

ISSN 2435-3396

学校教育センター紀要

第11号

武庫川女子大学 学校教育センター

2026年2月

目次

論文

【依頼論文】

- チョウの飼育と生育環境の関連性から環境教育を考える
—2年間のデータ蓄積と発展—
村田 成範, 鷹取 (竹内) 真穂 1
- 生成AIを活用したプログラミング学習の実践
—高校情報科教員養成課程における誤り訂正課題と生成AI利用課題の学習効果の比較—
榎並 直子 15
- 教材研究を基盤とした家庭科指導法カリキュラムの再構築
—模擬授業中心の学修からICT活用を視野に入れた実践へ—
末弘 由佳理 24
- 高等学校の探究活動を意義ある教育活動にするために
—勤務校での経験を踏まえて—
中谷 安宏 32
- 知的障害特別支援学校の音楽科の授業実践における指導法の検討
—特別支援学校教員が音楽科を指導するための必要な基本知識
渡邊 真美, 中村 明美 45
- 【原著論文】
- 小学校国語科教材「海の命」における男性性
木村 季美子 59
- フランスにおけるSMAC（「現在の音楽」地域拠点）の現状
—イル・ド・フランス地域圏を中心として—
永島 茜 72
- 戦前期幼稚園保姆養成機関における託児所保姆養成カリキュラムに関する研究
佐野 友恵 86
- 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴とその課題
—アメリカの保育者の直面する倫理的ジレンマを手がかりに—
亀崎 美沙子, 鶴 宏史, 中谷 奈津子 95
- 中学校段階での「学年縦断型カリキュラム」構築に関する一考察
—義務教育学校における総合的な学習の実践研究—
大坪 素子, 佐久間 敦史 108

【研究報告】

食育とキャリアをつなぐ

—経営を足場に児童が自己のキャリアを考える視点から—

藤本 勇二 122

合理的配慮に関する学生の理解を探る

—教職をめざす学生の意識調査より—

久米 裕紀子, 遠藤 晶, 宇野 里砂, 中村 明美 133

全国の小児・AYA世代のがん患者支援の現状と課題

中村 明美 146

フランスの生活指導と校則

大津 尚志 157

現代の学習者とマシン操作の習得

—動画視聴行動と指導現場の実態から見る『覚える』から『調べる』への転換—

末弘 由佳理, 吉井 美奈子, 藤澤 泰行 170

保育士・幼稚園教諭及び特別支援学校教諭の模擬読み聞かせの分析

—保育・教育場面での絵本の活用—

矢崎 さやか, 中村 明美, 渡邊 真美, 久米 裕紀子 180

女子大学における教職課程履修者のキャリア意識と教職志望

脇本 景子, 河合 真唯, 田中 真由美, 大山 正博,

北口 勝也, 大倉 健太郎 191

心理学科における社会実践教育

—カリキュラムと実施のための制度設計—

松村 憲一 201

部活動の教育的ジレンマと今後を再考する

—地域展開をめぐる課題と可能性—

竹繁 諒真 213

【実践報告】

児童の主體的な問いや探究プロセスを重視したまち歩きツアーの実践

—6年生総合「支え愛の輪を広げたい」から—

松井 香奈 225

高齢者に対する鍵盤ハーモニカを用いた音楽プログラムの実践

植村 真帆, 松本 佳久子, 一ノ瀬 智子 236

チョウの飼育と生育環境の関連性から環境教育を考える
—2年間のデータ蓄積と発展—

Considering Environmental Education through Butterfly Breeding
in Relation to the Habitat :
Two Years of Data Accumulation and Development

村田 成範* 鷹取 (竹内) 真穂**

MURATA, Shigenori* TAKATORI-TAKEUCHI, Maho**

要旨

本研究では、昨年度の研究に続き、環境教育として高等学校の生徒に「今ある環境とどうやって生きていくか」を考えさせることを目的とした。環境を目で見て捉えるための指標としてチョウを扱い、本研究においては特に「温度」に着目した。さらに、環境変化がもたらす影響として、植物や昆虫などの生物に対するものだけでなく、流行する病の変化などヒトの健康被害とも関連づけ、環境問題をより身近なものとして捉えさせることで、環境問題の改善にむけた大きな一歩になり得ると考えた。昨年度の研究に引き続き、学校教育の中で可能な環境問題への取り組みの一つとして提案したい。

キーワード：環境 共生 チョウ 高等学校 探究学習

1. はじめに

昨年度の研究にて、チョウを指標とした環境学習と位置づけ、学校内にチョウを呼ぶための食草を植え、扱いやすいチョウの検討をした。その結果、ツマグロヒョウモンが食草の扱いやすさや育てやすさなどの項目において最もバランスが良く、扱いやすいチョウということが分かった。そこで、最も扱いやすいツマグロヒョウモンと、次いで扱いやすいナミアゲハを指標に温度に関する研究を進めることとした。また、研究活動をする生徒は昨年度と変わっているため、「目に見えていなかったものを、見えるようにする」という意義も継続する。

昨年度の研究の終わりには、地域に広げること为目标にして研究の継続を計画していたため、パンジーを大量に育て準備をしていた。また、ツマグロヒョウモンの食草であるパンジーやスミレは、元々地域の緑化の取組みによって各公園など地域の各所に植えられているため、まずはツマグロヒョウモンの成虫がどこで見られるかの観察から始めた。しかし、地域どころか校内でツマグロヒョウモンをあまり観察することができなかつた。食草を増やしたにも関わらず、個体数が減ったことから、「環境を変える」前にまず「今ある環境と共にどうやって生きていくか」を考えさせるために、今年度の研究の着眼点を「温度」に変更して取り組むこととした。

また、研究を行う生徒に医療人を目指す生徒が多いことから、今回は医療という視点を取り入れた研究も行った。さらに医療系に限らず、各生徒が目指す職業によって進め方を変え、生徒自身が目指している職業と環境問題が切り離せない事と気付かせることで、より身近な事象として捉えることができる考えた。

* 環境共生学科教授 ** 好文学園女子高等学校教諭

2. 普通科 K 高等学校での授業実践・立地・設備など

(1) K 高等学校について

大阪市内にある、多様なコースを展開している女子校である。そのうちの1つのコースの探究学習において、1年を通した研究活動を実施。理科教育としては、主に生物に力を入れており、生き物や観察については興味関心が高い真面目な生徒が多い。立地としては都市の中にあり道路・歩道は全てアスファルト、近くの河川は全てコンクリート護岸で、生徒が自然の生物に接する機会には乏しい。

(2) 探究学習の主な取り組み

2年次に1年間を通して研究活動をさせる。グループ決めやテーマ設定・研究方法など、全て生徒自身が考え実践し、最終的には2月に研究発表を同コースの1,3年生にむけて行う。iPadを使って、研究ノートに日々の内容を記録しながら研究を進め、教員は伴走者の位置づけで活動を行う。本研究は昨年度の研究発表会でチョウの研究に興味をもった8名の生徒が行った。

3. 研究方法

チョウの幼虫には、種によって特定の食草がある。その食草にしか成虫は卵を産まない習性を活かし、食草となる植物を校内に植え、チョウを呼び寄せる。学校の周囲の半径200m圏内に公園はなく、大きな樹木もほとんどない環境で、昨年度の研究にて扱いやすいと判断したツマグロヒョウモンとナミアゲハに焦点を当て、本研究を進めた。

まずは、ツマグロヒョウモンとナミアゲハの各食草であるパンジーと柑橘類（レモン・スダチ・ミカン）を校内に植えた。特にパンジーは、昨年度よりもツマグロヒョウモンの数を増やすために、校内に400株（昨年比4倍程度）ほど種を植え育てた。そのため、チョウの個体数は増えると仮説を立てたが、意外にもあまりチョウの個体数は増えなかった。また、チョウを見かける時期が少し遅いように感じた。そこで、昨年度と今年度の同じ時期の気温と湿度を記録し、チョウの飛ぶ時期と気温・湿度の関係性を検討した。さらに、各チョウの越冬方法にも着目して、チョウの成育と温度の関係性を模索した。具体的には高温による個体数減への対応策の一つとして、一定期間、人間の手で保護することで高温期を乗り切る可能性を探った。また、医療と関連付ける内容としては、地球温暖化などの環境問題の悪化によって、現在日本では発症がみられない病気が発症するようになる可能性や、マラリアなどの病を運ぶ蚊などが日本に生息するようになる可能性などの視点で研究活動をさせた。

4. 授業実践の内容

(1) 目標

「チョウを指標として環境変化を考える」

(2) 方法

昨年と同様に、チョウの食草を植え、産卵が確認でき次第、一部の卵を保護して育て、成虫を自然に放した。また、昨年よりも成虫が確認された時期に少しズレがあったため、昨年と今年度の同時期の温度と湿度を比較した。

チョウの種によって、越冬方法が異なる。一般的にナミアゲハは蛹、ツマグロヒョウモンは幼虫で越冬するため、温暖化による温度変化や日照時間の変化は、羽化する時期を変えるのではないかと仮説を立てた。その仮説を立証するために、蛹の状態になったチョウを冷蔵庫やエアコンを使用して温

度変化を与え、段ボールを被せることで日照時間のコントロールをした。それぞれの種類の実験方法を以下に示した。

① ナミアゲハ

(I) 卵および幼虫を保護して、室温(約10℃~35℃)で育てた。

また、気温が低くなり、蛹が羽化しなくなったため、27℃に保った部屋で育てた。

(II) 卵および幼虫を保護して、室温で育て、蛹になった時点で冷蔵庫に入れた。

(i) 蛹4日目の個体を1ヵ月冷蔵庫に入れた。

(ii) 蛹4日目の個体を2ヵ月冷蔵庫に入れた。

(iii) 蛹4日目の個体を3ヵ月冷蔵庫に入れた。

(iv) 蛹1日目の個体を1ヵ月冷蔵庫に入れた後、27℃に保った室内に入れた。

(v) 蛹2日目の個体を1ヵ月冷蔵庫に入れた後、27℃に保った室内に入れた。

(vi) 蛹3日目の個体を1ヵ月冷蔵庫に入れた後、27℃に保った室内に入れた。

② ツマグロヒョウモン

(I) 卵および幼虫を保護して、室温で育てた。

(II) 卵および幼虫を保護して、室温で育て、蛹になった時点で冷蔵庫に入れた。

(III) 保護した幼虫を入れた飼育ケースに段ボールを被せることで、日照時間のコントロールを行って育てた。

また、環境問題の一つとして挙げられる地球温暖化について、iPadを使って調べさせた。年平均気温が上昇することによって、海面の上昇や異常気象、さらには伝染病を媒介する蚊などの生息地域が広がることなど、温暖化の恐ろしさは「ただ気温があがる」だけではないことに気付かせた。そして、その地球温暖化の目に見える指標として、今回チョウを扱ったことを理解させた。

(3) 結果

1) 昨年と今年の温度・湿度比較

昨年と今年の3月~9月の月ごとの最高気温、最低気温および湿度の平均値を出し、比較した結果を図1に示した。学校内の温度を正確に測るには、設備が足りない上に環境を一定に保つことが難しいこと、休日に測定することができないなどの理由から、大阪府の気温を記している気象庁よりデータを引用した。複数の日で学校内の温度計と比較したが、気象庁のデータと差異はなかった。

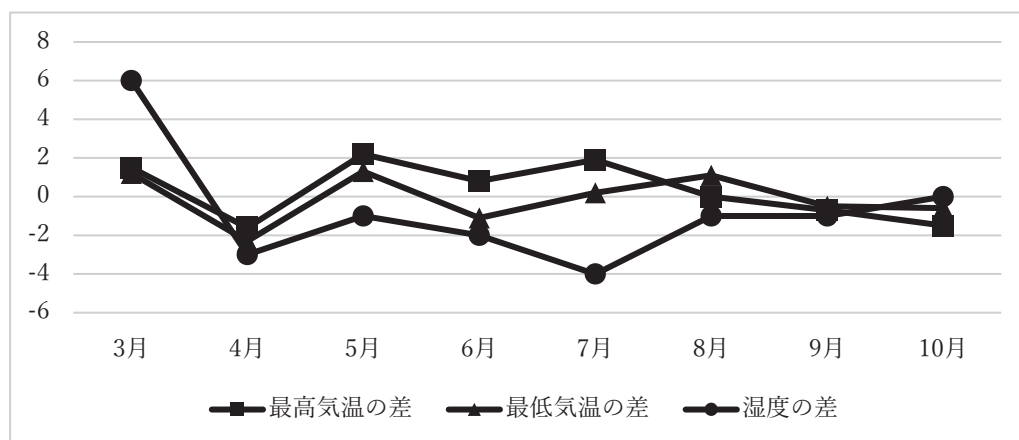


図1 2024年度に対する2025年度の気温と湿度の差の月別比較

2) ナミアゲハおよびツマグロヒョウモンの越冬方法および観察記録

① ナミアゲハ（越冬方法：蛹（稀に幼虫））

（I）保護して室温および27℃に保った部屋で育てた。71個体育てたうち、7匹が羽化した。

個体	卵を保護した日	孵化した日 (幼虫を保護した日)	終齢になった日	蛹になった日	羽化した日
1	4月25日 【写真①-1】	4月28日 【写真①-2】	5月12日 【写真①-3】	5月19日 【写真①-4】	5月26日 【写真①-5】
2	4月25日	4月28日	5月12日	5月19日	5月29日
5	—	5月2日	5月14日	5月19日	6月2日
26	—	6月25日	6月26日	7月3日	7月10日
27	6月27日	7月1日	7月2日	7月8日	7月11日
32	—	8月20日	9月5日	9月11日	9月19日
38	—	9月5日	9月9～12日の間（修学 旅行のため観察できず）	9月16日	9月19日

（II）冷蔵庫に入れることで、温度変化を与えて育てた。

個体	蛹になってからの日数	冷蔵期間	途中経過	最終結果
1	4日目 【写真①-6】	1ヶ月	蛹自体に変化はないが、糸が少し多くなっているように見えた。【写真①-7】 冷蔵庫に入れた個体を出した（変化なし）。	羽化した。羽が広がり切らなかった。【写真①-8】
2	4日目	2ヶ月	冷蔵庫に入れた個体を出した。蛹の中心部が黒く変色していた。【写真①-9】	蛹が全体的に黒くなり、羽化直前のような色になった。【写真①-10】*
3	4日目	3ヶ月	冷蔵庫に入れた個体を出したが、特に変化はなかった。	変化なしのまま。触れても動かなかった。
4	1日目	1ヶ月	蛹を冷蔵庫から、室温27℃に保った室内に入れたが、変化なし。 蛹に触れても動かなかった。	変化なし。 触れても動かなかった。
5	2日目	1ヶ月	室温27℃に保った室内に入れた。 蛹に触れると動いた。	変化なし。 触れても動かなかった。
6	3日目	1ヶ月	室温27℃に保った室内に入れた。 蛹に触れると動いた。	変化なし。 触れても動かなかった。

*変化なしが続き、触れても動かなかったため、解剖して中を観察した。触覚部分をはじめ、チョウの脚部分は形成されていたが、乾燥してカラカラになっていた。【写真①-11,12】



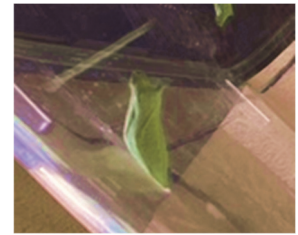
【写真①-1】 卵



【写真①-2】 幼虫



【写真①-3】 終齢



【写真①-4】 蛹



【写真①-5】 成虫



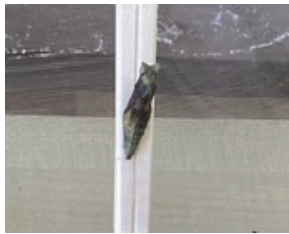
【写真①-6】 4日目の蛹を冷蔵庫に入れた



【写真①-7】 糸が増えた



【写真①-8】 羽が上手く広がらなかった



【写真①-9】 中心部が黒くなった



【写真①-10】 全体的に黒くなった



【写真①-11】 脚が形成されている



【写真①-12】 触覚が形成されている

② ツマグロヒョウモン (越冬方法：幼虫 (稀に蛹))

(I) 卵および幼虫を保護して、室温で育てた。

個体	卵を保護した日	孵化した日	終齢になった日	蛹になった日	羽化した日
①	5月14日 【写真②-1】	5月16日 【写真②-2】	5月26日 【写真②-3】	6月5日 【写真②-4】	6月16日 【写真②-5】
②	5月14日	5月16日	5月26日	6月7日	6月16日 【写真②-6】
③	5月14日	5月16日	5月26日	6月8日	6月16日
④	5月14日	5月19日	5月29日	6月8日	6月16日
⑤	—	—	—	—	6月16日
⑥	—	—	—	—	6月18日

(II) 蛹4日目の個体を1ヵ月冷蔵庫に入れた。

6月16日	蛹1匹 (蛹になって4日目の個体) を冷蔵庫 (5℃) に入れた。【写真②-7】
6月27日	冷蔵庫の蛹に変化は見られなかった。
7月16日	冷蔵庫から出した。【写真②-8】
7月19日	羽化した。【写真②-9】

(Ⅲ) 保護して、日照時間をコントロールして育てた。

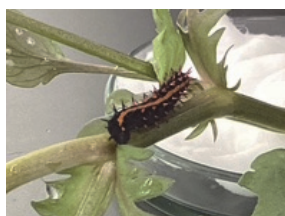
7月14日	保護した幼虫7匹を入れた飼育ケースに段ボールを被せ、日照時間を人工的に短くした。段ボールを被せる時間は、16:00～8:00とし、連続暗期を16時間、明期を8時間となるようにした。
7月16日	日照時間をコントロールした環境で1匹の個体が蛹になった。 残りの6匹は、3匹は元気なままだったが、3匹は弱っているように見えた。弱っている個体が感染症等を持っている可能性を考えて、別の飼育ケースに移した上で、日照時間のコントロールを続けた。また、元気な3匹は、段ボールをすることで風通しが悪くなり、飼育ケース内の温度が室温以上に上がってしまったことから、日照時間のコントロールを中止した。
7月18日	蛹になっていた個体が死んだ。
7月21日	日照時間をコントロールしていた3匹のうち、2匹が死んだ。 日照時間をコントロールしていない3匹のうち、1匹が死んだ。
8月25日	残った3匹は各条件の元、蛹になったが1ヵ月以上が経過しても羽化しなかった。
8月29日	死んだ幼虫、蛹ともに解剖したところ、中身が無い状態だった。 幼虫は水分もなくパリパリのものもあれば、少し硬いものもあったが、蛹は全く水分がなく、手で触るだけでも崩れてしまうほど脆くなっていた。【写真②-10,11】



【写真②-1】 卵



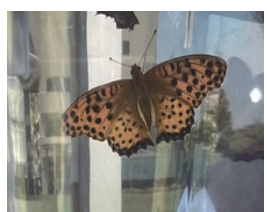
【写真②-2】 幼虫



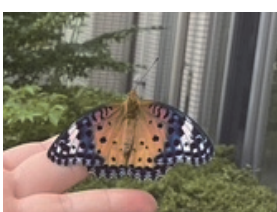
【写真②-3】 終齢



【写真②-4】 蛹



【写真②-5】 成虫



【写真②-6】 成虫



【写真②-7】 冷蔵庫に入れた蛹



【写真②-8】 冷蔵庫から出した蛹



【写真②-9】 羽化した



【写真②-10】 乾燥した蛹



【写真②-11】 乾燥した蛹

その後、全くツマグロヒョウモンを見なくなった。

3) 温暖化すると流行る病気

温暖化による環境変化およびそれに伴う人の健康への影響は下記のようなことが考えられた。

その中でも特に動物媒介性感染症の地域拡大の中から、マラリアとデング熱について詳しく調べさせた。また、これらの内容を通して、環境問題への意識が変わったかのアンケート調査を行った。

	温暖化による環境変化	人の健康への影響
直接影響	暑熱、熱波の増加	熱中症、死亡率の変化 (循環器系、呼吸器系疾患)
	異常気象の頻度、強度の変化	障害・死亡の増加
間接影響	媒介動物等の生息域、活動の拡大	動物媒介性感染症（マラリア・デング熱など）の地域拡大
	水、植物を介する伝染性媒体の拡大	下痢や他の感染症の増加
	海面上昇による人口移動や 社会インフラ被害	障害や各種感染症のリスクの増大
	大気汚染との複合影響	喘息、アレルギー疾患の増加

その後、マラリア、デング熱を対象を絞って、各自で現状を調査した。

各アンケート（Ⅰ）（Ⅱ）の結果を以下に示した。

- （Ⅰ）「温暖化による人の健康への影響を調べて知ったことで、より環境問題を身近に感じる事ができましたか」の質問に対して、全生徒が「感じられた」と回答した（図2）。また、どのように感じたかを以下のように記述していた。

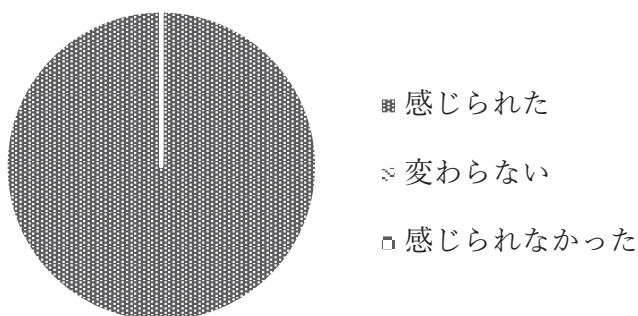


図2 「温暖化による人の健康への影響を調べて知ったことで、より環境問題を身近に感じる事ができましたか」の質問に対する回答

- ・気温上昇が影響で暖かい場所にしかいなかった蚊が、他の地域に定着することで人の感染拡大に繋がるというように、地球温暖化が原因で、身近に危険が迫ってきているため、地球温暖化を抑えていかないといけないと感じた。
- ・温暖化という一つの問題だけでも、熱中症や食中毒の増加、デング熱などの流行拡大など、人の命に危険を及ぼしてしまう怖さがあると感じた。
- ・温暖化によって、気温が上がるだけじゃなく、健康にまで被害がでると知って怖くなった。
- ・デング熱やマラリアは、アフリカなど遠い国の話だと思っていたけど、意外と日本にすぐいきそうで怖いと思った。

- （Ⅱ）また、探究活動をしていないクラスの生徒に対しても、理科の授業内で実施できる内容として、「温暖化による人の健康への影響（マラリアとデング熱について）」「自身が将来目指している職業が環境変化によってどのような影響を受ける可能性があるか。」の内容を授業内で取り扱った。活動後に（i）～（ii）の項目において、対象生徒に実施したアンケートの結果を以下に示した。

(i) 「温暖化による人の健康への影響の話聞いて、環境問題をより身近に感じることができましたか。」の質問に対して、全生徒が「感じられた」と回答した(図3)。また、どのように感じたかを以下のように記述していた。

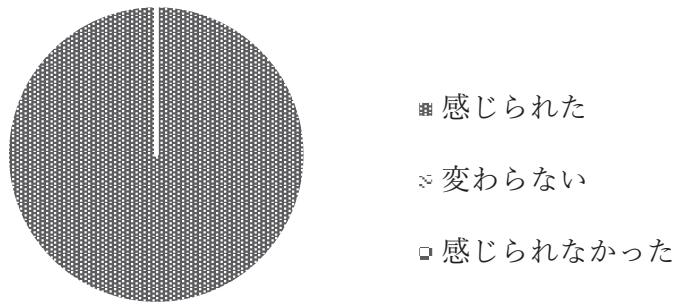


図3 「温暖化による人の健康への影響の話聞いて、環境問題をより身近に感じることができましたか。」の質問に対する回答

- ・温暖化が進むと熱中症患者が増えるというイメージは持っていたが、蚊のせいで多くの感染症が流行する可能性があるのは、初めて知った。
- ・マラリアやデング熱は、アフリカなどの暑い国だけの問題だと思っていた。
- ・温暖化で人にも影響が出ることは知っていたけど、今日の話聞いて、思っていたよりも深刻なんだなと思った。他人事じゃないんだと感じた。
- ・蚊なんて本当に身近な生き物だから、自分の命はもちろん、家族や周りの人の命も守るために、一人ひとりがもっと危機感を持たないといけないと感じた。
- ・人間のせいで温暖化が進み、その温暖化でマラリアやデング熱が流行して死者が増えるというのは、最悪のサイクルだと思った。
- ・危険な世の中になるのは嫌なので、少しでもできることをやっていきたい。
- ・世界中の人々が同じ認識を持って取り組むべきだと強く実感した。

(ii) 「自身が将来目指している職業が環境変化の影響を受けるかどうかを考えたことによって、環境問題をより身近に感じることができましたか。」の質問に対して、全生徒が「感じられた」または「変わらない」と回答した(図4)。また、どのような影響を受ける可能性があるかを以下のように回答していた。() 内には、該当生徒が目指している職業を記す。

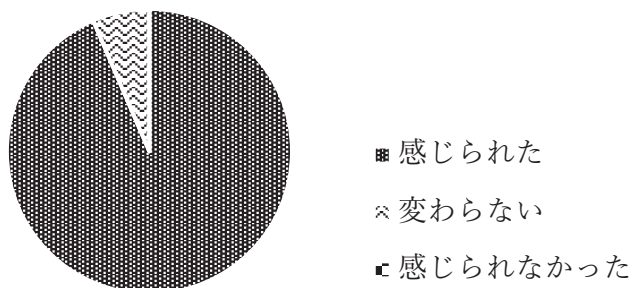


図4 「将来目標としている職業と環境問題の関連性を考え、環境問題を身近に感じることができましたか。」の質問に対する回答

- ・新たな感染症やその原因となる細菌やウイルスのことを学び続ける必要がある。(看護師)
- ・異常な暑さにより、外出機会が減り、生活習慣病になりやすくなる。(看護師)
- ・呼吸器の疾患が多くなる。(看護師)
- ・特に暑い時期には、外で体育ができなくなる。しかし、室内でやるとなればエアコンは必須。そうすると二酸化炭素の排出が多くなり、また悪循環に陥る。(体育教師)
- ・炎天下や異常気象によって、スポーツの競技人口が減る。(体育教師)
- ・植物の観察、生物採取などが困難になる。(理科教師)
- ・穀物の収穫量の減少により物価が高騰し、給食費の値上げが起こる。(小学校教諭)
- ・災害や干ばつなどで、学校に通えなくなる子どもが増える。(国際社会への貢献)
- ・環境問題の増加や対処に伴って法改正が行われた場合の法的措置が変わる。(裁判所)
- ・自然破壊による観光地の減少や資源枯渇による物価高騰によるコストの増加(宿泊業)
- ・感染症の流行が長期化し、清掃・消毒業務の負担が増える。(保育士)
- ・園庭での遊びや散歩の機会が激減する。(保育士)
- ・虐待を受けている子どもが家で放置され、熱中症での死亡リスクがあがる(スクールカウンセラー)

4) 地球温暖化の指標にチョウを

①「チョウの探究を通して、環境への意識が強くなりましたか？」の質問に対して、全生徒が「非常にそう思う」または「そう思う」と回答した(図5)。また、どのように感じたかを以下のように記述していた。

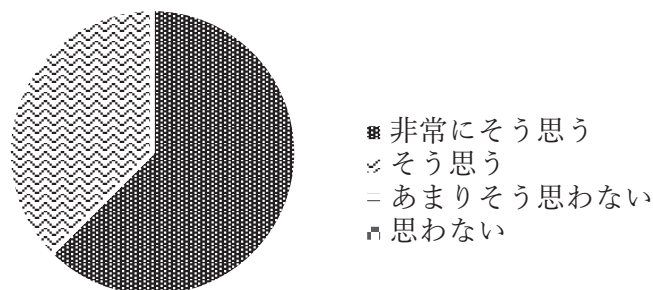


図5 「チョウの探究を通して、環境への意識が強くなりましたか？」の質問に対する回答

- ・地球温暖化をチョウと関連させて研究していると、人だけでなくチョウなどの動物にも影響を及ぼしているということが分かり、温暖化を防がないといけないと感じた。
- ・外に出た時に自分が調べた花などの植物があったら「この植物には、このチョウが寄ってくるな」などがパッと頭に浮かぶようになったことから、環境に目が向くようになったと感じる。
- ・温暖化によって、チョウの数が減ったように感じた。
- ・今まで、気にしていなかった温暖化のニュース(海面上昇など)が気になるようになった。
- ・最近増えている熊の被害や生物の変化などを、温暖化と絡めて考えるようになった。
- ・暑さによって幼虫が死んでしまったり、エサである葉が枯れたことで食料がなくなってしまうたりすることを研究で目の当たりにしたことで、今後の温暖化の進行により、生きるのが難しくなる生物がチョウ以外にもいるのではと考えるようになった。

②「チョウを通して、どのような環境変化を感じたか、また今後感じるができると思いますか？」の質問に対して、以下のように回答した。

- ・去年より学校で見られるチョウの個体数が減ったことから、去年よりも気温が高くなっていると感じた。今後、暖冬化も進み、「越冬」という考えもなくなるのではないかと感じた。
- ・食草を増やしたのにも関わらず、チョウが春になっても出てこず、夏になってもあまり成虫を見なかったことから、地球温暖化が原因ではないかと考えたり、様々な物事が複雑に絡み合っていると考えたりするようになった。
- ・地球温暖化で、その地域に存在するはずのないチョウが見られると環境変化を感じる。
- ・温暖化が進む中で、いきなり寒くなることで、チョウの成虫が飛ぶ時期がズレてきている。
- ・チョウのことを調べる中で、ツマグロヒョウモンの生息域がだんだん北上しているのを知って、地球温暖化は進んでいるんだと感じた。

③「探究活動で得た知識を踏まえ「環境」とは、どのようなものだと思いますか」の質問に対して、以下のように回答した。

- ・環境は、動物や植物すべてに影響するもので、環境が少しでも変わると、様々な生物に悪影響を与えてしまう、とても重要なもの。
- ・環境は、私たち人間も含む様々な生物が生きていく上で、とても大事なもの。
- ・1つでも何か欠けたり、増えたりすると、全体が変わってしまうもの。
- ・人間にとっても、人間以外の生物にとっても、生きていくのに必要不可欠なもの。生活の基盤になるもの。
- ・環境は、自分のすごく近いところであって、人間が起こしてしまう行動によって、他のバランスが崩れてしまうもの。
- ・パンジーが無くなることで、食草がなくなりツマグロヒョウモンがいなくなる。こういうことが環境。みんなで守っていかないといけない。

(4) 考察

1) 昨年と今年の温度・湿度比較

最高気温、最低気温、湿度、すべてにおいて、大きな差は見られないが、最高気温は平均して、 0.8°C ほど上昇しており、昨年よりも平均温度が低かったのは4月のみであった。最低気温においても、多少ではあるものの、上昇傾向にあった。湿度においては、下がっている月が大半であった。気温だけで見ると、温暖化の傾向と考えて良いが、クラウドジウス・クラペイロンの式に基づき、気温が 1°C 上昇するごとに飽和水蒸気圧が約7%増加するといわれていることを考えると、湿度からの観点では、温暖化の傾向が見てとれるとは言い難い。気温が上がるだけでなく、降水量の減少や地面の保水力の低下も影響している可能性が高いと考えた。

2) ナミアゲハおよびツマグロヒョウモンの越冬

ナミアゲハは、蛹の姿で越冬するのに対し、ツマグロヒョウモンは幼虫で越冬する。ナミアゲハの食草である柑橘類は、冬に葉は落とさないものの、木は活動を停止し、春に芽吹くための養分を蓄える時期であるため、新芽をつけない。そのため、幼虫が食べることのできる柔らかい葉がなく、エサ不足になることから、越冬はエサの要らない蛹の状態であるものと思われる。それに対し、ツ

マグロヒョウモンは、幼虫で越冬する。これは、ツマグロヒョウモンの食草であるパンジーやビオラは、年間を通して咲いており、冬でも葉のある植物であることから、エサ不足に陥る可能性が低いからだと考えた。実際に、ツマグロヒョウモンの幼虫は寒くなっても冬眠することなく、パンジーやビオラの葉の裏に隠れており、冬でも昼間は動いて葉を食べて生きている。

① ナミアゲハ

全部で71個の卵を保護して、育てた。無事成虫まで育った個体は7匹で、確率としては10%程度。(現在、観察継続中のものが18匹。)ナミアゲハの成虫になる確率は、自然状態では平均して1~2%程度と言われているため、保護したことで確率を大きく上げることができた。保護した個体の中でも、無事に成虫まで育たなかった理由としては、卵や幼虫を保護した時点で既に寄生されていた可能性が高いと考えた。また、確認できなくなった個体は、同じ飼育ケースに数匹の個体を入れているため共食いしたか、飼育ケースの蓋に風通しのための隙間があいており、そこから脱走した可能性を考えた。

室温で育てた71の個体は、蛹になってから羽化するまでの期間が3~14日と、大きな幅があった。期間が14日で最も長かった個体5が、蛹で過ごした14日間の平均最高気温は25.4℃、平均最低気温は18.5℃だった。反対に、羽化するまでの期間が3日間と最も短かった個体27における蛹の状態だった3日間の平均最高気温は35.5℃、平均最低気温が27.4℃だった。2個体の比較で決定づけることはできないが、全体を通して見ても、気温が高くなってからの個体の方が蛹の期間が短い傾向にあった。

一般的に、蛹になって3~10日ほどで成虫になるとされているため、4日目には、蛹の中で体が形成されていると予想し、4日目の蛹を冷蔵庫に入れた。蛹になってから4日目で冷蔵庫に入れた個体は、冷蔵庫から出した翌日に羽化したが、羽が広がりきらなかった。実験している個体が少なすぎるため個体差も否定できず、原因の特定には至らなかった。可能性として以下の3つを考えた。

- ・4日目では、まだ蛹の中で羽がうまく形成されていなかった
- ・冷蔵庫から出した時の急な温度変化によって、羽化が早まってしまった(羽化の適正温度は20~30℃で、それ以外だと、羽化が早まったり、上手くできなかつたりする)
- ・個体差

2ヶ月間冷蔵庫に入れた個体は、約1週間にわたって変色し、最終的には羽化する直前のような色になったものの、そこから1ヵ月経っても羽化しなかった。越冬のための休眠状態に入った可能性も考えられるが、蛹で越冬した際、通常14~15℃になると活発になり羽化するとされており、冷蔵庫から出した時期の気温は14~15℃を超えているため、越冬状態が持続しているとは考えにくい。また、1ヵ月冷蔵庫に入れた個体同様、1個体のみデータであるため個体差が否定できない。

結果として、蛹になってから4日目の個体を冷蔵庫に入れて、綺麗に羽化できた個体はいなかったため、蛹になってから1日目、2日目、3日目とそれぞれの個体を冷蔵庫に入れて、1ヵ月で出したが、いずれも羽化せず蛹のまま、10月以降どの個体も羽化までいくことができていない。10月11日に蛹になった個体も羽化しないまま1ヶ月以上が経っている。理由としては、気温が下がったことによる休眠状態が考えられるため、11月頭から室温を27℃に保った部屋で育てることにした。冷蔵庫から出した個体も同様である。しかし、そこからも未だ羽化せず観察を続けている。ただ、幼虫は元気に食草を食べ、27℃の部屋で幼虫の状態ですんだ個体は1匹のみであったため、蛹の状態ですべて休眠に入っていることは否定できない。中がカラになったり異臭がしたりしない個体は、暖か

い時期までこのまま観察を続ける予定である。

② ツマグロヒョウモン

特に条件をコントロールすることなく、保護して育てた個体は、全て成虫になった。これは、昨年度の研究で出た結果の通りで、最も保護して育てやすい種と言える。しかしそれに対して、段ボールを被せることで日照時間をコントロールした個体は、1匹も成虫にならなかった。理由としては第一に、風通しがかなり悪かったことが考えられた。第二に窓際においていたことから、実際の気温よりも段ボール内の温度が高くなっていたことも考えられた。一方でツマグロヒョウモンは夏眠も冬眠もせず、1年間で4~5世代を繰り返すことが可能で、地球温暖化に伴って北上してきた種であることから、気温（特に暑さ）の変化にはあまり弱くないと考えられる。ただ、ここ数年での異常気象と言える暑さを考えると、温度変化に強いツマグロヒョウモンでさえも耐えられない「異常な暑さ」になっていると言えるのかもしれない。特定の成長過程での高温、あるいは連続した暑さへの暴露が影響している可能性がある。この観点からみると、自然環境で育ったツマグロヒョウモンが減少したのに対して、保護して育てた個体が100%成虫になった説明として、日中冷房がついている教室で育てていたため、「時間的な連続した暑さ」を回避することができ、成虫になったと考えた。

3) 温暖化すると流行る病気の調査後のアンケート結果

「温暖化による健康被害はどんなことがあるか」と聞くと、熱中症になる人が増えることを多くの生徒が挙げ、次いで食べ物が腐りやすくなることで食中毒が増加することも挙げた。しかし、感染症の増加を挙げる生徒はほとんどおらず、探究活動を通して知った生徒が大半であった。マラリアやデング熱は「どこか遠い国の話」というイメージが強かったようで、日本にも危機が迫っているということを知り、「怖い。日本にもあり得ることなんだ」との感想を述べる生徒が多かった。言葉として「気温があがる」「海面上昇が起こる」と言われても、どことなく他人事感を持ってしまいやすい環境問題であるが、自身も感染する可能性がある病気がすぐそこまで迫っていることを話したり、将来の目標と関連付けて考えさせたりすることで、地球温暖化を自分事として捉えることができた様子だった。

4) 地球温暖化の指標にチョウを

チョウの観察を通して、地球温暖化についてイメージを持ちやすくなった。日頃、生活をしている中でも、夏の異常な暑さを感じたり、メディアによる異常気象のニュースを見たりなど、地球温暖化に触れる機会はある。しかし、「確かに年々暑くなっている気がする」「SDGsという取り組みがあることは知っている」程度で、それによる被害や自らに降りかかる影響については、あまりイメージを持っていない。昨年度からのチョウの研究を継続して行うことで、「例年はこの時期に飛んでいたチョウをあまり見かけない」などと目に見える指標ができ、温暖化が進むと生物の生活エリアが変わったり、生物が生きていけなくなったりすることを実際に見て感じるができるのではないだろうか。実際に、チョウを見かけないことで、生徒自らが「温暖化による原因ではないだろうか」「昨年と何が違うのか」と考えるようになった姿が見られるようになった。授業としての探究活動は一年間で終わってしまうが、その後も街中で見かけるチョウに目が向き、環境問題を意識するようになっただけでも、大きな成果と言えよう。

(5) 結論

ナミアゲハ、ツマグロヒョウモン共に、冷蔵庫に入れたり、室温を上げたりしても、思うように成育しなかった。このことから、環境の変化は生物にかなりの負担をかけること、また、チョウの成育に必要な環境を人工的に作ることの難しさを感じた。一方で、自然界で生活しているチョウは、ある程度の温度変化に耐えながら生きることができている。ただ、今は成育できていても、ある程度の閾値を超え、生物が生きられなくなった時には、人間の手で戻すことはできないということを生徒に理解させる良い教材になった。我々人間にできることは、環境の変化を止めるか、チョウが適応できる場所を残しておくことしかない。

また、温暖化に関連したマラリアやデング熱の話は、特に医療系の生徒が環境問題を身近に捉えるには良い教材である。一人でも多くの人が、環境問題を身近に感じることで、環境問題を解決に導いていくことができると信じている。

5. 生徒の反応

探究活動を通して、生徒の環境への意識は確実に変わったと言える。昨年度、先輩の研究発表を聞いた時には「チョウのことを詳しく知りたい」「チョウの羽化の動画を見て興味を持ち、自分も育ててみたいと思った」と発言し、チョウへの関心から探究活動を始めたただけだったが、夏には伊丹市の昆虫館を訪問し、チョウを育てる中で困っていることなどを積極的に飼育員に聞くなどの積極性が見られた。今では、ただチョウを育てるだけでなく、その成長に関わる環境に目を向け、地球温暖化のことを関連付けて考えるようになってきている。また、該当生徒の生物基礎および生物の授業も担当しているが、バイオームや植生の範囲への興味関心が高まり、探究活動をしていなかった年の生徒に比べ、「種の保存」や環境のサイクルなどが非常に理解しやすくなっていると感じた。

探究活動をしていないクラスの生徒も、「温暖化による人の健康への影響（マラリアとデング熱について）」や、将来目指している職業と環境問題の関連性の話には、とても興味を示していた。この反応からも分かる通り、生徒自身も詳しく理解はできないものの環境問題への関心は高いものと感じた。今回の内容を通して生徒が、「身近な問題であること」や「思っていたよりも、自分自身にも危険が迫ってきている」ことを感じられるようになったことを教育的成果としたい。

6. 今後の展望

探究活動を通して、実際に食草を植えてチョウを呼び、1年間をかけてチョウを育て観察することで、環境問題に目を向けられる生徒の育成ができることは証明された。ただ、探究活動を本校のように自由研究として取り入れている学校は少なく、1年間継続して研究に取り組める機会は少ない。そのため、理科の授業の中で、どのように環境問題への意識付けができるかは、今後の課題である。1人でも多くの生徒の環境問題への意識を高めさせることが、我々教育者ができる一番の環境への貢献だと言えるため、限られた授業時間の中で今回行ったような取組みをどこまで取り入れられるかを検討していきたい。

謝辞 武庫川女子大学教育学部教育学科 教授 鶴宏史先生

注・引用文献

- 1) 伊藤嘉昭『琉球の蝶 ツマグロヒョウモンの北進と擬態の謎にせまる』東海大学出版会, 2009.
- 2) 国土交通省 気象庁, 2025年, 「観測開始からの毎月の値」, 気象庁 (2025年5月23日最終確認, https://ds.data.jma.go.jp/obd/stats/etrn/view/monthly_s3.php?prec_no=62&block_no=47772&year=2022&month=06&day=06&view=a9s)
- 3) 小池未知, 2015年, 「ツマグロヒョウモンの研究 7～黒いサナギのひみつ～」, シゼコン (2025年9月5日最終確認, <https://www.shizecon.net/award/detail.html?id=391>)
- 4) 姫グモ, 2017年, 「虫の生態に惹かれて」, FC2 ブログ (2025年9月5日最終確認, <https://himesijimi0521.blog.fc2.com/blog-entry-601.html>)
- 5) 植野晶景, 2021年, 「ツマグロヒョウモン・パートVI～食草の状態、育つ環境が異なるとどうなるか～」, シゼコン (2025年11月28日最終確認, <https://www.shizecon.net/award/detail.html?id=621>)
- 6) 環境省 「地球温暖化と感染症 いま、何がわかっているのか?」, 2007.
- 7) JT 生命誌研究館, 2025年, 「越冬蛹について質問」, みんなの広場 (2025年11月14日最終確認, <https://www.brh.co.jp/salon/talk/detail/2221>)

生成 AI を活用したプログラミング学習の実践
— 高校情報科教員養成課程における誤り訂正課題と生成 AI 利用課題の学習効果の比較 —

Practical Application of Generative AI in Programming Education
on Teacher Training Program

榎並 直子*

ENAMI, Naoko*

要旨

本稿は、高校情報科におけるプログラミング学習において、生成 AI を活用した教育実践の効果と学生の反応を報告するものである。近年、コード補完や自然言語によるパイプコーディングなど、生成 AI を利用したプログラミングが急速に普及しており、その活用は教育現場においても避けられない課題となっている。本稿では、情報科教員養成課程に所属するプログラミング学習経験者を対象に、生成 AI を利用しない誤り訂正課題と、生成 AI を利用する課題を実施し、その選好と意見を調査・検討した。結果として、10 名中 9 名が生成 AI を利用しない課題をプログラミング学習には最適と回答し、1 名が生成 AI 利用課題を最適とした。しかし、生成 AI を利用しない課題を選択した学生の中にも「生成 AI の適切な利用方法を事前に指導すべき」「生成 AI との併用が望ましい」といった生成 AI の利用に前向きな意見が確認された。これらの結果から、高校情報科におけるプログラミング学習においては、生成 AI を単なる代替手段としてではなく、学習者の理解を補完し、教育効果を高めるための手段として指導設計が重要であることが確認できた。

キーワード 生成 AI プログラミング学習 Python

1. はじめに

生成 AI (Generative AI) とは、大規模言語モデルや深層学習技術を基盤として、テキスト・画像・音声など多様なコンテンツを自動生成する人工知能を指す。近年、プログラミングの現場では生成 AI を活用したコード補完や自然言語によるパイプコーディングなどが急速に普及している。これらの技術は、開発者が効率的にコードを記述し、エラーを修正するための強力な支援ツールとしてだけでなく、プログラミングの専門的知識を持たずとも自然言語により対話式でプログラムを構築できるようになるなど、プログラミングのあり方そのものを変えつつある。すなわち、プログラミングは「専門技能を持つ少数者の活動」から「誰もがアクセス可能な表現手段」へと拡張しつつあり、社会における情報活用の可能性を大きく広げている。

このような変化は教育現場においても無視できない課題である。高校情報科は、生徒が情報技術を基盤とした社会に主体的に参画するための基礎を育成する場であり、生成 AI をどのように活用し、学習者の理解を深めていくかが重要な検討事項となる。現在のプログラミング学習は、基本的なアルゴリズムの学習と文法を学び実装するという「自力でコードを記述し、誤りを修正する」学習方法が行われている。これを反映して、共通テストの情報 I においても疑似言語による問題が出題された。しかし、指導時間・専任教員の不足などの問題から高校教員の多くが「共通テストレベルに生徒が到達できるか不安」と回答している²⁾。そのため、生成 AI を適切に利用することで学習者の理解を補完し、問題解決力を高めることが求められる。しかし同時に、生成 AI の安易な利用は、過度な依存や誤

* 社会情報学科准教授

情報の受容といったリスクも存在するため、教育的効果を最大化するためには、生成 AI をどのように位置づけ、どのように指導設計に組み込むかが重要な課題となる。

本稿では、高校情報科における基本的な Python プログラミングの文法の学習を題材に、プログラミング学習経験のある教職課程の学生に対して、生成 AI を利用しないプログラムの誤り訂正課題と、生成 AI を利用するプログラム作成課題を実施し、その選好と意見を調査・検討した結果を報告する。

2. 関連研究

(1) 高校情報科におけるプログラミング教育の現状

高校情報科では、教科「情報 I」の必修化にともない、全国の高校でプログラミング教育が体系的に導入される一方、指導方法や評価の難しさが課題として報告されている^②。学校教育現場におけるプログラミング教育では、「プログラミングの文法を学び、コードを記述し、誤りを修正する」ことが学習の中心であり、基本的な文法の習得や論理的思考力の育成が重視されてきた。しかしながら、プログラミング言語や関連技術の進展は著しく、従来の教育方法だけでは学習者が技術動向に対応することが困難になっている。さらに、指導者側の課題も存在する。情報 I に採用されているプログラミング言語である Python は比較的新しい言語である。そのため、教員がこれら新たな技術について十分に習熟していない場合、指導が困難となる。加えて、教育現場における指導体制や研修機会が十分でないため、教員間で指導方法に差が生じる恐れがある。また、プログラミングの学習成果をどのように評価するかについての統一的な基準が十分に整備されておらず、学習者の理解度や主体性を客観的に測定することは困難である。これらの課題は、プログラミング教育を持続的に発展させるために、指導設計・評価方法・教員研修のあり方を含めた検討を必要としている。

(2) 生成 AI 利用に関する教育的議論

生成 AI の利活用が一般化する中、教育利用については、利点と懸念点が併存している^③。利点としては、学習者が複雑なコードを短時間で生成できること、誤り訂正の効率化、個別最適化した学びを支援する可能性が挙げられる。一方で、懸念としては、誤情報の受容、過度な依存、学習者の主体性の低下が指摘されている。

3. 実践方法

本稿における実践は、生成 AI を活用したプログラミング学習の効果的な導入方法を検証し、教職課程実習者自身で学習者の立場を体験しながら、生成 AI 利用の有効性と課題を検討することを目的として実施した。以下にその方法を示す。

(1) 使用言語・環境

本実践では、プログラミング言語として Python を採用した。Python は高校情報科においても広く利用されており、文法が比較的平易であることから、基礎的なプログラミング教育に適している。実行環境にはクラウドベースでコードの記述、実行が可能な Google Colaboratory (以下、Google Colab とする) を用いた。Google Colab はブラウザ上で動作し、学習者が個別に環境構築を行う必要がないため、教育現場での利用に適している。なお、学習者が自動的にコード補完を受けることによる影響を排除するため、Google Colab に標準搭載されているコード補完機能は使用しない設定とした。

(2) 対象

対象は情報科教員養成課程に所属する大学 2 年生 10 名とした。全員が Google Colab 環境下で Python を用いたプログラミング学習経験を有しており、課題の難易度の影響を除外するために、基

基礎的な文法事項については理解していることを前提とした。

(3) 学習課題の構成

プログラミングの基礎的な文法として、以下の3つを取り上げた。

- ・ 繰り返し構文 (while 文)
- ・ 配列操作 (リストの生成・for 文を利用した参照)
- ・ 条件分岐 (if 文による分岐処理)

各文法について、次の2種類の課題を設定した。

1. プログラムの誤り訂正課題

- ・ 誤りを含むプログラムを提示。
- ・ 学習者は生成 AI を利用せず、自力で誤りを訂正し、正しいプログラムを完成させる。
- ・ 誤りの種類は文法エラー、論理エラー、配列参照の誤りなどを含む。

2. 生成 AI を利用した処理補完課題

- ・ プログラムの基礎的な構造を提示した上で「ここに合計を計算する処理を追加せよ」「ここで条件分岐を挿入せよ」といった指示を与え、処理を補完する形式とした。
- ・ 学習者は生成 AI (条件を統一するため ChatGPT を使用) に必要とされる処理を質問する。
- ・ ChatGPT から提示された修正案やコード例を参考にしながら、プログラムを完成させる。
- ・ 学習者には生成 AI の提案をそのまま利用するのではなく、既存のコードとの整合性を考慮しながら修正・統合することを求めた。

この二種類の課題を通じて、生成 AI を利用する場合と利用しない場合の学習者の選好や意見を比較できるよう設計した。

(4) 実施手順

実践は、まず文法ごとに誤り訂正課題を行い、その後に生成 AI 利用課題を実施するという順序で進めた。学習者に対し、全課題が終了した段階でアンケート調査を行った。アンケートでは、文法事項ごとの理解度や学習効果、生成 AI の有用性について意見を収集した。さらに、アンケート結果を踏まえて学習者間で「生成 AI をプログラミング学習に活用するにはどのような方法が望ましいか」をテーマに意見交換を行った。教員はファシリテーターとして議論を整理し、教育的活用の可能性と課題を抽出した。

4. プログラミング課題の詳細

本実践において設定したプログラミング課題の具体的内容を示す。課題は「誤り訂正課題」と「生成 AI 利用した処理補完課題」の二種類に分けられ、それぞれが高校情報科における基礎的な文法事項(繰り返し構文、配列操作、条件分岐)の理解を促すよう設計されている。

(1) 誤り訂正課題

誤り訂正課題では、文法エラーや論理エラーが意図的に含まれたプログラムが提示され、学習者はそれらを修正して正しい動作を得る必要がある。これらの課題は、文法の基礎的理解の定着と応用力の育成に有効である。まず、誤りを含むコードを修正する過程で文法規則を確認し、正しい記述へと修正することにより、文法理解が定着する。また、処理の意図とコードの挙動を照合する必要があるため、論理的思考力の強化につながる。さらに、エラーメッセージの読み取りや原因特定を通じてデバッグスキルを習得できる点も重要である。以下に各文法事項における課題の詳細について述べる。

①繰り返し構文 (while 文)

本課題では、while 文を使用し、1 から 10 までの整数を表示するプログラムの誤り訂正をおこなった。実際の課題を次に示す。

```
# 1 から 10 までの整数を表示するプログラム
i = 0
while i < 10:
    print(i)
    i = i + 2
```

while 文では、初期値を設定し、繰り返し条件を明示し、更新処理を行うことが基本である。学習者はこれらの文法を理解したうえで、誤りを修正する必要がある。

②配列操作 (配列と for 文)

本課題では、配列と for 文を使用し、配列の要素の合計を求めるプログラムの誤り訂正をおこなった。実際の課題を次に示す。

```
# 配列の要素の合計を求めるプログラム
data = [3, 5, 7, 9]

for i in range(len(data)):
    sum = sum + data[i]
print("合計:", sum)
```

配列操作では、インデックス番号による要素へのアクセス、配列の範囲確認、for 文による順次処理が必要となる。課題では学習者はリストの範囲を確認し、正しいインデックス指定に修正する必要がある。

③条件分岐 (if 文)

本課題では、if 文を使用し、入力された数が偶数か奇数かを判定するプログラムの誤り訂正をおこなった。実際の課題を次に示す。

```
# 入力された数が偶数か奇数かを判定するプログラム
x = input("数を入力してください:")
if x % 2 == 0:
    print("奇数です")
else:
    print("偶数です")
```

条件分岐においては、if・elif・else の基本構造の理解、インデントによるブロックの明示、比較演算子や論理演算子の正しい利用が必要となる。学習者は「プログラムの意思決定構造」が動作に直結することを体験的に理解できる。

(2) 生成 AI 利用した処理補完課題

処理補完課題は、学習者が既存のプログラム構造を理解した上で不足する処理を補うものである。具体的には、処理中の「合計を計算する処理を追加せよ」といった指示をもとに生成 AI へ質問し、そ

の提案を既存コードに合わせて組み込む。処理を一から出題する方法もあるが、既存コードに合わせてという手順により、生成されたコードを批判的に活用する姿勢を養うことを目的とした。この課題を設定した背景には、筆者が担当するプログラミング演習において、生成 AI の利用を禁止しているにもかかわらず生成 AI で生成したコードの内容を理解しないまま利用し、エラーは出ないものの出題意図と異なるプログラムを提出する学生が多数いるという事例がある。そこで、既存コードに合わせた修正や質問の仕方を学習者に促すことを目的とした。また、処理全体を生成 AI に依存する課題では、学習者が自ら考える機会を失う恐れがあるため、本稿は部分的な補完課題を採用した。これにより、生成 AI を「代替手段」ではなく「補助的資源」として位置づける経験を提供し、依存を避けつつ教育効果を高める活用方法を学習者に意識させることを狙った。以下に課題の具体例を示す。文法については誤り訂正課題と同様である。

①繰り返し構文 (while 文)

```
# 10 から 1 まで順に表示するプログラム
i = 10
while # ここに条件式を追加せよ
    print(i)
    # ここに i を更新する処理を追加せよ
```

②配列操作 (リストと for 文)

```
# 配列の要素の合計と平均を求めるプログラム
data = [3, 5, 7, 9]
sum = 0
for i in range(len(data)):
    # ここに合計を計算する処理を追加せよ

# ここに平均を計算し、表示する処理を追加せよ
```

③条件分岐 (if 文)

```
# 入力された数が偶数か奇数かを判定するプログラム
a = int(input("最初の数を入力してください: "))
b = int(input("次の数を入力してください: "))

if # ここに条件式を追加せよ:
    # 最初の数が偶数なら足し算行い、結果を表示せよ

else:
    # 最初の数が奇数ならかけ算行い、結果を表示せよ
# ここに平均を計算し、表示する処理を追加せよ
```

5. アンケート調査と考察

全課題終了後に、アンケート調査を行った。結果を以下に示す。

繰り返し構文、配列操作、条件分岐の3つの文法事項について実施した課題を通しての理解度の評価結果を示す。5段階評価（1=全く理解できない、5=十分理解できた）と自由記述による「理解できた部分」「不安が残る部分」の回答を収集した。

①繰り返し構文（while文）

理解度に関する評価では、3が1名、4が5名、5が4名という結果となった。自由記述においても、学習者はwhile文の仕組みについて一定の理解を深めていることが確認された。特に、条件が真である間同じ処理を繰り返す構造であること、『 $i=i+1$ 』によって値を更新しなければループが終了しないこと、さらに『<』と『<=』の違いによって表示される範囲が変化することを理解したとの報告があった。また、条件式を設定することでループを継続または終了させる仕組みや、変数の更新が必須であることを明確に理解できたとする意見も見られた。加えて、順方向（1から10）と逆方向（10から1）の両方の表示を実装できたことや、誤り訂正課題を通じて間違いを修正できたこと、さらにAI提案課題においても既存の知識を活用して理解できたとする回答があった。

一方で、不安点としては、『 $i=0$ 』と設定する必要性を説明できないことや、スペルミスやインデントの誤りによってプログラムが動作しないことが多い点が挙げられた。また、繰り返し構文が複数存在するため、どの場面でどの構文を使うべきか判断が難しい、実行してみないと結果が予測しづらいことや、処理の順序を見分けることが重要であると感じたとの回答も見られた。

②配列操作（リストとfor文）

理解度に関する評価は、2が2名、3が2名、4が3名、5が3名という結果となった。自由記述においても、学習者は配列操作や繰り返し構文に関して一定の理解を深めていることが確認された。具体的には、配列の要素を順に取り出して加算する方法や、for文を用いた全要素へのアクセス方法を理解したとの回答が多く見られた。また、加算を行う際は変数の初期値として0を設定する必要性を誤り訂正課題から学んだという回答が複数みられた。さらに、配列の長さを取得する方法や、インデックスによる要素参照を思い出すことができたとの回答もあり、基礎的な文法理解が定着していることがうかがえる。加えてfor文について理解することで、while文では更新処理を行わなければ無限ループになることなど、基本的な仕組みを理解できたとする意見が複数あった。一方で、不安点としては、配列のインデックスが0から始まることを忘れる点や、演算子の誤用、printの記述漏れなど、文法の細部に関する懸念が示された。また、for文とwhile文の使い分けを説明できるかどうか不安を持つ回答が複数あり、繰り返し構文の適用場面に関する理解が十分ではないことが明らかとなった。さらに、処理の順序が複雑になると生成AIの提案なしでは正しく組み立てられない、式がすぐに思い浮かばないといった課題も挙げられている。

③条件分岐（if文）

理解度に関する評価は、1が1名、2が2名、3が1名、4が3名、5が3名という結果となった。自由記述においては、学習者は四則演算や条件分岐の基本的な仕組みについて理解を深めていることが確認された。具体的には、『if ~ else』を用いて条件によって処理を分ける方法や、偶数判定の条件式を設定する仕組みを理解したとの回答があった。さらに、入力値が文字列として扱われる、データ型の変換に関する回答も見られた。一方で、不安点としては、演算子の使い分けを分かりやすく説明できるかどうか不安を持つ意見が複数寄せられた。また、条件式の基準が分かりにくい、問題文から条件の意味を捉えにくい、コロンの付け忘れによるエラー、スペルやインデントの誤りなど、文

法上の細部に関する懸念が示された。

(1) 誤り訂正課題に関する結果

「誤り訂正課題に取り組んだ際に、どのような点が難しかったか」という問いに対しては、提示されたコードを一から書き直すのではなく、既存の構造や役割を理解した上で修正する必要がある、その意図を汲み取ることに苦勞したという回答が多かった。また、エラーメッセージの意味を読み取り、どの部分が誤っているのかを特定することが難しく、細かなミスや見落としに気付きにくい点が課題として挙げられた。さらに、関数の使い方や未知の構文に直面した際に誤りを見つけにくく、修正に時間を要したとの意見も見られた。以上のことから、誤り訂正課題は単なる文法修正にとどまらず、コード全体の構造理解、エラーメッセージの解釈、誤り箇所の特定といった複合的な思考を必要とする学習活動であることが明らかとなった。「誤りを修正する際に、どのような考え方や手順を使いましたか？」という問いに対しては、回答から誤り訂正に際して、プログラムの目的と全体構造を確認し、実行結果やエラーメッセージをもとに不具合箇所を特定する流れをとっていたことがわかった。続いて、変数や条件式などの要素を順に点検し、必要な修正を加えて再実行するという試行錯誤を繰り返す傾向が見られた。また、正しい形を想定したうえで現行コードと比較し、不足や矛盾を一文ずつ洗い出して訂正する方法、候補となる修正を総当たりに検証して意図した処理に近づける方法など、段階的かつ反復的な検証が中心であった。以上より、多くの学習者が「目的確認→実行・局所化→要素点検→修正・再実行→比較検証」という一貫したプロセスで誤り訂正に取り組んでいることが確認できた。

(2) 生成 AI 利用課題に関する結果

AI の提案の利用方法については、提示された三つの選択肢から学習者が回答を行った。その結果、「提案をそのまま使用した」が 6 名、「一部を修正して使用した」が 3 名、「提案を参考に自分で記述した」が 1 名であった。大半がそのまま使用していたことがわかる。理由の自由記述においては、そのまま利用したと回答した人の多くは、処理の内容がコメントで書かれていたため、それが指示と一致していたことを理由に挙げる回答が多かった。つまり、処理の内容を確認していない傾向がみられた。一方で、一部、もしくは自分でかいたと回答した場合は、内容を確認した結果、そぐわないことを理由にしていた。生成 AI を利用するためには、その提案について自分で判断する必要があることを学習者が意識する必要がある。

次に「AI の提案に「納得できた点」「納得できなかった点」を具体的に書いてください。」という問いに納得できた点としては、コードの書き方や変数名が整理されていて読みやすい、コメントが付されていて理解しやすい、問題に対して正確なコードが提示されていた、そして出力結果が正しく導かれていたことが挙げられた。これらは学習者にとって提案の有用性を感じさせる要因となっていた。一方で、納得できなかった点としては、入力にそぐわない不要な機能が追加される場合があった、細かい説明が省略されていて理解が難しいと感じた、関数の使用方法や条件の説明が不足していた、解答とは関係のない部分が含まれていたことなどが指摘された。また、提案をそのまま利用するだけでは達成感が得られないとする回答も見られた。以上の結果から、AI の提案はコードの正確性や可読性において一定の評価を得ている一方で、説明不足や不要な出力の付加といった点に改善の余地があることが明らかとなった。

最後に「誤り訂正課題と AI を利用した課題のどちらが高校生のプログラミング学習に向いていると思いますか？またその理由を書いてください。」という問いには 9 名が誤り訂正課題、1 名が AI 利用課題と回答した。その理由として、生成 AI を利用した課題ではコードを「なんとなく」理解するに

とどまり、本質的な意味を捉えることが難しいと感じる一方で、誤り訂正課題では自ら原因を探り修正する過程を通じてプログラムの仕組みを深く理解できる点が挙げられた。また、いちからコードを書くのは難しく、AIに全面的に依存するのでは学習効果が薄れるため、誤り訂正課題の方が理解促進に有効であるとの意見も多かった。さらに、誤り訂正課題は「自分の頭で考える力を養う」「間違いを見つけることで仕組みを理解しやすい」といった学習者の主体的な思考を促す点で評価されていた。一方で、AIを併用することで正しい書き方の参考を得やすくなるため、両者を組み合わせることが効果的であるとする意見も一部に見られた。また、プログラミングを学び始めた段階の学習者に対しては、AIを活用して関数の意味を確認するなど補助的に利用することが有効であるとの指摘もあった。

以上のことから、誤り訂正課題は学習者の理解を深め、主体的な学習を促す形式として高く評価されており、AIの提案は補助的に活用することで学習効果をさらに高められる可能性が示唆された。

6. プログラミング学習への生成AIの効果的な利用に関するディスカッション

指導者の立場も含めた生成AIのプログラミング学習への効果的な利用方法に関して、学習者間のディスカッションを行い、次のような意見が交わされた。まず、生成AIの適切な使い方が分からないという声があり、プログラムの基礎を理解していないと、AIが提示するコードが正しいかどうか判断できないという問題が指摘された。そのため、生成AIを活用する前に「生成AIを利用してコードの誤りを探す方法」や「生成AIの提案の妥当性を検証する手順」といった具体的な使用方法を事前に学習者に教える必要があるとの意見が出された。

また、プログラミング学習の目的そのものを明確に説明することが重要であるとの指摘もあった。生成AIで容易に複雑なプログラミングが可能な時代において、なぜ人がプログラミングの文法を学ぶ必要があるのか？という問いに対して、単にコードを動かすことではなく、論理的思考力や問題解決能力を養うことが学習の本質であることを理解させる必要があるという意見である。

一方で、生成AIは補助的な役割を果たし得るが、学習者自身が「なぜそのコードが正しいのか」「どのように修正すべきか」を考える姿勢を持たなければ効果的な学習にはつながらないと議論された。

以上のディスカッションから、生成AIを教育的に活用するためには、具体的な利用方法の指導と、プログラミング学習の目的を明示することが不可欠であるという共通認識が形成された。

7. まとめ

本稿では、高校情報科におけるプログラミング学習において、生成AIを活用する処理補完課題と生成AIを利用しない誤り訂正課題を比較し、学習者の選好と意見を分析した。その結果、多くの学習者が誤り訂正課題を最適と評価し、誤りを自ら特定し修正する過程を通じてプログラムの仕組みを深く理解できることが確認された。誤り訂正課題は、単なる文法修正にとどまらず、コード全体の構造理解、エラーメッセージの解釈、誤り箇所の特定制といった複合的な思考を必要とする学習活動であり、主体的な学習を促す形式として高く評価された。

一方で、生成AIの利用については、そのまま提案を活用するだけでは学習効果が限定的となるものの、正しいコード例やコメントを提示することで理解を補助する効果が認められた。学習者は、AIの提案を参考に修正や統合を行うことで効率性と理解促進の両面を補っていたが、説明不足や不要な出力の付加といった課題も指摘された。したがって、生成AIは代替手段としてではなく、学習者の理解を補完する補助的資源として位置づけることが望ましい。

さらに、学習者間のディスカッションからは、生成 AI を教育的に活用するためには、具体的な利用方法を事前に指導すること、そしてプログラミング学習の目的を明示することが不可欠であるとの共通認識が形成された。プログラミング学習は単にコードを動かす技能の習得にとどまらず、論理的思考力や問題解決能力を育成することを目的としている。そのため、生成 AI の活用は学習者の主体性を損なうことなく、理解を補完し教育効果を高める方向で設計されるべきである。

以上を総合すると、高校情報科におけるプログラミング教育においては、誤り訂正課題のような自分自身で考える問題を中心に据えつつ、生成 AI をエラーコードの説明や誤っている箇所の指摘といった補助として活用することで学習効果が向上する可能性がある。また、生成 AI の具体的な利用方法を事前に示すことが肝要である。そのためには、プログラミング学習に限らず、情報科において、生成 AI をどのように授業に組み込んでいくかの利用法の体系化が必要となる。

参考文献

- (1) Chen, M., Tworek, J., Jun, H. et al. Evaluating Large Language Models Trained on Code. arXiv preprint arXiv:2107.03374,2021.
- (2) 飯坂正樹・五十嵐智生「高等学校における情報 I の必修化とプログラミングの評価」情報処理学会, 2022.
- (3) 文部科学省「学校現場における生成 AI の利用について」文部科学省, 2025.

【依頼論文】

教材研究を基盤とした家庭科指導法カリキュラムの再構築
—模擬授業中心の学修からICT活用を視野に入れた実践へ—

Reconstructing a Home Economics Teaching Methods Curriculum through Teaching
Material Research:
Shifting from Lesson Simulations toward ICT-Integrated Practice

末弘 由佳理*

SUEHIRO, Yukari*

要旨

家庭科教員養成課程における教材理解と授業構想力の育成を目的として設計した、家庭科指導法Ⅰ・Ⅱの授業実践について報告する。従来の模擬授業中心のカリキュラムを見直し、教材研究を基盤とした体系的な学修過程の再構築を試みた。家庭科指導法Ⅰでは、教科書比較をはじめとする教材分析や指導案作成、ICT教材の活用を通して、学生が教材を客観的に捉え、教育的に活用する力を育成した。家庭科指導法Ⅱでは、その成果をもとに被服製作領域のキット教材を題材に、ICT活用を含む授業構想を立案した。これらの取組は、教材理解から授業構想へと学びを連続させ、家庭科教員としての授業実践力の基盤形成に寄与するものである。

キーワード 教材研究 家庭科教育 指導法カリキュラム ICT活用 模擬授業

1. はじめに

家庭科教員養成課程の「指導法」科目では、模擬授業を中心としたカリキュラムが構成されてきた。学習指導案の作成をはじめ、授業の進め方や構成力など、実践的スキルは回数を重ねる中で磨かれることが多く、模擬授業には一定の意義がある。しかしながら、授業の形を整えることに時間が割かれる一方で、授業の基盤となる専門知識や教材理解が十分に育ちにくい現状に、筆者は高等学校での教員経験を通して問題意識を抱いてきた。特に、公立学校では図書館や教材資料などの教育資源が十分に整備されておらず、教員が自ら学びを深める環境は限られている。授業の「形」は現場で身につけることができても、授業内容や教材を使いこなす力は大学段階での準備が不可欠であると考えられる。

さらに近年、ICT環境の整備やオンライン授業の経験を通して、教材や教育情報の入手・活用方法は大きく変化した。文部科学省や教科書会社、教育委員会などが発信する教材・資料、さらにはNHK for School等のデジタルコンテンツは、大学段階から容易に利用でき、学生が自ら情報を取捨選択しながら学びを構築することが求められている。これは、OECD Learning Compass 2030が示す、変化を見通して主体的に学びを創造する学習者像とも方向性を同じくする。

こうした背景のもと、本稿では、模擬授業中心の従来型カリキュラムを見直し、学生が教材そのものを多面的に捉え、客観的に検討できるよう設計した「家庭科指導法Ⅰ」の授業実践を中心に報告する。複数の教科書を比較しながら評価項目を共同生成するプロセスを通じて、学生の教材観の育成を図った。また、学習指導要領や年間指導計画、学習指導案作成を通して、授業づくりの全体像を俯瞰し、知識と技能を統合的に活用できる力の基盤づくりを目指した。

* 生活環境学科教授

2. 家庭科指導法 I における授業デザインと実践

2.1 ICT教育の進展と学習者に求められる力

近年、教育現場におけるICT活用は急速に進展した。特にコロナ禍では、学校間でオンライン授業への対応力に大きな格差が生じ、早期に環境を整備した学校が高い評価を得る一方、対応が遅れた学校では学力層や翌年度以降の志願傾向に影響が及んだとの指摘もみられた。このような状況は、ICT整備の有無が一時的な非常時対応にとどまらず、教育力を可視化する社会的評価の指標として機能しつつあることを示している。

しかしながら、日本全体としては、コロナ禍における学習保障が十分ではなく、学習活動の多くが一方向的な情報伝達にとどまった点は否めない。こうした経験を踏まえ、今後の教育実践では「ICTを使う」こと自体ではなく、どのような情報や教材を選び、どのように活用するかという「精査力」と「活用力」が一層求められる。現代の教員には、膨大な情報の中から教育的に意味のあるものを選び出し、文脈に応じて最適に活用する能力が不可欠である。これは、教育の質を維持しつつ、持続可能な実践を構築するための知的行為である。

2.2 授業デザインの基本方針

本研究で扱う、家庭科指導法 I では、教育の情報化が進む現代において必要とされる「情報を取捨選択する力」の育成を、単一的な学習指導案作成や模擬授業の実施以上に重視した構成とした。特に、インターネット上に膨大な教育情報が存在し、その真偽や妥当性を見極めることが容易ではない現状を踏まえ、学生が有益な教材を選択・評価できる力を育むことを目的とした。

現代の教員に求められるのは、すべての教材を自作することではなく、既存の優れた教材を適切に選択し、授業の目的や学習者の実態に応じて活用することである。そのためには、情報の信頼性を判断し、教材を客観的かつ創造的に構成する「精査力」と「活用力」の育成が欠かせない。

授業では、文部科学省をはじめとする公的機関や教育関係団体、大学研究室などの信頼性の高い教育関連サイトへのリンクを中心に、約30件のURL（YouTubeなどの動画教材を含む）を配信した。学生はこれらの資料をもとに、家庭科教育に関する基礎的な制度・教材情報を収集し、得られた情報を比較・検討する活動に取り組んだ。このプロセスを通して、学生がICT教材や情報を受動的に「与えられるもの」としてではなく、教育実践に資する形で「自ら構成するもの」として捉える姿勢を育成することをねらいとした。

また、本授業では、学生が個々に課題へ取り組むのではなく、複数名で取り組むことにより、他者と協働しながら思考を深める学習形態を採用した。教科書比較や評価項目の作成、指導案の検討といった過程を通して、互いの視点を交流し合いながら、よりよい授業づくりを追求する態度の育成を重視した。

家庭科教員は現場で単独配置となることが多く、授業実践や教材開発を一人で担う傾向にある。そのため、学生期に協働的な教材研究や授業検討を経験することは、将来、学校現場で孤立せずに学び続けるための重要な素地となる。こうした仲間との協働経験は、勤務校を越えた学び合いのネットワークを築く契機ともなり、家庭科が目指す「共に生きる力」の育成にもつながる。

2.3 カリキュラム構成と展開の実際

本授業は全 15 回で構成され、学習指導要領の理解から教科書比較、評価項目の共同生成、年間指導計画の作成、学習指導案作成、模擬授業までを一連の流れとして位置づけた（表 1）。

授業全体を通して、学生が教材を客観的に読み解き、授業づくりの全体像を俯瞰できる力を育成することを目的とした。

表1 家庭科指導法Ⅰ（2025年度前期）授業概要

回	実施日	主な内容	配布・提示資料／紹介サイト ^{1) -31)}
第1回	4月14日	オリエンテーション 学習指導要領の概要	学習指導要領（文部科学省）
第2回	4月21日	学習指導要領の構造理解 新旧対照表の比較	学習指導要領新旧対照表（開隆堂出版） 平成30～令和3年度移行期資料（開隆堂出版） 平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容（文部科学省） 奨励研究の公募（日本学術振興会） ひらめき☆ときめきサイエンス（日本学術振興会） 教科書とは（教科書供給協会）
第3回	4月28日	教科書比較（3社）①	令和7年度中学校教科書（教科書協会）
第4回	5月12日	教科書比較（3社）発表	—
第5回	5月19日	教科書比較（3社）②	教員のICT活用指導力の向上（文部科学省）
第6回	5月26日	教員のICT活用指導力の理解 ICT教材の活用とGIGAスクール構想	GIGAスクール構想（文部科学省） 1人1台端末の効果的な活用（文部科学省） 教師向け参考資料（文部科学省） 教材「基礎縫い」（埼玉大学） デジタル教材「基礎縫い」，「製図」（武庫川女子大学）
第7回	6月2日	年間指導計画の構成及び作成	年間指導計画作成資料（東京書籍・開隆堂・教育図書）
第8回	6月9日		—
第9回	6月16日	年間指導計画の発表と共有 学習指導案の構造理解	新学習指導要領に対応した学習指導案の書式例（東京都教育委員会） 学習指導案の形式の違い（略案と細案）（宮城県総合教育センター） 学習指導案ハンドブック（京都府総合教育センター） 学習指導案の作り方（兵庫教育大学）
第10回	6月23日	学習指導案の作成	各社デジタル教科書（東京書籍・開隆堂・教育図書） 技術・家庭科研究会資料（大阪府教育センター）
第11回	6月30日	教材とデジタル教科書の活用 卒業研究で制作された教材の視聴 模擬授業準備	KHT家庭科（YouTube）
第12回	7月7日	模擬授業実施①	—
第13回	7月14日	模擬授業実施②	—
第14回	7月21日	教材研究と市場調査	家庭科教材メーカー各社サイト （クロッサム、アイセック、文溪堂、優良教材、青葉出版）
第15回	7月28日	模擬授業・キット教材の振り返り	—

第1回では学習指導要領の基本構造を確認し、家庭科教育の基礎的理解を形成した。第2回では新旧の学習指導要領対照表を用いて、教育内容の変化と指導の方向性を把握した。

第3～5回では三社の教科書を分野ごとに比較し、比較の根拠を整理したうえで評価項目を共同で作成した。評価フォームへの回答を通して教材の特徴を理解し、自ら評価基準を構築する力を養った。

第6回ではGIGAスクール構想や1人1台端末の活用を扱い、ICT教材の理解を深めた。第7～10回では年間指導計画や学習指導案の作成に取り組み、教材選定や指導法の工夫を統一的に検討した。第11～13回ではICT教材を活用した模擬授業を行い、振り返りを通して授業実践力の向上を図った。

第14回以降はオンデマンド教材の活用やキット教材の選定に取り組み、実習型授業（家庭科指導法Ⅱ）への接続を意識した活動へと発展させた。

このように、教材理解から評価・設計・実践へと段階的に学ぶ構成とすることで、学生の教材観と

授業構想力を統合的に育成した。

また、授業で提示した各種資料は、学生が「正しい情報を収集し活用する」という学びの基本ルートを体得するためのものである。情報環境の多様化に対応するため、信頼性の高い資料や教育関連サイトを積極的に活用し、教材選択を客観的に検討する実践機会とした。

2.4 教科書比較の実践と学習過程

第3～6回では、三社（東京書籍・開隆堂・教育図書）の中学校教科書を対象に比較を行った。学生は2人1組で5分野に分かれ、希望する分野を自ら選択してチームを編成した。初期段階では比較項目を設定せず、「3冊の教科書を自由に比較する」という課題のみを提示した。学生たちは各教科書を丁寧に読み込み、構成や表現方法、事例提示の違いに気づくなど、教材を客観的に捉える姿勢が見られた。

発表後、教員が「比較の観点を明確にすれば効率的になるのではないかと投げかけたことで、学生たちは自らの比較結果をもとに、教員の示唆（例：文字の大きさ、図表の見やすさ、事例の多様性など）を参照しつつ、評価項目を整理・再構成した。全員の意見を集約したアンケートフォームを作成し、全分野に対して回答を行った結果、自由比較時に評価が低かった教科書において最も高い評価を得るという傾向が見られた。

この結果に納得できない学生もおり、議論は「評価項目の設定方法」そのものへ発展した。学生たちは、項目の構成や表現の違いが評価に影響する可能性を見出し、教科書評価の手法そのものを客観的に捉える視点を獲得した。

3. 家庭科指導法Ⅱの構想⁽³²⁾

3.1 家庭科指導法Ⅱの位置づけと目的

家庭科指導法Ⅱは、家庭科指導法Ⅰで培った教材研究と授業構成力を基盤に、より実践的な「教える力」の形成をめざして設計された科目である。集中講義形式で実施し、全15コマのうち1日は県内の家政科高等学校を訪問して授業見学を行う。授業観察を通じて、教材研究・授業運営・指導技術の関係を体験的に理解することをねらいとしている。

この構成は、被服製作領域を「つくることを教える授業」として捉え直すことを意図している。教材分析・授業設計の視点を基に、学生が教師として「何を・どのように教えるか」を構想し、教材研究と授業構想を往還的に学ぶことを目的とする。

3.2 キット教材をめぐる教材観の整理

近年、学校現場では被服製作実習においてキット教材⁽²⁷⁾⁽³¹⁾の導入が進み、授業準備の効率化と指導内容の均質化が進行している。一方で、学習者が素材に触れ、工程を理解する機会や教師が教材研究を通じて指導を工夫する場面が減少している。

本実践では、キット教材の活用を単なる便宜的手段ではなく、教材研究の再構築を促す契機として捉えた。効率化は教育活動における重要な視点であるが、その目的は「負担軽減」ではなく「教育的効果の最大化」にある。どの部分に時間と労力を配分し、どの工程を省略するかという判断こそが、教師の専門性を支える営みである。

3.3 模擬授業設計の構想

学生はキット教材を題材に模擬授業を計画し、段階的な見本提示を通して指導展開を構想する。被服製作における技能指導は、単なる手順指導にとどまらず、思考や判断を伴う学習過程の設計が求められる。

表2 模擬授業・場面指導の評価項目と主な着眼点（筆者作成）

評価項目	細分化した点	主な着眼点
指導力	発問	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的でわかりやすい問いかけができているか ・生徒の反応を引き出しやすい発問であるか ・発問のタイミングや数が適切か
	声かけ	<ul style="list-style-type: none"> ・間違いや理解不足に対して適切に声をかけているか ・個別の生徒に配慮した声かけができているか ・生徒の意欲を引き出す声かけがあるか
	板書・視覚提示	<ul style="list-style-type: none"> ・重要ポイントが明確に示されているか ・板書等が見やすく、授業の流れに沿っているか ・資料や教具の活用が効果的か
	声量・話し方	<ul style="list-style-type: none"> ・教室のどこにいても聞き取りやすい声量か ・はきはきと話し、言葉遣いが適切か ・抑揚や間の取り方で興味を引く工夫があるか
	雰囲気・魅力	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的な態度や表情で授業に臨んでいるか ・生徒が集中しやすい雰囲気を作れているか ・授業のテンポやメリハリが効果的か
知識・理解	指導内容の基本知識	<ul style="list-style-type: none"> ・内容の正確さがあるか ・指導要領の趣旨を理解しているか ・授業内容に適切な根拠が示されているか
	技術・技能の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・技術的な操作手順を正しく説明できているか ・安全面に配慮した指導がなされているか ・実技指導において生徒の習得を支援できているか
構成力	ねらい・指導ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・指導目標が具体的かつ達成可能であるか ・ねらいに沿った活動が計画されているか ・生徒の発達段階に応じて調整されているか
	主体的な思考場面	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決や意見交換の機会があるか ・生徒が意欲的に参加できる工夫があるか ・思考の深まりを促す活動が組み込まれているか
	授業の展開・進行	<ul style="list-style-type: none"> ・時間配分が適切であるか ・活動の順序が合理的であるか ・難易度の調整がされているか
熱意	指導姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・表情や態度が前向きであるか ・生徒に対する関心が伝わっているか ・授業に取り組む姿勢が明確であるか
	実践意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・深い学びを促す工夫が見られるか ・対話や協働を重視した活動があるか ・自己の指導を振り返る姿勢があるか
	教育への探究心	<ul style="list-style-type: none"> ・授業改善への意欲が感じられるか ・新しい教材や技術の活用に積極的か ・教育課題を意識しているか
授業準備	教材研究	<ul style="list-style-type: none"> ・教材の効果的な使い方を理解しているか ・独自の工夫や補足があるか ・生徒の理解を助ける配慮があるか
	指導案の作成	<ul style="list-style-type: none"> ・目標が明確で具体的であるか ・活動の内容・順序が整理されているか ・生徒の実態に応じた工夫があるか
	実行度と妥当性	<ul style="list-style-type: none"> ・授業が計画通り進行しているか ・指導案の内容が現実的かつ効果的か ・改善点が少ないか、あるいは改善が示されているか
	教具・資料等の準備	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な物品が揃っているか ・資料が見やすく使いやすいか ・予備や安全対策も考慮されているか

家庭科指導法Ⅱにおいて模擬授業を構築する際には、家庭科指導法Ⅰで配布した筆者作成資料「模擬授業・場面指導の評価項目と主な着眼点」(表2)を活用する。本資料は「指導力」「知識・技術」「構成力」「熱意」「授業準備」の5項目で構成されており、模擬授業者が授業づくりの重点を明確化する手がかりとなる。また、将来、教諭として教育実習生を指導する際の助言視点としても有効である。

4. 家庭科指導法Ⅰ・Ⅱの接続と展望

家庭科指導法Ⅰでは、教科書比較を起点として教材を客観的に捉え、授業構想や指導計画の作成へと展開する学びを行った。その成果は、家庭科指導法Ⅱにおける模擬授業構築に直結し、教材の見せ方や教え方を検討する際に「教材そのものを分析する視点」として生かされている。

家庭科指導法Ⅱでは、この理解をもとに教材研究と授業構成を往還させる学びを展開し、「省力化」と「学びの深さ」を両立する授業設計を探究する。

次年度(2026年度)には、家庭科指導法Ⅱの実施を経て、学生が得た教材観の変容や授業構想力の変化について分析し、成果と課題を明らかにしたうえで、家庭科指導法Ⅲへの接続を視野に入れた実施を予定している。

5. まとめ

本稿では、家庭科教員養成課程における教材理解と授業構想力の育成を目的として設計した、家庭科指導法Ⅰ・Ⅱの実践構想を示した。家庭科指導法Ⅰでは教材を客観的に比較・評価し、家庭科指導法Ⅱではその成果をもとに被服製作の授業設計へと発展させることで、教材理解から授業構想へと学びが連続するカリキュラムを形成している。

今後は、教育実習の成果との往還を図りつつ検証を進めることにより、大学段階における教材研究が現場での授業実践力に結びつく過程を明確化していくことが課題である。

大学での教材研究と学校現場での授業実践をつなぐ視点を重ねながら、学生が自ら学び続ける教員として成長できるような指導法の構築を目指したい所存である。とりわけ、教育実習前に開講される家庭科指導法Ⅲおよび教育実習後の教職実践演習との往還を意識し、学修成果の深化と実践力の統合を図っていきたい。この方向性は、OECD Learning Compass 2030が示す「学び続ける力」の育成とも軌を一にするものである。

注及び参考文献

- (1) 学習指導要領, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm?authuser=0, (2025年10月20日最終確認)
- (2) 学習指導要領新旧対照表, https://www.kairyudo.co.jp/contents/02_chu/katei/r3/taisho.pdf?authuser=0, (2025年10月20日最終確認)
- (3) 平成30～令和3年度用移行期資料, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm?authuser=0, (2025年10月20日最終確認)
- (4) 奨励研究の公募, https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/11_shourei/koubo.html, (2025年10月20日最終確認)
- (5) ひらめき☆ときめきサイエンス～ようこそ大学の研究室へ, <https://www.jsps.go.jp/j-hirameki/>, (2025年10月20日最終確認)
- (6) 教科書とは, <https://www.text-kyoukyuu.or.jp/>, (2025年10月20日最終確認)
- (7) 令和7年度中学校教科書, https://www.textbook.or.jp/textbook/07j_textbook.html, (2025年10月20日最終確認)

- (8) 教員の ICT 活用指導力の向上, https://www.mext.go.jp/content/20210630-mxt_kyoiku01-000015513_rs.pdf, (2025 年 5 月 19 日最終確認)
- (9) GIGA スクール構想, https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_0001111.htm, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (10) 1 人 1 台端末の効果的な活用, <https://www.youtubeeeducation.com/watch?v=vbFumkoU3Jw>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (11) 教師向け参考資料, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiouen/index.htm, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (12) 教材「基礎縫い」, https://hclothing.org/material_basic.html?authuser=0, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (13) デジタル教材「基礎縫い」, https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kateika/kyozai_digital.html, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (14) デジタル教材「製図」, https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kateika/seizu_digital.html?authuser=0, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (15) 年間指導計画作成資料 (東京書籍),
https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/katei/download/documents/R7katei_keikaku.pdf?20250130, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (16) 年間指導計画作成資料 (開隆堂出版),
https://www.kairyudo.co.jp/contents/04_shiryo/nenkei/chu/data/r7chu-ka_hyokakijun.pdf?authuser=0, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (17) 年間指導計画作成資料 (教育図書),
https://www.kyoiku-tosho.co.jp/wp/wp-content/uploads/2024/04/r7_katei_nenkanshidou_1.pdf, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (18) 新学習指導要領に対応した学習指導案の書式例, https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/kyoiku/06_36,
(2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (19) 学習指導案の形式の違い (略案と細案),
<https://www.edu-c.pref.miyagi.jp/midori/tokushi/jyugyoudukuri/img/3syousidou.pdf>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (20) 学習指導案ハンドブック, https://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/pdf/sidoanhandbook_r03_0_0.pdf, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (21) 学習指導案の作り方, <https://ksm.hyogo-u.ac.jp/91/?authuser=0>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (22) 大阪府中学校技術・家庭科研究会資料, <https://osakagika.sakura.ne.jp/cms/>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (23) デジタル教科書 (教育図書), https://www.kyoiku-tosho.co.jp/item3/text_category/digital/?authuser=0, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (24) デジタル教科書 (東京書籍), <https://www.tokyo-shoseki.co.jp/product/textbook/j/7/?authuser=0#to-m37>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (25) デジタル教科書 (開隆堂出版), <https://krdrkrk.jp/digital/?authuser=0>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (26) KHT_家庭科, <https://www.youtube.com/@KHT%E5%AE%B6%E5%BA%AD%E7%A7%91?authuser=0>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (27) 家庭科教材クロッサム, <https://www.clossom.com/>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (28) 家庭科教材専門メーカーISEC, <https://secure.e-kakumei.ne.jp/isec-web.com/secure/shouhin/index.html>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)
- (29) 家庭科教・教具のご紹介, <https://www.bunkei.co.jp/katei/>, (2025 年 10 月 20 日最終確認)

- (30) 家庭科教材, <https://yuryo.co.jp/kateika/>, (2025年10月20日最終確認)
- (31) 家庭科(布)教材, <https://aob.co.jp/kyozai/kateika.html>, (2025年10月20日最終確認)
- (32) 本稿執筆時点では, 当該授業は実施前であり, 記載は実施計画に基づく構想である。

高等学校の探究活動を意義ある教育活動にするために
—勤務校での経験を踏まえて—

To make high school inquiry-based learning a meaningful educational activity

中谷 安宏*

NAKATANI, Yasuhiro*

要旨

本論文は、筆者が管理職として勤務した高等学校での経験等を踏まえた上で、探究活動を意義ある教育活動にするための提言を行った。まず、「総合的な探究の時間」について概説し、探究活動を推進する上での課題として①カリキュラムに関する課題、②外部機関との連携に関する課題、③生徒の取組に関する課題、④教員の指導体制に関する課題を挙げた。これらの観点から、筆者が管理職として勤務した4高等学校の探究活動を紹介した。最後に、探究活動をさらに意義ある教育活動にするための提言を行った。

キーワード：高等学校 総合的な探究の時間 探究活動の課題と解決方法

1. はじめに

現在の高等学校の学習指導要領は、2018年度（平成30年度）に告示され、2022年度（令和4年度）から実施されている。「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となったことや「古典探究」、「世界史探究」、「日本史探究」、「理数探究」などの探究の名を冠した科目が設置されたなど、教育活動の中で探究活動を推進することが重視されている。

探究活動の推進については、今年度（2025年度）で実施から4年目を迎え、様々な実践が進む一方で、いくつかの課題も指摘されている。こうした中、本稿では筆者が管理職として勤務した高等学校での経験等を踏まえ、探究活動を意義ある教育活動にするための提言を行いたい。

2. 「総合的な探究の時間」の目標

高等学校学習指導要領解説「総合的な探究の時間編」では、「総合的な探究の時間」の目標について次のように記載されている⁽¹⁾。

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。

(2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

* 学校教育センター 特任教授

また同解説では、探究において生徒は「①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく」としている。

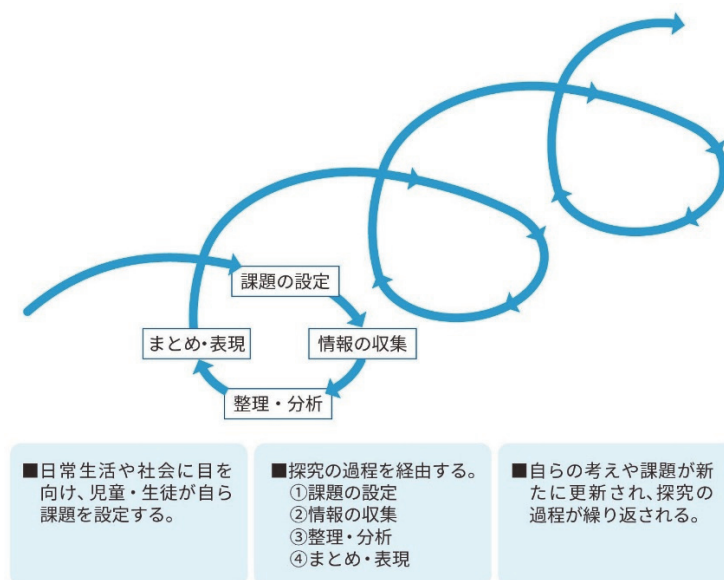


図1 探究における生徒の学習の姿

出典：文部科学省『学習指導要領解説』p.17

3. 「総合的な探究の時間」を中心とした探究活動を推進する上での課題

1の冒頭で記載したように、「総合的な探究の時間」を中心とした探究活動の推進については、今年度で実施から4年目を迎えている一方で、いくつかの課題も指摘されている。

株式会社マイナビが作成しているニュースコラムサイト「キャリア教育ラボ」における「探究活動の課題とは？理想と現実を踏まえて」（2025年3月28日更新）^②では、探究活動指導の主な課題として、①時間的制約、②リソース不足、③生徒のモチベーションのばらつき、④教員の負担増の4点を挙げている。

また、認定NPO法人カタリバが、現行の学習指導要領が始まった年度の2022年12月から2023年2月にかけて全国の高校教員223名を対象に実施したアンケート調査^③では、探究学習を推進している担当者の95%が「課題を感じている」と回答している。具体的には「授業案やカリキュラムの設計」「調べ学習で終わってしまう」「校内で探究学習への理解が広がらない」「評価基準の置き方」「外部との連携・協働」「進路との接続」「生徒が設定したテーマの知識・人脈がない」といった課題が示されている。

こうした資料を参考に、筆者のこれまでの経験も踏まえて、探究活動を推進する上での課題を、次の4つのカテゴリで整理してみた。

(1) カリキュラムに関する課題

学習指導要領では、「総合的な探究の時間」の単位数は3～6単位が標準とされている。しかし、多

くの学校では生徒の進路実現に向けて教科・科目を各学年に配置していく中で、各学年1単位・計3単位としている。

その理由は、大学進学を希望する生徒が多い普通科を中心に、カリキュラムを編成する上では受験科目を偏重する傾向が強く、「総合的な探究の時間」を週2単位以上（合計で4単位以上）設置することはなかなか難しいからである。

こうした中、2で記載した、「問い（課題）の設定」⇒「情報の収集」⇒「整理・分析」⇒「まとめ・表現」という探究のサイクルを週1単位の授業の中で行っていくことは、時間的に難しいと感じる教員は多い。

また、現行学習指導要領が始まって4年経っても、「探究は受験に役立つのか」「大学受験のためには探究より1問でも多く入試問題を解かせることが重要だ」と考える教員が一定数（学校によってはかなりの割合）いることも課題であると考えられる。

(2) 外部機関との連携に関する課題

生徒が設定した問い（課題）について探究を進めていく上では、校内の資料やインターネットの情報だけでは不十分であり、大学や企業・行政機関・地域住民など、様々な外部機関と連携を行っていくことが望ましい。その際、連携するには、外部講師の招聘や現地視察、地域の行事への参加など様々な方法がある。

こうした外部機関との連携においては、探究のテーマと関連した外部機関の情報や内容、連携に必要な費用など様々なリソースが必要であるが、リソースが不足していると感じる教員は多い。

また、これまで教科の学習指導しか経験のない教員の中には、「外部機関とのネットワークがなく、連携するためのノウハウもわからない」と、探究の担当をやりたがらない教員もいる。

さらに連携に必要な経費については、財政的な問題等もあり、設置者（教育委員会等）から各校に対して探究活動を推進するための十分な予算が確保されていない現状もある。

(3) 生徒の取組に関する課題

探究に積極的に取り組む生徒がいる一方で、探究への取り組む姿勢が消極的であったり、そもそも何を探究すればいいかわからないと言う生徒がいるなど、生徒によって探究へのモチベーションが違ふといった課題はどの学校でも抱えている。その意味でも、いかに生徒が主体的にテーマ設定を行うような形にするかは非常に重要である。

また、調べ学習に終わってしまうというのもよくある課題である。調べてそれをまとめたものを発表するという形だけだと、生徒にとって探究活動の意義を見出せないままになってしまう。

(4) 教員の指導体制に関する課題

教員の指導体制に関する課題は、上記の(1)～(3)すべてと関連しており、ある意味最も大きな（重要な）課題である。生徒個々のテーマに応じて、探究のサイクル（「問い（課題）の設定」⇒「情報の収集」⇒「整理・分析」⇒「まとめ・表現」）の各段階で助言を行ったり、必要な外部機関との連携に向けた調整等を教員個々で行うとすれば、負担が大きくなり、教員の多忙感にもつながる。このため、学校としての指導体制を整えることは重要である。

また、もう一つ重要な課題は、探究活動をどう評価するかという問題である。「理数探究」など教科・科目に位置付けられるものは5段階評価（評定）を行わなければいけない。一方で、「総合的な探究の

時間」は5段階評価ではなく文章表記で評価を行う。どちらにしても、どのような観点で評価するかという評価規準と、規準を段階的に具体化した評価基準を設定する必要がある。もちろん、探究は定期考査や小テストで評価するものではない。様々な実践はあるものの、評価方法についてはまだ試行錯誤の段階にあるのではないかと考える。

4. 筆者が管理職として勤務した高等学校について

筆者は、管理職として以下の4校の兵庫県立高等学校で勤務した。

- 県立神戸工業高校 校長として2年間（2014～2015年度）勤務。定時制，工業科
- 県立尼崎小田高校 教頭として3年間（2011～2013年度），校長として4年間（2016～2019年度）勤務。全日制，理数科・国際科・普通科
- 県立御影高校 校長として2年間（2020～2021年度）勤務。全日制，文理探究科・普通科
- 県立尼崎北高校 校長として2年間（2022～2023年度）勤務。全日制，普通科

上記の4校のうち，全日制高校である3校はそれぞれタイプの違う学校で，全学科での探究活動の開始時期も違う。これら3校の概要と探究活動の開始時期等について簡単に紹介する⁽⁴⁾。

