

目次

No. 08

こども学研究
The Journal of Child Studies

No. 08



2026.3

《原著論文》

幼児の歩行の安定性と体幹協調との関連
—体幹2点歩行動揺計を用いた成人データに基づく予備的検討—
…………… 前田 泰弘・小笠原 明子・豊田 明子 1

幼児期の散歩における学びと発達の理論的基盤
—ピアジェ・ヴィゴツキー・エリクソン・Bronfenbrennerの視点から—
…………… 小笠原 明子・前田 泰弘・匝瑳 岳美 11

生活保護による高等教育「修学」機会の保障
—「実施要領」等の改正からみる2018年度以降の動向—
…………… 大野 慶 23

《研究ノート》

中国の義務教育における民営学校政策の展開
—規範化、自主、特色をめぐって—
…………… 木山 徹哉 43

《その他(実践報告)》

保育・教職実践演習におけるプロセスレコード活用の試み
…………… 荒井 聡史・渡邊 望・小笠原 明子 67

《その他(シンポジウム報告)》

保育者養成における表現活動に関する学び
—日本保育学会第78回大会実行委員会シンポジウム報告—
…………… 山本 直樹・花輪 充・今川 恭子・田澤 里喜 89

「こども学研究」論文投稿規約 …………… 101

2026.3

「こども学研究」編集委員会

委員長 金山 美和子

委員 大野 慶

委員 白澤 舞

委員 宮城 正作

こども学研究 第8号

発行日 2026（令和8）年3月31日

編集 「こども学研究」編集委員会

発行 長野県立大学健康発達学部こども学科

〒380-8525 長野市三輪8丁目49-7

TEL：026-217-2240

印刷 カシヨ株式会社

〒381-0037 長野市西和田1丁目27-9

TEL：026-251-0510

幼児の歩行の安定性と体幹協調との関連

－体幹2点歩行動揺計を用いた成人データに基づく予備的検討－

Association Between Gait Stability in Young Children and Trunk Coordination: A Preliminary Study Based on Adult Data Using a 2-point gait oscillometer

前田 泰弘¹・小笠原 明子²・豊田 明子³

Yasuhiro Maeda, Akiko Ogasawara and Akiko Toyoda

要約：

幼児の歩行安定性を評価する指標を作るため、成人の通常歩行について、上体 - 下体の体幹協調と水平保持との関係を、体幹2点歩行動揺計を用いて予備的に検討した。方法は、上体（第6胸椎相当）と下体（第2仙骨相当）の揺れを同時に計測し、両者の揺れの配分を一つの指標（ULDI-ML）に整理して解析した。その結果、歩行の速さ（テンポ）だけでは歩行の安定性の違いを十分に説明できなかったが、上体の横揺れを抑え、下体が主に支える配分が整うほど視覚的に捉えられる安定性が高いことが示唆された。ULDI-MLは、計算が容易で解釈も直感的であり、現場で用いられる「上体の安定性」を数量化する指標の枠組みとなりうると考えられた。

キーワード：歩行安定性／体幹協調／上下体幹の横揺れの配分指数

Keywords : Gait stability; Trunk coordination; ULDI-ML

1 長野県立大学健康発達学部こども学科 教授

Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

2 長野県立大学健康発達学部こども学科 准教授

Associate Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

3 名古屋柳城女子大学こども学部こども学科 准教授

Associate Professor, Faculty of Child Studies, Nagoya Ryujo Women's University

1. はじめに

保育や幼児教育の場面では、いわゆる「発達が気になる子」への支援が常に課題となっている。「発達が気になる子」は、最近では「特性のある子」と呼ばれることもある。特性とは本来、そのものがもつ特有の性質や傾向のことをいうが、それが強く現れることで生活に支障が出る場合に「特性がある」というとき、その「特性」とは、支援の必要な発達特性のこととして解釈されるようになってきた。「発達が気になる子」の「特性」のひとつに、身体感覚の過敏性や鈍麻性がある。身体感覚は、外界の情報入力に関わる「五感」と、自らの姿勢や動きの制御に関わる「体性感覚」に大別できるが、「発達が気になる子」は、この入力と出力の難しさによって、生活上の困り感を抱えることになる。実際、筆者らの経験では、「発達が気になる子」の中に、五感や体性感覚の偏りがあることを見出している¹⁾。

この体性感覚については、直接的な体験を重ねることにより向上・改善する可能性が報告されている²⁾³⁾。従来、子どもの体性感覚の状態を評価するためには、JSI-R、JPAN等の観察による評価法が使用されてきた。しかし、観察による評価は、少なからず記録者の主観の影響を受けること、そして、多くの子どもを評価するためには、評価者の技量や手間が必要であるという状況があった。このことから、子どもの体性感覚の状態を、療育の現場や保育・幼児教育の現場で評価するためには、より客観的かつ簡便に使用できる方法を開発することが望まれた。

このことについて、筆者らは「歩行」を分析することの意義を提起し、その安定性の客観的評価について検討をしてきた⁴⁾。歩行は、体性感覚に含まれる前庭感覚（バランスやスピードに関する感覚）や、固有受容覚（力のコントロールや身体部位の協調に関連する感覚）の総体として実行され、発達の初期から広い時期に見られる運動だという背景からである。歩行分析は、従来から多くの分野で行われており、計測手法には足圧計や重心動揺計⁵⁾⁶⁾・モーションキャプチャ⁷⁾などの機器が使用されてきた。これらは、主に実験室ベースで計測されるものであるが、近年、三軸加速度計による計測を応用した、体幹2点歩行動揺計が開発され⁸⁾、日常に近い環境でも短時間で歩行の状態が計測できるようになった。

体幹2点歩行動揺計は、上下・左右・前後の3方向性の動きを記録できる加速度・角速度センサを、体幹の上部（第6胸椎相当・以下Th6）と体幹の下部（第2仙骨相当・以下S2）の2点に装着し、歩行時の揺れ（動揺）を計測するものである。体幹2点歩行動揺計を用いた研究は、これまで成人被験者に対する研究がほとんどであり、幼児を含む子どもに適用した例は僅少であった。このことから、筆者らは

子どもへの適用に向けて、成人を対象とした予備的研究を進めているところである^{9) 10)}。本研究では、その一環として、保育や幼児教育の現場、さらには療育の現場で「経験的に」評価される歩行の安定性を、客観的に評価するための指標作成の可能性に注目し、成人を対象に予備的に検討する。

子どもの歩行時の安定性を評価する際、保育・幼児教育の現場では「上体が落ち着いて（安定して）いる」「ふらつきが少ない」「姿勢が崩れにくい」といった語で表されることがある。しかし、このような安定性が身体のどの働きから生まれるのか、どの部位がどの程度動くとき安定して見えるのかといった点について、保育者同士で共有できる客観的根拠は整っていない。一方、前述のJSI-Rのような観察に依拠する評価は、評価者の経験や主観等の点から、保育者間で共有するには一定の限界がある。このことから、簡便に実施できる計測の方法と分かりやすい指標を開発し、現場での観察でそれぞれの保育者が使ってきた主観的な言葉の間の橋渡しをする客観的な評価指標を整えることが必要と考えた。

たとえば、保育・幼児教育の現場で「安定した歩き方」を評価する際に聞かれる「上体の落ち着き（安定性）」という語は、運動学的には上体の横揺れが小さく、下体がそれを支える（制御する）状態として言い換えられる。上体が大きく横に揺れると体幹全体の傾きやぶれが目立ち、保育者には「ふらふらしている」「不安定である」と映る。一方、上体の動きが小さく、それを下体が支えていると、外見上は水平が保たれ、安定して歩いているように見える。このことから、保育者が用いる「上体の落ち着き」という語を、歩行分析の結果に見られる数値や、それを基にした上体と下体の横揺れの配分で示せるならば、歩行の安定性を評価する一つの指標になるのではないかと考えた。なお、本論文中において、水平または水平保持という語を用いる場合は、前述のような上体の動きが小さい（上体の安定）状態を示す。

体幹の身体動揺に関する従来の研究では、加速度を用いることが、歩行の滑らかさや左右の揺れの対称性などを数量化する手段として妥当である¹¹⁾ことや、体幹加速度のデータを用いることで、歩行のテンポの乱れの少なさを示す指標（ハーモニック比：HR）を算出することができる¹²⁾ことなどが報告されている。また、筆者らは、これまで体幹2点歩行動揺計を用いて、教示の仕方（視標の有無）や試行回数の影響を検討し、通常歩行では第2試行以降の特性が安定しやすいことを示した⁹⁾。さらに、体幹動揺と身長との関連は小さいことも確認しており、少なくとも成人の通常歩行では、身長差と横揺れには大きな相関がないことを報告している¹⁰⁾。これらの

所見は、子どもの歩行計測を行うための基盤研究となっている。

2. 目的

以上の経緯から、本研究では、体幹2点歩行動揺計を使用して、まず「上体と下体の横揺れの配分」や「歩行のテンポ（平均歩行周期）」と歩行の水平保持との関連について検討する。次に、上体と下体の横揺れの配分の四分位による群比較を探索的に行い、関係が連続的に強まるかどうかを確認する。併せて、幼児評価への適用に向けた見通しを述べることを目的とする。

3. 方法

(1) 対象者

本研究の対象者（以下、被験者）は、中部地方A県の大学に在籍する女子大学生39名である。通常歩行に影響する既往歴や疾患・障害がないことを事前に確認した。

(2) 研究倫理上の配慮

研究の実施に当たり、被験者に対して本研究の趣旨・内容を口頭および書面で説明し、参加は任意であること、途中で中止しても不利益が生じないこと、個人情報 は匿名化して取り扱うことを説明したうえで、書面による同意を得た。本研究は、公立大学法人長野県立大学研究倫理委員会の承認を受けて実施した（承認番号：E22-13）。開示すべき利益相反はない。

(3) 計測機器と計測の方法

計測には体幹2点歩行動揺計（MicroStone社製MVP-WS2）を用いた。本機を体幹上部（Th6）と体幹下部（S2）に装着し、歩行中の体幹動揺を記録する。被験者は、平坦な床面に敷設した直線10mのカーペット上を、靴を脱いだ状態で、2回通常歩行した。また、前田ら¹⁰⁾の手続きに準拠し、第2試行を分析対象とした。専用解析ソフトから出力される指標は、左右・上下・前後の動揺幅、各運動面（水平面・前額面・矢状面）の軌跡長、平均歩行周期（s）、衝撃（左右）、左右動揺比（S2/Th6）、左右対称性（S2, Th6）、円滑度、水平度などである。水平度は、S2の軌跡の左右の最下点の高低差を、腰の軌跡の上下の実効値で除した値（0が最も水平）である。

(4) 分析

保育・幼児教育の現場において「上体が落ち着いて（安定して）いる」「ふらつきが少ない」「姿勢が崩れにくい」といった語で評価される歩行時の安定性を定量

化するため、上体と下体の横揺れの配分を表す派生指標として、Th6とS2の左右動揺幅から以下の式で ULDI-ML (Upper-Lower Distribution Index in the mediolateral axis・上下体幹の横揺れの配分指数) を作成した。

$$\text{ULDI-ML} = (\text{S2左右幅} - \text{Th6左右幅}) / (\text{S2左右幅} + \text{Th6左右幅})$$

ULDI-MLは、体幹下部 (S2) と体幹上部 (Th6) の左右動揺幅の相対的な大きさを比率として表す指標である。分子 (S2左右幅 - Th6左右幅) が正である場合は体幹下部の揺れが体幹上部より大きいことを示し、逆に負の場合は体幹上部の揺れが相対的に大きいことを意味する。また、この比率は分母 (S2左右幅 + Th6左右幅) の大きさにも依存するため、両者の合計動揺幅が小さい場合には、同じ差 (S2左右幅 - Th6左右幅) であっても比率としての値はより大きくなる。このことは、「体幹上部と体幹下部の双方の揺れが全体として小さい中で、相対的に体幹下部側の役割が際立っている状態」と解釈できる。つまり、ULDI-MLの値が0を上回るほど「体幹上部の横揺れが相対的に小さく、かつ体幹下部が繊細にバランス制御をしている」配分が大きいと解釈する。簡便な置換指標として左右動揺比 (S2/Th6) も用い、結果の一貫性を確認した。目的変数は水平度とし、説明変数を段階的に投入する階層的重回帰分析を行った。(1) 平均歩行周期のみのモデル (モデル1)、(2) 平均歩行周期 + ULDI-MLのモデル (ΔR^2 の有意性を部分F検定で評価) (モデル2) を作成した。また、(3) 置換解析 (ULDI-MLを左右動揺比に差し替え) を行った。補助としてULDI-MLの四分位 (Q1-Q4) で群比較を行い、配分と水平度の関係の見え方を確認した (補助解析)。統計解析にはHAD ver.18.0を用いた。

4. 結果

平均歩行周期は 1.02 ± 0.09 秒であった。ULDI-ML、左右動揺比 (S2/Th6)、水平度の要約値ならびにULDI-MLの四分位閾値を表1に示す。以下、平均 \pm SD、信頼区間は95% CIとする (N=39)。

表1 主要指標の基礎統計とULDI-ML四分位閾値

変数	平均	SD	最小	最大	95%下限	95%上限	単位/注
平均歩行周期	1.02	0.09	0.87	1.28	1.00	1.05	秒
ULDI-ML(左右幅の相対差)	0.10	0.13	-0.16	0.41	0.06	0.14	(S2左右-Th6左右)/(S2左右+Th6左右)
左右動揺比(S2/Th6)	1.25	0.35	0.69	2.10	1.14	1.37	無次元
水平度	0.16	0.35	-0.66	0.91	0.05	0.28	無次元

ULDI-MLの四分位閾値

ULDI-ML四分位閾値	値
Q1(25%)	-0.01
Q2(50%/中央値)	0.12
Q3(75%)	0.18

次に、①モデル1、②モデル2、③置換解析の結果（表2a・2b）と、④補助解析の結果（表3）を示す。

① モデル1（説明変数=平均歩行周期）

平均歩行周期のみを投入した回帰では、説明率は $R^2=.026$ であった。平均歩行周期の標準化係数は、 $\beta = -.075$ ($p=.635$) であり、単独では水平度を十分には説明しなかった。

② モデル2（説明変数=平均歩行周期+ULDI-ML）

ULDI-MLを追加すると、説明率は $R^2=.154$ に上昇し、モデル1からの増分は $\Delta R^2=.128$ であった。 $\Delta F(1,36) = 5.45$, $p=.025$ と増分は有意で、当てはまりの改善が確認された。係数は、ULDI-ML： $\beta = .368$, 95% CI [0.05, 0.69], $p=.025$ 、平均歩行周期： $\beta = -.075$ ($p=.635$) であった。多重共線性は小さく (VIF=1.06)、推定の安定性は保たれていた。

③ 置換解析（説明変数=平均歩行周期+左右動揺比）

ULDI-MLを左右動揺比に差し替えた同構成の回帰では、説明率は $R^2=.100$ 、増分は $\Delta R^2=.074$ であった。係数は、左右動揺比： $\beta = .282$ ($p=.093$)、平均歩行周期： $\beta = -.089$ ($p=.590$) で、方向はモデル2と整合した。VIF=1.05-1.07と共線性の影響は小さかった。

④ 補助分析（ULDI-ML四分位の群比較）

ULDI-ML四分位 (Q1-Q4) を要因、水平度を従属とした一要因分散分析では $F(3,35) = 0.53$, $p=.667$ 、Welch検定では $F(3,19.21) = 0.49$, $p=.693$ となり、群

差は有意ではなかった。群平均（±SE）はULDI-MLが大きい群ほど相対的に高い並びを示したが、有意差は確認されなかった。残差診断では外れ値や系統的パターンは認められず、VIF=1.05-1.07と共線性の影響は小さかった。

表 2 a モデル適合の要約（目的変数＝水平度）

モデル	説明変数	R ²	調整R ²	ΔR ² (対モデル1)	ΔF(df)	Δp	N
モデル1	平均歩行周期	.026	-	-	-	-	39
モデル2	平均歩行周期+ULDI-ML	.154	.107	.128	5.45(1,36)	.025	39
置換解析	平均歩行周期+左右動揺比	.100	.050	.074	2.96(1,36)	.093	39

表 2 b 回帰係数（標準化）と多重共線性

モデル	説明変数	β（標準化）	95%CI下限	95%CI上限	p	VIF	注記
モデル1	平均歩行周期	-.075	-.431	.281	.635	1.00	
モデル2	平均歩行周期	-.075	-.395	.244	.635	1.06	VIFはモデル全体で約1.06
モデル2	ULDI-ML	.368	.048	.688	.025	1.06	
置換解析	平均歩行周期	-.089	-.420	.243	.590	1.06	VIFは概ね1.05-1.07
置換解析	左右動揺比(S2/Th6)	.282	-.049	.614	.093	1.06	VIFは概ね1.05-1.07

表 3 補助分析の結果

検定	F 値	自由度	p 値	従属変数	要因
一要因分散分析(等分散仮定)	0.53	(3, 35)	.667	水平度	ULDI-ML四分位(Q1-Q4)
Welch検定(不等分散)	0.49	(3, 19.205)	.693	水平度	ULDI-ML四分位(Q1-Q4)

5. 考 察

結果の要点は二点に整理できる。第一に、歩行中の上体の安定性は「どの程度の速さで歩くか」だけでは十分に説明できないことである。第二に、上体の横揺れを小さく保ち、足腰がその支持を担うという体幹上部 - 体幹下部の役割配分（ULDI-ML）が整うほど、外見上の安定が高まる傾向が確認できたことである。さらに、計算が簡便な左右動揺比でも同方向の傾向が再現され、指標の作り方を変えても結論の骨子は変わらなかった。

この所見は、生体の働きから見ても妥当である。頭部や胸郭が空間に対して動揺幅が小さいと、視線と頭位が保持され、視覚・前庭・固有受容といった手がかりが乱れにくい。その結果、足の置き方（歩幅や歩隔、着地位置）や足の押し出しの微調整に注意を振り向けやすくなり、体幹全体の傾きやぶれを小さくできる。また、

その逆もあり得て、足の動きが、視線と頭位の保持を保障し、視覚や前庭・固有受容の入力に関する課題のクリアに寄与することも考えられる。さらに、前後方向は、重力や慣性（たとえば足の振り上げに伴う反動）、足首や膝の関節の弾性などの力に任せられることに比して、左右（側方）方向はその力を得にくいことから、一歩ごとに着地位置を能動的に調整して釣り合いをとる必要がある。上体の余分な横揺れを抑えることは、この能動的な調整を行いやすくする前提条件と考えられる。

歩行の安定性は、歩行の速度と関連があることがこれまでの研究で分かっている¹³⁾。そこで今回の分析では、まず歩行速度が上体の水平性に与える影響を確かめ、その上でULDI-MLを加えて見直した。その結果、「歩く速度が同じでも、体幹上部の横揺れが小さく体幹下部がしっかり支えているほど、水平性は保たれやすい」と言えることが確かめられた。現場の言葉に置き換えれば、『どれだけ速く歩くか』よりも『上体を静かに保ち、足腰で支える』ほうが、保育者が感じる“安定した歩き方”につながっている可能性があると言える。

一方、ULDI-MLを四分位で区切って群比較をした結果、明確な差は出なかった。これは、配分がある閾値を超えると急に効くというよりも、配分が整うほど段階的に安定が増す「なだらかな」関係である可能性を示す。また、四等分という粗い層化と本研究の標本規模では、群間の差異が表れにくかったことも考えられる。したがって、実務的には、他者との比較よりも、同一個人の前後差をとらえる評価方法が目的に合うと考えられる。

指標の使い分けについては、左右動揺比は説明が直感的で、職員間の共有などに適する。他方、ULDI-MLはゼロ近傍を基準に「どちら側がどの程度優位か」を読み取りやすく、同一児の経時変化や介入前後の差を示すのに適すると考えられる。現場では、左右動揺比で全体傾向を素早く把握し、個別支援や記録にはULDI-MLで変化の向きと大きさを丁寧に示す、といったような複式での検討が現実的であると考えられる。

本研究の限界として、対象が成人女性であり、幼児にただちに一般化できない点、日常場面での歩行を反映させるため腕振りや視覚条件などの実験的拘束を避けた点、標本規模が中等度である点が挙げられる。今後は、一定テンポの条件や視覚の負荷、方向転換・段差など実際の場面に近い課題でも、配分指標と上体の水平性の保持の関係がどの程度保たれるかを検証する必要がある。さらに、滑らかさや左右対称性といった補助的な指標を組み合わせることで、配分（ULDI-ML／左右動揺比）や滑らかさ、上体の水平性の保持を合わせて評価する枠組みへと拡張できる可

能性があると考える。

本研究は、保育現場で観察・評価される「上体の落ち着き」を、体幹2点計測から得られる数値で具体化できる可能性を示した。今後、成人に加えて幼児でのデータを蓄積し検証することにより、保育や発達支援のためのバランス評価の指標となる可能性があると考えられた。

6. 結 論

体幹2点歩行動揺計を用いて、上体 - 下体の左右の揺れの配分 (ULDI-ML) と歩行中の水平保持の関連を示した。歩く速さ (平均歩行周期) の影響を先に調整したうえでULDI-MLを加えると、水平保持の差をよりよく説明できた。すなわち、同じ歩く速さでもULDI-MLが高いほど水平が保たれやすい。また、左右動揺比でも同様の傾向が再現された。「上体の落ち着き」は、上体の横揺れが少なく、足腰が中心になって体を支え前へ進む状態を指す。本研究の二つの指標 (ULDI-ML/左右動揺比) を用いれば、保育の現場で子どもの歩きの安定さを分かりやすく評価でき、支援の効果確認にも役立つ可能性が示された。

参考文献

- 1) 前田泰弘・小笠原明子 (2010) 「保育園における幼児の気になる行動と身体感覚の偏倚の関連性」, 東北福祉大学研究紀要, 35巻, 147-155.
- 2) 前田泰弘 (2008) 「野外保育による発達が気になる幼児の「育ち」の支援」, 東北福祉大学研究紀要, 33巻, 407-417.
- 3) 前田泰弘・小笠原明子 (2009) 「身体感覚の改善を基盤とした発達が気になる幼児の「育ち」の支援」, 乳幼児教育学研究, 18, 19-29.
- 4) 前田泰弘・小笠原明子・加藤孝士 (2019) 「野外保育が幼児の発達に与える効果に関する研究の展望と課題 - 移動運動と姿勢制御の発達に与える効果を中心に -」, こども学研究, 2, 39-50.
- 5) 村田伸・安彦鉄平・中野英樹・満丸望・久保温子・八谷瑞紀・古後晴基・野中紘士・松尾大・上城憲司 (2019) 「幼児の重心動揺と歩行パラメータとの関連」, Japanese Journal of Health Promotion and Physical Therapy, 9, 7-11.
- 6) 猪飼哲夫・辰濃尚・宮野佐年 (2006) 「歩行能力とバランス機能の関係」, リハビリテーション医学, 43, 828-833.
- 7) 藤賢一郎・田村宏樹・淡野公一・外山貴子・帖佐悦男 (2012) 「運動動作解析システムの構築とその応用」, 宮崎大学工学部紀要, 41, 129-134.
- 8) 野澤秀隆・岡田恵也・白鳥典彦 (2014) 「体幹2点歩行動揺計の開発」, 人間生活工学, 16(1), 64-66.
- 9) 前田泰弘・加藤孝士・小笠原明子 (2024) 「体幹2点歩行動揺計による歩行時体幹動揺の評価」, こ

ども学研究, 6, 21-32.

- 10) 前田泰弘・小笠原明子・匝瑳岳美 (2025) 「体幹 2 点歩行動揺計による歩行時体幹動揺と身長との関連の検討」, こども学研究, 7, 23-30.
- 11) Kavanagh, J. J., & Menz, H. B. (2008). Accelerometry: A technique for quantifying movement patterns during walking. *Gait & Posture*, 28(1), 1-15.
- 12) Brach, J. S., McGurl, D., Wert, D., VanSwearingen, J. M., & Perera, S. (2010). Validation of a measure of smoothness of walking. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 66A(1), 136-141.
- 13) Bhatt, T., Wening, J. D., & Pai, Y. C. (2005). Influence of gait speed on stability: Recovery from anterior slips and backward balance loss. *Gait & Posture*, 21(2), 146-156.

幼児期の散歩における学びと発達の理論的基盤

—ピアジェ・ヴィゴツキー・エリクソン・Bronfenbrennerの視点から—

The theoretical foundations of learning and development in early childhood walking activities

— Insights from Piaget, Vygotsky, Erikson, and Bronfenbrenner —

小笠原 明子¹・前田 泰弘²・匝瑳 岳美³

Akiko Ogasawara, Yasuhiro Maeda and Takemi Sosa

要約：

散歩は保育施設における重要な園外活動であり、子どもに身体活動、自然体験、社会的学び、仲間関係など多面的な発達機会を提供している。発達理論の観点では、散歩は認知・社会文化・心理社会・生態学的側面から子どもの発達を支える経験であるにもかかわらず、現場では理論的整理が不十分である。そこで、本研究では、発達心理学の観点のもと学問（理論的）、保育現場（実践的）、社会（社会的）の三つの側面から整理し、幼児期における散歩が子どもの発達に及ぼす多面的な効果を、発達理論の観点から明らかにすることを目的とした。その結果、幼児期の散歩は単なる外遊びではなく、子どもの認知・社会・情緒・心理の発達を総合的に支え、子どもの主体的な行動や他者との関わりを自然に引き出し、多面的な学びと成長を促し、発達を支える重要な教育的活動であることを示した。

キーワード：散歩／発達理論

Keywords：A walk in childcare／developmental theory

^{1,3} 長野県立大学健康発達学部こども学科 准教授

Associate Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

² 長野県立大学健康発達学部こども学科 教授

Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

1. はじめに

散歩は保育所・幼稚園・認定こども園において園外活動の中核をなす活動であり、子どもに地域社会との接点を提供している。保育における散歩^{註1)}では、それを通じて子どもが身体を動かし、自然に親しみ、社会的ルールを学び、仲間との関係性を深める姿を日々観察している¹⁾。さらに、身体活動や自然体験が、幼児の認知、情緒、社会性に寄与することが報告されている^{2) 3)}ことから、散歩活動には子どもの身体的発達だけでなく、社会性、情動調整、探究心、環境理解等の多面的な発達を促す可能性があると考えられている⁴⁾。

一方で、近年の社会的環境の変化により、保育の現場での散歩活動は制約を受ける傾向にある。たとえば、都市化に伴う自然環境の減少や交通量の増加、安全管理上の懸念、感染症対策の影響などにより保育者が安心して子どもを園外に連れ出すことが難しくなっているという現状がある。このことは、子どもの野外活動や地域交流の機会を減少させ、多様な環境と関わる機会を失わせることにもなる。また、文部科学省がおこなった調査⁵⁾でも子どもが身体を動かす機会が減少していることが明らかになっている。しかしながら、このような社会的制約のなかでも、散歩活動が幼児の発達に及ぼす教育的意義は依然として大きい⁶⁾。

たとえば、発達理論の観点からみると散歩は子どもの「環境との相互作用」を通して発達を支える重要な経験であると考えられている。ピアジェの「認知発達理論」によれば、子どもは自らの行為を通じて環境を理解し、同化と調節を繰り返しながら認知構造を形成していく⁷⁾。つまり、散歩中の発見や試行錯誤はその発達過程を支える具体的な活動ととらえられる。また、ヴィゴツキーの「社会文化理論」の視点からは、保育者や仲間との共同活動を通じた模倣や対話が発達の最近接領域を拡げる⁸⁾とされることから、散歩中の交流は、その発達支援の場になると考えられる。さらに、エリクソンの「心理社会的発達理論」では、幼児期は自律性や自主性が形成される重要な時期である⁹⁾としていることから、散歩のなかで子どもが自分で歩く、自分で見つける、自分で選ぶといった経験を積むことは心理的発達に大きく役立つといえる。そして、Bronfenbrennerの「生態学的システム理論」¹⁰⁾からみても、散歩は家庭・園・地域をつなぐメゾシステム（子どもが直接かかわる身近な環境同士のつながり）の実践として、子どもの発達環境を拡げる役割を果たすととらえられる。

このように、散歩活動は身体運動や自然観察にとどまらず、子ども達が世界とつながる発達の過程を支える実践であると考えられる。しかし、現行の保育実践や研

究においては、散歩が発達理論に基づいて体系的にとらえられることは少なく、保育者の経験値に依存している側面が多い^{11) 12)}。

このような背景から、本研究では、散歩という保育活動について理論的基盤を与え、幼児の総合的発達の観点からその意義を整理・検討したいと考えた。

2. 研究の目的

本研究では、幼児期の散歩の重要性をわかりやすく整理するために、発達心理学の観点のもと、学問（理論的）、保育現場（実践的）、社会（社会的）の三つの側面から整理をする。また、幼児期における散歩活動が子どもの発達に及ぼす多面的な効果を、発達理論の観点から明らかにする。特に、ピアジェの「認知発達理論」、ヴィゴツキーの「社会文化理論」、エリクソンの「心理社会的発達理論」、Bronfenbrennerの「生態学的システム理論」を枠組みとして用い、散歩における子どもの学びや成長を理論的に位置づけることを目的とする。

3. 「散歩」という活動の理論的意義

理論的意義とは、発達理論や保育理論をより深く理解し、新しい見方を加えることによって学問に貢献するということである。理論的意義を示すことで、散歩がどのように発達心理学や保育学の発展に関係しているのかを明確化することができる。ここでは、幼児期の散歩を従来の保育実践の一領域としてではなく、発達理論に基づく発達支援の体系的な実践として位置づけを見直すことにする。

