

札幌国際大学

第9号 (2025年12月)

〈目次〉

【教育論文】

- | | |
|--|----|
| ・ 朝倉一民：生活科の気付きプロセスにおける質問支援アプリの効果分析 | |
| -文章量・文章質・気付きの質の三側面から- | 1 |
| ・ 朝倉一民：現職教員の意識にみる教職の意義と職務の実態 | |
| -教職課程への示唆- | 8 |
| ・ 朝倉一民：GIGA 世代の「情報活用能力」の実態と大学におけるカリキュラム・マネジメント | |
| -小学校段階の教育課程定着度データに基づく、初年次教育への提言- | 14 |
| ・ 竹田 安宏・ 苫米地 里香：高校進学校におけるキャリア教育の理念と指導観 | |
| -熟達教員の実践知に基づく「選取る力」育成モデル- | 21 |
| ・ 安井政樹：教職課程における特別活動の授業改善に関する一考察 | |
| -学生の「教科以外でも伝えたいこと」を起点にデジタル学習基盤を学びに生かす授業開発- | 29 |
| ・ 伊藤桂子：小学校音楽科教育における主体的な学びのあり方 | |
| -実際の鑑賞に関する学習指導案の事例を通して- | 36 |
| ・ 和久田紗恵子：家庭科教育における和食文化継承の教材化に向けた実践的検討 | |
| -大学科目「生活文化」における『家の味』発表活動を通して- | 42 |

生活科の気付きプロセスにおける質問支援アプリの効果分析

—文章量・文章質・気付きの質の三側面から—

札幌国際大学 全学共通教育 基盤教育部門 教授 朝倉一民

キーワード：生活科、ふりかえり、AI 質問支援、Gemini Canvas

1. はじめに

(1) 背景と問題意識

そもそも生活科は平成元年に誕生した教科で、それ以前は低学年の社会科、理科が存在していた。社会科、理科が生活科に変わった背景には、「子どもの発達」「接続」「学力観の転換」という3つの要因が挙げられる。一つは「発達段階との不一致」である。小学校1・2年の頃の児童は座学で知識を習得し、「これは社会的事象」「これは自然事象」と切り分けて認識をすることが困難である。また思考や感情が未文化な段階である発達段階からいっても、教科の枠に沿った系統学習よりも、児童が主体的に生活に即して学ぶことが求められた。二つ目は「幼保小の接続」である。遊びを中心とした総合的な指導の幼児教育から座学中心の小学校への接続に伴うバッファゾーンとしての役割が求められた。三つ目が「体験活動重視への転換」である。平成元年は、評価が「観点別評価」に移行し、「関心・意欲・態度」や「思考・判断」といった「どう学ぶか」が重視されるようになり、体験活動を通して「気付き」を得る学習への転換が図られ、「生活科」がその象徴的な教科として誕生した。

現行学習指導要領では生活科は「具体的な活動や体験を通して、身近な生活を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようと考え、ことを生かし、自立し生活を豊かにすること」を目標としており、学びの本質は、児童が自分の身体を通して身近な世界との関わりを実感し、その関係性に気付くこととしている。この「気付きの質」をより高めるために、直接体験が重視されており、体験を通して学習対象との関わりを深め、好奇心や探究心を育み、豊かな感性を養い、自立し生活を豊かにすることが期待されている。しかし、現状では、こうした体験の効果

を十分に引き出せていないといった課題¹⁾がある。

平成20年学習指導要領改訂の趣旨²⁾においては、「学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていない」「表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返り考えるといった、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていない」といった課題があげられている。また平成29年学習指導要領改訂³⁾の趣旨においては、「活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視」、「活動あつて学びなしとの批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要」といったことが述べられている。

このように生活科にとって長年の間の課題は「体験と思考を結びつける」学習活動の重視であると読み取れる。

現在、次期学習指導要領改訂に向けた審議が行われているが、「生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ」では以下のような検討課題があげられている。

- ・ AI時代においても社会や自然との直接的な体験を通して身体で対象と関わることの重要性
- ・ 直接体験を通して、言葉や絵、動作など多様な表現で気付きを高めることの重要性

しかし、AI時代と呼ばれ、仮想空間や疑似体験等IT技術が格段に進歩した現代においても、生活科では直接的な体験活動を重視することが記されているが、一方で安全面の配慮や時間的制約から地域に出かける活動が減ったり、学校における動物飼育の困難さがあつたりと体験活動の機会は減少しているのも事実である。つまりは、少ない体験活動の中で子どもの気付き

の質をあげていくためには、体験と思考を言葉などでの表現で結びつける個別最適な学習活動が求められる。

（２）先行研究に見る「気付き」

彦坂（2006）^{4）}は、気付きの広がりと深まりにおいて以下のようにまとめている。

	かかわり方	表現内容
直感的な気付き ↓	対象に心を動か し、諸感覚を働か せて、対象とかか わっている。	見たまま、思ったま まを素直に表現して いる。
実感的な気付き↓	対象を意識し、思 いを込めて対象と かかわっている。	対象の様子や対象の 反応を、具体的に表 現している。
納得する気付き	自分から手出しを 講じるなどして、 思いを込めて主体 的に対象とかかわ っている。	対象とのかかわりの 手応えを表現したり 対象の様子や反応を 筋道立てたりして捉 え表現している。
自分自身への気付き	活動に十分浸った あとで、対象との かかわりを振り返 っている。	対象とのかかわりの 楽しさ、活動への自 信、自分自身への成 長について表現して いる。

表 1 気付きが深まる段階

ここでは気付きの深まりについて、「直感的な気付き」、「実感する気付き」、「納得する気付き」と深まっていくとしている。また、これらの気付きの広がりや深まりによってもたらされるものの見方や考え方の変容が「自分自身への気付き」として捉えている。

これらの深まりは、児童が表現する学習カード等の文章から読み取ることを前提としており、教師はその文章を読み、児童の様子やそれを補う発言からフィードバックを行うことが重要となってくる。これに関して彦坂は次のように述べている。

- ・ 自分自身への気付きの自覚が次の活用への意欲となる
- ・ 低学年の児童の気付きは情緒的、無自覚的、断片的
- ・ 意識的に関連した気付きに、科学的な思考や認識、合理的な判断、美的・道徳的な判断につながるよう

に高める

そこで、本研究では生活科における体験活動後の児童の「気付き」のフィードバックにおいて、「質問支援アプリ」を使った評価活動を計画した。気付きの深まりには教師のフィードバックが重要であるが、30名程度の児童のふりかえりに対するリアルタイムのフィードバックは不可能である。通常、授業後に教師がフィードバックを行うことを考えると最短でも1日かかる。これを解決するために、質問支援アプリを開発し、リアルタイムに児童のふりかえりに対し、気付きの深まり・広がりをもつ質問をすることで、児童の「気付き」の変化を調査の対象とし、その効果を検証する。

2. 研究の目的と方法

（１）研究の目的

本研究の目的は、授業者が開発した「質問支援アプリ」が生活科における児童の「気付き」の文章量・文章の多様性・気付きの深さに与える影響を明らかにするものである。アプリの開発においては、授業者本人は特別、プログラミング等のスキルがあるわけではなく、Gemini Canvas のコード生成機能を使ってコンテンツを作成した。現在、教育現場に配備されている1人1台端末は、GIGA スクール構想のもとに行われた施策である。GIGA スクール構想の第一の目的は「個別最適化」であることから、教員1人では対応しきれないリアルタイムの評価を端末の活用で実現し、1人1台端末の効果の実証としても例示できることを目的としている。

小学校現場におけるこのような先行研究が見当たらないことから、本研究における検証・考察が今後、多くの小学校での実践や教育環境の設定に寄与することを想定し、本授業実践を提案する。

（２）研究の方法

児童の振り返りにおける「気付き」を広め、深めるために、1人1台端末に児童自らが音声入力し、そのテキストに対してアプリが質問をする形（対話形式）で振り返りを広め、深めることを目指した。当初は児童の振り返りに対して、API連携で生成AI「Gemini」が個別にフィードバックを返す想定で開発を進めていたが、「Gemini API 追加利用規約」において、小学生

のAPI利用が年齢制限で抵触するおそれがあったことで、それを回避し、パターン化した質問をランダムに提示するアプリとして開発した。

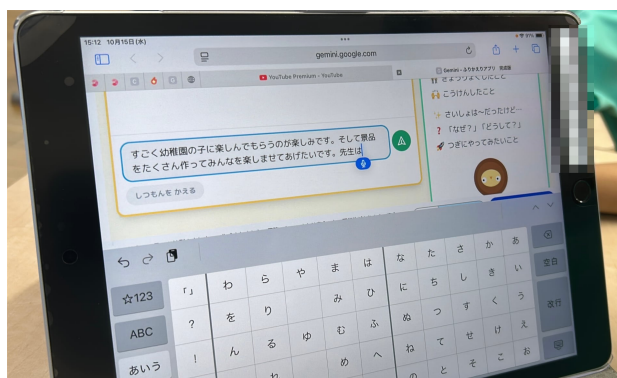


図1 質問支援アプリ (Gemini Canvas 作成)

開発したアプリは以下の内容である。

- ・児童が振り返りを入力することで、3回に分けてパターン化された質問を返す。
- ・ランダムに出てくる質問を児童は切り替えることが可能
- ・3回目の質問に答えたところで、Google フォームを介して提出が可能

質問内容は以下の通りである。

実感	<ul style="list-style-type: none"> ・もっとくわしく教えて ・他に考えたことや心に残ったことはある？ ・他に、分かったことや友達から学んだことはある？
納得	<ul style="list-style-type: none"> ・挑戦したことはある？ ・協力できたことはあるかな？ ・貢献できたことはあるかな？

自分自身	<ul style="list-style-type: none"> ・「さいしょは～だったけど…」と振り返ってみよう ・「なぜ？」「どうして？」と思ったことを振り返ってみよう ・「次にやってみたいこと」を振り返ってみよう
------	--

質問の内容は、彦坂（2006）がまとめた生活科における「気づき」の深まりと広がり段階に準じて設定している。

（3）授業計画

本研究は小学校生活科「きせつとなかよし・あき～あきまつりをひらこう～」における児童の体験活動の振り返りを単元を通して、質問支援アプリを活用して、データを収集し分析を行なった。

① 調査時期

2025 年 10 月～11 月

② 調査対象

田中学園立命館慶祥小学校（私立学校）

小学1年生（25名）

田中学園は 2022 年 4 月に開校した、元プロ野球選手の田中賢介が理事長を務める私立小学校である。1 学年 2 クラス制で 1 クラスは 26 名。私立ではあるが 1 人 1 台 iPad が配備（貸与）され、GIGA スクール構想と同様な環境を構築している。（3 年生以上は surface を購入）市内各地から受験を経て入学している。そのため、放課後の活動が乏しく、友達と遊ぶ中で体験的な活動は公立小学校の児童よりは少ない。このことから担任は授業における体験的な活動で得られる学びを確実なものにするために「体験と思考を結びつける」授業構築を行なった。

③ 調査単元

- ・1 年生活科 「きせつとなかよし・あき～あきまつりをひらこう！～」
- ・単元の概要

①あきのたからものさがしにしよう！
<ul style="list-style-type: none"> ・学校敷地内の森（Forest エリア）と近隣公園で空き探し（どんぐり、まつぼっくり、落ち葉、枝などを採集）
②たからものを使って何をしたい？
<ul style="list-style-type: none"> ・飾りをつくりたい（かんむり、ブレスレットなど） ・おもちゃを作りたい（迷路、こま、やじろべえなど）

・遊ぶゲームを作りたい（まとあて、釣り、ボーリング）→あきまつりを開いて、おうちの人や幼稚園の子を招待したい！
③④看板づくり
・あきのたからものを使って看板を飾り付け
⑤⑥グループに分かれて作業
・おもちゃチーム ・ボーリングチーム ・めいろチーム ・まとあてチーム ・釣りチーム
⑦⑧学年内リハーサル
・隣のクラスとリハーサルをして、やってみてわかった改善点を考える ※このあたりから、作ったものを使って休み時間に自主的にお店を開くようになり、いろんな学年のお兄さんお姉さんを招いて遊ぶようになりました。
⑨⑩おうちの人を招いてリハーサル&アドバイスをもらう
⑪⑫⑬⑭幼稚園の子たちを招いて本番
⑮ふりかえり&まとめの活動（生活科すごろくづくり）

3. 結果

（１）児童の振り返り文章の量的変化

本単元では最高 15 回振り返り入力を行った。その全児童分の文章量を平均化し量的変化を分析した。

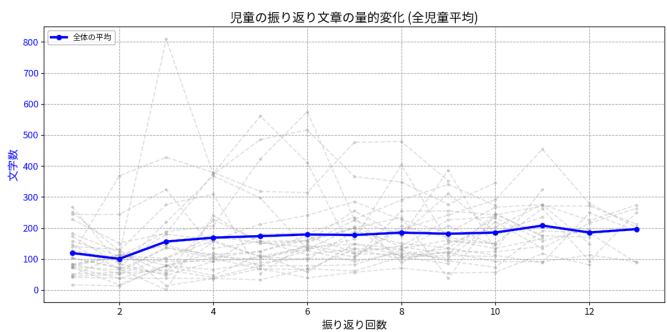


図2 振り返り文章の量的変化（全児童平均）

文字数の量的変化は、振り返りの回数に比例して増加するのではなく、回数ごとに大きく変動しており、全体の平均値で見ると微増している。文字数のピークは10回目から13回目にきていることから、リハーサル等の実際のお祭りの活動において体験した内容が、それまでの回よりも印象的な出来事が多く、必然的にエピソードが多く、振り返りの文字数が増加したことが考えられる。

（２）児童の振り返り文章の量的変化

質的な変化については、彦坂(2006)の「気付き」の深まりの段階をもとに、1年生の言葉を考慮した深まりや広がりを出すキーワードを設定し、その出現率を分析した。以下は生成 AI (Gemini 3 Pro) に判断させたキーワードである。

段階	カテゴリ名	包含する語彙(例)
段階1	直感・感情 (直感的な語彙)	たのしい、うれしい、がんばった、すごい
段階2	実感・行動 (実感的な語彙)	できた、やった、たくさん、いっしょ
段階3	納得・意図 (納得/意図/挑戦/協力/貢献の語彙)	協力、挑戦、工夫、決めた、ちゃんと
段階4	内省・気付き (なぜ/どうして/つぎは、などの気付き)	なぜ、どうして、きづいた、つぎは、なおしたい、これからは

表2 1年生の言葉を考慮したキーワード

このキーワードをもとに振り返り文章での出現率を項目ごとにまとめたものが次のグラフである。

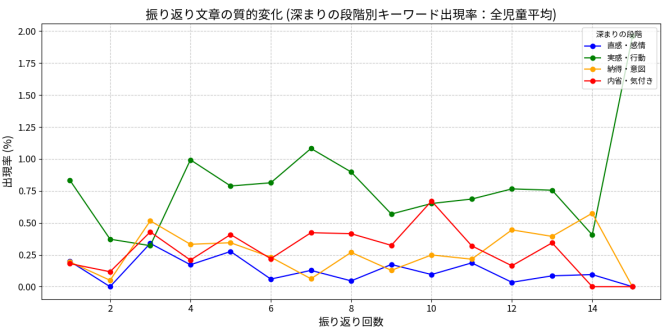


図3 振り返り文章の質的变化（全児童平均）

グラフから「実感・経験」（緑線）が他のカテゴリに比べて高い水準で推移しているのがわかる。振り返りアプリが最初の振り返りの「気付き」を「直感・感情」に設定していることから、質問アプリの最初の質

問が「実感・経験」を促している影響が大きい。児童が、「できた/たくさんやった」という行動の具体的成果を表現することに重点を置いていることを示している。一方、「直感・感情」（青線）は児童の最初の振り返りの設定値としている部分と実際の文章との乖離があることから低水準であることが予想される。

単元活動の中盤は「内省・気付き」が「納得・意図」を上回り、終盤はそれらが逆転していることがわかる。これは、グループでの作業の中で、試行錯誤や次への目的意識が生まれやすかったことに対し、終盤は本番のお祭り出店の活動であったことから、挑戦や協力といった「納得・意図」の気付きが深まりやすかったと言える。

（3）定量的・定性的向上がみられる児童

全児童のデータから、振り返りの回数が増えるにつれて「向上」の傾向が見られる児童を、定量的指標（文字数）と定性的指標（内省・気付き率）の相関係数（0.5 以上を強い向上と定義）に基づいて特定する。全体平均では向上が見られない中、一部の児童は継続的に向上していることが確認された。

①定量的に向上しているデータ（文字数の増加）

定量的な向上を「振り返りの回数が増えるほど、文字数が増えている」と定義し、相関係数が 0.5 以上の児童を抽出する。

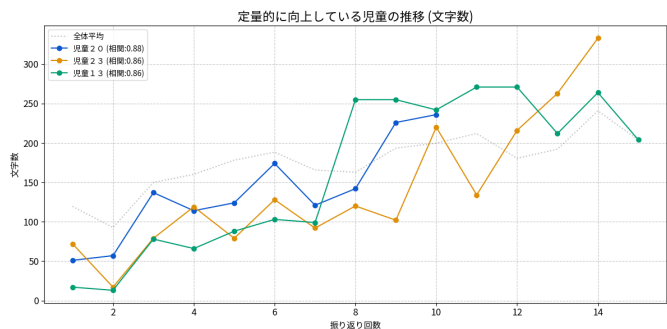


図4 定量的向上のある児童の推移（文字数）

順位	児童ID	相関係数	特徴
1	児童20	0.88	非常に強い向上。質的にも向上している。
2	児童	0.86	文字数は大幅に増えて

順位	児童ID	相関係数	特徴
	23		いるが、内省の記述は増えていない。
3	児童13	0.86	同様に、記述量は増えていますが、質的な深まりは見られない。

表3 文字数が回をごとに一貫して増加している児童
②定性的に向上しているデータ（内省・気付き率増加）

定性的な向上を「振り返りの回数が増えるほど、内省や気付きを示す語彙の出現率が増えている」と定義し、相関係数が 0.5 以上の児童を抽出する。

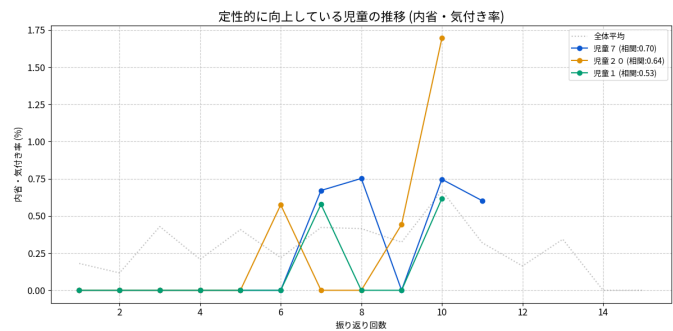


図5 定性的向上のある推移（内省・気付き率）

順位	児童ID	相関係数	特徴
1	児童7	0.70	文字数も増えつつ、内省率も最も強く向上。
2	児童20	0.64	量的にも質的にも向上理想的なモデル。
3	児童1	0.53	文字数はあまり増えていませんが、短い文章の中で内省の言葉を使う割合が増加。

表4 内省語彙の割合が増加している児童

4. 考察

(1) 全体の傾向から

分析の結果、「できた」「やった」「たくさん」などの「実感・行動」カテゴリーが一貫して最も高い(約2.0%)数値を示した。これは、小学校低学年の児童にとって、学習は「身体的な活動」と不可分であり、思考する前にまず手が動く段階であるため、振り返りにおいて「何をしたか」という事実の記述が中心になるのは自然な姿であると考えられる。発達段階の影響とも言え、ある意味、活動に没頭していた証左であると言える。

また、質問支援アプリの最初の問いかけが「今日の授業はどうだった？」といった「直感・感情」を引き出す問いかけではあったが、子どもたちは実際に授業で行ったことから語るほうが考えやすかった可能性がある。

(2) 気づきの深まりについて

「気づき」の深まりとして、「直感的な気づき」→「実感的な気づき」→「納得する気づき」の段階を取り上げ、「自分自身への気づき」は段階的なものではなく、気づきの広がりや深まりの中でもたらされるものとしている。活動中盤に「内省・気づき」(赤線)が突出して高まったことは、お祭りでの出店の準備として取り組む中で試行錯誤や次時に向けての準備意識が強まったことが予想される。活動の終盤では、赤線が減少し、代わって「納得・意図」(橙線)が上昇したことは、実際の「秋祭り本番」やその直前の準備において、児童の意識が内省よりも、「協力する」「挑戦する」「工夫する」といった具体的な行動の意図に向かったためと考えられる。

このような「気づき」の深まりは、活動が複雑になるにつれ、単に「楽しかった」で終わらせず、質問支援アプリや教師による「なぜうまくいったのか?」「次はどうする?」という問いかけがなされたことで、児童が思考の言語化を迫られた可能性がある。これは「活動の質の高まり」が「記述の質の高まり」に直結した好例であるといえる。

(3) 個別分析「量と質の相関」から見えるもの

児童20(量0.88/質0.64)のような「理想的な向上」と、児童23(量0.86/質-0.02)のような「量は増えた

が質が変わらない」ケース、児童7(質0.70)のような「質の急上昇」の3パターンが存在する。ここから考えられることは「書く体力」と「思考力」の分離である。文字数が増えることは「書くことへの慣れ(入力スキルの向上)」を示すが、それだけでは深い内省には至らないことが示唆された。成功モデル(児童20・7)のような児童は、振り返りの中に「なぜなら(理由)」や「次は(展望)」という接続詞を効果的に取り入れている。これらは質問支援アプリが、こうした接続詞の使用を促した、あるいは教師が良い振り返りを共有したなどの要因が推測される。

5. まとめと今後の課題

本研究では、生活科における体験活動と生活科における思考「気づき」の深まりや広がりによって活動と思考をつなぐための方略を提案し検証したものである。その手段として、1人1台端末を活用したリアルタイムでフィードバックを行う「質問支援アプリ」を開発し、それがどのように児童の振り返りにおける「気づき」に影響するかを検証した。結果としては、定量的には文字数の微増は見られたが、定性的な向上は十分には確認されなかったといえる。これら、「気づき」の質がフィードバックよりも活動の質に大きく影響すると考えられる。また、個々の児童によっても、量と質の相関は多様で、書く力と思考がそう簡単には結びつかないことが示唆された。