表1 筆者が勤務した高等学校の概要と探究活動の概要

県立尼崎小田高校	<ul style="list-style-type: none"> ・1972年度に開校。今年度で創立53年目。 ・現在1学年7学級（サイエンスリサーチ科（理数科）1学級，国際探求学科1学級，普通科5学級（うち1学級が看護医療・健康類型））。 ・2005年度から文部科学省のスーパーサイエンスハイスクール（SSH）⁽⁶⁾に指定され，今年度で第4期の5年目（1期は5年間）。2009年度から全国に先駆けて全学科での探究活動を実施。2011年度から瀬戸内海を囲む府県を超えた学校との連携による高校生フォーラム（高校生サミット）を主催して毎年開催。2018年度からは地域住民とともに「あまおだ減災フェス」を主催して毎年開催。
県立御影高校	<ul style="list-style-type: none"> ・1941年度に県立第三神戸高等女学校として開校。1948年度に県立御影高校に校名変更。今年度で創立85年目。 ・現在1学年8学級（文理探究科1学級，普通科7学級）。 ・2019年度から現学習指導要領の「総合的な探究の時間」を先行実施する形で全学科での探究活動を実施。
県立尼崎北高校	<ul style="list-style-type: none"> ・1922年度に中外商業高校として開校。1951年度に兵庫県に移管され，県立尼崎北高校に校名変更。今年度で創立104年目。 ・現在1学年7学級（普通科7学級，うち1学級が環境類型）。 ・2022年度から現学習指導要領の実施に合わせて全学科での探究活動を実施。

5. 「総合的な探究の時間」を中心とした探究活動を推進する上での課題解決のために

3で記載した「総合的な探究の時間」を中心とした探究活動を推進する上での課題解決のために，4で記載した3校での取組を紹介したい。3校は，全校での探究活動を15年以上実施，学習指導要領を3年先行して実施，学習指導要領に合わせて実施とそれぞれ状況が違う。そこで，3校の取組を紹介することは，多くの学校の探究活動の推進に参考になるのではないかと考える。

(1) カリキュラムに関して

3-(1)で記載したように、「総合的な探究の時間」を4単位以上設置することは、カリキュラム編成上なかなか難しい現状がある。スーパーサイエンスハイスクールに指定されている尼崎小田高校においては、サイエンスリサーチ科では探究を行う科目は、1年に「理数探究基礎」1単位・2年に「理数探究応用」2単位・3年に「理数探究実践」1単位、計4単位を設置しているが、他の学科は3単位である。なお、1年ではスーパーサイエンスハイスクールの特例で、全学科で「情報Ⅰ」の内容にデータサイエンスも扱う「探究情報」2単位を設置している。(この科目は「情報Ⅰ」の代替)

御影高校では、2024年度から設置した文理探究科のカリキュラムに、長期休業中等に実施する学科独自の探究活動を単位認定(1単位)するカリキュラムを作った。このことによって、文理探究科では「総合的な探究活動の時間」は4単位となったが、普通科は3単位である。

尼崎北高校でも、環境類型は東京研修などの類型独自の活動を1単位認定して「総合的な探究の時間」は4単位であるが、環境類型以外の普通科は3単位である。現在の学習指導要領の中で、オーソドックスな普通科で4単位以上「総合的な探究の時間」を設置することは難しいと考えられる。

こうした中、次期学習指導要領の審議を始めている中央教育審議会の教育課程特別部会の第11回会合(2025年7月28日)で、文部科学省から教科・科目の柔軟な組み替えを認めてはどうかとの案が示された⁶⁾。この案によると、必修科目を含む科目の履修の一部または全部を同一教科の他の科目で取り扱うことが可能になる。例えば、「化学基礎」と「化学」を1つの科目として履修することや、「数学Ⅱ」の中で「数学Ⅰ」の一部を一体的に取り扱うことができるため、標準単位数より少ない単位数で履修することが可能になる。そうすれば、探究活動をより充実したい場合に、探究科目の単位数を増やすことが可能になるのではないかと考えられる。

小中学校の次期学習指導要領においても、文部科学省から、学校の判断で教科の年間授業時間数を減らし、削減分を児童生徒の探究活動や苦手分野のドリル活動等に充てられる「調整授業時間数制度」が提示されている。

一方で、現状の週1単位の探究活動を効率よく行っていくためには、(4)の教員の指導体制とも関連するが、年間計画と適切な進行管理が重要である。テーマ設定に向けての生徒への説明、テーマ発表会、中間報告会、探究発表会などの節目の日程とともに、各節目に向けてどのような日程で進めていくのかの計画をしっかりと策定し、それを担当者で共有していく必要がある。

なお、大学入試のかかわりについては、6(1)の項目で述べたい。

(2) 外部連携に関して

この項では、3校がどのような外部連携を行ってきたかを紹介したい。

① 尼崎小田高校

尼崎小田高校は、4で記載したように2005年度から継続してスーパーサイエンスハイスクールに指定され、予算的な支援を受けたことで、様々な外部連携を行うことができた。この中で最も特徴的なのは、府県を超えた高校生同士の連携である。

サイエンスリサーチ科の2008年度の課題研究において、ある生徒が尼崎市の河川の水質調査を行ったことがきっかけとなり、2009年度から兵庫県の環境部局など行政機関の協力も得て、尼崎港の環境調査や水質改善の取り組みを始めた。その後、近隣の高校でも同様の取組を行っているを知り、2011年度に情報交換を目的として「大阪湾の環境を考える高校生フォーラム」を開催した。翌2012年度からは「瀬戸内海の環境を考える高校生フォーラム」とフィールドを拡大した。2014年度の第4回か

らは、尼崎小田高校を中心に兵庫・大阪・岡山・広島の公私立の7高校（連携校）の生徒が生徒実行委員会を組織し、ワークショップや共同研究を行った上で、生徒主体でフォーラムを企画・運営するスタイルを確立した。約20校が参加するフォーラムでは、ポスターによる研究発表だけでなく、参加した生徒によるディスカッションも実施するようになった。現在は海だけでなく山にもフィールドを広げ、「地域課題解決に取り組む高校生サミット～兵庫から日本を考える～」に発展し、今年度で15回目の開催となる。

筆者は教頭・校長として計7回フォーラム（サミット）に参加したが、府県の枠を超えた生徒実行委員会の高校生が、最初はぎこちない関係から、互いに協力し合い、刺激し合いながら成長していく姿に毎回驚かされた。

また、尼崎小田高校には普通科の中に2013年度に設置した看護医療・健康類型がある。看護医療・健康類型は、地域との連携を深める取組を継続して行ってきた。2017年度には、地域の自治会と連携して避難経路を分かりやすく記載した「防災・絆マップ」を作成した。

2018年度からは、地域住民との連携による「あまおだ減災フェス」の開催を始め、現在も毎年開催している（2025年度からは「あまおだ減災の日」と改称）。「災害に強い地域コミュニティづくりー高校生にできることー」や「在宅介護・看取り」等をテーマに探究活動を行っており、「あまおだ減災フェス」で地域の高齢者等が災害時の要配慮者となることや災害時に指定される福祉避難所の大切さなどを劇にして見ていただくこと、市役所職員との意見交換、在宅介護のワークショップなどの活動を、継続的に実施している。

こうした尼崎小田高校における高校生サミットや看護医療・健康類型の取組は、西岡加名恵・大貫守編著の『高等学校「探究的な学習」の評価』でも詳しく紹介されている⁷⁾。

② 御影高校

次に、県立御影高校の取組を紹介する。まずは神戸大学文学部との連携である。文学部の教職課程の科目の授業の一環として、神戸大学生が御影高校2年生の総合人文コース（現在は文理探究科）の探究活動の助言を行う取組は、2007年から始まり現在も行われている。実に19年もの長い間、継続して実施されている連携である。

また、神戸市東灘区役所とは2018年度に地域連携協定を交わした。普通科1年生で行っている地域課題の解決をテーマとした探究活動において、区役所の職員からの助言や、探究の成果を区長を含む区役所の職員の前で提言として発表し意見換を行うなどの連携活動を、継続して実施している。

筆者が校長に赴任した1年目（2020年度）には、三菱みらい育成財団が2020年度から始めた高校対象の助成事業「心のエンジンを駆動させるプログラム」⁸⁾に応募し、2021年度から指定を受けた（現在も継続して指定中）。筆者は御影高校にも尼崎小田高校同様、府県を超えた高校との連携を実現したいと思い、三菱みらい育成財団の支援を活用して、同じく指定校である岡山学芸館高校と探究活動の合同発表会を行うこととなった。この連携でも両校の生徒が互いに良い刺激を受けている。

さらに、御影高校では探究活動を行う上で、卒業生が経営する企業や国際NPOとの連携も行っている。国際NPOとの連携による外国の方とのオンライン交流も実施している。

③ 尼崎北高校

尼崎北高校では、環境類型の生徒が従来から尼崎市の環境イベント「エコあまフェスタ」において受付等のボランティアを行っていたが、筆者が校長となった1年目の2022年度のフェスタの会場で、「環境学習のためのカードゲーム作成」をテーマに探究していた環境類型の生徒が、ごみ分別ゲームを行っていた地元企業とつながるきっかけを得ることができた。

その後、企業の担当者にカードゲームの作り方の助言をいただき、自分たちでカードゲームを完成させた。翌年にはカードゲームを100セット作成し、生徒たちが講師となり近隣の尼崎北小学校（3年生）と塚口小学校（5年生）を対象に、カードゲームを使った環境学習の出前授業を行った。

筆者は、探究活動において外部機関との連携を行う上で一番大切なのは、学校と連携機関双方がプラスと感じる取組（いわゆる Win-Win の取組）であることだと考える。尼崎小田高校の高校間連携や、御影高校の神戸大学文学部や神戸市東灘区役所との連携のように長く続く取組は、双方の管理職や担当者が変わる中でも継続している。御影高校の校長の時に、御影高校生の探究活動に助言してもらっていることについて、当時の東灘区役所のまちづくり課長にお礼を言った際に、課長さんから「地域の課題について探究している御影高校生に助言することは、まちづくり課の若手職員のスキルアップにつながっているのです。市民への対応のシミュレーションにもなっており、区役所にとってもありがたい連携です」という言葉を頂いたことを今でも覚えている。

(3) 生徒の取組に関して

探究に対する生徒のモチベーションを上げたり、探究が調べ学習に終わってしまわないようにするためには、筆者の経験からは、次のような方策が有効ではないかと考える。

① 探究活動のゴールを生徒たちが学校外で行動するところまで設定する。

探究活動のゴールが年度末の校内での発表会だけに終わるのでなく、可能な限り生徒たちが探究の成果をもとに学校外で行動するような形を設定することである。

尼崎小田高校のサイエンスリサーチ科の生徒は、課題研究の成果を全国のスーパーサイエンスハイスクールの生徒による研究発表会等の校外発表会で発表することで、非常に刺激を受けている。中には学会等で発表する者もいる。看護医療・健康類型の生徒は、(2)でも記載したように、探究したことをもとに、地域と連携したイベントでの創作劇の上演や、災害弱者に対する支援方法について行政機関との意見交換等を行っている。

御影高校の場合は、近隣の大学が主催する高校生の探究発表会や東灘区役所の職員との意見交換等で探究の成果を披露する場を設けている。尼崎北高校の環境類型の生徒も、自作の環境学習用のカードゲームを使って近隣の小学校の環境学習の時間に出前授業を行った。

こうした学校外での行動につなげることによって、生徒たちは自らの探究の意義を感じることができると考える。

② 継続した研究テーマを設定する

すべての探究で継続したテーマを設定することはできないが、継続した研究テーマを設定する、すなわち先輩の探究を受け継ぐような形にすることで、探究がさらに深まっていく。

尼崎小田高校では、(2)で記載したように、2008年に尼崎市内の河川の水質調査を行ったことがきっかけとなって、その後後輩たちが代々引き継ぐ形で研究を行った。その結果、尼崎港の水質調査 ⇒ 大阪湾の水質調査 ⇒ 水質改善のための方策の検討や提案 ⇒ 海岸でのマイクロプラスチックの調査 ⇒ マイクロプラスチックの生活環境への影響調査、といった形で年々探究が深まっていった。

尼崎北高校の環境学習用のカードゲームも、探究を引き継いだ後輩がゲームの取扱説明書を作成するなどの取組を行っている。

③ 3年間に探究のサイクルを何回も繰り返すことで探究の質を上げていく

御影高校では、1年生の1～2学期に2回探究のサイクルを繰り返すことによって、1年生の3学

期から3年生にかけて探究の質を上げていくという手法をとっている。

例えば、2024年度に設置した文理探究科では、1年生の1・2学期に、「エエとこプロジェクト」（御影地域の「エエとこ」をフィールドワーク・インタビュー等を通して発見し、それらをまとめて発表する活動）と、「プチ探究」（2024年度は、神戸市と連携して神戸市北区の放置竹林の竹を活用する方策を考えるプロジェクト、国際NPOと連携しネパールで栽培したコーヒーを高校生に広げるプロジェクト）を行った。その上で、1年生の3学期から2年生の1学期まで「地域探究プロジェクト」（地域の誰かの困りごとを解決することをテーマにした探究）、2年生2学期から3学期まで「アカデミックリサーチ」（人文科学・歴史文化・教育・国際・地域環境・ものづくり工学の6つのセミナーから興味関心に応じたテーマを選択する個人研究）につなげていく。3年生では1学期に2年生で行った探究成果を論文化する。2学期は2年生の「アカデミックリサーチ」をメンターとして支える活動に加えて、教科の垣根をこえたテーマ（例：地震・防災）の関するワークショップに取り組む予定である。

④ 学科の行事等と連動させる

尼崎小田高校の国際探求学科では、毎年2月に行われる「兵庫県高校生英語ディベートコンテスト」への出場を学科の2年生での大きな行事と位置付けている。最終的にコンテストに出場するのは校内での予選を勝ち抜いたチームなのだが、単に代表者を選ぶのではない。ディベートのテーマについて、何か月も前から準備する。まずは外部講師を招聘してテーマについて深く学ぶ機会を持った上で、肯定側・否定側の主張についてクラス全体で徹底的に議論する。代表者が決まれば、代表者以外のクラス全員が、コンテスト当日に使用する説明用のフリップや、相手の意見に対する想定問答等を分担して作成していく。

筆者が校長の時も、「安楽死（尊厳死）は是か非か」といった非常に難しいテーマでのディベートに取り組んでいた。学科の生徒たちの真剣な取組の様子に、「これはまさに団体戦の探究だ」と感じたことを覚えている。

⑤ 文系・理系の枠を超えた（融合した）探究を行う

多くの普通科高校では、進路希望に応じて2年生から文系・理系とクラス分けを行う。このため主に2年生で実施する探究活動は、文系の生徒は文系のテーマを選び、理系の生徒は理系のテーマを選ぶことが多くなる。グループで探究を行う場合も、文系・理系の生徒がそれぞれ分かれてグループをつくることになりがちである。

しかし、環境問題や防災の問題など学際的な課題は、社会科学的（文系的）な視点・自然科学的（理系的）な視点の双方から、すなわち文理横断した（文理融合した）視点から解決方法を考えていく必要がある。多くの高校で探究のテーマとしている地域の課題についても、文系・理系の枠を超えた探究が必要である。

こうした中、御影高校が2024年に設置した文理探究科は、設置に向けて準備する段階から、文系の生徒も理系の生徒も一緒になって、双方の視点から同じテーマについて探究することをイメージしており、現在そうした形で探究が行われている。

また、尼崎北高校では、環境類型の生徒は1年生の時は1つのクラスに集めているが、2年生からはホームルームは文系クラスと理系クラスに分かれる。しかし、探究の時間については環境類型として実施することとした。このことによって、文理の枠を超えて一緒になって探究活動を行う形になっている。

(4) 教員の指導体制に関して

① 専門部署を設置し、探究の担当者は全教科で分担する

探究活動は学校全体として実施している。その意味で教員の指導体制を整えることは重要である。筆者が校長として勤務した3校をはじめ多くの学校で、校務分掌の中に教務部や生徒指導部・進路指導部といった既存の組織とは別に、探究活動に関することを中心に行う部署（例：探究推進部）を設けている。探究活動をどの部署が中心となって推進するのかを組織上明確にすることは何より重要である。小規模な学校で、独立した部署をおくことが難しい場合にも、学校全体の取りまとめが誰なのか（例：教務部長や進路指導部長）はわかりやすくしておく。各学年の分掌にも学年の中での探究活動の窓口役を決め、学校全体の探究活動を取りまとめの部署との定期的な情報交換や情報共有を行っていく必要がある。

また、探究の担当者をどう割り振るかも大切である。探究についての共通理解を深めるために、また教員の負担感を公平にする意味でも、できれば数年で全員が担当するような仕組みが望ましい。筆者が校長として赴任した時にはすでに全学科での探究が始まっていた尼崎小田高校や御影高校では、そうしたことを一から考える必要はなかったが、2022年度から全学科での探究を始めた尼崎北高校では、探究の担当者をどう決めるかも重要であった。

尼崎北高校では、生徒数や教員数、各教員の授業時間数、探究の授業で担当する生徒数（多くても30人以下にしたい）等様々なことを勘案した上で、2年生の探究の担当者について、環境類型（1クラス：40人）は2人、環境類型以外の普通科（6クラス：240人）は10人とした。普通科の10人は全教科で分担することとし（教員数の多い教科は複数人が担当）、生徒は10人の担当者が開設する10講座から1つの講座を選択することで、興味関心に応じて（助言する教員の専門性に応じて）探究のテーマを設定できるようにした。

② 探究活動を適切に評価する

探究活動をどのような観点で、どのように評価するかも重要なことである。京都大学大学院教育学研究科教授の西岡加名恵氏は、『高等学校「探究的な学習」の評価』で、下の図を用いて、「探究的な学習」の評価の観点について、「どのようなタイプの「探究的な学習」であれ、およそ図2に示したような評価の観点で評価できると考えられる。つまり多くの場合、(a)課題そのものの質、(b)資料収集力、(c)論理的思考力、という3点が中心的な評価の観点になる。さらに、(d)協働する力、(e)教科の基礎的な知識・スキル・理解、(f)自己評価力、という観点から評価される場合もあるだろう」⁹⁾と述べている。

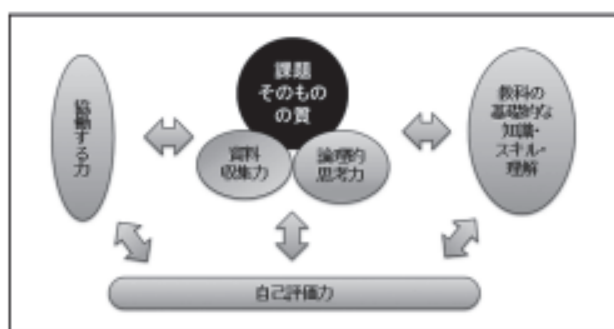


図2 「探究的な学習」における評価の観点

出典：西岡・大貫編著（2023），p.18.

また、「総合的な探究の時間」において観点別評価を行う場合に、上記の観点と3観点とがどう対応するかについても、「図の観点を設定するのであれば、「課題そのものの質」と「協働する力」を観点「主体的に学習に取り組む態度」、「資料収集力」と「論理的思考力」を観点「思考・判断・表現」、「教科や探究に関する基礎的な知識・スキル、理解」を観点「知識・技能」に対応するものとして位置づけることもできるだろう」⁽¹⁰⁾と述べている。

西岡教授には、筆者が尼崎小田高校の管理職となった時から探究活動の評価方法についての助言を頂くようになった。探究活動のルーブリックの作成方法や、ルーブリックを活用した評価方法について助言を受けた。尼崎小田高校は現在も引き続き助言を受け評価を行っている。

表2は、筆者が校長をしていた時に作成した尼崎小田高校サイエンスリサーチ科における探究の評価のためのルーブリックである⁽¹¹⁾。現在は、さらに正確な評価を行うことができるように、各段階の特徴を詳しく記載したものに改善されている。なお、ルーブリックとは、いくつかの評価項目について数レベルに対応した特徴を記した記述語からなる評価基準表である。

表2 探究活動の評価のためのルーブリック

平成31年度 高校生の課題研究を評価するためのルーブリック					
	問い	方法	結果	考察	表現
	問いと仮説の設定	調査の計画を立案	データの解釈 (データ処理)	説明の構成	研究成果の発表
4	自ら問いや仮説を設定している。問いや仮説の設定には以下の様な特徴が見られる。 ・自分にとって切実である。 ・社会的な問題と関連づけられている。 ・問いをかなり突き詰めて明らかにする範囲を明確化している。	問いの段階で設定した仮説と一致する調査の方法を自分で考え、以下の様な特徴がみられる。 ・実行可能な計画である。 ・調査全体の枠組みと個々の実験と連関を考慮して計画している。 ・実験の信頼性や精度を考慮して複数試行することやより精度の高い検証の方法などを考えている。 ・より適切な形へと、思考実験や個々の実験の後に修正する。	調査で得られたデータの解釈を行う。解釈には以下の様な特徴が見られる。 ・データの種類や調査の目的に応じて、グラフや表で表現する。 ・統計処理や数学的な思考をすることで証拠として使える形へ変換することや状況に応じて定量的な解釈と定性的な解釈を結びつけて検証している。	結果をもとに問いに対する考察をしていく。考察には以下の様な特徴が見られる。 ・適切な主張・証拠が含まれ、それらが筋の通った一貫した論理で構成されている。 ・問うていることと考察していることの間に一貫性がある。 ・得られたデータと先行研究とを比較・関連づけている。 ・考察で不十分な点や今後研究が必要な点が明らかになっている。	調査全体を通して明らかにしたことや、相手に伝わるように説明している。発表には以下の様な特徴が見られる。 ・自分の発表を客観的に見直し、不足している点や想定される反響を考えている。 ・行った調査の中から発表に必要な要素を取捨選択している。 ・他者の意見や見解から学び、自分の意見を修正したり、論拠をもとに反論する。 ・事象のモデル化を意識することができている。
3	自ら問いを設定するとともに、問いに対する自分なりの仮説を設定している。問いを立てたり、仮説の設定にあたり、上記のうちのいくつかについて到達しているものが見られる。	問いの段階で設定した仮説と一致する調査の方法を自分で考え、計画を立てる。計画にあたり、上記のうちのいくつかについて到達しているものが見られる。	得られたデータの種類や調査の目的に応じて、データを適切なグラフや表などの形で自らで考え、解釈にあたり、上記の内いくつかについて到達しているものが見られる。	結果と考察を区別し、考察では自分の主張とそれを支える証拠をおおまかも含み、論理を用いて客観的に考察を構成している。説明の構成がわかり、上記のうちのいくつかについて到達しているものが見られる。	調査全体を通して明らかになったことを発表する。発表においては聞き手を意識し、手順を丁寧に説明したり、実験装置の实物や動画を用いるなどして伝え、質問の応答など双方向のコミュニケーションが成立している。
2	教師に与えられた問いを理解し、問いに対する自分なりの仮説を設定する。	教師の助言をもとに、仮説を検証できるような調査の方法を考え、計画を立てる。	教師の指示をもとに、調査から得られたデータをグラフや表・統計処理などを用いて表す。	おおまか正しい主張や証拠を含んでいるが、それらを論理的に結びつけていない。教師の支援のもと、適切な証拠にもとづいた主張を形成する。	発表では、調査の概要を羅列的に説明し、客観的に自分の発表を伝えたりできず、情報を提示するのみになっている。質問に適切に応答することにも困難が見られる。
1	教師に与えられた問いを意識することができず、仮説を立てられない。	教師によって与えられた調査計画にそって調査を行う。調査を実行することにおいて不備がある。	得られたデータをどのように処理したか良いかわからない。適切なグラフや表を選択できていない。	主張や証拠の結びつきに誤りを含んでいたり、構成した主張や証拠に誤りがある。その結果、主張が恣意的なものになり、獲得したり、信頼を得る主張でなくなる。	発表を行う際に、必要な要素を抽出することができない。聞き手を想定することができず、聞き手の質問の意図を掴んだり、適切な答えを返すことに困難が見られる。

出典：『尼崎小田高校スーパーサイエンスハイスクール実施報告書』（令和2年3月）

ただ、これまで紹介した筆者が管理職として勤務した3校の状況をみてもわかるように、「総合的な探究の時間」は学校によって実施する内容や目標が異なる。そのため、ルーブリックで表されるような評価基準については、他校で作成されたものをそのまま使用することは無理があり、各学校が設定している目標等に応じて、適切に作成する必要がある。また、尼崎北高校のように2022年度の現行の学習指導要領の開始と同時に探究活動をスタートさせた学校では、現時点では探究活動の評価方法を確立させるところまでに至っていないように感じる。

「総合的な探究の時間」は「総合的な学習の時間」の時と同様に、「理数探究」のように5段階評価が必要な科目とは異なり、文章表記での評価である。本来は生徒一人ひとりに応じた評価コメントを

作成する必要があるが、教員の負担の問題もあり、あらかじめ作成したいくつかの例文の中から担当者が当該生徒の状況に近いものを選んでいく学校が多いのではないかと思います。そういう形であるにしても、各学校の目標に応じたルーブリックを作成し、その中の記述語を組み合わせる形で評価することによって、より客観的で信頼性のある評価になるのではないかと考える。

6. 探究活動をさらに意義ある教育活動にするために（懸念や雑感も含めて）

(1) 探究活動の発表会を実施したり総合型選抜で高校時代の探究活動を評価する大学が増加

2017年度から実施している「甲南大学リサーチフェスタ」や2023年度から実施している「関西学院大学『中・高生探究の集い』」のように、高校生の探究活動の発表の機会を大学が実施している。筆者が昨年度勤務していた兵庫医科大学でも、今年3月に「HMU High School Awards」として高校生の探究発表会を初めて実施した。

また、大学入試においても、総合型選抜で高校時代の探究活動を評価する大学が増えている。関西地区では、関西学院大学や大阪樟蔭女子大学の探究評価型入試、立命館大学生命科学部の探究活動評価方式などがある。兵庫医科大学でも、今春の2025年度入試から総合型選抜で探究評価枠を設けた。これらの入試は、受験生が高校時代に取り組んだ探究活動についてレポートやプレゼンテーション等で評価している。

こうした動きは、高校が探究活動を推進する後押しになると考える。ただ筆者は、探究活動が「大学入試に有利になるための活動」となってしまうことを少し危惧する。結果的に優れた探究活動が評価されて大学に入学できることは何の問題もないが、あくまで生徒が主体的に課題を見つけ、解決方法を試行錯誤しながらみつけていく過程を大切にしたいものである。

(2) 探究活動を支援する企業やNPOが増加

昨年度、兵庫医科大学のアドミッションセンターに勤務して兵庫県や大阪府の約180の私立高校を訪問した中で、複数の高校から「探究活動を企業やNPOに支援してもらっている」という話を聞いた。企業等による探究活動支援のビジネスということだったが、外部連携が探究活動の一つの課題だと感じていた筆者は、当初、探究活動を推進するためのよい動きだと感じていた。

しかし、その後、ある学校の教員から「探究の時間は、生徒への指導も含めてすべて業者に任せている（外注している）ので教員はタッチしなくてよい」と聞いて少し首をひねった。確かに探究は答えがなく、教員が教え込むものではないので、教員がどう関わっているのか難しい。だからといって企業に丸投げのような形になるのは学習指導要領の趣旨と違うのではないかと感じた。教員にも、生徒とともに課題解決に向けて探究していく姿が求められているのではないだろうか。

(3) 探究活動が学力向上につながることの検証

筆者はこれまで「探究活動を熱心に行う生徒は学力も伸びる」と感覚的に感じてきた。そのことをデータの裏付けをもとに検証できないかと考え、尼崎小田高校の校長の時、2017年から京都大学大学院教育学研究科の楠見孝教授の協力を得て、探究をすすめる力と一般学力との関連についての分析を行った。具体的には、探究的学習スキルを問うアンケート結果と、学校の成績や模擬試験の偏差値等の相関を調べた。その結果、課題研究に積極的に取り組んでいるサイエンスリサーチ科の生徒において、探究的学習スキルと学校や模試の成績との間で高い相関があることがわかった⁽¹²⁾。

また、尼崎小田高校サイエンスリサーチ科には、高校時代の課題研究（例えば大阪湾の水質の研究）

をさらに深めて研究できる大学を選んで進学し、大学院を経て卒業後は企業の研究室（例えば環境関連）でさらに研究を続けている女性の卒業生がいる。彼女はロールモデルのような存在である。

学習指導要領に定める評価の観点は、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点である。探究に取り組むことは、3観点をバランスよく向上させることにつながる。そして、そのことが進路実現にもつながっていくと思う。

小中学校の話であるが、7月31日に文部科学省が2024年度に小学6年生と中学3年生の国語と算数（数学）の学力を調べた結果が公表された。前回21年度調査からすべての教科でスコアが下がる結果となった。新聞によると、コロナ禍で十分授業ができなかった影響や、家庭でスマートフォンを使用する時間が増え勉強時間が減ったことが一因ではないかと報道されていた。

確かにそうだと思うが、筆者は同調査で「授業内容が『よく分かる』と感じている割合が小中とも国語・算数（数学）どちらも低下した」結果となったことが非常に気になった。現教育課程でのICT活用やペアワーク・グループワークの実施などの授業改善が、「わかる授業」や「深い学び」につながっているのか、単に手法の改善だけになってはいないか、そうした検証も必要なのではないかと思う。その意味では高校の探究活動も同じで、単に「探究活動を行えばいい」となってはいけない。そうでなければ、探究活動が学力向上にはつながらないであろう。

7. 武庫川女子大学に勤務して

筆者はありがたい縁をいただいて、今春から本学の学校教育センターで勤務させていただくこととなった。複数の教職課程の科目を担当するとともに、教員採用試験の受験の支援をさせていただいている。

今年の4年生は、高校の旧課程で学んでおり、多くの学生は高校時代に探究活動を経験していない。現在の1年生が現行の学習指導要領の1期生で、今後、高校時代に探究活動を経験した世代が次々と入学してくることとなる。授業においても、教員採用試験の支援においても、まさに「MUKOGAWA COMPASS」の理念である「一自ら考え・動く一」ということが重要であると考ええる。

その意味で、筆者自身も今後の教職課程の授業において、ディスカッションはもちろんのこと、ディベートやロールプレイなど様々な活動を取り入れて、学生が様々な教育課題を自分事と考え、主体的に課題解決について考えるような工夫を考えていきたい。

8. おわりに

筆者なりに、管理職として勤務校（高校）の探究活動に関わる中で感じたことを中心に本稿を記載した。教員を目指す学生を支援するという立場になったことで、児童・生徒の探究活動を支援できるような、児童・生徒とともに探究を楽しむことができるような、そのような教員の育成に貢献できればと考えている。

注・引用文献

- (1) 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」平成30年7月 pp.11-12
- (2) 株式会社マイナビが作成している「キャリア教育ラボ」におけるキャリア教育コラム 「探究活動の課題とは？理想と現実を踏まえて」（2025年3月28日更新）

<https://career-ed-lab.mynavi.jp/career-column/2583/>（2025年10月1日最終確認）

- (3) 認定 NPO 法人カタリバ「探究学習をサポートする全国の教員向けに実態調査」(2023年3月20日)
<https://www.katariba.or.jp/news/2023/03/20/40481/> (2025年10月1日最終確認)
- (4) 紹介した3つの県立高等学校のホームページ(2025年10月1日最終確認)
兵庫県立尼崎小田高等学校 <https://amagasakioda.ed.jp/>
兵庫県立御影高等学校 <https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/mikage-hs/NC3/>
兵庫県立尼崎北高等学校 <https://www2.hyogo-c.ed.jp/weblog2/amakita-hs/>
- (5) スーパーサイエンスハイスクールは、先進的な理数系教育を通じた国際的な科学技術人材の育成を目的に2002年度から国において実施されている事業。2025年度は全国で230校が文部科学省により指定されている。
- (6) 中央教育審議会教育課程部会教育課程特別部会第11回(7月28日)資料
https://www.mext.go.jp/content/20250727-mxt_kyoiku01-000043994_03.pdf
- (7) 西岡加名恵・大貫守編著(2023)『高等学校「探究的な学習」の評価』学事出版, pp.122-133
- (8) 三菱みらい育成財団は、三菱グループ創業150周年記念事業として設立されたもの。三菱グループ24社が資金を拠出して2020年度から助成活動を開始。高校生を中心に次世代人材の育成に寄与する教育プログラムに対して助成を行っている。御影高校が助成を受けたのは、カテゴリー1「高等学校等が学校現場で実施する『心のエンジンを駆動させるプログラム』」である。
- (9) 西岡・大貫, 前掲書, pp.18-19.
- (10) 同上.
- (11) 兵庫県立尼崎小田高等学校『平成27年度指定スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第5年次(令和2年3月)』, p.76.
- (12) 兵庫県立尼崎小田高等学校『平成27年度指定スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第5年次(令和2年3月)』, p.69.

【依頼論文】

知的障害特別支援学校の音楽科の授業実践における指導法の検討
—特別支援学校教員が音楽科を指導するための必要な基本知識—

Consideration of Instructional Methods in Music Class Teaching Practice at
Special Needs Schools for Students with Intellectual Disabilities:
Essential Basic Knowledge for Special Needs School Teachers to Instruct Music

渡邊 真美* 中村 明美**

WATANABE, Mami* NAKAMURA, Akemi**

要旨

特別支援学校では知的障害のある児童生徒へ音楽科指導を音楽専攻以外の教員が担当することが多く、児童生徒の特性に応じた授業や教材選択における教員自身の困難さを抱える状況がある。それは教育の質的にばらつきがみられることにもなる。そこで本稿は、学習指導要領および自治体が公開する指導案、ならびに先行研究の知見を整理するとともに、筆者の音楽療法士としての専門性と特別支援学校教諭としての約30年間の実践経験を基に、特別支援学校小学部における音楽科授業の指導内容の検討を行った。特に、児童生徒が生活や社会の中での音や音楽に主体的に関わることを重視し、日本の四季や文化に根ざした「日本の歌」を題材とした指導の可能性に焦点を当てた。その結果、知的障害特別支援学校の教育現場での音楽科の授業における準備と指導の留意事項、特別支援学校教員が音楽科を指導するための必要な7つの基本知識を明らかにした。これらの知見は特別支援教育などに携わる現場の教員および大学における教員養成課程の学生にとっても有用な資料となる。

キーワード：知的障害児 特別支援学校 音楽科 指導法 基本知識

1. はじめに

文部科学省は特別支援教育の現状として、特別支援学校には義務教育段階の全児童生徒の0.9%が在籍しており、2013年から10年間で約1.3倍に増加していると報告している⁽¹⁾。中でも、知的障害特別支援学校における幼児児童生徒数の増加が顕著であり、教室不足が深刻化していることが課題である。そのような状況下、技能教科の授業では、学年や学部を単位とした比較的大きな集団での学習が行われることもあり、個々の児童生徒の学習ニーズに応じた指導体制の整備が必ずしも十分とはいえない。

あわせて、校内に中・高教諭免許状（音楽）を有する教員が適切に配置されているとは限らず、実際に音楽科の授業を担当する教員が、音楽専門の専門免許を所持していない場合もみられる。このことは音楽科の授業における質のばらつきや、教員自身の授業遂行における困難さの要因となっている。

特別支援教育での音楽科授業実践において教員が困難さを感じる理由としては、児童生徒の障害特性との関連付けの難しさ、音楽活動のねらいのあいまいさ、教材選定、教材分析の難しさ、さらにはこれらに伴う活動内容の幅の狭さや深まりの不足などがあげられる。こうした課題は、特別支援学校教諭の養成課程での専門的な指導内容のあり方とも密接に関連しており、今後教育現場における実践研究の蓄積が求められる領域である。

* 教育学科講師 ** 教育学科教授

瀬谷ら（2025）は、「音楽科の授業づくりに取り組む教員は、音楽科の教員免許状を所持していない中でも、前年度までの授業や小学校の音楽科の教科書や音楽の研修等で学んだことを駆使して、音楽科の授業のなかで児童生徒の「深い学び」を実現しようとしていることが明らかになった」と述べている。また、「教員たちは音楽の専門性を高めることがより良い音楽の授業づくりにつながることを自覚している。音楽科の授業づくりに関する研修の機会を確保すると共に、指導案に音楽を形づくっている要素を明記し、音楽科の授業に関わる教員と共通理解を図ることが、音楽科における「深い学び」の姿を引き出すことに繋がる可能性が示唆された」^②とも述べている。この先行研究から、特別支援学校において中・高教諭免許状（音楽）を取得していない教員が音楽科の指導を実施するにあたって必要な音楽に関する知識や経験が明らかになったといえるであろう。

そこで本稿では、筆者が約30年にわたり音楽療法士兼特別支援学校教員として実践してきた経験を基に、特別支援学校小学部における音楽科授業の指導内容について実践的な提案を試みる。特に音楽科授業における児童生徒の特性の理解と基礎的な知識、授業内容の工夫に焦点を当てて、現場で活用可能な指導の視点を提示することを目的とする。この試みは、教育現場の教員のみならず、教員養成課程にあり、特別支援学校教育実習を履修する段階にある学生にも有用な基礎資料となる。

なお、本稿の内容は小学部・中学部での授業内容に限定するため、用語に「児童生徒」という言葉を用いる。ただし、先行研究や学習指導要領などの文言は原文を尊重する。

2. 学習指導要領等からみる知的障害のある児童生徒への音楽科の教育的対応

2-1. 知的障害の状態と教育的対応

文部科学省は、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達に遅れが認められ、「他人と意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性がある」^③と定義している。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編^④では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う場合は、知的障害の特徴や学習上の特性と教育的対応の基本^{⑤⑥}を理解しておく必要性が強調されている。さらに、学校教育法施行令第22条の3^⑦に定める、特別支援学校で教育を受ける知的障害者の障害の程度については次の表が記載されている。

表1 学校教育法施行令第22条3項（障害の区分と障害の程度）

区分	障害の程度
知的障害者	一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの
	二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

（文部科学省「学校教育法施行令（令和四年政令第四百三号）」より抜粋）

こうした児童生徒の知的発達の状態と社会生活への適応行動が困難であることをふまえて、特別支援学校学習指導要領が示す学習の内容は、学年別ではなく児童生徒の実態に即した段階別で示すことにより、教科の内容を精選して効果的な指導ができるようになっている。その理由は、発達期における知的機能の障害の個人差が大きく、同一学年であっても学力や学習状況が異なるためである。

小学部の段階は、1 から 3 つの段階があり、どの段階も知的障害の児童生徒の状態である「他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営む上で援助を必要とする」者を対象とした内容を示している。

1 段階は知的障害の程度は比較的強く日常生活を営むのにはほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容であり、3 段階は適宜援助を必要とする者を対象とした内容を示している。

各段階の示す内容のねらいを抜粋すると、以下の通りである。

【1段階】 主として教員の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすること。

【2段階】 1 段階を踏まえ、主として教員からの言葉掛けによる援助を受けながら、教員が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的をもった遊びや行動をとったり、児童が基本的な行動を身に付けること。

【3段階】 2 段階を踏まえ、主として児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付けること。

これらを踏まえて、音楽科の学習においても、知的障害のある児童生徒が体験的な活動を通して自立や、社会参加をする力を身に付けることをめざした内容を立案し、実践することが求められる。

2-2. 特別支援学校学習指導要領解説にある小学部音楽科の目標と内容

①小学部音楽科の目標の抜粋

1 目 標

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活の中の音や音楽に興味や関心をもって関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 曲名や曲想と音楽のつくりについて気付くとともに、感じたことを音楽表現するために必要な技能を身に付けるようにする。
- (2) 感じたことを表現することや、曲や演奏の楽しさを見いだしながら、音や音楽の楽しさを味わって聴くことができるようにする。
- (3) 音や音楽に楽しく関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じるとともに、身の回りの様々な音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。

(文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編』pp.141,142 より)

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編小学部音楽科⁴⁾によれば、この目標は、生活の中の音や音楽に興味や関心をもって関わる資質・能力を育成することを目指している。この目標に筆者が実践を通して、強調したいことは、「音楽的な見方・考え方を働かせる」ことである。

「音楽的な見方・考え方」とは「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」で音楽科の特質に応じた、物事を捉える視点や考え方であり、音楽科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとしている。

(1) は「知識及び技能」の習得に関する目標で、教え込むのではなく、児童が自ら音や音楽を形づくっている要素や働き等に気付き、技能を身に付けることをねらいとしている。(2) は「思考力、判断力、表現力等」の育成に関する目標で、児童の音楽的な表現力や音楽を聴く能力が質的に高まっている。

くように示されており、発達段階に合わせて音や音楽への気づきから、音楽に興味をもち、味わって聴くことができるように示している。(3)は「学びに向かう力、人間性等」の涵養に関する目標で音や音楽への関わり方が質的に高まっていくように示されている。

また、このような資質・能力を育成するためには、「音楽的な見方・考え方」を働かせることが必要であることを示している。

②内容構成

内容構成は、「A表現」と「B鑑賞」の二領域と、双方に共通する「共通事項」で構成されている。

「A表現」には「音楽遊び」^⑧、「歌唱」、「器楽」、「音楽づくり」、「身体表現」の五分野が設けられている。また、指導すべき内容が一層明確になるように「A表現」では「知識」、「技能」、「思考力、判断力、表現力等」に整理して示している。「B鑑賞」では「知識」、「思考力、判断力、表現力等」に整理されている。

〔共通事項〕は、「A表現」及び「B鑑賞」の学習において共通に必要な資質・能力を示したものであり、1段階から3段階までの指導過程において各事項と併せて指導するとしている^⑨。

また、内容の取扱いについての配慮事項には、体を動かす活動の導入、音や音楽及び言葉を介したコミュニケーションを図る指導を工夫、生活や社会の中での音や音楽への主体的な関わりの重視など、音楽科の特性を活かし、配慮することが16項目の指導の留意点として示されている。その中の「音楽を形づくっている要素」には音色やリズム、速度、強弱などの要素がある。また、「音楽の仕組み」として反復、呼びかけと応答、変化等が示されている。

以上のことが音楽科の目的と内容に示されていることから、授業内容を構成する上で重要となる。

先行研究の中でも、竹林地ら(2015)は、2009年3月告示の知的障害特別支援学校学習指導要領の音楽のポイントの中で、音・音楽をやりとりや発達段階や障害の特性に応じた教材選択、自立活動の視点を踏まえた働きかけの重要性を指摘している^⑩。これは、現在の学習指導要領の内容にも通じることと考える。また、杵鞭(2004)は、「今後、特別支援教育における音楽科の教員としての役割は、音楽活動に関わる音響学的要素および音楽的要素を、生理心理学視点からも考慮しながら授業を展開していくことは、児童・生徒の発達の状態像と関連付けて授業構成や内容を考案するのが効率的であり、現在の特別支援教育全般に求められる事柄である」と述べている^⑪。これらは特別支援学校における音楽科授業の方向性として示唆を与える。

3. 音楽科の学習内容の検討

特別支援学校における音楽科の授業実践については、少数ではあるが、東京都教職員研修センター、大阪教育センター、埼玉県立総合教育センター等自治体が運営するウェブサイト実践例として指導案が掲載されている。これらは、現場の教員だけでなく、大学における教員養成課程の学生の学習指導案作成においても有用な参考資料となっている。

東京都教職員研修センターのウェブサイトには、“特別支援学校：音楽中学部単元(題材)名等「リズムを作ろう」”^⑫の指導案が掲載されている。小学部音楽科の目標と3段階の内容を踏まえて構成されている。指導では、音楽の要素として「リズム」、音楽の仕組みとして「呼び掛けとこたえ」を扱い、身近なリズムをつけることで国語化の語感感覚にも触れられるよう工夫している。また、四拍(一小節)に入る音符と休符の長さをグループで考えるなど、数学科との関連も図られている。「もも」「うどん」「にんじん」といった身近な言葉に音符と休符を当てはめ、四分音符と四分休符を用いた「きっち

りリズム」，八分音符を用いた「せっかち音符」，二分音符を用いた「ゆったりリズム」と音価に応じて名称をつけ，生徒や音の長さの違いを具体的に理解できるようにしている。

さらに，音価に合った響きを考えて楽器を選択し演奏を試みる活動や，これまでに作ったリズムを使って会話のようにリズムでやり取りする活動を設定し，主体的な学びとコミュニケーションの促進を図っている。グループでの協働は，自立活動の「人間関係の形成」「コミュニケーション」にも関連する。また，一人一人の生徒の実態に合わせた支援として，楽器で表現することが難しい生徒への表現方法の工夫や，自立して楽器を鳴らすことが難しい生徒や発語がない生徒への支援の工夫を具体的に組み立てるようにしている。

リズムパターンと楽器の響きの関係を踏まえて，楽器を選択する行動では，主体的に試行錯誤できるよう工夫されている。このように，個々の実態に応じた支援が具体的に示されている点でも，再現性の高い指導案であると評価できる。

他に参考できる指導案では，大阪府教育センターのウェブサイトにある“支援学校中学部音楽 2 年生「オリジナルリズムで和太鼓を演奏しよう（創作）」⁽¹³⁾では，生徒の興味や関心および操作性の単純さを利点とする観点から「プログラミング的思考」に着目し，音符や休符をブロックを並べるように組み合わせるリズムを構成する創作活動が展開されている。

また，埼玉県立総合教育センターのウェブサイトに掲載されている学習指導案データベースにある“小学部全般，音楽「R01 特小音全般_きれいな音をひびかせよう～すてきなじいろハーモニー～」⁽¹⁴⁾の指導案では，言葉ではなく音や指導者の自作曲で児童の行動を調整する活動や，個別の支援方法やサブティーチャー（以降は，ST と略）の動き等が詳細に記載されており，授業導入の場面や活動の雰囲気具体的に伝わってくる内容となっている。

また先行研究の中で，菅ら（2023）は，特別支援学校教員と連携し，小学部の音楽科の授業において，児童の「やってみよう」という気持ち（意欲）を大切に，友だちと表現する楽しさを味わいながら無理なく音楽の基礎技能を習得できる授業づくりを目指し，教材開発に取り組んでいる⁽¹⁵⁾。同研究では，授業の課題として「静」と「動」を意識した教材を選択し，静の活動では一緒に参加した大学生と児童の歌う部分を分けることで，きれいな声で優しく歌おうとする主体的な活動を引き出すことができた」と述べている。また，児童は興味，関心をもって聴く，きれいな音を意識して友だちと息を合わせながら楽器を鳴らし歌う，ゆったりと動く等，場面に合った活動することができたとの報告がされている。このように，児童が受け取った自身の感覚のもとで体の動きを調整する，楽器を優しく鳴らす，きれいな声で歌おうとする行為は音楽科の目標にもある「思考力，判断力，表現力等」および「知識及び技能」の育成に対応すると同時に，友だちの楽器演奏や歌声を聞いて合わせてみようとする活動する「学びに向かう力，人間性等」の涵養に資するものである。これらは，特別支援教育の領域である「自立活動」の「身体の動き」や「心理的な安定」に関する内容でもあることに注目したい。

これらの学習指導要領および自治体が公開する指導案，ならびに先行研究からは，①教員に音や音楽の要素や構造，楽器などの知識があること。②指導の目的を明確にすること。③指導案にはリズムの記譜や使用する楽器の選定理由が明記されると再現性が高くなること。④国語や算数などの他の教科と結び付けて指導し児童生徒の理解につなげること。⑤教材の選定の工夫には音楽科のねらいと自立活動のねらいを合わせた活動ができることなどの知見が得られた。

一方で，先行研究ではリズムづくり等に関する内容に焦点が当てられており，研究蓄積がみられたが，日本独自の文化と季節に関する内容の研究は少ないことが明らかとなった。

4. 知的障害特別支援学校の教育現場で筆者が大切にしている音楽科の授業づくり

4-1. 特別支援学校で音楽授業の準備をする重要性

知的障害のある児童生徒は、学習によって得られた知識や技能が断片化しやすく、実際の生活の場面の中で活用することが難しい特性がある。そのため特別支援学校における教育では実際の生活場面に即した日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習等の「教科領域等を合わせた指導」が実施されている。特に、日本独自の文化や季節に関する題材を扱う場合には、生活単元学習の考え方を参考にしながら、各教科等を合わせた指導の内容構成を行うことが有益であると考えられる。

特別支援学校では2017（平成29）年の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂に伴い、国語・算数・数学、音楽の知的障害者用教科書である文部科学省著作教科書（星本）も見直されたが、使用率は低い⁽¹⁶⁾。「おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆ 教科書解説」⁽¹⁷⁾には、題材や学習指導例、指導上の留意点が丁寧に詳しく書かれており、指導の参考になるが、特別支援学校で文部科学省著作教科書（星本）を必ずしも活用がなされていない場合があり、その場合には教員が指導内容の構想を立案する必要がある。しかし、音楽科の指導には幅広い音楽経験が求められるため、音楽専攻ではない教員にとって題材の立案は容易ではない。特に日本独自の文化や季節を扱うにあたっては、学習目標に適合した教材選択や指導方法の検討が重要であり、教材準備や指導における留意点を具体的に示す必要がある。特別支援学校では1段階から3段階までの児童生徒と一緒に音楽の学習をすることが多いということについても考慮した。

4-2. 授業準備における5つの留意点

①題材の選定

授業にあたる季節の曲と生活体験が結びつけられる題材を選定する。具体的には夏季であれば「うみはどんどこ」のように、海や海辺の経験を扱える題材を選定する。秋の季節であれば「秋を楽しもう」のように秋の情景を複数取りあげられる題材が有効である。

②題材に合わせた曲の選定

「うみ」は1段階にあたる『文部科学省著作教科書 おんがく☆』⁽¹⁸⁾に掲載されているが2段階、3段階の「A表現」および「B鑑賞」の目標設定にも活用可能である。

また、「秋を楽しもう」では、「もみじ」「まっかなあき」「村まつり」などの曲が対象となる。

「まっかなあき」「村まつり」は3段階にあたる『文部科学省著作教科書 おんがく☆☆☆』⁽¹⁹⁾に掲載されているが、1段階、2段階の「A表現」「B鑑賞」の目標設定に応じて活用できる。

③音源と映像の準備

音源としてCDや生演奏が考えられる。鍵盤楽器、管弦打楽器などの生演奏は楽器固有の音の美しさや響きを体験する機会でもあり教育的価値が高い。映像は情景を視覚的に表すため、情景の理解を支援し、イメージ形成や記憶を助ける役割を果たす。映像が準備できない場合、写真、パネルシアターやペーパーサート等でイメージを具体化する工夫を行うことができる。

④生活経験と曲のイメージを結び付けるための道具や教材の選定

生活経験と曲のイメージを結び付けるために、具体例として「うみ」の情景に結び付ける道具としては、浮き輪、ビーチボール、ビーチサンダル、貝殻、海の砂、麦わら帽子、タオルなどを用いることが考えられる。

「もみじ」「まっかなあき」の曲のイメージに結び付ける道具は、落ち葉（紅葉、桜、いちょうなど）、「村まつり」では、法被やハチマキ、おめん等が最適である。

また、情景を音楽と色彩と素材の動きで結び付ける方法もある。空、海のイメージを水色や青色の大きな布（スパークハーフやオーガンジー等柔らかくふわっと浮く布）を曲に合わせて児童生徒の頭の上で揺らすことで表現活動も有効である。さらに、紅葉のイメージを落ち葉の形に切った赤や黄色の画用紙を児童生徒の頭上に張った大きな赤色の布の上に撒き、下から紅葉を見上げるなどの体験ができるようにする。

⑤曲のイメージにあった楽器の選定

『文部科学省著作教科書 おんがく☆』⁽¹⁸⁾にある「うみ」(図1)には真っ青な海と白い入道雲の写真とともに、使用する楽器としてエナジーチャイムとオーシャンドラムの写真が掲載されている。

これらは音質や響きが情景のイメージを喚起しやすい。具体的には、エナジーチャイムは、手に持って金属部の中心を木のバチで軽く叩くと、高く透き通るような金属音の響きが続く。オーシャンドラムは、床に水平に持ち傾げると中のビーズや鋼球が動き、連続して傾きをかえることで、波の満ち引きのような音を奏でることができる。



図1 「うみ」に掲載されている楽器2種「エナジーチャイム」「オーシャンドラム」⁽¹⁸⁾

また、『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』⁽²⁰⁾の「うみ」では、他の楽器としてレインスティックや手作り楽器の活用も示されている。このように、どのような音を聴かせて曲のイメージを膨らませるか、楽器の選定に大きく関わることである。使用する楽器は、題材や曲のイメージに合った音質、響き、音の大きさ、演奏の仕方を考えた上で選定すべきで様々な楽器の音色や奏法を知っておくことが重要である。音楽の生理的働きとして、大脳皮質の感情中枢に大きく影響し、個人の情緒が快、不快や喜び、悲しみであれ、感情中枢に影響を与える⁽²¹⁾という事は認識されている。また、音楽は芸術活動の一つであるので人間の美的感覚を満足させる働きももっている⁽²²⁾。知的障害のある個々の児童生徒の美的感覚を満足させる曲や音色を提供するのも学校教育の音楽の役割である。これらのことから、曲のイメージを膨らませるために選んだ音は、音響的效果や感情的中枢へ強く働きかけ、美的感覚の形成にも寄与する。

4-3. 授業における指導の7つの留意点

4-3-1. あいさつや始まりの歌のときの教員の関わり方

あいさつや始まりの歌は、相手を認識するためのコミュニケーション活動にもなる。また、児童生徒に授業の始まりや主指導者を認識させ、授業への期待感を持たせることもできるので、丁寧に行いたい活動である。歌の中で一人一人の名前を呼びかけるように歌う場合には、STと連携し、事前に進行や児童生徒への関わり方を確認する。具体的には、表情の変化を見て、応答を待つ、握手をする、ハイタッチなどがある。一人一人に応じた関わりを音楽科教員は提案することが重要である。また、児童生徒の表情の変化を観察するためには、変化がとらえやすい顔の位置や関わりやすい位置を事前に考えておく必要がある。

知的障害の重い児童生徒は、反応に時間がかかることも多く（呼びかけから表情の変化までの時間が他の児童生徒よりも長いなど）、また、表情があらわれるとは限らないため、手指の動きや体の傾きにも注意を向ける必要がある。さらに、自立活動の視点が重要となり、授業を進めるにあたっての実態把握にもつながる。具体的には、①呼ばれた自分の名前を認識できているか、②声をかけられて心理的に不安になっていないか、③握手やハイタッチ等の先行する動きに応じることができるかなどである。

4-3-2. 授業の最初と最後に児童生徒がもつイメージを確認するための質問をする

題材や曲に関して知っている言葉や体験、イメージを授業の最初に聞いて記録しておく。最後にも同じ質問を行うことで児童生徒の学びや行動変容を把握できる。

4-3-3. イメージや経験を思い出すための情景映像の提示

映像のみを先に提示することで、聴覚イメージの記憶を想起した後、どのような音が聞こえると思うかを児童生徒に質問する。その後、音楽とともに映像を合わせて提示することで、児童生徒の音楽反応から音楽経験や理解度を推測することができる。

4-3-4. 曲に合わせた自然な身体表現の促し

音楽は身体運動を誘発する⁽²³⁾。そのため、拍子に合わせて揺れる、手足を動かすなど音楽を聴いて体が自然と動く身体反応を肯定的に捉え、教員はモデルを示しながら身体表現やリズムに同調を促す。そして、自ら曲や教員のモデルのリズムに体の動きを合わせられるようになれば、自分で身体の動きを調整できたということになる。

4-3-5. 歌唱では教員による模範歌唱を行う

歌詞を歌うことや「アー」「オー」等の発声しやすい母音によるメロディーを聴くことで、興味をもたせ、児童生徒が声を出す楽しさを感じられるようにする。

4-3-6. 間奏などの時間を活用した自由表現の場の設定

間奏は歌詞のない部分なので、伴奏者は間奏を短く、または長くすることができ、曲の雰囲気を変えることなく、一人ずつ楽器を鳴らすことも、自由に演奏することもできる。また、メロディーの終わりに間をとり、児童生徒に楽器を鳴らすタイミングを演出することもできる。

4-3-7. 児童生徒が音を聴き合い互いの存在を認識する機会の設定

座席やみんなの前で演奏を発表する機会を設け、友だちが鳴らす音や演奏に耳を傾け聴くことに集中できる活動を行うことで、奏でる音に注意を向け、互いの存在認識と尊厳の気持ちを育む。

4-4. 児童生徒の段階に応じた多様な楽器演奏支援の重要性

児童生徒の発達段階に応じて、教員は以下のような様々な支援を行う必要がある。①楽器の鳴らし方のモデルを示す。②手指や言葉かけで楽器を鳴らすタイミングを合図する。③楽器の叩く場所等を声や手指で示す。④教員が児童生徒と一緒にパチや楽器を持って鳴らす。⑤図や絵を見て理解できる段階の児童生徒には、音を絵や図で表したのを見せ、音の進行を手先や指し棒等で示し、鳴らすタイミングを知らせる。このように、児童生徒とともに楽器を持って演奏するなどの直接的な支援とともに、視覚的に伝える支援も有効である。

5. 特別支援学校教員が音楽科を指導するための必要な基本知識

先行研究からの知見で、①教員に音や音楽の要素や構造、楽器などの知識があることを中心に次に記述する。他の知見の②指導の目的を明確化。③指導案の再現性が高さ。④他教科と結び付けて指導し児童生徒の理解。⑤教材の選定の工夫には音楽科のねらいと自立活動のねらいを合わせた活動などに関しては今後の研究で述べる。

5-1. 楽器について知る

音楽で使用する楽器は様々である。特別支援学校学習指導要領小学部音楽科における内容の取扱いについての配慮事項⁽²⁴⁾に示されているように、楽器の取り扱いに関する理解は不可欠である。音楽科で使うことが想定される楽器については、種類、材質、音色、響き、操作方法や演奏法などを可能な限り直接、音を鳴らす等演奏することで把握しておく必要がある。

楽器を操作の特性から、吹く、叩く、はじく、振る、押す（踏む）などに分類できる⁽²⁵⁾。具体的に下記に説明する。

①「吹く」楽器

笛、ハーモニカ、リコーダーなどがあるが、知的障害のある児童生徒には、マウスピースを唇に当てて息を吹き込むだけで音を鳴らすクワイヤーホーン（図2）が吹きやすい。

②「叩く」楽器

手で叩けるタンバリンやパチを使って叩くなどが一般的である。ベルハーモニー・デスクタイプ（図3）は1つ1つ音の高さが違い、音が固定されている。手で軽く叩くだけで音を出すことができるため、障害の重い児童生徒にも叩きやすいと思われる。

③「はじく」楽器

ギターなどの弦楽器の弦などは指ではじいて音を出すことができる。他には、クラスターチャイム（図4）、ツリーチャイム（図5）がある。手ではじき、触れるだけで鳴るツリーチャイムは児童生徒に人気の楽器である。ツリーチャイムに音質が似ているクラスターチャイムは、児童生徒の目の前や手元に提示しやすい。触れるだけで音が鳴るので児童生徒にとって取り組みやすく人気がある。



図2 クワイヤーホーン⁽²⁶⁾



図3 ベルハーモニー・デスクタイプ⁽²⁷⁾



図4 クラスタチャイム⁽²⁸⁾



図5 ツリーチャイム⁽²⁹⁾



図6 ミュージックベル⁽³⁰⁾



図7 トーンチャイム⁽³¹⁾



図8 シェイカー⁽³²⁾

④「振る」楽器

ミュージックベル（ハンドベル）（図 6）やトーンチャイム（図 7）、シェイカー（図 8）は振って容易に音が出せる。トーンチャイムは、音の余韻が長く、1 本ずつ音が違う特徴があり協和音を奏する時には響きが美しく児童生徒にも好まれやすい。

注意することとして、楽器の音の質に関しては楽器が金属製か木製か、皮や弦の有無、空洞構造などによって音色や響き、余韻は大きく異なるので、聴覚過敏のある児童生徒にとっては不快な刺激になる可能性があるため、楽器の音の特性を理解して選択・提示する必要がある。

5-2. 音楽を形づくっている要素について知る

音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズ、反復、変化、呼びかけと応答など、音楽の構造を形成する要素について理解しておくことが重要である。音楽の仕組みについても、実際に音楽を聴き、演奏しながら知る必要がある。音楽は、一定の法則性の上に構造化されている⁽³²⁾。そのため音楽の構造を理解しておくことで、児童生徒の主体性を引き出す活動や、見通を持つことができる指導、変化にも対応できる指導が可能になる。

5-3. 道具や教材について考える

知的障害のある児童生徒が題材や曲から生活体験と結び付けられるよう、季節ごとに生活や行事で使用する道具を教材として活用することが有効である。曲のイメージを高めるための教材として、映像、写真、ペープサート、パネルシアターなどの視覚的な情報の提示がある。また、光、布など視覚、触覚等の感覚的な情報を取り入れてイメージを膨らませるなどがあげられる。

選定した曲以外の音では、日常生活における環境音を取り入れ、曲との関連性を持つことができる工夫をする。具体的には、雨音や風の音、鳥の声、時計の音、車の音などである。

5-4. 児童生徒の障害特性と音楽の役割を知る

音楽には生理的な働き、心理的、社会的役割がある⁽³²⁾。児童生徒によっては心拍数が変動するなど生理的な変化が見られることもある。また、曲を聴いて感情の喚起や緊張の緩和が生じる。具体的には、楽しい気分や悲しい気分になったり、リラックスするなど音楽によって心理的变化が起こる。こうした音楽の特性と役割、そして児童生徒の障害特性の知識を理解した上で、曲の選定や構成を含む授業内容の立案をする習慣をつける必要がある。

5-5. 学習における児童生徒への支援を考える

障害のある児童生徒の教育的支援には自立活動の 6 領域の視点が不可欠である。具体的には、聴覚過敏の児童生徒にはイヤーマフの使用、手に触覚過敏がある児童生徒の楽器演奏ではバチに布などを巻き付ける工夫、弱視のある児童生徒が動画や映像を見る際には、個別にタブレットを用意などが考えられる。また、不安の高い児童生徒が演奏の発表する場合は、演奏順の考慮や十分な練習時間の確保をする等が必要である。

5-6. 楽器の提示方法と演奏の順番などの工夫を考える

学習の場は児童生徒にとって安心できる場でなければならない。突然の大きな音などの不意の楽器音、また予期していない状況や理解していなかった状況で、楽器の演奏を求めることは避ける。また、

児童生徒が自信が持てない状況下において発表の順番がくる等は避ける。さらに、発表の強制は不安を高める。これらの事柄は児童生徒の能力の発揮を妨げることになる。前項で述べたように、児童生徒が不安になって本来の力を発揮できない状況になってしまうことがないように、児童生徒の心理状態を把握するよう努める必要がある。また、楽器の演奏がしやすいように楽器の提示を工夫するなど環境の整備が重要である。

5-7. チームで実施することを意識する

特別支援学校の授業は複数の教員で行われることが多い。主指導者は、学習指導案を作成する際に ST の役割を明確にし、事前に授業内容や児童生徒の情報を共有しておく必要がある。ST は、児童生徒の演奏時には楽器を支えるなどの補助（黒子）、演奏のモデルの提示、楽器演奏のガイド、児童生徒の学習中の様子や発言の観察、主指導者への報告等の役割を担う。主指導者は、ST の役割の内容を学習指導案に記載し、授業に関わるすべての教員は役割を理解する必要がある。

6. まとめと今後の課題

特別支援学校に通う児童生徒が日常生活の中で耳にして親しんで聴く音楽と、学校での音楽科で扱う音楽教材には乖離があることが認識されている。しかし、学校教育では、児童生徒に生きる力を育むことを目指しており、基礎的・基本的な知識、技能の習得と活用、そして主体的に学ぶ態度の形成が求められる。そのため特別支援学校の教員は、児童生徒の発達段階を考慮し学習特性を踏まえて、主体的・対話的で深い学びを実現できる音や音楽を適切に選定し、工夫して提供する必要がある。

特に知的障害のある児童生徒の教育における音楽科指導では、障害特性の理解に加え、音や音楽の質、役割等に関する基本的な知識を有し、授業実践のために細やかな準備を行う必要がある。

音楽科の教員の役割には、児童生徒らが日常生活で経験する事象や活動を、授業での学習と関連付けられるようにし、聴こえてくる音楽をきっかけに授業場面や友だちとの関わりを想起し、身体表現や演奏へ自発的につなげ、豊かでより質の高い生活を送ることができる力を育むことが含まれる。したがって教員自身が、音や音楽を生活体験と結びつけて捉える視点を持つことが求められる。

また、文部科学省著作教科書教科書解説に示されている指導や学習内容における手立ては、特に中・高教諭一種免許状（音楽）を保持していない教員や、教員養成課程の学生にとっても実践的な指導教材となる。

本稿では、知的障害特別支援学校の教育現場での音楽科の授業における 5 つの準備と 7 つの指導の留意事項を整理した。また、特別支援学校教員が音楽科を指導するための必要な 7 つの基本知識を明らかにした。これらの知見は特別支援教育などに携わる現場の教員および大学における教員養成課程の学生にとっても有用な資料となるであろう。今後の研究課題として、今回述べることのできなかった先行研究の知見を基に、特別支援学校の現場で活用できる指導方法や支援のあり方についても研究を進める必要がある。

注・引用文献

- (1) 文部科学省“特別支援教育・教育臨床サポートセンター特別講座 特別支援教育・インクルーシブ教育 における教育施策と動向について”，2025. <https://www2.u-gakugei.ac.jp/~scsc/document/2025kato.pdf>, (2025年12月05日最終確認)
- (2) 瀬谷裕輔・秋葉桃子・新井英靖「知的障害特別支援学校の学習指導要領の分析と授業づくりー 知的障害児に対す

- る音楽科の授業を通して」『茨城大学教育学部紀要』74, 2025, pp.339-355.
- (3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課“障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた 学びの充実に向けて～第3編”, 2021, p.120.
https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tokubetu01-000016487_02.pdf, (2025年12月05日最終確認)
- (4) 文部科学省『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)』, 2018.
- (5) 文部科学省『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)』, 2018, pp.26-27.
- (6) 国立特別支援教育総合研究所『特別支援教育の基礎・基本 第4版』, 2025, pp.152-153.
- (7) 文部科学省 “学校教育法施行令 (令和四年政令第四百三号)”,
<https://laws.e-gov.go.jp/law/328CO0000000340>, (2025年12月05日最終確認)
- (8) 「音楽遊び」は1段階におけるA表現の内容にあたり、遊びの中で自然に音や音楽に気付き自分なりに表現していく。
- (9) 文部科学省『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)』, 2018, p.170.

表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力

〔共通事項〕

- (1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
- ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じとったこととの関わりについて考えること。
- イ 絵譜や色を用いた音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて、その意味に触れること。

- (10) 竹林地毅監修『新時代の知的障害特別支援学校の音楽指導』全国特別支援学校知的障害教育校長会, 2015, pp.16~29.
- (11) 杵鞭広美「特別支援教育のニーズに対応できる音楽科の教員養成について考える(2): 多様なニーズに対応できる教育者の養成にむけて」『桐朋学園大学研究紀要』50, 2024, pp.87-94.
- (12) 東京都教職員研修センター “校種：支援学校中学部音楽 2年生「オリジナルリズムで和太鼓を演奏しよう (創作)」”, <https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/08ojt/helpdesk/plans/toku/on.html>, https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/08ojt/helpdesk/plans/toku/files/on_r4_toku01.pdf, (2025年12月05日最終確認)
- (13) 大阪府教育センター, 特別支援学校中学部音楽 “オリジナルリズムで和太鼓を演奏しよう (創作)”,
<https://www.osaka-c.ed.jp/category/plan/plan.html>,
https://www.osaka-c.ed.jp/category/plan/pdf/22_02_E_02_000_01.pdf, (2025年12月05日最終確認)
- (14) 埼玉県総合教育センター “小学部全般, 音楽「R01 特小音全般_きれいな音をひびかせよう～すてきなにじいろハーモニー～」”,
https://www.center.spec.ed.jp/multidatabases/multidatabase_contents/index/198/limit:5/value80:07a1c5182264cae13096c58e30f367c0/value83:c854b56713421d4669804b35a4e084a5?frame_id=429, (2025年12月05日最終確認)
- (15) 菅道子・上野智子・宮井仁美・久保田真由子・谷口沙由美・小林史「静と動の表現を取り入れた特別支援学校小学部音楽科の授業づくり」『和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書』, 2022, pp. 62-64.
- (16) 三橋瑠菜・中西 郁・半澤嘉博・若井広太郎「文部科学省著作教科書 (星本) の活用に関する研究」『特別支援教育研究所研究紀要』4, 2025, pp.31-41.
- (17) 文部科学省『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』, 2020.

- (18) 文部科学省『文部科学省著作教科書 おんがく☆』, 2022, pp.44-45.
- (19) 文部科学省『文部科学省著作教科書 おんがく☆☆☆』, 2022, pp.56, pp.60-61.
- (20) 文部科学省『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』, 2020, p.91.
- (21) 松井紀和「第1章 音楽療法総説」『標準音楽療法入門 上 理論編 改訂版』(日野原重明 監修) 春秋社, 2021, pp.4-5.
- (22) 松井紀和「第1章 音楽療法総説」『標準音楽療法入門 上 理論編 改訂版』(日野原重明 監修) 春秋社, 2021, p.7.
- (23) 松井紀和「第1章 音楽療法総説」『標準音楽療法入門 上 理論編 改訂版』(日野原重明 監修) 春秋社, 2021, p.8.
- (24) 文部科学省「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)」(2018), P178 に記載されている, 内容の取扱いについての配慮事項(キ)を以下に示す。

指導計画の作成と内容の取扱い「内容の取扱いについての配慮事項」

キ 各段階の「A表現」のイ(1段階はア)の楽器については, 次のとおり取り扱うこと。

- (ア) 各段階で取り上げる打楽器は, 簡単に演奏できる楽器, 木琴, 鉄琴, 和楽器, 諸外国に伝わる様々な楽器を含めて, 児童の実態や発達の段階を考慮して選択すること。
- (イ) 各段階で取り上げる身近な楽器は, 様々な打楽器, 鍵盤ハーモニカなどの中から児童の実態や発達の段階を考慮して選択すること。
- (ウ) 3段階で取り上げる旋律楽器は, 既習の楽器を含めて, 鍵盤楽器などの中から児童の実態や発達の段階を考慮して選択すること。
- (エ) 合奏で扱う楽器については, リズム, 旋律, 和音などの各声部の演奏ができるよう, 楽器の特性を生かして選択すること。

- (25) 土野研治『声・身体・コミュニケーション—障害児の音楽療法—』春秋社, 2006, p.96.
- (26) 鈴木楽器製作所“クワイヤーホーン CH-8W v2”, <https://www.suzuki-music.co.jp/products/14315/>, (2025年12月05日最終確認)
- (27) 鈴木楽器製作所“ベルハーモニー・デスクタイプ(幹音) MBD-8”, <https://www.suzuki-music.co.jp/products/36392/>, (2025年12月05日最終確認)
- (28) クラスターチャイム (筆者私物)
- (29) ZEN-ON “楽器総合カタログ リーベル ツリー・チャイム”, https://www.zen-on.co.jp/catalog/zenon_catalog/?pNo=218&detailFlg=0, (2025年12月05日最終確認)
- (30) ZEN-ON “楽器総合カタログ ゼンオン ミュージックベル”, https://www.zen-on.co.jp/catalog/zenon_catalog/?pNo=96&detailFlg=0, (2025年12月05日最終確認)
- (31) 鈴木楽器製作所“トーンチャイム HB-160”, <https://www.suzuki-music.co.jp/products/36412/>, (2025年12月05日最終確認)
- (32) シェイカー (筆者私物)
- (32) 松井紀和「第1章 音楽療法総説」『標準音楽療法入門 上 理論編 改訂版』(日野原重明 監修) 春秋社, 2021, pp.4-11.

小学校国語科教材「海の命」における男性性

Masculinity in Japanese language literature materials of elementary school
“UMI NO INOCHI”

木村 季美子*

KIMURA, Kimiko*

要旨

本論考では家父長制における支配的な男性性の再生産の一形態としての通過儀礼に焦点を当て、通過儀礼が男性ジェンダー化の学習の機会となっていることを補助線として立松和平「海の命」における新しい男性性の読解を試みるものである。まず、登場人物である父、母、与吉じいさに家父長制の権力構造や表象される男性性、女性の客体化を確認して主人公・太一のおかれた状況を整理した。続いて、先行研究で本作は太一の成長物語ではないと指摘されているが、なぜ太一の成長のプロットを読み込みやすいのか語り手の語り／騙りに着目しながらテキスト分析を行った。最後に、「海の命」を教室内で読むことによる学習者のジェンダー再生産の問題を指摘するとともに、これまでの支配的な男性性表象に疑義を呈し、新たな男性性の表象を積極的に価値づけて読み解いていくことがこれからの読解指導の展望を拓くと結論付けた。

キーワード：男性性 通過儀礼 家父長制 ホモソーシャル クィア

1. 「海の命」梗概と先行研究で指摘される難解さ

立松和平「海の命」は漁師の子である太一が、亡き父の代わりに与吉じいさから漁の技術を学び、与吉じいさの死後、父の死の要因となったと思しき瀬の主（クエ）と海中で対峙する話である。初出は『海のいのち』1992年（ポプラ社）であり、立松和平の文章に伊勢英子の絵で表された絵本として出版され、1996年から現行の小学校教科書教材として東京書籍（「海のいのち」）、光村図書（「海の命」）が採録し続けている。

先行研究においては本作の難解さがたびたび指摘されており、どのように読解すべきか解釈が分かれている。西郷竹彦は海と人との共生といった側面を指摘し、佐々木智治は太一の漁師としての成長物語の側面を、中村龍一はクエと対峙した太一が亡き父を乗り越えていく父の奪回の物語であると指摘する⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾。林廣親は神話や昔話にみられる冒険譚を想起させる物語の枠組みがあることと、冒険には主人公の太一が真に彼自身になるための通過儀礼の要素があるとする⁽⁴⁾。しかし、山本欣司は作品の半ばで太一は師である与吉じいさから「村一番の漁師」だと認められ、亡き父以外潜れない海に容易に潜るなど、クライマックスを前にして漁師としてすでに頂点に君臨することから、太一の漁師としての成長物語ではないとする⁽⁵⁾。

また、作品のクライマックスで父の死の要因となったと思しき瀬の主（クエ）と太一が対峙するにも関わらず、太一が瀬の主を討たずに終わる展開については解釈が大きく分かれる部分である。西郷はクエの中に亡き父の姿を重ねることでクエを仕留めようとする太一の自己の矛盾を乗り越えるところにドラマや「美」があるとする。林は英雄譚的な物語の枠組みの定石を破った点に意外性と面白味があるとする一方で、中野登志美は作品のクライマックスで物語を読解するための物語スキーマが活

* 教育学科講師

用できないと指摘する⁶⁾。こうした本作の難解さについて林と山本は太一の主観に寄り添う語りの特徴を要因の一つに挙げ、松本修は空所や飛躍の多い作品であるからアクロバティックな解釈を試みないと読みが形成できないとする⁷⁾。

そこで本論では本作の男性性を補助線として読み解いていくことで語りや空所に「アクロバティック」な読解を試みたい。なお、本論における本文引用はすべて平成 27 年度版光村図書の教科書本文「海の命」による。

2. 「海の命」の家父長制

家父長制は一般に男性が支配的で特権的な地位を占め、女性を支配し従属させながら家族や社会の権力を独占するような法律、規範、信仰、伝統、実践に基づく社会システムや慣習を指す。男性同士でさまざまにホモソーシャルな関係を結びながら、性別役割分業の下で女性をコントロールし、家父長制は維持される。先んずると、「海の命」には明確にそうした家父長制的な世界観が反映されているといえる。それは冒頭から「父もその父も、その先ずつと顔も知らない父親たちが住んでいた海に、太一もまた住んでいた。」と父系社会と海を結びつけて語られる点でも示唆的である。「海」や「漁」といったモチーフは本作において獲る／獲られるという構図が、支配する／される、または征服する／されるという家父長制的な男性性、つまり支配的な男性性そのものを文字通り「自然」なものとして描出するように機能する。

家父長制の特徴は男性の主体化、女性の客体化であるが、本作においても女性は客体化・周縁化される。唯一の女性登場人物である太一の母は、「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言い出すかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。おまえの心の中が見えるようで。」と、父の死んだ瀬に潜ろうとする太一が危険な行動に出してしまわないかを心配するなど、主体的な存在である太一をただ受動的に見守る存在として描かれている。本作が太一の成長物語の側面がある以上は少ない登場人物の一員として母も太一の成長に参加してもよいはずであるが、冒頭で宣言されている通り、漁に出るのは男性のみの父系社会である以上、「男たち」だけが参入できる漁のコミュニティからは完全に周縁化された存在として描かれている。母は上記のように太一を心配する部分と作品結部の後日譚の部分の二か所のみが登場する。後日譚における母の表象の問題については後に詳述する。

2-1. 通過儀礼

先述の林のように先行研究においても本作から通過儀礼の側面を指摘するものも多い。それは家父長制的な作品設定において、太一がジェンダー化されていく物語と言い換えることができるのではないかと。本作において、太一がいかにして真に男性らしい男性になっていくかが展開の中心にあると考えた際、本作は男性性の通過儀礼のプロットをとっているといえる。マチズモ研究のイヴァン・ジャブロンカは、男性性の学習について以下のように述べている⁸⁾。

男らしさの学習はまた、ジェンダーコードが若者に伝えるさまざまな通過儀礼を通して、集団的であり公のものでもある。男らしさが男性から男性へ伝授されることは、支配する男性性の大原則の一つである。なぜなら、男は男から来るのであって女からではないという考えが根底にあるからだ。ジェンダーの権力は、女性が持つ出産という生物学上の独占権を模倣し、それを超え、男による「再生産」を通じて伝達される。(中略) 男性は女性から生まれるのではなく、男性から認められて生まれるのだ。(pp.92-93)

若者はさまざまな通過儀礼を通じて男性性を学習し、男性から認められることで「男性」ジェンダー化され、男性性が再生産されていくという。本作においては、太一は「漁」を通じて家父長的な支配する男性性を学習・再生産していく主体であると考えられる。たとえば作品冒頭部においても主人公である太一は『ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海に出るんだ。』子供のころから、太一はこう言ってはばからなかった。」と語られるように、漁師として父系社会へ参入することを疑わない存在、前途ある少年として設定されていることから示唆的である。

太一にとって男らしさのロールモデルとなるのが父である。父は危険を顧みず潮の流れの激しい海に一人で潜り亡くなった「村一番の漁師」であると提示されることから、太一や読者にとって本作で太一が目指すべき「男らしさ」の一指標となっている。作中でそうした亡き父の示す男らしさに太一がいかにして立ち向かい、いかにして真に男らしいと認められていくのかという過程そのものが本作における通過儀礼である。通過儀礼はそれを執り行うかどうかという行為の実施自体に意味があって、通過儀礼で何をするのかという行為の内容はなくてもよい。本作においては亡き父が太一にとっての指標となっていることから、太一が母の心配をよそに父の亡くなった危険な海に潜ることや、父を討った強大な敵とみなしてクエに立ち向かっていくことなどが相当するだろう。また、家父長制において男らしさを競い合い・認め合って男性性が再生産されるが、本作においては太一が競う相手は指標とする亡き父であり、太一の男らしさを認めていくのは太一の通過儀礼の過程を見守る語り手や読者である。

太一のロールモデルとなるのが父、それから与吉じいさであるが、それぞれにどのような男性性が作中で提示されているのかを確認していく。

2-2. 提示される男性性

太一の亡き父は素潜り漁を行い、魚を直接もりでついて殺す方法を採用している。それは息の続く限り、身体の限界と向き合いながら行われることから危険性の高い方法でもある。父は潮の流れが速く他の誰にも潜れない瀬で危険と隣り合わせの素潜り漁を行い、ある日数人がかりで引いても動かない岩のような魚を獲ろうとして命を落としてしまう。他の誰にも潜れない瀬に潜る父は強靱で屈強なたくましい身体イメージが付与されている。獲得した獲物がいかに大きかろうと功名心から誇ることはせず、漁獲量の過多については「海の恵みだからなあ」と多くを語らないことから、海の危険に立ち向かい、勇敢でいて驕ることのない人物といった男性ジェンダーのイメージを提示する。そうした父が大魚に立ち向かって命を落としたと、ある種伝説的に語られることで太一は父の英雄的なイメージを正統的に受け継ぐ少年として印象付けられ、読者は太一も父のような漁師に成長するだろうと冒頭で期待するのである。

林は獲物が取れても取れなくても淡々として動じない父に「海のめぐみ」に生かされているという自然への敬虔さを見て取る一方で、自然と直接対峙する素潜り漁であるにも関わらず荒々しい自然に挑戦する闘争的情熱の欠如を指摘する⁽⁹⁾。しかし、自然と一体となる素潜り漁を行い、たくましい身体イメージをもって描かれているぶん、内面描写がほとんどないことで伝説的な存在であること、あるいは神話性が前景化されているととれるだろう。また、危険と隣り合わせの漁で村一番の漁師としてその男性集団の中の頂点に君臨し、その「男らしさ」が成功し認められているからこそ、それを絶えず継続していく必要がある点で、父もまた支配的な男性性に支配されているとみてよい。ジャブロンカは、家父長制にみられる男性優位主義の中では男性の優越性に価値を置くために常に男性同士で「男らしさ」を競い合うことや、そのことによる義務や重圧について以下のように述べている⁽¹⁰⁾。

支配する男性性は、他の男性性を押しつぶすことによって君臨する。しかし、支配する男性性の勝利は男性ジェンダー全体の敗北でもある。というのも力の誇示、攻撃性、役割の強制、成功の義務、英雄の文化などはすべて、社会が男性に仕掛ける罠であるからだ。そして、それに抵抗する力を持つものは誰でも、男らしさの法廷でさらし者になる。結局のところ、男らしさの義務は重荷となり、支配者は自らの支配によって支配されることになる。マッチョな男であれとの要請は、少年や若者、兵士、恋人、父親など、支配する男性性に疎外された犠牲者すべての肩のしかかる。(pp.228-229)

林のいう「闘争的情熱」は父個人の内面から湧き出る漁の楽しみや生きがいといった、人生の充実に関することであろうが、本作において「漁」が「支配する男性性」のメタファーであるとすれば、ジャブロンカの指摘するように「漁」それ自体が「男らしさ」を担保するための義務と化している点で父にとって「漁」は必ずしも屈託なく情熱を向けられるものではなく、抑圧として捉えることができるのではないだろうか。こうした点は与吉じいさの語りによってより補強される。

与吉じいさは飼いつけ漁と呼ばれる一本釣り漁を行い、餌をまいて魚を誘い出し、集まってきたものの中から一匹を釣り上げる方法を採用している。こうした漁のありかたにおいて、死の感触、直接的な死への関与がないぶん、支配的な男性性としての意味合いは亡き父と比して考えれば薄く、提示される男性性が異なっていると考えられる。また、老齢で経験豊富な一本釣り漁師であり、人生の黄昏に向かう一方、太一に迫られ弟子入りを引き受け、一本釣り漁を教えて亡き父の代わりに太一を「村一番の漁師」と認めると育て上げる。渋谷孝は与吉じいさの「漁」との関わり方についての考えがわかる部分の原典と教科書の異同と、学習上の配慮を指摘する。原典において「わしも年じゃ。ずいぶん魚をとってきたが、これ以上とるのも罪深いものだからなあ。魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる。」とあるのが、教科書採録時には「わしも年じゃ。ずいぶん魚をとってきたが、魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる。」(東京書籍・光村図書版)と、原典から「これ以上とるのも罪深いものだからなあ。」を削除する形で変更されていることを指摘している。この異同について渋谷は「罪深い」という表現のわかりやすさよりも、魚を取ることは罪なのだと言及することを教科書会社が懸念したのではないかとする⁽¹¹⁾。

漁への罪悪感を吐露する部分が教科書では削除されているものの、原典をも含みこんで与吉じいさの語りとするならば、太一を弟子に取る前に与吉じいさが言う「魚を海に自然に遊ばせてやりたくなっとる」からは、魚を自然に遊ばせてやることも、魚をとることもできる選択肢を持ちうることで、「漁」における支配や生命と奪権が暗に語られているのではないか。また、これまでの経験や蓄積を踏まえて「これ以上」魚をとることは罪深いのだと語る部分からは、漁師の引退を示唆しつつも、同時に苛烈な男らしさの競争からの離脱の意識、そうした世界へ太一を参入・再生産させることへの迷いが読み取れるのではないか。太一が成長してその後引退するも、ほとんど死ぬまで漁を続ける与吉じいさからは、「漁」の義務、そして支配的な男性性の抑圧や葛藤をも見て取れるだろう。

上記の通り、ジャブロンカが「支配する男性性は、他の男性性を押しつぶすことによって君臨する」と指摘するような男性性のしのぎあいを考える際、男性同士の絆を確かめ合うホモソーシャルな関係性について考えることは避けられないだろう。ホモソーシャルとは一般にミソジニー(女性蔑視)やホモフォビア(男性同性愛蔑視・憎悪)をベースとして他者を抑圧しながら形成される男性同士の絆のことを指す。しかし、東園子はホモソーシャル概念を提唱したセジウィックの論の中心は「男同士のホモソーシャルな関係が女性や男性同性愛者に与える抑圧そのものよりも、そのような差別的な構

造をもつ社会の中で男同士の絆を結ぼうとすることが男性にもたらす葛藤」(p.28)にあるという⁽¹²⁾。だとすれば、本作を男性性の観点で読み解いていくとき、前景化される「男らしさ」の影で抑圧されるもの、そうした規範から積極的に逸脱する姿は描かれているのか、それらがどのように覆い隠されているのかを丁寧に読み取っていく必要がある。

しかし、教科書の指導書や多くの先行研究において、漁獲量の過多について「海の恵みだからなあ」と多くを語らない父の姿や、「ずいぶん魚をとってきたが、魚を海に自然に遊ばせてやりたくなつとる」という与吉じいさの言葉は、水産資源の余分を取らないようにする抑制的な態度として捉えられ、乱獲に対する水産資源の保護、自然共生の側面から賛美されている。支配的な男性性の抑圧からの逸脱や葛藤としても捉えられるはずの姿が賛美され価値づけられることによって、その構造内での抑圧は見過ごされ後景化し、温存されてしまうのである。

3. 「海の命」テキスト分析

3-1. 「男性性」を駆り立てる語り手

本作において「男らしさ」を競い合う空間を作り上げているのが語り手である。本作の語り手は終始太一に寄り添い、時に太一を駆り立てながら、太一に支配的な男性性の競い合いへの参入を促したり、そこから逸脱をはかろうとする太一の言動を覆い隠そうとする。つまり、語り手によって作り上げられる男らしさのしのぎあいの空間と、太一の男性性の学習・男性ジェンダーの再生産を共犯関係的に望む読者との中で形成される支配的な男性性を、太一自身も引き受けながら物語は展開される。まずは本作の語りの特徴を林、山本らの先行研究における指摘から整理したい。

林は太一のことばに対する周囲の反応が語られないことから太一の生涯の物語は他者を必要としていないとする。また、語り手が終始太一の意識に寄り添っていることで本作は語りの無理が生じているという。以下引用する⁽¹³⁾。

語り手は最初から太一の意識に寄り添い、ひたすらそれを展開しようとしている。そのために読者には意識されにくいのが、周囲の人々にとっては、それは一個の思い込みで終始したものには過ぎないのかも知れない。もっとも、太一はそれが共有されるかどうかについては無関心である。主人公はそれで良いとしても、語り手もそうであってよいわけではない。なぜならば、語りのありようは、これから描かれる主人公の意識や行動が、物語の世界にとってどのような意味を持ちうるかという問題に決定的に関わってくるからである。(pp.50-51)

また、語りの無理は太一が瀬の主と対峙するクライマックスの場面においても同様であるとする。「とうとう、父の海にやってきたのだ」「これが自分の追い求めてきたまぼろしの魚、村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主なのかもしれない。」と太一が意識する部分においても、語りの文脈の欠如と説明の後付け・後追いを指摘している。以下に引用する⁽¹⁴⁾。

読者はここではじめてその宿願を明瞭に知り得る。いずれも太一の意識に語り手が入り込んだ形のために、さほど唐突には感じないがいささか遅ればせには違いない。本来太一の最後の行動への契機は、それ以前の物語の中で、彼の内で抑えがたく膨らんだものとして了解されていなければならない。しかし実際には、それをもたらす語りの文脈が欠けているために、後追いの説明によるしかない (pp.56-57)

山本もそうした林の指摘を受けて、読者は本作において客観的な意味の判断ができないことを指摘する⁽¹⁵⁾。たとえば父の死の原因は不明であるのに、太一の内言として「村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主」とあることから、そこで太一が「父と瀬の主との間に、“破った／破れた”と表現されるべき主体的・積極的な関わりが存在したと認識してきた」ことが提示されるものの、「語り手が太一の判断を相対化するに足る情報を提示してくれない」(p.53)という。山本は語り手があまりに介入しないことから、この物語は太一の主観に寄り添った一人称小説のように読みといていくしかない結論付ける。

以上のように林は語り手が太一の意識に終始寄り添うことで本作に語りの無理や欠如、後付けが生じていることを指摘し、山本は語り手が太一の判断を相対化してくれないことを指摘しているが、こうした語りの特徴が、かえって太一を「漁」を通じた家父長的な男性ジェンダー学習・男性性を再生産する主体として誘導し、欲望を駆り立てていると捉えることはできないだろうか。作品冒頭部において太一は自ら進んで漁師となることを望み、父系社会へ参入することを疑わない存在として設定されている。語り手はそうした太一の純粋さに寄り添い、あくまで補助的に、彼を彼自身に何らかの変容を促す通過儀礼へと導いていく。物語の中に通過儀礼のプロットを用意することで、語り手はそれを全うするに見合う人物として太一を語り、そこに向けて太一を導くことだけをすればよく、太一の判断を相対化するための情報や周囲の人物について多く語る必要がないのである。

そこで、語り手が太一に寄り添い、太一の欲望を駆り立てながら通過儀礼へと導いていく流れを与吉じいさの死後から最終場面までを確認しながら論じていく。村一番の漁師だと認めてくれた与吉じいさの死後、母の心配をよそに、父の影を追って父の亡くなった瀬に太一が潜り始める場面を以下に示す。

「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言いだすかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。おまえの心の中が見えるようで。」

太一は、あらしさえも跳ね返す屈強な若者になっていたのだ。太一は、そのたくましい背中に、母の悲しみさえも背負おうとしていたのである。

母が毎日見ている海は、いつしか太一にとっては自由な世界になっていた。

これまで太一の行動に一切関わってこなかった母が唐突に太一を心配する場面である。この場面について林は「物語のクライマックスへと主人公を導く契機が必要なのだが、母のことばは、その形を整えるために便宜的に持ち出された感を否めない」(p.56)とする。太一が一体何を考えているのかが判然としない以上、この後の場面で瀬の主と対峙するきっかけをやや強引に作り出していくのが母の言葉である。前述の通り、母はこの物語の中で周縁化された存在として描かれているが、ここでは与吉じいさのいなくなった物語の中で太一を父の死んだ瀬に向かわせるために語り手にとっていささか都合がよい。母が太一を心配することで、太一自身が心配される対象であること、危険を冒してまで父の海に向かう人物として描出し、語り手は太一が「あらしさえもはねかえず屈強な若者」になり、父の死んだ瀬に潜れるほどの人物であることを雄大に語る。次ぐ場面ではそうした母の心配を一切介さない太一がとうとう潮の流れが速く危険な父の海に潜り始める。

いつもの一本づりで二十ぴきのイサキをはやばやととった太一は、父が死んだ辺りの瀬に船を進めた。

いかりを下ろし、海に飛びこんだ。はだに水の感触がこちよ。海中に棒になって差し込んだ光が、波の動きにつれ、かがやきながら交差する。耳には何も聞こえなかったが、太一は壮大な音楽を聞いているような気分になった。とうとう、父の海にやって来たのだ。

太一が瀬にもぐり続けて、ほぼ一年が過ぎた。父を最後にもぐり漁師がいなくなったので、アワビもサザエもウニもたくさんいた。激しい潮の流れに守られるようにして生きている、二十キロぐらいのクエも見かけた。だが、太一は興味をもてなかった。

与吉じいさに教わり、村一番の漁師だと認められた一本釣りを「はやばやと」とこなすなど、やけに軽々に表現されているのがわかる。この点について林は「いかにも手慣れた印象」や「無意識の倦怠」を指摘している⁽¹⁶⁾。日々の一本釣り漁に倦怠を感じる時、比例するように危険なもぐり漁への気持ち、通過儀礼への希求が高まっているのがみてとれる。日々の一本釣り漁でも危険な漁場に豊富な海産物があることでもない、より強い刺激を求めて生きる男性として太一が描かれることで、前の場面と相まって、太一は心配を振り切ってもより強い刺激へと危険を冒す存在として男性ジェンダーのイメージが読者にも醸成されていく。

また、村一番の漁師だと認めてくれた与吉じいさの一本釣りが軽んじられるとき、支配的な男性性への希求が高まっている点で、太一の中で男らしさを格付けするような意識、つまり「男らしさ」のしのぎあいを行う主体としての意識が潜在しているともとれるだろう。水の感触が「こちよく」「壮大な音楽を聞いているような気分」で「父の海」を潜る太一の身体感覚が語られるとき、すでに与吉じいさに認められた「村一番の漁師」としての太一ではなく、冒頭部に示されるような父の英雄的なイメージを正統的に受け継ぐ人物として通過儀礼を行うにふさわしいことを再確認するかのようでもある。太一自身このまま「村一番の漁師」でいてはいけない、何者かにならなければならない意識が高まっている場面であり、読者にとっても太一が真に何者かになることの期待が高まっていく場面でもある。

クライマックスとして瀬の主と対峙する以下の場面は、いささか急に始まる。

追い求めているうちに、不意に夢は実現するものだ。

太一は海草のゆれる穴のおくに、青い宝石の目を見た。

海底の砂にもりをさして場所を見失わないようにしてから、太一は銀色にゆれる水面にうかんていった。息を吸って戻ると、同じ所に同じ青い目がある。ひとみは黒いしんじゅのようだった。刃物のような歯が並んだ灰色のくちびるは、ふくらんでいて大きい。魚がえらを動かすたび、水が動くのが分かった。岩そのものが魚のようだった。全体は見えないのだが、百五十キロはゆうにこえているだろう。

興奮していながら、太一は冷静だった。これが自分の追い求めてきたまぼろしの魚、村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主なのかもしれない。太一は鼻づらに向かってもりをつき出すのだが、クエは動こうとはしない。そうしたままで時間が過ぎた。太一は永遠にここにいられるような気さえた。しかし、息が苦しくなって、またうかんでいく。

太一に「夢」があること、語り手みずから「不意」といってしまうほど、それが実現したことが唐突に切り出される。対峙するクエは「青い宝石の目」を持ち、「ひとみは黒いしんじゅのよう」とそれが贗物でなく本物であることを示すかのように宝石が比喩に用いられ、「岩そのものが魚のよう」なほ

どの大魚であることから、およそ太一が追い求めていた幻の魚であることに疑いようがないように表現されている。西郷も指摘するように、クエは本来おとなしい魚であるが本作では太一の父を破るような、獐猛で人の命をも奪う恐ろしい魚として描かれている。穏やかな魚をあたかも強大な敵とみなし、さも「父の敵」かのように語られ、それを討つことが通過儀礼の達成・成功のストーリーとして設定されていくのである。ここに、穏やかな魚を敵として過剰に語り、「漁師になること」を疑わない太一の通過儀礼を執り行ってやることで太一の行動を誘導し駆り立てる語りをみる。そして、一度始まった通過儀礼は太一が行動しなければ終わらない。太一が行動を起こし、なんらかの変容をきたすのを語り手・読み手ともに待つだけであるが、太一はクエに対して、父を破った瀬の主「なのかもしれない」と確信を持ってないのである。山本は目の前のクエの巨大さからも瀬の主であることに間違いないものの、父を破ったクエであるかどうかが判然とせず相手違いである可能性を否定できないとする¹⁷。ここから通過儀礼そのものへの太一の戸惑いが垣間見え、通過儀礼そのものに亀裂が生じ始める。次ぐ場面ではなかなか行動を起こさない・起こせない太一がさらに追い立てられてゆく。

もう一度もどってきても、瀬の主は全く動こうとはせず太一を見ていた。おだやかな目だった。この大魚は自分に殺されたがっているのだと、太一は思ったほどだった。これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ。この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う。

息継ぎをして戻ってきてもなお、大魚が微動だにしないことから、やはり太一が行動を起こさなければ終われないのである。「この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれない」と考える太一自身も今この瞬間が自らの行動によって村一番の漁師から「本当の一人前の漁師」へと自らを変容させる通過儀礼であることを認識していることがわかる。行動を起こさない・起こせないでいる太一に対し、語り手は太一に寄り添い、太一の意識に入り込みながら「この大魚は自分に殺されたがっているのだ」「これまで数限りなく魚を殺してきた」と、「殺す」という直接的な言葉を用いて行動を促す。本作においては、ここまで「魚をとる」という表現が用いられ、直接的な表現はなされてきていない。父の死についても「こと切れていた」とし、直接的な表現は避けられている。ここでのみ用いられる「殺す」という言葉には、通過儀礼への戸惑いを抱く太一を強引に押し切ろうとする語りの意識が見え隠れする。

