
大同大学
教職教室
研究紀要
(2025)

大同大学教職教室研究紀要
(2025)

目次

<研究論文>

川澄誠 キャリア教育を中心とした「特別活動」及び「総合的な探究の時間」との関連性に関する理論的・実践的考察.....	1
鈴木繁聰 公教育における「情報通信技術の活用」への民間事業者の参入に関する考察-「教育データの利活用」に関する政策過程に着目して-.....	20

＜研究論文＞

キャリア教育を中心とした「特別活動」及び「総合的な探究の時間」との 関連性に関する理論的・実践的考察

川澄誠[†]

[†]大同大学教養部教職教室・教授

1 はじめに

日本の現代社会において、若者を取り巻く環境は急激に変化している。かつて一般的であった終身雇用制度や年功序列型の働き方は次第に崩れつつあり、転職、離職、非正規雇用等、多様な働き方が一般化してきている。また、急速なグローバル化、デジタル技術の進展、AIにおける技術革新等は、従来の職業観や労働觀に根本的な変化をもたらしている。こうした社会の変容の中で、若者が自らの将来を主体的に考え、職業的・社会的に自立するための基盤を築くことの重要性がこれまで以上に高まっている。

このような背景を受けて、日本の教育政策において、キャリア教育の推進が強く求められており、文部科学省は2000年代初頭からキャリア教育を学校教育の重要な柱の一つとして位置付けており、学習指導要領にもその意義と実施の方針が明記されている。キャリア教育とは、単なる進学指導や職業紹介にとどまらず、生徒が自己を理解し、他者や社会との関係を考えながら、将来の生き方について主体的に選択していくための力を育成する教育活動である。特に、高等学校段階では、卒業後の進路が大学・短大・専門学校への進学や就職等、多岐にわたるので、生徒の意思決定を支援し、自立的に生きる力を育むためのキャリア教育の重要性は極めて高いと考えられる。

キャリア教育は、教科指導に限らず、学校教育全体を通して行われるべきものである。特に、高等学校での「特別活動」や「総合的な探究の時間」は、キャリア教育との接点が多く、生徒の成長を多面的に支援するための有効な機会を提供している。「特別活動」においては、生徒会活動、学校行事、ホームルーム活動等を通して、他者との協働、課題解決、リーダーシップの発揮といった、実社会でも求められる力を体験的に学ぶことができる。

「総合的な探究の時間」においては、生徒が自ら問いを立て、情報を収集・整理し、考察・発表するという一連の探究活動を行うことで、自己理解や社会理解を深めると同時に、将来の生き方を模索する機会を提供している。これらの活動は、キャリア教育の目指す「自己と社会をつなぐ力」の育成に資するものであり、相互に密接な関係にあると言っても過

言ではない。

しかしながら、現実の教育現場においては、キャリア教育と「特別活動」及び「総合的な探究の時間」が有機的に連携しているとは言い難い。実態として、各活動がそれぞれの時間内で独立して実施されている場合が多く、相互の関連性が十分に意識されていないことが課題として挙げられる。その結果、生徒のキャリア形成に対する支援が断片的になり、教育効果を十分に発揮できていない可能性がある。特に、学年横断的な一貫したキャリア支援の視点や、教員間の連携・共有の不足が、効果的な実践を阻む要因となっている。

そこで、本研究では、キャリア教育を中心的視点として据え、高等学校教育における「特別活動」及び「総合的な探究の時間」との関連性について理論的かつ実践的に検討することを目的とし、特に、各活動がキャリア教育の理念とどのように結びついているかを整理・分析し、キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」の三者の連携が生徒にどのような教育的效果をもたらすのかを明らかにすることを試みる。また、実際の学校現場における実践事例を参照しながら、キャリア教育を効果的に機能させるための指導体制やカリキュラム設計の在り方についても考察する。そうすることで、キャリア教育のより実効性の高い展開に資する知見を得るとともに、今後の教育実践における三者の統合的な活用に向けた提言を行うことを目指す。

2 キャリア教育の理論的枠組み

(1) 理論的背景

キャリア教育を効果的に実施するためには、発達段階に応じた適切な支援が必要である。その基盤となるのが、キャリア発達に関する理論的枠組みである。代表的なキャリア発達理論として、スーパー (D. E. Super) の「ライフスパン理論」、ホランド (J. L. Holland) の「パーソナリティ類型論」、クランボルツ (J. D. Krumboltz) による「社会的学習理論」に焦点を当て、それぞれの理論の特徴と教育実践への示唆を検討する。

スーパーの「ライフスパン理論」は、個人のキャリアが生涯にわたる発達的プロセスであるという視点を示している。人間の発達を「成長」「探索」「確立」「維持」「下降（または撤退）」の5段階に分類し、それぞれの段階で果たすべき課題を明確にするとともに、「自己概念 (self-concept)」の重要性を強調し、キャリアの選択や発達は自己概念の発展と実現の過程であるとした。例えば、高校生は「探索期」に位置付けられ、自分の関心や価値観を探りながら将来の職業選択に向けて試行錯誤を行う時期であるとされている。この考

えは、キャリア教育において、自己理解を重視し、生徒が自らの価値観や興味に気付く活動（例：職業調べ、職場体験）を設計する際に理論的支柱となっていると考えられる。

ホランドの「パーソナリティ類型論」は、個人の性格と職業の環境との適合を重視した理論である。ホландは人間の性格を以下の6つのタイプ（R I A S E Cモデル）に分類した。

Realistic	現実的	Investigative	研究的	Artistic	芸術的
Social	社会的	Enterprising	企業的	Conventional	習慣的

それぞれのタイプは特定の職業環境と相性が良く、個人が自らのタイプに適した職業環境に身を置くことで、職業的満足や安定感が得られやすくなると考えた。高校生にとって、自身の人格・性格傾向を理解することで、進路選択の方向性をより明確にできる可能性があることが実践的意義として考えられる。最近では、このホландの「パーソナリティ類型論」を基にした適職診断ツール（例：V P I、V R T、G A T B）もあり、キャリアガイダンスや進路指導における参考資料を提供している。

クランボルツの「社会的学習理論」は、キャリア選択が環境的要因や学習経験によって左右されることを重視した理論である。クランボルツは、人のキャリア形成には、「遺伝的因素」「環境的条件」「学習経験」「課題への対処スキル」の4つの要因が影響すると述べるとともに、「偶発的な出来事（Planned Happenstance）」の重要性を強調した。「偶発的な出来事」とは、計画通りに進まない人生においては、偶然の出会いや出来事を積極的に受け入れ、それを自らのキャリアに取り込む柔軟性と行動力が求められるというものである。この理論は、近年の変化の激しい社会において重要性を増しており、生徒が「こうでなければならない」という固定的なキャリア観から脱却し、「変化に対応する力」や「偶然をチャンスに変える姿勢」を育むことを重視する教育実践に結びついている。

以上のように、スーパーは発達的視点という時間軸から、ホландは個人と環境との適合性から、クランボルツは環境や経験の影響力から、それぞれキャリア発達を捉えており、これらの理論は補完的に機能しうる。教育現場においては、これらの理論を背景に、生徒一人一人の個性や発達段階に応じたキャリア支援を行うことが求められる。

特に高等学校段階では、「自己理解」と「職業理解」を軸にしつつ、生徒が将来の多様な選択肢に柔軟に対応できるような資質・能力を育成する必要がある。そのためには、知識や情報の提供だけでなく、生徒が実際に体験し、考え、振り返る機会を設計することが不可欠であり、各理論の視点を活かした指導が重要である。今後のキャリア教育実践において

ても、これらの理論に基づく多角的なアプローチが求められている。

(2) 政策的視点と課題

文部科学省の政策的視点において、高等学校におけるキャリア教育は、現代社会の急速な変化に対応し、生徒一人一人が自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生を切り拓く力を育むことを目指しており、これは、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、絶え間ない技術革新等の現在の予測困難な時代において、特に重要とされている。

キャリア教育という言葉は、1999年の中央教育審議会答申で初めて登場し、若年者の雇用・就業問題を背景に、学校教育と職業生活の接続改善を図るものとして提唱され、当初、国立教育政策研究所の生徒指導研究センターは、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の「4領域8能力」を一例として提示したところ、これが多くの学校でキャリア教育の基盤として活用されるようになった。

2005年度には「キャリア・スタート・ウィーク」事業が開始され、中学校での5日間連続の職場体験活動が推進され、その実施率と期間が大幅に増加し、2006年の教育基本法改正では「勤労を重んずる態度を養うこと」が教育目標の一部に、2007年の学校教育法改正では「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が義務教育の目標に規定され、小学校からの体系的なキャリア教育実践の法的根拠が整えられた。

2011年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、生涯を通じたキャリア発達を視野に入れ、「基礎的・汎用的能力」の育成がキャリア教育の中心に位置付けられ、この答申でキャリア教育は「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義された。「基礎的・汎用的能力」とは、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つから成り、これらは相互に関連する包括的な能力概念であり、「勤労観・職業観」は「価値観」の一部として、様々な学習や体験を通じて時間をかけて形成・確立されるものと整理された。

2017年・2018年告示の学習指導要領では、小中高の総則にキャリア教育の充実が明記され、特に「学ぶことと自己の将来とのつながりを見通す」ための活動として「見通しを立て、振り返る」ことが重視され、そのための具体的なツールの一例として、生徒が自身の学習状況やキャリア形成を記録し、自己評価を行う「キャリア・パスポート」の活用が示

された。キャリア・パスポートは、小学校から高等学校まで校種を超えて引き継がれる教材として位置付けられている。

現状として、現在の若年層は、学校から職業への移行に困難を抱え、自身の将来のために学習を行う意識が国際的に低い傾向にあり、精神的・社会的自立の遅れや勤労観・職業観の未熟さも指摘されている。(国立教育政策研究所、2021)

また、これまでのキャリア教育推進においては、以下のような課題が指摘されている。

1 「対策」としての誤解と体系的推進の遅れ

キャリア教育が、若年者のフリーターや無業者増加を食い止めるための「対策」として誤解される傾向があったため、特に、進学校における体系的なキャリア教育の推進が当初遅れる一因となった。本来の生涯にわたるキャリア発達支援という理念が十分に浸透していなかったためであると考えられる。

2 職場体験活動の形骸化と事前・事後指導の不足

「キャリア・スタート・ウィーク」事業の推進により、職場体験活動の実施自体をキャリア教育と見なしている学校が多く存在した。職場体験活動を単なるイベントで終わらせてしまい、その活動の事前・事後指導の充実が不十分であり、学びを深め、将来へつなげる視点が欠けていたと指摘されている。

3 「4領域8能力」の画一的運用と生涯を通じた能力論の欠落

初期に提唱された「4領域8能力」は、生涯にわたるキャリア発達の視点が不十分で、高等学校段階までの提示に留まっていた。また、「例」として示されたにもかかわらず、各学校において、学校の実情や生徒の実態を考慮せず画一的に運用されることが多く、柔軟な実践が妨げられていた。

(国立教育政策研究所、2011)

(3) 県教育委員会の動向

都道府県段階での一例として、愛知県教育委員会の動向を取り上げる。愛知県教育委員会は、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(文部科学省、2011年)を踏まえ、県内の全高等学校においてキャリア教育を充実させるべく、体系的な取組を行ってきた。特に「第四次愛知県教育振興基本計画」(愛知県教育委員会、2021年)では、「生涯にわたり主体的に学び、社会に貢献できる人材の育成」を掲げ、キャリア教育を学校教育全体に位置付けて推進する方針が明記されている。同計画では、学校教育の各段階におけるキャリア形成支援が明確化されており、特に、高等学校においては「自立した社会人となるための力の育成」が重点目標とされている。さらに、愛知県教育委員会は「キャリア教育推進事業」の一環として、各高等学校におけるキャリア教育の計画的実施状況を毎年調査し、その成果を研修等を通じて教員にフィードバックする仕組みを整備してい

る（愛知県教育委員会、2024年）。

3 「特別活動」とキャリア教育の関連性

（1）「特別活動」の教育的機能

2018年の高等学校学習指導要領改訂では、学校教育が長年育成を目指してきた「生きる力」を改めて捉え直し、これをより具体化して、教育課程全体で育成を目指す資質・能力を以下の三つの柱に整理した。

