佳世編著 2014『人間形成と承認―教育哲学の新たな展開―』北大路書房
⑥ 河上婦志子著 2014『二十世紀の女性教師―周辺化圧力に抗して―』御茶の水書房
⑦ 横須賀薫著 2010『新版 教師養成教育の探究』春風社
⑧ 遠藤孝夫・福島裕敏編著 2007『教員養成学の誕生―弘前大学教育学部の挑戦―』東信堂
⑨ 宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム編著 2012『変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習』東洋館出版社
⑩ 早稲田大学教育総合研究所監修 2017『早稲田教育ブックレット⑯ 早稲田大学が創る教師教育』学文社
⑪ 日本教師教育学会編 2017『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社

※インターネット資料については、平成 29 年 2 月に全て所在を確認した。

※本稿脱稿後、平成 29 年 3 月 27 日（月）に開催された第 4 回教職課程コアカリキュラムの在り

方に関する検討会において、資料 2-2「各事項に係るコアカリキュラム(案)」他、関連する資料が配布され、公開された。また、平成 29 年 3 月 31 日、文部科学省初等中等教育局長より「教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行について(通知)」が発出され、その【別添 6】で「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の定に関する指針」が提示された。

※英文タイトルについては、本学教育学科　奥村真司講師の校閲による。ここに記して、篤く謝意を表す。

大妻中学・高等学校についてのインタビュー
－学校改革の取り組みを中心に－

An Interview on Otsuma Junior and Senior High School：An Example of School Reforms in Changing Society

増　田　　稔*
安　東　由　則**

MASUDA, Minoru & ANDO, Yoshinori

目次

はじめに：インタビューの目的
大妻中学・高等学校について
インタビュー
1. 私学を取り巻く状況
2. 大妻高校卒業生の進路変化とその要因
3. 内部進学方針変更後の対応
4. 大妻学院の 4 つの中高について
5. 大妻中高における教育の長所・特徴について
6. 大学進学対策
7. 生徒募集の戦略

* 大妻中学高等学校・教頭
**武庫川女子大学文学部教育学科・教授／教育研究所・研究員

はじめに：インタビューの目的

日本の私立大学には、中学及び高等学校を併設しているものが少なくない。かつてはこうした高校を卒業してのち、付設の大学に進学する割合が高かったが、近年においては、付設大学への進学にこだわらず、他大学の受験を許容する、あるいはむしろ積極的に難関校を目指す附属高等学校も増えるなど、事情が異なってきている。

1980 年代後半に中学・高校受験者のピークを迎えた後、少子化は不可逆に進行しており、中学・高校はその定員確保が大きな課題となっている。大学進学についても、かつては厳しい大学受験を経ずに、大学への進学が保障されることが付属のメリットとされたが、近年では大学数が大幅に増加し、大学進学率が 50％を超えるまでになり、入試のあり方や学部の種類も多様化すると、エスカレーター式に付設大学に行くことのメリットは薄まり、むしろ選択肢を狭める足かせと認識されることにもなっている。加えて、経済状況もなかなか改善しない中、高額な学費が必要となる私立の附属中学・高校に対する生徒や親の期待は、非常に多様化してきているのではないだろうか。

こうした社会環境が変化し、期待が多様化している中で、大学附設の中学・高校は何らかの対応を探っていかざるを得なくなっている。附属中高は、こうした状況をどう認識し、どう対応してきたのか、あるいはどのような対策を取ろうとしているのか。インタビューを通して、その具体的な取り組みを明らかにし、今後の私立大学附属中学・高校のあり方を考える際の参考材料としていきたい。

今回は、大妻女子大学の併設学校（大学附属ではない）である大妻中学・高等学校を取り上げる。インタビュー対象は、大妻中高に 30 年以上勤務され、クラス担任、教務や進路指導の立場から、この間の変化を経験してこられた増田稔教頭先生である。

大妻中学・高等学校について

大妻学院は、大妻コタカ（明治 17 = 1884 年生）が、1908（明治 41）年に 24 歳で裁縫・手芸の私塾を開設したことに始まる。大正 8 年に私立大妻実科高等女学校併設し、1921（大正 10）年には私立大妻高等女学校とした。さらに昭和 17 年には大妻女子専門学校の設置が許可された。

第二次大戦後は、1947（昭和 22）年に新制大妻女子中学校、翌 48 年には大妻女子高等学校が設立され、さらに 1949 年に大妻女子大学（家政学部）が、翌 1950 年には短期大学部が設置された。1972（昭和 47）年には大学院も設置される。中学及び高等学校では、1988（昭和 63）年に大妻多摩高等学校を開設（中学は 1993 年）するとともに、他学校法人との合併を行った。

今日、大妻学院は大妻中学高等学校をはじめ 4 つの中学・高等学校と、大妻女子大学・短期大学・大学院を擁する総合学園となっている。2016（平成 28）年度時点で、4 つの中学・高等学校の生徒数 4,735 名、短期大学 837 名、大学（5 学部）6,653 名、大学院 56 名で、合計 12,281 名の生徒・学生を数える。

建学の精神は、「廉恥報恩を基調とする徳操を涵養し、時代の進運に適応すべき学芸を授け、有為な社会人たらしめること」であり、創立者の大妻コタカ氏の教えとして有名な校訓「恥を知れ」は、「自分を高め、自分の良心に恥ずる行いをするな」という自分への戒めであるとされる。（以上、文責：安東）

大妻中学・高等学校についてのインタビュー

日　　時：2016（平成 28）年 12 月 8 日
場　　所：大妻中学・高等学校
回 答 者：増田　稔 教頭（大妻中学・高等学校）
聞 き 手：安東由則（武庫川女子大学教育研究所）

1．私学を取り巻く状況

安東　今回お話を伺いに来ました背景には、私どもの大学附属中学・高等学校において、生徒募集が難しくなってきているという危機意識があります。附属中高があります兵庫県の阪神地区の中学・高校入試に関わる現状からお話します。学校は神戸と大阪の中間に位置し、地元西宮市や神戸市、さらには大阪方面からも生徒を集めています。東京ほどではありませんが、私立中高が多く、進学熱も高い地域です。

中学の募集定員が 400 名で、高校へはほとんどが進学します。高校の定員は中学からの進学を含めて 500 名です。女子校としては比較的大規模な定員です。中学入試においてはほぼ定員に近い入学者を確保してきていたのですが、2012（平成 24）年頃より、入学者が急速に落ち込むようになりました。これは高校の定員確保にも大きな影響を与えています。遅きに失した感はありますが、この原因究明とともに、どのようにして生徒を引き付けられる魅力的な学校づくりができるか、様々な観点から考え、できるところから実施していっているところです。

このようになった要因としていくつか挙げることができますが、その一つは大阪府による私立高校への授業料補助があるのではないかと考えています。先ほど申しましたように、私ども学校は大阪にも近いものですから、ある程度の人数は大阪方面からきていましたので。

もう一つの要因として、私どもの学校がある阪神地区は、高校入試で最近まで総合選抜をずっとやっていたのですが、2009（平成 21）年前後から総合選抜を廃止していきまして、平成 27 年度入試からは兵庫県の学区も拡大して、西宮市内だけではなく、近辺の宝塚や尼崎、伊丹も含めて自由に通えるようになりました。その結果、それまで平準化されていた公立高校のレベルが上がり、従来よりも難関校に合格者をたくさん出すようになってきたと言われています。

この他にも、少子化による 15 歳人口の減少など、様々な要因が絡んでいるのでしょうが、私立中高の受験を取り巻く状況がかなり劇的にかわっていったということで、こうした環境変化に対してどう対応すべきかをいろいろ検討し始めていますが、

なかなかうまくは進展しません。今まで、私どもの学院では、中学・高校・大学の「10年間一貫教育」を標榜し、それを売りにしていました。受験に左右されずに長期スパンでゆとりをもって部活動等の諸活動に取り組める10年間の連続した教育を重視してきた、今までの伝統があります。

本学付属の場合、高校卒業時も他の大学に進学することはほとんどせず、併設の武庫川女子大学に行かせていたんです。短大も含め、9割り近くが進学していたと思います。これは学院の方針であり、大学からは学生確保、高校からは進路先の確保という双方の要望が合致していたということでもありました。しかし近年は、徐々にではありますが、上の大学に行かせるという締め付けは緩くなってきているのですが、それでもまだ80%近くはあるかと思います。

大学の知名度や難易度は昔より上がってきており、女子大学としては文学や家政系だけでなく、薬学や教育、健康スポーツ、建築、看護があるなど学部もバリエーションに富んでいる方だと思うのですが、それでも、受験なく併設の大学に進学できるということだけでは、中高の生徒募集が厳しくなってきています。中学校の入学定員が400人と多いという要因もありましょうが、どうしていけばいいのか知恵を絞っているところです。

東京の場合、大学を併設している高校でも、大学とは独立してやっていらっしゃるところも多いようです。日本女子大学さんは、少し違うのかもしれませんが、他の女子大学附属高校は、大学と独立しているということが割と多いように聞きました。

増田　大学が近くにあったり、併設であったりしながらも、それにこだわらず独自にやっているところもあります。確かに、今だけ見るとそうなのですが、歴史を紐解いていくと、ここが転換点だったなというところが明らかにありますので、今日はその辺もお話しできるかと思います。

安東　関西の附属高校は、高校が独自の戦略をたてるといった動きが遅いようです。

増田　東京は過敏でしたね。そういう意味で、本当に早くからスタートを切りました。

インタビューのお話を伺いましたので、本学の高校卒業生の進路について調べてみました。実は私どもにも、総合的に数十年を見渡した資料がなくて、それぞれの部署ごと、あるいは学年ごとでバラバラに持っておりましたので、そうしたデータを拾い集めて、高校卒業生の進路に関する表を作ってみました（表1）。1998（平成10）年度と1999（平成11）年度の要覧が見つからずブランクになっていますが、それでも生徒の進路がどう変化していったのか、ある程度のところは分かると思います。

2．大妻高校卒業生の進路変化とその要因

安東　わざわざありがとうございます。なるほど、表を見ますと変化がはっきりと分かりますね。1992（平成 4）年度ころまでは、大妻の大学・短大への進学が多いですね。20 数年前の 1990 年前後はまだ、4 年制よりも短期大学への進学が圧倒的に多いです。

増田　かつては、かなり短期大学のほうが盛んでした。

安東　私が武庫女にきた 20 年近く前には、まだ短大への入学者の方が大きいぐらいでしたが、その後 10 年間で大きく変わってしまいました。

表 1．大妻高等学校卒業者の進路別人数と比率

年度	卒業年月	卒業生数	併設 4 年制大学進学者	併設 4 大進学率	併設短期大学進学者	併設短大進学率	他大学進学者	他大学進学率	その他(浪人・専門学校等)	比率
1989(H1)	1990.3	394	86	0.218	200	0.508	83	0.211	25	0.063
1990(H2)	1991.3	414	76	0.184	214	0.517	72	0.174	52	0.126
1991(H3)	1992.3	375	108	0.288	140	0.373	94	0.251	31	0.083
1992(H4)	1993.3	273	86	0.315	88	0.322	65	0.238	31	0.114
1993(H5)	1994.3	277	81	0.292	48	0.173	84	0.303	58	0.209
1994(H6)	1995.3	316	72	0.228	49	0.155	140	0.443	55	0.174
1995(H7)	1996.3	277	77	0.278	39	0.141	126	0.455	41	0.148
1996(H8)	1997.3	273	69	0.253	20	0.073	142	0.520	42	0.154
1997(H9)	1998.3	249	57	0.229	6	0.024	163	0.655	23	0.092
1998(H10)	1999.3									
1999(H11)	2000.3									
2000(H12)	2001.3	260	30	0.115	4	0.015	183	0.704	36	0.138
2001(H13)	2002.3	266	35	0.132	2	0.008	185	0.695	41	0.154
2002(H14)	2003.3	258	30	0.116	1	0.004	180	0.698	35	0.136
2003(H15)	2004.3	260	32	0.123	1	0.004	172	0.662	52	0.200
2004(H16)	2005.3	266	30	0.113	1	0.004	185	0.695	46	0.173

注：1998 年度及び 1999 年度については、インタビュー時点において、資料の確認をできなかった。

(1)　中高一貫となる以前：1990 年まで

安東　1989（平成 1）年からの表を作ってもらっていますが、この頃はちょうど、第 2 次ベビーブームの世代が卒業していく頃ですね。卒業者数も 400 名ほどあって、その 7 割が付設の大学・短大へ進学しており、特に短大へは半分以上が進んでいます。

増田　実は私が大妻高校に入ったのが 1985（昭和 60）年で、最初の卒業生を出したのがこの 1 年前、1988 年度になるのでしょうか。そのとき、1 クラスに 50 人の生徒がいたんですが、50 人の中で 10 人が外の大学に出て行きました。その学年のクラスの中では割合としては多い方です。他クラスの先生からは、私のクラスで他大学にたくさん出ていってくれるから、「大妻女子大の推薦の枠が空くので助かる」と言われた覚えがあります。

安東　その頃はまだ、付設の大学・短大に行きたいという生徒が多かったのですね。

増田　そうです。当時、1学年に8クラスあったんです。1クラス50名で8クラスですから、学年で400名程度です。そのうち、1クラスだけ受験クラスがあったんです。

安東　もう受験クラスがあったんですね。

増田　Bコースと呼んでいました。いわゆる理系が中心になるようなクラスになっていました。この理系クラスですが、高2から高3に上がるとき、外の大学に出ることを選択してクラス編成をするんです。外の大学に出ていった者のうち、だいたい50人ぐらいはBコースの人たちですが、その他に30数人は外に出ていきました。その他のクラスは7クラスですから、1クラス当たりだいたい5人が外に出るかどうかです。そのぐらいの人数ですから、進路指導も本当に楽でしたね。

安東　高校の進路では、大妻の大学・短大のどの学部・学科に何人割り振るかということくらいでしょうか。

増田　大学から、今年は何学部何学科に何人、何人という形で割り振られて、それを生徒の志望と照らし合わせて、成績順に並びかえて選抜をしていきます。

成績上位の子は希望どおり。16番目ぐらいになると、この学科はいっぱいだから、この子は第2志望だねといった調子で、第1志望優先主義ではなく、あくまでも機械的に成績順に割り振ったものでした。

当時は、本当に短大の方の就職がよくて、私のクラスでも短大に進んだ後、それこそ丸紅さんとか三井物産さんといった総合商社にすいすい入っていったくらいでしたね。むしろ短大の方が、人気がありました。

安東　まだ女子の大学進学率において、短大のほうが高かった時代ですね。

先生が中高に入られた頃、外の大学に行くというのは、許可がされていたのでしょうか。武庫川では、割と締めつけが厳しく、内部に進学させるという方針であったようです。当時は、よほどの理由がない限り、外には出さなかったと聞きました。

増田　外に行くことを表明したら、もう大妻には入れないといった決まりはありました。

安東　出ていくかどうかは、高校3年生のときに決めるのですか。

増田　そうです。Bコースは当然カリキュラムも違いますので、総合的な成績を出して、その成績順に並べる際に、やっぱり条件が違っていると不都合があるだろうということで、Bコース選んだ子は、定員が空いていれば、そちらに回ることができるというシステムでした。ですから、文系も理系も、自然と受験に回る子が多かったです。

安東　Bコースを含め、定員の2割程度（80名）が外の大学に出ていくといった状況は、いつ頃まで続きましたか。表を見ますと、1992（平成4）年度から卒業者数が100名ほど大幅に減少しています。その翌年以降、内部進学が少しずつ減少していっているようです。

増田　うちの中高が一貫に切りかわるのが、平成に入ってすぐ、1990（平成2）年から

です。私が大妻に入った年（1985 年）には、今の 4 つの姉妹校のうち、大妻中野高等学校（当時、別法人）しかなかったんです。入ってすぐの頃から、新たな将来構想が考えられていました。うち（大妻中学・高校）に割り当てられている 400 名の定員ですが、先々を見ると、少子化が進む中でこの定員を集めていくのは難しいと見ていました。今後の少子化対策として中高一貫化を検討すると同時に、うちの学校のウイークポイントが何かも考えました。その結果、割合、東の方から生徒が来ているのですが、西からの生徒を見逃していたので、そちらに学校をつくれば募集も期待できると考えました。また、大学も同時に多摩キャンパスをオープンさせ、社会情報といった学部・学科を構想していました。

そうした将来構想の中で、うちは高校生の定員を減らす、また中高一貫として高校入試はしないということにし、多摩に新しい高校をつくることによって、減った分の定員を補い、大妻の中学高校全体ではちゃんと数をそろえた上で、2 つの学校が共存していくような形にしていこうと考えました。千代田の中高（大妻中高）は、中高一貫ということを売りにして、打って出たのがそのあたりですかね。

安東　1988（昭和 63）年に多摩に高校ができ、中学校は 1994（平成 6）年に開校しています。千代田の大妻中高の定員削減や一貫化と連動してということでしょうか。

増田　既に入学している生徒の定員を減らすわけでもありませんから、そのまま続いていった形です。高校の卒業者が大きく減っている 1993 年度が、初めて中高一貫生が卒業していった年ですね。

安東　このころ、中学校の募集人数はどれくらいあったのでしょうか。

増田　変わっておらず、中学は 280 名です。当時 6 クラスでしたから、1 クラス 45 人。

安東　以前は、そこで高校入試で 120 名ほど入れて、400 名ぐらいにするということだったんですね。高校受験もおやめになったわけですね。

増田　1989（平成元）年度の入試からは、高校生はとっていません。

安東　それについて不安はなかったのでしょうか。財政面や、教員処遇の面などですが。

増田　いや、特にはなかったですね。中学としては何かが変わるわけではありませんし、世の中の流れからいって、中高一貫のよさが結構アピールされている時代でもあったので、うちの学校に特長を付与して売り込んでいくにはよい戦略だろうと考えました。そして、多摩にも新しい学校ができるので、トータルとしての生徒確保でも、そちらが安全弁のような働きをするのではないかと考えていましたね。当時、多摩は高校しかなかったのですが、その後、多摩でも中学からの一貫校であることを主張するのが戦略的でよいということで、一貫校になりました。

ですから、大妻中高の入学者枠（280 名）は変えずに、多摩高校をちょっとプラスにして、4 クラスの学校をつくることでまとまりました。

表２．大妻学院傘下の４中学・高等学校の略年表

	大妻	大妻多摩	大妻中野	大妻嵐山
1919	大妻実科高等女学校設立			
1921	大妻高等女学校に改組			
1947	大妻中学校設立			
1948	大妻高等学校設立			
1971			大妻女子大学中野女子高等学校＊（文園高等学校から）	
1972				大妻女子大学嵐山女子高等学校＊（嵐山女子高等学校から）
1988		大妻多摩高等学校設立		
1990	大妻高校の募集を停止し、中高一貫校に			
1994		大妻多摩中学校設立		
1995			大妻中野に校名変更し、中学を開校	大妻嵐山に校名変更
2003				大妻嵐山中学校開校
2013	学校法人大妻学院と誠美学園が合併し、大妻学院が存続			

＊ 1971 年に学校法人誠美学園が大妻学院の傘下に入った。
但し、2013 年に法人合併するまでは別法人で、この 2 校は誠美学園が運営していた。

安東　高校からの募集のない、完全な中高一貫校ですね。

増田　多摩の中学校は高校設立 6 年後の 1994（平成 6）年に設立されますが、そこから中高一貫に変わっていきます。多摩の人数は、そこから変わっていないはずです。

⑵　卒業生進路の大きな変化：内部推薦の見直しと対応

安東　新たに多摩が作られ、大妻中高が定員を減らして一貫校になる頃から、卒業生の進路も大きく変わっていますね。これまで併設の短大に行っていた人たちが一挙に減って、他大学への進学が大幅に増えています。

増田　実は大きな変わり目は、1993（平成 5）年度卒業生からです。この人たちが高校 1 年生のとき（平成 3 年）、大きな変化がありました。

それまで、高校から大学に生徒の推薦をしていたんですが、推薦の基準がありまして、評定 3.0 以上でないと大学に入れないということでした。ただ、大学との間に約束事があって、例えばこの生徒は 3.0 には達していないけれど、学校皆勤であるという場合にちょっとプラスをするなどしていました。他にも、英文科に行くのであれば、英検（実用英語検定）の高い級を持っていれば採ってもいいとか、家政系に行く場合には家庭科と、例えば化学の評定が 3.5 以上であれば、全体が 3.0 に足りなくてもオーケーだよというように、いろんな抜け道がありました。結局、少し評定が低い子でも何とか短大あたりには入れてあげるというのが、進路指導においてなんとなく

あった時代なんです。

中学・高校と大学との間で懇談会がもたれ、様々な意見交換をしていました。懇談会の席上、例えば評定の高い志望者がある管理栄養士や保育士を養成する学部・学科の先生からは特にクレームなど出ないのですが、ちょっと評定の低い生徒たちを無理して入れてもらっている学科や短大の先生から、「どうも中高の卒業生さんは落ちつきがないですね」とか、「基本的な素養が備わっていないですね」とか、結構言われていました。高校としては、「改善に努めます」といった話はしていたんです。