また、これまで太一本釣り漁こそ行ってきたものの、この場面で初めて父が行っていた素潜り漁、つまり、もりで直接魚をついて殺す方法を採用。ここにきてこれまで自身が行ってきた「漁」に暗示される直接的な死の感触や支配、生命と奪権といった強大な権力が眼前に突き付けられるのであり、太一は「泣きそうになる」のである。本作で初めて太一が感情を表出させる場面であるにも関わらず、語り手は距離を取る。泣くことが男性らしさから外れる行為であるとも言えるかのように、感情を見せるな、弱みを見せるなどとも言えるかのように、語り手は何も語らない。クエとの対峙は太一の2度の笑顔によって終わる。

水の中で太一はふっとほほえみ、口から銀のあぶくを出した。もりの刃先を足の方にどけ、クエに向かってもう一度えがおを作った。

「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」

こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。大魚はこの海の命だと思えた。

高まっていた緊張から解放されたかのようにもりの刃先をクエに向けるのをやめ、太一は作中で初めて笑顔を見せ、クエと対峙する。ここまでほとんど感情を発露してこなかった太一が感情や情動の発露行為、あるいはコミュニケーションの手段として笑顔を用い、武力をもって対峙するのではなく発話によって交渉するかのようにして通過儀礼を拒否し、離脱していくのである。読み手や語り手に期待されながらも、「本当の一人前の漁師」になることを自ら拒み、父や与吉じいさをも抑圧する支配的な男性性や男らしさの競争から「笑顔で」離脱する太一の姿からは、支配的な男性性への抵抗としての積極的・希望的な敗走が読みとれるのではないか。

また、「こう思うことによって、太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ」からは自らの行いが正しかったと暗示をかけているようでありながら、父を破った瀬の主を倒すことによってなされる父の奪回・復讐のプロットを拒否し、父との再会の物語に書き換えていく太一の希望的な意志を読み取ることもできる。一方、この部分を太一に寄り添う語りと考えたときには、太一の行いはあくまで成功であって、「敗走」とさせないような取り繕った語りとしてとることもできる。この両義性は、ここまで太一を通過儀礼へ導いてきた語り手と太一の決別のようにもある。また、語り手が押し付けてくる成功のスキーマによって、読者には太一の行動が大前提として成功であることが方向付けられるものの、笑顔でクエを討たずに終わる太一の行動を、果たして成功と単純化して捉えてよいのか判断に迷う部分ともなっている点では、先行研究において中野が示すように、物語のスキーマが利用できない展開となっている要因として考えることもできるだろう。

3-2. 太一の成功を騙る語り手

本作「海の命」は、クエとの対峙の後に後日譚として以下のような文章が添えられて終わる。

やがて、太一は村のむすめとけっこんし、子どもを四人育てた。男と女二人ずつで、みんな元気でやさしい子どもたちだった。母は、おだやかで満ち足りた、美しいおばあさんになった。

太一は村一番の漁師であり続けた。千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない。巨大なクエを岩の穴のみかけたのもりを打たなかったことは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった。

クエとの対峙後に太一も「父」となったことが語られる。また、「母は、おだやかで満ち足りた、美しいおばあさんになった。」と唐突に挿入される一文は本作の家父長制的側面を如実に表している。男性の成功の対価として女性が贈与の対象とモノ化されている点、息子を心配しつづける客体としての在り方が「おだやかで満ち足りた」と内面の美しさのように語られる点、それだけでなく「美しいおばあさん」と美醜の判断を伴って表現されることで老いてもなお「女」は美しいことが求められるなど、何重にも女性差別・蔑視の表現となっている。こうした「女」の価値は、家父長制的な男らしさのトロフィーとして主体である「男」をより価値づけるために機能し、男たちをより高められる「女」にこそ価値があるとする考えに基づくものである。

佐藤佐敏はこの一文について本作品で異彩を放っているとして「父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たち」で始まる海における男の生き様を描いた話に、美しい彩を添えているとし、その美的効果を「作品全体に幸福感をもたらす」と評価する⁽¹⁸⁾。また、この一文が父子関係や男性の生きざまを描いた作品として閉じることなく、周縁化される女性読者をも作品世界に参与できる「門戸」になるとして、読み手の性差に関係なくすべての読み手を作品世界へ誘う読解装置としての機能を指

摘している。しかし、果たして美しく穏やかであることが息子を村一番の漁師たらしめるトロフィーとして、贈与・交換される記号としての役割しか付与され得ない性差別的表象の一文が、すべての性に関係なく読者の「門戸をひらく」ことなのか。女性の美を価値づけて描くことが誰にとつての「彩」であり、「誰」を高揚させるのか、性差別を再生産しない視点が求められよう。

佐々木智治は海の命を守ったことで太一に幸福が訪れること、河野順子もハッピーエンドだとするよう、この場面では幸福な家族像が提示されて終わる⁽¹⁹⁾。そこで、上記のようにこの後日譚で女性への抑圧が描かれるとき、同時に抑圧する主体や、幸福に描かれることによってどのような権力の力学が働いているのか焦点化して考えていきたい。この場面で太一が「父」となり家庭が幸福であると描くことで、太一が自身に打ち勝った人物として描出され、読者に太一の成功を違和感なく承認させるような語りがここにはある。村一番の漁師ではなく真に「本当の一人前の漁師」となることの通過儀礼を拒んだ太一が最終的に「村一番の漁師であり続けた」と語られるとき、クエとの対峙において太一自身が「本当の一人前の漁師」を志向していたことは後景化されていく。

太一の通過儀礼を成功に見せかけようとする語り／騙りは、同時に太一の敗走の事実を許さない。後日譚において登場人物が主語となっている文章はすべて過去形で語られ、この場面では太一も母も登場しない。したがって、太一が自身について直接話法で語ることもなく、太一の現在の行動や思考に語り手が寄り添うこともない。太一を退場させ口を封じて自ら語らせない点で、敗者には語ることを許さないかのようでもある。また、「巨大なクエを岩の穴でみかけたのもりを打たなかったことは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった」で本作は幕を閉じるが、佐々木は未熟な漁師の恥ずべき行為だから生涯だれにも言えなかったとする。生涯だれにも話さなかったことをいかに解釈するのかという先行研究は佐々木以外にも数多くあるが、ここで指摘したいのはこの一文で終わることによって、なぜ太一は生涯だれにも話さなかったのかという「話さない」ことの意味、太一がクエとの対峙をどのように捉えていたのかを読者に否が応でも意識させ、判断させる語りとなっていることである。読者は語り手から投げかけられる問いに反応すると同時に、太一の行動をあれこれと想像して判断・解釈していくこととなる。このように読み込んでいくとき、我々は太一の敗走を支配的な男性性の観点から否定的に判断していくのではなく、新しい男性性の豊かさや希望として積極的に意味づけていく必要があるのではないか。そのためには、太一と与吉じいさとの関係性を整理する必要がある。

3-3. 与吉じいさとの親密圏

クエとの対峙の場面で「大魚はこの海の命だと思えた」と語り、最終場面で「千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない」とする太一の考えには「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ」と語る与吉じいさの影響が伺える。与吉じいさと太一の親密圏が太一にどのような影響をもたらしているのかについてたとえば山本は太一がクエと対峙した際に討たずに終わる行動にも与吉じいさの影響があるとする⁽²⁰⁾。太一が父のように命を懸けて海とかかわるのではなく、必要以上に海の命を捕らないでい続けることによってこそ海で生きていくことができるとする与吉じいさの教えを守る後継者であったことが、瀬の主を捕らなかった理由だという。そこには、支配的な男性性から逸脱していく与吉じいさと、太一の二者間に抑圧される男性性という男性同士の心理的紐帯に基づく親密圏を読み込むことも可能であろう。

また、山本はクライマックスの前で与吉じいさから「村一番の漁師」だと認められ頂点に君臨することから本作を太一の成長物語ではないとも指摘している。これまで見てきたように、結果として太

一は与吉じいさの死後に父の死んだ海に潜りはじめるが、物語の山場を前にして与吉じいさが太一を「村一番の漁師」だと認めることによって、太一が亡き父に見るような「本当の一人前の漁師」を目指す必要のないことを伝えようとしているかのようである。男らしさのしのぎあいに入参していこうとする太一を案ずる姿を読み解くことができるだろう。このように考えると、太一と与吉じいさが形成する親密圏によって、太一は守られていたともとれる。

しかし、こうした親密圏を師弟関係における絆と美的に読み解くことで全体の抑圧構造が後景化し、温存されてしまうことには注意しなくてはならない。親密圏を形成していながらも太一と与吉じいさが師弟関係にある以上は緩やかながらもヒエラルキーのあるホモソーシャル関係といえるし、二人の関係によって家父長制の抑圧構造が解体される方向へ向かうのではなく、構造を維持・温存する方向に働く関係でもあるからだ⁽²¹⁾。したがって、彼らの関係性を権力的なものとして分析したり、親密圏を師弟関係における絆と表層的に分析したりするのではなく、権力関係の中でどのように男性同士が親密圏を形成し、それが家父長制的抑圧構造の維持あるいは解体にどのように作用するのかを検討する必要があるだろう⁽²²⁾。クライマックスでは与吉じいさは既に亡くなっており、与吉じいさの影響を受け、守られていた太一が笑顔をもってして男性同士のしのぎあいから離脱・抵抗する姿を見届ける存在は物語からすでに退場してしまっている。したがって、我々読者によって亡き父でも与吉じいさでもない自分なりの方法を見出したともとれる太一の希望的敗走を積極的に読み取っていくことが家父長制的な男らしさの競い合い、つまり男性性の再生産構造から積極的に逸脱していく新しい男性性を読み解く可能性に開かれているといえるのである。

4. 教室で「新しい男性性」を読むこと

ここまでの論の流れを整理したい。父からは「漁」に表される支配的な男性性に支配・抑圧される姿が、与吉じいさからはそうした男性性支配から離脱しようとする意識がそれぞれ垣間見えるものの、水産資源の保護という観点から価値づけがなされることによって、個々の持つ葛藤は後景化してしまっていた。また、太一は「村一番の漁師」であった父を超えていく存在として設定され、通過儀礼のプロットに則ってクエと対峙していくものの、笑顔でその場を離れていく行為が支配的な男性性への抵抗としての積極的で希望的な敗走が読みとれるのではないかということ指摘した。

中野が本作を物語のスキーマが利用できない展開だと指摘するように、通過儀礼から太一が外れていくことで読みのカタルシスが得られないことが先行研究においても難解とされている⁽²³⁾。しかし、我々読者は太一が通過儀礼を経て何者かになることをあまりに了解しすぎているのではないだろうか。たしかに、物語のプロットとして登場人物になんらかの変容が起こることは定石であり、そうした物語の文脈を持っているからこそ、「海の命」においても太一の成長や成功の物語を見出す。太一がクエを討たないことの葛藤について、太一の葛藤が瀬の主への執着にあるのか、父への憧憬やその父の奪回にあるのか、漁師としての成長にあるのかと積極的に解釈していこうとする。そうして、「成長」や「成功」といった言葉を隠れ蓑にして読者は自身の男性ジェンダー観を無意識に太一に投影し、太一が何者かになることを期待し続けるのである。だとすれば、本作で設定される成長や通過儀礼のプロットに潜在、あるいは並列する男性らしさの再生産そのものが教室という場においてどのように読解指導がなされるのかには注意を払う必要があるだろう。森本エリ子は小学校文学教材において描かれる男女の表象の違いや性差別の問題が読解指導を通して学習者に再生産されることを指摘する⁽²⁴⁾。「海の命」を読解する際には、学習者は男が自己を実現させる主体であるというジェンダー観を本作から読み取ったり、あるいはこれまでの物語経験の中から引き出して本作の読解に反映したりするだ

ろう。つまり、「男が主体的に自己変容することを期待するという」学習を学習者のジェンダーに関わらず教室内で経験することになる。教室におけるジェンダー再生産の場を本作は提供してしまっている可能性がある。

本作の語り手は太一の望むように通過儀礼へと誘っていく一方で、読者のもつジェンダー観を前提としながら物語は進んでいく。読者が登場人物に「こうあってほしい」「こうなるのではないかと想像したり希求したりするとき、「成長」や「通過儀礼」の中に何が表象され、どのように語られているのか検討するとともに、そのまなざしの中に他者に向けたジェンダー規範があることに自覚的になっていく必要があるだろう。このことは、本作を教材とする学習者にとって身の回りの生活や人々を自分がどのようにまなざしているのか相対化するきっかけにもなるのではないだろうか。

一方で、ここまでみてきたように、前景化される「男らしさ」の影で抑圧されるもの、そうした規範から積極的に逸脱する姿は描かれているのか、それらがどのように覆い隠されているのかを検討することによって、本作からは太一の行動に支配的な男性性から逸脱する希望的な姿を見出すことができた。ジャブロンカはジェンダーの平等には女性の立場をどうにかするだけではなく、新しい男性性の豊かな拡張が望まれているとする。そのためには今までの権力構造を再生産するのではなく、権力構造を内破する契機を見落とさず亀裂を入れ、権力構造の価値転覆をはかり、新しい意味をそこに付与していく実践が必要である。男の成長や成功には危険を冒し、命を落とすことすら辞さないことが必須でいて、それを乗り越えることが勇敢で価値のあることなのか、それとも、「男らしさ」の競争から積極的に離脱・敗走していくことに解放や抵抗、ジェンダー抑圧の不服従を価値づけていくのか。

本作において「語り／騙り」に抗いながら、太一の希望的な敗走を読み取り、積極的にそうした行為を新たな男性性の豊かさとして語っていくことで所与の否定的なラベリングを転覆し、新たな価値づけを行っていくクリアな実践を、読解指導を通して行うことの可能性がここにある。

注・引用文献

- (1) 西郷竹彦編・佐々木智治著『文芸研の授業⑩文芸教材編「海のいのち」の授業』明治図書 2005, pp.19-21
- (2) 西郷竹彦編・佐々木智治著『文芸研の授業⑩文芸教材編「海のいのち」の授業』明治図書 2005, pp.100-118
- (3) 中村龍一「語り論がひらく文学の授業 父の奪回：立松和平の「海の命」の授業構想」『松蔭大学紀要』17, 2014, pp.1-14
- (4) 林廣親「古い皮袋に新しい酒は盛られたか——立松和平『海の命』をめぐって——」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版 2001
- (5) 山本欣司「立松和平「海の命」を読む」『日本文学』54, (9) 2005, pp.52-60
- (6) 中野登志美「立松和平「海の命」の教材性の検討—絵本『海のいのち』と『一人の海』—」『論叢 国語教育学』13, 2017, pp.27-35
- (7) 松本修「埋められない空所—「海の命」の語りと読み—」『国語科学習デザイン』54, (1) 2018, pp.42-51
- (8) イヴァン・ジャブロンカ著・村上良太訳 (2024)『マチズモの人類史—家父長制から「新しい男性性」へ—』明石書店 2024
- (9) 注4に同じ
- (10) 注8に同じ
- (11) 渋谷孝 (2001)「作者の主旨の考察と読み手のテキストの読み」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版
- (12) 東園子『宝塚・やおい、愛の読み替え 女性とポピュラーカルチャーの社会学』新曜社 2015
- (13) 注4に同じ
- (14) 注4に同じ
- (15) 注5に同じ
- (16) 注4 p.58
- (17) 注5 p.54
- (18) 佐藤佐敏「身体反応に基づく「海のいのち」の教材論」『福島大学人間発達文化学類論集』25, 2017, pp.21-29

- (19) 河野順子『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』明治図書 2001
- (20) 注 5 に同じ
- (21) ホモソーシャルの多義性については森山至貴「ホモソーシャル概念の多義性を使い尽くす」『社会学評論』73, 2022, (1), pp.2-18 が詳しい。
- (22) 本稿では詳述しなかったが、家父長制といった社会の権力構造を温存するヘゲモニックな男性性、抑圧される男性性、共犯的な男性性については平山亮・佐藤文香・兼子歩『男性学基本論文集』勁草書房 2024 が詳しい。
- (23) 注 6 に同じ
- (24) 森本エリ子「ジェンダーを再生産する文学教材——自我形成期の子どもたちが読み取るもの——」『女性学』6, 1998, pp.30-45

【原著論文】

フランスにおける SMAC（「現在の音楽」地域拠点）の現状 —イル・ド・フランス地域圏を中心として—

SMAC as Local Platforms for Musiques Actuelles in France: A Focus on the Île-de-France Region

永島 茜*

NAGASHIMA, Akane*

要旨

「現在の音楽(musiques actuelles)」は、フランスの音楽政策における「過去・現在・未来」の音楽のうち「現在」の部分を担当している。音楽産業とも深く関わる幅広い領域であるが、フランスにおいては、社会政策としての性質も有している。それは 1980 年代に文化の概念が拡大され、ジャズ、ロック、ヒップホップなど従来は政策対象とならなかったジャンルを対象とすることで、若者や移民などへアプローチし、文化の民主化を図ったことによる。そうした「現在の音楽」を公的サービスとして地域で実践する場を構築するため SMAC(Scène de musiques actuelles)制度が存在する。本稿では、SMAC を中心とする「現在の音楽」の場を対象とし、それらの法制度ならびに国立音楽センター(CNM)による調査研究報告の検討を行い、さらに 2025 年 3 月に実施した現場視察から、その現状と実態を検討した。それらから SMAC は、「現在の音楽」に特化した公共サービスを提供する場として機能し、地域に定着していることが明らかとなった。

キーワード：SMAC フランス 音楽政策 ポップス ラベル認証

1. はじめに—「現在の音楽」の社会政策としての位置付け—

フランスの「現在の音楽」政策は、1981 年の左派政権発足とともに文化政策の政策対象が拡大されたことに伴い、音楽分野においても国立ジャズオーケストラの創設、ロックやレゲエなどへの支援、夏至の「音楽の祭り (Fête de la musique)」の開催など、いわゆるクラシック音楽以外の音楽ジャンルやアマチュア活動も対象となった。当時の文化省音楽部長である M.フルーレは、「全ての活動が平等に尊ばれるものとして認知することで芸術的不平等を減少させる」と発言し、それまでの音楽政策では、対象とされなかったジャンルや活動を包括的に担当する音楽活動課 (action musicale) が、1982 年 2 月 15 日文化省音楽部門に創設された。「現在の音楽」は文化芸術政策であると同時に社会政策としての理念が掲げられるに至ったのである⁽¹⁾。

政策対象となった当初は、多岐にわたる音楽ジャンルやアンプを用いた音楽活動であるため、「今日の音楽」「アンプ音楽」といった呼称もされていたが、1998 年文化省に「現在の音楽」検討委員会 (CNMA) が設置された頃から、クラシック音楽以外の音楽を総称して「現在の音楽」と呼称されるようになった。そしていまでは、音楽政策のなかでも「現在」を担う領域として確立されつつある。

本稿で対象とする SMAC は、1980 年代前半に「現在の音楽」が政策対象領域とされて以来、様々な施策により制度や組織が整備される過程において、地域の「現在の音楽」拠点として政策を実践する場として中心的役割を担うようになる。以下では、SMAC を中心とする地域における「現在の音楽」の場に関する施策と制度、そしてその実態を検討する。これらは日本の文化政策においても、文化

* 応用音楽学科准教授

による社会包摂など社会的課題の解決への寄与が期待され、それを具体化する場として公立文化施設が挙げられることに対しても参考となるものと考えられる。

2. 「現在の音楽」政策における関係施策から SMAC ラベル認証へ

現時点でフランス本土 95 館、海外県・領土 1 館を含む全国に 96 館の SMAC が認定されており、主な任務は、①音楽作品の創造、制作および上演（普及）、②プロ及びアマチュアを対象とした音楽実践の支援、③住民参加を促進する地域における文化的活動を軸としている。多様なジャンルのコンサートやイベントが企画されており、特に新進アーティスト支援に重点がおかれている。また、地域社会における文化活動プログラムを展開し、住民の主体的な参加を促進している。本章ではその沿革から現在に至るまでの関係法制度及び施策、関係団体について検討する。

2.1. カフェ・ミュージック (Cafés-musiques)

SMAC の前身となる施策として、1990 年初頭に「カフェ・ミュージック」という施策が打ち出された。これは、J. ラング文化大臣による「若者のチームが自らのビストロ＝ライブハウスを立ち上げる」という発意から地域の小規模会場に対して文化省地域圏文化担当局 (DRAC) がラベルを付与する制度である。1991 年以来、45 の「カフェ・ミュージック」がラベル認定を受け、1994 年にはさらに 21 の団体がラベルを取得し、1995 年には 20 を超える新規認定が予定された⁽²⁾。

しかしながら認定基準を明文で記した法的文書は存在せず、文化省開発・教育研修総局 (DDF) が主導して、音楽・舞踊局 (DMD) など関係部局とともに「現在の音楽」に特化した地域の小規模文化施設が想定されたのみであった。「文化的な活動が乏しい、あるいは経済的に不利な地域」に拠点を設けることが優先目標とされ、「親密で開かれた雰囲気 (concierialité)」が求められ、人間的な交流を促す空間構成、温かみのある装飾、観客やアーティストに対して責任者が特に親しみやすく接する姿勢が求められると表現された⁽³⁾。そのために観客の受け入れ、バーの経営管理、コンサートの企画、アーティストの受け入れ（技術的条件の整備や「芸能活動従事者 (intermittents du spectacle)」の雇用に関する法規遵守など）などが求められた。ところが、実際に事業を担う若者たちは、多くが経験に乏しく、あるいは初心者であったため、小規模クラブ、キャバレー、カフェ・コンサートが直面している厳しい経済的現実と直面することとなった⁽⁴⁾。

これらの課題に対応するため文化省は 1993 年になると、『カフェ・ミュージックのためのガイド』⁽⁵⁾の作成を外部機関に委託した。筆者はこのガイドを入手しているが、その巻頭には、J. トゥーボン「文化・フランコフォニー」担当大臣と S. ヴェイユ「社会・健康・都市」担当大臣の連名によって、これから「カフェ・ミュージック」を開設しようとする者への激励が付されている。これにより活動内容、会場、位置づけ、予算、法的枠組みなどの具体例や申請のための書式などが示され、運営上の具体的な手法を示す手引きとして、手続き、規制、ツール、外部との連携方法などが整備された。1995 年になると『1995 年：カフェ・ミュージックの総括、経済分析およびプログラム編成』⁽⁶⁾が出版され、総合的な調査や具体的な活動内容から「カフェ・ミュージック」の現状と課題が総括された。それによ

Cahier des charges des cafés-musiques	
Localisation Dans les villes moyennes ou petites villes où il n'y a pas grand-chose pour les jeunes, milieu rural.	Horaires d'ouverture Dans la journée et en soirée.
Public visé 16-25 ans.	Programmation Un spectacle par semaine en moyenne. Toutes formes artistiques possibles : musique (concert rock, rap, etc.), théâtre, danse, vidéo, cinéma. Encouragement aux expressions artistiques des habitants du quartier.
Local Lieu existant réaménagé ou construction neuve. Maîtrise des nuisances sonores (distance suffisante des logements et/ou insonorisation). Respect des législations (sécurité, sanitaire, insonorisation). Acoustique appropriée à la musique en public. Équipement suffisant en sonorisation et éclairage. Hauteur de plafond : minimum 3 m pour une jauge de 100 places. Surface conseillée : 200 m ² (scène, salle, espace café, loge, local de rangement).	Équipe Personnel salarié (une à trois personnes) et recours au bénévolat. Présence éventuelle d'un éducateur mis à disposition.
	Gestion Structure juridique de droit privé (association et/ou SARL). Participation effective des usagers au fonctionnement de la structure. Économies proches de celle d'une petite entreprise, afin d'optimiser les recettes.

図1 「カフェ・ミュージック」の仕様書

ると、約 60%の「カフェ・ミュージック」は、施設の立ち上げ段階あるいは開設後 2 年以内にラベルを取得した。この場合、ラベルは「国家による支援の意思表示」として大きな意味を持ち、地元のパートナー（自治体や支援機関）との交渉において、重要な要素となったと述べられている。調査対象となった 54 館の収容規模は、約半数が 150 人以下の小規模な会場であり、地理的な分布では中都市～農村地域に立地する割合が 73%に上ることから、「文化的な活動が乏しい、あるいは経済的に不利な地域」の音楽活動を補完する役割を果たしてきたと評価している。

プログラム内容は、音楽以外にもダンスや演劇など上演のほか、地域の活性化や社会的課題に対する啓発や芸術教育などがあり、「現在の音楽」に特化した地域文化施設としてのプログラムを基盤としながらも、他の芸術分野や社会的な活動をしている。

これらを総括して「カフェ・ミュージック」の特徴として、①「現在の音楽」に関する活動を中心としつつも多様な文化芸術活動を展開していること、②都市・地域政策と連動していること、③教育、社会活動、啓発活動など社会的な使命を有していることが挙げられ、「現在の音楽」を中心とした地域の文化拠点としての機能と都市政策や社会的課題に対応する社会的・公共的な機能という二つの性質を有することが制度に意図され、現場でも実践されたことが強調されている。これらから「カフェ・ミュージック」の取り組みが、音楽政策と社会政策が組み合わせられて機能していたことが明らかである。つまり、「現在の音楽」政策の理念が「社会政策」としても位置付けられて実践する場であるといえる。なお、事例として後述する組織、施設である Tamanoir は「カフェ・ミュージック」が前身であるが、SMAC のラベル認定は受けずに活動している。

2.2. 「現在の音楽」地域圏拠点（PRMA, pôles régionaux de musiques actuelles）

同時期の 1992 年、文化省音楽・舞踊局によって「現在の音楽」地域圏拠点という施策が導入された。これは、「現在の音楽」に関わる様々な関係者・団体を各地域で取りまとめ、情報提供・調査（データベース、ガイド、レター発行）、研修・育成（アーティストのための育成・研修講座）、支援・プロモーション（新進アーティスト発掘、リハーサルや制作支援）などの諸機能を一元化し、単一の窓口（コーディネーター）のもとで地域における調整を担うことが企図されたものである。

しかし、創設された地域拠点は、組織、個人或いは、現場の事業者に委託することも可能であったため、音楽ジャンルも組織形態やその成立過程も一様でない主体が「地域拠点」として位置づけられたことで、それぞれ誤解や緊張が生じる場合もあり、さらに、地方自治体および国家の関与度合いは全国的に一様ではないこと等、本施策の限界が指摘されている⁽⁷⁾。それらの状況から、拠点と活動を政府がラベル認定して助成することを制度化したものが SMAC である。このアイデアは、1995 年 10 月に開催されたシンポジウム「公共政策とアンプ音楽」において文化大臣によって発表された。しかしながら、関係各方面との事前協議が不十分な状態での唐突な発表だったため反発を受け協議を重ねた後、以下にみる 1998 年 8 月 18 日の文化省通達⁽⁸⁾によって規定された。

2.3. SMAC ラベル認証制度へ

1998 年の通達において SMAC の理念、目的、事業内容、運営に関する要件が定められた。本通達からそれぞれの要点を筆者がまとめたものを下記に示す。

【SMAC の理念】

・「現在の音楽」は、フランスにおいて創造の領域として広く一般（とくに若者）に開かれた空間を形成しおり、文化政策の主要な柱のひとつと位置づけられる。

・活動の質と妥当性により認知されている普及・制作・教育のための拠点は、国家による取り組みの中核を担う存在として、より一層の強化と発展が求められる。こうした拠点の活動範囲を明確にし、その持続可能な運営体制を確保することが必要である。

・文化的な地域振興の観点からも重要な意味を持つ。

【目的】

- ・必要な人材の雇用や既存雇用の継続など構造的な安定の確保。
- ・幅広い実践、芸術教育、音楽の革新、さらには研究的側面を含む芸術・文化的意義。
- ・管理体制における責任性・芸術的独立性・専門性の確保。
- ・多様な観客層の受け入れやアマチュア活動の支援を通じた社会的連帯の促進。
- ・「現在の音楽」分野における多角的（芸術・文化・商業的）な積極的関与と新たな才能の発掘。

【事業内容と運営体制】

・定期的なプログラム編成（自館内外での実施）、地域・国内・国際的なアーティストの招聘、キャリア初期のアーティストへの配慮。

- ・年間の最低公演回数数の設定（会場の実情に応じて）。
- ・創作支援（共同制作、レジデンスなど）と地域・全国・国際的ネットワークとの連携。
- ・他の SMAC や文化施設、芸術活動との連携による共同企画。
- ・地域文化活動への積極的参加（リハーサル室の提供、教育活動、アマチュア支援など）。
- ・責任者は専門職として、常勤で事業運営を担うこと。
- ・管理・技術の両面で専門性を有するスタッフで構成されること。
- ・国家・自治体からの支援を前提に、すべての観客がアクセスしやすい料金を設定すること。

【会場の条件】

- ・安定した法的形態を有する自立的な組織であること。
- ・主な活動がコンサートの企画・実施であり、年間プログラムのうち少なくとも 70%が自主興行であること。

上記から SMAC は、「現在の音楽」に特化した専門的なプログラムを実施するプロ集団であると同時に、地域に根ざす公共施設として明確に位置付けられていることがわかる。SMAC は本通達が出された後、2010 年に実演芸術領域全体のラベル認証制度を定めた「国との連携による実演芸術分野におけるラベル認定及びネットワークに関する通達」⁽⁹⁾に組み入れられ、つぎに 2016 年には芸術、建築、歴史的建造物に関して包括的に定めた「芸術創造、建築、歴史的建造物の自由に関する法律」⁽¹⁰⁾におけるラベル認証制度の一つとして位置付けられた。最終的には、2017 年の文化省令「SMAC ラベル認定の使命と責任について」⁽¹¹⁾において規定されたもので現在に至っている。

まず、2010 年の通達では「SMAC ラベルは、人口密度と地域の特殊性、また特定の複数の場における事業を補完するかどうかに基づいて授与される。目的は、全国でこの芸術分野の音楽生活を豊かにすることである。これはとくに地域における「現代の音楽」の発展のための枠組み“SOLIMA, schéma d'orientation pour le développement des musiques actuelles”で特に規定されている地域における協議手法と一体的に運用される」⁽¹²⁾と規定されている。SOLIMA は、SMAC のラベル認定及びネットワーク化にあたって、国、地方公共団体、業界団体が署名した計画「現在の音楽の発展のために」⁽¹³⁾を基盤として策定された実務の枠組みであり、その内容は手引きとなる便覧に示されている。記載されている「SOLIMA の目的と期待される効果」の要旨⁽¹⁴⁾を下記に示す。

【SOLIMA の目的と期待される成果】

- ① 地域の複層的理解 (La lecture croisée et commune des territoires)
 - ・地域とその特性を読み解くには、現状の把握に加え既存の調査・分析（関係者の証言、行政の認識、アンケートなど）や各種計画・研究成果と合わせて検討し、課題や方向性を把握し、理解する。
- ② 参加型、共有型、継続的な観察 (L'observation participative, partagée et permanente)
 - ・状況の把握を、質的量的に継続的に行う。
 - ・地域の規模で調整しつつ、観察や評価の仕組みを継続的に整備・運用する。
- ③ 包摂性と定期的な情報共有 (L'ouverture à tous.tes et la communication régulière de la démarche)
 - ・多様な芸術的、経済的、社会的発意、あるいは教育、社会課題など関係する部局と連携する。
 - ・プロセスは常に「開かれた」ものであり、誰もが途中から参加できるようにする。
 - ・そのために、広範かつ定期的なコミュニケーションが不可欠である。
- ④ 寛容さ (La bienveillance)
 - ・結果に先入観を持たず、参加者の間で互いに寛容さをもって臨む。
 - ・相互傾聴、尊重、各人の発言に配慮する。
 - ・参加者は客観的視点で公共的利益 (intérêt général) に資するように貢献する。
- ⑤ プロセスの伴走 (L'accompagnement de la démarche)
 - ・外部の視点や分析を取り入れ、知識・思考・客観化の要素を加える。
 - ・これにより、ローカリズムや閉鎖性を超え、開放性や実践の交流を促進する。
- ⑥ 協議過程の継続的適応 (L'adaptation continue des processus de concertation)
 - ・長期的な取り組みとして、協議過程を継続的に調整する。
 - ・参加者の時間的制約や態勢を考慮すると同時に、参加者、テーマ、作業形式や範囲を変更できるようにする。

これらを見ると、音楽的な内容よりも行政、民間（営利／非営利）、住民など主体の違い、組織・個人の多様な背景、地域的な課題、並びにそれぞれの連携、コミュニケーション不足に起因する問題が課題として存在し、それらを解決する手段としても SMAC が位置付けられていると解される。このことは、フランスの文化政策において、「現在の音楽」の領域が地域の社会的課題を解決する役割を充てられているといえよう。

つぎに 2016 年に芸術、建築、歴史的建造物に関して包括的に定めた「芸術創造、建築、歴史的建造物の自由に関する法律」で SMAC はさらに下記主要部分のように再規定された。

- ・文化担当大臣は、申請に基づき、舞台芸術または視覚芸術の分野における芸術創造にとって公益性のある芸術・文化プロジェクトを有する団体(中略)に対して、ラベル（認証）を付与する。

- ・ラベル付与または協定締結に際しては、所定の任務および責務に関する仕様書に基づいて、その公益性が評価される。

- ・仕様書は、芸術の発展と刷新、施設間の連携、芸術の多様性への貢献、メディアシオン活動（芸術文化教育を含む）による文化の民主化、地域間の公平な扱い、芸術家・作家の専門的育成などの目標を定める。

- ・ラベル付与団体の代表者の任命が男女同数の代表に資するよう配慮する。

これらから、文化大臣によるラベル認証にあたっては、プロジェクトの公益性が基盤にあり、運営

においては男女平等，世代交代，多様性の尊重という国全体の原則が適用されるようになったことがわかる。

2.4. 現行の SMAC を規定する文化省令(2017)

最終的に 2017 年の文化省令で SMAC は，①創作／制作／発表，②プロおよびアマチュア音楽実践の支援，③文化活動，の 3 つの軸に基づいて事業運営を行うことが示され，その要件は下記のとおりである。これらから，アーティストやアマチュアを対象とした専門的プログラムを実施し，一方で住民が主体的に参加できる教育普及活動など全方位を視野に入れた事業運営を求められているといえる。

【SMAC に求められる要件】

- ① 芸術的関与：SMAC は独立した芸術的判断に基づいて，以下の活動を行う。
 - ・独自性と自主性を備えた芸術・文化事業を展開し，美的多様性の拡充に寄与する。
 - ・アーティストの公演やレジデンスを実施する。
 - ・他の音楽ジャンルや芸術分野と交差する企画，複合的な芸術表現に注力する。
 - ・アマチュアによる芸術実践の発展にも貢献し，必要に応じ教育機関や支援機関と連携した取り組みを行う。
 - ・デジタル移行の担い手として，創造性や表現の伝達を支援する。
- ② 専門的関与：音楽産業の専門的構造を全国レベルで強化するため，SMAC は以下のような方針で音楽産業の専門的構造を全国レベルで強化するため，SMAC は以下の方針で活動する。
 - ・初学者やプロ志向のアーティストに対する支援・教育を提供し，音楽院や学校，高等教育機関と連携する。
 - ・現在の音楽分野での初期・継続的な職業訓練を推進する。
 - ・明確な職業ビジョンを持つミュージシャンに対し，業界と連携して適切なサポートを行う。
 - ・資源の相互活用や連携を通じて，音楽業界全体の構造形成と専門職の発展を図る。
 - ・芸術的活動での雇用，特に直接雇用を促進する制作・共同制作活動を行う。
 - ・県及び地域圏における職業訓練・芸術教育計画の策定と実施に関与する。
 - ・音楽業界の多様性に関わる他の主体（プロデューサー，ブッキングエージェント，媒体，流通ネットワークなど）と連携を図る。
 - ・国内外の音楽・文化ネットワークに積極的に参加する。
- ③ 文化的関与：SMAC はその経緯に鑑み次のように文化的権利と美的多様性の促進に寄与する。
 - ・アーティスト・イン・レジデンスなどの文脈で，住民に向けた文化活動・感性啓発プログラムを開発する（連携先：学校，福祉団体，教育関連 NPO 等を含む）。
 - ※特に海外領土のアーティストの創作支援・招聘にも注力する。
 - ・地域内の他の社会・文化・教育施設との連携を強化し，住民の移動性・文化実践の可能性を広げる。
 - ・対話・参加・出会い・共有を推進するプロジェクト運営を行い，異文化間交流を支える。
 - ・柔軟で公平な料金体系によりアクセスのしやすさを確保する。
- ④ 地域・市民への関与：SMAC は地域社会の一員として，以下のように公共政策の策定・実施にも関与する。そのために，SOLIMA に基づく協議・共同構築プロセスに参加する。
 - ・地域発展と公平性の確保に寄与する。
 - ・多世代を含む多様な地域住民に開かれた場を提供する。

- ・実施事業への住民の参加を促進する。
- ・環境・社会・地域的文脈への配慮を重視する。
- ・市民主導の文化活動を支援・共催する。

2.5. SMAC 以外の芸術創造普及策(SCIN)における「現在の音楽」

これまで SMAC を中心として「現在の音楽」が地域との関わりを重視した組織・施設であることをみてきたが、SMAC には属さないが、芸術創造およびその普及を担う施設に対する支援策の枠組みで「現在の音楽」領域として認定をうける組織、施設も存在する。それは、幅広い文化芸術のジャンルを対象とし、地域に密着した活動を行う制作・発信の場を「国、国民の利益に関する協定劇場 (SCIN, Scène conventionnée d'intérêt national)」として指定し、4年間助成する取組においてである。

これは、2017年の文化省令「国、国民の利益に関する協定劇場の認定条件および使命・任務規定集の策定に関する省令」⁽¹⁵⁾によって規定されている。その理念として「芸術創造の公益性および文化生活への参加の拡充に資する芸術・文化活動プログラムを指定し、その推進を図ることを目的とする。プログラムは、施設によって実施され、地域における芸術文化の均衡ある展開と多様性の確保に寄与する」ことが掲げられており、①「芸術と創造 (art et création)」、②「芸術・児童・青少年 (art, enfance, jeunesse)」、③「地域における芸術 (art en territoire)」の3つの事業プログラムで構成されている。

認定段階で活動ジャンルの制限は設けず、一方で地域住民や青少年教育が重視されている。文化省による2019年のリスト⁽¹⁶⁾では、124劇場が指定を受けており、そのうち「現在の音楽」を活動ジャンルとしているのは3館ある。

以上本章では、SMAC 制度を中心とし、関連する取組や施策を検討した。まず草創期として、「現在の音楽」活動により社会的課題に対応する活動を展開する小規模な会場を支援する「カフェ・ミュージック」は、SMAC として発展的に解消され、直接 SMAC の全身となる取組であることが明らかとなった。つぎに過渡期として「カフェ・ミュージック」の後に導入された「『現在の音楽』地域圏拠点 (PRMA)」の取組は、地域圏における情報提供やネットワーク構築を目指すものであったが、活動ジャンルや関係者や組織の背景が異なることから、制度的な確立は難しかった。ただしそれらの機能は、SMAC にも組み込まれており、これらから SMAC は、地域において「現在の音楽」に特化した総合的な活動を行う文化芸術の専門的組織であり、かつ社会や教育などの課題に対応する日本の生涯学習・社会教育施設のような公共的機能を有する組織、施設として制度化されたといえる。

また、地域において青少年や住民を中心とした芸術文化活動を支援する「国、国民の利益に関する協定劇場 (SCIN)」の枠組みで「現在の音楽」活動を行う組織、施設も存在し、いずれも「現在の音楽」を活動ジャンルとして、地域に根ざした活動を展開しており、文化芸術の専門的組織であることに加え、社会的課題に取り組む公共的な機能を有する組織、施設であることが明らかとなった。

表1：SMAC を中心とする「現在の音楽の場」制度の時系列

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・1991年：「カフェ・ミュージック」の開始 ・1992年：「現在の音楽」地域圏拠点 PRMA の導入 ・1995年：文化大臣による SMAC 制度の発表 ・1996年：SMAC 設置に関する文化省通達による制度的整備の開始 |
|---|

- ・2010年：実現芸術分野におけるラベル認証の対象となると同時に SOLIMA の枠組みを策定
- ・2016年：実演芸術、造形芸術領域におけるラベル、ネットワーク認証として再整備され、その対象となる
- ・2017年：文化省令によって、SMAC 認定に関する具体的な事業内容や仕様書が示され、SOLIMA の枠組みによって実行されることが規定される。同年、「国、国民の利益に関する協定劇場(SCIN)」の取組も導入される

3. 「現在の音楽」の場の実態

これまで「現在の音楽」の場が、SMAC として国の支援制度の対象となった背景や変遷をみてきたが、本章ではその実態を検討する。検討に当たっては、2020年に「現在の音楽」に特化した国の組織である国立音楽センター（CNM）によって実施された SMAC に対する調査報告書、及びイル・ド・フランス地域圏における事例を対象として、各 SMAC が抱える現在の課題や法規定で示された内容が実際にどのような活動として実施されているのかを検証する。

3.1. 「国立音楽センター（CNM）」によって実施された SMAC に対する調査

SMAC の実態や課題について、先述したように 2024年9月「国立音楽センター」から SMAC に関する調査報告書が公開された。本調査は、文化省出身の E.ピドゥー及び前述の P.ティエによって、主に SMAC のディレクター（館長）を対象としつつ、SMAC には属さない組織、施設も含めた 27 件のインタビューを中心に取りまとめられている。SMAC 制度が発表されてから 30 年近くが経過した現在において、指摘されている課題とその現状、今後の展望など核心となる 3 つのテーマから整理し、21 ページの冊子体 PDF ファイルで公開されている。その 3 つのテーマは、①SMAC の雇用に関する魅力度、②若年層を中心とする新しい音楽実践との向き合い、③SMAC としてのラベル認定制度に関する展望である。下記にテーマごとの指摘を受けて総括した結論を抜粋する。

【SMAC に対する調査の結論抜粋】

- ・ SMAC が抱える課題として指摘されてきたのは、「高齢化に直面し、新しい世代との断絶に苛まれているため、SMAC の「仕様書」を見直す必要」であるが、インタビューからその必要性は見当たらなかった。
- ・設備の質とスタッフの質の双方において SMAC モデルは海外から羨望の目を向けられている。
- ・インタビュー対象者から一貫した懸念として、予算不足で公共の利益のための活動や公的サービスとしての活動が難しくなり、市場原理に従った普及活動が優先されることへの危機感が述べられた。
- ・このような状況に直面し、経済的優先事項への傾斜を回避するために、その政治的軸を再確認し、財政的に裏づけることのできるプロジェクトを構築することが課題である。
- ・芸術的な基準となる作品や表現へのアクセスと、表現活動の支援、発見と自己実現、他者とのつながり、批判的精神の育成を組み合わせることは、文化的権利を尊重する一連の目標を形づくる。これらは、音楽分野の重要な歯車である SMAC の将来像を描き出すものであり、同時に社会変革のための手段ともなり得る。

本調査により、SMAC を中心とする「現在の音楽」拠点が地域においてどのような課題を有し、それに対応するための取り組みを現場の声として具体的に窺い知ることができる。日本には、このように「現在の音楽」に特化した地域の拠点となる施設は存在しないが、このような地域の文化施設における雇用に関する課題とそれに対する取組、世代間を繋げるためのプログラミングや企画・研修、新

しいコンサートの享受方法や広報ツールの活用、学校に対する働きかけ、関連団体との連携などを積極的に行っていることは、日本の公立文化施設や社会教育施設などにとって参考になると考えられる。一方で、来場者の交流を促進する場であるレストランやバーは、日本でも地域の中核となるコンサートホールなどには併設されているが、小規模の施設では設置運営が難しいといえよう。

3.2. イル・ド・フランス地域圏における SMAC 及び SMAC 以外の地域音楽拠点の事例

筆者は、SMAC が実際にどのような地域に存在し、そこで行われるイベントにはどのような観客が来場するのかなど、その実態を視察するため、イル・ド・フランス地域圏の SMAC ならびに地域で「現在の音楽」拠点として機能する会場に赴いた。当該地域を選定した理由は、SMAC は「現在の音楽」に特化したプログラムで地域の社会的課題に対応することが求められることから、大都市周縁地域が抱える課題に直面すると同時に、そのような地域ならではの特色がみられると考えたためである。現地調査は、2025 年 3 月 10 日（月）～16（日）にかけて、イル・ド・フランス地域圏にある全 8 館ある SMAC ならびに SMAC 全てと類似する活動をしている場のいくつかを訪問した。事前に各館の HP から情報収集を行い、調査期間にイベントが開催されている場合は、観客や受講者として参加し、イベントが無い場合でも現地を訪れて立地環境などを視察した。SMAC に関しては 5 館のイベントに参加した。これらを通じて一部分であっても実際に施設を見てイベントに参加したことは、文献上からは捉えきれない SMAC の様子を掴むことができた。

ここではイベントに参加した SMAC のうち、①la Clef、②Paul B、③empreinte の事例を紹介する。さらに地域の「現在の音楽」拠点の例として、パリ北部のジェヌヴィリエ市にある、④Tamanoir を取り上げる。対象例が所在する自治体の概要は下表のとおりである。フランス国立統計経済研究所（INSEE）の定義として、「移民（immigré）」は、外国で生まれフランスに定住している人を指し、国籍がフランスに帰化した人も含まれている。

表 2：視察先の所在地域の概要

名称	所在地域	人口	面積	移民比率
①la Clef	Saint-Germain-en-Laye	45,286 人	51.9 km ²	18.8% (8,497/45,286, 2022 年)
②Paul B	Massy	50,597 人	9.4 km ²	21.5% (10,892/50,644, 2019 年)
③L'empreinte	Savigny-le-Temple	30,630 人	12.0 km ²	20.3% (6,087/29,987, 2019 年)
④Tamanoir	Gennevilliers	50,874 人	11.6 km ²	29.9% (14,926/49,880, 2020 年)



図 1：視察先の所在地域

① la Clef

サン＝ジェルマン＝アン＝レーは、パリ近郊の高級住宅地とされ、音楽分野ではドビュッシーの生家のある地として知られている。la Clef は、2005 年に SMAC の認定を受けているが、その沿革は 1960 年に「青年と文化の家 (MJC)」として創設されたのち、1984 年に現在の地に移転するとともに La Clef と改組し、創設的なイベントとして「Rock et BD」を開催する。1985 年には旧カフェテリアをコンサートホールに改装して最初の公演を開催し、1988 年になると、フェスティバル“La CLEF”を立ち上げる。その後、音楽活動に適した施設改修を行いつつ 1998 年に「音楽部門 (Filière musique)」を創設し、講座、リハーサル、録音、研修、発表 (コンサートなど) を統合した部門を設置する。2000 年、三つの主要方針として、「横断性、出会い、実験」を掲げ、SMAC となってからは、新しい施設設備やバーなどを増設している⁽¹⁷⁾。

筆者が参加したイベントは、2025 年 3 月 12 日 (水) 16 : 00 開演「3 歳からの音楽劇 : 私はこんなふう“Ciné-conte musical A partir de 3 ans ; je suis comme ça”」(上演時間 35 分、チケットは会員タイプによって 7~10 ユーロ)で二人のアーティストがスクリーン映像と組み合わせて、語り、歌、打楽器によって、主人公の人形が、自らの障害を抱えながらも、数々の冒険を通じて「これが私なのだ」と自己を受け入れていく音楽劇であった。会場は、子どもと父母、祖父母などの関係者で賑わっており、終演後はアーティストとの交流の場も設けられていた。SMAC は「現在の音楽」に特化した拠点であるから、同領域の主要な音楽ジャンルとして、ロック、ヒップホップ、レゲエなどのコンサートが想起されたが、上演内容は思考力や想像力を要するものの、子どもや家族向けの企画であり、上演前後に来場者たちが談笑する様子なども含めて地域の組織施設として親しまれていることが伺われた。

② Paul B

1994 年から音楽に特化した活動を開始し、1998 年からは将来を有望視されるアーティストとして毎年 20 枚のファーストアルバムを紹介する音楽フェスティバル“Les Primeurs de Massy”を開催しており、ここで紹介されることは、アーティストにとってキャリアの布石となるものである。規模としては、300 人収容のライブ用小会場と、375 席の着席仕様から 550 席の着席／立見仕様に対応可能な可変式ホールの 2 会場を備えている。

2011 年に SMAC ラベルを取得しており、プログラム方針として、伝統音楽から 21 世紀の音楽に至るまで、あらゆる音楽の様式を、タブーや偏向的な選好なしに提示し、特に芸術プロジェクトの独自性を重視している。従って、既存のクラシックや伝統的な定評ある作品群も、新たに登場するアーティストも区別なく受け入れ、文化や世代の交差点となる空間であることを目指し、「上演 (普及)」「創造」「文化活動」を基本軸に展開されている⁽¹⁸⁾。

今回参加したイベントは、フランスのジャズ史に関する講演で、2025 年 3 月 11 日 (火) 19 : 30 開演「教養のための食前酒会 : フランス・ジャズのきわめて主観的な歴史“Les apéros-savants : une histoire très subjective du jazz français”」(2 時間程度、予約制入場無料)と題されるもので、公演が始まる前から来場者は、会場に併設されるバーで、スタッフを含めてアルコール飲料を含む飲み物やポテトチップスなどをつまみながら各々談笑し、講師の登場とともに座談会風で進行した。20 名程度の来場者それぞれの会話や質疑応答などから、旧知の間柄でないことが見て取れ、地域の住民や近郊から来たと語られていた。みなジャズが趣味である場合や興味があり知見を深めたい人々で、最後には講師が紹介したプレイリストの共有が求められ、後日共有設定がなされた。筆者の所感ではある

が、開場・終了時間などは目安であり、バーを中心に集まった人々の様子を見て、軽飲食をしながら講座が始まり、終了についても一旦区切りはあるものの、その後も引き続き残って講師を交えて談笑する人々もあり、来場者の自然な流れで和やかに経過していた。このようなイベントのあり方は、来場者のイベント参加に対する障壁を下げ気軽に立ち寄ろうと思えるのではないかと感じた。

③ L'empreinte

Savigny-le-Temple 市の主導で 1999 年創設され、400 席と 150 席の 2 つのホール、3 つのリハーサルスタジオと 1 つの録音スタジオを備えており、年間約 40 コンサートが開催されている。ロック、メタル、ポップス、シャンソン、ヒップホップ...と幅広いジャンルを扱い、著名なプロのアーティストから新人発掘まで多様性を重視している。さらに、地域における重要な文化活動プロジェクトを推進し、成長段階にある地元グループへの支援も行っている⁽¹⁹⁾。最寄駅から徒歩 3 分ほどで、色ガラスが用いられた建物で、湖に面したテラスがある。

参加したイベントは、2025 年 3 月 15 日（土）15:00 「エクストリーム（ヘヴィ系）音楽向けダンス動作講座 “Cours de Danses Extrêmes”」（2 時間程度、16 ユーロ）であり、メタル、パンク、そのサブジャンルのコンサートで行われるステップや動きを学び、ケガを防ぐための身体的準備の方法も身につけることを目的としている。講座はダンス経験の有無に関わらず受講可能な内容で、とくにヘヴィ系音楽のコンサートにおける動きや会場の雑踏のなかで身を交わしながら前進する方法など、実用的な内容であった。受講者は 9 名（男性 4 名女性 5 名）で、多様な年齢層で構成されていた。終了後には、併設のバーで講師やスタッフを交えた自由参加の茶話会が設定され、筆者にとっては講師と現在も連絡を継続できる機会となった。

④ Tamanoir

本組織・施設は SMAC ラベル認定を取得していないが、地域における「現在の音楽」拠点として活動している。2021 年の「国、国民の利益に関する協定劇場（SCIN）」に関する評価報告書によると、Tamanoir は「一部の SCIN -たとえばジェヌヴィリエの Tamanoir（中略）-によって展開されている芸術プロジェクトは依然として脆弱ではあるものの、これらの施設は SMAC ラベルを取得する資格を有していたと言える」⁽²⁰⁾とあり、SMAC と同程度の機能を擁すると認識されていることがわかる。なお 2019 年から「現在の音楽」に特化した SCIN となったが、2023 年に北セーヌ地域における SOLIMA の枠組みには参加しているが、同年の SCIN 更新申請はせず、現在は県レベルの芸術教育計画（Schéma départemental des enseignements artistiques）への参加が承認され、文化省地域圏文化担当局から複数年の目標協定（conventionnement pluriannuel d'objectifs）が提案されている⁽²¹⁾。

パリ中心部から地下鉄で 1 時間はかからない立地にあるが、失業率や高校中退率の高さからなどから国の支援を受ける優先地区にある。建物は、かつて映画館として使用されたのち、地区会館としても利用されていたもので、ジェヌヴィリエ市が無償で提供している。240 席のホール、2 つのリハーサルスタジオと 1 つの録音スタジオがある。建物の外装は 2017 年に設立 20 周年を記念して、C.ロランタンによって制作されたもので、筆者が 2014 年に訪問した時から塗り替えられていた。詳細は別稿で述べるが、筆者は館長兼事業企画責任者である J.C.デルクロワ氏に対してメールでインタビューを実施した。

それによると Tamanoir は、公共サービスのための組織施設であり、利益を目的とする事業は実施

していないこと、立地からパリからの観客も対象とするが地域の特性を重視していることが強調された。会場規模が 240 席であることから、出身地などが多様なアーティストを登場させているが、それは地域住民の属性とも共通するものであるという。また、楽器のレッスン、世代間合唱、ワークショップ、マスタークラス、普及プログラムなど地域社会にさまざまな種類の音楽活動を提供していることから、「現在の音楽」に特化した地域の公共施設として機能していることが窺われる。

終わりに

ここまでフランスにおける「現在の音楽」政策を具体化する現場として SMAC を対象として、関係する取組とともに制度の全容を明らかにしたうえで、指摘される課題と現状を国立音楽センターによる調査報告書を中心に並びに現地調査から検討した。制度面では、SMAC の前段階となる施策としてカフェ・ミュージックがあり、また情報提供やネットワークを推進する拠点として、「現在の音楽」地域圏拠点 (PRMA) の導入がなされ、それぞれ多くの課題を抱えつつも、後に SMAC 制度として発足し、さらに国の芸術文化領域全体のラベル制度に組み込まれていったことが理解された。また、SMAC とは別に芸術文化による地域に密着した組織、施設として (SCIN) の枠組みにおいて活動を展開する例があることにも触れた。それらの理念は、内容面では「現在の音楽」に特化させ、提供するプログラムはコンサートだけではなく、地域の課題に密着して教育や福祉などの社会的な課題に対応する公共施設として位置付けられていることである。

国立音楽センターによる調査報告書からは、SMAC の運営に関わる課題として人材確保、観客層とコンサート概念の多様化などに対する現場からの声を把握することができた。それらに加えて、筆者による現地調査から立地や実際のイベントに参加した事例を併せて検討することにより、本稿では「現在の音楽」が芸術文化政策であると同時に社会政策として位置付けられ、SMAC を中心とする地域拠点は、公共サービスを提供する場として機能していることを明らかにした。また今回検討した事例は、すべてが SMAC の前段階の制度であるカフェ・ミュージックではなく、例えば、La Clef は「青年と文化の家」から SMAC となっており、その沿革は多様であることが示唆された。

イベントなどの現場で得た所感としては、SMAC の仕様書でもレストランやバーが併設されることが規定されているが、参加した全てのイベントにおいて、前後に来場者とスタッフなどがこれらの場で緩やかに談笑しており、自然にコミュニケーションが促進される環境であることやイベントの開始終了時刻なども目安として設定されている様子で、気軽に立ち寄ることのできる身近な場であると感じた。これらにより SMAC を中心とする「現在の音楽」の場が、地域で音楽による公共サービスを提供する場として機能し定着していることが明らかとなった。

注・引用文献

- (1) 永島茜「音楽政策における社会的課題への対応ーフランスのアーティスト支援策の検討からー」『学校教育センター紀要』第 10 号、2025 年、pp.150-162. なお、「現在の音楽」政策全般に関しては、参考文献に挙げる永島茜による一連の先行研究を参照した。
- (2) BENSIGNOR, François., Cafés-musiques, le délicat mariage du culturel et du social, Dans Hommes et Migrations, n°1181,1994, p.41, p.48. www.persee.fr/issue/homig_1142852x_1994_num_1181_1,(2025 年 8 月 20 日最終確認)
- (3) Bruno, Réjane Luc, Bilan, économie et programmation des cafés-musiques en 1995, p.30. https://www.opale.asso.fr/IMG/pdf/1995_c_p-bilan_eco_prog_cafes_musique_en_1995_opale.pdf (2025 年 8 月 20 日最終確認)

- (4) BENSIGNOR, F (1994),op.cit., pp.48-49.
- (5) Patrice, Marie., Guide des Cafés-musiques, 1993.Opal.
- (6) Bruno, Réjane Luc (1995)., op.cit., pp.28-31.
- (7) Sautreau., J-L, (SIE), Rapport d'enquête sur les pôles régionaux de musiques actuelles, pp.5-6.
- (8) Circulaire du 18 août 1998 sur les SMAC (scènes de musiques actuelles)
- (9) Circulaire du 31 août 2010, "labels et réseaux nationaux du spectacle vivant - mise en œuvre de la politique partenariale de l'État"
- (10) LOI n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine (1)
- (11) Arrêté du 5 mai 2017 fixant le cahier missions et des charges relatif au label « Scène de Musiques Actuelles-SMAC » (rectificatif)
- (12) "Il est associé à une démarche de concertation territoriale, définie notamment dans le schéma d'orientation sur les lieux de musiques actuelles (SOLIMA)."
- (13) "pour le développement national et territorial en faveur des musiques actuelles"
- (14) GTMA"Vademecum SOLIMA validé par le GTMA du 12/05/21 SOLIMA", p.2.
- (15) Arrêté du 5 mai 2017 fixant les conditions d'attribution et le cahier des missions et des charges de l'appellation « Scène conventionnée d'intérêt national »
- (16) Ministère de la Culture, Liste des Scènes Conventionnées d'intérêt national (2019)
<https://www.culture.gouv.fr/thematiques/theatre-spectacles/le-theatre-et-les-spectacles-en-france/scenes-conventionnees-d-interet-national> (2025年8月20日最終確認)
- (17) La CLEF, <https://laclef.asso.fr/histoire/> (2025年8月20日最終確認)
- (18) Paul. B, <https://paul-b.fr/le-lieu/> (2025年8月20日最終確認)
- (19) l'empreinte, <https://www.lempreinte.net/lempreinte/>(2025年8月20日最終確認)
- (20) Direction générale de la création artistique, Service de l'inspection de la création artistique (2021), p.31.
- (21) Le Tamanoir, *PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL 2024*, pp.3-6.

参考文献

- 中村紘一, 新倉修, 今関源成漢訳『フランス法律用語辞典(第3版)』三省堂, 2012年
- 永島茜「フランスにおける『現在の音楽』に対する音楽政策」『学校教育センター紀要』第7号, 2022年, pp.17-25.
- 同「フランスの現在の音楽 (musiques actuelles) にみる音楽政策の在り方」『音楽芸術マネジメント』第6号, 2014年, pp.49-58.
- Le Tamanoir, "PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL 2024",2024.
- Patrice, Marie., (OPALE) ,Guide des cafés-musiques, LM Communiquer, 1993.
- Teillet,Philippe, Éléments pour une histoire des politiques publiques en faveur des « musiques amplifiées », in Poirrier,Philippe., Les collectivités locales et la culture. Les formes de l'institutionnalisation, XIXè et XXè siècles, La Documentation Française, 2002.
- ・ウェブサイト
- (1) Luc., B, R, (OPALE), "Bilan, économie et programmation des cafés-musiques en 1995",
https://www.opale.asso.fr/IMG/pdf/1995_c_p-bilan_eco_prog_cafes_musique_en_1995_opale.pdf
 - (2) Bensignor, F. "Cafés-musiques, le délicat mariage du culturel et du social", Dans Hommes et Migrations, n°1181,1994. www.persee.fr/issue/homig_1142852x_1994_num_1181_1

- (3) GTMA“Vademecum SOLIMA validé par le GTMA du 12/05/21 pSOLIMA”,
2021,https://www.fedelima.org/IMG/pdf/solima_-_vademecum_2021.pdf
- (4) l’empreinte, <https://www.lempreinte.net/lempreinte/>
- (5) La CLEF, <https://laclef.asso.fr/histoire/>
- (6) Les Primeurs, <https://paul-b.fr/les-primeurs-de-massy/>
- (7) Ministère de la Culture “Liste des Scènes Conventionnées”,
<https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Musique/Files/Scenes-conventionnees>
- (8) Ministère de la Culture “Scène de musiques actuelles - SMAC”, Musiques actuelles,
<https://www.culture.gouv.fr/thematiques/musique/spectacle-vivant-musical/musiques-actuelles/scene-de-musiques-actuelles-SMAC>
- (9) Ministère de la Culture “Schéma d’orientation et de développement des musiques actuelles (SOLIMA)”,
<https://www.culture.gouv.fr/thematiques/musique/pour-les-professionnels/schema-d-orientation-et-de-developpement-des-musiques-actuelles-solima>
- (10) Paul. B, <https://paul-b.fr/le-lieu/>
- (11) Sautreau., J-L, (SIE), “Rapport d’enquête sur les pôles régionaux de musiques actuelles”,2001,
<https://www.culture.gouv.fr/espace-documentation/rapports/Les-poles-regionaux-de-musiques-actuelles>
- (以上, 全て 2025 年 8 月 20 日最終確認)

【図・表・写真等】

表 1 : 筆者作成

表 2 : フランス国立統計経済研究所のデータより筆者による作図

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/zones/1405599?q=comparateur+de+territoires> (2025 年 9 月 10 日最終確認)

図 1 : Patrice, M., (OPALE) ,Guide des cafés-musiques, LM Communiquer, 1993.

図 2 : 訪問先の住所より google map を使用した筆者による作図

※本研究は, 科研費基盤研究 (C) 課題番号 25K03766 の助成によるものである。

【原著論文】

戦前期幼稚園保姆養成機関における託児所保姆養成カリキュラムに関する研究

A Study on the Curricula for Training Day Nursery Attendants in Prewar
Kindergarten Nurse Training Institutions

佐野 友恵*

SANO, Tomoe

要旨

大正 15 (1926) 年の幼稚園令制定により幼稚園保姆の養成制度は法的に整備されたが、託児所保姆については戦前期を通じて資格制度や養成規定が設けられることはなかった。先行研究は主として幼稚園保姆養成制度や保姆検定を対象としてきたが、託児所保姆の養成が幼稚園保姆養成機関でも行われていた点は十分に検討されていない。本研究は、広島県新庄保姆養成所、本派本願寺保姆養成所、岩手県花巻保育実習所、玉成保姆養成所の四校を対象に、その規則やカリキュラムを比較分析した。その結果、各校はいずれも幼稚園令に準拠しつつ、「生理衛生及育児法」「保健衛生」「幼児食研究」「看護法」など託児所保育に関わる科目を導入し、地域的要請や社会的需要に応じた工夫を加えていたことが明らかになった。本稿は、戦前期における託児所保姆養成の実態を示すとともに、その制度的不在を補う実践的試みの一端を提示するものである。

キーワード： 保姆養成, 託児所保姆, 幼稚園保姆, 保姆養成機関

1. 研究目的および背景

大正 15 (1926) 年に制定された幼稚園令は、日本における幼稚園制度の発展に大きな画期をもたらした。同令は、幼稚園の設置基準や職員資格を制度化し、幼稚園保姆の養成条件を法的に明確に定めるものであった。この点は、『日本幼児保育史』⁽¹⁾や『幼稚園教育百年史』⁽²⁾といった通史的研究その他、戦前日本の幼児教育・保育に関する多くの先行研究において言及されていることである。

他方で、託児所保姆の養成制度や法的資格制度は、戦前期にはほとんど整備されなかった。社会事業法(昭和 13 年)で託児所という施設形態が法文上に組み込まれたものの、託児所保姆の資格規定や養成制度は設けられることはなかった。こうした制度の空白については、佐野(2013)⁽³⁾で整理されており、託児所保姆の資格規定が存在しなかったことや、とくに各地の季節託児所(農繁期託児所)の人出不足に対応するため、ごく短期の簡易な講習が行われる例が散見されたことが指摘されている。さらにそうした講習の実態についても史料に基づき明らかにされている。一方で西脇(2003)⁽⁴⁾は愛育会における保育所保姆の養成の事例を、山本(2016)⁽⁵⁾もまた東京府における保育所保姆養成所の事例を史料に基づき、都市部の託児所の需要の増加とそれに対応するための速成の保育所保姆養成の実態を明らかにしている。

これら先行研究は、幼稚園保姆の制度的成立、養成・検定制度に対して、そうした制度的な確立がなされなかった託児所保姆養成の実際や問題点を当時の社会状況とともに明らかにするという観点からは一定の成果を挙げている。しかし、託児所保姆の養成はそうした簡易な養成だけでなく、幼稚園保姆養成機関においても行われていたが、先行研究ではその点に関して十分に触れられていない。

本研究は、こうした研究史上の課題に応答することを目的とする。具体的には、戦前期において「幼稚

* 本学教育学科准教授

園保姆」と「託児所保姆」の両者を養成の目的に掲げる保姆養成機関の設立規則および養成課程を調査することで、託児所保姆養成の専門性形成の実態を明らかにする。取り上げる事例は、広島県新庄保姆養成所、本派本願寺保姆養成所、私立岩手県花巻保育実習所、玉成保姆養成所であり、幼稚園令に準拠した基準との比較、託児所保育の実務的要請を養成内容にどの程度取り込んでいたかを論じる。

2. 研究方法

本稿が対象とする保姆養成機関は、その目的に幼稚園保姆および託児所保姆の養成が明記されている、もしくは託児所保姆養成を目的とした科が設置された「広島県新庄保姆養成所」「本派本願寺保姆養成所」「岩手県花巻保育実習所」「玉成保姆養成所」の4校とする。

本研究で用いる史料は、国立公文書館、各都道府県の公文書館や公文書館機能を有する施設において収集したものであり、各校の設置認可に関する公文書に所収されている各校の規則である。規則には、各校の設置の目的や修業年限、学科目、入学資格、授業期間や授業料等が定められており、本稿では、主に「目的」「修業年限」「学科目」「入学資格」に着目し、幼稚園保姆養成機関において託児所保姆の養成をも目的とした場合の養成内容の特徴を描き出すことを試みた。

なお、研究上の倫理的配慮として、武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻の倫理綱領を参考にしている。ただし、本研究で用いた史料に関しては公文書館等において予め開示が許可された公文書であるため、論文等における公表に制限のある性質のものではない。また、本研究において使用した史料は、画像データもしくは電子複写物の形式で著者の研究室において適切に管理している。

3. 幼稚園令が開いた、保姆養成校における託児所保姆養成

本研究は、幼稚園保姆養成機関において託児所保姆の養成がいかにおこなわれていたのかを明らかにするものである。そのため、まず幼稚園保姆の養成機関についてどのように定められていたのかについて確認する。

幼稚園保姆の養成に関する基準は、1926（大正15）年の「幼稚園令」の制定までは文部省から示されていなかった。そのため、幼稚園における見習い方式による養成や、師範学校に保姆養成の学科を設けておこなわれる養成、保姆養成のための養成期間など多様な養成の形態がみられた。

たとえば、1878（明治11）年、東京女子師範学校の保姆練習科では、附属幼稚園を実習の場として養成をおこなっていた。「幼稚園保姆練習科規則」⁶⁾によると、修業期間は一年で、前期は恩物用法と実地保育を週6時間づつ、教育学、物理学并動植物学、音楽を週2時間づつ、幾何学、図画初歩、園制大意、二十恩物大意、体操を週1時間づつとされており、後期は恩物用法と実地保育を週6時間づつ、修身、人体論、音楽が週2時間づつ、幾何学、古今小説、布列別伝、二十恩物大意、体操が週1時間づつ課されていた。そして、同校の養成を参考に、大阪などでも幼稚園における見習い方式での養成がおこなわれ、幼稚園を創設し、同時に保姆を輩出していた。

一方、キリスト教主義に基づく保姆養成校では、海外での養成に倣いカリキュラムが整備されていた。1889（明治22）年に開設された頌栄幼稚園保姆伝習所では、1893（明治26）年に制定された「頌栄幼稚園保姆養成所規則」⁷⁾では、学科を高等科と保育科の2科とし、伝習期間は各2年であった（第二条）。保育科の科目は、修身、教育学、心理学、理科、保育法、音楽、唱歌、作文の8科目であった。

すなわち、幼稚園令制定以前の保姆養成には統一的な制度や基準は存在せず、養成内容は各校の裁量に委ねられていた。これに対して、幼稚園令は保姆養成に初めて制度的枠組みを与えた点に大きな特色がある。

このように明治期より各養成機関がそれぞれ独自の教育課程により保姆養成をおこなってきた中で、1926（大正15）年4月22日、勅令第74号「幼稚園令」および文部省令第17号「幼稚園令施行規則」が制定された。「幼稚園令施行規則」第十条には、保姆の無試験検定を受けることのできる者として五つの基準が示された。その一つである「専門学校入学資格ヲ以テ入学資格トスル学校ニ於テ一年以上幼児ノ保育ニ適スル教育ヲ受ケテ卒業シタル者」は、幼稚園令制定以後に制度的に想定された保姆養成機関を法令上に位置付ける文言として注目できる。さらに、1926（大正15）年5月には「幼稚園令施行規則実施ニ関スル注意事項」^⑧の5項に「幼稚園令施行規則第十条第三号ノ「幼児ノ保育ニ適スル教育」トハ其ノ学校ノ課程中ニ少クトモ修身、教育及保育、音楽、体操ヲ含ムモノヲ謂フ」とあり、養成校としての最低限の設けるべき科目が示された。

なお、前掲「幼稚園令施行規則」の第十一条^⑨では保姆の試験検定科目が列挙され、さらに第十二条^⑩においては、前述の「幼児ノ保育ニ適スル教育」を受ける学校の入学者資格である専門学校入学者資格と同じ高等女学校卒業生等に対する試験検定の科目免除が規定された。それによると、高等女学校卒業生が試験検定を受験する際には、修身・教育・保育・図画・手工・音楽・体操以外の科目は免除することができることとされており、免除されないこれらの科目のうち、図画と手工以外の科目が養成校として最低限設けるべき科目と一致している。

一方で、託児所については、1938（昭和13）年に制定された社会事業法において、託児所を社会事業施設の一つとして位置づけたが、保姆の資格や養成について具体的な規程を設けることはなかった。そのため、託児所（保育所）の保姆が「保姆」として戦後にその資格制度を確立するまでは、託児所保姆の養成は制度的裏付けを欠いたままであり、各地域・各養成機関の裁量によって内容が定められていた。この制度的不在の中で、戦前期において一部の幼稚園保姆養成機関が幼稚園保姆の養成とあわせて託児所保姆の養成をもその目的とし始めた。この背景には「幼稚園令」において、幼稚園に託児所的な性格・機能を持たせることを可能にしたことも影響があるだろう。

このように、幼稚園令によって幼稚園に保育的な性格が付与されたことは、託児所保姆の養成を直接に制度化するものではなかったものの、当時の制度的空白を部分的に補う契機となった。その結果、幼稚園保姆の養成課程に託児所保姆の専門性をも取り込む方向へと展開していったと考えられる。次に託児所保姆の専門性を幼稚園保姆養成機関のカリキュラムにどのように組み込んでいったのかを確認することで、当時の託児所保姆の専門性の捉え方の一端を明らかにする。

4. 託児所保姆の養成をおこなっていた幼稚園保姆養成機関

（1）広島県新庄保姆養成所

「幼稚園令」が発布された翌年である1927（昭和2）年に、広島県新庄保姆養成所（以下、新庄保姆養成所）は私立学校設立認可を受けた。「広島県新庄保姆養成所規則」^⑪の第一条には、「本所ハ幼稚園又ハ托児所ノ保姆タラントスル者ニ対シ幼児保育ニ関スル理論ヲ授ケ且ツ實際上ノ熟練ヲ得セシムルヲ以テ目的トス」とあり、同校が幼稚園保姆だけでなく託児所保姆の養成を目的としたものであることが分かる。新庄保姆養成所の修業年限は1年間（第二条）であり、入学資格は以下の通りである。

第十三條 入学生徒ハ操行端正身体健全ニシテ左記各号ノ一ニ該当スル者ヨリ選抜ス

一、高等女学校卒業生又ハ女子師範学校卒業生

二、専門学校入学者検定規程ニヨリ卒業ニツキ一般ノ専門学校入学ニ関シ修業年限四年以上ノ高等女学校ノ卒業生ト同等以上ノ学力ヲ有スル者ニシテ文部大臣ノ指定ヲ受ケタル学校ノ卒業生

- 三、前記諸学校在学者ニシテ当該学校長ノ於テ現学年内ニ卒業スベシト認メタル者但シ該学年内ニ卒業セザリシトキハ其入学出願手續ハ総テ無効トス
- 四、前記ノ外専門学校入学者検定規程ニヨリ一般ノ専門学校ニ関シ無試験検定ヲ受タル資格ヲ有スル者
- 五、専門学校入学志願者検定規程ニヨリ試験検定合格者

また、同校のカリキュラムは、「修身、教育、保育、図画、手工、音楽、体操」（第4条より抜粋）の7科目であり、修業年限および入学資格、設置科目は、1926（大正15）年の「幼稚園令施行規則」に示された幼稚園保姆養成機関としての条件や、高等女学校卒業生が保姆の試験検定を受験する際に課される科目と一致している。

つまり、新庄保姆養成所の設置時点での規則からは、幼稚園令および同令施行規則により定められた幼稚園保姆養成機関としての条件にあわせた形で設置されていることが明らかである。幼稚園保姆と並び託児所保姆の養成も同校の目的に明記されているが、カリキュラムは完全に幼稚園保姆養成のそれとなっており、託児所保姆としての専門性が問われる科目は見られない。

次に学科目ごとの毎週授業時間数を確認すると表1の通りであった。

表1. 新庄保姆養成所の科目および毎週授業時数

学科目	修身	教育及保育法	図画及手工	音楽及体操遊戯	保育実習	計
毎週授業時数	2	4	4	4	18	32

(広島県新庄保姆養成所規則第5条より筆者が作成)

(2) 本派本願寺保姆養成所

本派本願寺保姆養成所は1930（昭和5）年に認可を受けた。「本派本願寺保姆養成所規則」⁽¹²⁾によると、その目的は「幼稚園若クハ託児所ノ保姆タラントスル志望ヲ以テ保育ノ理論並ニ方法ヲ実習セントスル者ノ為」（第一条抜粋）であり、幼稚園保姆と託児所保姆の養成のための施設である。

修業年限は1年（第三条）であり、学科目は「修身、教育及保育法、心理学、生理衛生及育児法、家政学、図画、手工、音楽、遊戯ヲ授ク且ツ京都幼稚園ニ於テ音楽、遊戯並保育ハ実習ヲナサシム」（第四条）とされている。第五条に示された学科課程並に毎週授業時数は以下の通りである（表2参照）。

「修身」に仏教に関する内容が含まれる点は、同校の設立母体が本派本願寺であることが関係している。基本的には幼稚園保姆養成機関の科目設定であるが、「生理衛生及育児法」については託児所保姆を意識した科目であると考えられる。

同校は、3年後の1933（昭和8）年に規則を改訂し、学科目に関する改訂理由を「現在実施ノ学科課程ニ於テ家政学中「博物一般」（毎週時数一）ヲ廢シ一層必要ト認メテ仏典（毎週時数一）ヲ加ヘ仏教童話並ニ仏教音楽ヲ教授セントス 尚園芸（毎週時数一）ハ現在ノ通り、国語（毎週時数三）ヲ加ヘタルハ童話、童謡等児童文学ノ知識ヲ授クルコトノ必要ヲ認メタルニヨル」としている⁽¹³⁾。

このように、「幼稚園令」により定められた修業年限や学科目といった基準は遵守しつつ、養成校の特色や保姆養成機関としての必要性から学科目の改訂がおこなわれていることが分かる。

表2. 本派本願寺保姆養成所の学科課程・毎週授業時数

科目	毎週授業時数	課程
修身	三	人倫道德及国民道德ノ要旨仏教一般勤式作法等
教育及保育法	四	教育学並ニ保育法一般
心理法	二	普通心理学、児童心理一般
生理衛生及育児法	三	生理衛生及育児法一般
家政学	二	博物一般、園芸
図画	二	自在画、板画
手工	二	粘土細工、紙細工、手細工、木工等
音楽	二	唱歌楽器使用法（楽器使用法ノ時間ハ別ニ之ヲ課ス）
遊戯	一	普通遊戯
保育実習	一〇	
計	三一	

(本派本願寺保姆養成所規則第5条より筆者が作成)

(3) 私立岩手県花巻保育実習所

私立岩手県花巻保育実習所（以下、花巻保育実習所）は、1935（昭和10）年に設立された。「私立岩手県花巻保育実習所規則」⁽¹⁴⁾によると、「保育実習所ハ幼稚保姆及託児所保育者ヲ養成スルヲ以テ目的トス」（第一条）とある。託児所に関しては保姆ではなく保育者とされているのは、当時、託児所や託児所の職員に関する法整備がなされておらず、各地で呼び方もさまざまであったからである。

同校の学科目は、「修身、教育及保育法、児童心理、生理衛生及育児法、図画、手工、音楽、遊戯、理科及園芸、保育実習」（第二条より抜粋）である。

表3. 1935（昭和10）年の私立岩手県花巻保育実習所の学科課程および毎週授業時数

学科目	修身	教育及保育法	児童心理	生理衛生及育児法	図画	
毎週授業時数	2	4	2	3	2	
学科目	手工	音楽	遊戯	理科及園芸	保育実習	計
毎週授業時数	2	2	1	2	10	30

(昭和10年、私立岩手県花巻保育実習所規則第二条より筆者が作成)

「生理衛生及育児法」は、通常幼稚園保姆養成校には設置されていない科目である。とくに「生理衛生及育児法」が託児所保姆の専門性に関する部分を担う科目と考えられる。

この規則は、2年後の1937（昭和12）年には改正された。第一条の設置目的に変更はないが、第二条のカリキュラムに大きな変化がみられた（表4参照）。

第二条 保育実習所ノ学科目ハ修身,教育,保育,児童心理,保健衛生,図画,手工,音楽,体操,保育実習及教育実習トス 特ニ加設科目トシテ理科園芸,幼児童食研究,副業指導ヲ希望者ニ課ス

表 4. 1937 (昭和 12) 年の私立岩手県花巻保育実習所の学科課程および毎週授業時数

必修学科目	毎週教授時数	学科課程
修身	二	教育勅語ノ趣旨徹底、道徳ノ要領、作法
教育	六	論理学、一般心理学ノ原理、教育学、学校管理法ノ綱要、小学校教育一般
保育	三	保育法一般、幼稚園、託児所ノ保育経営
児童心理	二	特ニ幼児童精神発達ノ大要
保健衛生	二	乳幼児童ノ生理衛生、給食乳幼児保健事業ノ大要
図画	二	略画、図案、写生、漫画一般
手工	二	紙細工、竹細工、粘土細工、簡易木工金工、玩具修繕製作
音楽	二	基本練習、楽曲、歌曲、学期練習
体操	四	幼児童訓練、体操、遊戯、協議
保育及教育実習	一〇	幼稚園託児所ニ於ケル保育実習、小学校ニ於ケル教育実習
計	三五	
加設科目		
理科園芸		物理化学簡易ナル農業、食料品加工
幼児童食研究		製菓、製パン、幼児童食一般
副業指導		靴下襟巻等ノ機械製作ノ指導

(昭和 12 年,私立岩手県花巻保育実習所規則第二条より筆者が作成)

改正前の「教育及保育法」(4 時間)が,改正後は「教育」(6 時間)と「保育」(3 時間)に分けられ,とくに「保育」では託児所の保育経営について学ぶことが示されている。また,「保健衛生」では,乳幼児童の生理衛生と給食乳幼児保健事業の大要が,また加設科目とされた「理科園芸」では物理化学簡易なる農業と食料品加工,「幼児童食研究」では製菓や製パン,そして幼児童食一般について学び,こうした科目は,とくに農繁期託児所の多い岩手県において託児所保母として就職する上で必要な知識や技術であったと考えられる。また,昭和 13 年当時の岩手県における幼稚園数は 21 園⁽¹⁵⁾であり,託児所への就職を考えた際に,より実際的に必要とされた科目が追加されたことが推察される。

また同校の実習は「保育及教育実習」という科目名となっており,その内容は「幼稚園託児所ニ於ケル保育実習,小学校ニ於ケル教育実習」と幼稚園,託児所,小学校での実習と幅広いフィールドでおこなわれていた点にも注目したい。託児は乳幼児だけでなく学童も含まれる。そのため小学校も含めた実習となったものと推察される。

(4) 玉成保母養成所

玉成保母養成所は 1916 (大正 5) 年に設立された。当初の「幼稚園保母養成所学則」⁽¹⁶⁾をみると,

その目的は「第一条 本所ハ幼稚園保姆ヲ養成スルヲ以テ目的トス」と幼稚園保姆の養成のみを目的とするものであった。1924（大正13）年に改訂された規則では、学科目に「保健衛生」が加えられているが、この時点での同校の目的に変化は見られず幼稚園保姆の養成のみとなっている。

しかし1926（大正15）年に幼稚園令が制定されると、それに呼応するように、同校は大きく規則を変更し、幼稚園保姆の養成をおこなう本科と、本科を卒業した者や幼稚園保姆の有資格者を入学資格とする研究科、そして託児所保姆養成科、簡易的な講習をおこなう講習科の4科制となったのである。

私立玉成保姆養成所學則⁽¹⁷⁾

第一条 本所ハ幼稚園保姆ヲ養成シ併セテ保育ニ関スル理論及實際ノ研究ヲナスヲ以テ目的トス

第二条 本所ニハ左ノ諸科ヲ置ク其修業年限左ノ如シ

本科	一箇年
研究科	一箇年
託児所保姆養成科	一箇年
講習科	三箇月

第三条 本所各科ノ定員ヲ定ムルコト左ノ如シ

本科	四十名
研究科	若干名
託児所保姆養成科	四十名
講習科	若干名

第六条に示された本科と託児所保姆養成科の学科、課程及毎週教授時数は以下の通りである。

表5. 1926（大正15）年 私立玉成保姆養成所の学科、課程、毎週授業時数

本科			託児所保姆養成科		
学 科	毎週教授時数	課 程	学 科	毎週教授時数	課 程
修身	一	道德要旨、母ト子ノ遊戯	修身	一	道德要旨、母ト子ノ遊戯
教育	二	教育学、教授法、管理法大要、近世教育史	教育	二	教育学、教授法、管理法ノ大要、近世教育史
心理	二	普通心理学、児童心理	社会	一	社会事業概説、社会事業管理法
保育	三	育児法、保育法、保育項目ニ関スル事項ノ實際、恩物、会集、保育案、観察ノ指導	心理	二	普通心理、児童心理、メンタルテスト、異常児童心理
理科	二	普通卑動物植物ノ形態生態及人生トノ関係並ニ園芸	保育	二	保育ノ理論及實際、家庭訪問法及実習
生理	一	生理化学、保育衛生	理科	二	動物、植物、鉱物等
衛生	一	生理化学、保育衛生	園芸	一	花卉、果樹及蔬菜園芸ノ理論及實際
談話	一	幼児ニ対スル談話ノ研究	看護法	一	栄養法、応急手当
図画	一	自在画、黒板画、色彩学	談話	一	幼児ニ対スル談話ノ研究
彫塑	一	簡易ナル彫塑	図画	二	自在画、黒板画、彫塑及各種ノ細工
手工	一	紙細工、木工、染織、其他幼稚園ニ於ケル各種ノ手工	手工	二	体操、遊戯、競技ノ理論ト実習
音楽	二	楽典、基本練習、歌曲、楽器、教授法	体操	二	体操、遊戯、競技ノ理論ト実習
体操	二	体操、遊戯又競技ノ理論ト実習	育児	一	育児ノ理論ト實際
美術史	一	東洋及西洋美術史ノ大要	生理	一	生理化学、保育衛生
栄養	一	嬰兒、幼児、児童ノ栄養及食物ノ理論ト実習	衛生	一	生理化学、保育衛生
実習	一五	幼稚園ニ於ケル実地練習	音楽	二	楽曲、基本練習、歌曲、唱歌、楽器、教授法
合計	三六		実習	一五	託児所及病院ニ於ケル実地練習
			合計	三六	

（大正15年、私立玉成保姆養成所學則第六条より筆者が作成）

まず、この両科の入学者資格や修業年限は同じであり、幼稚園令による保姆養成に適した学校として認められるカリキュラムである。つまり、どちらの科を卒業したとしても、卒業後に保姆検定により保姆免許資格を取得することのできるカリキュラムとなっている。

その上で、両科のカリキュラムをみていくと、「修身」「教育」といった基幹科目は、本科と託児所保姆養成科で、同一科目名で同一内容である。「心理」のように、科目名や授業時数は同一であっても本科では普通心理学、児童心理を、託児所保姆養成科では普通心理、児童心理、メンタルテスト、異常児童心理と内容の異なる科目もある。また、本科にしかない科目（彫刻）、託児所保姆養成科にしかない科目（看護法）などの違いがあり、幼稚園令で定められた幼稚園保姆養成校の科目をベースに、さらに幼稚園もしくは託児所の保姆としての専門性を高めるカリキュラムが用意されていると言える。

4. 結論および考察

本研究では、戦前期の幼稚園保姆養成機関において託児所保姆養成がいかに関位置づけられ、どのようなカリキュラムによって実践されていたのかを、広島県新庄保姆養成所、本派本願寺保姆養成所、岩手県花巻保育実習所、玉成保姆養成所の四事例をもとに検討した。その結果、以下の三点が明らかとなった。

第一に、いずれの養成機関も幼稚園令に準拠した学則・課程を基盤とし、修業年限や基幹科目を整合させることで、制度上は幼稚園保姆養成機関としての位置づけを確保していた。第二に、その上で「生理衛生及育児法」「保健衛生」「幼児食研究」「看護法」といった、託児所保育に必要とされる知識・技術を補足的に導入していた。これにより、託児所保姆の専門性を幼稚園保姆養成の枠組みの中に吸収する形で養成がおこなわれていたことが確認できた。第三に、各校が置かれた地域的・社会的要請（農繁期託児所の存在、宗教的背景、都市部における託児需要など）に応じて、カリキュラムが部分的に修正・拡充されていた点も注目される。

以上の結果から、戦前期における託児所保姆養成は、制度的には存在しない空白領域を幼稚園保姆養成機関が部分的に補完するかたちで展開したことが明らかとなった。幼稚園令が幼稚園に「保育」機能を付与したことは、託児所保姆養成を直接に制度化したものではなかったが、養成機関側はその枠組みを拡張的に解釈し、託児所的需要に応える教育内容を付加していたのである。これは、制度の不在と現場の需要の間を埋めようとする実践的対応であり、制度史的にみれば「幼稚園保姆」と「託児所保姆」の専門性が部分的に重なり合いながらも区別され始めた時期であったと評価できる。

また、玉成保姆養成所のように本科と託児所保姆養成科を並立させる例に見られるように、幼稚園保姆養成と託児所保姆養成を制度的に「同等」の修業年限と資格取得可能性のもとに置いたことは、戦前の段階で既に「保育を担う専門職の二重構造」が萌芽的に形成されていたことを示唆する。戦後に保姆資格が制度化される過程を理解するうえで、この時期の動向は重要な前史といえるだろう。

5. 今後の課題

本研究は、限られた四校の事例に基づき託児所保姆養成の実態を明らかにしたにとどまる。そのため、ここで得られた知見をもって戦前期全体の託児所保姆養成とすることはできない。今後は、より多様な地域・設立母体の養成機関の史料を収集・分析し、全国的動向を把握する必要がある。また、実際にこれら養成機関を修了した保姆がどのように就業し、託児所現場においてどのような役割を果たしたのかについては、現存する名簿・報告書・関係者証言などを組み合わせて検証することが課題である。さらに、戦時下における幼稚園の託児所化や、戦後の保姆資格制度創設との連続性を視野に入

れることで、幼稚園保姆と託児所保姆の専門性形成をより立体的に描き出すことが可能となるだろう。

注・引用文献

- (1) 日本保育学会編『日本幼児保育史』全6巻，フレーベル館，1968-1975年。
- (2) 文部省編『幼稚園教育百年史』ひかりのくに,1979年。
- (3) 佐野友恵「戦前日本における託児所保姆の養成・資格・待遇」『保育学研究』51巻1号,2013年。
- (4) 西脇二葉「(資料) 愛育会による保育所保姆の養成」『保育学研究』41巻1号,2003年。
- (5) 山本紗也華「大正期における東京府保育所保姆養成所の設立と保姆養成の実態」『上智教育学研究』29巻,2016年。
- (6) 文部省『文部省日誌』第8号,pp.2-10,1878年。
- (7) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに,pp.939-941,1979年。
- (8) 「幼稚園令施行規則実施ニ関スル注意事項」発普177号各地方長官へ文部次官通牒,大正15年5月5日。
- (9) 第十一条 保姆ノ試験検定ハ左ノ科目ニ就キ尋常小学校本科正教員ノ試験検定ノ程度ニ準シ之ヲ行フ
修身 道德ノ要旨
教育 教育、児童心理 教授法及管理ノ大要
保育 育児法、保育法、保育項目ニ関スル事項ノ實際
国語 普通文及小学校教科用読本ノ講読、作文、習字
算術 整数、分数、小数、諸等数、歩合算、比例
歴史 国史ノ大要
地理 地理ノ大要
理科 理科ノ大要
図画 自在画
手工 手工ノ大要
音楽 唱歌、楽器使用法
体操 体操、遊戯及競技
裁縫 通常ノ衣類ノ裁キ方、縫ヒ方、繕ヒ方
- (10) 第十二条 高等女学校ヲ卒業シタル者又ハ専門学校入学者検定規程ニ依リ試験検定ニ合格シタル者若ハ一般ノ専門学校入学ニ関シ無試験検定ヲ受クル資格ヲ有スル者ニ就キ試験検定ヲ行フトキハ修身、教育、保育、図画、手工、音楽、体操以外ノ学科目ニ限り其ノ試験ヲ欠クコトヲ得
- (11) 国立公文書館所蔵「各種学校 設置廃止 自大12年1月至昭18年9月」所収「広島県新庄保姆養成所」昭和2年。
- (12) 国立公文書館所蔵「各種学校 設置廃止 自大12年1月至昭20年5月」所収「本派本願寺保姆養成所」昭和5年。
- (13) 国立公文書館所蔵「各種学校 設置廃止 自大12年1月至昭20年5月」所収「本派本願寺保姆養成所」昭和8年。
- (14) 国立公文書館所蔵「各種学校 設置廃止 自大12年4月至昭17年6月」所収「岩手県花巻保育実習所規則」昭和10年。
- (15) 文部省『文部省年報 第66年(昭和13年-14年度)』上巻,1949年, pp.96-97
- (16) 東京都公文書館所蔵「幼稚園保姆養成所設置願」大正5年。
- (17) 国立公文書館所蔵「各種学校 設置廃止 自大12年9月至昭19年3月」所収「私立玉成保姆養成学則改正並生徒定員変更認可願」大正15年。

付記

本研究は、JSPS 科研費（基盤研究(C)課題番号 22K02325）による研究成果の一部である。

「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴とその課題
—アメリカの保育者の直面する倫理的ジレンマを手がかりに—

Ethical Dilemmas Perceived by Childcare Workers in Japan
and Related Challenges:

Based on Exploring Ethical Dilemmas Faced by Early Childhood Educators in the United
States of America

亀崎美沙子* 鶴宏史** 中谷奈津子***

KAMEZAKI, Misako* TSURU, Hirofumi** NAKATANI, Natsuko***

要旨

本研究の目的は、アメリカの保育者の倫理的ジレンマ事例を手がかりに、インタビュー調査を通してわが国の「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴を明らかにすることである。そのために、①アメリカの保育者が直面する倫理的ジレンマの類型化、②「日本版倫理的ジレンマ事例」を活用した予備的アンケート調査、③「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」に関するインタビュー調査、以上の3点に取り組んだ。その結果、わが国の保育者は同僚との関係において倫理的問題に直面しやすいこと、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例にはいずれも倫理的責任の対立は見られず、これらは倫理的ジレンマとは異なる性質の問題であることが明らかとなった。

キーワード：倫理的ジレンマ、NAEYC、保育者、専門職倫理、倫理的問題

1. 問題の所在

(1) 保育者の専門職倫理をめぐる課題

保育士には法律上、保育と子育て支援という二重の職務が規定されている。このような職務の二重性は、子どもと保護者それぞれに対する倫理的責任の対立による「倫理的ジレンマ」をもたらすことが指摘されている(亀崎 2017) ⁽¹⁾。倫理的ジレンマとは、相反する複数の倫理的根拠が存在し、いずれも重要であると考えられる場合に生じる専門職としての葛藤である(高良 2021) ⁽²⁾。このような状況において、子どもの権利を保障するためには、専門職倫理にもとづく意思決定が必要である。専門職倫理とは、専門職の価値を実現するための約束事やルール of 体系であり(小山 2003) ⁽³⁾、専門職としての適切な行動の基準を示すものである(鶴 2018) ⁽⁴⁾。

専門職倫理は通常、倫理綱領として文書化されており、これを有することが専門職の要件の一つとして位置づけられている。倫理綱領は実践の質を担保するだけでなく、専門職としての社会的信用の確保や、倫理的判断の指針としての機能等を果たすものである(高良 2015) ⁽⁵⁾。したがって、専門職倫理にもとづく実践を行うことで、保育士の個人的価値観や感情に左右されることなく、どのような子どもや保護者にも公平な判断を行うことが可能となる。さらに、専門職倫理にもとづく判断には、正当性が付与される。専門職倫理にもとづく実践の重要性は、保育所保育指針にも明記されている。第1章総則1(1)エには、「倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断」⁽⁶⁾の必要性が示されており、ここでいう倫理観とは「子どもの最善の利益を尊重するこ

* 日本社会事業大学准教授 ** 本学教育学科教授 *** 神戸大学教授

とをはじめとした児童福祉の理念に基づく」ものとされている（厚生労働省編 2018）⁽⁶⁾。

保育者の倫理綱領として、2003年に「全国保育士会倫理綱領」が策定されている。しかしながら、倫理綱領に関する知識を有する保育者は少なく、保育者の専門職倫理意識は職務経験を通じて形成されることが示唆されている（亀崎 2022）⁽⁷⁾。近年では保育者による子どもの虐待等に関する報道が相次いでおり、保育現場において子どもの権利侵害を伴う倫理的問題が発生している。このような現状を踏まえれば、保育者個人の職務経験に依存することなく、すべての保育者が確実に専門職倫理意識を身に付けるための仕組みが必要である。そのためには専門職倫理教育が不可欠であるが、養成教育においても現職教育においても、専門職倫理教育が不足している状況にある（亀崎 2023）⁽⁸⁾。また、保育者が直面する葛藤には、「倫理的ジレンマ」が含まれている可能性も指摘されている（亀崎 2017⁽⁹⁾；亀崎 2021⁽¹⁰⁾）。しかしながら、わが国の保育者が直面する倫理的ジレンマの実態はこれまでに明らかにされておらず、解決策も提示されていない。

（2）アメリカ NAEYC における倫理的ジレンマの解決への取り組み

対して、アメリカでは National Association for the Education of Young Children（以下、NAEYC）が世界に先駆けて保育者の倫理的問題に取り組んでいる⁽¹¹⁾。NAEYC では、1980 年代後半から保育者が直面している倫理的問題を収集し、会員との継続的な議論を行っている（Feeney, S. & Sysko, L. 1986）⁽¹²⁾。この一連の取り組みにおいて倫理的ジレンマの解決が目指され、1989年には具体的かつ体系的な NAEYC 倫理綱領⁽¹³⁾が策定された。さらに、NAEYC 倫理綱領ガイドブックも発行されており、ここには倫理的ジレンマの解決の手順が示されている（Feeney, S. & Freeman, N.K. 2018）⁽¹⁴⁾。このようなアメリカの取り組みは、オーストラリア、ニュージーランド、韓国等、他国のモデルとなっている。

国内においても、NAEYC の取り組みを紹介する文献は多く、例えば、NAEYC 倫理綱領やガイドブックの翻訳（鶴 2007⁽¹⁵⁾；藤川 2008⁽¹⁶⁾；鶴 2016⁽¹⁷⁾；鶴 2019⁽¹⁸⁾）、NAEYC 倫理綱領の策定プロセスに関する検討（鶴 2008⁽¹⁹⁾；藤川 2009⁽²⁰⁾）、倫理的ジレンマの解決モデルを援用した子育て支援の葛藤の解決策の検討（亀崎 2023）⁽²¹⁾などが見られる。しかしながら、わが国の保育者の直面する倫理的ジレンマの実態については明らかにされていない。倫理的ジレンマは、子どもの最善の利益の保障が困難な状況において生じることが想定される。したがって、保育者が子どもの権利を保障するためには、倫理的ジレンマの解決のしくみを構築する必要がある。そのためには、保育者の直面する倫理的ジレンマの実態把握から始める必要がある。

（3）研究目的

そこで本研究では、アメリカの保育者の倫理的ジレンマ事例を手がかりに、保育者へのインタビュー調査を通してわが国の「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴を明らかにすることを目的とする。そのために、①アメリカの保育者が直面する倫理的ジレンマの類型化、②「日本版倫理的ジレンマ事例」を活用したアンケート調査、③インタビュー調査の3つの調査を段階的に行うこととする（図 1）。これらの研究結果は、次に続く調査の対象および方法を規定するという関係にある。そこで、以下、2.～4.においてそれぞれの研究内容を順に記述する。

