

Journal of Educational Studies

2025
教育研究ジャーナル

Vol.18 2025

教育研究ジャーナル

Journal of Educational Studies

Vol.18 2025

文教大学大学院 教育学研究科

Journal of Educational Studies

Vol.18 2025

巻 頭 言 (豊泉 清浩) 1

投稿論文

研究論文

発達障害のある子どものコミュニケーション能力向上に関わる支援 (2) 3
—通級指導教室における一事例の分析を通して—

文教大学大学院 教育学研究科 大学院生 謝 藝
文教大学大学院 教育学研究科 小野里 美帆

A Study on Support for Enhancing Communication Skills in Children with Developmental Disabilities: An Analysis of a Case in the Special Support Services in Resource Room

子どもの非認知能力を育成するコーチングモデルの研究 9

文教大学大学院 教育学研究科 修了生
現 共栄大学教育学部ラーニング・ラボ 教職特命助教 大西 健介
PE アドリック株式会社代表取締役 伊賀 大祐

A Study on Coaching Models for Developing Non-cognitive Abilities in Children

経験主義からみるアートプロジェクトの教育的意義 15
—美術教育における経験主義的学びの展開—

文教大学大学院 教育学研究科 久保村 里正

The Educational Significance of Art Projects from the Perspective of Empiricism:
The Development of Experiential Learning in Art Education

特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもにおける発達的变化 (2) 23
—教師による評価に基づく変化—

文教大学大学院 教育学研究科 院生 章 暁昕
文教大学大学院 教育学研究科 小野里 美帆

Practices of Comprehensive Assessment for Children with Intellectual Disabilities in School Education: An Examination through Case Analysis

学びの多様化学校における不登校児童生徒の支援の在り方……………29

—児童生徒の社会的自立に向けた教育実践—

文教大学大学院 教育学研究科 修了生

現 埼玉県入間市立西武中学校 教諭 浅見 浩佑

文教大学大学院 教育学研究科 浅野 信彦

A Study on Support for Non-Attending Students in Schools for Diversified Learning: A Case Study of Educational Practices Aimed at Fostering Social Independence

キャリア教育の動向に関する研究 (2) ……………35

—「キャリア・パスポート」中学校版の実態について—

学研アカデミー保育士養成コース 講師 綾 牧子

文教大学大学院 教育学研究科 高橋 克巳

A Study on Recent Trends of Career Education in Japan (2) :

Focusing on the Reality of “Career Passport” (Junior High School Version)

附属学校教員と大学教員との連携による教材開発……………45

—「アフリカの光と影」から「四国の中枢管理都市高松市とそのまちづくり」へ—

文教大学大学院 教育学研究科 伊藤 裕康

香川大学教育学部附属高松中学校 教諭 高橋 範久

Development of Teaching Materials through Collaboration between Attached School Teacher and University Teacher: Using the Units “Light and Shadow of Africa” and “Takamatsu City, the Central Management City of Shikoku and its Urban Development” as Examples

日本のキャリア教育の効果と課題に関する考察……………57

—大学生および中高教員のインタビュー調査の分析を基に—

文教大学大学院 教育学研究科 院生 李 依霖

文教大学大学院 教育学研究科 手嶋 将博

Effects and Challenges of Career Education in Japan:

An Interview-Based Analysis of University Students and Secondary School Teachers

〈教育—政治〉関係における否定性と遂行性の問題 ……………65

—黒崎勲と小玉重夫の議論から—

文教大学大学院 教育学研究科 佐藤 晋平

Performativity and Negativity in Relation between Education and Politics:

Comparing Theories of Isao Kurosaki and Shigeo Kodama

研究ノート

中国の高校におけるキャリア教育の現状に関する研究……………75
—中国の高校教員へのインタビュー調査を通じて—

文教大学大学院 教育学研究科 院生 楊 ト
文教大学大学院 教育学研究科 手嶋 將博

An Empirical Study on the Current Situation of Career Education in Chinese High Schools:
Based on Interviews with High School Teachers in China

中国における能力別学級編成の現状と類型に関する考察……………83
—四川省の中学校を事例に—

文教大学大学院 教育学研究科 院生 王 涵

A Study on the Current Status and Typology of Ability Grouping in Chinese Class Organization:
The Case of Middle Schools in Sichuan Province

不登校児童生徒の学びの保障に関する論点整理……………91
—教育機会確保法と学びの多様化学校を手がかりに—

文教大学大学院 教育学研究科 浅野 信彦

The Assurance of the Right to Learn for Non-Attending Students: A Review of Issues Based on
the Act on Securing Educational Opportunities and the Diversified Learning Schools Initiative

大学院生の研究活動……………99

2024 年度 第 17 期生 修士論文発表会プログラム …………… 100

2025 年度 第 18 期生 修士論文中間報告会プログラム (第 1 回目) …………… 101

2025 年度 第 18 期生・第 19 期生 修士論文中間報告会プログラム (第 2 回目) … 102

巻 頭 言

2025年度『教育研究ジャーナル』Vol.18を刊行する運びとなりました。「研究論文」12本、それに「大学院生の研究活動」として2024年第17期生修士論文発表会プログラム、2025年度第18期生・第19期生修士論文中間報告会プログラムという内容になっております。刊行に当たり、執筆者並びに編集委員の皆様にご心からお礼申し上げます。

文教大学大学院教育学研究科の紀要である『教育研究ジャーナル』は、2009年3月にVol.1 No.1が刊行されました。それ以来年2回刊行され、内容は「投稿論文」と「大学院生の研究活動」が中心となっております。2023年度に『教育研究ジャーナル』は研究論文集なのかニューズレターの要素を持つものかが議論となり、Vol.16 No.1から研究論文集としての位置づけを基本とすることになりました。また、諸般の事情から年2回の刊行が難しくなり、2024年度はVol.16 No.2を刊行せず、Vol.17として、年1回の刊行となり、従来より厚い冊子となりました。さらに、経費の節減を目指すとともに、本学教育学部紀要の電子化に合わせて、2025年度7月9日に開催された研究科教授会で2025年度から電子化することが承認されました。今回は、電子化された『教育研究ジャーナル』の第1号ということになります。電子化に伴い、研究論文と研究ノートを中心に編集する方針とし、従来の「大学院生の研究活動」として掲載していた抄録は、修士論文中間報告会、修士論文発表会で用いる冊子印刷物のみとすることにしました。

さて、学校教育を取り巻く環境は、GIGAスクール構想により、学校のICT環境が急速に整備され、授業にICTが活用されています。こうした教育環境の変化にあっても、児童生徒の「生きる力」を育むことが、学校教育の重要な目的であることに変わりはありません。

ところで、「生きる力」の内実を示している知・徳・体をバランスよく育てることが大切であるという考え方は、近代教育学を基礎づけたとされるスイスの教育実践家であり教育思想家であるペスタロッチー（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）にまで遡ります。彼は、1826年に刊行した『白鳥の歌』において、教育の原則を「生活が陶冶する」という言葉で表現し、万人に備わる道徳力、精神力、技術力は、子どもにとって「身近」な「生活」において、子ども自身が直観を生かし自己活動を通して、発展させることができると考えました。精神力は知的能力を、技術力は身体的能力を意味しますので、道徳力、精神力、技術力の調和的発展である全人陶冶の理念は、今日の知育・徳育・体育の調和的発展の理念に継承されています。

本号の論文は、教育学、心理学、教科教育学の論考を中心に、基礎理論の研究から、現実的な課題に対する実証的研究、教育学研究科の授業との関連のある実践的論考を含み、充実した内容構成となりました。その中には、研究と教育実践をつなぐ試みが見られます。今後も、教員と学生のコミュニケーションを大切にして、研究が発展することを期待いたします。

文教大学大学院教育学研究科長 豊泉 清浩

投稿論文

発達障害のある子どものコミュニケーション能力向上に関わる支援(2) —通級指導教室における一事例の分析を通して—

謝 藝*・小野里 美帆**

A Study on Support for Enhancing Communication Skills in Children with Developmental Disabilities: An Analysis of a Case in the Special Support Services in Resource Room

Yi XIE*・Miho ONOZATO**

概要 本論文は、発達障害のある小学生一事例を対象として、子どものコミュニケーション能力向上に関わる支援の在り方について、小学校通級指導教室における支援経過の分析を通して検討することを目的とする。対象児は、9か月間にわたり、個別指導、小集団指導において、感情理解及び表出、自己理解、社会スキル、会話の持続について支援を受けた。その結果、支援終盤には、ポジティブ・ネガティブいずれの感情も言語化できるようになり、状況に適した言語表現や社会スキルの使用が可能になった。また、通級指導当日の心の状態を可視化する試みでは、当日の心情を言語化できるようになっただけでなく、支援終盤には、その理由を自分なりに分析できるようになった。考察では、コミュニケーション支援の在り方として、表面的な発話の支援ではなく、自己理解や感情表現など、コミュニケーションを支える基盤を育てることの重要性について議論を行った。
キーワード：コミュニケーション 通級指導教室 発達障害 感情の言語化 社会的スキル

1. はじめに

通級指導教室（以下、通級）は、通常学級に在籍しながら特別な支援を受けることができる教育の場として位置づけられており、発達障害のある子どもの言語や社会性の発達を支援する重要な役割を担っている。特に、言語や会話を通じた感情表現、相手への理解、状況に応じた対応など、コミュニケーション能力の向上は、子どもが円滑に人間関係を築き、学習や生活をより良く進めていく上で欠かせない要素である。

小学校の通級におけるコミュニケーションまたは近接領域にかかわる支援研究を概観する。井上・松田・齋藤・下平・高橋・宮崎（2012）は、自閉スペクトラム症（以下、ASD）傾向のある子どもを対象に、6か月間・週3時間の計20セッションの話し方の指導を行った結果、質問応答機能の獲得や他者への

注視が増加したことを報告している。大屋（2019）は、ASDのある子どもを対象に、通級で特別に設計された「コミュニケーションカード」を用いた1か月間のインタラクティブな活動を通じ、日常的なコミュニケーション場面における表現能力および相互作用能力の向上がみられたと報告している。細川・福山・草柳（2021）は、コミュニケーションおよび他者の気持ちを理解することが苦手な子どもを対象に、ICTツールを活用した指導と論理的思考を促す活動を1年間実施し、コミュニケーション能力や他者理解能力が向上したことを報告している。青山（2007）は、発達障害のある二人の女儿を対象に、2か月間の小集団活動を通じて、子ども同士の相互関係に変化がみられたと報告している。また、都築・長田（2020）は「心理劇的アプローチ」を導入した実践研究を紹介しており、発達障害児の感情表現や

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 大学院生

** 文教大学大学院 教育学研究科

人間関係づくりに資する可能性を示唆している。

これまでの先行研究では、通級における支援が発達障害のある子どものコミュニケーション能力向上に一定の効果をもたらすことが報告されている。しかし、多くの研究では一部を除き、支援期間が1ヶ月から半年と比較的短い傾向にあり、長期的な追跡研究が必要である。加えて、コミュニケーション領域の中でも、質問や会話等の相互的コミュニケーションの促進や、コミュニケーションを支える様々な基盤（自己理解、他者理解、状況理解、感情表現等）の変化を包括的に捉えた研究は見当たらない。従って、継続的支援による支援が子どもの多面的なコミュニケーション能力にどのように影響するのかを明らかにすることが求められている。

そこで本研究では、小学校通級における発達障害のある子どもを対象に、コミュニケーション能力の向上を目的とした支援の実践を通して、支援の在り方を検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象児

本研究の対象は、A小学校の通級に在籍する6年生の男児A児である。家族構成は、父、母、本人である。正式な診断は受けていないものの、通常学級担任や保護者からASDに類似した特性が指摘されている。知的発達の遅れはみられない。自己および他者の心情理解や情動調整が難しく、こだわりの強さによる生活面での不自由さが認められる。通級は小4から利用。入級当初、通常学級担任との関係悪化等により、学校や教員への不信感が強く、教員に対して手をあげようとしたこともあるほどであったが、現在では、落ち着いている。

(1) AQテスト結果

A児の総得点は33点であり、カットオフ値25点を大きく上回っていた。下位尺度では、社会的スキル5点、注意の切り替え6点、細部への関心7点、コミュニケーション9点、想像力6点であり、すべての領域においてカットオフ基準（5点）を超えていた。特に「コミュニケーション」で最も高い得点を示し、言語的・社会的な相互作用の難しさが顕著

に表れていた。全体として、ASDの特徴が明確に見られ、ASDの指標を満たしていると考えられる。

(2) CCC-2 結果

GCC（一般的コミュニケーション尺度）は55未満であり、社会的関係（i）5、興味・関心（j）4、SIDCは-10であった。パーセンタイルでは、10未満が7領域、5未満が2領域に及んだ。これらの結果から、A児には臨床的に重要なコミュニケーションの困難が認められ、ASDに特徴的なプロファイルを示しているといえる。

2) 支援期間・場所

観察期間は20XX年6月から20XX+1年2月。週1～2回の頻度で通級における参与観察を行い、子どもの発話や行動の変化を継続的に記録した。観察場所はA小学校内の通級である。

3) 支援目標

①他者の心情理解、情動調整、②状況に応じた他者との円滑な相互交渉、社会スキルの向上を支援目標とした。①については、感情の言語化を主な指標とし、②は、会話の持続、対人場面において、文脈に即した適切な言語使用やスキルの使用を主な指標とした。

4) 支援者

通級の担任は、教員歴15年、通級指導歴10年の女性教員である。これまでに多数の発達障害のある子どもの指導経験をもち、個々の発達特性に応じた柔軟な支援を行っている。本研究では、当該教員が中心となって支援を実施し、筆者はボランティア（参与観察者）として同席した。

5) 支援手続き

(1) 支援形態及び支援方法

支援は「個別指導」と「小集団指導」の2つの形態で行われた。通級担任は、子どもの言動を受容・共感し、ポジティブな声掛け、フィードバックを行った。子どもが言語化できない状況においては、心情を言語化した。適切ではない言動があった場合は、

直接的に指示・叱責するのではなく、その言動が他者に与える影響を考えさせたり代弁したりするなどして対応した。

具体的には、子どもが自分の感情を適切に言葉で表現できるようにする感情の言語化を促した。また、教師や友達からの問いかけに対して、内容に応じた適切な応答ができるよう支援した。さらに、挨拶などの社会的機能語の習得を通して、日常的な人間関係を円滑にする力の育成を図った。加えて、会話を続ける意欲やスキルにかかわる会話の促進、自分の気持ちや考えを理解する自己理解の促進、他者の意図や感情を読み取る他者理解の促進、および場面や文脈に応じた行動を取るための状況理解の促進を目指した。これらの支援は、個別指導および小集団指導の双方において段階的に達成されるよう計画されたものである。

① 個別指導

個別指導では、自己理解や情動理解を中心とした支援を行った。

具体的には、①「心スケール」を用いてその時々感情を数値化し、自己の情動を言語化する活動、②感情語カードを用いた感情理解を目的とした活動、③ソーシャルストーリー（特定の社会的場面における望ましい行動を文字や絵で示した教材）を用いた社会的状況理解、④ナラティブ（困りごとや印象的な出来事について言語化）、⑤視写・ワークシート活動などを実施した。

これらの活動を通じて、子どもが自分の気持ちを整理し、他者の立場や状況を理解する力を育てることを目的とした。

② 小集団指導

小集団指導（45分）は、2名の子どもと教員1名で構成され、相互交流を通して社会的スキルや対人理解を促すことをねらいとしている。1回の活動は「始めの会」「スピーチ（質疑応答を含む）」「ゲーム活動」「終わりの会」で構成された。スピーチでは、子どもが順番に自分の考えや経験を言語化して発表し、他児からの質問に答える場面が設定された。ゲーム活動では、ルール理解や協力、勝敗への対応など、感情の言語化など、社会的行動の発達に関連するス

キルを育てることを意図した。

6) 記録

観察の記録は、主に音声レコーダーによる録音とフィールドメモによって行った。音声データは逐語録として文字化し、子どもの発話や表情、場面状況を併せて整理した。重要なエピソードについては、担任への聞き取りを行い、支援場面の背景や意図を確認した。

7) 分析方法

(1) 諸検査

支援開始時および終了時に、AQ（自閉症スペクトラム指数日本語版・児童用）、CSA（子どもの支援度アセスメント）、CCC2（子どものコミュニケーション・チェックリスト）を実施し、支援前後の変化を定量的に把握した。

(2) 行動観察による分析

行動観察および音声データの逐語録をもとに、次の2点から分析を行った。

① 頻度分析：感情語の表出、会話の持続（持続したターン）について各回ごとに頻度を算出し、変化を検討した。

② 質的分析：自己理解、他者意図の推測、状況理解に関して、逐語録全体をもとにエピソード分析を行い、支援による変化の特徴を整理した。

さらに、通級担任へのインタビューを行い、家庭や通常学級での様子、情緒面の変化などの情報を補足資料として分析に用いた。

8) 倫理

本研究は、目的、実施方法において、学校および保護者の理解と同意を得た上で実施した。データは匿名化し、個人が特定されないよう配慮した。

3. 結果と考察

1) 感情語の使用頻度の変化 (Fig.1, Table 1)

支援前後でポジティブ感情語およびネガティブ感情語の使用頻度はいずれも増加した。支援後には、喜びや楽しさといったポジティブな感情だけでなく、「くやしい」「ざんねん」などのネガティブな感

情も積極的に言葉で表現する姿が確認された。これにより、A 児は正負両面の感情を主体的に伝えられるようになり、感情表出の幅が広がったことが示唆された。

2) 会話の促進にみられる変化 (Fig.2)

A 児の会話ターンを分析した結果、支援初期 (6月14日) では同一トピックについて2ターンのみ

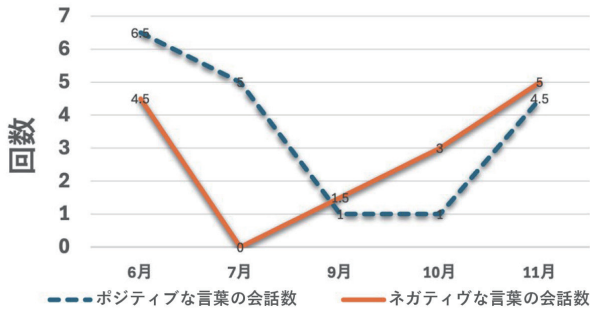


Fig.1 A 児における感情語の変化

Table 1 A児における感情語の表出

A児ポジティブな言葉									
言葉 \ 月日	6.14	6.21	7.5	9.20	9.27	10.4	11.1	11.8	回数
嬉しい	○	○	○	○	-	-	○	○	10
おもしろい	-	-	-	-	-	-	○	-	1
かわいい	○	○	-	-	-	-	-	-	3
楽しい	-	○	-	○	-	-	○	-	5
すごい	○	○	○	-	-	○	○	○	10

A児ネガティブな言葉									
言葉 \ 月日	6.14	6.21	7.5	9.20	9.27	10.4	11.1	11.8	回数
怖い	○	-	-	-	-	-	○	-	2
悲しい	○	○	-	-	○	-	-	○	4
疲れた	○	-	-	-	-	○	-	○	8
びっくり	○	○	-	-	-	-	○	○	4
悔しい	-	-	-	○	-	-	-	○	2

であったが、支援後期 (2月28日) には5ターンへと増加した。初期には自己の興味関心に基づく話題 (アニメ等) が中心であったが、後期には他者の発話に応じて話題を展開する姿が見られ、相互的なやり取りの力が向上したことが確認された。

3) CSA 検査による支援前後の変化 (Fig.3)

CSA の結果から、A 児の「聞く」領域は26点から23点、「話す」領域は21点から18点、「注意」は21点から19点、「多動・衝動性」は24点から19点へと減少し、いずれの領域でも支援の必要度が低下した。これにより、A 児は1年間の支援を通

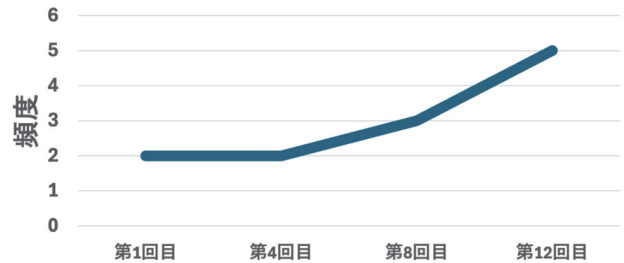


Fig.2 A 児における会話のターン持続の変化

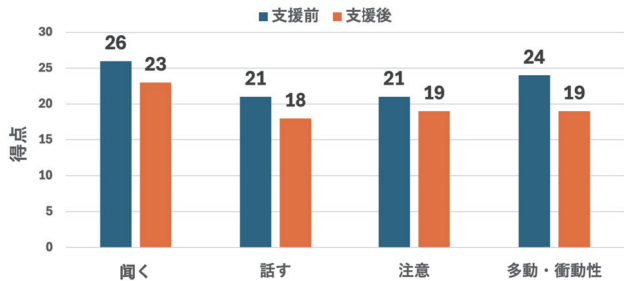


Fig.3 A 児におけるCSA質問紙得点の変化

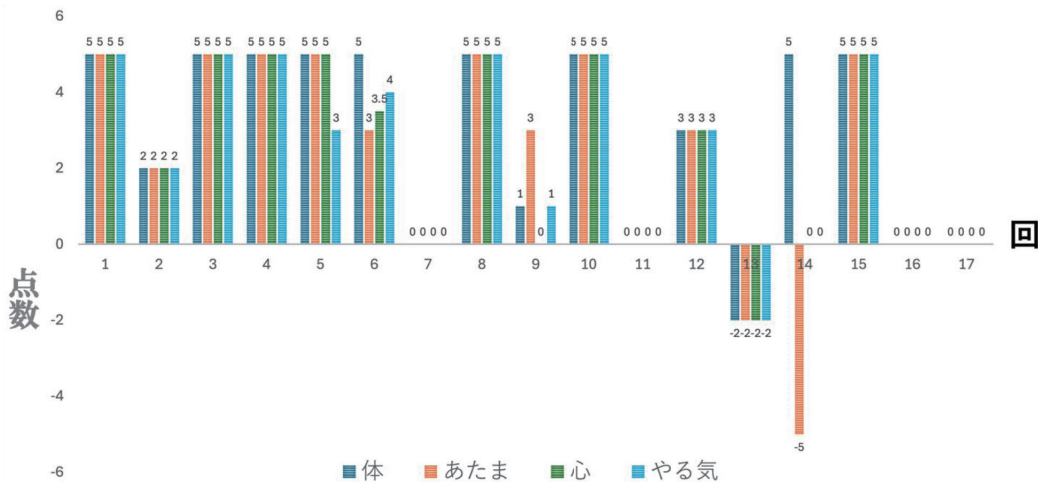


Fig.4 A 児における「ココロスケール」の変化

して、聞く力・話す力の向上、注意集中力の向上、および自己制御力の発達を示したといえる。

4) こころスケールの変化 (Fig.4)

「こころスケール」は、A 児自身が通級当日の感情状態を -10 点から 10 点の得点で自己評価するツールである。縦軸は 5 段階の得点、横軸は指導日を示し、点数が高いほど状態が良好であることを意味する。

グラフから、全体的に 5 点を示す日が多く、通級当日はおおむね良好な心理状態であったことがわかる。一方、点数が低い日も見られ、その要因として風邪などの体調不良、睡眠不足、試験勉強によるストレスが挙げられた。観察の結果、体調不良を感じた日の得点は低く、A 児は自分の状態を率直に表現していると考えられる。こういったことが可能になった背景には、継続的に支援を行ったことに加え、好不調にかかわらず、A 児が表現する事柄を前向きに受け止める通級担任の存在がポジティブに作用したと考えられる。ASD 児は、自己の内面に関するモニタリングが弱いことが多くの研究で指摘されている (関根・森, 2018 他)。心スケールのような、自分の内面とその理由を自覚化させる試みは、自己理解及び自己モニタリングの支援として有効である可能性がある。加えて、内面の自覚化を促すためには、安定した関係にある他者の存在と、他者の受け止め方が重要である可能性がある。

A 児は通級のある金曜日を「楽しみ」と語り、「週末が近いから気分が上がる」と述べていた。通級がない日は「こころスケール」が 0 点またはマイナスになることが多く、このことから、通級は A 児にとって心の安定や学習意欲の維持に大きく寄与していることが示唆される。

上記から、A 児は「心スケール」のツールを用いた支援を通して自己の状態 (身体や心的状態) についての把握と、その根拠を考えること、並びにそれを伝えられるようになったと考えられる。これは、自己理解の第一歩として重要な発達であると考えられる。

5) 社会的スキルの変化：エピソード分析

(1) 勝敗へのこだわりの変化

初期 (6 月・第 2 回) にはゲームで負けた際に「なんで僕が負けるの」と不満を表出する場面が見られたが、11 月 (第 5 か月) には「じゃんけんで決めよう」と公平な方法を自ら提案するようになった。これは、担任が日常的に「争わずに公平な方法を提案しよう」と促し続けた支援の成果であると考えられる。

(2) 適切な言語使用の変化①

初期 (6 月 14 日) にはヨガボールを無言で渡す様子が見られたが、10 月 4 日には「先生、どうぞ」と言葉を添えて渡すようになった。この変化は、担任による具体的な言語モデルの提示が効果的に機能した結果といえる。

(3) 適切な言語使用の変化②

初期 (6 月 14 日) には、終わりの会で「人生の終わりの会」など冗談めいた発言が目立ち、ふざけた言動が多く見られた。しかし、10 月以降は「通級が好き」「ゲーム楽しかった」など、前向きな発言が増加した。さらに 11 月には、「塾は大変じゃない」「私立中に入りたい」といった率直な自己表現が見られるようになった。

この変化は、通級担任が日常的に子どもの率直な感情の言語化を促してきた支援の影響によるものと考えられる。A 児は、担任の働きかけを通じて、適切な言語使用と前向きな自己表現能力を徐々に身につけてきたことが示唆される。

6) 通級担任へのインタビュー

担任によると、A 児は注意集中が難しく、感情の高ぶりから衝動的な発言や行動が見られることがあった。また、活動の切り替えに時間がかかるなどの課題も確認された。

一方で、担任は「感情の切り替えが上手くなった」と評価しており、通級での支援を通して感情のコントロール力が明らかに向上していると述べた。特に 4 年生当時と比べると著しい成長が見られ、ペアを組んでいた年上の子どもの行動を模倣する中で、衝動的行動の減少が確認された。さらに、他者を意識した発言や落ち着いた対応が増え、周囲との関わり

方にも前向きな変化が生じていることが報告された。

7) 総合考察

以上の結果から、A児は感情の言語化、会話の促進、社会的スキルの発達、自己理解の深化といった支援目標に沿った顕著な発達的变化が認められた。

検査データ・行動観察・教師の評価の三側面から、通級がA児の情緒的安定と社会的成長を支える重要な場として機能していることが示された。コミュニケーション支援に際しては、表面的な発話や話し方といった支援ではなく、他者との安定した関係、メンタルヘルスの安定を基盤としながら、感情の言語化、自己理解など、コミュニケーションや他者との関係形成の基盤となる要素にアプローチすることが重要であるといえる。本研究の成果は、ASDの特性のある子どもに対する通級支援の有効性を実証的に示すものであり、今後の特別支援教育実践における重要な示唆を含んでいると考えられる。今後は、複数事例において、検証していく必要がある。

謝辞

本研究にご理解とご協力をいただいたA小学校の先生方、お子さん、保護者の皆様に深く感謝申し上げます。

[文 献]

- [1] 青山智恵 (2007), 発達障害のある女子児童を対象とした通級におけるグループ指導の効果—相互関係の改善を目的とした支援を通して—, 発達教育学研究, 5, 45-56.
- [2] 井上雅子・松田佳代・齋藤真紀・下平由美・高橋幸子・宮崎由美 (2012), 通級による自閉症スペクトラム傾向児への「話し方」指導の効果, 特別支援教育実践研究, 9, 23-32.
- [3] 伊藤沙織・伊藤祐子・山本真理 (2016), 聴覚情報処理障害 (APD) のある児童への通級によるグループ指導の効果, 教育実践学研究, 22, 101-112.
- [4] 永野香織・中村優子 (2018), 通級における情動表現支援がASD児の自己理解に与える影響, 日本発達支

援学会誌, 12 (1), 57-66.

- [5] 大屋美香 (2019), 「コミュニケーションカード」を活用した通級による実践—発達障害児を対象とした事例研究—, 特別支援教育研究, 16, 78-89.
- [6] 石井正子・折原有美 (2020), 通級指導教室におけるコミュニケーションに困難のある子どもの支援—通級による指導の役割と今後の課題—, 学苑・初等教育学科紀要, 956, 18-31.
- [7] 細川直子・福山恭子・草柳加奈 (2021), ICTを活用した通級によるコミュニケーション支援の実践, 教育情報研究, 37 (2), 33-45.
- [8] 関根正・森千鶴 (2018), 自閉スペクトラム症を持つ人の自己モニタリング機能の活性化を促す看護介入プログラムの効果, 児童青年精神医学とその近接領域, 59, 70-85.
- [9] 都築繁幸・長田洋一 (2020), 心理劇的アプローチと小学校の通級指導教室—発達障害児への教育支援—, ジアース教育新社.

子どもの非認知能力を育成するコーチングモデルの研究

大西 健介*・伊賀 大祐**

A Study on Coaching Models for Developing Non-cognitive Abilities in Children

Kensuke ONISHI*・Daisuke IGA**

概要 本研究は、コーチングを通じて児童生徒の非認知能力を育成する教育モデルの構築を目的とする。先行研究によれば、コーチングは1970年代米国で誕生し、スポーツやビジネス分野で展開されてきたが、日本では学校教育との接続が乏しく、特に児童生徒期への導入が課題である。他方、非認知能力は社会的成功や健康に寄与する要素として注目され、欧米では幼児教育を中心に研究が進展したが、日本では民間企業主体で萌芽的段階にある。両者は重要性が認められながらも、科学的モデル生成には至っていない点で共通し、学校教育への浸透度に差異がある。そこで本稿は、伴走・省察的实践者としてのコーチ像を提示し、学問知・行動知・パーソナリティの三層構造を基盤に、経験知から省察を経て実践知へ至る専門性発達モデルを仮説的に提起した。その成果はブラックボックス化しやすい領域を可視化した点にあり、今後は実証研究と倫理的配慮が課題である。

キーワード：コーチング 非認知能力 自己実現

1. 問題意識と研究の目的

筆者らは、コーチングを通じ、子どもたちが自己実現に向けた行動を起こす過程を通じて、非認知能力の向上を目標とした民間教育事業である「夢現(むげん)プロジェクト」を、2026年度から開始する予定である¹⁾。

その目的は、子どもたちが自身の目標を達成（あるいは失敗）する過程で、自身のレジリエンスを以て、メタ認知に基づいた自己指導能力の獲得にある。そして、我々スタッフがそうした子どもたちの伴走者として、コーチング等の技法を用いて、可能な限り科学的な検証が可能な方法で支援を行う点が本事業の特徴である。

しかし、日本における児童生徒期の非認知能力育成に関しては、体験教育をはじめとした継続的ではない教育活動や学校教育への委任がなされている状況となっている²⁾。そのため、重要と認識されているものの、効果測定や育成の指標が示されていないことが課題として挙げられる。加えて、各個人の個性とも言い換え得る非認知能力は、涵養されるべき

といった自由主義的な発想も相まって、格差が生じる要因になっている。

そして、コーチングについても、各コーチの経験論や研修の実態が明らかでない団体が行っており、玉石混交の状況となっている。この状況は、筆頭著者が行ってきた教員の専門性に関する研究と同様であり、解消に向けては、これまでの研究で提案してきたモデルの活用が期待される。さらに、コーチ側の力量やコーチングのモデルを確立する必要性もあるため、仮説提唱的なモデルの設計も喫緊の課題である。

そこで、本研究では、冒頭に述べた教育サービスを、教育学を根拠として展開する際に求められるであろう、以下の項目を明らかにする。

- ① コーチングと非認知能力の先行研究を概観し、共通項を明らかにする。
- ② 児童生徒に、非認知能力を獲得し、自己実現に向けた支援を行いうるコーチングモデルを模索する。

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 修了生 現 共栄大学教育学部ラーニング・ラボ 教職特命助教

** PE アドリンク株式会社代表取締役

2. コーチングに関する研究

2-1. 諸外国におけるコーチング研究

コーチングの研究は、1971年のティモシー・ガルウェイの研究や実践を祖として、指導を旨としたコンサルティングとは対照的な概念として、誕生したとされている(原口2013)。その中で、ガルウェイが示したインナーゲームという概念は、主にスポーツの領域で活用が進んでいった。インナーゲームとは、コーチングを受ける者が知識を獲得し、潜在能力を引き出すための「内なる敵」との対話により、活動全体が変わると主張した。

その後、トマス・レナードなどのによって、対面のみならず電話でのコーチングのという方法論が形成されていき、コーチングが電話という方法がうまれた。これによって、より多くの顧客がより安価にコーチングの恩恵を受けることになった。こうした電話でのコーチングは、現代でのオンライン Web 会議システムを活用したコーチングに通ずるものがあるとされている。そして、コーチングには、所謂カリスマ的リーダーがおらず、共通した論理的基礎や一定程度の品質基準や道德規範という基準の存在が大きいとされる。

2-2. 日本におけるコーチング研究

日本において、コーチングが注目され始めたのは、1970年代からであり、米国から起こった研究であるために、その導入は極めて速かった。

1950年代から1990年代初期でのコーチングという概念の研究は、スポーツ分野に関する研究が主流となっていた。このスポーツにおけるコーチング理論の活用は現代でも行われているが、その一部の研究や主張では指導(Teaching)の側面が多いものであった。こうした“コーチング”は「根性論」などの指導が横行していた部活動の指導においても、変化の兆しがみられるところである。

この変化の原点は、1990年代から2000年代にビジネスなどの他分野でも関心が高まり、先述したガルウェイらの提唱する非指示的コーチングの採用など、経営学、看護学をはじめとした分野が参入してきた。そして、論文数等については、2010年代中

盤までに限れば、ビジネス分野が多い状況となっている。

そして、教育学の領域がコーチングという概念に注目し、研究を始めたのは2000年代であり、主として教育心理学の分野が多かった。

日本のコーチング研究や事業は、幼児期や社会人(就労者)を対象としたものが多い。その背景には、先述した欧米の非認知能力の涵養の時期が幼少期であったことや社会人としてのリスクリングや自己実現に最適な方法であったことが挙げられよう。さらに、児童生徒の教育は、“教師”一厳密には教員または教職員一が司るものであるという一種の聖域とも呼べる文脈が社会で共有されていることが挙げられる。

そして、その聖域の中心たる“教師”によって形成される学校という組織には、公的機関またはそれに準ずる立部で公共性を有するため、民間団体が介入することが難しく、コーチングの手法を導入するためには、“教師”を媒介しなければならないという現実的な問題も浮かび上がる。

このように、コーチング研究は、不登校やいじめといった問題を抱えており発達上も重要な時期である児童生徒という、必要とされている年代層へアウトリーチできていないという課題がある。これらの課題に加えて、本稿のもう一つの主題である非認知能力の獲得も同様の理由から、科学的根拠に基づいた手法で、一定の基礎自治体の学校組織に全面的に導入された事例は、知りうる限りきわめて少ないと思われる。

では、なぜコーチングと同様に、非認知能力の育成という重要な領域は、学校教育で導入することが難しいのか。次章では、この点に注目して、先行研究を分析する。

3. 非認知能力の研究動向

3-1. 諸外国における非認知能力に関する研究動向

非認知能力に関する研究は、1970年代にはその萌芽が見られたものの、2000年代から2010年代にかけて本格的な広がりを見せたものであり、コーチングの領域に比較すれば歴史の浅い領域といえる。

非認知能力の研究が注目された要因に、米国の社会格差解消のためには、幼児教育における同能力の育成が重要であるとしたベックマンから始まった要因の分析に関する議論は欠かすことができないだろう。

つまり、一般的な成功要因とされる学歴・経済力・社会的地位などの客観的に測定しうる認知能力のみで、個人が労働市場で成功するというものではなく、いわゆる日本語で言えば個性という言葉に包含される、態度・動機づけ・パーソナリティといった非認知能力が、労働市場における成功や犯罪率の低さといった社会的行動、心身の健康にも寄与すると報告がされている。こうした報告は欧米からの調査であることが多い。

こうした研究結果に基づき、日本でも幼児期における非認知能力の育成が重要されている。次に、日本の非認知能力に関する研究動向を概観する。

3-2. 日本における非認知能力に関する研究動向

日本では、非認知能力の研究を大学で行いつつ、実施主体を民間企業であることが多く、コーチング理論の構築と運用が同時になされている状況にある。

例えば、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターと凸版印刷株式会社の共同研究プロジェクトなどが挙げられる。このほかには、民間企業での体験を通じた非認知教育プログラムが主たるものである。

こうした中で、非認知能力は、欧米で運用されている、非認知能力測定にかかる尺度が導入されている。例えば行動・情動・社会的スキル尺度などが開発されており、教育心理学の領域での開発がすすめられている（小塩 2024）。加えて、各方面での非認知能力涵養を目的とした教育実践が積み重ねられてきている。

ただし、学校教育での指導者やコーチの指導モデルに関する研究については萌芽的な分野であるといえよう³⁾。

4. 非認知能力とコーチング研究の共通項と差異

ここまで概観したように、非認知能力とコーチングに関する研究は、いずれも子供の発達にかかる重要な要素ではあるものの、事例蓄積に留まっており、科学的な立証において重要と考えられるモデルの生成には至っていないという点が挙げられるだろう。

つまり、両者の研究とも極めて成熟途中の段階にある研究領域であるといえる。

しかしながら、生きる力の育成という学校教育の目標に基づいて、学校の教育活動の大綱となる学習指導要領や生徒指導提要に合致する非認知能力については、学校教育を含め多くの研究がなされているが、コーチングの領域は学校教育へ介入していない点が両者の研究における大きな差異となるだろう。

こうした実践例を包含し、モデル開発を行い、その効果を実証することで、信頼性・妥当性を高めることが期待されているといえよう。

次節では、こうした現況を踏まえ、両者を統合した実践を行い、児童生徒の非認知能力の発達を踏まえたコーチングモデルについて、仮説モデルを設定したい。

5. 非認知能力の育成を支援するコーチングの仮説モデル

夢現プロジェクトが目指すコーチとは、教育学をはじめとした発達支援を基盤として、専門性を高めていく伴走・省察的コーチ像とその発達モデルである（Figure 1 参照）。

今回の論文では取り上げないものの、コーチングに関する国際資格の運用は行われており、それらについての調査等は他の機会に譲るものとする。

では、こうした伴走・省察的实践者としてのコーチはどのように形成されていくのだろうか。その際に手掛かりとなるのが、大西（2024）で提示した教員の専門性に関する学習モデルである。

ここで、本稿では、Figure 1 に示した伴走を行うコーチの専門性の形成について、以下のような仮説を示したい。一般的にコーチの専門性は、個人内在型専門性—各コーチの力量やコーチとしてのあり方

