

オードリー・スミス入学関連副学長へのインタビュー —スミス・カレッジの学生募集戦略に関する聞き取り調査—

An Interview on Smith College's Student Recruitment Strategy with Ms. Audrey Smith

オードリー・スミス* ・ 安東 由則**

SMITH, Audrey & ANDO, Yoshinori

目次

1. スミス・カレッジの学生募集
2. 応募学生の選択基準
3. スミスのセールスポイント
4. 女子大学の利点は何か
5. 寄付金集めとその用途
6. 科学教育の重視
7. 留学生の受け入れ

* Vice President for Enrollment at Smith College

** 武庫川女子大学文学部教育学科・教授／教育研究所・研究員

1. スミス・カレッジの学生募集

安東 まず、スミス・カレッジが学生募集をどのように行っているかについてお尋ねします。スミス・カレッジは、アメリカで大変有名でよく知られた大学ですが、ここボストンの周りには素晴らしい、有名な大学がたくさんあります。そうした中で、才能があり、優秀な女子学生をスミス・カレッジにどうやって勧誘するのでしょうか？

Smith アメリカでは、女子大学はあまり一般的ではなく有名度も低いので、やや難しい面があります。男子大学、女子大学、共学の大学がそれぞれ併置していた歴史がありますが、最も有名なトップの大学は、学生が全員男子か、あるいは全員女子かのいずれかでした。60年代後半くらいまでは、人々の口コミを通しての評判、高校の校長からの紹介、あるいは大学の歴史などによって学生が集まって来ました。その後、70年代初期になると、大学入学者が増え、アメリカ社会が変化するに伴ない、女子大学はもっと積極的に学生勧誘を行わなければならなくなりました。というのは、最も有名な男子大学は70年代初期から1982年までに共学となり¹、70年代後半には私たちの大学（女子大学）が学生を勧誘することは次第に難しくなっていました。

私たちは、生徒へのダイレクト・メールも含め、様々なリクルート活動を行っています。アメリカでは、SAT や ACT の試験を受けた学生の名前を買うことができ、本学（スミス・カレッジ）に見合う点数を取っている学生に対して案内を送付しています。私たちは、アメリカだけでなく世界中にある中等学校を訪問するためのしっかりとスケジュールを組んでおり、1年で550校から700校の高校を、主として秋に、職員が訪問しています。春に訪問することもあります。大学を選ぶ時期が徐々に早くなっているため秋にしています。従来は、最終学年の秋までそれほど考えなくてよかったものが、最終学年の1年前の学年で考え始めるようになってきたため、高校生へのリクルートの過程が、より長い期間にわたるようになっていきます。

安東 60年代後半からはじまっているのですか？

Smith そうです。60年代後半から現在までですが、実際にはここ10年のことです。ますます多くの中等学校²の生徒、私たちがジュニア（Junior）と呼んでいる11年生（11th grade：日本の高校2年）、つまり最終学年（Senior）の1年前からどの大学にいくかを考え始めています。アメリカの高等学校は、一般的には9年生（9th grade）から12年生（12th grade）まであり、大学について考え始めるのは、以前は12年生

¹ Yale と Princeton は 1969 年、Brown 1971 年、Ivy League で最後に共学化したのは Columbia で、1983 年のことであった。Harvard の場合、Radcliffe との関係で共学年の特定は難しいが、1977 年には合意が結ばれ共学化したとしてよい。（<https://handbook.fas.harvard.edu/book/brief-history-harvard-college>）（<https://www.radcliffe.harvard.edu/schlesinger-library/exhibition/its-complicated-375-years-women-harvard>）

² Secondary School との発言であるが、ここでは日本に合わせて高等学校と訳しておく。

※ネット資料は2018年2月27・28日に全て再確認（以下、同様）。

になってからでした。でも今は、笑い話として言っているのですが、生徒も親も、生徒が生まれる前、胎内にいるときから考え始めていると。実際、生徒たちは、中等学校のジュニア (Junior)、つまり 11 年生で、大学について真剣に考えます。中等学校では 9 年生から 12 年生まで 4 年間ありますが、本学 (スミス・カレッジ) のような大学に入るには、中等学校での履修課程、つまりどのような科目の授業を取るかが非常に重要です。中等学校として非常にしっかりした履修課程を持っている必要があります。

このように私どもは、中等学校を訪問したり、学生の名簿を買ったりします。また、ボランティアとして働いてもらえるスミスの卒業生が非常にたくさんいてくれます。スミスの卒業生は世界全体にいますが、特にアメリカでは、スミス・カレッジのスタッフが行けない場所にある高等学校で行う大学進学説明会に、スミス・カレッジを代表して行ってくれています。このように、地域社会に浸透している幅広い学生リクルートのプログラムがあるのです。

さらに、このキャンパスでもそうしたプログラムを実施しています。高校生はこのように早い段階から始めているので、夏に行うプログラムを 7、8 年前に始めました。最初は生徒たちがキャンパスに来られるよう 8 月に実施し、キャンパスを見てもらうようにしました。さらに、希望する全ての生徒がスミス・カレッジを訪れることができるよう、10 月と 11 月にも特別なプログラムを用意して実施いたしました。

スミスカレッジの卒業生のためだけに行われるプログラムもあります。このプログラムでは、自分の娘や姪、孫娘を連れて来ることができ、彼女たちに選考のプロセスや大学そのものを紹介します。このプログラムは、非常に効果的です。

また、私たちはキャンパスに来てもらう高等学校のアドバイザー向けプログラムも提供しています。アメリカにおける最新のアウトリーチ (援助・支援) の取り組みのひとつは、あらゆる面で恵まれた学生だけでなく、とても頭が良く、聡明であるにもかかわらず社会的に恵まれない学生にも入学してもらおうとしていることです。こうした学生を支援する機関がアメリカにはたくさんあります。学科課程や大学への進学相談が行われず、大学へ進む生徒が多くない、資源の乏しい中等学校 (under-resourced secondary school) と呼ばれるような学校においては、優秀な生徒に対する支援がほとんどありません。アメリカのほとんどの大都市では、こうした子どもたちを援助する機関が誕生しており、よい仕事を行っています。特に、ニューヨーク、ボストン、ロサンゼルス、サンフランシスコ、シカゴ、ヒューストンにあるこうした機関の多くとスミスカレッジは提携を結びました。ミネソタ州のセントポールにも提携している機関がありますし、ニュージャージーの北部にもそうした機関があります。このような学生のための全米規模の組織もいくつかあります³。ですから私たち

は、外に出て高校を訪問する際には、こうした機関の人たちとも会います。最近では、そうした機関のカウンセラーにもキャンパスに来て見てもらい、学生と会って、私たちがどんな支援を行っているかを知ってもらうようにしています。

安東 スミスに学生を紹介するニューヨーク、ボストン、ヒューストンにある機関は民間の機関ですか？

Smith はい、私たちが地域基盤組織（community-based organization）と呼んでいる機関です。私たちは、非常に能力が高くお金がたくさんある豊かな学生と仕事をする民間のカウンセラーと提携しており、それがこの地域基盤の機関と異なる点です。非常にお金が乏しい学生のためのこうした機関は、教育基金によって始められることが多く、まさに民間のお金を受け取るわけです。教会や宗教的な組織をベースにしたものもありますが、多くは民間の基金です。

安東 たとえば、ハーバードは各州、各大都市に卒業生がおり、そうした卒業生が応募者を面接しており、このことはよく知られています。スミスも同様に卒業生が入学志願者に対して面接を行うといった仕組みはありますか？

Smith はい。アメリカだけでなく、海外でも行っています。日本でも行っていますが、中国や韓国の方がもっと多いです。ソウルにも多く卒業生がおり、同窓生の会もあります。日本には東京と京都にだけ面接する人がいると思います。他の地域に日本人の志願者がいる場合、スカイプで面接をすることもできます。面接は主に応募者に大学に関する情報を与えるためのものです。卒業生による面接は、正式な面接ではありません。英会話への準備、授業へ参加するための準備という点で、卒業生は私たちの大きな助けとなってくれています。

安東 では、卒業生との面接は大学にとって非常に重要な情報ですか、それとも合否にそれほど重要ではないのでしょうか。

Smith 私たちにとってというより、志願者にとって重要だと思います。いろいろな面接がありますので、その全てについて知っているわけではありません。職員による面接では、職員が出張し、その学生を非常によいと思えば、それは合否判断の助けになります。職員でない同窓生がその学生をよいと思う場合、出願書類の全てを見るわけではなく、学生の詳細を十分に理解していない懸念はありますが、スミスに抵抗なく来る気持ちに志願者をさせてくれます。特に、カリフォルニアや東京、アラバマの小さな町では、スミスがどんな大学なのかを知ってもらうことが必要だと思います。

安東 応募者を面接する卒業生が何人くらいおられますか？

³ 沢山あるが、George Lucas Educational Foundation による edutopia はそうした機関の一つである。
(<https://www.edutopia.org/about>)。CMEF (Corps Member Educational Foundation) は、TFA (Teach For America) と組んだ教育援助組織である (<https://www.cmef.org/>)

Smith 500人以上です。主にアメリカ国内ですが、世界中にいます。卒業生には（面接者になるための）トレーニングのプログラムがあり、それを統括する職員が1人います。この地域的なプログラムの役員会があり、12人の役員がいます。そのうち10人はアメリカ地区におり、他はアジアとヨーロッパ地区に1人ずついます。

安東 女子大学ですが、男性による面接もありますか？

Smith いいえ。これは卒業生だけの話ですので。男性の場合は職員になります。スミスに少なくとも17年間おりますが、男性が面接者に入ったことはありません。過去には男性が職員にいたことはあると思います。

2. 応募学生の選択基準

安東 スミスへの応募者は非常に優秀で素晴らしい学生だと思いますが、選ばなければなりません。選ぶ基準は何でしょうか？どんな学生を選びますか？

Smith ちょうど来年（2017年9月入学）の選考の最中で、高等学校の成績表を見ているところです。アメリカにおける他のリベラルアーツ・カレッジ（Liberal Arts College）と同様に、アメリカ以外の国の人たちが理解できない個人的なエッセイ（小論文）もあります。アメリカでの願書の提出方式についてはご存知ですか？

安東 ある程度知っていますが、それほど詳しくは、知りません。

Smith そうですか。米国の大学への願書の提出する方法は世界の他の国々とは非常に異なっています。

他の国々では、試験に非常に比重を置いていますね（test-driven）。

安東 はい、日本は非常に試験を重視します。

Smith そうですね。アメリカでは試験も行いはしますが、もっと重要なのは個人的特性（a set of personal attributes）です。スミスのようなリベラルアーツ・カレッジや共学大学においても、クラスでの授業のみならず、キャンパスのある地域社会での暮らし・生き方もまた、大学教育の使命だと考えております。ですから、一般の学術的科目のみならず、芸術活動や運動競技や、将来のビジネスリーダーとなるためのリーダーシップを育むことにも価値を置いています。学生のコース分け（selecting the class）を行う際にも、こうした特性は重要であるとアメリカの大学では考えます。

また、優秀な試験結果や高校の教科課程における成績に加え、指導者（リーダー）を育成するための活動も重要な要素です。他の国々における大学への入学者選考過程では、地域社会に対するサービス、運動競技や芸術的な実績などは、アメリカのように重要視されてはいません。志願者の出願書類ファイルを誰かが見る場合、志願者について抱括的な観点から、できるだけ多くの面を見ようとするのです。このあたりが、他の国々と異なっている点です。

他の国々と異なるアメリカの大学が抱える問題は、成績のインフレ（成績のかさ上げ）と言われています。大学の合否判定において、高校の成績証明書で学生を評価したり、高校の教員が学生のために推薦状を書いたりすることが、アメリカでは過剰に行われています。例えば推薦状には、“Fabulous”や“Best”といった言葉がよく使われています。

ヨーロッパの大学からスミスに働きに来ることになった人を雇う際、私が彼女を面接しましたところ、とてもよい印象で、非常に優秀な人だと思いました。さらにベルギーのブリュッセルにいる彼女の推薦者と電話面接した際には、その推薦者は「彼女は大丈夫です」とだけ言いました。アメリカの感覚からすれば“何かへんだな”と感じましたが、それは文化的な違いによるものなのです。その後、彼女のアメリカ人の友人たちとも話しましたが、その時彼らが言うには、アメリカのやり方の問題点は、アメリカではどんな候補者もが強く推薦されるので、そこから少し抜け出さなければならぬことではないかと述べていました。そのレベルがどのようなものであれ、どうやって抜け出すかを人々はみな学ぶのですが、現在のアメリカでは、こうした文化が学生に過剰なプレッシャーをかけているという懸念があります。同じように、日本の社会では一所懸命やるということが大切だというプレッシャーがあるので、学生にもプレッシャーがかかり、学生の健康状態について考慮しなければならないということを知っています。

安東 なるほど、日本では入学試験へのプレッシャーが強いですね。

では、面接において面接者たちの意見が異なる場合があると思います。こうした難しい状況ではどのように選ぶのでしょうか？ある人はAさんを推薦し、他の人はBさんを推す場合、どのような基準で選ぶのでしょうか？

Smith 私たちのやり方は、願書には各人が様々な資料を付ける必要があります。書類や願書には選択の基準が書かれており、各願書を2人の職員が読み込みます。なぜこうするかと言いますと、試験の点数だけでなく個人的な特性を評価する場合、人によって多少の偏りが生じます。例えば、スタッフによっては数学ができる人が好きな者もいれば、運動ができる人を好きな者がいるかもしれません。このため、2人でそれぞれに願書を読んでもらい、願書に対する評点を付けてもらいます。全ての願書に評点が付けられた後、5,500人の志願者の中から1,800人の生徒に入学許可を出す見込みです。現時点では、約600人の生徒に入学してもらう予定です。一般的には、入学するのは入学許可を出した者のうち3分の1程度ですので。つまり、志願者の3分の1しか入学許可をもらえず、入学を許可されたもののうち実際に入学するのはさらにその3分の1ということになります。このようにアメリカでは、地理や人種を含め、様々なことを考慮しなければならないのです。さらに、将来、志願者が指導

的立場になれる可能性も見ます。

スミスは工学プログラム (Engineering Program)⁴を開設していますが、これをもつ女子大学は他にありません。工学プログラムに応募する学生については、それに見合った数学の学修経歴があるかを確認します。他にも、私たちは芸術的才能や運動の才能にも非常に関心をもっています。もうひとつ高い関心をもっているのは、卒業生の娘や孫娘さんたちです。他の評価ポイントが全て等しい場合、こうしたグループの学生は他の学生より有利になる可能性があります。志願者が技術系の場合や、芸術系の場合、または一般的でない経歴をもつ有色人種のマイノリティの学生である場合もです。ただ、結論としては、スミスカレッジに入学するための学力等の基準に見合う必要があります。5,400人の志願者のうち、入学の基準に見合うのは4,500人くらいだと思いますが、そのうち1,800人しか入学許可を得ることはできません。実際、ここが難しい点で、今、その過程にあって取り組んでいるところです。

安東 では、選考と入学許可の判定は、12月のクリスマス休暇前にまで行うのですか？

Smith 3月に協議して学生たちに知らせ、学生は新たな学年暦が始まる9月に来るのかどうかを、5月に知らせてきます。

入学が決定するのは、高等学校を無事に卒業することができるか否かによります。学生は5月か6月に高等学校を卒業します。毎年、高校を終えることができなくて残念ながら入学できない生徒が1名ほどいます。また、病気になってしまう生徒もいますが、そういう生徒には、健康が回復すれば、来年きてくださいと言っています。

安東 学生を選ぶ場合、エスニシティ (ethnicity) については考慮しますか？

Smith 考慮しますが、表だってというものではありません。他の条件全てが同じ場合、多様なキャンパス・コミュニティを維持したいと思っていますので、その点 (ethnicity) についても選考過程で配慮するようにしています。

こうした要因に関わらず、最優秀の学生には入学許可が提示されるのです。次の段階に進むと、母親や祖母がスミスの卒業生というレガシー (Legacy⁵) や、民族、運動神経、音楽、芸術、スミス・カレッジで両親が働いているかなど、あらゆることを考慮します。

安東 レガシー (Legacy) による入学許可は、スミスにとって役に立ちますか？

Smith ええ、そうですね。しかし、スミスカレッジは共学大学と比べた場合、対象になるのは娘さんに限られますので、その人数というのはごく小さなものにすぎません。

⁴1999年、スミスは大きな挑戦として、それまで他の女子大学にはなかったエンジニアリングの専攻 (Smith's Picker Program in Engineering and Technology) を開設し、2004年に19名の卒業生を送り出した。(https://www.smith.edu/newsoffice/releases/00-086.html) (https://www.smith.edu/engin/)

⁵卒業生の子孫や親族に対する優先入学制度のこと。

私の場合は、息子が3人で、特別な考慮など皆無ですので、誰もスミスに入ることはできないと笑って笑話にしています。

3. スミスのセールスポイント (selling-point)

安東 あなたがスミス・カレッジで最も推奨する点、セールス・ポイント (selling point) は何でしょうか？

• Ageless Women's Network

Smith いくつかあります。ひとつは、今見ることは難しいですが⁶、綺麗なキャンパスです。美しいキャンパス内に住んで学ぶことは、素晴らしいことです。学生に対して惜しみなく力を注ぐ素晴らしい教授陣もいます。志願者を面接した卒業生が500人いると言いましたが、世界には4万人の卒業生がおり、スミスに対して非常に強い愛校心をもっています。ところで“OB (Old Boys)”ネットワークについてはご存知ですか？男性の話のようですが。

私たちはそれを“エイジレス女性ネットワーク (Ageless Women's Network)”と呼んでいます。私たちの卒業生たちは、(学生や新卒業生たちが) 外国に赴いたり、アメリカの新たな都市へ移動したりした時など、学生の面倒を見てくれます。仕事や住むところを見つけてくれたり、様々な人々に会ったりと社会的な面での手助けをしてくれています。学生は卒業すれば直ちにこのスミスのネットワークに入るのです。これはとてつもなく大きな利点であり、学生が仕事を得るといったような個人的な意味でも、職業的な意味でも、学生の助けになってくれています。こうした点はスミスの大きなセールス・ポイントです。



写真 College Hall (March 15, 2017)

• Housing System

Smith 他のリベラルアーツ・カレッジとは異なる、スミス独自の興味深いセールス・ポ

⁶インタビュー前日、季節外れの激しいブリザードのため、大学は休校となり閉鎖された。よって、インタビュー当日のキャンパスは一面、深い雪に覆われてしまっていた。

イントとしてはもうひとつあります。それは、住むところです。キャンパス内に住む Housing System⁷を取っている点が、他の大学とは異なります。キャンパスツアーの際に見ることができるのですが、スミスには多くの House があり、一つひとつは小さなものですが、学生がそこで優雅に暮らすことができ、学生たちはそれを感謝してくれています。今のような時代では、学生の多くは都市の学校へ行きたがりますが、ここ（Northampton）は（地方の小都市ですが）素敵な街です。学生は街へ歩いて行くことができ、その街は安全で、学生が勉強し、住み、働く環境としては、とてもとても快適であり、学生はそれを謳歌しています。

安東 学生は House か寮（Dormitory）に住むことになっているのですか？

Smith そうです。寮はありませんので、House に住みます。

安東 どのくらいの期間、住むことになっていますか。2年くらいでしょうか？

Smith 通常は4年間ずっとです。学生の半数がジュニア（Junior：3年生）の時に外国に行きます。1年や1学期といったように期間は限定されていませんが、外国に行きますので、キャンパスには3年か3年半暮らします。キャンパスの外に住んでいるのはごく少数です。繰り返しますが、この地域では、キャンパス内での住居の質は良いので、キャンパス外での住居費は高くつくことになります。そうでなければ、もっと多くの学生がキャンパス外に住んでいるかもしれません。

安東 では、4年で学生は House を変わるということもあるのですか？

Smith 半数は同じ家にとどまり、半数は変わります。学生は House を選ぶことができます。House は社会的環境の一部であり、学生にとって House は非常に重要なものであり、House に対して愛着をもっています。

4. 女子大学の利点は何か

安東 次の質問は最もお聞きしたかった質問で、女子大学についてです。女子大学としての利点は何でしょうか？スミス・カレッジをアピールする際、女子大学であることをどのようにアピールされていますか？

Smith 利点についてはお話しますが、先ほどの質問に戻って言えば、スミスを女子大学として押し出すかどうかという点について言えば、「ノー」です。これは他の女子大学にも同様に当てはまることです。17才の学生に女子大学に行きたいかと聞けば、答えは決まっています。

安東 “ノー”ですね。

⁷スミスは伝統的に大きな学生寮をもたず、この代わりに小規模な35の House と Complex がある。地域との垣根のない小規模な House に住むというシステムはスミス独自のものである。(https://www.smith.edu/reslife/houses.php)

Smith この大学では、女子大学を前面に押し出すことはありません。

私たちは市場調査を行い、スミスカレッジに志願したり入学したりする学生は、女子大学に来るつもりはなかったが、キャンパスが綺麗で、教授陣も気に入ったので来たと言っていることを理解しています。つまり、言いたいことは、学生は“女子大学であるにも関わらず”スミスに来たということなのです（下線：安東）。彼女たちが卒業する頃には、スミスの一番好きな部分は、“女子大学”であるということになっています。マーケティングの観点からは難しい点なのですが、私が17才の生徒たちに言えることは、“私を信じてください、あなたが年齢を重ねるにつれ、女子大学に行ったことに感謝するようになるでしょう”ということです。私たちは、生徒たちへの宣伝活動において、優れたリベラルアーツ・カレッジであり、教員との緊密な関係、美しいキャンパス、このような素晴らしい環境で授業が受けられることなどをアピールするわけです。私たちの大学のHouseがよい点は、若い女性が親身になって世話をしてくれるからです。これは、3人の息子をもつ母親として言えることです。女性はHouseに住むことを喜んでくれるということが、質問にある女子大学の大きな長所につながり、学生たちが後になって女子大学へ行ったことを感謝するようになることにつながるわけです。

学生にスミス・カレッジへの志願を考慮してもらおうという観点から言えば、「灯りをブッシュェル籠で覆う（a bushel basket over the light）」（才能を隠す／余りハッキリとは言わない）といった表現を使います。女子大学であることはスミスのもつ偉大なことのひとつであり、私自身はそれを宝物にしているのですが、入学希望の学生に話をする場合、注意する必要があります。なぜ、このことが重要なのかというと、いくつかの理由があります。日本の社会でもそうだと思いますが、アメリカ社会でも、女性が指導的立場に立つ可能性についてはまだ遠い道のりがあります。特に、企業ではそうです。政治的部門では徐々に近づいていますが、まだ最後までは行っていません。でも近くはなっています。

安東 ウェルズリー（Wellesley College）出身のヒラリー・クリントン（Hillary Rodham Clinton）は民主党の大統領候補になりましたが残念でした。

Smith そうですね。ですが、女性の指導的立場からいうと、ウェルズリーのほんの一部の人々のことです。あの大学は、自然科学に関心がある学生には特によい大学です。自然科学は女性が一番少数な分野で、スミスでは現在は、3分の1の学生が科学を勉強しています。

安東 3分の1ですか。

Smith そうです。自然科学分野全般において教員の半分が女性ですので、そこにはロールモデルがいるわけであり、素晴らしいことです。女子大学は非常に成功している女

性科学者を生み出しており、それは重要なことです。

もうひとつ、低所得の経歴があってスミスにきた学生にとっては、この大学がもつ文化は特によいと思います。多様な学生の集団であることを含めて、女性は受容度が高く、これは非常に重要なことです。スミスの教員たちもこの点について特別な配慮を払っていますし、これは非常によい点です。繰り返しますが、女性には他の女性を助けるという女性ネットワークのようなものがあります。ウェルズリーのもう一人の著名な卒業生、マデレーン・K・オルブライト (Madeleine Korbel Albright) は、“他の女性を助けない女性には地獄に特別な場所がある”と言いました。この女性ネットワーク、つまりスミスの先輩の女性たちが、最近卒業した女性たちの成功に力を注いでいるのです。最近の職探しの難しさを考えると、こうしたネットワークの価値は非常に貴重です。実際、ネットワークというのは、在学中のキャンパスでの経験とその後の経験を組み合わせさせたもの (combination) なのです。

安東 普通の女子大学は非常に厳しい、難しい状況下にあります。ですが、ウェルズリーとスミスは、様々な面で、有利な点をもっていると思います。それでも、学生をリクルートする場合に女子大学ということは強調しないわけですね？

Smith そうです。(提出した) 質問リストの最後の質問ですが、ボランティアをしてくれる卒業生が女子大学は素晴らしいといつも言っており、私たちもそう言っています。その点は、興味深いことです。卒業した後、そのことに気づくのだと思います。そちらの大学の学生も同じような経験をしますか？

安東 はい、同じようです。学生によっては、女子大学に入るのは、女性ばかりの集団の中で、うまくやっていけるかどうか分からず、怖いという学生もいますが、入って勉強をし出すと、大学生活を楽しんでいます。

Smith そうですね。私も同じように思います。スミスに学生たちが来ると、優れた教育を受けられることは素晴らしいということが分かります。次に学生が持つ大きな疑問は、うまく心地よく大学に溶け込めるか、夫を見つけることができるか、社会生活ができるかなどで、私たちは常にそうしたことについて話しています。

学生のリクルートの話に戻りますと、ウェルズリー (Wellesley)、マウント・ホリヨーク (Mount Holyoke)、バーナード (Barnard)、ブリンマー (Bryn Mawr)⁸と一緒に学生のリクルートを行います。そうすれば一緒になって女子大学について話すことができます。それだけ大きな聴衆がいるからです。ですから、学生を獲得する上では競争をしていますが、一緒に活動をすることが多いのです。

⁸ Smith を含む7大学のうち5つの女子大学は、かつて“Seven Sisters”と呼ばれた伝統と威信のある北東部の女子大学である。Vassar が共学化し、Radcliffe が Harvard に統合されたので、現在は5大学となっている。

安東 WCC (Women's College Coalition)⁹とは別に、この5大学が集まり、会議や学生のリクルート活動を行っているのですね。女子大学連合(WCC)は学生を勧誘するのに有効ですか？

Smith ウェルズリー、マウント・ホリヨーク、バーナード、プリンマーとスミスと一緒にそうした活動を行う理由で、私が知っていることをお話します。大学には様々なものがあり、女子大連合の女子大学が引き寄せるのは、当該地域の学生かスミスやウェルズリーでは学業的にうまくいかない学生だけです。女子大連合には支援を惜しみませんし、女子大連合の仕事にも関わり、それを支援しています。しかし、学生の入学許可という点では、女子大連合といっしょにリクルートするということはおかしなことですね。というのは、スミスが入学許可を出さない学生をリクルートすることであり、それは倫理に反すると感じるからです。一方で、女子大学のよいところを宣伝する上では非常に密接に連携をとり、一緒に活動をしています。

全米大学入学者選抜会議(National College Admission Conference)¹⁰であった入学者選抜のミーティングに参加しましたが、学生のリクルートの点からいうと、私たちと同じような入学基準を持つ学校といっしょに行う必要があります。ですが、女子大連合のホームページにある資料は素晴らしく、そうした内容を支援しています。

安東 ウェルズリーなども支援していますね。

Smith そうです。私たちのようにこうした組織の中で最も知られた主導的な大学が支援するということは本当に重要です。スミスが支援して、スミスというブランドがもつ強みを女子連合に提供しています。私たちはそのことに価値を認めていますし、女子連合も私たちが参加することに価値を認めていると思います。

5. 寄付金集めとその使途

安東 分かりました。次に、寄付などの資金集めについてお尋ねします。スミスカレッジでは“Women for the World”というキャンペーンを行われていて、HPによると、5億ドルに近い基金を集めておられますが。

Smith そうですね、4億7千万ドル¹¹です。

安東 その金額に非常に驚かされました。こうした寄付金は主に奨学金として使われるの

⁹全米の女子大学連合である。この連合も年に1度集会を定期的で開催して、共同での調査を行ったり、女子大学の魅力を伝える活動を行っている。(http://www.womenscolleges.org/)

¹⁰インタビューではNational Admission Conferenceとの発言であったが、確認したところ、そのような名称の会議は存在しないようなので、National College Admissions Conferencesのことだと思われる。この会議のcollege partnerには、Yale、Princeton、Amherst、Vassar、Wellesley、Williamsなどの全米でも非常に高いランキングの大学が名を連ねている。(https://www.questbridge.org/high-school-students/college-prep-scholars/conferences)

ですか。

Smith その通りです。集められた寄付金は、私たちが世代間の公正と呼んでいる形で使われます。寄付額の約 4.5% を毎年取り、運営予算に入れます。これを毎年行うことで寄付金は同じ額で残り続ける上、予算にも貢献すると考えています。“Women for the World” はその資金を集めるための活動の名称です。この活動はちょうど終了したばかりなので、ホームページのあちこちに掲載されていますが、4 億 7 千万ドル集めるのに 7 年かかったんです。この活動がなくても、7 年で 3 億 5 千万ドルは集められたでしょうが、1 億ドル以上を余分に集めたわけです。寄付して頂く方の意欲を湧き起こさせる方法のひとつとも言えます。集めたお金は、教員や学生奨学金への支援といったことなどに使われます。素晴らしい活動で、キャンパスのあちこちでポスターが貼ってありますよ。

安東 寄付の一部は国外で学ぶ学生にも使われるのですか？

Smith 一部はそうですね。しかし、その多くは、直接、授業料の相殺（埋め合わせ）として使われます。学生への財政援助のほとんどはそうした資金から使われます。

安東 奨学金をもらう学生の割合はどの位ですか？

Smith およそ 60% です。小額の奨学金から全額支給のものまであります。私たちは、こうした形で様々な奨学金を出すことができます。

安東 日本では、なかなか寄付金を学生の奨学金に使うことはできません。

Smith そうですね。でも、日本では費用が私たちよりもかかりません。面白いですね。ある意味では授業料は累進課税のようで、かなりの費用を請求します。しかし、請求された全額を支払うのは、全学生の約 35% と少数なのです。

安東 寄付はアメリカの文化だと思います。

Smith そうですね。それもアメリカ的なことですね。

興味深いことは、外国からの学生が増えており、現在は約 15% が外国の学生です。その増加している留学生について聞かれることがあります。何と聞かれるかというと、優秀な外国からの留学生も、卒業後、スミスを同じように支援してくれるかということです。これは、またアメリカ文化の話になりますが、アメリカの税金政策がこうした傾向を促進することになっており、興味深いことです。

外国から来た卒業学生について、私たちが調べ始めているのですが、外国の卒業生が自国の税法から見て貢献できるやり方があると思います。これについては余り知ら

¹¹1 ドルを 100 円としても、日本円に換算すると 470 億円、110 円換算で 517 億円にもなる。平成 29 年度の芦屋市の一般会計予算（463 億円）と同規模である。
(http://www.city.ashiya.lg.jp/zaisei/h29_yosan.html#01)

ないのですが、（寄付をするかしないかに関する）ひとつの要因だと思います。

6. 科学教育の重視

安東 スミス・カレッジは、数学、科学を強調・重視しており、数学センター（Center of Mathematics）を設立しています。スミス・カレッジが数学センターを設立されたのはなぜでしょうか？専門職大学院への進学や医学部へ進むことを学生に推奨しているということに関係しますか。

Smith リベラルアーツ・カレッジとしては、文芸と科学に対して均等に重視をしたいと思っています。私たちの大学には7つ主要専攻分野として、文学、歴史、社会科学、自然科学、数学、芸術、外国語があり、そこからさらに分かれ50以上の専攻があり、美術館ももっています。私たちは、リベラルアーツ・カレッジとしてのスミスの伝統を非常に誇りに思っています。しかし、既に言いましたように、（自然）科学は女性がこれまでは余り成功してこなかった分野であり、これまで気づかれてこなかった可能性があると感じています。そして、スミスの学生が信じられないような成功を収めることで、それを実証してきました。

スミスが始めた工学プログラム（Engineering Program）は17年目になり、驚くべき成功を収めています。小規模のプログラムで多くの人の注目を集めるというのは意図したところですが、現在、その規模からして学生数が多く集まりすぎることが、一番の課題となっています。この大学は女性が科学を勉強するのにとてもよい場所であるという事実に鑑みて、自然科学を強調しているわけです。

他の大学についても同じことが言えると思いますが、私たちの大学が培ってきた優れた社会科学や人文科学から遠去かろうというわけではありません。一般には、社会科学や人文科学の分野において女性は成功すると考えられています。ですから、この事実をとりわけアメリカの外に広く理解されるようにしたいと思っています。

ところで、こうした様々なセンターが設立された理由ですが、私たちにお金を寄付してくれる人々がおり、その資金によってセンターの職員を雇うことができるわけです。通常、そうしたセンターは教授陣が主導して始まっており、Center for Community Service and Community Engagement（地域サービス・地域活動センター）と呼んでいるものもあります。その他、Center for the Environment, Ecological Design & Sustainability（環境センター）があり、博物館を併せもつCenter for the Arts（芸術センター）と呼ばれるものを現在作っています。横断的にカリキュラムをつなぎ合わせることで、大学をよりよく紹介できるようにしているわけです。

安東 では次に、The Programs for Financial Independence についてお聞きします。女性にとって重要なプログラムであると思いますが、これは他の女子大学ではあまり持っ

ていないのではないのでしょうか。このようなプログラムを作られた理由をお聞かせください。

Smith このプログラムの履修は強制ではないのですが、学生には取ることを奨励しています。どの位の学生が参加しているか分かりませんが、彼女たちは素晴らしい成果を上げています。

プログラムが導入されたのは15年程前、いやもっと前だったかもしれません。大学の理事の一人にゴールドマン・サックス (Goldman Sachs) の非常に上級の役員である女性がいて、学生の金融リテラシー (金融に関する知識・能力)、金融資料の理解力などについて非常に心配されていました。またアメリカ文化の話になりますが、女性は男性より長生きしますが、金融的・金銭的なことには男性より関わりが少ないのです。ですから、この方は女性の金融教育の重要性を本当に訴えたがっていました。この方自身とゴールドマン・サックス社が支援してくれました。

それだけではなく、私たちの教授陣の中に、イラン出身の Mahnaz Mahdavi という素晴らしい経済学者がおりまして、その方の功績も大きいのです。彼女には非常に鼓舞されるところがあります。自然の成り行きとして、彼女がそのプログラムの責任者となりました。通常の教育課程があるため、このプログラムは短期間のコースとなりましたが、素晴らしいプログラムの中でも一番のものは、“バックパックからアタッシュケースへ (from Backpack to Briefcase)” というもので、大学生の頃から実社会へ学生が出る準備をさせ、退職や信用管理 (Managing Credit) などについて教えるコースです。投資のクラブもあります。現在、このクラブでは投資を少額ですが実際に行っており、私たちはこのクラブにもう少し援助する予定です。今行っているのは、環境に関する投資です。このように、このプログラムは女性を教育するための素晴らしい方法ですので、こうしたプログラムを始めたわけです。

安東 同じようなセンターは、ウェルズリー (Wellesley) やブリンマー (Bryn Mawr) のような他の女子大学にもありますか？

Smith 私たちのものが最初です。他の大学にあるかどうかは分かりませんが、よいアイデアはお互いに真似をします。

安東 こうしたプログラムは、女性にとって非常に重要だと思います。

日本では離婚が増え、どうしても女性が子どもを引き取って育てるケースが多いのですが、そうした母子家庭の所得は非常に低く、家族の暮らしは非常に厳しいというのが現状です。女性にとって職業や財政的な知識が非常に重要だということを、社会に出て行く準備期間である大学で教えなければならないと思っています。

Smith それはとても良いことです。これは素晴らしいプログラムです。

7. 留学生の受け入れ

安東 次に留学生についてうかがいます。どの国からの学生が一番多いのですか？

Smith ここ7、8年は、やはり中国が一番です。その前は韓国でした。EUができる17年前に、私はスミスに来ました。EUが誕生する前には、ヨーロッパの国々からかなりの数の学生がやって来ておりました。今でもいくつかのヨーロッパへの留学プログラム(Study Abroad Programs)をもっています。ジュニア(3年生)でヨーロッパに留学して、配偶者をそこで見つけてそのままそこに居ついた卒業生も多くいます。ヨーロッパには、留学したスミスの卒業生の大きなグループがあり、多くの卒業生がいます。

EUが誕生した後、ヨーロッパの大学生で、英語圏に行きたいという学生は、全てとってよほどイギリスに行きました。パキスタンからの学生も多かったのですが、パキスタンで騒乱があってちょっと少なくなりました。今年は、パキスタンからの志願者は増えましたね。インドもかなりの数がいます。地理的なことについて聞かれたので、今これ(*Smith College 2016-17 Catalog*)をお見せしたいのですが、ホームページにも留学生の国が掲載されています。

安東 すごいですね、中国は160人もいます。

Smith 日本は8人です。留学生2,500人中の8人です¹²。

安東 学費の問題もあってか、日本からの留学生は少ないですね。

次に、スミスから外国の大学への留学についてお尋ねします。ジュニア学年(3年生)にたくさんの学生が外国に勉強に行くということですが、卒業までの4、5年の間に留学する学生の数や割合はどのくらいでしょうか？

Smith 50%くらいですね。その内の半分以上が1年を通して留学し、残りのほとんどは1学期間行きます。もっと短期間の学生もいます。最近の課題は、1年間留学する学生で人文科学を学ぶ学生が増えていることです。留学先の国では、その国の言葉ができることを条件にしていますので、例えば京都に行く場合は、日本語を話さなければなりません。言語学習では4つのプログラムがあり、スイスのジュネーブ、フランスのパリ、イタリアのフィレンツェ、ドイツのハンブルグに行きます。この4つのプログラムではフランス語、イタリア語、ドイツ語ができる必要があります、全て1年間のプログラムで、長い歴史があります。スミスのパリでの留学プログラムはどのアメリカの大学にもある第二次留学プログラムとしてあるもので、最も長く継続して

¹² *Smith College 2016-17 Catalog*によれば、中国が160名で圧倒的に多く、次に大韓民国28名、インド23名、カナダとフランスが11名、ベトナム9名、イギリス、パキスタン、台湾と日本が8名の順である。(p.25)

続いているものです。

こうしたプログラムは全て第二次世界大戦後に始まった留学プログラムです。これらのプログラムはスミスが全て運営しているものでスミスの教員が行きます。また、学生は世界中の大学と直接交流することができ、間違いなく学生たちは向上します。言葉を学ぶということで、こうした結果が生まれているということは、納得できません。工学や化学や生化学を勉強している場合は、履修課程がもっと厳格なので、難しくなります。学生にはその文化に充分浸ることができるだけの長い期間留学してもらおうという強い伝統が私たちにはありますが、専攻が生化学だとこれが難しくなります。ですから、理工系の学生にも合う留学プログラム、もっと短期間のプログラムを作ろうとしています。

安東 理工系学生はかなり費用がかかるかと思います。かなり財政援助が受けられるのですか？

Smith はい。これもスミスの哲学のひとつです。入学したら、どんなにお金があっても、利用できるものは最大限利用してもらうようにするという事です。非常に大きな基金、私たちの財源を使って、それを平等に行っています。

安東 わかりました。最後の質問です。外国の学生に対する勧誘は、スミスにとって非常に重要な戦略ではないかと思いますが、外国にいる卒業生が面接されるとおっしゃいました。

スミス・カレッジは外国からの留学生数の増加に力を入れていますか。外国の優秀な女子学生を入れることは、大学の質を高める上でも重要だと思いますが、いかがでしょうか？

Smith 私が初めてスミスに来た時、留学生の割合は約6%でした。それを12%に伸ばすことを決めてから、中国からの関心が爆発的に高まっていきました。現在は、アメリカ国内の各州からまんべんなく取るのと同じように世界中どこからでも学生を取りたいと思い、その取り組みも少しは行っています。ですが、現在の15%以上には増やさそうとは思っていませんし、ひとつの国の留学生が圧倒するようにはしたくありません。アメリカにはたくさんの大学があります。中国では教育機会が不足しており、私たちの大学にぜひ来たいという優秀な学生がいますが…。

ですから、これ以上は増やさないと思います。勧誘にはそれなりの時間を使います。外国に出張してリクルートする職員が二人おり、一人はアジア、もう一人はアジア以外の国に行っています。私も学生をリクルートするために海外に出張することがあります。アフリカへの出張にも以前よりお金を使って行っています。アフリカの学生に対しては財政的援助が必要ですが、今のところアフリカでのリクルートは大きな成功を収めています。大学案内（ガイド）を見ると、学生の数が増えている国が分か

ります。実際に、今年の卒業式の講演者はオプラ・ウィンフリー（Oprah Gail Winfrey）です¹³。これは、今年卒業する4年生がアフリカのオプラ・ウィンフリー・アカデミー¹⁴の最初の卒業生の一人だということが大きな理由です。こうして、学生はアメリカの文化の中で勇気をもらうわけです。

安東 そうでなんですね。

Smith 外国の学生を勧誘する戦略は国内の学生とほぼ同じです。今、外国の学生について心配していることは2点あります。政治的な理由で米国に来るという関心が減っているかもしれないということと、ビザが取りにくくなっているのではないかということです。今まさに、学生の入学選抜をしている時で、この二つのことが非常に気にかかっています。

安東 授業料が非常に高いということもありませんか？

Smith そうですね。繰り返しますが、アメリカ国内の多くの大学とは異なり、私たちの大学は、外国からの学生の約40%に対して財政援助を供与しています。この点で、私たちはよくやっていると自覚しています。

安東 英国以外のヨーロッパの学生にとっては、授業料はほとんどかかりませんからね。

Smith そうです。外国から来た学生で、在住していた国がヨーロッパの学生のほとんどは、両親がアメリカ人です。あるいは、アメリカ人の父親が外国で働いていて、学生もアメリカの市民権を持っている場合が多いです。

安東 そうですか。では、所得が低い家族の学生は奨学金をもらえますよね。中位の人たちには、奨学金はあまりもらえないのではないですか？

Smith 少しはもらえますが、多くはないですね。私たちの大学はお金がかかるので、20万ドル（約2,000万円）の収入がある家族でも、二人の子どもが大学に通っている場合は、奨学金をもらえます。余り多くはありませんが、それでもまだ経済的に充分ではなく、私たちの大学（スミス・カレッジ）を選ばないという学生もいるかもしれませんが、私たちは最善を尽くしています。私たちの大学の学生のうち、約20%は非常に所得が低いのですが、米国には連邦のペル給付奨学金（The Federal Pell Grant Program）と呼ばれるプログラムがあります。これは一般的には収入が4万ドル以下

¹³ オプラはアフリカ系アメリカ人で、TV司会者、俳優などとして活躍するとともに、慈善家としても知られており、アメリカでも大きな影響力を持つ女性の一人だとされる。2017年5月21日、彼女はスミスの卒業式において139th Commencement address（卒業式のスピーチ）を行った。（<https://www.smith.edu/news/oprah-winfrey-at-commencement>）

¹⁴ これはオプラが2007年、南アフリカ共和国に設立したOprah Winfrey Leadership Academy for Girlsのことだと思われる。2002年に南アフリカを訪れ、ネルソン・マンデラ（Nelson Mandela）と話した際、貧困をなくするための方策は教育であるという結論に至り、そこから少女のための学校の設立を準備した。（<http://owlag.co.za/academy>）

の、所得が低い家庭に向けたもので、19%の学生がペル給付奨学金を受けています。これはアメリカ国内向けのプログラムなので、ジンバブエやカンボジアといった国から何人かの学生が来ているのですが、彼女らは連邦からの低所得向け奨学金をもらうことができません。面白いことに、ベトナムの学生は以前より中流の所得になる傾向にあります。また言いますが、世界は変化しています。

安東 今、留学生は大変苦勞していても、それは将来への投資ですね。そうした発展途上国から来て一生懸命学んでいる学生は、母国でリーダーになっていくでしょう。

Smith その通りです。

安東 本日は大変ありがとうございました。

付記 本研究は、(2015～2018年度)科学研究費助成事業(基盤研究C)「女子大学の存立意義に関する比較研究：日本・アメリカ・韓国の比較研究」(課題番号15K04327)による研究成果の一部である。



写真 Botanical Garden の一部 (March 13, 2017)

高橋温子先生へのスミス・カレッジに関するインタビュー —伝統、風土、日本との比較—

An Interview on Smith College with Ms. Atsuko Takahashi :
Traditions, Climate, and Comparison with Japan

高橋 温子* ・ 安東 由則**

TAKAHASHI, Atsuko & ANDO, Yoshinori

目次

はじめに

1. 高橋温子先生の経歴とアメリカでの就職
2. スミス・カレッジについて
 - (1) スミス・カレッジの学風・雰囲気
 - (2) スミス・カレッジのカリキュラム履修
 - (3) その他の特徴
3. スミス・カレッジの強さ・長所
 - (1) 入学者選抜
 - (2) 資金集め／卒業生らの寄付
 - (3) パイオニア精神／ロールモデル
 - (4) 授業のあり方：総合研究大学との比較
 - (5) 基礎教育のあり方
 - (6) 卒業生 (Alumnae)
4. 日本の女子大学とスミス・カレッジの比較
 - (1) 女子教育に対する意識
 - (2) 大学卒業後に描く女性の将来像
 - (3) 日本での女子大学生生活を振り返って

* Senior Lecturer at Smith College

** 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

安東 西宮市にあります、武庫川女子大学教育研究所の安東由則と申します。科学研究費の助成を受けて、日米韓の女子大学の比較研究を行っておりまして、その一環としてアメリカの女子大学の事情や取り組みについてお聞きいたします。

この研究の目的は、女子大学をめぐる状況が厳しくなっているなかで、既存の女子大学はどのような方策で生き残りを図ろうとしているか、さらなる魅力づくりをしようとしているのかを明らかにし、情報を広く提供していこうということです。

日本でも女子大学は厳しいと言われ、最大であった98校からは数も減ってきていますが、現在77校あって全大学数の1割を占め、ある意味、まだ根強い人気があります。“女子大人気の復活”といった言葉が週刊誌で踊ることもあり、最近では“就職に強い女子大”などと言われて注目されています¹。一方、アメリカの女子大学は、最近もペンシルバニア州ピッツバーグにあるチャタム (Chatham University) が共学になったり、ヴァージニア州のスウィート・ブライア (Sweet Briar College) が共学化阻止で騒がれたりして、状況は日本と比べて厳しいように感じます。2011-12年には44校でしたが、今は40校を割り込み、37校くらいになっているようです²。

高橋 日本ではまだそんなにあるのですか。アメリカの女子大学ではCo-ed (共学) になるところが増えてきましたね。そうした状況にあって、伝統ある大学は頑張っていて、中でも、スミス (Smith College) は積極的に打って出ていると思っています。何年か前にエンジニアリング (Engineering)、工学部を作り、こんなに集まるのかというほど志願者があり、結構、話題を集めています。

安東 高橋先生は、日本女子大学を卒業され、今はアメリカを代表するスミスカレッジに在職されており、日米双方におけるトップの女子大学を経験されているわけです。スミスカレッジの取り組みとともに、日米の比較を含め、先生の率直な経験を語っていただければと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

1. 高橋温子先生の経歴とアメリカでの就職

安東 最初に、高橋先生が、スミスに来られるまでの経緯についてお聞きします。

¹ 「名門女子大復活の理由就職力 今の経済状況に合致」『週刊朝日』(2013年2月24日)、「面倒見、就職率…見直される女子大の教育力」『サンデー毎日』(2014年10月27日)、「冬の時代に“薄日”復活の兆し? 女子大志願者は微増」『週刊朝日』(2016年2月26日)

² 2011-12年 (academic year) の数字は、安東由則 2014「アメリカにおける女子大学のプロフィール」(『研究レポート』44号、pp.59-88)を参照。今日の数字はWomen's College Coalition HP掲載のアメリカの女子大学を参照。39校が掲載されているが、共学と定義される大学も含まれているので、数はさらに減少して37校程度になる。(http://www.womenscolleges.org/)

※ネット資料は2018年2月27・28日に全て再度確認 (以下、同様)。

高橋 私はもともと日本女子大学の被服学科を卒業して、本当はアメリカではなくイギリスのほうで衣料関係、デザインなどの大学院へ行くつもりで大学院を受けていたんです。しかし、途中で興味はもっと別のほうにあるかなと思うようになり、異文化間コミュニケーションを勉強したくなっていきました。当時、90年代中頃だったのですが、アメリカのほうでそうした研究が進んでおり、またその領域に関連した大学院を持っていたので、アメリカに生まれて、異文化を勉強できる大学院に入ったわけです。

安東 どの国の、どの大学に行くか、選択や決断するのがなかなか大変ですね。

高橋 そうですね。研究の方向性が異なったことと、イギリスとアメリカとでは英語の試験を含めシステムが全て違いましたので、もう一回やり直しでした。

安東 どちらの大学院に行かれました？

高橋 ペンシルバニア大学 (University of Pennsylvania) です。

安東 では、90年代半ばからもうずっとアメリカにいらっしゃるわけですね。

高橋 そうです。ペンシルバニア大学でちょっと教えさせてもらった後、スミスには2004年に来ましたので、もう13年です。長いですね。

安東 大学の職に応募 (Job Hunting) される際、先生は初めからスミスが第一希望でしたか。その他、いくつかの大学に応募しておられましたか。

高橋 スミスとどこの大学に出したか確かなことは覚えていないのですが、3つか、4つぐらい出したと思います。それで結局スミスになりました。

スミスからオファーをもらって、他の大学からのオファーをもらうかもらわないかのうちに返事をしなければならなかったんです。本来なら比べてから決めるのですが、時期的に難しいことがありまして、「もう決めよう」と思って決断したのかもかもしれません。確かスミスはビザ (Visa) を出してくれるということでしたから、「もう行きます」という感じでしたね。ペンシルバニア大学の先生方もスミスはとてもいい大学だから絶対そこに行って後悔はないからと言われて来ました。

あとは移動しやすさでしょうか。(ペンシルバニア大学がある) フィラデルフィアからここノーサンプトンであれば、車でも引っ越しできそうな距離だったので、スミスに決めました。あまり深く考えていなかったのかもしれない。

スミスが女子大というのも、私が女子大出身だったので、抵抗もありませんでした。「大体わかる、いいんじゃないかな」と思って動いたのだと思います。初めは契約も余り長くないということで、そういうつもりで生まれて、その後、契約が延びていき、今に至っています。

安東 契約というのは、最初は1年とか2年という期間で行うのですか。

高橋 そうですね。3年が多分一番長いと思いますが、テニユア (Tenure) でない限りは

大抵、1年か2年と仕事の期間が決まっています。

安東 あとは更新していくわけですね。

高橋 更新できるポジションもありますし、絶対に更新できないものもあります。例えば、誰かが戻ってくる場合、更新はないです。また、期間が決まっていない場合など様々なケースがあります。

2. スミス・カレッジについて

(1) スミス・カレッジの学風・雰囲気

<第一印象>

安東 就職としてはペンシルバニア大学の次に、スミスに来られたわけですが、最初の印象はいかがでしたか。

高橋 最初の印象はとても小さい大学だというのがありました。本当に、皆がまとまっていて、教員やスタッフの人たちも優しく、丁寧な方々が多かったです。それがすごく印象的でした。ペンシルバニア大学という規模が大きなところから来たので、キャンパスもまとまっている感じでした³。女子学生たちは皆、キャンパスに住んでいます。