まず、ピアジェの認知発達理論に照らしてみると、散歩は子どもが環境との相互作用を通じて「同化」と「調節」を繰り返し、新たな構造を形成する場であると言える。たとえば、子どもは道の形状、植物の変化、季節の兆し、生物の動きなどを実際に見て触れながら、ものの特徴を見分けたりする際に、自分の経験を活かしたり（同化）、うまくいかない場合は新たに工夫をしたりする（調節）。このような経験を通して、原因と結果の関係を考える力などを育てていく。また、散歩中には、舗装された道と土の道の違い、葉の色の変化、影が伸び縮みする現象など、子どもが自然に考えたり、気付いたりする場面がたくさん現れる。さらに、散歩では予測と異なる出来事に出会う機会も多くある。たとえば、突然の雨、工事による道の封鎖、鳥の鳴き声、犬との遭遇などといった予想外の出来事は子どもの考えを刺激し、新しい知識の構築を促していく。散歩という動的な実践を、認知発達の視点から再構成することで、子どもがこれから学ぶ力の土台となる体験の内容や深さを理論的

に明らかにすることが可能となる。

次に、ヴィゴツキーの社会文化理論を基盤にすれば、散歩は子どもが保育者や仲間との相互交流を通じて「発達の最近接領域」を拡張する社会的学習の場ととらえることができる。散歩中の会話や協働的な発見は、単なる自然観察にとどまらず、社会的・言語的発達を支える共同的構築のプロセスになるといえる。この点を理論的に明確化することにより、保育者の関わりが子どもの学びを媒介するメカニズムを、発達理論の枠組みから説明することができると思う。

エリクソンの心理社会的発達理論においては、幼児期は「自律性」や「自主性」の形成期にあたる。散歩という日常的行為の中で、子どもが「自分で歩く」「自分で選ぶ」「自分で確かめる」経験を重ねることは、まさにこの時期の発達課題を実現する実践である。従来の理論研究では、これらの心理的特性が主に家庭や遊び場面で議論されてきたが^{13) 14)}、本研究はそれを散歩という保育実践の文脈でとらえることにより、理論の適用範囲を拡張することができる。また、Bronfenbrennerの生態学的システム理論に基づけば、散歩は子どもの発達に関わる複数の環境（家庭・園・地域・社会）をつなぐ「メゾシステム」、すなわち子どもが直接かわる身近な環境同士のつながりといったシステムの中で機能すると言える。このように、散歩を通じて子どもが異なる発達環境の要素を往来しながら相互作用を形成する過程を明らかにし、発達理論を実生活の文脈に位置づけることで、散歩を「理論で説明される子ども発達の諸相を、実際の姿で見ることが出来るもの」として、とらえ直すことが可能となる。

4. 「散歩」という活動の実践的意義

実践的意義とは、これまで得られた知見を実際の保育活動に生かすことができるということである。散歩という日常的な活動を理論的に考えることで、保育者が子どもの発達を意識しながら活動を計画・支援するためのヒントを得ることができる。

散歩は、子どもの身体発達だけでなく社会性、情動調整、探究心、環境理解など多面的な発達を促す可能性があり¹⁵⁾、多様な学びが生じる場である¹⁶⁾と考えられる。だとすれば、発達理論をもとに、保育者が散歩を子どもの成長を意識して計画する活動として考えられる視点を示すことが重要であり、これにより、保育者は子どもの発達や行動をより理解し、散歩を学びや発達を支える教育的な時間として活かすことができると考えられる。

まず、ピアジェの認知発達理論を踏まえれば、散歩中に子どもが道端の石や草、

葉っぱや虫などを見て触ったりする探索行動や観察行動は子どものなかで「同化」と「調節」を繰り返しながら学んでいるプロセスとして理解することができる。子どもが散歩中に落ち葉を拾い「葉っぱだ」と認識することは、今までに知っている葉っぱの知識を当てはめて理解した行動（同化）であり、さらに、赤や黄色といった色の違う葉っぱを見て、葉っぱにもいろいろあることに気づく（調節）といったプロセスが起きていることがわかる。このように、子どもが行なう探索や観察は単なる好奇心や遊びではなく、認知の発達過程そのものといえる。保育者はこの視点を持つことで、たとえば「この葉っぱはどのようにして赤くなるのか」といった問いかけや葉っぱを分類したりする活動を提供し、子どもの思考の広がりを支援する方向性を明確に設定することができる。また、ヴィゴツキーの社会文化理論に基づけば、保育者の援助的関わりや言語的支援が子どもの「発達の最近接領域」を拡張する契機となることは想像に難くない。すなわち、散歩中の何気ないやりとりが、子どもの発達を促す重要な媒介的行為になるととらえることができる。

次に、保育活動を、より子どもの発達や学びに効果的に意図的に計画・実行することが容易となる。エリクソンの心理社会的発達理論からみれば、散歩中の「自分で歩く」「自分で見つける」「自分で選ぶ」という体験は、幼児期における「自律性」や「自主性」の発達を支える。この観点を踏まえると、保育者が散歩を単なる自由行動ではなく、子どもの主体性を育む機会として構成することができる。また、活動後の振り返りや対話の場を設けることで、体験を内面化し、自己理解へとつなげる教育的工夫も可能となると考えられる。

さらに、園の保育実践として行われる散歩は、園内での生活経験と地域社会との関係を結びつける実践であり、Bronfenbrennerの生態学的システム理論におけるメゾシステムとして機能する。ここでいうメゾシステムとは、子どもを取り巻く複数のマイクロシステム（園と地域社会）間の相互関係を指し、散歩はその連結を具体的に生み出す実践である。この散歩を通して、園という生活の場と地域社会とが相互に接続され、子どもは両者の関係の中で自らを社会の一員として位置づけていく。同時に、保育者と地域住民との関係形成が促され、園と地域との相互理解を深める契機ともなる。すなわち、散歩は、地域連携型の保育実践を支える理論的基盤を提供するものである。このように、散歩という活動を「発達理論に支えられた教育実践」として再認識することができ、保育者の専門性向上と幼児教育の質的発展の双方に貢献することが期待されるのである。

5. 「散歩」という活動の社会的意義

社会的意義とは、この研究が保育現場だけでなく、地域社会や子育て支援など、社会全体にどのように役立つかということである。散歩は、地域とのつながりや自然とのふれ合いを通して、子どもたちが社会の一員として育っていく機会をつくる。そのため、社会的にも重要な意味を持つといえる。

幼児期の散歩を、単なる保育の日常実践としてではなく、子どもの発達を社会全体で支えるための教育的文化として再評価してみたい。近年、子どもの生活環境は都市化やデジタル化の影響により大きく変化しており、野外での自由な身体活動や自然とのふれあいの機会が減少している。こうした背景の中で、保育における散歩の意義を改めて理論的に位置づけることは、子どもの健全な成長を支える社会的基盤を見直す契機となる。

また、発達理論の観点から散歩の教育的価値を体系的に示すことによって、現代社会における子どもの育ちを取り巻く環境整備に貢献する意義を持つことができるだけでなく、子どもの発達を保障する社会的環境の再構築に寄与する意義を有していると考えられる。ピアジェやヴィゴツキーらの理論が示すように、子どもは環境との相互作用を通じて発達する存在である。しかし現代の都市環境では、安全性の問題や保護者の多忙さなどにより、子どもが自ら探索し、他者と関わる機会が制限されがちである。散歩という身近な活動を発達理論に基づいて再評価することで、日常生活の中に発達を促す環境を創り出す社会的意識の醸成を可能とする。これは、地域や行政が子どもの発達環境をどのように整備するかという、社会的課題にも直接つながっていく。

次に、散歩は地域社会と保育・教育機関の連携を促進する意義をもっているということである。Bronfenbrennerの生態学的システム理論の観点では、子どもの発達は家庭・園・地域・社会といった多層的な環境の相互作用の中で支えられている。散歩を通じて地域の人々や自然環境に触れることは、子どもが社会の一員としての自己を形成すると同時に、地域全体が子どもの育ちに関与する契機ともなっている。つまり、散歩は、地域ぐるみの「子育て共助」や「教育的地域社会」の形成を支援する社会的基盤としての意義を持っている。すなわち、散歩は、教育政策や保育者養成の方向性に対する示唆を提供する点でも社会的意義があるということであり、散歩の発達の意義を理論的に明示することにより、幼児教育・保育のカリキュラムにおける「体験的学び」や「環境とのかかわり」の重視を裏づける学術的根拠を提示できると考えられる。このことは、保育者養成においても、理論と

実践を架橋する教育内容の充実につながる。すなわち、散歩という活動は、発達理論に根ざした散歩の価値を社会全体の文脈でとらえ直すことにより、「子どもの育ちを社会で支える」新しい教育文化の形成に寄与するという広範な社会的意義を持つといえる。

6. 発達理論からみた散歩と考察

(1) ピアジェの認知発達理論からみた散歩

ピアジェ (J. Piaget) は、幼児の知的発達を「感覚運動期」「前操作期」「具体的操作期」「形式的操作期」という段階的過程としてとらえた。特に幼児期 (2～6歳頃) は前操作期にあたり、子どもは自己中心的な思考から他者や環境への理解を少しずつ広げていく段階にあるとしている。この時期の認知発達は、直接的な身体活動と環境との相互作用によって促進されるとしており、散歩活動はその代表的な学習機会となる可能性をもっている。

散歩中の子どもは、見る・触れる・聞くといった多感覚的体験を通して、外界の物理的特性や因果関係を探索する。たとえば、石を拾って投げる、坂道を登る、水たまりを避けるといった行動は、空間認識や重力・形態に関する初歩的な理解を形成する過程であり、ピアジェのいう「同化」と「調節」の活動が繰り返されている状態であると考えられる。また、これらの体験を通して、子どもは自らの行為を環境に合わせて変化させ、認知構造の「均衡化」を図ると考えられる。また、散歩では他児や保育者との会話が自然に生じ、出来事を言語化しながら思考を整理する契機となる。たとえば、「風が強いね」「葉っぱが落ちてきているね」といった発話は、「風」「葉っぱ」「強い／弱い」といった概念形成や分類的思考の芽生えにつながる。このように、散歩は単なる身体運動ではなく、認知発達の基盤を形成する重要な経験にも資するものである。ピアジェの理論に照らすと、「散歩は環境との能動的な相互作用を通じて、幼児が自らの知的世界を構築していくプロセス」そのものだということが、ここから分かる。

(2) ヴィゴツキーの社会文化理論からみた散歩

ヴィゴツキー (L. S. Vygotsky) は、発達を「社会的相互作用を通して内面化される文化的過程」ととらえた。ヴィゴツキーの子どもは保育者や友だちとかかわるなかで考え方や言葉、行動の力を学び成長していくという社会文化理論によれば、子どもは他者との関わりの中で思考や言語、行動様式を獲得し、より高次の心理機

能を発達させていく。特に「発達の最近接領域」は、子どもが一人では達成できない学びや能力を他者（保育者や仲間）の援助を通じて獲得できる発達の可能性を示す概念であることから、保育者のかかわりは、子どもの学びを支える重要な媒介となることを意味している。

散歩は、まさにこの発達の最近接領域を自然な形で生み出す場といえる。子どもは散歩の途中で出会う植物や動物、交通状況などに興味を示し、保育者や友だちとの対話を通して知識や言葉を広げていく。たとえば、「あの花の名前は?」「鳥が鳴いているね」といったやり取りは、言語的支援（足場かけ）を通して概念形成を促進するプロセスである。保育者の語りかけや問いかけは、子どもの観察や推論を導き、思考の枠を拡張させる働きをもつと考えられる。また、散歩中の社会的相互作用は、単なる情報の伝達にとどまらず、情緒的な共有体験としての意味も持っている。共に発見を喜び合う、危険を回避するなどの経験は、仲間意識や信頼関係の形成につながる。ヴィゴツキーが重視した「共同的活動 (shared activity)」の中で、子どもは文化的道具としての言語を用いながら、自身の思考を構築していくととらえることができる。

したがって、散歩は社会文化的学習の縮図といえる。子どもは環境を探索する能動的な主体であると同時に、他者との相互作用を通じて社会的・認知的発達を遂げる存在である。ヴィゴツキーの理論に照らすと、散歩は幼児が文化的・社会的世界の一員として成長していくための実践的・発達の場であると位置づけられる。

(3) エリクソンの心理社会的発達理論からみた散歩

エリクソン (E. H. Erikson) は、人間の発達を一生を通じて続く心理社会的課題の連続としてとらえ、各発達段階における「危機 (crisis)」の克服が人格形成の基盤となるとした。特に乳幼児期から児童期にかけては、「自律性対恥・疑惑」および「自主性対罪悪感」の段階が中心となり、自己の意思に基づく行動や探索が重要な意味をもっている。

散歩は、こうした心理社会的発達課題を支える実践の一つといえる。散歩では、子どもが自分の足で歩き、道を選び、興味を持ったものに手を伸ばすなど、自律的な行動を繰り返す。このとき保育者は、子どもの自発的な探索を尊重し、安全を確保しつつ必要な範囲で援助する。子どもはその経験を通して「自分でできた」という達成感を得ると同時に、自らの行動に責任を持つ感覚を育む。これはまさに、エリクソンが述べた「自律性」の形成に直結する。

さらに、散歩中に他児と関わりながら目的地に向かったり、自然物を観察して会話を交わしたりすることは、「自主性」の発揮と社会的協調の体験となる。失敗と試行錯誤を繰り返すなかで、行動を制御する力も学んでいく。このように散歩は、自己主導的な活動と社会的制約とのバランスを体験的に学ぶ場であり、心理的な安定と自己肯定感の形成を促すことができる。

したがって、エリクソンの理論から見ると、散歩は幼児が自律性と自主性を発達させ、主体的に世界と関わる力を養うための象徴的な実践といえる。保育者は子どもの探索意欲を支え、挑戦と安心の両面を保障することで、健全な心理社会的発達を支えることが可能となる。

(4) ブロンフェンブレンナーの生態学的システム理論からみた散歩

ブロンフェンブレンナー (U. Bronfenbrenner) は、人間発達を個人と環境との相互作用の中でとらえる生態学的システム理論を提唱した。彼は発達環境を「マイクロシステム (子どもが直接かかわる身近な環境)」「メゾシステム (マイクロシステム同士のつながり)」「エクソシステム (子どもは直接かかわらないが間接的に影響を受ける環境)」「マクロシステム (社会全体に広がる文化・制度・価値観など)」「クロノシステム (時間的要素)」の五つの層から構成されるとし、それぞれが相互に影響し合いながら個人の発達を支えていると考えた。この理論は、発達を個人内の変化としてだけでなく、環境との関係性の中で理解する視点を提供している。

散歩は、まさにこの生態学的観点から発達を支える実践といえる。まず、保育園や家庭といった子どもの直接的な生活圏である「マイクロシステム」において、散歩は保育者・友だちとの関わりを通して社会的経験を積む機会となる。地域の公園や通学路といった外部環境に触れることは、子どもにとって身近な社会との接点を広げ、他者や自然との関係性を体験的に学ぶことにつながる。

さらに、「メゾシステム」の観点から見ると、散歩は家庭と保育園、地域社会を結びつける媒介的な役割を果たす。保護者が子どもの散歩の様子を保育者から共有されることで、家庭での会話や活動にも影響が及び、発達を支える協働的ネットワークが形成される。これはブロンフェンブレンナーが指摘する「発達支援の連続性」に対応するものである。

加えて、「マクロシステム」に含まれる文化的価値観や社会的制度も、散歩活動の在り方に影響を与える。安全教育、地域の自然環境保全、交通ルールなど、社会的文脈の中で形成された文化的要素が、子どもの経験の質を規定している。したがっ

て、散歩は単なる身体活動ではなく、幼児が多層的な環境システムの中で社会的存在として成長していく過程そのものである。

7. まとめ

本研究では、幼児期の散歩を発達理論の観点から考察し、散歩における子どもの学びや成長を理論的に位置づけることを目的とした。ピアジェの「認知発達理論」、ヴィゴツキーの「社会文化理論」、エリクソンの「心理社会的発達理論」、Bronfenbrennerの「生態学的システム理論」という4つの理論の考えをもとに、散歩が幼児の成長にどのように関わっているのかを多角的に整理した。

まず、ピアジェの認知発達理論の観点から見ると、散歩は子どもが自分の目で見て、触って、考えることで「自分なりの世界の見方」を作り上げていく活動であるといえる。道の形や植物の変化、季節のうつりかわりなどを観察する中で、子どもは新しい知識を吸収し、自分の考え方を少しずつ広げていく。こうした体験は、学ばふ意欲や思考力を育てる大切な過程となる。

次に、ヴィゴツキーの社会文化理論では、子どもが他者との関わりを通して成長することが重視される。この視点から見ると、散歩は保育者や友だちとの会話や協力を通して学ぶ「社会的な学びの場」といえる。保育者が子どもの発見を受け止めて共感したり、言葉を添えたりすることで、子どもは自分の感じたことや考えを言葉で表現できるようになる。こうしたやりとりは、言語の発達や社会的理解を深めるきっかけとなる。

さらに、エリクソンの心理社会的発達理論から見ると、散歩は子どもの「自分でやってみたい」「できた」という気持ちを育てる活動である。散歩中に道を選んだり、石を拾ったりする小さな体験の中で、子どもは自分の意志で行動する楽しさや、自信を持つ感覚を得る。このような経験は、将来の自己肯定感や自立心の基礎になる。

また、Bronfenbrennerの生態学的システム理論では、子どもの発達には家庭・園・地域など、さまざまな環境が関わり合って進むとされている。この視点から考えると、散歩は園内と地域をつなぐ活動であり、子どもが社会の中に生きていることを実感できる大切な機会となる。地域の人とのあいさつや、公共の場でのマナーを学ぶことも、社会の一員として成長していくための重要な経験である。

これらの理論的考察をまとめると、幼児期の散歩活動は単なる外遊びではなく、子どもの認知・社会・情緒・心理の発達を総合的に支える教育的な活動であるといえる。散歩は子どもの主体的な行動や他者との関わりを自然に引き出し、多面的な

学びと成長を促すといえる。

謝 辞

本研究は、JSPS科研費24K05816（基盤研究(C)）「体幹2点歩行動揺計による幼児・児童の歩行バランスの客観的計測と教育的支援への応用」（研究代表者：前田泰弘）の助成を受けて行われた。

註

註1）本論文における「散歩」とは、保育における園外活動の一部であり、保育者の計画的関与のもと、園児が園外の地域環境を歩きながら、自然や人、物事とかかわることを指す。

参考文献

- 1) 池田裕恵・若木保育園「5歳児、みんなで富士山に登る－からだをつくり、こころを育てる保育」、八千代出版、2004年
- 2) 菊池達夫「幼稚園・保育所における散歩活動の実践例とその特色」、北翔大学短期大学部研究紀要、第48号、2010年
- 3) 山田千愛・實川慎子・高木夏奈子・栗原ひとみ・高野良子・小池和子「園外活動における子どもの発達を促す地域環境－散歩を通した子どもの育ち－」、植草学園大学紀要、第11巻、53-63、2019年
- 4) 小笠原明子・前田泰弘「野外保育による幼児の「育ち」の支援」、保育学研究、第47巻第2号、17-27、2009年
- 5) 文部科学省（2011）体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書。
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/index.htm
（情報取得2024/10/17）
- 6) 小笠原明子・前田泰弘・匝瑳岳美「保育・教育活動における散歩の意義」、こども学研究、7、31-43、2025年
- 7) J. ピアジェ（著）・中垣啓（訳）「ピアジェに学ぶ認知発達の科学」、北大路書房、2016年
- 8) ヴィゴツキー（著）柴田義松（訳）「新訳版 思考と言語」、新読書社、2001年
- 9) エリック・H・エリクソン（著）・西平直・中島由恵（訳）「アイデンティティとライフサイクル」、誠信書房、2024年
- 10) U.ブロンフェン布伦ナー（著）・磯貝芳郎・福富護（訳）「人間発達の生態学」、川島書店、2007年
- 11) 石田淳也・松延毅・中村知嗣・杉本翔平・松延摩也子・本田由衣・藤田清澄・香曾我部琢「保育者はどのようにして散歩コースを決定しているのか－子ども理解をもとに園外環境を活用する保育者の実践知－」、宮城教育大学情報処理センター研究紀要、COMMUE(24)、31-38、2017年
- 12) 田中謙・池田幸代・亀田華世子・下地香里「幼児教育・保育における環境構成に関する保育者の実践地の特質－散歩活動に関する事例と保育者養成校における教授事例分析に焦点をあてて－」、山

梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 29, 261-272, 2024年

- 13) 塚田-城みちる 「12ヶ月時から24ヶ月時における子どもの行為制御の発達：親子間の事物をめぐる葛藤の変化に注目して」, 発達心理学研究, 第19巻, 第4号, 331-341, 2008年
- 14) 首藤敏元・二宮克美 「子どもの道徳的発達の文脈としての母親の「個人の自律性」概念」, 発達心理学研究, 第25巻, 第4号, 356-366, 2014年
- 15) 前掲4)
- 16) 前掲6)

生活保護による高等教育「修学」機会の保障

－「実施要領」等の改正からみる2018年度以降の動向

Does Japanese Public Assistance System (Seikatsu-hogo) Guarantee Higher Educational Opportunity? : Trends since 2018 based on the Operational Guidelines

大野 慶¹

Kei ONO

要約：

本研究の目的は、高等教育「修学」機会の基礎となる生活基盤をめぐり、生活保護における費用保障および事前の費用調達の範囲が2018年度以降どのように変化してきたのかを、「実施要領」等の改正の検討を通じて跡付けることにある。検討の結果、第一に、費用保障の範囲については、「世帯分離就学」における「住居費」の保障が新たに実現したが、依然として極めて限定的であった。第二に、事前の費用調達の範囲については、「貸与資金・恵与金」および「学資保険」の一部を「住居費」「生活費」「教育費」に充当することが容認され、その拡大が確認された。こうした事前の費用調達の範囲の拡大は、「修学」機会の保障に向けた生活保護の一定の前進と評価できるが、「貸与資金」以外の調達手段がいずれも「状況依存的」な性格を有する点に留意が必要である。この点を捨象し手放しに評価することは、「制度が整備されたにもかかわらず修学できないのは本人や家族の責任である」とする個人・家族責任論的な言説が形成される回路を開く危険性を招来しかねない。

キーワード：生活保護／高等教育／修学

Keywords：Japanese Public Assistance (Seikatsu-hogo) / Higher Education / Guarantee of Educational Opportunity

¹長野県立大学健康発達学部こども学科 助教

Assistant Professor, Department of Child Development and Education, Faculty of Health and Human Development, The University of Nagano

1 はじめに

(1) 問題の所在

2020年4月から低所得世帯の学生¹⁾に対する授業料減免と給付型奨学金の創設を柱とする「修学支援新制度」(以下、新制度)が本格実施されて以降、あたかも生活保護利用世帯(以下、利用世帯)の学生の負う経済的困難が解消され、その「修学」機会の保障が達成されたかのような受け止めが広がっている。その結果、利用世帯の学生が負う経済的困難をめぐる議論と(少なくとも生活保護行政の側の)対策への関心は、やや後景に退いた印象を受ける。

しかし、新制度の創設と実施により問題の全てが解決されたわけではない。新制度は学業要件、給付水準、機関要件その他多くの問題²⁾を孕んでおり、必ずしも利用世帯の学生の「修学」機会を十分に保障し得るとは限らない。例えば、進学先の高等教育機関が、実務経験のある教員等による授業科目を一定数以上配置していることや、財務状況、学生の定員充足率が一定水準に達していることといった機関要件を充足していない場合、その高等教育機関は支援措置の対象から排除される。また、仮に上記の機関要件を満たす高等教育機関(確認大学等)に進学できたとしても、高校在学時の成績や進学後の取得単位数等の条件を充足できなければ、学生は授業料減免や給付型奨学金の対象外となるおそれがある。このように新制度は極めて選別的な仕組みとなっている。さらに、現在の給付型奨学金の水準は、世帯分離による最低生活費の減額分を補填し得ない低劣な金額³⁾にとどまるうえ、授業料の減免額には抑制的な上限⁴⁾が設定されている。新制度の実施後(2023年12月から2024年1月)に行われた利用世帯の学生を対象とした全国調査によれば、いまだに「学業とアルバイトの両立」に悩んだり、「経済的に勉強を続けていくことが難しい」と感じる者が少なくないことが明らかにされている(厚生労働省2024)。

このように新制度に十分に機能しないおそれが残されている以上、それ自体の批判的検討とならび、生活保護が高等教育「修学」機会の保障においていかなる役割を果たし得るのか、あるいは果たし得ないのかを改めて問うことには、十分な今日的意義が認められる。

(2) 「修学」機会と生活基盤の理論的枠組み⁵⁾

ところで、筆者のいう「修学」機会とは、「就学」機会という言葉に表されるよう、単に大学や専修学校等に「進学する」あるいは「在籍する」といった形式的な教育機会の保障にとどまるものではない。それはむしろ、大学や専修学校等で「学び修める」こと、より積極的には「学生生活の充実」を視野に収めた、実質的な教育機

会の保障を意味している。言い換えると、「修学」機会とは、大学や専修学校等へ進学後の在学期間に目を向け、その間の生活の安定と学修の継続を可能とするための条件整備を要求する概念である。

このように「修学」機会を捉えるならば、その実現には、在学中の「住むこと」「暮らすこと」「学ぶこと」を可能とする経済的保障⁶⁾、すなわち「住居費」(家賃等)、「生活費」(食費・光熱水費・被服費・交際費等)、「教育費」(授業料・書籍代・通学交通費・実験実習費等)の確保が不可欠である⁷⁾。つまり、「修学」機会の保障は、これら生活基盤の確保を前提として初めて達成され得ると理解する。

以上のとおり生活基盤を位置づけるならば、生活保護を検討する際の主要な分析視角として、次の二点が導かれる。第一に、生活保護が最低生活に足る経済的保障を目的としていることに照らし、生活基盤を構成する費用のうち、いかなる範囲を制度が費用保障として担保し得るのかを明らかにする必要がある(費用保障の範囲)。第二に、生活保護が「補足性の原理」に基づき利用世帯の収入・預貯金等の保有・活用を制限していることを踏まえると、生活基盤を構成する費用のうち、大学や専修学校等へ進学する前にいかなる範囲の費用を調達・準備することを制度が容認しているのかを検討することである(事前の費用調達の範囲)。

以上に整理した分析視角は、生活保護が高等教育「修学」機会の保障において果たし得る役割と限界を検討する際の基準となる。そこで次に、関連する先行研究の議論を概観し、本研究の位置づけを明確にしたい。

(3) 先行研究と本研究の位置づけ

同様の分析視角から生活保護を検討した大野(2020)は、2017年度版の「実施要領」等を分析し、生活保護による費用保障に関しては、夜間大学等⁸⁾における「世帯内就学」の場合に限って「住居費」および「生活費」を保障するとどまること、また事前の費用調達に関しては、「住居費」「生活費」「教育費」のいずれも高校在学中に調達することが容認されていないことを明らかにした。この結果から大野(2020)は、生活保護は高等教育「修学」機会に寄与するどころか、むしろその「足枷」となり得ると論じている。

もっとも、その後の動向を概観すると、新制度の創設と実施以外に、生活保護の側でもいくつかの変化が見られる。具体的には、世帯分離に伴う住宅扶助減額措置の停止(2018年)、進学準備給付金の創設(同年)、収入認定除外の対象拡大(2018年度～随時)という制度的な拡充である。こうした近年の動向については、岡部・三宅(2019)および三宅(2021)に詳しい。

三宅（2021）は、2017年度から2019年度にかけての動向を整理し、この間の制度的な拡充によって、大学や専修学校等の就学時に利用世帯がとりうる「客観的な選択肢」は一定程度拡充されたと評価する。その一方、こうした選択肢には「狭義の自立」の助長や「社会への貢献」といった制約的な条件が一貫して付されていることから、この間の「客観的な選択肢」の拡充は、就学が「経済的・社会的」に「役に立つ」限りで認められる、いわば「条件付きの拡充」であると結論づけている。

このように先行研究では、2019年度までの動向には一定の検討が加えられているものの、2020年度以降に生じた制度的な変化については扱われていない。また、2018年度および2019年度の変化についても、「修学」機会の保障という観点から、生活保護がどのように変容したのか、あるいは依然として「足枷」と言えるのかは必ずしも明らかにされていない。2018年度を起点として以降の制度改正の過程を通時的に整理し、「修学」機会の保障という観点から、生活保護の動向を跡付ける必要がある。

（4）研究目的と方法

そこで本研究の目的は、高等教育「修学」機会の基礎となる生活基盤をめぐって、生活保護における費用保障および事前の費用調達の範囲が、2018年度以降どのように変化してきたのかを、「実施要領」等の改正の検討を通じて跡付けることにある。

検討対象となる「実施要領」等とは、2018年度版から2025年度版までの『生活保護関連法令通知集』（中央法規）に収録の以下の文書である。すなわち、1961年4月1日厚生省発社第123号厚生次官通知（以下、次官通知）、1963年4月1日社発第246号厚生省社会局長通知（以下、局長通知）、1963年4月1日社保第34号厚生省社会局保護課長通知（以下、課長通知）、および同期間の『生活保護手帳別冊問答集』（中央法規）に収録されている2009年3月31日厚生労働省社会・援護局保護課長事務連絡（以下、別冊）である。なお、補足資料として、同期間に刊行された『生活と福祉』（全国社会福祉協議会）等の雑誌も参照し、改正趣旨や運用上の言及を確認する。

2 費用保障の範囲とその動向

はじめに、費用保障の範囲とその動向を跡付ける。そのために、「実施要領」等における「世帯の認定」および「最低生活費の認定」の各項のうち、「世帯内就学」「世帯分離就学」「世帯転出就学」に関する規定を確認する。利用世帯の学生が高等教育を受ける際、学校種別や転出状況に応じて三つの就学形態が存在するため