本研究の結果は、今後の小学校生活科における「気づき」の深まりどのように変化するか実態を具体的な事例で分析できたことは大きな成果であると言える。

今後の課題としては、以下の4点をあげる。

① 「量」から「質」への転換支援

児童23や13のように、文字数は書けるが内省記述が増えない児童へは「たくさん書けたね!」という承認に加え、一定の文字数を超えた児童には「詳しく教えて」ではなく「それは『なぜ』だと思いましたか?」や「『次は』どうしたいですか?」という、思考を深めるための特定のキーワードを含んだ問い返しを行う機能を実装・強化するようなアルゴリズムの改善の必要がある。

② 語彙の多様性と表現力の拡張

今回、「Gemini API 追加利用規約」における年齢制

限の規約に抵触する恐れがあったために、当初の予定を変更し、パターン化した質問支援を行った。しかし、個別最適な支援を行うためには、その子にあった語彙をレコメンドするなどのフィードバックが効果的だと考えられる。今回の分析では、語彙多様性（語彙の種類数）の有意な増加は見られなかった（マンネリ化）。しかし、1年生の語彙には限界があるため、AIが「それは『くやしかった』ということかな？それとも『もどかしかった』かな？」のように、感情や状況を表す新しい語彙を提示（レコメンド）し、児童の語彙獲得を支援する仕組みの検討も必要である。

③ 「直感・感情（青）」と言語化のギャップ

「直感・感情」の出現率が最も低かった（約0.34%）のは、実際には児童は「楽しい」「嬉しい」と感じていても、それを振り返りの文章として書く際には「事実」の記述に埋もれてしまっていることが考えられる。感情をスタンプで選べた後に「なぜそのスタンプを選んだの？」と聞くなど、情意面を言語化させるためのUI/UXの工夫が必要である。

④ 低学年における「気付き」の評価指標の確立

今回はキーワード出現率を用いたが、文脈（コンテキスト）を含めたより定性的な評価は依然として人間の読解に頼る部分が多い。大規模言語モデル（LLM）を用いて、キーワードマッチングだけでなく、文章全体のニュアンスから「気付きのレベル」を自動判定する評価システムの開発も視野に入れたい。

【補注】

1) 教育課程部会 生活、総合的な学習・探究の時間
ワーキンググループ（第1回） 配付資料

https://www.mext.go.jp/content/20251015-mxt_kyoiku02-000045235_3.pdf

2) 平成20年学習指導要領解説 生活

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_006.pdf

3) 平成29年学習指導要領解説 生活

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

4) 彦坂 登一郎/中野 真志(2006) 生活科における気付きの広がり と 深まり ―「ありがとう 優しさ いっぱいもらったよ ―赤ちゃんごっこを通して―」―

学術雑誌論文（学内発行分） 愛知教育大学教育実践
総合センター紀要 第9号

【参考文献】

- 1) 高山 裕一・高島 俊幸(2025): 気付きの質を高める生活科の授業改善
教育実践センター研究紀要 第13号 P97-108
- 2) 福士 顕士(2014): 小学校生活科における「気付きの質」に関する一考察 ―生活科から理科への接続の視点から―
川村学園女子大学研究紀要 第25巻 第2号
71頁-87頁 2014年

現職教員の意識にみる教職の意義と職務の実態
— 教職課程への示唆 —

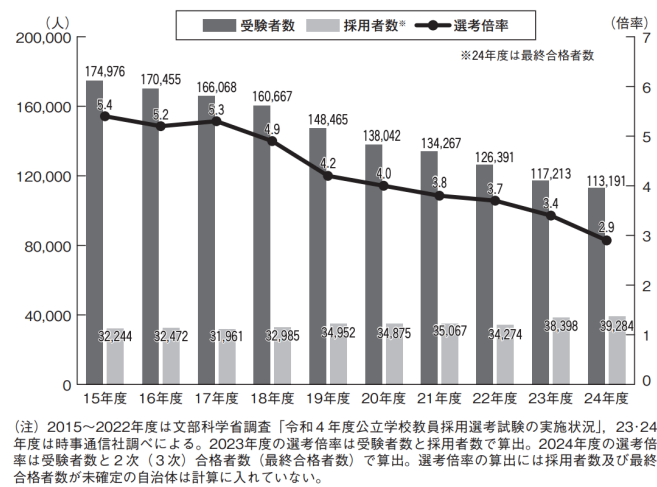
札幌国際大学 全学共通教育 基盤教育部門 教授 朝倉一民

キーワード：教師論、教職の意義、チーム学校、教職課程

1. はじめに

近年、教職課程では「教職の意義」や「教員の役割・職務内容」、さらに「チーム学校としての連携」など、実践的視点に立った内容の重視が求められている。文部科学省は「実践的指導力のある教員の育成」を掲げており、現場の実態を踏まえた教員養成の再構築が課題となっている。さらに、現在行われている、中教審教員養成部会ワーキンググループでは、今日的な教育課題の解決につながる内容として、教育における多様性の包摂や教育データ・AI の活用、自己管理能力の育成などを全ての教職課程で共通に学ぶべき内容に加える方針を固めたところだ。一方で教員の志望倍率が全国的に低下しており、優秀な教員の確保が難しくなっているのも事実だ。図 1 によると 2024 年採用試験合格者における競争率は 2.9 倍で、一部自治体では 1 割台まで低下している。

図1 教員採用試験(全国統計)過去10年の比較 ¹⁾



もちろんこれは、北海道においても例外ではなく、今年度(R7)実施の教員採用試験受験者数・合格者数・倍率を見ると、小学校で 1.5 倍、中学校で 1.8 倍となっ

ており、札幌市では小幼で 2.9 倍、中高で 4.8 倍という結果になっている。

図2 2026 年度教員採用受験者数・採用者数・倍率 ²⁾

	小	中	高	特	養	栄	幼	その他	計
志願者数	400	778	565	80	299	73			2,195
1次受験者数	459	769	550	163	289	72			2,302
1次合格者数	449	761	440	161	273	43			2,127
1次倍率	1.0	1.0	1.3	1.0	1.1	1.7			1.1
2次受験者数									
2次合格者数	303	424	230	119	57	3			1,136
2次倍率	1.5	1.8	2.4	1.4	5.1	24.0			2.0
最終倍率	350	300	243	22	40	10			1,065

【備考】①併願者については志願者数は第1希望のみ計上、受験者数・合格者数は第1希望、第2希望の区分にそれぞれ重複計上 ②高校志望者については札幌市教育委員会との共同登録 ③最終倍率＝1次受験者数/2次合格者数

	小幼	中高	特	養	栄	幼	その他	計
志願者数	478	603	92	87	38			1,298
1次受験者数	470	590	91	85	36			1,272
1次合格者数	337	337	79	19	11			783
1次倍率	1.4	1.8	1.2	4.5	3.3			1.6
2次受験者数								
2次合格者数	163	124	47	6	3			343
2次倍率	2.9	4.8	1.9	14.2	12.0			3.7
採用予定数	170	120	50	9	3			352

【備考】①中高のうち、高校志望者については北海道教育委員会との共同登録 ②1次合格者数には1次試験免除者を含む ③最終倍率＝1次受験者数/2次合格者数

教員採用試験の早期化や教職課程の負担（取得単位数）を軽減して教員希望者を確保することも検討されている。

しかしながら、なぜ教員の仕事はこのように不人気の職業になってしまったのか。もちろん人口減という理由もあるだろうが、それにしても競争率の低下は教員や教育の質を招く事態となっている。現在、教育現場はどのような課題を抱えているのか。

本研究では、現職教員を対象にアンケート調査を実施し、教職に対する認識や職務の実態、他職種連携の状況を明らかにすることで、教職の不人気の要因を取り上げ、本学の教職課程における教育内容への示唆を得ることを目的とする。

2. 調査の概要

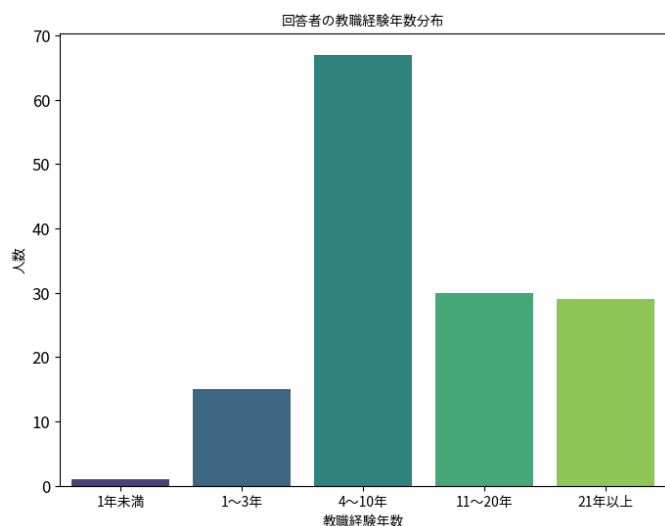
2-1. 調査対象

全国の現職教員（小・中・高・特別支援学校）を対象に、無記名で回答を依頼した。有効回答数は 142 件であった（小学校 90.1%、中学校 9.2%、その他高校、特別支援学校、教育研究所）。地域は福岡県、埼玉県、福井県、鹿児島県、東京都、北海道内（江別、恵庭、深川、千歳、石狩、北広島、沼田町）

2-2. 方法

筆者が全国各地で教員研究を行ってきた際に、Google フォームによるオンラインアンケートを実施した。質問は「教職の意義」「職務の内容」「チーム学校としての連携」「教職課程への要望」など全 20 問（記述・選択混合）で構成した。

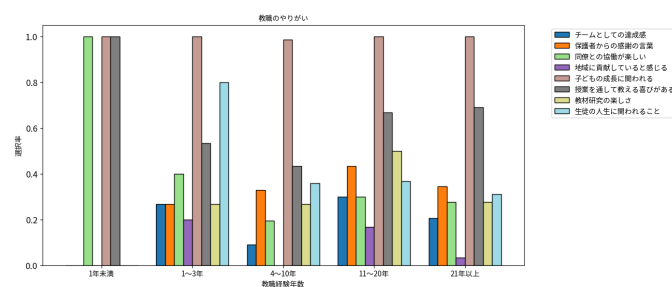
図 3 回答者の教職経験年数分布 (n=142)



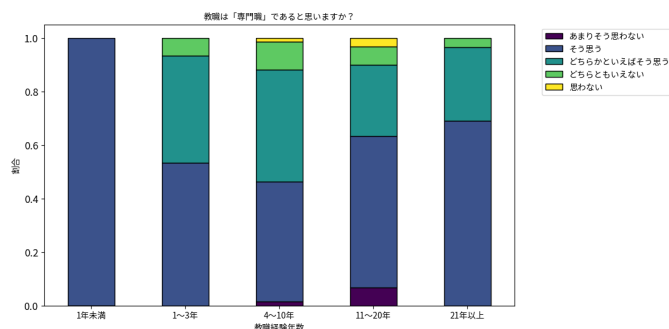
3. 結果と考察

3-1. 教職の意義に関する認識 (n=142)

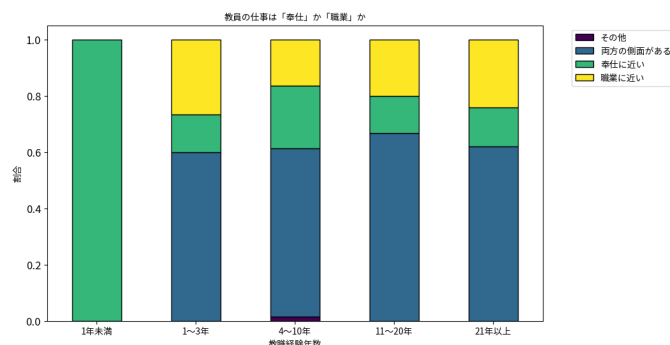
（設問 2）教職に就いてから実感した「やりがい」は何ですか？



（設問 3）教職は「専門職」であると思いますか？



（設問 4）教員の仕事は「奉仕」か「職業」か、どう位置づけていますか？



教職の意義について、多くの教員が「子どもの成長に関わること」にやりがいを感じており、教職を「専門職」として捉える傾向も高かった。経験年数が長くなるほど「そう思う」と断言する割合が高まる傾向が見られる。経験を重ねることで、独自のスキルや判断力が身についたという実感（自己効力感）が裏付けになっていると考えられる。ただ、「専門職」として言い切る回答がどの層も 6 割程度で、教師という職業が「児童・生徒の人格形成の支援を行い」「基礎知識の学修の支援をし」「学習の方法を教え」「人生の支援に関わる専門性の高い職業であることの自負がその程度であることに課題も感じる。自信をもって「専門職」と言い切れない理由としては、「教えることが多すぎて専門的に学ぶ機会がなかなかない。」「自分に専門性を感じないから」「今となればどんな人も採用されるから」「色々な人が関わることで子どもの感性は磨かれるものだと思うので、どんな人でも教職につき、子どもを育てることができるから。」「教師＝授業を教える人ではなくなってきた。ファシリテート・コーディネート・コーチング力が求められる存在になってきているから。」「教職は、その人間の人生経験がものを言う世界だと思うから。」「人としての部分が大きいと感じるから。」などがあげられた。

一方で、教員の仕事を「奉仕的な側面が強い」と答える割合がどの層も 1～2 割が回答しており、職務の社会的評価とのギャップがうかがえた。若手層（1～10 年）層は「職業に近い」と答える割合が比較的高い傾向があり、ワークライフバランスへの意識の高まりや、長時間労働に対する疑問が反映されている可能性がある。ベテラン層（21 年以上）層は「奉仕に近い」または「両方の側面がある」という回答が増加している。長年の指導経験の中で、業務範囲を超えた子どもへの関わりを「やりがい」として受容してきた世代観が表れていると言えよう。「奉仕」を選んだ理由とし

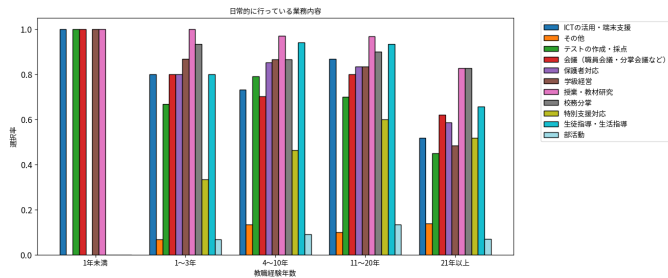
ては、「残業代が出ないので、どのくらい子どものために教材研究や成績処理の時間をかけているかを考慮すると奉仕の面がないと言い切れないから。」「時間外の活動・仕事が多い」「サービス業的な面が年々増えているから。」「超過勤務が多い。保護者からの理不尽なクレームをのまざるをえないことが多い。」「頑張れば頑張るほど報われない。（仕事量・負担等が増えるのに、給料はあがらないし、残業時間も増える。）」

「全体の奉仕者である仕事だから」などがあげられた。

これらのことから、教職課程においては、学生に専門職としての倫理観・使命感を明確に伝えることが重要と考えられる。

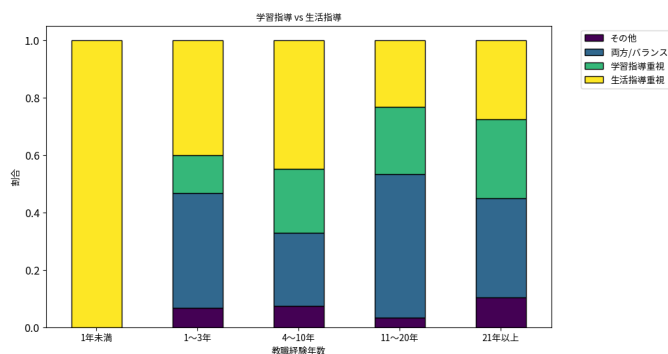
3-2. 教職の職務内容と役割(n=142)

（設問5）あなたが日常的に行っている業務内容を教えてください。（複数選択可）

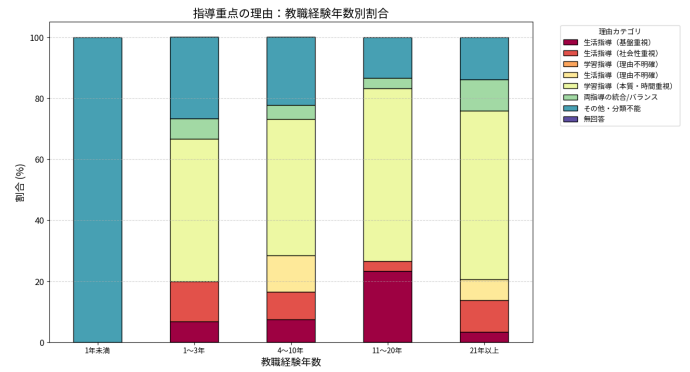


授業・生活指導・保護者対応・校務分掌など、多岐にわたる業務が挙げられた。特に「ICT 支援」や「個別最適な指導」「インクルーシブ対応」など、従来以上の広がりがある。全層で「授業・教材研究」「生徒指導」「事務」が挙げられているが、特に中堅層（11～20年）において「校務分掌」や「会議」の選択率が高く、学校運営の中核を担い、負担が集中している様子がうかがえる。

（設問8）「学習指導」と「生活指導（生徒指導）」のどちらに重きを置いていますか？理由も含めて教えてください。



（記述：指導重点の理由）

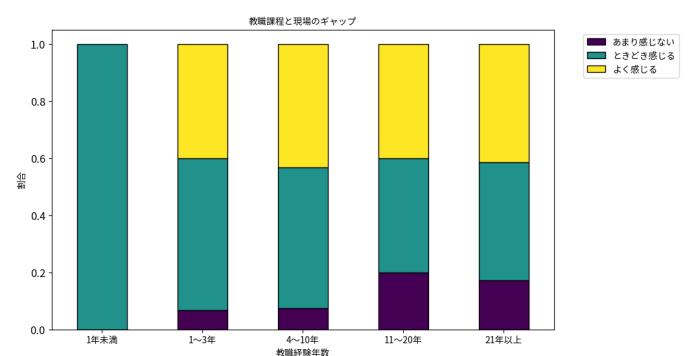


設問の記述回答から「指導重点を選んだ理由」をカテゴリライズし、教職経験年数別に集計してグラフと表を作成した。どの経験年数層においても「学習指導（本質・時間重視）」が最も高い割合を占めている（特に11～20年層で56.7%）。これは、学校の本質的な機能は「学力の保障」であり、また「授業に費やす時間が最も長い」という現場のリアリティを示している。

「生活指導（基盤重視）」、つまり「学習の前提として学級が落ち着くことが必要」という理由が、11～20年層で23.3%と、他の層に比べて顕著に高くなっている。この層は学校の中核を担い、学級崩壊の危機管理や指導体制の構築に最も直面し、その重要性を強く認識していると考えられる。1～3年層でも6.7%と一定数見られるが、まだ「その他・分類不能」（短い記述や一般的な表現）の割合が高く、指導観が定まっていない様子も伺えた。また、そのことで苦勞している記述が目立つ。学級経営の安定が最優先課題であるため、授業以前の規律確立にエネルギーを割かざるを得ない実態が見える。

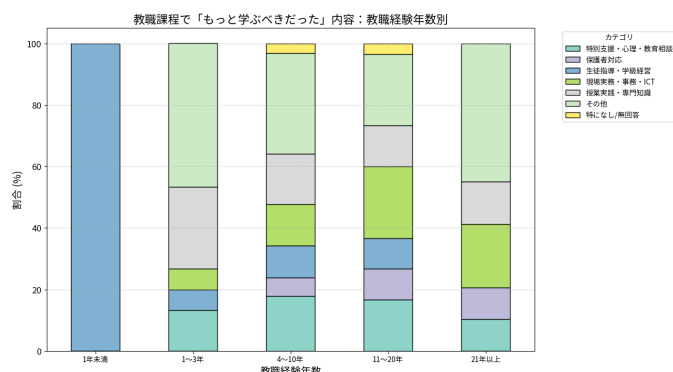
「両指導の統合／バランス」という視点は、21年以上層で10.3%と、他の層（1～3年層 6.7%、4～10年層 4.5%）と比較して最も高くなっている。長年の経験を通じて、「学習指導は生活指導を通じて行うもの」という指導観の統合が進んでいることが示唆される。

（設問13）教職課程で学んだ内容と、現場で求められることとの間にギャップを感じたことはありますか？



経験年数が浅い層ほど、教職課程と現場のギャップを感じる割合が高く、逆に経験年数が長いほど、ギャップを感じなくなっている。ギャップと感じるイレギュラーな対応には経験年数と比例して順応していることが伺われる。

（設問 14）教職課程で「もっと学んでおくべきだった」と思う内容があれば教えてください。（記述）



不足していたと感じる内容は記述回答を見ると、若手は「保護者対応」「特別支援教育」「具体的な事務処理」を挙げる傾向がある。各年代でみると次のような傾向が見られた。

『教職課程で「もっと学んでおくべきだった」と思う内容』について、自由記述回答を主要なテーマごとにカテゴリ分類し、教職経験年数別に集計・グラフ化を行った。グラフは、各経験年数層が振り返った際に「不足していた」と感じる学習内容の割合を示す。

（カテゴリ分類の定義）

記述内容に含まれるキーワードを基に、以下のカテゴリに分類しました。

1. 特別支援・心理・教育相談：発達障害、不登校、心理学、インクルーシブ教育など
2. 保護者対応：保護者との連携、電話対応、クレーム対応など
3. 現場実務・事務・ICT：校務分掌、評価実務、ICT活用、学校のリアルな実態など
4. 生徒指導・学級経営：叱り方、学級づくり、具体的な指導法など
5. 授業実践・専門知識：模擬授業、指導案、教科の専門性など

・若手層（1～3年・4～10年）

「授業実践・専門知識」や「特別支援」へのニーズが比較的高い傾向にある。現場に出て直面する「授業がうまくいかない」「個別の配慮が必要な子への対応が分からない」といった具体的な課題感が反映されてい

る。「その他」（分類しきれない多様な記述）が多いのも特徴で、現場での困り感が多岐にわたっていることを示唆している。

・中堅層（11～20年）

「現場実務・事務・ICT」（23.3%）が他の層より高い。中堅として校務分掌の中核を担うようになり、「大学では事務仕事やICTについて全く習わなかった」というギャップを強く感じている。「保護者対応」へのニーズも10%あり、担任業務だけでなく学校全体としての対応を求められる立場からの振り返りが見える。

