

報 告

子どもの生活に焦点を当てた子どもの育ちと子育てについての
学びの充実に向けて



令和8年（2026年）5月8日

日 本 学 術 会 議

健康・生活科学委員会

生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学分科会

この報告は、日本学術会議健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学分科会

委員長	杉山久仁子	(第二部会員)	横浜国立大学教育学部教授
副委員長	守随 香	(連携会員)	共立女子大学家政学部児童学科教授
幹事	佐藤裕紀子	(連携会員)	茨城大学教育学部教授
幹事	宮崎 陽子	(連携会員)	羽衣国際大学人間生活学部人間生活学科教授
	阿部 栄子	(連携会員)	元大妻女子大学家政学部被服学科教授
	池田 彩子	(連携会員)	名古屋学芸大学管理栄養学部教授
	大藪 千穂	(連携会員)	東海国立大学機構岐阜大学教育学部教授・副学長・ 機構長補佐
	小川 宣子	(連携会員)	中部大学応用生物学部フェロー
	※		
	重川 純子	(連携会員)	埼玉大学教育学部教授
	宮野 道雄	(連携会員)	大阪公立大学都市科学・防災研究センター客員教授

※令和8年4月9日付け任期満了

本報告の作成に当たり、以下の職員が事務を担当した。

事務局	郷家 康德	参事官 (審議第一担当)
	加瀬 博一	参事官 (審議第一担当) 付参事官補佐
	實川 雅貴	参事官 (審議第一担当) 付審議専門職

要 旨

1 はじめに

2023年4月にこども基本法が施行され、こども家庭庁が発足し、「こどもまんなか社会」の実現に向けて動き始めた。第25期日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会では、以前から子育てに関する検討をしており、同年9月に報告「継続的で包括的な子育て支援の実現に向けて」をまとめた。一方、同年12月には、政府全体の子ども施策の基本的な方針を定める「こども大綱」や「こども未来戦略」等の指針が閣議決定された。

第26期日本学術会議健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学分科会においても、2024年及び2025年に子育てに関するシンポジウムを開催し検討を続けてきた。本報告は、子どもの育ちと子育ての現状と課題、政府が実施する事業等の限界と問題点をまとめ、将来社会の担い手となるすべての子どもを対象とした「子ども・親・子育て」に関する教育の在り方及びその実現における課題とその改善策を示すものである。

2 子どもの育ちの現状と課題

日本では少子化が進行し、人口に占める子どもの割合は過去最低となっている。保育制度の整備により3歳以上の就園や待機児童問題は大きく改善した一方、3歳未満の子どもがいる家庭の孤立や乳幼児虐待の増加が深刻な課題である。保育士や放課後児童支援員の人材不足・処遇問題により、保育や放課後支援の質の確保も求められている。学齢期以降では、不登校やいじめ、自殺が増加し、子どもの精神的幸福度の低さが国際的にも指摘されている。背景には貧困や家庭環境の影響があり、教育支援や生活支援、経済支援など様々な支援が行われている。貧困については、その連鎖を断ち切るためにも、生活資源の形成や活用について具体的な計画を立て、将来の生活を設計することのできる力を学校教育で育むことが重要である。

3 子育ての現状と課題

子どもが暮らす世帯では、母親の就業率が上昇し、親が忙しく働いている家庭の割合が増えている。一方、家事・育児負担は依然として母親に偏り、性別役割意識も根強い。父親の育児参加は母親の幸福度や子どもの発達に好影響を与えるが、男性の育児休業の取得は短期にとどまり、職場が育児休業の取得を認めない雰囲気や収入減少が障壁となっている。忙しさと効率重視の中で、子どもと共に食べる意義や生活行動を通じた子どもの発達の視点が軽視されるおそれがある。子育ては楽しいと感じる人が多い一方、子育ての孤立も深刻化しており、行政やNPO、企業など多様な主体が連携した地域での支援が重要になっている。ひとり親世帯の貧困は深刻であり、支援制度の周知やすべての子育て家庭を対象とする普遍的な支援体制が求められる。

4 子どもの育ち・子育てを支援する諸施策の課題と提案

「こども大綱」「こどもまんなか実行計画 2025」及び「はじめの 100 か月の育ちビジョン」の関係を整理し、子ども・子育て支援施策の課題をまとめた。「こどもまんなか実行計画 2025」に記載されている内容を家政学の視点から検討した結果、生活習慣、ジェンダーギャップ、共働き・共育て、ライフデザイン教育、青年期、EBPM (Evidence Based Policy Making) において、理念に比べ教育現場への具体的実装やライフの視点、アウトカム指標が弱いことを示した。また、共働き・共育て、ライフデザイン教育、キャリア教育は、高等学校までは系統的・体系的に学ぶ機会が保障されているが、卒業後にはその機会がないことも課題である。これらの課題を解決するための教育として、家庭科教育を中核に据え、生活主体を育てる教育を充実させること、学齢期から青年期・成人期まで切れ目なく学ぶ仕組みを構築することを提案している。

5 子どもの育ち・子育てに関する家庭科での学習の現状と課題

「こどもまんなか社会」の実現に向け、家庭科における「子どもの育ち・子育て」学習の現状、教育的効果、課題、今後の方向性を体系的に整理した。家庭科は、小・中・高等学校を通して子どもについて継続的・系統的に学べる重要な必修教科の一つであり、生活を時間軸（生涯発達）と空間軸（自己・家庭・地域・社会）から包括的に捉える実践的・体験的学習を特徴とする。中高生が乳幼児と直接関わる「ふれ合い体験」は、幼児への共感的応答性や親性準備性を高めるだけでなく、自己効力感や自尊感情の向上にも寄与することや、幼児に関する学習を有する家庭科ならではの教育的効果の高まりなどが様々な研究で示されている。一方で、授業時間数の不足、教員の負担、施設との調整や安全確保、地域差等、学校単独では解決困難な課題も多い。今後は、教育委員会や文部科学省等による制度的支援を強化し、学校・保育施設・地域が連携した体制整備を進めるとともに、「子どもの育ち・子育て」を軸に衣食住や生涯の生活設計と結び付けた領域横断的カリキュラムを構築し、青年期以降の生涯学習へとつなげることが重要である。

6 家庭科を教える教員の育成と対応策

家庭科は子どもの育ちや子育てを含む広範で実践的な学習を担うが、小規模校を中心に専任教員の配置が難しく、免許外・臨時免許教員の担当が少なくない。特に中学校では技術・家庭科に免許外教科担任の許可件数が他教科に比べ著しく多く、担当教員の過重負担や、授業の専門性低下によって生徒の学びの質の保証に課題が生じている。家庭科免許を有する教員による授業の方が、生徒の知識・技術、課題解決力や意思決定力の育成に効果的であることが明らかにされている。免許外教員は研修機会も乏しく、家庭科の教育的意義や実習・体験学習に必要な知識や調整力を十分に身に付けにくい。家庭科は実験・実習や地域連携を伴う学習が多く、主体的な学びや安全管理を支える専門性が不可欠である。今後は、教科専門性を考慮した教員配置の見直しを基本とし、やむを得ず免許外・臨時免許教員が担当する場合には、年度当初の体系的研修、継続的な指導・相談体制、チーム・ティーチングや実習補助の配置等、教育委員会や文部科学省を中心とした制度的・実務的支援を強化することが求められる。