ある。

(1) 2017年度時点の費用保障の範囲

2018年度以降の動向を確認する前に、2017年度時点における上記三つの就学形態それぞれの費用保障の範囲を確認しておく（大野2020）。

表1によると、夜間大学等での就学に適用される「世帯内就学」の場合は「住居費」および「生活費」の保障は容認されていたが、「教育費」の保障は欠如していた。一方、大学等⁹⁾に就学する場合に認められる「世帯分離就学」および、利用世帯を転出して就学する「世帯転出就学」の場合は、いずれの費用保障も全く設けられていなかった。

2017年時点においては、高等教育「修学」機会の基礎となる生活基盤に関して、費用保障の範囲は極めて限定的であった。以下では、2018年度以降の改正動向を追いながら、それがどのように変化したのか、あるいは依然として変化しなかったのかを確認する。

表1 費用保障の範囲（2017年度）

	住居費	生活費	教育費
世帯内就学	○	○	×
世帯分離就学 ⁽¹⁾	×	×	×
世帯転出就学 ⁽²⁾	×	×	×

出所：大野（2020）の一部を改変して作成。

注：(1) 一定期間、通学が困難となるような疾病に罹患した場合などに限り、通常どおり要否・程度を判断し、保護を行うことがある（別冊問1-56：2017年度）。

(2) 疾病による入院や妊娠・出産による休学の場合などに限り、通常どおり要否・程度を判断し、保護を行うことがある（別冊問1-57：2017年度）。

(2) 2018年度以降の改正の動向

1) 世帯内就学

夜間大学等での就学に適用される「世帯内就学」に関する規定は、2018年度以降改正は行われておらず、変更は確認できなかった。

次の各要件のいずれにも該当する者については、夜間大学等で就学しながら、保護を受けることができるものとして差しつかえないこと。

(1) その者の能力、経歴、健康状態、世帯の事情等を総合的に勘案の上、稼働能力

を有する場合には十分それを活用していると認められること。

(2) 就学が世帯の自立助長に効果的であること。

(局長通知第1-4：2018年度～2025年度；以下、引用中の下線部は筆者)

2025年度現在、「住居費」および「生活費」の保障は維持されているものの、依然として「教育費」の保障は欠如している¹⁰⁾。

(前略) 実施要領において定めている「夜間大学等」の「等」には、通信教育専修学校及び各種学校のほか、更に私塾のようなものも考えられる。この場合の教育費は生活費から捻出することとなるが、自立更生を目的とした恵与金等により、夜間大学、一定の専修学校及び各種学校に就学する場合は、入学の支度及び就学のために必要と認められる最小限度の額について収入認定除外することができる。(後略)

(別冊問1-54：2018年度～2025年度)

2) 世帯分離就学

大学等に就学する場合に認められる「世帯分離就学」については、費用保障の範囲に関する改正が2018年度に一度行われた。この改正により、世帯分離に伴う住宅扶助減額措置が停止され、費用保障の範囲に「住居費」が新たに含まれるようになった。

問52 保護の基準別表第3の2の規定に基づき厚生労働大臣が定める額（世帯人員別の限度額）の適用について、世帯人員については、同一世帯員として認定され現に同居している被保護者の数によることとし、世帯員の減少があった場合には、その翌月から減少後の世帯人員に応じた限度額が適用されるものと解してよいか。

また、①局長通知第1の5に基づき世帯分離したときは、世帯分離している間に限り、(中略) その者も含めた人員によることを認めてよいか。

答 いずれもお見込みのとおりである。なお、①の適用に当たっては、第1の8のとおり、就学の状況や世帯分離の効果等を継続的に把握し、毎年1回は世帯分離要件を満たしているかどうかについて検討を行うこと。(後略)

(課長通知第7-問52：2018年度～2025年度)

(前略) 世帯人員別の限度額の適用に当たっては、同一世帯員として現に同居し、保護を受けている者を世帯人員に含めるものであり、設問のように、世帯分離により保護を受けていない者(課第7の52中の①に該当する場合を除く。)は、同居している場合であっても世帯人員には含めないものである。(後略)

(別冊問7-96：2018年度～2025年度)

2018年度改正は、生活基盤のうち「住居費」の保障を新たに認めた点で、生活保護による高等教育「修学」機会の保障の前進として評価できる。

もっとも、以下のとおり世帯分離を前提とする構造自体は維持されており、依然として「生活費」および「教育費」の保障は実現していない¹¹⁾。

次のいずれかに該当する場合は、世帯分離して差しつかえないこと。

- (1) 保護開始時において、現に大学で就学している者が、その課程を修了するまでの間であって、その就学が特に世帯の自立助長に効果的であると認められる場合
- (2) 次の貸与金、給付金等を受けて大学で就学する場合
 - ア 大学等における修学の支援に関する法律に基づく学資支給及び授業料等減免
 - イ 独立行政法人日本学生支援機構法による貸与金、給付金
 - ウ 国の補助を受けて行われる就学資金貸与事業による貸与金であってイに準ずるもの
 - エ 地方公共団体が実施する就学資金貸与事業による貸与金、給付金であってイに準ずるもの
 - オ 大学が実施する貸与金、給付金等であって、保護の実施機関が適当と認めるもの
- (3) 生業扶助の対象とならない専修学校又は各種学校で就学する場合であって、その就学が特に世帯の自立助長に効果的であると認められる場合

(局長通知第1-5：2020年度～2025年度)¹²⁾

なお、2018年度以降も、一定期間通学が困難となる疾病により休学する場合などは、通常の要否・程度判定に基づき例外的に保護を適用する運用が続けられている(別冊問1-56：2018年度～2025年度)。しかし、この場合も「教育費」は保障されない。

3) 世帯転出就学

利用世帯を転出する「世帯転出就学」に関する規定は、2018年度以降も改正されていなかった。「世帯転出就学」者に対する費用保障は、現在もなお制度上設けられていない。利用世帯を離れた単身学生は、経済的に困窮してはいるが、制度の射程から事実上排除され、「修学」機会はおろか、生存権保障の埒外に置かれているように見える¹³⁾。

もっとも、2018年度以降も、疾病による入院や妊娠・出産等により休学する場合は、通常の要否・程度判定に基づき例外的に保護を適用する運用は続けられている（別冊問1-57：2018年度～2025年度）。しかし、この場合でも「教育費」は保障されない。

3 事前の費用調達の範囲とその動向

以上の検討から明らかなように、2018年度以降に行われた費用保障の範囲に関する改正は断片的にとどまり、2025年度現在においてもその範囲は依然として極めて限定的である。新制度による授業料減免および給付型奨学金は一定の補完機能を果たし得るものの、支援措置は極めて選別的であり、給付水準も十分であると評価しがたい。そのため、今なお相当程度の費用調達が利用世帯に求められる構造は変わっていない。

そこで以下では、事前の費用調達の範囲とその動向を跡付ける。そのために「実施要領」等における「収入の認定」および「資産の活用」の各項のうち、「貸与資金・恵与金」、高校在学中の者の「就労収入」（アルバイト収入）、保護費のやりくりによる「預貯金」、「学資保険」に関する規定を確認する。これらは、事前の費用調達において利用世帯がとりうる調達手段である。

(1) 2017年度時点の事前の費用調達の範囲

表2は、2017年度時点における事前の費用調達の範囲を示すものである（大野2020）。「貸与資金・恵与金」¹⁴⁾「稼働収入」「預貯金」「学資保険」のいずれの調達手段においても、生活基盤に充当することは容認されていなかった。表には示していないものの、当時、事前に調達することが容認されていたのは「学習塾費等」、「事前に必要な入学金等」、就学に伴う「転居費用」と、進学準備段階に必要となる一時的な費用に限定されていた。

表2 事前の費用調達の範囲（2017年度）

	住居費	生活費	教育費
貸与資金・恵与金	×	×	×
就労収入	×	×	×
預貯金	×	×	×
学資保険	×	×	×

出所：大野（2020）の一部を改変して作成。

以下では、2018年度以降の改正により、事前の費用調達の範囲がどのように変化したのか、あるいは依然として変化しなかったのかを確認する。

（2）2018年度以降の改正の動向

1）貸与資金・恵与金

「貸与資金・恵与金」に関する規定のうち、事前の費用調達の範囲に関する改正は2018年度、2019年度、2023年度の計三度行われた。

① 2018年度改正

課長通知第8-問58の2の改正により、「貸与資金・恵与金」のうち「事前に必要な受験料（交通費、宿泊費など受験に必要な費用を含む。）」に充当する部分が、収入認定の除外対象であると明記された。

（前略）次のいずれにも該当する場合には、次官通知第8の3の(3)のクの（イ）に該当するものとして、当該被保護者の就労や早期の生活保護からの脱却に資する経費を収入として認定しないこととし、また、経費の内容及び金額によって、一定期間同様の取扱いを必要とするときは、その取扱いを認めて差しつかえない。

（中略）

2 次のいずれかに該当し、かつ、当該経費の内容及び金額が、具体的かつ明確になっていること。（中略）

(2) 就労に資する資格を取得することが可能な専修学校、各種学校又は大学に就学するために必要な経費（事前に必要な受験料（交通費、宿泊費など受験に必要な費用を含む。）及び入学科等に限る。）

(3) 就労や就学に伴って、直ちに転居の必要が見込まれる場合の転居に要する費用（後略）

（2018年度～2022年度：課長通知第8-問58の2）

② 2019年度改正

局長通知第8-2-(3)の改正により、「貸与資金」のうち「大学等への就学後に要する費用」に充当する部分が、収入認定の除外対象とされた。

- (3) 貸付資金のうち当該被保護世帯の自立更生のために当てられることにより収入として認定しないものは次のいずれかに該当し、かつ、貸付けを受けるについて保護の実施機関の事前の承認があるものであって、現実に当該貸付けの趣旨に即し使用されているものに限ること。

(中略)

イ 次のいずれかに該当する就学資金

(ア) 高等学校等就学費の支給対象とならない経費（学習塾費等を含む。）及び高等学校等就学費の基準額又は学習支援費でまかないきれない経費であって、その者の就学のために必要な最小限度の額

(イ) 高等学校等で就学しながら保護を受けることができるものとされた者の就労や早期の保護脱却に資する経費にあてられることを保護の実施機関が認めた場合において、これに必要な最小限度の額

(ウ) 大学等への就学のため、第1の5による世帯分離又は、大学等への就学にあたり住居を別にすることが見込まれる世帯について、大学等への就学後に要する費用にあてるための貸付資金

(後略)

(2019年度～2025年度：局長通知第8-2-(3))

同時に課長通知第8-問40が改正され、「大学等への就学後に要する費用」の範囲が明示された。具体的には、就学後に要する「授業料、生活費その他就学のために必要と認められる最小限度の額」と明らかにされた。これにより、「貸与資金」を「住居費」「生活費」「教育費」の生活基盤に充当することが可能となった。

(前略) 被保護世帯の自立更生のための用途に供されるものとしては、次に掲げる経費にあてられる額を認めるものとする。これによりがたい特別の事情がある場合は、厚生労働大臣に情報提供すること。

なお、この場合、恵与された金銭又は補償金等があてられる経費については、保護費支給又は就労に伴う必要経費控除の必要がないものであること。

(中略)

(2) (1)に掲げるもののほか、実施機関が当該被保護世帯の構成、世帯員の稼働能力その他の事情を考慮し、次に掲げる限度内において立てさせた自立更生計画の遂行に要する経費

(中略)

オ 当該経費が、就学等にあてられる場合は、次に掲げる額

(中略)

(エ) 当該経費が大学等への就学後に要する費用にあてられる場合は、授業料や生活費その他就学のために必要と認められる最小限度の額（当該取扱いは、大学等への就学後に要する費用にあてることを目的とした貸付金や恵与金を当該大学等に就学する者が高等学校等在学中に受ける場合に限る。）

(後略)

(2019年度：課長通知第8-問40)¹⁵⁾

なお、課長通知第8-問40は「恵与金」の取扱いに関する規定でもある。従って「貸与資金」と同様に「恵与金」も、生活基盤を構成する「生活費」「住居費」「教育費」に充当することが可能となった。

③ 2023年度改正

2019年度以降、事前の費用調達の範囲に関する改正はしばらく見られなかった。しかし、「社会保障審議会生活困窮者自立支援及び生活保護部会」における見直しの議論を受け、2023年度に課長通知第8-問58の2が改正された（厚生労働省社会・援護局保護課2023）。この改正で「貸与資金・恵与金」のうち「前期授業料等」に充当する部分が、収入認定の除外対象とされた。

(前略) 次のいずれにも該当する場合には、次官通知第8の3の(3)のクの(イ)に該当するものとして、当該被保護者の就労や早期の生活保護からの脱却に資する経費を収入として認定しないこととし、また、経費の内容及び金額によって、一定期間同様の取扱いを必要とするときは、その取扱いを認めて差しつかえない。

(中略)

2 次のいずれかに該当し、かつ、当該経費の内容及び金額が、具体的かつ明確になっていること。(中略)

(2) 就労に資する資格を取得することが可能な専修学校、各種学校又は大学に就学

するために必要な経費（事前に必要な受験料（交通費、宿泊費など受験に必要な費用を含む。）及び入学料等や前期授業料等に限る。）

(3) 就労や就学に伴って、直ちに転居の必要が見込まれる場合の転居に要する費用（後略）

（2023年度～2025年度：課長通知第8-問58の2）

入学料や「前期授業料等」の具体的な範囲は、新設された別冊問8-41-7に明示されている。すなわち「施設設備費や実習費など、入学料や前期授業料と同様に大学等への入学に際して事前に納入が必要となる費用」である。

（前略）入学料や前期授業料等の範囲は、施設設備費や実習費など、入学料や前期授業料などと同様に大学等の入学に際して、一般的に、事前に大学等への納入が必要となる費用である。当該費用の所要額認定に際しては、一般世帯との均衡を踏まえた必要最小限度の額となるよう留意されたい。

（2023年度～2025年度：別冊問8-41-7）

以降、事前の費用調達の範囲に新たな変化は見られなかった。以上から、2017年度に容認されていなかった「貸与資金・恵与金」の「生活費」「住居費」「教育費」への充当は、2019年度改正で全てが容認されたことがわかった。この改正は、事前の費用調達の範囲が初めて生活基盤全体に及んだ点で重要な変化である。

2) 高校在学中の者の就労収入（アルバイト収入）

高校在学中の者の「就労収入」（アルバイト収入）に関する規定のうち、事前の費用調達の範囲に関する改正は、2018年度と2023年度の計二度行われた。しかし、どちらの改正も、受験料や前期授業料等の進学準備段階に必要な一時的な費用の取扱いを明確化したものだった。

① 2018年度改正

「貸与資金・恵与金」で確認したように、2018年度の課長通知第8-問58の2の改正により、「稼働収入」のうち「事前に必要な受験料（交通費や宿泊費など受験に要する費用を含む。）」に充当する部分が、収入認定の除外対象であると明記された。

② 2023年度改正

2018年度改正以降しばらくの間、事前の費用調達の範囲に関する改正は見られな

かった¹⁶⁾。しかし、「貸与資金・恵与金」で確認したように、2023年度に課長通知第8-問58の2の改正および別冊問8-41-7の新設により、新たに「就労収入」のうち「前期授業料等」に充当する部分が、収入認定の除外対象とされた。

以降、事前の費用調達の範囲に変化は見られなかった。以上から、2018年度以降に「就労収入」を「事前に必要な受験料」および「前期授業料等」に充当することが可能となったことがわかる。しかし、生活基盤を構成する費用への充当はいまだ容認されておらず、この間の拡大は進学準備段階に要する一時的な費用に限定された限定的な措置にとどまる。

3) 保護費のやりくりによる「預貯金」

保護費のやりくりによる「預貯金」に関する規定のうち、事前の費用調達の範囲に関する改正は一度も行われておらず、特段の変更は確認できなかった¹⁷⁾。

(前略)次のいずれにも該当する場合、保護費のやりくりによって生じた預貯金等は、その使用目的が生活保護の趣旨目的に反しないと認められるものとして、保有を容認して差しつかえない。

(中略)

3 当該預貯金等の使用目的が、高等学校等卒業後、専修学校、各種学校又は大学に就学するために必要な経費（事前に必要な入学料等に限る。）に充てるものであること。

(後略)

(課長通知第3-問18の2：2018年度～2025年度)

「預貯金」による事前の費用調達の範囲に変化はなく、進学準備段階に必要な一時的な費用への充当のみが容認されているにとどまる。

4) 学資保険

「学資保険」に関する規定のうち、事前の費用調達の範囲に関する改正は2019年度に一度だけ行われた。繰り返し見てきた課長通知第8-問40の改正により、満期保険金（一時金等を含む）を受領した場合、開始時の解約返戻金相当額のうち「大学等への就学後に要する費用」に充当する部分が、収入認定の除外対象とされた。これは、生活基盤を構成する「生活費」「住居費」「教育費」を調達する手段として、学資保険の一部が制度上位置づけられた点で重要な意義をもつ。

しかし、2025年度現在、生活基盤への充当が認められるのは解約返戻金相当額の

みに限定されている。解約返戻金相当額以外¹⁸⁾は、従前どおり「保護費のやり繰りによって生じた預貯金等」と同様に取り扱われ、進学準備段階に必要な一時的な費用への充当しか容認されていない(課長通知第3-問20:2018年度~2025年度)。

4 まとめ

本研究の目的は、高等教育「修学」機会の基礎となる生活基盤をめぐり、生活保護における費用保障および事前の費用調達の範囲が、2018年度以降いかなる変化を示してきたのか、その通時的な動向を跡付けることにあった。以下では、明らかとなった主要な知見を整理したうえで、その含意について若干の検討を加え、本研究の結びとする。

表3は、費用保障の範囲の変化について、2017年度と2025年度を比較したものである。2018年度以降の費用保障の変化は総じて断片的なものにとどまり、2025年度現在においてもその範囲は極めて限定的である。具体的な経過は以下のとおりである。

- ・ 「世帯内就学」:2018年度から2025年度にかけて何ら改正は見られず、「住居費」および「生活費」の保障は維持されているものの、依然として「教育費」の保障は欠如している。
- ・ 「世帯分離就学」:2018年度改正により、世帯分離に伴う住宅扶助減額措置が停止され、「住居費」の保障が実現した。生活基盤のうち「住居費」の保障を新たに認めた点で、生活保護による高等教育「修学」機会の保障の前進として評価できる。しかし、世帯分離を前提とする構造は維持されており、依然として「生活費」および「教育費」の保障は実現していない。
- ・ 「世帯転出就学」:2018年度から2025年度にかけて改正は行われておらず、「世帯分離就学」者に対する生活基盤の保障は皆無である。利用世帯を離れた学生は、経済的に困窮していようが、制度の射程から事実上排除され、「修学」機会はおろか、生存権保障の埒外に置かれているように見える。

表3 費用保障の範囲（2017年度と2025年度）

		住居費	生活費	教育費
世帯内就学	2017年度	○	○	×
	2025年度	○	○	×
世帯分離就学	2017年度	×	×	×
	2025年度	○	×	×
世帯転出就学	2017年度	×	×	×
	2025年度	×	×	×

出所：筆者作成（以下、同じ）。

したがって、相当程度の費用調達が利用世帯に求められる構造は変わっていない。表4は、事前の費用調達の範囲の変化について、2017年度と2025年度を比較したものである。具体的な経過は以下のとおりである。

- ・ 「貸与資金・恵与金」：2018年度改正により「事前に必要な受験料」への充当が、2023年度改正により「前期授業料等」への充当が容認された。2019年度改正では生活基盤を構成する「住居費」「生活費」「教育費」への充当が新たに容認されるに至った。事前の費用調達の範囲が初めて生活基盤全体に及んだ点で重要な変化である。
- ・ 「就労収入」(アルバイト収入)：2018年度改正により「事前に必要な受験料」への充当が、2023年度改正により「前期授業料等」への充当が容認された。しかし、依然として生活基盤に関わる費用への充当は容認されておらず、この間の拡大は、あくまで進学準備段階に必要となる一時的な費用に限って事前の調達を認めた、限定的なものである。
- ・ 保護費のやりくりによる「預貯金」：2018年度から2025年度にかけて特筆すべき改正は行われておらず、従前どおり生活基盤への充当は容認されていなかった。
- ・ 「学資保険」：2019年度改正により、満期保険金（一時金等を含む）のうち、開始時の解約返戻金相当額は「住居費」「生活費」「教育費」へ充当することが容認された。これは、生活基盤を調達する手段として、学資保険の一部が制度上位置づけられた点で重要な意義をもつ。しかし、解約返戻金相当額以外は2018年度以降改正がなく、従前どおり保護費のやりくりによる預貯金等

表4 事前の費用調達の範囲（2017年度と2025年度）

		住居費	生活費	教育費
貸与資金・恵与金	2017年度	×	×	×
	2025年度	○	○	○
就労収入	2017年度	×	×	×
	2025年度	×	×	×
預貯金	2017年度	×	×	×
	2025年度	×	×	×
学資保険	2017年度	×	×	×
	2025年度	○ ⁽¹⁾	○ ⁽¹⁾	○ ⁽¹⁾

注：(1) 解約返戻金相当額のみ。

と同様の取扱いにとどまっている。

このように「実施要領」等の改正動向を通時的に追うと、事前の費用調達の範囲は若干の拡大を見せ、「修学」機会を制約してきた「足枷」はいくぶん緩みつつあるように見える。この点において、生活保護は高等教育「修学」機会の保障に向けて一定の前進を遂げてきたと評価し得る。

しかしながら、この評価には留意が必要である。事前の費用調達の範囲が拡大したとしても、それが直ちに利用世帯の「修学」機会を保障するとは限らないからである。実際には「貸与資金」以外の手段のいずれも、学生とその家族の能力、健康状態、生活環境に左右されたり、彼らのコントロールの及ばない「偶発的」な要因に依存しているという意味で「状況依存的」（三宅2021：108-109）な性格を有しており、大きな限界を免れない。従って、制度上いかに事前の費用調達の範囲が拡大したとしても、その実行可能性が利用世帯の具体的な状況や状態に強く依存する以上、それが必ずしも「修学」機会の保障に貢献するとは限らない。

さらに、このように制度的には選択肢が「用意された」かのように見えることが、結果として「修学」機会が達成されない原因を利用世帯の側に帰する言説を誘発するおそれがある点にも注意を要する。すなわち、「制度が整備されたにもかかわらず修学できないのは本人や家族の責任である」といった個人・家族責任論的な言説が形成される回路を開く危険性を招来しかねない¹⁹⁾。それゆえ、事前の費用調達の範囲が拡大したとしても、その手段自体が「状況依存的」な性格を有するという点

を看過してはならない。

以上のように、事前の費用調達の範囲を拡大するだけでは、「修学」機会の保障において限界を有するとともに、結果として個人・家族責任論的な言説の回路を開くおそれがある。こうした限界と課題を乗り越え、「修学」機会を保障するために必要なのは、「世帯転出就学」者を含め、経済的な困難を負う全ての学生に対する生活基盤に関する費用保障の範囲を拡大することであろう。

付記

本研究はJSPS科研費JP23K18854（研究代表者：大野慶）による研究成果の一部である。

注

- 1) 「学生」とは、大学、短期大学、専修学校および各種学校など、広く高等教育機関に在籍する者を指す。
- 2) 新制度の最近の動向と課題は、小林（2024）、光本（2024）を参照。
- 3) 東京都23区在住の母子2人世帯（母39歳・子19歳）をモデルケースとすると、世帯分離が適用されないと仮定した場合の最低生活費（生活扶助額＋住宅扶助額）は月額187,500円、世帯分離後は140,420円となり、減額分は47,080円に及ぶ。これに対し、給付型奨学金の給付水準（自宅通学）は月額最大42,500円（私立の大学・短期大学・専修学校）にとどまり、その減額分を補うには至らない。自宅通学かつ公立の大学・短期大学・専修学校では月額33,300円にすぎず、減額分との差はさらに拡大する。

なお、東京都23区在住の単身学生（19歳）をモデルケースとすると、保護が適用されると仮定した場合、その最低生活費（生活扶助額＋住宅扶助額）は月額141,050円となる。一方、給付型奨学金における自宅外通学者への最大給付額は、私立の大学・短期大学・専修学校の場合でも月額75,800円にとどまり、最低生活費を大きく下回っている。

ところで、給付型奨学金は「学生が学業に専念するため、学生生活を送るのに必要な学生生活費を賄えるよう措置」されたはずである。しかし、その給付水準は最低生活費に届かない金額にとどまっている。この金額で果たして「学業に専念」させることは可能なのか、疑問が残る。

- 4) 新制度における授業料減免の上限額は、国公立が年額540,000円、私立が年額700,000円である。近年、国立大学における授業料の値上げが相次いでいることを踏まえると、この上限額は私立のみならず国公立に通う場合でも十分とは言いがたい。授業料減免額を超える授業料が求められる場合には自己負担が生じるため、ただでさえ不十分な給付型奨学金を全額生活費に充当することは実際難しくそうである。
- 5) 以下の「修学」機会および生活基盤の概念、ならびに分析視角に関する整理は、大野（2020）を踏まえ再構成したものである。
- 6) 「修学」機会の保障を考える上では、本来は「時間」という資源も無視できない。大学設置基準第

21条では、90分の講義に対して同程度の予習・復習を行うことを前提としており、本来、大学生には十分な学習時間が確保されるべきである。しかし後述するように、現行の生活保護の規定では、夜間大学等で就学する場合に各種扶助による保護を受けながら就学する「世帯内就学」が容認されているものの、その要件の一つに「能力、経歴、健康状態、世帯の事情等を総合的に勘案し、稼働能力を有する場合には十分それを活用していると認められること。」とある（局長通知第1-4：2025年度）。特別な事情がない限り、稼働能力を活用してアルバイト等に従事することが求められるということである。「修学」機会の保障という観点から見て、稼働能力の活用を求める現行の規定は適切と言えるのだろうか。

- 7) 大野（2020）でも述べたように、こうした発想の一端は「貧困と教育」研究（笹山1970；高山1981など）の知見、すなわち子どもの教育保障と生活保障が不離一体の関係にあるという点にある。例えば、笹山京は、一般世帯と利用世帯を対象とした調査を通じて、利用世帯の教育費支出が一般世帯に比して著しく低いことを明らかにし、その原因を生活扶助基準額の低さに求めた。その上で、「低所得層、とりわけ被保護世帯にとっては、生活費保障が基本の問題であり、それを別にして教育費保障をどれだけ充実してみても、それでは教育の保障にはならない」と指摘している（笹山1970：85）。
- 8) 「夜間大学等」とは、大学夜間部、通信制専修学校、通信制各種学校を指す（別冊問1-54：2017年度）。2018年度以降も同様である。
- 9) 「大学等」とは、大学昼間部、短期大学、生業扶助の対象とならない専修学校、各種学校を指す（局長通知第1-5、別冊問1-51、別冊問1-53：2017年度）。2018年度以降も基本的に同様である。ただし、2018年度に進学準備給付金が創設されたことにともない、別冊問1-50-2が新設され、「大学等」に職業能力開発大学校等を含むことが新たに明示された（2018年度～2025年度）。
- 10) 「教育費」の保障は本来、教育政策の範疇に属するもので、それを生活保護に期待するのは筋違いだとする向きもあるだろう。筆者も第一義的には教育政策が対応すべき問題と考えており、その見解自体を否定するつもりはない。しかし、教育政策が十分に機能しない場合－現状はまさにそのような状態にあると思われる－においては、生活保護が「教育費」を補完的に保障することを否定すべきではない。実際、生活保護は教育扶助および生業扶助（高等学校等就学費）により、すでに義務教育および高校教育段階に要する教育費を保障しており、教育費保障に一定の役割を果たしてきたことは明らかである。筆者は、教育政策と生活保護は対立的に捉えられるべきではなく、むしろ重層的なセーフティネットとして相補的に機能すべきと考えている。
なお、教育扶助に見られるように、生活保護は制定以来、最低限保障すべき教育を義務教育に限定してきたが、小川（1974）が指摘するように「教育面での人たるに値するという意味での最低生活が、いわゆる義務教育にとどまらなければならないという根拠は必ずしも存在しない」ことは付言しておく。
- 11) 桜井（2020）によれば、大学等に就学する場合に世帯分離が適用されるのは、①大学等に就学する期間の生活保障は最低生活保障の範囲を逸脱するとみなされていること、および②学生は稼働能力の活用を怠り、家族扶養の義務を果たしていないと評価されていること、以上の二点が主な理由だという。
- 12) 費用保障の範囲そのものについては、2018年度から2020年度にかけて変化はない。もっとも、新制度の実施にともない本通知は2020年度に改正され、世帯分離の要件に「ア 大学等における修学の

- 支援に関する法律に基づく学資支給及び授業料等減免」が追加された。しかし、この改正は要件の追加にとどまり、費用保障の範囲を拡大するものではないので、本研究ではこれ以上扱わない。
- 13) 生活保護は同居世帯を基本単位として保護の要否および程度の判定を行う制度であるため、利用世帯を転出した単身学生の保護は廃止される（大野2020）。また、転出後に当該学生が経済的に困窮した場合であっても、注11に示した理由と同様の理由から、原則として保護が適用されることはない。
 - 14) 「貸与資金・恵与金」のうち「貸与資金」とは、独立行政法人日本学生支援機構による貸与金、財団法人交通遺児育英会の奨学金、文部科学省の高等学校等進学奨励費補助を受けて行われる事業による奨学金、生活福祉資金の教育支援資金、母子福祉資金または寡婦福祉資金の修学資金、地方公共団体が実施する就学資金貸与事業による貸与金等である（局長通知第1-5-(2)、課長通知第1-問6：2017年度）。2018年度以降も同様である。
 - 15) 2020年度以降も本通知が規定する事前の費用調達の範囲自体に変化は見られないが、新制度の実施を受けて2020年度に改正されている。すなわち、2019年度時点では「大学等への就学後に要する費用に充てることを目的とした貸付金や恵与金を、当該大学等に就学する者が高等学校等在学中に受ける場合に限る」とされていた規定が、2020年度改正により、同一世帯の保護者等が「貸付資金」や「恵与金」を受領する場合にも同様に適用されることとなった。もともと、事前の費用調達の範囲そのものに変更はないため、本研究ではこの点を分析対象として扱わない。
 - 16) 念のため付言しておく、2020年度に新制度の実施を受けて課長通知第8-問58の3、別冊問8-41-5および8-41-6が新設された。それにより、入学料等の納入が不要となった場合には、当初充当を予定していた「就労収入」および保護費のやりくりによる「預貯金」を課長通知第8-問58の2の目的の範囲内で使用できることとなり、また、入学料等を事前に納付し後日還付を受ける場合も同様に取り扱われることとなった（2020年度～2025年度）。ただ、事前の費用調達の範囲自体を拡大するものではないため、本研究ではこれ以上立ち入らない。
 - 17) 注16のとおり、2020年度に新設された課長通知第8-問58の3、別冊問8-41-5、および同問8-41-6は、保護費のやりくりによる「預貯金」の取扱いにも言及しているものの、事前の費用調達の範囲に変更をもたらすものではない。そのため、本研究では、この点について詳細な検討は行わない。
 - 18) 解約返戻金相当額以外とは、学資保険の満期保険金（一時金等を含む）のうち、開始時の解約返戻金に相当する部分を超えて生じた、運用益による上乗せや付加的給付に由来する部分を指す。
 - 19) この指摘は、堅田（2017）の議論から着想を得た。堅田は、生活保護や生活困窮者自立支援制度に見られる対貧困政策の新自由主義的再編の含意の一つとして、自立の範囲が拡大し、それに伴って自立支援の対象領域が広がれば広がるほど、「それでも『自立』できない者」や「『能力』を『活用』していない（とみなされる）者」の自己責任がより強調されると指摘する。そして「そのとき『支援』は、自立できない（とみなされる）貧者の自己責任を強弁するためのアリバイとなりはしないだろうか」と問いかけている。この問題意識を共有したい。事前の費用調達の範囲の拡大も、同様に「制度の拡充」の名のもとに個人・家族責任を強化する装置として機能しうると考える。

参考文献

竈山京（1970）『低所得層と被保護層』ミネルヴァ書房。

堅田香緒里（2017）「対貧困政策の新自由主義的再編：再生産領域における『自立支援』の諸相」『経済

- 社会とジェンダー』2、pp.19-30.
- 小林雅之（2024）「いわゆる『高等教育の無償化』のわかりにくさ」『IDE』2024年6月号、pp.4-9.
- 厚生労働省（2024）「生活保護世帯出身の大学生等の生活実態の調査・研究等一式 報告書」（株式会社富士通総研）.
- 厚生労働省社会・援護局保護課（2023）「令和五年度の生活保護」『生活と福祉』806、pp.3-6.
- 光本滋（2024）「修学支援新制度の教育政策論的検討」『日本教育政策学会年報』31、pp.10-22.
- 三宅雄大（2021）『「縮減」される「就業機会」：生活保護制度と大学等就学』生活書院.
- 小川政亮（1974）「社会保障法と教育権：一つの接点としての教育扶助と教育補助の場合を中心に」有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育学の課題：有倉遼吉教授還暦記念論文集』総合労働研究所、pp.457-484.
- 岡部卓・三宅雄大（2019）「社会保障とナショナル・ミニマム：〈福祉の論理〉から見た子どもの貧困と生活保護」山野良一・湯澤直美編『支える・つながる：地域・自治体・国の役割と社会保障』（シリーズ子どもの貧困⑤）明石書店、pp.71-108.
- 大野慶（2020）「生活保護世帯の子どもの高等教育『修学』機会：『実施要領』の分析を通して」『教育福祉研究』24、pp.59-71.
- 桜井啓太（2020）「生活保護と高等教育：諸課題と近年の政策動向」『日本教育法学会年報』49、pp.124-133.
- 高山武志（1981）「教育と貧困」江口英一編『社会福祉と貧困』法律文化社、pp.115-134.