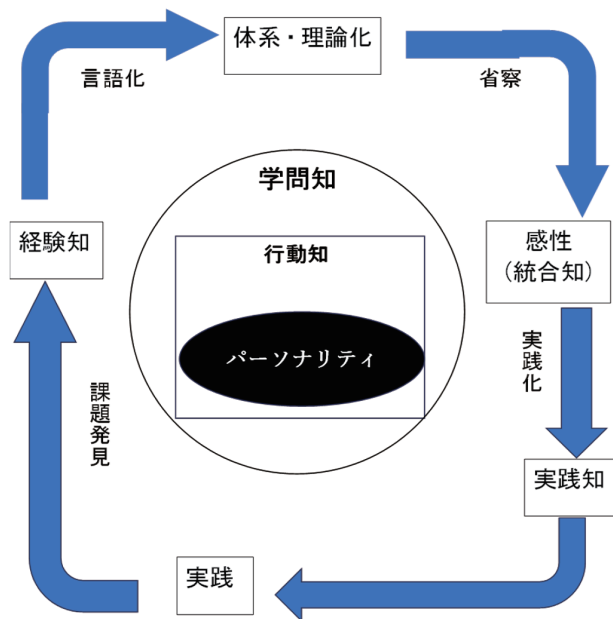


Figure 1 非認知能力の育成を支援するコーチングの仮説モデル
 出典：大西（2024）をもとに再構成。

一に関する側面が多い。その根底には、師範像や指導の専門家像を期待する社会的背景があると考えられる。

また、図中の中央にあるものが、コーチを受ける子どもに向けた知識体系となっている。ここでの学問知とは、一般的な領域別の個別の学問体系を理解することではなく、その子供が向かう目標に対して求められるであろうと考える学問に関する臨床的な知見と定義したい。例えば、サッカー選手を目指す子供に対してコーチを行う際には、スポーツ科学の知見はもとより、ポジションによってはリーダーシップ論、あるいは西洋哲学の観念を用いたマインドセットの確立などが求められるだろう。

この学問知を基礎として、実際にコーチが子どもへ解くことができるのが行動知である。ここでいう行動知とは、実際の行動に落とし込むための実行のための習慣や具体的な行動・テクニックなどの学びを指す。先に挙げたサッカー選手を目指す子供であれば、サッカー選手になるためのテクニックはもとより、その知識や反復する中で経験する習慣化やそれによって得られた経験等を指す。一般的に非認知能力といわれる、社会的スキルや Grit-s と呼ばれているものは、これに該当する。測定可能なのは、こ

の行動知によって起こされた行動によってもたらされた結果や子供の心理尺度と、コーチの心境や省察の言語化にある。

そして、最も中心にあるのは、その人物像たるパーソナリティである。ただし、ここで注意したいのは、児童生徒という完全なアイデンティティ確立に至っていない者を対象としているため、コーチはパーソナリティと推測できる要素をかき集め、経験と心理発達理論に基づいた推論によって子どものよき伴走者となる。

このようなコーチの専門性を子どもを中心に考える場合、その専門的な技量や知見の発達は、大西（2024）が主張の専門性発達の学習・発達の段階モデルが重要となる。

この専門性発達の学びの開始には、各コーチと子どもが初めてその設定した目標に向かって行動を行う「実践」の段階がある。この「実践」から、「課題発見」を通じて、子どもとコーチは「経験知」を形成する。この「経験知」という概念は、各コーチの“経験”から、独自の解釈で行い分析眼を無意識に形づくる。加えて、この段階で子どもとコーチ（あるいは、子どもかコーチのいずれか）は何らかの“課題発見”に至る。

さらに、この課題発見によって、行動した過程で生じた課題は言語化され、無意識下にある「経験知」から、「言語化」される。そして、コーチは、自身のコーチングを省察する課程で、子どもの現状を「体系化・理論化」⁴⁾する。そして、幾度も省察と対話を繰り返す中で、コーチと子どもは、今津（2017）の研究で指摘されている、「感性」（直感・統合知）という状態に至る。今津（2017）によれば、「感性」とは、ある具体的な状況に対して、その本質を総合的に掴み、実践する反応力である。

しかし、この「感性」は、ある種無意識下のブラックボックスで行われる統合知である。こうした知をメタ的に認識し、再び行動知をもとに行動する実践の段階に至るには、「感性」で培った知見を顕在的に意識させる必要がある。

この「感性」（統合知）を意識させるのが“実践化”の段階であり、「実践」を改善する「実践知」となる。

このようなコーチの専門性の知に係る学習・発達は、子どもとの共同の作業によって形成されると想定している。また、コーチの専門知は子どもたちにも統合知の形成度合いがともなうことが想定されるものの、涵養されるうると考える。

6. 本研究の成果と課題

本研究では、非認知能力とコーチング理論の先行文献を概観した後に、非認知能力の育成支援のための仮説的なモデル提唱を行うことができた。

本研究の成果としては、ブラックボックス化しやすすい非認知能力のコーチングという領域をモデルとして可視化したことにある。これによって、夢現プロジェクトで対象とする子供たちの中で、目標に向かう際のメタ認知を高め、一定のレジリエンスが発揮されることが期待される。

しかし、本研究最大の課題は、その実証にある。観察法や発言のテキスト分析などによって子どもたちの変化を探るとともに、コーチ自身がメタ的に認識している自身の力量の変化など、非認知能力を育成しうる伴走者と子どもたちの変化という成果をいかに可視化するかという点に関わってくる。さらには、学校教育という非常に大きな変数に対して、介入をするコーチやスタッフがどのようにかわるかという倫理的な側面もある。本稿で省略した国際的なコーチング資格の状況も踏まえつつ、決定をしていきたい。

[注釈]

1) 第1筆者と第2著者らは、法人設立準備中である「夢現プロジェクト」(以下、法人)の共同発起人である。第1著者が、コーチング等の学術研究動向の調査、商材としての実装を担当する。また、第2著者が法人の代表として、全体統括を実施する。

なお、本事業は、小学3年生～高校3年生程度の児童生徒とその伴走者たる保護者を主たる顧客として想定している。

2) 確認されるものとしては、学童保育の延長として自然などでの体験活動を行う民間事業がある。

3) 一例として、加藤・鹿嶋(2025)では、中学生から大

学生対象となる先行研究が挙げられている。

4) ここで言う「体系化・理論化」はFred Korthagen(2010)のリアリスティックアプローチという教師教育方法に基づいている。省察を通じて、行動で得た知見を上位のものに押し上げるための関連性の理解し、関連性を有することが体系化である。そして、理論化とは、“体系化”された知見を論理的に整理し、理論知を形成することにある。

[参考文献一覧]

Fred Korthagen 編著 武田信子監訳(2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ 一, 53-61, 191-238, 株式会社 学文社。

Joseph O'Connor, Andrea Lages 著 杉井 要一郎 訳(2012) コーチングのすべ——その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで, 英治出版。

秋田喜代美・佐藤学(2001) 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える, 211-225, 株式会社ゆるみ出版。

石川利江・松田チャップマン与理子・神庭直子・奥田訓子・鈴木文子(2017) コーチングの介入効果評価のための社会情動スキル尺度作成の試み, 桜美林論考心理・教育学研究 8, 1-10。

今津孝次郎(2017) 新版 変動社会の教師教育, 46-65, 330-334, 一般財団法人名古屋大学出版会。

小塩真司(2024) 総論 認知能力・非認知能力とは何か, 医学教育 55 (4), 294-300。

加藤徹郎・鹿嶋真弓(2025) 中学校授業指導場面における非認知能力の尺度開発の試み, 立正大学心理学研究年報 16, 29-38。

原口佳典(2013) 「コーチング」の歴史を再構成する, 支援対話研究 1, 23-36。

松井克典(2022) 高校野球部活動において生徒が獲得する非認知能力(社会人基礎力)についての基礎研究, 日本体育・スポーツ・健康学会予稿集 72, 334。

宮崎樹夫・吉川厚・清水静海・岩永恭雄(2023) 中学校数学における教師による非認知/認知の力の評価の関係: 非認知能力の観察による評価と認知能力の総合的な評価の関係の特徴, 春期研究大会論文集 11, 59-66。

- 大野晋一郎・吉沢寛之(2024) コミュニティスクールを活用した児童の非認知能力の育成, 日本教育心理学会総会発表論文集 66, 336.
- 大西健介(2024) 教員の専門性に関する他職間比較研究, 教育研究所紀要(33), 101-113.
- 堀雅人・坂井清隆(2024) 生涯スポーツ社会を見据えた小学校体育科授業実践における非認知能力育成に関する研究, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報 14, 141-152.
- 山本淳平(2016) コーチングの始まりとその歩みへの一考察～歴史の整理と教育分野におけるネイティブコーチの新たな可能性～, 支援対話研究 3, 61-70.
- 西田季里・久保田(河本)愛子・利根川明子・遠藤利彦(2018) 非認知能力に関する研究動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発のための整理—, 東京大学大学院教育学研究科紀要 58, 31-39.

経験主義からみるアートプロジェクトの教育的意義 —美術教育における経験主義的学びの展開—

久保村 里正*

The Educational Significance of Art Projects from the Perspective of Empiricism: The Development of Experiential Learning in Art Education

Risei KUBOMURA*

概要 小論は、アートプロジェクトの教育的意義を経験主義の視座から再考するものである。ジョン・デューイの「経験としての教育」および「経験としての芸術」に基づき、アートプロジェクトを主体的・協働的な学びの場として捉えた。日本の美術教育史においては、明治期の实用主義、大正期の自由画教育、戦後の経験主義的教育の導入など、教育思想の変遷を経てきた。こうした系譜を踏まえ、現代のアクティブラーニングやプロジェクト学習との関係を考察し、アートプロジェクトが知の創造・共有の場として機能することを示した。具体的な事例として「暖まるDAY」および「人とあかりプロジェクト」を取り上げ、創造的体験を通じて他者理解・社会参画・主体的学びを促す教育効果を検討した。結論として、アートプロジェクトは経験主義的知の形成を基盤とした学びと社会的実践を接続する、現代的な教育モデルであることを明らかにした。

キーワード：アートプロジェクト ジョン・デューイ (John Dewey) プラグマティズム 経験主義 アクティブラーニング

はじめに

近年、日本各地で展開されているアートプロジェクトは、単なる芸術活動にとどまらず、地域の活性化や人々の交流を促進する社会的な取り組みとして広がりを見せている。拙稿「歴史からみるアートプロジェクトの意義」¹⁾では、アートプロジェクトが有する「社会的事業としての側面」と「芸術表現としての側面」という二つの観点からその意義を論じた。その中で、アートプロジェクトは、芸術家の創造的表現や思想的実践の場であると同時に、地域社会における経済振興や文化振興の手段としても機能していることを明らかにした。

また、各地のアートプロジェクトの調査を進める過程で、学生が主体的に関与する事例が多く確認された。これらの活動は、教育現場や学習の文脈においても重要な役割を担いつつある。地域住民や児童・生徒が協働的に作品を制作する過程には、創造性の発揮のみならず、他者理解の深化、社会参画意識の

涵養、主体的学習の促進といった教育的効果が見られる。すなわち、アートプロジェクトは「芸術活動」であると同時に、「学びの場」としての可能性を内包しているといえる。

以上、小論ではこれらの問題意識を踏まえ、アートプロジェクトの教育的意義について、日本の美術教育の歴史から再検討をおこなう。

I アートプロジェクトと教育思想

前稿²⁾でも述べたように、歴史的にアートプロジェクトという言葉が最初に用いられたのは、連邦美術計画、フェデラル・アート・プロジェクト (Federal Art Project) であるが、これはフランクリン・ルーズヴェルト (Franklin Delano Roosevelt: 1882-1945) が主導したニューディール政策の一環として行われたものである。

ニューディール政策は、世界大恐慌への対策として実施された国家的事業であり、その中でもフェデ

ラル・アート・プロジェクトは、失業した芸術家を支援するとともに、公共空間への芸術導入を通じて、芸術を「市民の共有財産」として位置づけた点に特徴がある。つまり、芸術を社会的教育の一環とみなし、文化活動を通じて国民の意識を高めようとする試みであった。このような社会状況と政治的意思のもとで、芸術や文化活動は社会再建の重要な手段として位置づけられ、後のアートプロジェクトにも大きな影響を与えた。

このニューディール政策と教育思想との関係について、西郷南海子 (SAIGO Minako : 1987-) は、教育思想家のジョン・デューイ (John Dewey : 1859-1952) との関連性を次のように指摘している。

デューイは芸術を、特殊な美的価値が宿るモノではなく、作品という媒体を通じた人々の経験の相互作用として再定義した (Art as Experience, 1934)。つまり、芸術は様々な立場の人々を結びつけ、民主主義を活性化させる機能としてとらえられたのである。こうした考え方は、アメリカ社会を大恐慌から立ち直らせようと奮闘するニューディールたちにも親和性があった³⁾。

1. ジョン・デューイとプラグマティズム

アートプロジェクトの教育的意義を考える上で、まず注目すべきは、デューイの経験主義に基づく教育思想である。デューイはアメリカの哲学者・教育学者であり、「プラグマティズム (実用主義)」を代表する思想家の一人である。彼の論は教育のみならず芸術についても及んでおり、著書『経験としての芸術』(Art as Experience, 1934)において、美と経験について、次のように述べている。

美ならざる経験は二つの限界内に存ずる。一方の極限に在るものは、一定の場合で始まるのではなく、また一定の個所で終わるのでもない。つまり停止するのでもない。だらだらした持続である。他の極限に在るものは、互に機械的にしか結びついていない部分から起る拘束と壓宿である⁴⁾。

わたしは経験するという事の中にはかかる對

立は存在せず、逆にいかなる種類の経験でも、それが美的性質を有しない限り、統一的な存在ではない⁵⁾

このようにデューイは、経験には美的性質が必要だと考え、人が世界と相互作用しながら意味を創出していく「経験の過程」を芸術とした。この考え方は、現代のアートプロジェクトが重視する「プロセス」「参加」「対話」といった要素と重なる部分が多いといえる。

また、デューイの教育観における中心的な概念として「経験による学び (learning by doing)」がある。彼は、学習者が能動的に環境と関わり、試行錯誤を通して理解を深めていく過程のなかに、学びの本質を見いだした。これは参加者が地域や他者との関係の中で創造的な行為を行うことによって新たな経験を得て、世界の見方を拡張していくアートプロジェクトの意義そのものといえよう。アートプロジェクトは単なる美的経験にとどまらず、主体的・探究的な知の構築過程である。すなわち、それはデューイの掲げた「経験としての教育」の理念を具現化する実践だといえる。

2. 日本における実用主義と経験主義

日本における公教育としての美術教育は、1872年 (明治5年) の学制頒布を契機に始まった。当時の日本は、鎖国によって欧米諸国に比べ近代化が遅れていたため、海外からの知識導入が急速に進み、それが教育にも反映された。

1) 学制頒布と美術教育のはじまり

美術教育においては、『小学教則』において上等小学科の教科の一つとして「幾何学罫画大意」が設けられ、また、その他の事情により設けられる教科として「罫画」が位置づけられていた。さらに中学校では、下等中学校の学科目に「画学」が、上等中学校の学科目に「罫画」が設けられていた。

これらの教科は、現在の美術教育の範疇に含まれるものの、その内容は西洋的な写実主義を重視した描写教育が中心であった。「罫画」という名称が示すように、手本を正確に模写する臨画教育が中心であり、技術習得を目的とした実利的・技術中心の教

育であった。

2) 山本鼎の自由画教育

このような実利主義的傾向が大きく転換するのは、大正期に活躍した山本鼎（YAMAMOTO Kanae : 1882-1946）による「自由画教育運動」によるところが大きい。山本は、児童が自らの感情や経験を自由に表現することを重視し、芸術活動を通して子どもが主体的に世界を認識し、個人の創造性を育むことを教育の目的とした。このような個人のあり方を重視する教育は、当時の大正デモクラシーという社会的風潮とも相まって急速に広まったが、当時の多くの教師は写生や臨画などの技術指導を中心とした教育を受けてきたことから、「自由に描かせる」ことの教育的意義や方法を十分に理解できなかった。そして結果的に、自由画教育が「放任的教育」や「子ども任せの遊び」と誤解されることが多々あり、理念と現場の実践に大きな乖離が生じた⁶⁾。

その結果、山本は雑誌『学校美術』夏期特輯号に掲載された「血気の仕事」において、次のように述べ、自由画教育運動の打ち切りを宣言するに至った。

ところで、自由画の話は、もう僕には臺（とう）
がたつてゐるし、かうして話してみてももうお
くびが出て来ます。もう止ませう⁷⁾。

3) 国民学校と芸能科

また、1930年代に入ると、1931年（昭和6年）の満州事変の勃発、1932年（昭和7年）の五・一五事件、1936年（昭和11年）の二・二六事件などを契機として、民主的議会政治や自由主義思想は「国体に反する」とみなされるようになった。その結果、国家主義的統制が次第に強まり、1941年（昭和16年）の国民学校令によって、「音楽」、「習字」、「図画」、「工作」、「裁縫」、「家事」などを統合した教科として、芸能科が新設された。その結果、美術教育も、創造的表現よりも、勤労意欲・集団精神・国家への献身を表現する内容が中心となり、国家の実利を目的とする実用主義へと転換していった。

こうした教育理念の変化は、図画・工作に関する教科書である『エノホン』および『初等科工作』にも表れている。

芸能科図画工作の教科書については、1・2年生

では図画と工作を合わせた『エノホン』（図1）が作成され、3年生以上では図画と工作を分け、図画では『エノホン』、工作では『初等科工作』（図2）が編纂された。これらの教科書には、手工科の内容である木工や紙工作など、生活に役立つものを作成する題材が多く取り入れられており、技能の習得と実用的価値がより重視されるようになっていった。

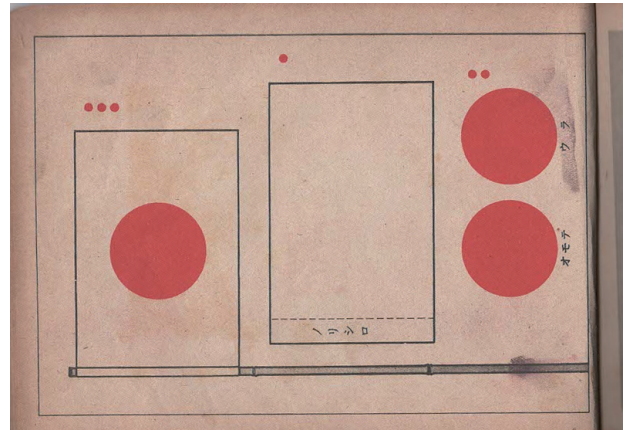


図1 「エノホン」⁸⁾

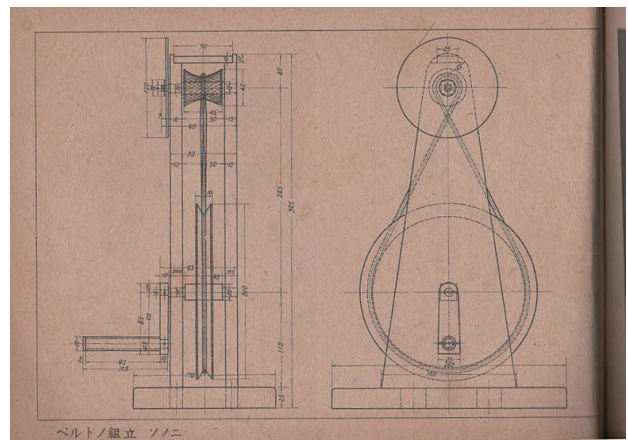


図2 「初等科工作 三 男子用」⁹⁾

4) 戦後の美術教育

1945年の敗戦後、文部省は占領軍からの正式な指示を待たずに、「新日本建設の教育方針」を発表した。この方針は、軍国主義的教育を排し、平和国家の建設と国民教養の向上を目指すものであった。これは戦前の日本の教育は国家主義的・軍国主義的な性格を強く帯びていたため、文部省は敗戦を契機として教育の根本的な改革に取り組む意思を、早期の段階で連合国軍総司令部（General Headquarters :

GHQ) に示す必要があったためである。

その後、GHQ による占領政策が開始されると、その指導の下で民主主義的教育への大規模な転換が進められた。GHQ の教育政策を担当した民間情報教育局 (Civil Information and Education Section : CIE) は、教育の目的を「民主主義を国民生活に根付かせること」と定め、知識の単なる伝達にとどまる教育から、児童・生徒自身が経験を通して学ぶ教育への転換を推進した。

CIE は占領政策の一端を担っており、日本の教育を指導する立場にあったが、国民に対しては、強制的な押しつけを避け、生活中から自然に身につくことに重点がおかれていた。例えば、CIE の成人教育担当官であったネルソン少佐 (John Monninger Nelson : 1916-1986) は、民主主義的教育について、以下のように述べており、生活に根付いた教育の重要性を説いている。

成人教育とは、単に民主主義がどのようなものであるかを知ることにとどまらず、民主主義が実際の生活や社会慣習の中に溶け込み、日常的に実践されることを理解させる教育である¹⁰⁾。

このような生活や社会慣習の中で、日常的な実践として行われる CIE の教育方針は、デューイの主張する経験主義と通ずるものがあった。このことについて、菱山覚一郎 (HISHIYAMA Kakuichiro : 1899-1976) は、以下のように述べている。

戦後直後の教育は、アメリカの経験主義教育理論が導入され、問題解決学習に代表される子ども中心の教育が、ほぼ無批判的に受け入れられた。経験主義教育に思想的根拠を与えたのは、言うまでもなくデューイ (John Dewey) の考え方であり、わが国の理論・実践にも、彼の教育思想が何らかの影響を与えていると言えよう¹¹⁾。

このように、当時のアメリカで主流となっていた新教育 (Progressive Education) を背景として、日本において経験主義に基づく問題解決学習が導入されることとなった。その教育思想は、1947 年 (昭和 22 年) に公布された「学習指導要領 (試案)」およ

び、1951 年 (昭和 26 年) の「学習指導要領 (試案)」において、CIE (民間情報教育局) の指導のもと、民主主義国家の建設、個人の尊重、そして生活経験を基盤とする学習として具現化された。

II 経験主義の視座からのアートプロジェクト

経験主義において人間の知識や価値は、直接的な経験によって形成されると考えられている。前述のデューイの思想は経験主義とされており、道具主義、民主主義といった思想と複合して、プラグマティズムの発展に寄与した。

デューイにおける「経験」とは、主体が環境と相互に作用しながら、問題状況に応答して意味を構築する過程であり、知識はこれの中で動的に生成されるものとしている。また、芸術を「経験の最も統合された形態」と考えていることから、戦後、日本の美術教育に大きな影響を与えた。

1. 経験主義とアクティブラーニング

アクティブラーニング (Active Learning) とは、学習者が受け身ではなく、自ら考え、判断し、表現し、体験を通して学ぶ学習方法のことである。日本では「主体的・対話的で深い学び」として位置づけられ、文部科学省が 2010 年代以降、学校教育全体に導入を進めている。アクティブラーニングは、単なる知識の習得ではなく、体験を通して学ぶことを重視しており、その思想的基盤はデューイの経験主義の延長線上にあるといえる。手法としては、ディスカッション、ディベート、グループワーク、ロールプレイなど、他者との関わりを通じて学ぶ協同的な活動が中心となる。

このような教育理念の広がりを背景に、アクティブラーニングは小学校・中学校などの義務教育にとどまらず、高等学校や大学においても積極的に導入されるようになっていく。特に高校では「探究学習」という形で実施されることが多く、生徒が自ら課題を設定し、調査・分析・発表を行う学習形態が広がっている。

一方、大学教育においては「学問の自由」および「大学の自治」が保障されていることから、「設置基準」

や「認証評価制度」など一定の制度的枠組みは存在するものの、学習指導要領のように教育内容を画一的に規定する仕組みは設けられていない。近年では「プロジェクト学習」¹²⁾と呼ばれる形態が広まりつつあるが、その呼称の有無にかかわらず、各教員が学部の特長や自身の研究領域に応じて、多様なアクティブラーニングの実践を展開している。

2. アクティブラーニングとアートプロジェクト

アクティブラーニングは、従来の教師が一方向的に知識を伝達する授業、いわゆるパッシブラーニング (Passive Learning)¹³⁾とは対照的な学びの形態として語られる。特に美術教育の場面では、同じ題材を扱っても学習者一人ひとりが異なる表現を生み出すという点で、既にアクティブラーニング的な要素を多く内包しているといえる。つまり、美術の授業は本質的に「主体的・表現的な学び」である。しかしその一方で、他者との協働や対話を通して学ぶ機会が比較的少なく、個人の制作活動にとどまる場合が多いという課題もある。

このような観点からみると、美術の多様な表現様式の中でも、アートプロジェクトが持つ特性はアクティブラーニングとの親和性が高いといえる。アートプロジェクトでは、地域社会や人々が関わり合い、共同で制作や体験を行うことを通して、新たな価値や関係性を創出している。この「共同性」や「対話性」に基づく学びの構造は、まさにアクティブラーニングが志向する教育の方向性と一致している。

アートプロジェクトにおいては、作品を単に鑑賞するのではなく、参加者が主体的に関わり、課題の発見や解決、表現の選択などを自ら行う点に特徴がある。こうした過程は、知識や技能の一方的な伝達ではなく、体験を通じた学びや相互理解を促すものであり、まさに「学びの場」としての可能性を内包している。

1) 「アートプロジェクト《暖まる DAY》」

例えば2004年2月に石松丈佳 (ISHIMATSU Takeyoshi: 1964-) が中心となって実施した「アートプロジェクト《暖まる DAY》」¹⁴⁾は、岐阜市立女子短期大学生生活デザイン学科の学生が授業の一環

として、岐阜市立島保育所で行ったアートプロジェクトであり、「寒い冬に“暖まる”」というコンセプトのもとで展開された。アートプロジェクトで具体的に行ったプログラムは、火を利用したものづくり (図3)¹⁵⁾ (図4)¹⁶⁾、身体を動かすものづくり (図5)¹⁷⁾ (図6)¹⁸⁾、コミュニケーションを通じたものづくり (図7)¹⁹⁾ (図8)²⁰⁾ など、保育所の子どもたちとともに「暖かさ」を造形的に探る試みであった。

参加した学生は基礎造形研究室および色彩学研究室のゼミに所属しており、ゼミの授業の一環として、地域の子どもや保育士との対話を重ねながら企画・実践・振り返りを行い、造形活動を通して人と人と



図3 かまくら



図4 キャンドル



図5 座布団カルタ



図6 カルタあそび



図7 くつつき服



図8 手紙

の関わりの中から学びを深めていった。

このように、教育機関・地域・造形ワークショップが連携した「アートプロジェクト」は、大学教育におけるアクティブラーニングの先駆的な実践の一つとして位置づけることができる。

2) 人とあかりプロジェクト

「人とあかりプロジェクト」²¹⁾は、2019～2020年に青山学院大学教育人間科学研究所が推進した研究／実践型プロジェクトである。このプロジェクトは、教育学および造形表現を専門とする横山徹（YOKOYAMA Toru, 1954-）と薦田梓（KOMODA Azusa, 1978-）を中心に企画・実施され、「あかり（光・照明・灯り）」を主題として、人と環境、感覚と表現の関係性を教育的観点から探究することを目的としたものである。

本プロジェクトでは、青山学院初等部と青山学院大学が連携し、初等教育と高等教育の協働による教育実践の場が構築された。児童が「光・あかり」という日常的かつ造形的な主題を通して創造的・表現的な学びを深化させることを目的に、図画工作科の学習内容を「あかり」の視点から再構成した。具体的には、素材・技法・感覚（光／影／色／透過など）を扱う造形ワークショップを展開し、児童の造形表現力、思考力、感性の涵養を企図するものであった。

さらに、大学生および教員がファシリテーターとして関与することにより、児童とともに学びを共創する協働的な関係が形成された。このことは、学校教育と大学教育・研究の連携モデルを提示する試みでもあり、教育実践と研究活動を往還させるプロジェクト型学習の一形態として位置づけられる。

成果として、ワークショップを通して制作された「あかりの作品」（図9）²²⁾は、校内展示や大学での成果発表会において公開された。これにより、児童は自身の表現を振り返り、他者と共有する機会を得た点が特筆される。また、鑑賞活動を通じて学びの可視化とコミュニケーションの深化が促進されたことも、本プロジェクトの教育的成果として重要である。

以上のように、「人とあかりプロジェクト」は、「あかり」という身近な題材を媒介として、学びと表

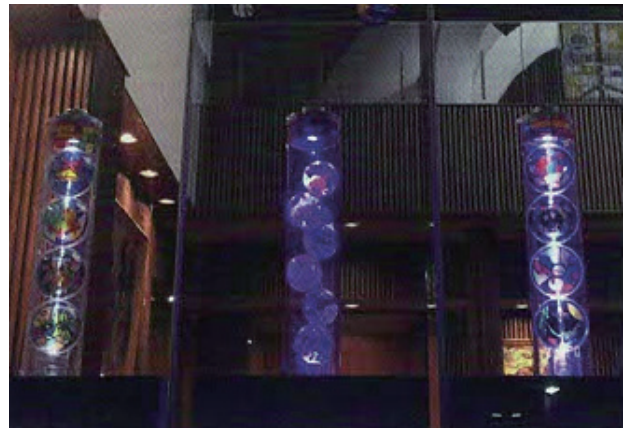


図9 作品点灯時の様子

現、実践と研究を相互に循環させながら、アートプロジェクトの教育的意義と可能性を具体的に示した実践だといえる。

このように、アートプロジェクトがアクティブラーニングとして機能するのは、学習者が「実社会とつながる経験」を通して学びを深める点にある。たとえば、地域住民と協働し、公共空間を活用して作品を制作するプロジェクトでは、学生は作品制作のみならず、地域の課題を調査し、関係者との対話を通して企画を立案・実行し、プロセスを経験するのである。この過程では、美術的な創造力に加え、コミュニケーション能力、問題解決力、マネジメント力など、多様な能力が総合的に育むことが企図される。すなわち、作品の完成が目的ではなく、制作過程そのものが学びの中心となる点において、アートプロジェクトはアクティブラーニングの理念を体現しているといえる。

したがって、アートプロジェクトは従来の美術教育の枠を超え、実社会との接点を通じて主体的かつ協働的な学びを実現する点で、アクティブラーニングの理念を最も具体的に体現する教育実践の一つであるといえる。

おわりに

経験主義の視座からアートプロジェクトを捉えると、それは芸術を「経験の生成と共有」の場として再定義する実践である。そこでは、知識は創造的経験の中で生成され、教育は生活と芸術の往還として行われ、社会は共有された経験の連続体として再構

成される。したがって、アートプロジェクトは単なる芸術活動にとどまらず、経験主義的知の形成・教育・社会変革を統合する実践的試みといえる。

また、アートプロジェクトを教育に導入することによって、21世紀型スキルの中でも特に重要といわれている「4C」と総称される、創造性 (creativity)、批判的思考 (critical thinking)、コミュニケーション能力 (communication)、協働 (collaboration) といった能力が育成されることが指摘されている。とりわけ、従来の作品制作による表現活動を中心とした美術教育において、十分に育みにくいとされてきた協働 (collaboration) の能力が、プロジェクト学習を通じて効果的に涵養される点は注目される。

さらに、アートプロジェクトは「学び方そのもの」を変革する手段ともなり、講義中心・知識詰め込み型の学習から、体験・制作・探究型の学びへと転換を促す働きを持っている。そして専攻分野の枠を越えた学際的・横断的学習を促進し、学生の学習意欲や主体的関与を高める効果を有するものだといえる。

謝辞

本研究は、2024年度文教大学大学院共同研究費の助成を受けたものである。

[註]

- 1) 久保村里正, 「歴史からみるアートプロジェクトの意義:一アートプロジェクトの二つの側面一」, 『教育研究ジャーナル』, 17, 文教大学大学院教育学研究科, 2024, pp.19-26
- 2)
- 3) 西郷南海子, 『世界大恐慌と連邦美術計画—1930年代アメリカにおける「万人のための芸術」』, 『同志社アメリカ研究』, 第56号, 同志社アメリカ研究所, 2020, p.62
- 4) デュウイー, 鈴木康司, 『経験としての藝術』, 春秋社, 1952, pp.47-48
- 5) 上掲書, p.48
- 6) 長沢菊慈, 『教育図画の実践』, 学校美術協会, 1937, p.30
- 7) 山形寛, 「自由画教育 (5)」, 『教育美術』, 教育美術振

- 興会, 1970, p.47
- 8) 文部省, 『エノホン 一』, 東京書籍, 1941, p.7
- 9) 文部省, 『初等科工作 三 男子用』, 東京書籍, 1943, p.22
- 10) 岩本聖光, 「占領期の民間情報教育活動」, 『立命館大学人文科学研究紀要』, 86号, 立命館大学人文科学研究所, 2006, p.
- 11) 菱山覚一郎, 「戦後日本における経験主義教育批判の萌芽」, 『明星大学教育学研究紀要』, (12), 1997, p.69
- 12) 薦田梓, 「大学と小学校が連携したプロジェクト学習の実践」, 『基礎造形』, 030, 日本基礎造形学会, 2022, p.51
- 13) Engage Passive Learnings, Chief Learning Office, <https://www.clomedia.com/2013/01/10/engage-passive-learners/>, 2025
- 14) 山田綾, 石松丈佳, 久保村里正, 『アートプロジェクト《暖まる DAY》』, 岐阜市立女子短期大学研究紀要, 第54輯, 2005, pp.201-206
- 15) 石松丈佳, 久保村里正, 山田綾, 『暖まる DAY』, 岐阜市立女子短期大学基礎造形研究室色彩学研究室, 2004, p.18
- 16) 上掲書, p.18
- 17) 上掲書, p.5
- 18) 上掲書, p.5
- 19) 上掲書, p.8
- 20) 上掲書, p.11
- 21) 横山徹, 薦田梓, 小学校と連携したプロジェクト学習「人とあかりプロジェクト—図画工作ワークショップを通して—」, 青山学院大学教育人間科学部, 『青山学院大学教育人間科学部紀要』, 第12号, 2021, pp.175-186
- 22) 前掲書 12, p.53
- 23) 項名雯, 久保村里正, 「コミュニケーション能力の伸長を企図するワークショップ—美術ワークショップにおける共同作業の教育効果測定—」, 『基礎造形』, 033, 2025, pp.9-16

特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもにおける発達的变化(2) —教師による評価に基づく変化—

章 曉昕*・小野里 美帆**

Practices of Comprehensive Assessment for Children with Intellectual Disabilities in School Education: An Examination through Case Analysis

Xiaoxin ZHANG*・Miho ONOZATO**

概要 本研究は、特別支援学級の知的障害のある子ども9名を対象に、約1年間の発達的变化を縦断的に分析した。5領域78項目(包括的発達評価尺度)と3領域112項目(筑波大尺度)で評価した結果、特に表出言語、読み書き、対人関係スキルで顕著な向上が見られた。日常生活スキルの向上が対人関係スキルの発達を促進する相互関連性も確認された。

キーワード: 知的障害 特別支援学級 包括的発達評価 適応スキル

1. はじめに

ここでは、学校教育における知的障害のある子どもの包括的評価の重要性について、これまでの動向を踏まえて明らかにすることを目的とする。

2. 学校教育における知的障害のある子どもの支援に関わるこれまでの動向

2-1 インクルーシブ教育と特別支援学級の現状

2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」に基づき、日本でも障害のある児童とない児童が共に学ぶインクルーシブ教育の推進が求められている。しかし、2022年の国連障害者権利委員会による勧告が示すように、日本のインクルーシブ教育は依然として課題が多い。現状では、教師の負担増加、個別配慮の不足、リソース不足などが指摘されており、インクルーシブ教育システムの構築には長い道のりが予想される。

2-2 包括的発達評価の必要性

小中学校において知的障害のある子どもが学ぶ特別支援学級における教育効果を検証するためには、客観的な評価が不可欠である。しかしながら、現状では以下の3つの問題が存在している。

第1の問題は、長期的な視点に基づく包括的な発達評価の不足である。これまでの先行研究では、1～2事例を対象とした特定行為の獲得に関する研究は散見されるものの、複数事例を対象とした長期的な追跡研究や包括的発達評価に関する研究はほとんど見当たらない。換言すると、学校現場を想定した評価尺度や客観的な指標が不足している。

第2の問題は、学習面以外の領域における客観的評価の不足である。知的障害のある子どもの場合、生涯発達を踏まえると、教科学習以外の適応スキル(コミュニケーション、人間関係、社会性等)の向上が不可欠である。文部科学省(2017)も、障害のある児童の「困難さ」に応じた様々な「手立て」を

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 院生

** 文教大学大学院 教育学研究科

検討する必要性を指摘しており、学習評価だけでなく、自立活動の視点を含めた適応スキル全般に関わる評価が必要である。しかしながら、そのような評価はほとんどなされていない現状にある。

第3の問題は、特別支援学級を対象とした研究の絶対数の少なさである。岡本(2019)のレビューによれば、障害のある児童生徒を対象とした授業研究のうち、特別支援学級を対象とした研究は16%にとどまっており、特別支援学校の69%と比較して顕著に少ない。知的障害のある子どもの包括的な発達評価は、子どもの実態把握のみならず、適切な指導・支援目標の設定、さらには生涯発達の特徴把握にも寄与する。インクルーシブ教育推進のためにも、特別支援学級を機能的に運用することが重要であり、そのための包括的な評価システムの構築が求められている。

3. 本研究の目的

本研究は、特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもを対象に、約1年間の長期観察を通じて、支援による発達の变化を多面的に明らかにすることを目的とする。具体的には、教師評価、インタビューを組み合わせた評価により、各子どもの発達变化の実態を把握することで、特別支援学級における教育実践の改善に寄与することを目指す。

4. 研究方法

4-1 研究対象と観察期間

X県のA小学校及びB小学校の特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもを対象とした。対象児は、A小学校より7名、B小学校より2名の計9名の子どもであり、2年生が3名、3年生が3名、4年生が3名であった。

2つの学級の教員は、以前、同じ職場にて協働していたことがあり、支援形態、支援方針はほぼ同じであり、子どもの個別ニーズに応じて、通常学級での交流学習も行われている。2つの特別支援学級の担任は、いずれも、学習面だけではなく、コミュニケーション、社会性、人間関係等、学習面以外の適応スキルについても意図的に支援を行っている。

観察期間は、A小学校では20XX年4月から20XX年(+1)年11月まで、B小学校では20XX年9月から20XX年(+1)年11月までである。筆者は、週1回～週2回の頻度でボランティアとして参加し、学習や行動面の補助を行うと共に、対象児の行動観察を行った。

4-2 評価方法

1) 包括的発達評価尺度

Vineland-II 適応行動尺度等を参考に開発した包括的発達評価尺度を作成、使用した。包括的発達評価尺度は78項目から構成され、コミュニケーション(受容言語、表出言語、読み書き)、日常生活スキル、対人関係スキルの5領域を包含している。

2) 筑波大尺度

筑波大学附属大塚特別支援学校の授業尺度(2015)(以下、筑波大尺度)を用いて、「コミュニケーション」「人間関係」「社会生活・進路」の3領域における質的な行動変化を分析した

いずれのチェックリストについても、記入は担任に依頼した。記録を行う担任はいずれも20年以上のベテランである。各項目を「通常または習慣的にしている」「時々、あるいは部分的にしている」「まったくしていない」の3件法で評価し、事前評価(観察開始時)と最終評価(観察開始から1年後)の得点を対照比較することで、継次的な発達の变化を分析した。