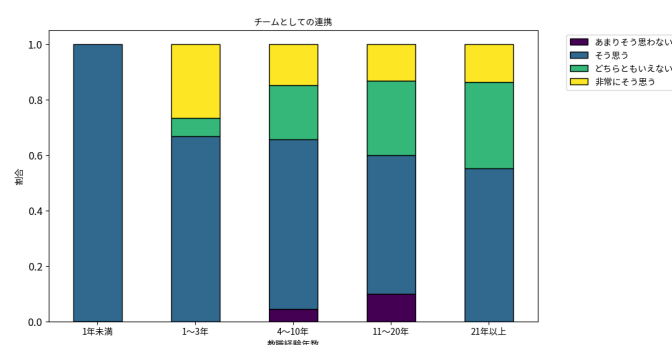
・ベテラン層（21年以上）

「現場実務・事務・ICT」（20.7%）が高いのは、近年の教育現場の急激な変化（GIGA スクール構想など）に対し、自身の養成段階との隔たりを強く感じているためと推測される。一方で「生徒指導・学級経営」を挙げる割合は0%となっており、長年の経験の中で独自のスタイルを確立している様子が見える。

大学を卒業してすぐに教壇に立つ現場のことを考えると、大学での理論的な学びと、現場で即座に求められる対人スキル・事務能力との乖離が課題である。教職課程では、授業スキルだけでなく、情報活用能力や多様な児童理解なども扱う必要がある。

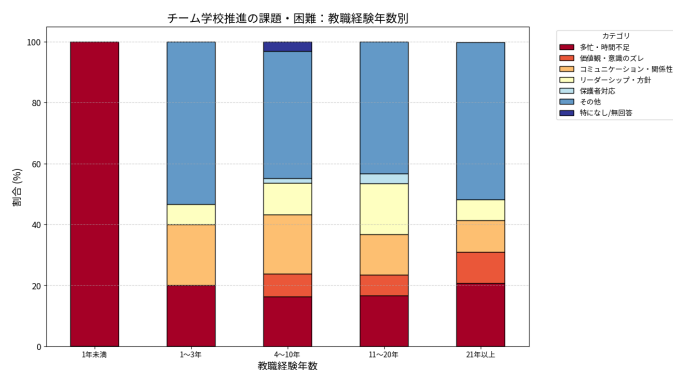
3-3. チーム学校における連携(n=142)

（設問 9）あなたの学校では「チームとしての連携」は十分に行われていますか？



全体的に「チームとしての連携が行われている」とする肯定的な回答が多いが、一部の若手からは「形骸化している」「情報共有の時間が取れない」という課題感も示唆されている。ベテラン層は他職種連携や若手育成を「重要な役割」として捉えており、チーム運営の要となっているが、若手からは「相談しにくい雰囲気がある」といった声が潜在していないか、記述内容と合わせて注意深く見る必要がある。

(設問 11) チーム学校を推進する上での課題や困難は何だと思われますか？



主要な理由ごとにカテゴライズし、教職経験年数別に集計・グラフ化した。各経験年数層が「チーム学校推進の障壁」として挙げた要因の割合を示す。

(カテゴリ分類の定義)

記述内容に含まれるキーワードを基に、以下のカテゴリに分類した。

1. 多忙・時間不足: 時間がない、多忙、業務量が多いなど
2. 価値観・意識のズレ: 温度差、考え方の違い、協力意識の欠如、仕事の偏りなど
3. コミュニケーション・関係性: 意思疎通不足、話しにくい雰囲気、情報共有など
4. リーダーシップ・方針: 管理職の指導力、方針のブレ、学校目標など
5. 保護者対応: 保護者への対応に関すること

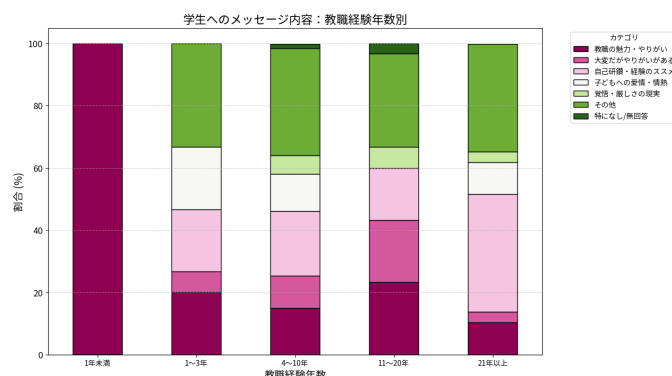
□

多忙・時間不足は、全ての層で一定数（15～20%前後）挙げられており、チームとして連携したくても物理的な時間がないという構造的な問題が根底にあることがうかがえる。特に1年未満の層では回答数が少ない（n=1）ものの、唯一の課題として挙げられている。若手層（4～10年）では、「コミュニケーション・関係性」（19.4%）が他の層より高く、職員室内の人間関係や風通しの良さに課題を感じている様子が見える。中堅層（11～20年）では、「リーダーシップ・方針」（16.7%）の割合が最も高く、組織の中核として管理職の方針や学校運営の方向性に敏感になっている、あるいは不満を持っている可能性がある。ベテラン層（21年以上）では、「価値観・意識のズレ」（10.3%）が最も高くなっている。長年の経験から、単なる仲の良さではなく、教職員個々の「専門職としての意識」や「熱量の違い」をまとめる難しさを感じていると推測される。

また、各層で「その他」が半数近くを占めている。これは、「個別の具体的な事例」や「複合的な要因」を記述している回答が多く、一概に単純なカテゴリに収まらない現場の複雑さを物語っている。このような状況から、教職課程では、他職種との協働経験を学生時代に疑似体験できる機会（模擬演習や学校訪問）が望まれる。

3-4. 教職課程への要望 (n=142)

(設問 15) これから教職を志す学生に伝えたいことがあれば、自由にご記入ください。



回答内容をカテゴリ分類し、教職経験年数別に集計・グラフ化を行った。各経験年数層が学生に対してどのようなトーンや内容のメッセージを送っているかの割合を示す。

(カテゴリ分類の定義)

記述内容に含まれるキーワードを基に、以下のカテゴリに分類した。

1. 教職の魅力・やりがい: 楽しい、素晴らしい、天職、希望など
2. 大変だがやりがいがある: 苦労や多忙さに触れつつも、最終的には肯定的（やりがい、喜び）に結ぶもの
3. 自己研鑽・経験のススメ: 勉強しておくべき、視野を広げる、経験が大事など
4. 子どもへの愛情・情熱: 子どもが好きであることが条件、愛など
5. 覚悟・厳しさの現実: 覚悟が必要、ブラック、やめたほうがいいなど（ネガティブのみ）

学生へのエールの中に、各世代の実感が込められている。若手（1～3年）層では、「教職の魅力・やりがい」や「子どもへの愛情」を語る一方で、「その他」（短い記述や特定の悩み）も多く、自身の経験が浅い中で必死に前向きな側面を見つけようとしている姿が

想像される。1 年未満 (n=1) が「魅力」100%というのは救われる。「大変だがやりがいがある」というカテゴリが最も多いのが 11～20 年層 (20.0%) である。「忙しいけれど、子どもと関わるのは最高だ」といった、現実の厳しさと職務の尊さの両方を知る世代ならではのメッセージが目立つ。一方で、「覚悟・厳しさの現実」のみを伝える（警告に近い）メッセージもこの層に一定数 (6～7%) 見られた。ベテラン (21 年以上) 層では、「自己研鑽・経験のススメ」が 37.9%と、他の層に比べて突出して高くなっている。「今のうちにいろいろな経験をしてほしい」「視野を広げて」といった、教員としての技術以上に、人間としての幅を求めるアドバイスが多くなっている。

（設問 1 4）を含めて、分析すると「保護者対応の練習が必要」「実際の学校の多忙さをもっと知るべき」という記述が目立った。また、「教職課程では理想論が多かった」という厳しい声もあった。教職課程では実践的内容、特に「ケーススタディ」や「実地に近い課題解決型演習」の導入が示唆される。

4. 結論と教職課程への提言

4-1. 「臨床的」な学びの導入

本調査の結果、若手教員ほど教職課程と現場のギャップを強く感じており、その要因として「保護者対応」「特別支援教育」「校務分掌」などの具体的・対人・事務的な業務が挙げられた。これらは従来、現場に出ながら学ぶ「経験知」とされてきたが、多忙化する現代の学校現場は、働き方改革等で放課後の時間を効率化する傾向があり、OJT の機能は低下しつつある。したがって、大学における教職課程では、単なる理論の学習に留まらず、ケースメソッドを用いた保護者対応シミュレーションや、校務分掌を含む学校組織マネジメントの基礎を学ぶ機会を拡充すべきである。実際の現場の「リアル」を学生段階で疑似体験させることは、就職後の早期離職を防ぐ予防的意味合いももつ。

4-2. 「指導の統合」に向けたベテラン知の継承

経験年数による意識差の分析から、ベテラン教員は「学習指導」と「生活指導」を不可分なものとして捉えていることが明らかになった。一方で、若手教員はこの二つを切り離して捉え、規律維持に疲弊している

傾向が見られる。教職課程においては、これらを個別の科目として完結させるのではなく、教科指導法の中に生徒指導的視点を組み込むなど、横断的なカリキュラム・マネジメントが求められる。ベテラン教員が持つ「授業を通して子どもを育てる」という統合的な実践知を、講義や実習指導を通じて学生に言語化・継承していく仕組みづくりが急務である。

4-3. 専門職としての「チーム学校」参画能力

「チーム学校」の実効性を高めるためには、教員間の「意識のズレ」や「コミュニケーション不全」を乗り越える力が不可欠であることが示された。これからの教員養成では、自らの専門性を発揮しつつ、SC や SSW、事務職員といった他職種のリソースを適切に活用し、コーディネートする能力の育成が求められる。

4-4. 結語

教員採用倍率の低下が叫ばれる中、本調査の自由記述において、多くの現職教員が「大変さの中にあるやりがい」や「自己研鑽の喜び」を学生に伝えようとしていた点は希望である。大学教育の役割は、現場の厳しさを隠蔽することではない。厳しさの先にある専門職としての成長の道筋を示し、学生が「覚悟」と「具体的スキル」の両輪を持って教壇に立てるよう、養成教育の質的転換を図ることが、未来の学校教育を支えることにつながる。このように現場の声を反映し続けることで、教職課程が「教える力」だけでなく「つながる力」「支える力」も育てる場となることが期待される。

〔補注〕

1) 時事通信出版局：最終合格者数調査

https://book.jij.com/wp-content/uploads/2024/01/20240109_gokakusya.pdf

2) 時事通信出版局：教員採用試験対策サイト

2026 年度（2025 年夏実施）教員採用試験 自治体別受験者数・合格者数・倍率一覧

https://book.jij.com/basic/app_guide/app_guide-13758/

GIGA 世代の「情報活用能力」の実態と大学におけるカリキュラム・マネジメント

—小学校段階の教育課程定着度データに基づく、初年次教育への提言—

札幌国際大学 全学共通教育 基盤教育部門 教授 朝倉一民

キーワード：情報活用能力、情報教育カリキュラム、カリキュラム・マネジメント、PDCA、教育課程

1. はじめに

2019 (R1) 12 月に GIGA スクール構想が文科省より発表¹⁾され、当初は小学校 5 年 6 年、中学校 1 年からの配備予定だった「1 人 1 台端末」は新型コロナの流行に伴い、翌年 5 月には全児童への配備が決定された。これに伴い、各自治体では急ピッチで端末の準備やネットワーク回線、アカウント配布などの準備を進め、早いところ（小規模自治体）で、2020 年秋頃から 1 人 1 台端末の活用がスタートした。そして、全自治体が揃って 1 人 1 台端末の活用を開始したのが、2021 年 4 月である。

2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033
中3	高1	高2	高3	入学			幼稚園全面实施					
中2	中3	高1	高2	高3	入学		検定	採択	小学校全面实施			
中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学		検定	採択	中学校全面实施		
小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学		検定	採択	高校年次進行	
小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学				
小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学			
小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学		
小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学	
小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	入学

表 1 GIGA スクール世代の大学進学予定

表 1 は今後の大学に入学してくる GIGA 世代の学生の予定である。1 人 1 台端末が全国で配備された 2021 年時に中 3 だった生徒が、今年度に入学してきている。いわば今年度は大学にとって「GIGA 元年」である。

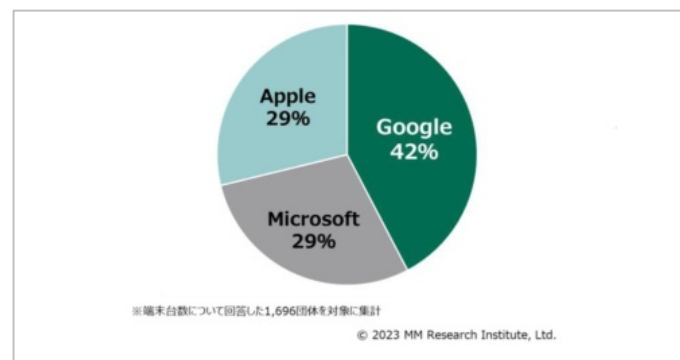
そのような状況の中、大学側はどのような受け入れ態勢を準備するのか。大学教育、特に初年次における情報教育のカリキュラム・マネジメントも、従来の「操作習得型」からの転換を迫られている。GIGA 元年と言っても、義務教育で 1 年だけ 1 人 1 台端末を経験してきた学生たちである。「デジタルネイティブだから

何でもできると過信してはいけない。一方で、思っているほど「何もできない」と悲観する必要もない。大学側は彼らのスキルを前提としたカリキュラムの再構築が求められている。

しかし、大学側が学生の ICT スキルを適切に把握できているとは言い難い。「スマホやタブレットは使いこなせるが、キーボード入力やデータ分析は苦手」といった断片的な指摘は聞かれるものの、彼らが義務教育段階でどのようなカリキュラムのもとで学び、「どの能力が定着し、どの能力が積み残されているのか」という実証的なデータに基づいた議論は少ない。

例えば、GIGA 世代の学生たちは、どのような端末を使って学んでくるのか。2021 年から全国的にスタート配備された 1 人 1 台端末は、PC 本体や OS、アプリケーションは自治体に委ねられている。2023 年に発表された MM 総研による「小中 GIGA スクールにおける ICT 環境のベンダーシェア分析」（全国 1741 自治体を対象として 2021 年 1 月から 2023 年 5 月にかけて 6 回、電話アンケート調査）によると OS シェアの第 1 位は Google 社の ChromeOS である。

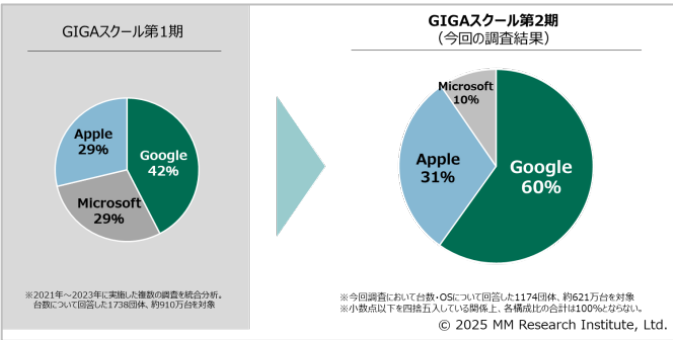
図 1 GIGA スクール端末の OS シェア²⁾



おそらく大学教員はあまり触ったことがない「Chromebook」で学んできた学生が半数いることになる。しかも、現在はこれら端末の更新時期となってお

り、各自治体が新しい端末の入れ替えを順次行っている。これまでの媒体や OS を継続することが決められているわけではないので、同じく MM 総研がこのほど発表した OS シェアは大きく再編されている。

図 2 GIGA スクール端末の OS シェア³⁾



実に、全体の9割が Windows 以外の OS であることに驚きを隠せないのではないかと。本学も Windows やそれに伴う Office ソフトをメインとして指導していることから、ハード面の乖離があることも事実だ。

筆者はこれまで、公立小学校教頭として、学校現場における ICT 活用教育アドバイザー、学校 DX 戦略アドバイザーとして、情報活用能力の育成を目指したカリキュラムの構築と、その実施評価 (PDCA サイクル) に携わってきた。その実践の中で収集した教員・児童へのアンケートデータは、現在の大学生が持つスキルの「原点」を示唆する貴重な資料であると考えられる。特に、当時のデータに見られた「分析的思考」や「プログラミング的思考」に関する実施率の低さは、現在の大学教育における課題と深くリンクしている。

以上の背景を踏まえ、本稿では、小学校現場におけるカリキュラム・マネジメントの実践事例とその評価データを報告する。そして、そこから見出される学習者の実態に基づき、小・中・高・大の接続を意識した、これからの大学教育における情報カリキュラムの在り方について提言を行うものである。

2. 情報カリキュラムの構築 (Plan)

2-1. 独自カリキュラムの構築

GIGA スクール構想による1人1台端末が配備された当初、学校現場ではハードウェアの導入が先行し、「いつ、誰が、何を教えるか」というソフトウェア (指導計画) の構築が追いついていない状況が見受けられた。多くの学校において、情報教育は各教員の個人的な力量や関心に委ねられがちであり、児童のスキル習

得にばらつきが生じることが懸念されていた。それまで筆者は市内小学校の1割程度において、ICT 関連の研修講師を行なっていたことから、各学校の現状は把握していた。1人1台端末が本格的に配備された2021年は、筆者が教頭に採用された年であったことから、自校における「GIGA スクール構想」実践の指揮を執ることができた。まず筆者が行なったのは、6年間を見通した系統的な指導を行うべく、独自の「情報活用能力育成カリキュラム」の策定である。

2-2. カリキュラムの構造

策定にあたっては、文部科学省が示す「情報活用能力の体系表例⁴⁾」を参考にした。現場の教員が授業の中で具体的に取り組めるよう、「知識及び技能 (スキル)」「思考・判断・表現 (リテラシー)」「情報モラル」の3つの柱を軸に据えた。表2に示す通り、本カリキュラムは低・中・高学年の3段階で到達目標を設定したマトリクス構造をとっている。例えば、文字入力スキルにおいては、低学年での「かな入力・音声入力」の習得から始まり、中学年での「ローマ字入力」、そして高学年での「正確で速い入力」へと段階的に高度化するよう設計されている。

表 2 情報教育カリキュラム

令和4年度 札幌市立発寒南小学校 情報教育カリキュラム ver. 4.0 (クロスカリキュラムで実施)			
分類	1～2年生	3～4年生	5～6年生
知識及び技能	<ul style="list-style-type: none">□コンピュータの起動や終了、写真撮影・キーボード入力・かな入力、切り替え、半角・手書き・音声入力□電子ファイルの呼び出しや保存・Chromebook の操作□画像編集: ペイント系アプリの操作・お絵かき□コンピュータの存在・コンピュータで動くもの□大きな事象の分解と組み合わせの体験・アンパノブ□身近なところから情報を収集・インターネット□共通と相違、順序などの情報と情報の関係□簡単な絵や図、表やグラフを用いた情報の整理・グラフ作成□情報の大体を捉える方法□情報を組み合わせて表現する□相手に伝わるようなプレゼンテーション□問題解決における情報の大切さ□情報活用を振り返り、良さを確かめる・調べたことをまとめて発表する	<ul style="list-style-type: none">□キーボードなどによる文字の正しい入力・キーボード入力・電子ファイルの検索・映像編集アプリの操作・ローノートなど□インターネット上の情報の閲覧・検索・情報の基本的な特徴□身近な生活におけるコンピュータの活用・調べ学習での活用□コンピュータの動作とプログラムの関係・簡単な図解の読み取り、条件分岐、データや変数などを含んだプログラムの作成、評価、改善□手順を調べる方法・プログラミンソフトの活用□調査や資料等による基本的な情報の収集・考えと理由、全体と中心などの情報と情報の関係□情報の比較や分類の仕方□情報を決めた表やグラフを用いた情報の整理の方法□情報の特徴、傾向、変化を捉える□自分の情報を組み合わせて表現□相手の学習の分析□協力的な学習の展開□相手に自分の考えを伝えるプレゼンテーション□目的を認識して情報活用を促進し□問題を解決するために情報の活用□情報社会での情報技術の活用・調べたことをまとめて発表する	<ul style="list-style-type: none">□キーボードなどによる文字の正確な入力・キーボード入力□目的に応じたアプリの選択と操作・各ソフトで作成するデータ□電子的な情報の送受信や AND、OR など□簡単な図解の読み取り、条件分岐、データや変数などを含んだプログラムの作成、評価、改善□情報の特徴・情報伝達を伝える主要なメディアの特徴□社会におけるコンピュータの活用・情報と社会の関係理解□問題解決するための最適なプログラムの作成、評価、改善□問題解決のために必要な手順 (アルゴリズム) の表現方法・プログラミンソフトによる作品□調査や実験・観察等による情報の収集と検証□問題と結果など情報と情報の関係□情報と情報との関係性の仕方□目的に応じた表やグラフを用いた情報の整理・複数の観点から情報の傾向と変化を捉える□複数の表現手段を組み合わせて表現する□聞き手とのやりとりを含む効果的なプレゼン□情報の適切な整理□問題解決のための情報及び情報技術の活用□問題解決のための情報活用計画を立てる□情報及び情報技術の活用を振り返り、効果と改善点を明らかにする□情報社会での情報技術の働き□情報化に伴う産業や国民生活の変化
	<ul style="list-style-type: none">●人の作ったものを大切にすること●他人の権利を尊重すること●パスワードの管理●コンピュータなどを利用するときの基本的なルール・大切に扱う・意図に反しない使い方をしない	<ul style="list-style-type: none">●自分の情報や他人の情報の大切さ●個人情報や他人の情報の大切さ●生活の中で必要となる情報セキュリティ●情報の発信や情報のやり取りする責任・情報を大切に守る・情報の取り扱い・ルールやマナー	<ul style="list-style-type: none">●情報に関する自分や他者の権利●情報倫理、著作権●通信ネットワーク上のルールやマナー●自主的に守るルールやマナー●情報を守るための方法●情報技術の発展に伴う社会的責任●情報や情報技術社会での行動が及ぼす影響●情報メディアの利用による健康への影響□問題を発見し、問題を明確にし、問題を解決するための方法を考える□問題を解決するために必要な手順を立て、調整しながら実行する□情報を活用し、批判的に検討し問題解決しようとする態度□自分の意見について調査し、調べたことを相手に伝えることができる□デジタルコンテンツを Scratch によるプログラミングで作成
思考・判断・表現・主体性	<ul style="list-style-type: none">□体験や活動から疑問をもち、解決の手順を整理したり分類したりして、どのような手順の組み合わせが必要かを考え実行する力□情報や情報技術を活用し、問題解決しようとする態度□資料の活用について調べたこととスキルタクトで表現活動	<ul style="list-style-type: none">□収集した情報から課題を見つけ、解決に導くための手順を立て、実行する力□多角的に情報を検討し、問題解決しようとする態度□自分の意見について調査し、調べたことを相手に伝えることができる□雪の魅力を伝えるプレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none">□問題を発見し、問題を明確にし、問題を解決するための方法を考える□問題を解決するために必要な手順を立て、調整しながら実行する□情報を活用し、批判的に検討し問題解決しようとする態度□自分の意見について調査し、調べたことを相手に伝えることができる□デジタルコンテンツを Scratch によるプログラミングで作成
ハード&ソフト	【札幌市】 GoogleWorkspace まなびボックスト スクールタクト ミラシート アドビクリエティブ eポートなど 【学校独自】 ロノノート・スマイルネクスト・eライブラリ・ネットモラル・コラボノートなど・ビズキャスト (プログラミング)	【札幌市】 GoogleWorkspace まなびボックスト スクールタクト ミラシート アドビクリエティブ eポートなど 【学校独自】 ロノノート・スマイルネクスト・eライブラリ・ネットモラル・コラボノートなど・Scratch	【札幌市】 GoogleWorkspace まなびボックスト スクールタクト ミラシート アドビクリエティブ eポートなど 【学校独自】 ロノノート・スマイルネクスト・eライブラリ・ネットモラル・コラボノートなど・マイクログラフ