中国の義務教育における民営学校政策の展開

－規範化、自主、特色をめぐる－

Development of Policies for Non-governmental School on Compulsory Education in China

; in connection with standardization , independence and characteristic

木山 徹哉¹

Tetsuya KIYAMA

要約：

中国の義務教育における民営学校政策は、こんにち「公益性」や「公平性」の保障を基本命題として、その法的根拠を定め実施しようとしている。具体的には、《民営教育促進法》及び《民営教育促進法実施条例》の改正や児童生徒募集方法の改革（「公民同招」）などである。法律及び条例の改正は、民営学校に対する党の指導強化、非営利性の要求、評価や管理監督の厳格化など、いわば規範化を示すものである。また公民同招政策は、公立学校と民営学校の双方の児童生徒募集から入学決定までを原則同じ時期と方法で実施するなどして、公立学校と民営学校を「一視同仁」に取り扱うものと位置づけている。

本稿では、上記の規範化の展開と要因について明らかにする。そしてこの規範化（あるいは「公益性」や「公平性」の保障）の枠組みに包摂される民営学校が、中国の義務教育全体においてもつ意義（「自主」や「特色」）はどこに見出せるか、検討をおこなう。

キーワード：義務教育/民営学校/規範化/自主/特色

Keywords：Keywords: Compulsory Education/ Nongovernmental School /
Standardization/Independence/Characteristic

1/長野県立大学 名誉教授

Emeritus Professor, The University of Nagano

はじめに

本稿に先立って、「中国の義務教育における民办学校の存在」を主題とし「公民同招」政策に焦点を当てた論考を公表した¹。公民同招とは、義務教育段階の公立（「公辦」）学校と民営（「民辦」）学校の児童生徒募集から入学決定まで、その時期と方法（手続き）を同様に、そして教育行政機関の統一管理の下で実施する政策である。この政策の特徴は、「免试就近入学」、「多校划片（単校划片）」、「電腦隨機錄取」などの鍵概念で表現される。「免试就近入学」は無試験で居住地の最寄り（学区）の学校に入学すること、「划片」は学区区分であり、一学区に複数の学校がある場合を「多校划片」、一つの学校しかない場合を「単校划片」としていること、「電腦隨機錄取」は入学応募者が入学定員を超えた場合などはコンピュータ無作為抽選を実施すること、である。民営学校はこのような義務教育学校就学システムに組み込まれることになった。就学システムに関する詳細については別稿を参照されたい²。

義務教育における民営学校の存在という主題は前稿と重なるが、本稿では、民営の義務教育学校（以下、民営学校と略称する）の、こんにちまでの展開を辿りつつ、近年改正された《民営教育促進法》及び《民営教育促進実施条例》の具体的内容を中心に民営学校のいわば規範化政策の意味を検討する。前稿でも《民営教育促進法》（前稿では《振興法》と訳したが本稿では原語のまま《促進法》とする）についてふれたが、本稿では民営義務教育政策の展開のなかに《促進法》や《実施条例》その他の法規を位置づけながら、改めてそれらの内容について整理した。そして、前稿の公民同招政策に関する知見も踏まえつつ、その後の動向にもふれながら、民営学校に求められている規範（「公益性」や「公共性」の確保など）と、教育需要の多様性に応えようとする学校の「自主性」や「特色」との関係について検討を行う。

なお、以下の記述においては、改正された《民営教育促進法》（2016、2018一部改正）及び《民営教育促進法実施条例》（2021）は、新《促進法》及び新《実施条例》と略称し、旧法及び旧条例については、旧《促進法》及び旧《実施条例》と略称する。また、本稿では義務教育学校を主として小学校を対象を絞って述べる。

1. 民営学校に係る主要な語句の概念整理

本論に入るまえに、民営学校に係る主要な語句について整理しておきたい。

まず、主題に掲げている「民営」の語についてである。民営は「民辦」の邦訳であり、すでに訳語として一般に定着している。筆者はこれまで「民辦」を一括して私立と訳すことが多かったが、それは公立（「公辦」）に対して、つまりpublicもし

くはgovernmentalに対してprivateもしくはnongovernmentalと単純に（よく言えば、わかりやすく）相対させて使用してきた。しかし、本稿において改めて民営という邦訳を充てたのは以下の理由による。

中国において義務教育を実施する学校は小学校（「小学」）と中学校（「初級中学」）である。また九年制一貫校も少なからず設置されている。その設立運営体制（「办学体制」）は現在、公立（「公辦」）と民営（「民辦」）に大別されている。一般に公立と呼ばれる学校は、国家と各級地方政府³の財政から設立及び運営（「办学」）に係る資金が投入される。つまり、国家と各級地方政府が学校の設立運営の全過程の経費の調達と投入の責任を負っている。

一方、民営は新《实施条例》に定められているように、国家財政以外の資金を利用して設立運営される学校である。この民営学校はさらに二つに大別される^{4,5}。国有民営（「国有民辦」）と民有民営（「民有民辦」）である。前者にはこれまで主として二つの形式があった。一つは、社会承辦学校（民営公助（「民辦公助」）とも称される）。もう一つは公立転制学校（公営民助（「公辦民助」）とも称される）である。社会承辦学校は、個人もしくは社会団体が一定の初期資金を調達したり政府部門その他の公的部門が支援したりして設立される。また政府部門等から一定の校舎、土地を借用する場合も多い。学校の設立運営主体は公民個人もしくは社会団体である。政府教育部門はまた、校舎、土地を自ら調達した民営学校にも、政策的あるいは人的などの面で必要な支援を行う。公立転制学校は、政府が社会の教育需要を根拠に、すでに存在する公立学校もしくは新たに設立する公立学校を、法人地位を有する社会団体あるいは公民個人と連携して民営に転制（機構体制転換）した学校である。しかしこの形式の学校は、新《实施条例》（第七条）では、「義務教育を実施する公立学校は、民営学校を設立したり設立に参加したりすることはできない。また、民営学校に転じることもできない」と定められ、認められていない⁶。

民有民営の学校は、一般に「民辦」学校と称され、その運営主体は公民個人、社会団体、もしくはその他社会経済組織である。学校の設立及び運営過程で、資金調達と投入を請け負うのは非政府法人もしくは個人で、このことが「民辦」学校の基本的特性である。その中で、公民個人が設立運営主体となっている学校を「私立学校」と称し、民間機関及び社会組織が主体であるのは「民辦学校」と称される。ただし、公立（「公辦」）学校に相対して両者は一般に「民辦」と称される。

主として設立運営の主体を基準とした以上のような区分に準拠した場合、公立学校に相対する学校を単純に「私立学校」と一括して呼称することは適当ではないと

判断した。つまり、「私立学校」は民営（「民辦」）学校に含まれる一つの形態ということである。本書では公立学校に相對する民営学校として「私立学校」をも含めて、以下、民営学校と記述する⁷。

「民辦学校」の概念整理に紙幅を割いてしまったが、次に「営利性」（営利目的）と「非営利性」（営利を目的としない）について説明しておこう。これらの概念は、前述の「民辦」とも関連が深い。新《促進法》（2016）以降、民営学校は三つに区分されている。一つは寄附金（「捐資」）によって設立されかつ寄附者が報酬（応報）も財産権も要求しない学校、二つ目は社会組織もしくは個人（私人）が自ら資金投入することによって設立され、かつ出資者が報酬（応報）及び財産権を要求しない学校、そして三つ目が前者と同じような資金投入によって設立され出資者が報酬（応報）及び財産権を要求する学校である。そしてこれら三者のうち、前二者が「非営利性民営学校」、最後に挙げた民営学校が「営利性民営学校」である。以下の項で民営学校政策の展開について述べるが、上記の「営利性」、「非営利性」という区分は、「分類管理」政策と呼ばれ、新《促進法》ではこの区分に従って政府による支援や補助、あるいは税の優遇などにおいて差別化が行われるようになっている。また、義務教育段階の民営学校は「非営利性」でなければならないと定められている⁸。

もう一つ、「就近入学」についても説明しておこう。この概念についてはこれまでも別稿で何度か説明をしてきたが、本稿において民営学校の公立学校との関係や「公民同招」による影響について考える際に、就学前教育から小学校教育へ、そして初級中学校教育へと進む就学の手段、つまり学校接続に係る鍵概念になるため、ここでも改めて共通認識を得ておきたい⁹。まず、本稿における表記について示しておこう。「就近入学」は、Nearby Enrollmentと英訳されることが一般的である。学齡児童生徒が定められた範囲（学区）で近隣の学校に就学することを意味する。中国語ではこの‘近隣の’学校という意味を含めて「家門口每一所学校」という語を使うことがある。これらを踏まえて、「就近入学」を学区制入学、もしくは居住地の最寄りの学校への入学という邦訳も考えられるし、現に別稿では学区制入学という語を使用したこともある。しかし、日本の学区と同様かと言えば、現在のところ未だ断定できない要素がある。公民同招政策の中では「鎖区」などと称する場合もある¹⁰。さらに、別稿で明らかにしているように、義務教育学校の就学決定に際しては、戸籍所在地と実際の居住地とが一致しているか、またいつから現在の戸籍所在地や居住地を登録しているかなどによって就学決定の優先順位や決定方法が異なり、それぞれに「就近」の実際も異なる¹¹。このような理由で、本稿では、以下

原語のまま、就近入学と表記することとした。また、就近入学は頻繁に「免试就近入学」として言及されることも多い。中国ではこれまで義務教育学校に就学する際にも学校によっては試験が実施され、その成績によって重点学校（エリート校）や一般学校などに振り分けられていた。「免试」（無試験）はそれを制度上禁止することを意味している。公立学校間でも、そして公立学校と民営学校の「一視同仁」を理念とする公民同招政策においても、「免试」が強調され、本稿冒頭で述べたように、学校の募集定員を超えた場合には無作為抽選方式などが採用されるようになってきている。就学措置の詳細については前稿を参照されたい¹²。

2. 民営学校政策の展開

中華人民共和国建国（1949）前後における民営学校の歴史的経緯について、まず簡単にふれておこう。1949年以前では小中学校に公立と私立の二種類があったが、建国後の社会主義公有制に対応させるため私立学校は国家が接収して、実際には1956年に私立小中学校はすべて公立に改められた。その後1960年代前半期にかけては、農業を含めた産業発展にとって必要とされる労働者の資質養成が大きな課題となり、公立学校による教育の不足を補うために、いわゆる「両条腿走路」（二本足で歩む）政策が採られ、学校の設立運営には国家が主体となる以外にも、集団や個人（私人）による小中学校の設立運営が奨励された。しかしながら、1960年代後半になって文化大革命が起これ、各学校の教育活動が停滞、破壊される事態になった。

文化大革命後の、いわゆる「改革開放」期以降（1978 - ）に民営教育が再開されるが、民営義務教育を含む民営教育の発展過程については、いくつかの時期区分が試みられている。劉建銀は、民営学校の発展過程を三つに区分している¹³。恢復期（1978 - 1992）、急速な発展期（1992 - 1997）、法規範に拠る発展期（1997 - 2010）である。また、胡衛も改革開放後の発展過程を三段階に区分しているが、その具体的区分は劉建銀とは少々異なる¹⁴。第一段階は、第11期三中全会から《教育体制改革に関する中共中央の決定》発出前までの時期（1978 - 1985）で、民営学校恢復期及び懐胎期としている。第二段階は、《教育体制改革に関する中共中央の決定》発出後から鄧小平の南巡講話以前までの時期（1985 - 1992）で、教育体制の多元化を政策的基礎にして、主に非学歴教育（学歴取得とはならない教育）の民営学校が全国に多く出現する時期である。

表1 民営学校政策の展開

時期	法律、法規、条例等	要点（主要な条文等）
恢復期	1982	《中華人民共和國憲法》 国家は、集団経済組織、企業組織及びその他の民間活力（「社会力量」、以下同じ）が法律規定に則り各種教育事業を創設（「舉辦」）することを奨励する。
	1985	《教育体制改革に関する中共中央の決定》 地方が国有企業、社会団体及び個人の学校設立を奨励し指導することを求める。
	1986	《中華人民共和國義務教育法》
	1987	《民間活力による学校設立に関する若干の暫定規定》（国家教育委員会） 民間活力による学校設立を奨励、支持し、巨視的（マクロ）な管理を強化する。
發展期	1992	鄧小平南巡講話
	1993	《中国教育の改革及び発展綱要》 政府が学校の設立運営を独占する構造を改革し、政府による設立運営を主体としながら社会各界が共同に設立する新体制を構築する。香港、澳門、台湾、海外華僑、及び友好関係にある外国人に対して国内における教育事業領域を解放する。
	1994	《中国教育の改革及び発展綱要》の実施に関する意見 基礎教育段階における民間活力による学校設立を奨励する。
	1997	《民間活力による学校設立（に）に関する条例》 民間活力による学校設立に対する十六字方針（積極的に奨励し、大いに支持し、正確に導き、管理を強化する（「積極鼓勵、大力支持、正確引導、加強管理」）。
法整備と展開期	2002	《中華人民共和國民営教育促進法》 民営教育事業は公益的事業であり、社会主義事業の一つを構成している。十六字方針を再確認し、各級政府に対して民営教育事業を国民経済及び社会発展計画に組み入れることを求める。（第3条）
	2004	《中華人民共和國民営教育促進法実施条例》 義務教育を実施する民営学校の設立、学生募集、国家の財政的支援に関して具体的に規定する。義務教育を実施する公立学校が民営学校に制度機構改変（「転制」）することを禁止する（第6条）。
	2005	《民営教育学費徴収（「取費」）管理暫定規則》 民営学校は教育を受ける者に対して学費を徴収することができる、また寄宿生に対して寄宿費を徴収できる。
	2006	《中華人民共和國義務教育法》改正 社会組織もしくは個人が法に則り設立する民営学校が義務教育を実施する場合、《民営教育促進法》の関連規定に照らして執行し、《促進法》にまだ規定がない場合は、《義務教育法》を適用する。
新たな規範化と模索期	2010	《国家の中長期教育改革及び発展規劃綱要》 政府による学校設立を主とし、全社会の積極的参加、公立教育と民営教育の共同発展をするという教育体制構造を構築する。
	2013	《改革の全面的深化に係る若干の重大問題に関する中共中央の決定》 政府補助、公共サービスの民間委託、助学及び奨学金制度や寄宿金制度など国家及び民間資金による教育環境の創造によって、民間活力による興学の積極性を発揮させる。
	2016	《中華人民共和國民営教育促進法》改正 （その後、2018年に一部改正） 民営教育を「営利性」（設立者が利益を取得できる）と「非営利性」（取得できない）に区分する分類管理方式を採用する。義務教育を実施する民営学校は「非営利性」でなければならない。「非営利性」民営学校は、税制、土地利用に関する優遇政策の対象とする。民営学校の学校法人としての属性を明確にする。民営学校に対する党の指導を強調する。分類管理による非営利性学校と営利性学校の支援を差別化する。民営教育の公益性を堅持する。
	2016	《民間活力が教育事業を興し民営教育の健康な発展を奨励することに関する意見》（國務院） 義務教育学校の無試験及び学区制による入学（「免試験近入学」）を全面的に推進する。民営義務教育学校の児童生徒募集も公立学校と同一管理下におく（「公民同招」政策）。
2018	《小中学生の課外学習負担を軽減し校外補習機関の特別管理行動を展開することに関する通知》（教育部辦公庁等） 校外補習（塾）機関が小中学生に等級付けをする試験及びコントロールを厳しく禁じる。また校外補習機関がその補習結果（成績等）を小中学校の募集及び入学に際し提供し採用（合格）の判断材料とすることを禁じる。	
2019	《教育教学改革を深化させ義務教育の質を全面的に向上させることに関する中共中央及び國務院の意見》 全国30を超える省で小中学校の児童生徒募集及び入学政策（つまり公民同招政策）の実施細則が発出され、開始される。	
2020	公民同招政策全面实施 公立学校と民営学校を「一視同仁」する就学システムを構築、実施する。	
2021	《中華人民共和國民営教育促進法實施條例》一部改正 新《促進法》及び新《實施條例》に則り、一層の規範化が進められる。	

胡衛によるこの第二段階の時期には、《義務教育法》(1986)が公布施行されたが、義務教育における公立(「公辦」)以外の学校の設立運営については、直接民営学校という語句は使用されていないものの、第5条及び第10条で関連する規定が登場する。第5条では、学齡児童及び生徒に対して、各級人民政府、保護者、義務教育学校、並びに社会組織及び個人が、教育を受ける権利や教育の質、そして良好な教育環境の創造を保障しなければならない、と定められている。この規定の、とりわけ「社会組織及び個人」による良好な教育環境の創造について信春鷹は、「積極的に言えば、社会組織及び個人が義務教育への寄附を贈ったり、義務教育基金を設立したりすることを奨励すること」、「社会組織もしくは個人が法に則り民営学校を設立し義務教育を実施すること」と解説している¹⁵。また第10条では、「義務教育の実施において特に貢献が認められる社会組織や個人に対して」各級人民政府が表彰することやそうした活動を奨励することが謳われている。「特に貢献が認められる」対象は、学校の設立及び運営に対する多額の寄附や民営学校の設立が含まれている¹⁶。

また胡衛による区分の第三段階は、鄧小平の南巡講話(1992)から2000年に入る頃までの時期で、「雨後春笋」(雨後の筍)とも表現されるように、小中学校も多く出現してくる時期、と説明している。牟陽春主編による報告では、この時期の初期、つまり1990年代前半から後半にかけての時期、とりわけ《中国教育の改革及び発展綱要》の発出以後、学校設立運営体制(「辦学体制」)の多元化の様相を呈するようになり、また民営の小中学校の発展が開始されたと述べている¹⁷。

施克燦や林鈞らは、上記二人のように明確な時期区分をせずに改革開放以降の民営学校政策の展開を整理している¹⁸。彼らの記述の要点を述べれば以下ようになる。改革開放以降、社会主義市場経済体制の進展につれて、国家による集中的な計画管理体制は不適應を来すようになった。市場経済の発展は人々の学校教育に対する選択権の行使を促していった。人々の日ごとに多様化する教育需要は多元的な学校選択を求めるようになり、教育の質向上や特色ある教育など良質な教育サービスを提供する民営学校が保護者や児童生徒及び学生の関心を引くようになった。《中華人民共和國憲法》(1982)では「集団経済組織、国家企事業組織及びその他社会力量は各種教育事業を設立することを奨励する」として、国家政府による一元的な学校設立運営形式を解体した。

上記の劉建銀や胡衛、施克燦や林鈞らによるそれぞれの時期区分を踏まえて、その後の動向も含め改めて整理したものが、表1である。

さて、民営学校の以上の展開の中で、二つの事象について解説をしておきたい。

一つは、公立学校の民営学校への機構改変（「転制」）あるいは公立学校の民営学校設立及び設立参加であり、もう一つは分類管理である。

前者について、旧《実施条例》（2004）には、次のような規定がある。

公立学校が民営学校の設立に参加する場合、国家財政経費を使用することはできない。また、公立学校の正常な教育活動に影響を与えてはならない。さらに、主管する教育行政部門もしくは労働と社会保障行政部門を通じて国家規定の条件に従い認可されなければならない。公立学校が設立に参加した民営学校は、独立の法人資格をもち、公立学校とは分離したキャンパス及び基本的教育施設をもち、独立した財務会計制度及び学生募集を実施して、独立の学業証書を交付しなければならない。民営学校の設立に参加した公立学校は、法に基づいて設立者の権利と利益を有し、国有資産の管理義務を果たし、国有資産の流失を防止する。義務教育を実施する公立学校は民営学校にすることはできない。（第6条）

劉建銀は、この種の学校が設立されてくる経緯を次のように説明している¹⁹。

教育部長周濟²⁰は次のように述べている。民営教育は多くの種類の形式が実現可能であるが、その中で積極的に推進できる形式は‘名門校が民営学校を設立する’（「名校辦民校」）形式であり、民営の方式で名門校が参与する‘独立学校’を設立することである。・・・（中略）・・・このような発展の考え方に沿って、我々は普通高級中学、職業学校、義務教育段階の学校に至るまで奨励すれば、‘名校辦民校’のモデルに照らして優良な教育資源を拡充することができる。

劉は、周のこのような説明を踏まえ、先の条項（第6条）を捉えて、「この規定は、公立学校が民営学校を設立する資格や条件の制約を増やしたが、いっぽうで公立学校が民営学校の設立に参加する合法性を認めたという理解も成り立つ」と述べている。さらに当時の各地方の動向について、「公立学校が民営学校の設立に係わるというモデルに対して黙認あるいは奨励の態度をとる地方政府や地方行政部門は少なくなかった」と指摘している。

公立学校が民営学校を設立運営するという形態は、以上のような経緯で広がりを見せたが、以下で詳述する新《促進法》及び新《実施条例》の改正によって、周済が示した政策は後退することになる。次節に先んじて述べることになるが、既述の旧《実施条例》第6条に係る規定は、新《実施条例》では第7条に定められ、その冒頭では、「義務教育を実施する公立学校は民営学校を設立したり設立に参加したりすることはできず、また民営学校に機構改変することもできない」として明確に禁じる規定となっている。この政策の転換はいかなる理由に拠るものなのか。理由の一つとして指摘できるのは、いわゆる貴族学校の問題であろう。都市部を中心にみられる保護者の民営学校への期待は、優良な公立学校（「名校」）が設立したりあるいは設立に参加したりした民営学校であり、それらは優良な教育資源を活用して

質の高い教育を実践し、それがゆえに高額な学費等を徴収する（「高收費」、あるいは「乱收費」と呼ばれる）。このような民営学校は貴族学校と呼ばれ、保護者の学校選択の重要な対象となっており、進学可否は彼らの焦燥を引き起こすことにもなっていた。このような状況下で、児童生徒の過大な学習負担（学校における学習だけでなく、校外での補習など）が問題となっていた。

もう一つ理由として考えられるのは、分類管理による「公益性」の保持である。民営学校は非営利性学校でなければならない。このことは、新《促進法》第19条に明記されている。分類管理政策を採用したねらいは、「公益性」の保障のためであるという。営利性と非営利性の区別についてはすでに述べたように、その区別の基準は合理的応報（「合理回報」）を要求するか否か、である。そして、民営教育事業全体がそもそも公益事業であるが、とりわけ民営学校は非営利事業として「公益性」の高い事業でなければならないということであろう²¹。「公益性」について言及する法律については、「教育活動は国家および社会の公共の利益に適合しなければならない」（《教育法》第8条）、「義務教育は国家が統一的に実施するすべての学齢児童生徒が受けるべき教育であり、国家が保障しなければならない公益事業である」（《義務教育法》第2条）、「民営教育事業は公益事業であり、社会主義教育事業を構成する事業である。同時に、義務教育を実施する営利目的の民営学校は設立してはならない」（新《促進法》第3条）などの条項を挙げることができる。これらの法律規定は、民営教育が公益事業であること、民営学校の設立と管理は国家と社会の公共利益に適合しなければならないことを表明している。それゆえ、公益性の高い民営学校には、後述するように新《促進法》や新《実施条例》において税の優遇や教育経費の公的支出などの支援や補助が保障されている。分類管理政策が民営学校の公益性を保障している、と強調される所以である²²。

さて、新《促進法》及び新《実施条例》の内容を一部先走ってふれてしまったが、改めて次節では、旧法及び旧実施条例からの改正の内容について解説する。「新たな規範化と模索期」の具体的な情況を読み取ってみよう。

3. 《民営教育促進法》及び《民営教育促進法実施条例》の改正の主な内容

2016年に《促進法》が、2019年には《実施条例》がそれぞれ改正され施行された。以下では、既述のように2003年施行の《促進法》を旧《促進法》、2002年施行の《実施条例》を旧《実施条例》と称し、改正された現行の《促進法》及び《実施条例》はそれぞれ新を冠して使用する。

《促進法》は新、旧ともに10章、そして新《促進法》は67か条、旧《促進法》は68か条から構成されている。新《促進法》の改正は主に以下の点である。一つ目は、民営学校に置く中国共産党の基層組織について新たに条項を設けていることである。この点は、後述の新《実施条例》でも指摘するが、民営学校に対する党の指導強化と考えられる²³。二つ目は、「学校資産と財務管理」の箇所、民営学校の学費等徴収費項目及び基準の設定を客観的根拠に基づいて行うこと、社会に公示すること、併せて所管する部門の監督を受けること、さらに義務教育学校の徴収方法は地方人民政府が定めることなどが定められている（第38条）。これは高額費用を徴収していた（「乱取費」と言われる）状況に対する厳しい対応を示すものである。三つ目は、旧《促進法》第51条の削除である。この条項は、民営学校出資者に対する合理的応報（「合理回報」）を認めるものであったが、「公益性」の保障という理由から削除されたと考えられる。既述のように、民営学校を非営利性と営利性に区分して、分類管理政策を採用するなかで、とりわけ民営学校の非営利性と「公益性」の保障が目指された結果であろう。

以上、《促進法》の改正について主要な項目に絞って述べてきたが、次に、新旧の《実施条例》を比較しながら、新《実施条例》の特徴について検討したい。

旧《実施条例》は、7章54条から構成されていたが、新《実施条例》は、9章68条から構成されている。新《実施条例》は、旧《実施条例》の内容をかなり変更し章の構成も整理したものとなっている。新《実施条例》の具体的内容は、第1章「総則」（第1～4条）、第2章「民営学校の設立」（第5～24条）、第3章民営学校の組織と活動（第25～32条）、第4章「教師と受教育者」（第33～40条）、第5章「民営学校の資産と財務管理」（第41～46条）、第6章「管理と監督」（第47～51条）、第7章「支持と奨励」（第52～61条）、第8章「法律責任」（第62～65条）、第9章「附則」（第66～68条）である。このうち、第4章と第6章は新《実施条例》で新たに設けられたものである。《実施条例》は、就学前教育から高等教育までの各学校段階及び各級の教育機関を対象に定めたものであるが、本稿では主として義務教育に係る条項を中心に検討を試みる²⁴。