それが、先ほどの1993（平成5）年度卒の生徒たちが1年生のときに、大学側がとうとう強気に出てきました。大学の推薦入試は当時、年を明けてから行われていたのですが、11月に行いますという通知が来たのです。それが何を意味するかというと、入学を希望していても、それが叶わないことがあるかもしれないということです。従来の1月、2月に行う推薦試験では、絶対に落ちることはないです。他大学はもう受験できませんから。ただ、面接をしたり、書類を見たりして、この子は少し不足があるなという子にはチェックがついて、卒業までにちゃんと補習を施してくださいということでした。

安東　そのころから進学前の補習をやられていたんですね。

増田　そうなんです。それをしたうえで大学に入学をさせていたのですが、それが11月の入試になるということですから、補習では済まず落とされるんだ、入学を希望していてもそれが叶わないことがある、との危機感が高校側に出てきました。

当時の担任と進路指導の教員たちが、それへの対策で、落とされないように、あるいは落とされてからでも、他大学を受験して受かるよう、授業の進み方や内容を見直し、万が一のときでも対応できるようにしていこう、のほほんとした学生生活ではなく、しっかり勉強もさせようという方向に切りかわったのが、1991（平成3）年です。

推薦入試の日程が変わった1993（平成5）年卒業者のうち、結構な人数の生徒が、「どうせ落とされるかもしれないなら大妻にこだわる必要はない」と考え、他大学受験をしました。

安東　なるほど、学院内部での大学と高校の間の関係に変化があったのですね。

増田　男女雇用機会均等法が始まったのは1986（昭和61）年でしたでしょうか。当時、ドラマなどでも家庭に入る女性よりも、結構、外でバリバリ働きながら格好よく生きるという流れが作られ、それも後押しをしていたんじゃないかと思うのですが、女子大ではなくて、男子と一緒に、それこそ法学部や経済学部とか、あるいは理工学部とかに目を向けるようにもなっていきました。

安東　バブル経済の頃でもあり、共学大学志向や4年制大学志向、社会科学系学部への

女性の進出が、その頃から強まっていきましたね。

増田　その辺を志望する生徒たちが多くなっていき、「それじゃあ大妻にこだわる必要がないよね」というようになっていったのが、この 1993（平成 5）年度だったんです。大学受験で結構、よい成績が残っていて、この年度の卒業生の中に、一浪ではありましたけれども、東京大学に入った生徒が出たんです。さらにその次の年にも 2 人出ました。それで教師も生徒も、「何だ、結構やれるじゃないか」と気がついたということがあると思うんです。ですから、大学から高校に与えられた定員があり、大妻の 4 年制大学については、それでも生徒の進路希望にぴったり合うところがあったんですが、短大に至っては「受けたってどうなるか分からないし、外から受験しても入れる」と思われるようになり、結局、短大へはあまり進まなくなってしまいましたね。

安東　その流れは一気に進んでいったようですね。

増田　そうです。本当にあっという間に、短大への行き手が少なくなりました。

3．内部進学方針変更後の対応

(1) 親や教員の反応

安東　その際、気になることの一つは親の反応です。「せっかく、エスカレーター式で上の大学に行けると思って中学校から入れたのに」などの反応はなかったでしょうか。

増田　親に対する進路説明会が、高校 1 年生から 2 年生に上がるときと、2 年生から 3 年生に上がるときと、それぞれあります。その中で、進路の教員、あるいは学年の教員から、今こういう推薦入試の状況になっていて、今さら大妻女子大学への入試をもとに戻せとか、枠を見直せということは不可能なので、この現実に対応するために、私たちはこういう考えてお嬢さんたちを指導していきますと説明をしていました。

そうしたこともあってか、親御さんからも反対があまりなかったんです。私はその学年にいたわけではないのですが、学校として特段の配慮が必要だとか、きちんと一人一人に対する説明が必要だとかというところまでは、立ち入る必要がなかったように記憶しています。その親御さんの世代では、学歴志向が変わったというか、女子大にこだわる時代ではないんだろうなといった意識もあったかと思います。

安東　女子大の場合、どうしても人文系や家政系が多く、学部の幅が限られますからね。

あと一つ難しいのは、教員の意識だと思うのです。私たちの附属高校もそうですが、上の大学に行かせておけばいいというやり方で来たのが、学力を付けて外に出そうとなった時、それまでの教員で大学受験指導ができるかという問題です。生徒たちをもっと上のレベルの学校に入れるように、教員側の意識の切り替えることが難しいのではないでしょうか。私学の場合、教員の入れ替わりがほとんどないですからね。

増田　その点でも、私どもは幸運であったと言えばよいのかもしれません。私が勤め始めてからの3年間で、戦後間もない頃からこの学校を育ててきた、いわゆる古参の先生たち15人ぐらいが定年で退職されました。私が採用されるときの校長先生に先見の明があったのでしょう、「これからは、女の子は家庭に入ってという時代ではなくなるから、学歴の高い先生、受験経験の豊富な、難関大学を卒業した若い先生を採っていきたい」ということでした。私の同僚の中にも、東大卒の人が来るわ、早稲田卒や慶應卒は来るわ、国立の旧東京教育大（現、筑波大）出身の教員も入ってきました。先輩方、私の下の代にも、ものすごく学歴の高い方がそろっていらっしゃったのを覚えています。

安東　1980年代終わりぐらいでしょうか。

増田　そうです。若い教員の中にもどんどんそういう人たちが増えていきました。そういった人たちは受験勉強に慣れ、受験指導は得意ですから、自分でやれることがあるんだったら、幾らでもやるよといった感じで、すごく授業も充実していて、かなり高度なこともやっていたことを覚えています。

(2)　カリキュラムの変化

安東　ということは、その頃からカリキュラムも変わっていくわけでしょうか。

増田　そうですね。カリキュラムも何年かに1回ずつ変えていく形になっていますので、受験対応のカリキュラムにしっかりと変わっていったのが、多分この1995（平成7）年度あたりですね。2年ぐらいかけて、みんなであああでもないこうでもない、あの学校のカリキュラムはこうだというように研究しながら作っていきました。

かといって、受験一辺倒でなく、うちのよさである、家庭科であるとか保健体育、あるいは音楽系、美術系などの科目、そうした受験科目ではないものも疎かにせず、なおかつ生徒の希望に応えるには、結局、選択科目を充実させるやり方がいいだろうということで、カリキュラムを作っていきました。それは、今も続いているんです。

また、これまでの1クラスだけが課題組（B組）、他のほとんどのクラスは推薦組という分け方を変えてほぼ横並びにしました。取り組んだのは類型選択の仕方です。

安東　1組だけ受験クラスがありましたが、それがなくなったのはいつごろですか。やはりこの1990年くらいでしょうか。

増田　1989（平成元）年度に入学した生徒が卒業する1994（平成6）年度には、まだBコースあったと思います。今、在職している教員が、自分はBコースだったと言っていますので。特に特進コースといったものは作らず、クラスの中には文系も理系も、国立を志望する生徒も、大妻を志望する生徒も混在する形でした。

この1994（平成6）、1995（平成7）年頃には、まだ大妻の4年制大学に進学する

比率は結構高かったですね。この後の 2000 年頃から、AO 入試が導入されて 4 年制大学にも大きな波がきて、進学のあり方が変わってきたところがあります。新しい校舎が建った後ですから 2002（平成 14）、2003（平成 15）年あたりからでしょうか、進路指導の体制がすごく変わっていきます。先ほど言ったように、難関大学出身の若い先生たちが採用され、その後、順調に育っていき、自分たちの力で新しい進路指導をしていこうということで、大きく様変わりしました。さらに、学校の中に、PC がきちんと入りましたので、受験情報ですとか、生徒の成績情報がすごく体系的に整理をされて、誰もが使える形になっていったことも大きいかと思います。

例えば平均評定が 4.0 の生徒が早稲田大学を受けた場合に、どのぐらい受かっているかも一目瞭然にあらわれます。

安東　6 年間の一貫のカリキュラムも、その辺で整備されていったのでしょうか。

増田　そのあたりでカリキュラムの整理もできました。中学のときやったものを高校でもまたやるという無駄をなくして、教科のシラバスも整えて、何年生でどの授業をしていけばいいのか、それを積み立てて、次の学年でどのように伸ばせばいいのかということを詳細に検討し、教科の中で真っすぐ柱ができていったのも、この時代ですね。

(3)　高校の大学からの独立性

安東　高校と大学の関係変化に対する親への説明、教員の意識改革についても伺いましたが、もう一つ、大学側の懸念もあったのではないでしょうか。つまり、今まで大学へ確実に入学していた学生が来なくなってしまう。私も誰かから聞いた話ですが、例えば 100 人の入学者を確実に確保していたものが、それができなくなると、その 5 倍ぐらいの受験者を集めなければならないということです。大学の学生集めが大変だということで、大学側から高校にプレッシャーがかかることもあるかと思うのですが。

増田　幸いうち（大妻中高）が減らした定員枠は、新たに加わった大妻中野さんですとか大妻嵐山さんですとか、そちらへ移行したので、大学自体からは、そんなに大きな圧力はなかったです。ただ、大学との懇話会の中では、「大妻中高は愛校心がないね」とか、「大体、真ん中より下の子しかよこしてくれない」みたいなことは言われましたね。しかし、きっかけつくったのそっち（大学側）なんですけれども。

ただその当時、理事長になられた中川秀恭先生がちゃんと文書を出して、大妻中高の教育に御墨付きをくださったんです。「これからは国際化と情報化の時代だ。国際化と情報化の旗のもとに子供たちをよりよい自己実現に向かわせるためには、大妻女子大だけに進路を限る必要はない」と。今まで通りちゃんと外に打って出ていいですよと。そしてそのことについて大妻学院は、何も口出しはしないということを文書で出してくれたんですね。

安東　そうですか。それは高校側としては心強いですね。

増田　多分当時の中高の校長が交渉に行って形にしてくれたのではないかと思っているんですけれど、それでこちらもちょっと勢いを得たといったこともありますかね。

安東　それはいつ頃になりますか。

増田　2000（平成 12）年に入ってからになると思います。

安東　そうしますと、それまでも高校と大学はかなりの程度、独立していたのでしょうか。中学・高校と大学が併設されている場合、大学附属中高という形をとることも多いですが、そのような形態をとっていません。

増田　独立制ですね。例えば、大妻中高には中高の予算があり、大妻多摩には多摩中高で予算がある。学園系列としては一緒ですが、他に引きずられることはなかったように思います。大学にも、そしてまだ短大にも元気がありました。あるいは学生も潤沢な時代で、大妻女子大は地方から推薦で入ってくる人も多かったです。それもあって、その短大で潤ったところをみんなで分けようみたいなところがありましたかね。この他、同窓会組織がしっかりしていて、聞いたところでは、大学のほうには同窓会推薦という枠もあるようですね。

大学附属の形態をとっていない点については、関係者に聞いてみたことがあるのですが、これといったはっきりした理由は見当たりませんでした。納得できそうな理由としては、次の二点がありました。一つは、もともと高等学校と中学校が基礎となり、その後に大学が設立されたので、中高を大学の附属とする考え方をとらなかったという理由、もう一つは、大妻コタカ先生が学校の自主性・独立性を重んじる考え方をお持ちであったため、附属という呼び方を敢えてせず、中高生の将来の選択肢を狭めることを避けたのではないかという理由です。私見ではありますが、特に後者の理由は、大妻中学・高等学校が他大学進学者を多く出すようになった時代に、学院がその後押しをしてくれたことにも通じるように思います。

独立制とは言え、経営の側面から言うと、大学も一時期、短大の不調で苦しい時代があったのですが、今の花村邦昭理事長が入られてからすごく改革が進み、きれいな校舎が建つようにもなっていきました。この方は、以前、日本総研の会長をなさった方です。

安東　理事長さんは、創立者一族ではなく、外から入ってこられる方が多いのですか。

増田　そうですね。大妻という名前の方は、私が入った 80 年代の後半から 1 人ぐらい理事に名前を連ねていますが、その方も離れられていって、同族系の方ももう既にお亡くなりになってしまっています。何か大妻系の方が学校の経営に、学院の経営に口を出すということは、ほぼ、なくなっていますね。

４．大妻学院の４つの中高について

⑴　４つの姉妹校の設立

安東　少し話は変わりますが、大妻学院には４つもの中高があります。女子大としては非常に珍しいのですが、学校間での具体的な棲み分けといったものはありますか。

増田　実は棲み分けといったものは、あまりないんです。いろんな者に聞いたのですが、「いや特にね」ということでした。実は大妻多摩中高（1988 年に高校設立）の場合、設立時に本校から 2、3 年に分けて 15 人から 20 人くらいの先生が移って行き、立ち上げた学校なんです。ですから、単純に姉妹校と位置づけられます。最近は、最初に移った先生たちも、皆さん定年迎えられて、今はほぼ多摩で採用された方々が学校を切り盛りしているようです。しばらく前までは、やはり校長先生とか、教頭先生とかはこちらから移った者が勤める状態でした。初代の校長先生もこちらで教頭を務めた方でしたから。多摩中高とは、今だと組合なども一緒です。ここは何かと足並みを揃えていて、何となく進学校化しているというイメージがあります。

安東　大妻中野や大妻嵐山とは、少し系統が違いますね。（表２参照）

増田　もともと誠美学園が経営している学校だったので、しばらく前までは学校法人自体も、大妻学院と誠美学園で異なっていました。3、4 年ぐらい前に合併しました。

安東　それまで大妻の傘下にあったものが、2013（平成 25）年に合併したということのようですね。

増田　ただ、合併と言ってもそれぞれの教員の勤務条件などは全く違うのです。千代田（大妻中高）と多摩は一緒なんですが、中野、嵐山はそれぞれ独自です。人事交流もほとんどなしですね。本人の希望によれば移ることもできるようですが。

国際フォーラムとかで私学協会が主催する入試説明会だと大きなブースかあるのですが、50 音ですから、同じ列に、大妻、大妻多摩、大妻中野、大妻嵐山と 4 校並ぶんですね。そうすると、いらっしゃった方々が、「どこが違うんですか」とよく聞かれます。そんなときには、うちではマニュアルがあって、「根っこのところはそれほど大きく変わるところはありませんが、強いて言えば、うち大妻中高はとにかくそのバランスのとれた全人教育を心がけています」と答えます。

例えば中野さんは今すごく英語に力を入れておられ、生徒一人一人にタブレットを用意したり、スカイプを使ってネイティブと直接会話できるようなシステムがあったりします。この他、アドバンス入試であるとか、さまざまな入試改革をしていますが、そのどこか一つだけを取り上げてそこだけをぐっと伸ばしていくということはやりません。子供のニーズや時代の変化に合わせて、多少その色合いをつけながら取り組んでおりますが、それでも基本にあるのは、バランスのよい生徒を育てていくんだ

ということでしょうか。これについてはあまり干渉しているところはないですね。

安東　大妻中野と大妻嵐山は同一法人でしたから、ここの関係は近いのでしょうか。

増田　いや、中野と嵐山も近いとは言えないと思います。同じ誠美学園の旗の下にありましたが、嵐山が目指していることと、中野が目指していることは、地域もかなり離れていますので異なると思います。

⑵　内部進学か他大学進学か：併設高校の戦略

安東　ここに大学附属高校を特集した記事[1)]があります 。これを見ますと、大妻多摩を除く 3 校の内部合格率（卒業者中、系列大学に合格した者の割合）が掲載されていて、大妻中高 0.8%、大妻中野 11.3%、大妻嵐山 24.4%と、かなり色合いが違いますね。私が調べたところ、大妻多摩は、10%前後でしょうか。他大学進学では、大妻中高は早稲田に 37 名、慶應に 16 名、大塚中野はそれぞれ 8 名、2 名と差があり、難関大学への進学程度に応じて、中学の偏差値ランクも異なるようです。

増田　学校として「うちは進学校にしますよ」という旗上げをしたつもりはないのですが、やはり受験生も親御さんも、（高校の）出口のところをとてもしっかりと見ていらっしゃいます。こちらとしては、生徒のニーズに合わせてその教育の変化をつけ、指導していった結果、結構よい出口をつくれるようになって、そこに注目して受験を志す方々が多い状態であるということですね。中野さんや嵐山さんはまだ入学者の平均偏差値で言うと、それほど高くはなく、それぞれに特徴を出しながら、最終的には併設の女子大に進むのでも十分だよというような方々が多いように感じます。

安東　私立中高では、生徒集めのための共学化という流れがあって、関西でも共学化しているところが少なからずありますが、東京のほうではいかがでしょうか。

増田　男子校だったところが女子を入れるというケースは割合耳にするんですが、女子校だったところが男子を入れて共学化するということは、あまり多くはないようです。ただ、女子校であった嘉悦さんは、新しく、かえつ有明中学・高校[2)]をつくられてかなり先進的な教育をしていらっしゃるように聞いています。

　その点、うちで共学にしていこうかという話は、これまで出てきたことはないですね。あくまで女子教育にこだわって、生徒たちを伸ばしていくというのがうちの風土には合っているんだろうと思いますし、幸いなことにそこまで学校の変革が求められるような危機には陥っていないということがあったかと思います。

安東　首都圏は女子校だけでなく、男子校もまだ多いですね。東京の場合、高校の 6 割程度が私学です。関西とはかなり違うところですが、近年の受験生の志向としてはい

[1)]「入ればラクできるはもう古い：多様な進学に対応する付属校」『サンデー毎日』2016 年 9 月 25 日号
[2)] 嘉悦女子中学校・嘉悦女子高等学校が、2006 年に共学化して改称

かがでしょう、別学志向や附属校志向が強まったなどといった傾向はありますか。

増田　もうこの時代では、「大妻女子大に行ければいいから」と言って志望してくる人たちはほとんどいないですね。卒業生がお母さんになって、その娘さんが中学に入学してくるとき、初めの頃、お母さんは大妻が大好きですから、そのまま女子大に進めればそれでいいという方もおられますが、入学して何年かたつと、「やっぱり外の難関大学に進学させたいと思います」というように変わっていくんです。万が一の保険のために女子大がついているぞというのは、変わってきているようですね。

安東　基本的に、どこか外の大学を受けて失敗した場合、大妻女子大への進学保証はしてもらえないわけですね。

増田　そうなんです。大妻女子大に進むか外に進むかをどこかの時点できちっと切ってしまうと、そこからはもう戻れない。例えば、内部進学の場合、11 月頃に決まるのですが、大妻女子大学に進学が決まったなら、そういった生徒たちにはその後、調査書の発行はしませんということは謳っています。そこは明確なんです。大学さんには申しわけないけれど。中高生、あるいは保護者の中からは、「女子大への進学の権利を持ったまま、他大学を受けさせてくれるならいいんだけど」という声も聞こえてきます。多分、共立女子さんがそういうやり方をなさっているようにも聞きました。

安東　共立女子大さんもですか。昭和女子大さんもそのようになったと聞いています。

増田　うちはあまりやる気はないようです。受験における作戦の一つとして、大妻女子大も含めていろいろ受験し、結局、大妻女子大におさまることになった生徒もいなくはないですね。大妻には中高 6 年間過ごしてきて愛着があり、馴染みの場所ですから、入試の結果、結局 10 人ちょっとくらいは、大妻女子大に行くことにしましたという生徒たちが毎年出ています。大学自体のステイタスも上がっておりますので、今の戦略でも、そう悪くはないとは思います。

安東　これからの私立中高の生き残り戦略としては、併設している大学に行けるだけが売りというのはやはり弱いですね。早慶クラスの難関大学の附属ならばいざ知らず。

増田　それはもう 10 年以上前からそうなっていると思います。

安東　東京近辺の他の女子大系列の高校さんも、そういう方策でいってらっしゃるところが多いのでしょうか。日本女子大は 8 割程度と非常に高く、共立女子大さんは 5 割ぐらい、上の併設大学に進んでいるという学校もありはしますが。

増田　私も自分たちの周りで、うちのライバル校になるようなところの情報ぐらいしか持っていないのですが、だいたい似たような色合いにはなっているかと思います。

安東　学習院女子は、共学の学習院大学があり、関西の同志社女子は同志社大学があって、大部分はそちらに進みますから、内部進学率が高いです。女子大だけでやっているところは、上の系列校に上げるだけでは、なかなかしんどいところはありますね。

5．大妻中高における教育の長所・特徴について

⑴　女子校としてのよさと教育方針

安東　中高の教育の中で、女子校としてのよさとしては、なにを強調されていますか。

増田　やはり居心地のよさでしょうか。通学が便利だということも 1 つとして挙げられますし、規模としては大きいのですが、大きいながらにいろんな人たちが、それぞれのよさを生かしながら過ごしているところでしょうか。