本カリキュラム策定に当たっては文部科学省が示す「情報活用能力の体系表例」の分類を参考にしつつも、スキル（技能）、モラル（規範）、リテラシー（活用）という分類に学習内容を位置づけ、スキルとモラルに、「知識・技能」、リテラシーに、「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう姿、人間性等」を位置づけている。また、単なる操作スキルの習得にとどまらず、各教科等の学習と結びつけた「活用」を重視した点も特徴である。具体的には、低学年では生活科における「写真撮影・記録」、中学年では社会科や総合的な学習の時間での「プレゼンテーション作成」、高学年では「データ分析」や「プログラミング」といった具体的な学習場面を想定し、それぞれに必要なアプリケーション（ロイロノート、Scratch、Google Workspace 等）を配当した。情報教育は教科学習でもなく、教科書もないために、指導内容が属人的になりやすい。また、自分の学年ではどこまで指導すればよいのかといった疑問や不安が多くの教員にあったことも事実である。これにより、特定の学年や教科担任に依存することなく、学校組織全体として、児童の発達段階に応じた情報活用能力の育成を目指す体制（カリキュラム・マネジメント）の基盤を整えることができた。

3. 実践の展開 (Do)

3-1. 活用ガイドラインと実践例の紹介

筆者はこれまでの取り組みの中で、「パナソニック教育財団助成⁵⁾」を受け勤務校に iPad55 台を導入し、1人1台端末での授業実践を先進的に取り組んできた経緯もあり、初めて1人1台端末で授業を行う教員たちのために以下のようなガイドラインを提示した。

表3 1人1台端末活用ガイドライン

Chromebook 活用ガイドライン		2021 GIGA 整備スクウェア ver1.0		
新しい学習様式		これまでの授業に ICT (一斉表示・一斉配付・自動保存・同時編集)		
1日の流れ	Chromebook の使い方	全学年に学習に取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
朝、登校したら	・保管庫から Chromebook を机の上に置く ・クラスルームに入り、健康チェックシートを入力 ・先生からのメッセージがないかチェック ・デジタルドリルに順次移行	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
朝の会	・健康調査などの確認 ・休や委員会などの連絡	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
授業	・机の中に入れておく ・必要に応じてつかえるようにする	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
中休み	・学年、学期のルールで活用 (基本的に自由に使えるように)	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
授業 (特別教室など)	・特別教室で活用する場合は持ち運び移動する ・体育館での活用は置き場所に気を付ける	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
給食・清掃	・4時間目が終わった段階で保管庫にしまう (給食時、清掃時はゴミ箱を空にする可能性があるため)	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
授業 (学校外)	・外での活用 - 基本的には、接続や紛失の可能性があるため持ち出さないようにするが、特別ありうる。	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
帰りの会	・シャットダウンし保管庫にしまい、電源コードをつなぐ	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業
委員会・クラブ	・委員会、クラブの場には PC を持ち帰る移動し、ふりかえりなどを記入する	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業	全学年で取り組む授業

また、策定した情報カリキュラムを実効性のあるも

のにするため、各学年の単元指導計画の中に ICT 活用場面を具体的に位置づける作業を行った。これは、ICT 操作そのものを目的とするのではなく、各教科等の「見方・考え方」を働かせるための手段（文房具）として ICT を活用することを主眼に置いたためである。教師間では、どの単元でどのアプリケーションを使用するかを共有し、学年進行に伴って児童が自然と多様なツールに触れられるよう調整を図った。また多様なアプリの操作演習も放課後に積極的に行った。

3-2. 活用ガイドラインと実践例の紹介

これらをもとに具体的な実践の様子について、発達段階ごとの特徴的な取り組みを以下に紹介する。

① 低学年：情報の収集と整理の基礎

写真1 低学年活用事例



低学年では、国語科や生活科の学習と関連付け、身近な事象を記録・整理する活動に重点を置いた。例えば「植物図鑑をつくろう」の単元では、タブレット端末のカメラ機能を用いて対象を撮影し、簡単なペイント機能を用いて画像に注釈を加える活動を行った。これは、情報を「集める」「記録する」という基本的スキルの習得に対応するものである。

② 中学年：相手意識をもった発信

中学年では、総合的な学習の時間や社会科において、収集した情報を再構成し、他者に伝える活動を展開した。「雪の魅力を伝えるプレゼンテーション」の授業では、地域の特色について調査した内容をスライドにまとめ、参観日に保護者に向けて発表を行った。ここでは、単なる事実の羅列ではなく、「相手にどう伝えれば分かりやすいか」という構成の工夫（情報デザイン）が求められた。

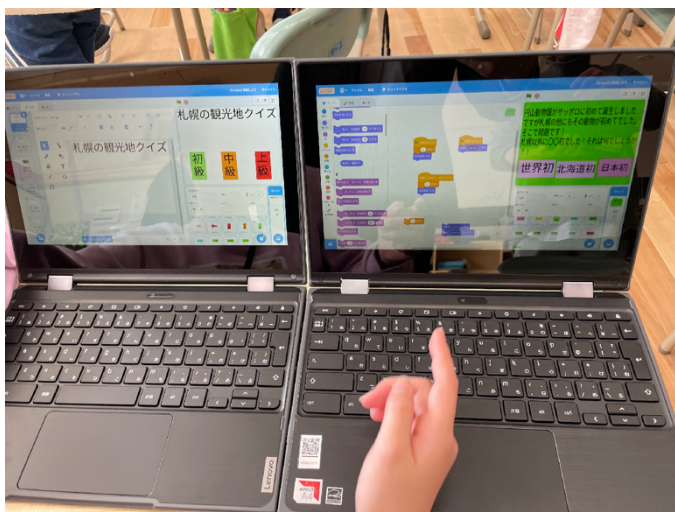
写真2 中学年活用事例



③ 高学年：プログラミング・遠隔授業

高学年では、より高度な思考判断と外部との交流を取り入れた。沖縄県の小学校との遠隔交流学习において、「札幌市の魅力を伝えるデジタルコンテンツ」を作成する際、Scratchを用いたプログラミングによる表現を取り入れた。これは、情報を論理的に処理し、インタラクティブな表現形式で発信するという、本カリキュラムの到達目標（情報リテラシーの高度化）を企図したものである。

写真3 高学年活用事例



コロナ禍ということもあり、1人1台端末の依存度も高く、「まずはつかってみる」ことを合言葉にカリキュラムやガイドラインをもとに実践を積み上げていくことができた。

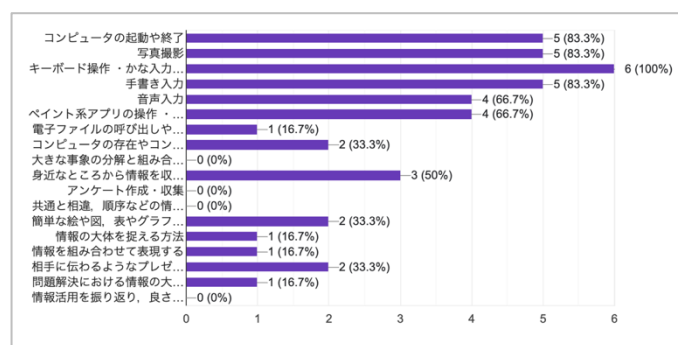
4. 実施状況の評価と考察（Check）

情報教育カリキュラムは日々の実践の中で、取り組むことができたものをチェックするように教員に促していた。そのため策定した情報カリキュラムの実効性を検証し、次年度の改善（Action）に繋げるため、実

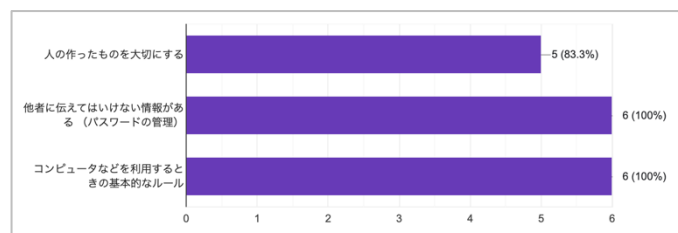
践期間終了後に教員を対象とした「情報活用能力の指導に関する達成度アンケート」を実施した。本章では、当時の集計結果に基づき、児童のスキル習得状況と指導の課題について分析を行う。

4-1. 低学年の分析

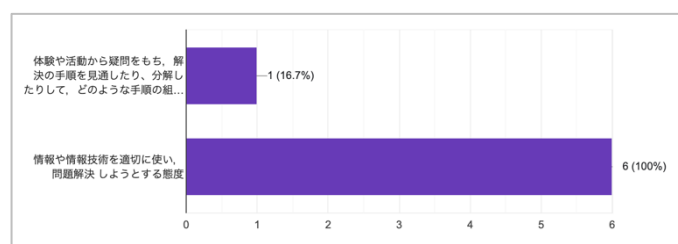
（設問1）身に付けるべき情報スキルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



（設問2）情報モラルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



（設問3）情報リテラシーについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



【成果：高い実施率】

・基本操作の習熟

「キーボード操作・かな入力」は100%の実施率を示している。また、「コンピュータの起動や終了」「写真撮影」「手書き入力」も83.3%と高く、学習用端末を日常の道具（文房具）として扱うためのスキルは、入学後早期に定着していることが分かる。

・モラル教育の徹底

「他者に伝えてはいけない情報がある（パスワードの管理）」および「コンピュータなどを利用するときの

基本的なルール」の指導実施率は100%であった。トラブル防止の観点から、スキルよりも先にルールを徹底する学校の方針が反映されている。

・主体的な態度

情報リテラシー項目における「情報や情報技術を適切に使い、問題解決しようとする態度」も100%であり、ICTへの肯定的な姿勢が育まれている。

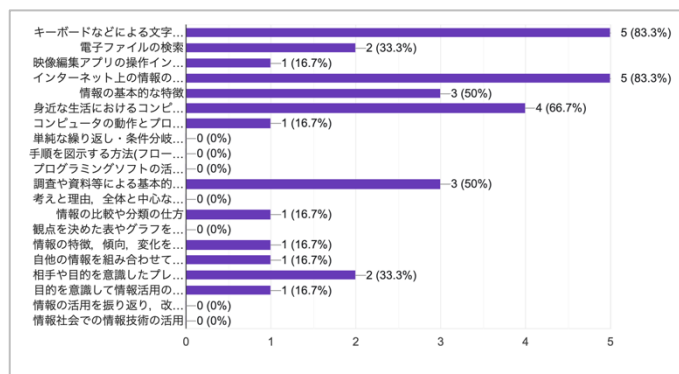
【課題：未実施の項目】

・情報の整理・分析

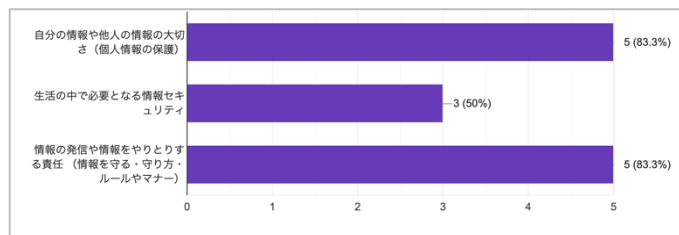
「大きな事象の分解と組み合わせ」や「アンケート作成・収集」といった、情報を操作・整理する活動は0%であった。低学年段階では「使うこと」自体が目的化しており、それを使って「情報を集める・整理する」活動までは展開されていない様子がうかがえる。

4-2. 中学年の分析

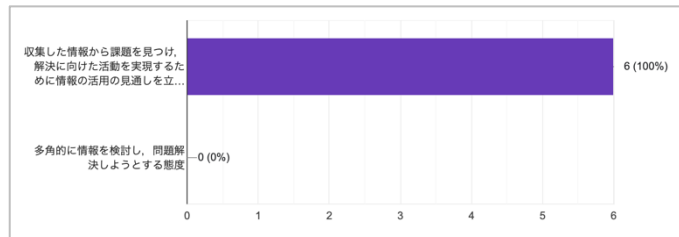
（設問1）身に付けるべき情報スキルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



（設問2）情報モラルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



（設問3）情報リテラシーについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



【成果：調べ学習の進展】

・情報収集スキル

「キーボードなどによる文字の正しい入力」や「インターネット上の情報の閲覧・検索」は83.3%と高い実施率である。中学年で増える「総合的な学習の時間」等の調べ学習を通じて、検索スキルが定着していることが読み取れる。

・見通しを持った活動

情報リテラシー項目の「収集した情報から課題を見つけ、解決に向けた活動を実現するために情報の活用を見通しを立てる」が100%であった。計画的な活動が指導されている。

【課題：プログラミングと思考の深化】

・プログラミング的思考の欠落

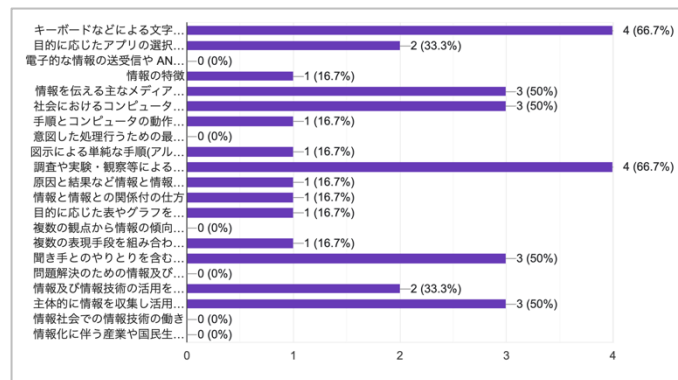
ここが最も顕著な課題である。「単純な繰り返し・条件分岐」や「手順を図示する方法(フローチャート)」、「プログラミングソフトの活用」がいずれも0%であった。論理的思考の育成が手付かずの状態である。

・批判的思考の不足

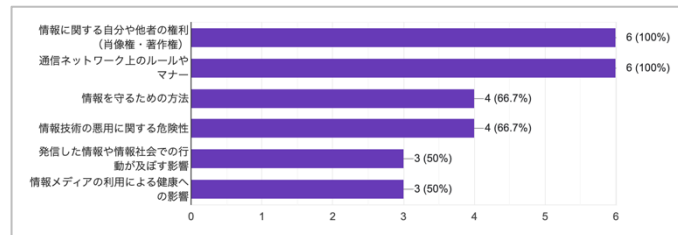
「多角的に情報を検討し、問題解決しようとする態度」も0%であった。情報を「集める」ことはできても、それを多面から検討する（批判的思考）指導が行われていないことが示唆される。

4-3. 高学年の分析

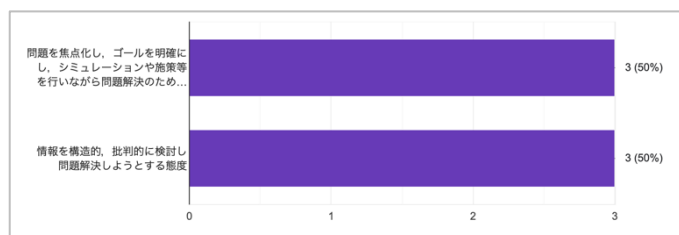
（設問1）身に付けるべき情報スキルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



（設問2）情報モラルについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



(設問3) 情報リテラシーについて、以下の内容で、一度は授業の中で指導したものをすべて選びなさい。



【成果：権利意識と調査活動】

・高度なモラル

「情報に関する自分や他者の権利(肖像権・著作権)」や「通信ネットワーク上のルールやマナー」が100%指導されています。SNSトラブルや著作権侵害を防ぐための教育が行き届いている。

・実地調査

「調査や実験・観察等による情報の収集」は66.7%行われており、リアルな体験とICTを組み合わせた活動が見られる。

【課題：データサイエンスへの接続不全】

・論理演算と構造化

「電子的な情報の送受信やAND, ORなどの論理演算子を用いた検索」や「意図した処理を行うための最適なプログラムの作成」が0%である。検索エンジンの仕組みやアルゴリズムへの理解が不足している。

・データ分析力の弱さ

「複数の観点から情報の傾向と変化を捉える」活動も0%であった。

低学年では情報を集めたり、整理したりすることが、中学年では論理的思考や批判的思考といった資質・能力を育てること、高学年では、端末の高度な活用やプログラミング的思考やデータ分析力を育てることなど、従来の授業では求められてこなかった授業デザインの転換が課題となっていることが伺われる。

GIGA世代の学生たちがこれから、入学してくるが、義務教育においてはこれらの課題をもって入学してくることが想定される。例えば、データ分析力は論文を書くために、Excel等を用いたデータ分析の基礎となる力である。この経験がないまま大学に入学してくるため、大学の初年次教育で「データを読み解く力」につまずく学生が多いことが予想される。

5. 大学教育への提言

5-1. GIGA世代の「実像」を直視

第4章の分析で明らかになったように、GIGAスクール構想下の小学校教育において、児童は端末の基本操作や情報モラルを高い水準で習得している。しかし一方で、プログラミング的思考やデータの多角的分析といった、論理的な情報処理能力の育成には課題が残されていることが判明した。この「操作は堪能だが、分析は未経験」という実態は、そのまま数年後に大学に入学してくる学生の「初期値(レディネス)」となる。我々大学教育関係者は、彼らを単に「デジタルネイティブである」と一括りにするのではなく、彼らが持つスキルの「いびつさ(偏り)」を正確に把握しなければならない。

5-2. 大学初年次教育における「無駄」と「不足」

これまで多くの大学の初年次情報教育では、キーボード入力やオフィスソフトの基本操作に多くの時間を割いてきた。しかし、本研究のデータが示す通り、文字入力やスライド作成のスキルは既に義務教育段階で完成されつつある。それにも関わらず、大学で再び同様の操作指導を繰り返すことは、教育資源の浪費であるだけでなく、学生の学習意欲を削ぐことにも繋がりがかねない。一方で、調査結果において実施率が0%であった「論理演算」や「データの傾向把握」といったスキルこそが、大学での学術研究(レポート・論文作成)において最も必要とされる能力である。

5-3. カリキュラムの「重心」を移す

以上のことから、GIGA世代を受け入れる大学教育においては、カリキュラムのパラダイムシフトが不可欠である。すなわち、従来の「操作習得型」の授業モデルを抜本的に見直し、「既習の操作スキルを前提とした、データサイエンスおよび論理的思考の修得」へと、教育の重心を大胆に移行させるべきである。本章では、小学校現場の実態データを踏まえ、具体的に大学のカリキュラムをどのように再構築すべきか、以下の3つの視点から提言を行う。

5-4. カリキュラム編成の3つ視点

① リテラシー教育のスクラップ&ビルド

大学における一斉授業でのキーボード練習や過度な見栄えに偏ったプレゼンテーションなど、基本的な操作の指導は少しずつ減少させていくことを提案する。

それよりも、目的に沿って課題を解決するための設計や提案（デザイン思考）といったことに重心をおいてリテラシー指導を行うことが求められる。

② 統計処理・データ活用

データを収集し、それをエクセル等で分析する力、ピボットテーブルによるクロス集計や分析したデータをもとに、パターンを見つけたり、アルゴリズムを見つけたり、抽象化したりといった「計算論的思考」を駆使して、問題を解決するリテラシー指導を行うことが求められる。

③ 協働的・双方向的授業への転換

GIGA 世代の学生は、義務教育段階で「他者参照」「コメント交流」「クラウド活用」「共同編集」など、協働的な学びの経験を数多く積んできていることが予想される。現状では大学のシステムにこのようなプラットフォームはないわけで、BYOD でも対応できる Padlet のようなアカウントを配布するなども求められる。

6. おわりに

筆者自身、小学校現場、GIGA スクール構想のもと、教科横断可能なカリキュラムを作成し、1人1台端末や必要なアプリケーションの導入などのリソースを準備し、PDCA サイクルで情報活用能力の育成のためのカリキュラム・マネジメントを行なってきた。今回は小学校での調査であったが、今後は義務教育・高等学校での実情を調査し、本学の情報教育におけるカリキュラムの改革を行なっていくことで、小中高と大学が断絶せず、データを基に連携するカリキュラム・マネジメントを行なっていきたい。

【補注】

1) 文部科学省「GIGA スクール構想の実現」

https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm

2) 日経クロステック 小中学校の GIGA スクール端末 OS シェアは Google の ChromeOS が 1 位、MM 総研調べ

3) 日経クロステック

GIGA 第 2 期における端末更新、ChromeOS が 60% と大幅に伸長——28% の自治体が OS を切り替え【MM 総研調査】

4) 文部科学省「情報活用能力の育成」

https://www.mext.go.jp/content/20201002-mxt_jogai01-100003163_1.pdf

5) パナソニック教育財団「実践研究助成」

<https://www.pef.or.jp/school/grant/>

高校進学校におけるキャリア教育の理念と指導観

～熟達教員の実践知に基づく「選び取る力」育成モデル～

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 竹田 安宏

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 准教授 苫米地 里香

キーワード：キャリア教育、進学校、実践知、選び取る力

緒言

我が国の初等中等教育における「キャリア教育」は、平成11年12月の中央教育審議会答申(1999)において初めて文言が登場して以降、その重要性が広く認識されてきた。しかしながら、その実態には依然として課題が残されていることが、国立教育政策研究所による「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」(2013)やその報告書をもとにした西村(2015)の研究から明らかになっている。

