

放送大学研究年報

第43号

JOURNAL
OF
THE OPEN UNIVERSITY OF JAPAN

Number 43

2025

放送大学

The Open University of Japan

放送大学研究年報

第43号

JOURNAL
OF
THE OPEN UNIVERSITY OF JAPAN

Number 43

2025

放送大学

The Open University of Japan

放送大学研究年報 第43号 2025年

目 次

論文

CPD 研究の課題と視点 — 国内関連論文のスコーピングレビューの試み — 橋本鉾市	1
放送大学における「見えるラジオ」実現への歩みとその教育的可能性 — 字幕・静止画付与によるインターネット配信ラジオ授業の展開 — 広瀬洋子、仁科エミ、開原修	7
シングルセッション・セラピーの動向とスクールカウンセリング 丸山広人	23
救護法における貧困妊産婦の位置 — なぜ対象となったのか — 山田知子	37
放送大学における公認心理師教育の意義について — 心理演習・心理実習の現状 — 北原知典, 波田野茂幸, 伊藤匡, 桑原知子	57
放送大学附属図書館蔵『通鑑紀事本末』卷十三について 小二田章	73
不要論・主婦教育・脱主婦教育からみる家庭科教育の歴史 中村知世	81
モンゴルにおけるレジリエンス向上の実践・現地定着 — 市民主導の防災および遠隔教育の展開 — 石井祥子、奈良由美子、鈴木康弘、稲村哲也、 森本佳奈、高橋博文、S. バトトルガ、 S. オトゴンツェツェグ、D. エンクタイワン、 S. ナランゲレル、B. ナラマンダハ、T. ゴリグ、 G. ビルゲン、M. ハタンゾリグト、A. イクバヤル	91

研究ノート

放送大学における生成 AI 駆動学習環境の構想 近藤智嗣、海老池早紀、山田実嶺	107
--	-----

資料

Promoting Diversity Policies in Higher Education: Aims of Inclusive Education Programs in the Netherlands Kutlay Yagmur	117
---	-----

Journal of The Open University of Japan, No. 43, 2025

Contents

Articles

- Issues and Perspectives in CPD Research:
A Scoping Review of Domestic Related Papers
..... Koichi Hashimoto 1
- The Development of “Visible Radio” at the Open University of Japan
and Its Educational Potential: Enhancing Internet-Based Radio Courses
with Subtitles and Still Images
..... Yoko Hirose, Emi Nishina, Osamu Kaihara 7
- Trends in Single-Session Therapy and School Counseling
..... Hiroto Maruyama 23
- The Position of Poor Pregnant and Postpartum Women in Japan’s Relief Law:
Why Were They Included?
..... Tomoko Yamada 37
- The significance of certified public psychologist training at the Open University of Japan.
- Current status of psychological seminars and training -
..... Tomonori Kitahara, Shigeyuki Hatano,
Masaru Ito and Tomoko Kuwabara 57
- A Bibliographical Research about *Tongjian Jishi Benmo vol.13*
Collected by The Open University of Japan Library
..... Akira Konita 73
- The History of Home Economics Education in Japan: Oscillating among Three Vectors
—“Abolitionist Discourse,” “Housewife Education,” and “Post-Housewife Education”
..... Chiyo Nakamura 81
- Practices and Local Institutionalisation for Strengthening Resiliencin Mongolia:
Community-Driven Disaster Preparedness and the Development of Remote Education
..... S. Ishii, Y. Nara, Y. Suzuki, T. Inamura,
K. Morimoto, H. Takahashi, S. Battulga,
S. Otgontsetseg, D. Enkhtaivan, S. Narangerel,
B. Narmandakh, T. Zorig, G. Bilguun,
M. Khatanzorigt, A. Ikhbayar 91

Research Papers

Conceptual Framework for a Generative AI-Driven Learning Environment
at the Open University of Japan
..... Tomotsugu Kondo, Saki Ebiike, Mirei Yamada107

Materials

Promoting Diversity Policies in Higher Education:
Aims of Inclusive Education Programs in the Netherlands
..... Kutlay Yagmur117

CPD 研究の課題と視点 — 国内関連論文のスコーピングレビューの試み —

橋本 鉦市¹⁾

Issues and Perspectives in CPD Research: A Scoping Review of Domestic Related Papers

HASHIMOTO Koichi

要 旨

本稿は、専門的職業の継続的な職能開発（CPD：continuing professional development）について、国内の関連研究論文を対象としたスコーピングレビューを試み、国内における CPD 研究の特質、課題、および分析視点を概観することを目的とする。

本研究では、国内の学術論文を幅広くカバーする CiNii データベースを利用し、「専門」「継続」「職能」「開発」の類義語・同意語などを組み合わせた複合的な検索方式を採用した。この結果、重複などを除外した 105 本の論文を国内の CPD 関連論文として同定し、書誌情報や研究テーマの内容分析を実施した。

分析の結果、国内の CPD 関連論文は年代を追うごとに増加しており、欧米と同様の傾向が認められた。分析対象とされた専門領域は、欧米文献の傾向と同様に、教育関連領域（ほぼ半数）と医療・保健領域（約 4 割）に大きく偏重している。具体的な職種では、教育関連では初中等教職員、医療・保健では看護師・保健師に関する調査・研究が非常に多いことがわかった。その一方で、他の専門的職業に関する研究は限定的であった。分析方法については、量的・質的・混合調査をあわせて 4 割弱程度にとどまり、ほぼ半数は文献や資料に基づいた調査研究であった。特に教育関連では、文献・資料研究や事例研究が多く、今後、量的・質的調査を増やす余地が示唆されている。研究テーマの内容分析からは、教育関連では教員研修と学校現場での実践や課題支援などが、また医療・保健では能力育成と実践的なプログラムなどが中心であることが示唆された。

結論として、今後は大学教授職や医師など、これまで手薄だった他の職種への調査研究を拡大し、職種横断的な考察につなげることが期待される。また、現状大半を占める文献・資料調査に加え、現場業務のリアルな実践や学習活動について、実証的な量的・質的な調査研究を進める余地が残されている。

ABSTRACT

This paper attempts a scoping review of domestic research papers on continuing professional development (CPD) for specialized professions, aiming to outline the characteristics, challenges, and analytical perspectives of CPD research in Japan.

This study utilized the CiNii database, which broadly covers domestic academic papers, employing a composite search method combining synonyms and related terms for “specialized,” “continuing,” “professional,” and “development.” This identified 105 papers as domestic CPD-related papers after excluding duplicates, followed by content analysis of bibliographic information and research themes.

Analysis revealed that the number of domestic CPD-related papers has increased over time, showing a trend similar to that in Europe and the United States. The professional fields analyzed showed a significant bias, similar to the trend in Western literature, heavily concentrated in education-related fields (nearly half) and medical/healthcare fields (about 40%). Regarding specific occupations, research and studies on elementary and secondary school teachers were very common

¹⁾ 放送大学教授（「心理と教育」コース）

in education-related fields, while those on nurses and public health nurses were very common in medical/healthcare fields. Conversely, research on other professional occupations was limited. Regarding analytical methods, quantitative, qualitative, and mixed-method studies combined accounted for less than 40%, with nearly half being literature or document-based research. Particularly in education-related fields, literature/document studies and case studies were prevalent, suggesting room for increasing quantitative and qualitative research in the future. Content analysis of research themes suggested that education-related studies primarily focused on teacher training, school-based practice, and issue support, while healthcare and public health research centered on competency development and practical programs.

In conclusion, it is expected that future research will expand to include other professions that have been underrepresented thus far, such as university professors and physicians, leading to cross-occupational analysis. Furthermore, while literature and document reviews currently constitute the majority of studies, there remains scope for advancing empirical quantitative and qualitative research on the practices and learning activities within actual work settings.

1. はじめに

本稿は、専門的職業の継続的な職能開発（CPD：continuing professional development）について、国内における関連研究論文のスコーピングレビューを試み、分析対象、方法論、分析結果などを考察し、国内におけるCPD研究の課題と分析視点について概観することを目的としている。

さて、CPDについては、橋本（2024）において海外における関連研究論文の（計量）書誌学的な分析を行い、時代、国、職種による特質を考察した。明らかになった点として、欧米におけるCPD関連論文数は、1990年代からCPE（continuing professional education）に関連する論文に代わって急増し、現在もなお増加傾向にあること、またこの背景として専門的職業は知識・スキルなど生涯にわたる開発と向上が必要であるとの認識の広がりがあること、などがわかった。しかし一方ではCPD研究は医療・保健と教育の分野に偏重していること、また米国よりも英国圏での使用が多いことなど、分野的、国別の相違も顕著であることも解明した（同、44頁）。しかし、こうした海外のCPD（研究）の国、時代、職種ごとの異同等は明らかになったものの、上記の調査研究ではデータベースの制約からわが国の文献・データは含まれておらず、日本のCPD研究の特質や諸外国との比較は考察できていない。

そこで、これまでの知見を踏まえつつ、本稿ではわが国におけるCPD研究について、論文レビューの1つであるスコーピングレビューの方法論を参考に、対象となっている専門領域、職種、課題などのほか、その分析アプローチなどについて考察を行う。

2. データと方法

近年、様々な文献レビューの方法論が開発・整理されてきているが、本稿ではスコーピングレビューの手法を参考に、スコーピングレビューとは、関連文献を幅広く概観し、現在行われている調査・研究を網羅的に把握して、研究がされていない範囲（リサーチギャップ）を明らかにすることを目的としたもので、

医療分野を中心にその重要性が広まりつつある（沖田他2021、37頁）。この方法論は、2005年にArkseyとO'Malleyによって発案され、フレームワークやガイドラインなどが整備・更新されてきており（同上）、従来型の「文献レビュー（ナラティブレビュー）」と厳格なプロトコルとバイアスリスクのチェック、結果の統合・要約を行う精緻な「システムティックレビュー」との中間に位置するものである（友利他2020、70-71頁）。わが国でも、そのガイドラインの日本語訳版が公表されており（友利他2020、沖田他2021）、また近年、それに依拠した調査も増えてきている（吉田他2024など）。また欧米におけるCPD研究のスコーピングレビューとしては、Allen et al.（2019）などがある。本稿でも、このレビューの手法を参考に、国内CPD関連論文の考察を試みたい。ただし、利用する文献データベースと検索条件の制約などから、そのガイドラインに則った厳格な手続きや処理は行わない。

さて、利用した文献データベースは国内の学術論文と各種データを幅広くカバーしているCiNii（国立情報学研究所（NII）学術情報ナビゲータ）である。その「詳細検索」画面において、データ種別として「論文」を対象に「タイトル」による検索を行った。ただし、検索語については、「専門的職業の継続的職能開発」ではヒット件数は皆無であり、また「CPD」による検索では特定分野の専門用語などが抽出されるため、「CPD（専門的職業の継続的職能開発）」という用語を構成する「専門」「継続」「職能」「開発」それぞれの類義語、同意語などを組み合わせた検索を行った。具体的には、①「専門、継続」、②「職能、能力、資質」、③「開発、発達、成長、形成、発展、向上、拡大」という3語群を設定し、それぞれの括弧内の単語をかけた検索を行った（たとえば、「専門＋職能＋開発」など）。またこれらに加えて、「継続＋専門」と「CPD」（なお特定領域における専門用語（たとえば骨盤不均衡、コンニカルパドルドライヤなど）は除外した）も別途検索を行った。なお論文の内容分析を行うため、このほかの検索条件として「本文・本体リンクあり」、「論文」（紀要、学術論文に限定しない）、言語は「日本語」、期間は「1945～2025」年とした（2025年8月21日に検索・

データ収集)。

こうして検索・収集したデータから、重複する論文を整理し、学会・研究会などでの発表、予稿集、編集後記、行事の案内、説明・紹介などを除いた。さらに内容を精査して、専門職(専門的職業)に関連しない論文などを除いた。この結果、105本の論文を国内のCPD関連論文として同定し、発表年、分析対象(国、専門領域、具体的な職種)、分析方法、分析課題・テーマ、分析結果・成果、全文テキストなどを変数とするデータセットを構築した。

3. 分析結果

(1) 書誌情報と内容構成

まず、対象とした論文に関する書誌情報や内容構成などについてまとめておきたい。

①発表年

まず各論文の発表年についてみてみよう(表1)。CiNiiがカバーする学術雑誌の収録時点、範囲、期間などはそれぞれ異なることに留意しなければならないが、年代を追うごとにCPD関連論文が増えてきていることがわかる。この趨勢については、橋本(2024)で見たように、欧米におけるCPD関連研究の書誌学的分析と同様の結果であり、近年、CPD研究がわが国でも注目されるようになってきていることを示している。

表1 論文発表年

刊行年	論文数
~1999	5
2000~2004	6
2005~2009	14
2010~2014	19
2015~2019	28
2020~	33
合計	105

②分析対象の国

また、各論文で考察されている対象国の一覧が表2である。まず、日本を対象とした調査研究が7割を超えているものの、諸外国を対象としたものも少なくない。その内訳を見てみると、英国はCPDという専門用語が創案された国として論文数が多いことが指摘できる。一方で、米国はむしろ少ないと言える。この点についても、欧米文献の傾向と同様である。「その他」の国としては、韓国、中国、カナダなどである。

表2 分析対象の国

対象国	論文数
日本	76
英国	10
米国	4
複数	5
その他	10
合計	105

③分析対象の専門領域

次に、分析対象となっている専門領域についてみてみよう(表3)。ほぼ半数は教育関連領域であり、4割近くが医療・保健領域である。この点についても欧米文献の傾向とも同様であり、教育系と医療・保健系においてCPDのあり方が、国内外ともに長く問われてきたことが示されている。

表3 分析対象の専門領域

対象領域	論文数
教育関連	50
医療・保健	39
企業・技術・経営関連	12
制度・組織・複合領域・その他	4
合計	105

④分析対象の職種

さらに、具体的に分析対象となっている職種について見たものが表4である。わが国のCPD研究は教育関連領域と医療・保健領域に偏重しているが、その職種の内訳をみると、教育関連では初中等教職員に関する調査・研究が非常に多く、また医療・保健系では看護師・保健師などがその大半を占めていることがわかる。教育関連では高等教育レベルが少なく(大学教授は2本)、また医療・保健領域でも医師は1本と限られており、今後さらなる調査研究の必要性が残されていると言える。

表4 分析対象の職種

対象職種	論文数
初中等教職員	39
保健師・助産師・看護師	24
大学職員	9
企業・会社員	9
社会福祉士・介護福祉士	6
コメディカル	4
図書館司書	4
技術職	4
複合職種	3
大学教授	2
医師	1
合計	105

⑤分析方法

次に、分析手法について見たものが表5である。量的、質的ならびに混合的な方法を用いた調査分析はあわせて4割弱で、ほぼ半数は文献や資料に基づいた調査研究となっている。

表5 分析方法

分析方法	論文数
量的	18
質的	12
混合	9
文献・資料	51
事例研究	15
合計	105

⑥分析対象と方法論

以上、分析対象や方法論について見てきたが、分析対象についてどのような分析方法がとられているだろうか。それを示したものが表6である（セル内の数字は％）。

まず、教育関連領域と医療・保健領域はCPD研究の大半を占めるが、その分析方法には相違が認められる。教育関連では文献・資料研究が多く、また学校・大学現場やプログラムなどを対象とした事例研究も少なくない。その一方で、量的・質的ならびに混合的な調査研究はそれほど盛んではない。

他方、医療・保健では文献・資料研究も3分の1ほどを占めてはいるが、量的調査も多く、また質的な手法による調査研究も少なくない。

したがって、教育関連領域においては量的ならびに質的調査をより増やしていく余地が残されているとも言えるだろう。

(2) 研究テーマの内容分析

次に、国内のCPD関連論文は、どのような研究テ

マを取り扱っているだろうか。そこで105本の論文の課題設定や分析結果の内容（テキスト）を対象に、LDAによるトピックモデル分析を行った。利用したソフトは、KH Coder(3.Beta.07f)である。本研究ではトピック数を5とし、この5トピック内で高い確率で出現する名詞形単語のうち、それぞれ上位10語（確率）を表7に示した。また、表8は分析対象としている専門領域ごとにそれぞれの確率を示したものである（図1はその折れ線グラフ。なお「制度・組織・複合領域・その他」は論文数が限定的なため省略した）。

これらの図表には、専門領域ごとの論文が何を分析課題とし、どのような結果が得られているのかについて、それぞれの特徴と差異が明確に示唆されている。

まず専門分野ごとのトピックとして、「教育関連」領域では#2（教員、研修、学校、課題、支援、指導、実践など）が、また「医療・保健」領域では#3（看護、能力、保健、地域、実践、課題、育成、プログラムなど）が、「企業・技術・経営」領域では#4（専門、開発、大学、能力、組織、職務、研修など）が、他の分野に比べてそれぞれ高い確率であることが見て取れる。教育関連

表6 分析対象と方法論

	教育関連	医療・保健	企業・技術・経営	制度・組織・複合領域・その他	計
量的	6.0	28.2	25.0	25.0	17.1
質的	4.0	20.5	8.3	25.0	11.4
混合	12.0	5.1	0.0	25.0	8.6
文献・資料	60.0	35.9	50.0	25.0	48.6
事例	18.0	10.3	16.7	0.0	14.3
合計（実数）	100.0 (50)	100.0 (39)	100.0 (12)	100.0 (4)	100.0 (105)

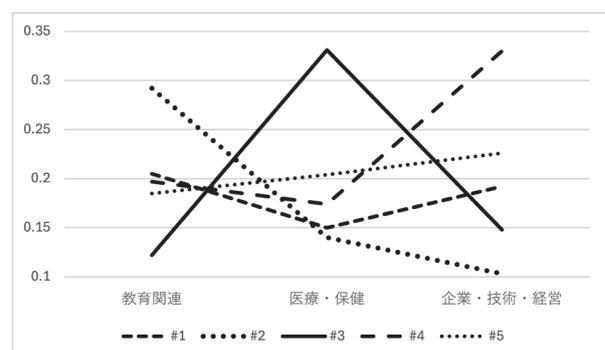
表7 各トピックにおける上位10語と確率

#1		#2		#3		#4		#5	
専門	0.25	教員	0.12	看護	0.12	専門	0.14	教育	0.34
教師	0.13	研修	0.09	能力	0.11	開発	0.11	学習	0.10
制度	0.09	学校	0.09	保健	0.07	大学	0.10	継続	0.08
団体	0.05	課題	0.06	研究	0.05	能力	0.08	社会	0.06
職能	0.05	支援	0.06	地域	0.05	組織	0.06	評価	0.06
学び	0.04	指導	0.06	実践	0.05	職務	0.04	技術	0.05
関係	0.04	研究	0.05	課題	0.04	研修	0.04	情報	0.04
支援	0.04	実践	0.05	育成	0.04	分析	0.04	分野	0.04
成長	0.03	教育	0.05	プログラム	0.04	調査	0.03	知識	0.03
経験	0.03	養成	0.05	経験	0.04	人材	0.03	資格	0.03

表8 専門領域別にみた各トピックの確率

	#1	#2	#3	#4	#5	ケース数
教育関連	0.21	0.29	0.12	0.20	0.19	50
医療・保健	0.15	0.14	0.33	0.17	0.20	39
企業・技術・経営	0.19	0.10	0.15	0.33	0.23	12

図1 専門領域別にみた各トピックの確率（折れ線グラフ）



では、教員研修を学校現場での指導、実践、課題などへの支援などに活用しようとし、また医療・保健では看護師、保健師などを中心とした能力の育成、地域における課題、それらに対する実践的なプログラムなどが重視されており、またそれぞれの分野で中心的なテーマとなっていることが示唆されている。企業・技術・経営では、専門的な職務能力を組織内での研修や大学で開発しようとする内容が示されている。

一方で、#1（専門、教師、制度、団体、職能、学びなど）や#5（教育、学習、継続、社会、評価など）は、どの分野でも一定の割合で共有されているトピックであり、CPD 関連論文で共通に扱われているテーマであることが示唆されている。

4. 考察—知見の整理と今後の課題

本稿では、スコーピングレビューを参考に、国内の CPD 関連論文について、その分析項目や対象ならびに方法論などを考察した。得られた知見をまとめておこう。まず、欧米の CPD 関連論文に関する書誌学的な調査結果と同様の傾向と特徴が国内の調査研究においても認められており、教育関連領域と医療・保健領域で CPD 研究が近年盛んになってきていることが明らかとなった。ただし、それぞれの領域では、調査方法や分析アプローチに相違が見られ、また教育関連では初中等教員を中心とした教員研修が、また医療・保健では、地域医療・福祉サービスにおける実践的な能力育成などが、研究課題として重視されていることも示唆されていた。

次に、こうした国内の CPD 研究の特徴についての考察を踏まえて、これまで手薄だった分析対象や方法論、また研究テーマについて整理しておきたい。まず、前述の通り、教育関連分野では高等教育機関における専門的業務に関わる職員層については調査研究が進められているものの、大学教授職自体についてはほとんど研究が進められていない。またこのことは、医療・保健領域の医師についても当てはまる。さらに、法務系では公認会計士などが分析されている論文も散見されるものの、他の専門的職業（弁護士など）は、今回のレビューでは皆無であった。初中等教員や看護師・保健師などの調査研究の成果などを生かしつつ、こうした他の様々な職種についても調査研究を行い、各職横断的な CPD の考察につなげることが期待される。

また方法論についても、量的・質的な調査研究は少ないものの、全体としては文献・資料調査ならび

に事例研究が大半を占めている。CPD の制度や政策などの考察がまずは進められるべきではあるが、より現場業務のリアルな実践や学習活動について、実証的な調査を進める余地が残されている。

最後に本稿でのレビューの限界に触れつつ、今後の課題についてまとめておきたい。まず検索語として、CPD そのものではなく類義語や同意語の組み合わせによる複合的な検索方式を採ったが、「熟達（化）」や「上達」などの単語は含めなかった。こうした語群を含めての検索の可否などについては、今後の課題としたい。また、構築したデータセットでは「解説」や「紹介記事」などは省いている。しかし、こうした論考は工学系、農学系などで少なくなく、したがって今回のレビューでは分野による偏りが生じていることもありえる。

こうした調査結果と課題を踏まえて、教育関連領域や医療・保健領域のみならず、他の職種における CPD 研究を横断的かつ丹念に涉猟し、調査・研究の内容や成果を深掘りして、CPD 研究のさらなる開拓を進めていきたい。

引用文献

- 橋本敏市 2024 「『CPD』研究についての探索的分析—関連論文の書誌情報を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 63 巻、37-46.
- Allen, L. M., Palermo, C., Armstrong, E., Hay, M., 2019, Categorising the broad impacts of continuing professional development: a scoping review, *MEDICAL EDUCATION*, 53: 1087-1099.
- 沖田勇帆・廣瀬卓哉・長志保・高瀬駿・岸優斗 2021 「JBI Manual For Evidence Synthesis: Scoping Reviews 2020. スコーピングレビューのための最新版ガイドライン（日本語訳）」『日本臨床作業療法研究』No.8 : 37-42.
- 友利幸之介・澤田辰徳・大野勘太・高橋香代子・沖田勇帆 2020 「スコーピングレビューのための報告ガイドライン 日本語版：PRISMA-ScR」『日本臨床作業療法研究』No.7 : 70-76.
- 吉田貴恵子・西村礼子・横山美樹 2024 「Learning Management System 利用の効果と課題に関するスコーピングレビュー」『日本看護科学会誌』Vol. 44 : 358-373.

(2025 年 10 月 27 日受理)

放送大学における「見えるラジオ」実現への歩みとその教育的可能性 — 字幕・静止画付与によるインターネット配信ラジオ授業の展開 —

広瀬洋子¹⁾、仁科エミ²⁾、開原修³⁾

The Development of “Visible Radio” at the Open University of Japan and Its Educational Potential: Enhancing Internet-Based Radio Courses with Subtitles and Still Images

YOKO HIROSE, EMI NISHINA, OSAMU KAIHARA

要 旨

本研究は、2012年に開始された障害者支援プロジェクトに端を発し、聴覚障害者への情報保障としてのラジオ字幕付与の実践から発展したものである。第1章では、放送大学における字幕導入の歴史と、字幕・静止画付与によるラジオ教材の実験的配信の経緯を明らかにする。第2章では、『音楽・情報・脳（'23）』を例に、高精度静止画を用いた“見えるラジオ”の制作手法を示す。第3章では、大学側の字幕制作プロセス改善と、『初歩のスペイン語』におけるオープン字幕制作の実証的検証を報告する。第4章では、以上の成果を踏まえ、字幕・静止画付与ラジオ教材の今後の課題と展望を論じる。

ABSTRACT

This study originated in a disability-support project launched in 2012, particularly focusing on providing information accessibility for deaf and hard-of-hearing learners through the addition of subtitles to radio programs. Chapter 1 outlines the history of subtitling at the Open University of Japan and the development of experimental radio content enhanced with subtitles and still images. Chapter 2 describes the production method of Music, Information, and the Brain ('23) and the use of high-quality still images to create a “visible radio” format. Chapter 3 reports improvements to the university’s subtitle production workflow and an empirical examination of open-subtitle production for Elementary Spanish. Based on the above results, Chapter 4 discusses future challenges and possibilities for radio materials enriched with subtitles and still images.

はじめに

(広瀬洋子)

2025年7月に、次世代教育研究開発センターのOUJモデル・ラボの研究会において「ラジオ科目を充実させましょう：インターネット配信コンテンツへの静止画、字幕付与と字幕作成の効率化」というテーマで、広瀬をはじめ仁科、開原の3名に発表の機会が与えら

れた。広瀬は2012年から「ラジオ番組の字幕・静止画付与実験」¹⁾のプロジェクトをスタートさせ、2025年現在まで20科目以上のコンテンツを字幕化してきた。初期の頃は、特設サイトを作り配信していたが、2017年以降はシステムWAKABAの実験サイトから配信してきた。2017年には、TV枠からラジオ枠に移行した授業科目『音楽・情報・脳（'17）』の主任講師であった

¹⁾ 放送大学特任教授（「情報」コース）

²⁾ 放送大学教授（「情報」コース）

³⁾ 放送大学専門職（放送部企画編成課）

¹⁾ 長妻令子、福田健太郎、柳沼良和、広瀬洋子（2012）「クラウドソーシングを活用した効率良い字幕作成手法」信学技報、WIT2012-25

仁科をプロジェクトに迎え、それまでにない精緻な静止画を組み込んだコンテンツを作成した。

また広瀬と開原は2018年度から大学の予算で公式に、年に6科目程度のペースで制作を開始したラジオ字幕に関して、字幕変換機材や本学固有の字幕制作の流れなどに関して議論を重ねてきた。

今回のモデル・ラボのオンライン研究会は約130名の参加者を得て、理事をはじめ本部教員や事務方から概ね好意的な意見や質問が寄せられた。

本研究は広瀬の障害者支援プロジェクトの一環として、聴覚障害者への情報保障としての字幕付与の実践研究から始まった。第1章では、広瀬が本学の教育コンテンツの字幕付与に関する歴史と、特設サイトから実験配信という形で進められてきた字幕・静止画付与コンテンツの実践研究の経緯を述べる。第2章は、仁科が『音楽・情報・脳(23)』の制作方法と、ラジオ番組に字幕・静止画を付与する効果について紹介する。第3章では、開原が大学の字幕制作プロセスを迅速化・効率化するための改善と『初歩のスペイン語』におけるオープン字幕制作の実証的検証について述べる。第4章では広瀬がそれまでの議論を踏まえ、字幕・静止画付与の見えるラジオの今後の課題と可能性を論じる。

第1章 研究の変遷：聴覚障害者支援から新しい学習コンテンツへ (広瀬洋子)

1. TV授業のアクセシビリティ

放送大学は創立初期から障害のある学生を受け入れており、印刷教材、TV・ラジオなどの放送教材のアクセシビリティは常に課題であり、時代と共に発展させてきた²。

本学では2007年にラジオ授業、2008年にTV授業のネット配信が開始され、2025年現在、学生の約8割が学生向け専用サイト(システムWAKABA)を利用して学習している。また2016年に開設されたオンライン授業では、すべての学習、つまり講義や課題の回答などがインターネット上で行われており、字幕も最初から付与されている。

以下、TV授業とラジオ授業の合理的配慮としての情報保障をメディアのアクセシビリティの観点から概観する。

1.1 TV授業(インターネット配信授業)

総務省は1990年代から情報保障に力を入れ、とりわけ聴覚障害者や高齢者に配慮した字幕放送の普及に努めた。2016年のNHKの総放送時間に占める字幕付与番組は全体の84.4%に達した。本学TV授業に関しては、1999年に一部の番組において聴覚障害者向けの字幕放

送が開始されるようになった。2000年からスタートした『共生の時代を生きる』³のTV授業番組で、広瀬は第6回「高等教育における障害者支援」の担当を依頼された際に、字幕挿入を条件に引き受けた。この科目では第6回のみオープン字幕が付与された。

その後、本学のTV授業の字幕はNHKの字幕付与率に順じて学内の放送部企画編成課番組素材係によって内製、外注で制作され、視聴者が手元のリモコンでON/OFFを操作できるクローズドキャプション型の字幕が付与された。ちなみに2018年度2学期にはTV授業の65.2%に字幕が付与され、2025年度では例外を除いては100%近く字幕化が進んでいる。

1.2 ラジオ授業(インターネット配信授業)

本学のラジオ授業の情報保障は、TV授業と比べてかなり遅れていると言わざるを得ない。建前としては聴覚障害者等からの要望があれば、可能な限り講義台本を渡すことになっている。しかし実際のところラジオ授業の台本は完全な形で残っている科目が少ない。その理由として、スタジオ収録時にしばしば台本の修正、再構成が行われ、出来上がった番組が当初に提出した台本と一致しないケースが多いからである。現状では放送される授業に則して台本を整える作業は制作側にも講師側にも課されていない。

学生課によれば学生からの台本の要求は年間6件程度であるが、上記の事情からすべてにこたえられるわけではないという。広瀬は「日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)」⁴の活動に参加してきた。本学の単位互換校である筑波技術大学や多くの大学関係者に聞き取り調査を行ってきたが、本学を受講するほとんどの聴覚障害の学生は印刷教材だけを頼りに学習していると言う。最初からラジオ授業を受けることをあきらめている者が多い。障害者差別解消法の合理的配慮の観点から喫緊の課題であることは明らかである。

2. ネット配信のラジオ授業を見えるラジオに

2.1 ラジオ授業のネット配信と字幕

ラジオ授業のネット配信と字幕付与の流れを以下に示す。

- 2007(平成19)年5月 ラジオ放送授業のネット配信開始
- 2008(平成20)年6月 TV授業科目のネット配信実験開始
- 2015(平成27)年8月 字幕実証実験：ラジオ科目の字幕・静止画付きコンテンツを学生専用サイトで実験配信開始(広瀬プロジェクト)

² 広瀬洋子(2014)「OUJ's New Challenge: The Supporting Systems for the Students with Disabilities in the Open University of Japan(放送大学の新しい挑戦)」(英文)放送大学研究年報 32号 93-99頁

³ 江渕一公、酒井豊子、森谷正規(2000)『共生の時代を生きる—転換期の人間と生活』放送大学教育振興会

⁴ 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク <https://www.pepnet-j.org/>

2018（平成30）年4月 大学が公式にラジオ放送授業のネット配信の一部に字幕付与開始

*毎年約6科目程度が聴覚障害者の団体の意見を取り入れて選定されている。

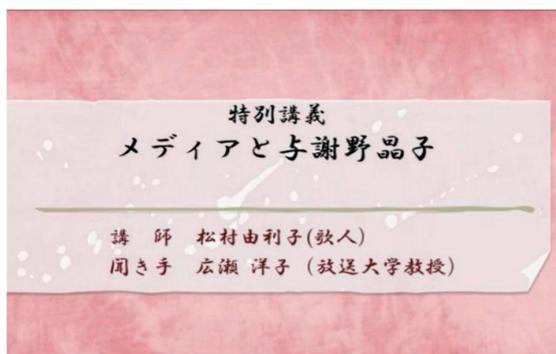
2.2 字幕・静止画付与ラジオ授業のインターネット配信コンテンツの制作

広瀬の障害者支援プロジェクトでは、2012年よりラジオ授業のアクセシビリティ向上のためにインターネット配信に着目し、以下のような試みを実験的に行ってきた。文科省はじめ様々な助成金⁵によって制作を進めることができた。



図 1-1 黒い画面

当時からインターネット配信のラジオ授業のサイトでは、TV授業と同じ様式の画面が表示されるが、画面は黒いまま音声のみが流れてくる仕組みである（図 1-1）。そこで広瀬は、2013年度開設科目ラジオ特別講義『メディアと与謝野晶子』（講師 松村由利子・



『メディアと与謝野晶子』

広瀬洋子、45分）に著作権フリーの写真と静止画20枚を提示し、音声と同期させた字幕を画面に貼りオープン字幕型コンテンツを制作した。本学のシステムWAKABAサイト（図 1-2）から実験配信を開始したところ、聴覚障害のある学生や関係者から「初めてラジオ授業を享受することができた。」と好評であった。また障害のない一般学生からも「字幕のおかげで与謝野鉄幹や青踏という漢字を見ることができ、写真も興味深く学習効果が高まった。」という声が寄せられた。

以後毎年、科研費や放送大学教育振興会等の助成金を得て、いくつかのラジオ科目を選定し字幕・静止画付与を制作しながら、字幕制作の効率化、音声認識エンジン精度の向上と活用、生産性の向上、コスト軽減などを目指して研究を進めた。

制作にあたっては主任講師の協力は得るものの、基本的には著者及び事務補佐とNPO法人メディア・アクセス・サポートセンター⁶との連携作業で行い、担当講師の手を煩わせることはなかった。メディア・アクセス・サポートセンターは「おこ助」という字幕挿入ソフトを開発し、聴覚障害者が映像コンテンツを享受する手助けをする事業を展開している。



図 1-2

2.3 京都大学学術情報メディアセンターとの共同研究：音声認識エンジン Julius の活用と精度の向上

2011年から音声認識技術を用いて、放送大学の講義の字幕付与を効率的に行う方法について検討を進めた。2012年度から京都大学学術情報メディアセンターの河原達也研究室で、彼らが開発を進めていた音声認識エンジン Julius に本学の講義の高品質の音源と台本のテキストデータを入れ込み、Julius 自体を進化させた。これによって話者にもよるが、90%近い音声認識率を実現させた。当時としては日本の中でトップクラスに近い高精度の認識率であった⁷。

Julius を活用してできたテキストをさらに編集するこ

⁵ 文部科学省科学研究費・放送大学教育振興会・学長裁量経費・放送教育次世代研究開発センター・北野財団

⁶ <https://www.npo-masc.org/>

⁷ 河原達也、秋田祐哉、広瀬洋子（2016）「自動音声認識を用いた放送大学のオンライン授業に対する字幕付与」情報処理学会研究報告

とで字幕テキストをいかに効率的に作成できるかを検証した。

当時、音声コンテンツの字幕化は、人の手によるテープ起こし作業の延長上にあった。本学のTV授業45分の字幕制作コストが2000年代には17万円という時代であった。その後、入札が行われるようになり、5万円前後に落ち着くようになった。

こうした音声認識を用いた字幕テキストの生成実験は、放送大学研究年報第36号(2018)に詳しく記載している⁸ので、興味のある方は参照していただきたい。

また研究年報第40号(2022)は、「放送大学における聴覚障害学生への情報保障：本学のラジオ授業字幕のための音声認識システムの比較検証」として一般的に利用されつつある4種類の音声認識システムを使って、6科目のラジオ授業の音声認識率を割り出した⁹。

オンライン科目の字幕

2016年開講 6科目

がんを知る(15回)・女性のキャリアデザイン入門(8回)・感性工学入門(8回)・メディアと知的財産(15回)・物理演習(8回)・臨床推論(8回)

2017年開講 6科目

学校と社会を考える(15回)・データの科学(15回)・フィールドワークと民族誌(15回)・生涯学習を考える(15回)・女性のキャリアデザインの展開(8回)・イランとアメリカ(15回)

2.4 静止画・字幕付与のコンテンツ

静止画は講師たちの負担にならないように、印刷教材の写真や図表の中から著作権をクリア出来るものを選んで制作した。こうした作業を通じて自治体や公的研究機関などのインターネットサイトからの引用は、ほとんど著作権的に問題なく使用できることも知った。また放送大学の正規の配信コンテンツとして安定的に供給するために、制作コストの低減、講師やコーディネータの作業分担等の最適化などにも取り組んだ。

学術的な内容を音声のみで理解するのは難しい。図表があるだけでも格段に理解が進むことがわかった。

2.5 実践研究の歴史

音声認識システム、字幕付与の技術は、2000年代から目覚ましいスピードで進んできた。以下にプロジェクトが本学における実装を念頭に、この分野のどのような点に着目し研究を継続してきたかを記す。

それぞれの時点では到達困難な目標に見えたものが、技術の急速な進展により数年後にはいとも簡単に安価に手に入る技術になっていた。その点も踏まえてご覧いただきたい。

2013年度

- ・放送大学のTV授業教材・ラジオ授業教材を、京都大学河原教授が開発した音声認識ソフトJuliusを使ってテキストデータ化することについて検討。
- ・CCES(クラウド型字幕入力システム)を活用した放送大学のTV・インターネット配信授業の字幕制作の生産性・正確性の向上・コスト削減に向けた実践研究

2014年度

- ・Juliusを活用して放送大学の授業に特化した音声認識エンジンを開発する。
- ・放送大学ラジオ授業を2科目取り上げて字幕化する。

2015年度

- ・Juliusを放送大学の授業用にカスタマイズし、ラジオ授業を元に字幕、PPT、映像資料付きのオンライン授業用コンテンツを制作する。
- ・京都大学の音声認識・字幕編集の技術を放送大学へ移転する。
- ・音声情報を利用した検索システムの開発

2016年度

- ・ラジオ授業のインターネット配信版に字幕を付与し、図表や映像資料を提示して、新しいオンライン授業のコンテンツを作成する。
- ・「UDトーク」及び「おこ助」の最適な活用方法を見出す。

2017年度

- ・音声認識による字幕制作実証実験
- ・『音楽・情報・脳(17)』字幕付加実験サイトからの配信開始

2018年度

- ・字幕・静止画付与型インターネット配信ラジオ講座のユニバーサルデザイン・コンテンツ化の制作手法の研究
- ・音声認識システムを活用したメディア教材の字幕化及び多言語化の研究
- ・UDトークを活用し、日本語音声のテキスト化・字幕化の最適化

2019年度

- ・放送大学における聴覚障害学生への情報保障に関する研究
- ・音声認識技術を比較検討し、最適なシステムを選定し、字幕制作工程の最適化を図り、経済的かつ利便性の

⁸ 広瀬洋子(2018)「放送大学における学習環境のアクセシビリティ：聴覚障害者のための音声認識技術を活用した講義の字幕化」放送大学研究年報 第36号 157-162頁

⁹ 広瀬洋子他(2022)「放送大学における聴覚障害学生への情報保障-本学のラジオ授業字幕のための音声認識システムの比較検証-」放送大学研究年報 第40号 105-111頁

高い字幕付与技術を確立する。

- ・UDトークを使ってテキストを英語化し、字幕ソフトによる修正・レイアウトを経て英語字幕を生成する。

2020 年度

- ・日本語テキスト・字幕の中国語字幕化
- ・日・英・中国語の3か国語の字幕を選択できる教育コンテンツを作成

2021 年度

- ・音声認識システムとボランティアの活用によるラジオ授業の字幕化
- ・音声認識システムの活用と辞書登録作業

2022 年度

- ・放送大学の聴覚障害学生への情報保障とボランティアを活用した字幕作成システムの開発
- ・『音楽・情報・脳（'17）』の更新にあたり、音声認識富士 LiveTalk と学生ボランティアを活用して字幕制作を行い、作業を通じて字幕制作マニュアルを作成する。

字幕化されたラジオ授業の一覧を以下に示す。

『コンピュータのしくみ』

岡部洋一

『イスラームの歴史的展開（'11）』

三浦徹

『メディアと学校教育（'13）』

中川一史 苑復傑

『新しい住宅の世界（'13）』

難波和彦

『心理臨床の基礎（'14）』

小野けい子

- ・実験サイトから配信済み

『リスク社会のライフデザイン（'14）』

宮本みち子 岩上真珠 2017年～2019年（視聴年度）

『心理臨床の基礎（'14）』

小野けい子 2017年～2019年

『データベースと情報管理（'16）』

柳沼良和 三輪真木子 2017年～2019年

『CGと画像合成の基礎（'16）』

浅井紀久夫 2017年～2021年

『メディアと与謝野晶子』（ラジオ特別講義）

松村由利子 広瀬洋子 2017年～2019年

『急増するうつ病』（ラジオ特別講義）

宮本みち子 石丸昌彦 広瀬洋子 2017年～2020年

『環境問題のとらえ方と解決方法（'17）』

岡田光正 藤江幸一 2017年～2022年

『音楽・情報・脳（'17）』

仁科エミ 河合徳枝 2017年～2022年

『情報学の技術（'18）』

中谷多哉子 辰巳丈夫 2018年～2024年

『ソフトウェア工学（'19）』

中谷多哉子 中島震 2019年～2024年

『家族問題と家族支援（'20）』

下夷美幸 2024年～2025年

『心理職の専門性（'20）』

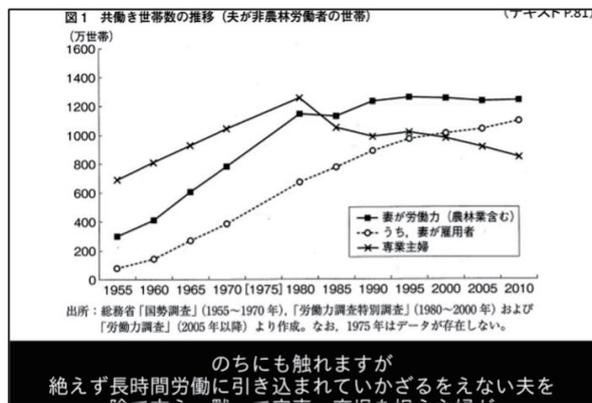
吉川眞理 平野直己 2024年～2025年

『音楽・情報・脳（'23）』

仁科エミ 河合徳枝 2025年



2014年度開設科目
「リスク社会のライフデザイン」をお送りします。

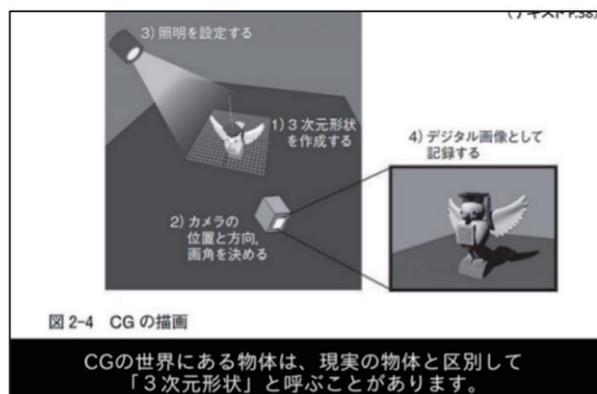


のちにも触れますが
絶えず長時間労働に引き込まれていかざるをえない夫を
除くことで、妻が専業主婦になる傾向が

『リスク社会のライフデザイン（'14）』



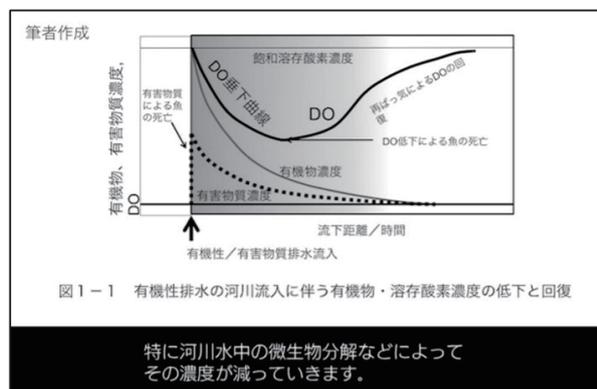
2016年度開設科目
「CGと画像合成の基礎」をお送りします。



『CGと画像合成の基礎 (16)』



(ナレーション)
放送大学 導入科目の時間です。



『環境問題のとりえ方と解決方法 (17)』

第2章 字幕・静止画付きラジオ教材の可能性 —ラジオ科目『音楽・情報・脳』制作の 経験から— (仁科エミ)

1. 制作の経緯と狙い

システム WAKABA で放送大学ラジオ番組のインターネット配信を再生すると、「ラジオ番組の為、再生時は画面が黒いまま音声のみ再生されます。」と白い文字とともに黒色画面(図 1-1)が表示され続ける。この黒い画面の代わりに印刷教材掲載の図などが表示されたら、どれほど学習効果があがることかと感じた放送大学授業番組の講師は少なくないのではないだろうか。ラジオ番組の収録で、「印刷教材の図○○○○○○○をご覧ください。」と繰り返すたびに、ここで学生は本当にその図を見るだろうかと気になった講師もおられることだろう。

大学院ラジオ科目『音楽・情報・脳』は、2013年度の開講時にはTV番組として制作され、2017年度からはラジオ番組に移行した。その際、「ラジオ番組の字幕付加実験」への参加をお誘いいただき、かねてから抱いていたTV番組に準じる学習効果が期待できるラジオ教材の制作実験に携わらせていただくことになった。つまり“見えるラジオ番組”の試作である。本章では、そうした狙いのもとに制作した大学院ラジオ番組『音楽・情報・脳 (23)』について、その制作手法を紹介する。

なお、この講義では、最先端の情報学や脳科学を応用して、音楽に対する情報学ならではのアプローチの成果を学ぶことに主眼をおいている。そのため、内容は脳科学、音楽学、音響学、文化人類学など多岐に及ぶ。また、主任講師らがこれまで蓄積してきた音響資料や市販されている音楽の録音物を多用し、体験性情報を重視した内容となっている。

2. 静止画付与のプロセス

今回、ラジオ教材に静止画を付与した大まかな流れは以下のとおりである。

- ① 静止画の作成：講師が、静止画を PowerPoint のスライドとして作成し、通し番号を付す。
- ② 静止画提示タイミング等の指定：講師はそのスライドを提示するタイミングを、字幕制作を担当するNPOメディア・アクセス・サポートセンターから送付される字幕確認リスト(Excelファイル)に記入する。カットイン、フェードイン等も指定できる(図 2-1、図 2-2)。
- ③ WAKABA 掲載用動画の作成：同センターにおいて、字幕作成ソフト「おこ助 Pro3」(NPOメディア・アクセス・サポートセンターが開発・提供)を使用してラジオ音声、字幕、静止画を組み合わせ、システム WAKABA に掲載する動画ファイルを作成する。
- ④ 確認：講師は、その動画ファイルを確認する。

A	B	C	D	E
281	00:21:43.670	00:21:47.734	まず ガムラン音楽の可聴域成分だけを聴かせた時は	スライド26
282	00:21:48.475	00:21:53.914	何の音も表示していない時と比べて脳の奥の部分の血流量が低下し	
283	00:21:53.947	00:21:57.494	その活性が抑制されることが見出されました	
284	00:21:58.785	00:22:04.686	次に ガムランの聴こえない超高周波だけを	スライド27フェードイン
285	00:22:04.725	00:22:07.282	表示した時には 脳血流に何の変化も起きませんでした	
286	00:22:08.695	00:22:13.033	ところが 血流量の低下をもたらした可聴音と	
287	00:22:13.300	00:22:18.372	何の効果ももたらさなかった 超高周波とを同時に再生すると	
288	00:22:18.639	00:22:21.708	血流量が増大する部位が見出されました	スライド28フェードイン
289	00:22:22.509	00:22:30.584	それは 中脳・視床・視床下部とそこから前頭前野に投射している神経ネットワークです	

図 2-1 静止画提示指定の例

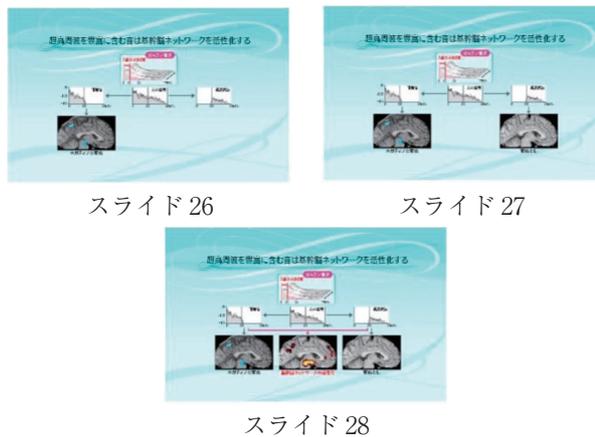


図 2-2 提示される静止画

3. 静止画の作成

静止画の素材は、過去の TV 番組制作時に作成したスライドや、講師らが面接授業等で使用しているスライドを活用した。この教材 15 回の中で使用した図は 261 点、表は 13 点、写真は 115 点で、印刷教材¹⁰ (図 98 点、表 7 点、写真 23 点) に比べて内容を大幅に充実させることができた (表 2-1)。また、印刷教材では図・写真はすべてモノクロだったが、静止画付ラジオ教材ではカラーにすることができ、より分かりやすくなったと考えられる。

表 2-1 使用した静止画像の素材数 (15 回合計)

	印刷教材	字幕・静止画付ラジオ教材
図	98	261
表	7	13
写真	23	115
見出し / 講師ゲスト写真	—	199

追加した静止画の内容は、ページ数の制約により印刷教材に掲載できなかった図表だけでなく、音声だけでは伝えにくい内容や予備知識のない学習者の円滑な理解を促すことを目的として作成した。

一例を挙げる。日本を代表する伝統楽器である琵琶

や尺八の響きが変化に富んだ超高周波を豊富に含んでいることを説明する部分について、印刷教材ではその音響分析の結果のみを図として掲載している。世界的に見ても傑出したその音響構造が実現している理由は、そうした楽器の特徴的な構造と奏法にある。しかし、琵琶・尺八を実際に見たことのない学習者には、言葉だけの説明では伝わりにくい。

そこで、「琵琶の上の方には柱(ちゅう)、あるいはコマと呼ばれるフレットがあります。フレットというのは、ギターなど弦をはじいて音を出す撥弦楽器の棹などにとりつけられている突起のことで、弦の出す音の高さを変えるための仕組みの一つです。」という楽器について説明する音声にあわせて、琵琶の発音機構を示すイラストを表示した (図 2-3a)。尺八の指孔、歌口についての説明の箇所でも、同様にイラストを表示した (図 2-3b)。そして、琵琶の音の高さを変える仕組みについての説明箇所では、琵琶の音の録音物が再生されるが、さらにそこにコマのどこを指で抑えているかがわかる静止画を、動画からキャプチャーして複数、表示した (図 2-3c,d)。音声と静止画とを組み合わせることによって、疑似動画のような効果を目指した。

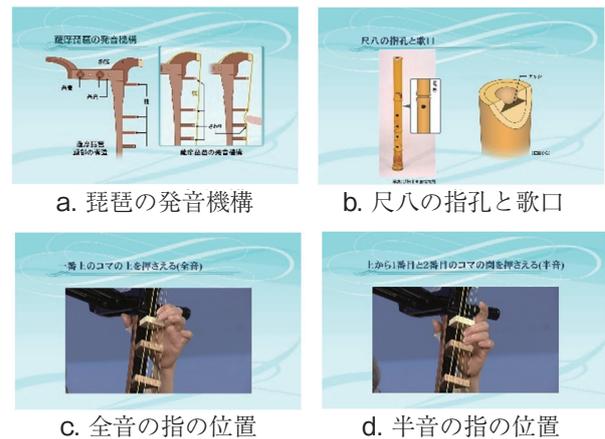


図 2-3 円滑な理解を促す静止画

また、音楽を対象とするこの教材では、楽器演奏デモンストレーションや関連するゲストのインタビューの音声も使用している。その場合は演奏時の写真や、説明に対応させた楽器のクローズアップ写真などを、インタビュー時に撮影した動画からキャプチャーして静止画を作成、使用した。

さらに、各回のタイトルや各パートの見出し (授業は 3~4 つのパートに分割されて構成されている)、講師の顔写真を新たに用意した。講師の顔写真は、講師の自己紹介や各パートの冒頭だけでなく、その講師独自の見解を述べる箇所にも表示するようにした。

4. アニメーション表現

TV 番組では、提示する図表のなかの注目してほしい部分を指し棒で指したり、アニメーション表示で段階的

¹⁰ 仁科エミ、河合徳枝 (2023) 『三訂版]音楽・情報・脳』放送大学教育振興会

に提示して示すことができる。今回の静止画付与ラジオ教材も、これと同等の効果を実現したいと考えた。そのため、PowerPointのアニメーションを念頭に、a.説明に対応して図表の内容を段階的に表示する(図2-2)、b.注目してほしい箇所に赤枠等を表示する(図2-4)、という2つのアニメーション表現を、図表の内容によって使い分けることにした。そのために、1枚の原図を提示順に複数の静止画に分解し、レイアウトが崩れないように一旦JPEGファイルに変換したうえで、順序の混乱を防ぐためにあらためてPowerPointに貼り付けた。複雑な図表ほど分解する枚数が多くなり、もっとも多い例では1枚の表を9枚の静止画に分解している。

静止画の提示の仕方はカットイン、フェードインを指定することが可能なので、静止画そのものの切り替わりはカットイン、分解した画像のアニメーション表示の場合はフェードインと区別した。

最終的に各回で使用した静止画の数と内訳を表2-2に示す。各回の内容によって異なるものの、1回あたりに使用した図表原図と写真は平均約26枚、見出し・講師・ゲスト写真と分解・再掲した静止画を含めると各回平均約55枚(最少39枚、最大77枚)の静止画が

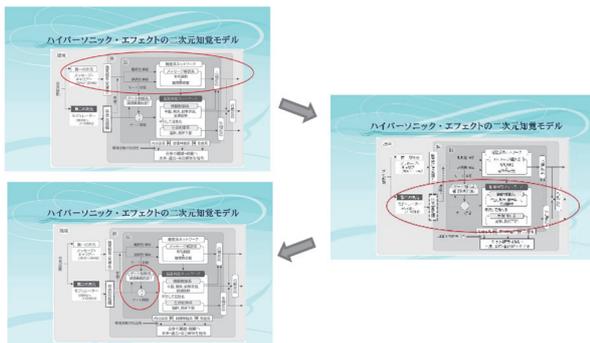


図2-4 注目してほしい箇所を赤枠で示す例

使用された。なお、説明に際して図表の再掲が効果的な場合があり、その枚数も上記に合算している。

5. 字幕・静止画付与ラジオ教材のメリット

今回の教材制作経験を踏まえ、字幕に加えて静止画を付与したラジオ教材には、教材制作者にとって以下のようなメリットがあると考えられる。

- ・印刷教材に盛り込めなかった図・写真を示すことができる。
- ・カラーで図・写真を示すことができる。
- ・アニメーション的な表現をすることによって、説明と対応させて、図のどの部分について説明しているかを示すことができ、複雑な図の説明が容易になる。
- ・予備知識が不十分な学習者に直観的な理解を助ける補助情報を提示できる。

筆者の周囲の数名の学生に、システム WAKABA 掲載の通常のラジオ教材とこの字幕・静止画付きラジオ教材とを比較視聴してもらったところ、以下のような感想が得られた。

- ・字幕があると、授業内容が一層、理解できる。
- ・字幕で漢字が表示されるので、同音異義語やなじみのない専門用語が理解しやすい。
- ・図表がカラーなので、モノクロの印刷教材よりも見やすくわかりやすい。
- ・ラジオ番組では、「印刷教材の〇〇をご覧ください」と言われてその図表を探している間に説明が先に進んでしまうことがあり、音声を停止しなければならないことがあるが、そうしなくて済むのは良い。
- ・説明内容に合わせて図表の該当箇所に印が出たり、動いたりするので、どこを見れば良いか分かり内容を理解しやすい。
- ・講師の顔が見られるので親近感がわく。
- ・TV科目よりも内容に集中できるかもしれない。

表2-2 各回で使用した静止画総数とその内訳

回	見出し・ 講師・ゲスト写真	図		表		写真	計
		原図	分解・再掲	原図	分解・再掲		
1	17	12	18	4	8	5	48
2	13	12	32	1	6	0	51
3	13	15	22	2	2	2	39
4	12	16	35	0	0	0	47
5	13	25	43	0	0	2	58
6	11	19	46	1	1	4	62
7	12	12	31	0	0	34	77
8	11	7	14	0	0	19	44
9	14	14	28	1	9	8	59
10	12	15	32	1	2	11	57
11	12	17	28	0	0	13	53
12	13	27	46	1	3	4	66
13	13	18	27	1	5	9	54
14	14	14	24	1	3	0	41
15	19	38	41	0	0	4	64

教材制作コストの面からみても、ラジオ教材に静止画を付与するメリットは大きい。放送大学の授業1科目15回あたりの想定制作費は、学内資料「メディア別授業設計指針」(2025年3月27日)によると、TV授業2,000万円、オンライン授業500万円、ラジオ授業100万円となっている。もちろんこの金額はあくまで目安であり、それより安価(あるいは高額)で制作されている授業番組は少なくない。クローズド字幕を付与する場合は、令和8年度概算要求によるとこの経費にさらに93万円程度の字幕制作費用が加わる。

それに対して、ラジオ番組への字幕付与は、クローズド字幕としての制約を外すならばより安価に実現可能であり、静止画付与をあわせても想定制作費は200万円程度に収まる可能性はかなり高いと考えられる。

6. 今後の課題

字幕・静止画付きラジオ教材は、以上のようなメリットがある一方、実現に向けた課題も大きい。

最大の課題は、講師の負担の増大である。

不足する静止画を新たに作るためには多大な時間とエネルギーを要する。既存のPowerPointのスライドを使用するにしても、字体、文字の大きさなどを調整する必要がある。講師が現有しているスライドがすべて統一されたデザインであるとは限らず、学生が強い違和感をいだかない程度のデザインの統一は必要になる。分担講師が複数、参加している場合は、スライドのフォーマットは大きく異なるであろうから、それらを統一するにはさらなる時間と労力を要する。アニメーション的表現をする場合は、画像の分解や再構成にも手間がかかる。

こうした講師の負担という課題を解決するひとつの方策として、印刷教材掲載図版をそのまま掲載することが考えられる。図2-4のように、印刷教材掲載図版をそのまま使用し、説明に対応する部分に赤枠などをつけて注目を促すだけでも、説明がよりわかりやすくなると期待できる。

また、講師が提供した原図を元にスライド制作を外注することが予算的に可能になれば、より高度な教材が実現する。

さらに、このような制作プロセスを誰が管理するか、という教材制作体制に関わる課題も見逃せない。

以上のような課題はあるにせよ、字幕・静止画付きラジオ授業の制作経験からすると、こうした授業形態はラジオ科目の魅力と学習効果を格段に高める放送大学の新しい教材のかたちとして、検討に値するのではないかと考える。

なおこの教材『音楽・情報・脳(23)』は、システムWAKABAの「放送教材のインターネット配信」のなかの 카테고리「04 ラジオ番組の字幕付加実験」で公開している。ご高覧ご高評たまわることができれば幸いです。

第3章 現状の課題：新規開講と同時に字幕を提供するために (開原修)

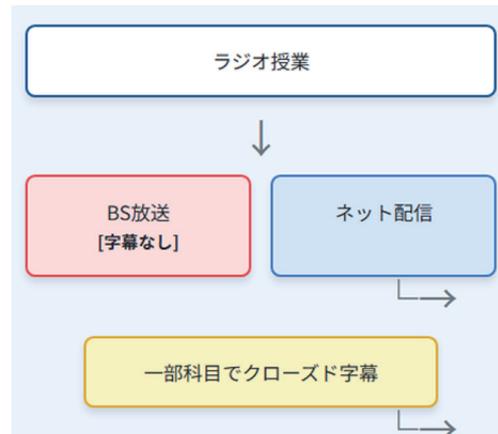


図3-1 ラジオ授業の字幕付与の実態(筆者作成)

放送大学では、TV授業(BS放送・インターネット配信)ではクローズド字幕¹¹が運用されてきた一方、ラジオ授業(インターネット配信)では字幕の活用が限定的である(図3-1参照)。本来、ラジオ授業の字幕は放送では用いられず配信専用で足りるにもかかわらず、現行はTV授業と同一の字幕制作フローを適用している。これは、TVとラジオで字幕制作の業務フローを統一し、運用を複雑化させないという方針によるものである。しかし、TV放送字幕は汎用の字幕フォーマットと異なり特殊性が高いため制作可能な制作会社も少なく、納品された字幕を本学職員が確認するための試写装置も高額となっている。

その結果、ラジオ授業の字幕も放送用字幕制作会社への外注を前提とするTV同等のプロセスでは、制作期間が長引き、コストもTV並みに高止まりしている。すなわち、ラジオ字幕は「放送では使わないのに放送用の手間と費用」を要している構造であり、迅速化と低コスト化が喫緊の課題である。

新規開講ラジオ科目に字幕が付与されるまで時間を要する主因は二つである。第一に、字幕付与対象科目の選定期が新規開講後に設定されており、実際の受講状況やニーズを見極めたのちに制作を開始している点である。このため、選定から公開まで半年から1年を要し、開講初年度には字幕が利用できない(図3-2参照)。

第二に、外注先が放送用字幕制作会社に限定され、制作キャパシティに限界があり、納品までに時間を要する点である。業者を限定している理由は先述のとおり、ラジオ授業の字幕もTV放送と同様の字幕制作ルール、字幕表示を適用したためである。これらの業者は放送フォーマットや変換ツール、位置指定・タイムコード調整等のノウハウを有するが、社数が少なく単価も高いため、人的リソースと予算の両面で字幕付与対象

¹¹ 再生装置で字幕のON/OFFが可能な方式

科目を拡大しにくい（図 3-3 参照）。結果として、字幕提供の時期は遅延し、対象科目も限定され、アクセシビリティと教育の公平性に課題が残る。

本稿では、この構造的要因を解消し、新規開講と同時に字幕提供を可能とする運用モデルの再設計を試みる。



図 3-2 現状の字幕制作フロー（字幕遅延の根源）
（筆者作成）

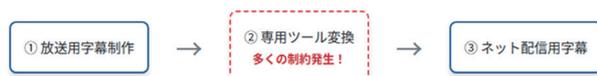


図 3-3 現状のネット配信用字幕制作フロー
（筆者作成）

1. 課題解決に向けた基本方針

本稿で検討する運用モデルは、以下の二方針に基づく。

第一は「字幕付与対象科目の前年度選定」である。これまで、新規開講後に受講者数やニーズを調査して6科目程度を選定し委員会等で承認を得た後に、字幕制作に取り掛かっていた。その選定を1年前倒して確定できれば、開講前年度の段階で字幕付与対象を決定し、本編制作スケジュールと字幕制作スケジュールを連動させることができる。これにより本編制作と並行して字幕制作を進め、新規開講時点で字幕付きコンテンツを準備できる。特に語学科目など字幕効果が高い科目を優先することで、限られたリソースで教育効果の最大化が期待できる。

第二は「外注先の選択肢の拡大」である。ラジオ放送には字幕付与していないため、放送用字幕制作に特化した業者に限定する必要はない。YouTube などのようなインターネット配信用の字幕制作会社は多数存在するため、複数業者へ分散して発注することが可能となり、これまでと同等のコストで字幕対象科目の拡大と納期短縮を両立することも可能となる。

字幕には、「クローズド字幕」とコンテンツに文字情報を焼き付ける「オープン字幕」が存在するが、クローズド字幕の場合、「環境依存文字」や数式などの「特殊記号」は再生装置によっては「文字化け」するケースがあるため、使用可能文字の制約が発生する。今回は制約のないオープン字幕での制作を選択した。オープン字幕とすることで、汎用の動画編集ソフトによる字幕制作、映像への焼き付け作業が簡単に行える。また、編集ソフトでの制作時に字幕テキスト専用の領域を設けてプロジェクトファイルで管理しておくことで、後からの修正も簡便に行えるようになる。これにより、対応可能な字幕制作会社の選択肢を広げ、制作単価低減も可能となる。

この二方針を組み合わせ、次年度新規開講科目のうち前年度に選定した科目について、本編制作と並行したオープン字幕制作を行い、新規開講と同時に字幕付きコンテンツを提供することを目指す。本稿では、こ

のモデルを『初歩のスペイン語』に適用し、実現可能性を検証する。

2. 検証科目の選定：『初歩のスペイン語』を対象とした理由

『初歩のスペイン語』を検証対象とした理由は三点である。

第一に、次年度新規開講予定科目であり、本検証実施年度に本編制作が進行中であったため、本編制作と字幕制作を並行させる運用モデルを試行する好機であった。

第二に、語学初学者を対象とする科目として字幕付与効果が高いと想定されたことである。授業中の例文・会話表現・新出語彙・文法用語など、音声のみでは把握しにくい情報が多く、視覚的提示は内容理解や綴り確認、ノートテイキング支援に有効である。また、聞き取りに不安を抱く学習者にとって字幕は安心感や学習継続意欲の向上に寄与しうる。

第三に、本科目がラジオ授業として提供されるためである。TV 授業に比べ視覚情報が限られるラジオでは、字幕の補完的役割が相対的に大きく、ラジオ授業への字幕付与の意義を検証するケースとして適している。

以上より、『初歩のスペイン語』を検証科目とし、本編制作との並行制作の可否、汎用字幕制作会社による品質、オープン字幕形式での提供可能性を検証した。

3. 検証内容与方法

本検証では、以下の三点を主要項目とした。

- (1) 本編制作と並行して字幕制作が可能か、また開講時までには字幕付与が完了するか。
- (2) 汎用字幕制作会社で、教育利用に耐える字幕品質を確保できるか。
- (3) オープン字幕としての制作・提供が技術的・運用的に可能か。

3.1 制作スケジュールと体制

『初歩のスペイン語』は開講前年度に収録・編集が進行していた。番組収録台本が確定し、本編編集が一定程度まで進んだ段階で字幕制作に着手した。具体的には、字幕制作会社には静止画と授業音声を統合した配信用動画ファイル（MP4）と台本を提供し、この動画の静止画部分に字幕を焼き付けて納品してもらう方式とした。放送部企画編成課が発注と進行管理を担い、担当講師が納品字幕の用語・表記を確認し、必要に応じて修正指示を行った。

3.2 外注先選定と制作ガイドライン

初めて利用する汎用字幕制作会社3社を選定し、全15回を3社に分割発注した。これは、各社の成果を比較し今後の標準的委託先選定の参考とすること、および制作負荷を分散し納期遵守を確保することを目的とした。

各社には全体の字幕表示・表現の統一を図ることを

目的として、TV 字幕制作のルール¹²を簡素化したラジオ字幕独自のガイドライン（フォント、サイズ、1行あたり文字数、最大行数、表示秒数、句読点処理、改行規則等）を提示し、それに基づき制作を依頼した。

3.3 オープン字幕の制作方法

静止画付きインターネット配信用コンテンツに対し、字幕を焼き付ける方法を採用した。制作会社は汎用の動画編集ソフト（例：Adobe Premiere Pro）で本編静止画に字幕を重畳し、所定形式で納品した（図 3-4 参照）。放送部が技術的再生確認を行い、担当講師が内容・表記をチェックし、必要に応じ修正を指示した。

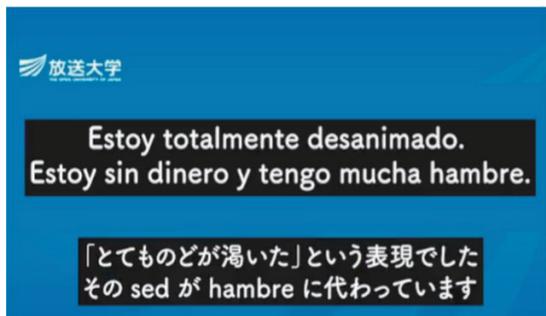


図 3-4 オープン字幕表示例
（ネット配信『初歩のスペイン語（'25）』
（ラジオ・オープン字幕）第4回より）

以上の方法により、本編制作と並行したオープン字幕制作の実施可能性と、その品質・コストを検証した。

4. 検証結果：制作スケジュール・品質・コストの評価

4.1 制作スケジュール

1月下旬に3社に対し字幕制作を発注し、3月上旬までに全15回分の字幕制作を完了（制作期間約40日）、字幕付き配信版を納品した。オープン字幕で制作するもうひとつのメリットは、インターネット配信業者へのコンテンツ提供フローの簡素化、迅速化にある（図 3-5 参照）。従来のフローであれば、①音声に静止画を付加し、MP4ビデオファイルを作成、②配信業者に本編ファイル（MP4）を提供、③放送用字幕ファイルからインターネット配信用字幕ファイルに変換、④配信業者に字幕ファイルを提供というフローを経て初めて字幕付与が可能となる。これに対し、開講前にオープン字幕で納品できれば、それをそのまま配信業者に提供すれば良い。これにより「新規開講と同時に字幕付きコンテンツを提供する」という当初目標は達成された。従来、開講後に字幕制作が開始され、完了まで約1年を要していたことと比べ、本モデルは提供時期の大幅な前倒しを実現した。