　道徳的なところはまた違うと思いますが、人間の生き方として、こうでなければいけないというのではなく、こういう生き方ももちろんあるし、これもある、それぞれが認め合っていければよいと考えて、指導しています。勉強で頑張る子、部活で頑張る子、学校行事で頑張る子、生徒会などで頑張る子、あるいは図書室が好きでずっと本を読んでいる子もいて、それぞれに価値を認め合って過ごすのがよいんだよという雰囲気があります。そういう意味で、学校として割と居心地がよいように思います。

安東　ぎゅうぎゅうに、受験、受験というのではないですね。

増田　そんなことはないです。受験、受験となっていくと、先ほど言ったような体育とか家庭科といった科目にどうしてもしわ寄せがきますが、先生自体も体育の先生を大切にしていますし、家庭科や芸術の先生もとても熱心に取り組んでくれています。選択科目も多く、教員自体も受験に役に立たない科目は無駄だなどといった雰囲気はどこにもないですね。その点では、私ども大人も生徒も住みやすい、そんな学校です。

安東　学園の雰囲気というか、培われてきた伝統というものでしょうか。

増田　雰囲気、そうですね。先生と生徒じゃなくて、先輩から直接に流れているもの、上級生を通して、卒業生を通して伝わる学校のよさみたいなものがあると思うのです。学校生活の中で、とても上級生のお世話になるケースが多くあります。例えば進学熱がどんどん上がっている、実績もだんだん出ている取り組みの一つに、先輩が直接に自分の受験体験を語るというイベントがあります。これは合格報告会です。それから先輩を囲む会、これは大体、教育実習期間の 6 月に行っています。

　それ以外ですと、あとに続く後輩に、いわゆる受験体験記のようなものを作っています。これは冊子になっていまして、それを生徒に配布して、選択科目ではどの科目をとったとか、どこどこ大学に受かるために、この問題集を使って勉強したといったノウハウなどを、なるべくバラエティに富んだ選択肢で毎年 20 人ぐらいの生徒に書いてもらい、まとめています。

安東　それはいつごろから始められましたか。

増田　現在出ているものが36号なので、36年前からですね。ただし昔は、それを特別な人たちに書いてもらっていました。外に出る人が少なく、学校としての進路指導が体系的でなかった時代でも、受験をする生徒にとって少しは勉強の指針ができるようにとの思いで、ごく限られた対象に向けて作られたものです。

⑵　クラス担任の持ち上がりとクラスの入れ替わり

安東　先生方は中学と高校で入れかわりといったことはないのですか。

増田　中学を中心に、例えば中1のときに担任が1組から7組からまで決まると、大体その先生たちが2年生、3年生と上がっていきますね。よほど病気とか自分の事情で退職なさる場合以外は必ず上がっていって、中3から高1になるときに、多い学年だと半分ぐらいが残り、少ない学年だと2人くらいになりますが、高校の先生と入れかわって、また高1、高2、高3と持ち上がっていきます。

安東　では、6年間ずっと担任の方もいらっしゃるのですね。

増田　もちろんいます。下からずっと子供を見ていくことの大切さがあって、新しく高校から入った先生たちも、「この子だけれど、中学のときどういう子だったの」というとき、書類で残ってはいますが、教員から生の声を聞くというのとでは全く違います。「このクラスではこういうことがあった」とか、「こういう生徒だから気をつけて扱ってあげて」とか。教師間の風通しがよくなるという効果があるんでしょうね。

安東　クラスメイトの入れかわりはあるのですか。

増田　昔とは違うのですが、今は中1から中2に上がるときに1回変わります。中2・中3は一緒。中3から高1に上がる時点で変わり、そこから先は選択科目の関係で高1から高2、高2から高3では全部クラス換えがあります。

安東　高1までは、理系進学の人も文系の人も混ざっているということですか。

増田　高2・高3でも、クラスの中に文理が混在しているのは変わらないですね。若干のパーセンテージの違いはあります。

安東　あとは、教科の選択でということですか。

増田　そうです。

実は、世の中がこう変わっているから、こういうふうに生徒たちを変えていこうといったように、学校として主体的に行ってきたという形でなく、むしろ、推薦入学をめぐる大学とのやりとりであるとか、多摩に新しい学校ができて、それが中高一貫になってなど、周りからちょっとずつ埋まってくるといったことで、現在のうちの本体ができ上がったような、そういう偶然性もあるかと思います。

⑶　生徒と向き合い、自主的なクラブ活動を

安東　学校経営、特に女子校経営の中で一番核に考えてらっしゃるのはどのような点でしょう。

増田　以前と何も変わっていないです。本当に生徒と向き合う時間を、きちっと確保していくことだと思います。部活動もとても盛んな学校でして、それこそ全国大会レベルの部活が3つあります。ひとつはバトン部で、あさっては全国大会に出場します。ちょっと珍しい部活としてマンドリン部があり、大阪の全国ギター・マンドリンフェスティバルに出場して、2年連続で文部科学大臣賞をもらっています。あとは書道部です。全国高校総合文化祭がありまして、そこには毎年のように出ています。

安東　大体、どれくらいの割合の生徒が部活に入っていらっしゃいますか。

増田　中1の段階では、部活が好きで入ってくる者もいるので、40人クラスだとすると36人、90％は入っていますね。うちの場合、学校生活が円滑にスタートしてから部活に入るということで、5月の終わり、中間テストが終わるまで入部を待たせています。本当に待ち切れない子がいっぱいいます。中間テストの最後の日には部活に行っていいわけですから、クラスそっちのけで、どこかの部に行きます、あそこの部に行きますと言って、非常にたくさん入部届が集まったこともあります。球技系ではバレー、バスケ、ソフトテニスが3大部活と呼ばれています。

文化部も運動部も、生徒たちは結構やっています。高校に上がると、塾に行ったり受験勉強があったりということで、部活に入る率は下がります。それでも総合的に見て、7割近い生徒は部活に入って活動しています。特に音楽関係は中1からとにかく積み立てますから辞めないで、高校の卒業近くまでやっていく生徒が多くいますね。

6．大学進学対策

安東　大学進学について伺います。クラブも盛んに行われていますが、進学実績もよく、早慶などの私学だけではなく、近年は国立大学への進学もずいぶん増えていますね。

増田　国立はおかげさまで、このところ随分入るようになりました。去年は少なかったんですが、大体、多い年だと40人くらいまではいける感じです。今年は割合、期待できるんじゃないかという話をしてはいるんですが。

安東　関西の場合、進学実績というと、どうしても国立が中心になってしまいますが、関東の場合は、私立大学も強いですね。

増田　関東って国立というとまず東大。じゃあその下は何なのというと、一橋。でもあそこは経済系、法学系ですしね。それ以外だと千葉大、埼玉大。そのあたりになると、じゃあ早稲田や慶応、あるいは上智などの方がいいんじゃないのとなりますね。

学年で成績が真ん中の生徒たちが受験をした場合に、MARCH（明治、青山学院、立教、中央、法政）に7割、8割通るぐらいの学力レベルを目指しています。

表3．大妻高等学校の主要大学の合格者数（過去3年）

学校名	2015年度	2014年度	2013年度
京都	1	−	1
一橋	3	1	−
東京工業	1	2	−
筑波	1	6	9
埼玉	−	1	2
千葉	3	5	2
お茶の水	2	−	5
東京医科歯科	1	1	3
東京外国語	4	6	8
東京農工	1	2	2
首都大学東京	3	4	3
防衛医科	1	−	1

学校名	2015年度	2014年度	2013年度
慶應義塾	19	22	23
早稲田	37	60	66
上智	24	46	42
法政	62	71	49
明治	51	68	72
立教	74	68	88
青山学院	33	40	40
学習院	20	24	18
中央	17	19	18
国際基督教	1	3	2
日本女子	35	58	64
津田塾	7	7	17
大妻女子	41	25	48

安東　入学してくる時点で、かなりレベルが高くなっているんですね。

増田　入ってくる偏差値は年々伸びはしないですね。昔みたいに誰でも受けるといったものではなくて、絞って受けてきます。複数の受験日がありますが、その中で偏差値が高いところは3日目の試験日で、定員が40人ですから、ちょっと難易度は高めにはなっていますが、それでも60はいかないです。1番手あたりの学校とは少し差がついた状態です。そのあたりの偏差値帯で入学し、入学から6年たって、早稲田に30、40人、慶応に15から20人、国立も全体で30後半から40人ぐらい入学しているといえば、生徒や保護者にとってまずまずお買い得感があると思います。

実は、うちの学校は学費が高い高校のベスト5ぐらいに入っているんです。厳しいお母さんからは、「こんなに払ってるのに、どうして成績が伸びないんですか」と叱られることも時々はあるんです。しかし、保護者も含めて学校を包んでいる環境は良好です。大きな問題も幸い起きてはいませんし、いじめ問題などがあっても、今は早いうちに対応ができています。ただ、風評がひとつ立つと、それまでの実績がフッと飛んでしまうぐらいの危うさは、もちろん自覚はしているんです。

安東　早稲田や慶応も含めて、推薦枠も多いのですか。

増田　そうですね。ただ、2004（平成16）年、2005（平成17）年あたりまでは、推薦への応募を生徒に任せていて、これだけの推薦枠があるから、欲しい生徒は受けてきなさいという形で行っていました。ところが、生徒も安全志向があって、学年3番の成績なのに、指定校で成蹊大学へ入る生徒も見られるようになってきたので、指定校を学校側で絞ろうとの動きが出てきました。高1のときから指定校の決まりをつ

くり、必ず第一志望で、きちんとその学校が指定する科目をとっていることが必要だと説明しています。

『進学ハンドブック』を毎年つくっており、指定校推薦の決まりといったものを用意するようにしています。これは教員用の進学資料集ですが、もちろん生徒用もあります。これができ上がったのは、若い先生たちが中堅になって、いろいろと指導を始めたころです。指定校推薦で、もしランキング同点だったらどうするかとかといった、細かい基準を作っていきました。推薦の場合、このような形式で生徒にも誓約書を書かせるとか、約束事が多いものですから。資料集の後半の方では、このあたりのことをどう勉強すればいいのかとか、どういう資料が必要なのかについては、過去の資料も含めて提供するようにしています。

安東　理系と文系とに分ければ、理系は4割ぐらいでしょうか。もっと増えましたか？

増田　今、理系は4割にちょっと届かないぐらいです。どういう分け方かということですが、文学部や外国語部などいわゆる文学系が3分の1、法や経済などの社会科学系が3分の1、理系に3分の1と、大体そんな別れ方ですね。

安東　看護や家政は理系に入るのですか。

増田　家政、看護は理系に入れています。看護志望は多いです。延べだと50人ぐらいが、受かっているはずです。部活をずっと続けながら、高い志望校に合格できるという生徒たちが毎年少なからずいるので、それも後輩の励みになっています。

安東　保護者も大学受験にかなり重きを置いていらっしゃるのですね。

増田　多分、入学のときからそういうことを望まれており、結局第一志望には受からなかったけれども、大妻に入れるんだったら、そこで頑張れば、それほど第一志望（の高校の生徒）に負けないところまで伸びていける可能性があるはずだということで、学校を信頼されている方は多いように思います。

7．生徒募集の戦略

(1)　塾との連携／私学の棲み分け

安東　最後に、生徒募集について伺います。私学はどこもこれに頭を悩ませ、しのぎを削っているのですが、大妻中高では、生徒募集の広報はどういう形で行っていらっしゃいますか。特に首都圏の私学は募集範囲が広くて大変かと思いますが。

増田　学校の中に入試広報部がありまして、進学塾と提携するケースも多いです。入学者については、塾の△△校出身というリストが上ってきますので、入試広報部や教頭らが、それぞれの塾の教室に行き、「今年は受験生を入れてくれてありがとうございました」と挨拶をしています。その折、中1の担任と連絡を取り合って、「何組の○○

さんが、例えば日能研の△△校出身で、今度、△△校に挨拶に行くので、この生徒についてちょっと教えてくれませんか」と伝えます。そうすると担任からメモが上ってきて、塾での挨拶のときに、「今、○○さんはテニス部で頑張っていますよ」とか、「数学が得意なようで、この間のテストでもいい点数をとっていました」などと伝えています。そのようなつながりをつくるなど、塾にポイントを置いています。

学校主催のものでは、大妻講堂という大きな器を使い、学校説明会や入試説明会をかなりたくさん行っています。5月、6月では、塾主催のものがほとんどです。この他、東京の私立中高協会主催で、夏に国際フォーラムで合同説明会、秋には池袋のサンシャインで合同説明会があり、結構、外からお膳立てをしてもらえています。

安東　東京には東京私学協会という私学の団体があって、私学の強い結束がありますね。

増田　強いですね。東京の中で、第1支部から11支部まで分かれていて、それぞれに支部長を定めて、連絡がきれいに行き渡るようになっています。

安東　近年では、私立だけでなく、公立も競合校になってきています。例えば、日比谷や戸山など幾つかの公立校が〝特別指導重点校〟になったり、〝進学指導特別推進校〟や中等教育学校になったりするなど、進学校化していく動きもあります。そうした公立高校改革の動きに対して、私学として何か取り組みや対策のようなものはされていらっしゃるのですか。

増田　正直、私学の中でも棲み分けがあると思うのです。本校の場合、なかなか一番手校にはならず、二番手校くらいの扱いになっていきます。そうすると、そういう大きな公立学校とうちを併願する生徒がどれだけいるのかなというところですね。

これだけ高いレベルの公立学校ができてしまうと、この学校とうちとを併願することはなさそうだから、あまり大きな影響はないだろうということです。入試において、あそこの学校とは競合するんだけれども、こっちの学校とはあまり競合せず、影響することはなさそうだなどと読むわけです。「うちも進学校化するよ」と打って出てもいいところだとは思うのですが、なかなかそこに踏み切れない。というのは、これまでの顧客を失ってしまう厳しさがあるんじゃないかと思うからです。

安東　そうですね。東京では私学がたくさんあり、複数の学校受験が可能ですから、いわゆる棲み分けというものがかなり進んでいるんでしょうか。

増田　うちを第一志望として受けてくれるお嬢さんもいれば、もっとランクの高い学校を第一志望とし、うちを第二志望として併願で押さえてくれるお嬢さんもいます。入試のときには併願校調査をきちっとして、この率でこの点数だと、多分こっちの学校は受からないから、うちに来てくれるよねという具合に、1人ずつ読み合わせていって、入学者を数えています。

安東　生徒募集において、卒業生がどこの大学に何人入っているかは、すごく大きな要素

ですか。

増田　それはもちろん。公にも出していますし、必要なデータが求められれば出す方向で取り組んでいます。さらに、入試説明会に来てくださる方々には、今年の入学実績という形で、実際の大学名、合格人数を出しています。ときには延べ数ではなくて、実数を出して、これだけ進学しましたよと出すようにしています。ここのところ、推薦も含めて医学部が好調なので、よくやっているポイントになるのでしょうかね。

(2)　私学のサバイバル戦略

安東　関西は東京と比べると競争が緩く、まだまだぬるま湯のような印象があります。

増田　東京は競争が激しいと思います。上位は上位で競争があり、中位は中位で競争があります。多摩校をつくったとき（1988年）だったでしょうか、こんなことを言われました。「何年後かには、中学校の募集定員と中学受験人口と比べると、受験人口が明らかに下回るようになる。とにかく私学に行きたい子たちが、いろんな学校に割り振られたとき、必ず空きが出る。つまり定員を満たせない学校が出てくる。ここからは生き残り競争であって、大妻といえども安心はできない」。僕が入ってきたころから、当時の校長先生がおっしゃっていました。「多摩にも学校をつくろう、中高一貫にしよう。そして外の大学に出ても大丈夫なようにしよう」。それについては、図らずも大学が後押しをしてくれたのですが、それで何とかここまで来てますかね。

安東　多摩のほうも生徒募集は順調ですか。

増田　多摩は、地域的にちょっと厳しい感じになって、午後入試をしたりもしています。午後入試は危険な色合いがあって、実施すると生徒は集まるんですが、ちょっと入学者が読みにくいんです。最後の手段みたいなことだと言われてもいます。

今、それとは別に国際入試を行っており、帰国子女ではなくて海外経験があるとか、あるいはずっと海外で育って、それでも日本の教育を受けに戻ってくるとか、海外帰国生ではない別な条件での入試も始めたり、かなりグローバル性をアピールして、生徒を集めています。

入試の説明会や入試の募集についても、例えば受験生の答案をかなりまめに添削してあげるとか、そんなサービスもしています。結構、皆さん忙しく働いていらっしゃる。逆に部活は、とてもそこまでは見られないから週3日までとか、休日は試合以外はやらないようにしようというバランスをとっている感じです。

安東　そういったニーズと言いますか、その辺をちゃんと読んでいかないと生徒募集は厳しいですね。

中には、学校の教育方針、方向性が急に変わる学校の事例もありますね。私学の場合、教職員の入れ替わりが少なく、トップ主導による変化への反対も多くて、なかな

か変わりにくいということも指摘されます。方向を転換する学校の場合は、経営トップの理事長さんが変わり、陣頭指揮を執るという場合が多いのでしょうか。

増田　ありますね。推論ですが、どう生き残ればいいのかということなので、かなり塾の手が入っていると思います。結構、塾の主催の講演会に参加をしているとか、学校改革の一員にその塾から派遣した人を使ってくるとかです。塾も、この学校はうちの塾の手が入っているよということで、受験雑誌などでも持ち上げます。その辺では、結構、学校の浮き沈みが出てくるかと思うのです。

安東　その場合、ずっと学校にいる教員などはどうするのでしょうか。教員への理解や、教員の処遇といった点で不満が出てくるかと思うのですが。

増田　実は平成の真ん中あたり（平成十数年頃）に、うちの学校より下の偏差値だった学校がぐいぐい上がってきて、今、完全に抜かれてしまった例があります。鷗友さん（鷗友学園女子中学高等学校）もそうですし、洗足さん（洗足学園中学高等学校）もそうですね。この辺は校長先生が舵取りをして、旗振りをして、うちの学校はこういうふうに変わっていくよ、言い方は厳しいかもしませんが、実際にこの流れについてこない人は辞めていいからということで、教員を切っていく。そういうニュアンスで改革を果たしていったところはありますね。

安東　関西もそこまでやる学校もたまに出てくるのですが、ある学校は理事長が変わり、女子校から共学化し、進学校化に舵を切りましたが、そのとき、それまでの教員をバンバン切っていったようです。

増田　ある会社の社長さんが、学校を乗っ取るような形で校長、理事に入ってきました。教員にいわゆる社会研修として、自分の経営する会社で 2 カ月働いて来なさいみたいなことをやるなど、いい意味でも悪い意味でも結構、評判になりました。さすがに関東首都圏で、そこまで強引にやるところは、あまり多くはなさそうです。

特に偏差値帯 50 を下回るような学校は、本当は何かをやっていかないと先が見えてしまっているので、制服を変えたりしているというのは結構聞きます。他に、学校の中に幾つかのコースをつくって、学校の特徴化を図っていくとか、そんな形です。学校独自というよりは、やはり塾との連携が大きいかと思います。

それは塾でも、そういう学校の対象にした研修会を積極的に行っていて、そこにたくさん学校を呼んで、今のトレンドはこうですよとか、そちらでもやってみませんかという形の、そういう内容の研修を行っています。

安東　関西の学習塾でも、コンサルタントのような仕事を行っていると聞きました。

増田　この近くにある森上教育研究所などは、割合うちの学校とは深いつながりがあって、火曜クラブという森上さんのところの研修会には、教頭とか入試部の主任は出るようになっています。ただ、まだうちの風土として、塾に転がされることを多くの教

員は望んでいないので、塾が儲かるような世の中はおかしいんじゃないのと言いながら、自分たちの学校でやる教育、そちらに工夫を凝らしているということですかね。遅ればせながら、今、学校では新しいカリキュラムを検討中です。

安東　大変お忙しい中、データを用意していただき、貴重なお話をいただきまして誠にありがとうございました。

＜インタビューの編集について＞

上記のインタビューの掲載については、以下のような編集方針とした。

・テープ起こしを行ったのち、発言の意味を明確にするため、省略された言葉を補う、繰り返しや言い間違いを削除する、話し言葉を整える、年号を補う、などの作業を、インタビュワーである安東の責任で行った。また、一部のインタビュー内容については、紙面の都合上、割愛させていただいた。

・読者に伝わりやすくするため、語られた内容の順番を入れ替えた箇所がある。また、インタビュー当日の回答が難しかった点については、後日にメールにて連絡をいただき、インタビューの中に組み込んだ箇所もある。

・以上の作業については、話の内容を変えない範囲で行った。

・以上を終えたのち、増田教頭先生に原稿を送付し、発言内容のチェックを行ってもらい、分かりにくい箇所がある場合、誤って伝わると判断をされた場合には、補足をしていただくようお願いをした。