西村(2015)は、多くの高等学校(特に普通科)において、卒業後の進路先を決定する「出口指導」(上級学校への進学指導)に重点が置かれ、生徒の長期的なキャリア形成を支援する取組が不十分であるとしている。キャリア教育を担当する担任教諭の約9割が「自分の興味や関心、長所や短所などについて把握し、自分らしさを発揮すること」をある程度以上指導していると回答しているのに対して、生徒や卒業生の約3割が「自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習」が不十分だと感じていると、意識のギャップを指摘している。ここでは、長期的なキャリア教育の視点が欠如した指導が、生徒の学習意欲の低下、進路意識や目的意識の希薄さを招き、主体的に「進路を選び取る力」の涵養が十分になされないことが、将来的な社会的・職業的自立を困難にするという危惧と課題意識が見て取れる。

一方で、高い進学率を維持する高等学校(以下、「進学校」と称す)では、キャリア教育に対する異なる傾向が見られる点は注目に値する。角田(2009)の報告による「高校の進路指導に関する調査」では、大学・短大進学率が70%以上の高等学校が、他の高等学校に比べて、「学ぶ意欲を高める教育」や「興味・関心の幅を広げる教育」といった項目を、キャリア教育の重要

な要素として位置づけているという特徴が見られた。この特徴は、先進的な進学校においては、キャリア教育を単なる職業選択の準備に留めず、生徒の知的好奇心を刺激し、学習効果を最大化する手段、そして将来を見据えた質の高い進路選択を行うための基礎能力育成の好機として、より戦略的に捉えている可能性を示唆している。西村(2015)も前述の報告書をもとに「キャリア教育の充実度が高い学校ほど生徒の学習意欲が向上する傾向にある」(西村、2015、p.162)と述べており、進学指導とキャリア教育を効果的に融合させることの有効性が推察される。

しかし、先進的な進学校におけるその戦略的な認識において、質の高い進路選択の根源は何か、そして実際の指導においてどのように具現化され、生徒の「選び取る力」として結実しているのか、具体的なプロセスや実践知の構造は十分に解明されてはいない。この課題に対し、教育現場における近年の注目事例としては、長崎県立諫早高等学校の後田による実践が示唆的である。同氏の実践は、偏差値に固執せず本人に合った進路を考える「キャリア検討会」を提案することで、教員の指導観の刷新を図り、生徒の学ぶ意欲と多様な活動を促進する教員の理念を実践に結び付けてきたとされる(東洋経済オンライン、2024)。また、川合(2019)もキャリア教育に取り組む意義を理解し、理念と進むべき方向を教職員が共有していくことが不可欠であると指摘する。しかし、こうした先進的な事例は、優れた実践例としてメディアを通じた紹介、あるいは理念的な提言に留まり、その背後にある指導観と実践知という内的な構造までは明らかにされていない。このような各教員の指導観に基づく実践知は、質問紙調査等の量的データのみでは捉えきれないため、実際に進路指導業務に従事し、葛藤の中で実践を

積み重ねてきた熟達した教員の語りを直接聴取し、分析する必要がある。

上記の課題に基づき、本研究は、進学校におけるキャリア教育の在り方を解明することを目的とする。

具体的には、長年にわたり進路指導に従事してきた進路指導主事へのインタビュー調査を実施し、進学校の教員が持つキャリア教育の理念およびそれに基づく実践知の構造化を試みる。

これにより、進学指導とキャリア教育を効果的に融合させるための指導モデルを構築し、生徒の目的意識を明確化させ、卒業後も自らの適性を踏まえて進路を主体的に「選び取る力」を育てるための知見を、今後の教育現場におけるキャリア教育の実践へ活用できるように提言することを目指す。

方法

1. 調査対象

本研究では、北海道内の進学校において進路指導に熟達した教員1名（以下、「A教諭」と称す）を対象とする。A教諭を選定した理由は以下の3点である。1）A教諭の勤務校は、例年国公立大学に150名以上（卒業生の半数以上）の合格者を輩出しているため、進学校であると判断できる。2）A教諭は、18年勤務し、学級担任を6年、学年主任を3年、進路指導主事を5年経験し、進路指導の中核的役割を担ってきた実績があるためである。過去に複数回、進路専門雑誌の取材を受けた経験があり、指導力は学外においても高く評価されていると判断できる。3）筆者とA教諭は元同僚の関係にあり、既にラポールが形成されているため、実践知に迫る詳細で深い語りが得られると判断したためである。

2. データ収集の方法

A教諭に対して、半構造化インタビュー（60分程度を予定）を実施する。なお、本調査を実施する前に、調査対象者に対し、口頭にて倫理的配慮（研究目的・内容、成果公表時の取り扱い）について説明し、北海道内の公立高等学校教諭であることのみ公表しても良いという同意を得た上で実施した。

3. 調査項目

本研究の目的（進学校におけるキャリア教育の理念・実践知の解明、「選び取る力」育成への貢献）に準じ、以下の主要なインタビュー項目を設定した。

A. キャリア教育の理念と指導観に関する質問

- ①先生が考える、進学校におけるキャリア教育の定義や理念は何ですか。
- ②進学指導とキャリア教育の理想的な関係について、どのようにお考えですか。
- ③ご自身の長年の実践経験を通じて、進学校の生徒が卒業後の長期的なキャリアを見据える上で、最も重要だと感じた指導上の知恵（暗黙知）は何ですか。

B. 具体的な実践と効果に関する質問

- ④生徒が将来の進路を主体的に「選び取る力」を育成するために、進路指導・キャリア教育を通じてどのような工夫をされていますか。

A教諭の発話は、ICレコーダーを用いて録音し、得られたデータから逐語録を作成した。

4. 分析方法

収集したデータの分析には、大谷（2019）が開発した質的分析法である Steps for Coding and Theorization（以下、「SCAT」と略す）と、川喜田（1967）が開発したKJ法（親和図法）を併用する。

4-1. SCATによる理念・概念の抽出（分析1）

まず、インタビューの逐語録（テキスト化されたデータ）に対し、SCATを用いてキャリア教育の「定義や理念」に関する注目すべき語句を抽出する。大谷（2019）の説明では、SCATは、テキスト化されたデータをセグメント化し、マトリクスの中に〈1〉データの中の注目すべき語句を抽出し、〈2〉それをテキスト中の語句に言いかえする。〈3〉それらを説明するようなテキスト外の内容を示して記入する。そして、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を記入する。このように、4段階でコードを付していき、このテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論化を試みる。

SCATにより、熟達教員の暗黙的なキャリア教育の定義や理念を、明確な構成概念として抽出・体系化する。SCATは、比較的小規模の質的データの分析に有効であり、分析の経過が明示的に記述されるという特徴を持つため、1名の調査対象者による小規模データを分析する本研究の手法として適切であると判断した。また、分析の妥当性を高めるために、分析過程においては共同研究者に意見を求める「仲間同士での検証」（メリアム、2004）を実施した。

4-2. KJ 法による実践知の構造化とモデル構築（分析 2）

次に、具体的な実践経験に関するデータ（B 項目の回答）に対し、KJ 法を適用する。

カード化： インタビュー内の具体的な指導や工夫（実践知）に関する記述をカードとして全て抽出する。

グループ化： これらのカードを、内容の親和性や論理的な関連性に基づきグルーピングし、各グループにラベルを付与する。これにより、複数の実践知を上位概念で整理する。

図解化と叙述化： グループ間の関係性を図解化することで、「質の高い進路選択」や「選び取る力」の育成に関わる指導のプロセスや要素間の構造を明確にする。この図解を叙述化（文章化）し、進学校におけるキャリア教育の指導モデルとして具現化する。

この SCAT と KJ 法の併用により、キャリア教育の理念（SCAT）を明確化した上で、その理念が具体的な実践知（KJ 法）の中でどのように機能し、「選び取る力」の育成という目標に繋がっているのかという構造を、包括的かつ体系的に解明することを目指す。

結果

1. キャリア教育の定義と理念（分析 1）

SCAT を用いて A 教諭へのインタビューを分析するにあたり、テキストを 9 つのセグメントに分割した。セグメントとは、テキストを意味内容に沿って区切ったまとまりを指す。分析対象は、キャリア教育に関する質問の中でも、主目的である A 項目：「キャリア教育の理念と指導観に関する質問」（次の 3 点）に対する回答である。①先生が考える、進学校におけるキャリア教育の定義や理念は何ですか。②進学指導とキャリア教育の理想的な関係について、どのようにお考えですか。③ご自身の長年の実践経験を通じて、進学校の生徒が卒業後の長期的なキャリアを見据える上で、最も重要だと感じた指導上の知恵（暗黙知）は何ですか。

これらの質問に対する回答を〈1〉テキスト中の注目すべき語句、〈2〉語句の言い換え、〈3〉これらを説明するようなテキスト外の概念、そして〈4〉テーマ・構成概念の 4 段階の抽象化を行った。そして、〈4〉テーマ・構成概念をもとにストーリー・ラインと理論記述をまとめた結果を表 1 に示す。

分析結果から得られた理論記述は以下の通りである。A 教諭は、キャリア教育の理念を【自己評価基準

の内在化】、定義を【自己認識の言語的客体化】と捉えていることが明らかとなった。また、生徒がこの目標を達成するためには、まず【他律的評価への依存からの脱却】が前提となり、その上で【内発的価値に基づく自律的アイデンティティの言語的構築】を目指す必要がある。この実現には【学習者主体で内面を尊重する教育支援】が重要な前提となる。この過程において、生徒は【漠然とした可能性の存在】を動機づけの起点として【自己探求を促す好奇心の可視化】を図り、【内省を通じた自己の内面探求】を進めていく。そして、【挑戦的实践による自己価値の再構築と創造】へと移行する。このように、【内省と多様な視点による自己形成プロセス】を通じ、生徒が自身の【内発的自己認知に基づく生き方の探求】を経て【自己資源深化のための能動的学習を通じた信念の獲得と表現能力の統合】を達成することが目指されている」ことが明らかとなった。

2. KJ 法による「選び取る力」の構造化（分析 2）

インタビューの逐語録をテキスト化し、KJ 法を用いて分析した。分析対象は、B 項目：「具体的な実践と効果に関する質問」④生徒が将来の進路を主体的に「選び取る力」を育成するために、進路指導・キャリア教育を通じてどのような工夫をされていますか、に対する回答である。テキストデータから断片的な情報（カード）を抽出し（表 2）、グループ化した（表 3）。また、分析 2 の結果から得られたラベルの相互関係を図解化し、図 1 に示す。図 1 に示した内容を叙述化すると次のように説明できる。生徒たちの「選び取る力」を育成するためには、まず根本的な原因（C）は、同調圧力によって自分の感性を隠し、「選ばされている」非主体的な状態にあることである。この自己の抑圧こそが、生徒の苦しさの源泉となっている。この状態を乗り越え、「選び取る力」（主体性）を育むために、次の二点が不可欠である。まず、自己の感性が他者と「ずれている」「違う」ことを「それでいい」と肯定的に受容すること（A）が必要である。この差異の肯定があって初めて、自らの意思で選択する自由が生まれる。次に、他者の違いを否定や非難の対象とせず、「違うからこそ面白い」と積極的に楽しむ相互作用（B）が重要となる。A と B は独立した要素ではなく、相互作用の中でお互いに影響し合いながら「選び取る力」の育成を促進することを示す。

表一1 SCATによる分析

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	聞き手	先生が考える進学校におけるキャリア教育の定義や理念は何ですか。				
2	A教諭	はい、進学校におけるキャリア教育の定義が難しいな。結局、進学校とかであつたとしても、自分が自分で何者か、何者であるかについていうことに關して、私自身自身の言葉や表現方法で適切に表現できる。みたいなことが多分キャリア教育っていうことの必要性とか定義なんじゃないかなっていうふうに思います。他者のキャリアとか成長みたいな軸みたいな、例えば数字とか、そういうものは基準としては必要なんですけど、それによって自分の生き方が固定されるわけではないので、結局自分が何をしたいとかどうかどう生きていきたいかみたいな、自分の中に芽生えてくる想いを適切に表現するための言葉を持たないといけないんです。だから自分の中にあるその自分がこう生きていきたいっていう言葉を見つけていくことが、キャリア教育の定義なんじゃないかなっていうふうに考えます。	自分が自分で何者か、何者であるか/自分自身の言葉や表現方法で適切に表現できる/他者のキャリアとか成長みたいな軸みたいな/自分の生き方が固定されるわけではないので/結局自分が何をしたいとかどうかどう生きていきたいか/自分の中に芽生えてくる想いを適切に表現するための言葉を持たないといけない/自分の中にあるその自分がこう生きていきたいっていう言葉を見つけていく/キャリア教育の定義	自己認識/アイデンティティ/自己理解と伝達 他律的基準/規定されない/人生の目的や自願/生き方/内発的/人生の方向性・発見と言語化/キャリア教育の重点	アイデンティティの言語化能力 他律的評価からの脱却 内発的動機に基づく目標設定 人生の方向性の探求と言語化の必要性	他律的評価への依存からの脱却 内発的価値に基づく自律的アイデンティティの言語的構築
3	A教諭	結局、その中のある職業みたいなものっていうのを考えたとしても、ちょっとやっぱりいや、それはそうなんですけど少し違うんですね。みたいなのが結構やっぱりり心の中にはあるんです。だから、自分の生き方を形づくる言葉を見出すというのが定義で理念は何か「自分の中に答えはある」っていうことかなっていうふうに思います。なんか自分の中に存在している言葉を、答えみたいなものっていうのをちゃんと外に出すというのがキャリア教育の定義で、理念は自分の中に答えはあるんですね。	自分の生き方を形づくる言葉を見出す/自分の中に答えはある/自分の中に存在している言葉を、答えみたいなものを外に出すのがキャリア教育の定義/理念は自分の中に答えはある	生き方の発見と言語化 内在している本質的な価値観 自己認識の表現	人生の方向性の言葉による明確化 自分軸の自覚 内面の顕在化	自己評価基準の内在化 自己認識の言語的客体化
4	A教諭	はい。だからそれを信じられないかっていう。はい。でもそのためには単に自分の中にあるよなだけでは駄目なので、より高い学びや深い学びとかっていうのをちゃんと表現できている分の考えてることで気づいてる感性とか感覚みたいなものを意識しています。	それを信じられるか信じられないか/単に自分の中にあるよなだけでは駄目/より高い学びや深い学び/自分の考えてる、気づいてる感性とか感覚を表現できる	自己の信念の確信度 内面の存在だけでは不十分 質的向上を伴う学習や探求 内省による知覚・感情・洞察 外部への明確な伝達	信念の強度の認知 自己資源深化のための能動的学習 内的リフレクションの獲得 内面性の把握と表出	自己資源深化のための能動的学習 通じた信念の獲得と表現能力の統合
5	聞き手	進学指導とキャリア教育の理想的な関係について、どのようにお考えですか。				
6	A教諭	結局だから進路指導することはキャリア教育っていうことじゃないかな。なので、大学に進学していくために勉強をすごくすることは、やっぱり高度な思考や高度な言葉の中に溜めることなので、自分の考えてることを適切に表現することに繋がついていくし、あと、何か組み合わせることで、自分が考えた地味平たいのが開けるっていうかそういうようなところがあるので、だから進学指導をより高い目標を設定することは、より自分の深い感覚や感性みたいなものに気づく機会になる。だから僕はなんか多分、ふわっと入れそうな大学みたいなふうには考えたりした場合には、あんまり言葉の量とか思考の枠みみたいなのを広げないと思うんですね。はい。より高い目標を目指すからこそ、より何か考え方とか、これとこれを組み合わせればいいんだとか。はい。その組み合わせ方の、何ですとかね、複合に組み合わせるその形を変えていくので、それが高い考え方の幅み合いのを広げていくので自分はこのことを考えてたんだっていうのは気づきやすいかな。その気づきやすくなる部分はキャリア教育の側面かなと思います。はい。学んだことを組み合わせるよりやっぱり今ある職業そのものもおそらくそのまま存在しているよりは、なくなるとかっていうよりは、ちょっと形を変えて残るとか、何か別のものと組み合わせるとか、そういうことが生じていくんじゃないかなと思うんで組み合わせるっていうのは結構イノベーションを産んでいく基礎になるんだらうなとは思っています。	進路指導とキャリア教育の共通性 難易度の高い学習の意義 思考力と語彙力の蓄積 自己理解の正確な伝達 創造的思考による展望の拡大 挑戦的な目標設定がもたらす内省の機会 容易に達成可能な目標 認知資源の拡大の停止 難易度が高い目標設定の効能 思考の柔軟性や多様な視点 認知的な範囲の拡張 自己の内面性の発見 自己認識の深化 創造性の源泉	挑戦的な目標設定による自己探求の深化 高い目標による価値の創造 自己の内面性の深掘り 要素間の関係性の創出	挑戦的実践による自己価値の再構築と創造	

表2. カード化（情報の抽出）

1. 自分が見えている世界観が他者と同じである必要がない
2. 自分の感性や感覚が他者とずれているのは、別にそれでいい
3. それでいいということが選べることに繋がる
4. 違うことに会うことを楽しむことに意味がある
5. 違う感覚を肯定できないと、自分の思いを隠して生きる
6. 自分の思いを隠すと選べない（非主体的になる）
7. お互いにそもそも違うのだから、違う考え方でいい
8. 違う考え方を面白い方が、選び取る力が育つ
9. 選ばされている力を育てるみたいになっている場面がある
10. 同調圧力で合わせなきゃいけないとき、それは選ばされている
11. 合わせなきゃいけない状態が苦しい
12. 違うものは違うと、感覚的にはっきり言えるようになる
13. 違うからダメなのではなく、違うから面白いと言える相互理解

表3. グループ化とラベル付け

グループ A：自己の肯定と主体性の尊重

- 1.自分が見えている世界観が他者と同じである必要がない
- 2.自分の感性や感覚が他者とずれているのは、別にそれでいい
- 3.それでいいということが選べることに繋がる
- 7.お互いにそもそも違うのだから、違う考え方でいい
- 12.違うものは違うと、感覚的にはっきり言えるようになる

ラベル：【差異の肯定と自己の受容】

グループ B：多様性と創造性

- 4.違うことに会うことを楽しむことに意味がある
- 8.違う考え方を面白い方が、選び取る力が育つ
- 13.違うからダメなのではなく、違うから面白いと言える相互理解

ラベル：【差異を楽しむ相互作用】

グループ C：同調圧力と非主体的状態

- 5.違う感覚を肯定できないと、自分の思いを隠して生きる
- 6.自分の思いを隠すと選べない（非主体的になる）
- 9.選ばされている力を育てるみたいになっている場面がある
- 10.同調圧力で合わせなきゃいけないとき、それは選ばされている
- 11.合わせなきゃいけない状態が苦しい

ラベル：【同調圧力と個性の抑圧】

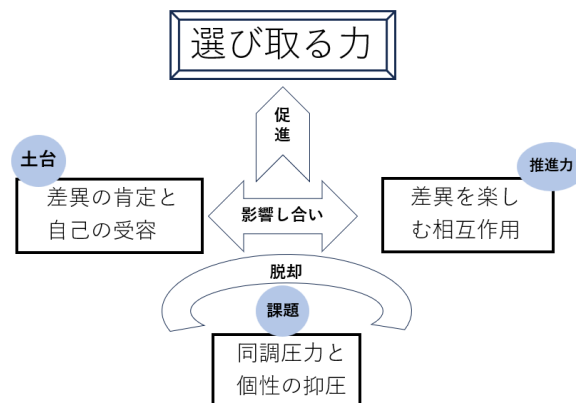


図1. 「選び取る力」の図解化

考察

1. 「選び取る力」の構造的考察

本研究において、分析1により導出された、A教諭のキャリア教育の理念【自己評価基準の内在化】と定義【自己認識の言語的客体化】は、分析2による「選び取る力」の構造と深く関連していると考えられる。

まず、A教諭は、生徒が【同調圧力と個性の抑圧】によって「選ばされている」他律的な状態にあることを根本的な問題と捉えている。これは、分析1における「目標達成」のための必須条件である【他律的評価への依存からの脱却】そのものを指しており、「選び取る力」育成の根源となっている。そして、特に進学校においては、この【同調圧力と個性の抑圧】は、「皆が有名大学を目指す」という集団的な目標や、「偏差値」という単一の評価基準に強く結びついた圧力として作用していると考えられる。熟達教員が長年の実践で構築した「指導上の知恵（暗黙知）」は、この進学校特有の環境下で生徒を主体化させるために不可欠であったと推察され、その結果が【自己評価基準の内在化】という具体的な理念として抽出されたと考えられる。

そして【他律的評価への依存からの脱却】を具体化し、【自己評価基準の内在化】の基礎を築くのが、分析2の結果が示す二つの実践的な要素である。

まず、生徒は【差異の肯定と自己の受容】を通じて、「自分の感性が他者とずれていても、それでいい」という相互の差異を許容する認識を確立する。このプロセスは、他者の基準（同調圧力）を排することで、自己の感覚や価値観を肯定する「選び取る力」の強固な土台となる。

この自己肯定の基盤の上に、多様な人との関わりによって、【差異を楽しむ相互作用】が展開される。この関わりは、自己の感性や価値観を肯定するだけでなく、

異なる考え方や感覚との出会いを「面白い」と感じる内発的な喜びを伴う。この相互作用を通じて、差異は創造性を生み出し、自己の再認識により「違うものは違うと、感覚的にはっきり言えるようになる」。これは分析 1 により導出されたキャリア教育の定義である【自己認識の言語的客体化】に直結し、「選び取る力」の獲得に繋がっていく。

これらの連関から、熟達教員の指導観は、進学校の特殊な課題に対応しつつ、理念【自己評価規準の内在化】を実践要素【差異の肯定と自己の受容】【差異を楽しむ相互作用】によって具体的に実現する構造を持っていることが明らかになった。