4.2 字幕品質

初回取引の3社に分割発注した結果、日本語字幕の誤字・脱字は軽微であり、事前に台本データを共有し



図 3-5 ラジオ授業字幕配信フロー比較
（筆者作成）

たことからスペイン語表記も概ね正確であった。一方、句読点位置や改行タイミング、語句分割に社ごとの差異が見られたため、今後はスタイルガイドラインの一層の詳細化と表記・表示の統一が必要であることが確認された。

視認性については、静止画背景とのコントラストが十分で、字幕サイズや表示位置も適切であった。スペイン語のアクセント記号も正しく表示され、技術的問題はほとんど認められなかった。

4.3 コスト

コスト面では、従来の放送用字幕制作会社によるクロズド字幕制作と比較して、汎用字幕制作会社によるオープン字幕制作は総外注費用を約50%削減できた。これは制作単価の低さに加え、放送字幕フォーマットからインターネット用への変換作業が不要となり、工程が簡素化されたことによる。

以上より、(1) 本編制作と並行した字幕制作はスケジュール上可能で、新規開講と同時の提供が実現できること、(2) 汎用字幕制作会社によるオープン字幕制作は品質・技術面で実務に耐えること、(3) コスト面でも従来方式に対し優位性を有することが示された。

5. 教育効果の観点からの課題と今後の検証課題

字幕制作・提供モデルとしては成果が得られた一方、教育効果の側面では検討すべき課題が残る。

第一に、語学学習の目標との関係である。聴解力育成は語学学習の中心的目標であり、音声への注意が重視される。他方、字幕は強力な視覚の手がかりであり、学習者が文字情報に依存しすぎることによって聴解力の発達を阻害する可能性が指摘される。とりわけオープン字幕では視聴中常時表示されるため、字幕を見ないという選択がしにくい。

¹² 放送字幕特有のルール（1行最大文字数15.5文字、ルビ付き文字、話者による文字色指定）の排除

しかし、初学者や聴覚に不安を抱える学習者にとって、字幕は内容理解を支え、不安を軽減する有効な支援でもある。「わかる」という感覚を早期に得ることは学習意欲の維持・向上に資する可能性があり、字幕は「理解実感の向上」や「理解プロセスの深化」をもたらし得る。このように、字幕は学習支援と学習負荷の双方に作用するため、教育効果を一義的に評価することはできない。

第二に、オープン字幕形式特有のサービス上の懸念がある。クローズド字幕と異なり、学習者は字幕のON/OFFを選択できないため、字幕が不要または煩わしいと感じる場合、画面上の文字情報が集中の妨げとなり得る(図3-6参照)。ただ、本編は音声のみで、映像には字幕情報しか無いので字幕を見たくない場合は音声のみで学習するという選択肢もあり得る。

以上を踏まえ、本稿の検証は「字幕制作・提供モデル」の実現可能性を示すものであり、「字幕が学習成果や満足度に与える影響」の検証は今後の課題である。具体的には、『初歩のスペイン語』受講者を対象に、字幕利用状況、授業のわかりやすさ、学習負荷、字幕満足度、聴解力への影響認識等を尋ねるアンケート調査を予定している。また、学習到達度テスト結果と字幕利用状況の関連を分析し、字幕の教育効果をより精緻に評価する枠組みの構築が求められる。

方式	メリット	デメリット
クローズド	視聴者が表示を選べる	導入対象/認知が限定的
オープン	全員が利用可、確実に表示	表示をOFFにできない

図3-6 字幕表示方式の比較(筆者作成)

第4章 今後の課題と方向性 (広瀬洋子)

第2章では、仁科が『音楽・情報・脳(23)』を例に、高精度静止画を用いた“見えるラジオ”の制作手法を示した。第3章では開原が、大学が制作する字幕の制作プロセスの改善と、『初歩のスペイン語』におけるオープン字幕制作の実証的検証を報告した。本章では、それらを踏まえて今後の課題と可能性について議論する。

1. 静止画の制作と活用に関して

『音楽・情報・脳(23)』のコンテンツは、仁科らの手によって作られた精緻なカラー静止画を数多く並べ、各パートも見出しで分割した。また動画の代わりにPowerPointのアニメーションを活用しているので視聴者の理解が進むようになってきている。字幕・静止画付と実験サイトで配信されたラジオ授業の中で最も完成度の高いものである。誤解を恐れずに言えば、モノクロ

の印刷教材よりもわかりやすく、TVの放送授業の情報量に勝るとも劣らない充実した学習コンテンツとなった。

仁科が指摘するように、TV授業の制作費と比較すれば、かなり精緻な静止画を制作してもTVよりも格段の低コストで制作が可能である。

広瀬はこれまで多くの字幕・静止画付コンテンツを制作してきた経験から、本学の見えるラジオは「多様なスタイル」があって良いと考える。システムWAKABAは全国放送のTV授業と違って、本学の学生のみが視聴できる学習サイトである。授業の内容、担当講師の負担や制作コストを考慮すると、すべてがTV授業のような高精度の静止画である必要はない。第1章で紹介した過去のPPTからもわかるように印刷教材からコピーした白黒のグラフの静止画であっても、それがあるとないのでは、学習者の理解度は雲泥の差となる。本学が今後メディアを活用した授業形態の多角化、多様化を進めて行くときに、仁科の提案するように、コストや制作の負担を誰がどう担うのか、責任体制の構築など大いに議論して前に進めてほしいと考えている。その中で一番重要なことは、学習者の視点に立ち、その時点で最適な方法を選択していくことであろう。

2. 字幕制作プロセスの課題

第3章で開原は大学が制作する字幕の制作プロセスの問題点を指摘し、その改善方法を提示した。

学内でのTV・ラジオ授業等の字幕に関わる作業は、放送部の企画編成課で行われているが、毎年制作される番組の多くは外部委託されている。毎年、字幕制作は入札価格で業者を決定する。業者は一定ではないが、だいたい45分番組1本で約5~6万円で1科目15本、約75~90万円の費用がかかる。字幕制作会社の多くは、TVのドラマや一般番組の経験は豊富であっても、大学レベルの専門性の高い字幕を作った経験があるとは限らない。コスト重視の入札で字幕の品質が保てないケースもあるのではないだろうか。

またその一方で、音声認識技術や人工知能などの情報技術の発展はめざましいものがある。ラジオ授業の字幕化が業者を介さずに低予算で実現が可能になる日もそう遠くはないと考えている。

3. TV字幕のレイアウトルールからの脱却

TV字幕は、ARIB(一般社団法人電波産業会)が定めている放送用規格「ARIB標準規格B36」を各放送局が利用している。この規格の中には、視聴者が画面の字幕を読む所要時間や転換のタイミングを考慮して、一つの画面に何文字・何行といったルールや、使用する文字やフォント、句読点などに関する細い規則があり、要約する際の約束事なども掲載されている。よってTV字幕は誰にでも簡単に作れるものではない。

なぜラジオのインターネット配信用の字幕を自由に作ることが出来ないのか、その理由を開原の説明に加

えて以下に説明する。

- ① 本学特有の事情：TV放送用に制作した字幕そのままでは、インターネット配信用字幕としては使えないため、TV放送用字幕のファイル形式（1HDファイル形式）を画像に変換するためのアプリケーションが必要となる。このアプリケーションは放送大学が特注で業者に2014年頃に開発させたが、大学側が維持管理費用を支払う形をとってこなかったため、新しい形式などに対応することができない。現在、NHKなどでは従来の字幕ルールをバージョンアップさせた形で、21文字×2行の字幕表示を行っている。しかし本学の現行のシステムでは、TV授業字幕はインターネット配信の字幕でも使えるようにするために、字幕表示は15.5文字×2行の旧来の形式以外には対応できない。（ただし、TV字幕でも生涯学習支援番組はインターネット配信を行わないので21文字×2行で制作している）
- ② 本学のTV・ラジオ授業字幕制作の修正作業等はすべて放送部企画編成課番組素材係の少人数の担当者が担っている。TV字幕とラジオ授業の字幕を同じ方法とルールで作ることによって、字幕の修正などを含めて維持管理が容易になると説明されている。

4. オープン字幕とクローズド字幕

放送大学のTV授業（BS放送・ネット配信）ではクローズド字幕が採用されてきた。我々のプロジェクトでは、当初に制作した『メディアと与謝野晶子』は画像に字幕を焼き付けるオープン字幕で制作したが、それ以降の授業は視聴者が手元のリモコンでON/OFFを切り替えられるクローズド字幕を採用した。

その理由は第一にクローズド字幕のほうが、字幕情報の書き換えが容易で、講師の所属大学や職階の変化や内容の修正などに対応しやすいからである。

第二に視聴する側が字幕の表示を決定することができる点である。たとえば語学の学習にとっては字幕は大きな助けとなるが、受講者側の学習の目的や学習レベルによって、字幕を見ないほうが良い場合もある。語学講師の中には音を聞かせるラジオ授業なのだから、字幕をつけることは学習を阻害すると字幕付与を拒否する者もいると聞く。筆者としては学ぶ当事者が字幕を見るか否かの決定権を持ち、柔軟に自分の学習に役立てられるクローズド字幕が活用しやすいと考えている。

5. 自由なレイアウトのラジオ授業字幕の提案

本プロジェクトは、本学のインターネット配信のラジオ授業字幕を、TV字幕のレイアウトルールから解放することを提案してきた。TV字幕のルールは前述のようにARIB規格の一部として、国内の放送局で厳格に継承されてきたといえる。しかし、本学のラジオ授業の字幕は、システムWAKABAからインターネット配信され、本学の学生のみが視聴する形になっている。厳格なTV字幕ルールの楔から離れ、自由な形のインター

ネット配信を行うことができるのではないだろうか。

インターネット配信は、字幕の他に、静止画や写真など豊富な情報を画面に盛り込むことができる。画面の文字列や一行の文字数はTV字幕ルールに縛られることなく、科目の特性に合わせて、例えば図4-1のように自由なレイアウトが可能になり、インターネット配信の新しい授業コンテンツとも成り得るのではないだろうか。

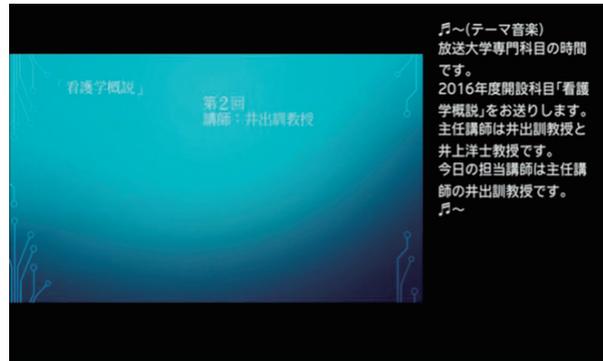


図4-1 自由なレイアウト例

6. 学生ボランティアを活用した“見えるラジオ”制作の可能性

高性能の音声認識システムを活用しても、本学の教材の品質保証のために、打ち出されたテキストを複数の人間の目でチェックする必要がある。しかし、現在の大学側の作業工程ではラジオ収録の1年後に担当講師に字幕のテキストを送付し、確認作業を依頼している。本学の字幕担当者によれば、本学以外の執筆者（多くは大学教員）の中には、この作業をとっても負担に感じている者が少なくないと言う。本学の字幕部門の事務作業の中で、こうした状況の中でおきる依頼や催促のやり取り、作業の遅延が一番ストレスが大きいと聞く。

その解決策として以下の方法が考えられる。

① 収録直後の確認

収録時にICレコーダで録音し、その場で文字起こしを行い、収録後すぐに講師にテキストを確認してもらう。著者の経験では1年後に送られてくるテキストの確認作業よりも収録直後に確認するほうが容易である。しかし講師全員に当てはまるわけではないので議論が必要であろう。

② 学生ボランティア活用の事例から

2022年度に当プロジェクトでは「ボランティアを活用した字幕作成システムの開発」をテーマに学生ボランティア参加型のラジオ字幕の制作の手法を探った。

千葉学習センターのサイトから、字幕制作のボランティアを呼びかけたところ、2日間で25名の応募があった。科目の選定はその年度に大学で事業化された6科目以外で履修者数、学生の関心度、音声認識との適合性の観点から『家族問題と家族支援（'20）』、『心理職の専門性（'20）』が選ばれた。

制作の流れを以下に示す。

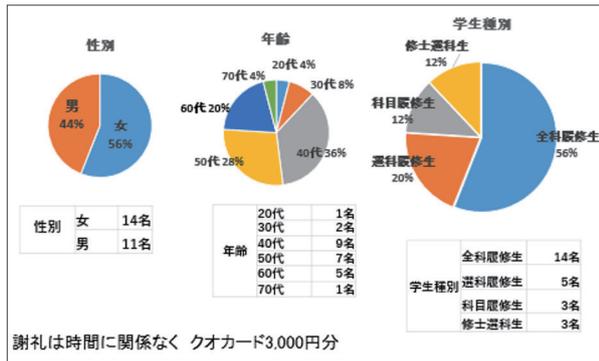


図 4-2 ボランティア活用の実証実験
字幕テキストの打ち込み・確認作業

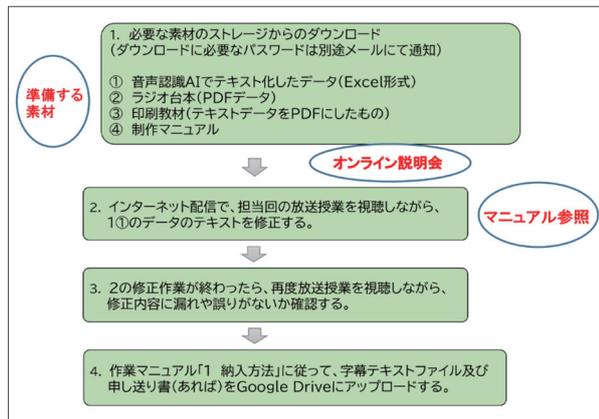


図 4-3 ボランティアの作業工程

ボランティアには1回45分の授業の入力にクオカード3千円を差し上げた。謝礼3,000円×15回=4万5千円というコストは業者委託費50~60万円と比べれば大変に経済的である。紙面の関係上この研究の詳細には踏み込まないが、実際に具体化するには最終確認作業を誰が担うか、作業全体のオーガナイザーと責任体制を学内でどのように構築するのかなど、今後の検討課題は少なくない。しかしこの実践研究を通して、本学にはIT分野に一定の能力を持ち、自分のペースで参加できるならばボランティアをしてみたいと思っている学生が多いことがわかった。作業を自宅でできる点も彼らの望むところで、参加しやすい形を工夫すれば大いに期待できる戦力となると確信した。

ボランティアへの謝礼については学内において更なる議論が必要だが、ボランティアへの感謝と敬意の印に、コンテンツの画像の中に「字幕：千葉SCパソコンクラブ」などと記載するのも一案である(図4-4)。

またこのようなボランティア活動を奨励するために、卒業時の成績表などにボランティア参加の記録や、ボランティアバッジを配布することも考えられる。

7. 放送大学の国際化と多言語字幕の可能性

本プロジェクトでは、2018年から2020年にかけてラジオ授業の字幕の多言語化に挑戦した。日本語のテキストをUDトークの翻訳ソフトによって翻訳し、英語と中国語の字幕を作成した。当時の翻訳ソフトは現在の

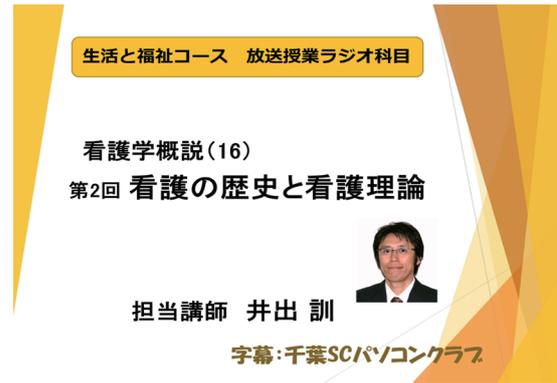


図 4-4

ものに比べれば精度は低く修正に時間がかかった。画面の中にある選択ボタンを押せば3か国語の字幕が選択できるようになっている(図4-5)。

翻訳ソフトの精度は数か月単位で進化を続けており、AIやChatGPTを駆使すれば精度の高い翻訳がより短時間で完成できると思われる。



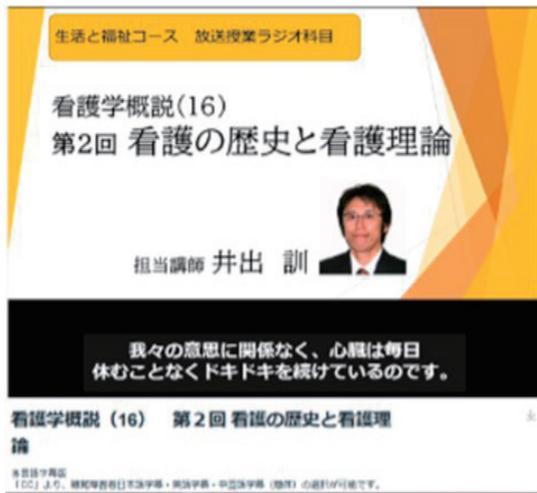


図 4-5 『看護学概説（16）』

終章ではこれまでの研究の成果の課題を吟味し、今後の展開の可能性を示した。ここで一番重要なことは、常に学習者の視点にたつて、学生の学ぶ意欲を高め、いかに学習効果を高めるかという点に力点を置いて教材開発を行うことである。

最後に、聴覚障害者の情報保障のために始まったささやかな実践研究が、放送大学の新しい教育コンテンツとして花開いていくことを期待している。

謝辞

本研究を遂行するにあたって、NPO メディアアクセスサポートセンターの川野浩二氏と、大阪大谷大学の 大倉孝昭教授には温かいサポートと的確なご助言を賜りました。ここに記して、厚く御礼申し上げます。

参考文献

Yoko Hirose (2014) 「OUJ's New Challenge: The Supporting Systems for the Students with Disabilities in the Open University of Japan」放送大学研究年報 32 号

放送大学総合戦略企画室国際連携係（編）（2015）「放送大学における障害者支援に関する取り組み」放送大学

ラジオ番組の字幕付加実験の見方

放送大学システム WAKABA

校内リンク右側 > 放送授業のインターネット配信

左側 カテゴリ

04 ラジオ番組の字幕付加実験

* 動画検索画面からも直接入れる

ラジオ番組の字幕付加実験

01 教養学部

02 大学院



教養学部

01 家族問題と家族支援（'20）1519247s
（ラジオ・字幕）下夷 美幸

02 心理職の専門性（'20）1529463s

（ラジオ・字幕）吉川 眞理、平野 直己

03 初歩のスペイン語（'25）1470027s

（ラジオ・オープン字幕）柳原 孝敦

大学院

01 音楽・情報・脳（'23）8971021s

（ラジオ）仁科 エミ、河合 徳枝

（2025 年 12 月 13 日受理）

シングルセッション・セラピーの動向とスクールカウンセリング

丸山 広人¹⁾

Trends in Single-Session Therapy and School Counseling

Hiroto Maruyama

要旨

シングルセッション・セラピー (SST) とは、1回のセッションの効果を最大限高めることをめざした、心理支援サービスの提供方法のことである。本研究では、スクールカウンセラーの活動の中にこのSSTのマインドセットと方法論をとり入れることによって、スクールカウンセリング活動の効果を高める観点を抽出することを目的とする。まずはスクールカウンセリング制度の現状を検討し、その活動は短期療法的なものにならざるを得ないことを指摘した。次に、タルモンのシングルセッション・セラピーの考え方を基礎に置き、その後の発展にも目を向けながら、従来の心理療法とは異なるSST独自のマインドセットについて検討した。その結果、セラピーを一回ずつ療法にする観点、初回から可能性に焦点づけること、クライアントの変化の理論を中心におくこと、小さくて単純なステップを重視することなどの特徴があることを見出した。そして最後に、スクールカウンセリングにおけるSSTは、(1)治療外要因に目を配り、(2)強さを活用し、(3)診断(アセスメント)と処方(活動計画)を提供することによって効果を高められることを指摘した。

ABSTRACT

Single Session Therapy (SST) refers to a method of providing psychological support services aimed at maximizing the effectiveness of a single session. This study aims to identify perspectives for enhancing the effectiveness of school counseling activities by incorporating the mindset and methodology of SST into the activities of school counselors. First, we examined the current state of the school counseling system and pointed out that its activities inevitably take on a short-term psychotherapy. Next, based on Talmon's concept of Single Session Therapy and considering subsequent developments, we examined the unique mindset of SST, distinct from traditional psychotherapy. This revealed characteristics such as viewing therapy as one-at-a-time therapy, focusing on possibilities from the first session, centering on the client's theory of change, and emphasizing small, simple steps. Finally, it was noted that SST in school counselling enhances its effectiveness by (1) paying attention to non-therapeutic factors, (2) utilizing strengths, and (3) providing diagnosis (assessment) and prescription (activity plans).

¹⁾ 放送大学教授 (「心理と教育」コース)

1. はじめに

学校での心理職（スクールカウンセラー、以下 SC）が公立学校での勤務を開始して 2025 年で 30 年になる。この間、その配置学校数は増え続けてきたが（文部科学省, 2025）、SC の常勤化には至っていない。私立学校の中には週に 5 日の常勤採用をしているところもあるが、公立学校での常勤化はかなり地域限定的なものである。ほとんどの公立学校では、週に 1 回から数回程度の勤務日数であり、学校によっては、月に 1 回あるいは学期に 1 回というのもまれなことではない。このことは古くから指摘されてきたことであるが（倉光, 1999）、その状況は現在でも変わらない。公立学校で勤務する SC のほとんどは 1 年契約で働いているので、複数年にわたって同じ学校で勤務できるかどうかは確定できない状況にもある。その意味で、長期的な構えで勤務校の心理支援を実施することは難しい。勤務時間が短いにもかかわらず、相談ニーズが高い場合は、すぐに予約が埋まってしまうので、一人の児童生徒あるいは保護者に対して、セラピーを継続的に提供することは難しい場合もある。

以上のような SC の現状を踏まえると、できるだけ少ない回数で効果を最大化するような心理支援の方法を模索することが求められるだろう。本研究は、その方法としてシングルセッション・セラピー（Single Session Therapy, 以下 SST）に注目したいと思う。

SST は単回療法ということなので、長期的な心理療法とは違った着眼点があり、新しいマインドセットも必要になる。面接方法にも特徴がある。しかし、よく誤解されるようだが、必ず 1 回で面接を終結にまでもっていかなければならないというものではない。むしろ、1 回の面接の効果を最大化したいというものなので、広く心理療法に貢献すると期待できる。もちろん、今後の SC 活動や教育における新しい観点を得られるという点においても意義があるだろう。そこで本研究では、この SST を検討することによって、そこから SC 活動の効果を高めうる観点や応用可能な方法の抽出を行うことを目的とする。

2. SST とは

2.1 タルモンの挑戦

一般に心理療法が終結に向かうまでには時間がかかると考えられている。事例論文では 10 回、20 回で終結というのは早い方で、場合によっては 100 回を超えることもある。セラピストによっては、10 年以上、同じ人とのセラピーを継続しているということもあり、サイコセラピーには時間がかかるというイメージは広く共有されているだろう。そのため、最初の 1 回、つまり初回面接を受けただけでセラピーが終わるということはまれなことだと考えられており、もし、そのようなことが起こったならば、それは心理療法の失敗例だと考えられる傾向にある。

面接が 1 回で終わるような場合、クライアントはセラピーへの「抵抗者」であり、心理療法を受ける準備が整っておらず、変化に対する動機づけも乏しいと考えられ、だからドロップアウトしたのだと推測されがちである。一方、このことはセラピストが、クライアントとのラポールをうまく形成できなかったから生じたものであるとか、クライアントが求める情報をうまく提供できなかったからであるなどととらえられて、やはり失敗ケースとして分類されてしまうだろう。そして、なぜこうなったのかという本当の理由は顧みられることはほとんどなかろう。

しかし、心理療法に関する調査によると、心理療法は 1 回で終結するシングルセッションが最も多いという結果が数多くある（Talmon, 1990; Cannistrà & Piccirilli, 2021）。たとえば、タルモンは 1953 年の調査を紹介している。この調査によると、250 の新しいケースのうち 141 ケース（56%）は 1 回で終結しており、1972 年のあるメンタルクリニックでは、来院した 6708 人のうち 39% は 1 回しか受診しなかった（Talmon, 1990）。

このような調査結果を踏まえ、タルモンは、自分が対応したケースでもやはり同じように 1 回で終わるケースが数多くあったため、思い切って 1 回来談しただけでその後は来談しなくなった元クライアントの人たちに電話をして、その後の様子や受けたセラピーに対する感想についての追跡調査を 200 名に対して実施した。すると、78% の人々は、1 回の面接でほしかったものが手に入ったからであるとか、当該の問題に対して以前より良い感じがあるからだという理由を回答した（Talmon, 1990）。この調査の場合、タルモン自身が直接電話しているので、データの信頼性に問題があるとも考えられる。そのため、その後、今度はクライアントとかかわりのなかった博士課程の学生に同様の調査をお願いしたところ、その結果はタルモンの調査とあまり変わりがなかった（Talmon, 1990）。この大学院生の調査では、サイコセラピーによって何も変わらなかったという人もいたが、そういう人たちが次の面接に行かなかった理由は、「午前中の予約しか受け付けていなくて、仕事を休むことができなかったから」という現実的な理由が多かったという。そして、セラピストが気に入らなかったからとか、面接の結果が気に入らなかったから 2 回目の面接を受けなかったと回答した人は、わずか 10% だったという（以上 Talmon, 1990）。

2.2 そのほかの調査結果

その後も様々な調査がなされたが、やはり同様の調査結果になっているものが多い（Cannistrà & Piccirilli, 2021）。たとえばサイモンらは 2666 人（平均年齢 48 歳）を対象に行った調査を報告している（Simon et al., 2012）。この調査対象者は、うつ病性障害 56%、不安障害 26%、物質使用障害 4%、双極性障害 4%、統合失調症またはその他の精神障害 2%、その他の状態が 8% であった。そして、そのうちの 906 件（34%）のク

クライアントは、最初の来談から45日を経過しても心理療法に戻ってこなかった。そこでこの人たちを対象にして、1回目の心理療法への満足度、治療同盟、症状の改善具合についての調査を実施した。その結果を示したのが図1である。図1の上段で示したように、この再来談しなかった元クライアントの人々に対して、初回面接への満足度を0～10の尺度で質問したところ、10点（一番満足度が高い）と回答した人が約35%で最も多く、9点が約25%で次に多かった。治療同盟に関しては、「セラピストはわたしを正しく理解してくれていると感じる」という質問項目に対して、60%以上の人が初回面接において、ずっとそのように感じていたと回答している（図1中段）。症状の改善については、約45%が大幅に改善したと回答し、少し改善したという人が約30%であった（図1下段）。改善した人が多かったと言えるだろう。

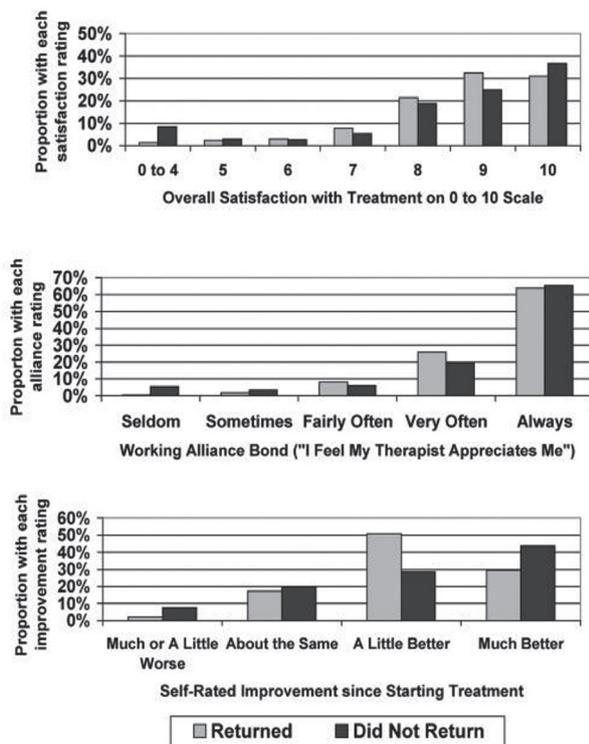


図1 再来談した人としなかった人の比較 (Simonら, 2012より)

Simon, G. E.ほか (2012) "Is Dropout After a First Psychotherapy Visit Always a Bad Outcome?" (Psychiatric Services) より転載。Copyright © 2012 American Psychiatric Association 転載許可を得て掲載

このような調査結果から明らかなことは、初回面接の1回だけでも大きな効果を期待できるということである。つまり、初回の来談1回だけで、あとは来談しなくなるのは、一概に失敗ケースとは言えないということであろう。むしろ注目すべきは、これまでは失敗ケースとして顧みられることがなかったこのような単回最終ケースにおいて、なぜ有効性が認められるのかということであり、そこを検討する必要があるだろう。今日に至るまで、SSTが最も一般的なセラピーの期間

であり、最もコスト効果の高いセラピーの形態であるという繰り返し検証された事実が、学術的及び臨床的な訓練において依然として知られていないのが現状であるとタルモンは指摘している (Talmon, 2025)。ちなみに、このような傾向は、公的サービスであろうと民間サービスであろうと違いはないという指摘もある (Cannistrà & Piccirilli, 2021)。

したがって、このような観点から1回目の心理療法の効果を検討することには大きな意義があるだろう。タルモンは心理療法における最初の1時間は、救命医学で広く使用されている「ゴールデンアワー」と同じであると指摘している (Talmon, 2025)。救命医学でいうゴールデンアワーというのは、突然の生命を脅かす病気や事故、戦闘のような極限状態の中で、多くの患者を救出し、その生命を取り戻す可能性を高める分岐点は、最初の1時間にあるという意味でつかわれる。SSTでは、1回の面接をそのような観点から捉えている。心理療法による改善は、ほとんどが治療の開始時に起こり、セッションが進むにつれて減少するという指摘もある (Slive, & Bobele, 2011)。セッションの最初の数回のかかわりの重要性は、もっと強調されるべきだと言えよう。

3. SSTに向けたマインドセット

3.1 自己制限の解除

SSTという考え方は、従来の心理療法では顧みられないことのなかったところに焦点を当てるため、新しいマインドセットを要するものである。そのことについて、SSTではどのように考えられているのだろうか。

まずセラピストに求められるのは、「1時間ではたいした改善などできないであろう」という自己制限を捨てなければならないとされている (Slive, & Bobele, 2011; Cannistrà & Piccirilli, 2021)。このマインドセットを解くことがセラピストにとって最も難しいことであり抵抗のあるところだろう。先の調査結果で示したように、クライアントにとって最初の1回のサイコセラピーの効果は非常に大きい。しかし、セラピストが最初から長期の構えを当然のこととしてセラピーを開始するのであれば、ほぼセラピーは長期化すると考えられている。繰り返しになるが、SSTは必ず1回（1時間）ですべてを解決することを目指すのではなく、「一回ずつ療法 (one-at-a-time, OAT)」であり「たった一回だけ療法 (only one time)」ではない (Hoyt, 2025)。2回目以降のセッションにも開かれているが、できるだけセッションの最初の数回（できれば初回）の効果を最大限に高めようとするものである。

タルモンは、50年弱の心理療法の実践を通して、また、自らが高齢となり医学的にも病弱となった身を振り返り、SSTは「ライフサイクルを通して断続的に行われる療法 (intermittent therapy throughout the life cycle)」 (Cummings & Sayama, 1995) といわれるような、生涯にわたるイベントとしてとらえられるのが適しているの

ではないかと指摘している (Talmon, 2025)。SST は、1 回から数回の面接で終結することを厭わないわけだが、それで終わりというわけではなく、ライフサイクル上の問題が持ち上がったときにはいつでも面接を開始できるものであり、セラピストもクライアントもそのようなマインドセットで会うというものである。

われわれが風邪をひいた場合、近所のかかりつけの病院に行き、ほぼ 1 回の診察を受けるだけで、あとは処方箋を出してもらうことによって事足りることが多い。その処方箋を頼りにして、あとは休息をとるなり、自分で注意深く日常生活を送るなどして、元の体調に戻していく。タルモンはコミュニティの中の心理臨床として、そして、よりクライアントの生活に近いところにある心理療法として SST をとらえている。つまり近所のかかりつけセラピストといった様相である。このように、SST は生涯にわたるイベントであり、必要になったときにはいつでも利用できるということを想定している。このような意味では、かなり長期的展望にたった心理療法ともいえる。

3.2 初回から可能性に焦点づける

一般的に初回面接では、主訴を確認し、家族構成や家族歴、病歴、本人の成育歴、過去から現在に至る経歴、現在の生活状況や対人関係などの情報を収集し、現実検討能力や欲求不満耐性などの自我の強さを把握したりするなど、かなり多くのことをする必要があり (西田, 1991)。しかし、これはセラピスト側の都合であり、クライアント側の都合ではない。なぜセラピストがそのような初回面接をするかということ、その前提には、セラピストが治療する人であり、どこに焦点を当てて話を進めるかはセラピストが判断する、というニュアンスがあることは否めない。このような前提があると、セラピストは「自分が何とかしてあげなくてはならない」というプレッシャーを感じるようになるだろう。セラピストがこのような構えでは、クライアントやクライアントの環境が持っているリソースを見つけ出す視点が乏しくなってしまうかもしれない (青木, 2001)。

SST では、正しい診断を提案することや、正しい標準プロトコルを実施するようなことを目的にはしていない。むしろ、クライアントが自分で努力することを支援し、使える時間をすべて使って、最も効率的、効果的で、かつ柔軟で押しつけがましくないセラピーを生み出すために、クライアントと一緒に取り組むことを心がける (Cannistrà & Piccirilli, 2021)。そしてそのためには、わざわざ初回面接で過去の成育歴などを尋ねて問題を複雑化することはしないようにする。むしろ、未来に向かって何をするかということに焦点を当てるのである。

3.3 変化の力をあてにする

クライアントが実際にセラピーを受けるまでには非常に時間がかかっているものである。その間クライエ

ントは、ずっと問題に取り組んでいる。

当然のことであるが、人は問題や気になることが発生した場合、まずは自分で何とかしようとしたり、周囲の人に助言を求めたりしようとする。しかし、この試みがうまくいかず、どうにもならないという状況に追い込まれて、そこでやっと自分には専門家の力が必要だと判断する。その判断に至るまでには、専門家の手を借りるということに対する自らのプライドや頑なさを克服する必要がある、かなりの時間を要するものである。

もし、専門家の力を借りようかと判断したならば、今度は来談予約の電話をかけたり、インターネットで予約をとったりするわけだが、その行動に移すまでにはまた時間がかかるものである。どの施設に電話をすればよいのかなどの情報収集をしなければならないし、どの施設が自分には合っているかといった判断もしなければならないからである。家族や友人からセラピーなど受けなくてもよいのではないかと横やりが入ることもあれば、近所により施設が見当たらないということもあるだろう。一方ではこの間、専門家に話すのであればどのように話せばよいだろうかと考えることもあるだろう。自分の今抱えている問題はなぜ起こったのか、そして、自分はこの問題に対してどのように取り組んできたのかという経過を頭の中でまとめたり、紙に書きだしたりすることもあるだろう。このように、事態をまとめたり自分を振り返ったりして、自己洞察を深めていくわけである。

やがてそのような状況から脱して、やっと自分が求める施設を見出し、予約を取りつけようとしたとしても、すぐにセラピーが開始されるわけではない。予約が一杯なので待ってほしいなどと言われてしまうこともあるからである。場合によっては数か月も待たされることがあったり、来談を断られたりすることもある。そうなるとうりだし戻ってしまうわけだが、ここまでの経過の中で、問題を何度も振り返り、頭の整理はずいぶん進んでいることもあるため、この時点でかなりの変化を引き起こしている可能性もある。一見ふりだしに戻ったようであっても、実際のところはふりだしの地点とはかなり違った場所にいることだろう。

このようにセラピーを開始するまでには、かなりの時間がかかっているものである。その間、状況は変化して、当事者にとっての問題の重みづけも変わっていく。問題は問題として解決しないままであっても、その状態で問題と共存している時間が長くなっていくと、それはそれでその状況に適応してしまうということもあるだろう。問題を先送りして様子を見てしまうわけである。またそうこうしているうちに、やがて時間が解決してくれたという結果になることもしばしばある。SST では、問題というのは、セラピーなど受けなくてもこのようにして解決されているものであり、このようなプロセスで解決に導かれていくケースが最も多いと想定している。

つまり、環境や状況の変化が生み出す治療的可能性

や、クライアントに備わる自然治癒力という要素を適切に評価しようとする。セラピストによるセラピー以前から、クライアントの中では治療メカニズムが進行中であり、良い治療はそのプロセスを促進するものである（青木，2001）。その力をあてにして、その力を促進することが重要であり、その視点がクライアントの力を引き出すことにもつながると考える。そしてそのことを理論的に裏付けるのが、次の「変化の理論」（Duncan & Miller, 2000）である。

3.4 変化の理論

変化の理論は、セラピストにとってパラダイムシフトとなるような内容であり、また、SSTを支える重要なマインドセットにもなるので、ダンカンとミラー（Duncan & Miller, 2000）にそくして、この変化の理論を検討しておこう。

変化の理論とは、問題の発生と解決に関するクライアントの認識のことである。これはサイコセラピーの理論や技術を統合するという理論統合の議論から出てきたアイデアであり、各々のクライアントそれぞれがもっている変化の理論を中心におくことを提案したものである。一般にサイコセラピーは、セラピストが心理検査を実施しその結果を解釈したり、セラピストのもつ理論からクライアントの状態を見立てたりすることから始められる。そして、そのセラピストのなじんだ理解に基づいてクライアント理解は進められていき、セラピーが実施される。つまり、何が正しいかはセラピストが知っており、そのための適切な手法はセラピストが選択するということである。クライアントの訴えはセラピストのもつ既成の理論から再構成され、その既定路線に沿った治療をクライアントは強いられる。この時のクライアントはセラピーのわき役であり、クライアントの見方は重視されない。クライアントは三人称の視点から捉えられ、クライアントの一人称の視点は軽視されているといえよう（Duncan & Miller, 2000）。

一方、変化の理論はクライアントの一人称を組み込んだ理論である。変化の理論によるとクライアントは、問題を維持させているものと、望ましい変化を達成するために必要なものとの両方を、かなり正確に認識しているものである。そして、その変化を達成するために、クライアントは各々独自の変化の理論をもって問題に取り組んでいる（取り組んできた）はずであると理解する。そのためセラピーは、セラピストがこの変化の理論に即してクライアントと問題に取り組むべきであり、そのことが、セラピーに対するクライアントの動機づけを高め、治療同盟を強固なものとし、満足度の高いセラピーを提供できることにつながると考える。問題を解決に方向づける変化の理論をもっているのは、あくまでもクライアントの方であり、セラピストはその理論をどのように補完しながら変化を促進するのかということに注力しなければならない。そしてその流れの中で、理論の統合はなされていくべきであると主

張する。サイコセラピーにはさまざまな理論や技法が存在するが、それらは、クライアントがもつ変化の理論を補完し、それをより使い勝手の良いものにすべく、その都度そのクライアントに応じて組み合わせ役立つものとして統合されていかなければならないのである（以上、Duncan & Miller, 2000）。

しかし、たとえセラピスト側がクライアントの変化の理論を補完しようとしたとしても、当のクライアントの方は、自分が変化の理論をもっているなどとは考えたことがないであろう。したがって、変化の理論を発見し、それをセラピストの学んできた理論で補完しつつ、介入の枠組みとして展開するのは、セラピストの役割となる。ダンカンとミラーは、クライアントの変化の理論を次のように描写する。それは、セラピストがクライアントの考え、態度、変化に対して抱く好奇心によって構築された会話から展開される、創発的な現実であるというものである（Duncan & Miller, 2000）。

セラピストはクライアントの話の内容や話し方、思い出すことなどさまざまなことに触発されながら、クライアントの変化の理論を探究しようとする。そのプロセスの中で、クライアントはセラピストから全く新しい視座を提供されて、「まさに自分が知りたかったのはそういうことだ」、「正解はその近くにある」と気づくことがある。そしてその時の会話は熱意のこもったものとなっていく。くだけた言い方をするとクライアントが乗ってくるのである。この場合、新しい視座を提供するのはセラピストであるが、「それこそが正解である」、「それは役に立つ」と分かるのはクライアントの方であり、この意味でクライアントは変化の理論を有しているのである。セラピストが生成したアイデアやクライアントが自ら気づいたアイデアに対して、クライアント自身が乗ってくる付近に変化の理論が存在している可能性が高い。つまり、何がクライアントを活気づけ、参加意欲を高めているのかということを検討し、その理由が明らかになっていくプロセスが、クライアントの変化の理論を明らかにし、それを補完するプロセスとなるだろう。そしてそのプロセスは、クライアントの表面的な欲求ではなく、その深層にあるニーズを明らかにしていくプロセスでもないと考えられる（丸山，2021）。

3.5 ファシリテーター的役割

クライアントの変化の力をあてにするということは、セラピーにおけるセラピストの位置づけも変えることになる。つまり、セラピストは問題を解決する人ではなく、クライアントの問題解決を手助けするファシリテーターとしてとらえられるということである（Cannistrà & Piccirilli, 2021）。クライアントはそれぞれ変化の理論をもち、リソースや強み、対処方略をもっている。セラピストはそれらを見出し特定したり、あるいは強調したりすることによって、変化を起こすこと、今よりクライアントが良くなることに関心を向け

る。この前提には、先に述べた環境の変化や時間の経過がもたらす治療的可能性、そしてクライアントに備わっている自然治癒力への信頼と期待がある。

3.6 小さくて単純なステップ

大きな問題や複雑な問題は、それに見合う大きくて複雑な解決策が必要だと考えられがちである。だからこそ努力や苦労が伴うものであり、長期にわたって継続的にセラピーが提供されなければならないと考えられる。しかし、SSTでは変化に向けての最も小さく単純なステップを探そうとする (Talmon, 1990)。大きな問題や複雑な問題が必ずしも複雑で大きな解決策を必要とするわけではないからである。次のような事例で考えてみよう。

自閉症およびADHDと診断されていたある子どもとその母親がセラピーを求めてやってきた。この子は特に放課後から夜にかけての感情爆発がひどいということであった。セラピストはその子には四脚椅子では落ち着かないだろうと直感し、回転式の椅子を勧めて、あなたが快適なように好きに座っていいからね、と伝えてセッションを開始した。セッションでは、主に母親が話をし、セラピストは、ときどき子どもに対して母親の話に同意するかどうか、付け加えることはないかと尋ねていった。子どもは付け加えることはないと話した。

15分ほどが経過した後、母親が「この子が椅子にじっと座っているのは珍しい」と発言した。確かに子どもは一度も離席することなく座っていた。子どもは「からだ落ちついているからじっとしている」と話した。このような観察から、セラピストはこの子は感覚に負荷がかかりやすく、それが行動上の問題とつながりがあるのかもしれないと見て取った。そして本人の負荷がかからない椅子を与えるなどの調整によって、何らかの変化が期待できそうだと考え、そのことを母親に伝えた。また、この子が動き回るのは、感覚の過敏さによるストレスが蓄積していくからであると見立て、それが放課後から夜にかけて蓄積していき感情爆発につながっている、という可能性を話し合った。さらにこの子がじっとしていないのは、そのストレスを自分なりに鎮静化させ落ち着かせようとしているこの子なりの努力であり、この子が編み出した対処法であるかもしれない、ということが話し合われた。

母親はそのことを伝えられ、また目の前のわが子を観察しながら、この感覚処理についての話に言及していった。母親自身はわが子の感覚についてはほとんど注意を向けたことがなかったという。しかし、そのようなセラピストからの指摘によってピンとくるものがあったようで、このセラピストの提案をすぐに理解した。確かに騒がしく迷惑なものにとらえられていた感情爆発は、この子の自己鎮静化の努力であったのかもしれないという認識を母親は得たのであった。

この母親と子どもは4週間後に再訪してフォローアップ面接が行われた。母親や学校は子どもの感覚や

そのストレスの蓄積ということヒントにして、環境調整を進めていき (回転式椅子も導入された)、この子の行動上の問題はかなり軽減した (Lewis, 2025)。

このルイスの事例では、回転式の椅子を与えるという小さくて単純な介入によって、問題解決のヒントが得られて、問題解決に向けた動きが大きく進展していった。このような理解自体は、ADHDや自閉症の特徴 (感覚過敏など) から進められていったものであり、それほど複雑でも特別なことでもないだろう。特別な介入というものもなされてはいない。しかし、このようなシングルセッションで事態は大きく動きえるのである。

変化に向けての小さく単純なステップを推奨する理由について、タルモンは次の3点を挙げている。まず、大きな取り組みをしなければならないという負担感あるいは成果を出さなければならないというプレッシャーを、セラピストもクライアントも感じなくてすむということである。二つめは、小さな動きの方がクライアントは取り組みやすくクライアントの動機づけを高めやすいということ、そして三つめは、小さな動きだけでもクライアントの心に希望の火をつけることができるということである (Talmon, 1990)。

以上のようなマインドセットをもってSSTは進められる。次にSSTの進め方について検討していこう。

4. SSTの進め方

4.1 サービスの提供方法としてのSST

SSTは、初回面接を唯一のセッションであるかのように臨みつつ、クライアントが希望すれば継続的な支援の機会を提供するという発想に基づいている。このことは、多くのクライアントのニーズに合っていることであり、クライアントからの協力を得やすいので、質の高いサービスを提供できるとする。SSTは治療的アプローチであるというよりも、1回という限られた時間の中で、クライアントに迅速かつ集中的なサポートを提供するという、サービス提供の手法である (Pietrabissa, 2025)。つまり、長い待機リストを抱えた組織が、待たされているクライアントのニーズに迅速に対応するために実施する、有益な組織的対応の一つということである。SSTを治療モデルではなくサービス提供モデルとして定義することは、新しい治療方法を採用するというわけでないので、組織内でSSTを実装する際の利点になる (Young, 2025)。このように、SSTは、ある特定の新しい治療的アプローチを提唱するものではなく、新しいマインドセットをもってなされる心理療法であるというところを強調した方が理解されやすいかもしれない。我が国のような災害多発国では、心理師だけでなく、看護師やケースワーカー、教師など多様な対人支援の専門家が活用できるアプローチとして提示する方が受け入れられやすいという指摘もある (Asai, 2025)。

SSTは新たな心理療法というわけではないので、標準化されたプロトコルがあるわけではなく、セッション

ンの進め方が明確になっているわけでもない。また、20回かかるセッションを1回に凝縮する技が示されているわけでも、そのようなことが目指されているわけでもない。使われる治療技法は、傾聴や患者の強みを指摘するというものから、催眠暗示、ロールプレイ、力動的な解釈の提示などさまざまである。実際、SSTの文献では、ブリーフセラピーと親和性の強いミルトン・エリクソン、ステイブ・ド・シェーザーやインスー・キム・バグの技法が持ち込まれていたり、サルバドル・ミニューチンの家族療法が参考にされていたりする。ジークムント・フロイトがマーラーやカトリーナに対して行ったシングルセッションの話もあれば、エリック・バーンやアーヴィン・ヤーロムの言葉をそのまま引用していたりもする。タルモン自身はユング派のセラピストから長期にわたるセラピーを受けていたという。つまりSSTは、それぞれのセラピストが、これまで学び実践してきたものを活かすような支援であり、ほかの心理療法を排除するものでも否定するものでもない。

このようなことから、SSTには一つの治療的アプローチがあるわけではなく、バラエティーに富む既存の治療技法の中から、目の前のクライアントに合ったものであればなんでも使用するという一つの進め方であることが分かるだろう。とはいえ、セッションの開始から終わりまでの大まかな流れについては想定されている。ただ、SSTは現在、世界に急速に広がっており(Cannistrà & Piccirilli, 2021)、それぞれの地域によって5段階モデルですすめるイタリア版もあれば、オーストラリア版やカナダ版もある。日本の方法として3段階モデルが提案されている(Asai, 2025)。本論文ではタルモンの進め方を頼りにしつつ、さまざまなアプローチも取り入れながら、セッション開始前、セッションの前半、中盤、後半、フォローアップと区切って、シングルセッションのポイントと大まかな流れを検討してみる。なお、セラピーがここで示すとおりに進むわけではなく、この通りに進めなければならないというものでもない。以下は一つのガイドラインとして理解すべきものである。

4.2 セッション開始前

SSTの大きな特徴は、セッションの開始前の段階から、つまりクライアントが予約の電話をかけるために受話器を取った瞬間から、すでにセラピーは始まっていると考えることにある。受話器を手にした瞬間というのは、クライアントが問題を認識し、解決に向けての行動を起こした瞬間ということである。

タルモンによると、緊急の電話をかけてきてその直後に予約時間が設定されたクライアントの方が、通常予約で来談するクライアントよりも、来談しない割合が多かったという(Talmon, 1990)。事態は急を要すると判断されたからすぐに予約が取り付けられたにもかかわらず、そして、クライアントの方もできるだけ早く相談したいと思っていたにもかかわらず、その

ようなクライアントの方が来談しない割合が多かったという。このことは、電話をかけたそのタイミングで専門家に話をするので、クライアントはその後、自分なりに対処できたということであろう。このことは、問題を認識し予約の電話をかけるという変化への動機づけが最も高まった時に話を聴くということの効果を示している。

それでは、セッション前の予約電話の段階で、タルモンはどのようなやり取りをクライアントと行っていたのだろうか。彼は、15歳の息子が自殺をほのめかしているために予約電話をかけてきた母親との会話の様子を記述している(Talmon, 1990)。それによると、母親からの概要を聞いたうえで、今できることを手短かにアドバイスしていたようである。このケースの場合、実際にセッションが開始されたのは、この予約電話から2週間後であったが、すでに事態はかなり良くなっていたようである。

セッション開始前には、宿題を出すこともある。例えばタルモンは、上記のケースでは、息子の行動を詳しく観察して、業務日誌のようにできるだけ詳細に記録しておくように依頼していた。そのような宿題を出す理由は、単に家庭での子どもの様子や母子のやり取りを知りたいからというだけではない。この依頼は、母親が息子の問題行動にすぐに反応してしまう「反応者の役割」から、息子の行動を観察する「観察者の役割」へと移動するチャンスとなりうるからである。わざと詳細な観察と記録を求めることによって、母親が観察者の役割に移動しやすいように促し、それによって、セッション開始前から家族構造の変化を促進しようとしているのである。

セラピーのゴールを考えておいてもらうために次のように伝えることもある。「今から最初のセッションまでの間に、あなたに起こることでああなたが未来においても繰り返し起こって欲しいと思うことを見つけるようにして下さい。そうしてもらうことで、あなたが目標とすることが何であるか、そしてあなたはどのように思っているのかを明らかにする私の仕事を助けていただくこととなります」(Talmon, 1990, 訳書 p.42)。

このように伝える意図は、自然で無理のない変化に興味があること、そして焦点を現在の問題から未来への変化にシフトチェンジすることにある。

このように、セッションの開始前の段階であっても、その介入はかなり意図的に練られた戦略的なものになっていることが分かるだろう。

4.3 セッションの前半

セッションが始まってまずやらなければならないのはSSTの説明である。その説明は2点に集約される。1点目は、シングルセッションでやってみよう誘うことである。たとえば、「来談する人の中には1回の面接だけで役に立ち十分であると感じる人が少なくありません。ですから、今回のこの1回のセッションで問題を解決してみようと努力してみませんか、このセッ

ションをこの一回だけの唯一のものと扱って集中して問題解決に取り組んでみませんか」と誘ってみることである。2点目は、継続面接も可能であることを伝えることである。「とはいえ、今回のセラピーが終わった後、あなたがさらなるセッションが必要だと感じてそれを望むのであれば、セラピーを継続できますし自分はそのような形でお役に立ちたいと思っています」と伝えることである (Talmon, 1990; Cannistrà & Piccirilli, 2021)。

セッションの前半では問題を定義する必要もあるが、それは具体的でなければならない。クライアントはしばしば自分の問題を「人間関係がうまくいかず気分が落ち込む」であるとか、「よく眠れない」といった仕方で表現するが、これでは用をなさない。「苦手な上司から自分ばかりが雑用を頼まれているようで、その負担が重く、上司に対する嫌悪感が強くなってしまい、月曜日は特に気分が落ち込む」であるとか、「友だちから時々きついことを言われて、親に話しても聞いてもらえず、特に寝床に入ってから考えすぎてしまって眠れない」といったように具体的に説明してもらうようにする。問題が具体的に描写されると、それだけ取り組むべきことやゴールが明確になり、変化を測定するための変数も特定しやすくなる。

SSTはブリーフセラピーの一種であるから、問題の原因を追究しそれを取り除こうとする問題解決志向アプローチではなく、未来に向かって解決を構築する解決志向アプローチを推奨されそうであるが、どちらから始めても大きな違いはないという (Cannistrà & Piccirilli, 2021)。ある人は一方のアプローチに、他のある人は他方のアプローチに対してより良い反応を示すので、そのクライアントの好みの傾向をつかみながら進めていくのが良いとされている。したがって、原因が取り除かれて問題が解消される方向でもよいし、解決が構築されてそちらに向けて積極的に動き出すことで結果的に問題が問題でなくなる方向でもよい。要は、セッションが終了するまでに、自分は何をすればよいのか (あるいは何をしない方がよいのか) がクライアントに明確になり、その理由に納得しており、それができそうだという希望を持ち帰ってもらえれば、それでよいのである。

このような状態に達するためには、問題の中で最も重要なもの、つまり取り組むべきものは何かという優先順位を確認することも忘れてはならない。1回のセッションでは、複数の問題をターゲットにするのではなく、一つのトピックに絞って話を進めていったほうが目標を達成しやすい。一つの最も重要なトピックが決まっていれば、たとえ話が横道にそれたとしても、すぐに話題を元に戻してセラピーを仕切り直し、集中力を保つことにもつながる。セッションの前半では、このようなことがおおよそその目標となる。

4.4 セッションの中盤

セッションの中盤になるとそれぞれのセラピストの

得意が活かせる場所であるが、SSTとして対応するならば、クライアントの強みやリソースに焦点を当てること (Talmon, 1990) と、「変化の理論」 (Duncan & Miller, 2000) を中核に据えることが不可欠となる (Cannistrà & Piccirilli, 2021)。変化の理論を中核に据えるということは、クライアント独自の見解をセラピストの理論によって再構成してとらえるのではなく、セラピストが持つ適用可能な理論を、クライアントの個人的信念 (変化の理論) の方に適合させ編み込んでいくことになる。タルモンやカニストラとピッチリーリの文献には、様々な事例が紹介されているが、これらを検討すると、セッションの中盤では次のような技法が用いられていることが分かる。すなわち、イメージやクライアントが語るメタファーの利用、解決策の練習、肯定的意味づけ、リソースの発見やそのフィードバック、セラピストの解釈的なコメントとフィードバック、例外の探索、機能不全に陥った偽解決の再構成などである。認知行動療法を用いたSSTの研究も進められている (Dryden, 2022)。

4.5 セッションの終盤

セッション終盤の目標は、このセッションが終わって、日常の生活に戻っていったときに適用できそうな対応策や実行課題が明確になっていること、そしてささやかでもよいので希望を持ち帰ってもらうことになる。このことに関してタルモンは、クライアントに対する最終フィードバックとして4つの要素を示している。承認する (acknowledgement)、ほめる (compliments)、診断する (diagnosis)、処方する (prescription) (ないし課題を与える) (or task) の4つである (Talmon, 1990)。

承認するとほめるとでは違いが分かりにくい、その目的を理解すれば区別しやすい。「承認する」の方は、セラピーを求めた理由に対する承認である。クライアントはセッションを終えて相談室を去る時、つまらないことを心配してセラピストの時間を無駄に使ってしまったのではないかと考えたり、話をしっかり聞いてもらえず誤解されたのではないかと感じたりすることがある。このようなことを避けるために、セラピストはクライアントがセラピーを求めた理由はよくわかり当然であったということを承認するのである。来談した理由に対する承認といえる。

一方、「ほめる」の方は、セッションの中で明らかになったクライアントの肯定的資質や強み、リソースを提示することである。大切なポイントは、ここで取り上げるものは、次につづく「診断」や「処方」の理由となり、それらへと橋渡しするものであることが望ましいということである。

その「診断」であるが、これはDSM-5-TRのような診断基準に照らし合わせて診断するという意味ではない。問題を解決可能な形に再定義することであり、心理アセスメントのことである。たとえば、苦手な上司から自分ばかりが雑用を頼まれるという先ほどの例を

取り上げてみよう。そのクライアントと話し合っているうちに、雑用云々よりも、実はもっと自分の能力を高められるような仕事をしたいという希望をもっていることが明らかになっていけば、最初に語られた問題は「キャリアアップへのチャレンジ意欲が膨らんできている」と診断（アセスメント）できるであろう。そして、そうであるならば、「まずは転職サイトを調べて1週間以内に登録してみる」とか、「気になっていた資格試験を調べて勉強を始める」という活動計画を処方できるだろう。もちろん、処方されるものは、小さくて実現可能であって、セッションで語られたクライアントのニーズに合っている方がクライアントは受け入れやすい。もし、ほめるということが診断（アセスメント）や処方（活動計画）へと橋渡ししないならば、それは大げさに聞こえたり、単に楽観しているだけと受け止められたりするかもしれない。

友だちからきついことを言われて、それを親に相談しても聞いてもらえないので眠れないという例ではどうだろうか。セッションの中では、話をよく聞いてくれる友だちがいて、その子と話せる時間が増えれば何かが変わりそうだという話になったとする。そして実は、その友だちから自転車通学をやめて徒歩通学にしようと言われていたことが判明したとする。そうすれば、その朝の通学時間でこれまで以上に長く話せるようになるだろう。したがって、まずはその申し出を受け入れてみて、朝は15分だけ早起きをして徒歩通学に切り替えてみようというように、クライアント本人が自分なりに整理して「これでやってみよう」と課題を提示して、自分で自分の問題を解決してくれることもある。

セッションを閉じる際には、2回目の予約を入れたいか、それともまずは自分なりに対応してみて予約したいときはいつでも来談できるようにしておくかということを探る。もし、2回目の予約は必要ないということになれば、フォローアップの時期と方法を確認し約束する。タルモンは「1か月たったらどんなふうに変わってきたか連絡下さいね。もし電話がなければ、私の方から3か月後にフォローアップの電話を入れます」という例を挙げている（Talmon, 1990 訳書, p.83）。カニストラとピッチリーリは、フォローアップの時期は3週間後が一般的というが、いつ頃がよいかをクライアントに尋ねることもあり、クライアントとセラピストの話し合いで決めればよいとする。フォローアップの連絡をどちらからするかについては、「思い出した方から連絡する」という工夫が紹介されている。このように約束しておく、クライアントから連絡がなくても、セラピスト側から連絡しやすいからである（Cannistrà & Piccirilli, 2021）。フォローアップの方法は、電話をもちいたり電子メールを用いたりする。

4.6 フォローアップ

SSTの大きな特徴の一つは、フォローアップを重視することである。これは、1回目のセッションで終わ

りではなく、セッションのドアはいつでも開かれているということを伝えるのが目的である。フォローアップによって、クライアントはセッションでの成果をより確実なものにし、それに関する責任があることを自覚し直す機会にもなる。このフォローアップはセラピストにとっても実りある学習の機会になると考えられている。しかし、フォローアップは必ず実施するものではなく、クライアントが望んだら行い、基本はしないという考え方もある（Bobel & Slive, 2025）。フォローアップをするということは、クライアントは自分で適切な時を見て有効にセラピーを使えないのではないかとというセラピスト側のメッセージを暗々裏に含んでしまうというのが一つの理由である。もう一つの理由は、セラピーの効果が実感できるには数日かかるので、当日にフォローアップの有無を決めることは適切とはいえない、というものである。フォローアップの必要性についての議論はあるが、いずれにしても、2回目以降の扉はいつも開いているということを伝えることについては共通して行う。

5. 効果が期待できるのは誰か

SSTはすべての症状に対して有効であるとは主張していない。タルモンはSSTの適用外と考えられる予備的リストを作っているが、しかし、そのリストにあるような症状の人であっても、シングルセッションで満足のいく結果になることもあるといい、明確なことは述べていない。そのリストに記載されている人の一例をあげると、自殺傾向のある人や薬物療法を受け入院治療を必要とする人、統合失調症の人、躁うつ病の人、認知症や自閉スペクトラム症などの脳機能障害のある人、長期のセラピーを求める人である。このほか、拒食症や過食症、注意欠如多動症、広場恐怖や身体表現性疼痛障害といった症状も想定されている。

一方、効果を期待できる人のリストも作成されている。一例をあげると、特定の問題を解決するために来談する人、悩める健康人、自然な形で支援できる人や共同セラピスト（cotherapists）の役割を務めることができる人（家族や重要な関係者）と一緒に来談する人、役に立つ解決策や過去の成功体験がある人、問題状況の例外を特定できる人、過去の出来事に対してどうにもならない感情をもちそれに対してうんざりしている人、どこか他の職種にリファーしてもらいたい人などである。

このようにリスト化することはできるのだが、先の3.6で挙げた母親のケースでは、適用外となっている自閉症とADHDが合併した子どもに関する相談であった。しかしこのSSTは効果を上げていた。この場合は、自閉症やADHDという症状そのものをターゲットにしたというよりも、そのような症状があっても過ごしやすい環境づくりをどう作るかがターゲットとなったケースである。先のリスト化された症状そのものをSSTによって直接治療するという事は難しいかもし

れないが、たとえそのような症状があろうとも、生活上の困りごとや対人関係のことなどをターゲットにする分には、SSTも十分対応の範囲内になるということであろう。セッションの前半でどのように問題を定義するかによって、適用外とされている症状に対しても活用できると考えられる。

6. スクールカウンセリングへの応用

SSTがスクールカウンセリングに与えるインパクトは、本稿で述べてきた心理療法に与えるインパクトと同じで、そのマインドセットにあるだろう。たとえシングルセッションであったとしても、できることはたくさんあり、それはクライアントのニーズとも合致して、十分に役に立つ可能性を秘めているということは、スクールカウンセリング制度の現状の中で働いているSCにとっては、自分が行ってきたことに対する理論的な後ろ盾を得たようで心強く感じる人もいないだろうか。最後に、SSTのマインドセットや進め方のガイドラインをSCの活動とどのように結びつけ、SCの活動に役立たせられるのかについて検討する。

6.1 生態学的アプローチとの親和性

心理療法は、治療室という環境を一定に保ち、安心や安全を守り、定期的なセッションを続けることによって進められていく。環境からの抑圧や制限から個を開放することによって、個そのものが持つ力を最大化しようという試みである。クライアントは治療室という自由で守られた空間の中で自己洞察を深めていき、やがて自己実現、個性化といった個の変容プロセスを歩んでいく。これに対してスクールカウンセリングは、古くから生態学的アプローチ(ecological approach)が有効であるという指摘がある(Swartz & Martin, 1997; 石隈, 1999)。それでは、スクールカウンセリングにおける生態学的アプローチとはどのようなものだろうか。

SCは、病院や地域の心理相談室から出ていき、学校という児童生徒の日常の場に入っていく。そして、その中に自らを位置づけながら活動をする。この立ち位置からは、学校という環境が子どもや教師に与える力もよく見えるものである。学校には、SCにはつながっていないが問題を抱えている児童生徒が少なからずいるものである。しかし、そのような児童生徒たちは、そのままカウンセリングにつながることなく問題を解決し、さらに成長していくことも少なくない。SCはそのような児童生徒の姿をしばしば見るものである。そしてそこには保護者や教師たちの助言や励まし、環境調整等が効果的に作用していることも知ることになる。このような姿を観察していると、環境の力や変化を促進する力を無視することはできない。個だけにアプローチするのではなく、環境にもアプローチして、個と環境の相互作用(person-environment interaction)が適合(fit)するところを目指すようなかわりをするこ

とが効果的であることが分かっていく。この両者の相互作用が適合するとき、個人の成長する力が引き出されると期待できる。そして、その試みは、困難を抱えた個人を成長させるだけでなく、そのほか大勢の人を成長させる効果的な環境を創造することにもつながる可能性がある。このように、個と環境の相互作用が適合して、効果が最大化するところを探り当てていこうとするアプローチが生態学的アプローチである(Swartz & Martin, 1997)。生態学的アプローチは、単に個を支援するという発想だけではなく、個に適合する環境を作ることによって組織を開発するという発想をも含みこんだ概念である。

SSTはセッションの時間そのものだけでなく、セッションが開始される前になされてきたクライアントの行動や努力、そしてそれに伴う環境の変化に着目する。おなじくセッション後のクライアントの行動が、どのように環境と相互作用し環境を変え、またクライアント自身の変化の力を引き出ししていくのかにも着目する。つまり環境との相互作用の中で生まれる変化の力をあてにしているところがある。そのSSTの観点は、生態学的アプローチと親和性が高く、SCも自らの実践に取り入れることができるだろう。スクールカウンセリングは、中釜が提唱する変化に乗じた支援(中釜, 2010)という側面をもつので、環境や状況がもたらす変化可能性や変化のきっかけになりそうなものを探し、それを活用できないものかと考えながら進められるところがある。学校という場合は常に揺らぎが生じつつ秩序も保たれている(Barker & Gump, 1964)。学校行事や席替え、クラス替え、役割の変更や社会的地位の変化など様々なことが起こっていく場であり、それがいつ生じるのかをある程度予測し見通せる場でもある。そのような場の変化の中にSCのSSTを位置づけることは、クライアントの日常の中で具体的になされる支援を創出すると同時に、日常との切れ目のない支援につながると考えられる。

6.2 強みを活かす

SCが対象とするクライアントは、重篤な精神病理を抱えた児童生徒だけでなく、家族や友人との対人関係に関することや、発達上の課題、学習が困難でやる気をなくしているという内容も少なくない。家では元気が学校(あるいは教室)には行けない、行きたくないという内容も多々ある。その背後には、生きていけば当然誰もが遭遇しうる人生の悩みであったり、成長にとって乗り越えていかねばならない壁といったニュアンスの内容であったりとさまざまである。その問題行動は、過酷な環境に対する健康な反応としてとらえられるような内容もある。つまり個人のメンタルヘルスという点から問題をとらえるだけでなく、メンタルヘルスの観点から問題をとらえて、その病理的側面(治療)よりも健康的側面(健康増進)に焦点を当て、そこを膨らましていく方が、クライアントをエンパワーすることにつながることも多い。洞察志向的な心理療

法よりも自我支持的な心理療法の方が、かえってクライアントの力を引き出しやすいということである。そのための会話には、リソースを探し出し、強みを活かすという構えの方がなじむであろう。リソースや強みをクライアントとともに見いだせると、小さくて単純なステップではあるが変化を引き起こすような何かが生み出されやすい。

そもそも SST は、サービスの提供方法の一つとしてとらえるのが適切であり、新しい心理療法を提案しているものではない。そしてシングルセッションを裏切るものにするためには、数ある心理療法の中からセラピストが得意とするものを採用できる。肝となるのはどのような心理療法を選ぶかではなく、その心理療法の知識や技術を、クライアントが持つ変化の理論に編み込み補足するかたちで使えるかどうかにかかっている。

この強みを活かすということは、「あなたにはこういう強みがあるんだから頑張れ」と努力を強いたり、その強みをほめちぎって励ますだけになったりすることもしばしばある。このようなかわりがただやみくもになされているのであれば、あまり効果は期待できない。SST では、強みやリソースをクライアントのもつ変化の理論に即して使ってこそ、有益になるということを明確に打ち出している。この指針は、スクールカウンセリングを効果的に進めていく際にも参考にできるだろう。

変化の理論はクライアントの話にセラピストが触発され、セラピストの話がクライアントを触発しながら、その熱量が高まることから見出されていくものであった。しかし、それは単に話が盛り上がるということだけでなく、最終局面の診断や処方につながっていくことが求められるものである。強みやリソースは、クライアントが自分の助けとなる方法を見つけられそうな方向に向けて活用される必要があるだろう。

6.3 協働を促進する診断と処方

筆者がよく聞く心理療法に対する不満の一つは、セラピストはただ話を聞いているだけで何もアドバイスをしてくれなかった、というものである。アドバイスや助言を求めてもただ「待ってみましょう」、「様子を見守りましょう」と言われただけだったという。おそらくセラピスト側は、傾聴に徹するという意識であったと思われるが、それがクライアントには役に立たなかったということである。教育機関等でカウンセリング研修をしていると、しばしば「質問してはいけないのですよね」とか「カウンセラーは助言してはいけないのですよね」と尋ねられることがある。もちろんそのようなことはなく、実際は質問すること（訊く）も傾聴すること（聴く）もやらなければならない。ただやみくもに助言することや、クライアントの視点ではなく常識的な視点から正論を述べたような助言であれば、それはやめたほうがよいというだけである。むしろ、良質な質問をして、それによってクライエン

トの自己理解が進み、未来に対して希望がもてるようになるならば、それは積極的に行っていく必要がある。質問をしてよいかどうか、あるいは助言してよいかどうかではなく、それらを通して、それがクライアントに即した診断となり処方となっているかどうかの方が重要である。

SC が対象とするのは小学生から高校生、教員や保護者となる。これらの人たちは、セラピストから寄り添ってもらっただけでは満足度は低い。この人たちはカウンセリングを終えた後、何をすればよいのかという具体的な専門的助言を得られると思っており、次の一手をどうするかという作戦と一緒に考えてもらいたいと思っている。したがって、処方がないとカウンセリングを受けた意味を見出せないで、上記のような不満につながっていくと思われる。特にチーム会議の場面やコンサルテーションの場面ではなおさらである。

このようなことを避けるためには、診断から処方の流れはとても重要であり、とくに診断の部分は、クライアントのニーズに合致しているかどうかということが鍵になる。そして、このようなニーズに対して SC は、問題が起こっている理由を病理的側面から捉えるだけでなく、健康的側面からも捉えることができなくてはならないだろう。病理的側面だけを診断しては、学校でできることが少なくなってしまうため有益とは言えないのである。

SST が提唱するように、強みやリソースに着目して健康的側面も含みこんだ診断を創出できるのであれば、その後の処方の部分は、先生たちがとても良いアイデアを提出してくれることがしばしばある。それは問題となっている児童生徒のおかれた状況の中で実行可能性が高いだけでなく、組織的対応や環境調整にまで結び付けられることが多いので、SC ができること以上の効果を発揮することも期待できる。変化の理論というものは、個人だけが有しているのではなくて、学校という組織も有しているのだろう。SC に対する学校側の期待は、アセスメントとコンサルテーションにあるということ考えると（村瀬, 2023）、使い勝手の良い診断（アセスメント）を提出することは協働を促進するポイントになる。

7. さいごに

本稿は、スクールカウンセリング制度の現状の中で、SC が最大限の効果を生み出すための方法として、SST を捉えてきた。SST は新しい治療モデルを提唱するものではなく、専門家がついた既存の実践モデルに適応させるものであるため、トレーニングは二日間で済むと言われている（Cannistrà & Piccirilli, 2021）。そういう意味で、SST は使い勝手の良いサービス提供の仕方ということにはなるが、だからといって、簡単に実施できるわけではない。かなりのマインドセットの変更を要求し、自らを制御しセラピーの展開を調整する力量も求められる。

SC にとってのマインドセットの変更とは、シングルセッションの進め方というだけでなく、相談室外の要因、つまり治療外要因とよばれるところへの目配りも欠かせないということになるだろう。学校や家庭という環境(場)の中で、児童生徒はどのようなことにつまづき、問題を抱え、それを乗り越え、成長していくのかということからSCは学び、セラピーで提供できる以上の効果が治療室外にありうるということを信頼して、それを含みこみ、あてにしながら行うコミュニティ実践をしていかなければならないということになる。そのようなマインドセットがあつてこそ、シングルセッションを有効に活用できると考えられる。その時のSCは、セラピストでありながらも、教室で心理教育を実施したり、教室を観察したり、行事に参加しながら、児童生徒を成長させる要因を探し出す参与観察者でもあるという位置づけで、学校に参与するものとなるであろう。そしてそれは、現状の制度の中でSCが行っている活動とも容易にリンクすると考えられる。

参考文献

- 青木安輝 (2001) .あとがき タルモン, M. 青木安輝 (訳) (2001) .シングル・セッション・セラピー pp.179-183 金剛出版
- Asai,K. (2025). Single Session Therapy in Japan: Perspectives on Past, Present, and Future Methods and Tactics. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (pp.297-307) Routledge
- Barker, R. G. & Gump, P. V. (1964). Big school, small school: high school size and student behavior. Stanford University Press. (バーカー, R. G. & ガンプ, P. V. 安藤延男(監訳) (1982) 大きな学校, 小さな学校—学校規模の生態学的心理学 新曜社)
- Bobele, M. & Slive, A. (2025). The SST Model Developed in Canada and Texas for Walk-in, Drop-in, Open-access, and Virtual Services. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F.(Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (pp.109-123) Routledge
- Cannistrà F., & Piccirilli F., (2021). Terapia a seduta singola: principi e pratiche (カニストラ, F & ピッチリーリ, F 浅井継吾・浅井このみ (訳) (2024) シングルセッション・セラピー—心理臨床の原理と実践— 金剛出版)
- Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (2025). Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. Routledge
- Dryden, W. (2022). Single-Session Integrated CBT: Distinctive Feature, 2nd de. Routledge(ドライデン, W. 毛利伊吹 (訳) (2023). CBTによるシングル・セッション・セラピー入門 もとせプレス)
- Duncan, B. & Miller, S. D. (2000). The Client's Theory of Change: Consulting The Client in the Integrative Process. Journal of Psychotherapy Integration, 10(2), 169-187.
- Hoyt, M.F. (2025). The SST/OAAT Mindset and Using Single Session Thinking to Teach an SST Workshop. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (p.p.57-74) Routledge
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 倉光修 (1999) .スクールカウンセラー (学校心理士のスーパービジョン 河合隼雄・山中康裕・小川捷之 (総監修) 学校の心理臨床 (pp.266-289) 金子書房
- Lewis, S. (2025). Normal magic: whole System Mindset in Devon, UK. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (pp.223-235)
- 中釜洋子 (2010) .個人療法と家族療法をつなぐ—関係系志向の実践的統合— 東京大学出版会
- 西田吉男 (1992). インテーク面接 氏原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕 (共編) 心理臨床大事典 (pp.178-180) 培風館
- 丸山広人 (2021) .生活場面における面接法の開発Ⅱ—アンビバレンスと中核的な価値への注目— 茨城大学教育学部紀要 (人文・社会科学, 芸術), 71, 163-177.
- 村瀬嘉代子 (監修)・東京学校臨床心理研究会 (編) (2023). 学校が求めるスクールカウンセラー—アセスメントとコンサルテーションを中心に 改訂版 遠見書房
- 文部科学省 (2025) スクールカウンセラー等活用事業に関するQ & A
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20250715-ope_dev03-2.pdf (2025年11月11日閲覧)
- Pietrabissa, M. (2025). Single Session Therapy: Exploring Research Evidence and Frontiers. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (pp.180-194) Routledge.
- Simon G. E., Imel Z. E., Ludman E.J., Steinfeld B.J. (2012). Is dropout after a first psychotherapy visit always a bad outcome? Psychiatric services, 63(7), 705-707.
- Slive, A., & Bobele, M. (2011). When One Hour is All You Have Zeig, Tucker & Theisen, Inc.
- Swartz, J. L & Martin, W. E. (1997). Applied Ecological Psychology for Schools Within Communities: Assessment and Intervention. Routledge.
- Talmon, M(1990). Single-session therapy: Maximizing

- the Effect of the First (and Often Only) Therapeutic Encounter Jossey-bass. (タルモン, M. 青木安輝 (訳) (2001) . シングル・セッション・セラピー 金剛出版)
- Talmon, M (2025). The Golden Hour: SST as a Life-Long Event. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective. (pp.26-40) Routledge.
- Young, J. (2025). How Single Session Thinking Could Revolutionize Mental Health Delivery. In Cannistrà F., & Hoyt, M.F. (Eds), Single Session Therapies: Why and How One-at-a-Time Mindsets are Effective (pp.75-92)

(2025年11月20日受理)

救護法における貧困妊産婦の位置 — なぜ対象となったのか —

山田 知子¹⁾

The Position of Poor Pregnant and Postpartum Women in Japan's Relief Law: Why Were They Included?