・増田先生より原稿を頂載した後、もう一度安東がチェック、見出しを付けた。

謝辞

大妻中学・高等学校の増田稔教頭先生には、突然、関西の見ず知らずの者からのインタビュー依頼に快く応じていただきました。12 月におこなったインタビューでは、非常に率直な意見、そして正確な情報を頂戴するとともに、貴重な資料まで用意していただき、誠にありがとうございました。さらに、入試業務でお忙しい中、原稿のチェックもしていただきました。増田教頭先生と学園関係者各位に厚くお礼を申し上げる次第です。

（付記　本研究は、平成 28 年度・教育研究所特別研究「私立中学・高等学校の動向とサバイバル戦略」の成果の一部である。）

故新堀通也名誉教授寄贈図書目録

A Classified Catalogue of Books Donated by the Late Professor Emeritus Michiya Shimbori

友　田　泰　正*
末　吉　ちあき**

TOMODA,Yasumasa　&　SUEYOSHI,Chiaki

目次

序文
Ⅰ．哲学
　１．西洋哲学
　２．心理学
Ⅱ．宗教
　１．仏教
　２．キリスト教
Ⅲ．歴史、文化史
　１．日本史
　２．伝記
Ⅳ．地理、地誌、紀行
Ⅴ．社会科学
　１．社会
　２．教育
　　（１）教育学、教育思想、教育哲学
　　（２）教育史、教育事情
　　（３）教育社会学
　　（４）教育政策、教育制度、教育行財政
　　（５）学校経営・管理、学校保健
　　（６）教育課程、学習指導、教科別教育、道徳教育
　　（７）幼児・初等・中等教育
　　（８）大学、高等・専門教育、学術行政
　　（９）社会教育
Ⅵ．文学
Ⅶ．その他

* 武庫川女子大学教育研究所・所長／文学部教育学科・教授
**武庫川女子大学教育研究所・助手

序　文

武庫川女子大学名誉教授、教育研究所前所長の新堀通也先生（2014 年 3 月ご逝去）のご家族より、新堀先生のご自宅に所蔵されていた図書 346 冊を教育研究所にご寄贈いただいた（2016 年 3 月）。ここにご家族に感謝の意を表すとともに、これらの寄贈図書を広く皆様にご活用いただけるよう目録を作成した。

寄贈図書を本学附属図書館で登録した後、図書リストを受け取り、日本十進分類法（Nippon Decimal Classification）にもとづいて分類と整理を行った。原則として第一次区分（類目表）と第二次区分（綱目表）での分類を行ったが、第二次区分で冊数が多かった「教育」に属した図書については第三次区分（要目表）まで行った。冊数が少なかった図書については「その他」にまとめた。次に図書の内容を再考の上、教育の区分に「教育社会学」を加えて改編した。

なお、『研究レポート』第 39 号（2009 年 3 月）には「新堀通也寄贈図書目録」が掲載されている。その序文は新堀先生自らが執筆され、「長い間、お世話になった本学、ならびに教育研究所に対する感謝の気持ちを表明するとともに後学、同学の人たちに少しでもお役に立てれば」と思いを述べられている。今回の寄贈図書についても同じ思いであると推察する。

新堀先生からの寄贈図書は武庫川女子大学研究所棟 4 階（教育研究所）に所蔵されており、本学の教職員や学生のみならず、学外の方の利用も可能となっている。これらの貴重なる寄贈図書をおおいにご活用いただけたらと切に願うばかりである。

Ⅰ. 哲学

1. 西洋哲学	ルソー人生哲學	廣瀬哲士著	東京堂	1937
	ルソー (西哲叢書 ; 12)	島芳夫著	弘文堂書房	1936
	ルソー (岩波新書 ; 473)	桑原武夫編	岩波書店	1962
	キェルケゴールと日本の仏教・哲学	大谷長、大屋憲一編	東方出版	1992
	キェルケゴールを学ぶ人のために	大屋憲一、細谷昌志編	世界思想社	1996
	カール・ヤスパース : その生涯と全仕事	ジャンヌ・エルシュ著/北野裕通、佐藤幸治共訳	行路社	1986
2. 心理学	子どもの発達を知る心理学	祐宗省三編	北大路書房	1994
	ストレス・マネジメント	F・マクナブ著/祐宗省三監訳	北大路書房	1991
	心を開いて生きる : カウンセリング・マインドとの出合い	国分康孝著	広池学園出版部	1986
	女性が癒やすフェミニスト・セラピー	高畠克子著	誠信書房	2004
	創作とカウンセリング	村田進著	ナカニシヤ出版	2003
	システム論からみた思春期・青年期の困難事例	吉川悟、村上雅彦編	金剛出版	2001
	会話・言語・そして可能性 : コラボレイティヴとは ? セラピーとは ?	ハーレーン・アンダーソン著/野村直樹、青木義子、吉川悟訳	金剛出版	2001
	自尊心の構造	森口兼二著	松籟社	1993
	「意地」の心理	佐竹洋人、中井久夫編	創元社	1987
	学校心理学	佐藤修策 [ほか] 編	東信堂	1986
	臨床心理学とは何か (講座臨床心理学 ; 1)	下山晴彦、丹野義彦編	東京大学出版会	2001
	伸ばすほめ方育てる叱り方 (児童心理ブックス ; 4)	桂広介編	金子書房	1987

Ⅱ. 宗教

	天皇と神道 : GHQの宗教政策	ウィリアム・P・ウッダード著/阿部美哉訳	サイマル出版会	1988
	私にとっての宗教	マハトマ・ガンディー 著/竹内啓二 [ほか] 訳	新評論	1991
1. 仏教	佛教 教育思想	朴先榮著	同和出版公社	1981
	仏教の教育思想	朴先榮著	国書刊行会	1985
2. キリスト教	天正少年使節 : 史料と研究 (長崎地方文化史研究所シリーズ ; 第8輯)	結城了悟著	純心女子短期大学・長崎地方文化史研究所	1993

Ⅲ. 歴史、文化史

1. 日本史	広島県戦災史	広島県編	広島県	1988
	平成時代の幕明け : 即位礼と大嘗祭を中心に (文化講演叢書)	田中卓 [ほか] 著/ 歴史研究会文化講演会編	新人物往来社	1990
	日本人と日本文化の形成	埴原和郎編	朝倉書店	1993
2. 伝記	なにわざを。われはしつつか。: 教育社会学と私	清水義弘著	東信堂	1987
	わが防人の旅	清水義弘著	清水義弘	1992
	波のまにまに八十年	黒羽亮一著	双牛舎	2009
	教育記者回顧 (波のまにまに八十年 ; 続)	黒羽亮一著	双牛舎	2011
	泥まみれの自画像 ; 上	鹿内信隆著	扶桑社	1988
	泥まみれの自画像 ; 下	鹿内信隆著	扶桑社	1988
	迂曲の記 : 大正生まれの六十余年	藤井千之助著	渓水社	1986
	教師の踏み絵 ; 続	辻信吉著	辻信吉	1987
	希望のともしび : 私の昭和史	中井準之助著	日本図書刊行会	1997
	ふるさとからの教育論 : 近江の心に育てられて	村田昇著	サンライズ出版	2005
	レイチェル・カーソン : 自然への愛	アーリーン R.クオラティエロ著/ 今井清一訳	鳥影社	2006
	有馬純次先生の足跡 : 鹿児島女子短期大学と有馬純次先生	志賀達一編	実践学園鹿児島女子短期大学	1985
	支え励ます教育を求めて : 佐藤三郎教授退任記念論集	大阪市立大学文学部教育学教室編	大阪市立大学文学部教育学教室	1985
	岩倉具視の政治指導 (講座 近・現代日本の人物 ; 11)	坂本一登著/国立教育会館編	国立教育会館	1995

Ⅳ. 地理、地誌、紀行

	テムズとともに : 英国の二年間 (学習院教養新書 ; 7)	徳仁親王著	学習院総務部広報課	1993
	風土の構造 (講談社学術文庫 ; 819)	鈴木秀夫著	講談社	1988
	気候と文明の盛衰	安田喜憲著	朝倉書店	1990
	日本文化の風土	安田喜憲著	朝倉書店	1992

Ⅴ. 社会科学

1. 社会	契約社会 : アメリカと日本の違いを見る	道田信一郎著	有斐閣	1987
	デュルケム理論と現代	宮島喬著	東京大学出版会	1987
	デュルケムと女性、あるいは未完の『自殺論』: アノミー概念の形成と転変	フィリップ・ベナール著/ 杉山光信、三浦耕吉郎訳	新曜社	1988
	社会変動の病理学	那須宗一編著	学文社	1975

	社会変革の挑戦	O.F.ボルダ編/鈴木広監訳	ミネルヴァ書房	1987
	社会学原理 (ライブラリ社会学 ; 1)	青井和夫著	サイエンス社	1987
	「拡大志向」の日本人	朴俊熙著	東信堂	1986
	図説日本人の生活時間	日本放送協会 放送世論調査所編	日本放送出版 協会	1974
	日本とは何なのか : 国際化のただなかで (NHKブックス ; 600)	梅原猛編著	日本放送出版 協会	1990
	社会調査法 (放送大学教材)	盛山和夫、近藤博之、 岩永雅也著	放送大学教育 振興会	1992
	科学社会学	倉橋重史著	晃洋書房	1983
	科学革命の歴史構造 ; 上	佐々木力著	岩波書店	1985
	科学革命の歴史構造 ; 下	佐々木力著	岩波書店	1985
	科学社会学の構想 : ハイサイエンス批判	吉岡斉著	リブロポート	1986
	科学研究のライフサイクル	山田圭一、塚原修一編著	東京大学出版会	1986
	科学的発見のパターン (講談社学術文庫 ; 744)	N·R·ハンソン著/村上陽一郎 訳	講談社	1986
	社会から読む科学史 (講座科学史 ; 2)	伊東俊太郎、村上陽一郎共編	培風館	1989
	制度としての科学 : 科学の社会学 (科学見直し叢書 ; 2)	成定薫、佐野正博、塚原修一 編著	木鐸社	1989
	公共哲学の実践にむけて (公共哲学/佐々木毅, 金泰昌編 ; 別巻)	金泰昌、矢崎勝彦編	公共哲学京都 フォーラム	2003
	非行臨床から家庭教育支援へ : ラボラトリー・メソッドを活 用した方法論的研究	山本智也著	ナカニシヤ出版	2005
	United Nations , REPORT ON YOUTH 1973	United Nations	United Nations	1973
2. 教育	教育革新の世界的動向 (教育学講座 ; 1)	河野重男、新堀通也編著	学習研究社	1979
	近代化と教育 (教育学大全集 ; 3)	麻生誠著	第一法規出版	1982
	教育と選抜 (教育学大全集 ; 5)	天野郁夫著	第一法規出版	1982
	大学と社会 (教育学大全集 ; 6)	潮木守一著	第一法規出版	1982
	社会教育の理論 (教育学大全集 ; 7)	倉内史郎著	第一法規出版	1983
	学習社会論 (教育学大全集 ; 8)	新井郁男著	第一法規出版	1982
	現代学校論 (教育学大全集 ; 11)	河野重男著	第一法規出版	1982
	人は学ぶことができるか : 教師と弟子	喜多村和之著	玉川大学出版部	1995
	いきいき生きる : 親と子に語る	片岡徳雄著	橋井昭六	1996
	子どもの「心の傷」を読み解く (オピニオン叢書 ; 60)	小林剛著	明治図書出版	1999
	子ども論を読む (Sekaishiso seminar)	小谷敏編	世界思想社	2003

	再び親と教師へ (教育のこころ ; 3)	原俊之著	梓書院	1991
	教育外来語の常識 (教師のためのベストライブラリー ; 10)	新井郁男 [ほか] 編	第一法規出版	1978
	理論と実践との循環的統一を求めて	村田昇著	東信堂	1992
	日本教育の危機とその克服	村田昇編著	東信堂	2001
	国と教育の在り方を求めて	村田昇著	サンライズ出版	2006
	国民の思想	八木秀次著/新しい歴史教科書をつくる会編	産経新聞ニュースサービス	1942
	激論･教育 : 改革の視点	日本文化会議編	三修社	1985
	中学生亡国論 : 悪ガキに乗っ取られた学校現場	長谷川潤著	全貌社	1999
	どんな人間がこの時代を生きぬくか	公文毅著者代表	河出書房新社	1997
	学校と家庭をむすぶ新教育論 3 ; あたまの健康編	高石邦男編集代表	教育開発研究所	1987
	教育内容･方法の革新 (日本の教育/市川昭午監修 ; 第5巻)	黒羽亮一、牟田博光編著	教育開発研究所	1990
(1) 教育学 教育思想 教育哲学	ギリシア･ローマの教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 1)	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1984
	古代キリスト教の教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 2)	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1984
	中世の教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 3-4) ; 上	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1984
	中世の教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 3-4) ; 下	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1985
	ルネサンスの教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 5-6) ; 上	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1985
	ルネサンスの教育思想 (教育思想史/上智大学中世思想研究所編 ; 5-6) ; 下	上智大学中世思想研究所編	東洋館出版社	1986
	教育における愛の問題 : 教育哲学の根本問題	新堀通也著	学術刊行会	1954
	教育愛の構造 (教育選書)	新堀通也著	福村出版	1971
	ペスタロッチ伝 : その思想と事業 (修正再版)	ドゥガン著/新堀通也訳	学芸図書	1963
	ペスタロッチー研究 : 職業教育と人間教育	虎竹正之著	玉川大学出版部	1990
	西洋教育通史	皇至道著	玉川大学出版部	1962
	教育学研究の軌跡	皇至道著	玉川大学出版部	1986
	教育哲学 (教育学テキスト講座 ; 第1巻)	梅根悟、皇至道、荘司雅子編	御茶の水書房	1962
	教育学論集 (大学セミナー双書)	勝田守一編集責任	河出書房新社	1960
	教育の本道	和田修二著	玉川大学出版部	2002
	教育の人間学的考察 (転換期を読む ; 17 増補改訂版)	マルティヌス･J･ランゲフェルト著/和田修二訳	未來社	2013
	教育哲学 (現代教育学シリーズ ; 1)	村田昇編	有信堂高文社	1983

	シュプランガー教育学の研究 (京都女子大学研究叢刊 ; 26)	村田昇著	京都女子大学	1996
	パウルゼンシュプランガー教育学の研究 (京都女子大学研究叢刊 ; 33)	村田昇著	京都女子大学	1999
	教育原理 (教育演習双書 ; 1 新訂版)	堀内守 [ほか] 編著	学文社	1978
	スペンサー教育学の研究	赤塚徳郎著	東洋館出版社	1993
	教育学的展望 : 現代の教育問題	E･シュプランガー 著/村田昇、片山光宏共訳	東信堂	1987
	教育のパラドックス : パラドックスの教育	加野芳正、矢野智司編	東信堂	1994
	教育と技術 (龍谷叢書 ; 3)	川森康喜著	龍谷學會	1997
	現代教育の基礎 (昭和堂入門選書 ; 11)	関口礼子編	昭和堂	1983
	ゲルトルート教育法 : シュタンツ便り (西洋の教育思想 ; 6)	J.H.ペスタロッチー著/前原寿、石橋哲成訳	玉川大学出版部	1987
	教育思想史	ウーリッヒ著/松浦鶴造訳	法政大学出版局	1953
	ロホー国民教育思想の研究	田中昭徳著	風間書房	1989
	STRATEGIC HELP SEEKING : Implications for Learning and Teaching	edited by Stuart A. Karabenick	L. Erlbaum Associates	1998
(2) 教育史 教育事情	現代教育の争点 : 対決から対話へ	新堀通也編	日本経済新聞社	1976
	教育読本 (読本シリーズ)	木田宏、市川昭午編	東洋経済新報社	1986
	日本教育の再建 : 現状と課題、その取り組み	村田昇編著	東信堂	2001
	戦後教育の反省とその再生	村田昇著	学事出版	2005
	高等学校の社会史 : 新制高校の「予期せぬ帰結」	門脇厚司、飯田浩之編	東信堂	1992
	東京教員生活史研究	門脇厚司著	学文社	2004
	教学篇 : 真正なる日本の教育 (井上順理選集 ; 2)	井上順理著	大雅堂	1998
	近代日本の学校文化誌	石附実編著	思文閣出版	1992
	日本の教育力	祖父江孝男、梶田正巳編著	金子書房	1995
	米中教育交流の軌跡 : 国際文化協力の歴史的教訓	阿部洋編	霞山会	1985
	現代アジアの教育 : その伝統と革新	馬越徹編	東信堂	1989
	ヴェネツィアの放浪教師 : 中世都市と学校の誕生	児玉善仁著	平凡社	1993
	学習社会スウェーデンの道標	中嶋博著	近代文藝社	1994
	戦中ロンドン日本語学校 (中公新書 ; 868)	大庭定男著	中央公論社	1988
	今だから問う えっこれが学校 : アメリカ教育日記	新富康央著	佐賀新聞社	1999
	学校の役割は終わったのか	NHK「日本の宿題」プロジェクト編	日本放送出版協会	2001

	アメリカ資本主義と学校教育 1 : 教育改革と経済制度の矛盾 (岩波現代選書 ; 122)	S.ボウルズ, H.ギンタス著/宇沢弘文訳	岩波書店	1986
	アメリカ資本主義と学校教育 2 : 教育改革と経済制度の矛盾 (岩波現代選書 ; 123)	S.ボウルズ, H.ギンタス著/宇沢弘文訳	岩波書店	1987
	教育は「国家」を救えるか : 質・均等・選択の自由 (現代アメリカ教育 ; 1巻)	今村令子著	東信堂	1987
	永遠の「双子の目標」: 多文化共生の社会と教育 (現代アメリカ教育 ; 2巻)	今村令子著	東信堂	1990
	私の万時簿 : 広島大学最終講義	三好信浩著	風間書房	1996
	日本の教育風土 : 教育を追う	毎日新聞社編	毎日新聞社	1986
	教育風土学 : 牧畜肉食文化と稲作農耕文化の教育問題	中谷彪著	晃洋書房	2005
	KOREAN EDUCATION in research perspectives	Ransoo Kim	JONG GAK	1984
(3) 教育社会学	学歴 : 実力主義を阻むもの	新堀通也編	ダイヤモンド社	1966
	デュルケーム研究 : その社会学と教育学	新堀通也著	文化評論出版	1966
	現代日本の教育病理	新堀通也著	ぎょうせい	1976
	教育病理の分析と処方箋	新堀通也編著	教育開発研究所	1977
	教育の県別診断 : あなたの県の教育を採点する	新堀通也編著	大阪教育図書	1977
	日本の教育 (現代教育学シリーズ ; 9)	新堀通也編	有信堂	1981
	教育の病理 (教育病理 ; 1)	新堀通也編	福村出版	1982
	知日家の誕生	新堀通也編著	東信堂	1986
	今、親に問われているものは : よみがえれ親たち	新堀通也 [ほか] 著	第一法規出版	1986
	現代教育社会学 (教育科学叢書 増補版)	木原健太郎、新堀通也編	明治図書出版	1976
	現代のエリート	S.ケラー著/新堀通也、石田剛訳	関書院新社	1967
	教育の効果	市川昭午編	東信堂	1987
	未来形の教育 : 21世紀の教育を考える	市川昭午著	教育開発研究所	2000
	試験と学歴 : 努力信仰を超えて	天野郁夫著	リクルート出版部	1986
	学歴の社会史 : 教育と日本の近代 (新潮選書)	天野郁夫著	新潮社	1992
	デュルケーム教育理論の研究	原田彰著	溪水社	1991
	学力問題へのアプローチ : マイノリティと階層の視点から	原田彰編著	多賀出版	2003
	子ども社会学への招待	原田彰、望月重信編	ハーベスト社	2012
	パーソンズの教育規範	高旗正人著	アカデミア出版会	1996
	教育実践の測定研究 : 授業づくり・学級づくりの評価	高旗正人編著	東洋館出版社	1999