目 次

1	はじめに.....	1
2	子どもの育ちの現状と課題.....	2
	(1) 子どもの成育環境と課題.....	2
	(2) 子どもの幸福度から見える課題.....	4
3	子育ての現状と課題.....	5
	(1) 子どもの暮らす世帯の状況.....	5
	(2) 父親、母親の育児への関与.....	5
	(3) 子どもの発達の視点を欠く効率的な子どもの世話.....	6
	(4) 子育ての孤立.....	7
4	子どもの育ち・子育てを支援する諸施策の課題と提案.....	8
	(1) 政策文書の相互関係と課題.....	8
	(2) 「実行計画」2025に見られる具体的課題.....	8
	(3) 家庭科教育推進の政策的意義.....	10
	(4) 家庭科教育・家政学の視点からの提案.....	11
5	子どもの育ち・子育てに関する家庭科での学習の現状と課題.....	14
	(1) 家庭科教育における「子どもの育ち・子育て」の学習の特性.....	14
	(2) 家庭科教育における「子どもの育ち・子育て」の学習の教育的効果.....	14
	(3) 家庭科教育の特性を生かした領域横断的な「子どもの育ち・子育て」学習.....	17
	(4) 家庭科教育の課題と提案.....	18
6	家庭科を教える教員の育成と対応策.....	20
	(1) 教員免許制度と教員配置制度.....	20
	(2) 家庭科における免許外・臨時免許状の教員の現状と課題.....	21
	(3) 免許外・臨時免許状の家庭科担当の教員に対する研修及び支援の必要性.....	22
	(4) 提案：免許外・臨時免許状の家庭科担当の教員に対する研修及び支援の内容..	23
	<参考文献>.....	24
	<参考資料1>審議経過.....	30
	<参考資料2>シンポジウム開催.....	31

1 はじめに

2023年4月にこども基本法が施行され、こども家庭庁が発足し、「こどもまんなか社会」の実現に向けて動き始めた。第25期(2020年10月～2023年9月)日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会では、以前から子育てに関する検討をしており、同年9月に報告「継続的で包括的な子育て支援の実現に向けて」[1]をまとめた。この報告では、現状の子育て支援が虐待、少子化等の深刻な課題に即した課題解決型の支援にとどまっていることに着目し、すべての家庭のウェルビーイング¹を向上させることが子育て支援であるとの観点から、乳児家庭全戸訪問事業と「子ども²・親・子育て」に関する学びの状況について問題点を明らかにした。

乳児家庭全戸訪問は生後4か月までに1回実施されているが、母子保健分野が担っていることが多い。そこに児童福祉分野の連携を加え、訪問型支援を更に継続すること、各家庭の個別具体的な問題に伴走できるよう訪問員の研修に家政学の視点を加え、支援内容の包括性を高めることを提案した。

「子ども・親・子育て」に関する学びは、初等中等教育課程では家庭科や保健体育等に限られており、時間数も少ない。高等学校卒業後は多くの人は学ぶ機会がない。社会全体の子育て力を強化するためには、親になる人もならない人も、社会の構成員すべてが、子どもが育つこと・育てることについて正しく理解できるよう初等中等教育課程における学びを充実させ、その後も生涯教育として展開できるよう環境整備等を検討することを提案した。

一方、同年12月には、政府全体の子ども施策の基本的な方針を定める「こども大綱」と「こども未来戦略～次元の異なる少子化対策の実現に向けて～」、「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン(はじめの100か月の育ちビジョン)」が閣議決定された。

第26期の日本学術会議健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学分科会においても子育てに関する検討を続け、生活科学関連学協会との連合体である生活科学系コンソーシアムにおいて、2024年12月にシンポジウム「子育てと子どもの育ちを支援する社会を実現するための課題について考える」を開催し、上記「報告」の内容を紹介するとともに、国の子育て支援政策についての理解を深め、住居学の観点からの子どもが育つ環境、子育て支援における課題と解決策を共有した。さらに、2025年12月には本分科会が主催で、同じテーマでシンポジウムを開催し、地域の子育て支援、脳科学に裏付けされる子育て、食育、家庭科教育の4つの観点から、子どもが安心して育つことのできる社会を実現するための課題について意見交換した。シンポジウムを通して、支援を強化するだけでなく、人は皆、育てられるものから育てるもの、さらにはケアを必要とするものになることを理解し、支えられる側から支える側になるという循環が地域社会の中で展開されるよう取り組むことが、子どもから高齢者まで、多様な人が安心して生活

¹ 家庭の構成員が心身ともに満たされ、良好な関係の中で安心・安全に暮らすことのできる状態

² 本稿では「子ども」の表記を使用するが、引用や文献名等固有名詞として用いる場合には、当該固有名詞の表記を用いている。

できる社会を持続可能なものとするためには重要であることを確認することができた。

本報告では、子どもの育ちの現状と課題、子育ての現状と課題、子どもの育ち・子育てを支援することを目的として実施されている制度や事業の限界と問題点をまとめる。なお、小学校入学前までの支援については、「はじめの100か月の育ちビジョン」において検討が取り上げられ、支援事業も進められている。そのことから、前回の報告において今後の検討課題としていた、学校教育における子育てや子どもの育ちに関する家庭科での学習の内容と、その教育を支える教員育成に関する課題と改善策をまとめた。

2 子どもの育ちの現状と課題

(1) 子どもの成育環境と課題

総務省統計局の「人口推計」によると、2024年の出生数は約69万人と前年よりも約4万人減少し、統計開始以来の最少を更新した。一人の女性が生涯に産む子どもの推計平均人数を示す合計特殊出生率は1.15で前年の1.20より低下し、少子化が進んでいる。

18歳未満の子ども（未婚の者）のいる世帯は全世帯の16.6%となっている[2]。そのうち子どもが1人の世帯は5割、2人は4割、子どものいる世帯の平均の子どもの数は1.68人である。子どものいる世帯の9割が核家族世帯で、そのうちの1割弱がひとり親世帯である。子どものいる世帯の母親の8割は就業しているが、ひとり親世帯の4割が相対的貧困の状況にある。

小学校入学前の未就園児の割合[3]は、2023年では0歳、1歳、2歳でそれぞれ83%、46%、39%、すべての子どもが保育の対象となる3歳では7%、4歳及び5歳ではいずれも2%と、3歳以上の子どもの90%が幼稚園・認定こども園・保育所のいずれかに通っている。これは、2015年4月から子ども・子育て支援新制度が施行された成果である。保育を必要としているが入所できないという待機児童数も2017年まで2万人を超えていたが、2025年では約10分の1まで減少し、9割の市区町村では待機児童なしという状況になっている[4]。