Tomoko Yamada

要 旨

本論文の目的は、昭和4年（1929年）に制定された救護法において、なぜ「妊産婦」が救護の対象に含まれたのかを明らかにすることである。明治7年の恤救規則では、妊産婦は対象外であったが、救護法では新たに明記された。これまで、ドイツ救貧法の影響が強調されてきた。それだけでなく、社会事業・慈善活動、行政・法制度の動向から多面的に検討する必要があるのではないか、という問題意識に立ち、養育院『月報』、社会事業関係ジャーナル『慈善』『社会と救済』『社会事業』、および政府調査会・民間調査（東京・大阪中心）を対象に、貧困妊産婦がどのように把握され、社会問題として認識されたかを分析した。その結果、妊産婦が救護法に含まれたのは、単なるドイツ法の影響ではなく、乳児死亡率の低減を目指した民間社会事業（大阪毎日新聞社慈善団・養育会など）の実践、内務省や地方自治体の実験的取り組み、社会事業調査の成果などが相互に作用した結果であることが明らかになった。

キーワード：救護法、貧困妊産婦、妊産婦保護、大阪毎日新聞社慈善団、養育会、家庭訪問婦

ABSTRACT

This study examines why “pregnant and postpartum women” (nin-sanpu) were included as recipients under Japan's Kyūgohō (Relief Law) enacted in 1929. The earlier Jukyū Kisoku (Relief Regulation of 1874) excluded them, but the new law explicitly recognized this group. Previous research has emphasized the influence of the German Poor Law. However, this paper shows that broader social factors were also involved. It analyzes the interaction among social work, philanthropy, administration, and legal reform. The study uses materials such as the Yōikuin Monthly Report, professional journals (Jizen, Shakai to Kyūsai, Shakai Jigyō), and surveys conducted in Tokyo and Osaka. Findings reveal that inclusion resulted from private efforts to reduce infant mortality, government and municipal experiments, and nationwide welfare surveys. This case marked a turning point in Japan's welfare history, when women's reproductive roles were first recognized as a public concern.

Keywords: Relief Law (*Kyūgohō*), poor pregnant women, maternity protection, Osaka Mainichi Newspaper Charity Association, San-iku-kai, Visiting Women Social Worker

¹⁾ 放送大学特任教授（「生活と福祉」コース）

I. 研究の視点—なぜ貧困妊産婦か

本研究は、救護法成立・施行過程における社会事業調査の役割に関する研究その2¹である。生活保護法の前身といわれる救護法は、昭和4年に成立した。それまでは、明治7年制定の恤救規則という公的救済制度としては、極めて脆弱な規則があっただけであった。恤救規則は何度も改正のチャンスがあったが、見送られ続け、紆余曲折を経て日本最初の救貧法、公的救済制度として救護法が成立したのである。救護の対象として、恤救規則にはなかった「妊産婦」というカテゴリーが新たに加えられた。妊産婦はなぜ、その対象となったのか。妊娠出産は、女性の「産む性」の中心であり、母体保護、母権保護の在り方を問う際の核心である。戦前期の公的救済制度の対象に女性が妊産婦という形で組み込まれたのは、ある意味、画期的である。もちろん、女性の産む性を保護し、その権利を保障するという発想はほとんどなかったと想像されるが、それでもなぜ、妊産婦は救護法の対象となったのか。戦前期の公的救済における女性の位置を考えるうえで極めて重要な視点である。これまで触れられてこなかった妊産婦という側面から救護法に迫りたい。

昭和4年の救護法の対象は、次のように第一条で規定されている。三に妊産婦がある。

救護法（法律第39号）第一条で、左ニ掲グル者貧困ノ為生活スルコト能ハザルトキハ本法ニ依リ之ヲ救護ス、とし、

一 六十五歳以上ノ老衰者

二 十三歳以下ノ幼者

三 妊産婦

四 不具廃疾、疾病、傷痍其ノ他精神又ハ身體ノ障碍ニ因リ勞務ヲ行フニ故障アル者

前項第三号ノ妊産婦ヲ救護スベキ期間竝ニ掲グル事由ノ範圍及程ハ勅令ヲ以テ之ヲ定ム

さらに救護の種類としては、
第十条 救護の種類左ノ如シ

一 生活扶助

二 医療

三 助産

四 生業扶助

であり、三、助産が入っている。

救護法の対象となったいわゆる「貧困妊産婦」は、経済的逼迫は当然として、性的搾取、性暴力、妊娠出産にともなう失業や苛酷な労働環境による健康被害、性差別、望まない妊娠などと深く絡み、当時も今日に於いても、最も厳しい立場に置かれている存在である。現在の生活保護法において、助産扶助は当然規定されている。今日感覚でいえば、公的救済制度の対象とされることは特別なこととは思えないだろう。とはいうものの、どのような議論を経て、救護法の対象となったのか。貧困妊産婦は、女性の貧困と「産む性」の交差として、戦前期の社会事業史上の女性の位置を読み解く時、欠くことのできない視点である。しかし、このテーマは、女工の研究や保健医療分野における産婆、訪問看護婦、助産婦、さらに方面委員制度における婦人方面委員に関する研究にまたがる領域であるために、社会事業史研究において、これまで見落とされてきた感がある。

「妊産婦」が救護法の対象となった社会的要因としては、さしあたって、次にあげる三点が定説である。第一は、この時期に先進国を中心に「母性保護²」への関心が高まっていたということである。この期の母性保護については、木村愛子「ILO基準の日本の母性保護制度³」に詳しい。明治39(1906)年、スイスのベルンで、世界初の多国籍間条約がつくられている。これは、女性および胎児の健康に有害な黄燐の使用を制限する条約と女性の深夜労働を禁止する条約で、のちのILO基準や日本の工場法に強い影響を及ぼしたといわれているものである⁴。日本の工場法は、明治44(1911)年につくられている。産後休業5週間、そのうち、強制休暇3週間とされたが、産前の休業については既定がなかった。経営者側の猛反対にあい、工場法は5年間据え置かれ、大正5(1916)年ようやく施行された。が、ここで問題が生じた。零細企業には適用されなかったのである。多くの零細企業で働く女性たちは、この法律から零れ落ちていたのである。彼女たちは、低賃金、長時間労働を強いられていたから、妊産婦となっても保護されず、労働市場から排除され、生活困窮に陥る女性たちが存在したので、彼女たちをフォローするなんらかの救済的な政策が必要とされていたことが推測される。

第二に、大正末期の乳児死亡率の高さは、尋常ではなかった。低減の必要がいわれ、社会的に関心が高まっ

¹ その1は、山田知子(2025)『救護法成立・施行過程における社会事業調査の意義—明治20年代から明治末期に実施された細民調査等を手掛かりに—』放送大学年報第42号、PP.37-54を参照のこと。

² 母性保護について、加納実紀代(1991)『「母性」の誕生と天皇制』で、広辞苑によれば「母性」は、女が「母」となれば、当然もつ性質であり、母性愛は、先天的・本能的なもので、「自然」であり、超歴史的なものだということになっているが、それは、とんでもない間違いである、と書いている。加納によれば、母性を初めて使ったのは、与謝野晶子(1916)『母性偏重を排す』で母性を批判した母性保護論争の前哨戦だった。加納は、母性ではなく、母権、母態を使うべき、としている。筆者も同じスタンスであり、母性は極力使用しないこととし母体、母体保護を使用したい。ただし引用はのぞく。

³ 木村愛子(2001)『ILO基準と日本の母性保護制度』『大原社会問題研究所雑誌』No.508

⁴ 欧州では、一次大戦前に大概の国に分娩に関する給付を含む健康保険が実施されている。1884年にドイツでは、社会保険制度が創設されたが、出産に関する給付が含まれている。1888年オーストリア、1891年ハンガリー、1910年イタリアが妊産婦保護のみに対象とする母性保険開始、1911年英国、国民健康保険法実施、スイスも強制加入ではないが疾病保険はじまる。1912年ロシア、スウェーデンで強制的保険法始まる。

ていた。東京市社会局『乳児死亡率に関する調査』（大正15年5月）の国際比較データによれば、一歳未満の乳児100に対する死亡率は、大正9（1920）年、イングランド・ウェールズ8.0、フランス9.8、ドイツ13.2に対し、日本16.6と極めて高率である。また、同じ年の各国の大都市の乳児死亡率比較をみると、ロンドン7.5、ニューヨーク8.6、パリ9.8、ベルリン16.1、ストックホルム4.8、アムステルダム4.9に対し、東京市のそれは、15.8である。ベルリンも高率であったが、1923年には、14.4に下がっている。東京は17.5と逆に上昇し、「帝都東京」の乳児死亡率が最悪であることは一目瞭然、富国強兵策のもと、列強諸国に対抗するために乳児死亡率を低下させることは国策として急務であったのである。

第三として、いわゆる先進諸国の救貧法、とりわけドイツの救貧法では、貧困妊産婦がその対象となっており⁵、その影響があったと考えられる。内務省社会局の山崎巖は、救護法成立前の昭和2年5月「独逸に於ける救貧制度」を発表、制度について紹介している。我が国の救貧法にも分娩費用などを支給すべきとの論を展開している⁶。

ドイツの貧困妊産婦救助法は、決定打ともいえるが、救護法と妊産婦をつなぐ糸はこれだけではないのではないか。筆者が注目したいのは、社会事業界の動向、とりわけ、貧困妊産婦に焦点化した言説や慈善、社会事業団体などの動き、そしていくつかの実態調査である。

工場法という労働者保護の枠組から零れ落ちた貧困妊産婦が存在したであろう。彼女たちをだれかが掬い取ったであろう。それは当然、慈善、社会事業の領分であったことが推察される。いったいどのような人々が、貧困妊産婦に着目し、引き受け、問題とし、事業の対象としたのか、どのような流れが救護法の対象となる道筋を拓いたのか。その道筋を素描したい。

（2）研究の方法

社会事業の業界誌である『慈善⁷』『社会と救済』『社会事業』や救済事業調査会などの政府系調査会で貧困妊産婦を取り上げた言説、東京、大阪という二大都市で実施された「貧困妊産婦」関連の活動および社会事業調査を検討する。対象時期は、昭和4年の救護法成立に影響を及ぼしたと思われる明治末期から大正期、昭和3年ごろである。

まず、恤救規則以来、東京の窮民を一手に引き受け

ていた東京養育院⁸、その入院者に貧困妊産婦が含まれていたことが推測されるが、それはどのような人々であったのか、明らかにする。次に、政府の救済事業調査会等では、どのような議論がなされ、貧困妊産婦はどの位置づけられていたのかを見る。さらに、民間セクターの動きを大阪毎日新聞社慈善団と賛育会という代表的な団体の貧困妊産婦の無料助産の取り組みの実際から探る。加えて貧困妊産婦を扱った社会事業調査を取り上げ、貧困妊産婦をめぐるどのような調査研究が実施されたのか、それがどのような方策を生み、救護法につながったのか、探る。

II. 養育院における妊産婦

（1）行旅病人として

昭和4年に救護法が成立するまで、日本の救貧制度の中心は、恤救規則（明治7年）であった。救済対象を「無告の窮民」とし、極めて厳しい制限主義にたっていたことは、周知の如くである。「窮民恤救申請調査箇条」により、その対象をみると「恤救規則ニヨル可キモノハ独身老幼廢疾疾病等ニテ何等ノ業モナス不能事実赤貧ニシテ曾テ他ニ保育スル者モ無之全ク無告ノ窮民而已ニ限ルヘシ」とされている。子どもと高齢者、行旅病人、病人や障害者等を対象としていたが、受給に際しては厳しく選別されていた。女性はどうか。子どもや高齢者、病人という枠組みは存在するが、女性というくくりはなく、妊産婦はその対象とはなっていない。

恤救規則には、妊産婦規定はみられないが、妊産婦を規定する方法が成立した。明治32年3月「行旅病人及び行旅死亡人取扱法」である。同年6月の内務省令第23号「行旅病人行旅死亡人及び同伴者の救護並取扱方」では、その第1条で「飢餓凍餒に迫り歩行に堪へざる行旅者、歩行に堪へざる旅行中の妊婦産婦にして手当（下線、筆者、以下同様）を要するも其途を有せざる者及行旅者又は住所居所なく若しくは不明なるものにして引取者なく、警察署に於いて救護の必要ありと認め引き渡したるものは行旅病人に準ず」とある。妊産婦は行旅病人として取り扱われ、養育院のような窮民施設に収容されていたのである。

（2）産婆の養成

東京市養育院編『養育院六十年史』（昭和八年刊行）（以下、『六十年史』）によれば、行旅病人の中の妊産婦対

⁵ ドイツでは、1922年前後に産褥扶助制度（Wochenhilfe/Wochenfürsorge）の整備が進展した。その後、1930年代にかけて法改正があり、より包括的な枠組みである救貧法（Armenrecht）に統合されている。

⁶ 山崎巖「独逸に於ける救貧制度」『社会事業』11-2、昭和2年5月、そこで、貧困産婦救助法について言及し、ドイツの現行救貧制度の救助の客体として分娩者救助をあげ、また、救助費用について、妊婦及び産婦手当費用を紹介している。山崎は、日本の救貧立法が具体化することを待望している。

⁷ 中央慈善協会の会報『慈善』（明治42）1909年7月に創刊、その後改称『社会と救済』（大正6（1917）年10月～）『社会事業』（大正10（1921）年4月～、『厚生問題』（昭和17（1942）年1月～44年12月）。

⁸ 東京養育院は、明治5年10月設立、首都東京の窮民救助、行旅病人救助、育児、感化、施療の中心的機関。窮民を東京大学赤門近くの旧加賀藩長屋に収容したのが始まりで、明治29年東京市に移管、東京市養育院となる。長く洪沢栄一が院長を務めた。戦後も引き継がれ、昭和38年に老人福祉施設となり、今日にいたる。

応として、看護婦や産婆の養成がなされていた。

まず、看護婦の養成について「・・・本院の収容者中には常に罹病者多くして、現実の一大病院なれば、これに與かる看護婦、看護人等は特殊の知能を具ふる要がある。ために創立以来随時簡易の講習をなし、種々収れんせしめたるも、罹病者の増加するに従ひ、適當なる看護婦の養成方法を設くるの必要に迫った⁹⁾」とあり、当初より、看護婦養成の必要があったことがわかる。明治32(1899)年12月、看護婦養成方を申請して認許を得、東京帝国大学医科大学へ担任医員を嘱託し、光田健輔、菅井竹吉が担任となった。12月下旬には、看護方講習が開始されている。講習年限1年、講習生には、食料、制服を給して、院内に宿泊させ、且つ、講習生は、年齢18歳以上30歳以下の女子とし、入学試験を実施し選抜する。また、看護婦希望のもので、年齢不足や学力不足のものは、予備生とする制を設け、同時に、保母講習生及び同予備生制を設けて、保母養成にも努めている。明治34年から昭和7年までの卒業生数は233人である。

更に、特筆すべきは、産婆の必要から養成を始めたことである。

「・・・本院入院患者中には、往々にして妊婦あり。出産する場合も亦少なからぬ。ここに産婆養成の必要を生じ・・・」、大正8年(1919)4月2日、養育院長の洪沢栄一は、東京市長田尻稻次郎に産婆養成の必要を上申し、4月14日、田尻が、院内における産婆講習会の開始を承認している¹⁰⁾。

未庶発甲第286号

本院入院患者中には往々妊婦有之収容者出産する場合も不尠、就いては在職看護婦に此種素養を與ふことは極めて必要なる次第に有之尚本院看護学校卒業後進んで産婆試験応試の志願者も不尠此種講習の開催は双方の便宜と存候に付別紙規定に依り、開講致度候條御承認相成候様致度此段上申候也

大正8年4月2日 東京市養育院長 市参与男爵 洪沢栄一

表1は、大正9年以降の産婆講習卒業生数である。ちなみに大正8年の看護講習卒業生数は、12人なので、その人たちが産婆講習を受講し産婆となっていたことがわかる。このように養育院では、相当数の妊産婦を受け入れていて、大正9年以降、産婆の養成を組織的に開始していたのである。

行倒れ、居場所のない妊産婦という女性たちの存在が浮かび上がってくる。恤救規則には規定されていないものの、実態としては、行旅病人のなかに妊産婦が相当数存在し、大正8年ごろには、産婆の養成が組織的に行われていたのである。

表1 養育院看護婦養成所及び産婆講習卒業生数の推移(明治34年～昭和7年)

卒業年度	看護婦養成所卒業生数(人)	産婆講習卒業生数(人)
明治34年	5	
明治40年	7	
明治43年	9	
明治45/大正元年	7	
大正2	7	
大正3	9	
大正5	9	
大正6	5	
大正7	7	
大正8	12	
大正9	7	12
大正10	7	5
大正11	6	5
大正12	8	6
大正13	8	7
大正14	12	8
大正15/昭和元年	14	11
昭和2	21	11
昭和3	14	18
昭和4	13	10
昭和5	12	8
昭和6	14	8
昭和7	20	10
合計	233	119

*明治35年～39年、明治39年～41年、42年、44年、大正4年は卒業生なし

出典『養育院六十年史』pp.408-413より筆者作成

(3) 行旅病人の実態—田中太郎「行旅病人に就いて」にみる妊産婦

養育院の『東京市養育院月報』(以下「月報」)の編集者であった田中太郎は、1903(明治36)年12月～翌年の2月に3回にわたって「月報」第34号で「行旅病人に就いて」(論説)を掲載している。当時の養育院がどのような人々を行旅病人として受け入れていたか、窺い知ることができる。田中によれば、養育院は、明治16年1月から行旅病人を受け入れている¹¹⁾。明治36年11月末までに収容した総数は、延べ7,171人で、各年度の収容者は表2の通りである。明治35年から急増している。当時の農村の貧困は深刻であったから、そこから逃れるように仕事を求め、東京に流入してきた人々が行倒れ、養育院にたどり着いたことが読み取れる。田中は、明治36年10月末現在の行旅病人422人

⁹⁾ 東京市養育院編(1933)『養育院六十年史』p.408

¹⁰⁾ 同上『六十年史』pp.412-413

¹¹⁾ あくまでも法に基づく受け入れであり、イレギュラーには、これ以前にも受け入れていた。

表2 年度別行旅病人の収容数の推移(明治16年度～明治36年度)

年度	収容人員(人)
明治16年度	140
明治17年度	163
明治18年度	115
明治19年度	274
明治20年度	138
明治21年度	139
明治22年度	219
明治23年度	330
明治24年度	404
明治25年度	395
明治26年度	293
明治27年度	305
明治28年度	354
明治29年度	271
明治30年度	272
明治31年度	340
明治32年度	342
明治33年度	429
明治34年度	601
明治35年度	838
明治36年度	809
合計(延べ)	7,171

*明治36年度は、4月から11月までの人数
出典、田中太郎「行旅病人に就いて」『養育院月報』34号より筆者作成

前述のように、明治16年から明治32年ごろまでは、増加の程度はそれほどでもなかったが、明治33年度になると429人と俄然多くなり、明治34年度は601人、養育院当局者をして「その増加の勢激烈なるに驚倒せしめたるほどになりしにも係わらず、よく35年度となりてはさらに滔々の勢を以て838人に増加し、明治36年度に入りては、4月より11月に至る僅か8か月間に於いて、すでに早809人の収容をみるに及びたり。」このままでは、年度末の行旅病人数は千二三百人になるだろうと予測している。

明治33年から翌年にかけては、日清戦争後の第二次本格恐慌の時代であるが、国民生活が急激に逼迫し、明治36年度になると、東京の窮民の激増につながったことが推察される。病気と貧困、夫などの扶養者が行方不明で生活が成り立たず、また「不義」による予期せぬ妊娠に思い悩み、相談場所も行き場もなく彷徨し、孤独のうちに養育院にたどり着いた身重の女性たちの痛々しい姿が見えてくる。「不義」の中身は不明である

の実態を男女別に調査していて、興味深い。行旅病人の多くは壮年期にあるもので、高齢者は少ないことは意外に思えるかもしれないが、みな、糊口の道を得んと上京するも、予想外に目的を達することができず数月で行旅病人となったものであると田中は分析している。422人の行旅病人中、地方出身者193人を詳細にみると、表3に示す通りである。その多くが糊口の道を得るために上京し行旅病人となっていることがわかる。女性に注目すると「不義妊娠」が4人。その数は決して多くはないが、「疾病に罹りて」48人の中にも、妊婦や産婦が含まれている可能性がある(表4)。

前述のように、明治16年から明治32

表3 行旅病人地方出身者の上京の目的又は理由(男女別)

		男	女	計
糊口	糊口の道を求めんが為	50	19	69
	営業を為さんが為	5	4	9
	親兄弟親族知己を頼りて	20	6	26
	親兄弟又は夫に伴われて	11	19	30
	計	86	48	134
修業	職業研究の為	9	0	9
	勉学の為	8	1	9
	計	17	1	18
行旅の途中		15	5	20
その他	病気治療の為	7	0	7
	他人に誘われて	2	1	3
	嫁入りで	0	1	1
	娼妓に売られて	0	4	4
	掏摸(スリ)になる為	1	0	1
	継母に家を逐い出されて	1	0	1
	東京見物を為したき為	2	2	4
	計	13	8	21
		131	62	193

出典、表2と同じ

表4 行旅病人となりし事由

	男	女	計
疾病に罹りて	196	48	244
負傷して	4	0	4
不具の為	3	6	9
貧困の為	4	22	26
父母死したる為	3	14	17
夫死したる為	0	1	1
扶養者に置き去られ若しくは扶養不明の為	27	14	41
父母入獄したる為	1	0	1
行旅病人となりし父母に伴われて	8	25	33
主家を逐はれて	8	1	9
不義妊娠の為	0	4	4
その他の事由	7	16	23
不明	10	0	10
	271	151	422

出典、表2と同じ

が、女工が、職場の上司などから性暴力を受け妊娠することは、女工研究などで、既に問題視されていたことを考えると性暴力、性的搾取と深くかかわる事象であったことが推察される¹²。

田中は、行旅病人の養育院入院前の職業と有配偶者との関係についても調査している。男性は圧倒的に「職

¹² 中央慈善協会『慈善』明治44年4月、p.97は、「工女と行旅病人」において、農商務省「東京市養育院収容中の婦人行旅病人に関する調査」を紹介している。「現在、収容者中66名は織機工女、64名は紡績工女でこれらの工女数は、全婦人行旅病人の8分を占め居り、工場主の酷使に堪へず、逃亡収容されたるもの44名、工場監督者の脅迫により姦淫妊娠の結果放逐されたるもの10名、疾病難治のため解雇されたるもの76名あり、病症の大部分は肺結核にて、脚気、皮膚病、胃腸病神経系病等これに続く」とある。婦人行旅病人の内訳をみれば、妊産婦の生活背景に性暴力が含まれていたことが推察される。

人・職工」が中心で女性は「下女」「針仕事・洗濯」「女工」である。配偶者との関係では、男性は「離婚者」女性は「配偶者との死別」が最も多いが「配偶者に置き去りにされた者」も14人いる。

まさに不況という社会経済変動がまず、男性の生活を失業という形で動揺させ、同時に扶養される女性たちの生活も動揺させていることがわかる。そうしたなかに配偶者から「置き去りにされる妊産婦」も含まれていて、養育院の看護婦や産婆がそれらの女性たちの「産む性」を全面的に引き受けていたことがわかる。このように恤救規則下において妊産婦は、養育院の行旅病人のなかに見出すことができるのである。

Ⅲ. 東京市における妊産婦保護事業

東京では、養育院以外にも、妊産婦を引き受けた機関がある。東京市『東京社会事業名鑑』は、大正9年時点の妊産婦保護事業を項目化しまとめている。設立年度順に次に示す。この時期に妊産婦保護の必要性が高まったことが読み取れる。

クリテントン慈愛館：明治31年に設立、「私通妊娠」及び不良少女、公娼、私娼、その他危険に陥らんとする婦女を收容救護する目的とした事業である¹³。大正8年度末の取り扱い人員は、117名、9年3月現在62名の女性を受け入れている。内、妊娠女性は、7名（20歳～25歳4名、25歳以上3名）である。「婦人救済¹⁴」を中心に妊産婦を含め、もっとも厳しい境遇の女性たちを受け入れている。ただし、産婆は配置されていない。

愛生病院：明治38年、個人経営の病院で早い時期に産院を始めている。院長ほか、産婆1名を配している。貧困妊産婦のみ対象と銘打ってはいないが、妊産婦保護を目的とした事業であり、入院妊産婦は概して直接保護者なきため、産後自身の処置はもちろん産児の養育方に付き、困難を生ずるもの多きを以て、乳汁量多きものは乳母として奉公させ、産児は、里預けとなす、との記述がある。大正8年度の施療人員は、実費入院者24名、施療入院者8名¹⁵。

救世軍病院：施療を目的とし、明治45年に設立。巡回看護婦は、細民の住宅を巡回し、病者の有無を調査している。産婆一名を雇用しているとあり、細民地域の妊産婦がその対象であったと推測される。

恩賜財団済生会：済生会診療所は、大正元年に診療所を設置、施療を開始。その後、大正3年1月済生会診療班を設立、東京市内に第一から第五の班を組織、区域内を巡視して患者の有無を調査し診療を施し、または治療券を交付するという施療を行っている。職員

として、看護婦に並んで産婆を配置していることが特徴。

花の日会施療部：大正5年、東京女子医学専門学校附属東京至誠病院内に設置された施療部。大正7年の東京府下の大洪水の罹災病者と妊婦を收容。

東京基督教女子青年会巡回看護婦会：大正7年に事業を開始。町村長や警察署長の紹介により、出張員を出し、扱いが困難なものには、施療病院に斡旋。妊産婦については、巡回し、相談に乗るということをしている。大正9年1月～7月までの取り扱い人員は、妊産婦45人、訪問（調査及び慰問人事相談等）169人等である。妊産婦の訪問調査を実施し、慰問を兼ねて相談事業を行っていることが特徴。

賛育会：大正7年、事業を開始、東京帝国大学基督教青年会の附属事業として、妊婦乳幼児相談所並びに託児所を設け、希望により、産婆を派出、分娩介助を実施。産院を設置し、大正8年8月1日から貧民の妊産婦の收容を開始。産婆2名を配置している。産院入院者より、一日食費として金30銭を徴収するも、資力なきものには、これを補給し、または、徴収せざるものあり、とある。

このように、東京では、養育院の外に明治末期からいくつもの民間セクターが、小規模ながら貧困妊産婦を引き受けていることがわかる。済生会や東京基督教女子青年会の巡回看護婦、賛育会の事業などは特に注目される。賛育会については、後述する。

東京市は、その社会行政組織を何回か改組し、昭和2年社会局三課（保護課、職業課、公営課）となっている。保護課の所掌事業は次の13である。（4）に妊産婦保護事業が位置付けられている。

（1）調査事業（2）援助事業（3）方面事業（4）妊産婦保護事業（5）乳幼児保護事業（6）牛乳配給事業（7）児童相談事業（8）児童鑑別事業（9）児童娯楽事業（10）隣保事業（11）労働者教育事業（12）人事相談事業（13）救護事業

東京市は、その組織形成について、内務省と深く関係し、そのモデル、実験場ともなっていたともいわれる。そう考えると、東京市が所轄する養育院の動きや東京市の保護課の動き、東京における民間セクターの取り組みは、妊産婦保護が公的救済の対象となっていく道筋に深くかかわっていたとみることができる。

Ⅳ. 中央慈善協会『慈善』にみる貧困妊産婦—ジャーナルはどう描いたか

当時の慈善事業界の代表的ジャーナル『慈善』では、

¹³ 東京社会事業名鑑（東京市社会局総務課・大正9年12月20日）によれば、この慈愛館は、日本基督教婦人矯風会の発企にて設立せられ、のち、クリテントン伝道会の補助を受け、事業を経営し今日にいたる。明治36年9月12日財団法人の認可を受けている。大正9年3月現在62名が在院している。その内訳は、公娼4、私娼10、不良9、妊娠7、墮落せんとせし者17である。

¹⁴ 戦前期における女性を対象とする事業は大きく母子扶助と婦人救済であった。婦人救済は、性的搾取によっていわゆる「苦界に身を沈めた」女性を対象としていた。

¹⁵ 留岡幸助の『人道』172号、大正8年10月には、東京府内の感化救済事業一覧（7月1日現在）に、愛生産院があり、「貧困妊産婦助産」事業を実施していることが明記されている。

貧困妊産婦はどのように描かれているのか。『慈善』は、内務省や地方自治体関係機関と当時の慈善事業、社会事業関係者の情報を共有するジャーナル¹⁶で、先進的で意欲的な論文が掲載されている。内務省内部では、明治の末から、乳幼児保護やその母の保護についてドイツなどの事例をもとに検討していた。内務省参事官長谷川久一は「医療的救済事業」『慈善』明治44年3月で、公共事業としての乳児保護について、ドイツの例を紹介していて興味深い。乳児保護事業として次の5つをあげている。①乳児診療所、②牛乳の検査、③母親の保護、④里児の保護、⑤歯の診療である。とくに、③の母親の保護について「母親の生命財産を保護するのは、間接に乳児を保護する所以であり、母親の保護として、主に出産後の経済上の保護は大切である。ドイツのカールスルーエ市では、一か月50片をかけ、加入して一年後に分娩すれば25マルク、2年後なら40マルクの保険金がとれる」とその仕組みを紹介している。

また、当時、慈善事業、社会事業界のオピニオンリーダーであった生江孝之が、明治44年7月号で「巡回看護婦業」を紹介しているがその影響は大きい。諸外国の巡回看護婦事業について「ニューヨークやロンドンの細民窟内における病者を医師の通知によりその家庭に赴いて、患者の看護緊切の事項をその家族に教え、患者を自宅療養をさせる」事業を紹介し、シカゴの「巡回看護婦心得」を掲載している。

「出産前の婦人に対しては、充分の注意を与え、室内又は身体の清潔特に分娩時の注意を怠るべからず。分娩後においては、看護婦は特に医師の命を奉じて看護上遺漏なきを期し、母親に対しては床上げまで、嬰兒に対しては10日間、若しくは必要に応じてそれ以上継続すべきものとす」

また、大正元年7月号「公の救済に関する現行制度」(雑録)では、制度を紹介しているが、「被救者」の種類として次の6つがあげられている。瘋癲病者、救済児童、老衰者及び廢疾者、強壯なる貧困者、伝染病者、負傷者及び即時救助を要する激烈熱病者である。妊婦又は、その他の病者に於いても同様にして、未だ特別の救護法の設けなし、と、指摘して、注目される。

大正2年1月号「ドイツミュンヘン市に於ける救済事業の一端」でミュンヘン市の母子保護会の産婦の保護について紹介している。また、大正2年5月号、野田忠広(内務省技師)は「独逸に於ける小児の保護」で、乳児死亡の原因で、最も多くの原因は、社会上の境遇であるとし、妊娠中に十分な摂生をすることができない、産時に十分な手当をすることができない、幸い出生しても出生後の保護が不十分、職業のために自ら子どもに授乳できない、育児上の知識が乏しい、など、ドイツ事情を紹介している。

このように、明治の中期からすでに『慈善』業界の

ジャーナルでは、諸外国の事例を研究し、乳幼児保護だけでなく妊産婦保護という視点を新たな救護法に位置付ける必要について論じていたことがわかる。次に政府の取り組みを見てみる。

V. 政府の動向－児童保護事業から貧困妊産婦に接近

1. 救済事業調査会報告(内務省社会局)

大正7年6月に「救済事業調査会」が内務大臣の諮問機関として設置されている。メンバーには、留岡幸助や高野岩三郎、窪田静太郎、山室軍平に加え小河滋次郎が名を連ねる。すばらしいメンバーである。キーパーソンは、衛生局長後藤新平の流れを汲む窪田静太郎であろう。明治30年代に組織された貧民研究会のメンバーである。調査項目に、児童保護事業、嬰兒保育が入っていることが注目される。児童保護に関する施設要綱(内務省発地258号)(大正8年10月)「児童保護に関する件」が狙上へのり、「児童保護に関する施設要綱」が提案されている。それに対して小河滋次郎は次のような意見、注文を付けている。

① 乳児を対象に加えるべきである。

児童保護の対象に「学齡児童」「学齡未満児童」に加え、「乳児」を加えるべきであること。

乳児の保護は胎児に及ぼし、乳児胎児の保護を徹底せしめるには、妊婦及び産婦の保護が必然である。大阪市では、乳児保護の産科院、児童相談所、母の会の施設をすでに開始している。

② 乳児の他、特に「私生児」を加えるべきである。

我国では、私生児であるがゆえに悲惨な境遇にある子どもがいる。

③ 児童保護委員に婦人を採用すべきである。

さらに、小河は、大阪府に於ける乳児保護施設案(参考資料)として提示しているが、最初に、妊婦又は産婦について言及していることは特に注目される点である。

・妊婦又は産婦は、生計困難その他の事情の為に静養治療産生児保育等に必要なる注意を欠き、又は、手当を為し、能わざる者に相当助力の方法を講ずること

・方面委員は、部民の生活状態の調査に際し、特に妊産婦の有無に注意すべきである。

・助力の手段としてとるべき要項として次の点を指摘している。

妊産婦の心得、医師や産婆の手当を受けること、医師の診察を受けさせること、妊産婦に適当な職業紹介、分娩前後凡そ一か月内における生計費の補助、治療費又は助産費の補助、費用の補助は貸付(職工や被用者その他の労働者については、工場主親方の関係者で相当救護の責任を尽くすべきであること)などが列挙さ

¹⁶ 『慈善』は中央慈善協会によって、明治43年7月創刊。『社会と救済』～『社会事業』大正10年3月～、『厚生問題』(昭和16年～)と改称、戦後、月刊福祉となる。社会事業協会(-8巻1号)→中央社会事業協会(8巻2号-18巻9号)『厚生問題』26巻1号(昭和17年1月)-[28巻10号(昭和19年12月)]

れている。

とりわけ関連機関の連絡調整の必要が強調されていることは注目すべき点である。貧困妊産婦を中心にすえた地域のあらゆる資源を包括的にシステムティックに連携させよという提案である。警察署、区役所や町役場、大阪市の場合は救護課（市立産科院、市立児童相談所、市立職業紹介所、市立簡易食堂等）、市町村衛生組合、大阪府医師会、大阪市医師会、恩賜財団済生会（病院、診療所、巡視員）、赤十字病院、弘済会、私立大阪府衛生会、産婆会、産科医院、産院、妊婦扱所、婦人科開業医及び産婆、大阪府救療事業同盟会、博愛社その他の私立育児機関、婦人会、私立職業紹介所、大阪毎日新聞慈善団（巡回施療）などが地域の資源として挙げられている。

小河は、大阪の先駆的事例を紹介し、いかに貧困妊産婦の対策が重要であるか、それは、関係機関の連携のもとで実現することができることを強調している。巡回施療を組み合わせながら、妊婦が出産を終えた後も、貧困からの脱却のために職業紹介所などと連携すべきであるとも言っている。貧困妊産婦の生活支援について、就労相談を組み込みながら関係機関の連携のもと、きめ細かな支援体制を構築することは、学ぶべき点が多い。今日の貧困妊産婦対策としてもなかなか実現困難なように思える。パーソンセンタードケアともいべきもので驚くほど成熟し、先見性に富んでいる提案である。

2. 大正9年内務省保健衛生調査会「妊産婦保健増進に関する件」建議

中央慈善協会『救済事業調査要項』（明治44年10月）では、救済事業に関する事項において、児童保護事業で育児事業等があげられているが、そのなかに妊産婦は見当たらず、まだ、政策的な関心事とはなっていないことがわかる。ただ、窪田静太郎「社会事業と衛生事務¹⁷⁾」によれば、すでに、後藤新平局長が提出した「労働者疾病保険法案」（明治31年1月27日）において、第7条・労働者に給与すべきもの左の如し、として

1. 病者に医療薬剤の・・・、治療品を供与する費用
2. 病者を暴飲に入れ療養させる場合の費用
3. 病者に療養中手当金給与
4. 産婦に産褥中手当金を給与（分娩の日より各日数によって給与）
5. 病者を家計に引き取れない場合はその引き取りのために要する費用

6. 死亡者に葬式料を供与

と、案とはいえ、社会事業と衛生のかかわりのなかに、貧困妊産婦への手当給与の発想がすでに芽生えていたことがうかがえる。

大正9年9月内務省保健衛生調査会第一号議案「児童及び妊産婦保健増進に関する件」建議で、貧困産婦、巡回産婆、産院、相談所が提案されている。

- 一 都市に於いては貧困なる産婦を收容するため産院を設置すること
- 二 産院には巡回産婆及び巡回看護婦を附置し收容すること能はざる貧困なる妊産婦の助産及び看護に従事せしむること
- 三 産院に附設する産婆養成機関
- 四 産院に附設する妊婦相談所
- 五 都市における育児相談所の設置
- 六 妊婦相談所に附設する巡回訪問員についてなど15項目にわたっている¹⁸⁾。

建議に触発されたのだろう。全国で妊産婦保護事業が展開していく。たとえば、岡山の小児保健協会の取り組みなどは、極めて興味深い。岡山県赤磐郡鳥取上村小児保護協会は、大正11年1月、妊婦の保護を開始している。分娩時の保護として、細民産婦の無料助産が規定されている。この事業開始には、濟世顧問であり、同村小学校医でもある山本徳一と校長遠藤長定が深くかかわっていたという。濟世顧問といういわゆる方面委員制度が妊産婦保護、そして細民産婦支援につながる事業を開始したことは画期的で特に注目される¹⁹⁾。

愛媛県日赤愛媛支部では、大正11年夏に妊産婦保護事業を開始している。分娩費用を自給できないものを対象としている。大正12年、京都府産婆組合は、京都府社会課から一般貧困者の妊産婦助産事業の囑託を受け、社会奉仕として、貧困妊産婦保護の任務を尽くすこととした²⁰⁾。後藤新平、窪田静太郎の流れを汲む保健衛生分野からの貧困妊産婦への接近は保健衛生調査会を経て、社会事業と重なりながら全国に波及していったことが推察される。

3. 内務省社会局における動向

大正11年9月『内務省社会局救貧法問題資料』は、日本の救貧法改革について、英国救貧法を検討することを通して、その問題を指摘し、我国における救貧法の在り方を検討するうえでの資料を提供している。これらの基礎資料をまとめたのが、社会局の囑託であった小島幸治である。小島立法構想については、寺脇隆夫の詳細なる研究がある²¹⁾。妊産婦という視点で見る

¹⁷⁾ 窪田静太郎は、この「社会事業と衛生事務」『社会事業』6巻-10号、大正12年1月において、衛生事務は社会事業に対して重要な部分を占めているとし、妊婦の保護、産婦保護、産婆の養成配置を重要事業と位置付けている。

¹⁸⁾ 妊産婦保護事業に関するレポートは、いわゆる猪間驥一レポートであり、和田みき子『猪間驥一評伝』に詳しい。

¹⁹⁾ 『社会と救済』Vol.6-11、大正12年2月号

²⁰⁾ 京都赤十字支部において、京都府社会課主事各員と協議会を開き、その実行方法について打ち合わせをし、共同敏捷に貧困妊産婦保護の任務を尽くすこととせり、因に貧困妊産婦にして之が無料取り扱ひを受けんとせらるる向きは、最寄りの府社会課主事又は、最寄りの産婆組合員にその旨申し出無料券受療の手續きを了せらるべし『京都医事衛生誌』、第349号、大正12年4月

²¹⁾ 寺脇隆夫（2007）『救護法の成立と施行状況の研究』ドメス出版

と大正14年7月「窮民救助法案要項」「救助事由別の方法」に老衰者、病者、妊産婦、幼弱者があげられており、とくに妊産婦＝病者に準ずると規定されていることは注目すべきことである。この動きに呼応するように、新聞各社でも「内務省社会局で我国の救貧制度を改正する動き」があることを報じている²²。ただ、新聞では、貧児保護には触れているが貧困妊産婦は一切登場していない。

大正15年6月に社会事業調査会が設置され、救貧法をめぐって新たな展開がみられることになる。とはいっても、昭和2年6月、社会事業調査会の答申『一般救護に関する体系』で、救貧の客体としてあげられているのは、廢疾、老衰、疾病、幼弱者であり、妊産婦は対象とはなっていない。また、同年9月の「児童扶助法案要綱」においても、妊産婦はその対象とはなっていないのである。

昭和3年春、政策協定により、新救貧法案の制定が当時の田中内閣の約定となった。このことによって、政治課題として救貧制度の確立のための法案づくりが社会局に要請されることになった。そして、新しい救貧制度の基礎資料を得るために、全国規模の初めての要救護者数調査（昭和3年5月末から6月）が実施される。

ここで注目したいのは、この要救護者数調査の調査要項である。「不具廢疾・疾病傷痍者・妊産婦・老若・14歳未満の幼者」と妊産婦が入っている。そして、妊産婦は（1）四週日以内に出産スルコトアルベキモノ、（2）死産6週日ヲ経過セザルモノ、と規定されている。

同年夏「公救護法案摘要」が登場する。その「救護対象の具体的範囲」に「妊産婦」があり、産前一週日産後三週日（＝絶対安静期間）と規定されている。このように昭和3年にはいって、はっきりと妊産婦を救貧法に位置付けるといふ動きがみられる。特に、要保護者数調査の調査要項に「妊産婦」が入っていることは極めて注目すべきことである。昭和2年6月の社会事業調査会の答申の段階では、まだ、妊産婦は意識されていなかったのだから、いつ、どのタイミングで組み込まれたのだろうか。貧困妊産婦を対象とした民間セクターの存在が大きいのではないか。それを探る手立てとして、次に大阪と東京の民間セクターの貧困妊産婦への取り組みをみよ。

VI. 大阪における先駆的取り組み—「慈善団」の貧困妊産婦への接近

1. 大阪毎日新聞社慈善団の無料助産事業

大阪は、「帝都東京」より早く産業化がすすみ、労働

者の貧困化にともなう救済事業、とくに育児事業へのとりくみが早かった。明治19年設立の私立愛育舎をその嚆矢とし、明治20年代には、聖約翰学園、博愛社、大阪汎愛扶植会が設立され、育児事業を行っている²³。明治31年、大阪慈恵病院が組織される。これは救済事業の最初の施設である。大阪市は、明治22年から、救恤に着手し、明治41年市会が窮民救助規則を決議、公布している。明治34年には、慈善団体懇話会²⁴が発足、慈善事業家の組織化が進んでいた。中でも明治43年に大阪毎日新聞社慈善団（以下、慈善団）が創設されたことは注目すべきことである。

慈善団については『慈善団二十年史』（昭和6年7月）（以下、二十年史）に詳しいが、第五代社長本山彦一の存在が大きい。本山は、慈善団組織の理由を次のように述べる。

「一本の指のうずきは、同時に全身の苦痛である。社会の一隅に、生活に疲れ、病に苦しむ者の存することは、すなわち、社会全体の悩みでなければならない。……この時に当たって必要なるは、社会連帯の観念である。相互扶助の精神である。この点に着眼して慈善団を組織した。貧富の融和と人心の融合を図らんがため……」

さらに、本山は、海外の動向にも目を向けている。社会事業の海外視察に赴く生江孝之²⁵に、情報収集を委嘱し、生江は、毎日新聞紙上に海外事情を掲載している。社会の変化に呼応して、社長自ら率先して、社会事業に取り組もうとした意気込みが伝わってくる。財源は「一般の寄付ではなく、新聞社収入の一部を割いて充当」また、救済事業で、「移動式病院による巡回診療を行うこと」が大きな特徴であった。

このように慈善団は、アウトリーチ型の救済をめざしていた。それが貧困者の救済にとって効果的であると考えていたのである。その発想は極めて斬新である²⁶。ただ、医療器具をもって路地に分け入って救済するのは、実際には困難であったようで、まず、巡回診療班をつくって、「ドン底街の寺院、学校、警察署等に人々に移動してきてもらう」ことにしたようである。その後で、「病院船」を採用し、市内の水運を利用して各地に移動させる方法をとった。寺院、学校と並んで、警察署と協力関係を結んでいたことは、その後の展開を考えると興味深い。

本山は、次のように書いている。

「われらの目標は、単なる一時の救済ではなくして、『人間建築』にある。……我らは信ずる。我らの事業は、社会的立場から見て、無形の利潤を収むるところの、最も有利なる投資事業である」

—新聞社の社長として、社会連帯主義の思想にもとづいて事業にとりくんでいたこと、また、社会事業は

²² 寺脇隆夫前掲書63ページでは、東京朝日新聞および東京日々新聞をあげている。

²³ 大阪社会事業連盟1937『大阪府社会事業要覧』p.2

²⁴ 明治36年、全国慈善同盟会に発展している。創立に際しては、貧困研究会（庚子会に改称）が一切の事務を担当している。

²⁵ 生江孝之は、明治41年、内務省、大阪市、神戸市、大阪毎日新聞社の嘱託を受け、社会事業及び都市行政調査の為欧米各国に出張、翌年帰朝している。篠崎篤三編（1938）『生江孝之君古稀記念』生江孝之君古稀記念會

²⁶ 生江孝之が、欧米のアウトリーチ型の先進的な事業について、慈善団に情報提供していたと考えられる。

社会的投資と考えていたことが窺え、極めて新しい経営者像を読み取ることができる²⁷。社会事業を一時的な救済ではなく、「人間の建築」につながるものであり最大の投資であるというスタンスは、実業家の社会貢献活動そのものである。また、新聞というジャーナリズムが社会事業に接近したことは、社会事業が新聞を通して世論を動かす存在となっていたことが読み取れる²⁸。新聞社がその社会事業の供給主体として慈善団を立ち上げたことは、この時期の日本の社会事業の発展にとって大きな意義があり、きわめて先取の精神に富んだ取組みであったと評価できる。

この慈善団の事業は、1. 他の慈善団体の事業援助 2. 罹災者救護 3. 薄幸者救恤 4. 貧民施療の4つの事業からスタートし、その後、大正11年に、1. 疾病者の救療 2. 罹災者の救護 3. 薄幸者救恤 4. 他の慈善団体の助成 5. その他防貧又は救貧事業、となり、疾病者の救療が第一に変更されている。貧困妊産婦をあつかっているのは、3. 薄幸者救恤「産育事業」である。この中心は、無料助産と産後の家庭訪問で、まさに貧困妊産婦を対象とした事業で注目すべきものである。この事業開始のいきさつは、次のとおりである。

慈善団は、明治44年巡回病院を開設したが、大阪市内及び近くの村を巡回してみると、貧困労働者の妊婦が、その分娩時に適当な助産婦を雇うことができないため、不幸にも産褥に呻吟したり、あるいは、母子ともに倒れる者が少なくないのを見聞した。これ等の貧困にして不幸なる妊婦救済の一方法として、大正3年、慈善団指定の助産婦申込所を設け、適当な助産婦を紹介し、かつその分娩費用を慈善団が負担するということにした²⁹。

そこには、助産婦の名前があげられている。助産婦、崎山米、上田てる、青木しげ、愛生看護婦協会西川芳、藤川多稔の5名である。この事業を利用するには、警察署を通して慈善団に申請する必要があり、慈善団が市内五か所にある開業産婆に嘱託し、「妊、産、褥中の手当を受けさせ」その実費は慈善団が負担するというものであった。物質的に恵まれない家庭にとっては、大いなる福音であるはずであった。が、新聞広告を出し、

警察に紹介を依頼し、宣伝をしたが、開設当初は、お産に無頓着な人が多く、反響をよばなかったようである。

その後、大阪府に方面委員制度ができ、方面委員と一体となって、拡大していった。嘱託産婆は、大正10年7名、大正12年、40名、大正14年には50名、昭和3年100名となっている。この慈善団の取り組みは、大阪の方面委員制度と深く関係しているところから、救護法の対象に妊産婦がいる一助となったのではないかと考えられる。

実際、貧困妊産婦への無料助産の成果は非常に大きく、大正15年生まれの子の乳児死亡率は、20.7%であったが、昭和2年には13.3%と減少している。一般の細民階層の死亡率は、30%以上であったといわれ、それにくらべると大阪の乳児死亡率を低減させた無料助産の取り組みは、大きな成功であった。

このように慈善団の貧困妊産婦無料助産事業は、乳幼児死亡を低減させるという成果を生み、救護の対象として貧困妊産婦を位置付けるという道筋をつくる一つの要因になったといえよう。

2. 家庭訪問婦井上松代という女性ケースワーカーの登場

慈善団の無料助産事業は、「家庭訪問婦」を設置することで、さらにブラッシュアップされる。大正12年から家庭訪問委員（家庭訪問婦³⁰）が配置され、嘱託産婆と連携して、様々な相談にのっている。嘱託産婆とは別に貧困妊産婦保護のために「家庭訪問婦」という女性が新たに配置されたのである。

家庭訪問婦は、無料助産事業を徹底させるために設置された。「単なる文書啓蒙ではその効果は薄いので、足で直接産婦を戸毎に訪問して、母親の生理、衛生を相談し、指導する仕事をになった。それは、「ケースワーカー」であり、井上松代³¹」という人であった。井上松代は、大阪の最初の家庭訪問婦であり、その代表的人物である。産婆ではなく、婦人方面委員でもない位置づけである。

井上松代の仕事ぶりは、「五十年史³²」によれば、次のようなものである。

²⁷ 生江孝之に加えて、石井十次の事業に深い敬意を寄せ、相当な寄付をしていた。また、救療事業や獄中、出獄人保護にも視野に入れた事業を展開していた。

²⁸ 明治44年10月26日開設の大毎慈善団巡回病院について社告では「…現時我が国に施業救療の機関や篤志家はないわけではないが、皆、貧困患者の来るのをまつのみにして、未だ自ら進んで救済の任にあたるものがない。そのために、家屋は陋屋破窶の下に呻吟する病者常に治癒することなく、ついには一家破滅し、また、往々にして悲惨の最期を遂げるに至る。わが社は即ち社会救済の一策として此巡回病院を起し、自ら進んで貧民窟に入り、親しく救療の事業に従事せんとするなり。」と報じている。

²⁹ 「乳児死亡率は文化の程度に反比例するといわれ、文明国では乳児死亡率が低下していくことで、自国の文化が次第に高まっていくバロメーターとしている。日本の死亡率は、貧民窟では、生児の3割が一年未満で死亡しているとし、われわれは、次の時代を、今の乳幼児に手渡さねばならない、そのためには、まず良き第二の国民をつくるのが必要で、『母性と乳児を保護』—これがわが慈善団が大正3年無料助産事業を開始した所以である。」と二十年史で、述べられている。

³⁰ 家庭訪問委員という場合と家庭訪問婦という場合があり、厳格に定義されていたわけではないようである。

³¹ 京都医事衛生誌(181)(京都医事衛生社、1909-04)によれば、明治24年京都看護婦学校別科第7回の卒業生名簿に井上松代(鳥取)の名前がある。また、大正13年9月『方面時報』(第8号)に大阪毎日慈善団に関する記事があり、そこに井上松代の名がある。それによれば、慈善団では、大正13年度から新事業として家庭訪問委員の制度を始めた。一般の生活改善上すこぶる有効なる施設となり、かつ、巡回診療班と相まって病傷者の手当看護等は嘱託助産婦の巡視により一層徹底せる処置を為すことができる。同訪問委員として京都同志社出身の井上松代女史専らその重任を担当されている、とある。

³² 慈善団『五十年史』pp.58-65

「(家庭訪問婦の)最初の役を担った人が、同志社大学出身の井上松代さんで、・・嘱託産婆や方面委員と連絡をとり、各地域の共同長屋を巡回訪問、そこで、主婦や娘さんと小規模の茶話会を開きながら、お互いに知識を交換しあうような雰囲気をつくり、生活指導を気長にやった。井上さんの家庭訪問は、それこそ雨の日も風の日もたゆみなく、20年間近く続けられ、ある年など、訪問回数千三百余の記録をつくったのももちろんであるが、家庭訪問婦としての井上さんの優しい人柄、勉強熱心、世話好き、説得に説得を続ける努力に負うものがあつた。」

家庭訪問婦とは、嘱託産婆と方面委員の間の連絡調整を行う女性であったことがわかる。産婆でもなく方面委員でもない女性がいて、貧困妊産婦の今でいうところの「生活相談」を担っていたのである。女性ソーシャルワーカーのさきがけといってもよい。

井上松代は、家庭訪問婦として、その活動を次のように詳細に書き記している。『二十年史³³⁾』には、様々な事例が次のようなタイトルで記載されているが、厳しい環境でお産をしているまさに貧困妊産婦の実態が読み取れる。

大正15年度(昭和元年度)の生産児227人について産児とその産所について詳細な調査を実施し、出産場所について次のような結果である。

- ・船中(淀川を船で鮒運びをする夫婦船)の中で生まれた(3人)1.3%
- ・木賃宿や合宿所で生まれた(25人)11%
- ・一軒の家に三世帯住んでいるところで生まれた(8人)3.5%
- ・一軒に二家族連れの世界帯で生まれた(83人)36.5%
- ・一軒に一世帯の家に生まれた(96人)42.2%
- ・調査不能(12人)

約1割が船中や木賃宿でお産をしている。また、雑居世帯の中で出産するものも4割いる。井上は、住環境と家族数について詳細に調査している。そして「一軒一世帯」というと贅沢なように思えるが、一軒一室の家は14軒(畳数3枚2軒、4枚2軒、6枚7軒、8枚2軒)、家族数が多いこと、あきれるほどひどい不潔な環境であり、密集した劣悪な住環境であると報告している。

その他「移転からみた家庭相」では、生まれた子どものうち4割近くが一年間とひとところに住んでいないこと、夜逃げなども多いこと、母親の生い立ちでは、小学校4年から労働市場に出る場合が多いことなどの実態が明らかとなっている。井上の調査の方法や結果の報告は、洗練されているとはいいがたく、未成熟である。とはいうものの、住環境や衛生、母の生い立ち、

転居、子どもの死亡率など、日々の訪問で得た経験に基づいた情報は、極めて貴重であり、無料助産の役割がいかに重要であるかを世に伝えるものとなっている。

井上松代は、竹中勝男『福音の社会的行者：日本組合基督教会並同志社関係社会事業家列伝³⁴⁾』(昭和12年)「児童乳幼児保護事業」の項で保良セキとならんで次のように紹介されている。同志社女子専門学校を卒業、米国に留学「社会衛生学」を研究、その後「大阪毎日新聞社会事業団で良き奉仕をされた」人物である。

大阪毎日新聞は、東京日日新聞を買収する。大阪における社会事業の取り組みが東京にも拡大していったことは想像に難しくなく、この買収は、大きな意味をもつものであつた。東京日日新聞社は、大正12年9月1日に無料助産事業を開始している。が同時に関東大震災があり、罹災妊産婦のための巡回無料助産を開始。大正13年6月、無料助産事業の嘱託助産婦と慈善団との連絡をとる仕事を担う家庭訪問委員(家庭訪問婦)を設置、昭和4年度の取扱数は414人であつた。東京支部の病院は、次のメンバーで構成されている。東京帝国大学眼科医長医学博士石原忍、瀬川小児科病院長医学博士瀬川昌世、浜町病院長医学博士木下正中、胃腸病院長医学博士平山金蔵、中原病院長医学博士梅沢哲郎が医務顧問。昭和6年6月、東日社会事業団として独立している。毎日新聞記者の村島帰之について触れておかねばならないが本稿では紙面の都合で省く³⁵⁾。

3. 大阪府の乳幼児保護と貧困妊産婦

大阪府は、全国に先駆け、大正7年6月救済課を新設、大正9年1月、これを社会課と改称、大阪市も大正7年7月に救済課を置き、9年4月には組織を拡大させ社会部とし、行政として社会事業を組織的に展開している。また、大正15年には、大阪市は、窮民救助規定を設け、「市住民にして幼弱、老衰、不具、廢疾、傷病などで自活できず、かつ他より扶助を受ける道なき窮民を救助する」こととなつた。

大阪府は「貧民の衛生調査」を実施し、大正7年10月、報告書を出している。この衛生調査は、三田谷啓の下で、大阪貧民の衛生状態を調査したもので、その対象は、391戸、2500名の住民である。畳数、家賃、母親一人当たりの出産数(一人当たり6人余)を調査、その結果「私生児」は「公正児」の3倍強であること、「私生児」の死亡は、「公正児」の約5倍であること、婚姻年齢は、早婚であり、女子は19歳、男子は21歳であること、乳児死亡数は日本の平均が1000人につき、158人だが、東京は153人、大阪234人と高率であること、眼病者の多さ、特に女兒が多いこと、栄養不良のために病的現象が生じていることなど、詳細な結果が報告されている³⁶⁾。

³³⁾ 慈善団『二十年史』pp.184-196

³⁴⁾ 日本組合基督教会事務所

³⁵⁾ 村島は、毎日新聞社の記者であり、本山社長の後援で「ドン底生活」を掲載している。また、小河滋次郎や賀川豊彦とも親交があり、キーパーソンである。

³⁶⁾ 島村育人「大阪市貧民の衛生調査」『大阪医学会雑誌』第17巻第10号、大正7年10月

また、同時期に工女の調査が実施されていることも注目される。高見健一「最近の工業と工女の産時保護」『助産の葉』第269号、大正7年10月は、次のように妊産期の女工に対し工場法の限界を指摘している。

「・・・工場法では、産婦に於いては5週日の使用禁止をなせるに過ぎず、而して全国の死産の総計は、非常なる増加を来せり。これは、工業の進歩とともに女工増加しその妊産期の衛生及び本来の健康の大きいに害せられたる結果にして生活の困難と共に農村の女子ますますこの方面に向かわんとする際注意すべき問題なり。」

その他、大阪慈恵看護婦会、大阪乳幼児保護協会などの取り組みがある。明治30年に大阪医学校病院の看護婦戸田富士子他33名の看護婦によって、**大阪慈恵看護婦会**が一般市民のために設立され、大正3年、4年には、出征軍人家族や貧困妊婦に対して助産婦を無料で派遣している。また、大正2年宇野慈善資金の資金提供先として(1)貧困者の販郷旅費、(2)貧困者の療養に必要な衣食住費、(3)貧困者の分娩又は産後の手当に必要な費用、(4)貧困者の葬儀費用、(5)貧困者の保護教養費用等があげられており、(3)にあるように分娩費用や産後のケアのための費用に充てられている。この基金は、南区在住の宇野重兵衛の喜寿のお祝いに際しての個人的な寄付行為による資金であり、その管理は「大阪救済事業研究会」に託されているところから、(3)が加わったのは、大阪救済事業研究会の差配であると思われる。

昭和2年7月、府市及び民間の有志により大阪乳幼児保護協会が設立されている。乳児保健所の設置と普及を主要事業とし、昭和3年以降、市内各所に設置されている。協会は、全国に先駆け、昭和2年以降、毎年乳幼児保護の週間運動を起し、乳幼児死亡率の低減の中心的組織となっている。赤十字社病院に乳児病室を特約し、貧困乳児を救済するという取り組みをしていることも、貧困妊産婦との関係で特に注目される。

大阪の社会事業の進展には、小河滋次郎³⁷の果たした役割が大きい。小河は、大正2(1913)年に大阪府の救済事業指導嘱託となっている。大阪は、小河の立案で、大正7(1918)年10月に方面委員制度を公布し開始した。小河がこの制度の立役者であったことはこの場で繰り返す必要はないだろう。それだけでなく、注目すべきは、研究機関の必要や施設事業間の連絡統

一のために大阪救済事業同盟設立を進言していることである。本同盟は、大正14年に大阪社会事業協会と改称し、府下のすべての公私社会事業を網羅する連絡統一調査研究機関となっている。小河は、政府の救済事業調査会の主要なメンバーでもあり、大阪の救済事業指導嘱託の経験をもとに、乳児保護についての具体的な提案を調査会に対して行い、その中に貧困妊産婦に対する保護施設も提案していることは既に述べたところである。これは、極めて重要な提案であった。大阪に於ける貧民窟に分け入って貧困妊産婦ひとりひとりに対応する無料助産事業や井上松代に代表される貧困妊産婦へのソーシャルな活動が小河の提案の基礎となっていたといえよう。

Ⅶ. 東京における妊産婦保護— 賛育会の設立とその影響

1. 婦人と小児の救済

大正5年5月に、東京帝国大学学生キリスト教青年会が本郷駒込追分に学生会館を建設した。「細民に対する夜間診療」を行うこととなり、大正6年夏、学生会館の地下の一室に診察室を設け、青年会の先輩で、東大医学部病院で研究中だった数人、橋本寛敏(後に聖路加病院長)、大槻菊雄(後に東大医学部外科教授)、藤本武平二(後に藤本病院長)らが協力した。大学青年会診療所は、河田茂(後の賛育会病院長)や広瀬興(後の母子愛育会福祉部長)が中心となって、藤田逸男(家庭購買会)や片山哲、星島二郎(法律相談所)らも他の事業を通じて協力する体制が整えられた。その後、東京市内の診療事業を必要とする場所として、本所区太平に診療所を設置することになり、大正7年3月「賛育会」が誕生する。準備の段階では、木下正中³⁸に後輩の河田茂が合流し、そこに高田慎吾³⁹、吉野作造が加わっている。新たな場所として、当時、本所区警察署長であった川村貞四郎⁴⁰が地域の空き家を紹介した。川村は、賛育会の事業計画に託児所の経営を加えてほしいと希望している。

賛育会の設立発起人は、木下正中(初代理事長)、吉野作造(二代理事長)、三輪信太郎、五島清太郎、西崎弘太郎、塚本道遠、下瀬健太郎、鳩山秀夫、高田慎吾であり、特徴としては、その夫人たちも発起人として名を連ねていることである。大正デモクラシーの先頭

³⁷ 小河滋次郎は、1864年上田に生まれ、1884年東京専門学校を卒業し、穂積陳重の知己を得、監護学の研究を進められる。東京帝国大学法科の選科に入学し卒業、内務省属となる。内務省では、警保局監獄課に属し、ドイツに留学し監獄状態を視察。1897年に警視庁典獄(監獄長)となる。1903年「未成年犯罪者の処遇」で博士論文を書き、法学博士となる。1918年、大阪府知事林市蔵のもとで、ドイツのエルバーフェルト制度をモデルとした方面委員制度の創設に尽力したことで有名である。乳児保護や妊産婦保護の重要性を述べていたことでも知られる。救護法の成立をみることなく、大正14年4月、61歳で没している。司法省主流の懲罰主義に対し、小河は、教育保護主義を主張した。

³⁸ 大正6年9月に東大医学部産婦人科教授を退官し、欧米を視察して帰国した直後で「老後の仕事として下層者のための産院をつくってみたい」と考えていた。『賛育会五十年史』pp.15-20

³⁹ 東京帝国大学法科大学独逸法律科卒業後、東京市養育院に勤務。明治42年に渡米、その後内務省職員、大原社会問題研究所研究員。クリスチャンで、児童問題の研究者。賛育会創立に携わる。東洋大学教授として、社会事業専門家の養成にも携わる。

⁴⁰ 川村貞四郎は、東京帝国大学法科大学独逸法律科卒業、大正4年6月、警視庁警部に任命され、以後、内務事務官、警視庁書記官、保安部長などを歴任。

を走る吉野作造にとっては、当たり前なこと、また、木下正中にとっては、婦人と小児の保護救済を目的とする賛育会なのだから当然と思ったのだろうが、やはり夫人たちを役員に加えたことは、斬新であったとしか言いようがない。

その趣意書は残念ながら現存しないが、趣意書を作成した藤田逸男は、『賛育会五十年史』のなかで「河上肇の『貧乏物語』に触発されたこと、防貧事業の趣旨から説き起こして、産院の必要性、母性の保護と共に生まれ出る人生の第一歩から健全であらしめたいという思いがあったこと、キリスト教の精神に基づき、婦人と小児の保護保健及び救済を為す目的があった⁴¹⁾」と書いている。

大正7年3月25日の東京朝日新聞は、大学基督教青年会の新事業、賛育会について、大きく報道している。

「貧しい妊婦を保護—大学から医者や産婆が出張して親切に世話・・・基督の主義に依って妊婦及び嬰兒の保護救済に任じようといふことで、そのためには、①妊婦相談所②乳児相談所③産院④保育所を設ける計画である。・・・妊婦や児童の保護ということも各国ではもうとうに実行している。仏蘭西などでもこの戦乱から人口が著しく減るといので、婦人が妊娠すると直ちに国家は保護を与えるというような制度もある。遺憾ながら我国にはこういう設備が欠けている。妊婦に楽々とお産をさせ、不潔な産具等を用いないようにしてやって、健全な子どもを生育させることは、社会政策上最も必要とされることだということは、吉野博士らも常に言っていることである・・・。」

葬式ができず6個も骨壺がある家の話、父母が稼ぎに出た後、子どもばかりで留守居をしている家や、病人がバタリバタリと寝そべっている暗い部屋の悲惨な有様が掲載されていて、センセーショナルな記事である。

大正9年5月発行の中央慈善協会編『社会事業名鑑』では、事業の分類項目として、施薬救療並びに妊産婦保護事業があげられている。妊産婦保護事業として、掲載されているのは、次の東京と大阪にある5か所である。

- ① 巡回産婆看護婦会：日本基督教女子青年会附属、大正7年6月設立、労働者の家庭を巡回して妊産婦の世話及び病人の看護等
- ② 賛育会本部（所）産院：大正7年4月⁴²⁾、妊婦乳児相談所、保育所を設ける。細民の妊婦を家庭に訪問し、若しくは来院せしものに種々の相談に応じ乳児の養育に関して注意を与え、かつ疾病に罹れるものには施療をなし、産婦は低廉の入院料を以てこれを収容し、若しくは、家庭に産婆を派して、助産せしむ。なお、付近細民の子女を収容して昼間保育をなしつつあり。「五十

年史』によれば、関東大震災で本所産院により全焼したが、すぐに仮病舎を立て、大正13年1月には、巡回産婆の訪問事業を開始している。外来の前後の時間を利用し、一度が異例で来診したことのある妊婦を一か月に一回訪問したとのことである。

- ③ 仲田助産所：大正2年10月、仲田マスエ設立、一般の助産をなすの傍ら、貧家の妊婦に対して無償助産をなし、かつ産前産後に要する材料等も一切給与。大正6年中の救護人員は68名、極貧の妊婦は特に本所に収容し無償分娩せしむ。
- ④ 大阪産婦園：大正3年9月大阪看護婦会長前山マサ子が一一般に妊産婦を収容して助産をなすの傍ら、その貧困者に対して保護救済をなすのも雨滴をもって設立。当初は一家屋を借り受けて事業を開始し、収容者も数名に過ぎ去りしが、漸次その数増加するに至りしかば、5年2月収容室数90有余を有する現在の場所に移転した。
- ⑤ 大阪市立産院：大正9年4月、大阪市において、中産以下の妊産婦を救護せんがために設立。入院は無料、食費は自費を原則とすれども、貧窮者には特に給与の方法を設ける。本邦自治体におけるこの種の施設は蓋しこれを以て嚆矢となす。

2. 賛育会と東京府社会課の共同研究—産院を通じて観たる母子の状態

大正15年9月『東京府社会事業会報』(29)に掲載された東京府社会課「産院を通じて観たる母子の状態⁴³⁾」は、東京府社会課と賛育会との共同研究の結果である。児童保護のサイドからの調査であるが、母の健康、労働面の調査が実施され、調査として、極めて示唆に富む結果が明らかになっている。概要は次の通りである。

- (1) 調査の趣旨
 - ・ 児童の保護は胎内にいる内より始めなければならない。
 - ・ 科学的方法による調査に基づいて数量的に世に訴える。
- (2) 調査の主体
 - ・ 東京府社会課
 - ・ 賛育会産院理事長木下正中博士の後援を得る。
- (3) 調査時期と対象、調査員、調査票
 - ・ 大正12年3月より東京府における妊産婦保護事業団体に於いて、取り扱った妊産婦の爾後の調査を実施
 - ・ **妊産婦調査票**（表5参照）
 - ・ 大正8年、9年、10年、11年の過去4か年間にわたって、賛育会産院に於いて分娩した母子の家庭を訪問調査

⁴¹⁾ 『賛育会五十年史』 pp.19-20

⁴²⁾ 『賛育会五十年史』では、大正8年8月となっている。我が国において、庶民層を対象とした産院は、これが最初であり、特筆すべきこととも書いている。当時、社会事業の先進地である大阪市にも例を見ない施設であった。

⁴³⁾ 『東京府社会事業協会報』(29) 大正15年9月、pp1-40 <https://dl.ndl.go.jp/pid/1487587/1/4>

表5 妊産婦調査票

妊産婦調査票

(No.)