1 何を理解しているか、何ができるか

（生きて働く「知識・技能」の習得）

2 理解していること・できることをどう使うか

（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）

3 どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

「特別活動」は、これらの「生きる力」を育む活動の中でも、三つ目の柱に関わる部分、つまり「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力や人間性」の育成に重点を置いていていると考えられる。

そこで、「特別活動」の目的を大きく、次の三つの視点から整理してみる。

1 人間関係形成：多様な人々とより良い人間関係を築く力を育むこと。

2 社会参画：社会の一員として主体的に社会に関わっていく力を育むこと。

3 自己実現：より良い人生を送るために、自己の可能性を発揮し実現していく力を育むこと。

これらの目的を達成するために、「特別活動」では「集団や社会の形成者としての見方・考え方」を働かせながら、「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組む」ことを通して、これらの資質・能力を育むことを目指していると理解できる。

その目的を、更に具体的に表すと次のようなことを目指していると理解できる。

1 多様な集団での活動を通じた成長

: ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事のような様々な集団活動を通じて、生徒一人一人が、集団の一員として互いの良さや個性を認め合い、協力しながら課題を解決したり、より良い人間関係を築いたりする力を身に付けること。

2 社会の一員としての自覚と実践

: 学校生活上の課題や地域・社会の課題を見つけ、解決に向けて話し合い、みんなで合意を形成し、協力して実践すること。これは、将来、地域社会における自治的な活動等、社会に積極的に関わっていくための基盤となる。

3 「なすことによって学ぶ」ことの重視

: 授業で学んだ知識や技能を、実際の集団活動や生活の中に応用し、実践を通じて生きた力として体得すること。「立案・実践・振り返り」という一連の体験的な学びを重視している。

4 将来のキャリア形成と自己実現

: 学ぶことや働くことの意義を理解し、自分の適性や興味・関心を踏まえながら、主体的に進路を選択・決定し、将来の人生を設計していく力を育むこと。これは、キャリア教育と同様、生涯にわたって学び続け、自己実現を目指す態度を養うことにつながる。

5 学校生活の基盤づくり

: 「特別活動」は、生徒が学校生活を送る上での人間関係の基盤や、主体的に学習に取り組むための集団づくりに重要な役割を果たしており、ホームルーム経営の充実とも深く関わり、「特別活動」の充実が各教科等の学びを支える機能を果たしている面もある。

高等学校における「特別活動」は、「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」の3つから構成され、生徒の主体性や協働性を育む重要な役割を担っている。言い換えれば、「特別活動」の目的は、単に学校行事を運営したり、クラスの親睦を深めたりすることだけではなく、多様な集団の中で他者と協力し、主体的に課題を見つけ解決する経験を通して、将来社会に出てからも必要となる人間性や実践的な力を育み、自分らしい生き方やより良い社会の実現を目指すための基盤を培うことにあると考えられる。これらの力は、教室での机上の学習だけでなく、実際の体験を通して身に付けられることが「特別活動」の大きな特徴である。

「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」に分類される「特別活動」は、以下のようにキャリア教育と密接に関わっていると考えられる。

「特別活動」の領域	主な活動例	キャリア教育との関係性
ホームルーム活動	自己理解、進路学習、将来設計	意思決定、目標設定、 自己肯定感の向上
生徒会活動	委員会、リーダー活動	社会参画意識、責任感、 リーダーシップ
学校行事	文化祭、体育祭、ボランティア活動	協働性、計画力、課題解決能力の育成

特に高等学校段階では、生徒の進路意識がより現実味を帯びるため、「特別活動」を通じた体験的学習がキャリア意識の形成に大きな影響を与えると想定される。

(2) ホームルーム・生徒会・学校行事のキャリア教育的意義

ホームルーム活動は、生徒が自己理解や人間関係の構築、集団の中での役割意識を育む場であり、キャリア教育の基盤となる力を養う重要な機会である。進路に関する学習や自己の課題に向き合う活動は、生徒が自分の価値観や適性を見つめ、将来の方向性を考える基盤となる。例えば、「ライフプラン作成」「自己分析」「職業調べ」等の活動を通して、主体的な進路選択や意思決定能力が培われる。また、学級会や係活動では、課題を共有し、協議し、協働して解決に向かう経験を積むことができる。このような活動は、社会人基礎力にも通じる「チームで働く力」や「課題発見・解決力」の育成に直結すると考えられる。さらに、日常の人間関係やトラブル解決の経験は、対人スキルや自己制御力の向上にも貢献し、将来の社会生活や職業生活を支える力となる。以上のように、ホームルーム活動はキャリア教育の出発点として、自己の在り方生き方を深く考えるための重要な教育的場面であると言える。

生徒会活動は、生徒が学校の運営に主体的に関わりながら、リーダーシップ、責任感、協働的姿勢を身に付ける貴重な機会であり、キャリア教育の視点からも極めて重要な意義を持つ。「企画・立案・運営・振り返り」のような一連のプロセスを通して、「課題発見力」「論理的思考力」「計画実行力」等、職業生活で求められる実践的な力が育成される。全校生徒、教職員、地域関係者と連携する中で、多様な立場や価値観に触れる機会が生まれ、コミュニケーション能力や交渉力といった対人スキルも磨かれる。また、組織の中で役割を担う経験は、自らの強みや課題を自覚する契機ともなり、自己理解の深化にもつながる。こうした経験は、将来の職業的・社会的自立に向けた態度やスキルを自然と育てるキャリア学習の場であると言える。生徒会活動を通じて得られる気づきや達成感は、生徒のキャ

リア観の形成に大きく影響すると考えられる。

学校行事は、日常の学習とは異なる非日常的な体験を通して、生徒が多様な能力や態度を育む教育活動であり、キャリア教育の視点からも重要な役割を果たす。行事に向けた「準備・本番・振り返り」のプロセスでは、仲間と協力して目標を達成するための「計画力」「実行力」「課題解決能力」が必要とされる。こうした経験は、将来の職業生活や社会的活動における「自ら考え、動く力」や「集団の中での役割意識」を育むことにつながる。特に、ホームルームや学年の枠を超えて行われる文化祭や体育祭といった行事では、自分の得意分野を活かした表現や創造的活動の場が、異年齢の生徒集団の中で提供され、生徒が「自己肯定感」「達成感」を得ることで、将来への自信が育まれる。また、裏方としての運営やサポートに回る中で、「縁の下の力持ち」としての働き方に誇りを見出す生徒も少なくなく、職業観の多様性を体感的に学ぶことができる。学校行事は、生徒一人一人の主体性を引き出し、将来の生き方や働き方を考える契機となる、キャリア教育の重要な実践の場であると言っても良いであろう。

(3) 実践事例

ある愛知県の高等学校では、地域企業との連携を軸にした特別活動を積極的に展開している。特に、企業取材・広報動画制作・企業プレゼンテーションを組み合わせたプログラムに注力し、この高校のキャリア教育を象徴する取組となっている。就職支援行事と連動し、生徒の職業理解・実践力向上・地域社会との接続といった効果も期待できる。

特別活動的プログラムとして、この高校では、生徒を複数班に分け、地域企業に赴いて取材を行わせ、その後、生徒は取材内容を整理し、企業紹介のストーリー構成、撮影計画、動画制作、発表会という一連のプロセスに取り組む。企業の社員から直接説明を受ける場面や、生徒が主体的に質問を行う機会もあり、単なる職場見学にとどまらず「企業の魅力を自分たちの言葉で発信する」活動となる。最終成果物は学校内外で公開され、協力企業から評価を受けることもあり、生徒の実践意欲を高める役割を果たしていると考えられる。

その成果としては、生徒の職業理解の深化が挙げられる。生徒は取材や社員へのインタビューを通じ、具体的な仕事内容・企業文化・求められるスキルについて理解を深めることができるので、企業選択の幅が広がり、応募時のミスマッチが減る効果が期待できる。また、ICT活用能力・対人コミュニケーション能力向上も一つの成果である。動画制作には、企画構成・文書作成・撮影・編集などの多様な技能が必要であり、チームで役割分

担を行うことで、生徒の協働的な問題解決力の育成につながり、最終の発表会は、生徒の発表力や説明力を鍛える場として機能している。さらに、企業・地域社会とのネットワーク構築ができるというメリットもある。複数企業との継続的な関係が形成されることで、学校の進路支援体制が強化され、求人情報の獲得やインターンシップ機会の拡大につながる可能性が高くなる。この高校が高い就職率を維持していることは、地域に根ざしたキャリア支援を行う学校としての評価が確立されているからと考えられる。

なお、その背景として、キャリア教育の理論による裏付けが見られる。コルボの経験学習理論と、この高校の「企業取材（経験）→内容整理（省察）→動画制作に向けたストーリー形成（概念化）→制作・発表（実践）」というサイクルが一致している。このサイクルを通じて学習が深まり、単なる知識習得ではなく「意味ある学習」が実現していると考えられる。そうすることで、生徒は企業の中で、専門職の行動様式や価値観を観察でき、動画制作やプレゼン作成を通して、生徒が自らの体験を言語化し、職業的自己概念を組み立てるプロセスが促され、自分の経験をストーリーとして表現する活動によって、進路選択に対する自己効力感が高められる。さらに、企業との接点が増えることで、学校・企業の双方が利益を共有する関係が構築され、キャリア教育が発展する土台が維持されていく。

4 「総合的な探究の時間」とキャリア教育の連携

(1) 「総合的な探究の時間」の定義と構造

「総合的な探究の時間」とは、学習指導要領に基づいて高等学校で設けられている教科等の一つであり、生徒が自ら課題を見つけ、情報を収集・整理・分析し、多面的・多角的に考察して、自らの考えをまとめ、表現・発表する活動を通じて、主体的に学ぶ力や探究する力を育成することを目的とするものである。

この時間は、従来の「総合的な学習の時間」が改訂され、2017年の学習指導要領改訂により、「総合的な探究の時間」として新たに高等学校に導入された。中学校及び小学校では引き続き「総合的な学習の時間」が設けられているが、そのねらいや学習方法は一貫性を持って設計されており、特に、高等学校では進路やキャリア形成に直結した深い探究活動が求められる。

「総合的な探究の時間」には明確な教科書や学習内容が定められておらず、学校が地域の実情や生徒の興味・関心、進路希望等を踏まえてテーマを設定し、柔軟にカリキュラムを編成できることが特徴である。これは、画一的な知識の習得ではなく、「何をどのように

「学ぶか」を自ら考える学習過程を重視しているためであり、生徒の自己理解・社会理解の深化、自立した学習者の育成に貢献している。

「総合的な探究の時間」は、以下の4つのプロセスに基づいて学習活動が行われる。

① 課題の設定

生徒が、関心のある社会的な課題、日常生活上の疑問、将来の進路に関わる問題等から探究のテーマを自ら見つけ出す。教員はテーマ設定の支援を行い、生徒の学習が深まるように側面から支援する役割を果たす。

② 情報の収集

生徒が、課題解決に向けて、文献調査、インタビュー、フィールドワーク、インターネットの活用等、様々な方法で情報を収集する。彼らは同時に、情報の真偽や信頼性を自ら判断する力も養われることになる。

③ 整理・分析・考察

集めた情報を分類・整理し、そこから得られる傾向や関連性を分析する。その上で、課題に対する自分なりの仮説や見解を形成する。この過程では、論理的思考力や批判的思考力の育成が重視される。

④ まとめ・表現・評価

探究の成果をレポートやプレゼンテーションとしてまとめ、発表することで他者との意見交換や評価を行う。また、探究の過程や自分の学びについて内省し、次の学習につなげていく。この評価は単に成果物の質を見るだけでなく、生徒の探究活動の過程や態度も含めて行われる。

こうした構造により、「総合的な探究の時間」は、知識の定着にとどまらず、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す現代的な教育改革の柱として位置付けられている。特に、高等学校では、大学入試改革との関連も強く、思考力・判断力・表現力を重視する教育活動として、探究型学習が広く導入されていく傾向が見られる。また、地域社会や企業、大学等と連携した「地域探究」「課題解決型学習（PBL）」も盛んに行われており、学校の枠を超えた学びの場としての役割も担っている。