安東 ほとんどの学生が4年間住むのですか。

高橋 そうです、ハウス (House) と呼ばれるコテージがたくさんあり、学生はそこに住んでいます⁴。ペンシルバニア大学にも大きな寮があるのですが、スミスの学生はほとんど全員が4年間、キャンパスに住んでいます。他には、いろいろな伝統行事があり、女子大学の伝統みたいなものをずっと守っているのが面白いなと思いました。

日本女子大学も、私がいた頃は昔の伝統をそのまま守っていました。キャンパスの中に寮があって、私はそこに住んでいたのも、ハウスに住んでいるスミスの学生たちの気持ちがとても分かるんです。ハウスにもルールがあり、しかもそれぞれのハウスで違うルールがあって、「ああもう大体こんな感じかな」というのが分かります。

<リベラルな学風：トランスジェンダーへの対応>

安東 学長は女性ですが、やはり、教員やスタッフも女性が多いのですか。

³ペンシルバニア大学のHPによると、2016年秋現在、学部、大学院のフルタイム学生数は、10,468人(学部)、10,890人(大学院)である。(http://www.upenn.edu/about/facts)

⁴スミス大学には35(あるいは37)の寮(Houses)があり、学生自治で運営されている。(https://www.smith.edu/reslife/houses.php)

⁵Barron's Profiles of American Colleges 2017によれば、女性教員の割合は55%と高い水準である。12名いるPresident CabinetのVice Presidentのうち、女性は9名、男性3名。(https://www.smith.edu/president-kathleen-mccartney/cabinet)

高橋 そうですね、女性が多いと思います⁵。また、スミスには同性愛者が多いですね。学生にも同性愛の子がいますし、働いている方にも同性愛の方が多いです。最近ではトランスジェンダー（trans-gender）とって、入学してきたときは女性なんだけれども男性になりたいというので、男の人になった人も働いています。学生の中にもトランスジェンダーの人はいますね。

安東 反対のパターンはどうですか。生まれは男性なんだけれども女性になった、あるいは女性としてのアイデンティティをもっているという人も入ってこられるんですか。

高橋 2015年秋の入学から、スミスではトランスジェンダーの入学が許可されるようになっていて⁶。受け入れるように方針が変わった当時、プロテストなどの活動があったことを覚えています。ただし、入学の時点で、女性の身体であってもアイデンティティが男性である場合には、入学許可がされないようです。個人の性的意識を尊重した結果だと思います。

安東 今、いろいろと話題になっていますね。

高橋 そうです。アメリカでも、これからどうなるかと話題になっています。

安東 トランスジェンダーの学生の受入れは、他の伝統校ウェルズリー（Wellesley）やマウント・ホリヨーク（Mount Holyoke）、ブリンマー（Bryn Mawr）なども、同じような対応なのでしょう。

高橋 確か、他の大学も同じようなルールをつくったはず⁷。つい最近のことで、マスコミにも大きく取り上げられました。

スミスは特にその辺にはすごくりベラルですから、学則（regulations）の表記も変化しましたね。何年か前まで、スミスの学則では主語が全て“she”でした。スミスの学生についてのステートメント（statement）では、“she is…”というように、全部“she”で始めていたのです。それが学生側から問題が提起されていきました。身体的には女性であっても、中にはやはり自分のことは“he”だと思っている人もいるから、“she”ばかりではなくすべきだと主張して、その結果“she”でも“he”でもなくて“student”に変わりました。そうするとニュートラルになりますから。ですから、スミスの学生の規約、宣言みたいなものは全て“student”に書きかえられたはず⁷です。

安東 それは、トランスジェンダーのトピックと同じく、割と最近のことですか。

高橋 表記の変更はもう10年近く前、2006年か2007年の話だったと思います。

⁶ May 2, 2015 に出された “Admission Policy Announcement” に示されている、(<https://www.smith.edu/studygroup/>)

⁷ Transgender の学生への対応については、Simmons や Mount Holyoke、Mills の方が早かったようである。2015 年から、Bryn Mawr、Wellesley、そして Smith も受入れを始めた。(<http://thinkagaintraining.com/wp-content/uploads/2015/08/Comparison-of-Womens-College-Trans-Policies.pdf>)

<スミティーズ (Smithies) の形成>

安東 スミスの学生の様子、雰囲気などはいかがでしょう。

高橋 私はスミスの学生の雰囲気、すごく好きです。学生は大学に入ってきて、最初の1学期でスミスのペースに慣れて、馴染んでいくのですが、学生にとってその変化はすごく大きいようです。大学の授業や大学生活において、自分に何が求められ期待されているのか、自分が何をすればいいのかが分かってくるというのでしょうか。それを最初の学期で身につけて、その後、スミス独自の伝統行事などに、一緒に参加しながら覚えていき、1年ぐらい経つとスミティーズ、つまりスミスの学生になっていくという感じがします。

安東 スミティーズというのは、どんな綴りですか？

高橋 S-m-i-t-h-i-e-s. Smithy の複数形で、学生は皆、自分たちのことをスミティーズ (Smithies) と呼ぶのです。それはもう校風というのでしょうか、勉強も日常生活もこういうものだというのがだんだん分かって、身につけていきます。学生は皆、本当に一生懸命やりますね。この時代、女子大学を自ら選んで入ってくる学生というのは、きっと何かそれなりの考えを持っているというか、そういう性格をもっているんだと思うんです。

先生方も、スミスで女子学生を教育している、女子教育をしているという意識をすごく強く持っていると思います。男性の教授陣もちろん同様で、この大学に何年かいるうちに、女子教育に徐々に入っていくような感じがします。

安東 そうですか。そうした教員の取り組み方や雰囲気は、やはり校風というか伝統といったものでしょうか。新任の先生に対して、“スミスではこのようにしてください”といったことは特別に伝えないのでしょうか。

高橋 そうしたことはないですね。確か、私が来たときの最初のオリエンテーションで、新しく入ってきた先生方に対して、1日がかりでどっぷりスミスについて学ぶオリエンテーションがありました。そこでスミス大学の教育の理念であるとか、スミスの歴史、学生の特徴といったものは、そこで教えてもらいました。

安東 それくらいなんですね。

高橋 そうです。でも、何年もあるうちに何となく分かってくるものもあると思います。私も最初の1年ぐらいで、伝統や様々な行事、指導のあり方など「ああこういうことか」と分かってきたことがありました。先の“Smithies”という意味も、「ああこういうものか」と理解できたような気がします。

安東 例えば、その“Smithies”の意味は、どのようなものだと感じられましたか。

高橋 学生がすごく一生懸命に勉強するということがありますし、自分の意識の持ち方というか、女性でも何かやろうとする意識みたいなものがあると感じましたね。何が

“Smithies”とさせているかというのはすごく難しいのですが、やはり学生の中に何かしらの意識ができてくるんです。ただ勉強をしているというわけではありません。

安東 表現しにくいとは思いますが、どんな意識なのでしょう。

高橋 そうですね、卒業した後、社会に出ていこうという意識が強いということですね。皆、卒業後に「こんなことをやりたい」という意識を持っているような気がします。学生たちはすごいフェミニストというわけでもないんです。中にはもちろんそうした人もいますが、全体的な雰囲気としては、男性に敵対するといったフェミニスト的なものではないようです。自分を大切にしながら何とかやっていきたいという意識・気迫を感じます。もちろん、学生にもよりますが、全体的に皆、芯を持っている感じがします。

とはいうものの、やはり主張は強いです。今回の大統領選でドナルド・トランプ (Donald J. Trump) が大統領に決まった選挙の後、スミスの学生の落ち込みようはすごかったらしいです。私は産休だったのでキャンパスにいなかったのですが、その時のことを先生方に聞くと、選挙の翌日は、クラスには出てくるんですが、皆、すごく暗かったり、泣いていたりする学生もいたということでした。

安東 ウェルズリー (Wellesley) についてもそのような記事が出ていました⁸。あそこは大統領に最も近いと見られていたヒラリー・クリントン (Hillary R. Clinton) の母校で、母校から初めての女性大統領が生まれると確信していたでしょからね。

高橋 そうですね。でも、当時の様子は、本当にすごかったみたいです。社会的なトピック、例えば人種差別だったり、性的差別だったりとか、そういうことに関してはキャンパス全体がすごく敏感というか、みんなプロテストに出ていたりする学生も多いですよ。社会的な問題に関心が高く、何かあれば黙ってはいないという感じがしますね。

(2) スミス・カレッジのカリキュラム履修

安東 カリキュラムについて伺います。スミスはリベラルアーツ・カレッジ (Liberal Arts College) で、基本的に教養教育ですから、前半の2年で幅広く学び、3年生以降で主専攻と副専攻をとるという形ですね。

高橋 そうです。

⁸ Wellesley Magazine (<http://magazine.wellesley.edu/winter-2017/after-the-election>), the Guardian アメリカ版 (<https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/09/hillary-clinton-wellesley-college-election-party>), Boston Globe (<https://www.bostonglobe.com/metro/regionals/west/2016/11/09/even-defeat-clinton-beacon-for-wellesley-college-students/dgFo4LQ0F8igvCXXK9yFVvJ/story.html>)

安東 先に、数年前にスミスは積極的に打って出てエンジニアリング (Engineering)、工学部をつくり志願者を集めていると言われましたが、リベラルアーツ・カレッジに工学部というのは、違和感があります。日本のリベラルアーツ型大学として、国際基督教大学があり、そこでは教養学部のみであり、3年からは主専攻に分かれるという形です。工学部と呼ばれるということは、主専攻が学部のようにかなり独立性が高く、主専攻によって教員団が分かれていると考えていいのですか⁹。

高橋 はい、メジャー (主専攻) によって教員団は完全に分かれていますね。リベラルアーツでは、専門が入ってくるのは基本的には3年生からですが、もし本当にエンジニアリングにかなり興味があるのならば、もう1年に入ってきた時点で、そちらの寄りのコースを取り始めたりしています。履修でそういうアドバイスもしますが、基本的には1、2年のうちは広く科目をとっておいて、2年生の半ばあたりで学部を決めなければいけないのです。その辺で学生は、専門のコースをとる自分のデザインができるようになってきます¹⁰。

安東 スミスには主専攻、副専攻ともに、かなりの数がありますね。

高橋 スミスには主専攻と副専攻がそれぞれ50程度あります¹¹。

安東 例えば主専攻で数学をとって、副専攻で言語学とか社会学をとることもありますね。そのとき、学生は主専攻に対して学部というような意識があるのですか。ちょっと日本と感覚が異なるので、分かりづらいのですが。

高橋 主専攻と副専攻を、それぞれメジャー (Major) とマイナー (Minor) といいますが、学生としてはメジャーの方への所属意識が強いですね。マイナーでこれを取ったという意識はあると思いますが、「専攻は何ですか」と聞かれると、皆、メジャーを言います。リベラルアーツのキャンパスにいる限りは、メジャーというのは、やはり学部という意識があります。卒業した人は履歴書などには、メジャーを書きます。Mathematics や Engineering、Arts、East Asian Language and Culture などですね。

スミスで面白いのは、当然メジャー (Major) の授業を中心に行ってはいませんが、この他、マイナー (Minor) と呼ばれる副専攻に加え、もう一つコンセントレーション (Concentration) というのもあるんです。

安東 マイナー、副専攻というのは、近年、日本の大学でも取り入れている大学が、少し

⁹ 高橋先生によれば、「主専攻をオファーするという意味では、学部もプログラムも主専攻をオファーしているので、学部=主専攻とも言えないのです。これがスミスのややこしいところですよ。」(Sept.23,2017のE-mailより)。安東の認識が正確ではない可能性もある。

¹⁰ スミスの場合、科目選択の幅が非常に広く、全学で必修とされるものは1年時で設けられている Academic Writing を含む、一つか二つの科目に過ぎない。

¹¹ 2017年秋現在、スミスには主専攻が45、副専攻は54ある。

ではありますが増えてきているようです。メジャー（主専攻）を強化したり、学びの幅を広げたりするために、副専攻として提供される異なる分野のプログラムを取るというものですね。例えば、経済学を主専攻として、近接領域の法学をとって強化したり、あるいは副専攻に全く異なる領域の物理学を取って幅を広げるなど。主専攻よりも単位取得の負担は軽くなっている。そういう理解でよろしいでしょうか。

高橋 はい、そのような理解でよいと思います。提供されるプログラムは非常に多様で、学部間でも様々な組み合わせられたプログラムが提供されています。

例えば私は、スミスで東アジア言語学部（East Asia Languages & Literatures）に所属しており、学部がいくつかのプログラムをメジャーやマイナー用に提供していますが、この他に東アジア研究（East Asian Studies）という別の学部（主専攻）のプログラムがあり、東アジア言語学部の教授の中には、そこにも参加している人もいます。そのプログラムは、学部単独のものではなく、社会学や歴史学、政治学、さらには人類学や宗教学といったソーシャルサイエンス（Social Sciences）系の先生方が、それぞれ歴史学部、政治学部、文学部などから出てきて授業を行うもので、分野横断的に作り上げているプログラムです。このプログラムのために特別なコースを教えているというわけではなく、例えば歴史学部の中で既に提供されている日本の歴史コースが、東アジア研究プログラムでも Cross Listing として提供されているのです。つまり、メジャーであれマイナーであれ、東アジア研究プログラムを専攻する場合には、歴史学部、宗教学部、文学部、政治学部、人類学部などにまたがって、それぞれの分野で東アジアに関するコースを履修していくことになります。プログラムをとった学生は、学部に拘束されることなく、東アジアについて社会科学分野における総合的な学習ができるというわけです。

安東 他の学部から先生方が来て、学部とは異なるプログラムをつくるんですね。

高橋 もちろん中国文学を教えている先生、日本文学を教えている先生もそのプログラムのメンバーには一応なりはしますが、そうした先生方は基本的には文学部などの所属学部から出てくるんです。

もう一つ特徴的なものとして、コンセントレーション（Concentration）¹² があります。スミスには幾つかコンセントレーションがあるのですが、例えば“Translation Study（翻訳）”のコンセントレーションの場合も同じように、いろんな学部から先

¹² コンセントレーションは、Major、Minor、Certificate のコンビネーションの履修（卒業必修）に付け加えられるプログラムで、現在 10 ある。このプログラムは、学生らの知的で実践的な経験（関心分野におけるインターンシップ、サービラーニング〔社会貢献活動〕）を組織（統合）する方法を提供しようとするものである、との説明がされている。（<https://www.smith.edu/about-smith/class-deans/majors-minors>）

生方が集まって、学生がその先生たちが教えているクラス、コースをとっていきます。“Book Studies”、“Museums”、“Global Financial Institutions”、“Environmental Concentration : Climate Change” などがあります。

それはマイナーでも、メジャーのプログラムでもないんです。マイナーやメジャーといった専門分野ではカバーしきれない、より複合的で統合的なテーマを設定して、様々な分野から取り組んでいるようです。例えば、フランス文学を専攻にしている学生が、“翻訳”のコンセントレーションを取る組み合わせはできます。しかし、コンセントレーションは、サーティフィケート (Certificate) を出せますが、これだけでは卒業できません。

安東 なぜそうした、一見複雑に思えるカリキュラムをつくるのでしょうか。

高橋 大きな枠組みについては、上のカリキュラム・コミッティーの人たちが動向を見ながらつくっています。こういう講義と実技の組み合わせが今、必要とされているとか、他の大学でもそういうものが行われていて成果を上げているとかですね。もう一つは、こういったものを作ってはどうかという話が下りてくると、ある範囲の教員たちが集まって、「じゃあこんなのをつくったらどうか」というアイデアを出し、それを大学の上のほうに持っていきます。そして上がアプルーブ (Approve : 是認) すればそれがカリキュラムとして成立するわけです。スミスでは学部としてオファーできないものもありますから、そうしたものをコンセントレーションという形で出すといった意図はあると思います。

安東 そうした授業とは別に、スミスには The Jill Ker Conway Innovation & Entrepreneurship Center や Wurtele Center for Work & Life Programs があって、例えば、Financial Education のコースの授業なども提供されていますね。

高橋 センターが行っているものなので、あれはコンセントレーションではありません。そうしたセンターでも様々なコースを出しているのですが、それらは経済学部の教授や専門職に就いている卒業生などによって、コースを形成しているようです。

安東 HP を見ますと、The Poetry Center、Center for Women in Mathematics、Jandon Center for Community Engagement、Lazarus Center for Career Development、The Smith College Center for Early Childhood Education、the Spinelli Center for Quantitative Learning など、実にたくさんのセンターあります。

高橋 多いですよ。Global Studies Center もあって、本当に様々な分野のものがありますね。あとは Design Thinking Initiative というものも 2015 年にできました。こうしたものが、通常の授業とは別に、本当に多様なプログラムを提供しています。

(3) その他の特徴

<伝統行事>

安東 その他、スミスの特徴的なことについて伺いたいのですが、先ほど、伝統を重視していると言われました。それは House についてですか、それとも大学全般にということでしょうか。

高橋 大学自体も伝統がありますし、House にもそれぞれ伝統があります。それぞれの House が、自治集団というわけではありませんが、やはり自治があるんです。ですから、それぞれの House には、その House 独自の伝統みたいなものが受け継がれています。

大学にもいろいろと行事があり、伝統を守ってやっています。本当にいろいろあるんです。面白いものだとマウンテン・デー (Mountain Day) といって、9月から10月初めのすごく天気がいい日に、学長が突然、学校を休校にしてしまうんです。それはスミスの伝統で、天気がいい日にみんなでピクニックに行きなさいということなんです。

安東 マウント・ホリヨーク・カレッジにもありましたね。書物で読んだことがあります。

高橋 そうです、マウント・ホリヨークから始まったようです。それをスミスでもやっていて、今もずっと続けています。その他に伝統的なものでは、卒業式の前にアイビー・デー (Ivy Day) というのがあり、そのときはみんな白い服を着て、キャンパスでマーチ (March: 行進) をするんです。参加するのは卒業生だけなのですが、そういうものも伝統の1つです。他に、ラリー・デー (Rally Day)¹³ などもありますし、細かいものを入れると、本当にいろいろあるんですよ。学生はそうした情報をよく知っています。

安東 学生たちがギリシャ語の文字を使った社交団体を形成するソロリティ (Sorority) やフラタニティ (Fraternity) といったものはありますか。

高橋 フラタニティは男子の団体ですのでありませんね。ソロリティもスミスにはないんです。ペンシルバニア大学には、男子学生のフラタニティと女子のソロリティがありましたけれども。小さな規模の女子ばかりの大学ですし、たくさんの寮をもっているのも、もしかすると要らなかった、あるいは作らせなかったのかもしれないです。でも、学生でつくるグループ、団体は様々にあります。

¹³ もともと、建国の父である初代大統領ワシントンの誕生日を祝う日であったが、今日では4年生が初めてガウンを公的に着てもよい日であり、趣向を凝らした帽子をかぶってガウンを着用する。主要の行事は、社会的に、そしてスミスに貢献したそして卒業生に対してメダルを贈呈することで、2017年2月には5名の卒業生に授与された。1日を通した祝祭の日となっている。(https://www.smith.edu/about-smith/college-events/rally-day)

<宗教的行事・雰囲気>

安東 教会もあります、キリスト教の宗派的な影響というのはあるのですか。

高橋 教会はありますけれど、宗教的なものを感じたことは余りないですね。

ペンシルバニア大学では、ジューイッシュ (Jewish) が多かったので、ユダヤ教の雰囲気、影響のようなものは感じました。例えば、ユダヤ教のお休みなどがあれば、先生方それはリスペクトすると言いますか、学生がそうした行事や慣習で何かできなくなったのであれば、それに関しては先生の方で理解してあげてくださいといったことがありました。ユダヤ教であれば、学生それぞれ、「私はすごく従順なユダヤ教徒であるから、そのために私はこの日は鉛筆を持ちません」であるとか、「授業にも来ません」、「私はクイズ (試験) も受けません」、あるいは「この日は何もしない日です」というものなど、いろいろとあるんです。

スミスでも、もちろんユダヤ教や他の宗教の学生もいるのですが、ペンシルバニア大学のような大学全体で特定の宗教を尊重してあげてくださいといったものはありませんね。ただペンシルバニア大学の場合、歴史的にユダヤ教徒が多いといった理由もあってそのようになっていますが、宗教的な差別をしているようなことはありません。スミスでも、例えば、イスラム教の学生が「今日から断食が始まりますから」などと個人的に教師に言いに来れば問題はないと思います。全体的にこれといった宗教色はないですが、個人個人の宗教を尊重する姿勢が根底にあります。

安東 特にアメリカは宗教の国ですから、その大学や大学町の歴史などにより、宗教とは様々なスタンスの取り方がありますね。

高橋 不思議ですね。大学によっては宗教色がすごく強いところもあると思います。

安東 私は以前、1年だけワシントン D.C. のジョージ・ワシントン (George Washington) 大学に客員研究員として在籍しておりまして、その近くにアメリカで最も古いカトリック大学であるジョージタウン (Georgetown) 大学がありました。そこでは、イースター (復活祭) やクリスマスなど、宗教的な節目には、人形などが飾られていました。

高橋 イースター (Easter) の日を、休みしたりしますよね。

安東 はい。宗教活動やチャリティーなどの学生団体がいくつもあって、それが割と盛んに活動していました。ジョージ・ワシントン大学では何もなかったようですが。

高橋 あまり考えたことがなかったのですが、言われてみればスミスにはそれはありません。割とアメリカでは宗教色が強いところもあって、本当に強いところは大学全体でお休みになったりとか、イベントを行ったりとかありますね。

<エスニシティ／出身地>

安東 エスニシティ (ethnicity) は、白人が多いのでしょうか。

高橋 そうですね。全体的に白人が多いですね¹⁴。

安東 やはり東部からの人たちが多いのでしょうか。全米のいろんなところから集まってきたとは聞いていますが。

高橋 そのようですね。地理的に言えば多分東部のほうが多いのかもしれないですけど、全国から来ていると思います¹⁵。私の周りでも、カリフォルニア（西部）やテキサス（南部）、あとはオハイオ（中西部）の辺から来ている学生たちもいます。ただ、エスニシティはやはり白人が多いのではないのでしょうか。

安東 近年は、中国人がかなり増えてきたようですね。

高橋 そうなんです。この間も、アドミニストレーションのスタッフのほうで、いろんな人種やエスニシティの学生を増やそうとしているグループの集まりがあり、私も出席しました。そこに学生も呼ばれていたんですが、たまたま私の前に座った学生たちは、アジア系でおそらくベトナム系アメリカン、もう一人はインドではなくパキスタンの辺りから両親が来た学生でした。話している英語はネイティブだから多分アメリカ人なんですが、人種的には色がついているわけですね。マイノリティーだと思うかと聞いたら、「うん、そうだ。自分たちはマイノリティーだ」と言っていました。

安東 彼女らは留学生ではないですよ。

高橋 留学生ではないですね。両親が移民で、彼女らはアメリカで生まれ、家族で初めて大学に入学するファースト・ジェネレーション（First Generation）だと思います。

安東 そうしますと彼女らは、スカラシップ（Scholarship）をもらいやすいですね。

高橋 そういう人たちはもらえますね。アメリカ国籍があればということですが。

安東 今、そうした移民の子である学生は、トランプ大統領の政策の影響は気になりますね。

高橋 トランプのアドミニストレーションが、何らかの形で移民に対する排他的な大統領令を下したとしても、大学の中では、その国から来た学生のビザだとか籍は守ろう、強制送還はさせないぞという、学生を守るための署名活動を、1月末に行いました。一部の国々からの入国を禁止する大統領令が出た後すぐ、署名が回ってきました。

<在学中の留学／大学院への進学>

安東 学生の留学や卒業後の大学院進学についてはいかがでしょう。

高橋 留学についてはたくさんのプログラムが用意されており、半数近い学生が卒業まで

¹⁴ *Barron's Profiles of American Colleges 2017* によれば、White46%、Asian13%、Foreign13%となっている。

¹⁵ HP の “At A Glance” によれば、全米 50 州中 48 州、68 カ国より学生が集まっている。(https://www.smith.edu/about-smith/smith-glance) 2017 年 8 月 31 日アクセス

に留学をしているようで、活発です。だいたい、メジャーを決めてから留学します。“Junior Abroad” といって、大学3年生で留学するのがスミス全体のカリキュラムになっています。学部によって異なるとは思いますが、ほとんどの3年生がどこかに1セメスターまたは通年で留学しているようです。大学院に行く率は、分からないですね¹⁶。

安東 大学院進学の場合、日本と違って、就職して何年か置いてから大学院に進むこともよくありますね。

高橋 そういうパターンも多いですね。

安東 直接大学院へ行く学生は、それほど多くないと聞いたこともあります。

高橋 そうですね。理系の学生は、直接行く場合が多いかもしれないですが、文系の学生では余り聞かないですね。1度どこかに就職する、あるいは私が所属している学部の場合は「日本ジェットプログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme)」¹⁷ といって、日本に行ってアメリカの文化を教えるなど、地域レベルでの草の根の国際化を推進することを目的とした日本の外務省が行っているプログラムなどに、1、2年程度参加して戻ってきてから、大学院に行くパターンはありますね。

安東 ALT (外国語指導助手) もそれに含まれますか。

高橋 そうです、ALT です。

安東 私の知っているアメリカ人は ALT として来日し、山形でもかなり田舎に行かされたようです。テキサスの人だから、初めて地吹雪なども経験をしたみたいです。日本での生活体験や学校での経験以外にも、蔵王でのスキーや温泉を結構楽しんだと言っていましたね。

高橋 そういう人がいますよね。田舎に行った学生は、みんな意外に、かなりいい経験をしているみたいで、そのまま残ったりする人もいますね。

安東 その他のプログラムもありますか。

高橋 大学独自のものは無いのですが、うちの学部の日本語プログラムでは、同志社大学と関係する“Associated Kyoto Program” というものがあります。アメリカのリベラルアーツ大学から学生が京都へ留学に行っています。その事務局が同志社大学の中に

¹⁶ 大学院進学については、卒業2年以内に25%が大学院に進学している。就職数年後に進学する割合も少なくない。(https://www.smith.edu/topics/smith-success-stories)

留学については、「3年生 (Juniors) の半数近くがスミスのプログラムで留学する」(https://www.smith.edu/about-smith/smith-glance)、あるいは、「毎年40%近くの学生が、1セメスターか1年間の留学を行っている」(https://www.smith.edu/studyabroad/docs/2016-2017Guide_MASTERCOPY_000.pdf) との記載があり、多様なプログラムが用意されている。

¹⁷ 「国際交流の業務と外国語教育に携わることにより、地域レベルでの草の根の国際化すること」を目的としている。平成28年には、40カ国から約5,000名が参加している。(http://jetprogramme.org/ja/about-jet/) (Sept.1,2017)

入っているのです、同志社大学と交流があるということです。

安東 同志社が中心になっているということは、新島襄がこの近くのアマースト (Amherst) 大学で学んだというつながりがあるからでしょうか。

高橋 その通りです。

3. スミス・カレッジの強さ・長所

安東 先生は、ここに来られて13年ですね。様々に経験されてきた中で、他の女子大学や共学校とも比べて、スミスのもつ強さというようなものに関しては、どのように思われていますか。

高橋 例えば何を比べての強さですか。

(1) 入学者選抜

安東 一番顕著に数字として表れるのが、学生集めですが、この面ではいかがでしょう。

高橋 私の印象だとスミスは割としっかりやっている気はします。アプリケーション (志願) も毎年、結構増えているようです。アドミッション (Admission: 入学選考) においては、アメリカの女子大学の中でもスミスは非常に強いということは聞いています。

安東 U.S. News 社の大学ランキング (National Liberal Arts Colleges 2017) などを見ても、女子大学の中ではウェルズリー (3位) とスミス (12位) は別格ですね¹⁸。

高橋 アメリカの大学では、日本の大学と違い、学部の就職率でランキングを上げるというのは余りないと思いますが、スカラシップをもらう学生の多さ、例えば有名なものではフルブライト (Fulbright) で留学しているフルブライターの人数でランキングが決まったりします。スミスは結構、毎年多いです¹⁹。だからフルブライトなどのスカラシップをもらう学生の多さも、志願者へのアピールとして影響しているかもしれないですね。

安東 本日の午前中に行った Audrey Smith 副学長へのインタビューでは、学生募集の際に、女子大学であるということは強調しないと言われておりました。スミスの教員ス

¹⁸ U.S. News の 2017 年度版リベラルアーツ大学ランキングの 1 位が共学の Williams、2 位は Amherst。女子大学では上記 2 大学に、Scripps 23 位、Barnard 27 位、Bryn Mawr 31 位、Mount Holyoke 36 位の順で続く。(https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-liberal-arts-colleges)

¹⁹ フルブライトに関しては、HP に採択率が掲載されており、全国の平均が 17% に対し、スミスは 44% となっている (2015-16)。過去 12 年で、183 名が採択されている。大学院進学については、卒業 2 年以内に 25% が大学院に進学している。就職数年後に進学する割合も少なくない。Law School 志願者の入学率は 89%、Medical School への入学率は 87% と非常に高い。(https://www.smith.edu/topics/smith-success-stories) (Sept.1, 2017)

タッフなり、学習環境なりがこんなに整っている、こんなに充実したスカラシップやプログラムが用意されている、こんな活躍している卒業生がいる、卒後にこれだけプロフェッショナル大学院に入っている、といったことを主張して学生を集めているとのことであって、女子大学だからということは、それほど強調はしていないとのことでした。Houseをはじめ学内諸活動において、女子大学では女性のリーダーシップを執る機会が多いなどとも言われますが、募集のときはそれほど宣伝しないようです。

高橋 そうですか。

安東 アメリカでは、女子大学を強調すれば、変に疑われたりするのですかね。

高橋 どうでしょう。でもおもしろいですね。多分スミスは結構ブランドとなっていて、名前もよく出ます。だから女子大学だと強調しなくてもいいのかもしれないです。もしかしたら、逆に今、トランスジェンダーなどいろんなことがあるので、女子大学ということ余り強調しないようにしているのかもしれないです。強調すると逆に、排他的にもなってしまうので、そういうイメージを出したくないのかもしれないです。

安東 そうかもしれませんね。6年前（2011年）、ボストンにあるシモンズ（Simmons）という女子大学で、学生募集担当のスタッフの方にインタビューをしたときにも、女子大学であることを強調しないと答えてくれました。むしろ、大学が伝統ある学術都市ボストンの街中に位置して、周りにこんなに優れた大学、企業や機関があって、そこでインターンシップや学習機会があることを強調し、なぜこんな素晴らしい機会を利用しないのか、といった言い方で学生を誘うとのことでした。立地を強調し、女子大学であるということは余り言わない戦略です。

高橋 そうですね。でもそういう意味では、ここも、いろんな大学が周りにあって、5大学コンソーシアムという環境を強調することもできますし²⁰、スミスがあるノーサンプトン（Northampton）という町も魅力があるというか、アメリカで住みたい小さい町ランキングで、毎年10位内のランクに入っているんです。

女子大学の学生集めが厳しいと言われる中で、スミスは本当にすごく頑張ってやっているといます。

（2）資金集め／卒業生らの寄付

安東 例えばこんな数字があります。ここに持ってきたのは、毎年出されているEndowment（基金）の大学ランキングです²¹。2015年のリストでは、1位が

²⁰ 近隣のAmherst, Hampshire, Mount Holyoke, Smith, Univ. of Massachusetts Amherstの5大学が、Consortiumを形成し、相互の単位交換などを行っており、古い歴史をもつ。コンソーシアムに参加している5大学の間にはバスも運行され、無料で行き来ができるようになっている。(https://www.fivecolleges.edu/)

Harvard、2位がYaleで、この順位は長く変わらないようです。特にHarvardは\$36.4billion(364億ドル)と抜き出しています。全国的な、大学院をもつ総合研究大学(National Research University)も数多くある中で、Wellesleyが48位、Smithは51位に位置します。スミスの場合、基金の額は日本円で2000億円近い額となります。小規模な学部中心のリベラルアーツ・カレッジで、しかも卒業生が女性ばかりの女子大学²²が、上位の総合研究大学と肩を並べるくらいの豊富な基金をもっているということですね。

高橋 本当にそうですね。

安東 共学のリベラルアーツ・カレッジでは、ウィリアムズ(Williams)が35位、アマースト(Amherst)が41位ですから、それらとほとんど差はありません。スミスの場合、今回のファンドレイジング・キャンペーン(“Women for the World: The Campaign for Smith”)で、2012～2017年の数年間に5億ドル近く²³、日本円に換算すれば500億円以上を集め、目標を達成したのですから、有名な総合大学も顔負けです。

高橋 そうですね。女子大学でもやはり、そうした資金集めで上位に入っているウェルズリーとスミスは確かにすごいですね。

安東 他の有名女子大学ではプリンマー110位、マウント・ホリヨーク136位、バーナード245位とかなり落ちますから、他と比べると断然強いです。とはいえ、バーナードでも約3億ドル、日本円で330億円以上ですから、日本では考えられないくらい大きな金額です。このようにして集められた基金を利用して、施設の整備や学生向けスカラシップ、その他いろいろなプログラム援助などに反映されているのですね。手厚いスカラシップを用意することで、広く優秀な学生を集める強さもあるのだと思います。

高橋 そうだと思います。

安東 先ほど、何年か前にエンジニアリング専攻が作られたとおっしゃいました。これについても、立派な施設が寄付によって建てられたとお聞きしています。

高橋 エンジニアリングのメジャーが始まったのは2000年ごろかと思います²⁴。履修者

²¹ U.S.Aとカナダの大学のEndowmentランキングである。2015年度の1位はHarvardの約\$36.4billion、日本円では4兆円(1ドル=110円換算)。Smithは\$1.781billion、日本円で1,958億円であり、総合研究大学Georgetown大学の\$1.528billionよりも多い。(http://www.nacubo.org/Documents/EndowmentFiles/2015_NCSE_Endowment_Market_Values.pdf)

²² 但し、スミスの大学院は共学となっており、数は少ないが男子学生も在籍する。

²³ 2017年2月21日付のニュースとして、2012年に始まったWomen for the World campaignの資金集めで\$486millionを集め、目標の\$450millionを達成したと発表した。(https://www.smith.edu/news/smith-college-announces-successful-campaign/)

も増えていき、エンジニアリングや自然科学系の新しい施設が必要ということで、リーマン・ショック (Lehman Shock) により経済が厳しい頃でしたが、自動車会社のフォードからの寄付などを基にフォード・ホール (Ford Hall) がすごい勢いで建てられたことを覚えています。財政難でお金がなくなっているというのに、あそこは資金があるからということで建ちました。

安東 外部からの寄付による資金はすごい規模ですね。Ford Hall と言い、最近のキャンペーンによる 5 億ドル近い寄付と言い、日本ではとても考えられないような大きな額を集めています。やはり、アメリカには寄付文化があり、特にこのようなプレステージの高い伝統校になると規模が全く違いますね。

高橋 きっと、卒業生も多いのではないですかね。

安東 Smith 副学長へのインタビューで、そのキャンペーンについても伺ったのですが、全寄付金額のうち、卒業生によるものが 50 数% だとのことでした。女性の方が寄付に寛容だなどとの記載もありました²⁵。アメリカでは卒業学年で寄付額を競い合うとも聞いたりします。そうした資金を使用して、先ほどの建物もそうですが、様々な種類のスカラシップ、カリキュラムやプログラムの開発・改善に取り組んで、魅力づくりをしていくようですね。

高橋 やはりスカラシップをなるべく出して、家庭が貧しくとも優秀な学生や、ファースト・ジェネレーション (First Generation) といって、家族の中には大学卒業者がいないのだけど、自分が初めて大学生になるという学生、マイノリティーなど、いろんなエスニシティや社会階級の人たちを入学させようという趣旨の方針もあるみたいです。何しろ学費がすごく高いので、奨学金をもらわなければたいへんです。

安東 授業料だけで、日本円では 500 万円近くします。それに寮費も含めて全部支払えば、600、700 万円近くです。日本の医学部並みですからね²⁶。

高橋 1年でこの金額ですから、日本の大学の何倍もします。奨学金なしでは厳しいです。

(3) パイオニア精神／ロールモデル

安東 この他、スミスが頑張っている、すごいと思われるのは、どんなことでしょうか。

高橋 先にも言った、エンジニアリングの導入などがその一つだと思うのです。10年ぐ

²⁴ 2000年に20名のクラス履修者から始まり、2008年には100名に増加していった。Ford Hallについては、2007年に起工式があつて、2010年に完成した。(https://www.smith.edu/fordhall/overview.php)

²⁵ *Smith Alumnae Quarterly*, Spring 2017に掲載された学長スピーチ。(https://www.smith.edu/president-kathleen-mccartney/speeches/saq-spring-2017) どのような事業に使用するかについても書かれている。(https://www.smith.edu/news/smith-college-announces-successful-campaign/)

²⁶ 2017-8年の授業料は\$49,760、寮費は\$16,730である。(https://www.smith.edu/about-smith/smith-glance)

らい前だったでしょうか、アメリカが全国的にサイエンス（自然科学）を盛り上げよう、特に女性をもっとサイエンスの領域に参入させようという動きがすごい勢いで始まりました。スミスはそうした動き、潮流に呼応した感じがします。女性もサイエンスの領域にもっともっと参入して、女性のサイエンティストを育てていこうという考えがすごく大きかったと思います。リーマン・ショックのときは、スミスでも教授の数を減らしては行っていたのですが、理系は何も打撃がなかったですね。エンジニアリングを何とか軌道に乗せたかったからでしょう。

安東 10年ぐらい前ですか。日本では2010年前後からでしょうか、女子中高生の理系進路選択支援プログラムなどが実施されるようになり、リケジョ（理系女子）などという言葉が使われるようになっていきます。

高橋 そうですか。スミスでは10年ぐらい前から始めて、フォード・ホール（Ford Hall）²⁷を建てまして、エンジニアリングであるとか、コンピューターサイエンス、生物化学、分子生物学などの分野で、女性のサイエンティストを育てるということを前面に出している面が強いと思います。

安東 先にも話題に出しましたが、その実現のためには、ファンド・レイジング（Fund-raising）は非常に重要ですね。

高橋 はい。大学は、全体的に本当にきれいに整備して、保っていると思います。

その他でいえば、新しい学長が来たのもそうですね。今のキャシー（Kathleen McCartney）さんが学長としてスミスに来たことは、本当に大きな話題を持って来たと思います。彼女は、ハーバードの大学院の教育学研究科長（Dean of the Harvard Graduate School of Education）をしていた高名な心理学者²⁸で、そのような人がスミスの学長に就任したというのはやはり大きなニュースでした。2013年のことです。

今も彼女は多くのメジャーな有力量術誌にも論文を書いています。そうしたことにしても、スミスの学長の名が出ていくということは、もすごくいい影響があるのだと思います。

安東 スミスの場合、これで5代にわたり女性学長が続いています。アメリカの女子大学の場合、女性の学長が多いようですが、Five Sistersのような優秀な女子大学でも、割と自校の卒業生ではない人を学長として選んでいますね。

高橋 そうなんですか。前のスミスの学長キャロル（Carol T. Christ）さんも、この大学の出身ではないようです²⁹。キャロルさんは、最近カリフォルニアの今年のニュース

²⁸ ハーバードの歴史の中で、5人目の女性 Dean。（<https://www.smith.edu/president-kathleen-mccartney/about-president-mccartney>）

²⁹ 1966年、Rutgers University の女子大 Douglass College にて BA、その後、Yale 大学にて Ph.D. in English を取得した。（<https://www.smith.edu/president-carol-christ/biography>）

で、カリフォルニアの UC バークレー (the University of California, Berkeley) の高い地位³⁰に、女性で初めて選ばれたといっていましたから、学長退任後も彼女は彼女でまたキャリアを進めています。すごいですよね。今回、新しい学長さんになった方も、学生にはロールモデルとしてもすごくいい影響を与えていると思います。

安東 学長に就任する方は、自分の在任期間に、レガシー (Legacy) のようなものを何か残そうと思って、いろいろなことするのではないのでしょうか。寄付をこれだけ集めました、新しい建物を建てました、こんな国際交流プログラム始めました、こんなこともやりましたなど、自分の荣誉というか、足跡を残そうとしている印象があります。学長を選ぶ理事会の側も、候補者がその大学の出身かどうかより、その人がどれだけこの大学に貢献してくれるかを重視して選んでいるようにも思います。そこも日本との違いかなと感じます。

学長として何をしたかが、HP などに掲載してある学長のプロフィールなどに書かれています。そうした、全米でもトップクラスの大物をもたらしてくることができるので、ある意味、スミスは別格なのでしょう。

高橋 そうかもしれないですね。

(4) 授業のあり方：総合研究大学との比較

安東 次に、ソフトパワーと言いますか、教員についてはいかがでしょうか。教員の教え方といいますか、教員の意識のあり方のようなものですが。日本の場合、以前よりは随分改善されたとはいえ、どうしても研究に重点をおいてしまい、その空き時間に教えるといえば語弊がありますが、まだそういう意識は強いとは思いますが。

高橋 やはりそうですね。

安東 どうしても大学の教員＝研究者ということで研究への意識が強くなってしまいます。特に理系などは。大学教員の評価は、これまでずっと研究業績でなされてきたという伝統もあります。それに対してこちらの先生はやはり教育の側面にかなり力を注がれていますか。もちろん、教育と研究、どちらも重要なのでしょうけれども。

高橋 私は、大学によって色が違うと思うのです。スミスはリベラルアーツなので研究という色が余りないのですね。これが隣のマサチューセッツ大学 (Univ. of Massachusetts, Amherst) であるとか、ペンシルバニア大学のような大きな大学になると研究の色が

³⁰ 2013年に学長を退任したのち研究者としての出発地である Berkeley に戻り、2017年には UC Berkeley Chancellor に女性で初めて就任した。

U.C. Berkeley HP (<https://chancellor.berkeley.edu/chancellor-christ/biography>)

Los Angeles Times HP (<http://www.latimes.com/local/lanow/la-me-ln-uc-berkeley-new-chancellor-20170313-story.html>)

強くなると思います。教員もやはり研究重視になって、例えばテニユア (Tenure) の地位を保つために、あるいはプロモーション (昇進) するためには、研究成果のパブリケーションとして本を出したり、研究資金を持ってきたりしなければなりません。そういうことがある程度、プロモーションの鍵になってきます。もちろんスミスにもあるのですが、他の大きな研究大学に比べれば、余り強くないと思います。その代わりに、学部や大学にどれだけ貢献したかということの方に重きが置かれていると思います。

安東 ある大きな研究大学の学部授業ですと、ティーチング・アシスタントに授業をさせておくということもよくあるようですね。ですからアメリカの大学の授業はすごいというけれど、それほどではなく、博士課程やポスドクの若造が授業をやっているんだというふうなことを言う人もいます。

高橋 大きな大学などではありますね。

安東 そこが今言っておられたように、リベラルアーツ・カレッジと違うところですか。

高橋 全然違いますね。スミスでもティーチング・アシスタントが授業をすることもありますが、一つのコースを全て担当するなどということはありません。うちの学部でも、ティーチング・アシスタントも雇っておりまして、例えば日本語科の1年生と2年生コースでは、週5日の授業のうち、メインインストラクターが週3回教えて、ティーチング・アシスタントが週2回教えるというパターンをとっています。必ずメインの先生がいて、その授業の何コマかを担当するというかたちです。ただ、ダンス学部では、大学院生がダンスのクラスを担当するといったこともあるようです。授業は一人で教えますが、コース自体をアシスタント一人で担当するということはありません。

安東 ペンシルバニア大学では、ティーチング・アシスタントが教えることはありましたか。

高橋 あります。ティーチング・アシスタントの博士課程の方が教えたりするレベルがあり、コースがありますね。ですから学期を通してティーチング・アシスタントの人にしか会わない、教授の先生が何も教えないというコースもありますね。

安東 リベラルアーツ・カレッジと総合大学とでは、やはりそこに授業の質の差があり、小規模なりベラルアーツ・カレッジが評価されているところだと思います。

(5) 基礎教育のあり方

高橋 私が、アメリカの大学院に入って最初に言われたのは、この国で成功したかったらまず“パブリック・スピーキング”ができること、それから“しっかり書けること”と言われました。ちゃんと人前で話せて、それでしっかり文章を書けるとこの国で何

とか職に就いてやっていけるという意味だったと思います。まさに大学の中で行っている教育内容というのは、“パブリック・スピーキング”、つまりしっかりと人前で自分の意見を言えること、それからもう一つはレポートなどを書くことです。ですから、どのクラスもすごく書くことに重点を置いています。レポートなどもそうですが、自分の意見をしっかりと書くということです。もちろん、英語力がないとだめなのですが、ただ、ずらずらと書いたのでは認められず、クオリティーがある自分のペーパーを書くということが大切なんですね。その上で、意見をコミュニケーションできるようにということが基本にあるような気がします。

安東 大学教育の基礎的方針として、そうした基準のようなものがしっかりあるのですね。アメリカの大学院を出て日本に帰ってきた方は、レポートの論理性や根拠、引用文献の書き方など、論文の作法についてはすごく厳しいですね。ああ、鍛えられていると思います。

高橋 そうですね、しっかり鍛えられます。大学1年生のときから鍛えられていきます。入学したときからアカデミック・ライティング (Academic Writing) を叩き込まれます。スミスではジェイコブソン・センター (Jacobson Center) というライティング・センターがあります。この他、ライティングのクラスもあって、“ライティング・インテンシブ (Writing Intensive)” のクラスは、1年生でコースとして必修となっていて、全員が取らなければなりません。そこでとにかく書くことを覚えるわけです。

安東 私がジョージタウン大学で、ライティングの教育に関して尋ねたとき、英米文学、日本でいえば自国の言葉である国文学系の先生たちが、1年生に対して必須で教えているということを知って、驚いたのを覚えています。

高橋 そうです、それに似ています。本当にそのままですね。

安東 日本でもそれができればと思いました。特に私どもの大学は学生数が1万と多いですから、難しいのかなとは思いつつ、そうした基礎を確実に身につけるようなことを何らかの形で行わなければならないと思っています。しかし、いざ実際にやろうと思うとなかなか真似はできませんね。

私の学生時代もそうでしたが、これから学生が学習し研究していく上での基礎のつくり方が、日本の大学では非常に弱いと思います。学生の自主的学習や、アクティブラーニングが声高に言われていますが、基礎がないまま行っても成果はどのようなか。よく大学院に入るところには、日本の学生はアメリカの学生に追い抜かれるなどと言われるのが分かる気がします。

高橋 学部1年生の学生を見ると、確かに高校の時からそれなりに意識の高い学生が入ってきているとは思いますが、やはりまだ何かホワンホワンしている感じがあります。最初の1学期目は本当に大変みたいですが、後半になると、だんだんとその辺

が鍛えられてくる感じがしてきて、2年目になると確かに鍛えられたなという感じがします。授業のペースであるとか、読む本の量やレポートなどを書く力、英語力、そういうのがみんな最初にすごく鍛えられるみたいですね。

安東 アメリカでは、学期前に大量の授業用の本を貸し出し、抱えきれないような大量の本を借りて帰って、学期の授業が終われば返却するという光景がみられますよね。

高橋 ここでもそうです。たくさん本を借りて帰って、学期が終われば返しに来てというパターンですね。

(6) 卒業生 (Alumnae)

安東 先ほどのファンド・レイジング (Fund-raising) の話題でも出てきましたが、卒業生 (Alumnae)、つまり卒業生の大学への関わり方が、日本とかなり違って、大学や学生に大きく影響を与えているようにも思います。資金集めを通じた援助という側面だけでなく、スミスの卒業生と大学、さらには学生との関係、それらへの影響力についてはどのように捉えていらっしゃいますか。

高橋 本当に、卒業生がすごく強いですね。

安東 そうした卒業生が、学生募集や入学試験の一環としての学生インタビューもしてくれるというようなこともありますか。

高橋 そうです。卒業生がそれぞれの地域で学生のリクルートを結構やってくれているようです。卒業生にお願いするということもあります。大学にとって、大きなサポートの一つのようです。

安東 例えば、卒業生がジョブ・ハンティング (Job Hunting) など手伝ってくれるというふうに聞きます。以前、ウェルズリーで学生にインタビューしたとき、4年生のある学生が、別に就職なんかあまり心配していな言うのです。なぜなら、知っている卒業生に頼めば、高望みをしなければ何とかしてくれると言っていました。

高橋 そうでしょうね。きっと、何かコネクションがあるような気がしますね。それは何となくわかります。

安東 日本の場合、就職率で大学を選んだりするわけです。余り卒業生が親身にやってくれることはないようにも思いますね、特に女子の場合。就職活動の最初の段階で、OBやOG面接などはやってくれますが、その人のおかげで入れるということはまずありません。スミスなどの威信のある伝統校では、同窓生の力は格別に強いのかと思います。

高橋 スミスの場合、卒業生が大学に戻って来たりします。先にも言ったように、卒業式のあたりに戻って来たりするんです。今年は何年卒の学生が戻ってくるといった感じで招集をしたりもします。

安東 例えば“Reunion of 2000”などとして、ある年の卒業生が集まるのですか。

高橋 そうです、招集をかけるんですね。結構みんな戻って来たりします。この小さな街が、スミスの学生と卒業生とでいっぱいになるんです。そういうのに戻ってくるというのはやはりすごいなと感じますね。大学に同窓生が来る機会も多いですし、一緒にパーティーなどもします。インターンシップなどもありますから、そうした機会を通じて同窓生とのつながりを作っているようです。皆、卒業生としての意識を非常に強く持っているといえましょうか。

4. 日本の女子大学とスミス・カレッジの比較

(1) 女子教育に対する意識

安東 学生と教員という立場の違いがあるとはいえ、高橋先生は日本とアメリカ双方のトップにある女子大学の教育を経験されたわけです。日本の大学との比較では、どんなところに大きな違い、差というものを感じられますか。

高橋 やはり差はあります。何でしょう。まず、大学の先生方の意識の差というのはすごくあると思いますね。私は日本女子大学で教えたことがないので、確信をもって言えることではありませんが、スミスの先生方というのはどこかで「女子教育」というものをすごく意識していると思うのです。どう言えばよいのでしょうか、女性を社会に出すことを大前提にして、どんな卒業生を育てたいかという意識を持って教えておられる先生が多いという印象ですね。おそらく、どの学部でもそうだと思います。

しかし、日本女子大学にいるとき、私は先生方にそういう意識を余り感じられなかったんです。もちろん先生によっては、平塚らいてうさんや、婦人解放運動のことなどを教えてくださった先生もいらっしゃるのですが、専門教育の中で、私なら被服学科という専門の中では、「女子教育」というものを感じたことはありませんでした。学術的・専門的なことはすごく教えていただいたのですが。

安東 そうですか。どうしても、専門的な知識が中心になりますかね。

高橋 知識はすごく入ったけれども、自分が女性であるという意識を、専門教育の中でつなげることは余りありませんでした。それがスミスでは、多分いろんなところ、いろんなものに入ってきているような気がします。ですから学生たちは、自分の専門ばかりではなく、進路やもっと全体的な指導の仕方も含めて、自分が女性であることをすごく意識しつつ4年間、育っていった感じがします。

安東 男性の先生についても、そういったことを意識していらっしゃいますか。

高橋 もちろんですね。男性の先生も多分そういうことを考えていらっしゃるといえます。これは男性の先生にインタビューしたほうがいいかもしれないですね。全体的な集まりの中でみると、先生方の中には、共学大学では出てこなかったような雰囲気