妊産婦氏名		調査年月日				調査員名	
年齢		職業		教育程度		備考	
本籍					婚姻関係		
現住所							
家族状況	続柄	年齢	職業	教育程度			
	父母、夫、其他						
住宅	家賃		向キ/光線		便所/位置		
	畳数		井戸水道/別		其/他		
	家屋構造		下水状態				
分娩/及 難易 状態 前	分娩/場所		産前/休養日数		産後/休養日数		
	同上在所期間		産後/休養日数		死産流産/別		
	難易		産前/診察回数		第何回目/産		
	労働/程度		産児/手当者及其/処置				
	前産/難易						
産児/状態	生年月日		母	授乳者続柄	人工 栄養	保育者(続柄)	回名 及 養 量 一 品
	性別						
	氏名		乳				
	届出年月日						
備考							

出典、大正15年9月『東京府社会事業会報』(29) pp.2-3より筆者作成

- ・調査員は、東京府社会課児童係児童保護員
- (4) 調査の方法
 - ・妊産婦調査票(カード)を用い、賛育会産院で分娩した家庭を訪問
- (5) 主な調査結果
 - ①「私生児」(夫なきものの出生児)の母の状態
 生後の栄養が不相当で死亡するものが相当ある。
 職業は、女中、芸妓、紡績女工などである。
 奉公中に妊娠
 - ② 母の職業と産前産後の休養日数
 大正16年度(昭和2)から施行予定されている健康保険法では、産前6週間、産後6週間計12週休養しうるのであり妊産婦にとって福音であるが、本調査の産婦の場合は、
【産前】
 産前にまったく休養しないもの(57.9%)
 7日(7.34%)
 14日(7.4%)
 21日(1.7%)
【産後】
 産後にまったく休養しないもの(7.4%)
 7日(2.8%)
 14日(8.0%)
 21日(50.0%)
 30日(12.3%)
 - ③ 移動性が高い
 - ④ 母親の教育程度が相当低い。産婦の約半数は義務教育を終えていない。健全な常識を欠くものであるということである。母としてどうなのか。

- ⑤ 在院期間について二週間以内で退院するものが少なくない。産婦の身体回復上悪い影響を及ぼすものである。
- ⑥ 母の労働状態と分娩、乳幼児の健康の関係についてさらに探究すべき。
- ⑦ 産前の休養数と分娩の難易度についてもさらに探究すべき事項
- ⑧ 慈善産院の場所は交通の便の良い所に設置すべきである。

この調査は、児童保護の在り方を追求することを目的とした調査であるが、妊産婦調査票を特別に設けることで、貧困地域の妊産婦の産前産後の生活の厳しい実態を明らかにすることに成功している。乳児死亡率が高くなる理由は、その母にあることを母の生活実態から、世に知らしめたといえる。そこに大きな価値がある。貧困女性労働者の妊娠出産、産後の暮らしを社会的にサポートする必要性が強くあるにもかかわらず、女性たちは、転々としていて行政が把握しようとしても難しいという実態をあぶりだしている。とりわけ妊産婦調査票の精度が高いことがあげられる。妊産婦の産前産後の健康のみならず、労働、家屋の構造、住環境(採光や井戸、下水道など)、家族関係、教育程度まで含めた生活の諸側面を多角的にとらえ、妊産婦を取り巻く生活実態をよりリアルに構造的に把握しようとしている点は、極めて示唆に富んでいて、今日の調査としても参考になる。

この東京府社会課の挑戦的な調査研究は、貧困地域の生活改善を医療保健の側面から取り組む団体である賛育会との共同研究体制があったからこそ可能であったといえ、説得力のある調査結果は社会的インパクトのあるものとなっている。

3. 東京府及び東京市の貧困妊産婦への注目

前後するが、東京府慈善協会の救済委員の貧困基準の検討（大正8年6月）基準項目に、社会調査（産婦及び嬰兒）が入っていることと考え合わせると、東京府、東京市という行政サイドにおいて、貧困妊産婦への対応の必要は、早い時期からある程度市民権を得ていたことが想像できるのである⁴⁴。これらの東京の調査研究推進の周辺には、東京府社会課の岡弘毅や東京府慈善協会救済委員徳永恕（二葉保育園）、高田慎吾⁴⁵などがいたことも付け加えておきたい。

また、東京にとって生江孝之の存在も大きい⁴⁶。生江孝之「産婦及び乳児の保護⁴⁷」は、大正11年『社会事業』10月号で、先進国の事例をあげながら、日本における「母と児童の健康に対する公共の保護の最低標準」を提示しているが、なかでも妊産婦保護について次のような最低標準をあげていて興味深い。

- (1) 産婦にして、個人的に医師の治療を受けていない者に対して、適当な保護を与える。保護の要件として、妊娠初期に診察を受けること、産婦に衛生状態を監督して、往診、嬰兒の衛生にも配慮する、公認看護婦は妊娠および嬰兒衛生を妊婦に与える等。
- (2) 花柳病対策
- (3) 産院等を設け、産婦に対する入院費用又は家庭に於ける費用は全部又は一部を補助すべし
- (4) 助産婦は正式の訓練を受け免許をもつものにする
- (5) 家庭内における産婦の付添人は医師若しくは公認看護婦の指導監督の下に於く
- (6) 産婦の衛生問題、嬰兒の死亡問題の解決について一般社会の教育普及を期すべし

生江は、この頃、立て続けにいくつもの論考を発表している。その背景には、明治32年米国留学、明治36年、40年と外遊の機会を得ていることがある。大阪毎日新聞に掲載した欧米視察の通信記事をまとめ、明治45年3月には「欧米視察－細民と救済」を刊行している。生江は、最先端の情報を日本に紹介する役割を担っていた。

さらに、社会衛生の立場から医師齊藤潔⁴⁸は、東京市の細民生活調査を試みていて注目される。大正12年11月から13年12月の間に東京市牛乳配給所で被配給乳児の家庭調査825を実施し「東京市に於る出生数並に死亡数調査」『社会と救済』（大正15年1月号）にその調査結果を掲載している。出生数の平均は、5.10に対し、乳児の死亡数平均は1.20で、「多産多死であるこ

と、この事実は、人道上並びに社会問題上重大なる根本的意義を有するものである」と結論づけている。子どもの人権や母の権利という言葉は使っていないものの、単なる乳児死亡率の問題ではなく、人道上社会問題として捉えるべきとしているところが新しい。

大正15年3月「行旅病人行旅死亡人に関する調査」（東京府社会局）は、当時の東京府は、6大都市のなかでもっとも行旅病人行旅死亡人費用がかさんでいたが、それはなぜか、それを究明しようとしている調査である。大正13年度から14年度前半に東京府と養育院で取り扱ったいわゆる行旅病人及び行旅死亡人ケースを対象とし、それぞれカードを作成し、集計している。地方から大量の貧困層が流れ込んでいるものの、恤救規則は機能不全におちいつており、東京では「行旅病人及び行旅死亡人取扱法」で対応するしかなく、それに関する費用が膨大になっていて、地方財政を圧迫していることを明らかにしている。結論として、「時代遅れの恤救規則を改正し、行旅病人及び行旅死亡人取扱法と一体化させた法律の制定」が急務であると結論づけている。

大正15年東京市社会局「乳児死亡率に関する調査」は、示唆に富む調査である。これは、増田抱村がまとめたものとされている。東京市内の小石川、下谷、本所の三区における死亡乳児2305人について、その死亡児の母の教育程度、嗜好品、分娩に要せし休養日数、妊娠期間等を調査している。父のみならず母の職業および月の収入、住居（室数、畳数、庭坪数、採光、給水、土地の乾、湿）の状態も詳細に戸別訪問によって明らかにしている。乳児死亡率調査には、世帯の収入、母の健康状態や就労、住環境など詳細な生活実態の情報が有効であること、貧困世帯の母の健康と仕事、乳児死亡率が密接につながっていることなどが読み取れる。貧困妊産婦を救済の対象とすることが常識となりつつあったことが推測されるのである。

昭和3年2月刊行の東京市政調査会編『都市に於ける妊産婦保護事業に関する調査』は、貧困妊産婦と救護法の関連を考えるうえで注目されるべき調査である。この著者は、猪間驥一である。猪間の仕事の人口問題研究に焦点をあてたものについては、和田みき子の研究がすでにある⁴⁹。猪間は東京帝国大学の経済学部の助教授であったが、その座を追われ、大正14年7月、東京市政調査会の研究員となる。以来、妊産婦保護事業関連の研究論文を連続して発表している。『都市に於ける・・・』は一連の研究の一端である。主要都市の妊産婦保護事業、とりわけ巡回産婆事業と乳児死亡の関

⁴⁴ 東京府慈善協会報大正8年6月号では、東京府の救済委員が貧困基準について検討している。社会調査の対象項目に産婦と嬰兒がはいっていることは注目される。

⁴⁵ 高田慎吾は、養育院に就職しその後海外留学を経て大原社会問題研究所に籍を置いていたが、養育院の児童保護事業の経験から賛育会設立の際、助言を行っている。

⁴⁶ 生江は、内務省嘱託であったが、乞われて大正7年日本女子大学の講師となり、研究者としてのみならず教育者としても大きな影響力を持つ存在であった。

⁴⁷ 『社会事業』Vol.6-7、大正11年10月号

⁴⁸ 東京帝大医学部を大正9年に卒業し、その後、ハーバード大学で公衆衛生を修めた。後年、国立公衆衛生院第三代院長となる。

⁴⁹ 和田みき子(2013)『猪間驥一評伝－日本人口問題研究の知られざるパイオニア』原人舎

連について着目し、人口問題研究を重ねていた。猪間の研究を含め、この期には、巡回産婆事業や妊産婦保護事業が乳幼児の死亡率をさげるためには有効である、という言説が全国に拡大しつつあったといえる。ちなみに、猪間のこの期の研究は次の通りである。東京大阪以外の大都市にも視野を広げ、巡回産婆、乳児死亡率、母性保護事業、妊産婦保護の視点から都市問題を研究している。

- ・ 大正 15 年 11 月「神戸市の巡回産婆事業」
- ・ 12 月「最近諸外国並びに本邦都市の乳児死亡率」
- ・ 昭和 2 年 1 月「我国諸都市の乳児死亡率に就て(上)」
- ・ 1 月「名古屋静岡の巡回産婆施設」
- ・ 2 月「我国諸都市の乳児死亡統計に就て(下)」
- ・ 3 月「六大都市及び全国早期乳児死亡の推移」
- ・ 4 月「各地における日本赤十字社の妊産婦保護事業」
- ・ 6 月「乳幼児及母性保護事業の意義と英国に於ける其の発達」
- ・ 7 月「東京市の牛乳問題」
- ・ 9 月「我国に於ける妊産婦保護施設」
- ・ 昭和 3 年 2 月「都市に於ける妊産婦保護事業に関する調査」(東京市政調査会)
- ・ 5 月「妊産婦保護事業と住宅保護事業 - 諸都市に於ける其廃止と起業」等

中でも注目すべきは、『都市に於ける妊産婦保護事業に関する調査』で、東京市社会局「市内細民出産費調査」の産婆の報酬を引いている部分である。同調査は、大正 15 年 9 月から昭和 2 年 3 月における市内特定区域中出産した細民世帯約 1000 世帯を対象とした調査で、そのうち、460 世帯についての中間報告結果によれば、各世帯の一ヶ月平均収入は 64 円弱であるが、それに対して一世帯当たりの出産費は、15 円 26 銭で、内、産婆報酬は 8 円 62 銭と占める割合が大きいとしている。産前産後の処置の費用が細民の家計を圧迫するので、産婆費用等の出産費用を抑制することになり、妊産婦の産前産後の健康と乳児の健康を維持することが困難になっていると指摘している。この東京市社会局の調査結果は、当時の低所得層の妊産婦にとって、出産費用が家計を圧迫し、そのために十分な休養や栄養を摂取することができないという貧困妊産婦の生活問題の創出構造を家計という側面からあぶりだしている。救貧法に貧困妊産婦規定を盛り込むことは必定であると読める。

また、昭和 2 年 7 月の『東京府社会事業協会報』は、5 月 5 日に東京乳幼児愛護デーが開催されたことを報じているが、その準備段階で、東京府は準備委員を挙げ愛護デーの参考案を作成し全国の同志に檄をとばしている。なかでも「妊産婦乳児保護の社会施設の最低基準」(生江孝之、倉橋惣三、原泰一作成)は、貧困妊産婦について言及されており、極めて興味深い内容で

ある。たとえば、妊産婦保護に関する法規の制定、普通の児童に対して必要とされる施設として、巡回産婆、妊産婦休養所、妊産婦相談所、妊産婦栄養供給所などがあげられている。さらに、特殊児童に対して施設を要するものとして第一に、国家または公共団体に児童保護局、民間に児童保護協会(貧困妊産婦又は妊産婦、遺棄児、孤児、貧窮児、私生児等に対する自宅給与、家庭依託、又は収容保護を為すもの)をあげている。貧困妊産婦を国家及び公共団体の対象とすることを提案していて、極めて示唆に富む提案である。東京府社会事業協会は、事実上東京府の団体であったので、この事業への東京府の熱意が感じられる。これを受けて、昭和 3 年 4 月の『社会事業』では乳幼児愛護デーを特集している。前述の東京府をもとに「妊産婦及乳幼児保護の標準」(生江孝之、倉橋惣三、小沢一、原泰一)があらたに作成され掲載されている。作成メンバーに小沢一が加わっている。

第一、妊産婦の保護

(一) 医師及び産婆の優良診察を受け得ざる妊産婦を保護するため、市部並びに郡部に必要に応じて以下の機関を設けること

- ① 妊産婦相談所
- ② 巡回産婆
- ③ 産院

(二) 妊娠中及び分娩前後に於ける衛生知識の普及の向上を図るため政府、公共団体及び民間施設に於いて以下の方法を講ずること、と広報の重要性

第二、乳児及び幼児の保護

(一) 乳幼児保護のための機関

小児保健所、小児科病院又は一般病院の小児科
巡回診療及び巡回看護機関
保育所、乳児院、母子ホーム等の施設

(二) 将来完全なる出産登録を行うべき法律の制定をみるまでは、産児及び産婦の保護の徹底を期するため小児保健所、方面委員、産婆会その他の機関により出産ありたる家庭を速やかに認知するよう努めること他

同号の「乳幼児保健座談会」(昭和三年四月五日、内務省社会局内)によれば、出席者は、竹内薫兵、広瀬興、斎藤潔、豊福環、定形、生江孝之、小沢一、原泰一である。斎藤潔は、前述のように、のちに公衆衛生学の代表的存在となる人物であるが、その斎藤は、京橋区第一方面の実例を次のようにあげている。示唆に富むものである。

「その方面委員がカード級のものの出産を見つけ出してこれを報告することにし、更に妊婦のいることを発見して、これも報告してくれれば、私の方に今、訪問看護婦が十人いるので、その中の二人をこの方面に当てるということにした。生まれたら乳児相談所に送ることにしますが、一か月までの嬰兒は看護婦が見てやることにしている。(以下略)」

斎藤は、留学先米国のボストンの事例をあげ公衆衛生の視点から、方面委員との連携で貧困妊産婦や乳幼児の個別対応の必要性を説いている。このように、この期に至ると国、地方自治体、民間団体をふくめ総力をあげて貧困妊産婦を含む乳幼児対策を講じる機運が高まっていたことがわかる。

そして、とうとう昭和3年9月に救護法の原案が出来上がる。『東京市養育院月報(327)』昭和3年10月号は、次のように報じている。

「内務省法令審査委員会は、豫て救護法案に就き審議中なりしが、9月18日審議を終り並に法文原案の完成をみるに至り。救助費総額1278万円を追加予算として大蔵省に要求するの件並びに該法の総括的大綱を決定の上、近く大蔵省に内示し諒解を求め更に文部、司法両省とも協議を遂げ近日中に法制局に回付愈々来議会に提案するに決定せり」

この原案で、被救護者として妊産婦がはっきりと規定されたのである⁵⁰。

日本で初めての救貧法である救護法に妊産婦が規定され、その対象となったことは、貧困と女性の産む性が公的救済制度において認知されたと考えると感慨深い。

恤救規則下における行旅病人としての妊産婦、ここから始まった貧困妊産婦への取り組みであったが、慈善団や賛育会などの地を這うような活動がその礎となったとはいえないだろうか。また、東京や大阪の府市の取り組みも功を奏したといえ、これらを高く評価したい。しかし、その反面、負の側面もある。救護法成立前に普通選挙法(1925)が成立していて、その選挙権の欠格条項として「貧困により生活の為公私の救助を受け、又は扶助を受くる者」が規定されていたことである。また、救護法による救済は、町村が四分の一をまず支出し、府県四分の一、国家四分の二を支出する規定となっていたために、町村に負担能力がない場合は、府県国庫に予算がありながら支出することができないというものであった。法があり、要救護者も著しく増大しながら、現実には、ほとんど実施されないという現象が起きていたのである⁵¹。

Ⅷ. まとめにかえて

以上、明治末期から大正期を経て昭和4年の救護法成立までの貧困妊産婦について、社会事業の動向を中心に見てきた。結論としては、ドイツをモデルとしながらも、国内の「貧民窟」における巡回産婆や家庭訪問婦と呼ばれる女性たちによる貧困妊産婦支援の活動が最も注目されるべきものであり、その影響は大きいと考えられる。また、政府の保健衛生調査会の建議が全国の妊産婦事業に及ぼした影響も大きいことがわ

かった。

貧困妊産婦がどのような経緯から救護法に規定されたのか、背景にどのような調査研究、事業の存在があったのか。次に列挙し、まとめたい。

(1) 行旅病人としての貧困妊産婦

貧困妊産婦は、恤救規則の時代には、行旅病人として養育院等の窮民施設が引き受けていた。すなわち「行旅病人及び行旅死亡人取扱法」の行旅病人として取り扱われてきたことがわかった。明治末期の大きな社会変動の中で、大量の貧困層が大都市に流れ込み、それらの人々のなかに行倒れた妊産婦が存在したが、その数は次第に増大していった。養育院では、それにとまって産婆の養成が開始された。ここで、貧困妊産婦と養育院、産婆、無料助産の最初の流れがまずつくられたということである。ただし、行旅病人として貧困妊産婦は認識されていたが、恤救規則を改正しそのなかに貧困妊産婦を既定するという大きな動きにはつながらなかった。

他方、大正中期に、慈善事業や社会事業の文脈で妊産婦保護を打ち出す病院診療所が登場した。クリントン慈愛館の婦人救済の下での妊婦の受け入れ、愛生病院の貧困妊産婦助産、済生会巡回診療などである。こういった慈善事業や医療機関を通して、貧困妊産婦になんらかの対応が必要であるという機運が社会の底では起きていたといえる。

(2) 行政と連携した民間団体の先駆的事业

このような状況下、大阪と東京に民間団体による貧困妊産婦を対象とする事業が開始され、大きな成果をもたらしたことは注目される。初めは、児童保護、貧困地域の乳児死亡率の低減のため始まった事業であったが、妊産婦の貧困を解消しなければならないという論調も次第に生まれてきた。大阪の毎日新聞社慈善団と賛育会による先駆的な取り組みは、その論調を生み出す原動力となった。これらの活動は、貧困妊産婦が救貧の対象として位置づけられるべきであることを社会に知らしめるものとなった。地を這うように太陽が全く当たらない「貧民窟」に分け入って、産前産後の貧困妊産婦に助産支援を行う事業、そこに方面委員や産婆が組み込まれていたことは、大きな発見である。大阪の慈善団の家庭訪問婦井上松代の取り組みなど、女性方面委員とケースワーカーの関係、源流を探るうえで重要な視点を提供するものである。また、今日の特定妊婦や助産師による相談支援、福祉事務所の相談援助の源流になっているとも考えられる。なにより、民間事業団体が大阪府、東京市といった自治体と深いパイプをもちながら独自の事業を開拓していったことが特徴としてあげられる。

⁵⁰ 昭和4年10月1日施行されることとなったとある。ただし、実際の施行は延期され、昭和7年1月1日であった。

⁵¹ 昭和9年「災害地に於ける母子保護に関する請願参考資料」第3部母子保護法の成立とその前後、一番ヶ瀬康子編集・解説(1978)『日本婦人問題資料集』第6巻、ドメス出版、pp.288-290

(3) 高い調査力とその影響

民間事業団体の取り組みが、先進国の救貧法を紹介するだけにとどまらず、地に足のついた情報発信であったことである。活動を通して得た体験に基づく情報は、未成熟ながらもリアルで説得力のあるものであり、高い調査力に今更ながら驚く。貧困層の生活実態を内側から迫る調査を実施しており、上から目線のものもあるが、社会事業調査の神髄を思わせるものである。中でも東京市と賛育会の合同調査の結果は、調査の限界はあるものの妊産婦に焦点化した調査項目を設けており（前出、表5 妊産婦調査票）、それは、妊産婦という女性の生活実態を労働面や健康面、住環境まで視野に入れ明らかにしようとしていて秀逸である。このような民間事業団体の影響を受け、大阪府や東京府、東京市、あるいは内務省の行政サイドのスタンスもかなり成熟していったものと考えられる。

(4) 内務省官僚、民間セクター、学識者の強固なネットワーク

内務省社会局を中心とし、その周辺に広がる貧困妊産婦に注目する民間セクターや学術的集団による交流を基礎にしたネットワークが存在したということである。窪田静太郎を中心とした貧困研究会、これは、内務官僚を中心としたネットワークであったが、加えて、民間団体である賛育会の吉野作造を中心としたネットワークも存在し強い学術的交流を築いたといえる。吉野作造と同じ東北出身で内務省初代社会局長田子一民などの存在も小さくない。田子は、貧困妊産婦の問題を大きな社会問題と捉え、理解を示している⁵²。田子は、個人的な体験から、母子保護や妊産婦の保護に強い関心を寄せていた。「私がなぜ、女性尊重論者かという、1つは母が未亡人で苦勞したこと、実の姉が、初産の時、過重の労働を強いられ、全家族が外出中に何らの世話をされずに一人で長女を産み、自らそのまま死亡したことに大きなショックを受けた経験があるから⁵³」と後年、語っている。田子は、大正7年末、生江孝之などのすすめで、欧米に出張、のちにその経験を「日本にはあまりに貧乏人が多く、あまりに差別感が多いのに義憤を感じ、人間平等の社会の実現こそ、私の使命であることを痛感した。人間の解放、人間の平等、男女の平等、貧富の平等化をあらゆる機会に、ペンで、口で訴える⁵⁴」と書いている。大正14年5月の第7回国際労働会議に日本政府の代表としてスイスのジュネーブに派遣されているが、国際的な動向を十分把握していた田子の存在は大きい。その後、突然、職をな

げうって大正13年、原敬の遺志を継ぐために代議士となっている⁵⁵。貧困妊産婦事業の理解者であった田子が、貧困妊産婦を盛り込んだ救護法の成立時に国会議員であったことは意味深い。

また、高田慎吾は東京帝国大学法学部出のいわゆるエリートであった。思うところあり、卒後の最初の就職先は、東京市養育院で児童保護にあたった。その後、渡米し最新の児童保護の政策と民間事業の果たす役割を学んでいる。賛育会設立時はアドバイザーであった。高田のような養育院での勤務体験を持ち、貧困層の生活現実を良く知っていて、法令の解釈論を振りかざすだけではない識者が貧困妊産婦の周辺に存在したことは真の強みであったと推察される。

また、大阪の慈善団の本山彦一は、生江孝之に心酔し、生江が海外遊学する際にその旅費を支援している。生江は後に当時の乳幼児保護や児童保護の分野では第一人者になった人物であるが、慈善団への海外の情報を通しての貢献は極めて大きい。そして、大阪では、やはり小河滋次郎の存在が大きい。小河は大阪の方面委員制度にとって欠くことのできない存在であるが、その方面委員制度と巡回産婆、家庭訪問婦による貧困妊産婦を支える組織的な地域的包括ケアの構築の提案は、今日的な意味においてもきわめて注目すべきシステムであり先見性のあるものであった。小河滋次郎は政府の社会事業調査会のメンバーであり、その発言力は極めて大きかった。

保健衛生調査会の建議があり、その影響を受けつつ社会事業調査会メンバー、小河滋次郎などが、民間セクターの取り組みをベースに議論を重ねたことも大きい。それによって、単なる無機質な官僚組織による調査会ではなく、血の通ったものになった可能性がある。日本の社会事業の近代化は民間ではなく、内務省主導型⁵⁶であるといわれるが、それは一面のみを捉えたものではないか。貧民研究会の中心がたとえ内務官僚であったとしてもそれはあくまでも私的な研究会であり、彼らが生活困窮者の問題解決に社会的使命感を抱いていたことは確かである。民間の活動から多くを学び相互作用のなかで新しいトレンドが生まれたと考えるべきではないだろうか。このように、貧困妊産婦の生活実態を内側から知る人々のつながりの束の存在があり、新たな法成立の原動力につながっていったといえないだろうか。

(5) 救護法と貧困妊産婦を問うことの意義－今後の研究へ

⁵² 吉野作造は、宮城県古川出身で、田子一民は、岩手県盛岡出身であり、旧制第二高等学校の同窓であった。田子は、幼少期に父が死亡し、経済的困窮に陥り、高等小学校を中退している。丁稚奉公を経て、盛岡中学、東京帝国大学法学部に進学した苦勞人であった。

⁵³ 田子一民編纂会（1971）『田子一民』p.69

⁵⁴ 前掲書、pp.152-153

⁵⁵ 田子一民は、1924年（大正13年）、原敬の遺志を継ぐため同じ選挙区から衆議院議員選挙に立候補、政友会総裁の高橋是清と歴史に残る選挙戦を繰り広げたが結果は高橋859票、田子810票の僅差で敗退した。しかし、その後、1928年（昭和13年）の第16回総選挙から連続9回当選、衆議院議長、農林大臣などを歴任。戦後は、全国社会福祉協議会会長となっている。

⁵⁶ 吉田久一（1980）『日本社会事業開拓期における窪田静太郎の位置』『窪田静太郎論集』日本社会事業大学

これまででは、救護法における妊産婦規定は、山崎巖などの内務省社会局の欧米の法規に詳しい官僚からの強い影響があったことが定説となっていた。ドイツの救貧法における貧困妊産婦規定をみれば、それが当時救護法に組み込まれたことは、ある意味に於いて当然であるが、それだけではない。これまで見てきたように、経済的不況、農村の貧困などによる新たな大量の貧困層の創出と大都市への流入、その中に多くの女性たちが含まれ、まさに、女性の貧困が貧困妊産婦に凝縮されたかたちとして可視化され、社会問題化し、放置できない人々の内発的心情に基づく活動の果たした役割が大きかったといえる。

巡回産婆や家庭訪問婦といった人々が、貧民窟の路地裏の奥まで入り、妊産婦たちの身体、乳児に細かな専門的な対応をし、極貧生活の実態を明らかにするというアクションリサーチの存在があったからこそ、貧困妊産婦の問題が放置できない社会問題として認識されるに至ったのである。こうしてみると、貧困妊産婦が救護法に入ったことは至極当然であり、ドイツ法規を模したもののだけではなかったということがみえてくる。妊産婦という女性がある意味公的救済制度上、市民権を得た瞬間といえる。先進国の事例を学び研究しつつも、日本の貧困世帯の妊産婦の生活になじむような独自で斬新なしくみを編み出していることに驚く。それは、決して先進国に追随するものでもなかった。家庭訪問婦井上松代がアメリカでどのような社会衛生学を学んできたのか、その知識と経験を仕事にどう反映させたのか、さらに探究する必要がある。

しかし限界もある。これまで書いてきたように貧困妊産婦への注目は、当初、乳児死亡率を下げるという目論見から出発したので、一部では、人道上の問題と認識されてはいたものの、女性の産む権利を保障するという視点はほとんど皆無であった。なぜか、さらに探究する必要がある。貧困妊産婦は、戦前期における婦人参政権獲得運動や母性保護論争などからみ大きなテーマになるべきだが、必ずしも、そうはならなかったことと同根と思われる。戦前期のいわゆる婦人運動は、産児制限や児童保護、軍人遺族、母子保護などには注目したが、もっとも底辺に位置した貧困妊産婦に関心を寄せることは少なく、大きな議論とはならなかった。むしろ母子保護法制定をめざす女性たち、たとえ

ば山田わか⁵⁷など、母子保護の問題を救護法で対応することに反対しているほどである。

さらに、日本の救護法は、その前に成立していた普通選挙法の欠格条項を前提とした法律であった。貧困により生活の為公私の救助を受け、又は扶助を受ける者は選挙権を持てなかった⁵⁸。結果として、救護法の受給は、「汚名の烙印」として社会的に認識されることになった。そもそも貧困妊産婦は女性であるから、もちろん選挙権はなかったのだが、欠格条項は、市民としての権利を剥奪される存在であることを意味するものとなり、受給制限がおきるという現象を引き起こしたことは全くもって皮肉である⁵⁹。

大正デモクラシー下における社会事業の前進は、戦後の社会事業の民主的な諸点を先取りしていた、と評価することも可能であるが⁶⁰、貧困妊産婦から見ると、それは、一瞬の閃光のようなものであったと言わざるを得ない。救護法成立と同時期に起きた世界恐慌の波は、財源を縮小させ日本の救貧制度の拡大を許さず、救護法施行自体が危ぶまれる事態となった。結局、施行は昭和7年まで引き延ばされた。その後、日本全体が戦時体制に巻き込まれていったことはあらためて言うまでもないが、貧困妊産婦へのきめ細かな支援もまた形を変えていった。方面委員制度はそもそも警察とセットであり、緊密な関係をもっていたため、巡回産婆や家庭訪問婦は、町会と並ぶ末端組織として住民を管理統制する装置となってその性格を大きく変化させていったのである。この点についても、さらに探究する必要があるだろう。このように、貧困妊産婦という視点から救護法成立過程を検討してみると、これまでみえなかった救護法と女性の産む性の関係がみえてくる。貧困妊産婦は、結局、公的救済に極めて限定的な形で組み込まれたのであり、産む性をめぐる「変節」の歴史そのものであることが100年の歳月を経て新しく浮かび上がってくるのである。

おことわり

本論文では、今日では使用されない極めて差別的な文言を使用していますが、あくまでも歴史的用語として使用しています。ご理解をいただければ幸いです。

⁵⁷ 山田わか、昭和9年母性保護連盟の委員長に就任している。わか、昭和4年6月「母性保護法の過去及び現在」『婦人と新社会』第111号で「母性保護乃至母子扶助法は老衰者や不具廢疾と同一視すべきものではありません。母性保護は、不良乃至悪人を未然に防ぎ、優良なる国民を創造していこうとするものでありますから、救護法の中にひっくるめることは当を得ていません。・・・監督を怠らないようにして、『貰えるからいい』というような、怠けものをつくらないように、生んでも世話になれるからというような横着者をつくらないように注意するのも肝要であります。」と書いている。「優良なる国民の創造」は、優生学への傾倒を意味する。現にわか、当時、ナチズムを礼賛している。戦時体制に巻き込まれていく当時の感覚では特異なことではなかったのだろうか。わか、の発言は、恤救規則時代の劣等処遇をそのまま受け継ぐものであった。いずれにしても「優良なる国民」のための母性保護が関心の中心であり、母体の保護ではなかったことは確かなのである。

⁵⁸ 社会事業関係者の中では、普通選挙の欠格条項に対して強く反対する動きもあったが結局撤廃されることはなかった。

⁵⁹ 救護法施行後、救護をうけた妊産婦は極めて少ない。

⁶⁰ 吉田久一は「社会事業の近代化」の中で、日本の大正後半期に提起された社会事業が、戦後の社会事業の民主的な諸点を先取りしていたことを評価し、欧米の社会事業を取り入れたわけではなく、未熟ながらも独自の取り組みがあったことを評価したい、と書いている。籠山京（1967）『社会保障の近代化』勁草書房、P.74

【参考文献】

- ・大阪毎日新聞社慈善団（1931）『二十年史』
- ・東京市養育院（1933）『養育院六十年史』
- ・大阪社会事業連盟（1934）『大阪府社会事業要覧』
- ・故本山社長伝記編纂委員会（1937）『松陰 本山彦一翁遺稿』大阪毎日新聞社
- ・大阪社会福祉協議会（1958）『大阪府社会事業史』
- ・日本社会事業大学救貧制度研究会（1960）『日本の救貧制度』勁草書房
- ・毎日新聞大阪社会事業団（1961）『五十年史』
- ・籠山京（1967）『社会保障の近代化』勁草書房
- ・社会福祉法人賛育会（1972）『賛育会五十年史』
- ・一番ヶ瀬康子編集・解説（1978）『日本婦人問題資料集成』第6巻、ドメス出版
- ・中川清（1978）「戦前における都市下層の展開（上）」『三田学会雑誌』Voo.71-3
- ・土井洋一 遠藤興一編・解説（1980）『社会福祉古典叢書 小河滋次郎』鳳書院
- ・社会福祉調査研究会（1985）『戦前期社会事業資料集成』第17巻、日本図書センター
- ・社会福祉調査研究会（1992）『戦前期社会事業調査資料集成』第6巻、勁草書房
- ・川合隆男（1993）「近代日本社会学史研究と布川孫市の社会学」『法学研究：法律・政治・社会』慶応義塾大学法学研究会、vol.66-3
- ・滝沢利行（1994）「近代日本における社会衛生学の展開とその特質」『日本医史学雑誌』140(2)
- ・寺脇隆夫（2007）『救護法の成立と施行状況の研究』ドメス出版
- ・中野智世（2012）「福祉国家を支える民間ボランティアズム－20世紀初頭のドイツを例として」高田、中野編著『福祉』ミネルヴァ書房
- ・今井小の実（2013）「なぜ方面委員は、Female Professionalとして成立しなかったのか－大阪府「方面婦人保護委員」創設案の資料を通して」『社会事業史研究』第43号
- ・樋上恵美子（2016）『近代大阪の乳児死亡と社会事業』大阪大学出版会
- ・佐藤俊一（2016）「小河滋次郎と林市蔵の足跡」『日本地方自治の群像』[第7巻] 成文堂
- ・永岡正己（2018）「大阪府方面委員活動の展開と事例－昭和恐慌期から戦時体制下へ－」『日本福祉大学社会福祉論集』第139号
- ・弓削尚子（2018）「山田わか の反女権論とファッシズムの時代」『山田わか 生と愛の条件』現代書館
- ・大出春江（2018）『産婆と産院の日本近代』青弓社
- ・飯田直樹（2021）『近代大阪の福祉構造と展開－方面委員制度と警察社会事業－』部落問題研究所
- ・山田知子（2022）「方面委員制度における女性の位置－女性は排除されたのか」『放送大学研究年報』40号
- ・田畑洋一（2023）『ドイツ公的救貧制度成立史論』時潮社
- ・山田知子（2025）「救護法成立・施行過程における社会事業調査の意義－明治20年代から明治末期に実施された細民調査等を手掛かりに－」『放送大学研究年報』第42号

(2025年11月16日受理)

放送大学における公認心理師教育の意義について — 心理演習・心理実習の現状 —

北原知典¹⁾、波田野茂幸²⁾、伊藤匡³⁾、桑原知子⁴⁾

The significance of certified public psychologist training
at the Open University of Japan.
- Current status of psychological seminars and training -

Tomonori Kitahara, Shigeyuki Hatano, Masaru Ito and Tomoko Kuwabara

要 旨

本稿では、放送大学における公認心理師養成教育、特に心理演習および心理実習の教育実践について検討した。具体的には、心理演習・心理実習の授業内容、構造、および教授方略を詳細に記述するとともに、受講学生へのアンケート調査を通してその教育効果を検証した。公認心理師制度の施行以降、学部段階で実習科目が必修化されたことに伴い、本学でも多様な学生を対象とした独自の教育体制を構築してきた。本学の実践は単なる資格取得のための教育にとどまらず、学生が他者と触れ合い、自らを省察し、心理臨床を志す覚悟を深めていく教養教育的性格を併せもつことが示唆された。また、多様な背景をもつ社会人学生が互いに学び合う協働的学習環境が、心理支援に不可欠な「個別性理解」や「省察的態度」の形成に寄与していることが確認された。さらに、心理演習と心理実習が連動した二重循環型の経験学習構造を形成し、成人学習者の熟達過程の初期段階を支える教育モデルとして機能していることが示された。以上より、本学の「放送大学方式」に基づく公認心理師教育は、標準化された制度的枠組みの中においても、成人学習者の多様性と省察を重視する独自の臨床教育モデルとして意義をもつと考えられる。

ABSTRACT

This paper examines the educational practices of the Open University of Japan in training Certified Public Psychologists, with a particular focus on the Psychological Seminar and Psychological Practicum. The study describes the structure, content, and pedagogical strategies of these courses and evaluates their educational impact through a questionnaire survey administered to enrolled students. Since the implementation of the national licensing system, practicum-based courses have become compulsory at the undergraduate level, and the university has developed a distinctive framework to accommodate its diverse population of adult learners.

The findings suggest that the program extends beyond qualification-oriented training and incorporates a liberal-arts dimension in which students engage with others, reflect on themselves, and cultivate the commitment necessary to pursue clinical practice. The collaborative learning environment, shaped by students with varied professional and life experiences, contributes to the development of essential clinical attitudes, including understanding individual differences and adopting a reflective stance.

Furthermore, the integration of the Psychological Seminar and Psychological Practicum forms a dual-cycle experiential learning structure that supports the early stages of professional development among adult learners. Overall, the "Open University model" represents a meaningful and distinctive form of clinical education that values learner diversity and reflection while meeting standardized national requirements for Certified Public Psychologist training.

¹⁾ 放送大学教授（公認心理師教育推進室）

²⁾ 放送大学教授（公認心理師教育推進室）

³⁾ 放送大学准教授（公認心理師教育推進室）

⁴⁾ 放送大学特任教授（公認心理師教育推進室）

1. はじめに

2017年に施行された「公認心理師法」に基づき、「公認心理師」という新たな国家資格ができた。放送大学(以下、「本学」と略記)では、この資格を取得するための「学部段階カリキュラム」に対応することとなり、法律で定められた「大学における必要な科目」が開講され、この資格取得をめざす学生が多数受講している。

なかでも、面接授業である心理演習・心理実習は、多くの学生が受講を希望しているが、実際に学外の施設(病院などの医療領域、学校や教育センターなどの教育領域、少年鑑別所などの司法領域、会社などの産業領域、児童心理治療施設などの福祉領域)に見学に行くため、受講人数が30名に制限されている。本学では、そのため「心理演習・心理実習受講のための選考試験」(以下、「選考試験」と略記)を行っており、2026年度開講にむけての2025年の出願倍率は15.2倍となっている。

1.1 資格のための教育

一般には、資格をもっているということが専門性を担保し、十分な能力をもっていることが保証されるとみなされるだろう。ただ、心理臨床の領域においては、資格をもっているということが「ゴール」ではなく、ただの「出発点」にすぎない。心理臨床が対象とするのは要心理支援者という「人」であり、また抱えている悩みやその人がおかれている状況がさまざまに異なるため、マニュアル化されるような対応では十分ではないからである。心理臨床の領域では、資格をもったうえで体験を積み重ねる努力を行う必要がある。

したがって、本学の公認心理師学部段階カリキュラム(以下、「本カリキュラム」と略記)、特に心理演習・心理実習では単に「資格を取得するための授業」ではなく、「優れた心理臨床家になるための授業」を行ってきた。「優れた心理臨床家」になるためには知識の習得だけではなく実践の場で自ら考え主体的に対応する能力を養わねばならない。また、自分自身と向き合い、悩み、深く考えながら、心理臨床という「道」を歩む覚悟の醸成に努める必要がある。

本稿では、本学における心理演習・心理実習の授業において、どのような授業が展開され、上述したような「優れた心理臨床家」を育てるためにどのような工夫がなされているのか、それを紹介したうえで、実際に学生にとってこれらの授業がどのような体験となっているのかを検証したい。

1.2 「放送大学における」資格のための教育

本学では入試がなく、生涯教育として広く教養を身につけることが目指されている。一方で、「資格取得」は専門性を追求する方向性をもっており、この両者は必ずしも方向性が一致しているとは言えない。この両者、すなわち「教養教育」と「資格取得」は、どのように両立しうるのだろうか。

心理演習・心理実習の受講を希望し、難関の「選考

試験」をも受験したいという学生は、公認心理師という「資格取得」を強く望んでいると考えられる。ただ、それだけであろうか。通学制の一般の心理学専攻の学生であれば、臨床心理学に興味をもち、それに関連した仕事に就くことを目指して、そのために資格取得をめざすことが多いと思われる。

しかし本学の学生は有職者が多く、すでに仕事に就いていることが多いことから考えると、単純に「仕事のために資格がほしい」という動機付けだけとは限らない。一方で、すでに就いている仕事は教員、看護師、理学療法士、公務員など多岐に亘るが、それをやめて心理臨床の仕事に新たに就くかどうかは、低いハードルではなくある種の「決断」を必要とすると思われる。つまり「資格をとる」ということについて通学制の学生とは異なった状態にあると言えるだろう。

さらに、公認心理師の資格取得のためには、学部段階のカリキュラム修了だけでなく、大学院に進学しなくてはならないが、本学では大学院対応はしていないので、他大学の修士課程を受験する必要がある。仕事をもちながら、この道に進むかどうかを決めていくためには、単に授業を受けるというだけでは不十分であり「ほんとうにこの道に進んでいいのか」を考え、さらにそのために、「心理臨床は何をするものなのか」ということについての、正しく深い理解が必要となろう。したがって、本学における資格取得のための授業においては、これらのことを考える「場」と「時間」を提供する必要がある。

ここに至って、「教養教育」と「資格取得」はバラバラの道ではなく、重なりがみえるように思われる。つまり「自分とは何か」「いかに生きるか」という問いに向かっているからである。

心理演習・心理実習はこのような問題意識をもって開講されてきたが、学生自身はどのように考えているのか、本論文においては、この点についても検討を加えたいと考える。

1.3 本論文の目的

- 1) 本学における心理演習・心理実習の授業において、どのような授業が展開され、「優れた心理臨床家」を育てるためにどのような工夫がなされているのか、それを紹介したうえで、実際に学生にとってこれらの授業がどのような体験となっているのかを検証する。
- 2) 本学における心理演習・心理実習の授業において「自分自身について考え」、さらに「心理臨床は何をするものなのか」ということについて、正しく深い理解ができるよう、これらのことを考える「場」と「時間」が提供されてきたかを検証する。

2. 公認心理師教育の実際

2.1 心理演習

2.1.1 本学における心理演習の定義

「公認心理師法第7条第1号及び第2号に規定する公

認心理師となるために必要な科目の確認について（以下、「法律」と略記）」(2024)において、「心理演習」は以下のように示されている。

知識及び技能の基本的な水準の修得を目的とし、次の（ア）から（オ）までに掲げる事項について、具体的な場面を想定した役割演技（ロールプレイング）を行い、かつ、事例検討で取り上げる。

- （ア）心理に関する支援を要する者等に関する以下の知識及び技能の修得
 - （１）コミュニケーション
 - （２）心理検査
 - （３）心理面接
 - （４）地域支援等
- （イ）心理に関する支援を要する者等の理解とニーズの把握及び支援計画の作成
- （ウ）心理に関する支援を要する者の現実生活を視野に入れたチームアプローチ
- （エ）多職種連携及び地域連携
- （オ）公認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解

これらを元に、本カリキュラムでは心理演習を以下のように設定した。以下、心理演習のシラバス（2025）より抜粋する。

「心理援助職として必要とされる心理面接や心理検査の実際および対人コミュニケーションの取り方に関する基本的な知識や技能を習得すること、そして、多職種連携および地域連携の意義やその方法および現状を理解することを目指しています。あわせて、臨床現場で要支援者と関わる際に意識的に遵守しなくてはならない職業倫理や法的義務および社会人として求められる社会マナーについて、説明および実践ができるよう理解を深めていきます。」

以下には、上記抜粋部分を要約しながら「本学における心理演習の定義」について述べる。

冒頭にある「心理援助職として必要とされる心理面接や心理検査」に関しては、その「基本的な知識や技術の習得」が通学制であれば学部4年間を通じて行われるものであるが、本カリキュラムではそれらと同等の時間を確保することは難しい。ただし、本カリキュラムに在籍する学生は印刷授業や放送授業および単位認定試験を通じて「基本的な知識や技術」を「習得」していることが前提となっているため、演習内ではその「実際」について知ること、つまり、どういった心理面接・心理検査が実際の臨床場面では使われているのかを念頭に置いて指導を行ない、通学制と同等の教育を質量ともに確保している。また、心理演習で学んだ「実際」が心理実習の際に赴く臨床現場でどのように行われているかを確認するための事前・事後学習としての役割も担っているといえよう。

続く「対人コミュニケーションの取り方に関する基本的な知識や技能を習得すること」に関しても、先述のように通学制に比して十分な時間を確保するのが難しい。しかし、通学制ではおおよそ20歳前後の学生が

集まり心理臨床を学ぶのとは大きく異なり、本学にはさまざまな年代、学歴、職種が学生が集まっている。それはつまり、さまざまな考え方や背景を持つ学生が一堂に会していることを意味する。勿論、本カリキュラムの学生も広く心理臨床を学ぶために集まっているわけだが、先述のようにそもそもの「学歴」が学生によって異なる（心理臨床を学んできたものの方が少ない）ので、等しく心理臨床を教授・指導してもその捉え方や理解の仕方は、学生によって相当のばらつきがある。だからこそ「基本的な知識や技能」に関しては、教員側も十分注意をして指導を行う必要があるが、「習得」に関しては、むしろ学生間のコミュニケーションを最大に活かし、様々な考え方があることを体験してもらうことによって、通学制大学にはない学びが得られるであろう。その意味で言うと、教員が最も重要視しているのは、他者と触れ合う機会をたくさん持つことで「自分自身について考え」、それを通して「人によって考え方が違う」更には「他人のことは簡単には理解できない」ということを体験してもらうことで「心理臨床は何をするものなのか」について考える機会を多く設けることだといえる。

2.1.2 授業の内容

本節では実際の授業がどのように行われているかについて報告する。

本カリキュラムでは心理演習に4日間を充て、それを当該年度の4月中の連続する2日間（前半）と翌年1月中の連続する2日間（後半）とに分割して行っている。そして、「前半の2日間では、授業での講義や体験、演習を通して、心理支援を現場で行う際に必要となる基本的な知識・技能・姿勢に関する理解、自らの体験について振り返る力、他者と協働する力を養い、今後の実習に向かうための心構えを身につけます。また、後半の2日間では、これまでの体験を振り返り、心理支援の実践者としての自覚と意識を再確認します。」(心理演習シラバス（2025）より抜粋)

このように、心理実習との間に関連性を持たせ、双方の授業内容が有機的に学生の学びにつながるようにスケジュールを組んである。図1に心理演習・心理実習の進め方を示す。

また、これらを遂行すべく実際の授業については以下のように講義テーマを設定している。なお、各講義の

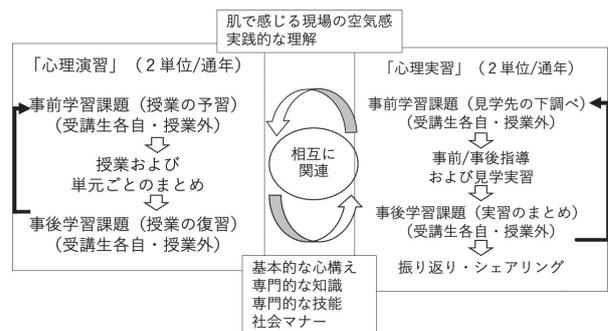


図1 「心理演習」・「心理実習」の進め方

授業時間は第4回、第8回、第16回が各60分、それ以外は各90分で、実施時間合計は1350分となっている。

1. 心理的な支援を行う際の心構え
2. 心理的な支援におけるコミュニケーション
3. コミュニケーションの取り方について
4. 守秘義務・職業倫理と法的な義務についての基礎知識
5. 心理職業務における連携の意味と重要性
6. 多職種連携の実際
7. 施設見学における倫理的な注意点
8. 振り返りとまとめ（前半）
9. 心理的な支援と心理面接・心理検査
10. 心理的な支援における面接技法とは
11. 心理的な支援と日常の支援の違い
12. 地域支援及び地域連携
13. 心理的な支援におけるニーズの把握
14. 心理的な支援における専門性とは
15. 心理的な支援における専門性を身につけるために大切なこと
16. 振り返りとまとめ（後半）

全16回の内、概ね第1回から第8回までが「前半の2日間」、第9回から第16回までが「後半の2日間」に充てられている。

前半2日間の1日目は、いわゆるオリエンテーションとなっている。その年の選考試験に合格した30名がこの日に初めてお互いに顔を合わせる。多くの者が公認心理師資格を取得すべく意気揚々としているが、その分、緊張感や不安も高い。多くの通学制大学でも入学当初みられる風景であるが、通学制大学ではその後数ヶ月をかけて、その緊張感や不安を漸次的に減じていくことができる。しかし、本カリキュラムでは共に学ぶ期間は1年間であり、しかも実際に互いの顔を突き合わせる回数がかかなり限られている。その様な中でお互いが切磋琢磨し学び続けるには、一定程度の相互理解が必要となる。そのため、1日目のオリエンテーションでは1日をかけて、他者をどのように理解し、それを通じて自身について改めて理解し、かつその理解をどのように他者に伝えるか、そしてそのことがいかに難しいことであるかについて、言語的・非言語的な体験を通じて学ぶ機会としている。

2日目は、今後行われる心理実習の事前学習を含んだ内容となっている。心理実習においても各施設見学の前に各々留意すべきことについて指導を行うが、心理演習では「臨床現場ではどういうことが行われているのか」「心理臨床は何をするものなのか」について概略を理解し、今後の心理実習での着眼点を養う機会となっている。具体的には心理面接の実際や各種心理検査がどのように行われているかについて学び、これに関連して心理面接や心理検査で得られた情報の管理（守秘義務および個人情報管理）とそれにまつわる法律や規定について理解する。その一方で、それらを多職種で共有する意義と注意点（多職種連携）についても学ぶ。

心理演習の後半では、それまでの心理実習で学んだことが、いかに心理職の専門性として位置づけられるのかについて学ぶ。後半1日目（全過程3日目）は、各種心理検査の体験学習に充てている。前半2日目でも心理検査については学んでいるが、これはあくまでも概略であって、実際に心理検査の道具に触れ、他者を相手に実施することは、多くの学生にとってこの日が初めてとなる。また、検査者・被検査者という役割をとるので、心理支援の疑似体験（ロールプレイング）もここで初めて行うこととなる。前半2日目や印刷教材などで、心理検査については既に知識としては知っているものの、実際に行ってみると戸惑ったり上手く出来なかったりと様々な体験をする。ましてや、そこから得られたデータを他者理解につなげるには前途遼遠な道のりが残されているが、そのことが他者を理解することの難しさや心理支援の厳しさを学ぶこと、そして「心理臨床は何をするものなのか」にもつながる。具体的には、質問紙法と描画検査、知能検査を体験してもらう（知能検査は一部を抜粋して実施）が、検査結果の解釈についてよりも、実施する際の留意点や教示の仕方、検査道具の扱い方および結果データの管理の仕方についてより詳細に指導している。

後半2日目（全過程4日目）は、主に事例検討（ケースカンファレンス）を行う。この日は、心理演習と心理実習を含めた最終日になるために、カリキュラム全体を通した総括の意味合いがある。心理臨床実践において、事例（ケース）をいかに扱うかは重要なテーマであって、それは初心者であっても熟達者であっても変わらない。むしろ、初心者の段階から事例に慎重に取り組む姿勢を学ぶことは、資格取得という短期的な目標にとどまらず、「優れた臨床家」になるための必要不可欠な過程ともいえる。その意味でも、最終日に事例検討について扱うことが重要となる。具体的には、「そもそも事例とは何か？」ということについて講義を行い、その上で事例検討を行う。ここで扱う事例は刊行されたものであるが、実際の事例を学生が読んで、各々が感じ取ったことをレポートにまとめるという形をとっている。ここで、実際に臨床現場で行われるいわゆる事例検討のように、互いに疑問点を投げかけたり、考え感じ取ったことを発表し検討する、という形をとらないのは、事例に対して常に敬意を払い慎重に扱う姿勢を学んでほしいという願いからである。本カリキュラムでは1年間という期限の中で、なるべく多くのことを体験し学べるよう内容を吟味・精査しているが、それでも実際の事例を扱うレベルには達することはできない。ここでいたずらに事例を扱ってしまうと、少なからず「もう自分は十分に学んだ」「有資格者と同じレベルである」と早合点してしまう学生も出てくる可能性がある。そのような危険性を回避するためにも、扱った事例に対して一人ずつ対峙し、その時に感じたことや考えたことを慎重に言葉にするという作業（これも「優れた臨床家」になるためには必須なのだが）に、あえて最終日に取り組んでもらうようにしている。

2.1.3 本学における心理演習の特色

既述のように本学の学生は年代や職業を含めて、各自の背景は多種多様である。そのことは、例えば同じ事例を聞いても、それぞれが感じたり考えたりすることが区々であり、また疑問に思うこともより多様となる。結果的に、質疑応答に割く時間が多くなっているが、これは通学制大学の心理系の学部にはない本学の特徴といってよいであろう。

これに関連して、複数の教員が一緒に授業を行っていることも本カリキュラムの大きな特徴と思われる。上述のような多様な質問に対して一人の教員では十分に対応できないこともあるが、心理演習では常に3～4名の教員で授業を行っており、その専門性も異なるため、質疑応答にも十分に対応できる。また複数の教員がいることで、意見の相違も出てくる。例えば事例検討の解釈にも、それぞれの立場や専門性、経験値によってその解釈は異なる。そのことを学生に示すことは、心理臨床の多様性を理解することに繋がり、ひいては「優れた心理臨床家」の育成につながるであろう。無論、質疑応答への対応だけでなく、授業内容やその構成も教員4名で行っているため、学生は心理臨床に関して幅広い視点から取り組むことができるようになっている。

2.2 心理実習

2.2.1 本学における心理実習の定義

心理演習同様、心理実習についても同掲された法律(2024)によって、カリキュラム内容が示されている。その内容を以下に示す。

実習生が、次の(ア)から(ウ)までに掲げる事項について、主要5分野の施設(具体的な施設については、「公認心理師法施行規則第三条第三項の規定に基づき文部科学大臣及び厚生労働大臣が別に定める施設」(2017))において、見学等による実習を行いながら、当該施設の実習指導者又は実習担当教員による指導を受けるべきこと。ただし、当分の間、医療機関での実習を必須とし、医療機関以外の施設における実習については適宜行うこととしても差し支えないこと。

実習担当教員が、実習生の実習状況について把握し、次の(ア)から(ウ)までに掲げる事項について基本的な水準の修得ができるように、実習生及び実習指導者との連絡調整を密に行う。

- (ア) 心理に関する支援を要する者へのチームアプローチ
- (イ) 多職種連携及び地域連携
- (ウ) 公認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解

「具体的な場면을想定した役割演技(ロールプレイング)」および「事例検討」による知識や技能の修得を目指す心理演習との違いは、「見学等による実習」および「施設の実習指導者又は実習担当教員による指導」等を

通して実際の現場に近い場に身を置く体験から知識や技能の修得を目指す点にあると言えよう。

要心理支援者は何かしら日常生活を送るのに際し困難さを抱えている場合が多く、見学実習を行う際には、心理職を目指すものとしての心構えや配慮が必要となる。本学において心理演習を前半と後半に分けているが、心理支援を行う際に必要となる基本部分について体験的に学ぶ心理演習の前半部分の後に、心理実習の授業を実施するというカリキュラム上の工夫もそのための配慮である。

心理職は要心理支援者のこころを扱う仕事であり、それは「臨床の知」という言葉が示すように、科学的な視点だけでは成り立たず、現場に身を置き考えるという実践者としての視点が必要となる。心理職の実践的な側面は、要心理支援者の内的な世界や心的現実に触れることでもあり、それは日常性とは異なる部分に触れることでもある。そのため、心理職の現場に入るためには、日常の社会的なマナーおよびコミュニケーション等の感覚が必要であると同時に、非日常に触れるような独自の心構えや知識が必要となる。

本学では、これらのことを踏まえながら法律に基づき、シラバスを作成している。以下に本学の心理実習のシラバス(2025)を掲載する。

「心理的な支援を実施している施設にて心理実践を行う際に必要とされる基本的な心理学的知識、技能及び社会的なマナーについて、現場での実習や講演等を通して具体的に理解を深めます。また、現場で必要とされる多職種連携および地域支援等の「チーム」としての協働について、必要な知識および技能を深めるとともに、その現状を理解します。以上の学びを通して、心理援助職に求められる専門性について真摯に考え、答えを探求していくための基本的な姿勢を培います。」

現場では、要心理支援者個人および関係者に対し、面接という場で会うだけではなく、作業グループの中、病院であれば病院生活を送る中でふと出会うなど様々な状況下で会うことになり、それぞれ異なる接し方や対応の仕方が生じることになる。一方、実際の支援においても心理職が個別に要心理支援者に関わることは少なく、他の専門職とのチームで関わるが多く、そのための知識や技能も必要となる。こころに個別性があるように現場にも個別性があり、主要5分野ごとにもそれぞれ異なる部分が多い。心理職は各現場における個別性を見立てながら、多層的に業務を日々行っているのが現実の姿である。

しかし一般的に学生にとって心理職と実際に接する機会は少なく、前述した個別性や多様性を含めながら心理職をイメージすることは難しい。必然的に学生の抱くイメージも単純な個別面接の場面であったり、比較的身近な医療場面や教育場面にて勤務する印象を漠然と持っている場合が多い。この傾向は一般的な通学制の大学ではより顕著であると思われるが、本学のような年齢が高く、社会人経験を有する学生が多い場合、実際に臨床現場および臨床に近接する現場での勤務経

験を持つ学生、対人職（教員等）に従事している学生も多く存在するため、自身の業務経験の延長線上で考える傾向が強い。このため、逆に自身のこの傾向に気づかせ、いかに心理的な視点を有してもらえかがカリキュラム上の重要なポイントとなる。

2.2.2 授業の内容

実際の授業については以下の通り可能な限り幅広い分野の実際を学べるよう講義テーマを設定している。本学は社会人の学生が多いことや居住地も全国に分散していることから、通学制のような毎週定時に授業を実施することは行っていない。授業は5月から12月の主に金曜、土曜、日曜という週末に1～3日間のまとまった授業を数回に分け実施している。中でも保健医療分野の授業は病院見学実習が必須であり、かつ病院では1回の見学人数が5名程度と制限されている場合が多い。このことから本学では学生を3組（10名）に分け、それぞれに対し見学実習を含む3日間の授業を実施している。

時間数は全16回、総計90時間の設定で実施している。法律上は80時間以上であるが、本学の面接授業の枠組みが90時間となっており、その設定で現在のところ組まれている。以下に授業内容を示す。

1. 「心理実習」開始ガイダンス（病院見学実習の事前指導を含む）
2. 保健医療分野における心理職の業務と実際について①（講義・事前指導）
3. 保健医療分野における心理職の業務と実際について②（見学実習・事後指導）
4. 保健医療分野における心理職の業務と実際について③（講義・振り返り）
5. 司法・犯罪分野における心理職の業務と実際について①（事前指導）
6. 司法・犯罪分野における心理職の業務と実際について②（見学実習・事後指導・振り返り）
7. 産業・労働分野における心理職の業務と実際について（現場講師による講演・講義）
8. 「心理実習」中間指導
9. 心理専門職の諸側面について（講義）
10. 教育分野における心理職の業務と実際について①（現場講師による講演・講義）
11. 教育分野における心理職の業務と実際について②（講義・振り返り）
12. 福祉分野における心理職の業務と実際について①（事前指導・見学実習・事後指導）
13. 福祉分野における心理職の業務と実際について②（現場講師による講演・講義）
14. 現地見学実習（6か所から1か所選択）（見学実習・事後指導）
15. 心理職の多様性と広がり（講義）
16. 「心理実習」の総評および評価