(2) キャリア教育としての「自己の将来」に関する課題探究

高等学校における「総合的な探究の時間」は、生徒が主体的に課題を設定し、その解決に向けて探究活動を行うことを通して、思考力・判断力・表現力等を育成することを目的

とした学習活動である。学習指導要領においても、進路選択や社会的自立に資する教育活動としてその意義が明記されており、キャリア教育との接続が強く求められている。とりわけ、「自己の将来」に関する課題を主題とすることで、「総合的な探究の時間」をキャリア教育の中核として機能させることが可能である。

探究活動をキャリア教育として機能させるためには、生徒自身の「自己理解」から出発する必要がある。自己理解は、将来の職業選択や進路設計において基盤となるものであり、興味・関心、価値観、得意・不得意を自ら把握することが不可欠である。この段階では、性格診断、適性検査、ライフラインチャートの作成といったツールを活用することが有効である。教員との面談や同級生や先輩といった仲間との対話を通じて、自分の内面を言語化し、将来像の仮説を立てる機会を設けることも重要である。

探究テーマの設定においては、「自己の将来」に関する問い合わせ自ら立てるプロセスが求められる。例えば、「なぜ私はこの職業に関心を持っているのか」「将来この地域で働くにはどのような能力が必要か」等の問い合わせが考えられる。これらの問い合わせは、生徒自身の生活経験や将来の不安・期待と直結しており、探究活動の動機付けを高める役割を果たす。テーマ設定の際には、SDGsや地域課題との関連性を見出すことで、個人的な問い合わせを社会的課題と接続させる視点の育成も可能となる。

情報収集においては、文献調査や統計データの分析だけでなく、実際の職業人へのインタビュー、企業や自治体の見学等のフィールドワークが重要であると考えられる。このような実地体験は、社会の現実を知る貴重な機会となり、職業観や勤労観の形成に資する。また、インタビューやアンケートを通じて、自分の問い合わせに対する多様な視点や意見を得ることは、批判的思考力の育成にもつながる。

探究活動の中盤で、生徒は各自で、収集した情報の整理・分析を行い、自らの問い合わせに対する仮説や解決策を立てていく。この過程で論理的思考力や多面的・多角的な視点を養うことができる。特に「自己の将来」というテーマは、個人の内面と社会の構造を架橋する要素を多く含むため、生徒は自然と社会と自分の関係性を考察する姿勢を身に付けていくこととなる。

最終段階として、探究の成果をレポートやプレゼンテーションとしてまとめ、発信する活動が行われる。学校内での発表に加え、地域社会や企業関係者、保護者への発表機会を設けることで、生徒は他者との対話を通じて自己表現力を高め、自らの考えに対するフィードバックを得ることができる。探究活動を終えた後には、振り返りや自己評価を行うこ

とで、探究の過程で得られた学びを自己のキャリア形成に結び付ける意識が芽生える。

このようなプロセスを通して、キャリア教育的に期待される成果については、第一に、自己理解の深化により、自らの適性や興味に即した進路選択が可能となることが挙げられる。次に、職業観・勤労観の形成により、社会の中で働く意義や役割について自覚を持つようになることや、課題解決能力や探究的思考が育成され、将来の進学や就職後においても活用可能な汎用的能力が身につくことも成果として考えられる。さらに、コミュニケーション力や表現力の向上が図られ、社会における自己発信の力が育つこと、「探究をやりきった」という経験を通して、自己効力感や自己肯定感が高まり、キャリア発達の基礎を支える心理的資源が形成されることも期待される成果となるであろう。

「総合的な探究の時間」は、単なる学習活動にとどまらず、キャリア教育の視点から実践的な教育価値を持つ時間であると理解できる。生徒が「自己の将来」に関する問い合わせて、自らの生き方や社会との関わりを主体的に探究することは、学校教育の本質にも深く関わる営みであると言っても過言ではない。

(3) 実践事例

ある愛知県の高等学校では、1年生普通科の生徒が、「総合的な探究の時間」に「なりきり・職業人インタビュー」という活動を実践している。生徒は各自で、あらかじめ指定された職業の詳細を調べ、その職業に従事している人になりきって、インタビューに答えるという取組である。体育館という広い空間で、生徒同士がソーシャルディスタンスを保ちながらも互いに質問し合う形式で行っている。この活動は進路学習の一環として様々な職業について学ぶ機会となっており、後の「大学学部学科調べ」への参考資料となり、さらに、2年次での文理選択へと進行していく。生徒は、自分の夢の実現のため、「何を学びたいか」「どう学んでいくか」「高校生活をどのように過ごしていくか」等をしっかりと考える機会となっている。

この「なりきり・職業人インタビュー」による活動は、通常の職業講話や外部講師による授業とは異なり、生徒自身が職業人として振る舞うという擬似的・体験的な学習を通じて、多様な教育的効果を生み出すと考えられる。

第一に、この活動は生徒の「自己理解」と「職業理解」の双方を深める契機となっている。指定された職業について調査し、自らその職業人になりきるというプロセスは、単なる情報収集にとどまらず、その職業に必要とされる資質や価値観を想像的に体験すること

を可能にする。これは、従来の「受動的進路学習」とは異なり、生徒が他者の視点に立つことによって、自己の適性や関心について相対的に捉え直すことを促進させると考えられる。自己理解と職業理解の往還的な深化は、将来の進路選択において重要な基盤となる。

第二に、この活動は「対話的・協働的な学び」を実現するものである。体育館という広い空間で、生徒同士がソーシャルディスタンスを保ちながらも互いに質問し合う形式は、自然な会話やコミュニケーションを通じて学び合う環境を創出している。したがって、教員からの一方向的な知識伝達とは異なり、生徒が主体的に質問を考え、応答し、意見を交わすことが必要となり、探究の内容が他者との相互作用の中で構築されることになる。これは、スキルとして重視されている「対話力」「傾聴力」「表現力」等の育成にもつながり、キャリア教育の目標である「社会的・職業的自立に向けた基礎力の育成」に直結する学習活動であると言える。

第三に、「なりきり・職業人インタビュー」による活動「進路選択への意識付け」、さらに、そのための探究学習の連続性を担保する役割を果たしていると言うこともできる。この高校では、この活動の後に「学部学科調べ」「文理選択」へつなげており、生徒は単に職業を知るだけでなく、「その職業に就くにはどのような学問が必要か」「大学では何を学ぶべきか」といった、学びのプロセスに対する視点も養うことができる。「何になりたいか」だけではなく、「どのように学ぶか」というプロセスを見据えた探究が展開されている。このように、職業理解と学問的興味を結び付ける学習設計は、文理選択やその後の進路選択を生徒の内発的な動機に基づいたものにするための有効な方策と考えられる。

さらに補足的に言えば、この「なりきり・職業人インタビュー」形式の活動は、生徒にとって自らの関心を他者と共有する機会となるだけでなく、他者の考え方や選択に触れることで、自己を客観視する「メタ認知的能力」の育成にもつながる。併せて、特定の職業や社会の在り方に対して共感的に理解する態度を養うことにも資すると考えられる。これらはすべて、現代のキャリア教育において求められる「変化の激しい社会に柔軟に対応しながら、自己の生き方を主体的に構築する力」の育成に通じている。

以上のように、こうした「なりきり・職業人インタビュー」の活動は、自己理解と職業理解の深化、対話的・協働的な学びの実現、進路意識の喚起と学習の連続性という三つの視点から、高い教育的意義を持つ実践であると評価できる。

5 キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」の統合的活用による教育効果

現代社会において、学校教育に求められる役割はますます多様化し、生徒の学力向上のみならず、社会的・職業的自立を見据えた資質・能力の育成が強く求められている。その中に位置付けられるのがキャリア教育であり、「特別活動」や「総合的な探究の時間」のような学校内の多様な教育活動と連携することで、より深く広範な教育的効果が得られると考えられる。

キャリア教育の基本的な目的は、生徒が自らの生き方や進路について主体的に考え、将来に向けた目標を持ち、必要な力を身に付けることである。そのためには、自分自身に関する理解（自己理解）と、社会や職業の在り方への理解（社会理解）が不可欠であり、それらを踏まえて現実の課題に向き合う実践的态度（課題解決力）を育てる必要がある。この一連の過程において、「特別活動」や「総合的な探究の時間」は、キャリア教育を抽象的・座学的な学習だけではなく、体験的・実践的な学びへと展開させる機会を提供する役割として機能する。

例えば、「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」に取り組む「特別活動」は、生徒が異なる価値観を持つ他者と協働し、目標を共有しながら役割を果たすことを通じて、自己認識の深化と他者理解を促進する。これは単なる集団活動ではなく、生徒が「自分は何を大切にし、どのように他者と関わるべきか」を振り返る機会であり、自己理解の重要なステージである。また、異年齢・異学年間での活動や地域との連携で、社会的な視点を持って行動する力、つまり、社会理解の育成が図られる。

「総合的な探究の時間」は、生徒が自ら問いを立て、情報収集・分析・考察を経て、自分なりの結論を導く学習活動であり、課題解決力の育成に直結するものである。「総合的な探究の時間」において、職業インタビュー、地域課題への提案活動、SDGsとの関連付け等、実社会との接点を持つテーマが数多く扱われるが、これらの活動は、生徒が「社会に自分がどう関わることができるか」を考える視点の提供の場となり、キャリア形成の実践的な基盤となると思われる。

このように、キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」はそれぞれ異なる性質をもっているが、互いを補完し合う構造を形成している。例えば、「総合的な探究の時間」での地域課題に対する提案活動は、「特別活動」で培ったチームワークやリーダーシップを基盤とし、キャリア教育での職業観・社会観を応用することで、より実効性のある学びへ

と昇華される。逆に、「総合的な探究の時間」での振り返りを通して、「特別活動」における自分の役割や貢献の意味を再解釈することも可能である。こうした三者の連携は、一方的な補助ではなく、相互に循環的に作用しながら、生徒の学びを深化・統合させていると考えられる。さらに、教員側にとっては、三領域を有機的に結び付けたカリキュラム設計を行うことで、指導の一貫性と連続性を確保しやすくなる。個別最適化と協働的学びの両立を図りながら、生徒一人一人の成長プロセスを可視化することが可能となり、評価や指導の質も向上するだろう。

結論として、キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」は、単独で完結するのではなく、相互補完的に連携することで、自己理解・社会理解・課題解決力という三つの重要な力を一体的に育成する教育的効果を有する。こうした統合的な活用は、単なるカリキュラム上の工夫にとどまらず、生徒の人生に対する主体的な姿勢を形成する上で、極めて重要な実践であるといえる。

6 課題と今後の展望

(1) 実施上の課題

生徒一人一人が自己理解を深め、将来の進路や職業選択に向けて主体的に判断・行動する力を育むキャリア教育の実現には、「特別活動」「総合的な探究の時間」との連携が極めて重要であり、これら三つの教育活動はそれぞれ独自の目的と意義を持つが、互いに補完し合いながら生徒のキャリア発達を支える可能性を有していると述べたが、現実にはその統合的な活用には複数の課題が存在し、それを乗り越えるための展望を見出す必要がある。

第一の課題は、教員の指導力及び連携体制の不十分さである。キャリア教育を中心とした統合的実践を行うためには、教科担当、進路指導、学年主任、生徒指導、「特別活動」担当等複数の教員が連携し、統一的なビジョンの下で生徒の学習を支援する必要がある。しかし、実際の現場では、このような役割分担が明確に整理されておらず、個別の教育活動が断片的に運営される傾向が強い。また、キャリア教育に関する体系的な研修機会が不足しており、教員ごとの経験や理解にばらつきが生じている。特に、「総合的な探究の時間」の運営においては、生徒の問い合わせの設定や調査活動の指導に対するノウハウ不足が指摘されており、教員の専門性とチーム体制の両面での強化が求められている。

第二の課題は、学習内容の重複・断絶・形骸化である。キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」それぞれの活動が連携を欠いたまま並行して実施される場合、同様の

テーマが重複して扱われる一方で、重要な観点が取りこぼされる「断絶」も生じる可能性がある。例えば、「地域の課題を探る」といったテーマが「総合的な探究の時間」で扱われた後に、「特別活動」でも類似の活動が実施されることがあるが、その間に生徒の学びが深化せず、単なるイベントの繰り返しとなる危険性がある。また、キャリア教育としての本質的な学びを伴わない形式的な取組、いわゆる「形骸化」も課題である。活動のねらいや成果が生徒に共有されず、自己の成長につながらないまま報告書や発表だけが形式的に行われるケースも少なくない。このような状況では、生徒が自らの経験を意味付け、将来に生かす力を育むことは困難である。