あると思います。

安東 未来のことを語るなど、学生の将来のことを念頭におきながら今を考えることをしているといった感じでしょうか。

高橋 そうのことだと思います。その将来というのも、女性が社会に出ていってもっと活躍できる、自分らしく活躍できる場所というものを作り上げることができる、そんな学生を育てているような気がします。それが日本とすごく違うところでしょうか。日本女子大学でもそういうことを考え、カリキュラムというか全体的な校風をつくることはできたかもしれないですが、余りなかったですね。もちろん、成瀬仁蔵先生の教育理念みたいなものがあるって、それは一応耳から入っては来るのですが、大学自体の校風というかカリキュラムに反映されていたかという点、それはないような気がします。

それから、もう一つ違うのは、やはり学生の意識であると思います。

安東 どんなどころでしょうか。ここに入ってくる学生さんは、初めから意識の持ち方が違うのか、あるいは大学の中でつくられていくのでしょうか。

高橋 わかりません。初めからも違うとは思いますが、4年間でかなりつくられてくると思います。先生方は、どうやったら学生が自分の意見をしっかりとと言えるようになるかということを意識して教育しています。もう一つは、学生の意見をよく聞いてから、先生が自分の意見を言うというように、学生の意見をどう引き出すかということをして先生方がすごくよく考えていらっしゃるような気がします。

安東 日本の場合、教員はしっかり教えて、知識や技術を身につけさせて何ぼというか、そういう意識が強いのでしょうか。

高橋 そうですね。どちらかという点上から知識を与えていく感じがするのですが、この大学にいと、どちらかという点先生方との話し合いというのは、学生からどう引き出すかという方向で行っているような気がします。

安東 そういふふうに議論して、自分が思うことを言えるようにしていこうというというのは、アメリカの教育観とか人間観からくるのでしょうか。むしろこのスミス大学がそれを強調しているということなのでしょう。

高橋 後者かもしれないですね。それは理念というか、伝統というか、上から来ているものがあるんですね。大学にはこういう学生を育てようという理念があって、それに見合う学生を育てよう、そのためには、どのようなクラスで、どのようなことを教えたらいいか、どんな教え方をしたらいいかを考えるようにさせられているのかもしれないですね。

(2) 大学卒業後に描く女性の将来像

安東 先ほど言われたように、日本の女子大学の教員というのは、将来に向けてどんな女性を育むかという意識が弱く、女子だからということ意識せずに教育している。むしろ、女子ということ意識しない方がいいんだというところがあるようにも思います。たまたま、大学教員として職を得たのが女子大学であったわけで、性別に関わりなく同じように教えることこそが平等であり、学問には性別など関係ないんだといった意識がある。私もそうかもわかりません。

高橋 そうですね。例えば津田梅子さんが津田塾を始め、成瀬先生が日本女子大学校を始めた頃の教育と今の教育とでは、かなり女子教育に対する意識が違いますよね。もちろんその時代に高等教育を受けに行った女子学生と今の女子学生では、かなり意識が違うと思います。そういう意味では、もしかしたらミスは創設当時の意識をまだもち続けているのかもしれない。割とそのまま伝統としてつなげてきている可能性が高い。それに対して、日本は多分どこかでそれが薄れてきてしまったのかもしれないとも思います。結果的に、今日の女子大学でどんな教育をしたらいいかというものが変わったのかもしれないし、逆にそれを出すと学生が鬱陶しいと思って女子大学にあまり来ないのかもしれない。日本の特徴は、学生が大学を、就職するためのスプリングボード（手段）のように捉えていることかなと思うのです。大学の4年間、女子大学に籍を置いても、やはり就職することに主な目的があるので、女子としての教育を受けるといっても余りないのではないのでしょうか。

安東 そうですね。学生、特に女子学生が大学を選ぶ主な基準は、就職と資格ですからね。

高橋 そう、資格と就職ですね。

安東 日本の場合、戦前の女子教育はやはり圧倒的に良妻賢母が強かったです。

高橋 はい、日本女子大学もある意味、良妻賢母でしたね。

安東 そういう形で、割と戦前の女子教育のイメージというのははっきりしていて、伝統と近代が折衷した形で、女性はこうあるべきというのがありました。有無を言わせない形で。それが二次世界大戦後、かなりの程度、壊されていきました。戦争が終わってアメリカ軍が進駐してきて、そういった昔の考え方はよくないということでやられたときに、じゃあどういう理想、どういう女性像を描いていいのかということがなかなか見出せなかった。昔のことを言ったらまた叩かれる。女性が大学に進学できるようになり、女子大学もできたのですが、女子大学が目指す確たる女性像をもてないままに今日まできているといった感じでしょうか。

高橋 戦争の時代には、結構女子が外に出ていってもよかったですね。でもそれはある意味、階級的には上の階級の家柄の女性でした。例えば御主人が軍関係であった

り政治家であったり、そういう女性が外に出て行って、そしてお国のためにというアイデアを持ってきて、ほかの女性に影響を与えるというか、そういう意味の女子教育みたいなものもあったと思うんです。それが戦後崩れたというのでしょうか。確かに、おっしゃるとおり、女性像が持てないということはあるかもしれません。

安東 だから何もなくニュートラルなものを教えて資格を取らせ、就職をさせる。教える内容としては英文・国文や家政、就職でも“女性用の職業”ということが続いていきました。私どもの女子大学は、そうした傾向が強くて出ていて、就職なり取得できる資格を売り物にして学生を集めてきたという側面があります。ある意味、これが成功してきました。昔は、良妻賢母、さらにはお国のための銃後の守り、銃後の女性といった位置づけでしたが、戦後突然それらは否定され、価値観が変わってしまった。それに代わって女子学生に用意されたのは、一方で教養教育、もう一方で資格や就職になっていき、ではどういうふうな理想の女性の形を描くのかということに非常に苦慮していると思うんです。

高橋 そうかもしれないですね。スミスで教えていると、この学生たちは多分、結婚とか出産とかに関係なく生きていこうという気がすごくするんです。でも日本の女子大学にいたときは、ここで勉強していて卒業して就職しても、多分、結婚と出産があれば、「ああもう終わるのかな」という感じがしましたね。

スミスの学生たちは結婚、出産があっても、ここで培った女子力みたいなものをそのまま続けていけそうな感じがするのですが、それが日本の女子教育に余りないのかな。日本の場合、卒業してまず就職することが大切であり、あとは資格が大切ということで、とりあえず4年間は終わるという感じですね。

安東 そこから先の自分のイメージが持てない、あるいは持つことが難しい。一生通じて考えると、結婚して子どもを生んで家に入るかどうかという辺に閉じてしまって、この仕事をずっと続けるという意識の人はあまり多くなかった気がします。そうした意識を持てない、モデルもなく持ちづらいといいたいでしょうか。

高橋 難しいです。社会もそうですからね。やはり社会の違いもありますし。

安東 一旦職場を去れば、なかなか同じレベルでの職場復帰は難しいのが現状です。

高橋 そうですね。アメリカもちろん女性の社会復帰はすごく大変なのですが、何かスミスの学生とかになると、割とそこが強い感じがします。もしかしたら子どもを産まない人もいっぱいいるのかもしれないのですが。

安東 どのような理想、どのような女性としての生き方を求めているのでしょうか。

高橋 割と1人の人間としての生き方というか、自分を見ている感じがするんですよね。女性である前に1人の人間としてどう生きるかが基盤として植えつけられているような気がします。日本の女子大で、カリキュラムの中にそういう1人の人間として

の考えを映かせるといったものが余りないのかもしれないですね。個人的な体験からですから、そんなに批判的に何だかんだとは言えないのですけれども。

安東 先生が先ほど、スミスでは昔から“女性のイメージ”が変わっていないんじゃないかというふうに言われていたのは、具体的にはどのようなことですか。1人の人間として独立して、個人で立ってやっていくんだといったことでしょうか。

高橋 そうしたことだと思います。女性像というのではないのかもしれませんが。スミスの学生たちを見ていると、結婚などのライフイベントがあるかもしれないのですが、それによって自分が変わってしまう感じがします。変な言い方ですが、キャンパスに帰ってきてくれるアラムナイ（卒業生）たちを見ていると、何かこう、結婚しても子どもが生まれても自分を貫いていくという感じがするんです。

安東 昔の卒業生たちは、やはり家庭に入る人が多かったですね。

高橋 多かったと思います。レーガン (R. Reagan) 大統領のナンシー夫人 (Nancy Reagan) やジョージ・ブッシュ (G.H.W. Bush) 大統領のバーラバ夫人 (Barbara Bush)³¹ もスミスの出身ですが、結婚後は、家庭に入る方もすごく多かったと思います。だけど、みんな家庭に入ったとはいえ、そこで終わらないという感じがします。地域活動やボランティア活動をしていくなど、何らかのかたちで自分の活動場所を見出していくというように、強いものをもっている感じがするんです。

安東 あなたは他の誰でもない、あなた自身なのだから、自分の持っているものを大事にしてください、自分を出しなさいといった感じでしょうか。

高橋 そんな感じがしますね。結婚する、子どもを持つことでは終わらない感じがするのでしょうか。〇〇ちゃんのお母さんという感じにはならない。私も母親になって思うのですが、日本では割と母となった女性たちは自分の名前を失ってしまうと言いましょうか、何とかちゃんのパパとか、あとは何とかさんの奥さんみたいになってしまいます。スミスの学生にはそれが無いような気がするんです。そのまま自分の名前を通していくように思います。それが違うのでしょうか。うまく言えないのですが、消えてしまわない芯のようなものがある感じがしますね。

だからと言ってすごくフェミニストみたいな強い感じはしないんです。何かこうもう少し柔らかい感じがするんです。本当にいろんな学生がいますが、みんな、強い芯を必ずどこかに持っていると思います。

³¹ Barbara Pierce は、G.H.W. Bush との結婚のため、2年で Smith College を去っている。
(<https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/history/firstladies/bb41.html>)
(<http://www.nytimes.com/1990/05/04/us/at-wellesley-a-furor-over-barbara-bush.html>)

(3) 日本での女子大学生活を振り返って

安東 先生はアメリカに來られて何年くらいですか。

高橋 1996年に來たので、もう21年です。もう自分の生きている半分以上はこっちになってきました。だからといって私はアメリカ人だとは思わないです。今も日本人だとずっと思っています。

では、私の生き方は日本女子大学でつくられ、フェミニン意識が芽生えたのかと言われると、そうとも言えないですね。ただ本当によかったのは、日本女子大学の4年間、やはり女子だけの中にいたのはよかったと今、思います。ある意味、自分のことに集中して考える時間があったことと、寮生活でしょうか。日本女子大学時代の私は、伝統の寮で育ちましたが、寮での生活というのは、平成の時代に大学にいたのですが、昭和の時代のルールの中に少し浸かっていたようなものでした。そういう意味では本当にすごかったんですよ。

安東 掃除当番、門限、寮の係などのルールや自治会などですかね。「おかしいな」と思うことがあっても従わなければいけないですからね。

高橋 そうですね。

そういえば先日、日本女子大学からある教授が、成瀬仁蔵先生の足跡を調べにいらしたんです。それで、成瀬仁蔵先生もスミスに來ていたことが分かりました。

安東 そんな記録がスミスにあったんですか。スミスの創設(1871年)後、間もないころでしょうか³²。

高橋 そのようですね。日本女子大学の形態自体がすごくスミスに似ているんです。スミスの学生は皆、キャンパスの中のハウスに住んでいます。そうしたキャンパスの中のハウスを、そのまま同じような形で日本女子大学のキャンパスの中にもっていった感じらしいです³³。

安東 女子大学を日本につくろうとしているわけですから、アメリカのいくつかの女子大学を見て回っていたんでしょうね。

高橋 そうみたいです。やはりこの辺には、最も歴史のあるマウントホリヨークもありますから、もちろんそこにもいらっしやったと思います。様々な女子大学を回って、それを大いに参考にして、日本女子大学をつくったんだと思います。

³² 成瀬は1890年から1894年1月に帰国するまで3年余り、女子教育機関のみならず幅広く学んでいる。(島田法子 2010, 「日本女子大学校創設とアメリカ」『Studies in English and American Literature』No. 45, pp.6-78. など参照)

³³ 日本女子大学校の創設前、成瀬はマウントホリヨーク、スミス、ウェルズリーといった女子学校を訪問し、学寮なども視察したようである。日本女子大学の学寮及びその設立過程については、次の本が詳しい。日本女子大学学寮100年研究会編 2007, 『女子高等教育における学寮：日本女子大学学寮の100年』ドメス出版

安東 先ほど、寮生活は「本当にすごかった」と言われましたが、今、その経験をどのよう捉えていらっしゃるんですか。

高橋 今振り返ると、そのときの寮生活での体験は、すごく自分をつくってくれたのだと思います。例えば、いろいろな矛盾も出てくるわけですが、その矛盾とどうやって折り合いをつけていくかといったことであるとか、そういう場所でも生きていける、やっていけるような強さというのは寮で学んだのかもしれないですね。

あとは、女子だけで様々なことをやっていたのはよかったと思います。変に男子がないので余分なことは何も意識しない。自分の勉強であっても、何でも、気になるもの、好きなものは、周りを気にしないで一生懸命打ち込めるといえるのでしょうか。そういう意味では女子だけの生活を経験できたことはよかったです。

それから、いろいろな女子に会えたこともよかったですね。同性の女性ばかりに囲まれていると、「ああこんなに女子っていろいろな女がいるのか」ということをすごく実感できました。私もそうした多様な女子の中の1人なんだということを感じられたのは幸運でした。そういう環境の中に4年間、身を置いたことはたいへんおもしろい経験でした。

私はやはり、今も女子大学は好きです。卒業してみると、ああ卒業してよかったなと思います。本当に貴重な4年間でした。

安東 女子学生も女子大学に一旦入ってしまえば、気楽で楽しくも思うようですし、卒業してからも女子大学でよかったと言うのです。先程インタビューをしたSmith副学長も同じことを言われていました。しかし、それまでほとんどの学生は共学での教育を受けてきていますから、入ってくる際にやはり敷居が高いというか、意識上の壁を感じるようです。ですから女子大学の売りとしては、先ほど言ったように就職や資格、あとは校舎や施設がきれいだとかをアピールして、女子学生にきてもらうようにしようとしている。もっとこんな教育をしています、先輩たちは後々に残るこんな経験を女子大でしましたということも、ある程度は伝えようとはしていますが、教育や経験の中身をアピールするのは、なかなか難しいです。

高橋 やはり、学生の心にも響かないといけないと思いますが、社会からの一貫性がないと、なかなか大学のカリキュラム自体を変えていくような教育理念にはなっていないかもしれないですね。

安東 今の日本の女子大学で、アメリカのこういうスミスのやり方を真似できるようなことがあるのかなと思ってしまいます。歴史も社会や文化の状況も異なりますからね。

高橋 でもどうでしょう、どっちがどうとも言えないですからね。私は日本女子大学にいたとき、ちゃんと女子大学をつくって、それをずっと続けているのはすごいなと思いました。今も時々昔の教授に御挨拶に伺ったりもしますし、日本女子大学の卒業生

ですから「大学通信」なども届けられるのですが、やはり女子だけの大学を、女子教育をちゃんと受け継ぎ、継続していているのはすごいと思います。

例えば、ロールモデルとして、卒業生にこんな人であるとか、近況報告であるとか、そういうふうにちゃんと続けているというのはそれはそれですごくいいことだと思います。

スミスはスミスで生き残りをかけて、共学と変わらぬ教育、共学以上の質の高い教育を施すために、ファンド・レイジング (Fund-raising) やアラムナイ (卒業生) との連携、施設やカリキュラム・プログラムの充実、奨学金の支給、5大学のコンソーシアムをはじめとする他大学とのコラボレーションなど、あらゆる手段をつくして、頑張っていることもあるので、どっちがどっちとは言えないと思うんです。

安東 安易に真似ができるものではありませんし、社会の伝統や文化も大きく異なります。そうした違いを認識しつつ、やはり女子大学として共通することもたくさんあると改めて感じました。

特に今日のお話では、女子学生に対する期待、教育のあり方については、大いに学ばなければならないと思いました。今後とも、ご教示を願えればと思います。お忙しい中、誠に有難うございました。

付記 本研究は、2015～2018年度・科学研究費助成事業（基盤研究C）「女子大学の存立意義に関する比較研究：日本・アメリカ・韓国の比較研究」（課題番号15K04327）による研究成果の一部である。

武庫川学院立学の精神に立脚した
全人的教職実践力形成論
—本学教員養成質保証システム再構築途上における
『教職実践演習(小)AB』の報告と課題—
2010～2017

A Theory of the Well-rounded Development of Student's Holistic Competences for
School-Education Practice Based on the Foundation Spirit of Mukogawa Gakuin :
A Report on the "Practical Seminar for the Teaching Profession" and its Issues on the Way to Reconstruction
of the System for Quality Assurance on Teacher Education by Mukogawa Women's University
2010～2017

前 原 健 三*

MAEHARA, Kenzo

目次

概要

1. はじめに—教職課程認定行政を巡る近年の動向と本稿の目的—
2. 「教職実践演習」導入の背景及びその意図と本学での取り組み
3. 学校教育を支える一般的〈教職実践力〉の構成要素とその内容
4. 一授業担当者から見た教員養成上の問題点と課題
5. おわりに—学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成をめざして—
6. 注及び引用参考文献・資料等

*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

学院創立以来二十有九年、苦難の道の中に、「風濤ともに和す」という言葉に悲願をかけて、立学の精神を樹立し、ひたすらその教育目標に邁進してきた。風濤ともに和す大和の中に、まことに和の精神を体得してゆく。人間は人と人、人と集団、集団と集団との関係において、互に相い扶け相い生かされつつ生きてゆく存在であり、自他相互媒介の力動的発展においてその真相を具現するものである。この力動的進展を貫いているのは暖かい人間感情でなければならぬ。ともにむつまじく人として生きてゆくことである。…物を生かし人を生かし社会を活かし自らを生かす、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。…

(公江喜市郎先生叙勲記念会『風濤偕に和して—公江喜市郎先生の歩んだ道—』昭和四十二年 五八三頁)

【概要】今日、我が国における高等教育並びに教師教育を巡る改革施策は、その質保証システムの構築と学修者による主体的で対話的な深い学びの推進へ向けて、戦後来の大きな構造＝機能上の転換期に遭遇していると言われる。かかる新たな改革への転換期において、筆者は教職必修科目「教職実践演習(小)AB」をその前倒し試行期間を含め、この十年間共同担当してきた。本報告は、「教職実践演習(小)AB」の一担当者の立場から、その実践の概要と今後の課題につき中間報告するとともに、〈武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力〉の形成をめざす本学教員養成の全学的質保証システムの再構築について論じることを目的とする。併わせてかかるミクロレベルの議論を通して、私学女子大学における教員養成の特質とその意義を究明する際の一例を示し、以て女子教育・女子大学(校)の存在意義に係る理論武装¹⁾へのささやかな素材を提供するものである。

1. はじめに一教職課程認定行政を巡る近年の動向と本稿の目的一

平成29年8月～12月現在、平成31年度以降の入学生を対象とする教職課程を開設することを希望する大学においては、新教員免許法及び同法施行規則²⁾並びに改正教職課程認定基準(教員養成部会決定)・平成31年度教職課程認定審査要領(同前)・教職課程コアカリキュラム(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会)等に基づき、「再」課程認定申請あるいは「新」課程認定の準備作業が実施されている³⁾。

この度の教職課程認定申請に際して、従来と大きく異なる事項として、特に教職課程コアカリキュラムの策定とそのシラバスへの反映化が挙げられる。新しい教職課程のカリキュラムの編成に際しては、関連科目のシラバスに反映されるべき「授業のテーマ及び到達目標」及び「全体目標・一般目標・到達目標」等を含め、教職課程コアカリキュラム⁴⁾に準拠することとされている。教職課程コアカリキュラムには、以下のような作成の目的が明記されている(下線は筆者による)。

(2) 教職課程コアカリキュラム作成の目的

教職課程コアカリキュラムは、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものである。各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然である。したがって、教職課程コアカリキュラムは地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものである⁵⁾。

上記(2)では、教職課程コアカリキュラムが、新しい教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものであり、地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性を尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものとの基本的認識が示されている。続けて、教職課程コアカリキュラムの作成方針・留意点について、以下のように記載されている(下線は筆者による)。

(3) 教職課程コアカリキュラムの作成方針・留意点

教職課程は、医学教育、獣医学教育、法科大学院教育等の既にコアカリキュラムが作成されている専門職業人養成課程と異なり、取得を目指す教員免許の学校種(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等)、教科(国語、社会、数学、理科等)、職種(教諭、養護教諭、栄養教諭等)、免許状の種類(二種免許状、一種免許状、専修免許状)など多岐にわたる。

このため、各々に対応したコアカリキュラムを作成するのではなく、まず、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」について作成することとし、学校種や職種に応じた留意が必要な点についてはその旨を補足することとする。なお、教職実践演習については平成18年の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」において授業内容例や到達目標等が示されており、多くの大学で答申の内容に基づきながら独自に、また多様な形態により授業等が行われていることから、新たにコアカリキュラムを作成する必要はないと判断した⁶⁾。

上記(3)では、「教職課程」と医学教育、獣医学教育、法科大学院教育等の「専門職業人養成課程」との違いが指摘され、同じく「コアカリキュラム⁷⁾」と称されつつも、教職課程の場合は、校種・教科により免許状の種類が多岐にわたるため、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」について、「全国全ての大学の教職課程で共通的に修得

すべき資質能力」を示すものとして作成されたことが説明されている。従って、我が国の大学に開設されている教職課程での学びを通して「共通的に修得すべき資質能力」、いわば“National Standards”として「教職課程コアカリキュラム」を理解することができる。

更にここで重要と思われることは、上述したように、“National Standards”としての教職課程コアカリキュラムをベースに、“Local Standards”としての当該「地域・自治体・学校現場のニーズ並びに教員・管理職の資質能力指標等」を尊重しつつ、「各課程認定大学が責任をもって教員を育成する質保証システムの規準となる“University Standards”を構築し、実際に質の高い教員養成に取り組むこと」であるように認識される。

教職課程カリキュラム編成上の新しい重要概念として登場した教職課程コアカリキュラムの趣旨について、上記のように読み解いてくると、A：国のレベルー B：地域(社会及び自治体行政)レベルー C：全校種学校レベルー D：課程認定大学・学部・学科レベルという四つの層からなる重層的で複合的な視点から、各レベルの関係機関及びその関係者等が相互に連携しつつ「教師教育カリキュラム＝教職課程全体の質保証システム」を実質的に構築し続けることが求められていると言える⁸⁾。実際には、上記の四層レベルに加えて、E：教職課程履修者の層が存在する。

ところで、本稿で主題としている「教職実践演習」について、上記資料の「なお書き」以降、下記下線部のような記載⁹⁾がなされていることに注目しておきたい。平成 22 年度入学生より適用されている教職必修科目(2 単位)「教職実践演習」については、平成 18 年の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』¹⁰⁾において授業内容例や到達目標等が示されており、多くの大学で答申の内容に基づきながら独自に、また多様な形態により授業等が行われていることから、「新たにコアカリキュラムを作成する必要はないと判断した」⁹⁾ということである(傍点は筆者による)。

つまり、上記のような判断理由により確かに、「教職実践演習」については、今回の「教職課程コアカリキュラム」の対象科目とはされていない。では、「教職実践演習」の授業内容例や到達目標等については、「教職課程コアカリキュラム」から離れて「大学の完全に自由な運営に委ねられることとなった」と理解してよいのであろうか。決してそうではない。むしろ、今回の教職課程コアカリキュラムの考え方は、「教職実践演習」の開設趣旨及びその理念・目的・授業内容の構成方法・運営方法・評価方法等を教職課程全体に順接的に深化・拡大・浸透させたものと理解すべきであろう。従って、「教職実践演習」の授業内容例や到達目標等が例示された平成 18 年の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』¹⁰⁾の基本的な方向性及びその内容に基づきながら、多くの大学で独自に、また多様な形態により授業等が行われてきたことが大前提となっていることに留意する必要がある¹¹⁾。

従って、平成 30 年度の「再」または「新」教職課程認定申請に際して、上述の「教職実践

演習」との接続性・連続性を視野に入れた「教職課程コアカリキュラム」理解に基づく教職課程カリキュラムが「再」または「新」構築されなければならない状況にある。

とはいうのも、「教職実践演習」自体については、本学でも上記平成 18 年の中央教育審議会答申¹⁰⁾を受けて、平成 22 年度入学生の卒業学年次(大学の場合平成 25 年度、短大の場合平成 23 年度)より必修化され(2 単位)、その実施期間は平成 29 年現在で 5～7 年を経過している。加えて、上記答申を受けて、本学教育学科では、学長の指導のもと平成 18～19 年度にかけて「教職実践演習」の具体的な実施について検討を重ね、平成 21 年度の大学 4 年生より小学校教職課程履修者を対象に、前後期選択科目として前倒しにより 4 年間の試行的開講を行った(平成 24 年度まで)。その後、平成 25 年度より平成 29 年度まで 5 年間は、正規の教職必修科目として開講してきたという経緯がある。なお、現行カリキュラムは、大学の場合平成 33 年度の、短大の場合平成 31 年度の、卒業学年まで適用される。

そこで、本稿では、上記の経緯を踏まえ、この 10 年余りの月日をかけて模索・前倒し・試行・実践探求してきた教育学科開設の「教職実践演習(小)AB」につき、その基本的考え方と具体的な授業の概要・方法等々の一部を報告し、今後の課題を提示する。

2. 「教職実践演習」導入の背景及びその意図と本学での取り組み

(1) 「教職実践演習」導入の背景と一般的趣旨・ねらい・授業内容等

まず、「教職実践演習」という平成 22 年度入学生より必修化された科目の導入背景並びに一般的趣旨・ねらい・授業内容等について、その概要を報告する。なお、以下の報告では、本学教育学科小学校教職課程に開設されている「教職実践演習(小)AB」を 4 年次前後期に受講する学生を対象に、筆者が作成している『教職実践演習(小)A 探求ノート』に掲載している資料の一部を転載している。その基礎データは、平成 18 年の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』¹⁰⁾の[別添 1：教職実践演習(仮称)について]¹¹⁾に準拠している。

但し、履修学生への説明用資料であるため、答申内容を授業運営上の視点から書き換えたり、重要な記載に線を付したりしている。また、授業担当教員の氏名を記載している。

a. 「教職実践演習」導入の背景

「教職実践演習」という新設科目を必修化する旨の提言は、すでに述べたように平成 18 年 7 月 11 日に提出された中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』¹⁰⁾においてなされている。特に、その「2. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策」において下記のような提言がなされている。以下、その内容を紹介しつつ、私見を

付記する(下線は筆者による)。

1. 教職課程の質的水準の向上

(1) 基本的な考え方—大学における組織的指導体制の整備—

大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である。

今後は、課程認定大学のすべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念等に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である。

ここでは、「教職課程の質的水準の向上」のためには、大学における組織的指導体制の整備が必要であることが、「基本的な考え方」として示されている。なお、「教員として必要な資質能力」については、下記の注が施されている。

「教員として最小限必要な資質能力」とは、平成9年の教養審第一次答申において示されているように、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するものである。より具体的に言えば、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」をいう。

上記のような意味における「教員として必要な資質能力」については、平成9年の教養審第一次答申以来、提起されていた事項ではあったものの、その実現が充分とは言えない我が国教員養成の実態が、平成18年の時点でも本提言の背景にあったものと推察される。

その内容は、①教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、②教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、③学級や教科を担当しつつ、④教科指導、生徒指導等の職務を、⑤著しい支障が生じることなく実践できる資質能力とされている。表記上は極めてシンプルで、明快な規定である。

ところが、このような「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力¹²⁾」の提示にもにもかかわらず、それを「具体化できないでいる」、あるいは「具体化することに関心のない」大学の現状¹³⁾に鑑みて、以下の提言がなされたものと推察される。

- 大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である。教職課程の教育内容・方法等については、平成9年の教養審第一次答申や平成11年の

教養審第三次答申において、様々な改善・充実方策を提言している。課程認定大学においては、これらの答申をいま一度真摯に受け止め、学内に周知するとともに、学長・学部長等がリーダーシップを持って、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことが必要である。

ここでは、「大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組」の重要性が指摘されている。そのために、平成9年の教養審第一次答申や平成11年の教養審第三次答申¹⁴⁾において提言されている①「様々な改善・充実方策」をいま一度真摯に受け止め、②これを学内に周知し、③学長・学部長等がリーダーシップを持って、④カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、⑤現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことなどの5項目が提言されている。

戦後、我が国の教員養成は、周知のごとく「大学において」・「開放制」という原則のもとで実施されてきた。ところが、同時に「開放制」による教員養成制度がその大学における実際の運用段階においては、「教養教育」や「専門教育」の欄外で卒業要件と切り離されたカリキュラム上の位置づけで営まれており、大学における教員養成上のあるいは教職課程運営上の責任の所在が不明瞭となっていた。このような状況は、「教員養成を主たる目的とはしない」一般大学(主に中高教職課程)に顕著であった。かかる現状を踏まえて、その責任の所在を「学長・学部長等のリーダーシップ」の下に置くことが提言されている。「大学において教員を養成する」という原則が、大学教育の「付加的・追加的な教育として」教職課程を開設するに留まり、「課程認定を受けている当該大学・学部・学科等全体の学位プログラムの内部に、その正規教育活動の一環としては位置づけず、学校現場での実践とは乖離した、安易な教員免許発給課程」という運用実態をもたらしてきた。上記提言は、このことへの問題意識と窺える¹⁵⁾。かかる問題意識は、更に下記の提言につながっている。

○教員養成については、これまで、課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築という点で、課題が少なくなかった。今後は、すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である。

上述の問題意識に見られた、「学長・学部長等のリーダーシップ」及び「大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組」への要請は、ここでは更に「課程認定大学の授業担当教員」に対する要請へと展開されている。つまり、「全学的な指導体制の構築」への自覚喚起、特に「教科に関する科目担当教員の教員養成に対する意識」向上への要請であ

る。

かかる要請は、先に述べた「大学教育における教職課程の位置づけの低さ(=正規教育課程外での開講実態など)」の問題と深く連動している。このような問題状況を克服するためには、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うという「大学全体としての組織的な指導体制を整備する」必要性が指摘されている。従って、「全ての教員が教員養成に携わっているという自覚」を持つことが求められることとなる。

かかる基本的認識に立って、以下の5つの方策の提言がなされている。

このような基本的認識に立ち、(2)以下では、大学の学部段階の教職課程の改善・充実を図るための5つの方策(教職実践演習(仮称)の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実)について提言する。

上記に言う5つの方策の提言とは、①教職実践演習(仮称)の新設・必修化、②教育実習の改善・充実、③「教職指導」の充実、④教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、⑤教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実の5つであった。ここで、①教職実践演習(仮称)の新設・必修化について提言されており、同時に、加えて②～⑤の提言がなされていることに留意する必要がある。つまり、「教職実践演習」という新設・必修の科目の開設は、単に一つの科目の新設・必修化に留まらず、教職課程全体の在り方及びその教育内容・方法・運営等の問題にまで及ぶ提言であったということである。そこで、教職課程の科目や教育内容について、以下の提言が続く。

○なお、教職課程の科目や教育内容については、平成9年の教養審第一次答申¹³⁾を踏まえ、平成10年に教育職員免許法を改正し、所要の改善・充実を図ったところである。今後、この改正の効果・影響・課題等を検証するとともに、教員に今後特に求められる資質能力や、初等中等教育における教育内容の改善の動向等にも留意しつつ、その見直しを検討することが必要である。

上記の提言では、大学教職課程の科目やその教育内容について、初等中等教育における教育内容の改善の動向等にも留意しつつ、その見直しを検討する必要性が示されている。この提言は、大学に開設されている教職課程の科目及びその教育内容が、初等中等教育における教育内容の改善の動向等に順接的・発展的に対応する方向で構成されることを求めるものであった。逆に言えば、「教職課程の教育内容(=高等教育内容)」と「当該校種教育内容(=初等中等教育内容)」との関連性の〈乖離・離反現象〉に対する強い問題意識の表明で

もあつたと言える。

続けてかかる問題状況を踏まえつつ、質の高い教員養成教育を各課程認定大学が実践するためには、「教職課程に関するモデルカリキュラムの開発研究」の意義が強調されている。同時に、教員養成改革への契機となるのが、「教職実践演習」必修化をはじめとする上記の提言であるとの認識が以下のように示されている。

○また、課程認定大学において、質の高い教員養成教育が行われるようにする上で、教職課程に関するモデルカリキュラムの開発研究は、大きな意義を有するものである。このため、教職実践演習(仮称)の新設をはじめとする今回の改革を契機として、引き続き、課程認定大学等関係者を中心にして、モデルカリキュラムの開発研究を行うとともに、国においても、教育内容・方法の開発研究や、実践性の高い優れた取組の支援を行うことが必要である。

最後に、上記提言事項に加えて、これからの教員には①広く豊かな教養とともに、②体験活動やボランティア活動、③インターンシップ等の充実や、④自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育の実施、⑤子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、⑥教材解釈力の育成等に留意することの必要性が提言されている。

○その際には、現在、教員には、これまで以上に広く豊かな教養が求められていることを踏まえ、体験活動やボランティア活動、インターンシップ等の充実や、自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育の実施、子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、教材解釈力の育成等に留意することが必要である。

この提言から、卒業学年次後期開講の「教職実践演習」を履修するまでに、上記①～⑥に記された「教員として修得すべき資質能力を基本的に修得完了できる」体系的教職課程カリキュラムを構築することが、教員養成の質を担保する上で課程認定大学の責務として求められていたものと解される。同時に、教職課程の履修履歴実態(=教員として修得すべき具体的な資質能力及びその評価指標による)を累積的に書き込み、より効果的な教職課程の履修を推進するカルテを、「教職課程履修カルテ¹⁶⁾」という形で各大学が作成することが義務付けられた¹⁷⁾。

このような意味において、「教職実践演習」必修化の大前提には、「大学における」教員養成に対する質保証システムの具体的な構築作業を全学的に推進することが、課程認定を受けようとしている「大学の責務」として課されていた(る)ことを今一度再認識すべきである¹⁸⁾。

b. 「教職実践演習」の趣旨・ねらい

ここでは、先の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』¹⁰⁾を参照しつつ、筆者が教育学科の小学校教職課程履修者用に作成した資料に基づき、「教職実践演習」の趣旨・ねらい等について報告する(下線部は、筆者による)。

○この教職実践演習の授業は、教育学科で開設されている小学校教職課程の他の授業科目の履修や教職課程以外での様々な活動(例えば、学校ボランティア活動・校友会活動・クラブ活動・幹事会・寮生活など)を通じて、皆さんがこれまで身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学(=武庫川女子大学文学部教育学科)が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものです。

皆さんはこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、「自己にとって何が課題であるのか」を自覚し、必要に応じて「不足している知識や技能等」を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待されています。

○このような科目の趣旨を踏まえ、本科目には、「教員として求められる以下の4つの事項」を含めることが適当とされています。以下、それぞれの含めるべき事項ごとに、「到達目標」や「授業内容例」について紹介します。

- ①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項・・・・・・・・・・担当者共通：全員
- ②社会性や対人関係能力に関する事項・・・・・・・・・・主な担当者：磯部
- ③幼児・児童・生徒への理解や学級経営等に関する事項・・・主な担当者：前原
- ④教科・保育内容等の指導力に関する事項・・・・・・・・・・主な担当者：佐々木

c. 「教職実践演習」の到達目標・授業内容例

① 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項

(到達目標)

- 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢を身に付いている。
- 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。
- 子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。

(授業内容例)

- 様々な場面を想定した役割演技(ロールプレイング)や事例研究のほか、現職教員との意見交換等を通じて、教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務等を理解してい

るか確認する。

- 学校において、校外学習時の安全管理や、休み時間や放課後の補充指導、遊びなど、子どもと直接関わり合う活動の体験を通じて、子ども理解の重要性や、教員が担う責任の重さを理解しているか確認する。

② 社会性や対人関係能力に関する事項

(到達目標)

- 教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。
- 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。
- 保護者や地域との関係者と良好な人間関係を築くことができる。

(授業内容例)

- 役割演技(ロールプレイング)や事例研究、学校における現地調査(フィールドワーク)等を通じて、社会人としての基本(挨拶、言葉遣いなど)が身に付いているか、また、教員組織における自己の役割や、他の教職員と協力した校務運営の重要性を理解しているか確認する。
- 関連施設・関連機関(社会福祉施設、医療機関等)における実務実習や現地調査(フィールドワーク)等を通じて、社会人としての基本(挨拶や言葉遣いなど)が身に付いているか、また、保護者や地域との連携・協力の重要性を理解しているか確認する。
- 教育実習等の経験を基に、学級経営案を作成し、実際の事例との比較等を通じて、学級担任の役割や実務、他の教職員との協力の在り方等を修得しているか確認する。

③ 幼児・児童・生徒への理解や学級経営等に関する事項

(到達目標)

- 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。
- 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。
- 子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。

(授業内容例)

- いじめや不登校、特別支援教育等、今日的な教育課題に関する役割演技(ロールプレイング)や事例研究、実地視察等を通じて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応を修得しているか確認する。
- 役割演技(ロールプレイング)や事例研究等を通じて、個々の子どもの特性や状況を把握し、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手法を身に付けているか確認する。

④ 教科・保育内容等の指導力に関する事項

(到達目標)

- 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。
- 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。
- 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。

(授業内容例)

- 模擬授業の実施を通じて、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を活かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等を身に付けているか確認する。
- 教科書にある題材や単元等に応じた教材研究の実施や、教材・教具、学習形態、指導と評価等を工夫した学習指導案の作成を通じて、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けているか確認する。

平成 18 年 07 月 11 日『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』参照

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm

文部科学省 HP より引用

(2) 本学教育学科「教職実践演習(小)AB」の取り組みとその特色

平成 22 年度入学生(平成 25 年度 4 年生)からの教職実践演習の必修化に備えて、平成 21 年度 4 年生からの前倒し試行期を含めて、4 年次通年の授業運営体制を構築し実施した。平成 21 年度からの自由選択科目としての前倒し、試行期は 22・23・24 年まで 4 年間続き、まさしく試行錯誤の連続であった。担当教員は教育学系・心理学系・教科系から構成され、オムニバス方式で運用した。内容的には、前期には 3 年次後期までの教職課程履修履歴を踏まえつつ、教員採用試験を暗黙裡に意識した内容を、後期には卒業後の教員としての資質能力をより一層発展させ研修につなげることを企図して、大阪府市・神戸市・西宮市の近隣自治体教育委員会との連携・協力によるゲストティーチャーの講義とそのフォローアップ演習を実施した。平成 21 年度～24 年度までは自由選択科目ということもあって、受講者は年度によってばらつきはあったものの、受講者自身の授業満足度は高かった。また成績評価方法については、一般的なレポート・作品等のみによる評価法ではこの授業の趣旨にそぐわないと判断されたものの、適切な評価方法を開発するには至らなかった¹⁹⁾。

そこで、平成 25 年度前期・後期からの授業(教職必修)については、上記前倒し試行期に経験した諸課題を解消する必要性が看取された。また、「3 年次後期までの教職課程履修履歴を踏まえつつ」といっても、教育学科作成の『教職カルテ』は年度ごとに改編されており、また途中からは『教職ファイル』という名称に変わり、全ての教職課程履修学生にそ

の作成が義務付けられている『教職カルテ(ファイル)』の活用方法²⁰⁾については、教職実践演習授業担当者としては、来述のごとく不鮮明な点¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾が多々存在した。

上述の「成績評価方法」並びに『教職カルテ(ファイル)』の問題点を解消するため、具体的には、『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を独自に開発し、〈教職実践力〉の学びをサポートする体制を整えた。特に筆者自身の担当課題領域について言及すれば、学級経営の実践力向上を目的に、DVD 教材や関連文献を活用しつつ、学級崩壊・クレーマー・学力低下などの現実的諸問題への対応方法につき、学校ボランティア活動や教育実習等の実践体験報告を踏まえて学生間の双方向探究力を強化した²¹⁾。その成果を教育学科の教育研究会で発表させ、探求の成果をプレゼンテーションする力量を向上させた。

同時に、小学校における〈教職実践力〉を支える資質・能力の形成を目的として、『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を活用しつつ、教職を志す学習者相互による様々な教育体験の語り合い・学び合い²²⁾、そしてこれらを踏まえた、各自の①教師像の探求・②対人関係能力・③児童理解と学級経営力の修得、また④授業実践上の諸課題発見とその探求を指導した。更に教職キャリア支援²²⁾を意識して、教職を志す自己を語るプレゼンテーション能力の向上に努めた。このような授業を通して、履修者が教職への夢に向かって自信をもって歩み続けることを支援してきた。本演習の開講期が前期であり、教員採用選考試験出願・受験期と重なるので、緊張感を高めている教員志望履修者にとっては、毎週土曜日2時限目が、精神的にも内容的にも相互に鼓舞しあえる²¹⁾機会となっている。

小学校教職課程履修者数を対象とする「教職実践演習(小)AB」では、上述の『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を作成することで、4年次前期・後期までの教職実践力の修得状況を履修者主体が相互に語り合い・学び合い・高め合いつつ確認する²¹⁾授業を展開している。このような学びを更に強化すべく、平成28年度からは、クラウドサービスによるClassroom²³⁾を活用し、教職課程履修者間相互の学び合いやコミュニケーションを深めることができた。更には、担当教員とクラスの、そして担当教員相互のコミュニケーションを密にすることができた²¹⁾。更には、授業の状況を撮影したり、写真に撮ったりして、授業中の活動状況を伝えることができた。また、履修学生への配布資料や連絡事項等をClassroom²³⁾に掲載し、学生の学びをより一層効果的に支援することができた。

なお、4年次後期開講の「教職実践演習(小)B」については、すでに述べたように、自由選択科目開講の4年間、大阪府市・神戸市・西宮市教育委員会との連携・協力によるゲストティーチャーの講義とそのフォローアップ演習を実施した。更に、必修化された平成25年度以降の5年間継続実施し、卒業後に小学校現場で教壇に立つことを希望する学生たちにとっては、非常に効果的な授業であると授業アンケートに際して評価されてきた。

授業担当教員にとっても、現場を熟知し、優れた教職実践を展開されてきたゲストティーチャーの講義を学生とともに拝聴することができたことは、〈大学における教員養

成上の課題)と〈現場での教職実践〉をどのように接続させて行ったらよいのか考える上で、学ぶことの多い機会ともなった。同時に、学校現場での実践的課題を学生とともに、広く深く探求し続ける力量が問われる機会でもあった。授業概要については、平成 29 年度「教職実践演習(小)AB」の下記シラバス(前期 A・後期 B)を参照願いたい。

(A) <http://www.mukogawau.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/html/111302000.html>

(B) <http://www.mukogawau.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/html/111302010.html>

「教職実践演習(小)AB」の最後のまとめ方についても苦慮するところであったが、平成 29 年度においては、「小学校教師として必要な資質・能力の修得状況に係る〈自己評価及び今後の探求課題と方法〉を確認しよう!」という表題のもとで下記の振返りシートを作成し、教職課程履修学生の最終課題として提出を義務づけた。本振返りシートの分析とその報告については、他日を期したい。また、下記資料 A・B については、紙幅の都合上、それらの掲載を割愛する。

◆資料 A:『小学校教師として必要な資質・能力の修得状況に係る自己評価及び今後の探求課題』についての自己確認シートを作成しよう。

◆資料 B:『総合自己評価 レーダーチャート』を作成し、自己の〈教師としての資質・能力〉の修得状況=教職実践力について、構造的に把握しよう。

3. 学校教育を支える一般的〈教職実践力〉の構成要素とその内容

前節においては、平成 22 年度入学生より教職必修化された「教職実践演習」について、その導入の背景及び開設趣旨、目的・概要等について一般的に解説し、併せて本学教育学科開設の「教職実践演習(小)AB」での取り組み概要・特長・課題等について報告した。

本節においては、「教職実践演習」をも含めて教員養成あるいは教職教育の基本的な考え方と問題点について論じる。それは、大学教育の一環として営まれるべき教員養成あるいは教職教育について多様な考え方が存在する中で、より明確な理解を深めておきたいからである。まず、「教育」概念の定義の多様性について言及し、「教職実践演習」をも含む教員養成あるいは教職課程教育の基本的な考え方について論じる際の「前提」を設定する。

(1) 「教育」概念の定義の多様性と議論の前提

「教育」という概念については、一般的に様々な定義が可能であり、実際に多様な定義が見られる。ここでは、ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典の解説²⁴⁾を紹介する。

本百科事典によれば、以下の五つの定義が紹介されている。①「教え育てること」、②「知識、技術などを教え授けること」、③「人を導いて善良な人間とすること」、④「人間に内在する素質、能力を発展させ、これを助長する作用」、⑤「人間を望ましい姿に変化させ、価値を実現させる活動」などの定義である。このように、「教育」という語は多義に使用されるが、「陶冶・教化・育成・形成」などの教育学用語と同義にも用いられ、またそれらを総括する語として広義にも用いられるとされる。

また「教育」は、その行為者の意図に着目すれば、「無意図的教育と意図的教育」に大別され、その方法に着目すれば「養護・教授・訓練(訓育)」に区分され、その内容に着目すれば「知育・徳育・体育」などに区分することも可能である。

あるいは「教育が行われる場」に着目すれば、「家庭教育・学校教育・社会教育」に大別することもできる。更に「教育の考え方」に着目すれば、「個人的観点を主とするもの」と「社会的観点を主とするもの」とがあり、またこの「社会的観点」にも、「社会のもつ本質的機能としてみる立場」と「社会を改造する機能を重視する立場」など種々の考え方がある。

このように、「教育」自体について論じる際には、様々な論点や視点・立場等の違いによって、実に多様な論じ方が可能となる。本節の主題は、先に述べたように「教職実践演習」をも含む「大学における教員養成あるいは教職教育の基本的な考え方」について論じることにあるが、この場合も同様に多様な論じ方が可能となり、その論じ方によって議論は拡散し多様化することが予想される。そこで、本節での議論を展開するに当たり、その前提を上記に言う「教育が行われる場」に着目することとする²⁵⁾。

(2) 日常的「教育」活動の基本的「場」とそこでの「教育」の特質

日常的に営まれている「教育」活動の基本的「場」としては、上述のように「家庭教育・学校教育・社会教育」が考えられる。これは、いうまでもなく、「家庭」・「学校」・「社会」という「空間あるいは場所」において営まれている「教育」活動を意味している。更には、上記三様の「家庭教育」・「学校教育」・「社会教育」を水平的(=空間的)かつ垂直的(=時間的)に統合する概念として、「生涯教育・生涯学習」という概念が使用されてきた。近年では、「生涯学習」という概念が多用されている²⁶⁾。

上記の「家庭教育」・「学校教育」・「社会教育」並びにこれらを内包・統合する「生涯学習」という概念においては、ともに「教育」という概念が使用されているものの、その意味内容については、それぞれの「教育」が営まれている「空間」あるいは「場」を構成するメンバーの特性や期待される役割、更には意図されない機能性等に規定されているため、大きく異なる²⁷⁾。例えば、「家庭教育」については、「家庭」という親子関係を中心におく家族関係をベースに、日常の衣・食・住等を含む生活全般を通しての教育活動を意味している。また「学校教育」については、「学校」という一定の施設・設備等を有する空間において、当該学

校種相応の学習者に対して、当該校種相応の教育内容が、当該校種相応の教員集団によって、意図的・計画的に営まれる教育活動を意味している。更に「社会教育」については、「家庭」や「学校」以外の空間、特に「地域社会」における不特定多数の利用者や学習者である住民・市民を対象とする、個々のニーズに応じた学習支援活動を意味している。最後に「生涯学習」については、これからの社会が高度に情報化されるに伴い、新しい知識・技術・情報等を基盤とする社会に向かうとの認識のもと、ひとは生まれてから死を迎えるまでその生涯に亘って、その時々の年齢やライフ・ステージにおいて生起する多様なニーズに応じて学び続ける〈学習社会の構築〉が求められている。このような〈生涯学習社会の構築〉に際しては、「家庭教育」―「学校教育」―「社会教育」の組織的推進主体が、相互に連携・協力することが求められつつある²⁸⁾。

我が国において一般的に営まれている「教育」活動について、上記のように把握するとき、「生涯学習」という統合概念との有機的関連性を意識しつつも、それぞれの固有な教育機能についてそれぞれの特質を区別して相互補完的に理解しておくことは重要である。

また、教員自身についても、生涯学習論的視点に立った職能成長論や教員研修論が適用されている。従って、教員養成についても従来の学部段階での教職教育で完結する(させる)発想から、「学士課程での養成→修士課程での養成→教員採用選考試験→入職初期の研修+大学院での研修→その後の連続的職能成長→…」という教員及びその志望者の生涯に亘る成長を視野に入れた〈教職キャリア生涯支援〉の発想に転換しつつある²⁹⁾。

(3) 学校教育における〈教職実践〉とはなにか？

では、学校教育における〈教育実践〉は、家庭教育あるいは社会教育における〈教育実践〉とどのように異なるのか。あるいは、同様と理解して差し支えないのだろうか。筆者は、上記三様の空間における〈教育実践〉については、それぞれの「場」が有する機能特性により相互に異なる概念として理解している。つまり、「学校」という「場」が有する学校教育固有の機能特性を前提とする〈教育実践〉は、「家庭」あるいは「社会」という「場」が有する各々の教育固有の機能特性を前提とする〈教育実践〉とは機能的に異なるものと理解される³⁰⁾。

このような理解に基づいて、学校教育において教師が実践する〈教育実践〉について、以下のように一般的・仮説的な定義を試みる。なお、学校教育において教師が実践する〈教育実践〉を、ここでは、意識的に〈教職実践〉と呼ぶこととする³¹⁾。家庭教育あるいは社会教育における〈教育実践〉と意識的に区別するためである。

加えて、学校教育を巡る今日的な状況、即ち、近代公教育の理念とその制度の機能的な矛盾や対立・教育病理現象が、現代公教育体制の進行・発展の中で拡大・増幅され、これらを架橋し統合し難い状況の中で、今一度、学校教育の実践的構造特性を確認するためである。かかる複雑な分裂状況は、大学教育として実施されている教員養成カリキュラム及

びその実践体制にも深く浸透しているものと推察される。

学校教育における〈教職実践〉の一般的・仮說的定義の試み

〈教職実践〉とは、①【教育主体】教員免許状等一定の免許・資格を有する教育職員=教育主体が、②【教育制度・行政・施策】日本国憲法をはじめ、教育基本法・学校教育法等の一連の教育関連法規等並びにこれらに準拠しつつ運営される教育行政施策等に基づき、③【教育目的】教育基本法に規定されている「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」という教育目的及びその下位の教育目標体系(学校教育法・学習指導要領・地方自治体教育目標・各学校の教育目標・各学年各教科領域の教育目標=公教育の目標体系)のもと、④【教育課程・教育組織・教育環境】これを具体的に計画化した教育課程及びその実際の運用を可能とする教育組織(校務分掌)・教育環境等を通して、⑤【教育対象=学習主体】学習主体³²⁾に働きかける「人格的行為」³³⁾である。⑥【〈教職実践〉の特質】従って、〈教職実践〉について上記のように仮說的に定義すると、教育職員=教育主体の「人格的行為」は、〈教職実践〉を構成する諸要素に「逆に」規定されることとなる。つまり、学校教育における〈教職実践〉を担う教員の「人格性」³³⁾は、単に「自然な生まれながらの個性」であるとか、また「社会人・市民」としての「一般的な人格性」³³⁾を越えて、『我が国の公教育を支える教職に求められる高い倫理観と専門的な実践力を創造的に学びつづける「人格性」³³⁾』でなければならないこととなる。

