

アジア教育文化ジャーナル

第2巻 2020年3月

研究大会基調報告

坂本 恵

中国からの日本留学生の変遷と日本語教育の現状 1

原著論文

王 傑

中国の日本語学習者の学習実態と進路志向
—14国公立大学におけるアンケート調査から 9

研究報告

付 宇倩

中国の女性教員のキャリア形成
—ある大学教員のナラティブの分析から 27

資 料

杉本 久吉

重度・重複障害児の指導にかかわる学習指導要領の変遷
—自立活動を主とする教育課程に関連して— 47

中日教育研究協会

Association for Sino-Japanes Education Reseach

【研究大会基調報告】

本報告は2019年4月21日に行われた2019年度研究大会での基調報告を基に、坂本先生に加筆修正いただいたものである。この場をお借りし、基調報告いただいたことに改めて感謝申し上げます。

中国からの日本留学生の変遷と日本語教育の現状

坂本 恵*

1 はじめに

筆者はこれまで40年近く留学生に対する日本語教育に携わってきたが、その中で、合計4年間中国に滞在して日本語教育に従事している。1982年の大連外国語学院での日本の大学院に留学する国費留学生の予備教育に始まり、1986年から1988年までは北京外国語学院の「北京日本学研究センター」での教育、さらには、2002年、2010年、2017年の3回東京外国語大学（文部科学省）からの派遣で東北師範大学の赴日本国留学生予備学校で国費留学生の予備教育に携わった。1970年代に始まる日本での日本語教育と、その間の中国からの留学生の変遷について、直接見てきた、この間の状況、そして現在の状況について述べたい。

2 中国からの留学生の変遷と日本語教育

2.1 1970年代まで

日本国内では日本語非母語話者に対する日本語教育は戦前から行われていたが、本格的に始まったのは80年ごろからである。それまでは主に留学生、ビジネスマン、宣教師などに対するものが中心で、留学生の数も少なかった。留学生に限って言えば、学部進学の国費留学生対象の東京外国語大学附属日本語学校が1970年

* 日本大学

に設置されたほか、大阪外国語大学でも大学院進学为国費留学生予備教育が行われていた。また、戦後、主に東南アジアからの賠償留学生受け入れのための「国際学友会日本語学校」も設置されていた。そのほか、早稲田、ICUなどのいくつかの限られた大学で、また、現在にも続くいくつかの老舗とも言えるような日本語学校で日本語教育が行われていた。この時期は中国大陸からの留学生は非常に少なく、台湾、韓国、アメリカなどからの留学生が中心であった。

2.2 1980年代

日本語教育の広がりが見られた時期である。1970年代にも中国からの留学生は少人数ながらいたが、1980年に中国から多くの中国政府国費留学生が派遣される事業が始まった。1979年に東北師範大学に赴日本国留学生予備学校が設置され、日本の大学学部留学する100名の学生が選抜されて、予備教育を受けることになった。日本政府もこれに協力し、日本語教師、専門科目を担当する高校の教員を派遣した。ここでの日本語教育はその後一貫して、東京外国語大学から団長と一部の教員の派遣が現在に至るまで続けられている。1981年文革後初めての大学入学者が卒業し、大学院に進学した学生の中から1000名が選抜され、そのうち800名はアメリカに、50名はヨーロッパに、そして150名が日本に留学することになった。その150名の予備教育は引き続き東北師範大学と新たに大連外国語学院でも100名の教育が行われるようになった。筆者はこのとき大連に派遣され、第1期の留学生の予備教育を担当した。このときまだ東北師範大学では学部進学生生の予備教育も行われていたが、84年からは大学院進学者のみになった。その後大連外国語学院では予備教育は行われなくなり、東北師範大学に一本化され、それは現在でも続いている。現在でも毎年100名以上の学生が東北師範大学の予備学校を経て、日本政府の奨学生として大学院後期課程に進学するために来日している。当初は中国政府の奨学生で、その後徐々に日本政府の奨学生に切り替わったが、今に至るまで毎年この形の中国からの国費留学生が日本に留学している。筆者もかかわった大学院派遣第1期の留学生は現在日本、中国に限らず、アメリカやその他の国で活躍している。

1980年代の中国での日本語教育で忘れることができないのは、1980年に始まった「日本語研修センター」、通称「大平学校」である。当時の大平首相の声かけ

で始まったもので、北京にある語言学院に設置されていた。毎年120名の若手の日本語教員を1年間かけて研修させたもので、すべて日本からの援助（国際交流基金）で行われた。1年間の研修には1ヶ月の日本での研修も含まれている。大平学校は5年間に600名の日本語教員を育て、中国での日本語教育に大きく貢献している。その後、それを継ぐ形で「北京日本学研究中心」が発足した。日本語教師の研修は毎年30名と数を減らす一方、大学院レベルの教育（30名）が始まった。場所も北京外国語学院に移った。大学院では言語文科系と社会系が半数ずつで、2年間の教育を行い、修士号を授与した。そのうち半年は日本での研修である。筆者はこのセンターの開設半年後の86年から88年まで派遣され、主に「助教班」と呼ばれた研修クラスを担当した。このセンターには日本でもトップクラスの研究者が交代で3ヶ月程度滞在し、教育を担当していた。このセンターの出身者も現在中国の日本語教育、日本研究の中心として活躍している。

1980年代の日本では、留学生の増加に伴い、日本語教育を行う大学、学校などの施設が増加する一方、日本語教育研究の進展も見られ、教材も増えてきた。また、この時期、日本にはベトナム難民や中国からの帰国者も増加し、その人たちのための教育機関も作られた。

2.3 1990年前後

日本における日本語教育が大きく進展した時期である。このころ留学生の急増に伴い、各地の国立大学に留学生センターが設置された。私立大学でも日本語教育の教員を採用するようになり、日本語教育研究者が増え、大学での日本語教育が本格的に始まった時期である。筆者も1991年に始めて国内の専任職につき、留学生教育に従事した。

現在日本語教育関係者の集まる「日本語教育学会」もこの時期に大会が開催されるようになるなど、学会としての形を整えてきている。日本語教員養成は80年代には国立国語研究所の1年のコースと日本語教育学会と国際交流基金の夜間のコースのほかは民間の日本語学校での養成講座がいくつかあるだけであったが、この時期養成講座が各地にでき、大学院での日本語教育学専攻を持つ大学が出始めるようになった。日本語教員の資格を与える民間の試験である「日本語教育能力検定試験」もこのころ始まっている。

2.4 1990年代

このころから中国からの私費留学生在が急増した。まだ中国国内での大学進学者が少なかった時期でもあり、日本ではアルバイトをして生活費と学費を稼ぎながら学士号を取得し、その後日本で就職する人も多かった。大学に進学する人も増えていた。

大学での日本語教育専攻が増え、博士号を出す大学も少しずつ出始めている。以前は日本の文系や一部の理系では、博士号取得は非常に難しいものであったが、国内ではそれが通用しても特に留学生にとっては長年大学院で研究しても博士号が取れないという状況は厳しいもので、問題になっていたが、このころから少しずつ博士号が出るようになった。

留学生は増加の一途をたどり、この時期、多くの大学では中国人8割、韓国、台湾それぞれ1割、それ以外の学生がごく少数、というような状況であった。大学や専門学校入学以前の予備教育を担う日本語学校の留学生も増加し、「就学生」と呼ばれていた。

2.5 2000年代

2000年代に入っても就学生を含む留学生は増加の一途をたどった。2000年代に入ると日本語教育関係の専攻の大学院も増え、博士号取得者も増えてきた。中国からの留学生の博士号取得者も増加しており、日本国内や中国に帰国して教職につくものも増えている。修士号取得者も増えているが、一般企業への就職者も多い。この時期の中国からの留学生は本人の希望というより帰国した元留学生が自分の子弟を送るといった形も増えてきている。

日本語教育の世界では、大学院が増えたこともあり、研究の分野が広がった。また、この時期、教育や日本語能力の可視化、標準化のために、ヨーロッパで行われているCEFRなどを参考に、「スタンダード」作成が盛んになっている。これは、学習者の言語レベルがどの程度のものであるのかを「～ができる」という意味のCan-do statementで書くもので、国際交流基金の「JFスタンダード」などがある。日本語教育の方法や目標も変化し、何を教えるか、という観点から、学習者が何ができることを目指すのか、という観点で教育が組み立てられるような方向が生まれている。従来 of 文法項目中心に、日本語能力試験合格を目指すよう

な学習だけではない方向性が必要であるとされている。

2.6 2010年代

2011年3月の東日本大震災により、国内の留学生は減少した。中国からの留学生もこの年はかなり減ったが、その後は従来と同じようなペースで増えつつある。特に最近よく話題になるのは、留学生に限らない、生活者、仕事をする人としての外国人の増加である。看護介護人材の確保のために、新しい資格や制度ができ、主に東南アジアから招聘している。これらの人に対する日本語学習ももちろん必要となっている。そのほかには、中国、韓国、台湾以外の国からの留学生の増加も顕著である。近年はベトナム、ネパールなどの国からの留学生が増加している。ここ数年はそれに対応して、日本語学校の新設も続いている。昨今は法律の制定もあり、留学生に限らない外国人材の受け入れの整備、それに伴う日本語教育の充実についても議論されている。

3 日本における日本語教育事情

3.1 教育政策

日本における留学生教育に関する制度、日本語教育に関する政策面は文部科学省が担い、関連する文化庁においても日本語教育に関する答申などが行われている。また、外務省の外郭団体である国際交流基金は海外への教師派遣などの事業を行っている。国際交流基金では「国際日本語センター」を東京（埼玉県）と関西に設置し、教材の開発、試験作成、教員研修なども行っている。このほか国際協力機構（JICA）では海外青年協力隊などの形で日本語専門家を派遣している。日本学生支援機構（JASSO）では東京大阪に日本語学校を設置しているほか、留学生に対する奨学金を扱っている。

研究面では国立国語研究所では日本語教育部門を持ち、研究を担うほか、教師、研究者の団体である日本語教育学会では会員による理論研究、教育に関する研究が盛んに行われている。

教員養成は大学の学部、大学院で行われるほか、日本語学校でもコースをもち、行っているところがある。文部科学省により420時間の研修が奨励されている。

詳細については各ホームページを参照されたい。

3.2 最近の日本語教育事情

ここ1, 2年では変化が激しい。また、日本語教育の広がりが見られる。たとえば、先にも述べたようにここ1, 2年で日本語学校の新設が相次ぎ、一説では400校程度だったものが700校に増加しているということである。ベトナム、ネパールからの留学生が急増しているとも聞く。日本語学校入学者の出身国が広がってきている。これらの学生は大学に入学するだけではなく、専門学校への進学も多く、アルバイトをしながら日本語を勉強しているということである。中には、入学はしたものの、途中で消えてしまう留学生の多い学校、大学なども問題となっている。また、外国人労働者の急増に伴い、企業で日本語教育を行うところも増えている。中には、海外で簡単な日本語が使えるような教育を行ってから来日させる企業、組織もあると聞く。海外の日系企業で基幹職員にするために日本語教育を行う例もあるようである。外国人労働者としては、昨今もよく話題になる介護看護人材(EPA)に対する日本語教育もある。限られた年数の中で試験に合格しないと長く日本で働き続けることができないということから、効果的な日本語教育方法の樹立が急務となっている。日本での外国人人材が増えるに伴い、労働者に伴われて来日する家族の問題もある。生活者、地域での日本語教育や、外国人児童生徒に対する日本語教育も必要とされている。特に児童生徒に対しては、義務教育の中では対応しにくいことも多く、問題が山積していると言える。

これらの状況に対応すべく、大学などでの日本語教員養成の場も広がっているが、一方では、大学における日本語教育の縮小傾向も見られる。特に国立大学では予算削減などの影響で、各地にできた「留学生センター」の閉鎖、組織替えが目立っている。特に理系では英語のみによる教育が推奨され、日本語教育が軽視される傾向にあるようである。留学生が卒業後日本での就職を目指すのであれば、そしてそれは歓迎されていることであるといえるが、日本語教育の重要性は言を俟たない。日本語教育の現場が広がるにつれて、問題も増えていると言えよう。

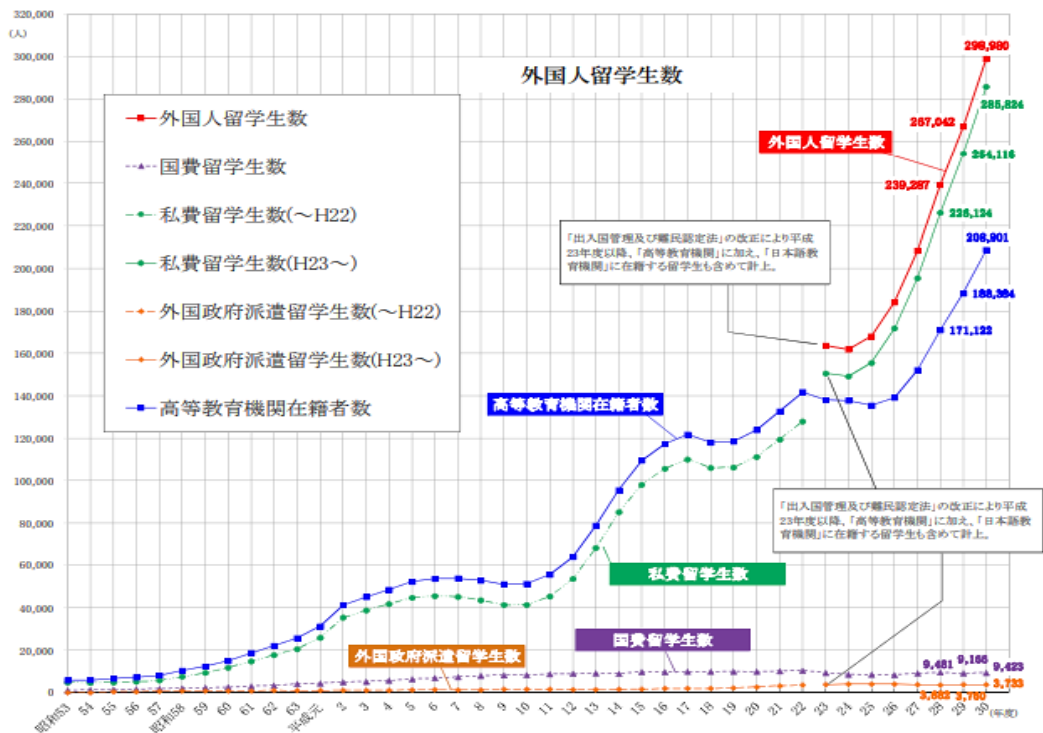
3.3 海外の日本語教育

海外と一口に言っても、各地の事情はそれぞれ異なり、概観することは難しいが、欧米、中国などを中心に見てみることにする。海外の大学での日本研究は、特に欧米の大学を中心とした”Japanology”として、長い歴史がある。研究者も

多く、各国でそれぞれ一つ以上の大学で日本研究とそれに伴う日本語教育が長年実施されている。それら研究者は日本に留学することも多く、日本語、日本研究のレベルは高いが、学部教育などではそれほど高い日本語のレベルが求められているとは限らない。アジアでは、中国、韓国、台湾といった日本との交流も盛んな国々では大学だけでなく、いろいろなレベルで日本語教育が盛んである。日本に留学する学生も多い。最近の傾向としては、これまで日本語教育の規模の小さかった国々でも日本語教育が盛んになってきているということである。国際交流基金の尽力もあり、中等教育レベルでの日本語学習も広がっている。また、昨今のサブカルチャーの隆盛に伴い、漫画、アニメ、ゲームなどを入り口として日本語を学ぶ若い世代が増えている。アニメ、ゲームなどだけで、独習で日本語が流暢に話せるようになってきているという人も多くなっている。ただし、独習の場合、読み書きや改まった言い方などが不十分な傾向も見られる。日本語教育機関も増加し、国によっては日本留学で学位取得して帰国した第二世代が中心となって日本研究が本格化し始めたというところもある。21世紀に入ってから、日本語教育、日本研究が質・量ともに拡大の傾向を続けている。ただし、現地のさまざまな事情に左右される可能性も常に存在する。中国においては日本語専攻を持つ大学の数はかなり多く、最近では日本での大学院進学を目指す学生も増えていると聞いている。