なお、「1.「心理実習」事前ガイダンス」に先んじて

「心理実習開始ガイダンス」を行い、カリキュラム全体の概要について説明を行っている。心理実習は見学実習を含むこともあり、カリキュラムが複雑であり、最初に説明する機会を設ける方が見通しを持ちやすく授業に入りやすい。また、「心理実習の栞」という冊子を作成し、授業の進め方、見学実習の意義や留意点等について確認を行い、振り返りやすくする工夫も行っている。

見学実習という体験は、学生にとっては未知の体験であり、「当日の服装をどうしたらいいか」といったことから「利用者に話しかけられた場合にどうしたらいいか」といったことまで、様々な不安を想起しやすい。「心理実習の栞」はその不安を軽減し、見学への前向きな心構えを作る際に役立つものでもある。

また、カリキュラムの中間点あたりに、「8.「心理実習」中間指導」という授業を取り入れている。本学の学生は通学制と異なり、学生の背景が多様であり、毎年異なる傾向を持つ学生が集まる。そのため、学生の授業に対する姿勢や感じていること、将来のキャリアイメージや進路について確認するためにアンケートを実施し、その結果に基づき短い時間であるが個別面接を行っている。その際、授業で感じていることについて不安等を含めて話を聴くと同時に、本学には大学院でのカリキュラムを実施していないこともあり、大学院進学を希望する学生に対して簡単なアドバイス等を行う機会としている。

現状、公認心理師法よれば、「当分の間、医療機関での実習を必須とし、医療機関以外の施設における実習については適宜行うこととしても差し支えないこと」とはされているが、できる限り多様な現場を肌で感じ、知っておくことが学びにおいては重要となる。そこで本学では見学実習を「全員参加の見学実習」（現在、保健医療分野、司法犯罪分野、福祉分野の3施設において実施）と学生の興味関心に応じて実習先を選択できる「選択見学実習」（「14. 現地見学実習」）という2種類の見学実習を実施している。これは前述した公認心理師の多様性に対応したものであると同時に「生涯教育」にも通じるところがある。学生は自分の興味関心の中で自分の見学したい施設を選択することが可能となる。また、本学の特徴である社会人学生の多さ、学生の居住地が全国に分散していることに対応したものである。「選択見学実習」は9月から11月の間、実習先も他分野にわたり、関東圏に限定されない形で選ぶことが可能であり、学生の職業を含めた生活状況やスケジュールを考えながらの参加が可能となっている。表1に年度ごとの選択見学実習施設数の推移を示す。

2.2.3 本学における心理実習の特徴

公認心理師の資格は汎用性が高く、従事する現場は主要5分野という言葉からわかるように多様であり、現場それぞれに異なる現状や現実が存在し、求められる知識や技能も一様ではない。また、繰り返し述べていることではあるが、本学の授業を受ける学生の特徴として、専門、職種、年齢、性別、居住地も異なる点

表1 選択現地見学実習の推移

年度	保健医療分野	教育分野	福祉分野	司法犯罪分野	産業労働分野
2022年度	1	2	1	—	—
2023年度	2	2 (1)	1	—	—
2024年度	2 (1)	2 (1)	1	—	1
2025年度	3 (2)	2 (1)	1	—	1

※ 基本的に学生1人につき1か所選択可能

※ () 内の数字は関東圏以外の見学実習施設数

※ 2025年度は年度途中で1か所追加された(計7か所)

があげられる。これらの特徴は通学制の大学とは大きく異なる面であり、心理演習同様、カリキュラム設定においては、この多様性が学びに生きるよう工夫している。

心理実習の授業では、グループ学習（ディスカッションおよびシェアリング）の機会を多く設定している。学生にとって、前述したような異なる背景を持つ他学生との話し合いの機会は、自分と異なる考え方や異なる現実を生きる他者との出会いの場となっており、臨床において重要となる「個別性」を体験的に学ぶ場となっている。自分と異なる考え方に会い、自分と考えが異なる他者に受容される体験は臨床や日常に生きる体験であり、専門教育および生涯教育という点においても重要な学びとなっている。

前述した「選択見学実習」もこの多様性、個別性を知る機会として重要である。学生の選択の仕方によっては、異なる病院、異なる機能を持つ病院、異なる地域にある病院等、同じ分野の異なる施設に見学を希望することが可能である。施設の個別性や多様性についても実際に現地で体験しないことには気づけない部分が多い。この見学施設自体の個別性や多様性を体験できるのは本学の特徴であるとともに、社会人という一定の職場を既に知っている学生が多いゆえに理解できることではないかと考えている。

また、見学実習時に出会う実習指導者や授業で講義を担当する心理職の先達者の存在も、心理実習での学びにおいて影響が大きいと実感している。「実習」の「習う」という言葉には、学んだ知識や技術を身に付けるために繰り返し学ぶという意味があるが、一方で「做う」ということも心理実習では重要となる。心理職の従事する現場は、汎用性の資格でもあることから多様であると同時に、心理職自身の現場での在り様も多様となる。これから心理職を目指す学生にとって現場で目にする実習指導者の歩き方、クライアントの接し方、他の専門職とのかかわり方を含めた立ち振る舞いは、自分自身の将来の姿を思い描くとともに、「做う」べき一つのモデルとして意識される。それは講義担当者として出会う心理職の先達の方々の話し方、考え方、質問に対する答え、学生に対する向き合う姿勢に対しても同じことが言える。

そのため「心理実習」では、現場だけでなく、心理職のキャリアや立ち振る舞いも重要な学びの要素として考え、できるだけ多くの現場で、多くの心理職の話

を聞き、接する機会を提供できるよう考えている。

3. 受講した学生へのアンケート

3.1 アンケートの実施方法

2.2.2でも言及したが、心理実習中間指導時に「心理演習・心理実習受講者への進路に関するアンケート」を実施し、その年度に在籍する学生の現状や進路、そして授業に対する姿勢や感じていることについて把握することを試みている。アンケートはメールで事前に各学生に送付し、中間指導の授業当日に記入したものを印刷し、持参してもらう形をとっている。

結果は中間指導の内容とともに、その後の授業内容の見直しや修正に活かすとともに、本学の心理演習・心理実習を受講する学生の特徴等を把握し、本カリキュラムの位置づけや意味等を考えるための参考としている。以下にアンケートの結果を抜粋して示す。

なお、アンケートは毎年実施しているが、心理演習・心理実習の授業内容は開講当初、試行錯誤の段階にあり、年度ごとに構成や到達目標に変更が生じていた。2024年度および2025年度には、授業構成および実施方法が一定程度安定したため、本稿では分析の一貫性と解釈の妥当性を確保する観点から、この2年間の実施分を対象とした。

3.2 アンケート結果

3.2.1 受講生の職業について

表2には心理演習・心理実習受講生の職業についてのアンケート結果を示す。

受講生の職業の約半数が臨床とは関わりのない職業となっている。また、分野についても主要5分野に属さない者が約3分の1存在するなど、多様であることがわかる。

表2 本学の「心理演習」「心理実習」受講生の職業

	職種				分野（仕事をしていないものは除く）					
	臨床に従事	臨床に接	それ以外	無職	保健医療分野	教育分野	福祉分野	司法犯罪分野	産業労働分野	その他
2024年度	5	6	14	5	2	6	4	1	0	13
2025年度	5	5	16	4	5	4	4	0	1	12

3.2.2 資格取得に関する進路について

表3に希望する資格および他大学の受験時期についてのアンケート結果を示す。

公認心理師の資格取得を目指しているものが多いが、半数強は臨床心理士の取得も念頭に置いていることが

表3 「心理演習」「心理実習」受講生の資格取得に関する進路

	取得を希望している資格		他大学院受験を考えている				Bルートを検討中
	臨床心理士	公認心理師	今年	来年	再来年	それ以降	
2024年度	19	29	9	11	9	6	—
2025年度	21	27	7	10	5	5	3

わかる。大学院への受験時期について、多くが本授業の履修中もしくは終了した次年度を考えているが、再来年以降と長期のスパンで考えている受講生も一定数存在する。受講生の多くが有職者であり、中には家族がいる者もあり、自身のキャリアや生活を考慮しながら考える必要があるためと推測される。

3.2.3 心理実習・心理演習の授業に関しての感想や感じたことについて

表4（文末に掲載）には、アンケートにて「心理演習・心理実習の授業について、思うところを書いてください」という自由記述形式で受講生に答えてもらったものをまとめた。なお、本稿に掲載したアンケートの自由記述回答は、紙面の都合上、回答の主旨を損なわない範囲で表現を簡潔にする編集を行っている。また、個人が特定されるおそれのある記述については、匿名性を確保するため表現を一部修正している。いずれの場合も、回答内容の意味や評価の方向性が変化しないように配慮しており、分析結果に影響を及ぼす加工は行っていない。

まず、全体を通して受講生の満足度の高さが読み取れる。「これまで学んできた知識が体感として感じる事が出来た」等座学で学習した内容が本授業に繋がっていることを実感する感想も見られ、本学の学部段階における公認心理師カリキュラムの各学科と連動していることが読み取れる。

中には、広域通信制である本学ならではの内容も見られた。「社会人になって学ぶ場が確保できていない部分もあるため、非常に貴重な場」「人生の紆余曲折の結果として心理臨床に関心を持ったため、そのような者に門戸を開いている放送大学の懐の大きさに感謝」「家庭や仕事の都合など、授業を受ける上での困難さは多々あるが、それでもここに来ることができ沢山の経験。心から感謝」等の内容は、教養教育および生涯教育を含む本学の意義が読み取れる部分だと言えよう。

同期の存在に関する記述、グループ・ディスカッションおよびシェアリングに関する記述が多いことも一つの特徴である。「通信制の大学では、なかなか学習共同体を作るのは難しいだろうと思っていたが、それが実現され、きっと今後も繋がっていける仲間ができたことをとても嬉しく感じる」「今までずっと独学で「心理学」というものを勉強してきたので、在職の心理師の方々と同じく「心理学」を学んでいる学生と交流し、話ができただけはとて得がたい経験」という内容からは、本学の受講生の他者との関わりを希求する気持ちの強さが感じられた。これらは、「クラスメートとともに授業を受けることにとても刺激を受けている。様々なバックグラウンドを持っている方たちとディスカッションをすることで色々な視点に気づくことが出来るのが面白い」という内容に端的に見られるように本授業において大きな意味を持つ一方、「他の受講生の考えや視点、バックグラウンドや進路の話を毎回聞くたびに大きな刺激を受けている。時に、それが大きすぎて重さを感じたりする」という感想にも見られるように、

戸惑いや負担感を感じる学生も存在する。しかし授業を重ねる中、「こうした体験がすべて大学における学びだと考えている」「普段の仲間とのコミュニケーションの仕方やタスクへのアプローチ等が異なり、より大きな多様性を経験。心理専門職が対象とするクライアントという視点からとらえると、これも大きな意味があると考え、自分の人としての幅を広げるためにも多くの方々に関わるようにしていきたい」という風の一つの学ぶ材料として吸収していく過程が感じられる。

見学実習に対する記述も多くみられた。「実際に心理職の方々が勤務している職場を見て、聞いて、肌で感じる事が出来て大変貴重な経験が出来ている」「現場ならではの「場」の空気のようなものもあり、言葉にならないところもあるが、肌で感じるものもあった」「現場で働く心理職の方の生の声やその場の雰囲気は、座学よりも大きな学びがあり、「すっ」と深く頭と心に染みわたった」等受講生にとっては大きな学びの機会となっている。また、「実習先の領域が5領域すべて網羅されている過程を持つ大学はなかなかないと思うので、これ以上ない環境」等本学の授業の充実度について言及するものも見られた。

本授業を通して、自分自身に気づく、自分自身の一面に出会った学生も多い。「こころの専門家としての視点を強く意識する内容だと感じた。自分のこころの動きを「ものさし」として用い、「わからないこと」や「違和感」などを手がかりとして使うなど通常とは違い、こころの使い方の訓練なのか」「自分と他人の心に触れることの難しさも感じる」「今までの自分の価値観が覆ったり、無意識の偏見に気づいたりして、自分自身を振り返る機会が多く、自分には心理職としての資質があるのか迷う部分も」「心理の現場を知りたいと意義込んで参加した心理実習だが、いつの間にか視点が外界ではなく内界に移り変わっていることに毎度驚かされる」等の気づきは心理職としても、日常生活において生きること自体にも繋がるものであり、本学におけるこの授業の目的である「自分自身とは」「心理臨床とは」という問いに繋がっている。しかしこの問いは明確な答えがあるものではないため、「心理職の現場や心理職がどのように心と向き合っているのか、その根幹となる所に以前よりも近づいているはずなのに、逆に今までよりも遠くを感じる事もある」「最初の授業で、「自分について知ること」がこの授業の趣旨だと話されていたが、自分と向き合うことがやっぱり私にとっては一番難しいようで、いまだにうまくできていないのかかわからない」等の難しさや戸惑いを示す内容も見られた。

また、「大学院入試が始まったが、周囲の若い通学生と試験会場にいと、『この人たちはもしかするともっと厳しい演習実習を経験しているかもしれない。勝てるのだろうか?』と不安に」というように通学制の大学に通う学生との比較や年齢的な部分からくる不安等も読み取れ、これらは本学ゆえの不安であると言えよう。

4. 結果と考察

本学の心理演習・心理実習は、公認心理師制度に準拠した標準化カリキュラムとして設計されている。しかし、実際の授業場面では、資格取得に必要な知識・技能の獲得だけでは捉えきれない学びが生じる。たとえば、仕事や家庭との両立に悩みながら参加する学生の語りからは、「学ぶこと」そのものが生活の再編や自己理解と結びついて経験されている様子がうかがえる。また、働きながら通う負担や生活上の調整を引き受けつつ参加する学生が多く、学びはしばしば「自分自身と向き合うこと」や「今後の生き方を捉えなおすこと」と結びついて語られる。以下、授業後アンケートの分析を踏まえ、本学における心理演習・心理実習の教育実践モデルを検討する。

4.1 教養教育と職業能力形成教育の境界領域としての心理演習・心理実習

本学における心理演習・心理実習は、公認心理師養成課程に位置づけられた中核科目であると同時に、本学の理念である「生涯教育」「教養教育」の延長線上に位置づく教育目標がある。これは単に公認心理師資格取得をめざした教育にとどまらず、学生が「自分自身と向き合い、深く考える」行為を通して、心理臨床家の道を歩む際に求められる「悩みつつも主体的に考える覚悟」の醸成を促していくことを目指しているからである。このことは心理臨床家としての在り方を問うことを通して、教養教育的側面に含まれる省察を併せもつ点に特徴があると考えられる。つまり、心理演習・心理実習は「優れた心理臨床家になるための授業」という位置づけと同時に、知識・技能の伝達を超えた、人格的成熟を伴う省察的教育として心理職養成を捉える立場を明確にしている。

波田野（2023）によれば公認心理師制度のもとで学部段階から実習教育が行われるようになり、「知識の理解」から「他者へのかかわりを通して自己を自覚する」学びへと拡張された。教養教育を理念として掲げる本学では、学生が「知識を得る学習者から実践家への転換を体験する」教育過程そのものを教育的意図としていくことで、教養教育と職業能力形成教育（資格取得）が重なり合う接点、いうなれば、互いの論理を架橋し合う境界領域に成立する独自の教育実践と捉えることができる。

そのような観点は「多様な背景をもつ学生が共に学ぶこと」自体を教育資源として積極的に位置づける点に本学の特徴がある。学生は10代から60代までの幅広い年代層にわたり、学歴・職種・社会経験が異なる。背景が異なる多様性を有するがゆえに、授業内で同じ概念や技法を扱っても、理解や受け取り方は様々であり差が生じてくる。

しかし、授業におけるこの「ばらつき」を学習者の課題としてではなく、むしろ「多様な考え方や価値観に触れる学びの機会」と捉え、学生間のコミュニケー

ションを最大限に活かす教授法を重んじている。この観点は「職業能力形成教育（資格教育）における教養的成熟」を具体化する実践として位置づく。とりわけ「仲間との学び・支え」に関する語りが目立ち、通信制学習の孤立感が、対面での協働体験によって相対化されている点が示唆された。

学生は授業や学生同士の対話を通して他者との違いに気づき、自己の枠を越えて考えていくことを学ぶ機会となる。例えば、表5に示したように、「千葉県に来るのは大変だが苦ではない」「孤独な学習の中で仲間ができた」といった語りが多く見られ、学習の意味づけは資格取得という制度的動機よりも生活実感や対人関係に根差したものとして語られていた。とりわけ「仲間との学び・支え」に関する記述が目立ち、通信制学習における孤立感が、対面での協働体験によって相対化されている様子がうかがえた。さらに心理支援に不可欠な「他者理解」と「個別性の尊重」を体験的に学ぶプロセスでもある。心理実習においてもグループディスカッションやシェアリングを重視しているが、異なる背景の学生が相互に考えを交流する体験は、臨床的態度の基礎の形成にもなる。このような学習者間の異質性を前提とした協働的学習は「関係の学び」を軸に据えるものであり、心理臨床教育上の意義があると考えられる。

4.2 省察的实践と熟達過程を支える二重循環構造

心理演習を担当する教員らにとっては、心理演習と心理実習をどのように接続し、意味づけをしていくかという点は、授業設計を行う上で常に検討が必要となる課題であった。資格取得は終点ではなく出発点に過ぎないとする立場は、授業設計や運営において可視化されている。

心理演習では、「ロールプレイと事例検討」を通じて基本的水準の知識と技能を修得し、臨床現場の実際を理解することが目的である（公認心理師法、2017）。本学の心理演習は4日間が充てられ全16回（計1,350分）であり、4月に実施する前半2日間と翌年1月に実施する後半2日間から構成される。その到達目標としては、「知識・技能・姿勢の理解」「体験の振り返り」「協働力の涵養」「心理支援者としての自覚」を掲げ、前半2日間にて「学びの土台づくり（模擬体験・講義・演習）」、後半2日間では「振り返りと自覚の深化」の二段階構成となっている。心理演習を心理実習の事前・事後学習に位置づけることで、知識と経験を往還させる学習構造となる。前半では心理支援に必要な知識・技能・姿勢を講義と演習を通して学び、体験の振り返りを行う。後半では見学実習経験を踏まえつつ、心理支援者としての自覚について再確認をする。このように演習には「講義→演習→振り返り」を1ユニットとする省察的サイクルが内包されている。

一方、心理実習は約90時間の見学実習であり、医療分野を必須としつつ、司法・産業・教育・福祉の各分野を横断的に体験できる構成であり、チームアプローチ・多職種連携・倫理を中心に展開する。授業は「事

表5 心理演習・心理実習を通じた学びの深化

分類カテゴリ	コメント
学びと仕事の両立	ほぼ毎月、千葉県に来るのは色々な面で大変だけど内容が充実しているので苦ではない。
	家庭や仕事の都合など、授業を受ける上での困難さは多々ありましたが、それでもここに来ることができて沢山の経験をさせてもらったことに心から感謝しています。
	社会人になって学ぶ場が確保できていない部分もあるため、非常に貴重な場となっている。
	働きながら学ぶ身として、放送大学がこのような門戸を開いてくださっていることに心から感謝申し上げます。
	時間を確保していただいている上に、授業中に完結するように配慮をいただいていることがありがたいです。
実践的学びの機会	心理実習は、見学の視点や心構えについて手厚く事前指導していただくことで、それを手がかりに見学実習により能動的に臨めているように実感しています。
	学部段階で、医療領域以外の見学実習に行く機会をいただけることは珍しいことだと思う。
	実習先の領域が5領域すべて網羅されている過程を持つ大学はなかなかないと思う。
	現地実習はあっという間に過ぎていき、正直ついていくのでいっぱいいっぱい。
仲間との学び・支え	様々なバックグラウンドを持つ参加者の方々から得られる学びも大きかった。
	共に学ぶ受講生の方も、様々なバックグラウンドや年齢の方がいて、授業の合間の些細な雑談においても刺激を受ける。
	志を同じくする受講者の方々と一緒に一年を通して頻りに会い、同じ実習・演習に参加し、話をし、互いの思いや展望を聞き合うことから得るものが多くあり、大変ありがたい機会になっている。
	通信制大学は自分のペースで学習できる反面孤独な戦いでもありましたが、ここに来て同じ目標に向かう仲間が出来たことはとても価値がある財産だと思います。
自己省察と成長	毎日のレポート作成は、簡単なものではないけれども自分自身と向き合う機会でもある。
	心理演習・心理実習で自分と向き合う時間をいただくことが、日々の臨床への姿勢を振り返る場にもなっている。
	改めて支援の基礎を学びなおすことで、日々の業務の中で行ってきた自分の対応を振り返るきっかけとなった。
	心理演習心理実習は単なる座学とは異なり、自分自身と向き合う時間になっているように思います。

前指導→見学→事後指導」の三段階で運用され、さらに中間指導・面談を加味し、経験を言語化していくことで意味付けをし、次の実習に向けた準備を促す。

これらの二科目は相互に連動しており、心理演習での模擬的学び（シミュレーション）と心理実習での現場体験、さらに受講者自身の職務経験を往還し拡張される循環が形成されている（図2）。つまり、心理演習の「言語化→共有→再省察」の流れは、心理実習における「事前指導→見学→事後指導」構造と連動しており、演習と実習が二重の省察循環を形成している。また、心理実習での「做う（ロールモデル観察）」体験は、心理演習内で重視する「他者との触れ合い」や「協働の学び」と連動している。したがって、この循環の中で、知識・技能の習得は態度変容や倫理的感受性の育成へと展開し、学習が単なる資格取得を目的とした教育を超えた省察的实践へと昇華する構造に至っている。

これは Kolb (1984) の経験学習モデルにおける「体験→省察→概念化→実践」の循環構造に対応しているが、本学の心理臨床教育の文脈では、省察の過程に情

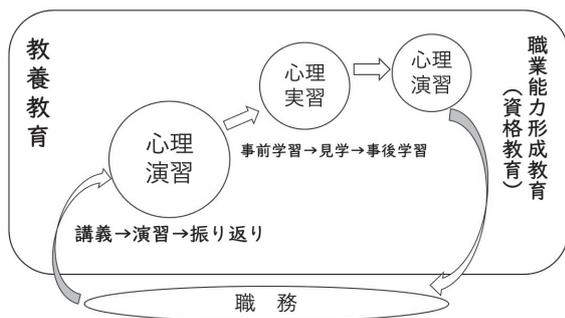


図2 「演習→実習→職務」の拡張的経験学習サイクル

緒的揺らぎや対人関係上の葛藤がより強く前景化する点に特徴がある。Kolb (1984) は自身の直接経験を学習資源とし、その経験を省察することの重要性を指摘し、公式な教育によって補うことで職場において、仕事やキャリア発達の機会を通じて個人の発達を促進させる環境と位置づけている。もっとも、Kolb のモデルは企業研修を主な射程としており、そのまま心理臨床教育に適用することには違和感がある。実際に学生の語りには「省察」というよりも自己理解に対する「戸惑い」や「混乱」が強く印象づけられている。

社会人学生はこれまでの職業体験や生活史に根ざした学習動機をもち、それが学習を支えている。心理演習・心理実習での学習体験には学生の「働く自己」と「学ぶ自己」の往還があり、職場をもつ成人に対する臨床教育的実践知の場として機能している。心理演習は学生にとって「体験→省察→概念化→実践」循環の初期部分を担い、心理実習および職務での応用へと発展する重層的構造がある。中原 (2013) は、経験学習 (Experiential learning) を人材開発や育成の中心的概念として説明している。心理演習・心理実習にはそのような経験学習モデルに即する要素が含まれている。

しかしながら、本学においては成人学生のもつ生活経験・職務経験を「臨床的素材」として再解釈させる経験学習と捉え、知識習得型の教育を超えて「生き方の再構成」を支える学びとして展開されて、心理支援における専門的態度の初期形成を支えていると考える。そして、「体験と省察の往還」は、ドレイファス・ドレイファス (1987) が示した熟達過程の初期段階となる規範依存から状況的判断への移行を支えていく契機となる。このように、心理演習と心理実習は、知識や技能

の伝達を越え、振り返りを丁寧に行うことを教育の展開に組み込んだ実践であり、通信制大学における心理臨床教育の可能性を示している。もっとも、この教育効果を実証的に示すデータは現時点では十分とは言えず、今後の検討課題として残されている。以上から、本学の方式は、社会人を主対象とする通信制大学において、標準化された資格教育の枠内で省察を教育実践の基盤とすることで成人学習者の実存的な問いに応答していく成人臨床教育モデルとして整理することができる。

4.3 まとめと今後の課題：放送大学方式の意義

本学の心理演習・心理実習は、全国的に標準化された到達目標と内容を有しながらも、本学では通信制・社会人中心という条件下でその柔軟な運用が工夫されている。本学の心理演習・心理実習の「定員 30 名・4 名教員の合同授業・中間指導・事後指導」という運営体制は、個別支援を重視した質保証の仕組みである。心理実習における「選択見学実習」や「複数教員による授業運営」は、学習者の興味関心や勤務状況に応じた柔軟な調整を可能にし、多様性を尊重し各自の学びの深化に向けた工夫であり、「放送大学方式」ともいえる特徴を示している。心理演習にて「他者と触れ合う機会を多く持つこと」は、単なる教育技法ではなく、通信制教育における孤立を防ぎ、学習共同体の生成を支える理念的要素である。これは標準化した養成教育の中に「個の学び」を回復する視点であり、成人学習における相互省察型教育の可能性を拓いている。

本稿で検討したように、本学の心理演習・心理実習は、制度的な資格教育でありながら、成人学習者の多様な経験を生かし、省察的实践を通して熟達の初期段階を支える教養型臨床教育として機能している。心理演習の枠組みは、知識・技能・態度の習得を目的としながらも、「他者と共に学ぶ」「振り返りを重ねる」「実践者としての自覚を育てる」という三層の目標を持ち、心理実習と有機的に連動する。学生は演習での模擬的体験を通して基礎的理解と協働の姿勢を培い、実習で現場のリアリティに触れ、省察を深め、職務や生活の中でそれを再実践していく。この「演習→実習→職務」の拡張的経験学習サイクルが、本学における公認心理師教育の独自性を形成している。

本学の方式は成人臨床教育モデルとして一定の意義をもつが、その効果を実証的に示すデータはまだ十分ではない。少なくとも現段階では、教育実践の仮説モデルとして位置づけることが妥当と考える。今後は、受講者の質的データ（自由記述や振り返りシートなど）を分析し、省察の発達段階（自己理解・倫理意識・関係性・連携志向）の可視化を図ることが、実践研究における重要な課題となる。心理臨床家の熟達化については Rønnestad & Skovholt (2003) の心理臨床家熟達化モデルが示唆に富む。これらの先行研究を参照しつつ、本学の心理演習・心理実習という具体的な教育実践の中で蓄積されてきた学生の語りや振り返り記述を手がかりに、初学者の学びの位置づけを整理し、演習から

実習へと連続する省察の深化と学びの転移過程についてどのように理論化できるのかを検討していくことが、今後の実践研究上の課題となる。これらの検討を通して、「放送大学方式」による成人臨床教育モデルの理論的枠組みをより精緻化していくことが求められる。

参考文献

厚生労働省社会援護局障害保健福祉部 精神・障害保健課公認心理師制度推進室 (2024)

「公認心理師法第7条第1号及び第2号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について」
<https://www.mhlw.go.jp/content/000712061.pdf>

(2025年11月12日閲覧可)

公認心理師教育推進室 (2025) 「心理演習シラバス」, 「心理実習シラバス」

https://www.ouj.ac.jp/reasons-to-choose-us/qualification/psychologist3/02/assets/pdf/kounin_syllabus_2025.pdf

(2026年1月27日閲覧可)

ドレイファス, H.L.・ドレイファス, S.E. (著) 椋田直子 (訳) (1987) 『純粹人工知能批判——コンピュータは思考を獲得できるか』 アスキー出版局。

(原著 *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, 1986)

中原淳 (2013) 経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, 55(10): 4-14

波田野茂幸 (2023) 放送大学における心理演習・心理実習の授業づくりの観点に向けた探索的検討. 放送大学研究年報, 41, 105-117.

文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課, 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部 (2017)

「公認心理師法施行規則第5条第26号の規定に基づき文部科学大臣及び厚生労働大臣が認める施設及び同施行規則附則第6条第2号の規定に基づき文部科学大臣及び厚生労働大臣が認める施設並びに公認心理師法施行規則第三条第三項の規定に基づき文部科学大臣及び厚生労働大臣が別に定める施設第24号の規定に基づき文部科学大臣及び厚生労働大臣が認める施設について」
<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000964031.pdf> (2025年11月12日閲覧可)

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.

表4 心理実習中間指導時に「心理演習・心理実習受講者への進路に関するアンケート」における「心理演習・心理実習の授業について、思うところ」について

項目	2024年度(3期)	2025年度(4期)
「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 ・感じた こと	<p>[基礎的知識との関連]</p> <p>・教科書で学んだことが現場でどのように生かされるのか知ることができると感じる機会だと実感/これまで学んできた知識が体感として感じることが出来た/教科書の上でなぞっていた職名が立体的に実体を持ち、ようやく自分の中でその名前と実体が結びついた/教科書で学ぶのとはまた全然違う刺激が毎回あり、この授業を受けることで自分の世界が広がった</p> <p>[心理職(教員を含む)の講義・話との関連]</p> <p>・大学内の講義についても先生方の言葉に気付きをもらうことが多く、授業を受けることが出来てよかった/臨床での長い経験を持つ先生方の話を直に聞けることは、施設見学と同じく大変貴重な機会/経験豊富な、それも諸領域の先生方に話を聞いたことと、自分になじみのなかった領域の施設を見学できたことはとても得難い経験/実際の心理職に携わる先生方の生の声を聴ける貴重な時間/先生方が受講生に向けて心理職の革新となると何を何とか伝えようとする熱意に心揺さぶられたと共に、心理職に携わることのやりがいや魅力を感じた/多くの臨床経験のある先生方と実際に対面で接することが出来て、その話や身にまよっているオーラにあこがれを感じた/授業で先生の講義を聴いて、新しい知識や考え方をインプットして、学生同士の話し合いで自分の考えや感じたことをアウトプットする時間はとても充実/先生方に講義をいただき、一言も逃したくない思いでメモを頑張っていると。先生方(実習先の先生方も含めて)のお話はずっと入ってきて心に響く</p> <p>[学びについて]</p> <p>・「心理演習」「心理実習」では、各分野の現場で求められる心理職の役割、責任、チームでの協働体制など実感を持って学ぶことが出来る/心理専門職の業務分野は幅広く多岐にわたっており、様々な分野で心理専門職が必要とされていることを実感</p> <p>[楽しみ・面白さ・充実感等]</p> <p>・自分がどんなことに学びを得、興味を感じ、考えるのか、楽しみ/授業に出席することの負担も多々あるが、それでも毎月の授業が楽しみ/心理臨床の多様な領域を見学できる「心理演習」「心理実習」に満足/すべての過程がカウンセリングを受けているよう</p> <p>[その他感想]</p> <p>・ここへ来ると先生方の温かさを感じる。日常生活では感じる事ができないもの。肌で感じるとはこういうものなのか/実際に自分が体験することの大切さをとても強く感じる</p> <p>[放送大学の特徴に関連]</p> <p>・これは放送授業とは異なる対面の力だと思う/最初は大量にレポートが出たら、仕事の両立ができるだろうかと考えていたが、その回その回で日誌等を書いて提出する形式なので仕事日に持ち越すことなくできている/公認心理師資格が前提とする高校生時点で心理学部への入学を決意する選択肢は100%想像できず、人生の紆余曲折の結果として心理臨床に関心を持ったため、そのような者に門戸を開いている放送大学の懐の大きさに感謝/実習先でその場所の雰囲気を感じたり講義で先生方が語られる言葉を聴いたり、グループワークを通して他の受講生の方と接したりと激しく動いている訳ではないのに、身体全体を集中させているような感覚だったので、授業後は疲れを感じるが多かった/私は社会人という立場なので、月々1・2度の実習は、なんとかやっていると嬉しいありがたいスケジュール</p>	<p>[基礎的知識との関連]</p> <p>・4人の先生方それぞれの経験を踏まえた話を伺う、指導を受けたりし、これまでの家でのテキストを使用した学習が、実践のイメージと結びついていくように感じる</p> <p>[心理職(教員を含む)の講義・話との関連]</p> <p>・講師の方々には、私達受講生がより良い環境で学べるよう常に尽力。その話も興味深く大変感謝/講義では、先生方より臨床体験に基づいた様々な話が聞け、周辺の興味深い事柄も伺うことができ、大変好奇心が満たされる</p> <p>[学びについて]</p> <p>・本演習・実習は、自分で感じる事、考える事、思いを巡らすことができる貴重な時間であると思う/はっとする言葉で、特に序盤は細々と技術的なことを詰め込まれるより、心理職としての心構えや根本となる姿勢についてじっくり教えられた。通学生のように1,2年生の頃から見たことある、というわけでない30人の学生に、1年の間に何とか最低限必要なことを学ばせようと考えてくれているのを感じる/大変充実した内容の授業を受けることができる喜びを噛みしめつつ、先生方から教わった心理に携わる上での姿勢や視点について、余すことなく吸収したいという思い/一つ一つの講義、言葉を通して心に触れるということはどういうことなのか、自分なりに考えていきたいと思う</p> <p>[楽しみ・面白さ・充実感等]</p> <p>・はじめは不安だったけど、今は楽しめている/難しい授業だが、その過程自身が心理職として日々向き合う姿勢を体験しているようで面白い/実際に現場を知り、自分なりに考える機会があり、新しい世界を開けていることにとってもわくわく/充実していても勉強に/率直な感想として、これほど興味深く、楽しい授業だと思っていなかった/授業を受けるたびに、知らないことを知るたびに、自分の考えの幅も広がっているようで、すごく面白い/受講の機会をいただいたことに、深く感謝。このような充実した学びの機会を得られるとは想像をはるかに超えていた</p> <p>[その他感想]</p> <p>・昨年に合格通知を受け取り、スケジュールを確認した際は長い1年(年度)になりそうだと思っていたが、実際に日常を過ごしながら授業を受けていると時が経つのは早いと感じるように/担当の先生方や他の受講者の皆様の全ての面においてのレベル感・質感の高さを痛感し、圧倒されつつも深く敬意を抱き、良い緊張感を持ちながら受講/授業で学んだことを実践にも活かして行きたい/充実した内容の授業を受けることができる喜びを噛みしめつつ、先生方から教わる心理に携わる上での姿勢や視点について、余すことなく吸収したい</p> <p>[放送大学の特徴に関連]</p> <p>・授業中に完結するように配慮されていることがありがたい/学生に負担がかかりすぎないように配慮いただき、本当にホッとして安心して受講/ほぼ毎月、千葉県に来るのは色々な面で大変だが、内容が充実しており苦ではない/家庭や仕事の都合など、授業を受ける上での困難さは多々あるが、それでもここに来ることができ沢山の経験。心から感謝/社会人になって学ぶ場が確保できていない部分もあるため、非常に貴重な場/対面ならではの良さがあると思う/働きながら学ぶ身として、放送大学がこのような門戸を開いていることに心から感謝/ここに来てようやく「同級生」や「同期」の感覚で付き合っているつながりができたと感じる。通信制の大学では、なかなか学習共同体を作るのは難しいのだろうと思っていたが、それが実現され、きっと今後も繋がっていきける仲間ができたことをとても嬉しく感じる/通信制大学は自分のペースで学習できる反面孤独な戦いでもあったが、ここに来て同じ目標に向かう仲間が出来たことはとても価値がある財産/放送大学の放送授業は視覚と聴覚からしか情報を得ることができないが、心理演習・実習では五感や空気感など自分の感覚をフルに使って情報が得られ、気づくことや学ぶことが多い/放送大学での座学は各教員の経験談を含め、教科書よりもずっと生きた知識を学ぶことができ、毎回興味深い/他の学校よりも充実した内容になっていると思う</p>

項目	2024年度(3期)	2025年度(4期)
「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 授業で 得た気づき や葛藤	・社会復帰とはその日常の基準を社会とすり合わせていく作業だと考えられる。しかしそのためには被支援者が自分の日常と一般社会とのギャップに向き合う必要があり、その辛さは一般社会の日常から出たことがない人には想像が極めて困難。その辛さに立ち向かう、もしくは和らげるために両方の世界を理解した上でできる限りの最善策を行う、そのための仕組みを作り守っているのだと感じた/こころの専門家としての視点を強く意識する内容だと感じた。自分のこころの動きを「ものさし」として用い、「わからないこと」や「違和感」などを手がかりとして使うなど通常とは違い、こころの使い方の訓練なのかと/自分が考えたり、感じたりしていることを言葉や文字にすることの難しさ。特に新しい経験の最中や直後などは、感じたことの鮮度が良いような生き生きとした感じがあり、言葉で表したいといつも感じる。しかし生き生きとしているからこそびったりと合う言葉が - 中略 - 時間をおくと考えがまとまる部分がある反面、特定の記憶に残った事柄しか思い出せておらず、その瞬間に感じていたはずの大部分の言語化が困難なものが抜け落ちているような感覚も。感じたことの言語化についてスキルを身につけなければと授業ごとに感じる/選抜試験に挑戦中の間の自分の生活の変化によって、「そもそも自分は将来心理専門職になるのか?」という根幹の部分に迷いがある状態で臨むことに。だが、だからこそ逆に「大学で心理学をやっていたから相談にちょっとのれる人」と「職責のもと心理支援・アプローチを行う心理職」の違いについてより意識してできるようになった面も	・自分と他人の心に触れることの難しさも感じる/実習先の選択肢が幅広く、また講義の際に、大学院の授業のような(大学院のM1で学ぶような「心理臨床とは…」「臨床家とは…」という部分について)話を伺え、貴重な学び/先生方がふと口にした言葉に印象的なものが多く、授業を終えてから次の授業までの間に、それについてあれこれ考えている。頭の中にいつでも取り出しやすい位置に、心理演習・実習での出来事が置かれている感じ/心理職としての実務経験を重ねた先生方の話から、人が人と向き合い、関わっていくということは、学び、考え続けるということなのかもしれないと感じた
「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 自身への 問い・振り 返り・内的 変化	・今までの自分の価値観が覆ったり、無意識の偏見に気づいたりして、自分自身を振り返る機会が多く、自分には心理職としての資質があるのか迷う部分も多々/ここにきてもお覚悟ができていない自分の弱さを思い知らされた/すべての過程がカウンセリングのよう/色々なことを考える機会となっており、今一度自分という人間を振り返る機会にもなっている/今後進学するためには、私の心身の問題を先に解決せねばならないと感じた/受講する前は、心理学の勉強が好きなので大学院に進学して勉強を続けたいという漠然とした自分本位な希望を持っていたが、見学を通して、臨床心理学は誰かを理解し、支援するために勉強するものだという目的意識を持てるように	・「心理演習」「心理実習」で自分と向き合う時間を得たことが、日々の臨床への姿勢を振り返る場にもなっている/心理の現場を知りたいと意義込んで参加した心理実習だが、いつの間にか視点が変わるのではなく内界に移り変わっていることに毎度驚かされる/自分自身や自身の進路について考えさせられる事がとても多かった/心理演習・心理実習は単なる座学とは異なり、自分自身と向き合う時間になっている/授業内外で学びや情報収集に対してより能動的に行動できるように/先生の講義、実習先での見学と心理職の方々の話により、心理職の魅力と容易でなさを両立してイメージできるように/興味を持ったものには、積極的に自分から動くように意識
「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 不安・葛 藤等	・自分に支持的な関わりができるのだろうかという葛藤や、心理学を学んで楽しむことと、現実的な制約の中で実践することの落差を感じた/授業から自分が学ぶべきことを確実に学べているかは不安。特にグループディスカッション・プレゼンテーション・レポート作成では自分の力量不足を感じる/地方から出てきて、素晴らしい先生方や学生方と一緒に過ごすことで、初めのうちは特に気圧されてしまった/いつも質問できず反省。若いころは勇敢だったような気もするのですが、色々考えてしまっただけ	・受講者の中には、すでに心理職として働いている人もおり、話を聞いているだけで面白い。でも、実践的な話のときは、ついていけなくて少しへこむ/スケジュールがタイトで息吐つく暇もないですが、共に学ぶ受講生の存在や先生の優しさに支えられて、なんとかついていっている/自分を律する修行のよう/文字や絵を書く・描くことが非常に苦手であり、模造紙に共同作業で結果をまとめて発表する作業を苦痛に感じています/大学院入試が始まったが、周囲の若い通学生と試験会場にいと、「この人たちはもしかするともっと厳しい演習実習を経験しているかもしれない。勝てるのだろうか?」と不安に/実習・演習を受講して、心理職の現場や心理職がどのように心と向き合っているのか、その根幹となるころに以前よりも近づいているはずなのに、逆に今までよりも遠くに感じる事もある/最初の授業で、「自分について知る」とこの授業の趣旨だと話されていたが、自分と向き合うことがやっぱり私にとっては一番難しいようで、いまだにうまくできていないのかわからない/実習で得られたものや体験内容を他者と比較してしまう
「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 横のつ ながり 同期の存在	・同じ授業を受けている学部生の方々については色々な立場の人がいて、全国から集まっている人たちとともに講義を受けるのは楽しい反面、知識や考え方に差があり戸惑うことも。こうした体験がすべて大学における学びだと考えている/心理演習で同じ心理学を志す他の学生との関わりを持ちながら講義を受けていると、人間には人との関わりが必要だと実感/他の受講生の考えや視点、バックグラウンドや進路の話は毎回聞くたびに大きな刺激を受けている。時に、それが大きすぎて重さを感じたりする/共に学んでいる仲間たちのすばらしさに打たれる/自学としても実り多い体験ですが、学習仲間との共有の時間について20、30分話すだけでもその数倍の実りがあると実感/クラスメートとともに授業を受けることにとっても刺激を受けている。様々なバックグラウンドを持っている方たちとディスカッションをすることで色々な視点に気づくことが出来るのが面白い/	・今までずっと独学で「心理学」というものを勉強してきたので、在職の心理師の方々や同じく「心理学」を学んでいる学生と交流し、話ができただけでとても得がたい経験/共に学ぶ受講生の方も、様々なバックグラウンドや年齢の方がいて、授業の合間の些細な雑談においても刺激を受ける/志を同じくする受講者の方々と一年を通して頻繁に会い、同じ実習・演習に参加し、話をし、互いの思いや展望を聞き合うことから得るものが多くあり、大変ありがたい機会に/多様な背景を持つ年代も様々な学生の方々と一緒に学ぶことで、自分では気づけなかった視点での気づきを聞くことができ、集団で学ぶことのよさを感じている。同時に年齢や職歴によるパワーバランスの違いを感じることもあり、同年代学生が大多数を占めていた大学生時代の違いも感じている。同様に、自分自身が無自覚に周囲の人に及ぼしてしまっている影響についても気になっている/

項目	2024 年度 (3 期)	2025 年度 (4 期)
	<p>他受講生の方の学ぶことへの意識の高さには感服。私の仕事のことでもあって、知識や前提が大きく違うという感覚を持つことがある / メンバーもバラエティ豊かな方々で毎回刺激をもらっている / 同じように心理職について学びたい方々と一緒に学ぶことが大きな刺激 / 集まった 30 人のメンバーからも良い刺激を受けるとともに、共通の想いを感じ一緒に学ぶことが嬉しい</p>	<p>同じ志を持つ受験生たちとのグループワークやディスカッションを通じて毎回新たな視点や気づきを得ることが出来、大変刺激になっている / 皆とても熱意があり、私も刺激を受けている</p>
<p>「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 日常生活との関連</p>	<p>・授業で得た知識を身近な人間関係にも生かし、心理支援の現場での経験を積み道を模索していきたい / 「人はどう生きるか」という哲学的な命題から、日常生活のほんの一部に瞬間的に立ち現れる心の動きまで、非常に幅広い次元を行ったり来たりし、同時並行したりしているのだなと気づき、心理専門職の難しさを知った</p>	<p>・改めて支援の基礎を学びなおすことで、日々の業務の中で行ってきた自分の対応を振り返るきっかけに。忙しさの中で後回しになりがちだった、自分の感じ方や考え方に目を向けることができたのも大きな収穫</p>
<p>「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 授業レポート</p>	<p>・言語化の難しさを痛感している / 授業後のレポートについても直後に書いたものと、振り返って感じることは違うなあと毎回後日に返してもらってから気づく / 返していただいたものを読むのにも少し重さを感じることもあるが、このレポートがあることで再度考えることが出来る気も / 文章にするのに時間がかかり、中々まとめるのに苦労 / 毎回レポートや実習ノートを書く際には筆が進まず「自分が感じたことを言語化し、文章化する」という経験を積みながら来なかったことに気づかされた / レポートを書くときは、時間に追われて焦るし、頭の中から話題や言葉を絞り出し、大変だと感じるが、だからこそ必要な実習なのだろう。回を重ねることで苦手感がなく書けるようになることを願う</p>	<p>・一見するとただ感心して理解すれば済むようにも思えるが、レポートを書くためにはそうはいかず、現実に存在する実態を学びながら、その背景や意味を探り、深く考え続ける必要があった / 毎日のレポート作成は、簡単なものではないが、自分自身と向き合う機会でもある / 毎回一日の終わりに課題があるのは大変だが、書き上げるためには授業（見学）中ボーっとする余裕などなく、おのずと授業（見学）に集中する事が出来ている気が / 記録の重要性についても深く考えさせられた。記録は単なる業務の一部ではなく、支援の意図や経過を言語化し、他者と共有するための大切な手段であることを再認識 / 授業後のレポートの作成は、書くことが苦手な自分にとっては時間内に考えをまとめ、用紙いっぱい書き上げるのに苦労しているが、良い修練の機会と思い、取り組んでいる</p>
<p>「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - ディスカッション シェアリング等</p>	<p>・ディスカッションやフィードバックの機会では、協働することの重要性を再認識し、同じ現場を見ても異なる視点で物事を捉えることが出来ることを学んだ。この経験により自分一人の視野が限られていることを実感、意見交換がいかに重要であるかを認識 / 同じメンバーで長期にわたって一緒に授業を受けるというのは、放送大学ではあまりできない体験。一般の学校のように楽しい。小グループに分かれて作業や話し合いをすることが多く、私にとっては苦手な作業を買って出る人、思いもよらぬところへ目が向く人がいたりして刺激を受け、感じ入ったりも。顔を合わせて、コミュニケーションを取ることで何かが生まれ、進んでいく。チームで仕事をしていくための大切な実習 / 仲間は全国から参加しており、そのバックグラウンドも多様。いくつかのグループワークがあったが、普段の仲間とのコミュニケーションの仕方やタスクへのアプローチ等が異なり、より大きな多様性を経験。心理専門職が対象とするクライアントという視点からとらえると、これも大きな意味があると考え、自分の人としての幅を広げるためにも多くの方々と関わるようにしていきたい</p>	<p>・様々なバックグラウンドを持つ参加者の方々から得られる学びも大きかった。グループディスカッションによって得られる気づきは、ひとりで考えただけでは得られない多様なものであった / 他の受講者の方達からも、色々学んだ。ディスカッションやチームでの発表の時など特にそう思う / 授業形態に関し、グループで話し合い、内容を纏め、発表する機会が多々あるので、チームで活動するという観点からも良い訓練になっている / 他の参加者の意見や視点に触れることで、自分にはなかった考え方を知ることができ、非常に刺激的で学びの多い時間 / グループ学習では、一緒に学んでいる皆の考え方や視点を知ることができ、自分自身の視野を広げることができる / グループ発表では、相手にわかりやすく伝える・説明することの難しさ、重要性について勉強</p>
<p>「心理演習」 「心理実習」 の授業全体 - 終了生との交流や進路</p>	<p>・さらに深く知って、自分もプロになってみたいという思いが強くなった / 心理専門職として働いてみたいという気持ちが強まっている。大学院に入学しても、資格を取得しても就職しても学び続ける必要性を教えてもらった / 今後の自分の進路選択、学びの方向性、自分なりの適性など考えながら、貴重な機会をとらえ積極的に取り組んでいきたい</p>	<p>・一期以降との懇親の場があれば足を運びたい / 放送大学での過程を経て、大学院進学・修了した方を招いて話を聞く機会があれば、受講者にとって良い場になるのでは / 通信制大学は通学型の大学と異なり、生徒間や先輩との交流が作りやすく、情報がなかなか得られないことにもどかしさを。これまでの講義を受けた先輩方がどんな職種、どのような進路を進めたのか、自分の進路を決める際の参考にできるような情報が得られるとありがたい</p>
<p>「心理演習」 の授業全体 に関連</p>		<p>・最初の授業で、受講生同士接する機会（ワーク）が多く設けられていたことは、私にとっては助けに。これから 1 年を共にする他の受講生と打ち解ける突破口が開け、教室に居場所ができたように感じられて、以後の授業に臨みやすくなった / 演習の中での先生方の実体験に基づくエピソードが面白くかつ有意義で、毎回の授業の楽しみに</p>
<p>「心理実習」 の授業全体 に関連</p>	<p>[見学実習に関する感想 (一般)] ・普段見学できない場所の見学は有意義 / 「この授業を受けていなければ行く機会のない場所に足を踏み入れて、新たな体験をできることは貴重な機会 / 今まで対人援助の業務経験がなく実習というものはじめてだったので、実習先で現場の雰囲気や肌で感じる事が出来、また臨床場面の先生方のお話などどれも大変貴重な経験 / 実際に心理職の方々が勤務している職場を見て、聞いて、肌で感じる事が出来て大変貴重な経験が出来ている / テキストでの勉強と違い、実際の現場を見て、働いている心理職の方の話のを伺えることは大変勉強に。やはり現場ならではの「場」の</p>	<p>[全体的な感想] ・「心理実習」は、見学の視点や心構えについて手厚い事前指導が。それを手がかりに見学実習に能動的に望めているよう実感 / 心理専門職が働く様々な分野について知ることができ、今後の進路についてイメージを作りやすくなった。 / 心理実習に臨むにあたり、特にどの領域に進みたいかを明らかにすることを一つの目標としていた。同日標を念頭に置きながら、取り組みたい [見学実習に関する感想 (一般)] ・学部段階で、医療領域以外の見学実習に行く機会をいただけることは珍しいことだと思うので、今後の実習でもそれぞれの領域</p>

項目	2024年度(3期)	2025年度(4期)
	<p>空気のようなものもあり、言葉にならないところもあるが、肌で感じるものもあった/見学を通して心理検査の重要性を感じた。面接や観察も重要でだが、心理検査はやはり心理職が専門とするツールなのだと改めて感じた/授業を受ける前はクライアントの視点でしか物事を考えられないことに悩んでいたが、見学を通じて支援者の視点の重要性を感じる事が出来た/見学を通して実習生の今しか見られない景色があることに気づき、自分の立場を変えることで見えるものが大きく異なることを学んだ/見学先で話をしてくれた公認心理師の方々からは聴く能力だけでなく話す能力の重要性も痛感/選択式の実習がいくつかあるが、一つだけではなく、もっと実習に参加できると勉強になりそう/貴重な機会を得てうれしく思う反面、見学で自分がどれだけ理解を深められるのか不安/見学では今までほんやりと知っているだけだった心理職の仕事の具体的なことが出来、また、これまで履修した科目で学んだことが実際の現場にどうつながっているのかということ意識することが出来た/実際に現場に行き担当の方の話や話を聞くことが、施設の特色や心理職を理解することにとても役立つと実感/過去に実習に行ったことがある現場を知らなかったのか、それぞれの実習先で、心理職が何を考えて働いているのか、生の声を聴けたように思っ、それも進路を選ぶうえで良い経験となったように思っ/インターネットで調べたり、文書から得たりした印象とはかなり違い、驚いた。情報を集めることはとても大事なことであり、必要なことだが、実際に自分の目で見たり体験することで、対象に対する理解を大きく深めることができるものであると感じた。/見学を通して、実際に心理職として働いている方の様子を知ることができ、それぞれの方が心理職としてのアイデンティティを模索する中で、積極的に行動しながら仕事に取り込んでいる姿勢も参考に/現場の実習においては思った以上の緊張感があり疲労困憊になりましたが、通常はできない体験を学生としてできた/見学実習では考えがおよばなかった現実を知ることになり、行く事が出来て知識がプラスされた実感を覚えることが出来た/病院での公認心理師の職務内容の理解を深めることができ、意識されていることを伺うことで自分の視野も広がった部分も。司法領域で働いている方にお会いする機会は通常ないことな貴重な体験</p> <p>[見学実習に関する感想(放送大学に関する)]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでテキストでしか知りえなかった、あるいは全く未知の実現場をみられるという体験は私にとって非常に刺激的。私の中の心理職の概念を形成したりまた崩したりを繰り返すうちに心理職としてありたい姿や、その姿に達することの難しさ、時間的な有限性に伴うキャリア選択の葛藤などについて、考え、感じている <p>[現場の心理職の話・立ち振る舞い等に関する学び]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現場で臨床活動をされている方々の話を聞くのは、刺激的。ただ毎日業務をこなすだけではなく、自分の専門性を活かすために試行錯誤をしながら、自らの立場を広げ、確かなものにしていくプライドが感じられた/どの現場でもクライアントは思った通りに良い方向に進んでいくことはなく、結果が努力に必ずしもついていくものではない、そんな中でも準備を怠らず、新しい知見やスキルアップに臨む姿を見て、覚悟と、支えあえる仲間が必要だと感じた/実習先で実際に心理職として働かれている方から、直接お話しいただけるのもまたない機会/見学先で生き生きと仕事をされている心理職の方と会えるのは、励みに。自分としては心理職はいつも処しきれない問題を抱えていて、心がモヤモヤしているイメージ/全く知らない分野で働く専門家の姿を見ることが、自分の持つ心理職に対するイメージが非常に限定的であったことを自覚。進路について改めて考えるきっかけに <p>[見学実習による気づき・自身への問いかけ等]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が実際に働いている状況をリアルに想像することが出来た一方で、果たして自分に可能だろうかという気持ちも/現場で心理に携わっている先生方や実習先の担当の方々の話から、人のことに関わるといことがいかに微細な感受性と知性を必要とするのかということ強く感じた 	<p>ならではの見方・考え方をしっかり学べるよう努めていきたい/実習先では現地の職員の方のお話も直接聞くことができ、普段どんなことに気を付けて仕事をしているのか知ることができ、実際の見学を通して多くを学んだ/全く接点の無かった施設を実際に訪問し、そこで働く人々から直接お話を伺うことで、現場の空気感も含め、心理臨床の最前線について、その一端ではあるが感じることができた/実習先によっては少人数のグループになるのが当初は心細かったが、いざ始めるとかえって責任感が強まって意欲的に実習に臨み、参加者同士の連帯感も芽生えたように感じられて、結果的にもとても充実した見学実習に/普段訪れる機会がない場所への見学ができ、大変刺激がある/心理職の見学実習は、今までにない経験で勉強に/精神病棟や少年鑑別所等の施設内に入れて頂き、その空気感まで体験する経験というのは、自身の生活の中に自然には、まず得られないだろうことで、大変貴重な経験である/今まで活字情報として知っていただけの現場の実態を見学できていて、むしろ同じ領域を2ヶ所、3ヶ所ともしっかりと色々経験したくなった。そういう意味では、選択実習を追究選できたことは大変うれしかった/受講して私が一番感じたことは、肌で感じることの大切さ。現場で働く心理職の方の生の声やその場の雰囲気は、座学よりも大きな学びがあり、「すっ」と深く頭と心に染みわたった/心理実習の際に、リワークに参加するメンバーさんのあたたかな気遣いを感じたり、少年鑑別所の畳の香りから、そこで生活する少年のことを想像したりなど、体験しなければ得られないものばかりだと思っている/現場で働く方の話や振る舞いからも、言葉にしつけない学びを得ている/現地実習はあつという間にすぎている、正直ついていくのでいっぱいいいっぱいで、帰ってからもう少しこうすれば良かったと思うことが多い。講義の中で繰り返し先生方が言われていたことを現地実習でも経験し(持ち物の管理の大切さ、施設の厳重さ、メモの取り方等)、今後もこの授業の一つ一つを大切に経験して行きたい/心理職の仕事現場ならびに関連施設の様子を知ることができ、大変貴重な機会と感じている/想像していたものは相当異なっていたので、現地見学は「百聞は一見に如かず」を体験するものだった/見学前はマナー・心構えから指導があり、当日大きな心配なく見学に臨むことができた/普段は見学できないような施設の中で実習を行うことができるので、本当に貴重な経験をしていると感じる。現職で子どもと関わる仕事に就いているので、少年鑑別所の中に実際に入って子どもたちが生活する場所を実際に見られたことは、自分の知見を広げることもつながったと感じた/病院や少年鑑別所など、実際の施設を見学できたのも重要な経験でした。その場所の役割について、ほんやりとした知識による理解だったものが、少しクリアになった/実習では見学だけにとどまらず、患者さんと接したり、事例検討など実践に則しており、自分自身がどの分野に興味があり適応可能か等想像しやすいく感じている</p> <p>[見学実習に関する感想(放送大学に関する)]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実習先の領域が5領域すべて網羅されている過程を持つ大学はなかなかないと思うので、これ以上ない環境 <p>[現場の心理職の話・立ち振る舞い等に関する学び]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実習では、施設ごとに異なる心理職の働き方を知ることができ、心理職の多様性と一貫性、そして自分の関心や着目点を見いだすことができた/施設の実習担当者の方が、とても丁寧に教えてくれるので、本当にありがたい <p>[見学実習による気づき・自身への問いかけ等]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見学実習時や勤務場面において「こんな時、もし自分が心理士だったら」と想像する回数が増えた。そして、心理職に不向きな自分を認識する回数が増えた

(2025年11月21日受理)

放送大学附属図書館蔵『通鑑紀事本末』卷十三について

小 二 田 章¹⁾

A Bibliographical Research about *Tongjian Jishi Benmo vol.13* Collected by The Open University of Japan Library

Akira KONITA

要 旨

放送大学附属図書館の所蔵する漢籍『通鑑紀事本末』（卷十三のみ、2冊）について、書誌学的検討を行いその価値を確認し紹介すると共に、あまり研究のない同書籍の版本研究の補足を試みた。四部叢刊本・静嘉堂文庫蔵本と校勘し、同書籍は南宋宝祐年間刻の明清期修訂・後印本であり、印刷者の精度がそこまで高くない本と推定した。蔵書印から同書籍は民国期の政治家・高凌霨の旧蔵であると考え、国立台湾大学図書館のコレクション調査と併せて検討した。同書籍の存在は研究上の貢献可能性・国立台湾大学図書館との交流の可能性・博物館図書館教育としての版本学古籍学の教育可能性という新たな可能性をもたらすものである。

ABSTRACT

A bibliographical research of the Chinese text *Tongjian Jishi Benmo* held by the Open University of Japan Library (only Volume 13, 2 books) was conducted to confirm and introduce its value. Additionally, an attempt was made to supplement the edition studies of this book, which has received little research attention. By comparing it with the Sibū Congkan edition and the Seikado Bunko Collection's copy, it was determined that this copy is a Ming-Qing revised and later printed edition of a printing originally made during the Baoyou era of the Southern Song dynasty. It is presumed to be a copy where the printer's precision was not particularly high. Based on the bookplate, it is thought to have been formerly owned by Gao Lingwei, a politician of the Republic of China period. This was examined in conjunction with a survey of the National Taiwan University Library's collection. The existence of this book presents new possibilities: potential contributions to research, opportunities for exchange with the National Taiwan University Library, and the potential for teaching old book studies and classical texts as part of museum and library education.