(2) 今後の展望

今後の展望の一つとして、統合的なカリキュラム設計の推進が有効な方策の一つであると思われる。キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」それぞれの教育活動を一貫的に設計し、年間を通して体系的に配置することにより、学習の連続性や発展性が確保され、生徒の主体的な学びが促進される。仮に「地域課題の探究」をテーマに据えた年間カリキュラムを構成するとして、1学期には「総合的な探究の時間」で地域調査を行い、2学期には「特別活動」としてグループでの提案発表会を実施し、3学期にはキャリア・パスポートを用いた振り返りを行うといった一貫した設計が有効である。こうしたカリキュラムは、生徒が自己の学びを段階的に積み重ね、最終的に自己の進路選択に結び付けることを可能にする。

別の展望としては、地域社会・企業・大学との協働の深化が挙げられる。キャリア教育を教室内の学習にとどめず、社会と接続させることにより、生徒の学びに現実味と動機付けを与えることができる。例えば、地元企業と連携した課題解決型学習(PBL)や、大学の研究者を招いた探究活動の指導、さらにはNPOや地域住民との対話を通じた活動等、多様な協働の形が考えられる。こうした取組は、生徒にとって社会との接点となり、自らの将来像を具体的に描く機会となる。特に「総合的な探究の時間」では、探究の対象や方法において外部の知見を導入することで、学びの質が大きく向上する。また、「特別活動」においても、生徒会活動やボランティア活動等を通じて社会参加の意識を高める実践が可能であり、キャリア教育の一環として位置付けることができる。

キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」の三者を統合的に活用することには、教員体制や内容設計の面での課題がある一方で、カリキュラムの再構築や社会との連携を

通じた展開の可能性が広がっている。今後は、各学校においてこれらの活動を有機的に結び付ける体制づくりと、教職員の指導力向上を継続的に進めることが重要である。統合的な活用を通じて、生徒が自己理解を深め、社会的・職業的自立に向けて主体的に歩む力を着実に育んでいくことが期待される。

7 結び

本稿で、高等学校におけるキャリア教育を、「特別活動」及び「総合的な探究の時間」と連携させることの意義と課題を理論的・実践的に考察した。

政策的動向として、文部科学省がキャリア教育を学校教育の重要な柱として位置付けてきた経緯をたどり、生涯を通じた「基礎的・汎用的能力」の育成を目指す方針を示し、「キャリア・パスポート」の導入等、体系的なキャリア教育の推進が進められている一方で、教員の理解不足や活動の形骸化といった課題も指摘されていることを記した。また、「特別活動」がキャリア教育と密接に関わることを論じ、「特別活動」の目的である「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」は、キャリア教育が目指す「生きる力」の三つの柱と強く関連していることを示し、「総合的な探究の時間」については、「課題の設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連のプロセスを通じて、思考力や表現力を育成することがキャリア教育の中核をなす可能性を考察した。さらに、キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」が相互補完的な役割を担い、統合的に活用することで教育効果が飛躍的に高まることを主張した。

今後の展望として、教員間の連携不足や、学習内容の重複・形骸化といった課題を克服するためには、キャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」三者を一体的に設計する統合的なカリキュラムの構築が不可欠であり、地域社会・企業・大学との積極的な協働を通じて、生徒の学びを現実社会と接続させることで、キャリア教育の実効性を高めることができることを論じ、高校教育におけるキャリア教育が、「特別活動」と「総合的な探究の時間」と有機的に連携することで、生徒が変化の激しい時代を生き抜くための主体的なキャリア発達を促す教育となり得ることを結論付けた。

今後、各学校がキャリア教育・「特別活動」・「総合的な探究の時間」三者の連携を深めるための体制を整え、教員の指導力向上を図りながら、社会と協働する実践を積極的に展開していくことが、生徒一人一人の豊かな人生とより良い社会の形成に貢献する鍵となるだろう。

<参考文献等>

- 塚原拓馬、2022、「ライフサイクルモデルの再考とキャリア発達支援－青年・成人期以降の発達課題と改訂モデルの提起－」、実践女子大学生活科学部紀要第59号
- 森下高治、1981、「職業行動に関する一考察－ホランド理論と SDS 調査票について－」、相愛女子大学相愛女子短期大学研究論集 卷28
- 榎本和生、2018、「クランボルツ博士が懸念するキャリアカウンセリング問題の解決を試みる」、多摩美術大学 教職研究号創刊
- 山本公子、2004、「GATB、VRT、VPI テストの活用について」、職業研究 2004、一般社団法人 雇用問題研究会
- 文部科学省、2005、「『キャリア・スタート・ウィーク・キャンペーン』について」、
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/019.htm)
- 文部科学省、2019、「平成29・30・31年改訂学習指導要領（本文、解説）」、
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)
- 国立教育政策研究所、2021、「キャリア教育に関する総合的研究第二次報告書」
- 国立教育政策研究所、2011、「キャリア発達にかかる諸能力の育成に関する調査研究報告書」
- 愛知県教育委員会、2021、「あいちの教育ビジョン2025-第四次愛知県教育振興基本計画-」
- 愛知県教育委員会、2024、「あいちの教育ビジョン2025」実施状況報告書
- 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 No. 639
- 大同大学大同高等学校ホームページ (<https://www.daido-h.ed.jp/index.html>)、アクセス令和7年11月5日
- 株式会社ジンジブホームページ、2025、「【授業レポート】愛知・大同大学大同高等学校へのキャリア教育サポート」(<https://jinjib.co.jp/archives/17025>)、アクセス令和7年10月17日
- 愛知県立常滑高等学校ホームページ (<https://tokoname-h.aichi-c.ed.jp/cms/>)、アクセス令和7年8月15日

<研究論文>

公教育における「情報通信技術の活用」への 民間事業者の参入に関する考察 – 「教育データの利活用」に関する政策過程に着目して–

鈴木繁聰[†]

[†]大同大学教養部教職教室・講師

1. 本研究の背景と目的

1.1 「GIGAスクール構想」と「教育データの利活用」

2019年に文部科学省（以下、文科省）による「新時代の学びを支える先端技術推進方策」の中に示された「GIGAスクール構想」によって、1人1台端末の整備が進められてきた¹。2022年度末には全自治体等のうち99.9%（1,810自治体等）において、全ての児童生徒が学習者用端末を利用できる環境が整備されている（文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課2023）²。この環境の整備は、学習者用端末を通して「教育データ」が収集できることを意味している。

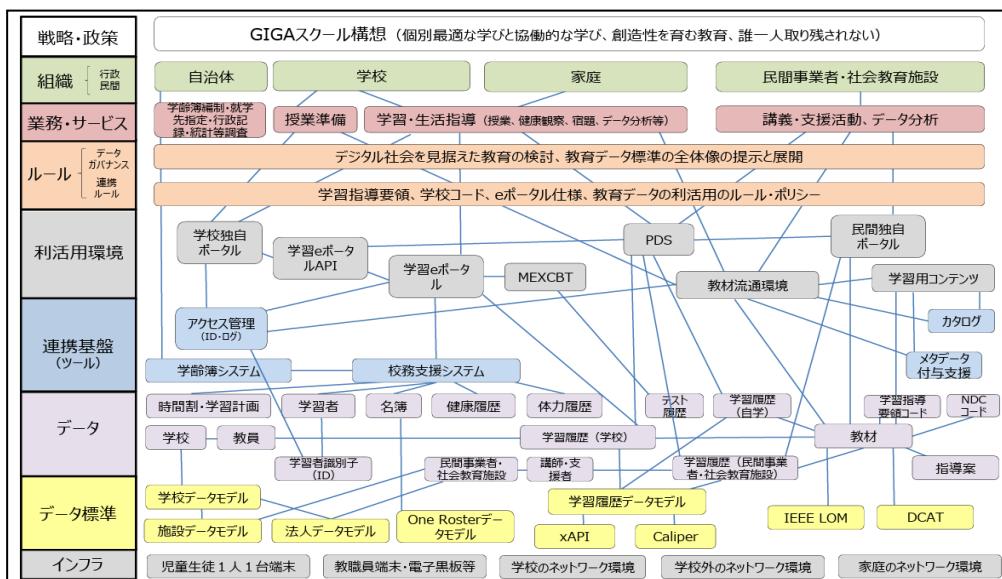


図1-1 「教育データの蓄積と流通の将来イメージ (アーキテクチャ: 初中教育)」

出典：デジタル庁ら（2022: 9頁）

このような「教育データの利活用」を促進する上で必要な方策の検討を目的として、2020年には文科省に「教育データの利活用に関する有識者会議」が設置された。2022年にはデジタル庁・総務省・文科省・経済産業省によって「教育データ利活用ロードマップ」(以下、ロードマップ)が発表されている³。そこでは「誰もが、いつでもどこからでも、誰とでも、自分らしく学べる社会」が教育のデジタル化のミッションに設定されており、その実現に向けた教育データの流通・蓄積の全体設計を「アーキテクチャ」として示している(図1-1)。

このロードマップは好意的に受け止められたわけではなかった。発表された当初は、「データの標準化」(データの入力方式や作成方式を規格化・共通化していくこと)(末富2022a:1頁)が「政府による学習履歴の一元管理」と受け取られ、SNS等で多くの反発を招いた。また、ロードマップにおける「教育データ」とは学習の履歴に加えて、子どもへの必要な支援を実現するために転入学履歴、家庭状況、欠席日数・遅刻早退状況・給食費等の支払い状況、友人関係なども含むことが検討されている。こうした教育データの利活用には期待がかかる一方で、個人情報の収集・活用をめぐる問題も指摘されている。

1.2 「教育データの利活用」における民間事業者の位置づけの特質

ところで、図1-1中の右上に位置する「民間事業者・社会教育施設」が、自治体・学校・家庭と同列に位置づけられていることからもわかるように、教育データの利活用の主体には「民間事業者」⁴が含まれている。民間事業者には学校で使用するデジタル教科書を開発する「教材会社」や、子どもの学校外の学習の場である「学習塾」に加えて、EdTech⁵を推進する企業も含まれている。このように公教育を支える主体として民間事業者が明確に位置付けられている状況は、筆者が研究対象としてきた「学校と学習塾の連携」において公教育への民間事業者の参入が慎重に検討されてきた状況と大きく異なっている。

「教育データの利活用」に民間事業者を明確に位置づける方針は、2025年2月に「教育データの利活用に関する有識者会議」が発表した「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について(令和6年度議論のまとめ)」にも引き継がれている。ここでは「4.自治体・民間企業・国それぞれが果たすべき役割」という章が設けられて、民間事業者に期待する役割が明記されている。特に、教育データの利活用を進めるには「民間企業の創意工夫が必要不可欠」(教育データの利活用に関する有識者会議2025:16頁)とあり、公教育における「教育データの利活用」はもはや民間事業者の協力なしでは成り立たないよう

にデザインされている。

2010年代までの公教育と民間事業者の関係について、児美川（2024）は「学校内=公教育」「学校外=民間事業者」という棲み分け、および両者の相互不可侵の原則が（軽視されることもある）ある程度は守られていたと指摘する。今日でも、例えば2023年11月に千葉県内の公立小学校で塾講師が算数の授業を行ったことに対して賛否があった。このことを踏まえると、「学校内=公教育」「学校外=民間事業者」という棲み分けと相互不可侵の原則への意識は分野によっては今もある程度残っている。

しかし、「教育データの利活用」をめぐっては、そのような「学校内=公教育」「学校外=民間事業者」という棲み分けと相互不可侵の原則がもはや成り立たない状況といえる。それならば、まずは「教育データの利活用」をめぐる政策過程において、民間事業者の参入がどのように正当化され、制度的に位置づけられてきたのかを分析することが必要になるだろう。なぜなら、「教育データの利活用」の政策過程において「なぜ民間事業者の参入が必要とされているのか」を明らかにしなければ、「民間事業者の参入が適切なのかどうか」や「民間事業者とどう連携すべきなのか」を判断できないからである。

1.3 本稿の目的

本稿では公教育における「教育データの利活用」をめぐる政策過程において、民間事業者の参入がどのように正当化され、制度的に位置づけられてきたのかを分析する。以下、2.で「教育データの利活用」に関する先行研究の整理とその問題点を検討し、3.で「教育データの利活用に関する有識者会議」の議事録の分析を通して民間事業者の参入がどのように正当化され、制度的に位置づけられてきたのかを検討する。最後に4.で総合考察と今後の課題に言及する。

