

RESEARCH REPORT

No. 56

MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY
RESEARCH INSTITUTE FOR EDUCATION

Contents

- An Exploratory Study of Professional Identity Formation among Psychological Support Practitioners : A Structural Analysis of Verbal Accounts
.....SATO Yasuko, NIIZAWA Nobuko, YOSHIOKA Yumi, SATO Jun-ichi
- Women's Universities at a Crossroads:
Realities Revealed through Institutional Brochures and Stakeholder Narratives
.....SHIMIZU Kokichi, SHINTANI Ryutaro, OKAMURA Ei
- Inclusion of Children and Youth with Foreign Backgrounds in Education:
Focusing on Public-Private Partnership
.....SHIMIZU Koukichi, ENOI Yukari, YAMAMOTO Kousuke, NIE Huijing
- Trends and Characteristics of the Transition to Coeducation in Japanese Women's Universities, 1948-2025 : A Descriptive Statistical Analysis
.....ANDO Yoshinori

March 2026

I S S N 2759-7202

武庫川女子大学教育総合研究所

研究レポート

第56号

Research Report, No. 56
Mukogawa Women's University
Research Institute for Education

査読論文

心理支援職の職業的アイデンティティ形成に関する探索的検討
—言語的表現の構造的特徴を通して—

佐藤安子・新澤伸子
吉岡由美・佐藤淳一

調査報告

岐路に立つ女子大学

—大学案内と当事者の語りからみるリアリティー—

志水宏吉・新谷龍太郎・岡邑衛

教育における外国につながる子ども・若者の包摂

—官民連携を軸に—

志水宏吉・榎井縁
山本晃輔・轟蕙菁

日本の女子大学における共学化の動向と特性に関する研究

—量的側面からの検討—

安東由則

2026年3月

武庫川女子大学教育総合研究所
研究レポート第56号

目 次

査読論文

心理支援職の職業的アイデンティティ形成に関する探索的検討

—言語的表現の構造的特徴を通して—

佐藤安子・新澤伸子・吉岡由美・佐藤淳一 …… 1

調査報告

岐路に立つ女子大学

—大学案内と当事者の語りからみるリアリティー—

志水宏吉・新谷龍太郎・岡邑衛 …… 15

教育における外国につながる子ども・若者の包摂

—官民連携を軸に—

志水宏吉・榎井縁・山本晃輔・轟蕙菁 …… 39

日本の女子大学における共学化の動向と特性に関する研究

—量的側面からの検討—

安東由則 …… 63

武庫川女子大学教育総合研究所研究レポート掲載論文総目次（過去3号分） …… 81

【研究ノート】

心理支援職の職業的アイデンティティ形成に関する探索的検討 — 言語的表現の構造的特徴を通して —

佐藤 安子¹⁾・新澤 伸子²⁾・吉岡 由美³⁾・佐藤 淳一⁴⁾

要旨

本研究は、心理支援職の語りにおいて、臨床経験の段階に応じてどのような語彙が用いられるかに焦点を当てた探索的検討である。対象とした語りは、「志望動機」「オリエンテーション」「アイデンティティ」「戸惑い」の四領域であり、語彙の使用傾向および抽象度分布の分析から、職業的アイデンティティ形成過程の構造的特徴を検討した。

その結果、初任者では直接的体験や感情に基づく語彙が中心となり、自己の認知化と制度的適応が並行して進行する段階が示された。中堅では判断的語彙が広範に分布し、他者との関係を通じて経験を再構成しつつ、葛藤を抱えながら自己理解を深める様相がみられた。ベテランでは抽象度の高低を統合した語彙使用が特徴的であり、過去の経験を理論的枠組みで再解釈し、環境や関係性の変化を協和させながらアイデンティティを維持していた。

戸惑いの語りは、初任者では自己体験の認知化、中堅では対象との関わりや葛藤、ベテランでは場や相手との関係性および判断に現れ、いずれの段階においても言語化と共有が対処の契機となっていた。以上より、心理支援職の職業的アイデンティティ形成は、「自己→対象→関係性・判断」へと関心の焦点を移行させながら再編成される非線形的・螺旋的過程として捉えられ、語彙構造の分析はそのモデル化に向けた基盤的視点を提供することが示唆された。

キーワード：職業的アイデンティティ形成、語彙構造、心理支援職、戸惑いの経験、非線形的・螺旋的過程

目次：

- I 問題の所在
 - 1. 心理支援職における職業的アイデンティティ研究の位置づけ
 - 2. 語り研究の蓄積と本研究の問題意識
 - 3. 探索的研究としての位置づけ
- II 目的
- III 方法
 - 1. 調査方法
 - 2. 調査対象者
 - 3. 調査期間
 - 4. 調査手順
- IV 結果
 - 1. 分析データの作成
 - 2. テキストマイニングの手順と方法
 - 3. 分析の視点
 - 4. 各質問への語りから得られた語彙の構造
- VI 考察
- VII 引用文献

1) 武庫川女子大学非常勤講師（総合教育研究所共同研究員） 2) 武庫川女子大学心理・社会福祉学部心理学科・教授（総合教育研究所研究員） 3) 同学部学科・准教授（総合教育研究所研究員） 4) 同学部学科・教授（総合教育研究所研究員）

I 問題の所在

1. 心理支援職における職業的アイデンティティ研究の位置づけ

心理支援職の職業的アイデンティティは、これまで主として発達心理学的視点に基づき検討されてきた。Erikson, E.H. (1959) は、アイデンティティを青年期の中心的発達課題として位置づけ、とりわけ職業選択が自己同一性の形成に重要な役割を果たすことを指摘した。これを受けて Marcia, J.E. (1965) は、アイデンティティ形成を「危機 (crisis)」と「関与 (commitment)」の二次元から捉えるアイデンティティ・ステータス理論を提示し、職業領域を含む複数の生活領域におけるアイデンティティ形成過程の検討を可能にした。その後、これらの理論的枠組みは青年期に限定されるものではなく、成人期のキャリア形成研究へと拡張されてきた。すなわち、職業的アイデンティティは一度確立される静的な属性ではなく、職業経験や役割変化に応じて再構成され続けるプロセスとして理解されるようになってきている。専門職研究においては、知識や技能の獲得のみならず、自らをどのような専門職者として理解し意味づけているかという自己理解の枠組みが、キャリア形成の中核的要素として重視されている。心理支援職においても、職域の多様化や多職種連携の進展を背景として、職業的アイデンティティは実践経験との相互作用の中で更新され続けるものと考えられる。前田 (2009) は、専門職の職業的アイデンティティが「社会的承認」「連続性」「独自性」の感覚に支えられることを指摘し、渡辺 (2024) は多様な職域経験を通じて心理職のアイデンティティが発達的に形成されることを示している。また、近藤 (2021) は臨床心理士を対象とした調査から、経験年数の増加に伴い専門性の捉え方が深化・拡張する傾向を報告しており、職業的アイデンティティが経験とともに再編成される可能性を示唆する。

以上を踏まえると、Marcia, J.E. (1965) のアイデンティティ・ステータス理論における危機（探索）および関与（コミットメント）は、心理支援職がキャリア形成の中で経験する葛藤や役割への意味づけを理解するための理論的枠組みとして位置づけることができる。

2. 語り研究の蓄積と本研究の問題意識

心理支援職の職業的アイデンティティ形成の重要性はこれまで指摘されてきたものの、経験年数や職域の違いによって、それがどのような枠組みで理解・表現されているのかについては、必ずしも十分に明らかにされていない。既存研究の多くは、青年期や養成段階における職業選択や専門性認識に焦点を当てた研究 (e.g., Marcia 理論を援用した発達の研究) や、少数事例の語りを精緻に分析するナラティブ研究を通じて、キャリア形成過程を描写するものであった。語りに基づく研究は、専門職者が自身の経験をどのように意味づけ、語りとして構成しているかを精緻に描き出す点に強みをもつ。とくに個別事例の語りに即して検討することで、経験の主観的意味や文脈依存的な理解を深めることが可能である。一方で、こうした研究は、経験段階間の差異や語り共通して見られる構造的特徴を探索的に可視化することを目的とするものではない。そこで本研究では、語りの意味内容そのものを解釈する立場とは異なり、語りの中で用いられる語彙の使用傾向や関係性に着目するという視点を採用する。

本稿でいう「語彙構造」とは、心理支援職の語りにおいて使用される語彙の種類、抽象度、および語同士の関係性のパターンを指す。語彙構造は、個々の語り内容を直接解釈するものではないが、経験や役割をどの水準で捉え、どのような枠組みで自己理解を構成しているかを間接的に反映すると考えられる。この意味で、語彙構造は、職業的アイデンティティ形成そのものを示すものではないが、形成に関わる認知的・言語的側面を探索的に捉えるための一指標として位置づけることができる。

3. 探索的研究としての位置づけ

本研究は、経験年数の異なる心理支援職3名の語りを対象とした探索的研究であり、得られた知見を一般化することを目的とするものではない。限られた対象者数を前提とするため、個々の語り内容を精緻に解釈する事例研究的アプローチではなく、経験段階の違いに伴って、どのような語彙が用いられ、それらがどのような構造をもって配置されているのかに分析の焦点を置いた。語の頻度や共起といった指標は傾向を示すものであり、心理的意味づけそのものを直接示すものではない。本稿では、これらの語彙的特徴を、職業的アイデンティティ形成過程を推論的に検討するための基盤的情報として位置づける。すなわち、本研究は、心理支援職の職業的アイデンティティ形成を語彙構造という観点から探索的に可視化し、今後の質的研究や理論モデル構築に向けた方法論的可能性を提示するものである。

II 目的

そこで本研究は経験年数の異なる心理支援職3名の語りをテキストマイニングの手法で分析し、その語彙的構造から心理支援職の職業的アイデンティティ形成過程を探索的にモデル化することを目的とする。なお、本稿は探索的研究として、得られた結果を一般化することよりも、語彙構造から職業的アイデンティティ形成を読み解く可能性を理論的に検討することを主眼とする。本研究は武庫川女子大学心理・社会福祉学部心理学科の倫理審査を受けて承認された（承認番号：2024101）。

III 方法

1. 調査方法：半構造化面接によるインタビュー調査により実施した。

2. 調査対象者：武庫川女子大学文学部臨床心理学専攻修士課程の中から、共同研究者がインタビュー・インタビュー各1名を選び、後述する方法でペアリングした。インタビュー・インタビューとも全員女性であった。インタビューは職務経験年数が「初任者」「中堅」「ベテラン」¹に該当する各1名の合計3名であった。

3. 調査期間：2025年2月中旬から3月上旬

4. 調査手順：

(1) インタビュアーとインタビューのペアは下記の点を考慮して作った。

1) 公平性と自主性を確保するために、以下の措置を講じた。「師弟関係という関係性による影響を排除するための措置」と「透明性を確保するための追加措置」という2点の対応をした。

2) 師弟関係という関係性による影響を排除するための措置は、以下の2点であった。第1にインタビューとインタビューのリクルート方法である。教員である著者らはインタビュアーにはならないために、第2・第3・第4著者が、インタビュアーとインタビューを第1著者に紹介し、第1著者が「あなた方をインタビュアーとインタビューとして第三者の先生に紹介されました」とイン

¹経験年数の区分は佐藤安子他（2024）で定義した臨床経験5年未満を「初任者」、5年以上10年未満を「中堅前期」、10年以上15年未満を「中堅後期」、15年以上20年未満を「ベテラン前期」、20年以上30年未満を「ベテラン後期」に準拠した。本稿における「中堅」は「中堅後期」、「ベテラン」は「ベテラン後期」に該当する職務経験年数であった。

タビュアーとインタビュイーに説明し、研究参加の内諾を得た。第2にインタビュアーとインタビュイーの組み合わせは、「①友人関係などの個人的関係がない」「②仕事上の関係がない」ことを条件に決定し、インタビュイーとインタビュアーに内諾を得た。

3) 透明性を確保するための追加措置

上記のリクルート方法とインタビュイーとインタビュアーの組み合わせ方法でインタビューを設計したことに加えて、師弟関係による影響を排除するための対策を講じたこと、研究実施者と関係のない第三者がインタビューを行うこと、インタビュアーとインタビュイーの組み合わせ方法の透明性が担保されていること、以上のことを説明文書に明記し、インフォームド・コンセントを取得した。

(2) インタビュー内容

研究の目的と趣旨を説明の上、① 心理職を志したきっかけ、② 心理職のオリエンテーション（ここでは心理職としての考え方や価値観）、③ 心理職としてのアイデンティティ、④ 心理職として仕事を上で戸惑ったこと、⑤ ワークライフバランスの課題と工夫、⑥ ジェンダーバイアスの影響、⑦⑧ 役立っている大学院での学び、について半構造化面接を行った。所要時間は1組60分を目安とした。本稿では職業的アイデンティティに焦点を当てるため、①～④までの語りを分析対象とした。

IV 結果

1. 分析データの作成

インタビューの音声データはNVivo Transcriptionを用いて文字起こしを行った。得られた文字データは意味のまとまりのある文章に分割した。外部変数として「初任者」「中堅」「ベテラン」を文字変数として用いた。

2. テキストマイニングの手順と方法

テキストマイニングは「語りのデータを定量化し、構造的に解釈するための基盤技術」といえる。本稿ではKHコーダーを用いて語を抽出し、後述するように「語の抽象度」を分析視点に加えることで、頻度分析を超えて、心理支援職の職業的アイデンティティ形成を理論的にモデル化することを目指した。

まず、コンコーダンス (KWIC) を使用して、文単位での分析が出来るようデータクリーニングを行った。記述されたデータは、誤字脱字を訂正した後、形態素分析 (文章を意味をもつ最小単位である「形態素」に分割し、品詞情報を付与する分析手法) を行い、記述された単語を品詞ごとに分類した。臨床経験年数ごとの特徴を探る上で、それぞれの共通因子が何かを明らかにするため、質問項目ごとに形態素分析を行った。

抽出語の分析結果において、本来の語の使い方とは異なる語として形態素分析が行われた語は「強制抽出する語」に設定した。強制抽出は、コンコーダンス (KWIC) を使用し、文単位での分析が出来るよう元の正しい語を確認してから行った。

本研究は探索的分析として、抽出語の抽象度に注目することで語りの構造を俯瞰的に捉えることを目的としたため、コンコーダンスによる文脈確認が十分とは言えない。そのため語の意味解釈には一定の制約がある。抽出された「語」と「語彙」は次のように定義して分析した。

3. 分析の視点

本研究では、「語」を意味をもつ最小の言語単位として扱い、「語彙」を各語りにおいて使用された語の集合として定義する。語彙の分布や構成は、語り手の経験や認知、感情、および制度的枠組みとの関係を反映する指標として位置づけた。

加えて分析視点として「語の抽象度」を導入した。本研究における語の抽象度とは、語の言語学的分類そのものを目的とするものではなく、語り手が経験をどの程度一般化・概念化して捉えているかを間接的に示す指標として位置づけている。

抽象度は、語が指し示す意味の一般性・具体性に基づき、高抽象度（心理的状态や評価）、中抽象度（制度・活動・過程）、低抽象度（具体的な職業・制度・行為）の3水準に分類した。

抽象度の算出には Paivio, A. et al. (1968) の Concreteness Ratings を用い、評定値（1～7）を線形変換して0～1の尺度に正規化した。

4. 各質問への語りから得られた語彙の構造

(1) 「心理職を志したきっかけ」についての語彙の構造

分析に使用した総抽出語 439 語、総異なり語数 216 語であった。なお、「総異なり語」とは、分析対象となったテキスト全体において重複を除いた語の種類数を指し、語彙の多様性を把握するための基礎的指標である。

Table1 「心理職を志したきっかけ」への語りから得られた抽出語の抽象度と語り手別生起頻度

抽象度	高						中			低					
抽出語	感じ	気持ち	好き	思う	難しい	分野	臨床	就職	受ける	カウンセラー	授業	聞く	入る	大学院	
抽象度	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.67	0.67	0.50	0.50	0.33	0.33	0.33	0.33	0.17	合計
初任者	2	0	0	7	1	4	0	0	0	0	1	0	0	0	15
中堅	7	3	0	5	3	1	4	2	3	0	0	1	0	0	29
ベテラン	4	4	3	11	0	1	2	2	2	7	2	5	5	4	52

高抽象度 (0.67～1.0): 心理的状态や評価語 (例: 感じ、気持ち、好き、思う、難しい)

中抽象度 (0.34～0.66): 制度・活動・過程を表す語 (例: 分野、臨床、就職、受ける)

低抽象度 (0～0.33): 具体的な職業・制度・行為 (例: カウンセラー、大学院、授業、聞く、入る)

1) 得られた語りと抽出語の抽象度

抽出語の抽象度を検討するため、3語以上出現し、「心理職を志したきっかけ」に特徴的と判断される語を経験年数別に分類した (Table 1)。その結果、経験年数が長い語り手ほど、頻出語に含まれる語彙数が多い傾向が示された。

語の抽象度分布からは、「心理職を志したきっかけ」の語りにおいて、内的経験を示す高抽象度語と、制度的・社会的条件を示す低抽象度語が併存していることが確認された。特にベテランでは、両者の相互作用を想起しながら語られている可能性が示唆される。

2) 語の抽象度と対応分析図から得られる知見

対応分析 (correspondence analysis) は、カテゴリデータ間の関連性を視覚的に把握するために用いられる多変量解析手法であり、本研究では語と経験段階との関係性を探索的に捉えるために使用した。本研究で用いた対応分析図は、語と経験段階 (初任者・中堅・ベテラン) との関係性を二次元空間上に配置したものである。図中において、互いに近接して配置された語やカテゴリーほど、使用傾向が類似していることを示す。また、原点から離れて位置する語ほど、全体の語彙使用傾向の中で相対的に特徴的な語であることを意味する。したがって、本図は個々の語の意味内容を直接示すもので

はなく、語の使用傾向や構造的な関係性を視覚的に把握するためのものである。

なお、本研究におけるメタ認知は、課題遂行場面におけるモニタリングや統制の正確性といったメタ認知能力 (metacognitive ability) そのものを測定するものではない。語りをデータとする本研究では、心理支援職が自身の実践経験をどの程度抽象化し、振り返り、意味づけて言語化しているかというメタ認知的自己理解の表出水準を、操作的に「メタ認知」として扱う。したがって、以下で用いる「メタ認知的自己理解の水準」とは、語彙の抽象度や配置から推論される相対的指標であり、個人の能力を示すものではない。本研究では、心理支援職が自身の実践経験をどの水準で捉え、言語化しているかという側面に着目し、これをメタ認知的自己理解の水準と呼ぶ。以下では、簡便のため、この水準を指して「メタ認知力」という用語を用いるが、これは課題遂行場面におけるメタ認知能力そのものを測定するものではない。

対応分析図の成分1は、心理支援職が自身の実践経験をどの水準で捉え、言語化しているかを示すメタ認知的自己理解の水準を反映する指標として解釈される、成分2は語彙の拡散度を示す (Figure 1) と考えられる。円の大きさは各図内における相対頻度を示す。対応分析における配置は位置関係

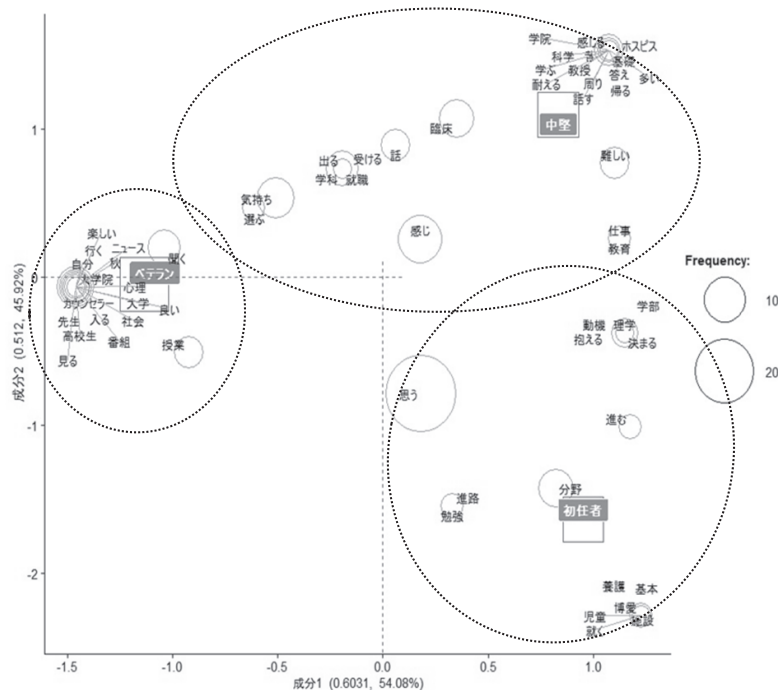


Figure1 「心理職を志したきっかけ」への語りの対応分析図

だけでなく距離情報にも意味をもつ。本図において原点からの距離は、当該語が全体の平均的な語の使用傾向からどの程度乖離しているか、すなわち特定の経験段階や語群にどの程度特徴的に用いられているかを示している。原点から離れるほど、分析対象全体に共通する語ではなく、特定の語りの特徴を表す語であることを意味する。なお、本研究における距離は語の重要度や価値の大小を示すものではなく、語の使用傾向の相対的な位置関係を表すものである。

初任者の語った語は主として第4象限に分布し、高抽象度語を中心とした比較的限定された領域に集中していた。これは、自身の感情や直接的経験を基盤として志望動機を語っている段階であり、メタ認知力および語彙の拡散度はいずれも発達途上にあることを示唆する。すなわち、「心理学に興味をもった」「授業がきっかけだった」といった具体的体験が、動機を中心として語られている段階であると考えられる。

中堅の語った語は第1象限を中心に複数象限に広く分布し、中～高抽象度語が多く用いられていた。この分布は、語彙の拡散度が高まり、過去の経験を多角的に再構成しながら志望動機を捉え直している段階にあることを示唆する。すなわち、中堅段階では、経験の蓄積を背景として、職業的適性や価値観との照合を通じた意味づけが進行していると解釈できる。

一方、ベテランの語った語は第3象限に集中し、抽象度の高低にかかわらず限られた領域に収束していた。これは、高いメタ認知力のもとで過去の経験が理論的枠組みや社会的文脈と統合され、志望動機が「現在の視点からの再解釈」として安定的に語られている段階であることを示唆する。

以上より、「心理職を志したきっかけ」の語りは、初任者では直接的経験に基づく感情的語りとして、中堅では経験の再構成を伴う探索的語りとして、そしてベテランでは理論的・統合的再解釈として語られるという発達の差異を示すことが示唆される。

(2) 「心理職のオリエンテーション」についての語彙の構造

分析に使用した総抽出語 302 語、総異なり語数 162 語であった。

1) 抽出語とその抽象度：

Table2 「心理職のオリエンテーション」への語りから得られた抽出語の抽象度と語り手別生起頻度

抽象度	高									中				低			合計	
	感じ	影響	思う	思える	多い	良い	臨床	変わる	緩い	セラピー	カウンセリング	オリエンテーション	研修	受ける	先輩	検査		テンプレート
抽象度	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.67	0.67	0.67	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.33	0.33	0.17	
初任者	6	3	6	14	3	1	0	5	2	4	0	0	0	4	2	0	2	52
中堅	8	0	2	3	2	0	3	0	0	0	2	1	0	1	2	2	0	26
ベテラン	2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	9

高抽象度 (0.67 ~ 1.0)：心理的状态や評価語 (感じ、影響、思う、思える、多い、良い)

中抽象度 (0.34 ~ 0.66)：制度・活動・過程を表す語 (セラピー、臨床、カウンセリング、オリエンテーション、研修、受ける、変わる、緩い)

低抽象度 (0 ~ 0.33)：(具体的な役割や物理的对象先輩、テンプレート、検査)

さらに語彙の抽象度を検討するために、上記(3)と同様の基準で抽出し経験年数ごとに分類した。

抽出語の抽象度については、(3)と同様の基準に基づき、経験年数ごとに分類した。ただし、「テンプレート」は出現回数が2であったものの、特徴的であると判断し分析に含めた (Table 2)。

抽象度の異なる語群は、心理支援職のオリエンテーションを、「自己志向 (内的経験)」「他者志向 (人間関係)」「制度志向 (専門的枠組み)」の3つの水準から構成されるものとして整理できる。高抽象度語は内的経験や評価に関わる側面を、中抽象度語は制度や活動過程を、低抽象度語は具体的な職業的行為や制度をそれぞれ反映すると考えられる。

語の生起頻度を見ると、初任者では高抽象度語と低抽象度語が同時に用いられており、職業的志向と制度的枠組みへの適応が並行して進行している段階にあることが示唆される。中堅では中抽象度語の使用が相対的に多く、他者との関係性の中で経験を再構成している過程にあると解釈できる。一方、ベテランでは高抽象度語と中抽象度語が併存するものの、語彙全体に占める比重は低く、心理職としての定位や他者との関係づけが既に安定していることから、オリエンテーションが語りの中心的テーマとはなっていない可能性が示唆される。

2) 語の抽象度と対応分析図から得られる知見

対応分析図 (Figure 2) において、成分1は心理支援職の実践経験を抽象化・理論化する程度を示すメタ認知力、成分2は語彙の拡散度を表す指標として解釈される。ここでいう成分1のメタ認知力とは、心理支援職が自身の実践や経験をどの程度抽象化・理論化して捉えているかを示す指標である。

対応分析図内の、Frequencyを示す円のサイズは各図内での語の出現頻度に基づく相対的なものであり、図間で頻度の絶対値を比較することは想定していない。そのため、Figure 1とFigure 2では分析対象となる語の頻度分布が異なり、結果として円のサイズ感が異なっている。

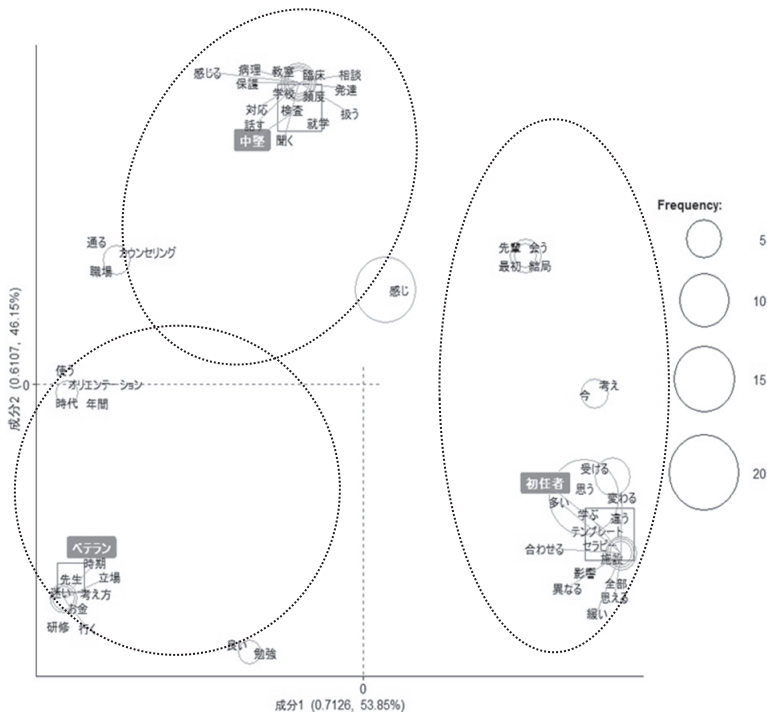


Figure2 「心理職のオリエンテーション」への語りの対応分析図

初任者の語彙は、高抽象度語と低抽象度語が併存して分布しており、内的経験の意味づけと具体的体験への依拠が同時に生じている段階にあることが示唆される。中堅では、語彙の範囲が拡大し、抽象度の高い語彙が多く用いられており、自身の実践や判断を対象化して振り返るメタ認知的視点が形成されつつあると解釈できる。さらに、他者との関係性や相互作用に関わる語彙が多く用いられている点から、自己と他者との関係そのものを調整対象として捉えている可能性が示唆される。

一方、ベテランでは語彙の抽象度の拡散は比較的 low、メタ認知力の高い位置に分布している。これは、自己の枠組みを相対化しつつ、内省と再構築を行う自己志向的メタ認知が安定して機能している段階にあることを示唆している。

(3) 「心理職のアイデンティティ」についての語彙の構造

分析に使用した総抽出語 463 語、総異なり語数 219 語であった。

1) 抽出語とその抽象度：

語彙の抽象度を検討するため、上記(3)と同様の基準で抽出語を経験年数ごとに分類した (Table 3)。その結果、「職業的アイデンティティ」に関する語彙では、初任者およびベテランにおいて特徴的語彙が多く抽出される傾向が認められた。

高抽象度語は、「自分」「思う」「考える」「感じる」など、自己の経験や価値観を振り返る語が中心であり、職業的アイデンティティの形成過程における内省およびメタ認知的プロセスを反映するものと考えられる。また、「謙虚」「無理」「難しい」といった評価語は、自己と職業との距離感や葛藤を表す語として位置づけられる。また中抽象度語は、「先輩」「学生」「職場」「卒業」など、社会的役割や発達段階を示す語が多く、アイデンティティ形成が他者との関係性や職場・職域といった制度的移行の影響を受けることを示唆している。一方、低抽象度語は、「セラピー」「施設」「踏み台」など、具体的な実践場面や技法を指す語であり、職業的アイデンティティが制度的・環境的条件に依存する側面をもつことを示している。

以上より、高抽象度語は内省・メタ認知に関わる語、中抽象度語は社会的経験や役割移行に関わる語、低抽象度語は制度的・技法的枠組みに関わる語として整理できる。

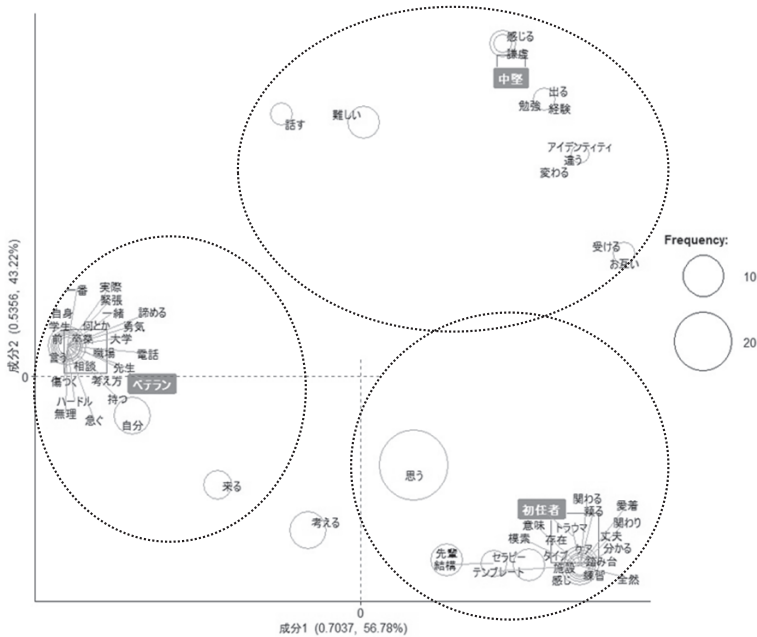


Figure3「心理職のアイデンティティ」への語りの対応分析図

次に、経験年数別に語彙の様相を検討する。初任者では、高抽象度語と低抽象度語が同時に出現しており、個々の臨床経験を積み重ねながら、それらを逐次モニタリングしている段階にあると考えられる。また中堅では、頻出語が限定的であり、特定の語に収束しない個別性の高い語りが特徴的であった。これは、職業的アイデンティティが固定化される過程にあるというよりも、多様な経験を通じて再編成されつつある段階にある可能性を示唆している。一方、ベテランで

は、高抽象度語と中抽象度語が比較的高頻度で用いられており、人的・制度的環境の変化を受けながらも、心理支援職としてのアイデンティティが再解釈されつつ維持されている段階にあると考えられる。

2) 語の抽象度と対応分析図から得られる知見

対応分析図 (Figure 3) において、成分1はメタ認知力の発達度、成分2は語彙の拡散度を示すと解釈される。成分1のメタ認知力とは、心理支援職が体験した人間関係や共感的態度を、どの程度抽象化・理論化して捉えているかを示す指標である。