この構造の解明は、熟達教員の指導上の暗黙知が、理念と実践を論理的に結びつける構造的な知として抽出され、キャリア教育の実践的有効性を示すものであるといえよう。

2. 「選び取る力」を育むための現場への示唆

上述のキャリア教育の理念を踏まえ、「選び取る力」を涵養していくために、教育現場における指導上の工夫について、次のように提言したい。進路指導に従事する教員は、面談などを通して自己評価基準の「内在化」を促す指導の中で、生徒が選択した意思決定や進路先（進学先）に対し、教員の考える正解や社会的な優劣をすぐに提示することを控え、「なぜそう考えたのか」「その選択の根拠となる自分自身の価値観は何か」について言語化を促す問いかけをしていくことが有効であると考えられる。これにより、生徒の意識を「他者の評価」から「自己の評価基準」へとシフトさせる。また、「差異の肯定と自己の受容」のための環境整備として、授業やホームルーム活動において、生徒一人ひとりの「固有の興味・関心」「多様な価値観」「異質な意見」を意図的に引き出し、それを否定せず、その存在そのものを肯定する雰囲気づくりも必要となろう。さらに、「差異を楽しむ相互作用」を生み出す場や指導法の工夫も重要と考えられる。例えば、正解のない問いや、多様な視点が必要な協働学習を積極的に取り入れ、互いの差異や意見の衝突を「より良い解を生み出すための機会」として捉えさせる工夫もできよう。これらの取組を通して教員は、生徒一人ひとりの主体的なキャリア形成を支援することができよう。

まとめ

本研究では、進路指導に熟達した教員の語りを通し

て、キャリア教育の理念およびそれに基づく実践知を導出し、その構造化を試みた。調査対象者の指導観の分析から、生徒の「選び取る力」を育成する根源が浮かび上がった。その指導観は、キャリア教育の理念【自己評価基準の内在化】および定義【自己認識の言語的客体化】として明確化され、この目標の実現には【他律的評価への依存からの脱却】が不可欠であることが示された。ここでいう「脱却」とは、【同調圧力と個性の抑圧】からの解放を指しており、具体的には【差異の肯定と自己の受容】（自己の肯定と主体性の尊重）と【差異を楽しむ相互作用】（多様性と創造性）という二つの実践的な要素によって具現化される。したがって、本研究において、「選び取る力」の育成とは、同調圧力を克服し、自己の固有性を肯定した上で、他者との相互作用を通じて自らの内発的価値を言語的に構築し、それを選択の基準として内在化させるプロセスであると結論づけられた。

さらに、進路指導における工夫について次のように提言をまとめた。教員は、進路の面談指導の中で、生徒の自己認識に対する言語化を促し、自己評価基準へのシフトを図るよう働きかける。また、授業では多様な意見を肯定する環境のもと、意見の衝突を「より良い解を生み出す機会」と捉えるような協働学習の工夫も必要となる。

なお、本研究は、特定の熟達教員 1 名を対象とした事例研究であり、抽出された指導モデルの一般化には慎重である必要がある。今後は、調査対象者を複数名の進路指導担当教員に広げるとともに、実際の教室での参与観察や生徒の変容を測定する調査を組み合わせることで、現行の学習指導要領下における「進学校のキャリア教育モデル」をより精緻化していくことが課題である。

引用参考文献

- 1) 中央教育審議会答申（1999）初等中等教育と高等教育との接続の改善について。
- 2) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」第一次報告書・第二次報告書（平成 25 年）。
- 3) 西村陽一（2015）高等学校におけるキャリア教育・進路指導の現状と課題：キャリア教育の充実を目指して。崇城大学紀要，40：153-162。
- 4) 角田浩子（2009）全国の進路指導担当者がとらえ

る高校現場の課題とキャリア教育の進展. カレッジマネジメント, 155 : 4-21.

5) 東洋経済オンライン (2024) 生徒たちが疲れ切っていた公立進学校「脱偏差値型の進路指導」で起きた大変化 (online). <https://toyokeizai.net/articles/-/818332>, (参照日: 2025 年 12 月 5 日).

6) 川合宏之 (2019) これからの時代に求められる高等学校のキャリア教育: 高校生の「生き方」を支えるために. 人間生活文化研究, 29 : 93-100.

7) 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方. 名古屋大学出版会.

8) 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために. 中央公論社.

9) メリアム: 堀薫夫ほか訳 (2004) 質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房.

教職課程における特別活動の授業改善に関する一考察

—学生の「教科以外でも伝えたいこと」を起点にデジタル学習基盤を学びに生かす授業開発—

札幌国際大学 全学共通教育部 准教授 安井政樹

キーワード：特別活動 教職課程 デジタル学習基盤

1 要旨

本研究は、教職課程履修学生を対象に、特別活動の意義について実感を伴って理解させるための授業開発と、その効果検証を行ったものである。特別活動は教科書を持たない領域であるため、座学中心の講義形式では、学生がその意義や指導の実際の実感を伴って理解することが困難であるという課題がある。

そこで本実践では、学生の潜在的な意識である「教科書にはないが伝えたいこと」を起点とし、デジタル学習基盤（Google Forms、生成 AI、Padlet）を活用して協働的に探究する授業モデルを構築した。

収集されたデータの分析からは、学生が「人間関係の摩擦」や「現代社会のリスク（闇バイト・投資等）」、さらには「精神的健康のための逃げ道（サボり方）」といった、従来の学校文化の枠組みを超えた切実な指導ニーズを持っていることが明らかになった。

さらに、授業後の振り返り記述の分析から、学生は意見の可視化（板書・デジタル共有）を通じた合意形成プロセスの難しさと重要性を痛感しており、「受ける側」から「指導する側」への意識変容が明確に確認された。本稿では、これらの記述データの分析を通じ、デジタル学習基盤を活用した協働的な学びが、学生の特別活動観の変容といたかにして実践的指導力の素地形成に寄与したかを包括的に考察する。

2 はじめに

(1) 研究の背景と現代的課題

2022 年の成年年齢引き下げ以降、18 歳段階での自立した社会参画が求められる中、学校教育における主権者教育や社会参画意識の醸成は喫緊の課題となっている。文部科学省「特別活動ワーキンググループ（令和 7 年 10 月）」の報告（図 1）によれば、日本の若者の社会参画に関する自己効力感は改善傾向にあるもの

の、諸外国と比較すると依然として低い水準に留まっている。特に、若者の投票率が約 3 割と低迷している現状に対し、同資料では「家庭や学校、地域でルール決めに関わった経験がある者は、投票に行く割合が高い」という相関関係が示されており、学校教育、とりわけ特別活動において「合意形成」や「集団決定」の実践的経験を積むことの重要性が再確認されている。また、GIGA スクール構想の定着を経て、令和 7 年度からは教育 DX が新たなフェーズに入っている。しかし、デジタルツールが単なる知識習得の効率化に留まらず、特別活動が目指す「人間関係形成」や「集団の合意形成」にどのように寄与できるかについては、実践知の蓄積が求められている段階にある。



図1- 特別活動に関する現状と検討課題

(2) 特別活動の指導における困難性

特別活動は、各教科とは異なり、一定の教科書が存在しない領域である。国立教育政策研究所編『学校文化を創る特別活動』において、特別活動は「学級・学校文化を創造し、生活集団の基盤を整える活動」と定義されている。これは、特別活動が明示的なカリキュラム以上に、学校生活の雰囲気や不文律、対人関係の作法といった「隠れたカリキュラム (Hidden Curriculum)」の形成に深く関与することを意味する。教職課程において学生は、この「目に見えない教育的価値」を意図的に指導・構成する役割を担うことになる。しかし、その抽象性の高さゆえに、具体的な指導イメージを持ちにくいという課題がある。座学で「合意形成が重要である」と説いても、学生自身がそのプロセスを体感しなければ、指導者としてのリアリティは生まれない。

3 研究の目的

これからの学校教育において特別活動が担う役割は増しているが、教科書を持たない本領域の指導は抽象度が高く、座学中心の講義では、学生がその意義を実感を伴って理解することは容易ではない。

そこで本研究では、学生自身の「教科以外でも伝えたいこと」という潜在的な意識を起点とし、デジタル学習基盤を活用して協働的に探究する授業モデルを構築・実践する。

具体的には、ICT ツールを用いた意見の可視化と合意形成のプロセスを通じ、学生が特別活動の本質を主体的に捉え直す機会を創出する。

本実践を通じ、従来の受動的な学習を転換し、学生が特別活動の意義や役割を深く実感できるような教員養成課程における特別活動の授業改善を図ることを本研究の目的とする。

4 研究方法

(1) 対象と時期

対象： 札幌国際大学 教職課程受講学生 (n=41)
実施： 2025 年 12 月

(2) 授業デザインと実施手順

本実践では、学生の主体的な捉え直しを促すため以下の表 1 の通り授業を展開した。

表 1-授業デザイン

①	課題設定と内省： 「教科書にはないが、子供たちのために大切にしたいこと・教えたいこと」について個人で内省し、潜在的な指導観を見つめ直す。
②	データ収集 (Forms)： Google Forms を用い、匿名性を担保することで、建前ではない本音の記述 (暗黙知) も含めて収集する。
③	可視化と分析 (生成 AI)： 収集されたデータを生成 AI を用いて即座に分析・可視化し、個人の意見をクラス全体の「知」として共有する。
④	合意形成と構想 (ホワイトボード・Padlet)： 抽出された項目について、学校教育のどの場面で指導すべきか、グループごとの協議 (合意形成) を行う。ここではデジタルツール (Padlet) による共有と、物理的なホワイトボード等による思考の整理 (板書) を併用し、可視化のプロセス自体を体験する。
⑤	リフレクション (LMS・Webclass)： 一連のプロセスを通じ、自身の特別活動観がどう変容したかを振り返りレポートに記述する。

5 結果と考察

(1) 学生が捉える「教科以外でも伝えたいこと」の分析

授業前半の Forms 回答から得られた「教えたいこと」の記述データを生成 AI で分析した結果、学生たちは自身のリアルな実感に根ざした切実な教育内容を保持していることが明らかとなった。

①カテゴリ別 出現ランキング (頻度の高いテーマ)		
順位	カテゴリ (統合した内容)	主な語例
1位	人間関係・コミュニケーション	人付き合い、友達との作り方、距離感、聞く力、断る勇氣
2位	礼儀・マナー・言葉遣い・挨拶	敬語、TPO、常識、上下関係、身だしなみ
3位	お金の使い方・金銭管理	投資、稼ぎ方、節約、浪費、節度
4位	SNS・ネットリテラシー	依存、炎上防止、詐欺、発言の責任、個人情報
5位	時間管理・生活習慣	ルール、サボり方、睡眠、整理整頓
6位	恋愛・異性関係	DV、距離感、別れ方、長続きのコツ
7位	犯罪・危険回避	薬物、飲酒喫煙、アルバイト、防犯、依存
8位	将来・夢・進路・働き方	職業観、目標、人生設計、選び方
9位	道徳・価値観 (思いやり・謙虚・責任等)	感謝、共感、自己管理、自立
10位	自己理解・アイデンティティ	感情コントロール、自信、主観客観、依存心理

図 2- 学生が考える教科以外でも伝えたいこと

学生の意見は、知識の習得だけではなく、「生き方そのものを支える力」を育てたいという方向に集中していた。

第一に、人間関係に関わる力である。挨拶や礼儀などの基本的なマナーに加えて、「断る勇氣」「嫌なことの伝え方」「距離感」「謝り方」など、相手との関係を調整しながら自分を保つ力に注目が集まった。SNSの普及により、人間関係が常に可視化され、同調圧力や依存、誤解が生まれやすい現代において、学生たちは「仲良くする技術」よりも、「無理せず関わる技術」を生徒に伝えるべきだと捉えている。これは、自分と他者を同時に尊重するアサーション（自他尊重の自己表現）を重視する価値観である。

第二に、社会の一員として生きる力である。「闇バイト」「投資詐欺」「契約」「薬物」「飲酒・喫煙」など、現実社会で若者が直面しやすい危険や誘惑が多く挙げられた。18歳成人社会においては、高校生であっても契約の当事者となり、SNS経由で犯罪に巻き込まれる可能性が高まっている。学生たちは、生徒が社会の中で被害者にも加害者にもならず、自らの判断によって身を守る力を育てたいと考えている。これは、現代を安全に生き抜くために必須のメディアリテラシーや情報モラルの重要性とも関連している。

第三に、自分の人生を適切に歩む力である。「サボり方」「息抜き」「失敗しても挑戦する」といった一見不適切に見える語が示しているのは、生徒が過度な競争や成果主義に飲み込まれず、自分の心身と向き合いながら生きるためのウェルビーイングを見据えた視点である。この背景には、失敗を恐れず挑戦し、挫折しても立ち直る回復力（レジリエンス）の育成が強く意識されている。学生たちは、生徒が自分らしいペースで学び、生きる方向性を模索しながら、必要なときには休み、再び歩み出す力を肯定する価値観を重視している。自己肯定感を保ちながら、困難を乗り越え、人生を自ら選び取っていくための力として、レジリエンスは特別活動が育むべき重要な要素と捉えていることがわかる。

このように、学生は、特別活動について実生活に根ざした価値観と判断力を育てる場として位置づけることが重要であると考えていることが推察できる。

教科書に記された「正しい答え」を学ぶだけではなく、自分や他者と向き合いながら社会を生き抜き、自らの人生を選び取っていく力を育てることを重視した

いと考えていることが明らかになった。

(2) ホワイトボード・padlet を用いた交流

以下のような生成 AI の分析画面（図 3・4）も提示した上で、グループごとに話し合い活動を行った。

②特徴的な傾向（学生の本音）

● 学生は「授業外の人生スキル」を強く求めている

- ・ 友達・恋愛・お金・SNS など 日常で迷うこと へのニーズが大きい
- ・ 「失敗してもいい」「断る勇氣」「サボり方」など 実践的なリアルが多い

● 危機意識が高い（犯罪・SNS・闇バイト）

- ・ 社会問題やニュースの影響を強く受けている
- ・ 「騙されない心」「依存の怖さ」など 予防教育 への期待が高い

● 価値観は「道徳×実生活」で求められている

- ・ 思いやり・感謝・協調性など 道徳的価値と生活スキルが接続
- ・ 「人生観」「生き方」「やってはいけないこと」など、より深い学びを求めている

図 3-生成 AI の分析結果 1

③教育的示唆（授業への応用）

▶ 教科を超えた“リアル教育”の必要性

- ・ 教科横断型（道徳・特別活動・保健・家庭・ICTなど）で扱えると効果的
- ・ 「体験と対話」を中心に、個人差に応じた ライフスキル教育 が求められる

▶ 実践的・対話的な教材が有効

- ・ ロールプレイ（断る勇氣、謝り方、依存防止）
- ・ ケーススタディ（闇バイト・恋愛DV・SNS炎上）
- ・ リフレクション（価値観・人生観の言語化）

▶ 正解より“自分で考える力”

- ・ 「何が正しいか」より、「状況に応じて判断できる力」
→ 主体的な意思決定・予防的思考が重要

図 4-生成 AI の分析結果 2

このような生成 AI の分析により、教室全体の意見の傾向を共有した上で、学校教育のどの場面でこれを指導していけるのかについてグループごとに検討を行った（図 5・6）。

グループごとに教師役と生徒役を設定し、ミニレッスン形式で、意見を出し合い合意形成をする体験を行った。これにより、特別活動の役割をさらに認識できるようになることをねらった。

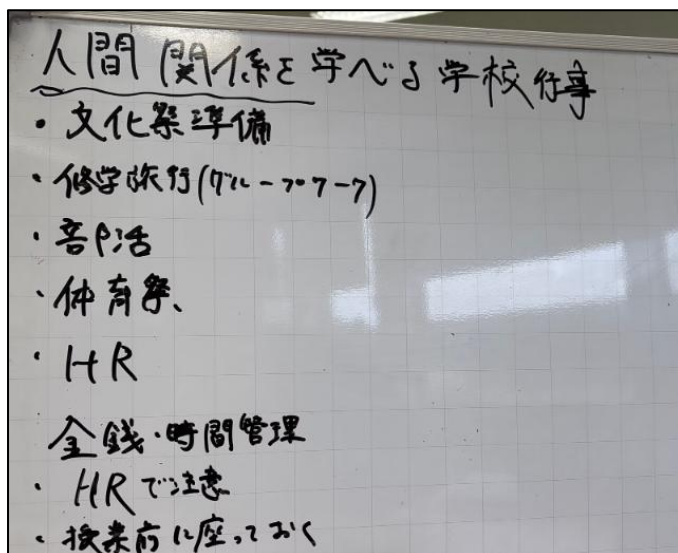


図5-グループ活動のホワイトボード

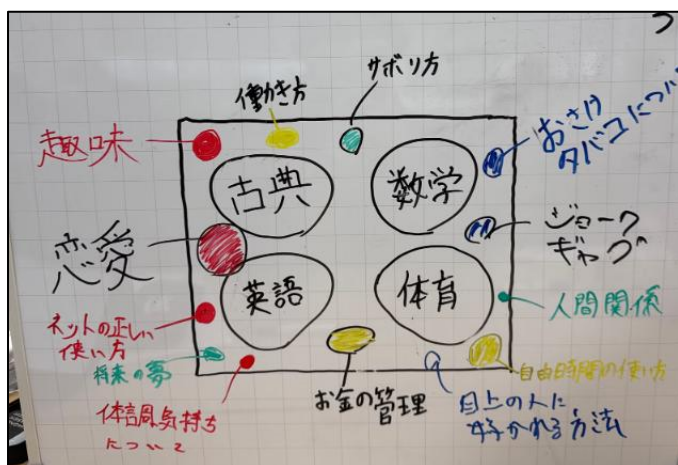


図6-グループ活動のホワイトボード2

さらに、各グループ（全10グループ）のホワイトボードをクラウド上で参照できるように「padlet」を活用した（図7）。



図7-クラウド参照（他の班の意見を確認）

このようなデジタル学習基盤を活用する学びを体験することで、GIGAスクール世代ではない大学生でも、意見交流や合意形成についてのイメージをもてるよう

な授業展開にした。

(3) 授業を通じた学生の意識変容

授業後に提出された振り返りレポートの記述分析からは、本授業デザインが学生の特別活動観に与えた多面的な効果が確認された。

①「可視化」による合意形成の難しさと可能性の発見

多くの学生が、グループワークにおける「板書」や「意見の集約」のプロセスに言及した。具体的には、以下のようなものがあった。

- 今回の授業で初めて板書を使ったグループでの話し合いをして、思っているより板書に綺麗にまとめるのが難しい事を実感出来ました。
- 他のグループでの板書の内容を見たり、先生のアドバイスを聞いて2回目のグループでの話し合いの時に板書の書き方が一回目よりも内容を上手くまとめて書けたので良かったと思いました。
- ホワイトボードでは先生になって字を書いた時に最初は大きな字で書いていたのですが徐々に字が小さくなってしまい、バランスが悪くなってしまいました。（中略）この書き方は何回も繰り返して直すしかないと思います

これらの記述は、特別活動の中核である「合意形成」が、単なる会話だけでは成立しにくく、意見を構造化・可視化する技術（ファシリテーション）によって支えられていることへの気づきを示している。デジタル（Padlet）やアナログ（ホワイトボード）を用いて思考を外化するプロセスそのものが、教師としての重要なスキルであることを、学生は失敗体験も含めて実感していると考えられる。

②「受け身の体験」から「専門職の視座」への転換

自身の過去の学校生活を再解釈する記述も多数見られた。例えば、以下のような記述がみられた。

- 特別活動の意味はすごく意味の無いものだなーなど高校の時思っていたけれど、今思えば自分が生きていく上ですごく重要なものだなと実感することが出来ました。振り返れば先生たちもなにか伝えたいときは場を考えて発言しているんだなと思います。
- 自分も教師になることを考えて、先生のような楽しい交流の輪が広がってみんなが楽しめるよう

な授業を考えようと思って、学びの輪が広がった。自分ならこうしようって思う事がたくさん思いついて、面白かった。

生徒として無意識に享受していた行事やホームルームが、実は教師による綿密な意図（隠れたカリキュラム）に基づいていたことに気づき、視座が「享受する学習者」から「意図する指導者」へと転換していると考えることができる。

③協働のよさの実感

他者との対話を通じて、自身の指導観が拡張されたという意見も見られた。

●教科書では学べないことが講義や、仲間の意見を通してたくさん知ることが出来ました。とくに人間関係への不安が多く、生徒自身にしっかり寄り添って行けるかすごく不安になります。（中略）生徒は慣れてくると人間関係の縛れができ生活の緩みがでてくるのでそこをしっかり躊躇わず指導できる先生になれるように頑張っていきたい。

ICT を活用してクラス全体の意見を共有したことが、特別活動が扱うべき領域の広さを認識させ、多様な生徒に対応するための視野を広げる結果となった。さらに、「不安」を感じつつも、協働的な学びを通じて「寄り添う覚悟」や「指導への意欲」にもつながっていることが確認できる。

(4) 事後アンケートによる学生の意見

本実践の教育効果を検証するため、授業後に全受講学生を対象としたアンケート調査（定量評価）および振り返り記述（定性評価）の分析を行った。その結果、本授業モデルが学生の意識変容に極めて高い効果をもたらしたことが定量的に示された。また、自由記述（振り返りレポートおよびアンケート記述）の分析からは、定量データでは測れない具体的な学びの質的変容が明らかになった。

①特別活動の重要性の認識

「特別活動の大切さを感じましたか？」という設問に対し、**87.2%が「とても感じた」、12.8%が「感じた」と回答し、肯定的回答が100%**に達した。

これは、座学による知識伝達に留まらず、自身の内

面にある「教えたいこと」を掘り起こすプロセスを経たことで、特別活動が他人事ではなく、自分自身の教育観と直結する切実な領域として認識されたと推察できる。

②「教科書外」からのアプローチの有効性

本研究の核である「教科書以外に教えたいことを考える」というアプローチについても、「特別活動の重要性を理解できたか」という問いに対し、76.9%が「とてもそう思う」、23.1%が「そう思う」と回答（肯定的回答100%）した。

また、「学習指導要領の分類から考えるこれまでの時間よりも、特別活動のイメージを持てたか」という問いに対しても、71.8%が「とてもそう思う」と回答しており、演繹的な理論学習よりも、帰納的な思考プロセスの方が、初学者である学生にとって具体的な指導イメージの形成に有効であることが統計的に裏付けられた。