2. 「教育データの利活用」に関する先行研究の整理と問題点

2.1 「教育データの利活用」に関する先行研究の整理

まず、「教育データの利活用」の可能性を論じた研究には緒方（2021）が挙げられる。情報機器や学習支援システムを利用した教育・学習活動を通して教育データが自然と蓄積するようになり、その教育データを利活用することによって教師の教育改善や学習者の学習改善が促進されることや、個別の学習者に対してどのような教育方法・学習方法が効果的なのかが明らかになり、エビデンスに基づく教育が実現可能になるという⁶。

一方で、「教育データの利活用」については、まず個人情報の収集・利用に関する問題点が指摘されている。吉田（2022）は「教育データの利活用」をめぐる問題として①データの全体構造を把握してそれを管理統制する主体が不明確なこと、②個人情報の提出にあたって本人の同意についての問題が言及されるべきなのにされていないこと、③データによって個人の選別が行われる可能性があることを指摘している。子安（2024）も教育データの利活用の問題点として①データ集積と利用の各段階で個人情報が漏洩するリスクが高いこと、②個人情報に基づく不利益な扱いが発生する可能性が高いこと、③個人データの「生涯を通じたデータの利活用」が計画されていることで過去に収集された否定的なデータが生涯にわたって参照される可能性があることを指摘している⁷。

「統治」の観点から問題点を指摘する研究もある。情報技術社会における統治性に着目した杉田（2022）は、教育データのような「個人的なデータの収集」の問題はプライバシーや常時監視ではなく、「「私」に合わせて個別化されたサービスが、実は統計的に相関を見出されたデータから引き出されていること」（杉田 2022：197 頁）だと指摘する。すなわち、「教育データ」は集団の傾向を測る統計技法で収集されたものでありながら、「個別最適な学び」の名の下でそのデータを個人において疑似的に統合しているに過ぎないという。加えて、Latour（2008）による「人間の行為は様々なモノを媒介に成り立っている」という指摘を参考しながら、教育データを「集積し、それに基づいて政策立案や教育方法・技術を開発することは、たとえデータ分析に慎重な立場を選択していても、結果的に教師の教育行為や児童生徒の自己の捉え方を変容させる可能性がある」（杉田 2022：199 頁）ため、私たちは科学技術の「外側に立って、あるべき教育像や自己の在り方を提示するという戦略をとることはできない」（同上：199 頁）と指摘する。

教育データが利活用されている実践現場に焦点を当てて、教師の教育行為や児童生徒の自己の捉えの変容を検討する研究もある。小柳（2025）は教師が教育データを利活用する場面に遭遇したときにどのような行動をとるのか、そしてどのようにデータを分析・解釈しているのかに着目した。質問紙調査と観察の結果、教師は教育データの利活用を忌避しているわけではないこと、そして教員研修で教育データの利活用を教師の「実践の知恵」と関係づけることが重要だと指摘している。森（2025）は「教育データから導き出された知見や先行研究等、より質の高い情報を実践に統合しようとする思考過程」（森 2025：38 頁）を「Evidence Based Practice 的思考」（EBP 的思考）と定義した。そして、EBP 的思考が学校で醸成されていること、教師は「教育データとの会話」によるリフレクション

を行っていることなどを明らかにしている。遠山（2023）は、遠山・白水（2017）で紹介されている協調学習の事例を分析し、教育データを「人の学びの質を高める目的」で利活用するための留意点をまとめている。また、藤村（2021）は大阪市のスマートスクール実証事業の分析を、笠原・高橋（2023）は実際の学校現場における児童の心身の健康状況に関わるデータの利活用を分析している。⁸

以上のように、先行研究では「教育データの利活用」自体を問う研究と、利活用を通した実践現場の変容を問う研究が行われてきた。前者では主に個人情報の収集・活用をめぐる問題点を、後者では主に教師の教育行為の変容を明らかにしており、教員研修の内容に関する提言も行われている。

2.2 「教育データの利活用」に関する先行研究の問題点

ところで、公共政策学では取り扱う知識を「in の知識 (knowledge in process)」と「of の知識 (knowledge of process)」に区別している（秋吉 2015：7 頁）。前者は「政策の形成に利用される知識」であり、そこには「政策分析によってもたらされる知識」「公共政策そのものに関する知識」「個別政策領域に関する専門知識」が含まれる。一方で、後者は「どのような政策が、誰によって、どのように決定、実施されているかという知識」であり、政策プロセスに参加しているアクターとその行動に関する知識が含まれる。村上（2016）は上記の整理を踏まえ、「in の知識」は制度・政策それ自体の分析や、制度・政策を説明変数として現場にどのような影響が生じているのかを分析することに比較的強みがあるとした上で、制度・政策を被説明変数として捉え、その説明要因を探る分析には「of の知識」が必要になると指摘する。

これらの指摘を踏まえると、本稿が対象とする「教育データの利活用」は先行研究を通して「in の知識 (knowledge in process)」が蓄積されてきた一方で、「of の知識 (knowledge of process)」は十分に蓄積されていない⁹。特に、子安（2024）が指摘するように 2022 年のロードマップで示された構想は収集したデータを水平的・垂直的につなぎ合わせて収集主体が参照できるようにする点で従来の「教育データの利活用」とは大きく異なっており、そこでは「教育データの利活用の主体をどう規制するか」という問題が切実になるという。そのデータの収集主体に民間事業者が含まれていることを踏まえると、政策過程で民間事業者の参入がどのように正当化され、制度的に位置づけられてきたのかを分析する「of の知識」を併せ持つことで、「なぜ民間企業の参入が正当化されたのか」

を明らかにできる。

2020年に設置された「教育データの利活用に関する有識者会議」では、会議を重ねるにつれて民間事業者を教育データ利活用の主体として明示的に組み込む方向へ政策文書が変化している。したがって、本稿では「教育データの利活用に関する有識者会議」の議事録データを分析することで、「なぜ民間企業の参入が正当化されたのか」を明らかにすることができると思った。

3. 「教育データの利活用」における民間事業者の参入の正当化理由の変遷

3.1 分析対象の会議の概要

本稿では文科省に設置された「教育データの利活用に関する有識者会議」の議事録を分析する。会議の目的は、「児童生徒1人1台端末環境の実現に向けた取組が進められる中、誰一人取り残すことなく、全ての子供たちの力を最大限に引き出すことに資するよう、教育データの効果的な利活用を促進するために必要な方策について具体的な検討を行う」¹⁰ことである。会議の主な流れは表3-1の通りである。

2020年7月7日から2025年1月31日にかけて合計28回の会議が開催された。第1～5回の会議を経て2021年3月に「教育データの利活用に関する有識者会議 論点整理（中間まとめ）」が、第6～20回の会議を経て2024年3月に「教育データ利活用の実現に向けた実効的な方策について（議論のまとめ）」が、第21～28回の会議を経て2025年2月に「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ）」が発表された。

事務局は会議を3つの時期に区分している（表3-1）。会議で検討する内容は第1・2期と第3期で大きく異なっていた。第1・2期では先進的な取組を行っている教育委員会や学校の発表を聞いたうえで、「①教育データの標準化などの共通的なルールの整備、②基礎的ツールの開発・活用、③教育データの分析・利活用の3つの柱に沿って」¹¹議論が行われた。一方で、第3期は「教育データ利活用を全国の教育委員会・学校に広めるために、教育データ利活用のための標準的なシステム構成や、コスト面を含めた教育データ利活用を持続可能な取組とする観点からの国、地方自治体、民間等の役割分担について」¹²議論が行われた。

会議の構成員は、任命された委員と文科省の事務局の官僚である（表3-2）。会議の座長は堀田龍也（東北大学大学院情報科学研究科教授）が務めた。第3期に入る際に一部の委

員が入れ替わっているが、第1・2期と第3期とも13名の委員が任命されていた¹³。会議の委員を肩書から「民間事業者」「研究者」「公教育実務者」¹⁴「弁護士」に分類した結果、表3-3のようになった。第1・2期と第3期ともに研究者が最も多い¹⁵。第3期になると公教育実務者と民間事業者が増えている。これは第3期の検討内容が「国、地方自治体、民間等の役割分担」であったためだと推察される。

委員の大半を占める研究者の研究分野は教育工学が最も多かった¹⁶(表3-3)。第1・2期では8名のうち7名が、第3期では6名のうち5名が教育工学を専門としている。坂本(2022)は文科省の情報教育政策関連の会議に参加する研究者はテクノロジーの活用を検討する教育工学を専門とする研究者が多いことを指摘するが、その指摘は本稿が対象とする会議にも当てはまる。

表3-1：有識者会議の開催日程と公表資料

年月日	事項	時期区分
2020年7月7日	教育データの利活用に関する有識者会議 第1回	第1期
10月19日	〃 第2回	
11月24日	〃 第3回	
2021年1月27日	〃 第4回	
3月19日	〃 第5回	
3月31日	「教育データの利活用に関する有識者会議 論点整理(中間まとめ)」公表	
12月23日	教育データの利活用に関する有識者会議 第6回	
2022年1月7日	「教育データ利活用ロードマップ」公表	
2月21日	教育データの利活用に関する有識者会議 第7回	
4月11日	〃 第8回	
5月31日	〃 第9回	
6月24日	〃 第10回	
8月5日	〃 第11回	
9月5日	〃 第12回	
10月11日	〃 第13回	
11月14日	〃 第14回	
12月19日	〃 第15回	
2023年2月6日	〃 第16回	
3月22日	〃 第17回	

7月 19日	〃 第18回	第3期
2024年1月 12日	〃 第19回	
3月 13日	〃 第20回	
3月 29日	「教育データ利活用の実現に向けた実効的な方策について（議論のまとめ）」公表	
4月 22日	教育データの利活用に関する有識者会議 第21回	
6月 5日	〃 第22回	
7月 10日	〃 第23回	
8月 2日	〃 第24回	
9月 20日	〃 第25回	
11月 6日	〃 第26回	
12月 19日	〃 第27回	
2025年1月 31日	〃 第28回	
2月 20日	「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ）」公表	

出典：公開情報をもとに筆者作成

表3-2：有識者会議の委員

時期	委員氏名	所属・肩書	分類
第1・2期	梅屋 真一郎	株式会社野村総合研究所 未来創発センター制度戦略研究室長	民間事業者
	緒方 広明	京都大学 学術情報メディアセンター 教授	研究者
	小崎 誠二	奈良県立教育研究所 教育情報化推進部 主幹	研究者
	佐藤 昌宏	デジタルハリウッド大学大学院 教授・学長補佐	民間事業者
	三部 裕幸	渥美坂井法律事務所 パートナー弁護士	弁護士
	白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官	研究者
	高橋 純	東京学芸大学 教育学部 教授	研究者
	田村 恭久	上智大学 理工学部 教授	研究者
	戸ヶ崎 勤	戸田市教育委員会 教育長	公教育実務者
	中村 めぐみ	つくば市立みどりの学園義務教育学校 教頭	公教育実務者
	橋田 浩一	東京大学大学院 情報理工学系研究科 教授	研究者
	藤村 裕一	鳴門教育大学大学院 遠隔教育プログラム推進室長・教授	研究者

	堀田 龍也	東北大学大学院 情報科学研究科 教授	研究者
第3期	大久保 昇	株式会社内田洋行 代表取締役社長	民間事業者
	木田 博	鹿児島市教育委員会 教育 DX 担当部長	公教育実務者
	小崎 誠二	奈良教育大学准教授	研究者
	佐藤 昌宏	デジタルハリウッド大学大学院教授・学長補佐	民間事業者
	讚井 康智	ライファイズテック株式会社 取締役、最高AI教育責任者 (CEAiO)	民間事業者
	白坂 成功	慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科研究科委員長	研究者
	高橋 純	東京学芸大学教育学部教授	研究者
	戸ヶ崎 勤	戸田市教育委員会教育長	公教育実務者
	中川 哲	社会構想大学院大学 コミュニケーションデザイン研究科教授、港区教育委員会教育情報参事官	研究者
	春山 正実	全国市町村教育委員会連合会事務局長	公教育実務者
	平田 郁美	群馬県教育委員会教育長	公教育実務者
	藤村 裕一	鳴門教育大学大学院教授・教員養成 DX 推進機構長	研究者
	堀田 龍也	東京学芸大学大学院教授	研究者