4 おわりに

以上、筆者が直接見てきたこの40年あまりの日本語教育の事情を中国からの留学生事情と関連させながら述べてきた。筆者が最初に見た日本語教科書は、70年代半ば中国語を勉強していた日中学院の1階にあった内山書店で見た、中国で出版された「科技日本語」の教科書であったと思う。その頃はまだ日本語教育についても何も知らず、また中国との往来もままならない状況の中で、中国語を勉強している学生だった。その後機会を得て中国での教育を含め、日本語教育に従事してきたが、その頃からの中国と日本の変化を考えると感慨深いものがある。このような機会を与えていただき、感謝している。



(資料) 各年5月1日現在の在学段階別外国人留学生数推移 (JASSO)

(出所) https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2018/_icsFiles/fieldfile/2018/12/18/datah30z_1suii.pdf (2019年12月6日閲覧)

【原著論文】

中国の日本語学習者の学習実態と進路志向
—14国公立大学におけるアンケート調査から—

王 傑*

1. 問題の提起

今世紀の初頭、中国大陸の日本語学習者は大幅な伸びを見せ、2012年に約105万人に達し、韓国を抜いて世界一となった。また、2015年に日本国際交流基金が実施した日本語教育機関調査によると、中国の日本語学習者が2012年と比べ約9.3万人減少したものの、依然として世界一の学習者数をもつ。そのうち、高等教育機関で日本語を学ぶ者は全体の約65.6%を占める。この期間の日本語学習者の急増は、1970年代の中日国交正常化による第1次日本語ブーム、1980年代半ばの中日関係改善による第2次日本語ブームと異なり、中国高等教育の募集拡大が背景にあり、職業大学における日本語科の新設、既存の日本語科の定員増、さらに第二外国語として日本語を履修する学生の増加に起因すると指摘される（日本国際交流基金 2014）。一方、同じく今世紀の初頭、「靖国参拝」、「政冷経熱」、「国有化」など中日関係の悪化を象徴する言葉は頻繁に使われてきたが、政治面での中日関係が冷え込んでいたのに対して、民間の交流は政府関係に翻弄されながらも盛んに続いている（高橋編 2017）。総じて、国家利益の衝突、経済規模の逆転、生活水準と科学技術水準の接近、草の根による友好交流など、ここ20年間の中日関係はめまぐるしく変化し、これまで経験したことのない複雑な様態を見せている。こうした状況を背景に、増加傾向にあった中国の日本語学習者はどのような目的をもって日本語を学んでいるか、中日関係をどのように認識しているか、学習者の増加は人材過剰養成の問題を惹起していないかなど、興味深い課題が数多

* 慶應義塾大学

く浮かび上がる。

また、留学予備軍である日本語学習者の増加に伴い、同じ時期の日本社会では在日中国人留学生の数はまず右肩上がりの増加を見せ、2000年の3.2万人から2005年の8.1万人に、わずか数年間で倍増していた。この数年間の急増について、当時の複雑な国際環境や日本側の留学生受け入れ拡大政策の影響が指摘される⁽¹⁾。しかし、2006年以降、在日中国人留学生の数はわずかな増減を見せながら、2011年に8.8万人のピークを迎えた後、おおむね停滞している⁽²⁾。高等教育機関在籍中の外国人留学生に占める中国人留学生の割合は十数年前の約70%から2016年の44%に低下している。この期間に東日本大震災、中日関係の悪化、日本政府の東南アジア重視など中国人留学生数の停滞をもたらさうる要素が少なからず存在したとはいえ、反対にその増加をもたらさうる要素もいくつか存在していた。上述した中国における日本語学習者急増のほかに、日本政府が2008年に打ち出した「留学生30万人計画」や中国の新規海外留学者数の激増⁽³⁾が挙げられる。同じ状況の中で、訪日中国人観光客が増え続けているのも周知の事実である。以上を踏まえ、在日中国人留学生数が停滞するという事実は、中日両国の関係の良し悪しやマクロの留学生政策のみではクリアに説明するのが難しく、多角的に考察する必要があると推し量る。ミクロのレベルでは、中日両国の教育現場、中国の日本語学習者の学習実態、日本認識、卒業後の進路などについて考察する必要があるだろう。

本稿では、データ収集の限界により、あくまでも中国の国公立大学在学中の日本語学習者の学習と進路選択の実態に接近する。具体的には、14国公立大学で収集した日本語学習者アンケート調査のデータを用いて、彼らの日本語を学ぶ目的、日本社会への実体験、日本社会と中日関係に対する認識、および進路希望または決定進路を社会学的に考察し、中国の大学の日本語学習者の学習実態、日本語人材の供給状況、および在日中国人留学生数が停滞する原因の解明に資するエビデンスを得ることを研究の目的とする。

2. 先行研究の整理

中国における日本学分野の研究は文法、文学、教授法、カリキュラム、教科書、文化、教育、政治、経済など幅広い領域へ広がり、さらに中日比較研究、中日文

化交流研究、東アジア比較研究へと進化し、レベルも急速に高まっている。日本語学習者の関連研究に限定すると、冒頭で触れた日本国際交流基金の中国調査は、日本語学習者数の変動や学習目的に関する設問があり、地域別教育段階別に日本語教育、日本語学習者の実態把握に取り組み、信憑性の高いデータを提供している。ただし、この調査の結果は機関調査に基づくものであり、学習者個人の回答に基づいたものでない。また、2000年代前半ごろから、中国の日本語学習者の意欲や動機に注目する研究が急増し、李誼(2001)、王婉莹(2005a; 2005b)、蔣慶榮(2006)、郭俊海・全京姫(2006)、王秋華・李紅俠・比嘉佑典(2008)、夏素彦(2010)、苗迎春(2011)、王俊(2014a; 2014b)らの先行研究が蓄積されている。これらの成果は、ほぼ例外なく日本語教育領域の研究者によってなされている。その大半は、個別大学の少人数のサンプルを対象とし、いかに学習者に意欲をもたせるか、いかに学習効果を向上させるかを研究の目的とする。ほかに、日本語専攻の学生の就職状況調査が実施されている。

しかし、より広い視野を用いて、日本語学習者を考察する研究、つまり彼らの進学、日本語を学ぶ目的、成績の水準、渡日経験、日本社会や中日関係に対する認識、近い将来の進路志向、実際の進路選択などを総合的に把握する実証研究は、管見の限り、見当たらない。このような考察視座を有する社会学者にとって、中国高等教育全体における日本語学習者の存在が非常に小さく、特別視される可能性が低い。筆者としては、中日両国の学術、文化、経済の交流に必要な人材の養成や両国の留学生受け入れと送り出しへの注目により、中国の日本語教育、日本語学習者に深い関心を寄せたのである。中日両国のさまざまな分野における交流と協力の重要性、およびその担い手養成を勘案すると、中国における日本語学習者の学習や進路選択の実態解明、さらに在日中国人留学生数の停滞の原因究明に焦点を当てる研究の意義はいうまでもなく、重要である。

3. 調査の概要

本研究に使用するアンケート調査のデータは、科学研究費助成金基盤研究(C)「外国人留学生供給源の変動とその規定要因-中国の大学の日本語教育と学習者を事例に」⁽⁴⁾の調査研究の一環として収集された。調査は清華大学日本語科、および他大学の多くの研究者から協力を得て、2016年の5月下旬から6月末にかけ

て、吉林省、内モンゴル自治区、北京市、山東省、上海市、湖南省にある計14の国公立大学で実施された。そのうち、質問票⁽⁵⁾を配布回収したのは9大学、WEB調査⁽⁶⁾を実施したのは4大学、質問紙調査とWEB調査を併用したのは1大学である。諸配慮が必要だったため、WEB調査に参加した学生には、日本社会と中日関係に関する認識の質問をたずねることはできなかった。

表1 調査の概要

対象校	調査方法	対象者	配布数	有効回収数	有効回収率
A大学	質問票&WEB	専攻生と非専攻生	115	100	87.0
B大学	WEB	専攻生と非専攻生	90	47	52.2
C大学	WEB	専攻生と非専攻生	60	21	35.0
D大学	WEB	専攻生と非専攻生	90	52	57.8
E大学	WEB	専攻生と非専攻生	100	80	80.0
F大学	質問票	専攻生のみ	135	127	94.1
G大学	質問票	専攻生と非専攻生	100	85	85.0
H大学	質問票	専攻生と非専攻生	205	184	89.8
I大学	質問票	専攻生と非専攻生	191	125	65.4
G大学	質問票	専攻生と非専攻生	73	65	89.0
K大学	質問票	専攻生と非専攻生	26	26	100.0
L大学	質問票	専攻生と非専攻生	198	198	100.0
M大学	質問票	専攻生と非専攻生	287	287	100.0
N大学	質問票	専攻生のみ	66	61	92.4
合計			1736	1458	83.9

各対象校の調査方法、回収状況は表1に示す。全対象校の有効回収数は1458名で、有効回収率は83.9%である⁽⁷⁾。本稿では、8名の海外留学生と16名の大学院生を除いた1434名の国内学生を分析の対象とする。そのうち、日本語専攻の学生(以下では「専攻生」)は965名で全体の67.3%を占める。非日本語専攻の学生(以下では「非専攻生」)は469名で全体の32.7%を占め、ほとんど第二外国語として日本語を履修している。学年別にはそれぞれ1年生67名、2年生632名、3年生517名、4年生218名となる。

アンケート調査では日本語学習者の個人属性、家庭的背景、出身高校、大学志願時に重視した要素、日本語を学ぶ目的、日本語と英語の到達度、総合成績のレベル、渡日経験、日本社会と中日関係に対する認識、授業料や日常生活の支出、アルバイト従事、大学生活への満足度、授業料値上げした場合の大学進学選択、学部卒業後の進路選択など、多岐にわたる質問項目が設けられている。

分析にあたって、対象校の所在地、ランクなどに留意する必要があるが、1400名以上の日本語学習者から収集した個票は、中国の大学の日本語学習者の実態に関する総合的な把握にとって貴重なデータであるに違いない。各国の日本語学習者研究の蓄積にも寄与すると期待される。

続き第4節では、対象者の日本語を学ぶ目的、日本語の到達度と渡日経験、日本社会と中日関係に対する認識、および学部卒業後の進路志向または決定進路をそれぞれ分析し、第5節では分析の結果をまとめ、中国の日本語人材養成に存在する問題、さらに在日中国人留学生数の停滞につながる要因を探る。なお、データの統計処理はSPSS22.0を使用している。

4. 分析結果

4.1 日本語を学ぶ目的

学習者が日本語を学ぶ目的は1つとは限らず、複数である可能性が高い。目的の間の関連性や潜在的要素を明らかにするために、調査では「専攻生」と「非専攻生」別に、それぞれ複数の質問を用意し、これらの目的が対象者の日本語学習にそれぞれどの程度の影響を与えたか、さらにそのなかで最も影響が大きかったのはどれであるかをたずねた。

①「専攻生」の場合

質問票では、「専攻生」が日本語専攻を志願した際に影響を及ぼした要素として、「日本のアニメに興味がある」、「日本の映画、テレビに興味がある」、「日本の歌やファッションに興味がある」、「戦後日本の経済発展に興味がある」、「日本語を専攻にすると、就職に有利である」、「親戚や家族から影響を受けている」、「学校の先生、友人から影響を受けている」という7項目を挙げて、それぞれどの程度影響を受けたかを、「影響はとても大きかった」、「影響はやや大きかった」、「影響は少しあった」、「全く影響はなかった」の4段階でたずねた。図1の縦棒は7項目の「影響を受けた」割合（「影響はとても大きかった」、「影響はやや大きかった」と「影響は少しあった」の和）を示し、折れ線は「影響はとても大きかった」の割合を示す。「就職に有利である」の「影響を受けた」割合（60.4%）は最も大きいですが、「日本の歌やファッションに興味がある」（59.6%）、「日本の映画、テレビに興味

がある」(58.4%)、「日本のアニメに興味がある」(56.7%)も近い水準にある。各項目のなかで、「日本のアニメに興味がある」の「影響はとて大きかった」の割合(18.7%)が最も大きい。ただし、「上記7項目のなかで日本語専攻の志願に最も影響を及ぼしたのはどれですか」という設問の回答では、「日本語を専攻にすると、就職に有利である」(32.3%)の割合が最も大きい。

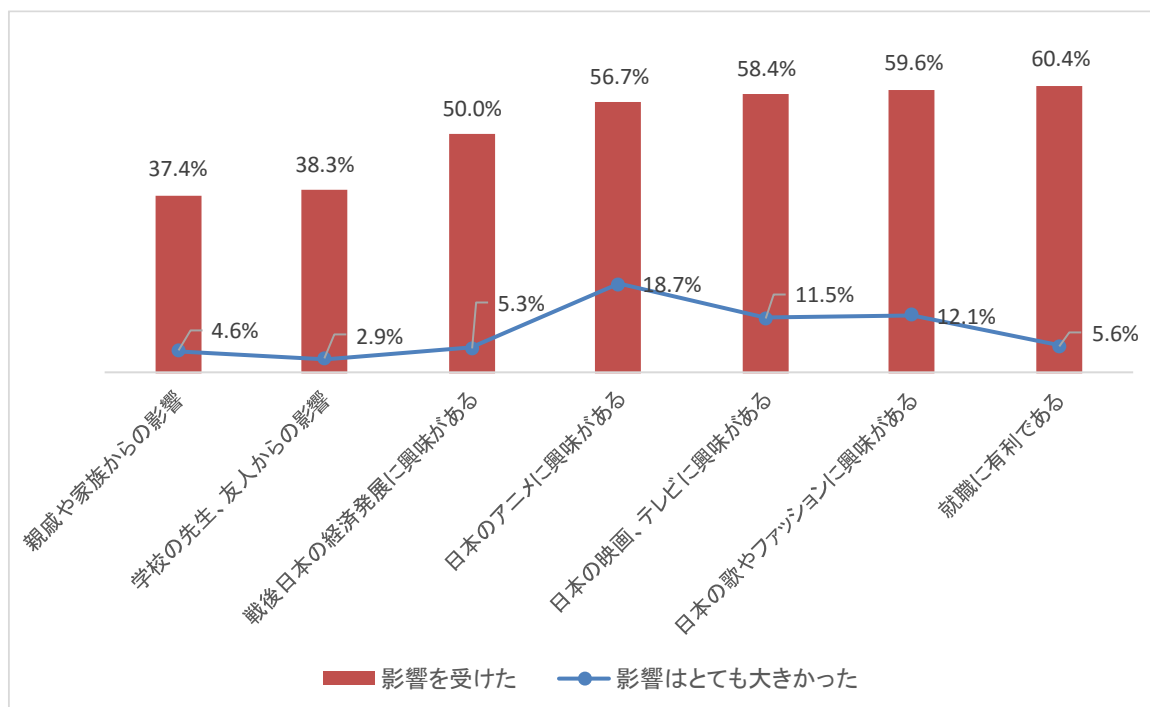


図1 諸要素が「専攻生」の日本語専攻志願に与えた影響

② 「非専攻生」の場合

「非専攻生」の場合、図1の7項目のほかに、「日本語は単位が取りやすい」という項目を追加した。結果は図2の通りである。8項目の「影響を受けた」割合を見ると、「日本のアニメに興味がある」、「日本の映画、テレビに興味がある」、「日本の歌やファッションに興味がある」のいずれも80%弱と高い。「就職に有利である」(69.3%)と「学校の先生、友人から影響を受けている」(63.8%)の割合も比較的大きい。各項目の「影響はとて大きかった」の割合を比べると、「日本のアニメに興味がある」(32.1%)の割合が突出して大きい。「上記8項目のなかで日本語履修に最も影響を及ぼしたのはどれですか」の回答も、「日本のアニメに興味がある」(37.0%)がトップとなった。