まず総則において、第2条で「国家財政以外の資金を利用して各学校段階の各級に民営学校を設立する」ことを社会組織もしくは個人に認めている。なお同条では、軍事、警察、及び政治等の特殊な性格を有する教育を実施する民営学校の設立は禁止されている。また、第3条では、各地方人民政府に対して、「社会力量」（社会組織や個人）が民営学校を設立すること、民営学校が法に則り運営し自主管理するの

を保障すること、さらに、教育の質向上や特色の表出、多様化する教育需要を満たすよう奨励し導くこと、これらを求めている。旧《実施条例》と大きく異なる点は新《実施条例》で新たに加えられた条項（第4条）であり、そこには「中国共産党の指導」、「社会主義に則った学校の設立運営」、並びに「教育の公益性」を堅持すべきことが定められた。

この総則は僅か4か条であるが、すでに新《実施条例》の性格や民営学校が現在抱える課題が象徴的に表現されていると考えられる。それは、本条例が今後、民営学校の設立運営に対する奨励や支援、あるいは指導や管理が実践される過程で、教育需要の多様化に対応する民営学校の独自性や多様性と国家が重視する「公益性」の関係をどのように構成するか、という課題である。

第2章においては、第5条で、民営学校設立の主体を、社会組織と個人、あるいはそれらの聯合とすること、ただし、民営学校については、中国国内に設立された外商投資企業及び外国人が制御する社会組織は設立できないこと、などが定められている。また第7条では、義務教育を実施する公立学校（以下、公立義務教育学校と称する）が民営学校を自ら設立したり設立に参加したり、民営学校に転制したりすることを禁止している。旧《実施条例》では、転制のみを禁止していたが（第6条）、新《実施条例》では公立学校が民営学校の設立に関わることも禁止事項として加えた。さらに第8条では、地方人民政府が国有企業や公立教育資源を利用して、民営学校を設立したり、設立に参加したりすることも禁止している。これら7条、8条の規定は、民営学校の展開でふれた類型、具体的には公営民助や民営公助の方式に大きな変更を迫るものであり、まさに新《実施条例》の特徴の一つとして指摘することができる。

第2章では他に、民営学校設立の申請手続き、民営学校の基本理念や資金、理事会等の組織に関する根本規定（日本の寄附行為にあたると思われる、第18、19条）、民営学校設立許可証（「办学許可証」）の発行（第22条）などが定められている。

第3章は民営学校の組織及び活動に関する規定である。具体的には、理事会あるいは董事会等意思決定機関の組織（第25、26条）、監督機関（第27条）、校長の責務及び権限（第28条）、教育課程及び教材（第29、30条）、学生及び児童生徒募集（第31条）などの条項が含まれる。その中で義務教育に直接係る事項としては、教育課程及び教材に関して、「義務教育を実施する民営学校は、国家課程標準に基づいて自主的に特色ある課程を開設し教育の刷新を実行することができる。自主的に設置した課程は所管の教育行政部門に届け出なければならない」（第29条）と定めている。

また同条では、義務教育を実施する民営学校は海外（「境外」）の教材を使用できないことが定められているが、この条項は旧《実施条例》にはなく新たに加えられた条項である。公民同招政策が実施されて以降、各地の小学校新入生募集要項（「小学招生入学工作实施方案」等）に定められている民営小学校の募集要項（「簡章」）には下記のような「厳禁」事項が明記されている²⁵。

勝手に「国際部」「国際課程クラス」「海外クラス」などの国際や海外という名目で募集することを厳禁する。
義務教育段階の民営学校は海外課程を導入してはならず、海外の教材を使用してはならない。

教育課程や教材の「自主的」な設置、あるいは「特色ある教育」については、後述することにして。

民営小学校の児童生徒募集（第31条）については、既述の公民同招政策を定める条項であるので主要な部分の邦訳を示しておこう。

就学前教育、学歴教育を実施する民営学校は、同じ学校段階の同じ類型の公立学校と同等の児童生徒募集の権利を享有し、審査指示機関が査定した規模の範囲内で、募集の基準や方法を自主的に確定して、公立学校と同時期に児童生徒募集を実施することができる。・・・(中略)・・・民営学校は、審査指示機関が管轄する区域内で児童生徒募集を実施しなければならない、審査指示機関が所在地の統一管理に組み入れられる。・・・(中略)・・・民営学校は、学科の知識を問う類の入学試験を組織することも、また他の形を装って組織（「変相組織」）することもしてはならない。また時期を早めて募集（「提前招生」）することもできない。（下線は引用者）

これは中共中央・国務院の《教育教学改革を深化させ義務教育の質を全面的に向上させることに関する意見》（2019、以下《意見》と略称）に沿うものである²⁶。

続いて第4章は、教師及び受教育者に関する規定である。民営学校が任用する教師等の資格要件、任用契約などに関する事項（第33、34条）、教師の研修制度（第35条）、教職員の待遇（第36条）、教職員及び受教育者の科研項目の申請、奨学金等の保障（39条）などである。その中で、民営学校が任用する教師等に求められる「教師資格もしくはその他相応の専門資格、資質」（第33条）とは、具体的にどのような要件なのかが明記されていない。公立学校の教師資格については《教師法》（1993）、《教師資格条例》（1995）、《教師資格条例実施規則》（2000）と法的整備が進められ、教師資格試験制度（「国家教師資格統一考試」）が定められた²⁷。民営学校の教師が公立学校教師と同様のプロセスを経由するのか。旧《実施条例》では、「民営学校が任用する教師は、《教師法》及び関連の行政法規が規定する教師資格及び任用条件を備えていなければならない」（第23条）と定められていたが、この旧条項と新たな条項（第33条）とが同様なのか現在のところ確認できていない。ただ、韋凱らは、《促進法》に定める「民営学校が任用する教師は、国家が定める教師資格（「任

教資格」を持たなければならない」(第29条)を根拠に、国家は民営学校や養成機関に対する厳格な管理としてそれら教師が資格証書の取得を迫るものであることを指摘している²⁸。

第5章は、民営学校の会計制度、資産の取り扱い及び財務管理に関する条項である。第42条は会計の公平性、合法性及び信用性を強調しており、国有資産もしくは政府の補助を受けている非営利性民営学校(義務教育学校を含む)に対しては、政府がそれら学費等の徴収額の上限を定めることができるとしている。また、第44条では、非営利性民営学校が徴収する学費等や活動を展開する資金の歳入支出に対する厳格な管理監督が定められており、さらに第45条は、民営学校を対象を特定して、利害関係にある相手との取引(「與利益關聯方進行交易」)を禁じている。

民営学校の設立運営経費はどのように賄われていたか、この点について収入源を中心に簡単に説明しておこう。民営学校の収入源は主に三つ考えられる。一つは学費収入、そして社会からの寄付、投資、資金集め、三つ目は政府による補助である。1990年代以降、民営学校が都市部を中心に発展、拡大する時期には、既述の学校類型によっては学費収入に加えて、入学時の一時金として協賛費(「賛助費」)や建設学校費(「建校費」)を要求することも行われていた。また、教育備蓄金制(「教育儲備金制」)という、入学時一時金を徴収してその運用利益を学校の運営資金に充てることも行われていた²⁹。これら学納金が民営学校の「乱収費」(高額な学納金を徴収すること)として社会問題化した。このため、新《促進法》及び新《实施条例》は学納金の徴収とその管理に係る厳格な規定を設けたのである。北京市では、2023年に至っても、この学納金徴収について《民営学校の学納金徴収管理を強化することに関する指導意見》を発出して、規範化を要求している³⁰。その具体的な指導意見の一部を示せば、以下の通りである。

民営学校は、学費、寄宿舎居住費(「住宿費」)、教育活動に係る服務的費用(「服務性収費」)及び代理徴収費(「代収費」)を徴収することができる。補助教材ソフト及び資料を強制もしくは暗に購入を指定するようなことはならないし、規則に反して補習費等関連費用を徴収してはならない。・・・(中略)・・・同時に、学校は協賛費(「賛助費」)等の名目で入学関連費用を徴収してはならない。

民営学校は、学校の運営コストと市場の需要等に基づいて、公平性、合法性及び信用性の原則に従い、学納金徴収標準を合理的に定めなければならない。政府は、児童生徒一人当たり公用経費の定額補助等の方法を採用して民営学校に経費補助するが、学校は学納金徴収標準を公表する際にこの政府による補助金等の金額を表示し、かつ徴収の時にはそれを控除しなければならない。()内は引用者)

上記の指導意見は、新《促進法》の第38条及び新《实施条例》の第42条から第44

条の規定に則ったものであり、学納金徴収の規範化及び内容の開示について、徴収可能な項目や禁止項目を明確にし、公平性、合法性及び信用性を要求していることが示されている。

第6章は、既述のように新たに設けられた章であり、民営学校の監督管理体制を強化することを示す条項で構成されている。地方人民政府及び教育行政部門等による民営学校、設立者及び校長の監督管理システムの構築、信用調書の記録など（第47条）、民営学校の教育水準の評価（第48条）、民営学校を廃止する場合の手続き（第50条）などの条項である。ここでは民営学校及び設立者の監督管理（第47条）に係る内容について少々解説を加えておこう。施克燦らは、民営教育の監督管理には、教育、発展改革（「発改」）、税務、人力資源社会保障など十数余の政府部門が関わる必要があるが、これら部門間の責任区分は明確でなく、権限の境界もはっきりしていない、と課題を指摘している³¹。このような指摘に対応して、新《实施条例》では、県級以上の地方人民政府が「民営教育工作連合会議」を設置しなければならないと定めている。そして教育、人力資源社会保障、民政、市場監督管理等の部門が職責に従って関係部門が集合して民営学校年度検査及び年度報告制度を設置し、日常の監督管理機制を健全にすることが示されている。

第7章は、民営学校に対する支持政策、非営利性民営学校に対する補助（国有資産の貸与なども含む）（第52条）、民営学校の名称（第53条）、税の優遇措置（第54条）、地域の教育需要に対応して政府と民営学校が契約を提携すること（公共サービスの民間委託方式など、第58条）、西部地区やへき地及び少数民族地区の民営学校に対する優遇措置（第56条）などである。この章は非営利性民営学校に対する優遇措置を示す条項が目立ち、分類管理政策（営利性民営学校と非営利性民営学校を明確に区分する政策）の具体的施策が定められていると言えよう。

民営学校にとって第7章の中でとりわけ重要な条項は、当該地域の義務教育の任務を委託された民営学校（「委託民営学校」という）に対する政府の措置であろう。県級人民政府は、所管する地域の就学前教育や義務教育等に対する教育需要に対応して民営学校にその教育任務を委託することができるが（第58条）、委託民営学校に対しては委託協議に基づいて「相応の教育経費を支出しなければならない」ことが定められている。この条項は、各地方における義務教育振興を民営学校の協力の下に推進する（公共サービスの民間委託、「購買服務方式」という）施策を示すものである。なお「相応の教育経費」の詳細については稿を改める³²。

もう一つは、前述したように、出資者に対する合理的報酬を認める条項（第51条）

の削除である。この点についてももう少し述べておこう。日本の私立学校法では、学校法人の役員報酬について「不当に高額なものとならないような支給の基準を定めなければならない」ことが規定されている（第48条）。また、「公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律」でも、役員報酬について上記とほぼ同様の規定に加えて、支給基準の開示を定めている（第20条）。これらの規定の基本にある考え方は、適切な利益配分（報酬）を措置することは当然であること、その基準は各法人において適正に定めること、そして定めた基準を開示することであり、このような利益配分は公益性あるいは公共性と矛盾するものではない、ということであろう。中国では、施克燦らが、旧《促進法》及び旧《実施条例》の起草段階で報酬（「合理回報」）に関する規定（第51条）が議論されたことを伝えている^{33,34}。それによれば、旧《促進法》では民営学校の出資者が合理的報酬を取得することを規定したが、合理的報酬の基準もしくは適切な範囲を定めるか否か議論があり、条例を発出する段階でその内容を削除したという。結局、合理的報酬の基準がないまま、新《促進法》及び新《実施条例》では報酬そのものの条項も削除されている。

第8章は、民営学校の設立者及び実際の支配人、決議機関もしくは監督機関の構成員を対象として、本条例の各規定及び《民営教育促進法》の趣旨と各規定に違反する行為に対して、県級以上の人民政府教育行政部門、人力資源社会保障行政部門もしくはその他の関連部門が各職責において法的処置を執ることが示されている。

以上、新《実施条例》の主要な内容である。これまで述べてきたように、新《実施条例》を含め、新《促進法》に始まる一連の新政策は、民営学校の公益性（あるいは公共性）を保障するため、学校の経営や運営に対する党の指導や影響力を強化すること、非営利性と営利性を区分し管理すること、収益分配を制限すること、資金投入及び財務管理を厳格化することなどが特徴的な内容であろう。さらに新《実施条例》と同年に発出された《公立学校が民営学校の開設もしくは開設に参加する規範に関する通知》（教育部等八部委聯合発布）は、とりわけ公立と民営の混在（「公転民」や「公民切割」など）を厳しく規制する内容となっている³⁵。

本節の最後に、民営学校の「自主性」や「特色ある教育」について、少し述べておきたい。新《実施条例》の第3章部分で既述したところである。繰り返しになるが、新《実施条例》の第29条に定める教育課程及び教材に関する条項で定められている、「義務教育を実施する民営学校は、国家課程標準に基づいて自主的に特色ある課程を開設し教育の刷新を実行することができる。自主的に設置した課程は所管の教育行政部門に届け出なければならない」という内容についてである。

義務教育学校の教育課程は、《基礎教育課程改革綱要》(2001)以降、国家課程、地方課程、及び校本課程(School-based Curriculum)の「三級課程」によって構成されるようになった。公立、民営を問わず特色ある教育は主に校本課程として開発実施されている³⁶。民営学校が募集要項で示す「特色ある教育」も校本課程として開設されていることが多い。いくつか例を挙げてみよう。

上海民営東展小学は、「人品教育」を理念として「生活と人としての振舞い」(「生活與做人」)を必修に設定するほか、英語科と体育科の授業を毎日実践することを謳っている³⁷。また同じく上海市長陽実験学校(九年一貫制学校の小学部)では、「英文絵本」、「中国象棋」、「国画」などが校本課程として開発設置されている³⁸。さらに、上海市民営打一外国語小学は、「誰もが皆自己の夢を実現できるようにする」を教育理念に謳い、とくに英語の口語水準を高めるための課程を開設して児童の英語の総合的資質を向上させることを強調している³⁹。

このように民営学校の募集要項には「自主的に設置した」「特色ある教育」を表明する課程設置は確認できるが、とりわけ国際的視野を有する人材育成を掲げる教育課程の「自主」や「特色」は、「義務教育段階の民営学校は海外の課程(「境外課程」)を設置してはならず、また海外の教材を使用してはならない」などの「厳禁」事項とどのように整合性を保つのであろうか⁴⁰。また、児童や保護者の多様な教育需要をどのように捉え対応しているのであろうか。これらの疑問については、実践レベルにおける実証的な検討が必要であろうが、別に稿を改めたい。

次の節では、新《促進法》などの一連の新政策(公民同招政策も含む)によって民営学校が被ったと考えられる影響について述べよう。

4. 新政策による民営学校の動揺

公民同招政策が全国で実施され始めたのは2020年だった(上海市などは2018年から実施されている)。この政策の実施一年の経験を踏まえ、各地の教育界やメディアなどは政策の効果や直面する問題について報告を行っている。その中で、杭州新聞の「“公民同招”政策が実施一年になるが、民営学校に何が起こったか?」と題する報告を見てみよう。公民同招政策が民営学校及びその関係者にどのような影響を与えたかを考える資料となる。この報告は、民営学校の校長及び教師、保護者を対象に、学校に何が起こったのか、校長や教師は現状をどのように捉えているか、また学校選択に対して保護者はどのように思っているか、記者がインタビュー等によって得た情報である⁴¹。報告の要点を以下にまとめた。

第一に、300余名の保護者から得た回答によれば、2020年小学校から初級中学への進学に際して、約65%が公立初級中学を選択した。民営学校を考慮したものは約34%であった。また杭州で児童募集をした70校の民営小学校の中で、当初募集定員を超過した学校は23校のみで、他の47校は定員に満たなかった。つまり、保護者が民営学校を選択する‘熱’（「民辦学校熱」）は下降傾向にある。

第二に、公立、民営双方に就学する生徒の質に変化があったかどうか。この点については、公立初級中学に優秀者（「尖子生」）が留まっている状況がある一方、民営学校には以前学区外から優秀な生徒が就学していたが、新政策のもとで範囲（「鎖区」）が定められ学区外から優秀な学生を募集することができなくなった。某民営学校長の「民営学校発展の“拡張期”は終わった」という発言が紹介されている⁴²。

第三に、民営学校の規模が縮減されたり、募集停止が行われたりという動向は否定できない。今後の民営学校は、特色、差別化（「差異化」）の方向で発展することをめざし、一般公立学校では満足できない児童生徒の教育需要に応えるために、少人数制教育や外国語教育、九年一貫制の特色ある学校教育の在りかたを探る（「绿城育華学校」など）という。この点については、本稿でも各民営学校の募集要項（「簡章」）の「特色ある教育」をいくつか取り上げたところである。

第四に、教師が民営学校を離職して公立学校に流出することが報告されている。ある教師は、これまで民営学校の評判も、学生の質も、また教師間の関係もよく満足していたが、今後の民営学校の発展や自らの資質向上、さらに収入も考慮して移動した、という教師の声を伝えている。

第五に、新政策実施後、民営学校が抱える問題で解決しなければならないことが示されている。最も現実的な問題はコストである。民営学校が特色ある教育活動を行うには資金が必要である。しかし、民営学校は非営利性でなければならない。政府が民営学校に資金投入（日本の私学助成など）を増やすことは可能かどうか、いまのところ不明である。民営義務教育に対する中央及び地方政府の具体的な財政支出等について、今後明らかにする必要がある。

民営学校に対する規範化は、「公益性」（あるいは「公共性」や「公平性」）の大義のもとで進められてきている。このような政策によって民営学校は、現時点ではむしろ‘淘汰’され、全体的に‘萎縮’する傾向があるように受け取るのは筆者だけだろうか。

もう一つ、民営学校の動揺を示唆する資料を紹介しておこう。「全国的な範囲で民営小学校の児童数（「生源」）が下降局面にある、西安の民営小学校募集はどうし

て負の局面にあるか？」と題する記事である⁴³。そこには、西安を事例として、民営学校の優良な資源の消失や、民営学校在校生数の減少（小学生総数の8.04%から5%以下に下落）、新政策の規範化が民営学校に負の影響を及ぼしていることなどが述べられている。記事の最終部分では、次のような問いを発している。

相対的に言えば、個別例外的な学校を除いて、多くの民営学校の教育の質が下がるのは必然の趨勢である。そうであれば、義務教育段階の民営学校を実施するに、一現状を突破する出口はどこにあるのか？民営学校はまだ存在の必要性はあるのか？発展する余地は残っているのか？

新政策が全国で実施されてまだ数年しか経過していないことを考えれば、早計な評価は控えなければならないが、「公益性」の名の下に、多様な教育活動の展開を抑制してしまうことになるのではないかと懸念される。この懸念については前稿においても表明している。

教育需要の多様性と教育の公益性、並びに公共性、公平性は両立可能か？この点について、陸韻は公民同招政策と保護者の学校選択行動（「択校行為」）との関係から考察を試みている⁴⁴。主要な部分を紹介したい。

まず、こんにちの公民同招政策を中心とした義務教育学校入学政策に対する陸の研究視点が明確に示されている箇所を引用しておこう。

小中学校入学に際して生じる学校選択熱の混乱は20世紀90年代から続くが、教育の公平性を乱し保護者の焦慮を引き起こした。2020年に至って“公民同招”の新たな政策が具体化され、“択校熱”は漸く収まった。義務教育入学は公共的教育資源の分配に係る事象であり、かつ多くの家庭の命運を左右するものであり、この30年、上から下された択校熱解消の試みは、公共領域と私人領域の間の駆け引きとその膠着の様を呈してきた。家庭は社会の変遷プロセスに嵌め込まれた基本単位として、上から下された国家の政策の力の関与をどのように受け止めればいいのか？また、教育という営為としてどのような能動的な対応が可能だろうか？この種の問題に対する考察は、義務教育無試験就近入学工作の困難さを理解する一助となる。

陸韻はまた、今後の義務教育入学政策の実施に対して主に四つの提言を行っている。四つの提言の前提になっている陸の立ち位置は、こうである。

都市と農村の住民の生活水準は共に以前よりはかなり向上してはいるが、良質な教育資源が未だ均衡な状況に至っていない状況下では、免试就近入学と公民同招政策の全面的な普及と定着は、義務教育の均衡的な発展を推進することや人民の教育獲得感を高めることにとってとりわけ重要である。

四つの提言の一つ目は、統一的な政策処理と自主的選択との調整である。この提言で陸が例示しているのは、公民同招政策で実施される無作為抽選による入学決定（「隨機派位」）と入学希望者の自由意志との関係である。そこには「公共」という名の下に実施される入学政策と学校選択という主体の自由意志との衝突（「衝突」）

があると言う。無作為抽選による入学決定は、個人の資質や能力、あるいは努力の違いを軽視しているというのである。この衝突を緩和(「緩解」)する手立てとして、一定の自主選択の幅を設けることを提案している。具体的には、最初の出願時と補充の出願時の両方において可能な範囲で複数の学校を志願することを許可して、公民同招の入学政策において保護者及び児童生徒が全くの受動的状態になることを避けることである。もう一つの提案は、学校及び行政機関等が、入学政策に係るルールの周知、出願の手続きに関する指導、並びに学校の特色などの情報提供を強化して、多様な家庭(出稼ぎで都市に流入する家庭、特に配慮の必要な家庭など)に丁寧な対応をして、保護者の適切な選択を支援することである。

提言の二つ目は、児童生徒募集の規則と新法及び新政策との協調である。つまり、公民同招政策の下で実施される具体的な措置、すなわち出願や入学に係る規則と入学政策以外で新たに定められた法規及び政策との齟齬をなくしていくことである。これに関しては三つの具体的提案が示されている。第一は、入学政策と生育政策との協調である。一人っ子政策の撤廃による多子家庭の増加に対して配慮可能な入学措置を採ることを提案している。具体的には、多子家庭の場合兄弟が同一の学校で就学できるようにするなどである⁴⁵。第二に、民営学校の児童生徒募集と《实施条例》との整合性を守ることである。民営教育の公益性原則を厳格に堅持し、コネなどによる裏口入学(「隠生招生門檻」)を排除して様々な経済状況の家庭に同等の就学機会を保障することを敢えて提案している。第三は、学校教育における過重な学習負担と学校外での塾などの補習を減らす、いわゆる「双减」政策に沿って、小中学校が学業成績やコンクールの証明を募集や入学の条件にするのを厳禁すること、そして学校参観や夏季キャンプなどを装って青田買的な募集行為をした場合には厳しく処分することを提案している⁴⁶。

提言の三つ目は、保護者への情報提供の強化と彼らの理解の深化を共に考慮することである。つまり、入学政策において実施される公立学校の学区範囲の調整や公民同招の無作為抽選は、従来保護者が抱いてきた学校選択期待とは相容れないものであるから、入試政策の丁寧な解説と保護者の感情に対する配慮が充分に行われるべきだということである。

提言の四つ目は、設立運営の規範化と学区の適正化を共に進めることである。新しい入学政策を推進する過程で生じる違反行為、例えば、‘表面だけ改めるふりをして隠れて選抜をする’(「改頭換面」、「潜在篩選行動」)ことや、クラス分け(「入学分班」)や能力別授業編成(「分層教学」)など、を厳しく監督管理するとともに、

学校選択に係る保護者の焦燥を軽減するため学区の適正化等の措置を講じる必要があるという。学区の適正化に係る措置としては、教育資源を合理的に配置することや、優良校（もしくは名門校）の分校を設立すること、あるいは優良校と薄弱校を連結（抱き合わせ）したり学区全体で連盟組織を構成し運営したり、さらには民間の運営力量を導入したりして、各学区の間で優良な教育資源を相対的に均衡にし、かつそれぞれの学区が特色のある優良校を持つようにすることが提案されている。

なお、上記の‘優良校の分校設置’、‘優良校と薄弱校の連結’、‘学区全体の連盟組織運営’などは、陸韻の提案よりも早い時期にいくつかの地域で実践が行われており、筆者も塩城市（江蘇省北東部）における調査で確認している⁴⁷。また、施克燦らによれば、すでに2008年の段階で、重慶市では先駆的に政府の財政措置によって民営教育を支援する制度を設けて、民営学校の児童生徒の雑費と公用経費を公立学校と同一にする政策を執ったという⁴⁸。

以上、本節で指摘したように、新政策の下では民営学校の動揺が表面化している。この動揺にどのように対応するか、また民営学校の発展は何によって担保されるか、陸韻の四つの提言に依拠しつつ、もうしばらく動向を追いたい。

おわりに

民営学校の存在を主題とする前稿で、筆者は次のように述べた⁴⁹。

多様な教育需要とそれに応える教育教授活動によって生まれうる私立学校の発展の可能性を、「公共性」というイデオロギーによって摘み取ってしまう、そのような政策意図を読み取らざるを得ない（注：文中の「私立学校」は、本稿では民営学校と言い換えている）。

本稿では、改革開放後の民営学校政策の概要を述べ、新《促進法》及び新《実施条例》の改正内容を確認した。民営学校は、経済発展の過程で生じた流動人口（出稼ぎ労働者）の子女に教育を保障する役割も果たしてきたほか、多様化する教育需要の受け皿にもなってきた。民営学校は全国の小中学校に占める比率はまだ多くはないが、都市部においては保護者の積極的な学校選択対象として重要な存在となってきた⁵⁰。すでに述べたように、民営学校政策は改革開放以降、大きく分けて恢復期、急速な発展期、法整備及びその展開期の三つ時期を経緯して、こんにち新たな規範化と模索の時期に至っている。この規範化が新《促進法》及び新《実施条例》と公民同招政策などの諸施策に表現されている。

改めて整理しよう。民営義務教育は、公益性事業に属すること（新《促進法》第3条）、県級以上の政府の補助を受ける対象であること（同前第46条）、公立学校と

同等の税制優遇の対象となること（同前第49条）などの規定に拠れば、法律上国家の公的教育事業を担う位置を与えられ、それゆえ公的支援や優遇政策も保障されるようになったかに見える。また、民営学校による「自主性」、「独自性」を承認する規定も確認できる。国家は民営学校の経営（運営）自主権（「办学自主権」）を保障すること（同前第5条）、民営学校が特色を持ち多様化する教育需要を満足させることを保障すること（《实施条例》第3条）、国家の課程標準に基づいて特色ある課程を自主的に開設すること（同前第29条）、などである。すでに3節でふれたように、各民営学校の募集要項（「簡章」）には、「人品教育」（「人品」は品格あるいは人柄）課程の必修（《生活与做人》）や、「国際的視野の中国学校」、「双語（バイリンガル）学校」などを謳って英語科や体育科など特定教科に特色を持つ時間割設定などが示されている。

法制上、あるいは規範化の下で、民営学校の「自主」や「特色」は承認を受けたかのように見える。しかし、既述のように民営学校の‘淘汰’や‘減少’が生じている。その原因はいくつか考えられる。例えば、民営学校の優良な教育資源が失われたこと。これは《实施条例》で確認したように、公立と民営の混在（「公転民」など）を禁ずる条項に拠り、公、民相互の教育資源の循環が制約されたことが挙げられる。他には、公立の義務教育学校に対する財政投入によって優良な公立学校が数を増やし民営学校の教育的価値を相対的に低下させたこと、公民同招政策の就学システムによって民営学校選択に躊躇する状況が生じたこと、さらには、本稿ですでにふれたように、民営学校の財政的基盤や運営組織（決議機関や運営主体など）の自立性・自主性や特色ある教育課程の考案及び実践の自主に係る制約が懸念されること、などである。換言すれば、学校の自主と党の指導、教育需要の多様性と規範化、特色ある教育課程と国家の教育課程標準、これらの関係の問題である。

中国社会において、民営学校が教育の多様性や自主性、独自性を発揮するとはどういうことか、またそれは保障されるか、民営学校の存在意義をどこに求めることができるか、本稿はこれらの課題に対する一定の回答を得ようするものであったが、今のところまだ課題の一部の輪郭を描いたに過ぎない。民営学校の‘淘汰’や‘減少’の動向についての継続的な追究と、既述の懸念される事項についての実践レベルでの検討が求められる。