③記述データに基づく詳細分析

ア「人生のバトン」としての特別活動観の形成

多くの学生が、特別活動を単なる学校行事の枠を超えた、人生の基盤を作る活動として再定義している。これらの記述は、学生が特別活動を「教科教育の補完」ではなく、「人格形成の中核」として捉え直したことを示している。

- 教科書以外に教えたいことの他に教えなければならないことがあることがわかった。また、この教えが今後の人生に影響するバトンであることも理解した。
- 特別活動は、人生における常識であったり、トラブルを回避するための、学科とは関係の無い学び。今日考えたこのことは、非常に大切でかつ、自分の人生の価値観であったり、他の人の人生の価値観を変える力がある

イ指導技術（ファシリテーション）への気づき

定量データで示された「イメージの具体化」は、特に「板書」や「話し合い」という具体的な指導技術への言及として表れている。自分たちが議論を可視化（板書）しながら合意形成するプロセス自体が、生徒に対する指導法のモデルとなっており、「何を教えるか（コンテンツ）」だけでなく「どう合意形成するか（プロ

セス)」を体験的に習得している様子がうかがえた。

- 板書を書きながら自分たちで考えるところがしつかりと考えるので覚えやすかった。
- 「何を教えたか、何を知って欲しいかということを考えることでどのタイミングで教えるかなどと次々に考えが発展することができた。

ウ 潜在的カリキュラム (Hidden Curriculum) の発見

これまで「隠れたカリキュラム」として明示されてこなかった領域 (人間関係の機微や社会の裏側など) を、自分たちの手で言語化したことによる発見である。学生たちは、自分たちの内なる声を可視化することで、既存の教科書の枠組みには収まらない、しかし現代社会を生き抜くためには不可欠な教育内容が存在することを痛感したと言える。

- なんで教えていないの？ということがたくさんあってビックリした。

以上の定量・定性分析の結果、本授業モデルは、学生の特別活動に対する認識を「形式的な理解」から「実感を伴う当事者的な理解」へと飛躍的に高める効果があったと結論づけられる。特に、肯定的回答 100% という定量データは、学生の潜在意識を起点とするアプローチが、教職課程における特別活動指導法と有効である可能性を示唆している。

6 成果と課題

(1) 本実践の成果

①現代の課題への「即応」としての特別活動の再発見

学生が挙げた「闇バイト」や「SNS トラブル」といったキーワードは、教科書の改訂サイクル (数年単位) では追いつかない喫緊の課題である。本実践を通じ、学生は特別活動がこうした最新の社会情勢に合わせて、生徒を取り巻く課題に対して柔軟に指導内容を構成できる「動的なカリキュラム」としての側面に気付くことができた。また、自分たちの「教えたこと」を出し合うプロセスを通じて、変化の激しい社会と学校教育を接続する特別活動の意義に気付くことができたと考えられる。

②「合意形成」プロセスのモデル化と視座の転換

令和 7 年 WG 資料では、社会参画意識を高める鍵として「話し合い活動」や「合意形成体験」が挙げられている。本授業において、学生たちがデジタル学習基

盤を活用しながら、個々の意見を持ち寄り、生成 AI による分析を経て、グループでホワイトボード等を活用するプロセスは、特別活動における「合意形成」を体験的に学ぶことにつながった。

ICT と板書を活用したこの協働的な分析プロセスは、特別活動の役割について実感を伴って理解させることに有効である可能性が示唆された。

(2) 今後の課題

①合意形成を支える「技術」の習熟

成果の一方で、振り返りデータにおいて「板書の難しさ」や「まとめ方の工夫」への言及が多かったことは、重要な示唆を含んでいる。学生は合意形成のプロセスを概念として理解したものの、それを実際の指導場面で遂行するための具体的な技術 (ファシリテーションや可視化のスキル) には課題を感じている。これは、教職課程の授業自体が民主的な合意形成の場として機能したからこそ得られた、実践的な課題意識であると言える。

②「自分事」から「実践的指導力」への接続

本実践は、現行の教職課程コアカリキュラム (図 8) に示された到達目標を基盤としつつ、その指導内容をさらに充実させるための試行的な取り組みであった。今後の課題は、本実践を通じて学生が得た「自分事」としての当事者意識を、実際の教育現場における「指導力」へと確実に接続させることである。

今後は、今回養われた素地が、将来、児童生徒の自発的・自治的な活動を支える確かな実践力として発揮されるよう、カリキュラム間の連携や模擬授業の充実を図っていきたい。

特別活動の指導法	
全体目標:	特別活動は、学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々な行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの視点や「チームとしての学校」の視点を持つとともに、学年の違いによる活動の変化、各教科等との往還的な関連、地域住民や他校の教職員と連携した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識や素養を身に付ける。
*養護教諭及び栄養教諭の教職課程において「道徳、総合的な学習の時間及び特別活動に関する内容」を単独の科目として開設する場合は、(1)を習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、その場合は学習指導要領の内容を包括的に含むこと。	
(1)特別活動の意義、目標及び内容	
一般目標:	特別活動の意義、目標及び内容を理解する。
到達目標:	1) 学習指導要領における特別活動の目標及び主要内容を理解している。 2) 教育課程における特別活動の位置付けと各教科等との関連を理解している。 3) 学級活動・ホームルーム活動の特質を理解している。 4) 児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事の特質を理解している。
(2)特別活動の指導法	
一般目標:	特別活動の指導の在り方を理解する。
到達目標:	1) 教育課程全体で取り組む特別活動の指導の在り方を理解している。 2) 特別活動における取組の評価・改善活動の重要性を理解している。 3) 合意形成に向けた話し合い活動、意思決定につながる指導及び集団活動の意義や指導の在り方を例示することができる。 4) 特別活動における家庭・地域住民や関係機関との連携の在り方を理解している。

図 8-教職課程コアカリキュラム

【参考文献】

- 1) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編』東洋館出版社
- 2) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編』東山書房
- 3) 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 特別活動編』学事出版
- 4) 文部科学省（2025）中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会 特別活動ワーキンググループ（令和 7 年 10 月 20 日）資料 1「特別活動に関する現状・課題と検討事項」
- 5) 文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラム」平成 29 年 11 月 17 日（令和 3 年改正）
- 6) 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2023）『学校文化を創る特別活動中学校高等学校編』東洋館出版社

小学校音楽科教育における主体的な学びのあり方 ～実際の鑑賞に関する学習指導案の事例を通して～

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 伊藤桂子

キーワード：表現、主体的・対話的で深い学び、協働、言語活動

1 はじめに

本来学校教育には、『子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。』とされてきた。これらを現代の社会において実現させるため、平成28年12月の中央教育審議会答申においては、『予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要であること、こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを発揮できるようにしていくことが必要』とされた。

これは、音楽の分野に関わらず学校教育全般において育成を目指すところであるが、なかでも現行の小学校学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」についてはキーワードであるとも言えるのではないだろうか。本論では、この「主体的・対話的で深い学び」のあり方について、小学校音楽科教育の現場においてどのように行われ、またどのような課題があるのか、実際の学習指導案の事例を通して明らかにする。

2 小学校音楽科学習指導要領について

(1) 「目標」

小学校学習指導要領（平成29年告示）音楽科の目標は次のように示されている。

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。
- (2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。
- (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。

このような目標を実現していくためには、次に示すように、子どもが様々な音楽活動を通して、「音楽的な見方・考え方」を働かせることが重要であり、そのためには「主体的・対話的で深い学び」が大切であるとされている。

(2) 「音楽的な見方・考え方」

音楽を学ぶ意味については、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」資質・能力を身に付けることと明確に示しており、その育成には、音楽科における(1)「知識及び技能」の習得、(2)「思考力、判断力、表現力等」の習得、(3)「学びに向かう力、人間性等」の涵養、であるとされている。その前提として位置付けられているのが、「音楽的な見方・考え方」を働かせることとなる。

「音楽的な見方・考え方」については、『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）音楽編』では、『音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること』と説明

しており、「感受性」や「音や音楽の美しさなどを感じ取るときの心の働き」を意味している。こうして捉えたことを「自己のイメージや感情」「生活や文化」などに関連付けて考えることによって、思いや意図をもって表現したり、曲や演奏のよさを見だし曲全体を味わって聴いたりする学習が充実していき、これを積み重ねることで「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」資質・能力を育成することにつながると考えられる。そのためには、子ども自らがこのように考えられるように、指導者が長期的に計画性をもって道筋をつくることが大切である。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」は、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善を推進する意味で示されており、言うまでもなく「主体的、協働的」な学びが重視され、子どもたちが主体的に、他者と交流しながら学びを深めていくことが求められている。

「主体的な学び」においては、さらに以下のことを目指している。

- ・学んでいることの意味や価値を自覚すること
- ・音や音楽を生活に生かそうとする態度の育成

学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして、子どもたち自身が学んだことやそれによって変わったことなどを自覚できる場面を設定することが重要であるとされている。子どもたちの様子をしっかりと見ながら、音や音楽から得られる感情を自覚できるように促す工夫をすることが必要となる。また、子ども一人一人が音楽によって喚起されるイメージや感情を自覚できるように、音や音楽との出会い方や学習過程を工夫することが不可欠であるとされている。

「対話的な学び」においては、「協働」の内容として、他者との関わり（子ども同士、教師と子ども、地域の方々と子ども、子ども自身と音や音楽、等）を表している。対話として言語活動が重要な活動であるとされており、『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）音楽編』では、以下のように示されている。

音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことや想像したことなどを伝え合い共感するなど、音や音楽

及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること。

音楽を聴いたり表現したりする過程で、気付いたことや感じたことなどについて、互いに言語や音楽で伝え合い、聴き取ったことを共有したり、感じ取ったことに共有したりする場の設定が大切である。つまり、「いろいろな人と交流し、自分なりの考えをもったり音楽に対するよさや面白さを深めたり広げたりしていく」学びである。しかし、自分の考えを伝えることが苦手な子どももいるため、指導者が支援したりしながら、一部分でも自分の考えをもって話し合いに参加して音楽表現ができるように、人間関係を整えておくことが大切である。

「深い学び」においては、次のように示されている。

曲想と音楽の構造との関わり及び表現の仕方などについて考えること、どのように音楽で表すかについて思いや意図を持つこと、また、曲の特徴や演奏のよさや美しさ、自分や社会と音楽との関わりを考え、深めること。

鑑賞においても「音楽的な見方・考え方」を働かせながら、曲想と音楽の構造との関わりを捉え、曲のよさや面白さ、美しさを見だし曲全体を味わって聴く学習を通して、自分自身の感性を豊かにし、曲への思いを深め、曲の社会における意味や価値などを認識するなどして、学びが深まっていく。当然のことながら、「主体的な学び」「対話的な学び」を繰り返し長い期間をかけて見通しを持って取り組んでいくことで、「深い学び」へとつながっていくものであり、将来的に子どもが音楽の必要性を感じ、音楽が日常にあるものとしてできるようにするために、しっかりと計画を立てて取り組むことが大切である。

3 「鑑賞」に関する学習指導案の事例

(1) 実際の音楽科学習指導案に基づく授業実践

小学校での鑑賞において、小学校音楽科学習指導要領に基づきどのように授業実践されているのか、実際の学習指導案や、実践した教師への聞き取り調査に基づき、明らかにする。

〔倫理的配慮について〕

本研究の趣旨について書面と口頭で丁寧に説明を行い、承諾を得ている。

「鑑賞」に関する学習指導案の流れについては、以下の通りである。

- ① 対象：札幌市内小学校第6学年約30名
- ② 日時：令和6年（2024年）10月
- ③ 題材：「曲想の変化を楽しもう～曲想の移り変わりを味わいながらききましょう～」
《ハンガリー舞曲第5番（ブラームス作曲）》
- ④ 4時間にわたる取り組みである。

【指導の流れ】

〔1時間目・2時間目〕

- ・題材《思い出のメロディー》（深田じゅん作詞／橋本祥路作曲）
- ・歌詞の内容を感じ取りながら、歌唱表現を工夫する。
- ・リズム、強弱、フレーズなどに注目して曲想の違いを生かして歌い方を工夫する。
- ・思いや意図をもちながら、言葉、フレーズ、アーティキュレーションを意識して二部合唱をする。

〔3時間目・4時間目〕

- ・題材《ハンガリー舞曲第5番》（ブラームス作曲）
- ・曲の推しポイントはどこか考え、「たくさんの人がCDを手に取り、聴きたい！と思わせるCDジャケットをプロデュースする」というテーマに基づいて取り組む。

（3時間目）

- ・曲全体を通して聴き、推しポイントを探して友達と交流する。曲の構造や曲想の違いについても意見を交流する。
- ・特に3部形式のA部分について重点的に聴き、リズム打ち等の身体表現を個人で行い、速度や強弱、調の変化を感じ取る。
→特に3部形式のA部分について、推しポイントをCDジャケット（の形をしたワークシート）に記入する。

（4時間目）

- ・前時を振り返り、A部分を聴き、CDジャケットに記入したことを全体で共有し、面白さについて再確認する。
→速さ、強弱などの変化に注目すると、B部分についての面白さが見つけられそうだとすることを促す。
- ・特に3部形式のB部分について重点的に聴き、リズム打ち等の身体表現をペアやグループでも行い、転調、旋律の繰り返し、速度や強弱の変化等を感じ取る。
→変化に注目し、良いと思ったところの理由も言えるように促す。
- ・速度変化のない演奏も聴き、変化に焦点を当てる。
→特に3部形式のB部分について、推しポイントをCDジャケットに記入する。



○曲全体を通して聴き、曲想の変化を味わう。

→CDジャケットに書き足したりしながら聴く。

1・2時間目において、まずは教科書に掲載されている楽曲《思い出のメロディー》を題材に取り組んでいるが、題材について、授業実践者は以下のように示している。

- ・反復や変化などの音楽を形づくっている要素が一体となって醸し出す曲想を味わうための学習を進める。
- ・音楽を形づくっている要素や、それらの働きなどを手がかりにして、作曲者の意図を考えたり、曲に対する理解を深めたりしながら、曲想を生かす表現を工夫するようにする。

歌詞の内容を捉えて曲想を感じ取ることや、音楽の基本要素であるリズム、強弱、フレーズを感じながら歌い方を工夫する。そして子どもたち自身が二部合唱にて歌唱表現することにより「音楽的な見方・考え方」について実感することができ、その後に聴く音楽（ここでは次回取り組む「ハンガリー舞曲」）においても、曲想や音楽の美しさ、音楽の構造に注目して聴くことが出来たり、心で感じ取って味わうことができるようになることが期待される。

これらの音楽活動を経て、3・4時間目に本題材となる《ハンガリー舞曲第5番》に取り組むが、実践者はまず、作曲家ブラームスの顔写真を用いて、ブラームスがドイツ語で子どもたちに呼びかけるという楽しい工夫をし、これから取り組む内容への興味関心を高めていた。題材については授業実践者は以下のように示している。

鑑賞にあたっては、音楽に合わせて体を動かす活動を取り入れ、音楽を形づくっている要素の関わり合いに注目しながら、曲想やその変化を感じ取って、音楽を聴き、友達と話し合う活動などを通して音楽を聴くことそのものの喜びを深めていくようにする。

今回の実践内容では、重点的に聴くところを示した上で、リズム打ち等の身体表現を個人で行い、ペアやグループで行って発展させることで、速度や強弱、調の変化を感じ取りやすくなるように工夫されている。

(表-1) 身体表現活動の内容

動きの内容	感じられる音楽の要素
・素早い動きからゆったり	・速い→ゆっくり 【テンポの変化】が激しい
・手の振りが大きくなる	・だんだん音が大きくなっている $p < f$ の【強弱の変化】
・細かい動き	・“呼びかけ”と“答え”の繰り返しがある 【音楽構造】

「聴く」という聴覚からの情報だけでなく、「身体表現」を通して体感することで、音楽の要素を意識することができ、より曲想や音楽そのものを深く感じ取ることができる(表1)。また、個人の身体表現だけで終わらず、ペアやグループで協働して身体表現を行い、踊ったりすることで、音楽の要素だけでなく、曲想の変化も感じることができる上、自分の考えを言葉で表現することで、周りの仲間の様子を感じることができ、自分ひとりでは感じ取れなかった感覚を知り、曲の面白さを知ることができる。教師が子どもたちの動きをよく観察し、動きの工夫がある子どもを取り上げ、なぜそのように動いたのかと問いかけ、全体で共有することで、多様な感じ方があること、自由に感じ取って良いこと、を伝える工夫もされていた。なにより、仲間と協働し一緒に活動できることで、音楽を楽

しむという一番大切なことを感じられるのではないだろうか。

さらには、言語活動の取り組みとして、自分が魅力を感じるポイントや、面白い、美しいと感じる部分をたくさんの人に伝える「CDジャケットを作ろう」という工夫がされている。中央教育審議会答申においても、言語活動が「表現及び鑑賞を深めていく際に重要な活動である」とされ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを考えたりしていく学習の充実を図るため、表現および鑑賞の指導に当たっての配慮事項として示されているが、鑑賞の際によく用いられるワークシートに記入する言語での表現活動について、「CDジャケット」の形をしたワークシートで、多くの他者に伝えようというテーマがあることによって、より意欲的に楽曲の魅力を自ら感じ取ろうとし、具体的に自分の言葉で人に伝えようとする主体的な学びができることが期待される。

3部形式である曲の構造について、部分で区切って聴き、身体表現し、発表する活動を行う中で子どもたちが実際に挙げた感想には、以下のような内容があった。

(表-2) 3部形式の各部分の感想

A部分	B部分	B (テンポの変化がある部分)
・迫力がある	・うきうきした感じ	・朝の目覚ましみたい
・テンポが変わる	・キラキラした感じ	・かわいい
・強弱がある	・平和、広い、自由 等	・おもしろい
・色々な楽器や打楽器が楽しい 等		・メルヘン 等

たとえば「朝の目覚ましみたい」「メルヘン」のような感想は、大人ではなかなか出てこないであろう表現だが、これは子ども一人だけでなく、仲間と一緒にグループで意見を出し合うことや、それを受け止めて受け入れてくれる教師がいるからこそ、安心して自由に感じ取り、自由な発想で表現することができるのではないだろうか。

これらの感想に基づいて、子どもたちそれぞれが考える推しポイントを記載した「CDジャケット」は、授業後しばらくの間、誰でも見ることができるように教室内に展示した。これにより、自分自身が感じた音楽だけでなく、仲間の多様な表現を自ら主体的に受け取りに行ったり、曲を思い返したり、改めて曲を聴いた時や、他の曲を聴く時の知識、考え方が広がったり

して、音楽を聴くこと、感じることの喜びや表現することの楽しさが感じられるように工夫されている。

(2) 教育現場において現役教師が抱える課題点

前述のような工夫をしながら、日々小学校音楽科教育に携わっている教師が感じる問題点、課題点について聞き取り調査を行った。主に挙げられた点は以下の通りである。

- ① 単元ごとに時間数が決められている
- ② 週に音楽の授業を行う時間数が減っている
- ③ 取り組むとされている曲数が多い
- ④ 技術、技能を身につける時間が必要
- ⑤ 学習発表会にも取り組む為、さらに時間がない

すべてに共通して言えることは、時間が足りない、ということである。①単元ごとに取り組む時間数が決められており、さらに学習指導要領では③取り組むとされている曲数が多い。しかし、そもそも②1週間のうちに音楽の授業を行う時間数は減っており、その中でスケジュールを組んでいくという現実がある。45分間の授業の中で一つの単元をじっくり取り組んでいくことを想定していると思われるが、実際の子どもの様子を考えながら見通しを持って授業計画を立てた時、一つの内容だけに取り組むことは集中力が続きにくく現実的ではない。そのため、現場ではリズム活動、歌唱、楽器演奏、等を組み合わせて、集中して楽しく技術が身につけられるように工夫しながら進めている。しかしこのような流れにおいては、子どもたちが技術や技能をしっかりと身につけていく時間が足りず、本来であれば身につけているはずの音楽の基礎となるソルフェージュ力が身につけていないまま卒業してしまうことも考えられる。

その他にも次のような課題点が考えられる。音楽的な要素をしっかり感じ取ることや、ペア、グループで協働して身体表現活動を行い、発言、発表を行う内容など、主体的、対話的な学びを進める上では、子どもたちが安心して環境の中でなければ効果的に取り組むことは難しいと考えられる。環境を整えるためには、クラス運営の面から見て、音楽活動の前に時間が必要である。今回取り上げた実践の対象である6年生の子どもたちについては、実践者である教師が4年生、5年生、6年生とずっと一緒に過ごしてきたことで、子

どもたちと教師、子ども同士の信頼関係が築かれている状況であった。音楽的な基礎力も積み上げられており、音楽活動に取り組む姿勢が身についていることから、音楽を自由に感じ、感想を自由に発表しても良いと感じられる安心した環境の中で音楽活動に取り組むことができたと考えられる。

また「音楽」の教育面だけを考えれば、音楽を専門とする教師が授業を担当できることは、子どもたちの音楽基礎力を身につけるために有効であったり、細かな音楽表現に気づき、可能性を伸ばすことができるメリットがある。しかしたとえば1学年に3クラスあれば約90名の子どもたちを対象に合同で授業を行うこととなり、音楽専門の教師が担当できたとしても、子どもたち一人ひとりの細かな表現活動に気づいて進めることが十分にできないデメリットもあると考えられる。これは、仲間とグループでの活動を行うことが苦手な子どもや、感じていることを言葉で伝えたり文章で表現することが得意でない子どもへの対応についても、十分に見て声をかけながら進めることが難しいと考えられる。このような点においても、小学校での音楽科教育では、技術、技能の向上だけでなくクラスの雰囲気づくりが大切であり、クラス運営をする教師が求められていると考えられる。

4 まとめ

小学校学習指導要領で求められている内容は、子どもたちの感性を育てていくためには重要なことである。しかし今回取り上げた実践例のように、音楽専門の教師が、長い期間同じ子どもたちを教育していけることばかりではなく、さらに日々の限られた時間の中で見通しを持って工夫しながら、そして多様な子どもたちを受け止めながら取り組んでいくことは、かなり難しさがあるだろうと想像できる。たとえば小学校6年間と中学校3年間の合計9年かけて、長い見通しの中でしっかりと確実に音楽の力、表現、感性、音楽を愛好する心情を育てていけるように十分に連携していくことを考え、実現できたら、より充実した情操教育を行っていくことができるのではないだろうか。IT時代だからこそ、人の心、他者との感情のやり取り、表現することがとても大切であり、心を豊かに育てていくことができる可能性が音楽にはある。大切な部分を担っている小学校音楽科教育の可能性と課題点のある現状での学びのあり方について、今後も現場の声を聞