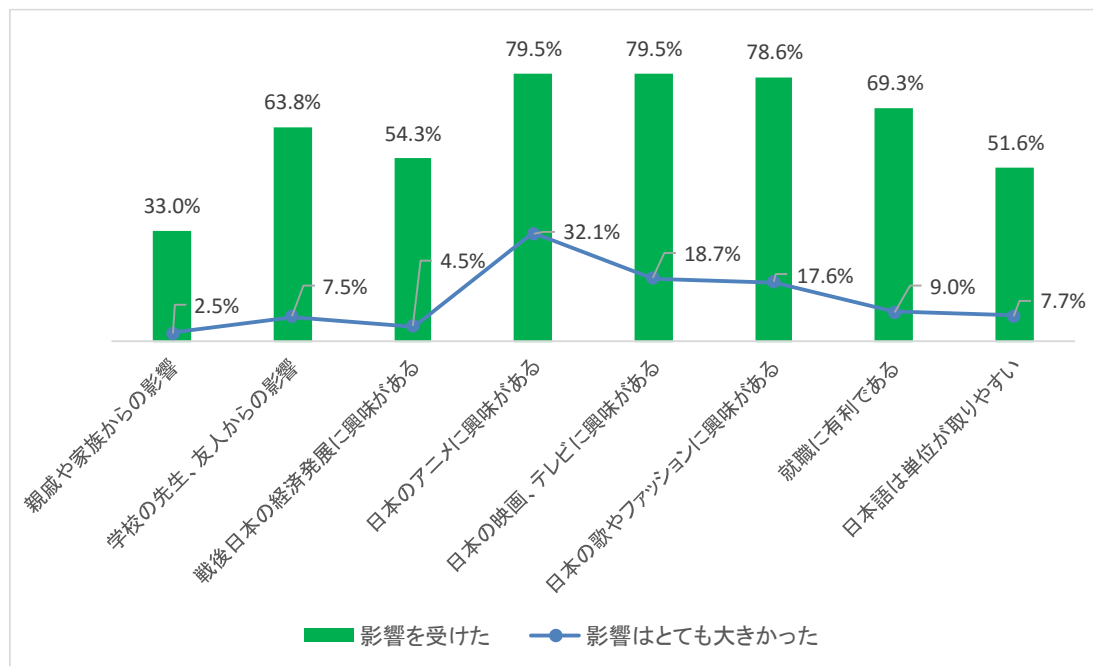


図2 諸要素が「非専攻生」の日本語履修に与えた影響

③ 因子分析の結果

以上の分析から、「専攻生」が日本語専攻を志願する理由として「就職に有利である」ことの影響は依然として大きく、「非専攻生」の日本語を履修する理由としては「就職に有利である」よりアニメをはじめとする日本の現代文化への興味・関心の影響が大きいと読み取ることができるものの、「非専攻生」が回答した「就職に有利である」の「影響を受けた」と「影響はとても大きかった」の割合は「専攻生」のそれよりも大きい。

観測された各項目(因子)が「専攻生」の日本語専攻の志願に及ぼした影響、それから「非専攻生」の日本語履修に及ぼした影響をさらに集約し、潜在的因子を抽出するために、因子分析(最尤法)を行った。結果として、それぞれ3つの因子が抽出された(表2)。「専攻生」の場合、第1因子「現代日本文化への興味」、第2因子「周りの影響・就職」、第3因子「日本経済への興味」と名付ける。「非専攻生」の場合、第1因子は同じく「現代日本文化への興味」、第2因子は「周りの影響・単位」、第3因子「就職・日本経済への興味」と名付ける。ここでは、「専攻生」「非専攻生」を問わず、「現代日本文化への興味」の説明力が最も大きいという結果になっている。

表2 日本語を学ぶ目的群の因子分析

ハ・ターン行列(専攻生)				ハ・ターン行列(非専攻生)			
	因子				因子		
	1	2	3		1	2	3
日本の歌やファッションに興味がある	.881	.004	.017	日本の映画、テレビに興味がある	.817	.135	-.119
日本の映画、テレビに興味がある	.816	-.020	.064	日本のアニメに興味がある	.737	-.096	-.102
日本のアニメに興味がある	.782	.023	-.088	日本の歌やファッションに興味がある	.729	-.118	-.169
戦後日本の経済発展に興味がある	-.012	.023	.968	就職に有利である	-.107	.004	.696
親戚や家族からの影響	-.028	.877	-.111	戦後日本の経済発展に興味がある	.279	.118	.411
学校の先生、友人からの影響	.017	.609	.070	親戚や家族からの影響	.059	.731	.028
就職に有利である	.048	.483	.167	学校の先生、友人からの影響	-.074	.573	-.071
				日本語は単位が取りやすい	-.081	.386	.207

因子抽出法: 最尤法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

a. 5 回の反復で回転が収束しました。

b. 分析フェーズに使用されるのは 日本語専攻 のケースのみです。

因子抽出法: 最尤法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

a. 5 回の反復で回転が収束しました。

b. 分析フェーズに使用されるのは 非日本語専攻 のケースのみです。

4.2 日本語の学習到達度と渡日経験

日本語の学習到達度について、自己評価の形式で専攻生のみ質問した。大学による差があるものの、最も重要なのは学年、つまり日本語を学ぶ年数である⁽⁸⁾。1年生の到達度では最も多いのは日本語能力試験の4級レベル(43.3%)、つぎは3級レベル(26.7%)である。2年生の場合、日本語能力試験2級レベルが58.1%、3級レベルが15.6%、1級レベルが10.0%である。3年生になると、日本語能力試験2級と1級レベルはそれぞれ35.5%となり、「1級より上のレベル」も8.3%にあがる。卒業直前の4年生では、「1級より上のレベル」が27.8%と高くなり、1級も47.5%、ほぼ全員が日本語能力試験2級以上のレベルに達している。ここから、ランクの比較的高い国公立大学の日本語専攻生の日本語到達度を垣間見ることができよう。

対象者たちの日本社会への実体験の状況を把握するために、アンケートでは日本への交換留学、私費留学、および日本観光の経験をたずねた。この3つの経験のいずれかがあれば、渡日経験があるとする。図3が示すように、「専攻生」では交換留学の経験率13.1%、私費留学の経験率6.0%、日本観光の経験率17.0%であり、渡日経験率は29.1%となる。「非専攻生」の経験率はいずれも「専攻生」より低く、渡日経験率は10.1%にとどまる。総じて、「専攻生」の約3割⁽⁹⁾、「非専攻生」の約1割が留学か観光で日本社会へ渡航したことがある。なお、交換留学経験者の平均滞在期間は6.8か月であり、私費留学経験者の平均滞在期間は3.5か月である。

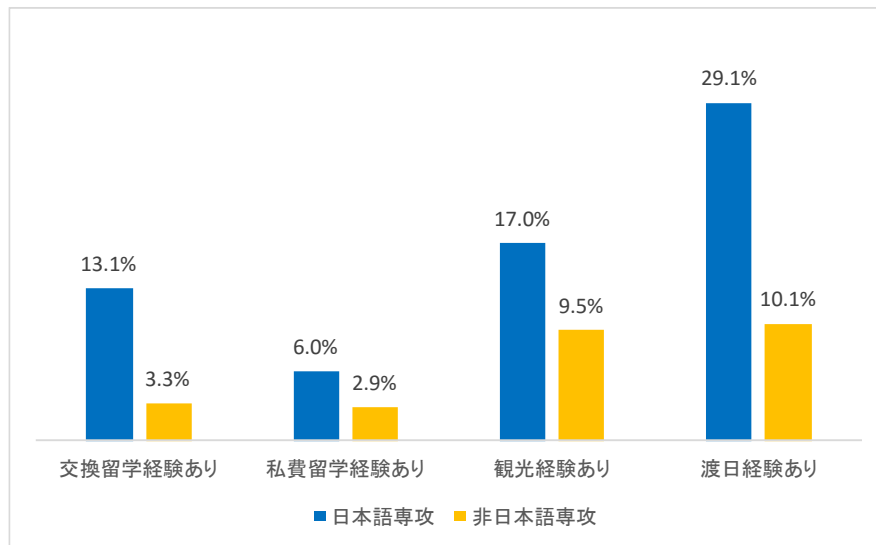


図3 対象者の日本社会への実体験の状況

また、専攻生と非専攻生別に渡日経験有無の規定要因の推定結果を表3に示す。日本語専攻生の場合、渡日経験をもつことは、大学の所在地、学年、総合成績、親の教育水準および家庭の収入と統計的に顕著に有意に関連するのに対して、「非専攻生」の場合、大学の所在地と家庭の収入のみ統計的に有意である。専攻生モデルのオッズ比をみると、北京市と上海市に所在する大学の学生は地方都市の学生と比べ、渡日経験をもつ可能性が112.8%高い。3～4年生は1～2年生と比べ、渡日経験をもつ可能性が407.6%高い。総合成績の自己評価は1つのランクが高いと、渡日経験をもつ可能性が49.3%高くなる。父親が高等教育の経験をもつグループはそうでないグループと比べ、渡日経験をもつ可能性が137.6%高い。高所得家庭の学生が渡日経験をもつ可能性は低所得家庭の5倍以上で、中所得家庭の学生が渡日経験をもつ可能性も低所得家庭の1.9倍である。

表3 渡日経験有無の規定要因

	日本語専攻				非日本語専攻			
	B	標準誤差	有意確率	Exp(B)	B	標準誤差	有意確率	Exp(B)
性別	.072	.229	.753	1.075	-.142	.443	.749	.868
出身地	.196	.321	.542	1.216	.567	.809	.483	1.764
大学所在地	.755	.190	.000	2.128	.889	.382	.020	2.433
学年	1.625	.194	.000	5.076	.553	.370	.134	1.739
総合成績	.401	.090	.000	1.493	.288	.173	.097	1.333
親教育水準	.865	.194	.000	2.376	.928	.417	.026	2.530
高所得層	1.664	.259	.000	5.278	1.089	.495	.028	2.972
中所得層	.636	.253	.012	1.890	-.784	.663	.237	.456
定数	-5.008	.459	.000	.007	-5.349	.999	.000	.005
-2 対数尤度	783.448 ^a				224.315 ^a			
Cox-Snell R ² 乗	.257				.121			
Nagelkerke R ² 乗	.367				.253			
N	865				431			

従属変数 渡日経験あり1、なし0

独立変数

性別 男子1、女子0

出身地 都市部1、農村部0

大学所在地 北京市と上海市に所在する大学1、ほかの都市に所在する大学0

学年 3-4年生1、1-2年生0

総合成績 学校内の同じ専攻のなかでの成績の5段階自己評価

親の教育水準 父親高等教育経験あり1、なし0

所得階層は低所得層(家庭の月収が4999元以下)を基準とするダミー変数。家庭の月収が5000-8999元である層を中所得層、家庭の月収が9000元以上の層を高所得層と定義している。

4.3 日本社会、中日関係に対する認識

日本社会、中日関係に対する認識の質問群は諸事情への配慮により、WEB調査の対象者にはたずねることができなかった。そのため、本項の分析は質問紙調査に協力した対象者(1155名)の回答に基づく。

日本社会に対する肯定的認識の項目にあたる「日本はアジア一番の先進国である」、「日本製の商品は質が良い」、「日本人の環境保護意識が高い」と「日本の教育水準が高い」の回答をみると、「日本はアジア一番の先進国である」に賛成する学生の比率(「そう思う」+「まあそう思う」)は79.7%に留まるが、ほかの3項目ではいずれも90%以上が賛成している。日本社会に対する否定的認識の項目の回答について、「日本社会はとても閉鎖的である」に賛成する割合は29.6%と低いのにに対して、「日本は第二次世界大戦への反省が足りない」に賛成する割合は91.9%と高く、対照的である(図4)。対象者たちは過去の戦争に対する反省を除いた項目では、日本社会をたいへん肯定的に評価しているといえよう。なお、「非専攻生」と比べ、「専攻生」の「日本はアジア一番の先進国である」に賛成する比

率は約14%高く、「日本は第二次世界大戦への反省が足りない」に賛成する比率は約7%低い(図表略)。ほかの項目においては、「専攻生」と「非専攻生」の認識に明確な違いが示されていない。

さらに、中日関係の関連項目について、「近年の中日関係は友好的といえない」に賛成する比率は86.1%と高く、「中日関係は国際社会にとってとても重要である」と「中日関係は早く改善されるべきである」に賛成する比率は92%を上回る(図4)。中日関係の重要性に対する学生たちの認識と改善への期待はともに高い。

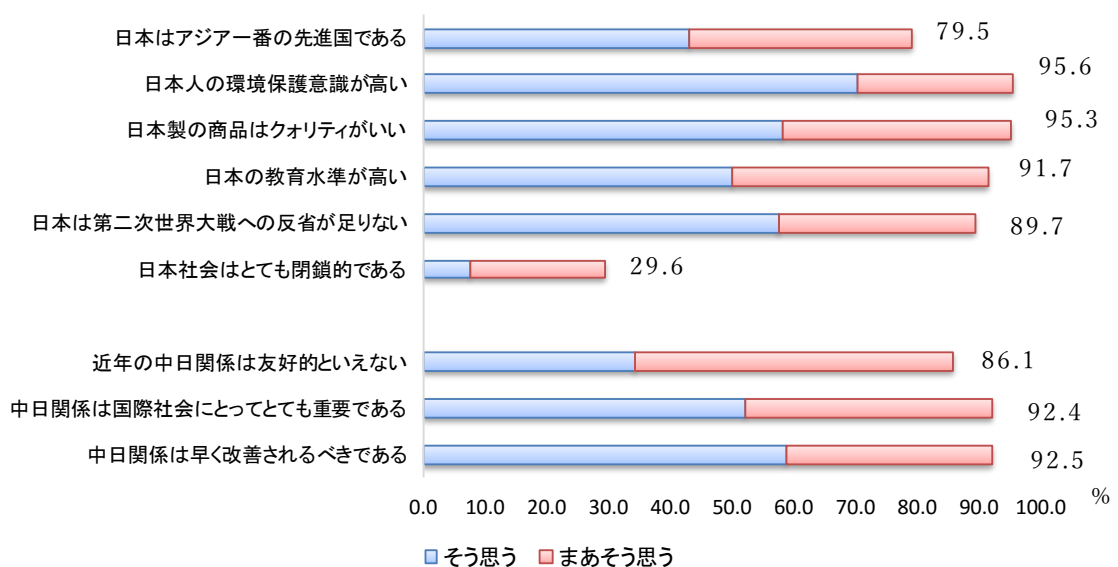


図4 日本社会と中日関係に関する認識

4.4 学部卒業後の進路

学部卒業後の進路について、1～3年生には進路志向、4年生には決定進路をそれぞれたずねた。

①1～3年生の進路志向

1～3年生が回答した学部卒業後の進路志向は図5に示す。「就職する」の希望者が最も多く37.6%占める。次に割合が大きいのは「国内の大学院入試に参加する」(35.8%)である。「働いてから、国内の大学院入試に参加する」と考える対象者も6.4%いる。「卒業後、できるだけ早く海外へ留学する」と回答した対象者は

18.4%である。もちろん進路志向の分布は調査対象校や学生が「専攻生」であるかどうかによって異なる。ランクの高い大学の学生は、大学院進学志向率と海外留学志向率がおおむね高い。また、「非専攻生」と比べ、「専攻生」の留学志向率は約8%高い(図表略)。

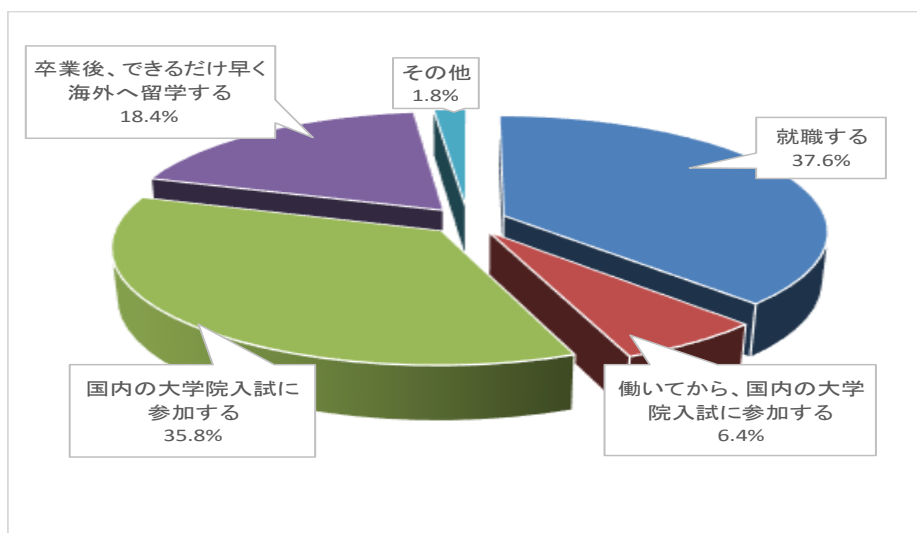


図5 1～3年生の進路志向の分布 (N=1032)