【註】

¹ 拙稿「中国の義務教育における私立学校の存在－「公民同招」政策をめぐって－」（長野県立大学研究紀要「こども学研究」No. 4、2021、pp.1-23）

- ² 拙稿「中国の小学校の就学手続き－「公平」、「公正」の原則は保障されるか？－」（長野県立大学研究紀要「こども学研究」No. 7、2024、）
- ³ 各級地方政府とは、省級（省、直轄市、自治区）、市級、及び県級の各政府を指す。
- ⁴ 《中華人民共和國民辦教育促進法實施條例》第二條には、「非國家財政性經費を利用して設立する各學校段階の各類民辦學校」と記載されている。尚、この條例は2021年9月1日より施行されている。
- ⁵ 胡衛主編『民辦教育的發展與規範』教育科學出版社、2000、pp.99-135
- ⁶ 教育部等發出の《公立學校が設立あるいは參與する民辦學校を規範化することに関する通知》（2021）では、この種の學校を“公參民學校”と呼稱して、今後新たな設立を審査しない、つまり承認しないことを示した。《通知》はさらに、公參民學校を公立學校に轉換したり、廢止したりするよう提唱しているが、「六獨立」（獨立法人資格、校舍及び設備、專任教師、兒童生徒募集などの獨立）に適合すれば存続可能とも述べている。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202108/t20210826_554390.html（2025年12月20日閲覽）
- ⁷ 胡衛によれば、2000年時点で、民有民辦學校には、その設立運営の主体と資金の出所によって区分した場合、以下に挙げる種類があるという（胡衛主編、前掲書、pp.105-110）。個人辦學校、事業單位辦學校、企業辦學校、教育集團（公司）辦學校（educational group）、捐贈辦學校（寄附金や寄附物資による）、股份制辦學校（株式を活用）、中外合資辦學校（外資企業との合同による）。尚、事業單位とは、「事業單位登記管理暫定條例」に定義されているもので、社會公益目的のために、國家機關が設立する社會サービス組織、あるいは他の組織が國有資産を利用して設立する組織で、教育、科學技術、文化、衛生などの活動を行う社會サービス組織である。
- ⁸ 分類管理政策は、《中華人民共和國民辦教育促進法》の第19條で次のように定められている。「民辦學校の設立者は、非營利性もしくは營利性を自ら選択できる。但し、義務教育を実施する營利性民辦學校を設立することはできない。」
- ⁹ 中国義務教育段階の學校接続については、楠山研「中国における小学校と初級中學の接続に関する考察」（京都大學大学院教育學研究科紀要2003、第49号、pp.376-386）がある。20年ほど前の研究成果であるが、こんにちの状況を検討する際にも参考になる。
- ¹⁰ 杭州新聞中心「“公民同招”政策落地一年，民辦學校發生了什麼？」2021-03-19、https://hznews.hangzhou.com.cn/kejiao/content/2021-03/19/content_7930635.html（2025年12月20日閲覽）
- ¹¹ この点についての詳細は、前掲「中国の小学校の就学手続き」を参照されたい。
- ¹² 前掲「中国の小学校の就学手続き」
- ¹³ 劉建銀『准營利性民辦學校研究』北京師範大學出版社、2010、pp.35-39
- ¹⁴ 胡衛主編、前掲書、pp.10-17
- ¹⁵ 信春鷹主編『中華人民共和國義務教育法積義』（法制出版社、2012、p.17）
- ¹⁶ 拙著『中国の《義務教育法》を読む』（長野県立大学、p.32）、及び信春鷹主編（前掲書、p.32）を参照。
- ¹⁷ 教育部發展規劃司上海市教育科學研究院編著『2002年中國民辦教育綠皮書 GREEN PAPER ON NON-GOVERNMENTAL EDUCATION IN CHINA』上海教育出版社、2003、pp.56-63
- ¹⁸ 施克燦、林鈞等『中國教育改革開放40年 義務教育卷』北京師範大學出版社、2019、pp.67-89
- ¹⁹ 劉建銀、前掲書、pp.72-73
- ²⁰ 周濟は、2006年の《義務教育法》改正にあたって、その改正草案を報告するなど改正過程に教育部長として責任を負った人物である。周濟の改正草案の説明内容については、拙著『《義務教育法》を読む』（前掲書）の卷末資料（pp.148-153）に抄訳を付している。

- ²¹ 《中華人民共和国民辦教育促進法》(2016)では、「民營教育事業は公益事業に属し、社会主義教育事業の一部を構成する」(第3条)と定められている。
- ²² 施克燦・林鈞等、前掲書、p.85
- ²³ 中共中央辦公庁《關於加強民辦學校党的建設工作的意見(試行)》(2016)において、民營学校に党支部もしくは党員組織を設置することを要求している。また、《社会力量が教育を振興することを奨励し、民營教育の健康的な発展を促進することに関する若干の意見》(2016)においても民營学校に対する党の指導の強化が強調されている。
- ²⁴ 《実施条例》だけでなく学校教育に関する法律法規等の条項の中で、各級各類学校あるいは同級同類学校という記述があるが、各級(同級)は就学前教育から高等教育にいたる学校段階を意味し、各類(同類)とは普通教育、職業教育及び成人教育(社会教育)の別を現わしている。また、学歴教育は学歴取得の教育という意味であり、義務教育(小中学校)も含まれる。
- ²⁵ 2025年長寧区義務教育階段(小学)招生工作实施方案
<https://zwgk.shcn.gov.cn/xxgk/qtzcwj-jyjzcwj/2025/97/77184.html> (2025年12月20日閲覧)
- ²⁶ 《中共中央・國務院關於深化教育教学改革全面提高義務教育質量的意見》(2019年6月23日)
- ²⁷ 教師資格制度や資格要件については、拙著『中国の小学校教師』(長野県立大学、pp.33-56)を参照されたい。
- ²⁸ 韋凱・程飛「国家教師資格考試管理現狀與思考—以江蘇省揚州市為例」(「揚州大学学报(高教研究版)」2018-12)、p.78
- ²⁹ 教育儲備金制については、胡衛主編前掲書、pp.343-345を参照されたい。
- ³⁰ 「本市加強民辦義務教育學校收費管理 嚴禁校方從學費收入中取得收益」(2023年1月30日、北京日報)。
http://www.beijing.gov.cn/gate/big5/www.beijing.gov.cn/zhengce/zcjd/202301/t20230130_2908471.html (2025年12月20日閲覧)
- 《關於加強民辦義務教育學校收費管理的指導意見》は、北京市教育委員会、同市發展改革委員会、及び同市市場監管局の聯合發出である。江西省では、《江西省民辦中小學收費管理暫行辦法》が省教育庁と省發展改革委員会の聯合で發出されている。
- ³¹ 施克燦・林鈞等、前掲書、p.80
- ³² 2025年上海市長寧区の民營小学校の学費標準と政府補助以後の保護者納入額が一覧表に示されている。「2025年长宁区民办中小学幼儿园收费一览表」
<https://zwgk.shcn.gov.cn/xxgk/jysf-jyjdgz/2025/188/78039.html> (2025年12月22日閲覧)
- ³³ 同上書、pp.78-79
- ³⁴ 営利を目的としない(「不以営利為目的」)に関する議論については、劉建銀もその経緯や事例を整理している(劉建銀、前掲書、pp.104-115)。その中で、「教育の公益性は必ずしも営利的行為の存在を排斥するものではない」や「適度な比率の報酬は、営利を目的とすることにはならない」、「利益や利潤が存在することと教育の非営利性とは矛盾しない」などの議論があったことを伝えている。
- ³⁵ 《教育部等八部門關於規範公辦學校舉辦或者參與舉辦民辦義務教育學校的通知》
https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-08/25/content_5633199.htm (2025年12月20日閲覧)
- ³⁶ 校本課程については、木山・賀「中国義務教育関連用語集 第5集」(pp.61-62)を参照されたい。
- ³⁷ <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%8A%E6%B5%B7%E5%B8%82%E6%B0%91%E5%8A%9E%E4%B8%9C%E5%B1%95%E5%B0%8F%E5%AD%A6/8184284>
- ³⁸ <https://www.shyp.gov.cn/shypq/yqyw-wb-jyjzl-ypps-xxzs/20250408/477861.html>

- ³⁹ <https://www.shyp.gov.cn/shypq/yqyw-wb-jyjl-ypzs-xxzs/20240407/452016.html> (37-39は2025年12月20日閲覧)
- ⁴⁰ 《上海市教育委員会關於2025年本市義務教育階段学校招生入学工作的實施意見》の「(三)民辦学校招生、1.公布招生簡章」、《上海市浦東新区教育局關於2025年本区義務教育階段学校招生入学工作的實施意見》の「二、主要内容、(三)民辦学校招生」など。
- ⁴¹ 杭州新聞中心「“公民同招”政策落地一年,民辦学校發生了什么?」(前掲)
- ⁴² 中国教育報「“公民同招”小中学校同時に“スタート”實現-2020年各地の義務教育学校児童生徒募集及び入学改革の新しい進展を中心に-」2020.5.14
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202005/t20200514_454037.html (2025年12月21日閲覧)では、「民営学校の“学校選択熱”の一錠の“解熱剤”として、公民同招発出後の政策は明らかに作用した」として、2020年度の上海市における初級中学への進学での数値を示した。それによれば、14.16万人の進学者のうち、民営初級中学に出願したのは2.52万人であり、出願数と民営初級中学の募集定員の比率は1.43:1であり、前年度から下降していることを伝えている。
- ⁴³ 「全国範囲内民辦小学生源全面下滑西安民辦小学招生咋破局?」<http://m.cnwest.com/sxxw/a/2024/08/21/22745750.html> (2025年12月21日閲覧)
- ⁴⁴ 陸詔「我国義務教育入学政策與择校行動的互構:歷程、規律與啓示」全国教育社会学專業委員會第17届年会論文集、2022、pp.301-312
- ⁴⁵ この点については、すでに「長幼随学」や「長幼同校入学」(兄弟姉妹が同一の学校に就学できる)などと称する政策が広がっている。(前掲「中国の小学校の就学手続き-「公平」、「公正」の原則は保障されるか?-」p.186)、また《東莞市2025年義務教育階段学校招生入学工作指導意見》など各地の招生入学工作に係る《指導意見》や《实施方案》でも確認できる。
- ⁴⁶ 「双減」政策は、直接には《關於進一步減輕義務教育階段学生作業負擔和校外培訓負擔的意見》に拠る。最近では、教育部が《校外培訓行政処罰暫行辦法(征求意见稿)》(2022)を發出して意見聴取の段階にあり、塾等の校外補習機関に対して厳格な措置を一層強化する方向にある。教育部《校外培訓行政処罰暫行辦法》公開征求意见稿 <https://www.yicai.com/news/101604071.html> (2025年12月21日閲覧)なお、《校外培訓行政処罰暫行辦法(征求意见稿)》の条項には、様々な形態を装って行われる「校外培訓」について例示している箇所がある。LINEやChat(「即時通話」)、ネットなどを通じて、あるいは個人宅、ホテル、喫茶などを利用して、さらに、コンサルティング(「諮詢」)や家庭教育指導、研修のほかサマースクール(「夏令營」)などの名目で行われる有償行為が罰則の対象となることが示されている。
- ⁴⁷ 木山ほか「江蘇省塩城市における『都市と農村の教育一体化』-教育集団方式による義務教育の格差是正の試み-」(2016年9月)、木山ほか「江蘇省塩城市における『都市と農村の教育一体化』-城南新区の事例を中心に」(2017年3月)、いずれも「2014-2016年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 課題番号26381107」の研究成果報告書
- ⁴⁸ 施克燦・林鈞等、前掲書、p.86
- ⁴⁹ 拙稿「中国の義務教育における私立学校の存在-「公民同招」政策をめぐって-」(前掲論文)、p.21
- ⁵⁰ 高曉楠「中国における私立義務教育規模の規定要因に関する省別パネルデータ分析」(「比較教育学研究第52号」(2016)では、2000年代から2010年代前半までの私立小学等の在学生数などのデータを確認できる。また、拙稿「中国の義務における私立学校の存在」(前掲論文)にも上海市等の民営小学数や在学者数などについて記している。

保育・教職実践演習におけるプロセスレコード活用の試み

An Attempt to Utilize Process Records in Practical Seminar for the Childcare and School Teaching Profession

荒井 聡史¹・渡邊 望²・小笠原 明子³

Akifumi Arai, Nozomu Watanabe and Akiko Ogasawara

要約：

長野県立大学健康発達学部こども学科では2021（令和3）年から4年次3・4学期に「保育・教職実践演習」を開講し、現在に至っている。その内容の大きな特徴として、プロセスレコードの作成とそれにもとづくグループカンファレンスによる実践体験のふりかえりを導入している点が挙げられる。本稿ではこの「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の試みについて、プロセスレコードとその思想的基盤について説明しながら、実際の取り組みについて報告する。この取り組みから、プロセスレコードの作成による自己の実践経験の省察と、グループカンファレンスによる協働的省察が履修者の実践力を磨き、保育者としての資質向上の基盤を形成する可能性が明らかとなった。いくつかの課題点の確認と合わせて、今後もこの取り組みを展開していく予定である。

¹ 長野県立大学健康発達学部こども学科教授

Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

² 長野県立大学健康発達学部こども学科准教授

Associate Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

³ 長野県立大学健康発達学部こども学科准教授

Associate Professor, Department of Child Development and Education, The University of Nagano

キーワード：プロセスレコード、保育・教職実践演習、保育者論（教職論）、ふりかえり・省察（リフレクション）、省察的实践家

Keywords：Process Records, Practical Seminar for the Childcare and School Teaching Profession, Theory of nursery teacher, Reflection, Reflective Practitioner

はじめに

長野県立大学健康発達学部こども学科では2018（平成30）年の開学当初より専門科目および幼稚園教諭免許・保育士資格の必修科目として「保育・教職実践演習」を位置づけ、2021（令和3）年から4年次3・4学期に開講し、現在に至っている。

その内容の大きな特徴として、プロセスレコードの作成とそれにもとづくグループカンファレンスによる実践体験のふりかえりを導入している点が挙げられる。ちなみに、「保育・教職実践演習」各授業回の内容を表1に示す。

表1 長野県立大学健康発達学部こども学科専門科目「保育・教職実践演習」各授業回の内容

第1回	（セッション1）本授業のガイダンスおよび履修カルテを通じた課題の確認
第2回	（セッション2）実践力の検討と探求①事例記録（プロセスレコード）の作成
第3回	（セッション2）実践力の検討と探求②事例記録（プロセスレコード）の作成
第4回	（セッション2）社会性や対人関係能力の探求 ワークショップを通じた実践力の確認
第5回	（セッション2）実践力の検討と探求③グループ・カンファレンス
第6回	（セッション2）実践力の検討と探求④グループ・カンファレンス
第7回	（セッション3）幼稚園実習の体験にもとづく保育内容の検討と探求①
第8回	（セッション3）幼稚園実習の体験にもとづく保育内容の検討と探求②
第9回	（セッション3）幼稚園実習の体験にもとづく保育内容の検討と探求③
第10回	（セッション4）保育実習の体験にもとづく保育内容の検討と探求①
第11回	（セッション4）保育実習の体験にもとづく保育内容の検討と探求②
第12回	（セッション4）ディスカッション
第13回	（セッション5）現場保育者との対話
第14回	（セッション5）本授業のまとめ

第2回～第6回の計5回にわたる「（セッション2）」がプロセスレコードの作成およびプロセスレコードを用いたグループカンファレンスに充てられている。

周知のように「教職実践演習」は全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられ（文部科学省中央教育審議会2006）、「授業方法として役割演技（ロールプレーイング）、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等も積極的に取り入れることが望ましい」とされている（文部科学省中央教育審議会2006、文部科学省総合教育政策局教育人材政策課2008、強調は引用者による）。プロセスレコードの作成にもとづく事例研究とグループカンファレンスはこのような「教職実践演習」の特性にもとづいて導入された。

本稿では「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の試みについて以下の構成で報告していく。1ではプロセスレコードとは何か、また、「保育・教職実践演習」にプロセスレコードを導入するねらいについて、その思想的基盤の概観を通して説明する。2では「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の実際について報告する。3では実際のプロセスレコード例を紹介し、プロセスレコードの作成とグループカンファレンスの経験を経て履修者が実践のふりかえりからどのように実践知を拡充したのかを辿る。4では履修者の感想にもとづき、「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の意義を整理する。

なお、この取り組みは長野県立大学倫理委員会の承認を得て行われている（承認番号ES25-04）。プロセスレコードの使用に際しては、作成者が特定されないよう秘匿化を行うとともに、その使用および公表に関して作成者に口頭および書面で説明し、承諾を得た。

1 保育・教職実践演習におけるプロセスレコード活用の意義

(1) プロセスレコードとは

プロセスレコードとは看護教育で長く用いられてきた事例検討用フォーマットである（長谷川 2001, 宮本 2003）。教師教育の分野では山口・越智・山口の研究グループ（山口・越智・山口 2007）が信州大学教育学部での実習指導に導入したのが最初であり（山口・山口 2004）、近年では角田豊が京都連合教職大学院での実践と著作の中でプロセスレコードを用いている（角田・柴崎 2017, 角田 2020ほか）。幼児教育ないし保育の分野では管見の限り山口美和の著作2点が確認できたのみである（山口 2009, 2010）。

そこで、長野県立大学健康発達学部こども学科「保育・教職実践演習」では山口・山口（2004）に筆者（荒井）が保育者向けに修正を加えたフォーマットを用いて活用している（表2）。

表2 プロセスレコードのフォーマット

プロセスレコード			
①プロセスレコード			
タイトル		実習 種別	
関係する幼児の情報 (記号、性別、年齢、その他)			
この場面を取り上げた理由			
この場面に至るまでの経緯：			
幼児の言動	私（実習者）が感じた り、考えたりしたこと	私（実習者）の 言動	分析・考察
その後の状況：			
②私（実習者）がこの場面から学んだこと			
③プロセスレコードを作成してみた感想			

履修生がこのフォーマットを用いてどのようにプロセスレコードを作成するかについて、授業内で用いている説明資料「プロセスレコードの作成の仕方」（表3）をもとに、フォーマットの各セクションの内容を辿りながら説明していきたい。ちなみに、この資料中に登場する事例はプロセスレコードの作成方法をわかりやすく説明するために筆者が考えた空想上の事例であり、実際に起こった事例ではない。

①プロセスレコード

- ・ **タイトル**：その事例を一言で表すようなタイトルを考え、表現する。
- ・ **実習種別**：幼稚園実習Ⅰ・Ⅱ、保育所実習Ⅰ・Ⅱのどの実習時の事例か、それぞれ幼Ⅰ、幼Ⅱ、保Ⅰ、保Ⅱと表記して明らかにする。
- ・ **関係する幼児の情報**：プロセスレコード内に登場する幼児について、イニシャル・年齢・性別で表記し、事例に関係するその子の特徴などを説明する。
- ・ **この場面を取り上げた理由**：その場面のどんな点が心に残っているのか、何が強く印象づけられているのか、どんな点に困ったり戸惑ったりしたのか、どんな点に興味を惹かれたのか等々、この場面に対する自分の関心がどこにあるのかを読む者に説明し、読む者の理解、共感、そして自分の関心に対する意見を得られやすくする。
- ・ **この場面に至るまでの経緯**：保育現場の出来事には様々な文脈が絡み合っているので、取り上げた出来事が起こる前段階の状況の説明が必要であれば書き込む。問題場面までの流れとして特に書くことがなければ空欄のまま構わない。
- ・ **幼児の言動**：私（実習者）から見た幼児の言動について書き込む。幼児の発した言葉はなるべくそのまま「」の中に書き込む。また、その際の幼児の表情や言葉のトーン、その場の空気感など、私（実習者）が認識した状況をなるべく具体的に書き込む。
- ・ **私（実習者）が感じたり、考えたりしたこと**：保育者の主観を抽出し、表現できるのがプロセスレコードの最大の特徴なので、この欄は特に重要となる。幼児の言動から感じたこと、考えたこと、意図したこと、戸惑ったことなど、なるべく詳しく書き込み、その時自分が何を考えていたのか、何を重視していたのか、何をねらいとして持ち、何を意図したのか等々、現場に巻き込まれていた時には意識できていなかった内容も含めて書き込み、ふりかえることができるようにする。これは読む者の理解、共感を得たり、ほかの選択肢の可能性を挙げてもらったりする、といった協働のふりかえりのためにも重要である。

表3 プロセスレコードの作成の仕方

プロセスレコードの作成の仕方			
<p>■ 実習中で「一番心に残った場面」をプロセスレコードとして切り取り、再構成してみましょう。</p> <p>→他の対応の仕方があったのではと悔やまれる場面、自分の保育者としての姿勢について考えさせられた場面、こどもの関係に悩んだ場面、不思議なこどもの言動、あらためて気づかされたこどもも独特の世界 etc.</p>			
タイトル	いつもとは違う二人の関係		実習種別 幼II
関係する幼児の情報 (記号、性別、年齢、その他)	A (男、4歳)、B (女、4歳)、C (女、4歳)		
この場面を取り上げた理由	AとBは普段からよく一緒に遊んでおり、よくAがBを泣かせる場面があったが、今回はBがAを泣かせたようで、状況がわからず、対応に困ったため。		
<p>この場面に至るまでの経緯：</p> <p>AとBは家も近く、家族同士の交流もあるようで、幼稚園でも2人で仲良く遊ぶことが多い。しかし、月齢が上で、体も大きいAがつい手を出してBを泣かせる場面が度々見られていた。</p> <p>この場面の当日は2人で仲良く遊んでいるのを見かけていたが、私が別の場所にいた時に突然Cが「Aちゃんが泣いている。」と知らせにきたため、よく状況のわからないまま2人のいる滑り台のところへ駆けつけた。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>問題場面までの流れとして特に書くことがなければ空欄のまま構いません。</p> </div>			
幼児の言動	私(実習者)が感じたり、考えたりしたこと	私(実習者)の言動	分析・考察
<p>①Aが大声で泣いている。そのそばでBはこわばったようにうつむいたまま動かないでいる。</p> <p>④Bはうつむいたままで何も言わない。両手をぎゅっと握りしめている。Aちゃんも泣きやまない。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>今回はこの欄が一番重要です！</p> </div> <p>②いつもと違うなと感じた。とにかく状況を把握しよう。</p> <p>⑤BがAを殴ったのかもしれない。Aに尋ねようとしても泣いているし、どうすべきだろう。</p>	<p>③Bちゃんに「どうしてAちゃん泣いているのかな？」</p> <p>⑥「……………」</p>	<p>・現場に向かいながら、Cにもっと状況を聞いておくべきだったのかもしれない。</p> <p>・最初に泣いているAちゃんを抱きかかえるなどして落ち着かせた方が良かっただろうか？</p>
<p>その後の状況：</p> <p>AとBは一緒に滑り台で遊び始めたが最初は2人とも表情が硬いままだった。やがて他の4歳児たちも遊びに加わり始めるとAには笑顔が出てきたが、Bの表情はこわばったままだった。2人とも遊び始めたので私はその場を離れ、担任に状況を報告した。</p> <p>その日の実習日誌にもこの出来事について記録として書き込み、どう対応すべきか迷ったことを報告したが、これに対して担任から</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>実習生が問題場面に関わった後、状況はどのように変化したのか書く。</p> </div>			
<p>※最初のうちは書くのが難しく思えますが、書き出すと、案外どんどん書けてきて、そのときの自分の気持ちや、考えていたことなどが蘇ってきます。なるべく自分が感じたこと(知覚、感覚、感情など)を詳しく書き込みながら再構成して、自分にとって「何が問題であったのか?」を見つけ出しましょう。</p>			

・私(実習者)の言動：幼児の言動と同様に発した言葉は「」に書き込み、その時の言葉のトーンや、表情など自分の振る舞いも具体的に書き込む。

※上記の「幼児の言動」、「私(実習者)が感じたり、考えたりしたこと」、「私

〔実習者〕の言動〕、の3つは時系列に沿って①～とナンバーを付け、段を下げて表現する。たいていの場合は「幼児の言動」～「私（実習者）が感じたり、考えたりしたこと」～「私（実習者）の言動」と一連のやり取りが右下がりに推移し、また左に戻って「幼児の言動」～「私（実習者）が感じたり、考えたりしたこと」～「私（実習者）の言動」が続いていくことになる。

- ・分析・考察：「幼児の言動」、「私（実習者）が感じたり、考えたりしたこと」、「私（実習者）の言動」のプロセスをすべて書き終えたら、その流れをふりかえりながら、一連のやり取りのブロックごとに自分の考えや行動の問題点、他の対応の選択肢の可能性などを考え、この欄に書き込む。
- ・その後の状況：取り上げた場面以降に起こった変化や、その場面について担任の保育者に報告や相談をして得られた情報や指導などを書き込む。

②私（実習者）がこの場面から学んだこと：プロセスレコードを書き終えての総合的なふりかえりや考察を書き込む。

③プロセスレコードを作成してみたの感想：プロセスレコードの作成にあたって感じた難しさや、ふりかえりの効果等について感じたことを書き込む。

このようなプロセスレコードの作成を通じて、履修者は自分の実践をふりかえり、その状況に巻き込まれている時には意識されていなかった自分の行動の意図の背景にある大切にしようとしていた価値、自身の実践力上の問題点、見落としていたり、気づいていなかったりした幼児の姿等々について省察することができるようになるのである。なお、実際に履修生が作成したプロセスレコードについては後述の「3 プロセスレコード例」において紹介することにしたい。

（2）プロセスレコード導入の思想的基盤

長野県立大学健康発達学部こども学科「保育・教職実践演習」にプロセスレコードを導入したのは、プロセスレコードの作成とグループカンファレンスを通じて履修者の「省察力を磨き、保育者としての実践力を高める」、というねらいにもとづいている。このねらいの思想的基盤について以下に述べたい。

まずこの試みはショーンの「省察的实践家」という専門家観にもとづいている。彼は厳密な科学理論を実践に的確に応用する、という従来の専門家観にもとづく専門家を「技術合理主義的な専門家」と呼び、このイメージにおける専門家の「知」は基礎学問の厳密な「知」を基盤としているがゆえに効率性と确实性を保証するも

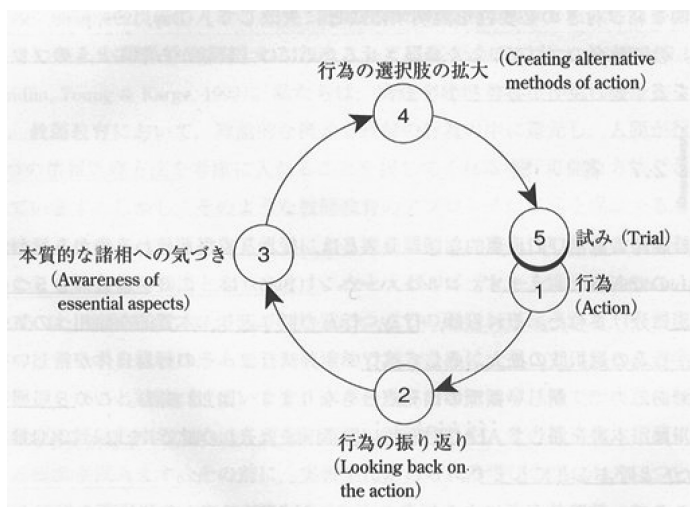
の、解決すべき「問題」が設定されていて初めて効力を発揮する点、および「知」を通じて研究者が専門家に対して、専門家がクライアントに対して権威を帯びる点を批判した。

それに対して、特に対人支援の現場で顕著なように、実践家の取り組む状況とは多様な問題の複合体であり、文脈依存的であるがゆえに複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤などを特徴としており、実際の状況に取り組む専門家にとっては「何が問題なのか」が前もって分かっていないことのほうが通常である。専門家は実際の状況の中で行為をしながら、何が問題なのかをクライアントと共同で発見し、どのような手段、対応がクライアントにとって適切であるかをともに考える。その状況の中で専門家は何らかの「知」を産み出しているのであるが、この「知」は普段あまり意識されず、意識下に隠れた「知」となっている。これは「暗黙知」と呼ばれる次元である。ショーンは専門家がこの「暗黙知」を意識に上らせ、よりよく状況を導くことができるようになるために、行為の中で行為について省察する「知」こそが専門家の専門性を保証すると述べ、「省察的実践家」という専門家観を提起したのである（Shön 1983参照）。

コルトハーヘンはショーンの「省察的実践家」という専門家観にもとづき、教師教育のプログラムを「ALACTシステム」として構築した（図1）。彼によれば、ユトレヒト大学の教師教育プログラムに参加する実習生に「大文字の理論」（学問知、エピステーメ：episteme）はほとんどの場合効果的な影響を与えることがなく、

自己の実習実践では本人も意識していない何らかの価値観や考えの枠組み（ゲシュタルト）にもとづいて実践している。したがって、このゲシュタルトをふりかえること（「省察」）によって意識化し、他の意識化されたゲシュタルトと関連づけながら理論（「小文字の理論」（実践知、フロネーシスphronesis））へと昇

図1 ALACTシステム



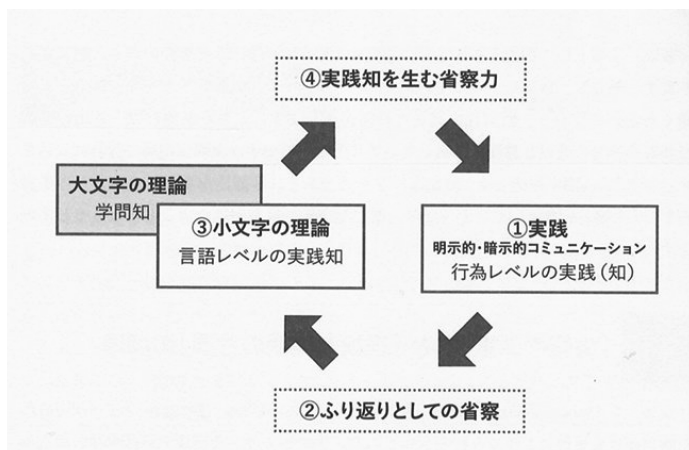
(Korthagen 2011, 44. 翻訳書 54)

華し、新たな選択肢を発見していくことが、教師教育において理論と実践を結びつけ、行為の選択の拡大につながり、実践力を高めることになる。この徹頭徹尾「省察」にもとづく彼のリアリスティック・アプローチは、教師教育のあり方に一石を投じるものとなった (Korthagen 2001)。