4-3 分析方法

包括的発達評価尺度、筑波大尺度については、事前評価、事後評価の結果について、合計点が増えた児童、減った児童、変化しない児童についてそれぞれ人数を算出した。また、B校に在籍する4年生児童Iについて、2つの尺度における変化を分析した。

4-4 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、対象児の担任教員および学校長に対し、文書並びに口頭で研究の趣旨を説明し、書面による同意を得た。保護者については学校からも説明を行った。ビデオ録画に際しては、

特に詳細な説明を行い、管理職及び関係者からの事前の承諾を取得した。

5. 結果

5-1 包括的発達評価尺度による量的変化

包括的発達評価尺度を用いて、9名の対象児における事前評価と最終評価（1年後）の合計点差を分析した（Table 1）。分析は、各対象児の5領域（受容言語、表出言語、読み書き、日常生活、対人関係）における合計点差を算出し、変化量を数値化した。

Table 1 包括的発達評価の領域別合計点変化

対象児	受容言語	表出言語	読み書き	日常生活	対人関係
児童A	0	+12	+2	+1	+1
児童B	0	+2	+5	0	0
児童C	-1	+2	-2	0	-1
児童D	-3	+13	+6	+1	+1
児童E	-1	-3	+2	+4	0
児童F	0	-1	-2	0	+2
児童G	+1	0	0	-2	+1
児童H	+5	+7	+7	+6	+9
児童I	0	+6	+2	+4	+6

その結果、9名中7名において、いずれかの領域で合計点の増加が確認された。特に表出言語領域では、6名の子どもに増加が認められ、中でも、子どもD（+13ポイント）、子どもC（+12ポイント）のように、大幅な向上を示した事例も認められた。合計点が増加した領域は、表出言語（6名）、読み書き（6名）、対人関係（5名）の順で多く、日常生活スキル（4名）がそれに続いた。これに対し、受容言語領域では、合計点が増加したのは1名にとどまり、逆に5名が、軽微な変化ではあるが、合計点が減少しており、他領域とは異なるパターンが見られた。

Figure 1に、1年間の変化の有無について、領域別に示した。いずれの領域も、合計点が増加した（新たに獲得された行動があった）児童、変化しない児童、合計点が減少した児童が認められた。合計点の増加が最も低かったのは受容言語であり、次いで、日常生活領域も、合計点が増加した児童は、全体の約半数であった。

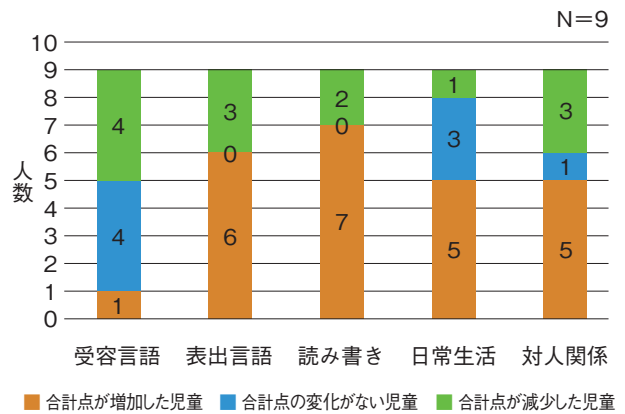


Figure 1 包括的発達評価尺度の領域別の変化傾向

5-2 筑波大尺度による質的变化分析

筑波大尺度における「コミュニケーション」「人間関係」「社会生活・進路」の3領域における変化をFigure 2に図示した。その結果、コミュニケーションについては、全児童、人間関係についても1名を除き、獲得項目数が増加したことが明らかになった。一方、社会生活においては、獲得項目数が増加した児童3名、変化しない児童4名、獲得項目数が減少した児童2名であった。

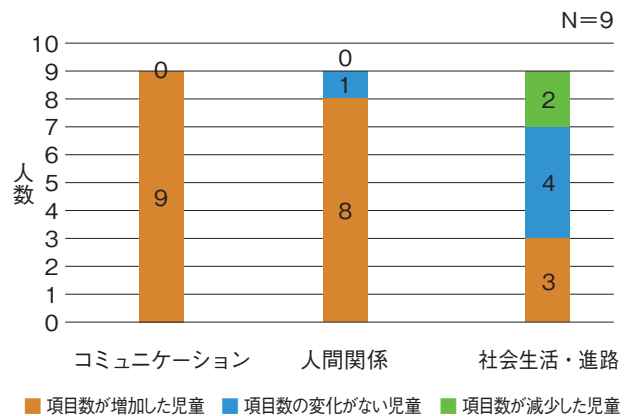


Figure 2 筑波大尺度における領域別の変化傾向

5-3 事例分析：児童Iの発達的变化

4年生の児童Iにおいては、包括的発達評価尺度によると、総合点は85点から103点へと18点の向上が認められた。各領域別にみると、表出言語（+6点）と対人関係スキル（+6点）において顕著な向上が認められた。一方、読み書き（+2点）と受容言語（±0点）は限定的な変化に留まった。筑波

大尺度による分析では、人間関係領域において23項目が新たに獲得されたことが確認され、9名中最も顕著な変化を示した。新規に獲得した項目には、「大人や友達と共同して活動に取り組む」「学級内の係活動を自主的に行う」などが含まれ、集団活動への参加が大きく促進されたことが示された。

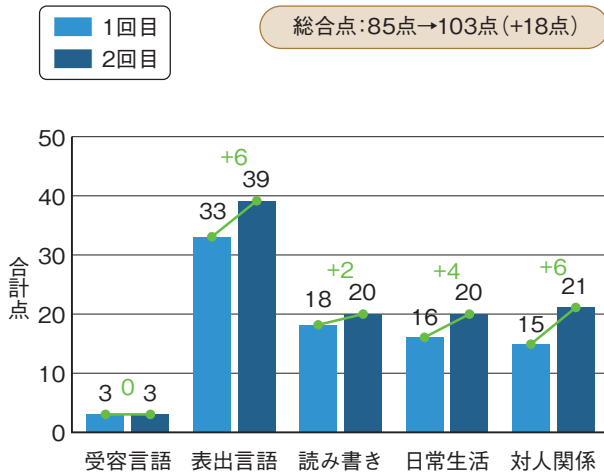


Figure 3 児童Iの包括的発達尺度評価による変化

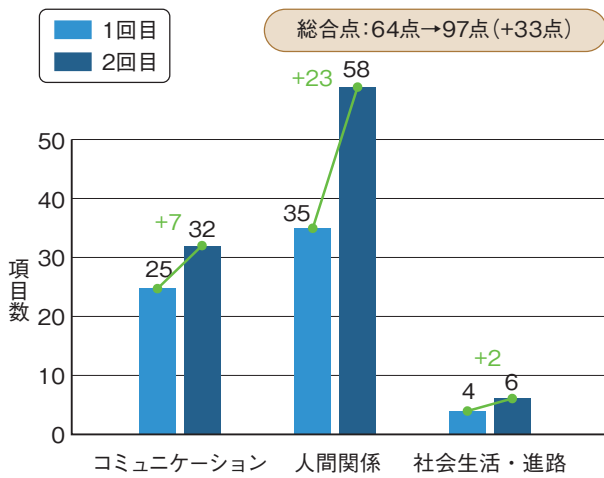


Figure 4 児童Iにおける筑波大尺度による変化

6. 考察

包括的発達評価尺度及び筑波大尺度のいずれにおいても、全ての児童において、合計点の増加、すなわち新たに獲得した行動の増加が明らかになった。包括的発達評価尺度において、Table 1に示した個人内の分析からは、子どもによって発達の変化や個人内差の様相が異なることが明らかになった。具体

的には、全ての領域でバランスよく、合計点が増加した子どもがいる一方で、特定の領域のみ顕著な合計点が増加した子ども、さらには、特定の領域で合計点が減少した子どもがいた。これらから、短期間で変化しやすい領域（表出言語、読み書き、対人関係）が明らかになった。要因については、詳細な検討が必要である。

包括的発達評価尺度における表出言語や読み書き、筑波大尺度におけるコミュニケーションや人間関係において、合計点が比較的増加した児童が多かった背景として、特別支援学級において重点的な指導領域であったこと、他領域に比べ、変化しやすい行動であったこと、比較的観察しやすい行動であったこと等が推察される。

一方で、領域によっては、合計点が増加しない児童、あるいは合計点が減少した児童の存在も明らかになった。特に、包括的発達評価尺度においては、受容言語において、合計点が増加しない、あるいは減少した児童の方が、合計点が増加した児童よりも多かった。この要因として、受容言語は、担任にとって観察しづらいこと、尺度の項目が、可視化しづらかったことが考えられる。筑波大尺度の社会生活・進路領域において項目獲得数の伸びが少なかったのは、求められている内容が、小学生においてはまだ難易度が高かった可能性も考えられる。一方、受容言語以外で、合計点が減少した児童が散見された背景として、担任における児童の見方についての変化も考えられる。これは、児童とかわる時間の蓄積により、児童の行動をより詳細に捉えられるようになったことや、担任が、児童の行動をより細かい視点で捉えられるようになった可能性も考えられる。

児童Iについて、担任からの聴取及び行動観察によると、表出言語が伸びた要因として、日記や連絡ノートの音読練習により、話し方の詰まりや聞き取りにくさが改善され、滑らかで明瞭な発話ができるようになったことが考えられる。また、日常生活スキル (+4点) の向上は、集団活動への参加機会の増加につながり、それが対人関係の発達を促進したことも考えられる。このように、発達評価においては、発達領域が相互に関連しており、今後、他事例

についても詳細に検討していく必要がある。

以上から、知的障害のある子どもの発達的变化を評価するうえで、以下の点が明らかになった。①短期間で変化しやすい領域とそうでない領域が存在すること、②現存の評価尺度では、特別支援学級で観察が容易ではない項目が存在すること、③受容言語については評価難しい傾向があること、④日常生活スキルの向上が集団活動への参加機会を増やし、それが対人関係スキルの発達を促進するといった、領域間の相互関連性を検討する必要がある。

本研究の結果から、知的障害のある子どもにおいて、学習面以外の領域について、発達的变化の一端が明らかになった点は注目される。しかしながら、今回は、1年間の合計点差についてのみの検討であり、今後は、事例数を増やすと共に、さらに詳細な分析が必要である。

[文 献]

- 岡本邦宏（2019）. 障害のある児童生徒を対象とした授業に関する研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 57 巻, 3 号, 189-200.
- 国際連合（2006）. 障害者の権利に関する条約. Retrieved from <https://www.dinf.ne.jp/japanese/rights/right/>（2024 年 10 月 20 日閲覧）
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）. 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて—. Retrieved from <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10812/20150915-182930.pdf>
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）. インクルーシブ教育システム推進センター. Retrieved from https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/seminar_materials/D-345
- 筑波大学附属大塚特別支援学校（2015）. 『特別支援教育のとおき授業レシピ』 166-16.
- 文部科学省（2017）. 小学校学習指導要領解説総則. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm

学びの多様化学校における不登校児童生徒の支援の在り方 —児童生徒の社会的自立に向けた教育実践—

浅見 浩佑*・浅野 信彦**

A Study on Support for Non-Attending Students in Schools for Diversified Learning:

A Case Study of Educational Practices Aimed at Fostering Social Independence

Kosuke ASAMI*・Nobuhiko ASANO**

概要 不登校児童生徒数の増加が課題となっている。2016年に制定された教育機会確保法により、フリースクール等への出席も一定の条件のもと学校の出席と認められるようになったことで、不登校児童生徒の居場所の保障は進んだ。しかし、不登校児童生徒の学びの保障まで対策が進むことはなかった。その後、2023年にこども家庭庁が発足したことから、子どもの権利としての学習権を不登校児童生徒にいかに保障するかが論点となってきた。同年に文部科学省から発表された「COCOLOプラン」にも「誰一人取り残されない学びの保障」という一文があり、学習権の保障が求められていることが見て取れる。そのような中で、学びの多様化学校が注目を集めている。本研究を進めるにあたって、筆者は複数の学びの多様化学校での実践を観察した。それらの観察を通して、現代の教育現場に求められる不登校児童生徒への支援とは何か、教師としてどのように不登校児童生徒に接し、支援を行えば良いのかを提案した。

キーワード：不登校 学びの多様化学校 教育相談 生徒指導

1. はじめに

2024年10月31日発表の『小・中学校における理由別長期欠席者数（不登校等）1. 小・中学校（国公立別）』¹⁾では小学校の不登校児童数は130,370人、中学校の不登校生徒数は216,112人となっている（どちらも私立・国立を含む）。

その中で年間90日以上欠席した不登校児童生徒

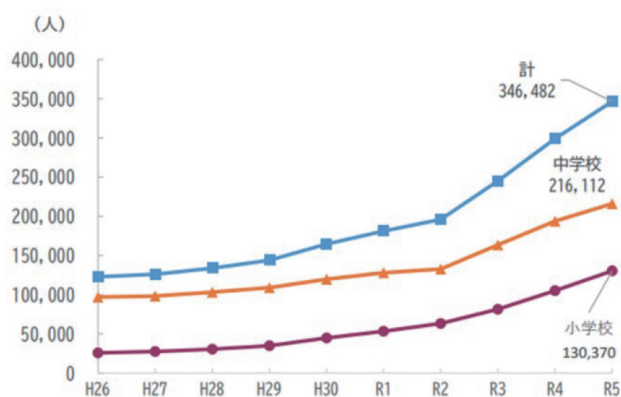


図1 不登校児童生徒数の推移

数は小学校が57,611人、中学校では132,781人であり、これらのデータから、多くの児童生徒が学校で十分な教育を受けることができていないことが読み取れる。

一方、2023年4月にこども家庭庁が発足した。それに伴って施行された「こども基本法」の第三条には「教育基本法（平成十八年法律第二十号）の精神にのっとり教育を受ける機会が等しく与えられること。」と記されており、こども施策の基本理念として教育基本法の教育を受ける権利が位置づけられている。こども家庭庁の新設を契機として子どもの権利が注目されていること、さらに不登校児童生徒が急増していることなどを背景として、不登校児童生徒の学びをいかに保障していくのが大きな論点となっている。

これまででも不登校に関する文献や研究は数多く存在した。不登校の原因については論者によって様々であり、一定の基準で不登校児童生徒をカテ

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 修了生 現 埼玉県入間市立西武中学校 教諭

** 文教大学大学院 教育学研究科

ゴライズし対処することは難しい。文部科学省の「COCOLOプラン」では、多様な不登校児童生徒の学びを保障について述べられている²⁾が、一般的な学校（以降「一般校」と表記する）では不登校児童生徒の増加に対応できていない。

2016年の教育機会確保法の制定により、一定の条件のもとで校外での活動を所属校への出席と認めるなど、居場所の保障についての議論や整備は進んできた。また、それを認めることで進級や卒業の際の不利益を低減する施策が進められてきた。しかし、学校への出席と認められるだけでは義務教育段階に必要な教育課程を履修しているとは言い難い状況にあった。ところが、前述した通り、子どもの権利、特に学習権の考え方が見直され、義務教育における学びの保障が重要視されるようになってきた。

2. 不登校児童生徒の学習権をめぐる論点

義務教育を終了したことを認定する基準については法規により異なる。学校教育法16条では9年間の教育を行うことを定めた年数主義であり、しかし、同法17条では年齢主義である。また、学校教育法施行規則第57条は課程主義になっており、教育課程の修了を重視したものとなっている。教育課程とは学習指導要領にもとづき、各学校で編成した教育計画である。課程主義によればこれを修了したことで卒業とみなされる。このことは卒業証書に「課程を修了したことを証明する」と記されていることから分かる。しかしながら、不登校児童生徒については、学校が定めた課程を十分に終えているとは言い難い。にもかかわらず、卒業証書が渡されることが慣例となってきた。このことは従来の公教育の枠組みでは不登校児童生徒の学習権が保障されていないにも関わらず、形式的に卒業認定を行ってきた問題点を示している。不登校児童生徒の増加とともに、こうした矛盾点が問題視されるようになってきた。

そこで、2001年にNPOが集まり「フリースクール全国ネットワーク」が結成され、2004年には「フリースクール白書」がまとめられた。2008年には、これに国会議員が加わり、「フリースクール環境整備推進議員連盟」が結成され、2014年、超党派議

員により、立法化の準備が進められ、2016年に「教育機会確保法」が制定された。この法律によって、義務教育の補完の観点から、フリースクールなどへの通学も一定の条件のもと、学校への出席と認められるようになり、学習権の保障について一定の前進があった³⁾。しかしながら、あくまで従来の公教育の枠組みに適合する範囲内での学習権の保障にとどまっている。多様な不登校児童生徒の学びの保障する観点からはまだ十分に環境整備が行われているとは言えない状況である。また、若原・柳沼(2024)は、ある地域における、法規や文部科学省からの通知への教師の理解度を調査している。「教育機会確保法や文部科学省からの通知に記された不登校支援の内容を知っているか」という質問に、「法律や通知の内容までは知らない。」が25%、「法律名や通知を知らない。」が46.9%と答えており、不登校児童生徒をめぐる法整備に対する教師の認知度も課題となっている⁴⁾。そのような中で、文部科学省は2022年3月31日に「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策(COCOLOプラン)」を発表し、不登校児童生徒の学びの保障に向けた施策を加速し始めた。

3. 学びの保障に向けた施設としての学びの多様化学校

「COCOLOプラン」の中では、不登校児童生徒の学びの保障を行うための手立てとして次のものを提示している。まず、学びの場として「学びの多様化学校」、「校内教育支援センター(SSR)」、「教育支援センター」、「フリースクール」、「メタバースなどのネット上の空間」などを挙げている。また、多様な学びに応える手段として、1人1台端末を活用したオンライン指導についても、条件を満たせば「その結果が成績に反映されるようにします。」と明記されている。このように、オンラインを活用することで不登校児童生徒の学びを保障しようという動きがある。しかし筆者は、オンライン学習の場を用意しただけで不登校児童生徒が自主的に学習に取り組むようになるわけではなく、その前段階である個々の児童生徒の心に寄り添ったサポートや、通いたくな

る学校の環境整備が必要であると考えている。そこで本研究では、学びの多様化学校に着目し、そこで行われている教育実践の内実を把握することを通して不登校児童生徒への支援の在り方を検討し、一般校における支援への示唆を得ようと考えた。

学びの多様化学校の前身である不登校特例校は2005年7月6日に教育課程の特例を認める学校として、文部科学省によって制度化された。教育課程の特例が認められたことで不登校児童生徒の実態に合わせた柔軟な教育課程を編成することが可能となった。多くの学校では、授業時数を削減することで起立性調節障害などが原因で朝が苦手な児童生徒に合わせた登校時間などを設定しているが、それ以外にも学校ごとに様々な教育課程編成の工夫が行われている。この不登校特例校は2024年8月に「学びの多様化学校」に名称が変更された。文部科学省は全国に300校の学びの多様化学校の設置を目標にしているが、2023年4月現在で35校に留まっている。学校数が少ないことや、不登校児童生徒の個人情報への配慮が厳重に求められるという特性上、先行研究は皆無に等しく、その教育実践の内実は明らかにされていない。そこで、学びの多様化学校の実践を内側から把握し、それらを通して見えてきた教育における普遍性や、現代の学校や教師に求められているものとは何なのかを考察していく。

4. 学びの多様化学校における教育実践

【調査方法】

2023年10月から2024年10月にかけて、以下に詳述する複数の学びの多様化学校を複数回訪問し、施設等の環境の調査、授業観察に加え、自身が授業を行いながら、教師たちの教育実践の観察を行った。そこで、筆者が感じた通常の学校との差異について、疑問があれば教師へのインタビュー調査を行った。この手続きによって得られた教育実践の観察記録と教員へのインタビュー結果をもとに学びの多様化学校の教育実践を描き出し、学びの保障という側面から考察を加えていくこととする。

【A 中学校の実践】

A 中学校の特徴は、様々な場面で生徒に自己選択を行わせていることである。学習の場だけでも、生徒は家庭・個室・特別教室・教室から選ぶことができる。また、生徒の学校への所属意識は非常に高く、「A 中学校に来ることができて良かった」と語る生徒が非常に多いのも特徴である。毎日個別面談を行うなど、教師が徹底して生徒に寄り添おうとする姿勢が生徒の安心感となっていることが伝わってきた。理科を担当している教師からの授業観に関する次のような語りが得られた。

「授業において充実感をすごく大切にしている。」

「見ることで充実感を得られる生徒、聞くことで充実感を得られる生徒、書いたことで充実感を得られる生徒がいる。それに応える事ができるかどうか」

筆者自身も A 中学校で授業を行った。4人いた生徒のうち、筆者の問いかけに返答してくれた一人との対話を中心に授業を進めていったが、残り3人に対して充実感を与えるだけの授業ができていなかったことをこの語りから反省した。通常の学校には、一定の枠の中で学びの達成度を評価するシステムがある。もちろん学校として知識を習得させ思考力を育成する役割から離れることはできない。しかし、生徒を学びのステージに留めておくために彼らに充実感をもたせるという視点が重要であると強く感じた。そして、その充実感ある授業を実現するために教師による生徒理解を欠かすことはできない。学びの多様化学校に在籍している児童生徒は、一度は学校という場を離れたことになる。そのような児童生徒が再び学校という場を求めるようになった理由を考えると、どこかに彼らが求める普遍的な学校像ともいべきものがあり、そうした願望を満たしたい思いがあるのではないだろうか。この A 中学校の教師の語りは、学校における授業の重要性を示しているといえる。やはり、児童生徒が求める学校像には授業は欠かすことができない。それを学びの多様化学校の児童生徒の授業へ取り組む姿勢が証明して

いるといえる。

【B 小学校・B 中学（以後 B 学校と表記）の実践】

B 学校は山間の穏やかな環境の中にあり、少人数指導をベースとした教育実践を展開している。児童生徒の特性に合わせた指導ができるよう教職員間で連携をとりながら日々の実践を進めている。また、教育委員会が積極的に学校運営に関わり、学校と教育センターと B 学校の組織的な連携が取れている。B 学校では 2024 年の 5 月と 10 月の 2 回にわたり授業観察を行った。一定期間をおいて観察したため、児童生徒の変化についても観察することができた。また、小学校と中学校の児童生徒が協働的に学び合っており、学びの多様化学校における縦のつながりを考察する上で重要な学校であったと言える。

B 学校では基本的に児童生徒が一人である場面を見ることはない。一見、一人で読書をしているようでも、そこから見える範囲で教師や支援員と一緒に読書をしている。朝、学校に来れば児童生徒と一緒にカードゲームをして、空き時間ができれば一緒に遊び、昼休みはもちろん体育館で球技やおしゃべりをするなど、年齢問わず多くの教員が児童生徒の近くにいる。これは B 学校だけのことではなく、他の学びの多様化学校でも同様にみられることではある。しかし、B 中学校では特に積極的に関係づくりを行っており、児童生徒と教師の親密さをとても感じることができた。教師は親や兄弟などの家族ではないが、いつもそばにいて親身になってくれる大人という距離感を保つかかわり方をしている。このことが、児童生徒の安心感につながっていることがわかる。そして、児童生徒とゲームをしたり、運動をしたりといったこの何気ない時間が現在の学校において決定的に不足していることを痛感した。人間関係づくりが苦手な児童生徒が増えると同時に、児童生徒との距離感を縮められない教師も増えてきているのではないかと、いずれにせよ学校とは何をする場で、教師と児童生徒はどのような関係であるべきかを改めて考えなければならない。

また、B 学校は期間を空けて 2 度訪問し観察を行ったことから児童生徒の変化に気が付くことがで

きた。中学 3 年生は受験を意識するようになり、学びへの姿勢がより前のめりになっていた。また、その様子を見て、下の学年も刺激を受け変化していた。不登校児童生徒にとって先が見えないことは大きな不安材料である。そのような状況の中で、先輩の存在は輝いて見えるだろう。それが自分と同じ境遇であればひと際大きく見える。B 学校ではそのような縦のつながりの必要性が強く感じられた。

【C 中学校の実践】

C 中学校は生徒の学習への意識の高さが特徴であった。それは授業中の生徒の発言やノートへの記入などからも見てとることができた。そして、これは教師が注力して教えたからではなく、生徒が自発的に行っていたことであると、教師の語りからもうかがえた。C 中学校の教師から得られた語りに次のものがある。

筆者：「ノートを評価材料に使うことはありますか？」

教師：「一切使わないです。」

筆者：「なぜ生徒たちは、あんなに丁寧にノートを書くんですか？」

教師：「書くことで満足している。授業をやったと思えている。」

「今まで（不登校が原因で授業を）やったことがなくて、これが授業だと思ってやっているんじゃないか。」

筆者：「ワークシートじゃなくてノートを使うことに理由はありますか？」

教師：「(ノートのほうが) やった気になるから」

これらの語りから、教師が授業の形式を大切にしていることがうかがえる。また、他の教科でも同様にノートを基本とした授業が展開されていることから C 中学校の一つの文化となっていると言える。授業を行う上で、児童生徒の学習意欲を支えることは教師の役割は最重要である。生徒の授業観について把握するため、生徒にも質問を行った。

筆者：「なんでノートをそんなに丁寧に書くの？」
 生徒A：「テスト勉強をするときに見やすいように。」
 筆者：「Bさんはなんで？書くことは好き？」
 生徒B：「書くことは好きじゃない。僕も同じで、
 テストのために。」
 筆者：「Cさんは？」
 生徒C：「手を使ったほうが頭に入るから。手を動かすと楽しい。少しでもやった感が欲しい。」
 筆者：「Dさんは？」
 生徒D：「意味のないことは覚えたくない。」
 筆者：「ということは覚えたいの？」
 生徒D：「やるからには覚えたい。」

後から教師に話を聞いたところ、生徒Dはおおよそ1年半前に転入した。転入当初は学習への意欲も低く、教科書も出さない状況だったという。それが

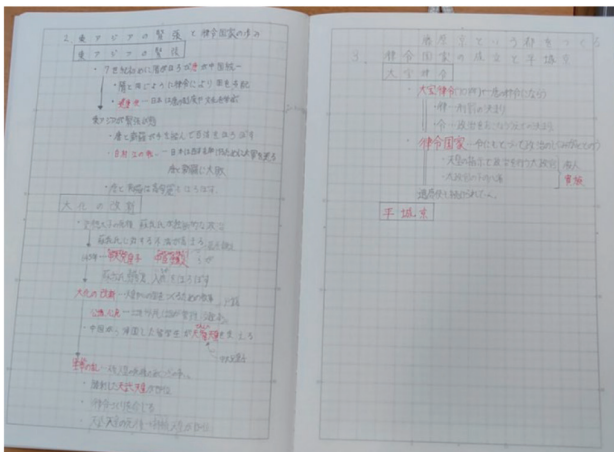


写真1 生徒のノート (1)

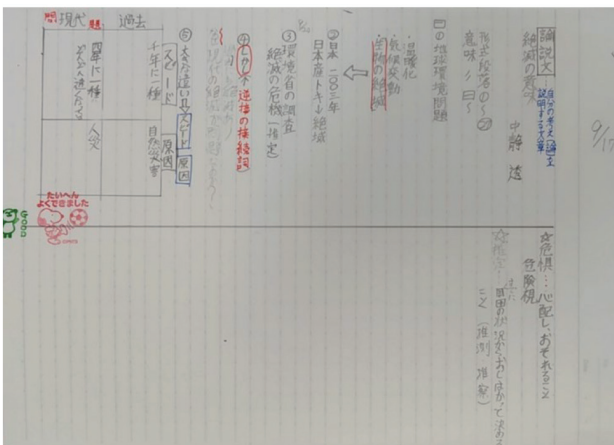


写真2 生徒のノート (2)

「意味のないことは覚えたくない」「やるからには覚えたい」と言えるようになるほど、学習への意欲が向上したことになる。

C中学校の教師の実践と生徒の様子から、授業とは誰のためのものであり、何のために行うのかを問い直すことができた。

5. 事例研究にもとづく不登校支援の提案

【居場所の保障】

「居場所の保障なくして、学びの保障なし」これが本研究を進める中で筆者が確信したことであり、どの学びの多様化学校の教師の語りからも、これを重視していたことが分かった。居場所の保障のために欠かすことができないものが安心できる場所であり、自分を認めてくれる教師の存在である。学校を休まないようにするのではなく、休むことを選択できる児童生徒の育成に力を注ぐ学校や、些細なことまで徹底的に自己選択をさせ、自己調整能力を磨く学校など、学校でしかできない経験を積ませることで成長を促していた。もちろん、それは児童生徒に一律の指導を課すということではなく、それぞれにあったレベルでの指導を教師が行っており、その教師たちの見取りが児童生徒の安心感へとつながっていた。児童生徒理解という理想はわかっているでもそれを実現することは簡単なことではない。しかし、その理想を忘れては教師という職の専門性が失われてしまう。現代の教師に求められている姿を、学びの多様化学校の教師たちの様子から感じずにはいられなかった。

【教師と学校の変容】

児童生徒に合わせた授業づくりをするということは簡単なことではない。ある学校の教師は、生徒には授業を受けてもらいたいが、それを強要したときに翌日から学校に来なくなることが怖いと述べていた。ある教師は、教師としてもっと研究的な授業にチャレンジしたいが、それができない環境に悩んでいた。ある教師は、生徒の授業観について「見ることで充実、聞くことで充実、書くことで充実、答えることで充実。生徒達の授業の充実感は違って、

それに応える授業ができるかどうか」と語っていた。今までの授業スタイルが通用しない学びの多様化学校は特殊な空間であり、教師としての変容を迫られる学校である。教師にとって、一人ひとりの学びを保障するために自らの授業観を問い直すきっかけを与えてくれる場が、学びの多様化学校であり、ここに学びの多様化学校の存在意義があると言える。ある学びの多様化学校では、2週間程度、通常校の教師を招き、研修の場としていた。新たな不登校児童生徒を増やさないためにも、教師の指導観を問い直す場として、学びの多様化学校の役割は大きい。文部科学省が全国に300校の設置を目標にしていることから、各市町村に1校は学びの多様化学校があることが、「誰一人取り残されない学びの保障」のためには理想である。しかし、2025年現在、全国に63校（高等学校を含む）しか設置されていない。この背景には予算的な課題がある。しかし、県内に1校あれば、教育相談のスペシャリストを養成する学校となるだろう。そして、そのスペシャリストとなった教師が、その地域の一般校に異動することで、不登校対策や支援の充実につながる事が十分に期待できる。

6. 結論

多くの学びの多様化学校や不登校支援施設を訪問し、そこでの教育実践を観察し、教師へのインタビュー調査をする中で見えてきたものは、教師が徹底的に児童生徒を見取り、寄り添おうとする姿勢であった。直接訪問し、教育実践の観察を行った学びの多様化学校では、児童生徒の言葉に傾聴し、必要であればそれまで当たり前のように行っていた学校の仕組みや、授業のスタイルまで変えようとする教師の姿が見られた。また、不登校を経験したことがあるからこそ児童生徒同士が語り合える空間が存在することも本研究を通して見えてきたことである。不登校を経験しながらも一步を踏み出そうとしたときに、その気持ちを受け止めることのできる学びの多様化学校のような施設は、不登校の児童生徒にとって極めて重要な場であり、そこから生まれてくる知見は一般の学校にも大きな影響を与える可能性

がある。これから設立される学びの多様化学校や、一般の学校における不登校支援に対して本研究は示唆を与えるものであり、非常に意義のある成果となった。

[注]

- 1) 文部科学省「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」2024年10月31日
- 2) 文部科学省「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」2023年3月31日
- 3) 牛玄『義務教育段階における学習権保障法制の変容に関する研究』風間書房、2022年。
- 4) 若原康司・柳沼良太「中学校における不登校傾向生徒・別室登校生徒の自己指導能力を育てる支援体制づくり」、『岐阜大学教育学部研究報告』第73巻、2024年、247-256頁

キャリア教育の動向に関する研究 (2) — 「キャリア・パスポート」 中学校版の実態について —

綾 牧子*・高橋 克己**

A Study on Recent Trends of Career Education in Japan (2) : Focusing on the Reality of “Career Passport” (Junior High School Version)

Makiko AYA*・Katsumi TAKAHASHI**

概要 平成 29 年告示の中学校学習指導要領においては、その総則においてキャリア教育の充実がうたわれている。特に、2020 年度よりすべての小学校、中学校、高等学校に「キャリア・パスポート」を導入することが定められた。その実施から 5 年以上が経過しているが、「キャリア・パスポート」の実践がどのように進められてきたのか、その検証は必ずしも十分ではない。本稿では、特に中学校に限定して、文部科学省の例示資料、および各都道府県の Web サイトに示された「キャリア・パスポート」の例示資料を比較検討することにより、小学校との違いや地域の独自性を検証している。またそれに基づき、若干の考察を展開した。

キーワード：キャリア教育 基礎的・汎用的能力 キャリア・パスポート 例示資料 小学校との差異

1. はじめに

生涯にわたって自律的に自己のキャリアを構築していくことの重要性が高まっていることを踏まえ、学校教育におけるキャリア教育のあり方について検討していくことが本研究の目的である。昨年度に引き続き、キャリア教育の動向について「キャリア・パスポート」の実態を通して検討していく。前回は小学校のキャリア・パスポートの例示資料を収集し、それらの様式を比較検討した。本稿では、中学校のキャリア・パスポートについて文部科学省が例示している様式を概観するとともに、Web サイトにより入手可能な自治体の例示資料を収集し、それらの様式を比較検討することを目的とする。

先行研究として、松山 (2022) は、独自のキャリア・パスポート様式を設定している 14 県のうち 4 県について分析を行っている。そしてその特徴のひとつとして「系統性の統一」を挙げており、小学校から高等学校まで様式のレイアウトに系統性があることを指摘している。確かに我々の分析においても各都道府県の様式は多くの場合小学校の様式をある程度

引き継いだ形になっていた。しかし、後述するように小学校と中学校の様式にはいくつかの重要な点で違いが見られることもまた事実である。本稿では、小学校の様式との違いについて着目し、そこから各自治体の様式の特徴について見出し、考察することとする。

2. 中学校のキャリア・パスポートの位置づけについて

『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』においてキャリア教育等に言及されている部分は以下のとおりである。

第 1 章 総則

第 4 生徒の発達の支援

1 生徒の発達を支える指導の充実

(3) 生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつつ各教科

2025 年 10 月 31 日 受付

* 学研アカデミー保育士養成コース 講師

** 文教大学大学院 教育学研究科

等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。

第2章 各教科

第8節 技術・家庭

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

- (3) 基礎的・基本的な知識及び技能を習得し、基本的な概念などの理解を深めるとともに、仕事の楽しさや完成の喜びを体得させるよう、実践的・体験的な活動を充実すること。また、生徒のキャリア発達を踏まえて学習内容と将来の職業の選択や生き方との関わりについても扱うこと。

第5章 特別活動

第2 各活動・学校行事の目標及び内容

[学級活動]

2 内容

1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。

(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現

ア 社会生活、職業生活との接続を踏まえた主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用

現在及び将来の学習と自己実現とのつながりを考えたり、自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら、学ぶことと働くことの意義を意識して学習の見通しを立て、振り返ること。

イ 社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成

社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルール、働くことや社会に貢献することについて考えて行動すること。

ウ 主体的な進路の選択と将来設計

目標をもって、生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心と照らして考えること。

3 内容の取扱い

(2) 2の(3)の指導に当たっては、学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、生徒が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。

以上が、『中学校学習指導要領（平成29年告示）』においてキャリア教育等に言及されている部分である。

中学校においては、「第2章 各教科」の「第8節 技術・家庭」においても、「キャリア発達を踏まえて学習内容と将来の職業の選択や生き方との関わりについても扱う」と記載されている。

また、小学校と同様、「生徒が活動を記録し蓄積する教材等」の活用が示されており、この教材等がキャリア・パスポートである。小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオとされている。

3. 中学校「キャリア・パスポート」の書式 ～文部科学省による例示資料

(1) 文部科学省による例示資料のシートについて

文部科学省から示されている『キャリア・パスポート（例示資料）中学校』の内容は、以下①～⑧のように分類することができる。

①中学生のみなさんへ

《中学生活でさらに伸ばしてほしい4つの力》として「基礎的・汎用的能力」の【①人間関係形成・社会形成能力】、【②自己理解・自己管理能力】、【③課題対応能力】、【④キャリアプランニング能力】の4項目に関わる内容が示されている。

②〇〇中学校のみなさんへ

地域や学校の実態に合わせて、中学校生活における成長を思い描き、楽しみにすることができるよう、校長からのメッセージが記入できるようになっている。

③中学〇年生 学年初め

各学年のシートが例示されており、3学年共通した項目が設定されている。大きな項目としては「今の自分を見つめて」と「なりたい自分になるために身につけたいこと(目標)と、そのために取り組みたいこと」となっており、現在を踏まえて未来を見通す形となっている。また、「先生からのメッセージ」と「保護者などからのメッセージ」の記入欄も設けられている。

④中学〇年生 学期を振り返ろう

各学年のシートが例示されており、3学年共通した項目が設定されている。大きな項目としては「今学期を振り返って」と「各項目の振り返りと、今後、挑戦・行動しようと思うこと」となっている。

⑤中学〇年生 学年末

各学年のシートが例示されている。

なお、中学1年生のシートには、学年末の振り返りのほか、「卒業する時の自分(15歳の私)を想像しよう」という項目が設けられており、以下の記述欄が設定されている。

- 卒業するときに、どんな自分になっていたいか
- 15歳のあなたが選んでいる道(進路・将来の夢・職業など)
- そう思った理由やきっかけ
- 15歳でなりたい自分に近づくために、今、頑張りたいこと

また、中学2年生のシートには、「将来の自分(30歳の自分)を想像しよう」という項目が設けられており、以下の記述欄が設けられている。

- 30歳のとき、どんな自分になっていたいか
- そんな30歳のあなたがしていること(仕事の内容など)
- そう思った理由やきっかけ
- そのために、どんなことをしたらよいか

⑥18歳の私へ ～小学校1年から中学校3年までの9年間～

以下の記入欄が設けられている。

○小学校6年間で一番心に残っていることを18歳の私へ伝えよう

○中学校3年間で一番心に残っていることを18歳の私へ伝えよう

○将来の自分を想像しよう

○小・中学校9年間のキャリア・パスポートを見ながら、自分自身の成長を振り返り、18歳の私に向けて手紙を書こう

さらに、「先生からのメッセージ」、「保護者などからのメッセージ」、「メッセージを読んで気づいたこと、考えたこと」の記入欄が設けられている。

⑦体験活動(職場体験活動)

職場体験活動前と職場体験活動後に記入できるようになっている。職場体験活動前は、活動のねらいや学ぶこと・経験したいこと、自分の課題などを記入する。職場体験活動後は、嬉しかったことや難しかったことなどを記入する。さらに、「お世話になった方や保護者からのメッセージ」、「先生からのメッセージ」、「メッセージを読んで考えたこと」が記入できるようになっている。

⑧学校行事等(〇〇について) *体育祭、合唱コンクール、修学旅行等

学校行事等の事前と事後に記入できるようになっている。事前は、目標や準備することなどを記入する。事後は、頑張ったことや心に残っていることなどを記入する。さらに、「先生からのメッセージ」、「メッセージを読んで考えたこと」を記入できるようになっている。