初任者の語彙は、個人的な職業体験や感情に基づく低抽象度語が中心であり、アイデンティティが「感情への対処」と「制度的・構造的枠組みへの適応」を通じて形成されている段階にあると考えられる。これは、臨床経験を積みながら、自己の実践を逐次的に意味づけていく過程に対応するものである。

一方、ベテランの語彙は、メタ認知を示唆する高抽象度語と、他者との関係性や環境要因を示す語が相互に関連づけられており、環境や対人関係の変化を行動的・認知的に統合しながら、職業的アイデンティティを再構成・維持している段階にあると解釈される。

これに対して、中堅の語彙は特定の象限に収束せず分散しており、「オリエンテーション」に関する語りの特徴と併せると、個々の臨床経験を対象化するメタ認知と、他者との関係性を俯瞰するメタ認知とが同時に機能する「二重のメタ認知」の段階にあることが示唆される。このことは、中堅期において心理支援職としてのアイデンティティが一時的に拡散する様相を呈しつつも、その過程自体が発達の移行の一局面である可能性を示している。

(4) 「戸惑ったこと」についての語彙の構造

分析に使用した総抽出語 555 語、総異なり語数 259 語であった。

1) 抽出語とその抽象度：

さらに語彙の抽象度を検討するために、上記(3)と同様の基準で抽出語を経験年数ごとに分類した。抽象度の高い語(「思う」「心理」「困る」「楽」など)は、戸惑いの際に生じる内面的な揺れや判断基準を示す心理的状態・評価語であり、抽象度の中程度の語(「仕事」「相談」「質問」「発表」など)は、制度・活動・過程を表し、戸惑いが生起する背景としての環境との相互作用を反映する語と位置づけられる。抽象度の低い語(「子供」「資料」「学生」「給料」「職場」など)は、具体的な役割や物理的・制度的対象を指す語である。

Table4「戸惑い」への語りから得られた抽出語の抽象度と語り手別生起頻度

抽象度	高											中				低					
抽出語	思う	心理	関係	楽	絶対	困る	多い	相談	質問	今	言う	仕事	出る	発表	働く	職場	給料	子供	資料	学生	合計
初任者	10	4	4	1	1	0	2	1	5	0	0	4	2	2	0	0	0	0	4	0	30
中堅	5	4	1	1	0	0	2	1	0	4	0	4	1	0	0	1	0	0	0	0	19
ベテラン	10	0	1	1	3	4	3	4	0	8	8	4	4	0	5	4	4	5	0	4	62

高抽象度 (0.67 ~ 1.0)：心理的状態や評価語(心理、思う、困る、楽など)

中抽象度 (0.34 ~ 0.66)：制度・活動・過程を表す語(仕事、相談、質問、発表など)

低抽象度 (0 ~ 0.33)：具体的な役割や物理的対象(子供、資料、学生、給料、職場)

経験年数別に語彙の様相をみると、初任者では高抽象度語と中抽象度語が同時に多く出現し、さらに低抽象度語「資料」が初任者のみに認められた。これは、初任者が職場・職域での実務経験を逐次モニタリングしながら戸惑いを経験している段階にあることを示唆する。一方、中堅では頻出語の出現頻度が相対的に低く、語彙の個性が高いことから、戸惑いが個々の臨床状況や関係性に依存して語られている可能性が示される。これに対してベテランでは、高抽象度語から低抽象度語まで広範な語彙が出現し、頻出語数も最も多かったことから、戸惑いを引き起こす状況そのものが多様化していると解釈される。とくにベテランでは、高・中・低いずれの抽象度の語も相対的に多く出現しており、

戸惑いが特定の状況に限定されず、内面・関係性・制度環境にまたがって経験されていることが、語彙分布の広がりからも確認された。

以上より、心理支援職における「戸惑い」は、①環境・制度的要因(「職場」「給料」など)、②対象との関わり(「子供」「学生」「相談」など)、③内面的葛藤(「思う」「言う」「絶対」など)の三要因が相互に関与して生起する現象として捉えられる。

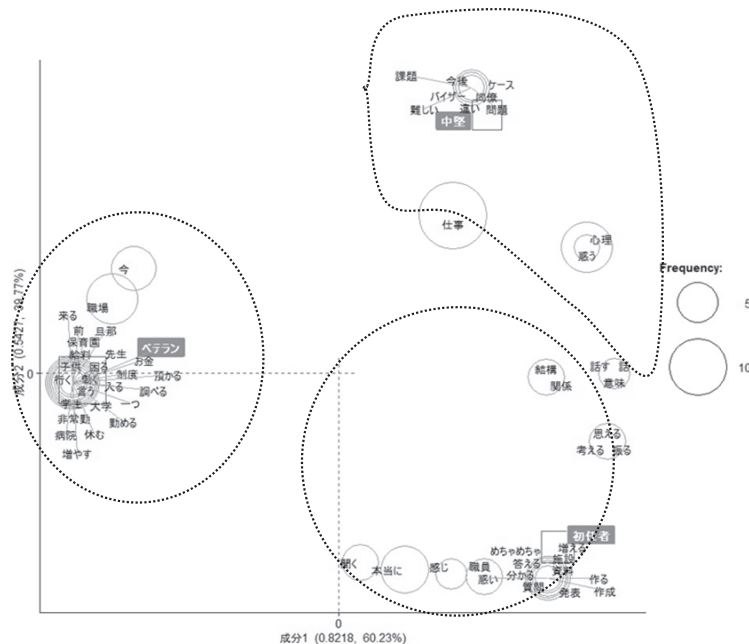


Figure4「心理職の戸惑い」への語りの対応分析図

2) 語の抽象度と対応分析図から得られる知見

対応分析図 (Figure 4) において、成分1は戸惑いが生じる心理支援および生活場面への対処を俯瞰するメタ認知力の発達度を、成分2は語彙の拡散度を示すと考えられる。成分1は最も多くの情報を説明しており、心理援助職が戸惑いにどのような方向性や姿勢で向き合っているかの違いを反映している。初任者の語は第4象限を中心に分布し、個人的な職業体験とその認知に関する語彙が多く認められた。中堅では第1・4象限に分布が広がり、対象との関わりと内面的葛藤を示す語彙が併存していた。一方、ベテランの語は第2・3象限に集中し、戸惑いが生じる「場」や「相手」と内面の判断に関わる語彙が多く含まれていた。

これらの結果から、戸惑いの内容は発達段階によって異なり、初任者では自己体験の認知化、中堅では対象との関わりと自己葛藤、ベテランでは関係性や判断への対応として特徴づけられると考えられる。いずれの段階においても、戸惑いは経験を言語化し意味づけ、共有する過程を通じて対処されており、これは心理職のアイデンティティ形成が自己から対象、さらに関係性・判断へと展開していく過程に対応していることを示唆している。

VI 考察

本研究で示される結果の解釈は、テキストマイニングによって得られた語彙的配置と使用傾向を、発達心理学および職業的アイデンティティ研究の理論枠組みに照らして読み取った一つの理論的解釈にすぎない。

本研究は、「語りそのもの」の解釈ではなく、心理支援職が仕事の語りの中で経験段階に応じてどのような語を用いるかに焦点を当てた探索的研究である。そして、次段階の質的研究や理論モデル構築に向けた基盤づくりとして位置づけられる。まず語りの構造的特徴の視点から心理支援職の職業的アイデンティティ形成過程のモデル化を試みる。

1. 「心理職を志したきっかけ」における語彙構造の特徴

初任者は、直接的な体験や感情に基づく語彙が中心であり、語彙の拡散度は低い。これは、自己の感情や経験をそのまま語る段階にあり、メタ認知が発達途上であることを示す。中堅は、実践的・判断的語彙が広範に分布し、過去の経験を再構成しながら職業的適性や価値観と照合している。自己理解を進める渦中にあり、語彙の拡散度が高い。ベテランは、抽象度の高い語と低い語を狭い領域で集中させ、過去の経験を理論的枠組みで再解釈している。これは、志望動機を「現在の視点からの再解釈」として意味づける成熟した段階を示す。これは、アイデンティティ形成を「心理社会的基準」と捉えた杉村(2008)の知見とも一致する。

2. 「オリエンテーション」における語彙構造の特徴

語彙の抽象度分布から、心理職のオリエンテーションは、自己志向(内的経験)、他者志向(人間関係)、制度志向(専門的枠組み)の3軸で構成されると考えられる。

初任者は高抽象度語と低抽象度語が同時に出現し、「自己のあり方」と「制度的枠組み」が並行して進行している。中堅は中抽象度語が多く、他者との関係性を通じて経験が変容している過程を自己認知している。ベテランは高抽象度語と中抽象度語が同時に出現するが頻度は低く、すでに「心理職としての定位」が定まっているため、語りにおけるオリエンテーションの比重は小さい。以上から、オリエンテーションは初任者では強く意識され、中堅では関係性を通じて変容し、ベテランでは安定

化する。これは Paivio, A. (1971) の二重符号化理論における「言語的符号化」と「イメージ的符号化」の相互作用を職業的発達に応用できる可能性も示唆している。具体的には自らの専門的アイデンティティや支援様式を言語的に説明するだけでなく、イメージ的に捉えることで自己理解が深まること、意図的に「言語」と「イメージ」を組み合わせることで、クライアントに伝わりやすい表現が促進されることが生じうることを示す。その結果、言語で自身を定位することと自己イメージが結びつき、アイデンティティがより強固で支援者の発する言葉との持続性が強まると考えられる。

3. 「アイデンティティ形成」における語彙構造の特徴

初任者は高抽象度語と低抽象度語が同時に出現し、臨床経験をモニタリングしながら感情と構造への適応を進めている。中堅は頻出語が少なく、個別性の高い語りが特徴的である。「謙虚」という語が示すように、自己の立場を他者との関係性の中で再認識している。ベテランは高抽象度語の出現頻度が高く、環境や対人関係の変化を認知的・行動的に協和させながらアイデンティティを維持している。

以上からアイデンティティは「感情と構造への適応（初任者）→個別的な関係性の再認識（中堅）→環境・関係性との協和による維持（ベテラン）」へと展開することが示唆される。この知見は Marcia, J.E. (1965) のアイデンティティ・ステータス理論における「達成」「モラトリアム」などの段階的变化を反映していると考えられる。これは、語りの中の語彙の抽象度・探索性・自己への言及の仕方が、アイデンティティ形成の段階的变化（達成・モラトリアム・早期完了・拡散）を言語的に表すことを示している。

4. 「戸惑いの構造と対処」における語彙構造の特徴

初任者は、心理的状態や制度的活動に関する語彙が多く、職場経験を逐次的にモニタリングしながら適応を試みる段階にあると考えられる。中堅では頻出語が少なく、個別性の高い語りがみられ、臨床経験と他者関係の双方を対象としたメタ認知的処理に注力していることが示唆される。

一方、ベテランでは抽象度の高低にわたる語彙が用いられ、戸惑いの対象が特定の出来事に限定されず、関係性や判断、倫理的葛藤を含む広がりをもつ。「場」や「相手」といった関係性に関する語彙の多さは、状況全体を俯瞰しながら判断を行う実践の特徴を反映していると考えられる。

以上より、戸惑いの内容や語彙構造は経験段階によって異なるものの、いずれの段階においても、経験を言語化し、意味づけ、他者と共有する過程が戸惑いへの対処の重要な契機となっていることが示唆される。心理支援職の職業的アイデンティティ形成は、経験段階ごとに焦点や語彙の抽象度を変化させながら、再編成を繰り返す非線形的過程として捉えられる。

5. 語彙構造の探索的結果から得られる理論的示唆

なお、以下に示す枠組みは、本研究の探索的結果を一般化することを目的としたものではなく、語彙構造の差異から示唆された特徴を整理するための仮説的・概念的整理である。本研究のデータから発達過程を直接的に示すことはできないため、ここで示す枠組みは、今後の縦断的研究や質的研究との接続可能性を検討するための一つの視座として位置づけられる。

最後に、本研究で得られた語彙構造の差異を踏まえると、心理支援職の職業的アイデンティティは、経験の蓄積に応じて同一水準を反復するのではなく、意味づけの水準を変えながら再編成されていく可能性が示唆される。本稿では、この過程を理解するための仮説的枠組みとして、螺旋的变化という観点から整理を試みる。

本研究は、職場や職域といった環境からの要請に応答し続ける専門職が、経験を意味づけ直しながら自己理解を更新していく過程を、語りの構造的な特徴から探索的に捉えたものである。

IV章およびVI-4で示した語彙構造の分析結果を総合すると、初任者では自己体験や感情に基づく直接的な認知が中心となり、中堅では対象との関係性や自己葛藤を通じた経験の再構成が進み、ベテランでは関係性と判断を統合しながら過去の経験を理論的枠組みで再解釈する段階へと移行する様相が示唆された。この過程は、「自己→対象→関係性・判断」へと関心の焦点が移り変わりつつ、語りの抽象度が揺らぎながら再編成される点に特徴がある。

本稿では、このような非線形的な変容過程を仮説的に「螺旋的発達」と呼び、心理支援職の職業的アイデンティティ形成を理解するための一つのモデルとして提示した。環境適応と自己覚知を基盤とする専門職一般のキャリア発達を検討する際の視点としても理論的示唆を与える可能性をもつものである。

なお、本研究は経験年数の異なる心理支援職3名の語りを対象とした探索的研究であり、得られた知見を一般化することを目的とするものではない。語りの個別性や対象者の個人的特性を詳細に分析することも可能であったが、本稿では方法論上の選択として、分析の焦点を語彙の使用傾向とその構造に限定した。この点は本研究の限界であると同時に、語彙構造を指標として職業的アイデンティティ形成過程を可視化するという、本研究の独自性を支える前提でもある。

以上より、本研究で示した「螺旋的発達」モデルは、少数事例に基づく予備的提案ではあるものの、今後、対象者数を拡大した質的研究や縦断的研究を通じて、職業的アイデンティティ形成過程の一般性と職種固有性を検討するための理論的基盤となりうると考えられる。

VII 引用文献

- Erikson, E.H., 1959, *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*. New York: International Universities Press.
- 近藤 孝司 2021, 「臨床心理士は自身の職業的アイデンティティと専門性をどのように捉えているのか」『上越教育大学研究紀要』40 (2), pp.537-546.
- 前田 智香子 2009, 「専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点」『関西大学文学部心理学論集』3, pp.5-14.
- Marcia, J. E., 1965, Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), pp.551-558.
- Paivio, A., Yuille, J. C., & Madigan, S. A., 1968, Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of Experimental Psychology Monograph Supplement*, 76 (1), pp.1-25.
- Paivio, A., 1971, *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- 佐藤 浩一 1999, 「語の抽象度の測定とその応用」『認知科学』6 (2), pp.125-138.
- 佐藤 安子・吉岡 由美・佐藤 淳一・谷口 怜美・佐方 哲彦 2024, 「女性心理職のキャリア発達についての一考察—武庫川女子大学大学院修士課程臨床心理学専攻修士生の就労実態調査から—」『武庫川女子大学教育総合研究所 研究レポート』55, pp.1-18.
- 杉村 和美 2008, 「職業的アイデンティティ形成に関する心理社会的基準」『教育心理学研究』56 (3), pp.345-356.
- 渡辺 晋吾 2024, 「心理職としてのキャリア形成における事例からの学び」『高齢者のケアと行動科学』29, pp.12-19. https://doi.org/10.24777/jsbse.29.0_12

An Exploratory Study of Professional Identity Formation among Psychological Support Practitioners: A Structural Analysis of Verbal Accounts

SATO Yasuko¹⁾, NIIZAWA Nobuko²⁾, YOSHIOKA Yumi³⁾, SATO Jun-ichi⁴⁾

Abstract :

This exploratory study examines how vocabularies used in narratives of psychological support professionals differ across stages of clinical experience. Focusing on four narrative domains—motivation for entering the profession, orientation experiences, professional identity, and experiences of confusion—the study analyzes patterns of vocabulary use and levels of abstraction to explore structural features of professional identity formation. The findings indicate that novices predominantly use vocabulary grounded in direct experiences and emotional states, reflecting a phase in which self-recognition and institutional adaptation proceed in parallel. Mid-career professionals show a wider distribution of evaluative and judgment-related vocabulary, suggesting the reconstruction of experience through relationships with others while managing internal conflicts. In contrast, veterans integrate vocabularies of both high and low abstraction, reinterpreting past experiences within theoretical frameworks and maintaining professional identity by coordinating changing environments and relationships. Narratives of confusion also varied by experience level: novices focused on cognitive processing of personal experiences, mid-career professionals on interactions and associated conflicts, and veterans on judgments related to situational and relational contexts. Across all stages, verbalization and shared reflection functioned as key means of coping with confusion. Overall, professional identity formation appears to follow a non-linear, spiral-like process in which the focus of self-understanding shifts from self, to others, and to relational contexts and judgment. Vocabulary structure analysis offers a methodological basis for modeling this process.

Key Words : professional identity formation, vocabulary structure, psychological support professionals, experiences of confusion, non-linear developmental process

1) Part-time Lecturer, Mukogawa Women's University (hereinafter referred to as MWU)

2) School of Psychology and Social Welfare (SPSW), MWU, Professor

3) SPSW, MWU, Associate Professor 4) SPSW, MWU, Professor

岐路に立つ女子大学

—大学案内と当事者の語りからみるリアリティー—

志水 宏吉¹⁾・新谷龍太郎²⁾・岡邑 衛³⁾

要旨

本論文は、女子大学が急速な共学化・募集停止の波に直面する現在、その実態と現代的意義を教育社会学的観点から明らかにするものである。1948年の発足以降増加を続けた女子大学は、1998年の98校をピークに減少へ転じ、2024年には74校となった。本研究では女子大学の「生き残り戦略」に着目し、全国72校の大学案内分析と、11大学57名への聞き取り調査を実施した。その結果、大学の自己呈示には「革新型」「中道型」「保守型」の3類型が見られ、各大学は規模・立地・歴史などの制約のもとで異なる戦略を採用していた。インタビューでは、教員の肯定的意見が否定的意見を上回り、卒業生もまた女子大学の教育環境を高く評価していた。特に「女性が自分らしさを保ち、安心して学べる環境」が共通して強調された。本研究は、女子大学が高等教育の多様性を支える重要な学校種であることを示すとともに、女子大学の存続に向けた課題を提示するものである。

キーワード：女子大学、生き残り戦略、自己呈示、高等教育の多様性

目次：

- I. はじめに
- II. 大学案内にみる女子大学の「自己呈示」
 1. 分析枠組
 2. 分析結果—「自己呈示」の3類型
- III. 当事者の語りにもみる女子大学の生き残り戦略
 1. 調査の概要
 2. 事例校の概要
 3. 語りの分析
 4. まとめ
- IV. 女子大学の現代的意義
 1. 分析の概要
 2. 教員の意見分布
 3. 卒業生の意見分布
 4. まとめ

引用文献

1) 武庫川女子大学教育総合研究所・教授 2) 同志社女子大学現代社会学部・准教授 3) 甲南大学全学共通教育センター・准教授

I. はじめに

本論文の目的は、教育社会学的観点から、岐路に立つ日本の女子大学の現在の姿と克服すべき課題を把握したうえで、その現代的意義について理論的検討を加えることにある。

日本の女子大学は、戦後の教育改革によって1948年に誕生した。その年は、新制高校が発足した年でもある。戦前の女子専門学校を母体とする5校（津田塾大・東京女子大・日本女子大・聖心女子大・神戸女学院大）を皮切りに、翌1949年には女子高等師範学校を前身とするお茶の水女子大と奈良女子大という2校の国立大を含む30校が開校した。以後、女子大学の数は増加し続け、1998年にはピークとなる98校に達する。しかしそれ以降は、減少傾向に転じている。2023年度では74校であり、コロナ禍以降現在にいたるまで、続々と女子大学の募集停止（恵泉女学園大学、神戸海星女子学院大学、京都ノートルダム女子大学など）、あるいは共学大学への移行（2025年から：名古屋女子大学→名古屋葵大学など、2026年から：女子栄養大学→日本栄養大学など、2027年から：武庫川女子大学→武庫川大学など）が発表されており、その傾向に拍車がかかっている。

このように、今、女子大学は岐路に立っている。

女子大学研究の第一人者である安東は、以下のように指摘する。

「女子学生の志向、社会からの要請、大学規模や財政状況といった現実的な要因と、創設の使命・女子大学としての理念・女子教育の目的などの理念的要因の間で、生き残り戦略の模索が続くことになる。」（安東2022、43頁）

冒頭に掲げた研究目的を達成するために、本研究では各女子大学の「生き残り戦略」に着目し、2024年度から現在にかけて、①全国女子大学の大学案内の収集と質的分析、②賛同を得た女子大学（全国で11校）における聞き取り調査（教員、卒業生、在校生、トータルで57名）の実施、という作業を行った。本稿では、それらの作業にもとづいて収集されたデータの分析結果を提示する。

本論文の構成は次のとおりである。II節では、2024年度に収集した大学案内72冊の分析から、女子大学が自身をどのように表象しているのかを3つの類型に整理する。III節では、女子大学の教員や在学生、卒業生への聞き取りデータを素材として、2節の分析で浮かび上がってきた女子大学の3類型に対応する3大学の事例を紹介する。IV節では、本稿のまとめとして、「女子大学の現代的意義」について、教員および卒業生の語りをもとにした整理を試みる。なお、女子大学について、当事者の用いる「女子大」の表現を用いている箇所もある。

II. 大学案内にみる女子大学の「自己呈示」

1. 分析枠組

本論文では、安東・鎮（2008）が「女子大学の自己像」として、2004年度に収集した大学案内や自己点検・評価報告書を分析した論文との比較を行っている。同論文では、大学案内を「構成（頁数・体裁）」「キャッチコピー」「資格・就職」「女子大学の意義の記載有無」に着目して分析しており、当時87校ある女子大学の中から入手した80校分の大学案内を分析している。本論文でもこの枠組みに沿って、収集した大学案内を分析する。2024年の調査開始時点で存在していた74校の女子大学の中から、すでに募集停止を発表していた2校（恵泉女学園大学、神戸海星女子学院大学）を除く72校分の大学案内を、2024年8月に全国の女子大学のホームページなどを通じて収集した。その中には、2025年度に共学化することを発表している5校（神戸松蔭女子学院大学、園田学園女子大

学、東京家政学院大学、清泉女学院大学、名古屋女子大学)も含まれている。

なお、大学案内で表現されているものは各大学がアピールしたいポジティブな姿であることから、本発表では「自己像」という言葉に代えて、「社会的に望ましいイメージを他者に与えるための印象操作」という意味を持つ「自己呈示」(ゴフマン訳書 2023)という視点から分析を試みる。パーセントの表記は小数点以下を四捨五入した数値である。

2. 分析結果—「自己呈示」の3類型—

詳細については、武庫川女子大学教育総合研究所研究レポート第55号「女子大の自己呈示—大学パンフレットの質の分析から」(志水・新谷・岡邑・金南 2024、19-55頁)に掲載しているため、ここでは主要な知見のみ確認しておく。

- 全体的な特徴として、平均頁数が増えており、「学ぶ環境」から「そこで学ぶ主体としての学生」をアピールするようになった。
- キャッチコピーについては、2004年は「自分・私」という言葉が多く見られたが、2024年では「学ぶ/成長」「世界」など、大学が世界や社会で活躍する女性を育む場であることをアピールする大学が増えた。
- 進路や就職については、卒業生の「物語」に紙幅を割く大学案内が見られるようになった。
- 2004年調査と比べて、より女子大学としての意義を強調する大学の割合が増えた。

学長メッセージやキャッチコピーなどで用いられている表現から女子大学の意義を分類すると、次のような3つの類型を想定することができる。

一つは、女性リーダーや女子大学の革新を訴える「革新型」である。常に時代に先駆けて改革を行い、ジェンダー平等や女性リーダー、グローバル人材を育てることへの使命感や、女子大学そのものを革新しようとする姿勢が見られる大学である。キャッチコピーとしては、「変わる、を変えない」「グローバル女性リーダーが未来をひらく」など、率先して社会を変革する主体として女性を位置付けている点に特徴がある。

次に、時代に合わせて改善を図る「中道型」である。時代に合わせて自大学に求められる改善を堅調に行なっており、女子大学として安心できる学習環境やキャリア支援をアピールする女子大学である。「革新型」ほど積極的な社会変革を目指すメッセージは見られないが、「変化」する社会に対応し、その要請に応じて女性に求められる「力」を身につけられる場、として自己呈示している点に特徴がある。

最後は、「女性らしさ」や「自分らしさ」など従来からのアピール要素が濃い「保守型」である。「良妻賢母」という言葉を用いる大学はほとんど見られなくなったものの、「たおやかさ」「やさしさ」など、従来から「女性」と紐づけられやすいイメージが打ち出されていたり、「自分らしさ」という、2004年度調査で多く見られた「自己像」が依然としてアピールされている女子大学である。また、ジェンダーについて積極的な言及が見られなかったり、保育士や栄養士など従来の子女子大学で養成されてきた特定のキャリアが主軸となっている点、地域のローカルなニーズに応えるなど卒業後の射程が「革新型」や「中道型」に比べて限定されている点などに特徴がある。

ただし、この3つの類型は、実際にはそれぞれの要素を含みながらグラデーションを持っており、女子大学のリアリティーは単一ではなく多様性を持つものであると捉えることができる。そこで、次

節からは、それぞれの類型に分類される女子大学がどのように現状を捉え、対応しようとしているのかを見ていくことにする。

表1 女子大学の意義に関するキーワードに基づく3類型

類型	キーワード	キャッチコピー・学長メッセージ
革新型	女子大学全体への言及と革新 (変革・ジェンダー平等・女性 リーダー・グローバル人材)	「 <u>変わる、を変えない</u> 」「 <u>グローバル女性リーダーが未来をひらく。</u> 」「 <u>変革を先駆ける</u> 」「 <u>変革を担う、女性であること</u> 」「 <u>凛としてほがらかに、輝ける女性リーダーへ</u> 」
中道型	時代に合わせた女子大学の改善 (変化・働く・キャリア支援)	「 <u>愛、知性</u> 」「 <u>しなやかに、切り拓け。進化し続ける</u> 」「 <u>変化する時代に揺るぎない強さを持つ</u> 」「 <u>自由になる力を。社会を照らす光を。</u> 」「 <u>生涯にわたって「学び働き続けることのできる女性」が求められている。</u> 」
保守型	従来の子女子大学に求められた 価値(女性らしさ・自分らしさ・ 特定の職業)	「 <u>「あなた」が理想とする女性を自ら育ててください。</u> 」「 <u>凛として「たおやか」な女性をこの限りある時間の中で育てるのはあなた自身です。</u> 」「 <u>私の好きを探せる大学</u> 」「 <u>自分らしさ</u> 」「 <u>ひとりひとり、花、咲かせよう、うつくしく、やさしく、しなやか、愛、世界</u> 」

III. 当事者の語りにみる女子大学の生き残り戦略

本パートでは、大学案内分析によって浮かび上がった、女子大学の自己呈示による3つの類型ごとに教員、在学生、卒業生に実施したインタビューの分析結果を示す。主に、女子大学が「岐路に立っている」ことについての認識と対応、女子大学での経験の特徴を描くことで、今日の日本における女子大学のリアリティーの一端を明らかにしたい。

1. 調査の概要

(1) 調査および分析の方法

本調査は、国内の女子大学に勤務する文科系研究者のうち、調査実施者らにつながるのある研究者を縁故法によりリクルートし、また、女子大学の学生や卒業生については、それら研究者からの紹介を依頼し、機縁法によりリクルートして、基本的に対面にてインタビューを実施したものである。1人のインタビュー対象者に対し、基本的に1～2名の調査実施者がプライバシーの保たれる個室等で半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容はICレコーダーに録音したものを文字起こし、質問テーマごとに語りを分類し、共通する語りの要素を抽出、内容ごとに分類したものを複数の研究者で検討し、分析した。なお、調査時期は2024年～2025年である。

(2) 調査対象者

11の国立、私立の女子大学(内1校は既に共学化)において、教員23名、在学生19名、卒業生15名の合計57名にインタビューを実施した。本稿では、3つの類型ごとに1校ずつを対象校として選択して分析を実施した。インタビュー対象者は以下の通りである(表2)。ただし、Iさんについては、都合により文書による質問への回答を分析の対象としている。

表2 インタビュー対象者一覧

	教員				在学生		卒業生	
	性別	年齢	勤務年数		学年		年齢	
A大学 革新型	A先生	男性	50代	12年目	Cさん	修士2年生	Eさん	30代
	B先生	男性	40代	4年目	Dさん	学部4年生	Fさん	20代
B大学 中道型	G先生	女性	60代	11年目	Iさん	学部3年生	Kさん	30代
	H先生	女性	50代	13年目	Jさん	学部3年生	Lさん	30代
C大学 保守型	M先生	女性	30代	3年目	Pさん	学部4年生	Qさん	20代
	N先生	男性	50代	26年目			Rさん	20代
	O先生	女性	50代	8年目				

※勤務年数等はインタビュー当時のものである

(3) 研究倫理

本調査は、武庫川女子大学教育総合研究所倫理委員会による倫理審査を受けて実施したものであり、研究参加者へは研究説明書に基づいた説明をし、同意を得て実施したものである。

2. 事例校のプロフィール

(1) A大学（革新型）

首都圏に位置するA大学は、学生数6,000名を超える規模で、多様な学部学科をもつ私立の総合大学である。一般入試受験者数も多く、定員を充足している。偏差値は60前後（ベネッセ調べ。以下同様）である。地の利を生かした経営をしており、大学教育以外の複数の収入源を持つことで、経営的にも盤石である。

A大学では女性のエンパワメントを明確に打ち出し、関連する講座を全学生が受講することが義務付けられている。国際交流やプロジェクトへの参画、リーダーシップ育成を重視しており、国際的に活躍できるリーダー育成を目指しているといえる。また、就職支援が充実しており、就職後のケアも手厚い。有名一般企業や公務員を含めた就職率の高さは、大学の主なアピールポイントの一つである。

(2) B大学（中道型）

地方の政令指定都市に位置するB大学は学生数3,000名程度の私立大学である。複数の学部学科があるが、一般的に共学大学で女性の比率が高い学部学科が揃っていることが特徴である。過去には定員割れを経験し、学部再編等により定員充足率が一旦は回復したものの、この5年で再び低下傾向にあり、近年の充足率は1.0をやや下回っている。設立時より宗教的背景を維持し、長い歴史を有する伝統校でもある。宗教的価値観を前面に押し出し、ジェンダーの多様性についても寛容な立場を表明している。一方、限定的ではあるが学部の再編や新しい学科の新設などの改革にも取り組んでおり、伝統を重んじつつも、改革に取り組む大学といえる。

(3) C大学（保守型）

県庁所在地の地方中核市に位置するC大学は学生数250名程度の私立大学である。近年、入学者数が漸減傾向にあり、募集定員を減らしてはいるものの、それでも定員充足率は6割程度である。偏差値は40前後である。また、この地域で唯一の女子大学として長い歴史を有する、短期大学ベースで発展してきた伝統校である。とくに地域社会の保育や栄養など、地域のニーズに応じて女性の割合

が高い職場で活躍する人材を輩出しており、高い就職率を誇る、資格取得を重視する大学である。

3. 語りの分析

(1) 教員の語り①—「女子大学は岐路に立っている」という認識—

各大学は上述の通り、大学の規模、立地、学生の偏差値帯、定員充足率など、様々な面において異なっている。しかしながら、その危機感の程度や捉え方は微妙に違いがあるものの、以下の語りに見るように各大学の教員は異口同音に「女子大学は岐路に立っている」という認識を示した。

A先生：（女子大学の現状は）残念ですね。オープンキャンパスで、いつも学科長として、最後の一言。「女子大はいらないか」ということで。「いるよ」に決まっている。で、保護者にも女子学生にも、「君たちが生きてきた小中中は、男女平等は建前でしかないです。社会に一步出れば、多分、保護者たちは分かりますけれども、すごい差がある。いまだに女子だけ一般職、総合職。男子はそういう悩みはありません。それすら疑問に思わない君たちがおかしい、と思わないのがおかしい」ということをいつも言ったりしますけれども。

H先生：いろいろな考え方があると思うんですけど、どんどん減ってきて女子大がこれからつぶれていく方向だというふうな言説が基本ですから。それは当然そうだと思いますけど、それとまた別の視点として、それでもこの程度で済んでいるというのは、ぜひ（女子大学は）必要なだろうなという考えはあります。両方を思いますね。