留学志向者の希望する留学先の内訳(表4)をみると、全体として日本(46.9%)、アメリカ(17.4%)、イギリス(11.2%)およびオーストラリア(11.2%)のシェアが10%を上回っている。また、「専攻生」と「非専攻生」の希望する留学先に明白な違いが見られる。「専攻生」の日本留学志向率は60.0%であるのに対して、「非専攻生」の日本留学志向率は16.5%に留まる。留学を希望する「専攻生」のうち、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ、シンガポール、いわゆる英語圏への留学を志向する割合は33.1%である。一方、留学を希望する「非専攻生」の70.0%が英語圏への留学を希望している。

表4 1～3年生の留学志向者の希望する留学先 (N=322)

	日本	アメリカ	オーストラリア	イギリス	シンガポール	カナダ	韓国	香港、台湾、マカオ	その他	合計
日本語専攻	60.0%	12.9%	10.2%	6.6%	1.8%	1.6%	3.7%	2.6%	2.1%	100.0%
非日本語専攻	16.5%	27.8%	13.4%	21.6%	4.1%	3.1%	4.1%	1.0%	8.4%	100.0%
全 体	46.9%	17.4%	11.2%	11.2%	2.5%	1.5%	3.1%	1.5%	4.7%	100.0%

②4年生の決定進路

4年生の決定進路をより正確に把握するために、ほとんどの4年生の進路が決まった5月下旬から6月末にかけて、質問紙調査またはWEB調査を実施した。もとより第二外国語を履修する4年生が非常に少なく、結果的に213名の4年生対象者のうち、「専攻生」が193名で圧倒的に多かった。

図6が示すように、「就職」(39.9%)、「国内の大学院進学」(29.1%)、「海外留学」(16.9%)の順で比率が低くなる。卒業する直前にもかかわらず、「まだ就職活動中」の学生が25名(11.7%)あり、すべて「専攻生」である。一部の大学では「専攻生」の就職が難しくなっていると読み取る。

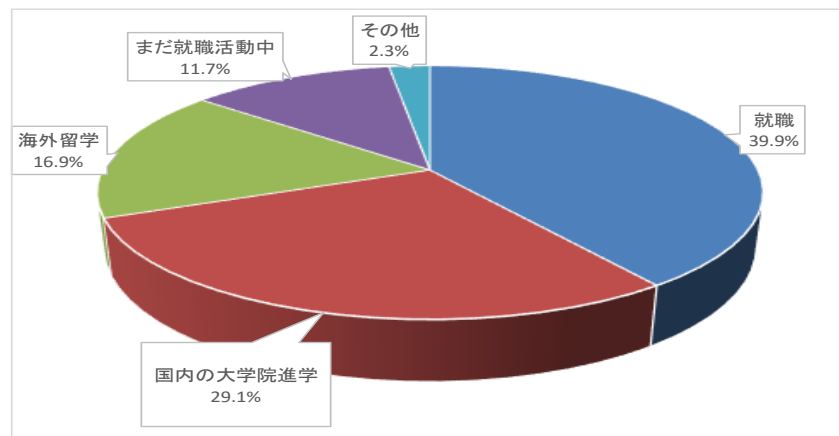


図6 4年生の決定進路の分布 (N=213)

また、就職先が決定した4年生に、「就職先の仕事をこなすには、日本語はどの程度必要だと思うか」をたずねた。「専攻生」の回答は「頻繁に使うと思う」34.9%、「たまに使うと思う」30.1%、「ほとんど使わないと思う」34.9%となっている(図7)。仕事で日本語を頻繁に使うと見込む学生は就職決定者の3分の1強にすぎない。また、この「ほとんど使わないと思う」の回答者数(29名)は、4年専攻生全体(193名)の約15%に相当する。

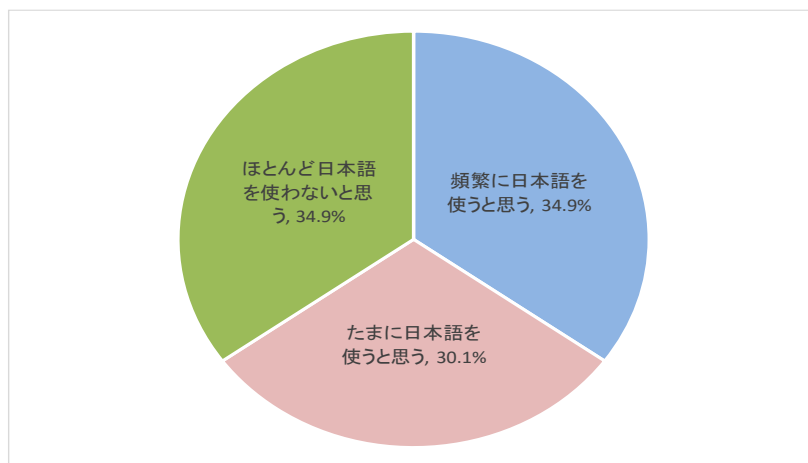


図7 就職決定者の仕事における日本語使用の見込み (専攻生のみ、N=80)

留学が決定した4年生の留学先は表5の通りである。全体として、日本留学は66.7%(24名)で最も比率が高いが、アメリカ、イギリス、オーストラリアの英語圏留学も計28.6%(12名)ある。「専攻生」の留学先として、71.1%が日本へ留学し、26.3%がアメリカ、イギリス、オーストラリアといった英語圏へ留学することになっている。これらの英語圏へ留学する「専攻生」の英語力はほとんど「CET-6」か「CET6より上のレベル」⁽¹⁰⁾であることが確認されている。

表5 4年生留学予定者の留学先の分布 (N=36)

	日本	アメリカ	イギリス	オーストラリア	フランス	ドイツ	合計
日本語専攻	71.1%	7.9%	15.8%	2.6%	-	2.6%	100.0%
非日本語専攻	25.0%	50.0%	-	-	25.0%	-	100.0%
全体	66.7%	11.9%	14.3%	2.4%	2.4%	2.4%	100.0%

5. 結び

最後に、4つの側面から得られた対象校の日本語学習者の学習と進路の実態に関する分析結果をまとめて、考察を加える。

第一に、個別因子に注目すると、「専攻生」の日本語専攻志願にとって「就職に有利である」ことの影響は依然として大きい、「非専攻生」の日本語履修にとってはアニメなどの現代日本文化の影響が大きい。しかし、因子分析から抽出した潜在的因子を見ると、「専攻生」「非専攻生」を問わず、「現代日本文化への興味」が第1因子である。言い換えると、対象者の日本語学習に対して「現代日本文化

への興味」の説明力が最も大きい。

興味・関心による自発的な学習は本来、推奨されるものである。ただし、「非専攻生」がアニメなどの現代日本文化への興味により日本語を履修してもかまわないとして、「専攻生」にとっては日本語および日本の文学、文化、社会に関する幅広い知識の学習が専門であり、流行中の日本文化の学習にとどまらない。アニメなどへの興味に触発された日本語学習は、高度な学習につながらない、将来の就職につながらないという場合もあろう。教育現場では、特に「専攻生」の場合、学習者の興味の次元をいかに向上させるかが課題の1つといえよう。

第二に、「専攻生」では約4人に1人、「非専攻生」では約10人に1人が留学または観光で日本を渡航したことがあり、日本社会に実体験をもつ。さらに、「専攻生」の渡日経験有無の規定要因推定では、成績だけでなく、在籍の大学が北京市、上海市にあるか否か、親の教育水準、さらに家庭収入とも有意に関連することがわかった。

外国語学習の場合、実社会への体験、学んだ言葉を現地で実際に使用する経験は非常に重要である。このようなアクティブな体験学習は視野の広がり、学習意欲の向上にも役立つと期待される。この結果から、家庭にとって費用負担の少ない短期交換留学をよりいっそう増やす必要があると推察する。

第三に、過去の戦争への反省を除き、対象者はおおむね日本社会を高く評価している。特に、日本人の環境保護意識、日本製品の質と日本の教育水準を高く評価している。また、「近年の中日関係は友好的といえない」という意見は8割半に支持される一方、「中日関係は早く改善されるべきである」、「中日関係は国際社会にとってとても重要である」という意見も9割強に支持されている。中日関係に対する対象者たちの現状認識と期待とのギャップをどのように理解し、また、どのようにこの実態に対処するかは教育現場だけでなく、中日両国の関係者が直視すべき課題であろう。

第四に、対象者の学部卒業後の進路志向と実際の進路が多様化している。大雑把にいうと、約4割が就職し、3割前後が国内の大学院に進学し、15%前後が海外へ留学する。卒業直前にもかかわらず、「専攻生」のおよそ10%が進路未定である。また就職が決まった「専攻生」のうち、3人に1人がほとんど日本語を使わない仕事につくと見込まれている。留学志向者の希望先について、日本語専攻の1~3

年生では6割、4年生では約7割が日本への留学を希望している。「非専攻生」の日本留学の希望率は1~2割にとどまる。とはいうものの、留学を志向する「専攻生」の約3割が英語圏への留学を希望するという現状は、やはり深慮に値する。

日本語専攻4年生の約13%がアンケート調査時には「まだ就職活動中」であり、約15%は就職後仕事をする際に、ほとんど日本語を使用しないという調査結果は、日本語人材の需要不足、過剰供給を意味するのか、それとも需要と供給のミスマッチを意味するのか。精査の上、慎重に議論する必要がある。

最後に、小学校の段階から英語が教科化した現在の学生は、たとえ大学の専攻が日本語であっても、高い英語力を生かして英語圏へ留学することが可能である。これは近年の在日中国人留學生数の減少をもたらした原因の1つと推し量る。海外留学は人生への教育投資である場合が多い。留学先を選択する際、語学力のほか、将来の教育リターン、ライフコースも重視される可能性がある。日本語専攻生の英語圏留学は何を見込んだ進路選択の結果であるか、その解明を今後の課題とする。

【注】

- (1) 9.11の影響を受け、米国をはじめとする欧米諸国が外国人留學生の受け入れを制限していた。一方、日本では2000年の実現を目標にした「留學生10万人計画」は達成できず、この時期に留学ビザの簡素化などして積極的に留學生を受け入れた。そのため、日本は一時、中国人留學生の重要な受け皿になった。
- (2) 近年、日本学生支援機構が公表した国別留學生数には従来の就學生が含まれている。高等教育機関に在籍する留學生に限定すると、2016年度の中国人留學生数は75262人である。
- (3) 中国の新規海外留學者数は2006年の13.4万人から2015年の50万人に増え、3.7倍に急伸した。
- (4) 研究代表者 王杰、課題番号15K04347、研究期間2015.4.1~2019.3.31。
- (5) 紙媒体またはPDF版の質問票。
- (6) 教員が担当クラスの学生にメールなどで調査を依頼し、WEB上の質問を回答

してもらう形式である。WEB調査は計300名の学生から協力を得ている

(7) 質問票配布の有効回収率は約90%であり、WEB調査の有効回収率は66%に留まる。

(8) ほとんどの学生が大学に進学してから日本語の勉強を始める。

(9) 多くの対象校では日本留学中の学生からアンケート調査の協力を得られなかった。「専攻生」の日本留学経験率はもう少し高いと推測される。

(10) 中国では、CET(College English Test)は1987年より大学統一の英語能力試験として実施されている。国家教育部高等教育司が主管し、「全国大学英语4・6級試験委員会」に委託している。CET-6はCET-4より上のレベルで、日本で実施されている英語検定試験の準1級レベルに相当する。

【主な参考文献】

郭俊海・全京姫、2006、“中国人大学生の日本語学習の動機づけについて”『国際センター紀要』第2号、118-128頁。

『海外の日本語教育の現状 2012年度 日本語教育機関調査より』、くろしお出版、2013年

日本国際交流基金ホームページ“国別の日本語教育情報 中国(2014年度)”
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html> (2016年8月28日閲覧)。

蔣慶榮、2006、“关于日语专业学生学习日语动机的调查分析”、『常州工学院学报(社会版)』Vol.24 No.6。

李誼、2001、“论大学生日语学习动机及其激发”、『湖南教育学院学报』Vol.19、No.3。

苗迎春、2011、“激发与培养大学生二外日语学习动机策略研究”、『延安职业技术学院学报』、2011年第2期。

高橋五郎編著、2017、『新次元の日中関係』、日本評論社。

王俊、2014a、“中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動—H大学日本語学科1年生を対象とする質的調査から—”、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』Vol.19、17-27頁。

王俊、2014b、“中国人日本語専攻学習者における学習動機の変動—転専攻した学

習者のケーススタディー”、『日本語教育方法研究会誌』Vol.21 No.2、20-21
頁。

王秋華・李紅俠・比嘉佑典、2008、“中国人の日本語学習に関する学習動機の研
究”、『東洋大学文学部紀要 教育学科編』34、111-149頁。

王婉莹、2005a、“日本語学科における日本語学習者の動機づけについて－中国の
総合大学の場合－”、『国文白百合』36、85-75頁。

王婉莹、2005b、“大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究”、『日
语学习与研究』2005年第3期。

夏素彦、2010、“中国における日本語専攻学習者の日本人イメージ：日本語学習
動機との関連を中心に”、『言語文化と日本語教育』Vol.39、112 -121頁、お茶
の水女子大学。

(受付日：2019年9月29日、
受理日：2020年1月24日)

【研究報告】

中国の女性教員のキャリア形成 —ある大学教員のナラティブの分析から—

付 宇備*

1. 問題の所在

本研究の目的は、中国の高等教育機関において、女性教員の家庭と仕事に焦点を当て、女性教員へのインタビューを通じて、キャリア形成の特徴とその過程を明らかにすることである。なお、本研究は、博士、修士課程がある大学を重点大学、四年制課程のみの大学を中堅大学として位置づけ、中堅以下の四年制大学の女性教員を対象にする。

中国では、1990年代の前半には女性教員の人数は教員全体の3割未満であったが、90年代後半から高等教育が急速に拡大するとともに、多くの女性が教員として採用された。2017年には高等教育機関の女性教員は約81.4万人まで増加し、専任教員全体の49.83%を占めるようになった⁽¹⁾。一見すれば男女が平等に教員として在職しているように見えるが、男性の領域に踏み込んだ女性教員にとって、現状は必ずしも楽観視できるものではない。高等教育現場においては、毎年女性教員が増加しつつあるにもかかわらず、女性教員は依然として周辺の、従属的存在であり、役職や管理職などへの就任率は低いとされている（肖、2012；高ら、2008）。すなわち、中国では女性教員のキャリアが阻害されている現状があることがうかがえる。

上述した女性教員の周辺化された学術上の地位、従属的役職にしか就けないなどキャリアを阻害する一つの要因として、女性教員の家庭と仕事の葛藤があげられている（高ら、2014；劉ら、2004）。中国では1999年以来、中国教育部の政策

* 広島大学大学院教育学研究科・院生

により「拡大招生」(大学入学者数の拡大)が実施され、学生数が急速に増加した。こうした学生数の急激な増加は、教員の教育に関わる負担も同時に増加させた。また、教員の評価が重視されることにより、教育活動ばかりでなく、研究能力と研究業績も重視されるようになった。さらに、女性教員の中には、教員であると同時に母親であり、また妻でもある人もいる。女性教員は、こうした多様な役割が同時に要求され、それらによる葛藤を乗り越えることを社会から求められている。先行研究においても、女性教員が仕事における教員としての役割と、家庭における母親や妻、娘としての役割との両立ができず、家庭と仕事の間に苦闘している女性教員像が描き出されている(曹、2008; 鄧、2013)。

ところが、近年の多くのアンケート調査では、女性教員における家庭と仕事の葛藤はそれほど激しくなく、一般的に家庭と仕事のバランスを保っていると指摘されている(党、2012; 楊、2014; 高、2014など)。しかし、これらの先行研究において女性教員が認識している「両立」は決して自身のキャリアを向上させるという観点での働き方ではない。