授業の社会学と自主協同学習 : 分析と実践 : 論集	高旗正人著	ふくろう出版	2011
マートン科学社会学の研究 : そのパラダイムの形成と展開	有本章著	福村出版	1987
選抜社会 : 試験･昇進をめぐる「加熱」と「冷却」	竹内洋著	リクルート出版	1988
教育伝達の社会学 : 開かれた学校とは (海外名著選 ; 111)	B.バーンスティン著/萩原元昭編訳	明治図書出版	1985
資格社会 : 教育と階層の歴史社会学	R･コリンズ著/大野雅敏、波平勇夫共訳	有信堂高文社	1984
現代教育社会学の課題	稲井広吉、永田陸郎、橋爪貞雄編	協同出版	1969
現代教育の診断 (現代教育社会学講座 ; 1)	大橋薫、山村健編	東京大学出版会	1975
社会変動と教育 (現代教育社会学講座 ; 2)	日比行一、木原孝博編	東京大学出版会	1976
現代社会の人間形成 (現代教育社会学講座 ; 3)	木原健太郎、松原治郎編	東京大学出版会	1976
現代学校の構造 (現代教育社会学講座 ; 4)	河野重男、新井郁男編	東京大学出版会	1976
現代社会の教育政策 (現代教育社会学講座 ; 5)	田村栄一郎、潮木守一編	東京大学出版会	1976
子どもはどう育つか (日本の教育を考える ; 1)	麻生誠、木原孝博編	有信堂高文社	1985
学校を問い直す (日本の教育を考える ; 2)	天野郁夫、松本良夫編	有信堂高文社	1985
教育改革は可能か (日本の教育を考える ; 3)	潮木守一、熊谷一乗、後藤誠也編	有信堂高文社	1985
教育 (リーディングス日本の社会学 ; 16)	柴野昌山、麻生誠、池田秀男編	東京大学出版会	1986
清水義弘、その仕事	清水義弘先生追悼集刊行委員会編	東信堂	2007
教育社会学 (現代教職課程全書)	橋爪貞雄著	国土社	1972
日本的親子観をさぐる : 「さんせう太夫」から「忠臣蔵」まで (NHKブックス ; 553)	片岡徳雄著	日本放送出版協会	1988
教育社会学 (教職科学講座 ; 第4巻)	片岡徳雄編	福村出版	1989
文芸の教育社会学	片岡徳雄編	福村出版	1994
個性と教育 : 脱偏差値教育への展望	片岡徳雄著	小学館	1994
「大人」の条件 : 「社会力」を問う	門脇厚司、佐高信著	岩波書店	2001
教育与社会発展 (教育学文集 ; 第3巻)	瞿葆奎主編	人民教育出版社	1989
教育社会学辞典	日本教育社会学会編	東洋館出版社	1967
教育社会学の展開	日本教育社会学会編	東洋館出版社	1972
教育と社会変動 : 教育社会学のパラダイム展開 ; 上	J･カラベル,A･H･ハルゼー編/潮木守一、天野邦夫、藤田英典編訳	東京大学出版会	1980
教育と社会変動 : 教育社会学のパラダイム展開 ; 下	J･カラベル, A･H･ハルゼー編/潮木守一、天野郁夫、藤田英典編訳	東京大学出版会	1980
現代社会と教育 : 教育社会学の基本問題	西根和雄著	ぎょうせい	1989

	現代社会と教育 : 教育社会学の基本問題(新装版)	西根和雄著	ぎょうせい	1997
	現代社会と教育 : 教育社会学の基本問題(増補版)	西根和雄著	ぎょうせい	2005
	自発協同学習 (理論と実践を結ぶ教育叢書 ; 7)	末吉悌次、信川実編著	黎明書房	1965
	いじめとは何か : 教室の問題、社会の問題 (中公新書 ; 2066)	森田洋司著	中央公論新社	2010
	教室からみた不登校 : データが明かす実像と学校の活性化	森田洋司、松浦善満編著	東洋館出版社	1991
	なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか? : 透明な暴力と向き合うために (どう考える?ニッポンの教育問題)	加野芳正著	日本図書センター	2011
	ソビエト教育社会学序説	相原次男著	東洋館出版社	1987
	日本の教員社会 : 歴史社会学の視野	陣内靖彦著	東洋館出版社	1988
	学制改革の社会学 : 学校をどうするか	熊谷一乗著	有信堂高文社	1984
	試験の時代の終焉 : 選抜社会から育成社会へ	矢野眞和著	有信堂高文社	1991
	ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND SOZIOLOGIE (Wege der Forschung ; Bd.405)	Herausgegeben von BERND GÖTZ und JOCHEN KALTSCHMID	WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT DARMSTADT	1977
(4) 教育政策 教育制度 教育行財政	臨教審 : どうなる教育改革	黒羽亮一著	日本経済新聞社	1985
	教育改革 : 展望と可能性	黒羽亮一編	国土社	1984
	臨教審以後の教育政策	市川昭午著	教育開発研究所	1995
	大阪維新の会「教育基本条例案」何が問題か?	市川昭午著	教育開発研究所	2012
	教師=専門職論の再検討 (教師教育の再検討 ; 1)	市川昭午編	教育開発研究所	1986
	現職教育の再検討 (教師教育の再検討 ; 3)	伊藤和衛編	教育開発研究所	1986
	自由のための教育改革 : 画一主義から多様性への選択	香山健一著	PHP研究所	1987
	国際化社会の教育課題 : 比較教育学的アプローチ	小林哲也、江原武一編著	行路社	1987
	教育行政・教育政策の歴史的研究	上原貞雄 [ほか]著	ぎょうせい	1990
	文部省 : 便覧 (教育社新書 行政機構シリーズ ; 105).	教育社編	教育社	1979
	なぜいま教育基本法改正か : 子供たちの未来を救うために	「日本の教育改革」有識者懇談会著	PHP研究所	2004
(5) 学校経営・管理 学校保健	教師の権威 : 新しい教育的権威の発見	新堀通也著	帝国地方行政学会	1972
	現代教師の苦悩	新堀通也著	帝国地方行政学会	1974
	教師の良識	新堀通也著	ぎょうせい	1975
	学校管理職の現実と課題	新堀通也著	ぎょうせい	1980
	あすへの学校 (あすへの教育のために ; 1)	井上裕吉 [ほか] 編集	ぎょうせい	1975
	学校改革の道 (学校新時代叢書 ; 1)	河野重男著	明治図書出版	1997

	現代教育と学校経営（現代学校経営講座；第1巻）	細谷俊夫［ほか］著	第一法規出版	1976
	教師論の現在：文芸からみた子どもと教師 （日本子ども社会学会セレクション）	原田彰著	北大路書房	2003
	「教育荒廃」その診断と治療法	梶山茂編著	全国教育問題 協議会	1987
	新教師論	長田新編	柳原書店	1950
	教師の資質・力量（講座教師の力量形成；1）	吉本二郎編	ぎょうせい	1989
	教師の勤務構造とメンタル・ヘルス	岡東壽隆、鈴木邦治共著	多賀出版	1997
（6） 教育課程 学習指導 教科別教育 道徳教育	教職課程研究；第5集	姫路獨協大学 教職課程研究室編	姫路獨協大学 教職課程研究室	1995
	教職課程研究；第6集	姫路獨協大学 教職課程研究室編	姫路獨協大学 教職課程研究室	1996
	教職課程研究；第7集	姫路獨協大学 教職課程研究室編	姫路獨協大学 教職課程研究室	1997
	教職課程研究；第8集	姫路獨協大学 教職課程研究室編	姫路獨協大学 教職課程研究室	1998
	教科書問題と近現代史の読み方：戦後50年の教育思考と歴史認識；上	黒羽亮一著	教育開発研究所	1995
	教科書問題と近現代史の読み方：戦後50年の教育思考と歴史認識；下	黒羽亮一著	教育開発研究所	1995
	現代教科論の研究：教科教授の活動定位的構成	歓喜隆司著	風間書房	1993
	陶冶と訓育の統一：現代教科論の活動理論的研究	歓喜隆司著	風間書房	1997
	現代の職業と教育：職業指導論	有本章、近藤大生編/ 坂柳恒夫［ほか］執筆	福村出版	1991
	生徒指導（放送大学教材）	秦政春著	放送大学教育 振興会	1999
	生徒指導（放送大学教材　改訂版）	秦政春著	放送大学教育 振興会	2003
	新しい道徳教育の理念と方法：夢と希望と勇気をはぐくむ	押谷由夫著	東洋館出版社	1999
	心を育てる学校教育の創造：新しい道徳教育の具体的展開	押谷由夫著	光文書院	1995
	道徳教育新時代：生きる喜びを子どもたちに	押谷由夫著	国土社	1994
	道徳・特別活動重要用語300の基礎知識 （重要用語300の基礎知識；12）	押谷由夫、宮川八岐編集	明治図書出版	2000
	道徳：思想と教育の今日的課題	佐藤幸治編著/仲原孝、 清水大介、押谷由夫著	八千代出版	1999
	人権の歴史：同和教育指導の手引（改訂版）	秋定嘉和［ほか］著	山川出版社	1997
	血の通う学習指導案づくり （学校改善実践全集/新井郁男［ほか］総合企画・編集；6）	片岡徳雄、高旗正人、 倉田侃司編著	ぎょうせい	1986
	地域の教育力を活かす （学校改善実践全集/新井郁男［ほか］総合企画・編集；24）	新井郁男著	ぎょうせい	1987
	変化に対応する学校（教育課程と学校運営の改善；第1巻）	森隆夫、高野尚好編著	ぎょうせい	1988
	教育方法学の今日的課題	上野辰美先生退官 記念論文集刊行会編	上野辰美先生退官 記念論文集刊行会	1987
	教育方法学序説	上野辰美著	コレール社	1991

	学校におけるやる気の創造	広島県教育研究所連盟編	第一法規出版	1984
	わが国産業化と実業教育（国連大学プロジェクト[日本の経験]シリーズ/林武総編集；3）	豊田俊雄編著	国際連合大学	1984
	歴史意識の理論的･実証的研究：主として発達と変容に関して	藤井千之助著	風間書房	1985
	高校生の架けた虹の橋：留学生テッドと歩んだ国語の授業	和田美奈子著	行路社	2004
	環境教育論；上巻	今井清一著	晃洋書房	2002
	これからのスポーツと体育	荒井貞光著	道和書院	1986
（7） 幼児･初等･中等教育	子どもの持ちあじを生かす園保育	祐宗省三編著	フレーベル館	1993
	幼児教育学序説	上野辰美著	コレール社	1994
	幼児教育学の系譜	上野辰美先生退官記念論文集刊行会編	上野辰美先生退官記念論文集刊行会	1987
	アイザックス幼児教育論の研究	大塚忠剛著	北大路書房	1995
	遊びの原理に立つ教育	森楙著	黎明書房	1992
	高校再編の視座	「月刊高校教育」編集部編	学事出版	1976
（8） 大学 高等･専門教育 学術行政	日本の大学教授市場：学閥の研究（教育の時代叢書）	新堀通也著	東洋館出版社	1965
	学生運動の論理：スチューデント･パワーと新しい大学の展望（有信堂学生叢書）	新堀通也著	有信堂	1969
	大学制度の研究	皇至道著	柳原書店	1955
	大学をみつめて	天城勲著	リクルート出版部	1986
	ドイツ大学への旅	潮木守一著	リクルート出版部	1986
	キャンパスの生態誌：大学とは何だろう（中公新書；822）	潮木守一著	中央公論社	1986
	学生消費者の時代：アメリカの大学「生き残り」戦略	喜多村和之著	リクルート出版部	1986
	学校淘汰の研究：大学「不死」幻想の終焉	喜多村和之編	東信堂	1989
	大学評価とはなにか：アクレディテーションの理論と実際	喜多村和之著	東信堂	1992
	大学：挑戦の時代（UP選書；276）	天野郁夫著	東京大学出版会	1999
	帝国大学の時代（中公新書； 2004．大学の誕生；上）	天野郁夫著	中央公論新社	2009
	大学力：真の大学改革のために	有本章、北垣郁雄編著	ミネルヴァ書房	2006
	アメリカの学校と大学	コナント他著/沖原豊訳	理想社	1962
	学長の鈴：偏差値より個性値	衛藤瀋吉著	読売新聞社	1988
	大学教育と市場機構（一橋大学経済研究叢書；36）	藤野正三郎著	岩波書店	1986
	高等教育論（放送大学教材；52847-1-9311）	牟田博光編著	放送大学教育振興会	1993

	広島高師文理大の社会的軌跡	片岡徳雄、山崎博敏編	広島地域社会研究センター	1990
	大学論 : 私大の教育・経営考	宮地茂著	丸善プラネット	1991
	教養主義の没落 : 変わりゆくエリート学生文化 (中公新書 ; 1704)	竹内洋著	中央公論新社	2003
	世界の大学 : その伝統と生活	中央公論編集部編	中央公論社	1964
	未来の大学	永井道雄、西田亀久夫、大来佐武郎編	誠文堂新光社	1970
	大学新世紀 : ユニバーシティ・ルネサンス ; '95	ライオン企画	扶桑社	1994
	現代日本高等教育機関地域配置政策史研究	藤原良毅著	明治図書出版	1994
	大学教員懇談会10年の軌跡 (大学は変わる/大学セミナー・ハウス編 ; 続)	大学セミナー・ハウス編	国際書院	1995
	大学への進学 : 選抜と接続 (リーディングス日本の高等教育 1 /Tamagawa University Press Higher Education Reader Series)	中村高康編/橋本鉱市、阿曽沼明裕企画編集	玉川大学出版部	2010
	大学と学問 : 知の共同体の変貌 (リーディングス日本の高等教育 5 /Tamagawa University Press Higher Education Reader Series)	阿曽沼明裕編集/橋本鉱市、阿曽沼明裕企画編集	玉川大学出版部	2010
	大学と国家 : 制度と政策 (リーディングス日本の高等教育 6 /Tamagawa University Press Higher Education Reader Series)	村澤昌崇編集/橋本鉱市、阿曽沼明裕企画編集	玉川大学出版部	2010
	大学を問う : 荒廃する現場からの報告	産経新聞社会部編	新潮社	1992
	ヨーロッパ大学史研究	島田雄次郎著	未來社	1967
	中世イタリアの大学生活	グイド・ザッカニーニ著/児玉善仁訳	平凡社	1990
	ソビエト高等教育の社会政策的研究	相原次男著	風間書房	1994
	アメリカン・マインドの終焉 : 文化と教育の危機	アラン・ブルーム著/菅野盾樹訳	みすず書房	1988
	アメリカの大学 : 巨大化の苦悩 (UP選書 ; 66)	P.ウッドリング著/米盛裕二、宮里政玄、米須興文訳	東京大学出版会	1971
	短大に明日はあるか	清水義弘著	学文社	1992
	東西両京の大学 : 東京帝大と京都帝大 (講談社学術文庫 ; 853)	斬馬剣禅著	講談社	1988
	女子の高等教育 (女子教育研究双書 ; 8)	日本女子大学女子教育研究所編	ぎょうせい	1987
	HIGHER EDUCATION AND THE STUDENT PROBLEM IN JAPAN	KOKUSAI BUNKA SHINKOKAI (Japan Cultural Society)	KOKUSAI BUNKA SHINKOKAI (Japan Cultural Society)	1972
(9) 社会教育	社会教育	新堀通也 [ほか]著	玉川大学通信教育部	1970
	世界の生涯教育 : その理論と実情 (教育選書)	ポール・ラングラン [ほか] 著/新堀通也、原田彰編訳	福村出版	1972
	地方の時代 : コミュニティそして文化	新堀通也、斎藤清三共著	ぎょうせい	1980
	社会教育の方向 (日本現代教育基本文献叢書 社会・生涯教育文献集 ; III-28)	新堀通也著	日本図書センター	2001
	社会教育の終焉	松下圭一著	筑摩書房	1986
	これからの社会教育	村田昇著	東信堂	1994
	社会教育委員手帳	岡本包治監修	教友社	1980

社会教育委員手帳(改訂版)	岡本包治監修	日常出版	1992
社会教育に関する答申集 Ⅵ	全日本社会教育連合会編	全日本社会教育連合会	1997
社会教育の軌跡と展望 : ひろしま	生涯教育研究所編	中央書店	1984
高齢社会への対応をどうするか : 人生八〇年時代	斉藤清三編著	第一法規出版	1983
公民館から見た日本の教育 (公民館叢書)	田代元弥著	全国公民館連合会	1985
教育寸筆 : 地域と教育	溝口謙三著	溝口謙三	1985
生涯学習時代と日本の教育	木田宏著	第一法規	1989
生涯教育の理論と構造	市川昭午著	教育開発研究所	1981
生涯教育の人間関係 (アカデミア･ブックス ; Pedagogy)	住岡英毅著	アカデミア出版会	1985
生涯学習 (教職専門シリーズ ; 10)	讃岐幸治、住岡英毅編著	ミネルヴァ書房	1994
生涯学習と社会教育計画	岩井龍也、国生寿、吉富啓一郎編著	学文社	1992
地域づくりと生涯学習 : 原理的･実証的研究 (広島女子大学地域研究叢書 ; 16)	吉富啓一郎編著	渓水社	1995
生涯学習の展開	吉富啓一郎、国生寿編著	学文社	2000
生涯教育図書101選	森隆夫編	ぎょうせい	1986
生涯教育への転換	広島県社会教育学会編	ぎょうせい	1987
どうなる日本人の余暇ライフ : 欧米型余暇観からの脱却のシナリオ	瀬沼克彰著	ぎょうせい	1988
生涯学習ネットワーク化への挑戦	瀬沼克彰編集	ぎょうせい	1990
余暇の生涯学習化への挑戦	瀬沼克彰著	ぎょうせい	1991
生涯学習と自治体の対応	瀬沼克彰著	学陽書房	1992
生涯学習化の潮流と対応	瀬沼克彰著	東洋館出版社	1995
生涯学習社会と子ども : 子ども会活動の再生	野垣義行著	第一法規出版	1993
日本人の学習 : 成人の学習ニーズをさぐる : NHK学習関心調査 ('82･'85･'88) 報告書	NHK放送文化研究所編	第一法規出版	1990
偏差値を超える科学的な家庭教育	小山田勢津子著	東京電気大学出版局	1994
かがり火	全国子ども会連合会編	全国子ども会連合会	1989

Ⅵ. 文学

日本人の親子像 : 古典大衆芸能にみる	片岡徳雄著	東洋館出版社	1989
四谷怪談の女たち : 子殺しの系譜 (小学館ライブラリー ; 41)	片岡徳雄著	小学館	1993
芭蕉を訪ねて : 旅日記抄/細道の俳諧を歩く (のじぎく文庫)	夏見知章著	神戸新聞総合出版センター	1991

憂国と背理	佐藤章二著	のべる出版企画	2011
天生津賢次の青春 : I did it my way	谷岡浩三著	日本図書刊行会	1999
全作家短篇小説集	森啓夫、豊田一郎編	全作家出版局	1994
山片蟠桃賞の軌跡 : 1982-1991 (増補改訂版)	大阪府生活文化部文化課編	大阪府生活文化部文化課	1993
言葉の創造力 : 山藤泰対談集	山藤泰著/大阪ガスエネルギー・文化研究所編	JDC	1998

Ⅶ. その他

地震と建築 (岩波新書 ; 240)	大崎順彦著	岩波書店	1983
日本語を外国人に教える日本人の本	江副隆秀著	創拓社	1985
王様は裸だ。	林侯文著	西日本文化出版	1986
境界例と自己愛の障害 : 理解と治療にむけて (ライブラリ思春期の"こころのSOS" ; 8)	井上果子、松井豊著	サイエンス社	1998
産経が変えた風 : 正論を貫いて	ウェーブ産経事務局編	産経新聞ニュースサービス	2001
二十一世紀への人間と哲学 : 新しい人間像を求めて ; 下	池田大作、J・デルボラフ共著	河出書房新社	1989
世界のみた日本 : 国立国会図書館所蔵日本関係翻訳図書目録	国立国会図書館専門資料館編	国立国会図書館	1989
日本人の魂を彫る : 「夢の王国」をもとめた松久朋琳・宗琳の心の遍歴	長尾三郎著	講談社	1990
日本社会の構造的問題とその解決の方向 : 三セクター分立の概念	井口和基著	近代文藝社	1995
よみがえれ日本 (日本人の自覚を促す本 . 爽やか通信/中島英迪著 ; 1).	中島英迪著	大雅堂	1991
日本よ永遠なれ (日本人の自覚を促す本 . 爽やか通信/中島英迪著 ; 4)	中島英迪著	大雅堂	1993
魂のふれ合い (日本人の自覚を促す本 . 爽やか通信/中島英迪著 ; 5)	中島英迪著	大雅堂	1994
現代日本人の幻想 (日本人の自覚を促す本 . 爽やか通信/中島英迪著 ; 6)	中島英迪著	大雅堂	1995

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター 2016 年度活動報告

Progress Reports on
Mukogawa Women's University Center for the Study of Child Development 2016

河合　優年*　・　難波　久美子**　・　佐々木　恵**
石川　道子*　・　玉井　日出夫***

KAWAI, Masatoshi,　NAMBA, Kumiko,　SASAKI, Megumi,
ISHIKAWA, Michiko　&　TAMAI, Hideo

目次

Ⅰ．はじめに
Ⅱ．2016 年度の子ども発達科学研究センターについて
　1．本年度の取り組みについて
　2．外部資金の獲得について
　3．次年度に向けて
Ⅲ．2016 年度活動詳細
　1．すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ
　2．子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会
Ⅳ．研究業績

*　武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・研究員／文学部心理・福祉学科・教授
**　武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・助手
***武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・研究員／客員教授