O先生：やっぱり女子大学がどんどんなくなっていってしまっているので、寂しいな、というのが正直なところです。私はやっぱり昭和〇年生まれなので、女子大がたくさんまだあった時代で、自分自身も〇〇大学という県立のもう今統合されてるんですけど、その出身だったのもあって、（女子大学が）無くなっていくんだな、というのがただ寂しさの一方で、だからといって何かがついていうこともなく役割を果たしていたんじゃないかなというのを、これだけ女子も男子もそれほど関係なくたくさん学べる環境になっているので、女子大の役割というのはもう必要ないぐらい、いい世の中になったのかな、というふうにも感じています。

以上、どの分類の大学の教員も、女子大学が「岐路に立っている」という認識を持つてはいるが、その危機感には微妙な違いが見られる。革新型のA大学では、定員を満たしてはいるものの、A先生はオープンキャンパスの段階から、入学希望の高校生に女子大学の必要性を訴えており、またB先生は「学内でも常々女子大のおかれる環境は厳しい。厳しいってずっと。大学で危機感を共有」していると語っている。一方で、保守型のC大学のO先生は、女子大学の役割が終わり、「いい世の中になった」という認識を示し、またM先生も学生定員を満たしてはいるが、学科によっては入学者数が堅調であることから、危機感はその高くはないということを確認している。

(2) 教員の語り②—それぞれの生き残り戦略—

危機感の程度に差はあるものの、共通して「女子大学は岐路に立っている」という認識を各女子大学の教員が共有していることが確認できた。しかし、それぞれの大学において、どのような生き残り戦略を採用しているのかということに関して、大学毎に違いが見られた。

まず、定員を充足している A 大学ではあるが、大学存続の危機感は強い。女子大学としての生き残りをかけて、A 大学は変化をアピールし続けている。B 先生は以下のように語った。

B 先生：大学全体としては、毎年何か受験生にとってニュースになるような出来事を（発信している）。要するに話題にのぼって、「あ、A 大学ってあるんだね」っていうのが多分まず大事だと思うんですよね。女子大を考えている高校生でいったときに、A 大学ってまず名前を知っていただくためには、毎年なんか「新学部ができます」とか、「新しいプログラムが始まります」とか、そういうことをやっているっていうのは全学的な雰囲気としてあって、来年度もちょうど新しい学部を作るっていうのをやっていますし。今年度の 1 年生なんかに向けては、学科を改組してというのをやっているの、毎年何かしらそういう学びの分野を広げるだとか、今日的な内容に合わせて再編するとか、そういうのをやっているのが今の大学の現状かな。（中略）興味持たれなくなっちゃうと、落ちていくのがもう早いっていうような危機感が恐らくあって、それこそ自転車で言うところの「こぎ続けなければいけない」っていうような感じなんだと思います。

女子大学を視野に入れている高校生に向けて、目新しさ（ニュース）を常に発信し続け、変化を見せ続けることが重要なのだという。大学が林立する首都圏の大学における学生獲得競争の激しさを物語っている。そして以下の語りを見るように、競合相手は女子大学ではないという。

A 先生：今、うちはもう女子大は見えていません。（中略）〇〇大学は少人数ゼミを訴えているので。結構、共学だけでも女子大っぽいことやってる。少人数授業。それは、だから、ライバル。

B 先生：大学としては女子大のみと競争しているわけではなくて、本学の強みって割と募集停止に至ってる女子大さんとの違いって、分野が多様だっていうことがあると思うんですよね。割と単科に近い大学さんだったりすると、短大さん苦勞されているので、そういった意味では本学は、まあ理系は弱いんですけど、総合大学なので、他の共学の総合大学の同じ分野の学科さんとのそれぞれの競合があるっていうのが状況としてあって。

A 先生：（他の女子大学が）眼中にないというか、お互い協力し合いましょうというポジションかな。なんか、ね。パイが減る中でお互い競争し合っても、あんまり意味ない。

A 大学にとって競合相手は共学の総合大学である。特に少人数教育という「女子大っぽい」ことをアピールする共学大学がライバルであるという認識が持たれていることから、女子大学であることが 1 つの「売り」となっていることもわかる。さらに、A 先生は「岐路に立つ」女子大学同士が競争ではなく協力することが必要だという認識を示した。女子大学の良さや必要性を訴え、変化をアピールし続けることで、A 大学は生き残りを図っているといえる。

また、大学が変化し続けると同時に、学生にも変化を求めているのが A 大学の一つの特徴である。

A 先生：それで私、いつもオープンキャンパスで言っているように、「偏差値よりも変化値」。もう、どう変わるのか、この 4 年間。別に男を敵に回してやるんじゃないで、対等。あなたはあなた

だから。女子とか男子、関係ないっていうことは、でもね、やっぱり難しいんだよね。変わった学生は、感覚的に2割ぐらいしかいない。8割は、例えば、私のゼミ生もそうだけでも、授業で批判的な目で見ている女子マネも、一生懸命やっているし。で、反応してくるんで。「先生、この男性社会、先生が言う男性社会、生き抜くためには、女子マネで頑張ることは何が悪いですか」みたいな。いい男をゲットするのは、それは私の人生の戦略。「あ、なるほどな。偉い。えー、じゃ、いい男、捕まえた？」「捕まえた」って言うんだよね。

学生に求めるのは「偏差値よりも変化値」なのだという。大学4年間で、どれだけ変化できたのか。特に、ジェンダー意識の変化を学生に求めていることがわかる。この背景には、上述の語りにあるように「男女平等は建前でしかない」日本社会の現状に疑問を持てるようになることが重要であり、そこに「岐路に立つ」女子大学の存在意義を見出しているA大学の教員の認識がある。

次にB大学についてである。新型コロナウイルスの流行や少子化の影響を受け、入学者の増減を繰り返してきたB大学は、近年、若干の定員割れが生じてはいるが、ほぼ定員近くの入学者を確保できている。そのため、学科のコンセプトを変更するなどの変更は行っているが、目立って大きな改革を行っているわけではない。この点について、H先生は以下のように語る。

H先生：経営方針っていうことでは、ほぼ私に分かることはないですね。(中略) もともとある、何ていうんですかね、ネームバリューとか。(中略) もともとあるものをどう汚さないかっていうところだけに結局留まってる印象ですね。

「もともとあるもの」の一つには、古くから女性の教育を担ってきたB大学の「歴史の強み」(G先生)と、以下の語りに見られる質の高い教育である。

G先生：教育の特徴で、専門性に裏打ちされた、少人数の丁寧な、まあ、ゼミナールとかですね、学科ごとの丁寧な教育がなされているので、入るときの偏差値以上に伸びる学生が多いっていうのが私の印象です。

H先生：先ほどちょっと申し上げた、学生一人一人を見るっていうことに、非常に、全員野球的に教員が自覚的だなというところですね。自分は「学生嫌いなんで」っていう人あんまりいないと思うんですね。(中略) 基本みんなそうやってるから、自分もそうしようっていうふうに、ゼミも、学生との、いたずらに距離をなあなあで近づけるっていうよりも、学生一人一人の学びの進度を教員が把握して、みたいなことが多分、本当にすごいなって思いますね。そこが一番大きいですかね。

「専門性に裏打ちされた少人数の丁寧な教育」「全員野球的な教育」という教育の質の高さに、これまで他大学でも経験を重ねてきた両先生は自負を持っていることがわかる。大きな改革こそないものの、愚直に質の高い教育を実施し続けていることで、女子大学の危機を乗り越えようとしていると考えられる。

また同時に、B大学はジェンダーの多様性についての発信を行うなど、ジェンダー平等に積極的な女子大学でもある。「全学生が初年次教育でウィメンズスタディーズとか、ジェンダーイシューって

いうのを、丁寧に学ぶ」(G先生) ことからそのことはうかがえる。女子大学の意義を、H先生、G先生はそれぞれの角度から以下のように強調する。

H先生：女子大っていうのは別に好きで作ったもの、枠組みじゃないので、日本も。日本にこれが存在するのは、作りたくて作ったっていうよりも、これ(女子大学という枠組み)がないと、もともと女子教育が成立しなかったから存在したものなのかもしれない。(中略) 逆に言うと、そんなもの(女子大学という枠組み)がまだ必要な日本だということってあると思いますので、現代的な意義っていうのは、日本がまだジェンダー平等が全然成立することの意義さえも知らない国民性であるっていうことを、自覚するための数少ない最後の枠組みかなと思っています。

G先生：われわれは幸い、隠れたカリキュラム研究の知見を知ってますから、共学にしたら全部ジェンダー平等って、それ、世の中、甘くないこと、重々知っておるわけですね。ただ、むしろ、本学のような所がですね、地域拠点になって、ジェンダー平等ってほんとは何って、何が地域社会の変革に必要なのかを提示するぐらいの意気込みが欲しい。

地域社会、日本社会のジェンダー意識の低さに危機感を持って、そこに女子大学が果たす役割を指摘する語りである。そのような意識をもった教員らが、学生に向き合い、質の高い教育を提供し続けることで、岐路に立つ女子大学のプレゼンスを維持しているということができるだろう。

最後に、C大学についてである。C大学は定員充足率が高くはないものの、教員の語りからはそれほど強い危機感が示されることはなく、変化への対応も緩やかである。以下は、その背景についてのM先生の語りである。

M先生：幼稚園の先生、保育士になりたい4年制志望の子は、学力があれば〇〇大学(近隣の国立大学)の教育学部を受けます。その滑り止めでうちを受けてくれるって感じです。なので、(学生間で)なんかすごい偏差値差があるんです。まあ、あまりいないんですけど、教育学部を落ちてうちに来たとしたら、何て言ったらいいんですかね、国立からFランみたいな。Fランっていわないですけど。(中略) 他(の私立大学)に幼稚園のところ(免許状)を取れるのがないので、そういう意味では(C大学に)来やすい。

インタビュアー：競い合ってるというよりは、共存共栄というか、棲み分けというか。

M先生：そうですね。

M先生の語りからは、C大学は2つの側面における「棲み分け」を行っていることがわかる。国立大学の「2番手校」として、学力面での「棲み分け」を、一方、近隣の私立大学とは教育面(教育内容や取得できる資格)での「棲み分け」を図っている。このように、近隣の大学との「棲み分け」を行うことで、他大学との競合ではなく、共存しているのだと考えられる。

一方で、近年、デジタル人材の育成への県の補助金を近隣の大きな大学2つとともにC大学も獲得し、学部内に専攻を1つ増設している。しかしながら、学部を増設するという大きな変革を行った他の2大学と比較して、C大学は専攻の増設という限定的な変革に留まり、結果的に入学者定員を充足できずに「すごい厳しい現状」(N先生)にある。このことについて、N先生は以下のように語る。

N先生：近隣に〇〇大学さんと、△△大学っていうのがありまして、そのどちらも、結局同じような、デジタル人材育成の、もうそっちはおっきいので、学部を二つともつくって（中略）やっぱ大きな大学はそういう情報学部とかね、△△大学も、自然のフィールドワークみたいなことと、デジタルをうまく掛け合わせてすごく、魅力的な。今でこそ、今、はやりの環境問題とか、そういうものを考えさせられるような学部をつくっているの、ちょっとこれは（太刀打ちできない）。

以上、C大学は近隣の大学と学方面、教育面での「棲み分け」を行うことで、大学の維持を図っている。また、近年、補助金獲得のために新たな専攻を作ったものの、その改革規模は限定的で、結果的に定員を充足するには至っていない厳しい状況が続いている。他大学と競合せずに、共存していく道を探り続けるということが現実的な生き残り戦略となっていると考えられる。

（3）学生、卒業生の語り①—「自分らしさ」を発揮できる場としての女子大学—

各大学は、先述の通り、大学の規模、立地、学生の偏差値帯、定員充足率等もそれぞれである。しかしながら、それぞれの大学の学生や卒業生の女子大学での学生生活についての語りから見てきたことは、違いよりも、女子大学という1点の共通点を基盤とした、女子大学の意義に関するいくつかの共通の認識であった。

3つの大学の学生、卒業生の多くの語りの中に、女子大学では男性の目を気にせずに「自分らしさ」が発揮できる、という共通点を見出すことができる。「男性を気にせず、自分たちのやりたいように全部動いて、周りの目を気にせずに動けるっていうのは女子大ならではのかな」と語ったFさんは、女子大学での経験が卒業後にも生きているという。以下は、このことに関するFさんの語りである。

Fさん：今、営業に移って、「1年間は見えてね」みたいな感じで一緒に動いたりしてたんですけども、これからお客さんにうちの会社を見てもらうためにどうしたらいいのとか、新規でお客さん、どこから引っ張ってくるみたいな話を上司に言われたときに、「私はこう思うんですけど、どうですかね」っていうのを突っ込めるといって、おどおどせずに言えるっていうのはあるのかなって。（中略）卒業後の動き方、動き方というか、働き方もそうだと思いますけど、自分の意思で動ける。人の言いなりにならず、自分はこうだけど、どうよっていうのを言っていける感じは大きいかなと。

また、「男性と関わるのが苦手」な女性が高等教育を受ける場を確保する必要性についての指摘も複数見出された。このことに関するLさんの語りである。

Lさん：私の、学生のときの友人で、学科は違う学科の子だったんですけど、「男性と関わるのが苦手だ」っておっしゃってる子もいたんですね。ってなったときに、勉強はしたいけど、でも共学だとそういった状況で、ちょっと大学に行くことをためらってしまうような子もいるのかなと思って。そうなったときの受け皿になるのは、女子大のかな。

「男性と関わるのが苦手」という表現について、日本ではジェンダーギャップがいまだに大きいことを踏まえると、これは得手不得手という個人の問題と捉えるのは不適切であろう。しかし、その

ような社会だからこそ、女子大学で「男性を気にせず」に、「自分の意思で動く」経験は卒業後も生かされ、また、そのような女性にとっては、女子大学は高等教育機関における「受け皿」としての役割も果たしているといえる。これらのことから、女子大学の学生や卒業生は、女子大学を「自分らしさ」を発揮できる場として捉えていることがわかる。

(4) 学生、卒業生の語り②—リーダーシップを育成する場としての女子大学—

社会ではさまざまな役割がジェンダー化されているが、女性だけの大学生活では、当然ながら全ての役割を女性が担うことになる。この経験を通して生じる意識や行動の変容についての語りが複数見られた。ここではとくにリーダーシップについてのPさんとLさんの語りを取り上げる。

Pさん：サークル活動でもやっぱり高校の時は委員長や生徒会長で男性としてイメージもあったし、実際にそうだったんですけど、やっぱり女子大だと女の子しかいないからサークルの会長や部長も必然的に女の子になってくるので、私もリーダー的な役割を担わせてもらうことがあったので、共学だったらやらなかった立ち位置かなと思いました。(中略) 全体的に何もかも、それこそ生徒会とか学級委員とかもやってはいたけど、やっぱり委員長とか生徒会長とか男の子に任せちゃう部分はあったりして、あんまり自ら主体的に発言するタイプではなかったんですけど、でもやっぱり自分が発言していい立場なんだっていう意識も、「(男子が) やってくれるからいいやみたいな、私がここで出しゃばるなものな」みたいなのがあったのが、なくなったかなと思うんです。

女子大学でのリーダー的な役割の経験を通して、それまであまり「主体的に発言するタイプではなかった」というFさんの意識や行動に変容が生じていることがわかる。以下の語りは、そのようにして身につけたリーダーシップは卒業後も生かされていると感じているLさんの語りである。

Lさん：個人的にリーダーシップというものを大学の4年間で得られた気がして。すごいリーダーをやったわけではないんですけど、先ほどお伝えしたクリスマスマーケットの運営とかも中心でやらせていただいたので、そういったところで結構リーダーシップっていうものを、すごく身につけられたなと私は思っています。今、実際、職場でプロジェクトのリーダーやらせてもらっています。本当に何年もたった今ですけども、大学でそういう得られたことを、生かしているのかなとは感じています。

(5) 学生、卒業生の語り③—女性のキャリアに関する意識—

3つの大学の学生、卒業生の語りの中にはいくつかの相違点も確認することができた。そのうちのひとつが女性のキャリアに関する意識についてである。一般職としてEさんが勤める企業では「一般職はもうほぼ99パーセント、女子大出身」なのだという。他の企業では一般職と総合職との壁をなくす取り組みも行われていると指摘したうえで、「同期でよく話しているのは、もし業績、悪くなったときに切れちゃうのは、一般職だね」という危機感を持っている。

そのような立場の弱さが語られる一般職から、総合職へと職種を変更したのはFさんである。Fさんが務める企業も、「一般職は女子大からしか採らない」方針を維持しており、Fさん自身ももともと「お茶くみの仕事をしたい」と考えていたが、総合職への転換をし、今後はキャリアアップを希望している。

また、勤務先での女性の立場の弱さ、性差別に直面している K さんは、大学で受講したジェンダー論の授業で影響を受けて、以下のような取り組みを行っている。

K さん：今の社会にある性差別とかに怒りを感じていて、これを次の世代には残さないぞ、みたいな気持ちがあるので。(中略) 自分で(副業として)ウェブで書店もやっていて、本屋。そこでフェミニズムの本とかを扱っているんですけど、なのでそういうふうな今の活動にもつながる。

このように A 大学 (E さん、F さん) や B 大学 (K さん) の卒業生は、一般職であることや、職場での女性の立場が弱いことについての問題点を語ったが、一方、C 大学の卒業生の語りにはそのような語りが見られなかった。

ただし、この相違点は、大学の類型の違いによるものというよりも、勤務先が女性が多数を占める職場かどうかや業種による違いと考えるほうが妥当だろう。革新型、中道型、保守型の間に明確な線引きをすることはできず、グラデーションがある。大学が革新型であるほど、大学の規模が大きく、学部学科の種類が豊富で、学生は男性が多い職場や業種に就職し、一方、保守型であるほど、大学の規模が小さく、保育や栄養などの女性の割合が高い職種に必要な資格と関連した学部学科を有し、学生は女性が多い職場や業種に就職する傾向があると考えられる。今回相違点として見いだされたキャリアに関する語りの違いは、女子大学の類型の裏側にある、これらの違いと関連しているのではないだろうか。

また、職場での女性の立場が弱いことについての問題を語った卒業生の中でも、企業内の固定的な性別役割や性差別に抗い、行動に移している卒業生と、問題は認識しつつも特に行動を起こしているわけではない卒業生が存在しており、さまざまである。しかし、前者の場合、その行動に関連する女子大学での経験について語っていたことが共通していた。ジェンダー格差が大きいとされる日本社会において、女子大学出身者が大学での経験をベースとして、企業内の固定的なジェンダー役割や性差別に抗いながらキャリアを形成している語りは、女子大学の意義を考えるうえでも重要だといえる。

4. まとめ

本パートでは、女子大学の3つの類型ごとに、女子大学が岐路に立っていることについての教員の認識と大学の対応、在学生や卒業生の女子大学での経験の特徴を描くことで、今日の日本における女子大学のリアリティーの一端を明らかにすることを目指した。ここで明らかになったことは以下の通りである。

第一に、女子大学が「岐路に立っている」ことへの危機感は大学の類型によらず、教員に共有されていた。一方で、第二に、その対応の仕方、生き残り戦略には違いが見られた。革新型の A 大学は「変化をアピールし続ける」戦略を、中道型の B 大学は「大きな改革はないものの、愚直に教育の質を保ち続ける」戦略を、保守型の C 大学は「近隣大学との『棲み分け』を維持する」戦略が採用されていた。第三に学生や卒業生の語りからは、大学の類型に関係なく、女子大学で得られた多くの共通認識が示された。それらは、女性が自分らしさを保ち、活躍するという女子大学での経験に関係しており、この経験が卒業後にも生かされていると考えられた。

大学の類型の背後では、大学の規模、立地や歴史、学部学科の種類や学生の偏差値帯など、さまざまな要素が絡み合っている。共通するのは、女子大学が自分らしく、自立して活躍できる女性を育成しているという重要な役割を果たしながらも、女子大学が「岐路に立っている」という認識があるこ

とである。

生き残りをかけて、さまざまな改革を打ち出せるような条件が揃った革新型の大学はよいが、一方で、地方にある、女性が多くを占める専門職人材を育成するような小規模の大学、中でも学生の偏差値帯の低い大学、保育や栄養などの女性が多い職業の資格を取得することを主要な目的として掲げる学部学科を有する大学などは厳しい状況にある。そのような大学が今後進む道が、共学化や募集停止であるとするならば、分析で明らかになったような女子大学ならではの教育を享受できなくなる学生は、地方から出ることが難しい学生や学力が低い学生、保育や栄養などの専門資格の取得を目指す学生に偏ってしまうことが懸念される。自由競争による自然淘汰と考えることもできるかもしれないが、不利な状況に置かれた学生の学ぶ権利を確保するためにも、国や自治体による何らかの手立てが必要な時期が来ているのではないだろうか。

ただし、本調査の対象者となった教員は調査実施者らとのつながりがある文科系研究者であり、女子大学の教員を代表しているわけではないことや、学生、卒業生はそれらの研究者が連絡を取りやすい、比較的、向学校的な調査対象者であるため、過度な一般化はできないことに留意する必要がある。しかしながら、本調査分析は、岐路に立つ女子大学の関係者らによる語りから、そのリアリティーの一端を示すことができたと考えられる。

IV. 女子大学の現代的意義

最後に、インタビュー対象となった女子大学関係者が、「女子大」あるいは「女子大での教育」について、自らの経験をもとにどのように考えているのかという問題を検討しておきたい。

1. 分析の概要

私たちの聞き取り調査の対象となったのは、11の女子大学に所属する教員23名、在校生19名、卒業生15名の計57名である。ここでは、分析作業として、第一に23名の教員の意見分布に検討を加える。そのうえで、15名の卒業生のデータを検討する。教員が指摘する事項との「重なり」や「隔たり」を検証するためである。「女子大学の現代的意義」を評価するにはまだタイミングが早いと思われる在校生については、今回分析を行なわなかった。

具体的な分析は、以下のような方針にしたがって行った。まず、それぞれの対象者の聞き取りトランスクリプトから、本テーマに関連があると思われるステートメント（1～2段落ほどの、ひとまとまりの言葉）を抽出する。次に、その内容の重なりを見るために、KJ法によってそれらのカテゴリー化を図る。そして最後に、浮かび上がってきたカテゴリーに適切だと思われるラベルをつける。

2. 教員の意見分布

(1) 全体の傾向

23名の教員の意見分布を整理したものが表3である。全体で60個のステートメントが抽出された。一人の聞き取りデータから、内容的には別のものと考えられるステートメントを個別に抽出したため、多くの教員のデータから、複数のステートメントが抜き出されることとなった。ちなみに一人当たりの抽出量は、1～4個におよぶ。

全体をみると、60のステートメントのうち、肯定的なものが40、否定的なものが20であった。2対1の割合で、肯定的な見解のほうが多いという結果である。

肯定的な意見は、〈女子大ならではの文化・価値〉、〈選択肢の一つとして〉、〈女子大だから来

たという学生の存在>、<女子だけで学べる環境>、<女性のエンパワメント>という5つのカテゴリーに分類することができた。また、否定的な意見の方は、<歴史的使命は終わった>、<男子にも門戸開放を>、<男女をどう分ける？>、<女子大でなくても>、<積極的意義が見出せない>という、これも5つのカテゴリーを設定することができた。多様な意見が見出されたが、全体としては女子大学の意義をうたうものが支配的であった。

表3 女子大学の教育に対する教員の評価

肯定的な意見		否定的な意見	
①<女子大ならではの文化・価値>	4	①<歴史的使命は終わった>	5
②<選択肢の一つとして>	6	②<男子にも門戸開放を>	3
③<女子大だから来たという学生の存在>	8	③<男女をどう分ける？>	3
④<女子だけで学べる環境>	11	④<女子大でなくても>	4
⑤<女性のエンパワメント>	7	⑤<積極的意義が見出せない>	5
⑥<その他>	4		
	合計 40		合計 20

以下で、その内容について掘り下げていこう。

(2) 肯定的な意見

表に示されているように、肯定的な意見は5つのカテゴリーに大別して把握することができる。第一のものは、<女子大ならではの文化・価値> (①) を打ち出す意見である。

B先生：女子大ならではの文化・価値

でも、均質化させればいいんだっていうわけではない。能力形成主義でやっちゃうと、能力さえできれば、環境はどこだっていいじゃないかってなるんですよ。だけど、何だろうな、やっぱり女子大ならではの文化ってどこに出るんですかね。わかんないんですけども、共学ではやっぱり置き換えられない文化っていうのはどこもある気がするんですね。で、性急に何々力を育ててるのかという話になると・・・。女子教育の中で、僕は能力じゃなくて価値だっていうふうに思ってるほうなんですけれども。つまり、女子学生を集めて、なんというんですかね、やっぱり女子、女性のことを考えるというか。うちはグローバル女性リーダーっていうことでやってるんですけども、それって中身を見ると能力になっちゃってるんですね。

S先生：建学の精神にしたがって

共学化は難しいですね。前の理事長が、共学化に対してもものすごく反対する立場の人で、どこの大学が共学化するってなったときに、建学の精神を忘れたような大学はどうせもちませんよみたいな感じのことを言っておられた。あくまでも建学の精神にしたがって、私たちは女子教育をやるんだってということ言ってる。それは、素晴らしいなっていうふうに思ったんですけども。

B先生は、学力が高い層の学生が集まる伝統ある女子大学の教員である。「共学では置き換えられない文化がある」という発言には、先生の強い自負が感じられる。同様に、これも伝統ある女子大学に勤務するS先生は、「建学の精神にしたがって、女子教育をやる」という学長の発言に共感を示し

ている。このように、「独自の文化・価値」を押し出す意見は、いわゆる名門女子大学の教員たちに見られる傾向があった。

第二の категорияは、<選択肢の一つとして> (②) 女子大は必要ではないかというものである。

S 先生：女子大の意義は「選択肢」

現代的な意義は選択肢かな。多様性イコール、何か選択肢があることやと思うから、やっぱりね、多様性の時代とか、男女どうのこうのいわれてるけれども、女子大っていう選択肢が世の中にあってもいいんじゃないかなっていう。

A 先生：選択肢としてあっていい

選択肢としてあっていいのかなとは思っています。女子大学に行って、4年間なりプラスアルファなり、そこで学んで、ゆくゆく仕事に就く、あるいは何らかの形で社会に出たときには、女子だけじゃない環境になるというか。なので、ある種、限られた期間、特殊な環境で学ぶっていう状況にはなと思うんですけど、それはある意味、視野を狭めてしまったり、体験が限られてしまうっていうところもあるかもしれないんですけど。そうした環境でしか得られない体験とか、そこでしかできない体験とかもあるだろうし。実は、視野が狭まるようで、そこで広がるものもあるんじゃないかなと思うので。女子大学で学びたいっていう、思う人がいるんだったら、その環境を何らかの形で維持し続けるっていうのは大事なんじゃないかな、必要なことなんじゃないかなとは思っています。

S 先生の意見が、その典型的なものである。「多様性イコール選択肢があること」というその発言の趣旨は、高等教育機関の多様性を重視するものである。同様に「選択肢」という語を使う A 先生は、そのニーズ（女子大学で学びたいと思う人がいる）があるかぎり、「その環境を維持し続けるのが大事」と主張する。この見方は、次の第三の categoria につながってくる。

それは、<女子大だから来たという学生の存在> (③) を強調するものである。この categoria には、全体で 2 番目に多い 8 つのステートメントが集まった。次の H 先生の証言は、この categoria を代表する意見である。

H 先生：相談に来る学生のために共学化には絶対反対！

僕として学生の相談を受けることが多いので、聞いていて。そういう子たちの、うちは最後の居場所なんで、共学化はしない！

いい言葉だなと思ったんですけど、学生の感想に「この大学に来て、初めて人間として教育を受けられることができた」っていうふうに書いていて。どういうことなのかと言いますと、やっぱり女の子たちって、小中高と共学の中でいくと、女の子の役を演じさせられて、もしくは対男性、異性を意識しながら教育現場にいなければならないっていうのがつらくて仕方なかったけれども、全然そういうことを一切考えずに、本当に自分の素のまま大学で教育を受けることができるって、こんな楽なことはない、本当にこんなことがあったんだっていうことを女子大に来て初めて分かったっていうことを書いてる子は、何人もいて。僕は本当にそのとおりであったというふうに思います。だから女子大の現代的な意義はないので、共学化にすべきだっていうふうな声に対しては、そうしたいところは勝手にやればいいけども、少なくとも僕がいる、ここの大学で、そういう子た

ち、学生たちがいるのを知ってる限りは、絶対反対するっていうふうに思ってますね。

カウンセラーとして学生相談を担当するH先生は、女子大学は一群の女子学生にとっての「最後の居場所」であり、「共学化はしない」と強く主張する。「本当に素のままに教育を受けることができる」という女子学生たちの意見が印象的である。

P先生：後ろに下がっていただろう女子がたどり着いたところ

今来てる学生たちのことを思い浮かべると、やっぱり女子大でよかったんじゃないかなっていうのはあります。というのは、いろんな子がいますけど、やっぱり人の目を気にしないわけじゃないんですけど、生き生きとしてるなと思いますよね。普通にしたら、この地域は保守的な感じなので、後ろに下がっていただろう子たち。まあまあ、やらざるを得ないと言えるかもしれないし、まあ、自分で考えて動くようになるって言えるかもしれませんが。

で、私の授業で、いちおうジェンダーのこととかやったりもしたんですけど、男性が苦手ですなどと書いてくれる人もいましたし。そういう子たちが大学っていう場までたどり着くっていうのには、まだ役割を果たしてんじゃないかなって思いますね。場所による、地域によるだろうなと思うんですけど。まあいっぱいはいらないかもしれないけど、一つぐらいあってもいいんじゃないかとは思うんですけど。

上記のP先生の言葉は、それとは別の側面を言い表している。すなわち、地域性もあり、「後ろに下がっていただろう」女子たちを受け入れる役割が、P先生が勤務する女子大学にはあるという見解である。

続く、第四の категорияーは、女子だけで学べる環境(④)を推す意見である。上記の第三の categoriaーが「女子だけ」という場(=器)のあり方に重点を置いているのに対して、こちらは「その場で何が行われるか」(=器に何が盛られるか)に言及しているものである。最大の11個のステートメントをこの categoriaーに位置づけることができた。典型的な意見が、次のF先生のものである。

F先生：女性であることを意識しないで学べる環境

現代的な意義は、難しいですね、女性であるっていうことを意識しないで学べる環境っていうことですかね。女性だから何々できないとか、そういうことを考える必要がない環境の中で学べるっていう。そこでつけた力を社会で発揮して、そういう社会をつくっていける人たちを育てるっていう方向性ですかね。

F先生が指摘するのが、「女性であることを意識しないで学べる環境」で(さまざまな)力を(身)につけることができるという事実である。「安心安全な環境」のなかで「リーダーシップ」や「格差社会を生き抜く力」や「一生懸命磨いた個性」を育むことができると教員たちは考えている。次に掲げた文学部教員のI先生は、「シスターフッド」という独自の言葉で女子大学での教育プロセスのユニークさについて言及している。

I先生：シスターフッドの実現

あとはロールモデルを見つけやすいです。平たくいいますと、先輩がどうであったか、どういう

ところに就職をしたのか、どういう卒業論文を書いたのか。これもきちんとリサーチをしてるわけではないですけども、女の子としての悩みとかも、多分あると思うんです。いろんな意味で。そういうのも、先輩が私はいこうやって乗り越えたよみたいな、そういうシスターフッドっていうんですかね。それが一応、実現できるっていう、それは意義があるんだろうというふうに思っていますね。結局、共学だとシスターフッドは多分、成立しにくいだろうと私は思っていました。

たった1年2年ぐらいでいいんですよね。浪人して入ってきたとか、社会人経験のある女性が教室にいるっていう場面とか、もうそれだけでも随分違いますよね。そう考えると、教員には相談できない、あるいは事務局の人にもいろいろ相談できない、あとはカウンセラーとかにも相談できないようなことなんかも、相談できるんですよ。それが女の子としての、言い方がよくないんですけども、10代、20代前半のっていう意味で私は女の子って使っているんですが、そういう人たちの悩みとかもちゃんと聞いてくれる、答えてくれる。そういうのが大きいなと思って。多分、共学では、クラブの先輩後輩くらいにはいいのかもしれないですけども、もうちょっとオフィシャルの形にいるっていうのは大きいかな。僕はそう思っていますね。