以上のように、1世帯の平均の子どもの数は2人未満となっており、特に3歳未満の子供と親の関係は密になっている。

厚生労働省の「福祉行政報告例」によると、全国児童相談所での児童虐待相談対応件数は増加しており、2023年では約23万件と2015年の約2倍になっている。虐待を受けた子どもの年齢は、3歳未満が18%、3歳から学齢前までが25%と小学校入学前の子どもが4割を占め、小学生が35%となっている。虐待の種類は、心理的虐待が60%、身体的虐待が23%、保護の怠慢・拒否（ネグレクト）が16%となっている。虐待での死亡事例は、2023年度で65人であったが、3歳未満が43人で7割となっている[5]。児童虐待の要因には、親の要因（育児不安、虐待された経験、病気・障害、精神的不安など）、子どもの要因（育てにくい子ども、病気・障害など）、家庭の要因（経済的不安、孤立、不安定な夫婦関係など）があり、複数の要因が重なって虐待が起こると考えられている。未就園児の多い3歳未満の子どものいる家庭が必要なサービスを受けられずに地域で孤立したり、不適切な養育に至ったりするのを防ぐために、こども家庭庁では、未就学

児の状況を把握するための調査研究や、児童相談所や地域の子ども家庭総合支援拠点の設置、妊娠期からの支援などが進められている。

3歳以上の子どもの保育は量的にはかなり充足されてきているが、受入れを増やすことで保育者の確保や保育の状況（物理的なスペース不足や目が行き届きにくくなり安全確保が難しくなるなど）の問題も生じており、保育の質を維持・向上させていくための対策が必要とされている。とりわけ、保育士や幼稚園教諭の給与や働く環境を改善しないと、資格を取得しても就職しなかったり、早期に離職したりするケースも増えている。

幼児期は自己肯定感が大きく成長する時期であり、この時期に様々な体験をすることが重要とされている。例えば、大室ら[6]は、幼児が保育園で発達に応じた手伝い活動に参加することが、子どもにとっての自信となり、家庭で主体的な意欲を見せることにつながったこと、以前は家庭や地域社会を中心に行われてきた子育てを、保育園や幼稚園、こども園が家庭に代わって担うことも必要とされているとしている。

小学校入学後の放課後の子どもの居場所は、放課後児童クラブと放課後子ども教室の設置が進められている。保護者が就労等で昼間、家庭に不在の子どものための放課後児童クラブの登録数は、2025年に過去最高の157万人になったが、待機児童数は前年度よりも減少し約16,000人となっている[7]。しかし、放課後児童クラブについては、1年生で入所した子どもの約15%がその年のうちに退所しており、その理由は4割が「子どもが行きたがらなくなったから」だったという報告もある[8]。また、全児童を対象として学校が使用していない教室等を利用して遊びや体験を提供する放課後子ども教室との連携の強化や一体化が進められているが、関係者間の連携や、実際に支援に当たる人材の確保に課題があることが指摘されている。

小学校と中学校は義務教育であるためすべての子どもが就学しているが、学校生活において問題が生じている。文部科学省の調査[9]によると、不登校（年度間に30日以上登校しない）の子どもの数は2020年以降急増しており、2024年では小学生で約14万人、中学生で約22万人となっている。高校生は、約7万人が不登校で、うち約1万人が中途退学している。小学校や中学校では、いじめの重大事態や暴力行為についても2020年以降急増している。

さらに厚生労働省の報告[10]によると、小中高生の自殺も年々増加傾向にあり、2024年に小中高生全体で529人、高校生351人（66%）、中学生163人（31%）、小学生15人（3%）である。自殺の原因・動機は多岐・複合的と推察されており、若年者ほど不詳の割合が高いとされるが、「家庭問題」、「健康問題」、「学校問題」が多く、「家庭問題」の割合は学校段階が上がるにつれ低下し、「健康問題」の割合は学校段階が上がるにつれ上昇している[11]。また、学校段階が上がるにつれ、「男女問題」や「その他」が見られ、多様化している。ここ数年は中高生の女子で「健康問題（うつ病や統合失調症など精神疾患の悩み）」を原因とする自殺者が増えている。自殺対策については、こども家庭庁が子どもの自殺の多角的な要因分析に関する調査研究[12]を実施して検討を続けている。

不登校の子どもへの対応として、学びの機会を保障するために、学校外における学びの場の設置が進められているが、本来はすべての子どもが安心して学ぶことができるよ

うな学校にしていくことが望まれる。その方策として、大阪市立生野南小学校で実践された「生きる」教育の取組が参考になる。例えば、子どもの権利について、小学生が向き合い、困った時に他者に助けを求めたり、助けを素直に受け入れたりする力（受援力）を育て、自分が大人になった時に子どもの存在を大切にできるようになってほしいという願いのもとに実践されている[13]。安心して学ぶことができる環境が確保できれば、学校生活の充実度は高まり、子どもの自己肯定感が高まることも期待できる。

(2) 子どもの幸福度から見える課題

ユニセフ（国際連合児童基金）による子どもの幸福度の調査 [14] では、精神的幸福度、身体的健康、スキルの三つの側面から評価されている。日本の子どもの精神的幸福度は、15歳の生活満足度（71%）と15～19歳の自殺率（10万人当たり10.4人）を指標とし36か国中32位、身体的健康は、子どもの死亡率（1,000人当たり0.72人）と肥満度（過体重16.3%）を指標とし1位、スキルは学力（習熟レベル到達76%）・社会的スキル（すぐに友達ができる74.8%）を指標とし12位である。

精神的幸福度の指標の一つである生活満足度は、男子よりも女子が低く、ソーシャルメディアの利用時間、親との会話の頻度、いじめられた経験との関連が強いと分析されている。家族のサイズが小さくなる中で、家族と過ごす限られた時間の過ごし方は重要な課題と考えられる。自殺率は前節でも記載したが国際的に見ても4位と高く、深刻な問題である。

身体的健康については、順位から見ると問題ないように見えるが、文部科学省の学校保健統計調査によると、国内では肥満傾向児や痩身傾向児の割合は増加傾向にある。肥満については、国際的には親の労働時間との関連、日本においては母親の就労時間との関連が報告されており、就労率の増加が子どもの食生活に与える影響について留意が必要との指摘がされている[15]。若年女性のやせは、妊娠時の体内環境にも影響し、低出生体重など生まれてくる子どもへの影響も懸念されている。実際、若年女性のやせの割合も、出生数に占める低出生体重児の割合も日本は高いことが報告されている。

スキルについては、学力スキルは数学的リテラシーと読解力で基礎的習熟度に達している15歳の子どもの割合で評価されており、コロナ禍前後でも低下することなく高い割合を維持していたが、家庭の社会経済的背景による学力格差が拡大していることが報告されている。一方、社会的スキルは41か国中29位と低いレベルであることが報告されている[14]。

内閣府が実施した調査 [16] では、世帯の収入の水準や親の婚姻状況が子どもの学習・生活・心理等に影響を与えることが報告されている。収入水準の低い世帯の子どもやひとり親世帯の子どもは、学校の授業以外では勉強しない割合が高く、大学又はそれ以上に進学したい割合が低い。また、朝食や長期休暇中の昼食を毎日食べると回答した割合が低く、困ったことがあっても相談できないと回答した割合が高く、生活満足度が低く、子どもの心理的な状況についても課題があることが明らかになっている。