Ⅰ．はじめに

武庫川女子大学子ども発達科学研究センター（以下、子どもセンター）は、独立行政法人日本科学技術振興機構（JST）の「脳科学と社会」計画型研究開発「日本における子供の認知・行動発達に影響を与える要因の解明（JCS：Japan Children's Study）」（2009年3月終了）において起動した。その後、その時の協力者を対象として、西宮市と三重県久居市、尾鷲市における追跡研究を、2009年度より日本学術振興会科学研究費助成事業（科学研究費補助金）基盤研究（A）「乳幼児期の個体・環境要因が児童期の社会的行動に及ぼす影響についてのコホート研究」（2014年3月終了）、2015年度より同じく科学研究費補助金基盤研究（B）「乳幼児期の個体・環境要因と児童期の社会的行動の生物学的基盤についてのコホート研究」として追跡してきている。これらの研究によって、当初目標としていたアウトカムとしての学齢期後半の社会性指標が開発された。また、これまで蓄積されたデータは順次分析され、国際学会等で発表されている。

これらの研究によって開発された追跡手法および指標を活用して、2015年秋より、文部科学省委託事業「いじめ対策等生徒指導推進事業：脳科学・精神医学・心理学等と学校教育の連携の在り方（通称：子どもみんなプロジェクト）を受託し、大阪大学など国立8大学とのコンソーシアムの中で、これまでの追跡研究の成果を学校現場に還元するべく、地域連携による事業を開始している。

2016年度は当初の目的であった、乳幼児研の諸変数と学童期における学校での問題行動や社会性との関係解明についてのこれまでの研究成果と、青年期に入ってからの追跡という今後の方向性についての検討会を、フリー大学（Vrije Universiteit Amsterdam、オランダ、アムステルダム）のサフェルスバーグ教授を招聘して開催し、外部評価を行った。評価結果は子どもセンターのホームページにも公開されているが、高い評価を得ている。課題として、国際的な比較研究に言及されているが、現在進行中の、小中学生の社会的行動とレジリエンシーについてのゴンザガ大学（Gonzaga University、アメリカ、スポケーン）との共同研究が一つの解を与えるものと考えている。

昨年度において報告されたように、心理的指標と生物学的指標に関しても、ようやく遺伝子のメチル化を指標として連結できるところまで来ており、成果が期待できるところまで来ていると言えよう。

上述した、子どもみんなプロジェクトでは、本研究センターのミッションとして西宮市内小中学校の全数調査が計画されているが、タブレットを用いた調査実施のプロトコール開発など、研究成果の社会実装がようやくなされる段階まできているといえよう。基礎研究と教育実践とをどのように接続するのかが今後の大きな課題となる中で、子どもみんなプロジェクトの取り組みは一つの在り方を示すものと考えている。研究成果の発信ととも

に、次の 10 年に向かってどのように研究体制を整えるのかが問われ始めている。

Ⅱ．2016 年度の子ども発達科学研究センターについて

1. 本年度の取り組みについて

2016 年度は以下のような研究活動と成果の地域還元および成果発表を行った。

①コホート研究

本研究は、子どもセンターの中心事業として継続しているものである。0 歳より追い続けている三重県内の協力者には、今年度は任意の唾液調査を含む郵送での質問票調査を実施した。

また、「武庫川チャイルドスタディ」として、同様の枠組みで西宮市内の約 60 組の母子を対象とした追跡研究についても順調に研究が進められた。今年度は、教育研究所 5 階心理学実験室における夏期集中観察と、郵送調査を実施した。詳細は後述する。

これらの一部は、国際心理学会、日本発達心理学会において報告されている。

②西宮市との「乳幼児の追跡調査に関する委託研究契約」に関わるデータ整理と研究

2008 年に西宮市と武庫川女子大学との間で「乳幼児の追跡調査に関する委託研究契約」が締結され、研究協力事業が開始された。具体的な事業としては、2008 年 4 月より、郵送による任意の「乳児後期アンケート」が実施され、同年 6 月より、アンケート結果をもとにしたフォロー事業として「すくすく相談会」が開始された。そして、「10 か月児アンケート健康診査及びフォロー事業に関する委託」が 2009 年度から 2012 年度までの 4 年間継続された。この研究は、「西宮市 10 か月児健康診査（個別健診）」として吸収され、発展的に解消された。

この西宮市の乳児に対する全数調査データ（2008 年度から 2012 年度まで 5 年分、年間約 5,000 名）と、同児が「1 歳 6 か月児健康診査」、「3 歳児健康診査」を受診した際に実施された任意のアンケート調査によって得られた追跡データ（2008 年度「乳児後期アンケート」より 3 年分）に関して、「乳幼児の追跡調査に関する委託研究契約書」を西宮市と交わし、研究を継続している。今年度は、10 か月、1 歳 6 か月、3 歳の各時点におけるアンケート結果と、「すくすく相談会」の結果の照合を含めたデータセットのクリーニングが完了した。これらのデータセットに基づき、西宮市に対する報告を完了させるため、集計と報告書作成を行っている。データセットの取り扱いを市と協議したうえで、現在子どもセンターで保管している回答されたアンケート原本の処分方法を決定する。

③小中学校の児童・生徒の学級適応についての追跡研究

この取り組みは、西宮市教育委員会との連携の中で、小学校入学から中学校卒業まで

の 9 年間の一人ひとりの子どもの追跡可能性を検討しようとするものである。これまでは、Q-U テスト（田上不二夫（監）、河村茂雄（著））を用いて学級適応指標として追跡してきたが、2015 年度より、西宮市の独自尺度の開発に取り掛かっている。自己回復力を測定するこの尺度では、仲間関係、充足的な達成動機、競争的な達成動機、運動の有能感、身体的脆弱性、心理的脆弱性、問題焦点型の対処、情動焦点型の対処、実存感、自尊心、集団生活スキルの要素を測定し、これまで蓄積してきた Q-U テストのデータを外的指標として、妥当性と信頼性の検討を始めている。2016 年度は、2 年目の追跡調査を行った。

本研究は、ゴンザガ大学と共同で進めており、2016 年に愛媛大学で開催された日米教員養成協議会（JUSTEC2016）において結果が報告されている。この時に来日した、ゴンザガ大学のトレイナー准教授との検討会が子どもセンターで実施され、米国との比較について今後の研究方法が絞り込まれた。現在のところは日本のデータを中心として、学級内の居心地感の安定性を検討している。規範意識などについて国際比較は、寺井講師（短期大学部共通教育科）と共同で進めることとなっている。

④子どもみんなプロジェクト

2015 年度より開始された、大阪大学を基幹大学とした、弘前大学、千葉大学、浜松医科大学、金沢大学、福井大学、鳥取大学、兵庫教育大学、武庫川女子大学の 9 大学コンソーシアム研究は、2 年目を迎え、具体的な調査項目の検討などが進められている。昨年同様に、東京と大阪でシンポジウムが開催された。青森県と静岡県での取り組みが先行しているが、子どもセンターでは、上述の学級適応の研究を進めている。本年度は、教育研究所補正予算により、タブレットによる測定を可能とするアプリケーションの開発を行った。2017 年度は、これを使っての実証的な研究に取り掛かる。

⑤教育への還元

子どもセンターの設置目的の一つである、研究成果の学内学生への教育的提示については、昨年同様に学部生の研究会活動などの活動、大学院生を含めた外国人研究者との研究交流などを通じて、研究への動機づけを行った。また、12 月に開催された教育心理学会の年次公開講座において、河合が指定討論者として発達障害との関係から追跡の重要性を述べた。本公開講座には、本学大学院生、教員が多数参加した。

⑥地域への還元

2016 年度も、専門職者に対しての年間 8 回の勉強会を継続した。内容は後述する。

2. 外部資金の獲得について

2016 年度競争的資金は文部科学省科研費（B）と文部科学省委託事業「いじめ対策等生徒指導推進事業：脳科学・精神医学・心理学等と学校教育の連携の在り方」に関する研

究の、2 つの補助金を獲得している。

3. 次年度に向けて

2017 年は、文部科学省科研費（B）の最終年度にあたる。そのため、これまでの研究結果の整理と分析が中心となる。また、これまでのコホート研究で得られた膨大なデータと接続し、共同利用できる形に整理していく。現在子どもセンターにはさまざまな資料や機器が保管されている。これらについては、整理し、処分できるものの仕分けを行う。

各研究テーマの具体的な計画は以下の通りである。

①コホート研究

データセットの完成と論文化を進める。紙媒体データ・電子データの整理を実施し、国内の共有データ資料として広く国内外へ公開する準備に入る。同時に、これまでに得られたデータをまとめる作業に入る。追跡調査も引き続き実施する。

②西宮市における乳幼児の追跡調査

データセットの扱いを協議する。2017 年度は、原則として西宮市との契約は行わない。また、この枠組みでの調査協力者の追跡は断念する。

③児童生徒の学校適応

西宮市教育委員会との連携研究として進められてきた本研究は、④の子どもみんなプロジェクトとして、国のプログラムの一部となってきている。同時に、国際研究として、ゴンザガ大学との共同研究として、国際比較の日本の基本データとしても位置付けられるようになってきている。追跡開始から 5 年目となり、学級適応と子どものレジリエンスとの関係解明が可能となってきている。また、この成果と、他のコンソーシアム大学の成果を踏まえた、保護者講演会の開催を計画している。

④子どもみんなプロジェクト

2015 年から始まった本プロジェクトは、3 年目となり、各大学での取り組みを完成させる段階にきている。プロジェクトには中京大学と大府市教育委員会が新たに加わり、10 大学となっている。これまで武庫川女子大学が果たしていた、事務局機能と研究データの管理は、大阪大学に移行する。本学は西宮市での子ども一人ひとりについての追跡可能性についての検討を集中的に検討していく。

⑤学院教育への還元および地域連携

また、地域連携に関しては、前年度と同様に石川、河合の両名が西宮市の諸施設と連携を保ちながら、小中学校の研究指導、実践指導を含めたさまざまな形でのアドバイス活動に参画していく。また、現場教員への還元として、10 年研修に両名が講師として参加する。

Ⅲ．2016 年度活動詳細

1. すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ

（1） 2016 年度の進捗

すくすくコホート三重では、小学校 5 年生、6 年生の協力者に、3 学期に郵送調査を実施した。5 年生には任意で唾液調査（DNA メチル化測定）への協力を、質問票送付と同時に依頼した。

武庫川チャイルドスタディでは、夏休みに小学 3 年生の唾液調査（アミラーゼ、コルチゾールの測定（任意））を含む観察調査を実施した。また、3 学期には、小学校 4 年生の郵送調査を実施した。今年度も個別の発達相談にその都度対応している。

武庫川チャイルドスタディにおける唾液調査は 2 回目となるが、前回の反省点を踏まえ、手続きの見直しを行った。その結果、より簡便な方法で実施することができ、協力者全員の参加と測定可能な標本の回収につなげることができた。また、個別の結果発送も実施した。

すくすくコホート三重と武庫川チャイルドスタディの協力者向けのニューズレターは、順調に発刊できた。学齢期の子どもを持つ保護者の方々に多くの情報を提供できたのではないかと考えている。

（2） 今後の予定

2017 年度は、前述の通り引き続きデータ整理とその論文化を中心に行う。また、追跡調査については、すくすくコホート三重では、小学校 6 年生、中学校 1 年生（春）の協力者に郵送調査を行う予定である。武庫川チャイルドスタディでは、小学校 4 年生の夏の観察（唾液調査（任意）を含む）と、小学校 5 年生の郵送調査とが実施される予定である。

2. 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会

（1） 2016 年度の取り組み

子どもセンターの設立当初の大きな目的は、学童期における社会性の形成過程解明であった。これは、JST 研究において、ASD（自閉スペクトラム症）の多くに、他者の意図を理解したり、コミュニケーションをとることが難しいという、社会性の問題解明が中核におかれていたことと関係している。子どもセンターでは、これまで子どもの発達過程に関する基礎的な知識、子どもの神経学的な観察法など、子ども理解や研究を進める上で重要と思われる事柄について学習会をもってきた。

2015 年度は、保育場面における子どもの行動に基づき、子どもたちの運動・認知面の評価の基礎となる測定方法についてアイデアを出し、チェックリストを作成す

る試みを開始した。そして後半は、小学校現場で、どのようなことが問題になっているのか、その問題と考案されたチェックリストはリンクさせることができるかどうか検討した。どのような質問やどのような状況を作れば、子どもの状態を推測できるのか、ということも併せて考えた。

(2) 実施記録

学ぶ会は、武庫川女子大学学術交流館1階会議室を利用して、おおむね月1回、土曜日に開催された。講演・検討時間は、10：00 ～ 11：30である。開催日時と実施内容を表に示した。

表　子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会　2016 開催報告

回	日　程	テーマ	タイトル	担当者	参加者数	院生参加
1	5月7日	行動のチェックリストを作成する	小学校に繋げていく支援	河合優年、石川道子	21名	0名
2	6月11日	行動のチェックリストの内容を検討する①	児童期の日常生活にある困りごと	石川道子	17名	1名
3	7月2日	行動のチェックリストの内容を検討する②	困りごとを整理する	石川道子	18名	1名
4	8月6日	行動のチェックリストの内容を検討する③	チェックリスト化	石川道子	19名	0名
5	9月3日	小中学校での取り組みを知る①	N市での取り組み① 学校現場から	石川道子、植木友加里 藤本翔子	24名	0名
6	10月1日	現場からの話を振り返って考える	児童期での問題の再検討	石川道子	15名	0名
7	12月10日	小中学校での取り組みを知る②	N市での取り組み② 学校現場から	石川道子、瀧北佳奈 中島千晴	22名	3名
8	3月4日	まとめと展望	チェックリスト完成に向けて	石川道子、河合優年	21名	3名

(3) 実施内容のまとめ

今年度は、幼児期後半を対象にした。児童期の問題点を整理し、チェックリストの作成を行った。児童期の集団生活における一つの重要な目標として、就学準備がある。とはいうものの、これまでの話題から、学ぶ会の参加者は乳幼児に関わる専門職者が中心であり、小学校で現在何が起こっているのかを詳細には知らない。そこで、このチェックリストが、就学という大きな環境変化を経た小学校生活で、ど

のような意味を持ってくるのか検討するために、小学校での様子を紹介してもらった。講師には、支援のために小学校に入っている、教員とは異なる立場の方々を迎えた。当日は、事例を含めた内容であったが、本報告では、個人情報に触れる部分もあるので、特に子どもに関する報告の詳細は記載していない。チェックリスト作成についても、各回のまとめとせず、いくつかの議論のまとまりで掲載している。

a） 小学校に繋げていく支援

―小学校入学後の問題を見据えて児童期・幼児期に何ができるか考える―

ⅰ）取り組みの目的

これまで具体的なケースを検討しながら、子どもの発達とその評価の視点について考えてきた。システムとしての発達過程の理解では、ある月齢で子どもの行動が実行されるための、下位の要素の存在確認と、それらの機能の協応関係の確認が重要である。過去の検討では、これらの要素間の関係性と同時に、機能出現の順序性にも注意が必要であることを指摘してきた。

例えば、ハイハイすることなく歩行に移る子どもは、歩行という目的を達成しているという意味では、発達評価では“+”になるが、ハイハイにおける四肢の筋肉の協応はスキップされていることになる。現時点ではこのような、前段階の行動のスキップが後の発達にどのような影響を及ぼすのかについては明確な研究結果が得られているわけではないが、機能が相互にカップリングするためには、それらを総合的に使う機会が重要になる。

今年度は、昨年度に引き続いて、子どもの発達をどのように捉え、どのようにその先の発達と結びつけるのかについて考えていく。

ⅱ）これまでの復習

発達検査などで示されている発達過程の記述は、さまざまな状況や背景にある他の行動との関係が捨象されていて、自分が経験している実際の姿とかなり異なる場合がある。生きた子どもの生活の中で子どもを理解することは、実践的意味からも重要である。発達検査のような、ある行動ができた、できていないという０／１データでは扱われない、不器用さなどの視点を加えることにより、認知発達との関係性が議論できるようになる。

これまでの議論の中で、次のような子どもについて保育者は気になるということが分かってきた。①年齢相当でない行動がある（遅い場合も早い場合も）、②他の子どもに対しては有効である手段がその子どもには効果を持たない、③行動が予想できない。

幼児を理解しようとすると、彼らの個々の機構系とそれらが相互に関係しあった全体をとらえなければならない。機能の発達は、人間の行動をシステム（組織体）

として見ると、下位要素が相互に関係しながら上位の機能系を形成していく過程であると考えられる。この過程において重要なのが、システムの再構築過程である。例えば、座っていた子どもがどこか別の場所に移動しようとすると、それまでの安定していた座位から、腰を浮かすために身体のバランスをいったん崩して立ち上がり、歩行運動に移らなければならない。この別の運動に組み直す時が不安定な時になる。つまり、何か動きを変えようとするときには、いったんシステムを壊して、運動のなかでそれらを再構成する必要がある。子どもは、環境に適応しながら発達する。発達の気になる子どもは、その過程で認知的にも運動的にも、自分の部品を組み直しにくいのかもしれない。

機能別発達のところでは運動を強調していたが、それ以外の機能についても同じような再構成の瞬間がある。ここでは、知覚を例にとりながら、外の世界に自分を合わせるということがどのような意味を持っているのか考える。

子どもが外界と相互作用をするためには、見ている知覚世界の特定の対象に注意を固定しなくてはならない。その対象を、空間的にも時間的にも相対的にとらえなければならないからである。画像を固定して、そこから対象をとらえ、その対象に向かって手を伸ばす場合を考えてみよう。知覚の中で、対象を切り出し、そこに向かって手を伸ばす。知覚と運動をカップリング（協応）させねばならないので難しい作業である。対象が動いているとその操作はもっと難しくなる。なにげなく見える、視線の共有や母親とのアイコンタクトも同じような仕組みによっている。視覚と運動のカップリングは、多くの場合経験によって漸進的に作られる。興味深いことに、このような相互関係性が対象との関係性を作り出し、最終的には社会的な存在としての人間が得意とする、社会的関係性にも影響してくることになる。このような、外部にある対象の意味づけを総称して認知と呼ぶ。繰り返し経験することによって、対象が持つ場面に応じた意味を知っていく。

さて、子どもの世界を作り出すものはなにかを考えると、古典的な刺激と反応の連鎖による経験の強さ（強化）だけでは説明できない。外の刺激を取り込む機能や、手伸ばしなどの実行機能は最初から存在していて、それらが外部のどの刺激と関係するのかを記憶の中にしまい込むという、先天的な機能系があるということしか分からない。しかしこれまで見てきたように、手を伸ばすためには、外の世界を取り込んで位置情報を分析し、そこにどれくらいのスピードで手を伸ばせばよいのかを判断し、それらを組み合わせなければならない。どちらかがうまく働かないと、手を伸ばして物をつかむことができない。これこそが協調運動の中核的な部分である。

運動について考えてみても、個々の運動とそれら運動の協調性からなる協調運

動、連動運動、不随意運動などの相互関連性など、とても複雑で階層的な仕組みがある。神経学的に言うと、自動的な運動は小脳系に由来するものであり、本来ユニット化しているので、そこに最初からあると言えばそうだが、ではそれに意味のある活動をさせるのは何かということになる。やる気などは文脈に依存するので、子どもたちの運動は、きわめて高度な仕組みだとしか言えない。

とは言うものの、運動能力が知的な働きと関係していると連想させる素地はある。外界が出している様々な信号を瞬時に分析して最適な運動をしていると考えると、不器用な人は利発でないと見えてしまう。もちろん多くの場合、私たちは自動的に外部がアフォードしている信号（利用可能信号とでもいえるもの）を受け取り最適な行動を選択している。子どもたちはマグカップのどこがつかめそうなのかを検出している。この検出機能は生得的であるようで、特別教えられなくても子どもは手を出してカップをつかむ。このような内的な機能を想定しながら、それらの組み合わせで子どもの発達を考えることによって、私たちは、子どもの発達を理解するだけでなく、有効な支援策を考えることができる。

このように、運動と認知機能は密接な関係を持っているといえる。行動は場面と独立ではない。昨年見てきた運動能力テストの中では、個々の運動はできるのに、課題解決的な場面ではそれが有効に使えないようなケースが見られた。例えば、立幅跳び場面では、どのような恰好で課題を遂行するのかという運動の形とともに、到達点を想定して、その目標にむかって飛び出すという動作を計画し、そのために上肢と下肢を協調させ、タイミングよく飛び出すという、各要素のカップリングが必要になる。しかし、その場足踏み的な運動に終わる子どもたちが何人か見られた。

幼児の動作が稚拙であり、年齢よりも遅れてみえる場合や、著しく早い場合に、私たちは何か気になると感じる。運動能力テストでは個々の運動能力が測定されるが、実際の生活場面ではそれらを組み合わせて、目的を遂行するために使うことになる。これまで述べてきたように、この場面だとこうするとよい、というような認知的な分析が重要となる。これは、保育場面では個人差として理解される。仲介因子や、やる気を高めるエンハンサー（働きや気持ちを高める強化要因）などの心理的な働きも重要である。