最後のカテゴリーは、<女性のエンパワメント> (⑤) というものである。

G先生：マイノリティーとしての女性をエンパワメント

ジェンダー格差の是正っていうようなことをテーマにすることによって、マイノリティーとしての女性のエンパワメントに焦点を絞ってやっていける。もしかしたら。それは別に共学でもできるかもしれないんですけど、一応女子大ではそれがやりやすいという面はあるかなとは思っています。それも、どんどん減ってきてるから、逆に希少価値も出てくるのかなという。まさにアフーマティブ・アクションって言っていましたから、学長が。はい。そこをまたあえて言っていくみたいな感じかな。

U先生：女子を育てる意味はまだある

女子大がなくなっていくのは、女子にとってはあるべき姿なんでしょうね。男子にしか学びの場がなかったから、女子大ができたんでしょう。女子大がなくなっていくっていうのはいいんだけどね。女性も同等に学べていけるっていうのはいいんだけど。理想はそうだけど、現在女子を育てる意味はまだあると。本来はなくなって全然いいんだけど、でも現状はみんなが私はいって強い女性じゃないからね、実際は社会の中でまたそういう女子はいるからね。そこをバックアップするための場所。意味はすごくある。

まだまだやっぱり女子自身、学生自身がそれこそずっと働こうなんて思っていない人たち。働けるとも、働こうと思ってなかったりとか、この一歩を出せない人たち。女性ってそういう扱われ方でそれでいいと思ってる人たちもまだまだいて、そういうのを下支えするというか、まだそういう需要が世の中にはあると思うし。それがなくなるのは理想だけどなくなることはないだろうなとも思うし。

G先生の言葉に、このカテゴリーの中身は言い尽くされている。端的に、マイノリティーとしての女性をエンパワーできるのが女子大学の意義である、という指摘である。U先生の言葉は、それをより細かくくだいた表現であると言うことができよう。「働けるとも、働こうとも思っていないかったり」

する女性を「下支えする」のが女子大学という場所であると、先生は捉えている。

(3) 否定的な意見

次に、否定的な意見の方を見ておくことにしよう。

分析の結果見出されたカテゴリーは、<歴史的使命は終わった><男子にも門戸開放を><男女をどう分ける?><女子大でなくても><積極的な意義を見いだせない>の5つである。それぞれについて、典型的な意見を一つずつあげておく。

<歴史的使命は終わった>

Q 先生：女子の大学進学率の高まり

女子大の意義あるのだから、自分でもそう思うってしまうことがよくあるんですけどね。女子の大学進学率も、かなり高くなってきていますし、そういう意味では女子大にこだわる意義っていうのは本当にあるのかなってのは、正直思ったりはします。はい。

<男子にも門戸開放を>

F 先生：保育職を男子に開く

職業の男女の区別っていうのをなくすっていう意味で言うと、例えば、私は保育士っていうのは、絶対、すごい大事な仕事だと思っているんですけど、男性の人が選ばないっていうのは、やっぱりおかしいと思いますし、そういう意味で言うと、共学化していく方向性は悪くないなと。手に職系が女性だけじゃなくって、開かれていくのはいいことだろうなっていうふうには思います。

<男女をどう分ける?>

Q 先生：性的マイノリティーの視点から

性的マイノリティーの人たちのことをね、いろいろ言われたりしていますしね。だから、どこまでが女子なのかとか、いろいろ考えたりすると。どこまでが男子なのか、いろんなことを考える、そういうところからも、なかなか女子大っていうのは難しいのかなと、個人的には思ったりはします。

<女子大でなくても>

R 先生：女子大である必要性は小さくなってきている

今、義務教育から高等教育まで機会は男女平等にあるわけで、もし望むなら仕事で社会で活躍するための知識とか技能とか学びを得るのは、女子大じゃなくとも得られるはずですね。共学大学に行ったら得られるはずなので、女子大じゃなきゃいけないっていう必要性は小さくなってきてると私は思ってます。

<積極的な意義を見いだせない>

W 先生：積極的な意義は見えない

いろいろバリエーションがあって多様性を認めるところで女子大というのがあってもいいだろうとは思いますが、積極的な意義というのは正直なところ、個人のレベルで言えば見出せない。

地方で経営のために共学化した経験をして、共学にして成功したっていうところだと思うんですけど、何の弊害も感じないというか、共学化したことによってメリットのほうが多かったらうと
思っているの。女子大の積極的な意義ってのはちょっと私からは見えないというのが正直なところですよ。

要約すると、以下のようになるだろう。第一に、歴史的に女子に高等教育を開くという意味でつくられたのが女子大学であり、女子の進学率が高まった今日ではもはやその歴史は終わった。第二に、もともと女子に特化した職業分野もあったが、もはやそれは時代遅れであり、当然男子にも開放すべきである。第三に、そもそも男女を峻別する見方の正当性が揺らいでおり、実質的にも女子大学に誰が入れるかを決定するのは、生物学的にも社会的にも困難になってきている。第四に、社会で活躍するために必要な知識・技能は共学大学でも当然獲得可能であり、女子大学で教育する必然性はないといえる。そして第五に、(共学化に移行した元女子大学勤務の、ある教員の視点からすると) 共学化は成功裡に終わったため、女子大学であることの積極的意義はもはや見いだせない。

3. 卒業生の意見分布

(1) 全体的な傾向

次に、卒業生 15 名の聞き取りにみられる「女子大学の現代的意義」についての意見を、教員の場合と同様の手続きで整理してみた。抽出されたステートメントの数は全体で 34 個である。個人別にみると、0～4 個という分布となった。

卒業生は、そのすべてが各大学で聞き取りを行った教員から紹介してもらった女性たちである。そこから予想されるように、彼らのコメントのほぼすべてが女子大学の存在に肯定的なものであった(否定的なものは実質的に皆無であった)。

その内容を整理したものが、次頁の表 4 である。教員に対するものと同様の方法でカテゴリーをつくと、それらはすべて表 3 にあらわれたカテゴリーの内部に結果的にはまりこむものとなった。すなわち、表 3 における教員の肯定的な意見と二重写しとなるカテゴリー群が析出されたのである。つまり、卒業生たちが感じる女子大学の意義は、教員たちが想定しているそれと内容的にはほぼ重なりあうことが確認された。

(2) 肯定的な意見の分布

教員のカテゴリー①と②に相当する意見は、それぞれ 1 つずつ見出された。

以下のようなものである。

教師カテゴリー<女子大ならではの文化・価値> (①) に入るもの

f さん：学問としていろんなことを学ばせていただいた

直接的にはそうなるかと思いますが、やはりうちの大学では、社会学もそうですし、心理学も、本当にそれぞれ臨床的なことじゃなく、学問としていろんなことを学ばせていただきました。なので、いろいろな目で、子どもたちのことや教育全体のこと、制度のことや、今の日本の教育が向かおうとしているところとか、まだまだ勉強ですけど、そういうことを考えながら実践できるのは、うちの女子大にいたからかなというところが強いかなとは思っています。

表4 女子大学の教育に対する卒業生の評価

肯定的な意見		
①<女子大ならではの文化・価値>		1
②<選択肢の一つとして>		1
③	トータルで	10
③-1<男子が苦手な人に>		4
③-2<男子がいない環境で学ぶ>		6
④	トータルで	11
④-1<安心して学べる>		3
④-2<コミュカつけた>		4
④-3<今もつながるあたたかい人間関係>		5
⑤	トータルで	6
⑤-1<見えない壁をこえる>		3
⑤-2<キャリア志向>		3
⑥<その他>		4
	合計	34

教師カテゴリー<選択肢の一つとして> (②) に入るもの

iさん：いろいろな形があって、自分の行きたいところを選ぶのがよい

大学を選ぶのって、人生の中で結構大きなイベントだと思うので。女子大だから選んだっていう人もすごくいっぱいいると思うので。わざわざ全部共学にしてしまうのも、それもちょっと違うんじゃないかと思ったりします。いろいろな形があって、その中から自分の行きたい所を選ぶっていうのでいいんじゃないかなと。全部、同じようにしましたよ、じゃあ、こっからどうぞってなるよりは、いろいろな形があって、いろいろな特色があって、その中で自分がどう過ごしたいかな4年間って考えて、その中で女子大を選ぶとか、共学を選ぶとかっていうのがいいんじゃないかなと思ってます。

①のfさんは、教員の項でみたB先生が勤務する名門女子大学の卒業生である。彼女は、学部段階で「学問としていろんなことを学ばせていただいた」と母校での経験を述懐している。②のiさんは、教員になりたいということで自らの郷里を離れ、ある女子大学に入学した卒業生である。彼女の見方は「いろいろな形があって、その中で自分の行きたいところを選ぶ」のがベストだというものである。

教師カテゴリーの③④⑤については、卒業生たちの意見は、それぞれ複数のサブカテゴリーに分類して把握することができた。順に見ていこう。

教師カテゴリー<女子大だから来たという学生の存在> (③) に入るもの

これは、③-1<男子が苦手な人に>と③-2<男子がいない環境に学ぶ>という2つのサブカテゴリーに分けることができる。それぞれの代表的意見をあげておこう。

③-1<男子が苦手な人に>

cさん：男性が苦手な人のために女子大は維持すべき

男性が苦手っていう人もいないじゃないですか。そういう子とかいてたら、ちょっとでもいいから

残しといてあげたほうが、その子たちの逃げ道じゃないけど、行きやすい場所があったらいいんじゃない。全部が全部共学ってなったら、特色というか差が、いろんな大学と比べてもなくなりそうやから、ちょっとぐらいいは置いといたらいいのになとは思いますが。

③-2 <男子がいない環境に学ぶ>

aさん：周りの目を気にせず動ける

それこそ男性を気にせず、自分たちのやりたいように全部動いて、周りの目を気にせずに動けるっていうのは女子大ならではのかなっていうのは。

教師カテゴリー<女子だけで学べる環境> (④)に入るもの。

これには、もっとも多い12のステートメントを入れ込むことができた。④-1<安心して学べる>、④-2<コミュ力をつけた>、④-3<今もつながるあたたかい人間関係>という3つのサブカテゴリーに分けて捉えることが可能である。それぞれの代表的意見をあげておこう。

④-1 <安心して学べる>

jさん：女子だけで学ぶ4年間のかけがえのない経験

社会に出ると女性だけっていう環境っていうのはそうないんじゃないかなと思うんですよ。職業的に保育士とかは女性が多い仕事ですけど。本当に女子だけで学ぶ、同じ教室にずっといて4年間一緒に、2年間一緒にっていうのはあまりない環境かなと思っているんです。特殊かなとも思うけど、そこだからこそ学べることとか経験できることもあるのかなと私は思っているんで、そういう意味でも意義はあるのかな。女子大だからこそその授業とかカリキュラムというのを置いている大学さんもあると思うので、そういうのを学ぶというのもいい時間だなというふうに思っております。

④-2 <コミュ力をつけた>

cさん：人前で自分の考えを話すことへの苦手意識の克服

私的には、高校生のときから、人前が出るっていうのとか、ハキハキ自分の考えを伝えるっていうのがすごく苦手で、でも教員になりたいっていうのは思ってたんですけど。女子やから同じ性別やし、そんな大きい人数でもないから、前に出て発表とかする授業が結構あったから、そこでいっぱい練習とかさせてもらって。自分の思いを伝えるとか、前に出るとか。人の思ってることとか、自分がどう思われてんねやろ、そういうのは結構克服できるようにこの大学でなったかなとは思っています。男子がいたら、人目というか気になって、思ったことあんま言えないかなって。自分をオープンにさらけ出せなかったかもしれないなってのはありますね。

④-3 <今もつながるあたたかい人間関係>

lさん：先生との近さ

私はこの女子大しか行ってないんで、その他の大学のことは分からないけど、先生との近さというか。まあそこが一番あれかな。親身にというか。私もめちゃめちゃ真面目やったかって言ったらそうではないんですけど、卒業してからも交流というか、大学の講義に出させてもらったりとかもしてるんで、つながりはすごい深いかなっていうのがあります。私も、女子大がいいからって言って別に入ったわけではないんですけど、それでよかったかなっていうのはありますね。

教師カテゴリー<女性のエンパワメント> (⑤) に入るもの

これは、⑤-1<見えない壁をこえる>、⑤-2<キャリア志向>という2つのサブカテゴリーに分けて捉えることが可能である。それぞれの代表的意見をあげておこう。

⑤-1<見えない壁をこえる>

Hさん：女子大での学びで社会の見えない壁をこえる

それこそ、多様性の中で女子大だけ前時代に特化しちゃってるっていうのは、違うのかなって思われる気持ちもすごい分かるんですけど。でも実際、自分が社会に出てみて、いくら多様性だ、男女の差がないって言っても、見えない壁ってあるんですよ。女性が低く見られてるなとか、女性だから変に特別扱いされてる気がするとか、そういうのを感じることがあって。

そうなったときに、女子大だからこそその教育だったり環境で学べたことっていうのが、自分の気づかない中でプラスになるんじゃないかなって思っていて。それこそ私が、女子大だからこそなんですかね、大学で身につけたいろいろなことっていうのが、結局、今、男性もいる社会に飛び込んだときに、たくましく。なので、時代の流れとかもあると思うんですけど、なるべくであれば女子大ってものは残していてもいいんじゃないかなとは思っています。

⑤-2<キャリア志向>

aさん：お茶くみ志向からキャリアウーマン志望へ

家に入っているのは全く考えてないですし、結婚するときも相手に「もし今後、子どもができて、どうのこうのみたいなふうに進んだとしても、私は専業主婦になるつもりはないよ」っていうのは宣言してからですし、社会と関わりを持ってたいっていう気持ちはありますね。いや、高校のときは、私ずっとお茶くみの仕事をしたいって言ってて。

この項全体の分析結果をまとめると、以下のようなになる。まず、教師カテゴリー①<女子大ならではの文化・価値>と②<選択肢の一つとして>については、少数だが教員の意見に共鳴するような言明を見出すことができた。次に、教師カテゴリー③<女子大だから来たという学生の存在>については、<男子が苦手な人に>と<男子がいない環境で学ぶ>という2つの水準で女子大学の意義を主張する卒業生の存在を確認することができた。さらに、教師カテゴリー④<女子大だけで学べる環境>に関しては、最も多くの支持が集まり、<安心して学べる><コミュ力をつける><今もつながるあたたかい人間関係>という3つのサブカテゴリーを導き出すことができた。最後に、教師カテゴリー⑤<女性のエンパワメント>については、<見えない壁をこえる>と<キャリア志向>という2つのキーワードが浮かび上がってきた。

4. まとめ

ここでの分析をふまえて私たちが主張したいのは、日本の高等教育の「多様性を保障するひとつの学校種として女子大学がある」という、その存在意義である。多くの関係者が言及していたように、そこを選びたい、そこで学びたいという人々が存在するかぎり、基本的に女子大は維持存続すべきだ、と私たちは考える。

ただし、生き残りに向けての道のりは長く、険しい。Ⅲ節で指摘したように、存続に向けてブランディングに余念がないいくつかの有力女子大学がある一方で、生き残りをかけての自校なりのポジ

ショニングを模索し続けなければならないいくつかの小・中規模女子大学も存在している。

全体の流れとして、女子大学の生存競争の激化がある。勝ち組と負け組に分かれる現状が、明確になりつつある。教育社会学的な観点から忘れてはならないのは、そうした状況のなかで、女子大学を受け皿としていた一群の女子たちの高等教育進学機会が奪われつつある、という事実である。

女子大学の岐路は、日本の高等教育全体の分かれ道でもある。今後もその行方を注視していきたい。

引用文献

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」、『武庫川女子大学教育研究所 研究レポート』38, 121-158.

安東由則 2022, 「アメリカ・日本・韓国における女子大学の動向と特性比較」、『実践女子大学下田歌子記念女性総合研究所年報』8, 37-55.

Goffman, E. 著・中河伸俊他訳 2023, 『日常生活における自己呈示』ちくま学芸文庫。

志水宏吉・新谷龍太郎・岡邑衛・金南咲季 2024, 「女子大の自己呈示－大学パンフレットの質の分析から－」『武庫川女子大学教育総合研究所 研究レポート』55, 19-55.

【執筆担当】

I・IIを新谷、IIIを岡邑、IVを志水が執筆した。

【謝辞】

各大学の基礎情報に関しては武庫川女子大学教育総合研究所・安東由則教授が集計したデータ（「女子大学統計・大学基礎統計」<https://kyoken.mukogawa-u.ac.jp/statistics/>）を一部参考にした。ここに記して謝意を表します。

Women's Universities at a Crossroads: Realities Revealed through Institutional Brochures and Stakeholder Narratives

SHIMIZU Kokichi¹⁾, SHINTANI Ryutaro²⁾, OKAMURA Ei³⁾

Abstract :

This study examines the current realities and contemporary significance of women's universities in Japan, which now face rapid transitions toward coeducation and program closures. Following their postwar establishment in 1948, the number of women's universities steadily increased, peaking at 98 institutions in 1998, before declining to 74 in 2024. Focusing on institutional "survival strategies," we conducted a qualitative analysis of admission brochures from 72 women's universities nationwide, along with interviews involving 57 faculty members, students, and alumnae from 11 institutions.

The analysis identified three types of institutional self-presentation—"innovative," "moderate," and "conservative"—each shaped by constraints such as institutional scale, location, and historical background. Interview data showed that faculty members' positive evaluations outnumbered negative ones, and alumnae likewise expressed strong appreciation for the educational environment provided by women's universities. Across institutions, respondents consistently emphasized the value of an environment that enables women to maintain a sense of authenticity and learn without the pressures of the male gaze. These findings underscore the role of women's universities as an important institutional form that sustains diversity in Japanese higher education, while also highlighting the challenges they face in ensuring future viability.

Key Words : Women's universities, Survival strategies, Institutional self-presentation,
Diversity in higher education

- 1) Research Institute for Education at Mukogawa Women's University, Professor 2) Faculty of Contemporary Social Studies at Doshisha Women's College of Liberal Arts, Associate Professor
3) Center for Education in General Studies at Konan University, Associate Professor

教育における外国につながる子ども・若者の包摂 —官民連携を軸に—

志水 宏吉¹⁾・榎井 縁²⁾・山本 晃輔³⁾・轟 蕙菁⁴⁾

要旨

本研究は、外国につながる子ども・若者の教育における包摂のあり方を、官民連携という視点から検討するものである。近年の外国人児童生徒の急増と多様化を背景に、文部科学省および3府県(神奈川県・大阪府・兵庫県)の教育行政担当者への聞き取り調査を実施した。その結果、「官」と「民」の境界は曖昧であり、各自治体の歴史的背景や地域特性により、官民連携の形態は多様であることが明らかとなった。文部科学省は財政支援を行う一方、具体的な施策は各自治体に委ねている。神奈川県ではJICAや国際交流財団との組織的連携、大阪府では教育研究団体やNPOによる「子どもたちのために」というボトムアップ型の連携が展開されている。兵庫県では広域県における散在化により連携構築の困難さが浮き彫りになった。日本語指導に加えて母語・母文化の支援、高校段階での支援体制の構築、地域格差への対応などが今後の課題である。

キーワード：外国につながる子ども・若者、教育における包摂、官民連携、教育行政へのインタビュー調査

目次：

1. はじめに
2. 公立学校における外国人児童生徒教育の現状と展望—文部科学省
3. インクルーシブ教育推進の中での外国人児童生徒支援—神奈川県
4. 子どもを中心にしたボトムアップ型のつながりづくり—大阪府
5. 「散在するニーズ」をどう支えるか—兵庫県
6. まとめの考察

引用文献

1) 武庫川女子大学教育総合研究所・教授 2) 藍野大学医療保健学部・教授 3) 関西国際大学社会学部・准教授 4) 関西国際大学高等教育研究開発センター・助教

1. はじめに

2024年度に日本に居住する外国人の数は約359万人であり、前年度より約5%増加している。その内訳は、かつては外国人登録証と呼ばれた在留カードをもつ「中长期在留者」が約331万人、そして永住権を獲得した「特別永住者」が約28万人となっている。大まかに言うなら、日本に住む人の3%弱が外国人ということになる。子どもに目を転じると、「日本生まれだが、両親が外国人である子ども」、「国際結婚家庭に生まれ育つ日本国籍の子ども」など、彼らの出自や生活のありようはきわめて多様なものとなっている。本研究でいうところの「外国につながる子ども・若者」とは、「国籍のいかんにかかわらず、日本国外にルーツを持つ子ども・若者」を総称する言葉である。

彼らを対象とする初期の研究において、志水・清水（2001）は、日本の学校・社会のなかで彼らが直面する課題として「言語」「適応」「学力」「進路」「アイデンティティ」を指摘した。当初は「言語」「適応」「学力」の問題が取りざたされていたが、今日では「進路」や「アイデンティティ」の問題がクローズアップされるようになってきている。

日本国籍を持たない者には就学義務がないため、そもそも彼らは「学校に行かなくてよい」存在と位置づけられてきた。とはいえ、近年になってようやく日本政府は外国人問題に本腰を入れるようになってきており、2018年に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」が策定された。教育分野でも2021年に出された中教審答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』のなかで、「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」という項目が設定され、日本語指導の充実をはじめとする施策に多くの予算が投じられる状況となっている。

本研究の代表者である志水は、先述の志水・清水（2001）以降、科研費の助成を継続的に受け、志水（2008）、志水他（2013）、志水他（2014）などの共同研究の成果を提出してきた。それらは主として日本の行政および学校が、外国につながる子ども・若者をどのように処遇しているかという問いにフォーカスを当てるものであった。

他方で、最近の科研費共同研究（2019～22年度）では、排除・包摂というキー概念を用いて、日本における4つの代表的なマイノリティ集団（「外国人」にプラスして「被差別部落」「貧困層」「障害者」）に属する若者たちの声を聞くことで、彼らの教育経験を洗い出す作業を行った。その成果は、2025年に岩波書店から、『ひとりもとりこぼさない学校へ』というタイトルの書籍として公刊されている。この研究を通じて私たちが改めて認識したのは、「外国人」をはじめとするマイノリティと呼ばれる集団に位置づく若者たちが自らのアイデンティティや進路を見極め、それぞれの人生を切り拓いていくうえで大きな意味をもつのは、学校の教師や友人だけではなく、学習会で出会った大学生や地域で知り合った大人といった、学校外での重要な他者の存在でもあるということである。

本研究では、教育における排除と包摂の問題を考えるうえで、その射程を学校外の生活にまで広げてみたい。そして、考察の範囲を「民」の部分（＝市民団体・NPO・企業など）にまで拡大し、外国につながる子ども・若者たちの包摂の問題をより多面的に検討していきたい。核心をなす問いは以下である。すなわち、「彼らを各種の社会的排除の過程から守るために、いかに日本の教育システムの包摂性を高めるか」。それを、「官と民の協働」という視点から掘り下げていきたいと考えるのである。

格差社会化が進行しつつある今日、以下のような要因が「民」の勢いをプッシュしている。①市場原理と自己責任の原則にもとづく新自由主義的な政策志向の強まり、②財政危機に伴う行政におけるNPMなどの民間手法の導入、③福祉（介護・子育て）やまちづくり・環境分野における公的活動のニーズの拡大、④NPOなどの公益活動を担う新たな主体の登場。今日では、「官」と「民」の適切な連携・協働なしに、すべての子どもを公教育に包摂するという難事業は実質的に成り立たないと

言ってよい。本研究において、私たちが「民の力」、あるいは「官と民の連携・協働」にフォーカスを当てようとする理由がここにある。

本共同研究プロジェクトが調査対象とするのは、国内の4つの都府県（東京都・神奈川県・大阪府・兵庫県）である。4都府県は、外国につながる子ども・若者の数が国内でも際立って多く、その問題への対応・対策が急務とされている自治体である。現状を振り返ってみるなら、「官と民の協働」は必ずしもうまくいっていないと捉えるのが妥当なところであろう。彼らの十分な包摂を「官」（行政や学校）の力だけで成し遂げるのはもはや不可能であると言わざるをえない。官と民の連携・協働というテーマに関する注目すべき事例を収集し、その成果と課題の両側面を検討・評価する作業を通じて、ありうべき官民協働モデルの構築を試みてみたい。

本研究に着手するにあたって、まずは今日の時点での教育行政の現状を把握する必要があると、私たちは考えた。そこで、わが国の教育行政の要をなす文部科学省、および先ほど挙げた4つの都府県における担当行政部門に対する聞き取り調査の実施を思い立った。実施時期は2025年の12月。連絡調整がうまく行かず調査の延期を余儀なくされた東京都教委を除く4つの場所（文部科学省・川側県教委・大阪府教委・兵庫県教委）において、複数の調査員が赴き、1時間から1時間半程度の半構造化インタビューを行った。

主な質問項目は、以下の通りである。

- a) 【現状把握】外国人児童生徒の現状をどう認識するか。
- b) 【課題認識】教育上の課題にはどのようなものがあるか。
- c) 【民間との連携】どこ・何を連携によって解決すべきと考えるか。
- d) 【連携の中身】行政・学校と民間との連携についての具体例。
- e) 【連携の問題点】連携を進めるうえでの大きな課題・困難はなにか。
- f) 【注目すべき事例】注目すべき施策・取り組みを有している自治体の事例。

以下、2節では文科省、3節では神奈川県、4節では大阪府、5節では兵庫県における聞き取り調査の結果を報告し、最後の6節では全体のまとめを行う。

2. 公立学校における外国人児童生徒教育の現状と展望—文部科学省

(1) はじめに

公立学校に在籍する外国人児童生徒数は、過去10年間で約6.2万人増加し、約13.9万人に達している。そのうち日本語指導が必要な児童生徒数は約6.9万人であり、10年間で約1.9倍に増加した。日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校は全体の約37%（1万校強）であるが、特定の地域に集中する「集住化」だけでなく、地方部で少数の児童生徒が在籍する「散在化」という状況もみられる。不就学の可能性や、高等学校における中退率の高さ（日本語指導が必要な生徒の中退率は約8.5%）といった課題も依然として存在している。

こうした状況を受け、文部科学省は教育政策の転換を進めている。制度面では、日本語指導を「特別の教育課程」として位置づけ、個別の指導計画に基づく指導を推進している。特に2023年度からは、高等学校段階においても同制度が導入され、単位認定が可能となった。キャリア教育や進路支援の充実、不就学対策としての就学状況の把握・促進など、就学前から卒業後の社会的自立を見据えた包括的な支援策を模索している。

外国人児童生徒等の教育は、学校教育単独で完結するものではなく、関係機関との有機的な「連携」が不可欠な要素として法的に位置づけられている。それらは、各種の法令や施策においても強調

している。例えば、2019年に施行された「日本語教育の推進に関する法律」では、第7条で連携の強化が掲げられ、「外国人等の生活支援を行う団体等の関係者相互間の連携の強化その他必要な体制の整備に努めるもの」とされている。また、2021年に示された「高等学校等における日本語指導の制度化及び充実方策について」では、教育委員会が首長部局（多文化共生・福祉等）や地域の日本語教室、NPO、大学等と連携し、一貫した支援体制を構築することが期待されている。その他にも、「外国人の子供の就学状況等調査」においては、国際交流協会、外国人学校、そして企業との連携が模索されている。

もっとも、「連携」の潮流は外国人児童生徒の教育に限らない。例えば2021年の中教審答申による「令和の日本型学校教育」や2023年の「第4期教育振興基本計画」においても、社会に開かれた教育課程を目指すとされる。そのスローガンは学校教育の「自前主義からの脱却」である。

施策を推し進めるための財政措置はどうか。文部科学省の2026年度の概算要求では、外国人等に対する日本語教育の推進および外国人児童生徒等への教育の充実に関連する予算として、前年度の31億円から大幅増となる44億円が計上された。公立学校における日本語指導補助者や母語支援員の派遣、ICT活用を含む「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」に19億1千万円（前年度は12億4千万円）。また、地域における日本語教育環境を強化するための「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育の推進」には6億5千万円が充てられ、日本語教室空白地域の解消やコーディネーターの配置など、地域社会全体での連携体制構築を財政面から支援することが目指されている。教職員定数についても、日本語能力に課題のある児童生徒に対する基礎定数（児童生徒18人に1人）の改善が進められており、定数増が見込まれている。

以上のように、外国人児童生徒の教育施策は、過去に比べれば様々な措置が講じられるようになった。多様な児童生徒の存在を真正面から受け止めようとしたとき、既存の教育システムでは限界があり、学校外資源との連携を模索するというという問題意識は理解できる。文科省のホームページには、各種「連携」の事例も掲げられている。しかし、外国人児童生徒のおかれた状況は全国様々であり、地域の資源にも多寡がある。本インタビューで注目したのは、「連携」を旗振りするにしても、いかなる連携を模索するのか、その目標はどのようなものとなるのか、を確認することであった。

文部科学省での聞き取りは、2025年12月9日に実施した（聞き取り時間は約1時間30分）。調査者は志水、榎井、山本、轟である。

（2）外国人児童生徒の現状把握

過去10年間で、外国人児童生徒を取り巻く現状には劇的な変化があったという。量的な側面では、外国人児童生徒の数は増加している。過去議論となった不就学についても、「外国人の子どもの就学状況等調査」を行うことで、各自治体の問題意識を醸成してきた。不就学の可能性のある児童生徒数は、母数が増えているにもかかわらず横ばい、あるいは微減傾向にある。各地で丁寧な状況把握や就学促進のアプローチを行っている成果と言えるが、依然として8,000人規模の不就学の可能性があることは重い課題である。

質的な変化については、従来のような特定の集住地域だけでなく、全国の各学校に数名ずつ在籍する「散在地域」が拡大している。現在日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校は全体の約3分の1に達している。想定すべきことは、残りの3分の2の学校についてであり、こうした学校は今後「初めて外国人児童生徒を受け入れる」という段階にある。散在傾向が今後も続くことが予測されることから、今後も全国的な指導体制の底上げが急務となっている。

高等学校段階での対応ははじまったばかりである。義務教育段階での支援が進む一方で、高校進学後に学習についていけず中退するケースや、進路選択の幅が狭まっている実態が浮き彫りになっている。「特別の教育課程」を編成することができるようになったことで、ようやく日本語教育が具体的におこなえる体制づくりができるようになった。

教育内容の指針となる学習指導要領においても、「多様性の包摂」や個々の児童生徒の文化的・言語的背景を活かす方向性が示されている。外国人児童生徒の教育は、単なる「日本語の欠乏を埋める支援」から、かれらがもつ多言語能力や文化的背景を一つの強みとして捉え、自己肯定感を育みながら社会を支える人材として育成する方向を模索しつつある。これらに伴い、文科省の予算もここ数年で大幅に拡充され、以前は1億円に満たなかった外国人教育予算が数倍規模にまで成長している。

(3) 教育上の課題にはどのようなものがあるか

今回のインタビューで議論となった教育上の課題は、高校段階における高い中退率とキャリア支援の不足であった。中学校までの日本語指導はある程度体系化されつつあるが、高校では「特別の教育課程」がようやく開始された段階であり、日本語指導と教科指導をどのように両立させるかが緊急の課題となっている。また、入試での配慮や特別枠は拡大傾向にあるが、入学したものの、入学後の学習支援が追いつかず、結果として、中退に至るといった問題が存在する。在留資格の制約や将来の職業観を含めた外国人特有のニーズに応じたキャリア教育の確立も課題である。

日本語指導の「質」と「評価」についても検討が必要となっている。これまでの日本語指導は、語彙や文法の習得といった学校生活で使用する日本語に偏りがちであった。学校教育の目的は、学習指導要領に基づく教科学習への参加であるが、それを実現するための道筋には課題がある。例えば、児童生徒の日本語能力の伸長には、母語での概念形成や発達段階を把握することも有効という議論もあり、それに応じた指導計画を立てる必要がある。もっとも、こうした「日本語や母語を通じたことばの力」の形成というアプローチと「母語教育」それ自体には違いがある。母語教育は学校設定科目などで実施している地域はあるが、限定的である。現在、文科省では日本語や母語といった垣根をこえる「ことばの力のものさし」を開発し、現場ではそのアセスメントができるような活用方法を模索しているが、これを現場の指導にどう繋げるかのガイドラインはまだ十分とはいえず、教員たちの手探り状態が続いている。