子どものいる世帯の貧困対策のために、教育支援や生活支援、就労支援、経済支援等が進められている。一方で、子どもが大人になって貧困を繰り返さないようにするためにも、将来の生活設計(ライフプランニング)について学校教育で学ぶことが重要と考えられる。こども家庭庁の若い世代の描くライフデザインや出会いを考えるワーキンググループでは、「ライフデザインを考えることは、単に自分の将来を考えるだけではなく、自己肯定感が生まれる、自分自身が大切にされている、意思決定が尊重されるといった「こどもの権利」に気付き考えることにつながるのではないか」、「ライフデザインを考える上では、将来の選択に関わる事実の知識と、実際に体験して得られる実感の両方が重要である」、「小・中学校、高校、大学、若手社会人といったそれぞれの年代でライフデザインについて考える機会を提供していくことが重要である」、中・高校の家庭科でも実施している乳幼児ふれ合い³体験等については、「一度授業を受けて終わりではなく、複数回経験することが重要ではないか」などの意見が出され、その上で「学校、地方公共団体、企業での取組を通じて、ライフデザイン支援の裾野を広げていくことが重要である」とまとめられている[17]。将来どんな生活を送りたいかということを考えるにとどまらず、自分らしい生き方を実現するために、生活資源の形成や活用について具体的な計画を立てることができるよう、小中高で系統的に家庭生活について扱う家庭科の学びの充実に期待したい。

3 子育ての現状と課題

(1) 子どもの暮らす世帯の状況

子どもが暮らす世帯状況は、先述の通りである。母親の就業状況について、厚生労働省「国民生活基礎調査」によると、1998年までは過半数が就業していなかったが、1999年には就業率が51.1%と半数を超え、その後も上昇傾向にあり、2024年には80.9%が就業している。その中で、正規雇用の割合が増加しており、2024年には就業者の4割超を占める。2022年の同調査によると、同居児童のいる母親の1日の平均就業時間について、8時間以上の割合は正規雇用以外では15.2%であるが、正規雇用の場合には64.6%と長時間就労する割合が高く、子どもや家族と過ごしたり、自分のことに使ったりできるような時間的余裕を持ちにくいと推察される。

(2) 父親、母親の育児への関与

性別役割意識として「夫は外で働き、妻は家庭を守るべきである」という考え方に対し、賛成する割合は減少傾向にあるが、2024年に実施された調査[18]でも、「賛成」と回答する者は約5%であるが、「どちらかといえば賛成」を含めると3分の1が賛成している。ヒトの養育行動に関連する脳内ネットワークとその生物学的基盤である「親性脳」は子どもへの接触経験により発達していき、性差はないことが明らかにされている[19]。しかし、5歳児がいる家庭という設定で父親、母親の役割について尋ねると、しつけや

³ 本稿では「ふれ合い」の表記を使用するが、引用や文献名等固有名詞として用いる場合には、当該固有名詞の表記を用いている。

遊び・レジャー活動については8割以上が父母同程度に担うべきと考えている。一方、日常的な世話では同程度は半分程度で、母親の方が多く担うべきと考える者が4割を占め、家庭内の子育てについて性による相違の固定的な考え方を持っている人が少なくない[20]。このことは家庭内での子どもへの関わり方だけでなく、職場での働き方について男女への期待や待遇に影響を及ぼしうる。

6歳未満の子どものいる「夫婦と子どもの世帯」の「家事」、「介護・看護」、「育児」、「買い物」の一日当たりの合計時間は、有業（就労している）の夫では113分、有業の妻では392分である。有業の妻のうち、週35時間以上就労している場合でも371分と長い[21]。有業の妻は有償労働と無償労働ともに長く、自分で自由に使える時間が短い。

父親の育児参加に関する26編の文献レビューの結果[22]、母親が父親の積極的な育児参加を認知している場合には、母親の幸福度を高めたり、子どもの健康や発達に良い影響を及ぼしたりしていることを指摘している。また、父親の育児参加促進には直接的な育児参加だけでなく、夫婦間のコミュニケーションに注目する必要性を指摘している。

育児休業が法制化され、男女共に取得可能となり30年以上が経過している。近年、男性の取得率はようやく上昇傾向になったものの、今なお女性に比べ男性の取得率は低く、取得した場合の取得日数は短い。2023年においても、女性の育児休業取得者では6か月以上の取得者が9割を超えるが、男性の場合には1か月未満が過半数を占め、6か月未満までで9割を超える[23]。男性が1か月以上の育児休業を取得しない理由として、収入減少のほか、職場へ迷惑、職場が育休取得を認めない雰囲気、昇進等への影響が挙げられている[24]。

(3) 子どもの発達の視点を欠く効率的な子どもの世話

経済成長のために生産性の向上が必要とされており、効率性に価値が置かれることが多い。上述のように、夫と妻共に就業で忙しくなる中、家庭生活においても家事遂行等で時間短縮や効率性が求められている。情報通信技術を活用した未来の生活の在り方を検討した報告書[25]の中で取り上げられる15の生活場面の中の一つにお節介ロボットが登場し、母親が出勤していく中、ロボットが子どもの世話を担っている。子どもはワゴンに乗せられた朝食を横目に、ロボットから歯磨き、服装の声がけをされている。忙しい親をサポートしてはいるが、子どもの発達の視点は弱く、食事は空腹を満たすものであり、衣服の着脱は作業と認識されているように描かれている。小学校の家庭科の学習では、食事の役割について、単に必要な熱量や栄養素を得るだけではなく、食事を共にすることによる他者との関わりや生活リズムとの関わりを取り上げるようになっていく。

小中学生を対象にした調査であるが、朝の孤食は家族との共食に比べ食事を楽しいと認識する割合が低く、健康面やその他の食習慣に課題があることが示されている[26]。また、子どもの衣服の着脱という行為が、天候や行動に応じた衣服を選択する力を身に付けたり、ボタン掛け等を通じ手指の発達を促すことにつながりうる[27]。ロボット活用例では、これらのことは考慮されていないと推察される。

(4) 子育ての孤立

子育てに対する意識として、20歳代から40歳代の男女に対し、楽しさとつらさを尋ねた調査では、男女共に「楽しさを感じる時の方が多い」と回答した割合は、「やや楽しさを感じる時の方が多い」を含めると8割を超え、子育ては楽しいと認識している者が圧倒的に多い[28]。子どもの有無に関係なく、子育てでは楽しさを感じる時の方が多いと認識する者が多いが、特に、子育ての経験者には「楽しい方が多い」と認識する傾向が強い。