はじめに

題名の書籍の存在を知ったのは、図書館の貴重書紹介の番組企画を受けたことだった¹⁾。図書館から貴重書リストをいただいて、どれにしようかと眺めていたとき、この書籍が目にとまった。大学の性質と成立年代、また図書館の収蔵形態により、私の研究対象である中

国古籍（漢籍）はほとんどないことは予想していたが、この書籍はほぼ唯一の漢籍であった²⁾。さっそく、閲覧予約をかけて、あまり期待せずに図書館に行き、館長室にて閲覧した。大本の保存箱をあけると、割と綺麗な帙（写真1）があり、それをあけたところに、書籍の表紙と説明を書いた展示用？のカード（写真2）があり、「宋版」と記載される…宋版！？正直に驚いた。

¹⁾ 放送大学准教授（「人間と文化」コース）

¹⁾ 2024年6月17日のメールにて、告知番組「キャンパスガイド」内の「貴重書紹介」にて何か紹介してほしいというお話をいただいた。その後、制作部の森園有里さん（当時）と計画を相談したが、番組の兼ね合いなどもあって企画は流れてしまった。

²⁾ 最初の閲覧は、該書と中国へのキリスト教布教のために漢訳され上海で印刷された『旧約・新約聖書』（193/B41/1-4、全四冊、上海墨海書館、1855）であり、この2種が附属図書館の漢籍であった。

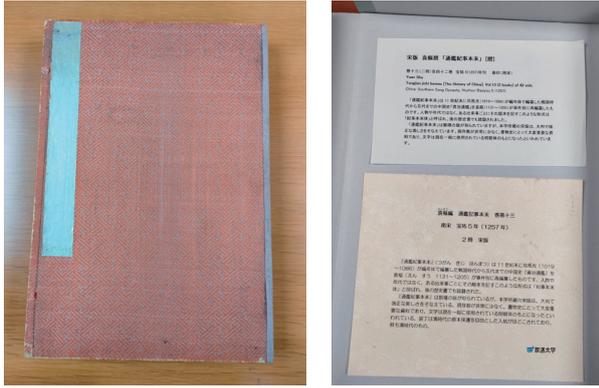


写真1 (左) と写真2 (右)³

宋版、即ち中国の宋代に印刷にて制作された書籍は、中国の印刷書籍史上のオリジンにして後世のモデル、貴重書中の「宝」とされるものである⁴。中国と漢字文化圏ではそれを所有することが図書館の格を定めるとされ、今でもオークション上で図書館たちがしのぎを削っている。もともと宋代史から研究キャリアを始めた筆者にとって、宋版は原史料そのものであるが、「宝」ゆえに原本にて閲覧できないことが多く、原本を閲覧したのは人生で三度目である⁵。

この書籍の由来・来歴を確認しようと思い、図書館の方々⁶、人間と文化コースの先生方、さらには以前の図書館長にも尋ねてみたが、誰もその存在を知らず認識していないことがわかった。

そこで、この蔵書の価値を確認し紹介すると共に、改めてあまり研究のない『通鑑紀事本末』版本研究の一端の助けとしたい。

1. 『通鑑紀事本末』版本来歴

版本の校勘、推定を始める前に、前提となる該書の歴史的過程と刊行流传を述べる。

北宋にて王朝の公認支援のもと編まれた司馬光『資治通鑑』は、中国における歴史書編纂の歴史において画期的な書物であった。要因を簡単に述べると、歴代王朝が個別に行ってきた歴史編纂とその解釈を規準だてて再解釈した初めての「解釈された歴史」であり、歴史を編纂することではなく、歴史とその解釈を政治を執り行う皇帝と士人たちに読ませて参照させること

を目的にした「読ませる歴史」であり、そのために当時の最新技術である印刷技術により印刷・刊行され、後の複製再刊を通じて人々に浸透した「普及する歴史」であったことである。科举制度を通じて政治参加を全国に募り国家を統合した宋代以降の王朝において、政治参加を図る士人たちは歴史を学び常識として（テスト合格を含めた）自分たちの立場と立ち位置を定める必要があった。しかし、彼らの前に立ちはだかっただのは、宋以前、彼らの王朝の感覚でいえば、周から唐まで、約2000年の歴史事象とそれを結びつける解釈を読み学び覚え理解することの「困難」であった。そのため、『資治通鑑』はかなり早期から、抜粋や再構築など、読みやすく学びやすくする試みがなされていった。

南宋という、華北を非漢族の女真に奪われて「中華（世界の文明の中心）」足り得なくなった時代において、自分たちに伝統の後継たる資格と根拠となる過程を示す歴史の重要性は増大した。「儒」の新たな形態として、伝統とその知に本質・真理に至る道を見出す「道学」が成立したが、彼らもまた歴史を根拠にすべく、自分たちの歴史解釈を打ち出した。代表的「道学」の指導者であった朱熹は、『資治通鑑綱目』という自らの解釈を付した『資治通鑑』解釈書を編んだ⁷。朱子学の歴史認識を説く中心的テキストとして、朱子学が国学になった後の明代には学校に常備される基礎教科書の扱いを受けるなど、人々に浸透・流行した。しかし、それでも大部かつ難解に過ぎて、人々の理解の苦闘は続いた。

その『資治通鑑綱目』とほぼ同時期（淳熙元年1174）に、嚴州（現・浙江省建徳市）の州学教授・袁樞が、「歴史の因果関係」に絞った形の通鑑解釈本を編んだ。これが『通鑑紀事本末』の成立である。この袁樞の解釈書は、皇帝・孝宗が読んで感激し彼を抜擢するなど評判高く、友人など読者を通じて広がっていった⁸が、一介の学者で当時官位も高くなかった彼の出版部数と拡散力は限定的であった。彼の初版刊行から約80年後、道学者でありかつ11年に渡り首都臨安の知事をつとめるなど政界の実力者であった趙與箴(?-1264)が、宝祐五年(1257)に、故郷の湖州にて費用をふんだんに投入した⁹大字本（体裁の大きい豪華本）として再刊した。この趙與箴の作った宝祐大字本が現存する宋版の大半であり、以後この本を軸に後世の版本が形成されていく。

モンゴル王朝・元において、民族のアイデンティティ

³ 以降、キャプションのない写真は全て放送大学附属図書館蔵『通鑑紀事本末』とその附属物の写真（筆者撮影）である。

⁴ 近い例で言えば、テレビ東京「開運！なんでも鑑定団」（2025年4月1日放映）に、千葉県銚子市の圓福寺の住職が宋版『韓昌黎集』9冊にて出演し、3億円の鑑定額を得ている。https://www.tv-tokyo.co.jp/kantei/kaiun_db/otakara/20250401/06.html

⁵ 最初は慶應義塾大学の斯道文庫の授業にて書庫内にて閲覧したこと（書名など記録せず）、二回目は2009年の秋に、香港大学附属図書館にて『范文正公集』を閲覧したことである

⁶ 図書館の該書の購入時帳簿によると、平成十五年（2003）3月26日付で購入決裁され、雄松堂書店より購入している。なお、購入時の書店の説明書が帳簿に付されており、写真2の展示用説明のものになっている（付録説明参照）

⁷ 『資治通鑑綱目』については、中砂明德「教科書の埃をはたくー『資治通鑑綱目』再考」（同『中国近世の福建人』、名古屋大学出版会、2012）を参照。

⁸ 朱熹も刊行の翌年に入手して読み、跋文を作成している。「跋通鑑紀事本末」（『晦庵集』巻八十一「跋」）を参照。

⁹ 序文にて、知臨安府退任後の4年間の故郷生活中に該書を知り、旧版は字が小さく間違いが多いので、私銭を投じて老眼にも見やすい本を刊行した旨を述べているが、宝祐五年は充電を終えて知平江府（現：蘇州）兼淮浙發運使という重職についていた年代であり、全部私的印刷とは思えない。

を求めた漢族社会に朱子学が浸透し、元朝も漢族の代表的な「儒」として朱子学を基準とした科挙を「再開」した。そして、前述した明代の「国学」化により、該書も「定番の参考書」として人々に定着した。彼らは、宋代に印刷された本を手本に自分たちの読む書籍を印刷し浸透させた。そして、明代において、自分たちの文化の原点としての宋版珍重、コレクションが開始された。コレクションの記録とアピールを兼ねた「蔵書記」が作られ、また時代を越えて損壊劣化した宋版の状態回復を図る修訂が蔵書家たちの手で開始された。この作業の一環として、精巧な宋版の複製を作ることも行われた。

最後の王朝・清に入り、皇帝を含めた各地大蔵書家たちが「中国の宝」である宋版を争って求め、「発見」された本を収蔵し蔵書記上で「鑑定」結果を述べたが、王朝も含めてそのコレクションは永続するものではなく、散逸と新たな蔵書家による収蔵という展開を繰り返した。近代に入り、20世紀前半民国期にあって、動乱のもと、より激しい散逸が発生し、版本の失踪・海外への流出、そして消滅という事態が起きた。この混乱に抵抗し、知的財産として古籍を残そうとする人々が、それらを近代印刷技術でコピーまたは再刊して人々に提供する「叢書ブーム」が発生した。そのうち、蔵書家・張元済の主導する上海商務印書館により『四部叢刊』が刊行された¹⁰。これは清朝の「皇帝のための世界叢書」『四庫全書』を民間の立場で後継するものであり、そのコンテンツたちは張元済の蔵書（涵芬楼・涉園）をベースに構築された。『通鑑紀事本末』もまた『四部叢刊』の一角として、涵芬楼蔵の宋版大字本を影印して刊行された。

以上が『通鑑紀事本末』の版本の歴史的過程である。特に注目すべきは、南宋大字本が『通鑑紀事本末』の基準点であって、以後の諸本に影響を与えてきたことである。

2. 附属図書館蔵本とその校勘

まず、対象の基礎的な版本内容について説明を行う。

『通鑑紀事本末』（目録¹¹及び巻頭題）

2冊、巻十三のみ。23.5 × 35.7の大本（写真3）。

四綴、包角あり。表紙藍色、題などなし。

游紙2、巻十三のみのため序跋などなし。

上記の装丁は原本入補（全てに入紙）のもの、

原帖は23.5 × 32.0。（写真4）

本文界郭は左右双辺、11行19字。

字体は顔体、南宋臨安や江西の字体に似る。

版心は上に刻字数、中に単黒魚尾、書名、巻数、

頁数、下に刻工名。

第一冊巻頭に朱方印「曾藏章武高氏水架庵」「澤翁鑑賞」（写真5）、第二冊巻頭に朱方印「澤翁長寿」（写真6）、両巻末に朱方印「退園珍蔵」（写真7）。

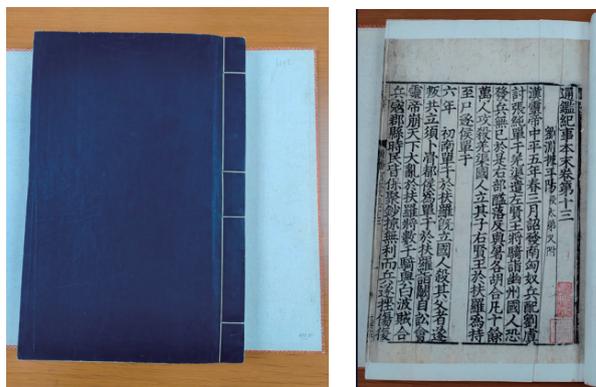


写真3 (左) と写真4 (右)

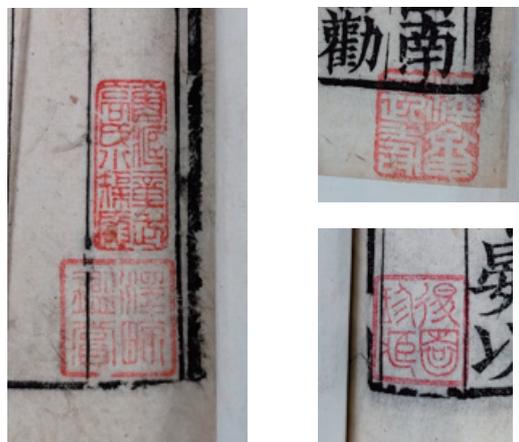


写真5 (左) と写真6 (右上)・写真7 (右下)

この版本を、四部叢刊本（涵芬楼宋版大字本の影印¹²）・静嘉堂文庫蔵本（宋刻明清通修本¹³）と校勘した。紙幅の都合、校勘結果の重要点と特徴に絞って以下述べる。

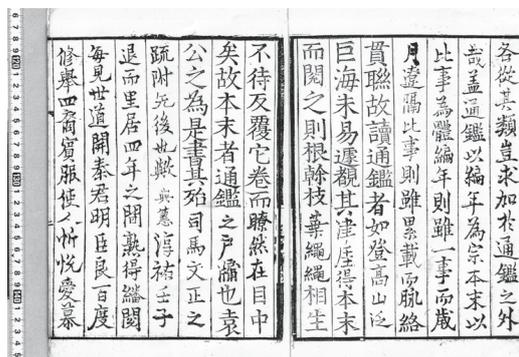


写真8 静嘉堂文庫蔵本 卷首趙與憲序

¹⁰ 蘇精『近代蔵書三十家（増訂本）』（北京：中華書局、2009）の「張元済涉園」を参照。

¹¹ 目録には次のように書いてある。「082/E56/13-1 貴重書室 通鑑紀事本末、巻第13 / 袁樞編 ; [1], [2]. -- [出版者不明], 1--」。

¹² 『四部叢刊』序録によると、この涵芬楼宋版大字本は「元明の通修本に非ず」とし、欠巻も「京師図書館蔵の宋印本で補った」と述べている。

¹³ 以降、静嘉堂文庫蔵本（静嘉堂本）と表記される写真は、許諾をうけた同本の複写である。この状態が明らかなのは、趙與憲の序文第2頁である（写真8）。印刻と複数の抄補が混ざり合っている。

まず、説明文で述べられていたように、該本は南宋大字本の基礎的な特徴を余さず有している。顔体の字体、欠筆避諱¹⁴などは全ての版本に共通する(写真9)。

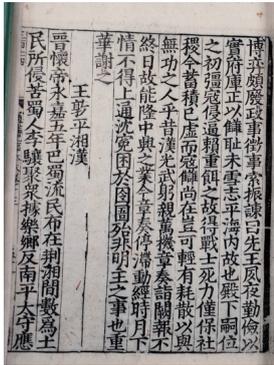


写真9 欠筆避諱の例として、章題の「敦」字

興味深いのは、全ての版本の損壊点が概ね一致することである。特に、第五頁右「穀」字(図版右から2行10字目)の不必要な画が共通していたり(写真10、写真11)、七十六頁前後に見られる底一列が補筆にて補われていたり(写真12)、二十七頁の天一列が界線ごとズレている(写真13)ことなどが代表として挙げられる。

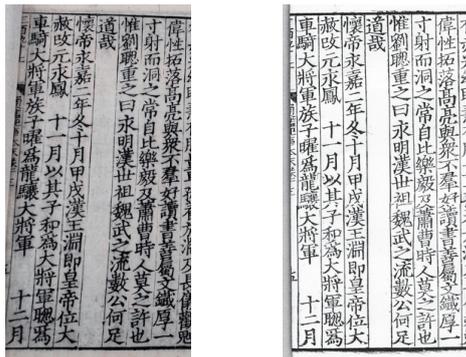


写真10(左)と静嘉堂本写真11(右)

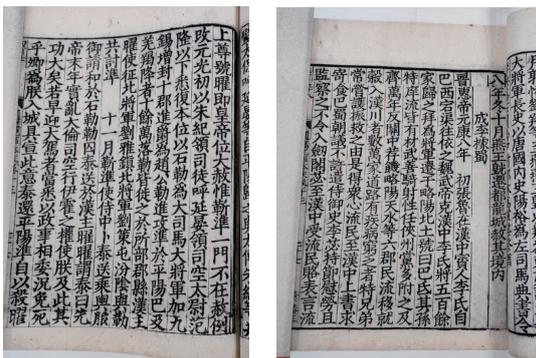


写真12(左)と写真13(右)

また、極端なものとして、十九頁から二十頁の天一列が該書だと欠失し、静嘉堂本だと補筆らしい部分(写真14、写真15)、該書六・七頁では紙ごと継いだ明確な補筆になっている(写真16)部分がある。



写真14(左)と静嘉堂本写真15(右)

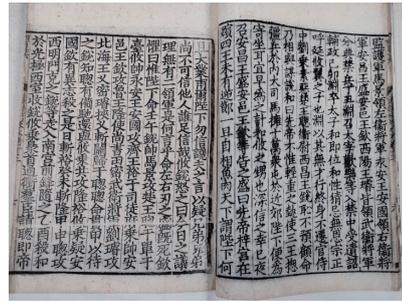


写真16 左右で字体も郭線も違う例

これらが示すのは、版本らはすべて南宋大字本の版木に基づくものの、版木が一部損壊した状態で印刷されていることだ。

また、該書のみの特徴として、明らかな「版の初歩的欠陥」があげられる。七頁左から八頁右にかけて、印刷時にうっかり葉紙を挟んだと思しき長方形の欠失がみられる(写真17)ことや、五十六頁の印刷の乱れ(写真18)、五十七・五十八頁の底一列が紙の折れ(または版木の割れ)でズレて印刷されていること(写真19)などである。

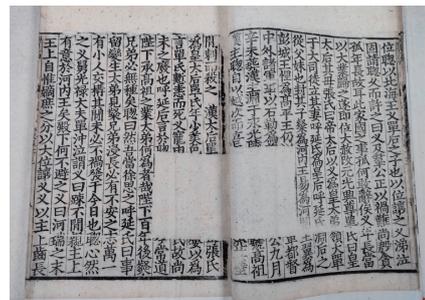


写真17



写真18(左)と写真19(右)

¹⁴ 漢籍において、本朝の皇帝の諱を避けるため意図的に関連漢字の一面を欠くこと。宋版は特に多い。

その他、二頁以降各地に散見される白い塗抹（版木補修のためのもの？）（写真20）や、巻末数頁にみられる空格的墨汚れ（写真21）などが挙げられる。



写真20 (上) と写真21 (下)

ただし、校勘を通じてわかったのは、静嘉堂本は該本に比べ、補筆・補修の箇所が多く、より悪い印刷状態であったことである。字体・墨付が頁全体で変化して、頁全体の補配を疑う部分（写真22 第七十六頁左・七十七頁右）が8頁程度あり、十九頁「分」字の版木を埋めて修補を行った部分（写真23）、前掲写真15の欠けた版木を継いだ補筆、版木八十三頁左から八十四頁右にかけての大規模な手書き補筆（写真24）、さらには補筆を行った文字が誤っている部分（写真25・写真26、例として二十頁右「猜」字）が多数みられるなど、該本に比べもとの「宋版」の状態が損なわれている。

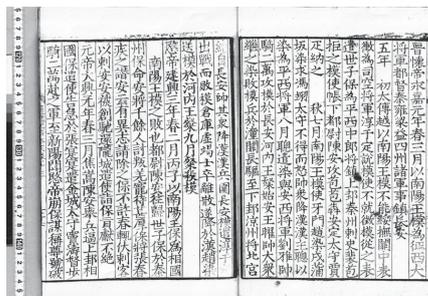
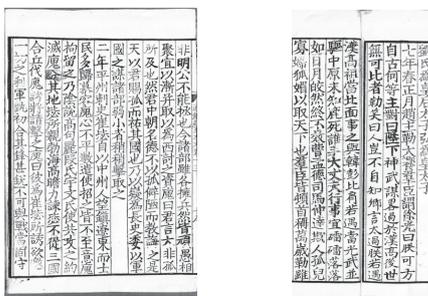
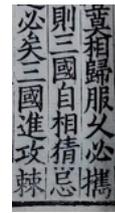
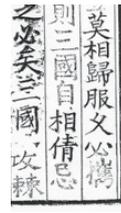


写真22 静嘉堂文庫蔵本



共に静嘉堂本、写真23 (左) と写真24 (右)



静嘉堂本写真25 (左) と写真26 (右)

これらの状況から考えられることは、該本の購入時説明（付録参照）に述べられていた「後印本」の状況、「南宋の版木を清代ぐらいまで再版していた」ということの表れである。即ち、南宋大字本の版木が、長年の使用のもと欠ける・割れる・失われる状況でも補修を施されて印刷刊行を続けていたということであり、該本は静嘉堂本と「同じ版木で」少し前に印刷刊行されたということである。そして、『四部叢刊』本にも同様の特徴があり、さらに修補の痕跡があることを考えると、序録の解説と異なり、やはり同じく明清期修訂本である可能性が高い。

まとめると、該本は南宋宝祐年間刻の明清期修訂・後印本であろう。後印の時期は、静嘉堂本より少し早かったが、欠失などの印刷時ケアレスミスを勘案すると、印刷者の精度はそこまで高くはない本と思われる¹⁵。



写真27 杭州・国家版本館の展示（筆者撮影）

3. 本の履歴：高凌霨とその蔵書印をめぐって

該書の図書館に到るまでの履歴は、ほとんど手がかりがない。唯一の過去を示すものとして、二冊の頭尾に捺された蔵書印がある（前掲写真5～7）。筆者の浅い知識では見当がつかなかったので、大学院時代にお世話になった高橋智先生（慶應義塾大学名誉教授、附属研究所斯道文庫研究員）に伺ってみた。先生が教え子の劉斯倫氏と調査して得られた結果によると、民国期の政治家・高凌霨の蔵書印とのことであった。

高凌霨（1870-1940）、字澤奮、号蒼檜。天津西頭に生まれ、光緒二十年（1894）挙人。清朝にて河北提学使、湖北布政使などを務めた後、民国の初十年にて直隸民政司長、直隸財政司長、交通総長、財政総長、農商総長、内務総長などを歴任した。民国十二年（1923）に黎元洪が直隸派軍閥により大總統辞任を余儀なくされた際、内務総長であった彼は他の総長たちと大總統の職権を臨時代行し、一時その主席となった。まもなく（彼と

¹⁵ 趙興憲が序文にて誇らしげに語っているものの、そもその「大字本」があまりよくない印行であった可能性がある。杭州・国家版本館の展示にて目睹した『通鑑紀事本末』南宋本にて巻頭の飾り枠が失敗していたこと（写真27）を見ても、思ったほどの精度にて印刷されていないのではないだろうか。

親交の深かった)直隸派軍人の曹錕がいわゆる「賄選」で大統領に就任した時、彼は國務総代理となったが、選挙腐敗の責任を糾弾され、ほどなく辞任した。その後天津の日本租界に隠居して日本と関係を深め、段祺瑞・王揖唐らと「中日密教研究会」なる政治サークルを結成し、対日協力組織に参加した。日本の侵略期において、1935年に日本の影響下に成立した「冀察政務委員会」委員となり、1937年の天津占領後に「天津治安維持会」委員長、そして日本の任命下の天津市長、河北省長などを務めたが、1938年5月に銃撃を受けて負傷し、翌年に河北省長を辞職して北京(北平)で療養生活に入るも、1940年3月に死去。



高凌霨写真 (Wikipedia, public domain)

以上の略伝に見えるように、彼は日本との関係が深く、該書が彼の生前または死後に日本に流れてきた蓋然性を示すものである。

高凌霨の収蔵した古籍は、その部分を彼の子・高仲綏が台湾に持ち込み、孫の高恭億の代に台湾大学が購入した。国立台湾大学図書館は約1500冊を購入してコレクションを形成し、基礎的な研究を行っている¹⁶。そのため、該書と高凌霨の蔵書の関係について、2025年7月23日-25日に調査に赴き、コレクション内の主要な本について原本・デジタル画像を閲覧した。

その結果、二つの書籍(『水経注』『唐詩類抄』)で同じ蔵書印の存在を確認した(写真28・29・30)。「澤畚鑑賞」印¹⁷と「退園」印は見あたらないが、たった二冊、尾にだけ捺す収蔵者はあまりいないので、全て同じ高凌霨のものと考えられる。



国立台湾大学图书馆蔵 写真28(左『水経注』)と写真29(右『唐詩類抄』)「曾蔵章武高氏水渠庵」



国立台湾大学图书馆蔵 共に『唐詩類抄』の写真30(左「澤畚長寿」)と写真31(右「澤畚珍藏」)

調査により、高凌霨の蔵書印に対するありようがいくつかわかった。まず、諸本で捺し方・印記が大きく異なることが挙げられる。たくさんの種類・毎冊ごとに捺しているものがあるのに対し、ひとつも捺していないものも存在する。宋版や天禄琳琅(もと乾隆帝の収蔵書)であってもあまり捺していない(写真32・33)のに対し、明版(美本)にはたくさん捺してある。



国立台湾大学图书馆蔵 写真32(宋版『西山先生真文忠公文章正宗』)



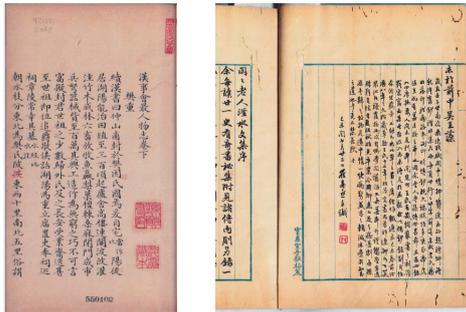
国立台湾大学图书馆蔵 写真33(『二程先生集』巻頭下の朱方印を除き全て乾隆帝の印)

前述した『唐詩類抄』は、あまり重複しないように彼の様々な蔵書印を捺しており、いわば彼の(ある年代の)蔵書印一覧のようにになっている。また、彼のコレクションの特徴に、明清時代の抄本を多く含むことがあげられるが、抄本にも捺す・捺さないのばらつきがある(写真34・35)。特にその心情が見えるのは、

¹⁶ 張寶三「臺灣大學所存高凌霨藏中文善本古籍初探」(『王叔岷先生百歲冥誕國際學術研討會論文集』、台北：國立臺灣大學中國文學系、2015)を参照。以降、國立臺灣大學圖書館蔵本と表記される写真は許諾をうけた同本のデジタル画像複製である。

¹⁷ 別の字体の「澤畚珍藏」印はある(写真31)。

清末の蔵書家である端方の旧蔵書である（写真36・37）。表紙及び扉に書き入れを行い、その来歴と珍重の意思を示している。



國立臺灣大學圖書館蔵の抄本
写真34（左『漢事會最人物志』、2朱方印）と
写真35（右『閑閑老人滄水文集』、書入以外印なし）



國立臺灣大學圖書館蔵『文選尤』
写真36（左 表紙）と写真37（右 端方書後）

これらを考えあわせると、印記の数が彼のその版本に対する愛着を示している可能性が高い。とすれば、頭尾にまめに印をおした、該書もまた比較的彼にとって愛着あるものだったのではないか。

まとめると、高凌霨は宋版残本をどこかで手に入れて、それなりに評価していた。たった二冊で頭尾にまめに蔵書印を捺すあたり、彼の入手時点で二冊のみの残本であった可能性が高い。今回発見できなかった「澤翁鑑賞」印と「退園」印を捺した蔵書を発見し、その入手年代を知ること、該書の高凌霨の入手タイミングを測ることができるだろう。日本と関係の深かった彼の蔵書は日本を経由した可能性がある。その際に放送大学に至る道のりが出来上がったのではないか。

おわりに

以上、放送大学附属図書館の版本とその及ぶ先を巡り、議論を行った。版本への驚きと確認が原動力となったものだが、始めた時の予測に比べ、広い範囲に達す

ることが出来たと思う。

該書はとりあえず、放送大学附属図書館の「宝」と言えるものであり、また宋代からの版本史の貴重なひこまを示すものである。蔵書印や版本来歴にまだ不明点を残すとは言え、それらも含めて今後の検討と成果を期待できるものと言えるだろう。

この該書の存在はいくつかの新たな可能性をもたらすものである。まず、前述したような『通鑑紀事本末』のあまり行われなかった版本史の追究など研究上の貢献可能性である。次に、所蔵者の縁による、国立台湾大学図書館との交流の可能性である。加えて、他の残本・整本との関係を考える版本流伝の可能性もある¹⁸。そして、これまで材料がなかつた、博物館・図書館教育としての版本学古籍学の教育可能性である。貴重書を目撃しながらの教育の効果は実践として不可欠かつ大変有力なものだろう。

該書の調査を行う際に、閲覧調査を許諾いただき、また会場として館長室を快くお貸しいただいた、野崎歆¹⁹・仁科エミの両図書館長、閲覧・写真撮影のご配慮や購入時帳簿の確認をいただいた、磯本善男図書情報課長そして菌部明子課長補佐に感謝申し上げます、本稿の結びとする。

【付録：書籍の購入時説明】

袁樞撰「通鑑紀事本末」卷第十三 1257年（南宋）
宝祐5年刊後印

2冊

「通鑑紀事本末」は戦国時代から五代までの中国史を司馬光（1019-1086）が編年体で編さんした「資治通鑑」を、宋の袁樞（1131-1205）が事件別に再編さんしたもので、人物や年代ではなく、ある出来事ごとにその顛末を記すその形式は「紀事本末体」と呼ばれ、後の歴史書でも踏襲された。

「通鑑紀事本末」には数種の版が知られ、最初のもは孝宗（位 1163-1190）の命で1175年に刊行された版があるが、字が小さく（24字×13行）読みづらかったために、宝祐5年（1257年）により読みやすく彫られた版が印行された。

本書はこの宝祐版にあたり、南宋版の後印であると考えられる。一般的には宋版は初版刊行後、貴重な版本の傷んだ部分を補修しながら清代頃まで再販を繰り返したと考えられている。

卷第十三のみの残巻本ではあるが、明清時代の後刷り頁の差込みや修補のあとはみられず、宋版らしい端正な美しさを備えている装丁は清時代の原本保護を目的とした入紙が施されており、帙も清時代のもの。書物史に重要な位置を占める宋版が市場に出回ることは稀である。

（2025年11月21日受理）

¹⁸ 気にかかっているものとして、『漢字と情報』No.7（京都大学人文科学研究所附属漢字情報研究センター、2003）に掲載された櫻井謙介「『通鑑紀事本末』巻第八」宋版本寄託覚書なる文章である。1997年に大阪の古本屋で宋版『通鑑紀事本末』巻八を入手したこと、それを昭和薬科大学に寄贈したことが述べられている。残本一巻分のみという共通性もあり、機会をとらえて調査閲覧を図りたいと思う。

¹⁹ 野崎先生に該書の話をしたところ、先生も放送大学附属図書館にてフローベール『ボヴァリー夫人』挿絵入り初版という「天下の孤本」を発見したエピソードを教えてくださいました（『日本経済新聞』2025年3月30日の文化欄にそのことを述べたコラムあり）。図書館にはまだまだ「宝」が埋もれている可能性がある。

不要論・主婦教育・脱主婦教育からみる家庭科教育の歴史

中村 知世¹⁾

The History of Home Economics Education in Japan: Oscillating among Three Vectors—“Abolitionist Discourse,” “Housewife Education,” and “Post-Housewife Education”

NAKAMURA Chiyo

要旨

本論文は、家庭科教育が戦前から現代に至るまで「不要論」「主婦教育」「脱主婦教育」という3つのベクトルの間で揺れ動いてきた歴史的経緯を明らかにし、現代の家庭科教育がどのように「脱主婦教育」として再構築されるかを検討するものである。戦後家庭科教育の源流である家事・裁縫教育は、良妻賢母思想と結びつき、戦時体制も重なることで「主婦教育」としての性格を強固にした。戦後、小学校では男女共修とし、民主的な家庭の建設という新たな理念でスタートした家庭科教育だったが、高度経済成長期には再び女子のための主婦教育へと回帰していく。その背景には、家庭科教育の価値を低く見積る不要論との対峙もあった。その後、国際的な流れや経済構造の変化により女性の労働力化が促され、家庭科教育は共修化し、ジェンダー平等が目指されていく。しかし脱主婦教育へと舵を切るも、履修環境は悪化している。家庭科教育が脱主婦教育として足場を固めていくにはどうすればよいか。特に、ネオリベラリズム的能力主義のなかでのジェンダー平等理念がもつ、「脱主婦教育」の限界を理解することで、「ケアの倫理」に基づく家庭科教育として再構築する可能性を提示し、その課題も考察する。

ABSTRACT

This paper clarifies the historical trajectory of home economics education in Japan, which has oscillated between three vectors—“abolitionist discourse,” “housewife education,” and “de-housewife education”—from the prewar period to the present. Then, it examines how contemporary home economics education can be restructured as “de-housewife education.” Postwar home economics education originated from housekeeping and sewing instruction. Linked to the ideal of the good wife and wise mother and reinforced by the wartime regime, it solidified its character as “housewife education.” Postwar, home economics education began in coeducational elementary schools under the new ideal of building democratic families. However, during the period of high economic growth, it reverted to housewife education primarily for girls. This was led by also a confrontation with the argument that downplayed the value of home economics education. Subsequently, driven by international trends and changes in economic structure, the labor force participation of women increased, leading to co-education in home economics and the pursuit of gender equality. However, despite steering away from housewife education, the learning environment has deteriorated. How can home economics education solidify its foundation as moving beyond housewife education? Specifically, by understanding the limitations of the gender equality ideals within neoliberal meritocracy, this paper presents the possibility of reconstructing home economics education based on an “ethics of care.”

¹⁾ 放送大学客員准教授／一般社団法人社会調査支援機構チキラボ特任研究員

1. はじめに

家庭科教育は戦前より、「不要論」、「主婦教育」、「脱主婦教育」の3つのベクトルによって揺れ動いてきた。女子に（高等の）教育は不要、家事は家庭教育で十分といった、家庭科教育の価値を低く見積もる人々から「不要論」は牽引された。「主婦教育」は性別特性論に基づく性役割分業を肯定する人々が支持し、その背景には戦争や資本主義があった。さらに脱・主婦教育はジェンダー平等を求める人々が主に牽引してきたが、その方向性は定まったものとは言い難い。

本論文では、戦後の家庭科教育の源流となる戦前の「裁縫・家事教育」の時代から家庭科教育の歴史を追いかけることで、この3つのベクトルの力関係のなかで家庭科教育の「位置」が定まってきたことを示していく。さらに、ネオリベラリズムの個人主義化が能力主義競争を煽る中で、学歴獲得において家庭科は「不要」視される傾向にもある。少子化による学校再編によって、高校では家庭科学科が減少の一途を辿っている。他方、この状況で家庭科教育が「再起」を目指すとするれば、近年の政治・経済、そして国際情勢とも相まって「主婦教育」回帰の流れに絡め取られる可能性もある。では対抗ベクトルとなる「脱主婦教育」は、家庭科教育を今後、どのように導くことができるのか。本論文では「脱主婦教育」の可能性を検討する立場にたちつつも、家庭科教育の歴史を批判的に検討することを通じ、その課題と展望を論じていきたい。

2. 現行学習指導要領での家庭科教育

2018年告示の現行の学習指導要領において、家庭科は小学校5年生からスタートし、高校段階まで、必修の共通教科として教育課程に組み込まれる教育となっている。男女別学から共修となった1989年改訂の学習指導要領以来、男女共修科目としての取り扱いも継続している。

小学校では5年生に60時間、6年生に55時間配置されている。最も時間数が多い国語（いずれの学年でも175時間配置）に比べ、約1/3程度となっている。教育内容は「家庭生活と家族」「衣食住の生活」「消費生活・環境」の3つにカテゴリー化され、提示されている。

中学校は「技術・家庭」という教科名で、1年生から3年生の各学年に配置され、1学年から順に70時間、70時間、35時間となっている。最も多い時間数は140時間で、国語・数学・社会・理科・外国語が該当教科であるが、その1/3～1/2程度となっている。「家庭分野」の教育内容は、「家庭・家庭生活」「衣食住の生活」「消費生活・環境」と、小学校と同じカテゴリー分けになっている。

高校は、すべての学科の共通教科のなかに「家庭」が含まれている。そのほか、家庭学科は専門教育の科目として家庭系の科目を履修することになる。すべての学科で共通する科目として「家庭」を履修する場合、

「家庭基礎」（2単位）、「家庭総合」（4単位）のどちらか1科目を履修しなければならないことになっている。

教育内容は、「家庭基礎」では「人の一生と家族・家庭及び福祉」「衣食住の生活の自立と設計」「持続可能な消費生活・環境」「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」となっており、家庭総合でも衣食住分野が「衣食住の生活の科学と文化」とされていること以外、同様である。また、家庭基礎、家庭総合ともに、総授業時数のうち半分は実験・実習に配当することを原則としており、実技も重視された科目となっている。

現在、このような骨格を持つ家庭科教育であるが、冒頭でも述べたように、政治イデオロギーや様々な社会政策に組み入れられ、積極的な必要論で存立基盤を確保できる時代もあれば、その価値を低く見積もられつねに不要論にさらされる教科でもあった。その歴史動向を整理していこう。

3. 不要論との対峙、そして「主婦教育」

3.1 女子教育としての裁縫・家事教育のはじまり

戦前の家庭科教育は良妻賢母思想に根差した女子教育として始まった。戦後日本の家庭科教育は、戦前の裁縫・家事教育の基本枠組みを受け継いで成立したとされている（野田1999）。1872年発布された学制で、「女児小学」に「手芸」が置かれたものが、公教育制度での裁縫教育の始まりとなる（朴木2004）。さらに、明治1879年の「教育令」で小学校での「裁縫」教科の設置が明示され、改めて教科として整備が進んだ（朴木2004）。一方、家事教育の成立はやや遅れる。学制公布後、家事教育模索の動きはあったものの、小学校教則綱領に初めて家事教育の教科「家事経済」が設置されたのは1881年であった（野田1999）。しかし、教科の実施率は低く、わずか4年で廃止され、再整備されたのは、日清戦争後、1895年の高等女学校規程で「家事」が制定されるまで待つことになる。

小学校での教科成立の背景には、近代国家の建設という視点と結びつき、女性に対して妻や嫁としての役割から、国民養成のための母役割が意義づけられていくようになったことがある。母役割のために女子教育は必要とされ、「女が近代国家を構成する国民の一員として統合されていくとき、男と違い、まず将来の国民を育てる母として統合の網の目からめとられていく」（小山1991, p.40）様子でもあった。しかし、女子教育として公教育制度に先行して取り入れられた裁縫教育は、すでに民衆教育として行われきた経緯もあり就学を誘引する力にはならなかった（朴木2004）。1880年代半ばになっても、女子教育は制度的にも就学率としても振るわなかった。変化が訪れるのが日清戦争後である。良妻賢母の育成の必要性和結びついた女子教育論がさらに盛んとなり、小学校では、就学奨励の積極化、裁縫教育の充実、女教員養成の本格化などのテコ入れが行われた。その結果、小学校への女子就学率が上昇、中等教育希望者も増加した（小山1991）。そして1899年、

先ほど言及したように高等女学校令が公布され、高等女学校での「家事」が教科として本格実施されることにつながっていく（野田 1999）。

しかし、小学校の裁縫教育を超え、中等教育段階での「家事」教育が行われる場となった高等女学校の設立に際しては、根強い不要論が存在した。明治初期から昭和初期にかけての良妻賢母思想と女子教育の関係を整理した小山（1999）を参照しよう。小山は、当時、代表的な教育雑誌として知られていた『教育時報』の1889年1月の社説を引用する。妻・母という家事・育児を担うものとしての女のための教育は、小学校段階で十分であり、それ以上の高等女学校教育は不必要とみなされ、高等女学校教育は社会・国家に還元されていないとの考えが表明されていた社説である。この例もあるとおり、不必要論を乗り越え、女子中等教育の必要性を唱えるためには、妻として母としての女のための教育に国家的利益が存在することを示さなければならなかった。そのため日清戦争終結後には、女子教育の必要性を主張する論に、女子教育の発達知識による内助や国民的自覚をもたらし、国家の富強に結びつくという考えが展開されていく。こうした展開を小山は「家事労働を十分に果たし、家政を管理することができる女性が、良妻と観念されている」（小山 1991, p.46）と指摘する。「このように、女性が妻・母として家庭内で果たす役割や女性の「高い」道徳性が国家的な視点から価値づけられ、そのことによって女子教育の必要性が主張されていた」（小山 1991, p.46）のが、日清戦争後の女子教育論の新たな展開である。そしてできあがったこの良妻賢母思想は、高等女学校令の公布により、国家公認の女子教育理念としての地位を確立していった（小山 1991）。高等女学校での家事・裁縫教育は、女子教育不要論を良妻賢母論で乗り越え成立した。

3.2 生活改善運動のなかの家事・裁縫教育

第一次世界大戦後の大正時代に入ると、「欧米女性に対抗しうる女性を育成する」ことを目的とした生活改善と家事合理化を求める「生活改善運動」があらわれ、その潮流との関連で、高等女学校での家事・裁縫教育にも変化が生じた（小山 1991）。生活改善運動とは、最終的に文部省が中心となった運動で、住宅改善、服装改善、社交儀礼改善、食事改善が目指されたものである。「このような運動の性質上、実践の担い手として、家政担当者である女性に大きな期待が寄せられ、これらの委員会にも多くの女子教育者が参加」（小山 1991, pp.144-145）していたという。その結果、家庭教育の充実が図られると共に、裁縫教育は軽減されるという高等女学校令の改正が行われた。こうした女子教育をめぐる変化は、家政の管理者としての「主婦」概念が新たに登場した動向とも連動する（小山 1999）。当時進展していた産業化が雇用労働者を生み出し、それを夫とし、妻が専業主婦となる新中間階層が都市に出現した。「近代家族概念の実体化が進行していった」（小山 1999,

p.102）時代でもあった。

さらに付け加えれば、当時は、「主婦」概念が登場した一方で、同じく産業化の進展により職業婦人も登場している。そのうえ高等女学校での教育を受けた女性たちも大量に存在するようになり、欧米での婦人解放論の情報も流れ込むことで、女性解放をめぐる基本的な論点が、さまざまな女性運動家から提出される状況もできあがっていた（小山 1999）。また、第一次大戦後は、諸国の総力戦体制化で女性が労働力となり、戦時体制を支えていたとの情報が続々と入り、日本もそうした総力戦体制に備える必要性も認識されていった時代状況もあった（小山 1991）。

3.3 戦時下の家事・裁縫教育

大きな変化は1930年代に現れる。もともと良妻賢母主義のなかで構成された家事・裁縫教育ではあったが、戦時体制が強化され、「皇国女子教育」としての性格が付加され、絡め取られていく。その動きについて、柴（2006）を参照し、整理しよう。

1935年11月「教学刷新評議会」が文部省の諮問機関に設置され、1934年10月に出された答申では、女子教育については「我が国女子本来ノ特性ノ涵養ニ意ヲ用ヒ、特ニ妻竝ニ母トシテノ本来ヲ重ンジ、家庭教育ニ必要ナル教養ヲ豊ナラシムル共ニ、國民的職分ノ自覚ヲ十分ナラシメ、正シキ女子教育觀ノ徹底を圖ルノ必要アリ。」と記述される。それを受け、1937年高等女学校の「修身」は教育勅語を徹底した内容に変わり、「教育」という新要目で家事教授と連携を保ちつつ、家庭教育の重要性と母の教育的使命を自覚させることが強調されるようになる。

そして日中戦争が勃発すると「国民精神総動員実施要項」が制定され、消費節約の励行、衣食住の改善合理化が訴えられるようになる。それにともない「家事科報国」「裁縫科報国」として教育関係者が協力する動きも現れるようになった。さらに第二次近衛内閣が1940年8月に「基本国策要項」を制定、また1941年の「人口政策確立要綱」の成立もあり、高等女学校では「育児」と「保健」も強化されていく。そして1937年内閣に「教育審議会」が設置されることによって、高度国防国家体制が確立された。そして東亜新秩序建設のための学制改革が断行され国民学校では芸能科として、裁縫と家事教育が統合、単独では初等科4年に裁縫、高等科で家事が設定され、女子のみ必修科目となった。「一切の家事はお国のためにという齊家報国の精神の啓培と家事技能の訓練が目指された」（柴 2006, p.335）のである。

上野（2012）は、この当時の人口政策が単なる人口増加だけではなく国民の質の管理を国家が「銃後」の女性に期待する、優生政策と結びついたものであったことを指摘する。その「知」を提供する教育として裁縫・家事教育もまた位置付けられていたのである。

そして真珠湾攻撃から始まる太平洋戦争の開始から南方での戦況が悪化に転じる期間には、大東亜建設審

議会の文教政策や学徒戦時動員体制の確立があり、高等女学校が5年から4年へ縮減され、裁縫科と家事科が統合され家政科となった。その家政科に、家政・育児・保健・被服の科目がおかれ、「母魂の錬成と育児・保健を重視した家政実務の修練という総力戦国家の要請に応え」（柴 2006, p.335）ることが求められた。

以上のような動きを整理した柴（2006）は、「女子の直接的な戦力化を求めた決戦体制下において、家政教育の制度改革・内容的整備は、「齊家報国」という「家」を通しての間接的な奉公から飛躍して、女子の戦争遂行能力の形成に向かった」とまとめている。また、同様の歴史をまとめた福原（1977）も「皇国家政・皇国女子教育の性格を新たに打ち出した」と指摘する（福原 1977, p.59）

3.4 女性の「解放」としての家事・裁縫教育

一方で、戦前の家事・裁縫教育を女性の「解放」ととらえる視点もある。家事・裁縫教育は単に良妻賢母思想に基づく「主婦」を生産する場として機能していたわけではなく、家政学教師などとして、女性の社会的地位の獲得とキャリア形成を行う場でもあった（朴木 2004）。たしかに、ドイツやアメリカの家政学運動もそのような性格があった。ドイツの台所が合理化されていった当初の背景に、主婦の「解放」があったことを指摘しているのは藤原である。主婦を家事からできるだけ解放するために機能的な台所が設計されたのであった（藤原 2016）。アメリカでは1890年代には家政学は独立した職業として認められ、産業界、教育界、政府の中で職業的地位を獲得するまでになっていた。『家政学の間違い』との邦題がついている、ローラ・シャピロの家政学の歴史研究では、家政学運動家が、家庭という場所を科学や合理性の世界へと導き、女性の領域に「男性の世界」を再構成することを目指して活動していたことが示されている。つまり「科学的な家事には男性のような厳密な知性と客観性が必要だ」（Shapiro 訳書 1991, p.60）という思想で、家政学運動は推進されていたのである。

しかし、これを女性の「解放」と捉えることには慎重でなくてはならない。先に引用した藤原（2016）によれば、ドイツではナチ時代に家政学が軍国主義と合流し、家政学のプロである「マイスター主婦」は、占領地域の人々をドイツ人化するための指導者として占領地域の家庭に派遣されるという政策に加担することになった。さらに、占領地域の少女たちがドイツの家庭の家事労働者として強制的に拉致され、労働させられていたことも同時に生じている。つまり、女性の間で家事をめぐるヒエラルキーを生み出し、競争心を煽って、家事技術を向上させようとする国家的思惑に取り込まれてしまっていたのであった（藤原 2016）。こうして、一部の女性の女性領域での「解放」は、同じ女性領域の残り大多数の女性をさらに「抑圧」する構造を新たに生み出すというジレンマに置かれていたと言えるだろう。

アメリカの家政学の動きからはさらにもう一つのジレンマがあることもわかる。家政学運動が盛んだった19世紀から20世紀初頭は、第1派フェミニズムの時代でもあった。男性領域で男性と同様の権利獲得を求めた第1派フェミニストが高等教育へのアクセスも果たしていた時代、家政学もまた高等教育に学科としての地位を獲得する。すると、共学制に不快感を持っていた大学の教授陣や事務局は、家政学を女子向けコースととらえ、家政学を「共学」における別学並行システムとして利用してしまう。家政学もそれを受け入れることで高等教育に根付いていったのであった（Shapiro 訳書 1991）。つまり、家政学の女性の「解放」が、女性の共学教育のアクセスの質を変えてしまう、という問題があったのである。

3.5 「女性の国民化」を担ってきた家事・裁縫教育と「主婦」身分の高揚

話を戦時下日本の家事・裁縫教育へと戻そう。ここまで、戦後の家庭科教育の源流にあたる家事・裁縫教育の戦前の歴史を整理してきた。あえて大局的な視点から捉えれば、家事・裁縫教育は女子教育の要となる教科であり、「女性の国民化」のメディアといえる。とくに満州事変後の1930年代以降、戦時体制化に突入することで、「女性の国民化」プロジェクトは本格化していく。上野（2012）は、「女性の国民化」を近代から連続した未完のプロジェクトと解すれば、「戦争」が「国民化プロジェクト」の過程の「逸話 anecdote」などではなく、むしろそれを促進した「革新」であり、一種の「極限型」であったことを認めないわけにはいなくなる」（上野 2012, p.19）と指摘しているが、このプロジェクトの中にあっただのが、公教育での家事・裁縫教育であった。

そしてこの教育で良妻賢母として「主婦」という身分を与えられた女性たちには高揚感も伴った。小山（1991）はこのように述べる。「新たな良妻賢母像は、女の側からみても意義をもつものであった。というのは、この女性像によって女たちは、従来の家庭内存在としての閉塞感を一部打ち破り、社会と直接的なつながりや存在感を、確認することができるからである。また主婦役割が、家庭内における一定の地位の上昇をもたらすからでもある。もちろんそれは限定つきのものでしかなかったが、女たち自身にとっても、このような女性像は現状打破的な「新しさ」をもっていたのである」（小山 1991, p.169）。こうした「主婦」を準備するための教育として、家事・裁縫教育は求められていった。

上野（2012）は「女性の国民化」には、性別隔離の戦略と性別不問の戦略があると説明する。性別不問の戦略は「公的領域」が男性性を基準に定義され、そこで「二流の労働力」「二流の戦士」であることに甘んじなければならないが、性別隔離の戦略であれば、「女性らしさ」の規範は受け入れなければならないものの、自律性領域を獲得することも可能になる（上野 2012, p.81-82）。家事・裁縫教育は女性の性別隔離戦略の現れ

でもある。先に言及したアメリカ家政学の動きは、性別隔離戦略と理解もできる。そしてこの自律領域の獲得は一種の「高揚」を女性たちにもたらしてもきたのだった（上野 2012）。

4. 「脱主婦教育」を目指した戦後の家庭科教育

戦後は、GHQによる占領下で、教育は民主化が目指された。戦後家庭科はアメリカのホーム・エコノミクスの影響を受け、戦前にはなかった新領域も含まれた（朴木 2004）。男子も学ぶことが奨励された点は、戦前期の教育と大きく異なる。民間情報教育局（CIE）の信頼を得て指導要領作成をリードした大森松代は、「この教科を通して暮らしの改善が図られ、民主的な個人と家族が育成されて、民主社会の基盤が形成されることを強調していた」（柴 2006, p.337）という。学習指導要領試案における「はじめのことば」を確認してみると、「家庭科すなわち家庭建設の教育は、各人が家庭の有能な一員となり、自分の能力に従って、家庭に、社会に貢献できるようにする全教育の一分野である」との書き出しからはじまっている。柴（2006）は大森の家族観について、「封建的な家制度への批判、これを基盤として、夫婦間及び親子間において理解と協力関係を築くことの重要性、性別役割分業観の否定、民主的な家庭が民主主義国家を形成するという主張、これらが明瞭に述べられており、こうした家族観を反映した家族関係の学習が、新家庭科教育の理念には込められようとしていた」と評価する。

同様に教科構造論者だった桑原（1978）も当時を振り返り、男子も必修となった小学校家庭科教育の意義について、家庭でも社会でも男女平等に個人の尊厳を確立するということを思想的基盤にしなければならないことの表れととらえている。消費と生産の場を分けて考え、性別分業することを前提とすることなく、いかに消費するかはいかに生きるかの問題であるため、「人間の尊厳」という立場から家庭の深い意味を認めなければならないとも述べている。それゆえ、男子支配・女性従属という家族制度の感覚を除去するために家庭科の共修および共学が必要との意見を述べている。

しかし、こうした理念との隔たりも、随所に存在した。戦後家庭科教育の構想にあたっては、CIEの女子教育担当と日本側の家事・裁縫教育担当者の間でとりわけ裁縫教育をめぐる認識の相違が大きかったという（朴木 2004）。つまり、日本側は、いまだに衣類の商品化が進んでいない生活事情から女子への裁縫教育を求めようとするが、CIEは男女の教育の機会均等をいかに実現するかが目標となっていた（朴木 2004）。結局、男女の教育の機会均等の理念から小学校家庭科は男女とも学ぶが、しかし男女別の教材を残すことになり、中学校では男女ともに学ぶ「職業科」をおき、その一分科目として女子が学ぶことを前提とした「家庭」が加わっていた（朴木 2004）。さらに高校では「家庭科」および「家庭技芸科」が成立し、必修ではなく選択科

目となることに加え、女子が学ぶことを前提とする科目となった（朴木 2004）。こうした戦後の流れをまとめた朴木（2004）は、「戦後家庭科は戦前期の女子用教育であった家事・裁縫教育を継承したため、男女の教育機会均等は形式的な実現にとどまった」（朴木 2004, p.26）と評価している。

やや時代は下って1961年（昭和36年）に書かれた論文で東京家政大学の常見育男は、戦後の新家庭科教育を批判している。論文では、「民主社会の建設を目指す現代に、その存在を強力に主張しえられる、新しい性格の内容とを具備した教科」として家庭科が存在できていないという「家庭科教育不振」の問題をとりあげる。その原因として、父親と長男中心の家族制度が残存し、家庭における家族関係の不合理性を批判することが困難なため、家庭の民主化を妨げていることや、良妻賢母主義の女子教育方針も残存することで実態は従属的な女性を育成してしまっていること、そして生活必需品の商品生産機構が遅れてしまっているためいまだに家事や裁縫技術の向上を家族の女性に期待するという3つの要因を指摘している。さらに「現場の家庭科担当者は、この父兄の偏狭な要望に迎合し、安閑として、それに倚りかかり、正しい家庭科のあるべき相を求める倫理的思索において、きわめて幼稚であった」（常見 1961, p.194）と指摘し、こうした実態を強化する役割として、教育関係者にも批判を向けている。常見が提示した問題点でさらに興味深いのが、家庭科教育が前提とする家庭観の偏りである。「国民大衆の生活の実態について考慮することの重要性に気付かず、一部裕福な上層階級の家庭をもって、家庭科教育の対象と考えていた。これは、当時の家庭科指導者の時代錯誤を示すものとして、驚くべきことである。かつ、この家庭科が、前近代的な非民主的な、古い性格であったことを示す、よい証左である」（常見 1961, p.197）との批判もおこなっている。戦前、家庭科教育は「主婦」身分の準備教育として成立していったが、家事労働を専業とした「主婦」は戦前では全体として多くはなく、新中間階級の家庭だけであった。そうした階級性を帯びた家庭科教育を常見は批判している。

5. 不要論から主婦教育回帰へ

5.1 不要論への対抗として

このように出だしから戦前の性格を色濃く残して実践がスタートした新家庭科教育は、1950年代半ばになると、戦後の理念が確実に崩れていく。小学校から高校までの段階的な教育がばらばらに分解し、1958年改訂の学習指導要領では、中学校では技術・家庭科という新たな科目となり、高校では女子のみが必修科目となった（佐藤 1978）。佐藤（1978）は1951年から1957年の時期を「戦後改革の理想に乗り切れなかった家庭科の脆弱さが、その矛盾を精算しようとしながら、かえって時代の波の中で混迷への道を歩み出した」（佐藤 1978, p.23）時代だったと振り返っている。

ではなぜこうした瓦解が進行したのか。特に、中学校、高校で、家庭科(分野)が女性のみにも課されるようになったのはなぜか。1950年代の家庭科教育は不要論と向き合っていた。増田(2002)は、「家庭」に関する教育の必要性は認めつつも、「家庭科」という教科で行うのではなく、教科の枠組みをはずして他の教科間に分散して行うほうがよいとする考え方」(増田2002, p.363)からの不要論が存在していたことを指摘している。さらに選択科目となっていた高校では履修率も低い状況が進行していた。

このような家庭科不要論の動きに対し、家庭科教師のあいだでは、家庭科低迷への危機感や雇用上の危機感があり、家庭科を擁護する試みの一つとして、女子必修科を目指す動きがあった(増田2002)。増田(2002)のまとめによれば、雑誌『家庭科教育』上では、「家庭科(教師)の生き残りをかけて戦術的にだされた議論」として、「家庭科を「女子教育にとって重要な教科」と位置付け」女子必修科を唱える議論があったことを明らかにしている(増田2002)。そして1952年には、全国家庭科教育協会から国会に高等学校家庭科女子必修化のための請願書が提出され、日本家政学会や全国高等学校長協会家庭部会の後援もあった(増田2002)。

女子必修化となった教育内容を検討した和田(1978)は「一般教養から「主婦教科」への転身である」と述べている(和田1978, p.50)。教科書における家事労働の扱いの変化を分析した佐藤裕紀子(2021)もまた、女子が必修化された時代(1960-1988年)の高校教科書では、家事を主婦の第一義的役割と位置付ける傾向が強く、主婦以外の家族が家事に参加することは主婦の仕事に対する「協力」と位置付けられていたことを明らかにしている。結局、家庭科教育関係者自ら、女子教育への回帰、さらにいえば主婦教育への回帰によって生き残りを図ってしまった。

5.2 主婦回帰をもとめる資本

こうした動きは家庭科教育関係者自らの動機だけではなく、産業構造が転換し、資本制の発展によるところこそ大きい。「国民」に絡め取られた戦前の女性とその教育は、戦後に高度経済成長をとげるなかで資本制に絡め取られていくことになる。つまり、資本制によって生み出された近代家族と家父長制のもとで、女性は子供を産み育て、外で働き帰ってきた夫の労働力の回復という再生産労働や家事労働に配当されていく。それを「不払い労働」という概念でとらえたのはマルクス主義フェミニストだったが、家父長制のもとでそれが行われることで、「不払い労働」に女性が配当されれば、再生産コストが非常に安く済むのである。資本制と家父長制から二重に女性が搾取される〈近代化〉は、1960年代からの高度経済成長期に完成する。このように理論的に整理し、明らかにしたのは上野千鶴子(2009)である。〈近代化〉完成の動きに、家庭科教育もまた、抗うことができず絡め取られたとも言えるだろう。

資本制下で「不払い労働」となった家事や育児は価

値を貶められていたうえに、産業の発展により家電製品が普及するようになると、新たな家庭科教育不要論が現れることになる。増田(2002)はその当時、沸き起こった主婦論争と絡め、「主婦の社会的役割や家事労働の社会的・経済的評価が問い直され、主婦の労働が相対化されたことは、家事労働を教え、主婦を養成するという社会的役割を担ってきた「家庭科」の枠組みが見直される契機となった」とし、家電製品の普及や家事の市場化が進み、家事労働が軽減されるに従って、「家庭科教師の職業的威信を守っていた「家庭科」の実用性が揺らいできたことも、「家庭科」の見直しをせまる大きな原因であった」(増田2002, p.363)と指摘する。

また「ゆとり」を求めた教育改革が1970年代から議論され、教育内容の精選が問題になると、全国小学校長会や日本教職員連盟、日本教職員組合など、教育団体から小学校での家庭科廃止または時間減の提案も浮上する(高木1978)。「単にアイロンがけを教えるくらいなら、母親の家庭教育で十分ではないか」という意見である(高木1978)。

6. 共修化による脱主婦教育

専業主婦が大衆化したのも東の間、さらなる労働力の需要を必要とした産業社会は、既婚女性のパートタイム労働者を求め、「主婦労働者」が誕生していく(上野2009)。さらに、性別分業の問い直しを行った第2波フェミニズムもこの時期に高まりを見せる。高度経済成長が終焉を迎え、低成長時代に入った1990年以降には、「家計の補助」であったパート労働から、家計の主な稼ぎ手として女性が働かなければ、生計を立てられない時代にも突入する。そうして共働き世帯が増加していった。そこに少子化対策の議論が加わり、教科書の記述が、次第に家事労働への主婦以外の家族の参加を「就業女性の負担軽減」というロジックから意義づける動きが現れてくるようになった(佐藤2021)。

経済構造が再び大きく転換していくことを一つの背景に、女子必修化後、家庭科の共修化に向けた運動も高まっていく。1974年には、市川房枝を代表として「家庭科の男女共修をすすめる会」が発足している(高木1978)。しかしこの過程では、根強い女子必修派との攻防もあったようである。当時の議論を見ると、主婦教育としての家庭科教育という性格の根深さが改めてわかる。高木(1978, p.72)に引用されている1976年全国高等学校長協会の家庭部会総会で決議された審議会の「まとめ」をここでも引用しておきたい。

- ①家庭の建設・経営に最も重要で、他に代え難い役割を果たすものとしては、母親の右に出る者はいない。だから母性教育が重要である。「家庭一般」は母性教育として欠くことができない。
- ②高校の女子生徒は女性として、特に母性としての自覚と使命にめざめる時である。
- ③(省略)

- ④共修を実施した場合、母性教育としての実質を失い、程度の低いものになるし、家庭の健全性は衰弱し、家庭の本来の機能を危うくする恐れさえある。

男女共修の家庭科は1989年学習指導要領の改訂で実現する。「家庭一般」「生活一般」「生活技術」の3科目から1科目を高校生全員が選択履修することが示された。この実現の直接的な要因は女子差別撤廃条約への日本政府の批准にあったという(宮下2010)。「家庭科の男女共修をすすめる会」の行政へのロビー活動を記録した資料を整理した宮下(2010)の論文を読めば、当時に至ってもなお、根強い性別特性思想、性別役割分業への肯定意識が教育関係者の中に存在することが確認できる。そのため、1989年に実現した男女共修の家庭科では、「男女が協力して家庭を築いていく」などの文言はあっても、「性別役割分業の見なおし」や「男女平等」の文言はない形となっている(宮下2010)。また、当時は「家庭一般」は女子校用、「生活技術」は男子校用、「生活一般」は共修校用と準備されたとの伝聞があったともされ、男女共修は実現できたものの、主婦教育という性格から完全に脱したわけではなかった。

しかし国際的な情勢を受けて日本社会も男女平等に向けた法整備が進む。1999年に制定された男女共同参画社会基本法を受けて、家庭科も、男女平等を推進する教育・学習として位置付けられることになった(堀内2012)。ところが2003年に「家庭基礎」の2単位必修科目が登場したことで、それ以前の4単位履修から2単位履修への減少が見られる学校も多くあった(野中2025)。また、履修単位の減少は、専任教員の配置数の減少にもつながっており、家庭科教員の孤立や履修環境の悪化が指摘されている(野中2025)。さらに付け加えれば、少子化をうけた高校再編において、家庭学科の減少も著しい。1970年には家庭学科を置く高校は955校あり、商業科の1201校に次いで多く、家庭科の次に工業科の715校が続く状況だった。しかし、2020年時点では、家庭学科設置校は273校までに激減している。工業科が526校とそれほど数を減らしていないのとは対照的である(文部科学省2021)。脱主婦教育としての家庭科教育の足元は依然として、不安定な状況になっている。

7. 脱主婦教育としての家庭科教育が向かう先

経済界は、労働力不足を補うため、女性の労働力を一層求めている。人口の高齢化で、育児負担のみならず、介護負担が女性に重くのしかかる中、2000年には介護保険法が制定され、ケアの社会化・脱家族化が実現している。保育所も充実し、子育ての社会化も進んでいる。女性はますます労働力化され、労働の世界での「自己実現」が重要視されている。

しかし日本の労働力不足が深刻化するなかで、人口

政策上、「産む性」である女性には「出産」が強く期待され、良妻賢母思想の残響がいつまでも聞こえてくる。現に、家庭科教育が脱主婦教育へと舵を切っていた最中にも、幾度となく「主婦論争」が巻き起こっていた。その理由を妙木(2009)は、主婦の自明性が喪失された後も、主婦規範はなくなっていないからであると、その問題の本質を指摘する。

また、ケア責任はほとんど軽減されないまま「男並みの働き」を期待される労働の世界から女性が撤退し、「主婦」を理想化する動きもあらわれている。つまり、「主婦」ではない生き方が行き詰まった時、女性には常に「主婦」という規範がその受け皿として控えているということだ。家庭科教育が主婦教育へ回帰する潜在的な可能性は、常に底流にあると考えてよいだろう。

では、その対抗軸となる脱主婦教育の可能性について、どのように構想していくべきだろうか。最後に、ケアという概念に注目した家庭科教育を模索する動きに言及したい。

7.1 ケアと家庭科教育

牧野(2022)は、家庭科教育における「家族」や、人間の生の営みとしての保育への扱いの変遷を整理した上で、家庭科の目的は「人間が生きることの意味と営みを学ぶ」ことであるというケア研究者の言葉を参照している。牧野は家族でのケア、すなわちケアの私事化を訴えているわけではない。むしろ、近代家族(の中の女性)にケア負担が偏り、外部から閉じ込められてきたことを批判している。そこで、上野千鶴子の『ケアの社会学』を引きながら、介護や育児といったケアを官(国家)・民(市場)・協(市民社会)・私(家族)セクターの全てで果たしていくことの重要性を訴える。

フェミニズム倫理学の立場から岡野(2015)もまた、家庭科教育におけるケア概念の重要性を提起している。「政治学における暗黙の前提であり、かつ理想でもある(男性)市民の「自立」は、長い歴史のなかで、女性たちを二級市民に貶めつつ、私的領域(家族領域)での労働を担わせてきた。そのうえで、彼女たちの労働は社会的価値が認められず、あたかも母性などといった本性によって担われる無償の愛の表現であるかのように、搾取されてきた」という「歴史・理論的背景をおさえたうえで、社会的に有意なケア活動の価値を、いかに広く政治社会のなかで位置づけるかは、今後の家庭科教育のあり方を考える上で、重要な課題」(岡野2015, p.133)としている。そしてこうした政治思想の歴史が、「他者に依存していたかつての〈わたし〉やそのことによって自らを構成してもいる他者の存在そのものを抑圧することで、ケアギバーの存在の社会的価値を奪ってきた」と指摘し、こうした政治思想を可能にした根源に、私的領域と公的領域の峻別があったと重ねて指摘する。求められるのは、他者の行動に左右され、傷つきやすい立場に置かれた人の存在ゆえに築かれる呼応関係であり、こうした「ケアの倫理」を公的理念として社会的に提案する場として、家庭科教育へ示唆

を寄せている。

筆者もまた、家庭科教育の今後の方向性として、ケア概念に注目するのは、不要論によって価値を引き下げられ、その価値を高めるために主婦教育というベクトルにはまり、そのベクトルから逸れて脱主婦教育へと舵を切ると、また不要論へと引きずり込まれるというスパイラルの中にあった家庭科教育を救い出す有効な概念であると考えからである。共修化以降の家庭科教育が目指した脱主婦教育であるジェンダー平等の教育は、ネオリベリズムにおける個人主義的能力競争を舞台とするという意味で、問題がある。つまり、家庭科教育が、上野(2012)が示した性別隔離戦略から性別不問戦略へと切り替えたにすぎないようにも見える。これは、近代にあるかぎり、女性は国民国家や家父長制、資本制を超えなければジェンダー分離・統合の間を行き来するだけという、疑似問題(上野2012, p.83)にはまっているのである。ここでキーワードに挙げた、国民国家、家父長制、資本制といった近代社会の構造、その核となる公的領域と私的領域の峻別(岡野2015)を乗り越えることこそが、脱主婦教育のベクトルを家庭科教育で育てていくためには重要となるのである。

7.2 ケア概念を中心とする家庭科教育の課題

しかし、家庭科教育がケア概念から再構想するには根本的に矛盾する構造とも対峙しなければならない。家庭科教育は近代学校教育制度の一科目としての領域を得た教育である。とくに中等教育機関である中学校、高校は、能力主義に基づく選抜・配分の機能をこの現代社会で担い続けている。そのために、直裁に言えば「入試科目」に入らない家庭科教育は、なおざりにされてしまし、家庭科教育がその中で尊重されるために「大学入試科目化」を求めたり、資格試験科目化するのは、再び、性別不問戦略へとまっけていくことにもなる。公的領域での能力証となる学歴を獲得する学校教育の中で、ケア概念を中心とした家庭科教育を構想することが根本的に難しいことを考えれば、脱公教育化の戦略をとることも一案かもしれない。

最後に唐突ではあるが、欧州やアメリカではさまざまな陰謀論と結びつく形で、極右政権が台頭し、反フェミニズムの旋風が吹き荒れている。女性の社会進出の自由や、性と生殖に関する健康と権利をめぐる自由を封じ込め、女性の居場所を家庭に閉じ込め、家事・育児こそが女性の「本能」であり「自然の秩序」とする極右の運動は激しさを増している(Norris 訳書 2025)。日本においては、性と生殖に関する健康と権利についての自由など、女性の解放に不可欠の概念に関する教育は、いまだ十分になされていないにもかかわらず、すでに男女平等は達成されたと考える風潮や、出産する女性、性規範に従順な女性を称揚する政治勢力も現れている。また、SNSではトラッドワイフ運動と呼ばれる、「家庭的な伝統的女性」たるインフルエンサーが政治的なイデオロギーの普及につとめ、そこから極右

的な政治運動へとつながっていることがアメリカでは報告されている(Norris 訳書 2025)。

こうした政治動向が日本でも現れつつあるとすれば、家父長制社会が求める女性を創出する場として、家庭科という学校教育制度の一領域が重要なターゲットになる可能性もあるのではないだろうか。このような動向に足場を提供するくらいであれば、脱公教育化、もしくは公教育全体の構造変化を考えていかなければならないだろう。

参考文献

- 朴木佳緒留(2004)「第1章 家庭科教育史研究から家庭科の原点を考える」福田公子・山下智恵子・林和子『生活実践と結ぶ家庭科教育の発展』大学教育出版, pp.22-33.
- 藤原辰史(2016)『決定版 ナチスのキッチン—「食べること」の環境史』株式会社共和国.
- 福原美江(1977)「家庭科の成立家庭研究—1940年代の家庭科」『宮崎大学教育学部紀要. 芸能』(42), pp.57-74.
- 堀内かおる(2012)「ジェンダー視点から見る家庭科教育の課題：男女共同参画社会に向けて」『日本家庭科教育学会誌』第54巻第4号, pp.215-225.
- 小山静子(1991)『良妻賢母という規範』勁草書房.
- 桑原作次(1978)「教育改革の理念と家庭科」『月刊〈家庭科教育〉臨時増刊号 戦後家庭科教育の変遷』家政教育社, pp.14-21.
- 牧野カツコ(2022)「家庭科教育と家族の授業—家庭科の中心に「ケアの絆」を」『年報・家庭科教育研究』第39集, pp.47-62.
- 増田仁(2002)「「労働力再生産論」をめぐる家庭科教育の歴史的・社会的意義」『日本家庭科教育学会誌』第44巻第4号, pp.361-370.
- 宮下理恵子(2010)「高等学校家庭科の男女共修実現までの議論—1974～1989」『日本家庭科教育学会誌』第53巻第3号, pp.185-193.
- 文部科学省(2021)「高等学校教育の現状について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf (2025年11月14日取得日)
- 妙木忍(2009)『女性同士の争いはなぜ起こるのか』青土社.
- 野田満智子(1999)『日本近代学校教育における「家事」教育成立史研究』ドメス出版.
- 野中美津枝(2025)「高校家庭科における履修環境と授業研究の展望」『日本家庭科教育学会誌』第67巻第4号, pp.137-148.
- Norris, S.(2023) Bodies Under Siege: How the Far-Right Attack on Reproductive Rights Went Global, Verso Books (= 菊池夏野訳 2025 『反中絶の極右たち—なぜ女性の自由に恐怖するのか』明石書店).
- 岡野八代(2015)「個人を育む家庭・家族の社会的意義—

- ケアの倫理からみた「自立」批判から」『日本家庭科教育学会誌』第58巻第3号, pp.133-143.
- 佐藤慶子(1978)「第Ⅱ期 揺らぐ家庭科」『月刊〈家庭科教育〉臨時増刊号 戦後家庭科教育の変遷』家政教育社, pp.22-37.
- 佐藤裕紀子(2021)「家庭科教育における家事労働の扱いとその変容—社会的課題や政策の動向に着目して」『日本家庭科教育学会誌』第63巻第4号, pp.179-190.
- Shapiro, L., (1986) *Perfection Salad—Women and Cooking at the Turn of the Century*, Farrar, Atrous and Giroux. (= 種田幸子訳(1991)『家政学の間違い』晶文社)
- 柴静子(2006)「占領下の日本における家庭科教育の成立と展開 (XX)」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第55号, pp.333-342.
- 高木葉子(1978)「第Ⅳ期 家庭科における男女共学の急速な進展」『月刊〈家庭科教育〉臨時増刊号 戦後家庭科教育の変遷』家政教育社, pp.66-75.
- 常見育男(1961)「家庭科教育不振の背後にある歴史性についての分析」『家政学雑誌』12巻2号, pp.193-197.
- 上野千鶴子(2009)『家父長制と資本制—マルクス主義フェミニズムの地平』岩波書店.
- 上野千鶴子(2012)『ナショナリズムとジェンダー 新版』岩波書店.
- 和田典子(1978)「第Ⅲ期 技術革新時代と家庭科」『月刊〈家庭科教育〉臨時増刊号 戦後家庭科教育の変遷』家政教育社, pp.38-51.

(2025年11月14日受理)

モンゴルにおけるレジリエンス向上の実践・現地定着 — 市民主導の防災および遠隔教育の展開 —

石井祥子¹⁾、奈良由美子²⁾、鈴木康弘³⁾、稲村哲也⁴⁾、森本佳奈⁵⁾、高橋博文⁶⁾、S. バトルガ⁷⁾、
S. オトゴンツェツェグ⁸⁾、D. エンクタイワン⁹⁾、S. ナランゲレル¹⁰⁾、B. ナラマンダハ¹¹⁾、
T. ゴリグ¹²⁾、G. ビルゲン¹³⁾、M. ハタンゾリグト¹⁴⁾、A. イクバヤル¹⁵⁾

Practices and Local Institutionalisation for Strengthening Resilience in Mongolia: Community-Driven Disaster Preparedness and the Development of Remote Education

S. Ishii, Y. Nara, Y. Suzuki, T. Inamura, K. Morimoto, H. Takahashi, S. Battulga,
S. Otgontsetseg, D. Enkhtaivan, S. Narangerel, B. Narmandakh, T. Zorig, G. Bilguun,
M. Khatanzorigt, A. Ikhbayar

要 旨

JICA 草の根技術協力事業が、2017年10月から2024年3月まで実施され、2025年2月から、そのフォローアップ事業が開始された。本稿では、当初事業をフェーズ1、フォローアップ事業をフェーズ2として記述する。

JICA パートナシッププログラム（フェーズ1）「モンゴルにおける地球環境変動に伴う大規模自然災害への防災啓発プロジェクト（2017～2023）」により、モンゴル西部のホブド県において、モンゴルではまだ馴染みがない市民主導型の防災を導入したところ、好評が得られた。そのため、このホブドモデルをモンゴル国全域に普及するため、フェーズ2「モンゴルの災害リスク軽減に資する市民活動と防災教育の持続活性化プロジェクト」が2025年からスタートした。この事業は地域社会の連携により防災力向上を実現させようという名古屋大学減災連携研究センターのノウハウを国際展開させるものであり、この事業には日本からは放送大学、兵庫県立大学、NPO レスキューストックヤード、モンゴルでは非常事態庁、モンゴル科学アカデミー、モンゴル国立大学が協力している。フェーズ2においては、①防災カルタの全国配付と全学校における防災教育の開始、②各主要地域へのボランティア配置と日本のNPO ボランティアによる直接指導、③科学アカデミーによるハザードマップ整備のニーズ把握・整備指導、④非常事態庁による市民防災普及のための報道番組作成等が目標となる。

本稿の後半では、JICA 草の根事業と連携して実施されてきた、科学研究費による「遊牧・山岳・先住民地域にお

¹⁾ 名古屋大学研究員（減災連携研究センター）

²⁾ 放送大学教授（「生活と福祉」コース）

³⁾ 名古屋大学教授（減災連携研究センター）

⁴⁾ 放送大学名誉教授・客員教授、野外民族博物館リトルワールド館長

⁵⁾ NPOレスキューストックヤード職員

⁶⁾ 放送大学職員（学習センター支援室長補佐）

⁷⁾ モンゴル国立大学教授

⁸⁾ モンゴル国立大学准教授

⁹⁾ モンゴル科学アカデミー地理学・地生態学研究所主任研究員

¹⁰⁾ モンゴル科学アカデミー地理学・地生態学研究所研究員

¹¹⁾ 研究協力者

¹²⁾ モンゴル非常事態庁政策企画部上級専門家

¹³⁾ モンゴル国立大学職員

¹⁴⁾ モンゴル国立大学職員

¹⁵⁾ モンゴル国立大学職員

けるリモート教育のモデル構築に関する実践的研究」による研究活動についても報告する。2024年度には、モンゴル国立大学の2週間の訪日技術研修が放送大学で実施された。本稿では、そのフォローアップとして、モンゴル国立大学で実施した現地調査、特に、訪日スタッフへのインタビューと議論について報告する。

ABSTRACT

The JICA Grassroots Technical Cooperation Project was implemented from October 2017 to March 2024, and its follow-up project commenced in February 2025.