学校教育における〈教職実践〉について、上記のような一般的・仮說的定義³⁴⁾を試みた場合、〈教職実践〉という概念³⁵⁾を構成するいくつかの基本的な構成要素が存在すること気づく。そこで、これらの基本的な要素に着目しつつ、それらの内容について考察する。

(4) 学校教育を支える〈教職実践〉の構成要素

まず、上で試みた仮說的定義でいう「学校」とは、学校教育法の第1条に定めるいわゆる「1条校」を指す。すなわち、幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校・大学・高等専門学校の「学校」を意味する。従って、これらの「学校」における〈教職実践〉の目的・内容・方法等は、日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に定められる教育目標並びにそれを具体化する際の基準としての小学校・中学校・高等学校の各学習指導要領に、幼稚園の場合は幼稚園教育要領等に校種・教科・領域等ごとに規定されることとなる。大学・高等専門学校については、大学設置基準あるいは高等専門学校設置基準等に規定されるものの、教授内容そのものについての基準は、設定されていない。

また、〈教職実践〉の主体にその取得を義務付けられている教育職員免許状は、教育職員免許法及び同法施行規則等に基づき、大学・高等専門学校を除く上記の校種ごと教科別

に、教育職員免許状授与権者より授与される。その教育職員免許状を授与するための要件(必要な条件)を証明するのは、当該の教職課程を置く各大学である。教育職員免許状授与権者は、教員採用権者＝都道府県教育委員会でもある。従って、公立の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教諭または栄養教諭・養護教諭の教員採用試験を受験する場合は、当該自治体教育委員会に出願することになる。教職課程を履修する学生の視点から言えば、教員採用権者からホームページ等で発信される情報を収集し理解を深めておくことは「出願前までの最小限の基本的課題」となる。

同様に、地方教育行政機関である都道府県・市町村教育委員会の組織及び業務内容・自治体の教育施策等については、当該の教育委員会ホームページに殆ど公開されているので、希望する教育委員会のホームページに関心を寄せ、理解を深めることが重要である。また、特定の自治体教育委員会が実施する、教員チャレンジテストや教師塾等についても、当該の教育委員会ホームページに関連情報が公開されている。

但し、神戸市等の政令指定都市教育委員会は、当該自治体立の学校教員について、独自の採用権を有している。従って、政令指定都市の公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教諭、あるいは栄養教諭・養護教諭の教員採用試験を受験する場合は、当該自治体教育委員会に出願することになる。それ故、当該の政令指定都市教育委員会の採用権者によって発信される教育施策関連情報を収集し正しく理解を深めておくことは、「出願前までの最小限の基本的課題」となる。また、市町村立幼稚園教員の採用募集については、一般的に当該自治体の教育委員会等で実施する 경우가多く、自治体ごとに教員採用情報が異なるのでより詳細な注意を要する。

このように、学校教育を推進する〈教職実践〉の主体としての「教員」という職業に就くための要件は、教員免許状の取得とともに、その採用選考試験並びに入職後の職務内容の特性等に制度上規定されることとなる。

(5) 学校における〈教職実践〉と教育行政＝政策機関

更に、学校における〈教職実践〉は、国＝中央レベルでは中央教育審議会・文部科学省等の、都道府県レベルでは都道府県教育委員会の、市町村レベルでは市町村教育委員会の、教育行政機関より一定の手続きを踏まえて提示される法律・省令あるいは条例等に規定される。法律は、国会にて審議され可決された法規であり、これを実施する際の法令を省令と呼ぶ。条例は、地方自治体レベルでの議会等にて審議・可決されたものであり、当該自治体内で一定の拘束力を有する。

中央教育審議会は、文部科学大臣の諮問機関である。指名された委員により「諮問」事項について一定期間審議が行われ、最終的に「答申」が大臣に提出される。この答申を踏まえて、文部科学大臣がその具体的実施等につき検討し、必要な場合法改正によって実施する

ための法制的環境を整える。「答申」内容のすべてが、法令化され実施される訳ではない。

従って、この中央教育審議会答申内容は、これからの我が国の教育改革及びそのための政策動向・方向性を知る上で、重要な基礎的データを提供することになる。このため、現職教員の場合(特に「教員免許状更新講習」や「教員研修」などにおいて)はもとより、これから教員を志す学生の場合も、大学卒業後に教壇に立つ上で重要な基礎的データとなる。また、教員採用試験では『教育時事問題』として出題されることが多い。

(6) 学校における〈教職実践〉の中核的領域・機能と教育の諸原理

ここで、学校における〈教職実践〉の中核的領域・機能に着目する。その中核的領域・機能は、授業・生徒指導・特別活動・学級経営等にある。特に、授業を構成する基本的要素である「教員－教授＝学習内容－学習者」を結ぶ三角形は、「教育学的三角形」³⁶⁾と称されている。この三要素が形づくる三角形を用いて「教育作用の本質的関係」を典型的に論じることができる。小学校の場合、授業は、内容上教科(道徳及び外国語を含む)・特別活動・総合的な学習の時間・外国語活動で構成される。

第一類型は、伝統的な「教師中心主義的教育観(Teacher Centered Education)」である。この教育観では、教育作用の本質は、教授主体の教師が、一定の知識・技能等を計画的に授業において、学習者に「伝達すること」と捉えられている。この教育観の特徴は、学習者＝子どもを「粘土モデル」³⁷⁾で説明するところにある。つまり、子どもの可塑性に着目して、「粘土のようにやわらかい時期に、おとなや社会が理想とする型に形成すること」を、教育作用の本質と捉える。従って、現代社会では学校教育で見られる「知識・技能の注入主義」と受け止められたり、入学選抜試験制度を支える「知識中心・記憶中心の教育観」とも理解されたりしてきた。あまり、社会的な評判はあまり芳しくない。

しかし、「子どもの可塑性(＝やわらかさ・変わる幅)」とは、ある意味では、「子どもの成長・発達の可能性＝伸びしろ」を意味しており、あながち否定的な側面のみを有している訳ではない。特に、学習の初期的な段階では、いわゆる 3R's と呼ばれる「読み(Reading)・書き(Writing)・算(Arithmetic, Reckoning)」といった基礎的リテラシーの習得において、反復練習は重要でもある。ただ、外から子どもへの知識や規範の注入であったり、一方的な書き込みであったり、勝手に染め上げるという方法論に対して、世の人びとは否定的な印象を持つのであろう。「いやいやながら、教師により型にはめられる・書き込まれる・染められる」といった“押しつけがましき”や“外からの強制力”が、あまり賛同を得ない理由と推測される。

第二類型は、教育史上進歩的と言われてきた「学習者＝子ども中心主義教育観(Child or Learner Centered Education)」である。この教育観では、教育作用の本質は、「あくまで学習主体である子どもを、自発的な活動や遊びなどを通して成長発達する存在として捉え、

教師の役割は学習者の主体的学びを支援することと捉えられる。この教育観は、子どもの興味・関心を重視し、子ども主体の教育・保育を支援するところが、社会的に評判が良い。この教育観は子どもを「植物モデル」³⁸⁾で捉え、〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉として、子どもを理解する。教師は、庭師のように、植物に水をやり、世話をし、適切な環境を整えることにより、あたかも庭師が植物の花を開花させるように、子どもの可能性を開花させるところに本務があると考えられている。

しかし、この「植物モデルの子ども観」の問題点についてあまり気づかれてはいない³⁹⁾。まさしく我が国において、1980年代当時の臨時教育審議会で審議され、1990年代に実施された「ゆとり教育改革」施策の基本的な考え方⁴⁰⁾は、この「学習者＝子ども中心主義教育観」に類似していたと言える。従って、「ゆとり教育改革」施策の問題点もまた、この教育観の問題点に基づいて説明されなければならない。つまり、「学習者＝子ども中心主義教育観」の問題点は、その「植物モデル」自体とこれに基づく教育観にあったものと考えられる。

この教育観では、子どもの成長を「植物モデル」で捉え、〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉として、子どもを理解するが、果たして、子どもは〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉と言えるだろうか。その可能性の内容(＝子どもの「個性」や「能力」など)が実際にはどのように実現されるかについては、「誰にも分からない・予測できない」のが事実であろう。その限りで、「未知なる可能性」という表現は正しいといえる。

更には、子どもの可能性の内容(＝「個性」や「能力」など)の萌芽がどのように実在するかということについては、「ある植物の種子に宿り、将来その花が咲くように…」という生物学的比喩では説明できない。人間の子どもの場合、ある植物の種子のように、適切な環境を与えれば、「自然に」その未知なる可能性(＝その植物の花)が開花すると断言できるだろうか。

人間の場合、水・光・養分などの(つまり自然的かつ社会的)適切な環境が整ったからといって、「自然に種子(＝子ども)に内蔵されている可能性が開花する＝具体化する」訳ではない。人間の場合、「子ども自身がそうになりたい」という夢や希望や意志を形成し、これを実現するために「子ども自身が主体的に努力するプロセス」と「社会的環境」及び「本人の生得的能力」との複雑で「連続的な相互作用」を通して、子ども個人の夢や希望や意志は成就されるという特性を有していると考えられる⁴¹⁾。しかし、そのような子ども個々人の夢や希望や意志が成就される過程総体の実質的因果関係を保証することは、部分的・限定的に試みられることはあるものの、一般的・普遍的に確実な保証が得られる訳ではない。

上記のように考えられるにも係らず、「学習者＝子ども中心主義の教育観」は、「子どもはその未知なる可能性を、一定の適切な環境を整えることで、“自然に＝自動的に”開花する」という、ある種の安易で楽天的な〈期待感〉を世間に広め、その安易な〈期待感〉に基

づいて、「子どもの可能性を開花させてくれない」(→開花させることのできない「無能な」教師や学校を、一方的に批判するという批判様式が、社会的にも流布している。

ゆとり教育改革の基本原則⁴⁰⁾が、上述のような学習者=子ども中心主義の教育観にあったため、その政策下の学習者の規範意識が低下したり、基礎学力に低下がみられたりしたことは、ある意味において必然的であったとも言える。ところが、このような教育政策上の誤りや問題点について原理的に反省することなく、異なる教育政策の原理に基づく政策が振り子のように実施されている昨今の現状に鑑みれば、今後の教師教育(養成と研修)においては「より実証的で生産的な批判力」を身につけることを課題とする必要性が看取される。

第三類型として、ドイツ実存主義の影響を受けたと言われる「出会い(Begegnung)型の教育観」⁴²⁾である。この教育観では、教育作用の本質を、主体的学び手と、教授者と、教授=学習の内容(媒体・教材など)との〈相互の創造的な出会い〉として捉える。教育方法学では、「範疇陶冶論」・「範例教授法」と言われてきた教育観⁴³⁾である。

以上において、教育学的三角形の考え方を援用しつつ、教育作用の三類型について説明してきた。しかし、このような古典的とも言える典型的な教育観については、それぞれの教育観を全ての〈教職実践〉場面において普遍的・公式的に適用できる訳ではなく、様々な実践場面の特性や学習者の具体的状況に即して臨機応変に適用する実践力がむしろ必要と考える。更には、現代では、情報機器類の目覚ましい発達と同時に高度な情報化社会進行の影響を受けて、これらの伝統的教育観の発想を超えて、ICTやワークショップという手法を積極的に活用した多様な新しい学びと創造の場が出現しつつある。

〈教職実践〉の主体でもある教員については他方、法規的視点から日本国憲法・教育基本法・学校教育法をはじめ「教育職員免許法」及び「同法施行規則」や「地方公務員法」・「教育公務員特例法」等に規定される。通常「教師」「先生」と呼ばれる教員の呼称は、日常生活における通称であり、社会的職業上の呼称は「教育職員(教員)」であり、かかる意味での「教員」は上記の法律等に規定され一定の職業倫理⁴⁴⁾を有する。

〈教職実践〉に際してその教授=学習内容並びに教育課程の編成については、学校教育法・学習指導要領〔小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の場合〕・幼稚園教育要領〔幼稚園の場合〕等に規定される。平成27年2月には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が出されている。これらの要領は、上記の学校教員・保育士・保育教諭並びにその希望者には熟読を要する保育職・教職実践上の基礎的な規準である。

「教職実践の対象」であり同時に「学習の主体」でもある学習者並びにその環境については、近年いじめや不登校・学級崩壊・体罰・虐待・両親の離婚などの複雑な問題状況が見られる。このため、〈教職実践〉に際しては、臨床心理学的・人間学的な理解が重要視される一方、児童福祉法・少年法・いじめ防止対策推進法・児童虐待の防止・障害者差別解消

法・児童の権利条約等に関する法律等に基づく法制的視点からの理解も必要である⁴⁵⁾。

それは、〈教職実践〉自体が、これを構成する教育学の三角形内部の〈閉じられた関係性〉においてのみ展開される訳ではなく、その外部にある法的・制度的・社会的システムからも、垂直的・水平的に多方面から規定される側面を有しているからである。ここに、〈教職実践〉とこれを構成する〈社会的環境要因〉との相互関係性への着目が重視される理由がある。このことを、高等教育の社会学者である有本章は次のように述べている⁴⁶⁾。

もとより、教育は社会の反射鏡的な性格や社会の縮図的な性格を擁していると観察できることからすれば、教育の世界はミクロの世界のみではなく、社会構造との文脈を持つマクロな世界によって規定されていることは自明であろう。そうである以上、教授－学習過程は社会から遮断された真空のなかに成立するのではなく、エミール・デュルケームが指摘した意味における「社会的事実」として社会的文脈のなかで成立する社会現象なのである。換言すれば、教授－学習過程自体が社会を構成しているのでもある。(新堀通也著 1966『デュルケーム研究—その社会学と教育学』文化評論社)

(7) 学校における〈教職実践〉と〈社会的環境要因〉

学校における〈教職実践〉は、上述のように、教育学の三角形を包圍する〈社会的環境要因〉によっても、様々な影響を受ける可能性がある。この学校教育の〈社会的環境要因〉には、家庭環境・文化環境・自然環境・経済環境・産業環境・政治環境・交通環境・情報システム環境などの様々な環境要因が考えられる。例えば、勤務校が置かれている様々な状況について、上記の様々な環境要因等をも踏まえた上で幼児・児童・生徒への理解を深め、適切な生徒指導や学級経営等を実践することも重要である。

また、法規的・制度的に同一性を有する学校種の教育であっても、個別の学校が置かれている多様な社会的環境が異なれば、学校ごとに「相違点」や「個性・特性」が生じることは当然のことであろう。学校及びそこでの実践もまた、社会的外部環境からの何らかの影響を受けざるを得ない。家庭環境や地域社会などの環境要因が、子どもの学力や成長に大きな影響を及ぼしていることは、多くの社会科学研究により実証されつつある。特に近年、貧困と学力格差の問題が注視されつつある⁴⁷⁾。特に学級経営及び授業実践については、自己肯定感の乏しい、自分に自信のない児童・生徒の出現が課題となっており、いじめ・不登校・学習遅滞・学級崩壊・安全危機管理等とともに具体的対応を迫られている実践的課題でもある⁴⁸⁾。

しかし、一方では、国公立に係わらず学校教育自体には、その教育理念・目標・教育課程・教育活動等々において、独自性・固有性・自律性が認められることもまた、事実である。学校経営・学級経営においても、また幼児・児童・生徒への理解に際しても、それ

ら全てが外部環境要因に「完全に」規定される訳ではなく、逆に「社会的環境要因から相対的に自由な」理解・経営・実践も重視されるべきことを忘れてはならない。特に私学においては、創設者の教育理想や設立の趣旨に基づく学校経営・教育実践を日々具体的に創出することが、私学独自の社会的存在意義を実践的に実証することとなる⁴⁹⁾。

(8) 地域に根ざす学校教育を支えるチームとしての学校経営

上述のように、〈教職実践〉をめぐる内外の環境要因からの影響力が増幅傾向にあるとき、学校教育を取り巻く地域社会との連携と協力が必要となることが、理解される。

特に、学習者である幼児・児童・生徒と日々係る幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教員についてはもとより、地域に開かれた学校教育の責任者としての校長又は園長にとっては、地域社会との信頼関係を日々醸成しつつ、綿密な連携と協力を構築することが益々重要な責務の一つとなりつつある。併せて、校長又は園長を支える教頭や主幹教諭・指導教諭等、ミドル・リーダーの役割も重要となりつつある。

学校教育を推進する〈教職実践〉をめぐる環境の変化や複雑化を考慮すると、〈教職実践〉自体が「個別的次元を超えて」、校務分掌に基づき「チームとしての組織的な実践体制」を「創造的に構築する」必然性が見えてくる⁵⁰⁾。従って、これからの教員に期待される資質能力についても、この新しい要請との関連性が求められている。

(9) 「学校における教職実践の構造と機能」と「教職課程科目の対応関係」に係る理解

—教職課程における「教職実践演習」の一般的位置と課題—

以上が、「学校における教職実践の構造と機能」についての概要説明である。このような「学校における教職実践の構造と機能」への理解の仕方に立てば、①〈教職実践を構成する諸々の構成要素〉に焦点を定め、②それらを教育内容上の関連性並びに履修学生の教員としての資質能力の修得状況等に考慮しつつ、③「大学における授業科目」として学術的に一定の順序性をもって構成された、④〈教師になるための教育課程の総体〉を、「教職課程」と称している。従って教職課程科目は、当該大学・学部・学科等が養成すべきとする教員像の具現化へ向けて、〈教職実践の諸々の構成要素〉に直接間接に対応しつつ、相互に関連し合う形で一定の順序性を考慮しつつ計画的に開講され、かつ履修されることとなる。かかる履修行動は、学士課程プログラム、とりわけ共通教育課程並びに専門教育課程の履修とも連動することが期待される。

上記のような〈教職実践〉理解並びに教職課程理解に立つとき、その履修者にとって、「〈教職実践を構成する諸々の構成要素〉が、どのように個々の教職課程科目に対応しているか」、「それぞれの科目は内容上また教職実践上、どのように関連し合っているか」等について、確実に理解しつつ授業を受講し、“〈教職実践〉に必要な知識や技能”を修得し続

けることで、〈教職実践力〉は累積的連続的に形成されることが期待されている。最終的には、当該大学・学部・学科等が養成すべき理想的教員像に到達することが目標となる。この目標に到達するために、〈教職課程全過程における学びの軌跡〉を、学生自身並びに授業担当教員・クラス担任・教育実習引率指導教員等々の関係者によって Semester ごとに記録されたものが「教職課程履修カルテ」である。この「教職課程履修カルテ」の記載状況に基づき、学生個人個人の〈教員として必要な資質能力〉の修得状況につき最終点検を行い、その欠落部分について補完的な指導を施すことにより、教員免許取得後、当該校種学校における最小限の〈教職実践力〉の修得を保障する教職課程科目必修科目が「教職実践演習」であった。

従って、「教職課程」全体は、その履修者に対して当該校種の学校において〈教職実践〉を担うために教員に必要な高い「目的意識」＝「志」を育み⁵¹⁾、最終的に堅実な〈教職実践力〉を修得させることを究極的に企図する「カリキュラム」であり、その最終確認と最後の補完指導による最小限の〈教職実践力〉を保障するのが「教職実践演習」であると言える。

上記のような「教職実践演習」理解に基づく授業運営が、平成 29 年度現在、一般的に多くの大学・学部・学科等において実施されていることは容易に想像される。平成 22 年度入学生より、必修化された「教職実践演習」の運営状況については、今日では多くの各大学によるインターネット情報により知ることが可能である。また様々な「教職実践演習」のテキスト類⁵²⁾も多数出版され、教職課程を置く各大学においてはこの 8 年間に「教職実践演習」の実践とその研究がかなり充実してきているものと推察される。

ところが一方では、我が国の教員養成を巡る今後の社会的な環境は、同時に厳しいものを予想させる。まず、少子高齢化社会が急速に進行する中、学校教育を享受する児童・生徒・学生数が減少傾向に向かうに伴ない、学校教員総体の需要についても、採用自治体・校種・教科等々による違いはあるものの、総じて減少傾向へ向かいつつあることは事実である⁵³⁾。かかる教員養成を巡る危機的事態の進行の中で、全ての課程認定大学は、その教員養成の質保証システムの再構築と教職課程履修学生への総合的な指導体制の再構築・再強化を求められている⁵⁴⁾。かかる事態の進行の中で、教員養成の質保証システムの再構築を目的志向的にレベルアップさせるか、それとも目的志向性を外見的に装いつつ国際性や学際性の拡大充実という名目のもと機能的に分散する方向で展開させるか、その判断の方向性によって、当該大学の教員養成に対する基本的姿勢を窺い知ることができる。

4. 一授業担当者から見た教員養成上の問題点と課題

一「大学における開放制教員養成制度」と「商品としての教育職員免許状の取得」一

前節において、学校教育の特性に応じた〈教職実践〉の構造と機能について、その構成要素に着目しつつ、一般的な説明を試みてきた。また、教員養成を巡る危機的状況の中で、

課程認定を受けて大学の責任としてどのように開設し、どのように運用・実践するか、各大学の教員養成に対する基本的な姿勢が問われていることを指摘してきた。

ところが、大学教育の一環として「教職課程」の意義を巡って、これを受講する学生側の視点と、課程認定を受けて大学の責任として開設し運用・実践する大学側の視点との間に、大きなずれあるいは齟齬が生じていることがしばしば指摘されてきた。そこで、本節では、一授業担当者の視点から、教員養成上の問題点と今後の課題について論じる。

(1) 教職課程履修学生の一般的受講動機と意識傾向

大学教育の一環として「教職課程」を開設する目的は、筆者が担当する授業の初回に実施している受講動機アンケートで多くの履修者が回答しているように⁵⁵⁾、〈教員免許状をただ“取得すること”〉＝〈授業料又は課程履修費等によって自由に買うこと〉では決してないはずである。しかし、現状では、「教職課程」の履修者の中には〈教員免許状を授業料で(または課程履修費で)買う〉あるいは〈装飾品としてアクセサリーのように購入する〉意識で、教職・保育系科目を受講する者も散見される。このためだろうか、教育実習・保育実習等の学外実習において思いもよらないトラブルを起こすケースもある。これは、入学時から教育実習・保育実習までに大学で修得(あるいは確認)しておくべき基礎的な知識・技能・志望動機について一単位に係る数量要件の設定はあるものの一未修得(あるいは未確認)のまま、当該の学外実習の履修を認めているからである。ここに、教育実習・保育実習の「事前事後指導の充実」並びにその「履修要件の実質的な設定」が強調されている理由がある。

同時に、当該教職課程を履修する最初の動機を不問に付したまま、「この授業を受けて単位を修得すれば、〇〇の教員免許状を卒業時には取得できますよ」式の教職課程履修説明会、あるいは1年次前期の教職課程開講科目の履修誘導が日常的に横行しているのではないだろうか。教職課程履修指導体制の在り方が、問われているように推測される。

とはいうものの、この問題は、上述した「教職課程を履修する学生の意識」の問題であるばかりでなく、以下に述べる「我が国の教員養成をめぐる制度上の原則的問題」並びに「大学による教職課程履修の自由な運用方法」にも起因しているものと考えられる。

(2) 我が国における教員養成の原則と問題点

我が国においては、第二次世界大戦後の教育改革の中で、「大学における」「開放制の教員養成」制度のもと教員養成を行う原則が確立された。この原則は、戦前の「国家主導による目的指向型の教員養成＝師範学校における教員養成」への反省の上に立って確立された考え方であったと言われる⁵⁶⁾。しかし、このような「開放制教員養成制度」の理解を巡る問題意識については、否定・肯定に係わらず様々な議論が存在している⁵⁷⁾。ここでは、中教

審『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』の「4. 教員養成・免許制度の現状と課題」¹⁰⁾を参照しつつ、問題点を確認する。

上述のごとく、我が国の教員養成制度については、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の二つの原則により、「質の高い教員が養成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきた」と言われる。ところが、現在、大学の教職課程とその運用実態については、様々な課題が指摘されている。教員免許制度自体の機能についても、教員免許状の授与要件としての教職課程により保証された「資質能力」と、実際の学校教育や社会が教員に求める実質的な「資質能力」との間に大きな乖離が生じてきているとの認識が示されている。

戦前における我が国の教員養成は、周知のごとく、尋常師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていた。しかし、戦後、「幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求める」ことを目的として、「教員養成の教育は大学で行う」とこととされた。これが、我が国教員養成の第一の原則である。また、国立・公立・私立のいずれの大学においても、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目については、各開設大学が学部・学科等ごとに課程認定を受けた上でこれらを当該大学の教職課程科目として計画的に開設し、希望学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした。これが、我が国教員養成の第二の原則である。

上記二つの原則のもとで実施されてきた我が国の教員養成自体については、確かに「質の高い教員の養成や、戦後の我が国の学校教育の普及・充実、社会の発展等に大きな貢献をしてきた」という評価がなされる一方で、戦後、75年あまりを経た現在、大学の教員養成のための課程(以下「教職課程」という。)については、例えば、特に以下のような具体的な課題が指摘されていることもまた事実である。下線は、筆者による。

- 1) 平成11年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では(平成18年段階-前原注)、教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと
- 2) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間にも共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと

- 3) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること。

上記のような問題状況を踏まえて、教員免許制度自体についても、これまで免許状の種類の見直しや「教職に関する科目」の充実など、逐次、改善・充実が図られてもきた。しかしながら、平成16年10月の文部科学大臣からの諮問の際の説明でも指摘されたように、「教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていない」ことや「専修免許状の取得が学校現場で必ずしも十分評価されていない」等の様々な制度的課題が生じてきていると認識されている。

この「開放制の教員養成」制度のもとでは、課程認定を受けた大学(学部・学科等)であれば、必ずしも教員養成を“主たる目的”としない学部・学科等であっても、教職課程開設は可能であり、当該学部・学科等の希望学生には教職課程科目の履修が「自由」に、あるいは「一定の条件下で」認められ、実際にそのような“学内運用している”大学も多い。これは、とりわけ中学校・高等学校の教職課程について言えることである。大学において卒業要件とともに一定の単位を充足しさえすれば、教員免許状の授与要件の取得状況(単位取得状況)が大学より証明され、教員免許状は卒業時一括申請により当該の授与権者＝都道府県教育委員会より授与されることとなる。ただ、近年の課程認定行政の実務的傾向から言えば、当該の教員免許課程に係る校種及び教科と、その開設学部・学科等の学術的専門性との相関関係を明らかにすることが求められている。

第二次世界大戦後の教員養成改革以降、上記のような「開放制の教員養成制度」理解と「その“安易な”学内運用実態」が進行したため、多くの大学で教員養成教育の質的低下をもたらし、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の学校現場や教育委員会からは、「養成大学の教育責任を問う」声が高まってきた、という経緯がある。

特に、幼稚園・小学校の教職課程については、上記の「開放制の教員養成」制度のもとであっても、課程認定行政上では、その養成を“主たる目的”とする学科等(入学定員を伴なう教育上の基礎組織)でなければならないとされてきた(目的志向性の明記)⁵⁸⁾。よって、幼稚園・小学校の教職課程を開設する多くの学科等においては、当該校種教員免許状の取得要件を卒業要件としたり、ある一定単位数以上を卒業必修化したりしている。従って、幼稚園・小学校の教職課程を置く学科等の教育目的自体の中にも、幼稚園・小学校教員の養成を“主たる目的”とする旨を記載しなければならないものと考えられる。

しかるに、近年では国公立大学や私立大学の教育学部等に開設されている幼稚園・小学校教員養成課程(教職課程)であっても、上記の意味での教員養成を実質的に“主たる目的”

とはしていない大学も出現しており、多様な開設・運営実態の様相を呈しつつある⁵⁹⁾。

このような戦後来の我が国教員養成制度の基本原則でもあった、「大学における」・「開放制の教員養成」制度自体が、その認定行政の施策・実務レベルと開設大学・学科等の実際の運用レベルと教職課程履修実態レベルの三層において、相互の考え方や対応方法について齟齬が生じているように推察される。

(3) 大学教育及び教職課程を履修する学生の意識特性

上述したような今日の教員養成をめぐる制度上の、あるいは制度内在的な問題領域とは別に、学校外の一般的社会では、グローバル化や情報化・消費社会化、個人主義化が進行しつつあり、これらの現象が、学校的な価値観(感)とは根本的に異なる価値観・思考方法・感覚を、一般的な大学生の意識の中で拡大・浸透させていることも無視できない。従って、このような状況の中で、大学生の意識実態に即した「適切な自己理解と職業理解に立った」キャリア教育とその基礎または基盤を培う人格陶冶の必要性が看取される⁶⁰⁾。

ところが、高校生・大学生及びその保護者の個人的消費者意識(消費欲求)が強ければ強いほど、授業料や課程履修費などの「お金」で、個人の将来的希望とは実質的な接続性がなくても、学歴や免許・資格を技術的に「商品として」アクセサリーのように「購入できる」あるいは「購入したい」という意識や欲求が、強まっていることが予測される。

このような高校生・大学生をめぐる「仮説的な」消費者意識論に立てば、特に多くの大学生について予測されるように、大学教育や教職課程の授業を通して実質的に「意味のある学習内容を修得する」ということよりも、むしろ、結果的に「必要単位を修得し、卒業証書や教育職員免許状を取得すること」の方に大きな商品的価値があることになるのであろう。更に言えば、一部の学生にとっては「単位」を「より効率的に＝少ない時間で・手間暇をかけず簡単に修得すること」が「よりお得なお買い物」になるといった、「商品購入上の経済的合理的に」擬似化された形で理解されていることが予想される。単位取得のために生真面目に授業に開始時刻までに出席し、あまり興味も持てない講義に耳を傾け、レポート課題に取組み、定期試験対策準備に多くの時間を費やす行動は、「ダサくて・非効率的な行為」と受け止められている傾向が見受けられる。経済的には、時間や労力を費やす消費としての「授業」よりも、時間給で収入が得られる「アルバイト」に価値を置く感覚である。

つまり、今日の大学教育のみならず、学校教育全体で「学習者にとって学ぶことの実質的な意味」はあまり自覚されないまま、「ただ受動的に授業を受けて、(特に大学においては)形式的に単位をとり、当該の課程を修了すること＝卒業・免許資格取得すること」自体に意味があると受け止める傾向が強まりつつあるように思われる。その結果として、大学においては、その動機如何に係わらず教員免許状・保育士資格等は取得(購入)するもの

の、実際には、その需要を高めつつある一般企業等への就職を(に)選択(逃避)する学生層が増加することとなるのであろう。

従って、このような「学校教育の意義・目的志向性」に拒否的であったり、またこれを透過したりする消費社会的な意識変化の中で、学校教育を実践的に支えるという「教職への意義づけ＝創造的な価値形成」も、益々希薄にならざるを得ない。〈教職や保育職への動機づけ〉が浅い学生たちの目には、教職や保育職への道は「労多くして益少なし」の感が強く「割に合わない」職業選択と映っているのであろう。

このような学生たちの意識変容の背景には、大学生に成長するまでに日常的に形成されてきた「テスト学力＝偏差値至上主義」の思考法が学生たちの意識の中に深く浸透しているとともに、「学習結果＝単位を手軽に・効率的に買う」という日本的な意味合いでの学生消費者主義＝“*Students Consumerism*”⁶¹⁾の意識が広がり、教職・保育職という一定の忍耐と努力を伴う職業に携わる「精神的な意義・やりがいを感じ取り、また必要な知識・技能を具体的に修得・感得・体得できない」学生層が増加しつつあることも仮説される。

但し、上記の学生たちを巡る問題把握の仕方については、今日の学校教育現場の問題、例えば、勤務時間の延長化⁶²⁾や児童・保護者との複雑な対人関係問題、給与の問題、更には教員需要の減少⁶³⁾等も潜在しており、単に若者・青年・子ども・学生のみ⁶⁴⁾に帰すべき問題とは言い切れない面も当然あることが予想される。

むしろ、平素の授業を通して筆者自身を感じることから言えば、複雑で多様な社会環境のめまぐるしい変化の中で、これからどのように生きていったらいいのか、自分はどうしたいのか、「戸惑い」や「自信の無さ」を強く感じる若者・大学生が増えているように思われる。このような学生への配慮と具体的な対応も忘れられてはならない。

(4) 学習者の意識の変容と大学教育及び教員養成・教職課程教育の課題

では、「教職実践の対象」であると同時に「学習の主体」である幼児・児童・生徒・学生は、今後、どのような社会をどのように生きることが予測され、また期待されるのだろうか。

21世紀に入って18年が経過した。私たちの社会は、20世紀にも増して、グローバル化が進行しており、高度で複雑な知識基盤社会⁶⁴⁾を形成しつつある。この知識基盤社会は、同時に生涯学習社会でもある。つまり、「ひとが生まれてから死に至るまでの全生涯に亘って、その時々⁶⁵⁾のライフ・ステージのニーズに応じつつ、学び続ける」社会の到来である。

従来、「家庭教育から学校教育まで」の比較的⁶⁶⁾に短期間のライフ・ステージの段階(乳幼児期から大学卒業時)で終了(修了)していた時間的に限定されていた学習社会から、学校卒業後のライフ・ステージの段階(例えば、○趣味や余暇を利用した学び、○家庭人とし

ての学び、○高度な職業人として求められる専門的知識や技能の更なる研究・修養など、○ライセンス取得のための学び、○内外の大学院でのリカレント教育など)においても、その時々的重要性に応じて、継続的に学び続けることが求められ、内容的にも多様で時間的にも限定されない〈生涯学習社会〉へと変化しつつあるといえる。このような変化に対して、女性という視座を科学的に構築し、同時に実践を試みることは女子大にとってこそ価値あることであり、更にその成果を社会に還元できることは社会にとっても意義あることと思われる。

というのは、このような変化の激しい〈生涯学習社会〉を、それぞれが、特に女性が、「生きている・生かされている」立場や境遇—例えば、家庭・学校・地域社会・職場等々—toに即しながら、「他者とともにとともに支えあい・励ましあいながら生き抜いていく」共生力と指導力が益々必要となりつつあるように思われるからである⁶⁵⁾。

では、上記のことは、学校教員にとっては、どのようなことが実践的課題となるのであろうか。まずは、これからの予測不可能な時代の変化に対応しつつ、学習者が「その全生涯に互って人間的に心豊かに成長し、更には市民・職業人・国民としての成長・成熟を促すことのできる」そのような学校教育自体の創造が求められる。次には、このような学校教育自体の創造的変革を推進し日々創造し続ける教員の養成・採用・研修が求められる。従って、現職教員もまた、このような要請に応えるために〈生涯に互って学び続ける〉探求心が求められることとなる。しかし、一般的な意味での〈生涯学習論〉を教員の〈生涯学習論〉にそのまま適用することはできない。

現在我が国では、教員の生涯に互る学びを研修という形でサポートする、現職教員の職能成長支援体制の構築が、国策としても求められつつある⁶⁶⁾。つまり、従来は非連続的であるとして問題視されてきた「教員養成→教員採用試験→現職教員研修の全プロセスでの“非連続的”学び」を、教員の職能成長過程に即しつつ、生涯に互って“連続的・継続的に”支援する体制が国・地方自治体・大学の連携協力のもと構築されようとしている⁶⁷⁾。

先行き不透明で、また数々の複雑な問題と新たな課題を抱える我が国や世界の未来が予想される。むしろそのような危機的状況にあるが故に、「新しい時代を自ら生き抜く力を子どもたちがともに育み合い高め合う」という学校教育の使命が、〈家庭教育〉及び〈地域社会教育〉との連携協力を通して社会的に自覚されねばならない状況に至っているように推察される。

上記の学校教育自体の使命を実践的に日々遂行し続け、このことを〈自己の生き方〉として〈主体的能動的に選択し・決意する〉= 志を立てる⁵¹⁾ところに、本学において教職課程を履修し・学ぶことの積極的意義があるものと考えている。このような学びの成果として、教職課程履修学生自身の精神的・経済的・人間的自立もまた、実現されよう。

5. おわりに—学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成をめざして—

以上において、平成 22 年度から平成 29 年度までの本学における教職課程運営体制のもとでの、「教職実践演習(小)AB」に係る実践報告とその前提にある筆者自身の教員養成教育への問題意識並びに基本的な考え方について、その一部を報告してきた。

最後に、上記期間 8 年間における〈本学教員養成の理念とその質保証システムの構築論〉を紹介するとともに、今後の検討課題を提示して本報告を閉じることとする。

以下の資料は、2016(平成 28)年度 4 月入学生用『履修便覧』の 228 頁に掲載されている「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」⁶⁸⁾の一部である。筆者が原案を作成し、平成 26 年度の教職支援室常任委員会及び諸資格対策委員会にて審議し、教学局長を代表者とする全学教職課程連絡運営協議会にて決定され、その後、起案決裁された。

中高教職課程 カリキュラムマップ

1 理念・目標・取り組み

- (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・保育所(園)・認定こども園・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。
- (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。

2 全学的教員養成カリキュラム・ポリシー

- (1) 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、①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②日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と③「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〉の形成へと統合的に収斂させる。

- (2) 特に、①専門教科内容とその指導法との協力連携、②教育実習の充実と事前事後指導の強化、③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。
- (3) 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。
- (4) 「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、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。
- (5) 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、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。

なお、同時期 2016(平成 28)年度 4 月入学生用『履修便覧』88 頁に記載されている教育学科の「2 教育学科のカリキュラム」⁶⁸⁾では、下記のような内容になっている。

教育学科のカリキュラム

(1) 教育学科の教育目標

立学の精神と教育推進宣言に則り、教育学科は、平和で民主的な社会の形成者として、新しい時代の要請を視野に入れつつ、教育についての理論と実践を学び、教育や保育の世界に貢献する女性の育成を目標とする。この目標のもと、豊かな人間性と創造的能力を基礎に、高い資質・能力を有し、人間としての優しさを身につけた教育者を育成する。

(2) 教育学科のカリキュラムの特徴(省略)

大学における教員養成の理念等については、課程認定申請書類の「様式第 8 号ア(認定を受けようとする課程を有する大学・学科等における教員養成に対する理念等に関する書類)」⁶⁹⁾において、次のような項目について記載することとなっている。

- (1) 大学・学科の設置理念 ①大学 ②学科等(認定を受けようとする学科等のみ)
- (2) 教員養成に対する理念・構想 ①大学 ②学科等(認定を受けようとする学科等のみ)
- (3) 認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)

但し、再課程認定申請用には、上記の様式第8号アの提出は求められていない。ところが、新しく課程認定申請を行う場合には、様式第8号アの提出が求められるので、「(1) 大学・学科の設置理念」と「(2) 大学・学科等の教員養成に対する理念・構想」と「(3) 認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)」との整合性が問われることが予想される。因みに、2017(平成29)年度4月入学生用『履修便覧』の217頁に掲載されている、「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」と前者を比較すると、教員養成についての基本的な考え方において違いが看取される。特に、本学の教育理想を示した「立学の精神」と「本学における教員養成の理念・構想」と「認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)」との関連性への認識が希薄になってきているように推察される。

そこで、2016(平成28)年度4月入学生用『履修便覧』の228頁に掲載されている上記「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」の基礎となった考え方を説明する資料⁷⁰⁾を提示する。但し、両資料については、上記説明用資料に、幼小・特支教職課程を追加した。

【資料Ⅰ】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[説明文]

【資料Ⅱ】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[図]

来述してきたように、我が国の教員養成施策は今日、戦後来の「大学における・開放制による養成」という原則の下、教員の養成・採用・研修システムの連続的一体的再構築により、教員の更なる資質能力の向上をめざして展開されている。従って、かかる我が国教員養成施策の直近の要請を一般的に踏まえて「再・新」課程認定申請を準備することは当然のことである。しかし、更に重要な課題は、「立学の精神」を初めとする学院教育理念を具現化する使命を担い、学位プログラムをコアとする教育活動総体の中に、全ての教員養成カリキュラムを正統に位置付け、学院教育理念を具現化する総合的教員養成とその質保証システムを再構築し、これを実践躬行することである。本稿は、かかる構想の下で、〈武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力形成論〉を提起し、以て「女子教育・女子大学(校)の存在意義に係る理論武装」¹⁾へのささやかな一素材を提供するものである。

立学の精神

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。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、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。

6. 注及び引用参考文献・資料等

- 1) 武庫川女子大学教育研究所 友田泰正編著 2018『女子教育・女子大学(校)存続・拡充のための理論武装』(大和出版)において、校祖公江喜市郎先生の社会観・産業社会観に着目され、かかる社会を支えつつ生きる人間観・女性観について論じられている。学院創立者の教育理想の根底に据えられている社会観・人間観・女性観・職業観・教育観＝学院立学の精神並びに教育綱領にこそ、学院教育の原点があるように思われる。筆者の関心は、かかる学院教育の原点を踏まえ、その教育理想を我が国の今日的状況の中で生涯に互って具現化し創造し続ける大学教育論・教師教育論とその実践の循環的探求にある。なお、校祖公江喜市郎先生の教育理想については、公江喜市郎先生叙勲記念会『風濤偕に和して一公江喜市郎先生の歩んだ道一』昭和四十二年 第三章「公江喜市郎先生の教育理想」四一五頁～六二八)を参照した。
- 2) 平成 31 年度入学生より適用される新しい教育職員免許法の施行日は平成 29 年 4 月 1 日、最終更新は平成 29 年 5 月 31 日公布(平成 29 年法律第 41 号)改正とされている。
- 3) 「改めて」あるいは「新たに」校種・教科等の教職課程の認定に係る申請作業に必要な「改正教職課程認定基準」・「平成 31 年度教職課程認定審査要領」・「教職課程コアカリキュラム」等の基礎資料については、文部科学省初等中等教育局作成『教職員課教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)』に収録されている。また「従来の」校種・教科等の教職課程につき「再」課程申請する場合については、文部科学省初等中等教育局作成『教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)【再課程認定】』を参照。
- 4) 「教職課程コアカリキュラム」は、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」により、取りまとめられ、平成 29 年 11 月 17 日付で公表されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm
なお、上記「教職課程コアカリキュラム」は、文部科学省初等中等教育局作成『教職員課教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)』 pp.165~193 に収録されている(以下、文部科学省初等中等教育局作成『手引き』と表記する)。拙稿では、この『手引き』掲載資料を使用した。また、教職課程コアカリキュラムについては、無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編 2017『幼稚園教諭養成課程をどう構成するかーモデルカリキュラムに基づく提案一』(萌文書林)並びに横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編者 2018『概説 教職課程コアカリキュラム』(ジダイ社)を参照。
- 5) 前掲文部科学省『手引き』 p.165
- 6) 前掲文部科学省『手引き』 p.166
- 7) ここで、「コアカリキュラム(core curriculum)」については、日本大百科全書(ニッポニカ)に以下のように解説されている。「1930 年代以降、アメリカ合衆国で提唱された教育課程(カリキュ

ラム)の形態。教科の生活化・統合を意図したものであって、一般に、子供の生活上の問題を解決するための単元学習からなる「中心課程(コア)」と、それを支えるものとしての専門分化した体系的な知識、芸術、技術の習得を目的とする「周辺課程」とから構成されている。代表的なものにバージニア・プラン、カリフォルニア・プランがある。日本でも第二次世界大戦後、アメリカの影響のもとで、コアカリキュラム連盟を中心に研究と試行が活発に行われたが、1950年代、経験主義教育論の勢いが衰えるにつれ、科学主義・系統主義の教科カリキュラムに押されて後退していった。しかし1990年ごろから学習や生活の断片化・抽象化、人格発達上の問題が指摘されるようになり、子供の生活課題に応える総合的な学習を教育課程の中軸に組織する意義が説かれ、ふたたび注目を集めるようになった[森分孝治]。上記の解説より、「コアカリキュラム」という教育学用語自体の出自は、1930年代以降米国の特に初等教育に係る「教育課程」論にあることが窺える。このような教育学上の特質を有する「コアカリキュラム」概念が、2020年以降を意識した我が国高等教育改革及び教師教育改革における高度な専門的職業人の養成課程論に転用あるいは応用されているものと推察される。

- 8) 我が国教師教育改革の方向性については、平成27年12月21日付けの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～』を参照のこと。
- 9) 文部科学省初等中等教育局作成『手引き』p.166
- 10) 平成18年7月11日付け中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』
- 11) 同上
- 12) 当時(平成20年度以降)本学における筆者自身の教職課程編成実務経験から言えば、ここで課題となっている「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」策定に際して、当該校種教職課程で養成すべき教師像を明確化し、かかる理念を具現化すべくいかなるカリキュラムを編成し、各授業科目はいかなる授業目標・内容・到達目標・評価方法などについて、関係教員間で共通理解を得られない状況にあった。その背景には、「高等教育における質保証のシステム化」、即ち「学士課程における質保証のシステム化(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)の策定作業」が全学的に教務部主導のもと優先され、「教員養成質保証のシステム化」=「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力策定」とそれに基づき「大学が養成すべき教員像の明確化→体系的カリキュラムの構築→教職実践演習の開設→履修カルテの策定」のための作業が大きく後退せざるを得ないという学(科)内事情があり続けている。

我が国における高等教育と教員養成教育との質保証に係る議論が錯綜している現状に鑑みて、学士課程教育の質保証についての研究物(A)並びに教職課程教育の質保証についての研究物(B)及びそれらへの批判的研究物(C)を以下紹介する。(A)学士課程教育に係る質保証システムについては、①独立行政法人大学改革支援・学位授与機構編著 2017『グローバル人材教育とその質保証—高等教育機関の課題—』(ぎょうせい)、②早田幸政・望田太郎編著 2012『大学

のグローバル化と内的質保証—単位の実質化、授業改善、アウトカム評価—(晃洋書房)、③齋藤里美・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早田幸政編著 2015『大学の質保証とは何か』(エイデル研究所)等を参照。(B)教員養成教育に係る質保証システムについては、⑤日本教師教育学会編 2012『日本教師教育学会年報』第21号(特集)教師教育実践の検証と創造(学事出版)、⑥同前編 2017『日本教師教育学会年報』第26号(特集)「標準化」「基準化」の動向と課題(学事出版)、⑦別惣淳二・渡邊隆信編著 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム著 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)などがある。(C)上記(A)の考え方のベースに置かれているPDCAサイクル論等による大学の質保証推進に対して批判的な論文集としては、⑧藤本夕衣・古川雄嗣・渡邊浩一編著 2017『反「大学改革」論—若手からの問題提起—』(ナカニシヤ出版)、⑨大学評価学会・シリーズ「大学評価を考える」第4巻編集委員会編集 2011『PDCA サイクル、3つの誤解—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)等がある。また上記(B)の考え方のベースに置かれている教員養成質保証システム論に対して批判的な論文集としては、⑩佐久間亜紀 2010「六年制教員養成の問題点—国による教師教育の再統制化—」(『現代思想』2010年4月号(青土社)〈特集=教育制度の大転換—現場はどう変わるのか—〉 pp.176～189 所収)等がある。上記(A)(B)(C)間の論争的状况を呈しつつある。

- 13) かかる「大学の事態」は、ある意味「開放制教員養成制度」に起因する面もないではない。課程認定後の運用については「大学における」判断によることになるので、どのようにでも運用できることになってしまいがちである。このような事態を解消すべく、教職課程認定大学等実地視察が実施されている。本学では、平成20年12月に実施された。
- 14) ここで、参照を求められている答申は以下の答申である。
1. 平成9年7月教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
 2. 平成10年10月教育職員養成審議会第二次答申「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—」
 3. 平成11年12月教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」
- 15) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 16) 「教職課程履修カルテ」については、平成20年10月24日付「課程認定委員会決定」事項として、「教職実践演習の進め方及びカリキュラムの例」という文書において示されている。授業実施に当たっての準備事項として、「入学の段階から、それぞれの学生の学習内容、理解度等を把握(履修する学生一人一人の「履修カルテ」を作成)」が例示されている。その様式については、「大学の判断」に委ねられており、中教審答申の中で例示されているのみである。

- 17) 本学では、中高・栄教教職課程については、平成当時20年～22年当時の諸資格指導室常任委員会及び諸資格対策委員会において、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を策定の上、これに基づき学生作成及び教員作成の「履修カルテ」を策定し、1年間の紙媒体試用期間を経て電子化した。中高・栄教教職課程については、『平成28年度入学生用履修便覧』の229頁に「3 中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」という見出しで掲載されているが、平成29年度以降入学生用の『履修便覧』には確認できない。削除されたものと推察される。
- 18) かかる要請にも係わらず、上記17)の注で記したような、当該校種の「教職課程履修修了に必要な資質能力とその確認指標」を明示せず、またこれに準拠しない科目単独対応の「教職カルテ」の作成・運用方法(学生のみによる・成績評価の記載と「学んだこと」「今後の課題」の自由記述)を、本学教育学科は、「大学(学科)による“自主的な”判断」によるものとして選択した。
- 19) この「教職実践演習」という授業の成績評価方法については、当初の自由選択科目期には、レポート・作品・発表等による成績評価方法を採用していた。大学の一般的な評価方法でもある。ところが、必修化の段階に及んで、レポート・作品・発表等という「評価の材料」に基づく評価方法では、「教職実践演習」という授業を修得することによって履修学生自身が身につけることが期待されている「教員としての資質能力」の修得状況について、評価することにはならないと考えられた。そこで、「教職実践演習(小)A」授業担当者の判断により本授業の目的・到達目標・授業内容に対応した『教職実践演習(小)A 探求ノート』を作成し、このノートの作成状況に応じて、以下のような評価方法を設定し、運用することとした。つまり前期については「平常点等(100点)/平常点等配点内訳：探求ノートにて、4つの到達目標区分に即して課題(配点)を課し、総合的に評価する。4つの到達目標区分とは、①教育職員としての使命感・責任感・教育的愛情 ②社会性・対人関係能力 ③幼児・児童への理解力と学級経営 ④教科内容の理解力と指導力を指す。」とし、後期については、「平常点等(100点)平常点等配点内訳：『教職実践演習探求ノート(小)B』PART1～5の作成状況に基づき、その配点をそれぞれ20点とし総合的に評価する。」とした。
- 20) 教育学科作成の『教職カルテ(ファイル)』の活用方法については、上記注の16)・17)・18)の理由により、「学生による『教職カルテ(ファイル)』作成の事実を確認すること」に留まらざるを得なかった。
- 21) この「教職実践演習(小)AB」の授業を通して、筆者自身が気づいたことは、学生たち相互の語り合い・学び合い・高め合う力の強さである。4年次前期の段階では、教育実習をその前年度9～10月までに終了している状態ではあるものの、教職を志すことへの具体的なイメージや動機づけについては多くの学生たちの中に不安感・不明瞭感が強く感じられた。特に、「3年次後期教育実習までの学びとそれまでの振り返り(教育実習事前事後指導)」からの学びの連続性が希薄であるように感じられた。そこで、この授業においては、そのような不安感・不明瞭感を誤魔化さず、4～6名程度の親しいメンバーで構成される小グループごとで共有し合いながら、語