一方、世帯の形が変わるだけでなく、地域社会のつながり方が変化する中で、子育ては親の責任と強く意識し、気軽に話をしたり相談したりすることもできず、子育て中の女性の孤立感・孤独感は社会問題として認識され、実態調査や解決策の検討が行われてきている。行政が可能な対応が十分でない中、子育て中の親たち自身が集う場をつくる活動が立ち上がり、各地に広がるようになり、NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会のような地域子育て支援拠点をつなぐ組織も存在している。近年では子育ての支援に向けて、このような非営利組織、行政、企業等の連携も行われるようになってきている。

子どもの中でもひとり親世帯の子の貧困率は極めて高い。厚生労働省「令和3年度全国ひとり親世帯等調査」によると、困っていることとして家計を挙げる親が多い。経済的支援、日常生活支援、子どもの学習支援、さらに総合的な相談窓口の存在等のひとり親を対象とした制度があっても知らない場合も多い。まずは、総合的な相談窓口を広く周知し、相談内容により各制度に誘導するような仕組みが求められる。問題は脆弱な立場の家庭に現れやすいが、特定の対象に限定した支援ではなく、すべての子どもや子どもを育てている人が利用可能な普遍的な支援施策への転換が求められている[29]。

4 子どもの育ち・子育てを支援する諸施策の課題と提案⁴

(1) 政策文書の相互関係と課題

「こどもまんなか実行計画」（以下、「実行計画」）は、「こども大綱」に基づき、幅広いこども政策の具体的な取り組みを示したアクションプランであり、毎年6月頃を目途に改定される。

また、「はじめの100か月の育ちビジョン」（以下、「育ちビジョン」）は、誕生前から幼児期までの育ちを切れ目なく支え、「自身の育ちを支えられた者が、様々な立場で次代のこどもの育ちを支えるという循環」（p. 16）を社会全体でつくることを指向し、その推進を「こども大綱」等と整合的に進めることを明記している。

今後、子どもの育ち・子育て支援を社会全体で進めていくためには、上記の支援制度・サービス（「実行計画」）と育ちの環境づくり（「育ちビジョン」）を社会実装し、それを持続可能なものとして維持・継続させていくための方策が求められる。「こども大綱」が描く「こどもまんなか社会」は、こども・若者が権利の主体として尊重され、心身の状況や環境にかかわらず身体的・精神的・社会的に将来にわたって幸せな状態（ウェルビーイング）で生活できる社会である（p. 7）。その実現に向けては、こども・若者が「生活に必要な知恵」を身に付け（p. 7）、人との緊密な関係を築きながらより良い生活を実現できる生活主体⁵として育つための支援が不可欠である。施策の拡充にとどまらず、学校教育における児童期からの家庭科の継続教育と卒業後の学び直しといった社会全体に対する教育的支援を推進することにより、次世代を支える好循環を実現していくことが求められる。

(2) 「実行計画」2025に見られる具体的課題

以下では、「実行計画」2025の記載に即して、家政学の視点から課題を整理する。

① 生活習慣

「実行計画」2025は「早寝早起き朝ごはん」国民運動の推進を掲げ、好事例の収集・横展開の実施を挙げる（p. 16）。また、「健やか親子21」による全国的な普及啓発の推進を掲げ、母子保健に係るコンテンツの包括的な情報発信を挙げる（p. 16）。これらの運動や啓発活動は、「望ましい食習慣や生活習慣」（p. 16）の理解を広げることにつながる可能性はある。しかし、時間、スキル、家族関係等、それらを実現する上で実際に障壁となっている個々の課題を解決し、行動変容につなげていくための具体策が乏しく、実効的な施策となっていない。

② ジェンダーギャップ

「こども大綱」は「こども・若者の可能性を広げていくためのジェンダーギャップの解消」（p. 17）を掲げ、「実行計画」2025はその具体策として「学習指導要領に基づ

⁴ 本章で取り上げる子どもの育ち・子育てに関する政策文書、「こども大綱」「こどもまんなか実行計画2025」「こども未来戦略」「はじめの100か月の育ちビジョン」については、本文中に引用ページを示す。

⁵ ここでいう生活主体とは、生活の実相を自覚的にとらえ、よりよい生活の実現に向けて主体的に行動する人を指す。

き、発達段階に応じた、男女の平等や男女の相互理解と協力の重要性等についての指導が着実に実施されるよう、関係会議等においてその趣旨の理解の徹底に努める。」ことを挙げる (p. 22)。しかし、教科、教材、研修等、教育への実装設計が弱いため、理念の普及にとどまるおそれがある。我が国では、1999年に男女共同参画社会基本法が公布・施行され、基本計画に基づく取組が推進されて既に四半世紀が過ぎた。しかし、世界経済フォーラムによる2025年の日本のジェンダーギャップ指数は148か国中118位と依然として低位である [30]。理念の浸透だけにとどまらず、下記の「共働き・共育て」のための方策や「ライフデザイン教育」とも関連付けつつ、実効的な教育実装が必要である。

③ 共働き・共育て

「こども大綱」は「共働き・共育ての推進、男性の家事・子育てへの主体的な参画促進・拡大」(p. 33)を掲げ、「実行計画」2025は制度面の対応として「男性の育児休業取得支援等を通じ、女性に偏る家事・子育ての状況を解消する」(p. 91)ことを挙げる。また、「育児期の男女が共に希望に応じて育児とキャリア形成との両立ができるような職場環境づくりを進めるため」の取組として、企業・労働者向けの啓発やセミナーを挙げる (pp. 91-92)。しかし、我が国における男性の育児休業は取得日数が短い上 [31]、取得者の中には家事・育児の実践が少ない、いわゆる「とるだけ育休」の者も依然として少なくないことが指摘されている [32]。児童期から青年期までの継続的教育や卒業後の学び直しの機会を保障する制度設計等、男性の育児休業の取得が、「共働き・共育て」の実現につながるための方策が求められる。

④ ライフデザイン教育

「こども大綱」はロールモデルとの出会い等を通じてライフデザインを描けるようにすることを掲げ (p. 29)、「実行計画」2025も「各ライフステージの特徴などを踏まえた生涯を見通した生活設計やこどもの生活と保育等についての指導」を学校において着実に実施することを求めている (pp. 73-74)。また、「地域におけるライフデザイン支援等の推進」(p. 74)として地方公共団体による中高生や若い世代向けのライフデザインセミナー、「民間企業等と連携したライフデザイン支援」(p. 74)として民間企業等による若い世代に向けたライフデザインをサポートする優良事例の横展開も挙げられている。しかし、学校と行政、企業によるライフデザイン教育をすべての若者に等しく保障する方策は検討されていない。また、変化の激しい今日の世界の中でより良く生きていくためには、単にライフデザインを描けるだけでは十分でなく、生活諸条件と関わらせて、ライフデザイン、生活資源、リスクの3領域をマネジメントする [33] 力を身に付けていることが必要である。こうした力の育成は、系統的かつ継続的に行われる教育を通じて実現するため、具体的な教育の機会が検討される必要がある。