教員養成と専門性の向上も深刻な課題である。現行の教員免許法におけるコアカリキュラムでは、外国人児童生徒への対応は、「特別支援教育」の中の「特別の教育的ニーズ」の項目において触れられている程度である。教員養成においても外国人児童生徒教育を学ぶ機会は多くない。大半の若手教員は、外国人児童生徒について十分な知識をもたずに現場に出ている。日本語指導を特定の教員のみが担うのではなく、学校全体、教職員集団全体で取り組むための組織体制づくりや、管理職のリーダーシップの欠如もある。外国人児童生徒の量的増加を背景に問題は複雑化しており、貧困、ヤングケアラー、メンタルヘルス、アイデンティティの葛藤など、学校単体では解決困難な複合的要因が絡み合っていることも今後は検討する必要がある。

(4) どこ・何を連携によって解決すべきと考えるか

学校単独での支援には限界があるという認識から、民間団体（NPO、企業、大学等）との連携は不可欠である。まず解決すべき領域は、文化的・言語的な多様性への対応である。教員が全ての言語に対応することは不可能であり、母語支援員や日本語指導補助者といった外部人材を活用することに

なる。初期の適応指導や教科学習の補助、さらには保護者とのコミュニケーション（通訳・翻訳）といった業務を誰が行うかは、自治体において大きく事情が異なる。

日本語教育のプロフェッショナルや、外国人特有の社会的・心理的背景にくわしい外部人材を活用することで、学校内では気づきにくい視点を取り入れ、児童生徒の強みを引き出す指導を補強できればと考えている。ただし、現実的には散在地域におけるリソース不足は悩ましく、オンラインを活用したアセスメントや学習支援などの技術を通じた連携も、解決策として模索されつつある。

キャリア形成と社会との接続についても、各地で所管を越えた取り組みを行う必要がある。高校卒業後の進路については、既存の学校内の情報だけでは十分に把握できるわけではない。NPO や企業がキャリア教育に関わることや、ロールモデルの提示、就職支援をおこなうこともまた重要である。

（５）行政・学校と民間との連携についての具体例

外国人児童生徒の具体的な連携の形態として最も一般的なものは、外部団体・組織からの人材派遣である。多くの自治体では、国際交流協会やNPO 法人、あるいは民間企業と連携し、日本語指導補助者や母語支援員を学校に派遣している。例えば、東京都では外郭団体を通じて、日本語指導だけでなく ICT 支援員などの多様な専門人材を学校へ組織的に送る仕組みを構築している。これにより、学校側は個別に人材を探す手間が省け、質の担保された支援を講じることができる。

大学と連携したNPO の事例としては、青森県の弘前大学による取り組みがある。大学教授が自らNPO を立ち上げ、散在地域の学校に対しオンラインでの日本語アセスメントの実施や、個別の指導計画への助言、伴走型の支援を行っている。これは、専門機関が乏しい地方部における連携のモデルになりうる。また、大阪府では特別枠校を中心に、外部の専門家やNPO がキャリア教育に深く関与し、単なる進学支援に留まらず、就職を含めた出口戦略を構築しているケースもある。

2017 年から実施され、規模的にも拡大してきた「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」が、こうした連携において活用されている。自治体から民間団体への委託費や支援員の謝金、オンライン翻訳ソフトの利用料などにあてられ、国がそれらの費用の一部を補助する仕組みである。

（６）連携を進めるうえでの課題・困難はなにか。

連携を進める上での第一の壁は、外部人材の役割と責任の明確化である。現在の日本語指導補助者等は、スクールカウンセラーのように法的に位置づけられた存在ではない。そのため、現場では「どこまで教えていいのか」「教員との指示系統はどうなっているのか」という点が曖昧になりやすい。場合によっては、支援員に「丸投げ」される、あるいは支援員が孤立するという問題もある。学校現場での指導はあくまで教員免許が必要であるという原則があるなか、教員免許を持たない外部人材と教育課程をいかに共有するかは今後も課題となる。

第二に、教員のコーディネート能力である。日本の教員はこれまで、教員集団として活動してきたが、外部の多様なセクターと調整し、これらを学校内でつなぎ合わせる「コーディネーター」としての資質を磨く機会が少なかった。外部と連携しようにも、「誰が窓口になるのか」「安全性をどう担保するのか」という段階でブレーキがかかることもある。管理職が民間連携の差配をうまく調整しなければ、現場の教員は混乱する場合もあるだろうし、教員や支援員が孤立することもあるだろう。管理職を含め、教員には異動もあることから、連携が一時的なものに終わってしまうという懸念もある。

第三に、行政組織内の連携についても考えていく必要がある。外国人児童生徒の教育は「教育委員会」の管轄であるが、人権問題や多文化共生施策は別部署が担当している場合がある。高校などにつ

いては、教員の人事権をもつ部署と、外国人支援の施策を推進する部署が異なることもある。専門的な教員を必要な学校に適切に配置できないといった構造的な問題もある。地域格差も深刻であり、リソースが豊富な大都市部と人材も予算も不足している地方部では、民間連携のハードルの高さが全く異なることにも留意が必要である。

(7) 注目すべき施策・取り組みを有している自治体の事例

大阪府は長年にわたる外国人教育の蓄積がある。意欲や理解のある管理職や教員を重点的に配置したり、日本語教育のバックグラウンドを持つ者を教員として積極的に採用したりしている。また、かつて外国人児童生徒が成長して教員となり現場に戻ってくるという事例もあり、当事者性を生かした教育体制が構築されている。

神奈川県横浜市も、散在地域への対応として洗練されたシステムを有している。日本語指導が必要な児童生徒が少数である学校に対しても、NPO と連携した支援員を派遣している。

地方部での注目事例としては、前述の青森県がある。ICT を駆使し、弘前大学という専門機関がハブとなって地域の小中学校を支える仕組みは、散在地域や地方都市における標準モデルになり得る。

(8) おわりに

過去 10 年間で外国人児童生徒数は増加傾向にあり、その居住地域は特定の集住地域から全国の散在地域へと拡大しつつある。これは、外国人児童生徒への対応が、一部の特定地域や学校だけの「特別な課題」ではなく、日本全国どの学校でも起こりうる「日常的な課題」へとかわりゆくことを意味している。制度面では特別の教育課程の編成や、指導・アセスメント教材の開発などの体系化が図られているものの、現場レベルでの運用や質の担保には地域間・学校間で大きな格差が存在している。こうした論点はこれまでも指摘されてきたが、問題はより根深いところにあるかもしれない。

政策レベルでは、日本語能力の不足を補うモデルから、多様な言語・文化的背景を資源として捉えるモデルへのシフトが見られる。たとえば、第 4 期教育振興基本計画では、「外国につながる子どもの持つ多様性を『長所・強み』として生かす視点」が強調されている。次期学習指導要領に向けては、学校だけでは対応が困難であるとしうえて「母語の力を活用した指導」「母語の力を引き出す」ことを目指すとされている。これは過去の文科省の施策を考えれば大きな転換であると言いうる。しかし、議論すべきポイントはいくつもある。

第一に、従来のような外国人児童生徒の「日本語能力の不足」に着目する視点は、学校生活や学習への不適応の責任を児童生徒側に求める側面があった。今後の文科省の施策において、こうした既存の認識をどの程度転換できるが問われている。

第二に、母語の重要性が語られ、その価値が強調されるようになってきているものの、現行の教育課程を大前提とするというスタンスからが、母語保障や母語教育については全国的にほぼ進んでいないという現状がある（「母語を通じた教育」と「母語教育」の別）。また、過去に発出された通達・通知などに見られる文科省の対応、とりわけ在日コリアンに対する姿勢を振り返れば、文化や言葉の保持は彼らの自助的に委ねられてきた側面が強い。一部の自治体や学校関係者、当事者による実践は、公的な施策の不在を補う形で継続されてきたとも言いうる。

公教育において母語保障や母語教育が取り組まれるべきか否かについては、一定の議論が積み重ねられてきた。では、今日における「母語の重要性・活用」とは、これまでの歴史的経緯や実践を鑑みたるものといえるのだろうか。過去の歴史や実践を振り返ることなく「母語の重要性・活用」を強調す

ることは、教育現場において矛盾を内包させてしまうおそれがあるように思われる。

第三に、「多様性を『長所・強み』として生かす」という理念の実現には、現場レベルで多くの障壁が存在する。日常生活、授業、学力、進路、就職に至るまで、解決すべき課題は山積している。現状では、外国人児童生徒への基礎的な支援を行うためのリソースさえ既存の学校体制には不足しているのが実情である。

これらの資源不足を補うために官民連携が目指されているわけであるが、その調整やシステム構築の担い手が不在であるという問題がある。地域による社会資源の偏在は著しく、特定の先進事例をモデル化して他地域へ普及させることには限界がある。また、予算措置の多くが各自治体の申請に基づく「手挙げ方式」であるため、自治体の財政力や意識の違いがそのまま教育環境の格差につながるものが懸念される。特に外国人児童生徒の居住地が散在化するなかで、地域の実情に委ねるだけでは十分な支援体制の構築にはつながらないと考えられる。

以上、理念のレベルでは過去の文化的・言語的な同化志向からの脱却が目指されているものの、その実態や実効性については今後も注意深く検証していくことが必要である。実践レベルにおいて、十分な制度的裏づけや資源の保障を欠いたままでは、「地域ごとの実情にあった連携を模索する」といった現状が続いていくことが懸念される。

これらの論点は、外国人児童生徒という固有の文脈における問題ともいえるが、根本には日本の学校文化という、外国人児童生徒の文脈にとどまらない構造的な問題が存在している。例えば、「教員のコーディネート能力」や「開かれた学校」の実現を目指すうえで、日本の学校組織の特徴である「自前主義」といった側面を検討することが必要であろう。学校が地域やNPO等の外部リソースを取り込めない背景には、個人的な資質の問題を超えた学校制度や学校文化の力学があり、これらは「連携」を議論する前提として検討すべき重要な問題であると思われる。

最後に、外部との連携を模索するだけでなく、行政組織同士の連携も重要であろう。外国人児童生徒が抱える課題は、言語教育にとどまらず、キャリア、在留資格、貧困、ヤングケアラーといった福祉・労働・法務の領域にまたがる複合的なものである。また、義務教育段階と高校段階では、市町村と県という、そもそもの所管の違いがある。特に散在地域においては、学校単独で解決できるリソースが限られており、行政内部の連携不足は「支援の空白」を生む危険性がある。予算措置においても、金額の面では増大傾向にはあるものも、単年度ごとに外部団体に委託するだけでは、対症療法的な措置に終始してしまうおそれがある。

外国人児童生徒教育の充実とは、日本語指導の技術的な改善にとどまるものではない。外国人児童生徒を「支援される客体」から「共に社会を創る主体」として位置づけ直すことが成し遂げられなければならない。日本の公立学校が、従来の均質性を前提としたシステムから、多様性を前提とした包摂的なシステムへと脱皮できるか、外国人教育はそのための一つの試金石であると言える。

3. インクルーシブ教育推進の中での外国人児童生徒支援—神奈川県

(1) はじめに

神奈川県における外国人児童生徒支援は、1970年代後半以降のインドシナ難民や中国帰国者、1990年代以降の南米からの日系人など、家族単位での定住者受け入れを通じて展開してきた。近年、神奈川県教育委員会は、障害の有無や外国ルーツの有無に関わらず、すべての子どもが安心して学べる学校づくりをインクルーシブ教育の理念として掲げている。外国人児童生徒支援については、義務教育段階では子ども教育支援課、高校教育段階では高校教育課が中心となり、インクルーシブ教育推

進課、職員人事課、特別支援教育課などが横断的に連携する体制をとっている。また、JICA 横浜、かながわ国際交流財団、ME-net（多文化共生教育ネットワークかながわ）、ABC ジャパンなどの外部機関とも積極的に協働している。

高校入試制度においては、1995年に「在県外国人等特別募集」（以下「在県枠」）が設置された。2026年度には20校（うち4校が定時制高校）が在県枠を設置しており、学校によって4人から20人程度の枠が設定されている（神奈川県公立高校入学のためのガイドブック 2025）。在県枠の設置校は毎年増加傾向にある。

本共同研究プロジェクトが神奈川県を調査対象とした理由は、全国的に見ても早期に外国人生徒の特別枠を設置した自治体の一つであり、また、国の基準を大きく上回る手厚い教員配置基準を維持するなど、日本における外国人児童生徒支援の先進事例として位置づけられるためである。

本節は、2025年12月9日午後に神奈川県庁で実施した神奈川県教育委員会へのインタビュー調査（約1時間半）にもとづくものである。調査者は志水、榎井、山本、轟の4名であった。

（2）外国人児童生徒の現状把握

神奈川県内における外国人児童生徒の分布は、地域によって大きく異なる。人数で見ると横浜市が最も多いが、比率で見ると愛川町や箱根町など県央・県西地域の自治体が高い。特に愛川町等では工場の新設に伴い外国人労働者とその家族が急増しており、少子化により全体の児童生徒数が減少する中、外国人児童生徒数の比率の高さがより顕著である。

不就学に関しては、数年前から県内で課題として認識され、全県指導主事会議における「外国につながる子どもの支援部会」で対応策が議論されてきた。33市町村が連携しながら効果的な手だてを共有した結果、不就学の可能性にある児童生徒数は減少傾向にある。具体的な取り組みとしては、国から示されている事例を県から市町村との共有や、就学通知を送る部署と指導を担当する部署の連携強化が挙げられる。

高校進学や大学進学に関しては、多くの生徒が進学を希望しており、教員の間では進学を前提とした支援が行われている。一方で、統計上は日本語指導が必要な生徒の進学率は、日本人生徒より低いことが明らかになっている。

（3）教育上の課題はどのようなものがあるか

神奈川県における外国人児童生徒支援について特に注目すべきは、5人に1人という手厚い教員配置基準である。国の基準が18人に1人であるのに対し、神奈川県は5人の外国籍児童生徒に1人の国際教室担当教員を配置する独自基準を20年以上維持している。具体的には、外国籍児童生徒が10人の場合は教員1人、20人で2人、30人で3人、40人以上で4人という配置となる。

この基準は職員人事課が管理し、県費による教員配置として運用されている。ただし、この基準は外国籍児童生徒のみを対象としており、日本国籍であっても日本語指導が必要な児童生徒はカウントされないという課題も残されている。また、40人以上は教員4人で「頭打ち」となるため、それ以上在籍者が増えても教員は増員されない。その結果、最大値4人の教員が配置されていても、日本国籍で日本語指導が必要な児童生徒を含めると、実際には100人近い児童生徒を支援している国際教室がある学校も存在する。

日本語指導については、県としての統一的な指針は特にない。国際教室担当教員は通訳ができないため、市町村費による通訳や日本語支援員の配置が必要となる。国のきめ細かな補助事業では国・

県・市町村が3分の1ずつ負担する仕組みがあるが、県は人材を直接派遣する方式はとっていない。人材確保における地域差も課題としてあげられる。横浜など大都市部であれば、マイナーな言語であっても予算があれば通訳を見つけれられるが、県央・県西地域では予算を用意しても人材がないという状況が生じている。特に散在地域においては、予算があっても人材が確保できないという課題がある。

(4) 注目すべき施策・取り組み：インクルーシブ教育の推進

神奈川県における最も注目すべき施策は、「インクルーシブ教育推進」の理念とそれを具現化する組織体制である。2015年4月にインクルーシブ教育推進課が設置され、「全ての子ども」を対象とした支援の理念が打ち出された。これは、従来の「障害のある子」「外国につながるのある子」といったカテゴリー別の支援ではなく、「困っている子」という視点に立ち総合的に支援を提供する考え方である。

この理念を学校現場で実現する仕組みとして、すべての小中学校に「教育相談コーディネーター」が配置されている。これは国の特別支援教育コーディネーターに相当するものだが、神奈川県では対象を特別支援に限定せず、あらゆる困りごとを抱える児童生徒への対応を担う教員として位置づけられている。この教育相談コーディネーターは、教務主任や生徒指導主事と並び、学校運営において重要な役割を担っている。

県が強調するのは、「困った子」ではなく「困っている子」という視点であり、問題行動を個人の属性として捉えるのではなく、その背景にある困難やニーズに着目して支援を行うという姿勢である。外国につながるのある子どもについても、日本語による表出の困難や発達特性等を含め、多様な要因を想定しながら支援が検討されている。言語力が十分でない児童生徒については、アンケート等を活用し、複数の手法によって困りごとを把握する取り組みが行われている。教育相談コーディネーターは、児童生徒の困りごとの把握、支援委員会やケース会議を通じた支援体制の調整、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携、必要に応じた外部機関へのアウトリーチなど、多岐にわたる役割を担っている。外部機関には児童相談所、福祉機関、国際交流財団などが含まれている。

「サポートドック」という仕組みも注目される。これは令和5年にスーパーバイザー（SCやSSW）が考案したもので、アンケートを通じたスクリーニングにより支援が必要な児童生徒を早期に発見する仕組みである。スーパーバイザーが専門家の目で「この子は気になる」と判断した場合、担任教員に声のかけ方などを助言し、必要があれば保護者と連絡を取ってカウンセリングをすすめたり、さらに必要があれば福祉や警察など外部機関につなげていたりする。この取り組みは、問題が顕在化する前の予防的支援を重視している点で特徴的である。

県は総合教育センターで教育相談コーディネーター向けの研修を提供しているほか、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーも含めた合同研修を年1回実施し、「チーム学校」としての連携体制を強化している。

市町村レベルでは、愛川町のインクルーシブサポーター制度が注目される。これは町独自の予算により、多様な背景を持つ支援員を学校に配置するものであり、県が整備する教育相談コーディネーターとは別に、学校現場での支援を補完する役割を担っている。愛川町では、外国につながるのある子だけでなく、「困っている」子ども全体を支援対象とし、インクルーシブな学校づくりを目指した取り組みを展開している。

(5) 連携を軸とした外国人児童生徒支援体制

ここまで示したように、神奈川県ではインクルーシブ教育の理念のもと、学校内における支援体制が整備されている。ここでは、こうした基盤を前提として展開されている、行政内部や学校、民間・外部機関との連携を軸とした支援体制について検討する。

① 行政・学校と民間との連携の具体例

神奈川県における最も象徴的な連携事例の一つは、JICA 横浜との連携協定である。2021 年に神奈川県教育長と JICA 横浜所長の間で連携覚書が締結され、以降連携が推進されている。JICA 側には神奈川県教育委員会専任の担当者が配置され、連携事業の調整役を担っている。

具体的な連携事業としては、愛川町をモデル地域とした「愛川プロジェクト」が挙げられる。これは、県教育委員会の複数の課（子ども教育支援課、高校教育課、インクルーシブ教育推進課、職員人事課、特別支援教育課など）、愛川町教育委員会、JICA 横浜、総合教育センターが参加する包括的なプロジェクトである。定期的に局内会議が開催され、愛川町の小中学校での実践を通じて得られた知見を全県指導主事会議などで共有し、他の市町村に広げることが目指されている。

具体的な取り組みとしては、JICA による研修講師派遣、多言語図書の学校図書室への貸出（日本語版と母語版をセットで提供）、フィリピンとオンラインでつないだ母語による理科授業の試行などが挙げられる。これらの取り組みは、単なる日本語指導にとどまらず、母語・母文化の保持や親子のコミュニケーション支援までを視野に入れた包括的なものとなっている。

神奈川県国際交流財団との連携も重要である。財団との協働により、年に数回の教員研修が実施されており、毎回定員を超える申し込みがあるほど人気が高い。小規模自治体では独自に研修を実施することが困難であるため、県レベルでの研修機会提供は大きな意義を持つ。研修企画は県と財団が協働で行うが、講師招聘などの予算は財団側が負担するケースも多い。また、スクールソーシャルワーカー向けの研修にも国際交流財団が参画し、教員とワーカーの相互理解を促進する場も設けられている。

高校段階では、ME-net との連携により、多文化教育コーディネーターが県立高校に派遣されている。全校配置ではないが、必要な学校に対して専門的な支援を提供している。

② 連携が機能している背景と条件

興味深いことに、神奈川県の出発点からは、連携を進める上での大きな困難についての言及はほとんどなかった。むしろ、「連携が当たり前」「お互いがウィンウィンになるようにやっていく、それが当たり前だった」という発言があり、他県の指導主事から、「よくそんなに仲良くしてやっているね」と言われることがあるという。この背景には、組織の管理職レベルでの相互理解と信頼関係の構築がある。部課長などの管理職が頻繁に関連部局・機関に足を運び、顔の見える関係を築いている。担当レベルでの連携を管理職が理解し、支持することで、スムーズな連携が実現していると言えよう。

また、連携を円滑に進めるための工夫として、小中高の縦の連携を意識した取り組みも行われている。小中学校と高等学校では所管が異なるため、支援の引き継ぎが課題となりやすいが、神奈川県ではスクールソーシャルワーカーも含めた小中高合同研修の実施や、特定地域における小中高連携の試行的取り組みを通じて、情報共有と相互理解の促進が図られている。

(6) おわりに

神奈川県における外国人児童生徒支援の特徴は、「連携」を基軸とした重層的な支援体制にある。県レベルでの外部機関（JICA 横浜、神奈川県国際交流財団、ME-net 等）との連携、県教育委員会

内部における課を超えた連携、県と市町村の連携、市町村間の横の連携、学校と福祉・医療等の外部機関との連携が有機的に結びつくことで、広域自治体でありながら散在する外国人児童生徒への支援が幅広く展開されている。

こうした連携が比較的円滑に機能している背景として、組織の管理職レベルにおける理解と支持の存在や、全県指導主事会議、局内会議、合同研修といった定期的な対話の場が制度的に確保されている点が挙げられる。特に、部課長等の管理職が連携機関と顔の見える関係を築いていることは、現場レベルでの協働を下支えする重要な要因となっていると考えられる。

他方で、神奈川県は外国人児童生徒だけでなく、すべての子どもを、という視点を強調しているが、実際の制度設計との間には一定の乖離がみられることも現実である。例えば国際教室の教員配置基準は外国籍児童生徒のみを対象としており、日本国籍であっても日本語指導が必要な児童生徒は制度上カウントされないなど、国籍を基準とした線引きが残されている。

さらに、すべての子どもを包摂するという視点は、子ども一人ひとりのニーズにより効果的に応じた支援を可能にする一方で、困難を子ども個人に帰属させてしまう危うさもあわせ持つかもしれない。外国につながる子どもたちが直面する困難の多くは、日本語のみで授業が行われる学校システムや母語・母文化が十分に尊重されない教育環境など、学校や社会の側に起因する構造的な問題であると考えられる。今後のインクルーシブ教育の深化に向けては、「困っている子」を個別に支援することにとどまらず、子どもたちを「困らせている」学校制度や社会のあり方そのものを問い直す視点をあわせ持つことが重要であろう。神奈川県の実践は、連携を通じてインクルーシブ教育を具体化してきた点において先進的であり、その成果と内包する課題の双方を検討することは、他自治体にとっても重要な示唆を与えるものといえる。

4. 子どもを中心にしたボトムアップ型のつながりづくり—大阪府

(1) はじめに

大阪府における外国人教育の始まりは歴史的に二つの側面を持つ。根幹となる当事者運動と、公教育が持つ排除の構造に気づき反差別の取り組みに呼応する教育実践者の運動である。

戦後解放された旧植民地出身者たちによる民族教育権の奪回運動は、民族学校閉鎖に抗して展開された阪神教育闘争に象徴される大きなうねりをつくるが、サンフランシスコ条約以降国籍離脱による国民教育の対象外とされるにいたった。1960年代になると、大阪の公教育の中で在日朝鮮人児童生徒は迷惑視されたり、政治的側面を持つとタブー視されたりするようになる。1970年代より同和教育・解放教育にかかわってきた教育実践者たちにより、朝鮮人の子どもたちが差別とたたかう力をつけるために学校文化の変革を志向する「在日外国人教育」というカテゴリーがつくられ、教育政策ならびに教育実践に大きな影響を与えた。そして、民族教育の重視や民族的アイデンティティの尊重、そして取り組みの総括としての進路保障などの共通認識をつくってきた。同時期、在日コリアンの集住地域でも、当事者たちによる自主的な青年活動や子ども活動が誕生した。

1988年大阪府教育委員会が「在日韓国・朝鮮人問題に関する指導の指針」を策定することによって外国人教育は明確な政策となり、教育実践を担う教育研究組織（大阪府外国人教育研究協議会：府外教）が1992年に設立され、市町村外教を束ねる組織となった。この教育研究組織は、指針にもとづく4つの課題を掲げていた。①朝鮮（人）認識を正しくする歴史教育や民族文化の理解を進める教育、②日本の学校に学ぶ朝鮮人児童生徒の民族的自立の援助、③進路保障、④実践を進めるための教職員研修、である。その時期すでに増え始めていた、中国人やベトナム人、その他の外国人労働者の

子どもなどニューカマーの教育課題の研究実践も射程におさめていた。その象徴的なスローガンである「ちがいを豊かに」は、在日コリアンとニューカマーをつなぐ視点から、同化や排除を超えるものとして掲げられた。

外国人への進路保障の側面から見ると、大阪府は、1989年に外国人生徒の高校入試の特別措置としての時間延長が、障害のある生徒の措置を転用することで始められた。以降、辞書持ち込み（1990年）、ふりがな票配布（1993年）、問題文へのルビ打ち（1995年）、小論文の翻訳（1996年）、作文・小論文のキーワード（2000年）、自己申告書の代筆（2016年）などが行われ、措置の対象も小学4年生編入から小学1年生編入に引き下げられた。

府立高校での外国人枠については、高校の特色づくり・再編整備時期に合わせて2001年、中国帰国生徒が多く在籍した2校に設置された。その後2002年1校、2003年1校、2005年1校、2015年1校、2017年1校、2022年1校の現在8校で、全国的に見てもその数は決して多いとはいえない。しかし、選抜方式をみると、英語と数学の学力試験と作文で、作文は日本語以外の使用が認められており、国語の試験がない。また、枠校には20年余の蓄積により、「外国人生徒支援の教職員組織がある（校内分掌）」、「外国人生徒を対象とするカリキュラムがある」、「日本語・母語の授業や抽出授業がある」、「『やさしい日本語』を使った授業がある」、「日本語指導体制がある」、「ネイティブ（母語・継承語）教員が配置されている」、「外国人生徒支援の活動拠点がある（校内居場所）」、「外国人生徒所属のクラブ活動がある」、「外国人生徒への進路指導システムがある」、「外国人生徒の活動と地域との交流がある」などといった共通点をもつシステムが作られるなど、受け入れ形態は充実している。

本調査で対象とした大阪府は、全国最大の在日コリアンの集住地域であり、しんどい子どもを支える同和教育・人権教育の土台のもと、在日朝鮮人教育のうえにニューカマー外国人の教育が積み上げられたという特徴を持つ。こうした中で、学校の教員個人が地域に出て学び、組織や当事者となつなごりを築くといった関係づくりがなされてきた。しかし、さまざまな制度変化や改革、世代交代等での伝統が薄れつつある一方、言語をはじめとする「違い」が顕著な新たな外国人の激増という現状の中、学校現場は「限界」を迎えつつある。本節では、大阪の外国人教育の「今」を明らかにしてみたい。

なお本節の内容は、2025年12月12日午後大阪府庁で実施したインタビュー（約1時間）にもとづくものである。調査者は榎井縁、山本晃輔、轟蕙菁の3名である。

（2）外国人児童生徒の現状把握

2024年度、大阪府における日本語指導が必要な外国人児童生徒は5599人（小学校3602人、中学校1389人、高校608人：小中は政令指定都市を除く）である。府内のどの地域でも軒並みその数が激増しており、それまであまり受け入れがなかった大阪南部の地域でも、インバウンド等の影響も受け、突然日本語指導が必要な外国人児童生徒が転入・編入してくるようになっている。またその言語数も増えており（小学校41言語、中学校29言語、高校24言語）、言語対応が難しい少数言語であるというケースも少なくない。

日本語指導が必要な児童生徒のうち、不登校に関しては府独自の調査がなされており、2025年度現在の数が48人と把握されている。府としては、在留資格との関係で進路が閉ざされる可能性が高いことから、未然防止する必要があると考えている。そして、小中の教員にも外国人児童生徒の不登校を重く受け止めるよう丁寧に指導をしている。また不登校は、福祉的支援が必要な家庭で生じることも少なくなく、SSWやSCとのかかわりの中で事態が把握されることもある。

大阪府では、1971年に義務教育学校に在籍する児童生徒の適正就学を推進する委員会が設置され、

適正な就学の状態にない児童生徒の数を把握し、指導している。一条校以外に通っている児童生徒数やその理由等も把握され、外国人もその対象となっている。2024年度府内に在住する外国籍の小中学生12409人のうち、義務教育機関には84.7%、外国人学校には3.9%が就学している。不就学とされるのは0.2%にあたる27人となっているが、「転居・出国」や「確認できず」や「その他」を入れると、就学が把握されていないのは全体の11.4%にあたる1413人となっている。

ここ数年顕著なのが、府立高校の日本語指導を必要とする生徒の激増である。とりわけ日本の中学を経験せずダイレクトに編入する生徒数が増えており、100人以上の日本語指導を必要とする生徒が在籍する枠校も出てきている。枠校8校の合計募集上限数は126人で、2004年度入試では志願者数は1.3倍であったが、今年度（2026年度）は2倍以上になることが予想されている。

日本語指導を必要とする高校生等の中退・進路状況を見ると、平均的に中途退学率が全国と比べて4割ほど少なく、進学率は5割ほど高い。また非正規就職率も4割ほど少ないとされ、大阪の高校はこうした生徒を出口までしっかりと届け出ているという実績が示されてきた。しかし、現時点において、枠校の受け入れの限界が見られ、全ての高校における何らかの対応が必須となりつつある。

（3）教育上の課題にはどのようなものがあるか

日本語指導が必要な児童生徒への加配は国の基準では18人に1人であるが、大阪では集住化から広範囲に渡る少数散在化に変化しており、1校4人以下といった少数校が増えている。加配がつかない中で、市町村からは丁寧な指導が難しいという声が上がっている。府の支援として、府域7地域に学習や生活面等の支援を行う外国人生徒支援員7名の配置、日本語指導が必要な生徒が激増する公立中学校夜間学級（7校）に日本語指導員の派遣を行なっている。また、少数点在校に在籍し日本語指導が十分に受けられない児童生徒を対象に指導員6名を配置し、オンラインを活用した日本語指導を行っている。これに対する市町村からのニーズは高い。通訳等の派遣は、市町村の独自政策となっており、市町村の「体力差」が課題となっている。また、高校進学のための情報をリーフレットにまとめ、それを外部連携によって翻訳したものを府のホームページに多言語で掲載するなどの取り組みを行なっている。

日本語指導や言語を第一義とする相談は多いが、宗教的なこと、例えばイスラム圏での男女の考え方や文化の違いにより教育の受けさせ方が違うことや、お祈りのスペースや給食のことなどでどのような配慮をするのか、具体的に誰が見守るのか、どのような調整を家庭とするのか、といった問題点もあがってくる。さらに、当然子供同士の間で文化や価値観の違いで摩擦が起きるため、多文化共生という考え方を学校側が持つ必要性が出てきている。複数の文化的背景やことばの力を持つ子どもとしてより積極的・肯定的に捉えていくことや、文化の違いからくる偏見や差別という状況におかれやすい子どもへの学校や学級の状況を変え教育的働きかけをすることが、多文化共生の取り組みである。

大阪では歴史的経緯もあり韓国朝鮮の子どもたちのアイデンティティ保障として、民族学級が課外活動の位置づけであっても、現在も大事なものとして各在籍校で取り組まれている。そのことをベースにしながら、国やルーツが増えていく中で、ワールドクラスや国際学級という形に発展継続していることを府教委として応援している。近年文科省から出された「ことばのものさし」では、子どもが複数の言語を持つことを前提に、日本語を伸ばすためには自分の母語をしっかりと確立する必要があると謳っているため、小中学校ではなかなか実現してこなかった母語保障にも重ねていくことができると考えている。また、母語や継承語を学びたいと思える同じ言語が使える民族学級や国際教室などがない点に在籍している子どもたちが、母語に接したり、同じ言語、同じルーツの仲間や先輩と出会う