ショーンの「省察的实践家」、コルトハーヘンの「ALACTシステム」を基盤としながら、教師教育にプロセスレコードを導入したのが角田豊である。彼は「人間関係に開かれた理解力や実践力 (集団対応力・個別対応力)」、そして「学校現場で何が必要かを見立て、かかわる力」を「学校臨床力」と呼び (角田・阿形・小松 2016, 6)、プロセスレコードを手がかりとした省察を京都連合教職大学院での授業実践に導入した。それは、「学校臨床の場で実際にどのようなことが生じ、その中で人はどう変化・成長しうるのかを知るには、一つの事例を丹念に検討する個性記述的な研究方法 (idiographic approach) が最も適して」おり、「生身のかかわり合いをふり返る事例検討こそが、学校臨床力を高めることにつながる」からである (角田 2020, 28)。

というのもショーンの言う「省察」概念には、現場で教師が一瞬で行うものと、時間をかけて事後にゆっくり行うものの双方が含まれており、角田は前者を「実践知を生む省察力」、後者を「ふり返りとしての省察」とに区別し、この省察の二重性と、「理論と実践の往還」との関係に注目すると、現場で一瞬に行われる「実践知を生む省察」を豊かにするためには、事後に意識的・言語的にふりかえることが重要となってくるからである (図2)。

図2 「省察の二重性」と「理論と実践の往還」



(角田 2020, 38)

この事後に意識的・言語的にふりかえる「ふり返りとしての省察」を促進するツールとして、プロセスレコードはうってつけのフォーマットといえる。なぜなら、学校教育の現場で起こる問題状況は、教師と生徒 (または保護者) のかかわり合いによって生じる「間主観的な場」であり、事例

検討には子どもだけでなく教師自身の思いや気持ちも視野に入れる「間主観的アプローチ」が適しているからである。事例記録に際して、感想や思いだけを書いたり、客観的な事実と主観的な思いが混在したりすると、記録としての価値は下がってしまうが、「教師がその場でどう感じ、何を考えたか、といった生の主観はデータとしてとても貴重」であり（角田 2020, 69）、実践者（教師）の主観を一つの欄に抽出するプロセスレコードは教師がその時発した言動の「意図」や「背景」を際立たせ、意識的・言語的にふりかえり、「小文字の理論」を構築することを可能にするのである。

プロセスレコードの作成だけでも教師の省察力を高める力となるが、グループカンファレンスを通じて自分の作成したプロセスレコードを他者と協働でふりかえることはさらに大きな力となる。「やりとりを通して、個々人の省察が促されますし、個々人のさまざまな省察がグループの中で交わされると、全体は個々を足したもの以上に豊かなものとなります。グループのメンバーたちは共に、彼ら自身の『実践の言語』を発達させます」とコルトハーヘンが指摘するように、「グループ内のやりとりや協働的な省察は、小文字の理論を発達させるプロセスにおいてとても重要」なのである（Korthagen 2001, 38. 翻訳書 45）。それは経験の浅い学生の場合でも同様で、教職課程、保育士養成課程に学ぶ学生たちが自分の実習経験についてふりかえる場合でもグループでの協働的なふりかえりは重要である。なぜなら、「他の実習生たちと経験を共有することで、それらの経験を構造化しやすくなると同時に、経験に関する他人の分析と自分自身の分析を比較することで、経験のとらえ方を新しく発見でき」、「実習生同士で省察的な相互作用を持つことによって、専門家としての意図された学びのプロセスを一層豊かにする」（Korthagen 2001, 149. 翻訳書 152）からである。自分の実習経験についてのプロセスレコードを共有することによって、自分の眼だけでは気づけなかった他者の眼からの意見を受け入れたり、他の学生の実践に触れ、その苦しみや悩みに共感したり、自分だったらどうするか想定したりすることにより、省察力はより高まり、実践への感覚（センス）を磨くことが可能となるのである。

上記のような思想的基盤にもとづき、長野県立大学健康発達学部子ども学科「保育・教職実践演習」においてプロセスレコードは活用されている。「保育・教職実践演習」は大学での学びの集大成であると同時に、その後の保育者・教職者としての資質向上のための基盤の形成でもある。したがって、「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用のねらいは「現職生活の中でも自ら自分の実践をふり

かえり、自己の実践知を豊かにしていくことが自らできるようになること」であるといえよう。

2 長野県立大学健康発達学部こども学科専門科目「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の実際

では、実際に長野県立大学健康発達学部こども学科専門科目「保育・教職実践演習」でプロセスレコードがどのように活用されているのかについて以下に述べていきたい。

「保育・教職実践演習」履修以前

「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の前段階として、1年次4学期の「保育者論」、2年次1学期の「こども学」の授業内で、実習生が直面する保育現場の問題を紹介するためにプロセスレコードを提示しており、こども学科の学生はプロセスレコードを通じた事例研究に触れてきている。その際、4年次の「保育・教職実践演習」において今度は自分がプロセスレコードを作成することになる、ということも予告している。

また、後述のように履修生が作成したプロセスレコードをすべて掲載した『保育・教職実践演習報告書』を毎年度3月に発行している。これは「保育・教職実践演習」履修者が作成したすべてのプロセスレコード、指導案、大学での学びのプレゼンテーションを掲載したもので、こども学科実習支援室の書架に配置してこども学科の学生がいつでも閲覧できるようにするとともに、4年次4月に前年度の履修生の報告書を新4年生全員に配布している。

このような取り組みを通して、こども学科の学生は1年次から4年次に至るまで、折に触れてプロセスレコードを読むこととなり、4年次の「保育・教職実践演習」履修時にはプロセスレコードがどのようなフォーマットで作成されているのか、プロセスレコードをどのように読めばよいのかについて、ある程度理解していることになるのである。

「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコードの作成

「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコードの活用は第2回授業時から始まる。第2回、第3回授業が実際のプロセスレコード作成の時間に割り当てられており（表1）、その際PCまたはタブレット、幼稚園実習・保育所実習で実際に活用

した実習日誌、配布された前年度の『保育・教職実践演習報告書』を持参するよう、事前に履修生に連絡している。

第2回授業時には、まずプロセスレコード作成に向けてのレクチャーを行っている。レクチャーの内容は以下の通りである。

- ①プロセスレコード活用の意義と実践力向上におけるふりかえりの意義について、前述のショーンの「省察的实践家」、コルトハーヘンの「ALACTシステム」、角田豊の「ふり返しとしての省察」を紹介しながら説明する。
- ②フォーマットの配布、グループカンファレンスの予告と説明、レポートとしてのプロセスレコードの提出方法について説明を行う。ちなみにフォーマットの配布およびレポートとしての提出はMicrosoft Teamsを通じて行っている。
- ③表3の説明資料を通じてプロセスレコードの作成手順や作成上の注意点について説明する。

レクチャーの後に各自のプロセスレコード作成作業に入る。まず、履修生は持参した実習日誌を読み直し、プロセスレコードに取り上げる出来事を選定する。その際、選定した出来事がプロセスレコードとして取り上げるのに適切かどうか迷う履修生もいるので（「気になる子（いわゆるグレーゾーンの子）の事例も取り上げてよいか?」、「複数日に渡る場面を取り上げてよいか?」、「他の保育者もその場に関わっているが取り上げてよいのか?」等といった質問が毎回寄せられる）、授業担当者は適宜相談に応じ、あわせてそれらをプロセスレコードに表現する工夫も提案している。

取り上げる出来事を選定が終わったら、履修生各自でプロセスレコードのフォーマットをダウンロードし、PCまたはタブレット上での作成作業に入る。この作業は第3回授業まで継続して行われる。単に宿題として履修生に持ち帰らせ自宅で作成させるのではなく、授業時間内に作成させるのは、作成に取り掛かってみたら判明する疑問点もあるので、なるべく授業担当者もかかわりながら作成するための配慮である。履修生には作業中に疑問点が生じたら質問するように促していて、授業担当者が適宜対応している（「複数日に渡る出来事はどう表現したよいか?」という相談には「プロセスの表に横に罫線を入れて、[翌日]、[2日後] など日付を入れればよい」と回答したり、「場面に担任の先生が関わっている場合にはどう表現したらよいか?」という相談には『『幼児の言動』の欄に実習者からみた担任の先生と関わる幼児の姿として表現すればよい」と回答したり、等々）。

プロセスレコードがひとまず完成したら、グループカンファレンス用にグループ

の人数分プラス教員1名分の部数を印刷しておくこと、また、レポートとしての提出はグループカンファレンス後に討議内容を受けとめてプロセスレコードに修正を施してからであることを履修生に伝えている。

グループカンファレンスの実施

プロセスレコードがひとまず完成したら、第5回・第6回授業時にプロセスレコードにもとづいたグループカンファレンスを行うことになる。ちなみに途中第4回授業時にワークショップ形式の「社会性や対人関係能力の探求」と題された内容が設定されているのは、「保育・教職実践演習」に「社会性や対人関係能力に関する事項」が含まれることが適当であるとされている（文部科学省中央教育審議会2006）からであると同時に、第5回・第6回授業時のグループカンファレンス実施に向けてグループ内の雰囲気を整え、自由に意見を言い合えたり、相手の意見を受容したりする態度姿勢を作り出すためでもある。

「保育・教職実践演習」は毎年度40名前後の履修者がいるが、グループカンファレンスに向けて6～7名で構成されるA～F班の計6グループを授業担当者の方で設定し、第2回授業時に履修者に伝えている。第5回授業時には各グループで4名が、第6回授業時には2～3名が自分のプロセスレコードを発表し、グループ内で討議する。授業担当者である筆者3名が第5回授業時にA～C班に、第6回授業時にはD～F班にスーパーバイザーとしてグループに入り、議論の整理や、議論の活性化を促すための働きかけをしている。グループカンファレンスのタイムスケジュールおよび、発表と質疑応答での注意点は第3回授業に配布している説明資料（表4）の通りである。

この表4のタイムスケジュールに沿いながら、グループカンファレンスの内容について説明していく。

- (1)最初の打ち合わせ（3分）：発表順、司会進行の担当順を決める。
- (2)プロセスレコードの発表（約5分）：発表者は自分の作成したプロセスレコードに沿ってその内容を発表していく。その際、各項目について付け加えたいことや、グループメンバーに考えてほしいポイント等のコメントを付け加える。

表4 グループカンファレンスのタイムスケジュールと注意点

《グループ・カンファレンス進行手順》	
※授業開始までに各自グループの人数+1部を印刷しておく。	
3分	1. 発表順、進行を決める。
1コマ目 20分 × 4人 =80分	2. 発表～検討
	1事例の発表～検討のタイムスケジュール
	(1)プロセス・レコードを発表する。
	(2)発表者のコメント
	5分 ・その事例を取り上げた理由についての付け加え ・プロセス・レコードについての付け加え ・この事例を通して考えたいこと など
2コマ目 20分 × 2~3人 =40~60分	20分
	(3)質疑・応答 ・もっと詳しく知りたいこと ・プロセス・レコードに書かれていない部分で実は重要な意味を持っている観点はないか？ ・発表者が気づいていない観点はないか？ ・他の対応の可能性はなかったか？ など
10分	(4)まとめ
	5分 ・この事例について検討して見えてきたことは何か？ ・この事例から何を学ぶべきか？ ex.子ども独自の世界、子ども独自の言動とその意味、実習生の視野の狭さとその原因、実習生の判断の甘さとその原因、実習生の保育に対する姿勢の問題点etc. ※早く終わって次の発表に移行したりしないこと！ 1つの発表で20分間ギリギリまで使い議論を尽くすようにしましょう。
10分	3. 総括：グループ・カンファレンスを通しての感想を出し合う。

(3) 質疑応答(約10分)：短い時間でも発表を受けとめてすぐに質疑に入れるように、グループメンバーにはプロセスレコードにメモを書き込みながら発表を聞くように伝えている。メンバーは「もっと詳しく知りたいこと」、すなわちプロセスレコードだけではわからない点についての質問を中心に、「プロセスレコードに書かれていない部分でじつは重要な意味を持っている観点はないか」等を質問し、発表者とともにプロセスレコードに表現されている問題を共に探求していくことになる。

さらに、グループメンバーは発表者への共感にもとづいて自分がその状況に巻き込まれていた場合にどう対応するか考え、「発表者が気づいていない観点は
ないか」、「他の対応の可能性はなかったか」等を発表者と共に考えていくこと
になる。

- (4)まとめ（約5分）：最後にそのプロセスレコードの検討を通じて、「発見できた
ことは何か」、「何が学べたのか」を確認する。これはいわゆるグループシエ
アリングの段階であり、グループでの討議の成果をメンバー全員で共有するた
めに重要である。
- (5)総括（約10分）：第5回・第6回授業時のそれぞれのグループカンファレンスが終
了したら、その日のグループカンファレンス全体を通じた感想を出しあい、さ
らにグループシエアリングを深める。

課題レポートの提出

グループカンファレンスでプロセスレコードを発表した履修生は、グループカン
ファレンスを通して得た発見（説明や描写が足りなかった点、他の対応の選択肢と
して発見できたこと等々）を盛り込んでプロセスレコードを修正し、レポートとし
て提出する。また、①グループカンファレンスで自分のプロセスレコードを発表し、
討議してみたの感想、②他のプロセスレコードの発表を聞き、討議してみたの感想
についてもまとめ、レポートとして提出する。

『保育・教職実践演習報告書』の刊行

先述した通り、レポートとして提出されたプロセスレコードについては全履修者
分をまとめ、『保育・教職実践演習報告書』として毎年発行している。この冊子
を通じて履修者は自分のふりかえりの成果にいつでも触れることができるようにな
る。また履修者の後輩たちもこの『保育・教職実践演習報告書』を読み、実習現場
の雰囲気を感じ取ったり、実習生の遭遇する問題等についての理解を深めたりでき
るようになる。

3 プロセスレコード例

つぎに、実際に「保育・教職実践演習」履修生によって作成されたプロセスレコー
ドを紹介していく（表5）。

①プロセスレコード

タイトル	あやまらない E ちゃん		実習種別	幼Ⅱ
関係する幼児の情報 (記号、性別、年齢、その他)	E ちゃん (女児・5歳) 3ヶ月前に転園してきたばかりである。特定の友達がない様子。気に入らないことがあると手や、暴言が出てしまう。 Y 君 (男児・5歳) クラスの人気者であり、気が強い。			
この場面を取り上げた理由	単純なトラブルの裏に様々な原因があるのではないかと思ったから。また、E への対処の方法について意見をもらいたいと思ったため。			
この場面に至るまでの経緯: Y がお店屋さんに向けて大きなロボットを製作していた。当日は何日もかけて作ったロボットが完成し、嬉しそうな様子であった。E と Y は普段から言い合いになったり、けんかをしたりする姿が見られた。				
幼児の言動	私 (実習者) が感じたり、考えたりしたこと	私 (実習者) の言動	分析・考察	
<p>①「先生見てみてできたよ!」と Y 君が嬉しそうな様子で 実 にロボットを見せる。</p> <p>④E ちゃんが突然何もいわずに Y 君のロボットを触ろうとするが、「壊れるから触らないで」と Y 君にとめられる。</p> <p>⑦E ちゃんは無言で 実 と Y 君から離れ、あやとりを始める。</p> <p>⑩片付けの時間になり、子どもたちが片付けをしていると、Y 君が「あー!」と叫び、ロボットのそばに立っている E ちゃんを指差し、実 に「E ちゃんがロボット壊した!」と怒って言う。</p>	<p>②何日もかけて作ったことを知っていたので、素直に頑張ったな、すごいなと感じた。</p> <p>⑤E ちゃんはロボットが気になって触りたいのだろうな。Y 君は、E ちゃんにロボットを触られて壊れるのが嫌なのだろうな。Y 君の言うとおりのロボットは壊れやすそうだから触らせないほうがいいかな。</p> <p>⑧やっぱり E ちゃんはロボットを触りたかったのかな、怒っているかなと思う。</p> <p>⑪E ちゃんがロボットを倒したのかなと思い、E ちゃんに話を聞いてみようと思う。</p>	<p>③「Y 君かっこいいロボット作ったね、頑張ったね」と声をかける。</p> <p>⑥E ちゃんに「ロボットが壊れたら悲しいから、見るだけにしようね」と声をかける。 Y 君と一緒に、他の子にも触らないように伝える。</p> <p>⑨E ちゃんの行動を離れたところから見守る。</p> <p>⑫Y 君に「E ちゃんに聞いてみるから少し待っていてね」と声をかける。 E ちゃんに「E ちゃんどうしたの? ロボット倒れちゃった?」と尋ねる。</p>	<p>・E ちゃんの気持ちを受け止め、実 と一緒に少しだけでも触れるようにしたら良かったかもしれない。</p> <p>・ロボットを置いておく場所について他の子が簡単に触れないような場所に置いておくべきだった。</p>	

幼児の言動	私（実習者）が感じたり、考えたこと	私（実習者）の言動	分析・考察
<p>⑬Eちゃんは「うん」と言いその場から離れようとする。</p> <p>⑭他の子供たちが集まってきた、Eちゃんに謝るように言う。</p> <p>⑮Eちゃんは実と一緒にY君に謝ったが、EちゃんもY君も納得できない様子であった。</p> <p>⑯Y君はEちゃんに「今度は触っちゃだめだよ。」と言い、ロボットを直し始める。EはYの様子をじっと見ている。</p>	<p>⑭Eちゃんは触りたかっただけなのだろうな。Eちゃんは謝りたくないのかな、謝り方を知らないのかなと感じた。</p> <p>⑯ちゃんと謝らないとY君は納得できないだろうな。他の子ども集まってきたしどうしよう。</p> <p>⑰Eちゃんに無理に謝らせてしまったかなと反省し、Y君がまだ納得していないことが気になる。</p> <p>⑱Y君がEちゃんを許したのかなと思い安心する。</p>	<p>⑰Eちゃんに「Eちゃん、Y君はロボットが倒れて悲しかったんだって。ごめんっていえるかな？」と声をかけ、謝れるよう促す。</p> <p>⑲Y君に「ロボット倒れちゃって悲しかったね。Eちゃんも無理と倒したわけじゃないから許してあげようね」と声をかける。</p> <p>⑳Y君がロボットを直すのを手伝いながら2人を見守る。</p>	<p>・わざと倒したわけではないEちゃんに対して、何が悪かったのかきちんと伝えるべきだった。</p> <p>・Eちゃんに謝れるよう促す前に、Eちゃんの気持ちを受け止められるような声掛けをすればよかった。また、EちゃんとY君と実の3人だけでじっくりと話せるよう場所を移動すればよかった。</p> <p>・Eちゃんの気持ちを、Y君をはじめクラスみんなに伝え、クラス全体でEちゃんの気持ちを理解受け止められるように工夫すればよかった。</p>

その後の状況：

EちゃんにもY君にも担任の先生が声を掛け、フォローしていた。
 その後は、普段と同じようにそれぞれ楽しんで遊んでいた。

②私（実習者）がこの場面から学んだこと

- ・子どもの気持ちを受け止め、代弁して伝えていくことが大切だと分かっている、実際にこのような場面になると謝らせることを優先させてしまいました。自分自身が子どもの雰囲気へのまれないよう、冷静に判断する必要があると思います。その場をおさめることに必死になるのではなく、子どもたちが納得できるよう対応していくことが大切だと思います。
- ・実習生の立場からは考えることが難しいかもしれませんが、その子にどうなってほしいのか、どんなクラスにしたいのか、など願いをもって接することが必要だと考えます。今回の場合はEちゃんがクラスになじめていないことにも目を向け、対応する必要があったと思います。今回の私の対応が原因となり、クラスの雰囲気が変わってしまうこともあるので、ひとつひとつのことに見通しをもって対応していくことが欠かせないと感じました。

③プロセスレコードを作成してみた感想

- ・その場で起きたことを改めて書き出すことで、自分自身の対応を客観的に見直すことができました。子どもがあの時本当はこう思っていたのではないかな、もっと別の接し方があったのではないかな、と考えさせられることが多く反省しました。自分がそのとき感じたことを大切にしながら、次に同じようなことがあったときには良い対応ができるよう、日誌やプロセスレコードを作成し見直していきたいと思いました。
- ・子どもの言動、自分で考えたこと、自分の言動を時系列に書き出すことで、自分はとっさにこんな判断をしていたんだなあ、子どもの表情の裏にはこんなことが隠れていたんだなあということが分かりました。しかし、実際の場面では分からないことだらけの中から子どもたちの話を聞いて、手探りで原因を見つけなければならないので、リアルタイムで子どもの様子から自分の考え、行動まで整理して対応していかなければならないのだと思いました。

このプロセスレコードは幼稚園実習Ⅱにおいて5歳児クラスで起こった出来事であり、転園してきたばかりのEちゃん（女児）とYくん（男児）が主な登場人物である。

プロセスレコードの「私（実習者）が感じたり、考えたりしたこと」の欄をみるとわかるように、この実習生（プロセスレコード内で実と表記されている）は実習経験をかなり積んできており、プロセスの前半ではEちゃん、Yくんそれぞれの気持ちを推察しながら様々な配慮をし、きめ細かな対応をしている。Yくんのロボットが壊され騒ぎになっても比較的落ち着いて対応している。

しかし、それが破綻するのが⑬のEちゃんの行動である。謝らずにその場を立ち去ろうとするEちゃんに実習生は困惑し、次の行動に移れなくなってしまう（⑬→⑭と推移してその右側の「私（実習者）の言動」が空欄になっている点に実習生の困惑し、立ち止まってしまっている様子が表れている）。その間に他の幼児たちも参入してきて状況は混乱してしまう。実習生が決断した対応はYくんの気持ちを汲み取ってEちゃんに謝るように促すことだった（⑯～⑰）。それでもEちゃんとYちゃんが納得してない様子が伺え、実習生はさらにEちゃんとYくんにフォローとして言葉をかけ（⑳）、ひとまずその場は収まったのではあるが、この出来事は実習後もこの実習生の心に残りつづけ、プロセスレコードとして再構成されることとなったのである。

グループカンファレンスでこのプロセスレコードを発表したとき、この実習生はまだ自分がどんな問題に直面したのかをうまく言語化できずにいた。しかし、グループのメンバーからプロセスレコードに現れていない具体的な情報についての質問に応じたり（Q：「⑬のとき、Eちゃんはどんな表情をしていたのか？」→A：「あまり表情に変化はなく無表情」等）、他の選択肢の可能性を提案されたり（「Eちゃんが自分の作ったものを壊されたらどんな気持ちになるかな？」と問いかけてみたらどうか、2人を別の静かな場所に移動させて、双方の話をじっくり聞いてあげたらどうか等）する中で、次第にEちゃんに対する対応が焦点であることに気づき始めた。その成果を盛り込んで提出されたレポートとしてのプロセスレコード（表5）では、「分析・考察」欄にEちゃんに対する自分の対応の問題点を分析する内容や他の対応の選択肢を考案する内容が盛り込まれることとなった。

しかし、グループカンファレンスを経験する前の作成時点でのプロセスレコードでも、すでにこの実習生は問題の核心に迫っていたことがわかる。実習生はトラブルに直面すると、たいていの場合、トラブルを「上手く」処理しようとする傾向が

ある。しかし、その目論見は⑬のEちゃんの行動によって打ち砕かれる。その時実習生を襲ったのは「相手を悲しませたなら謝るのが当然なのに、なぜこの子は謝らないのだろうか？」という疑問であったと考えられる。しかし、他の幼児も集まってきて混乱しつつある状況を「上手く」処理しようという考えから、「謝るのが当然」という大人の価値観にもとづいて、被害者であるYちゃんの気持ちを慰める方向に向かったのではないだろうか。また、その背景としてEちゃんが転入して来たばかりでトラブルを起こしがちである、という先入観もあったかもしれない。

しかし、保育者は裁判官ではないので、Yちゃんの気持ちの救済だけでなく、Eちゃんの気持ちを汲み取り、成長を支援することも考えねばならない。実際、この実習生はすでに現場で問題に巻き込まれながらもEちゃんの内面を推察している（⑭「Eちゃんは謝りたくないのかな、謝り方を知らないのかな」）。ひょっとしたらEちゃんは今まで、「自分が意図したわけでもなく、自分の行為によって相手が悲しい思いをしたのなら、謝罪によって相手の気持ちを慰めなければならない」という、「慰謝」を迫られる経験が少なかったのかもしれない。この「慰謝」は「悪いことをしたらごめんなさいをする」という行為よりも何重にも高度な倫理的行為である。成長しつつある幼児はこうした経験を一つ一つ積み重ねることによって、少しずつこのような倫理的振る舞いを身につけていくものである。「謝罪させねばならない状況」という状況認識では、このようなより高度な倫理的経験のチャンスを逃してしまうことになる。このチャンスを逃さないためには、先入観にとらわれずに、発達の途上にあるEちゃんの視点から見た状況に自分を置いてみるいわば自己移入が必要である。これは「こどもの気持ちに寄り添う」と保育現場でよく表現される姿勢である。

このように、プロセスレコードのふりかえりによって「相手を悲しませたなら謝る」という大人の価値にもとづく行動から脱して、「こどもの気持ちに寄り添う」という保育者の核心ともいえる姿勢にもとづく選択肢の発見（「わざと倒したわけではないEちゃんに対して、何が悪かったのかきちんと伝えるべきだった。」「Eちゃんに謝れるよう促す前に、Eちゃんの気持ちを受け止められるような声掛けをすればよかった。」）が可能になったのである。

4 プロセスレコード活用の意義

つぎに、履修生のリアクションの概観を通してプロセスレコードを活用する意義について検討してみたい。

①履修生にとっての意義

「③プロセスレコードを作成してみたの感想」を読むと、「最初は難しく感じたが、書き始めると当時の状況が次々に思い浮かんできて意外にスムーズに書くことができた」、「自分の実習経験をふりかえる良い機会になった」等、おおむね肯定的評価がほとんどであった。「改めてその時の状況と自分の気持ちも文章にして整理していくと、その時の何もできず悔しかった気持ちやそこから学んだことをふりかえることができた。ただ出来事を並べるだけでなく、自分の気持ちや行動も併せて書くことでより鮮明に思い出すことができ、改めて自分の学びに繋げることができたため、今後も活用したいと思った。」という感想は、プロセスレコード活用の意義を端的に表現しているといえるであろう。

「グループカンファレンス実施後の感想」からは、「ほかの人の発表を聞いて、自分も似たような経験をしていたので自分のことのように考えることができた」、「グループの人たちが自分のプロセスレコードに共感してくれてうれしかった」、「『～してもよかったのでは』と言われてハッとさせられた」等、こちらも肯定的な評価がほとんどであった。こういった評価からは「苦しいのは自分だけじゃない」という安心感や、「一緒に考えてくれるうれしさ」から来る連帯感、他者の視点によってもたらされる発見といった、「協働的な省察」がもたらす効果が確認できる。

また、リアクションペーパーには表れていないが、他者のプロセスレコードに触れることによる視野の広がりも当然期待できるだろう。一人一人の実習体験には限りがあるが、プロセスレコードを通じて他の実習生の体験を自分のことのようにいわば疑似体験することで、その限界を超え、履修生一人一人の幼児に対する視野や対応力の拡張を可能にすることができる。これは、次の「②履修生以外の学生にとっての意義」にもあてはまる意義といえるだろう。

②履修生外の学生にとっての意義

先述した通り、受講生に限らず長野県立大学健康発達学部こども学科の学生は折に触れてプロセスレコードを読む機会がある。こうした機会は実習経験を身近に感じ、来るべき自分の実習経験を予想したり、すでにいくつかは経験している実習経験をふりかえったりするきっかけを提供することになると同時に、自分の実践力を省察し、研究する手がかりともなるだろう。上述のように学生の経験を拡張する意義も期待できる。実際、授業中に紹介されたプロセスレコードをきっかけに『保育・教職実践演習報告書』の設置場所を問い合わせに来たり、休み時間にこども学科実習支援室の書架で『保育・教職実践演習報告書』を読んでいたりする学生の姿も見

受けられる。

③教員（研究者）にとっての意義

最後に「保育・教職実践演習」にプロセスレコードを活用することの教員にとっての意義についても触れておきたい。

第一に、プロセスレコードは幼稚園実習・保育所実習の実習指導においても活用が可能である。それぞれの実習において実習生が直面する問題の傾向や、思考パターンの傾向とその問題点の分析を進めることで実習指導をより実習生の経験に沿ったものにする事ができるであろう。

第二に、先述のようにプロセスレコードは「保育・教職実践演習」や実習指導以外の授業科目でも活用されている。プロセスレコードは授業内容を学生にとって身近で理解しやすいものにする有益な資料として活用可能である。

第三に、実習経験にもとづくプロセスレコードを収集・蓄積することは、教師教育・保育者養成研究の定性データ、さらにはこどもと保育者、幼児教育・保育に関する研究の定性データとして貴重なアーカイブとなることが予想される。すでに筆者たちはこれまでの「保育・教職実践演習」で作成されたプロセスレコードを電子データ化して共有しており、今後研究活動を展開していく予定である。

おわりに

以上、「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の試みを報告した。筆者はこの試みに大きな成果を感じているが、もちろん課題となる点もいくつかある。

まず、グループカンファレンスの時間が十分に取れているとはいいがたい点である。本来ならば一つのプロセスレコードについてもっと時間をかけて検討する余裕が欲しいところである。しかし授業時間の制約上、致し方ないのが現状である。

つぎに、4で学生からのリアクションのほとんどが肯定的なものであったと述べたが、このような省察を中心とした取り組みやグループカンファレンスのような協働的な取り組みに馴染めない学生が一定数いることが予想される点である（Korthagen 2001, 97ff. 翻訳書102以下参照）。このような履修生をどのように支援し、「自己の経験の省察」や「協働的省察」に向けた姿勢を形成していくのかは検討すべき課題である。

上記課題を見据えつつ、今後は「保育・教職実践演習」におけるプロセスレコード活用の試みをさらに充実させ、この試みにもとづく研究を展開していく予定である。

《参考文献》

- 長谷川雅美（2001）『自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード 第3版』日総研出版
- 角田豊（2020）『学校臨床力を磨く事例検討の進め方 かかわり合いながら省察する教師のために』創元社
- 角田豊・阿形恒秀・小松貴弘（2016）『子どもを育む学校臨床力』創元社
- 角田豊・柴崎朱音（2017）『「学校臨床力」とプロセスレコードによる教師の考察』『京都教育大学紀要』131, 1-15.
- Korthagen, F. A. J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge, 2001. (武田信子監訳『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』学文社, 2010年)
- 文部科学省中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」別添1「教職実践演習（仮称）について」
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課（2008）「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」『教職課程認定申の手引き』（2021年、2023年に一部改正。令和8年度版を参照）
- Shön, D., A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (柳沢晶一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 2007年)
- 山口美和（2009）「遊具の譲り合いの場面にみられる幼児期のケアの発動：ノディングズのケアリング論を手がかりとして」児童文化研究所所報31, 11-27, 上田女子短期大学児童文化研究所
- 山口美和（2010）「幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質：実習生のプロセスレコードを分析対象として」乳児教育学研究19, 49-59.
- 山口美和・山口恒夫（2004）「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード：看護教育および看護理論との関連から」信州大学教育学部紀要112, 133-144.
- 山口恒夫・越智康詞・山口美和（2007）「教師教育におけるリフレクション方法の検討：『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して」信州大学教育学部紀要119, 79-90.