中国の高等教育機関における女性教員の家庭と仕事に関する研究を見ると、蒋(2007)は、中国において、家庭と仕事の両立を追求している高学歴女性が、家庭と仕事を共に完璧にこなすのは不可能であることから、仕事は常にほどほどの力配分でやっていると指摘している。また、それに伴って、教育活動も疎かになり、研究活動も成果が少ない現状があるという。また、林ら(2018)によれば、女性教員のキャリア形成には育児や家事などの特徴があるため、職業に対するモチベーション、昇進への志向性などは男性より低く、女性教員はキャリアに対して保守的であるという指摘もある。さらに、高(2014)は、「女性教員たちは家庭と仕事のバランスを取ることを目指しているため、キャリアを阻害する事象に遭遇しても、当然のこととして受け入れ、自分なりに家庭と仕事のバランスを取っている」と指摘している。このように高等教育現場における女性教員は家庭と仕事のバランスを取っているが、必ずしもキャリアを向上させているわけではない。その上、キャリアを阻害されることに対しては「無自覚」であり、「当然のこととして受け入れる」という特徴があるといえる。

以上のように、育児や家事などの特徴があるため、職業に対するモチベーション、昇進への志向性では、明確な性差があり、女性教員が考える「両立」は決し

て家庭と職業生活が同じように遂行される状態ではなく、キャリアを阻害することを伴っている可能性がある。それにもかかわらず、女性教員は、家庭と仕事の折り合いをつけるために、高い役職につかず、研究成果を出さないなど職業上の要求水準を下げ、それを当然のこととして受け入れることで、家庭と仕事を両立できていると考えている。しかし、なぜ女性教員は家庭を重視し、仕事に多くの時間を割いていないにもかかわらず、その状況を当然のこととして受け入れているのかという点について検討されていない。

こうした女性教員の潜在的な意識をアンケートで量的に明らかにするのは困難である。潜在的な意識を引き出し、当然のこととされている事象に対して内省的に検討するには、女性に対して、家庭と仕事についてインタビューを行う必要がある。加えて、多摩大学総合研究科（2012；5）は、「家庭と仕事のバランスの理想は個人によって異なるものであり、また同じ人であっても、ライフステージにおいて望ましいバランスは変化しうるものである」と指摘している。上述したように、インタビュー調査の多くは、女性教員の多様な役割に焦点を当て、家庭と仕事の現状を明らかにしてきたが、それらは女性教員の家庭と仕事の両立の「特徴」のみに着目しており、どのような特徴が生じているかという過程や背景はほとんど検討されていない。したがって、さらに女性教員へのインタビューを分析することにより、家庭に時間を割き、仕事の要求水準を下げる過程、またそれを当然のこととして受け入れる社会的背景を明らかにできる可能性もある。

そこで、本報告では、女性教員の家庭と仕事に焦点を当て、インタビューによって得られた発言を分析する。それにより、女性教員が家庭と仕事の折り合いをつける過程、また、キャリアの発達を阻害することに対する「無自覚」、「当然のこととして受け入れる」という問題の社会的背景を明らかにする。

2. 研究の枠組み

中国では、高等教育における女性教員の家庭と仕事に関する先行研究は一定程度あるものの、女性教員の家庭と仕事の実態を踏まえてキャリアを阻害する要因を詳細に検討したものは見当たらない。本研究に関連する先行研究としては、主に以下のようなものがあげられる。

第一に、伝統的な女性役割に基づき、家庭と仕事の両立ができない女性教員を

論じる理論的研究である。たとえば、鄧（2013）は「大学における女性教師は教育するとともに、課題を研究する仕事も多い。仕事上の昇進などの条件や待遇は男性教師と同じだが、家庭での役割は男性とはまったく異なる」と論じた。しかし、これらの研究は当事者である女性教員の視点から論じられていない。

第二に、女性教員が家庭と仕事の実態についての研究がある。当事者である女性教員の研究により、理論的研究と相違した結果が導かれている。顔ら（2014）は、16カ所の大学の女性教員を対象として実証的研究を行った。6割以上の女性教員が家庭と仕事の葛藤をあまり感じないと回答していた。また、党（2012）によれば、女性教員は家庭に多くの時間を割いていたが、それを不平等とは考えていない。女性教員はあまり家庭と仕事の葛藤を感じていないと指摘している。さらに、楊（2014）は、大学教員の家庭と仕事の両立の現状について研究を行い、両立できていると感じているのは女性教員の方が多いと指摘している。以上のように、家庭と仕事の両立ができず、困難の中で苦闘している女性教員像とは相違する女性教員像が提示された。家族の協力があり、高等教育機関において自由にできる時間が多いことが女性教員の家庭と仕事の時間的な衝突を緩和させたと指摘していた（党、2012）。つまり、女性教員が仕事の要求水準を下げることで、家庭と仕事の折り合いをつけており、そのことにより多くの女性教員が「両立」できていると考えていると考えられよう。

Grzywacz・Carlson（2007）が指摘するように、家庭と仕事の両立を意識する際、仕事と家庭のいずれにおいても、最低限、あるいは要求された役割をこなせば十分で有り、それぞれで最大の役割を果たす必要はない。蔣（2007）は、女性教員にとって、家庭と仕事の両立は不可能であり、中国の高等教育における女性教員の両立とはすなわち、仕事の要求水準を下げることでであると指摘している。さらに、高（2014）は、家庭と仕事の両立を図るために、キャリアが阻害されても、それを当然のこととして受け入れるとも指摘している。

しかし、これらの先行研究は女性教員がキャリアが阻害されることに対して無自覚になることで家庭と仕事を両立できていると意識するという事実を提示するにとどまっている。先に指摘したように、女性教員には育児や家事などの役割が期待されるため、職業に対するモチベーションや昇進への志向性は男性より低い。また、仕事への要求水準を下げ、キャリアが阻害されることに対しては、無

自覚、当然のこととして受け入れる。

では、いかにして、女性教員はこのような意識を持つようになったのだろうか。キャリアを阻害する事象をいかに受け入れ、仕事の要求水準をどのようにして下げているのだろうか。また、ジェンダー研究の視点から見れば、当事者である女性教員は自身の「女性性」をいかに解釈しているのか、具体的にどのような家庭の事情、背景が女性教員のキャリアに影響を与えているのかも重要である。だが、先行研究では女性であることでキャリアを阻害する「女性性」、「伝統的な女性像」を当然のこととして捉え、それらがいかに形成されているのか、また、そのようなキャリアを形成するプロセスの中で女性教員の意識がいかに変化しているのかは検討されてこなかった。

以上のように、関連する先行研究は、中国の高等教育における多くの女性教員が家庭と仕事の両立ができているという意識を示してきた。しかし、女性教員が「両立」を意識する過程は明らかにしてこなかった。

そこで本研究では、女性教員を対象にしたインタビューをもとに、女性教員は家庭と仕事の「両立」されているといかに意識するようになるのか、その過程を検討する。インタビューによって、これまで検討されてこなかった女性教員のキャリアをめぐる意識の形成過程を分析し、どのようにしてキャリアを阻害する要因を当然のこととして受け入れるのか、また、仕事の要求水準をいかにして下げているのか、さらに、こうした事象がいかに社会的に正当化されているのかを検証したい。

3. 調査の概要

3. 1 調査対象校の概要

調査校は、中国の西南地方・貴州省にある S 大学である。貴州統計年鑑によれば、貴州省に所在する大学（成人高等教育機関を除く）では、2017 年から 2018 年のわずか一年間に女性教員が、約 2 千人増加し、その割合は 51.9% とすでに男性教員を超えている。2018 年には、貴州省は大学 70 校（四年制大学 29 所、短期大学 41 所）、博士、修士課程がある大学 1 校、修士課程のみの大学 8 校である。S 校は大学院を持たない四年制の二本大学⁽²⁾である。S 大学は 1993 年に三年制の短期大学、2001 年には四年制の大学となった。

3. 2 調査の方法

本研究はナラティブ分析の手法を用いる。語り手の社会的特徴（社会階級、ジェンダーなど）とナラティブの構造の特徴には関連があり（保坂、2014）、ナラティブの構造そのものに着目することによって、その背景にある社会・文化的背景を照らし出すことができる。さらに、ナラティブは、個人の意味づけ方やそのプロセスを表すことから、研究対象者および研究者自身をも含めた当事者の視点を探るのに役立つ（森岡、2013）。このような特徴をもつナラティブ分析を用いる理由は、女性教員の内面を捉え、具体的な経験や主観的な世界、意味付け的解釈に関する語りを収集が求められることである。キャリアを阻害する事象に対して「無自覚」という潜在意識を量的に明らかにするのは困難であり、女性教員の家庭と仕事に関する語りから、「無自覚」という社会的背景、また「無自覚」になる過程を解明する上で、この調査方法は女性教員の内面、意味付け的解釈を捉えるのに適している。

調査者は、2018年9月から2018年10月の間に、インタビュー調査を実施した。既婚者で、子どもを持つ、1人の女性教員（C先生）を対象に非構造化インタビューを行った。調査協力者であるインタビュー内容を文字化し、和訳した。また、和訳した内容を調査協力者に確認してもらった。実際のインタビューでは、女性教員自身のキャリアについて自由に述べてもらい、その後質問を行う形式で実施している。本研究では、ICレコーダーを使用して語りを録音した（承諾済み）。インタビューの所要時間は約2時間程度であった。場所は調査協力者の勤務先（教員研究室）で、教員の本音を聞かせるように考慮し、一対一の形でインタビューを行った。また、調査協力者には、研究の目的、方法など口頭で説明し、個人を特定されないよう配慮し、分析、発表、公表することについて承諾を得た。調査協力者の詳しい情報は以下の表1に示している。

調査協力者には、研究の目的、方法など口頭で説明し、個人を特定されないよう配慮し、分析、発表、公表することについて承諾を得た。調査協力者の詳しい情報は以下の表1に示している。

年齢a1	41歳
結婚有無	既婚
職位b2	講師
経験年数c3	18年
一人子の年齢	12歳
教科担当	数学教育
配偶者の仕事	会社管理職
夫婦の育児状況	母中心、父は休みの時積極的に参与
家庭、育児に関する援助の状況	家事は主に自分、育児は上の世代から協力
経歴	助教——1999年 講師——2003年
※a1当時の年齢である	
※b2中国の大学教員の職階には教授、副教授、講師、助教の4段階がある	
※c3経験年数は実習授業から計算する場合もあり	

本研究では、C先生1名に限定して分析を行った。その理由は次の通りである。まず、C先生は講師歴が長く

(15年間)、行政職を担当していない。そのため、先行研究で提示された周辺化された女性教員像と一致することが挙げられる。彼女の事例で女性教員が周辺化された過程とその特徴を抽出できると考えられる。また、インタビュー調査の時点で、あえて一人の女性教員を対象にしたのは、C先生の発言に矛盾が生じていた為である。桜井(2018)が指摘するように、一人のみの語りであったとしても、その一貫性・非一貫性で、内的一貫性を構築するために、特別な経験を介在させて矛盾やずれを調整することができる。したがって、本研究は代表できる一人の女性教員のうち、矛盾がある語りに着目することで、仕事の要求水準を下げることについて、彼女はどのように自分の語りで調整、納得していくのかを解明することができると考えた為である。

4. C先生が語るキャリアの過程

4.1 教育活動により最低限の賃金を得る現状

本節では、1人の女性教員におけるキャリアの形成過程を描き出す。キャリアにおける女性教員の私的な経験からどのように家庭と仕事の折り合いをつけているのかを明らかにしたい。C先生は、40代の前半である。これまで約20年間S大学の専任教員として働いている。就職3年後に講師になり、今でも講師として働いている。インタビューを行った時点で、子どもは1人である(12歳)。以下、C先生のライフコースをキャリア時期の出来事に基づき、それぞれ家庭と仕事の折り合いをつけるプロセスについて述べる。

(1) 専門職大学院⁽³⁾への進学へ——初期キャリア

C先生は祖父の影響で、幼少期から、教えることが好きで、教員になりたいという願望があった。大学に進学した際も、教員以外の夢を考えることなく、師範大学に進学した。これらの点から、彼女は教える仕事に対し、強い思いがあることがうかがえる。

C先生は新任教員としてS大学に入ったのは、若い教員が足りない時期であった。したがって、C先生は学校のリーダーに重視され、様々な仕事を頼まれ、多忙の毎日を送っていたという。多忙により「自分の時間は全然なかった」、「そこまで考えていなかった」と述べており、キャリアを計画することを考えてなかつ

たことが伺える。これは、新任教員として雑務や仕事で多忙なため、はっきりキャリアプランを考えることができなかつたが、単純に目の前の仕事を真面目に終わらせればいいと彼女が考えていたに他ならない。C先生は、新任期において多忙で、キャリア計画に対する意識が足りないため、キャリアを向上させる志向は明確ではないが、自分の能力が認められ、教員としての遣り甲斐を感じたという。そして、時間が経ち、仕事に慣れた彼女は、自分に教員としての力量が必要だと自覚し、進学しようとするようになった。

C先生は就職して約3年後に結婚した。その後研究大学院の修士学位を取ろうと考えた。しかし、夫の家族から反対され、忙しい夫のサポートをすることができるよう、研究大学院への進学をあきらめたという。

現在はずいぶん後悔していて、もしきちんとしたもの（研究大学院の修士学位）をとっていたら、仕事に役に立っただろう（昇進、研究活動、教育活動を意味した）・・・（中略）夫の家族に反対された。夫は忙しいから、家の世話はほとんど自分一人でやっている。結局進学（研究大学院）することを考えるのはやめた。 ※（ ）内は引用者。以下同じ。

中国には、研究大学院と専門職大学院における院生の質にはかなり差があるとされている。研究大学院に進学できなかったC先生は、キャリアにマイナスの影響を与えることになったと認識していたという。陳（2018）は、「専門職大学院の学生は毎学期の週末や集中講義の形で授業を受け、仕事をしながら、仕事以外の空いた時間に授業を受ける。体力や知力、精神力が足りないなどさまざまな不確定要因があるため、きちんと専門知識を把握できるとは言えない。また、指導教員や周りの人とのコミュニケーションがなかなか取れないため、研究の能力、表現力などの力がつきにくい。したがって、研究大学院と専門職大学院の力量形成に対し、質的な差がある」と指摘した。C先生は研究大学院の修士学位を取れなかったことに対して、かなり「残念」、「悔しい」と語った。しかし、研究大学院の「修士」課程に進学できなかったが、努力して専門職大学院の学位を取っている点から、業務遂行能力の向上というキャリアアップに対する意識は決して低くないと言えるだろう。

C先生は研究大学院の「修士」課程への進学をあきらめたが、その後、家族の許可をもらい、専門職大学院の「修士」課程に進学したという。就職してから5年後に、学校で専門職大学院に進学する機会があって、「せっかくの機会なので」、キャリアを向上させるために専門職大学院の学位を取った。3年間続けて毎週片道4時間ぐらいかけてとなりの県にある大学に通って勉強をした。C先生は当時を振り返りながら次のように述べた。

妊娠したあの年、ちょうどSN大学で専門職大学院修士の課程を受けた時期だ。だからあの1年、2年間はとても大変だった。冬休み、夏休みを利用して、Q県に行った。またその後は赤ちゃんを連れて行かなければならなかった。赤ちゃんはまだ2、3ヵ月で、乳離れしているわけではないので仕方なかった。あのとき、本当に教育活動も研究活動も、めちゃくちゃだった。とても疲れたと感じ、自分の教育の仕事を終わらせないといけないし、赤ちゃんの世話もしないといけないし。だからあの時の教育活動も研究活動も、なんかさんざんだった。疲れた。授業もあるし（専門職大学院の修士課程の授業）、子どもを持っているし、両親の協力がなければ、本当に想像できないわ……。

この時期のC先生は、育児をしながら、専門職大学院の大学院課程を受け、自身の教育活動、研究活動もしており大変だったという。両親の協力があり、ある程度家庭と仕事の衝突が緩和されたが、教育活動も研究活動も楽観視できなかったという。

（2）昇進意欲の喪失——キャリア中期

キャリアの中期において、C先生は明確な昇進志向はないと言ったが、深く掘り下げると、彼女はできる範囲で昇進の要件を揃えようとしていた。今はクラスの担任⁽⁴⁾ではないが、新任教員になってから合わせて10年ぐらいの間、担任をやっていた。他の教員よりクラス担任の期間は長い。S大学には、新任教員は必ずクラスの担当をしなければならないという規定があるため、C先生は新任教員の時分から3年間クラスの担任をやっていた。また、学校の規定により、職位が昇格した時も必ずクラス担任の経験がある必要があるという。C先生は就職後3