(2) 小学校の例示資料との違い

小学校の例示資料と中学校の例示資料には、以下のとおり大きく4つの点で違いが認められる。

第一に、小学校では最初のシートとして「年度始めの児童へのメッセージ」があり、例示資料として「いちねんせいのみなさんへ」、「3・4年生のみなさんへ」、「5・6年生のみなさんへ」のシートがあった。

中学校では、「中学校のみなさんへ」の1枚であり、学年ごとのシートとはなっていない。また、内容は、小学校と同様にキャリア教育における「基礎的・汎用的能力」(①人間関係能力・社会形成能力, ②自己理解・自己管理能力, ③課題対応能力, ④キャリアプランニング能力)の4項目について記載されている。ただし、小学校では「ともだちとなかよくしましょう」など、具体的な行動が示されていたが、中学校では「中生活でさらに伸ばしてほしい4つの力」として、4つの力についての詳しい説明が記載されている。

第二に、中学校では「〇〇中学校のみなさんへ」のシートがあり、校長からのメッセージが記入できるようになっている。これは小学校にはなかったシートであるが、小学校の「年度始めの児童へのメッセージ」のなかには「〇〇学校の〇年生のみなさんへ」とメッセージを記入する欄がある。このことから、中学校は、小学校の「年度始めの児童へのメッセージ」が、「中学生のみなさんへ」と「〇〇中学校のみなさんへ」と2枚構成になっているものと考えられる。

第三に、中学校では「18歳の私～小学校1年から中学校3年までの9年間」のシートがある。これも小学校の文科省例示資料にはないシートであるが、自治体によっては「小学校の6年間のふりかえり」と小学校生活を振り返るシートは見られた。

この「18歳の私～小学校1年から中学校3年までの9年間」シートは、小学校から9年間を振り返り、さらに3年後の18歳に向けて「18歳の私へ伝えよう」や「18歳の私に向けて手紙を書こう」などを記載する形になっている。

第四に、中学校では「体験活動(職業体験活動)」についてのシートがある。職場体験活動前に記入する欄と活動後に記入する欄とが設けられている。

4. 中学校「キャリア・パスポート」の書式 ～各自治体によって示された例示資料

以上、文科省が示した例示資料について小学校と中学校の違いを見てきた。次に、各自治体によって示された例示資料を見てみよう。なお、以下の分析では、上記4点の違いのうち、主に第三と第四の違いに焦点を当て、独自性のある自治体の例示資料を紹介することとする。

(1) 収集したキャリア・パスポートの概要

Webサイトによる入手可能な中学校のキャリア・パスポートの例示資料を収集した。47都道府県のうち、Webサイトに自治体の例示資料が掲載されていたのは27件であった。自治体の例示資料のうち、文部科学省と全く同じ書式、あるいは似ている書式を使っている自治体は9件見られた。

基本的には小学校のキャリア・パスポートと同ページに掲載されており、また書式も小学校の書式を引き継いだ形となっている。小学校で文科省例示と同じ書式の自治体は中学校でも同様であり、独自の形式である自治体は、中学校もそれを引き継いだ書式となっている。

(2) 過去を振り返り、未来を見通したシートについて

文科省例示のシートでは、「18歳の私～小学校1年から中学校3年までの9年間」のシートがある。このように小学校生活を振り返り18歳、またはそれ以上の未来までキャリアビジョンを考えさせるシートが見られた自治体のうち、独自性のある主なシートは以下のとおりである。

①宮城県

●「未来の自分」(卒業後の自分)へ

記入する項目としては、「中学校3年間のできるようになったこと・得意になったこと・好きになったこと」、「私の魅力・私の自慢・私の良いところ」、「1年後になりたい自分の姿→成人までになりたい自分の姿」、「自分への応援メッセージ」となっている。現在の自己理解を深め、1年後および成人までになり

表1 各自治体のキャリア・パスポート例示資料(中学校)の実態(2025年10月現在)

	①例示の有無	②生徒へのメッセージ(中学生のみなさんへ)	③生徒へのメッセージ(〇〇中学校のみなさんへ)	④学年初め	⑤学期を振り返る	⑥学年末	⑦18歳の私へ～小学校1年から中学校3年までの9年間	⑧体験活動(職場体験活動)	⑨学校行事等(〇〇について)	⑩その他のシート	⑪作成された時期	⑫備考
0 文科省例示	○	○	○	○*	◎*	◎*	○*	○*	○*		平成31年3月29日	
1 北海道	-											
2 青森県	○			○今と将来の自分を見つめよう!(書く時期は4～5月頃)	○自分の行動を、将来に生かしていこう!(書く時期は2学期中頃～後半)	○*自分の未来を創り出そう!(書く時期は学年末)◎*1年間を振り返ってみよう				・たくさんの人とのつながりを考えよう!	2022年4月	国が示す「基礎的汎用的能力」の4項目ごとにシートを作成している
3 岩手県	-											
4 宮城県	○			○*		○*	○*「未来の自分へ」(卒業後の自分)へ		○*		令和5年3月	みやぎ志ノート(中学校編)
5 秋田県	○			○		○*(3年生はなし)				・中学校3年間を振り返る(2種類あり) ・私の履歴書	平成29年8月	
6 山形県	-											
7 福島県	○			○*		◎*	○*					文科省例示とほぼ同じ
8 茨城県	-											
9 栃木県	-											
10 群馬県	○	○		○*	◎*	◎*		○*	○*			文科省例示と全く同じ
11 埼玉県	○			○*「自分を見つめてみましょう」		○*	○キャリア・パスポート(高等学校提出用)～小・中学校9年間のまとめ					⑦は高校提出用
12 千葉県	○					◎*	○*					文科省例示と全く同じ
13 東京都	△										令和2年4月	リーフレットの中にキャリアパスポートの例が掲載されている。文科省例示と全く同じ。
14 神奈川県	○	○		○*	◎*	◎*	○*		○*	・自己理解・自己肯定感を高める		文科省例示に追記部分あり
15 新潟県	○	○	○	○*	◎*	◎*	○*	○*	○*			文科省例示と全く同じ
16 富山県	○	○「基礎的・汎用的能力」4項目のレーダーチャート付き		○	○	◎*「基礎的・汎用的能力」4項目のレーダーチャート付き	・私のライフプラン	○2年生 社会に学ぶ『14歳の挑戦』	○*	・1年生 職業調べ ・2(3)年生 上級学校調べ ・1(2)(3)年生 地域活動への参加		
17 石川県	-											

		①例示の有無	②生徒へのメッセージ(中学生のみなさんへ)	③生徒へのメッセージ(〇〇中学校のみなさんへ)	④学年初め	⑤学期を振り返ろう	⑥学年末	⑦18歳の私へ~小学校1年から中学校3年までの9年間	⑧体験活動(職場体験活動)	⑨学校行事等(〇〇について)	⑩その他のシート	⑪作成された時期	⑫備考
18	福井県	○											pw 入力が必要
19	山梨県	○	○	○	○	◎*	◎*	○*		○		令和3年1月28日改訂	「実施の手引き」に参考資料として文科省のウェブサイトが掲載されている
20	長野県	△											「長野県キャリア教育ガイドライン」冊子の中にキャリア・パスポートについて説明あり。 長野県キャリア教育支援サイト「こどもキャリアアラボながの」が2025年8月1日にオープン。
21	岐阜県	○			○*		○*		○*	○*	・ふるさと(地域を調べたり地域活動への参加の記録)		生活・学習・行事の三種類あり
22	静岡県	○							○*				中学校では職場体験に特化した例示資料のみ(未来map静岡県の14歳は考える)
23	愛知県	○			○*	○	○	○今から10年後の自分に聞いてみよう(2年生)夢実現への道のり(3年生)	○*	○*			全部で52種類の解説やワークシート
24	三重県	-											
25	滋賀県	○			○	◎	○					平成28年3月	小・中・高用キャリアノート『夢の手帖』
26	京都府	-											
27	大阪府	○	○		◎	○*	○*		○*	○*			
28	兵庫県	○			○	◎*(半年)	◎*						
29	奈良県	○	○	○	○	◎*	◎*						文部科学省例示と全く同じ
30	和歌山県	○	○				◎*	○*	○*	○*			文部科学省例示とほぼ同じ
31	鳥取県	-											
32	島根県	-											
33	岡山県	○					◎*						文部科学省例示とほぼ同じ

	①例示の有無	②生徒へのメッセージ(中学生のみなさんへ)	③生徒へのメッセージ(〇〇中学校のみなさんへ)	④学年初め	⑤学期を振り返ろう	⑥学年末	⑦18歳の私へ～小学校1年から中学校3年までの9年間	⑧体験活動(職場体験活動)	⑨学校行事等(〇〇について)	⑩その他のシート	⑪作成された時期	⑫備考
34	広島県	○		○	○*	○*						キャリア・ログ～わたしの学びの足あと～
35	山口県	○		○		◎*		○*	○*	2分の1成人式、立志式		
36	徳島県	-										
37	香川県	○		○		○*		○*				
38	愛媛県	○	○	○	○*	○*						
39	高知県	-										
40	福岡県	※		○*		◎*					平成29年度	平成29年度に糸島地域を研究指定→「伊都っ子ノート」を開発 文科省例示の元となる
41	佐賀県	-										
42	長崎県	-										
43	熊本県	-										
44	大分県	○	○	○*	◎*	◎*				「なぜわたしたちは学ぶのだろう」「将来の自分を見つめよう」「人とのつながりを考えよう」		
45	宮崎県	-										
46	鹿児島県	-										
47	沖縄県	○	○	○*	◎*	◎*	◎*～中学校3年間の振り返りとこれから～	○*	○*	"1年生のみなさんへ 2年生のみなさんへ 3年生のみなさんへ"		文科省例示をほぼ使っている。「18歳の私へ～中学校の3年間の振り返りとこれから～」は必須で編集不可とされている。

- | | |
|---|---|
| <p>①例示の有無
○：Web ページに例示が掲載されている
△：Web ページ記載のリーフレットの中にキャリア・パスポートの例の記載あり
-：Web ページに例示が掲載されていない</p> <p>②生徒へのメッセージ(中学生のみなさんへ)
○：あり
空欄：なし</p> <p>③生徒へのメッセージ(〇〇中学校のみなさんへ)
○：あり
空欄：なし</p> <p>④学年初め
○：あり
*：先生や保護者からのコメント欄あり
空欄：なし</p> <p>⑤学期を振り返ろう
○：あり
◎：自己評価に、項目ごとの評価スケール(段階評価)あり
*：先生や保護者からのコメント欄あり
空欄：なし</p> | <p>⑥学年末
○：あり
◎：自己評価に、項目ごとの評価スケール(段階評価)あり
*：先生や保護者からのコメント欄あり
空欄：なし</p> <p>⑦18歳の私へ～小学校1年から中学校3年までの9年間
○：あり
*：先生や保護者からのコメント欄あり
空欄：なし</p> <p>⑧体験活動(職場体験活動)
○：あり
*：先生や保護者からのコメント欄あり
空欄：なし</p> <p>⑨学校行事等(〇〇について)
○：あり
*：先生からのコメント欄あり
空欄：なし</p> <p>⑩その他のシート
⑪作成された時期
⑫備考</p> |
|---|---|

たい自分の姿を考えさせるシートとなっている。

さらに、「学校から〇〇さんへ」、「家庭から〇〇さんへ」と教員や保護者が記入できる欄も設けられている。

②埼玉県

●キャリア・パスポート（高等学校提出用）～小・中学校9年間のまとめ～

記入する項目としては、「(1) 小学校6年を振り返ってみよう!」、「(2) 中学校3年を振り返ってみよう!」、「(3) 自分自身と向き合ってみよう!」、「(4) 4月からの生活に向けて!」となっている。また、このシートは（高等学校提出用）となっており、高校入学時に提出するよう求められている。

小学校から中学校までの9年を振り返ることが主となっているシートである。

③富山県

●私のライフプラン

このシートは、学年を問わず記入できるとされており、1年生の時に記入し、2年・3年の時に加筆修正することも可能とされている。「自分自身が歩む人生について計画を立てよう。」という項目では、「仕事や社会活動」と「家庭や趣味」について、「現在～（中学校卒業後）」「18歳～」「22歳～」「30歳～」「40歳～」「50歳～」の計画を記入できる表になっている。現在から50歳以降の仕事での役職や最終目標・退職後も見据えた活動や生活等まで考えられるシートである。

さらに、「上のライフプランを実現するために、今の自分へのアドバイスや励ましの言葉等を書こう」という項目において、自由に記述できるようになっている。

学年を問わず記入できるようになっていること、および将来の人生設計を年齢ごとに50歳以降まで記入できるようになっている点は特徴的である。

④愛知県

●今から10年後の自分に聞いてみよう（2年生）

中学2年生の学級活動で活用することを想定した

シートで、シミュレーションを通して自分の将来を考えることが目指されている。シートは、「10年後の自分に質問したら、10年後のきみは何と答えるでしょうか」という設定で6つの質問が設定されている。授業内で発表することが想定されており、友達の発表を聞いての感想を記入する欄も設けられている。

中学校2年生の学級活動において「将来設計のために」という題材でこのシートを活用できるよう、授業の全体構想や指導案例も記載されている。

●夢実現への道のり（3年生）

中学校3年生の学級活動で活用することを想定したシートで、希望職業に就くまでの道のりを知り、夢実現に向けての心構えをもつことが目指されている。シートは、最初に「私の希望職業」を書き、それに対して必要な資格、適性を考え、中学校卒業から就職までの道のりを考えることができるようになっている。最後に「これからの学校生活をどのように過ごそうと思いますか。」について自由記述できる欄も設けられている。就職するまでの計画を考えることで、具体的な目標を可視化し、学校生活を充実させることが目指されている。

中学校3年生の学級活動において「夢実現への道のり」という題材でこのシートを活用できるよう、授業の全体構想や指導案例も記載されている。

(3) 体験活動（職場体験活動）のシートについて

先ほど紹介したように、文科省の例示資料では、中学校版のみに「体験活動（職業体験活動）」についてのシートがある。その書式は大きく二つの欄、すなわち職場体験活動前と職場体験活動後に記入する箇所がある。職場体験活動前は、活動のねらいや学ぶこと・経験したいこと、自分の課題などを記入する。職場体験活動後は、嬉しかったことや難しかったことなどを記入する。さらに、「お世話になった方や保護者からのメッセージ」、「先生からのメッセージ」、「メッセージを読んで考えたこと」が記入できるようになっている。

ただし、各自治体の例示資料においてこのシートを設定しているものはそれほど多くなく、そのうち

かなり独自性が見られる自治体は以下のとおりである。

①富山県

富山県では、『14歳の挑戦』という職場体験活動を他県に先駆けて実施してきた経緯がある。そのためか、特に事後指導に特化したシートとなっており、体験活動自体の振り返りとして「うまくいったこと、自信がついたこと」「うまくできなかったこと、反省点」「体験を終えて学んだこと」の3点を記述する欄が設けられている。またそれを踏まえて、「今の自分の夢や目標（働くことの意義、資格等）」「今の自分の夢や目標に向かって、今後、がんばりたいこと」を記述する形になっている。

②岐阜県

岐阜県では、例示資料全体として「ふるさと岐阜」というキーワードを前面に打ち出している。そのためか職場体験についてのシートにおいても、体験の反省を書かせた後、「働くことを通して、地域や社会にこんなふうに関与していきたい」という欄を設定している。

③愛知県

愛知県では、キャリア・パスポートについて『夢をかなえる航海ノート』という名称の冊子を独自に作成しており、全体的に詳細なシートを記載させる書式となっている。職場体験についても、事前指導2枚、事後指導2枚を記載することになる。

特に事後指導については、充実度をパーセンテージで記載させその理由も書かせることとしている。さらに自己評価については「挨拶をしっかりとすることができましたか」「礼儀正しく他の人と接することができましたか」等8項目について、「Aとても思う、Bそう思う、Cあまり思わない、D思わない」の4段階で自己評価することとしている。ここまで詳細な書式は全国でも異色であり、メリット・デメリットそれぞれについて考えることも意味があるように思われる。

5. おわりに

本研究では、中学校のキャリア・パスポートの様式について、文部科学省の例示資料および各自治体のWebページに掲載されている様式を比較検討した。

ほとんどの自治体が小学校の書式を引き継いだ形で中学校の書式を示していた。しかし、「18歳の私～小学校1年から中学校3年までの9年間」のシートと「体験活動（職業体験活動）」についてのシートについては、そもそも文科省の例示資料でも中学版にしか存在しないこともあり、各自治体の例示資料においてもいくつか独自性が見られた。この二点について、各自治体の例示資料を紹介してきたが、これを踏まえて以下若干の考察を展開したい。

まず、小学校生活（過去）と中学校卒業後の生活（未来）を見通してキャリアを考えるシート、すなわち「18歳の私～小学校1年から中学校3年までの9年間」のシートについて。

自治体によって「過去」と「未来」をどの程度の期間とするかに違いが見られ、各自治体の独自性が現れている点といえる。文科省例示では、「小学校6年間で一番心に残っていることを18歳の私へ伝えよう」、「将来の自分を想像しよう」、「18歳の私に向けて手紙を書こう」といった記入欄がある。また、中学1年生の学年末のシートには「卒業する時の自分（15歳の私）を想像しよう」、中学2年生の学年末のシートには「将来の自分（30歳の自分）を想像しよう」という項目が設けられている。これらのことから、「過去」を「小学校6年間」、「未来」は「15歳」や「18歳」、あるいは「30歳」くらいまでを想定した「将来」とされていることがわかる。

しかし、たとえば宮城県では、過去が「中学校3年間」で、未来が「1年後」、「成人まで」と設定されており、小学校時代の振り返りについて考える項目は見当たらない。

富山県でも、小学校時代の振り返りについて考えるシートや項目は見当たらない。ただし、未来については、前述したように「私のライフプラン」というシートがあり、「自分自身が歩む人生について計画を立てよう」では、「現在」「15歳～」「18歳～」

「22歳～」「30歳～」「40歳～」「50歳～」について記述できるようになっている。つまり、「未来」を仕事の退職後も見据えて考えるようになっていることがわかる。

山口県でも、小学校時代の振り返りについて考えるシートや項目は見当たらない。ただし、未来については、「立志式」というシートがあり、「あなたの夢の実現に向けて『〇年後の自分』を想像して書き出してみましよう」では、「高校生」「20歳のころ」「30歳のころ」「50歳のころ」「70歳のころ」について記述できるようになっている。かなり先の「未来」まで見据えて考えるようになっていることがわかる。

このように自治体によって大きなばらつきが見られた。各学校がキャリア・パスポートをどのような教育課程や授業計画に位置付けて活用していくかが問われる部分でもあると考えられる。生徒が自分自身の過去と未来をつなげて考え、自己理解が深まるような活用が求められるだろう。

次に、「体験活動（職業体験活動）」についてのシートについて。

これについては、富山県、岐阜県、愛知県の例示資料を紹介したが、いずれの県も、文科省の例示資料以上に、職場体験を自分の将来とつなげて考察させる欄をより詳細に記載する形となっていたと言えるのではないかな。

富山県については、「今の自分の夢や目標（働くことの意義、資格等）」「今の自分の夢や目標に向かって、今後、がんばりたいこと」を書かせていた。また岐阜県では、「働くことを通して、地域や社会にこんなふうに関与していきたい」ということを書かせる欄が見られた。さらに、愛知県では、事後指導について充実度をパーセンテージで記載させ、その理由も書かせることとしている。評価については「挨拶をしっかりとすることができましたか」「礼儀正しく他の人と接することができましたか」等8項目について「Aとても思う、Bそう思う、Cあまり思わない、D思わない」の四段階で自己評価することとしている。

総じて、キャリア・パスポートにおける小学校版と中学校版の違いは、生徒が自身の過去と未来をつなげて考え、自己理解を深めようとする点にあるのではないかな。とすれば、各自治体の中学校版においては、この点に関してさらなる工夫が求められるのではないだろうか。

[参考文献]

- 綾牧子・高橋克己(2025)。「キャリア教育の動向に関する研究(1) —『キャリア・パスポート』の実態について—」,『文教大学大学院教育学研究科 教育研究ジャーナル』Vol.17, pp.43-50.
- 中央教育審議会「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(答申)」平成23年1月31日
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」平成28年12月21日
- 松山康成(2022)。「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア・パスポート活用の実際と進路指導・キャリア教育との関連」,『学習開発学研究』14, pp.33-42.
- 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』
- 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2019)『「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項』

附属学校教員と大学教員との連携による教材開発 —「アフリカの光と影」から「四国の中枢管理都市高松市とそのまちづくり」へ—

伊藤 裕康*・高橋 範久**

Development of Teaching Materials through Collaboration between Attached School Teacher and University Teacher: Using the Units “Light and Shadow of Africa” and “Takamatsu City, the Central Management City of Shikoku and its Urban Development” as Examples

Hiroyasu ITO*・Norihisa TAKAHASHI**

概要 指導院生との連携による教材開発は、指導・助言を得て授業者として力量形成を高め、教育実習生の指導充実や香川県中学校社会科研究会事務局長として研究会に集う教員のより良い研修の実現を図りたい高橋と、連携した授業開発から指導院生の力量形成に大学教員が関わる際の基礎的知見を得たい伊藤という、両者の思惑が一致した試みである。両者の連携による教材開発の実際（2022年度、2024年度）を報告した。高橋は、発達課題に応じた指導を長期間受けたことが確かな実践力に繋がったと感じる。学校のみドルリーダーとして自立を果たす段階と思う高橋は、未だ教材開発で伊藤の助けを多分に得て独り立ちしていない感があることを課題とする。一方、伊藤は、連携して授業開発を進め、①指導員生の勤務校の研究を踏まえた支援の必要性、②指導員生の置かれた教育風土（環境）を踏まえた支援の必要性、③指導員生のキャリア形成に応じた支援の必要性を感じる。今後は、支援ではなく本当の意味での協働した授業開発が成立する連携の在り方を探りたい。

キーワード：附属学校教員と大学教員との連携 構想力を育成する教材開発 指導院生のフォローアップ

1. はじめに

伊藤の下で学んでいた高橋は、平成23（2011）年度より大学院を休学し、香川県の中学校社会科教員として教職を開始した。平成24（2012）年度には全国中学校社会科教育研究会（以後全中社研）香川大会の授業者を務め、「なぜ、トンレップ湖には100万人もの人々が生活しているのだろうか」という学習課題で授業を公開した。高橋は、トンレップ湖上にドットが打たれた人口分布図を示した。生徒は、人口分布図を見て、湖の中に打たれたドットがどうということなのかと疑問を抱いた。やがて人が住んでいることに気づき、地域性を反映した人々の暮らしぶりに目が向いていった¹⁾。全中社研の授業公開で

は、高橋は指導を受けるため度々伊藤を訪ねて来た。当初、「浮き稲が面白い教材としてあるが、ポピュラーで新規性はないよな。」と述べたところ、まったく高橋が知らなかったことに驚いた。だが、これは無理もないことだった。高橋は、中学生時代に日本地理と世界地理を履修していない世代だった。トンレップ湖上の世界最大級の水上村の教材化は、教材研究を進める中で高橋が考え出したものである。雨季に入っていない5月に現地調査等して教材研究を深め²⁾、授業を公開した。全中社での公開授業は、後に全国中学校地理教育研究会（以後全中地研）事務局から依頼を受け、全中地研の大会で発表もしている。

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科

** 香川大学教育学部附属高松中学校 教諭

全中社研香川大会授業の教材開発に関わったことを契機に、以後伊藤は高橋の教材開発に関わり続けた。高橋は令和元(2019)年より香川大学教育学部附属高松中学校教諭となり、現在に至っている。伊藤は令和2年度より香川大学から文教大学に転出した。令和元年だけでなく、令和3(2021)～令和5(2023)年にかけて実践した提案授業も、伊藤は香川県に出向いたり、Zoomを活用したりして、高橋の教材開発に関わってきた。高橋は、伊藤の指導・助言を得つつ、授業者として力量形成に努め、教育実習生の指導の充実や香川県中学校社会科研究会(以後香中社)事務局長として研究会に集う教員の研修の在り方等を模索する。伊藤は、高橋と連携した授業開発から指導した院生の力量形成に大学教員が関わる際の基礎的知見を得たいと思う。本稿では、両者の思惑が一致した試みである、高橋(附属学校教員)と伊藤(大学教員)との連携による教材開発の実際(2022年度及び2023年度)を報告する。

2. 「アフリカの光と影」の教材開発(2022年度)

大学院1年時に高橋は、平成22(2010)年3月に刊行した伊藤指導の下で大学院生と学部生とが開発したESD用地域副読本『水土里のパイオニア～人々の暮らしと水とのかかわり～』と出合っている。同書51-63頁の「第3章 ビクトリア湖からのSOS!!」には、ナイルパーチ産業がビクトリア湖の生態系にもたらした影響やビクトリア湖畔で暮らす人々の生活への影響が描かれている。授業開発の際、高橋は、同書に掲載された内容を思い出し、教材研究を深め、ビクトリア湖畔で暮らす人々の生活や、経済成長を外資に頼るアフリカの実態、外国人・現地資本家や離農してでもナイルパーチ関連産業に従事する人々の様子、皆が豊かさを求めただけなのに皮肉にも経済格差が拡大する構造的貧困のメカニズムを教材化した³⁾。

2.1 単元「アフリカの光と影」を展開するに当たって

2.1.1 題材について

人類発祥の地アフリカは、豊かな自然と天然資源に恵まれ、技術革新による作物の生産能力の向上や

出生率が高い中での医療の発達による死亡率の低下等によって、人口爆発と呼ばれる急激な人口増が見られる地域である。そのため、「地球最後のフロンティア」と呼ばれ、世界から最も熱い視線が注がれている。しかし、15世紀半ばから19世紀後半まで続いたとされる奴隷貿易、19世紀に欧米に分割されて始まった植民地支配、20世紀後半に独立を果たすもモノカルチャー経済によって現在も抜け出せずにいる脆弱な経済基盤、不自然な国境線等に起因する紛争や内戦等々、このように極めて厳しい歴史を歩んできた地域でもある。長く続いた植民地支配による統治体制が、アフリカの人々による健全な統治システムの発展を阻む要因の一つとなった。そのような歴史的背景をもつアフリカが今、世界に注視されている理由は、単に発展の途上にあるからというだけではない。

BRICS(ブラジル、ロシア、インド、中国、南アフリカ)やVISTA(ベトナム、インドネシア、南アメリカ、トルコ、アルゼンチン)も発展途上にある。これらの新興成長国は、広い国土や多くの人口、豊かな天然資源をもとに今後大きく成長することが期待される国々である。では、「地球最後のフロンティア」と呼ばれるアフリカはどうか。アフリカは広い国土等に加え、前述のように極めて厳しい歴史がある。それ故、BRICSやVISTAにあってアフリカには不足するものがある。経済活動を営む上で不可欠な社会基盤であり、公共の福祉のために整備・提供される「インフラ」である。サハラ以南のアフリカでは68%の人々が電気のない生活を送る。これは約6億人に相当し、世界の無電化地域で暮らす人々の半数を占める。アフリカでは、経済活動を営む土台が未整備である。ここに、アフリカが「地球最後のフロンティア」と呼ばれる理由がある。GDPが世界第5位に転落することが確実視されている日本で生活する私たちが、インフラの重要性を意識して生活することはほぼない。だからこそ、アフリカの地域的特色を踏まえ、インフラ整備を土台として如何にして現地の人々が生活を豊かにしていこうとしているかを学ぶことは重要である。グローバル資本主義という現代の潮流の中で生まれる経済格差と

いう概念を獲得させ、持続可能な開発という視点から未来を構想させることに適した題材である。

2.1.2 生徒の実態

生徒は、アフリカ州を「発展途上」の国が多く、「貧困」に苦しむ人々が多い地域と捉える傾向にある（2022年7月実施、N=35）。その理由には「植民地等の被支配の歴史」「現在も続く紛争」「砂漠が広がるが故の食料確保の困難さ」を挙げる生徒が多い。前単元のアジア州の学習では「開発」という本質的な概念を主題として単元を構成し、経済的な視点で地域的特色を大観した。その過程で、グローバル資本主義における地域内外の結び付きを強めた発展の在り方や産業の多角化等を学習した。そのため貧困を脱し、経済格差を解消するための鍵が「外国との関係」にあると考える生徒が多くいることが事前のアンケート調査から分かった（「アフリカの課題の一つである『貧困』を脱するための鍵は何だと思うか」という問いに対して、「外国との関係」に関わる回答をした生徒は43%）。しかし、グローバル資本主義下での持続可能な経済成長のために、道路や港湾等のインフラ整備が必要であると言及した生徒は一人もおらず、その重要性に対する認識は十分ではない。

ICTの活用により、情報をいち早く収集することに関心が高い生徒が多い。だが、その情報から構築される認識は一面的なものでしかない場合が多い。核となる社会的事象と複数の関連諸事象を構造的に位置付けた映像的認識⁴⁾まで到達するには課題がある。その認識の不十分さを指摘した際は、因果関係や相関関係の発見を目指し、積極的に追究したり議論したりするが、それには教師からの働きかけが必要である。

2.1.3 資質や能力、態度を育む方略

2.1.3.1 本質的な概念を獲得するための単元のつながりの重視

私たちは「自由経済」という世界を生きている。自由経済とは、経済における意思決定は最大限個人に委ねられ、尊重されるというイデオロギーである。また、グローバル資本主義の現代においては、世界を舞台にその意思決定を為す必要がある。そこ

で、生徒に獲得させたい本質的な概念の一つに自由経済を設定した。これにつながる概念として、本単元ではアフリカの人々がそれぞれに望んであるいは必要に迫られて選択した経済活動によって生じている「経済格差」を取り上げ、アフリカ州の地域的特色を大観することを目指した。後述する通り、生徒は各学年で様々な自由経済につながる本質的な概念を獲得する。3年間の「社会科する教科学習」を終えたときにそれらを体系化し、自由経済が基盤となる未来社会の在り方を構想することを目指すことにした。

2.1.3.2 三層構造の学びを深め、構想力を高める問いの設定

現代社会や未来社会を構想するための問いと向き合うことを通して、三層構造の学びを深めたい。本単元における具体的なそれは、(a) インフラ整備を外国資本に頼るアフリカに住む人々は、今後どのように豊かさを追求すればよいか（現地の社会構造から考える）、(b) 貧困にある人々と私たちに関わるにはどのような手段や方法があるか（NGOをはじめとする国際協力等、現地の人に関わろうとする）、(c) グローバル資本主義の枠組みの中で見られる「人間の営み」の実態を理解し、それを私たちの生活にどのように生かすか（モデルから自己を見つめる）の3点である。これらの問いによって三層構造の学びのプロセスを意識的に辿らせ、未知なる社会的事象を考察する力や未来社会を構想する力を養う。

2.1.3.3 思考ツールの活用

伊藤は、生徒の認識を変容させるように心がけるとともに、その変容に着目するよう助言した。そこで高橋は、生徒が導入時の自身の認識を振り返り、当初魅力と捉えた事象を、捉える側の立場を変えて捉え直したり、その魅力ゆえに生じる問題点に迫らせたりさせた（図1）。

これらの関係認識を書き記し、整理する「多面多角シート」や社会的事象の総体や本質を的確に捉え、それらを現代社会や未来社会に投影して導いた認識に、意思を加えた提案や主張を記録する「構想シート」を新たに開発した（図2）。

単元導入時の認識	➡	新たに獲得した認識
肯定的 豊富な資源が主な輸出品目であり、これを原資として他産業が発展する	鉱産資源 近代化の欠如	否定的 資源の採掘権を外国に売却する一部の者が富を得て経済格差が拡大する
否定的 長く続いた植民地支配が、健全な統治システムの発展を阻んだ		肯定的 段階的な成熟を阻む近代化の欠如はリ・プ・フロッグ現象が生じやすい

図1 多面的・多角的に社会的事象を分析して獲得した新たな認識の例

2.2 学習指導計画

次頁に学習指導計画を掲載する(図3)。

2.3 授業の概要と生徒の反応

授業では、植民地支配に伴う近代化の欠如がリープフロッグ現象を生じさせていることや、白人と黒人の間にあった経済格差を是正するための政策が皮肉にも黒人間での新たな経済格差を生んだことを教材化し、生徒に出合わせた。そして、単元を貫く顕在的な問いである「アフリカは世界が注目する『地

球最後のフロンティア』と呼べるのか」に対して「call or not」という“合い言葉”を用いて、アフリカに対する認識の変容を数値化した(図4)。このことが、次時で向き合う教材への関心の高まりや、他の学級の数値からその学級ではどのような意見が交わされたかを想像することにつながり、複雑に関連し合う社会的事象に対して意欲的に向き合うことができた要因になったと考える。

“現在”と“未来”をつなぐため、年表やチャートを活用して時間軸への意識を高めた。奴隷貿易や植民地支配という過去からつながる、近代化が欠如した現在を見つめることで、その先にある未来を構想し易くなると考えたためである。このことがアフリカでの選挙制度の導入等が表面的な改革に過ぎず、民主化の実質的な達成が困難であることの理解につながったと考えられる。さらに事後アンケートの結果からも、数世紀かけて近代化した西欧や日本の政治改革等の意味や意義、貧困を脱しようと試みるも経済格差が拡大する要因を説明できると肯定的に回答した生徒が2.0%から76.0%に増えた。学習後に学びが深まった回答が得られたことは当然の結果だが、「見えること」を通して「見えないこと」

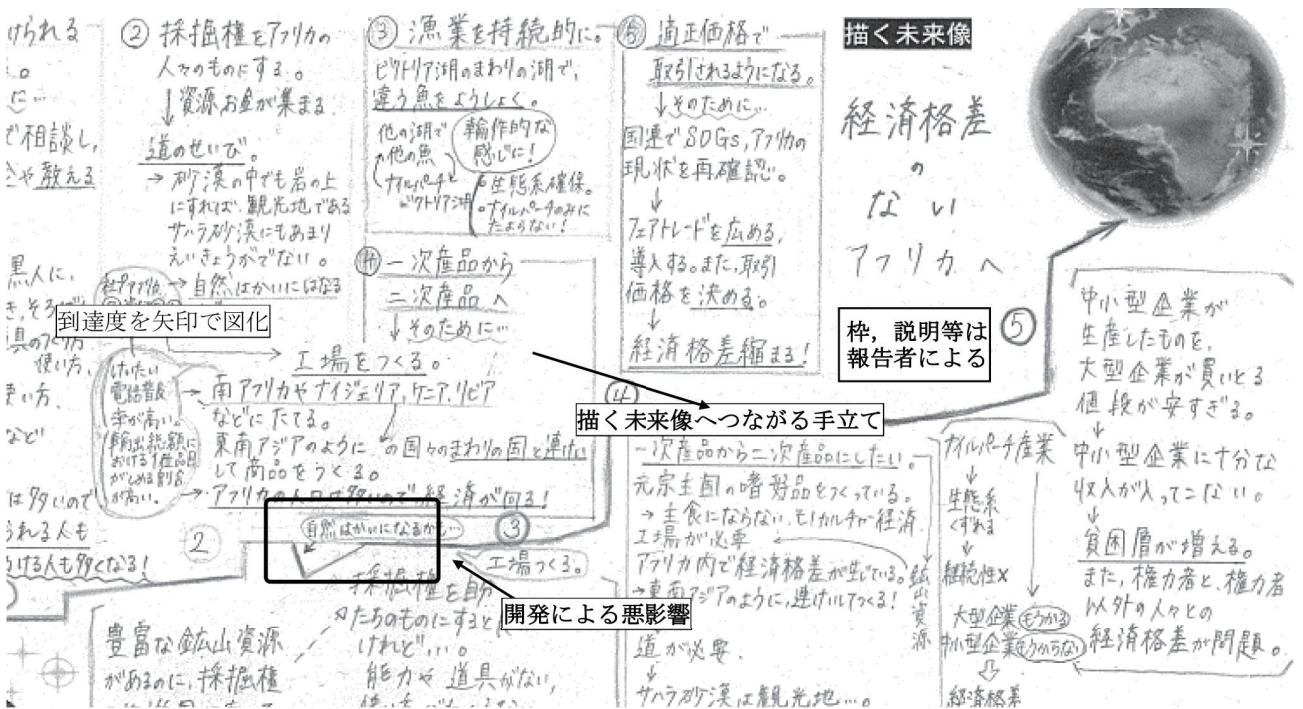


図2 未来社会を描いた生徒の構想シート(一部)

(○数字は授業実施順, ■は主な学習内容と知識)

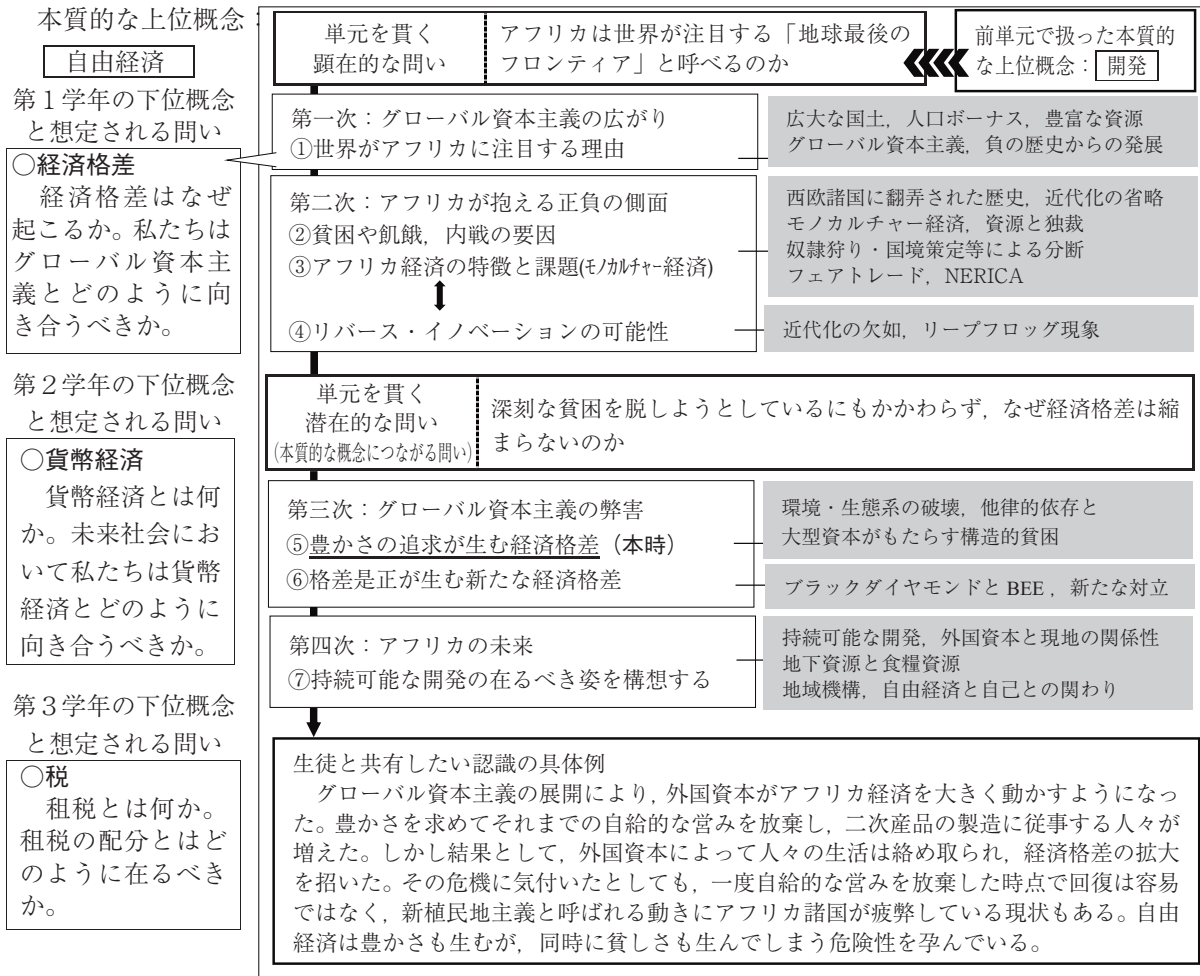


図3 学習指導計画

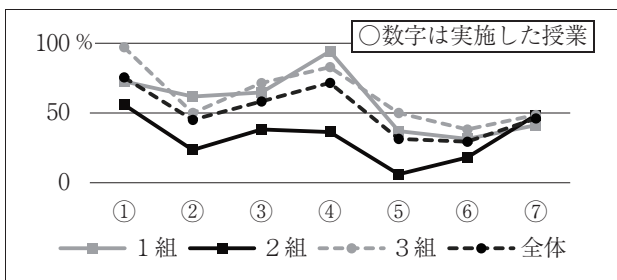


図4 顕在的な問いに対して「呼べる」と回答した生徒の割合の推移

く潜在的な問い「アフリカには深刻な貧困を脱しようとする人々がいるにもかかわらず、なぜ経済格差は縮まらないのか」に対して、外資等の大型資本がアフリカの地域経済に大きな影響を及ぼす可能性が十分にあることへの認識を獲得した生徒も一定数いたことから、アフリカに対する世界の関わり方によっては悪影響を及ぼす可能性があることも考慮して、生徒の自由な構想を担保できる思考ツール開発の必要性が感じられた。