り合い、学び合い、高め合う学びを推奨し実践した。このような学びのプロセスを『教職実践演習(小)AB探求ノート』に書き込みながら、内容を繰り返し確認し、更にグループでの学びの成果をプレゼンテーションすることで、学生個人が自信を育むとともに相互に学び合う力を高め合えることができたように思われる。学生たちは、将来への、あるいは自己への不安感・自信のなさを抱えながら、今を懸命に生きようとしているものの、具体的に自分の考えや感情を他者に対して表現する経験が少なく、その結果として自己表現力・自己発信力が低迷する事態に陥っているように観察される。この弱さが、公立学校園教員採用試験における面接場面での自己表現力の弱さに連動し、延いては学校現場における消極的で自己完結的な業務姿勢へと連鎖することを危惧する。武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教員養成質保証システムの再構築は、上記のようなマイクロレベルの課題へも実践的に対応する女子大固有の取組みである。

- 22) ここで言う「教職キャリア支援」とは、もちろん「学部段階での、更には入職後の教員として必要な資質能力の形成」へ向けて支援の一端を担うという一般的な意義を有するものではあるが、4年次前期という教員志望の学生にとっては目の前の教員採用試験へ向けての「実践的支援」という意義も有している。「大学・学部・学科等における質の高い教員養成システムの構築と協働的実践」→「教職キャリア支援と教員採用試験対策支援」→「教職入職初期～5年間の研修支援」→「教職入職5年以降の教員のライフ・ステージ及び職能成長プロセスに即した研修支援」という〈生涯に亘る教職キャリア支援システム〉を本学教職系卒業生(主に幼稚園・保育所・認定こども園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・特別支援学校等に勤める教員・保育教諭・保育士等)を中核に置きつつ、広く地域に貢献する支援体制(=本学卒業生に限らず、地域の多様な人々との出会い・連携・協力を得ることを含む)を整える必要性が高まっている。
- 23) このクラウドサービスによる Classroom の活用は、教職実践演習という授業を運営する上で、効果的であった。緊急の連絡事項や授業計画についての周知・関連資料の配布案内及びデータ本体の配信・学生からの質問及びこれへの回答・授業風景写真の一斉送信等が可能となり、欠席者への情報提供や授業学修を支援するなど様々な点で効果的であった。
- 24) <https://kotobank.jp/word/%E6%95%99%E8%82%B2-52367>
- 25) この限定の仕方は、「大学における教員養成あるいは教職教育」の問題領域自体の複雑性由来する。それは、教員の養成が大学という高等教育の「場」で行われ、同時にそこで養成される幼稚園教育・認定こども園教育(保育)・小学校教育・中学校教育・高等学校教育を担う教員(保育教諭・栄養教諭・特別支援学校教諭等を含む)の種類が校種及び教科等に分岐するため、「教職課程」自体が構造的にも機能的にも内容的にも人事的にも、〈複雑に交差する学術領域並びに問題領域を構成する〉という複雑性である。
- 26) 「生涯教育・生涯学習」の概念については、新堀通也著 1989『生涯学習体系の課題』(ぎょうせい)、今西幸蔵著 2017『生涯学習論入門』(法律文化社)、前平泰志編・渡邊洋子編著 2016『生涯学習概論―知識基盤社会で学ぶ・学びを支える―』(ミネルヴァ書房)、赤尾勝己編 2016『生

涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論、生涯学習の理論と方法—(世界思想社)など参照。

- 27) 生涯学習と社会教育・家庭教育・学校教育との関連性及び相違点については、前平・渡邊前掲著 pp.44~61 及び今西前掲著 pp.70~86 を参照。更には、学習者の連続的発達論の視点からは、高木和子著 2018『支え合い・学び合いで育つ「わたし」—人生を広げる生涯発達モデル—』(エディット・パルク)などを参照。
- 28) 今西前掲著 pp.87~104 を参照。「生涯学習体系のネットワーク」論については、新堀前掲著を、方法論については、中野民夫著 2001『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』岩波新書 710 等参照。
- 29) このような発想に基づく教員養成論及び教員研修論が、平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会『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)において提言されている。上記答申の概要説明については、山下恭徳文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室長「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～中央教育審議会答申の概要」『SYNAPSE』Vol.48 2016.2 ジアース教育新社等を参照。
- 30) あえてここで、家庭・社会・学校における各々の「教育実践」の間にある違いに着目するのは、学校教育において教師が日常的に実践する〈教育実践〉=〈教職実践〉の前提と特性を確認しておくためである。かかる前提と特性を無視した技術主義的〈教職実践〉概念が横行している。
- 31) 学校教育において教師が日常的に実践する〈教育実践〉=〈教職実践〉については、近年、国内のみならず、海外においても活発な研究が展開されつつある。国内では、教育実践学会編 2017『教育実践学—実践を支える理論—』(大学教育出版)など、海外では、P.コルトハーヘン編著 武田信子監訳 2010『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』(学文社)、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)、本柳とみ子著 2013『オーストラリアの教員養成とグローバリズム—多様性と公平性の保証に向けて—』(東信堂)、クレア・コズニック、クライヴ・ベック著 山根耕平監訳 2015『教員養成の新視点—カナダからの提言—』(晃洋書房)等を参照。
- 32) この「学習主体」の呼称が、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学等という学校種ごとの学習者によって、異なっていることに留意する必要がある。大学で教職課程を履修している「(大)学生」が、自分(たち)のことを、「生徒」と授業中に口にしたり課題レポートや授業アンケート等に記載したりすることがしばしばある。
- 33) ここで、「人格的行為」あるいは「人格性」という概念をめぐる学術的・実践的議論については、田中智志著 2005『人格形成概念の誕生—近代アメリカの教育概念史—』(東信堂)、佐古純一郎著 1995『近代日本思想史における人格観念の成立』(朝文社)、トーマス・リコーナ著 水野修次

郎監訳・編集 2001『人格の教育—新しい徳の教え方学び方—』(北樹書房)、トーマス・リコーナ著 水野修次郎・望月文明訳 2005『「人格教育」のすべて—家庭・学校・地域社会ですすめる心の教育—』(麗澤大学出版部)、トニー・ディヴァイン他編 2003『「人格教育」のすすめ—アメリカ・教育改革の新しい潮流—』(コスモトゥーワン)、加野芳正編著 2014『マナーと作法の社会学』(東信堂)、麗澤大学道德科学教育センター著 2009『大学生のための道德教科書—君はどう生きるか?—』(麗澤大学出版部)、岡部光明著 2013『大学生の品格—プリンストン流の教養 24の指針—』(日本評論社)等を参照。

- 34) ここで言う「学校教育における〈教職実践〉の一般的・仮説的定義」とは、学校教育の特性に即して、その特性を教員として実践する行為について、個別具体的ではなく一般的な観点から、これを一つの仮説として定義することを意味している。従って、かかる定義が絶対的な正当性を有しているなどと主張している訳ではない。ただ〈教職実践〉についてこのように仮説的な定義を試みることで、特に入門期の教職課程履修者には、「学校教育の特性に即した教職実践」について統合的に理解し易いように思われる。
- 35) 〈教職実践〉という概念は、教員養成・教職課程分野では「教職実践演習」の導入ともに広く使用されるようになった。従って、一般的〈教育実践〉概念よりも、特定の学校種における教育活動の総体を構成的に捉えた上で、これを実践する学校教員の視点から使用する側面が強いように思われる。また、このような〈教育実践〉と〈教育学〉との関連性については、村井実著 1976『教育学入門(上)』(講談社学術文庫)pp.77～114 が示唆深い。
- 36) 「教育学的三角形」という用語は、西ドイツ(当時)の教育学者である Josef Derbolav の著作『教育と政治—その関係の体系的—批判的分析—』(石原鉄雄・山田邦男共訳(広池学園出版部) 1980年 pp.195～205 及び p.239)に基づく。著者のデルボラフは、「…教育学的三角形は児童と教育者と事象とを相互に結合すると同時に、教育学的円錐において(それらすべての契機の社会的根柢を表わす)円形の底面を形づくっている。この底面に対して頂点として、教育政策的意志の決定機関である国家が向かい合って立つのである。…」と述べている(p.200)。筆者は、デルボラフの言う教育学的三角形を底面にして、教育政策の行政的組織主体である国家機関(文部科学省・中央教育審議会)を頂点とする三角錐の中間レベルに、都道府県教育委員会及び市町村教育委員会という地方教育行政機関を位置づける。このような構造的認識に立てば、学校教育において日常的に展開される〈教職実践〉は、教育学的三角形内部のみで完結せず、〈地域社会(家庭を含む)—学校—地方教育委員会—国の教育・文化行政機関〉という多次元から構成される様々なファクターによって、構造的に規定されることとなる。
- 37) 教師と子どもの教育的関係論において、子ども=学習者を「粘土」に譬える論じ方(「手細工モデル」の教育観)は、村井実著 平成5年『教育思想—発生とその展開—【上】』(東洋館出版社) pp.171~179、『村井実著作集2 教育の再興』昭和62年(小学館)pp.56~60を参照した。教師中心主義については、新堀通也・小笠原道雄編著 1980『教育学』(福村出版)pp.57～59を参照した。

近年の研究では、坂越正樹著 2001 年『ヘルマン・ノール教育学の研究』(風間書房)、関川悦雄著 2016『ブーバー教育論の研究—教師と子どもの教育関係を軸に—』(風間書房)において詳細な考察がなされている。

- 38) 教師と子どもの教育的関係論において、子ども＝学習者を「植物」に譬える論じ方(「農耕モデル」の教育観)は、村井実著 平成 5 年『教育思想—発生とその展開—【下】』(東洋館出版社) pp.28～32、pp.34～43、前掲『村井実著作集 2 教育の再興』 pp.62～66を参照した。学習者中心主義については、新堀・小笠原前掲編著 pp.59～62を参照した。教師と子どもの教育的関係論における「教育愛」については、新堀通也著 1971『教育愛の構造』(福村出版)を参照。
- 39) ここで、1804 年の『ペスタロッチの教授法評価の観点について』というヘルバルト(Johann Friedrich Herbart,1776-1841)の論文を紹介しておく。この論文の中で、ヘルバルトが本稿と深く関わる議論を展開し、教育の必要性や可能性にかかわる次のような重要な問題を提起しているからである。「植物の全形態が、あらかじめその芽の内にそなわっているのと同じように、人間はその形成の原理を自身の内にもっているのか。それとも人間の個性の形成は、生活の過程の中で初めて行われるものであるのかどうか。」という問題提起である(高久清吉著 昭和 50 年『教育の英知—ヘルバルトと現代の教育—』(協同出版社)pp.106～107)。同著 pp.107～108 では、村井が言う「植物モデル」で子どもの成長を比喩的に論じる際の陥穽について論じられている。ヘルバルト教育学については、是常正美著 1957『西洋教育史 ヘルバルト』(牧書店)が詳しい。因みに、武庫川学院校祖公江喜市郎先生の御影師範学校時代(大正二年～四年)の教頭岡田五兎は、ヘルバルトの研究家であった。詳細については、甲陽会編昭和 52 年『甲陽会母校創立百周年記念 岡田五兎先生論文集』(甲陽会)並びに梶原康史著 2006 年『師魂の縦承—岡田五兎先生とその教え子たち—』(神戸新聞総合出版センター)などを参照のこと。
- 40) 「ゆとり教育改革」の基本原則とは、以下のように理解される。①我が国 1970 年代、受験教育体制下での「学校漬け」「知識注入」「記憶中心」「学力偏重」への批判→校内暴力・不登校児・器物破損・学力遅進・ドロップアウトなどの多発現象、②授業時間の削減→学校週 5 日制の段階的導入・家庭教育や社会教育の重視→学校に対する教育の独占化を批判、③授業内容の削減→学習指導要領の改訂、④教科書のスリム化・ビジュアル化、⑤教師観の転換：Teacher Centered Education→Child(Learner)Centered Education、『教え込む』教師・『管理する』教師・『上から目線の』教師→『優しい』教師・『友達のような』教師・『子どもに寄り添う』教師への転換、⑥授業観の転換：知識伝達型→学習者の興味関心重視型—経験・感覚の重視、⑦成績評価方法の転換：相対評価→絶対評価。「ゆとり教育」についての世論は、該当代に憂鬱な反感をもたらしているように思われる。しかし、より本質的な問題は、多くの人びとが「ゆとり教育」の根底にある原理的問題点に気づいていないことであろう。この問題は、ゆとり教育世代のあとの世代にも、心理的なアイデンティティ形成あるいは価値的な側面において、深い影響を及ぼし続けているように思われる。ゆとり教育世代及びそのあとの世代のアイデンティティ形成については、特

に浅野智彦著 2013 『「若者」とは誰か—アイデンティティの30年—』(河出ブックス)pp.68~97 「第3章 消費と労働の間で」等を参照。また、筆者が授業及びクラス担任として経験する学生の一部の中には、何しろ「褒められたい」・「認められたい」といった強い承認欲求傾向が見られる。同時に、自己表現が苦手な自己の考えや意見などを集団の中で表明することを避ける傾向が強い(熊代亨著 2017 『認められたい』(ヴィレッジブックス)、斎藤環著 2015 『承認をめぐる病』(日本評論社)、藤野寛著 2016 『「承認」の哲学—他者に認められるとはどういうことか—』(青土社等)。

- 41) 同様の考え方が、高久前掲著の p.107 にて展開されている。
- 42) ボルノー著 峰島旭雄訳 1966 『実存哲学と教育学』(理想社)、同著 1966 浜田正秀訳 『教育宝典 25 人間学的に見た教育学』(玉川大学出版部)pp.67 ~ 80を参照。他方、思想的系譜を異にするものの〈出会い〉= “Encounter” というキーワードで説明される米国心理学経由の思想に〈構成的グループエンカウンター〉がある。鹿嶋真弓・田中輝美著 2014 『中学生の自律を育てる学級づくり』(金子書房)参照。岡田敬司著 2006 『かかわりの教育学[増補版]』(ミネルヴァ書房)では、その第四章において、ロジャーズとブーバー両者による理論について興味ある比較的考察がなされている。
- 43) 山田栄著 1973 『〈山田栄選集2〉現代欧米教育方法小史—世界観的視野からの探究—』(協同出版)pp.174 ~ 206を参照のこと。
- 44) 近年、教育職員等の不祥事や社会的信用問題に関わる事案が増加しており、かかる事態に対して、教員及び保育士等の職業倫理教育の必要性が認識されつつある。保育士については、全国保育士会によって「全国保育士倫理綱領」が策定されている。全国保育士会編 2018『改訂2版 全国保育士会倫理綱領ガイドブック』(全国社会福祉協議会)等参照。また、経営学・商学・会計学・経営情報科学などの社会科学系からなる全国四系列教育会議は、武田隆二責任編集により、平成19年『現代社会における倫理・教育・コンプライアンス』(税務経理協会)等興味ある著作を刊行している。同著では、〈学問—職業—倫理—教育〉の重要性が示されており、かかる認識は教育学・教員養成分野では従来あまり重視されては来なかったように推察される。上記著作に近い論調にあると推察される出版物として、経済産業省著 2010 『社会人基礎力—日本の未来を託す若者を育てるために—』(学校法人河合塾)がある。このような産業界及び国家行政機関からの人材育成に係る要請については戦後、〈Man-Power-Policy〉といった経済的価値観からの教育(学)界への干渉・介入・越権として受け止められる傾向が強かったように思われる。その牙城となって来たのがまさしく、高等教育機関としての大学及び人文学系教育学であった。しかし、我が国の高等教育を巡る現実的状况は、「学問—研究—教育」の最高学府としての大学自体の社会的機能性を厳しく問いかける事態に至っている。かかる事態の進行の中で、大学における「学問—研究—教育」の社会的機能性について、改めて自らに問う必要性が看取される。有本章・羽田貴史・山野井厚徳著 2005 『高等教育概論—大学の基礎を学ぶ—』(ミネルヴァ書房)

- 2009『専門職養成の日本の構造』玉川大学出版部、角方正幸・松村直樹・平田史昭共著 2011『就業力と大学改革—学長たちが語る就業力対策—』(学事出版)など参照。
- 45) 子どもたちをめぐる問題状況に対する法システム論的アプローチについては、第二東京弁護士会子どもの権利に関する委員会編 2017『事例解説 子どもをめぐる問題の基本と実務—学校生活、インターネット、少年事件、児童福祉、離婚・親権』(青林書院)等参照。
- 46) 有本章著 2016『大学教育再生とは何か—大学教授職の日米比較—』(玉川大学出版部)p.211。近年、このような社会学的視点からの興味あるアプローチが見られる。例えば、石戸教嗣・今井重孝編著 2011『システムとしての教育を探る—自己創出する人間と社会—』(勁草書房)、ニクラス・ルーマン著 村上淳一訳 2004『社会の教育システム』(東京大学出版社)を参照。特に、幼児教育・保育分野については、その教育・保育原理が(主観的で心情的な子ども中心主義)に傾斜する傾向が強いため、これとは質的に異なる教職員関係・上司との関係・保護者等との関係をシステム論的に認識する発想自体が希薄になる傾向が見られる。かかる〈実践認識〉と〈職業倫理〉のギャップまたはズレが、卒業生入職後の「こんなはずではなかったのに…」等という“期待外れ感”をもたらしているように推測され、このような点にも、女子(大)教育・教員保育士養成上の留意すべき実践的課題が潜んでいる。同時に、社会学・法律学・経営学等の社会科学的学びの必要性が看取される。社会保険労務士 工藤剛著 平成 28 年『最新保育園・幼稚園の人事・労務管理と就業規則』(日本法令)、谷川夏実著 2018『保育者の危機と専門的成長—幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究—』(学文社)、諏訪きぬ監修 戸田有一他編著 2013『保育における感情労働—保育者の専門性を考える視点として—』(北大路書店)等参照のこと。保育実践について〈感情労働〉という視点から観察することで、専門性への新たな問いが生じる。このような新たな問いにアプローチしている研究書として、香曾我部琢著 2010『現代社会における保育者の自己形成と実践コミュニティ』(ナカニシヤ出版) などがある。
- 47) 志水宏吉「経済・文化資本から社会関係資本へ—「学のある学校」の創造—」(《岩波講座教育変革への展望 6》学校のポリティックス 佐藤学他編集代表 2016 岩波書店 pp.129~159 所収)、中村文夫著 2016『子どもの貧困と公教育』(明石書房)、橘俊詔・松浦司著 2009『学歴格差の経済学』(勁草書房)等参照のこと。
- 48) 新堀通也著 2000『志の教育—「危機に立つ国家」と教育—』(教育開発研究所)では、このような現象について、臨床教育学の視座から論じられている。災害・事故・犯罪リスクから子どもを守る学校安全と危機管理については、渡邊正樹編著 2013『学校安全と危機管理【改訂版】』(大修館書店)等参照。
- 49) 瀧澤博三著 2016『高等教育政策と私学』(悠光堂)、特に pp.100 ~ 119 を参照。摺河祐彦著 2016『教育の力 私学の力』(河出書房新社)では、私立学校の存在意義について論じられている。
- 50) 学校の管理・運営を担う教師の実践的課題については、南本長徳編著 2016『新しい教職概論—教師と子どもの社会—』(ミネルヴァ書房)、第 4 章(pp.44 ~ 58、前原)、高木展郎他著 2015

『「チーム学校」を創る』(三省堂)、近藤昭一著 2012『子どもの危機と学校組織—苦悩する学校を救う鍵は教師の生徒指導力向上とチーム力—』(教育出版)等を参照のこと。

- 51) 志の教育については、宮城県教育委員会が『みやぎの志教育』という取組を展開している。
<https://www.pref.miyagi.jp/site/gikyou-kkz/> 新堀は前掲著において、「志という、いかにも日本的あるいは東洋的な語は、教育ではまったく使用されず、とくに戦後はほとんど死語となった。」と記している (p.271)。
- 52) ①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)、②梅澤実編著 姫野完治 他著 2014『小学校 幼稚園編；これまでの学びと教師への歩み：教職実践演習』(わかば社)、③小櫃智子・矢藤誠慈郎編著 2014『幼稚園 保育所編；これまでの学びと保育者への歩み：保育教職実践演習』(わかば社)、④梨木昭平著 2015『教職実践演習・教育実習指導：ロールプレイ・ロールレタリング対応』(大学教育出版)、⑤小田豊・神長美津子編著 2013『保育・教職実践演習』(光生館)、⑥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)、⑦田中卓也 他編著 2016『保育・教職実践演習テキスト ノート：保育士・幼稚園教諭・小学校教諭をめざす：私の“学び”のあしあと』(ふくろう出版)、⑧寺田恭子、榊原志保、高橋一夫編著 2017『保育・教職実践演習：わたしを見つめ、求められる保育者になるために』(ミネルヴァ書房)、⑨増田まゆみ・矢藤誠慈郎編著 2014『ワークで学ぶ保育・教育職の実践演習』(建帛社)。
- 53) 教育社会学者である山崎博敏は、その論文「戦後における教員需要の変化と国立教員養成学部への対応」において次のように述べている。「戦後第3の教員大量採用時代は小学校ではまもなくピークを迎える。大都市部では頂上からの下山が徐々に始まっている。東京オリンピックを終えた頃には需要減少が実感されるだろう。その後も需要減少は続き、2035年頃には底に達すると見込まれる。大都市部では2030年を過ぎると底が見え始めるだろう。中学校、高校の教員も数年ずつ遅れて同様の道をたどるだろう。戦後第3の教員需要低迷期は、児童生徒数の減少が継続する中で、退職教員数が減少するから、マイナスの強化が働き、需要は非常に小さくなる。戦後第4の教員大量採用のピークは遙か先の2050年頃になろう。2020年代と2030年代には教員養成の世界に戦後第3回目の冬の時代が到来することが見込まれる。」(広島大学大学院教育学研究科教育学教室編 2018『教育科学 31』ニシキプリント pp.5-57 所収)
- 54) 上記注 53)で記したように、予期される2020年以降の教員需要「真冬の時代」を視野に入れつつ、教員養成質保証システムを再構築し、養成実践の成果をいかに高めて行くかが課程認定申請大学に問われている。安易なカリキュラム編成は、粗製乱造の危険性を孕む可能性が高い。
- 55) ここに言う筆者の担当授業科目とは、中高・栄教(大学2年次後期開講)・幼小(大学3年次後期開講)教職課程履修者を対象とする「教育行政学」である。
- 56) 戦前の国家主導による目的指向型の教員養成＝師範学校における教員養成への反省とは、深い教育愛に支えられた実践力を有してはいたものの、過度に国策に順応し過ぎ、広い視野から

の批判力には乏しい教師を養成してきたという反省を意味する。師範学校については、三好信浩著 1991『日本師範教育史の構造—地域実態史からの解析』(東洋館出版社)など参照。

- 57) ①日本教師教育学会編 2017『教師教育研究ハンドブック』(学文社)、②白井嘉一著 2010『開放制目的教員養成論の探究』(学文社)、③浦野東洋一・羽田貴史編 1998『変動期の教員養成—日本教育学会課題研究「子ども人口減少期における教員養成及び教育学部問題」報告書一』(同時代社)、④黒澤英典著 2006『私立大学の教師教育の課題と展望—21世紀の教師教育の創造的発展をめざして—』(学文社)、⑤岡本洋三 1997『開放制教員養成論』(大空社)、⑥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)、⑦横須賀薫著 2010『新版教師養成教育の探究』(春風社)等参照。
- 58) 「教職課程認定基準」(平成 13 年 7 月 19 日教員養成部会決定 一部改正平成 29 年 11 月 17 日)の[2 教育上の基本組織](5)「幼稚園教諭又は小学校教諭の教職課程は、教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない。」前掲文部科学省初等中等教育局作成『手引き』p.114(下線は筆者による)。
- 59) 例えば、立命館大学産業社会学部「子ども社会専攻」、関西外国語大学英語キャリア学部英語キャリア学科「小学校教員コース」などにも「小学校教職課程」が開設されている。関西大学文学部初等教育専攻のホームページには、「初等教育学専修は、小学校教員 1 種教員免許を卒業と同時に取得することができる小学校教員養成を目指す専修です。教育に関する幅広い教養や専門性を身につけることができるとともに 1 年生から学校現場を実体験できるフィールドワークなどを通して、リアルな学校の現状を知ること、あなたの実践的指導力や責任感を養うことができます。」と小学校教員養成を目指すことが明記されている(下線及び傍点は筆者による)。http://www.kansaiu.ac.jp/Fc_let/faculty/course/elementary.html
- 60) 友田前掲編著(2018)において、すでにその必要性(第二章)と具体的な開講科目群(付録 2)が示されている。本書においては、注 1)にて述べたように、武庫川学院創立者校祖公江喜市郎先生の教育理想の根底に据えられている人間観・社会観・女性観・職業観・教育観にこそ、〈学院教育の原点〉があるように考える。従って、かかる〈学院教育の原点〉の歴史的・社会的背景を研究し、その本質を探究することは、「女子教育・女子大学(校)存続・拡充の理論化」観点からも有効なアプローチのひとつと考えられる。例えば、戦前における「産業社会の女性役割」については、三好信浩著 2000『日本の女性と産業教育—近代産業社会における女性の役割』(東信堂)、更に「女子教育論」については、新堀通也著 1997『老兵の遺言状—現代教育警世録—』(東信堂) pp.209-213、石川真理子著 2014『女子の武士道』(知致出版社)、我が国大正期の女子高等教育に実態については、畑中理恵著 2004『大正期女子高等教育史の研究—京阪神を中心に—』(風間書房)等が参考になるものと推察される。
- 61) 喜多村和之著 1996『新版 学生消費者の時代—パークレイの丘から—』玉川大学出版部参照。本書では、日本の高等教育は、18 歳人口減、予算減、求職減に直面した 1980 年代米国の高等

教育に似通ってきたと言われる。成人学生やパートタイム学生の急増は、学習者の消費者的行動を促進し、大学は学生中心の経営へと変容を遂げつつある。〈教育とサービスを重視する〉米国の「学生消費者主義」の潮流は、21世紀の新しい大学の予兆と見られている。

- 62) 『月刊 教職研修』2017年10月号(教育開発研究所)「『提言』教員の『働き方改革』—中教審諮問を踏まえて」、平成29年12月22日中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた接続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)』等参照。
- 63) 山崎前掲論文 pp.45～48において、「公立小中学校教員需要2017-2030春」というタイトルで全国及び地域別の需要変動推計が示されている。
- 64) 平成17年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』で示された言葉である。21世紀はいわゆる「知識基盤社会(Knowledge-Based Society)」の時代であると述べられ、「知識基盤社会」とは「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」とであると定義されている。また、平成21年8月31日科学技術・学術審議会人材委員会が『知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて』という報告書を提出した。なお教師の立場から「知識基盤社会」の受けとめ方については、アンディ・ハーグリーブス著 木村優他監訳 2015『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育—』(金子書房)等を参照。
- 65) 武庫川女子大学2017年度大学教育研究会では、当研究所の安東由則研究員より『武庫川女子大学における“女子大学”としての取り組みに向けて(提案)—今後の方向性について—』という女子教育・女子大についての具体的な提案が、我が国女子(高等)教育の将来を見据えながら報告された。近隣の女子大学からは、神戸女学院大学文学部総合文化学科編 2006『女子教育、再考』(冬弓舎)、現代高等教育問題研究会編 2007『女性を幸せにする大学—神戸女学院のアティチュード—』(プレジデント社)などが出版されている。また、日本女子大学人間社会学部 LGBT研究会編 2018『LGBTと女子大学—誰もが自分らしく輝ける大学を目指して—』(学文社)では、女子大学の存在意義について考える上で示唆深い議論が展開されている。
- 66) 教員の資質向上研究会編著 2017『平成28年改正 教育公務員特例法等の一部改正の解説—学校教育を担う教員の資質向上をめざして—』(第一法規)参照。
- 67) 兵庫県教育委員会事務局教職員課は、平成29年11月7日(更新日)付けで、『教員等の資質向上に関する指標及び教職員研修計画』を公表している。大量退職、大量採用により経験の浅い教員が増えたことや教員の年齢構成の不均衡により、知識・技能の継承が図りにくい状況を改善するため、体系的・継続的な研修を充実させるなどの環境整備を図る必要が出てきたことを背景として、教育公務員特例法の一部が改正され、平成29年4月から施行されたこと。これに伴い、教員等の任命権者である県教育委員会は、当該校長及び教員の職責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向上に関する指標」及び、これを踏まえた「教員研修計

画]を策定することが義務づけられたこと。このことを受け、「兵庫県教員資質向上指標」・「兵庫県管理職資質向上指標」・「兵庫県教職員研修計画」が、そのホームページにて公開されている。<http://www.hyogoc.ed.jp/~kyoshokuinbo/kyoshokuinkensyuu.html>

兵庫県下にある武庫川女子大学の教員養成・教職課程運営・教員採用試験対策指導は、上記三資料との関連性を無視することはできないものと推察する。更には、女性教員の職能成長支援の観点から言えば、女性学校管理職への支援活動を視野に入れることは、女子大学としては当然の責務と推察される。女子教育問題研究会編 2009『女性校長のキャリア形成—公立小・中学校校長 554 人の声を聞く—』(尚学社)、楊川著 2018『女性教員のキャリア形成—女性学校管理職はどうすれば増えるのか?』(晃洋書房)等、女性教員の視点から、そのキャリア形成を阻む壁を取り払い、具体的な支援を講じる声も多い。このような声に応えることは、女子大学の使命のひとつと考えられる。その他、篠原清昭編著 2017『世界の学校管理職養成—校長を養成する方法—』(ジダイ社)など参照。

68) http://www.mukogawau.ac.jp/gakuin/syllabus/binran/pdf/d_2015/r01_00.pdf

69) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/080718_1.htm 『教職課程認定申請の手引き(平成 31 年度開設用)(最終更新日平成 30 年 1 月 15 日)(PDF:3594KB)』

70) 【資料 I】及び【資料 II】は、〈学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力概念〉を体系化し、その質保証システムの構築を進めるに際して、全学教職課程運営の視点から〈学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力〉を体系的に文章化並びに図示したものである。

本報告にて使用した、インターネット情報データについては、平成 30 年 1 月 31 日付けで確認した。英文タイトルにつきましては、教育学科奥村真司講師にご指導賜りました。厚く御礼申し上げます。

本稿執筆に際しましては、貴重な資料をご提供賜りますとともに温かくご指導賜りました、梶原康史先生(元武庫川女子大学教授・同附属中学高等学校校長)、上田武久先生(元武庫川女子大学附属中学高等学校校長)、福井紘先生(一般社団法人兵庫教育会理事長・元武庫川女子大学諸資格指導室指導課長)、木岡正雄先生(一般社団法人兵庫教育会常任理事)の先生方を初め、多くの本学教育学科並びに元教職支援室次長・同常任委員・同教職支援委員・同課長・同教職専門員同事務職員の教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

【資料 I】 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 [説明文]

— 学士課程⇄幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教諭、保育教諭、栄養教諭、司書教諭を育成する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く全人的教職実践力>を体し、時代の要請に応え得る優れた資質・能力を有する幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校
教諭、栄養教諭、認定こども園保育教諭、学校図書館司書教諭を育成する。
2. 一般的の意味での<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く資質能力の総体>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く全人的な教職実践力>を体する幼小・特支・中高・栄養の教員を養成するには、学科ごとに開設されている幼小・中高・栄養教職課程が、学士課程本体としての、【A】「初期演習を含む専門教育課程(=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】【D】幼小・特支・中高・栄養教職課程に関する科目」とのく相互連携教育プログラム>として再認識され、その教育的成果をく全人的教職実践力>へと統合的に収斂させる、「学士課程⇄幼小・特支・中高・栄養教職課程の相互連携の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・栄養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・栄養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、幼小・特支・中高・栄養「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「く全人的教職実践力>の体系化とその質保証システムの構築」は、【E】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、学士課程と幼小・特支・中高・栄養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. 併せて幼小・特支・中高・栄養、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・教職支援課が、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、近隣の幼稚園・認定こども園・小学校・中学校・高等学校、特別支援学校、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。

注：幼小・特支の教職課程並びに中高体育教職課程については、当該開設学科の学位プログラムに全て含まれる。

女性にとっての職業資格の経済的効用および 非経済的効用

—女子大学で取得可能な国家資格を中心に—

Economic and Non-Economic Utility of Vocational Qualifications for Women :
Focusing on National Vocational Qualifications Attainable at Women's Universities

西 尾 亜希子*

NISHIO, Akiko

目次

1. はじめに
2. 先行研究の検討
 - 2.1. 女性と資格、収入、仕事内容に対する満足度の関係
 - 2.2. 母娘の間で人気の職業と資格の関係
 - 2.3. 資格の効用の曖昧さと本稿の視角
3. 調査方法
4. 結果
5. 考察
6. おわりに

*武庫川女子大学教育研究所・研究員／共通教育部・准教授

1. はじめに

我が国では多くの方が1950年代後半以降発展を続け、将来的には多くの人間の仕事を奪うことになるだろう人工知能や、1990年代半ば以降ジェンダーや年齢に関係なく急速に広がっている非正規雇用化の波により、職業に対する不安を募らせている。このような状況においては、人々はより高い学歴を得ようとしたり、より高度な（あるいは難易度の高い）資格や免許（以下「資格」と呼ぶ）を取得しようとする。資格は就職、転職、昇進・昇格、職業維持と、それらに伴う収入の確保、増加、安定を期待させてくれる「お守り」として機能し、その所持によって精神的安定をももたらしてくれるからだ¹⁾。しかし、マイナスの面もあるようだ。アメリカを中心とする欧米諸国では、2000年ごろから「(仕事をする上で)必要以上に教育を受けた(overeducated)」あるいは「(仕事をする上で)必要以上の能力、学歴を持っている(overqualified)」人々の仕事ぶりや葛藤などを指摘する論文が相次いで発表されている（例えばMaynard, Brondolo, Connelly, & Sauer, 2015; Thompson, Sikora, Perrewé & Ferris, 2015; Maynard & Parfyonova, 2013; Johnson & Johnson, 2000）。

我が国の資格をめぐる現状について、職業資格にしぼって種類や数について概観すると、弁護士、公認会計士、建築士などの国家資格²⁾から、カラーコーディネーターや消費生活アドバイザーなどの公的資格³⁾、さらにはインテリアコーディネーターや食生活アドバイザーなどの民間資格⁴⁾まで3つの分類の資格が存在し、資格の「数は数え方により1,000以上とも3,000以上とも言われる。資格情報の収集・整理は、資格の多様さ、複雑さ故に相当な困難を伴い、提供情報の整備が進みにくいという現状がある」（西村 a 2010, 2）。その上、時代の変化に応えるかたちで「公認心理師」（国家資格）、「家政士」（公的資格）など新たな資格が次々と生まれている。特に民間資格は、「協会、団体、企業などが独自の審査基準を向けて人気で認定する資格」（高橋書店 2017, 33）であり、明らかに増加傾向にある。しかし、その動きを規制したり、既存の資格をより細かく整理する動きはほとんど見られていない⁵⁾。資格をめぐるこのような極めて煩雑な状況にもかかわらず、若者を中心に、ありとあらゆる人々が何らかの資格を取得することに躍起になり、時間と体力を消耗しているように見える。大学生も例外ではない。それだけにいくつかの疑問が生じる。まず、それらの資格を仕事で本気で役立てようとしている人はどれくらいいるのかというものである。なぜなら複数の資格や提供情報が整理されないままの状況で、資格がどの程度実際に仕事に役立つかはかなり曖昧なのではないか、それにもかかわらず、なぜ人々は資格取得に邁進できるのかと思わざるを得ないからである。ややもすると、資格を取得すること自体を目的にしまっている人も多いのではないか。

大学生についても似たような疑問が生じる。18歳人口が減り続ける中で、在学中に取得（準備）可能な資格の数の豊富さ、就職実績、国家資格や教員採用試験の合格者数など

を宣伝文句に、受験生の獲得を狙う大学は少なくない。しかし、受験生の中には明確なキャリアプランを持って資格取得ができる学部・学科を専攻する者もいれば、大学の知名度や偏差値を優先して、合格した学部・学科をとりあえず専攻する者もいる。後者が資格取得を中心に据える学部・学科を専攻した場合、明確なキャリアプランもないまま、資格の取得を「とりあえずの目標」にすることになりかねず、結果的に日々の授業に身が入らず、資格取得を在学中に断念したり、失敗したりする可能性が高まる。たとえ資格取得に成功したとしても、資格を実際の仕事に活かさなければ「必要以上に資格を持っている」人になるだけである。大学は、このような学生をはじめ、資格取得を目指すすべての学生のために今一度、現在の資格自体が、そしてそのための教育が本当に彼女らの将来（あるいは生涯）のために役立つようなのか、もし課題があるとすればそれは何かを明らかにして、彼女らを導く必要がある。そのためには、まず、誰が、どのような資格を、どれくらいの期間にわたって、どのように活かしているのか、さらには、どの程度の収入を得ているのか、どの程度の仕事内容に対する満足度を得ているのかなどを示して、キャリアプランを立てる上での予備知識として活用させるなどの取り組みが必要だ。同時に、転部を希望する者に対して柔軟な対応することも求められる。本稿では、その必要性の認識を唱えるべく、女子大学で取得可能な代表的な国家資格を例に挙げ、それらの資格の効用を経済的効用と非経済的効用に分けて考察し、今後の教育上の課題について明らかにする。

2. 先行研究の検討

2.1. 女性と資格、収入、仕事内容に対する満足度の関係

「客観的な仕事上の成功」を示すのに給与と昇進の二つが広く使われている (Seibert, Crant, & Kaimer, 1999)。では、何が給与（収入）に影響を与えているのか。労働政策研究・研修機構が2008年と2009年にWebモニター14万人を対象に免許、検定、資格所持の状況などについて実施した調査によると、我が国では「収入に一番大きな影響を持つのは性別、次いで男性では年齢、女性では学歴」であった (西村 b, 2010, 174)。「・・・少なくとも性別や学歴による賃金格差を資格によって解消・縮小することは難しいと」(阿形, 2010, 115) ということになる。世界経済フォーラムが2017年秋に刊行した『グローバル・ジェンダー・ギャップ報告書2017』によると、我が国の男女が同じような仕事から得られる収入について、男性を100とした場合に女性は67、推測される稼得収入について、男性を100とした場合に女性は52しか得ておらず (World Economic Forum 2017)、「収入に一番大きな影響を持つのは性別」であることは疑いの余地がない⁶⁾。しかし、このような傾向は必ずしも我が国特有ではない。例えばドイツの医師のキャリア上の成功をジェンダーの視点から見た Evers & Sieverding (2013) は、キャリアの中断や高校時代の成績などが男女に共通する給与の予測因子になっていることの他、女性の場合には

子どもの数がキャリアの中断に明らかに正の関係を示す一方、男性の場合に明らかに負の関係を示すことを報告している。いいかえれば、女性の場合には育児負担の大きさが給与額を減らし、男性の場合は大黒柱としての責任感の強まりが給与額を増やすというかたちで表れるというのである。それは、たとえ医師のような社会的には高収入を得ているイメージがある人たちであっても、女性は出産による「マタニティ・ロス」あるいは「マタニティ・ペナルティ」を被るのであり、結局は性別が収入の多寡に大きな影響を及ぼしていることを示している。

ただ、資格がまったく役に立たないわけではない。資格は「学歴、性別にみると、高い収入を得ることに影響を及ぼして（傍点は西尾による）」（西村 b, 2010, 174-175）おり、「入職に必要であったり、仕事遂行上役立つとされる資格は見出すことができ」（同上）る。例えば医師免許は、女性の中で高い収入をもたらす。また、「女性においては高卒、大卒ともに入職あるいは仕事遂行上の資格の有効性の評価が収入に最も影響を及ぼし、男性では高卒、大卒ともに年代が収入に対して最も影響を及ぼしていた。このことから、女性については、入職あるいは仕事遂行上、資格が有効である場合、男性に比べて資格が収入に与える影響が大きくなるといえる」（同上, 175）。具体的には、例えば高卒女性の場合は証券外務員や食品衛生管理者などのように入職時に資格を所持することが必要とされたり、大卒女性の場合は公認会計士や弁護士や検事などのように仕事遂行上役立つ資格を所持する場合は高い収入を得られる可能性がある（同上, 176）。大卒女性に限ってみれば、結局は「・・・収入に最も影響する要因は資格の仕事役立ち度である」（佐藤 2010, 138）り、「資格が『非常に役立つ』かつ職業分野が『専門・企業サービスの職業』『教育・研究の職業』である場合には高収入につながる」（同上）るが⁷⁾、「これらの職業に就いていても『まったく役立たない』資格しか保有していない場合はより低収入とな」（同上）ることがわかっている。国家資格のうち特に業務独占資格のような難易度が高く、取得困難な資格を所持していれば高い収入を得られるということでもなければ、『専門・企業サービスの職業』『教育・研究の職業』に就いていれば高収入を得られるというわけでもなく、資格と職業（分野）のマッチングがあつてはじめてそれが可能になるといって良いだろう。

さらに、岩脇（2010）によれば、「MOS ワード上級」、「MOS ワード一般」、「生命保険募集人資格」、「損害保険募集人資格」の4つの民間資格⁸⁾は、数ある民間資格の中でも資格所持者の最終学歴が「大卒文系」で女性比率が高いという特徴があるだけでなく、「費用対効果が最も高い資格」⁹⁾である。したがって、大卒女性が事務職や販売職に就く場合には上記の4つの資格が活かしやすい。ただし、あくまで「費用対効果が高い」ということであり、一般的には国家資格の業務独占資格を所持している場合のような高収入は望めないことと、資格と実際の仕事とのマッチングが大前提であることは留意しておく

必要がある。

では、仕事内容や仕事から得られる満足度のような「主観的な仕事上の成功」は誰が、どのように、どの程度感じているのだろうか。橋本（2018）は日本の女性の階級において、「中小企業のおかみさんたち」、「経営者の妻たち」、「ダブル・インカムの人たち I」、「専業主婦のコア・グループ」など、17 グループに分けて仕事内容や仕事から得られる満足度、そして生活への満足度について分析をしている。そのうち、職業を持つ 12 グループ中、ホワイトカラーの夫を持ち、自らは主に企業や自治体、学校などで働く女性たちを「ダブル・インカムの人たち I」と名づけた上で、同グループの特徴を「自分の仕事内容に満足している人の比率は 45.6%で、職業をもつ 12 グループの中で最高である。また自分の仕事による収入に満足している人の比率は、いちばん高い『中小企業のおかみさんたち』に大きく水をあけられているとはいえ、29.7%で二番目に高い。（中略）自分を幸せと考える人の比率は 79.0%で、最も高い。」（172 頁）とし、仕事内容および収入に対して満足している豊かなグループであることを報告している。同時に、高等教育を受けた経験の有無や本人収入の平均値の差から、「大卒の上級専門職と、必ずしも大卒ではない下級専門職（看護師、保健師、保育士など）の間」（173 頁）に格差があるとし、同グループの生活への満足度が意外に高くないのは、主に下級専門職女性たちの満足度が低いことによる」（同頁）としている。これらの下級専門職女性たちのうち大卒であればそうでない女性たちに比べて満足度が高くなる傾向はあるものの、これらの専門職は専門職でありながら収入が低くとどまっている職業として知られており（橋本 2018 によれば上級専門職の 382 万円に対し、293 万円）、生活への満足度は収入がある程度上昇しない限り高くなることは想像しにくい。

以上、ここで扱ってきた大卒女性と資格に関する先行研究を概観する限り、大卒女性の場合、公認会計士や弁護士や検事などのように仕事遂行上役立つ資格を所持し、実際の仕事で活用している場合に象徴されるように、「専門・企業サービスの職業」か「教育・研究の職業」に役立つ資格を取得して、実際に活用している場合に高い収入を得ている。いかえれば、女性が高い収入を得るためには、国家資格の業務独占資格を所持し、かつ実際の仕事で活用するのが手っ取り早いといえよう。資格を取得するには高い能力が求められるため、実際にそれがかなう人は極めて限定されるが、これらの人々は資格取得による高い経済的効用を得ている、あるいは「客観的な仕事上の成功」を収めているといえる。

また、大卒女性が自分の仕事内容や自分の仕事による収入に対する満足感や自分を幸せと捉えるなどの「主観的な仕事上の成功」を収めるためには、主に企業や自治体、学校などで働き、特に上級専門職として働くとその可能性が高まることが示されている。この場合、上級専門職とは、管理職というより、むしろ個人の専門知識や技術によるパフォーマンスによって組織目標の達成に貢献することを意味している。この意味で国家公務員や地

方公務員の大卒・上級職や教員は含まれることになる。

女性らが所持する資格と実際に就く仕事をマッチさせることによって経済的効用が得られることや、そうすることによって仕事内容や収入などへの満足度も高まる可能性が高いことをどの程度認識しているかわからないが、資格取得を目指す主な理由は、それらを（漠然と）期待しているからであると予想される。

2.2. 母娘の間で人気の職業と資格の関係

資格取得を通じての将来への期待は母娘の間で人気の職業にも表れている。株式会社クラレが2016年3月に小学校を卒業した子どもの親300名を対象に将来娘に就かせたい職業について調査したところ、1位 看護師（13.3%）、2位 教員（9.7%）、3位 公務員（8.7%）、4位 薬剤師（6.0%）、5位 保育士および医師（ともに5.0%）であった。9位に栄養士・調理師（3.0%）も挙がった¹⁰⁾。娘を持つ親は、娘に対して女性というだけで評価がされにくかったり、結婚や出産などのために辞めざるを得なくなったりする企業に就職するのではなく、たとえ女性であっても、あるいは結婚や出産を経験したとしても仕事を継続したり、中断したとしても再就職しやすいような職業を望んでいることがわかる。そのような仕事の多くは、女性就業者が多く、かつ職名に「師」や「士」を含む専門性の高い資格や免許を必要とする職業である。

同様の傾向はGMOリサーチ株式会社が2017年に実施した調査結果からもうかがえる。同社は11 - 18歳の女子中高生595名と女子中高生の娘を持つ30 - 59歳の有職女性600名の計1,195名を対象に働き方改革に関する意識調査を実施し¹¹⁾、働き方改革への期待内容や希望する職業についての娘と母親の意識のギャップを探っている。女子中高生の「将来就きたい業種」と母親の「娘に将来就いてほしい業種」について見てみると、ともに1位に挙がったのは「医療・福祉」（女子中高生23.2%、母親29.8%）であり、2位以降については、女子中高生は「教育（18.7%）」、「広告・出版・デザイン（15.8%）」、「サービス・レジャー（10.4%）」、母親は「官公庁・公社・団体（27.3%）」、「あてはまるものはない（27.0%）」、「メーカー（13.7%）」、「教育（13.3%）」であった。2位以降の傾向をみると、女子中高生は仕事に面白み、やりがい、活発さを求めているのに対し、母親は手堅さや安定を求めていることがわかる。やはりこの調査においても、母親は看護師、薬剤師、教員、公務員など、専門性の高い資格や免許を必要とする職業に就いてほしいと願っていることが明らかである。

前述の橋本（2018）によれば看護師、保健師、保育士などは「必ずしも大卒ではない下級専門職」であるが、医療技術・知識の高度化・複雑化や大学で幼稚園等教員免許と保育士資格の両方を取得する機会が増えたことにより、大学の看護学部や教育学部などに進学・卒業後、これらの仕事に就く者が増えていることも事実である¹²⁾。我が国の大学進

学率は2017年現在、大学（学部）進学率（過年度卒含む）は52.6%に達し、過去最高を記録しており（文部科学省 2017）、我が国の大学教育がM・トロウのいう「ユニバーサル・アクセス段階」に入って久しいことも無関係ではないだろう。すなわち、若者の二人に一人が大学に進学する時代になり、親は子を専門学校や短期大学ではなく、大学に進学をさせることに義務感を持ちやすく、子は大学に進学することに義務感を持ちやすくなっている。今後はますます短期大学や専門学校ではなく大学に進学することを優先し、その上で在学中に資格取得を目指す娘とそれを促す親が増えるだろう。

2.3. 資格の効用の曖昧さと本稿の視角

しかし、先ほども述べたように、資格取得に強いことがとかく大学の宣伝のために強調される一方、その資格が実際にどの程度の効用をもたらすのか、具体的には経済的効用および非経済的効用をもたらすのかについて明示されることはほとんどない。また、先述したように資格は実際の仕事とのマッチングがあってはじめて生きてくるのであり、マッチしていなければ「宝の持ち腐れ」に終わるのだが、そのリスクが知らされることもほとんどない。例えば『『高等学校教諭免許』『中学校教諭免許』『学芸員』は、資格を取得していても資格と同一名称の職業や関連職業に就く人が極めて少ない『死蔵率』の高い資格である』（阿形 2010, 84）が、大学が学生の科目履修登録を受け付ける前にその説明を行うのはまれだろう。

以上のような問題点を考慮し、本稿では女子大学で取得可能な国家資格を中心に、資格の効用を経済的効用と非経済的効用の両面から検討し、教育上の課題を明示する。具体的な方法として、（1）先に述べた女子中高生や女子中高生の娘を持つ親などが将来就きたいあるいは就かせたいと考えている人気の職業について、資格を取得するための教育を行っている大学について調べるために、全国の大学を共学大学と女子大学に分類し、それぞれの分類（グループ）の中で、どれくらいの数の大学がどのような学部系統の学部・課程・学科を開設しているかについて、その数と全大学数に占める割合を求めることにする。そうすることにより、共学大学と女子大学で開設されている学部系統の学科の共通点および相違点を明らかにすることができると思われるためである。次いで、（2）看護師、教員、公務員、薬剤師、保育士、医師など母娘に人気の職業のうちのいくつかを例に挙げて、女性がそれらの資格を活かして働いた場合、どれくらいの収入を得られるのかについて推測する。各資格に関する「客観的な仕事上の成功」の程度が明らかになると考えるためである。なお、仕事内容に対する満足度など「主観的な仕事上の成功」に関しては、考察のところで言及するにとどめる。

3. 調査方法

(1) について、調査には、旺文社(2017)『螢雪時代4月臨時増刊 全国大学 学部・学科案内号(2017年入試対策用)』を用いた。本資料には個々の大学が開設している学部・学科の名称が明記されているだけでなく、「学ぶ内容」に関する詳細な説明が加えられており、専攻やコースの名称、取得可能な資格や免許の名称も書かれている。本研究に類似した研究であれば一般的に用いられそうな文部科学省による「学校基本調査」よりも、大学ごとの情報が記載されており、学部系統、学科、取得可能な資格の種類の関係性を把握しやすかったためである。

(2) について、共学大学より女子大学で取得可能な資格のうち、代表的なものについて、女性がそれらの資格を活かして働いた場合、どれくらいの収益を得られるのかについて、厚生労働省による「平成28年賃金構造基本統計調査」を用いて検討した。具体的には、それぞれの資格を取得するのにかかる費用や年収(きまって支給する現金給与額×12か月分+年間賞与その他特別給与額の合計)などを求め、それぞれの資格による収益の比較を行った。

4. 結果

2016年現在、わが国には共学大学673校、女子大学76校の計749校存在する(学部学生のない学校28校を足すと777校になる)(文部科学省2017a)。多くの大学は労働市場のニーズに応えるべく、様々な教育を実践してきた。特に女子大学の多くは、社会に有益な女性の育成を教育目標に掲げ、女性が比較的多く、かつ就業上、資格の所持を必要とする専門職に関わる学部・学科を開設し、教育にあたってきた。具体的には、教員養成系の課程・学科(女子大学76校中52校が開設、68.4%)、栄養学・食物学(47校、61.8%)、児童学・子ども学(43校、56.6%)、福祉学(21校、27.6%)、看護学(20校、26.3%)であり(表1参照)、それぞれの専攻分野で小学校教員免許、栄養士免許¹³⁾、管理栄養士免許¹⁴⁾、保育士免許などの取得準備ができるようになっている(表2参照)。2016年現在、小学校課程で学ぶ全学生のうち女子学生が占める割合は53.4%、食物学で90.3%、看護学で89.6%となっており、専攻する学生は女子に偏る傾向がみられた(文部科学省2017bを用いて西尾が算出)。そしてそのような学生の多くが、大学卒業後、幼稚園教諭、薬剤師、看護師、(管理)栄養士などとして活躍していることが予想される。