保育者養成における表現活動に関する学び

－日本保育学会第78回大会実行委員会シンポジウム報告－

Discussions on Learning Related to Expressive Activities in Early Childhood Teacher Education.

－Report on the Symposium of the 78th Annual Conference of the Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education－

¹山本 直樹、²花輪 充、³今川 恭子、⁴田澤 里喜

要約：

本報告は、日本保育学会刊行『保育学研究』第63巻3号に掲載された第78回大会実行委員会シンポジウムの報告内容を基に、保育者養成における表現活動に関する学びに関して、加筆修正を行い再構成したものである。3名の話題提供者による実践報告と、参加者とのディスカッションを通じて、保育者が子どもの主体的な表現を理解し、支援するための視点や方法について改めて精査した。

キーワード：保育者養成、表現活動、シンポジウム

Keywords：early childhood teacher education / expression activities /
symposium

¹長野県立大学 健康発達学部 こども学科 教授 Naoki Yamamoto

The University of Nagano Faculty of Health and Human Development
Department of Child Development and Education Professor

²東京家政大学 児童学部 児童学科 教授 Mitsuru Hanawa

Tokyo Kasei University Faculty of Child Education and Care Department of Child Education and
Care Professor

³聖心女子大学 現代教養学部 教育学科 元教授 Kyoko Imagawa

University of the Sacred Heart Faculty of Liberal Arts Department of Education Former Professor

⁴玉川大学 教育学部 教育学科 教授 Satoki Tazawa

Tamagawa University College of Education Department of Education Professor

I. はじめに

本報告は、日本保育学会第78回大会実行委員会企画シンポジウム「保育者養成における表現活動に関する学び－表現過程の充実と成果の両立をどう生み出すか－」の内容を整理したものである。3名の話題提供者による実践報告と参加者とのディスカッションを通じて、保育者が子どもの主体的な表現を理解し、支援するための視点や方法について議論したことを改めて精査した。

主要な論点として、表現活動における過程と成果の両立、学生の主体性の育成、保育現場との接続が浮かび上がった。

シンポジウムの概要は以下の通りである。

保育者養成における表現活動に関する学び

－表現過程の充実と成果の両立をどう生み出すか－

日 時 2025年5月10日(土) 13:30～15:30

企 画 第78回大会実行委員会

話題提供 花輪 充 (東京家政大学)

今川 恭子 (聖心女子大学)

田澤 里喜 (玉川大学)

司会・趣旨説明 山本 直樹 (長野県立大学)

II. 趣旨説明 (山本直樹)

保育において「表現」は、子どもの主体性を育み、自分らしく生きるためのエネルギーを生み出す営みである。しかし、表現活動はしばしば成果偏重になり、過程の充実が軽視されがちである。子どもが表現の過程で充実感を味わえる環境づくりが重要であることは、保育者養成課程における学生の学びにも当てはまる。

一方で、将来子どもを指導する立場に立つ学生には、表現の成果を示す力も求められる。なぜなら、子どもが創造的に表現に取り組むためには、身近な大人が表現活動のモデルとして魅力的な成果を発揮することが望ましいからである。

本シンポジウムでは、「学生の表現過程の充実と成果の両立をいかに実現するか」をテーマに、今後の保育者養成における表現活動の学びの在り方を検討した。その観点から、学生にどのような力を育成すべきか、また、その学びをどのように提供するかにについて、3名の話題提供者による報告をもとに議論を深める場を設定した。

Ⅲ. 話題提供の要点

(1) 理論と実践の往還より「子どもの表現」を探究する（花輪充）

a. 6領域から5領域へ。領域「表現」で何が変わったのか？

領域「表現」は、感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにし、生活に根ざした子どものあそびと表現活動を同じ領域のものとして考える領域であり、自己表現への勇気と自信を育て、主体的な内面活動を活性化しようとすることに着目した領域ともいえる。

かつて、保育内容は6つの領域に整理されていた。その際、名を連ねていたのが「音楽リズム」「絵画製作」の領域である。5領域になった際、その2領域が統合され「表現」に総合（音楽+造形）されたといった解釈もできるが、実のところその本質は、活動の種類によって分けられ、技能や経験の積み上げを中心とした考え方（領域「音楽リズム」「絵画製作」）が、音楽・造形・身体表現を統合的（音楽×造形×身体）に考え、幼児の内面の豊かな形成に着目した位置づけ、いわば、子どもの遊び体験に呼応する考え方（領域「表現」）になったことにあるのではないか。

1980年より幼稚園教諭として保育現場に立った筆者は、そうした移行期に保育現場に身を置いた一人でもある。思い返せば日々葛藤の連続であったが、恩師である玉川大学名誉教授岡田陽先生の声かけで、フレーベル館発行の「子どもの表現と劇遊び」（1987）、玉川大学通信教育部発行の「（保育内容の研究）表現」（1991）の執筆者の一員とさせていただいたこと、そこで学んだ理論や実践を保育現場で日々検証できたこと、その経験が、領域「表現」に対する理解を深める上で、大きな支えとなってくれたことは言うまでもない。

子どもの生活の中に「表現」を設定するということは、子どもの遊び体験と表現活動を同じ領域のものとして考えることである。教え込まれ、型にはめられたものでもなく、自発性・主体性の働かない難行苦行でもなく、狭義な技術文化の枠の中だけで成立するものでもない。子どもの自己評価を大切にしたもの、いわば、その子自身の発達に見合った、楽しい遊びのチャレンジこそが領域「表現」に求められていることと確信する。

b. 保育者の関わりの姿勢が子どもの表現形成に果たす役割

表現は教え込むものではない、型にはめて育つものでもない、だから放任しておけばいいのか。それも違う。中には類まれな個性や発想を持ち、遊びを発展的・飛躍的に展開していく者もいるだろうが、多くの子どもたちの表現力・想像力という

ものは、周囲の者から認められ、励まされ、支えられ、繋がることによって、獲得されていくと考えたい。とすれば、「認める」「励ます」「支える」「繋がる」ための知識と技能とはどのような学びのプロセスによって得られるものなのか。それこそ、理論と実践の往還なくしては解決しえない取り組みとして考えることが肝心といえよう。

岡田は、劇あそびにおける大人の役割について、「生活経験の少ない子どもたちだけの遊びは、ごっこあそび的にある状況の中だけに留まってそれが発展的に展開していく可能性は割合に少ないものである。そこで物語、劇的に状況を思いがけない方向へ広げ、豊かな興味深いものに発展させる役割を大人が示唆してやる必要がある。」¹⁾と論じている。まさに言うは易く行うは難しである。表現の成果を出来栄えや見映え、取り組み方（技術）から推し量りがちな保育者にとってはアンチテーゼともいえる主張である。だがそこに、劇あそびに限らず、子どもの表現活動と保育者の関わりを考える上で着目すべき要件が包含されていることに気付かねばならない。だとすれば、その要件とは何か。筆者の担当する授業とその内容に焦点をあてながら考察したい。

c. 「劇あそび」の取り組みに垣間見る保育者のジレンマ

筆者の担当科目は、「保育内容演習（表現）」「幼児と表現」「保育内容「表現」の指導法」「演劇表現」である。演劇表現以外の科目は、それぞれ音楽表現分野、造形表現分野の教員とオムニバス形式で行っている。筆者の表現分野が身体表現分野であるため、ともすれば分野別の授業内容に成りかねないのだが、ここでは、各表現分野を統合した授業展開を試みながら、授業内容の統合化をはかっている。学生には「表現活動を遊び体験と同じ領域のものとして考える」こと²⁾、「子どもの表現活動を芸術分野の枠内でなく、子どもの生活中心に統合的にとらえようとする」こと³⁾の視点に立ち、各表現分野の内容が統合・連結・一体・結合・往還しあうような構造をもつ授業であることを明言している。

その取り組みの一つに「劇あそび」がある。劇あそびは、子どもの劇的な遊び、日常保育の中の遊びとして、昭和13年に東京麹町富士見幼稚園の教諭山村きよが命名した表現活動である。今日においても、その取り組みは保育現場の方針や環境、行事の都合などによって多様に変化しながらも営まれてきている。ただし多様な解釈と取り組みが許されるがために課題も少なくない。その一つが、劇あそびの位置づけの曖昧さである。岡田は、「まさに想像の遊びであって、演劇という既成概念

からもっと自由であるべき」⁴⁾もの、「見せるためにやるのではなく、やって楽しむ」⁵⁾もの、「大人が子どもに教えこんでやらせるのではなく、子ども自身の創意工夫を大切にする」⁶⁾ものと提言しているが、現状はといえば、劇といった既成概念へのこだわりから脱却できず、どっちつかずの位置づけのままで今日を迎えていることは事実である。その結果、「『見応え』『見劣り』といった作品主義・結果主義の劇を追求する雰囲気が、保育の場に流れている」⁷⁾ことや、子どもの表現活動を大切にと主唱はするものの、保育現場の意向が、劇を観る保護者や同僚に向けられてしまっていること。それらの副作用なのか、子どもの劇活動に対するイメージが、遊びとしての高い位置づけから遠のいてしまっていることを保育現場より耳にする。だからこそ、保育現場に向かう学生たちには、領域「表現」の主旨を正しく理解させ、子どもの興味・関心にかない、子どもが自発的にそれを受け入れ、主体的な内面活動を活性化させることができるための理論と実践の積み重ねがこれまで以上に必要と感じる。

そのためには、領域「表現」の「内容の取扱い」1. 2. 3. と、劇あそびの取り組みに整合性がとれているかを確認させることが大事なことである。例えば、内容の取扱い2においては、劇あそびの取り組みの際、子どもの素朴な自己表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止め、幼児らしい様々な表現を楽しむことができるように配慮できているか、省察の機会の必要性を理解させたい。また、内容の取扱い3においても、劇あそびの題材が子どもたちの生活経験や発達に見合ったものとなっているか、表現する意欲を十分に発揮できるような物的環境が準備されているかなど、細やかな点検の必要性を知らせたい。さらに、仕掛人【遊びのプランナー、ディレクター（子どもの興味関心の行方を感知し、実現可能なコンディションを整えるサポーター）】、進行役【遊びのナレーター、モデレーター（子どもたちの代弁者として物語を語り、劇的状況の進展を円滑にするガイド）】、交通整理役【遊びのコーディネーター（ある時は保護者的立場、またある時は葛藤や問題を持ち込む立場、パートナーの立場になるファシリテーター）】といった子どもの表現活動における保育者の役割についても興味関心をもたせたい。ただしその際、これらの知識と技能は、決して大人が子どもを意のままに操るためのものではないこと、劇あそびのみならず、表現活動の主体はあくまで子どもであること、それらについても再認識させていく必要がある。

d. 理論と実践の往還より子どもの表現を探究する

理論と実践は互いに補完し合い、往還することによって深い理解と効果的な応用が可能になる。理論は実践を支え、実践は理論を検証・発展させる役割を持つのであり、両者は均衡を保つ必要がある。しかしながら、保育現場では理論と実践の間にギャップが生じることも少なくない。その打開策としては、学びの場を広げることにある。たとえば、保育現場と日常的な連携をはかることがあってもよい。授業等で構想した劇あそびや表現あそびを保育現場でデモンストレーションすることなどは、現役保育者との対話の機会を活性化するばかりでなく、保育現場に新たな風を起こすことにも繋がる。また、大学間連携による「あそびの中の表現を支えるコーチング・メソッド」⁸⁾ 構想とデモンストレーション、他大学の学生との交流の場づくりなども、授業のマンネリ化を防ぐためにはいい刺激となるだろう。夏季休暇中に集中講座を設定するのもよい。幾つかの養成校の学生が交流して劇活動の創作に取り組んだりする中で、学生たちは、アクション、シンキング、チームワークの3つの能力を発揮することになるであろう。産学連携による、「保育者の工夫と子どもの表現に溢れた表現あそびの実践プラン」⁹⁾のプレゼンテーションの場づくりなどでは、子ども文化に寄与する民間企業（出版社や児童劇団）のスタッフとの交流が、学生に新たな発見をもたらすと確信する。

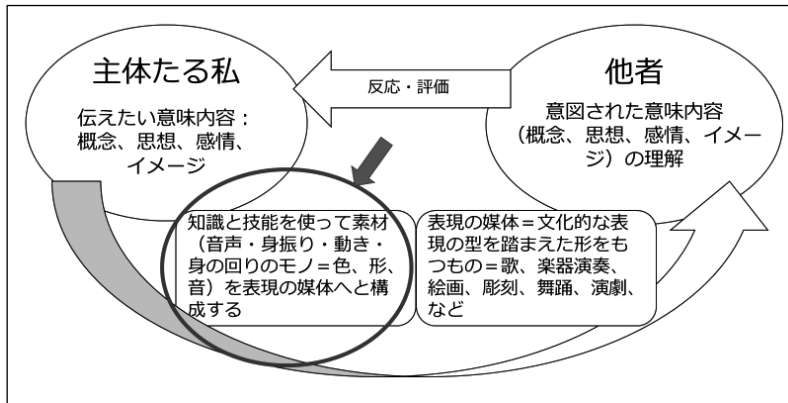
どれもが、理論と実践の往還を活性化する上で、取り組みやすいものであると考える。アインシュタインは「知識の唯一の源は経験である」と明言しているが、理論と実践の往還はまさにそれを立証するプロセスなのである。

(2) 表現の芽ばえを共感的に理解する、そして育てる（今川恭子）

養成校の領域「表現」に関わる科目担当者は音楽、美術、舞踊、演劇といった「大人の文化的表現領域」の専門家であるケースが多く、その学習内容は成果の出来栄を求めて先鋭化しがちである。学習内容の先鋭化や高度化はかならずしも悪いことではないのだが、批判的になることもある。なぜなのか。批判の要点は、高い専門性に裏付けられた表現技能の指導が「子どもの表現の育ちから乖離している」ということのようなのだ。この批判の適否は半々と筆者は考える。

乖離のほうから考えたい。乖離の大きな原因のひとつは、多くの人が「表現する」というときに思い浮かべる「表現過程」の図式（図1）を子どもの表現に当てはめてしまうところにあるのではないか。「私＝主体」が「伝えたい内容＝なんらかの概念や思想、あるいは感情、イメージ」を抱き、それを「知識と技能」を使って「文

化的に共有される形式」に落とし込んで発信するという図式である。この図式を前提として子どもの表現を見るならば、「もっと上手に伝えよう」という出来栄重視の指導になるだろう。養成校においても、表現の成果を上手に生み出すことが重視される。しかしながら、この図式は大人の表現においては一定の妥当性をもつであろうが、子どもの表現過程には適用できないと考える。



【図1】大人において「表現する」という思い浮かべる図式

「表現する主体 = 私」が、幼い子どもたちにおいて確立されているのかと問われれば、子どもを知る多くの人は否と答えるだろう。日々の体験を通して「私」が次第に確立されていく時期が乳幼

児期であることを知っているからだ。アーリック・ナイサー U. Neisser(1993)は、意図をもち思考する自己の確立以前に、身体を介して環境を知覚し自分の身体を知る原初的な自己があると想定し、それを生態学的自己と呼んだ¹⁰⁾。乳幼児期というのは、身体を介して環境と関わり合いながら自己を形成する時期なのである。身の周りのモノ、ヒトと関わり合い「見て、聞いて、触って、動き」ながら心を動かし、ときには想像し、思考しながら生きる経験を通して自分を確立していく。このような子どもの姿は、まさに「表現が芽ばえるところ」そのものである。音を介した表現の芽ばえでいえば、不意に聴こえてきた自然音に心惹かれじっと耳を傾けたり、木の枝を打ち合わせる音の面白さに気づいて友だち同士で音を交わし合って遊んだりする姿である¹¹⁾。保育者の最重要の役割は、このような表現の芽ばえを見逃さず、共感的に理解して支えること、そしてそうした姿を引き出す環境をつくることである。では、そのための力をどのように育てるのか。

筆者が養成校で実践している保育内容「表現」の授業は、「無理を承知でなるべく赤ちゃんに近づいて」床に寝転がるところから、すなわち自分の身体を感じてエコロジカルな自己を思い出すことから始まる。表現の芽ばえを共感的に理解する力は、体験を通してしか手に入らないと考えるからである。その後新聞紙を使って¹²⁾、



【写真1】新聞紙を用いた授業風景

「感覚をフルに使って感じる」経験を経て、そこで起こったことをもっと面白がろうと動きつつ、新聞紙を仲立ちにした他者との交流を促し、「意図をもって新聞紙を何かに見立てる、作り変える」、「協同して何らかの形を構成する」活動に段階的に導いていく。これは筆者なりに考えた、「いま・ここ」の「生態学的な私」から「関係性の中で表現する社会・文化的な私」になっていく表現者としての育ちの道筋である（写真1）。このほかに、環境音を聴いて、イメージを喚起し想像力を広げる時間をもつなどの実践を行っている。

しかし、こうした体験だけでは保育者に求められる力の育成に十分ではなく、専門性に裏付けられた知識と技能の育成も必要と考える。「表現する」ことが、人が社会の一員として他者と交流する絆となる行為であるならば、子どもが前掲の【図1】に示されるような、ある意味規範的な大人の表現の形を参照して、それに向かおうとすることは自然である。文化・社会に共有される知識と技能を学んで文化・社会の成員となることを、子どもたちは希求する。その子どもを支えるために、保育者に知識と技能が必要であることは自明であろう。表現の芽ばえを共感的に理解する力を基底として、その先には、芽ばえを育てる力、さらには文化的実践者になろうとする子どもを支えて、ときには指導する力が必要であり、そのための知識と技能は必須の学習内容である。

領域「表現」は、子どもが自分を確かめながら人と繋がって社会に位置づいていく道筋を引き受けて支え育てる領域だといえる。この道筋においては、「成果を求める」と「過程の中で充実感を味わうこと」は二項対立にはならないだろう。表現の芽ばえを共感的に理解する力を基底としつつ、子どもたちを文化的実践者へと導くために十分な知識・技能をもち、文化的実践の魅力的モデルとしても振る舞えるような、そのような保育者像が望ましいと考える。

（3）子どもの表現の受容者、遊びを通して子どもの表現力を育む保育者の養成（田澤里喜）

本表題にある「保育者養成における表現活動」については、各養成校が講義他で多様に展開されているはずである。もちろん、幼稚園教育要領や保育所保育指針他や、教職課程コアカリキュラムなどの基盤となるものを踏まえた上での多様性とい

うことが前提となるが、たとえば、授業内での学生のプレゼンも表現活動の一つであろうし、ゼミなどで劇を作り発表することなども「保育者養成における表現活動」になるだろうが、ここでは、領域および保育内容の指導法に関する科目の一つである「保育内容の指導法（表現）」に特化してその学びについて検討していきたい。

幼稚園教育要領（文部科学省、2017年告示）¹³⁾の領域「表現」「内容の取扱い」のひとつに次のようにある。

「(2)幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること」

このように、子どもの自己表現は「素朴な形」であることが多い。素朴だからこそ、保育者は、見逃したり、重視できなかつたりすることもあるだろうが、それでは、「表現を受容」するなどはできずに子どもの育ちにつながらないため、まずは素朴な表現を大切にできるような保育者養成が必要になる。

そうであるならば、本シンポジウム要旨の「企画趣旨」に「学生の表現力をどう育成すべきなのか」と問うている。この学生自身の表現力はもちろん大事だが、それ以前に、「幼児の素朴な自己表現に気づき、受容ができる保育者をどう養成するのか」も問う必要があるのではないだろうか。

領域「表現」は「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」領域であり、その領域「表現」の内容の取扱い(3)には「表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること」とある（同、2017）¹⁴⁾。

つまり、保育者養成において、単に子どもの表現を受容する力の育成だけに留めるのではなく、表現する過程を大切にできる保育者であり、子どもが自己表現を楽しめるように工夫ができる保育者であることを目指し、豊かな感性や表現する力を養うことができるようになることが重要なのである。

そのためには、表現の受容者であることに加え、「幼児らしい様々な表現」を子ども自身が“楽しむ”こと（“楽しませる”に止まらない）ができるよう、また、素朴な表現がより充実するよう、保育者としての関わりや環境を構成などができる力の養成も必要になるはずである。

この子どもの素朴な表現は遊びの中で見られることが多い。この遊びは「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」（幼稚園教育要領）とされる。これは表現においても同様であるのだから、学生の

表現力育成は保育者を表現者として育成するだけでなく、子どもの表現の受容者であり、遊びを通して子どもの表現力を育む保育者を育成することを基盤とすることが重要になるのではないだろうか。

たとえば、子どもが遊びの中でどのような表現をしているのか、それをどう受けとめ、伸ばしていくためにどのような関わりや工夫、環境構成が考えられるか、など、子どもの日常、遊びに焦点を当てた講義内容も当然必要なことになってくるだろう。そのため筆者の「保育内容指導法（表現）」の講義では、子どもの遊びの事例を写真で紹介し、保育者が子どもの表現を受容している場面だけでなく、子どもの表現を伸ばそうと保育者が工夫している場面の検討や、遊びの発展を予想し、その後の環境構成や保育者の関わりなどを考える内容や、行事場面における「表現する過程」を大切にすることについて検討するなどの内容を大切にしている。

繰り返しになるが「保育者養成における表現活動に関する学び」においては、学生を表現者にすることを主目的とするのではなく、学生を保育者に養成することを目的としなければならない。だからこそ、子どもの表現の受容者であり、遊びを通して子どもの表現力を育む保育者を養成する視点を忘れてはならないだろう。

Ⅳ.フロアも含めたディスカッションの論点（山本直樹）

ディスカッションでは、以下の論点を中心となった。

（1）子どもの表現の特性と学生への学び

子どもの表現は、成果を目指すものではなく、目の前の素材や出来事に触れながら生成されていく過程そのものを楽しむ営みであるとの指摘があった。大人は計画や成果を前提に行動するが、子どもは設計図をもたず、関わりの中で形が生まれる。この違いを学生に体験的に理解させることが、保育者養成課程における重要な視点であるとされた。また、授業においてねらいを過度に提示することが学生の自由な表現を阻害する可能性があるため、素材を提示し、学生が自発的に表現を始める環境づくりの意義が強調された。

（2）現場と養成校の見解の相違

大学では「発表会がゴールではない」と指導しているが、現場では発表会を重視する園も多く、学生が戸惑う事例があるとの報告があった。この見解の相違をどのように理解し、養成課程に反映させるかが課題として提示された。

(3) 現場との連携と専門家の役割

現場の慣習を急に変えることは難しく、学生には長期的に変革を目指す姿勢を伝えることが重要とされた。また、専門家が園に助言する責任の重要性が指摘され、現場と専門家が協働して保育の質を高める必要性が強調された。現場の慣習を見直す事例として、園行事や楽器指導の改善が紹介された。

(4) 表現活動の本質と学生指導の工夫

子どもにとって重要なのは大人が質の高い表現を示すことであるとの意見が示された。また、学生の表現力がないという自己評価に対し、日常の中で既に表現していることを認める視点の重要性が指摘された。さらに、学生の興味や経験を授業に取り入れることで、対話を促進し、主体的な学びを支える実践例が紹介された。

V. まとめと今後の課題 (山本直樹)

ディスカッションでは、子どもの表現の特性を理解させる教育方法、現場と養成校の見解の相違を埋める方策、専門家の役割と現場連携の強化、学生の主体性を引き出す授業設計が重要な課題として浮かび上がった。

3名とフロアとの議論を通じて、明確な結論は得られなかったが、議論を交わす中で互いの考えを見直す貴重な機会となったと考えられる。参加者は、保育における「表現」の意義を共有し、学生に表現を通して何かを感じ取ってほしいという思いを確認した。今後は、学生の主体的な学びを支える教育方法の開発と、保育現場との連携強化が求められる。継続的な検討を通じて、保育者養成における表現活動の教育的意義をさらに深める必要があることが確認できた。

付記

本稿は、日本保育学会刊行『保育学研究』第63巻3号に掲載された「実行委員会企画シンポジウムA」の報告内容を基に、加筆修正を行い再構成したものである¹⁵⁾。

引用文献

- 1) 岡田陽 (1998) 『子どもの表現活動』 オンデマンド版、玉川大学出版部、p.122
- 2) 花輪充編著 (2024) 『子どもの未来を拓く保育内容表現』 青踏社、p19
- 3) 前掲書 1、p.47
- 4) 前掲書 1、p.116
- 5) 前掲書 1、p.116

- 6) 前掲書1、p.114
- 7) 南元子 (2014) 『近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷』 あるむ、p.181
- 8) 前掲書2、p.7
- 9) 前掲書2、p.9
- 10) Neisser, U. ed. (1993) *The Perceived Self: ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge Univ. Press.
- 11) こうした子どもたちの姿については以下に詳しく取り上げている。
今川恭子 (2006) 「表現を育む保育環境 - 音を介した表現の芽ばえの地図」 日本保育学会誌『保育学研究』44(2)、pp.60-70
- 12) 新聞紙との密な関わりからのスタートは、以下の文献を参考にしている。
大場牧夫 (1996) 『表現原論 - 幼児の「あrawし」と領域「表現」フィールドノートからの試論』 萌文書林
- 13) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領』 フレーベル館、p.21
- 14) 同上
- 15) 日本保育学会第78回大会実行委員会 (2025) 「【実行委員会 シンポジウムA】 保育者養成における表現活動に関する学び - 表現過程の充実と成果の両立をどう生み出すか - 」 日本保育学会誌『保育学研究』63(3)、pp.88-90

「こども学研究」論文投稿規約

長野県立大学 健康発達学部 こども学科

「こども学研究」編集委員会

2018年12月12日 制定

2021年2月17日 改正

2022年5月18日 改正

(目的)

第一条 本規約は、「こども学研究」（以下、「本紀要」という）への投稿に関する詳細を定める。

(内容)

第二条 本紀要は、こどもを対象とする研究の発展に資するこども学及びその周辺領域の研究を掲載する。

(発行)

第三条 本紀要は、当面毎年度に一号を刊行する。

(投稿資格)

第四条 本紀要への投稿資格を有する者は、次の各号に該当する者とする。

- (1) 本学の専任教員
 - (2) 本学の非常勤講師
 - (3) 本学の専任教員と共同で執筆する者
 - (4) 本学の名誉教授
 - (5) 本紀要編集委員会(以下、「編集委員会」という)が執筆を認めた者
2. 論文筆頭著者として投稿できるのは一号につき一編のみとする。

(人権及び倫理への配慮)

第五条 原稿は、「長野県立大学研究倫理規程」及び「リポジトリ運用規程」を遵守し、人権及び倫理に十分配慮しなければならない。

(原稿)

第六条 原稿は未発表のものに限る。

(原稿の種別)

第七条 原稿は下記の種別に分類することとする。

- (1) 原著論文：独創的な研究成果をまとめたもの

- (2) 研究ノート：①研究動向を展望したり、事実やデータを明示したりするなど、研究の発展のために基礎的整理をおこなったもの ②資料・史料的价值のあるものを整理、紹介したもの ③原著論文の萌芽的段階のもの
- (3) 芸術的創作及びこれに準ずるもの
- (4) 翻訳
- (5) その他編集委員会が認めたもの

(原稿の執筆及び提出)

第八条 原稿の執筆にあたっては、別に定める「執筆要領」に従う。

- 2. 原稿の締切日および発行日は、編集委員会が年度ごとに定める。
- 3. 提出する原稿は、完全原稿として、編集委員会が定めた日時までに2部(原本1部、コピー1部)を編集委員会に提出する。
- 4. 編集委員会において論文等の採択が決定した場合には、当該論文等の原稿の電子媒体を提出する。

(査読及び審査)

第九条 査読者は1論文ごとに2名を本学に所属する教員の中から編集委員会が選任し、委嘱する。ただし、本学に適任者がいない場合は、編集委員会が依頼する。

- 2. 掲載の採否及び論文等の種類の決定は、査読者の意見に基づき編集委員会においておこなう。

(校正)

第十条 執筆者校正は原則として2校までとする。

- 2. 校正は活字の誤植、誤字及び欠字の修正程度とし、原則として原文変更はできない。

(著作権)

第十一条 本紀要に掲載された論文、研究ノート、資料等(以下「著作物」という。)の著作権は執筆者に属するが、本紀要の電子化および公開を含む著作物の利用権は、本学に属する。

(規約の改廃)

第十二条 本規約の改廃は、本学こども学科の学科会議での決議によって行う。

附則

本規約は、2022年5月18日から施行する。