出典：公開情報をもとに筆者作成

表3-3：有識者会議の委員の肩書による分類

分類	第1.2期	第3期
研究者	8(7)	6(5)
民間事業者	2	3
公教育実務者	2	4
弁護士	1	0
合計	13	13

※括弧内の数字は研究分野に教育工学が含まれる研究者の数

出典：公開情報をもとに筆者作成

3.2 民間事業者の参入の正当化理由の変遷

以下、議事録を分析するにあたって、議事録からの引用を次のように示す。発言者を特定できた場合は委員の名前と共に肩書を発言内容の前に示す。また、会議の回数を発言内容の後に括弧書きで示す。なお、下線はすべて筆者によるものである。

3.2.1 第1期：民間事業者が参入した先進事例の参照

第1期の特徴は、民間事業者と公教育実務者を中心に民間事業者の参入を促進する意見が出される一方で、弁護士を中心に民間事業者の参入に慎重な意見を述べる委員があり、両者の間で一定の駆け引きが存在したことである。第1期における参入促進派と参入慎重派の代表的な発言を以下に挙げる。

【参入促進派】

佐藤委員（民間事業者）：私は EdTech というものを推進しておりまして（略）昨今スタートアップやベンチャーなど民間のテクノロジーの進化に伴い、民間のサービスがどんどん出てきておりますので、それを使いながら教育に変革を起こすということです。（1）

戸ヶ崎委員（公教育実務者）：データ活用リテラシーの育成研修や、S-P 表の活用研修といったものを市独自で実施しています。こちらは企業との連携で、IGS 株式会社との共同研究です。（略）児童生徒の多様な価値を認識しやすくなり、教師の指導の振り返りの視点も豊かになってきます。（略）全国各地で自治体や学校また大学や企業が連携して互いの教育意志や納得感を共有しながら研究をしていく必要があると思います。（2）

委員（特定できず）：私は EdTech の推進という立場で、多少民間の代弁のような意見になりますが、民間データの囲い込みを禁止するために、相互のメリットを構築したうえで、どうやってデータを利活用するかという議論を深めていかないといけないと思っています。（3）

堀田座長（研究者）：自治体設置者、あるいは民間の教育産業の方々の御協力も不可欠ですので、そういう方々に協力していただきやすくする仕組みを考えたときに、やはりいつ頃にはこういうことを出すよというような、少し先を見た段階的なアピールを私たちはしていく必要があるだろうと思います。（4）

【参入慎重派】

三部委員（弁護士）：個人情報について検討しなければならない点が非常に多いと思います。児童生徒の学習データが教師や学校、EdTech に携わる企業、教科書・教材の出版社等に対して出され、学校や企業の方がその情報を使って児童生徒にアプローチをしていく場合、情報銀行や PDS のような仕組みを取るかどうかが論点となります。（略）さらに、個人情報として利活用する場合には、教師、学校や企業側としては、生徒に対して、実質的には親権者に対してかもしけませんが、利用目的をどのように説明してどのように同意を取るか、あるいは

同意を取らなくてよい道をどう探るか、という点も論点になります。(1) 緒方委員(研究者) : それから企業などが学習データを囲い込まないように、学習データを学校に提供してくれるよう契約時に盛り込むなどの注意が必要になってきます。(3)

参入促進派としては EdTech を推進する佐藤委員と、民間企業と積極的に連携した取り組みを行っている埼玉県戸田市教育委員会の教育長を務める戸ヶ崎委員が挙げられる。彼らは自身が関わっている先進事例を参照している。それに対して、参入慎重派は弁護士の三部委員や研究者の緒方委員を中心となっている。個人情報保護の観点や、民間事業者が営利を求めるがゆえの閉鎖性や非協力的な対応を懸念する観点から、民間事業者の参入にブレーキをかけようとしている。

上記の議論を経て、第5回の後に発表された「教育データの利活用に関する有識者会議論点整理（中間まとめ）」（2021年3月）では、「民間事業者」に言及しているのは以下のわずか1か所だった。

9. 生涯を通じたデータ利活用（個人活用データ）

（中略）

なお、希望する者が、公教育データだけではなく、学校外の学習データや教育以外のデータ（医療データや生活データなど）なども含め、自身の様々な個人活用データを集約することにより、データの価値が高まるとともに、本人が自由に使えるようにすることで利便性が高まる。また、これらのデータを一次利用と二次利用に供することにより、民間事業者等による学習者本人へのサービスが振興されていくことも考えられる。自身の様々なデータを管理・活用できるような仕組み（例：個人ごとのデータストア：Personal Data Store）を考えるに当たっては、多様な分野の事業者等との間でデータを安全にやり取りする必要があるため、政府全体において検討を深める必要があると考える。¹⁷

ここではあくまでも民間事業者の参入は学校外に限定されている。その点では、児美川（2024）が指摘する「学校内＝公教育」「学校外＝民間事業者」の棲み分けと相互不可侵の原則が、教育データの利活用についても守られているといえる。しかし、先述の通り2022年1月に発表されたロードマップでは教育データの利活用の主体として民間事業者が明確に位置づけられた。それを踏まえて、第2期からは民間事業者の参入をめぐる議論が活発になっていく。

3.2.2 第2期：「民間事業者の協力なしには成り立たない」構想の提示

第2期では民間事業者の参入について、第14回を中心に議論が行われた。第14回では、教育データの利活用の推進について群馬県教育委員会が「民間企業との連携による健

康データ活用の調査研究」について発表している。その際の質疑応答が以下の通りである。

委員（特定できず）：1点目は、民間企業との連携というところで御説明いただきました中で（略）実際に児童御本人や保護者の方、自分のデータを利活用される側の声がどうなっているかについて、お聞きできればと思います。（略）2点目は個人情報保護関係ではありますが、どのような対応を取られているのかについて確認をさせていただければと思いました。（略）委託先に頼むことを民間企業との連携とおっしゃっているようですが、委託先のほうで、何か主体的に活用するような場面が想定されるのか、その辺りを含めて、個人情報保護やプライバシー保護への配慮事項をお聞きできればと思います。（14）

群馬県教育委員会：学校によっては、子供自身の入力した、ふりかえりを見られるような設定をされている学校もあるので、子供たち自身がデータの活用をしている、そういった側面もあるのかと思います。（14）

委員（特定できず）：データを使われるのは子供の側ですので、使いたい側のメリットだけを観点にされると一方的な見方になってしまうのではないかというのが懸念点になります。子供さんは成長過程にありますので、保護者の方から見たときに、こういう取組がどう評価されるのかということもしっかり見ていただいた上で取組を進めていただきたいと思いました。（14）

群馬県教育委員会：2点目については、詳しく回答するのが現状では難しいんですけども、クラウド活用については、許可申請をそれぞれ取っているという状況で進めているんですけども、その他の細かい点については、また少し勉強させていただければと思うんですが。課題等があるようでしたら、逆にお示しいただければと思うんですけども。（14）

委員（特定できず）：先ほどお伝えしたとおり、健康データを使われることやデータを蓄積されること、民間企業と連携することはどういう意味を持っているのかということ。データが目的外に使われるリスクがないのか、いろいろ考慮しなければならない事項がありますので、その辺りを個人情報保護制度との関係、プライバシー保護との関係で、論点を整理しておく必要があるのではないかと思います。（14）

第2期においても、民間事業者の参入については先進事例（この場合は群馬県）が参照されている。しかし、ここで注目したいのは、第1期よりもさらに強い論調で個人情報保護の観点から民間事業者の参入にブレーキがかけられていることである。

しかし、同じ第14回には「教育データの利活用に係る留意点」についても議論がされており、EY新日本有限責任監査法人による『教育データの利活用に係る留意事項（仮称）』（案）（教育データの利活用に係る留意事項等に関する調査研究状況報告）をめぐつて、委員から次の意見が出されている。

委員（特定できず）：1点目は、先ほど先生方を対象にしたQ&Aというお話をあって、そこから外れてしまう可能性があるので、これは内部で御検討いただきたいんですが、事業者の方、それから、生徒、保護者の立場から見た場合の項目もあって

いいのではないかと思いました。この取組は、事業者の方の協力なしには、こういうデータの取扱いというのはできないので、何を気をつけなきやいけないかということを、事業者視点で入れたらいいのではないかと個人的には考えています。具体的には、1ページ目の、0の2番、役割分担（引用者註：「教育データを取り扱う際の国・地方公共団体・学校の役割分担」）というお話がありますけども、そのところで、国・地方公共団体、学校の役割分担に加えて、事業者がどういう役割をするのかということも述べてもいいと感じました。同じように、そのお話については、例えば2ページ目の目的のところで、児童生徒、教師、学校設置者というような、今、お示ししていただいておりますけども、そのところに並べて、例えば事業者というのは、こういうことができる、こういうことに気をつけなきやいけないということがあってもいいのかなと考えました。同じことが、生徒、保護者に関しては、例えば同意を受けることがあるので、それに、例えば答えることがありますというようなことです。一般論としては、教育データに関して、その活用方法に不安を覚えていらっしゃる保護者の方も結構多いと思います。そういう方々の不安を解消するという内容も含めてもいいのかなと思いました。（14）

座長（研究者）：特に保護者の立場とか、あるいは事業者の立場について、どうしても漏れがちになるところですけど、今の御指摘を踏まえて、組み込める範囲で組み込みたいと思いました。

ここでは「民間事業者の協力なしには教育データの利活用はできない」という意見が表明されている。この委員の発言が決定打となって、役割分担の主体に民間事業者を加えることになる。その後、「民間事業者との連携を前提としなければ、教育データの利活用をめぐる構想が成り立たない」という意見は第18回にも見られ、委員の間で民間事業者の参入を前提とする認識がなし崩し的に形成されていく。

委員（特定できず）：現状の学習eポータル事業者の参入条件についてです。現状では、技術標準だけ満たしていれば、誰でも参入できると理解しておりますが、やはりセキュリティ要件とか、今例えばEdTech事業者とか民間事業者も、本当に玉石混交と言うと言葉が悪いですが、いろいろありますので、その辺りの審査、場合によっては報告義務なども必要になってくるのではと思っております。いずれにしても、公平な民間の知恵とスピード、民間との連携モデルというのもうまく使いながら、新しい技術標準が作られるべきだと思っております。（18）

委員（特定できず）：学校の側でのデータの共有や活用は遅々として進まないけど、それとは関係ない、民間の側での個人向けサービスではデータの集約とか活用が一層進んでいくということが、十分に起こり得るのではないかと思います。（18）

委員（特定できず）：やはり踏み込み過ぎな、リスクがメリットを上回ってしまうようなデータ収集や利活用は抑制していくというような判断もしながら、民間事業者も一緒にになって前に進んでいけるとよいのではないかと感じました。（18）

このような議論の背景として、参入する民間事業者の変容を指摘できるだろう。井上・

藤村（2020）は学校の外部で EdTech をけん引しているのは既存の教育産業ではなく、「社会起業家」であると指摘する。社会起業とは「社会的課題をビジネスの手法で解決しようとする取り組み」（井上・藤村 2020：142 頁）であり、その行動原理は純粋な営利目的ではないという。

井上（2016）では社会起業家をより詳細に検討しており、社会起業家が目指す教育を＜快適な教育＞という概念で説明している。教育学的に望ましいとされる理念や規範に基づく＜理想的な教育＞とは異なり¹⁸、＜快適な教育＞は工学的に望ましいとされる「生徒や生徒が置かれた所与の条件のなかで学習環境の最適化を目指す」（井上 2016：122 頁）教育である。その具体的な様子として、学習者が抱える地理的・経済的・学力的な障壁の背景にある「～したくてもできない」という不満を解消することに収益事業化の可能性を見出していることを挙げている。

第1期で民間事業者の参入を後押ししていた佐藤委員は「社会起業家」であり、先進事例でも社会起業が参照されていたことを踏まえると、議事録に見られる「事業者の方の協力なしには」という発言は、単なる営利企業の参入容認ではなく、社会起業家が掲げる「快適な教育」という理念への共鳴としても読み解くことができる。このような社会起業家の存在によって、個人情報保護の観点からの配慮はあるものの、「個人情報保護」だけを根拠に民間事業者の参入自体を止めることはもはやできないようになっていった。その結果、「教育データ利活用の実現に向けた実効的な方策について（議論のまとめ）」（2024年3月）では「今後に向けた課題」として「国、地方自治体、民間等の役割分担を踏まえた教育データ利活用の推進」と明記されるに至る。