表1 共学大学・女子大学別にみた学部・課程・学科

	共学大学 673 校中		女子大学 76 校中	
	数	割合 (%)	数	割合 (%)
教育・教員養成系学部系統				
教員養成系の課程・学科	207	30.8	52	68.4
社会・社会福祉学部系統				
福祉学	145	21.5	21	27.6
薬学部系統				
薬学	79	11.7	4	5.3
看護・医療・栄養学部系統				
医療・保健学	157	23.3	6	7.9
看護学	242	36.0	20	26.3
栄養学・食物学	99	14.7	47	61.8
家政・生活科学学部系統				
家政・生活科学	12	1.8	31	40.8
児童学・子ども学	124	18.4	43	56.6

文部科学省（2017a）と旺文社（2017）をもとに西尾作成。

2016年現在、大学の学校数は777校（国立86校、公立91校、私立600校）。通信教育のみを行う学校（私立7校）を除いた学校数。

学部学生のない学校が28校（国立4校、公立4校、私立20校）ある。したがって学部学生のある学校は749校である。そのうち、共学校が673校、女子校が76校である。

表2 大学の学部・課程・学科と免許・資格の関係

	代表的な分野・課程・学科名の例	取得または受験可能な免許・資格の例
教育・ 教員養成系統学部系統	（教育学、教員養成系、教育支援等 その他の分野のうち） 教員養成系分野：学校教育教員養成課程、児童教育学科、中等教育教員養成課程、学校教育課程、養護教諭養成課程 教育支援等その他の分野：教育支援課程、教育協働学科	幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状、中学校一種免許状、（国語、社会、数学など）、特別支援学校一種免許状、養護教諭一種免許状 特別支援学校教諭一種免許状
社会・社会福祉学部系統	（社会学、福祉学の分野のうち） 福祉学分野：社会福祉学科、児童福祉学科、福祉心理学科、医療福祉学科、教育福祉学科	社会福祉士、介護福祉士、精神保健福祉士
薬学部系統	薬学科、薬科学科、医療薬学科、創薬科学科、生命薬学科	薬剤師（6年制学科に限り受験可能）

看護・医療・栄養学部系統	看護学分野：看護学分野：看護学科、保健学科、保健看護学科、人間看護学科 医療・保健学分野：保健学科、理学療法学科、リハビリテーション学科、作業療法学科、臨床検査学科 栄養学分野：健康栄養学科、栄養学科、管理栄養学科、栄養科学科、食物栄養学科	看護師、保健師、助産師、養護教諭一種免許状 理学療法士、視能訓練士、言語聴覚士、作業療法士、臨床検査技師、臨床工学技士、診療放射線技師、救急救命士、歯科衛生士 栄養士、管理栄養士
家政・生活科学部系統	家政・生活科学：人間生活学科、生活環境学科、家政学科、生活文化学科、環境デザイン学科 児童学・子ども学：児童学科、子ども学科、児童教育学科、子ども教育学科、子ども発達学科	栄養士、管理栄養士、インテリアプランナー、一級・二級建築士、保育士、幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状 保育士、幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状
全学部系統対象	全学部・課程・学課対象	国家公務員一般職（大卒程度枠）、国税専門官、労働基準監督官、地方公務員（大卒程度枠）

旺文社（2017）をもとに西尾作成。

では、それらの職業に就いた時の資格の効用を経済的効用という視点から見た場合に、職業間でどのような違いがあるのだろうか。それを分析した結果が表3である。薬剤師を筆頭に、看護師、理学療法士、作業療法士など医療系は幼稚園教諭などの教育系や管理栄養士などの家政系に比べると資格取得にかかる授業は高めだが、年収¹⁵⁾も高く、資格取得による収入総合計から資格取得にかかる授業料を差し引いた資格取得による収益¹⁶⁾も高くなるという傾向がみられた。「人の生命や身体の安全の保護を意図して設計された資格であ」（岩脇 2010, 97）り、「費用対効果が高いことは常識的な結果」（同上）なのかもしれない。一方で個々の資格について見ると、年収自体は薬剤師の方が看護師よりも10万円強高いが、薬剤師の方が4年制課程卒業および6年制課程卒業のいずれの場合であっても、看護師より資格取得による収入総合計および資格取得による収入総合計から資格取得にかかる授業料を差し引いた資格取得による収益が低かった¹⁷⁾。

表3 女性に人気の職業に関わる資格とその種類・資格取得にかかる授業料・年収・正規雇用期間中の資格取得による収入総合計

資格名	資格の種類	資格取得にかかる費用	合格率%	正規雇用者の平均年齢(d)	勤続年数	所定実労働時間数	超過実労働時間数	決まって支給する現金給与額(c)	年間賞与その他特別給与額(f)	年収(e)+(f)×12=(g)	資格活用年数(d)-22(薬学6年制の場合のみ)(d)-24=(h)	資格取得による収入総合計(推定値)(g)×(h)=(i)	資格取得による収益(i)-(c)=(j)	資格名
	入学金(a)	授業料×在学年数(b)	合計(a)+(b)=(c)					所定内給与額						
幼稚園教諭	国家	245,257	3,067,052	3,312,309	—	32.7	2	225,700	631,300	3,339,700	10.7	35,734,790	32,422,481	幼稚園教諭
薬剤師(4年制)	国家、業務独占	329,859	5,642,604	5,972,463	71.6	37.8	9	345,700	770,700	4,919,100	15.8	77,721,780	71,749,317	薬剤師(4年制)
薬剤師(6年制)	国家、業務独占	329,859	8,463,906	8,793,765	71.6	37.8	9	345,700	770,700	4,919,100	13.8	67,883,580	59,089,815	薬剤師(6年制)
看護師	国家、業務独占	281,678	4,175,932	4,457,610	88.5	39.3	7	330,700	826,600	4,795,000	17.3	82,953,500	78,495,890	看護師
理学療法士/作業療法士	国家、業務独占	263,575	3,948,580	4,212,155	90.3/83.7	31.4	5	271,600	674,500	3,933,700	9.4	36,976,780	32,764,625	理学療法士/作業療法士
臨床検査技師	国家、業務独占	263,575	3,948,580	4,212,155	78.7	38.6	9	310,300	861,700	4,585,300	16.6	76,115,980	71,903,825	臨床検査技師
診療放射線技師	国家、業務独占	263,575	3,948,580	4,212,155	85.4	—	—	—	—	—	—	—	—	診療放射線技師
歯科衛生士	国家、業務独占	263,575	3,948,580	4,212,155	93.3	33.9	6	257,800	393,400	3,487,000	11.9	41,495,300	37,283,145	歯科衛生士
栄養士	公的	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
管理栄養士	国家、名称・必置	244,557	3,190,568	3,435,125	—	35.5	7	236,300	587,700	3,423,300	13.5	46,214,550	46,214,550	栄養士
保育士	国家、名称独占	244,020	3,054,176	3,298,196	31.9	36.3	4	221,900	584,200	3,247,000	14.3	46,432,100	43,133,904	保育士

厚生労働省(2017)、高橋書店(2017)、旺文社、教育情報センター(2017)をもとに西尾作成。
 本研究ではあくまで厚生労働省による「賃金構造基本統計調査」の結果に表れる常用雇用者の資格活用年数などを推定しており、非正規雇用者として資格活用をした場合などは考慮していない。また、常用雇用者として転職すれば、資格活用年数なども大きく変化する可能性はあるが、我が国の女性は常用雇用と常用雇用で再就職することは困難になる傾向があるため、常用雇用の再就職を考慮していない。
 調査の対象は、「5人以上の常用労働者を雇用する民営事業所(5~9人の事業所に限る。)及び10人以上の常用労働者を雇用する公営事業所を対象とし、都道府県、産業及び事業所規模別に一定の方法で抽出した78,085事業所(厚生労働省2017)。
 「平成28年6月分の賃金等(賞与、期末手当等特別給与額については平成27年1年間)について、平成28年7月に調査を行った」(同上)。
 ここでいう「賃金」は、厚生労働省(2017)の「主任用の定業」の通り、「6月分の所定内給与額をいう。」「所定内給与額」とは、労働契約等であらかじめ定められている支給条件、算定方法により6月分として支給された現金給与額(きまって支給する現金給与額)のうち、超過労働給付額(1)時間外勤務手当、(2)深夜勤務手当、(3)休日出勤手当、(4)宿日直手当、(5)交替手当として支給される給与をいう。)を差し引いた額で、所得控除等を控除する前の額をいう。
 小学校教諭、特別支援学校教諭、社会福祉士、介護福祉士、精神保健福祉士、保健師、養護教諭、規範訓練士、言語聴覚士、臨床工学校能士、診療放射線技師、救急救命士、管理栄養士、インテリアラブリーダー、一級建築士、二級建築士に関する賃金情報についてはともども明らかにされていない場合と女性の場合のみ明らかにされていない場合がある。
 資格の種類や合格率については、2017年5月公表の最新のデータに基づく(高橋書店2017)。
 資格取得にかかる授業料については旺文社「教育情報センター(2017)」の「公立・私立大分野別 初年度納入金平均額(円)」(4頁)の私立大のものを参考として使用した。理学療法士/作業療法士、臨床検査技師などについては個々の区分がなかったため、同資料の「看護・医療・栄養学部」系統の「医療・保健学」分野の入学金と授業料を用いた。管理栄養士については、「家政・生活科学部」系統の「食物学」分野の入学金と授業料を用いた。
 ここで用いる(d)は、平均年齢を指し、資格活用年数(正規雇用時のみ)の計算式を「(d)-22」とした。ただし、薬学(6年制)の場合のみ24で計算している。

5. 考察

就職を希望し、就職先を絞る場合、初任給や年収だけを調べるのではなく、被雇用者の勤続年数や離職率などを調べることが重要であることは広く知られている。いくら初任給や年収が高くても、長続きしなければ、あるいはすぐに離職しなければならないようでは、生涯賃金という観点からみた場合に思わぬ落とし穴があるためである。たとえば薬剤師（6年制）と看護師を比較した場合、前者の方が資格取得に要する就学年数が6年間と後者よりも2年間長い。その分、薬剤師の資格の評価も高くなり、結果的には年収がもっと高くなったり、仕事自体も看護師ほどきつくないため資格活用年数も長いようなイメージがある。しかし、実際にはそうではないことがわかる。資格取得にかかる就学年数が長く、年齢的に遅くに就職した分（、そして費用も高かった分）、結婚や出産などいかなる理由があっても長く働くという選択をするのかと思いきや、そのような女性は少ないのかもしれない。そのようなことも一因となり、薬剤師の資格取得による収益は看護師に比べて低いものといえる。

ただ、2006年以降、薬剤師養成のための薬学教育は4年制課程から6年制課程に移行した。より多くの教育投資のもと、より高度な知識と技術を身につけた6年制課程卒業の薬剤師が大半を占めるようになれば、表3中の薬剤師の年収や資格取得による収益も増加する可能性がある。同様に、看護学部を開設する大学が増加する中、看護師養成のための看護学教育も3年制課程の看護短期大学や看護専門学校を卒業した看護師に代わって、4年制大学を卒業した看護師が多くを占めるようになれば、看護師の年収や資格取得による収益も増加する可能性がある。今後、薬剤師や看護師がこのような就学期間の長期化と年収などの上昇を受けて、就業を継続し、資格活用年数を伸ばすのか否かは資格の経済的効用にかかわってくるため、注視する必要がある。

また、仕事内容がきつかったり、人間関係が複雑な傾向のある職業であると仕事自体は好きであっても、長くは勤められないという問題が出てくる。このような状況では、年収だけでなく、資格取得による収益も上がらず、結局、職業資格の経済的効用は低くとどまってしまうことになる。さらにもっと深刻なケースは、資格を実際の仕事で活用せず、資格取得のための教育を投資ではなく、消費に終わらせてしまう場合である。仕事に就くのであれば長く続けられるに越したことはない。なぜなら、長く続けられるということは経済的効用も仕事内容への満足度などの非経済的効用も維持されるからである。

さらに、ここで扱った資格を所持していたり、それらの資格を活用して実際に仕事をすることによって、女性特有の非経済的効用を得ている人たちが一定数いることも想像される。幼稚園教諭、薬剤師、看護師、（管理）栄養士、保育士などの職業は、多くの女性が妻や母として担っている女性役割、いいかえれば「子どものしつけや教育を担う」、「家族を食生活の面から管理し、健康を守る」、「病人の世話をする」など家庭（私的領域）で女

性が一手に担うべきとされてきた家庭役割の延長線上にあるものである。そして、家庭では無償労働（アンペイドワーク）として成り立っているが、労働市場（公的領域）で担うことにより、有償労働（ペイドワーク）に変わるものととらえることができる。女性らは女性役割とされるものを私的領域と公的領域で演じることにより、仕事の身近さを感じたり、仕事をする事の安心感を得たりしているのかもしれない。女性としての強みを活かしていると捉えている人もいるだろう。

他にも非経済的効用が期待できる。それらの女性役割をイメージさせるような資格を所持していたり、それらを活用して実際に働いていたりする女性には「優しい」、「子ども好き」、「面倒見が良い」などのイメージを他者から持たれやすい、あるいは少なくとも（特に男性から）そのようなイメージを持ってもらえるのではないかという期待を持てる。看護師や薬剤師などとして、医療現場で働いていれば、収入の高い医師と出会い、結婚に至るチャンスも少なくないかもしれない。そして実際に結婚に至った場合には、高収入の男性を得たという意味で経済的効用があったと捉えることが可能である。結婚を望む女性やその娘を持つ母親らは、そうした非経済的効用や経済的効用を期待して、資格取得を目指したり、資格取得を促す可能性がある。「資格を持っていれば、家族に万が一のことが起こっても安心」という安心感を持てたり、実際に役立てることもできるだろう。したがって、職業資格の効用を就労収入という経済的側面のみから捉えて、資格の効用を議論することは、特に女性の場合について慎重になる必要がある。

6. おわりに

本稿の目的は、就職実績、国家資格や教員採用試験の合格者数などを宣伝文句に、受験生の獲得を狙う大学が多い中、取り扱う資格が経済的効用および非経済的効用の面からどの程度学生らの人生に役立ちそうなのか、さらには教育上の課題は何かについて明らかにすることにあつた。そのために、女子大学で取得可能な代表的な国家資格を例に挙げ、それらの資格の効用を経済的効用と非経済的効用に分けて考察した。女性は「お金に疎い」ことが再三指摘される中（松並・西尾 2018；西尾 2015；Nishio & Matsunami 2012；Lusardi, Mitchell & Curto 2010；Timmermann 2000）、女性に人気がある職業資格について、取得にかかる費用や資格取得によって得られる収益を数値化し、それらの資格の共通点や相違点を比較して示すことによって、資格取得とその長期活用の意義を再確認する契機になったのではないかと考える。また、職業資格の非経済的効用についても考察したことにより、資格取得には経済的効用のように数字で表すことのできない側面があることがわかった。しかし、非経済的効用については、人が期待するほど実際には効用がもたらされないリスクがある。このような点については、資格取得教育と合わせて、キャリア教育やジェンダー教育を実践することを通じて、知識を補完していく必要があるだろう。

最後に、本研究の限界について述べる。我が国には数えきれないほどの資格があり、その種類や活用方法も様々だが、本稿ではほんの一部の職業資格しか扱っておらず、非経済的効用の検証も十分ではない。今後は、より多くの資格について経済的効用や非経済的効用を研究する必要がある。特に非経済的効用については個々の資格所持者に対して面接調査を実施するなどして、より詳細を明らかにする必要があるだろう。

注

- 1) 『この資格をとれば手当が支給される』『受講するだけで簡単に国家資格がとれる』『近く国家資格になる』等の虚偽のセールストークを用いて、講座の受講を強引に勧誘する商法（全国大学生生活協同組合連合会）、いわゆる「資格商法」も広がっている。
- 2) 「法律に基づいて国あるいは国から委任を受けた機関が実施する試験などにより、一定の行為を行うことを許可する資格。取得が難しい資格も多いが、抜群の安定性があり、社会的信頼性も高い。企業や事務所などを運営するうえで規定人数以上の取得者を置かなければならない資格もある（必置資格）」（高橋書店 2017, 33）。なお、国家資格は「業務独占資格」と「名称独占資格」の二つに分類される。弁護士、行政書士、公認会計士などは、「国家資格には特定の業務を行うために、その資格を取得することが必要」（同上）で、「資格がなければその業務を行うことが禁止されている」（同上）「業務独占資格」である。一方、中小企業診断士、管理栄養士、保育士などは、「その資格の呼称を有資格者以外が利用することはできないが、資格がなくても有資格者と同様の行為は可能」（同上）な「名称独占資格」である。
- 3) 「商工会議所、中央職業能力開発協会を含む、地方行政機関やそれに準ずる機関が実施する資格」（高橋書店 2017, 33）で、「国家資格と民間資格の中間に位置付けられる。取得すると一定の能力が認められ、キャリアアップも可能」（同上）である。
- 4) 「協会、団体、企業などが独自の審査基準を設けて任意で認定する資格」（高橋書店 2017, 33）であり、「独立やキャリアアップ、スキルアップに有効な資格だけではなく、生活に役立つ資格、趣味の幅を広げる資格などバラエティーに富んでいる」（同上）が、「実施団体や資格の認知度などによって信頼性が変わる」（同上）ため、注意が必要である。
- 5) 一方、例えば韓国における職業資格の数は、2015 年末基準で約 20,000 種にのぼっている（労働政策研究・研修機構 2016）。また、イギリスでも 1980 年代に大小約 600 の資格授与機関（Awarding Organization）が認定する資格・認定証の数は 6000 種に及んでおり、1980 年代後半以降、その整理が積極的に行われている（稲川 2014）。
- 6) 我が国の経済、教育、健康、政治の 4 分野の平均男女平等度は、144 か国中 114 位、経済分野のみについても 114 位であった。
- 7) 「専門・企業サービスの職業」は例えばファイナンシャルプランナー（CFP）や不動産鑑定士、「教育・研究の職業」は例えば公認会計士や弁理士である。

- 8) 前者 2 つは入職時の「有利」度からみて、後者 2 つは職務上の「有効」度からみて「費用対効果が最も高い資格」となっている。
- 9) 岩脇 (2010) は「資格取得に要する時間が短いと考えられている資格」を「費用対効果が最も高い資格」と定義している。
- 10) 男の子については、1 位 公務員および研究者 (ともに 13.0%)、3 位 エンジニア (9.2%)、4 位 医師 (7.9%)、5 位 会社員 (7.2%) であった。
- 11) 用いられた調査方法は、女子中高生に対しては、LINE リサーチを活用したスマートフォン調査、女子中高生を娘に持つ有職女性に対しては GMO リサーチ提携モニターへのインターネット調査である。尚、女子中高生については保護者の同意を得て実施された。詳細については、GMO リサーチ株式会社のホームページを参照のこと。
- 12) 「日本における看護職の教育課程は、1990 年頃より大学教育へと急速に移行し、看護系大学の数は、この 25 年で 20 倍以上に増えている」(中村 2017, 858)。
- 13) 「栄養士は、栄養士養成施設で学び卒業することで、都道府県知事の免許を受けて『栄養士』になることができ」(日本栄養士会 2018) る。
- 14) 「管理栄養士は、管理栄養士養成施設で学び、管理栄養士国家試験に合格し、厚生労働大臣の免許を受けて『管理栄養士』になることができ」(日本栄養士会 2018) る。
- 15) 表 3 内の (g) にあたる。
- 16) 表 3 内の (j) にあたる。
- 17) 薬学部の 6 年制課程は 2006 年に開設されたため、実際には 4 年制課程を卒業している薬剤師が多いと思われる。

参考文献

- 阿形健司 (2010) 「第 4 章 職業に関する資格所持の有効性の検討」労働政策研究・研修機構『我が国における職業に関する資格の分析—Web 免許資格調査から』(労働政策研究報告書 No.121-1 2010)、99-117 頁。
- Evers, A. and Sieverding, M. (2013). “Why do Highly Qualified Women (Still) Earn Less? Gender Differences in Long-Term Predictors of Career Success”, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 00, No.0, pp. 1-14.
- 藤本真 (2015) 『企業における資格・検定等の活用、大学院・大学等の受講支援に関する調査』(労働政策研究報告書 JILPT 調査シリーズ No.142 2015 年 5 月)。
- GMO リサーチ株式会社 (2017) 女子中高生とその母親世代に「働き方改革に関する意識調査」を実施～女子中高生の「働き方改革」の認知度は 6 割弱、家庭への影響は「特になし」が約 9 割という結果に～ <https://www.gmo.jp/news/article/?id=5884> アクセス日 2018 年 3 月 1 日。
- 橋本健二 (2018) 『新・日本の階級社会』、講談社現代新書。

- 稲川文夫 (2014) 「第 1 部 イギリスにおける資格制度」労働政策研究・研修機構『イギリスにおける能力評価指標の活用実態に関する調査』（資料シリーズ No.141）13-54 頁。
- 岩脇千裕・阿形健司 (2010) 「第 3 章 資格の費用対効果」労働政策研究・研修機構『我が国における職業に関する資格の分析—Web 免許資格調査から』（労働政策研究報告書 No.121-1 2010）、79-98 頁。
- Johnson, G. J., & Johnson, W. R. (2000). "Perceived overqualification and dimensions of job satisfaction: A longitudinal analysis", *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, Vol.134, No.5, Sep, 2000. pp. 537-555.
- 株式会社クラレ (2016) 「小学 6 年生の『将来就きたい職業』、親の『就かせたい職業・2016』」
http://www.kuraray.co.jp/enquete/occupation/2016_s6/girls.html アクセス日 2017 年 12 月。
- 厚生労働省 (2017a) 「平成 28 年賃金構造基本統計調査」<http://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/chingin/kouzou/z2016/dl/03.pdf> アクセス日 2018 年 3 月 1 日。
- 厚生労働省 (2017b) 「平成 28 年賃金構造基本統計調査 職種・性・年齢階級別きまって支給する現金給与額、所定内給与額及び年間賞与その他特別給与額」<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00450091&tstat=000001011429&cycle=0&tclass1=000001074669&tclass2=000001074675&tclass3=000001074676> アクセス日 2018 年 3 月 1 日。
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. and Curto, V. (2010) "Financial Literacy among the Young", *Journal of Consumer Affairs* Vol.44, No.2, pp. 358-380.
- 松並知子・西尾亜希子 (2018) 「女子大学生のキャリアプラン選択の規定要因—稼得意識、進路選択に対する自己効力、自尊感情、職業観」神戸女学院大学「女性学評論」第 32 号、25-52 頁。
- Maynard, D. C., Brondolo, E. M., Connelly, C. E. and Sauer, C. E. (2015). "I'm too good for this job: Narcissism's role in the experience of overqualification", *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 64, No.1, Jan, 2015 pp. 208-232.
- Maynard, D. C., and Parfyonova, N. M. (2013). "Perceived overqualification and withdrawal behaviours: Examining the roles of job attitudes and work values", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 86, No.3, Sep, 2013 pp. 435-455.
- 文部科学省 (2017a) 「平成 29 年度学校基本調査（確定値）の公表について」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/02/05/1388639_1.pdf アクセス日 2018 年 3 月 11 日。
- 文部科学省 (2017b) 「平成 29 年度学校基本調査 関係学科別 学生数」<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001110643&tclass2=000001110730&tclass3=000001110731&tclass4=000001110733&second2=1> アクセス日 2018 年 3 月 25 日。

- 中村伸枝 (2017) 「看護・医療・栄養学部系統 看護学分野」旺文社 (2017) 『螢雪時代 4 月臨時増刊 全国大学 学部・学科案内号 (2017 年入試対策用)』旺文社、858-859 頁。
- 日本栄養士会 (2018) 管理栄養士・栄養士を目指す方へ <https://www.dietitian.or.jp/students/dietitian/> アクセス日 2018 年 3 月 15 日。
- 西村公子 (2010a) 「第 1 章 調査の目的、方法とデータ作業 1 問題意識」労働政策研究・研修機構『我が国における職業に関する資格の分析—Web 免許資格調査から』(労働政策研究報告書 No.121-1 2010)、1-2 頁。
- 西村公子 (2010b) 「第 7 章 総括」労働政策研究・研修機構『我が国における職業に関する資格の分析—Web 免許資格調査から』(労働政策研究報告書 No.121-1 2010)、1-2 頁。
- 西尾亜希子 (2012) 「第 6 章 貧困化する女性—貧困予防策を探る」、川島典子・西尾亜希子編著『アジアのなかのジェンダー』、ミネルヴァ書房、107-129 頁。
- Nishio, A. and Matsunami, T. (2012) “Career Planning from a Financial Perspective: An Investigation into Female Students’ Attitudes to Work, Family and Money”, *Journal and Proceedings of the Gender Awareness in Language Education*, 2012 pp. 38-58.
- 旺文社 (2017) 『螢雪時代 4 月臨時増刊 全国大学 学部・学科案内号 (2017 年入試対策用)』旺文社。
- 旺文社 教育情報センター (2017) 『29 年度 学費平均額—学部系統別に初年度納入金の平均額を算出!』 http://eic.obunsha.co.jp/pdf/educational_info/2017/0818_1.pdf アクセス日 2018 年 3 月 15 日。
- 労働政策研究・研修機構 (2016) 韓国における職業資格の現況—運営実態と就職への影響 http://www.jil.go.jp/foreign/jihou/2016/09/korea_01.html アクセス日 2018 年 2 月 1 日。
- 佐藤舞 (2010) 「第 5 章 資格と収入の関係についての決定木分析による検討」労働政策研究・研修機構『我が国における職業に関する資格の分析—Web 免許資格調査から』(労働政策研究報告書 No.121-1 2010)、118-141 頁。
- 全国大学生生活協同組合連合会 「悪徳商法に気をつけよう」 <http://www.univcoop.or.jp/fresh/life/multilevel/multilevel02.html> アクセス日 2018 年 2 月 1 日。
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). “Proactive personality and career success”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, pp. 416-427.
- 高橋書店 (2017) 『2019 年度版 資格取り方選び方全ガイド』高橋書店。
- Thompson, K. W., Sikora, D. M., Perrewé, P. L., and Ferris, G. R.(2015). Employment qualifications, person-job fit, underemployment attributions, and hiring recommendations: A three-study investigation. *International Journal of Selection and Assessment*, Vol. 23, No.3, Sep, 2015 pp. 247-262.
- World Economic Forum 2017, Japan, Global Gender Gap Report 2017, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2017/dataexplorer/#economy=JPN>, アクセス日 2018 年 3 月 10 日。

全国大学生生活協同組合連合会「悪徳商法に気をつけよう—増えている電話勧誘による資格商法」
<http://www.univcoop.or.jp/fresh/life/multilevel/multilevel02.html> アクセス日 2018年3月4日。

私立高等学校の生徒募集戦略 —女子大学附属高等学校のパンフレット分析—

Strategies for Recruiting Students at Private High Schools : Analysis of “School Brochures” Issued by High Schools Attached to Women’s Colleges/Universities

安東 由則* ・ 橋詰 啓子**

ANDO, Yoshinori & HASHIDUME, Keiko

目次

はじめに：研究の背景と目的

1. 私立男女別学高校を取り巻く現状
2. 先行研究
3. 女子大学併設（附属）高校「学校案内」の分析
（1）調査目的・方法および研究視点
（2）「学校案内」パンフレットの集計結果と分析
4. まとめと課題

注

引用文献

* 文学部教育学科・教授／教育研究所・研究員

** 教育研究所・助手

はじめに：研究の背景と目的

本研究は、教育研究所の特別研究「私立中学・高等学校の動向とサバイバル戦略」の一環として取り組む共同研究である¹。この特別研究の目的は、第二次ベビーブーム後、学齢人口が減少する中で、私立学校はどのような動きをしてきたのかを示すデータを作成するとともに、進学率の上昇が望めない中でどのようにして新たな存在意義を提示して、生徒を獲得し、サバイバルを図ってきたのか、また図ろうとしているのかを探ることである。これを通じて、本学の附属中高のみならず、私立の中学・高校の学校運営に示唆を提示することができると思う。

少子化が進行し、出生率はや出生者数の減少にはなかなか歯止めがかからない。2016年に生まれた出生数は97万6979人となって100万人を下回り、特殊出生率は1.44にすぎず²、1990年代から様々な施策（エンゼルプラン、新エンゼルプラン、子ども・子育て応援プランなど）が実施されてはいるが、なかなか出生率は上昇していない。大学においては18歳人口がさらに減少する中、定員割れを起こす私立大学が4割を超すなど（日本私立学校振興・共済事業団、2016）³、大学のサバイバルが叫ばれるようになっている。2018年には18歳人口の減少幅が大きくなることから、「2018年問題」などとも呼ばれてきた。当然、私立高校ではその3年前から、私立中学では6年前から入学年齢人口の減少にさらされている。よって、私立中学・高等学校において、生徒募集はサバイバルをかけた逼迫した問題となっているのである。大学とは異なり、高校進学率は98%を超えた飽和状態で、これ以上伸びる見込みはないのであるから、なおさら私立高校の生徒募集は深刻なものとなる。これに加えて近年、私立高校の授業料支援をかなりの程度おこなう自治体も増えてはきているが限定的であり、授業料負担という面において、私立学校に通うことによる経済的負担は大きく、生徒募集において不利な面は否めない。

私立高校は、様々な面で公立以上にバラエティに富む。入試難易度や設置学科では公私ともに幅広いが、私立の設置者は宗教団体から個人まであり、必然的に設立目的も多様である。学校の経済的基盤や学校規模の差も大きい。また、女子校・男子校といった別学は圧倒的に私立に多く、設置形態も中学校・高等学校の6年一貫教育であったり、小学校からの12年一貫、小学校から大学まで16年、あるいは中学校から大学までの10年であるなど実に様々な形態がある。こうした多様な背景をもつ私立高校が、どのようにしてサバイバルを図っているのかを探る手段の一つとして、本研究では各高校が毎年配布している『学校案内（パンフレット）』に着目した。それには、各学校が受験生やその保護者、中学教員らに対して、各校の何をアピールポイント（有名進学大学、推薦入学、カリキュラム、コース、宗教、施設、学校行事、留学など）としているかを把握することができるからである。よって、この共同研究の一つの柱は、少子化という厳しい環境の中における私立高等学校のサバイバル・ストラテジー（Survival Strategies）を明らかにすることに

ある。

本論文では、女子大学併設高校（附属高校を含む）を対象とする。その理由の一つは、本学が女子大学であり、附属高校をもっているということである。これに加えて、今後、対象高校を広げて分析を進めていくにあたり、数が限定され、ある程度同質的な女子大学併設高校を対象に試行することで、分析の枠組みを固めていくということもある。

残念ながら、今回の研究においては10年前、20年前の資料をもたないため、女子大学併設（附属）校において育てたい人間像やカリキュラムの変化、併設大学との関係や大学進学についての捉え方の変化を把握することができない。よって、現時点における考え方、取り組みを分析することとなる。時系列比較については今後の課題とする。

1. 私立男女別学高校を取り巻く現状

私立の男女別学高等学校をとりまく状況を概観すると、その現状は厳しい。高等学校においても共学化が進行しており、2000年以降の首都圏では、早稲田実業（2002年）、早稲田大学本庄（2007年）、明治大学附属明治（2008年）といった伝統的な男子校が共学化していった。さらに2016年には男子校の法政大学第二が共学化し、法政大学女子は2018年より法政大学国際となって共学化する。女子校から改称・共学化したかえつ有明（2006年—嘉悦女子より）や広尾学園（2007年—順心女子学園より）などは、その後、大学進学実績を伸ばし、入試難易度を大きく上げた。関西でも、2005年に啓明女学院高等学校が啓明学院高等学校となって共学化し、男子校であった関西学院高等部は2017年度から完全共学化した。この他、関西有数の進学校である洛南が2006年に、同じく高槻が2017年に男子校から共学へと切り替えた。少子化が進行し、受験生の共学志向が強くなっていると言われる近年、別学から共学化する中学・高等学校は確実に多くなっており、進学実績のある男子有名進学校も女子受験生を集めるようになってきた⁴。男子の有名進学校からも女子は有望な募集対象になってきたのであり、そうならざるを得なかった。

兵庫県と大阪府における私立高校の共学化の傾向を図示したのが図1と図2である。1955年から2015年まで5年ごとに、共学校数の推移を線で、女子校、男子校それぞれが直前の5年間に共学化した数の累計を棒で示している。いずれも、1990年頃までは男女別学が多かったのであるが、1990年代に入ると共学化する学校が増加していき、2000年代になるとさらに加速した。兵庫県における、2015年の共学校数は、1990年の2倍になり、私立高校52校中、共学校の割合は44.2%

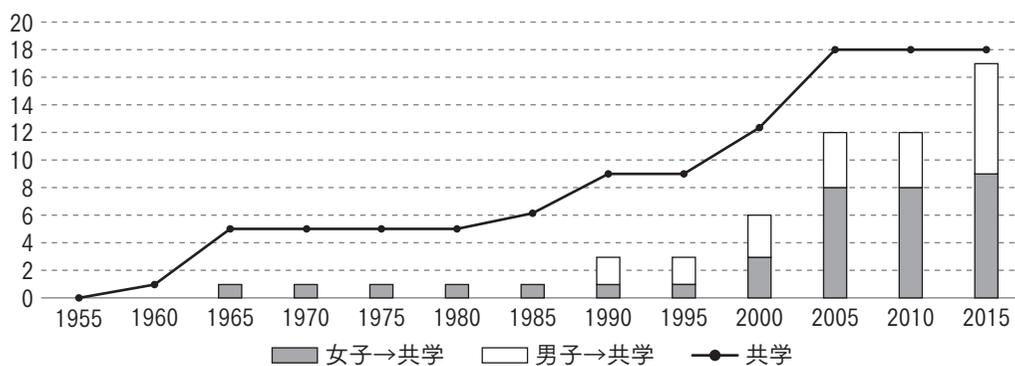


図1. 共学校数と共学化校数（累積）の推移（兵庫県）

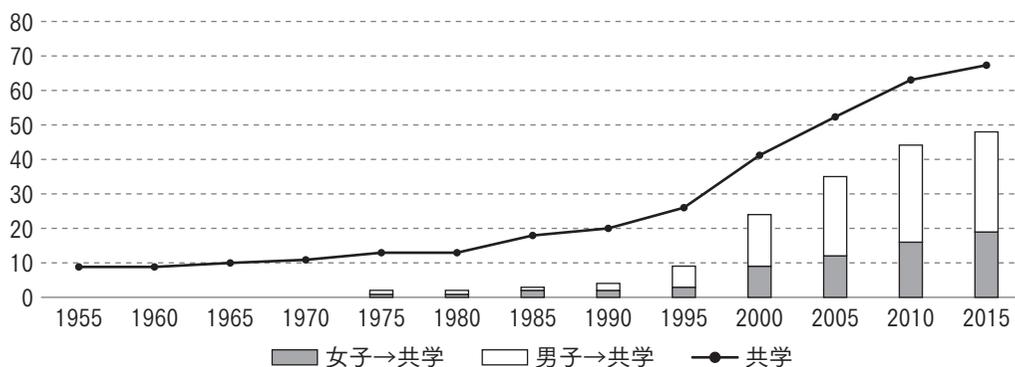


図2. 共学校数と共学化校数（累積）の推移（大阪府）

（出典：図1、図2とも、『全国学校総覧』各年、原書房（東京教育研究所））

となった。同じく大阪府では、2015年における共学校数は1990年に比べて2.5倍近くに増加し、私立高校95校に占める共学校の割合は70.5%まで上昇している。兵庫県はまだ別学の高校の方が多いが、大阪府では共学校が7割を占めるまでになっており、特に1990年代後半以降、男子校からの共学化の流れが強くなったことが分かる。

このような中、女子校、とりわけ女子大学併設（附属）の高等学校（あるいは中高一貫校においては中学校）においては、受験生集めが厳しくなっていると推察される。私立女子大学73校中、66校に併設高校があり（安東 2007, 479-480頁の資料3を基に再確認）、かつては、併設の女子大学までの一貫教育、エスカレーター式の進学を売りにして生徒募集をできていたものが、通用しなくなってきた。なぜなら、女子の4年制大学進学率は大きく伸び（1990年：15.2%、2000年：31.5%、2016年：48.2%）⁵、その進学学問領域も、女子大学に多くあった人文系学部や家政系学部への進学から、社会科学系、医療系、理科学系へと多様化し、共学志向が強くなっているからである。こうした現状に

あって、生徒募集で一層厳しい状況に置かれている女子大学併設（附属）高校がどのように自校を特徴づけ、何を受験生にアピールしているのか、その際、併設女子大学への進学、他大学への進学をどう位置付けているかを明らかにし、その生き残り戦略を把握する。

2. 先行研究

私立高校のサバイバル・ストラテジーを真正面から取り上げた学術研究は、管見においてあまり見当たらない。例えば、『日本私学教育研究所紀要』において、「私立学校をとりまく諸事情と今日的課題」や「公立高校のコース編成と私学の対応」などがあり、『月刊高校教育』では「私学におけるマーケティングを考える」、「特色ある、個性ある私学」の連載の他、私学の特色ある教育をPRしていることがある（以上、安東 2016）。しかしながら、これらは短い論文あるいは記事がほとんどで、むしろ、中学や高校の受験雑誌・商業雑誌（『週刊ダイヤモンド』や『プレジデントファミリー』など）、あるいは商業書籍（漆 2010；田野瀬 2015 など）において、特色あるカリキュラムや進学実績の伸びた学校の成功事例が紹介されている場合が多く、学術レベルで分析されている研究はあまりない。

次に、パンフレットを分析対象とし、その言説を分析している研究についても検索したが、高校のパンフレット分析については、見つけることができなかった（安東 2016 参照）。ただ、大学のパンフレットやHPに言説に注目した先行研究はいくつかある。大阪女子大学のゼミで行った研究（井上他、1996）では、女子大学のパンフレットを資料として、そこに現れた言説や写真を対象として分析することを通して、どのような「女子大イメージ」が作り上げられているのかを、多面的に、詳細に明らかにしている。佐野（2002）は、女子大学のパンフレットを分析対象とした研究であるが、大学のマーケティングという視点から数量的に分析し、特色と属性の関係を検討しているが、そこに現れた内容解釈という視点はない。森山（2005）は、紙媒体のパンフレットではなく、大学の宣伝、受験生へのアピールに積極的に使用されるようになったウェブ上の大学HPに着目し、そこに掲載された学長メッセージのみを対象としてジェンダーの観点から言説の分析を行ったものである。安東・鎮（2008）の研究も、女子大学を対象としたもので、先述の井上らによる研究を参照しながら、女子大学が“女子大学”をどう自己規定しているのかを言説から探っている。分析の対象は、学生募集用のパンフレットと、『自己点検・自己評価報告書』に現れた言説であり、そこから女子大学の存立意義や女子教育の意味付けなどを明らかにしようとした。橋本ら（2017）は、上記の研究は対象が限定されていたり、記述的な分析にとどまっているなどの課題があるとして、総合的な視点から、計量的・客観的に言説の分析を行った。女子大学70校と女子大学から共学化した45校のHP

に掲載された「学長メッセージ」の言説を分析対象とし、そのテキストデータをコード化したものを数量的手法を用いて分析を行ったものである。学長メッセージの言説内容（自己認識）が大学属性などによってどのような差異があるかを、数量的に明らかにしようとした意欲的な研究である。

以上のように、先行研究では高等学校のパンフレットやHPと対象とした研究は少ないようだが、大学、特に女子大学のパンフレットやウェブ上のHPにある言説を分析対象とした研究はいくつか見られた。テキストを対象としながら、高度な数量的分析を取り入れるなど様々な分析が行われるようになってきている。しかしながら、数量的な研究は全体の傾向はつかめるものの、記述内容の吟味・解釈まで入っていくことはできない。当然のことながら、どちらが優れているとは言えず、研究目的に沿った方法を取ることになる。本稿ではこれまであまりなされていない私立高校のパンフレットを対象とする研究であり、最初のステップとして、まずパンフレットの概要（構成内容や特徴）を把握し、今後、共学校を含めた分析につなげることをしたい。

3. 女子大学併設（附属）高校「学校案内」の分析

（1）調査目的・方法および研究視点

最初にも述べたように、私立中学・高等学校を取り巻く諸状況が大きく変化する中で、「私立中学・高校は、今日どのような経営戦略をもち、この大競争時代を生き抜き取り組みを行っているのか、その現状をまとめ、分析することを通じて、今後の私立中学・高校の教育や経営に役立てていく」という目的で、この調査研究を始めた。生徒募集のために毎年作成される「学校案内（以下、パンフレット）」には、建学理念を念頭に、現代の私立中学・高校での取り組みをまとめたものであり、その紙面を通じて受験生および保護者に向けてアピールしたいポイントや特徴（カリキュラム、学校行事、学校生活、受験・進路指導など）を明確に示している。したがって「学校案内」を分析することは、現在の私立中学校・高等学校の状況や姿勢や特徴とともに、今後の時代に即した改革への取り組みを知ることができる資料であると考え、これを分析対象とした。

調査対象の範囲は、近畿地区では兵庫県、大阪府、京都府の私立中高のすべて190校、全国の私立中高では、北海道から九州地区（近畿を含まず）の女子大学併設中高（以下では、基本的に併設を主として使用する）25校と設定し、これらの学校に研究の趣旨を記した依頼書と返信用封筒を送付した。私立高校の資料収集期間及び回収率は以下の通りである（併設高校からの返送はなく、併設中学校からのみ返送があった3校については、今回の返送数には含めていない）。

資料収集期間：2015年7月1日～7月31日

(今回の研究では、期間後に返送されてきたものについても調査対象に含めた)

回収率：発送 215校 (うち近畿地区 190校、近畿外の女子大学併設 25校)

返送 146校 (うち近畿地区 125校、近畿外の女子大学併設 21校)

回収率 67.4% (うち近畿地区 65.8%、近畿外の女子大学併設 84.0%)

送付依頼をして返送された私立高校 146校の他、返送されてこなかったが本研究において収集が必要と考え個別に資料請求をした 12校 (うち、女子大併設 5校：近畿 4校と近畿外 1校) を合わせた 158校が調査対象である。本論文については、その中でも私立女子大学併設高校 35校 (近畿 13校：近畿地区 8校+個別請求 4校+武庫川女子大附属 1校/近畿以外 22校：近畿以外 21校+個別請求 1校) を対象として分析する。

本論文においては、女子大学併設高等学校を対象を定めたので、以下の点から学校案内パンフレットの分析を行う。まず、①対象校の属性およびパンフレットの概要を確認した後、②見開きと教育方針のキャッチフレーズ (コピー) の特徴、③パンフレット全体の特徴、④併設大学の紹介や進学状況、⑤女子教育の意義、の 5点である。なお、学校案内とともに送付された別冊資料等からも必要情報については分析に含めている。

(2) 「学校案内」パンフレットの集計結果と分析

1) 対象校およびパンフレットの概要

上記手続きによって回収された女子大学併設 (附属) 高校のパンフレット (2015年作成の 2016年度版) は 35部で、建学の精神、教育理念、沿革、カリキュラム、進路状況、学校生活、校長・教員のメッセージ、卒業生のメッセージ、系列大学などについて掲載されている。これらの学校名は、「資料」として論文末に掲載している。パンフレットのサイズは全て A4版であり、高校のみを 1冊にまとめている学校がほとんどであるが、入試情報、進路状況、新設コースなどを別冊やチラシとして作成し、パンフレットに添付している学校 (15校) もあった。

分析対象となった学校の属性を見ていく。所在地域では、東京が最も多く 12校、次に京都 6校、兵庫 5校である (表 1)。大学以外の併設学校をみると、中学は 35校全てにあり、短大は 11校であった。小学校を併設する学校もあるが、この表には掲載していない (表 2)。ただ、本サンプルの場合、同系列の高校が複数校含まれている (大妻女子や共立女子)。

高校の学科構成では、普通科のみが 31校 (88.6%) と 9割近くを占め、普通科と専門学科の併設は 4校 (11.4%) であった (表 3)。専門学科のコース名は、「音楽科」2校 (福岡女学院、華頂女子)、「ファッションテクニクス」 (和洋国府台女子)、「ウィステリア

科」(京都女子)である。京都女子の「ウイステリア科」は京都女子大学への進学を前提として、「国際社会で活躍できる『京女人』を育成」するとして、文化的な習い事(華道、茶道等)や外国語教育を特色としている。普通科では、進路や文理系などによるコース制をとっている高校が多く、2コースが12校、3コースが10校、4コース以上が2校であった(表4)。その内容については後で検討する。

表1 学校の地域

地域	学校数
北海道	1
宮城	1
埼玉	1
千葉	1
東京	12
愛知	2
京都	6
大阪	2
兵庫	5
広島	2
岡山	1
福岡	1
合計	35

表2 併設学校

併設学校	学校数	%
中学	35	100.0
短大	11	31.4
大学	35	100.0

※全35校中

表3 普通科と専門科

学科編成	学校数	%
普通科のみ	31	88.6
普通科と専門科	4	11.4
合計	35	100.0

表4 普通科コースの数

コース数	学校数	%
1コース	11	31.4
2コース	12	34.3
3コース	10	28.6
4コース以上	2	5.7
合計	35	100.0

表5 メッセージ・紹介の有無

メッセージの主	有	%
校長のメッセージ	31	88.6
卒業生のメッセージ	33	94.3
教員メッセージ	11	31.4

※全35校中

パンフレットは、学生や校舎の写真を多用し、視覚的にわかりやすくなっているものがほとんどである。表紙には英語表記があり、見開きは「建学の精神」「学校教育の理念」「校長のメッセージ」などから始まっているものが多い。典型的な構成順としては、「沿革」→「コース紹介」→各「カリキュラム」→「進路指導」・「進路状況」→「教員紹介」「卒業生メッセージ」→「学校生活・クラブ活動」→「設備環境の紹介」という組み立てとなっている。さらに系列大学の紹介や制服の紹介などが盛り込まれているものもある。そのうち、「メッセージ」に限ってしてみると、校長のメッセージは35校中31校

(88.6%)、卒業生のメッセージは 33 校 (94.2%)、教員メッセージや教員の授業紹介については 11 校 (31.4%) で掲載されていた (表 5)。

次に、高校パンフレットの総頁数の分類を表 6 に示している。26~30 頁の分量の冊子が最も多く 22 校、最大は東洋英和女学院と京都光華女子の 42 頁であり、最も少ないものはノートルダム清心の 14 頁、全体の平均頁数は 26.7 頁であった。パンフレットの構成要素が全体の頁数 (平均 26.7 頁) に占める構成比率をみていく。「カリキュラム」「学校生活 (クラブ活動を含む)」「進路」については、平均頁数と比率は、多い順に「学校生活」4.3 頁 (16.1%)、「カリキュラム」は 3.7 頁 (13.9%)、「キャンパスの環境」1.9 (7.1%)、「先輩 (卒業生) のメッセージ」1.7 頁 (6.4%)、「進路」1.7 頁 (6.4%) であった (表 7)。全体の傾向としてクラブ活動や行事を含む「学校生活」の内容に多くの頁を使っており、写真で視覚的に興味を引くように工夫されているものが多い。

表 6 パンフレットの総ページ数

ページ数	学校数	%
15 頁以下	1	2.9
16 ~ 20 頁	3	8.6
21 ~ 25 頁	5	14.3
26 ~ 30 頁	22	62.9
31 ~ 35 頁	1	2.9
36 ~ 40 頁	1	2.9
41 頁以上	2	5.7
合計	35	100.0

表 7 ページ数の比率

トピック	平均ページ数	%
学校生活	4.3	16.1
カリキュラム	3.7	13.9
キャンパス環境	1.9	7.1
先輩メッセージ	1.7	6.4
進路	1.7	6.4

※総ページ数の平均：26.7 ページ

「カリキュラム」については、普通科をコース別にして、学力や目標とする進路に合わせて内容が組み立てられている。コースは文系と理系で分類したり、進学希望の大学別 (国公立大学、難関私立大学、系列大学) などで分類したりしている場合が多い。普通科でのコース分けは、進学大学種別だけでなく、進路分野に応じて多様なコースに分かれている学校もある。平安女学院は 4 コース (アグネスグローバル総合進学・幼児教育進学・エキスパート特進・立命館進学)、樟蔭は 4 コース (特進・進学・児童教育・フードスタディ) などは、学生の進路希望に合わせて特色のあるコースを設けている。

「進路」については、1~2 頁程度であるが、国公立大学や有名私立大学 (早慶や MARCH) の合格数や進学状況を詳細に提示して、併設高校ではあるが他の有名大学への進学実績を大きくアピールしている学校も少なくない。進路指導については、カリキュラムやコースとも密接に関連しているが、「進路」の中で「個別に丁寧な学習指導」を明示している。

2) 見開き頁の内容：アピールポイントの分析

パンフレットの見開きには、キャッチフレーズと共に建学の精神や教育理念、校長のメッセージなどが掲載されている。見開きの頁は最初に目に留まる大事な箇所、学校が強調したいアピールポイントとなっている場合が多い。例えば「凜と輝く自分をつくる」(宮城学院)、「和を深く 洋を広く 私を豊かに」(和洋国府台)、「めざすのは咲き誇る未来」(共立女子第二) などである。教育方針では、学校の教育目標や女子教育の意義を示しており、学校の全体像をイメージさせる効果がある。その「見開き」と「教育方針」にどのような言葉が用いられているかを整理するため、キャッチフレーズに使用されている重要と思われる単語を抽出した(表8)。見開き頁については、同じタイトルで使用している最初の1～2頁を範囲とし、一校より複数の単語を抽出している場合もある。なお、この単語抽出は、筆者(橋詰)とデータ入力補助者の2名で確認を取りながら行った。

表8 見開きと学校方針に見られる単語とその使用回数

言葉	回数
未来・夢	9
女性・女子教育	8
豊か	6
愛・友愛／キリスト教・仏教精神	5
輝く／自立・自律／グローバル／知性	4
精神・清心／理念・伝統／誠実／勤勉／堅実／品格・美しく／学力・勤勉	3
世界／中高一貫／奉仕／可能性	2
真理／真実／サイエンス／協働／調和／社会／物語／充実／完成／謙遜／忠実／捨我精進／いのち／堅忍不拔／忠恕温和／創造／考える心／徳と知／受容力／行動力	1

見開きと教育方針に使われていた言葉として最も多いのが「未来・夢」(9回)で、これからの人生、個々の将来へ向けての希望やその実現に向けた準備といったイメージが語られる。次に「女性・女子教育」が8回カウントされているが、これはむしろ女子校にしては少ないと見ることができるのかもしれない。次に続く「豊か」(6回)同様に、他の言葉との組み合わせで、多様に、曖昧に使われている。宗教的教団によって設立された学校も多いため、設立の趣旨を反映して、「愛・友愛」(5回)や宗教精神の言葉(5回)なども比較的多く見られた。今後、共学校や男子校と比較することで、その差異、女子校の特徴はさらにはっきりしてこよう。「愛」「豊か」「品格」「清心」など抽象的で曖昧、女性を意識したような綺麗な言葉が比較的多い一方、現代社会の方向性に合わせて「グローバル」「世界」「協働」「サイエンス」などの言葉も使われるようになっている。「未来・夢」と