⑤ 青年期（大学等）の若者対象の取組

「こども大綱」は「青年期の若者が、自らの適性等を理解した上で、職業や進学などのライフイベントに係る選択を行うことができ、その決定が尊重されるような取組

や若者に対する相談支援が求められる」(p. 31) とし、その具体策として「実行計画」2025 ではインターンシップなど学生のキャリア形成支援活動の取組状況調査や優良事例の発掘・発信、学校等へのハローワーク職員等の派遣等を挙げる (pp. 80-81)。しかし、これらの取組は職業生活を中心としたキャリア形成支援に比重が置かれ、職業生活とともに家族・家庭生活、地域社会、ケア、衣食住等をも含む生活全体をとらえるライフの視点が薄い。より良い生活を実現する上では職業生活と家庭生活双方の充実が欠かせない。性別分業を超えて、「こども大綱」が掲げる「共働き・共育て」(pp. 33-34) を実現する上では、職業生活だけでなく家庭生活なども視野に入れたライフキャリア [34] を支援する取組が求められる。

⑥ EBPM

「こども大綱」はEBPM (Evidence Based Policy Making) を掲げて数値目標や指標を示し、「実行計画」2025 は「EBPM を毎年度の予算要求・編成作業と一体的に取り組むことにより、検証・評価を念頭に置いた目標追求型の主体的な政策プロセスを確立する」(p. 10) としている。しかし、「実行計画」2025 に示されている施策や事業と結び付いた教育的アウトカム (生活主体としての資質能力の形成等) の指標化は未整備である。また、「定量的なデータに固執し過ぎず定性的なデータも活用する」(p. 38) としているが、それらの分析・活用に関しても示されていない。

⑦ 「育ちビジョン」との接続

「実行計画」2025 は「育ちビジョン」の理念や取組の社会全体への浸透を図ることを挙げる (p. 6)。そもそも「実行計画」2025 が挙げる支援制度やサービスにより実現する社会の持続可能性を高めるためには、「育ちビジョン」が掲げる「かつて自身の育ちを支えられた者が、様々な立場で次代のこどもの育ちを支えるという循環」(p. 16) が不可欠である。しかし、制度やサービスの拡充を、それらを支える主体形成に接続させるため教育的実装に関する記載は限定的である。

(3) 家庭科教育推進の政策的意義

子育てに対する教育的視点からの支援の強化については、既に1997年に第16期日本学術会議家政学研究連絡委員会が報告「現代における家族の問題と家族に関する教育」の中で提案している[35]。この背景には、1989年告示の学習指導要領によりすべての学校段階での家庭科の男女必修が実現したこと、それにもかかわらず一部の進学校等では家庭科が実施されていない現状があったことなどがある。同報告は、少子化が社会問題化する中で、子育てに対する社会的支援の強化とともに、家族に関する教育の重要性やジェンダー平等の観点から、男女必修家庭科の充実と徹底を訴えるものであった。

同報告から既に30年余りが経過した。家庭科の男女共修の成果は、家庭科共修世代の男性の家事・育児時間が、それ以前と比較して増加していることに示されていると指摘されている[36]。しかし、3章で述べたように、依然として家事・育児負担は母親に偏っている上、性別役割意識も根強く、子育ての孤立も深刻化しているなど、「共働き・共育て」の実現には依然として課題は多い。次世代を育てる好循環の実現に向けては、子

育てに対する社会的支援を更に教育的視点から強化していくことが求められる。

家庭科は、生活に関わる知識や技術を生かして、より良い生活の実現のための資質・能力を育成することを狙う教科である[37]。また、家庭科の背景学問である家政学は、個人、家族、コミュニティのエンパワメントとウェルビーイングの実現に向けて、家庭生活を中心とした人間の生活を人的・物的両面から研究する学問領域である[38]。

両者は、生活主体を育てる“基盤”として、「こども大綱」の理念に最も直接に接続しうる。とりわけ、「こども大綱」及び「実行計画」2025 が掲げる (a) 生活習慣の形成、(b) ジェンダー平等とケアの理解、(c) 共働き・共育てを前提とした生活設計、(d) 消費者・金融教育、(e) 乳幼児理解や保育、(f) 家計と社会保障の理解、は家庭科の中核領域であり、家庭科を通じて小学校から高等学校までの系統的学習が実現する。また、家庭科では家族・家庭生活における協力・協働だけでなく、幼児や高齢者など異なる世代の人々や地域の人々との関わりについても学ぶ。こうした学習は、「こどもまんなか社会」の持続的発展に不可欠な次世代を支える好循環のイメージを形成する機会となる。さらに、家庭科では批判的思考を働かせ、生活の諸相を多面的に検証する中で、自分にとってのより良い生活を実現していくことを学ぶ[39]。これは、こども・若者を権利の主体として位置付ける「こども大綱」の理念と合致する。変化する生活環境の中で自らの価値を追求し、他者と協働しながら将来にわたって自立して生きていく生活主体は、家庭科の学習によって育成することができる。

(4) 家庭科教育・家政学の視点からの提案

① 生活主体教育を横断施策として明記する

「実行計画」2025 の各所に分散している「生活習慣」「消費者教育」「金融経済教育」「性と健康」「保育」「家事・育児参画」等に示される内容は、生活に必要な知恵を身に付け、人との緊密な関係を築きながらより良い生活を実現できる生活主体を育成する上で、いずれも不可欠な要素である。そこで、これらを、生活主体形成として束ね、政策パッケージ化する。具体的には、家庭科を中核教科として位置付け、生活科・保健体育・特別活動・総合的な学習の時間等と連携した指導の枠組みを示す。

「こどもや若者、子育て当事者のライフステージに応じて切れ目なく対応し、十分に支援する」という「こども大綱」(p. 9) の基本方針を、支援制度を単に理解しているだけにとどまらず利用できる力(制度理解、情報活用、相談・申請行動)として家庭科の学習に組み込み、教育的実装を行う。

「育ちビジョン」が示す「育ちの環境を切れ目なくつくり上げ、次世代を支える好循環」(支えられていた側から支える側へ)を、学童期以降の継続学習(乳幼児理解、ケア、合意形成、ジェンダー平等、ライフデザイン)として制度化する。学校教育を終えた後も、自治体の家庭教育支援・子育て支援拠点・男女共同参画センター・大学等が連携し、プレ親/子育て当事者向けの「生活設計・共育て・制度活用」講座を標準化する。

② 生活習慣：啓発から実効的な生活主体教育へ

「実行計画」2025 が掲げる「早寝早起き朝ごはん」運動 (p. 16) を、家庭科の学習とつなぐことで実効性を高める。

家庭科は小・中学校、高等学校の必修教科として設置されており、食生活については食事の役割のほか、栄養・献立、調理等について実践的・体験的に学ぶことにより、学習したことを生活の場で生かせる力を育成することが目指される。また、発達段階に応じ、健康かつ安全で環境に配慮した生活を営むことができるよう科学的根拠に基づいた知識を身に付けることや、乳幼児や中高生、高齢者等ライフステージによる特性を踏まえた食の在り方について理解を深めることを狙った学習も行われている。さらに、家庭科の学習対象は生活の多岐にわたっていることから、食生活の在り方を家族関係や個々の価値観、金銭・時間等の生活諸条件と関わらせて総合的に学ぶ取組も行われている。より良い生活習慣の形成に向けた運動や啓発活動と連携し、その実現に向けた具体的な知識や技能の獲得、資質の形成を図ることが可能である。