場を府教委が創出することを通して、母語を大事に思ったり保障する機会を作るように努めている。そのような場づくりには、教育委員会、学校や教員だけでは限界があり、多くの外部の力を借りるようになってきている。

(4) どこ・何を連携によって解決すべきと考えるか

外国人の子どもに限らず、子どもたちの課題は多様化、困難・複雑化している。どの学校も教員のみが子どもを支援することは難しくなっている。不登校の問題も、NPO やフリースクールとの連携などで何とかできてきた時代もあったが、SSW や SC といった専門人材も含め、それらを学校の一人に積極的に位置づけ、「チーム学校」として対処しなければならない時代になっている。日本語指導が必要な子どもの不登校についても、福祉的な介入が必要な場合がある。ダイレクトで日本の学校に入ろうとする子どもについては、支援をする国際交流協会や NPO の方が教育行政よりも早く情報を持つ、という構造もある。

子どもの困り事を解決するために、さまざまな組織や団体や個人が協力し合ってきたというのが大阪の伝統だと言える。その中で、府教委と市町村がつながる、小中学校の教員と高校の教員がつながる、NPO、国際交流協会や通訳者や母語指導を担う人がつながるといったことが、この 20 年ほどでできつつある。行政と民間という、いわゆる縦の関係でなく、横の信頼関係が培かわれるようになってきており、そのつながりは広がりつつある。言語のできる人材を市町村の担当者が紹介してくれたり、NPO が積極的に情報を出してくれたりすることで、ダイレクト生の高校入学の状況が事前にわかるようになってきている。問題は多岐にわたるが、何よりも困っている子どもがいるから何とかしたい、何とかしようという現場の声に多様なセクターが呼応してきた、と全体の流れをまとめることができる。

(5) 行政・学校と民間との連携についての具体例

ここでは、大阪府教委が取り組んできた二つの事業を取り上げる。

一つ目は、2001 年から現在まで行われている「帰国・渡日児童生徒学校生活サポート事業による多言語進路ガイダンス」である。これは大阪府が 2002 年、地域国際交流協会とのネットワークを持ち NPO 支援拠点出会った団体に事業を委託し、「NPO と行政、教育機関の協働」「広域連携」を重視した教育サポートの仕組みづくりを始めたことに端を発している。サポート事業は、府内を当時の高校通区に合わせ、ブロック会議を結成し、実行委員会を組織した。各ブロックには、地域の国際交流協会（国際交流協会がない地域では自治体の国際担当部署）、外国人支援 NPO、教育委員会、外国人教育研究協議会（市町村外教）、府立外教（その地区の府立高校関係者）が参加し、進路ガイダンスのための多言語資料の作成、通訳の育成、地域によっては教育委員会が職員研修に位置づけて参加を促した。

2008 年以降は予算等が厳しくなっていたが、地域の実行委員会はその後も継続的に機能している。外国人児童生徒が安心して学校生活を送り主体的に進路を選択できるための、日本の高校入試制度や学校生活についての多言語による情報提供や個別相談を受けられる場として定着している。また、こうした取り組みを全体で共有できるようにと始められたのが、府教委のホームページでの多言語の学校生活情報や進路選択情報の発信である。

2025 年の多言語進路ガイダンスは、大阪市を含む府下 8 つの地区で開催され、高校入試制度等の説明、高校紹介、先輩の体験談、個別進路相談が各地区の公立小中学校に在籍する帰国・渡日児童生

徒及びその保護者に対して行われた。周知度も高まり、会場によっては300人以上の参加が報告されている。

もう一つは、2019年から取り組まれている「OSAKA 多文化共生フォーラム」である。前者が子どもを支援する行政、団体、組織、学校、教員、ボランティアなどを連携させるネットワークだとすれば、こちらは外国人の子ども同士をつなぐための事業である。「府内全市町村の日本語指導が必要な中学生や外国にツールのある中学生が、同じ言語を母語とする他校の中学生や高校生と出会い、交流することによりアイデンティティの保持や育成につなぐたり、高校における多文化共生の取り組みを知ったり、高校生活に関心をもつ情報を聞いて進路に展望を持つこと」が目的に置かれている。

2025年度は、中学生、保護者、小中学校教員、高校生、高校教員、通訳者の計277人、11言語、16のつながりのある国・地域からの参加があった。母校の多文化クラブの活動発表や外国ルーツの高校生のスピーチ、高校紹介と言語別に高校生と話すといった取り組みが行われている。府教委の義務教育課と高校教育課が協働して、開催しているイベントである。「やはり母校をつくり、その内実が定着する中で、子どもたちが高校に行きたいと思える進路指導を行い、将来展望が開けるための生き生きとした先輩モデルに出会わせる必要がある」という発想が出てきた。提案した時に、母校の校長先生も負担はあるけど一肌脱ごうと言ってくれる、そんな擦り合わせがあってあの会ができています（義務教育課）。高校生たちは、各民族の本格的なステージを披露したり、進学までの苦労や楽しみについて語りあったりと、積極的に参加している。中学生たちも、そこでも活動を楽しみ、自信を持って進路を考える機会として捉えていることが確認できた。このフォーラムは、これまで距離があった義務教育課程と高校教育課程の関係者をつなぐとともに、NPOや国際交流協会など支援団体にも開かれ、「参加する」「創る」「つなげる」といった新たな側面の創出をも導いていると評価することができる。

(6) 連携を進めるうえでの課題・困難は何か

「学校が何を残していくのか、何を大事にするのかといった時、どの子ども面白い、わかる授業がしたい、不登校なくしたいなど、それぞれ先生は夢を持っている。その取り組みの原点に、子どもの姿っていうのは絶対にどの学校でもある。その子たちがより幸せになる、成長する、と探っていくと、人権ということばがあってもなくても、そこは大きく大阪の教育はずれないと思ってるんです（義務教育課）。表現する言葉はさまざまであろうが、根本には子ども一人一人を置いてきぼりにしない、尊重する教育に戻っていくという素地は今も残っていると思われるというのだ。予算も含めさまざまな資源が足りていない中でも、やはり子どもの一番そばにいる教員が、そうした子どもを受け入れることが当たり前として対応できることが大切であると考えられている。

ただ、働き方改革や、教員の多忙化が、以前のように教員が地域に出向いていたり、教育研究協議会に参加したり、研修を受けたりする余裕をなくしていることも事実である。そういう意味では、大阪には教職員ベースで作られてきた大阪府人権教育研究協議会や大阪府外国人教育研究協議会・大阪府立在日外国人教育研究会などが組織としてあり、毎年教育実践研究大会を行い、その記録も保存されている。このような形で子どもを中心とした教育実践の継承が図られていることの意義は、決して小さくないと思われる。

(7) おわりに

大阪府の外国人教育は当該の子どもを中心に、子どもの現実から出発し、それを何とか改善してい

こうとする教育実践とそれに伴う地域や組織団体等とのネットワークが作られてきた。それはシステムティックとはいわずらいが、より柔軟な形に変えることのできる、ボトムアップ型の連携だと言える。何をどう支援するためにどこと連携するのかではなく、この状況を変えていきたいと考えているなかで関係者の意見が一致した事業をとりあえず展開していくことで、少しずつ顔の見える関係ができ、さまざまなアクターが参画し、情報交換が日常的に行われることが可能となっている。

その意味では、母語・継承語 や日本語教育を含め、外国人に関わる専門的なセクターとの有機的連携が今後の課題となるだろうと考えられる。

5. 「散在するニーズ」をどう支えるかー兵庫県

(1) はじめに

兵庫県における外国人教育の基盤は、在日コリアンへの教育を模索することからはじまった。その後、1970年代後半以降のインドシナ難民や中国帰国者の定住化によって施策が形作られていく。とりわけ1995年の阪神・淡路大震災での経験は、多文化共生の認識を広げる契機となり、1998年の「人権教育基本方針」や2000年の「外国人児童生徒にかかわる教育指針」の策定へとつながった。

「外国人児童生徒にかかわる教育指針」では、基本的な考え方として「外国人児童生徒が民族的自覚と誇りを持ち、自己実現を図ることができるよう支援する」ことを掲げている。ここでは日本語教育はもちろんのこと、母国の文化や言語に触れることも強調されている。これらは近年の文科省の動向を鑑みれば先駆的なものとして位置づけることができる。

こうした理念のもと、現在の兵庫県の支援体制は、「子ども多文化共生センター」を中核としている。同センターでは、外国人児童生徒に関わる教育相談、多言語による学習教材や「就学支援ガイドブック」の作成、情報の収集・発信をおこなってきた。

また、学校現場への直接的な支援としては、「子ども多文化共生サポーター派遣事業」があげられる。サポーターは、日本語や母語による学習支援、学校生活への適応支援、心の安定を図る役割を担うとともに、教員や保護者との連携を補助することが目的である。

義務教育後の対応としては、高校入試制度の整備が進められてきた。高校入試制度に関しては、1981年に県立芦屋南高校（現国際高校）で帰国生徒の受け入れを開始した。2003年には多様な文化的・言語的背景をもつ生徒を受け入れる県立芦屋国際中等教育学校が開校している。また、2000年度より試験時間の延長やルビ振りといった配慮が行われるようになった。

しかしながら、課題も残されている。芦屋国際中等教育学校において「日本語や日本文化への理解が不十分な外国人児童」という枠での募集は30人となっている。阪神間以外の地域の生徒には通学上のハードルも高い。その他の高校を受験する場合は、基本的に日本人生徒と同じ一般選抜をくぐり抜けてはならなかった。

外国人生徒を積極的に受け入れる「特別枠」の設置は遅れ、2016年度より「公立高校入試外国人特別枠選抜」がモデル校3校で開始され、2025年度には6校まで募集している（各校定員3人）。この「特別枠」では面接と適性検査（英語・数学・国語）による選考が行われ、入学後の支援や特別なカリキュラムも設定されている。

本調査で兵庫県教育委員会を調査対象としたのは、近畿地方で最大の面積を有し、地域ごとに異なる課題を抱えている点に注目したからである。兵庫県には、政令指定都市である神戸市を中心とした阪神間の大都市圏に加え、西部の地方都市である姫路、そして北部にかけては過疎地域が広がっている。このように多様な地域性を抱える広域自治体において、散在する外国人児童生徒への支援がいか

に図られているのか。その実態を知ることは、民間団体との連携を検討するうえで重要な示唆があると考えたからである。

本稿で扱う兵庫県教育委員会での聞き取りは、2025年12月23日に実施した（聞き取り時間は約1時間30分）。調査者は志水、山本である。

（2）外国人児童生徒の現状把握

兵庫県内における外国人児童生徒の現状は、全県的な「散在化」と「多言語化」へと変化している点に特色がある。県内41市町のうち、政令市である神戸市を除いた県管轄の40市町において、支援が必要な児童生徒が存在する自治体は32市町に及んでいる。その地理的広がりには県下全域にわたっている。日本語指導が必要な児童生徒数は、大阪府のような急激な急増ではないものの着実に増加している。また、これまで対応実績のなかった少数言語を使用する児童生徒が、特定の集住地域ではない地域に突発的に転入してくるケースもある。

就学状況の把握に関しては、兵庫県は独自に調査を継続してきた実績があり、特殊な事例を除き、不就学者数は一桁台という水準で推移している。一方で、現行基準では実質的な不登校を把握できないため、想定される実態と数値に乖離している可能性がある。現行の出席基準では、給食のみの登校や放課後の短時間の支援ルーム利用、オンラインでの面談であっても「登校」とみなされる。また、外国人児童生徒が抱える潜在的な不安や孤立、不適応による不登校は数値化されにくい。把握している不登校数よりも多くの生徒が不登校、もしくは困難を感じているのではないかと懸念がある。

こうした課題がある一方で、外国人生徒の高校進路状況については向上している。直近の調査では高校進学率が94.1%に達している。進学先の構成は、全日制高校への進学が約220名、定時制や多部制高校が50名弱となっている。高校卒業後の大学や専門学校への進学率も70%を超えており、数値上は外国人生徒の進路保障が実現しつつある。

（3）教育上の課題にはどのようなものがあるか

小中学校における児童生徒への支援体制は整備されつつあるものの、高校段階での支援策については検討の余地が残されている。義務教育段階である小中学校（市町管轄）から、後期中等教育段階である高校（県管轄）への移行に際して、支援の連続性を十分に確保することができていない。兵庫県は、幅広い県域をカバーしなくてはならない。全国的にみても高校数が多く、各学校における外国人生徒の在籍比率が相対的に低くなるため、支援も分散してしまう。

また、県立高校に設置されている「外国人特別枠」の運用には議論があるという。現在、枠校には1学年3人という定員が設けられているが、全校で9人では支援のメニューも限られている。県内に在学中の生徒数を考えると、実質的にはこの枠を上回るニーズが存在している可能性があるものの、受験者数は伸び悩んでいる。県教育委員会によると、少子化に伴う定員割れ高校の増加により、一般入試での進学が容易になっている。また、地域の支援者が合格可能性を考慮し、特別枠以外の入試区分や私立校へ生徒を誘導していることも、受験者数が伸びない一因として考えられるという。

加えて、現場教員の指導方針についても課題が見られる。県内には、はじめて外国人生徒を受け入れる学校も少なくない。特に、在留資格の不安定さや、日本社会における高校卒業資格の意義について、生徒本人だけでなく教員側の理解も十分ではないケースもある。

(4) どこ・何を連携によって解決すべきと考えるか

兵庫県教育委員会は、民間団体との連携の必要性を認識しつつも、その実現には県特有の広域性が大きな障壁になっているという。行政側が連携を模索しようにも、全県的な組織はなく、実際には地域ごとに点在する日本語教室等との個別の繋がりに留まる。民間連携の重要性は認識されているが、制度上の制約などにより具体化が進まないといった側面がある。

例えば、「子ども多文化共生サポーター派遣事業」の運用にあたり、多言語化への対応、特に希少言語に対応できる人材の確保には難しさがある。派遣されるサポーターは全県 250 校に対応し、17 言語をカバーしている。来日直後の生徒には週 4 回の集中支援を行い、適応状況に応じて回数を減らす方式をとっている。サポーターの役割は単なる通訳にとどまらず、生徒の心理的な安定や生活適応を支えることが重視されている。そのため、サポーターの登録、選考、配置を県が「直営」している。この方式はコストや事務負担が大きい反面、外部委託では確保が難しい指導技術や人権配慮の質を担保するために必要とされている。

(5) 行政・学校と民間との連携についての具体例

したがって、兵庫県における行政・学校と民間の連携は、制度化された組織的なものというより、地域固有のネットワークや蓄積された信頼関係に基づくものを中心となっている。例えば、「子ども多文化共生サポーター派遣事業」の人材確保は地域の大学や NPO から紹介を受けるなど、実務レベルでの協力関係がある。

市町教育委員会との共同事業として、予算を折半しながら地域住民を学習支援員として学校へ派遣する取り組みも行われている。神戸市との間では、日本語指導研修の相互参加が実施されている。県と市が主催するそれぞれの研修に双方の教職員が参加することで、管轄自治体の枠を超えた知見の共有が図られている。

(6) 連携を進めるうえでの課題・困難はなにか

連携を進める上での最大の課題は、支援対象者の「散在化」にある。集住地域であれば民間団体との連携モデルを構築しやすいが、全県に生徒が点在する現状では、人材の派遣などが難しくなる。この「散在」に加え、来日時期と人数の予測が困難である点も対応を難しくしている。どの地域の学校に、どの言語を話す生徒が入学するかを事前に予測することはできない。そのため、入学の事実を確認した後に、必要な言語に対応できる人材を確保・育成し、配置するという事後的な対応を繰り返さざるを得ないのが実情である。

また、上述したように支援リソースの偏在も課題である。神戸市内には実績のある NPO が複数存在するが、その活動範囲は主に市内に限定されている。上述したような散在地域を含めた広域支援はどのような団体であっても難しい。

(7) 注目すべき施策・取り組みを有している自治体の事例

兵庫県立芦屋国際中等教育学校は、県内の多文化共生教育の象徴的な存在である。同校では 2003 年の開校以来、外国籍や帰国生徒を一定割合で受け入れ、生徒が世界と繋がるための探究学習を推し進めてきた。単なる日本語指導に留まらず、多様なルーツをもつ生徒たちが学び、国公立大学への進学者も輩出している。

市町村レベルでは三木市の取り組みが注目される。かつてアフガニスタンからの児童が集中した経

験を糧に、市教育委員会と国際交流協会が連携し、日本語指導の体制を構築している。姫路市においても、地域の日本語教室が中学校と連携し、家庭環境まで踏み込んだ支援をおこなっている。神戸市では、市が中心となってNPOと連携し、高校生世代の支援に取り組んでいる。

(8) おわりに

兵庫県における外国人児童生徒支援においては、対象者の「散在化」「多言語化」と入学者の「予測不可能性」が、行政による支援施策を困難にしている。神戸市周辺にはNPOや国際交流協会といった民間の支援団体が手厚く所在しているものの、県全体をカバーできるわけではない。

子ども多文化共生サポーター派遣事業のように、県による「直営」が支援の質を担保している側面はあるだろう。しかしその反面、課題が教育行政と学校内だけで完結してしまい、外部と連携するための情報やコーディネート能力が育ちにくいといった課題も本インタビュー内では議論された。

また、高校進学率自体は向上しているものの、外国人生徒を受け入れる「粹校」の定員は少なく、県北部には一校も存在しない。粹校でも支援リソースが乏しく、入学後の支援体制も基本的には学校に任されている。

以上のように、「散在化」や「予測不可能性」を伴う外国人生徒の急増は、行政単独で対応しきれるものではない。これらの課題を解決するためには、地域の実態をより精緻に把握するとともに、点在する民間の資源を有機的に結びつける新たなアイデアが必要となるのではないだろうか。

6. まとめの考察

本研究のテーマは、近年における外国人の児童生徒の急増とその問題に対応する文部科学省の施策の展開を背景とするものである。そのなかで、サブタイトルにある「官民連携」に私たちは注目しようとした。「官」の力だけでその課題に応えるには無理がある、と考えたからである(why)。本節では、今回の調査を通じて、改めて確認された事項や新たに浮かび上がってきた事柄を、何点かに整理して覚書的に記しておきたい。

調査を終えて第一に感じたことは、「官民連携」の主体は誰か(who)という問題である。そもそもスタートの時点では、1節に書いたように「官」と「民」について、ごく大雑把な定義づけしか行わなかった。いわゆる行政機関(文部科学省および教育委員会)とその管轄下にある学校が「官」であり、「民」をなす部分として「市民団体・NPO・企業など」があると示した。しかし、文科省と3つの自治体での聞き取りを通して、事態はそんなに単純なものではないという当たり前の事実が明らかとなった。

そもそも「官」と「民」の仕切りは絶対的なものではない。たとえば、神奈川の事例においては、JICAや国際交流協会との連携がクローズアップされていたが、それらは、100%「官」あるいは「民」と言えるものではない、いわば「半官半民」の組織である。それが主要なアクターとなっている。また、学校についても、公立学校は「官」の構成要素とみなしてよいだろうが、私立学校や「外国人学校」などは「民」と見る方が適切である。

さらに、「官」と言う場合の最大のメルクマールは「税金によって運営されている」ということになるだろうが、たとえばある自治体がある事業を営利企業に「丸投げ」した場合、その事業で展開される諸活動は「官」というより「民」の色彩を強く帯びたものになるだろう。要するに、管轄上の「官」と「民」の仕切りと具体的活動レベルでのそれは別物であるということである。

この問題は、本節で指摘しておきたい第二の論点につながっていく。それは、「連携の形」(how)

にかかわる問題である。

文部科学省の基本的スタンスは「トップダウン」的なものであらざるをえない。「金を出す」のが仕事だからである。しかし、聞き取りを通じて明らかになったのは、文科省は「口を出す」ことについては抑制的であるということであった。現時点でのメインの施策は、「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」（通称「きめこま」）というものである。文科省は「メニュー」を用意し、各都道府県が自身の現状にもとづいて項目を選択し、申請書を書く。審査の結果おりてきた予算を自治体側は「自由」に執行することができる。文科省は、いわばあまり「口を出さない」のである。

文科省の担当者たちは、私たちにに対して各地の実践について積極的に情報提供してほしいという趣旨の発言をされた。すぐれた取り組みや実践を「ボトムアップ」的に積み上げ、今後の施策立案の参考にしたいという趣旨の発言である。

他方、大阪での聞き取りにおいては、大阪府外国人教育研究協議会（「府外教」）などのいわゆる民間教育団体の存在がクローズアップされ、「子どもたちのために」と結集された「ボトムアップ型の連携」の重要性が指摘された。神奈川や兵庫の聞き取りで言及された、大都市圏を構成する横浜市や神戸市でのNPOの活躍も、ボトムアップ事例の今一つの流れと位置づけることができる。

だれが担うかという先の問題とからんで、注目される取り組みなり、実践なりがどのような経緯でつくりあげられていくのか、その結果として、新たな制度や仕組みがどう立ち上がっていくのかを理解する目が、今後の私たちの調査に求められているように思われる。

指摘しておきたい3つ目のポイントは、何を連携するか、連携の中身は何か（what）という問題である。聞き取りを行った各機関でまず何よりも重要だと位置づけられていたのが、日本語指導の問題であった。これについては、それぞれの地でさまざまな工夫がこらされていることが明らかになった。外国人支援の基本は、日本語習得の問題だという考え方に異論をはさむ人は少ないだろう。

ただし、母語・母文化の支援ということになると話は変わってくる。この点についての文科省のスタンスは、理念的には大切なものと認めるが、教育課程内での実施については否定的であり、実質的な取り組みは各自治体に委ねるというものであった。大阪ではこの点に関する実践の蓄積が大きく、私たちも、その大阪の財産を全国に広げていくことが必要だと考えている。そこで再び出てくるのが、「それを誰が担うか」「どのような連携のもとでそれを推進するか」という問題である。これは、本プロジェクトでさらに追究していきたいテーマである。

兵庫の聞き取りでとりわけ話題になったのが、高校の問題であった。小中学校における日本語指導を中心とする支援には一定の蓄積があるが、高校に入学・在籍する外国人生徒への対応、さらにはその後の進路へといった部分での支援は、これからというのが実情である。同趣旨の発言は、文科省においても聞かれた。後期中等教育である高校以降における支援は、神奈川や大阪における梓校での実践の蓄積があるものの、多くの自治体でほぼ手つかずという状況である。子どもたちだけでなく、そこから若者へといったプロセス（when）で何が必要となるのかをさらにつきつめていく必要がある。

同時にそれは、大都市圏と過疎地といった地域性・地域格差の問題（where）と不可分に結びついている。今回の私たちの調査は、外国人人口が集中している大都市圏で実施するものであるが、神奈川や兵庫で語られたのは県内の多様性と地域格差の問題であった。地域特性にもとづく、いくつもの外国人支援モデルの構築が不可欠であると考えられよう。

引用文献

志水宏吉・清水睦美編 2001, 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。

志水宏吉編 2008, 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店。

志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編 2013, 『往還する人々の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店。

志水宏吉・中島智子・鍛冶致編 2014, 『日本の外国人学校—トランスナショナリティをめぐる教育政策の課題』明石書店。

Inclusion of Children and Youth with Foreign Backgrounds in Education: Focusing on Public-Private Partnership

SHIMIZU Koukichi¹⁾, ENOI Yukari²⁾, YAMAMOTO Kousuke³⁾, NIE Huijing⁴⁾

Abstract :

This study examines approaches to the inclusion of children and youth with foreign backgrounds in education from the perspective of public-private partnership. Against the backdrop of the recent rapid increase and diversification of foreign students in Japan, we conducted interviews with officials from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) and three prefectures (Kanagawa, Osaka, and Hyogo).

The findings reveal that the boundaries between “public” and “private” sectors are ambiguous, with diverse forms of public-private partnership shaped by each region's historical background and local characteristics. MEXT provides financial support while delegating specific policy implementation to local governments. Kanagawa Prefecture demonstrates systematic collaboration with JICA and the International Exchange Foundation, while Osaka Prefecture features bottom-up partnerships driven by educational research organizations and NPOs united “for the children.” Hyogo Prefecture highlights the difficulties in building partnerships due to the dispersal of foreign students across its vast geographical area. Key issues that emerged include: the need for support beyond Japanese language instruction to encompass mother tongue and cultural preservation; the establishment of support systems at the high school level, which remains largely unaddressed in many regions; and tackling regional disparities between major urban areas and rural regions. While compulsory education support has accumulated some experience, the support framework for upper secondary education and beyond remains underdeveloped and requires further attention.

This research reveals that effective public-private partnerships vary significantly depending on regional contexts and historical backgrounds. Future research must explore critical questions about these partnerships: who should lead them, how they should be organized, what specific support should be provided, when support is needed across different educational stages, and how to address diverse regional needs.

Key Words : Children and youth with foreign backgrounds, Educational Inclusion,
Public-private partnership, Interview research with educational administration

1) Research Institute for Education at Mukogawa Women’s University, Professor

2) Faculty of Health Science at Aino University, Professor

3) School of Global Studies at Kansai University of International Studies, Associate Professor

4) Center of Higher Education and Research Development at Kansai University of International Studies, Assistant Professor

【論文】

日本の女子大学における共学化の動向と特性に関する研究 —量的側面からの検討—

安東 由則¹⁾

要旨

本研究の目的は、戦後日本の教育制度下において、女子大学から共学へと移行した大学の動向とその特性を量的観点から把握し、その実際を明らかにすることにある。本論文では、日本の女子大学の9割以上を占める私立女子大学を主な対象としたものであり、明らかになった主な点は、次の通りである。

1) 日本でこれまで女子大学として設立されたのは136校、そのうち私立大学は125校である。この私立女子大学うち、共学大学となったのは59校であり、共学大学となって後、他大学と統合した大学、閉校となった大学を除くと、2025年時点で共学大学として存在するのは54校、女子大学は62(学生募集停止校を除く)校である。

2) 女子大学から共学への移行は、1990年代10校、2000年代に22校と多く、とりわけ2000年代においては、地域を問わず多くの女子大学が共学化した。2020年代になって、共学へと舵を切る大学ばかりでなく、学生募集を停止する大学も増加している。

3) 共学化した大学と女子大学で学生数を比較すると、女子大学の方が多くなるが、大きな差異はない。学部数においても、2学部以下の小規模校の比率は共学化大学の方が高い。女子大学も規模を徐々に拡大しており、共学化した大学で規模を大きく増やしたのは、一部の大学に過ぎない。

4) 大学所在地の都市規模で比較すると、共学となった大学は大都市圏に比べて、中規模都市、小規模都市において比率が高くなっており、今日まで生き残っている女子大学の多くは大都市圏に集まっている。

キーワード：女子大学、共学化、共学化の動向、量的分析

目次：

はじめに

1. 女子大学の創設とその趨勢
2. 女子大学の共学化、統合、閉鎖に関する概観
3. 共学化した大学の特性

おわりに

引用文献・資料

1) 武庫川女子大学教育総合研究所・教授

はじめに

日本においては世界の中でも女子大学の数が多く、大学に占める女子大学の割合が高い国である。最も多かった1998年においては98校であり、全604校中の16.2%であった。その後、その数、比率ともに減少していったが、2025年度時点でも、女子大学数は私立62校（募集停止の2校除く）、国立2校、公立2校の計66校あり、全812校中、女子大学が占める割合は8.3%を数える¹。先進国の中で女子大学が比較的多いアメリカ合衆国でも、筆者がカウントしたところ25校（2024-25年時点）であり、全体の1%に過ぎない。量的観点からでは、日本における女子大学の多さは際立っている。

近年、その日本で女子大学の組織変化の動きが顕著になっている。最も規模の大きい女子大学である武庫川女子大学が、2025年7月、公式に2027年度より共学化することを発表し²、在学生、他女子大学、マスコミなど各方面から大きな反響を呼んだ。京都ノートルダム女子大学は2026年度からの学生募集停止を発表³するなど、コロナ禍となった2021年以降、女子大学において学生募集を停止する、あるいは共学化を発表する大学が相次いでいるのである。

日本では、第二次ベビーブーマーによる18歳人口がピークを過ぎた1990年代後半から、急速に減少していく2000年代にかけて、共学へと舵を切った女子大学が顕著に増加した。この時期は、18歳人口の増減だけでなく、大学設置基準の大綱化による大学数の急増、経済不況、女子受験生の進学分野の多様化など、様々な社会変化が生じており、そうした中で共学化が増加したのである。今時の女子大学の減少は、それに次ぐ、あるいはそれを上回るくらい大きな共学化の波が来ている可能性がある。とりわけ、1990年代にはあまり見られなかった、学生募集を停止して閉校を選択する女子大学が現れたことも大きな特徴だと言えよう。さらに、これまでほとんど共学化することがなかった1940年代から50年代前半の新教育制度初期に設立された伝統ある女子大学においても、共学化を選択し始めるなど、新たな動きも見られるようになった。

筆者は、新制度下で誕生した女子大学の70年間の動向をまとめた論考（安東2017）を発表したことがある。それはあくまでも女子大学の数的変化や学生数、学部や大学院などの組織の変遷を、量的側面から明らかにしようとするものであった。戦後における女子大学の共学化を中心的テーマとして取り上げた論考は、管見によるとほとんどないのが現状である⁴。本稿では、女子大学から共学化した大学を中心に、他大学との統合や学生募集停止した女子大学を含め、女子大学ではなくなった大学に焦点を当て、戦後における動向を量的な側面から明らかにすることを目的とする。よって、共学化や統合、学生募集に至る要因分析については、他の論考で行う。こうした事例に対する研究の積み重ねが少ない現状があるため、本稿を今後の研究に資する基礎データとしたい。

以下、戦後における女子大学の動向を簡潔に述べた後、女子大学から共学化、統合、募集停止した大学について量的側面から概観し、女子大学と比較をしながら共学化した大学を中心にその特性を探っていく。なお、本稿では男子大学の共学化については対象としない。

¹ 以上の数字は、筆者が作成し、Web上で公開している「女子大学統計・大学基礎統計」による。<https://kyoken.mukogawa-u.ac.jp/statistics/>

² 武庫川女子大学 2025.7.29.「武庫川女子大学は2027年度から全学部で共学化することを決定しました。」大学HP

³ 京都ノートルダム女子大学 2025.4.25.「京都ノートルダム女子大学 学生募集停止のお知らせ」大学HP /

⁴ 湯川次義・山本剛・杉山実加（2018）らの論考の中で、杉山が「女子大学の共学化に関する一考察—共学の理由と新設学部の傾向を中心に」（122-128頁）として取り上げ、2015年までの分析を行っている。その他は、神戸親和大学学長・三井知代（2024）による論考、両角亜希子（2009）が共学化した大学を取材した特集記事などがある。女子大学に関する研究のなかで、共学化した大学が取り上げられることや、商業雑誌で女子大学の減少や共学化が取り上げられることはあるが、管見の限り本格的に女子大学の共学化を取り上げた論考は少ないようである。

1. 女子大学の創設とその趨勢

旧教育制度下において、原則として女子が大学に進む道は閉ざされていた。敗戦後、GHQの指導により旧制度下においても女子の大学への進学が許可され、例えば社会人類学者の中根千絵や女性官僚の草分けであり国会議員を務めた森山真弓（いずれも津田塾専門学校卒）は、1947年に東京帝国大学へ入学している⁵。新制度下で最初に5私立女子大学を含む新制大学が誕生したのは、1948年であった。文部省としては、1947年に義務教育、1948年に新制の高等学校、翌1949年より新制大学を発足させる方針であったが、「(昭和)二十三年に至り、関西の大学を主体とする一二の公・私立大学が、将来計画の確立と改組準備の整備を理由に、四月から新制大学を発足させるべく名乗りをあげ、占領下の特殊事情のため文部省はこれを認可せざるをえなかった」(文部省 1972, 740頁)として、フライング気味にその歴史が始まった。