本研究を通して保育者の倫理的問題の一端を明らかにすることにより、倫理的ジレンマの解決の手がかりを得ることができ

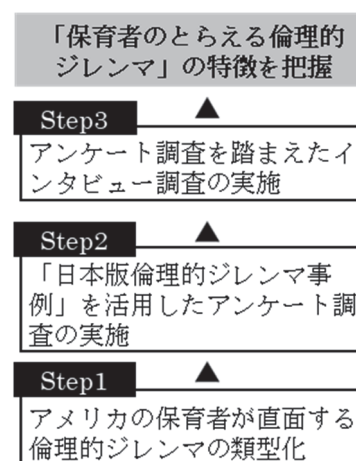


図 1. 本研究の枠組み

ると考えられる。また、本研究成果は保育者養成教育および現職教育における専門職倫理教育に寄与するものと考えられる。

なお、倫理的ジレンマという概念は保育者にはあまり知られておらず、回答者がその概念を的確にとらえることが難しいと考えられる。そこで、回答には倫理的ジレンマ以外の様々な葛藤が含まれる可能性を考慮し、本研究では調査対象者がとらえる倫理的ジレンマを「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」と表記する。また、本研究では保育所および認定こども園に勤務する保育士および保育教諭を総称して、「保育者」と呼ぶこととする。

2. アメリカにおける保育者の倫理的ジレンマの特徴

(1) アメリカにおける倫理的ジレンマ事例の収集および分析方法

まず、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の実態把握にむけて、「日本版倫理的ジレンマ事例」を作成するために、アメリカの保育者が直面する倫理的ジレンマの特徴を把握する。

そのために、①NAEYCの保育専門雑誌“*Young Children*”（以下、YC）、②NAEYC倫理綱領ガイドブックに記載される倫理的ジレンマ事例を収集し、関係する倫理的責任および事例の内容の2つの視点から、その特徴について検討を行った。YCでは2011年5月から倫理的問題を扱った“Focus on Ethics”の連載が開始され、2021年12月までに18の記事が掲載されている。この特集記事では1つの倫理的ジレンマにつき複数号に渡って事例の紹介と解説がなされており、9事例が掲載されていた。各事例の初出は2011年が2件、2012年が2件、2013～2017年が各1件であった。また、NAEYC倫理綱領ガイドブックに記載される倫理的ジレンマ事例は全13事例であった。本研究において分析対象となった計22事例を表1に示す。

全22事例の倫理的ジレンマ事例のそれぞれについて、NAEYC倫理綱領に示される保育者の4つの倫理的責任⁽²²⁾、即ち「Ⅰ 子どもに対する倫理的責任」「Ⅱ 家族に対する倫理的責任」「Ⅲ 同僚（雇用主を含む）に対する倫理的責任」「Ⅳ 地域と社会に対する倫理的責任」のうち、どのような倫理的責任が関係するのかを特定した。分析においてはYCの事例解説を参考とした。次に、関係する倫理的責任の組み合わせによって、倫理的ジレンマ類型を検討した。例えば、「Ⅰ 子どもに対する倫理的責任」と「Ⅱ 家族に対する倫理的責任」が関係している場合には、「Ⅰ－Ⅱ型」とし、各事例の倫理的ジレンマ類型を検討した。

表 1. YC および倫理綱領ガイドブックに掲載された倫理的ジレンマ事例の概要および類型結果

ID	事例タイトル (※はガイドブック掲載事例)	YC初出/ 発刊年	巻(号)/YC掲 載事例No	事例概要	倫理的ジレンマ類型
1	Misleading the State Inspector	2011	66(3),66(5)	勤務先の法令違反への対応	① I・II・III・IV型
2	Messy Play	2011	66(6),67(2)	汚れる遊びをわが子にさせないようにとの保護者からの要望	③ I・II型
3	Differing Faiths in a Faith-Based Program	2012	67(3),67(4)	信仰にもとづくプログラムと子どもの信仰との間にある矛盾	② I・II・III型
4	The Birthday Cake	2012	67(5),68(1)	保護者からの園の方針に反する食事の提供に対する対応	③ I・II型
5	Standardized Testing in Kindergarten	2013	68(1),69(1)	子どもにストレスを与えるテストの実施	④ I・III型
6	Reporting Classroom Behavior	2014	69(1),69(4)	わが子が悪さをしたら罰を与えるようにとの保護者からの要望	③ I・II型
7	A Difficult Working Relationship	2015	70(1),70(4)	同僚の不適切行為への対応	② I・II・III型
8	Make Sure My Child Drinks Her Milk!	2016	71(1),71(4)	子どもが嫌がるミルクを確実に飲ませるようにとの保護者からの要望	③ I・II型
9	Don't Let My Son Dress Up as a Girl!	2017	72(1),72(4)	息子にままごとで女の子の格好をさせないようにとの保護者からの要望	③ I・II型
10	No Hugging(※)	2018	ケース1	ハグの禁止	② I・II・III型
11	Messy Play(※)	2018	ケース5	汚れる遊びをわが子にさせないようにとの保護者からの要望	③ I・II型
12	Reporting Classroom Behavior(※)	2018	ケース7	乱暴な子どもに対する保護者からの要望	③ I・II型
13	Don't Let My Son Dress Up as a Girl(※)	2018	ケース6	息子に女の子の格好をさせないようにとの保護者からの要望	③ I・II型
14	The Nap(※)	2018	ケース3	保護者からの午睡の中止の要望	③ I・II型
15	Suspected Child Abuse(※)	2018	ケース3	児童虐待の疑い	③ I・II型
16	Personal Business(※)	2018	ケース9	私用のための職務離脱	④ I・III型
17	Difficult Working Relationship(※)	2018	ケース12	難しい仕事上の関係	⑤ I・III・IV型
18	Violating Licensing Regulations(※)	2018	ケース13	認可規則の違反	⑤ I・III・IV型
19	Ineffective Child Protective Service Agency(※)	2018	ケース14	役に立たない児童保護サービス機関	⑥ I・IV型
20	Teacher Talk(※)	2018	ケース10	家族の噂話	⑦ II・III型
21	Child with Emotional and Behavioral Issues(※)	2018	ケース2	情緒的・行動的に問題を抱える子どもへの対応	⑧ I・II・IV型
22	Child with Aggressive Behavior(※)	2018	ケース1	攻撃的な子どもへの対応	⑧ I・II・IV型

(2) アメリカにおける保育者の「倫理的ジレンマ」の類型結果

関係する倫理的責任の組み合わせによって、倫理的ジレンマ事例を類型化した結果、表 2 の通りであった。倫理的ジレンマの類型は① I・II・III・IV型 (1 事例)、② I・II・III型 (3 事例)、③ I・II型 (10 事例)、④ I・III型 (2 事例)、⑤ I・III・IV型 (2 事例)、⑥ I・IV型 (1 事例)、⑦ I・III型 (1 事例)、⑧ I・II・IV型 (2 事例)、以上の 8 類型に類別された。以上の通り、本研究の分析対象事例は、「I 子どもに対する倫理的責任」と「II 家族に対する倫理的責任」の対立によって生じるものが半数を占めていることが明らかとなった。

表 2. アメリカにおける保育者の倫理的ジレンマ類型結果

倫理的ジレンマ類型	該当ID	関係する倫理的責任				該当 件数
		I 子ども	II 家族	III 同僚	IV 地域と社会	
① I - II - III - IV型	1	●	●	●	●	1
② I - II - III型	3,7,10	●	●	●		3
③ I - II型	2,4,6,8,9,11, 12,13,14,15	●	●			10
④ I - III型	5,16	●		●		2
⑤ I - III - IV型	17,18	●		●	●	2
⑥ I - IV型	19	●			●	1
⑦ I - III型	20	●		●		1
⑧ I - II - IV型	21,22	●	●		●	2
					計	22

3. 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」に関する予備的アンケート調査

上記の結果を踏まえ、わが国の「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の概要を明らかにするために、インタビュー調査に先立ち予備的アンケート調査（以下、アンケート調査）を実施した。まず、2.で明らかとなったアメリカの保育者が直面する倫理的ジレンマ類型をもとに「日本版倫理的ジレンマ事例」を作成した。これを活用してアンケート調査を実施し、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ事例」の収集を行った。

アンケート調査の目的は、インタビュー調査において確実にすべての倫理的ジレンマ類型を網羅する形で倫理的ジレンマ事例を収集することである。そのために、アンケート調査を通して予め調査協力者がどの倫理的ジレンマ類型に該当する事例を経験しているのかを把握した上で、インタビュー調査を実施することとした。アンケート調査の概要は以下の通りである。

(1) 「日本版倫理的ジレンマ事例」の作成

調査に先立ち、まず「日本版倫理的ジレンマ事例」を作成した。具体的には、2.で明らかとなったアメリカの倫理的ジレンマ類型のうち、わが国の保育者も遭遇することが想定される事例として、5 類型を選定した。これらの類型に該当する倫理的ジレンマ事例を日本の状況に即して一部改変し、6つの「日本版倫理的ジレンマ事例」を作成した（図2）。各類型につき原則として1事例を選定したが、「I-II型」は全体の約半数を占めており、他の類型よりも圧倒的に事例数が多いことから（表2）、2事例を選定した。

選定した事例にもとづく「日本版倫理的ジレンマ事例」の作成方法は、以下の通りである。例として、「② I-II-III型」には、YCに掲載された“*A Difficult Working Relationship*”という倫理的ジレンマ事例がある。この事例を和訳し、登場人物の名称等を日本の保育現場に即して修正した上で、内容を損なわない範囲で200文字程度に要約した。これを依頼文書に添付し、回答者自身が経験したことのある類似事例について尋ねた。

倫理的ジレンマ類型	ID	事例タイトル	概要	作成した日本版倫理的ジレンマ事例
② I・II・III型	7	A Difficult Working Relationship	同僚の不適切行為への対応	同僚との保育観の違い
③ I・II型	2	Messy Play	汚れる遊びをわが子にさせないようにとの保護者からの要望	汚れる遊びをさせないで
	14	The Nap	わが子に午睡をさせないようにとの保護者からの要望	午睡をやめさせて
④ I・III型	16	Personal Business	私用のために職務を離脱する同僚への対応	公私の線引き
⑥ I・III・IV型	17	Difficult Working Relationship	担任同士連携の難しさ	同僚との関係の難しさ
⑧ I・II・IV型	22	Child with Aggressive Behavior	攻撃的な子どもへの対応と他の子どもたちのニーズへの対応	攻撃的な子ども

図2. 作成した「日本版倫理的ジレンマ事例」

(2) 予備的アンケート調査の概要

日本保育協会青年部に、調査対象に該当する保育者が在籍する可能性の高い保育所および認定こども園について、東京都および大阪府から各5園、計10園の推薦を依頼した。推薦のあった保育所等の施設長に依頼文書を送付し、①保育士資格を保有している、②クラスを担当している（主任・主幹を除く）、③保育経験年数が通算5年以上あるという3つの要件を全て満たしており、なおかつ可能な限り複数の保育施設（保育所・幼稚園・認定こども園等）における勤務経験をもつ職員の推薦を依頼した。次に、推薦のあった職員に依頼文書を通して、アンケート調査およびインタビュー調査の2つの調査への協力依頼を行った。施設長および調査協力者の両方から同意が得られた10名を対象として、2022年11月~12月にGoogleフォームを活用したWebアンケート調査を実施した。

調査内容は以下の通りである。まず、「倫理的ジレンマ」の説明のために、定義と具体的な事例を提示した。その上で、①回答者の属性、②「日本版倫理的ジレンマ事例」の類似事例、③その他の倫理的ジレンマ事例について尋ねた。②については、6つの「日本版倫理的ジレンマ事例」を提示し、回答者自身が経験したことのある類似事例の概要を記入するよう依頼した。

調査は十文字学園女子大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。調査協力園および調査協力者には依頼文書を通して「調査目的」「調査内容」「研究データの取り扱い」「同意と同意撤回」等について説明を行い、施設長および調査協力者双方の同意が得られた場合に協力を依頼した。また、倫理的問題を扱うことから、回答内容を施設長や他の職員に報告することはないことを明記した。調査項目の冒頭に「研究協力の同意」に関する設問を設け、「同意する」を選択した場合にのみ回答を依頼した。

調査の結果、東京都4名、大阪府5名の計9名から30事例が収集され、分析が困難であると判断された2事例を除き、28事例を分析対象とした。回答者は全て女性であり、20代が3名、30代が5名、40代が1名であった。保育施設における総勤務年数の平均は13.6年であり、全ての回答者が保育士資格および幼稚園教諭免許状を保有していた。

(3) 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ事例」の概要

収集された「保育者のとらえる倫理的ジレンマ事例」に関する記述データは、事例の内容を熟読し、葛藤の中核にある問題を端的に表すキーワードを付した。これを内容の類似性によって類型化し、カテゴリ内にある事例の性質を最もよく表すタイトルを付した。

その結果、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例は、図3の通りであった。収集事例のうち、「② I・II・III型」が9事例と最多であった。その内訳は、「指導方針の違い（4件）」「厳しすぎる指導（3件）」「教材・活動選択基準の違い（2件）」であった。次いで、「⑤ I・III・IV型」が7事例であり、その内容は「担任間の連携の難しさ（4件）」「コミュニケーションの難しさ（2件）」「職務上のルールの共有の難しさ（1件）」等であった。続いて、「③ I・II型」が6事例であり、「特別なスキンケアの要望（1件）」「午睡の中止・短縮の要望（4件）」「食事内容の要望（1件）」等があった。「I・II・IV型」は4事例であり、その内容は「保護者との共通理解の難しさ（2件）」「攻撃的な子どもに対する他児の保護者からの改善要請（1件）」「家庭背景による情緒不安定な子どもへの対応（1件）」であった。「④ I・III型」は2事例であり、その内容は「職務中の私語（1件）」「職務中の携帯電話使用（1件）」であった。

以上の通り、収集した28事例のうち同僚が関係する事例が最も多く、「② I・II・III型」「④ I・III型」「⑤ I・III・IV型」をあわせると18事例を占めていた。この結果からは、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」は同僚との関係において生じやすいということが明らかとなった。対して、アメリカの倫理的ジレンマ事例は、全22事例のうち子どもの家族が関係する事例が最多であり、「① I・II・III・IV型」「② I・II・III型」「③ I・II型」「⑧ I・II・IV型」をあわせると16事例を占めていた。以上の結果からは、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」は、アメリカの保育者の倫理的ジレンマとして想定される事例とは異なる傾向があることが示唆された。

類型	見本として提示した「日本版倫理的ジレンマ事例」	アンケート調査から得られた事例の概要	事例数
② I・II・III型	同僚との保育観の違い	指導方針の違い（4件）、厳しすぎる指導（3件）、教材・活動選択基準の違い（2件）	9
③ I・II型	汚れる遊びをさせないで	特別なスキンケアの要望（1件）	1
	午睡をやめさせて	午睡の中止・短縮の要望（4件）、食事内容の要望（1件）	5
④ I・III型	公私の線引き	職務中の私語（1件）、職務中の携帯電話使用（1件）	2
⑤ I・III・IV型	同僚との関係の難しさ	担任間の連携の難しさ（4件）、コミュニケーションの難しさ（2件）、職務上のルールの共有の難しさ（1件）	7
⑧ I・II・IV型	攻撃的な子ども	保護者との共通理解の難しさ（2件）、攻撃的な子どもに対する他児の保護者からの改善要請（1件）、家庭背景による情緒不安定な子どもへの対応（1件）	4
		計	28

図3. アンケート調査から得られた「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例の概要

4. 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」に関するインタビュー調査

(1) インタビュー調査の概要

上記の結果をもとに、アンケート調査の回答者を対象として詳細なインタビュー調査を実施した。9名の回答者のうち、引き続きインタビュー調査への協力に同意が得られた8名を対象とし、2023年2月～3月に半構造化インタビューを実施した。回答者の勤務施設は東京都4名、大阪府4名であり、全て女性であった。年齢は20代が3名、30代が4名、40代が1名であり、保育者としての総勤務年数は平均12.3年であった。また、全員が保育士資格および幼稚園教諭免許状を保有していた。

3名の筆者による訪問調査およびオンライン調査により、半構造化インタビューを実施した。訪問調査はプライバシー保護のために勤務先施設内の個室で実施した。オンライン調査は、調査者および調査協力者のいずれも、単独で利用できる個室にて実施した。調査内容は調査協力者の同意を得て、音声データをICレコーダーに記録した。

アンケート調査で設定した5つの倫理的ジレンマ類型のすべてについて、インタビュー調査からデータが得られるようにするために、インタビュー調査対象事例を以下の通り選定した。5つの倫理的ジレンマ類型を網羅できるように、アンケート調査における収集事例のうち1名につき2事例を割り当て、全16事例を調査対象事例として選定した(表3)。各事例について、①事例への対応とその理由、②葛藤の内容、③事例の展開、④よりよい対応策等について詳細を尋ねた。

表3. インタビュー調査対象事例の概要

類型	見本として提示した「日本版倫理的ジレンマ事例」	事前アンケート調査から収集された事例のうちインタビュー調査対象となった事例の概要	調査対象事例数
② I-II-III型	同僚との保育観の違い	指導方針の違い(1件)、厳しすぎる指導(1件)、教材・活動選択基準の違い(2件)	4
③ I-II型	汚れる遊びをさせないで	特別なスキンケアの要望(1件)	1
	午睡をやめさせて	午睡の中止・短縮の要望(3件)	3
④ I-III型	公私の線引き	職務中の携帯電話使用(1件)	1
⑤ I-III-IV型	同僚との関係の難しさ	担任間の連携の難しさ(2件)、職務上のルールの共有の難しさ(1件)	3
⑧ I-II-IV型	攻撃的な子ども	保護者との共通理解の難しさ(1件)、攻撃的な子どもに対する他児の保護者からの改善要請(1件)、家庭背景による情緒不安定な子どもへの対応(1件)	3
その他		ネグレクトへの対応(1件)	1
			計 16

職場の問題の分析と対処
第Ⅰ部：問題の性質を見極める

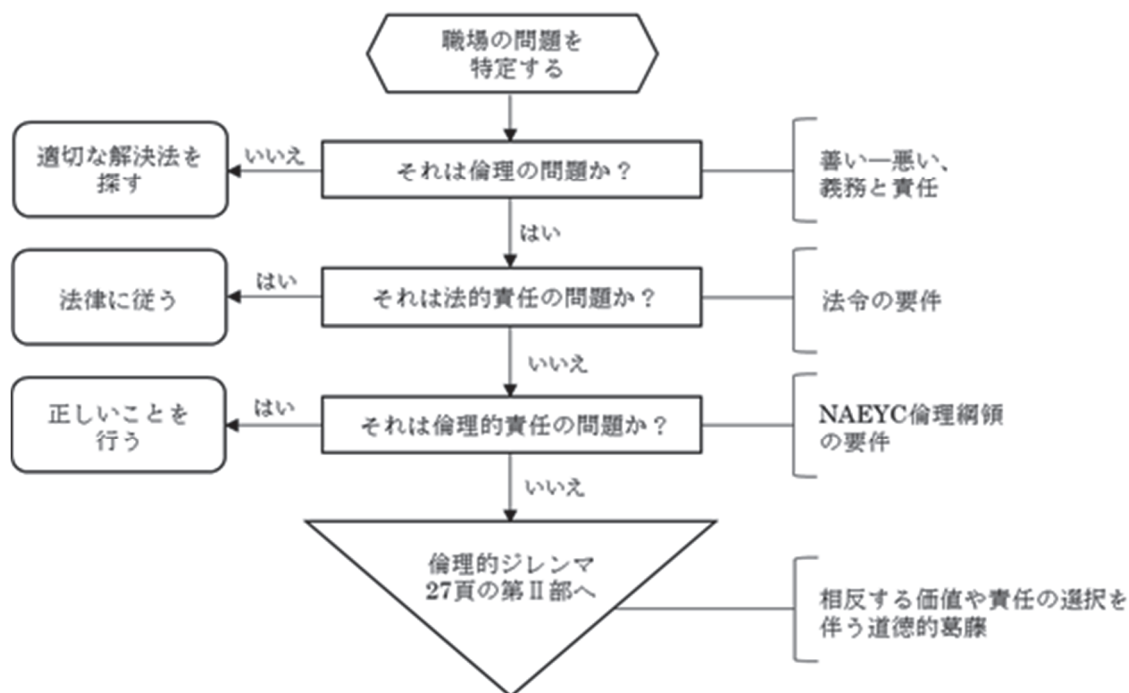


図4. 問題の性質を見極めるためのフローチャート

出典：Feeney,S.& Freeman,N.K. (2018) *Ethics and the Early Childhood Educator : Using the NAEYC Code(Third Edition)*. NAEYC. p.21 を翻訳

調査は十文字学園女子大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。調査に先立ち、依頼文書にて「調査目的」「調査内容」「研究データの取り扱い」「同意と同意撤回」等について説明を行うとともに、アンケート調査に回答した場合であっても、インタビュー調査協力への辞退が可能であることを説明し、施設長および調査協力者双方の同意を得た場合に協力を依頼した。あわせて、調査開始前に再度、口頭にて依頼文書の内容を説明し、同意書および誓約書を交わした上で調査を実施した。

調査を通して収集した事例のうち、十分な情報が得られた13事例を分析対象とした。インタビューデータから逐語記録を作成し、事例概要を2,500字程度に要約したケースレポートを作成した。これをもとに、NAEYC倫理綱領ガイドブック⁽²³⁾に示される倫理的問題、即ち、①法的問題、②倫理的責任の問題、③倫理的ジレンマのいずれに該当するのかを検討した(図4)。これらのいずれにも該当しない場合には、内容を表すカテゴリー名およびそれに対応する通し番号を付与した。また、分析の視点は、「調査協力者の視点から見た問題の性質」とした。

(2) 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の概要

「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の内容を分析した結果、表4の通りとなった。インタビュー内容は、倫理的問題を扱っているためにプライバシー保護の観点から事例の詳細を記述することができないため、類型結果のみを以下に示す。ガイドブックの倫理的問題の類型のうち、「①法的問題」に該当したのは1事例、「②倫理的責任の問題」に該当したのは3事例であった。一方、「③倫理的ジレンマ」に該当する事例は皆無であった。さらに、3つの倫理的問題のいずれに

も該当しない事例が 9 事例あり、うち 8 事例は専門職倫理には直接的に関わらない保育者の主観的な悩みや困難感であった。これを「④ 困り感」として類別した。残りの 1 事例では葛藤が生じていなかったことから、「⑤ 葛藤なし」に類別した。

以上の結果からは、「④ 困り感」が全体の 6 割を占め、それらは同僚が引き起こす「倫理的責任の問題」に関するものであることが明らかとなった。つまり、アンケート調査では「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例を収集したが、インタビュー調査で詳細を尋ねた結果、実際には倫理的責任の対立は生じておらず、これらは倫理的ジレンマとは異なる性質の問題であることが明らかとなった。

表 4. 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の性質に関する分析結果

「保育者がとらえる倫理的ジレンマ」の問題の性質に関する分析結果	件数
① 法的問題	1
② 倫理的責任の問題	3
③ 倫理的ジレンマ	0
④ 困り感	8
⑤ 葛藤なし	1
計	13

5. 全体考察

(1) 「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴とその背景

本研究では、アメリカの保育者の直面する倫理的ジレンマ事例を手がかりに、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例の収集・分析を行った。

予備的アンケート調査をもとに「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例を選定し、詳細なインタビュー調査を行ったが、収集された事例はいずれも倫理的ジレンマとは性質の異なるものであった。このことから、アンケート調査で収集された事例のうち、インタビュー調査の対象にはならなかった事例も、倫理的ジレンマとは異なる性質の問題である可能性が高い。それでは、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」は、なぜ倫理的ジレンマには該当しなかったのであろうか。

その背景として、わが国では保育者の専門職倫理が十分に浸透していないことが挙げられる。例えば、ミドルリーダー層の保育者を対象とした専門職倫理意識に関する調査では、保育者の専門職倫理に関する知識をもつ保育者は回答者全体の 2 割にとどまっており、その背景には専門職倫理の内容の未整備や、専門職倫理教育の不足があることが指摘されている（亀崎 2023）⁽²⁴⁾。調査では倫理的ジレンマ事例を取り上げ、類似する事例を尋ねたものの、問題の性質という側面よりも、例示した「日本版倫理的ジレンマ事例」の「午睡」「攻撃的な子ども」といった表面的なテーマに類似する事例が多く挙げられた。先行研究においても、保育者自身が専門職としての葛藤と、主観的な「困り感」とを判別することの難しさが指摘されている（亀崎 2021）⁽²⁵⁾。これを踏まえると、「日本版倫理的ジレンマ事例」が保育者の「困り感」として認識され、テーマや内容の近い経験事例を想起した可能性があると考えられる。

本調査から把握された「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」は、いずれも倫理的ジレンマには該当しなかった。しかしこの結果が、わが国の保育者が倫理的ジレンマに直面しないことを意味するものではないと思われる。わが国の保育者は養成教育においても現職教育においても、専門職倫理や倫理的ジレンマについて学ぶ機会ほとんどなく、これらを学ぶための文献も極めて少ない状況にある。本調査では、依頼文書において倫理的ジレンマの定義や具体的な事例を示し説明を行ったものの、保育者にとってなじみのない概念を理解することが困難であった可能性があ

る。このことを踏まえれば、専門職倫理や倫理的ジレンマに対する十分な理解を得た上で調査を実施した場合には、保育者が自身の直面している問題の性質を理解し、倫理的ジレンマに該当する事例を回答できた可能性もある。この点については本研究の限界であり、今後の検討課題である。

(2) 同僚との関係において生じる「困り感」

アンケート調査を通して収集された 28 事例のうち、18 事例は同僚との関係によって生じる倫理的問題であった。アメリカの保育者の倫理的ジレンマ事例においては、同僚が関係する事例は 22 事例中 5 事例にとどまっているのに対して、わが国の保育者は同僚との関係において様々な倫理的問題に直面しやすいことが示唆された。

この問題は、近年取り沙汰される保育者による子どもへの虐待等にも密接に関わる問題であると思われる。全国の自治体を対象とした不適切な保育に関する実態調査（こども家庭庁・文部科学省 2023）⁽²⁶⁾によれば、9 割以上が虐待等を行った職員に対する具体的な対応方針や再発防止に向けた取り組みに関するガイドラインを定めておらず、不適切な保育に関する対応窓口を設置している自治体は半数以下であった。さらに、施設から自治体への報告手続きも 7 割以上の自治体において周知されていない状況にあることが示されている。こうした中で、自治体における子どもの虐待等の把握経路は園からの報告よりも保護者からの連絡が上回っている。保育者が同僚による子どもへの虐待や不適切なかかわりを目撃し、それが園内で改善されない場合には、問題の解決の手立てがわからずに「困り感」を抱き続けるものと考えられる。

児童福祉法改正により、2025 年 10 月より保育所等において虐待を受けたと思われる児童を発見した場合の通報が義務化されることとなった。子どもに対する虐待や不適切な保育が見過ごされる状況下においては、子どもの権利保障は困難であり、このような通報義務化の周知とともに、発生防止に向けた組織的な体制構築が求められる。あわせて、保育者個人の専門職倫理意識を高めるための専門職倫理教育が必要である。

6. まとめと今後の課題

本研究では、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の特徴を明らかにするために、①アメリカの保育者が直面する倫理的ジレンマの類型化、②「日本版倫理的ジレンマ事例」を活用した予備的アンケート調査、③「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」に関するインタビュー調査、以上の 3 点に取り組んだ。その結果、わが国の保育者は同僚との関係において倫理的問題に直面しやすいこと、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」事例にはいずれも倫理的責任の対立は見られず、倫理的ジレンマとは異なる性質の問題であることが明らかとなった。

一方で、本研究では倫理的ジレンマの理解を助けるための見本として「日本版倫理的ジレンマ事例」を活用したが、見本事例の影響により収集事例に偏りが生じた可能性がある。また、本研究の成果は都市部の限られた事例数から得られた結果である。これらの点に本研究の限界がある。加えて、「保育者のとらえた倫理的ジレンマ」は、誰の視点から分析を行うのかによって、問題の性質が異なる可能性がある。本研究では、調査対象者の視点から問題の性質を分析した。しかしながら、例えば同僚が引き起こす「倫理的責任の問題」に対する調査協力者の「困り感」は、分析の視点を同僚に置いた場合には「倫理的責任の問題」に分類される可能性がある。このように、「保育者のとらえる倫理的ジレンマ」の性質は、分析の視点を変えることで問題の性質のとらえ方が変わる可能性も示唆された。

今後は専門職倫理にもとづき実践を展開している園を対象として倫理的ジレンマ事例を収集し、さらなる検討を行うことが必要である。

注・引用文献

- (1) 亀崎美沙子「保育士の役割の二重性に伴う保育相談支援の葛藤—親・子の相反ニーズにおける子どもの最善の利益をめぐる—」『保育学研究』55(1), 2017, pp.68-79.
- (2) 高良麻子「第5章 ソーシャルワークの倫理 第3節 倫理的ジレンマ」一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟編『最新・社会福祉士養成講座 精神保健福祉士養成講座 11 ソーシャルワークの基盤と専門職[共通・社会専門]』中央法規出版, 2021, pp.192.
- (3) 小山隆「福祉専門職に求められる倫理とその明文化」『月間福祉』86(11), 2003, pp.16-19.
- (4) 鶴宏史「第2章 保育ソーシャルワークにおける価値と倫理」日本保育ソーシャルワーク学会編『改訂版保育ソーシャルワークの世界—理論と実践—』晃洋書房, 2018, pp.11-20.
- (5) 前掲, (2)
- (6) 厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館, 2018, p.17.
- (7) 亀崎美沙子「子育て支援における保育士の専門職倫理意識の実態と関連要因—『保護者に対する倫理責任』に着目して—」『保育者養成教育研究』6, 2022, pp.13-23.
- (8) 亀崎美沙子『子育て支援における保育者の葛藤と専門職倫理—「子どもの最善の利益」を保障するしくみの構築にむけて—』明石書店, 2023, pp.171-186.
- (9) 亀崎美沙子「保育士の役割の二重性に伴う保育相談支援の葛藤—親・子の相反ニーズにおける子どもの最善の利益をめぐる—」『保育学研究』55(1), 2017, pp.68-79.
- (10) 亀崎美沙子「保育士が抱える子育て支援の葛藤の特徴とその課題—アンケート調査を通じた葛藤事例の分析から—」『子ども家庭福祉学』21, 2021, pp.23-36.
- (11) NAEYC はアメリカ最大の保育専門職団体であり, NAEYC 倫理綱領は 0 歳から 8 歳までの子どものための多様な保育関連施設で勤務する保育者を対象としている。
- (12) Feeney, S. & Sysko, L. "Professional Ethics in Early Childhood Education: Survey Results". *Young Children*. 42(1)., 1986, pp.15-20.
- (13) National Association for the Education of Young Children, *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*, 2011.
- (14) Feeney, S. & Freeman, N.K., *Ethics and the Early Childhood Educator : Using the NAEYC Code (Third Edition)*. NAEYC, 2018.
- (15) 鶴宏史「翻訳資料: アメリカの保育者の倫理綱領および責任声明—全米乳幼児教育協会 (NAEYC) の公式声明 (2005 年改訂版)—」『社会問題研究』57 (1), 2007, pp.179-197.
- (16) 藤川いづみ「全米乳幼児教育協会の倫理規定に関する研究 (3) 保育者の倫理的ジレンマとは何か」『和泉短期大学研究紀要』28, 2008, pp.87-94.
- (17) 鶴宏史「資料改題: 倫理と保育者 (第 2 版) 第 3 章」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』11, 2016, pp.57-64.
- (18) 鶴宏史「資料解題: 倫理と保育者 (第 2 版) 第 5 章」『学校教育センター年報』4, 2019, pp.189-202.
- (19) 鶴宏史「アメリカにおける保育者の倫理綱領の策定過程に関する研究—我が国の保育領域の専門職倫理研究および実践の課題—」『神戸親和女子大学研究論叢』41, 2008, pp.109-120.
- (20) 藤川いづみ「米国における保育者の倫理—Ward, E.H.と Katz, L, G.の著作を中心に—」『和泉短期大学研

究紀要』29, 2009, pp.1-7.

(21) 前掲, (8)

(22) NAEYC 倫理綱領は, 「前文」「中核的価値」「概念的枠組み」「セクションⅠ 子どもに対する倫理的責任」「セクションⅡ 家族に対する倫理的責任」「セクションⅢ 同僚に対する倫理的責任」「セクションⅣ 地域と社会に対する倫理的責任」「倫理に関する用語集」「責任声明」から構成され, 各セクションには原理 (Ideal) と原則 (Principal) の2つの側面から, 保育者が遵守すべき事項が示されている。

(23) 前掲, (14)

(24) 前掲, (8)

(25) 前掲, (10)

(26) こども家庭庁・文部科学省「『保育所等における虐待等の不適切な保育への対応等に関する実態調査』の調査結果について」令和5年5月

付記

本研究は JSPS 科研費 JP21K02333 の助成を受けている。また, 本研究の内容は日本保育学会第75回大会～第77回大会における発表内容に研究データを追加し, 大幅に加筆・修正したものである。

謝辞

本研究にご協力いただきました職員の皆様, 調査研究の実施にご理解とご支援をいただきました日本保育協会青年部の皆様に, 心より御礼申し上げます。

【原著論文】

中学校段階での「学年縦断型カリキュラム」構築に関する一考察
—義務教育学校における総合的な学習の実践研究—

A Study on the Construction of a Cross-Grade Curriculum
at the Junior High School Level:
A Practical Research on Integrated Studies in Compulsory Education Schools

大坪 泰子* 佐久間 敦史**

OTSUBO, Taiko* SAKUMA, Atsushi**

要旨

本研究は、義務教育学校における人権の理念を大切にされた総合的な学習（以下、人権総合学習とする）について、特に、中学校段階での「単年度完結型」ではない3年間を見通した、「学年縦断型カリキュラム」の必要性について検討したアクションリサーチである。その際、探究型学習のプロセス、SDGs、協働的な学び、社会参画に重点をおき、生徒の主体性を重視して、教員が年度末で無理に学びを収束させず、次年度に「またぐ」ことをあえて実践したことの結果を紹介する。

キーワード：総合的な学習 カリキュラム・マネジメント 義務教育学校

I 問題提起

1. 問題の視座

総合的な学習の時間が創設されて20年以上が経った今日、「校内では複数の教師がチームを組んで指導に当たる姿も多く見られるようになった」（文部科学省2022a）⁽¹⁾とある。このことは逆説的に、今なお、チームを組んでの総合的な学習の指導が困難な学校があるということでもあるし、実際、特に中学校では、総合的な学習の実施が実質的になされていない学校も散見される。学年団による意欲の格差、教科担任制の壁、高校受験への注力、総合的な学習の時間の他教科への流用、時間数の確保の困難、子どもの小学校での経験の差など、中学校の総合的な学習のカリキュラム構築は、今なお困難な状況にある。各地で実践が充実し、豊富な事例、年間指導計画、単元配列の具体的な例が紹介される中（文部科学省2022b）⁽²⁾、それでも困難を抱える理由として、「単年度完結型」の指導計画が中学校の実情にミスマッチなのではないかと考えた。

小学校は、一般的に学年・年度で完結し、クラス替えがあり、担任・学年教師団が「総替え」となる場合も少なくない。一方で中学校は、1年生から3年生まで、基本的に同じ教師集団が持ち上がり、その中で、1年次の宿泊体験学習、2年次の職場体験学習、3年次の修学旅行、進路指導といった節目の行事を行っていく。節目の行事やそれに向けた学習にはまとまった時間が必要で、年度を越えて準備や指導をすることがある。一方で、そうした節目の行事は、総合的な学習として行われることが多く、年度毎の総合的な学習のカリキュラムには、年度を超えた節目の行事が組み込まれることもある。そうすると、本来、中核的な概念としてテーマ設定されるべき「福祉」「防災」「町づくり」といったプロジェクトは、都合、節目の行事を強く意識したカリキュラムの「隙間」

* 池田市立ほそごう学園指導教諭

** 健康・スポーツ科学科非常勤講師・大阪教育大学准教授

に各論として組み込まれる。結果、主体的・創造的でダイナミックな探究活動を行う時間が保障できず、教師主導の各論単元型の総合的な学習が行われ、それが慣例となっていくのである。

それならば、3年間継続する教員集団と生徒集団に対して、中核的な概念をテーマとした総合的な学習を、年度で完結しない総合的な学習にすることで、子どもが主体となって探究的に学ぶ時間を十分に確保しながら、職場体験や進路指導といった中学校の指導体制とも親和性のある「学年縦断型カリキュラム」の構築が有効であろうと考えた。

2. 本研究の意義と実践の概要

本校では、2018年度より人権の理念を大切にしながら、子どもが主体となって探究的に学ぶ総合的な学習（本校では、「人権総合学習」と呼んでいる）の実践研究に学校全体で取り組んできた。実社会に即した課題解決や自己実現に必要な資質・能力を育てるには、明確な目的を持ったカリキュラム・デザインの必要性が過去2年間の人権総合学習の実践を通して浮かび上がった。また、祭りへの出店準備やポスター・スライド作成など個々の学習活動には楽しさややりがいを感じて没頭する一方で、ふりかえりの記述からは、約半数の生徒がそもそもの課題解決の目的や意義を見失い、学習活動が自分たちの設定した課題の解決にどのようにつながっているかを意識できていないという状況も浮き彫りになった。

このような状況を踏まえ、子どもの気づきや「やってみたい」という声を大切にしながらも、学習ターム全体を通して常に課題解決の意義や目的を意識させるには、教職員自身が社会の課題を構造的かつ多様な側面から捉え、子どもの気づきと社会課題を結びつけ、一つひとつの学習活動のつながりや探究のサイクルを子どもたちと確認しながら進めるカリキュラム・デザイン、カリキュラム・マネジメントを行う必要性を感じていた。

これらの課題を解決する手法として、子どもたちの気づきと社会課題の接続や身につけたい資質・能力や学習における探究のサイクルを明確にしたカリキュラム・デザインを行い、地域とのつながりを重視しながら、実社会に関わる課題を子ども自身が設定し、追究し、行動に至るまでを一つのまとまりとするプロジェクト型学習を繰り返し実施した。

また、子どもが主体的に学ぶ課題設定をするには、子ども自身の気づきや発見、くらしのなかの切実な願いと課題解決が結びついている必要がある。そのような課題を設定するためには、実際に社会や地域のヒト・モノ・コトに触れる体験的な学習活動やそれらを振り返り課題を発見するための十分な時間の確保が必要となる。一方で、はじめからすべての子どもにとって学ぶ必然性の高い課題を設定することは難しくても、学習の進行に伴い、課題解決の必然性が高まる場合や、さらなる課題設定につながる場合もあると考えた。

課題解決にむけた学習活動において試行錯誤やリトライを重ねる経験を積むことによって、「最後までできてよかった」という達成感や、「今回はこんなことができるようになった。次はもっとこうできるのではないか」という子どもの学びの実感や新たな課題の設定が生まれると考えた。

以上のことから、5期生（2020～2022年度）の実践では、子どもが主体的かつ探究的な学習を堪能できる時間の確保に力を注いだ。そのために、「単年度完結型」のカリキュラムではなく、後期課程の3年間という長期的なスパンで学年をまたいだ探究活動を行い、アクションリサーチ的に検証することで、「学年縦断型カリキュラム」の開発を試みた。

Ⅱ 研究実践の概要

1. 探究型の学習プロセスを意識した実践

1-1 実践校の概要

本校は大阪府池田市の山間部、約30年前に開かれた新興住宅街に位置する義務教育学校である。実践当時は開校7年目、各学年2学級に支援学級を加えた計28学級、教職員74名、児童・生徒数約480名の中規模校である。

本校では総合的な学習の時間を7年生の10月までは金曜5限、11月以降及び8・9年生では月曜6時限と金曜5限を総合的な学習の時間として固定し、学習内容に応じて金曜6限の特活と合わせて学年所属の教員全員で授業を行っている。

本研究は、5期生（2020年度～2022年度）の7年生2学期から9年生2学期までの人権総合学習の実践をもとにしたものである。当時学年代表であった著者が中心となり学年所属教員8名全員で、カリキュラム・デザイン、カリキュラム・マネジメントを行い、授業実践にあたった。

1-2 5期生の子どもの実態

後期課程への進級当初、5期生の子どもたちは、自己肯定感や自己有用感が低く、7年生1学期に実施した校内アンケートでは「自分にはいろいろなよいところがある」という設問に対し肯定的な回答をした生徒は45%であった。また、行事での取り組みや教科の学習において、すぐに「できない!」「どうせ無理!」と自信のなさを象徴するような言葉を発し、また、「何をすればいい?」「どうすればいい?」と多くの子どもたちが教員の指示を待つ姿に課題を感じた。さらに、6年間を共に過ごしてきたにも関わらず、限られた友人以外との関わりが全体的に希薄であることも課題であった。

このような課題がみられる5期生の子どもたちが、困難な状況に直面しても、その状況を客観的にみつめ、他者と協働し課題解決に向け行動すれば状況は変えられるという経験にもとづいた自信と展望を得られるよう、そして、そのためのスキルの獲得につながる子どもが主体の探究的・協働的な人権総合学習の実践をめざした。

1-3 実践の4つのポイント

これまでの本校の人権総合学習における課題と前述した5期生の実態を踏まえ、以下の4点を意識したカリキュラム・デザイン、カリキュラム・マネジメントを行った。

- **探究型の学習プロセスの重視**

文部科学省（2017）^③が示す「課題の設定 → 情報の収集 → 整理・分析 → まとめ・表現」というプロセスを意識しながら学習を構成。繰り返し経験することで、将来課題に直面した際に自分の力で対応する力を養うことを目的とする。

- **SDGs・子どもの権利条約の活用**

子どもたちが取り組む課題と社会課題との関係性を理解するために、SDGsの17の目標や、子どもの権利条約を学習の指標として活用し、広い視野から課題を捉え、社会的意義を考察する力を育成する。

- **協働的な学びと自己肯定感の育成**

子ども一人ひとりの資質・能力を生かす場面を意図的に設定し、協働を通じて他者とのつ

ながらや自分の役割を実感し、自己有用感・自己肯定感を高める。

● **中学生だからこそできる社会参画**

年齢や立場を「制限」とするのではなく、中学生だからこそできる視点や感性、発想力を生かし、地域や社会に積極的に関わる学習活動を展開する。

1-4 取組の概要

「学年縦断型カリキュラム」として、2つのテーマ、6つのターム、5つのプロジェクトに取り組んだ（表1）。

このカリキュラム・デザインの特徴は、大きなテーマに沿っていくつかのプロジェクト型の探究学習を繰り返していることと、学年・年度末での単年度完結にこだわらず、テーマの設定をしている点である。年度末という時間の制約によって学習を無理に収束させたり、ゴールにたどり着かないままプロジェクトを終えたりすることがないように、必要に応じて次の学年にまたいで学習活動を継続させた。また、それぞれのプロジェクトでの学びが積み上がるよう意識した。スパイラルな学びにより習得される資質・能力、すでに獲得した知識や経験、ものの見方を生かすことで、新たな気づきや、そこから生まれる課題設定、解決に向けた取組の創造につながると考え、あえて同じ内容のプロジェクト（表1：「服のチカラ」「植木のまち細河」）を繰り返したり、学年をまたいで同じテーマで継続的・発展的に課題設定を行い、学習に取り組んだりすることにした。

表1は、3年間で取り組んだ人権総合学習の概要である。一つひとつのプロジェクト型学習におけるゴールまでの学習（探究のプロセスにおける、課題設定→情報収集→整理・分析→まとめ・表現）を1タームとし、どのようなテーマで取り組んだのかを、学年を追って記したものである。

表1 5期生の人権総合学習の取組

		テーマ1：コロナ時代の僕ら ～新型コロナウイルス感染拡大から考える学校・地域・世界の課題～	
7年生	第1ターム 10月～11月	「届けよう！服のチカラ」プロジェクト 第1弾 ・コロナ禍における自分の暮らしをみつめる ・SDGs17のゴールと世界の課題を知る ・「届けよう！服のチカラ」プロジェクト参加と難民問題	21時間
	第2ターム 12月～3月	「コロナ差別」のない安心してらせる学校・地域づくり 「〇〇のチカラ」プロジェクト ・コロナ禍における学校・地域の現状をインタビューによって知る。 ・安心して学び暮らせる学校・地域にするためにできることを考える	20時間
8年生	第3ターム 6月～10月	「届けよう、服のチカラ」プロジェクト 第2弾 ・前回よりもたくさんの服をあつめて難民の子どもたちを支援しよう ・より多くの人に「難民問題」を知ってもらおう。 ・メディアのチカラを活用しよう。 ・支援の在り方を考える 映画『ザ・トゥルー・コスト ファストファッション真の代償』より	18時間

テーマ2：住み続けられるまちづくり ～池田の「ほそごう」を世界の「HOSOGO」へ～			
8年生	第4ターム 9月～3月	<p>「植木のまち細河」の魅力を発信しよう ～BOTAFES 参加～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・細河の植木産業について知る ・職人さんたちの仕事に懸ける思いを知る。 ・「植木のまち細河」の活性化をめざす地域の人の思いを知る。 	20時間
		<p>「植木のまち細河」の魅力を発信しよう</p> <p>～「植木のまち細河」の魅力 教材化プロジェクト Part1～</p> <p>教材化づくり「植木のまち細河」の魅力を伝えるデジタル教材を作ろう</p>	20時間
9年生	第5ターム 4～7月	<p>「植木のまち細河」の魅力を発信しよう</p> <p>～「植木のまち細河」の魅力 教材化プロジェクト Part2～</p> <p>教材の活用 作成した教材を使ってほそごう学園3年生に授業をしよう</p>	8時間
	第6ターム 10月～11月	<p>～「なんにもない！」は「なんでもある！」</p> <p>余野川の魚を増やそう！プロジェクト～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ほそごう地域の豊かな生態系を生かしたまちづくり ・余野川流域の生態系を守るためのアクション ・余野川に魚道を設置しよう 	13時間

2. テーマ1：コロナ時代の僕ら

～新型コロナウイルス感染拡大から考える生活・地域・世界の課題～

2-1 テーマ設定の理由：つながりと多様性

子どもたちが7年生に進級する直前の2020年3月、新型コロナウイルスの感染拡大によって全世界が共通の危機に直面した。連日、国内外の感染状況や、「感染者」が徹底的に隔離される様子が報道され、「感染者」への差別や偏見も広がる状況にあった。

そのため、人権総合学習を通じて子どもたちには他者とつながることや多様性を認め合うことの大切さ、世界や社会の出来事に目を向け視野を広げることの必要性を実感させたかった。7年生からの人権総合学習の長期的な計画として、with コロナ時代における社会や地域の課題を子どもとともに考え、誰もが安心して暮らせるまち・学校づくりにつながる学習をめざした。

2-2 第1ターム：探究型学習のプロセスを経験“届けよう、服のチカラ”プロジェクト

7年生では、まず探究型の学習プロセスを経験させることを目的に、「届けよう、服のチカラ」プロジェクト⁽⁴⁾に取り組んだ。このプロジェクトは、ユニクロ（アパレル製造小売・ファーストリテイリング社）が、UNHCR（国連難民高等弁務官事務所）とともに取り組む小・中・高校生対象の参加型の学習プログラムである。企業による出前授業を通じて「服のチカラ」やSDGs、難民問題や人権について理解を深め、その後、まだ着られる状態の子ども服を集めて難民キャンプへ送るまでが一連の学習活動である。集められた子ども服は、UNHCRを通して難民キャンプに届けられる。

2-3 探究型学習のプロセスにそって子ども服を集める

子どもたちはこのプロジェクトに関する UNIQLO のサイトで前年度の他校の取り組みを参考にしたり、回収ボックスの設置場所決定のために、本校事務職員にアドバイスを求めたりするなど情報収集を行った。また、各グループの担当教員からは、活動計画に対して広報活動はターゲットを絞ることやターゲットごとに伝え方を変えることが効果的だというアドバイスをを行った。子どもたちは集めた情報やアドバイスをもとに服の提供の呼び掛けや、回収のより効果的な方法を吟味し実行した。結果 1,562 枚の子ども服が集まり、多くの人からの服の提供は子どもたちの大きな自信となった。難民キャンプに実際に服が届けられた様子をまとめた UNIQLO からの報告レポートを共有し、このプロジェクトは一旦終了とした。

3. 第2ターム：「コロナ差別」のない安心して暮らせる学校・地域づくり「〇〇のチカラプロジェクト」

3-1 「コロナ差別」に焦点を当てた課題の設定

このプロジェクトをスタートさせた 2020 年 11 月は、新型コロナウイルス感染症拡大の第3波が押し寄せ、感染への不安や恐れがかつてないほど高まっていた。そうした緊張感のなかで「コロナ差別」が顕在化し、感染者やその家族への偏見や差別が社会問題となっていた。「コロナ差別」は、誰もが被差別者になり得るものであり、子どもたちにとっても“自分ごと”として捉えやすいテーマであった。子どもたちは、「もし自分が感染したら」と想像することを出発点に、差別や偏見の背景にある不安や恐れと向き合い、なぜ差別が起こるのか、なぜ安心して療養できないのかを問い直すことを目的として、偏見を生み出す社会の構造や価値観に気づきながら、だれもが安心して暮らせる地域・学校づくりを課題として、人権総合学習を開始した。

3-2 情報収集・整理と分析：「もしもコロナに感染したら？」地域の人へのインタビュー

「情報の収集」の過程では、地域の人や保護者がコロナ禍で何を経験し、どう行動し、何を課題と感じているかを知るために、子どもたちが取材先の候補を挙げ、それらを教育施設、病院・福祉施設・地域コミュニティー、公共施設、商業施設、交通機関の6つのグループに分類し、それに合わせて子どもたちも6班に分かれ、5期生の保護者と地域の事業所・公共施設の計27か所でインタビューを実施した。

3-3 課題解決：「〇〇のチカラプロジェクト」の計画と実行

インタビューを行った結果、子どもたちは、コロナ禍においてマスクや消毒用アルコールが不足して感染対策が困難なこと、大人たちも感染後の症状やワクチン接種に不安があること、エッセンシャルワーカーに対する偏見が存在することなど、さまざまな課題があることを知った。これらの課題がSDGs 17の目標のどれに関係しているのかを、ワークシートを使って整理し、タブレットを使って学年全体で共有した。子どもたちは整理した課題をもとに、「コロナ差別」のない安心できる地域・学校にするために自分たちにできることを検討し、「おもいやりのチカラプロジェクト」「正しい情報のチカラプロジェクト」「発信のチカラプロジェクト」「つながりのチカラプロジェクト」の4つのプロジェクトを立ち上げ、グループごとに、チラシや映像、グッズ、ポスター、冊子の作成や前期課程児童への出前授業など「コロナ差別」をなくすための情報発信や啓発活動を行った。

3-4 第2タームを振り返って

インタビュー後の子どもたちの感想には、「コロナ禍で在宅ワークが増えて大変だと知った。」
「感染対策のためにお店や施設はさまざまな工夫をしていることが分かった。」「お客さんも従業員も両方を感染から守るために休業という選択をしたと聞いてつらいだろうと思った。」といった記述がみられた。これらから、学習活動を通してコロナ禍という世界的規模の社会課題が、自分たちのくらしや地域社会と密接に関わっていることを実感している様子うかがえた。

さらに、プロジェクト全体の振り返りには、「正しい知識がないと不安が大きくなり、自分を守るために人を攻撃してしまうと思った。」「偏見をなくすにはよく知ることが大切だと思う。だから正しい情報を伝えていきたい。」「また、コロナ差別のような問題が起きるかもしれないが、その時にはまたみんなで取り組んで解決すればよいと思った。」といった記述がみられた。これらから、子どもたちは人権尊重の視点に立ち、差別や偏見をなくすためには正しい情報を得ること、冷静に判断すること、そして自ら行動することが重要であると学んだことが分かった。

4. 子どもたちの挑戦 スキルと経験をいかし発展へ

4-1 第3ターム：“届けよう、服のチカラ”プロジェクト第2弾

8年生に進級した子どもたちの希望により、2学期に再度「届けよう、服のチカラ」プロジェクトへ参加することになった。2度目の取り組みであることから、子どもたちは「いかにより多くの人に難民問題を伝え、前回より多くの子ども服を提供してもらおうか」という課題を設定した。

子どもたちは一度目の経験を踏まえ、広報活動の範囲を広げ、多様な方法を取り入れる工夫を行った。具体的には、地域の保育所や子育て世代が多く働く福祉施設への協力依頼や、マスメディアやバスのつり広告といった広報媒体を積極的に活用して前回以上に発信力を高めることに力を注いだ。池田市の広報広聴課に取材を依頼した結果、市の公式 SNS アカウント (X〈旧 Twitter〉, LINE, Facebook) に記事が掲載された他、朝日新聞 (写真1)・読売新聞 (写真2) にも取り上げられ、最終的に前回を大きく上回る 6,817 枚の子ども服を回収できた。



写真1 朝日新聞



写真2 読売新聞

4-2 2度目の“届けよう、服のチカラ”プロジェクトのねらいと成果

2度目の“届けよう、服のチカラ”プロジェクトのねらいの一つは、前回よりも子ども主体で課題解決に挑ませることであった。1度目の“届けよう！服のチカラ”プロジェクトでは、担当教員からの指示がないと活動に取りかかれない子どもたちがどのグループにも3、4名いた。しかし、2度目の服のチカラプロジェクトでは、ポスター、看板、動画、回収ボックス作成など、ほぼ全員

の生徒が担いたい役割を主体的に選択していた。さらに、主体的な学びのための教員の仕掛けとして、校内広報班、郊外広報班など役割ごとの班の代表者からなる実行委員会を定期的実施し、広報に使う回収情報の統一や回収時期の決定、学習計画の進捗状況の共有、互いの活動へのアドバイスを行う場を設定した。子どもたちは班の代表者を中心に学習計画を立て、各班の担当教員は学習計画の実行のサポートに徹した。一度目の経験をもとに、服の提供を呼び掛ける範囲を広げること、マスメディアやバスのつり広告を広報媒体として活用することを思いつき、実現のために新聞社や市のバス会社へ協力依頼を行い、地域コミュニティの代表者に協力先についてアドバイスをもらうなど、実現のために自分たちで方法を考え、学習計画をたて、実行することができた。

自発的に探究のプロセスを踏み、活動内容の整理、計画、役割分担も子どもたちが担い、1度目より意欲的、創造的に学習活動を展開する姿がみられた。

さらに、情報発信の在り方や社会とのつながりの持ち方について学び、学習と実社会との接点をより体感する機会となった。地域の保育所や事業所の方が回収に快く協力してくれる姿や、SNSや新聞で情報得た遠方の方からも子ども服が届いたこと、子ども服に添えられたプロジェクトへの共感や活動を応援するメッセージに対して、「たくさんの人が協力してくれてうれしい。」「自分たちの呼びかけにこんなに大人が反応してくれること驚いた。」という感想もあり、子どもたちが、自分たちの行動で社会を変えられるという手ごたえを感じられたことは、今後の人権学習や探究活動、将来の社会変革の糧となると考えている。

5. テーマ2：住み続けられるまちづくり～池田の「ほそごう」を世界のHOSOGOへ

5-1 テーマ設定の理由

本校の校区である細河地域は、室町時代から続く日本有数の植木の産地であり、接ぎ木や剪定などの高度な技術、多様な樹種の取扱い、移植後の高い活着率などから、長年にわたり高い評価を受けてきた。しかし、近年は少子高齢化やライフスタイルの変化により、需要の減少や後継者不足といった深刻な課題に直面している。

2021年9月に、植木産業や地域の活性化を目的とし、植物をテーマにした祭り「BOTAFES（ボタニカル・フェスティバル）」が、細河地域で2年ぶりに開催されることとなった。祭りの実行委員から企画側としての参加の誘いがあり、8年生の子どもたちは参加を決めた。この「BOTAFES」への参加を機に、校区である細河地域の植木産業の魅力を実感し、より多くの人にその魅力を伝えることで、自分たちが暮らすほそごう地域の活性化の一端を担おうと、「住み続けられるまちづくり～池田の「ほそごう」を世界の「HOSOGO」へ～というテーマで総合的な学習に取り組むことになった。

5-2 第4ターム：「BOTAFES」参加から次の課題設定へ

「BOTAFES」では、細河の植木産業に関する取材や調査を通じて地域の方々の思いを学び、それを来場者に発信するプレゼンテーションを行った。また、寄木細工や葉脈標本を使って制作したアクセサリーを販売するなど、子どもたちの創意工夫を活かした取り組みを行った。

BOTAFES参加後のふりかえりでは、「葉脈標本づくりや植札つけなど準備が大変だったけれどもたくさん売れてよかった。」「本番は緊張したが、たくさんの人に細河の植木産業についての発表を聞いてもらえてよかった。」などの記述がみられ子どもたちは一定の達成感を得るとともに、地域の歴史や植木産業について理解を深めた。一方、「世界のHOSOGOへ」という目標は達成できたのかと

いう教員の問いかけに、子どもたちは「BOTAFS」の1日だけでは「植木のまち細河」の魅力を多くの人には伝えきれていないと判断し、引き続き情報発信をすることが次の課題であると考えた。

5-3 第5ターム：世界のHOSOGOへ～「植木のまち細河の魅力」教材化プロジェクト～

子どもたちは、これまでの経験からメディアを活用すればより多くの人の注目を集められると考えた。そのためには、メディアの取材を受けるに値する話題性が必要であると判断した。ちょうど同じ時期に、市の教育委員会が作成する小学3・4年生用の社会科の副読本「わたしたちのまち池田」がデジタル化されるとの情報を得た。池田市の3年生はこの副読本を用いて「細河の植木産業」について学習する。子どもたちは、学習の際に動画や写真があれば小学生の興味・関心をさらに高め、「細河の植木産業」をより深く理解できるのではないかと考え「教材化プロジェクト」をスタートさせた。作成した教材はデジタル学習コンテンツとして実際に小学生に使ってもらうことを目標とした。そして、「中学生が小学生が使う地域教材を作成する」という活動はメディアの取材に十分に値すると判断し、テレビ局に取材を依頼した。

5-4 本物に出会う：目的を明確にした情報収集

小学生向けの教材を制作するにあたり、子どもたちはグループごとにテーマを設定し、取材内容を明確にした上で再度地域の植木職人や生産者の方々にインタビューを行った。事前に教材に必要な映像・写真、コメント内容などを整理して、絵コンテを作成し、取材での質問内容を吟味したことで、よりの確な情報収集が可能となった。盆栽についての教材を作成する班では、盆栽の成長過程を伝えるために、取材先の職人さんに同じ植物の年数の異なる盆栽を準備してもらえないかと交渉をしたり、足りない資料があるとわかれば再取材を申し込んだりする班もあり、意欲的で質の高い取材となった。中間発表では互いに良い点や改善点を指摘し合い、各班が教材のブラッシュアップを行い、教材の完成度を高めた。取材に来たテレビ局のディレクターに、作業風景の撮影のコツを尋ねるなど意欲的に取材準備や取材を行った。実際に職人技を間近で見て、その技術や仕事にかける熱意に触れる中で、子どもたちは「働くこと」の意味や、産業を支える人々の姿勢を肌で感じ取っていった。これは教科書やインターネットから得られる知識とは異なる、生きた学びとなった。

5-5 教材の作成とテレビ取材

関西のテレビ局に依頼したところ取材が実現し、特集として取り上げられることになった。カメラマンやディレクターからも取材や編集の方法を学び、一部のグループはアドバイスを受けて再度取材に赴くなど、より良い教材作りにこだわった。動画編集やスライド作成はタブレットで行い、操作方法を子ども同士で教え合う姿がみられた。「動画を作るのは難しかったけれど、やってるうちに、慣れてきて自分にもできるんだと思えて楽しかった。」という感想を述べた子どももいて、教材づくりの作業を重ねるごとにICT機器の活用能力も向上していった。子どもたちが作りあげたデジタル教材は、ニュース番組風のものや図鑑風のものなど構成が多様であり、中には緻密な接ぎ木の作業を動画におさめ、職人さんの技術を目の前で見ているかのような仕上がりの映像教材もあった。また、小学校3年生向けに平易な言葉を使い、漢字にルビをつけるなどの工夫もみられた。こうした子どもたちの創造力や編集力の高さに学年の教員は驚かされた。テレビ局のディレクターからは「低学年の生徒にでも理解できる『教材』にするには、情報に間違いがないように確認する、

細部まで内容を理解してわかりやすい文章に落とし込むといった作業が必要で、それが実践できているチームもあった。」と子どもの学習の様子を評価いただいた。この一連の取組は夕方の情報番組で紹介され、YouTubeにも掲載されることとなり、多くの人の目に触れる機会となった。⁽⁵⁾

5-6 教材完成報告会と3年生への授業

9年生に進級した4月、教材完成報告会を開催し、取材に協力してくださった地域の方々を招いて成果を共有した。さらに7月には、自分たちが作成した教材を使い本校の3年生に向けて、地域の植木産業の授業を企画・実施した。授業では、3年生からの想定外の反応や質問に戸惑う子どももいたが、兄弟姉妹がいる子が適切な声掛けを行うなど、臨機応変に役割分担しながら授業を進めていた。授業後の3年生の感想には、「盆栽のことが詳しく知れて楽しかった。」「盆栽は100年生きると聞いてびっくりした。」「9年生は動画までつくれるのがすごいと思いました。」「接ぎ木のクイズが面白かった。」といった感想がみられ、植木への興味・関心が高まったことがうかがえた。スライドや動画教材に加えて、本物を見せて触れてもらうことも効果的だと考え、保護者が植木職人さんという子が家から剪定用のハサミや様々な種類の木の枝を持ち込み授業に臨んでおり、3年生に実際に触れてもらうなど、より良い授業をしようとする姿がみられた。

5-7 教材化は「中学生だからこそ」

植木職人の熟練した技術を映像教材として残すことは文化や技術の継承という点でとても意義深いと感じている。地域の職人さんや植木産業に携わる人が、惜しみなく取材に協力してくれるのも、テレビでの紹介も、時間と労力をかけた教材化も、中学生だからこそなしえたことである。子どもが主体的、探究的に学ぶ人権総合学習の可能性は、このように、子どもだからこそ社会的価値がある何かを生み出せる点にあらう。

6. 「なんにもない！」は「なんでもある！」余野川の魚を増やそうプロジェクト

6-1 第6ターム：子ども主体の課題の設定

9年生の2学期からの最終タームでは、子どもたち自身で課題設定をすることを、特に重視した。8年生時の「BOTAFES」参加で得た収益を地域に還元するという条件を踏まえ、子どもたちは課題設定のために話し合いを重ねた。その結果「地域を流れる余野川の魚が減少しており、治水工事のせいで魚が上流へ遡上できない状況をなんとかしたい」という一人の子どもの願いが全体の賛同を得て、プロジェクトが始動した。

プロジェクトを始動するにあたり、余野川の環境保全に携わる方から講義を受けた。講義では、余野川流域にあたる細河地域が開発の少ない地域だからこそ豊かな生物多様性が保たれていることや、在来種の保全が重要であることを学んだ。「何もないまち」と感じていた子どもたちは、むしろ「守るべきものがあるまち」として地域の価値を再認識するに至った。こうして余野川の魚をはじめ、ほそごう地域の生物多様性を維持することが5期生最後のプロジェクト学習におけるミッションとなった。

6-2 余野川流域のフィールドワーク

この地域の生物多様性について知らなければ、安易な開発や外来種の持ち込みにつながってしまうと考えた子どもたちは、ほそごう学園の児童・生徒・保護者に「ほそごう地域の水生生物の多様

性」を伝えること、そして、魚道を設置し工事で阻まれている魚の遡上を可能にすることを具体的なアクションとした。

まず、情報収集のために余野川流域のフィールドワークに出かけ、地域の方から、余野川に設置された湯堰や用水路の役割、生態系の変化、棚田を維持するためのため池やそこに生息する水生生物について学んだ。また、実際に川に入り余野川の生物の観察や、校内展示用の生物の捕獲、遡上を阻むとされる新たに設置された堰の高さの確認、ごみ拾いとグループの目的ごとに余野川流域を散策し情報を集めた。

6-3 余野川の生態系を守るアクション

子どもたちは、余野川の生態系を守る方法として、以下の四つのアクションを考えた。

1. 校内に水生生物の展示コーナーを設置し地域の生態系の多様性と価値を伝えること
2. 水質改善へのアプローチとして、生活排水と環境の関係を学び、環境にやさしい石けんを作って啓発活動を行うこと
3. 外来種の持ち込みや放流を防ぐ啓発ポスターや看板を作成し、地域に設置すること
4. 魚道の必要性を行政に伝え、実現へ向けた働きかけを行うこと

6-4 魚道を設置したい！ 願いをカタチに

子どもたちは当初、自分たちが直接川に板やブロックで魚道を設置することを考えていた。しかし、許可なく設置できないと知り、許可を得るための行政手続きの調査や関係団体の助言を受けながら、大阪府池田土木事務所への申し入れを行った。行政からは「今後検討する」との返答を得るなど、現実社会との接点を持つ経験となった。

6-5 最後のプロジェクトを終えて

子どもたち自身の課題設定から始まった「余野川の魚を増やそう！」プロジェクトは、～池田の「ほそごう」を世界の「HOSOGO」へ～というまちづくりの視点が引き継がれた取組となった。「持続可能なまちづくり」には、住人や労働人口の増加、地域の「売り」である植木産業をはじめ、豊かな自然を生かした地域資源の活用が解決の糸口であることを学んだ。探究の幅や深さに課題が残ったが、前期課程で培った地域へのまなざしを、後期課程で「まちづくり」という視点で捉えなおし、現状の課題や価値について考え解決にむけ行動することにつながられたことは大きな成果となった。

Ⅲ 「学年縦断型カリキュラム」の開発

1. 「学年縦断型カリキュラム」の有効性

1-1 3年間のカリキュラム・デザインの特徴

この3年間の人権総合学習のカリキュラム・デザインの特徴として、次の二つが挙げられる。1つ目は、プロジェクト型の探究学習のスパイラルによる深化であり、3年間で5つのプロジェクトに取り組んだことである。2つ目は、3年間という長期スパンでカリキュラム・マネジメントを行ったことである。単年度で学習を完結することにとらわれず、子どもにとっての学びの必然性や連続性を重視し、プロジェクトがゴールに達するまで学年をまたいで学習を継続した。

このような「学年縦断型」のカリキュラム・デザインの有効性を、特に、「“届けよう、服のチカラ”プロジェクト」と「植木のまち細河」の魅力発信・教材化プロジェクトの2つの取組から考察したい。

1-2 柔軟なカリキュラム・マネジメントによる学びのスパイラル、堪能、継続の効果

1度目の「届けよう！服のチカラプロジェクト」で探究的な学習プロセスを経験し、2度目には1度目の経験をふまえ、「難民問題をより多くの人に知ってもらい、前回以上に服を集める」という課題設定を自ら設定した。また、「難民問題の周知」や「服の回収」のための学習計画を立て、回収範囲の拡充や広報でのマスコミやバスの車内広告の活用といった学びの発展がみられた。

あえて同じプロジェクトを繰り返したことで、学習活動に見通しが立ち、役割分担の場面では学年のほぼ全員が「協力依頼の電話かけは自分が担当する。」「今回は動画を作成してみたい」「チラシをタブレットで作成してみたい」と自分の得意なことや挑戦したいことが明確になっており、前回の経験やスキルを積極的に活用しようとする子どもの姿が見られた。このような子どもの変容から、学年の教員は2年連続で同じプロジェクトに取り組むことは、「やったことがある」という自信や見通し、「次はもっとこうしよう」という改善や成長のチャンスの保障になり、自己肯定感や自己有用感を高めるにはとても有効であったと評価した。

次に、8年生2学期から9年生1学期にかけて、「植木のまち細河」の魅力発信をテーマに、3つのプロジェクトを展開した点について考察したい。8年生終了時に「デジタル教材づくり」のプロジェクトは完結していなかった。「教材を完成させたい。」「プロジェクトを最後までやり切りたい」という子どもの願いを尊重し、9年生でも学習を継続させた。その結果、再取材の実施や構成の変更をするグループがあり、より主体的で深い学びへとつながった。

取材に協力いただいた地域の植木職人さんや地域コミュニティーの方たちからは、「後継者育成の必要性を感じた。」「若い人たちが植木に興味をもち、地域の活性化につながるとうれしい。」といった声が寄せられ、学習の意義を再認識することができた。

また、地域からのオファーでBOTAFSに参加したことがきっかけで、「植木のまち細河」の魅力発信プロジェクトが始まり、地域の植木職人や植木の生産者、地域コミュニティーを巻き込んだ「デジタル教材づくり」に発展していった。このように、まちづくりへの「子どもの参画」の度合いは段階的に高まっていった。

以上のように、たとえ最初は大人からの提案であっても、子どもを主体とした探究的な学習のプロセスを踏むことで、新たな課題設定につながり、主体的で深い学びを支えるということが見えてきた。そして、このような学びの積み重なりを実現するためには、子どもの声を尊重し、探究的な学習活動に没頭する「時間と継続性」の保障が必要であり、そのためには単年度に縛られない「学年縦断型カリキュラム」が有効であった。

1-3 人権総合学習での子どもの変容と「学力」向上

7年生時、5期生の約3割が定期テストの得点率平均が40%を下回っており、教科学習に苦手意識をもつ子どもが少なくなかった。しかし、人権総合学習において、探究的な学習を重ねるなかで、それぞれが能力を発揮し、主体的に学習に向かう姿が見られた。学習の様子を観察していると、特に、物事にじっくり取り組む姿勢や粘り強さ、協働的な場面でのリーダーシップの発揮など、いわ

ゆる「見えない学力」の成長が随所に見られた。そして、結果、図3の校内調査の結果からは、自己肯定感や地域課題の解決に向かう意欲の高まりが確認され、「協働」の意義や喜びを実感する子どもの増加も見られた。

さらに、校内アンケートで「授業では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、課題の解決に向けて、考え取り組んでいる」という質問への肯定的回答が、実践をスタートさせた7年生の2学期は64.8%であったが、8年生では79.6%、9年生では83.7%となった。これにより、教科の枠を越えて子どもたちが探究的に学ぶ姿勢の向上が確認され、3年間の人権総合学習の成果と捉えることができる。

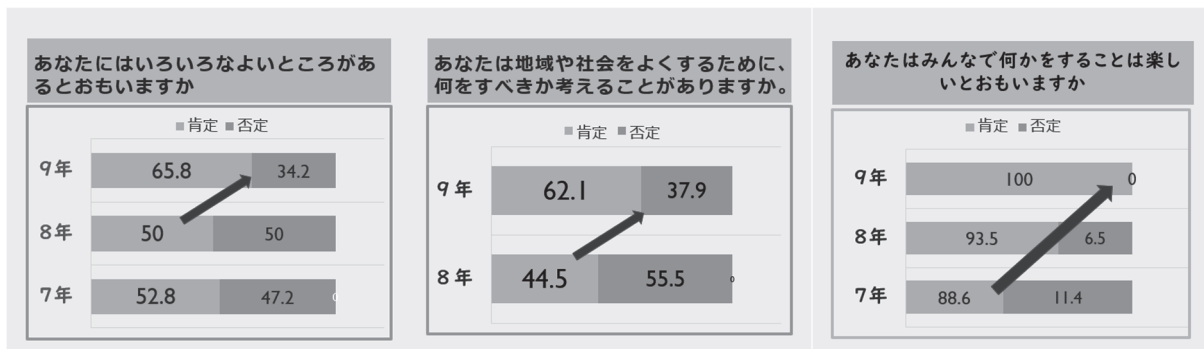


図3 校内における学習に関するアンケート（2020年度～2022年度）より⁽¹⁾

2. 成果と今後の課題

人権総合学習において、子どもたちの学びの質を高め、限られた時間の中で、子どもたちの可能性を最大限引き出しつつ、中学校段階としての「学力」もつける。これには、総合的な学習をカリキュラム・マネジメントの軸としながら、各教科の見方・考え方を総合的に活用して、子どもたちが探究し、それがまた、オーセンティックに各教科の学習・学力に結び付くようなカリキュラムづくり、授業づくりが必要である。

一方で、限られた時間をどのように捉え、カリキュラムを編成していくかという点においては、無自覚に学校の常識である「学年」に囚われてしまいがちである。学年階梯の意義は否定しないものの、本アクションリサーチでは、それよりも重要なことが見えた。それは、同じプロジェクトをブラッシュアップしてもう一度行いたいとする子どもたちの姿や、学年をまたいででもプロジェクトを継続・発展させたいとするカリキュラム・マネジメントでは、まさに子どもの学びは連続していて、それは「学年」ではなく、「意欲」に階梯があるということである。その際、教師の都合である「単年度完結」は、子どもの意欲のブレーキとなることもある。「意欲」の階梯をスムーズに登るためには、「学年縦断型カリキュラム」をデザインすることは有効であろう。

他方で、柔軟な発想を持ち、大人とは異なる視点を持っている子どもたち、さらに、情報発信や情報活用能力は教師をしのぐ場合もある中で、学年をまたぐ3年間もの「学年縦断型カリキュラム」を、教員が既定してしまうことには違和感がある。子どもたちの発想や潜在能力を地域コミュニティにおける課題解決に生かしながら、実際に地域の活性化にもつなげ、より多くの地域の人々を巻き込みつつ、教員もファシリテーターとして、子どもたちとともに協働的、探究的に学びを深める必要がある。その結果として表現されるのが、「学年縦断型カリキュラム」である。教師の「枠」に縛られず、子どもの主体性に寄り添った柔軟なカリキュラム構築を、今後も検討していきたい。

参考文献

- [1] 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』2022, p. 11
- [2] 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』2022, pp. 85-87
- [3] 文部科学省『中学校学習指導要解説 領総合的な学習編 (web 版)』2017, p. 6 他
- [4] ユニクロ “届けよう, 服のチカラ” プロジェクト, [https://www.uniqlo.com/jp/ja/special-feature/sustainability/power-of-clothing?](https://www.uniqlo.com/jp/ja/special-feature/sustainability/power-of-clothing?srsltid=AfmB0ooM5lroa6p994zvMOLlk-d1EMIJSxceJKzo19F0QsN1tm3P8U5w)
srsltid=AfmB0ooM5lroa6p994zvMOLlk-d1EMIJSxceJKzo19F0QsN1tm3P8U5w (2025. 12. 26. 確認)
- [5] カンテレNEWS 「地元産業を中学生が再発見 植木づくり盛んな大阪・池田市 魅力伝えるデジタル教材づくりに挑戦」
<https://youtu.be/BtIHI0kD9tk?si=-kQJW-XHGXdw1KVc> (2025. 09. 10. 確認)

引用 注釈

- (1) 図3の真ん中, 「あなたは地域や社会をよくするために, 何をすべきか考えることがありますか」という設問は校内のアンケート調査に加えられたのが2021年以降で, 2020年の7年生のデータがないため, グラフに反映できていない。

【研究報告】

食育とキャリアをつなぐ —経営を足場に児童が自己のキャリアを考える視点から—

Direct Translations and Their Nuances: From : The perspective of a child thinking about their own career with management as a foundation

藤本 勇二*

FUJIMOTO, Yuji*

要旨

酪農家の仕事としての価値を考える授業コンテンツを開発し、小学校4年生での授業実践を通じて児童が勤労観や職業観を育成することをめざした。牛乳を毎日飲むことの大切さを学級活動(2)で扱い、酪農家が仕事に向き合う姿勢に触れる時間として社会科、道徳科、それを受けて「どんな大人になりたいか」を学級活動(3)の時間に取り上げる授業を実践した。2023年度の研究ではキャリア形成に迫るために「どんな仕事をしたいか」から取り組んだが、本年度の研究では「どんな大人になりたいか」を切り口にした。これにより児童一人一人が働く意義や目的を考え、より主体的にキャリアに関わる可能性が示唆された。その際に、酪農家の酪農経営や仕事に向き合う姿勢の貢献が明らかになった。

キーワード：酪農家の仕事、経営、食育、キャリア教育、酪農教育ファーム

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究の目的は、酪農家の仕事としての価値を考える授業コンテンツを開発し、小学校4年生の授業実践を通じて、勤労観や職業観を育成することへの酪農家の経営の貢献の可能性を探ることである。

(2) 背景

食育は、自ら獲得した知を自らの食生活で働かせる学びをつくる場である。学校教育においては、食育に迫る手立てとして、各教科等の学習を通しての取組と学校給食を教材とする取組があげられるため、学校給食と各教科等の内容を接続しながら食育との関連性を吟味する必要がある。牛乳は毎日、学校給食に登場する身近な食材であり、酪農家の仕事に注目することによって各教科等を通して食に関する学びを実現できる可能性がある。

酪農家と教育活動を結ぶ取組が、酪農教育ファームである。「酪農を通して食や仕事、いのちの学びを支援する」ことを目的に、「認証」を受けた酪農家などが、牧場や学校などで主に学校や教育現場と連携して行う、酪農に係る作業体験などを通じた教育活動である¹⁾。酪農教育ファームは、これまで「食と命と働く」をキーワードに酪農家の仕事の工夫や努力を知ることによって重点が置かれてきた。酪農家の工夫や努力に触れることを通じて「感謝の心」を育むことにつながる食育としての意義は大きい。一方で受け身、受動的な学びとなったり、「感謝しなさい」といった価値を押し付ける学習になったりする傾向があった。酪農家が働く姿に触れることで、学習者がより主体的な学びを実現できるようにする工夫が必要となる。筆者は、石井らが酪農教育ファームにおける目的である食と命の学びだけではなく、「体験者の価値観、生き方、農業観、仕事観など多面的効果があると考えられる」²⁾と

* 本学教育学部教授

指摘している点を踏まえ、酪農家が働く姿に児童が触れることを通じて、児童が働くことの意味を考えることで主体的な学びが成立するのではないかと考えた。

そこで、酪農家の仕事としての価値を考えるコンテンツを開発し、授業実践を通じて児童が勤労観や職業観を育成することをめざした。

児童の勤労観や職業観に関して、ベネッセの調査では「社会の中で自己の役割を果たそうとする『社会的自己実現志向（仕事を通じての自分の成長と仕事を通じての他者貢献）』は、『望ましい』の数値は高いのだが、当てはまる生徒が『増えてきている』かについては 3.00 を切っており、減っていると感じておられる先生方の方が多い。先生方の『願い』と生徒の『実態』にギャップが見られるカテゴリと言える。」³と課題を指摘し、「社会的自己実現志向」育成のヒントとして、「就職活動で得られるこの『気づき』を、キャリア教育によって体感させることができれば、学生にとっては、学校と社会の接続をよりイメージしやすくなる」と述べている。宮田⁴は、希望職業を選択する際の仕事価値では、「あなたがやりたいしごとのよいところはなんですか」と問い、自由記述で回答を求めた研究で、「役立ち」は、「人を喜ばせたい」「人を助けたい」といった仕事を通じて、他者への役立ちを示した回答に注目している。高学年では、男女共に「自己実現」の割合が減少し、低学年で少なかった「役立ち」の割合は上昇しており、その背景に関して、「自分自身に目を向ける仕事価値が減少し、他者を意識した仕事価値への移行は、職業的発達になされた結果である」としている。

以上を踏まえると、酪農家の仕事としての価値に児童が触れることを通じて、「社会的自己実現」や「仕事の価値を誰かの役に立つ」に求める傾向が高まることが確認できれば、食料生産に関わる仕事への理解や食育の効果につながるような「食選択」が生まれるのではないかと想定した。つまり、酪農家の仕事を理解することで児童の勤労観や職業観の変容につながり、食に対する意識が変わっていくことを期待した。

2. 研究の方法

(1) 研究の手順

ア 飼料自給率の低下や高齢化、設備・最新技術の非導入、後継者の未確保等の酪農を取り巻く課題の中で安定的な生乳生産、ならびに地域社会と地域農業を持続的に確立している酪農家の経営に関する取組を取材する。

イ 酪農家の経営努力を「酪農家の仕事の価値」として教材化する。

ウ 牛乳、酪農を中心にした授業コンテンツを開発する。

(2) 評価の方法

コンテンツの効果の検証を小学生の職業発達において働く価値を宮田が明らかにした「社会的自己実現」や「誰かの役に立つ」に移行することを評価する評価軸を活用し、児童の記述を基に分析する。

事前・事後で質問紙調査を実施し、児童の意識の変化を分析する。この質問紙調査は「このアンケートの回答は、学校の成績にはまったく関係がありません。」という文章が明記されたもので、授業改善のための資料として使うこと、公表する際、個人名は一切わからないようにすることについて校長の許可を得ると同時に児童・保護者には口頭で伝え、了解を得た。

(3) 研究計画

実践を行う対象校は、兵庫県 T 市立 K 小学校である（授業者は担任教諭）。対象児童は、4年生 15 名。2024 年 11 月 28 日（1・2・3 時間目）11 月 29 日（4 時間目）に授業を実践した。

筆者が授業を構想し、T 市立 K 小学校の担任教諭と栄養教諭が授業を実践した。

(4) 教科並びに給食指導を通じた食育のコンテンツの開発

北海道標津町安達牧場の訪問、取材、授業案作成のための zoom による打ち合わせの結果、学級活動(3)の指導において児童の勤労観・職業観の育成につながる、食と命を扱う仕事の価値を見出すことができた。飼料の高騰によって経営が圧迫している事実とそれでも牧場経営を続ける酪農家の姿を教材化し、授業実践につなげることが可能となった。酪農家の仕事としての価値を社会科、道徳科、学級活動の教科固有の見方・考え方を生かして児童がキャリアを考える授業を組織した。

3. 授業実践

(1) 学活(2)：食事から健康な体を考えよう

授業の冒頭、保健で学習した授業内容を想起させ、身長・体重の成長資料から1年生時の平均身長・体重を知り、自分の体が成長していることに気付かせた。成長の資料が配られると興味津々に見る児童から「体重が下がっている」「グラフがどんどん右斜め上に上がっている」「体重が重くなっている」「身長は高くなっている」などとグラフから読み取り、自分の成長に気付いていた。そこで「どうということが成長につながってきたのか」と児童に投げかけ、「すすすす育つために大切なことは何かを考えよう」とめあてを提示した。

毎日の生活を振り返り、体の成長について大切なことは、食事、休養、運動であることに気付かせるため「成長するためには何が大切だと思う？」と児童に問いかけると「好き嫌いしない」「早寝早起き」「運動をする」という意見が出た。3つの中から「食事」に焦点を当て、「めあて」に「食事から」を付けたし、自分の食生活について食べる量、バランス、好き嫌いなどの点からよりよくすることはないか考えさせた。

次に、これまで学習してきた栄養について想起させ、はたらきと食品について確認し、赤色、黄色、緑色の食品が成長するために必要であることを理解させ、昨日の給食の中身を児童が実際に分類したり、献立表から赤、黄、緑の食品を見つけたりする活動を通して、栄養バランスがよいことに気付くとともに、バランスよく食べる、残さず食べることの大切さを感じている様子であった。さらに「休養」と「運動」に焦点を当て、睡眠と成長ホルモンのグラフと骨の断面図を提示する。睡眠時間中に多量に分泌される成長ホルモンの働きから10時間程度の睡眠が必要であること、運動で骨を刺激することで強くなることを知らせる。赤の食品に分類されるたんぱく質は容易に摂取できるのに対し、牛乳を飲まない場合はカルシウム不足であるという現状を知った児童から「牛乳を飲んだ方がいいな」などの発言があった。そこからカルシウムを含む食品を食べ運動することが大切だと確認できていた。

最後に、めあてを「何を」「どのように」の視点から具体的で実行性のあるようなめあてを立てるよう促した。児童は「ピーマンを好き嫌いせず食べる」「毎日筋トレを30分くらいする」という具体的で達成できそうなめあてを自分で考えられている様子が見られた。次の時間は給食に毎日出てくる牛乳を生産している酪農家の仕事について学習することを予告して授業を終えた。

(2) 社会科：酪農家の経営努力を考えよう

2時間目は、牛舎から安達永補・真子さんと交流した。「今日は実際に安達さんとビデオがつながっ



図1 学活(2)の授業

ているので安達さんと呼んでみたいと思います」と児童に伝え、安達牧場と zoom がつながると、児童は「安達さん」「やっほー」「おはようございます」と手を振り、元気に挨拶する姿が見られ、事前の動画視聴が功を奏し、当交流を楽しみにしていたことがうかがえた。「こちらは気温 10℃位です。そちら標津町は何度くらいですか」と担任が安達さんに尋ねると「今日はあったかい方で、7.8℃、今日の最高気温は10℃なのですが、10℃を迎えるのは今日が最後です」と聞き、「それであったかい方？」と児童は驚きを見せていた。



図2 安達さんとの交流

授業に先立って視聴した安達（永補・真子）さんの動画を視聴して用意していた質問をする時間を設けた。児童からは「安達さんのお気に入りの牛はどれですか」「牛は何頭いるんですか」「牛の体は洗うんですか」「牛は56kgのえさを何時間くらいで食べるんですか」「安達さんの牛はどうやって北海道の冬を乗り越えていますか」といくつか質問があがった。その際、安達さんは牛舎の方に向かい、牛を映しながら質問に応じており、牛を見た児童からは「かわいい」という言葉があがった。また、牛が食事をするときの特徴である反芻を行っているところや、牛がブラシをかけている姿を前のめりになって、興味津々な様子で観察していた。安達さんの問いかけに児童は次々とつぶやいたり相談したりしており、離れた場所でありながらも、安達さんと児童は同じ温度感で交流を行っている様子であった。

それから①なぜ酪農をやろうと思ったのか、②酪農を続けることで大変なこと、③酪農を取り巻く課題をどう解決しているかの3点を教師から質問した。1つ目の質問では、永補さんが「やりたくない仕事を選んだ」こと、真子さんの「農家と消費者の距離が遠い」「酪農の大切さが伝わっていない」という言葉に着目させた。3つ目の質問では、安達さんが酪農をするうえで気づいた大切なこととして、①相手を思いやること、②人のせいにしないこと、③言い訳をしないことの3つがあげられた。安達さんが、問題を人のせいにするのではなく、問題をどう解決できるか、自分たちならどう解決できるかを常日頃から考えながら取り組んでいることを児童は知った。

安達さんの話を受けて、「こんな思いで始めた酪農という仕事について安達さんは、どんなことで困ったり、悩んだりしていると思いますか」と担任が児童に問いかけると、「朝早く起きなあかん」「寝る時間が少ない」「お乳絞るのに手がつかれる」「2人じゃ大変」「電気代が高いんじゃないのかな」「休憩時間が少ない」という意見が出た。安達さんのお話の中でも特に、電気代30万円、エサ代は毎月600万円を超えるという金額の大きさに「うまい棒何本分!？」と児童は驚くとともに、「酪農という仕事は毎日続けている仕事を積み重ねて行うことで、小さな利益を大きな利益に変えていくという仕事」という安達さんの言葉から、経営の視点から酪農家が向き合い、取り組んでいる課題に児童は触れた。

最後に、安達さんに自由に質問する時間を設けた。児童からは、「耳の札をつけるとき牛は痛くないんですか」「どうやって搾乳するんですか」「牛に名前がありますか」「牧草は何という草ですか」「牛の病気って何種類ありますか」「小さい牛はどのくらいで大きくなりますか」と、授業終了間際まで、様々な質問があがった。児童は安達さんとの zoom 交流を通して、酪農を取り巻く現状と取組を知り、酪農家の働きがいや酪農を続ける思いに気づくことができたと考えた。

(3) 道徳：酪農家の働きがい

3時間目は事務所で安達永補・真子さんと zoom で交流した。前時を振り返り、「朝起きる時間が早くてすごい」「牛は1日に1～2時間ほどしか寝ていない」「1日に2回同じ仕事をしている」「しっかりと心を込めて育てていることが動画から伝わってきた」などと、児童からたくさんの声があげられた。

次に、「安達さんの言葉で心に残った言葉は何ですか」と担任が問いかけると、「酪農のことをみんなに伝えたい」ということがきっかけで酪農家を目指したことが児童の発言からの確認できた。この時点で児童は、酪農家の仕事について考えたことを交流するだけではなく、酪農家の経営努力や酪農を続ける思いをもとに働くことの意味について気づいていると思われた。「酪農家の大変な部分はどこか」と児童から質問があったことを受けて「早起きして、牛のエサや手入れをして…」「エサ代や電気代が高いなあ」。ここで児童の発言が少なくなり、担任は、社会科で地域のお祭りについて考えたことを思い出させることにした。「お祭りの時には、どんなことを苦労されていたの？」すると、「はい！はい！はい！」と子どもたちの声が聞こえ、お祭りと酪農の両方で「人手不足」が関係していたことを自分たちの学びから理解することができた。

また、この問いかけが酪農家である安達さんたちの困っていることについて改めて考えるキーワードとなった。大変なことが多いと感じている児童は、どうして酪農家が続いているのか気になったようだ。酪農家のなり手が減少している背景を教えてください、「後継者がいない」「お金がかかり借金をつくってしまう」「意欲減退」がなり手不足につながっていることを知った。それでも、「大変な仕事でなる人が少ないのに、安達さんはどんな気持ちで酪農家として働いているの？」とのつぶやきも聞こえた。

そこで児童に「十人十色」「みんな違ってみんないい」という言葉を引き合いに出し、「それぞれに個性があり、酪農をやっている以上みんな仲間である」。何より、「酪農家をしていて大変だと思ったことはない」と話したことに児童は一様に驚いていた。「国民のみんなに基本的な食料を供給していかなければならない」「牛さんのことをもっと知ってもらいたい」という使命を感じているからという言葉にも安達さん夫婦の思いの根底に触れ、夫婦で思いのものが違っていても一人一人が働くことについて考える大切さに改めて気付くことができたと考える。加えて、たとえ大変なことがあっても酪農を続けることができている気持ちや酪農を続ける工夫は、生産者と消費者がつながっているからだとして理解し、答えを自分なりに探しながら工夫や努力を続けることが意欲につながるということを児童は学んだ。

その後は、振り返りの時間と質問タイムを設け、安達さん夫婦との交流を通して学んだことを手紙にしてまとめることにした。そして、「みんなが書いた手紙を送るので、どんな返事が返ってくるのが楽しみです」と締めくくり、授業を終えた。

(4) 学級活動(3)：なりたい大人になる

自分の将来なりたい職業を思い浮かべて、自分の仕事や夢を実現するためには、どんな大人になりたいと考えようと問いかけて授業は始まった。担任から安達永補・真子さんはどんな大人ですかと聞



図3 働きがいを語る

くと、児童から「しっかりした大人」の声が返ってきた。「しっかりした大人」はどんな大人なのか、「命を大切にする」「朝早くから仕事をする」「仕事ができる人」「すぐにできる人」「仕事をぜったいにあきらめない」「やりたくない仕事でも続ける」「ちゃんとみんなのことも考える」と具体化することができた。将来の夢やなりたい職業について児童からは、「プログラマー・ユーチューバー・家建てられるせつけいし・お父さんみたいな陶芸家・動物園の飼育員」などの意見が出てきた。

次に、その考えた職業に就くためにはどのようなことが関係するのかにつなげて尋ねた。自分の夢に自信をもって答えることが難しい児童もいることに配慮し、児童に友達の夢に対して否定しないで前向きなアドバイスをするように伝えた。考えを深められるように自分の夢の実現に関係ある教科の学習や、係活動、生活の視点から考えるワークシートを用意し、書き込んでもらうようにした。そして、これまで学習してきた安達永補・真子さんはどのような思いをもって働いているかを振り返り、夢を達成するために課題があったとしても手立てを打ちながら取り組むことが大切であることを伝えた。考える時には、自分の学習や生活に取り組む態度について振り返り、見直すことができるように促した。児童は、「しっかりした大人」を具体化する中で「仕事をぜったにあきらめない」「ちゃんといろんなことをしている」「おれたちが大変だと思っていることが大変じゃない。」などの考えをもとに、なりたい自分に向けてどんなことに気をつけたらよいか話し合った。個人でワークシートに書き込んでいき、書く内容が見つからない人は周りの友達と相談したり、先生に尋ねたりする様子が見えた。これまで学習してきた酪農や安達さんたちのことに考えが寄ってしまう場面があったため、あくまで酪農は1つの例として「自分ごと」として考えるように促した。

最後は、本時を振り返り、今後の学習や生活についてのめあてを意思決定した。考えるときに、児童はどのように考えたらよいか難しいため、「何を、どのように、どの程度取り組むか」について、自分のめあてを書くように促した。担任は、机間指導を行いながら個の課題に応じためあてになっているか確認した。児童からは、「牛乳を残さずに飲む。」「毎日1個ずつ覚える。」「友達と毎日いっぱい話す。」「1週間に1回お父さんに見せてもらう。」「エンジンの車種や車体などの種類を1週間に1回調べる。」などの意見が出てきた。

1あなたが、なりたい仕事（なりたい大人）を中央に書く。
 2その仕事（大人）には、学習や生活でどんなことがつながっているか書く。
 3グループで話し合っ、友達からアドバイスをもらったことを書き加える。

お父さんがお田を「作」
 っているところを見て、
 せうも作らせてもらっ
 たい。どう調べる。

どうげい家

ノートに、お田の、
 デザインを考えて、
 書いて、色のこと
 や、字のことをノ
 ートに、書いておく。

図書室で「お田の本」が
 あり調べてメモする。

学習 (まなむ)

生活 (くらし)

あなたは、なりたい自分に向けて、「何を」がんばりますか。

<何を> お父さんがお田を作っているところを見てもらっ
 たら、ノートにデザイン、色や字、田にやるとか、ノートに書いてみる。

あなたは、なりたい自分に向けて、「どのように」がんばりますか。

<どのように> 1週間に1回お父さんのお田を作るところを見せて、
 せうも作らせてもらいたい。デザインを考える。

図4 なりたい大人になるために

4. 考察

(1) 働くことへの酪農家の貢献

授業前、授業後、2か月後に回答した「何のために働くか」の記述内容が表1である。

「いろんな人のため」「みんなのため」「みんなによるこんでもらいたい」のような「社会的自己実現」や「誰かの役に立つ」に移行したことが確認できる。また、「生きていくためやそのしよきょうについてみんなに知らせるため」「みらいや食ひのため」と酪農家の仕事に向き合う姿勢が影響していることも確認できる。2か月後の質問では、「お金のため」「生活のため」の回答に戻っている点は、

表1 何のために働くか

	事前	事後	2か月後
1	いきるため、今後のため	生活するため	欠席
2	家族やみんなのため	いろいろな人のため、自分のため	人や自分のため
3	お金、家族のため	家のため	お金のため
4	自分のあたまをよくするため	お金のため	お金のため
5	お金をかせぐため、生きるため	自分のため、生活のため	かせぐため、人のやくになるため
6	家族のため、よろこんですごすため	みんなのため	みんなのため
7	家族のため	いろいろとできる大人になるため、かぞくのため、いきるため	家族のため
8	ニートにはなりたくないから	ニートにならないため	自分のためでもあるしかぞくのためでもある
9	お金をかせぐため。生きるため	みんなのため	かぞくのため
10	いろいろなものをかっため	みんなによろこんでもらいたい	どうぶつえんのしいくえん
11	みんなが安心してすごせるようにするため	みんなの生活によゆうがでるように	自分、家族、人のため
12	お金のため・ごはんを買うため・家のローンのため・けんこうのため	みらいや食ひのため	お金や生活のため
13	みんなの生活のため	家族のため！自分のため！	生活のため、お金のため
14	お金やばんきょうなどをしている	生きていくため自分をたいせつにするため	お金をもらうため、役にたつ人になるため
15	食べたり買ったり生活したりするため	生きていくためやそのしょくぎょうについてみんなに知らせるため	生活するためとみんなの役に立つため

酪農家の仕事に向き合う姿勢に触れたことが持続されるためには、計画的な指導がさらに必要であること、一方で「お金のため」「生活のため」の指す内容を精査するインタビュー等の必要性が示唆される。

授業前、授業後、2か月後に回答した「どんな大人になりたいか」の記述の内容が表2である。

児童1は、「みんなをえがおにしたい」が授業後にも変化していないが「ぼくは、すきなしごとをすと思っていたけど安達さんはみんなのためにしごとをしていること」と児童2は、「やさしい」が

表2 どんな大人になりたいか

	事前	事後	2か月後	
1	みんなをえがおにしたい	事後安達さんすけさんは、なおこさんのお話を聞いて働くことや仕事をすることで思ったり考えたりしたことは何ですか ぼくは、すきなしごとをすと思っていたけど安達さんはみんなのためにしごとをしていること	みんなをえがおにする	みんなをえがおにしたい
2	やさしい	たくさんの人のためになっている。	やさしい、しっかりとした大人	やさしくしっかりとした大人になりたいです。
3	ふ通の大人	大切だと思った	失はいても、あまり気にしていない大人	強い大人
4	しっかり仕事ができる大人	たいへんな仕事なのに毎日毎日つづけてすごいと思った	しっかりした大人	みんなを笑顔にできるような大人
5	カッコいい大人	しっかりした大人	カッコいい	カッコいい大人
6	なんでもできる大人	日本中の人のためになる	いろいろとできる大人	れいぎたさい大人
7	やさしい人	たいせつだとおもった	やさしい大人	やさしい大人
8	プログラマー	いいことだとおもう	しっかりした人、おもしろい人どちらでも、どうぶつえんのしいくえん	しっかりした大人になりたい
9	人の気持ちをしっかり考えれる。	らくのうかは、とても大切な仕事。	人の気持ちをちゃんとわかる人。	人のことを考えれる人。
10	やさしくて、かしこい大人になりたい	大切なこと	人手がすくないのう業やらくのうのボランディアをする。	動物についてくわしくやさしい大人になりたいです。
11	みんなのためにささえる大人みんなのことやしぶんのことになれる人	働くことはみんなのためにある！	みんなのためになることを考えれる大人	人のためになれる大人
12	いろいろできる人	みんなのためにがんばってはたらいっている	しっかりしまじめにみんなのためにできる大人	役にたつ人
13	未回答	自分がいやだった仕事をやっていてすこかった。	人のために行動できる大人になりたい。	人の役に立ってみんなを笑顔にさせるような大人