への理解が深まったことへの充実感や達成感是十分にあったと言える。

一方、本実践で用いた構想シートの構図は、右肩上がりの現状より明るい未来社会を構想するよう、誘導的であった可能性がある。時間の経過が必ずしも明るい未来につながるとは限らないことから、恣意的な構図だった可能性がある(図2)。単元を貫

3. 「四国の中枢管理都市高松市とそのまちづくり」の教材開発(2023年度)⁵⁾

3.1 単元「四国の中枢管理都市高松市とそのまちづくり」を展開するに当たって

3.1.1 題材について

本題材は、四国内外の結び付きの強化や人々の交

流、物流の活性化に高速交通網の整備が大きく寄与することを理解するとともに、消失する市町村まで取り沙汰される少子・超高齢の人口減少社会にあるまちづくりの在り方を考察、構想することをねらいとする。現代社会は、防災や環境問題等、都道府県という単位を越えて解決しなければならない行政課題や社会のニーズが多様化し、増加している。これらに対応するための方策の一つに「道州制」が検討されているが、四国地方の面積、人口、経済等、あらゆる面における規模の小ささから、そのまとまりには疑義が挟まれる。また、日本の諸地域学習では、中学校学習指導要領では「日本を幾つかの地域に区分し」とされ、その区分の仕方は教師に委ねられているにもかかわらず、各社の教科書はいずれも中国地方と四国地方を一つの地域として扱う。さらに各社の教科書には、本州四国連絡橋や高速道路の発達によるストロー現象が記述されている。ストロー現象とはT社の教科書の定義によると、「交通網が整備された結果、大都市に人が吸い寄せられる現象」である。これでは、衰退する四国という地域像を抱かせてしまいかねない。しかし、伊藤(2020a, 2020b)によれば、中国・四国地方として学習するようになったのは戦後であり、世界に目を転じれば四国地方よりも人口や経済等の規模が小さい「国」が幾多も存在することから、四国地方は一つのまとまりを成すだけの規模もアイデンティティもあるとしている⁶⁾。ストロー現象について言えば、瀬戸大橋においては日本銀行高松支店(2008)や吉田(2015)が、明石海峡大橋においては伊藤・山城(2020)が、その架橋によるストロー効果は起きていないとしている。むしろ瀬戸大橋では開通後20年以上にわたって四国内流動の拠点性を高めたとさえ吉田は述べる⁷⁾。今回、伊藤と高橋は、国土交通省による旅客流動調査や、香川県的大型ショッピングセンターの駐車場に停まる家用車のナンバープレートから、本州四国連絡橋の架橋に起因するストロー効果は起きていないことを再確認した。前述の通りの人口減少社会における一地方の中核管理機能を担う高松市のまちづくりについて、交通網の整備を基盤に学び、今後の地方都市におけるまちづくりを構想すること

は大いに意義があるものと考えられる。

本單元では、まず「中国・四国地方か、四国地方か」と問い、四国内の交通網整備による4県の結束と物流の拡充を扱った上でストロー現象の有無を検証する。そして、その拠点であり、「多核連携型コンパクト・エコシティ」の実現を後押しする高松市立地適正化計画の策定等を進めている高松市の施策を取り上げる。同市は多核連携型コンパクト・エコシティのモデルとして、これからの地方都市の在るべき姿を構想するに極めて好適である。以上、四国地方全体における交通網の発達における影響を捉え、その拠点となる高松市を取り上げることで、まちづくりにおける未来像を構想することを目指す。

3.1.2 生徒の実態

生徒の多くは、自身が育ってきた四国・高松を「田舎」と捉えている。「あなたは30歳代(働き盛りの世代)、50歳代(子育てを終えた世代)、70歳代(高齢者世代)を迎えたときに高松に住みたいか」と問うと、各年代で66.0%、47.0%、25.0%が否定的な回答を示した(N=100)。30歳代で否定的な回答をした生徒の多くは、労働環境や物流量等を含めた情報量が地方都市では少ないことを主な理由に挙げた。70歳代で肯定的な回答をした生徒の多くは、故郷であり住み慣れた地域であるという回答を除けば、災害が少ないことや長閑な地域であることを主な理由に挙げた。生徒は、四国・高松の魅力を静かで暮らしやすく人の温かみがあるとし、課題を産業が乏しく、様々な情報量において他地域より劣ると考えていることが分かった。また、高松が四国の玄関口であるとの認識は持ち得ていても、四国の広域交流拠点であるとの認識はなく、生徒が日常的に利用するJRや私鉄が極めて効果的な働きをすることへの認識はさらさない。

また、生徒はこれまでに「自由経済」という本質的な概念を構成する概念として、1年次に「開発」「経済格差」を、2年次に「物流」を学習している。特に大きな「経済格差」が見られるアフリカ州については、グローバル資本主義におけるその発生要因を考察し、現地の持続可能な経済発展の在り方を構想した。これらの学習では持続可能な経済発展を軸に

した、多面的・多角的な考察や構想に多くの生徒が到達した。しかし、自分たちの生活と時間的・空間的に離れた事象を扱っているためか、学習内容をモデルとして自己を見つめ、自分たちの生活に生かそうとすることには課題がある。

3.1.3 社会的事象との関わりを見いだしてその意味を追究し、社会の在るべき姿を構想しようとする生徒を育てる方略

3.1.3.1 本質的な概念を獲得するための単元のつながりの重視

本単元では、自由経済を構成する概念として、本州四国連絡橋の架橋や四国内高速交通網の整備をはじめとする「交通」を取り上げ、生産設備の立地と地域交通の影響によって都市の位置が定まることや、高速交通網が四国内外、特に四国内の経済活性化に大いに寄与していることを理解することを目指す。また、四国の中枢管理機能を担う高松市で見られる人口減少社会における地方都市としての努力や工夫を、交通とその結節点や地域資源に見いだし、これからのまちづくりの在るべき姿を構想することを目指す。

3.1.3.2 三層構造の学びを深め、構想力を高める問いの設定

未来社会を構想するための問いと向き合うことを通して、三層構造の学びを深めたい。本単元における具体的なそれは、(a) 四国地方が一つのまとまりを成すだけのアイデンティティはあるか（四国内交通網の拡充による結び付きの強化を明らかにする）、(b) 四国地方の中心地はどこか（中枢管理機能を担う高松市の特徴を明らかにする）、(c) 高松市はどのようなまちづくりを考えているのか（多核連携型コンパクト・エコシティを目指す高松の取組を通して、未来のまちづくりを構想する）の3点である。これらの問いによって知のプロセスを意識的に辿らせ、未来社会を構想する力を養うことを目指す。

3.1.3.3 関係認識・主体認識を獲得する思考ツールの活用と現地調査を効果的に組み合わせる単元構成

生徒に向き合わせたい対象世界における関係認識を獲得させるために「多面多角シート」を活用し、

それを基に社会的事象の総体や本質を的確に捉え、10年後の高松のまちづくりの在り方に意思を加えた提案や主張を記録する「構想シート」を活用する。本単元では、高松市が目指す多核連携型コンパクト・エコシティの実際を現地調査し、四国あるいは高松市が抱える課題や特色を整理することで、現在の取組を適切に評価し、よりよい未来社会をより具体的に構想できるようにする。これらにより、社会的事象との関わりを見いだし、その意味を追究するプロセスを学ぶことで、自律的に民主主義社会の形成に寄与する主権者の育成を目指す。

3.2 学習指導計画

次頁に高橋が立案した指導計画を掲載する（図5）。

3.3 授業の概要と生徒の反応

授業は、国土交通省都市局都市計画課が作成した「都市構造の評価に関するハンドブック」を参考に、生活利便性、健康福祉、安心・安全、地域経済、エネルギー・低炭素の面から、現在取り組まれている高松のまちづくりを評価した。中学生、高齢者、外国人観光客、商店等の経営者、街中居住者と郊外居住者、歩行者と自転車利用者等、様々な立場の人の視点から捉えるよう促した。人口増加やモータリゼーションの進展に伴い、平野部を中心とした全面的に市街地が進行した。そのことで、現在の高松は、公共交通沿線に沿って市街地が発展し、中心部には基幹的市街地が広がり、郊外は人口密度の低い地区が分散する。そのことを踏まえ、市民の思いや願いに寄り添い当事者性を高め、未来の高松のまちづくり構想を充実させるため、次の2点を行った。

1点目は、既に少子・超高齢の人口減少社会が進行しつつある高松のまちづくりについて調査するための、高松中央商店街での観察と聞き取りを行った（図6）。ここでは「交通網の拡充によって市民生活の利便性はどのように向上したか」と問うた。その結果、施策や取組の意図や市民の願いに思いを馳せ、その施策は誰を対象としたものかを相談しながら調査していた。生徒は、高松中心部は自転車利用が便

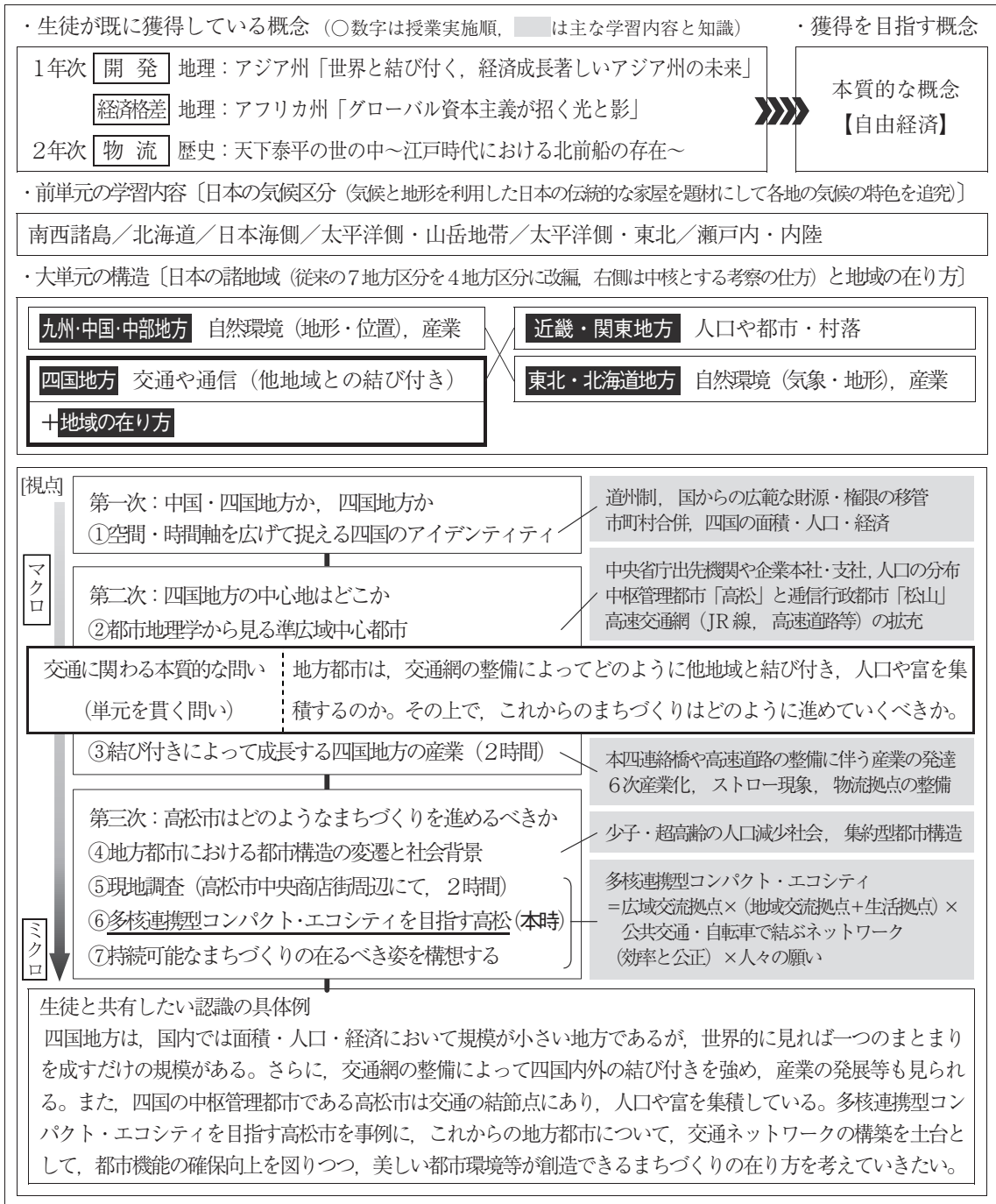


図5 学習指導計画



図6 高松のまちづくりについての調査の様子

利であり、公共交通の接続によって市民全体、市内全域がつながっていることに気付くことができた。

2点目は、高松市が目指す平成40（2028）年時点での姿として、低密度化する郊外と関わり居住誘導区域内へ転居を促すという施策を検討する時間の設定である。これが促進された場合は、住み慣れた家、思い出が詰まった家を離れる人々が増えることになる。ここでは、「すべての市民の幸福を目指してどのようにまちづくりを進めていくべきか」と問うた。その結果、市全体としての利便性や市内の核となる地区としての機能が向上することに一定の評価をしつつも、市の方針には反対意見の生徒が多く、人口や富の集積を意図した経済の合理化の追求を最優先する施策ではすべての人の幸福にはつながらない場合があることに気付くことができた。なかには郊外から通学する生徒も多く、この施策・方針に真っ向から反対する生徒の姿も見られた。生徒は、「確かに、高松の多核連携型コンパクト・エコシティ構想は、人口減少の超少子高齢社会を豊かに暮らすには適当なことかも知れない」と簡単には考えず、人の動き等の効率を求めつつも環境保全や個人の想い・願いを尊重するなど、様々な要素のバランスの重要性を考慮して考えていた。その要因に2点挙げたい。1点目は、中学生であり、生活者である生徒自身の目線と、今後人口構成の半数弱を占める高齢者の立場から見つめることの意義を現地調査前に確認した上で、現地で様々な立場の人々に出会えたことである。2点目は、調査後にどのような人に出会ったか、どのような取組と出合ったかを、口頭だけでなくGIGA端末で撮影・記録した写真を活用して学級で共有したことである。特に2点目は、その現場をただ眺めていただけの生徒が、写真とその意味を認知した際の嬉々とした表情からも、新たな認識を与える上で効果的であったことが推察される。今後も、現地調査とGIGA端末によるフィードバックを効果的に取り入れ、構想を充実させる学習を展開したい。

市全体としての利便性や市内の核となる地区の機能が向上することに一定の評価はしつつも、人口や富の集積を意図した経済の合理化の追求を最優先

する施策では総ての人の幸福にはつながらない場合があることに気付けた。その結果、地方都市のまちづくりを構想する上で、図7の内容を大切にすべきであるという考えに、多くの生徒が至っている。

経済が活発に動くこと／人と人がつながること
 ／地域によって格差を生まないこと／年代、性別
 問わず誰もが大きな不自由なく過ごせること／環境保全と利便性が両立していること／今とちょっと先、もっと先の未来の幸せを考えること／環境
 への配慮や資源の有効活用／インフラとアクセス
 ビリティ／住民の安全と安心を守ること／ノーマ
 ライゼーション、バリアフリーを考えること／地
 域の特性や課題を把握すること／市民・行政・環
 境の両立／市街地の人のことばかりでなく、郊外
 の人のことも考える／理想と現実の距離感（下線
 部は高橋）

図7 「まちづくり」を進める重要事項と生徒が考えた内容

4. 終わりに

本研究の成果と課題を述べて終わりとしたい。

伊藤は小・中学校での実務経験のある大学教員である。日本の社会科教育、とりわけ地理教育に精通している。高橋はその伊藤の下で大学院生活を送り、指導を受けてきた。高橋は、現場に出て2年目の若年教員ながら全中社研授業者を務めた時と、現在での自身の指導の在り方を省みると、徐々に手を離すように、いわゆる発達課題に応じた伊藤の指導を長期にわたって受けることで、そこでの学びが確かな実践力につながっていると感じている。教育実習生の指導や香中社事務局長として発信する内容等においても、モデルとなる授業実践等を提案できる機会が増えたように感じている。課題は、高橋の独り立ちしていない感があることである。高橋は、学校のミドルリーダーとしてその自立を果たす段階に来ていると思えるが、未だ教材開発において伊藤の助けを多分に得ている状況である。その事に対する意識をもって教材開発に取り組み続け、一層の研鑽と修養を積んでいきたいと思っている。

一方、伊藤は、指導した院生のフォローアップに関わる効果的な支援のあり方を明確化したいと思っている。高橋と連携して授業開発を進める中で、支

援を始めた当初より薄々は感じていたことではあった、以下の3点が明確になってきた。①指導院生の勤務校の研究を踏まえた支援の必要性、②指導院生の置かれた教育風土(環境)を踏まえた支援の必要性、③指導院生のキャリア形成に応じた支援の必要性である。当たり前ではあるが、支援する側に支援される側の事情を見取って支援する姿勢が求められるのである。今後は、支援ということではなく、本当の意味で協働しての授業開発が成立する連携の在り方を探りたいと考えている。今後も両者の連携による教材開発を続け、共にWin-Winになる関係構築を図りたい。

伊藤と高橋とで協議しながら作成した日本教材学会第37回大会(2025/9/27, 香川大学教育学部)の配布資料に、伊藤が加筆修正をした。

[注]

- 1) 東南アジア最大のトンレサップ湖がもたらす豊かな恵みは、カンボジアの人々の生活を潤す。人々は漁業など湖の恵みで生計を立てている。トンレサップ湖は、乾季と雨季で大きさが変わり、水量が増加する雨季は面積が3倍以上に膨張し、湖畔に家や集落を造ることはできない。人々は湖上で生活するようになった。湖上には、2万戸以上の水上家屋があり、世界最大級の水上村が築かれる。家屋は、湖底に突き刺した木にロープでつないで流されないようにしたり、水面に浮かぶ巨大なボートのようになったりしている。電線を張れないのでバッテリーでテレビや携帯電話の充電をしている。集落には学校も病院もガソリンスタンドも教会も、市場やレストランもある。移動手段はボート。通学も水上の雑貨店に行くのもボートである。漁も勿論ボートである。
- 2) 夏季休業中の現地調査になれば、雨季真っ最中となる。そこで、学校の理解もあり、体育祭準備に充てられている期間を利用して、現地調査を実施した。
- 3) 教材開発に際しては、ティス・ゴールドシュミット(1991)を参考にした。
- 4) 映像的認識は関係認識の言い換えであり、香中社内のジャーゴンである。「授業のはじめは、単なる一面的

な社会的事象についての理解状態、つまりイメージレベルの認識(視像的認識)だったものが、学習課題をたて、仮説を設定し、発見的検証を経てそれをまとめることで、幾つかの関連した諸事象が構造的に位置づけられた認識である」(香川県中学校社会科研究会2016, 5-6)。

- 5) 教材開発は、伊藤(2022a)に負うところが大きい。
- 6) 伊藤(2022b)は、戦前から現在に至る日本地誌学習及び行政における中国・四国地方の地域区分の変遷、人口減少社会下の地域学習と地方学習の在り方考察し、中国、四国地方ではなく、中国地方、四国地方と分けて学習することが望ましいことを明らかにした。
- 7) この点は、既に伊藤(2015)でも指摘している。

[文献]

- [1] 伊藤裕康(2015)「観光による地方創成から日本の「今」が見えてくる面白四国ネタ」, 社会科教育 678号, 42-43
- [2] 伊藤裕康(2022a)『大学的香川ガイド—こだわりの歩き方「四国の州都?!」, 四国の玄関口高松市とそのまちづくり』, 昭和堂, 303-321
- [3] 伊藤裕康(2022b)「人口減少社会下の地域学習と地方学習の在り方—中国・四国地方か四国地方かを事例として—」地理教育研究 31, 1-10
- [4] 伊藤裕康・山城貴彦(2020)「ストロー現象の検証を通して地域像を再構築する地理学習」, 地理教育研究, 27, 31-40
- [5] 香川県中学校社会科研究会(2016)『社会科授業力ハンドブック改訂版』, 香川県中学校社会科研究会, 201p.
- [6] 第4次香川県探検・発見・ほっとけん及びHOT県隊(2010)『水土里のパイオニア』, 香川大学大学院教育学研究科教科教育専攻社会科教育専修, 50-63
- [7] ティス・ゴールドシュミット(1991)『ダーウィンの箱庭ヴィクトリア湖』, 草思社, 358p.
- [8] 日本銀行高松支店(2008)「瀬戸大橋開通後の香川県経済20年の動き」香川県・徳島県金融経済レポート, <http://www.3.boj.or.jp/takamatsu/econo/pdf/ss081215.pdf>, 2015年7月13日
- [9] 吉田肇(2015)「瀬戸大橋開通による『ストロー効果』

に関する実証的研究」宇都宮共和大学都市経済学研
究年報 15, 55-63

日本のキャリア教育の効果と課題に関する考察 —大学生および中高教員のインタビュー調査の分析を基に—

李 依霖*・手嶋 将博**

Effects and Challenges of Career Education in Japan: An Interview-Based Analysis of University Students and Secondary School Teachers

Yilin LI*・Masahiro TESHIMA**

概要 本論文は、日本のキャリア教育の効果と課題を、大学生アンケートおよび学生・中高教員のインタビュー分析に基づき検討するものである。量的の結果からは、進路選択の主な影響要因として学校におけるキャリア教育が最も影響力の大きい要因として位置づけられた。質的の結果からは、講義などの「聞く」よりも職場体験などの「する」学びと、事後の振り返りが進路の具体化に資することが確認された。一方、職場体験の学校差・地域差、外部資源活用のばらつき、キャリア・パスポートの未活用、カウンセラー不足、時間・調整負担、情報リテラシー指導の課題が抽出された。以上の結果から、日本のキャリア教育は、生徒の意識変化に一定の効果が確認される一方で、体験と振り返りを中心とした進め方を充実させること、キャリア・パスポートで学びの連続性を確保すること、専門人材による個別支援を強めることが今後の重点課題であることが明らかになった。

キーワード：キャリア教育 進路選択 日中比較 進路指導 職場体験

1. 研究動機およびその背景

現在、子どもたちには集団や社会の一員としての自覚や責任感の低下などが指摘されている。そして、変化の激しい先行き不透明な社会を背景として、生徒の進路意識や目的意識の低下が懸念されている。一方、学校教育段階では、将来の社会的自立に向けた支援の視点から「進路の問題」を捉えることの重要性が指摘されている。すなわち、生徒たちに対して、新たな知識や技術・技能を身に付け、生涯にわたって自己の職業生活をたくましく切り拓いていこうとする目的意識を培う必要がある（文部科学省、2009）。

そのため、日本では、発達課題に応じて「キャリア教育」を推進することが提言された。1999年の「接続答申」以来、キャリア教育が重視され、制度的に普及してきた。現在、日本のキャリア教育とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発

達を促す教育」である（文部科学省、2023）。

一方、中国においては、キャリア教育としての統一概念がなく、「職業教育」「就業指導」などの語が混在して用いられている。一部地域では「職業生涯规划課程」が試行されつつあるが、全国的普及は進んでいない（教育部、2020）。また、中国ではキャリア教育が日本と比較して大幅に遅れていることが報告されている（李、2018）。日本のキャリア教育は、学校現場に広く普及していることが伺えるのに対して、中国の進学・就職に関する進路指導や、大学進学の希望者に対する入試制度の多様化が、日本ほど進んではいないという現状がある。そのため、中国の高校生は、「進学を目的にした、入試のためのキャリア教育や進路指導」を中心に受けてきており、高校・大学卒業後の進路に関するキャリア教育を十分に受けられないまま、基本的には、親の意向に従う形で進学や就職を決めざるを得ない、という状況がある（林・倉元 2021, 刘 2016）。

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 院生

** 文教大学大学院 教育学研究科

このように、中国の多くの高校生は、進路選択時に自己のキャリア形成についてほとんど知識も理解もないため、彼らが選択した進路が、自分自身の望んでいるものとは異なる可能性が高いという問題がある。このことは、若者の進学・就職におけるミスマッチを生じさせ、彼らが早期の退職や転職を繰り返すことで、社会全体で働き手の不足が生じるなど、深刻な雇用問題にまで発展しつつある。また、大学入学前に職場体験がほぼないことが、中国の学生を知識偏重に陥らせ、社会生活や仕事における「実践力」が育たないという状況につながっているとも考えられる。

2. 研究の目的

本研究では第1次調査結果の上に、学生の進路決定における、大学前のキャリア教育が大学生のキャリア意識に与える影響について、第2次調査として実証的な分析を行い、キャリア教育の効果をもっと具体的に明らかにすることを第1の目的とする。

さらに、日本のキャリア教育の指導経験のある中高教員から実際にキャリア教育の実施状況を明らかにし、その有効性をどのように認識しているかを調査するため、キャリア教育が進路決定に与える影響や今後の課題をより明確にしていく。

3. 調査方法

先行研究や国立教育政策研究所の「キャリア教育」に関する全国調査(2019年度)の結果を参考に、第1次調査(日中比較調査)に続き、第2次調査として日本側の追加調査を実施した。日本の大学生を対象に、中学・高校時代のキャリア教育経験が進路選択に与える影響をより詳細に分析することを目的に、アンケート調査およびインタビュー調査を実施した。

アンケートは全体で302名の文教大学教育学部生を対象とし、Googleフォームを用いて実施した。アンケート項目は、中学・高校におけるキャリア教育経験の有無や内容、頻度、進路決定への影響、有益性評価、改善点に関する自由記述など、多岐にわたる設問から構成された。選択肢形式と自由記述形

式を組み合わせることで、定量的・定性的データを収集した。

さらに、アンケート結果を補完し、より深い理解を得るために、学生7名を対象に半構造化インタビューを実施した。質問は、中学・高校時代におけるキャリア教育活動の具体的経験、それに対する当時の受け止め方、進路選択や将来の職業観への影響などを中心に構成されている。

加えて、教育現場におけるキャリア教育の実態と課題を把握するために、中学校および高校教員5名に対してもインタビュー調査を実施した。質問内容は、学校でのキャリア教育の取り組み、活動の対象学年や実施時間、教材・資料の活用状況、職場体験の実施、研修参加状況、実施上の課題や改善点など、多角的に現状を把握できるよう設計された。

これらの調査により、中学・高校におけるキャリア教育経験が、学生の進路意識形成や進路決定に与える影響を多面的に検討し、また教育現場での実践や課題の把握を通して、日中のキャリア教育改善に向けた示唆を得ることを目指した。

4. 調査結果

4-1. アンケート調査

(1) 進路決定の時期

「将来の就職ややりたい仕事をいつ決めたか」という質問に対しては、中学校段階で決定した学生が全体の42.1%を占めていた。高校段階で決定した割合は38.9%であり、大学入学後に決定した学生は1.4%にとどまった。

(2) 進路選択に影響を与えた要因

進路選択に影響を与えた要因については、「キャリア教育」が最も多く173名に選択され、次いで「家族の意見」(112名)が大きな影響を示した。そのほか、「インターネット上の情報」(56名)や「友人の意見」(43名)も一定の割合で挙げられた。

(3) 中学校におけるキャリア教育経験

中学校時代にキャリア教育を「受けた」と回答した学生は71.6%であり、「受けていない」とした学生は28.4%であった。

頻度については、「年に1回程度」(41.3%)およ

び「年に2～3回程度」(50.9%)が大半を占め、「全くなかった」と答えたのはわずか1.8%であった。

実施内容としては、「進学情報の提供」(203名)が圧倒的に多く、「就職情報」(72名)が続いた。

キャリア教育の有益性評価では、「非常に有益」(9.6%)と「かなり有益」(28.0%)を合わせると約4割を占め、「多少有益」(53.7%)とあわせて9割以上が一定の有益性を認めていることがわかる。一方、「あまり有益ではなかった」(5.5%)や「わからない」(3.2%)とする少数回答も見られた。

有益と感じた理由としては、「視野が広がった」(157名)、「自己理解が深まった」(81名)が多く、次いで「モチベーションが高まった」(46名)、「自信がついた」(9名)と続いた。

進路選択への影響度については、「非常に影響があった」(9.2%)、「かなり影響があった」(21.6%)、「多少影響があった」(62.4%)と回答しており、全体の9割以上が「何らかの影響があった」と認識していることが示された。一方、「全く影響がなかった」と回答したのは6.9%であった。

(4) 高校におけるキャリア教育経験

高校段階においては、キャリア教育を「受けた」と回答した学生が83.8%を占め、「受けていない」は16.2%であった。

頻度は「年に2～3回程度」が58.5%と最も多く、「年に1回程度」が24.5%、「それ以上」が17.0%であった。

実施内容としては、「進学情報」(250名)が突出して多く、「就職情報」(108名)が続いた。

有益性の評価では、「非常に有益」(19.0%)と「かなり有益」(34.8%)を合わせると約5割を占め、「多少有益」(39.5%)も含めると全体の9割以上が肯定的に捉えている。一方、「あまり有益ではなかった」(6.3%)や「わからない」(0.4%)とする回答も存在した。

有益と感じた理由(複数回答可)としては、「視野が広がった」(181名)、「自己理解が深まった」(111名)が上位を占め、「モチベーションが高まった」(83名)や「自信がついた」(21名)も挙げられた。

進路選択への影響度については、「非常に影響が

あった」(17.0%)、「かなり影響があった」(29.6%)、「多少影響があった」(46.6%)と回答しており、9割以上が「影響があった」と認識していることが明らかになった。一方、「全く影響がなかった」と答えたのは6.7%であった。

4-2. 学生へのインタビュー調査(表1)

(1) 用語認識(キャリア教育と進路指導の違い)

学生の多くは、キャリア教育を「将来の仕事や生活の在り方を広く学ぶ学び」と述べ、進路指導を「進学先・職業など具体的選択の支援」と区別して説明した。

(2) 中学校で受けた主な活動と当時の受け止め・印象

活動内容:外部の職業人を招く講演会、職場体験、高校見学、オープンキャンパスが挙げられた。

当時の受け止め:「将来を深くは考えておらず漠然と聞いていた」、「面倒くさいと思ったが、実際に体験すると楽しかった」「興味本位で参加」との記述があった。

印象に残った活動:講演会や職場体験が挙げられた。

進路への影響(中学段階):「将来を考えるきっかけにはなったが、具体的な進路選択への直接の影響は小さい」という記述があった。

(3) 高校で受けた主な活動と当時の受け止め・印象・影響

活動内容:職業別説明会、大学・専門学校のオープンキャンパス、学校側による進路関連講演が複数報告された。

当時の受け止め:「大学受験が迫り将来をよりリアル/身近に感じた」「中学より真剣に受け止めた」という回答が複数あった。

印象に残った活動:職業別説明会、専門学校のオープンキャンパス等が挙げられた。

進路への影響(高校段階):「進路の絞り込みの契機となった」「選択肢が広がった」「視野が広がった」との記述があった。

(4) 職場体験・見学の具体例とそこでの気づき

具体例:美容院での体験、保育園での体験などが

報告された。

体験を通じた気づき：憧れていた職種について、実際に体験し「自分には向いていない」と感じ、選択肢を見直す契機になったという回答があった。また、「大変だがやりがいがある」という仕事のイメージ形成に繋がったとの記述もあった。

そして、「大変さや苦労は分からず、印象は大きく変わらなかった」との回答も挙げられた。

(5) 将来について最も真剣に考えた時期

中学3年または高校1～2年／高校3年の時期。

理由としては、進路選択に迷った時期、学校選択や専門分野選択を具体化し始めた時期であること、などが挙げられた。

(6) 進路選択に最も影響した経験

中学段階では職場体験が、高校段階では職業別説明会や専門学校・大学の見学、教員・職員による説明会等が「最も影響した経験」として挙げられた。

(7) 中学から高校にかけての受け止めの変化

中学では「漠然と聞いていた」「目標は明確でなかった」との記述があり、高校では「将来を身近／リアルに感じた」「より真剣に受け止めた」との回答が確認された。

(8) 学生からの要望

実際に働く人の話をより多く聞ける機会、多様な職業の「やりがい」、「大変さ」を知る機会、より早い段階から具体的に将来を考える機会が挙げられた。

表1 学生へのインタビュー・質問と回答一覧

質問項目	7名の回答の要約
用語認識（キャリア教育と進路指導の違い）	多くが区別：キャリア教育＝生き方・職業観・過程を広く学ぶ 進路指導＝個人の具体的選択や道筋を決める支援。
中学校：受けた主なキャリア教育活動	職場体験（保育園・美容院・パン屋・農業等）、職業人講演、進路学習・高校見学／オープンキャンパス、芸術鑑賞等。
中学校：当時の受け止め・印象	開始前は「面倒・義務」「漠然と聞く」も、体験後は「楽しい／新鮮」へ変化が多い。

中学校：進路への影響	視野拡大／興味喚起、適合・不適合の早期把握につながる例あり。一方で直接影響は小さいという回答もある。
高校：受けた主なキャリア教育活動	職業別説明会、大学・専門学校のオープンキャンパス、大学職員の説明、総合探究での進路学習、付属大学見学。
高校：当時の受け止め・印象	受験接近や文理選択で現実感が増し、より真剣に参加。具体的イメージが形成。
高校：進路への影響	選択肢の把握と絞り込み、適合の再確認。将来像からの逆算的選択が進む。
最も影響した経験	中学の職場体験（複数）、高校の職業別説明会・オープンキャンパス、付属大学見学、部活動のボランティア（病院演奏）等。
最も真剣に考えた時期	中3／高1～2／高3と個人差あり（受験や学校選択の節目で増加）。
要望・ニーズ	より早期・継続的な実地体験の拡充、仕事の「楽しさ+大変さ」の両面提示、職場体験の実施・拡大。

4-3. 教員向けのインタビュー調査（表2）

(1) 実施状況と活動内容

全ての学校でキャリア教育が学年ごとに実施されており、中学校では1年生で職業調べやインタビュー活動、2年生で高校調べ、3年生で受験指導が中心となっている。

高校では、1年生で将来の夢や自己理解に関する活動、2年生で進路や学問分野の調べ学習、3年生で受験・就職に関する進路指導が行われている。

活動は主に「総合的な学習の時間」を中心に実施され、一部の学校では学校行事や特別活動の一環として講演会やセミナーが行われていた。

就職希望者が少ない学校では、就職指導は限定的であり、必要に応じてハローワークと連携して対応している。

(2) 生徒の認識と「キャリア教育」という言葉

複数の教員が、生徒が「キャリア教育」という言葉を理解していないため、実際には活動を受けてい

ても「受けたことがない」と回答する可能性を指摘した。

三者面談や進路指導は必ず行われているが、生徒にはそれがキャリア教育として認識されていない場合がある。

(3) 資料・外部資源の活用

教員は自治体や企業が作成した冊子、ウェブサイト、進路情報誌などを利用している。

一部の教員は、国や自治体が提供する資料は内容が抽象的すぎて実践に役立ちにくいと述べた。

外部講師の活用頻度は学校によって差があり、年に1回程度のところもあれば、大学教員や卒業生を複数回招いている学校もあった。

(4) 実施上の困難と課題

複数の教員が、キャリア教育に充てる時間を十分に確保することが難しいと述べた。

職場体験の受け入れ先の確保は大きな負担となっており、電話などで地域企業に依頼しているが、希望通りにいかない場合もある。

また、教員の多忙さにより、教材や資料を十分に活用できない場合がある。

そして、教員間でキャリア教育に対する考え方に差があり、指導の内容にばらつきが生じる可能性があることも指摘された。

(5) 保護者の反応

保護者からは、自分の子どもの進路に関する相談や不安の声が寄せられている。

中学校の職場体験については、「家庭での行動に良い変化が見られた」といった好意的な意見もあった。

(6) 成果と効果

複数の教員が、キャリア教育を通じて「生徒の進路意識や将来展望が明確になった」と回答した。また、生徒が将来について主体的に考えるようになったことを成果として挙げた教員もいた。

職場体験を実施した学校では、生徒が体験後に家庭での態度が変化したという保護者の声が寄せられた。

活動後にはレポートやアンケートを活用し、生徒の振り返りをしている学校もあった。

(7) 今後の課題

複数の教員は、キャリア教育に関して教員間の共通理解を図ることの必要性を指摘した。また、キャリア・カウンセラーなどの専門家の導入を求める意見もあった。そして、生徒自身に具体的な目標を設定させる仕組みを強化すること、現在行っている活動の質を向上させることの必要性も挙げられた。

表2 教員へのインタビュー・質問と回答一覧

質問項目	5名の回答の要約
実施状況（学年別の内容）	中学：1年は職業調べ・インタビュー、2年は上級学校（高校）調べ、3年は受験指導が中心。 高校：1年は将来像・自己理解、2年は進路・学問分野の調べ学習（学校によってインターンシップあり）、3年は受験・就職の進路指導。
実施時間・枠組み	主に「総合的な学習の時間」で実施。学校行事や特別活動として講演会やセミナーを行う例あり。
計画と達成度	計画に対して「大部分を達成」との回答が複数ある。高校では進路課を中心に計画的に運用する。
生徒の用語認識	「キャリア教育」という語が生徒に浸透しておらず、実施していても「受けていない」と認識される可能性があるとの指摘がある。
資料・外部資源の活用	自治体・国の資料は「時々利用」～「ほぼ利用せず」との回答があり、企業資料や進路情報誌、ウェブサイトは活用。外部講師の招へいは学校差があり、年1回から複数回まで幅がある。
研修（参加状況・効果）	校内外の研修参加は限定的～通常程度。多忙や内容の実務適合性に関する指摘があり、効果実感には個人差がある。
保護者の反応	個別の進路相談が多い。中学の職場体験後、家庭での行動変化が見られたとの好意的反応の報告がある。

実施上の困難・悩み	時間不足／教員多忙, 受入先確保・調整負担, 教材の自校適合不足, 教員間の重視度差, 評価の難しさに加え, キャリア・パスポートの活用不全 (記録・振り返り・学年間接続が弱い), キャリア・カウンセラーの未配置・兼務による個別最適支援の不足, タブレット/インターネット情報増大に伴う情報信頼性の指導ニーズが挙がる.
地域差・学校差	職場体験や外部資源活用の実施状況に学校差があり, 都市部と他地域で機会の差があるとの指摘.
振り返り (レビュー)	レポート, 感想, PPT 発表, 小論文, アンケートなどで事後の振り返りを行う例がある.
成果の認識	生徒の進路意識・将来展望の明確化, 主体性の喚起, (中学の職場体験に関して) 家庭での行動変化などが挙げられた.
今後の重要点	活動の量より質の更新 (内容アップデート), 校内での協力体制, 教員間の共通理解形成, 全教員で支える体制整備, キャリア・カウンセラーの配置拡充, キャリア・パスポートの運用定着など.