3. 今後に向けた課題

3-4. 国、地方自治体、民間等の役割分担を踏まえた教育データ利活用の推進

○教育データ利活用を強力に進めるためには、国、教育委員会、学校、民間企業や大学等研究機関などが連携して進める必要がある。

(略)

○また、教育データ利活用の実現には、民間企業や研究機関等とも連携をしていくことが必要である。学習ツール、学習eポータル、校務支援システム等を提供する民間企業においては、学校現場において様々な学習ツールを便利に活用できるようにするというビジョンを共有し、学習ツール間の相互互換性などを担保するための協調領域を守りつつ、競争領域については創意工夫を行いより良いサービス提供することが望まれる。

4.まとめ

3.で示した教育データ利活用のための標準的なシステム構成や、コスト面を含めた教

育データ利活用を持続可能な取組とする観点からの国、地方自治体、民間等の役割分担については、次期有識者会議において、早急に議論されることを期待する。¹⁹

この時点で教育データの利活用の実現のためには「民間事業者との連携が必要」であると明記されている。ここで教育データの利活用に民間事業者が参入する正当性が付与され、その後は民間事業者の役割をどう定義するかを議論するようになる。ここでは「学校内=公教育」「学校外=民間事業者」の棲み分けはもちろん、民間事業者の役割を定義づけるという点で相互不可侵の原則も守られていないといえる。

3.2.3 第3期：「民間事業者の役割」の定義づけ

「民間事業者なしには成り立たない構想」が提示されたことによって、参入の正当性を得た民間事業者とどのように連携・協働するのかという点が第3期の議論となる。次に示す発言からも、堀田座長や事務局が民間事業者の公教育への参入を当然のものとしてみなしていることがわかる。

堀田座長（研究者）：子供の多様性などが進む中で、民間の参入がしやすくなるということが、このデジタルの一つの特徴ですけれども、これは多様性への対応として非常に貴重なことだと思います。そのためにはやはり教育課程が柔軟であるということが必要ですし、それをちゃんと学習機会の保障あるいは学力保障として、学習環境でどうやって支えていくかということかと思うので、様々なデジタルのツールあるいはコンテンツが出てきますけれども、それらの学習材、教材が疎結合でうまくつながるような教育データの標準化の在り方や、学習指導要領コードのもっと精緻化の辺りが非常に重要で、そこまでいかないと、この経験されたカリキュラムがちゃんと正しく評価され得るという形にはなかなかなりません。

(23)

事務局：デジタル学習基盤のシステム構成、機能に関して、この分野は民間事業者の皆様の創意工夫や切磋琢磨によって、ここまで発展してきた経緯があるものと思っています。ですので、協調領域とか、競争領域とか、それからルールとか、制約的なお話だけでなく、これからどういうふうにデジタル学習基盤のシステム構成、機能に向けて、どういう発展可能性があるかですか、今後どういう豊かな学習環境を構築できるかについて、前向きな意見交換をお願いできたらと考えています。(25)

注目すべきは事務局も委員に民間事業者の参入を推進していることである。これを受けた議論を経て、「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ）」（2025年2月）には民間事業者の役割が次のように明記された。

4. 自治体・民間企業・国それぞれが果たすべき役割
(民間企業の役割)

○教育データ利活用を進めていく上では、民間企業の創意工夫が必要不可欠であり、これまでも、民間企業の努力により、現場の実態やニーズを踏まえた多様な製品やサービスが提供されてきたところである。他方で、民間企業それぞれの製品やサービスが独自の仕様となっていることや、高度にパッケージ化されていること等は、その枠組みを超えた教育データの利活用がかえって難しくなる要因であるとの指摘もされている。このため、民間企業においては、例えば、高度のパッケージ化はしそうに自治体等や教職員が自由に組み合わせて活用できるパートを多様に提供するなど、教職員がデジタルの強みを最大限に生かし、創意工夫していくような学習リソース等を提供することが期待される。

○適切な競争環境における民間企業の創意工夫は、児童生徒のデジタル学習基盤の質の向上や多様化につながるものである。こうした趣旨から、民間企業には、標準に準拠したシステム構成や機能等の開発・運用を基本としつつ、子供たちの力を最大限に引き出すことに資する新たなシステムや機能等の開発・運用が期待される。

○また、通常の商慣行に照らして適正な取引となるよう努めることに加え、それぞれの製品やサービスが標準に適合しているかが見える化されていることや、児童生徒や自治体等の視点でどう違い、どう教育データ利活用に資するのかという点を含めたそれぞれの特徴について分かりやすく発信されていることは、自治体等が自らの実態やニーズに最も合った選択をする上で極めて有用であることから、こうした発信等に向けた民間企業相互の連携・協働も期待される。²⁰

ところで、先述した児美川（2024）は戦後の公教育と教育産業の関係を3つの時期区分にまとめている。「第Ⅰ期」（1960年代～1996年ごろ）は学習塾などの教育産業が学校外で急成長・急拡大した一方で、文部省はこれらの教育産業に与せず放任していた。この時期の特徴は「学校の内＝公教育」「学校の外＝教育産業」という棲み分けがされており、相互不可侵の原則が守られていた。

これに対して、「第Ⅱ期」（1999～2017年ごろ）には小中学校と学習塾の連携が急速に増加したように、両者の棲み分けと相互不可侵の原則を破るような実態が見られるようになる。しかし、「教育界の内部には学力競争や受験システムを目の前にして自分たちだけでは太刀打ちができないという「無力感」と、こうした現状を「仕方がない」とする空気が漂つて」（児美川 2024：270-271頁）おり、両者の棲み分けと相互不可侵の原則は軽視されるようになる。

そして「第Ⅲ期」（2018年～）には教育政策によって両者の棲み分けと相互不可侵の原則は公的に棄却され、両者の「連携・協働」関係が新たな原則となる。そこには「第Ⅱ期」には残存していたはずの、教育産業を活用する学校教育の関係者にあった「うしろめたさ」や「後味の悪さ」がないという²¹。

以上の整理を踏まえると、「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令

和6年度議論のまとめ)」(2025年2月)では、これまで公教育への民間企業の参入について成り立っていたはずの、「学校内=公教育」「学校外=民間事業者」の棲み分けと相互不可侵の原則は見られない。そこには従来の公教育と民間事業者の関係と比較して民間事業者と連携することへの「うしろめたさ」や「後味の悪さ」がない点で大きく異なっているといえる。

4. 総合考察

4.1 「教育データの利活用」への民間事業者の参入の何が問題なのか？

以上のように、「社会起業家の登場」と「営利を目的としない民間事業者の参入の先行事例の参照」によって、「民間事業者の協力なしでは成り立たない教育データの利活用」の構想がなし崩し的に形成されている。そこには民間事業者と連携することへの「うしろめたさ」や「後味の悪さ」がない。「うしろめたさ」や「後味の悪さ」の喪失がなぜ問題なのかについて、児美川（2024）は一連の教育改革が経産省の描く Society5.0 の延長線上にあり、そこには公教育の学校をスリム化・解体し、教育の公共性そのものを変容させてしまう契機が孕まれているからだという。中西（2023）も教育データの利活用によって、「公共一民間」や「営利一非営利」の区別が不要とされ、従来の教育における公共性の観念が変質してしまうことに懸念を示す。それは教育データの利活用は「当事者の経験」を土台にしていないため、家庭環境に由来する格差がそのまま個別最適化された学習プログラムの内容に影響をあたえるからだという。子どもの家庭環境に由来する格差を固定化させずに、平等な環境で学ぶことを保障するのが公教育の責任であるのに、教育データの利活用を含めた教育DXの構想はこの責任を果たすようには組み立てられていないと指摘する。つまり、教育データの利活用への民間事業者の参入が問題視されるのは、民間事業者の参入によって「排除されてしまう学習者」がいるからである。

一方で、井上（2016）は理念同士がせめぎあう論争の世界である＜理想の教育＞と、学習者にとっての障壁である「不」の解消を目指す競争の世界である＜快適な教育＞は、次元を異にしているので対立関係にはならないと主張する。井上（2016）は「教育のビジネス化」においても「教育固有の論理とビジネスの論理の関係は、もはや対立ではなく両得（Win-Win）の図式で捉えられることになる」（井上 2016：120 頁）と指摘している。この議論は井上・藤村（2020）にも引き継がれており、EdTech を捉えるために「教育研究の世界と社会起業の世界を等価に扱い、相互補完的な関係として捉え直す必要を指摘し

ている。

しかし、社会起業が純粋な営利目的ではないからといって、民間事業者の参入が問題視されないわけではない。児美川（2024）は公教育への参入を試みる民間事業者が、従来は受験システムへの効果的・効率的な対応を売り物としてきた一方で、今日の「社会起業」などは既存の学校教育の問題点や難点を問題視する「リベラルさ」を表明している点が特徴であると指摘する。そしてこのような動きに対して、「教育産業が提供する商品やサービスを活用すれば、あたかも公教育が抱える難点や課題の「解決」が可能であるかのようにふるまっていると懸念を示す。

ここでは「社会起業」をはじめとする今日の民間事業者はむしろその批判のしにくさによって、かえって懐疑的な目を向けられているのではないだろうか。すなわち、社会起業の行動原理が純粋な営利目的ではないことによって、「うしろめたさ」や「後味の悪さ」を感じずにいられる点が懸念されているのだと思われる。そして、その「うしろめたさ」や「後味の悪さ」がないことによって、民間事業者の参入によって「排除されてしまう学習者」が見落とされてしまうことへの懸念があるのではないだろうか。

したがって、教育のデジタル化のミッションが「誰もが、いつでもどこからでも、誰とでも、自分らしく学べる社会」に設定されて「包摂」を目指したものであっても、そこには常に「排除される学習者」への懸念がついて回る。井上・藤村（2020）は社会起業家やEdTechによる「包摂」の可能性を提示するものの、児美川（2024）や中西（2023）が指摘するようにそこから「排除される学習者」はどうしても出てくる。

この点で、＜理想の教育＞と＜快適な教育＞「包摂—排除」の論理をともに内包しているといえる。すなわち、＜理想の教育＞は「排除される学習者」に焦点を当てて、＜快適な教育＞は「包摂される学習者」に焦点を当てて議論をしている。その点で、両者の議論は同じ次元にあるといえる。

4.2 「包摂—排除」の前提にある知識観

ここで着目したいのが、その「包摂—排除」の前提となっている知識観である。つまり、「何から排除されているのか」、そして「何へと包摂しようとしているのか」ということである。田中（2009：20-27頁）によれば、現代の情報化社会では知識が絶えず産出・消費されているが、「学校知」は多様な知識を学術的真正性と社会的有用性において精選しているため、多くの知識が学校知からは排除されているという。そして、こうした特徴を

持つ「学校知」の問題点として、知識が「共用財」ではなく「私有財」となることが運命づけられていると指摘している。

Dreeben (1968 : 68 頁) は他人に解き方を教わったり答えを教えたりすることが試験やテストにおいては「カンニング」とみなされて道徳的に批判される一方で、普段の授業では協同として高く評価されるという両義性に着目している。田中 (2009 : 22-24 頁) はこの理由を、試験やテストでは「私有している知識」の多寡が評価基準となっているためだと指摘し、このような所有的個人主義に基づいて知識を「私的所有財（私有財）」とみなす学校知の特徴を「私有財としての学校知」(同上 : 23 頁) と名付けている。そして、知識を私有財と見なす場合は、メリットクラシー的価値観や競争思考が強まると指摘している。

先に見た＜理想の教育＞も＜快適な教育＞とともに、「私有財としての知識観」からの「包摶—排除」を捉えているのではないだろうか。すなわち、メリットクラシー的価値観や競争思考の下で、「私有財としての知識」をいかに獲得できる／できないかという観点から「包摶—排除」を議論している。だからこそ、「公共—民間」や「営利—非営利」の区別が不要になることで、「私有財としての知識」の獲得をめぐる競争が生まれ持った家庭環境等による格差の影響を受けるのかどうかや、その格差を乗り越えられるのかどうかに焦点が当てられている。