授業での「たくさんの人のためになっている」ことを受けて「しっかりとした大人」に、児童3は、「ふ通の大人」から「失ばいしても、あまり気にしていない大人」「強い大人」と変化している。いずれも安達夫妻との授業の影響がうかがえる。さらに、児童13・14・15は、授業で「働くことはみんなのためにある!」「みんなのためにがんばってはたらいしている」「自分がいやだった仕事をやっていてすごかった」を受けて、「みんなのためになる大人のことを考える大人」「人のためになれる大人」「しっかりしまじめにみんなのためにできる大人」「役にたつ人」「人のために行動できる大人」になり、「人の役に立ってみんなを笑顔にさせるような大人」のような「役立ち」に届く記述をしている。酪農家の仕事に向き合う姿勢が、児童のキャリア形成に影響を与える可能性が示唆された。

授業前、授業後、2か月後に回答した「何をがんばるか」の記述の内容が表3である。

設問では、「なりたい仕事(なりたい大人)」とそれに向けて「何を」「どのように」がんばるかを聞いている。児童の回答には、なりたい自分にむけて具体的な目標と行動を意思決定している。これからの学びや生き方を見通し、個人目標について意思決定をする、児童一人一人が自らの生活や学習の目標を決め、その実現に向けて実践しようとする姿がうかがえる。今後は、この意思決定に酪農家の仕事がどのように影響を及ぼしたか、精査する必要がある。

(2) 酪農家の仕事の価値

授業後に安達夫妻への手紙の形で「安達さんと2時間、学習をして深く考えたことや考えが変わったことを書いておきましょう」と問うた。

手紙からは、酪農家が仕事に向き合う姿勢（「牛のことを一頭一頭心をこめて育てているのがいいな」と思いました。らく農のことについて、たくさん学べてうれしかったです）「二人のもっと伝えたいという気持ちがとても伝わってきました。もう1つらく農家がなくなってしまうという気持ちが二人の話してもっと強くなりました」に心が動いたことが分かる。

さらに職業観（昔はあんまり牛はきらいだったのに仕事やるなんてすごいなと思いました。やる人が少ないのにやってるなんてすごいなと思いました）「えいすけさんは、もともとらく農を、したくなかったのに、するというのが、すごいな、と思いました」「ぼくたちはたいへんだと思っていもたいへんじゃないってことがびっくりしました。わざわざいやだった仕事をするなんてすごいなと思いました。やる人が少ないのにつづけられるのは、かっこいいなと思いました。しっかりと心をこめて

表3 何をがんばるか

	なりたい仕事	あなたは、なりたい自分にむけて、 「何を」がんばりますか。	あなたは、なりたい自分に向けて、 「どのように」がんばりますか。
1	・じっぎょうしゃ、 すしや(ゲーム)	・コムカ・とつくん・へんしゅう。	ともだちといっばいしゃべる。 よるごはんを作る。
2	小説家	本を読む	いろいろな本を1週間に2さつは読む。
3	うちゅうひこうし	うちゅうについて、いろいろ調べる。	2日に1回くらい調べる。
4	はちゅるいのしいくいん	何にひつようかパソコンや図かんでしらべる	毎日一回はしらべる
5	とうげい家	どんなながらあるのかを調べる	家でお皿を作ってみる
6	運動できる大人	ごはんをたべる	のこさずすきらいせず食べる。
7	カーラリーレーサー (ヤリスWRC)	車のエンジンやしゃたいのペンきょう。	パソコンやずかんで1週間1回がんばって 調べる
8	すいぞくかんの しいくいん。	魚のペンきょうをする。魚のずかんを見る。	まいにちペンきょうをしたりずかんを見る。
9	コンビニの店いんさん	はやねはやおき	9時にねる
10	どうぶつえんの しいくいん	どうぶつエサについてしておく どうぶつ のずかんをよくよむ。どうぶつがどこにいるか しておく	いっかげつに3かいとしょかんにいく どうぶつ えんにいく どうぶつになれる どうぶつえん のしいくいんのうごきをよくよむ
11	とうげい家	お父さんが、お皿を作っているところを見せて もらう。ノートにデザインや、形や色や、皿にか く絵をノートに書いてみる。	1週間に1回お父さんがお皿を作るところ を見させてもらったり、デザインを考える。
12	からだにいいおかしを作る おかし屋さん	アレルギーのこともっと考える	アレルギーの本とかもいっばい読む (毎日1コアレルギーをおぼえる)
13	マンガか	四コママンガをかく	毎日ノートに1ページを書く
14	せつけいし	自分の家のしくみを知る	よく見てかんさつしてみる パパとーしょよに木を使って工作する (パパがあいているときに)

育てると牛さんもうれしいと思いました。あたりまえをつづけるがいいと思いました。とっても楽しかったです。」「やりたくない仕事をがんばってやっているのがすごいと思いました。えさ代や電気代は、ねだんがたかいからぼくじょうの近くで自分でえさのえさのぼく草をさいばいしてやることもすごいとおもいました。ぼくはえいすけさんやなおこさんみたいにいやなべんきょうもできるだけがんばってとりくみます」に触れる記述もあった。加えて食育とのつながり（「わたしは、本当は少しいやだった仕事をしていることを知ってすごいなと思いました。みんなにおいしい牛乳をとどけたいと思っていることを知れてよかったです。牛が105頭いるのに二人で世話をしていてすごかったです。いっしょうけんめいにさく乳していることを知ってこれからはもっと味わって牛乳を飲みたいです。いろいろ教えてくれてありがとうございます）も確認できた。

5. 総合考察

授業実践を通じて、以下の成果が確認できた。

酪農家は、食や命の現場にいる。酪農家の働く姿や働き方が児童の勤労観に育成につながり、食育に貢献する可能性が示唆された。酪農家の働く価値を児童の勤労観や職業観の育成につなげることの利点は以下の通りである。

①児童にとって働くことは遠い存在である。しかしながら学校給食に毎日登場する牛乳を生産する酪農家の仕事は、牛乳を通じて働くことを近くに寄せてくることができる。

②酪農は、生産から流通、消費の一連の流れを児童が捉えやすい。大森が述べるように「酪農は比較的短時間で生産過程を見て体感することができる」⁵よさがあり、1日の長さで生産（搾乳）から流通（生乳の出荷）、消費（給食献立）として児童の視野に入れることができる。食に関わる問題は生産と消費の距離が離れていることから起こっていることが多く、児童にとって、生産と消費がつけやすい酪農は食育に貢献できる。また、生産の現場と消費の現場が近く、消費者である児童にとって生産者である酪農家の姿を掴みやすい。

③児童は動物が好きであり、かつ大型動物は、飼育や搾乳の大変さを思い描きやすく、児童の関心事になる。乳牛の生態や乳牛の世話を通して、酪農家の働く姿に関心を寄せやすい。

これまでの学校教育で酪農家の仕事を取り上げる際に、大型動物の命を預かっている生命尊重や責任感に関わる内容として取り上げられることが多い。それだけでなく酪農は、食の安全や安定的な食料生産、持続可能な地域づくりといったSDGsに代表される持続可能な暮らしに対する取組に結び付けることも可能である。さらに、清水が「酪農が直面している問題である飼料穀物やエネルギー、資材などの高騰。日本の酪農経営は危機的な状況に陥っている。今後も、飼料の高騰が懸念され、農地が限られ、購入飼料に依存している都府県においてはより深刻な影響を受けることになる」⁶と述べるように、酪農飼料の高騰問題を通じて日本の農業の現状や課題、今後の在り方を考えることもできよう。

総則解説は、小学校のキャリア教育の課題として、「これまで学校の教育活動全体で行うとされてきた意図が十分に理解されず、指導場面が曖昧にされてしまい、また、狭義の進路指導との混同により、特に特別活動において進路に関連する内容が存在しない小学校においては、体系的に行われてこなかったという課題もある。また、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、働くことの現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されていたりするのではないかと、といった指摘もある」⁷と言及している。安達永補・真子さんがどんな大人であるかを表現した「しっかりした大人」を具体化することで「命を大切にする」「朝早くから仕事をする」「仕事ができる人」「すぐにできる人」「仕事をぜったいにあきらめない」「やりたくない仕事でも続ける」「ちゃんとみんなのことも考える」

が生まれた。この酪農家の生き方が、学級活動（3）のキャリア形成において「めざす大人像」と「具体的な取組」の構造と重なっていることが、児童のキャリア形成に寄与する要因であると考えられる。牛乳がもつ「キャリアと食育とのつながりをつなぐ教材としての価値」を再確認できると共に、酪農家の経営努力をより実感できることによって児童が、自らのキャリアを意識できる可能性が明らかになった。

児童にとって働くことは遠い存在である。しかしながら学校給食に毎日登場する牛乳を生産する酪農家の仕事は、牛乳を通じて働くことを近くに寄せてくることができる。さらに酪農家は、食や命の現場にいることに加えて、高いコストと不安定な価格の中で、生産性と効率性を向上させるための様々な工夫を行っている。飼料代は世界情勢を受けて簡単に上昇する一方で、生乳代は、そういうほど上がるわけではない。搾乳すればするほど経営的には厳しくなる。その中で答えのない問いを考え続けている生き方に教育的な価値がある。

本研究では、酪農家の経営努力の内容を可能な限り明確にするための工夫（酪農家の仕事内容を動画に収録して事前に視聴すること、牛舎での仕事の様子をオンラインで伝えること、生き方に真摯に向き合っている酪農家と出会うこと、酪農家の夫妻であっても働くことの価値観には違いがある）が機能したと考える。

児童のキャリア形成に迫るためにこれまでの「どんな仕事をしたいか」の視点から、「どんな大人になりたいか」を切り口に取り組んだ。酪農家の姿を通して、「どんな大人になりたいか」の視点からキャリア形成に貢献できる可能性が児童の振り返りの記述から確認できた。食に関わる問題は生産と消費の距離が離れていることから起こっていることが多く、児童にとって、生産と消費がつけやすい酪農は、食育に貢献できる。

さらに、本研究で酪農家が有する他の一次産業と異なる価値も見出すことができた。

一つ目は、経営者としての多額の資金を扱っていることである。自己資金、融資、補助金・助成金、出資など様々な方法の特徴やメリット・デメリットを理解し、酪農経営の状況に合った最適な資金調達方法を選ぶ、答えのない問いと向き合い続けている点である。

二つ目は、酪農家が生産した生乳を他の酪農家の生乳と合わせて出荷することで、協力しあったり高めあったりしていることが多い。協働的な学びや生き方を必要とする点である。

三つ目は、酪農家によって、飼育やその品質の良いものを見つける方法や答えが異なる。例えば、安価な飼料であっても、乳牛、もしくは環境に合えば、質の良い生乳を出すこともあると言う。酪農家のそれぞれが自分の経営に合った最適解を探していくしかない点である。

牛乳が食とキャリアをつなぎ、児童一人一人が働く意義や目的を考え、より主体的にキャリアに関わることで、その際に、酪農家の酪農経営や仕事に向き合う姿勢の貢献の可能性が明らかになった。

残された課題は以下の通りである。

今回の安達永補・真子さんという酪農家の酪農経営や仕事に向き合う姿勢が、児童のキャリア形成に貢献したことが記述内容やインタビューの分析から示唆された。その一方で、児童一人一人が働く意義や目的を考え、より主体的にキャリアに関わる姿を説明できるためには、今回の研究で感謝の心や食選択の関連を評価する評価軸を開発することができなかつたことが課題である。さらに、児童のインタビュー分析を質問内容や時間を精査して進める必要もある。

キャリアと食育とのつながりを明確にするために1時間目に牛乳を毎日飲むことの大切さを学級活動（2）で扱うように指導計画を立案したが、十分にキャリアと食育との関連を明確にすることができなかつた。学級活動（2）で扱う内容である、自分の成長と牛乳のつながりから社会科や道徳、酪

農家の働きがいや酪農を続ける思いに気付き、働くことの意味について深く考える指導につなげる指導をより検討する必要がある。

学級活動（3）で扱う内容である、なりたい自分に向けて今後の学習や生活についてのめあてを意思決定する指導が本研究の指導だけでは十分ではない。意思決定する学習に慣れるような他の内容項目の積み重ねのある指導が必要である。

上記のような指導上の課題は残されているものの、本研究は当初の目的である、酪農家の経営を含む仕事への姿勢を学ぶことが児童のキャリア形成に役立つだけでなく、「周囲の人の食を大切にしたい」「届けたい」という働く上での「思い」（仕事観）も学ぶことにつながる。それにより、児童の将来のキャリア観を「社会的自己実現」や「仕事の価値を、誰かの役に立つこと」により近づけることができる可能性がある。食育においては、それまで児童は誰かの労働の結果として得られていると考えていた単なる「食」に、様々な「食」の向こう側に働く人の姿や思いを考えることができるようになり、より食を大切にしたり、作り手の思いに共感して食を選択したりできるようになることも期待できるプログラムとしての意義がある。

引用文献・註

- 1 農畜産業振興機構「酪農教育ファーム活動 20 年のあゆみ～これまでの取り組みと今後の可能性について～」https://www.alic.go.jp/joho-c/joho05_000664.html 2025 年 9 月 15 日閲覧
- 2 石井雅幸「SDGs の視点を取り入れた食育コンテンツ開発の研究－食材を通して 特に乳を中心に－2021 年度「食と教育」学術研究, 2021.
- 3 ベネッセ教育情報
<https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/sinroisiki/2004/pdf/2.pdf>
2025 年 9 月 15 日閲覧
- 4 宮田延実「小学生の希望職業からみた職業的発達の検討」『日本キャリア教育学会 キャリア教育研究』第 30 巻第 2 号, 2012, pp. 53-60.
- 5 大森 桂「食育の観点から酪農教育を推進する上での課題－日本の酪農教育ファームの視察調査に基づいて－」『山形大学教職・教育実践研究』13, 2018, pp. 1-10.
- 6 清水池義治「メディアミルクセミナーニュースレターNo. 54」j-milk
<https://www.j-milk.jp/report/media/h4ogb4000000ags6.html> 2025 年 9 月 15 日閲覧
- 7 文部科学省（2011）中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
2025 年 9 月 15 日閲覧

【研究報告】

合理的配慮に関する学生の理解を探る

— 教職をめざす学生の意識調査より —

Exploring students' understanding of reasonable accommodation :

From a survey of students aspiring to become teachers

久米 裕紀子* 遠藤 晶** 宇野 里砂** 中村 明美**

KUME, Yukiko* ENDO, Aki** UNO, Lisa** NAKAMURA, Akemi**

要旨

2024年度から障害のある人への差別禁止や合理的配慮の提供が、保育施設や大学を含む民間事業者に対して法的に義務付けられるなど共生社会の構築が進みつつある^(注1)。そのことを受け、合理的配慮への理解について武庫川女子大学において教員研修(FD研修)が実施されている。教育において「合理的配慮」とは、障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を保障するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことである。大学教員としても、合理的配慮の必要な学生への理解は必須である。同時に合理的配慮の必要な学生を取り巻く周囲の学生の理解が不可欠で生ある。

この研究の目的は、学生たちが「障害者差別解消法」の理念や、合理的配慮の必要性をどれくらい理解しているのかアンケート調査を行い、学生の意見を分析し、課題と対応について検討していくことである。

キーワード： 合理的配慮 平等 公平 共生社会 学生の理解

1. はじめに

1980年にWHO世界保健機関で制定されたICIDH(国際障害分類)が、2001年にはICF(国際生活機能分類)に改訂され、障害の捉え方が大きく変容してきている。この社会には、障害のある人とない人、多様な人が存在しているが、その多様な存在に社会の側が対応できていないとし、2016年の4月に「障害者差別解消法」と「障害者雇用促進法」の改正法が施行され、日本の法律の中にはじめて合理的配慮という言葉が用いられた。社会の側が抱える不備は、この不備こそが「障害」なのだという考え方^(注2, 注3, 注4)が主流となり、すべての国民がこの合理的配慮について理解し実行していくことが求められている。

合理的配慮とは、障害のある方々の人権が障害のない方々と同じように保障されるとともに、教育や就業、その他社会生活において平等に参加できるよう、それぞれの障害の特性や困りごとに合わせて行われる配慮である。2016年に施行された「障害者差別解消法(正式名称:障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律)」により、この合理的配慮を可能な限り提供することが、行政・学校・企業などの事業者に求められるようになった。しかし、合理的配慮が義務化されたが、合理的配慮自体も、まだまだ、世の中に浸透しているとは言えない状況である。

2006年に国連で採択された、障害者人権条約(障害者の権利に関する条約:2014年批准)を受け、日本では障害者人差別解消法(2016年)が制定された。2024年4月1

* 教育学科准教授 ** 教育学科教授

日から「合理的配慮の提供が義務化された。そのこと受け、本学の障害がある学生に対しても、「合理的配慮」について、学生への理解と配慮への具合的支援を検討しながら進めている。教職の適性があり教職の資質能力・専門性を身につける為の適切な配慮があれば、社会での活躍が可能になるよう取り組んでいくことが求められている。「教職・保育者養成校（以下、養成校）は障害がある学生を振るい落とすのではなく、合理的配慮を実施しながら教員や保育者を育成することとし、養成校を含む大学では合理的配慮を進めていくこと」と日本学生支援機構⁽¹⁾が提示している。

2. 研究の目的

将来、教職に就くことを志望している教育学部の学生は多い。そのことを踏まえ、まずは、学生が周りの友達に対しての目に見えない精神障害および発達障害への合理的理解についてどう考えているのか、合理的配慮の典型事例に対して、どのような見方、考え方をもっているのか意識という調査を行う。

本研究の目的は、学生が合理的配慮を必要とする児童や幼児、保護者に出会い、合理的配慮を実施していく立場になることを踏まえ、意識調査結果をもとに学生の障害への理解や合理的配慮の理解の現状と課題を明らかにすることである。

3. 研究方法

協力者と手続き：武庫川女子大学教育学部教育学科 1年生の学生を対象に Google フォームで調査を実施した（1週間の回答期間を設けて回収）。回答数は 275 名（調査時期：2025 年 6 月・7 月）

調査内容：中村・松田（2025）⁽²⁾ で用いられた①合理的配慮に関する法律の認知度に対する質問項目、②発達障害学生への合理的配慮典型例とそれに対する質問項目を参照、下記の Q1～Q8 を質問項目とした（添付資料 1）。

分析方法：自由記述は、4 名（幼児教育学、身体教育学、特別支援教育学＝医学、特別支援教育学＝社会福祉学）の研究者が要素抽出と分類およびラベル付与を行い、カテゴリーを生成し、質的な解釈を行った。

倫理的配慮：協力者（新教 1 年生）には研究目的、参加の自由、個人の人権の尊重、研究成果を公表する場合の個人情報保護等を書面と口頭で説明し、提出をもって同意を得たものとする主旨を伝えた。（武庫川女子大学倫理審査承認 No23-16）

4. 結果と考察

（1）法律の認知度について

合理的配慮への理解は、「平等」と「公平」の理解によっても全く違う受け止めになってしまう。「平等」は、公平さを推進させるために全員に対して同じものを与えることだが、それが正常に機能するのは全員のスタート地点が同じ場合に限られるものである。文部科学省教育の機会均等（第 3 条）⁽³⁾には、「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、

社会的身分，経済的地位又は門地によって，教育上差別されない。」と記されている。個人の差異等，何らかの機会への参加に対しての障壁に配慮して，「公平」さが担保されて初めて「平等」を得ることができるということである。つまり，「平等」はすべてのものを同じように扱うこと，差別することもなく，ひいきすることもない，判断や処理などが偏っていないことである。「公平」は条件や能力を考慮したうえで同等に扱うこと，合理的配慮はこの「公平」を基盤にしたものである。

合理的配慮という言葉や法令を理解するためには，「平等」「公平」の違い，「共生社会」について学ぶことが必要である。

①「障害者差別解消法」(2016年)

「障害者差別解消法」(2016)について，聞いたことがない 29%，名前は知っているが内容は知らない 52%，大体の内容を知っている 19%という結果であった(図1)。聞いたことがないと名前は知っているが内容は知らない両方を合わせると全体の 81%の学生がこの法律を知らないことが明らかになった。

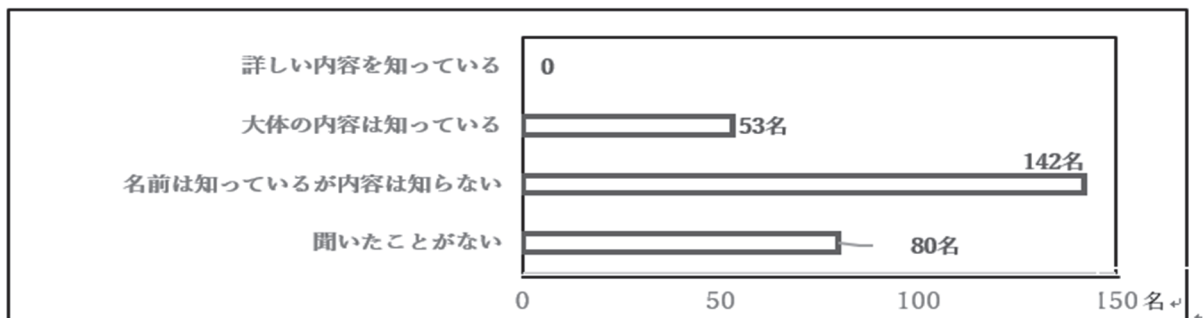


図1.「障害者差別解消法」(2016年)への学生の認知

②「改正障害者差別解消法」(2024)(民間事業者でも合理的配慮が義務になったこと)について

2024年「改正障害者差別解消法」については，275名の中，知っていると思えた学生は28名であった(図2)。法律の内容について知っているかという問いには，「大体の内容を知っている」と答えた学生は5名(18%)，「聞いたことがあるが内容は知らない」21名(75%)，「聞いたことがない」2名(7%)であった。知っていると思えた学生も内容については知らないことが分かり，ほとんどの学生が「改正障害のある人差別解消法」(2024)認知していないことが明らかになった。

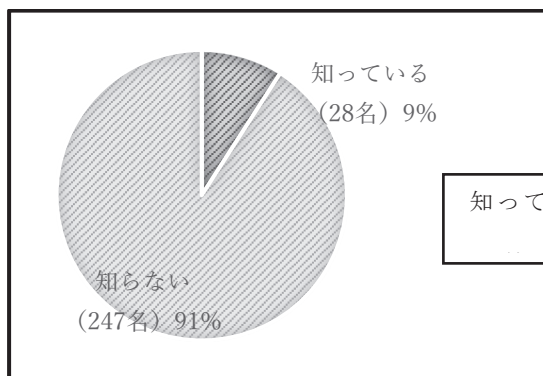


図2.「改正障害者差別解消法」(2024年)の認知

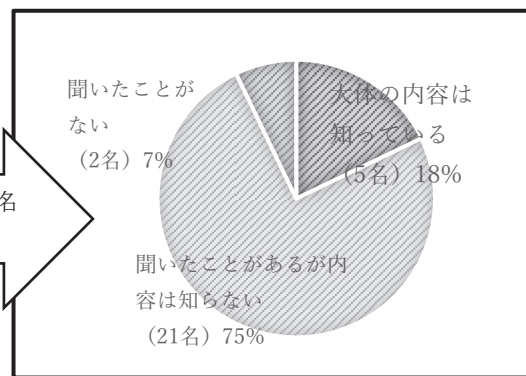


図3.「改正障害者差別解消法」の認知

(2) Q4の事例1より：学生Aのオンライン授業をどう考えるか

合理的配慮を必要とする学生がオンライン授業を受けることに対して、「賛成」が86%、「反対」が5%、「分からない」が9%であった。学生も教科によってオンライン授業を受けていることもあり、イメージを持ちやすいと思われる。

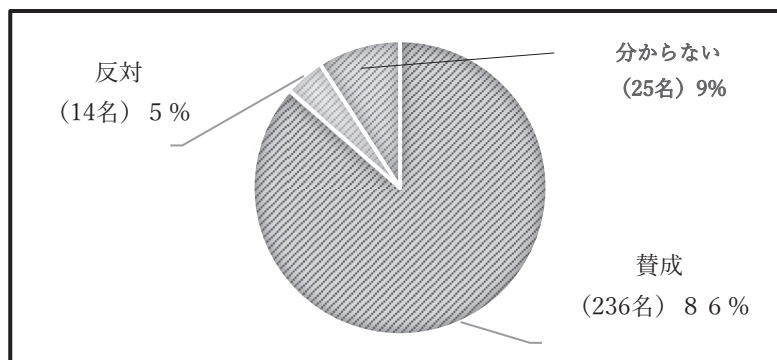


図4.オンライン授業を受けることに対する賛否

① 学生Aにとってオンライン授業は合理的配慮と考え「賛成」と回答した学生の意識

事例1(Q4)に対して、その理由(Q5)の記述式回答を5つのカテゴリーで分析を行った。合理的配慮に「賛成」学生の意識賛成理由として、**A**【公平な権利】、**B**【義務だから当然で否定すべきでない】、**C**【やむを得ない事情】、**D**【障害への理解・適切な支援】、**E**【多様性の尊重】とした。

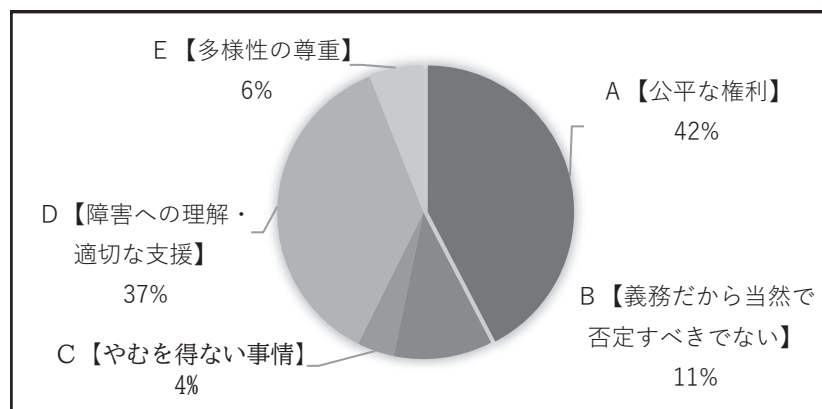


図5.カテゴリー分析した回答結果 (230名分)

賛成学生 230 名の内訳(個々が複数のカテゴリーを含んでいる)は、**A**67%、**B**17%、**C**6.5%、**D**58%、**E**9.6%であった。学生の意見は、

A【公平な権利】については、「障害を持っている人でも他の人と平等に教育を受ける権利があると思う」「どの生徒にも授業を受ける権利があり、障害を持っているという理由で授業を受けられないのは平等ではないと思う」などの意見があった。

B【義務だから当然で否定すべきでない】については、「突然悪化してしまったことに、Aさんが妥協する必要は無いと思う」「Aさんは、自分からオンラインで授業を受けさせて欲しいと自ら述べているので、勉強する気もあるし勉強したいと思って発言したことだと思うのでそれは希望に沿ってオンライン授業をするべきだと思う」など、配慮の是非そのものを問わず、道徳性に依存させた考え方と言える。

C【やむを得ない事情】については、「Aさんは通学が難しいから授業を受けるのを諦めるというのではなく通学できない状態でも学びたいという意思があるので教育者側はその意志を尊重する必要があると思う」と教育者側は、学生の意思を受け止めなくてはならず、否定することはあってはならない、義務であるという意見であった。

D【障害への理解・適切な支援】については、「適切な支援は障害のある学生が他の学生と同じ教育を受ける機会を保障するための対応であって、特別扱いではないから」など、障害を持つ学生への理解を示し、その学生に合った支援の必要性を述べている。

E【多様性の尊重】についての意見は、「障害にもたくさんの種類があって、そのレベルも個人個人違うと思うのでその本人が受けられやすい形で受けるというのがベストだと思うので賛成です。でも周りから見るとズルをしているように見られてしまうかもしれないので、なんらかの形でそういう人もいるということを知ってもらう必要がある」など、周りの理解の必要性を述べている。

表 1 は、合理的配慮に「賛成」と答えた学生 22 名の意見である。

表 1. 学生 A の合理的配慮に「賛成」学生の意見のカテゴリー表

【カテゴリー】	【学 生 の 意 見】
A 【公平な権利】	<ul style="list-style-type: none"> ・障害があるからといって、その人の進路を狭めたり限定したりすることは選択の自由の侵害 ・他の学生と同じ教育を受ける機会を保障するための対応である ・障害の有無で判断するのではなく、誰もが自分受けたい授業を受けるためにも必要な対応だ ・障害を持っている人でも他の人と平等に教育を受ける権利がある ・授業を受けられる状況ではないのだから賛成する ・突然悪化してしまったことに、Aさんが妥協する必要は無い ・オンライン授業による出席扱いは特別扱いではなく、公平を実現する ・教育を受ける機会を保障するための対応であって、特別扱いではない ・同じ授業を受けられるようにするのが平等だ ・人それぞれによって個性がある ・どの生徒にも授業を受ける権利があり、障害を持っているという理由で授業を受けられないのは平等ではない ・Aさんは、自分からオンラインで授業を受けさせて欲しいと自ら述べている

	<ul style="list-style-type: none"> ・ A が満足いく学習ができなくなることはより大きな不平等につながる ・ これは特別扱いだ。逆差別だ。という問題ではなく、誰しもがもつ平等の権利である
B 【義務だから当然で否定すべきでない】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生 A はいきたいのにいけないので学習を行う場所を奪うのは違う ・ 障害のある人は、対処の方法を提案している ・ 障害があるからといって、その人の進路を狭めたり限定したりすることは選択の自由の侵害
C 【やむを得ない事情】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仕方がない ・ 授業を受けられる状況ではないのだから賛成だ ・ A さんが我慢する必要は無い ・ 体調の関係で学校に来られないのでそれをオンラインで実現するのは何も問題ない ・ やむを得ない事情
D 【障害への理解・適切な支援】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別扱いではない ・ 課題も出していたら別に問題ない ・ 事情を生徒たちに伝えておくことが必要だ ・ 進路、職場で能力を発揮させるために支援することが適切な支援 ・ その子にとっての最大限できることと自分達が最大限できることには差がある ・ 教育を受ける機会を保障するための対応であって、特別扱いではない ・ オンライン授業という代替授業の提供は学業継続のための合理的な配慮である ・ 逆差別と言われればそうなるのかもしれないけれど*₁ 実際に持病が原因で登校もできず、授業を受けられる状況ではない
E 【多様性の尊重】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事情を生徒たちに伝えておくことが必要だ ・ その子にとっての最大限できることと自分達が最大限できることには差がある ・ 課題も出していたら別に問題ない ・ 人それぞれによって個性がある ・ さまざまな状況下にいる人がいる中で、教師はもちろん、生徒同士でも多様性を認める力を養う必要がある ・ 多様な学生が能力を発揮できるよう支援することが、真の平等であり、教育における多様性の尊重 ・ オンラインの授業はメリットもありますがデメリットもある*₂ ことを知ってほしい

表 1 のように学生は様々な意見をもっていることが分かった。そして、その意見は、視点によって違っている。* 1 は、障害をもつ学生に対して、自分がどう考えるべきなのかを自問自答しながら答えていることが伝わってくる。また、条件を提示する学生は、自分たちと対応が違うことをずるいと感じている人の存在を意識して回答している。学生 A の障害を理解しようとしている、しなくてははいけないと思っけていても、実際は十分に理解できておらず、建前になってしまっていることが否めない。

* 2 は、自分の身近な体験からのオンライン授業のデメリットを上げていて、体験したからこそ分かることがあり、共有することで理解し合うことにつながる可能性を伝えている。全体的に「賛成」と応えていても、合理的配慮の理解や障害のある人の支援については、学んでいく中で、様々な意見に出会い、考えていく機会が必要である。

② 学生 A のオンライン授業に「反対」と回答した学生の意識

「反対」「分からない」の意見は、学生なりに考えて率直に述べている。下記表 2 から、学生 A の立場を考えて、自分ならどうしたいのかを考えている学生と、A という学生の存在を自分なりに捉えて考えている学生、大学がどう対応すべきか大学側に答えを求めている学生など、学生によって異なる視点で考えている。「反対」の意見は、学生 A に対して上からの立場で意見を述べているように感じられる。「周りに合わせること」「乱

してはいけない」という意見は、集団の中で学生Aに対してオンデマンドの授業は、特別扱いだと考えていることが分かる。

表2. 「反対」と回答した学生の意見(10名:14名中)

障害があって学校に行けないという理由は分かるが、それでオンデマンドにしたら私もオンデマンドがいいと言う人たちがどうしても増えてしまうと思うし、その人にも悪影響が及ぶと思うから
一人だけそのような特別な扱いをしてしまうと、收拾がつかなくなり、どの範囲までそのような対応を許すのか難しくなるから。
障がいが悪化し、その人もそうなることも想定して入学したのではと思いました。授業を休んでしまうのは仕方ないけど、他のみんなも早起きを頑張ったりしている中でAさんだけ特別扱いはその大学に通っているほかの学生が可哀そうに思いました。
社会では通用しないと思うから。
家で授業を受けられることを羨ましがる人が増えると思うから。私もオンラインで受けたいなって思ってしまうと思うから。
自分に合わなくなってしまったなら、自分に合った場所に変えるべきだと思ったから。
障害を持っていても同じ人間だからそこで差を作るのは違うなと思いました。
とりあえずの対応としてのオンラインであればいいとは思いますがずっとオンラインで出席になる扱いにするのはほかのちゃんと学校に来ている子からの不満の声が出ると思うし、大学は義務教育ではないので通信の大学に編入等の形をとってあげたほうがその子にも良いと思うから。
この学校ではオンラインで授業を受けることが特別扱いになるならあっていないと思う。障害がある人がオンラインで授業を受けることが認められている学校に通うべきだと思う。
障害のせいで出来ないことがあるのであればオンライン型の大学に転校したりするべきであると思ったからです。Aくんがそこ大学に通い続けたいのであれば、周りの人と同じ条件で通い続けるべきだと思います。
障害を持っている、という事実は確かに特別な配慮をするに足る理由だと思うけれど、他の生徒から不満が出ている時点である程度「不平等」なのではないかと感じる。自宅でオンライン授業を受ける、という方法で対処するのは、確かに「一人だけ楽をしている」と捉える人がいてもおかしくないと思う。別の方法で対応するのが良いのではないかと感じた。



「反対」と回答した学生の意識が伝わってくる語彙

悪影響が及ぶと思う、特別な扱いをしてしまうと、收拾がつかなくなる、特別な扱いはその大学に通っているほかの学生が可哀そう、社会では通用しない、羨ましがる人が増えると思う、羨ましがる人が増えると思う、同じ人間だからそこで差を作るのは違う、不満の声が出る、特別な扱い、特別な扱い、他の生徒から不満が出ている時点である程度「不平等」、障害のある人でも能力を発揮できる進路や職場に行った方がお互いにいい

③ 学生Aにとってオンライン授業が合理的配慮ではなく「分からない」と回答した学生の意識

「分からない」と回答した学生の意見からも、中立の立場での意見を述べているようで、自分で判断するのではなく、大学側や世間に正解を求め、そのことに向き合っていて考えていくということへはまだ気持ちが至っていないことが伝わってくる。「障害者差別解消法」が施行され、社会が「障害がある人もない人も互いにその人らしさを認め合いながら共に生きる社会をめざしていきましょう」という法律ができ、「共生社会」への取り組みが始まったばかりである。今後の教育者養成課程で、合理的配慮について、学生が理解し納得して、教育者として配慮や支援を行える力を育てていくことが重要であることが浮き彫りになった。

表3. 「分からない」と回答した学生の意見（15名:25名中）

<p>障害があって、授業に参加出来ないのは仕方ないことだし、それを羨ましく思う気持ちも分かる。大学側が初めからルールを規定すべきだったと思う。ルールを規定しておくところに入学して来る人は校則やルールに納得して入学することになるのでこのような問題が生じにくくなると思う。</p>
<p>障害のある方々にとって、「普通」にできることが難しい場面があるのは事実です。そうしたとき、自分だけが違う状況に置かれていると感じて、悲しさや悔しさ、孤独感など、心が辛くなることもあると思います。また、周囲の視線や考え方を気にしてしまう人も多いでしょう。しかし、障害があっても夢を持ち、その実現に向かって努力したいと思うのは誰でも同じです。そんな中で、たとえ困難があっても「頑張りたい」という思いがある人にとっては、オンライン授業を受けることは大きな助けになるはずで。だから私は、そのような気持ちを持っている人がオンライン授業を受けることに賛成です。一方で、周囲の目を強く気にしてしまい、自分自身に対してつらい気持ちを抱えてしまうようであれば、無理に受ける必要はないとも思います。その人の心の状態や気持ちが何よりも大切であり、判断はその人次第だと考えます。</p>
<p>本人が望んだ進路を進めるようにしていることはすごく賛成です。しかし、他の学生の意見も納得する点が多くあります。通学しないで自宅でオンライン授業を受けることを可能にするならば、そのような制度を作って他の学生も使用できるようにし、出席したとしても対面で受けに来るよりも点数を低くする（失格とならない程度に）という取り組みが必要だと思う。そのような取り組みを行わないのであれば、本人の意志だけではなく医師からの許可など専門的な目線からの申し出を必要とすることも一つのアイデアだと思う。</p>
<p>障がいのゆえに大学に通えないのは誰も悪くない仕方ないことだ、他の学生の一人だけ特別扱いするのはおかしいという意見もすごくわかります。初めから大学の方針として定めておくことが重要なのではないかなと思います。大学に入るときに学生はその学習方針に納得した人が入学してくるので対応できると思います。</p>
<p>障害を持つ人にも自分のしたいことをする権利があり大学に出席したいという気持ちに応える行動は素敵だなと思います。元から通えない、オンラインにしてもらおう前提で入学したのであれば適材適所というように自分の体調に適したところに行くことが望ましいと思いますが後々悪化してしまったのは仕方ないと思うのでオンラインで授業を受けることは悪いことでは無いとは思いますがただそれが可能であるのならば一人暮らしできるほどの余裕が無いが家が遠く通うのが大変であるという人や病院に行くほどでもないけど体調が優れない、ただ単にもう少し寝たいけど授業は受けたいというような生徒にもオンライン授業オンデマンド授業も開講すべきであると考えます。</p>
<p>人それぞれに事情はあり、授業を受けるにあたり、その人の事情を汲み取りオンライン受講が認められたから可能なのであって、対面での受講ができる能力があるのに対面で行わないのはおかしいと思った。でも、それを知った生徒にも何かしらの事情があったのかもしれないからなんとも言えない。</p>
<p>1人だけオンライン授業を可能にすることは、学生Aさんを尊重しているから良い事だと思う反面、1人だけ特別扱いしているように周りからは見えてしまうので、反対されてしまうのは仕方ないことのようにも思えるからです</p>
<p>Aさんの立場からすると目指していた目標のために大学に通っていたのに、症状が悪くなっただけで学校にいけなくなるのは悔しくオンラインを受けてほしい気持ちもある。でも、他の生徒の立場になるとここでもオンラインでないと大学に通えないのだからこの大学でなく他の道を見つけていかないとしんどいのではないかなと思うし、ほかの学生にとってオンライン措置があるAさんを大学が特別扱いしているようにも感じ、迷ってしまったからです。</p>
<p>1人だけ特別に通わないでも出席扱いになるってなると他の子から見たらずるく写ってしまうなど思うけど、通いたくても通えないのも仕方ないことだと思うので、どちらが正しいとかは分からないから。</p>
<p>初めから状態が悪化するとそうしたいと伝えていて承諾を得ているなら文句は出ないかなって思った。</p>
<p>賛成の考えも反対の考えもあるので分からないを選びました。学ぶ機会は平等であるべきだと思いますし、平等とは一律に同じことを課すのではなく、個々の状況に応じて適切な支援を行って同じ成果や機会を得られるようにすることだと考えます。なので、オンラインでの受講を認めることは必要なことです。しかし、他の学生への説明責任も生じると思います。「なぜAさんだけオンライン受講が認められるのか」という疑問を持たれた場合、プライバシーを守りつつも一定の説明は必要です。しかしそれは非常に難しく、Aさんのプライバシーを脅かすおそれもあります。また、逆差別だという印象を与えてしまうと、他の学生の反感を強める可能性もあると思います。この問題は簡単に決められることではないと思います。</p>
<p>今まで普通に通えていたのならオンライン授業でも良い気がするけど、大学ならかなりの時間をかけて大学にきている人もいるからそんな人たちから不満が出てくるのは仕方ないと思うので賛成</p>

しきれない。本人の今までやってきた勉強を続けたいという気持ちもわかるけど、障害が悪化し続け、回復する様子がないのなら障害があっても活躍できる仕事を支援してもらう方が良い。
障がいがあるからと言って特別扱いしないでと言っているのにどうしてこういう時だけ容認するんだという人の気持ちもわかるし、A君の障害が悪化してしまったけれど本人はオンラインでも学習を続けようとする姿勢もわかるし、どっちがいいとかが今の私には決めきれないから。障がいなどの程度のものなのかは本人にはわからないのでA君次第だと思った。
障害の内容がわからないため、賛否を示すことは無責任であるため、わからないにした。大学側がオンデマンドでも可にしたのならば、大学側が全校生に対し、どのような基準でオンデマンドでも可にするかを発表しなければならないと感じる。それは、他の学生から不平等だと言う声を無くすためでもある、他にも何かを我慢しながら無理をして通学をしている学生を救うことに繋がる
Aさんの立場になればオンラインの方がありがたいのはよくわかるし、授業を受けたいのに受けさせて貰えないという状況は良くないと思うのでオンライン授業はいいと思う一方、他の人からすれば自分たちもオンラインでいいじゃないかという気持ちが出るのも分からなくもないし、そうならすべての授業オンラインでという話にもなりそうなので難しい。



<p>「分からない」と回答した学生の意識が伝わってくる語彙</p> <p>大学側が初めからルールを規定すべき、大学の方針として定めておく、判断はその人次第、本人の意志だけではなく医師からの許可など専門的な目線からの申し出を必要、単にもう少し寝たいけど授業は受けたいというような生徒にもオンライン授業やオンデマンド授業も開講すべきである、なんとも言えない、承諾を得ているなら文句は出ない、賛成しきれない、特別扱いしないでと言っているのにどうしてこういう時だけ容認するんだという人の気持ちもわかる、他の人からすれば自分たちもオンラインでいいじゃないかという気持ちが出るのも分からなくもない、他の子から見たらずるく写ってしまう</p>

学生の様々な意見から、今後、どのように学生に合理的配慮や共生社会に向けての意識を高めていくかという課題は、学生の現況を明らかにして受け止め、そこから学生の意識を自分たちが共生社会の一員として考え、合理的配慮の理解や適切な支援に向けて何が必要なのかに向き合わせていくことである。

(2) Q6の事例2より：学生Bの試験の際の時間延長授業どう考えるか

① 学生Bの試験時間延長に「賛成」と回答した学生(10名)の意識

学生の意見として、能力を公平に評価する試験は「障害のある学生が障害のために力を発揮しきれないのであれば、逆に不平等である」と答えている点に着目すると、障害を理由に公平でない事柄を、過度な負担がない限り調整することが合理的配慮であるという理解や、特別扱いだと考えていない学生と、「(障害があるなら仕方がない)」「我慢してあげれば良い」など、周囲の思いやりから特別扱いをするという考えの学生がいる。このような意識をもつ学生は、我慢できる限度を超えた時、他の学生が不利になる可能性がある時は、反対の立場に回る可能性が考えられる。「賛成」の意見の中でも様々な思いが錯綜している。

表4.「賛成」学生の意見(10名:105名中)

試験時間の延長でその生徒の本来の知識や能力を適切に評価するためには重要であるから
これは特別扱いではなく公平にするための調整。障害のある学生が障害のために力を発揮しきれないのであれば、逆に不平等である
障害があるから、自分のしたいことが出来ない社会ではいけないと考えました。試験の可否で資格が取れるので、将来に繋がることは沢山あると思います。そんな中で、問題を読み取るのに時間がかかってしまって、合格できなかった場合、障害があるから仕方ないではダメだと思いました。ただ、考える時間は他の人と同じでない試験時間を制限している意味がなくなってしまうと思うので、どのくらいの時間延長するか慎重に判断する必要があると思いました。

学生 B に対する試験時間の延長は賛成だが、試験は別室でやるべきだと思う。また学生 B が試験時間を延長して行うことは、他の生徒に言う必要はないと思う。
我慢してあげれば良い。同じテストの内容をやっているからそれは不平等だと思わない。
試験時間の延長は障害の特性に応じた公平な対応なので、他の学生と同じ内容・基準で評価される機会を保障するための必要な配慮だと思います。
骨折や突き指などの怪我をした人の試験時間の延長を許可しているのだから、今回も時間を延長するべき！
試験時間の延長は特別扱いじゃなくて、本人の力を正しく評価するための合理的配慮やと思う。内容を理解していても書くのに時間がかかるなら、その分の時間を与えるのは平等な対応。みんなが同じ条件で実力を出せるようにするための支援やから、不公平ではないと思う。
障害であるなら仕方ないと思うから。しかし、大幅な延長は特別扱いになり他の学生が不利になる可能性があるのだから、適切な時間にすべき。
実際に大学入学共通テストでも、障害をもった受験生に対して受験上の配慮として試験時間の延長などの対応を行っており、適切な対応方法であると思うから。

② 学生 B の試験時間の延長に「反対」と回答した学生 (10 名) の意見より

「反対」の意見は、「一人のために配慮はできない」「公平性は大切」「社会に出たら通用しない」と合理的配慮について理解ができていないと受け取れる意見が多い。また、学生 B に対してだけの時間延長は自分に不利になることとして捉えている。「平等」という文言が多く使用されているが、「公平」と「平等」が理解できていないことが明らかになった。「特別な措置は不要である」という意見は、障害を迷惑な存在と見なし、迷惑を回避するという意識が感じられ、共生社会の理念とは真逆であるとも考えられる。

表5. 「反対」と回答した学生の意見 (10 名:109 名中)

試験時間はすべての学生に対して平等であるべきだと思います。学生のうちは試験時間の延長などの配慮があっても、社会に出てから、特に採用試験などでは同じような対応が受けられるとは限りません。そのため、学生のうちから同じ条件で試験を受けるべきだと考え、反対です。社会に出たら通用しない。
日常生活に支障が出るのが元から分かっていた場合、学生自身が自ら自分の能力を發揮できる進路に進むべきであり、そういった仕組のないところに自分の都合に合わせた対応を期待するべきではないから。
試験時間はみんな平等であるべきだから、延長するのは反対です。別日に受験にするなどは賛成かなと思います。
試験は全員が、体調が優れているわけでもないと思うし、努力の成果を出すものだから平等にすべきであると思う
試験の結果は大きく成績に影響と思うので時間を長くするなど他の生徒と差が出るようなことはしてはいけないと思うし、それならば全員が試験時間を伸ばすべきだと思う。
みんな平等の時間でやるべきだと思います。
私はこの意見に反対です。なぜなら厳しい言い方になってしまうのですが、軽度の障害とは言え公平性は大切だと思うからです。また、ほかの学生の権利や今まで頑張ってきた力を尊重する必要があると思いました。
障害を持っていなくても問題を解くのに時間がかかる子もいるので障害をもっているからと言って試験時間延長することはできないと考える。また、試験は成績もかかわってくるため、一人のために配慮はできないと思う。
この時間内に問題を解く、と定められた条件がある以上、全員が平等であるべきだと考える。もしどうしても配慮が必要な場合であれば、他の生徒が言うように、その生徒に適切な環境を用意するべきだと感じた。
義務教育でもないのであれば必ずしもその学校に行かなければいけないという訳ではなく後々悪化した訳では無いのであれば自分が希望して入ったということであり自分の能力を考えて学校を選ぶべきである。また受験に合格したのであれば試験問題の読み取りに問題あるとはいえないと思うため特別な措置は不要であると思う。

③ 学生Bの試験時間延長に対して「分からない」と回答した学生（10名）の意見より

試験は、自分の評価につながることから慎重になっていることが分かる。しかし、自分が正しく評価されるのか、学生Bが時間延長の配慮を受けることに対して、「Bは得をする」「自分は得にはならない」「公平に行われるべき」という思いが強く出ている。事例1と比べると、自分にとってどうなのかと捉え、どう考えていいのか迷いが見られる。「分からない」は正直な意見だが、障害のある人への理解の必要性は分かっている、行動は別という状況である。合理的配慮についての知識と理解が不十分であることが明らかになった。そして、ここでも「公平」「平等」の捉え方が曖昧であることが分かる。

表6. 「分からない」と回答した学生の意見（10名:59名中）

試験となると正しいか正しくないか分からない。試験は誰もが公平に行われるもので場所も時間も同じでなければいけないと思うから正直わからない。でも、その子なりに努力を重ねている部分もあると思うからそれなら、全員の時間をその子が解ける時間に合わせたいと思う。
仕方ないことだけど、自分も受けていたら少し不平等だと思ってしまいそうで分からないから試験時間はみんな平等にするべきだと思うけれど、学生Bがそれを理由に本来の力を発揮できないのもまた平等ではないと思うのではっきりとした答えが分かりません。
どのくらい時間が掛かるかによる。本人が得意な教科があったとしたらその教科は早く解けるのかと思ったから。
医師の診断があるならばみんなと平等にするために延長してもいいと思うけど、ないならば本当のことか分からないからすべきでは無いと思う。
障害があるからといえ、試験時間を過ぎていてももう少し確認したいからと自分の意思で時間を延長していても分からないから。
時間を延長すると考える時間も増えてしまうから全員選択式にするなど問題の出題方法を変えたらいいと思う
試験時間はもう決められていて、延長をするのは違うかなと思った。けど、その子だけ別室に移動させるのも一つの方法かなと思ったがそれはまた違う問題が生まれるかなと思った。
同じ問題で時間だけ伸ばすのは不平等だと思うから、問題を変えるべきだと思うから。
試験時間を伸ばすと言うだけしか解決法がない訳ではなく、音声で聞けるようにする方法、タブレット入力など他の方法もあると思うから。

5. 総合考察

本研究結果から、「賛成」や「分からない」と応えた学生の中にも、自分なりに考え、結論がでないまま、悩みながら答えの答えを求めて回答していた。「どちらの気持ちも分かる」「どちらの立場も分かる」という意見の学生たちも、そこで留まらずに「どうしていくことがいいのか」を考えていく機会をつくっていくことが必要である。教職・保育職をめざす学生だからこそ、座学で理論を学んでも「合理的配慮」が理解できるとは言えない。対象の学生（生徒・人）を受け止め、どう考え、それぞれに添った対応をしていくことは難しいことである。しかしながら、学生の中には、合理的配慮必要の人が身近に居たという場合は、捉え方が柔軟であることが分かった。身近な事例を通して、アクティブラーニングを繰り返し、多様性について様々な意見を出し合い学ぶことが必要である。

課題として、多様性や共生に基づく合理的配慮の理解するための教育の必要性が浮き彫りになった。大学教員においても同様に、「改正障害のある人差別解消法」（2024）の施行に伴い、FD研修などで学び進めているが、様々な議論がある。様々な考えや立場を知り、共有し合い、その上にさらにディスカッションを重ねて、多様性を認め合う社会をめざしていかなければならない。将来、教職に就く学生たちは合理的配慮を必要とする児

童や幼児，保護者に出会い関わっていく。大学は，学生たちに必要な教科の内容やカリキュラムなどを検討し，障害のある人の学ぶ権利の尊重，合理的配慮への理解の促進，発達支援教育の理解と実践力などを養成していかなければならない。

学生の入学の時点では，障害や合理的配慮について適正な認識が形成されていないことが明らかになった。入学式後の取り組みとして「MUKOJO 未来教育プログラム SOAR」が実施されている。この講義が数回以上，例えば初期演習等で取り組むことで，学生同士のディスカッションの時間を確保していくことができると，合理的配慮への理解につながるのではないかと。今後，教育者人材養成の観点からも，障害のある学生の学ぶ権利の尊重，および，合理的配慮への理解を促進する教育の内容やカリキュラムなどを検討していく必要がある。教育者をめざす新教の学生に合理的配慮への理解力や多様性を尊重する力を育てていくことは必須である。

6. まとめ

「改正障害者差別解消法」は，2024年に施行されたばかりである。社会全体に合理的配慮の認知を進めていくこと，共生社会をめざすことが求められている。そのことを受けて，まず，教育現場から一人一人の乳幼児，生徒，学生への細やかな理解と対応，丁寧な支援を発信していくことが社会全体に合理的配慮の認知と共生社会を進めていくことになるか考える。他者の考えを聞く，受け止める，意見を出し合い，そこから何が必要なのかを共に見出していく取り組みや教育者としての自分育てをしてほしい。学生たちが，合理的配慮に向けて理解を深め，相手の立場や気持ちを受け止めて合理的配慮を行っていかねばならないことを自覚し，学び続けていく必要性を実感する取り組みが必要である。

【注】

- (注1) 内閣府 「合理的配慮の提供が義務化されました」 2024.4 (2025.5.11 最終確認)
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai_leaflet-r05.html
- (注2) 内閣府 「改正障害のある人差別解消法」 2024.6 (2025.5.11 最終確認)
https://www.cao.go.jp/press/new_wave/20240520.html
- (注3) 内閣府
「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/mext_02599.html (2025.6.14 最終確認)
- (注4) 内閣府 「障害のある人差別解消法」～合理的配慮の提供等事 (2025.6.14 最終確認)
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/example.html>
- (注5) 内閣府 合理的配慮の提供が義務化リーフレット 2023.6 (2025.8.11 最終確認)
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/gouriteki_hairyo2/daikatsuji_print.pdf
- (注6) 内閣府 合理的配慮指針事例集【第三版】 (2025.8.11 最終確認)
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-1160000Shokugyouseiteikyoku/0000093954.pdf>

【引用文献】

- (1) 日本学生支援機構「令和7年度 障害者差別解消法に関する理解・啓発セミナー」(2025.9.11 最終確認)
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/sabetsukaisho/2025.html
- (2) 中村麻衣子・松田こずえ「合理的配慮に対する保育者養成大学生の意識に関する研究」『日本保育学会第78回大会発表論文集』2025, K331-332.

(3) 文部科学省 教育基本法第3条 教育の機会均等 (2025.9.11 最終確認)
https://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00001176.html

【参考文献】

- 1) 桶谷文哲「発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題」『学園の臨床研究』12, 2013, pp. 57-65.
- 2) 長谷川珠子「日本における「合理的配慮」の位置づけ」『日本労働研究雑誌』56 (5), 2014, pp. 15-26.

(添付資料1) 実施した調査内容

Q1 「障害者差別解消法」(2016年)を知っていますか <input type="checkbox"/> 詳しい内容まで知っている <input type="checkbox"/> 大体的内容は知っている <input type="checkbox"/> 名前は知っているが内容は知らない <input type="checkbox"/> 聞いたことがない
Q2 「改正障害者差別解消法」(2024年)(民間事業者でも合理的配慮が義務になったこと)について知っていますか <input type="checkbox"/> 知っている <input type="checkbox"/> 知らない
Q3 「改定障害者雇用促進法」の内容について <input type="checkbox"/> 大体的内容は知っている <input type="checkbox"/> 聞いたことがあるが内容は知らない <input type="checkbox"/> 聞いたことがない
Q4 事例1から自分の考えを述べてください。 事例1: 軽度の障害を持つ学生A(プライバシーの観点から障害の内容は伏せる)から、障害の症状が悪化し授業に出席することが難しくなり、「これ以上欠席になると失格となるので、自宅でオンライン授業を受けさせてほしい」と申し出があった。そこで学生Aに対しては、大学に来なくても自宅でオンライン授業を受ければ出席扱いと認めることにした。しかし、これを知った他の学生から障害ゆえに大学に通えないのであれば、障害があっても能力を発揮できる別の進路や職場を用意するのが適切な支援であって一人だけ特別扱いするのは不平等な逆差別ではないか」との意見が出された。あなたはこの障害を持つ学生Aが通学しないで自宅でオンライン授業を受けることに賛成ですか? 反対ですか? <input type="checkbox"/> 賛成 <input type="checkbox"/> 反対 <input type="checkbox"/> 分からない
Q5 Q4の理由を書いてください。自由記述
Q6 事例2から自分の考えを述べてください。 事例2 軽度の障害を持つ学生B(プライバシーの観点からどのような障害かは伏せる)から、「試験問題の読み取りや回答を書くことに時間がかかるので試験時間を延長してほしい」と申し出があった。そこで学生Bには試験時間の延長を認めた。これを知った他の学生から障害ゆえに能力が発揮できないのであれば障害があっても能力を発揮できる別の進路や職場を用意するのが適切な支援であって一人だけ特別扱いするのは不平等な逆差別ではないか」との意見が出された。
Q7あなたはこの障害を持つ学生Bの試験時間延長に賛成ですか? 反対ですか? <input type="checkbox"/> 賛成 <input type="checkbox"/> 反対 <input type="checkbox"/> 分からない
Q8 Q6の理由を書いてください。自由記述

全国の小児・AYA 世代のがん患者支援の現状と課題

Current Status and Challenges of Support for Pediatric and AYA Cancer Patients in Japan

中村 明美*

NAKAMURA, Akemi*

要旨

近年、小児・AYA 世代のがん患者に対し、小児がん拠点病院や民間団体ががんサロンや患者会、ピアサポートなどの仕組みを整備し始めているが、その現状は十分に明らかにされていない。本研究は小児・AYA 世代における同病者同士(ピア)の支援と交流の現状と課題を明らかにすることを目的とした。調査の結果、「医療施設」「全国規模の民間団体」「地域密着型の民間団体」など多様な主体が、対面およびオンラインを併用して活発に支援活動を展開していることが確認された。これらの活動は患者のみならず家族の孤立を防ぎ、心理的・社会的なつながりを形成する上で重要な役割を果たしていた。一方、地域間格差、対象や活動内容の不明確さ、情報発信の不足といった課題が残されていた。本研究ではこれらの支援を体系的に整理し一覧化した点に新規制があり、基礎資料としての有用性を有する。今後は公的機関と民間団体等の連携を強化し、地域や年齢に左右されることなく、持続的かつ包括的な支援体制の構築が期待される。

キーワード： 小児・AYA 世代 がん患者 同病者支援 (ピアサポート) 交流 がんサロン 支援体制

1. 目的

乳幼児期から思春期、若年成人期において、がん(悪性新生物)は病気による死因の1つである⁽¹⁾。この世代のがんは、小児およびAYA世代(Adolescent and Young Adult)⁽²⁾のがんと総称し、成人のがんとは生物学的・疫学的特徴が大きく異なる。そのため、患者の発達段階やライフステージに応じた多面的な支援が不可欠である⁽³⁾。

日本では、毎年小児・AYA世代のがんに約2万人以上が罹患する。これは、子ども1万人に対して約1人の割合である⁽⁴⁾。AYA世代のがん患者数は少なく、がん種も多様で、治療方法が確立されていない場合も少なくない⁽⁵⁾。また複数の診療科が診療に関与しているため、診療科ごとの症例経験の蓄積が不足しており、医療者による一貫した支援体制が困難であるとされる⁽⁶⁾。その結果、医療施設選択への迷いや長期治療、晩期合併症支援の不足といった課題が存在する。

加えて、小児医療の対象である15歳までと介護保険制度の対象である40歳以上という医療と福祉・介護制度の「狭間」に位置し、支援体制の整備は遅れている。AYA世代は、罹患率や死亡率が他世代に比べて低いため、がん対策全体の中で優先順位が後回しにされる傾向もあった。こうした課題は世界的にも共通している。

小児・AYA世代のがん患者は、治療や晩期合併症に加え、学業や就労の中断、友人関係の分断、社会的孤立などに直面しやすい。これらは自己肯定感の低下や将来への不安を助長し、アイデンティティ形成や社会適応に影響を及ぼす可能性がある。

このような複合的な課題に対し、心理的負担を軽減する手段として、同病者支援(がんサロンやピアサポートを含む以下、同病者支援と略す)や交流は極めて重要である。成人患者では、同病者による

* 教育学科教授

がんサロンや患者会は普及し、情報発信も全国で整備しつつあるが、小児・AYA 世代に特化した全国研究は乏しい。

そこで本研究では、小児・AYA 世代のがん患者への同病者支援の現状と課題を明らかにすることを目的とし、①医療施設における同病者支援と交流（がんサロン・ピアサポート・患者会など）の取り組みの実施、②民間団体による全国規模と地域限定規模における同病者支援と交流（がんサロン・ピアサポート・患者会など）の取り組みの実施を整理する。これにより、持続可能で包括的な支援体制構築に向けた基礎資料を提供する。

2. 研究の背景

(1) がん対策推進基本計画における小児・AYA 世代への支援体制

国は「がん対策推進基本計画」に基づき、小児・AYA 世代への支援を段階的に強化した。第2期計画（2012年-2016年）では「がんになっても安心して暮らせる社会の構築」を掲げ、2013年に全国に小児がん拠点病院15施設と小児がん中央機関2施設が指定され、2023年には再指定された⁽⁷⁾。

第3期計画（2018年-2022年）では「小児・AYA 世代がん」が初めて分野別の施策に明記され、2019年から地域小児がん連携病院が指定された。拠点病院と地域の医療機関とのネットワークの整備や、小児・AYA 世代部会の設置が進み、長期フォローアップ体制の整備も明記された。

現行の第4期計画（2023年から）では「誰一人取り残さないがん対策」を基本理念とし、医療体制の均てん化と集約化、拠点病院間の連携強化が図られている⁽⁸⁾。妊孕性温存療法、晩期合併症の把握、移行期支援、就学・就労支援、緩和ケア提供体制や在宅療養環境等体制整備、薬剤アクセスの改善と研究開発など小児・AYA 世代特有の課題への対応が進められている⁽⁹⁾。2024年以降はAYA 世代に特化した支援体制が整備されているが、地域格差や情報提供のばらつきは依然として課題である⁽¹⁰⁾。

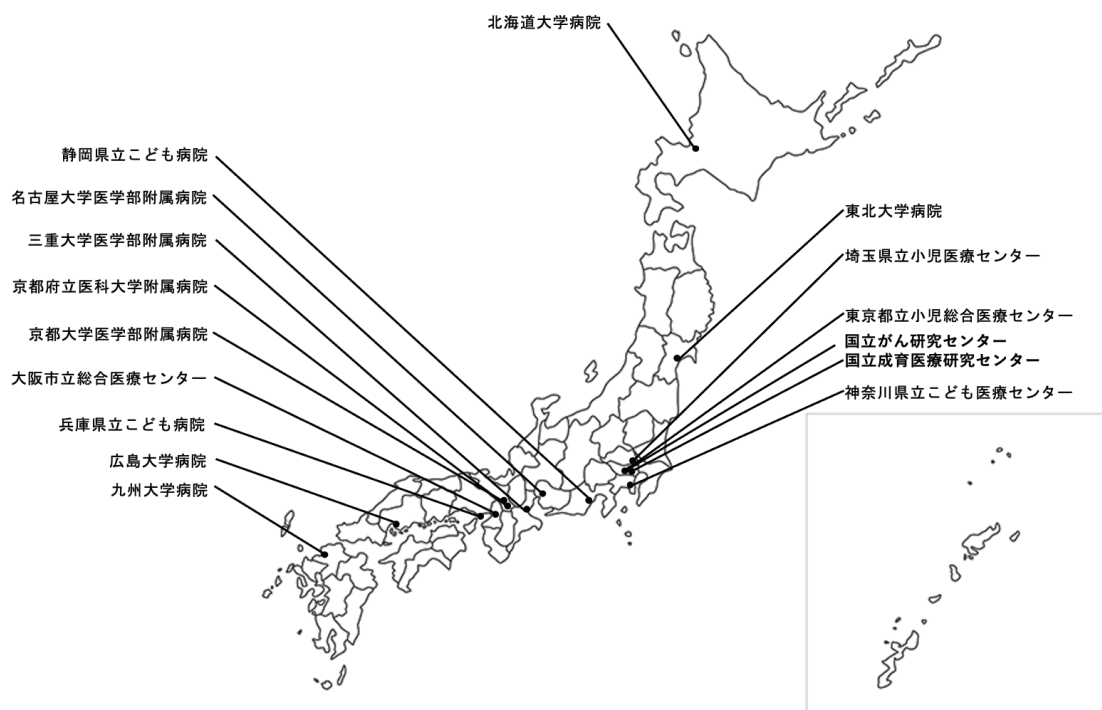


図1 全国の小児がん連携拠点病院と小児がん中央機関

(2) 小児・AYA 世代のがんの疫学的な特徴

日本では2019年以降、0-14歳を小児、15-39歳まではAYA世代とし、A(Adolescent)世代を15-19歳、YA(Young Adult)世代を20-39歳と細分化して集計している⁽¹¹⁾。国立がん研究センターの2023年報告によると、小児・AYA世代のがん患者の70%が30歳以上で、特に35-39歳が43%、30-35歳が27%と高い割合を占める。小児では白血病、脳腫瘍、リンパ腫が多く、AYA世代では乳癌(26.5%)、子宮頸部・子宮癌(19.7%)が顕著である。AYA世代全体の約77%は女性であり、年齢とともに女性比率が増加する。このように罹患がん種や性別構成は小児とAYA世代で大きく異なり、疾患の特性だけでなく年齢や性別、発達段階に応じた支援が求められる⁽¹²⁾。

(3) 心理・社会的課題

AYA世代のがんは、多様ながん腫や希少がんも多く、治療に複数診療科が関与するため、同世代の患者と接する機会が少なく、療養生活では孤独感や社会的孤立を感じやすい⁽¹³⁾。また予期せぬ発症や治療選択、長期治療、生活の劇的な変化とともに、家族との分離や友人関係の中断や疎遠となり、加えて、「病気や気持ちを理解してもらえない」と感じることも多く、不安や孤立感が高まる。加えて学業・進路・就職活動の中断、遊びや部活動の制限などの影響は自己形成や将来設計にもおよぶおそれがあり、家族全体が心理的・身体的・経済的負担を抱え、生活に大きな影響を与える⁽¹⁴⁾。

AYA世代は、進学、就職、恋愛、結婚、出産・子育てなどの人生の重要なライフイベントと治療が重なる。15-19歳では「学業」、25歳以上では「不妊治療や生殖機能」が主な悩みとされ、全年齢で「将来への不安」「就労・経済的課題」が共通している⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾。さらに小児・AYA世代がん患者・経験者の約40%に晩期合併症がみられるが、晩期合併症などの医療情報不足や自己管理能力の不十分さが課題となる⁽¹⁷⁾。これらの状況から小児医療と成人診療科および社会資源と連携した全国規模での前向きな長期フォローアップシステムの開発は喫緊の課題である⁽¹⁸⁻²⁵⁾

(4) 同病者同士の交流の重要性

孤立や将来への不安を緩和するため、同病者の支援や交流は極めて重要である。政策でもその有効性は明記され、先行研究でも評価されている⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾。「同じような経験を持つ仲間」との交流は、安心感をもたらし、孤独感を和らげることが期待される。同病者にとって、がん体験の共有は、医療者や家族にはない「患者としての体験の知」を共有でき、かつ共感的支援となり、患者が病と向き合う勇気や将来への希望、自己肯定感を取り戻す契機となる⁽²⁸⁾。今後はサバイバーシップケア⁽²⁹⁾を含む、同病者の支援と交流の継続とその活動基盤の強化が重要な課題である。

したがって、小児・AYA世代のがん患者への支援は疾患特性だけでなく、年齢・性別・発達段階を考慮した多層的、かつ包括的なアプローチが不可欠である。

3. 調査方法

本研究は、小児・AYA世代のがん患者への同病者支援の現状を体系化することを目的に以下の方法で資料収集と分析を2025年6月から8月に行った。

- ① 文献・公的資料の収集には、学術論文、国や自治体の報告書、都道府県が発行するがん情報冊子などを収集・精査した。がん情報全体の包括的な把握には国立研究開発法人国立がん研究センターを主要情報源として活用した。
- ② 公的支援の現状把握には、情報の信頼性と妥当性を確保するため、小児がん拠点病院等の公的

WEBサイトおよび各都道府県が設置している健康福祉部などが作成する住民向けのがん情報サイト、「がん情報冊子」を用いて、支援の有無および活動の内容を整理した。必要に応じて各医療施設の公的情報を確認し、提供されている支援の内容を体系的に整理した。

- ③ 民間団体などの活動把握には、小児・AYA 世代のがん患者支援を主たる活動とする主要な患者団体やNPO 法人、患者会などを特定し各団体の公式WEB サイトや公開資料から活動内容を網羅的に整理した。なお、本調査では疾患別の患者会・団体で主催する同病者支援・交流は対象外とした。一方、がん患者・経験者、同病者が主体となる活動を抽出し、親・きょうだいも含む支援活動は一覧表に含めた。
- ④ データの妥当性確認は、分類作業の精度を向上するため複数の専門家によるクロスチェックを実施し、分類後の最終判定は別の専門家によって再検証を行いデータの信頼性を確保した。

4. 調査結果

(1) 医療施設における同病者同士の支援・交流の現状と課題

医療施設を基盤にみると、合計 41 件の支援活動が確認され、その内訳は小児がん拠点病院 17 件、小児がん中央機関（小児がん拠点病院兼ねる）3 件、都道府県がん診療連携拠点病院 5 件、地域がん診療連携拠点病院 12 件、がんゲノム医療中核拠点病院 3 件、がんゲノム医療連携病院 1 件であった（表 1）。これらは高度医療を担う医療施設を中心に展開されており、医療と連動した包括的支援体制の形成がうかがえた。

活動形態は院内での自主的な患者の集まり、患者会、民間の患者団体、医療施設主導の交流会など多様である。活動名称に「AYA」を冠するサロンや交流会が約 4 割を占め、AYA 世代の特性に着目した支援が重視されつつあることが示された。開催頻度は月 1 回程度が多く、対面・オンライン・併用形式があり、多くは事前申込制を採用していた。

これらの活動の多くは、医療施設の公式ホームページで紹介されており、医療施設と連携しながら実施されていることが明らかとなった。

支援対象は患者本人のみならず、その親やきょうだいを含む活動も複数件確認され、小児・AYA 世代特有の「家族全体への影響」が反映されている。一方で、対象年齢や主対象がわかりにくい情報発信も散見され、活動内容や対象の標準化が不十分であることが課題として示唆された。さらに、男性患者に特化した交流活動も一部で認められ、対象の多様化が進みつつあることがわかった。

地域分布は、北海道から熊本県まで各地に活動が広がっていた。東京都 10 件、京都府 4 件、北海道・神奈川県・大阪府 3 件、静岡県 2 件他であった。都市部で集中し、本調査では四国や沖縄県の活動が確認できなかった。地域格差を補う方策として、オンライン交流の導入が進められているが、都道府県の公的冊子やWEB サイトは成人向けの情報が中心で、小児・AYA 世代に向けた地域の情報が不足している現状が明らかとなった。その一方で、中国・四国地方のように広域地域で包括的な支援体制を構築し、小児・AYA 世代のがんの専門冊子⁽³⁰⁾として整備する先行的な取組も確認された。

以上の結果から、小児・AYA 世代のがん患者に対する同病者支援は、制度的・実践的な基盤が一定程度整備されつつあるものの、地域間格差や支援対象の明確化、情報アクセスの不均衡といった課題が依然として残されている。今後は、全国的な支援体制の標準化と同時に、オンラインを活用したハイブリッド支援モデルの構築、ならびに小児・AYA 世代のがん患者の視点に基づいた情報発信の強化が求められる。

(2) 全国規模の民間団体における同病者同士の支援・交流の現状と課題

全国規模は、全国規模で実施している民間団体の活動と、都道府県に拠点はあるがオンラインなどを活用し地域を問わない活動を整理した。

全国規模の民間団体による小児・AYA世代のがん患者への支援活動は合計42件確認され、内訳としては、全国規模での活動10件、東京都13件、北海道4件、神奈川県・福岡県3件、大阪府2件などであり、四国はなかった(表2)。活動の主体は患者会、患者団体、NPO法人、企業、国際的組織、個人グループ、個人など多岐にわたり、公式WEBサイトや冊子を通じて広報されていた。

活動内容は対面やオンラインを併設している同病者同士支援や交流会をはじめとする、心理・社会的ケア、経済的支援、就労や教育支援、宿泊や滞在支援、親やきょうだい支援、アピアランス支援、AYA世代の支援プログラムや体験プログラム、情報発信・啓発、研究や研修支援など多岐にわたる。加えて「ファシリテッドッグ」「子どもホスピス」「小児がんの子どもの旅行同行や夢の実現」など公的機関や医療施設、地域限定の民間団体にはない独自の支援も展開されていた。これらの民間活動は活発であり、公的支援の不足を補完し、患者とその家族の多様なニーズに応じる重要な役割を担っている。

同病者支援を活動の中心に据えている団体が多数あった。これは、同じ経験を持つ患者同士の交流が、がん患者の孤立感を軽減し、病気との向き合い方を見つける上で不可欠な要素であることを示していると考えられる。医療施設の地域格差の課題があったが、民間団体は都市部を拠点とする団体が多いものの、オンライン対応と対面とのハイブリッドで、地域格差を超える支援モデルが確立されていると考えられる。AYA世代は多様な課題を抱えるが、支援が20歳前半に集中していることがある。また、一部の団体はWEBサイトが未更新や変更されており、SNS主体の情報発信で支援情報が見つけにくいことがあった。

今後は、国や自治体などの行政、医療施設と情報共有や各団体の活動を一覧、検索可能なポータルサイトの整備により支援環境がさらに整備されるであろう。

多くの団体が、がん患者への理解を深めるための小児・AYA世代のがんの啓発活動も行っている。これらの活動は、公的支援では難しく、対象者のライフステージ(治療中・退院後・就学・就労)に合わせた支援が一部で進んでいることを示している。加えて、同病者支援、心理・社会的支援、滞在支援などの多様なニーズに応える支援活動は、がん患者の小児・AYA世代が特徴的に感じる患者の社会的な孤立を防ぎ、心理的なサポートを提供しているといえる。

(3) 地域密着型の民間団体における同病者同士の支援・交流の現状と課題

地域を限定した民間団体の活動も確認された。合計30件の支援活動が確認された。内訳としては、富山県4件、滋賀県3件、東京都・石川県・福井県・鹿児島県2件他が含まれていた(表3)。滋賀県や富山県をはじめとする北陸や東北などの地方では地域密着型の患者会や交流会は多く見られた。また、北陸や九州では小児・AYA世代や家族に主点を当てた活動が多かった。滋賀県や岡山県は年齢や症状別で分けた支援体制を構築していた。地方では対面形式でがんサロンなどの同病者の支援や交流、地域啓発イベント、がんサロンやキャンプ、交流イベントなど、コミュニティに根ざした交流が多く、都市部に比べて密接な関係性を重視した支援が特徴であった。宿泊支援や経済支援は都市部に偏在し、地域では交流や啓発活動が中心であった。オンライン支援の普及により地理的制約は軽減しつつあるが、対面による交流の重要性も依然として高い。今後は地域格差の是正、支援情報の可視化、医療施設や行政との連携が求められる。

(4) その他の取り組み

患者は支援を受ける側にとどまらず、自ら選択し意思を持って関わり、支える側に立つ体験をすることも重要である。そのため、さまざまなイベントや交流の場への参加は有効な相互支援の一形態となる。また、新しい試みとしてメタバースを活用した交流の場の提供も進められている。具体的な取り組みとして以下がある。

- ① リレーフォーライフは、がん患者や経験者、家族、支援者が集い、24 時間リレーを行う全国的イベントであり、各都道府県で持ち回り開催されている。同病者同士の交流や、異なる世代との交流を促進するとともに、がん支援の広報にも資している⁽³¹⁾。
- ② 多数の単発的な小児・AYA 世代への同病者との交流イベントが各地で多数開催されている。今後継続的な交流の場に発展するかは、引き続き経過をみる必要性がある⁽³²⁾。
- ③ SNS による交流については、個人運営の SNS サイトを通じた同病者同士の支援や交流が拡散しており、患者が気軽に参加できる新しい形態である。
- ④ メタバースの交流プロジェクトでは、岡山大学整形外科や朝日大学などが取り組み、メタバースを活用した同病者同士の交流の場を作り、病院関係者との対話の場を提供している。これにより、小児・AYA 世代が安心してつながりをもち、精神的負担を軽減しながら治療継続の力とすることをめざしている⁽³³⁾。

5. 結論

本研究により、小児・AYA 世代のがん患者に対する同病者支援は、「医療施設」「全国規模の民間団体」「地域密着型の民間団体」など多様な主体により展開され、対面・オンラインの双方を活用しながら活発に行われていることが明らかとなった。これらの支援は患者のみならず家族全体の孤立を防ぎ、心理的・社会的なつながりを形成する上で重要な役割を果たしている。一方、地域間格差、対象や活動内容の不明確さ、情報発信の不足といった課題が依然として存在していることが明らかとなった。

本研究は主として公開情報や文献資料に基づいて支援の実態を整理したものであり、現地調査をしていないため全ての都道府県が反映されているかは定かではなく、個別の活動の詳細や小児・AYA 世代のがん患者の直接的な経験を十分に反映できていない点は限界である。

本研究では、小児・AYA 世代のがん患者への同病者支援を体系的に整理し一覧化した点に新規制があり、基礎資料としての有用性を有する。今後は、「公的機関の医療施設」「全国規模の民間団体」「地域密着型の民間団体」などの活動の連携を強化し、支援の全国展開を図るとともに、学生・就職・子育てなど AYA 世代のライフステージに即した標準的支援モデルの確立が必要となる。加えて、AYA 世代のがん患者を含め患者に関わる多職種や多機関による包括的支援の推進が求められる。そして情報は誰もがどこで暮らしていても正しい情報を得られ、患者が選択できるような情報発信の改善が求められる。これらの取り組みにより、小児・AYA 世代のがん患者とその家族が、地域や年齢に左右されることなく、適切かつ持続的な同病者支援と交流をふまえた医療・心理的・社会的支援を享受できる体制の実現が期待される。

表 1 医療施設における小児・AYA 世代のがん患者への同病者支援と交流会

都道府県	名称	医療施設名	がん指定医療施設	HP
1 北海道	小児がん患者の家族のためのサロン「ゆるりサロン」	北海道大学病院	小児がん拠点病院	https://cancer.huhp.hokudai.ac.jp/about/patient-support_pr-group/salon
2 北海道	ピアーズサロン	北海道がんセンター	都道府県がん診療連携拠点病院	https://hokkaido-cc.hosp.go.jp/conference/index05.html
3 北海道	彩 (AYA) サロン	函館五稜郭病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.gobyou.com/about_list/measure/cancer/patients_association#aya
4 宮城	がんサロン「ゆい」 AYA 世代がん患者さんのための 交流会&相談会	東北大学病院	小児がん拠点病院	https://www.cancercenter.hosp.tohoku.ac.jp/cm/aya.html
5 栃木	自治っ子	自治医科大学とちぎ子ども医療センター	地域がん診療連携拠点病院	https://www.facebook.com/shouniganjichikko.since2018/
6 群馬	一般社団法人がん哲学外来認定 カフェQ-AYA (通称:じーあや)	群馬大学医学部附属病院	都道府県がん診療連携拠点病院	https://hospital.med.gunma-u.ac.jp
7 埼玉	びすけっと	埼玉県立小児医療センター	小児がん拠点病院	https://www.saitama-pho.jp/scm-o/syonigankyoten/index.html
8 千葉	AYA カフェ～AYA 世代患者さんの ための語り合いの場～	国立がん研究センター東病院	がんゲノム医療中核拠点病院	https://www.ncc.go.jp/jp/ncc/e/division/life_support_center/index.html
9 東京	小児がん相談支援センター (小児がん交流フェスタなど)	国立成育医療研究センター	小児がん拠点病院 小児がん中央機関	https://www.ncchd.go.jp/hospital/about/section/cancer/about.html
10 東京	あすなろクラブ	国立成育医療研究センター	小児がん拠点病院 小児がん中央機関	https://asunaloclub.com/
11 東京	AYA キャンサーサバイバーズミー ティング	東京都立小児総合医療センター	小児がん拠点病院	https://www.tnhp.jp/shouini/info/lecture/public/index.html
12 東京	AYA ひろば	国立研究開発法人 国立がん研 究センター中央病院	小児がん中央機関	https://www.ncc.go.jp/jp/ncc/AYA/060/index.html
13 東京	元気の会	日本大学医学部附属板橋病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.itabashi.med.nihon-u.ac.jp/cancer_treatment/aya.html
14 東京	がん患者サロン	慶應義塾大学病院	がんゲノム医療中核拠点病院	https://www.hosp.keio.ac.jp/toi/cancer-consultation/
15 東京	さくらの会	慶應義塾大学病院	がんゲノム医療中核拠点病院	http://ko-sakuranokaisesa.net/
16 東京	患者サロン: なごみ会 患者会: ねむの木	NTT 東日本関東病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.nmctntt-east.co.jp/tsunagu/
17 東京	YA 世代がん患者さん対象のプロ グラム AYA キャンサーサバイバーズミー ティング	聖路加国際病院AYA サバイバー シップセンター	地域がん診療連携拠点病院	https://hospital.luke.ac.jp/guide/aya/event.html
18 東京	AYA キャンサーサバイバーズミー ティング	都立多摩総合医療センター	がんゲノム医療連携病院	https://www.tnhp.jp/tama/cancer/cancer-child-aya/aya.html
19 神奈川	経験者・家族の会	神奈川県立こども医療センター	小児がん拠点病院	https://kcmckanagawa-pho.jp/shouinigancenter/support
20 神奈川	小児科 およこの会 さんふらわ	横浜市立大学附属病院	地域がん診療連携拠点病院	http://sunflower-oyako.com/
21 神奈川	sweet home	昭和医科大学藤が丘病院 小児・AYA 世代がんセンター	地域がん診療連携拠点病院	http://sweethomefujigaoka.blog.fc2.com/
22 福井	AYA 世代サロン	福井県立病院	都道府県がん診療連携拠点病院	https://fph.pref.fukui.lg.jp/chikiiryu/cancercenter-2/cancercenter-2.html#6
23 岐阜	まるつけ会(小児血液疾患センター 患者家族会)	岐阜市市民病院	地域がん診療連携拠点病院	https://gmhosp.jp/shinryoubu/syouni/
24 静岡	若者のためのピアサロン	静岡県立こども病院小児がんセ ンター	小児がん拠点病院	https://www.scco.jp/news-event/peersalon2025/index.html
25 静岡	血液腫瘍科 小児がん患者と家族 の会 Ohna	静岡県立こども病院	小児がん拠点病院	https://schohana.amebaownd.com
26 愛知	中高生の会	名古屋大学医学部付属病院小児 がん治療センター	小児がん拠点病院	https://www.med.nagoya-u.ac.jp/kyoten/ped-cancer/hospitalization/support_group/
27 三重	小児・AYA がんとータルケアセ ンター	三重大学医学部附属病院	小児がん拠点病院	https://child-aya.med.mie-u.ac.jp/
28 滋賀	welcome	大津赤十字病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.otsujrc.or.jp/function/ganrenkei/salon/
29 京都	きょうとたんぼぼの会	京都大学医学部附属病院	小児がん拠点病院	https://pedonc.kuhp.kyoto-u.ac.jp/hospitalization_attention/support/
30 京都	小児がん患者・家族交流会「チャ イルドピア」	京都大学医学部附属病院	小児がん拠点病院	https://www.cancer.kuhp.kyoto-u.ac.jp/support/
31 京都	患者・家族のサロンひだまりサロン For Kids	京都府立医科大学附属病院	小児がん拠点病院	https://www.kpu-m.ac.jp/j/drc/sodan/kentokai.html
32 京都	あやぶき	京都府立医科大学附属病院	小児がん拠点病院	https://www.kpu-m.ac.jp/j/drc/sodan/kentokai.html
33 大阪	AYA の会	大阪市立総合医療センター	小児がん拠点病院	https://www.osakacity-hp.or.jp/oggh/about/cancer/syounikyoten/syounigankyotenn-kouryu.html#ayanokai
34 大阪	AYA サロン	大阪大学医学部附属病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.hosp.med.osaka-u.ac.jp/inquiry/cancer.html
35 大阪	Toyonaka AYA トーク とよなががんサロン	大阪市立豊中病院	地域がん診療連携拠点病院	https://www.city.toyonaka.osaka.jp/hp/outpatient/section/soudan/kanjasalon.html
36 兵庫	Nana つろぎサロン	兵庫県立こども病院	小児がん拠点病院	https://www.hyogo-kodomo-hosp.com/department/childhood_cancer/
37 鳥根	AYA 世代交流会	鳥根大学医学部附属病院	都道府県がん診療連携拠点病院	https://www.med.shimane-u.ac.jp/hospital/intro/gaiyou/annual_report/2022/gankanja-kazokusupportsenta
38 鳥根	あつまれAYA 世代 がん患者交流 会	鳥根大学医学部附属病院 子どもAYA 世代サポートセ ンター	都道府県がん診療連携拠点病院	https://children-aya-support2-djp
39 広島	患者おしゃべり会	広島大学病院	小児がん拠点病院	https://www.hiroshima-u.ac.jp/hosp/cancer/aya
40 福岡	KA pilina (AYA 世代患者サロン)	九州大学病院	小児がん拠点病院	https://childcenter.med.kyushu-u.ac.jp
41 熊本	陽だまりの集い(たんぼぼの会)	熊本赤十字病院 小児科外来	地域がん診療連携拠点病院	http://www.kumamoto-med.jrc.or.jp

本調査から筆者作成

表2 全国の民間団体における小児・AYA世代のがん患者への同病者支援と交流会

都道府県	団体名	主な活動内容	特徴/備考	HP
1 全国	メイク・ア・ウィッシュ オブ ジャパン	難病児の夢の実現支援	難病と闘う子どもたちに「生きる力」と「希望」を届ける	https://www.mawj.org
2 全国	公益財団法人ナダル・マクドナルドハウス・チャリティーズ・ジャパン	全国で子どもの治療に付き添う家族の滞在施設、ボランティア普及啓発事業、入院通院の子どもへのQOL向上目的事業	世界中で支援を行う	https://www.dmhj.or.jp/
3 全国	AYA(アヤ)	AYAがんの医療と支援のあり方研究会(AYA研)が運営する情報サイト「一緒に知ろう、共に語ろう、AYA世代のがんのこと。」というコンセプトのもと、情報や声の発信		https://pr.aya-ken.jp
4 全国	AYA WEEK	イベント、第2交流会、応援フラッグ、がん教育2020年から		https://ayaweek.jp/2025/index.html
5 全国	リレー・フォー・ライフ	リレーイベント、個み相談、プロジェクト未来、若手医師育成		https://relayforlife.jp
6 全国	認定NPO法人難病のこども支援全国ネットワーク	相談、交流、啓発、地域活動、ピアサポート		https://nanbyonet.or.jp
7 全国	RB(網膜芽細胞腫)ピアサポートの会	患者同士の情報交換やピアサポート、啓発活動		https://rbpeerjimdofree.com
8 全国	まもりがめの会	お話し会、勉強会、情報発信・ツール、プロダクト作り		https://mamorigamenokai.wixsite.com/info
9 全国	がん哲学外来メディカルカフェ あらっこ	交流会(対面・オンライン)、小學校訪問		https://www.doaracko.com/
10 全国	一般社団法人 みんなのレモネードの会	講演、朗読活動、交流イベント、情報発信		https://www.minnanlemonade.com
11 北海道	旭川AYA世代患者サポート「AYAship」	患者会(対面・オンライン)、啓発活動、旭川医科大学病院小児科病棟での学習サポート、イベント企画	旭川市	https://www.facebook.com/ayaship.asahikawa/
12 北海道	釧路若年性がん患者会 キャンサーコネク	AYA世代中心、がん患者・家族医療従事者対象がん交流会(対面・オンライン)、がん啓発活動	釧路管内 zoomは全国	https://www.facebook.com/p/Cancer-Connect-100057077726854/
13 北海道	北海道aya世代患者の会アヤキタ!	AYA世代、AYA世代の時にがんになった、小児がん経験者のがん患者会患者会(ハイブリッド)、ウイッグレンタルサロン	釧路管内 zoomは全国	https://www.instagram.com/ayakita_shimur_hospice/?igsh=cQF3M2hzM3lhd3k0
14 北海道	そらふちキッズキャンプ	病氣とたたかう子どもたちのための医療ケア付き自然体験施設実現プロジェクト		http://www.solaputi.jp
15 青森	北日本若年性がん患者会 The Bright Future	メルマガ配信、SNS上での交流、交流会、冊子の発行	北海道 東北	https://juvenile-cancer.amebaownd.com
16 千葉	認定NPO法人ミルフィーユ 小児がんフロンティアーズ	・診断後入院生活から退院時までの支援 ・退院後の生活内の不安や諸問題解決支援(茶話会・講演会) ・小児がんへの社会的理解の促進(出前教室)		http://www.millefeuille.or.jp/index.html
17 東京	公益財団法人がんの子どもを守る会	オンラインピアサポーター研修、療養援助事業、ガイドライン作成	小児がん分野における最も歴史と実績のある団体の一つ	http://www.ccaj-found.or.jp/
18 東京	公益財団法人ゴールドリボン ネットワーク	奨学金制度、交通費等補助金、ひとり親世帯支援、サバイバーネットワーク	経済的困難を抱える患者・家族への直接的な支援に強み	https://www.goldribbon.jp/
19 東京	一般社団法人 日本希少がん患者会ネットワーク	患者サミット、オープンデー、学会、掲示板運営、オンライン親睦会、キャラバン事業、アンケート調査研究、研究者・製薬会社との対話・協働		https://rarecancersjapan.org/
20 東京	NPO法人AYAノマド	オンライン交流会、患者会紹介、ピアサポーター養成研修会	オンラインを主軸に、物理的・心理的障壁の克服を目指すAYA世代特化のピアサポート	https://ayasuku.jp/
21 東京	NPO法人シャイン・オン! キッズ	ファンリティドッグ・プログラム、勇気のピースプログラム	犬を活用した革新的な心理的ケアプログラムが特徴、心理社会的支援	https://sokids.org/ja/
22 東京	NPO法人ジャパンハート SmileSmilePROJECT	小児がんの子どもとその家族の外出・旅行同行支援、招待イベント		https://smileproject.org/
23 東京	NPO法人ファミリーハウス	東京都内を中心に専門病院で治療を受ける子どもとその家族のための滞在施設を提供		https://www.familyhouse.or.jp
24 東京	マジーズ東京	講演会、交流会など		https://magiestokyo.org
25 東京	AYA Life	体験談の共有や対面やオンラインの座談会など		https://aya-life.jp/index.html
26 東京	Cancer Tears	がん情報、相談、セミナー、支援者の活動支援	東京都および全国(オンライン)	https://www.cancertears.com
27 東京	若年性乳がんサポートコミュニティ Pink Ring	イベント、セミナー、ワークショップ、同世代の仲間との出合いの場や正しい医療情報の提供、啓発どう、研究活動など	全国(東京・北海道・東北・西日本)	https://www.pinkring.info
28 東京	若年性がん患者団体 STAND UP!!	対面、オンラインの交流会、フリーペーパーの発行など		https://standupdreams.com
29 東京	emaremo エマリモ	リモートおしゃべり会、ネットラジオなど 2019-2022年 2022年3月にリモート患者おしゃべり会開催以降の記録がみつからなかった	白血病・悪性リンパ腫など血液がん	https://emaremo.wixsite.com/website
30 神奈川	AYA GENERATION + group(アゲダス)	オンラインイベント、対面交流会など	神奈川県、東京都、全国、オンライン	https://www.instagram.com/generation_aya/
31 神奈川	小児脳腫瘍の会	講演会、イベントや親睦会など	神奈川県中心に全国	https://www.pbtn.jp
32 神奈川	認定NPO法人スマイルオブキッズ	患者・家族滞在施設、きょうだい児保育、家族の交流の場の提供		https://smileofkids.jp/index.html
33 新潟	認定NPO法ハートリンクワーキングプロジェクト	就労支援		https://cchiwp.com/
34 静岡	オレンジティ	セルフヘルプグループ、対面とオンラインによる交流会などのプログラム	女性特有のがん	http://o-tea.org/
35 大阪	エスビューロー	・メンタルサポート(電話やEメール相談など) ・メディカルサポート ・コミュニティサポート ・ソーシャルサポート(環境や制度)		http://www.es-bureau.org/ https://www.facebook.com/esbureau/?ref=embed_page
36 大阪	TSURUMIこどもホスピス	デイユース、宿泊、年齢疾患別定期プログラム、中高生プログラム、オンライン活用など		https://www.childrenshospice.jp
37 兵庫	チャイルド・ケモ・ハウス	兵庫を中心に治療を受ける子どもと家族の滞在施設、相談支援、ウオーキングイベント		https://www.kemohouse.jp
38 岡山	若年性がんサポートグループAYAcan!!	おしゃべり会・勉強会・イベント		https://ayacan.org/
39 福岡	認定NPO法人にこすま九州	キャンプ(対面・オンライン)、家族のついでレモネードスタンド・広報誌発行・啓発活動・座談会		https://nicosuma.net/
40 福岡	NPO法人スマイルハート	オンラインcafe会・オープンチャットの患者会・ライブ配信・Beauty支援・就労支援・個別相談		https://smile-heart.xyz
41 福岡	がんサロンちっこ 虹の会	患者さんと家族の交流会・夜カフェ(AYA世代の交流会・オンライン)		https://www.city.kurume.fukuoka.jp/cgi-bin/volunteer/view_data.cgi?open=g23571
42 沖縄	沖縄小児がん親の会 Day the Smile Family 顔晴れ会	小児がん啓発活動・きょうだい支援・勉強・復学支援・サバイバー支援・親支援・ピアサポート	地方の小児がん患者・家族に寄り添う草の根的な活動、地域密着型ピアサポート	https://yuuridaythesmilefa.wixsite.com/gannbarekai

本調査から筆者作成

表3 地域密着型の民間団体における小児・AYA世代のがん患者への同病者支援と交流会

都道府県	名称	主な活動内容	HP
1 北海道	NPO法人 市民と共に創るホスピスケアの会	AYA世代患者会、情報提供支援事業、ウィッグサロン、遺族会、市民講座や会報などを通じて、患者を含む市民にもがんに関する様々な情報提供など	https://hospice-care.tumblr.com/
2 青森	tomoshihi+	交流会、啓発活動	https://www.link-tomoshihi.com
3 岩手	ドロップスの会	ピアサポート、遺族サポート、相談窓口、情報紹介	http://www.shabondama-iwate.jp/cms/drops/
4 秋田	ThirdplaceAKITA	交流会、啓発活動	https://www.facebook.com/thirdplaceakita/
5 茨城	HiStar' Snow ★ Tsukuba (ヒスターズ ナウツクバ) 小児がんの子どもとその家族をサポートする会	家族写真撮影会、家族交流会、季節イベント、小児がんへの理解と支援を呼びかけるレモネードスタンド活動(小児がん啓発および募金)	https://www.histarsnow-tsukuba.com
6 群馬	群馬産業保健総合支援センター	治療と仕事の両立支援、病院・会社・センターでの相談(電話・メール・面談)	https://www.gunmas.johas.go.jp
7 埼玉	lupinus-ルピナス	プレゼント、サバイバー・親・きょうだいが集まる場所を提供、ボランティア	https://www.instagram.com/yellow_lupinus/
8 東京	特定非営利活動法人アンドブライツ (旧ひまわりスマイルプロジェクト)	支援啓発活動、入院中の子どもたちや家族への支援、患児・きょうだい対象イベントなど	https://lit.link/himawarismilepj
9 東京	AYA Life	体験談の共有や対面やオンラインの座談会など	https://aya-life.jp/talk/
10 神奈川	若年がん患者会 ローズマリー	対面とオンラインの交流会	http://rosemari.jp.net
11 新潟	新潟AYA世代コミュニティHUGME	年に四回の交流会、オープンチャット、定期的Zoomオフ会	https://www.instagram.com/hugme_niigata/?igsh=MWFxcTlONGVzMWdiOQ%3D%3D
12 富山	小児がん経験者と家族の会 ハッピーウイング	学習副教材の支援、交流会	https://www.facebook.com/people/小児がん経験者と家族の会-ハッピーウイング/100072393635340/
13 富山	AYA世代の交流サロン「Friend」	交流サロン、就労相談	https://www.toyama-shakyo.or.jp/gan-soudan-2/salon-2/#subtop
14 富山	富山AYA世代がん患者会 Colors	悩みの相談・交流会・遠足・AYA世代がんに関する発信	https://t-aya.net
15 富山	CCCT小児がんのコト親の会	交流、作品展、募金活動、ヘルプマーク啓発活動	https://www.instagram.com/ccc_toyama/
16 石川	くろみカフェ	座談会、啓発イベント	https://www.facebook.com/ikumicafehanaume
17 石川	石川県がん安心生活サポートハウス 青年部	交流会、啓発活動	https://topix.incl.ne.jp/kanwacare/index.php?fig=topics&sfig=1276&ssfig=1&kubun=142
18 福井	ホスピタル・トイ・ふくい	病気や障がいのある子どもが楽しく遊べる環境(おもちゃ・専門職)を支援するボランティアの会	https://www.instagram.com/toy_fukui/
19 福井	がんサロンよりどころ	サロン、講演	https://www.facebook.com/p/ヨリドコ-ふくい-100086154077462/
20 長野	信州AYA世代交流会NAGAYA	診断時の年齢:39歳以下 現在の年齢:制限なし	https://www.instagram.com/ayacom_nagano/profilecard/?igsh=cGF5cmxsa2l5ZHFz
21 滋賀	AYA世代の集い	思春期・若年成人(15歳~40歳未満)のがん患者の集い	http://kaitsuburi.com/activity/
22 滋賀	あけぼの滋賀	集い「あけぼのハウス」(状況別(再発転移ステージ4の方)年齢別(AYA世代)の集いも開催) 講演会・親睦会等	https://akebono-shigajimdofree.com
23 滋賀	Lake Family(小児血液悪性腫瘍の親子サロン)	小児がん親子サロン	http://kaitsuburi.com/activity/
24 島根	小児がん「親の会」かけはしの会	交流会、ワークショップ、セミナー	https://www.instagram.com/shimane.kakehashi/
25 愛媛	NPO法人おれんじの会 若年がん語り場 EAYAN(い〜やん)	AYA世代のがん患者と仲間意見交換、サロン	https://machinaka-orange.jp/?page_id=3993
26 岡山	QOL“輪唱”岡山テイクハート	ミモザ(若い乳がん患者の会、45歳以下の患者対象)	https://take-heart2019jimdofree.com
27 熊本	働き&子育て世代のためのがんサロン	子育て世代のため、AYA(39歳まで)の可能性があるため	https://www.city.kumamoto.jp/kiji00326720/index.html
28 鹿児島	小児がんサポートのぞみ がん患者サロン	小児がん患児・ご家族を対象に、講演会・交流会・小児がん経験者の会など	https://www.soyokaze-kagoshima.jp/group-activity/3452/
29 鹿児島	若年がん患者会 きらら	おしゃべり会、講演会	http://kirarak.jugem.jp/
30 沖縄	若年性がん患者会 Be Style	メール相談(随時)、交流会(オンラインを含む)、イベント参加	https://www.facebook.com/people/若年性がん患者会-Be-style/100062927185955/