ⅲ）今年度勉強会の計画

昨年検討した運動能力テストは、どちらかというと身体の特定部位を使った活動である。したがって日常活動の中で使われる場合には、目的を達成しようとする意欲や動機づけなどの要素と、筋肉活動を適切に変形させるような知恵が必要となる。この２つの場面での筋の使い方は、筋電図的には同じかもしれないが、組み合わせは全く異なるものになる。

そのため、子どもを理解するには、個々の運動能力や認知能力だけでなく、どのような場面でそれらが使われるのかを含めた目利きが重要になる。子どもの運動がどのような場面でどのように使われているのか、そこで期待される行動を形成している要素は何か、次の発達段階でどのような要素が組み合わされるのか、そのきっかけは何か、などの視点が必要となる。この「場面」を「ニッチ」と呼ぶ（例：魚にとってのニッチは水。水が無ければ生きて行けない）。場面が適切でないと子どもの本当の力が見えないかもしれない。今年度は、場面での行動とその意味について考えていく。

b）チェックリストの作成

参加者に、主に3歳より後の日常生活の困りごとについて挙げてもらった。出された困りごとは、①言語主張のコントロール不可（他者が話している時にもどんどん話してしまう、割り込んでしまう、など）、②言語による情動コントロール不可（思いが通らないと泣く、怒ると手が出る、など）、③注意を向けられない（遊びに熱中していると耳に入らない、自分でこうと決めると聞けない、など）、④複雑な会話内容の理解不可（話全体を理解できない、自分のこととして理解できない、など）、⑤パニック（トラブルがあると、関わりを拒絶する、など）、⑥ルール学習／適用（生活の流れが抜ける、など）、⑦身体コントロール（寝起きの悪さ、排尿場所、不器用さ、など）、⑧環境への不安・慣れ（初めてのものへの慣れの悪さ、など）、⑨年齢／場面相応の遊び方（遊びが幼い、家庭の様子が筒抜け、など）、といった内容に分類された。

これらの行動は、年齢が低ければ問題にならないような行動、年齢にふさわしくない行動が多く含まれていた。また、個別の事例の特殊な行動もあった。何が問題となるのか検討していくために、さらに、問題行動が目立ちやすい場面、例えば外での自由遊びの場面では、どのような問題が起こりがちか検討した。

保育園での遊びの場面は、大きく＜設定遊び＞と＜自由遊び＞がある。＜設定遊び＞では、できないこと、経験していないことを発見することができる。しかし、全員で同じことに取り組むようなやり方は、西宮の公立保育所では行っていないため、今回は検討対象としない。＜自由遊び＞の中でも、自由度の高い外遊びを対象にする。どのような気になる行動があるか、見かける場所はどこか挙げてもらった。

まず場所は、本来遊びで使わない（使ってはいけない）場所、例えば、植え込み、池の周り、玄関（遅出の職員などと関わろうとする）、ドア周り、日陰 （すぐに疲れる）、水周り（1、2歳くらいではいる。3歳くらいになると切り替えられる。しかし小学校では、やめられない子が再び見られる）などが挙げられた。遊びの種類であるが、いつも同じ遊びをしている、ということも特徴である。砂場、滑り

台、三輪車などが挙げられた。

また、友だちとトラブルが起こる、というのは加配のポイントになるため、先生方に認識されやすい。何でもトラブルになるという場合もあるし、（自分のものだと思っている）遊び道具の取り合いでトラブルになる、特定の子とトラブルになる、ルールが分からないためにトラブルになる、などが挙げられた。

困るポイントとしては、何度言っても繰り返す、先生（大人の介入）に対して、なぐる、ける、かむ、言葉の使い方を間違えている、伝わらない、といった点である。大人の介入への反応として、説明が分からない（言語レベルの問題）ために、同じことを繰り返す、ということがある。また3歳児だと聞けないが4歳児になると聞ける。抽象的な説明は特に理解が難しい。どのようにふるまうか、という言葉の説明は、身体行動と一体化させるとわかることもある。他に、そもそもコミュニケーションの認識の欠如（何か言われるんじゃないかという認識がない、やってもいいかな（ルールの確認）、ということを大人に確認する必要性を感じていない、大人は邪魔する人、の認識）についても注意が必要だろう。

これらを踏まえると、子どもの言語発達を丁寧に援助しながら、その場にはルールがあり、他の子どもはそのルールに従っていて、最終的には、そのルールを管理する大人がいる、ということを理解させる働きかけが必要だろう。しかしこれを一度に援助するのは難しい。どのような言語発達レベルならば、どのようなルール理解が可能か、という段階の設定が必要かもしれない。

以上は、自由度の高い場面から出てきた。自由度の低い場面（することが決まっている、生活場面など）ではどうなるだろうか。

c）小学校の現状

講師を招き、N市での取り組みを紹介していただいた。

①インクルーシブ支援として教育資源の連携と指導支援の質の向上にかかる調査研究を目的にスクールクラスターモデル事業を開設した。N市では、発達障害児に関する取り組みとして、小学校と中学校に派遣された。活動内容は介入をして何かをするのではなく観察を通して気づいたことを現場へフィードバックする手法を取った。活動の結果、管理職と現場の先生の情報共有を促すことができた。この支援方法の問題点として、先生方は即効性や解決策を求めてくることが多い。観察記録については、どのように現場で活用されているのかわからないといったことが挙げられた。現在いろんな立場の支援者が学校現場に入ってきている。連携できればいいが、まだ手探りで行われているところもある。

②教育相談員として巡回相談をしている。一人が10校を担当し、巡回している。

学校の中へ入って行って観察していると、規律が守られていない学校も多くある。発達障害の特性を持っている子どもに対する対応がよくないケースが多い。なぜその子はパニックを起こしているのか、その子は何に困っているのか、という視点がない。他の支援体制とやり取りがないようなケースもある。

③支援センター、アウトリーチを実施している。保育園から高等学校まで、教室観察して教員にフィードバックする。1、2時間限定の観察をした後に、教員に報告の時間を取る。教員による子どもに対する見立てがよくない。子ども自身の姿が捉えられていない

d）チェックリストの再検討とまとめ

児の問題行動がどのような幼児期・児童期を経て形成されてきたのかを考え、これまで前半で進めてきた行動のチェックリストとの関連性を探り、幼児期・児童期の段階でどのように支援していけばよいか検討した。

まず個々の問題として、発達性協調運動障害（DCD : Developmental coordination disorder）のような、自分の身体の感覚が不確かであるということは、外界の環境認知も不確かなものになる可能性がある。その児の状態の評価ということが必要である。しかし、これまでの発達検査のように、各機能別にできる・できないを捉えるだけでは不十分である。それぞれの機能を組み合わせて快適に生活しようとするとできなくなる、というような状態を評価していきたい。今、作ろうとしているこのチェックリストは、「生態学的発達検査」というものになるのではないか。

生態学的、ということで、場面の切り取りが大事になってくる。違いが出やすい具体的な場面を設定する必要がある。困りごと、あるいは小学校のトラブルから場面を設定していくのがよいのではないか。これまで検討してきた、発達障害の視点（運動面での特徴・対人関係での特徴・こだわりなどの心理的な特徴）に今回の学習場面での特徴を加えて多層的に捉えることにより、問題行動の生起メカニズムを捉えていけるのではないか。

「生態学的発達検査」

以下に示す行動が見られるか。＜よく見られる・ときどき・見られない＞

学校生活領域

①指示が入らない
②学習課題ができない
③学校での活動は指示すればできる
④着席が続かない
⑤ちょっとした刺激でパニックになってしまう
⑥友達とトラブルが多い
⑦学校へ来られない
⑧集団行動を中断させてしまう

学習

○文字数字に興味がない　→　書けない
　　本を読まない
　　名前が分からない
　　時計・カレンダーの意味が分からない
　　曜日がわからない
○まわりの真似をすることがわかっていない
○分からないことを先生に聞いてこない
○集団でそろって動くときに別の動きになる
（運動会での練習　音楽発表会の練習　お遊戯の練習）
○合わせてゆこうとするより自分でやって行こうとする
○クラスでやっている子もいればやっていない子もいるとなると難しくなる
○誤った自分への注意の向け方方略をとる（先生が注意のためこちらに来る）

環境

○連携機関などの情報があるか
○相談の枠組みがあるか
○先生がカウンセリングについての知識をもっているか
○危機対応の方法が明示されているか
○授業規律があるか
　　授業が始まらない　終わらない　始業終了の挨拶
　　子どもがうろうろしている　授業中にトイレに行く
○先生が発達障害や不登校を理解しているか

○原因ではなく行動を抑制しているか

先生の個人差

○障害名に過剰に反応するか

○先生の困り感

○生徒のパニックに対応できているか

○一人ひとりの支援と、学級・学校全体での問題の取り扱いは別か

○管理職がアウトリーチを知っている

（4） 次年度に向けて

今年度は、行動のチェックリストを作成する、ということを中心に進めてきた。また、その場の困ったことの評価だけに終わるのではなく、小学校就学後の適応に役立つようにしたいと、小学校の現状を知る回を設けた。次年度は、具体化とともに、実際に使えるものになるかどうか、実践的に取り組んでいきたい。

Ⅳ．研究業績

(1) 書籍

1）難波久美子・河合優年　2016　マイクロアナリシス（VI 部 75 章 1 節）　田島信元・岩立志津夫・長崎勤（編）　新・発達心理学ハンドブック　福村出版 .

(2) 論文

1）河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫　2016　武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター　2015 年度活動報告　武庫川女子大学教育研究所研究レポート，46，103-123.

(3) 学会発表

1）河合優年・難波久美子・佐々木恵・小花和 W. 尚子 ・ 山本初実 ・田中滋己 ・玉井航太（2017）. システムズアプローチからみた発達過程（2）KIDS（乳幼児発達検査）5 領域の交差遅延モデル分析からの検討 .　日本発達心理学会第 28 回大会論文集 P.432.（広島大学，3 月）

2）Namba, K., Kawai, M., Sasaki, M., Tanaka, S. & Yamamoto, H.（2016） The effect of self-regulation behaviors at 3.5, 5, and 6years old on temperaments at their school age. Poster presented at International Congress of Psychology 2016.（July, 2016. Yokohama, Japan）.

3）難波久美子・河合優年・佐々木恵・山川紀子・山本初実（2016）. 幼児期における行動抑制の発達的変化（6）5 歳、6 歳の実験室場面における抑制行動と熟慮性―衝動性との関連 . 日本発達心理学会第 27 回大会論文集 P.539.（北海道大学，5 月）

4）Tanaka, S., Yamakawa,N., Tamai, K., Namba, K., Sasaki, M., Obanawa, N. W., Kawai, M., Yamamoto, H..（2016）. The maternal affect toward infants during the puerperal period might be correlated with the biomarkers in cord blood. Poster presented at International Congress of Psychology 2016.（July, 2016. Yokohama, Japan）.

5）田中滋己・アウンコーウー・盆野元紀・山本初実・井戸正流・河合優年（2016）母体の心理的要因と臍帯血中のバイオマーカーとの関連 . 第 70 回国立病院総合医学会 . P2-41-7.（那覇市，11 月）

6）Terai, T., Takai, H., Alfonso, C. V., Traynor, J., Sunderland, J., Kawai, M.（2016）Short-term Longitudinal Study in Japanese Elementary and Junior High Schools Regarding School Adaptation. -Is There Any Sign before Being Maladjusted?- JUSTEC（日米教員養成協議会）28 回大会 . Proceedings and Abstracts,P41.（愛媛大学，11 月）

(4) 発刊予定

1）河合優年 ・高井弘弥・寺井朋子・佐々木恵・坂田智美・大和一哉・谷口麻衣・星川雅俊・加苅頼子・河合純孝（印刷中）児童生徒の心理的状態把握とその追跡の方法に関する研究－ 9 大学連携共同研究「子どもみんなプロジェクト」の西宮市における取り組み－ The Study Regarding Procedures to Comprehend and Track Physiological Conditions of Pupils : Efforts in Nishinomiya for the Collaborative Research “Kodomo Minna Project” by Nine Universities.

2015 年度

研究員の業績および特別研究の経過報告

（2015 年 4 月～ 2016 年 3 月）

友 田　泰 正（ともだ　やすまさ）　　教育研究所長・教授

▶著書

共著　2015 年 6 月　新堀通也先生追悼集刊行委員会編『新堀通也、その仕事』東信堂

▶学会活動

日本教育社会学会、日本社会教育学会、日本教育学会

安 東　由 則（あんどう　よしのり）　　教授

▶著書

共著　2015 年 6 月　新堀通也先生追悼集刊行委員会編『新堀通也、その仕事』東信堂

▶論文

単著　2016 年 3 月「私立高校に関するデータ集（1）」『研究レポート』46，武庫川女子大学教育研究所，pp.1–33.

単著　2016 年 3 月「私立高校に関する文献目録：主として 1990 年以降」『研究レポート』46，武庫川女子大学教育研究所，pp.35–51.

単著　2016 年 3 月「アメリカにおける女子大学の動向（1）：19 世紀から 1970 年代まで」『研究レポート』46，武庫川女子大学教育研究所，pp.83–102.

単著　2016 年 3 月「北海道・上ノ国町を取り巻く社会的環境の変化と現状の把握：地域の教育と生活を把握するための基礎作業として」平成 24–27 年科研費研究（基盤研究 B）『教師の専門性の再検討と教師教育における「子ども理解のカリキュラム」の構想』最終報告書（全 21 頁）

▶講演編集

森本直樹（講演）・安東由則（編集）2016 年 3 月「平成 27 年度『特別研究・私立中高研究会講演録』近畿地区における私立高校の入試動向と進学戦略」『研究レポート』46，武庫川女子大学教育研究所，pp.53–82.

▶学会活動

日本教育社会学会、日本社会学会、日本高等教育学会、日本子ども社会学会、日本教育学会、など

▶社会活動

兵庫県社会教育委員会議・理事（～ 6 月）、芦屋市社会教育委員の会議・議長、
西宮市青少年問題協議会・会長など

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テーマ①：大学教育、大学経営に関する研究

研究経過：　2015 年度の「大学教育研究会」は、北海道教育大学札幌校より庄井良信教授を招いて、「教員養成のあり方について：北海道教育大学の事例から」とのタイトルで

講演をいただいた。少子化が進み、教員養成改革が議論され、実行に移されようとしている今日、その先駆の大学として、どのような取り組みがなされており、課題があるのかについて具体的なお話をいただき、その後、議論を行った。(2015 年 10 月 14 日)。

研究成果：　今年度の講演については、内容的なこともあり『研究レポート』への掲載を見合わせることとした。

テーマ②：女子大学の総合的研究：データ収集とデータ集作成

研究経過：　継続的に、日本の大学と短期大学に関する資料の収集・整理を行うとともに、アメリカにて収集した資料・データの整理、新たなデータの収集に努めている。教育研究所の HP には「日本の女子大学データ」を公開しており、毎年、そのデータの更新を行っている。

研究成果：　データ入力と HP のデータ集を更新した。データ集には新たな表も組み入れた。「研究論文」に記載の「アメリカにおける女子大学の動向（1)」は、この特別研究による成果の一つである。

テーマ③：私立中学・高等学校の動向とサバイバル戦略

研究経過：　少子化が進行し、中学・高校への入学する人口は減少している。さらに、大阪府による私立学校への学費補助、兵庫県では公立高校の学区の拡大による一部高校の進学校化などの大きな環境的変化が生じており、兵庫県の私立中学・高校は生徒募集においては、厳しい状況に追い込まれる学校もある。そこで、私立中高を巡る基礎データを収集してデータ集を作成するとともに、私立中学・高校の受験状況および学校改革の取り組み情報に精通している学習塾関係者を招き、近畿地区の私立学校の状況につて情報提供をしていただいた。

研究成果：「研究論文」に記載した通り、『研究レポート』46 号に、作成したデータ集と関連文献目録を掲載した。

石 川　道 子（いしかわ　みちこ）　　教授

▶著書

単著　2015 年 7 月『そうだったのか！発達障害の世界』中央法規出版

▶論文

単著　2015 年 12 月「「いうことを聞けない」とされる子の持つ障害」『児童心理』69（17), pp.25-32.

▶学会発表

橋詰啓子、寺井朋子、倉石哲也、石川道子　2015 年 5 月「専門職としての保育士に関する研究①保育士の職務満足度」日本保育学会第 68 回大会　椙山女学園大学

寺井朋子、橋詰啓子、石川道子、倉石哲也　2015 年 5 月「専門職としての保育士に関する研

究②保育士の倫理観」日本保育学会第 68 回大会　椙山女学園大学

石川道子、橋詰啓子、寺井明子　2015 年 7 月「発達障害事例の親子による後方視的語りの検討」日本発達障害学会　第 50 回大会　東京学芸大学小金井キャンパス

▶学会活動

日本小児科学会、日本小児精神神経学会、日本小児神経学会、日本発達障害学会、
日本小児心身症学会、日本児童精神学会、日本 ADHD 学会、日本睡眠学会

▶社会活動

日本小児精神神経学会　理事

西宮市保育所あゆみ保育入所審査会委員および巡回相談助言講師

西宮市特別支援教育専門家チーム相談員

芦屋特別支援学校専門家相談員

こうべ学びの支援センター医療教育相談員

兵庫県特別支援教育センター相談員

大阪市特別支援教育専門家チーム・アドバイザー

▶その他

講師　2015 年 5 月「発達障がい児の理解と支援～就学に向けて」大阪市幼稚園特別支援教育研修会（於：大阪市教育センター）

講師　2015 年 6 月「支援の必要な子どもへの対応について」西宮市保育士研修会（於：西宮市民会館）

講師　2015 年 6 月「神戸市通級指導教室での指導の実践について」神戸市教育委員会（於：神戸市総合教育センター）

講師　2015 年 6 月「発達障害の理解者となるために」兵庫県スクール・カウンセラー研修会（於：武庫川女子大学）

講師　2015 年 6 月、7 月「発達障害の理解と対応」尼崎保健所（於：尼崎保健所）

講師　2015 年 7 月「障害のある子とともに育つ保育コース 2」ちゃいるどネット大阪（於：ドーンセンター）

講師　2015 年 7 月「発達障害の理解と教育」兵庫県立教育研修所主催 10 年経験者研修（於：武庫川女子大学）

講師　2015 年 7 月「発達障害の世界を理解する」保育士元気アップ連続講座（於：武庫川女子大学）

講師　2015 年 7 月「気になる子への対応」岩倉市教育委員会（於：岩倉市総合体育館）

講師　2015 年 7 月「発達障がいのある子どもが見ている世界～小学校でできる支援～」浪速区社会福祉協議会（於：浪速区社会福祉協議会）

講師　2015 年 7 月「発達障害の世界を理解した幼児期の支援」三田市立幼稚園長会特別支援教育研修会（於：三田市まちづくり協働センター）

講師　2015 年 8 月「発達障害児の理解と対応」神戸市教育委員会（於：昆陽特別支援学校）

講師　2015 年 8 月「発達障害の理解と支援」神戸地区私立学校・幼稚園人権教育研究協議会研究大会（於：兵庫県私学会館）

講師　2015 年 8 月「発達障害児への支援」小牧市教育委員会（於：小牧勤労センター）

講師　2015 年 8 月「発達障害―小学校」第 20 回学校心理士全国研修会（於：武庫川女子大学）

講師　2015 年 8 月「通常学級における特別支援教育」一宮市教育委員会（於：一宮市総合体育館）

講師　2015 年 9 月「集団保育における気になる子どもへの関わり方について」西宮市保育所職員専門研修（於：西宮職員会館）

講師　2015 年 10 月「発達障害の子どもの理解と支援について」甲山福祉センター公開講座（於：西宮すなご医療福祉センター）

講師　2015 年 11 月、12 月「発達障害の世界を理解する」私学連合会　特別支援教育研修会（於：私学連会館）

講師　2015 年 12 月「発達障害の生涯支援とは？」須磨学園校内研修会（於：須磨学園）

講師　2016 年 1 月「発達障がいの理解と対応」大阪市社会福祉研修・情報センター（於：大阪市社会福祉研修・情報センター）

講師　2016 年 2 月「発達障害の特性とその発見の仕方、及び対応のあり方」 有馬高等学校定時制課程校内研修（於：有馬高校）

講師　2016 年 2 月「そうだったのか！発達障害の世界」こうべ市民福祉振興会主催　発達の気になる子の体験広場保護者支援講座（於：しあわせの村研修館）

講師　2016 年 3 月「気になる子への支援」宝塚市立末成小学校校内研修（於：末成小学校）

講師　2016 年 3 月「そうだったのか！発達障害の世界―学齢期」日進市社会福祉協議会（於：日進市発達支援センター）

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テ ー マ：発達が気になる子どもや障害児を持つ保護者に対する理解と支援のあり方

研究経過：　発達障害者本人とその親にインタビューを依頼し、幼少期から現在までの成長過程において、学校での学習、教員との関係、不登校、進学、家族などについて継続的に聞き取りを行っている。親子インタビューの前半を分析した結果は、「発達障害事例の親子による後方視的語りの検討」として日本発達障害学会で発表を行った。2012 年より公開講座「保育士のための元気アップ勉強会」と連動してアンケート調査を継続して実施している。2015 年度のアンケート結果については、日本保育学会で発表した。2012～2015 年の 4 年間継続してきた公開講座やケーススタディの実践とアンケート調査結果をまとめ、「臨床教育学研究」第 22 号に研究レポートとして報告した。

河 合　優 年（かわい　まさとし）　　教授

▶著書

共編著 2015 年 6 月『児童心理学の進歩（2015 年版）』金子書房

▶論文

共著 2016 年 3 月「武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター 2015 年度活動報告」『研究レポート』46，武庫川女子大学教育研究所，pp.101-123.