きながら可能性を探り、研究を続けていきたい。

【参考文献】

- 1) 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説「音楽編」（平成 29 年 7 月）文部科学省
- 2) 小学校・音楽科 新学習指導要領ガイドブック（2018 年）教育芸術社
- 3) 平成 29 年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理「音楽」（2018 年）東洋館出版社
- 4) 小学生の音楽 6（2025 年）教育芸術社

家庭科教育における和食文化継承の教材化に向けた実践的検討

— 大学科目「生活文化」における『家の味』発表活動を通して —

札幌国際大学短期大学部 総合生活キャリア学科 講師 和久田紗恵子

キーワード：家庭科、和食、食文化、継承、食育

1. はじめに

2013 年、「和食：日本人の伝統的な食文化」がユネスコの無形文化遺産に登録されてから 10 年以上が経過した。登録以降、「和食文化の保護と継承」は国の重要課題として位置づけられ、普及・啓発活動も強化されてきた。2023 年には登録 10 周年を契機に、文化庁が「和食の次の未来へ」プロジェクトを立ち上げ、全国各地の和食文化保護・継承活動を支援する取り組みも始まっている。

学校教育や地域イベントなど、和食文化を体験する機会は一定程度存在するが、食文化の継承が行われる最小単位は、とりわけ各家庭である。農林水産省の「食育に関する意識調査報告書（2025 年 3 月）」¹⁾によると、「食文化を受け継ぐために必要なこと」として 88.5%が「親などから家庭で教わること」と回答し、「どのような時に受け継いでいるか」については 94.7%が「家庭での食事の際に」と回答している。

しかし近年、核家族化や共働き世帯の増加、生活時間の多様化などにより、家族との共食の頻度は減少傾向にある。岩村（2024）²⁾は、実際の食卓記録においても、中食・個食・時間差食事が常態化している家庭が多いと報告している。農林水産省の「第 3 次食育推進基本計画（2016～2020 年）」では、「食文化の継承に向けた食育の推進」が重点課題の一つとして掲げられ、「第 4 次食育推進基本計画（2021～2025 年）」においても「日本の伝統的な和食文化の保護・継承」が重点事項となっている。

江原（2016）³⁾は、食文化を「民族・集団・地域・時代などにおいて共有され、それが一定の様式として習慣化され、伝承されるほどに定着した食物摂取に関する生活様式」と定義している。このように、家庭での食事の形が変化し、食文化の継承機会が減少している現代に

おいて、家庭科教育がその役割を担う意義はますます大きくなっている。

S 大学短期大学部では、2 年次の必修科目として「生活文化」を設置している。この科目では、日本の伝統的な生活文化についての知識を深め、自らが文化の担い手であると意識できるようになることを目的としている。授業では日本の衣・食・住文化について講義形式で学び、続く演習を通して理解を深めている。食文化に関する授業では、和菓子のデザイン発表や、和食についての学習後に各家庭の味をエピソードとともに振り返り、各家庭の食文化について共有する演習を行っている。

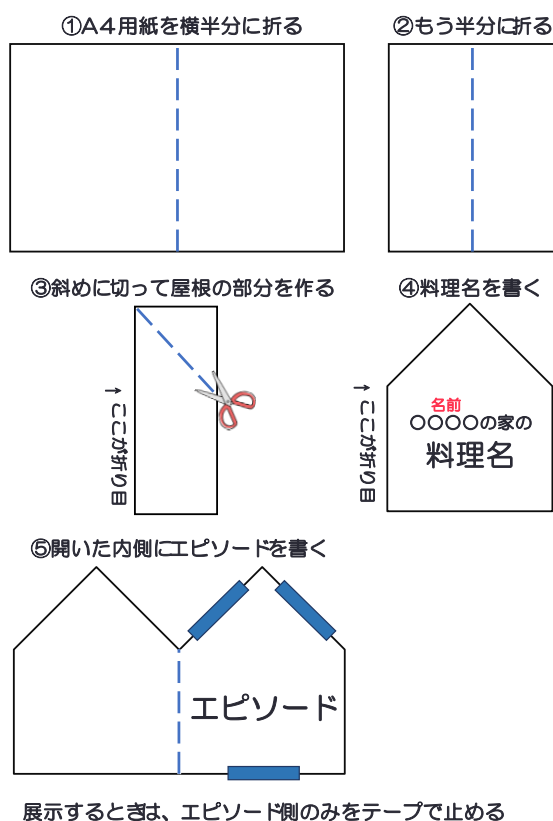
小学校学習指導要領では、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、実感を伴って理解する学習を展開することが目標とされている。そこで本研究では、短大生を対象とした食文化継承に関する演習において、エピソードの内容や料理分類、食べる場面などを分析し、教材化の可能性について検討した。郷土料理や伝統食の継承が課題となる中で、こうした演習を通じた教材化は、現代の生活に即した継承方法として有効であると考えられる。特に、小学校家庭科において「家庭の中での和食文化の継承」を促す教材としての活用が期待される。

2. 方法

対象学生は S 大学短期大学部 2 年必修科目「生活文化」を 2021～2024 年度に履修した学生のうち該当授業当日に出席した学生計 146 名（2021 年度：42 名、2022 年度：32 名、2023 年度：37 名、2024 年度：35 名）である。食文化の継承をテーマとした演習の活動内容は、①授業内で、各家庭の味について振り返る②後世に語り継ぎたい「家の味」を 1 つ選定する（本演習では料理の種類やジャンルに制限は設けず実施）③A4 用紙を用い

て、お家型のパネルを作成する④パネルに料理名とその料理にまつわるエピソードを記載し、教室内に展示する⑤履修学生全員で展示を閲覧し、他の学生の「家の味」に触れる⑥印象に残った「家の味」上位3品を選び、コメントとともにLMS（学習支援システム）に入力する⑦数名の学生に上位3品とコメントについて発表してもらう⑧演習全体の感想をLMSに入力する。活動に必要な教材は、A4用紙、ハサミ、筆記用具である。分析にあたっては、学生が記述した「家の味」のエピソードから、調理担当者（母・父・祖母・祖父・本人・家族全員・親・親戚）、食べる場面（日常・お正月・帰省時・テストや受験・お弁当・大晦日・お祝い事など）、料理の分類（主食・主菜・副菜・汁物・デザート）、学生が選んだ上位3品とコメントの要約、演習全体の感想について、家庭における食文化継承の実態と、家庭科教育における教材化の可能性について検証を行った。

〈お家型パネルの作り方と貼り方〉



〈お家型パネルの展示例〉



3. 結果

3.1 「家の味」の調理担当者

2021年度は、母 65.2%、祖母 23.9%、父 4.3%、本人 4.3%、祖父 2.2%であった。2022年度は、母 71.9%、祖母 18.8%、父 9.4%であった。2023年度は、母 71.4%、祖母 14.3%、本人 2.4%、祖父 2.4%、家族全員 4.8%、親 2.4%、親戚 2.4%であった。2024年度は、母 66.7%、祖母 20.5%、父 5.1%、本人 5.1%、家族全員 2.6%であった。「家の味」の調理担当者では、どの年度も母が65%以上と最も多く、次いで祖母が多かった（図1）。

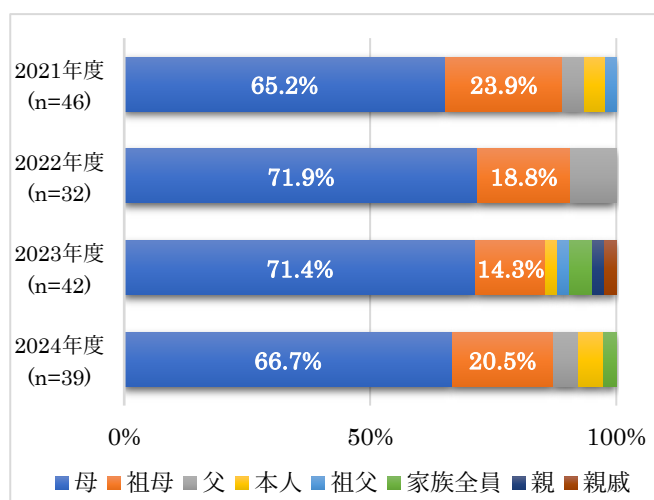


図1 「家の味」の調理担当者の割合

注) 10%未満の項目はスペースの都合によりラベルを省略。全データは本文に記載。

1つのエピソードの中に調理担当者が複数いる場合もあるため、エピソード数と調理担当者数は一致しない。

3.2 「家の味」を食べる場面

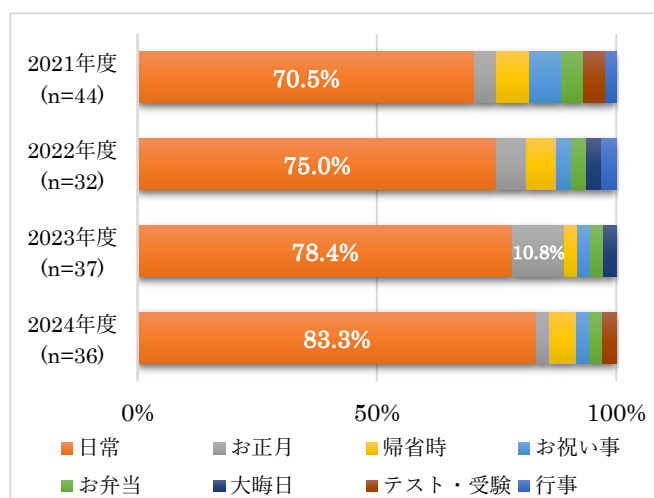


図2 「家の味」を食べる場面

注) 10%未満の項目はスペースの都合によりラベルを省略。全データは本文に記載。

1つのエピソードの中に食べる場面が複数ある場合もあるため、エピソード数と食べる場面の数は一致しない。

2021年度は、日常70.5%、お正月4.5%、帰省時6.8%、お祝い事6.8%、お弁当4.5%、テスト・受験4.5%、行事2.3%であった。2022年度は、日常75.0%、お正月6.3%、帰省時6.3%、お祝い事3.1%、お弁当3.1%、大晦日3.1%、行事3.1%であった。2023年度は、日常78.4%、お正月10.8%、帰省時2.7%、お祝い事2.7%、お弁当2.7%、大晦日2.7%であった。2024年度は、日常83.3%、お正月2.8%、帰省時5.6%、お祝い事2.8%、お弁当2.8%、テスト・受験2.8%であった。お祝い事具体例としては、お誕生日、入学式、卒業式であった。「家の味」を食べる場面では、どの年度も日常が70%以上と最も多く、次いで、お正月や帰省時が多かった（図2）。

3.3 「家の味」の料理分類

2021年度は、主食35.7%、主菜31.0%、副菜14.3%、汁物4.8%、デザート14.3%であった。2022年度は、主食31.3%、主菜34.4%、副菜28.1%、汁物6.3%、デザート0%であった。2023年度は、主食27.0%、主菜46.6%、副菜8.1%、汁物13.5%、デザート2.7%であった。2024年度は、主食22.9%、主菜34.3%、副菜25.7%、汁物11.4%、デザート5.7%であった。「家の味」の料理分類では、どの年度も主食もしくは主菜が最も多く、2022年度のみデザートを選んだ学生がいなかった（図3）。

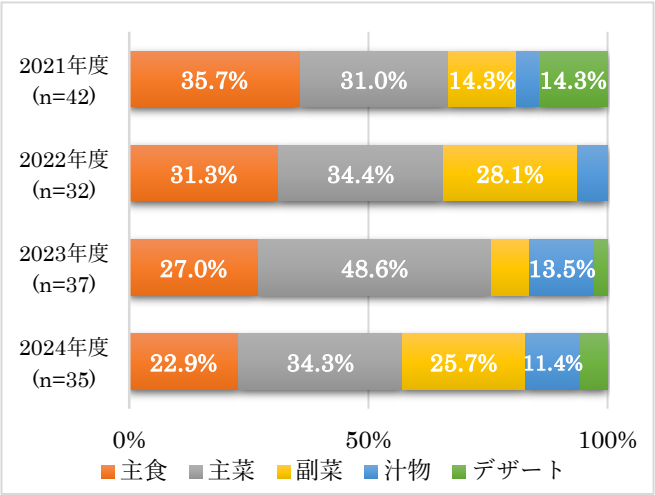


図3 「家の味」の料理分類

注) 10%未満の項目はスペースの都合によりラベルを省略。全データは本文に記載。

3.4 印象に残った「家の味」

表1に示すように、印象に残った料理には、年越しやお正月など行事に関連するものや、家庭独自の工夫がみ

られるものが多かった。

表1 印象に残った「家の味」上位3品

2021 年	豆なしお赤飯 (12) ヨーグルトケーキ (9) うま煮 (7)
2022 年	年越しラーメン (16) 秘伝のレシピ 肉みそ (11) キムタクチャーハン (10) りんごサラダ (10)
2023 年	茶碗蒸し (8) 唐揚げ (8) 手作りピザ (8)
2024 年	コンスープ (9) 鶏肉のトマト煮 (9) 納豆サラダ (7) 焼き鳥 (7) カレーライス (7)

注) ()内は選んだ学生の人数

3.5 上位3品の料理エピソードとコメント内容

〈豆なしお赤飯〉

父の実家ではおじいちゃんが料理担当。孫のわがままを全部聞いてくれる。豆嫌いのため豆なしのお赤飯。今考えるとただの色が付いたもち米だけど、たまに食べるそのお赤飯が好き。

コメント：「祖父の愛情が伝わる」「羨ましい」「特別感がある」「祖父が料理することに驚いた」など

〈うま煮〉

毎年お正月に必ず食べる、祖母から母へ、そして私たちに受け継がれています。私も子供や孫へと受け継いでいきたい。このうま煮を食べないと年を越せないと思っています。

コメント：「三世代にわたって受け継がれていることが素敵」「年越しに欠かせない特別な料理」「家庭の味がにじみ出る料理」「味を染み込ませる手間に価値を感じた」など

〈年越しラーメン〉

家族みんなそばが苦手なのでラーメンになった。毎年年末にスープとチャーシューを一から作り、年超すときにみんなで食べる。

コメント：「家族全員がそば嫌いという共通点が微笑ましい」「年越しラーメンという発想が斬新で面白い」「ス

ープや叉焼を一から手作りしているのがすごい」「自分もそばが苦手なので共感した」「食べてみたい・真似したい」など

〈キムタクチャーハン〉

小学生の頃、ママがよく作ってくれた。キムチとたくあんのチャーハン、今でもたまに食べたくなるのでおねだりしている。キムチのピリッとした辛さとたくあんの食感がとても病みつき。

コメント：「名前のインパクトが強くて印象に残った」「キムチとたくあんの組み合わせが意外で美味しそう」「食べたことがないが想像するだけで食欲をそそられた」「ネーミングセンスが面白く話題になりそう」など
〈納豆サラダ〉

亡くなった父方の祖母から母に受け継がれた納豆サラダです。幼い頃から食べているためとても大好きです。カロリーは高いがとても美味しいです。材料は、レタス、キュウリ、なっとう、ツナを使用しマヨネーズと塩こしょうで味付けをして完成です。

コメント：「祖母から受け継がれた味に温かみを感じた」「料理名に興味をひかれた」「食材の組み合わせが美味しそう」「カロリーが高いけれど食べてみたい」など
〈カレーライス〉

私は2世帯で住んでいて子どもの頃から作ってくれました。おばあちゃんが作るカレーにはしらたきやちくわなどの驚きの食材が入っていたこともありましたが、温かみのある優しい味でした。

コメント：「しらたきやちくわが入っていることに驚いた」「家庭ごとの具材の違いが面白い」「他では食べられないおばあちゃんの味が素敵」「自分でも試してみたいと思った」など

3.6 演習全体の感想

学生からは、「家庭ごとの味や具材の違いが新鮮だった」「他の家にはない料理や食べ方に驚いた」「家族の思い出が詰まった料理に温かみを感じた」「自分の家の味を見直すきっかけになった」「他の家庭の味を真似してみたいと思った」などの声が多く寄せられた。また、「料理名やエピソードの表現がユニークで印象に残った」「家族の関係性や背景が垣間見えて心が温まった」「普段は意識しない“家の味”について考える貴重な機会になった」といった感想も見られ、家庭料理を通じて食文化の多様性や継承の重要性に気付く学生が多かった。

さらに、「他者の発表を聞くことで、自分の家庭の文化を相対化して捉えることができた」「料理を通して家族とのつながりを再認識した」など相互理解の深化や文化的アイデンティティの再認識に関する感想も多く寄せられた。

4. 考察

4.1 学生の学びと教育的意義

本演習は、学生が自身の「家の味」について振り返り、他の学生と「家の味」を共有・比較することで、今まで知らなかった料理や調理法、食材の使い方などを知り、食文化の多様性を実感し、理解を深めることを目的とした。我が家では当たり前のレシピが、他の家の当り前ではないと知れる機会となり、文化的アイデンティティや家族との繋がりを再認識できたことがうかがえた。学生のコメントからは、家族愛や思いやりによる工夫、世代間での継承の実態（祖母→母→本人など）、家庭の独自性（具材・食べ方の違い）、ハレとケ（行事・帰省等）への認識が深まり、他の家の料理や食文化に関心を広げるきっかけにも繋がったと考えられる。これらの学びや気づきは、小学校学習指導要領が示す『食生活を通して食文化への理解を深める』に対応し、食育の基盤となる文化理解を深めるものである。

4.2 教材化の可能性と課題

本演習を教材化するにあたり、現行案の課題を整理し、学習効果を最大化するための改善策を検討する。課題①本演習では、後世に語り継ぎたい「家の味」に焦点を当てていたため、料理の種類やジャンルに制限を設けずに実施した。その結果、「和食文化の継承」という食育の理念からは乖離している要素が多い点である。改善策①「和食文化の継承」を目的とした教材化に際して、日本の食文化や和食・郷土料理についての知識を学習・再確認したうえで、「家の味」を和食または郷土料理から選ぶという設定を設ける必要がある。課題②孤食化や、食の記憶が乏しい児童など、家庭環境の多様化に対する配慮が不十分な点である。改善策②「家の味」を想起することが困難な児童には、給食や地域食材を活用した代替体験を併設したり、小学校学習指導要領が示す『家庭の理解と協力を得て、個々の家庭の状況を十分把握した上で、一人一人の児童の実態を踏まえた適切な学習活動』を実践したりすることである。お家型のパネル

作成については、折る・切るという簡易な作業工程であるため、小学生の発達段階でも十分に実施可能である。展示や投票による可視化は、学びの共有と動機づけに効果的であると考えられる。これらの方策は、小学校学習指導要領が示す『食事の役割』や『栄養を考えた食事』に対応し、次世代への継承力育成となる。

4.3 今後の展望

学習効果をひろげるため、家族インタビューの実施が有効であると考えられる。調理担当者・食べる場面・使用食材・調味料の項目について家族インタビューを実施してから、「家の味」を書き出すことで、より統一された項目が明確となる。その情報を基に、栄養バランスや料理分類を学ぶ教材となる可能性がある。小学校家庭科用教科書『私たちの家庭科5・6』では、5大栄養素の体内での働きや、3つの食品のグループと多く含まれている栄養素についての記載があり、給食の献立の食品がどこに該当するのか学習できるように設計されている。給食の献立の食品ではなく、「家の味」の食品がどこに該当するか学習することで日常の食生活の栄養バランスを考える力の育成に貢献できる可能性がある。また、料理分類についても、「家の味」を題材とし、主食・主菜・副菜・汁物・デザートという料理分類への理解を深め、より幅広い料理についての理解を深め、栄養バランスの取れた食生活の実現に資する教材となる。家庭での食事の際に大半の食文化継承が行われるため、家族インタビューの実施は、家族との対話を促し、食文化継承に直結する。また、対話の広がりや、食材や調理方法、食事郷土料理等への関心や知識を深め、日常の食事の大切さへの気付きにもつながる可能性がある。また、栄養教諭や学校栄養職員と連携し、食育授業の強化、給食との連携を図っていきたいと考える。文字のみでの共有から、実際に調理し、味の共有や、家族インタビューを動画にまとめる等のICT活用も検討すべきである。この取り組みは、家庭での食文化継承機会が減少している現代において、学校教育を通じてその役割を補完するものである。

5. 結論

本研究では、大学科目「生活文化」における「家の味」発表活動が、家庭科教育における和食文化継承の教材として活用可能かを検討した。活動内容について、調理担当者、食べる場面、料理分類、学生のコメントを分

析した結果、学生は各家庭料理を通じて食文化の多様性や継承の重要性に気付きを得ていた。これは、小学校学習指導要領が示す『食生活を通して食文化への理解を深める』『衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、実感を伴って理解する学習』に対応するものである。さらに、食文化理解にとどまらず、料理分類や使用食材を基に栄養バランスや健康的な食生活を学ぶ教材としても活用できる可能性が示唆された。今後は、家族インタビューの導入や栄養教諭等との連携を通じて、より実践的・体験的な学習活動へ発展させることが求められる。「家の味」発表活動は、食文化継承のための教材として有用性が示唆された。

[参考文献]

- ・江原絢子 (2016) : 新版 日本の食文化-「和食」の継承と食育- アイ・ケイコーポレーション
- ・文化庁 (2023) 『和食の次の未来へ』
(https://www.bunka.go.jp/washoku_future/) 【2025年11月18日アクセス】
- ・農林水産省 (2018) : 食育白書
- ・農林水産省 (2016) : 第3次食育推進基本計画
- ・農林水産省 (2021) : 第4次食育推進基本計画
- ・文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領 (家庭編)
- ・鳴海多恵子 (2025) : わたしたちの家庭科 5・6 開隆堂

[引用文献]

- 1) 農林水産省 (2025) : 食育に関する意識調査報告書, p.58
- 2) 岩村暢子 (2024) : 限界家族と食卓の実態 生活協同組合研究
- 3) 江原絢子『日本の食文化「和食」の継承と食育 (新版)』アイ・ケイコーポレーション, p.13