年目に講師になり、上から頼まれたため、クラスの担任をやっていた。その為、合わせて10年ぐらいの間クラス担任を勤めていた。

クラスの担任はC先生の仕事の負担を増やすことになった。彼女は「私はやりたくないが、上の人から頼まれたので仕方がない、断りにくい」と言った。さらに深く掘り下げると、実際に「職階をあげようと思うなら、クラスの担任をやるのは必要だ。みんなやりたくないが、そのような要求があるから、やるしかない」といって、自分も昇進するつもりがあったため、クラス担任を続けてやっていた。

長い時間をかけても准教授になれず、未だに講師であるC先生に対し、周りの同僚から研修の機会を譲ってもらった。彼女も研修は昇進する重要な一環と認識して、譲ってもらった研修を受けた。

研修などの機会はあるはあるけど、あまり多くない。そのような機会は限られている。私は15(2015)年から16(2016)年の一年間外に出る(研修)ことがあった。全数学専門(講座)に選出されたのはたったの数人だった。他の教員たちは私が苦勞している様子を見て、行かせられたかも(笑)。彼ら(同僚やリーダー)は私より焦っていて、「君はもうそろそろ副教授(准教授)に昇進の評定をする申込を出してよ、そろそろ準備しないと」と言われた。そのような機会はとても貴重だと思った。

キャリアの中期において、C先生は昇進志向がなかったと語ったが、クラスの担任をしたり、研修に行ったりと、積極的に活動していたといえる。その上で、未だに職階が上がっていないのはなぜかと聞くと「チャンスを逃しちゃった」、研究活動の「黄金期」を失ったと語った。

まず、「チャンスを逃しちゃった」について聞いた。「昔は、准教授の申請はそれほど難しくない。コアジャーナル一つがあれば十分だ。あの時、良いチャンスを逃しちゃった」という話をした。具体的には、C先生は「そんなもん(学術論文)を書く時間ないよ、毎日授業をしたり、授業の準備をしたり、子どもの世話をしたりするので、とても忙しい」と語った。

現在、職位を評価する基準が高くなり、研究活動も一層難しくなっている。C先

生は研究活動の「黄金期」を失い、今は「教育活動しかできない」ともいった。その語りは以下のようなものである。

そのような能力がない、研究活動なんてもう無理だ、今年でさあ・・・、もし20代の時だったらいけると思うけど（中略）成果を出したいと思ったら、20代から30代、せいぜい30代、そのような黄金期ならいいけど、私はね、もうその時期を逃がした。いまは教育活動をする、教育活動しかできない。

C先生の20代から30代までの間のキャリアを振り返ると、キャリアはうまく進んでいなかったように見える。もちろん、研究大学院の修士の学位を取れず、力量形成が十分にできなかったことも影響したと言えるが、「結婚してから子どもに注ぐ時間が多かった」ことがキャリアに与えた影響が大きいという。また、教育の専門領域は自分にとって難しい、それ以上のものができないという「専門領域の難しさ」、「教育活動への責任」なども語ったが、本研究では仕事に対する家庭の影響に限定することとする。

以上のC先生の語りからは、彼女が結婚しても、育児をしても、必ずしも仕事に対するモチベーション、職業志向が低かったとは言えない。しかし、家庭での責任は彼女の時間を奪い、研究活動の「黄金期」を失わせ、昇進するタイミングを失い、キャリアの向上を阻害していたと言える。

C先生は、最初からキャリアを向上させるつもりがなかったと言ったが、さらに語りを分析すると、彼女のキャリアの早期および中期において、できるだけキャリアを向上させるために努力していたといえる。では一体なぜ、彼女が言っていたことに矛盾が生じたのかを分析してみると、キャリアの向上に対する期待と女性が負うべき家庭責任の間で迷っていた状態にあるといえるだろう。また、いつも家庭の事情を優先することでキャリアアップのペースを調整していたことが読みとれる。

（3）講師のままで良い——現在のキャリア

C先生が、キャリアの初期や中期において、進学したり、積極的に研修活動に

参加したり、クラスの担任を続けていたことを踏まえれば、現在は職業に対するモチベーションが低くなかったと言える。しかし、彼女が依然として講師のままという現状に対して、C先生は、「正直、大学には職階をあげたほうがいいと思う人が多いが、私はそう思っていない。講師のままでも落ち着けていると思った」、「講師は一生そのままでもかまわないと思った」と語っている。S大学は准教授に対して研究活動への最低要求水準があるが、講師にはそのような基準がないため、C先生は現在、研究活動をやめ、教育活動だけをしている。彼女に今の仕事の状態と家庭の状態を聞くと、「第一位は子ども、次が教育活動」と言った。子どもの成長により、女性教員の負担が減少しているという指摘があるが（党、2012:99）、C先生は子どもが大きくなっているにもかかわらず、育児は母親にとって負担は変わらないと語った。

子どもがまだ小さい時は、よく食べさせたり、病気にならないように注意したりすればいいと思ったが、子どもが大きくなったので、心の発達に注意しなければならなくなっている。

C先生は、現在自分のキャリアを向上させるという意識を有していないというのは、おそらく、自分の家庭事情を常に第一位に考え、キャリアを向上させる意欲を抑えているからだと言えるだろう。どのような状況であっても、うまく家庭と仕事を両立できるようなスタンスだといえる。仕事に対し、自分を追い詰めない、あまり多くを望まないからこそ、両者の調和が可能になるということである。こうしたキャリア各段階の家庭から仕事への影響は、インタビューをした多くの女性教員によって語られたものである。C先生だけの特徴とは言えない。自分のキャリア向上はほぼ中断した状態であり、職階をあげることが困難になるとともにその意欲を失っている。しかし、こうした状況に置かれていても、C先生は家庭と仕事の状態に満足しており、両立ができていると考えている。それでは、以上のような意識はどのように形成されているのだろうか。

4. 2 「講師のままでいい」というキャリアの形成

以上、C先生はキャリアの早期および中期において、仕事へのモチベーションは

決して低くない。しかし、現在は、別に昇進しなくても良い、現状のままでいいと考えている。このような意識はどのように形成されたのだろうか。その要因は大きく以下の3点にまとめられる。

(1) 子どもとの付き合いの大切さ

C先生は「講師のままでもいい」というキャリアになるのは、「女だから主に家庭を中心に」という意識があるからだという。それにより家庭に時間を割いたこと、職階をあげないこと、研究活動をやっていないことは当然と考えたのだろう。

まず、子どもとの付き合いが大事だと思われることを検討しよう。C先生は今41歳で、育児の大変さ、年齢などの原因を含め、「二人っ子政策⁽⁵⁾」が実施されても、第二子を産みたくないと明確に述べている。したがって、一人の子どもを大切にしている。

女性だったらやはり家庭を重視している。だって中国の社会は「男性は外、女性は内」だ。子育てというのはね、父親なら手を離してもいいけど、母親なら手を離すのはできない。女性の学歴の高低と関係なく、みんなそんなもんだ。

以上のように中国の伝統的な性役割を認めている。しかも、子どもと共に過ごす時間が短いため、それを大切に過ごすべきだと語った。

実際はね、子どもと付きあうことがとても有意義だと思った。なんといっても子どもがそばにいるのはほんの数年だ。今、中学生で、学校は夜まで、そして家に戻ってちょっと話そうと思ったら、息子はすぐに宿題をしなければならない。高校生になったら、夜、自習（夜の自習）があって、家に帰るのは夜10時ぐらいだと、コミュニケーションの時間が少なくなるはずだ。全寮制だとすると、一緒にいられる時間ももっと少なくなる。将来大学生になると、一年間でそばにいられる時間はわずか数ヵ月だ。これから実際にそばにいてくれる時間はわずか数年だ。

C先生が語った通り、子どもの成長を見守れる期間が短く、そばにいられるのはわずか数年間のため、少しも見逃したくないという。

また、子どもの成長により、母親の責任が大きくなっているという。C先生は子どもが受験戦争に負けないように協力し、大学生になる前にC先生が手を離せないという。

うちの子今は中学生で、もうすぐ高校生になる。この数年間は一番大事な時期だと思う。自分は子育てに専念しないと。もし高校を卒業したら、いいえ、大学を卒業したら、その時になると、すこし落ち着けるようになるかもね。

(2) 一家の主な稼ぎ手である夫をサポートすべき

現在、C先生の夫は会社を運営している。会社を設立した時、様々な所へ出張していた。その時、C先生は全力で夫に協力した。「夫は何年前〇〇（C先生の所在地）に戻ったばかりだ。あの時、あちこち通って、1年に1ヵ月ぐらい家にいるだけ」と語った。夫不在の間は、家庭の世話は両親が協力してくれたが、主に自分の手で子育てをしていた。夫の仕事は忙しいが、その代わりに家庭の経済状況が好転した。したがって、講師と准教授の間に経済的な差があるが、夫に十分な収入があるため、経済的な心配がない。その代わりに、自分を犠牲にしても、夫をサポートすべきだと語った。具体的には次のように語っている。

千元ぐらいの差があるだけ、私にとってそんなにたいしたことではない。うちの経済だね、そこまで（お金がない）ではない。彼（夫）は忙しいが、良い仕事（収入が良い）だ。だからうちのその方面（経済面）は、私が心配することではなく。その一方、彼は忙しいから、自分の時間で彼を支えるべきだと考えた。

以上のように、C先生の家庭は経済的な余裕があるため、自身のキャリアを向上させることにより経済力を向上させる必要がなかった。夫は自分より稼げるため、「自分の時間で彼を支えるべきだと考えた」という。したがって、「講師のままでもいい」という考え方になってしまった。

(3) 夫の不在と、子どもの心のケア

C先生の夫は会社経営者のため、常に忙しく、家族と一緒に過ごす時間はかなり少なかった。しかし、夫のおかげで、C先生の家族はお金に困ることはない。その一方、夫の長期の不在は、子どもの性格に影響を与え、C先生はそれをかなり気にしている。息子の性格はシャイで、臆病である。それは夫の不在のため、長い間母親ひとりで子どもを育てているせいである。C先生は「うちの子は私からの影響が大きい、息子はけっこうシャイで、臆病な子だ。お母さんの手で育てる子でさあ、みんなそんなもん」と語った。また、子どものそういう性格に対して、「もし父親がもっと子どもの成長に関わることができればいいのに」、「子どもの心の成長が一番重要だと思って、学習面なら心配する必要がないと思う」ともいった。子どもとの付き合いにはさらに時間を工夫した。たとえば、「夫が家にいる時、家族と一緒に過ごす時間をすごく大切にする」といった。したがって、ほかの女性教員のように、たとえば夫が家にいる時、父親に子どもの面倒を見てもらい、自分が仕事に集中することはほとんどなく、仕事以外の多くの時間を家族と過ごしたと語った。

ここで語られた子どもの「シャイ」、「臆病」という性格の形成は子どもとの関わりかたが大きな影響を与えたと考えている。つまり、子どもの成長にC先生しか関われないことが残念であり、また、申し訳ないという気持ちを持っている。つまり、健全な家庭環境を作ろうという気持ちが強く、さらに家庭に時間を費やすという。

C先生にとって、現在職階をあげる志向はなく、講師のままでもいいと思った。また、今は教育活動のみをしているという。そのような状況は女性教員のキャリアにマイナスの影響を与えるとと言えるだろう。しかしそのような現状について、C先生は「学校できちんと仕事（教育活動）をしているし、家でも家族とうまくコミュニケーションを取れるし、別に葛藤などとかないわ、家庭と仕事をうまく両立していると思う」というような意識があった。決してキャリアアップの中断を反省し、家庭での責任に抵抗しているわけではない。家庭と仕事のバランスをうまく取ることを求め、仕事の要求水準を下げているのではないかと考えられる。

本研究の最初に、家庭と仕事の両立を追求している高学歴女性は、仕事は常に中程度の力配分で行っていることを指摘した。C先生の事例のように、家庭と仕

事のバランスをうまく取ることを求め、仕事の要求水準を下げているプロセスを明らかにした。また、本研究は、「子供の成長を見守るべき」という考え方、夫をサポートすべき、経済的なゆとりにより、「人々が希望した働き方や生活を選べる」（孫ら、2016；115）という家庭と仕事の両立の状態になっている。したがって、キャリアを阻害されることに対しては「無自覚」、「当然のこととして受け入れる」女性教員像を提示したといえる。

5. 考察および今後の課題

本研究では、一人の女性教員の語りから、家庭と仕事の「両立」されていると、いかに意識するようになるプロセスを明らかにした。また、女性教員が家庭と仕事の両立をさせる特徴を明らかにすることができたと言える。すなわち、女性教員が家庭と仕事の両立が実現されていると認識していても、必ずしも仕事でのキャリア志向はない。だが、女性教員はそのような仕事と家庭の関係に満足している。また、女性教員の結婚、育児、夫の仕事へのサポート、子どもの心のケアという私的な生活がキャリアにもたらす影響は大きい。それにより、家庭と仕事の両立の実現には、性差が浮かび上がってきたと言える。このように、中国の教育現場においてもジェンダー問題は存在している。それでは、こうした結果にはどのような含意があるだろうか。

まず、中国社会における女性教員の性別役割分業が強化される可能性について検討しよう。研究者としての教育を受けた女性教員は、職業モチベーションは決して低くないと言える。しかし、現在、性別役割の分担意識は「男性は仕事、女性は家庭」から「男性は仕事、女性は家庭と仕事」へ変容し、女性教員の大きな負担になっている。また、女性教員は家族のサポートを受けるが、育児は女性の責任とする意識は根強く、女性教員はキャリアを中断したり、教育活動だけをしたりすることで家庭と仕事の対立を回避している。このような方法は、性別役割分業を強化するとさえ言えよう。男女は同じように働けるために、性別役割分業意識を解消することが重要である。

次に、女性教員の資質・能力の向上を阻害しているものについて検討したい。家庭での責任を負っているため、すでに大学に在職している女性教員は研究大学院に進学することができず、結局専門職大学院に進学していた。こうした結果か

ら、女性教員の資質、能力を向上させることには、ジェンダー問題が存在する可能性があろう。大学院進学を志望する多くの女性教員は、家庭を持つことで研究大学院に進学できない。このように研究者としての力量形成の機会に男女の差が生じているといえるだろう。子どもを持つ女性教員に、研究大学院に進学し、キャリアアップさせるには家族の理解と支援が不可欠であろう。また、育児負担を軽減するためには、公的施設の活用も必要とされるだろう。

さらに、大学の支援制度が女性教員の低いモチベーションを高める可能性について検討しよう。C先生の場合、キャリアの向上を中断したのはモチベーションの問題だけではなく、大学の制度にも問題があると言えるだろう。現在、中国の多くの重点大学にはアップ・オア・アウト（Up or Out）という制度が実施されている。つまり、昇進ができなければ辞めざるを得ないという制度である。このような制度は、強制的に女性教員のモチベーションを高めると言える。しかし、現在、多くの中堅以下の大学では、職位の低い教員は、規定された期間に必ずしも研究成果を出したり、職階を上げたりすることが求められていない。そのため、中堅以下の大学においては、少なくない女性教員が現状に甘んじてしまうようになる。勿論、女性教員のモチベーションを自発的に上げさせることは大切だが、向上心を喚起し、キャリアの発達を促す「競争」のある大学環境を作ることも重要である。

現在の中国の大学では、職位が高くなるほど女性教員の割合が低下している。その原因の一つとしては、万（2001）が指摘しているように、高等教育現場で女性教員の多くが職業モチベーションが低いことが考えられる。また、朱（2014）は、男性教員と比較して、女性教員は研究活動よりも、教育活動に多くの時間を割いていることを指摘している。以上のように、たんに昇進をあきらめるのではなく、教育活動に重点を置くのは女性教員の特徴であるといえる。本研究で分析したように、C先生も当初はキャリアアップを考えていた。しかし、早い段階で昇進をあきらめ、教育活動のみをするようになっていた。この事例から、中国の先行研究で提示された女性教員像、特に中堅以下の四年制大学における女性教員像と一致していると言えるだろう。

最後に本稿の課題について指摘しておこう。本稿の課題は、調査対象者が中堅以下の四年制大学における1名の女性教員に限定されているというサンプル上の

制約にある。1名のインタビューに基づくものであり、本分析の結果を一般化することはではない。しかし、女性教員の家庭と仕事の両立をめぐって、女性教員自身にとっても無自覚に生じている事象を描くという点では本研究の結果は重要であろう。今後は、調査対象を増やすとともに、女性教員のキャリア発達を阻害することについての統合的な検討が求められる。