本調査から筆者作成

注・引用文献

- (1) 国立社会保障・人口問題研究所 “人口統計資料集(2024)”,
https://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Popular/P_Detail2024.asp?fname=T05-23.htm, (2025年09月16日最終確認)
- (2) AYA世代とは Adolescent and Young Adult(思春期・若年成人)の頭文字で、主に、思春期(15歳~)から30歳代までの世代をいう。年代によって状況が異なり15~19歳をA世代、20歳代以降をYA世代として分けることがある。
国立研究開発法人国立元センター がん情報サービス “AYA世代のがんについて”,
https://ganjoho.jp/public/life_stage/aya/about.html, (2025年09月16日最終確認)

- (3) 厚生労働省 “ライフステージに応じたがん対策”, <https://www.mhlw.go.jp/content/10901000/000871206.pdf>,
(2025年09月16日最終確認)
- (4) 国立がん研究センター “がん情報サービス 小児の方へ”, https://ganjoho.jp/public/life_stage/child/index.html,
(2025年09月16日最終確認)
- (5) 金子絵里乃 “子どものいる AYA 世代のがん患者に関する文献レビュー”, https://nihon-u.repo.nii.ac.jp/record/2000051/files/103_P027.pdf, (2025年09月16日最終確認)
- (6) 国立がん研究センター中央病院 AYA サポートチーム 国立がん研究センター研究開発費(30-A-13)「がん緩和ケアのアンメットニーズに関する研究」班 “AYA サポートチーム活動の手引き-AYA 世代のがん患者とそこご家族の支援-” (令和3年2月), <https://www.ncc.go.jp/jp/ncch/info/team/060/ayasupprotbook.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (7) 厚生労働省 “小児がん拠点病院等一覧表(令和5年4月)”, <https://www.mhlw.go.jp/content/001082929.pdf>,
(2025年09月16日最終確認)
- (8) 厚生労働省 “第4期がん対策推進基本計画”,
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000183313.html>, (2025年09月16日最終確認)
- (9) 松本公一 “第4期がん対策推進基本計画における小児・AYA 癌対策について -小児がん医療提供対策と連携を中心に-”, 第16回都道府県がん診療連携拠点病院連絡協議会, 2023,
https://ganjoho.jp/med_pro/liaison_council/lc01/20230707/pdf/siryo05-1.pdf, (2025年09月16日最終確認)
- (10) 大賀正一 “小児がん・AYA 世代のがんの現状と課題 -第4期基本計画に向けて-” 令和4年(2022)厚生労働省 第82回がん対策推進協議会(2022年9月20日)資料6, <https://www.mhlw.go.jp/content/10901000/000991349.pdf>,
(2025年09月16日最終確認)
- (11) 国立成育医療研究センター小児がんセンター 国立がん研究センターがん対策研究所がん登録センター “院内がん登録(2018-2019年小児AYA集計報告書2023年)2023年11月”,
https://ganjoho.jp/public/qa_links/report/hosp_c/pdf/2018_2019_icccaya.pdf, (2025年09月16日最終確認)
- (12) 厚生労働省 “ライフステージに応じたがん対策(令和3年12月23日)”,
<https://www.mhlw.go.jp/content/10901000/000871206.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (13) 前田美徳・堀浩樹・前田尚子 他編 「小児がん長期フォローアップの問題」『小児がん治療の長期フォローアップガイドライン作成ワーキンググループ』医薬ジャーナル社, 2021.
- (14) 日本対がん協会 “平成24年度厚生労働省委託事業 がん総合相談に携わる者に対する研修プログラム策定事業 研修テキスト がんピアサポーター編 ~これからピアサポートを始める人へ~, 2023, <http://www.jcancer.jp/can-navi/wp-content/uploads/2015/10/00.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (15) 清水千賀子 “AYA 世代のがんの医療と支援に関する提言”, 令和4年厚生労働省 第84回がん対策推進協議会(令和4年10月27日)資料6, <https://www.mhlw.go.jp/content/10901000/001005570.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (16) 中野嘉子・石井裕子・中村さやか 他 「AYA がん患者の医療的・心理社会的特性 -自験例64例での検討」『日本小児血液・がん学会雑誌』56(2), 2019, pp.176-181,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jspho/56/2/56_176/_pdf-char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (17) 石田也寸志 「小児がん長期フォローアップの問題」『日本小児血液・がん学会雑誌』55(2), 2018, pp.141-147,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jspho/55/2/55_141/_pdf-char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (18) 瀧本哲也・加藤実穂 “長期フォローアップ体制整備” 第5回小児がん中央機関アドバイザリーボード令和4年2月2日WEB開催, https://ganjoho.jp/med_pro/liaison_council/child/advisory_board/20220202/pdf/08.pdf, (2025年09月16日最終確認)

- (19) 一般社団法人日本小児血液・がん学会厚生労働省委託事業 “小児・AYA 世代の長期フォローアップ体制整備事業”,
<https://www.jspho.org/lifetime-care-and-support/index.html>, (2025年09月16日最終確認)
- (20) 小代仁美・早川友香 「小児がんの子どもの闘病体験に関するメタ統合」『奈良看護紀要』11, 2015, pp.24-32,
<http://ginmu.naramed-u.ac.jp/dspace/bitstream/10564/3042/1/024-032p.小児がんの子どもの闘病体験に関するメタ統合.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (21) 小林幹紘・津村明美・益子直紀 他 「AYA 世代がん患者・経験者のピアサポートに関する文献レビュー」『日本がん看護学会誌』37, 2023, pp.14-24, https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjscn/37/0/37_37_14_kobayashi/_pdf/char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (22) 林亮 「小児がん患者の病気体験におけるレジリエンスの構造」『日本小児看護学会誌』23, 2014, pp.10-17,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jschn/23/3/23_10/_pdf/char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (23) 石本浩市 「小児がんのトータルケア」『日本小児看護学会誌日本小児血液学会雑誌』16, 2002, pp.284-289,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjph1987/16/5/16_5_284/_pdf/char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (24) 服部佐知子・山本真実・布施恵子 他 「がんを患う AYA 世代の人々への支援において看護職が心がけていることと困難さ」『岐阜県立看護大学紀要』21(1), 2021, pp.27-36, <https://gcnr.repo.nii.ac.jp/records/589>, (2025年09月16日最終確認)
- (25) 櫻下弘志 「AYA 世代がん患者支援と課題」『YAKUGAKU ZASSHI』142(6), 2022, pp.589-591,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/yakushi/142/6/142_21-00198-4/_pdf/char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (26) 桜井なおみ 「AYA 世代がロールモデル(参照点)と出会うことの大切さ ～AYA 世代のピア・サポート～」『AYA がんの医療と支援』1(1), 2021, pp.23-29, https://www.jstage.jst.go.jp/article/ayaoncology/1/1/1_23/_pdf/char/ja, (2025年09月16日最終確認)
- (27) 中村明美 『患者主導型がんサロンの効果に関する実証的研究』博士論文, 龍谷大学, 2023.
- (28) 中村明美 「患者主導型がんサロンに参加するがん患者の話題の類型化 –在宅で生活するがん患者に焦点を当てて–」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』18, 2023, pp.24-31.
- (29) がんサバイバーシップとは、がんの診断と治療中と治療後に生じる広範な影響とともに生きていくプロセス。広範囲の影響とは「がんの診断後の人生や生活のプロセス全体を通して、健康、心身の状態、健康行動、仕事、個人としてのアイデンティティ、セクシュアリティ、経済状態などへの短期的・長期的、また潜在的に生じる影響」などである。
 サバイバーシップケアとは「がんおよびがん治療の症状への対処、ならびに抗がん治療前・治療中・治療後の生存期間における身体的・心理社会的問題への対応を支援する」ことである。
 日本がんサバイバーシップ研究グループ “がんサバイバーシップ、がんサバイバーとは”, <https://saqra.jp>, (2025年09月16日最終確認)
- Olver, I. (ed), *The MASCC Textbook of Cancer Supportive Care and Survivorship*, Springer, 2018.
- (30) 広島大学 “中国・四国地域の小児がん患者さんとご家族のためのサポートブック”, <https://www.hiroshima-u.ac.jp/system/files/254102/supportbook4.pdf>, (2025年09月16日最終確認)
- (31) 公益財団法人 日本対がん協会 リレー・フォー・ライフ, <https://relayforlife.jp/>, (2025年09月16日最終確認)
- (32) 奈良県福祉医療部医療政策局疾病対策課がん対策係 “令和6年度小児がん患者家族等交流会を開催します”,
<https://www.pref.nara.jp/item/317446.htm>, (2025年09月16日最終確認)
- (33) 朝日大学 “「小児・AYA 世代 がん患者さんの交流支援プロジェクト」のご案内 (2025年8月18日)”,
<https://www.asahi-u.ac.jp/topics/2025/28265/>, (2025年09月16日最終確認)

フランスの生活指導と校則

Guidance and School rules in secondary schools in France

大津 尚志*

OTSU Takashi*

要旨

フランスにおいて校則は、国民教育省通達の内容に従って作成される。フランスでは校則は法令の下位にある文書であり、法令・国民教育省通知などの引用も頻繁に行われる。フランスの校則にもとづいておこなわれる生活指導があるが、出欠、服装、頭髪、携帯電話（スマートフォン）、いじめ、事実上の懲戒・懲戒処分、校則改廃に関して、関係する法令・通知などにも目を配りながら、フランスの校則の特質を明らかにする。最後に仏日比較を行うことによって、まとめとする。

キーワード：フランス 生活指導 校則 懲戒 いじめ 日仏比較

はじめに

フランスの中学校・高校において校則^①は、教育法典 L.401-2 において、「校則は、教育共同体の各構成員の権利と義務を尊重することを確保するための条件として各公立学校において規定される。」とある。校則は法制度上に位置づけられている。校則の規定されるべき内容については 2011 年通達（2011-112 号）^②で決められている。そこで挙げられている項目としては、「教育という公役務の原理」「学校内の生活の規則」「生徒の権利と義務」「懲戒（事実上の懲戒と懲戒処分）」「表彰」「学校と家庭の関係」「特別の状況」と定められている。それによって校則が策定されるゆえ、フランスの学校の校則はある程度の統一性がある^③。

フランスの校則には法令や国民教育省通知が引用されることが頻繁にある。校則はあくまで法令の下位規則という位置づけであり、法令に反する校則はありえない。例えば、高校の校則においては「高校生に表現、結社、集会、出版の自由」を定めた 1991 年の政令がよく引用される。学校内で貼紙や印刷物の配布をする場合は校長の許可は必要である。しかし、校長は不許可とする場合（政治・宗教のプロパガンダなど）は、学校管理評議会に後日報告する義務があるので、恣意的な運用はできないようになっている。

これから、校則及び関係法令、通知などをも含めてみていくこととする。本稿はそれにより、フランスの中学・高校における生活指導の実態を明らかにすることをめざす^④。次いで、日本の校則と生活指導との比較を行い、示唆を得ることを試みる。

* 学校教育センター准教授

1. フランスの生活指導と校則

フランスの中学・高校では、「連絡帳 (carnet de correspondance)」があることが多い。連絡帳のなかに、「校則 (règlement intérieur, 直訳すると「内部規則」)」が掲載されていて、それを所持している生徒および保護者は「その内容に了解した」ことが前提となる。生徒および保護者がサインする欄があることが多い。あくまで学校と生徒・保護者の「契約」であるかのように扱われている。校則のほかにも食堂の規則、体育授業の規則、図書館の利用規則、デジタル機器の使用規則などが掲載されていることがある。

生徒の名前、保護者の名前、緊急連絡先、担任の名前、それ以外の教師、校長、生徒指導専門員など教職員の名前をかく欄がある。そこには、生徒の写真も貼り付ける欄があり、登校の際に職員にみせることを義務付けているところもある。それは「パスポート」のようなものとなる。

家族との連絡事項 (今日は何時に早退する。今日は教師が休んだため給食を食べずに帰宅したなど、保護者連絡のお知らせ) を書く欄がある。欠席の場合の理由を書いて提出するページ、家庭に注意をうながしてほしいこと (おしゃべりをした、廊下を走った、授業中寝ていたなど) を書く欄、懲戒をうけた場合 (居残り、停学) に書かれる欄がある。生徒に問題行動があったときに、連絡帳の連絡欄にその旨の記載を教師がして、保護者に確認のサインをもらうこととなる。そのようなことが、生活指導の一貫としておこなわれているといえる。

以下、フランスの校則に登場する生活指導関係の領域ごとに見ていく。

(1) 出欠について

ジャン・ゼイ高校の校則では以下の定めがある。「各生徒は高校が就学期間に応じて組織するあらゆる活動において、時間厳守、勤勉に参加する義務、そこから生じる務めをやりとげる義務を尊重することは不可欠である」^⑤。勤勉、欠かさずに参加する義務 (assiduité) は、教育法典 L.511-1 にも規定されていることであり、多くの学校の校則に同様の規程がある。

それでは、出欠関係については具体的にどのような規定となっているのであろうか。エデュアール・ペレロン中学校の校則では以下の規程がある。

欠席のコントロールについて

あらゆる欠席は、たとえ短時間のものであっても、保護者による正当な理由が必要である。

- ・欠席後 1 時間以内に、遅れることなく生徒指導専門員に電話で連絡して、欠席の理由と期間を述べる。連絡がない場合は学校から午前中に連絡して確認する。
- ・あらゆる場合において、欠席届 (連絡帳にあるピンク色の用紙) に必要事項を記入すること。生徒が中学校に戻り次第、最初の時間が始まる時に欠席届を提出すること。
- ・欠席の理由を正確に明記し、保護者の署名が必要である。
- ・感染症による欠席の場合は、医師の診断書の提出は必須である。
- ・正当でない欠席は、大区視学官 (inspection académique) に報告される。学校に頻繁に登校していない場合、校長は市役所の未成年部に通報することがある。

このような規定の背景としては、教育法典 L.131-8 がある。そこでも、欠席には「正当な欠席」「正当でない欠席」の規定がある。「正当な欠席」とは、病気 (診断書が必要)、交通事情 (遅延、ストライキ)、家族の事情 (小さい弟や妹がいる場合、親がフランス語を話せない人である場合に行政機関や病院につきそう必要がある場合、家族の宗教行事に参加などの場合、家族とヴァカンスに出発) など

がある。生徒は欠席の場合に学校に書類を提出し、生徒指導専門員の許可をもらう。学校は欠席があった場合、理由と期間を記録する。欠席が繰り返される場合は校長が連絡して状況を確認する。

1 度でも「正当でない欠席」があった場合は、生徒指導専門員が当該生徒を呼び出す。それで欠席の理由を述べなかつたりした場合に校長は大学区国民教育事務局長（Dasen, Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale）に連絡する。

「月に半日を 4 日以上正当でない欠席」があった場合は、校長は保護者を呼び出す。校長は保護者の義務と出席率回復について説明する。学校のソーシャルワーク部門に報告する。校長は欠席の原因、支援策を提案する。10 日以上つづくに関連メンバーでの会議にくるように命じられる。そして支援策がつくられ、それは契約となる。校長はその支援を監視する責任者を任命する。Dasen の警告後も欠席が続く場合、刑事罰として保護者に 750 ユーロの罰金が科されることもある。（刑法典 R624-7）。

ジャン・ゼイ高校では、遅刻に関しても規定がある。「度重なる遅刻は懲戒の対象となる」「遅刻の時間があまりに長い、あまりに頻繁である場合、教師により欠席とみなされる」⁽⁶⁾。

他にも、あまり欠席日数が多い場合は、事実上の懲戒だけでなく、戒告など懲戒処分の対象となりうる。法令が定める「勤勉の義務」違反になるゆえである。生徒の成績簿に記録されるだけでなく、アカデミーに連絡がいく、奨学金がうちきられることにもなりうる。また、フランスは小学校から留年があるので、そちらにつながる可能性はある。大学などの進学の際に、高等教育進路選択システム（Parcoursup）によって判定される場合に、不利に働く可能性がある。

（2）服装について

①服装についての総説

ジャン・ビュラン中学の校則は服装について以下のように定めている⁽⁷⁾。

服装と振る舞い

生徒は、他の生徒の尊重するために、学校環境にふさわしい礼儀正しく慎んだ服装と振舞いをしなければならない。健康上および天候上の理由で校長が許可した場合を除き、学校関係であれば内外を問わず、生徒は被り物（帽子、ニット帽、スカーフなど）を着用してはならない。…校長・副校長はわいせつ表現である、あるいは明らかに挑発的な服装をする生徒の授業出席を禁止することができる。生徒の服装は体育・スポーツ、あるいは特定の教科での実習や作業の場合の正常な実施を妨げるようなものであってはならない。

フランスの学校では、多くの学校は私服であり、校則は「環境にふさわしい」「礼儀正しい」「適切な」服装などとのみ規定している。その具体的内容については、ここでは被り物の禁止など、一部具体化されて書かれている。他にも例えば「下着は外から見えてはならない」、あるいは「穴のあいたジーンズ」などが禁止されている場合もある。それは礼儀の範囲内、他者に不快感を与えないための規制と考えられる。他にも理科の実験や体育・スポーツの授業中にその内容に関して合理的な規制が明記されていることがある。たとえば、ジャンヌダルク高校では「体育・スポーツの授業ではそれに合致した服装、理科の実験では綿のシャツを着用してください」⁽⁸⁾とある。エデュアール・ペレロン中学では「体育・スポーツの時間は、ハーフパンツ、トレーニングパンツ、綿の T シャツ、スニーカーなど適切な服装にすること。スニーカーは安全のために必ず靴紐を締めること」⁽⁹⁾とある。

なお、2021 年 9 月 29 日の「学校におけるジェンダーアイデンティティ」に関する通知⁽¹⁰⁾で、「生

徒に関わる規則，とりわけ服装については，性別によって異なる指示があってはならない。」と述べる。「生徒のジェンダー表現が他の生徒や教職員によって問題視されたり嘲笑されたりすることがあってはならないことに気を付けなければならない」とあり，性的少数者への配慮をうながす通知も存在する。そもそも，フランスの服装規定は，髪型などで男女別に規定があることはない。

②露出の多い服装について

上記に述べたようになにが「適切」であるかが問題となりうる。ギユスタフ・フロベール中学校の校則では「生徒は適切で良識にかなった服装でなければならない」とある。「適切で良識にかなった」の解釈が問題となることの一つが「露出の多い服装」の是非である。2016年に校長は「大変短いクロップトップは，中学校にふさわしくないが，そのような服装が増加している。」「良識にかなわない服装である場合は，保護者に連絡し，良識にかなう服装を持参していただく」というメールを保護者に送っていた，そのメールの翌日にクロップトップを着用していた生徒が2日間の停学処分を受けたということがあった。それを機に，100人をこえる生徒と親たちの一部が学校前で集会を行い，それは「ファッションの一環」であるという発言がなされた。校長は校則の改正を検討する必要性を示唆したが，その後校則改正は行われなかった⁽¹¹⁾。

なお，保護者がこのように集会を企画し「声をあげる」ことができるという「学校文化」がフランスには存在するといつてよい。生徒が集会をしたりデモ，ストライキを行うこともある⁽¹²⁾。それは大人がそのように行動しているのを生徒はみているからということは一因であろう。

一方で，マクロン大統領は2021年7月にクロップトップを学校で禁止することに賛成する発言をしている⁽¹³⁾。2022年9月になると，エヌディアイ国民教育大臣は「学校には校則が存在する。従って，校則や教師集団を信頼すべきである。大臣がクロップトップの長さや露出する皮膚の割合を定めるべきではない。」と発言している⁽¹⁴⁾。「適切な範囲」は時代や地域によって異なるともいえ，定義することは不可能であるという問題がある。

③宗教に関係する服装について

例えば，コルドゥアン高校の校則⁽¹⁵⁾では「教育法典 L.141-5-1 の規定により，生徒が宗教的な帰属を誇示するような標章や服装を着用することは禁止される。生徒が前項に定める規定に反した場合，校長は懲戒手続きを始める前に生徒の対話を行う。」とあるが，それは2004年法（通称スカーフ禁止法，現在は教育法典 L141-5-1 に収録）を反映している。これは，多くの校則で引用されるところである。

「誇示するような標章」のなかに，イスラーム教徒の女子生徒が着用する「スカーフ」は該当すると解釈されている。法律が学校内の服装に規定をおいているのはそれくらいである。

あくまで禁止されるのは校内のみである。従って生徒が登校する際にはスカーフを着用していて，校門のところで取り外して校内にはいる，ということがある。教師はそれをみていて注意することはない。あくまで，校則は学校の「内部規則」である。

④制服について

フランスの中学校・高校は制服を指定しているところは少ない。マクロン大統領は2024年1月には「学校制服の一部導入」という発言をしている。それをうけてか，2024年2月に国民教育省は小学校，中学校，高校ともに制服の試験的導入についての通知をだしている。その目的としては，「生徒の

一体感を高める」「学校の雰囲気改善する。」「学習をする場としての雰囲気をつくり、平等感を高める」「生徒の帰属意識を高め、統一をつくりだすことによって学校のイメージを高める。」という。制服のための費用（200 ユーロ）は国や自治体が負担する。2024 年に 100 の希望する学校が実験的に参加し、それはその実験の結果を評価してから 2026 年に「一般化」することが本稿執筆時（2025 年）において表明されている⁽¹⁶⁾。制服が導入されたら校則改正へと連なることは予想される。

（3）頭髪について

フランスの校則で頭髪に関する規定があるとするならば、「体育の授業中は、長い髪は結ぶこと」などあるくらいである⁽¹⁷⁾。体育の授業に関しては、その特殊性から他にも靴などに特別のルールがあることはある。フランスの校則で髪の色や長さ、パーマ禁止などのルールは存在しない。生徒の地毛に多様性が日本よりはるかに大きいという事情があるゆえ、当然であろう。

（4）携帯電話（スマートフォン）について

ジャン・ブラン中学では「携帯電話およびその他のマルチメディア機器は、校内および附属施設内では電源を切ってカバンに収納すること。校舎内外を含む校内全域での使用は固く禁止する。学校は、私有財産の紛失、盗難、または損傷について責任を負わない。」と定めている。

ジャン・ゼイ高校では、「携帯電話、マルチメディアオーディオプレーヤー、あらゆる接続機器は、どのような機能であっても、監督する大人の明確な許可がない限り、教室内や授業活動中に使用することは禁止される。これらの機器は教室内にはいる前に片付けておくこと。建物内（廊下、カフェテリア、図書館など）では、これらの機器の使用は消音モードにするのみ許可される。すべての携帯電話は消音モード、バイブレーションモードに設定するかイヤホンを使用すること。学校の大人と会話するときは、イヤホンは必ず外すこと。建物内での通話は禁止されるが、携帯電話を没収したときは、保護者に返却される。BTS（上級技術者免状、高等教育課程である）の生徒のみは直接受け取ることができる。」⁽¹⁸⁾と定めている。

学校内における携帯電話に関する法律の規定は、教育法典 L.511-5 に「中学校内および校外で行われるあらゆる教育活動中には、教育目的の使用や校則で明示的に許可されている場合を除き、携帯電話やその他電気通信機器の生徒による使用は禁止される」とある。「高校においては、校則により、... 機器を校内全域または一部、ならびに校外で行われる活動中に使用することを生徒に禁止することができる。」「違反があった場合、管理職、教員... は没収をすることができる。没収や返却に関する規定は校則が定めることができる」と 2018 年に制定された。高校のほうが、学校の裁量によって校内で使用できる範囲がありうるということに法律上なっている。ゆえに、高校では各学校の校則によって範囲が定められることとなる。

（5）いじめについて

フランスにおいて「いじめ (harcèlement scolaire)」が、近年になって問題視されていることある。しかし、校則に関する通達 2011 年にいじめの項目はないこともあり、校則で「いじめ」に対応の規定をかいているところは、むしろ少数である。暴力の禁止などが明記されていることはよくある。

最近になって、例えばシャルル・ド・フォーコー中学校では以下のように定めている⁽¹⁹⁾。

- 1 私はあらゆる形態のいじめ（身体的、精神的）に「ノー」と言います。
- 2 私は礼儀正しく、他者を尊重し、仲間を侮辱したり噂を広めたりしません。
- 3 私は孤立している生徒も温かくうけいれて、関わります。私は一人も排除しません。私はあらゆる差異を受け入れます。中学校のクラスで相互扶助をすすめます。
- 4 私は攻撃されている制度に連帯感を示し、支援します。私は笑ったり無視したりすることによっていじめを助長することはしません。強いものが法律という考えを私は拒否します。
- 5 深刻な行動（侮辱、あざけり、殴打、暴力的な遊びなど）を目撃した場合は証言します。沈黙をよしとせず、大人（保護者、教師、生徒指導専門員、監督者など）に相談します。

上記のように、いじめ防止に関して、具体的な行動規範を学校独自の校則で定めているという場合もある。

いじめに関して、例えばキャトルヴァン・ランメール中学校での校則は以下のように定めている⁽²⁰⁾。

いじめの撲滅にむけて

2013-595 号の法律（訳注、「共和国の学校の再建のための基本計画法」（通称ペイヨン法）を指す）は、あらゆる形態のいじめへの対策をあらゆる教育機関の優先事項と定めている。

いじめの予防と対策は教育共同体のすべての構成員に課された義務である。

中学校のすべての生徒と職員の安全と安心を確保することは、連帯、友愛、すべての人の尊厳、対話、傾聴、互いの尊重といった基本的価値を伝え、尊重させることを意味する。

学校内外を問わずネットいじめを含むあらゆるいじめは、懲戒処分の対象となる可能性がある。

2013 年ペイヨン法で「あらゆる形態のいじめへの対策は、すべての教育機関において優先事項となる。」と定められ、さらにその後の通知⁽²¹⁾などを受けて法律や行政が「いじめ」を問題視するようになった。それが反映されてのことでもある。ここには「基本的価値」とあるが、いじめは「人の尊厳」など「共和国の価値」に反すると書かれているわけである。

ラ・ウルキ中学校では、いじめに関する校則の規定は以下のとおりである⁽²²⁾。

いじめに関する規定

いじめを受けることなく学校教育を受ける権利は、教育を受ける権利の構成要素である。いかなる生徒も学校内外において、自分の尊厳を傷つけられ、心身の健康を害し、あるいは学習環境を悪化させられることを目的とするあるいは結果として生じさせる発言や行為によるいじめを受けることがあってはならない。未成年者のいじめは保護者に民事責任を負わせる場合がある。

2022 年 3 月 2 日のいじめ法に基づき、未成年か成人かをとわず、加害者に刑事責任が負われる犯罪行為となる場合がある。

当中学校は pHARE プログラム（学校に於けるいじめ防止計画）⁽²³⁾に参加していて、学校内のいじめ防止にむけた措置を講じている。そのため、いじめの予防、発見、対応に関するガイドラインと手続きが、学校管理評議会で提示されている。学校は毎年、生徒と保護者に対していじめ、ネットいじめの防止方法に関する情報を提供している。

いじめの被害者および家族のためのフリーダイヤル：3020

ネットいじめの被害者および目撃者のための緊急電話：3018

上記に引用されている 2022 年 3 月 2 日のいじめ法⁽²⁴⁾の第 1 条では、以下のように規定されている。

いかなる児童・生徒、学生も教育施設内あるいは学校・大学生活の一部において言葉や振舞いの結果として、尊厳をそこなう、身体的精神的健康を害する、あるいは学習環境を悪化させるいじめを受けることがあってはならない。そのような行為は刑法典 L.222-33-2-3 において禁止される学校におけるいじめに該当することがある。

公私立学校・大学および大学関連諸施設は、学校・大学におけるいじめをなくす適切な措置をとる。この措置はとりわけ、いじめの状況の発生を防止し、教育共同体によるいじめの発見を促進する。迅速で適切な対応をするため、被害者、目撃者、加害者を指導することのためにである。必要であれば、適切や機関やアソシエーションが随伴を申し出る。

上記に引用されている刑法典 L.222-33-2-3 とは、以下のとおりである。

刑法典 L.222-33-2-2 の最初の 4 段落が構成する精神的ないじめ（筆者注、刑法罪におけるハラズメント罪に関する規定）を行った場合、児童生徒に対して同一教育施設内で学習中あるいは職業活動をしている場合には学校におけるいじめと認定する。

さらに、以下の三段階にわたって処罰規定が設けられている（番号をつけたのは筆者による）。

- ①学校におけるいじめが 8 日未満のあいだ学習 (travail) する能力が下がった場合、学習できなかった場合に 3 年以内の禁錮、45000 ユーロ以下の罰金に処せられる。
- ②学校におけるいじめが 8 日以上学習不可能になった場合、5 年以内の禁錮、75000 ユーロ以下の罰金に処せられる。
- ③学校におけるいじめにより被害者が自殺あるいは自殺を試みた場合は、10 年以内の禁錮、150000 ユーロ以下の罰金に処せられる。

いじめとは、従前から暴行、恐喝、強要などの行為であれば従前から犯罪の構成要件に該当することではあるが、「いじめ」という構成要件があらたに作成されたことになる。それは、会社などにおいてのハラズメントが 8 日間勤務 (travail) 不能という結果をもたらした場合は、刑事罰の対象になることが定められていたのが、学校のないじめにおいても同様に刑事罰の対象となることが定められるようになった。それが校則に反映されているところもあるが、いまのところそれほど多くはない。

(6) 事実上の懲戒・懲戒処分について

ジャン・ゼイ高校の校則では事実上の懲戒 (punitions) ・懲戒処分 (sanctions) について以下のよりに定めている⁽²⁵⁾。長くなるが引用する。

5.2 事実上の懲戒、懲戒処分は他者への尊重、責任感、法律の尊重をはぐくむ明確で教育的な意図に組み込まれているから、意味と効果を持つ。あらゆる罪、違反に可能な限り迅速な個別的な対応がとられる。事実上の懲戒、懲戒処分は段階的に行われるが、それにより各生徒は校則に違反した場合に自分がうける結果をみることができる。処分の段階的な制度があり、それは生徒が自分がとるべき適切な行動を理解させることを目的としている。

5.3 事実上の懲戒は、生徒が軽微な違反行為の場合、および学校・学級生活の秩序を乱した結果

である。これらは、教師、教育助手、生徒指導専門員、管理職によって、あるいは別の職員の提案により、以下のように発動される。

1.口頭による注意

2.教材の没収

3 連絡帳への記入，保護者の署名入りの文書への記載

4.口頭あるいは書面での謝罪

5.追加の課題（採点される場合とされない場合がある），学校内の監督下での居残りを含む場合と含まない場合がある。

6.未提出の宿題や課題を行うための居残り

7.社会奉仕活動

8.授業からの一時的な例外的な排除。生徒は他の生徒に付き添われて、学校生活の部屋に連れていかれる。教師は教えられていることに関連した課題を行うように生徒に指示する。

6.7.8 の事実上の懲戒は、書面で担当の生徒指導専門員に、7.8 は校長に報告される。事実上の懲戒を受けなかった場合に、懲戒処分となることがある。

懲戒処分

5.4 懲戒処分は生徒による重大なあるいは繰り返しの違反行為に対して行われる。職員が言葉や身体暴力を受けた場合、及び生徒が職員または他の生徒に重大な行為を行った場合に、体系的に行われる。

校長は以下の処分を科せる。

1 書面での警告

2 戒告：口頭で正式なものとして警告され、書面で通知される。

3 責任活動：取り決めによって、学校内あるいは受け入れ施設で最長 20 時間実施できる。事前に生徒と保護者の同意が必要である。責任活動は、停学の代替措置として行うことができる。それを拒否した場合は懲戒処分がなされる。

4 学級からの排除は 8 日を超えることはない。生徒は懲戒処分のあいだ、学校の指導の下におかれる。

5 学校あるいは附属的機関からの排除（停学）は、8 日を超えることができない。

学校長がおこなうすべての懲戒処分は生徒本人、未成年の場合は保護者との面談を経たうえで行われる。

すべての懲戒処分は、生徒の事務書類に記録される個人的な判定であり、警告、戒告、責任活動については学年度末に、学級・学校からの一時的排除の場合は 1 年後に削除される。学校長は懲戒処分にかわる予防措置や支援措置を行うことができる。

懲戒処分 3～5 は猶予されることがある。猶予期間は、懲戒権を有する者（学校長または懲戒評議会）が決定する。

必要な場合は、審議が続いている間、学校長は保全措置として平日 3 日間を超えない期間は登校を禁止することができる。この措置は懲戒処分ではない。

一時的な排除（停学）、永久的な排除（退学）の場合も、学習の継続性は教育チームの実施する措置（採点の有無に関わらず宿題の提出、授業内容の伝達、保護者への連絡など）によって保障される。生徒は、要求された課題、手続きを実行する義務がある。

懲戒評議会が下す処分

校長が課す処分と同様の処分（猶予の有無を問わず）。

学校および関連施設からの永久排除（退学）。

懲戒評議会は、学校職員が身体的に危害をうけた場合には自動的に招集される。

懲戒処分の記録は校長の年次報告書に記載される。

生徒が懲戒評議会に出廷するまでの間、校長は懲戒処分ではない登校停止措置をとることがある。

フランスにおいて生徒に対する懲戒規定は、事実上の懲戒および懲戒処分が定められている。校則にも上記のように詳細な規定がある。懲戒処分の種類は、それまで、「譴責、戒告、停学、退学」であったのが、2011年政令⁽²⁶⁾で「責任活動（教育目的の活動に参加させる）」「学級からの一時的排除」が追加されたとき、多くの高校校則の懲戒処分に関する規定は、それに反応して改訂されたことが上記の校則にも反映している。

事実上の懲戒は軽微な場合であり、各教諭・生徒指導専門員などの大人の判断で行われる。筆者がフロラ・トリスタン中学を見学していた際にも「中学で生徒が立ち入り禁止のところに入っていた」のを見つけた教師は即時注意のうえ連絡帳の提出を求めた。連絡帳に必要事項を記入したうえで、保護者の確認を求めたわけである。

懲戒処分は校長によって行われる。さらに「重大な行為の場合」は校長の判断ではなく、懲戒評議会がひらかれて決定が下されることがありうる（教育法典 D454-12）。懲戒評議会は14名、コレージュの場合校長、副校長、生徒指導専門員、事務長、教職員代表5名、生徒代表2名、保護者代表3名で構成される（教育法典 R511-20）。生徒代表の選挙は第1回の学校管理評議会で行われる（教育法典 R511-22）重大な事件の懲戒に関しては生徒の判断も加味されるのである。これも民主主義を学ぶ機会の一環である。懲戒評議会に出頭を命じられた生徒はそれまで学校への入校を禁止されることがある。校長は生徒に告発された内容について通知し、書面または口頭で反論する権利があることを通知する。生徒が未成年の場合法定代理人（保護者）にも通知がいき、意見書の提出が可能である（教育法典 R511-32, 33）⁽²⁷⁾。

懲戒評議会が懲戒処分を行うのが必須となる場合は法令に明記されておらず学校の裁量となる。いずれにせよそう頻繁にひらかれるものではないが、「大人・生徒への身体的暴力、生徒への言葉の暴力」を理由に中学で懲戒評議会を通して退学処分がでたというケースを筆者はフロラ・トリスタン中学できくことができた。重なる大人、同級生に対する身体的暴力、大人への言葉の暴力を理由に退学処分の判定となった。フランスでは義務教育期間でも退学処分はあり、即時に他校への転校をするということになる。

（7）校則改廃について

校則が生活指導基準として機能している以上、基準の改廃が生活指導とかかわることとなる。それは生徒側から提案が行われることもある。

校則の改廃権は、学校管理評議会にある（教育法典 R421-20）。学校管理評議会は校長を議長として、教員代表、生徒代表、保護者代表、地域代表など約30名で構成される。そのうち生徒代表の人数は中学校で3名、高校では5名と決められている。保護者代表の人数は逆に、中学校で5名、高校で3名となる。

校則の改正は、年に3回開催される学校管理評議会を通せば可能になると制度上なっている。改正が行われることの頻度は学校によって異なるが、そう頻繁に改正が行われるわけではない。フロラ・トリストラン中学では、「中間の休みを10分から20分にのばす」決定がおこなわれた。それには、提案者が学校管理評議会の参加者の前でプレゼンテーションを行い、投票で可決されることが求められる。評議会構成員による投票の場合、校長の1票も生徒代表の1票もすべて同等とカウントされる。

生徒からの発案の場合は学校管理評議会より前に常任委員会、さらにその前に高校（中学）生活評議会で話し合われることとなる。高校生活評議会とは、主に高校生活にかかわること（学校内の設備、文化・スポーツに関するイベントなど）について話し合う会である。10名の生徒代表委員、6名の教職員委員、2名の父母代表委員から構成され、生徒代表委員は生徒からの直接選挙で選出される。それ以外に、校則の改正についての手続きは「各学校が定める」と2011年通達には書かれている。

既に述べたジャン・ゼイ高校の携帯電話に関する校則であるが、2019年に校則改正がおこなわれた。このときから、廊下などでは消音モードでのみの使用可となった。それは、高校生活評議会(CVL)の提案であり、それが学校管理評議会でも可決されて、校則改正とつらなったのであるが、生徒側から携帯電話の使用に関する意見がだされての改訂である。

生徒のイニシアティブによって、校則改正は可能となりうるように制度設計がされている。フランスでは学校は「市民の育成」「民主主義の習得の場」とされ、共和国における法律と学校における校則は平行であると考えられている。生徒にとっては学校の一員としての責任について学ぶ機会でもあり、それは卒業後に共和国の一員としての責任を果たすことにつながる。

フランスの校則は、生徒の自由を極度に制限するものではない。校則が学校の生徒指導方針によって決められるものではない。そのせいか、そう頻繁に校則の大きな改正が行われることはない。しかし、改訂の動きはある程度は存在する。校則改正に関して、生徒の声をふくめた民主的な過程が制度として保障されているといえる。

2. まとめにかえて 仏日比較の試論

フランスの校則は生活指導の基準となるところが多々あると考えられる。日本においても校則が生活指導基準と受け取られることも多く、以下に仏日比較の試論を本稿でとりあげた領域ごとに行いたい。ただし、もともと「生徒心得」としてはじまった日本と、法令の下位規程として学校の「内部規則」であるフランスでは差異がある。

出欠については、フランスのほうが出欠に関して、法令の規定（欠席が多い場合に学校外に通報するなど）があることから、出欠管理が厳しく行われているといえよう。また「月に半日を4日以上の上で正当でない欠席」で不登校とみなされるなど、日本の30日以上という基準でいわれる不登校とは大きな差異があるといえる⁽²⁸⁾。日本の校則⁽²⁹⁾には、出欠管理について明記されていないことが多い。欠席届、早退届、公欠届、忌引届、出欠の取扱いなどについて、書かれていることもあるが、ないことのほうが多い。欠席の場合に取るべき手続きについて書いているのは少数である。

服装については、フランスの場合制服がない学校が今のところ多数派という事情があるが、服装の内容に指示があることはない。例外的に体育・スポーツの時（フランスの学校に「体操服」はない）や、理科の実験のときの安全上の注意があるくらいである。服装については、「適切で良識にかなった」と校則に規定がある場合にその解釈をめぐって問題となることがないわけではない。

日本の場合は制服（あるいは標準服）の指定がある場合が多く、それ以外にもセーターなどの色や靴下の色、長さといった細かな規定が多く存在する。フランスにおいても「どこまでが学習の場にふ

さわしい服装か」という問題が発生しうるが、それは靴下の色などにおよぶものではない。

頭髪については、日本の校則のほうが頭髪の長さ、髪の毛を束ねるゴム、染色（あるいは脱色）の禁止、などはるかに多くの規制がある。「服装・頭髪検査」を定期的に行う、と校則にかかれていることもある。

携帯電話（スマートフォン）に関しては、仏日ともに規定がある。フランスでは、基本的に禁止される中学、学校の判断で禁止領域が決められるという高校という法律による背景がある。日本にはそのような法律は存在しないゆえ、学校の裁量となる。フランスの場合の携帯電話（スマートフォン）の制限は校内の使用場所の制限に限られる。「個人情報に関わることなど不適切な書き込みをしないこと」といった制限は校則には書かれない。フランスにおいて校則は「学校内部の規則」であり、学校内のみで制限しなければならないことを、あくまで規定している。

いじめについては、両国ともに校則に「いじめ」について言及があるのは、少数派である。両国ともに「いじめ法」があるが、いずれも最近の立法（日本では2013年、フランスでは2022年）であるから、校則に反映がされていないことが多い。日本では各学校で「いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針」を定める義務が同法によって定められており、校則とは別途に文書がつけられているという事情がある。それは、フランスにもpHAREプログラムを定めている、ということと共通している。

懲戒処分に関しては、フランスの校則では必ず明記されている。日本の場合校則に明記されていることは少ない。学校教育法施行規則第26条に規定があるが、校則にそれと同じ文言（退学処分がありうる理由（性行不良で改善の見込がないと認められる者、など））が書かれていることもある。しかしそれはむしろ例外的なケースであり、懲戒・懲戒処分と校則（いまだに生徒心得と呼ばれていることも多い）は別となっていることが多い。校則違反があったときの対応についてははっきりと明記されていない、生徒に公開されていないことが多い。日本の場合法令上、公立中学では懲戒処分は戒告しかできない、という事情はある。高校の場合は戒告、停学、退学処分がありうるが、校則に明記されていることは少ない。2023年のデータで小学校・中学校・高校での暴力行為の加害児童生徒数は89688人にのぼるが、退学・停学等の措置をとった件数は小学校40件、中学校202件、高校3034件にすぎない⁽³⁰⁾。

校則改訂に関して、フランスでは、校則自体に明記されていないものの法令によって学校管理評議会に決定権があると定められている。日本では校則改訂に関するルールが校則に明記されていることは極めてまれという状態が続いている。2023年の『生徒指導提要（改訂版）』において、「校則を策定したり、見直したりする場合にどのような手続きを踏むことになるのか、その過程についても示しておくことが望まれます。」⁽³¹⁾と書かれているが、実際の校則に改正手続きが明記されていることは極めて少ない。

上記のとおり、仏日において、校則には様々な差異があるといえ、現在日本ですすめられている「校則の見直し」において、例えば出席管理や服装指導、懲戒処分、校則改訂手続きなど参照すべきところがあると考えられる。

注・引用文献

- (1) フランスの校則に関する邦語文献としては、大津尚志「フランスにおける校則」『校則を考える』晃洋書房、2021年、87-102頁、など参照。本稿は生活指導に注目するなど、先行研究とは視角を異にする。
- (2) Bulletin officiel spécial n°6 du 25 août 2011.

- (3) 法令にもとづいてフランスの校則は定められるゆえに、地域や学校の状況に応じての校則の差異は少ない。
- (4) フランスの生活指導に関する邦語文献としては、京免徹雄・宮古紀宏「フランスの生徒指導における校内暴力の防止対策」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』(66), 117-125 頁, 京免徹雄「フランスの生徒指導体制」藤原文雄編『世界の学校と教職員の働き方』学事出版, 2018 年, 166-175 頁がある。本稿は暴力防止, 研修や生徒指導をめぐる体制でなく, 校則と結び付けた実施状況に注目する点などで先行研究とは視角を異にする。
- (5) Règlement intérieur du Lycée Jean Zay.
- (6) Ibid.
- (7) Règlement intérieur du collège Jean Bullant, <https://clg-bullant-ecouen.ac-versailles.fr/Reglement-interieur>
- (8) L'organisation de la vie scolaire et des études, <https://www.lyceejeannedarcnancy.com/reglement-interieur/>
- (9) Collège Educard Pailleron, Reglement interieur, 2024.
- (10) Bulletin officiel n°36 du 30 septembre 2021.
- (11) 大津尚志「フランスにおける校則改正」『全民研 会報』(191), 2024 年, 13-15 頁。
- (12) フランスの高校生デモ, ストライキについて参照, 大津尚志「フランスにおける高校生の市民的活動に関する一考察」『シティズンシップ教育研究』(4), 2024 年, 77-80 頁。
- (13) Crop top à l'école : la prise de position d'Emmanuel Macron fait polémique, <https://www.ladepeche.fr/2021/07/02/crop-top-a-lecole-la-prise-de-position-demmanuel-macron-fait-polemique-9647314.php>
- (14) Interview de M. Pap Ndiaye, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, à France Info le 12 septembre 2022. <https://www.vie-publique.fr/discours/286246-pap-ndiaye-12092022-france-info-bilan-de-la-rentree-scolaire>
- (15) Règlement intérieur du Lycée Courdan, <https://lycee-cordouan.fr/reglement-interieur/>
- (16) Tout savoir sur l'expérimentation d'une tenue vestimentaire commune à l'École <https://www.education.gouv.fr/tout-savoir-sur-l-experimentation-d-une-tenue-vestimentaire-commune-l-ecole-380643> なお、フランスの制服に言及する邦語文献として参照、橋本一雄「フランス公教育における『共和国の価値』共有化の原則と制服導入論」『桃山法学』2025, (42), 113-146 頁。
- (17) Règlement Intérieur du Collège de l'Hermitage, <https://college-mercuro-l-veaunes.web.ac-grenoble.fr/reglement-interieur-du-college>
- (18) Ibid. (5).
- (19) Règlement intérieur du Collège Foucauld, <https://www.ecole-foucauld.fr/college/99-vie-au-college/reglement-interieur?iccaldate=2024-6-1>
- (20) Règlement intérieur du collège aux quatre vents- Lanmeur, https://www.college-quatrevents-lanmeur.ac-rennes.fr/sites/college-quatrevents-lanmeur.ac-rennes.fr/IMG/pdf/reglement_interieur_juin_2016.pdf
- (21) Circulaire n° 2013-100 du 13-8-201, B.O., no.31 du 29 août 2013.
- (22) Règlement intérieur du collège la hourquie, <https://college-la-hourquie-morlaas.fr/reglement-interieur/>
- (23) pHARe とは, 2017 年にはじまる「いじめをなくすプログラム (pHARe, un programme de lutte contre le harcèlement à l'école) のことであり, 8 つの柱に基づいて, 各学校により「年間を通してとる行動」として, 具体化した指針がたてられることとなる。詳しくは参照, 大津尚志「いじめ対策」『フランス教育学会紀要』(36), 2024 年, 87-90 頁, 高橋洋行「フランスの学校におけるいじめ・ハラスメントに対する予防と対処」『日仏教育学会年報』(54), 2025, 67-73 頁。
- (24) 「学校におけるいじめを防止する法律第 299 号 (Loi no. 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le

harcèlement scolaire)」について、詳しくは、福田健太郎「フランスにおけるいじめとの闘い」『近畿大学法学』(70), 2022年, 1-41頁, 大津尚志「いじめ法」『フランス教育学会紀要』(34), 2022年, 189-192頁。

(25) Ibid.(5).

(26) Décret no.2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré

(27) 大津尚志「フランスにおける主権者（市民）教育」『日本の科学者』(695), 2025年, 9-15頁。

(28) フランスの不登校に関して、安發明子「フランスの学校は“いじめや不登校”にどう立ち向っているのか」
<https://gendai.media/articles/-/81286> なお、日本にも学校教育法施行令第20条に「校長は、…休業日を除き引き続き七日間出席せず、その他その出席状況が良好でない場合において、その出席させないことについて保護者に正当な事由がないと認められるときは、速やかに、その旨を当該学齢児童又は学齢生徒の住所の存する市町村の教育委員会に通知しなければならない。」という規定はある。

(29) 日本の校則については、公立高校の半数近くを網羅しているウェブサイト「全国校則一覧」を情報源の一つにしている。<https://www.kousoku.org/>

(30) 「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校など生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」2024年。
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf

(31) 文部科学省『生徒指導提要』東洋館出版社, 2022年, 102頁。

(なお、インターネットのアクセスはすべて、2025年9月15日である)

【研究報告】

現代の学習者とミシン操作の習得
—動画視聴行動と指導現場の実態から見る『覚える』から『調べる』への転換—

Learning Sewing Machine Operation among Today's Learners: From Memorization to Exploration through Video Viewing and Teaching Practices

末弘 由佳理* 吉井 美奈子** 藤澤 泰行***

SUEHIRO Yukari* YOSHII Minako** FUJISAWA Yasuyuki***

要旨

本研究は、大学におけるミシン操作指導と小中高等学校教員の指導実態を通して、動画教材やICT教材の活用状況と教育的意義を明らかにすることを目的とする。筆者は職業用ミシンの準備操作に特化した自作動画を作成し、オンデマンド形式で学生に提供したところ、授業前の予習よりも操作直前の確認として利用される傾向が示された。全国の小中高等学校教員へのアンケート調査では、動画やICT教材の活用が広く浸透する一方で、反転授業型の活用や実演指導も依然重要であることが明らかとなった。また、学習者は「覚える」より「調べる」学習スタイルを重視しており、教材設計や指導法はこれに対応する必要がある。本研究は、ミシン指導における動画と実演の補完関係、ICT教材活用の課題、そして教員養成課程における教材リテラシー育成の方向性を示すものである。

キーワード： ミシン 動画教材 ICT活用 オンデマンド 反転授業

1. はじめに

筆者のひとは大学において被服構成学実習を担当しており、職業用ミシンを用いた授業を継続的に担当している。その中で、学生が糸かけや下糸の準備といった「ミシンを使える状態にする」工程において、課題を抱える様子が多く確認された。

ミシンの構造自体は家庭用・職業用を問わず基本的に共通しており、操作順序も類似している。しかしながら、初学者にとっては機種の違いが混乱を生みやすく、特に職業用ミシンは、家庭用ミシンに見られ操作順の印字がなされていないことなどから、教員による口頭説明だけでは理解が困難であるケースが少なくない。

こうした背景の下、筆者は2023年度に職業用ミシンの上糸のかけ方（以下、上糸編）および下糸の準備（以下、下糸編）に関する動画教材を自作し、武庫川女子大学生生活環境学部生活環境学科（以下、本学）の学生に向けて限定公開した。動画は約5分間で、必要最低限の説明にとどめた内容である。当初は「一度見れば思い出せる」という想定で確認用としての予習用教材^①として提供したが、実際には操作の都度、繰り返し視聴する学生が多く、初年度だけで上糸編で約500回、下糸編で約350回の再生が確認された^②。

この結果は、現代の学習者が「記憶にとどめること」よりも「必要なときに参照できること」を重視する傾向を示唆しており、学習観の変化と教材のあり方について考察する契機となった。

本稿では、まず既存研究や理論的背景からミシン操作指導の課題とICT教材の意義を整理した上で、筆者による動画教材の作成と活用の実践を報告する。さらに、小中高等学校の教員を対象としたアン

* 生活環境学科教授 ** 教育学科准教授 *** 川崎市立川崎高等学校附属中学校教諭

ケート調査結果を踏まえて、現場におけるミシン指導の教材活用の実態と課題を明らかにし、今後の教員養成や教材開発の方向性について考察を行う。

2. 被服製作におけるミシン操作指導とICT活用の理論的背景

(1) ミシン操作指導における課題

家庭科における被服製作では、布を縫う技術に先立ち、ミシンの準備や操作手順の習得が求められる。特に上糸のかけ方や下糸の作成・セットは初学者にとって難しい工程であり、その理解と定着がその後の製作活動の成否を大きく左右する。しかしながら、学校現場では指導時間が限られ、教師一人による一斉説明だけでは学習者全員が十分に理解することは困難である。さらに、ミシンの種類（家庭用・職業用など）によって操作手順に微細な違いがあり、大学等で職業用ミシンを使用する場合には、操作が複雑であるため、学生がつまずきやすい要因となっている。

(2) 動画教材の教育的意義

近年の教育現場では学習者の個別性に応じた支援手段としてICT教材の活用が注目されている。特に動画教材は「繰り返し視聴できる」「学習者が自分のペースで理解を深められる」といった特性を有し、実技系学習において有効であることが多くの研究で報告されている⁽¹⁷⁾。また、動画は操作の順序や手の動きなど文字情報では伝わりにくい要素を視覚的に提示でき、実技系学習との親和性が高い。とりわけミシン操作のように「動作を伴う手順」は、教科書や板書による静的な説明では理解が難しいため、動画教材による補完は効果的な手立てとなり得る。

(3) 現代の学習者の学習スタイルと特徴

いわゆる Z 世代以降の学習者は、幼少期からインターネットに親しみ、「覚える」よりも「調べる」「検索する」ことに慣れている傾向がある⁽¹⁸⁾⁽²⁰⁾。こうした学習者に対しては、従来のように「一度で理解・記憶すること」を前提とした指導ではなく、必要なときに容易にアクセスできる情報環境の整備が求められる。

実際に、筆者が自作したミシン操作動画の視聴履歴においても、毎授業のミシン操作の直前に毎回のように再生する傾向がみられた。これは、学習者が技能を「記憶」するのではなく、「参照可能な状態にあること」を重視していることを示唆している。したがって、教材開発においては「記憶の定着」だけでなく、「必要時にアクセス可能な形での提供」を意識した設計が重要となる。

(4) ICT 教材の普及と活用状況

教育現場における ICT 教材の普及は近年急速に進展している。特に小中学校では、スタディサプリやロイロノートをはじめとする学習支援アプリケーションの活用が広まり、多様な学習コンテンツの提供や双方向的な授業展開が可能になっている。一方で、各校種や教科、教員の ICT リテラシーの違いにより、その活用度合いには大きな差があることが報告されている⁽²¹⁾。特に中等教育や高等教育では、教科内容の専門性と ICT スキルの両立が求められ、教材準備や授業運営に課題が残っている。多くの教員は既存のサービス活用を志向しているものの、効果的な教材選択や活用法の習得が十分でないケースも散見される。

3. 動画教材の作成と活用の実践

(1) 動画教材作成の経緯と目的

本学では、2022 年度以前、学習者はミシンの前に集まり、教員による操作のデモンストレーションを見ながら、上糸のかけ方や下糸の作成・セットなどの基礎的な準備操作について一斉指導を受け

ていた。その際、ミシン操作を示したイラスト入りプリントも配布され、参照できる環境が整えられていた。しかしながら、自身が使用するミシンを操作する段階になると、操作の理解不足やミスが多く、一度の指導では十分な習得が難しいという課題があった。特に職業用ミシンは家庭用ミシンに比べ構造がやや複雑で、手元の動きや順序を視覚的に把握しにくいいため、補助教材の必要性を強く感じていた。

そのような背景の下、2023年度に筆者自身がミシン準備に関する動画教材を作成した⁽²²⁾⁽²³⁾。内容は、上糸のかけ方、下糸の巻き方及びボビンの入れ方といった、ミシン使用前の準備工程に特化したものであり、長さは約5分である。使用する機種は、学生が実習で実際に使う職業用ミシンと同一のもので、操作手順が完全に一致するように撮影・編集を行った。

この動画⁽²⁴⁾は、限定公開設定のYouTubeにアップロードし、URLを知る者のみが視聴できる形で共有した。目的は、主に「授業前の予習」「説明を聞き逃した学生の補完」「実習中に確認したい場合の自習の利用」であり、一度見れば理解できる内容であると想定していた。

(2) 教材設計における留意点

動画制作にあたっては、次のような点に留意した。

- ・操作する機種を一致させること：学生が授業中で用いる職業用ミシンと同じ機種を使用し、混乱が起きないように配慮した。
- ・短時間で完結すること：集中力や必要な情報量を考慮し、5分以内に収めることで、「ちょっと確認したい」という場面でも気軽に視聴できる構成とした。
- ・視点や手元の動きを重視した撮影：操作を行う手の動きやミシンのパーツが明確に映るようカメラアングルを工夫し、視覚的理解を促した。要所では静止画の拡大図を差し込み、細かな部品の構造などが明確に視認できるよう工夫した。
- ・ナレーションとテロップの併用：音声解説だけでなく、重要な操作にはテロップを加えることで、音声聞き取りづらい環境でも学習可能とした。

(3) 学生の動画視聴行動

YouTubeアナリティクスから動画の視聴ログを確認したところ、公開初年度の1年間だけで再生回数は上糸編で約500回、下糸編で約350回であり、履修者数を考慮すると、一人あたり複数回再生していることになり、動画を繰り返し参照している実態が明らかとなった。

特に印象的だったのは、授業前の「予習」として動画を視聴する学生は少なく、むしろミシンを実際に操作する場面になってその都度動画を開いて確認するケースが多かった点である。つまり、動画教材は「準備教材」ではなく、「その場で必要な情報を得るための参照ツール」として利用されていたといえる。

また、学生との対話からは、「一度習っても忘れてしまう」「覚えられない」「自宅の（家庭用）ミシンと微妙に違って混乱する」といった声が聞かれた。こうした背景から、学生は「覚える」ことを目標とせず、いつでもアクセスできる「確認用の資料」として動画を位置づけていることがわかる。

4. 小中高等学校教員に対するミシン指導実態調査の概要

(1) 調査の目的

本調査は、小中高等学校における被服実習、特にミシン操作に関する指導の実態を明らかにし、現場でどのような教材や方法が用いられているかを把握することを目的として実施した。あわせて、教員が感じる課題や、ICT教材の活用状況を把握し、大学における教材開発や教員養成の参考とする

ことも意図している。

(2) 調査対象と方法

対象は、全国の小中高等学校で家庭科の授業を担当する教員とし、筆者らの人的ネットワークを通じて依頼した。調査は Google フォームを用いて 2025 年 7～8 月に実施した。回答者数は 24 名（内訳：小学校 8 名，中学校 9 名，高等学校 7 名）である。教員経験年数は，1～5 年目 8 名，6～10 年目 7 名，11～15 年目 3 名，16～20 年目 1 名，21～25 年目 3 名，26～30 年目 1 名，31～35 年目 1 名である。都道府県については，神奈川県 8 名，大阪府 6 名，兵庫県 7 名，徳島県 2 名，沖縄県 1 名である。

(3) 設問の概要

「下糸の巻き方」「上糸のかけ方」「試し縫いによる縫い目の確認方法」について，どのような教材や方法で指導しているかを尋ねた。設問は複数回答可とし，以下の選択肢を提示した。

- ・【実演】 ミシンの前に集合し，教員が模範操作を行う
- ・【実演】 集合はせず，書画カメラ等で模範操作を提示する
- ・【動画】 ミシンメーカーの HP 等に掲載されている動画を利用
- ・【動画】 教科書に掲載された QR コードや HP に掲載の動画を利用
- ・【動画】 教員が自作した動画を利用
- ・【静止画】 教科書に掲載された写真・イラストなどを使用
- ・【静止画】 教員が作成したプリント等の資料を使用
- ・「○○○○○」については指導していない
- ・ミシンを使用するカリキュラムを担当していない

これにより，実演・動画・静止画といった手法別の活用状況や，教材の出所（メーカー/教科書/自作）の傾向を把握することを意図した。

また，使用している教科書やミシンのメーカーについては選択式で設問し，回答を得た。

5. アンケート結果および考察

(1) 「下糸の巻き方」「上糸のかけ方」「試し縫いによる縫い目の確認方法」に関する指導方法

指導方法に関する複数回答設問の結果は，図 1 に示す通りの傾向を示した。図 2 では，これらの回答を「実演」「動画」「静止画」の 3 種類に分類し，それぞれの使用状況を可視化している。さらに，図 3 では，複数回答の組み合わせに着目し，各回答者がどの教材の組み合わせを用いたかを整理した。

アンケート結果から，ミシン操作の指導において動画の活用が広く浸透していることが明らかになった。本アンケートでは，「【動画】教科書に掲載された QR コードや HP に掲載の動画を利用」が最も多く，回答者の過半数が利用していた。20 年前には家庭科の授業で動画を活用することはほとんどなかったということを考えると，ここまで動画が浸透している状況は特筆に値する。また，実演を行わなかった教員は，「下糸の巻き方」40.9%，「上糸のかけ方」50.0%，「試し縫い」64.7%，動画を利用していなかった教員は，「下糸の巻き方」22.7%，「上糸のかけ方」22.7%，「試し縫い」52.9%であり，「下糸の巻き方」と「上糸のかけ方」においては動画利用の優位性が明確に示されている。この背景には，GIGA スクール構想による ICT 環境整備が，授業内外で動画を活用する基盤を提供していることも関係していると考えられる。

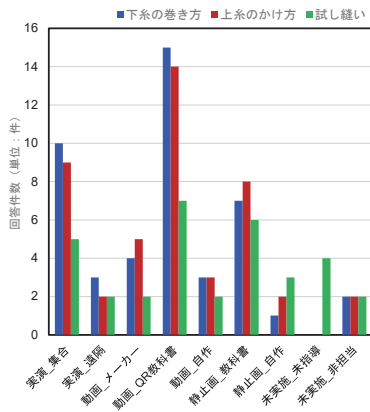


図1 説明方法の分布

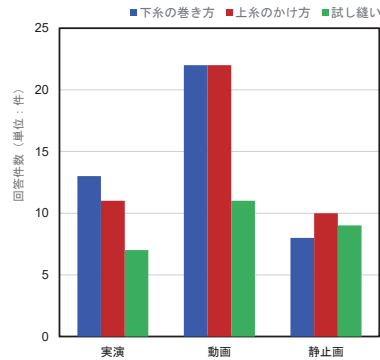


図2 実演・動画・静止画の分布

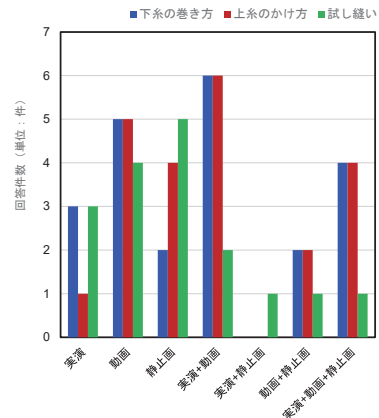


図3 教材の組み合わせの分布

一方で、依然として集合型実演も根強く行われており、細部の理解が重要な操作は動画だけでは十分に伝わらないため、実演が選択されやすいと考えられる。試し縫いについても、市販教材や教科書付属の動画がほとんど存在しないことから、教員が実演で対応せざるを得ない状況が推測される。ただし、調査結果からは、そもそも試し縫いの指導自体を省略する教員も一定数存在することが示されており、教材不足と指導の省略という二重の要因が、学習者の技能習得に影響している可能性がある。しかしながら、集合型実演には「見える生徒」と「見えない生徒」が生じる課題がある。特にミシンの細かい動作は、座席や立ち位置によって視認性が大きく異なるため、一部の学生にとって操作の観察が難しく、不公平感が残る。こうした不公平感を緩和する観点からも、動画や静止画を補助的に活用する意義は大きいといえる。

さらに、図3に示すように、多くの教員は実演と動画を組み合わせで指導しており、そのパターンとしては以下の二つが考えられる。

- ① 予習段階で動画を提示し、授業内で実演によって理解を補う
- ② 授業内で実演を行い、理解が不十分な学習者に動画を提示する

一部の実践では、実演と動画に加えて静止画も組み合わせ、学習者の理解を多面的に支援する工夫も見られる。このことから、実演と動画の組み合わせ方が学習効果に大きく影響することが示唆される。

このように、動画教材が普及する現状においても、実演との役割分担や活用方法の工夫が指導力に直結している。今後は、動画を単に流すのではなく、実演と補完し合う「役割設計」を教員が意識的に行うことが、効果的な学習環境をつくる鍵となるだろう。

(2) 各学校で使用している（直線縫い）ミシンメーカー

「JUKI（ジューキ）」、「Brother（ブラザー）」、「JANOME（ジャノメ）」および「その他」を選択肢として複数回答で得た結果、「JUKI（ジューキ）」9.1%、「Brother（ブラザー）」18.2%、「JANOME（ジャノメ）」72.7%であった。なお、この値は「その他」を選択し、メーカー名が不明な回答者の数を含めずに算出したパーセンテージである。校種別の内訳では明確な傾向は見られなかったが、総じて「JANOME（ジャノメ）」の使用率が高いことがうかがえた。被服・アパレル系の大学や専門学校では「JUKI（ジューキ）」のシェアが高く、小中高等学校と大学との間で、ミシンと

いう道具におけるメーカー差異が存在することが本アンケートで明らかとなった。

小中高等学校では、高等学校の家政系の科を除き、家庭科は専門科目としてではなく、普通科目として履修されており、その環境でミシンに求められることは「授業運営のしやすさ」や「故障リスクの低さ」が最優先である。「JANOME (ジャンメ)」は、全国に広がる販売店網や学校向けに特化したモデルが豊富であり、特に小中高の家庭科での導入実績が多く、運用上も利便性が高い。一方、大学では「高性能・プロ仕様」が重視されるため、工業用ミシンに強みを持つ「JUKI (ジューキ)」を使用する傾向がある。「【動画】ミシンメーカーのHP等に掲載されている動画を利用」については、ミシンメーカーとの直接的な関係性は確認できず、動画の分かりやすさや利便性を理由にメーカーを決定しているわけではないようである。

教員養成課程における現場では、学生は職業用ミシンを自らの課題制作のために使用する一方で、教育実習や卒業後の現場では家庭用ミシンが中心となる。このため、大学でも家庭用ミシンを導入し、学生が将来教える立場を意識して操作や指導方法を学ぶことが重要である。つまり、教員養成課程においては、小中高等学校で使用される機種と大学で使用する機種とのギャップを踏まえた実践的な学習環境の整備が、教職教育上の課題のひとつといえる。

(3) 各学校で使用している教科書

教科用図書（以下「教科書」）は、小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校およびこれらに準ずる学校において、主たる教材として使用が義務付けられている。家庭科においては、小学校は「東京書籍株式会社」「開隆堂出版株式会社」の2社、中学校は「東京書籍株式会社」「教育図書株式会社」「開隆堂出版株式会社」の3社、高等学校は「東京書籍株式会社」「教育図書株式会社」「実教出版株式会社」「開隆堂出版株式会社」「株式会社大修館書店」「株式会社第一学習社」の6社が文部科学省検定済教科書として登録されている⁽²⁵⁾。

本アンケート回答者が使用している教科書を表1に示す。一般に教科書の選定は、小中学校では自治体、高等学校では各学校が行っている。そのため、小中学校において各教員が教科書の内容を理由に個別に選定することはなく、特定の教科書に掲載されたQRコードや出版社のHPに掲載された動画を目的として教科書が選ばれることはないと考えられる。したがって、教科書の種類と動画利用との間に明確な傾向は見られない。本アンケートの結果においても、校種間や教科書会社間で動画使用の差は確認されなかった。

表1 校種別各学校で使用の教科書会社

	東京書籍	開隆堂	教育図書	実教出版	第一学習社	大修館
小学校	3	3				
中学校	8	1	0			
高等学校	1	0	3	2	1	0

(件)

6. 小中高等学校教員に対するミシン指導実態調査の考察

(1) 自作動画と既存動画の役割の違い

本研究における本学での実践では、JUKI製の職業用ミシンを使用しており、同社の公式動画も存在していた⁽²⁶⁾。実際、JUKIの動画は画像が鮮明で、ピントの合わせ方や拡大のタイミングなども適切であり、技術的には非常に優れた動画であるといえる。実際に視聴数は多く、アップロードからの

6年間で約10万回再生されている。これはbrotherTAT76（職業用ミシン）12,000回（6年間）²⁷と比較すると極めて多い再生数と言える。

しかしながら、一方でこうした動画はある程度の前提知識がある視聴者を想定しているため、操作の全体像が示されない場合もある。たとえば、糸を置くといった最初の一步が説明されておらず、初学者にとってはその場面から進めない等、混乱を招くこともある。

その点、自作動画は「(自身の)学生にとって、どこがつまずきポイントなのか」を知っている教員が設計するため、情報の粒度や順序、説明の省略・強調に柔軟に対応できるという利点がある。すなわち、自作動画には「個別最適化された教材」としての価値があるといえる。実際、筆者が自作した「上糸編」「下糸編」の動画を公開設定でYouTubeにアップロードしたところ、半年でそれぞれ約150回（上糸編）、約60回（下糸編）の再生にとどまり、本学の学生向けに限定公開した場合に比べ、視聴数は大きく伸びなかった。これは、自作動画が広く一般向けに活用される教材ではなく、あくまで当該学習者層の特性や授業文脈に適応させたものであることを示している。すなわち、既存教材が包括的な品質を担保する一方で、現場に即した指導補助として、自作教材が今後も必要とされる場面は少なくない。

(2) 「覚える」から「調べる」へー学習観の変容と教材設計の方向性ー

現代の学習者は、学びにおいて「記憶すること」よりも「必要なときに正確な情報にたどり着けること」に価値を見出す傾向が強い。筆者が大学生向けに配信したミシン操作の動画も、過去に学んだことの復習としての「予習教材」として位置づけていたにもかかわらず、実際には「操作直前」に毎回視聴されていた。これは、記憶の保持よりも、都度の確認を優先する学習スタイルが定着していることを示している。

調査結果からは「ミシンメーカーの動画を使っている」という回答が少なく、多くの現場教員がその存在を知らないことが推察される。背景には、コロナ以前に教員免許を取得した世代が現場の主流であり、ICT教材や外部リソースの充実に気づいていない可能性がある。今後の教材設計は、「覚えさせる」方向性ではなく、「どのように調べるか」「何を選んで使うか」といった情報リテラシーを育成する方向へとシフトしていくべきである。

(3) 実演指導が残る理由と動画の補完的価値

本調査では、前述したように「【動画】教科書に掲載されたQRコードやHPに掲載の動画を利用」の利用が最も多く選択されており、動画教材の活用が広く浸透していることがうかがえる。一方で、教員自身による実演も依然として多く行われており、集合指導の形が根強く残っている。これは、特に、中学校のように学習者の年齢が低い場合、「その場で」「教員が」「繰り返し説明できる」実演の有効性が高いためと考えられる。

ただし、実演は一度きりの提示となる場合が多く、理解が追いつかなかった生徒へのフォローが難しい。その点、動画教材は「何度でも繰り返し」「自分のペースで」確認できるという強みがあり、実演を完全に代替するものではないにせよ、有効な補完手段としての可能性を十分に持っている。特に、校種や生徒の発達段階に応じて、実演と動画の最適な組み合わせを検討することが重要である。

(4) 今後の教員養成課程と現場支援の方向性

日本では、公立の小中高等学校においては、全国で一定の教育水準を保障するため、学習指導要領が定められており、これに則った授業が求められているが、実際には教員のスキルや教材活用の格差が大きいことが現場の実態である。熱心な教員による独自教材の開発や最先端ツールの導入が成果を上げる一方で、ICTや外部リソースの存在を知らないまま従来の指導に留まっている教員も少なく

ない。

このような格差を是正するためには、現場教員に対して既存教材の活用方法や、探し方そのものを教える支援が必要である。たとえば、「各社のミシン動画はここにある」「教科書会社のHPにはこんな資料がある」といったリスト化やガイドラインの整備も有効だろう。

また、教員養成課程においても、「自作教材の作り方」や「ICT教材の評価・選定方法」を扱う科目の導入が検討されるべきである。授業の質は、教員個人のスキルや熱意に依存するのではなく、「誰が教えても一定のレベルを確保できる」体制づくりに向けて、今後一層の教材開発と支援が求められる。

(5) ICT教材の活用状況と現場の課題

本調査では、小中高等学校の教員を対象にミシン操作指導に関わる教材活用状況を確認したが、実務的知見や現場の声から、ベネッセの「スタディサプリ」やロイロノートといったICT教材の認知度および利用率は限定的である可能性が示唆される。特に中等高等学校では、専門的な教科内容に対応可能な教材選定が難しく、ICT活用が限定的にとどまる傾向がある。

また、コロナ禍以前に教員免許を取得した世代を中心に、教材サービスの存在自体を十分に知らない、あるいは活用スキルを持たない教員が一定数存在することが示唆された。これにより、効果的なICT教材の利用が進まず、結果として授業準備の負担増や指導の質のばらつきを生んでいる。

こうした状況を踏まえ、今後はICT教材を「使える」だけでなく、「最適に選び」「学習者のニーズに応じて効果的に組み合わせる」能力を教員に養成することが重要である。具体的には、ベネッセやロイロといった既存の優良教材・ツールを活用するためのガイドラインや研修の充実が求められる。さらに、教員養成課程においてもICT教材の評価・選択スキルの育成が必要不可欠である。

7. 終わりに

本研究では、ミシン操作指導における教材活用の現状を明らかにし、既存動画と自作動画の役割、学習者の学習観の変化、実演と動画の補完関係、さらにICT教材活用の課題について考察を行った。その結果、現代の学習者は「覚える」よりも「必要なときに適切な情報を調べる」学習スタイルを前提としており、教材設計もそれに対応する必要があることが示唆された。

こうした知見は、現場の授業実践にとどまらず、教員養成課程における「指導法」の在り方そのものを問い直すものである。従来の指導法科目は、学習指導案の作成や模擬授業といった「授業をどう運営するか」に重点を置いてきた。しかしながら、特に家庭科のように学校現場で一人配置となる教科では、「授業を上手に進めること」以上に、「教材や情報を自ら収集し、適切に評価し、必要に応じて活用する力」が不可欠である。

過去には教材は自作するか、市販ビデオ等を購入するしかなかったが、現在は、NHK講座、教科書会社の動画、文部科学省の公式サイト、学会や大学の公開リソースなど、質の高い教材が容易に入手可能である。現状では、それらを効果的に活用できていない現場の実態は、教員養成にとって重要な示唆を含んでいる。

したがって、今後の指導法教育は、授業運営力の育成に加え、こうした外部リソースを活用する「教材リテラシー」を育む方向へ再編される必要がある。具体的には、

- ① 既存の教育資源をどこで探し出せるかを知ること
- ② 数多く存在する中から学習者に適したものを評価・選定できること
- ③ それらを授業の中に効果的に組み合わせていくこと

以上のようなスキルの育成が求められる。

家庭科教育の未来を担う学生にとって、指導法は「授業を模擬的に上手に進める練習」だけでは不十分である。むしろ「一人でも授業を設計・運営できる総合的な力」を涵養する場でなければならない。すなわち、教材と情報資源を自在に扱える力こそが、これからの教員にとって基盤的かつ決定的な能力であるといえる。このように現代の学習者が示す「必要なときに調べて活用する」学習スタイルは、OECD Learning Compass 2030⁽²⁸⁾で示される学習観とも共通しており、現代の学習者に適した教材設計や指導法の在り方を考える上で示唆的である。

注及び参考文献

- (1) 動画を公開した学生は「アパレル構成学実習Ⅱ」の履修者であり、原則として前学期に「アパレル構成学実習Ⅰ」を履修している。この科目の中で、職業用ミシンの操作方法について学んでいる。
- (2) 末弘由佳理, 「被服構成学実習におけるICT教材の活用と効果—アナリティクスからみる教材の利用実態と指導方法の分析—」『日本家政学会誌』75巻10号, 2024, pp.531-538
- (3) 川端 博子, 中谷 俊裕, 祖父江 仁成, 木村 美智子, 友光 里恵, 「中学生の基礎縫い技能の実態と動画教材を用いた指導の試み」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』巻16, 2017, p.111-116
- (4) 川端博子, 祖父江仁成, 高橋美登梨, 亀崎美苗, 「ミシンを用いた製作学習におけるICT活用の提案」『埼玉大学教育学部紀要』66, 2017, pp.1-11
- (5) 高橋 美登梨, 西村 綾世, 川端 博子, 「針と糸を使った製作学習におけるICT活用の提案—教員養成系学部の大學生を対象とした動画教材の効果の検証—」『日本家庭科教育学会誌』59巻3号, 2016, pp.135-146
- (6) 川端 博子, 中谷 俊裕, 田中 早苗, 友光 里恵, 「布を用いたものづくり学習における動画資料活用の効果」『教育情報研究』32巻3号, 2016, pp.3-12
- (7) 末弘由佳理, 吉井奈美子, 「Webで活用する「基礎縫い」デジタル教材—コロナ禍のオンライン授業時の教材利用を通して—」『生活環境学研究』Vol.9, 2021, pp.32-37
- (8) 末弘由佳理, 吉井奈美子, 藤澤泰行, 「「基礎縫い」デジタル教材における左手利き用動画の必要性」『武庫川女子大学情報教育センター紀要』通巻第27号, 2019, pp.6-11
- (9) 末弘由佳理, 山本泉, 中尾時枝, 「「被服構成学実習」授業カリキュラムの構築と実践—基礎縫いを中心に—」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第3号, 2018, pp.165-176
- (10) 末弘由佳理, 本田クミ, 大西かおり, 中尾時枝, 「改訂版「基礎縫い」デジタル教材」『生活環境学研究』Vol.5, 2017, pp.56-59
- (11) 末弘由佳理, 本田クミ, 大西かおり, 中尾時枝, 「被服教育における「基礎縫い」デジタル教材の効果」『武庫川女子大学情報教育センター紀要2015』, 2016, pp.1-7
- (12) 末弘由佳理, 本田クミ, 大西かおり, 中尾時枝, 「被服教育における「基礎縫い」デジタル教材の開発」『生活環境学研究』Vol.2, 2014, pp.38-41
- (13) 末弘由佳理, 枝常朋子, 坂田彩美, 「被服構成学実習の対面授業におけるICT教材の効果—生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例として—」『武庫川女子大学 学校教育センター紀要』第10号, 2025, pp.200-213
- (14) 末弘由佳理, 山本泉, 「被服構成学実習の対面授業におけるオンデマンド教材の効果—短期大学部 生活造形学科「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」を事例として—」『武庫川女子大学 学校教育センター紀要』第9号, 2024, pp.66-70
- (15) 末弘由佳理 「ICT教材を活用した「被服構成学実習」における対面授業の試み」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第30号, 2023, pp.19-23
- (16) 末弘由佳理, 中西 直美, 山川海音 「オンデマンド教材を活用した「被服構成学実習」におけるハイブリッド授業の効果」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第29号, 2022, pp.1-7
- (17) 末弘由佳理, 中西 直美, 坂田彩美 「オンライン授業による被服構成学実習の実践報告—生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例として—」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第6号, 2021, pp.188-206

- (18) Ali, A., Thanh-Thuy, N., Sachithra, L., The Application of Digital Technology and the Learning Characteristics of Generation Z in Higher Education, *arXiv preprint arXiv:2111.05991*, 2021
- (19) Iftode, D., Generation Z and Learning Styles, *SEA - Practical Application of Science Vol.7, Issue 21*, 2019, pp.255-262.
- (20) 山田亜紀「デジタルネイティブ世代のオンライン教育の意義と課題—国内外ソーシャルメディアの活用に関する一考察—」『玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要』第16号, 2023, pp.46-61
- (21) 文部科学省“教育の情報化・GIGAスクール構想の推進”,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/index.htm, (2025年08月20日最終確認)
- (22) ミシンの準備 上糸編, <https://youtu.be/f1A6MyTTX78>, (2025年08月20日最終確認)
- (23) ミシンの準備 下糸編, https://youtu.be/F3QrEtCW7_k, (2025年08月20日最終確認)
- (24) (22) (23) に示す動画は、本学の学生を対象に限定公開したものを、一般公開用として別途アップロードしたものである。本稿では、その一般公開用動画のURLを記載する。
- (25) 教科書協会“教科別発行教科書の紹介”,
<https://www.textbook.or.jp/textbook/publishing.html>, (2025年08月20日最終確認)
- (26) JUKI 職業用ミシン“上糸のかけ方”,
https://youtu.be/zGI4IGCV_iU?si=vesNdTmxCH9OCnr, (2025年08月20日最終確認)
- (27) Brother Support Sewing “上糸通し”, <https://youtu.be/u9zxhUkefU>, (2025年08月20日最終確認)
- (28) OECD, The Future of Education and Skills 2030, *OECD Publishing*, 2018

【研究報告】

保育士・幼稚園教諭及び特別支援学校教諭の模擬読み聞かせの分析 —保育・教育場面での絵本の活用—

An Analysis of Mock Picture Book Readings by Nursery Teachers, Kindergarten Teachers, and Special Needs School Teachers: Focusing on Picture Book Utilization in Childcare and Educational Settings

矢崎 さやか* 中村 明美** 渡邊 真美*** 久米 裕紀子****

YASAKI, Sayaka* NAKAMURA, Akemi**
WATANABE, Mami*** KUME, Yukiko****

要旨

乳児保育、幼児教育、特別支援教育の現場では読み聞かせが広く行われているが、それぞれの専門分野における実践の共通点や相違点についての先行研究は少ない。そこで本研究は、20年以上の現場経験をもつ保育士・幼稚園教諭及び特別支援学校教諭の協力を得て同一絵本を用いた読み聞かせを実践し、各専門職の専門性に基づく絵本の活用法及び教育的意図や方法上の工夫を明らかにすることを目的とした。分析の結果、どの実践者も①ねらいをもった選書②読み聞かせを通しての子どもとの情緒的な交流③読み聞かせの基本を踏まえつつ行う子どもの様子に応じた読み方の変化が共通していた。一方相違点は、子どもとの交流の仕方であった。①乳児保育では絵本世界と現実世界を行き来しながらの応答的な関わり②幼児教育では絵本世界と遊びの連続性の重視③特別支援学校では、具体物やジェスチャーを活用するなどの子どもの特性に応じた教育的配慮が示された。

キーワード： 絵本 読み聞かせ 乳児保育 幼児教育 特別支援教育

1. 目的・意義

絵本は子どもたちの興味関心に応じて活用しやすいことから幼稚園・認定こども園の100%、認可保育所の99.7%が園に50冊以上の絵本を所有しており⁽¹⁾、読み聞かせは保育現場で広く実施されている。また、特別支援学校においても読み聞かせが授業に頻繁に取り入れられている⁽²⁾。

保育所・幼稚園には乳幼児が、特別支援学校の小学部には障害をもつ子どもが在籍しており、各分野において絵本の活用法や教育的意図、読み聞かせの際の工夫点が存在すると考えられる。

先行研究⁽³⁾⁽⁴⁾によると、乳児期や幼児期における読み聞かせでは、声の調子や間の取り方などを工夫し、登場人物の動きや感情などを表現することの重要性が示されている。また、保育士と幼稚園教諭はゆっくり・はっきり読むことや、同じ単語やフレーズの繰り返しを工夫している。一方、特別支援学校教諭は言語表現に依存するだけでなく、動作を取り入れるなどの工夫をしている。

乳児保育・幼児教育及び特別支援教育の各分野における読み聞かせ実践を横断的に分析した先行研究は少ない⁽⁵⁾。そこで本研究では、20年以上の現場経験を有する保育士・幼稚園教諭及び特別支援学校教諭の協力を得て、同一の絵本を用いた模擬読み聞かせを実施する。それらを横断的に分析することにより、各専門職がもつ専門性に基づく絵本の活用法及び教育的意図や方法上の工夫を明確にすることを目的とする。本研究の意義は、各専門職における絵本の読み聞かせ実践を体系的に記述し、実践知を相互に参照し、各領域における読み聞かせの新たな活用可能性を見出すことにある。

* 本学教育支援員 ** 教育学科教授 *** 教育学科講師 **** 教育学科准教授

2. 方法

2-1 実施概要

模擬読み聞かせは、令和7年8月20日から8月30日にかけて、武庫川女子大学学校教育館において実施した。

実践者は、保育士、特別支援学校教諭、幼稚園教諭の資格を有し、いずれも実務経験20年以上の現役教職員3名であった。3名の実践者は、同一の絵本『しろくまちゃんのほっとけーき』⁽⁶⁾（わかやまけん著）を用い、それぞれ模擬的な読み聞かせを行った。

2-2 読み聞かせの絵本の選定

本研究で用いる読み聞かせの絵本は、共同研究者4名の協議に基づき『しろくまちゃんのほっとけーき』に決定した。選定にあたっては、各保育・教育機関（保育所・幼稚園・特別支援学校）に在籍する2-3歳児相当の発達段階にある子どもという設定条件に適合させるために、以下の7つの共通基準を設定し、総合的に検討した。

1. 活用実績の有無 — 保育所・幼稚園・特別支援学校において、現在広く活用されている実績がある絵本であること。
2. 具体物の描写 — 抽象的な概念でなく、具体的な物体が描かれており、子どもが現実と絵本の世界を結びつけやすい内容であること。
3. 視覚的明瞭性 — 多様な視覚特性を持つ子どもへの配慮として、絵の枠線が太く、フォルムが明確である。また、多色を用いずに色彩がはっきりしたコントラストが高いこと。
4. 文化的背景の整合性 — 文化的背景のズレや翻訳による表現の違いを避けるために、日本人作者による原作絵本であること。
5. ねらいの明確化 — 作者自身により絵本の「ねらい」やテーマが明示されており、実践における意図と照合が容易であること。
6. 理解の多様性 — 様々な発達段階の子どもが、絵や内容をそれぞれに理解し、楽しむことができる汎用性の高い内容であること。
7. 模倣やリズムミカルな動き誘発の抑制 — 子どもの身体的模倣やリズムを誘発しやすい繰り返し動作を多調に含んでいないこと。この選定の意図は、本研究は、保育・教育機関で実際に子どもの前で実践し検証するための試行的研究である。読み聞かせの場面における研究対象外の行動（模倣やリズムミカルな動きなど）が過度に誘発されることを避けるため、当該の要因を多く含む絵本を選定から除外することを目的とした。これは読み聞かせにおける保育者との関わりといった主要な研究対象に子どもの注意と行動を集中させるために必要な基準である。

2-3 想定条件

本研究で想定した子どもの発達段階は2-3歳程度であり、時期は10月頃を設定した。

子どもの発達段階の想定は、笠松他⁽⁷⁾によると絵本の読み聞かせ時における子どもの反応として、1-2歳児で「指差し」、1-4歳児で「真似」が見られることから、本研究ではその中間の発達段階2-3歳程度を想定した。また、10月を想定した理由は、実際の保育・教育現場において、集団生活が安定し始める時期であるためである。読み聞かせの方法は、子どもの生活リズムや集団の成熟度によっても影響を受けることから、この時期を設定した。

2-4 実施環境

実際の保育・教育現場での実践が難しいことを考慮し、大学内の教室を用いて模擬的な環境を整備した。教室には模擬人形3体、子どもを想定した椅子、ホワイトボードなどを配置し、実際の読み聞かせ場面を再現した(写真参照)。各実践者は自ら環境を調整し、子どもの前で読み聞かせを行う想定で実施した。

2-5 分析項目と方法

研究者4名(保育士、幼稚園教諭、特別支援教諭、社会福祉と看護免許を有する保育・教育学専門の教職員)が実践を観察し、かつ動画撮影、グループディスカッションを行い、分析を行った。

分析方法は、直接観察と撮影映像の振り返りの観察と確認では、先行研究^(8,9,10,11)をもとに、①声・音の使い方 ②非言語的な表現 ③語りかけ、間の取り方を観察項目とした。撮影映像から実践の様子と子どもに対する関わりを実践記録として書き起こした。

グループディスカッションでは、『しろくまちゃんのほっとけーき』の読み聞かせの実践時の工夫や感想などを話し合い、逐語録を作成した。実践を記録した動画を繰り返し視聴し、実践記録と逐語録をもとに、分析考察した。

3. 『しろくまちゃんのほっとけーき』を用いた各専門職の模擬読み聞かせの実践報告

3-1 保育所の保育士による2歳児における読み聞かせ

3-1-1 想定する状況

保育所の2歳児12人クラスにおいて、担任を2名配置とする状況を想定した。

絵本は子どもが自由に手に取れるところに置かれており、ある子ども(A児)が自由遊びのなかで『しろくまちゃんのほっとけーき』を手に取り、保育士に「よんで」と要求する。これに応じた保育士はA児を自身の膝に座らせ、1対1の読み聞かせを開始する。その様子を見た他の数人の子どものたちが自発的に集まり、保育士1対複数の子どもによる読み聞かせの集団が形成される。集団の中のB児が絵本の内容から連想してフライパンが出てくる別の絵本を持ってきて「いっしょ」と提示する場面を想定した。

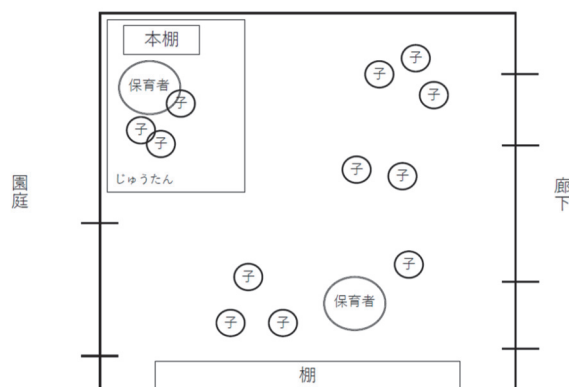


図1 想定配置図(乳児保育)

3-1-2 3点の観察ポイント

①声・音の使い方

1対1や少人数での読み聞かせであるため、実践者は終始近くにいる子どもに聞こえる程度の声の大きさを、ゆったりと落ち着いたトーンで読み進めていた。その際、絵本世界を子ども自身の感性で主体的に楽しめるように、過度な抑揚は意図的に避けていた。



図2 模擬読み聞かせの様子(乳児保育)

②非言語的な表現

実践者は、子どもの表情を見ながらアイコンタクトを取り（3分16秒の動画内で24回）、過度ではない感情表現を行っていた。また、フライパンの絵を触って「あちち！」と言うなど、時折ジェスチャーを交えることで、子どもたちのイメージを膨らませるよう支援していた。

乳児の視野の狭さや視力、言語発達の段階を考慮し、言葉とともに絵を指し示して注目を促したり絵と言葉の結びつきを支援したりしていた。具体的には、フライパン・ボウル・おおきなお皿・焼きあがっていくホットケーキ・皿洗いのシーンである。また、子どもが途中でフライパンの出る絵本をもってきて「いっしょだね」と言ったり、ホットケーキが焼きあがり食べる真似をして会話が弾んだ後は、実践者がさりげなく視線を絵本に戻すことで意識を再び絵本へと誘導していた。

③語りかけ、間の取り方

実践者は、子どもとの絵本の読み合いに多く見られる指差しや発声⁽¹²⁾に応答的に関わりながら、絵を指し示したり代弁したりしていた。その際は、子どもとの関わりの中で自然に生じる会話を大切にしていた。具体的には、子どもが途中でフライパンの出る絵本をもってきたときや、できあがったホットケーキを食べる真似をしたときにその姿が現われていた。

また、テンポは子どもの様子に合わせて調整し、子どもがフライパンの出る絵本をもってきた時にはページを戻するなどして、子どもとのやり取りを基盤とした状況依存的な読み進め方を行っていた。

3-2 幼稚園の幼稚園教諭による3歳児における読み聞かせ

3-2-1 想定する状況

幼稚園の3歳児15人クラスにおいて、特別な支援を必要とする子どもも在籍し、保育士1名（担任）と支援員1名の配置体制とされているものとした。このクラスの規模は、幼稚園における園児数20人以下のクラスが合計55.6%と半数以上⁽¹³⁾であることを参考にしたものである。絵本は子どもたちが自由に手に取れる環境に配置されているものとする。

幼稚園において読み聞かせは、毎日一緒に過ごしている教諭によって行われていることが多い⁽¹⁴⁾という実態を踏まえ、読み手は担任とし、図3に示す環境構成

を想定した。読み聞かせの開始は、担任教諭は子どもと対面になるように椅子に着席し、子どもは床に直接「お山すわり」で座る。支援員は子どもたちの後方に床に直座りで配置されているものとした。

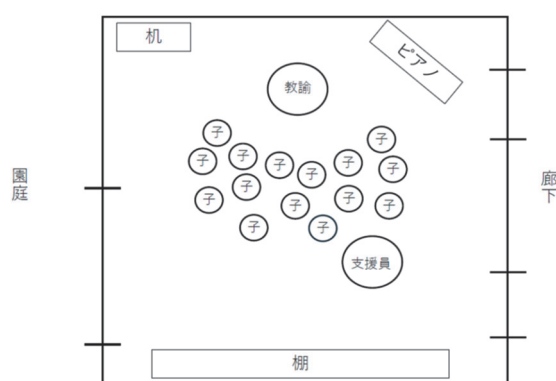


図3 想定配置図（幼児教育）

3-2-2 3点の観察ポイント

①声・音の使い方

実践者は全体的に落ち着いたトーンで、ゆっくりと読み進めていた。子ども自身が関心をもって主体的に絵本世界を体験できるよう、時にはささやき声も使いながら子ども自身の「聞く力」を引き出そうとしていた。具体的には、絵本を開く前の「どんなホットケーキかな？」という導入の言葉、本文の「焼けたかな?」「はいできあがり」という語りかけ、読み終えた後に手遊びに導入するとき、ま

たそのあとにホットケーキを食べるジェスチャーをするときに、声の抑揚を細やかに調整していた。

読み聞かせの際の演技分けが登場人物の印象を固定化し、心情理解を阻害することが示唆されている⁽¹⁵⁾ことを踏まえ、実践者は過度な演技分けは行っていなかった。

3歳児であることを考慮し、繰り返しを楽しみながら理解を深めていけるように、材料をかき混ぜる場面やホットケーキが焼けていく過程では、子どもの反応に合わせてオノマトペを繰り返していた。さらに、ホットケーキが焼けていく過程では絵と言葉が結びつくように指差しを行っていた。



図4 模擬読み聞かせの様子(幼児教育)

②非言語的な表現

実践者は一人一人の表情を確認し、静かにアイコンタクトをとりながら絵本の楽しさを共有していた(7分24秒の動画内で36回)。絵だけでは理解が難しい場面ではジェスチャーを加えて理解を促進したり、読み聞かせの後に手遊びなどをしてイメージを広げたりしていた。いずれの動作や声の出し方も大きさではなく、絵本の世界観を損なわないように配慮されていた。具体的には、材料をかき混ぜる場面、ボウルが揺れる描写、ホットケーキが「シュッ」とひっくり返る瞬間にジェスチャーを交えていた。

③語りかけ、間の取り方

実践者は、読み聞かせが始まる前に、これから始まる時間への期待をもたせる絵本の出し方や語りかけなどの導入を重視していた。具体的には、読み聞かせ前には、子どもの注目を絵本に向けるため、子どもと一緒に小さな声を出す言葉がけを行っていた。読み方は、ゆっくりとしたテンポであり、本文を読み終えても子どもが絵から様々なことを感じ取れるように、ページをめくる前に各ページ2～3秒程度の間を取っていた。ただし卵が割れたシーンでは5秒程度と、少し長めに間を取っていた。また、3歳児であることを考慮し、子どもが発する言葉にも柔軟に応答していた。

3-3 特別支援学校の教諭における読み聞かせ

3-3-1 想定する状況

特別支援学校小学部1年生3人のクラスで、子どもの実態は発達年齢が2歳程度で車いすを利用している知的・肢体不自由の重複障がい児を想定した。教諭1名(担任)と副担任教諭1名の配置体制とした(図5)。このクラスの規模は、生活年齢や発達年齢を考慮した想定で、重複障害の場合は、子どもは三人で学級を編成するという基準⁽¹⁶⁾に依拠したものである。

授業場面は肢体不自由特別支援学校小学部の生活単元「ホットケーキを作ろう」の中の1時間と想定する。

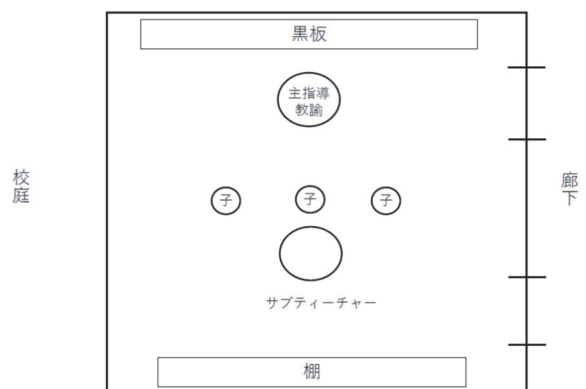


図5 想定配置図(特別支援教育)