③ ジェンダーギャップ：家庭科を核とした継続教育の実装

「こども大綱」(p. 17) や「実行計画」2025 (pp. 22-23) が掲げる男女平等教育の充実や固定的役割分業意識の解消を、学校教育の現場で再現可能な教育実装パッケージ(教材・研修・評価等)として示す。

学校教育の中でも家庭科はジェンダーによる非対称性が顕著な家庭生活における諸活動を中心的な学びの対象としているため、ジェンダー平等に関わる教育実践の場として適している。家庭科教育においては、ジェンダー平等に関わる様々な事柄を直接、学習対象として扱い、性別にかかわらず誰もが自立した生活主体として、家族や地域・社会と関わりながらより良い生活を実現していくことができる力を獲得することが目指される。ジェンダー平等の視点から小学校から高等学校までの家庭科の学習を体系的に整備することにより、ジェンダーギャップの解消に向けた学習が強化され、長期的視点からの教育的アウトカムも期待できる。

④ 共働き・共育て：労働政策＋教育政策＋生涯学習へ拡張

「こども大綱」が掲げる、男性の家事・育児参画を「社会全体で後押し」(p. 34) する環境の構築として、労働条件の整備とともに、児童期からの継続教育と卒業後の学び直しの機会を制度的に保障する。

男性が女性のサポートではなく主体的に家事・育児の実務を担い「共働き・共育て」を実現する上では、単に子どもと関わるができるだけでなく、自分の生活はもとより、子どもや家族の生活を支えるための多様な知識や技術を身に付けていることが必要である。家庭科では衣食住、保育、消費生活など、家事・育児の実務を担う上で不可欠な知識や技術、資質等を体系的に学ぶことができるが、その学習機会は高等学校卒業後には保障されていない。これらを学習する機会を高等学校卒業後にも制度的に保障し労働条件の整備と一体的に進めることにより、実質的な「共働き・共育て」を実現していくことができる。

⑤ ライフデザイン教育：「何を・いつ・どう学ぶか」を系統化

「実行計画」2025 が掲げる学校でのライフデザイン教育 (pp. 73-74) を、学齢期か

ら青年期までの系統的な学習機会として制度的に保障する。

従来、高等学校家庭科では乳幼児から高齢期までのライフステージの特徴と課題を見通し、自分の目指すライフスタイルの実現に向けて、金銭や時間、情報、技術等、多様な生活資源を活用したり生活諸条件の変化によるリスク対応を考慮したりして生活設計を工夫する学習が行われている。単にライフデザインを描くだけでなく、生活資源の活用やリスク対応など生活設計の各領域を視野に入れた系統的なライフデザイン教育の機会を、高等学校卒業後の若者にも等しく保障する制度を構築する。

⑥ 青年期（大学等）の若者対象の取組：キャリア教育にライフの視点を統合する

大学等におけるキャリア教育を、職業生活だけでなく、家族・家庭生活、地域社会、ケア、衣食住等を含むライフの視点からの教育と統合する。

現在、学校教育におけるキャリア教育は「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力」[40]を獲得することに主眼が置かれている。しかし、人はいずれのライフステージにあっても職業生活だけを送っているわけではない。個々人にはそれぞれ複数の役割が期待され、それらを総合して自分らしい生き方を実現していく[41]。キャリア教育には職業生活だけでなく、家庭生活や地域社会との関係等、更に多様な領域における活動に対応できる資質・能力を育成する視点が求められる。こうした広義のキャリア教育に組み込まれるべき学習コンテンツは、既に家庭科教育の中で扱われているため、それを学齢期から青年期までの継続教育として制度的に保障していくことにより、性別にかかわらず誰もが等しくキャリア発達を実現していくことが可能となる。

⑦ EBPM：生活主体教育のアウトカム指標と質的評価を組み込む

定量的データ、定性的データの両面から生活主体形成を測る指標群を整備する。

上述の、共働き・共育ての実現やジェンダーギャップの解消、ライフデザイン教育やキャリア教育の継続的实施等、「こどもまんなか社会」の実現に不可欠な要素は、いずれも生活主体教育としての教育実装と深く関わっている。こうした施策の成果は、短期的に捉えることができるアウトプットだけでなく、中・長期的視点に立ったアウトカム指標（例えば、衣食住等に関わる生活スキルの獲得状況、家事・育児・介護等への参画意欲、ジェンダー観などの学齢期の定点調査）やこれらに関するや定性的データの丁寧な分析によって捉えることができる。

「こどもまんなか社会」の実現は、施策の拡充だけでなく、こども・若者が自立した生活主体として育ち、将来にわたって自らのウェルビーイングを設計し続けられる力を獲得する機会を社会が保障することによって初めて実装される。生活主体教育を、政策の周辺ではなく中核の社会基盤として位置付け、学校教育・社会教育・家庭教育支援を統合した制度の構築を強く提案する。

5 子どもの育ち・子育てに関する家庭科での学習の現状と課題

前章までに「こどもまんなか社会」の実現に向けては、こども・若者が生活に関わる知識や技術を身に付け、人との緊密な関係を築きながらより良い生活を実現できる生活主体として育つための教育的支援が必要であることを述べた。本章では、子どもが権利の主体として尊重され、子どもが自ら育つ「子どもの育ち」や、それを社会全体で支える「子育て」に関する学習を中心的に担う家庭科に焦点を当て、そこでの現状と課題を示し、今後の方向性について提案をする。

(1) 家庭科教育における「子どもの育ち・子育て」の学習の特性

日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会が2023年9月28日に発出した報告「継続的で包括的な子育て支援の実現に向けて」では、小・中・高等学校における「子ども・親・子育て」に関する学習の現状を、学習指導要領から抜粋し検討した結果、主に保健体育科や家庭科において、学ぶ機会が提供されていることが示された。中でも家庭科は、小・中・高等学校の各学校種で「子ども・親・子育て」に関する学習があり、「子ども」について継続的かつ系統的に学ぶことのできる重要な必修教科の一つである[1]。さらに、前章で述べたように、家庭科には、「こども大綱」の理念の具現化に最も貢献する学びの場としての新たな展開が期待される。

現在の家庭科教育における「子ども」に関する学習の内容を学校種別に概観すると、小学校「家庭」では、幼児・低学年児童・高齢者など異なる世代と交流し、様々な人々とともに協力し助け合って生活することの大切さに気付く学習などがある。また、中学校「技術・家庭（家庭分野）」では、幼児の発達と生活の特徴を理解した上で、幼児にとつての遊びの意義や子どもが育つ環境としての家族の役割を理解し、幼児の観察やふれ合い体験を通して、幼児との関わり方を学ぶ。さらに、高等学校の「家庭基礎」「家庭総合」では、乳幼児の心身の発達と生活の理解や、親の役割と保育のほか、子どもを取り巻く環境や子育て支援、社会の中での子育ての重要性について理解を深める内容になっている[42-44]。