5. 考察

今回の調査結果を分析すると, いくつかの重要な発見が見られる.

まず, 学生のアンケート調査から, 中学段階と高校段階のキャリア教育を受講し, 有益性を肯定する回答が中高ともに9割超, かつ「進路に影響があった」も9割前後という, キャリア教育の有益性は再確認された. また, 進路決定時期も早期化の傾向が強く, 影響要因では「キャリア教育」が最多のため, 日本の学生は進路を決定する時期が比較的早い傾向がある. このことは, 進学や職業に対する明確な目標形成を促し, キャリア教育の効果を高めていると考えられる.

さらに, 学生のインタビュー調査の結果から見ると, 中学段階では「面倒だ」と感じながらも実際に取り組むと「やってみると面白い」へと認識が変化

する傾向が見られる. 高校段階では文系/理系などの選択や, 実際の受験が近づくことによる「現実感」が大きく高まり, キャリア教育に関する一連の活動と自己の進路選択とを, 結び付けて考える姿勢が強まる. このような変化を最も促すのは, 「聞く」ことではなく, 実際に職場体験などを「する」経験である. とりわけ中学での職場体験は, 自分に合う/合わない領域を早期に見いだす作用をもち, 非常に重要な意味を持っていると言える. また, 活動後に反省や発表を行うクラスでは, 学習の定着が深まり, 理解がいつそう明確になる. したがって, 事後の振り返りも重要だと考えられる.

学校側の状況として, 職場体験の実施は必ずしも普及しておらず, 学校間の差が大きい. 国内には地域差も存在し, 東京などの都市部に比して他地域では機会が乏しく, 格差が生じうる. 外部資源の活用も均一ではなく, 学校によって大きな違いが見られる. さらに, 教員のインタビューではキャリア・パスポートが十分に活用されておらず, 記録・振り返り・学年間の接続に活かし切れていない実情が指摘された. 加えて, キャリア・カウンセラーの不足, 教員の業務負担の重さ, 時間制約, 受入先との調整負担, 教材が自校の実態に合致しないこと, 教員間の重視度の差異といった課題が挙げられる. タブレットやインターネットを通じた情報が増える中で, 情報の信頼性を見極める指導が新たな課題となっており, この役割も学校が担う必要がある.

以上をまとめると, 学生の進路選択は「講義や説明を聞く (情報) →実際に見たり質問したりする (接触) →体験してみる (実践)」という段階的な流れで進むと考えられる. 段階が進むほど「気づき」が「具体的に何を选ぶか」という行動に結びつきやすくなるため, キャリア教育がこの流れに沿って計画的に関わることが重要である. 教育の機会が多く, かつ適切な時期に提供されれば, 学生は将来の進路をより早い段階から明確に意識できるようになる.

中学校段階では進学を目的とした活動が中心であっても, 将来の進路に関する初歩的な認識が形成されやすい. したがって, この時期から進路に関する意識づけを行うことは, 高校生がより良い進路選

択を行うための大切な要素となる。中学校におけるキャリア教育はきわめて重要であり、進学指導にとどまらず、幅広い内容を扱うことが求められる。

6. 今後の研究課題

今回の研究結果を踏まえると、今後の研究課題として、以下の3点があげられる。

第1に、教員インタビュー調査の拡充である。対象校と人数を増やし、校種（中・高）と地域（都市部・非都市部）を層別化して実施することが必要である。これにより、地域差・学校差がどの要素で生じているかを明確化していく。

第2に、キャリア・カウンセラーの配置とキャリア・パスポートの運用実態の調査である。カウンセラーについては、導入校と未導入校の比較を行う必要がある。キャリア・パスポートについては、その活用の状況の調査や、実際に記入された内容を分析するなどの調査が必要である。これにより、「体験を一本の学びの流れに束ねる仕組み」がどの程度機能しているかを見出せると考えられる。

第3に、質問項目の設計を見直す必要がある。今年度は回答結果の比較を容易にすることを優先し、「有益性」と「進路影響」に関する設問を近接した順序で配置した。しかし、この配置によって両者の相関が過大に推定される可能性がある。そのため、次回の調査では設問順序をランダム化する方法を導入することが望ましい。

これらの調査を通じて、現場の教員と学生の双方にとって、キャリア教育が進路決定に及ぼす影響や、今後の改善課題をより明確にしていくことができるといえよう。

[参考文献]

- [1] 国立教育政策研究所（2020）「キャリア教育に関する総合的研究 第一次報告書」（https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_SogotekiKenkyu/pdf/ver_all.pdf）（2025年10月20日取得）
- [2] 文部科学省（2023）「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」（https://www.mext.go.jp/content/20230606-mxt_jidou01-000030273_01.pdf）（2025年10月20日取得）

- [3] 中華人民共和国教育部（2020）「対十三届全国人大三次会議第4004号建議的答復」（http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jijiaosi/202012/t20201211_504965.html）（2025年10月20日取得）
- [4] 李世成（2018）「高中生實習平台項目的初步探討」『啓迪与智慧（教育）』1, pp.81-82.
- [5] 焦楊（2014）「北京君誼中学参加高中生職業認知校本課程培訓与实践」『大興教育年鑑』483
- [6] 余秀蘭（2019）「大学卒業生為何偏愛跳槽」『人民論壇』02, pp.110-111.
- [7] 刘茂祥（2016）「略談高中生社会实践活動与生涯规划教育的銜接」『上海課程教学研究』10, pp.11-16.
- [8] 林如玉, 倉元直樹（2021）「大学進学における相談相手の選択に関する日中比較研究」『日本テスト学会誌』17（1）, pp.115-120.

〈教育—政治〉関係における否定性と遂行性の問題 —黒崎勲と小玉重夫の議論から—

佐藤 晋平*

Performativity and Negativity in Relation between Education and Politics: Comparing Theories of Isao Kurosaki and Shigeo Kodama

Shimpei SATO*

概要 昨今、「多様な教育機会」の保障をめぐる再評価されることがある黒崎勲は、教育がもつ可能性を「教育学としての教育行政＝制度研究」として展開した。黒崎のこの研究姿勢は、教育制度研究として教育のポジティブな側面を描こうとしたものとして知られる。だがふり返ってみれば、彼は勝田守一の政治と教育の関係への関心に研究初期から晩年まで言及し、研究自体も教育的営為が否定されかねないような諸問題を考察するなかで展開された。そこには黒崎の弁証法的な教育への期待を見ることが出来る。一方、同様に教育と政治の関係に着目しながら、黒崎と違って両者の密接な関係から思索を展開してきたのが小玉重夫だった。教育が直接的に政治性を帯びることを真正面から考えようとした彼は、ともに抑圧するものとしての政治・教育の問題と向き合う理論的試みとして、遂行中断性の議論を展開した。両者の理論は、教育の可能性を考える過程に否定（ネガティブ）を位置づける二つの方法として、注目し値する違いを示している。

キーワード：黒崎勲 小玉重夫 遂行性 遂行中断性 弁証法

はじめに

本稿では、教育と政治、または教育と権力が関係するところに関心を置き研究を行ってきた黒崎勲と小玉重夫という二人の教育学者の議論を対比的に眺めることから、教育と政治・権力の間を考察するための方法的視角について整理する。

昨今、「多様な教育機会」を実現することの重要性が叫ばれるなか、かつての教育学の論争について再考がなされている。森直人は、教育社会学者の藤田英典と教育行政学者の黒崎勲のあいだで展開した論争（いわゆる藤田－黒崎論争）に、再び光を当てようとしている。森は藤田と同じく教育社会学者であるものの、改革が有する危険性をその外から指摘するのみだったとして藤田らの議論に批判的であり（森 2024：34-35）、この点ではかえって教育改革の可能性を論じた黒崎の方を好意的に評価しているように見えてもいる。あるいはまた、森はどの

ような制度下でどのような実践が可能になるかの、「教育行政の社会学」（宗像誠也）の現代的展開の重要性を指摘しもする（森 2023）。こうした議論の先に彼は、政策形成は政府のみが行っているわけではなく、「それを批判する側も、批判することにおいて再帰的な立案・制定プロセスへの参入を果たしてしまう、この逃れようのない状況のなかでいかなる言葉を紡ぎ、実践を編んでいくかという課題に直面しなければ」ならないとして、これを「バスに乗る」という比喻によって表現している（森 2024：37）。かつて教育政策形成に関する研究の再帰的問題を指摘した私としても（佐藤 2014）、こうした森の指摘は大変興味深い。

ただ本稿の黒崎への関心は、森のそれといくらか異なっている。私が以下で黒崎の研究についてふり返って取り出そうとするもの、それは彼の政治・権力についての考察のなかにあった否定性への関心で

あり、同時にそこから弁証法的に教育の可能性を見出そうとした視角である。黒崎は「教育学としての教育行政＝制度研究」をポジティブに模索したが、同時にそれは教育に対する否定的なもの（ネガティブ）を視野に入れながら展開していた。こうした視点は彼の初期の研究においてすでに見られ、晩年に再び詳しく論じられる。本稿では、黒崎は教育をめぐる否定性とそれを超えようとする弁証法的な思考のなかで、彼の「教育学としての教育行政＝制度研究」を論じようとしていたことについて、ふり返りたい。

本稿ではもう一人、小玉重夫に注目し、彼の遂行中断性に関する議論を黒崎と比較しながら取り上げる。小玉の理論を扱う理由は、まず一つには彼が黒崎と同じように政治と教育の密接な関係に着目してきたから、ということがある。広く知られるように、小玉はここから自身の研究構想を「教育政治学」の名において展開した。もう一つの理由は、小玉は教育と政治の緊密な関係に着目しながら、ある点では黒崎と真逆の構想に行きついたため、というものである。黒崎との違いがもっとも際立つのは、小玉の遂行中断性に関する議論だろう。遂行中断性に関する小玉の立論と対比的に眺めることで、黒崎の論建ての方法的特徴を（もちろん小玉のそれも）わかりやすく浮き立たせたい。

本稿の検討は以上に尽きるもので、特に新しい発見を導くものとは言えない。今後のさらなる考察のための、予備的な作業という性格をもつことを断っておく。

1. 黒崎勲における教育と政治

1.1. 政治との同質性のなかでの教育学の模索

黒崎は教育と政治の関係を位置づけるにあたり、勝田守一の見解を参照している。まず、教育と政治の「方法的な差異」と、「権力」との関係の違いについての、勝田の以下の言明から始めよう。

教育が統制的過程であるということそのことが、そのままつねに、権力的政治的であるわけではない。しかし教育が政治的な価値実現のひとつ

の過程とみられるのは、政治も教育も、ともに社会的理想を志向して、人間の生活と行動を指導するという点においてである。政治の概念を理想的価値実現のための統制過程としてみると、教育はすぐれて政治的である。教育と現実的政治とは、主として、その方法的な差異としてみなされる。政治的統制が集団的啓蒙と宣伝によるのにたいして、教育がひとりひとりの個人の内的変化による人間形成を志向することによって、理想の実現を目指すという方法上の差異である。

しかし政治は、現実には権力と離れることができない。どのような種類の権力であっても、政治の論理は、それを含んで成立する。このことは、政治を教育から区別する本質的な規定となる。そして政治では、権力の価値が問われるが、教育では、権力そのものが、反価値の性格において斥けられる。それは子どもという存在にかかわることであり、その成長が問題だからである。教育過程の中にもなんらかの力が働くこと（たとえば教育管理や教師の指導力など）は否定できない。しかしそれは教育的であるかぎり、政治的権力とは概念的に異なるものであろう（勝田 1958 / 1970 : 79-80）。

黒崎によれば、以上の勝田の言葉は政治と教育の分離を説く単なる自由主義的な言葉ではない。そうではなく、これは「政治と教育の同質性を見据えたうえでこうした教育の制度と実践の固有性を究明しようとする際の立脚点を明らかにするもの」である（黒崎 2009 : 79-80）。そして教育学の営みについて、黒崎は以下のように言う。

教育の過程が政治的、経済的、文化的な価値が争われる複合的な力が関係する過程であることを前提としたうえで、教育の制度と実践の固有性に関わる理論的究明を行うところに教育学の自律性の試みは存在している。教育の動向を観察し、評価することに留まらず、これにかかわるさまざまな関係者のそれぞれの目的意識的な実践の可能性を拡大するために、主体的能動的にこれに関与す

ることが「自律的な」教育学の役割である。いいかえれば、教育を単に現象として対象化するのではなく、目的意識的な人間の営みとして教育の問題に接近するところに教育理論本来の特性がある（同：79）。

黒崎はここで、教育学の「固有性」「自律性」について、教育の「目的意識的な実践の可能性を拡大するために、主体的能動的にこれに関与すること」の重要性をあげる。しかしこれは、単に、純粋に教育という営みをポジティブに描写すればよいということではない。勝田を引用して「政治と教育の同質性」に言及していることから、それは明らかである。黒崎は以下のようにも言う。

教育の制度と実践の固有性を追求することは教育学として当然のことではあるが、教育の制度と実践の固有性を自明の前提とすることは教育に関する理論的活動を恣意的なものとする。しかし、逆に、教育の制度と実践の固有性について関わろうとしない研究は教育学の名に値しないであろう。こうして、勝田の教育学の自律性を目指す努力を継承するならば、教育学に求められているのは教育の制度と実践の固有性に関わる理論的究明であり、必要ならば教育の固有性を否定する分析を視野に入れつつ、教育の制度と実践の固有性の意味内容を補完していく理論活動なのではないか（同：73 強調は筆者）。

教育の固有性とはただ声高に叫べばよいというものではなく、それが否定されるところにおいて模索されなければならないという。私が注目したいのは、この点である。たしかに、上記引用部分のあとには自身の『教育と不平等』（1989年）が引用され、経済文化的な要因が子どもの発達を決定しきってしまうかのような指摘に対して、学校教育が有する可能性が示される。さらに、自身の学校選択論への藤田英典の批判を「社会的機能に即した分析」に過ぎないとして、「目的意識的な営みとして教育に接近する」重要性が述べられる（黒崎 2009：93）。ただ

黒崎は、教育のこうしたポジティブな模索を社会経済的な権力の諸問題のすぐそばで、教育による事態の解決が著しく困難とも見うる場面において模索していた。

1.2. 公教育費論における対立の克服の視点

さかのぼってみれば、黒崎のこうした課題の立て方は彼の研究活動の初期である 1970 年代の教育費の研究においてすでに見られた。

マルクス主義的な分析においては、教育による能力の発達、あるいはその能力が貨幣に媒介され商品化されることが、決定的に重要であった。よってそのような立場の論者からは、たとえば以下のように言われることになる。

公教育費も、教育費の国家目的も、国家権力が基礎づけられている社会によって、われわれのばあい資本主義的商品生産が基本である社会諸関係によって律せられているのである。にもかかわらず公教育費は、国家目的が社会の共同利益を表すかに見せる外観によって、支配する階級の教育目的の、国家権力による統制を、かくしてしまう（五十嵐 1961：157-158）。

こうした把握の様相に対して黒崎は、それでは「過去と現在における如何なる教育費も、また教育費についてのどのような発想も、すべて「近代資本主義社会に同質化されるものであるということになるようにみえる」、このような理解によれば「教育費は、教育に照応した影響を与える社会の基本的対抗関係を表明するのではなく、社会の支配的性質を表明するものでしかないということになる」、よってこれでは「社会に同質化され得なかった教育の理論、認識を、教育費という概念をとおして認識することの可能性に展望を与えるものではない」とした（黒崎 1973：24）。そしてその後、以下のように言う。

教育費は教育が社会の歴史的客観的な要求に規定されていることを表す存在である…〔略〕…しかし、教育費が表現すべきものは既存の社会関係

の体制的価値ではなく教育が志向すべき社会関係が展望する理想である。たとえば無償教育の要求と運動の事実が物語っているように、特定の教育費のあり方を確立することは目的的な実践の課題として存在している。教育費は社会関係の展望する価値を表現することによって、教育の価値に新たな意味を与える可能性を持つのである。教育における社会関係を表現する教育費は、こうした意味で、教育の目的的规定と社会的規定との統一をその本質において促す存在であり、したがって、教育費論の方法も、この教育の対立する二つの規定の統一という観点に帰結すると言えよう（黒崎 1976 : 214）。

黒崎は公教育費を資本制国家の支配の現れとして見るのではなく、教育費をめぐって展開される「社会の基本的対抗関係」に着目し、「教育の価値に新たな意味を与える可能性」を模索した。そして階級対立、その原因でもある労働の分裂（知的労働と肉体的労働）を克服する「教養」の教育に期待が寄せられていた。

知的労働と肉体的労働の統一を志向しながら現実に労働がこの観点で等質的なものになり得ないという認識に基づくならば、教育費は人材の肉体的労働と知的労働への社会計画的分配という機能を依然として果たすが、同時にそこでは国民教育の共通部分に当てられる教育費は、単に教育の基礎的部分ではなく、高度に展開する知的労働の目的を統制し方向を与える教養の形成という積極性によって規定されることになると言えよう（黒崎 1976 : 225）。

基本的な問題として、「教育の経済的基礎が労働者の生産労働によって作りだされるものでありながら、そうした教育の経済的基礎を生産する労働者が逆に教育から疎外されている状況」（黒崎 1980 : 147）がある。ここで黒崎は、国家財政からの費用支出で運営される国民教育は資本家を利するものでしかないという五十嵐頭のような見方に対し、逆に

（肉体）労働者の側からの国民教育への要求を対置する。そこで重視されるのが、都市と農村の分離、知的労働と肉体的労働の分離を超えるための、教養の教育であった。

私が注目したいのは、国民教育も教養も、貧農や肉体労働者が厳しい状況を脱するものとして重視されているという、この論法である。つまりそれは、現状の否定に関係している。貧農や肉体労働者らが資本制国家の体制内で存在価値を否定されているが、黒崎が見出そうとしているのは、彼ら／彼女らがかえってその否定的状況から力を得ようとするさまである。黒崎自身、この公教育費の企てを「国民経済の基礎の上に置かれることによって、一度は抽象化される危険をはらむが」（黒崎 1976 : 225）と言うように、これには失敗する危険が付きまとう。教養の教育による分裂の克服が実現しなければ、抽象化されることで、ただ単に自分たち自身が消えてしまう¹⁾。この立論において注目すべきは、教育とは否定の先に展開するという方法的視角がとられていること、教育の成立を危うくする政治性（権力性）や対立（否定）のすぐそばに、教育という営みの可能性が模索されていることである。つまりそれは、弁証法的な関心であった。

まずはここまでのレビューから、黒崎の教育学のポジティブな構想が、ネガティブなものをそのなかを含み込むことで成立していることを確認しておく。

2. 小玉重夫の遂行中断性

2.1. H. アレントへの関心と教育

政治と教育の関係について、黒崎とは対照的に、教育という営みの固有の性格、あるいはそのポジティブな描写に必ずしもこだわらず、むしろ積極的に政治との密接な関係を考察した思想家として、小玉重夫のケースを考えてみたい。

H. アレントの思想から教育を考察してきた小玉は、生命が至上の価値をもつに至った近代社会において、やはり子どもの生そのものに公教育に関心をもつようになったことを問題視する。公教育が子どもの生に関心をもってしまうことで、子どもは私的

空間で、密かに妨げられることなく成熟することができなくなる。また子どもの生のあり方そのものが絶対視されれば、公的世界を形成する大人たちはそこへ子どもを導く責任を放棄してもいる。こうした生への関心、生の絶対化・普遍化は、相互に異質な構成員同士に複数性を担保しようとする公共的空間、政治というもののあり方と大きく異なる（小玉 1999：192-196）。また子どもが大人たちの共同体にやってくることで、出生は、それ自体が複数性を根本的な原理とする公共的空間の成立に決定的に重要だとされる（同：206）。ここから小玉は、すでに世界を構成する大人たちと子どもの接点に、公共的な意義を模索していく。そこで重要な役割を担うものとして、教師が位置づけられることになる。

小玉（2013）は N. レヴィンソンに言及しながら、上記であげた出生という要素は、すでにある世界へ「遅れてくる」という性質によって注意が必要でもあると言う。それは世界の側が出生を単なる「遅れ」として、それを取り戻し世界に順応すべく働きかけ、新参者の潜在能力が麻痺させられる恐れがあるからだ。そのとき重要になるのは、「いわば、過去と未来の裂け目のただなかで、そのいずれをも特権化することなく、その両方に対して応答的な立場を確保しようという戦略」であり、「そうした戦略の要に位置づくものこそ、教える存在としての教師にほかならない」（小玉 2013：190）。彼は続けて、以下のように言う。

そこで教師は、進歩主義のように子ども中心の立場に立つのでも、保守主義のように過去の伝統を特権化するのでもない、その間に立つ姿勢が求められている。アレントが「教育において、世界への責任は権威の形式をとる」というとき、そこで想定されている教育者の権威は、このような出生のパラドクスを引き受ける教師の姿勢を指すものであるとみることができるのではないだろうか（同：190）。

このようにして小玉は、複数性・公共性を教育によって実現するきわめて重要な存在として教師を位

置づける。

2.2. 遂行中断性

そして、教師が担うべきこの働きをさらに詳述するために言及されたのが、遂行中断性であった。彼の遂行中断性の議論は、規制や管理による単純な不自由に対してではなく、権限や裁量が与えられ自由度が増す 21 世紀を迎えたころの社会の状況との関係で論じられた。小玉（2009）が論じるのは、イギリスの新自由主義教育改革について S. ボールが指摘するような、権限・裁量の面で自由度が増しながら、パフォーマンス（遂行）・成果・説明責任の提示が求められる社会の状況であった。それは新しい学校教育実践を生み出しうるために社会に肯定・歓迎されるが、そのために教師は新たな試みの遂行に捕らわれてしまう（同：413-416）。

そもそも人間は、ある事実的行為を形にしようとするだけでも、遂行的な次元に期せずして侵入してしまう。言語行為としてこの問題を考察した J. オースティンは、次のような例から説明している。ある男性が、「私はこの女性を、私の妻と認めます」と結婚式の進行中に述べるとする。この文章だけを見ると、その女性が男性の妻であるという事実を確認し、もしくは報告しているだけのように見えるかもしれない。だがこの男性は当の結婚式に参加しているのであり、まさにここで記述・報告された結婚式に当事者として関わっている。言うまでもなくこの男性は、その女性を妻とするという行為を遂行しているのである（Austin 1962：5-7 / 1978：10-12）。

意義を主張するにも、あるいはなんらかの事実を記述しようとするだけでも、そこで私たちは〈ない〉ものを形にしようとする力を行使している。反対に言えば、遂行が重視される場面では、連続的な意味付与の行為が要求される—たとえそこになにごとも〈ない〉のだとしても—ということになる。そこで立ち止まることが許されなければ、私たちはありもしない、出すこともできない教育の成果を、〈ある〉と主張し続けなければならなくなる。あるいはそのように明らかな虚偽を言うのでなくとも、成果は〈ある〉と言おうとし続けなければならなくなる。

では、私たちはこのような流れに抗して連帯し、反対運動を展開すべきだろうか。小玉(2009)はJ. パトラーを参照しながら、この可能性について検討している。もちろん、ある遂行の場面において抵抗の可能性は生起し、反乱の運動を組織することはできる。それは言ってみれば、遂行性のさなかでの対抗的な遂行、遂行性の転用である。しかし、その運動もまた遂行的なものであることに変わりはない。抵抗のためのアイデンティティの構築は、どうしてアイデンティティをめぐる新しい抑圧となりえないと言えようか。こうして、遂行性に対する遂行性の転用による抵抗も、問題を抱えることになる(同：416)。

ここから自由のためには、あるいは生の多様なあり方のためには、遂行を中断する必要が生じる。小玉がW. ハーマッハーを引用して論じた遂行中断性 *affirmative* とは、こうしたあらゆる遂行的達成を、言語行為を、宙吊りにするというものである。一義的に意味を確定しなければいけないという圧力を停止することで、複数性へと存在を開くことが目指される。それは弁証法的な作用そのものを「脱措定」するものである(同：418)。

3. 〈教育—権力〉の弁証法のなかで

3.1. 弁証法

黒崎と小玉の議論から、政治・権力との密接な関係のなかで教育を構想する両者の異なる方法をたどってきた。とはいえ、両者の方法は異なるものの、共通点もある。それは教育という営みを否定するものへの言及である。

黒崎においては、一つにはわかりやすく、政治・権力というものの否定的側面と、それに対し教育が人間社会にとってポジティブな価値・意味をもつことが論じられた。あるいはその論じるという行為こそが、教育の価値をポジティブに遂行しようとする当のものであった。だがその遂行は、政治・対立がもつ否定性のなかで模索された。黒崎は教育の可能性を論じたが、同時に「教育学に求められているのは…略…必要ならば教育の固有性を否定する分析を視野に入れつつ、教育の制度と実践の固有性の意味

内容を補完していく理論活動」(黒崎 2009：73)だと言っていた。

小玉の場合にはもっとわかりやすく、教育を遂行すべき立場にいる教師が遂行できない(すべきとはいえない)という一種の否定性が、遂行中断性の議論において重視された。

このように彼らによる教育の考察は、政治・権力に関する否定性をめぐって展開されている。そしてここには、弁証法をめぐる異なる態度がある。

あらためてG.W.F. ヘーゲルの弁証法について述べれば、それは存在が複数の性質を、相互に否定するという形でかかわりながら有することに由来する。

Phänomenologie des Geistes『精神現象学』では、以下のように説明される。対象は、多くの性質を備えた事物として現れる。塩とは、白いものであり、辛いものであり、立方体でもある。それらが、「ここ」と「いま」という媒体において集合している。しかし「これら」とは、「これらではないもの」である。存在において一つの性質は、ほかの性質を否定するものとして定立される。そのように規定されたあり方は自分自身にのみ関係し、互いにかかわり合うことなく、それぞれがそれだけで *für sich* ほかの規定されたあり方から自由に存在している。さまざまな性質が互いに区別されるのは、それらの性質が相互にかかわりがなからではなく、互いに排除し合い、他のものを否定する限りにおいてのことである。そこに、排除する統一がある(Hegel 1970：94-96 / 2018：186-190)。

事物は自立的存在 *Für-sichsein* として、言葉を変えたと、一切の他の存在では絶対になくこととして定立されて、かくて絶対的な、ひとえに自己にのみ関係する否定として定立される。一方で自己に関する否定とは、自己自身を廃棄 *aufheben* することであり、言い換えれば、自らの本質を他のものにおいて有することである。対象は、他のものに対して存在する限りで自分に対して存在し、自らに対して存在する限りで他のものに対して存在する。対象はそれだけで存在し、自分のうちへと反省的に立ち返っており *reflektiert*、かくて〈一〉である。一方この、

それだけで自らに反省的に立ち返っている〈一であること Eins-sein〉は、その反対物、つまり〈他のものに対して存在すること〉と、一個の統一性 Einheit において定立され、したがってひとえに廃棄されたもの Aufgehobenes としてのみ定立されている (ebd. : 103-104 / 207-209)。

よってこのような弁証法的な視点においては、「〈止揚する aufheben〉とは、〈否定すること〉であると同時に〈保存すること〉である」(ebd. : 94 / 187)。

3.2. 政治となる教育にどう対処するのか

黒崎が教育と政治の同質性を認めながら教育の固有の可能性を見いだそうとしていたことを、こうした弁証法の構造に重ねて考えることができる。教育を、それとの同質性から消し去ってしまいかねない政治、しかしまさにその渦中に、たとえば教育費について「教育の価値に新たな意味を与える可能性」(黒崎 1976 : 214) が模索された。教育の価値が消されかねないところにこそ、新たな可能性がありうるということだ。

だがもちろん、それは危険な企てではある。止揚とは否定であり保存であるなら、政治と異なるものとしての教育は政治を否定するものである一方、そのなかに実は政治に見られるような権力作用を保存している。教育の可能性を積極的に、ポジティブに模索する黒崎の教育学の試み、それは教育の価値・意味を遂行的に記述するだろうが、同時にそのポジティブさが問題を不可視にする危険をもつ。「教育では、権力そのものが、反価値の性格において斥けられる」(勝田 1958 : 80) というような言葉から、教育という営みの記述された意味内容や記述する行為(遂行)を〈権力ではない!〉などと言えば、権力性を隠蔽することになる。

政治と教育の関係において、小玉の遂行中断性に関する議論の重要性はここにあった。教育が政治をそのうちに保存しているなら、教育は容易にただの権力作用に墮す可能性を有してもいる。20世紀末からの社会でますます教師は教育の遂行を求められ、いまやそれを権力作用でないなどと断定するこ

とは難しい。教育による過剰な同一化や抑圧の危険は、常に偏在している。それならば、教師の活動が教育であり同時に政治であると認めたくえて、そこで権力の遂行²⁾ そのものを中断することが、人々の新しい関係性を拓くことにつながる。このような小玉の議論との比較においてみれば、黒崎の理論はやはり教育(学)のポジティブな可能性を遂行的に記述しようとしたものであった。

もっとも遂行中断性は、遂行を中断するその位置、そこにいる人間に大きな負荷をかけることになる。遂行は社会から期待されたものでもあるのだから、これを中断する者への圧力は尋常ではないはずだ。G. アガンベンは、秩序にとってきわめて不都合な存在である「難民」は、法の暴力をふるわれる渦中にあるが、しかしだからこそ、その特有の位置づけによって解放の可能性を有するとした (Agamben 1995 / 2003)。アガンベンの議論にも言及する小玉は、すでに見たように「いわば、過去と未来の裂け目のただなかで、そのいずれをも特権化することなく、その両方に対して応答的な立場を確保しようという戦略」の重要性を述べ、「そうした戦略の要に位置づくものこそ、教える存在としての教師にほかならない」としていた (小玉 2013 : 190)。こうした議論からは、上記の「裂け目」と「難民」が重ねられているようにも見え、それならば教師は「難民」に、秩序に住まう人々からもっともな理由とともに攻撃・排除されうる存在になってしまうのか。かつて私は、現代の教師の制度的・身分的性格を念頭に、その受難について上記のような懸念を述べたことがある (佐藤 2021 : 17-19)。

とはいえ、〈教育—権力〉関係の問題を考えるうえで、小玉の遂行中断性の議論の着眼点は決定的に重要なものであったと思う。政治と教育の同質性という問題をまえに、黒崎は、教育が政治に呑み込まれそうな事態の渦中において教育の可能性をポジティブに記述することを、それを遂行することを試みた。遂行中断性を論じた小玉も、やはり教育と政治の緊密な関係に着目しているが、しかし彼が見ているのは黒崎とは逆のことであるようにも思われる。すなわち、黒崎は政治によって否定されそうな

ところに教育の可能性を見出したのに対して、小玉は自由化の流れのなかで教育が次々に遂行されていくまさにその渦中において、それが政治的な抑圧と見分けがつかなくなることを問題視している。だからこそ、そうした政治と同質のものとしてしまう教育の遂行の中断が、教師に期待される。

おわりに

ここまで、黒崎勲と小玉重夫の教育と政治の関係に対する態度を見てきた。「はじめに」で述べたことに戻ると、森直人の「バスに乗る」という比喩はこれらとどのような関係にあるだろうか。

森は改革として走り出したバスについて、あくまでその外側からの批判に終始する研究者らの姿勢を批判しながら、「速度を緩めるにせよ速めるにせよ、止めるにせよ進路を変えるにせよ、最も実効性のあるバスの制御方法は、自らもバスに乗り込み、操縦に参加すること」だとする(同:38)。ここではバスを「止める」ことにも言及があるが、「多様な教育機会」という視角を軸に、さまざまな領域で営まれている多様な実践を相互に関連づけ、新しい回路を切り拓きながら、それらをより豊かにしていく将来構想の全体像を描く、「誰も取り残されることなく、学び、育つ権利が保障される社会の実現という理想にむけて」「実践とその制度化のビジョンを模索する」(同:19)という表現からは、基本的に目指されているのはバスに乗ってこれを「止める」ことではなく、まずはどの方向かへ向かって走らせることであるように見える。本稿で述べてきたことからすれば、それは一種の遂行性であるだろう。

この議論において、ここまで論じてきた否定的なものはどこに位置づくだろうか。それを断定するにはまだ早いかもしれないが、やはりバスが走っていることを重視する議論は、事態の進展、遂行をこそ重視することになる。本稿で眺めてきたような否定性と弁証法の(不)可能性に関する論点は、今後「多様な教育機会」をめぐる議論が遂行性に絡め捕られないために重要な視点になるのではないだろうか。特に小玉が遂行中断性ととも注目したラディカルな否定性の意義については、遂行的な比喩に見える

「バスに乗る」ことに関する議論がどのような可能性と限界をもっているのか、慎重に考えるための材料を提供しているように思われる。

とはいえ、昨今の小玉の議論はポストヒューマン論を取り入れながら、またまったく違う方向へと展開していると言えるかもしれない。これについては、機会を改めて考察したい。

[注]

- 1) ここで言われる教養の可能性については、いまやこの重要性への認識を共有する社会の構成が難しくなっている現状との関係で、検討すべき問題があるとは思っている。
- 2) 小玉(2009)自身の説明では、これはW.ベンヤミンが言う法措定・法維持の機能との関係で、「暴力」として説明されている。

[文 献]

- Agamben, Giorgio 1995 *Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi. (= 2003 高桑和巳訳『ホモ・サケル—主権権力と剥き出しの生』以文社)
- Austin, John 1962 *How to Do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press. (= 1978 坂本百代訳『言語と行為』大修館書店)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1970 *Phänomenologie des Geistes*, Theorie-Werkausgabe, Werke in zwanzig Bänden, Bd.3, Suhrkamp. (= 2018 熊野純彦訳『精神現象学 上』筑摩書房)
- 五十嵐顕 1961 「教育費と社会」『岩波講座 現代教育学 第三巻』岩波書店 (= 1978 『民主教育と教育学』青木書店 所収)
- 勝田守一 1958 「教育の概念と教育学」勝田編著『教育学』青木書店 (= 1970『教育と教育学』岩波書店 所収)
- 小玉重夫 1999 『教育改革と公共性—ボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会
- 小玉重夫 2009 「教育改革における遂行性と遂行中断性—新しい教育政治学の条件」『教育学研究』76巻4号 日本教育学会 412-423
- 小玉重夫 2013 『難民と市民の間で—ハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す』現代書館

- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 黒崎勲 1973 「戦前日本における教育財政論の一考察」『教育学研究』40巻1号 23-32
- 黒崎勲 1976 「公教育費論の構造」『東京大学教育学部紀要』15巻 211-226
- 黒崎勲 1980 『公教育費の研究』青木書店
- 黒崎勲 1989 『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究』新曜社
- 黒崎勲 2006 『教育の政治経済学 増補版』日日教育文庫
- 黒崎勲 2009 『教育学としての教育行政—制度研究』同時代社
- 森直人 2023 「「藤田・黒崎論争」を展開する—教育行政=学校組織のエスノメソドロロジーにむけて」佐久間亜紀・石井英真・丸山英樹・青木栄一・仁平典宏・濱中淳子・下司晶編『教育学年報14』世織書房 223-245
- 森直人 2024 「バスに乗る—反復される対立構図を乗り越えるために」森直人・澤田稔・金子良事『「多様な教育機会」をつむぐ—ジレンマとともにある可能性』明石書店 17-43
- 佐藤晋平 2014 「教育政策研究と政治学的再帰性—構成主義的政策過程論に着目して」『教育行政学論叢』東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース 41-53
- 佐藤晋平 2021 「教師は難民か？—小玉重夫の教育政治学をめぐる」『教育研究ジャーナル』vol.14 no.1 文教大学大学院教育学研究科 15-19

※本研究はJSPS 科研費 JP 24K16614 による研究成果の一部である。

中国の高校におけるキャリア教育の現状に関する研究 —中国の高校教員へのインタビュー調査を通じて—

楊 ト*・手嶋 將博**

An Empirical Study on the Current Situation of Career Education in Chinese High Schools:

Based on Interviews with High School Teachers in China

Bu YANG*・Masahiro TESHIMA**

概要 本研究は、中国の高校段階におけるキャリア教育の現状と課題を明らかにすることを目的とする。近年、中国では学歴競争の激化に伴い、若者の主体性や進路意識の形成が困難となる「内巻化」現象が深刻化している。こうした状況の中で、地方都市におけるキャリア教育の実態は十分に明らかにされていない。そこで本研究では、雲南省昆明市の高校教員4名を対象に半構造化インタビューを実施し、キャリア教育の導入状況と現場教員の認識を分析した。その結果、授業は進学指導中心であり、専門教員の不足、時間的制約、地域間格差など多くの課題が確認された。一方で、教員からは教科横断的な実践や家庭・地域社会との連携強化の必要性が指摘された。これらの結果から、中国の高校キャリア教育は制度上の整備が進む一方で、現場レベルでは未成熟な段階にあり、今後は教育資源の均等化と主体的学びを支える体制づくりが課題であることが示唆された。

キーワード：中国 内巻化 キャリア教育 半構造化インタビュー 質的調査

1. 研究背景・意識

1990年代以降、中国社会では就職難が深刻な問題となっている。徐（2010）の研究によれば、1999年の新卒大学生の就職率は79%であった。一方、『中国2023年大学生就職力調査報告』では、2023年には57.6%へと大幅に低下していることが示されている。この就職率低下の背景の一つとして、「内巻化」と呼ばれる社会現象が挙げられる。内巻化とは、限られた資源をめぐる競争が過度に激化し、努力や投資が繰り返されても必ずしも成果や効率の向上につながらない状態を指す（李, 2024）。教育分野においてもその影響は顕著であり、劉・臧（2024）は「進学の内巻」と「学歴の内巻」という二つの課題を指摘している。前者は一流学校への進学を目指して多額の資金が課外授業に投入される状況、後者は高等教育の普及に伴い学士資格の希少価値が低下し、より高い学歴を求める競争が激化している状況である。