In this paper, the initial project is referred to as Phase 1, and the follow-up project as Phase 2. The JICA Partnership Program (Phase 1) “Disaster Prevention Awareness Project for Large-scale Natural Disasters Caused by Global Environmental Changes in Mongolia (2017-2023)” successfully introduced a citizen-led disaster prevention approach in Khovd province of western Mongolia, where such approaches had previously been unfamiliar. Due to its positive reception, Phase 2, “Project for the Sustainable Civic Activities and Education for Disaster Risk Reduction in Mongolia,” was launched in 2025, to reinforce the “Khovd model,” nationwide. This project aims to internationalize the expertise of the Disaster Mitigation Research Center at Nagoya University, which focuses on improving disaster resilience through community collaboration. Project partners include, in Japan: the Open University of Japan, Hyogo Prefectural University, and the NPO Rescue Stockyard; and in Mongolia: the National Emergency Management Agency, the Mongolian Academy of Sciences, and the National University of Mongolia. Phase 2 objectives include: ① nationwide distribution of disaster-prevention cards and the introduction of disaster prevention education in all schools; ② establishment of volunteer networks in key regions, supported through direct guidance from Japanese NPO volunteers; ③ needs assessments and technical guidance on hazard-map development by the Mongolian Academy of Sciences; and ④ development of media programs by the National Emergency Management Agency to promote citizen-led disaster prevention.

In the latter part of this paper, we also report on research activities conducted in collaboration with the JICA Grassroots Project through the Grants-in-Aid for Scientific Research program, specifically the project titled “Practical Study on Developing a Model of Remote Education in Pastoral, Mountainous, and Indigenous Regions.” In fiscal year 2024, a two-week technical training program for staff from the National University of Mongolia was held at the Open University of Japan. As a follow-up, this report on the field survey conducted at the National University of Mongolia, with particular focus on the interviews and discussions with the staff members who participated in the training in Japan.

1. はじめに

1-1 モンゴルにおけるレジリエンス向上の実践と研究の経緯—モンゴル国立大学、名古屋大学、放送大学の共同

筆者のうち、稲村、石井、バトトルガは1990年代からモンゴルで文化人類学研究を実施し¹、鈴木は活断層・自然災害などの研究活動²を行ってきた。それを基礎に、名古屋大学（鈴木、石井）がモンゴル国立大学（バトトルガ）と共同し、2016年に「レジリエンス研究セ

ンター」をモンゴル国立大学内に設置した³（稲村ほか2017）。モンゴルにおいて、現地の風土や固有の文化・慣習を活かしたレジリエンスの維持強化を目的に掲げ、モンゴル人と日本人とが共同して学びあい、研究を進めると共に、人材育成もめざして設立したものである⁴。

近年、モンゴルにおいて、災害のリスクが二つの側面から増大している。一つは自然環境に関するもので、地球温暖化の影響により、高山の氷河後退、永久凍土縮小などが融雪期における洪水を引き起こし、また夏季の干ばつとその後の冬季のゾド（寒・雪害）も深刻

¹ モンゴルにおける文化人類学的研究については、石井・鈴木・稲村（編）2015、稲村2014、稲村ほか2017、バトトルガ2003、2004、2008などを参照。

² 鈴木は、科研費・基盤研究（B）海外学術調査「ウランバートルの地震ハザード—活断層認定問題と1967年モゴド地震の再評価—」（2016～2018年度、代表鈴木康弘）、科研費・挑戦的研究（萌芽）「急成長モンゴルにおけるハザードとレジリエンスの評価と地域計画に関する国際共同研究」（2016～2018年度、代表鈴木康弘）等により、モンゴル非常事態庁等と共同して、活断層、自然災害等に関する研究を推進してきた。

³ 日本学術振興会二国間共同事業「社会レジリエンスの構築に資する日本・モンゴルの国際共同研究」（2016～2018年度、代表鈴木康弘）等による。

⁴ 人材育成の例として、名古屋大学のASC（アジア・サテライトキャンパス）での教育により、2022年にモンゴル非常事態庁幹部のC. Ariunaa氏に、2025年に地理学・生態学研究所のS. Narangerel氏に、博士学位が授与された。

化している。さらにモンゴルは多くの活断層を抱え、大規模地震の発生も懸念されている。

もう一つの側面は、モンゴル社会の急激な変化である。東西冷戦の終焉・ソビエト連邦解体の流れの中で、モンゴルでは1990年から体制を変革し、民主化・市場経済化が急速に進められてきた⁵。それに伴い、遊牧社会から都市部への人口移動、とくに首都ウランバートルへの人口集中が急激に進み、高層ビルの建設ラッシュなどで新たな災害リスクが高まっている。従来の遊牧社会は独特の高い災害対応能力（レジリエンス）を有していたが、定住化と市場経済化による社会環境・生活様式の変容によっても災害リスクが増大している。社会主義時代に国家や組合によってシステム化された災害対策が、90年以降は無くなり、ゾド等の自然災害に対する脆弱性が拡大している。また、急激な市場経済化・近代化が進んだが、経済、教育、情報など様々な面で中央と地方の格差が広がっている。

このように、モンゴルでは、従来の経験に基づく防災意識だけでは対応できない状況があり、気象災害や地震災害に関して科学的でより正確な情報と知識の普及や防災意識の普及も急務となっている。

以上のような経緯を背景に、JICA 草の根技術協力事業（パートナー型）「モンゴル・ホブド県における地球環境変動に伴う大規模自然災害への防災啓発プロジェクト」を実施してきた。実施主体機関は名古屋大学（減災連携研究センター）であり、放送大学が防災コンテンツの制作や防災ワークショップの実施などで連携してきた（稲村ほか2017, 2018; 石井ほか2019, 2020, 2021, 2023, 2024, 2025; 奈良ほか2020, など）。このJICAの事業は、2017年10月から2024年3月まで実施された⁶。当事業は、その重要性和成果が高く評価され、2025年2月からのフォローアップ事業が実施されることになった。本稿では、当初事業をフェーズ1、フォローアップ事業をフェーズ2として記述する。

1-2 放送大学におけるレジリエンス研究・遠隔教育研究

一方、放送大学では、奈良と稲村がTV科目「レジリエンスの諸相—人類史的視点からの挑戦18」を制作すると共に、レジリエンスに関する研究を進めてきた（稲村ほか2017; 奈良・稲村（編）2018; Nara & Inamura (eds.) 2020 など）。また、モンゴルにおける遠隔教育の推進がレジリエンスの維持強化に資するものであるとの観点から、科研費・挑戦的研究（萌芽および開拓）によるモンゴルでの遠隔教育推進のための研究を、上記のJICA事業と連携しながら実施してきた（石井ほか2021, 2023, 2024; 稲村ほか2024）⁷。これらの実

践的研究は、遊牧民が移動生活を続けながら高等教育を受けられる遠隔教育システムを構築することが最終目標である。それによって、高度にレジリエントな生活システムである遊牧を維持し、地方と中央の教育や情報の格差の軽減、都市への人口集中の緩和、地方の活性化に資すると考えられる。

この二つのプロジェクトは、モンゴルが、1990年から社会主義を放棄し市場経済化・民主化を進めるなかで、急激な近代化や都市（特にウランバートル）への人口集中により災害へのリスクが高まっているという背景の下、レジリエンスを強化するための実践という点で共通している。また、いずれもモンゴル国立大学と連携して実施し、メンバーもオーバーラップしている。

2. JICA 草の根技術協力事業の概要

2-1 フェーズ1の概要

既報においても紹介したように、フェーズ1においては災害リスクが高まるモンゴル西部のホブド県において、NEMA（非常事態庁）を中心的カウンターパートとして、モンゴルの風土と文化に見合う市民主導型防災が模索され、ホブドモデルが構築されてきた。

このホブドモデルは、①子供たちとの防災カルタ共創、②行政・市民連携によるボランティア結成、③専門家と市民を結ぶweb教材作成、④ハザードマップ作成が柱となった。このうち、防災カルタとハザードマップについては好評を博し、大きな反響を呼んだ。①の防災カルタはとくに反響が大きく、NEMAやJICAモンゴル事務所、駐モンゴル日本大使館等や、学校関係者がさまざまな形で紹介し好評を博した。教育省は学校における防災教育に使える可能性を示唆し、我々は2022年以降、教育省と相談を重ね、副教材化の可能性を探った。教育省の指示により、教育研究所が教材としての適否を確認し、一部の表現を修正した。また、②のボランティア結成について、NEMAは、防災法にボランティア設置義務が謳われているものの実態として成功していないことに鑑み、我々のJICAプロジェクトに注目し、日本におけるボランティアの実状を学ぶ意義を認めた。

2-2 フェーズ2の概要

こうした状況から、JICAによって、フェーズ2を2025年から実施することが認められた。フェーズ2においては、防災カルタを17,500部印刷し、全国の学校・防災教育機関・福祉施設・行政機関へ配布し、遊びながら学べる防災教育を始めた。またモンゴル東部の中

⁵ モンゴルは、ロシア（赤軍）の支援を得て1921年に清朝からの実質的な独立を達成し、社会主義の道をたどった。遊牧社会では、ゲル（移動式家屋）に居住して季節移動する遊牧システムの「伝統」は維持されてきたが、組合（ネグデル）化が進められ、家畜は共同所有とされ、家畜飼養や移動にもさまざまな規制が設けられた。

⁶ 当事業は、本来5年の計画であったが、新型コロナウイルス感染症流行により、現地での活動が制限されたため、延長された。

⁷ 科研・挑戦的（萌芽）「山岳高所・遊牧地域における遠隔教育の可能性」（2018～2020年度、代表稲村哲也）、および科研・挑戦的（開拓）「遊牧・山岳・先住民地域におけるリモート教育のモデル構築に関する実践的研究」（2021～2026年度、代表稲村哲也）による。

心都市チョイバルサン、南部の中心都市ダランザドガド、北部の中心都市エルデネットにおいても、子供たちとのカルタ共創を行い、カルタの作り方を伝えることになった。地域独自のカルタを創るとともに、将来的に地域ごとにカルタを作り続けられるようにすることが目的である。

また、こうした地方の中心都市においてボランティアを結成し、日本のボランティアのノウハウを伝えることになった。モンゴルではボランティアの存在意義が曖昧で、有償であるべきか無償であるべきかの議論があるため、こうした議論を整理してボランティアの位置づけを明確にすることを目指すこととした。

ハザードマップについては、近年の集中豪雨の頻発などのため、洪水ハザードマップを中心にその必要性が高まっている。地域によっては独自のハザードマップが試作され始めているため、こうした現状をプロジェクトメンバーである科学アカデミー地理学・地生態学研究所の専門家が確認し、必要に応じて指導を行う予定である。

NEMA は防災法改定を目指し、その中に市民主導防災をいかに位置づけるかを検討し始めている。防災カルタをはじめ市民主導型防災の推進に向け、このプロジェクトにより多くの報道番組を作成し、モンゴル国営放送や SNS 等で発信する予定である。

プロジェクトは3年計画であり、次章以降においては初年度の成果を記録する。

2-3 2025年の計画の概要

2025年からの実施に先立ち、2024年9月にウランバートルのモンゴル JICA 事務所において、キックオフミーティングが行われた。その際には参加機関の役割が議論され、カウンターパートは NEMA（非常事態庁）が務めること、モンゴル国立大学と科学アカデミー地理学・地生態学研究所は、NEMA からの依頼により本プロジェクトに関わることが確認された。教育省は正式にミニッツにサインし、カルタ普及に参加することとなった。当日の参加者は、教育省の Dawaasuren 氏および Durgurmaa 氏、教育総局の Tumur-Ochir 氏、科学アカデミー地理学研究所の Avirmed 氏と Narangerel 氏、モンゴル NEMA の Zorig 氏、JICA モンゴル事務



写真1 プロジェクト契約前に実施したキックオフミーティング（2024年9月）

所の度会浩佳氏、Tsegii 氏、プロジェクトメンバーの鈴木、石井、Battulga が参加した（写真1）。

本プロジェクトは2025年2月に正式に開始した。2月に NEMA 職員6名を招聘して日本研修を行い、4月末から5月上旬にホブドにおいてこれまでのまとめと今後の計画をホブド市民と一緒に議論した。7月に北部の中心であるエルデネットへ行き、エルデネット LEMA（地域非常事態局）およびエルデネット市、オルホン県庁と相談を開始した。9月には南部の中心であるダランザドガド LEMA を訪ね、今後の計画について相談するとともに、ダランザドガド市、オムノゴビ県庁と地域防災を議論した。また9月と10月に防災カルタ普及番組を NEMA 報道局と一緒に作成した。

3. モンゴル側メンバーの訪日研修

3-1 日程とメンバー構成

2025年2月のプロジェクト開始後すぐに日本研修（2/16~2/23）を実施した。モンゴル非常事態庁（NEMA）の若手精鋭6名（+通訳1名）が来日し、日本の防災の現状を学んだ。また、本プロジェクトの第1フェーズの成果および第2フェーズの到達目標の共有を行った。

研修のモンゴル側の参加者と役割分担は以下の通りである。

1. Dalai SERJMYADAG：NEMA 政策企画部長
研修における役割：NEMA の政策立案への反映
2. Ganzorig NERGUI：ホブド非常事態局局長
研修における役割：ホブドの地域防災モデルの他地域への普及策の検討
3. Tuvdendorj ZORIG：NEMA 政策企画部上級専門家
研修における役割：NEMA の政策立案への反映
4. Borkhuu SOLOGO：NEMA 防災教育センター担当
研修における役割：防災教育への反映
5. Bayaraa TSEND：NEMA 広報担当
研修における役割：報道番組作成および広報への反映
6. Dembereltseren MUNKH-ERDENE：NEMA 防災トレーニング担当
研修における役割：防災訓練・教育への反映
7. Sukhee BATTULGA：モンゴル国立大学教授
研修における役割：通訳およびモンゴル側参加者のとりまとめ

日本側プロジェクトメンバーは、鈴木康弘（名古屋大学減災連携研究センター教授）、奈良由美子（放送大学教授）、阪本真由美（兵庫県立大学教授）、石井祥子（名古屋大学研究員）、押田晴美（名古屋大学職員）、および JICA 中部の内藤陽子氏（2月17日~2月19日に参加）である。

3-2 研修の日程と内容

(1) 2月17日

<名古屋大学減災館>

参加者：訪日メンバー7名に加え、日本側メンバーの鈴木、石井、押田、JICA 中部の内藤氏が参加し、名古屋大学生命農学研究科の小林健一郎特任教授、名古屋大学大学院生 Saruul 氏、減災連携研究センター研究員の末松氏がかかわった。

鈴木が、本プロジェクトにおいて第1フェーズの成果を踏まえて第2フェーズで何をめざすか、また今回の研修で訪問する地域の特徴とその目的について説明した。名古屋大学減災館において、訪日メンバーは、日本における地域防災、市民防災の進展について学び、減災連携研究センターの様々な参加型展示を体験した。モンゴル側参加メンバーは、それぞれの展示に大いに興味をもち、それらのモンゴルへの技術移転を望んだ(写真2)。



写真2 名古屋大学減災館で立体模型展示を観察する訪日メンバー

<NPO 法人レスキューストックヤード>

訪日メンバー7名は、名古屋市栄に本拠地を置く、災害ボランティアNPOのレスキューストックヤードを視察し、日本側から鈴木、内藤氏が参加した。レスキューストックヤードの栗田暢之代表から「日本の災害ボランティアの活動」のレクチャーを受け、施設の役割、災害ボランティアの活動の現状と意義について活発な意見交換を行った。訪日メンバーからは、ボランティアの意義について本質的な質問が出された(写真3)。



写真3 NPO 法人レスキューストックヤードでレクチャーを受けた訪日メンバー

(2) 2月18日 HAT 神戸ほか

訪日メンバー7名のほか、鈴木、石井、押田、内藤氏が参加し、まずJICA 関西を訪問した。その後、阪神・淡路大震災からの復興を象徴するHAT 神戸へ移動した。そこで、兵庫県立大学大学院減災復興政策研究科の阪本真由美教授(元JICA 職員、元HAT 神戸スタッフ)から「災害に強い社会づくりの課題：兵庫県立大学のアプローチ」と題して、レクチャーを受けた。世界と日本における地震の数と人と防災未来センターや大学院減災復興政策研究科の役割、震災以降、災害リスク軽減のために何が行われているかについての紹介され、その後、モンゴルの現状も交えて議論を行った。

次に、「人と防災未来センター」において、阪神・淡路大震災の状況と復興について見学し、それを参考に、モンゴルにおける防災のあり方について議論した(写真4)。



写真4 ひとと防災未来センターでレクチャーを受ける様子

続いて、和室で日本文化体験を楽しんだ。

(3) 2月19日 北淡震災記念公園ほか

訪日メンバーは淡路島にある北淡震災記念公園の野島断層保存館を訪れ、野島断層の活動の履歴について鈴木からレクチャーを受けた。また震災体験館にてVRでの地震の体験を行った(写真5)。野島断層の震源地



写真5 VRで地震体験をする訪日メンバー @野島断層保存館

の江崎公園では断層の地表面のずれが保存されているのを確認した。その後神戸へ戻り、山側の展望台から震災から復興を遂げた神戸市街地を一望した。次に、神戸震災メモリアルパークにおいて、震災で倒壊した岸壁や傾いた街灯を視察した。

(4) 2月20日 京都の活断層ほか

神戸から京都へ移動した。京都大学周辺の活断層を実際に歩きながら、鈴木による解説を受け、町中における活断層と防災について訪日メンバーと議論した。また、ウランバートルの地震対策に活かすべく比較検討した。午後は京都市街地を縦断する花折断層に沿って南下し、断層活動により隆起した場所にある清水寺を視察した。

(5) 2月21日 東京大学地震研究所

京都から東京へ移動し、訪日メンバーは、東京大学地震研究所を視察し、関東大震災以降、日本が地震研究に力を入れ、今日までどのような調査研究をしてきたかを学んだ。東京大学地震研究所の木下正高教授から研究所の歴史を解説してもらい、さらに日本で最古の地震計を用いてその原理についてレクチャーを受けた。また白濱吉起助教から、浅間山噴火と熊本地震の地層剥ぎ取り標本について解説してもらった(写真6)。

その後、奈良由美子が、リスクマネジメントの観点から、「災害対策の『古くて新しい』課題——『認知バイアス』と感染症リスク」と題してレクチャーを行い、災害対策について議論を行った。参加者から、小・中・高の学校教育において防災教育をどのように体系づければ良いかといった積極的な質問があり、奈良と鈴木が回答した。



写真6 火山の展示物について白濱吉起助教の説明を聞く様子@東京大学地震研究所

(6) 2月22日 東京都復興記念館

訪日メンバーは東京都復興記念館を訪問し、関東大震災と東京空襲の被害について学び、震災からの復興がどのような理念と制度のもとで行われたかを理解した。東京下町で数万人が亡くなった横網町公園内に建てられた復興記念館において、改めて地震防災の重要性を再確認する機会となった。

3-3 訪日研修実施の成果についての所見

今回の訪問メンバーはNEMAのAriunbuyan長官が選抜し、NEMAの政策局・教育局・報道局において中心的に活躍する若手と、ホブドのNergui新局長が来日した。それは、今後のプロジェクトを進める上で大変意義深いものであった。各自が、役割分担を踏まえ、今後を見据えた的を射た質問を繰り返した。日本側に対応に当たった栗田、阪本、奈良は、それぞれ市民防災・地域防災に関して日本を代表する講師であり、議論が白熱した。参加者には防災を重視する日本の実例を十分に感じてもらうことができた。

訪問した地域は、①南海トラフ地震に備えようとする名古屋、②阪神・淡路大震災から復興を遂げた神戸と淡路島、③大正関東地震で10万人を超える人命を失い壊滅的被害を受け、後藤新平の復興計画に基づいて「品格あるまち」を目指して復興を遂げた東京の3カ所である。以上の地域を巡り、それぞれの地で、防災のために活躍する専門家と議論することができた。

これまで、モンゴルは遊牧地域が国土の多くを占めていたため、自然災害で大きな被害を受けたことがなかった。しかし、急激な人口増加と都市への人口集中、近代化による高層ビルの林立などにより、急速にリスクが高まりつつある。モンゴル(特に首都ウランバートル)が、将来のために、現在やらなければならないことについて、考えるきっかけとなった。

本研修に対するメンバーの満足度は高く、帰国に際して、鈴木が「今回の研修の成果を各自の業務に活かして欲しい、それを報告してほしい」と依頼した。今後、それらの報告を受け、今回の訪日研究で交わされた議論やその意義について、より深い考察を行いたい。

4. モンゴルにおける2025年の活動

4-1 ホブドにおけるキックオフ(5月)

(1) 市民ワークショップの開催

ホブド県はモンゴル西部に位置し、NEMAホブド支部(LEMA)は西部地域の各非常事態局の中心としての役割が与えられている。プロジェクトの第2フェーズ開始にあたり、第1フェーズで活動したホブド県においてキックオフを行った。4/29～5/9に渡航し、そのうち5/2～5/6にホブド県を訪問した。

鈴木・奈良・森本・Battulga・Narangerel・Zorigは、5/5に80人以上が参加した市民ワークショップを開催した。第1フェーズの成果と第2フェーズでのホブドモデルの全国展開について、ホブドLEMAおよび地域リーダーと共有した。第1フェーズの際にプロジェクト活動に協力したバグ長らの一部は昇進し、市の要職に就いてさらに活躍していた。彼らはホブドモデルが全国展開することを喜び、全面的な協力を約束した。

このワークショップにおいて、改めてモンゴルにおけるボランティアのあり方について、課題が浮かび上がった。日本には2種類のボランティアの形——①(本業を持ちながら自由意志で参加し無償で活動するタイ

プ、②消防団など報酬を受けるタイプ——がある。モンゴルでは無償で行うボランティアというものになじみがなく、また、これまでは災害も少なかったため、発災前・発災中・発災後におけるボランティアの活動についてイメージがわからない。一方、遊牧民の伝統である相互扶助は今も健在で、無償の助け合いは日常的に行われている。そうした相互扶助の一部は、地方の都市住民の中にも受け継がれている。今後、どのようなボランティアがモンゴルに適しているかについて、さらに議論を深めていくことが重要である。

(2) 防災カルタ普及の推進

ウランバートルにおいては、石井・NarmandakhがNEMA本部の防災教育担当のMunkh-Erdene氏や防災教育センターのSolongo氏らとジュニア救助チームとのカルタ共創およびカルタを全国で持続的に活用する方法について協議した。彼らは日本研修に参加したメンバーであり、十分に信頼関係を構築することができていたため、話をスムーズに進めることができた。

2018年から、NEMAと教育省は共同で「安全な生活を送る」カリキュラムを導入している。それがなかなか実施されていないのが現状であったが、現在、それを本格的にてこ入れしようとしている。また、「実習の1週間」というプログラムを冬と春に実施し、スポーツ大会、博物館・芸術鑑賞等を体験する中で、防災教育も行われる。Munkh-Erdene氏から、この防災教育においてカルタを活用する案が出された。さらに、各学校にはジュニア救助チームという、災害時対応の訓練を受けた生徒のクラブがある。3年に1回全国大会が開かれており、次回は2026年に開催される予定である。その全国大会においても、防災カルタを活用する案が出された。また、NEMA傘下の防災教育センター教官のSolongo氏からは、「防災教育センターには年間3,000人近くの生徒が訪れ、防災教育を受ける。また移動教室も実施している。その際に防災カルタの活用は有効」と話した。21の県すべてにNEMAの支部があり、それぞれに防災教育担当者がいる。その担当者を通して、全国に防災カルタを普及させることができるが、カルタによる効果的な教育方法をNEMA職員に教授する必要性もMunkh-Erdene氏は指摘した。

本プロジェクト開始当初から、産業界やインフルエンサーと協働して本プロジェクトの成果を全国普及させることを目指していた。そのためNEMA広報部のTsend氏とは、ホブドモデルの全国発信（テレビ番組作成）、防災カルタの番組制作について話し合い、インフルエンサー（俳優）への番組出演依頼も試みてきた。防災カルタの番組制作は、上記のNEMA職員や学校教員へのカルタ指導に役立つと考えている。

また今回のモンゴル訪問で、鈴木、奈良、森本、石井、Battulgaは、宮崎県延岡市ボランティア協会の奴田原君枝氏およびJICAモンゴル事務所の度会浩佳氏らとともに、井川原賢特命全権大使、梅田隆二等書記官、篠田泉総務政務班3等書記官と日本大使館で面会した。

ここでは、モンゴル・日本の子どもたちのカルタによる交流について助言を得た。これがきっかけとなり、6月のこどもの日に、モンゴルの子どもたちを大使館に招待するイベントに防災カルタが活用された。

4-2 エルデネットにおける活動（7月）（6/29～7/7 渡航、7/1～7/3にエルデネット訪問）

プロジェクトメンバーの鈴木・奈良・石井は6/29～7/7に渡航し、モンゴル側メンバーのBattulga・Narangerel・Zorig・Narmandakhと共に、7/1～7/3、モンゴル北部のオルホン県エルデネット市を訪問した。NEMAのオルホン支部（LEMA）は、北部地域の各支部（LEMA）を統括している。プロジェクトメンバーは、そのオルホン支部で、Nerguibaatar 副局長ほかLEMA職員に対し、第1フェーズの活動内容および第2フェーズの目的、および2026年の夏までには防災カルタを全国に配布すること等を説明した。

エルデネット市は社会主義時代（1975年）に鉱山開発のために建設された、国内第2の人口を有する都市で、すぐ隣に鉱山があることにより、さまざまな環境問題を抱えていた。副局長およびLEMA職員は、ボランティアの組織化、地域特有の自然や災害を盛り込んだカルタ作成の他、ハザードマップ作成や市民アンケートにも興味を示し、2026年実施予定の市民ワークショップおよびカルタ作成ワークショップへの協力を約束した。

またオルホン県庁において、Munkhdalai 副知事にJICAプロジェクトの第1フェーズの成果を紹介し、オルホン県での活動普及への協力を要請した。副知事も全面的協力を約束し、エルデネット市役所議長やソム（郡）長との面会を設置して、情報共有した。

さらに、エルデネット市第8学校において、同校の教育カウンセラー、およびイレドゥイ・オド学校のUranchimeg 教頭や教育カウンセラーらに対し、2026年度から全国配布される防災カルタについて説明をした。また、全国一斉に配布されるカルタとは別に、地域の自然や災害、くらしの特徴を表した「ご当地防災カルタ」の作成を先生たちに提案した。ご当地カルタを子どもたち自身が作成することにより、与えられたカルタを遊んで災害の知識を身につけるのみならず、災害を自分事として捉えられる力を養うことができるという意図を説明すると、大いに賛同してくれた。先生たちにはカルタ遊びも体験してもらい、盛り上がった（写真7）。LEMAのNerguibaatar 副局長はカルタによる子どもへの防災教育の重要性について自ら説明し、来年のワークショップで何をすべきかについて積極的に提案した。

4-3 ダランザドガドにおける活動（9月）

モンゴル南部のオムノゴビ県での本格的活動の前（7/31～8/2）に、モンゴル国立大学のBattulgaが県庁所在地であるダランザドガド市に赴き、Seregelen オムノゴビLEMA副局長、Denedorjソム長、各バグ長、Shinebayar 教育学習課長、Sugarソム教育文化担



写真7 防災カルタを体験するエルデネット市の学校の先生たち

当専門家、Enkhjargal 第1総合学校校長ほかと面会し、JICA プロジェクトの目的・意義について伝えた。

9/4～9/13に日本側メンバーの鈴木・奈良・石井・森本が渡航し、稲村が8/2～9/12に渡航した⁸。その期間中の9/6～9/10に、モンゴル側メンバーの Battulga・Narangerel・Zorig・Narmandakhを加えた9名が、ダランザドガドを訪問した。オムノゴビ県の非常事態局(LEMA)において、Adiyabaatar 局長および Denzen 教育担当らとオムノゴビの災害や市民への防災教育およびボランティアのあり方について協議した。次に市役所において Deneedorj 市長に対してプロジェクトの趣旨を説明し、市の防災の現状について聴き取り、意見交換をした。また、ダランザドガド第1総合学校においては、Enkhjargal 校長および Naranzul 教育マネージャーらに防災カルタの意義について説明・協力を依頼した。オムノゴビ県庁では Zanabazar 副知事および防災担当者にプロジェクト活動への協力を求めた。

オムノゴビ県では、9/8にダランザドガド第1総合学校において、カルタ作成ワークショップを実施した。市内6つの高校から集まった70名の生徒たちに対し防災カルタを体験してもらい、全国配布されるカルタとは別に、南部地域特有の自然や災害をテーマにしたカルタ制作を呼びかけ、絵や詩を作成してもらった(写真8)。

また9/9に実施した市民ワークショップでは、市の講堂において、10バグ(地区)から集まったバグ長やソーシャルワーカーに対する市民ワークショップを開催した。各バグ長にカルタを贈呈し、防災教育に活用してもらうことになった。

5. カルタの普及活動のためのメディアの活用

5-1 カルタ紹介番組の作成とHPの作成

前述のように、NEMA 広報担当の Tsend 氏らと防災カルタを紹介するテレビ番組作成に取り組んできた。シナリオを作成して第1フェーズの活動を記録し



写真8 防災カルタワークショップでカルタを楽しむ高校生たち@ダランザドガド市第1総合学校

た動画や写真を整理し、9月にはカルタ作者である石井と Narmandakh の収録を行った。石井はカルタの意義を語り、Narmandakh はカルタの遊び方を説明した。9/24にモンゴルの国营放送局その他で放送され、NEMA の Website や YouTube でも公開された <<https://youtu.be/aw-isZ3ZtIY>>。

今後も防災カルタを全国普及させるための動画作成を計画している。NEMA を通じて、モンゴルの有名な俳優に動画出演をしてもらい、カルタを使った防災教育の有効性を語ってもらう予定である。

5-2 日本における新聞報道

モンゴルでの市民防災活動の成果を日本にも紹介し、日本の防災にも貢献することを目標とし、4月のモンゴル渡航にも参加した奴田原氏が報道機関へ情報提供し、本プロジェクトの活動が読売新聞九州版の9/27の夕刊および website、9/28の宮崎県版朝刊に掲載された。(<https://www.yomiuri.co.jp/local/kyushu/news/20251027-OYTNT50121/>)

本プロジェクトでは、モンゴルの子どもたちと日本の子どもたちをオンラインでつないでカルタ大会を行うことを目指している。これをきっかけに両国の若い世代が互いの国に関心を持ち、友好を深めるきっかけになって欲しいと願い、今後日本のどこでモンゴルの子どもたちと一緒にカルタ大会ができそうか模索している。

5-3 ホームページ作成

第1フェーズの成果を広く広報することは第2フェーズを進める上でも重要である。そのために、「被害軽減ワークショップによる行政・市民の連携体制を構築」及び「モンゴル初の防災カルタを子供たちと一緒に創作」と題したホームページを作成した。(巻末写真1,2)

⁸ 稲村は、科研費・挑戦的(開拓)で実施し、高橋博文が研究協力者として参加した。

6. モンゴルにおける遠隔教育の展開—— 放送大学とモンゴル国立大学の連携

6-1 モンゴル国立大学教職員の放送大学における訪日 技術研修（2024年夏）の概要

モンゴル国立大学と本学との交流は、稲村が1995年から同大学のバトルガ教授と共同研究を開始したことに遡る。その後、2017年からJICA 草の根技術協力事業（パートナーシップ型）や、2018年からの科研費による研究が行われてきた。その過程で、稲村と高橋が、モンゴル国立大学のスタジオ整備・コンテンツ制作に協力してきた。奈良がプロジェクトに参画することで、大学間の協力関係がますます強まり、2019年には大学間包括協定を締結した。

そうした背景のもと、2024年1月、JICAのMJEDD（モンゴル高等エンジニアリング教育開発）プロジェクトの資金によるモンゴル国立大学の職員を本学で受け入れ、オンライン教育やビデオコンテンツ制作の研修を行う計画を提案した。その後、3月14日にバトルガ国際関係行政学部長とオトゴンツェツェグ教員育成および学習支援センター長が来校し、研修の受け入れが正式に決定した。

実際の研修は、2024年7月25日～8月6日の日程で、モンゴル国立大学の教員3名と職員3名を放送大学に受け入れ、実施された（稲村ほか2005）。研修では、モンゴル国立大学学習支援センターの職員3名が、本学のオンライン教育環境やビデオコンテンツの制作について学んだ。研修成果を動画コンテンツとしてまとめ、最終日に、作成した動画を用いてコンテンツ発表会が行われた。研修の参加者は以下の通りである。

- B. バトジャルガル学務副学長
- S. バトルガ教授（国際関係行政学部長）
- S. オトゴンツェツェグ准教授（教員育成および学習支援センター長）
- G. ビルゲン（教員育成および学習支援センター職員）
- M. ハタンゾリグト（教員育成および学習支援センター職員）
- A. イクバヤル（教員育成および学習支援センター職員）

1年後の2025年8月下旬、稲村と高橋がモンゴル国立大学を訪問し、附属スタジオを見学した（写真9、10）。また、研修の成果についてフォローアップするためのインタビューを行った（写真11）。以下にその内容を記述する。

6-2 モンゴル国立大学の訪日研修（2024年7～8月） の参加スタッフとの対話

(1) モンゴル国立大学における遠隔教育に関する方針

バトルガ：モンゴル国立大学の場合、戦略というものがあましてね。2005年から2030年で、5年間毎にこれからの目指しているところをまとめてい



写真9 リニューアルされたモンゴル国立大学のスタジオ（副調整室からスタジオを見て）

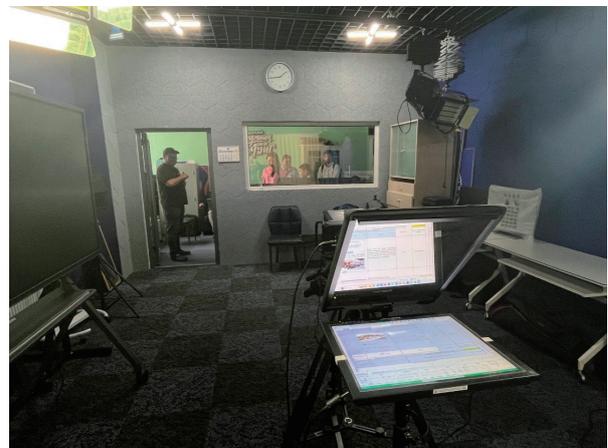


写真10 リニューアルされたモンゴル国立大学のスタジオ（スタジオ側から副調整室のほうを見て）



写真11 スタジオでの記念写真

ます。今までの戦略の中には遠隔教育のことはあまり触れてなかったんですけども、2025年に、初めて具体的に、新しい目標に遠隔教育が入りました。例えば遠隔教育で関係するいろんな目標を出して、また、どのように評価するかというものはしっかり入れました。ですから、今はちょうどチェックされて、印刷されて、これから配布していくということです。その

中で一番重要なものとしては、2030年までに遠隔授業を数字で評価できるようにする。例えば、いくつまで増やすとか、あるいは地方にあるキャンパスに学習センターを作るとか。そういうようなことが書き加えられているということです。

稲村：2025年から5年間の2030年まで、と言うことですね。

スタッフ（ビルグン）：その中に遠隔教育に関係するものが入っています。

高橋：ビルグンさんはパブリック・リレーションズ担当となったそうですね。

バトトルガ：そうですね、変わったんです。

スタッフ（ビルグン）：はっきりした目標ができたんです。遠隔教育に関係する具体的な事柄、5年後にどういうものを達成するのか、数字で評価することになっている。その中に、もちろん、今までの目標は達成できているかについても記載されています。そして、講義とか学習の形態を多様化していくということが重視されていて、これからは5年間にわたって、遠隔教育のことを具体的に実現していくことになっています。

稲村：今までの5年間、2020年からの5年間の間の遠隔教育に関することは？

スタッフ（ビルグン）：もちろん基本的な記載はありました。例えば、遠隔的なデジタル化を進めていくとか、あるいは授業の形態を多様化していくとか。講義を単位化していく基盤を作るとか、そういうことが書かれていました。しかし、数値としては具体的な記載はなかった。今後については、その中に、英語の講義を遠隔でデジタル化していく、というものはっきり記載されていて、ザブハン県にある地方支部に教員育成センターを設立するというものはっきり書いてある。それもモンゴル国立大学だけではなくて、地域の行政機関とも連携して。

これからデジタル化した講義を進めていくための基盤ができつつある。単位修得可能な科目が基本ですがけれども、これからは短期間で取得できるような科目も増やしていこうという目標があります。それも、すでに実現しているところもあります。例えばNEMA（非常事態局）とか、あるいは他の国の機関のリクエストをもらって、その公務員向けの短期の授業をやるということもスタートして、一部は実現しているんです。それに基づいて、これから具体的に実現していこうということも書かれています。これから、遠隔教育が、より明確になっていくと私たちは考えています。

例えば何年までに、1年後、2年後、3年後に、というようにする。多分私たちから見て、遠隔教育のことはすごく具体的になるだろうということになっている。私は別の部に異動したんだけど、私の仕事の中にも、コンテンツ作成ガイダンスみたいなものを作る。そういう仕事もあるので、前と同じように遠隔教育に関係することを期待しています。

(2) 2024年の放送大学訪日技術研修の成果

スタッフ（ビルグン）：今回の研修プログラムについて言いますと、大学の教員たちの他のプロジェクトは、例えば、いろいろ機器を投入して、調査して、その結果をまとめて論文を出すとか、そういうふうになっているんです。けれども、我々のプロジェクトは、機器を導入して、コンテンツを作成する、というような計画になっていたのだから、当初、「どういうことをやるのか」と、いろいろ厳しく聞かれたんです。けれども、我々が放送大学で研修して、戻って、実際に作成したコンテンツを見せたら、みんなすごく関心を示してくれて、「こういう風なこともできるんだ」と言ってくれたんですね。全体としてすごくみんなに評価された。それで、遠隔教育のことを少しでもみんなに説明できた、そういう材料になったというふうに思っていますね。

稲村：放送大学での研修のプロジェクトの具体的なイメージ、成果が良くわかってもらえたということですね。

スタッフ（ビルグン）：以前から高橋さんがモンゴル国立大学に来てくれたおかげで、遠隔教育コンテンツについては、いろいろな知識は得ていて、ある程度は理解していました。けれども、昨年の研修の場合は良い機会が重なり、大きな成果が出ました。MJEDというプロジェクトによって、機器を購入する費用が出たし、日本に研修に行くこともできたということです。機器の整備もできたし、研修もできた、それらがちょうど重なって、それがすごく意義があったんじゃないかなと思いますね。

稲村：ハードとソフトの両方が充実したわけですね。

スタッフ（ビルグン）：機器の整備とソフト。そういうのが重なったと思います。研修に行く前にどのような機器を買ったらいいかということも話し合っていて、申請していた。実際の研修のときも、それを想像しながら、いろいろコンテンツを作ることもできた。で、日本から戻ってきた時、2つの新しい機器が来ました。で、私たちは、スタジオの整備をしたんだけど、放送大学で見た環境を思い出しながら、こう結びつけたりですね、場所を決めたり、そういうことをやって、すごく実際の役に立ったと思います。

稲村：特に、放送大学のオンラインの撮影スタジオですね。

スタッフ（ハタン）：そうですね。それはすごく役に立ちましたね。もちろん放送大学のスタジオは（私たちのスタジオより）広がったし、いろいろ機器は多かったんですけど、我々は、できたらそれに近いものにしたいたいと考えて、実際に整備できたので、良かったと思っている。高橋先生も、以前もいろいろ説明してくれたし、機器のこともいろいろ教えてくれたんですけど、その当時は機器はほとんどなかったわけですから、何もできていなかった。でも今は、スタジオをきちんと整備できたということですね。これから楽しみです。

これからは、教員たちに、コンテンツ作成について、

こういう過程を必ずやらないといけないということをしつかり説明して、納得してもらうということが一番大事だと思います。この春にみんなに説明したんだけど、すごく教員たちは忙しい。そんなたくさんのはできない、というような雰囲気だった。でも、やっぱり結果を見て、「こんなコンテンツができるんだな、できたらやりたいな」という声が聞こえ始めています。2017年頃、高橋さんから、スクリプト作成ツールのExcelをいただいた。それを見て、「どこまでできるようになるのかな、できれば実現していきたいな」と、ずっと考えてきました。私たちの現状は徐々にそれに近づいていると思います。

(3) コンテンツ制作の改善

スタッフ (ハタン):2017年当時は、スクリプト作成ツールをそのまま導入することは不可能だったのです。全く設備もないし。けれども、研修してからよく分かったし、機器もだいぶ整ってきているので、我々がこの間、教員向けにガイダンスをやった時にも、「こういう環境ができた、こういうものが制作できた」ということを実際に紹介して、すごく分ってもらえた。

高橋:絵コンテでスクリプトを作るやり方は、テレビのドラマとか映画でも同じようなやり方をしている、準備をきちんとすることは大変ですけど、それをやれば、後ですごくいいコンテンツができます。

スタッフ (ハタン):それを教員たちに説明して、教員たちがすごく評価してくれていました。全く高橋さんがおっしゃる通りですね。研修の時に、放送大学でも、オンライン授業のコンテンツ作成がスタートした時に、最初は教員たちもなかなか納得してくれないとか、問題が多かったというような話もありましたけれども、今、それを思い出しますね。

稲村:教員からすると面倒くさいなって思うこともあるけれども、やっぱり、あらかじめスクリプトを作るのはすごく重要で、それによって正確になり、間違えることもないし、論理的にまとまってくるので、最終的なコンテンツのできかたが全然違うんですね。

スクリプトの基本のフォームができてから、それに当てはめていくと、自然にきれいにできて、結果が出ます。出来上がったスクリプトやパワーポイントなども、講演など、他にもいろんな機会に使えたりするから、教員にとってもいいことなんです。

バートルガ先生に、スクリプトと、それに基づいたコンテンツをお手本として作っていただいてですね、それを他の先生たちに説明したら、みんな納得すると思います。ぜひそうしていただきたい。

バートルガ:そうですね。日本の放送大学の場合は専門性が高いから、3年前に全体のプランができて、科目が決まり、システムに沿って教員が行動してるので、すごく分かりやすく簡単になる。モンゴル国立大の場合、基本のプランがないところから、いきなりやるうとしても、忙しい先生は「逃げたい」という気持ちにもなると思うんです。基本のシステムを作るのが大

事ですね。

稲村:放送大学は、以前はテレビ科目が中心で、それは3年計画で制作をしていたんだけど、今はデジタルの科目も作るようになって、1年前くらいに決めて、準備して、そのあと半年ぐらいで作ってしまうんです。テレビ科目の場合は、教員はテキストも作っているんです。それを、学生ではない一般の人も買うこともできるし、テレビ科目を見ることもできる。オンライン授業は、印刷したテキストはないんです。その分、制作が早い。もちろん話す内容の原稿スクリプトは作るんですけど。

稲村:モンゴル国立大学では、以前より、授業の制作のスピードも早くなって、良くなっているようですが、前と比べるとどのぐらいの違いですか？

スタッフ (ハタン、イクバヤル):制作スピードは本当に劇的に変わった。短縮されてる。以前は教員がスライドを使って撮影はするんですけど、その後もいちいちそのスライドを組み合わせるとか、我々やるが多かったんですけど、今はもう機器で同時にやっちゃってるんで、私たちがやる仕事は減ってきた。本当に時間は短縮された。

稲村:以前と比べて、撮影後の編集ってどのくらいかわっているのですか？

スタッフ (ハタン、イクバヤル):例えば30分の1回だけのコンテンツを作成するのに、以前は丸一日使っていた。他の仕事をせずに、丸一日かかっていた。今は、30分ぐらいのコンテンツの場合は、教員が自分でちゃんと準備してくれたら、30分撮影して、その後1時間ぐらいでできるようになった。

そういうことを事例として説明できるようになった。先生がちゃんとやってくれて、何回も撮影せずに済むようになった。ちゃんと準備していれば早くできる。以前までは教員の準備がちゃんとできてなくて、教室で対面授業をやっているような感じで、本当に大変だった。例えば20分のコンテンツにしてほしいと言ってもなかなかできない、オーバーしてしまうとか、それをカットしたりとか、いろいろな作業があったんです。けれども、今は先生が準備している段階で映像の長さがだいたい分かるようになったんですね。コンテンツにすると何分くらいかかるんだということがわかる。それをちょっと短くするとか、自分で3分くらい修正してみるとか、それが非常に大切なんです。

Excelのデータをいただいたものは、日本語で設定されていて、日本語の会話で何分くらいになるかが計算されるようになっていたんです。それを我々が考えて、モンゴル語の会話の時間がわかるように書き換えて、それを私たち自分たちで実践してやってみました。非常に勉強になった。

高橋:作る側として大切なのは、良いコンテンツを作ること、正しいことを学生に伝えることがものすごく大事だと思っています。正しいコンテンツは長く使えますし、コンテンツを作った先生は、教育のクオリティーがあがって、学生からも評価されます。

稲村：ただ話をするだけでは学生は満足してくれないから、まず写真とか図とかを用意して、最初から、それを踏まえて作っていくと、いい内容のコンテンツができます。それは、やっぱりすごく評価高いんです、学生からも。

バトトルガ：やっぱり教員への評価もあるんですか。

稲村：放送大学はその全部の授業に対して学生の評価が付くんですよ。良いとか悪いとか。

バトトルガ：モンゴルもそうです。授業終わったら、学生がすぐシステムに評価を入れるんです。毎回、学生から評価されているかどうかが見えるようになっています。

高橋：学生は試験とかレポートで答えるときに、何が正しいか、正しくないかを判断しないとイケない。だからコンテンツが正しいということがすごく大切です。

稲村：正しいか正しくないかって、ひとつに決められないこともあります。その場合、いくつかの考え方があるということを示す。そのことも、あらかじめスクリプトに書いて準備しておくほうがいい。何も見ないで、そういうことを理解してもらうように話すのはなかなか難しいんです。例えば、このような3つ考え方があります、というように話を整理して、コンテンツにする。

今大体どのぐらいコンテンツを作ったんですか？研修で新しいシステムを使うようになってから。

スタッフ（イクバヤル）：もちろん教員たちの努力にもよるんですけども、今は、新しい機器を導入してから、4つの科目の授業、それぞれ15回あるんですけども、今はそれを制作しているところです。それ以外にも、10個ぐらいのポッドキャストも作りました。

稲村：授業ではない番組、ということですね。

(4) その他の課題－正確性の担保、成績評価など

稲村：最後の質問ですけど、先生側の課題や問題、まだ今後の課題と言うのはあるんでしょうか。

スタッフ（ハタン）：先生方の話を聞いて、今ちょっと思ったんですけども、今は大体教員が作ったものを持ってきてもらって、そのままそのテキストに使っている。写真とかビデオの場合のコピーライトは確認しているんですけども、それ以外の、例えば内容の正確性とか、どこまで正しい素材を使っているのかっていうのは、我々は何も評価できないんです。やっぱり考えたのは、撮影に入る前にスクリプトなどをもらってから、もう一回内容を確認する段階を作って、例えばこの部分にまたもう一つ写真入れたらどうでしょうか、とか、この部分はこういう風にしたらもっと面白く分かりやすくなるんじゃないかという風なコメントができるような、そういうのがあるといいな、ということも思ったんです。

ちょっと質問ですけども、さっきは正確さの話が出ましたね。もちろん教員は自己責任で正しいものを作っていると思うんですけども、正確なのかどうかというのを何かで評価するものはあるのですか。

高橋：先ほどは「正しい」コンテンツと申しましたけれども、どちらかというと「間違えていないコンテンツ」という言い方がいいかもしれません。

スタッフ（ハタン）：さきほど思ったのがですね、ある教員からこういうものを作りたいというリクエストが来て、テキストも提出されて、我々は時間をかけてコンテンツを作る。作った後で、一般の方や他の教員から批判が出てきた場合には困るね、という認識が我々にもあって、どうなんでしょう。いい内容のもの、事実に基づいているものが作れるか、気を付けないといけないです。

稲村：コンテンツ制作の過程で、文系の場合には、例えば年号に間違いがないとか、そういうのはチェックするんですよ。原稿が届いたときに、プロデューサーとかもチェックする。

バトトルガ：さっきおっしゃいましたが、テレビ授業の時は、教科書があって、それに基づいてテレビの番組を作られていると思うのですけれども、考えてみると、そのテキストブックがあるから、それを見て、その内容をいかどうかを判断できる。放送大学では、テレビの番組を作ってきたから、そういった習慣が生まれていたのかなという感想です。

稲村：教科書を制作するとき、編集の過程で事実関係はチェックします。人の考え方はいろいろあるから、それをチェックすることはなかなか難しいですね。教材の中で問題があったときは、やっぱりその先生の責任ですね。学生からクレームもあるのですが、その時は、制作スタッフではなくて、先生に、教えてくださいとお願いします。学生の方が納得しないということもあるので、その場合は、教員の組織などで判断する場合もある。

バトトルガ：一つこういったケースが実際にありましたね。何年前ですけども、モンゴル語の授業科目のコンテンツを、あるすごい優秀な先生と一緒に作ったんです。けれども、それがオープンに社会に公開されて、面白いという風な評価もされていたのですが、急にその教員から電話があって、「もう削除してください。間違いが一つあります。とんでもない間違いを私はしゃべっている」と言ってきた。そういうことがありました。

高橋：放送大学の場合は、コンテンツの内容をチェックする専門の人がいまして、スライドとか資料を事前に見て、ここはどうなの？と思う場合はおしえていただく、また、テストの問題を先にもらっておいて、自分で受けてみて、なぜこれが正しくないのか、といったことを指摘していただく。そのような方法をとっています。

稲村：各回の動画教材に「練習問題」というのを教員が作成していて、理解度を確認するために学生に出題しておくんですよ。それで学生は勉強する。実際の試験問題も、あらかじめ作って、できるだけコンテンツの撮影の前に提出しておくようにしている。

バトトルガ：稲村先生は、自分の授業の試験をどのよ

うにされているのですか？

稲村：大体、選択問題とかそういうものです。それを踏まえて動画コンテンツも作るんです。問題をあらかじめ作っておいて、その動画の教材の中に選択問題の答えを組み込んでおくわけです。学生はそれを自分で見つけて解いていくわけです。

バートルガ：それで試験の回答を自動的に計算するわけですね。

稲村：採点は基本的に自分ではやらなくて、システムが自動で採点します。最後に教員がこの点数でよいかをチェックするだけです。

バートルガ：ああ、そうですか。選択式問題以外に何か別の課題はあるんですか。

稲村：レポート課題もありますね。短いレポートを最後に課しておく。そのレポートのテーマだけ決めておいて、それは何文字以内と言っておいて、まとめて点数をつけるんだけど、学生数が多くて、自分で全部見るのは大変だから、採点補助員に頼むこともできる。

バートルガ：学生数が結構たくさんになるから。それを学生にやってもらうっていうのもあるんですか？それとも他の教員にお願いするのですか。

稲村：それは、同じ分野の大学院生にアルバイトとしてお願いするとか。そうやっておくと教員の負担が減るから、教員は、学生数が多くてもあまり困らない。

バートルガ：選択問題はどれくらいつくっておくのですか。

高橋：15回の授業の各回で一つ小テストを出していて、最後にレポートを課して、それを合わせて評価していく。

稲村：そういう成績の評価の仕組みがまだ課題がありそうですね。

今は新しい機器を導入してから、まだ新しい科目があまりできてないから、まずそれができてから、次にそういう課題に入ってくるのかなと思いますね。

良いコンテンツを作るのに、準備段階の負担が大きいですけど、成績評価の仕組みを合理化して教員の負担を減らして、遠隔教育を持続的にしていくことも必要ですね。

6-3 モンゴル国立大学における遠隔教育の推進

前節で、インタビューで語られたモンゴル国立大学の遠隔教育の現状と変化（向上）の具体的な内容を報告したが、ここでその概要をまとめておきたい。

(1) 遠隔教育に関する方針

モンゴル国立大学では5年毎のストラテジー（基本戦略）がまとめられている。前期間（2020～2025年）では、遠隔教育に関して、具体的な数値目標などは立てられていなかったが、デジタル化の推進、授業形態の多様化などが実施された。今後の期間（2016～2030年）では、遠隔教育に関して、英語の講義のデジタル化、行政機関と連携した地方キャンパスでの教員育成センターの設立、遠隔授業の単位化などが数値目標も含め

て、年度ごとに計画された。また、単位取得授業に加え、NEMA(非常事態局)などの国家機関からの要請による短期の公務員向けの授業なども計画されている。

(2) 放送大学における訪日技術研修の成果

2024年に放送大学で実施されたJICA資金を活用した技術研修は、実質的に極めて有効な技術協力となった。この研修の特色として、他の多くのプロジェクトが大学教員を対象としたのに対し、技術スタッフを中心としたことがある。帰国後に行った報告会で、コンテンツ制作過程と研修で制作した実際の「研修過程」のコンテンツについて発表すると、多くの教員から高い評価を受け、理解が進んだという。

一方、MJEDプロジェクトにより、モンゴル国立大学付属スタジオの必要な機材を購入することができた。以前から高橋と稲村が旧スタジオの整備に協力し、さまざまな助言をしていた。研修で放送大学のデジタル・スタジオを見学し、それが新スタジオのシステム構築に大いに役立ったという。

(3) コンテンツ制作の改善

放送大学での技術研修で、高橋が、コンテンツ制作のための準備（絵コンテを含む、パワーポイントやスクリプト）について教習した。モンゴル国立大学の各スタッフは、それを学習して実際のコンテンツを制作した。帰国後、その方式を実践し、コンテンツの質が大いに高まった。また、以前は編集に膨大な時間がかかったが、放送大学で学んだ新たな方式によって編集の効率も劇的に高まったという。

(4) その他の課題

コンテンツの正確さの担保、多様な論の提示方法、試験やレポートの方法などについても意見交換をした。今後、モンゴル国立大学でも、さまざまな試行を経て有効な方式ができあがっていくことを期待したい。

7. むすびにかえて

放送大学での研修から一年後の現地フォローアップにより、研修がモンゴル国立大学での遠隔教育システムのハードとソフトの向上に大きく貢献したことがわかった。

JICAの事業も、NEMA（非常事態局）との連携により、地域コミュニティにおける市民主体の防災や防災カルタによるホブドモデルが定着し、それを全国展開していくという局面に到達した。いずれも長期間の協力関係の賜物と言えるだろう。

科研費による実践的研究（デジタル技術による遠隔教育）とJICAの事業（コミュニティ・ベースの防災システムとその全国展開）との連携が、モンゴル国立大学を起点として今後もさらに発展し、その成果が現地にしっかりと根を張ってくれることを期待したい。

参考文献

- 石井祥子、鈴木康弘、稲村哲也(編) 2015『草原と都市—変わりゆくモンゴル』風媒社
- 石井祥子、奈良由美子、稲村哲也、高橋博文、スヘー・バトルガ、鈴木康弘 2019「モンゴル西部の地方都市と遊牧社会における暮らしと自然災害—ホブド県における現地調査報告」『放送大学研究年報』36: 93-111
- 石井祥子、稲村哲也、鈴木康弘、ダンガー・エンフタイワン、奈良由美子、高橋博文、スヘー・バトルガ、ビャンバジャブ・ナラマンダハ、ケレイド・ハスエリドン 2020「モンゴル、ホブド県における遊牧民の災害の記憶・認識と『防災啓発』」『放送大学研究年報』37: 93-108
- 石井祥子、奈良由美子、稲村哲也、鈴木康弘、高橋博文、スヘー・バトルガ、ビャンバジャブ・ナラマンダハ、ダンガー・エンフタイワン、オイドブ・スフバートル、ケレイド・ハスエリドン 2021「モンゴルにおけるレジリエンス強化のための防災啓発とリモート教育」『放送大学研究年報』38: 1-19
- 石井祥子、奈良由美子、鈴木康弘、稲村哲也、スヘー・バトルガ、ビャンバジャブ・ナラマンダハ 2023「モンゴルにおける持続的な防災啓発活動—防災カルタ、市民主導の防災ワークショップ、映像コンテンツ」『放送大学研究年報』40: 19-33
- 石井祥子、奈良由美子、鈴木康弘、稲村哲也、スヘー・バトルガ、オトゴンツェツェグ・スフバートル、ビャンバジャブ・ナラマンダハ 2024「モンゴルにおける防災啓発—防災カルタ、市民主導防災—および遠隔教育」『放送大学研究年報』41: 7-23
- 石井祥子、奈良由美子、鈴木康弘、稲村哲也、セルドヤンジヴ・ナランゲレル、スヘー・バトルガ、ビャンバジャブ・ナラマンダハ 2025「JICA 草の根協力事業『モンゴルにおける防災啓発プロジェクト』(略称)の成果と今後の展開」『放送大学研究年報』42: 23-36
- 稲村哲也 2014『遊牧・移牧・定牧—モンゴル、チベット、ヒマラヤ、アンデスのフィールドから』ナカニシヤ出版
- 稲村哲也、スヘー・バトルガ、石井祥子、石黒聡士、鈴木康弘 2017「モンゴルにおけるレジリエンスに関する学際共同研究—地震被害・活断層調査」『放送大学研究年報』34: 39-52
- 稲村哲也、鈴木康弘、石井祥子、スヘー・バトルガ、奈良由美子、河合明宣、山田恒夫、高橋博文 2018「モンゴルにおけるレジリエンスの研究と実践—JICA 草の根技術協力事業(パートナー型)の開始」『放送大学研究年報』35: 61-76
- 稲村哲也、高橋博文、スヘー・バトルガ、スフバートル・オトゴンツェツェグ、奈良由美子 2025「放送大学におけるモンゴル国立大学教職員の研修受け入れ」『放送大学研究年報』42: 1-21
- 奈良由美子、稲村哲也(編) 2018『レジリエンスの諸相—人類史的視点からの挑戦』放送大学教育振興会
- 奈良由美子、スヘー・バトルガ、稲村哲也、鈴木康弘、石井祥子、高橋博文、高市善幸、長谷川智則、ビャンバジャブ・ナラマンダハ 2020「モンゴル西部ホブド市における地形学的ハザード分析と住民参加型の地域防災活動に関する実践的研究」『放送大学研究年報』37: 83-92
- 奈良由美子、スヘー・バトルガ 2020「モンゴル・ホブド市における住民参画型防災のしくみ作りに向けたアクションリサーチ」『危険と管理』51: 173-193
- バトルガ 2003「モンゴルのマイノリティ「カザフ」社会の現状と変化—モンゴルの市場経済化とカザフスタンへの移住—」『愛知県立大学国際文化研究科論集』4: 109-131
- バトルガ 2004「社会変動と移民社会の現状—カザフスタンにおけるモンゴル系カザフを中心に」『愛知県立大学国際文化研究科論集』5: 111-126
- バトルガ 2008「モンゴルのマイノリティにおける伝統復活とエスニシティ変動—西部地域とモンゴル系エスニック集団をめぐって—」『共生の文化研究』(愛知県立大学多文化共生研究所) 1: 112-125
- Nara, Y., Battulga, S. 2019a Observations on Residents' Risk Awareness and Practice of Countermeasures against Natural Disasters in Mongolia: Questionnaire Survey Data of Khovd Citizens. *Procedia Computer Science, Science Direct* 159: 2345-2354, Elsevier
- Nara, Y., Battulga, S. 2019b Practical Research and Education to Enhance Disaster Resilience of Citizens: Lessons from Japan's Disasters and Collaboration with Mongolia, *Proceedings of the International Science Conference on Strengthening Urban Disaster Resilience*, pp.51-61, Disaster Research Institute under National Emergency Management Agency, Mongolia, UN Office for Disaster Risk Reduction,
- Nara, Y. & Inamura, T. (eds.) 2020 *Resilience and Human History: Multidisciplinary Approaches and Challenges for a Sustainable Future*, Springer

謝辞

本稿は、JICA 草の根技術協力事業(パートナー型)「モンゴル・ホブド県における地球環境変動に伴う大規模自然災害への防災啓発プロジェクト」(2017年10月~2024年3月、代表鈴木康弘)、「モンゴルの災害リスク軽減に資する市民活動と防災教育の持続活性化プロジェクト」(2025年~2028年、代表鈴木康弘)による実践活動の成果の一部である。また、科学研究費・挑戦的研究(開拓)「遊牧・山岳・先住民地域におけるリモート教育のモデル構築に関する実践的研究」(課題番号21K18122、2021~2026年度、代表稲村哲也)の研究成果の一部である。本事業の遂行にはモンゴルにおける多くの方々の協力を得ている。個々のお名前を記述することはできないが、衷心より謝意を表したい。

(2025年11月25日受理)








防災を我がこととして「想定外」の災害から守る!

1. 被害軽減ワークショップにより行政・市民の連携体制を構築



実施内容

住民が自ら考えて行動する市民参画型の防災のきっかけを作りました。非常事態にバグ長たちが「防災・減災のために何をすべきか」を考えるワークショップや防災まち歩きを主催しました。ホド山長はその価値を認め、防災ボランティアチームを結成しました。

ホドモデルをつくったキーパーソンたち





旧社会主義国モンゴルはトップダウン型防災の実効性が高い。また遊牧民ならではの自主的積極性は防災実現の鍵。日本もモンゴルから学ぶべきところが多い!

ボランティアチーム結成にむけて



プロジェクトに積極的に協力したバグ長のみをこる

ワークショップで語るプロジェクトメンバー (2022年9月)



伊藤 淳也 森田 孝子 S. Battuiga
S. Narangerel 船橋 智樹



第6回市民ワークショップ (2019年3月)



バグ長がファシリテーターとなって開催した市民ワークショップに市民代表100人が参加 (2019年3月)

2023 ボランティアチーム結成




ホド山長がボランティアチームの結成式 (2023年5月)



第18回市民ワークショップ (2023年9月)

巻末写真1 被害軽減ワークショップによる行政・市民の連携体制を構築



防災を我がこととして「想定外」の災害から守る！

2. モンゴル初の防災カルタを子供たちと一緒に創作



実施内容

日本のカルタ文化を紹介し、ホブド市の小中学生から絵や詩を募集して、モンゴル初の防災カルタを創りました。子供たちは一緒に作ったことを喜び、防災標語を暗記しました。



Догорчлох ажилыг
Дэмжих үед үргэлж
Дэмжээг үргэлж
Дэмжээрэй.



Басалттай ажилыг
Бусадтай хамт
Бусадтай хамт
Басалттай ажилыг.



Төрийн газрыг
Түгшээг
Түгшээг
Төрийн газрыг.



Урьдчилж
Урьдчилж
Урьдчилж
Урьдчилж.

2019年2月



ホブド市でカルタづくりに参加するジュニア高校生チーム

2020年5月



Covid-19期間中、ホブド市モンゴリアンでついで開催したホブドカルタ大会

2022年9月





日本モンゴル友好関係年次カルタ大会で発表されたTsuji-Aliya学校の生徒たちによる演劇発表

2023年9月



サブサハラアフリカ広域カルタ大会

カルタ普及に尽力した先生方



カルタ普及に尽力したIzumi Aiba 先生 (Izumi Aiba 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生、Jovamburen 先生)

モンゴル教育省と連携して、2026年に防災カルタを全国の学校へ届けます！

巻末写真2 モンゴル初の防災カルタを子供たちと一緒に創作

放送大学における生成 AI 駆動学習環境の構想

近藤智嗣¹⁾、海老池早紀²⁾、山田実嶺³⁾

Conceptual Framework for a Generative AI-Driven Learning Environment at the Open University of Japan

Tomotsugu KONDO, Saki EBIIKE, Mirei YAMADA

要 旨

放送大学研究年報第 42 号「放送大学における AI トランスフォーメーションの可能性」において、生成 AI の動向と放送大学での取り組みを報告した。本稿では、その後の進展を示すとともに、生成 AI が学習環境にもたらす変革の可能性を論じる。放送大学では開学以来、放送番組や印刷教材が一方向のメディアであることによる双方向性の確保と、全体最適の授業における個別最適学習の実現という 2 つの課題があった。生成 AI は、放送大学においても既に業務の効率化等に寄与しているが、これらの課題を解決する教育システムや学習環境への活用についての検討は十分とは言えないのが現状である。本稿では、放送番組と字幕、印刷教材、オンライン授業等がデジタル化されていることを前提に生成 AI 駆動学習環境の可能性を検討する。ただし、本稿で対象とするのは、講師との双方向コミュニケーションを主とする面接授業やライブ Web 授業ではなく、放送授業やオンデマンド型オンライン授業等の非同期型学習である。2025 年度に策定されたメディア別授業開設指針では、面接授業等でもオンデマンド併用型が可能とされたため、当該授業におけるオンデマンド部分も対象に含まれる。検討にあたっては、従来の学習理論や教育技術と対比させながら、生成 AI 駆動学習環境の特徴を抽出する。将来的な実装については、同指針で授業形態のカテゴリーに新たに追加されたオンデマンド型オンライン授業「アジャイル型」での試行を前提に実現性についても検討する。また、本構想の基盤として、既存印刷教材等を生成 AI が参照できる知識ベース「放送大学ナレッジ」の構築についても検討する。

ABSTRACT

A previous report in the Journal of the Open University of Japan, No. 42, titled “Exploring the Potential of AI Transformation at the Open University of Japan,” discussed trends in generative AI and related initiatives at the university. This paper describes subsequent developments and examines the transformative potential of generative AI for learning environments. Since its establishment, the Open University of Japan has faced two challenges: ensuring interactivity, given that broadcast programs and printed textbooks are one-way media, and achieving personalized learning within courses designed for general optimization. Generative AI is already contributing to operational efficiency at the Open University of Japan; however, its application to educational systems and learning environments to address these challenges has not been sufficiently examined. This paper explores the potential of generative AI-driven learning environments, assuming the digitization of broadcast programs with subtitles, printed textbooks, and online courses. The scope of this study is limited to asynchronous learning formats, such as broadcast and on-demand online courses, rather than face-to-face or live web courses that primarily involve two-way communication with instructors. As the Guidelines for Course Development by Media Type, established in the 2025 academic year, permit even face-to-face courses and other formats to incorporate on-demand components, these on-demand portions are also within the scope of this study. This paper identifies

¹⁾ 放送大学学園 理事・副学長

²⁾ 放送大学学園 総合戦略企画室・企画係・主任

³⁾ 放送大学学園 総合戦略企画室・企画係・係員

the characteristics of generative AI-driven learning environments in comparison with traditional learning theories and educational technologies. Regarding future implementation, this paper examines feasibility, assuming piloting in “agile-format” on-demand online courses, a category newly added to course formats under the same guidelines. Additionally, this paper discusses the construction of “OUJ Knowledge,” a knowledge base that enables generative AI to reference existing printed textbooks and other materials, as the foundation for this concept.