「女性・女子教育」に関するタイトル（キャッチコピー）の一部は以下の通りである。

「未来」・「夢」

- ・一人ひとりの可能性を大きく育み、一人ひとりが輝く未来へ（安田女子）
- ・未来を切り開く大妻の教育（大妻女子）
- ・あなたに。未来のために。神戸女学院だからできること（神戸女学院）
- ・ともに踏みましょう、夢への第一歩（親和女子）
- ・自分らしく輝き、夢の実現を！（京都光華）

「女性・女子教育」

- ・女性を生きる、人を育てる（華頂女子）
- ・美しい女性を育む（武庫川女子）

「女性」と「豊かさ」

- ・「徳と知」が豊かに身についた素敵な女性（ノートルダム女学院）
- ・心豊かな女性をはぐくむ3つの理念（京都女子）

3) パンフレット全体の特徴

パンフレット全体の特徴については、①頁数の割合が多い、②パンフレットの初めの方で強調している、③学校の独自性としての紹介内容を、先述2名のデータ入力者が、パンフレットに強調している「特徴」として判断したものである。その結果、1校平均で

表9 パンフレットで強調している内容、学校の特徴（複数）

内 容	回数
コース別カリキュラム、専門コース	14
英語教育・留学制度、グローバル教育	11
キリスト教の宗教色	9
中高一貫カリキュラム	8
医薬・看護系理系の進学率、理系コース	7
進路指導の充実学力別指導	5
学力重視、学習指導の取り組み、受験体制	5
クラブ活動の充実、学校生活の楽しさ	5
附属大学との連携	4
伝統・歴史のある校風	3
難関大学の進学実績	3
キャリア教育女性の社会進出	2
設備の充実	1

※全35校中

2.2 の特徴を入力した。パンフレットの構成を確認していくなかで、特に強調している内容、学校独自の特徴などを整理すると表 9 のとおりである。

最も多く特集されていたのは、コース別でのカリキュラムや学習指導（14 回）である。次に英語教育や留学制度について（11 回）、キリスト教の宗教色（9 回）であった。次に多いのは 6 年間の中高一貫カリキュラム（8 回）、薬学・看護などの理系コースの充実（7 回）、進路指導の充実や学力重視（5 回）などを特徴としている学校もある。

普通科のコース別カリキュラムについては、進路別コースの指導内容が充実していることをアピールしている学校が多く、特に、英語教育の充実や留学、グローバル教育など以下のような特徴がある。コース別の中で英語に特化している場合や留学を前提としたコースなど多様である。

- ・英語教育や海外の学校との連携など留学制度（東洋英和、広島女学院、大阪女学院、東京家政、跡見学園、昭和女子など）
- ・国際性やグローバル教育を目指している（大妻多摩、大妻中野、実践女子、聖心女子、大妻中野など）
- ・医療・看護系や理工系進学への対応などを強調している学校（大妻嵐山、和洋国府台、椋山女学園、ノートルダム清心、安田女子など）

教育・カリキュラム以外に取り上げられている特徴的なトピック・内容として、以下のようなものがある。

- ・多彩な学校生活やクラブ活動、行事（共立女子、園田学園、親和女子、広島女学院、樟蔭など）
- ・学校の伝統や歴史の詳細な紹介（同志社女子、神戸女学院、東洋英和など）
- ・キリスト教系学校における宗教行事の紹介（上記 3 校の他、平安女学院、藤女子、金城学院など）
- ・日本の文化（華道・茶道など）に関する学習の紹介（京都光華、華頂女子、京都女子）
- ・奨学金制度の充実（和洋九段） など

4) 系列大学への内部進学

系列大学については、程度の差こそあるものの 35 校中 26 校（74.3%）が言及をしている一方、全体の 4 分の 1 にあたる 9 校（25.7%）においては紹介がなされていなかった。系列大学への言及で最も多く説明されているのは、内部進学としての「推薦入学」であり、20 校（57.1%）が明記している。パンフレットの中で系列大学や短大の紹介を行っ

ているのは全体の3分の1にあたる12校(34.3%)、さらに詳しく系列大学の就職状況にまで言及している高校が3校(8.6%)あった(表10)。他大学への進学については、ほとんどの学校が前年度の国立大学や難関私立大学への進学状況や合格実績を示しており、難関校合格の実績をアピールしている学校も目立つ。進学・合格状況を示していない学校は4校であった。

表10 併設大学の掲載内容(複数)

内容	学校数
推薦制度、内部進学	20
大学・短大紹介	12
就職状況	3
全35校中	

併設(系列)大学・短大に関する紹介では、以下のような記述があった。

併設大学への入学

- ・推薦制度として1期専願、2期併願、3期専願がある(実践女子)
- ・併願型特別推薦制度の導入、外部の指定校推薦あり(共立女子)
- ・内部進学として合格を保証しながら他大学への進学を認める(跡見)

高大連携

- ・高校と大学が連携「大学入学前教育プログラム」(ノートルダム清心)
- ・大学キャンパス内の学校ならではの連携プログラム(宮城女学院)

大学紹介

- ・全国の女子大学でも、有数の規模を誇る教育環境がある(安田女子)
- ・全国の女子大最多の7学部を有する女子総合大学、4つの大学院研究科(椋山女学園)
- ・看護大学として国立病院機構と連携し、高度な看護教育を実現(福岡女学院)
- ・高い就職率、教員等採用・資格取得者数、看護学部開設(武庫川女子)

上の例にもあるように、大学進学において、系列大学と他大学への併願が可能であることを明示し、併設・系列大学への進学保証を強く打ち出す学校もある。内部進学を担保しながら、他大学受験、特に難関大学への進学実績をPRするような傾向は、10年くらい前から見られるようになったようだ⁶。

① 内部進学の現状

対象校35校のうち、併設・系列大学への進学状況として、2015年3月卒の卒業生数と内部進学数が明記されている学校をまとめると、表11に示す通り20校ある(但し、聖心女子と大妻中野を除く)。内部進学数をみると、人数が最も多いのは武庫川女子大学附属高等学校331人、京都女子176人であり、100名以上の生徒を内部進学で系列大学

に送り込んでいるのは4校のみである。逆に内部進学数が最も少ないのは神戸海星女子学院4人で、10人台も2校（東洋英和、大阪女学院）ある。取り上げた学校のうち、49名以下が11校と半数を占める⁷。ただ、こうした人数自体は学校規模・卒業生数にもよるので、以下では内部進学率（卒業生のうち併設校大学への進学率）を基準に検討していくこととする。

表11の上から14校のうち、大妻中野を除く13校は、卒業生数がパンフレットに明示されていた学校であり、内部進学者数を卒業生数で除して内部進学率を算出した。聖心女子については、内部進学者数は掲載されていなかったが内部進学率は示されていたので、内部進学数を算出した。大妻中野の場合、内部進学率のみ明示されていたので表に示すとともに、別資料『サンデー毎日特別増刊 高校の実力 2015年度版』から卒業生数を援用し、それをを用いて内部進学者数を逆算した。以上14校はパンフレットから内部進学率を算出できた学校である。表11の下から8校については、内部進学者数は掲載されていた

表11 併設（系列）4年制大学への進学状況

学校名	卒業生	内部進学数	内部4大進学率
聖心女子学院高等学校	122	56**	45.9*
共立女子第二高等学校	192	81	42.2
昭和女子大学附属高等学校	246	91	37.0
樟蔭高等学校	291	102	35.1
福岡女学院高等学校	148	51	34.5
跡見学園高等学校	254	60	23.6
大妻中野高等学校	241	42**	17.6*
広島女学院高等学校	219	34	15.5
大妻多摩高等学校	176	21	11.9
実践女子学園高等学校	262	28	10.7
共立女子高等学校	298	31	10.4
東洋英和女学院高等部	185	14	7.6
大阪女学院高等学校	335	17	5.1
神戸海星女子学院高等学校	144	4	2.8
武庫川女子大学附属高等学校	418	331	79.2
安田女子高等学校	237	115	48.5
京都女子高等学校	393	175	44.5
金城学院高等学校	354	92	26.0
東京家政大学附属女子高等学校	333	86	25.8
ノートルダム女学院高等学校	115	24	20.9
大妻高等学校	256	25	9.8
親和女子高等学校	244	21	8.6

* パンフレットに内部進学者数記載はなく、%のみ記載。

** 卒業生数と内部進学率より算出

注：大妻中野及び武庫川女子附属以下のパンフレットには卒業生数の記載がなかった。ここに網掛けで記している数字は、『サンデー毎日特別増刊 高校の実力 2015年度版』記載の2015年3月卒業生数であり、内部進学率もそれに依拠している。ただし、大妻中野はパンフレットに記載の内部進学率を記載している。

ものの、卒業生数が示されていなかった。よって、内部進学率を算出するため、先述のデータ資料（『サンデー毎日増刊号』）から卒業生数を利用することとした（表 11：網掛けの卒業生数）。パンフレットに記載してある学校の卒業生数とも合致していたので、信頼性は高いと判断した。以下、このようにして得られた 22 校の内部進学率を比較・検討していく⁸。

最も内部進学率が高い学校は武庫川女子大学附属高等学校である。ここで取り上げているのは 4 年制大学への進学率のみなので、短大も併設する武庫川女子大学の場合、実際の内部進学率はもう少し高くなる。この中で、50%を上回るのは武庫川のみであり、その他では高い順に、安田女子（48.5%）、聖心女子学院（45.9%）、京都女子（44.5%）、共立女子第二（42.2%）となり 40%台が 4 校、30%台は 3 校（昭和女子大附、樟蔭、福岡女学院）であった。卒業生の 30%以上が系列大学へ進学する学校は 22 校中 8 校（36.4%）で 3 分の 1 強に過ぎない。その他、20%台が 4 校、10%台が 5 校、10%未満は 5 校で、30%未満の合計は 14 校（63.6%）にのぼる。神戸海星女子学院は 2.8%、大阪女学院は 5.1%に過ぎず、ほとんどの生徒は系列校以外の大学へと進学している。

かつては、併設・系列大学・短大への内部進学率を大きな“売り”としていた併設（附属）高校が、大きく様変わりしているようである。このことは、3)でも確認したように、医歯薬、理系などの進路別コースや進学のためのカリキュラムに力を入れている学校が少なくないことにも表れている。併設大学についてあまり言及しない、あるいは併設大学への進学実績をあまり強調しない学校も見られる。18 才人口がもっと多く、進学競争もまだ厳しかった 10 年前、20 年前においては、エスカレーター式で進学できることを謳った附属や併設高校に進学することも多かったと思われるが、今日においては、卒業生の半分以上が併設・系列大学に進学する学校は極めて少なくなっている。

② 内部進学率の変化

併設大学進学離れの実態を確認するため、パンフレットの分析から少し離れるが、併設大学への進学が時系列でどのように変化しているかを検証することとする。これは、女子大学併設（附属）高校の戦略の変化を見ることでもある。

時系列比較のデータとして、ここでは 10 年前の実態との比較を行う。パンフレットを集めることは不可能なので、『サンデー毎日臨時増刊 高校の実力 2005 年版』を使用することとする。そこから表 11 に掲載している高校のみを取り上げ、併設大学への進学実数をまとめたものが表 12 である。ただし、ここに示されている内部進学者の定義は、“併設高校から推薦によって合格した者の数”であり、“卒業生全体での合格率”と定義されており、表 11 の実際の併設大学への進学者実数とは異なることに注意する必要がある。また、サンデー毎日（2005）の解説によると、「最近、内部進学の特権を保持したまま、

他大学の受験を認める制度を導入する学校が増えてきた」(403頁)として、共立女子や昭和女子を例示している。この頃から、併設校への進学を担保して、他大学への受験を認める学校が増加し始めたようである。以下、表11と12との数字の性質の違いを踏まえながら、併設大学への内部進学実態の変化を、時系列での比較により明らかにする。

表11と比較して気付く点は、比較しうる19校中、2005年の合格率が2015年の内部進学率を5%以上上回っているのは11校(10%以上7校)と多いことである。共立女子や昭和女子など、内部進学を保証したうえで他大学の受験を認める高校がまだそれほどなかったことを考慮すると、表12の合格率は、多くの高校において内部進学率に近い値ではないかと推察される。さらに、表11には掲載していないが、2015年までに10年で4校の短期大学が廃止された(昭和女子、跡見、京都女子、樟蔭)、併設短期大学への進学がごくわずかであったのであるが、2005年時点では短期大学への合格率も5%以上が7校、10%以上が3校ある。4年制と短大の合格率を合算すると、2015年との差はさらに拡大することとなる。

表12 併設(系列)大学への合格者数および合格率

学校名	卒業生	併設大合格者	併設4大合格率	短大合格率
聖心女子学院高等学校	125	89	71.2	
共立女子第二高等学校	204	106	52.0	+ 8.3
昭和女子大学附属高等学校	213	99	46.5	+ 28.6
樟蔭高等学校	426	174	40.8	+ 6.3
福岡女学院高等学校				
跡見学園高等学校	274	80	29.2	+ 0.7
大妻中野高等学校	268	131	48.9	+ 1.9
広島女学院高等学校				
大妻多摩高等学校	123	20	16.3	+
実践女子学園高等学校	305	68	22.3	+ 2.0
共立女子高等学校	446	189	42.4	+ 3.1
東洋英和女学院高等部	193	22	11.4	
大阪女学院高等学校	289	15	5.2	+ 7.6
神戸海星女子学院高等学校				
武庫川女子大学附属高等学校	476	384	80.7	+ 10.5
安田女子高等学校	225	90	40.0	+ 4.0
京都女子高等学校	419	177	42.2	+ 8.4
金城学院高等学校	380	238	62.6	
東京家政大学附属女子高等学校	382	151	39.5	+ 13.4
ノートルダム女学院高等学校	153	14	9.2	
大妻高等学校	266	60	22.6	+ 0.4
親和女子高等学校	325	22	6.8	

※1 2005年3月卒業生の進学状況

※3 データが掲載されていなかった学校は網掛けで示している

出典：毎日新聞社『サンデー毎日特別増刊 高校の実力 2005年度版』

※2 進学率ではなく併設校への合格率を示す

+印：短大が併設されている学校

さらにもう一つの気付くことは、すでに 2005 年時点で、高校によって大きく併設大学への比率が異なっているということである。19 校中、10%未満（4 年制のみ）が 3 校、10%台が 2 校、20%台が 3 校で、30%未満が 19 校中 8 校（42.1%）となっている。系列大学への進学者が少ない併設高校については、併設の学校が短大を主体とするものであったり、4 年制大学が高校よりかなり遅れて設立されるなどして、先に高校が進学校化したというケースもある。あるいは、法人による高校と大学の結びつき方、連携の仕方やその変化によって内部進学割合に差異が生じていると思われる⁹。そうした要因の検討は重要であるが、本稿での目的とは異なるので、別稿において行うこととする。

5) 女子教育の意義

i) 語られた女子教育の意義や方針

35 校のパフレットを調べた結果、「女子教育」の意義や方針について言及していたものは 20 校、そのうち学校長メッセージでの言及が 9 校、教育方針や教育目標としての言及が 9 校、学校の歴史や建学の精神のなかでは 2 校であった。「女子教育」として述べられている内容は、①現代社会での女性への期待（将来像）、②女子教育の特性、③女子教育としての方針や伝統、の 3 つに分類することができると思う。但し、これらは重複して述べられている場合が多い。

①まず「女性への期待（将来像）」としては、今日、“男女共同参画”“一億総活躍社会”“女性活躍推進”などの言葉を政府が使用・喧伝し、女性の社会進出が求められ、期待されている現状を背景として「社会で活躍する」「社会進出」「社会に貢献する」などの文言が 20 校中 17 校と、ほとんどの高校で述べられている。現代社会の特質は、「グローバル化」「男女共同参画社会」「多様化・複雑化」「国際化」といった言葉で捉えられ、このように変化してきた社会に対応できる女子教育が必要であることが強調されている。そのため、これからの女性に求められている役割や能力としては、「スペシャリスト」として専門分野をもつなど「キャリア」を形成することが強調され、そのために集団で「コミュニケーション能力」を発揮し、「リーダーシップ」をとること、さらに英語能力の向上やグローバル化に対応できる「国際性」の育成が説かれている。具体的には、以下のような言説があった。

- ・コミュニケーション能力やリーダーシップを養いライフキャリアを築く（京都光華）
- ・実社会で求められる現場対応能力やリーダーシップ（和洋国府台）
- ・様々な分野でのスペシャリストになれる女性（安田女子）
- ・自らグローバルに活躍し未来設計する女性（昭和女子）
- ・グローバル化に対応できる人材、社会に貢献できる人材（武庫川女子）
- ・豊かな国際性を身につけた現代社会で通用する女性（和洋九段）

②次に「女子教育の特性」としては、旧来からの女性に求める資質や心情といった用語、例えば「美しい」「愛」「豊かな感性」「おもいやり」「感謝」などが使われている。また、「奉仕」「品格」「母親の資質」「礼儀作法」といった言葉で女性としての望ましい役割や態度を示している。

- ・美しさと強さを兼ね備え自分らしく歩いていく女性（華頂女子）
- ・日本の伝統文化、礼儀作法を身につけた女子教育（和洋九段）
- ・真の美しさを身につける女性、恥ずかしくない立居振舞（共立女子第二）
- ・次代を担う子供を養育する母親の資質、豊かな教養、自立の心、家庭経営も含めた自営の力（実践女子）
- ・女性ならではの豊かな感性や思いやりを大切に（藤女子）

③女子教育の方針や伝統としては、男女共学にはない女子校ならではのメリットがあることを示したり、建学時からの伝統や宗教に基づいた人格教育を明示している学校がある。

- ・キャンパス内に年代ごとのロールモデル、多様な進路選択ができることが魅力（東京家政）
- ・「女性学」の科目を設け女性としての生き方を考える（園田女子）
- ・社会的地位が低い時代からキリスト教に基づく女子教育の伝統（宮城学院）
- ・社会のあらゆる方面で「奉仕」をする人を育て上げる（同志社女子）

以上見てきたように、女子教育の意義を示そうとする中、一方では現代社会が求めるグローバル化、国際化する社会へ適応し活躍できる女子の育成を掲げ、他方で伝統的な日本女性としての作法や礼儀、美しさを重んじ、このような意味で男性と異なる女性性を強調していることがうかがえる。

ii) 学長メッセージにみる育成人物像

「学校長のメッセージ」のタイトルに使われている単語については前述したが、語られている内容のなかには、教育目標・方針、女子教育の意義、さらには育成する人間像について言及している。19校の学校長のメッセージから「育成人物像」についての内容を抽出し、コード化して集計を行った（図3）。その結果、最も多く使用されている言葉は「女性・女子教育」（14回）であり、当然ながら女子教育ならではの育成を強調している。例えば、「女性ならではの感性」「しなやかにのびやかに個性を發揮できる女性」「職業人としても有能な女子」「女性の自立」「女性の時代」など、その内容はさまざまである。女子

のみを対象とした学校であるので、ある意味こうした言葉が頻出するのは当然でもある。「しなやかさ」や「女性ならではの」といった言葉は曖昧であるが、女性の特性や独自性を強調するために用いられているものと思われる。

次に多用されていたのが「グローバル・国際性」(10回)で、“2) 見開き頁の内容”でもこうした言葉がよく用いられていた。グローバル化が進行し、官民挙げてさらなる進展が強調されていること、さらに外国語や国際性に対して強い関心をもつ女子を惹きつける意味もあってか、メッセージでも多くの学校がこれらの言葉を強調している。「社会貢献・活躍」(8回)がこれに続き、グローバルとも関連させて、女性が社会的に活躍し、社会に貢献できる人物像を掲げている学校が多い。「一億総活躍社会」「女性活躍促進」などのキャッチフレーズが踊り、女性の社会進出を促そうとしている今日の潮流を捉えている。

続いて、「教養・知識・学力」(6回)、「個性や自分らしさ」(6回)、「行動力・意欲・生きる力」(5回)といった言葉が比較的多く使われており、校長メッセージの中で目指されている女子像を育成しようとしていることがわかる。「愛・優しさ・思いやり」や「奉仕」「品性・美しい」などの女性を意識した単語は使われる回数は少なく、さらに「礼儀作法」「母親の役割」などのいわゆる「良妻賢母」を示すような言葉は少なかった。全体の印象としては、“見開きページの内容”と大きく異ならない。具体的な文言は、図3の下に列挙している。

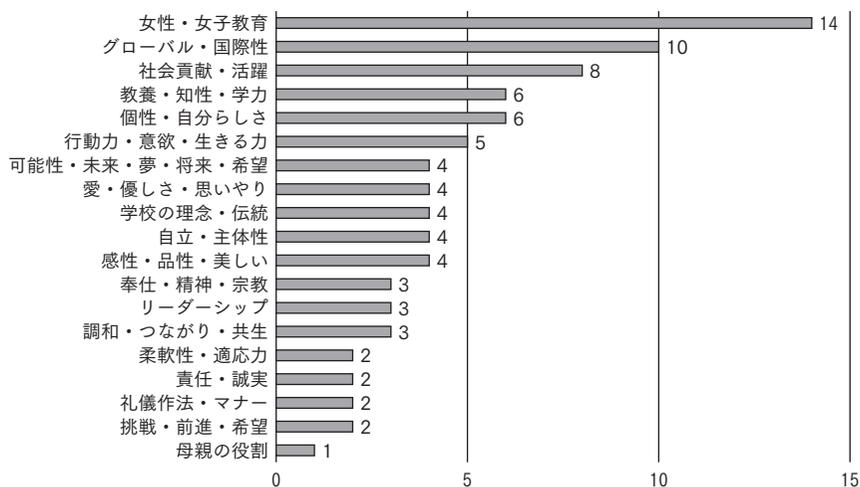


図3. 学校長メッセージの育成人物像の言及数

メッセージ内容の具体的文言

- ・「女性の自立」の道を、今度はさらに広い世界へと伸ばし、国際社会を舞台として、人類のために貢献できる女性を育成する (大妻中野)

- ・英語教育と海外交換留学を通し、豊かな国際性を身につけた現代社会で通用する女性の育成。…しなやかにのびやかに個性を発揮できる凛とした女性を育てる（和洋九段）
- ・「自らグローバルに活躍する未来設計ができる女性」さらには、「グローバル・リーダーへと挑戦する女性」の育成（昭和女子）
- ・21世紀は間違いなく「女性の時代」。同時にグローバル化に対応できる人材、本当の豊かさのために社会に貢献できる人材の育成（武庫川女子）
- ・社会や子どもたちの変化を踏まえて、内面から大切な自分を鍛えて、グローバル社会で女性の力を思う存分発揮できる力を育成する（京都光華）
- ・地球規模でグローバルな活躍が期待される現代社会において、…女性としての感性と女性ならではの視点をもった時代のニーズにこたえられる人間の育成（東京家政）
- ・次世代を育む母の役割の普遍的な重要性を説くにとどまらず、職業人としても有能な女子を育てる（大妻女子）

4. まとめと課題

本論文では、女子大学附属あるいは併設の高校 35 校が発行しているパンフレットを対象として、その内容分析を行ってきた。女子大学に併設された高校の約半数くらいを対象とできたので、ある程度の傾向は把握できたと思う。以下、これまで行ってきた分析結果から得られた知見を 3 点に絞って整理し、今後の研究課題を示しておく。

まず、女子大学の附属あるいは併設高校のパンフレットを概観して特徴的であったことは、中高一貫教育の教育理念や方針、あるいは教育・指導方法や将来的な進路選択の多様性が強調されていた一方で、女子大学の併設（附属）高校としての理念やメリットを示す内容は非常に少なかった点である。そのため、ほとんどの学校において、併設大学とは無関係に大学進学に際しての希望進路（専攻）や学力に応じたコースを設けてきめ細かい指導をする、あるいは国立や有名私立大学への進学実績をアピールポイントとしている場合も多かった。特に、学力、関心、進学希望、将来像などが異なる生徒に対して「個別に丁寧」指導をしていくことに強調点を置く学校が少なくない。生徒募集に係る戦略として併設大学以外の有名大学への進学が重要視されてきていることが分る。こうした傾向はますます加速して、高校とその併設大学の互いの独立性が強まっていくのか、あるいはこれは女子大学併設（附属）高校における特殊事情であって、共学大学の附属高校とは異なるのか。このことを明らかにするために、本研究で収集した共学及び男子校のパンフレットと比較検討していくことになる。

第二は併設大学への内部進学についての捉え方、今後のあり方についてである。35 校中、9 校で併設大学への言及がなされていなかった。また併設校への内部進学者あるいは

率が明らかにされているのは 22 校で、その他の学校では内部進学についての具体的な数字が示されていない。内部進学率が把握できる高校のみを対象とした場合、卒業生の半数以上が併設大学に進学する学校は 22 校中 1 校にすぎず、一方で 20%未満が 10 校、30%未満になると 14 校となって半数を超える。このように、10 年前、2005 年の内部生合格者率（進学率ではない）と比較してみても、高校から併設大学への進学は減少傾向にあることが示された。女子大学とその併設中高の関係は近年大きく変化してきており、少子化が急速に進行するなか、中学・高校は併設の女子大学に内部進学生としてエスカレーター式に送り込むというやり方では生徒募集が困難となり、その相互依存関係から独立し、進学校化するなど独自の運営方針を取るようになってきている。その一方で、強制という形をとらない内部進学の保証は、人を集める道具にも変化しうる。併設大学への内部進学を保証しながら他大学受験を可能とすることで、受験生集めの魅力づくり（エサ）として併設大学との関係を利用しようともしている。併設大学の人気が高くなれば、より効果的となる。サバイバル・ストラテジーの観点からは、これが最も顕著な方策である。こうした関係性の変化やそれを促す要因（例えば、学校法人の方針による大学と併設高校の連携の強さ（あるいは独立性）、大学と高校の設立順、中学・高校および大学の入試難易度、大学の構成学部など）について、今後、なさらなる量的・質的な調査分析が必要となる。

第三は、学長メッセージや卒業生紹介やメッセージなどで語られる文言についてである。「女子教育の意義」については、学校長のメッセージや教育方針の中で語られており、「グローバル・国際性」「社会貢献・活躍」「リーダー」といった言葉を伴いながら社会で活躍する女性を期待している内容が多い。これに呼応するように、社会で活躍する先輩の紹介として、女性職業の定番である教員・保育士・看護師などの専門職の他、医師、一級建築士、弁護士など、理系・文系を問わず、高度な専門職として社会の第一線で活躍する人の紹介とメッセージを掲載しており、これが受験生へのアピールポイントとして位置づけていることが分る。校長メッセージでは、こうした自立志向を強く述べると同時に、“女性らしさ”を表すものとしてよく使用される「思いやり」「美しい」「奉仕」などといった言葉、学校・校長によっては「母親の資質」「女性の品位」といった言葉も使用して女子教育の意義が語られていた。女子教育の特性や意義を強調しようとする際、男性との差異ということで、女性にしかできない子どもを産み母親になることや、女性の美德とされてきた思いやり、美しさ、品格といった紋切り型の言葉を使った表現になっているようにも思われる。職業志向や自己実現、あるいはグローバル化への準備は今後、両性ともに求められていくであろうが、女性教育や女性のための教育のよさを表す際に、女性に対してはこうした言葉が不可避的について回るのか、あるいは新たな言葉が使われるのか、男子と変わらなくなるのか。もちろん、こうした言葉やそれらの内容自体に問題があると

いうのではない。問題は、なぜそれらの言葉が、女性の教育にのみついて回るのかということである。宗教を含め多様な背景を持つ学校法人によって、女性観など考え方の違いもあろう。こうした点も踏まえつつ、今後は男子校、あるいは共学校との比較による検討を進めるとともに、使用される表現や言葉の変化についても注視していきたい。

注

- 1) まだ途上ではあるが、これまで以下のような成果を上げている。
 - ・安東由則 2016、「私立高校に関するデータ集 (1)」『研究レポート』46号、pp.1-35.
 - ・安東由則 2016、「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号、pp.35-51.
 - ・森永直樹・安東由則 2016、「近畿地区における私立高校の入試動向と進学戦略（平成27年度特別研究・私立中高研究会講演記録）」『研究レポート』46号、pp.53-82.
 - ・増田稔・安東由則 2017、「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」『研究レポート』47号、pp.101-125.
- 2) 厚生労働省「平成28年(2016)人口動態統計(確定数)の概況」(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei16/index.html>)
- 3) 日本私立学校振興・共済事業団 (<http://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukouH29.pdf>)
- 4) 各高等学校のHP参照(2018年2月28日現在)
 - 早稲田実業 (<http://www.wasedajg.ed.jp/introduction/history.html>)
 - 早稲田本庄 (<https://waseda-honjo.jp/html/guide/history.html>)
 - 明治大学附属 (http://www.meiji.ac.jp/ko_chu/about/history.html)
 - 法政大学附属 (<http://www.hosei.ac.jp/NEWS/newsrelease/120529.html>)
 - 法政国際 (<https://kokusai-high.ws.hosei.ac.jp/education/>)
 - 広尾学園 (<http://www.hiroogakuen.ed.jp/info/history.html>)
 - かえつ有明 (<http://www.ariake.kaetsu.ac.jp/contents/outline/gakuen/#a03>)
 - 啓明学院 (http://www.keimei.ed.jp/n_aboutschool/aboutschool.html)
 - 関西学院 (https://www.kwansei.ac.jp/hs/news/2016/news_20160829_012574.html)
 - 高槻 (<https://www.takatsuki.ed.jp/annai/ayumi>)
 - 横浜山手女子から共学化した中央大学附属横浜や洛南については、『『共学』化で伸びる高校『別学』支持派もいるが…『共学』進む西、『別学』優位東』『週刊朝日』2014年6月6日号、p.36.
- 5) 政府統計の窓口「学校基本調査 年次統計」(<https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0003147040>)
- 6) 毎日新聞(2005)『サンデー毎日特別増刊高校の実力 2005年度版』には、以下のような解説が

ある。「…最近、内部進学の特権を保持したまま、他大学の受験を認める制度を導入する学校が増えてきた。とくに制限を設けずに他大学受験を認めているのは、共立女子、…昭和女子大付昭和…など。…併設大にない学部・学科のみと条件を付けて他大学受験を認めるのは日本女子大付などである。そのほか、一定の成績を取った者、などの条件を付けるところもある。これらの学校は、併設大の合格を確保してから受験に臨むため、精神的余裕をもって志望大学へチャレンジでき、進学実績を伸ばしている傾向がある。他大学受験を認める付属校は今後も増えることが予測される」（403頁）。中高への受験生集めのためもあってか、他大学受験を認める高校が増加してきたのがこの頃であったようだ。これについては、具体的な例としては、押谷・鈴木（2014）、増田・安東（2017）などを参照。

7) 内部進学者数によるカテゴリー別の表を下に示す。

別表1 内部進学者数

内部進学者数	学校数	%
24名以下	6	27.3
25～49名	5	22.7
50～99名	7	31.8
100～149名	2	9.1
150名以上	2	9.1
計	22	100.0

8) 下の別表2の数字は、合格率であり、実際の進学者ではない。この数字が正確なものであれば、これと表11を比較することで、内部進学が保証された者の数と、実際の内部進学者数の乖離を、学校ごとに確認することができる。なお、学校によっては、内部推薦を受けずに、あるいは併設大の希望学部へ推薦されなかったため、他大学と併設大学の一般試験を受験し、併設大学に入学する場合もあるようだ。

別表2. 女子大学附属高校の内部進学者数および内部進学率

校名	卒業生	内部合格者	内部合格率	校名	卒業生	内部合格者	内部合格率
十文字学園女子	337	22	6.5	共立第二	192	107	55.7
川村学園	92	23	25.0	恵泉女学園	188	11	5.9
聖徳	166	33	19.9	昭和女子	246	161	65.4
取手聖徳女子	122	24	19.7	白百合	177	49	27.7
和洋九段女子	223	6	2.7	実践女子	262	59	22.5
和洋国府台女子	324	50	15.4	札幌聖心	39	14	35.9
跡見学園	254	3	1.2	不二聖心	66	41	62.1
大妻	256	2	0.8	小林聖心	110	21	19.1
大妻多摩	176	0	0.0	清泉女学院	172	9	5.2
大妻中野	241	28	11.6	東京家政	330	81	24.5
大妻嵐山	161	37	23.0	東京家政学院	97	29	29.9
共立	289	109	37.7	東京女子体育	126	9	7.1

校名	卒業生	内部合格者	内部合格率
日本女子	368	301	81.8
日本女子体育	172	25	14.5
鎌倉女子	177	53	29.9
相模女子	320	44	13.8
女子美術	183	113	61.7
東洋英和	185	34	18.4
金城学院	354	176	49.7
椙山女学園	428	280	65.4
名古屋女子	345	54	15.7
京都女子	393	145	36.9

校名	卒業生	内部合格者	内部合格率
ノートルダム女学院	115	35	30.4
樟蔭	291	87	29.9
梅花	186	45	24.2
甲南女子	170	17	10.0
松陰	185	56	30.3
園田学園	172	31	18.0
武庫川女子	417	331	79.4
清心女子	153	35	22.9
筑紫女学園	437	17	3.9

※ 卒業生数は2015年3月卒業生

出典：毎日新聞社 2015、『高校の実力完全版（サンデー毎日特別増刊2015年度版 大学入試全記録）』

9) 大阪女学院の場合、併設大学としては長らく短期大学のみであり、4年制が創設されたのは2004年。東洋英和も同様で、4年制の設立は1989年であった。高校と大学の連携の変化の例では大妻を挙げることができる。大妻高等学校の場合、1991年の併設4年制への進学者率は28.8%、同短大が37.3%で、両者合計で66.1%であった。それが、1993年から内部推薦の大幅な見直しが行われたため、他大学への進学へと大きく舵を切ることになり、2001年の併設4年制11.5%、同短大1.5%まで低下した（安東 2017, 105頁）。

引用文献

- 安東由則 2016, 「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』（武庫川女子大学教育研究所）46号, pp.35-51.
- 安東由則・鎮朋子 2008, 「女子大学の自己像：大学案内パンフレットと自己点検・評価報告書の分析から」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）38号, pp.121-156.
- 安東由則・大竹綾子・藤村真理子 2007, 「女子大学および女子学生に関するデータ」友田泰正・安東由則編『「女子大学の存立意義に関する調査研究」報告書』pp.463-551.
- 井上靖子・大西加愛・難波美都里・堀内圭子 1996, 「女子大イメージの虚と実：パンフレットは何を語るのか」『人間関係論集』（大阪女子大学人間関係学科）13号, pp. 147-189.
- 橋本鉦市・小原明恵・加藤靖子 2017, 「現代女子大学の自己認識に関する一試論：学長メッセージの内容分析」『名古屋高等教育研究』17号, pp.81-99.
- 毎日新聞社 2005, 『サンデー毎日特別増刊 高校の実力 2005年度版大学入試全記録』毎日新聞社
- 毎日新聞社 2015, 『サンデー毎日特別増刊 高校の実力 2015年度版大学入試全記録』毎日新聞社
- 増田稔・安東由則 2017, 「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」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）47号, pp.101-125.
- 森山由紀子 2005, 「女子大学HP学長メッセージに見る、女子大学とジェンダー」『総合文化研究所紀要』（同志社女子大学）22号, pp.5-15.

押谷由夫・鈴木円（友田正泰・安東由則編）2014, 「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」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）44号, pp.23-56.

佐野享子 2002, 「私立大学の個性の特質とその戦略意図に関するマーケティング論的研究：女子大学における学生募集に焦点を当てて」『筑波大学教育学系論集』26号, pp.1-14.

田野瀬良太郎 2015, 『田舎の無名高校から東大、京大にバンバン合格した話：西大和学園の奇跡』主婦の友社

漆紫穂子 2010, 『女の子が幸せになる授業：28 プロジェクト』小学館

全国学校データ研究所（東京教育研究所など）編 各年, 『全国学校総覧』原書房（東京教育研究所）

※ 執筆分担について：執筆については安東が“はじめに”及び1節、2節、4節を担当し、橋詰が3節（但し「4）系列大への内部進学率」は安東）の執筆を担当した。橋詰が執筆した部分については、安東が執筆責任者として加筆・修正を加えた部分がある。

※※ネット資料については、2018年2月28日と3月1日に全て所在の確認を行った。

付記 本研究は、武庫川女子大学より助成を受けた特別研究「私立中学・高等学校の動向とサバイバル戦略」（2015年度から継続）の成果の一部である。

資料 分析資料一覧（2016年度用パンフレット）

No.	学校名	地域
1	藤女子中学・高等学校	北海道
2	宮城学院高等学校	東北
3	東洋英和女学院中学部・高等部	関東
4	和洋国府台女子中学校・高等学校	関東
5	和洋九段女子中学校・高等学校	関東
6	昭和女子大学附属中学校・高等学校	関東
7	大妻中学高等学校	関東
8	大妻中野中学校・高等学校	関東
9	大妻多摩中学・高等学校	関東
10	大妻嵐山高等学校	関東
11	実践女子学園 中学・高等学校	関東
12	共立女子中学校・高等学校	関東
13	共立女子第二中学校・高等学校	関東
14	跡見学園中学校・高等学校	関東
15	東京家政大学附属女子高等学校	関東
16	聖心女子学院初等科・中等科・高等科	関東
17	金城学院中学校・高等学校	中部
18	椋山女学園高等学校	中部
19	京都女子高等学校	関西
20	同志社女子中学校・高等学校	関西
21	ノートルダム女学院中学・高等学校	関西
22	京都光華中学校・高等学校	関西
23	華頂女子中学校・高等学校	関西
24	平安女学院高等学校	関西
25	大阪女学院中学校・高等学校	関西
26	樟蔭高等学校	関西
27	神戸女学院中学部・高等学校	関西
28	神戸海星女子学院中学校・高等学校	関西
29	園田学園中学校・高等学校	関西
30	親和中学校・親和女子高等学校	関西
31	武庫川女子大学附属中学校・高等学校	関西
32	ノートルダム清心学園 清心女子高等学校	中国
33	広島女学院中学・高等学校	中国
34	安田女子中学校・高等学校	中国
35	福岡女学院中学校・高等学校	九州
	個別に資料請求で入手	

回想法研究へのリクルートとリテンションに 関する考察

—鳴松会協力のもとに—

Considerations of Recruitment and Retention of Older Adults for the Guided Autobiography
Research: With “Meisyokai” the Alumnae of Mukogawa Women’s University

中 尾 賀 要 子*

NAKAO-HAYASHIZAKA, Kayoko

目次

はじめに

1. 回想法研究へのリクルートとリテンションに関する
考察に向けた方法
 2. リクルートの経緯
 3. リクルートとリテンションに関わるエピソードと
その背景
 4. リテンションの促進要因
- おわりに

*武庫川女子大学文学部心理・社会福祉学科・准教授／教育研究所・研究員

はじめに

人を対象とした研究活動におけるリクルート（調査対象者の募集）とリテンション（調査対象者の研究参加完遂）は、研究を成功裏に終わらせるための最大の難関といえる（Penckofer, Bym, Mumpy, & Ferrans 2011）。リクルートには調査対象となる人々を一般の中から見出すこと、研究に関する適切な説明を行うこと、研究目的を達成するために十分な数の対象者を探し出すこと、計画した研究の倫理的配慮に則り参加同意を得ることなど複数の活動を含み、さらに参加に同意した対象者を途中で欠落させないリテンションの努力が不可欠である（AHRQ 2017）。研究活動にかかる時間と費用の過小な見積もりや参加者数に関する過剰な期待に対する警鐘はあるものの、リクルートとリテンションに関する実際の努力とその結果についての詳細な報告は極めて少ない（AHRQ 2017）。

一般的に高齢者は、リクルートとリテンションが困難な研究対象として名高い（Curry & Jackson 2003）。高齢者は機能低下や疾病発症、家族介護の発生といった不測の事態など、加齢に伴う変化により研究参加の辞退に至りやすい。また参加する場合は研究者の期待に応える必要があるなど、研究ということばがもたらす印象から参加目的を誤解してしまうこともある。

筆者は2011年から4年に渡り、「日本版ガイドド・オートバイオグラフィー（Guided Autobiography）の妥当性検証」と題した高齢者を対象とする回想法研究を実施した（科研費23530793）。Guided Autobiography（以下、GAB）参加者のリクルートには、武庫川学院の卒業生組織である「鳴松会」の協力を得て、R地区在住の65歳以上の会員880名に依頼文を郵送した。GABは1グループあたり最大8名の参加者を目安とした回想法で、約3ヶ月に渡り週に一度のグループ・ミーティングを実施する。参加者は各回に与えられるテーマに従って事前に回想文を綴り、ミーティングの際はグループメンバーの前で自分の回想文を読み上げることが求められる。メンバーはお互いに受容的な言動と態度で接することが基本ルールとして定められている。参加者が自らの過去を文章化して他のグループメンバーに開示するだけでなく、グループ・ミーティングに最後まで参加を続ける責任（コミットメント）を持つことが、この回想法の特徴といえる。このGABに対して参加希望の連絡があった16名（1.82%）のうち、最後まで完遂した者は11名（1.25%）であったことは、高齢者のリクルートとリテンションの難しさを如実に示した一例といえる。

そこで本稿では、鳴松会会員を対象とした本研究のGAB参加者の選定から終了までの過程をふりかえり、リクルートとリテンションにまつわる各エピソードの原因と結果を考察する。今回の回想法研究の経緯を整理することで、高齢者を対象とした研究や実践計画における留意点が明らかとなり、高齢者を対象とした研究活動の発展に資するのではないかと考える。

1. 回想法研究へのリクルートとリテンションに関する考察に向けた方法

筆者が実施した回想法研究の経緯をふりかえるために、まず GAB 参加者を募集した鳴松会に関する資料を整理した。次にリクルートとリテンションに関わるエピソードの記録を分類し、各エピソードが起こった背景要因を検討した。さらにふりかえりのグループ・インタビューで語られたことばを手掛かりに、GAB 参加者の立場におけるリクルートとリテンションの促進要因を検討した。

上記の方法に沿って分析した結果について、本稿では 1) リクルートの経緯、2)、リクルートとリテンションに関わるエピソードとその背景、3) リテンションの促進要因の順に説明する。

2. リクルートの経緯

まずリクルートの経緯に関する情報の整理から、鳴松会の概要、GAB 参加者の選定基準、そしてリクルート方法と参加回答率について報告する。

(1) 鳴松会の概要

鳴松会（武庫川学院鳴松会 2013）は、武庫川学院の卒業生・修了生全員が入会し、2017 年末現在、国内・海外各地に 21 万人を超える会員が所属する巨大卒業生組織である。武庫川女子大学中央キャンパスに本部を置き、全国各地及び海外に支部が創設されており、各会場では定期的な会合や催事の開催を通して鳴松会会員の交流が図られている。

1944（昭和 19）年 3 月に卒業した武庫川学院高等女学校第 1 期生は、本研究を開始した 2011（平成 23）年には 80 代半ばに差し掛かっていた。わが国では女性の長寿記録が伸び続けていることから（厚生労働省 2017）、女性高齢者に限定した回想法は、高齢者支援の現場の様相と符合する。さらに本学の中等及び高等教育を受けた女性たちのその後の人生を知る機会にも成り得ることから、総合すると鳴松会を通して参加者を募るメリットは大きいと考えられた。

(2) GAB 参加者の選出基準

鳴松会の協力の下に GAB 参加者を募集するにあたり、筆者が最も懸念した点は交通アクセスであった。加齢によるさまざまな変化は、時に高齢者の行動範囲を狭めてしまう。特に 3 ヶ月近くに渡る研究活動への参加維持には、予期せぬ身体的変化に見舞われやすい高齢者において通い易さがカギとなる。もう一点は、年齢層である。例えば 65 歳以上を対象とすると、下限の 65 歳に対して上限となる会員の年齢は 80 代半ばであり、その差は 20 年近くとなってしまう。研究計画を具体化する途上で、どの地域の鳴松会会員がどれくらいの頻度で中央キャンパスに来学して来るのか、また年齢の開きは地域によって異なるのかなど、鳴松会会員の現状について不明な部分が浮上した。

そこで鳴松会事務局に相談したところ、交通アクセスのよい R 地区には 65 歳以上の鳴

松会会員が 1000 人近く居住しており、また近年は予期せぬ体調不良や入院・入所などで高齢の鳴松会会員の連絡が滞る傾向があるとのことであった。年齢の開きによる違いについては、各支部では同期のつながりよりは、寧ろ世代を超えた同窓生としての活動が活発であるとのことから、まずは R 地区在住 65 歳以上の会員を対象として募集を掛けてみるようになった。尚、研究活動のタイムラインは表 1 のとおりである。

表 1. 調査開始前から終了までのタイムライン (2014 年)

時期	実施内容
6～7月	鳴松会事務局との相談
7～8月	R 地区在住の鳴松会会員に対する研究参加への依頼
8月中旬	参加希望者への連絡と調整
9月上旬	グループ顔合わせ
9月中旬	GAB 第一回
12月上旬	GAB 最終回
12月下旬	総括 (ふりかえりのセッション)

(3) リクルート方法と参加回答率

リクルートのために個別郵送した依頼文は、「R 地区在住卒業生のグループ回想参加協力のお願ひ」、「R 地区在住卒業生の回想法グループ予定表」「参加申し込み用紙」の三部構成とした。その中で研究者の自己紹介、回想法の実施方法、謝礼に関する説明を記載し、参加を希望する場合のみ返信を依頼した。返信には、郵便局の料金受取人払による返信用封筒を一枚同封し、予め応募者多数の場合は厳選なる抽選となる旨をお詫びのことばと共に明記した。

3. リクルートとリテンションに関わるエピソードとその背景

次に本研究のリクルート及びリテンションに関連して、グループの編成、天候による影響、参加辞退の理由をふりかえる。

(1) グループの編成

GAB は同一曜日に 2 グループの実施とし、グループの編成については各参加者の希望を優先した。参加者募集の依頼文に午前と午後の 2 つの開催時間帯を提示したところ、偶然各グループが 8 名ずつの希望者で編成された。偶然とはいえ、この偏りのなさは時間の都合による参加辞退を防ぐ結果となった。しかし、GAB 開始直前に 1 名が家庭の事情で参加辞退となり、午前のグループは 8 名、午後のグループは 7 名での開催となった。

また参加希望者の卒業年度から年齢を割出し、グループ別に精査しところ、回想法開始当初の午前のグループ (n=8) は平均 74.3 歳 (標準偏差 3.5、最大 79、最少 71)、午後

のグループ (n=7) は平均 72.6 歳 (標準偏差 6.3、最大 81、最少 65) であった。GAB においては、参加者同士が既知であることは自己開示やグループ構築の妨げになりやすく、ある程度の共通性はありつつもお互いを知らない関係が好ましいことが実践知からいわれている。どちらのグループも年齢に大きな違いはなく、同級生で既知の関係である者もいなかったことから、編成の再調整は不要と判断した。

(2) 天候による影響

筆者はリテンションを左右する影響要因として交通アクセスを重視していたが、悪天候による影響を想定していなかった。GAB の開始時期を 9 月とした際、終了までの 3 か月が日本の台風シーズンに丁度重なり合うという事実、研究計画の段階では考えが及んでいなかったのである。GAB を開始して数週間経った頃、台風による暴風警報が早朝に発令されたことで大学が午前中休講となったのだが、これが HP を見ていた GAB 参加者に混乱を来しただけでなく、ミーティング会場としていた中央図書館の閉館によって教室変更が必要になるなど、想定外の事態に見舞われた。GAB のように継続的な活動の場合はグループメンバーの連絡網を作成しておくなど、万が一に備えて先回りの対策を講じておくことは筆者自身の不手際を痛感したことで得られた知見である。リテンションへの影響要因は多岐にわたるとしたうえで、あらゆる可能性を検討しておくことが望ましいと実感した出来事であった。

(3) 途中参加辞退の理由

また GAB を開始してしばらくしてから、それぞれのグループにおいて参加辞退の申し出があった。プライバシー保護の観点から詳細は割愛するが、どのケースも本人の意思で参加を辞退したというよりは、突発的で不可逆的な事態の発生により辞退を余儀なくされたものであり、本人の体調不良だけでなく家族の健康問題といった加齢に伴う変化が背景にみられた。辞退者の多くは他の参加者に最後の挨拶を希望し、直接の挨拶が叶わない場合は筆者に手紙を言付けるなど、礼儀を重んじていた。

一方の参加継続者からは、辞退者が参加を断念しても今回の「御縁」を大切にしたいという声があった。そこで辞退者本人の許可が得られた場合に限り、筆者が時折近況を尋ね参加者に報告するというフォローを行うことで、双方の関係を間接的にでも維持するように努めた。Gyure et al. (2014) はリクルート段階における研究者の態度やエチケットに関連して、参加者の文化や信条に敬意と配慮を払うことの重要性を強調している。筆者の橋渡しがりテンションに直結したかどうかはわからないが、参加者と辞退者の思いを尊重し、間接的であっても双方のつながりが保たれるように努めたことは、グループとしての醸成に寄与したのではないかと考える。

4. リテンションの促進要因

最後にリテンションの促進要因として、贈り合う行為の意味と同窓であり近いコーホートという共通性について考察する。

(1) 贈り合う行為の意味

GABを開始して数週間が経過した頃から、庭で咲いた季節の花やお土産の御裾分けなど、参加者間で贈り物の行き来が見られるようになった。Mauss (2000) は、贈与 (Gift Exchange) はお互いに敬意を払うための行為であり、贈与を通してつながりを持つことで自分を受け入れてもらい、他者を受け入れることであると説いている。日本文化における贈り物は、単なる物の交換ではなく気持ちの授受といわれる。参加者の間では贈り物に載せてお互いを思い合う気持ちのやり取りが始まっていたといえ、こうした行為の積み重ねは次に説明する「お茶の会」の実現に繋がったと考える。

GABも折り返し地点に来た頃、ある参加者から「先生、私たち実はこの後いつもお茶して帰ってるの」という笑顔での報告があった。各回のGABは少なくとも2時間から3時間を要する長丁場である。にもかかわらず、参加者は中央図書館1階のライブラリー・カフェに立ち寄り、在学生に交じってコーヒーを飲みながらひとしきり話をして帰るのだという。GAB終了後、お互いに声を掛けあいながらライブラリー・カフェに連れ立って向かう参加者の姿からは、まるで旧知の友人がお互いを慈しみあうような仲の良さが伝わってきた。GABを通した人生体験の共有だけでなく、負担にならないように配慮されたささやかな贈り物の交換は、グループの一体感をさらに高めたのではないだろうか。

(2) 同窓でありコーホートという共通性

もう一つのリテンションの促進要因として、同窓でありコーホートという共通性について言及しておきたい。GAB終了後に実施された総括の回では、参加者の多くがGAB開始当初は不安を感じていたと発言した。それは回想法という未知の活動に対する不安ではなく、面識のない鳴松会会員との人間関係に対する不安であったという。たとえ同窓であっても「知らない人」ばかりの場であることに変わりはなく、最初の数回は自分の発言に慎重になり、曖昧なことばかり話していたと告白する参加者もあった。

そのような閉塞感のある関係性に風穴を開けたのは、GAB参加者自身であったといえる。ある参加者は「同じ学校を卒業した皆さんは、私の遠い親戚みたいなもの」という別の参加者の一言によって、「そんなに信頼して下さるのなら、私も信頼しようという気になった」と気持ちの変化を振り返った。さらに別の参加者は、「皆さんのお話やらお顔を見て、(ここは)信頼できる場だなと。そしたら、全部さらけ出そうという気になったの」と話し、信頼が生まれた瞬間を思い返していた。これらは双方向の信頼関係の基盤を固める上で分岐点となったエピソードであり、同窓という共通性が信頼関係の土台に据えられた結果であるといえよう。

コーホートとは、集団や群れを指す人口統計上の概念であり、特に特定の期間に出生したことで歴史的な出来事やその時代の価値観を共有する世代を意味する。参加者は GAB の回数を重ねる毎に、キャンパスのあちこちを探索して歩くようになったという。そして建物が近代化した母校を「すごく変わった」と一様に驚き、「ここには木造の校舎しかなくて」と在学当時を懐かしんでいた。続けて、「公江（喜市郎）先生はいつも自転車で通っておられた」「今はまだ小さいけど、君たちの娘さんやお孫さんの時にはもっと立派な学校になっているからとよく言っておられた」など、本学の歴史の中でも校祖の時代を肌で知る卒業生ならではの話で盛り上がった。このように学院の歴史を共有するコーホートとしての近接性も、参加者のリテンションに奏功した要因ではないかと考える。

おわりに

同窓でありコーホートである高齢の鳴松会会員を対象とした研究は少なく、発展の途にある。筆者が従事した回想法研究は、日本の高齢女性における GAB の実用性をみるという観点でアプローチしたもののだが、鳴松会会員を対象とする研究であれば、例えば、高等教育が女性の人生に及ぼす影響や、娘や孫といった異世代への影響など、これまでにない視点から女子教育のあり方を探求することも可能であろう。長期的視座に立った女子教育の効果に関する報告が待たれる今、高齢者を含む鳴松会会員の声を丁寧に聞き取ることは、今後の女子教育の方向性を検討する上で重要な指標となるのではないだろうか。

本稿のリクルートとリテンションに関する一考察からの示唆が、今後の鳴松会会員を対象とした研究の展望をさらに開くことを期待する。

引用文献

Aguirre, T. M., Koehler A. E., Joshi, A., & Wilhelm, S. L. (2018). Recruitment and retention challenges and successes. *Ethnicity & Health*, 23(1), 111-119.