【注】

- (1) 1990年、2017年中国教育統計年鑑参照。
- (2) 「二本大学」とは、その年の全国統一大学入学試験において、重点大学の合格ラインに達していない、または重点大学の合格ラインに達していたが選抜されなかった者に対し、重点大学での合格ラインよりも点数が下がる一般大学での選抜を行う、すなわち第二次選抜を行う大学のことである。
- (3) 中国には、大学院制度は全日制（研究系大学院）と非全日制（専門職大学院、在職大学院ともいう）の二つの系統から構成されている。全日制は学術研究に専念する人材育成に取り組み、非全日制は社会人の再教育に重きを置いている。
- (4) クラスの担任とは、大学生の学習指導、クラスのイベントの運営、クラスの評価などに当たる者である。大学によりクラスの担任制度を設置しないところもある。
- (5) 2012年に労働力人口が減少へと転じたため、2014年から、夫婦の片方が一人っ子ならば、2人まで産めるように制度を緩和した。それでも労働力人口が増加に転じる見通しが立たないため、2015年に一人っ子政策を廃止した。2016年にすべての夫婦が2人まで子どもを産める「二人っ子政策」を始めた。

【引用・参考文献】

曹爱华、2008、“高校女教师的角色冲突与协调发展”、高教探索、第5期、pp.122-125。

曹兰芳・文建林、2019、“高校异质性教师教学与科研工作的投入研究”、金融教育

- 研究、第4期、pp. 69-74。
- 陳謙、2018、“非全日制与全日制研究生教育并轨实施路径的思考”、江苏高教、第1期、pp. 73-76。
- 程芳、2012、“高校女教师职业生涯阻隔的調查与分析”、思想理论教育、第3期、pp. 54-58頁。
- 党曼、2012、“我国高校女教师角色冲突研究”、郑州輕工業学院学报(社会科学版)、第3期、pp. 98-102。
- 鄧子娟、2013、“工作家庭冲突、工作效能感与工作生活质量--基于苏北268名高校女教师的实证研究”、教育学术月刊、第3期、pp. 34-38。
- 杜艺婷、2008、高学历女性职业生涯阻隔因素及对策研究、(厦門大学硕士論文)
- 高修娟・傅新球、2014、“高校女职工的“工作-家庭”关系及其态度研究--以安徽省芜湖市高校为例”、重庆与世界(学术版)、第1期、pp. 91-94。
- 高耀明・黄思平・夏君、2008、“高校女教师的生存状态分析---以上海市为例”、高等教育研究、第8期、pp. 75-80。
- Grzywacz, J.G・Carlson, D.S、2007、Conceptualizing Work-Family Balance: Implications for Practice and Research. *Advances in Developing Human Resources*, Vol.9, pp. 455-471.
- 保坂裕子、2014、“ナラティブ研究の可能性を探るための一考察：〈Who-are-you?〉への応えとしての〈わたし〉の物語り”、兵庫県立大学環境人間学部研究報告、第16巻、pp. 1-10。
- 蒋朝霞、2007、“高校知识女性的角色冲突与调试--以广西民族大学知识女性为例”、广西社会主义学院学报、第2期、pp. 34-42。
- 李春风、2008、不同组织高学历女性职业生涯阻隔差异比较研究、(中国海洋大学硕士論文)
- 林莉・汪飞燕・周建平、2018、“女职工职业生涯发展研究综述-以高校女职工研究为例”、安徽商贸职业技术学院学报(社会科学版)、第2期、pp. 71-74。
- 劉兴民・汪宜丹・張庆彩、2004、“高校知识女性职业能力问题研究”、合肥工业大学学报(社会科学版)、第8期、pp. 141-145。
- 森岡正芳、2013、“ナラティブとは”やまだ・麻生・サトウ・能智・秋田・矢守(編)、質的心理学ハンドブック、新曜社。

桜井厚、2018、“たった一人のライフストーリー——自己語りの一貫性と複数性”
自己語りの社会学-ライフストーリー・問題経験・当事者研究、小林多寿子・浅野智彦（編）、新曜社、pp.134-156。

生云龙、2009、“从教师结构看女性教师职业发展中的“玻璃天花板””、妇女研究论丛、第1期、pp.26-38。

孫亜文・リクルートワークス研究所・アシスタントリサーチャー、2016、“WLBの実現度と生活要因の大切さ—仕事と家庭生活の両立ストレスを用いた考察—”、Works Review、第11巻、pp.114-125。

多摩大学総合研究所、2012、“女性のワークライフバランスの阻害要因に関する研究”、多摩学電子新書、第5期。

万琼华、2001“试论高校女教师的進取意识”、中华女子学院学报、第5期、pp.22-26。

肖冰、2012、“高等教育性别隔离研究的回顾与反思”、山东女子学院学报、第5期、pp.76-82。

杨菊华・李红娟・朱格、2014、“近20年中国人性别观念的变动趋势与特点分析”、妇女研究论丛、第6期、pp.28-36。

杨君、2014、高校教师“工作-家庭”平衡研究、（燕山大学硕士論文）

张伶・胡藤、2007、“工作与家庭冲突结果变量的实证研究--以高校教师为例”、华南师范大学学报（社会科学版）、第10期、pp.130-148。

朱依娜・何光喜、2018“高校教員工作与科研时间的性别差異——基于全国科技工作者状况調查数据”、科学与社会、第3期、pp.86-100。

（受付日：2019年9月24日、

受理日：2020年1月26日）

【資料】

重度・重複障害児の指導にかかわる学習指導要領の変遷
— 自立活動を主とする教育課程に関連して —

杉本久吉*

1. はじめに

日本において重度障害を理由にした就学猶予・免除が原則的になくなったのは、1979（昭和54）年の都道府県の養護学校設置が義務化されたことによるものである（文部省、1992）。その制度改革に向けた調査の中で、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする」重度の身体障害と知的障害を併せ有する重度脳性まひを中心とする重度・重複障害児の存在が把握され、その教育的対応が検討されてきた（文部省、1975）。文部科学省の調査によれば、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2つ以上併せ有する者は、統計上1972（昭和47）年から記録され、その後、教育制度の変化によって増減が見られているが、公表されている最新の調査では肢体不自由者を教育する特別支援学校（以下、肢体不自由校）では89.1%、病弱者を教育する特別支援学校（以下、病弱校）では87.8%となっている。この数の全てが、上記の重度・重複障害児に該当するわけではないが、肢体不自由校、病弱校には、障害の重い児童生徒が多く在籍し、教育課程編成の特例を設け、自立活動を主とする教育課程類型を設置して対応している実態がある。

国連障害者の権利条約の批准後初めての改訂となる2017（平成29）年の学習指導要領改訂では、インクルーシブ教育システム構築の観点から小中高等学校と特別支援学校の教育課程の連続性を図るため、知的障害者を教育する特別支援学校

* 創価大学

(以下、知的障害校)の各教科の大幅な改善が行われた。新学習指導要領が求める「主体的・対話的な深い学び」「カリキュラムマネジメント」に向けて、重度重複障害児の教育で、長年、自立活動に位置づけていた学習活動を見直し、このたびの大幅な改善が図られた知的障害校の各教科に位置づける試みが見られるようになってきた。

この新しい状況への対応を考えるに当たり、重度・重複障害児を対象とした過去約50年の取組について、学習指導要領の変遷を振り返ることで、重度・重複障害児の指導上の課題について整理し、今後の展望を試みたい。

2. 対象（用語の整理）

「重度・重複障害」という用語は、養護学校義務化に向けた対応の一環として1975年の「重度・重複障害者児に対する学校教育の在り方について」の中で初めて用いられたものである。その中で「重度・重複障害児」は、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2つ以上併せ有する者のほかに、発達の側面からみて、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者をあげている。この内、後段の行動的側面に当たる重度の自閉症等の子どもの多くは知的障害校に就学し、一部は、自立活動を主とする教育課程対応もあるが、多くの場合は、知的障害校の各教科による教育課程での学習が行われている。

一方、発達の側面として重度の知的障害でコミュニケーションに障害がある場合の多くは、重度の脳性まひで肢体不自由校もしくは病弱校に就学し、自立活動を主とした教育課程で、一部は知的障害校の各教科の学習を行う場合もあるが、多くは、自立活動に根拠をおく学習を行っている。本稿においては、現在、自立活動を主とした教育課程の対象となっている肢体不自由校・病弱校の重度・重複障害児の教育にかかわる学習指導要領の変遷を振り返ることとする。

3. 方法

重度・重複障害児の指導に関する内容に注目して学習指導要領の変遷を振り返る

に当たっては、学習指導要領の総則に規定される、重度障害のため、通常の学校の各教科の学習が困難な子どもの対応である「重複障害者等の特例」と、その特例で通常の小中高等学校の各教科を知的障害者を教育する特別支援学校の各教科に替え、さらに、障害の状態から知的障害校の各教科等に替えて自立活動を主とする教育課程を編成して対応することから、知的障害特別支援学校（1999年版以前は特別支援学校は養護学校、1989年版以前は知的障害は精神薄弱と表記されている）の教科のうちの小学部の国語科と特別支援学校の教育課程のみに設けられている障害に基づく学習上生活上の困難の改善克服に関する指導領域である自立活動（1999年版以前は養護・訓練）に関連する項目（コミュニケーション関連に重点をおいて）を中心にみていくこととする。

4. 養護学校義務制（1979（昭和54）年）以前の学習指導要領

4.1 1970年度版学習指導要領以前

知的障害にかかわる最初の学習指導要領である1962（昭和37）年度版養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編の内容は、1991年の学習指導要領解説には、この学習指導要領の対象としては、知能指数（IQ）50～60位（厚労省資料では、中度から軽度知的障害に相当）を想定していたとあり、1962（昭和37）年の文部省初等中等局長通達に見られるように、この時点での重度知的障害児は、就学猶予・免除若しくは児童福祉法による諸施設での処遇を想定しており、重度・重複障害児に対応するものではなかった。

肢体不自由教育の最初の学習指導要領である1963（昭和38）年度版の養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編には、重度・重複障害児への対応について、総則に「特例」という項を設け、「重症脳性まひ児童のために特別に編成された学級や肢体不自由児施設等に入院治療中の児童については、実情に応じた特別な教育課程を編成し実施することができる。」としている。一方、その内容等について示してはいなかった。今日の自立活動の淵源である教科「体育・機能訓練」の機能訓練も総則の規定が示すように、重度障害に対応する内容は想定されていなかった。

4.2 1970年度版学習指導要領

1970（昭和45）年度版の特殊教育諸学校の学習指導要領は、これまでの構成を継承して、盲学校、聾学校、養護学校（肢・病・精）の5種類で作成されている。

第5章 養護・訓練
第1 目標
児童または生徒の心身の障害の状態を改善し、または克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤をつちかう。
第2 内容
A 心身の適応
1 健康状態の回復および改善に関すること。
2 心身の障害や環境に基づく心理的不適応の改善に関すること。
3 障害を克服する意欲の向上に関すること。
B 感覚機能の向上
1 感覚機能の改善および向上に関すること。
2 感覚の補助的手段の活用に関すること。
3 認知能力の向上に関すること。
C 運動機能の向上
1 肢体の基本動作の習得および改善に関すること。
2 生活の基本動作の習得および改善に関すること。
3 作業の基本動作の習得および改善に関すること。
D 意思の伝達
1 言語の受容技能の習得および改善に関すること。
2 言語の形成能力の向上に関すること。
3 言語の表出技能の習得および改善に関すること。

この改訂においては、1979年の養護学校義務制実施を見据えて、それまで障害別に各障害に対応して教科の内容を示していたものを知的障害（当時は精神薄弱と表記）以外は、小学校等に準ずるとして、各障害の特性に対応した教科ごとの内容の取り扱いのみを示し、障害別に設けられていた特別な教科（肢体不自由教育では「体育・機能訓練」）を新設した指導領域「養護・訓練」にまとめて示し、各障害種別で共通のものとして設けられた。

4.2.1 重複障害等の特例

重度・重複障害への対応として肢体不自由校の学習指導要領（養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習

指導要領）の総則において、重複障害者の特例が示されている。重度・重複関係では、肢体不自由校の学習指導要領に、脳性まひ等の児童および生徒に係る各教科を示していることから、通常の教科をそれらの教科に代替する特例があり、その次に養護・訓練を主とした指導が示されている。

4.2.2 教科関係

この改訂で肢体不自由校の学習指導要領にのみ示された「脳性まひ等の児童お

よび生徒に係る各教科」が示された。その内容は、教科構成や内容面で知的障害教育校の各教科との共通する内容が多く、一部、重度・重複障害児にも適応できるものもあるが、日常生活に必要な簡単な読み書きや、金銭処理なども含まれていることから、重度・重複障害への対応は、主として、養護・訓練で対応するという枠組みであることがうかがえる。

知的障害校の学習指導要領においても、重度知的障害への対応については、教科ではなく、肢体不自由教育と同様、養護・訓練を主とした指導によることを総則で示している。

4.2.3 養護・訓練（自立活動）

養護・訓練の内容からコミュニケーションの指導にかかわる内容に注目すると、「D意思の伝達1言語の受容技能の習得および改善に関すること。」と大綱的に示されており、内容に続く「指導計画の作成と内容の取扱い」では、「指導計画の作成に当たっては、（中略）個々の児童または生徒の心身の障害の状態，発達段階および経験の程度に応じて，それぞれに必要とする第2の内容の具体的な事項を選定し，個別にその指導の方法を適切に定めるようにすること。」「必要に応じて専門の医師およびその他の専門家の指導・助言を求め，個々の児童または生徒に即した適切な指導ができるようにすること。」とされ、担当教師の工夫によるところが大きいものであった。また、上記に続いて内容の取り扱いに関する記述があるが、「D意思の伝達」に関連するものの説明として、「言語訓練」として「言語発達遅滞の改善、呼吸調節・発声能力の改善および向上、発語器官の機能および構音障害の改善」が述べられているが、重度・重複障害の実態の想定よりも、従来の肢体不自由教育における実践を継承する傾向が強いものとなっていた。

5. 養護学校義務制（1979（昭和54）年）以後の学習指導要領

5.1 1979（昭和54）年度版学習指導要領

義務制実施後の教育課程の基準である特殊教育諸学校の学習指導要領は、1970（昭和45）年度版と異なって、障害別ではなく、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」として統合して作成され告示された。

5.1.1 重複障害者等の特例

重度・重複障害対応の関連としては、70年度版と同様に、総則において教育課

程の特例を示し、知的障害（精神薄弱）を併せ有する児童生徒には、知的障害校の各教科に一部又は全部を替え、学習が著しく困難な児童生徒については、各教科の一部又は各教科に替えて養護・訓練を主として指導することが示されている。（道徳、特別活動は全部の代替を認めていない）また、従来は知的障害の場合のみに認められていた各教科等を合わせた指導についても、重複障害等において認めることが示されている。

また、これまで規定の無かった訪問教育にかかわる項目が設けられ、その教育課程については、単一障害による特例、重複障害者の特例によることが示された。

5.1.2 知的障害校の教科

知的障害校の教科については、義務制実施により、著しく重度の児童が入学することとなったことに対応して、対象児童生徒の知能程度をIQ40～50位として内容を構成した（文部省, 1991）。

国語科では、小学部の目標を「日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力を養う。」とし、内容に「（1）話し言葉に次第に慣れ、身近な人と簡単な話をする。（2）文字に興味をもち、簡単な語句や文を読んだり書いたりする。」の2項目を示すのみではあるが、「養護学校義務制実施に伴い、障害の程度が著しく重度の者も入学することとなったことに対応して、各教科の内容が発達年齢1歳程度まで下げられた。」とされている（文部省, 1991）。

5.1.3 養護・訓練（自立活動）

養護・訓練においては、71年版からの改訂点はなかった。

重度・重複障害児への指導が、本格的に開始するに当たっても、学習指導要領は、具体的な内容を示すのではなく、概括的な指針を示すことに留め、各学校で担当する教員が、児童生徒に必要と考えられる指導を実施できる根拠を示す性格を継続していた。