1949年からは国立大学をはじめ、旧制大学が相次いで新制大学として認可され、多くの大学が誕生した。戦前においては原則として男子のみの入学とされたが、戦後の教育方針を方向づけた教育刷新委員会の指示もあり、そのほとんどは共学大学として出発した。女子大学については、これまで男子のみに限定されていた状況を鑑み、女子のみの教育機関も必要ということで、女子大学の設立が奨励されたという事情もある⁶。官立の旧女子高等師範学校は国立女子大学として2校が認可され、私立の旧制女子専門学校についても女子大学となるものが多かった。図1は、国立大学をはじめ旧制の主たる大学が新制大学として発足した1949年から今日までの大学および女子大学数と女子大学比率、さらに全4年制大学生に占める女子学生比率の推移である。新制大学として認可された女子大学は、1960年代の大学急増期に共学大学以上のスピードで増加し、全大学に占める割合は1966、67年には21.7%までになった。1960年に32校であったものが、1967年には2.5倍の80校にまで増加したのである。その後、国の大学設置抑制政策もあり女子大学数は伸び悩むが漸増していき、1998年

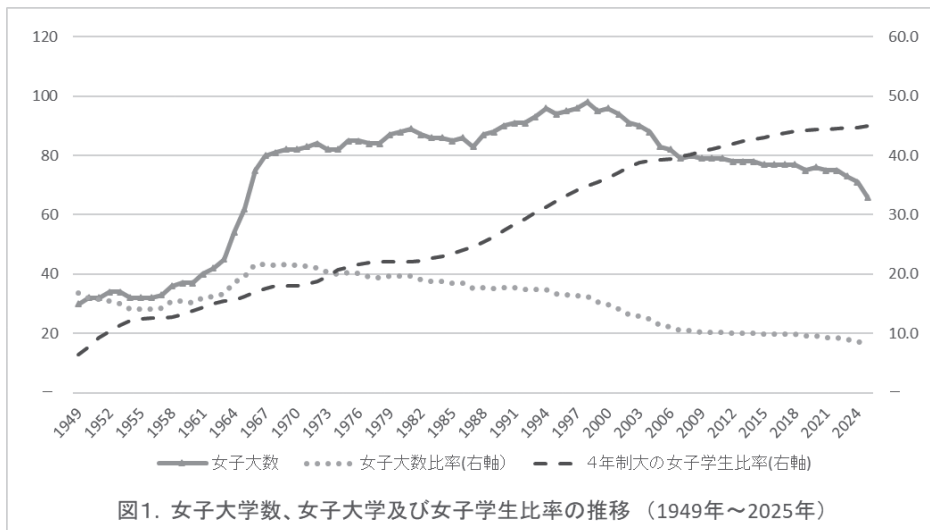


図1. 女子大学数、女子大学及び女子学生比率の推移 (1949年～2025年)

⁵以 1947 年には 19 名の女性が東京帝国大学の入試に合格している。その中には、本文に挙げた二名の他、ピアニストの藤田晴子などがいた。(東京大学 Toward Diversity 2022.3.19 更新「東大における女性の歴史」)

⁶ここで述べた戦後の新制度発足前後の女子大学設立をめぐる政治的状況や経緯については、次に挙げる文献等で詳述されている。海後・寺崎編 1969、国立教育研究所編 1974、湯川次義 2022 (第三章)、など。個別の大学については、津田塾大学 100 年史編纂委員会編 2003、真橋美智子 2012、日本女子大学成瀬記念館 2000 などがある。

に98校を数え、これが女子大学の最大数となった。1991年の大学設置基準の大綱化は、短期大学から4年制の女子大学になる、あるいは短期大学を基盤として新たに女子大学を設置することを後押しした。しかし、1998年を境にして、女子大学の数は漸減し始めた。特に2000年代に共学大学が多く設立されるようになる中、全大学に占める女子大学の割合は大きく低下し、今日では8.1%にまで落ち込んだ。女子学生については、4年制大学進学率だけでなく学生数も1980年代半ば以降大きく上昇していったが、多くは共学大学に吸収されていき、女子大学の数及び比率は、今後さらに小さくなっていくとしている⁷。

こうした女子大学の設置と現在の状況を、もう少し詳しく検討していく。表1はこれまでに設立された女子大学の所在都道府県・地域（左欄）と、今日の女子大学の所在地（右欄）を示したものである。今までに設立された女子大学は、私立125校、国立2校、公立9校であり、合計で136校となる。人口規模が小さな県を除く各地域にまんべんなく設立されており、その所在地は合計30都道府県に及ぶ。最も多いのは関東の48校で全体の35.3%、とりわけ東京都には31校が集中しており23.5%を占める。次いで多いのが近畿の31校、22.8%、兵庫と大阪では10校を超える。続いて中部地方と中国・四国がともに17校、12.5%、県別では名古屋を抱える愛知県が11校となっている。さらに、九州13校（9.6%）、北海道・東北10校（7.4%）という分布である。

表1. これまでに設置された女子大学と現在の女子大学の所在地分布

地域	都道府県	女子大学累計			2025年現在の女子大学		
		私立 女子大学	国公立 女子大学	地域合計 [%]	私立 女子大学	国公立 女子大学	地域合計
北海道・東北	北海道	4		10 [7.4]	2		5 [7.6]
	青森	2					
	宮城	3			2		
	福島	1			1		
関東	茨城	1		48 [35.3]			30 [45.5]
	群馬		1			1	
	埼玉	3			2		
	千葉	4			4		
	東京	31	<i>I</i>		*(23.5)	18	
	神奈川	7		4			
中部	石川	1		17 [12.5]			5 [7.6]
	長野	1					
	岐阜	3			1		
	静岡		1				
	愛知	10	1		4		
関西	京都	7		31 [22.8]	6		15 [22.7]
	大阪	10	1		4		
	兵庫	11			4		
	奈良	1	<i>I</i>			<i>I</i>	
中国・四国	岡山	4		17 [12.5]	1		4 [6.1]
	広島	5	1		2		
	山口	1	1				
	徳島	2					
	愛媛	2			1		
	高知		1				
九州	福岡	5	1	13 [9.6]	5	1	7 [10.6]
	長崎	2					
	熊本	1	1		1		
	大分	1					
	鹿児島	2					
合計		125	11	136	62	4	66

※ 斜字：国公立女子大学数の斜数字は国立大学

* () 内数字：東京都のみの%

⁷以上のデータは、安東（2025）作成の「女子大学統計・大学基礎統計」による。

このような分布で設立された女子大学は、今日どのような状況になったか（表1右欄）。2025年現在、女子大学は私立62校（募集停止2校除く）、国立2校、公立2校の計66校となり、設立された女子大学数の半分以上となった。地域別にみると、関東を除いた各地方で、設立された校数の半分がそれ以下の数となっている。とりわけ、中国・四国では、設立17校の中で今日まで存続している女子大学は4校に過ぎない。関東でも三分の一近くが減じたが、他地域の減り方が大きいので、全体での占有率は35.3%から45.5%に上昇した。中でも19校が所在する東京では、女子大学数は減少してはいるものの、愛知、大阪、兵庫といった府県で大きく減少したため、その占有率は23.5%から28.8%へと高まる結果となった。

2. 女子大学の共学化、統合、閉鎖に関する概観

これまで136校の女子大学が設立され、そのうち125校が私立であったことを確認したが、本節では私立の女子大学に焦点を絞り、今日において女子大学ではなくなっている大学について概観する。なぜなら、共学化や他大学との統合に関して、公立と私立ではその背景や理由が大きく異なり、両者を比較することは困難と考えるからである⁸。女子大学ではなくなった大学の動向としては、1) 私立女子大学から共学化した大学、2) 他大学と統合して共学化した大学、3) 学生募集停止をした大学（廃校となった大学含）の三つに分類することができる。それを示した一覧が表2である⁹。共学／統合した年代順に示している。

私立女子大学で共学に転じた大学は、2025年時点で59校を数える。このうち、3校（No.9, 19, 31）は共学化の後に統合して、今日に至っており、2校（No.32, 43）は共学化後、廃止された。よって、共学化後に統合も廃止もされず存続している大学は54校となる。女子大学としての継続年数では、4年の完成年度を迎える前に共学となった大学が5校あった。1950年代には、医科大や薬科大が設立後すぐに相次いで共学化したのである。例えば、昭和女子薬科大学は開学1年で¹⁰、大阪女子医科大学は開学から2年後に関西医科大学として共学となった。短大から1997年に4年制を立ち上げた北海道浅井学園大学（現、北翔）、同じく1999年に4年制を設立した神戸山手大学、2000年設立の安芸女子大学は、それぞれ大幅な定員不足を解消するため共学を選択した。5年以内に共学化した大学は10校、10年以内まで広げると16校となる。逆に女子大学としての最も長い継続期間は、1963年設立の東京家政学院大学が62年、名古屋女子大学（現、名古屋葵）は61年となる。今日の共学化の動向を見ると、1949年開学の女子大学数校が近く共学化することが確実であり、80年近くの女子大学としての歴史に終止符を打つこととなろう。

女子大学から共学に移行する二つ目の類型は、統合である。表2では大阪国際女子大学（No.①）の一例のみを示している。女子大学が単独で共学化するのではなく、同じ学校法人にある大阪国際大学と統合した事例である。この他、共学化後に共学大学と統合した大学も存在する。共立薬科大学（No.19）は共学となって後、2008年に慶應義塾大学と統合し、聖和女子大学（No.9）も聖和大学として共学化した後、2009年に関西学院大学と統合、神戸山手大学（No.31）は2020年に関西国際大

⁸後に掲載している脚注11を参照。

⁹公立の女子大学で共学、統合した女子大学は7校（共学4校、統合3校）ある。このリストについては論文末に付表として示している。現在の公立女子大学は2校のみ。

¹⁰戦前の私立旧制女子医科専門学校や女子薬科専門学校は、新制大学となる際に女子大学として存続するか、共学大学となるかで対応が分かれた。帝国女子理学専門学校、帝国女子医学薬科施円門学校は共学の東邦大学となり、帝国女子薬学専門学校も大阪薬科大学（昭和24年の専門学校時に共学化）となり共学化した（天野郁夫1993、『旧制専門学校論』玉川大学出版部）。

表2. 私立女子大学から共学化・統合・閉鎖した大学一覧(2025年5月時点)

No.	共学	所在地	設立年	共学年	女子大学		2025年度			
					継続年数	学部数	定員	学生数	充足率	
1	昭和薬科(昭和女子薬科)	町田(東京)	1949	1950	1	1	1,440	1,537	106.7	
2	別府(別府女子)	別府	1950	1954	4	4	2,024	1,908	94.3	
3	関西医科(大阪女子医科)	枚方(大阪)	1952	1954	2	3	1,562	1,591	101.9	
4	徳島文理(徳島女子)	徳島	1966	1972	6	8	4,370	3,654	83.6	
5	鶴見(鶴見女子)	横浜	1963	1973	10	2	1,920	1,499	78.1	
6	文教(立正女子)	越谷(埼玉)	1966	1977	11	7	7,620	8,713	114.3	
7	四天王寺(-国際仏教←四天王寺女子)	羽曳野(大阪)	1967	1981	14	5	3,680	3,725	101.2	
8	相愛(相愛女子)	大阪	1958	1982	24	3	1,400	902	64.4	
9	関西学院(聖和←聖和女子)共学後、統合	西宮(兵庫)	1964	1982	18					
10	名古屋経済(市邨学園)	犬山(愛知)	1979	1983	4	4	2,520	2,114	83.9	
11	岐阜聖徳学園(聖徳学園岐阜教育)	岐阜	1972	1985	13	5	2,840	2,873	101.2	
12	東北生活文化(三島学園女子)	仙台	1958	1987	29	2	436	444	101.8	
13	帝塚山(大学名は変わらず)	奈良	1964	1987	23	6	3,220	2,806	87.1	
14	愛知学泉(安城学園←愛知女子)	岡崎(愛知)	1966	1987	21	1	760	574	75.5	
15	四国(四国女子)	徳島	1966	1992	26	4	2,394	2,275	95.0	
16	神戸薬科(神戸女子薬科)	神戸	1949	1994	45	1	1,640	1,825	111.3	
17	愛知淑徳(大学名変わらず)	長久手(愛知)	1975	1995	20	12	8,200	9,005	109.8	
18	金沢学院(金沢女子)	金沢	1987	1995	8	7	3,530	3,286	93.1	
19	慶應義塾(共立薬科)共学後、統合	東京	1949	1996	47					
20	日本赤十字看護(大学名変わらず)	東京	1986	1996	10	2	860	971	112.9	
21	比治山(大学名変わらず)	広島	1994	1998	4	2	1,558	1,241	79.7	
22	弘前学院(大学名変わらず)	弘前	1971	1999	28	3	880	582	66.1	
23	志学館(鹿児島女子)	鹿児島	1979	1999	20	2	1,400	1,420	101.4	
24	札幌国際(静修女子)	札幌	1993	1999	6	3	1,760	1,692	96.1	
25	長崎純心(大学名変わらず)	長崎	1994	2000	6	1	1,120	994	88.8	
26	大手前(大手前女子)	西宮(兵庫)	1966	2000	34	6	3,421	3,517	102.8	
27	北翔(北海道浅井学園←北海道女子)	江別(北海道)	1997	2000	3	2	1,830	2,026	110.7	
28	聖路加国際(聖路加看護)	東京	1964	2001	37	1	460	458	99.6	
29	梅光学院(梅光学院)	下関	1967	2001	34	2	1,274	962	75.5	
30	杉野服飾(杉野学園女子)	東京	1964	2002	38	1	970	728	75.1	
31	関西国際(神戸山手)共学後、統合	三木(兵庫)	1999	2002	3					
32	立志館(広島安芸女子)共学後、廃止	安芸郡(広島)	2000	2002	2					
33	帝塚山学院(大学名変わらず)	堺(大阪)	1966	2003	37	4	1,480	1,562	105.5	
34	美作(美作女子)	津山(岡山)	1967	2003	36	1	860	788	91.6	
35	就実(就実女子)	岡山	1979	2003	24	5	2,746	2,869	104.5	
36	武蔵野(武蔵野女子)	西東京	1965	2004	39	13	10,474	10,867	103.8	
37	聖カタリナ(聖カタリナ女子)	松山	1988	2004	16	2	970	737	76.0	
38	松蔭(松蔭女子)	厚木(神奈川)	2000	2004	4	4	2,112	691	32.7	
39	京都橘(京都橘女子←橘女子)	京都	1967	2005	38	10	6,524	6,966	106.8	
40	文京学院(文京女子)	東京	1991	2005	14	4	4,770	3,863	81.0	
41	日本国際学園(筑波学院・東京家政学院筑波女子)	つくば(茨城)	1996	2005	9	1	800	348	43.5	
42	大阪大谷(大谷女子)	富田林(大阪)	1966	2006	40	4	2,760	2,163	78.4	
43	上野学園(大学名変わらず)共学後、廃止	東京	1958	2007	49					
44	至学館(中京女子)	大府(愛知)	1963	2007	44	1	1,560	1,659	106.3	
45	東海学院(東海女子)	各務原(岐阜)	1981	2007	26	2	1,320	1,147	86.9	
46	山陽学園(大学名変わらず)	岡山	1994	2009	15	3	900	722	80.2	
47	文化学園(文化女子)	東京	1964	2012	48	3	3,430	3,244	94.6	
48	東京純心(東京純心女子)	八王子	1996	2015	19	1	360	324	90.0	
49	広島文教(広島文教女子)	広島	1966	2019	53	2	1,630	1,364	83.7	
50	清泉(清泉学院)	長野	2003	2019	16	3	760	741	97.5	
51	柴田学園(東北女子)	弘前	1969	2021	52	1	400	380	95.0	
52	神戸親和(神戸親和女子←親和女子)	神戸	1966	2023	57	2	1,530	1,632	106.7	
53	鹿児島純心(鹿児島純心女子)	薩摩川内	1994	2023	29	2	696	573	82.3	
54	桜花学園(大学名変わらず)	豊明(愛知)	1998	2024	26	2	920	689	74.9	
55	東京家政学院(大学名変わらず)	町田(東京)	1963	2025	62	2	2,087	1,048	50.2	
56	名古屋養(名古屋女子)	名古屋	1964	2025	61	4	2,200	1,645	74.8	
57	神戸松蔭(神戸松蔭女子学院←松蔭女子学院)	神戸	1966	2025	59	3	2,050	1,071	52.2	
58	園田学園(園田学園女子)	尼崎(兵庫)	1966	2025	59	3	1,715	1,222	71.3	
59	活水女子(看護学部のみ共学化)	長崎	1981	2025	44	4	1,230	864	70.2	
(※網掛け: 共学化後、統合、閉校した大学)					平均	25.88	3.44	2,248	2,083	88.0
統合										
①	大阪国際(大阪国際女子←帝国女子)	守口(大阪)	1965	2002	37					
募集停止/廃止										
i	東京女学館(2013募集停止、2017廃止)	町田(東京)	2002	2013	11					
ii	神戸海星女子学院(2024より募集停止)	神戸	1965	2024	59					
iii	恵泉女子学園(2024より募集停止)	多摩(東京)	1988	2024	36					

学と統合したのである。これまで統合という類型は少ないが、学習院女子大学は2026年度から学習院大学に統合されることが決まっており、こうした共学大学との統合といったケースも増加していく可能性がある。

三つ目の類型は、学生募集の停止、そこからの廃校である。日本では、新教育制度の発足間もない時期を除き、1960年代以降においては募集停止や廃校はごくわずかであった。これまで女子大学で学生募集停止（2013年）から廃校になったのは東京女学館大学（No. i）のみである。この他、廃校になった大学としては立志館大学（No.32）がある。この大学は2000年女子大学として設立され、2年後には共学化、その1年後には廃校となっており、当初からその設立にはかなりの無理があった。近年、募集停止を選択する大学が相次ぎ、神戸海星女子学院大学（No. ii）と恵泉女学園大学（No. iii）が2024年度から募集停止をした。この他、2026、2027年度から学生募集停止を公表している女子大学が3校あり、こうした大学はいずれも学生確保の困難さをその理由としている。表には学部数や学生数も掲載しており、後に別表を提示するので、参照にもらいたい。

表3は、年代ごとに女子大学として設立された校数を示し、その中で共学化した校数をその右に「共学校数」として示している。1960年代には共学へと転じた女子大学が多いため、前半（1960-64）と後半（1965-69）に分けた数字も提示した。まず私立を中心に見ていくと、1940年代（1948年と49年）創設の女子大学25校中、共学化しているのは現時点では3校に過ぎない。これに対して、1950年代から2000年代までに設立された女子大学のうち、過半数が共学化あるいは学生募集停止をしている。数として最も多いのは、女子大学の設立が相次いだ1960年代設立の大学であり、前半設立17校、後半27校の計44校中26校、59.1%が共学化した。募集停止校を含むと28校、63.4%が女子大学ではなくなっている。次に設立が多かった1990年代設立の20校でも、過半数の11校が既に共学校となった。1970年代では7校中、実に6校が共学化している。国立の2女子大学に変化はないが、公立女子大学では1990～2000年代にかけて、共学化と統合が相次いだ¹¹。

表3. 年代別の女子大学設立校数と共学化した大学数

設立年代	私立女子大学		国公立女子大学	
	設立校数	共学校数	設立校数	共学校数
1940	25	3	<u>2</u> +3	2+①
1950	8	5	2	1
1960	44	26+①+1	2	2
(60前半)	(17)	(9)		
(60前半)	(27)	(17+①+1)	(2)	(2)
1970	7	6	1	1
1980	9	5+1	1	—
1990	20	11	—	—
2000	8	3+1	—	—
2010	2	—	—	—
2020	2	—	—	—
合計	125	59+①+3	11	7

※○数字：統合、斜数字：募集停止、下線数字：国立大学

3. 共学化した大学の特性

以下、いくつかの観点から、共学化の時系列での動向や共学化した大学の特性について、女子大学との比較を交えながら検討を行っていく。ここでも分析の対象とするのは、私立大学のみである。

¹¹ 女子の大学進学率の増加し女子の教育機会を保障する役割を公立大学が担う必要があるのか、あるいは公立大学がなぜ女子だけに教育機会が提供されているのかといった指摘が地方議会議員や住民からもなされるようになった。また、国立大学のみならず公立大学についても独立法人化の検討がなされるようになり、地方公共団体では財政の効率化が進められるようになるといった社会的動向の中で、公立女子大学の共学化、他公立大学との統合がなされていった。参考文献にいくつかの公立女子大学の共学化に関する記事を掲載した。論文末の別表に、共学化および統合した公立女子大学を示している。

(1) 共学化した年代

まず、女子大学から共学化した年代の分布を、大学の所在地域および設立された年代の二側面から確認していくこととする。

表4は大学の所在地域ごとに、どの年代で共学したかを示したものである。左端の数字は、各地域で女子大学として設立された大学数であり、各地域で共学化した大学の割合を確認するために置いた(表5も同様)。共学化した年代の全体傾向から見ていく。女子大学設立直後の1950年代に共学化した大学は、薬科や医科を含む3校のみであったが、女子大学の設立が相次いだ1960年代に共学となった大学はなかった。1970年代に至っても共学へと舵を切る大学は3校と少なく、このうち1校(No.4)は歯学部を、1校(No.5)は薬学部を共学化前後に開設している。1980年代、特に後半には女子学生の数が増加する中であっても、8校が共学へと方向転換するなど増加傾向が見られるようになった。先述したように、1990年代は大学設置基準の大綱化が推し進められるとともに、1992年には第二次ベビーブームによる18歳人口がピークを迎え、これ以降急速に減少していく。さらにバブル経済が崩壊し、経済不況に突入していくなど、社会の変化が大きかった時期である。この年代には、どの地域においても共学化する大学が現れ、合計10校が共学化に踏み切り、続く2000年代に入ってから10年でも各地域から実に22校が共学になっていった。14校の女子大学が設立されてきた中国・四国においては、うち6校がこの年代に共学へと舵を切り、関東でも7校、近畿でも5校を数えた。女子の大学進学者は伸びていったものの、2000年から2009年までの10年間に124校が増加(649校から773校へ)するという、高等教育を取り巻く変化の激しい時代状況であった。

2010年代は一変して共学となった大学は4校に減少した。この頃には、大学設立の動きはほぼ終息した。学生募集が厳しかった大学を含め、2000年代に共学化へと動いたものが多かったこと、さらに女子大学もこの10年の動向を見ながら、学部や学科の増設や改変など、女子学生の需要を取り込もうと努めたことが、こうした結果になったかと考える。それが2020年代に入ると、共学化の動きが再び顕著になった。2020年から25年の6年間で、9校が共学化し、既に数年以内の共学化を公表している大学が複数校あることから、その数はさらに増加する見込みである。ここにはデータを提示しないが、コロナ禍に入ってから、2022～2023年頃から伝統校であっても入学生確保に苦しむようになった現実がある¹²。

地域別観点から全体を見ると、中部と中国・四国において共学化した大学の割合が7割を超えてい

表4. 地域別に見た女子大学から共学化した時期(私立のみ)

地域\年代	年代別女子大設立数	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代	2020年代	計	%
北海道・東北	10				1	2	1		1	5	50.0
関東	45	1		2		2	7	2	1	15	33.3
中部	14				3	2	2	1	2	10	71.4
近畿	31	1			4	1	5		3	14	45.2
中国・四国	14			1		2	6	1		10	71.4
九州・沖縄	11	1				1	1		2	5	45.5
合計	125	3	0	3	8	10	22	4	9	59	47.2

※ 2020年代は2020～2025年度までの6年間 ※2. 共学化せずに統合した大学、学生募集を停止した大学は除く。

¹² この時期における女子大学の入学者確保状況については、現在、大学Webサイトや受験関連雑誌などからデータを収集しているところである。今後、データがまとまり次第、発表していくことにしている。

ることが目を引く。両地方においては、既に共学化のみならず募集停止を公表している大学が複数あり、さらに女子大学数が減少していくことは確実である。反対に、最も共学化した率が低いのは関東であり、33.3%、三分の一に留まっている。その他の地域では、女子大学設立数が30校を超える近畿を含め、約半数が既に共学化したことになる。ここに学生募集を停止した大学を加えると、女子大学ではなくなった大学数はさらに増加する。

女子大学として設立された年代と共学化した年代をクロスし、その校数を示したものが表5である。1940年代に設立された伝統校では、共学化した大学は25校中3校、12%と少なく、それらは全て単科の薬科大学であった。1950年代に設立された女子大学は8校と少ないが、設立後間もなく共学化した大学2校を含め、6割以上(62.5%)が女子大学ではなくなっている。44校が開学した1960年代の女子大学も、既に6割(59.1%)が共学化しており、特に2000年代では10校に上った。1970年代の設立は7校と少ないが、比較的地方都市に立地する大学が多かったこともあってか、85.7%が共学化しており、年代別では最も高い比率となった。

1980、1990年代設立の大学においても、ともに55%と半数以上が既に共学の途を選んだ。2000年代の8校中、既に3校が共学化しており、表には示していないが2校は廃校となっている(1校は共学化後、1校は共学化を経ずに募集停止して廃校)。2025年度時点での統計であるため、2010、2020年代設立の女子大学で共学化したものはないが、設立4校中3校において、共学化や学生募集停止が決定している。比較的新しく設立された女子大学にあっても、女子大学として存続していくことが難しい状況にある。冒頭で述べたように、1940年代創設の伝統校であっても、共学化する大学も現れてきた。こうした流れの中、京都女子大学は2025年10月に学長名で「女子大学宣言」¹³を出すなどして、女子大学としてのさらなる発展を目指すことを宣言した。一部の女子大学では、これまでなかった理系の新学部を設置するなど、女子大学の存続と発展のための新たな試みを始めている。

表5. 設立年代別に見た女子大学から共学化した時期(私立のみ)

設立年\共学年	年代別女子大設立数	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代	2020年代	計	%
1940年代	25	1				2				3	12.0
1950年代	8	2			2		1			5	62.5
1960年代	44			3	4	1	10	2	6	26	59.1
1970年代	7				2	3	1			6	85.7
1980年代	9					2	2		1	5	55.6
1990年代	20					2	6	1	2	11	55.0
2000年代	8						2	1		3	37.5
2010年代	2									—	—
2020年代	2									—	—
合計	125	3	0	3	8	10	22	4	9	59	37.5

※ 2020年代は2020～2025年度までの6年間 ※2. 共学化せずに統合した大学、学生募集を停止した大学は除く。

(2) 規模から見た特性 — 学部数と学生数から —

次に各大学の学部数と学生数を用い、女子大学と比較しながら共学となった大学の規模を検討す

¹³ 京都女子大学学長・竹安栄子 2025.10.30.「女子大学宣言」大学Webサイトで公開。宣言の最後では、「京都女子大学は、これからも在学学生・卒業生とともに女子大学としての更なる発展を目指して教育改革に邁進し、女子大学として社会の変革に挑戦する“人”を育成し続けることをここに宣言します。」と結んでいる。

る。表6には、2025年時点で共学化大学と女子大学の学部数とその比率を示した。共学化大学の54校は、共学化の後に他大学と統合せず、今日まで存続している大学である。

学部数は大学規模の目安であるとともに、学部の多様性や大学の総合性を示す指標でもある。共学した大学では2学部構成の大学が最も多く25.9%、女子大学では1学部が23.8%で同じく四分の一程度である。2学部以下の小規模大学の比率では、共学化大学46.3%、女子大学41.7%となり、共学化大学の比率の方が大きくなる。2015年時点で2学部以下の女子大学の割合は63.0%であったので（安東2017¹⁴）、10年間でその割合は20ポイント以上減少した。全体の学部数平均では、共学化大学3.44と女子大学3.31で統計的な有意差はなく、共学化した大学が、女子大学よりも規模を大きくしているとは言えない。ただ、共学化大学では、8学部（No.5）、10学部（No.39）、12学部（No.17）、13学部（No.36）を有する大学が1校ずつあり、一部の大学で大規模化、総合化したことが分かる。

地域ごとに共学化大学の学部数を比較したのが表7である。北海道・東北と九州では、5学部以上を抱える比較的規模の大きな大学が少なく、学部数平均はそれぞれ2.4、2.2となった。これに対して単科大学が少なく、比較的規模の大きな大学が複数所在する中部と近畿は4.0で少し高い。関東においては薬科や看護などの単科大学が5校存在し、2学部、3学部の大学がそれぞれ2校と、共学化後も比較的規模の小さな大学が多いため、平均は3.3となり全体の平均と同じ値になった。

全体的に見ると、どの地域においても3学部以下の大学が過半数を占め、地域による共学化した大学の学部規模に大きな差は見られない。7学部以上を抱える大学は7校あって、北海道・東北と九州

表6. 共学化大学及び女子大学の学部数

2025年度現在

学部数	共学化大	%	女子大	%
1	11	20.4	17	23.6
2	14	25.9	13	18.1
3	9	16.7	9	12.5
4	9	16.7	6	8.3
5	3	5.6	3	4.2
6	2	3.7	9	12.5
7	2	3.7	3	4.2
8	1	1.9	1	1.4
10	1	1.9	—	—
12	1	1.9	—	—
13	1	1.9	1	1.4
合計	54	100.0	62	100.0
学部数平均	3.44		3.31	

表7. 地域別に見た共学化大学の学部数

2025年度現在

地域\学部数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	12	13	計	平均
北海道・東北	1	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	5	2.2
関東	5	2	2	2	—	—	1	—	—	—	1	13	3.3
中部	2	2	1	3	—	—	1	—	—	1	—	10	4.0
近畿	1	1	5	1	1	2	—	—	1	—	—	12	4.0
中国・四国	1	4	1	1	1	—	—	1	—	—	—	9	3.2
九州	1	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	5	2.4
合計	11	13	12	8	2	2	2	1	1	1	1	54	3.4
参考													
女子大学	17	13	9	6	3	9	3	1			1	62	3.3

※共学化後、統合された大学を除く

¹⁴ この%については、「日本における女子大学70年の変遷」（安東2017）の14頁に表を掲載している。ただ、2015年度の割合のみが誤った数字となっているが、大学数に誤りはないため学部数カテゴリーの正しい割合を計算することは可能である。

を除く地域に散らばっており、その割合は全体の1割強に過ぎない。学部数は当該大学の総合化の指標であるとも述べたが、共学化した大学で多様な学部をもつ総合大学となったのはごく一部の大学である。

次に、学生数から共学化した大学と女子大学の規模を比較する。表8は、2025年時点での学部学生数を千人ごとにカテゴリー化し、各カテゴリーの共学化大学、女子大学それぞれの校数を示したものである。共学化大学、女子大学ともに2千人未満の小規模な大学が多く、共学化大学では68.5%、女子大学では58.0%と半数を優に超え、共学化した大学の方が規模において10ポイント以上も小さい。一般に規模分類で使用される4千人未満の小規模大学の割合では、共学化大学が92.6%、女子大学80.5%となり、ほとんどの大学がこれに分類されるが、特に共学化大学においてその割合は高くなっている。4千～8千人までの中規模大学を見ると、共学となった大学でこれに分類されるのは1校のみ(1.9%)であるのに対し、女子大学においては11校(17.7%)がここに入る。8千人以上の大規模校では、共学化大学が3校(5.4%)あって、1万人を超える大学も1校(No.36)ある一方、女子大学でこのカテゴリーに分類されるのは1校のみである。女子大学と共学化した大学のいずれも小規模校の割合が非常に高く、その傾向は共学化大においてより顕著である。とりわけ共学となった大学の場合、大規模校が3校あるものの、中規模校の層が非常に薄く、小規模校の中でも2千人未満の大学が9割以上を占める構成となっている。

表8. 共学化大学と女子大学の学生規模比較

2025年度現在				
	共学化大	%	女子大	%
1千未満	20	37.0	18	29.0
1千-2千未満	17	31.5	18	29.0
2千-3千未満	7	13.0	11	17.7
3千-4千未満	6	11.1	3	4.8
4千-5千未満	0	0.0	3	4.8
5千-6千未満	0	0.0	2	3.2
6千-7千未満	1	1.9	6	9.7
7千-8千未満	0	0.0	0	0.0
8千-9千未満	1	1.9	0	0.0
9千-1万未満	1	1.9	1	1.6
1万以上	1	1.9	0	0.0
合計	54	100.0	62	100.0

※共学化後、統合した大学、閉鎖された大学を除く

続いて、地域カテゴリーごとの学生数の状況を、女子大学と比較しながらもう少し詳細に検討していく。表9(共学大学)と表10(女子大学)は、地域ごとの大学数と学生数平均、最大・最小値などを示している。まず、平均学生数を比較すると、共学化大学の2,083.4人に対し、女子大学は2,374.1人となり、統計的な有意差はないものの、女子大学の方が300名程度大きくなった。また、中部以外の地域において、いずれも女子大学の方が共学化大学よりも平均値が大きくなっている。地域比較では、共学化大学、女子大学ともに関東と近畿の大都市圏で学生数は2千人台半ばとなっている。