こうした「私有財としての知識観」に対置する概念として、田中 (2009) は「共用財としての知識観」(田中 2009 : 24 頁) を挙げている。例えば親が子どもに対して何の見返りも求めずに大切な知識を伝えるような「純粹贈与」の場合は、人々が自分の習得した知識を他者に贈り合うようなものとして知識をみなすため、知識は「相互共用財（共用財）」として捉えられているという (同上 : 24-25 頁)。学校でも協同的な学びを行う際には知識が共用財として見なされ、子どもは自分の学んだ知識を他の子どもに贈り合い、知識が子どもたちの間を循環するような「純粹贈与」になるという。

この指摘を踏まえると、公教育における「情報通信技術の活用」や「教育データの利活用」を通して、学校内外を問わず社会における知識を「共用財としての知識」へといかに転換させられるのが問われるべきではないだろうか。「共用財としての知識」などユートピアに過ぎないという批判もあるが、筆者は例えば夜間中学校での ICT 教育の活用をめぐる「教師—学習者」関係や「学習者—学習者」関係にその可能性を見出している。

4.3 今後の課題

最後に、本稿の限界として次の二点を指摘する。第一に、議事録内の発言者の特定が十分にできなかったことである。そのため、アクターの選好を踏まえた分析ができなかった。第二に、「教育データの利活用に関する有識者会議」における議論について他の会議や審議会との関係を踏まえた検討が十分にできなかったことである。例えば第2期の議論の背景には内閣官房に設置されているデジタル行政改革会議の「中間とりまとめ」に「官民が役割分担して、学びの利便性向上やデータ利活用を推進するための環境を整える」と明記された影響があったことが推察される。これらは今後の課題としたい。

[資料]

教育データの利活用に関する有識者会議 (2021) 「教育データの利活用に関する有識者会議 論点整理（中間まとめ）」

教育データの利活用に関する有識者会議 (2024) 「教育データ利活用の実現に向けた実効的な方策について（議論のまとめ）」

教育データの利活用に関する有識者会議 (2025) 「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ）」

デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省 (2022) 『教育データ利活用ロードマップ』

文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課 (2023) 「義務教育段階における1人1台端末の整備状況」（令和4年度末時点）

[引用文献]

秋吉貴雄 (2015) 「公共政策学とは何か？」秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉『公共政策学の基礎』有斐閣、3-24頁。

井上義和 (2016) 「教育のビジネス化とグローバル化」佐藤卓己（編）『岩波講座現代第8巻学習する社会の明日』岩波書店、103-129頁。

井上義和・藤村達也 (2020) 「教育とテクノロジー：日本型 EdTech の展開をどう捉えるか？」『教育社会学研究』第107巻、135-162頁。

緒方広明 (2021) 「アフターコロナ時代における教育データの利活用とその可能性」『チャイルド・サイエンス』第21巻、9-12頁。

笠原秀浩・高橋純 (2023) 「児童の欠席情報や教育相談状況等を随時把握し連携させた教

- 育データ利活用の提案」『日本教育工学会研究報告集』第2023卷第1号、242-245頁。
- 加納圭（2023）「教育データ利活用 EdTech（エドテック）への期待と ELSI（倫理的・法的・社会的課題）」『情報処理・情報処理学会誌 IPSJmagazine』第64卷第7号、332-336頁。
- 河合美穂（2021）「教育データの分析をめぐる欧州の政策動向」『レファレンス』845号、41-63頁。
- 川瀬綾子・西尾純子・村上泰子（2023）「初等中等教育課程における教育データの利活用：学校図書館の立ち位置を含めて」『同志社図書館情報学』第33巻、1-21頁。
- 児美川孝一郎（2024）『新自由主義教育の40年：「生き方コントロール」の未来形』青土社。
- 子安潤（2024）『貧困化する授業からの反転：デジタル化と「子ども主体」の偽装を真正の教育へ』学文社。
- 小柳和喜雄（2025）「学校における教員のデータ利活用に関する予備的研究」『連携教育開発センター紀要』第3号、67-72頁。
- 坂本旬（2022）「デジタル教育はサイバーユートピアの夢を見るか？」『教育学年報』第13号、119-136頁。
- 末富芳（2022a）「まだ始まってもないのに...デジタル庁の「教育データ利活用」が大炎上してしまったワケ：国民のすさまじい不信感、警戒感」『PRESIDENTOnline』2022-1-28掲載、<https://president.jp/articles/-/54157>、2025-11-30閲覧。
- 末富芳（2022b）「「国」のデータ活用には信頼と実績がない」学習履歴のデジタル管理に“不信感”が漂う根本原因：監視するだけではないかという疑い」『PRESIDENTOnline』2022-1-29掲載、<https://president.jp/articles/-/54159>、2025-11-30閲覧。
- 杉田浩崇（2022）「情報技術社会における統治性に接ぎ木されない主体像：ポストヒューマン的状況における「人間であること」を論じるために」『教育学年報』第13号、193-211頁。
- 田中智志（2009）「知識—何のために求めるのか」田中智志・今井康雄（編）『キーワード現代の教育学』東京大学出版会、18-29頁。
- 玉田和恵（2023）「人工知能による社会情報システムとどう向き合うか～個人情報保護法

- と教育データの利活用を題材として～』『Information: 江戸川大学の情報教育と環境』第20巻、45-50頁。
- 遠山紗矢香・白水始（2017）「協調的問題解決能力をいかに評価するか」『認知科学』第24巻第4号、494-517頁。
- 遠山紗矢香（2023）「教育データを利活用するために」『教育イノベーション研究センター年報』第2021-2022号、1-17頁。
- Dreeben, R. (1968) *On what is learned in school*, Reading, Mass. : Addison-Wesley Pub. Co.
- 中西新太郎（2023）「「能力や適性に応じて個別最適化された学び」がめざす教育とは」中西新太郎・谷口聰・世取山洋介『教育DXは何をもたらすか: 「個別最適化」社会のゆくえ』大月書店、50-115頁。
- 藤川寛之（2021）「ICT教育をめぐる研究動向と展望」『教育論叢』第64巻、15-30頁。
- 藤村裕一（2021）「1人1台端末・クラウド環境におけるスタディログ・ライフレグ・アシストログの活用に関する研究」『日本教育工学会研究報告集』第2021巻第1号、109-114頁。
- 森俊郎（2025）「「EBP的思考」で教師や学校はどうなるか」『日本評価研究』第25巻第1号、37-50頁。
- 村上祐介（2016）「保育の制度・政策研究をめぐる諸課題」秋田喜代美（監）・山邊昭則（編）・多賀巖太郎（編）『あらゆる学問は保育につながる: 発達保育実践政策学の挑戦』東京大学出版会、71-95頁。
- 吉田文（2022）「教育とAI: 課題の解決か、課題の増幅か」『教育学年報』第13号、49-67頁。
- Latour, B. (著) 川村久美子 (訳) (2008) 『虚構の「近代」: 科学人類学は警告する』新評論。

[註]

¹ GIGAスクール構想に至るまでの主要な教育情報化政策については藤川（2021）を参照されたい。藤川（2021）は教育情報化の展開を3つの時期に区分している。具体的には、ICT教育の土台を形成した「第Ⅰ期」（1985～1998年）、ICTが登場する「第Ⅱ期」（1999～2009年）、教育情報化に関する論点が3つのテーマ（ICT教育・情報教育・校務の情

報化)に体系立てられて活発に政策が打たれてきた「第Ⅲ期」(2010年以降)である。本稿が取り上げる「教育データの利活用」は2020年以降に活発に議論が行われていることを踏まえると、情報技術・AIの教育への利活用が盛んに目指される「第Ⅳ期」(2020年以降)ともいえるような状況である。

²その後、2023年度末のフォローアップ調査によって、「令和5年度中に整備完了予定」となっていた2自治体についても整備が完了したことが確認されている。(文部科学省「GIGAスクール構想の実現に向けた整備・利活用等に関する状況について」https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_00921.html、2025-11-30閲覧)

³ロードマップ公表に至るまでの経緯については川瀬ら(2023)を参照されたい。

⁴政策文書の中には「民間事業者」以外にも「民間企業」や「民間教育事業者」といった表記も見られるが、本稿では直接引用の場合を除いて「民間事業者」を使用する。というのも、今日では人材ビジネスやIT業界に軸足を置いていた企業が教育事業を行っており(児美川2024:283頁)、これまでの「民間教育事業者」では形容できないと考えたためである。

⁵EdTechとはEducation(教育)とTechnology(技術)を掛け合わせた造語であり、「技術によって教育にイノベーションをもたらすこと」(児美川2024:286頁)を指している。

⁶なお、緒方広明は2022年から現在(2025年11月)まで文科省に設置された「教育データの利活用に関する有識者会議」の委員を、2023年から現在(2025年11月)まで中央教育審議会初等中等教育分科会デジタル学習基盤特別委員会の委員を務めている。

⁷他にも川瀬ら(2023)が河合(2021)や末富(2022b)を参照しながら、教育データの利活用における個人情報保護の課題を指摘している。

⁸他にも、大学生を対象にした意識調査を行った玉田(2023)は、大学生も自身の情報を将来にわたって蓄積されることや、自分が評価される場面で活用されることを危惧していることを明らかにしている。また、加納(2023)は「教育データの利活用」における倫理的・法的・社会的課題への対応の必要性を踏まえて、アメリカでとられている対応策として「Family Educational Rights and Privacy Act(FERPA)やChildren's Online Privacy Protection Act(COPPA)といった法に加え、企業の責任としてボトムアップ宣言されるK-12 School Service Provider Pledge to Safeguard Student Privacy」(加納2023:333頁)を紹介している

⁹ただし、教育データの利活用に関する「ofの知識」を扱った研究が全く無いわけではない。例えば、坂本(2022)はアメリカやヨーロッパでは「デジタル・シティズンシップ」(インターネットを用いて政治的・経済的に市民社会に参加するための能力やアイデンティティ)(坂本2022:120頁)に関する教育政策が実施されているのに対して、日本ではデジタル・シティズンシップに関する理解が十分ではなく、教育政策に反映されていない理由を文科省の主権者教育推進会議の最終報告書や、中央教育審議会初等中等教育

分科会の議事録をもとに検討している。

¹⁰ 教育データの利活用に関する有識者会議（第1回）配布資料「【資料1】教育データの利活用に関する有識者会議の設置について」より

¹¹ 教育データの利活用に関する有識者会議(第21回)配付資料「【資料3】本会議における検討事項と今後の進め方について」、1頁。

¹² 同上、5頁。

¹³ 第1期は厳密には14名だが、楠正憲委員は第6回以降に委員を外れているので表3-2には載せなかった。また、第1・2期には臨時委員として石井夏生利氏（中央大国際情報学部教授）、神内聰氏（兵庫教育大学大学院准教授・弁護士）、渡邊雅之氏（弁護士法人三宅法律事務所シニアパートナー弁護士）も任命されていた。

¹⁴ 本稿では学校関係者および教育委員会関係者を指す。

¹⁵ ただし、佐藤昌宏委員（デジタルハリウッド大学大学院教授・学長補佐）は2004年にe-ラーニングシステム開発事業を行う株式会社グローナビを立ち上げるなど社会起業家に分類されると考え、肩書を「研究者」ではなく「民間事業者」とした。

¹⁶ 研究分野は各研究者のresearchmapの「研究分野」欄を参照した。

¹⁷ 教育データの利活用に関する有識者会議（2021）『教育データの利活用に係る論点整理（中間まとめ）』、24頁

¹⁸ 付言するなら教育学における新自由主義的な改革動向への批判もこのく理想の教育の枠組みで行われているという。（井上2016：123頁）

¹⁹ 教育データの利活用に関する有識者会議（2024）「教育データ利活用の実現に向けた実効的な方策について（議論のまとめ）」、8-9頁。

²⁰ 教育データの利活用に関する有識者会議（2025）「効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ）」、16頁。

²¹ ただし、両者の棲み分けと相互不可侵の原則は今日においてもある程度は残っていると思われる。先述のように2023年11月に千葉県内の公立小学校で塾講師が算数の授業を行ったことに関して賛否があったことがその証左である。

大同大学教職教室研究紀要

2025年12月12日 発行

編 集 大同大学教職教室

発 行 大同大学教職教室

〒457-8530 名古屋市南区滝春町10-3

電話 052-612-6111 (代表)