1. はじめに

1.1. 本稿の目的

筆者（近藤）は、放送大学研究年報第 42 号において「放送大学における AI トランスフォーメーションの可能性」というタイトルで生成 AI の動向と放送大学での取り組みを報告した（以下、「前年度報告」）[1]。前年度報告の初稿時（2024 年 10 月）には「現時点で生成 AI の推論能力は高いとは言えない」と書いていたが、2025 年 1 月の校正時には原稿を修正しなければならないほど、生成 AI は急速に進展している。

放送大学における業務改善としての生成 AI 活用は着実に進んでいるが、今後想定されるより大きな変革は、放送大学が開学以来維持してきた教育システム、特に学習環境への生成 AI 導入であろう。本稿の目的は、引き続き放送大学の取り組みを記録として残すとともに、学習者の学習環境にもたらす生成 AI による変革の可能性を論じることである。

1.2. 生成 AI 駆動学習環境

放送大学は、生涯学習・遠隔教育機関として約 85,000 人の学生に約 3,000 科目を提供している。学習者は年齢・職業・学習目的が多様であり、学習スタイルや学習時間も多様である。このような状況において、対面での学習支援には限界がある。また、放送大学の広範囲な全学術分野をカバーすることも困難である。

そこで、本稿では、生成 AI を学習支援の中核に据えた教育システムを検討し、これを「生成 AI 駆動学習環境」と呼ぶことにする。ここで「駆動」されるのは学習環境であり、学習の主体はあくまで学習者である。例えば、学習者が放送番組や印刷教材で学習している時に質問を投げかけると AI が補足説明を生成し、学習者の進捗に合わせた学習内容を提示すること等である。AI は学習者の働きかけに応じて学習環境を動的に調整する役割を担う。従来の e ラーニングが教材の配信・管理を主な機能としていたのに対し、生成 AI 駆動学習環境は、学習者との対話を通じて個別最適化された学習体験を動的に提供する点に特徴がある。

1.3. 放送大学の準備状況

放送大学では、2024 年 3 月に策定された「DX 推進基本計画 2024」に基づき、生成 AI の積極的活用に向けた環境整備が進められている。2025 年 2 月には生成 AI 利用ガイドラインが策定され、職員が業務に利用できる生成 AI 環境（2025 年 10 月末まではユーザーロー

カル社の ChatAI、同年 11 月以降はクリンクス社のナレフルチャット）が整備された。

また、放送大学は放送授業の字幕データや印刷教材があり、これらを生成 AI の知識ベースとして活用すれば、生成 AI 駆動学習環境の基盤を整えることができる。

2. 生成 AI の技術的進展

2.1. 主要 LLM の進展

本章では、前年度報告以降の生成 AI の主要な技術的進展を整理する。まず、LLM の現状について表 1 に示す。OpenAI 社では、GPT-4 シリーズや o1 が GPT 5 系に統合された。Anthropic 社は Claude 3.5 Sonnet を 4.5 に刷新したほか、複雑な作業が可能な Opus 4.5、高速な応答を実現する Haiku 4.5 をリリースした。また、Google 社の Gemini 2.0 シリーズは Gemini 3.0 へと進展し、推論能力やマルチモーダル処理が強化された Gemini 3 Pro が登場した。こうした各社の最新ラインナップには、素早く回答されるモデル、時間をかけてより深く思考するモデルが用意され、用途に合わせて LLM を選択できるようになった。

その他の LLM としては、xAI 社の Grok 4.1、Meta 社の Llama 4（オープンソース）等の独自の基盤モデルがある。また、これらの基盤モデルを活用したサービスとして Microsoft Copilot（GPT ベース）や Perplexity（Llama 3 をファインチューニングした Sonar と他の LLM を選択可能）などが広く使われている。PDF を閲覧・編集する Adobe Acrobat の AI アシスタントは現状では GPT をベースとし、独自の PDF 構造解析機能等が付けられている。Azure OpenAI Service は、OpenAI のモデルを Microsoft のセキュリティ・コンプライアンス基盤で提供するサービスであり、GPT をより安全に使う場合の選択肢となっている。さらに、他のツールに AI 機能が組み込まれたサービスもある。例えば、メモ作成やタスク管理で使われている Notion AI やボイスレコーダーの Plaud では、GPT、Gemini、Claude からモデルを選択できるようになっている。

特に基盤モデルとして挙げた GPT、Gemini、Claude は、現在では多くの Web サービスから利用されているのが現状である。

日本国内でも、NTT 「tsuzumi2」、NEC 「cotomi」、Preferred Networks 「PLaMo」、スーパーコンピュータ「富岳」を活用した「Fugaku-LLM」など日本語の処理能力に優れた独自の基盤モデル開発が進んでいる。

表 1 主要な LLM (2026 年 1 月現在)

分類	製品名・最新モデル名	開発元
基盤モデル	GPT-5.2	OpenAI
	Gemini 3	Google
	Claude (Opus 4.5, Sonnet 4.5, Haiku 4.5)	Anthropic
	Grok 4.1	xAI
	Llama 4	Meta
基盤モデル応用	Copilot (GPT: Azure OpenAI API)	Microsoft
	Sonar (Llama をファインチューニング)、GPT、Gemini、Claude、Grok、Kimi K2 Thinking から選択	Perplexity
	Acrobat AI Assistant (GPT: Azure OpenAI API+PDF 構造解析)	Adobe
基盤モデル利用	Notion AI (GPT、Gemini、Claude から選択)	Notion
	AI アシスタント (GPT、Gemini、Claude から選択)	Plaud
	ナレフルチャット (GPT、Gemini、Claude、Perplexity、Grok から選択)	クリンクス

2.2. 推論能力の飛躍的向上

前年度報告では、生成 AI の推論能力の例として、会議日程調整タスクを取り上げた。複数の参加予定者からのメール回答を照合し、全員が参加可能な時間帯を特定するという論理的推論のタスクであった。前年度報告の執筆時の当初は、いずれの LLM も正しい回答を出力できなかったのが、校正時には複数の LLM で正しい回答が得られるようになったと報告した。その後の推論能力の進展はめざましく、OpenAI 社と Google 社が 2025 年 7 月の国際数学オリンピック (IMO) の問題で金メダル相当の成績を収めるほどである [2]。前年度報告の日程調整のようなタスクは、当時は推論能力をテストする好例であったが、基盤モデルの各社は、思考モードを実装し、複雑な問題にも対応できるようになってきている。現在では、より高度な、学術論文の査読コメントを作成できるほどの実用レベルに達していると考えられる。

2.3. エージェント機能の本格展開

前年度報告では「AI エージェント」を将来的な発展として紹介し、人間が目標を設定すれば AI が自律的にデータ収集・整理・提案まで行うプログラムとして、Genspark や Deep Research などのベータ版を例に挙げた。これらは 2025 年には実用段階に入り、ChatGPT Pro[3] および Gemini Advanced で正式機能として提供されている。数十の Web サイトを自律的に検索・分析して包括的なレポートを作成する能力は、学習や研究の支援における情報探索プロセスを効率化し、教育システムに大きな変革をもたらす可能性を秘めている。

前年度報告で紹介した Anthropic 社の「Computer use」(生成 AI がマウス操作やテキスト入力を行う機能)

[4] も精度を向上させ、複雑なソフトウェア操作を自動化できるようになった。さらに、マルチエージェントオーケストレーションも登場している。複数の AI が役割分担しながら協調してタスクを遂行する仕組みで、例えば OpenAI の Swarm[5] や Microsoft AutoGen[6] などのフレームワークが公開されている。

これは前年度報告で想定していた「AI による業務支援」から「AI チームによる業務遂行」に進歩したことになる。学習環境においても、単一の AI による支援ではなく、学習計画立案 AI、質問応答 AI、進捗管理 AI 等が連携して学習を支援する形態が現実的になりつつある。

2.4. マルチモーダル処理の高度化

前年度報告では「映像制作における AI の動向」として、台本のテキストからアバター映像を生成する技術や音声合成を最先端技術として紹介した。それから 1 年が経過し、マルチモーダル AI の能力は劇的に向上している。

前年度報告執筆時にベータ版として言及した OpenAI 社の動画生成 AI 「Sora」は 2024 年 12 月に一般公開され [7]、プロンプトから高品質な動画を生成できるようになった。加えて、OpenAI は GPT-4o のリアルタイム音声処理機能を強化し、音声での自然な対話が可能となった [8]。Google NotebookLM は音声による解説生成機能を実装し、学術文献をポッドキャスト形式で要約したり、スライド付きの映像として出力したりできるようになっている [9]。

画像生成・編集においては、Google 社の Nano Banana (Gemini 2.5 Flash Image) および Nano Banana Pro (Gemini 3 Pro Image) が注目を集めている。従来の画像生成 AI はテキストから新規に画像を生成することが主であったが、Nano Banana は既存の写真を入力し、元の人物の顔や特徴を保持したまま加工できる点でも優れている。人物写真をフィギュア風に変換する、背景だけを別のシーンに置き換える、服装を変更するといった編集が自然に行えるようになった [10]。

AI 生成コンテンツの社会的認知も進んでいる。2025 年 11 月には「第 1 回 AI 日本国際映画祭」が開催され、世界 40 カ国から約 400 作品の応募があった [11]。映像制作未経験者が生成 AI を活用して制作した 70 分の長編映画が特別上映されるなど、AI 技術によるコンテンツ制作が実用段階に入ったことを象徴する出来事であった。

これらの進展は、教材制作における「撮影・編集の効率化」という段階から、「AI による教材コンテンツの生成」段階に移行したことになる。放送大学のような遠隔教育機関にとって、この移行は非常に大きな変革と考えられる。

2.5. パーソナライゼーションとコラボレーション機能

前年度報告では、AI トランスフォーメーション研究会のスピンオフ企画として「Custom Instructions の使い方」を紹介し、個人が AI の応答スタイルをカスタマイズする方法を解説した。この 1 年でパーソナライゼー

ション機能は標準化され、さらに組織的活用へと進展した。主要な LLM では、過去のチャット履歴を参照しコンテキストを記憶する機能が実装され、チャットが変わっても以前の会話内容を踏まえた応答が可能になっている。

さらに 2025 年 11 月には、ChatGPT に「グループチャット」機能が追加された [12]。最大 20 人が同じチャットに参加し、AI と複数人が同時に会話できる。会議やプロジェクトの議論に AI がメンバーの一員として加わり、情報整理やアイデア出しを支援する形態である。

ChatGPT Teams では複数ユーザーで GPTs やメモリを共有でき [13]、Claude for Work も同様の機能を提供している [14]。この進展は、「個人のアシスタント」から「組織のナレッジマネジメント基盤」へ転換していると言えよう。

放送大学のような教育機関では、例えば学生サポートセンターの対応事例、教材制作のノウハウ、過去の学習相談記録などを組織全体で共有し、AI がそれらを活用して個別最適化された支援を提供することが可能になる。これは、放送大学の「教学 Vision2027」 [15] で掲げられた「ひとりひとりに最適な学びを放送大学から」という理念の実現に、新たな道筋を示すものである。

2.6. ファインチューニングと RAG

前年度報告後、特定領域での精度と信頼性を高める技術が進展している。その代表的な手法がファインチューニングと RAG (Retrieval-Augmented Generation) である。

ファインチューニングは、基盤モデルを特定のタスクのデータで追加学習させ、モデル自体を専門特化させる手法である。コーディング特化の Code Llama (Meta が Llama 2 をコードデータで追加学習) [16]、医療分野に特化した Google Med-Gemini (Google が Gemini を医療データで追加学習) [17] 等の例がある。GPT-3.5 Turbo、GPT-4、GPT-4.1 や 2.1. で述べた国産 LLM の多くはファインチューニングに対応しており、放送大学の印刷教材や学習相談記録などを用いて追加学習させることで、放送大学の教育内容に特化した LLM を構築することも技術的には可能である。

RAG は、モデル自体は変更せず、外部の知識ベースから関連情報を検索・取得し、それを文脈として与えて回答を生成する手法である。この 1 年で RAG の実用性は大幅に向上した。Google NotebookLM は、RAG を活用したサービスの代表例である。ユーザーがアップロードした PDF や Web ページ等を知識ベースとして、それらに基づいた質問応答や要約を行うことができる。2.4. で述べた音声や映像の解説生成機能もこの仕組みの上に構築されている。また、ChatGPT や Claude も Google ドライブ等のクラウドストレージと連携し、組織内のドキュメントを参照しながら回答を生成することが可能になった。学術研究支援に特化し

た Perplexity Pro も、Web 検索と生成を組み合わせた RAG の一形態といえる [18]。

放送大学においても、筆者 (近藤) は学生問い合わせ対応システムの構築を目的として、Azure OpenAI 上で GPT-4.1 のファインチューニングを試行した。図 1 は、ファインチューニング用に用意した AI の学習データ (JSONL 形式) の例である。この試行を通じて、両手法の特性の違いが明らかになったと考えている。ファインチューニングは、放送大学特有の用語 (例:「通信授業」は放送授業と印刷教材による授業を合わせた学則上の定義) を自然に理解させたり、応答のスタイルやトーンを組織に適した形に調整したりする点で優れている。

```
{
  "messages": [
    {
      "role": "system",
      "content": "あなたは放送大学の親切なサポート担当者です。放送大学の用語や制度について正確に回答します。",
    },
    {
      "role": "user",
      "content": "通信授業とは何ですか",
    },
    {
      "role": "assistant",
      "content": "通信授業とは、放送授業と印刷教材による学習を合わせた授業形態で、学則上の定義です。テレビやラジオの放送番組 (またはインターネット配信) を視聴し、印刷教材で学習を進めます。"
    }
  ]
}
```

図 1 ファインチューニング用学習データ (JSONL 形式) の例

一方、試験日や申請期限など頻繁に更新される情報については、RAG によって最新の資料を参照させる方が、情報の正確性と検証可能性の面で適している。実用的なシステムでは、両者を組み合わせたハイブリッドアプローチが有効と考えられる。

前年度報告で課題として挙げたハルシネーション (事実に基づかない情報がかもっともらしく生成される現象) についても、RAG 技術の洗練により大幅に改善された。特に、引用元を明示しながら回答を生成する機能が多くのモデルで採用され、前年度報告で推奨していた「ファクトチェック」の負担は軽減された。教育現場での活用において、この信頼性向上は重要な進展である。

これらの技術により、放送大学の年間約 3,000 科目のシラバス全てを AI で分析し、科目間の関連性分析やカリキュラム設計支援を行うことが技術的に可能になった。

2.7. AI 能力拡張の標準化 (MCP と Skills)

2024 年 11 月、Anthropic 社は MCP (Model Context Protocol) を発表した [19]。MCP は、AI モデルが外部のデータソースやツールに標準化された方法で接続するためのオープンプロトコルである。従来、AI と外部システムの連携には個別の実装が必要であったが、MCP により統一的なインターフェースで様々なサービスと接続できるようになった。

現在、Notion、Slack、Google Drive、GitHub 等の主要なサービスが MCP に対応しており、例えば AI が Notion のデータベースを検索して情報を取得したり、AI の結果を追記したり、Slack のメッセージ履歴を参照して回答を生成したりすることが可能になっている。

放送大学においても、学内のナレッジベースやプロジェクト管理ツールと AI を連携させることで、業務支援の高度化が期待できる。

MCP は、2.6. で述べた RAG の発展形と位置づけることができ、静的なドキュメントだけでなく、リアルタイムに更新される業務システムのデータを AI が活用できる基盤を提供する。これは、2.3. で述べた AI エージェント機能の実用化を支える重要な技術的基盤でもある。

また、Anthropic 社は Agent Skills という仕組みも提供している [20]。これは、文書作成、スプレッドシート作成、PDF 操作などの特定タスクに対して、出力形式や作成手順をあらかじめ定義し、AI がそれに従って高品質な成果物を生成する仕組みである。MCP が外部システムとの「連携」を標準化するのに対し、Agent Skills は特定タスクの「実行能力」を標準化するものである。組織独自のテンプレートやフォーマットを Skills として定義することも可能であり、例えば、大学共通のテンプレートを用いた PowerPoint 資料の作成や、所定の書式に沿った報告書の作成などに活用できる。放送大学においては、教材制作や業務文書作成の効率化が期待できる。

3. 放送大学における生成 AI 駆動学習環境

3.1. 学習環境変革の意義

2. で概観した技術的進展は、前年度報告で提示した「AI トランスフォーメーション」の実現可能性を格段に高めた。特に、学習サポート、教材制作、評価、業務改善の各分野において、技術的課題が改善されつつある。前年度報告の結びで指摘した「失敗を恐れず、試行して調整することを繰り返すこと」の重要性は変わらない。むしろ、技術進展がかつて経験したことのないペースのため、「制度改革、組織改革、意識改革」

の必要性はより切迫したものとなっている。

本章では、これらの技術的進展を踏まえ、AI トランスフォーメーションの中でも、これまで取り上げることのなかった学習環境への生成 AI の導入に焦点を当てる。本章は急速に進展する生成 AI 技術が、遠隔教育機関である放送大学の学習環境をどのように変革し得るのか、その可能性と課題を検討する。

ここで改めて「生成 AI 駆動学習環境」について述べる。これは、2. で概観した生成 AI 技術（推論能力、エージェント機能、マルチモーダル処理、パーソナライゼーション、RAG 等）を統合的に活用し、学習者の問いに応答し、理解度に応じた説明を生成し、学習プロセス全体を支援する教育システムである。重要なのは、これが単なる「AI チャットボットの導入」ではなく、学習環境そのものの設計思想の転換を意味する点である。

3.2. 放送大学の教育システム

図 2 は、放送大学における教育システムの分類である。これは、学生の学習機会の多様性確保、講師による適切な教育方法の選択、放送大学の社会的使命の実現を図ることを目的として、2025 年 8 月に常勤理事会決定された「メディア別授業開設指針」に示された分類である。

放送大学の教育は、1985 年の学生受け入れ開始以来、15 回の 45 分番組と 15 章の印刷教材で 2 単位という放送授業、学習センター等で実施される対面型の面接授業を基本としてきた。その後、2015 年度からはオンデマンド型のオンライン授業、さらに、コロナ禍を契機としたライブ Web 授業が加わっている。

図 2 の網掛け部分は、本指針において新たに定義された授業形態である。中でも「オンデマンド型オンライン授業（アジャイル型）」は、「時宜に合うように迅速な開発と改善を行い」「先進的技術による実験的な科目」を可能とする授業形態として定義されている。この点で、学習環境への生成 AI 導入を検討するのに適した授業形態である。

なお、本稿で対象とするのは、講師との双方向コミュニケーションを主とする面接授業やライブ Web 授業で

①	放送授業			印刷教材による授業	メディアを利用して行う授業				面接授業		
②	通信授業				オンライン授業				面接授業		
③	テレビ科目	ラジオ科目	N 科目	印刷教材による授業	プレミアム型	アジャイル型	同時双方向型	オンデマンド併用型	対面型	ハイフレックス型	オンデマンド併用型
	放送授業				作り込みと権利処理	迅速な開発と改善					
④	通信授業				オンデマンド型 (メディア授業告示第 2 号)		ライブ Web 授業 (メディア授業告示第 1 号)		面接授業		
⑤	非同期型						同期型				

① 大学通信教育設置基準・大学設置基準等の位置付け、② 学則上の位置付け、③ 実際の運用上の授業形態を踏まえた新たな分類（提案）、④ 実際の運用上の授業形態、⑤ 学修形態：非同期（学生が自分のペースで学習に参加できる学修形態）：同期（対面・メディア等を利用した双方向システムによる学修形態）
※ 網掛けは、この指針において新規に定義した分類である。

図 2 放送大学の教育システム（メディア）の分類

はなく、放送授業やオンデマンド型オンライン授業等の非同期型学習である。本指針では面接授業等でもオンデマンド併用型が可能とされたため、当該授業におけるオンデマンド部分も対象に含まれる。

3.3. 教育システムと学習理論等

従来の教育システムは、その時代の学習理論を基盤として設計されてきたと言えよう。学術的な細部を捨象して述べると、行動主義に基づくスキナー (Burrhus Frederic Skinner) のティーチングマシン (1950年代)、認知主義を背景としたCAI (Computer-Assisted Instruction)、ピアジェ (Jean Piaget) の構成主義を反映しパパート (Seymour Aubrey Papert) が開発したLogo言語、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) の社会的構成主義を具現化したMoodle等の協調学習環境など、「学習理論が先にあり、それを実現する教育システムが開発される」という流れがあった。

放送大学の放送授業の基盤となった学習理論は、賛否あるかもしれないが強いて挙げれば、認知主義に基づく知識伝達モデルとして捉えることができる。ガニエ (Robert Mills Gagné) の「学習の条件」などの理論を背景に、体系化された知識を効率よく多数の学習者に届けることを目的としている。その特性は、専門家から学習者への一対多の一方向の講義形式で、「視聴する」「読む」というインプット中心の学習である。この形式の利点は、誰がいつ受講しても同じ品質の教育を受けられる標準化である。

この一方向の講義を補完するため、授業の途中に通信指導があり、さらに対面型の面接授業を充実させてきた。この複合的なモデルは、40年以上にわたって放送大学の教育を支えてきた。

学習理論に加え、学習効果、学習手法、教授設計も教育システムの設計に影響を与えてきた。

ピグマリオン効果は、1968年にローゼンタール (Robert Rosenthal) らが報告した現象で、教師が期待をかけた生徒の成績が実際に向上するというものである。CAIの設計においても、KR (Knowledge of Results) 情報として、学習者への肯定的なフィードバックの重要性が考慮されてきた。

マスタリーラーニングは、ブルーム (Benjamin Samuel Bloom) が提唱した学習手法で、学習者が内容を完全に習得してから次に進む手法である。Khan Academyはこの理念を基盤としている。つまり、学期末の1回の単位認定試験で合否が決まるのではなく、確認テストで正解するまで繰り返すことができるということである。

アダプティブラーニングは、キャロル (John Bissell Carroll) の学校学習モデルを基盤とし、学習者の理解度や進捗に応じて学習内容や難易度を動的に調整する手法である。Knewton[21]等のプラットフォームで実装され、学習者ごとに最適な順序と内容で学習を進められるようにしてきた。

先行オーガナイザー (Advance Organizer) は、オーズベル (David Ausubel) が提唱した教授法で、学習

内容に入る前に全体像や枠組みを提示することで、新しい情報の理解と定着が促進されるとするものである。従来、これは教科書の導入部や講義冒頭の概要説明として実践されてきた。

ARCSモデルは、1983年にケラー (John M. Keller) が提唱した学習意欲に関するモデルである。学習者の動機づけを高めるための4つの要素、Attention (注意喚起)、Relevance (関連性)、Confidence (自信)、Satisfaction (満足) から構成され、CAIやeラーニングの設計指針として活用されてきた。

プロテジェ効果は、他者に教えることで自らの理解が深まる現象で、スタンフォード大学のチェース (Catherine Chi Chase) らが命名したものである[22]。学習者が「教える側」の立場に立つことで高い学習効果が期待できるが、従来の教育システムにこれを組み込み、個々の学習者に合わせた「生徒役 (Teachable Agent)」を適切に配置することは難しかった。

表2に、これらの学習理論・学習効果と、従来の教育システム、生成AIによる実現可能性を整理した。

3.4. 生成AIによる学習支援の可能性

生成AIの登場は、3.3.で述べた学習理論と教育システムの関係を変えつつある。表2に示したように、生成AIは行動主義的な即時フィードバックやドリル型問題の自動生成から先行オーガナイザーの提示まで、ここに挙げた全ての学習理論等に対応した仕組みを構築できると考えられる。

ヴィゴツキーのZPD (Zone of Proximal Development: 発達の最近接領域) は、学習者一人では達成できないが、適切な支援があれば達成できる領域を指す。従来、この支援は熟練した教師やチューター、あるいは先輩の参加がないと実現が困難であった。生成AIとの会話等は、これを代替する支援を提供することが可能と考えられる。

前述のプロテジェ効果についても、生成AIが生徒役を担うことで実現が可能となる。先行研究にはChatGPTを高等教育において活用する提案もある。Mollickらは「AIを学生役にして学習者が講師役になる」手法などを提案している[23]。彼らはこれらの手法を通じて、知識を新しい状況で使う転移能力の向上や、理解したつもりになっている『説明深度の錯覚』の打破、批判的評価スキルの訓練が可能になるとしている。

また、教材設計の段階においてARCSモデルに基づいた台本構成案の生成にAIを活用することや、学習者の個別の関心に即した動機付けを行うなど、教材の高度化にも期待できる。さらに、生成AIは対話から学習者の理解度を判定し、マスタリーラーニングやアダプティブラーニングにおいて個に応じたペースやレベルを提供することも可能となる。その際、LA (Learning Analytics: 学習履歴分析) は生成AI駆動学習環境のコアとなるデータになる。

必ずしも先行オーガナイザーとは言えないかもしれないが類似の方法として、学習内容の概要を先に示すことの効果は期待できる。図3はNotebookLMの画面である。

表 2 学習理論・学習効果と生成 AI による実現

	学習理論・効果	代表的提唱者等	従来の教育システム	生成 AI による実現
学習理論	行動主義	スキナー (Burrhus Frederic Skinner) (1904 ~ 1990)	ティーチングマシン、CAI (ドリル型)	即時フィードバック、段階的問題提示
	認知主義	ガニエ (Robert Mills Gagné) (1916 ~ 2002) ほか	CAI (チュートリアル型)、放送授業	個別の認知プロセスに応じた説明
	構成主義	ピアジェ (Jean Piaget)(1896 ~ 1980) パパート (Seymour Aubrey Papert) (1928 ~ 2016)	Logo、Scratch	探究的対話、仮説検証の支援
	社会的構成主義	ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky)(1896 ~ 1934)	Moodle、CSCL	協調学習の支援、多様な視点の提示、ZPD (発達の最近接領域) における支援者
学習効果	ピグマリオン効果	ローゼンタール (Robert Rosenthal) (1933 ~ 2024)	教師の期待と励まし	肯定的フィードバック、励まし
	プロテジェ効果	チユース (Catherine Chi Chase) (現スタンフォード大) ほか	生徒役 (Teachable Agent)	「教える相手」としての AI
学習手法	マスタリーラーニング	ブルーム (Benjamin Samuel Bloom) (1913 ~ 1999)	個別指導、Khan Academy	理解度判定と個別進度管理
	アダプティブラーニング	キャロル (John Bissell Carroll) (1916 ~ 2003) ほか	Knewton	学習履歴分析と個別最適化
教授設計	先行オーガナイザー	オーズベル (David Ausubel) (1918 ~ 2008)	教科書の導入部、講義の概要説明	NotebookLM の音声解説
	ARCS モデル	ケラー (John M. Keller)(1938 ~)	CAI、eラーニング	個別の関心に応じた注意喚起、学習者の経験に合わせた関連性提示

2.4. で述べた音声解説機能により、アップロードした文書の内容をポッドキャストのように対話形式で概説することが可能である。これは、先行オーガナイザーの役割のように、学習者が本格的な学習に入る前に、AI が生成した概要を聴くことで、学習内容の全体像を把握できることになる。NotebookLM には他にもスライド付きの映像にしたり、フラッシュカードやテスト問題を自動で作成したり、マインドマップで全体像を可視化する機能等が備わっているため、現時点ですぐに学習環境として利用できる。

その他、ピグマリオン効果は、教師が期待をかけると、その学習者の成績が向上する傾向があるというもので、生成 AI は学習者を否定せず、常に肯定的なフィードバックを返すことができる点で、ピグマリオン効果を期待できる。

従来、これらの学習支援は個別のシステムや教師の力量に依存していたが、生成 AI を利用することで、従

来の学習理論に基づく支援は一度に実現可能となった。現在は、この新たな技術的可能性を前提とした学習環境の設計、さらには学習理論の再構築が求められる段階であると考えられる。

3.5. NotebookLM を用いた試行

先行オーガナイザーを生成 AI で実現する試行を 2025 年 12 月 15 日に実施した。学習する章(回)の概要を音声解説で聞いた後、印刷教材や放送番組で学習するという状況を想定したものである。試行では、NotebookLM を使用し、放送大学の印刷教材と放送番組の字幕を読み込ませ、音声解説を作成した。この際のプロンプトを図 4 に示す。共著者 2 名は画面上に PDF で提示された印刷教材を見ながら音声解説を聞いた。以下はそのコメントである。山田は、冒頭でシラバスを確認しながら学習回の位置づけを把握できたことで内容への理解が促進されたと報告した。また、音声に合わせて印刷教材を見る際、音声によるページ番号だけでなくページ内の位置まで示されると、該当箇所を素早く参照でき学習体験が向上するのではないかと指摘した。海老池は、正確な資料に基づく理解が促進され、事前・事後学習における効果向上が見込まれると述べた。また、受講科目以外からの引用とその出典を明示できれば、関連科目を知る機会にもつながるとコメントした。

放送大学の「博物館情報・メディア論」という科目(テレビ放送と印刷教材のセット)の第 9 回「デジタル技術による変革」について、先行オーガナイザーとして、ポッドキャスト形式で解説をお願いします。
ソースには、この回の印刷教材と放送番組の字幕がアップされています。また、この科目は 15 回で構成されていて、そのシラバスもアップされています。

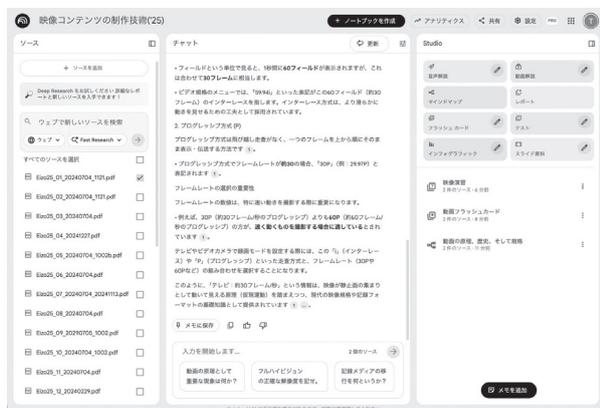


図 3 NotebookLM

音声解説では、まず、「シラバスを見てください」と投げかけて、この科目 15 回分の全体像と第 9 回の位置づけを解説してください。

次に、第 9 回の全体像、その次に第 1 節「1. デジタル変革 (DX)」について学習に入る前の概要を会話してください。

特に今回は「1. デジタル変革 (DX)」について学んでもらいます。Society 5.0 とは？、DX とは (Good life を含めて)？、DX は単なるデジタル化 (Digitization) やデジタルイゼーション (Digitalization) とは異なる。DX は、デジタル技術の活用によって業務やサービス、組織の在り方などを根本から変革することを意味することを解説し、博物館における意義として、軍艦島 (ぐんかんじま) デジタルミュージアムの事例などを紹介してください。軍艦島は「ぐんかんじま」と発音してください。

解説では、印刷教材の何ページ、印刷教材のどこを見てくださいと指示してください。

図 4 NotebookLM の音声解説で使用したプロンプト

3.6. 生成 AI の学習利用における課題

生成 AI の学習利用には課題も指摘されている。Kosmyna らは、LLM を使用してエッセイを書いた学習者の脳活動を計測し、LLM 使用者は脳の接続性が低下し、自分が書いた内容を引用する能力も低下したと報告している [24]。この「認知的負債 (cognitive debt)」と呼ばれる現象は、生成 AI が短期的には学習を効率化する一方で、批判的思考や創造性の発達を阻害する可能性を示唆している。生成 AI 駆動学習環境の設計においては、このような認知的影響にも留意する必要がある。

こうした懸念を背景に、主要 LLM プロバイダは教育特化型の対話モードを相次いで発表した。2024 年 5 月に Google が LearnLM [25]、2025 年 4 月に Anthropic が Claude for Education [26]、同年 7 月に OpenAI が ChatGPT Study Mode [27] 等である。これらに共通するのは、ソクラテス式問答法の採用である。学習者の質問に対して直接回答せず、「あなたはこの問題にどうアプローチしますか？」等の質問で学習者の能動的思考を促し、認知的負債の蓄積を防ぐモードとなっている。ただし、学習時の質問の連続は学習者にとって心理的負担となり得る。むしろ、口頭試問のような評価場面においては、学習者の理解度を確認する手法として適切である可能性がある。学習支援と評価支援では、AI の応答モードを使い分ける設計が求められる。

これらの教育特化型 AI モードに加え、AI チューターとして設計された製品も登場している。Khan Academy の Khanmigo は 2023 年に GPT-4 を活用して開発され、ソクラテス式問答法を採用した AI チューターとして、2024 ~ 25 年度には米国で 70 万人以上の K-12 生徒に利用されている [28]。語学学習等で 1 億人以上の学習者がいる Duolingo の Duolingo Max も同年に GPT-4 を活用した Roleplay 機能や Explain My Answer 機能を提供開始した [29]。Kestin らは、ハーバード大学の物理学授業において AI チューターとアクティブラーニング授業を比較する RCT を実施し、AI チュー

ターを使用した学生がより短い時間でより多くを学習したと報告している [30]。

3.7. アジャイル型オンライン授業での試行

図 5 は Google AI Studio の画面で、3.2. で述べたオンデマンド型オンライン授業 (アジャイル型) における生成 AI 駆動学習環境のイメージとして掲載した。Google AI Studio は、Google のアカウントがあれば無料で使用できる AI 開発者向けの実験環境である。この環境の中の Playground に Live モードがあり、Talk、Webcam、Share Screen を選択できる。図 5 は、Share Screen で別ウィンドウの印刷教材の PDF を AI (Gemini 2.5 Flash) と画面共有しているところである。学習者は印刷教材を読みながら疑問が生じたら、音声やテキストによるチャットで問いかけると、音声とテキストで回答が返ってくる。家庭教師が伴走しているような環境が可能となる。印刷教材のページをめくったり、マーカーを引いたりする読書では、音声での会話は便利である。共有できるのは PDF だけでなく、映像や、Web カメラも可能で、広い用途での可能性が期待できる。ただし、現在は画面共有が不安定であり、今後の改善が期待される。

3.8. 放送大学ナレッジの構築

放送大学のコンテンツ資産には、印刷教材、放送番組、字幕データ、シラバス等がある。面接授業、ライブ Web 授業を除く 2025 年度の授業科目数は 414 科目であり、うち放送授業 (テレビ・ラジオ) は 320 科目、約 3,600 時間分の番組が蓄積されている。印刷教材は、仮に 1 科目あたり平均 250 ページとすると、約 10 万ページに相当する。これらを活用し、2.6. で述べた RAG やファインチューニングにより、放送大学の学習内容に特化した AI 学習支援システムを構築できる。その基盤となるのが、既存印刷教材等を生成 AI が参照できる知識ベース「放送大学ナレッジ」の構築である。これは、AI 時代の放送大学にとって最重要課題である。

具体的には、印刷教材や字幕データは RAG のナレッ



図 5 Google AI Studio (画面右側は『映像コンテンツの制作技術 (25)』の印刷教材 PDF)

ジソースとして活用し、放送大学固有の用語や制度に関する情報はファインチューニングに用いるといった、手法の使い分けが考えられる。これにより、一般的な生成 AI では得られない、放送大学の授業内容に即した学習支援が可能となる。また、リメディアル教育として、ある科目を受講するために必要な基礎知識の教材への誘導や、知識のネットワークを構築することで学習者の関心に応じた科目推薦も可能になる。

このような「放送大学ナレッジ」とも呼ぶべきシステムは、Microsoft 社の Azure OpenAI Service、Amazon 社の Amazon Bedrock、Google 社の Vertex AI 等のクラウドサービスを活用して構築可能な段階にある。

4. おわりに

放送大学では開学以来2つの課題があった。1つ目の課題は、放送番組や印刷教材が一方向のメディアであることから、学習者との双方向性をいかに確保するかということである。対面の面接授業は、この役割の多くを担ってきた。また、2015年から始まったオンライン授業は、ICT技術により双方向性を担保した通信授業を実現することが目的で、学生同士のディスカッション等も可能となった。コロナ禍では対面の面接授業が困難になったが、これを機に同時双方向のライブ Web 授業も加わった。このように、大学全体としては双方向性の授業が充実してきている。2025年度に策定されたメディア別授業開設指針では、面接授業やライブ Web 授業でもオンデマンド併用型を可能として整理された。いわゆる反転授業である。反転授業は、基礎知識や状況を映像等で事前に予習しておき、面接授業やライブ Web 授業の同時双方向の授業では講義は行わず、実習やディスカッションを行うという授業形態である。これまでも放送授業と面接授業の組み合わせでは可能であったが、新規に授業開設を検討する際には、これらの多様なメディアから選択可能になっている。しかしながら、従来の放送番組、印刷教材、オンライン授業、反転授業の事前学習部分においては、依然として一方向であり、孤独に学習するという状況は変わっていない。

もう1つの課題は、放送授業やオンデマンド型オンライン授業は、いわば全体最適の授業であり、学習者個別の知識、経験、学習スタイルに対応させることは難しいということである。いわゆる個別最適学習の実現が必要ということである。

この2つの課題に対応するソリューションとして生成 AI には大きな可能性がある。また、生成 AI には双方向性の確保、個別最適学習の実現だけでなく、これまでの ICT 技術等では困難だった学習方法を実現できる可能性もある。特にプロジェジェ効果として生成 AI を生徒役、学習者を教師役に見立てた学習方法や、ZPD (発達の最近接領域) における支援者として生成 AI が機能することは、従来の ICT 技術では実現困難であった。3.4. に示したように、生成 AI は、これまで効果が期待

された学習理論等に基づく教育システムの機能を包含し、さらに拡張できるものである。

この生成 AI の機能を最大限に教育に活かすことが放送大学の使命でもある。そのためには、まず放送大学ナレッジの構築から開始する必要があると考えている。

謝辞等

本研究は、2023年度放送大学教育振興会助成金「学習教育戦略研究所における AI トランスフォーメーション研究の推進」の補助を得て実施された。また、本稿の作成では、Anthropic 社の Claude Opus 4.5 及び Google 社の Gemini 3 で適宜、構成の確認、校正を行いながら執筆した。

引用文献

- [1] 近藤智嗣、相良たまみ. 放送大学における AI トランスフォーメーションの可能性. *放送大学研究年報*, 2024, 42, 137-148.
- [2] 『AFPBB News』2025.7.22. 国際数学五輪、人間が「金メダル水準」の AI モデル上回る. (2026年1月1日取得, <https://www.afpbb.com/articles/-/3589878>).
- [3] OpenAI. Introducing deep research. (2026年1月1日取得, <https://openai.com/index/introducing-deep-research/>).
- [4] Anthropic. Computer use (beta). (2026年1月1日取得, <https://docs.anthropic.com/en/docs/build-with-claude/computer-use>).
- [5] OpenAI. Swarm: Experimental AI agent framework. (2026年1月1日取得, <https://github.com/openai/swarm>).
- [6] Microsoft. AutoGen: Multi-agent framework. (2026年1月1日取得, <https://microsoft.github.io/autogen/>).
- [7] OpenAI. Sora. (2026年1月1日取得, <https://openai.com/sora/>).
- [8] OpenAI. GPT-4o with real-time voice. (2026年1月1日取得, <https://openai.com/index/gpt-4o-realttime/>).
- [9] Google. NotebookLM's Audio Overview. (2026年1月1日取得, <https://blog.google/technology/ai/notebooklm-audio-overviews/>).
- [10] Google. Gemini 画像生成. (2026年1月1日取得, <https://gemini.google/jp/overview/image-generation/?hl=ja>).
- [11] 『ダイヤモンド・オンライン』2025.11. 【第1回 AI 日本国際映画祭】 未経験者が3ヶ月で制作。70分の AI 映画が“世界初”の特別上映へ! . (2026年1月1日取得, <https://diamond.jp/articles/-/376156>).
- [12] OpenAI. Group chats in ChatGPT. (2026年1月1日取得, <https://openai.com/ja-JP/index/group-chats-in-chatgpt/>).

- [13] OpenAI. ChatGPT Team. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://openai.com/chatgpt/team>).
- [14] Anthropic. Claude for Work. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.anthropic.com/claude-for-work>).
- [15] 放送大学, 教学 Vision2027. (2026 年 1 月 1 日取得, https://www.ouj.ac.jp/doc/about/ouj/Vision2027_20220308a.pdf).
- [16] Rozière, B. et al. Code Llama: Open Foundation Models for Code. *arXiv preprint arXiv:2308.12950*, 2023.
- [17] Saab, K. et al. Capabilities of Gemini Models in Medicine. *arXiv preprint arXiv:2404.18416*, 2024.
- [18] Perplexity AI. Perplexity Pro for research. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.perplexity.ai/pro>).
- [19] Anthropic. Introducing the Model Context Protocol. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.anthropic.com/news/model-context-protocol>).
- [20] Anthropic. Introducing Agent Skills. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.anthropic.com/news/skills>).
- [21] Knewton. 学習者一人ひとりに最適な学習を. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://japan.knewton.com>).
- [22] Chase, C. C. et al. Teachable Agents and the Protégé Effect: Increasing the Effort Towards Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 2009, 18, 334-352.
- [23] Mollick, E. R. & Mollick, L. New Modes of Learning Enabled by AI Chatbots: Three Methods and Assignments. *SSRN*, 2022.
- [24] Kosmyna, N. et al. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 2025.
- [25] Google. Towards Responsible Development of Generative AI for Education. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://blog.google/outreach-initiatives/education/google-learnlm-gemini-generative-ai/>).
- [26] Anthropic. Introducing Claude for Education. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.anthropic.com/news/introducing-claude-for-education>).
- [27] OpenAI. Introducing Study Mode. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://openai.com/index/introducing-study-mode/>).
- [28] Khan Academy. Khanmigo: AI-powered teaching assistant & tutor. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://www.khanmigo.ai/>).
- [29] Duolingo. Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by GPT-4. (2026 年 1 月 1 日取得, <https://blog.duolingo.com/duolingo-max/>).
- [30] Kestin, G. et al. AI tutoring outperforms in-class active learning: an RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting. *Scientific Reports*, 2025, 15, 17458.

(2025 年 12 月 1 日受理)

Promoting Diversity Policies in Higher Education: Aims of Inclusive Education Programs in the Netherlands

Kutlay Yagmur¹⁾

ABSTRACT

Like other Western European countries, the Netherlands is experiencing notable demographic changes. The native population is not growing, and to sustain economic growth and current welfare levels, the country relies on new immigrants each year. In the 1970s and 1980s, immigrant workers were called ‘guest workers,’ but today their fourth-generation descendants make up a significant part of society. This creates both challenges and opportunities. Educational institutions must find ways to handle linguistic diversity. Monolingual approaches to education and training often do not produce satisfactory results for multilingual student populations. Most students from immigrant backgrounds are typically placed into lower educational tracks, such as vocational programs. Additionally, school dropout rates among students from immigrant backgrounds are higher than those of native Dutch students. As a result, unemployment among immigrants tends to be higher, and the country cannot fully benefit from the diverse talents they offer. This paper discusses these important societal issues in depth.

Introduction

This article is based on a discussion at the conference organized by the Open University of Japan on December 4, 2024. The conference’s theme was “Open Higher Education beyond Borders and Identities.” I focused on education beyond identities in my discussion. By examining the diversity and inclusion practices of Dutch educational institutions, I compared and contrasted policies at two different levels of schooling. While policies and practices at the primary school level reflect a monolingual mindset, Dutch universities follow diversity policies that promote inclusion and integration. To examine the implications of education beyond identities, presenting a discussion on divergent policies within the same national context may contribute to critical discussions and awareness raising among Japanese policymakers as well. Considering the declining population structure both in the Netherlands and Japan, maintaining a healthy workforce and welfare requires utilizing societal resources, including a meritocratic education system for all.

Following the same structure as my oral discussion, this paper highlights the importance of inclusive education within the Dutch educational system and explores the challenges to its implementation. It thoroughly examines

policies and practices in elementary and secondary schools, providing a detailed comparison of two perspectives on linguistic diversity and inclusion. Essentially, other languages and cultures are seen as obstacles to the successful sociocultural integration of immigrant students into the Dutch education system. In contrast, higher education institutions view cultural diversity as an asset for empowering Dutch society and its institutions. Within the same national context, there are fundamentally different approaches to multilingualism and cultural diversity. A comprehensive discussion of these differences can offer a deeper understanding of the complex factors that lead to two distinct sets of policies in Dutch educational institutions, affecting both the theory and practice of policymaking.

As shown in the discussion below, policymakers and educational specialists at primary and secondary school levels support monolingual ideologies, believing that other languages hinder the learning of the national language. In this regard, other languages are seen as factors that contribute to lower academic achievement among ‘immigrant’ heritage students, leading to stigmatization and linguistic discrimination based on ethnicity and background. Interestingly, the ideological stance at higher education institutions is fundamentally different from the “deficit perspective” of elementary and secondary schooling. Higher

¹⁾ Department of Culture Studies, Tilburg School of Humanities, Tilburg University, The Netherlands

education institutions view other languages and cultures as valuable resources.

It is important to note that population growth in the Netherlands is negative. According to the Central Bureau of Statistics (CBS, 2025), since 2000, the birth rate has declined while mortality has continued to increase due to the aging population. Primarily since 2022, the death rate has surpassed the birth rate. Currently, population growth is driven solely by migration: more people are moving to the Netherlands than leaving. Net migration has increased sharply since 2014. This trend aligns with demographic developments in other Western European countries. In recent years, European nations have experienced fluctuating waves of asylum seekers, with applications rising by 20% in 2022 and 2023. The Netherlands, already known for its diverse population, continues to face the challenge of integrating these newcomers. As of 2023, the Dutch population is approximately 17.81 million, consisting of individuals from diverse ethnic and migration backgrounds. As shown in Table 1, the largest immigrant groups include individuals of Turkish, Moroccan, and Surinamese descent, whose presence in the Netherlands dates to earlier migration waves in the 1960s and 70s.

Table 1. Heritage distribution of the Dutch population in 2022.

Background	Total number	With a migration background	1st generation migration background	2nd generation migration background
Total Population	17,590,672	4,438,900	2,412,344	2,026,556
Dutch background	13,151,772			
With a migration background	4,438,900	4,438,900	2,412,344	2,026,556
Africa	749,780	749,780	372,120	377,660
America	751,689	751,689	403,127	348,562
Asia	1,023,304	1,023,304	573,733	449,571
Europe (excluding Dutch background)	1,889,704	1,889,704	1,054,016	835,688
Oceania	24,423	24,423	9,348	15,075
European Union (excl. Dutch background)	1,164,767	1,164,767	663,761	501,006
Caribbean Netherlands	6,216	6,216	3,431	2,785
Indonesia	349,301	349,301	91,556	257,745
Morocco	419,272	419,272	173,279	245,993
Suriname	359,814	359,814	176,127	183,687
Turkey	429,978	429,978	204,249	225,729

The Dutch economy thrived in the 1960s and 1970s, attracting guest workers who later settled in the country permanently. As migration increased, government policies shifted from initially supporting inclusion to implementing tighter measures on language and cultural integration. Initially, Dutch policymakers believed that guest workers would stay temporarily, but over time, it became clear

they needed more migrants to sustain economic growth and prosperity. With rapid demographic changes, the local population felt threatened, leading to the enactment of more restrictive policies aimed at facilitating the assimilation of newcomers and maintaining social cohesion and cultural unity.

As discussed thoroughly by Yagmur (2019), linguistic diversity has not always been appreciated in some European countries. European discourse on linguistic minorities reflects the creation of inter-ethnic boundaries between national groups (such as Dutch or French), indigenous minorities (like Basque, Catalan, or Frisian), and immigrant minorities (Arabic, Berber, or Turkish). In European public discourse about immigrant minority groups, two main features stand out: these groups are often called foreigners (*étrangers*, *Ausländer*) and are viewed as needing integration. It is common to describe immigrant minority groups as non-nationals, with their languages labeled as non-territorial, non-regional, non-indigenous, or non-European. This exclusion, rather than inclusion, in European public discourse stems from a narrow view of citizenship and nationality. The words and phrases used to identify immigrant minority groups, along with the semantic load of those terms, reveal the prevailing mainstream attitude toward minority groups in the European context. Most terms used in public and official discourse regarding ethnic minorities indicate a social hierarchy of groups and their languages. After sixty years of migration history, many migrant groups refer to themselves as diaspora communities, implying permanence in the host countries; however, most immigrant-receiving societies do not share this view. The terms used to refer to people with an immigration background demonstrate the level of social exclusion faced by some immigrant groups. Analyzing some of these terms shows that firm social and psychological boundaries exist between the ‘mainstream’ groups and those with an immigration background (Yagmur, 2019).

Yagmur (2019) discussed the connection between public discourse on immigration and the resulting integration patterns. As suggested by Schrover and Schinkel (2013), the situational, institutional, and social contexts shape and affect discourses, and discourses influence social and political reality. The language of inclusion and exclusion is produced collectively in the Netherlands. Despite restrictions on access to citizenship as well as social exclusion, most migrant groups have stronger socio-cultural bonds with the host language and culture than what is imagined by policymakers. Many migrants were born in the host countries, and they belong to the third or fourth generation. The longer the descendants of migrants are identified as ‘the other’, the harder it is for the integration of these younger generations. Naming practices reflect deeply embedded notions of inclusion and exclusion. Who belongs and who

does not is a complex matter that needs to be discussed concerning citizenship, social-boundary construction, language, and identity. In this respect, referring to third and fourth generation persons, who were born in the country of migration, as ‘immigrant’ is an intriguing form of social exclusion.

Factors contributing to the otherization of students from an immigration heritage

During the 1980s and 1990s, when discussions about diversity and inclusion were uncommon in the European Union, Dutch policymakers focused on linguistic pluralism and supported programs to preserve the native languages of students from immigrant communities. Sweden and the Netherlands served as model countries promoting linguistic diversity and offering mother tongue classes for immigrant populations. Over time, due to demographic and political changes in the Netherlands, a strong ideology of monolingualism began to dominate Dutch policies. However, despite its commitment to equality and inclusion, the Dutch education system faced disparities in the academic achievement of students with immigrant backgrounds. Instead of addressing the underlying causes of lower academic performance among immigrant children, educators and policymakers often rely on deficit theories, believing that immigrant students underperform because of deficiencies in their linguistic, cultural, or socio-economic backgrounds. Some even argue that they have lower cognitive skills.

There is limited research on teachers’ beliefs and opinions about linguistic diversity in Dutch schools; however, existing studies (Driessen, 2001; Van den Bergh et al., 2010) treat immigrant students’ home languages as barriers to academic success and social integration. Immigrant multilingualism is rarely seen as a resource (Yagmur, 2017). On the contrary, students from immigrant backgrounds are viewed as lacking the cognitive and communicative skills necessary for learning (Akoglu & Yagmur, 2016; Spotti & Kroon, 2009). However, multilingualism in prestigious languages, such as English plus Dutch or Spanish plus Dutch, is highly valued. Deficit views of bilingualism apply only to bilingualism involving immigrant languages. The perception that immigrant languages hinder effective Dutch learning is rooted in an implicit monolingualism ideology prevalent in society. Conversely, research has consistently shown that metalinguistic awareness among bilingual children is much higher compared to monolingual children (Bialystok, 2005). Nevertheless, elementary and secondary school teachers hold onto deficit views (Spotti & Kroon, 2009; Jaspers, 2015). These deficit views are shaped by broader societal discourses on integration, nationalism, and language,

and do not occur in isolation. In the Netherlands, public and political discourse often links language proficiency, especially Dutch proficiency, to civic participation, social cohesion, and national identity (Extra & Yagmur, 2012). Consequently, linguistic diversity is framed as a problem to fix rather than a resource to leverage (Yagmur & Extra, 2011). Students from immigrant backgrounds who speak other languages are frequently portrayed as linguistically deficient and culturally deviant, reinforcing stereotypes of non-belonging.

These beliefs and opinions are embedded in education policies that favor Dutch-only instruction and devalue multilingual education. Research by Driessen, van der Slik, and de Bot (2002) shows how such policies, along with public narratives about integration and assimilation, shape teachers’ beliefs and expectations. Teachers internalize the message that students must first improve their Dutch to succeed academically, which reinforces a deficit-oriented view of linguistic diversity (Van den Bergh et al., 2010). As a result, non-Dutch heritage is linked to school achievement and Dutch language issues. Students from immigrant backgrounds are expected to learn Dutch in a second language environment without specific bilingual support systems. The dominant instructional approach in the Netherlands for immigrant students has long been submersion education, where children are expected to learn and perform entirely in Dutch, with little to no institutional support for their home languages since 2004. This model assumes that immersion in the majority language will speed up language learning and academic integration. However, research shows that submersion methods often hinder bilingual development instead of supporting it. Without support for their first language (L1), immigrant students are more likely to experience subtractive bilingualism, decreased academic engagement, and lower performance in content areas. The achievement gap between native Dutch students and those from immigrant backgrounds—mainly Turkish, Moroccan, and Surinamese students—can partly be traced to this lack of bilingual support. To gain a deeper understanding of the differences between lower and higher education institutions’ approaches to linguistic diversity, information on the transition from primary to secondary schools will be helpful.

Dutch School System

Providing a brief overview of the Dutch schooling system (pre-primary, primary, and secondary) helps readers understand the issues and challenges faced by both policymakers and student populations. There are notable performance differences in PISA reading and mathematics results between mainstream and immigrant students, as reported by OECD (2012). However, many

immigrant children attend schools in disadvantaged inner-city neighborhoods. Achievement levels in schools in these impoverished areas are often relatively low compared to those in middle-class suburbs. The OECD (2012) report showed that a significant source of performance gaps between mainstream and immigrant students in PISA may be related to socioeconomic status, which tends to be low in these areas; yet, even after adjusting for socioeconomic background, a considerable achievement gap remains between immigrant and non-immigrant students across PISA countries. As discussed by Arikan et al. (2017), performance differences between immigrant students and mainstream students are also linked to early school tracking practices in Austria, Belgium, Germany, and the Netherlands. In this regard, gaining insight into the school system in the Netherlands will help foster a better understanding of diversity and inclusion issues in Dutch schools.

In the Netherlands, full-time education is compulsory for all children from the age of five until the age of sixteen. Early differentiation, a rigid curriculum structure, and a high degree of stratification characterize the Dutch education system. Primary education is standardized for all pupils and spans eight years. Pupils typically enter primary school at the age of four or five and complete this phase around the age of twelve with a placement test. After primary education, students transition to secondary education. Placement into different educational tracks is determined by a combination of the class teacher's recommendation and the results of a standardized national assessment (the Cito test). This transition is considered a pivotal moment in a student's educational trajectory. Secondary education in the Netherlands is divided into three main tracks:

- VMBO schools (pre-vocational or junior general secondary education): Usually lasts four years and prepares students for vocational training.
- HAVO schools (senior general secondary education): Lasts five years and leads to higher general education.
- VWO (or gymnasium) schools (pre-university education): usually last six years and prepare students for university studies.

All students follow a core curriculum during the first three years of secondary education. In subsequent years, instruction becomes more specialized to prepare for final examinations. The length of this specialization phase varies by track: one year for VMBO, two years for HAVO, and three years for VWO. Although the system is highly stratified, limited upward mobility between tracks is possible. For example, students who complete the VMBO program may advance to HAVO by completing an additional two years of study and passing the HAVO exam. Similarly, HAVO graduates may pursue two years of VWO-level education to earn a VWO diploma. Tracking or stratification occurs not only through the track system but also within

tracks, based on curriculum difficulty levels, ranging from Level 1 to Level 4. These levels directly affect students' eligibility for further vocational or higher education. A key policy goal within the Dutch educational system is achieving the minimum qualification called the *startkwalificatie*, which is defined as a diploma at the VMBO Level 2, HAVO, or VWO level. Students who do not reach this benchmark are officially labeled as early school leavers, a status linked to fewer opportunities for long-term skilled employment. In summary, the Dutch educational system is known for its early selection, structured pathways, and limited flexibility once students are placed into a track. Compared to systems like those in Scandinavian countries, the Dutch model is more stratified and prescriptive, with the transition from primary to secondary education serving as a key moment in a student's academic and professional growth.

Inclusive Education and the Dutch Educational System

The terminology used to describe different population groups reflects societal attitudes toward immigration. Terms such as allochthonous versus autochthonous, or Western versus non-Western immigrants, show how students from specific backgrounds are viewed, even in the third and fourth generations. These labels influence larger issues of belonging and inclusion. As mentioned above, after completing elementary school, students take a standardized final exam called the Cito test. The results, along with teacher recommendations, determine the educational path students will follow: VMBO (pre-vocational secondary education, divided into low and high levels), HAVO (senior general secondary education), or VWO (pre-university education). Due to Dutch learning difficulties, a lack of effective teaching methods, and immersion education, the academic performance of immigrant students is negatively impacted. Early school tracking, which assigns students to different educational levels at a young age, is common in several European countries. In the Netherlands, this happens at ages 11-12, while in Germany and Austria, it occurs even earlier, at age 10. Conversely, France and Scandinavian countries delay tracking until age 16. Early tracking greatly affects immigrant students, as their placement is often based on standardized test scores instead of a full evaluation of their potential.

A persistent issue in Dutch education is that school achievement among immigrant children is often recorded based on ethnicity rather than socioeconomic background. If factors like family income and socio-cultural capital were considered, the differences within immigrant groups would become clearer. Over time, the percentage of immigrant students in higher academic tracks (HAVO/VWO) has increased, but challenges still exist. Immigrant students

tend to focus on specific fields in higher education. For example, Turkish, Moroccan, and Surinamese males often pursue economics and law, while females generally choose economics, law, health, and wellness. These trends reflect socio-cultural influences where certain careers are viewed as more prestigious.

The question of why lower academic achievement among immigrant students receives significant attention warrants further discussion. Deficit viewpoints dominate the conversation about immigrant languages. High-status languages (English, French, German) are often seen as cognitive advantages, while immigrant languages are viewed as obstacles. This mindset has resulted in restrictive educational policies that harm multilingual students. Many teachers believe that being bilingual interferes with learning the dominant language, reinforcing a deficit perspective. Consequently, immigrant parents are often advised not to speak their heritage language with their children, despite research showing the cognitive and academic benefits of bilingualism. Such negative attitudes toward immigrant languages and cultures contribute to the marginalization of immigrant students and impede their linguistic and educational growth.

State institutions and the media often compare immigrant students to their native peers, reinforcing the idea that heritage languages lead to academic failure. Instead of examining the structural barriers within the education system, blame is placed on students' home language environments. Some teachers hold strong opinions about immigrant children's educational struggles, failing to recognize the limitations caused by monolingual teaching methods.

Cito, the national testing and evaluation institution, administers the end-of-primary-school exams. Based on the results, students are directed to various types of schools, such as vocational or higher secondary schools. Scores for students can range from as low as 500 to as high as 550. Each year, Cito scores for different immigrant groups are published alongside scores for native Dutch students. As shown in Table 2, the Cito test scores for Turkish and Moroccan students are lower compared to those of native Dutch students.

Table 2. End of Primary Test Results across ethnic groups from 1994 to 2005.

Years	Turkish	Moroccan	Surinamese	Native-Low SES	Native-High SES
1994/95	524.1	525.1	527.1	531.9	538
1996/97	525.2	526.4	527.4	531.2	537.4
1998/99	526.9	526.9	529.2	530.6	536.9
2000/1	527.3	527.4	529.8	530.5	537.3
2002/3	527.3	528.3	528.3	530.6	537.3
2004/5	527	527.7	527.9	528.9	536.2

Derived from Akoglu & Yagmur (2016)

Based on the results presented in Table 2, immigrant groups perform significantly worse than native Dutch students in primary schools. Such group-based comparisons are commonly used in public and scientific publications. These comparisons rely solely on ethnicity as a criterion. Since ethnic groups are not homogeneous entities, it is crucial to control for socioeconomic status, parental background, and the educational level of the parents. When the results are adjusted for factors such as family income, the differences become more meaningful. Using data from the official interactive website of the Dutch Central Statistics Agency, we were able to request data on Cito test results categorized by parents' income levels. As shown in Table 3, once the socio-economic status of the parents is controlled for, the differences between native Dutch and immigrant groups in Cito test scores are no longer statistically significant. Immigrant students from high-income families achieve scores comparable to those of native Dutch children from high SES families. The gap between low-SES and high-SES immigrant children is as wide as the gap between low-SES native Dutch children and high-SES native Dutch children.

Table 3. Distribution of Cito scores by immigrant and native groups according to income levels

Family income level	Origin	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Lowest income level 1st 20%	ND	533	533	533	533	533	533
	N-WI	528	528	529	529	529	530
Second income level 2nd 20%	ND	534	534	534	534	534	534
	N-WI	529	529	530	530	530	531
Average income level 3rd 20%	ND	535	535	535	535	536	536
	N-WI	531	531	531	532	531	532
Above average income level 4th 20%	ND	537	537	537	537	537	537
	N-WI	533	533	533	534	534	535
Highest income level 5th 20%	ND	539	539	539	539	540	539
	N-WI	537	538	538	538	538	538

ND means Native Dutch; N-WI means Non-Western immigrant.

When considering social and economic factors along with differences, 'ethnicity' becomes much less meaningful. All ethnic groups are diverse, with significant social, economic, and linguistic variation within each immigrant community. Grouping everyone together and showing results based on group statistics masks the real reasons behind achievement issues. As a result, educational experts, policymakers, and teachers often make wrong judgments based on flawed assessments. They tend to see 'ethnicity' as a main reason for school failure. Since many academic reports and scientific papers use similar methods focused on ethnic comparisons, the true differences between native-born and foreign-born groups are hidden. The stereotype of the 'low-achieving immigrant minority' becomes deeply rooted in mainstream society's perceptions, which can turn into a long-lasting social stigma. Comparisons based on carefully selected, relevant factors could give better insights

for schools and the public.

Submersion education, where immigrant children are expected to learn exclusively in the national language without support in their native language, presents significant challenges. Most immigrant children begin school with limited proficiency in Dutch, which affects their academic performance. Research shows that strong first-language skills transfer positively to second-language learning, yet educational policies rarely consider this. Overcoming barriers to effective teaching and learning should be a top priority. Instead of grouping students by ethnicity or religious background, schools should focus on language skills and socioeconomic status. The goal should be to break down mental barriers between groups rather than reinforce them.

As discussed so far, educational specialists, policymakers, and teachers at primary and secondary schools view immigrant languages as problems to be addressed. Because they adopt a deficit perspective, they overlook the inherent value of heritage languages for students' emotional and cognitive development. This monolingual mindset dismisses the values and skills linked to the home languages of immigrant students. As a result, multilingualism and linguistic diversity become obstacles for schools to manage. Deficit views on immigrant languages continue to influence the educational experiences of immigrant students in the Netherlands, shaped by teacher perceptions, policy practices, and societal ideologies. These deficit perspectives not only portray linguistic and cultural diversity as issues but also hinder inclusive practices in primary and secondary education.

Inclusive Practices in Higher Education: Diversity as a Strategic Asset

While primary and secondary education in the Netherlands still face inclusion challenges, higher education has taken a more active approach. Recognizing the systemic underrepresentation of ethnic minorities, the Dutch Research Council (NWO) initiated the Mosaic Program (2004–2012), which was revived as Mosaic 2.0 in 2020. This program funds PhD positions for candidates from migration backgrounds, aiming to foster a more inclusive academic environment. Beyond increasing representation, it also seeks to develop future role models and academic leaders from diverse backgrounds.

Importantly, the Mosaic initiative sees diversity not only as a matter of equity but also as a strategic asset for the country's future. In an increasingly interconnected and globalized world, harnessing diverse cultural experiences and perspectives can significantly enhance the quality and relevance of academic research. Mosaic supports this by fostering innovative, interdisciplinary thinking and enabling

the Dutch academic community to tap into a broader pool of talent, ideas, and innovation potential.

Between 2004 and 2012, the original Mosaic Program supported 192 PhD candidates out of 1,294 applicants—a competitive 15% selection rate. Of those awarded funding, 79% successfully completed their PhDs, and nearly half (49%) continued in academia. These outcomes not only represent individual successes but also demonstrate the program's effectiveness in promoting academic diversity and laying a foundation for sustainable scientific progress. By providing access to academic careers, Mosaic has helped integrate underrepresented talent into key research areas, thereby boosting knowledge production and fostering intellectual innovation.

Beyond academia, the program has had a wider social influence. It has challenged deep-rooted institutional biases, promoted inclusive policy-making at universities, and established clear paths for marginalized communities. It also fosters a cultural shift—one that sees diversity as vital to a resilient, future-focused society.

However, the program has faced several challenges. Limited funding, intense competition, and underdeveloped support structures—such as inadequate supervision or experiences of bias—continue to impede some PhD candidates' progress. Additionally, advancing beyond the doctoral level remains difficult, with relatively few Mosaic alumni moving into senior academic roles. These obstacles highlight the need for more structural reform and ongoing investment in inclusive academic career pathways.

To address these ongoing issues, Mosaic 2.0 was launched in 2020 with a renewed focus. While its predecessor laid important groundwork, researchers from migration backgrounds still remain significantly underrepresented in faculty and leadership roles. Mosaic 2.0 aims to change this by not only increasing access but also supporting career advancement—thus allowing diverse scholars to contribute more fully to the academic and scientific community of the Netherlands.

The program emphasizes that inclusive education improves intercultural skills, encourages critical thinking, and drives the innovation ecosystem. Having diverse academic backgrounds stimulates new questions, creative approaches, and wider application of research outcomes—essential for technological advancements, social progress, and economic growth. As the Netherlands strives to become a leading knowledge economy, investing in diversity is both an ethical duty and a strategic move.

The program also addresses broader structural inequalities that persist in education and society. These systemic disparities—rooted in institutional norms, policies, and historical biases—continue to disproportionately affect individuals based on race, ethnicity, gender, disability, socioeconomic background, and migration history. While

Mosaic creates crucial opportunities, its very existence also highlights the ongoing need for comprehensive, long-term reforms that address these inequalities across all levels of society.

Conclusion

Diversity and inclusion are handled differently at various educational levels in the Netherlands. In primary and secondary schools, systemic issues like early tracking, monolingual policies, and the undervaluing of bilingualism still limit opportunities for students from immigrant backgrounds. These obstacles prevent many young people from reaching their full academic potential.

Higher education institutions are increasingly acknowledging that diversity extends beyond mere representation and serves as a vital driver of societal resilience. Initiatives such as Mosaic show how focused support for underrepresented students can boost academic participation, foster innovation, and strengthen university institutions. Incorporating a wider array of cultural viewpoints into research and education enables universities to more effectively address the complex issues of the 21st century.

With an aging native population and increasing dependence on immigration to support the labor force, Dutch policymakers and scientists are increasingly aware that utilizing the talents of all citizens is essential. Embracing diversity in education is crucial for sustaining economic growth, maintaining scientific competitiveness, and strengthening social cohesion. However, for this vision to be fully achieved, the Netherlands must tackle inequality starting from the earliest stages of education and commit to inclusive policies across all sectors.

To stay competitive in a rapidly changing world, the Netherlands must see diversity as a key strength—an important source of expertise, creativity, and collective growth. Inclusive education is not just an ideal; it is essential for national progress.

References

- Akoglu, G. & Yagmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 6, 706-721.
- Arikan, S. van de Vijver, F. & Yagmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Published online, DOI 10.1007/s11092-017-9260-6
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll, & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). Oxford University Press.
- CBS (2025). Lower population growth in 2024. Last visited 4 August 2025: <https://www.cbs.nl/en-gb/news/2025/05/lower-population-growth-in-2024>
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, 513–538.
- Extra, G. & Yagmur, K. (Eds.) (2012). *Language Rich Europe: Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-259.
- Jaspers, J. (2015). Modelling linguistic diversity at school: the excluding impact of inclusive multilingualism. *Language Policy*, 14, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9332-0>
- OECD (2012). *Untapped skills: realising the potential of immigrant students*. Paris, France: OECD Publishing, doi:10.1787/9789264172470-en
- Spotti, M., & Kroon, S. (2009). Ideologies of Disadvantage : Language Attributions in a Dutch Multicultural Primary School Classroom. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*. <https://doi.org/10.29302/JOLIE.2009.2.1.11>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.
- Yagmur, K., & Extra, G. (2011). Urban multilingualism in Europe: Educational responses to increasing diversity. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1185–1194.
- Yagmur, K. (2019). The concept of minority/minorities in the European national and supranational EU discourse. Special issue: What do minority languages mean? European Perspectives, Guest-editors: Malika Pedley and Alain Viaut. *Multilingua*, 38(2), pp. 213-229. doi:10.1515/multi-2018-0063

(2025年12月1日受理)

編集後記

『放送大学研究年報』は、放送大学で教育・研究に携わる方々の研究成果を発表する場として、1983（昭和57）年に創刊されました。

これまでは冊子体を主とし、本学の機関レポジトリ ManapiO（まなぴお、<https://ouj.repo.nii.ac.jp/>）および附属図書館ウェブサイト（<https://lib.ouj.ac.jp/report.html/>）で電子版を公開しておりました。今回の第43号からは、独自のサイト（<https://journal.ouj.ac.jp>）を立て、電子ジャーナルに本格的に移行することにいたしました。冊子体も必要に応じて作成し、これまでの研究年報との連続性を維持してまいります。

電子ジャーナルサイトのイメージテーマは、放送大学本部（千葉・幕張）におよそ50本もある「桜」です。ソメイヨシノ、サトザクラ、ヤエベニシダレなど多様な桜の花々が、研究年報が刊行される春の幕張を彩ってくれます。それらの画像を伏見清香委員にご提供いただきました。この場を借りて御礼を申し上げます。

本号には、論文8本、ノート1本、資料1本、あわせて10本の論考を掲載することができました。ご寄稿くださった先生方に感謝申し上げます。本学の教育におけるさまざまな先進的な試み、教員の研究活動の成果、さらに国際的な研究報告まで、広範な領域に及ぶ本学の現在が盛り込まれています。

多くの方々にご高覧いただき、放送大学の教育・研究についてご理解をたまわりますことを心から願っております。

放送大学研究年報編集委員会

委員長 仁科エミ
副委員長 北川由紀彦
委員 飯田 圭、戸ヶ里泰典、橋本朋広、伏見清香、船岡美穂子

放送大学研究年報 第43号 2025年

2026年3月20日 印刷

2026年3月25日 発行

編集兼発行者 放 送 大 学
〒261-8586 千葉県千葉市美浜区若葉2丁目11番地
電話 043-276-5111（代表）
印刷者 有限会社ルーベック
〒151-0064 東京都渋谷区上原2-40-10-205