表9. 地域別に見た共学化大学の学生数平均と記述統計
2025年度現在

地域	平均	校数(%)	標準偏差	最大値	最小値
北海道・東北	1024.8	5 (9.3)	774.1	2,026	380
関東	2637.8	13 (24.1)	3380.0	10,867	324
中部	2373.3	10 (18.5)	2503.6	9,005	574
近畿	2415.2	12 (22.2)	1698.8	6,966	902
中国・四国	1623.6	9 (16.7)	1063.4	3,654	722
九州・沖縄	1151.8	5 (9.3)	521.2	1,908	573
合計	2083.4	54 (100.0)	2196.9	10,867	324

※共学化後、統合した大学、閉鎖された大学を除く

表10. 地域別に見た女子大学の学生数平均と記述統計
2025年度現在

地域	平均	校数(%)	標準偏差	最大値	最小値
北海道・東北	1096.0	5 (8.1)	1130.9	2,915	155
関東	2781.4	28 (45.2)	1909.0	6,808	45
中部	2110.0	5 (8.1)	2411.6	4,941	162
近畿	2707.4	14 (22.6)	2798.0	9,635	352
中国・四国	2101.3	4 (6.5)	2360.1	5,447	264
九州・沖縄	1162.3	6 (9.7)	628.3	1,905	406
合計	2374.1	62 (100.0)	2108.0	9,635	45

※共学化後、統合した大学、閉鎖された大学を除く

るのに対し、北海道・東北、九州では千人を少し上回る小さな学生規模である。

学部及び学生の規模としては、少数の大規模大学を除き、共学化大学、女子大学ともに小規模の大学が圧倒的に多いのであるが、その規模はかつてと比べ全体が大きくなってきている。表 11 に示したのは、1980 年時点で女子大学として存在し、2025 年時点では共学となった大学 26 校（他大学と統合した大学除く）を対象として、両時点における学部数と学生数の比較である。1980 年を基準としたのは、18 歳人口急増に伴う臨時定員増や 1991 年度からの大学設置基準の大綱化前で、大学数が安定している時期だからである。

1980 年における学部数はほとんどの大学が 1 学部のみで、2 学部を擁する女子大学は 2 校に過ぎなかった。それが共学となった 2025 年時点では、平均学部数が 3.96 と 4 学部近くになり、最大では 13 学部を有する大学も現れた。学生数では、1980 年の最大で 2,449 人であったものが今日では 1 万人を超え、平均では約 921 人であったものが 2.8 倍の 2,606 人に増加している。もちろん、この数値には一部の大規模化した共学化大学による影響も大きいですが、全体として規模が大きくなっていったことは確かである。ちなみに、表としては示していないが、1980 年時点の女子大学（77 校）全体の学生数平均は 1,319 名（SD1,009.5、最大 5,667 名、最小 115 名）¹⁵ であるので、表 11 の対象となった 1980 年当時の女子大学は、女子大学全体の中でも比較的規模が小さい大学であったことが分かる。

表 11. 女子大学時と共学化した現在の学生数・学部数に比較

(1980 年と 2025 年時点で 26 校比較)

		1980 年 女子大	2025 年 共学大
学部数	学部数平均	1.09	3.96
	標準偏差	0.28	3.42
	最大	2	13
	最少	1	1
学生数	学生平均	921.2	2606.0
	標準偏差	554.8	2715.2
	最大	2,449	10,867
	最少	115	380

※直近 3 年で共学化した大学を除く

(3) 大学所在地の都市規模による特性

大学の所在地による差異については、既に表 4（地域別に見た共学化時期）や表 9（2025 年度の学生数）においても検討してきた。表 4 で示した共学化時期別では、どの地域においても 1990 年代と 2000 年代で多くなったが、共学化大学の割合では、関東が 33.3% であったのに対し、中部と中国・四国では 7 割を超えており、大きな差異がある。地域ごとに学生数平均を比較した表 9 では、大都市圏を抱える関東と近畿で 2,500 名前後であったのに対し、北海道・東北と九州ではその半数以下の 1,000 名程度と小さい。地域内で大学による差異は当然あるものの、地域間においても学生規模に差異が小さくないことを確認してきた。

次に別の指標（大学所在地の都市規模による 4 分類¹⁶）を用い、共学化大学と女子大学の比較を行っていく。表 12 は都市規模の 4 分類を用いて、各分類において設立された女子大学の中で、共学化した大学と女子大学を維持している大学の割合を示したものである。共学に転換した大学は地方の中規模都市、小規模都市に所在する大学が多く、いずれも 7 割を超えている。規模の小さな都市に所在する女子大学は設立された大学数の四分の一に減少している。三大都市圏の大都市部とその周辺の大都市圏や 100 万都市においては、共学化した大学は全体の三分の一程度にとどまっており、残り

¹⁵ この数字については、文部省監修 1981、『全国学校総覧 昭和 56 年度版』より算出した。

¹⁶ 「大都市部」三大都市圏の大都市、東京 23 区、横浜市、名古屋市、大阪市、京都市、神戸市とする。「大都市圏」は、大都市部に近接した都市及び地方の 100 万都市、「中規模」はその他の地方中核都市（例えば岡山市や金沢市など）、「小規模」はその他の地方都市とした。

の三分の二は女子大学として存続している。現在の女子大学 62 校中 50 校と、実に 80% が大都市部、大都市圏に所在しており、小中規模の都市においては、生き残りが難しくなっていると言えよう。これはあくまでも 2025 年時点のことである。繰り返し述べているように、今後もこうした傾向が継続するかは分からない。大都市部においても、徐々に共学化する大学が増加しているからである。

表 12. 所在地の都市規模による共学化大学と女子大学の分布

2025 年度現在

都市区分	共学化した大学		現在の女子大学		合計	
	校数	%	校数	%	校数	%
大都市部	14	35.0	26	65.0	40	100.0
大都市圏	12	33.3	24	66.7	36	100.0
中規模	17	73.9	6	26.1	23	100.0
小規模	16	72.7	6	27.3	22	100.0
合計	59	48.8	62	51.2	121	100.0

※共学化を経ずに統合した大学、募集停止した大学は含まない

(4) 共学化前の在学生数の推移

共学になることを決意する大きな要因の一つは、入学者の減少により定員確保が困難になることである。よって、共学化した年の前、4 年間の学部在学者数の推移が共学化の決定に大きな影響を与えていると考え、『全国学校総覧』や『大学ランキング』、大学 Web サイトなどからこの間の在学生数（学部生のみ）データを収集した。1960 年代以前については、データの収集が難しく、信頼性も低下することから、1970 年代以降に共学化した大学のみを対象とした。共学化前 4 年間の在籍学生数データを収集できたのは表 13 左に示した対象校数であり、ほぼ各年代の傾向を把握できたと考える。分析においては、共学となる前 4 年間の在学生数推移から各大学の回帰直線を求め、直線の傾きを算出した。次に、学生数の推移については隔年現象などもあり、多少の増減があるため、傾きの範囲が +10 ~ -10 と小さい場合には「増減なし」と見なし、+10 以上は「増加傾向」にあった大学、-10 以下の傾きとなった大学は「減少傾向」にあった大学として三つに分類し、捉えることにする。

表 13. 年代別に見た共学化前 4 年間の学生数推移の趨勢

年代	共学化校	分析対象校	増加傾向 > +10	傾き増 減なし ±10 以内	減少傾向 < -10
1970 年代	3	2	2	—	—
1980 年代	7	6	—	3	3
1990 年代	10	9	6	1	2
2000 年代	18	15	5	2	8
2010 年代	4	4	—	1	3
2020 年代	9	9	—	1	8
合計	51	45	13	8	24

- ・学生数：『全国学校総覧』各年と『大学ランキング』（1995 年度以降）を参照。
- ・「傾き」：共学化前、4 年間の学生数推移の回帰直線を求めた際の「傾き」
- ・共学化した年より 6 年以内前に設立された大学は除外した。
- ・2000 年代の 2 校については 3 年間で計算。うち、マイナスの 1 校は連続して定員割れ。

年代ごとに、この分類に沿って大学数をカウントしものを表 13 に「傾き」として示している。

年代順に見ていく。1970 年代において分析対象となった 2 校では傾きがプラスであり、共学化前の 4 年間において学生数は「増加傾向」にあった。1980 年代になると、増加傾向にある大学はなくなり、「増減なし」と「減少傾向」に分類される大学が 3 校ずつと同数になっている。1990 年代には、「増加傾向」にある大学が全体の三分の二の 6 校と最も多く、「減少傾向」2 校、「増減なし」は 1 校であった。90 年代では、第二次ベビーブーマーによる 18 歳人口のピークを迎えて受験生が増加し、大学入学定員に臨時定員増が認められるなどの影響もあって、全体的に「増加傾向」が多い結果になったと推測される。

共学に転じる大学が最も多かった 2000 年代になると、傾向が大きく変化する。共学化前に学生数が減少していく大学が半数を上回る結果となったのである。傾きがマイナス「減少傾向」となった大学においても、かなり定員を下回る大学が目立つようになった。「増加傾向」に分類された大学は、共学化前に定員を増加させる、学科増設をするといったケースが多い。2010 年代以降になると、学生の「減少傾向」が大きくなり、傾きがプラスになる大学はなくなった。「増減なし」に分類された大学においても、学生数が定員を大きく下回る状況が継続しているということであり、定員を充たしているのではない。2020 年代では、傾きのマイナス傾向がさらに強まった。コロナ禍までは定員を維持していたが、コロナ禍に入ってから急速に落ち込みむようになった大学が目立つ。これは、学生募集を停止した大学についても大いに当てはまる。2010 年代終わりから 20 年代にかけて行われた、文部科学省による入学定員超過率の基準の厳格化は、学生の受験行動に大きな影響を与えたと考えられ、こうした要素も加味して考察する必要がある。引き続き、データの収集に努め、分析の精緻化を図りたい。

大学の定員充足率についても触れておく。日本私立学校振興・共済事業団（2025）の報告によると、2025 年度における私立 4 年制大学（対象 594 校）入学者の定員充足率で 100% を下回った大学は 53.2%、90% 未満に限定すると 37.8% の大学が該当する。本研究では、入学定員ではなく学生総定員を分母として在学者数の割合を求め、用いている（表 2 参照）。これによると、共学となって今日まで存続している私立大学 54 校中、100% 未満の大学は 36 校でその割合は 66.7% となり、全体の三分の二を占める。90% 未満に限定すると 48.1% で半数近くとなった。次に、現在の私立女子大学 62 校を対象として定員充足率を求めると、100% 未満は 46 校 74.2%、90% 未満では 62.9% であった¹⁷。日本私立学校振興・共済事業団の入学者定員充足率と安易に比較することはできないが、共学化大学では私学全体の数字よりも 10 ポイント程度高い値であり、女子大学に限るとさらに未充足の比率が高くなっていることは特記すべきことである。小規模な大学ほど定員充足が厳しいとされ、このことは当然、小規模大学が多い共学化大学、女子大学にも当てはまる。但し、所在地や大学の威信、提供する学問分野等、個々の大学が置かれた社会的状況によって充足率は異なっているのであり、こうした傾向を一様に当てはめることはできない。

おわりに

本稿では、新制大学設立以降、女子大学から共学化した大学について、その時系列的な動向と共学化した大学の特性を把握するため、共学化した年代や大学所在地域、学部や在学生数などの指標を使

¹⁷ この数値については、安東（2025）が公表している、「女子大学統計・大学基礎統計」（2025 年版）のデータより算出。

い、女子大学と比較しながら、数量的データを用いて分析を行った。その結果、次のようなことを示すことができた。

- 1) 戦後の新教育制度下で、2025年度までに女子大学は136校が設立されており、その内訳は私立125校、国立2校、公立は9校である。私立女子大学から共学に移行したのは59校（その後統合したり廃止となった大学を含む）、共学化を経ずに他大学と統合した大学が1校、共学化も統合もせず学生募集を停止したものが3校であり、2025年度において女子大学として存続している私立大学は62校（学生募集停止2校を除く）である。国立の女子大学で共学化や統合はないが、公立では11校中共学化が4校、統合が3校あり、現在は2校となっている。
- 2) 私立女子大学から共学に移行した時期は、地域を問わず1990年代後半から増え始め、2000年代にピークを迎え、22校が共学大学となった。女子大学の設立が多かった1960年代と90年代の設立大学からの移行が数としては多い。2020年代に入り、共学化や学生募集を停止する女子大が増加している。
- 3) 2000年以前に設立された私立女子大学に限れば、1940年代の設立大学を除き、どの設立年代でも半数以上の大学が共学化をしている。これに対し、1940年代設立の伝統校では、12%と低くなっている。
- 4) 私立女子大から共学化し、統合せず存続している54大学に限ると、2学部以下の大学が46.3%とおよそ半分、学生数においても2000人未満の小規模校が68.5%と三分の二以上を占める。いずれの比率も、女子大学より高い値となっている。
- 5) 同じく私立女子大学から共学となった大学数を地域別で比較すると、関東地方で全体の三分之一が共学化しているのに対し、他地域では半数程度かそれ以上と高い。所在地の都市規模の4分類では、小規模と中規模都市において共学化した割合が7割以上と高くなっている。
- 6) 共学化前4年間の在学生数の推移の傾向を分析したところ、1990年代には増加傾向が見られる大学もあったが、90年代からは減少傾向を示す大学の方が多くなり、それ以降では減少傾向が強まり、増加傾向を示す大学はなくなった。増減なしに分類された場合でも、定員を大きく下回る状態が継続していた。近年では、共学化ではなく学生募集停止を選択する大学が見られるようになった。

本研究では、これまで共学化した大学の研究はあまり行われてこなかったため、データの収集と整理を兼ねて基礎的な量的状況把握をした。よって、共学化に向かわせた要因の大きさを数値化して示す重回帰分析などについては実施していない。要因分析のためには、本論文で示したデータに加えて、大学の威信（例えば旧制専門学校か否か）、入試難易度、学部の学問分野、附属高校の有無といった変数を組み込み、分析を進める必要がある。さらに、本稿で試みに行ってみた共学化前の在学生数推移に加え、定員充足率といった数量的把握も課題として残されている。今後は、そうした変数を追加しながら、分析の精度を上げていく。

実際問題として、当該女子大学が共学化するかどうかは、先に示した変数のように、デジタル化できるものばかりではない。経営方針を決定する理事会構成員における力関係や構造、大学創設のミッションや伝統、宗教といった要素も当然入ってくる。こうした点の把握はなかなか困難であるが、分析には際しては考慮しなければならない課題であり、個別大学への質的研究を実施することを通して補足する必要がある。

本文中でも述べたように、女子大学の共学化は2020年代に入って急速に増加する傾向にあり、

2025年12月時点で共学化のみならず学生募集の停止を公表している大学を数えると10校以上あるのが現実である。長いスパンでの共学化の把握もさることながら、近年における急速な共学化の流れを引き起こしている要因の分析も本研究の重要な課題となると考えている。さらにもう一つ研究の課題を付け加えるならば、これまでほとんど見られなかった、共学化することなく学生募集を停止し、閉校を選択する女子大学についての研究である。今後、共学化と並行して、こうした点にも注目していきたい。

最後に一言付け加えるならば、本研究は女子大学が共学化や学生募集停止という選択を行う、行わざるを得ない状況に陥った真ただ中で行うこととなったため、現在生じている変化の全体像を把握することはなかなか難しい。しかしながら、変化の真ただ中にあるからこそ収集できる情報やデータはあるので、そうした情報の収集、整理も行っていく。

【付記】 本研究はJSPS 科研費 25K05881 の助成を受けて行った研究の一部である。

引用文献・資料

天野郁夫 1993, 『旧制専門学校論』玉川大学出版部

安東由則 2017, 「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, 1-31.

安東由則編集 2025, 「女子大学統計・大学基礎統計 (2025 年度版)」(武庫川女子大学教育総合研究所 HP 「研究成果」にて公開) <https://kyoken.mukogawa-u.ac.jp/statistics/>

海後宗臣・寺崎昌男 1969, 『大学教育 戦後日本の教育改革 9』東京大学出版会 (特に第二章「四年制大学」第三節「一二公私立大学の認可」)

国立教育研究所編 1974, 『日本近代教育百年史 第 6 巻』教育研究振興会

京都ノートルダム女子大学 2025.4.25, 「京都ノートルダム女子大学 学生募集停止のお知らせ」

<https://www.notredame.ac.jp/important/20250425news/> 2026.1.15. アクセス

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

三井知代 2024, 「共学化による成長—共学から始める教育改革—」『IDE: 現代の高等教育』658, 38-41.

両角亜希子 2009, 「愛知淑徳大学 共学化を契機に新しい理念で改革」『カレッジマネジメント』159, 46-50.

武庫川女子大学 2025.7.29, 「武庫川女子大学は 2027 年度から全学部で共学化することを決定しました。」

<https://www.mukogawa-u.ac.jp/special/pdf/release/20250729.pdf> 2026.1.15. アクセス

日本女子大学成瀬記念館 2000, 『新制日本女子大学成立関係資料—GHQ/SCAP 文書を中心に—』日本女子大学成瀬記念館

日本私立学校振興・共済事業団 私学経営情報センター 2025, 『令和 7 (2025) 年度 私立大学・短期大学等 入学志願動向』日本私立学校振興団・共済事業団

https://www.shigaku.go.jp/files/shigan_doukouR7.pdf 2025.10.15. アクセス

竹安栄子 (京都女子大学学長) 2025.10.30, 「女子大学宣言」<https://www.kyoto-wu.ac.jp/daigaku/kyojo/boogco000000wd2v-att/n0oio70000000bnt.pdf> 2026.1.10 アクセス

東京大学 Toward Diversity 2022.3.19, 「東大における女性の歴史」<https://ja.ge-at-utokyo.org/first-female-students> 2026.1.15. アクセス

津田塾大学 100 年史編纂委員会編 2003, 『津田塾大学一〇〇年史』津田塾大学

読売新聞 2000.3.30, 「県立3大学を行政法人化へ 県が『改革・連携ビジョン』で指針を表明」『読売新聞』大阪朝刊・広島, 30面

読売新聞 2001.7.3, 「『大阪女子大を共学に』府大のあり方検討会議が方針」『読売新聞』大阪朝刊, 34面

読売新聞 2004.3.12, 「共学化議論 県立女子大学長『女子教育は貴重』」『読売新聞』東京朝刊・群馬西部, 32面

読売新聞 2004.7.28, 「高知女子大と県立短大 知事に統合共学化要望 住民グループ」『読売新聞』大阪朝刊・高知, 31面

湯川次義 2022, 『戦後大学改革と女性の大学教育の成立』早稲田大学出版部（特に第三章）

湯川次義・山本剛・杉山実加 2018, 「戦後日本における女子大学の特徴に関する一考察」（『早稲田教育評論』32（1）, 109-130.（この論文に収録されている次の論考 杉山実加「女子大学の共学化に関する一考察—共学の理由と新設学部の傾向を中心に—」122-128頁）

データ作成資料

AERA ムック（旧週刊朝日）編 1995-2025, 『大学ランキング』朝日新聞出版

文部省監修 1971-1998, 『全国学校総覧』（各年度）原書房

各大学 Web サイト（アドレスは省略） 2025年10月～12月アクセス

付表 公立女子大学から共学化、統合した大学一覧

No.	共学	所在地	設立年	共学年	女子大学	2025年度			
					継続年数	学部数	定員	学生数	充足率
1	熊本県立（熊本女子）共学	熊本	1949	1994	45	3	1920	2114	110.1
2	山口県立（山口女子）共学	山口	1975	1996	21	3	1261	1339	106.2
3	愛知県立（愛知県立女子）共学	長久手←名古屋	1957	2007	50	5	2840	3278	115.4
4	高知県立（高知女子）共学	高知	1949	2011	62	7	1376	1449	105.3

統合

①	静岡県立（静岡女子）統合	静岡	1967	1987	20				
②	大阪公立（大阪府立←大阪女子）統合	大阪	1949	2005	56				
③	県立広島（県立広島女子←広島女子）統合	広島	1965	2005	40				

Trends and Characteristics of the Transition to Coeducation in Japanese Women's Universities, 1948-2025: A Descriptive Statistical Analysis

ANDO Yoshinori¹⁾

Abstract :

The purpose of this study is to examine the trends and characteristics of universities in postwar Japan that transitioned from women's universities to coeducational institutions, and to clarify their actual conditions from a quantitative perspective. In this paper, the main focus is on private women's universities, which account for more than 90% of all women's universities in Japan. Hereafter, in this abstract, the term "converted universities" refers to former women's universities that have transitioned to coeducation. The findings of this study are as follows:

- 1) In Japan, 136 universities have been established as women's universities or colleges, of which 125 are private. Among these private women's universities, 59 have become coeducational. Excluding those that later merged with other institutions or were closed, 54 remain as coeducational universities as of 2025, while 62 continue to operate as women's universities.
- 2) The transition from women's to coeducational universities was especially notable in the 1990s (10 universities) and the 2000s (22 universities). In particular, during the 2000s, many women's universities across different regions became coeducational. In the 2020s, not only have more universities shifted to coeducation, but some universities have also stopped admitting new students.
- 3) A comparison of student enrollment between converted universities and women's universities shows that women's universities tend to have slightly larger student populations, although the difference is not significant. In terms of the number of faculties, a higher proportion of converted universities are small institutions with two or fewer faculties. While women's universities have gradually expanded in size, only a limited number of those that became coeducational have experienced substantial growth.
- 4) In terms of location, converted universities are more commonly found in medium-sized and smaller cities than in major metropolitan areas. Many of the women's universities that continue to operate today are concentrated in large metropolitan areas.

Key Words : Women's Colleges, Transition to Coeducation, Trends in Coeducation, Descriptive Statistical Analysis

1) Research Institute for Education, Mukogawa Women's University, Professor

武庫川女子大学教育総合研究所研究レポート 掲載論文総目次（過去3号分）

第53号～第55号

◇第55号（2025年3月）

〈査読論文〉

女性心理職のキャリア発達についての一考察

- －武庫川女子大学大学院修士課程臨床心理学専攻修了生の就労実態調査から－
…………… 佐藤安子・吉岡由美・佐藤淳一・谷口怜美・佐方哲彦 1－8

〈調査報告〉

女子大の自己呈示

- －大学パンフレットの質の分析から－
…………… 志水宏吉・新谷龍太郎・岡邑 衛・金南咲季 19－55

岐路に立つ女子大学の教育方針

- －大学パンフレットの計量分析から－…………… 金南咲季・志水宏吉 57－76

LGBTQ⁺に関する筑波大学の基本理念と対応ガイドラインの策定経緯とこれから

- －キーパーソンへの聴き取りを通して－
…………… 河野禎之・土井裕人・保井啓志・安東由則・中尾賀要子（編者） 77－93

ノートルダム清心女子大学におけるトランスジェンダー学生受け入れ決定経過と準備

- －キーパーソンへのインタビューから－
…………… 小林謙一・小田久美子・中井俊雄・大倉恭子
…………… 土師裕子・中尾賀要子・安東由則（編者） 95－114

ノートルダム清心女子大学におけるトランスジェンダー学生受け入れに関する

- インタビューの解説と考察…………… 安東由則 115－127

武庫川女子大学教育総合研究所子ども家庭部門（子ども発達科学研究センター）

- 2023年度活動報告…………… 河合優年・難波久美子・坂田智美
…………… 中井昭夫・玉井日出夫 129－134

◇第54号 (2023年11月)

〈特集〉女子大学におけるトランスジェンダー女性の受け入れ方針

日本女子大学におけるトランスジェンダー女性受け入れ決定に至る経緯と迎え入れ準備

－小山聡子教授らへのインタビュー調査から－

小山聡子・中西裕二・浅田 誠・行田 恵

…………… 西尾亜希子・安東由則 (編集) 1-26

日本女子大学・小山聡子教授らへのインタビューに関する解説と考察

－女子大学へのトランス女性の受け入れをめぐる－ …………… 安東由則 27-42

アメリカの女子大学におけるトランスジェンダー女性受け入れ方針表明の翻訳

…………… 安東由則 43-56

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2022年度活動報告

……………河合優年・難波久美子・坂田智美・中井昭夫・玉井日出夫 57-88

◇第53号 (2023年1月)

〈特集〉大学におけるトランスジェンダー学生支援

日本学術会議におけるトランスジェンダー議論と奈良女子大学へのトランスジェンダー学生受け入れ経緯と準備

－三成美保教授へのインタビューから－

…………… 三成美保・西尾亜希子・安東由則 1-16

三成美保教授インタビューに関する解説と補足

－女子大学へのトランス女性の受け入れをめぐる－ …………… 安東由則 17-26

LGBT⁺と Ally のための大学教育

－女子大におけるダイバーシティの実現－

…………… 三橋順子・中尾賀要子 27-40

大学の自殺対策にみられる消極性に関する試論

－潜在するLGBTQ⁺の学生の自殺予防のために－ …………… 西尾亜希子 41-51

学生の心とからだのサポートアンケート 分析結果報告 …… 教育研究所・学生部 53-68

児童思春期におけるQOLの発達軌跡の検討

…………… 竹島克典・難波久美子・河合優年 61-80

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2021年度活動報告

河合優年・難波久美子・坂田智美

…………… 中井昭夫・石川道子・玉井日出夫 81-88

教育総合研究所『研究レポート』投稿規定

I. 教育総合研究所発行『研究レポート』の目的と編集委員会

武庫川女子大学教育研究所 (Institute for Education) が2023年度まで発刊してきた『(武庫川女子大学教育研究所) 研究レポート』は、2024年度から武庫川女子大学教育総合研究所 (Research Institute for Education 以下、本研究所と称する) が引き継ぎ、『(武庫川女子大学教育総合研究所) 研究レポート』 (Research Report for Education、以下、本誌と称する) として発刊を継続する。本誌は、武庫川女子大学教育総合研究所に所属する教員および研究員が研究成果を発表することを目的とするものであり、年1回発行する。

本誌を発行するため、編集委員会を設ける。編集員は本研究所教員及び研究員とし、3名から構成される。そのうち1名が互選によって委員長となり、委員長は本研究所所属教員とする (編集委員会については、別途規定を設ける)。

II. 投稿資格

投稿する資格を有する者は、本研究所に所属する教員、本研究所研究員、本研究所が主体となって取り組む「共同研究」に参加する学内外の研究者及び、本研究所所属教員が代表者をつとめる科学研究費研究の共同研究者である。所属教員及び研究員以外の者は、論文末に共同研究名、あるいは科研研究名および科研番号を明示しなければならない。

III. 投稿

1. 論文原稿は日本語または英語とする。但し、英語を使用する場合は、日本語の翻訳または抄訳を付けること。原稿はワープロで作成するものとし、判型と字数等は以下の通り。

・A4判 横書 ・1頁45字×40行×1段 (1,800字) ・全角10～11ポイント

2. 本誌に投稿できる原稿は、次に掲げるものとする。投稿者は、「査読付き」原稿と「査読なし」原稿を選択することができる。

(1) 査読付き原稿

- ①研究論文：本研究所の目的にかなう内容のもので、独創性、信頼性があるもの。
- ②研究ノート：研究の中間報告、収集データ・資料の分析を行なったものなど、研究の一部を成すものであり、報告する意義が認められるもの。

(2) 査読なし原稿

本研究所の性格から、調査結果の報告やデータなどを掲載することが多いこと、また字数制限等に捕われない自由な論考を発表する場を保障するため、査読なしの原稿も受け付けることとする。但し、投稿者には必ず本研究所所属教員を含まなければならない。

①論文

②調査報告・資料 (インタビュー等を含む)

- (3) 査読を要する原稿の審査については、以下の通りとする。

査読を要する研究論文、研究ノートについては、本誌編集委員が選定する査読委員2名 (内1名は必ず本研究所所属の教員とする) が審査にあたる。

査読結果は、「採択」「条件付き採択」「再査読」「不採択」とし、「条件付き採択」となり加筆

修正を求めた論文は再提出され、条件を満たしているかを審査した上、採択の可否を決定する。採否が分かれた場合、第三査読者に依頼し、採否の決定を行う。

(4) 査読を求めない原稿については、以下のような手続きを取る。

編集委員により、原稿が投稿規定に合致しているかどうかのチェックを受け、修正が必要な場合は編集委員が投稿者にコメントを返すこととする。投稿者はこのコメントに対応する必要がある。

3. 原稿の分量及び形式は以下の通りとする。

- ・論文は本文（論文名、著者名を含む）、引用文献、注からなる（注は脚注でも可）。
- ・著者とその所属については、著者名に*、複数の場合は**、***の印を付け、脚注で所属を明示する。
- ・査読付き原稿の場合：投稿の種類を問わず15頁以内（写真、図、表等含む）。
- ・査読なし原稿の場合：特に枚数の制限は設けないが、30頁以内を目安とする。
- ・本文には、適宜、見出しおよび小見出しをつけ、番号を振る（I、1、(1)、1）…）。
- ・見出し及び引用文献、注の前には1行のスペースを入れること。
- ・上記の他、要約（400字程度）とキーワード（3～5語）、英語タイトル、英文要約（300語程度）、英語キーワード（3～5語）を付けて提出すること。但し、英語論文の場合には、日本語の要約と日本語のタイトルを付けること。

4. 引用文献等の形式

(1) 本文中で引用文献は、以下のように表記する。

「しかし、志水（1985, p.196）が指摘しているように……」

「……といった調査結果が示されている（Heyl 2001, Jourian 2015a）」

「カミングスによれば『……ではない』（Cummings 訳書 1981, pp.100-101）」

(2) 同一著者の同一年の文献については（Jourian 2015a, 2015b）のように a, b, c をつけて区別する。

(3) 文献は、邦文、欧文を含めてアルファベット順とし、以下の例に従って注の後にまとめて記載する。

天野郁夫 2003, 『日本の高等教育システム』東京大学出版会。

Clark, B. R. ed., 1993, *The Research Foundation of Graduation: German, Britain, France, United States, Japan*. University of California Press.

Cummings, W. K. 1980, *Education and Equity in Japan*, Princeton University Press. (=1981, 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会)。

Heyl, B. S. 2001, “Ethnographic interviewing,” P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland eds., *Handbook of ethnography*, Sage, pp.369-383.

Jourian, T. J. 2015a, “Evolving nature of sexual orientation and gender identity,” *New Directions for Student Service*, 152, 11-23.

Jourian, T. J. 2015b, “Queering constructs: Proposing a dynamic gender and sexuality model,” *Educational Forum*, 79(4), 459-474.

河合優年・佐藤安子 2013, 「発達の視点からみたストレス研究の基礎と臨床」津田彰・大矢幸弘・丹野義彦編『臨床ストレス心理学』東京大学出版会, pp.25-40.

志水宏吉 1985, 「『新しい教育社会学』その後: 解釈的アプローチの再評価」『教育社会学研究』

40, 193-207.

5. 投稿に必要な提出物は以下の通りとする。

(1) 投稿時の提出物

- ・文章（要旨も含む）および写真・図版・表などを印刷して執筆者名とタイトルを表記した印刷物3部を提出すること（この印刷物に対して査読を行う）。

(2) 原稿の区分

- ・原稿の区分（査読付き研究論文／査読付き研究ノート／査読なし論文／査読なし調査報告・資料等）を明示すること。

(3) 表紙、要旨とキーワード

- ・表紙には日本語の論文名、著者名、要旨、キーワード、目次、著者の所属の順で記載すること。最終ページには目次以外全て英語で記載すること。
- ・要旨については、原稿区分を問わず、日本語の要旨400字程度、キーワード3～5語、および英語の要旨300語程度、キーワード3～5語を、それぞれ記載する。

(4) 使用言語

- ・日本語または英語とする。但し、英語を使用する場合は、日本語の翻訳または抄訳を付けること。

(2024年7月24日 教育総合研究所会議にて承認)

付則

1. 本規定は、2024年9月30日より施行する。

編 集	武庫川女子大学教育総合研究所
編集委員	志水 宏吉・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	2026年 3 月31日
印 刷	大和出版印刷株式会社