▶学会発表

田中滋己・須麗清・アウンコーウー・盆野元紀・山本初実・井戸正流・河合優年 2015 年 10 月　新生児期における制御性 T 細胞の自然免疫への関与．第 69 回国立病院総合医学学会（札幌）

Kawai, M., Namba, K., Sasaki, M., Ishikawa, M., Obanawa, N. W., Yamamoto, H., Yamakawa, N., Tanaka, S. & Tamai, K. Developmental change of mother-infant interaction（4-42 months）through microanalytical investigation. Poster presented at the Developmental Section and Social Section, Annual Conference 2015 of the British Psychological Society. Abstracts, p.59（Sept. 2015, Manchester, UK）

Namba, K., Kawai, M., Tamai, K., Sasaki, M., Ishikawa, M., Obanawa, N. W., Yamakawa, N., Tanaka, S. & Yamamoto, H. Which components would be needed to develop successful self-regulation in early childhood? Poster presented at the Developmental Section and Social Section, Annual Conference 2015 of the British Psychological Society. Abstracts, p.120（Sept. 2015, Manchester, UK）

Terai T., Takai H., Vincent C. A., Sunderland J., Traynor J. & Kawai M. Short Term Longitudinal Study of Changing Patterns of Self-Reported Bulling/Approval Score of Children from Elementary to Middle School. Proceeding and Abstracts of the 27th Japan-U. S. Teacher Education Consortium（JUSTEC）, Presentation 3, p.23, University of West Florida（Sept. 2015, Florida, America）

難波久美子・石川道子・中山留美子・河合優年 2015 年 9 月　大規模コホートデータによる乳幼児発達と母親要因の検討（2）－ 10 か月時の ASD 早期兆候項目と母親の育児ストレス－　日本心理学会第 79 回大会発表論文集 3EV-105（名古屋）

難波久美子・河合優年 2015 年 8 月　大規模コホートデータによる乳幼児発達と母親要因の検討（1）－フォロー結果とその後の運動発達指標との関連－（新潟）

田中滋己・須麗清・アウンコーウー・山本初実・河合優年 2015 年 6 月　新生児期における自然免疫の制御機構の解析～制御性 T 細胞による NK 細胞の制御機構を中心に～．日本赤ちゃん学会第 15 回学術集会（高松）

難波久美子・河合優年・佐々木惠・山川紀子・山本初実 2015 年 3 月　幼児期における行動抑制の発達的変化（5）3.5 歳、5 歳、6 歳の実験室場面における抑制行動のマイクロ分析．

日本発達心理学会第 26 回大会論文集 pp.1–10.（東京）

▶その他

お悩みママとパパの子育てぱぁとなぁ　VOL.20　2015 年 11 月「子どもの「できないこと」と子育て全般の「悩み・不安」を直結させない。」ブンブンぱぁとなぁ（どりむ社）pp.10–11.

お悩みママとパパの子育てぱぁとなぁ　VOL.19　2015 年 10 月「小学校低学年の間は、まだ“楽しい”が優先。絶対にダメなことと、見逃すことを決めておきましょう。」ブンブンぱぁとなぁ（どりむ社）pp.10–11.

お悩みママとパパの子育てぱぁとなぁ　VOL.16　2015 年 7 月「思いあたるふしがなければ、先生の表現ルールを探ってみましょう」ブンブンぱぁとなぁ（どりむ社）pp.10–11.

お悩みママとパパの子育てぱぁとなぁ　VOL.15　2015 年 6 月「難しく考えすぎず、担任の先生に相談してみましょう」ブンブンぱぁとなぁ（どりむ社）pp.10–11.

▶社会活動

独立行政法人日本学術振興会　科学研究費委員会専門委員（平成 26 年 1 月 1 日～ 26 年 12 月 31 日）

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テーマ①：西宮市における発達コホート研究

研究経過：　本研究は、児童期に現れてくる社会的問題行動をアウトカムとして、初期の親子関係がこれらの社会的行動とどのように関係しているのかを検討しようとするものである。研究がスタートして 12 年を経過した今日、社会の状況は、小中学生の不登校や自殺などの社会的な問題が急速にクローズアップされ、当初予測していた以上に本研究への期待が大きくなってきていると思われる。本研究が目指す、児童生徒の脆弱性や情動的行動トレランスについての基本的情報は、教育現場だけでなく家庭や社会への還元性が期待される。

追跡研究には、西宮市と三重県で収集されてきたコホート研究協力者の個別観察データと、西宮市保健所の協力でスタートした任意参加の大規模調査研究協力データが含まれている。このうちの西宮市保健所管内の調査データは、発達初期の養育態度および虐待傾向と幼児の社会性についての大規模コホートデータとしてその重要性を増している。

本年度の研究では、これまで進めているデータクリーニングが完了した部分から、社会性発達と環境要因の関係性に関する理論的研究を進めている。また、研究の過程において蓄積された、児童期の自己回復力に関する調査項目と追跡方法は、西宮市教育委員会との共同研究として小中学生のこころの状態調査に活用されることになっている。

本研究では、さらに生化学的な解析が進められている。これは、ストレスに対する反応傾向を明らかにしようとするものであるが、子どもの発達過程において、社会性を形成する重要な基盤である、他者との円滑な関係性、感情の統制、自己の行

動抑制などの形成過程の基礎的部分の解明につながるものと考えられる。

国は、家庭と家族の重要性を叫んでいるが、なぜそれが重要であるのかについての理論的な枠組みはないままである。女子教育の重要性を考えたとき、本研究の持つ意味は大きいと考える。

テーマ②：日米の中高生の生活実態と学校支援に関する研究

研究経過：　本研究は、武庫川女子大学とゴンザガ大学の共同研究として開始されたものである。取り組みの中には、教員を目指す大学院生の教育・研究交流の活性化も含まれている。成果発表は、日米教員養成協議会（JUSTEC）において毎年なされている。学校不適応の問題はアメリカにおいても社会的な問題であり、非行や自殺などへの対応が課題となっている。

武庫川女子大学側では、小中学生の、学級適応とレジリエンス（自己回復力）の関係を解明する部分を担当している。ゴンザガ大学は、シアトルモデルに基づいた学校介入の効果を検討することになっている。日米の方法論を交差させることによって、文化を超えた共通性と差異性についての情報を収集し、学校教育現場への還元を目指している。教育委員会との共同研究としても展開しており、実行可能性が高くなってきている。研究グループは、ゴンザガ大学 Sunderland 教授、Traynor 教授、Cox 教授、本学文学部教育学科高井教授、研究所玉井客員教授、共通教育部寺井講師、教育研究所難波助手、佐々木助手からなっている。また、西宮市の共同研究者として、臨床教育学研究科修士 2 年生の西宮市立春風小学校田中校長や、西宮浜小学校大和校長（25 年度までは木村校長）、西宮浜中学校平井校長が加わっている。

今後、大学教育、大学院教育において、子どもの育ちと学びを創発することを目指すとともに、教育研究所の研究成果の社会実装をすすめる予定である。

倉 石　哲 也（くらいし　てつや）　　教授

▶著書

編著　2015 年 4 月『社会福祉施設における相談・援助活動』全国社会福祉協議会中央福祉学院

▶論文

単著　2016 年 1 月「障害者差別解消法の施行を前に―合理的配慮に向けた「合意形成」は可能なのか？」『学生相談センター紀要』25，武庫川女子大学学生相談センター，pp.29–40.

▶その他

単著　「保護者への理解と支援の在り方～様々な配慮を要する保護者の理解と支援～」『共同機構研修講義要録』（京都市子育て支援総合センターみらい館）pp.1–8.

単著　「養育に困難を抱える保護者への支援①」『ちゃいるどネット OSAKA』（NPO 法人ちゃいるどネット大阪）55，pp.1–4.

単著 「養育に困難を抱える保護者への支援②」『ちゃいるどネット OSAKA』（NPO 法人ちゃいるどネット大阪）56, pp.1-4.

▶学会活動

日本社会福祉学会　査読委員

日本子ども家庭福祉学会　査読委員

▶社会活動

大阪府社会福祉審議会児童措置審査部会　委員

大阪府立あゆみ寮指定管理者評価委員会　委員

兵庫県子どもセンター　虐待対応総合アドバイザー

兵庫県西宮子どもセンター　家庭復帰等検討委員会　委員

神戸市すこやかプラン（子ども・子育て会議）委員

神戸市すこやかプラン（子ども・子育て会議）青少年 WG　座長

神戸市総合児童センター　予防療育部会　委員　家族支援研究会　主宰

西宮市子ども・子育て会議　会長

西宮市要保護児童対策地域協議会　スーパーバイザー

社会福祉法人　神戸眞生塾　スーパーバイザー

大阪府福祉専門職研修（指導者養成研修「スーパービジョン研修」）講師

全国社会福祉協議会中央福祉学院　社会福祉施設長認定講習会講師

全国社会福祉協議会中央福祉学院　社会福祉士受験対策講座講師

全国社会福祉協議会中央福祉学院　社会福祉主事認定講座講師

全国社会福祉協議会全国保育士会　主任保育士特別講座講師

全国社会福祉協議会全国保育協議会　保育所長専門講座検討委員会委員

▶委託研究

宝塚市学齢期・思春期子育て支援業務委託

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テ ー マ：保育と地域の子育て支援に関する今日的課題の研究

研究経過：　本事業は、主として臨床教育学研究科で継続して開催している「保育士勉強会」に参加した保育士と近隣地域の保育所施設長を対象にアンケート調査を行っている。2015 年度の公開講座「保育士勉強会」は、①困難を抱える保護者への支援、②発達障害児の理解と支援をテーマとして 7 月に開催された。保育士対象のアンケート調査では、現場の保育のなかでの困難や課題についての実態が明らかになり、子どもの発達や子育て支援についてなど、さらに深く学びたいという意見があった。2015 年度は新たな保育制度として「子ども・子育て支援新制度」が始まったこと、現場では保育士の人材確保が難しくなっている現状を踏まえ、保育所施設長を対象にはがきによる郵送調査を行った。

研究成果：　はがき調査による保育士の人材に関する課題としては、「処遇改善・働きやすい

環境づくり」や「現保育士の人材育成の充実」が示された。子ども・子育て支援新制度については、制度の理解が不十分な状況にあることが記されていた。これらの調査結果を踏まえ、今後の勉強会の内容や保育士支援のあり方について検討していきたい。2012 ～ 2015 年度のアンケート調査結果については、教育心理学会、日本保育学会などにおいて発表し、公開講座「保育士勉強会」とその成果については 4 年間の実践をまとめ、「臨床教育学研究」第 22 号に研究レポートとして報告している。

田 中　孝 彦（たなか　たかひこ）　　教授

▶論文

単著　2015 年 9 月「子ども理解のカリキュラムと教師教育者の問題」『日本教師教育学会年報』24，学事出版，pp.62-71.

単著　2016 年 2 月「今、沖縄で、子ども・若者が求めている学習・学力を考える（上）」，『共育者』11，沖縄県民間教育研究所，pp.2-3.

単著　2016 年 3 月「東日本大震災と復興の思想―五年間の現地訪問・聴き取り調査から」『臨床教育学研究』4，日本臨床教育学会，pp.6-23.

▶その他

共同編集・共同執筆　2015 年 12 月　資料集『上ノ国の教育』科研費共同研究（基盤研究 B）「教師の専門性の再検討と教師教育における『子ども理解のカリキュラム』の検討」.

共同編集・共同執筆　2016 年 3 月　研究報告資料集「教師の専門性の再検討と教師教育における『子ども理解のカリキュラム』の構想」科研費共同研究（基盤研究 B）.

▶学会活動

日本臨床教育学会会長

地域民主教育全国交流研究会代表

▶社会活動

科研費（基盤研究 B）「教師の専門性の再検討と教師教育における『子ども理解のカリキュラム』の構想」研究代表

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テ ー マ：宮城（石巻・東松島）における子どもの生存と学習を支える教育実践の実態調査

研究目的：　東日本大震災が及ぼした子ども・若者・教師への影響を把握し、当事者の視点から、地域・学校が再建するための課題を探り、臨床教育学における震災研究の課題と方向性を明らかにすること。

研究経過：　2015 年 9 月 13 日から 15 日にかけて、次の調査活動を行った。

①東松島市立鳴瀬未来中学校における制野俊弘教諭の教育実践の参観

②制野俊弘教諭の教育実践を体験した卒業生への聴きとり

③石巻市立貞山小学校への訪問調査及び授業参観
④貞山小学校の教諭 2 名（内海正之教諭、鎌田克信教諭）への聴きとり
⑤石巻市及び女川町の復興状況の視察

研究成果：　本研究の成果を含んで、論文「東日本大震災と復興の思想―五年間の現地訪問・聴きとり調査から」をまとめ、日本臨床教育学会の機関誌『臨床教育学研究』（第 4 巻、2016 年 3 月、正文舎）において公表した。

西 井　克 泰（にしい　かつやす）　　教授

▶論文

単著　2016 年 1 月「自閉症スペクトラム障害の愛着の組織化へ向けて―幼児期・学童期への支援をめぐって」『学生相談センター紀要』25，武庫川女子大学学生相談センター，pp.17–27.

単著　2016 年 3 月「久保田紗帆氏の事例研究へのコメント―愛着とメンタライゼーションを手がかりに」『心理相談研究紀要』14，神戸親和女子大学大学院心理・教育相談室，pp.61–64.

単著　2016 年 3 月「自閉症スペクトラム児への構造化プレイセラピー概説―武庫川女子大学総合心理相談室における取り組み」『武庫川女子大学発達臨床心理学研究所紀要』17，pp.9–18.

▶学会活動

一般社団法人　日本心理臨床学会　理事

▶社会活動

公益財団法人　日本臨床心理士資格認定協会　理事

上 田　孝 俊（うえだ　こうしゅん）　　教授

▶論文

単著　2016 年 3 月「教育実践の基盤としての子ども理解」2012 ～ 2015 年度科研費基盤（B）24330229「教師の専門性の再検討と教師教育における『子ども理解のカリキュラム』の構想」（代表：田中孝彦）研究成果報告書，p.7.

単著　2016 年 3 月「大学・大学院における教師・援助者の学習と教師教育者の実践課題」2012 ～ 2015 年度科研費基盤（B）24330229「教師の専門性の再検討と教師教育における『子ども理解のカリキュラム』の構想」（代表：田中孝彦）研究成果報告書，p.10.

共著　2016 年 3 月「低線量被ばくのなかで生きる母親の孤立感と一時避難・一時保養の意義」『臨床教育学研究』4，日本臨床教育学会，pp.39–55.

▶所属学会

全国社会科教育学会、日本教育学会、日本教師教育学会

武庫川臨床教育学会（理事：2014 年 9 月～）

日本臨床教育学会（理事：2014 年 9 月～、学会誌編集委員：2015 年 1 月～）

▶学会発表

「東日本大震災後、宮城の教師たちはどのような教育実践の課題に取り組んできたか」日本臨床教育学会第 5 回研究大会（北海道教育大学札幌校）2015 年 9 月 26 日

▶社会活動

滋賀県日野町立桜谷小学校などの校内研究会へ研究協力

▶ 2015 年度特別研究の経過報告

テ ー マ：東日本大震災被災地の地域の変化と教育課題

研究経過：第 1 回　2015 年 5 月、福島県郡山市の 3 名の保護者から聴きとり調査。

第 2 回　2016 年 1 月、宮城県石巻市雄勝地区の元教師・徳水博志氏からの聴きとり調査。徳水氏も共同しながら実践研究に取り組む宮城県七ヶ浜町向洋中学校の地域学習（被災体験と地域再興の取り組みの聴き取り学習）研究会への参加。

研究成果：「低線量被ばくのなかで生きる母親の孤立感と一時避難・一時保養の意義」（上記）において公表した。

中 尾　賀要子（なかお　かよこ）　　准教授

▶論文

単著　2015 年 7 月「広島地裁判決に接して感じたこと、考えたこと」『在ブラジル・在アメリカ被爆者裁判支援ニュース』36，pp.15-16.

単著　2015 年 10 月「在外被爆者医療費裁判勝利」『在ブラジル・在アメリカ被爆者裁判支援ニュース』37，pp.24-25.

単著　2016 年 3 月「福島の三年目と復興―あるソーシャルワーカーへの追跡インタビューを通して」『臨床教育学研究』22，武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科，pp.35-51.

▶所属学会

日本社会福祉学会（JSSSW）

▶社会活動

人間福祉学研究（関西学院大学査読制研究雑誌）査読委員

北米原爆被爆者の会（North America A-bomb Survivors Association）ボランティア

兵庫県立教育研修所（兵庫県教育委員会）「高等学校教員 10 年経験者教科研修」講師

武庫川学院ワークライフバランスガイドブック　編集委員

武庫川女子大学教育研究所研究レポート
掲載論文総目次（過去５号分）

第42号～第46号

◇第46号（2016年３月）

〈特集〉私立高校に関する基礎研究／アメリカ女子大学研究

私立高校に関するデータ集（１）…… 安東由則　1 － 33

私立高校に関する文献目録

―主として1990年以降― …… 安東由則　35 － 51

平成27年度「特別研究・私立中高研究会講演記録」

近畿地区における私立高校の入試動向と進学戦略

…… 森永直樹（安東由則編）　53 － 82

アメリカにおける女子大学の動向（１）

―19世紀から1970年代まで― …… 安東由則　83－102

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2015年度活動報告

…… 河合優年・難波久美子・佐々木惠・石川道子・玉井日出夫　141－155

◇第45号（2015年３月）

〈特集〉基礎学力としての「ことば力」を考える

平成26年度　大学教育研究会講演記録

―基礎学力としての「ことば力」と論理的思考力・表現力の試み―

…… 鈴木円・渡辺琴絵（友田泰正・安東由則編）　1 － 46

校友会運動部の社会史

―明治期男子中学校を事例に― …… 安東由則　47 － 61

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2014年度活動報告

…… 河合優年・難波久美子・佐々木惠・石川道子・玉井日出夫　67 － 80

◇第44号（2014年３月）

〈特集〉大学教育研究会講演／アメリカの女子大学研究

平成25年度　大学教育研究会講演記録（１）

―高等教育政策の課題― …… 玉井日出夫　1 － 22

平成25年度　大学教育研究会講演記録（２）
—大学と中学校・高等学校との連携の実際—
…… 押谷由夫・鈴木円（友田泰正・安東由則編）　23－ 58
アメリカにおける女子大学のプロフィールと現状 …… 安東由則　59－ 88
Trends of Women's Colleges & Universities in the U.S. over the Last 25 Years：
A Comparison with Coed Colleges & Universities …… 安東由則　89－109
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2013年度活動報告
…… 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫　111－129

◇第43号（2013年３月）
〈特集〉W. K. カミングス教授による高等教育に関するレクチャー
W.K.Cummings 教授による高等教育に関する二つの講演記録
—日本の大学教育への示唆— …… W.K.Cummings（安東由則編）　1 － 52
韓国における高等教育政策の動向と大学の現況 …… 安東由則　53－ 88
高等教育における障害学生支援の現状と展望
—学びのユニバーサルデザインを目指して— …… 西井克泰　89－100
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2012年度活動報告
…… 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫　101－122

◇第42号（2012年３月）
〈特集〉武庫川女子大学短期大学部調査
武庫川女子大学短期大学部調査（2007）の結果報告
—実態把握と改善に向けて— …… 安東由則　1 － 85
女性のキャリアと金融リテラシー
—スミス・カレッジの金融教育からの示唆— …… 西尾亜希子　87－105
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2011年度活動報告
…… 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫　107－121

編　　集　　武庫川女子大学教育研究所
編集委員　　友田　泰正 ・ 安東　由則（長）
発 行 者　　学校法人　武庫川学院
　　〒663-8558 兵庫県西宮市池開町 6 番46号
発 行 日　　2017年 3 月31日
印　　刷　　大和出版印刷株式会社