「内巻化」が生み出す悪循環に加え、蔣（2013, 2016）は、中国の就職制度の変化に伴い新卒者がキャリアに対する認識を欠き主体性が弱まっていること、さらに高等教育の大衆化によって大卒者就職難が深刻化し、学歴の価値が低下しているにもかかわらず社会全体に強い学歴志向が残存していることを指摘している。こうした状況は家庭教育にも波及しており、何（2023）は家庭において学業成績を過度に重視する傾向が強まり、保護者の過剰な教育投資が青少年の主体性や心理的健全性を損なう可能性を示している。また、李（2024）は、過度な競争環境に適応できず進路や将来への意欲を喪失する若者が一定数存在することを明らかにし、内巻化が若者の社会参加や主体性を阻害している点を指摘している。さらに、史（2018）は各国・地域のキャリア教育の取り組みを比較し、中国においては中学・高校段階からキャリア教育カリキュラムを導入する必要性を示し、社会・学校・保護者・生徒がその重要性

2025年10月31日 受付

* 文教大学大学院 教育学研究科 院生

** 文教大学大学院 教育学研究科 教授

を十分に理解する必要があることを強調している。こうした指摘を受け、中国教育部も高校段階でのキャリア教育の重要性を強調する政策を公表しているが、用語の曖昧さやカリキュラムの不明確さ、教員の専門知識不足などにより実施には依然として多くの困難が伴っている。

加えて、これまでの先行研究も多くの課題を指摘している。1995年に教育部が発布した「普通中等学校職業指導綱要（試行）」を契機に、2010年の「国家中長期教育改革発展計画綱要（2010-2020年）」など政策的にはキャリア教育の必要性が繰り返し強調されてきた。しかし、馮（2011）はキャリア教育に関する用語が不明確であるため、中国各地域において理解に差異が生じていると述べている。また、潘（2020）はキャリア教育が進学指導や大学専攻選択指導にとどまり、体系的な教育として十分に定着していないことを指摘している。醍醐（2017）の調査では、多くの高校が進学率の向上を最優先とし、健全なキャリア教育システムを構築できていない実態が示されている。郭（2023）も東北地域の高校でキャリア教育が重視され始めている一方で、教員の専門知識不足や講座内容の一貫性欠如、設備・講師不足が進展を妨げていると指摘している。また、醍醐（2017）は激しい受験競争により、生徒がキャリア教育に割ける時間や心理的余裕を欠いていることが高校での実施を困難にしていると述べている。このように、中国のキャリア教育は大学段階に重点が置かれ、高校段階では依然として試行錯誤の段階にあることが明らかである（史, 2018）。また、馮（2011）が指摘するように、関連政策の不明確さが地域ごとの理解差を生み出しており、中国社会の「内巻化」問題の改善には至っていないのが現状である。

したがって、本稿では、中国の高校におけるキャリア教育の実施状況に焦点を当て、雲南省昆明市の高校教員への半構造化インタビュー調査を通じて、その現状と課題を明らかにすることを目的とする。特に、①生徒の主体性を引き出すための実践上の工夫、②生徒の進路意識形成に対する教員の支援のあり方、の二点に着目して分析を行う。

2. 研究の目的

本稿の目的は、中国南西部・雲南省昆明市における高校のキャリア教育の実施状況を、教員への半構造化インタビューを通じて実証的に明らかにすることである。特に、キャリア教育が学校現場においていかなる形で導入・展開されているのか、また教員がキャリア教育をどのように理解し、指導実践の中でどのような課題を認識しているのかを中心に検討する。

その理由は、先行研究の多くが北京・上海・広東などの経済的に発達した都市部を対象としており、地域間の教育資源や社会経済的条件の差異が十分に考慮されていない点にある。馮（2011）や郭（2023）の指摘にもあるように、中国のキャリア教育は地域ごとに導入状況や理解の程度に大きなばらつきが見られる。したがって、比較的経済発展が緩やかで多民族・多文化的背景を有する昆明市を調査対象とすることで、既存研究が捉えきれていない地方都市におけるキャリア教育の実態を補完的に明らかにできると考えた。

これにより、中国の高校段階におけるキャリア教育の現状と構造的課題を具体的に把握し、教育政策および現場実践の両面から今後の改善方策を検討するための基礎的な知見を得ることを目的とする。

3. 調査方法

中国の高校におけるキャリア教育の現状を明らかにするため、雲南省昆明市の高校教員を対象として半構造化インタビューを実施する。調査対象校は、地域的バランスおよび大学進学率の差異を考え、昆明市内の公立高校4～5校を選定する予定である。各校につき1～2名の教員を中心に、キャリア教育を担当する教員が在籍する場合には、その教員にも追加でインタビューを行う。

調査は教員の勤務状況に配慮し、校内の職員室または近隣の公共施設において実施する。インタビューは中国語で行い、録音した音声データを逐語的に文字化し、発言内容をテーマ別に整理・分析する。

質問項目は、先行研究および教育部の関連政策文

書を参照しつつ、本研究の目的に照らして四つのテーマを設定した。なお、本調査は半構造化インタビューの形式を採用しており、以下の主要質問を基盤としつつ、教員の回答内容に応じて柔軟に追質問を行う。

また、回答内容が特定の事例や経験に関わる場合には、その背景や具体的経緯を深く掘り下げるための補足的質問を適宜行い、データの厚みを確保するよう留意する。

4. 現地調査

4-1. 調査の概要

調査では、2025年9月3日から9月10日にかけて、中国・雲南省昆明市において調査を実施する。調査対象校としては、同市内に位置する三つの公立高等学校（以下、G高校・S高校・Y高校とする）を選定している。これらの学校は、大学進学率や地域的背景に差異が見られることから、都市部と郊外部の特徴を比較的に把握できるよう考慮している。

各校では、キャリア教育や進路指導に携わる教員を中心に協力を依頼し、最終的に4名の教員（20代1名、30代2名、50代1名）を対象としている。いずれの教員も、キャリア教育に関する実践経験を有し、学校内で生徒指導に関与している点で共通している。

インタビュー実施にあたっては、事前に研究の目的および録音・記録方法を説明し、同意を得た上で行っている。その結果、3名の教員から録音の許可を得ており、これら3件の録音データを分析対象としている。一方、1名の教員については録音の許可が得られなかったため、インタビュー内容を詳細に記録した聴き取りメモを補完的データとして使用している。

4-2. インタビューの方法

インタビューは、教員の勤務状況に配慮し、各校の職員室または面談室など、比較的静かな環境で実施している。各回の所要時間は20～40分程度であり、すべて研究者本人が中国語で行っている。半構造化インタビューの形式を採用し、教員の語りの中

心に、実際の教育現場での経験や考え方を自由に述べてもらう形で進めている。

得られた録音および聴き取りメモを逐語的に文字化した後、発言内容を整理し、そこから共通して見られた問いの構造を抽出した。その結果、インタビューではおおむね以下のような観点が中心となっていた。

1. 各校におけるキャリア教育の実施状況（授業頻度・導入学年・形式など）
2. 授業内容およびカリキュラム構成（扱われる主題や他教科との関連）
3. 生徒のキャリア意識と進路選択の傾向
4. 教員および保護者のキャリア教育に対する理解・関心
5. 制度的・運営上の課題（時間的制約、評価制度、教員の多忙さなど）
6. 今後のキャリア教育における改善の方向性と必要な支援

これらの観点は、研究者が意図的に設定した質問項目というよりも、教員の語りの中から自然に浮かび上がった主題を整理したものである。したがって、本研究ではこれらを分析の枠組みとして用い、学校現場におけるキャリア教育の実態と課題を多面的に検討していく。

5. 調査結果

以上の枠組みに基づき、インタビュー調査の結果を整理し、キャリア教育の実施状況や現場教員の認識を明らかにした。特に、複数の教員の発言に共通して繰り返し用いられた語句や表現が確認され、これらはキャリア教育の現状に対する教員の認識や課題意識を反映していると考えられる。こうした語句の抽出結果を付録A（表1）に示した。

さらに、インタビュー逐語録に基づき、教員への質問とその回答内容を照合し、共通する質問項目ごとに整理を行った結果を付録B（表2）に収録した。これにより、教員の語りを通してキャリア教育の現状や課題をより具体的に把握することが可能となる。

(1) キャリア教育の実施状況

調査の結果、多くの学校ではキャリア教育が近年ようやく導入され始めた段階にあることが明らかとなった。実施時期は高校1年次からが中心であり、授業は週1回程度に設定されている場合が多い。授業内容は主として進学指導や職業選択に関する情報提供にとどまり、体系的かつ連続的な教育課程として定着しているとは言いがたい。

また、学校によって実施状況に大きな差が見られ、一部の学校では制度として位置づけられているものの、他校では担当教員の裁量や個人的な熱意に依存している現状が確認された。さらに、李教員の発言にも見られるように、キャリア教育が一時的なブームとして導入された後、継続的な取り組みが行われていない事例も少なくなかった。これらの点から、キャリア教育の制度的定着には依然として課題が残されているといえる。

(2) 現場における主な課題

次に、現場で指摘された主な課題についてみると、第一に、キャリア教育を専門的に担当できる教員が極めて不足している点が指摘される。多くの教員は他の教科授業や校務分掌に追われ、キャリア教育の時間を確保することが難しいと述べている。

第二に、教員自身や保護者、生徒の間でキャリア教育の重要性に対する理解や関心が十分に浸透していないことが明らかになった。特に、家庭の経済力や文化的背景の違いにより、生徒の進路形成機会に格差が生じているとの指摘があり、教育資源の地域間・階層間格差がキャリア教育の公平性を阻害している実態がうかがえた。

さらに、教科横断的な連携の欠如も大きな課題である。多くの教員が「キャリア教育は専門の教員が行うもの」と捉えており、教科内での取り組みは限定的である。そのため、教科書に記載されているキャリア関連の内容も選択的に扱われ、入試中心の授業方針の中で軽視されがちな傾向がみられた。これらの課題は、制度上の整備不足と学校文化の慣性の双方に起因していると考えられる。

(3) 改善に向けた教員の提案

最後に、改善に向けた提案として、複数の教員か

ら共通して挙げられたのは、キャリア教育を特定の授業に限定せず、全教科を通じて実施する必要性である。生徒が多様な学習の中で自らの将来像を考える機会を得られるよう、教育課程全体への統合が求められている。

また、学校外との連携強化の重要性も多くの教員が指摘しており、家庭・地域社会・企業などとの協働的な教育活動を通じて、生徒が実社会に触れる機会を増やすことの意義が強調された。さらに、一部の教員からは、キャリア教育を高校段階に限定せず、小・中学校からの早期導入が望ましいとの意見もあり、初等教育段階からの一貫した進路意識形成の必要性が示唆された。

これらの提案はいずれも、現場が抱える構造的制約を踏まえつつ、生徒主体の学びを支える環境整備を求める声として理解できる。

6. 考察

今回のインタビュー調査により、中国の高校におけるキャリア教育は近年になってようやく教育課程の中に位置づけられつつあることが明らかとなった。特に高校1年次からの必修化や、一定の授業時数の確保など、制度上の整備は進展している。しかし、その内容は依然として進学指導や職業選択に関する情報提供にとどまり、教育活動全体にキャリア教育の理念が十分に浸透しているとは言いがたい。入試制度の影響が依然として大きく、学力向上や合格実績の向上が学校教育の最優先事項とされる中で、キャリア教育の取り組みが形式的に終わる傾向がある。こうした傾向は、既存の先行研究においても指摘されており、中国における教育制度の構造的課題として捉えることができる。

さらに、教員の発言からは、教育資源の偏在や都市・農村間の格差がキャリア教育の実施状況に大きな影響を与えていることも示唆された。経済的に豊かな地域や家庭ほど教育投資が可能であり、その結果、学校もキャリア教育関連の教材や外部講師を導入しやすい傾向がある。

一方、地方の学校では、教員が多忙で専門人材の確保が難しく、授業が形骸化しやすい現状がある。

このような地域格差や人的資源の不足は、キャリア教育の公平性や継続性を阻害する要因となっている。

一方で、教員たちは現場の課題を踏まえた具体的な改善策を提示していた。その一つは、キャリア教育を単独の授業に限定せず、各教科の学習内容と関連づけて実施する「教科横断的アプローチ」である。例えば、語文・歴史・理科などの授業の中で、学問が社会や職業とどのように関わるかを考えさせる活動を通じて、生徒の主体的な学びと自己理解を促すことができると考えられている。さらに、家庭・地域社会・企業との協働を通じて、実社会とつながる体験的学習の機会を増やす必要性も指摘された。これは、日本の「総合的な学習の時間」が重視する「学校・家庭・地域の連携」と共通する理念であり、国際的にも有効な方向性であるといえる。

また、複数の教員が共通して言及したのは、キャリア教育を高校段階からではなく、より早い段階で導入する必要性である。小学校や中学校の段階から、生徒が社会の多様な職業や働く意味を理解し、自分の興味や適性を考える機会を持つことが、将来的な自己実現につながると考えられる。早期キャリア教育の意義は、日本や欧米の研究でも広く支持されており、中国でも初等・中等教育段階からの一貫したキャリア発達支援体制の構築が求められる。

総じて、本調査を通じて明らかになったのは、中国のキャリア教育が制度的には発展途上にあるものの、現場の実践面では依然として多くの課題を抱えているという点である。今後は、制度や資源の整備に加え、教員研修の充実、保護者への啓発、地域社会との連携など、多層的な支援体制の構築が不可欠である。特に、生徒・保護者・教員が協働しながら「自らの人生を設計する力」を育む教育へと転換していくことが、中国におけるキャリア教育の持続的発展に向けた重要な鍵となるであろう。

7. 今後の研究課題

以上の結果を踏まえ、中国のキャリア教育が抱える課題を整理するとともに、今後の研究課題を提示する。今回の調査から、中国におけるキャリア教育

は徐々に重視され、発展しつつあることが確認できた。しかし、教員の語りからは依然として多くの課題が存在することも明らかになった。特に、キャリア教育が一時的な取り組みとして導入されたものの、継続的な実践や体系的な位置づけに至っていない現状が一部の学校で見られた。また、複数の教員は、キャリア教育が十分に根付かず、今後再び軽視されるのではないかと懸念も示された。

一方で、本研究にはいくつかの限界も存在する。今回のインタビュー対象者は比較的若手の教員が多く、教育経験の浅さや立場の違いが回答内容に影響を及ぼした可能性がある。そのため、ベテラン教員や管理職層の意見を十分に反映できていない点が本研究の制約として挙げられる。また、対象地域が昆明市に限定されていることから、地域特性による影響を完全に排除することは難しい。したがって、今後の研究では、年齢層や勤務年数、学校規模・地域などの条件を考慮し、より多様な属性を持つ教員を対象に調査を拡大する必要がある。

以上を踏まえ、今後はより幅広いデータを収集するとともに、教員の発達段階や学校文化の違いがキャリア教育の実践にどのような影響を与えるのかを明らかにすることが求められる。それにより、中国のキャリア教育を支える人的・制度的基盤のあり方を、より包括的に検討することが可能になると考えられる。

[参考文献]

中国語文献

- 中国国家教育部 (1995) 普通中学职业指导纲要 (试行)
- 中国国家教育部 (2010) 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020)
- 张耀庭 (2013) 大学生职业生涯规划教育存在的问题及对策 pp.123-124
- 史吉海 (2018) 生涯发展教育：中学生不可或缺的人生规划课程 p.26
- 潘松 (2020) 普通高中生涯教育的核心问题与有效对策『教学与管理』
- 刘保中, 臧小森 (2024) 多元化与内卷化：大学生就业意愿变化的趋势分析 (2015-2023 年) pp.31-32

日本語文献

徐亜文 (2010) 中国における大学生の就職の現状と課題 pp.141-144

蔣純青 (2013) 中国の大卒者就職制度の変遷 pp.2-20

蔣純青 (2016) 中国における高学歴化と大卒者就職に関する研究 Economic Bulletin of Senshu University, Vol. 51, No. 1, pp.129-144

醍醐身奈 (2017) 高校生期の職業決定に関わるキャリア教育の課題 pp.155-168

朴慧淑・渡邊憲二 (2021) 大学生のキャリア意識に関する実態調査 pp.29-30

郭一鳴 (2023) 中国の高校におけるキャリア教育の現状と規定要因—黒龍江省に着目して— pp.55-68

何偉 (2023) 現代中国における家庭教育の現状と課題に関する研究 pp.45-47

李佳楠 (2024) 中国における「寝そべり族」に関する研究—制御焦点理論の視点から— pp.15-20

張任 (2015) 中国における大学のキャリア教育の展開に関する考察—素質教育の補助と延長という視点から— pp.70-71

付録A 表1 インタビューにおける抽出表現一覧
(中国・昆明市高校教員へのインタビューより、共通して用いられた表現や語句の抽出結果を示す)

抽出表現	中国語原文	日文翻訳	出現回数
キャリア教育は形だけの存在になっている	“生涯规划课只是形式上的存在” “形同虚设”	キャリア教育の授業は形式的に存在しているだけで、実質的な内容が伴っていない	6
生徒は将来の目標が依然として曖昧である	“学生对未来目标依然模糊” “不知道自己想干什么”	生徒は自らの将来像を具体的に描けていない	5
保護者や社会は依然として点数・進学率を重視している	“家长和社会依旧重视分数” “升学率优先”	保護者や社会は依然として成績や進学率を最も重視している	4
授業時間が不足しており、主要科目に押されがちである	“课程时间少” “只有高一阶段” “被主科挤占”	授業の時間が少なく、高一の段階でしか開講されず、主要科目に時間を取られている	4
心理支援とキャリア支援が密接に関連している	“心理辅导与生涯辅导交织在一起” “心理和生涯问题交织”	心理指導とキャリア指導が混ざり合っており、心理問題と進路問題が同時に現れている	3
社会・地域間で教育資源の不均衡が存在する	“地州学校困难” “教育资源分布不均”	都市と地方の間で教育資源に大きな格差がある	3
キャリア教育は各教科に横断的に導入されるべきである	“生涯教育应当融入各学科” “从小渗透”	キャリア教育は各教科に取り入れられ、小学校段階から浸透させるべきである	3
進路指導が外部機関によって商業化している	“报志愿服务” “收费机构指导” “市场化”	進路指導が有料の外部機関によって行われ、市場化している	3
生徒の主体的な学びや自己理解が不足している	“学生缺乏自我认识” “自主思考少” “听课不专心”	生徒は自己理解が不足し、自主的に考えることが少なく、授業にも集中していない	3
社会全体としてキャリア教育を重視していない	“社会不重视生涯教育” “没有放在重要高度上”	社会全体がキャリア教育を重要視していない	2

付録B 表2 質問項目と回答内容の対応一覧
 (インタビュー逐語記録を基に、共通質問に対する各校教員の回答を整理したもの)

質問	回答
1. キャリア教育と職業プランニングの違いについてどのように考えますか.	G 校教員: キャリア教育は職業プランニングよりも長期的であるべきだと思う。以前の生徒は自分の将来に対して明確な職業目標を持っておらず、多くの場合は保護者の計画に従い、その場しのぎで進路を決めていた。 Y 校教員: 「キャリア」というのは、一生をかけて実現したい目標を指し、必ずしも金銭のためではなく、社会への貢献のためである。「ジョブ」はお金を稼ぐためのもの、「ワーク」はもっと広く、どんな働きも含まれる。
2. キャリア教育はどの段階から実施するのが望ましいと考えますか.	S 校教員: 小さい頃から浸透させるべきだと思う。保護者が自分の仕事を紹介するなどして、子どもに社会の職業を理解させることが大切である。幼稚園や小学校にも適したテーマがあり、労働教育もキャリア教育の延長として位置づけられる。Y 校教員: 小学校、あるいは幼稚園から始めるべきだと思う。プロジェクト活動や社会見学を通して、社会のさまざまな職業を理解させるべきであり、高校からでは遅すぎる。
3. 現在のキャリア教育の実施状況をどのように見えていますか.	S 校教員: 現在、高一では実施されているが、依然として遅い。授業は他の主要科目に圧迫され、継続的な体系が形成されていない。人的資源が不足しており、どんなに良い理念でも実行に移せない。 G 校教員: 現行の教育体制では高校でのキャリア教育の普及率が低く、多くの生徒はその存在すら知らない。家庭や学校の支援体制も整っておらず、情報サイトは有料のものが多く、資源の不均衡が普及の妨げとなっている。
4. 現在のキャリア教育における最大の課題は何だと思いますか.	S 校教員: この分野に取り組む人材が少なすぎる。教育部のプロジェクトがあっても、一度終われば継続しない。教員が授業にキャリア教育を取り入れるかどうかは、個人の熱意に依存しており、制度的な保障がない。 Y 校教員: キャリア教育の授業だけでは不十分である。影響力が小さすぎるため、キャリア教育を各教科に取り入れて生徒を導く必要がある。
5. キャリア教育は「内巻 (インヴェルシオン)」の問題を改善できると考えますか.	S 校教員: キャリア教育によって生徒は自分の方向性をより明確にできるが、内巻そのものを根本的に変えることはできない。教育の役割は、生徒に「どの方向に努力するか」を考えさせることであり、盲目的な競争よりは望ましい。 Y 校教員: 内巻の問題は一つの授業で解決できるものではない。教育全体の構造改革を行い、キャリア教育を全教科に貫くシステムとして位置づける必要がある。
6. 現状をどのように改善すべきだと考えますか.	G 校教員: 社会と家庭の意識を高め、教育のあり方そのものを変えていく必要がある。生徒が小さいうちから職業意識と社会的視点を持てるようにするべきだ。 S 校教員: 授業時間と人材を制度的に保障し、授業が形式化するのを防ぐ必要がある。 Y 校教員: 家庭と学校、社会が協力し、理論だけでなく実体験を伴う学びの機会を増やすべきである。

中国における能力別学級編成の現状と類型に関する考察 —四川省の中学校を事例に—

王 涵*

A Study on the Current Status and Typology of Ability Grouping in Chinese Class Organization: The Case of Middle Schools in Sichuan Province

WANGHAN*

概要 本研究は、中国の中学校における能力別学級編成の実態を、四川省成都市の事例を通じて分析する。現場では能力別編成学級が存続し、その実践は「成績志向」と「協調性」の二次元モデルで類型化できることを示した。上位のA型学級（高能力層）は最高の資源集中と過度な競争により格差を加速させ、学校の「塾化」を体現する。一方、下位のD型学級では教師の期待低下と「学習の矮小化」が生じ、知的成長の機会が剥奪されていた。しかし、B型学級（協調包容型）では、教師が協調学習と多元的評価を導入することで、競争の弊害を緩和し、自律性を確立できる可能性を示唆した。

キーワード：能力別学級編成 習熟度別指導 学校の塾化 協調学習 格差再生産

1. はじめに

本論文は、中国の中学校（初級中学）における能力別学級編成（ability grouping）をテーマとする。この制度は、生徒の学力向上という側面で合理性を持つ一方で、教育機会の均等化を阻害するという深刻な社会的課題を内包している。

中国では1990年代以降、教育の公平性の観点から、義務教育段階における「重点校」および「重点班」の設置は公式に禁止されている（展, 2006）。しかし、楊東平（2006）や蔣程婧（2018）が指摘するように、教育現場では「示範校」という学校、あるいは「卓越クラス」「創新クラス」といった多様な名称の下で、事実上の能力別編成が依然として広く実践され続けている。2025年現在においても、この公式な方針と現場の実践との深刻なギャップは依然として存在しており、教育資源が「学校間」および「校内のクラス間」で不均衡に配分される現実が、義務教育の均衡発展を阻害している。

このギャップの中で、能力別学級編成が具体的にどのような教育実践を生み出し、生徒の教室内の「生

きた現実」をいかに変容させているのか、その現状に関する包括的な質的研究は不足している。特に、能力別学級編成という制度が、教師と生徒の相互作用、生徒間の関係性、個々の自己認識といった「プロセス」にいかなる影響を与えているかを解明することが、喫緊の課題である。

研究目的

本研究は、数少ない限られた事例ではあるが、中国の中学校における能力別学級編成の現状を概観し、複雑な制度を分類化することを試みる。その上で、以下の3点を目的とする。

- ① 能力別編成の類型化：参与観察のデータに基づき、既存の分類に加え、現場で複合的に機能する「能力別指導の様式」を分析枠組みとして提案する。
- ② 教室内部の現実の解明：編成によって生じるクラスごとの教育実践の質（教師の期待、資源配分、相互作用）を明らかにする。
- ③ 格差再生産メカニズムの考察：教室内部で生じるメリットとデメリット（特に下位クラスにおける

知的成長機会の抑制)について、教育社会学の原理を援用して考察を加え、格差再生産の具体的なプロセスを論証する。

2. 先行研究の検討

(1) 能力別学級編成の定義と教育社会学における共通課題

本研究が対象とする「能力別学級編成」(ability grouping)は、生徒を学業成績や知的能力に応じて異なる学級やグループに振り分ける包括的な教育実践である。この実践は、アメリカの「トラッキング」(tracking)や日本の「習熟度別学級編成」といった類似制度と本質的な課題を共有する。これらの制度の共通課題は、生徒の序列化が教育格差や社会的不平等を再生産するリスクを内包している点にある(Oakes, 2005; 川嶋, 2008)。実際、Slavin (1987, 1990)の研究は、能力別指導における下位集団への配属が、教師の期待低下や指導資源の質の低下を通じて生徒の学習機会を制限し、学力格差を再生産する構造として作用していることを示している。

したがって、本稿では「能力別学級編成」を、中国の過度な競争原理が学級レベルで具現化され、生徒の選抜と序列化を恒常的に行う制度的メカニズムとして定義し、論を進める。

(2) 基礎文献と「プロセスの重要性」

能力別編成の効果の有無については、先行研究で意見が分かれている。Kulik & Kulik (1992)は、才能ある生徒にはプラスの影響があるとする一方、Slavin (1987)は、単なる能力別編成では明確な学力向上効果は認められないと結論付けている。

このような不一致から、研究の焦点は「効果の有無」という結果論から、「誰に、どのようなプロセスで、何が起きるか」という質的解明へと移行していることは不可欠であると考えられる。また、能力別編成が有効に機能するためには、各グループのニーズに合わせたカリキュラムや指導法の変更という質の高い指導が不可欠である(Oakes, 2005)。したがって、本研究は、この「実施プロセス」の質的解明を主要な課題とする。

(3) 「学校の塾化」批判と二次元モデルの分類軸

佐藤(2004)が指摘する「学校の塾化」とは、学校が本来担うべき、多様性、協同性、社会的な連帯の場としての機能を失い、その目的が知識・技能の習得と試験成績の向上のみを追求する場所へと変質することにある。

この批判的視点に立ち、能力別指導の実態を分析するため、「学校の塾化」という現代教育の深刻な課題への問題意識から着想を得て、本研究は「成績志向」と「協調性」を軸とする二次元モデルを開発した。

成績志向(縦軸): 学生が学業において高いパフォーマンスを追求する動機の強度。伝統的な能力別指導が追求する「教育効率性」に対応する。

協調性(横軸): 学生が他者と効果的に協働し、集団内で円滑なコミュニケーションを維持する能力。佐藤(2004)が強調する「協同性」の度合い、すなわち教育の倫理的側面に対応する。

(4) 中国における能力別指導の歴史的背景と現代の動向

劉敏ら(2025)の研究によると、中国における分層指導(能力別指導)の歴史は、萌芽期、発展期、低迷期、回復期、繁盛期という5つの段階を経て発展してきた。特に、2010年に教育部が発表した『国家中长期教育改革・発展計画綱要』は、分層指導、学分制(単位制)といった改革の推進を明確に提言したことで、現代の動向を決定づけた。この現代的な潮流は、「因材施教」(個々の能力に応じた教育)と「全面的な発達」を目指しており、分層基準も、客観的な学業レベルだけでなく、学生の主観的意欲、興味、自主選択権といった多次元的な要素を考慮するようになっている。

本研究は、上記のような改革の理想と、現場で固定的に運用され続ける能力別学級編成の実態とのギャップを、教室内で実施プロセスから明らかにする。

3. 調査の方法と二次元学級モデル

調査方法と対象

本研究は、既存の量的な研究では見過ごされてきた「能力別学級の実施プロセス」に焦点を当てるため、質的ケーススタディを主要な研究方法とする。

調査対象校

本研究の調査対象は、地域におけるトップクラスの実験校である X 中学と、一般的な公立普通校である Y 中学の 2 校とした。

調査期間および頻度

調査期間は 2025 年 2 月から 3 月までの約 2 ヶ月間に設定した。調査は週 5 日間（X 中学に週 3 日、Y 中学に週 2 日）の頻度で実施した。

調査時間

観察は全日制で実施した。原則的な滞在時間は、X 中学が午前 7 時 30 分から午後 6 時 30 分まで、Y 中学が午前 7 時 30 分から午後 8 時までとした。ただし、生徒の登校・下校時刻、学級活動、学校行事、大掃除など、クラスや学校の活動に応じて、早朝からの観察や終了時間の延長を適宜行い、可能な限り多くの動態を把握することに努めた。

データ収集方法

主たるデータ収集方法として、参与観察を採用した。対象学級は、異なる能力層のクラス（X 中学のトップ層である「 α 学級」、Y 中学の標準的な「 β 学級」、X 中学の「 δ 学級」）を選定した。観察は、授業、休み時間、昼食時間、放課後指導、学校行事など、学校生活のあらゆる側面で行った。

分析の枠組み：二次元学級モデルの提案

(1) 参与観察

観察記録にあつては、以下の多角的な視点から教室内のダイナミクスを詳細に捉えることに努めた。

- ① 教育実践と教材：教師の発話（賞賛や叱責の対象）、教材や指導案の内容の差、課題の構造、宿題の難易度。
- ② 学級経営と権力構造：学級委員の任用プロセス、四人小組（学習グループ）の運営実態、学級行動評価点の管理方法。
- ③ 生徒の自律性と雰囲気：自習時間の有無、教師

の指導に対する生徒の反応、教室全体の雰囲気。

(2) 二軸学級モデルによる学級型枠の類型化

本研究は、「学校の塾化」批判を援用し、「協調性の度合い（横軸）」と「成績志向の強さ（縦軸）」を核心的な軸とする二元的な学級モデルを構築した。本モデルは、以下に示す図 1 の通りである。このモデルに基づき、四つの理想学級類型（A, B, C, D）を想定した。

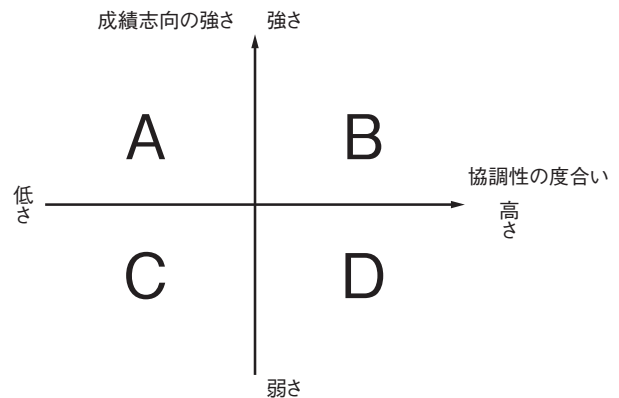


図 1

そして、このモデルに基づき、観察されたクラスを以下の 4 類型に分類し、特に現場で観察された 3 つの類型（A 型、B 型、D 型）の代表例に焦点を当てて分析を行う。

4. 観察結果の提示

参与観察から得られた具体的な実践データを二次元学級モデルに適用し、能力別編成下における教室内部の現実を類型ごとに詳述する。

(1) A 型学級（X 中学 α 学級）：競争と資源集中による「塾化」の具現化

X 中学の α 学級（重点班）は、「高成績志向／低協調度」の A 型学級として明確に位置づけられる。このクラスで観察された実践は、「塾化」の典型であった。

- ① 指導スタイル：スピード、深掘り、そして過度な競争

α 学級の授業は、圧倒的なスピードと内容の深掘りを核心的特徴とした。特に数学の授業では、教師

は基礎的な計算過程を意図的に省略し、一つの問題から複数の解法を導出するハイレベルな思考に時間を集中させた。教師独自の高度な指導案が大幅に加味された結果、授業の難易度は意図的に引き上げられ、生徒の思考の「活発化」が促された。

この指導実践は、生徒の積極性を強く引き出し、授業では実質参加者 55 名中 28 名以上が発言するという高い参加率を記録した。しかしながら、この過度な知的刺激は、一部の生徒を「非常に亢奮」させる一方で、早い段階で内容についていけずに困惑を示す生徒を明確に生み出していた。

したがって、 α 学級の授業は、高い学力と積極性を持つ生徒をさらに引き上げる指導資源の集中と効率化を実現した反面、教室内部において生徒の学習意欲と理解度の二極化を明確に加速させるメカニズムとして機能していることが確認された。

② 課題と評価：質的厳格化と競争の常態化

α 学級の学習課題（宿題）は、量が最少に抑えられていたにもかかわらず、その質的な厳格化は極限に達していた。提出された課題には A+ から B- まで細分化された評価が付され、この作業表現点は毎週の学校行動評価表に組み込まれた。さらに高頻度な小テストが実施され、生徒たちは学級の集団的評価を気に留めることなく、「自己の小テスト、試験における満足のいく成績」に意識を集中させていた。この指導様式は、競争に勝利するための高度な思考力を鍛えるものの、その帰結として結果至上主義に陥りやすいという A 型学級（競争選抜型）のジレンマを具体的に示すものであった。

③ 自律性の欠如と権威への依存

成績優秀であるという外形的な評価とは裏腹に、 α 学級の生徒には自律性の管理が非常に困難であるという構造的な矛盾が観察された。担任先生が教室に不在の場合、学級の規律は「非常に悪く」なり、自習時間では規律を維持するために、やむなく「小テスト」という試験形式が利用された。

この状況は、彼らが「成績志向」は極めて高いが、集団規範や協調性を自律的に維持する「協調性」は極めて低い状態にあったことを示している。生徒は、学習規律を保つために教師の権威的な「強圧」に依

存しており、その権威が不在になると統制の困難化や規律の崩壊が生じる可能性が示唆される。この権威への過度な依存は、競争原理に基づく指導が、生徒の主體的な規範意識の育成を阻害していることを裏付けている。

(2) B 型学級（Y 中学 β 学級）：協調学習と集団的規律の確立

Y 中学の β 学級は、「高成績志向／高協調度」の B 型学級として分類され、成績志向と協調性の両立を目指す「協調包容型」の具体的な実践事例であった。

① 相互作用：協調学習による積極性の向上

β 学級の生徒は、教師からの指名回答を必要とするなど、単独での発言意欲は低かった。しかし、「隣席の生徒と二人一組のグループを組み、互いに議論し、一人が間違えてももう一人が補足できる」というルールが授業に導入されたことで、生徒間に強力なポジティブなピアエフェクトが誘発された。その結果、実質 46 名中 10 組以上が頻繁に発言する場面が観察された。

この事実は、学習環境におけるピア（同伴者）の存在と相互作用が、生徒の行動変容と学習意欲に決定的な影響を与えることを示唆している。特に、「一人が間違えても他方が補足できる」という構造は、個人が単独で失敗するリスクを低減し、ピアからの承認やサポートを得られるという心理的安全性を担保した。これにより、生徒は自発的な発言に対する障壁を取り払い、学習への関与度と発言機会を効果的に高めることに成功している。

② 課題と評価：協同を前提とした多元的達成

β 学級の学習課題は、「グループを単位とした」達成を重視する設計であった。例えば、暗記課題ではグループ統一の賞が与えられ、学力下位の生徒に対しては「同じ内容を 2～3 回に分けて完成させる」ことが許容されていた。この評価方法は、集団内での互助行動を積極的に価値づけるものであり、教師が個人の突出よりもクラス全体の学力向上を重んじる姿勢を明確に示している。この実践は、B 型学級（協調包容型）の核心的特徴、すなわち、集団的な

目標達成を通じて学習意欲と成果の底上げを図るという指導方針を裏付けるものである。

③ 自律性と集団的規律の確立

β 学級は、競争原理に偏重したA型学級とは対照的に、極めて高い自律性を示した。教師が不在の場合や自習時間においても、特別な監督を要することなく静かに学習を遂行し、学級委員長による統制も不必要であった。この背景には、生徒間に「集団的荣誉感」が強く浸透していることが挙げられる。

例として、学校の衛生検査で減点された際には、多くの生徒が家校連絡ノートを通じて「次回の改善」への意欲を自発的に記していた。この高い自律性は、生徒の多くが何らかの役職を担い（48名中29名）、教師が権限と責任を生徒集団に分散することで、内発的な集団的規律を確立していることを強く示唆する。

(3) D型学級（X中学 δ 学級）：教師期待のジレンマと序列化への対抗

① 全員参加型学級経営策の導入と目的

δ 学級は、学業成績が低～中傾向にある普通クラスに位置づけられ、授業中の発言は上位3～6名の生徒に依存するという傾向が見られた。

しかし、このクラスの学級経営には、序列化の弊害への対抗策として特筆すべき実践が見られた。 δ 学級の58名の生徒のうち、わずか2名を除く全員が、学級委員、教科代表、またはグループリーダーといった何らかの役職を担っていた。これは、協調学習を重視する β 学級（B型）を上回る、極めて高い「全員参加」の学級経営戦略である。

この実践は、生徒の学業成績に対する関心が相対的に低い状況下で、学級の調和的な雰囲気と生徒の学習への参加度の向上を目指す、教師の現実的な創意工夫であると解釈できる。成績による序列化が内包する疎外感に対抗し、全員に役割と居場所を与えることで、集団としての安定性を確保しようとする意図が明確に見て取れる。

② 潜在的課題：教師期待のジレンマと教材の矮小化

この学級は、調和的な雰囲気を追求し、集団内で

の同一性や「和」を強調する形で現れていた。結果として、教師の指導は、全員が理解可能な水準に合わせる傾向が強まり、知的な挑戦や深い問いかけが回避される傾向にあった。

これは、D型学級が内包する重大なジレンマ、すなわち、教育内容の「教材の矮小化」を助長するリスクを伴う。

生徒全員の心理的な居心地の良さを優先し、難易度の高い内容や、生徒間で理解度に差が出るような問いを避けることは、生徒の知的成長の機会を潜在的に奪うことに繋がりがかねない。特に成績下位層の生徒にとって、基礎的な内容の反復に終始することは、思考力を育成する機会を奪い、学力格差の固定化を招くという負の側面を持つといえる。

この知的成長機会の剥奪と格差の固定化のメカニズムは、アメリカの心理学者ローゼンタールらが報告したピグマリオン効果の理論的枠組みを通じて捉えることが可能である。ピグマリオン効果は、教師の期待が、生徒の実際の学業成績を向上させる自己成就的予言として機能することを示す。しかし、 δ 学級で観察された、「このクラスの生徒は、難易度の高い問いにはついてこられないだろう」という教師の無意識的な低期待が指導内容に反映され、教材の矮小化を招く実践は、このピグマリオン効果が負の側面として作用している可能性を示唆する。すなわち、教師の低期待が「負の自己成就的予言」として働き、生徒の能力を抑圧し、学力向上の停滞を通じて格差を再生産する構造として機能していると考えられる。