3-3-2 3点の観察ポイント

①声・音の使い方

聴覚が優位な子どもであるという想定を踏まえ、音を手がかりに絵本を理解できるよう3人に聞こえる声でゆっくりと明瞭に短い言葉で話し、卵が割れるシーンやホットケーキができた場面では、理解を促すために声の調子を変えていた。また卵が割れるシーンやボウルをかき混ぜる場面、ホットケーキが焼きあがっていく過程では、オノマトペを強調していた。

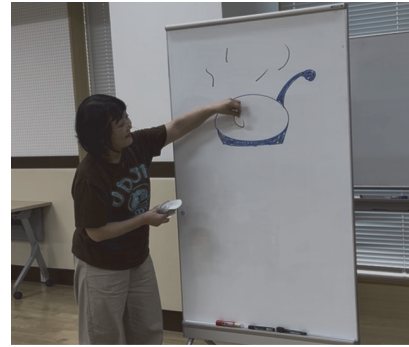


図6 模擬読み聞かせの様子（特別支援教育）

②非言語的な表現

図地弁別が困難な子どもや事物と名称の結びつきが不十分な子どもには絵本に出てくる物や材料を指差し、言葉と絵を結び付けながら読んでいた。具体的には、表紙のホットケーキ・エプロン・フライパン・ボウル・卵・牛乳・小麦粉・お砂糖・ふくらし粉・できあがったホットケーキに対しての指差しである。また、大きいサイズの絵カードや図を提示するなど、絵本そのもの以外の具体物も積極的に取り入れていた。例えば、ホットケーキが焼きあがっていく過程をホワイトボードに描いた大きなフライパン上で示していた。その際には、ホワイトボード上に湯気を描き足すなどの絵本には出てこない描写で、イメージの膨らみを支援していた。さらに、ホットケーキの匂いを嗅いだり、できあがったホットケーキを食べたりといったジェスチャーを活用して、絵本世界の理解の促進を行っていた。

また、注目を促すために、子どもの視力や理解力に応じて、全体に向けて読むだけでなく、個別に近づいて見せていた（13分42秒の動画内で12回）。

③語りかけ、間の取り方

子どもが理解できているか表情から読み取っていた（13分42秒の動画内で66回）。その際、子どもの思考のスピードにあわせ、言葉の後に間をとる場合もあった。

また、絵本の世界から現実のものやことをイメージしやすいよう、「見たことあるかな？」など記憶を喚起するような言葉をかけたり、今後の活動に期待がもてるように問いかけたりする場面も多数みられた。具体的には、「どうしたらいいかを考えてください」「わかる？」「材料は何かな？」「牛乳と卵はいりますね。ほんとにそうかな？」「聞いててね」「（ホットケーキが）焦げ茶色になってるね」「いい匂いだから、くんくん、におってみて」「おいしそうだね」「ひとりで食べれるかなあ」「食べたいね」「ホットケーキを作った後はお片付けもするよ」などの言葉がけである。

4. 各専門職の読み聞かせの実践における保育・教育的工夫と配慮

－ グループディスカッションを通して －

保育所における保育士が本模擬読み聞かせで配慮したことは、2歳児の集中力や発達特性を考慮し、短時間で読める繰り返しの多い絵本として本書を選んでいた。また、ページをめくる動作そのものを楽しむことも多いため、製本の耐久性も選書のポイントとしていた。さらに、保育士との1対1または少人数の関係性のなかで情緒的な交流が生まれるよう、一斉の読み聞かせ時間を設けるのではなく、自由遊びの時間に子どもからの要求を受けて読み聞かせを始める場面を想定していた。

幼稚園の教諭が本模擬読み聞かせで配慮したことは、子どもの興味関心を汲み取り、遊びの発展の

契機となるような絵本の選書である。そして、遊びの様子や子どもの様子に応じ、読み聞かせを自由遊びの前や帰りの会の時間に行い、読み聞かせ後に、絵本と砂遊びや粘土遊びを結び付けるような言葉かけを行うことで、活動への期待につなげていた。

また、実践動画には表れていなかったが、事後インタビューで注意がそれる子どもには支援員がそっと対応したり子どもの特性や個性に応じた参加ができるように配慮したりすることが語られた。

特別支援学校の教諭が本模擬読み聞かせで配慮したことは、授業の内容を期待させたり、活動の見通しを持たせたりするための導入として絵本を活用していた。そして、読み聞かせ終了後には、絵本に出てきた材料や工程のふりかえりを行い、記憶の定着を図っていた。これらの関わりによって、学習内容の深化をねらっているということが明らかとなった。さらに選書の際は、絵のわかりやすさや本文の長さを考慮するなど、子どもの特性や発達段階を踏まえて興味関心を引き出す工夫がなされていた。

5. 考察

5-1 発達段階が2歳児相当の子どもへの読み聞かせにおける専門職別のねらい

5-1-1 保育所保育指針における読み聞かせのねらい

保育所保育指針⁽¹⁷⁾では、乳児期の保育において、絵本などに興味をもちそれらを使った遊びを楽しむこと、言葉のやりとりを通して身近な人と気持ちを通わせること、絵本の世界に親しみ、言葉の繰り返しや模倣をすることなどをねらいとしている。

さらに、乳児は絵本の世界と現実世界を結びつけ、言葉にならない言葉やさまざまな身振りで思いを伝えようとし、保育士はその思いをくみ取ろうとする⁽¹⁸⁾。これらを踏まえ、実践者は情緒的な交流を楽しむことや、絵本のなかに自分が知っているものが出てくることを喜び、他児や保育士と共感することをねらいとしていた。

5-1-2 幼稚園教育要領における読み聞かせのねらい

幼稚園教育要領⁽¹⁹⁾では、言語の発達を基盤として絵本の世界に親しみ、想像することを通して周りの人たちと心を通わせることをねらいとしている。乳児保育では絵本を介した情緒的交流がねらいであるのに対し、幼児教育では絵本を通して想像力を豊かにし、遊びへと広げることが重要になる。

実践者は、本書を通じた活動として、ままごとや砂場での「ケーキづくり」と『しろくまちゃんのほっとけーき』を結びつけ、子どもの想像力をさらに豊かにすることをねらいとしていた。それによって、遊びが広がっていくことを期待していた。

5-1-3 特別支援学校学習指導要領における読み聞かせのねらい

特別支援学校では、障害の程度や発達に個人差が大きく、学力や学習状況も異なる。そのため学習指導要領は学年ではなく発達の段階別に内容を示している。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領⁽²⁰⁾では、知的障害児の国語科教育において絵本の活用に関する記載があり、段階別に目標が立てられている。また絵本と図鑑が併記され、「読み聞かせ」にはペープサートや映像教材なども含まれている。芦田⁽²¹⁾によると、8割以上の学級が10冊以上の絵本を教室に設置し、7割が学級で週2回以上の読み聞かせを実施し、多くの教諭が読み聞かせによる教育的効果を実感している。

それらを踏まえ、本実践の読み聞かせでは、興味関心の幅を広げたり認知面の発達への教育的効果

を期待して生活単元の導入として絵本を活用し、調理への期待を高め、子どもの「知ってる!」「作りたい」を引き出すことをねらいとしていた。

5-2 各専門職の教育的意義と高度な専門性

選定した『しろくまちゃんのほっとけーき』に関する保育士・幼稚園教諭・特別支援学校教諭の各実践では、明確なねらいや目的意識を持って保育・教育活動に臨んでいたことが明らかとなった。具体的には、絵本を通して「どのような力を育みたいのか」という教育的目的を意識し、そのねらいや目的意識に応じて、子どもの発達段階や生活年齢に配慮した読み方の工夫が行われていた。また、想定した子どもに対して、言葉や非言語的なコミュニケーションを通じた情緒的な交流が行なわれていた。3者の専門職は絵本の読み聞かせの基本原則を押さえつつ、子どもの様子や状況に応じて柔軟に読み方を変える姿勢を示しており、これは対象理解に基づく高度な専門性の現れであると考察される。その上で、読み聞かせにおける各専門職の教育的意図は以下の通りである。

保育所保育士の実践では、少人数で模擬読み聞かせを実施していた。少人数で読み聞かせを行うことにより、一人一人の子どもとの応答的な関わりによる情緒的な交流や共感の実現を目指すという意図があった。

幼稚園教諭の実践では、子どもの遊びの様子に応じた選書をしていた。遊びと絵本世界が往還的に結びつくことによって、遊びの発展につながることを意図としていたのである。

特別支援学校教諭の実践では、特性に応じて一人一人に合わせた語りかけや、声の調子、視覚的提示の工夫をしていた。このように、絵本世界を一人一人が特性に応じて楽しめるようにすることで、その後続く授業への期待を高めることを意図としていた。

6. 結果

6-1 保育所保育士における絵本の読み聞かせ

乳児期は、絵本の世界の事物と現実世界の事物が密接に結びついている。そのため、絵本のなかに登場する知っているものを保育士とともに楽しむことを、実践者は重視していた。そして、このような情緒的交流を通して、保育所保育指針⁽²²⁾に示される「言葉のやりとりを通じて身近な人と気持ちを通わせる」というねらいの達成を目指していた。

菅井⁽²³⁾は、乳児期の読み聞かせにおいては、まず「保育士と子どもの1対1」での読み合いが現れ、次いで「保育士1名と子ども数名」での読み聞かせへと集団が広がっていくことを指摘している。本実践の想定ではこれらを含み、乳児保育における絵本の読み合いでは、「子ども—絵本」の関係性と同時に、絵本と子どもをつなぐ保育士の役割が重要であること、また、1対1や少人数の関係の中で子どもの指差しや発声等の表出を受け止めることの重要性が示唆された。

6-2 幼稚園教諭における絵本の読み聞かせ

幼児教育では、子どもの育ちや保育のねらいを基盤として発達段階や興味関心に応じて選書する。現実世界の経験を再確認したり、絵本世界での体験を現実世界でも再現したりという繰り返しの中で子どもは様々な力を獲得していく。子どもの関心や教諭の願いを出発点として絵本世界を楽しみ、その経験が遊びにつながっていくのである。幼児教育の専門性とは、教育の文脈の中で絵本をどのように位置づけるかという視点でもあることが本実践から示唆された。

また、読み聞かせは、子どもと教諭の相互作用によって成立するため、基本技術を踏まえつつ、目の前の子どもに応じて柔軟に対応することの重要性も示された。

6-3 特別支援学校教諭における絵本の読み聞かせ

特別支援学校では、授業の一環として絵本を補助的な教材として使用することがある。単元導入時に授業内容への興味関心を引き出したり、活動の見通しをもたせたりすることをその意図としている。ただし、特別支援学校にはさまざまな発達特性をもつ子どもたちが在籍しており、一人一人に合わせた語り掛けや声の変化、視覚的提示を工夫する必要がある。本実践でも、実践者は絵本に出てくるフライパンやホットケーキのイラストを大きく提示したり、そのイラストを動かしたりすることによって子どもたちが理解しやすいような工夫をしていた。

また、本実践では使用していないが、教育現場では絵本に出てくるものや道具を具体化し、お話の内容と連動させながら子どもたちに体験させるといった工夫もなされていることが、グループディスカッションで語られた。

7. 結論

本研究の結果、各実践者の共通点は2点あった。

- ①選書に明確なねらいや目的意識を持っていた。具体的には、絵本を通してどのような力を育みたいのかを意識し、そのねらいや目的意識に応じた選書や読み方の工夫を行っていた。
- ②子どもとの情緒的な交流を、言葉や非言語的なコミュニケーションを通して行っていた。絵本の読み聞かせの基本は押さえつつ、子どもの様子や状況に応じて柔軟に読み方を変える姿勢は、対象理解に基づく高度な専門性の現れであると考えられる。

一方で、相違点は、読み手と子どもの交流の仕方にあった。具体的には、

- ①乳児保育では、絵本の世界の事物と現実世界の事物が密接に結びついている。そのため子どもは絵本から発想したことを言葉や身振りで表現し、保育士も応答的に関わっていた。
- ②幼児教育では、教諭との安定した関係のもと、生活や遊びと連続した活動として読み聞かせが行われていた。そしてその共有されたイメージが遊びへと発展していくことを支援していた。
- ③特別支援教育では、授業の目的やねらい達成のために子どもの特性に応じて大きく抑揚をつけたり、絵本や具体物を活用し掲示したり動かしたり、言葉での説明や補足を丁寧に行ったりしていた。これは言語のみに依存せず、子どもの個別の特性に合わせ理解しやすいように配慮した教育的工夫であった。

以上より、本研究では、各専門職が持つ専門性に基づく絵本の活用法及び教育的意図や方法上の工夫、そして乳児保育・幼児教育・特別支援教育における読み聞かせの共通点と相違点が明らかになった。

乳児保育や幼児教育の現場には、発達特性のある乳幼児も在籍しており、集団の中で子どもの特性に合わせた合理的配慮が求められている。今後、特別支援教育現場で実践されている、大きく抑揚をつける、具体物を取り入れるといった絵本の読み聞かせの工夫も必要であろう。

また、特別支援教育においても、乳児保育や幼児教育で実践されている、絵本を通じた子どもとの応答的な関わりや、生活や学習全体と絵本の連続性を取り入れることにより、さらなる教育的効果の向上が期待される。

このように、各領域における実践知を相互に参照することが、保育や教育の質を向上させ、子どもたちの心身の発達や成長を支える有効な手段として、実際の現場での絵本の効果的な活用につながるであろう。

8. 本研究の課題と今後の展望

本研究は、20年以上の現場経験をもつ実践者の協力を得て、模擬読み聞かせをした実践を検討したものである。実際の子どもがいなかったために、読み手と子どもとの間にどのようなやりとりが行われるかについては、十分に検討できなかった。また、実践者が各1名であり、その実践内容が実践者固有のものとなっている可能性も否定できない。これらが結果の一般化には限界である。

本研究は、保育・教育機関で実際に子ども前で実践し検証するための試行的研究としての位置付けである。したがって、今後は本研究の知見を一般化するため複数の実際の保育および教育現場において、子どもが存在する状況での各専門職による複数の実践を収集・分析する必要がある。これにより実践的かつ応用可能な検討を深めることが、今後の重要な課題となる。

註

『しろくまちゃんのほっとけーき』は、1972年の初版以来、発行部数366万部⁽²⁴⁾、246刷（2023年6月時点）を誇るロングセラーであり、最終ページに「ねらい」が記載されている。引用を要約すると、大きなホットケーキを食べるうれしさや作る過程への興味、また自分で作ることの魅力を感じ、絵本を楽しんでほしいということである。

参考文献

- (1) 国立教育政策研究所 教育研究情報データベース“全国保育・幼児教育施設の絵本・本環境実態調査の結果と今後の研究計画について” . https://cedep.meclib.jp/popular_archive4/book/data/all_page.pdf (2025年9月11日最終確認)
- (2) 川島 範章「絵本の読み聞かせに関する意識の検討—特別支援学校での絵本の読み聞かせ活動をとおして—」『福祉健康科学研究』20, 2025, pp.61-70.
- (3) 井上剛・小家千津子・菅野みちる・北村柚葵・樋之口礼・池田一成・橋本創一・松本幸代「絵本を用いた言語コミュニケーションの育成—言語発達を促す絵本活用時のポイント—」『東京学芸大学付属特別支援学校研究紀要』68, 2024, pp.13-28.
- (4) 大島楽々・橋本創一・井上剛・樋之口礼・北村柚葵・岡本茉桜・小柳菜穂「発達初期段階における知的発達障害児への絵本読み聞かせに関する調査報告—言語コミュニケーションの支援をふまえた絵本活用時のポイントを探る—」『東京学芸大学紀要』76, 2025, pp.63-70.
- (5) 井上剛・小家千津子・菅野みちる・北村柚葵・樋之口礼・池田一成・橋本創一・松本幸代「絵本を用いた言語コミュニケーションの育成—言語発達を促す絵本活用時のポイント—」『東京学芸大学付属特別支援学校研究紀要』68, 2024, pp.13-28.
- (6) わかやまけん「しろくまちゃんのほっとけーき」こぐま社, 1972.
- (7) 笠松美歩・上原宏・宇津呂武仁・齋藤有「絵本レビューを情報源とする子どもの認知発達の反応の収集・類型化とそれに基づく絵本の分類」『知能と情報（日本知能情報ファジイ学会誌）』30, 2018, pp.581-590.

- (8) 井上剛・小冢千津子・菅野みちる・北村柚葵・樋之口礼・池田一成・橋本創一・松本幸代「絵本を用いた言語コミュニケーションの育成—言語発達を促す絵本活用時のポイント—」『東京学芸大学付属特別支援学校研究紀要』68,2024, pp.13-28.
- (9) 大島楽々・橋本創一・井上剛・樋之口礼・北村柚葵・岡本茉桜・小柳菜穂「発達初期段階における知的発達障害児への絵本読み聞かせに関する調査報告—言語コミュニケーションの支援をふまえた絵本活用時のポイントを探る—」『東京学芸大学紀要』76, 2025, pp.63-70.
- (10) 山梨県立図書館『読み聞かせ 実践のコツ&絵本の選び方』2014,pp.2-10.
- (11) 東京都立多摩図書館『特別支援学校での読み聞かせ 増訂版 都立多摩図書館の実践から』2024,pp.8-10, 84-85, 102.
- (12) 菅井洋子「乳児期の読書環境構成に関する発達研究—絵本場面における実物への指さしを中心として—」『発達研究』25, 2011, pp.69-78.
- (13) 文部科学省「令和6年度 学校基本調査」 学校調査票(幼稚園)収容人員別学級数 https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?stat_infid=000040230440 (2025年10月26日最終確認)
- (14) 鳥取県教育委員会「令和5年度の読書活動に関するアンケート調査結果(保育所・幼稚園・認定こども園対象)」
<https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1356015/en.pdf> (2025年9月11日最終確認)
- (15) 松村敦・森田花・宇陀則彦「絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子どもの物語理解と物語の印象に与える影響」『日本教育工学会論文誌』39,2015,pp.125-128.
- (16) 文部科学省「特別支援学校設置基準」2023.
- (17) 厚生労働省「保育所保育指針」2017.
- (18) 平澤順子「保育所1歳児クラスの絵本場面における 乳児の意図伝達と「誘導的身ぶり」—乳児と保育者の協働に注目して—」『日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科』23,2017, pp.105-113.
- (19) 文部科学省「幼稚園教育要領」2017.
- (20) 文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」2017.
- (21) 芦田朗子・松島明日香「特別支援学校における絵本の読み聞かせに関する実態調査」『奈良教育大学紀要』63(1), 2014,pp.77-86.
- (22) 厚生労働省「保育所保育指針」2017.
- (23) 菅井洋子「乳児期の読書環境構成に関する発達研究—絵本場面における実物への指さしを中心として—」『発達研究』25, 2011, pp.69-78.
- (24) 株式会社トーハン“ミリオンぶっく 2025” <https://www1.e-hon.ne.jp/content/cam/2025/millionbook.html>
(2025年8月14日最終確認)

【研究報告】

女子大学における教職課程履修者のキャリア意識と教職志望

Career Awareness and Teaching Aspirations among Pre-service Teachers at a Women's University

脇本景子* 河合真唯** 田中真由美***
大山正博**** 北口勝也***** 大倉健太郎*****

WAKIMOTO, Keiko* KAWAI, Mai** TANAKA, Mayumi***
OHYAMA, Masahiro**** KITAGUCHI, Katsuya***** OHKURA, Kentaro*****

要旨

本研究は、教員志望者の減少という社会的課題を踏まえ、教職課程に在籍する女子大学生の教職志望に関連する心理的背景の検討を目的とした。横断研究のデザインに基づき、教職課程履修者 245 名を対象に、教師アイデンティティ、職業的発達準備性、教職課程履修動機に関する Web 質問票調査を実施し、各要因と教職志望との関連を分析した。

分析の結果、教職志望は教師アイデンティティの中でも「明確な教師像」と「教師としての継続性」、また、教職課程履修動機の「自己成長」と正の関連が示された。中でも「教師としての継続性」の影響力が高く、教職を継続できる確信が、学生の進路選択に重要であることが示唆された。さらに、教師アイデンティティと教職課程履修動機は正の関連が認められた。

以上より、教員養成においては履修動機が重要であると結論づけられた。学生の明確な教師像と継続への自信を育む教育プログラムが不可欠である。

キーワード 教員養成 キャリア意識 ライフコース 教職志望

I 背景

近年、日本の教育現場では教員志望者の減少が深刻な社会的課題となっている。全国の公立学校で教員不足が発生し、公立小学校教員採用試験の平均競争倍率は過去最低水準を記録している。(1)(2)この状況を受け、中央教育審議会は教員を養成する大学に対し、質の高い教員を安定的に輩出するよう求めた。教職課程を有する大学にとって、学生の教職への志向性を高め、そのキャリア形成を支援することは、社会的使命であり、喫緊の教育課題である。この取り組みを進めるには、教職課程に在籍する学生が教員を志す心理的背景を多角的に理解することが不可欠である。

これまでの研究により、教職課程に在籍する学生の教職志望は、教育への関心や教員への憧れといった動機的要因だけでなく、職業的自己概念（教師アイデンティティ）や社会的役割認識と関連があることが明らかになっている。ここでいう教師アイデンティティとは、教育学の立場に基づいた職業的な生き方に関する自分らしさの感覚の側面である。(3) 教育学の立場から捉えられる教師アイデンティティが、個人が教職という職業を自己の一部として捉える内面的な統合を指すのに対し、社会心理学的な立場から捉えられる社会的役割認識は、社会や他者が教員に対して抱く行動規範を個人がどう認知しているかという外部からの期待の認知に焦点を当てる。

例えば、三和ら(4)は教職志望の背景に「子どもとの関わり」や「社会貢献意識」があることを示し、職業的価値観の形成が志望動機に影響することを指摘している。また、若松(5)は教職志望の形成には

* 食物栄養学科准教授 ** 食物栄養科学研究科前期博士課程 *** 英語グローバル学科教授
**** 学校教育センター助教 ***** 教育学科教授 ***** 学校教育センター教授

職業的アイデンティティの確立が不可欠であると論じている。

しかし、これらの研究は、各要因の関連を個別に検証するにとどまり、教職志望を形成する複雑なプロセスを包括的に捉えた研究は少ない。特に、学生が教職課程を履修する動機が、最終的な学びの成果である教師アイデンティティや、職業的発達の準備性にどのように影響し、それらが複合的に教職志望に結び付くのか、その相互作用のメカニズムはまだ十分に解明されていない。本稿での職業的発達の準備性とは、将来の計画や目標を実現するために必要な行動をとる能力のことである。⁽⁶⁾

そこで本研究は、教師アイデンティティ、職業的発達の準備性、そして教職課程履修動機をとりあげ、教職志望との関連、および概念間の関係を検証することで、教職志望の意識に関連する心理的背景を解明する。

なお、本研究では、女子大学に在籍する学生を分析対象とした。これは、女性教員が教育現場で中心的な役割を担っているという社会的背景⁽⁷⁾に加え、女性のキャリア形成がライフイベントと密接に関わることから、教師アイデンティティや職業的発達の構築に特有の要因が存在すると考えるためである。また、女子大学という均質な集団に焦点を当てることで、性別の影響を統制した検討を目指す。

II 方法

1. 調査対象者と手続き

本研究のデザインは、Web 上でのフォーム配信による質問票調査を使った横断研究である。2025年7月、本学の教職課程に在籍する学生1~4年生に対して、教職課程科目の授業前後の時間に周知を行い、さらに学習管理システムの掲示板を使って協力者を募り Web を使って回答するよう指示をした。教職課程履修者287名から協力が得られた。調査は無記名だが、フォームのシステムにより回収された学籍番号はデータと切り離し、研究者は個人を特定できない状態で解析を行った。

2. 調査項目

1)基本属性

所属学科、学年を尋ねた。

2)志望進路

「あなたの卒業後の進路の考えはどれが近いですか」という問いに、「教員になることをめざしている」「教員を希望しているが、決めかねている」「教員の選択肢は他の進路と同程度である」「教員にはならない」「その他」の回答選択肢を設定した。

3)ライフコースのイメージ

国立社会保障・人口問題研究所による第15回出生動向基本調査⁽⁸⁾で使用された尺度を用いた。「仕事、結婚、出産に関するあなたの考えはどれが近いですか」という問いに、「結婚し子どもを持つが、仕事も一生続ける」「結婚し子どもを持つが、結婚あるいは出産の機会にいったん退職し、子育て後に再び仕事を持つ」「結婚し子どもを持ち、結婚あるいは出産の機会に退職し、その後は仕事を持たない」「結婚し子どもを持たず、仕事を続ける」「結婚せず、仕事を一生続ける」「その他」の回答選択肢を設定した。

4)教師アイデンティティ

松井ら⁽⁹⁾の職業的アイデンティティ尺度の中から未就業の学生にも使用可能な16項目を選択して使用した。この尺度は田中⁽¹⁰⁾により、4因子構造であることが確認されている。表1に質問項目を示す。「教師としての心構えについて、あなたは現時点で次のことをどのように思いますか」という問い

に対して、各項目につき「とてもそう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」の5件法で回答を求めた。

5)職業的発達の準備性 (以下キャリア発達の準備性と示す。)

木川⁶⁾の女子大学生用キャリア発達尺度を用いた。表1に質問項目を示す。「学びやキャリアに関するあなたの今の考えについてうかがいます。次の各項目にあなたはどの程度当てはまりますか」という問いに対して、各項目につき「とてもあてはまる」「あてはまる」「ややあてはまる」「ややあてはまらない」「あてはまらない」「全くあてはまらない」の6件法で回答を求めた。

6)教職課程履修動機 (以下教職履修動機と示す。)

Blackら¹¹⁾の Learning Self-Regulation Questionnaire を日本語訳した田中¹⁰⁾の尺度の下位尺度である自己成長の5項目、他者承認の4項目を用いた。表1に質問項目を示す。「あなたが教職課程を履修した理由、また現在、教職課程を継続している理由について、以下のことがどのくらいあてはまりますか」という問いに対して、各項目につき「とてもあてはまる」「あてはまる」「どちらともいえない」「あてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

表1 教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機の質問項目

教師アイデンティティ	
教師としての存在価値	教師として、また教育界の一員として、必要とされると思う 教師として、教育界で不可欠な存在になれると思う 教師として、生徒に必要とされると思う 教師として、多くの人に必要とされると思う 教師として、保護者からも必要とされると思う 学校教育の中で、自分らしい役割を果たせると思う
教師としての社会貢献	教師として、生徒の願いに応じていきたい 教師として、生徒の役に立ちたい 教師として、社会に貢献したい 私は、教師として、保護者の期待にこたえていきたい 私は、教師として、教育の発展に貢献していきたい
明確な教師像	自分がどんな教師になりたいか、はっきりしている 自分がどんな教育をしたいか、はっきりしている 私は、教育のあり方について、自分なりの考えをもっている
教師としての継続性	私は教師を生涯続けようと思っている 私は、教師以外の仕事は考えられない
キャリア発達の準備性	大学で勉強するうちに、自分の考えが固まってきた 自分の将来のライフスタイルのイメージがわく どんな資格をとるべきか、調べている 男性、女性の区別にとらわれず、自分の好きなことをやりたい 興味のあることに、ボランティアとして参加している 人のためになりたい 人の話を聞くうちに、いろいろ興味が湧いてくる 自分のやりたいことがはっきりしている 将来においても、自分らしさを大切にしたいと思う 何か問題が起きたとき、自分なりに考えて解決しようとする 憧れの職業がある 将来は自分の学んだことを活かすつもりだ 自分の中で大事にしたい価値観がある 尊敬する人がいる 30歳になるまでのプランを立てている

まわりの人に左右されない、自分自身の信念がある
仕事を選ぶ際には、就労条件を検討したい
仕事と子育てを両立したい
将来どの職業に就くべきか、周囲の人に相談している
大学での人間関係は、自分にとって有意義だと思う
今は将来のことまで考えられない
就職した後、仕事以外のことにも挑戦したい

教職履修動機

自己成長

教職の本質や深い内容について学ぶことが興味深いから
教育現場の問題の解決方法について考えるのは有意義だと思うから
教師という職業についての理解を深めるよい方法だと思うから
教職について確実に理解することは、私が知的に成長するために重要だと思うから
担当教員は教職について学ぶ最適な教材等を知っていると思うから

他者承認

教職を修めることによって、他の人に知的だと思われたいから
教職課程で良い成績をとることは、自分自身の履歴にとって有益だと思うから
教職課程でよい結果を得られれば、自分自身に自信が持てると思うから
教職課程に取り組まなければ、親など他の人が私のことをよく思わないから

3. 解析方法

協力者のうち、入学時からの教職志望率が他学部と比較して著しく高い⁽¹²⁾とされる教育学部の学生 10 名と回答に欠損があり尺度得点が得られないもの 32 名の合計 42 名を分析から除外し、245 名分の一般の学生集団のデータを解析対象とした（有効回答率 85.4%）。

具体的な比較と手続きは次の通りである。なお、統計解析には IBM SPSS Statistics 24 を使用し、統計的有意水準は 5%（両側検定）とした。

1) 尺度得点の算出

教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職課程履修動機は、各尺度の構成因子別下位尺度得点を算出した。教師アイデンティティの下位尺度は、教師としての存在価値、教師としての社会貢献、明確な教師像、教師としての継続性の 4 尺度である。回答選択肢の「とてもあてはまる」を 5 点、「全くあてはまらない」を 1 点として順序による点数化を行い、構成項目の回答を合計して算出した。キャリア発達の準備性の下位尺度は、計画・目標設定、自己理解、ライフデザイン・社会関与の 3 尺度である。「とてもあてはまる」を 6 点、「全くあてはまらない」を 1 点として順序による点数化を行い、構成項目の回答を合計して算出した。なお、本研究においては、「実現・コミットメント」という項目要素が示す内容をより適切に表現するため、「ライフデザイン・社会関与」へと表記を改めて記載することとした。教職履修動機の下位尺度は、自己成長と他者承認の 2 尺度である。回答選択肢の「とてもそう思う」を 5 点、「全くそう思わない」を 1 点として順序による点数化を行い、構成項目の回答を合計して算出した。

2) 志望進路と教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機の尺度得点

志望進路を「教員になることをめざしている」と回答した群を「教職志望群」、「教員を希望しているが決めかねている」「教員の選択肢は他の進路と同程度である」「教員にはならない」と回答した群を「未志望群」として 2 群にわけ、それぞれの教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機の尺度得点の差を t 検定により検討した。

3) 志望進路と教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機との関連

分析に際して、志望進路の回答について、「教員になることをめざしている」を 4 点、「教員を希望しているが、決めかねている」を 3 点、「教員の選択肢は他の進路と同程度である」を 2 点、「教員に

はならない」を1点として得点化した。志望進路を従属変数とし、志望進路による尺度得点に差があった下位尺度の項目、すなわち、教師アイデンティティの「教師としての存在価値」「教師としての社会貢献」「明確な教師像」「教師としての継続性」、キャリア発達の準備性の「計画・目標設定」、教職履修動機の「自己成長」を独立変数として強制投入法による重回帰分析を行った。なお、学部と学年を調整変数とした。

4) 教師アイデンティティと教職履修動機との関連

各尺度の下位尺度の相関係数を求めた。

分析に先立ち、尺度得点の正規性をシャピロ・ウィルク検定により確認した。独立変数と組み合わせた従属変数の大多数で正規性が確認されたため、検定にはパラメトリックの手法を用いた。

4. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたっては、研究倫理に十分配慮した。調査に先立ち、授業内においてインフォームド・コンセントを得た上で参加を募った。調査は無記名で実施し、個人が特定されないように配慮した。またデータは厳重に管理・保管した。なお、協力者の自由意思を尊重し、回答の辞退や不参加による不利益が生じないよう配慮した。

III 結果

1. 回答者の属性、学部別志望進路とライフコースのイメージ

回答者の属性を表2に、学部別志望進路とライフコースのイメージの分布を表3に示す。

回答者の属性としては、文学部が全体の55.1%、1年生が全体の77.6%であり、学部や学科に偏りがみられた。志望進路は、22.9%が教員になることをめざしており、教員を希望しているが決めかねていると合わせると約半数が、将来の進路に教員を希望していることが明らかになった。一方で、教員にはならないと決めている学生は13.5%であった。ライフコースのイメージでは、結婚と子育てと仕事を両立させる将来の姿をイメージする者は36.7%であり、子育て後再就職するライフコースと合わせると7割の学生が、家庭と仕事の両立をイメージしていた。結婚しないで仕事を重視する学生が14.7%、子どもを持たず結婚と仕事を両立するイメージを持つ学生が6.9%であった。結婚や出産を機に仕事をやめる将来の姿をイメージする学生は少なく、3.7%であった。志望進路とライフコースのイメージに学部による大きな差はみられなかった。

表2 回答者の属性

	1年	2年	3年	4年	学部計
文学部	111	21	3	0	135(55.1)
健康・スポーツ科学部	40	5	0	0	45(18.4)
生活環境学部	15	1	0	1	17(6.9)
社会情報学部	9	3	0	0	12(4.9)
食物栄養科学部	6	1	15	0	22(9.0)
音楽学部	8	2	0	2	12(4.9)
薬学部	1	0	0	0	1(0.4)
環境共生学部	0	1	0	0	1(0.4)
学年計	190 (77.6)	34 (13.8)	18 (7.3)	3 (1.2)	245

表3 教職課程履修者の学部別志望進路とライフコースのイメージ

	文	健康	生活 環境	社会 情報	食物	音楽	薬	環境 共生	全体	p**
志望進路										
教員にはならない	11 (33.3)	8 (24.2)	3 (9.1)	3 (9.1)	5 (15.2)	2 (6.1)	0 (0.0)	1 (3.0)	33 (13.5)	0.020
教員の選択肢は他の進路と同程度である	43 (47.3)	20 (22.0)	11 (12.1)	6 (1.1)	8 (8.8)	3 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	91 (37.1)	
教員を希望しているが、決めかねている	38 (59.4)	10 (15.6)	3 (4.7)	3 (4.7)	5 (7.8)	4 (6.3)	1 (1.6)	0 (0.0)	64 (26.1)	
教員になることをめざしている	43 (76.8)	6 (10.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (7.1)	3 (5.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	56 (22.9)	
ライフコースのイメージ										
結婚せず、仕事を一生続ける	23 (63.9)	4 (11.1)	1 (2.8)	6 (16.7)	2 (5.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	36 (14.7)	0.303
結婚し子どもを持たず、仕事を続ける	13 (76.5)	1 (5.9)	1 (5.9)	1 (5.9)	0 (0.0)	1 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	17 (6.9)	
結婚し子どもを持ち、結婚あるいは出産の機会に退職し、その後は仕事を持たない	4 (44.4)	2 (22.2)	0 (0.0)	1 (11.1)	1 (11.1)	1 (11.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (3.7)	
結婚し子どもを持つが、結婚あるいは出産の機会にいったん退職し、子育て後に再び仕事をを持つ	43 (48.9)	21 (23.9)	7 (8.0)	3 (3.4)	9 (10.2)	4 (4.5)	0 (0.0)	1 (1.1)	88 (35.9)	
結婚し子どもを持つが、仕事も一生続ける	49 (54.4)	16 (17.8)	8 (8.9)	1 (1.1)	9 (10.0)	6 (6.7)	1 (1.1)	0 (0.0)	90 (36.7)	

数値は人数(%)*カイ2乗検定

2. 教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機の尺度得点

志望進路による教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職課程履修動機各尺度の得点を表4に示す。教師アイデンティティの「教師としての存在価値」、「明確な教師像」、「教師としての継続性」、キャリア発達の準備性の「計画・目標設定」、教職履修動機の「自己成長」において、教職志望群の得点と未志望群の得点に差がみられ、教職志望群の得点が未志望群の得点よりも高かった。

表4 志望進路による教師アイデンティティ、キャリア発達の準備性、教職履修動機の尺度得点

	志望群	非志望群	p ^{**}
教師アイデンティティ			
教師としての存在価値	21.27	18.40	<0.001
教師としての社会貢献	20.86	19.51	0.007
明確な教師像	11.41	9.31	<0.001
教師としての継続性	7.50	4.17	<0.001
キャリア発達の準備性			
計画・目標設定	29.59	24.24	<0.001
自己理解	32.59	32.59	0.999
ライフデザイン・社会関与	34.23	35.73	0.051
教職履修動機			
自己成長	20.41	18.45	<0.001
他者承認	12.36	11.73	0.158

*t 検定

3. 志望進路と教師アイデンティティ、教職履修動機、キャリア発達の準備性との関連

志望進路と教師アイデンティティ、教職履修動機、キャリア発達の準備性との関連を表5に示す。教職志望には、教師アイデンティティの「明確な教師像」、「教師としての継続性」、教職履修動機の「自己成長」と正の関連がみられた。「教師としての継続性」の影響力は他に比べて大きく、0.640であった。なお、重回帰分析において、それぞれの独立変数の分散拡大要因VIFの値は2以下であった。また、ダービンワトソン比は2.009であった。

表5 志望進路と教師アイデンティティ、教職履修動機、キャリア発達の準備性との関連

	B	(SE)	B	p
教師アイデンティティ				
教師としての存在価値	-0.013	0.011	-0.062	0.227
教師としての社会貢献	0.019	0.015	0.063	0.213
明確な教師像	0.045	0.019	0.124	0.019
教師としての継続性	0.294	0.024	0.640	<0.001
キャリア発達の準備性				
計画・目標設定	-0.007	0.008	-0.043	0.400
教職履修動機				
自己成長	0.036	0.017	0.105	0.039

F(8, 243)=42.448 p<0.001 R²=0.591

志望進路を従属変数とした強制投入による重回帰分析
学部と学年を調整変数とした

4. 教師アイデンティティと教職履修動機との関連

教師アイデンティティと教職履修動機との関連について結果を表6に示す。教師アイデンティティの「教師としての存在価値」、「明確な教師像」、「教師としての継続性」に対して、教職履修動機の「自己成長」、「他者承認」どちらの動機も正の関連が確認された。しかし「教師としての社会貢献」には、教職履修動機の「自己成長」と正の関連がみられたが、「他者承認」とは関連がみられなかった。

表6 教師アイデンティティと教職履修動機との関連

	教師としての 存在価値	教師としての 社会貢献	明確な教師像	教師としての 継続性
自己成長	.315**	.481**	.366**	.414**
他者承認	.304**	.072	.226**	.209**

数値は spearman の相関係数 ** $p < 0.05$

IV 考察

本研究では、教師アイデンティティ、職業的発達への準備性、そして教職課程履修動機をとりあげ、教職志望との関連、および概念間の関係を検証した。「職業的発達への準備性」については、本研究の分析では教職志望との明確な関連はみられなかったものの、教職志望の意識に関連する心理的背景の一端を解明した。

まず、教職志望に関連する要因として教師アイデンティティの「明確な教師像」、「教師としての継続性」および教職履修動機の「自己成長」が関連していることが明らかになった。中でも「教師としての継続性」が最も強い影響を示しており、教職を長期的な職業として捉える意識が、進路選択において重要な役割を果たしていることが示唆された。この背景には、教員の多忙さや離職率の高さが社会的に問題視されている現状⁽¹³⁾に加え、女子大学生にとってのワークライフバランスへの関心があると考えられる。実際、表3の結果から、約7割の学生が家庭と仕事の両立をライフコースとして想定しており、教職は育児休業制度⁽¹⁴⁾や雇用の安定性⁽¹⁵⁾などの面で両立可能な職業として魅力的に映る一方で、その多忙さから両立が困難であるという懸念も同時に抱いている可能性がある。

特に注目すべきは、教師アイデンティティと教職履修動機との関係において、先行研究⁽¹⁰⁾で示されていた「教師としての継続性」と「自己成長」のみの関係にとどまらず、本研究では、教師アイデンティティの各要素に対して、教職履修動機の「自己成長」「他者承認」のどちらもが関係していたことである。この結果は、女子大学生に特有の承認欲求や社会的評価への関心⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾がある可能性がある。開放制の教職課程という環境下では、教員以外のキャリアを志向する学生も存在し、進路選択に多様性が見られる。このような状況において、教職課程での学びを通じて周囲から認められることが、教員という特定の職業に自己を重ね合わせることを促し、教師アイデンティティの核として機能していると推察される。これは、教育学部や男子学生を含む従来の調査⁽¹⁰⁾では捉えられていなかった可能性のある、重要な示唆である。

こうした結果には、本研究の対象者が多様な学部在籍し、その多くは中学校・高等学校の専門教科の教員や栄養教諭など、特定の専門分野に基づく教員免許の取得を目指している背景も影響していると考えられる。これらの学生は、小学校教員免許状の取得を目指す学生と比べ、教師アイデンティティを形成する価値観や動機づけの在り方が異なっている可能性がある。すなわち、小学校教員が児童との全人的な関係性を通じて得られる承認を重視する傾向がある⁽¹⁸⁾のに対し、本研究の対象者のような専門分野の教員を目指す学生は、専門教科の指導を通じた自己実現や社会からの承認が教師アイデンティティの形成に関連していると推察される。

本研究で得られた知見を統合すると、教職志望の意識に関連する心理的背景について以下の点が示唆された。学生が教職課程を履修する際に喚起される「自己成長」や「他者承認」といった教職履修動機は、学びを通じて自分自身を高めたいという欲求や、周囲から認められたいという社会的承認欲求に基づくものであると推察される。本研究の結果は、こうした動機をもって教職課程の学修に臨むことが「明確な教師像」を描き、「教師としての継続性」という職業的展望を持つといった教師アイデ

ンティティの確立と関連していることを示している。そして、このように確立された教師アイデンティティは、教職を現実的かつ継続可能な職業として捉える意識と結び付いており、最終的に教職を志望する意思決定に関連しているものと考えられる。

以上の結果を踏まえ、大学が講じるべき教育的支援について述べる。大学は、「自己成長」や「他者承認」といった学生の教職履修動機に着目し、それが教員としての自己認識（教師アイデンティティ）の形成に効果的に結び付くよう支援することが重要である。加えて、教員の働き方や制度的支援に関する情報を提供するなど、学生の「教師としての継続性」に対する関心に応えることも求められる。このような多面的な教育支援を通じて、学生の意欲と教員としての自己理解を育み、教職志望の意識を高めることが期待される。

一方、本研究にはいくつかの限界がある。まず、本研究は特定の女子大学に所属する学生を対象とした横断研究であるため、結果の一般化には注意が必要である。本研究で得られた知見の女子教育機関での意義をより補強し、特性を明確にするためには、他の共学大学や専門大学等との比較研究が望まれる。また、本研究でとりあげた概念は、職業選択に関わる学生の認知のごく一部に過ぎず、教職志望の形成要因を包括的に理解するには、さらに多様な認知的側面について検討が必要である。加えて、教職志望とそれを形成する認知概念との因果関係を明らかにするには縦断研究や介入研究を通して時系列的な関連を検証することが求められる。

以上のような限界はあるが、本研究は、教職課程に在籍する女子大学生の教職志望の意識が形成される背景の一端を明らかにし、将来の教員を育成するための教育支援策を検討する上で、実践的な示唆を提供した。

V 結論

本研究は教職課程を履修する女子大学生の教職志望の意識に関連する背景について、教師アイデンティティと職業的発達の準備性、教職課程履修動機をとりあげ、関連を検討した。教職志望には、教師アイデンティティの明確な教師像や教師としての継続性、教職履修動機の自己成長と正の関連がみられた。また、教師アイデンティティには、教職課程履修動機が関連していた。

利益相反

利益相反に相当する事項はない。

参考文献

- (1) 文部科学省 “令和 6 年度（令和 5 年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について”，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00012.html, (2025 年 10 月 30 日最終確認)
- (2) 文部科学省 2022 “「教師不足」に関する実態調査”，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_00003.html, (2025 年 9 月 10 日最終確認)
- (3) 児玉真樹子, 松田敏志, 戸塚唯氏, 深田博己 「大学生の進路選択行動に及ぼす自己効力および職業的アイデンティティの影響」『広島大学心理学研究』2, 2002, pp.63-72.
- (4) 三和秀平, 富田英司, 海沼亮 「本邦における小中学校教師の教職を志望する動機に関する検討—FIT—Choice Scale を用いた調査より—」『信州大学教育学部研究論集』17, 2023, pp.193-206.
- (5) 若松養亮 「教育学部生の教職志望はどのように再考されるのか—アイデンティティ発達研究からの知見をさらに問う—」『青年心理学研究』32, 2020, pp.41-45.

- (6) 木川智美「女子大学生用キャリア発達尺度の信頼性・妥当性の再検討—男子大学生との比較から—」『松山東雲短期大学研究論集』 54, 2023, pp.17-28.
- (7) 飯島絵理「学校教員の男女格差とジェンダー観 - 公立小中学校の教員を対象とした調査の結果をもとに -」『工学教育』 69, 2021, pp.4_14-4_19.
- (8) 国立社会保障・人口問題研究所 “第 15 回出生動向基本調査(結婚と出産に関する全国調査)”,
https://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou15/doukou15_gaiyo.asp, (2025 年 9 月 10 日最終確認)
- (9) 松井賢二, 柴田雅子「教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連」『新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 7, 2008, pp.141-159.
- (10) 田中希穂「教職課程への動機づけが教育実習後の教師効力感・教師アイデンティティにおよぼす影響」『同志社大学教職課程年報』 9, 2020, pp.21-33.
- (11) Black, A. E., & Deci, E. L., The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 2000, pp.740-756.
- (12) 久保順也「初等教育教員養成課程における学生の「教職意識」の形成プロセスに関する縦断的研究(1)」 44, 2009, pp.217-226.
- (13) 春日由美, 篠崎由実, 長谷和久, 他「教員の利職意識とその関連要因に関する一研究」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 58, 2024, pp.125-131.
- (14) 文部科学省 “令和 3 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について”,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm, (2025 年 9 月 10 日最終確認)
- (15) 徳永真直「教員の職務・待遇満足度と職務意識・環境の関係をめぐる計量社会学研究(1)—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 を用いた給与満足度の規定要因分析—」『九州大学 教育社会学研究収録』 25, 2023, pp.1-20.
- (16) 平野真理「他者をほめること・他者からほめられることを通した自己の肯定的評価—日本人女子大学生に効果的なレジリエンス教育にむけて—」『東京家政大学研究紀要』 59(1), 2019, pp.61-70.
- (17) 毛内允子, 山崎隆恵, 佐々木胤則「承認欲求と日常の充実感およびストレス対処について—女子大学生を対象として—」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』 69(1), 2018, pp.385-392.
- (18) 新元誠子, 蘭定堅, 越智恵「教師と子どもの承認関係構築と省察の深まりを通した『子どもを尊重する教師の職能成長モデル』の提案」『上越教育大学研究紀要』 40(2), 2021, pp.349-361.

【研究報告】

心理学領域におけるプロジェクトマネジメント教育の導入

Introduction of Project Management Education in the field of Psychology

松村 憲一* 三好 智子** 太子 のぞみ** 吉岡 由美*
MATSUMURA, Kenichi* MIYOSHI, Satoko** TAISHI, Nozomi*
YOSHIOKA, Yumi*

キーワード PBL教育, プロジェクトマネジメント, 社会人基礎力, キャリア教育, 心理学領域

はじめに

近年、大学におけるアクティブラーニングの一つとして、PBL教育が盛んにおこなわれるようになってきた。2017年に文部科学省⁽¹⁾が公示した「新しい学習指導要領の考え方」において、アクティブ・ラーニング (Active Learning) を推進する意義として、「年々情報化が進み、私たちの生きる社会は変化し続けており、この時代に適応するためには、アクティブ・ラーニング (Active Learning) によって、自ら学ぶ力や情報を精査する力、他者と協調しながら生活する力など多様な力を養うことが必要である」と記されている。また、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修への転換が必要である」と指摘されている (文部科学省, 2012⁽²⁾)。文部科学省 (2015) ⁽³⁾の『平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について』によると、調査に回答した762大学 (回答率99%)のうち、27.1%がPBL科目を設定していると回答し、令和3年度の調査⁽⁴⁾では、42.4%の大学が実施していると回答している。このように、PBL教育を実施する大学は増加傾向にある。

この背景には、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」が大学教育にも浸透してきたことが一因であると考えられる (山口, 2017⁽⁵⁾)。「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力 (12の能力要素) から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱された (経済産業省, 2017⁽⁶⁾)。さらに、本大学としての人材育成指針MUKOGAWA compassが策定された。MUKOGAWA compass⁽⁷⁾は、8つの資質・能力により構成される。こうした背景をふまえ、本稿では、心理学科でのPBL科目を中心とする科目構成と取り組みについて説明する。

1. PBL教育

PBLには、問題解決型学習 (Problem Based Learning) と課題解決型学習 (Project Based Learning) があるとされる。溝上・成田 (2016) ⁽⁸⁾によると、Problem Based Learningは「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習」と定義される。一方、Project Based Learningを「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習」と定義し、「未来に向かっての社会的な課題解決の学習であることが多い」と指摘している。本稿では、PBLを課題解決型学習 (Project Based Learning) を指すものとする。

* 心理学科准教授 ** 心理学科講師

岡田・星 (2025) ⁽⁹⁾によれば、PBLは何らかの問題に取り組み、その解決策を模索する過程で学習をしていくことが特徴である。そのため、問題解決能力の育成が学習効果における主眼として挙げられる。辻 (2012) ⁽¹⁰⁾は、プロジェクト科目に参加した履修者受講生を対象にした調査結果に基づいて、受講生自身が事前に必要だと感じた能力と PBL 実施後に成長を感じた能力を Table1 のようにまとめた。受講生は、プロジェクトの実施を通して、コミュニケーション力や実行力、マネジメント力や企画立案力などの能力により変化を感じていたことが報告されている。ここにあげられた能力は、社会人基礎力としてあげられている3つの能力を網羅していると考えられる。さらに、学習者同士の相互作用を通じて、コミュニケーションやチームを運営することによりリーダーシップ能力を習得することも期待される。社会や企業で求められるコミュニケーション力を身につけ、主体的に考え行動できる人材を育てるために、PBLは効果的である(駒谷, 2017⁽¹¹⁾)と複数の研究において指摘されている。

Table1 PBL 教育を実施する際に重視しておくべき能力(辻, 2012⁽¹⁰⁾)

	実施にあたって必要な能力	実施によって身に付く能力
特に重要	実行力 チームワーク 課題探究力	コミュニケーション力 実行力
重要	コミュニケーション力 段取り力	マネジメント力 表現力 企画立案力 忍耐力

加えて、プロジェクト型学習の学習効果として、出席数の増加、自立心の成長、学習態度の改善や、高度な思考力、問題解決能力、共同作業、コミュニケーションなどの複雑なスキルを伸ばす可能性が示唆される(湯浅・大島・大島, 2011⁽¹²⁾)。宮脇・小森・飯生 (2015) ⁽¹³⁾では、PBLを経験した学生は経験していない学生と比較して、授業に対する積極的な態度が醸成されることを示した。八島・森部 (2009) ⁽¹⁴⁾は、学生の能力の伸長のみならず、就職ないし進路決定に対して影響を及ぼしていることを示唆している。佐々木 (2013) ⁽¹⁵⁾は、キャリア教育で求められる「基礎的・汎用的能力」は、PBLを通して育まれる能力であることが確認できたことを報告している。これらの指摘から、PBL型教育は学生の積極性を高め、コミュニケーション力や実行力といった社会人基礎力を高めると期待される。

2. プロジェクトマネジメント教育

PBL 教育で実施されるプロジェクトを成功させるためには、プロジェクトマネジメント教育が有効である。企業では、プロジェクトの成果をあげる手法としてプロジェクトマネジメントが活用される。確実に成果を生み出すためには、チームが一体となり、プロジェクトの成果である目標を明確に設定し、その目標を達成するために必要な段取りを作り上げ、その目標に向かってチームで活動する能力が必要とされる(除村・井上, 2021⁽¹⁶⁾)。プロジェクトを円滑に進めるために、プロジェクトマネジメントに関する知識の習得が必要である。

除村・井上 (2021) ⁽¹⁶⁾は、PBL 教育を成功させるために (1) 明確な目標が設定できている、(2) 目標実現に向けた日程計画が作成されている、(3) コミュニケーションが活発に行われ、チームが一体となり協働作業が行われていることが重要であると指摘した上で、プロジェクトマネジメント教育の適用可能性を指摘している。

近年、プロジェクトマネジメント教育は、大学の授業として行われるようになってきている。その目的として、就職して何らかのプロジェクトメンバとして参加した際に、プロジェクトとはどのようなものであり、プロジェクトがどのようにマネジメントされているかを知っておくことにより、プロジェクトメンバとして効率的な働き方をできるようになることがあげられる (飯尾, 2022⁽¹⁷⁾)。当麻 (2013) ⁽¹⁸⁾は、日本においてリーダーシップのとれる人材の不足が深刻化してきていることの原因のひとつとして、これまでのオン・ジョブ・トレーニング (以下 OJT) を中心とする技術・経験の属人的な伝承方法に頼っていることをあげ、高等教育におけるプロジェクトマネジメントの基礎的知識の教育、および OJT に依存しない人材育成方法の必要性を指摘している。さらに、プロジェクトマネジメントで用いられるさまざまな手法が、日常生活でも有効に活用できるとの指摘もある (酒井・乾, 2013⁽¹⁹⁾)。

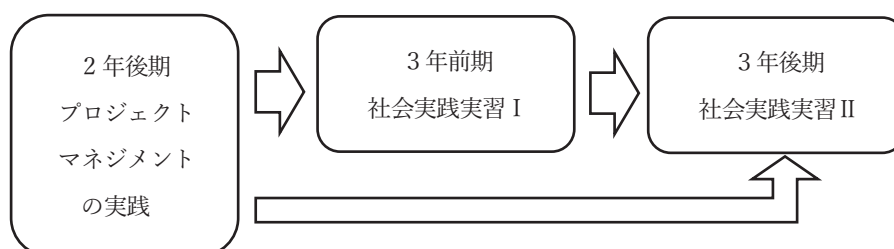
以上のことから、プロジェクトマネジメント教育は、学生の社会人基礎力の養成だけでなく、卒業後の働き方にも関わる知識の習得にもつながると考えられる。また、プロジェクトマネジメント教育で知識を習得し、その知識を PBL で活用することでプロジェクトマネジメントについての学びをより深めることができると期待される。

3. 心理学科カリキュラム

2023 年 4 月、改組により心理学科が設置された。心理学科のカリキュラムは、心理学の基礎的知識を学ぶコア科目とコア科目を発展させた科目を研究系、臨床系、実用系の 3 つの系統に分類し展開している。研究系では、研究法やデータ分析に関する科目を設置している。臨床系では、国家資格である公認心理師を養成する科目を中心に構成されている。最後に、実用系は心理学の知識を社会で活用することを目指した実践的な学びを中心とする科目群である。

実用系科目は、一般就職を目指す学生を念頭においた科目群であり、「コミュニケーション論」「グループダイナミクス」などの講義科目 13 科目と「プロジェクトマネジメントの実践」「社会実践実習 I」「社会実践実習 II」の演習・実習科目 3 科目により構成される。「プロジェクトマネジメントの実践」「社会実践実習 I」「社会実践実習 II」の 3 科目は体系的に連続しており、学生は受講することにより、プロジェクトマネジメントに関する知識を習得とプロジェクト実施の経験をしたうえで、地域連携・企業連携によるプロジェクトに参加する科目構成となっている (Fig. 1)。本稿では、一般就職を念頭においた実用系科目のうちプロジェクトマネジメント教育および PBL 教育を実施する「プロジ

Fig. 1 実用系科目における演習・実習科目の主な受講の流れ



プロジェクトマネジメントの実践」「社会実践実習Ⅰ」「社会実践実習Ⅱ」の科目内容について述べる。そのうち、「プロジェクトマネジメントの実践」においては、受講学生のアンケートから理解度について報告する。また、自由記述より受講学生が科目の受講により何を修得したと感じているのかを探索する。さらに、「社会実践実習Ⅰ」においても同様に自由記述より、受講による効果について検討する。

3.1. プロジェクトマネジメントの実践（2年後期）

プロジェクトマネジメントの基礎知識を学ぶ科目である。プロジェクトに参加して活動するとはどういうことかを理解し、体験的に学ぶことを目的としている。そのため、各自がマイプロジェクトを立ち上げ、講義を通してプロジェクト憲章を完成させていく（Table2）。プロジェクト憲章を作成する過程において、プロジェクトの状況把握や問題の抽出、問題の分析、原因追及、対策立案、再発防止策について考えることが求められる。また、チーム討議を通して、コミュニケーションやチームワークの重要性を認識しながら、その理解を深めるとともに、ファシリテーション力やコミュニケーション力を育成し、プレゼンテーションの実施により、説明力の向上をはかっている。

2024年度の講義では、自分で設定したプロジェクトについて、プロジェクト憲章（企画書）を作成することから始めた（第1回、第2回）。プロジェクト憲章（企画書）では、「プロジェクトの目的」「プロジェクトの目標」「プロジェクトの対象範囲」など10項目について検討し、記載することが求められる（Table3）。スコープ記述書、スケジュール、コスト、品質、リスクと段階的に学びながら自分のプロジェクト計画書の作成を進めた。プロジェクト計画書については、最終回での発表と文書として提出を求めた。

Table2 2024年度プロジェクトマネジメントの実践 シラバスより

第1回	オリエンテーション/プロジェクト概論：プロジェクトとは？マネジメントとは？ プロジェクトマネジメント体系（PMBOK）
第2回	プロジェクト立ち上げ（プロジェクト憲章：プロジェクト全体の方向性を決める、ゴールと目標設定、ステークホルダーの特定と分析）
第3回	プロジェクト統合マネジメント （プロジェクトライフサイクルとプロジェクト知識エリアの関わりを把握）
第4回	スコープマネジメント（何を開発するのか？）：価値を意識する
第5回	コミュニケーションマネジメント（関係者間の情報伝達や情報共有の方法を考える）
第6回	スケジュールマネジメント（誰が、いつまでに何をするか？）
第7回	コストマネジメント（予算を意識した計画と使用状況を確認する）
第8回	品質マネジメント（マイプロジェクトの品質とは何か？）
第9回	リスクマネジメント（この先、何が起きるか想定し準備する）
第10回	資源マネジメント（チームの重要性）：チームに必要なマインドセット、心理的安全性
第11回	資源マネジメント（チームを形成する）：グループダイナミクス
第12回	資源マネジメント（チームの動機付け）：モチベーションマネジメント
第13回	プロジェクトの終結（反省と今後に役立てる内容を整理する）
第14回	マイプロジェクト計画のレビュー（チーム内での説明と相互レビュー）
第15回	プロジェクト報告会（マイプロジェクトの報告）

Table3 プロジェクト憲章（企画書）

No	項目	内容
1	プロジェクト概要	市場や組織の問題点，課題に対して，プロジェクトが達成すべき項目他
2	プロジェクトの目的	プロジェクトは何のために計画し，実行されるのか？
3	プロジェクトの目標	どうすればプロジェクトが成功したことになるか？定量値を設定する。 例) 2025年10月までに完了させる
4	プロジェクトの対象範囲	どの程度までやるか範囲を決める。（スコープを意識する）
5	前提条件	スコープを実現するうえで前提となること
6	制約条件	スコープを実現するうえで制約となること。ただし，制限を設けるだけとしてではなく，選択肢を絞るという観点からも考える
7	予算（概算）	プロジェクト立ち上げ時，総予算は概算金額として上限金額を決める。詳細はプロジェクト開始後に明確にするのが現実的
8	主要リスク	ゴールに到達するまでの道筋を出来る限り想定し，その過程にあるモノ作りに関連するリスク，プロジェクトをやりくりする上でのリスクを考える
9	プロジェクト体制	責任者とプロジェクトをマネジメントする人，プロジェクトリーダー等プロジェクトに必要な様々な役割を誰が担当するのかを明確にする

3.1.1 プロジェクトマネジメントの実践 受講の効果

プロジェクトマネジメントを学ぶことによって，学生が何を学んでいるのかを探索するために，受講生を対象としたアンケートの結果と自由記述について考察する。

(1) 講義内容の理解

15回の講義が終了した時点で，31名の受講生に講義内容を理解できたかどうか，google フォームによりアンケートを実施した。各回の講義で説明したトピックについて，「理解できない」「理解できた」「集団で実施できる」「ひとりで実施できる」「人に説明できる」から選択するように求めた。なお，各回の講義は，4から7のトピックにより構成された。

各講義内容を構成するトピックについて，「理解できない」と回答した項目数ごとにその人数をTable4に示す。その結果，コミュニケーションマネジメントで「理解できない」と回答した学生が9名ともっとも多くなっていた。その内訳は，7項目のトピックのうち，1項目のみ「理解できない」と回答した受講生が多くなっていた。次いで，監視コントロールで多くなっており，さらに品質マネジメントや資源マネジメント（チームの重要性）および資源マネジメント（チームの動機づけ）のトピックについて，理解できないと感じる学生が多いという結果であった。

講義内で計画立案をすすめた個人のプロジェクトにおいては，必ずしも具体的なモノや商品を対象としていない。そのため，具体的なイメージを想起しづらく，理解できないと感じる学生が多くなった可能性が考えられる。また，各学生が想定したプロジェクトには，ステークホルダーが少なく，チームとして取り組む必要性の低いものもあり，コミュニケーションマネジメントや資源マネジメントの必要性を理解しづかった可能性がある。なお，表中の「(各回) 監視コントロール」は，特定の回で説明された項目ではなく，各回で説明された内容に沿って，その必要性等を説明している。

Table4 各回講義内容について「理解できない」と回答した項目数ごとの人数（単位：人）

	講義内容	トピック数	合計	「理解できない」と回答した項目数ごとの人数		
				1項目	2項目	3項目以上
第1回	プロジェクト概論	4項目	0	0	0	0
第2回	プロジェクトの立ち上げ	7項目	4	3	1	0
第3回	プロジェクト統合マネジメント	5項目	4	3	1	0
第4回	スコープマネジメント	5項目	1	0	0	1
第5回	コミュニケーションマネジメント	7項目	9	7	1	1
第6回	スケジュールマネジメント	6項目	4	2	1	1
第7回	コストマネジメント	7項目	3	1	1	1
第8回	品質マネジメント	5項目	5	2	2	1
第9回	リスクマネジメント	5項目	4	1	3	0
第10回	資源マネジメント (チームの重要性)	6項目	5	3	1	1
第11回	資源マネジメント (チームを形成する)	5項目	1	1	0	0
第12回	資源マネジメント (チームの動機づけ)	6項目	5	2	3	0
第13回	プロジェクトの終結	4項目	2	2	0	0
(各回)	監視コントロール	5項目	6	3	2	1

(2)自由記述内容

29名の学生から提出されたプロジェクト計画書において、プロジェクトマネジメントの実践の受講を通して、何を学んだか、身につけたと思うかについても自由に記述してもらった。その記述内容について、講義で説明した「プロジェクトマネジメントに関する知識」についての記述の有無と社会人基礎力を含む個人のスキルの習得についての記述の有無を確認した。プロジェクトマネジメントに関する知識については、29名のうち20名の学生が記述していた。

具体的には、「リスクやコストを考慮したうえで計画を立てることの重要性」、「事前に計画することの重要性を理解することができた。大まかに物事を考える、行き当たりばったりで物事を行うのではなく、一つ一つ細かく分けて考え、事前に綿密な計画をつくることで、失敗する確率を最小限にとどめることができると分かった」といった、ただ計画を立てるだけでなく、リスクやコストなどを考慮した綿密な計画を立てることの重要性があげられていた。プロジェクトマネジメントを単なる知識として学ぶだけでなく、その効果についても理解していると考えられる。さらに、計画段階において、「プロジェクトを始めるときに、そのプロジェクトにおける目的や制約条件、リスクを明確にすること」の重要性を感じている学生もみられた。

プロジェクトマネジメントで学んだことを今後の就活や日常生活においても活かしたいとの記述がみられた(29名中7名)。具体的には、「仕事の中でプロジェクトを担当する際には、授業で学

んだことを実践し、より効率的で成功確率の高いプロジェクトができるように活かしたい。」といった業務としての活用だけでなく、「自分の将来設計や日常生活の過ごし方、旅行の計画などにおいてもプロジェクトに当てはめて考えてみようと思う」のように、日常生活での活用について言及していた。

個人のスキルについては、29名のうち17名の学生が記述しており、15名はプロジェクトマネジメントに関する知識についても記述していた。特に、ディスカッションの重要性を指摘する記述が多くみられた。講義内で実施されたグループワークの経験を通して、「自分の意見を伝えることの難しさを学び、自分の意見を伝えることの重要さに気づけた」といったコミュニケーション力が身についたとまでは言えないまでも、その重要性を理解している様子を見ることができる。また、「自分とは全く違う意見があったことに驚いたと共に新しい見方や考え方に納得することが多く、相手の意見を聴き理解することの重要性を学びました。相手が意見を言いやすいような雰囲気を作り、同じ方向を向かせることもチームワークでありプロジェクトを行う際に必要なことであると思いました。」と環境づくりの必要性についても記述されていた。

多くのことを学んでいる様子うかがえる一方で、「プロジェクトの資料を作成しプロジェクトのマネジメントを行うことができたが、実際に自分たちが現場でマネジメントを行うイメージが浮かばなかった」という、経験の機会の必要性を感じている様子もうかがえた。

3.2. 社会実践実習 I (3年前期)

「プロジェクトマネジメントの実践」で習得した知識を発展させ、課題を設定し、対策立案を行い、実行する一連のプロセスについて、プロジェクトチームとしての活動を通して実践的に学ぶ。主に、学内でプロジェクトを実行する。2025年度は、オープンキャンパスにおける学科広報をテーマに、チーム活動をおこなった。オープンキャンパスにおいて、各チームが活動するためには、学科内や大学内の各担当者と交渉・調整作業が必要になる。つまり、チーム内のコミュニケーションだけでなく、関係部署とのコミュニケーションも求められた。

その一環として、学科が各チームの顧客であると位置付け、作成したプロジェクトは学科教員による審査をおこなった。各チームは、5分以内のプレゼンテーションと審査員との質疑応答をおこなう。審査では、主に、「プロジェクトの目標と目的が明確か」「実現可能性があるか」「費用が妥当かどうか」という3点から審査され、その場で承認の可否を決定した(Fig.2)。条件付き承認と判断された場合は、修正版の企画書を後日提出する。

承認された企画は、6月に開催されるオープンキャンパスにおいて実施された(Table5)。各チームは、オープンキャンパス後に、KPT フレームによる振り返りをおこなった(Fig.2)。KPT フレームによる振り返りでは、Keep (継続すること、良かった点)、Problem (改善すること、悪かった点)、Try (新たに挑戦すること、今後はどうすべきか)を具体的に書き出し解決策を探った。必要な修正を施し7月に開催されるオープンキャンパスにおいて、再度実施された。講義の最終回では、各チームから最終報告をおこなった。

Fig. 2 2025 年度プロジェクト審査会の様子（左）および KPT フレームでの振り返りの様子（右）

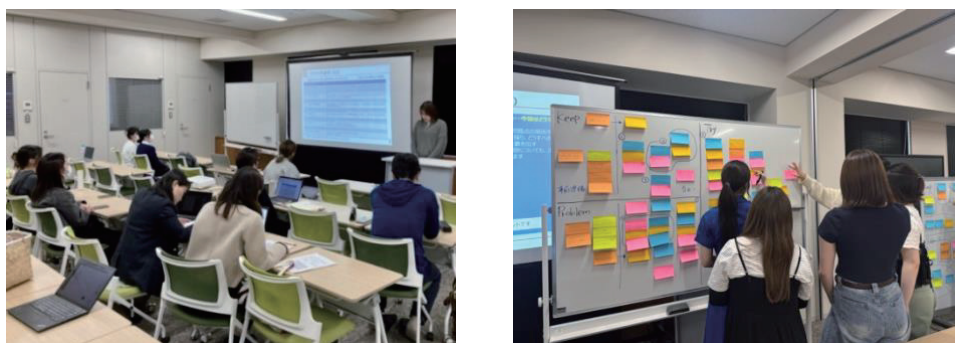


Table5 各グループの企画名と実施内容

G1. 心理科目を知ってそれぞれオススメの学問を見つけよう！	Yes/No チャートによって生徒の皆さんにオススメな心理科目を診断する。診断結果を詳しく解説するリーフレットを作成
G2. 武庫女のホンネ大公開?!	来場した受験生が在校生と自由に話すことができるスペースの設置・運営
G3. 心理学生によるキャンパスツアー	心理学に関するクイズの提示、教室案内を通じて来場者とコミュニケーションをはかる。随時、質問にも回答する
G4. 1人でも楽しめちゃうよ展	「日常のあるある」をテーマにした展示。心理学を身近に感じてもらうことを目指す
G5. スマホでクイズを解いてみよう!	心理学に関するクイズを提供し、心理学に対する興味を高める。
G6. オープンキャンパス広報活動	SNS を用いた広報活動をおこなう。 Instagram による告知を行い、来場者数の増加を目指す。

3.2.1 社会実践実習 I における学習の成果

学生には、「社会実践実習 I を受講して、得られたと思う成果」について、自由記述で書いてもらい提出を求めた。提出のあった 25 名の記述内容から、学生が得た成果について考察する。

「プロジェクトマネジメントの実践」後の自由記述に関する考察と同様に、「リスクマネジメントに関する知識」についての記述の有無とスキル等の習得に関する記述の有無を確認したところ、25 名中 16 名が「リスクマネジメントに関する知識」について、記述していた。具体的には、「顧客は誰かを考え、潜在的なニーズを探ることが重要であることを学んだ」や「学科との兼ね合い、予算、使用場所といった制約の中で企画運営をすることの難しさを実感」のように、体験を通してプロジェクト遂行の難しさと「プロジェクトを行う際の手順や流れを実地で学ぶことができた」ことがわかる。また、「プロジェクトを実施するにあたって計画を立てる大切さと最初から完璧を求めない大切さ」や「プロジェクトを計画するだけでなく、そのプロジェクトを実行するとなると、思うようにいかないことや想定外のことが起こることがあるため、スケジュールに十分余裕を持たせたり、リスク対策を徹底的に行うことが重要である」に見られるように、プロジェクトの遂行を経験したことにより、どういった点に注意すべきかについても気づきを得ていることがわかる。さらに、チーム間の連携の重要

性を指摘している学生も7名おり、チーム内だけでなく広い視野を持って考えていたこともうかがえる。

次に、スキル等の習得に関する記述は、25名中18名に見られた。また、9名がプロジェクトマネジメントに関する知識と両方を記述していた。まず、「チームの一員としての責任感を持つようになった」や「チームワークや自分の役割に対する責任感」を感じながら活動し、「積極的に取り組む姿勢を獲得」している。さらに、「自分たちで最後までやり遂げる力」を身につけ、「実際実行できたという自信」につながっている様子が見られる。

また、コミュニケーション力を身につけたと感じている学生も多くなっていた。その理由のひとつとして、「来場者に積極的に声をかけることでコミュニケーション能力があがった」のように、オープンキャンパスで来場者に声をかけたことが考えられる。その一方で、「自分の考えを発言できるようになった」のように、プロジェクト内でのディスカッションにより発言できるようになったと感じる学生もいることがわかる。

「スケジュール通りに進めることの難しさから、計画性と上手くいかなかった時の修正する行動力」が必要だと感じていた。一部の学生は、「スケジュール通りにいかないことに対しても冷静に、柔軟に対応する力が身についた」と状況に応じて臨機応変に対応することができたと感じていた。このように、プロジェクトを遂行するスキルのみならず、責任感をもって行動する姿勢やコミュニケーション力などの面で、学生たちは力をつけたと感じていると考えられる。

3.3. 社会実践実習Ⅱ（3年後期）

企業と連携しておこなわれるフィールド活動、または、企業におけるワークショップのいずれかに参加する。前者では、「プロジェクトマネジメントの実践」の受講を前提としたPBL教育として実施される。具体的には、企業が実施するイベント会場に出向き、来場者へのインタビュー調査等を実施する予定である。会場の見学を通して、調査の目的や内容の検討、調査場所の選定など、調査企画立案を進める。その後、連携企業への提案を経て、調査を実施、結果をとりまとめる。企業からの要望をふまえた調査の実施と結果に基づく提案が求められる。

それに対して、後者の企業におけるワークショップへの参加は、就職活動に向けたキャリア教育の一環であるという側面もあり、「プロジェクトマネジメントの実践」の受講を前提としていない。また、「社会実践実習Ⅰ」が学内プロジェクトへの参加であったことに対して、「社会実践実習Ⅱ」では学外の企業との連携をおこなう。したがって、ビジネスマナーに関する内容もおこなわれる。受講生は、ワークショップに参加する前に、業界の異なる3つの企業を見学し、企業活動についての理解を深める。そのうえで、金融系企業もしくは物流系企業と連携しておこなわれるワークショップに参加し、企業間の関係も含めた各企業が社会で担う役割等を理解する。

小柳津(2015)⁽²⁰⁾が指摘するように、ひとつの科目に準備から実践を詰め込むことは難しいと考え、2つの科目にまたがって準備→実践とステップを踏むスタイルが有効である。この考えにしたがって、「社会実践実習Ⅰ」および「社会実践実習Ⅱ」の2科目が設定されている。

4. 今後の課題

地域連携・産学連携の充実と継続可能な体制づくりが今後の課題としてあげられる。そのため、地域連携・産学連携を実施する科目として社会実践実習Ⅱを設定している。社会における諸問題は、変化しうるものであり、教育の内容も対応していくことが求められる。

佐々木(2013)⁽¹⁵⁾は、企業、大学、学生の「win-win-win」の関係を築くためには、必要最低条件として、学生がPBLの意義を十分理解し、主体的に学習する態度をもつことが重要であり、そのための事前指導が重要であることを指摘している。具体的には、PBLに携わる教員は、学生の目線になって、PBLで獲得する力、そして、それらがどのように彼らの成長につながるのかを、彼らの利益にわかりやすく訴えかける必要がある(佐々木, 2013⁽¹⁵⁾)。

一方、佐藤(2011)⁽²¹⁾は、「産業界からの積極的な協力を得難いのは、産業界から見ると、研究の場合と異なり、企業にとって直接的な必要性やメリットがみえにくいことが原因であると指摘している。さらに、大学においてPBLと系統的教育法との統合的な教育体系ができていないことを課題にあげ、大学では特に近年、資源制約が厳しいこともあり、PBLの推進に対して十分な資源が割り当てられないと述べており、充実したPBLの実現のためには「教育環境のトータルデザインが最も重要である」と指摘している(佐藤, 2011⁽²¹⁾)。

また、田蔵(2023)⁽²²⁾による、「PBL教育において、問題解決型学習(Problem Based Learning)や課題解決型学習(Project Based Learning)の実施は、教育機関関係者個々の経験やノウハウに頼って実施されている面も多く、その実施に関する有益かつ具体的な情報は、一般には教育機関のHPやSNSで実施報告として掲載されるものが主となり、方法論や学習計画準備、評価などについては、殆ど公開されていない。その為、PBL教育の導入実施を考える教育機関の関係者にとって、その実現のための具体的な情報は不足しがちな状況にある」との指摘もある。心理学科においても、PBL教育について、教育環境のトータルデザインの構築が求められる。

本稿において、「プロジェクトマネジメントの実践」および「社会実践実習Ⅰ」について、学生の自由記述を中心に学習効果について概観した。しかし、学習内容の理解や社会人基礎力を客観的な指標により評価できていない。また、各科目の効果のみならず、カリキュラム全体による効果を検討することも課題である。

5. まとめ

本稿では、PBL教育の実施にあたり、プロジェクトマネジメント教育が有効であるという前提に立ち、心理学科における科目について紹介した。また、「プロジェクトマネジメントの実践」および「社会実践実習Ⅰ」の学習効果について学生の自由記述を中心に検討した。社会人基礎力の養成に、PBLは有効であり、プロジェクトマネジメントに関する知識はPBLにとって役にたつと同時に、日常生活に活用できる可能性がある。

心理学科における「プロジェクトマネジメントの実践」「社会実践実習Ⅰ」「社会実践実習Ⅱ」という3つの科目について紹介した。「プロジェクトマネジメントの実践」は、心理学科においては2024年度から、「社会実践実習Ⅰ」「社会実践実習Ⅱ」は2025年度から開講される科目である。連携企業とのプロジェクトを体験する「社会実践実習Ⅱ」の受講生が何を学ぶのかについては、これから評価が必要であるが、多くの先行事例が示しているように、コミュニケーション力や実行力など社会人基礎力を高めると期待される。その一方で、今後さらにPBL教育を充実させるためには、そのための環境整備が課題になると考えられる。

引用文献

- (1)文部科学省 “新しい学習指導要領の考え方-中央教育審議会における議論から改定そして実施へ-”,2017, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf, (2025年9月15日最終確認)
- (2)文部科学省 “新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～”,2012
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, (2025年9月15日最終確認)
- (3)文部科学省高等教育局 “大学における教育内容等の改革状況について（平成25年度）”,2015,
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf, (2025年9月15日最終確認)
- (4)文部科学省高等教育局 “大学における教育内容等の改革状況について（令和3年度）”,2023年,
https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf, (2025年9月15日最終確認)
- (5)山口泰史「わが国におけるPBL研究の動向-大学教育での実践を中心に-」『日本地域政策研究』19巻, 2017, pp.34-41.
- (6)経済産業省 “人生100年時代の社会人基礎力”, 2017, <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>, (2025年9月15日最終確認)
- (7)武庫川女子大学 “MUKOGAWA COMPASS ガイド（解説集）”人材育成方針公開にゆりぎないコンパスを, https://www.mukogawa-u.ac.jp/~compass/img/pdf/compass_guide.pdf, (2025年9月15日最終確認)
- (8)溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探索的な学習』東信堂, 2016.
- (9)岡田天太・星和樹「経営学教育における実践を伴う学習の可能性-大学生を対象としたPBLの類型化を通じて-」『イノベーション力研究』Vol.3, 2025, pp.33-43.
- (10)辻多聞「PBLによる大学生の成長とそれに伴う大学教育の在り方:山口大学と同志社大学でのアンケート結果をもとに」『大学教育』9巻,2012, pp.16-25.
- (11)駒谷昇一「PBL型授業実施における重要なポイント」『工学教育』65(1), 2017, pp.12-15.
- (12)湯浅且敏・大島純・大島律子「PBLデザインの特徴とその効果の検討」『静岡大学情報学研究』16巻, 2011, pp15-22.
- (13)宮脇啓透・小森亜紀子・飯生信子「大学院における理関連と教育に対する意識・満足度」『現代ビジネス研究所紀要』8巻, 2015, pp. 1-13.
- (14)八島雄士・森部昌広「実践的経営教育に関する一考察-プロジェクト・ベースド・ラーニングの効果について」『九州共立大学経済学部紀要』117巻, 2009, pp.71-82.
- (15)佐々木宏「キャリア教育の視点から捉えた, PBLの可能性」,首都大学東京機関リポジトリ, 2013,pp.1-12.
- (16)除村健俊・井上雅裕「成果を生み出す力を育成するプロジェクトマネジメント教育」『工学教育』69(2),2021, pp.50-55.
- (17)飯尾淳「大学における国際化を意識したプロジェクトマネジメント教育」『プロジェクトマネジメント研究報告』2(1), 2022, pp.12-15.

- (18)当麻哲哉「世界のプロジェクトマネジメント教育の現状と教育プログラムの国際認定制度“GAC”」『工学教育』61(5), 2013, pp.16-21.
- (19)酒井浩二・乾明輝「プロジェクトマネジメント「段取り力」を学ぶ高大連携での出張講義の事例報告」『日本教育工学会研究報告集』13(4), 2013, pp.19-26.
- (20) 小柳津久美子「段階的 PBL 実践研究～振り返りに着目して」『東邦学誌』44 卷 1 号, 2015, pp.17-32.
- (21)佐藤修「大学における PBL 実現の課題」『日本情報経営学会誌』32(1),2011,pp.3-8.
- (22)田蔵奈緒「アクティブ・ラーニング (active learning) の学習方法としての PBL」『東洋学園大学紀要』31,2023, pp.244-259.

参考文献

- (1)佐藤宏介・小坂田宏三・久保井亮一(2006). 「大阪大学基礎工学部における PBL 科目」『工学教育』54(3), 2006, pp.46-50.
- (2)早川公 (2020) 「地域志向教育における〈主体性〉の布置」『関係性の教育学』19(1), 2020, pp183-192.

【研究報告】

部活動の教育的ジレンマと今後を再考する
—地域展開をめぐる課題と可能性—

The Educational Dilemma of School Extracurricular Activities and the Overcoming
of Teacher Culture :
Challenges and Possibilities of Community Development / Expansion

竹繁 諒真*

TAKESHIGE, Ryoma*

要旨

本研究は、昨今の教員多忙化を背景にした部活動問題に注目して、部活動の教育的座標を再考すると共に、部活動の地域移行に関する問題を細々に分析するものである。

部活動の捉え方については、部活動を教育領域として直接関与を示す活動と捉えるものと、教育課程外である為部活動の実施そのものが任意であるとするものの概ね二つがあるが、教員の多忙問題の一要因になる等部活動が抱える問題が大きいことからその二項対立によるジレンマを抱えている。他方で、部活動地域移行の課題においては大会の存在や教員文化が関係している可能性があり、新たな枠組みである「地域展開」が糸口になる可能性を示唆した。

キーワード：教育社会学，教員の多忙化，部活動，部活動の地域移行（地域展開），教員文化

1. はじめに

教員を取り巻く環境とりわけ多忙化の要因については、先行研究において様々な角度から明らかにされている⁽¹⁾。特に、部活動による教員の多忙化を批判した内田・斎藤⁽²⁾による「ブラック残業」⁽³⁾という言葉が取沙汰され、より明瞭に大衆へ向けて教員の多忙問題を示すことになった。

これらの問題提起により注目を集めたこともあり「現在、人口減少や少子高齢化、情報化の進展など社会が大きく変化する中、子どもを取り巻く環境や学校が抱える課題は複雑かつ多様化しており、それに伴って教員の長時間勤務が常態化し学校現場における働き方改革・多忙化解消が喫緊の課題となっている」⁽⁴⁾。では、教員の多忙化の問題と部活動はどのように関係しているのか。その因果としては、「4%調整額」⁽⁵⁾と「部活動」の二つが相互に作用することで教員の勤務時間が規定時間より大幅に超過することで説明されている⁽⁶⁾。勿論、部活動のみが相互作用する要因であるとは言い難いが、教員の多忙化問題の因子として注目され、今日それへ向けた方策が具体的に検討されていることから本稿においては部活動にかかわる問題に注目する。

また、学校教育に密接に関連し、且つ教員の多忙問題について、その解決へ向けた方策が文部科学省（文科省）によって示されていることを踏まえて、部活動がどのような教育的座標にあるのかを捉え直すと共に、部活動問題に関連する方策（部活動の地域移行）に関する問題についても細々に考察することを研究目的とする。

まず、部活動のそのものの教育的座標については、学校教育の基本的ガイドラインである学習指導要領において下記のように記述されている。

* 社会情報学科教務助手

第1章 総則

第5 学校運営上の留意事項

1 教育課程の改善と学校評価，教育課程外の活動との連携等

ウ 教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連が図られるように留意するものとする。特に，生徒の自主的，自発的な参加により行われる部活動については，スポーツや文化，科学等に親しませ，学習意欲の向上や責任感，連帯感の涵養等，学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり，学校教育の一環として，教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際，学校や地域の実態に応じ，地域の人々の協力，社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行い，持続可能な運営体制が整えられるようにするものとする。⁽⁷⁾

上記の学習指導要領における部活動の位置付けについては様々な見解がなされている。詳しくは後述するところであるが，その教育的意義に注目した河村⁽⁸⁾の様に部活動を「教育領域の目標へいざなう直接関与を示す活動」として捉えるものと，教員の多忙問題の背景としてその在り方を批判する内田⁽⁹⁾や藤森⁽¹⁰⁾による「教育課程外である以上その実施の有無は任意である」とする概ね二つの立場が先行研究において示されている。その両者に共通するのは，学校教育における部活動の位置付けが明確に「学校の教育課程外の活動」として明記されていることに起因した見解という点である。前者においては，教育課程外の営みについて「教育課程との連携」が明記されていることを受け，教育領域における目標達成の為の手立てとして実施される活動であるとする前提のもとで部活動を捉え，その修得目標をより注視する立場。対して後者は，部活動は「教育課程外の活動」であることが明記されており，実施の有無は任意であるとする前提のもとで教員の勤務時間が長時間にわたること，さらにはその安全性の問題から部活動の教育的座標そのものを疑問視する立場である。

次節では先の二つの立場を踏まえて，本稿の目的の一つである，部活動の教育的座標を捉え直す為に，その位置づけに関する議論と共に部活動実施に伴い生起する問題にどのようなものがあるのかに焦点を当てる。

2. 部活動の効果と教員の働き方

まず，学校教育において部活動はどのような効果，意義を持つのであろうか。昨今，教員の多忙化の問題のみならず，安全性の問題や競技者（生徒）の多文化的な社会背景によって様々な問題が指摘されている⁽¹¹⁾。しかし，過去を振り返る時，少なくとも部活動の前身とも言える『クラブ活動』が1969年から1989年の学習指導要領改訂まで教育課程内に位置づけられ，生徒の全員参加が求められていたことと，現在まで『部活動』として形を変えても尚，学校という組織に内在しているのは紛れもない事実である。このことから，その持つ教育的効果と一定の意義が今日も学校現場において期待されている可能性は経時的に見ても注目することができ，一概に「生徒に活動を無理強いし，更には教員の過重労働を発生させる悪しき文化であった」という様に批判することは難しいと考える⁽¹²⁾。特に，先に触れた部活動の教育領域への直接関与がその意義であるとする側面において，部活動の教育効果を見捨てることはできない。

その実，河村⁽¹³⁾は部活動の歴史的側面からその意義としてキー・コンピテンシーを身に付ける為の取り組みの一環としての役割があることを示唆している。

この河村の言説において注目できるのが，2008年の学習指導要領改訂に対する見解である。

キー・コンピテンシーそのものについては、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査等を皮切りに単なる知識や技能の修得に留まることなく、技能や能力を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求に対応することができる力を修得することが示された。このことから、文科省もそれを学習指導要領に盛り込むに至った結果を受け、部活動が他の教育領域と同様に学校教育の目標達成に直接寄与する教育活動として位置付けられたとしている⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾。

部活動に関連しては、少々古い研究成果にはなるが、先述の河村や他の先行研究においても触れられているものとして、1997年の文科省による、『運動部活動の在り方に関する報告書』がある。この調査においては、運動部活動の顧問を対象とした「部活動の指導目標」という項目において、「協調性や社会性を身に付けさせる」と回答した教員が最も多く、中学校では44.0%、高等学校では42.0%の回答が示されている。他方、同調査において中学校、高等学校の保護者に対する調査結果では、「運動部活動をすることによって子どもに何を期待するか」という項目において、「人間的な成長」をあげた中学校保護者は48.4%、高等学校では50.6%という結果であり、教員並びに保護者が相互にキー・コンピテンシーに繋がる教育目標を部活動に期待していることが明らかにされている。先に引用した、学習指導要領における部活動の位置づけについても学校の教育課程との連携が示される所であり、この文科省の調査によって明らかにされた学校教員と生徒保護者による部活動の効果への期待からその存在意義は大きいと言える。しかし、その部活動がなんらかの形で学校教育において問題を引き起こしているのではあれば、それは見逃して良い問題ではない。その問題が、先より示している教員の多忙化とりわけ長時間勤務の問題である。

藤森⁽¹⁶⁾によれば、教員の業務が多岐にわたることから包括的に労働を評価することを目的として導入された「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」（給特法）による4%調整額によって、教員は労働時間が超過しても残業代が支給されることはなく、自主的な在職として扱われ、必然として多くの業務を教員が抱えすぎてしまう傾向があるとしている。具体的な弊害として藤森は、教材研究（授業準備）の時間をほとんど取ることができず、中には教員の使用する教授用教科書の板書計画の例をそのまま使用する形で担当授業を自転車操業的に乗り越えているのが実際である等の事例を取り上げている。このような教員の長時間勤務に対する指摘をより細々に示しているのが内田⁽¹⁷⁾である。特に、部活動については、教員の放課後の時間を物理的に制限すると共に、身体的負担も強い可能性が高く、満足に生徒支援ができないところまで疲弊してしまう可能性を指摘している。加えて、部活動は学校における「教育課程の一環である」という学習指導要領の位置づけとは異なる認識が学校に蔓延している為に、学校で勤務する教員自身が部活動について「授業と同等に行うべき教育業務」という誤った認識のまま職務に従事していることが学校において常道となっている可能性を示唆している。

このような問題について、内田は先に引用した学習指導要領における部活動の位置づけにおいては、教育課程外の営みのうち、特に部活動に関連した留意事項が取り上げられているとする記述であり、本来であれば「やってもやらなくてもよい活動」であるとして部活動を捉えている。この内田による視点に立つとき、部活動が発生させる問題は「自主的・自発的」に営まれる活動（部活動）が教員の重要な業務である教授活動に影響をあたえ、あわや過労死を生み出しかねないほどの長時間勤務を強い構図の核となっていることだと言える。しかし、先述した河村の指摘からは、部活動は過去に必修クラブとして教育課程内に位置づけられていた系譜があり、今日はキー・コンピテンシーにかかわる能力育成において重要な役割を果たす可能性がある。その為、内田や藤森の指摘する問題とその裏表となる河村の指摘する部活動の意義が今日の学校教育における部活動のジレンマであると考えられる。

しかしながら、部活動と4%調整額が相互に関係し教員の長時間勤務を生み出していることは避けようのない事実である。さらに言えば、新谷⁽¹⁸⁾が小学校での参与観察から明らかにした教員の働き方の特質のひとつである、避けようのない「突発的な業務の発生」⁽¹⁹⁾と常に二つ以上の業務を抱える「労働密度の高さ」⁽²⁰⁾から、ただでさえ、教員一人当たりの抱える業務量が多い為に長時間勤務を強いられる環境下において、部活動にも関与することは持ち帰り残業の増加を更に生み出す可能性を高めていると言える。ともすれば、なんらかの方策が投じられ生徒の学びを保証しつつも、教員の多忙化を解消する必要がある。その一つの解決策として今日注目されているのが「部活動の地域移行(地域展開)」である。この方策は、部活動の抱えるジレンマ解決への里程碑となる可能性がある。しかし、部活動という学校内の営みが「外部」へ移行されることへの問題が指摘されているのもまた事実である。

次節においては、本研究のもうひとつの目的である部活動の地域移行(地域展開)についてどのような問題を孕んでいるのか、また「地域移行」から派生した「地域展開」という枠組の登場が意味するものとは何であるかを考察することとする。

3. 部活動地域移行の課題と教員文化

3-1. 地域移行の課題

先に示した教員の働き方と部活動の意義によるジレンマへ向けた一つの解決策として注目することができるのが、「部活動の地域移行(地域展開)」事業である。

部活動の地域移行(地域展開)に関連する言説として注目することができるのが、スポーツ庁⁽²¹⁾による『運動部活動の地域移行に関する実践研究事例集』である。

中学校等(義務教育学校後期課程、中等教育学校前期課程、特別支援学校中等部を含む。)の運動部活動は、これまで生徒のスポーツに親しむ機会を確保し、自主的・主体的な参加による活動を通じて、達成感の獲得、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するとともに、自主性の育成にも寄与するものとして、大きな役割を担ってきました。

また、学校教育の一環として、人間関係の構築や自己肯定感の向上などの教育的意義だけでなく、問題行動の発生抑制、学校への信頼感・一体感の醸成等にも大きく貢献してきました。

一方で、深刻な少子化の進行により、中学校等の生徒数の減少が加速化し、運動部活動は持続可能性という面で厳しさを増すとともに、競技経験のない教師が指導せざるを得なかったり、休日も含めた指導が求められたりするなど、教師にとって大きな業務負担となっています。

学校における運動部活動に関する厳しい状況は、中央教育審議会や国会等においても指摘されてきており、文部科学省としても、「学校の働き方改革を踏まえた部活動改革について」(令和2年9月)において、「令和5年度以降、休日の部活動の段階的な地域移行を図るとともに、休日の部活動の指導を望まない教師が休日の部活動に従事しないこととする」と示したところです。⁽²²⁾

上記は、スポーツ庁が当該報告書において示した部活動の地域移行に関するあらましの抜粋である。この、スポーツ庁の言説において注目できるのは、教員の休日出勤の割合の高さや指導競技種目経験の有無などから非常に教員に負荷がかかっているということである。これは、内田や藤森などの先の指摘と近似しており、文科省そのものも教員の多忙化と部活動の関係性を踏まえたうえで、部活動の在り方を新たな実施形態(地域移行の実施)へとシフトする必要性を指し示したと言える。他方で、

この部活動地域移行について何が問題となりえるのか。小林⁽²³⁾は、現在の部活動改革においては、「①指導者の問題②大会問題③勝利至上主義とエンジョイ志向のギャップ④受け皿（連携先）である地域クラブの問題」⁽²⁴⁾の4つを課題として挙げている。この4つの課題についてであるが、筆者は、これらのうち③と④の問題は②の問題である大会の存在が大きな要因になっていると考える。

そもそもだが、国際的に見て日本は非常に部活動が盛んであることが指摘されている。例えば、中高生がスポーツをする環境については、スカンジナビア諸国やドイツは地域のスポーツクラブが活動場所の中心となっており、その他のヨーロッパ、南北アメリカ等は学校と地域の両方での実施形態を採用している。他方で、東アジア諸国（中国、韓国、日本等）は学校中心であり、中国と韓国は特定のスポーツ校による部活動の為に小規模な実施形態であり、日本ほど大規模に学校がスポーツの実施場所として機能している国は珍しい⁽²⁵⁾。また、中澤⁽²⁶⁾によれば、日本のような「学校中心型」⁽²⁷⁾での青少年スポーツの実施は特異であり、他のアジア諸国が「学校中心型」であるのは、地域クラブが未発達な為であるとしている。そのような中において、日本は学校教育でスポーツが営まれることが一般化しているが、地域クラブが未発達という訳でもなく国際的に見ても非常に特異な環境にあると言える。特に強固な学校中心型のスポーツの実施により、先の部活動地域移行にかかわる4課題の①に関連する指導者の確保などであれば、引用したスポーツ庁の報告書からも明らかな様に学校の教員が未経験の部活動の顧問を担当せざるを得ない状況がこれまでの学校運営において一般化していた。その為に、表面的には教員が部活動の指導をしている構図となり、外部の指導者の割合が相対的に増えなかった或いは、地域において部活動指導者の育成を問題にしなかった為、部活動の地域移行に際して、指導者確保というハードルが生じた可能性がある。加えて、先述しているが、③のモチベーションのギャップ問題、④の地域スポーツクラブが「受け皿」として機能するか或いは、それそのものが見つかるか否かという点については②の大会の存在が大きく作用しているのではと考える。

表 1. 運動部活動の地域移行に関する現状と求められる対応

現状と課題	求められる対応
大会の在り方 (第6章) <ul style="list-style-type: none"> ・大会の参加資格が学校単位に限定され、地域のスポーツ団体等の参加は認められていないものがある。 ・中体連と競技団体が主催する全国大会が併存。全国大会ではより上を目指そうとして練習の長時間化・過熱化による怪我や故障、行き過ぎた指導等を招いている。 ・休日の大会参加の引率に負担を感じている教師もいる。大会運営の多くを教師が担っている実態がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○令和5年度以降は、国は、地域のスポーツ団体等も参加できる大会に対して、引き続き支援。地方公共団体においても支援の在り方を見直し。 ○地域において、自分なりのペースでスポーツに親しみたい生徒や複数の運動種目を経験できる活動に参加している生徒等の成果発表の場としてふさわしい大会を整備。 ○生徒の心身の負担や保護者の金銭負担が過重にならないよう、国からスポーツ団体等に対し、全国大会の開催回数精選を要請。スポーツボランティアの活用。 ○大会運営は主催者である団体等の職員により担われるべきであり、国から団体等に対し、大会運営体制について適切に見直すことを要請。
会費の在り方 (第7章) <ul style="list-style-type: none"> ・地域スポーツに支払う会費が保護者にとって大きな負担となると躊躇する恐れ。 ・経済的に困窮する家庭においては会費を支払うことが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学校施設の低額での貸与など地方公共団体や国からの支援、地元企業の施設の利用や用具の寄付等の支援。 ○例えば、地方公共団体における困窮する家庭へのスポーツに係る費用の補助や、地元企業からの寄附等による基金の創設などの取組に関し、国による支援方策も検討。
保険の在り方 (第8章) <ul style="list-style-type: none"> ・地域移行後も安心して地域でスポーツ活動に参加できるよう、生徒や指導者が怪我等をしても十分な補償を受けられるようにする必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○国は、JSPOや各競技団体を通じて、地域のスポーツ団体等に対して、指導者や会員の保険加入を強く促す。 ○スポーツ安全保険について、災害共済給付と同程度の補償となるよう、国からスポーツ安全協会に補償内容の充実を要請。
関連諸制度等の在り方 (第9章) <ul style="list-style-type: none"> ・学校で運動部活動が運営され、教師が顧問となって指導を担うことが前提となっている関連諸制度について、地域でスポーツ活動に参加する生徒が増えていく状況にふさわしいものに、見直していく必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習指導要領：部活動の課題や留意事項等について通知・学習指導要領総則解説編に明記。次期改訂時（注：前回は平成29年に改訂）に、学校は、地域で行われるスポーツ団体等と連携・協働を深めることを規定することなどを見直しを検討。 ○高校入試：部活動の活動歴や大会成績のみではなく、部活動からうかがえる生徒の個性や意欲、能力について、調査書のみならず生徒による自己評価資料、面接や小論文など入試全体を通じて多面的に評価。 ○教師の採用：部活動指導に係る意欲や能力等について、採用選考にあたり評価したり、人事配置において過度に評価していることがあれば、適切に見直し。