5.2 1989（平成元）年度版学習指導要領

5.2.1 重複障害者等の特例

内容的には、79年版との違いはないが、表記上、総則にのちに「重複障害者等の特例」が設けられ現在とほぼ同様の構成となった。

5.2.2 知的障害校の教科

養護学校義務制実施後、約10年を経た89年の改訂では、83年刊行の79年度版学習指導要領解説の方向を受け、知的障害校の教科の内容が段階別に示された。特に、小学部は、3段階構成となり、大まかに重度、中度、軽度に対応する内容で示されている。小学部の国語科では、目標は、79年から変更はないが、新設された内容の1段階は、「(1)教師や友達と一緒にテレビや絵本などを見て楽しむ。(2)教師などの話しかけに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉でやりとりをする。(3)絵本などに親しみ、読んでもらって楽しむ。(4)いろいろな筆記用具に親しむ。」と、重度・重複障害児にも対応する内容となっている。

上述のように改訂された知的障害校の各教科であったが、肢体不自由校を主とする重度・重複障害児の指導の現場での活用は、なかなか図られなかった。92年に文部省から出版された「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」は10件の養護学校での指導事例が載せられているが、最重度の原初的コミュニケーションの段階だけでなく、言語的コミュニケーションの例においても知的障害校の教科についての記述はなく、コミュニケーションの補助的手段の活用の指導例において、中学部の事例に教科名が見られる程度であった（文部省、1992）。

5.2.3 養護・訓練（自立活動）

89年の改訂では、従来の4区分（当時は「柱」と呼称 現行の自立活動では「区分」と呼称）12項目から、「心身の適応」を「身体の健康」と「心理的適応」の2区分とし、「感覚機能の向上」は「環境の認知」に「運動機能の向上」は「運動・動作」と変更し、各区分の内容を加えて5区分18項目へ大幅な改善が図られている。重度・重複障害の児童生徒の指導にかかわっては、「身体の健康」区分に「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。」が設けられ、水分補給や摂食指導、登校後の学習活動において児童生徒が覚醒しつづけるような対応の根拠となるものが示された。過去10年の、学校での実践の状況が反映されたものといえる。

コミュニケーションの指導関連で言えば、新設の「心理的適応」で、「(1)対人関係の形成に関すること」、「意思の伝達」において「(1)意思の相互伝達の基礎的能力の習得に関すること」の新設が見られた。

この養護・訓練の改訂に関する解説書として、改訂から5年後に当たる94年に肢体不自由養護学校在籍児童生徒の障害の重度・重複化に対応する意義もこめて「肢体不自由児の養護・訓練の指導」が刊行されている。

同書の構成は、養護・訓練の基本的な考え方、目標・内容の概説、実態把握方法、指導目標の設定、指導計画の作成、指導に必要な考え方・方法、養護・訓練の評価、指導体制についてQ & A形式で作成され、養護・訓練の内容に関する逐条的な解説はごくわずかという構成になっている。

同書には、このような学習指導要領（養護・訓練）の内容項目の性質を示す記述として、「(養護・訓練の)内容に掲げられた18の下位項目が、そのまま具体的な指導事項又は指導内容とはならない点に注意することが必要です。」(文部省1994)があり、学習指導要領の基準性は、養護学校教育とりわけ重度・重複障害教育ではあくまで大綱的に学校教育としての根拠を示すもので、具体的には、このような解説書を通じて方向性を示すという構造であった。

同書の巻末には、先の引用中にある「一般の発達検査等を実施すると、『できない』項目ばかりになることもあります。」という課題に対応した、実態把握表の例と養護・訓練の指導内容例として、A健康、B概念形成、C運動、D社会性、E日常生活の5観点で5ページに渡って内容を示し、学校での指導計画作成の資料を示そうとする姿勢がうかがわれる。

6. 自立活動以後

6.1 1999(平成11)年度版学習指導要領

99年の学習指導要領の改訂は、「完全学校週5日制の下、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、幼児児童生徒に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの[生きる力]の育成を図ることを基本的なねらい」とし「障害の重度・重複化」等を踏まえ「一人一人の障害の状態等に応じた決め細かな指導を一層充実するなどの基本方針により」行われた。

6.1.1 重複障害等の特例

内容面で大きな変化はないが、表記が、「重複障害等に関するの特例」と改められた。

6.1.2 知的障害校の教科

前回の改訂で小学部で3段階に分けて示された知的障害校の各教科については、小学部の国語科の1段階について見ると、項目数は変わらず、若干の字句の修正が

行われたただけであった。

6.1.3 自立活動

「養護・訓練」は「(幼児児童生徒が)自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であることなどを一層明確にする観点から」名称を「自立活動」と改められた。

内容については、具体的な指導内容選定の際に、観点がより明確になるよう区分の名称を「身体の健康」は「健康の保持」、「心理的適応」は「心理的な安定」、「環境の認知」は「環境の把握」、「運動・動作」は「身体の動き」、「意思の伝達」は「コミュニケーション」に改められ、内容についても分かり易くイメージし易くなるように18項目から22項目へと拡充された。

従来から学校現場で取組まれてきた「個別の指導計画」について学習指導要領に明示されたのもこの改訂からである。

これまで、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説は、各学校種別に作成されていたものが、今次の改訂から共通化して作成されることとなっている。

以下にコミュニケーションの指導に関連する部分として、「5 コミュニケーション」の内容の解説から重度・重複と重度障害の指導例に関する部分を引用する。

「(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること

障害が重度で重複している場合は、話し言葉によるコミュニケーションにはこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は、幼児児童生徒の表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する必要がある。したがって、まずは双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。これらのことは、いわばコミュニケーションの発達における初期の活動を高める事柄であって、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲の向上と関連していることに留意する必要がある。

(2)言語の受容と表出に関すること

障害が重度な場合は、幼児児童生徒が示すわずかな表情や動作の変化から、その表出しようとしている内容をよく推察し、受け取る側が「理解した」ということを幼児児童生徒に分からせる働き掛けを行うことが大切である。そして、それ

を反復することで、自分の意思が相手に伝わっていることを認識させ、表出活動が更に活発になるようにすることが必要である。

(3) 言語の形成と活用に関すること

障害が重度の場合は、話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せないことが多い。このような場合には、かけ声、擬音、擬声などを遊びや学習、生活の中に取り入れて、自発的な発声・発語に重点を置くことも考えられる。また、物語や絵本を、時には身振りなどを交えて読み聞かせることも大切である。」(文部省, 2000b)。

これらの記述は、92年の「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」と94年の「肢体不自由児の養護・訓練の指導」を継承して作成されていると思われる。

6.2 2009(平成21)年度版学習指導要領

6.2.1 重複障害等の特例

内容面で大きな変化はないが、表記が、「重複障害等に関する教育課程の取り扱い」(文部科学省, 2009a)と改められ、授業時数の項にあった訪問教育の授業時数もこの項となった。

6.2.2 知的障害校の教科

改訂による大きな変更はなかった。

6.2.3 自立活動

今次の改訂では、学校教育法の改正に合わせた目標の表現を一部改めた他、社会の変化や障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導の充実のため、内容について新たに「人間関係の形成」区分を設け、内容の追加整理によって、6区分26項目という構成になった(文部科学省, 2009a)。

解説書レベルでの改訂としては、前回の改訂で学習指導要領本体に規定された個別の指導計画の充実を図る意味で、大綱的に示されている自立活動の内容を参考にして、具体的な指導計画を作成する手順例が示された(文部科学省, 2009b)。

コミュニケーションの内容の解説に関わる項目では、「(2)言語の受容と表出に関すること」で取り上げた内容が削除され、脳性まひ児の言語障害の指導例に置き換わっている他は、同様の記述が掲載されている(文部科学省, 2009b)。

7. 2017（平成29）年度版学習指導要領

障害者の権利条約批准後の初の改訂であり、日本版のインクルーシブ教育システムの実施の根拠として障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園・小学校・中学校・高等学校との連続性を重視した改訂が行われた。

7.1 重複障害者等の特例

重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、学習指導要領本文では、重度・重複障害と直接的なかわりはないが、学びの場の連続性の観点から、知的障害校において小学校等の学習指導要領の各教科の目標・内容を参考に指導できる規定が設けられている（文部科学省, 2018a）。

重度・重複関連では、指導要領本文上では特に変化はないが、解説書において、「重複障害者については、一人一人の障害の状態が極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きいですが、他の児童生徒と同様、第1章総則第1節『教育目標』において示したとおり、第2章以下に示す各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動に加えて、自立活動を取り扱うことが前提となっていることを踏まえる必要がある。（中略）知的障害校小学部1段階の内容を習得し目標を達成することが難しそうな児童に対し、1段階から丁寧に指導するという判断がある一方で、自立活動に替えて指導するという判断もある。（中略）よって、この規定を適用する場合、障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意しなければならない。」（文部科学省, 2018b）。やや長い引用となったが、学習指導要領はこれまでの「内容を概括的」に示すものから「育成を目指す資質・能力を明確に示した」ことから、重度・重複障害のある児童生徒にとっても、学習指導要領に示した各教科の内容の一部、あるいは教科全体を行わず自立活動を主とした指導を安易に選択することがないように留意するように改訂されている。

7.2 知的障害校の教科

今次の改訂で最も大きな変更が、この知的障害校の各教科で行われている。イ

ンクルーシブ教育システムとして、連続性のある教育を目指し、小中高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標・内容が構造的に示され、小学校・中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理された（文部科学省, 2018a）。その結果、小学部国語科の1段階の記述を量的に比較すると、09年版の4行から17年版の37行と9倍以上の充実が図られている。また、小学校の1・2年生との比較でも、言語活動の例を除くと、ほぼ同じ量となっている。

知的障害校においては、各教科の指導計画作成に当たって、個々の児童の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験を考慮しながら、具体的な指導目標や指導内容は、学校が設定するという構図は、今次の改訂においても継続しており、文部科学省著作教科書を選択したとしても、6年間の指導計画作成は、大きな仕事である。しかし、これまでの学習指導要領が各教科の内容の観点とレベルを示す程度であったものから、年間指導計画を立てる上で、必要十分な情報が示されることとなり、今次の学習指導要領が求めるカリキュラムマネジメントに取り組むに当たって、一つの基準を得ることに至ったと言えよう。

この状況に、肢体不自由校において、指導内容の多くを自立活動に位置付けていて、全てを手づくりで行っている重度・重複障害児に対応する自立活動を主とする教育課程の実践において、知的障害校の教科に基づく指導を考えようとする学校があらわれてきている。肢体不自由校の自立活動主の教育課程では、草創期から、指導内容の系統性・順序性の根拠が学校ごとに異なることから授業づくりや学習の評価といった教師の指導の専門性構築に課題を抱えていた状況において、頼れる指標として活用していこうという動きである。

7.3 自立活動

自立活動は、通級による指導の充実に関連して発達障害関連の項目で若干の改訂があった。

解説書では、個別指導計画の作成関わる説明や作成例が09年版と比較して充実し、通級の指導事例も含めて示された。また、知的障害校における自立活動の在り方について、09年版以上に具体例を示しながら各教科の指導を軸にして、教科の指導に当たって必要となる自立活動の指導を実施するという基本的な在り方を

強調している（文部科学省, 2018c）。

8. おわりに－重度・重複障害児の指導上の課題と今後の展望－

ここまで、約50年にわたる日本の重度・重複障害児の教育に関して学習指導要領の変遷を中心に概観してきた。重度・重複障害児の教育は、学校現場の教師らの自発的な取り組みによって開拓されてきたものである。学習指導要領は、知的障害校の教科や養護・訓練から自立活動と、学校での実践を後追いしながら、教育課程の基準というよりも、学校現場で必要と思われる実践を行う根拠になる概括的な位置づけであったため、学校の教師は、学習指導要領に示されたものに頼らず、草創期から引き続き医療等との連携から独自に指導内容・方法を創造的に積み重ねてきたものであった。そのことによって、教師の専門性の構築に困難さを抱えてしまっている状況が生じたといえる。

山田は（2002）は「教育の原点は普通教育」という立場から「安易に『自立活動を主とした指導』を選択しないようにしなければならぬと思います。自立活動は障害がある子どもの教育にとっては全ての指導のベースになるものですが、本当にその目標・内容だけで指導計画を構成しても良いのかということ、子ども状況に立ち戻って吟味する必要があると思います。」と述べている。

重度・重複障害教育においては、学習指導要領は「内容を概括的」に示しめたものである故に学校・教師が内容を開発するだけであった状況から、学習指導要領が2017年版学習指導要領の登場によって、「育成を目指す資質・能力を明確に」示されたことで、重度・重複障害の教育であっても目指す資質・能力が身につけているかを的確に把握することが求められる段階へと入った。

土谷（2017）は、近年の重複障害の研究の取り組みとして濃厚な医療的ケアを要する子どもを対象とした研究と実践が特筆され、実践的な課題として「これまで見過ごされがちであった微細で微弱な表出、あるいは不随意とみられがちであった動きに対して、子どもとのやりとりをベースに、その意味と意図性を実践的に明らかにすること」があると指摘している。知的障害校の各教科の内容の充実により、学習内容の系統性が担保しやすい状況になったとはいえ、今後も重度・重複障害児の指導にとって自立活動の重要さは決して低下するものではない。一方、土谷の示した課題意識は、50年前から連綿と継続したこの教育の永遠の課題

と言えるものであろう。

土谷が示した「微細で微弱な表出、あるいは不随意とみられがちであった動き」を介したコミュニケーションは、自立活動の位置づけによる学習でなければ、成立することが困難なのであろうか。新しい整備された教科の内容に取り組みつつ、必要な自立活動の指導を行う方向を目指して、何を学び、どこまで学べたのかを評価する実践によって、児童生徒の学習の充実が図れるのか、さらに、重度・重複障害児の教育に携わる教師の専門性の向上が図られていくのかについて、今後注目していきたい。

【文献】

文部省、1975、“重度・重複障害者児に対する学校教育の在り方について(報告)”、文部科学省、

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf (2019/8/30アクセス)。

文部省、1992、“学制百二十年史 二 養護学校の義務制実施と養護学校の整備”、文部科学省、

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318339.htm (2019/9/3アクセス)。

文部省(文部科学省)、養護学校学習指導要領(昭和38年から平成11年まで)、

“特別支援教育学習指導要領等データベース”、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、

https://www.nise.go.jp/nc/report_material/date_base/link/guidance (2019/9/29アクセス)。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2018、特別支援教育資料(平成29年度)平成30年6月。

文部省、1991、特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校(精神薄弱教育)編一、東洋館出版社。

文部省、1992、肢体不自由児のコミュニケーションの指導、日本肢体不自由児協会。

- 文部省、1994、*肢体不自由児の養護・訓練の指導*、日本肢体不自由児協会。
- 文部省、2000、*盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—自立活動編一*、海文堂出版。
- 文部科学省、2009a、*特別支援学校 教育要領・学習指導要領*、文部科学省。
- 文部科学省、2009b、*特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編*、海文堂出版。
- 文部科学省、2018a、*特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領*、海文堂出版。
- 文部科学省、2018b、*特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）*、開隆堂。
- 文部科学省、2018c、*特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）*、開隆堂。
- 土屋良巳、2017、*“重複障害教育の研究動向”、特別支援教育の到達点と可能性*、柘植雅義ほか、金剛出版、153頁。
- 山田規美江、2005、*“一人一人を大切に作る授業づくりをめざして”、障害の重い子どもの授業づくり*、飯野順子ほか、ジアース教育新社、26頁。

（受付日：2019年9月30日、

受理日：2020年1月26日）

中日教育研究協会『アジア教育文化ジャーナル』

発行日：2020年3月1日

発行者：中日教育研究協会

編集：中日教育研究協会電子ジャーナル委員会

Journal of Asian Education and Culture

No. 2 March 2020

SPECIAL CONTRIBUTION KEYNOTE SPEECH

Megumi SAKAMOTO

Changes among Chinese exchange students in Japan and the current state of Japanese language teaching 1

ARTICLE

Jie WANG

Learning Situation and Career-path Selection of Japanese Language Learners in China: Findings from a Questionnaire Survey at Fourteen Public Universities 9

RESEARCH NOTE

Yuqian FU

The Formation of Chinese Female Teachers' Careers : focus on a university teacher's narrative 27

DATA

Hisayoshi SUGIMOTO

Changes in the Course of Study for Teaching Severely / Multiple Handicapped Children: In relation to the curriculum focusing on Self-reliance Activities (Jiritsu Katsudou) 47