さらに、中山（2010）が「ピグマリオン効果を超えて」論じるように、単に教師が期待を持つだけでなく、その期待を子どもにどのように伝えるか、そして子どもがそれをどのように受け止めるかが重要となる。 δ 学級の教師は、全員に役職を与えることで「期待」を伝えている側面もあるが、指導内容を矮小化することは、「あなたはこれ以上のレベルには到達できない」というメッセージを無意識的に発信している可能性がある。教師の行動や指導内容の選択こそが、生徒の認知・行動に影響を与え、結果として生徒の自己評価と学習行動を構造化し、低期

待を固定化していると解釈できる。

したがって、教師の期待は、指導案や指導プロセスと不可分であり、その両面から生徒に伝達され、学力格差の再生産に寄与していると結論づけることが可能である。

5. 反省的考察

本研究の参与観察を通じた反省的考察として、能力別指導（分層指導）の有効性や公正性を単純に評価することは困難であるという認識に至った。能力別学級編成という教育方法自体に良い側面と悪い側面が必ず併存していることを認識し、実際にそれを現場でどのように運用し、どのように生徒を指導するかという教師（教育実践者）の役割こそが、その能力別指導の本質的な影響力を左右する鍵となると考える。

X中学のように、教師が成績上位層に意識的・無意識的に焦点を当てる指導がある限り、その教育実践は結果的に不平等を拡大再生産する可能性がある。対照的に、Y中学のように一見して序列的に見える分層指導であっても、教師が生徒個人の努力や態度を重視し、生徒同士の協調を促進するよう配慮を行えば、生徒間の心理的負担は軽減され、教育環境はむしろ向上する可能性もある。

ここで明らかになったことは、能力別学級編成そのものの優劣や公平性を議論する以上に、教育現場における教師の指導的役割と実践の方法こそが重要である。教師という現場の担い手の実践的工夫によって、こうした理論が示す能力別指導の限界や問題点を緩和する可能性があることを示唆している。

以上の考察を踏まえ、実践的には以下のような提言を行う。

1. 教師の指導自律性の尊重と向上：指導方式運用において教師自身が柔軟に状況を判断し、生徒に合わせた指導法を自由に選択できるよう、自律性を高めるべきである。教師が現場の実情に応じて柔軟に対応できる環境を整えることが、格差再生産を軽減する鍵となる。

2. 努力や協力を重視する評価体系の導入：単純な学業成績だけでなく、生徒の態度や努力度など多元

的な評価基準を学校全体として明確に採用することが望ましい。これにより、序列化の弊害を防ぎ、生徒間の協調を高めることが可能となる。

3. 教師への継続的な研修と支援の実施：教育実践の現場では、制度だけでなく教師の能力向上が不可欠である。教師に対する定期的な研修や支援を充実させ、教師が制度の良さを生かす方法を学び、また生徒の多様なニーズに柔軟に応えられるよう支援することが重要となる。

6. 結論と今後の展望

(1) 能力別学級編成の「実施プロセス」と格差再生産の二重メカニズム

本研究は、中国の中学校における能力別学級編成が、単なるクラス分けの枠組みに留まらず、「成績志向」と「協調性」の二次元モデルで類型化された「実施プロセス」を通じて、教育格差を再生産する二重のメカニズムを持つことを明らかにした。このメカニズムは、以下の三つの典型的な類型によって具体的に示された。

A型学級（競争選抜型）：リソースの集中と過度な競争を主要因として、学力格差を加速させる装置として機能する。同時に、教師の権威的指導への依存を促すという構造的な副作用を伴う。

B型学級（協調包容型）：協調学習に基づいた集団的な内発的規律を確立することで、成績志向と協調性を両立させ、格差の弊害を緩和する可能性を示唆する。

D型学級（学習矮小化型）：教師の期待低下と、教育内容の「矮小化」、そして「均一的指導のプレッシャー」を通じて、成績下位層から知的成長の機会と挑戦意欲を潜在的に剥奪することを示唆した。

この知見は、従来の教育社会学の議論が重視してきたトラッキングの有無だけでなく、教室内部の教師の実践的工夫が、教育の公平性の実現に不可欠な要素であることを強く強調するものである。

(2) 事例研究の限界と一般化への課題

本研究は、中国の中学校における二つの事例（X中学およびY中学）を主要な切入点とし、参与観

察という微視的な視点から、指導方法の実施プロセスにおける詳細な力学を解明した点に意義がある。しかし、その知見は短期的な観察期間（約2ヶ月）と限定的な事例に基づいているため、この微視的知見を直ちに学術理論へと一般化するには大きな限界があることを認識しなければならない。現段階では、能力別指導の下で生じる格差再生産メカニズムの一つの微細な切断面を提示したに過ぎない。事例から一般論へと架橋するためには、今後、より広く、多様な学校規模、地域特性、および指導方針を持つ事例を対象とした広範な研究が不可欠となる。

さらに、教育の課題は長期にわたり存在するものの、その現れ方や解決策は時代と社会の変化によって絶えず変容する。本研究の知見を長期的な影響や動態に拡張するためには、時間的要因を考慮に入れた縦断的研究が求められる。

特に、近年加速する技術発展と個別最適化教育へのニーズの高まりは、能力別指導や分層指導に対して新たな課題を突きつけている。テクノロジーを活用したICT教育の導入は、異なる学力の生徒に対して最適な学習内容を提供することを可能にするが、同時に、教師にはその技術を公平かつ効果的に運用する新たな指導能力が求められる。

また、能力別指導の是非を巡る「効率性」と「公平性」の論争は、教育社会学における長年のテーマである。しかし、本研究が示したように、指導の真の効率性や公平性は、制度設計ではなく、教室内部の教師の実践選択によって決定的に左右される。

したがって、議論の焦点を「教育現場の人（教師と生徒）」へと回帰させる必要がある。多様化する生徒のニーズ、進化する技術、そして絶えず変化する教育政策の中で、教師がいかに自律性を発揮し、いかに集団全体の包摂的な成長を促す指導を選択し実践できるか。この教師の実践的工夫や倫理的選択こそが、今後も教育格差の縮小と質の向上を実現する上での、最も深掘りすべき核心的な課題であると考える。

[文 献]

[1] Gamoran A (1992), *The Variable Effects of High School*

Tracking, American Sociological Review, 57 (6), pp.812-828.

[2] 蔣程婧 (2018), 初中阶段分层教学, 华中师范大学硕士研究生論文.

[3] 苧谷剛彦 (2001), 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』, 有信堂高文社.

[4] 川嶋太津夫 (2008), 「能力別学級編成」, 『教育社会学事典』, 丸善出版株式会社, pp.346-348.

[5] Kulik J. A. & Kulik C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs., *Gifted Child Quarterly, 36 (2), pp.60-64.*

[6] 刘敏, 刘美凤, 林如意, 胡琳琳, 方圆媛 (2025), 从历史变革视角看国内外分层教学的发展, *现代教育技术, 35 (09), pp.25-34.*

[7] 中山勘次郎 (2010), 「教師の期待は子どもを伸ばすか—ピグマリオン効果を越えて—」, 『児童心理』, 64 (7), pp.531-537.

[8] Oakes J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.), Yale University Press.

[9] 佐藤学 (2004), 『習熟度別指導の何が問題か』, 岩波ブックレット, No.612, pp.3-15.

[10] Slavin R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis., *Review of Educational Research, 57 (3), pp.293-336.*

[11] Slavin R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis., *Review of Educational Research, 60 (3), pp.471-499.*

[12] 展偉静 (2006), 「中国における得点別学級編成の現状とそれに対する教師の意識の所在」, 『学校教育学研究論集』, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科, (13), pp.41-54.

[13] 楊東平 (2006), 『中国教育公平の理想と現実』, 北京大学出版社, pp.90-92.

不登校児童生徒の学びの保障に関する論点整理 —教育機会確保法と学びの多様化学校を手がかりに—

浅野 信彦*

The Assurance of the Right to Learn for Non-Attending Students: A Review of Issues Based on the Act on Securing Educational Opportunities and the Diversified Learning Schools Initiative

Nobuhiko ASANO*

概要 本稿は、不登校児童生徒の学びの保障をめぐる論点を整理することを目的とする。我が国の義務教育制度が保障する学習権とは教育課程の履修を通して修了・卒業認定を得られるものである。義務教育の実態は「履修主義」で運用されているが、これを「修得主義」に転換することで不登校児童生徒の学習権保障を図ることは現実的ではない。履修主義は形式的な授業出席のみを意味せず、教育課程の中で行われる教員と児童生徒との相互作用を基盤に、学びの実質を保障する仕組みだからである。教育機会確保法は、校長の裁量によって児童生徒の学校外での多様な学びを教育課程上の履修と認定する範囲を拡大する。学びの多様化学校は、不登校児童生徒の実態に配慮した柔軟な教育課程によって多様な学びを公教育内に包摂する試みである。これらを手がかりに、不登校児童生徒の学びの保障を公教育の責務としていかに位置づけ直すべきかを検討する。

キーワード：不登校児童生徒 修得主義 履修主義 教育機会確保法 学びの多様化学校

1. はじめに—不登校児童生徒の学びの保障に関する議論の混乱—

本稿は、本ジャーナル掲載論文「学びの多様化学校における不登校児童生徒の支援の在り方—児童生徒の社会的自立に向けた教育実践—」（浅見浩佑・浅野信彦）を補足し、不登校児童生徒の学びの保障をめぐる論点を整理することを目的とするものである。

文部科学省が実施した「令和2年度 不登校児童生徒の実態調査」¹⁾によれば、不登校児童生徒に対して学校を休んでいる間の気持ちを尋ねた設問において、「勉強の遅れに対する不安があった」と回答した者の割合は小学生で69.7%、中学生で69.2%であった。また、「進路・進学に対する不安があった」と回答した割合は小学生で47.0%、中学生で69.2%にのぼる。

従来、不登校に関する心理臨床的立場からは、保護者が子どもの勉強の遅れや進級・進学に関する不

安や焦りを抱き、休息を必要としている子どもの心理状態を十分に理解しないまま登校を促すことが、かえって事態を悪化させると指摘されてきた。そのため、カウンセラーが保護者に対し「登校刺激を与えない」よう助言することが多かったという²⁾。

しかし、勉強の遅れや進級・進学に対する不安を抱いているのは保護者だけではない。不登校状態にある児童生徒の中にも、同様の不安を抱く者が相当数存在する。この点を看過することはできない。

一方で、民間の不登校支援関係者の中には、「不登校は一つの生き方の選択であり、その選択を尊重すべきである」と主張する立場もみられる。こうした見解に同調し、「学校に行くだけが人生ではない」といった言説を展開する論者も少なくない。確かに、登校刺激を過度に与えることが不登校状態を悪化させる場合があることや、保護者や教員が児童生徒の不安感を煽るような言動をとることが逆効果になり得ることは、経験的にも十分に理解できる。その意

味では、いわば「不登校選択尊重論」とでも呼びうる立場には一定の説得力があるといえよう。

しかしながら、こうした主張が正論として社会的に流通し、広く受け入れられるようになると、学校に対して一時的または恒常的に否定的な感情を抱く人々の間に「学校には行っても行かなくてもよい」という風潮が広がるおそれがある。その結果として、不登校児童生徒の増加に歯止めがかからなくなるのが懸念される。

ここで留意すべきは、我が国の義務教育制度は、子どもの「教育を受ける権利」すなわち「学習権」を保証するものであるけれども、そこで想定されているのは、あくまで公教育制度の枠組みに適合する限りでの学習であるということである。ここでいう学習とは、それによって「修了認定」や「卒業認定」を得られるものである。児童生徒の学習成果が社会的に公認されることによって、それを欠いている場合とは異なる条件での進路選択や社会参加が可能になる。そのため、公教育においては教育課程と評価の基準が制度的に定められ、教員免許状を保有する教員だけに児童生徒の学びを公認することが許されている。最終的には校長が卒業を認定する権限を持つ。にもかかわらず、義務教育では不登校児童生徒にも自動的に卒業認定が与えられるかのような誤解が社会に存在し、この誤認を前提とした議論が散見される。

このように、重要な制度的事実を踏まえないまま展開されている不登校児童生徒の学びの保障をめぐる議論には混乱がみられる。その混乱は、「不登校でも学びたい気持ちをもつ子どもはいるのだから、そのような子どもには学ぶ機会を与えるべきだ」という言説に端的にあらわれている。当事者の「学びたい気持ち」に寄り添う支援が重要であることは言うまでもなく、またそれ自体は公教育の枠組みに依らずとも可能である。しかし、それだけで学習権の保障が達成されるわけではない。「学びたい気持ち」に寄り添うという視点を強調しすぎることは、学習権保障において本来、公教育が果たすべき制度的責任を曖昧にする危険を孕んでいる。すなわち、従来の議論は「私教育」の領域における支援と「公教育」

の領域における責任とを混同し、前者を過大に評価するあまり後者を等閑視する傾向を有していたのではないか。

以上の問題意識を踏まえ、以下、不登校児童生徒の学びの保障を「公教育の責務」としていかに位置づけ直すべきかを検討する。

2. 我が国の義務教育制度における修了・卒業認定と学習権との関係

現行制度においては、不登校児童生徒の学習権保障を私教育の領域における支援だけで実現することは不可能である。ここでいう私教育とは、不登校児童生徒の学校に代わる学びの場として想定される、フリースクールやホームスクーリングなど、公教育の枠組の外で運営される多様な学習支援活動をさす。こうした場における学びは、たとえ児童生徒の学力形成や発達に資する内実を備えていたとしても、それが公教育から切り離されたプライベート領域にとどまる限り、義務教育における学習権保障に接続する回路をもたないからである。

こうした制度的障壁に対し、義務教育の修了・卒業認定における修得主義への転換を訴える主張がある。たとえば岡田（2025）は、日本における不登校児童生徒のホームスクーリングの実践者への調査結果を踏まえ、「初等中等段階の教育制度自体も、学校に登校して授業に出席することをもって学習とみなす履修主義から、具体的にどのような知識やスキルが身についたのかを出口段階で確認する修得主義へとモデルチェンジすることが必要になってくるのではないだろうか」と指摘している³⁾。

ここでいう「修得主義」とは、一定の学力を身に付けたかどうかをもとに進級・卒業の認定がなされることを意味する教育学上の用語である。これは、学習成果をテストスコア等で客観的に把握し、ある水準に達しているかを判定して進級・卒業資格を認定する資格試験方式との親和性が高いとされる⁴⁾。岡田はこの立場から修得主義を「どのような知識やスキルが身についたのかを出口段階で確認する」ものと捉え、授業への出席が重視される「履修主義」からの転換を主張する。こうした転換が果たされ

ば、不登校状態でもフリースクールやホームスクーリングで学年相応の学力水準を達成できている児童生徒は、学びの場がどこであるかにかかわらず修得した知識やスキルが公認され、義務教育の修了・卒業が認定されることになる。修得主義への転換は、不登校に限らず義務教育段階の全ての児童生徒に学校以外の多様な学びの場の選択を可能にし、公教育制度そのものの根本的な転換につながるという見方もできる。

現実にこのような制度転換はあり得るだろうか。ここで確認しておきたいのは、我が国の義務教育制度上、修了・卒業の認定について、学校教育法施行規則に修得主義に近い規定が既に定められているという事実である。

学校教育法施行規則第 27 条には、「小学校において、各学年の課程の修了または卒業を認めるに当たっては、児童の平素の成績を評価して、これを定めなければならない」と規定されており、これが他校種にも準用されている。これによれば、児童生徒の各学年の教育課程の修了は成績評価によって判定されることになっており、制度上は修得主義が建前とされている。修了が認定されなかった場合に「原級留置」（いわゆる留年）の措置をとることが可能であることも、この規定の実効性を示す。

しかし、実際には、義務教育段階で成績評価にもとづく修了認定が厳格に行われることはほとんどない。これは、同年齢の児童生徒からなる学級集団の意義を重んじる教育文化が深く根付いているためである。すなわち、年齢主義にもとづく集団の維持が優先され、それゆえ個々人の修得状況が厳密に問われることがないまま、当該学年の教育課程にもとづく授業に出席し一定の評価を受けたという事実をもって修了認定が行われる運用が定着している。この考え方が、いわゆる「履修主義」である。

さらに、学校教育法施行規則第 28 条には、「校長は、小学校の全課程を修了したと認めた者には、卒業証書を授与しなければならない」と規定されており、これも他校種に準用されている。「卒業」とは当該校種の全ての教育課程を修了したことが認定されることで与えられる資格であり、「課程主義」に

よりその正統性を担保されているものである。

加えて、学校教育法第 17 条では、保護者の就学義務期間を「満 6 歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初め」から「満 15 歳に達した日の属する学年の終わりまで」と定めており、ここでは「年齢主義」が採られている。

すなわち、我が国の義務教育制度には、「学力の到達を基準とする修得主義」、「授業の履修を基準とする履修主義」、「教育課程の修了を基準とする課程主義」、「年齢の到達を基準とする年齢主義」という 4 つの原理が併存している。制度上は修得主義と課程主義が建前であるが、実際の運用を支配しているのは履修主義と年齢主義である⁵⁾。

要するに、我が国の義務教育における卒業認定とは、実質的に「授業に出席し、評価を受けたという事実にもとづいて全教育課程を修了したと認定する」という仕組みになっており、学習成果の到達度よりも教育課程の履修を重視する曖昧な運用がなされている。

不登校児童生徒の学習権保障を履修主義から修得主義への転換によって図るべきであるという主張は、つまるところ、制度と乖離している実態を改め、制度上の建前に忠実な運用を求めるものである。

しかし筆者は、義務教育を修得主義にもとづいて運営することは現実的ではないと考える。

修得主義により、教育課程の履修事実よりも学力の結果を重視して修了・卒業認定を行えば、一部の不登校児童生徒を救済する以上に、より多くの児童生徒に過度な心理的負荷を与えるおそれがある。多くの児童生徒にとって、修得主義のもとで修了・卒業の認定がなされることは、授業を受けている事実をもって修了とみなされる履修主義よりも、教室が逃げ場のない環境になるおそれがある。履修主義は確かに修了認定の根拠を曖昧にするが、その曖昧さゆえに児童生徒を追い詰めず、自分なりの理解度とペースで授業を受ける余地が確保されているともみられる。履修主義は制度的にみれば不完全であるものの、教育的には柔軟性と包摂性をもつ原理であるともいえる。

とはいえ、履修主義が形式的な運用に陥りやすい

側面をもつことは否定しがたい。しかし、「授業への出席」という行為は決して形式的なものではない。授業は、教員が児童生徒に教科内容を修得させることを目的として、教育課程の目標にもとづいて計画的に実施する教育行為である。児童生徒が授業に出席するということは、教員の意図的な働きかけの下で、学習目標の達成をめざす集団活動に参加することである。したがって、履修主義のもとでの「履修」とは、単に授業に出席したという事実にとどまらず、教員の教育的意図と児童生徒の学習行為とが相互にかかわる動的な過程に参加することをさす。

このように捉えれば、履修主義は必ずしも形式的な修了認定を意味しない。それは、教育課程の中で行われる教員と児童生徒の相互作用を基盤に、学びの実質を保障する仕組みとしても理解できる。むしろ、履修主義の意義は、児童生徒が授業に参加すること自体に価値を認め、その中で多様な学びを包摂する柔軟性にあるといえる。授業という行為自体に修得主義的意図が内在しているからである。したがって、履修主義を修得主義に置き換えるのではなく、履修主義の形式面よりも教育的内実を捉え、その中でいかに多様な学びを公的に承認するかが、これからの学習権保障の課題である。

以上のように考えると、義務教育における履修主義の実態を維持したまま、不登校児童生徒の学校外での学びや個別の学びを教育課程上の「履修」としてどのように位置づけ、修了・卒業認定と接続させるかが鍵となる。この点を不十分ながら制度的に整理したのが、2016年に制定された「教育機会確保法」である。次に、その法制度が示した学びの保障の枠組について検討する。

3. 「教育機会確保法」における学びの保障の枠組

教育機会確保法の正式名称は「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」である。2016年12月に超党派の議員立法で成立した。

同法は、不登校児童生徒への支援の在り方を法的に位置づけた初の立法であり、教育機会の確保等に

関する施策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体の責務を明らかにしたものである。

同法の成立を受けて文部科学大臣が定めた「基本指針」は「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得るものとして捉え、不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、児童生徒の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要である」と示した。こうした理念の具体化に向けて、文部科学省は、2019年に「不登校児童生徒の支援の在り方について（通知）」を発出した。その中で「支援の視点」が次のように示されている⁶⁾。

(1) 支援の視点

不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意すること。

このように、この通知では、学校復帰を最終目標とする従来の支援方針が修正された。一方で、不登校が「学業の遅れや進路選択上の不利益」などの「社会的自立へのリスク」につながりうることに注意を促している。

これに続けて、「学校教育の意義・役割」が以下のように示されている。

(2) 学校教育の意義・役割

特に義務教育段階の学校は、各個人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自立的に生きる基礎を養うとともに、国家・社会の形成者として必要とされる基本的な資質を培うことを目的としており、その役割は極めて大きいことから、学校教育の一層の充実を図るための取組が重要であること。また、不登校児童生徒への支

援については児童生徒が不登校となった要因を的確に把握し、学校関係者や家庭、必要に応じて関係機関が情報共有し、組織的・計画的な、個々の児童生徒に応じたきめ細やかな支援策を策定することや、社会的自立へ向けて進路の選択肢を広げる支援をすることが重要であること。さらに、既存の学校教育になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討し、なじめない要因の解消に努める必要があること。

また、児童生徒の才能や能力に応じて、それぞれの可能性を伸ばせるよう、本人の希望を尊重した上で、場合によっては、教育支援センターや不登校特例校、ICTを活用した学習支援、フリースクール、中学校夜間学級（以下、「夜間中学」という。）での受け入れなど、様々な関係機関等を活用し社会的自立への支援を行うこと。

その際、フリースクールなどの民間施設やNPO等と積極的に連携し、相互に協力・補完することの意義は大きいこと。

このように、この通知では、まず不登校状態にある児童生徒の「休養」や「自分を見つめなおす」ことの必要性を認め、「本人の希望」にも配慮し、「不登校であるというだけで問題行動であると受け取らない」という基本姿勢を示す。その上で、児童生徒の社会的自立への基礎を培う義務教育の重要性を確認する。それを前提に、不登校児童生徒に対する学校関係者の責務を、家庭や関係機関と情報共有し組織的・計画的な支援策を策定することや、教育支援センターや不登校特例校（2023年から「学びの多様化学校」と改称）での受け入れ、ICTの活用、フリースクールや夜間中学等の施設との相互協力・補完による支援など具体的に示す。

こうした文科省の施策は、旧来からの学校中心主義を脱していないという批判がある。教育機会確保法の立法過程で初期の議論を主導したフリースクールなどの市民団体が当初めざしていたのは、学校外の多様な学びを義務教育と同等に位置づけ、学校へ

の就学との選択が可能となるような教育制度の根本的な転換であった⁷⁾。この立場からみれば、同法は公教育の枠内での支援の拡充にとどまり、多様な学びを公認するには至っていないという批判も根強い。

一方で、教育機会確保法は、学校が不登校児童生徒の学校外での学びを教育課程上の学習としてどこまで公認しうるかを、現実に対応しなければならぬ課題として学校に突きつけているともいえる。学校は不登校児童生徒が学校外で何をどう学んでいるかを、自ら、または関係施設との情報交換等により把握し、それを自校の教育課程に照らして授業への出席とみなすかを判断することになる。現状ではその基準が明確に定められておらず、学校外の学びをどのような条件で「教育課程上の履修」とみなすかは、最終的に校長の裁量に委ねられている。これは、学校教育法施行規則上、教育課程の修了認定の権限が校長に属していることによるものである。ただ、法制度上も校長の裁量を前提としているとはいえ、基準が存在せず校長次第で結論が変わりうる現状は、不登校児童生徒の学習権を公教育の責任として安定的に保障するうえでの課題を残している。

こうした課題を残しつつも、教育機会確保法は、そもそも教育課程の履修とみなしうる学習とは何かを、形式的な授業出席よりも個々の学びの内実を目を向けて判断する余地を公教育制度に組み込むことに端緒を開いたものと評価できる。逆にこうした理念から従来の義務教育制度を見直すと、児童生徒の学びを実質的に保障するため、一人ひとりに合わせて多様な履修形態を認め、評価方法を柔軟に調整しうる教育課程の在り方が問われているのである。

4. 学びの多様化学校—新たな学校像の模索—

教育機会確保法第10条には、「特別の教育課程に基づく教育を行う学校の整備等」に関して「国及び地方公共団体は、不登校児童生徒に対し、その実態に配慮して特別に編成された教育課程に基づく教育を行う学校の整備及び当該教育を行う学校における教育の充実のために必要な措置を講ずるよう努めるものとする」と規定されている。

これにもとづき、地方公共団体は学びの多様化学校を設置し、その教育の充実を図ることが努力義務とされている。学びの多様化学校とは、不登校児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成して教育を実施する必要があると認められる場合に、特定の学校で教育課程の基準によらず特別の教育課程を編成することができる学校である。

この制度は、2004年12月に構造改革特区として閣議決定された「不登校児童生徒等を対象とした学校設置に係る教育課程弾力化事業」にもとづき、2005年の学校教育法施行規則改定により全国化されたものである。2023年には「不登校特例校」から「学びの多様化学校」へと名称が改められた。

文部科学省は、増加する不登校児童生徒への対策として、2023年3月に「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」を取りまとめた。さらに同年6月の教育振興基本計画において、不登校児童生徒の多様な教育機会の確保に向け、各都道府県および政令指定都市で少なくとも1校以上の学びの多様化学校を設置することを目標とし、将来的には全国で300校の設置をめざす方針が示された。2025年度現在で公立37校、私立21校の計58校設置されている。単独校の「学校型」だけでなく、一般校の一部学級を特例指定する「分教室型」、高等学校の一部コースを指定する「コース指定型」などの形態がある。

学びの多様化学校における教育課程は、児童生徒の社会的自立を見据えて、その実態や地域性を踏まえ柔軟に編成される。学習指導要領に定められた教育内容が教育課程内に適切に位置づけられ総授業時数が確保されることが好ましいとされるが、不登校児童生徒の教育機会保障のために必要であれば、授業時数を削減したり授業時間を短縮したりすることもできる。

特別の教育課程の編成においては、次のような配慮が求められている。すなわち、①児童生徒の個別の学力差に配慮した教育課程であること、②社会的自立に必要な対人スキルを涵養するソーシャルスキルトレーニングなどを実施すること、③他者と協働的に学ぶ機会を充実させること、④習熟度別学習や

デジタル教材の活用など、個々のペースで学ぶ環境を整えること、である。さらに、教育課程にゆとりをもたせ、児童生徒の興味・関心にもとづく探究的学習を推進することも奨励されている⁸⁾。

これらの柔軟な教育課程の背景には、児童生徒が安心して学びに参加できる環境を整えるという考え方があられる。学びの多様化学校は、形式的な「在籍」ではなく、関係性を基盤とした学習参加を重視し、心理社会的支援と教育的支援を一体化している。スクールカウンセラーやソーシャルワーカーなど専門職が連携し、学校内外で児童生徒の成長を支える体制が整えられている。

評価方法においても弾力的な運用が認められている。定期試験の実施方法を変更でき、実施しない場合には、単元ごとの振り返り、学習成果物、授業中の活動、家庭学習での取組などをもとに文章評価を行うなど児童生徒の実態に合った対応が取られる。評価の在り方は学校によって多様である。通知表や指導要録についても、一般的な様式に代えて独自の形式を採用する学校が多い。例えば、文章による総合評価と自己評価を併記する「学びの記録」を通知表に代えて配布したり、進路提出用と保護者向けに様式を分けたりするなどの工夫がみられる⁹⁾。こうした柔軟な評価方法は、学力測定よりも学びの過程や意欲の変化を重視する姿勢を反映している。

さらに、教育支援センターや民間支援団体、企業、NPO等と積極的に連携することが求められている。地域学校協働活動やインターンシップ等を通じて、多様な社会体験の機会を提供している学校が多い。これらの取組は、これまで民間支援の主流であった居場所の支援から、社会的自立へとつながる教育的支援への転換を促すものといえる。

こうした学びの多様化学校の取組は、教育機会確保法が旧来の学校に突きつける「不登校児童生徒の多様な学びを教育課程上の履修としてどう公認するか」という問いに対する、公教育の内部からの応答である。従来の「学校復帰」を目的とする支援から、「多様な学び方の承認」へと焦点を移し、学校の制度的柔軟性を拡張している点に意義がある。

もっとも、教育課程の柔軟化が進む一方で、学習

評価や修了認定の基準が学校ごとに異なり、制度的整合性が確保されていないこと、地域間の支援資源の格差や教員研修体制の不十分さなど、運用上の課題も少なくない。柔軟性が「特例」として扱われる限り、その理念が公教育全体に浸透するには時間がかかる。学びの多様化学校を核とする教員研修と人事異動により地域の教員全体の意識変容を促す必要がある。

こうした多くの課題を残しながらも、学びの多様化学校は、従来の一律的な学校像から脱却し、個々の児童生徒の多様な学びを公教育の枠組の中で正当に承認する仕組みを構築しようとする試みとして、不登校児童生徒を包摂しうる新たな学校の姿を示すものである。

5. 不登校児童生徒の学びの保障に関する論点の抽出

以上の検討を踏まえると、不登校児童生徒の学びの保障を公教育の責務としていかに具体化するかについて、以下の3つの論点が導かれる。すなわち、①学びの「公的承認」の範囲を緩やかに広げつつ、その基準をいかに確立するか、②学びの多様化学校で実現しつつある柔軟な教育課程を「特例」ととどめず義務教育全体に波及させ、その理念が公教育全体で持続的に実現されるよう、教育制度をどのように構想するか、③公教育と民間支援との関係をいかに再構築するか、である。

●論点① 学びの公的承認の拡大と基準設定

教育機会確保法の理念にもとづき、文部科学省は、一定の条件のもとで校長の裁量により不登校児童生徒の学校外での学びを教育課程上の「履修」とみなすことを積極的に進めている。しかし、その判断基準は依然として不明確である。このままでは従来どおり形式的な認定が続き、教育的配慮の名目で実質の伴わない「みなし卒業」がますます増加するおそれがある。この状況を放置すれば公教育の崩壊につながりかねない。そのため、ポートフォリオ評価や学習履歴システムの活用など、児童生徒の学びの過程を可視化し、多様な学びの内実を捉え、教員の評価と連携して承認する仕組みの整備が求められる。

●論点② 柔軟な教育課程の義務教育全体への波及と、公教育全体の変革

現在、学びの多様化学校は「特例」として設置されており、制度上は例外的な存在にとどまっている。しかし、そこでは柔軟な教育課程編成と多様な評価方法により、従来の学校では包摂しきれない学びを正式な学習活動として展開することが可能となっている。こうした数々の試みは、特例というよりは、公教育の多様化を先導する「制度改革の試金石」として位置づけるべきであろう。

今後は、学びの多様化学校で蓄積された実践知を一般校に還元し、教育課程の柔軟化や個別最適な学びの充実と連動させることが必要である。そのためには、一般校と学びの多様化学校との間の人事交流や教員研修を通じて、地域全体の教育文化を変革する人材育成の仕組みが求められる。とりわけ、一人ひとりの実態に即して多様な学びの内実を捉える複眼的な評価眼をもつ教員を育成することは、教職の専門性を再定義することにつながる。

●論点③ 公教育と民間支援との関係性の再構築

最後に、公教育と民間支援との関係性を再構築する必要性を指摘したい。不登校児童生徒の支援においてフリースクールなど民間団体が果たす役割は大きく、彼らの活動を公教育がどのように位置づけるかは、長年の課題である。教育機会確保法は、民間支援との連携・協力を明示的に求めたが、その法的位置づけはあくまで「補完的」なものである。

今後求められるのは、両者の関係を「補完」から「協働」へと発展させることである。そのためには、民間団体をもつ居場所支援等の経験を公教育が積極的に活用し、相互に専門性を補い合うネットワークを構築することが必要である。

ただし、公教育の責任を曖昧にしないために、制度的に修得主義への転換を図るのではなく、現実的な「修得主義的意図を内包した履修主義」により、教育課程の履修を通して義務教育段階の全ての児童生徒の学習権を保障するという枠組を堅持することが前提である。

[注]

- 1) 文部科学省「令和2年度 不登校児童生徒の実態調査結果の概要」2021年.
- 2) 伊藤美奈子(編著)『不登校の理解と支援のためのハンドブック』ミネルヴァ書房, 2022年, 1頁.
- 3) 岡田佳子「日本におけるホームスクーラーの経験分析—家族会のアンケート調査より—」『長崎大学教育開発推進機構紀要』第15号, 2025年, 23頁.
- 4) 樋口とみ子「選抜試験と資格試験」田中耕治(編)『よくわかる教育評価(第2版)』ミネルヴァ書房, 2010年, 169頁.
- 5) 文部科学省「(参考)履修主義と修得主義, 年齢主義と課程主義」『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』2021年, 36-37頁.
- 6) 文部科学省「不登校児童生徒の支援の在り方について(通知)」2019年10月.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm (2025年11月1日確認)
- 7) 横井敏郎「教育機会確保法制定論議の構図—学校を越える困難—」『教育学研究』85巻第2号, 186-195頁.
- 8) 文部科学省「学びの多様化学校の設置に向けて(手引き)」2024年, 18頁.
- 9) 文部科学省による「学びの多様化学校実態把握調査」(2023年7-9月実施)を参照のこと. 同上手引き23-35頁.

大学院生の研究活動

2025年2月～2025年10月までに大学院生の研究活動として行われた「第17期生 修士論文発表会」, 「第18期生・第19期生 修士論文中間報告会」の当日の進行表を掲載します.

2024 年度 文教大学 大学院教育学研究科

学校教育専攻 修士課程

第 17 期生 修士論文発表会

日 時 : 2025 年 2 月 13 日 (木) 13:30 ~ 17:20

会 場 : 8 号館 5 階 8502 教室

持ち時間 : 40 分 (発表 30 分、質疑応答 10 分)

時 間		内 容	
	13:30~13:40		研究科長挨拶
1	13:40~14:20	浅見 浩佑	学びの多様化学校における実践 —児童生徒の社会的自立に向けた不登校支援のあり方—
2	14:20~15:00	圓城寺 諒一	「道徳の時間」の特設から「特別の教科 道徳」の成 立への歴史的研究 —伝記教材の有効性を中心に—
3	15:00~15:40	津村 優里菜	自律的な学びを支える教師と子どもの鑑識眼 ～富山実践「じぶんのじかん」を通して～
	15:40~15:50		休憩
4	15:50~16:30	キョウ ヒョウ	幼稚園における特別な支援ニーズのある子どもへの支 援 —質問紙調査による現状把握及び、ユニバーサルデザ イン導入による支援効果についての検討—
5	16:30~17:10	コウ メイブン	美術ワークショップを通じた子どもの人間関係の構築
	17:10~17:20		専攻長挨拶

2025 年度 文教大学 大学院教育学研究科
学校教育専攻 修士課程
第 18 期生 修士論文中間報告会【第 1 回目】

日 時 : 2025 年 10 月 1 日 (水) 15:00 ~ 17:20

会 場 : 8 号館 5 階 8502 教室

持ち時間 : 30 分 (発表 20 分、質疑応答 10 分)

時 間		院生氏名	内 容
	15:00~15:05		研究科長挨拶
1	15:05~15:35	外間 美南	道徳教育における生命尊重に関する研究 —生命の有限性の観点から—
2	15:35~16:05	福島 健太郎	グレーゾーンと呼ばれる児童における特別支援学級と いう場の意味構成についての考察 —特別支援学級に在籍する児童の適応過程から—
	16:05~16:15		休憩 10 分
3	16:15~16:45	福永 怜也	指導死・不適切指導を防ぐ教育体制についての考察
4	16:45~17:15	松村 久遠	外国語学習時に生じる学習不安の要因分析と軽減方法 に関する考察
5	17:15~17:45	武井 美優希	巨大地震における教員に必要な防災リテラシーに関する 研究
	17:45~17:50		専攻長挨拶

2025年度 文教大学 大学院教育学研究科

学校教育専攻 修士課程

第18期生・第19期生 修士論文中間報告会【第2回目】

日 時 : 2025年10月29日(水) 14:50 ~ 17:40

会 場 : 8号館5階8502教室

持ち時間 : 30分(発表20分、質疑応答10分)

時 間	院生氏名	内 容
	14:50~14:55	研究科長挨拶
1	14:55~15:25	ヨウ ボク 中国の高校におけるキャリア教育の現状に関する研究 —中国社会の「内巻化」と中日大学生のキャリア意識 比較の視点から—
2	15:25~15:55	リ イリン 中学・高校生の進路決定にキャリア教育が与える影響 に関する国際比較研究 —日本と中国の学生等に対する意識調査の分析を通じ て—
3	15:55~16:25	オウ ハン 能力別学級編成に関する考察 —中国四川省成都市の中学を事例に—
	16:25~16:35	休憩 10分
4	16:35~17:05	シャ ゲイ 発達障害のある子どものコミュニケーション能力向上 に関わる支援方法の検討
5	17:05~17:35	シヨウ ギョウキン 特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもにおけ る発達的变化 —多軸的な分析を通して—
	17:35~17:40	専攻長挨拶

編集後記

2025年度『教育研究ジャーナル』Vol.18が発行されました。本号には12本の研究論文が収められ、基礎理論から実証研究、教育実践に結びつく論考まで、多様で充実した内容となっております。論文をお寄せくださった執筆者の皆様をはじめ、刊行にあたりご協力を賜りました関係各位に、心より御礼申し上げます。

さて、豊泉清浩研究科長の巻頭言にもございますように、本号は初のオンライン『教育研究ジャーナル』となります。これまでもカラー図版の掲載は可能でしたが、電子化により掲載上の制約が大きく軽減され、カラー図版を制限なく活用できるようになりました。教室における子どもの姿や芸術教育における作品の細やかな色調など、研究成果をよりの確に伝えることが可能となり、本研究科の成果を広く持続的に発信する基盤も整いました。研究論文・研究ノートを中心とした構成により、本誌が教育学研究の蓄積と発展に寄与する学術媒体として、さらに充実していくことが期待されます。

本号には、発達障害や特別支援教育、不登校支援、キャリア教育など現代的課題に向き合う実証的研究とともに、教育と社会・政治との関係を問い直す理論的考察も収められています。学校教育や社会の変化を見据え、子どもの学びと成長を多角的に捉えようとする探究の姿勢。そして研究と実践を往還する本研究科の特色が、本号にも確かに示されています。本誌が教員・院生相互の学術的対話を深め、新たな研究の展開へとつながることを願っております。

今後とも多くの皆様からのご投稿とご支援を賜りますようお願い申し上げます。

(近藤真子)

[編集委員]

桑原 千明

近藤 真子

文教大学大学院教育学研究科

Journal of Educational Studies

Vol.18 2025

発行年月日 2025年12月25日

発行・編集 文教大学大学院教育学研究科

『教育研究ジャーナル』編集委員会

〒343-8511 埼玉県越谷市南荻島3337

電話 048-974-8811(代)

制 作 開成出版株式会社

電話 03-6240-2806