出典：スポーツ庁（2022）⁽²⁸⁾

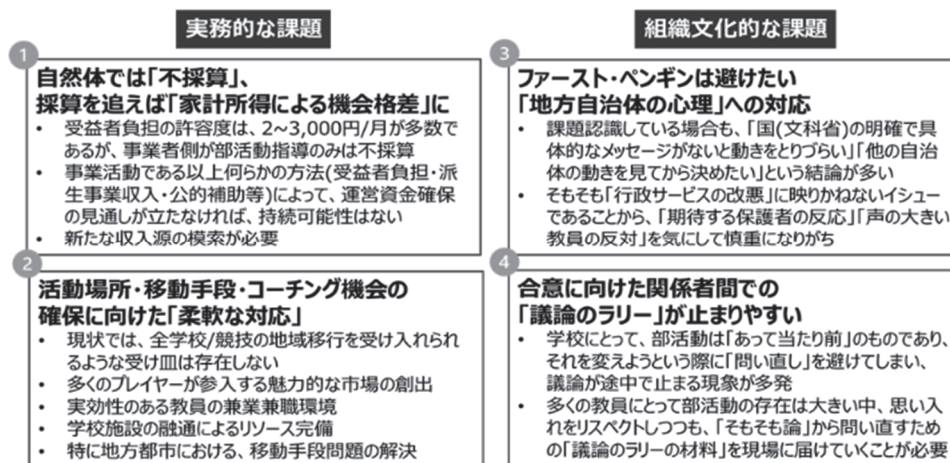
上記の表1は、スポーツ庁の示す部活動地域移行についての現状と課題、地域移行に伴い求められる対応の抜粋である。この表の大会の在り方の現状を見ると、中体連などの運営団体が基盤となる各種大会（全国大会予選等）が行われることに加えて、各競技を統括する団体が開催する大会（地域スポーツ協会や市の主催大会）等が併存している為、非常に多くの大会に中高生が関わることになっている。しかし、求められる対応としては地域移行に伴って、大会のエントリー資格を学校部活動に限定せず、他の所属団体でもその出場を認め、場合により複数の競技に関与している学生がその成果を発表する場としての大会等を設置することが重要であるとしている。これは、大会が要となり中高生にとって、主要な大会に出場する為の最低条件として部活動に所属していることが求められる為に、課外活動でありながらもそれへの参加をある意味では強制してきた可能性も否定できないことを意味すると考える。例えば、インターハイ等の全国大会に出場しようとするときには、地域クラブに所属している形では現在、出場することができないことなどがその一例と言える⁽²⁹⁾。その為、地域スポーツクラブに中高生が関与する機会が多いとは言えず、地域スポーツクラブは中高生を受け入れることに付随するケアの問題がこれまで、十分に議論されて来なかったのではと考える。だとするならば、先の④の地域スポーツクラブが部活動の受け皿としての役割を担えるだけの数がない、或は依頼しても協力を得られないという問題についても部活動に密接に関係する大会の存在が大きく影響しているのではないだろうか。

また、大会がある為に、その部活動に所属する生徒はより能力を向上したいと考える者も出てくるだろうし、中には大会が目標ではなく心身の健康を視野に入れて純粋にその競技を楽しみたいと思う生徒もいるだろう⁽³⁰⁾。現在であれば、いわゆる強豪校等に進学することで同じ志を持った者同士の活動が可能で、生徒のモチベーションにおける軋轢は表面化しにくいかもしれない⁽³¹⁾。しかし、今後部活動が地域に移行される場合には、より多様な競技者を指導対象とする為、十分なケアが必要になる。特に、チームメイト同士の不必要な衝突を生む可能性もある為、学校単位からその地域共同性を強める部活動の地域移行については③の問題である「モチベーションのギャップ問題」と②の大会の関係性について指導者がより留意する必要があるのではないだろうか。

3-2. 教員文化と地域展開

先の小林による4課題については、大会の存在に注目しそれが各問題へのトリガーである可能性を指し示したが、未来の部活動ビジョンについてはさらなる問題が示されている（表2）。

表 2. 部活動地域移行にかかわる構造的課題



出典：地域×スポーツクラブ産業研究会（2022）⁽³²⁾

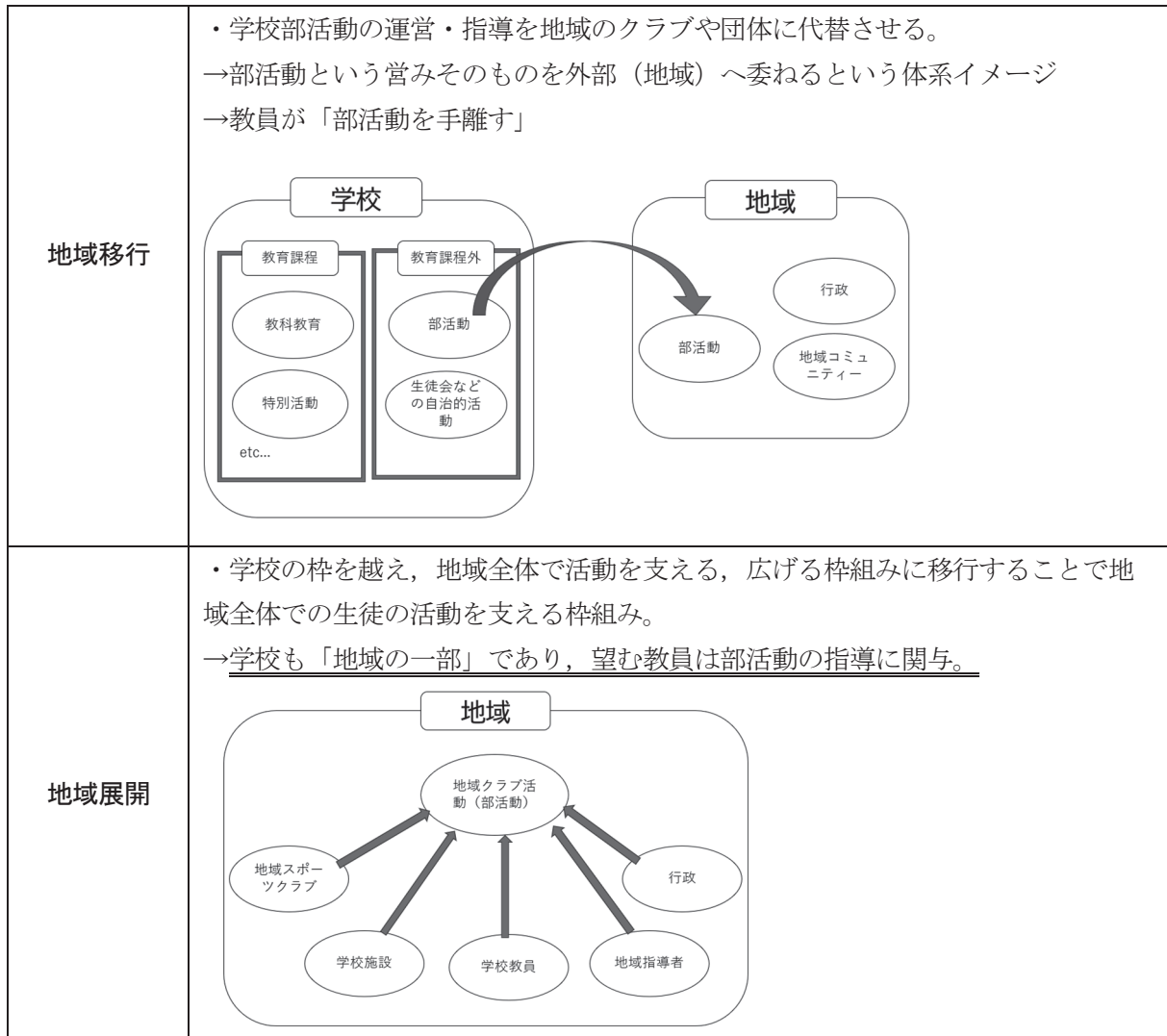
上記の表2は、先の小林による4課題とも近似する内容が一部含まれるところであるが、なぜ、「部活動の地域移行がうまく進まないのか」という問いに対する各要因が整理されると共に地域に部活動という営みが介入する上での持続可能性を背景にした組織文化的な課題が記述されているところが非常に注目できる。特に「ファーストペンギンを避けたい」「『議論のラリー』が止まりやすい」というふたつの課題については学校教員が抱える文化的側面が大きく関係している。

まず、「ファーストペンギンを避けたい」という組織文化的課題について、開沼ら⁽³³⁾の研究に注目することができる。開沼らは、働き方改革や部活動の地域移行等の教育政策の推進は学校現場に変化を強いるものが少なくないことを背景にした研究を行っている。特にICT活用やカリキュラム・マネジメント等を事例にした教員への質的研究から教員文化に「回避・復元傾向」⁽³⁴⁾の特徴があることを明らかにしている。この研究において注目できる点としては教員の回避・復元傾向の要因は、「変化させることの労力」と、トップダウンな進め方への反発要因、特に「具体性が明らかではない」こと等である可能性が示唆されていることである。現在、部活動の地域移行については、外部指導員や地域スポーツクラブとの連絡を密にすること等が教員に求められるところである。しかし、その具体的な手続き（例えば外部指導員との連絡方法や生徒の活動状況の把握方法・月謝問題等）が明文化されていない為、ただでさえ忙しく、「変化させる労力」を避けたい教員にとって未だロールモデルが多いとは言えない未知の政策（部活動地域移行）への対応を避けたいと思っけていても不思議はない。その為、「変化させる労力」を如何に少なくするかを念頭に入れた方策を示すことが今日行政に求められるところであり、それがファーストペンギンの背中を押すことにも繋がると考える。

続いて、『議論のラリー』が止まりやすいという問題についてであるが、これは妹尾⁽³⁵⁾の指摘する学校での営みを「手放したくない」⁽³⁶⁾という教員文化が働いていると考えられる。特に、教員は、学校での業務について教員自身が担うことの必要性や意義を感じており、休み時間における生徒対応や校内の清掃活動等においても生徒指導上の大切な取り組みになる為、他に任せたくないとする意識が強く生じると妹尾は示唆している。校内清掃を例にとれば外部業者に委託しても問題ないように思えるかもしれない。しかし、「自問清掃」の存在などの様に清掃行為は教員から見れば重要な学校での営みであり生徒指導上の効果、特に道徳における行為的実践による学び（自主性自発性の育み）に関連した効果を生む教育の時間なのである⁽³⁷⁾。見方を変えれば、清掃という活動でさえも「手放したくない」と教員が感じることに不思議はなく、学習指導要領において教育課程との連携が記される部活動については尚のこと、学校の営みとして当然「教員がやるべき仕事」という認識が教員文化に根付いているのではないだろうか。その為に部活動の地域移行について、ある意味では「取り上げられる」と感じて反発を生み、それが部活動地域移行に関する議論を進みにくくしている可能性がある。この視点に立てば、先に触れている内田による教員がやるべき仕事として部活動を捉えるというある意味では部活動への誤った認識が学校で一般化していることにも合点がいくだろう。

他方で、先に注目した教員文化と部活動の地域移行に注目する上で昨今見逃すことができないのが部活動の地域移行が「地域展開」と名称変更されたことである⁽³⁸⁾。この地域展開への名称変更については、学校が主体となる部活動（学校部活動）の実施における外部指導員の導入等による「地域連携」とは異なり、「学校部活動から地域が主体的となる地域クラブ活動へと転換していく」⁽³⁹⁾ことを意味しており、学校施設の活用や地域クラブ活動への参加を希望する教師の兼職兼業、学校からの情報提供等、学校が「地域の一部」として部活動にかかわることになる点を明確に示す観点から変更されたものである。では、これまで本稿において述べてきた地域移行と新たな枠組みである地域展開とはどのように異なるのだろうか。

次の図1は地域移行と地域展開の違いをまとめたものである。



一般社団法人全国PTA連絡協議会（2025）⁽⁴⁰⁾を参考に筆者作成

図1. 部活動の地域移行と地域展開の違い

この図を見ると大きく地域移行と地域展開と異なる点があることがわかる。特に、学校内部の営みである部活動を地域に「移す」のではなく、部活動を地域クラブ活動として捉え、学校も地域の一部としてそれを支えていく構図であることが大きな違いである。地域移行という形では、それこそ先に述べている様に教員文化としての一側面である「手放すことが苦手」であるという点について真っ向から対立し「部活動を手離して下さい」というメタファーで解釈され反発されてきた可能性を見たが、地域展開という枠組みに変更されたことで「地域に間口を広げた部活動を共に支える」という認識に繋がる可能性がある。特に表3において二重線にて強調した、教員も希望すれば部活動の指導に関与することができるという点が両者間の大きな違いであり、先に取上げた教員文化による2課題のうち「議論のラリーが進まない」という課題の一背景である「手放すことが苦手」という教員文化に対して「手放すのではなく、学校のワンオペをやめて地域と共に部活動を支えよう」という方向性を示すことで一つの部活動の地域移行（地域展開）に関する議論が活発化する糸口になるのではないだろう

か。加えて、本稿において示した部活動そのものの教育的座標におけるジレンマ（教育領域として捉えるか否か）についても地域展開により部活動が「学校と地域が共に行う教育領域の活動の代表格」になることで、そのジレンマを克服する手立てになると考える。他方で、部活動の意義であるキー・コンピテンシーにかかわる学びを保証しつつも教員の「望まない部活動指導」を無くすことで教員の多忙化解消へ貢献する取り組みである為、現在の様にほとんどの教員が何かしらの部活動顧問を担当している構図にならない様、あくまで「希望する教員」が地域展開に関与することができる強制性のない枠組み作りが必要になると考える。

4. 結び

本節では、簡単にこれまでの論述をまとめると共に、筆者の考えを示す。

本研究の目的は、部活動の教育的座標を捉え直す（ジレンマの明確化をする）こと、次いで部活動の抱えるジレンマの解決策として注目できる部活動の地域移行（地域展開）がどのような課題を孕んでいるのかを明らかにしそれらを細々に考察することであった。前者については、学習指導要領における教育課程との連携の明記と課外活動としての部活動の在り方を捉える上での概ね二つの部活動に関する捉え方に注目した。具体的には、部活動を「教育領域の目標へいざなう直接関与を示す活動」として捉えるものと、「教育課程外である以上その実施の有無は任意である」とする言説を取り上げた。特に、部活動を教育領域の目標へいざなう活動として捉える立場においては部活動における学び（キー・コンピテンシーにかかわる能力育成）をその意義としているが、教育課程外である為にその実施は任意とする立場においては、教員の多忙問題等を背景としてそれらが生み出す問題の大きさを背景としており、教育的座標において部活動はその意義とその実施に伴い発生する問題の狭間に依拠していることを示唆した。加えて、それが今日の部活動の抱えるジレンマであり、生徒への学びを保証しつつも教員の多忙化という見逃してはならない問題を如何に捉えるかが課題であることを示した。

後者についてはその部活動のジレンマと課題への解決策として注目される部活動の地域移行（地域展開）について注目した。特に、部活動の地域移行にかかわる課題については小林による4課題「①指導者の問題②大会問題③勝利至上主義とエンジョイ志向のギャップ④受け皿（連携先）である地域クラブの問題」と学校の組織文化的課題とされる「ファーストペンギン問題」と「議論が進まない問題」の計6つの課題を取り上げ考察した。まず、小林による4課題については②の大会の存在が大きく作用する可能性を示唆した。片や、組織文化的課題については教員文化における「回避・復元傾向」が影響していると考えられ、外部との連携手続き等を明文化することが今後望まれ、それらに対応することがファーストペンギン問題解決への一つの糸口になる可能性を示唆した。さらに、「議論が進まない問題」については、「手放したくない」という教員文化が働いており学校において行われる営みは（例えば、外部委託ができる掃除等であっても）教育的意義が強いという視点から部活動も同様に、学校で行われる教育活動として学校に根ざしていることが地域移行に関する議論が停滞する背景であると見た。しかしながら、昨今新たに「地域展開」という枠組みが示され、学校も地域の一部として部活動へ関与できることから部活動の問題について、それが一つの里程碑になりえる。併せて、部活動のジレンマ解消へ向けた手立てになる可能性があることから、今後地域展開にかかわる議論を進めより良い部活動の在り方を示す必要があると考える。

上記の本稿での考察を踏まえ、今後部活動問題を議論するうえで見逃してはならないのが部活動の主たる構成員（生徒）の存在だと筆者は考える。『部活動改革に対する学生意識調査結果』⁽⁴¹⁾によれ

ば、部活動の地域移行（地域展開）を含む合同部活動の取り扱い等をめぐってはその賛否が分かれている。例えば、活動時間、特に「適切な休暇等の設定」に関する項目では61.5%が概ね賛成意見であり、「部活動以外の活動に時間を費やせる」という感想が最も多く寄せられるが、競技レベルの低下やこれまで行っていた練習を実施できない可能性を危惧する声が寄せられている。他方、少子化を背景にした合同チームでの活動については「望ましくないがやむを得ない」「どちらともいえない」「やや反対」「大反対」の賛成以外が約半数の49.2%程であり、賛否を決めかねている状態である。特に、「いろんな人と知り合うきっかけができる」とする賛成意見が多い一方で、「チーム内でのコミュニケーションの困難さ」を危惧する声も目立っている。特に、同項目において学校単位での実施ではないことが最もな理由だと考えられるが、「生徒の怪我の際の責任の明確化」等が難しいことが合同活動の主な反対意見として記されている。この指摘は、先に諸課題への糸口として期待を寄せた部活動の地域展開という枠組みにおいても同じことが言える為、今後さらなるガイドラインの明確化や手続きの明証性を定める必要があると考える。特に、教員文化においては「変化させることの労力」と「具体性がないこと」がその回避・復元傾向を生む一要因であった為、今後の部活動の地域展開においてもより具体的な続きをはっきりとさせなければ、折角「地域展開」という新たな枠組みを設定しても現場での（具体性のなさが要因となる）回避傾向を逆に強めてしまいご破算になる可能性がある。スポーツ庁は、2031年には休日における原則すべての部活動の地域展開の実現が目指される所であり、2026年には各種課題を解決しつつ更なる改革を推進し、部活動の地域展開を実施するとしている。その為、責任の所在や外部との連絡・連携方法等をより具体化することが喫緊の課題になると考える。さらに言えば、学校に在学する生徒への説明も含めて学校教育にかかわる人へ向けた丁寧な手続きとロールモデルを示す事ができなければ、より良い部活動の運営は難しく、ひいては「変化させることの労力」を教員に強いるが余り、かえって教員の長時間勤務を助長させてしまつては多忙化解消という大義名分を見失い、元の木阿弥と化してしまう。その為、地域展開をめぐる問題については今後も注目し、地域展開の段階的实施に際してどのような問題が生起するのか縦断的に調査する必要があると考える。特に、学校現場のみならず、受け皿とされる地域スポーツクラブ等を対象にした社会調査等から新たな問題の所在を明らかにすることが今後の部活動問題を捉えるうえで必要になるのではないだろうか。

また、本稿では着目しなかったが、子どもの生活の場から地域がなくなったことで、部活動が生徒にとっての「居場所」であり、そこで培われる人間力などの意義を注視する居場所研究の立場から今後は部活動の地域展開を見つめる必要があると考える⁽⁴²⁾。なぜなら、部活動の地域展開に伴って生徒の居場所としての部活動の形が「学校から地域へ」大きく変化する可能性が大きい為、部活動地域展開における議論において避けては通れない視点になると考えるからである。

例えば、世間的に問題児とされる生徒において、学校での居場所が学級ではなく部活動がよりどころになっているケースがある⁽⁴³⁾。そのため、今後は部活動の地域展開という枠組みを踏まえて生徒の居場所としてどのように部活動が作用し、地域展開に際してそれにどのような変化や課題があるのかに注目したい。特に部活動によるキー・コンピテンシー能力育成という枠組みには生徒の「居場所」としての部活動が作用することでその意義を果たしてきた⁽⁴⁴⁾。そのため、今後は本稿の内容を踏まえて新たに、「居場所が変わることによる課題」を明らかにすることが部活動地域展開にかかわる研究において少なからず必要になると考える。

註・参考文献

- (1) 例えば、酒井（1998）による指導文化による多忙化や、山本（2007）による学校の種類（新しいタイプの学校）による教員の多忙化、教育改革が教員多忙化の要因になるとした広瀬（2013）等多面的な背景から教員の多忙問題が研究されている。
酒井朗「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー』1998, pp.223-250, 嵯峨野書院。
山本裕子「新しいタイプの学校における教員の仕事と多忙化——学校組織運営上の課題に関する事例研究」『教育社会学研究』第81集, 2007, pp.45-65。
広瀬隆雄「教育改革と教員の多忙化問題」『桜美林論考（心理・教育学研究）』4巻, 2013年, pp.41-59。
- (2) 内田良, 斎藤ひでみ『教師のブラック残業——「定額働かせ放題」を強いる給特法とは?!!』2017, 東洋館出版社。
- (3) 内田・斎藤は、教員の多忙化の背景として部活動が大きな要因であると注目しており、「ブラック残業」「ブラック部活動」という強い言葉で批判している。
内田良, 斎藤ひでみ 前掲, 2017, 東洋館出版社。
- (4) 庭野六輔「教職員の働き方改革に関する研究——業務改善と意識改革の実践を通して」『教育実践研究』33巻, 2023, pp.247-252。
- (5) 教員給与特別措置法（給特法）による。教員の業務が多岐にわたることから勤務時間の超過及び短縮に拘わらず月額4%を「教職調整額」として支給される。
- (6) 内田良『ブラック部活動——子どもと先生の苦しみに向き合う』2017, 東洋館出版社。
- (7) 『中学校学習指導要領』（平成29年度告示）
- (8) 河村明和「日本の学校教育の変遷から見た部活動の現状と今後のあり方についての検討」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊24号, 2017, pp.43-53。
- (9) 内田良, 前掲, 2017, 東洋館出版社。
- (10) 藤森敬『教師増員論——学校超多忙化の源をさかのぼる』, 2021, 新日本出版社。
- (11) 様々な配慮が今日の学校教育において求められるところではあるが部活動に関連するものとして、宗教的配慮の問題が指摘されている。例えば、野寄（2024）は、日曜礼拝によって休日の部活動に参加できない生徒がいる事例について注目している。その他、記述に留めるが、高専の剣道実技拒否事件や教育委員会によるシーク教徒が身に付ける短剣（キーハルン）の学内持ち込み棄却等の事例等、学校が配慮する必要のある問題が指摘されている。
野寄雄太「学校の教職員に求められる宗教的配慮と子どもへの教育——法的な判断基準による許容範囲の考察を通して」『シティズンシップ教育研究』第4号, 2024, pp.13-22。
- (12) 教員の超過勤務訴訟等に関連し、必修クラブが1969年中学校学習指導要領に制度化されるが、「立会義務」をめぐり部活動と必修クラブの区別を無くす代替措置が取られるようになった（神谷2007）。これらの背景から部活動そのものが教育課程内クラブのオルタナティブ的性格を有した為に純粋にその意義を評価できるか疑問視されるやもしれないが、現場教員から見た部活動の見解として「人間教育」の意義や上下関係等の社会性を育む場所として部活動を支持する声や研究がある（教育新聞2022, 小野・庄司2015）。併せて、部活強豪校設置を教育委員会が検討する等の動向もある（朝日新聞2025）。その為、本稿では一概に批判することが難しいと表現した。
神谷拓「必修クラブの制度化と変質過程の分析」『スポーツ教育学研究』26(2)巻, 2007, pp.75-88。
教育新聞, “【部活大好き先生の生きる道】教員の働き方改革と部活動の地域移行” 教育新聞 HP, <https://www.kyobun.co.jp/article/cu20221205> (2025年10月30日最終確認)
小野雄大, 庄司一子「部活動における先輩後輩関係の研究」『教育心理学研究』, 63(4)巻, 2015, pp.438-452。
朝日新聞, 「都教育長『部活強豪校をつくる』都立高の魅力向上へ有識者ら初会合」朝日新聞2025年11月7日。
- (13) 河村明和, 前掲, 2017, pp.43-53。
- (14) Ibid.
- (15) 今日の学習指導要領においてよりコンピテンシーベースの学習形態が明るみになっており部活動についても例外ではない。
- (16) 藤森敬, 前掲, 2021, 新日本出版社。
- (17) 内田良『部活動の社会学——学校の文化・教師の働き方』2021 岩波書店。
- (18) 新谷康子「教員の多忙と労働の特質——観察調査を通じて」『公教育システム研究』第11号, 2012, pp.1-36。
- (19) Ibid.
- (20) Ibid.
- (21) スポーツ庁『運動部活動の地域移行等に関する実践研究事例集』文部科学省。

- (22) Ibid.
- (23) 小林等「地域スポーツクラブから見た『部活動の地域クラブ移行』の現状と課題の考察——神奈川県中群二宮町の実践事例から」『玉川大学観光学部紀要』第10号, 2022, pp.103-126.
- (24) Ibid.
- (25) 笹川スポーツ財団“スポーツアカデミー2018 第3回「部活動の現状と課題～中高生のスポーツ環境の維持・改善に向けて」”, 笹川スポーツ財団 HP,
<https://www.ssf.or.jp/dotank/academy/2018/03.html> (2025年10月30日最終確認)
- (26) 中澤篤史「運動部活動の国際比較」『ねぎす』No.50, 2012, 神奈川県高等学校教育会館.
- (27) Ibid.
- (28) スポーツ庁地域スポーツ課『運動部活動の地域移行について』第128回教育課程部会資料2-1, スポーツ庁.
- (29) 『全国高等学校総合体育大会開催基準要項』と『全国中学校体育大会運営の基本と大会開催基準』においては、その出場資格は、各都道府県体育連盟に所属している学校に在籍する生徒と定められているに過ぎないが、野村総合研究所の報告書によれば、中学校高等学校共に、地域の総合型スポーツクラブ等に大会参加資格を認められていないとしている。
 株式会社野村総合研究所『運動部活動改革プラン——成果報告書』2019,株式会社野村総合研究所.
- (30) 地域運動部活動に参加する生徒を対象にしたアンケート調査では、「休日のクラブ活動にどのようなことを期待していますか」という質問に対して、79.3%の生徒が「技術・戦術的な指導」と回答しており、次いで「体力、運動能力の向上」が69.8%, 対して「友達と一緒に活動できる」「楽しんで活動に参加できる」と回答したのはいずれも56.9%である。
 スポーツ庁「別添2 令和3年度 地域運動部活動推進事業 アンケート調査結果」『令和3年度地域運動部活動委託事業 成果報告書』2022, スポーツ庁.
- (31) 勿論、現在の実施形態で軋轢がないとは言えない。
- (32) 地域×スポーツクラブ産業研究会“地域×スポーツ産業研究会 最終提言”, 経済産業省 HP,
<https://www.meti.go.jp/press/2022/09/20220928001/20220928001.html>(2025年10月30日最終確認)
- (33) 開沼太郎, 岡澤節, 山迫花寧, 雀秀妍, 岩田春菜「教育政策の展開にみる学校現場の『回避・復元傾向』に関する分析——教育のICT化とカリキュラム・マネジメントに着目して」『地域連携教育研究』第10号, 2025, pp.1-23.
- (34) 開沼らは、教員文化における外的な働きかけに対する「元の状態が望ましい」とする捉え方の背景には「変化を避けようとする回避傾向」や「変化前に戻ろうとする復元傾向」が関係するとしており、それらを総称して「回避・復元傾向」と表現した。
- (35) 妹尾昌俊, 2025, “多忙な先生に「やる必要ない仕事」国が示す利点”, 「学校の業務を仕分ける 3 分類」更新へ学校の業務削減や分業が進まない5つの背景” 東洋経済 education × ICT
<https://toyokeizai.net/articles/-/892041>(2025年10月30日最終確認)
- (36) Ibid.
- (37) 平田治, 土井進「学校掃除『自問清掃』の発想原理と方法的原理」『信州大学教育学部研究論集』第6号, 2013, pp.37-50.
- (38) スポーツ庁『「地域スポーツ・文化芸術創造と部活動改革に関する実行会議」最終とりまとめ——子供たちの豊かで幅広いスポーツ・文化芸術活動の保障に向けて』, 2025, スポーツ庁.
- (39) Ibid.
- (40) 一般社団法人 PTA 連絡協議会“第1回意識調査関連情報 中学校部活動の地域展開とは?”, 一般社団法人 PTA 連絡協議会 HP, <https://zen-p.net/ts/s481.html#gsc.tab=0> (最終確認日: 2025年10月30日)
- (41) 一般社団法人スポーツを止めるな『部活動改革に対する学生意識調査結果』2023, 一般社団法人スポーツを止めるな.
- (42) 居場所の定義については、藤原 (2010), 部活動と居場所については比山 (2009) を参照。
 藤原靖浩「居場所の定義についての研究」『教育学論究』2号, 2010, pp.169-177.
 比山園恵「『居場所』としての『部活動』についての考察」『人文論究』59巻1号, 2009, pp.209-223.
- (43) 神戸新聞「“問題児” 生徒の居場所は部活動, ならばそこで『複雑さを受け止めたい』今も残る後悔と責任感, その陰で残業時間は積み上がる【連載: 私がここにいる理由 教員働き方改革の現場から】」神戸新聞 2025年10月30日.
- (44) 比山園恵, 前掲, 2009, pp.209-223.

【研究報告】

児童の主体的な問いや探究プロセスを重視したまち歩きツアーの実践
－ 6年生総合「支え愛の輪を広げたい」から－

Implementing a Town-Walking Tour that Highlights Students' Autonomous
Questioning and Inquiry Process :
A Case from the 6th Grade Integrated Studies Unit "Expanding the Circle of Mutual Support"

松井 香奈*
MATSUI, Kana*

キーワード： 主体的な問い、探究プロセス、総合的な学習の時間、まち歩き、深い学び

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究の目的は、6年生総合まち歩きツアーの実践から児童の主体的な問いや探究プロセスを重視した総合的な学習の時間の手立てを見出すことである。

(2) 小学校における総合的な学習の時間の現状と課題

2017年3月に学習指導要領が公示され、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」、「社会に開かれた教育課程」などの改訂のポイントが示された。「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、学校が社会と連携・協働した教育の充実が求められている。また、学習指導要領の総則では、家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携について、「学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会の連携及び協働を深めること。また、高齢者や異学年の子供など、地域における世代を超えた交流の機会を設けること」¹としている。

学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標において、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」²とし、特に、問題解決的な活動が発展的に繰り返される探究的な学習が強調された。探究的な学習は児童が日常生活や社会に生起する複雑な問題について、その本質を探って見極めようとする学習であり、【課題設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】の活動が発展的に繰り返される学習活動である。中でも「主体的・対話的で深い学び」の「深い学び」を実現させるためには、「探究の過程（①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現）を充実させるとともに、その過程において、児童や学校、地域の実態等に応じて、児童が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心に基づく学習を行う」³ことが取り上げられている。令和の日本型学校教育の答申においても、2020年代を通じて実現すべき姿として、「探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供する」⁴としている。さらに、次期学習指導要領策定に向けた論点整理では、「カリキュラムの設計に困難を感じる、授業が調べ学習で終わってしまう、小中高全体として、型にはまった授業や児童生徒任せの授業になってしまう等の声も聞かれ、育成を目指す学びの姿が十分な共通認識に至っていないとの指摘もある」⁵と課

* 立命館小学校教諭・教育学科非常勤講師

題を指摘した上で「探究的な学びは、自ら課題を設定し、解決に向けて取り組む中で、自己の生き方や在り方を考えていくもの。その充実は、知識・技能や思考力・判断力・表現力等の伸長のみならず、学びに向かう力、人間性等の涵養に大きな役割を果たす潜在性を有している」⁶と期待を寄せている。

総合的な学習の時間においてまち歩きツアーは、多く取り上げられている。柘沼ほか⁷は、まちづくり学習の課題として、単発のイベント、ゲーム感覚の授業となり主体的に社会参画するような高次の学習過程となっていないと指摘する。高原・河本⁸は、地域学習は教科横断的に目標設定に組み込むべきものであり、学校全体でシステム的に取り組むことが地域との有機的な協働実践を可能にする主張している。

そこで、まち歩きツアーを実践することで「児童の主体的な問い」や「探究プロセス」を重視した指導の手立てを見出すことをめざしたのである。

2. 研究の手立て

(1) 地域を学びの場に地域との関わりを積み上げていく

児童は、3年生の時に「新橋筋商店街」の店や働く人について調べ、吉野の商店街の活性化に積極的に関わってきた。その際、商店街の店の人の思いや願い、職人としての技術や知識、商店街を長く続ける工夫やお祭りなどについて学んだ。学んだことを生かし、お世話になった店を広告するポスターを作成した。現在も自分のポスターが貼られており、今回のまち歩きツアーでも、商店街を伝えたい児童は多かった。4年生では、「吉野の防災」について、吉野に住む人々とともに共助をしていくことの大切さを学んだ。3年生向けの「吉野防災ブック」を作り、3年生や吉野のまちの人にまちの防災について伝えた。5年生では、「高齢者福祉」をテーマにコロナ禍で不安な思いを抱えている吉野のまちの高齢者にアンケートを取り、どんな思いをもって過ごしているのか、安心して暮らせるためにはどんなことを自分たちにできるのかを考えた。アンケートからは、寂しい、誰かと話したい、自分の思いを聞いてほしいといった意見や楽しいイベントや人と人が仲良くなるイベントを作してほしいとの意見があった。そこで、アンケートに電話番号を掲載があった高齢者と文通をした。コロナが落ち着いた冬に、高齢者と学校で会うイベントを行った。どんなことをしたいのかは、事前に高齢者の人と連絡を取り、その人が楽しめることを考え、行った。「楽しい時間でありがたかった」、「もっと一緒に話したかった」などの感想があった。

6年生では、こうした地域との関わり、地域の人とのつながりを生かしながら単元を構想するようにした。「吉野のまちや人のために」という意識をもって取り組んできた児童にとってこれまでの学習の流れを積み上げ、「まちづくり」を継続した探究的な活動をすることで、自分のまちや人をさらに知り、つながりが広がっていく過程で、これからの自分を見つめなおしていくことができると考えた。

(2) 児童が培ってきた資質・能力及び課題を明確にする

5年生までに児童が培ってきた資質・能力と課題のある資質・能力は、以下の通りである。

知識及び技能については、吉野地域を教材にした生活・総合の取組の成果から、自分たちは多くの人たちと関わってきたことを実感し、電話やインタビュー、文通や学校へ招待するなどの方法があることは理解している。しかし、関わってきたことを通して、自分の生活とつなげることや多面的に物事を捉えることでさらに諸課題について深めることができることを理解しているとは言えない。

思考力・判断力・表現力等については、吉野のまちでの探究的な活動を通して、学年・学級・グループ単位で取り組む経験をし、自ら取り組む課題を立てることができている。しかし、一人一人が取

り組む内容が異なる際、共通の目標や目的を明確に持って探究的に活動を進められる児童は限られている。

主体的に取り組む態度については、これまで吉野に関わる人やものに興味・関心を持ち、積極的に助け合いながら活動することができている。取り組んだ成果から自己の生活を見直すことやこれからの生き方に活かすところまでつなげていく必要がある。

（３）探究活動を協働的に進める

6年生の総合的な学習の時間（以下：総合）では、「吉野のまちの人のために支え愛の輪を広げよう」という目標を掲げ、その目標の中に、「吉野のまちの人を笑顔にしたい」、「大好きな吉野をもっと知ってもらいたい」、「6年生を中心として吉野の人と人をつなげたい」等の思いを込める。その思いを全体で共有し、活動に対する目標を確認しながら探究的に活動する。協働的な探究を実現するために、グループに分かれて活動を行っていく。その際、相手意識や仲間意識をもとに共に学び行動していくことが重要となる。目標実現に向けて他者と力を合わせる場面を設定する。吉野のまちの人と関わり、ネットやパンフレットには載っていない自分たちだけしか知ることができない情報を収集したり、これまでの集めた情報から課題解決に必要な情報を選択して整理したり、活動を計画・実行したりする際に協働して取り組む。そうすることにより、考えが広がったり、深まったりして、学習の質が高まることを実感できるようにする。さらに、活動の幅が増えることの良さを感じ取り、これからの学習や生活でも異なる他者と協働して取り組んでいこうとする態度を育成していくようにする。

3. 実践の概要

（１）単元の概要

実践を行う対象校は、大阪市立Y小学校である。対象児童は、6年生73名（2クラス）である。

校区である吉野は、大阪市の中心である北区に隣接しており、JRの大阪環状線野田駅のほかに大阪メトロや阪神電鉄の駅も集まっていて、交通の便も優れている。福島区役所や福島警察署、福島消防署、福島図書館などの公共施設が集まっており、医療機関や商業施設も充実している。また、企業や飲食店が多く、多種多様な事業所があり、「吉野のために働いている人」がたくさんいることを実感しやすい地域でもある。そして、吉野のまちの高齢者から多様な人たちに目を向け、その人たちの働くことに対する考え方や生き方に触れることができると考えた。こうした学習活動を通して、自らの価値やその役割を見出し、相手の考え方や願いを受け入れることを大切にしながら積極的に吉野のまちに関わっていこうとする児童の育成を図ることができるとともに、キャリア形成をはかることができる単元である。

（２）第1次 「吉野のまちの人のためにできることを考えて話し合おう」（8時間）

3年生から5年生の総合で取り組んできた内容や成果を振り返り、6年生の総合で取り組んでいきたいことを見付ける時間として設定した。これまでの総合を振り返り、6年生の総合で取り組みたいことを話し合った。「だれに」「何を」「何のために」の3つの視点で振り返ることで、どれも吉野のまちの人や吉野のまちで働く人のために取り組んできたことに気付くことができた。

それを受けて、6年生の総合で取り組むことを探すようにした。これまでのインタビュー、アンケート、アンケート分析といった総合で経験してきた方法を確認し、アンケート作成チーム、アンケート設置を依頼するチーム、アンケート箱作成チームの3つのチームの中から自分がやりたいことを選

折し、活動できるようにした。さらに、国語科やこれまでの総合での情報収集の方法を振り返り、多様な情報収集の方法を確かめた。インタビューやアンケート、分析して集めた情報をもとに6年生の総合は、何に注目するのかを整理した。集めてきた情報を整理することで、吉野のまちに住む人や吉野のまちで働く人の様々な思いや考え方にふれ、人の思いに注目することが大切だと気付いた。インタビューやアンケートなどの分析から自分たちが吉野のまちや人について知っていることが少ないことに気付き、吉野の良さや魅力を考えることで吉野のまちを知りたいという思いをもつことができた。

(3) 第2次 「吉野のまちのこともっと知ろう」(26時間)

アンケートの中に「もっと吉野のまちについて知りたい」、「楽しいまちのことを知って伝えるイベントを開催してほしい」との意見があった。そこで、「自分にとって吉野のまちはどんなまちなのか」を考えた。児童は、「明るいまち」、「あいさつが必ず帰ってくるまち」、「困っていたら声をかけてくれるまち」などを考えていた。吉野のまちの良さや魅力をどう思うのかを考えることで、吉野の人やまちの特徴などに対しての思いを明確にすることができた。吉野のまちの特徴や良さについて伝えるための取組として、「吉野のまち歩きツアー」を行うこととなった。

インタビューを繰り返すことで自分たちも知らない吉野のまちの店の情報を集め、新しい発見や伝えたい情報を整理した。吉野のまちの特徴や良さについて聞き手側となる参加者としての意識をもってインタビュー内容を選んだり考えたりできるように心掛けた。こうした活動を繰り返すことで吉野のまちにある店の人と関わる活動を通して、吉野のまちで働いている人がまちのために行っている取組やそうした取組がまちを支えていることを知り、まちの人に進んで関わろうとする姿が確認できた。

この活動を受けて、「吉野のまちの人のために支え愛の輪を広げよう」という目標を掲げ、その実現に向けて自分のおすすめの店のプレゼンテーションや1丁目から5丁目に分かれたチームづくり、「まちツアー」の計画へと活動が展開していった。ツアーのチームづくりでは、学年で紹介したい店や場所をプレゼンテーションし、近い場所ごとにどのようなチーム構成がよいかを話し合い、所属するチームを児童が決定した。



図1 まちの人へのインタビュー

次に、チームに分かれて紹介する店やルートを確認した。まち歩きツアーの目的を確認し、「吉野のまちの人のために支え愛の輪を広げよう」を実現するためには、どのようなルートを決めるのがよいかを考えるようにした。チームに分かれて紹介する店や人にインタビューすること、インタビューした内容を5つの視点から共有することで、吉野のまちで働く人の関わり方やできることは違っていてもそれぞれの人がまちを大切にしているということを確認すること、インタビューした内容を整理・分析することを繰り返すようにした。

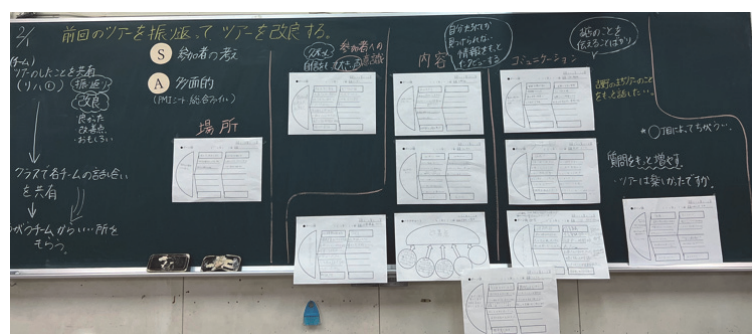


図2 ボーン図で話し合う

続いて、インタビューをして分かった店の人の吉野のまちや店への思い

を共有する場面では、ボーン図（個人・グループ）を活用した。インタビューから分かった店の人の思いや地域の人の願いを共有することで、どのように店の人やまちの良さを地域の人に伝えるのかを話し合い、ツアーを通して実現したいことはなにかと考えるようになった。

（４）第３次 「吉野のまち歩きツアーで支え愛の輪を広げよう！」（26 時間）

まち歩きツアーで何を実現したいのか話し合った中で、視点①参加者が「吉野っていいな」と感じているか。視点②6年生を中心とした輪が広がっているか。（参加者と参加者、店の人と参加者）を大切にすることにした。話し合いの際、6年生の総合で目指す「支え愛の輪」を実現するためにはという問いかけを行うことで、参加者の視点をもって実現したいことを考えられるようにした。

次に、ツアーをするための日時や対象、ツアー内容について話し合った。「支え愛の輪」を実現するためには、まち歩きツアーのリハーサルと本番の2回を行うことに決めた。リハーサルは、学年の児童同士で行った。2つの視点と自分達の考えた計画を照らし合わせて活動することで、次のツアーに生かせるように試みたが、緊張感がなかったり、自分たちの想像をしていたようには進まなかったり、上手く話を伝えられなかったりした。リハーサルの経験から、このままではツアーを行うのが困難なことに気付いた。

そこで、ゲストティーチャーからアドバイスをもらうようにした。まちづくりを専門としている松本邦彦氏と Teams でのやり取りを通して、自分たちがツアーを行う際に足りていなかった考えや方法を知った(図3参照)。松本邦彦氏は、単なる地域紹介にとどまらず、「吉野のよい点だけでなく、改善すべき点にも目を向けられるようにすることが大切である」と指摘した。つまり、参加者が「吉野にはこんな魅力がある」「けれど、ここはもっとよくできる」という両面からまちをとらえられるように構成することが必要であること、ツアー冒頭にアイスブレイクを導入し、一人一言ずつ発言する機会を設けることで参加者同士の交流を促進できること、さらに公園や商店街といった身近な場所を拠点に設定することで、日常生活では見えにくい地域の価値に気付ける体験を提供できることの助言があった。加えて、対象を明確にし、子どもを対象とする場合にはポスターなどの視覚的手法を効果的に用いることが望ましいとの助言もあった。

児童は、アドバイスを参考にしながら、ツアーをするこ
 となった経緯を振り返った。その話し合いを通して、吉野のまちの人に普段の生活の中で、見えていないものが見えることで、「このまちに住み続けたい」、「やっぱりこの場所はみんな大事にしていきたい」との思いをもって欲しいと確認した。そして、「自分にとって吉野のまちが大切だと思って、住み続ける未来」、「参加者にいいな、と思ってもらい吉野の人やまちの良さに気づいてもらう」という目標を立てた。それを受けて、自分たちのまち歩きツアーの計画を立て直した。自分たちのツアーでは、参加者にどんなことを気づいてもらったり、感じたりしてもらいたいのかを考え、各チームの特色を活かして、準備を進め、目標に立ち返ることで、新しい情報をすぐに取り入れるのではなく、ツ

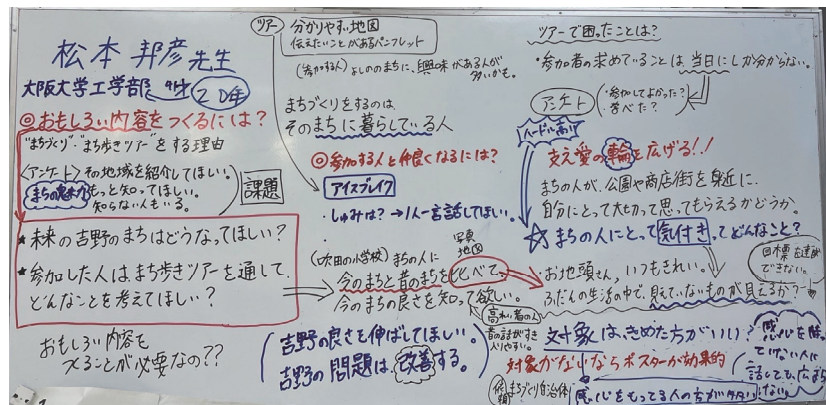


図3 ゲストティーチャーからの助言

アーに必要な情報を取捨選択できるようにした。

まち歩きツアー（見守り隊・保護者・先生）後には、チームで自分たちのツアーの困ったことや良かったことを出し合い、今後のツアーに生かすのかを決めた。合わせて、参加者からのアンケートをもとにすることで、参加者の立場の視点を大切に話し合いを行うようにした。こうした活動から、今後のツアー内容に対して新たなツアーの方法を見つけたり、取り入れたりすることを明確にすることができた。

まち歩きツアーを実践後、試みてよかったのかを振り返り、まち歩きツアーを通して「支え愛の輪」は広がったのかをテーマに話し合いを行った。その中で本番のまち歩きツアーでは、リハーサルできていなかった参加者とのアイスブレイクや店の人の思いを詳しく伝えることなどができたと振り返っていた。また、参加者のアンケートや実際のツアーから「〇〇さんが身近な店だけど、知らないから詳しく説明してくれてうれしい。楽しかった。と話してくれた」、「〇〇の店の人がツアーで行くと店から出てきてくれて一緒に紹介してくれた」とリハーサルで参加者と繋がれた達成感を話していた。こうした振り返りを通して、「支え愛の輪の広がり」については、店の人と地域の人と輪を広げることが少しではあるが達成できたと評価しあった。

（５）第４次 「これからの自分の生き方について見つめ直そう」（10時間）

第４次では、6年間の学びの集大成として、これまでの活動を振り返りながら自己の生き方について考えを深めることをねらいとした。児童一人ひとりが総合ファイルをもとに個人のまとめを行い、学びの変容を整理した。クラゲチャートでは「吉野のまちから学んだこと」「仲間との協働で得られたこと」「自分の強み」を抽出し、ボーン図では「支え愛の輪を広げるために自分ができること」を要因ごとに検討した。さらに、ピラミッドチャートを用いて「今できること—中学校で挑戦したいこと—将来につなげたいこと」を段階的に構造化し、自分の将来像を言語化した。児童の記述には「人前で話すことは苦手だったが、工夫すれば伝わると分かった」「もっと人の役に立てるようなことを中学校でも続けたい」といった言葉が見られ、学習を通じて自己の課題や目標を具体的に見出す姿が確認できた。

○学習活動	・指導者のコーディネート ●本時で育みたい資質・能力
○前時を振り返り、めあてを立てる。	・前時の学習を振り返り、目的と方法の視点から話し合うことを確認して本時のめあてを立てる。
1年間の総合を振り返ろう。	
○ルーブリックを設定する。 ルーブリック S：自分の主張と友達の主張を比較する。 A：ワークシートからピラミッドチャートへ整理する。	・子どもとの対話をもとにルーブリックを設定する。 ・子どもに理解しづらい言葉があれば、子どもと相談し、わかりやすい言葉に置き換えることで、この時間にどのような活動をしていくのかを子どもが捉えることができるようにする。
○1年間の総合で感じたことや思ったことの感想を書いたワークシートを使って、感想や意見を交流する。	・自分が総合で思ったことや感想をわかりやすく伝えられるようにするために、ワークシート等を活用する。 ・児童の発表した感じたことや思ったことのキーワードを黒板のピラミッドチャートに書いていく。その際、子どもも自分が納得したキーワードを各自のピラミッドチャートに書き入れていくようにする。
○クラスで下段に書いたキーワードをもとに、ピラミッドチャートの中段にまとめる。	・1つに絞るのではなく、子どもの意見を書いていくことで、様々なまとめ方があることに気づけるようにする。
○各自でピラミッド上段の自分の主張を書く。	・何を書いていいかわからない子どもには、中段でまとめた言葉をもとに考えられるよう声かけをする。 ●「思・判・表④」吉野の人との関わりから理解した知識や体験を活かして、吉野のまちや人のために、自分ができることを話したり、まとめたりしている。
○本時の振り返りをする。	・ピラミッドチャートの上段に書いた事をもとに、「振り返りからわかったこと」や「これからどうしていきたいか」という視点を提示し、振り返るようにする。

図4 第4次の指導案

続いて、学年全体で6年生最後の参観に学んだ成果の発表を行った。児童は一年間の総合的な学習の成果を保護者や地域に向けて伝えるため、チームごとに表現方法を工夫した。あるチームは劇仕立てで地域の人との関わりを再現し、別のチームはクイズ形式で「吉野のまちの豆知識」を紹介することで会場を巻き込んだ。また、ポスターやパワーポイントを用いたグループでは、調べたデータやインタビュー記録を整理し、視覚的に分かりやすく発表した。



図5 発表の様子

発表後には「お客さんが笑顔で聞いてくれてうれしかった」「自分の考えを工夫して説明できた」といった振り返りがあり、児童は学びを他者に伝える経験を通じて、仲間と協働して築いた成果の価値を再認識していた。

さらに、個人で整理したピラミッドチャートの内容は、卒業式の宣言の言葉へと発展した。「地域

○私たちは、3年生から5年生まで吉野について関わってきました。6年生では、「支え愛の輪を広げたい」という目標を立てて学習を進めました。5年生のときにとったアンケートから「もっと地域の人と交流したい」という思いが見つかり、私たちは自分たちが大好きなお店を紹介することにしました。

○お店の人の思いや、よく利用している人の声を知るためにインタビューをしました。すると、「お客さんに食べてもらって『おいしい』と言ってもらえることが自信になる」という話など、働く人の思いや工夫に気づくことができました。そして、全員で紹介したいお店をまとめ、町あるきツアーをしました。アイスブレイクをしてから始めたので、みんなで楽しく活動できました。ツアーに参加してくれた人からは「ツアーが良かった」「お店の人がにこにこ気づかってくれた」という感想もあり、とても嬉しかったです。

○この活動を通して、私たちはたくさんのことを学びました。町のお店には人を大切に思う気持ちや、自信をもってすすめられる工夫があること。地域の方は、私たちにやさしくかかわってくれること。そして、自分たちの行動で「支え愛の輪」が少しずつ広がっていくことを実感しました。

○この1年間の学びをふり返ってみると、ただ調べただけでは分からない「人の思い」や「つながりの大切さ」を知ることができました。これからも、今回の学びをいかして、自分たちから行動し、周りの人と支え合っていきたいです。

の人が支えてくれたように、今度は自分が支える立場になりたい」「人に感謝される仕事がしたい」「仲間と協力することをこれからも続けたい」といった児童の言葉には、総合の成果が将来の志へと結び付いていることが端的に示されていた。児童はこれまでの地域学習を自己の生き方に重ね合わせ、未来に向けて自分の役割を描き出そうとしていたのである。

以上のように、第4次の学習は、児童にとってこれまでの総合を総括し、自己の将来像を描き出す契機となった。同時に、地域学習がキャリア教育へと接続していく可能性を明らかにするものとなった。これまでの活動を振り返ることを通して、自分たちの活動には吉野のまちの人や友だちと協働的な取組をしたことに価値があると気づき、自分の生き方を見つめ直し、これから自分が吉野のまちや社会に対してできることを考えていた。

5. 考察

まち歩きツアーを計画・実践する中で、児童は主体的に問いかけるようになっていった。地域の店の方や住民にインタビューをすることで、まちには働く人や利用する人がいて、互いに支え合っていることに気付いた。当初は「店を紹介する」という視点が中心であったが、ツアーの参加者にまちの良さをより深く伝えようとするうちに、自分だけの発見を伝えたいという思いが強くなり、何度もまちに出かけるようになった。その結果、店だけでなく道の途中にある場所や風景などにも目を向け、どの道を通ればより魅力的に紹介できるのかを考えるように変化していった。

例えば、米屋おだんごや「おくむら店」を紹介したいと考えたA児は、授業でのインタビューをきっかけに放課後に団子を実際に買いに行った。インタビューで「米から作られていて、とても美味しい」と説明を受けていたことから、実際に食べて確かめたいと思ったのである。食べる体験を通して、味や食感を自分の言葉で表現できるようになり、ツアーで伝える内容も具体的になった。また、商品そのものだけでなく、米や製法にこだわる店主の思いに気付き、その思いを参加者に伝えようと、原稿や資料を工夫する姿が見られた。

このように、児童は調べる過程を通して「店を紹介する立場」から「人の思いやまち全体の魅力を伝えようとする立場」へと意識を変化させていた。これは、地域の学習が単なる知識の獲得にとどまらず、体験や関わりを通して他者の思いに共感し、自分の表現を工夫する学びへと発展していったことを示している。ここでは、児童の主体的な問いや探究プロセスを重視した総合的な学習の時間の手立てを整理しておく。

(1) 地域を学びの場に継続的に位置づけ、関係性を積み上げること

第1次の活動では、3～5年生で取り組んできた地域学習を総合ファイルで振り返った。児童は、自分たちの活動が一貫して「地域の人のために」という視点で行われてきたことに気付き、これまでの学びの積み重ねを改めて実感した。これが、6年生としての新しい学びに取り組む際の動機付けとなり、地域学習を自分自身の課題として捉え直すきっかけとなった。第2次の活動では、アンケートやインタビューを通して地域の人々に直接関わり、思考ツールを用いて整理することで、児童の学びは、「場所やものの紹介」から「人の思いや願い」に視点を広げていった。これは、地域を単なる地理的な対象ではなく、そこに暮らす人々の営みや価値観を通して理解しようとする姿勢へと変化していったことを意味している。こうした視点の転換は、主体的に問いを立て、探究を深めるうえで欠かせないものであった。

第3次のまち歩きツアーでは、児童は自ら計画を立て、リハーサルを重ねる中で、「どうすれば参加者に吉野の魅力が伝わるのか」「人と人とのつながりを広げるにはどうすればよいか」といった課題に直面した。外部専門家である松本邦彦氏からの助言は、児童に新たな観点をもたらし、活動を「地域紹介」から「交流と気付き」を重視した取組へと発展させる契機となった。この過程を通して、児童は計画を柔軟に見直し、学びをより豊かにするために他者の視点を取り入れる力を身に付けていった。



図6 ツアーを紹介した双六

(2) 培ってきた資質・能力と課題を明確にし、必要な支援を講じること

児童がこれまで培ってきた資質・能力を明確にすることによって6年生で必要な資質・能力を見極めることができた。その上で、見極めた資質・能力を実現するために活動を自分と比べたり、他者の発表内容から新たな気づきを見つけたりできるように聞き手側のルーブリックを立てたりすることで支援した。さらに、まち歩きツアーの目的である「吉野のまちの人のために支え愛の輪を広げよう」を実現するためには、どのようなチームや店、ルート等を決めるのがよいかを考えるようにした。このように、何のために活動するのかを繰り返し問いかけることに意味があった。

第4次では、思考ツールを活用した個人の振り返りにより、児童はこれまでの学びを自己の生き方と結び付けて捉え直した。さらに、学年全体で行った参観発表や卒業式の宣言へと発展させることで、地域での学びを「他者に伝える経験」として位置付けることができた。児童の言葉には「地域の人が支えてくれたように、今度は自分が支える立場になりたい」「人に感謝される仕事がしたい」といった表現が見られ、これまでの総合が将来への志につながっていることが示された。これは、地域学習がキャリア形成へと接続し得る可能性を具体的に示したものである。インタビューした内容を5つの視点から共有することで、吉野のまちで働く人の関わり方やできることは違っていてもそれぞれの人がまちを大切にしているということを確認することができた。

活動を繰り返していく度に「だれに」「何を」「なんのために」という原点に戻り、全体で活動の目的を再確認しながら取り組んでいくためには、指導者の役割が肝要である。さらに、指導者も児童と一緒に悩む姿を見せることで、大人も悩むような困難な課題に自分が挑戦していることに気付く。その気付きがあるからこそ、課題を解決したときの活動の価値が大きくなると考える。

(3) 探究活動を協働的に進める

他者と協働することは、様々な考えや思いを知ることができるということに気付き、一人ではできない大きなことができることや自分たちにできることは確かにあるということを理解し、これからの自分の生き方を見つめ直し、積極的にこれからの生活をよりよくしていこうとする姿勢をもてることにつながった。その際に、伝えたいことや紹介したいことを可視化するためにボーン図（個人・グループ）を活用した。まち歩きツアー（見守り隊・保護者・先生）を行った振り返りでは、前時にツアーを振り返った「PMIシート」の思考ツールを活用し、チームや全体で個人のPMIシートをもとに分析をした。第4次では、思考ツールを活用した個人の振り返りにより、児童はこれまでの学びを自己の生き方と結び付けて捉え直した。さらに、学年全体で行った参観発表や卒業式の宣言へと発展させることで、地域での学びを「他者に伝える経験」として位置付けることができた。

また、紹介したプレゼンテーションをもとに、まち歩きツアーで伝えたいことを話し合うことで、一人一人が吉野のまちの店について紹介した活動から、吉野のまちには店や働いている人の魅力がたくさんあることを確認し、その魅力を紹介できるまち歩きツアーの良さに目を向けるようになった。地域を継続的に学びの場として捉え直し、外部の視点や思考ツールを活用することで、児童が主体的に問いを立て、学びを自己の生き方へとつなげる姿を描き出した。総合においては、児童が「地域の魅力」と「課題」の双方に目を向け、それを自分の将来像に結び付けられるようにすることが重要である。本研究はその可能性と同時に、課題を残しながらも次の実践への展望を示すものである。

次項に示したのは、中学生になった児童に2年後、筆者が聞いた振り返りである。振り返りから主体的な問いや探究的な学びを実現できたことを肯定的に評価している姿が確認できる。

5. 残された課題

まちの店や施設を紹介する段階から、地域の人々の思いや願いに着目し、地域の一員としての自覚を高める学びへと発展した。当初は「店を紹介する」という視点にとどまっていた児童が、地域の人へのインタビューやリハーサル、ゲストティーチャーからの助言を重ねることで、「人の思いや願い」、「地域の一員としての自覚」に目を向けるようになった。

残された課題として以下の3点がある。

相手意識もってツアーを行えるように、2回のリハーサルから学んだことを本番のツアーに活かすよう計画したが、本実践の出発点には、総合が単発的な体験の積み重ねになりやすく、児童の主體的な問いや探究の深まりにつながらないという課題があった。こうした問題意識を踏まえると、学習の構成面にも改善点がある。本実践ではリハーサルを2回実施し、表現や内容を調整する機会は設けられたが、実際の本番は一度きりであった。そのため、児童が実際の発表経験を踏まえて次に活かす機会が十分に確保されなかった。もし本番を複数回設定し、その都度振り返りを行うことができれば、児童の表現力や課題意識はさらに高まり、地域の良さと同時に課題を伝える力も深まった可能性がある。リハーサルを重ねることに加えて、「実際の場数を踏むこと」こそが児童の学びを確かなものにするという示唆が得られた。

○まち歩きツアーについての感想は、まずツアー前の調べ学習において自分の住んでいる町の新たな一面を発見することができたり、店などのとの交流がとても新鮮な体験でした。またツアー中も保護者の方との交流がとても楽しくやりがいのある活動だったと思います。町について知ることは大切だと感じ、そして知ったことを地域の人へ発信していくことで地域の輪が広まるきっかけになると思いました。僕はその時選んだ店には通るたびに挨拶してもらうくらい優しくしていただいていたのでその店を紹介しようというとは決めていました。その上で他の人が選んだ店の知らないことがとても面白くて良い発見になっていたと思います。自分の住んでいる街でも、知らないところがまだまだあることや、いろんな人がいることを知れて、1年間近く活動をしてやるのがしんどい時もあったけど、とても楽しい活動でした。

○6年生の総合は、して良かったと思います。小学3年生の頃転校してきたこともあり吉野についてあまり知らなかったもので、改めて発見する機会になりました。プレゼンや班でのアイデア出しなど今中学校でやっている活動に生かしています。(生徒議会、生徒会等)日頃使っている場所でしたがあまり知らなかったので紹介しようと思いました。(私は江成公園を紹介しました)やはり人を集めるのが難しいなと感じていました。どの層に紹介するのが曖昧だったので、もう少し(保護者などでも)宣伝をし、人を呼びかけたかったです。

○必要だと思います!先生が作ったレールの上で学ぶんじゃなくて自分たちでレールを作るところからやるんで普通の授業とは違う思考力があるから成長にもなるし、あとただ単に五教科とは全然内容が違うから息抜きと言うか楽しいと言うか笑。私はすごく良かったなと思って、自分たちだけでまち歩きツアーのすることについて考えて物事を進めていくことを学びました。私が元々知っていた店で、もっと詳しく学びたいと思ったからです。自分たちだけで考えて行動していくということが難しくても、もう少し自分から行動をしたら良かったなと思いました。

○総合でまち歩きして良かったです。小学生の目線と地域の人の目線が違う事が学べました。僕達の班は商店街を主に紹介したんですけど、人が日常的によく使う場所かなと思ったので紹介しました。店の人から聞いたことだけでなく、自分たち小学生目線からの情報も伝えられたらもっといい機会になったと思います。コロナ禍での食事とか店を利用することに対してお金を稼いでいる大人の消費者と稼いでいない子供の消費者で意見は違ったと思います。

児童は地域の「良さ」を語ることには積極的であったが、「やりたいことはあるが実現の方法が分からない」「地域との関わりを中学校以降どう続ければよいか分からない」といった課題も見られた。地域の「課題」を具体的に捉え、それに対してどのような改善や提案を構想するかについては十分に深められなかった。例えば「吉野の人は親切」「まちが明るい」といった肯定的な言葉は多く出たが、「高齢化が進む中でどう支えていくか」「人通りを増やすにはどのような工夫ができるか」といった問題意識にまで踏み込む姿は限られていた。児童にとって、地域の良さに気付くことは容易であっても、課題を見つけ出し改善を構想することは難しく、今後さらに支援が必要な部分であることが分かった。これらは、児童が描いた将来像を現実の行動に具体化するためには、今後も継続的に地域や社会との接点を持ち続ける仕組みが必要であることを示唆している。

本実践では、外部専門家の助言を取り入れたことも成果の一因となった。松本邦彦氏からは、①地域の魅力と課題の双方を提示すること、②交流を促す仕掛け（アイスブレイク等）を導入すること、③生活に密着した拠点で気付きを得られる体験を提供すること、④対象に応じた表現方法を選択すること、の四点が指摘された。これらの助言は、児童の実践を「紹介活動」から「参加者にとって意味のある学び」へと高める上で有効であったと考えられる。外部からの視点を取り入れることは、児童自身の探究活動に新たな観点をもたらし、地域学習の質を向上させる方策の一つであるといえる。これらの助言により、児童はツアーを「地域の紹介活動」から「交流と気付きの場」へと発展させる方向で計画を修正することができた。一方で、地域の課題を具体的にどのように扱い、改善の方向性を示すかについては児童にとって難しく、対象に合わせた表現方法の選択についても十分に意識できていない場面が見られた。これらの点は、外部からの専門的視点を取り入れることで初めて明らかになった課題であり、今後は児童が自ら課題を再構成し、主体的に計画に反映できるよう支援していく必要がある。

本実践は、地域と学校をつなぐ協働モデルとなる可能性がある。まち歩きツアーに地域住民・行政・商店会などを巻き込むことで、「開かれた学校」像を示せることを期待する。

今後は、児童が地域をより多面的に捉えられるよう支援するとともに、実際の経験を積み重ねながら学びを深められる学習設計を検討していく必要がある。

注・引用文献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」, 2017, p. 39
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編」, 2017, p. 8
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編」, 2017, p. 36
- 4) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）, 2021, p. 17
- 5) 中央教育審議会「教育課程企画特別部会論点整理（素案）」, 2025, p. 56
- 6) 同掲5)
- 7) 柳沼 葉子, 市川 健太, 岩倉 成志, 野中 康弘「日本橋常盤小学校における「まちづくり学習」の授業効果の持続性—授業実施5年後のパネル調査—」『日本土木学会論文集』69巻1号, 2013, pp. 9-20
- 8) 高原佳穂, 河本大地「地域学習における学校と地域との連携—京都府南丹市美山町にあった小学校を事例として」『ESD・SDGs センター研究紀要』巻1, 2023, pp. 31-39

【実践報告】

高齢者に対する鍵盤ハーモニカを用いた音楽プログラムの実践 Practical Report on a Music Program Using the Keyboard Harmonica for Older Adults

植村真帆* 松本佳久子** 一ノ瀬智子**、***

UEMURA, Maho* MATSUMOTO, Kakuko** ICHINOSE, Tomoko**、***

キーワード：鍵盤ハーモニカ 高齢者 集団

1. はじめに

日本における急速な高齢化に伴い、平均寿命の伸長とともに健康寿命も延びている^①。こうした背景には、高齢期の余暇活動の充実や、主体的に活動できる認知症予防を目的とした活動が関わっており^②、豊かな高齢期を過ごすために必要な方策として取り組まれている。

中でも、音楽は楽しみを感じながら、負担の少ない活動として大きな関心が向けられている。さらに、音楽活動は集団での実施を可能とすることが利点の一つとして挙げられ、これによりもたらされる社会的交流の充実や他者とのつながりは、認知症予防のために不可欠な要因であると言われている^③。特に、楽器を用いた音楽訓練では、認知機能の維持向上に寄与する可能性が示唆されており、心理面では「楽しさ」といった心の健康を保つことを目的に幅広く展開されている。

以上のことから、集団での音楽活動中でも楽器活動による心身への効果については、多くの研究がされているものの、介入に至るまでに必要な準備や教示方法および手順については、継続した活動を行う上で重要な指標となるにもかかわらず、あまり報告がされていない。

集団での活動は、個々の音楽経験や、楽器への抵抗感から、「ついていけない」と感じる参加者が離脱するリスクが生じる可能性が考えられる。そのため、プログラム構築においては、段階的な難易度の調整のみならず、理解しやすい教材や安心した環境の確保といった多面的な配慮が求められる。

本研究では、認知症予防を目的とした高齢者に対する集団での楽器活動において、参加者全員が楽器活動を楽しむことの出来るプログラムの構築と実践を行ってきた。この実践報告は、楽器活動を通じて得られた社会的交流の促進について考察を行い、認知症予防にとどまらず、高齢者の集団による楽器活動において、より効果的で持続可能なプログラムの在り方を検討することを目的としている。

2. 方法

2.1. 対象者・実施者・実施時期

対象は本学の5領域共同のプログラムにて実施されている認知症予防教室に参加している高齢者30名(74.4±6.1歳)である。なお、対象者の音楽経験については、初回時に「音楽に関するアンケート」を実施し、音楽経験の有無について自由記述による回答を求めた。その結果、演奏経験のある楽器としてピアノ(3名)、琴(3名)、ウクレレ(1名)が挙げられた。しかし、多くの参加者は系統的な音楽学習経験を有しておらず、音楽活動に対して「声がでないから苦手になった」「聴くのは好きだけど歌うことが少なくなった」など、苦手意識を示す記述が見られた。一方で、「楽器に触れられることが楽しみ」「どんな楽器を演奏できるのかワクワクする」といった楽器活動に対する期待が確認された。

* 音楽学部教務助手 ** 音楽学部教授 *** 健康科学総合研究所研究員

本稿では、X年10月～X+1年7月の期間に、月1～2回の頻度で実施された音楽活動に焦点を当て、全10回分の報告を行う。

音楽活動の実施者は本学音楽学部所属の教員および助手に加え、実習生全11名で構成されており、各回には実習生5～6名が参加した。

本研究は、本学健康科学総合研究所における認知症予防プログラムの一環として実施され、武庫川女子大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号24-522）。

2.2. 使用楽器

本プログラムの楽器には鍵盤ハーモニカ（スズキ社 M-37C）を採用し、一人に一台ずつの鍵盤ハーモニカを配付した。

鍵盤ハーモニカは鍵盤楽器かつ吹奏楽器の2つの楽器分類にまたがる特性を有しており、手指や口唇といった身体の部位を同時に使うことが特徴である。これにより、認知機能のみならず呼吸機能の維持や向上が期待される⁽⁴⁾。

さらに、手軽に持ち運ぶことができ、年齢や奏法においても個人の特徴に応じて多様な形態を取ることが可能なことから、生涯学習の学びの場でも多くの有用性をもつことが指摘され⁽⁶⁾、高齢者を対象とした活動にも適した楽器である。参加者からも、鍵盤ハーモニカに対して「懐かしい」「子どものときに触ったことがある」という意見が多く聞かれた。これにより、楽器演奏の習慣がない高齢者にとっても、馴染みのある楽器として認識されていることが示された。

2.3. 実施の形態

活動は、認知症予防教室の参加時期に基づき、参加者を13名と17名の2つのグループに分けて実施した。いずれのグループも、1名の進行者が前方に立ち、スライドを提示しながらプログラムの進行を行った。参加者全員が進行者の姿を確認できるよう、座席は半円状に配置した。図1は、2グループのうちの1グループにおける活動中の座席配置および進行者・補助学生の位置関係を示したものである。

補助につく学生には、参加者の間に着席してもらい、支援が必要な参加者に対しては、状況に応じて適宜移動し対応するよう指示した。

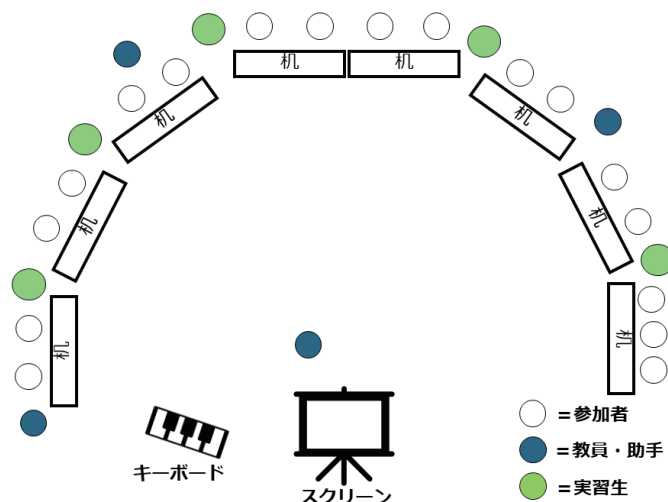


図1 活動時の座席配置例

2.4. 配付資料

参加者には、初回の活動時に個人専用の楽器を配付した。これは、衛生面への配慮のみならず、参加意識を高め、自宅での練習が可能となるよう自主学習を支援する体制を整えるためである。

また、内容の定着と自主的な練習の継続を促進することを目的に、各回で提示したスライドと同じ内容の資料に加え、それらを保管・整理できるファイルを配付した。これにより、参加者は自宅においても練習の項目を明確に把握することが可能となる。特に、一つのファイルに資料を集約することで、参加者は自身の苦手な箇所を振り返りやすくなり、個々のペースに合わせた活動の継続が可能となる。また、資料作成に当たっては、表紙には季節感のあるデザインを取り入れ、親しみやすさを持たせる工夫を施した。さらに、説明文に加え多くのイラストを用いることで、視覚的な理解を助け、内容の把握をより容易にするよう努めた。

自宅練習を支援する手段として、日付と練習項目を記載したチェックシートを配付した。このシートは、参加者が実施した項目と練習日に「○」を付けることにより、自らの練習状況を可視化することができる。参加者には、自身のペースで無理のない範囲で取り組むよう教示した上で、自宅での継続的な練習を促した。

2.5. アンケート

活動後には、「プログラムに関するアンケート」として、自由記述による活動への感想を求めた。収集した自由記述回答は、ユーザーローカル AI テキストマイニング (<http://textmining.userlocal.jp/>) を用いて頻出語句を抽出した。特に形容詞の頻出語に着目して参加者の主観的な意見を把握し、次回以降のプログラムにおける内容や進行の改善に反映させることを目的として実施した。

2.6. プログラムの内容と実施手順

2.6.1. プログラムの構成と展開

第1回目と第2回目の活動では、楽器に慣れてもらうことおよび参加意欲を高めてもらうことを目的として、鍵盤ハーモニカと健康との関連性について口頭およびスライドを用いて説明を行い、基礎練習を中心とした活動を行った。

2回の実施終了後、参加者より「早く曲が弾きたい」という声が聞かれたことから、基礎練習に加え既知曲の練習を開始した。楽曲の選定は、参加者の意欲を維持しながら練習を継続する上で、重要な要素となることが考えられる。そのため、本プログラムにおいても、選曲にあたってはチーム内で十分な検討を行った。その結果、2回の終了時点で、黒鍵を用いた演奏に比較的容易に取り組んでいたこと、ならびに楽曲の長さ等を考慮し、黒鍵のみでの演奏が可能な『アメージンググレイス』を採用するに至った。

第7回目以降は、新たな課題曲として『上を向いて歩こう』を採用した。これは、前回までの『アメージンググレイス』を一曲通して演奏できたという達成体験を踏まえ、参加者の自己効力感を高めつつ、次の段階の楽曲に取り組むことを目的としたためである。参加者からは、鍵盤ハーモニカの演奏に加え、手話や歌唱に対する意欲的な感想も聞かれた。こうした参加者からの主体的な姿勢を尊重し、以下の3点、① 黒鍵のみでの演奏が可能であること、② 手話および歌唱を加えることができること、③ 既知の楽曲であること、を条件にチーム内で楽曲を検討した結果、『上を向いて歩こう』の採用に至った。

全10回から構成されるプログラムの内容および目的、実施にあたっての留意点を表1に示す。

表1 全10回のプログラム構成

回数	プログラムの構成	目的	留意点
1	鍵盤ハーモニカに関する説明	目的を理解し、活動への意欲向上につなげる。	
	① 導入 ・各部の名称の確認 ・ホースの挿し方 ・唄口のくわえ方、手の置き方	鍵盤ハーモニカに慣れ、演奏に至るまでの準備を行う。	
	② 呼吸法と姿勢確認	呼吸に意識を向ける。	
	③ 発声による呼吸の練習 ・一定の呼吸での音出し ・強弱（弱→強→弱）をつけた音出し	発声により呼吸の使い方を理解する。 呼吸をコントロールさせることに意識を向ける。	
	④ 『ド』による音出し ・一定の呼吸での音出し ・強弱（弱→強→弱）をつけた音出し	呼吸をコントロールしながら音を出す。 伴奏の音を聴きながら、呼吸をコントロールして音を出す。	
2	上記①～④（継続）	明瞭な音を出すため、唄口のくわえ方や手の位置の確認を行う。	「分からない」「空気が漏れる」といった意見に対応するため、基本的な奏法の定着を目指した。

	⑤ 指番号の提示	視覚的に運指を示すことで、安定した動作を促す。 一貫した運指を用いることで、演奏動作の安定性を図る。	
	⑥ 身近な音の演奏 『日清チキンラーメン』 『コンビニの入店音』 『学校のチャイム』 1からはじめる大人のケンハモより 抜粋 ⁽⁶⁾	既知のメロディを演奏することで、楽しさと達成感を得る。	音名が書かれたマスキングテープにより鍵盤上に音名を明示することで、音の位置を可視化し、視覚的に補助する。
	⑦ ミニゲーム 『クラクション』 1からはじめる大人のケンハモより 抜粋 ⁽⁶⁾	他者との交流を図る。 楽しみながら活動に参加する。	個々の能力差に影響されないよう、簡単なルールを設定したミニゲームを導入し、全員が楽しみながら参加できる環境づくりに努めた。
3	① 指の体操	手指の独立性を高める。 手指機能の維持・向上を図る。	
	② 楽曲の演奏 『アメージンググレイス』 ・歌唱による導入 ・パートA(単音)	既知の楽曲を用いることで、演奏に対する理解をスムーズにし、楽しさと達成感を得る。	歌唱を行い、曲のリズムとメロディの理解を促す。その後、指導者が弾くメロディに合わせて単音を弾いてもらうことで、アンサンブルの楽しさを味わうようにした。
	③ 黒鍵のみによる演奏	演奏への自信と楽しさを感じる。	即興演奏を自由に楽しめるよう、音階や音高の制限を減らし、安心して演奏に取り組めるようにした。
4	① 指の体操(継続)		
	② 楽曲の演奏 『アメージンググレイス』 ・パートA(単音)(継続) ・パートB(2音) ・パート毎の演奏	音数を増やし、段階的に演奏の難易度を高める。 アンサンブルにより、音を合わせる楽しさと一体感を得る。	音名が書かれたマスキングテープにより鍵盤上に音名を明示した。 パートごとにそれぞれ教員および学生が補助につき、安心して取り組める環境の設定を行った。
5	① 指の体操(継続)		

	② 呼吸筋のストレッチ	呼吸機能の向上 楽器活動前の準備	
	③ 楽曲の演奏(継続) 『アメージンググレイス』 ・パート A (単音)(継続) ・パート B (2音)(継続) ・パート C (メロディ)	主旋律を加えることで、より豊かな演奏への充実感を得る。	パートごとにそれぞれ教員および学生が補助につき、安心して取り組める環境の設定を行った。
6	① 指の体操(継続)		
	② 呼吸筋のストレッチ(継続)		
	③ 楽曲の演奏 『アメージンググレイス』 ・パート A (単音)(継続) ・パート B (2音)(継続) ・パート C (メロディ)(継続) ・アンサンブル	達成感や自信につなげる。	個別の練習時間を設けることで、心理的負担を軽減しながら、集団でのアンサンブルに安心して参加できるようにした。 教員および学生が楽譜上の演奏箇所を視覚的に指示(指さし)することで、理解を促した。 参加者の目の前で模範演奏を示すことで、鍵盤の正確な位置と演奏タイミングを理解できるように促した。
7	① 指の体操(継続)		
	② 呼吸筋のストレッチ(継続)		
	③ 楽曲の演奏(継続) 『アメージンググレイス』 ・アンサンブル	曲の完成 達成感の獲得	口唇や歯への不快感・疼痛の訴えがあったため、希望者には唄口の形状を身体的負担の少ない形状に変更した。
8	① 指の体操(継続)		
	② 呼吸筋のストレッチ(継続)		
	③ 楽曲の演奏 『上を向いて歩こう』 ・パート A ・パート B ・パート C	既知の楽曲を用いることで、演奏に対する理解をスムーズにし、楽しさと達成感を得る。 参加者自身が演奏するパートを選択することで、無理のない参加を図る。	個々の能力レベルに対応可能なパート編成を行い、全員が無理なく参加できるような楽譜を構成した。 教員・学生の模倣演奏により、楽曲の完成形をイメージできるように促した。

	④ 手話	馴染みのある活動を導入することで、不安や抵抗感を軽減する。 鍵盤ハーモニカと並行して行うことで、満足度を高める。	③の演奏に手話を併用することで、楽曲全体の構造や演出に配慮し、音楽的完成度の向上を図った。
9	① 手話 (継続)		
	② 楽曲の演奏 (継続) 『上を向いて歩こう』 ・パート A ・パート B ・パート C ・メロディ	完成に向け、個人あるいは同じパート内での練習を通じて、協調性と達成感を高め、意欲的な参加を促進する。	パートごとにそれぞれ教員および学生が補助につき、安心して取り組める環境の設定を行った。 同じパートの参加者同士および補助学生と練習を重ねることで、一体感のある演奏を目指した。 「メロディを演奏したい」という要望があったことから、演奏パートを追加した。
10	① 完成版の演奏	音楽活動の到達点を体験することにより、達成感と充実感を得る。	ビデオ撮影することで、記録に残した。

2.6.2. 参加者からの感想

各活動終了後のアンケートから得られた感想を一部抜粋して示す。

<p><第1回目></p> <p>肯定的反応</p> <p>新しい楽器に挑戦させてもらい、とてもうれしい。 頭のトレーニングにもなり、最近呼吸が浅くなってきたと感じていたのでいい取り組みになる。 鍵盤使ったことがないので楽しみにしている。 家でいっぱい練習したく思います。 鍵盤ハーモニカに初めてふれて楽しかった。 家に帰って練習します。 早く曲が弾きたい。</p> <p>課題意識</p> <p>息が続かない。 新しい楽器になじめるか不安。 発声時間が短いので、吹けるか心配。 息を意識させていただき、コントロールはなかなか難しい。</p>
<p><第2回目></p> <p>肯定的反応</p> <p>幸せな気分に参加させていただきます。 早く一曲演奏出来ればいいな。 ピアノもハーモニカも経験がなく、初めて触れた気がして嬉しかったです。 身近な曲を弾かせてもらい楽しかった。 難しいが楽しい。 不安だったが楽しく弾けた。</p> <p>課題意識</p>

まだまだ扱いがわからず戸惑っているうちに終わった。
五感を働かせて指を動かすのが大変。
ついていけなかった。
指使いが分からない。

<第3回目>

肯定的反応

少し楽しくなった。
楽譜いただけるのは嬉しい。
ここ数週間はとても苦手でしたが今日は楽しく受けることができました。
楽器を使って色んな表現をできることが楽しい。

課題意識

結構扱いが難しい。

<第4回目>

肯定的反応

楽譜の場所が分からなかったのを、学生さんと先生にお聞きし、疑問がとけて嬉しいです。
鍵盤ハーモニカのハーモニーがよくそろっていてびっくりです。
黒鍵を自由に弾いて曲になるというのは不思議です。
鍵盤ハーモニカどんどん楽しくなってきました。
色々メロディも奏でて、学生さんも隣で心強く楽しかったです。

課題意識

鍵盤ハーモニカの音の出し方が難しい。
最初から初めての経験でちょっと苦手な感じ。

<第5回目>

肯定的反応

パートごとの音が重なり楽しくなってきました。
鍵盤ハーモニカはとても楽しいです。次回までにもっと練習します。
楽器は不得意ですが、皆さんとアンサンブルは楽しいです。

課題意識

<第6回目>

肯定的反応

楽しく参加できた。
パートA.Bメロディ、3つ合わせると素敵ですね。
みなさんと合わせると楽しいと思います。
鍵盤ハーモニカの練習、もう少し家でもやろうと思いました。
メロディを間違いなくふけたので、気持ちがいいです。元気な気持ちになれますね。

課題意識

皆さんの足を引っ張って申し訳なく思います。
なかなか指が動かない。ついていけないです。

<第7回目>

肯定的反応

次の曲を期待しています。
他のパートもしなければと思いました。
次回はメロディを多くしてほしい。
鍵盤少し自信がつかえました。

課題意識

なかなか指が動かない。ついていけないです。

<第 8 回目>

肯定的反応

皆さんが聞きやすく楽しいです。色々パートに分かれて全て楽しい。心が開放される。
新しい曲, 楽しみです。
だんだんと高度な内容になり, 練習をしっかりとやろうと思います。
新しい曲になり楽しくなりました。
レベルが高くてスピードが速くてついていくのが大変。でも不思議に楽しかったです。先生方の努力感謝です。
メロディ難しいが, 面白みがあるので楽しい。

課題意識

ハーモニカはとても苦手です・・・。

<第 9 回目>

肯定的反応

皆さんとの合奏楽しみにしています。
無理なく指導していただき, とても楽しく参加させていただきました。
こんなに早くみんなで合奏できるとは驚きでした。次回の完成が楽しみ。
とても楽しく弾けました。
ピアノ合奏楽しい/みんなと合わせると楽しい。

課題意識

<第 10 回目>

肯定的反応

笑顔で参加し, ミスもありましたが, またみなさんでできたらと思います。
緊張しながらも楽しく演奏, 手話ができました。
楽譜, 歌, 書いていただいたので見やすく嬉しいです。
みんなで合奏, 大変楽しかったです。
一番簡単なパートなのに間違ったりしたが, 終わりに近づくにつれて緊張感がなくなり楽しくなりました。
楽器活動大変楽しかったです。
素晴らしい本番!
間違っただけの鍵盤ハーモニカでしたが, 楽しかったです。
苦手でしたが, 皆さんのご指導をそばで頂きながら, 幸せに吹くことが出来ました。
少しの緊張もあり, でもみんなで合わせる楽しさもあり。
皆さん心をつなげて楽しく合奏できて良かったです。
とても有意義なプログラムでした。
緊張した時間で楽しく過ごせました。

課題意識

2.6.3. 形容詞の抽出と評価

参加者の自由記述に含まれる形容詞を抽出した結果、「楽しい」「嬉しい」「いい」「心強い」「新しい」「素晴らしい」「難しい」「早い」「申し訳ない」「見やすい」「高い」「浅い」「短い」などが得られた。これらの形容詞を前後の文脈に基づいてポジティブ・ネガティブ・中立の3つの傾向に分類し、回ごとの構成比を算出した(表2)。

表2 抽出された形容詞の傾向別構成比

	ネガティブ (%)	ポジティブ (%)	中立 (%)	特徴的な形容詞例
第1回目	22	33	44	うれしい・難しい・早い
第2回目	63	37	-	早い・難しい・良い
第3回目	20	80	-	楽しい・嬉しい・難しい
第4回目	20	80	-	楽しい・心強い・難しい
第5回目	-	100	-	楽しい
第6回目	25	75	-	楽しい・良い・申し訳ない
第7回目	-	-	100	ほしい・多い
第8回目	18	55	27	楽しい・聴きやすい・新しい
第9回目	20	80	-	楽しい・早い
第10回目	-	100	-	楽しい・見やすい・素晴らしい

参加者の感想に用いられた形容詞を分析した結果、多くの回でポジティブな語が高い割合を占めた。一方、第2回目ではメロディのある曲を取り入れたことから、「難しい」「早い」といったネガティブな形容詞が63%と最も高い値を示し、内容および指使いに関する困難さや、進行速度に関する課題が示唆された。これを踏まえ、第3回目では指番号を意識した手指運動を導入し、演奏時の指の独立性を高め、スムーズな運指を促すようにした。また、メロディの演奏前には歌唱を取り入れ、曲のリズムやメロディの理解を促すことで、演奏への負担軽減を図った。これにより、「楽しい」「嬉しい」といった肯定的な感想が得られ、ポジティブな形容詞の割合が80%に増加した。第4～6回目においてもポジティブな感想が継続して見られ、「楽しい」といった語に加え、パートごとの補助に対する「心強い」といった語が得られた。このことから、支援体制の充実や活動環境への安心感が、改善内容の定着に寄与していることが考えられる。一方、第7回目では「ほしい」「多い」といった中立を示す語が中心であり、内容に対する否定的な意見よりも、参加者自身の振り返りや次回への期待を反映していると解釈できる。

第8回目以降では新たな楽曲の導入にもかかわらず、ポジティブな語を示す割合が維持されており、「楽しい」「素晴らしい」といった語が挙げられた。これは、合奏を通じて参加者間の一体感や協調性が高まり、音楽を共有する喜びが肯定的な感情として表出したものと考えられる。

これらの結果より、参加者の意見を反映した段階的なプログラムの構成が、活動に対する肯定的な感情の維持と楽器活動への意欲を支持していることが示唆された。

3. 総合考察

3.1. プログラム構築における配慮点

プログラムの内容は、基礎練習を継続しながら参加者の様子や感想に留意し、徐々に難易度を上げるように構成している。これにより、参加者の要望や意見を取り入れながら活動を進めることが可能となった。

参加者の音楽経験の有無や楽器演奏に対する要求は多種多様である。個別の指導であれば、一人ひとりの要求に合わせたプログラムの展開が可能であるが、集団では、離脱者を出さずに自己肯定感を損なわないような進行が重要であると考えられる。

宝田ら⁷⁾は、高齢者の音楽学習において、学習者の多くは経験を重ねた人生の先輩であるという意識をもつことが重要であると述べている。以上のことから、子どもの音楽教育とは異なり、画一的

な指導ではなく、参加者一人ひとりの経験や個性に寄り添った柔軟な関わり方が効果的であると考えられる。

本研究では、アンケートを通して参加者一人ひとりの意見を反映することを可能とし、画一的な指導とならないよう、チーム全体で議論を重ねながら、より音楽的で達成感を得ることの出来るプログラムの構築を模索した。こうした取り組みにより、活動の質が向上したと思われる。

3.2. 実施形態の配慮点

本研究では、進行者とは別に、補助として教員および学生を補助として配置し、参加者一人ひとりに対応できるよう環境設定に配慮した。その結果、活動中に離脱者を出すことなく、全員が役割をもって最後まで参加することが可能であった。

また、パートごとのグループ分けを行うことで、他者交流の機会を意図的に設けるとともに、参加者が仲間意識を持ちながら活動に取り組むことができたと考えられる。

実施後のアンケートでは、「学生がやさしい」「丁寧に教えてくれる」といった補助に対する肯定的な意見が多く寄せられた。さらに一つの楽曲を完成させていく過程の中で、ハーモニーの美しさや合奏することの楽しさに気付く声も多く聞かれるようになり、集団での楽器活動に対する前向きな意識の高まりが確認された。これらのことから、教員・学生を含めたチーム全体での取り組みによる支援体制が、参加者に心理的な安心感を与えるだけでなく、音楽的な達成感や充実感をもたらす上でも重要な要素であったことが示唆された。

3.3. 楽譜の配慮点

本研究では、既成の楽譜ではなく、本プログラム実施のために作成したオリジナルの楽譜を用いた。これは、実施前に行った音楽経験に関するアンケート調査の結果、参加者の多くが音楽経験を有しておらず、従来の五線譜による楽譜に対する理解や馴染みが低いことが考えられるからである。そのため、より参加者の理解を促し、視認性を高めることを目的として、以下の要素を取り入れた独自の楽譜を作成した。

① 音名の明記

視覚的な負担を軽減し、音と鍵盤の対応を明確にするため、すべての音符に対応する音名を付記した。

② 色分けによる視覚的援助

演奏するパートを色分けし、演奏箇所が把握できるよう工夫した。これにより、アンサンブル演奏においても自身の演奏パートが容易に特定でき、注意集中の持続が可能となる。

③ パート別の構成

主旋律に加え、簡易な和声音を加えた構成とした。これにより、演奏に音楽的な深みを持たせるとともに、参加者の技量や役割に応じて異なるパートを演奏することが可能となる。和声部は、音数やリズムの複雑さを抑えることで、楽器操作に苦手意識を持つ参加者でも無理なく参加できるよう配慮されている。また、旋律は和声部よりも難易度が高くなるため、旋律部と和声部2つ合わせてひとつの旋律に聴こえるように留意した。

編曲では、鍵盤ハーモニカでの演奏が黒鍵のみで可能となるように変ト長調に設定し、手話歌唱のパートは、高齢者が歌唱しやすい音域を考慮し、ハ長調へと移調している。さらに、補助につく学生

が意見を出し合いながら、和声部の音やリズムを構成することで、参加者を支援するためにチームとしてまとまりのある活動が展開された。

4. まとめ

本稿では、集団の高齢者を対象に、鍵盤ハーモニカを用いた楽器活動プログラムの構築と実施について報告した。

音楽活動は、認知機能の維持向上や情緒の賦活といった多岐にわたる心身への有効性から、高齢者の集団活動に多く取り入れられる一方で、「シリアスレジャー」の一つとして捉えられ、誰もが気軽に楽しめるレジャー活動ではないとも考えられている⁽⁸⁾。特に、音楽経験の有無や習熟度の差、「練習しなければならない」という義務感は、活動意欲を阻害する一つの要因となり得る。

本稿では、そうした課題に配慮しつつ、「失敗させない」ことを前提としたプログラムの構築と支援体制を整えることで、技術や経験に関わらず参加者全員が安心して取り組める活動の展開を可能とした。こうした取り組みにより、楽器未経験者を含む集団においても、「音を出す楽しさ」や「集団演奏する楽しさ」を重視した音楽活動本来の肯定的な側面を共有できたことは、本研究の大きな成果であると考えられる。

さらに、第10回目の活動終了時には、「みんなで合奏するのが楽しかった」「心一つにして演奏できた」といった感想が聞かれた。また、参加者が自ら楽譜を見やすいように工夫・作成し、他者と共有する姿や、パートごとに参加者同士で教え合う場面も確認され、協同的に取り組む様子が伺えた。これらのことから、合奏を通して他者との協調や一体感を実感し、社会的交流が促進されたことが示唆される。

今後は、より多様な対象者に応じたプログラムの柔軟な展開と、活動の長期的な効果に関する検討が課題として挙げられる。また、支援者側の役割や関わり方の指導体制を含めた、より包括的な楽器活動の内容や方法についても、十分に検討していく必要がある。

謝辞

本研究に参加して下さった認知症予防教室の皆様にご心より感謝の意を表します。また、実施にあたり支援とご協力をいただいた鎌田可菜様、若江ひなた様にも深く感謝申し上げます。

本研究は、文部科学省科学技術人材育成費補助事業ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ(女性リーダー育成型)、「女子総合大学における挑戦的次世代リーダー育成プログラム」の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 厚生労働省「平均寿命と健康寿命」『e-ヘルスネット』, 2025,
<https://kennet.mhlw.go.jp/information/information/hale/h-01-002> (2025年9月16日最終確認)
- (2) 伊佐地由梨「高齢期における余暇活動の効果」『日本家政学会誌』73(1), 2022, pp.1-9.
- (3) Nagata Koki, Tsunoda Kenji, Fujii Yuya, Jindo Takashi, Okura Tsuyoshi, Impact of exercising alone and exercising with others on the risk of cognitive impairment among older Japanese adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 107, 2023. p.104908.
- (4) 萩原綾香, 小林如乃, 仲保徹「鍵盤ハーモニカの呼吸リハビリテーションへの活用の可能性」『心身医学』64, 2024, pp.141-151.

- (5) 前田美樹「保育者養成校における音楽指導— 鍵盤ハーモニカ導入の有用性について—」『青森中央短期大学 幼児保育学科研究ノート』30, 2017, pp.77-84.
- (6) 得田サトシ『1からはじめる大人のケンハモより抜粋』株式会社鈴木楽器製作所, 2024, pp.24-26.
- (7) 宝田美子・林睦「高齢者の生涯音楽学習に関する一考察」『滋賀大学教育実践研究論集』3, 1997, pp.151-158.
- (8) 竹中優子・小田利勝「中高齢音楽活動者の活動継続意欲と活動満足」『応用老年学』2(1), 2008, pp.50-58.

『学校教育センター紀要』第11号編集委員

鶴 宏史	(編集委員長 武庫川女子大学)
楠山 研	(武庫川女子大学)
小尾 麻希子	(武庫川女子大学)
大山 正博	(武庫川女子大学)
福田 千尋	(武庫川女子大学)

編集協力者

遠藤 純	(武庫川女子大学)
藤本 勇二	(武庫川女子大学)
一ノ瀬 智子	(武庫川女子大学)
加納 史章	(湊川短期大学)
木村 季美子	(武庫川女子大学)
壽谷 静香	(武庫川女子大学)
間瀬 泰尚	(神戸親和大学)
中西 匠	(武庫川女子大学)
中谷 安宏	(武庫川女子大学)
中山 大嘉俊	(武庫川女子大学)
西道 実	(武庫川女子大学)
西本 望	(関西国際大学)
西村 真実	(武庫川女子大学)
佐々木 聡	(湊川短期大学)
杉山 宗尚	(頌栄短期大学)
竹繁 諒真	(武庫川女子大学)
上村 麻郁	(千葉経済大学)
脇本 景子	(武庫川女子大学)
渡邊 真美	(武庫川女子大学)
山本 泉	(武庫川女子大学)
山本 欣二	(武庫川女子大学)
大和 晴行	(武庫川女子大学)
與那嶺 司	(武庫川女子大学)

編集及び発行

武庫川女子大学 学校教育センター	〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6番46号
発行日	2026年2月28日
印刷	武庫川女子大学 ドキュメントセンター

Bulletin of School Education Center

Vol.11

2026

Mukogawa Women's University Research Center for
School Education and Childcare