AHRQ [Agency for Healthcare Research and Quality] (2017). Health information technology archive: Participant recruitment for research. Retrieved from <https://healthit.ahrq.gov/ahrq-funded-projects/emerging-lessons/participant-recruitment-research> on March 23, 2018

Curry, L., & Jackson, J. (2003). The science of including older ethnic and racial group participants in health-related research. *The Gerontologist*, 43(1), Feb, 15-17.

Gyure, M. E., Quillin, J. M., Rodriguez, V. M., Markowitz, M. S., Corona, R., Borzelleca, J. J., Bowen, D. J., Krist, A. H., & Bodurtha, J. N. (2014). Practical considerations for implementing research recruitment etiquette. *IRB: Ethics & Human Research*, 36(6), 7-12.

厚生労働省 (2017). 平成 28 年簡易生命表の概況

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life16/dl/life16-15.pdf> (2018 年 3 月 27 日)

Mauss, M. (2000). *The gift: The form and reason for exchange in archaic societies*. Translated by W. D. Halls. W W Norton & Co Inc (*Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, Presses universitaires de France*).

武庫川学院鳴松会 (2013). <http://www.meisyoukai.gr.jp/index.html> (2018年3月27日)

Penckofer, S., Byrn, M., Mumby, P., & Ferrans, C. E. (2011). Improving Subject Recruitment, Retention, and Participation in Research through Peplau's Theory of Interpersonal Relations. *Nursing Science Quarterly*, 24(2), 146-151.

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 2017 年度活動報告

Progress Reports on
Mukogawa Women's University Center for The Study of Child Development 2017

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. 2017 年度の子どもの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. 2017 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

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が、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、発達心理学領域の基幹施設として立ち上がってから14年が経過した。子どもセンターは、2017年度、学術交流館から研究所棟1階に移転し、研究活動を継続している。

これまで、西宮市と三重県久居市、尾鷲市における追跡研究を行ってきたが、協力者の先頭グループは中学2年生になり、思春期を迎えている。研究は、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ーホート研究」、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ーホート研究」として、競争的資金を確保しながら継続してきている。研究成果は、国内外の学会、研究誌等で順次報告されると同時に、得られたデータの研究者共有のためのプラットフォーム構築に向けた取り組みを始めている。

2015年秋より開始された、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)」では、追跡研究において使用された、小学校高学年から中学生を対象とした心理的強靱性を測定する項目群を西宮市教育委員会との共同研究の形で、学校現場に還元する試みを進めている。これらは、アメリカワシントン州のゴンザガ大学との共同研究の形で、日米の中学生の特徴を検討する研究に広がりを見せている。これらは、教育心理学会や、日米教員養成協議会の国際会議等で報告されている。

研究業績は、発達心理学というやや狭い領域になるが、この研究で明らかになってきた、3歳における社会的行動の非連続性についてのモデルは、新しい理論を構築する視点として期待されている。また、昨年度から分析が継続されている、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。

大学の地域連携機能の強化という、基礎研究と教育実践との接続においても、成果を教員研修や講演として還元しつつある。これらについては、2018年度からの教育研究所の取り組みと連動させて進めていく予定である。研究成果の発信とともに、リーディング施設としてのプレゼンスが問われ始めている。

II. 2017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

2017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歳より追いつけている三重県内の協力者の内、先行グループは中学校に入学した。この先行グループには春に適応調査を含む質問票を送付した。また、パネル調査となる郵送での質問票調査を冬に実施した。

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階観察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、日本心理学会、日本教育心理学会、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、2016年度まで継続していた。

昨年度で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。これを受け、管理していた原本（複写）をシュレッダーにかけ、全て安全に処分した。

このデータセットで、集計と報告書作成を行った。西宮市に対し報告を行う予定である。

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、河村らが開発したQ-Uテスト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 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。2017 年度は、3 年目の追跡調査を行った。

本研究は、ゴンザガ大学 (Gonzaga University、アメリカ合衆国ワシントン州スポケーン市) と共同で進めており、2017 年にハワイ大学で開催された日米教員養成協議会 (JUSTEC2017) において報告されている。

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、3 年目を迎え、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。具体的な調査項目の検討などが進められている。本研究センターは、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を組んでいただき、西宮市における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い、実行可能性を確認した。

⑤学院教育への還元および地域連携

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、大学院生を含めた在外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。

研究成果の地域への還元としては、2017 年度も、専門職者に対しての年間 9 回の勉強会を継続した。うち 1 回はニュージーランドから講師を招聘し、学内行事との連携で、より豊かな時間を提供することができた。

2. 外部資金の獲得について

2017 年度競争的資金獲得は文部科学省科研費 (B) 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) の最終年度であった。また、子どもセンターの移転や、スタッフの異動が生じたため、素データ含め、どのように保管していくかが改めて確認された。2018 年度は、新たな体制で臨むことになる。

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

報告書を完成させ、西宮市への報告を行う。

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、ゴンザガ大学との共同研究として、タブレットを用いて、国際比較研究を進めていく。

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、4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。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進めていく。

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、中井、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. 2017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、先発のコホートが中学校に入学した。そのため、1学期に適応状況の調査を含む質問票調査を実施した。今回の調査から、この研究について説明する対象児向けの用紙を作成し、直接疑問点を質問できるようにした。内容的な質問だけでなく、日常生活での悩み事や気になることがあれば自由に記述してよい、というようにしたところ、思春期らしい質問が寄せられた。また、回答が欲しい場合は回答することにし、直接封書で返事する、匿名でニューズレターのテーマとして取り上げる、という方法を提示した。いずれの場合も、緊急の事態には対応できない旨を記した。今回は、2件の質問に対し、直接回答を送付した。

また、3学期には、定例の質問票調査が中学1年生、小学6年生に実施された。

武庫川チャイルドスタディでは、夏休みに小学4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。唾液調査に関しては個別の結果発送も実施した。また、3学期には、小学4年生、5年生の郵送調査を実施した。今年度も個別の発達相談（きょうだい児含む）にその都度対応している。

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。思春期の身体発達や、これまでの調査に含まれていた“留守番”に関するデータの紹介などを盛り込むことができた。また、今回から“To Junior Researcher ~ Dr. Masaの人間ウォッチング”と題して、対象児向けのニューズレターを発刊した。第1回目となる今号は、視覚的な錯覚を紹介し「見えているものは本当？」というテー

マで届けることができた。今後も中学生以降の対象児に対して送付する予定である。

(2) 今後の予定

2018年度は、これまで収集されたデータの整理とその論文化を行い、次の外部資金獲得に向けて新たな研究計画を検討する。また、追跡調査については、すくすくコホート三重では、中学1年生（春、冬）、中学2年生（冬）の協力者に郵送調査が行われる予定である。武庫川チャイルドスタディでは、小学6年生（夏）の観察と、小学5年生（冬）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) 2017年度の取り組み

子ども発達科学研究センターは、子どもの発達を縦断的に追跡することによって、発達の機序を解明するとともに、その成果を社会に実装することを目的としてJSTの計画型研究の一部としてスタートした。誕生時から始まった追跡は、2017年に12年目になり、研究協力者の先頭グループは中学校に入学した。

この過程で蓄積されたデータは逐次整理分析され続けているが、学ぶ会はそれらの結果から明らかになってきたことを、保育や保健医療に還元する働きを持っている。これまで、初期発達についての理論的な検討、保育場面での行動の評価視点、などについての学習会を持ってきた。

さて、2016年度は、現場で感じる違和感を共有するためのツールとして、行動のチェックリストの作成を行った。そして、幼児期を対象としたそのチェックリストが、就学後の行動の予測に役立つかどうかを検討する材料として、小学校で行われている外部支援の状況の報告を聞く機会をもった。チェックリストとして大まかなイメージは共有されたものの、どのような場面を設定し、どのように聞くのかという具体化の作業が残された。

そこで2017年度はこれらを継続して、幼児期の子どもたちを対象とした、現場で使える行動チェックリストの構築が検討された。これにより、コホート研究の結果を活かしながら、幼児期から児童期にむけた、就学後適応への柔軟な接続が可能となると考えられた。検討の視点は、学術的な視点と現場からの視点であった。この背景には、研究者は実際の学校での行動はあまり分からないこと、逆に園や学校の先生は、問題行動の出現について注目してしまい、起きた場面や回数など分析的な視点が欠落しやすいという問題意識があった。

生態学的なチェックという考え方は、これまでの幼児の行動適応の視点にはあまりみられなかったものである。子どもの行動は、場面に大きく依存しており、そのチェックは場面情報なくしては読み解けないのである。昨年まで進められてきた視点整理に環境と文脈を加えた生態学的チェックリストの検討を行った。

そこで2017年度は、チェックリスト全体の構造、現場で問題が見えやすい場面の選定、得点化の方法など具体化するとともに、実際に現場で使ってみて改訂を加える作業を行い、簡単な実施マニュアルの制作にも取り掛かった。また、チェックリストにおいて、身体の使い方をどのように評価していくのか理解を深めるために、講師として発達性強調運動障害のトレーニングをされている宮原資英先生（University of Otago, New Zealand）をお招きし、お話を伺った。

(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
2017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6日	概論	発達障害の概論	石川道子	26名	2名
2	6月10日	概論の続き チェックリスト	発達障害の概論とチェックリストの提案	石川道子	23名	3名
3	7月1日	想定場面内の行動挙げる①（グループワーク）	チェックリストの作成（1）	石川道子	22名	2名
4	8月5日	想定場面内の行動挙げる②	チェックリストの作成（2）	石川道子	22名	2名
5	9月2日	全体像の提案（フェイスシート、ストレス、環境評価、集計）と試作版記入	チェックリストの作成（3）	石川道子	23名	2名
6	10月7日	対象とできる子どもの行動の確認	チェックリストの作成（4）	石川道子	20名	1名
7	12月9日	発達性協調運動障害の概論	発達性協調運動障害の理論と実践	石川道子、宮原資英	24名	3名
8	1月20日	実際の行動の見方と現場での使用範囲、環境評価の内容と方法	チェックリストの作成（5）	石川道子	18名	2名
9	3月3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	16名	2名

(3) 実施内容のまとめ

今年度は、チェックリストの作成、特に場面設定とその中での行動のチェック項目の作成を行った。チェックリストの枠組みは、子どもの生活そのものの中での行動を取り出

し、その出現場所、順序を階層的に整理したものであった。臨床的には後の段階（小学校入学）で問題が大きくなるように幼児期に何をするのかということとその連続性を考えようとしてきた。

そこで、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）に学習場面での特徴を加えて多面的に捉えること、そして、各場面の中で、問題行動がどの段階で、どのように生じているのかが確認できるように作成した。今後妥当性と信頼性を確認し、生態学的なチェックリストの完成を行うことになる。

a) 発達障害の概論

① 発達障害が理解しにくい理由

発達障害の知名度は上がっているが、捉えにくくなっている。発達障害の中にはいくつかの診断名が含まれている。そして、これらの障害は合併していることが多い。1個の障害の特徴が激しくない、ということがあると、診断がつきにくい。自閉症スペクトラム障害が裏に隠れていることも多い。DCD はかなり合併している。発達障害（の診断）というのは、ちょっと変わったことをする子を、こちらが分かるようにするためにあると思っているが、診断名にこだわってしまうと分かりにくくなる。

年齢・環境・体験によって、目立つ症状が変動する。定型とは違う経路の発達をする、発達の凸凹を示しやすいという特徴がある。この2つが大きな捉える基礎。また、時期により、目立つ症状が変わる。小さいときは、ADHD と診断されることが多い。学齢期は、学習障害と付けられやすい。成人期になると自立した社会参加ができていないことが問題になるので、ASD という診断名が付けられやすい。これが、また分かりにくくしている。中学校以降になると非常に分かりにくくなる。経験や学習でスキルが身につく。生まれ持った特性は変わらない。しかし、年齢によりスキルが大きくなっていく。年齢が上がると、どういうものを学習してきたかによって、同じ障害でも全く違ったようになっていく。やらなくてはいけないことをしていないか、やってはいけないことをやってしまう。これを変えるにはどうすればよいか。持って生まれた特性は変えられない。しかし、環境とスキルは変えられる。即効性があるのは環境（周りの人が変えてあげる）、スキルは身に付けるのに時間がかかる。とはいえ、環境を整えすぎると、その人がうまく行動できる環境下でしか生きていけなくなる。だから、多少本人にとってストレスになるような環境でもうまく動けるようにスキルも身に付けていかないといけない。年齢が低いほど、変なスキルが付いていない分、特性が良く見える。成人になると、スキルを身に付けているので分かりにくい。環境下で身に付いた良くないスキルを変えるのは中々難しい。そのため、変なスキルがまだ身に付いていない早い時期に発見していくことが重要である。

自閉症スペクトラム障害の考え方によると障害と正常の境界がない。本人の中でも環境下で濃くなったり薄くなったりする。難しいのは、どこからが、という境界がはっきりしていない。特性が濃い子どもは発見しやすいが、薄いとは発見しにくい。将来のことを考えて、薄くても、役立つスキルを入れていくのがよい。

② 発達障害を情報処理特性からとらえなおしてみる

特性が薄い子どもでも発見できるようにするには、行動（症状）で見るのではなく、情報の取り方の特徴で見えていくとよい。情報処理特性が明確なのは自閉症スペクトラム障害（ASD）である。以下、7つの特徴について概説する。

- ・視覚優位（話し言葉、未来予想、気持ち、時間経過、自分の行動などは見えない。何をされるのか分からないので、散髪・歯医者・耳鼻科を嫌がる。初めてのことは想像できなくて不安になり抵抗する。説明よりもモデルを見せる。ただし本人の視点でしか世界を見ていない。視点の転換が必要な説明は分からない。）

7つの特徴がある。

- ・細かいパーツにいく（折り紙の端がずれている、しわがついた、というのが気になってしまう。否定形の指示は最後まで聞いていないため、（禁止しようとしている）内容だけが耳に入り、さらにその行動を引き起こす。記憶の良さと組み合わせると、周りの人は気にしていないような細かなこと（窓の開き具合や、物の位置など）を覚えていてこだわってしまい、そんな小さなことは我慢しなさいと言われてしまう。人の細部に目が行くので人の情報処理が難しい。近づくほど部分に目が行く。離れた方がその人が何をしているか分かる。集団から離れて観察しようとするが、戻されてしまう。人は動くので情報を取るのが難しいが、さらに背景情報も同時に変わる。対面で教えるとひっくり返る（逆さバイバイ）。)
- ・2つ以上の情報処理が困難（視覚情報と重なると、視覚が優先される。話すときには目をみなさい、というのは、パーツにいく、というのと重なると非常に難しい。本を読みながら話しかけるのも理解を難しくする。～してから、～して、というような同時に複数の指示に従うことは難しい。)
- ・決まった形式が分かりやすい（急に予定を変更されると混乱する。同じパターンを繰り返す、ということになるので、発達を考えると不利になる。)
- ・記憶が独特（記憶は良いが、写真的記憶・レコーダー的記憶である。ただし、ピンボケだったり、細部だけクローズアップされていたりする。コピー力は高くても意味内容は理解していないことも多い。嫌な記憶が残りやすい。フラッシュバックを起こす。)
- ・感覚過敏性
- ・パニックを起こしやすい（混乱しやすい脳を持っている。細かい刺激が沢山入ってくるので、脳が疲れている。見えやすいパニックもあるが、本人が静かに混乱しているの

を、周囲が分からないことも多い。いつものように理解できない時は混乱している（混乱している時に教えてはいけない。落ち着ける場所（刺激を減らす）や物（心地よい刺激）を提供する）。パニックを起こしながら覚えていくので、パニックがないようにする、という方向性はよくない。相手の不安や怒りには敏感なので、大人が焦ってしまうと伝わる。そうするとパニックが大きくなり、その行動を見て周りにいる子どもが騒ぎ、さらに大人が焦る、という悪循環が起こる。パニックが起きそうなときは、周りにいる子どもには別のすべき支持を出す。子どもの中に入れておいても勝手に学ぶということはない。生活動作も積極的に教えないといけない。集団で人が動くと、動きが追いきれなくて混乱する。人が横に来ると急に来たと感じるので怖い。口々に話しかけられても分からない。自分がパニックを起こしているということが分からないので、気持ちの切り替え方が分からない。）

情報処理特性があると習得しにくいものが出てくる。他者からどう見られているか、ということが分からない。それを学ぶには、言葉がある。しかし、最初にできるモニターが、ダメだしになることが多い（やってはいけない！と言われてしまうことが多いので）。残したい良い行動をしているときに、言語化して伝えるのが重要。

③ 各年齢で目立つ症状

今日は乳児期のみ紹介する。発達障害を持っていると、乳児期にも特徴が出てくる。しかし、乳児期に発見されている子どもはとても少ない。なぜなら、自分の身体を使って、周りの情報を取っていく過程になる時期（4か月健診から1歳半の間）に（発見できるような）健診が十分に行われていないからだ。例えば、生理的モニターが鈍い（満腹・空腹が分かりにくいなど）ということが、母親が子どもの反応を掴みにくい、育てにくいと感じるところにつながることもある。このようなタイプの少し微妙だな、と思う子どもに療育の専門家が巡り合えることが少ない。なぜなら、1歳半健診で、言葉が遅いが、2歳まで待ちましようとなり、2歳でまだ遅いとうまくそこで療育の関係者につながる。そこから見始めることになるため、そこに至るまでの日常生活をじっくり見る機会が専門家に少ない。その意味では、保育園に出てきている子どもは、チェックしやすい。是非、保育園で微妙な感じの子を発見して欲しい。

先ほど挙げた発達障害の情報の取り方の特徴を持っていると同じパターンの繰り返しになってしまう。例えば、ようやく歩けた、となっても、そこで留まってしまい、もっとうまく歩こう、というようにはならない。感覚過敏があると、苦手なことはしたくないので避けてしまう。掌の行動が過敏だと探索行動をしなくなる。重力への感覚が過敏だと姿勢変換が怖くなるので動かなくなる。人全体を捉えられていないと、人を模倣して学習することが遅れる。また、2つのことができないので、自分が動いていると周りが見えない。このようなことで乳児期の発達が阻害されている可能性が高い。本人任せにしてい

ると学習し損ねてしまうことが予想されるので、周囲から積極的に関わる必要がある。0歳から保育園に出ている子は、給食をちゃんと食べられたり、身辺自立がしっかりできるようになったりする可能性が高い。プロがきちんとした手順で教えることの意味があると考えられるだろう。支援が入ると、良く伸びる可能性があるだろう。

乳児期の躰きは小さな躰きなので、丁寧に見ないと分からない。そして、丁寧な介入が必要である。生活リズム、周囲への関心、物への関心、生活動作のスキルアップなど教えていかないといけない。母親は特に第1子だと、その行動が定型でないということが分からないことも多いので、どのように生活しているかを見られる環境、聞いていける人がいる、というのが大切である。座位が取れていないままだと就学後の着席行動のまずさにつながったり、物の操作ができなかったりして、経験が限られてしまう。そして育てにくさにつながる。乳児期には、母親の育てにくいという感覚につながらせないよう、また、子どもの経験が限られてしまわないような介入が重要になるだろう。その後の時期というのは、組み合わせになっていく。

④ 枝分かれしていくポイント

行動のチェックリストを作るときに、乳幼児期の長い期間を全て追っていくのは、大変なので、時期を限るのがよいと考える。そこで、環境が大きく変わる就学という時期に焦点を当て、その直前に総点検をかけるのがよいのではないだろうか。

その時に、枝分かれしていくポイントが重要になる。子どもによっていつそれが来るかはわからないのだけれども、次のようなことに気づいていくかどうかで変わっていくと考えられる。周囲からの刺激（外からの刺激）と生理的な刺激（内的な感覚）の処理、体の動かし方、探索行動、模倣行動、言葉への気づき、人の情報に注意を払う、周囲の動きに合わせる、感情のコントロール、自己理解、といったものである。

例えば、感覚の過敏性がある場合を考えると、外からの刺激に対し、2つの極端な戦略が考えられる。一つは、激しく泣き続ける戦略である。この場合、そっとしておく（抱っこし続ける）と発達への偏りにつながる。また、気分の変わる方法を見つけた場合も、そればかりのワンパターンに陥る危険がある。その点、社会とつながっていると、そればかりをし続けられないので、多様なパターンを身に付けさせられる可能性がある。もう一つの戦略は寝てばかりいる（無かったことにする）という戦略である。刺激が入らないので発達への遅れにつながるだろう。起こして刺激を入れていかなければならない。

他にも、身体の動かし方では、動けるか動けないかが周囲を見られるかどうかにつながり、衝動性とも関連してくるだろう。あるいは言葉の理解についても、言葉に気づく・気づかないによって、その後聞くことができる方向性と目で見て理解しようとする方向性と全く違った情報取得のアプローチをするようになるだろう。

このような気づきを、この子はどの程度経験しているのか、今の段階は園の中で工夫し

て気づかせることができる程度なのか、専門家による強力な対応が必要なのか、というところが分かるようにしていきたいと考えている。

b) チェックリスト

まず、これまで検討されてきた幼児期に気になる発達に関する事項をもとに、たたき台を作成した。ポイントとしては、①その子どもの日常生活における行動を把握し、どの程度の困り感であるのか、行動を構成するどの要素で困っているのかを把握する、②現在の環境をアセスメントし、調整が可能であるか検討の材料を得る、③どのような支援の対象となる困り方であるのか把握し、介入に結び付ける、という3点である。

そこで、まず①について、生活状況としてどのような場面に困りごとが発生しやすいかをA. 運動、B. 生活の自立系、C. 園生活というように大まかに提示し、参加者をA、B、Cの3グループに分け、ディスカッションしながら具体的な行動を挙げてもらった。

これらを元に場面を整理し、その中での行動を段階で整理した。まず場面設定は、集団で過ごす中で、ルールの明確さの程度により(A)、(B)、(C)場面を設定した。また、児の身辺自立(D)や身体的な不器用さ(E)を評価できる場面を設定した。さらに、実際に参加者に試験的に記入してもらった上で議論を重ね、(F)新奇場면을追加し、遊びの種類にリレーを追加したため、平成30年版は最終的に6つの大カテゴリ、合計16場面を設定した。

(A)「全員が従わなければならないルールのある場面」①集団で行動する行事の練習・当日。②健診。③登所(園)時。

(B)「すべきことが決まっており、最低限守らなければならないルールがある場面」①制作・描画。②先生が用意したルールのある遊び。

(C)「自由遊び」①遊具の共有がある遊び。②(先生を介さずに)子ども同士でルールが創発されるごっこ遊び。③リレー。

(D)「生活場面」①排泄。②食事。③着替え。

(E)「運動場面」[協調運動]①階段昇降。[姿勢保持]②床での座位、③椅子での座位。

(F)「新奇場面」①園外の不慣れな場所。②就学時健診(保護者聞き取り)。

それぞれの場面の中の行動は、①5歳で概ねできている行動、②教室内で担任の目配り、声掛けによってクリアできる行動、③教室内に加配など人手を必要とする行動、④専門機関への相談が必要となる行動、という4段階に分けた。

②③については、児のストレスを確認するために、児の気になる行動や、どの場面によく見られるかを記入できるようにした。また、児の過ごす環境評価を行うために、小学校との違いを念頭に、教室の様子や、関わる大人などの情報を記入できるようにした。

c) 発達性協調運動障害の理論と実践

講師：宮原資英氏（オタゴ大学体育スポーツ運動科学学部 School of Physical Education, Sport & Exercise Sciences, University of Otago, New Zealand）

初めに、DCD について。Developmental Coordination Disorder 発達性協調運動障害、DSM-III-R から登場した（1987 年）。身体運動の障害が、なぜ精神障害分類に入っているのかというと、DSM の症例本によると、一つ目に DCD の発症起序が明らかでないという点が挙げられる。筋肉や脳などに異常がないと言えないと、DCD と診断名をつけられない。また、DCD の問題行動には、易刺激性 (irritability)、爆発的に何かが起こる、急に怒り出すというようなことや、回避行動 (avoidance behaviors)、運動しようとする病気になる、おどけてみたりする、ということがある。このような行動については、精神保健関係者によって扱われることが多いから精神障害の分類に入っている。

DCD は氷山の見えやすい一角である。他の行動問題を発症するリスクの一つで、嘲笑や仲間外れ、不安、回避行動などがその下にあり、ひどくなると、引きこもりやうつ、統合失調症などが起こる。疫学研究で、後から思春期や青年期に発症することがあることが分かっている。他の発達障害との合併の可能性もある。

DCD は目立たない 逆説的な障害といわれる。まず、苦手な運動課題を人前で遂行するまではわからない。外見、日常会話、学校の勉強に問題はない子も多いが、体育、音楽、運動会、スポーツ、遊びになると難しい。体育や水泳の着替え、キャンプ、修学旅行で問題が発覚する。苦手な運動課題の学習や練習の機会があっても習得できず、正常な神経筋機構、正常な知能、視覚であるので、本当はできるはずなのにできない、というところが逆説的である。

DSM-5 における発達性協調運動障害の診断基準の 4 つが全部満たされないと診断されない。きっちり当てはまらない子もいる。他の障害にも合併している場合もある。軽度発達障害の併存障害について、1980 年代には ADHD、学習障害、DCD が挙げられていた（図 1）。現在厚生労働省で出されている出版物は DCD が消えて自閉症に替わっている (<http://www.mhlw.go.jp/seisaku/17.html>)。日本では DCD は中々出てこない。クラスに 1 人くらいはいるはずだが、他の発達障害の方が話題性があるからか、DCD について取り上げられることは少ない。しかし、就学前の子どもや小学生では、手先の不器用さはしばしば問題になる。もちろん仕事の内容によっては就労できないこともある。

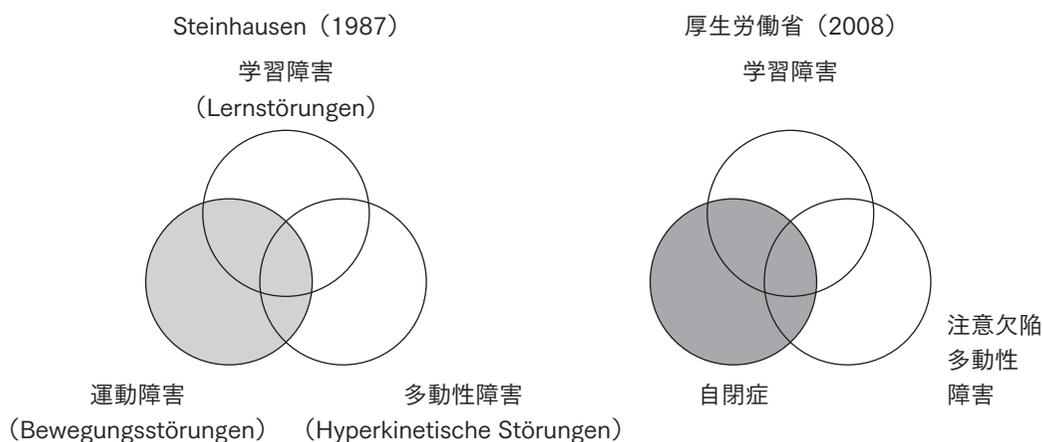


図1 発達障害の3分類の変化

軽度発達障害とは何だろうか。似た症状の集合体 (DSM) であり、それが、学習領域 (LD) であるのか、行動・情緒領域 (ADHD, CD, ODD) なのか、社会性領域 (ASD) なのか、運動領域 (DCD) なのか、ということなのだろうか。また、なぜ併存障害が多いのか。一つの対象の異なる側面を見ているのか、異なる対象の異なる側面を見ているのだろうか。例えば、盲人がゾウを触った時に、鼻を触った人は蛇だと言ひ、脚を触った人は木だ、胴体を触った人はレンガの壁だ、尻尾を触った人は紐だ、と言うように部分だけの情報では、異なる判断がされる。軽度発達障害に対して、多くの専門家が触って、様々なことが言われている。検査を取ったとしても、100% 信頼できるものはない。それでは、問題の中心となることは何か。脳画像診断により、解剖学的に異なっている、という考え方と、解剖学的には変わらないが、機能が違うということが指摘されたり、個体と環境の相互作用による影響であるという見方もある。個体を変えることは難しいので、実際には環境調整をすることになる。

注意欠陥多動障害 (ADHD) と発達性協調運動障害 (DCD) の合併率について、未だにカットオフ値は定まっていない。検査項目や処遇場所によってカットオフ値は異なるのである。

DCD が子どもの発達に及ぼす影響として、身体的には、体力が低く、心欠陥疾患リスクが高い。心理社会面では、社会的に孤立し、いじめの標的になりやすい。児童、思春期を通じてうつや不安の症状を呈す割合が多い。成年期や成人期には情緒、社会生活に困難を示す。運動に関する自己評価をはじめ、容貌や社会性、自尊感情に対する自己評価も低いことが挙げられる。運動に関して重い障害である脳性マヒや二分脊椎症の子どもよりも DCD の子どもの方が自己評価が低いという研究もある。また、DCD と ADHD の合併があると、動きのタイミングや力の制御の欠損が大きくなる。

DCD というと、不器用や運動が苦手ということで、その部分だけトレーニングしようとしがちであるが、生涯発達を考えた時に、好きなスポーツを見つけて、長く続けることがとても大事だ。

(他所で寄せられた質問などをもとに、発達障害児への支援の方法などについて、紹介があった。最後に、宮原先生のお住いの地域に生息する“ペンギン”になぞらえてのお話があった。)

ペンギンは、鳥なのに空を飛ばず、陸上ではヨチヨチ歩きである。でも、水中では素早く活発に泳ぐ。運動の発達に遅れのある人がいたら まず“泳げる”環境を与える。特技を楽しみながら、遅れをとり戻す。空を飛ばずとも、歩いたり、泳いだりして食べてゆくことができ、家族や子孫を養い、生涯、健康で活発な生活を送ることができれば、上を見る必要はない。でも、もしかしたら飛べるかも、

(4) 次年度に向けて

今年度は、行動のチェックリストを具体化することを目標に進めてきた。そして、このチェックリストが実際に使えるものになるかどうか、現場の先生方にもご協力いただいた。さらに使いやすいものにできるよう、またこの学ぶ会で共有されている知識を持たない専門職者、特に現場経験が浅い者であっても使用が可能になるよう、簡便なマニュアルを整備していきたい。今後、妥当性、信頼性を高めていく作業を行い、どのように情報を集約し、現場で使える形にするかを検討していく。

IV. 研究業績 (2017 年)

(1) 書籍

- 1) 日本児童研究所 (監). 河合優年・内藤美加・斉藤こずゑ・高橋恵子・高橋知音・山祐嗣 (編) (2017). 児童心理学の進歩 2017 年版 (VOL.56) 金子書房.

(2) 論文

- 1) 石川道子 (2017). 障害学生への支援—発達障害児の幼少期から青年期までの育ちの観点から—. 学生相談センター紀要, 27, 27-41.
- 2) 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫 (2017). 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. 武庫川女子大学教育研究所研究レポート, 47, 141-155.
- 3) 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・加莉頼子・河合純孝 (2017). 児童生徒の心理的状态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－. 臨床教育学研究, 23, 1-11.

(3) 学会発表

- 1) 河合優年・寺井朋子・高井弘弥・大和一哉 (2017). 小学校高学年の学級内適応と心理的特性の関係について－短期縦断研究による適応に問題があると考えられる児童の特徴について－. 日本発達心理学会第 29 回大会論文集, P.348. (東北大学, 3月)
- 2) 難波久美子・河合優年 (2018). 幼児期における行動抑制の発達の变化 (9) 幼児期の自己抑制が小 1・小 4 時の Effortful control を予測するか. 日本発達心理学会第 29 回大会論文集, P.413. (東北大学, 3月)
- 3) 難波久美子・河合優年・佐々木恵 (2017). 幼児期における行動抑制の発達の变化 (7) 幼児期の自己抑制実験と小学校適応との関連. 日本心理学会第 81 回大会論文集, P.856. (久留米大学, 9月)
- 4) 難波久美子・河合優年・佐々木恵 (2017). 幼児期における行動抑制の発達の变化 (8) 幼児期の抑制行動得点と小学校での Q-U 得点との関連. 日本教育心理学会第 59 回総会論文集, P.686. (名古屋大学, 10月)
- 5) Terai, T., Takai, H., Alfonso, V. C., Traynor, J., Sunderland, J., & Kawai, M. (2017). Short-term Longitudinal Study on School Adaptation in Japanese Elementary and Junior High Schools: Focus on the Social and Deliberative Skills. Poster presented at 29th Annual Japan-US Teacher Education Consortium Conference. Proceeding and Abstracts, p.66. (September, 2017. University of Hawai'i at Mānoa, USA)

(4) その他

〈シンポジウム〉

- 1) 岡林春雄・前田優輔・鈴木平・河合優年 (2017). 身体化する思考：指尖脈波で示される生体信号リズムを通して (指定討論). 日本心理学会第 81 回大会論文集, SS (11). (久留米大学, 9月)

〈DVD 教材〉

- 2) 荘巖俊哉・河合優年 (総監修) (2017). DVD Psychology series. 看護応用心理学：看護場面を心理学から読み解く (1. 看護における発達段階理解の重要性, 2. コミュニケーションから見えるもの, 3. 発達障害を持つ子どもの看護とその理解, 4. 育児における親とその心理的理解, 5. 老年期の看護と心理的理解), サン・エデュケーショナル/渡辺エンタープライズ.

2016 年度

研究員の業績および特別研究の経過報告

(2016 年 4 月～ 2017 年 3 月)

▶その他

共著 2017年3月「故新堀通也名誉教授寄贈図書目録」『研究レポート』47, 武庫川女子大学教育研究所, pp.127-140.

▶所属学会

日本教育社会学会、日本社会教育学会、日本教育学会

▶論文

単著 2017年3月「日本における女子大学70年の変遷：組織の変化を中心に」『研究レポート』武庫川女子大学教育研究所, 47, pp.1-31.

▶インタビュー

共著(増田稔・安東由則) 2017年3月「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」『研究レポート』武庫川女子大学教育研究所, 47, pp.101-125.

▶報告書

共著 2017年3月「次世代の親を育成するために(提言)」西宮市青少年問題協議会(「提言」全22頁、参考資料「中高生の将来像に関するアンケート調査」全25頁)

▶所属学会

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など

▶社会活動

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、日本子ども社会学会・理事など

▶2016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： 2016年度の「大学教育研究会」は、教育研究所研究員の筆者が、「女子大付属中高の改革の取り組み—大妻中高の事例を中心に—」と題した講演を行った。別の特研「私立中学・高等学校の動向とサバイバル戦略」研究の一環として行った、東京の大妻中学・高等学校における増田稔教頭へのインタビュー内容をまとめて報告するとともに、兵庫県下の大学附属女子中学・高等学校に焦点を絞り受験生の動向を数量的に分析し、その傾向を探った。公立高校が総合選抜を取りやめるなど、入試をめぐる状況が近年大きく変わり、少子化が進んでいく中で、どのような特性をもつ中学・高校が受験生を集めているのかを報告し、その後、議論を行った。(2017年3月6日)。

研究成果： 講演が3月と遅かったため、2016年度の『研究レポート』47号(2017年3月発

行)への掲載は間に合わなかった。

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「女子大学統計・大学基礎統計」データを公開しており、毎年、データの更新を行っている。

研究成果： 女子大学学長の性別や大学院の設立年や研究科名など、新たなデータも組み入れて「日本の女子大学データ」を更新した。

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： 少子化が進行する中、多くの受験生を集め、評価を高めている私立学校を探索して、条件に合う学校を2校ほど訪問してインタビューを行い、教育内容や受験や生徒指導の取組みを学ぶこととした。そのうちの1校として、女子大学の併設校でありながら、他の難関大学への進学実績が大きく向上し、受験生を集めている大妻中学・高等学校（東京都千代田区）を選定し、教頭の増田稔先生にインタビューを行った。この成果は、教育研究所の『研究レポート』47号に掲載した。もう1校、地方の低位にあった女子高校が、中高一貫の共学校となり、急速に進学実績を伸ばした事例を取り上げようとしたが、その学校の改築等もあって調整が難航したため、当該年度のインタビューは延期することとした。

研究成果： 増田稔・安東由則「大妻中学・高等学校についてのインタビュー：学校改革の取組みを中心に」『研究レポート』武庫川女子大学教育研究所，47，pp.101-125.

石川 道子 (いしかわ みちこ) 教授

▶論文

共著 2017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 2016年度活動報告」『研究レポート』47，武庫川女子大学教育研究所，pp.141-155.

▶学会発表

2016年5月「専門職としての保育士に関する研究：施設長が求める保育士の資質」日本保育学会 第69回大会 東京学芸大学

2016年8月「発達障害事例の親子による後方視的語りの検討Ⅱ」日本発達障害学会第51回大会 京都教育大学

▶所属学会

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
尼崎市保健所専門相談員

▶その他

講師：2016.5.28 於：大治町総合体育館 「発達的气になる子どもの特性を理解する」 大治町子育てセミナー
講師：2016.5.29 於：ひまわり学園 「子どもの理解と子育て」 神戸市立ひまわり学園保護者会
講師：2016.6.27 於：兵庫県私学会館 「幼児期の集団生活で気になる子たち」 神戸市私立幼稚園連盟
講師：2016.7.7 於：神戸市総合教育センター 「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
講師：2016.7.25 於：武庫川女子大学教育研究所 「発達障害の理解と援助」 保育士のための元気アップ勉強会
講師：2016.7.26 於：岩倉市総合体育文化センター 「不器用さのある子供への支援」 岩倉市小中学校特別支援教育担当者会
講師：2016.7.27 於：武庫川女子大学教育研究所 「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
講師：2016.8.10 於：昆陽特別支援学校 「発達につまずきのある子供たちの理解と支援」 第25回特別支援教育夏期集中セミナー神戸市教育委員会
講師：2016.8.30 於：須磨学園 「発達障害の生徒へのかかわり方」 須磨学園高等学校・中学校
講師：2016.9.1 於：西宮職員会館 「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
講師：2016.10.3 於：のじぎく会館 「発達障害の特性を理解する」 兵庫県立学校長協会
講師：2016.10.25、11.29 於：兵庫県私学会館 「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
講師：2016.12.3 於：武庫川女子大学教育研究所 「勉強会ケーススタディ」 保育士のための元気アップ勉強会
講師：2016.12.11 於：しあわせの村研修館 「発達障害を理解する」 平成28年度発達的气になる子の体験ひろば保護者支援講座

講師：2016.12.13 於：ドーンセンター 「障害障害の理解と支援 I ～乳幼児の育ちと支援のポイント～」 ちゃいるどネット大阪

講師：2017.2.22 於：西宮市勤労会館 「乳幼児のDCD」西宮保健所保健師研修会

▶ 2016年度特別研究の経過報告

テーマ：発達障害学生に対する高校・大学の対応に関する研究

研究経過： 発達障害者本人へのインタビューの中で、中学・高校・大学において、学校生活や学習面で様々な困難を抱えていることが語られた。高等教育においても発達障害者への合理的配慮を要する時代となり、高等学校や大学において発達障害が疑われる学生に関する問題が増加しているため、28年度は高校の教員を対象として質問紙調査を実施した。その調査結果は「青年期における発達障害生徒への支援と課題」として日本発達障害学会で発表を予定している。

上田 孝俊 (うえだ こうしゅん) 教授

▶ 学会発表

2016年7月「慢性の病いを抱えて生きる苦悩について考えたこと」武庫川臨床教育学会第11回研究大会 武庫川女子大学

▶ 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～）

▶ 2016年度特別研究の経過報告

テーマ：『被災者学』構想のための調査研究—東日本大震災被災地における「復興」の概念・思想の検討

研究経過： 第1回調査 2016年9月11～13日 宮城県石巻市、女川町、南三陸町
第2回調査 2017年2月20～21日 福島県郡山市

研究成果： 今年度の調査では、「復興」を社会的概念としてとらえるという方法ではなく、個人的な感じ方や思想としてとらえ、その思想形成の過程を明らかにし、個人々人がいづく「復興観（感）」を支援する内容と方法を検討した。成果については、2017年度開催の関連学会で報告する予定である。

河合 優年 (かわい まさとし) 教授

▶ 著書

共著 2016年7月「マイクロアナリシス」田尻信元・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, pp.861-867.

▶論文

共著 2017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 2016年度活動報告」『研究レポート』47, 武庫川女子大学教育研究所, pp.141-155.

共著 2017年3月「児童生徒の心理的状态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—」『臨床教育学研究』23, 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科, pp.1-11.

▶学会発表

難波久美子・河合優年・佐々木恵・山川紀子・山本初実 2016年5月「幼児期における行動抑制の発達の变化(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)

Nakayama, R., Namba, K.& Kawai, M. Exploring parental behavioral factors which influence to social development of their children for construction of easy developmental test for infants, Poster presented at International Congress of Psychology, PS28P-02-146 (Jul. 2016, Yokohama, Japan)

Namba, K., Kawai, M., Sasaki, M., Tanaka, S. & Yamamoto, H. 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, PS26A-02-183 (Jul. 2016, Yokohama, Japan).

Tanaka, S., Yamakawa, N., Tamai, K., Namba, K., Sasaki, M., Obanawa, N. W., Kawai, M. & Yamamoto, H. 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, PS27A-06-335 (Jul. 2016, Yokohama, Japan).

Terai, T, Takai, H., Alfonso, V. C., Traynor, J., Sunderland, J.& Kawai, M. Short-term longitudinal study in Japanese elementary and junior high schools regarding school adaptation: Is there any sign before being maladjusted?, Proceeding and Abstracts of the 28th Japan-U.S. Teacher Education Consortium, p.41 (Nov. 2016, Ehime University, Japan).

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年11月「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抄録集』P2-41-7 (那覇市)

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年3月「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)

▶その他

共著 2016年12月「発達障がいに向き合うか」『教育心理学年報』56, 日本教育心理学会, pp.315-335.

▶所属学会

日本子ども学会（理事）、日本教育心理学会（常任理事）

▶社会活動

独立行政法人日本学術振興会 特別研究員等審査会専門委員及び国際事業委員会書面審査員・書面評価員（平成 27 年 8 月 1 日～ 28 年 7 月 31 日）

▶委託研究

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）」（平成 27 年度～）

文部科学省科学研究費補助金（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」（平成 27～29 年度）

▶ 2016 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： 西宮市におけるデータ収集は、2016 年度も順調に終了した。生まれた時から追跡を継続しているコホート研究が進むにつれて、多くのことが分かってきている。これらについて発信することが必要となっているが、同時に追跡データを収集し続けることも必要である。この二つのことを同時に成立させていくことは、現在の研究体制ではかなり厳しく、子どもの成長に遅れないで資料を蓄積することに力が注がれている。収集されたデータをもとに、理論化を鋭意進めている。2016 年度には、サメロフが提唱した発達のエピジェネティックモデル（Sameroff, A. J., 1998）への修正提案がなされた。サメロフの相乗的な相互作用モデルは、発達過程を検討する上でのきわめて有効なものであるが、その実証的研究はなされていない。われわれのコホートデータにより、時系列の多要因の相互作用を扱うモデルの提案が可能となった。これはエビデンスベースでサメロフモデルに修正を加えた点で先駆的なものとなっている。

研究成果： Nakayama, et al. (2016) では、西宮市内の大規模追跡データのうち照合が完了したコホートデータを用いて、親の行動要因が子どもの社会性にどのように影響を与えるのか検討した。

<西宮市・三重県内の個別観察データに基づく研究発表>

難波ら（2016）では、幼児期に実施した自己抑制実験の結果と、同時に実施した熟慮性—衝動性実験の結果との関連を検討した。その結果、行動抑制が難しい児の中には、刺激が入った後、認知経路を介する時間が短いまま反応する児が多く含まれていることが示された。

Namba, et al. (2016) では、幼児期に実施した自己抑制実験の結果と、小学校入学後に測定された気質との関連を検討した。その結果、3 歳半の自己抑制の成否が、自己抑制に関わっているとされている気質であるエフォートフル・コントロールとわずかに関連していることが示された。

河合ら（2016）では、乳幼児期に母親が回答した KIDS（乳幼児発達検査）を用いて、発達モデルの検証を行った。その結果、対成人社会性は、9 から 30 ヶ月の間は KIDS の他領域の発達から影響を受けるが、42 か月では他領域から影響を受けない、つまり 30 ヶ月から 42 ヶ月の間に、発達が質的に変化する発達段階の切り替わりが存在している可能性があることが示された。この非連続性の存在は、発達の質的变化と量的変化をつなぐ重要な発見であると考えられる。これについては国際誌への投稿を準備中である。

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、本学が主体となって、西宮市教育委員会、西宮市浜小学校、同中学校との連携研究として進められている。アメリカの連携大学であるゴンザガ大学とは、研究面だけでなく、教員養成における生徒理解のあり方という、実践的な側面でも強い連携を形成しつつある。アメリカにおいてもいじめや自殺、他者暴力など、教育現場での問題は拡大する一方であり、子ども理解についてのニーズは極めて高くなっている。この研究は、ゴンザガ大学より、Alfonso 教育学部長、Traynor 教授、Sunderland 前教育学部長、本学より、高井教授（文学部教育学科）、玉井客員研究員（教育研究所）、寺井講師（共通教育）と子ども発達科学研究センターによる共同研究である。また、大和一哉教育部長（西宮市教育委員会）、河合純孝校長（西宮市立西宮浜小学校）、加莉頼子校長（西宮市立西宮浜中学校）、星川雅俊校長（西宮市立深津中学校）が地域連携者として参加している。この研究は、教育現場における生徒理解のあり方についての研究であると同時に、わが国が今日かかえている、地域や家庭の子育て支援の在り方における、環境の重要性を示す研究ともなっている。女子の人生キャリアにおいて、子どもとの関係は無視することのできない要因であり、環境としての過程、職業、仲間などの検討が必要であると考えている。これらの成果についてもようやく発信段階に入ってきている。今後、アメリカとの連携のもと、国際比較を進めながら、文化通底性と固有性についての検討に入っていく。

研究成果：Terai, et al. (2016) では、西宮市内の小中学生を対象にした短期縦断研究のデータをもとに、学校適応について、特に不適応を起こす前になんらかのサインが見られないか検討した。一人ひとりの子どもを小学校入学から追跡した結果、長期にわたるいじめが、社会的行動を低下させることが示された。

倉石 哲也 (くらいし てつや) 教授

▶論文

単著 2017年2月「家族関係と向き合う相談：共依存関係を視野に入れて」『学生相談センター紀要』26, 武庫川女子大学学生相談センター, pp.23-32.

▶その他

単著 2017年3月「学齢期・思春期子育て講座」『育ちゆくこども：療育指導事業（発達クリニック）の実践と研究IX』神戸市総合児童センター，pp.21-31.

単著 2017年3月「家族支援の見立て：Negativeな連鎖からPositiveな連鎖へ」『武庫川女子大学看護ジャーナル』2，pp.33-44.

▶学会活動

2016年9月「家族支援の見立て：Negativeな連鎖からPositiveな連鎖へ」日本アディクション看護学会第15回学術大会 教育講演

2016年10月「犯罪被害者支援における支援者支援：大阪教育大学附属池田小学校事件の被害者家族支援の実践から」日本家族心理学会第33回大会シンポジウム

2016年11月「子ども虐待対応における保育所の役割」子ども虐待防止学会第22回おおさか大会 応募企画シンポジウム

▶社会活動

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座 講師

全国保育協議会保育所長認定講座検討委員会委員

大阪府児童措置審査部会委員

大阪府福祉部指導者育成研修講師

兵庫県西宮こども家庭センター家庭復帰評価委員会委員

神戸市総合児童センター予防療育事業 家族支援研究会主宰

神戸市子ども・子育て会議委員

西宮市子ども・子育て会議会長

西宮市こども未来センター運営委員会会長

西宮市要保護児童対策地域協議会スーパーバイザー

▶委託研究

宝塚市親支援講座実践研究

西井 克泰 (にしい かつやす) 教授

▶論文

単著「トラウマを起点として見た発達障害の諸相」『学生相談センター紀要』26，武庫川女子大学学生相談センター，pp.11-21.

▶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

▶学会発表

2017年3月「日本版ガイドド・オートバイオグラフィーによる回想法とその効果：参加を終えた女性高齢者らの語りから」日本社会福祉学会関西地域ブロック・関西社会福祉学会

▶所属学会

日本社会福祉学会

▶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（NorthAmericaA-bombSurvivorsAssociation）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43号～第47号

◇第47号（2017年3月）

〈特集〉日本における女子大学70年の変遷

一組織の変化を中心に— …………… 安東由則	1 - 31
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	
一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	33 - 100
大妻中学・高等学校についてのインタビュー	
一学校改革の取り組みを中心に— …………… 増田稔・安東由則	101 - 125
故新堀通也名誉教授寄贈図書目録…………… 友田泰正・末吉あき	127 - 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	141 - 155

◇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	
一主として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）	
一19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・佐々木恵・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・佐々木恵・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

編 集	武庫川女子大学教育研究所
編集委員	河合 優年・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	2018年 3 月31日
印 刷	大和出版印刷株式会社