家庭科の学習対象である生活事象は様々な要素で構成されていることから、家庭科には「衣、食、住、家族・家庭、子ども、高齢者、生活経営、消費生活、環境、福祉」等の領域（内容）があり、それらを包括的・総合的に捉えて学ぶという特性がある。また生活を、過去から将来にいたる「時間軸」（これまで、現在、これから、生涯を見通した生活）や、「空間軸」（自己、家庭、地域、社会）から捉え、自分の生活に関わりを持たせて実際に行動する、身体を使い直接経験するといった実践的・体験的な活動を通して、生活の課題解決能力や、生活をより良く主体的に創造する力を育む学習でもある。そのため、家庭科では「子どもの育ち・子育て」を、生活全体を包括的に捉えながら領域横断的に、また、人の一生という生涯の生活設計の中で位置付けて学ぶことを可能にする教育カリキュラムになっている。

(2) 家庭科教育における「子どもの育ち・子育て」の学習の教育的効果

家庭科における「子ども」に関わる学習の効果は、これまでに多くの先行研究から報

告されている。ここでは特に、乳幼児と直接関わる体験型の学習である「ふれ合い体験」学習がもたらす教育的効果について整理する。

① 家庭科における「ふれ合い体験」学習

家庭科では、中学生・高校生の段階で、乳幼児とふれ合う体験学習を積極的に取り入れて進めてきた経緯がある[45]。授業計画の基本的な構造は、「ふれあい体験を中心に事前と事後の授業にストーリー性を持たせる」ために、「事前学習、ふれあい体験、事後学習」がセットになっている。ふれ合い体験として、中高生が乳幼児のいる施設や拠点を訪問するほか、親子や園児が中学校や高等学校に来る場合もある[46]。

家庭科における一般的な授業としては、幼児の心身の発達や生活、幼児の遊び、親・家庭・地域の役割等について教室で学習を行った後に「ふれ合い体験」が実施される。乳幼児施設への往復も授業時間に組み込むことから、実質1時間程度が「幼児と一緒に遊ぶ」活動に充てられている[47]。

学校教育の中での「ふれ合い体験」は、家庭科以外にも、総合的な学習の時間での職場体験、保健体育、道徳、ボランティア活動等、様々な形で実施されているが、家庭科の「ふれ合い体験」は、単なる体験ではなく、「保育学習」の中に位置付けられている。幼児の発達や遊びの重要性等の学習をした後に、ふれ合い体験を行い、振り返りをすることが独自である。中学校家庭科のふれ合い体験と職場体験におけるそれとを比較した研究[37]では、「幼児の発達に関する知識」は職場体験群では上昇せず家庭科群では上昇していることが示されている。授業で学んだ幼児に関わる知識を実際の体験に結び付けることで学習効果を高めている。

② 家庭科における「ふれ合い体験」に関わる学習の教育的効果

「ふれ合い体験」による教育的効果については、子どもの理解だけにとどまらないことが様々な指摘されている[47-51]。これらをまとめると、大きくは二つの効果が示唆されている。一つは、「親性準備性」の育成に直接関わるような生徒の対子ども感情やイメージが肯定的になるという側面で、「幼児への共感的応答性」の高まりも含む。二つは、中学生や高校生にとって課題である「自己効力感」や「自尊感情」にプラスに働くという側面である[49]。

「親性準備性」は、「将来、親の役割を果たすこと」に限定した捉え方ではなく「子育てを支援する社会の一員としての役割を果たすための資質」を包括したもので、「次世代の再生産と育成のための資質としての親性を指標としつつ、彼らの発達段階においては、今現在、他の人に対する受容性と思いやりを備えた個人であるための資質」と定義される[52]。また、「幼児への共感的応答性」は、親を発達主体と捉え、生涯発達を前提とした上で、親になる以前の発達段階で育むべき特性の一つとして「幼児の要求や感情の表出を理解し、応じようとする」と定義されている[47][53]。

次に、これらの教育的効果が家庭科の授業実践からどのように得られるのかについて、いくつかの事例を挙げる。

ア 幼児への共感応答性

中学生、高校生、大学生の「幼児への共感的応答性」の発達とその影響要因を見

た研究では、幼児への共感的応答性は年齢が上がるのに伴い発達していき、女子は男子よりもいずれの時期においても高いが、大学生になると性差は縮小傾向にあること、そのため、男子の幼児への共感的応答性は女子に比べて年齢が高くなってから発達していくことが示された。また、幼児の発達に関する知識や、親になることの肯定性が、発達段階や性の違いにかかわらず共感的応答性を高めていたことから、幼児の心身の発達や生活、ケアの役割等を正しく理解することが、幼児の要求や感情の表出を理解し、応じようとする適性を育むと示唆されている[53]。

また、中学生、高校生を対象に「幼児とのふれ合い体験」を含む保育領域の学習前後に調査を実施し、幼児への「関心」「イメージ」「発達に関する知識」「共感的応答性」の4側面から教育的効果を検証した研究がある[47]。学習後には、中・高生共に「幼児への共感的応答性」が高くなっており、幼児への関心の上昇や良好なイメージ、幼児の発達に関する知識の獲得が、共感的応答性を高めていたことが確認された。中学生男子は、学習の前後共に4側面のすべてで低位群であったが、学習後には確実に得点が上がり、幼児への関心や発達に関する知識が上昇したという結果も注目されている。つまり、相対的に幼児への関心が低い生徒にも、家庭科は「必修」としてすべての生徒に幼児についての学習の機会を保障しており、そのことが幼児への関心や理解を深めるきっかけや、少し先にあたる青年期後期の共感的応答性につながる可能性を示唆している。

イ 自尊感情や自己効力感

保育の場で子どもとの様々なやり取りでうまく対応できた時の社会的自己効力感とは「対子ども社会的自己効力感」と呼ばれ、子どもとの親和感情と相関することが示されている[54]。またそれは、幼児との保育体験学習によって得られたり、自分のしたことが役に立ったと感じることで自己効力感を高めたりすることが示唆されている[55]。

さらに、ふれ合い体験でどのような経験をするかという学び方による違いも指摘されている。幼児集団の中に中学生7～9名が入って交流する「混合」と、中学生が幼児と1対1または1対2で交流する「ペア」とでは、「ペア」群の方が、ふれ合い体験後に育児への積極性や自尊感情について上昇が見られたことが明らかになっている[49]。

このように、「ふれ合い体験」は子育てを支援する社会の一員としての「将来の自分」と、自己存在を問う青年期である「現在の自分」のどちらにも効果をもたらすことが期待されており、「生涯発達」との関わりが深いといえる。

③ 「ふれ合い体験」における課題

「ふれ合い体験」の実施には課題も多く指摘されている。家庭科教員の負担や困難の大きさ、時間調整の困難さ、のほか、「近隣（往来可能な距離）に保育施設がない」「時間数の不足」等、家庭科教員個人の努力では解決できない理由が多い[56]。また、ふれ合い体験の受入れ側の立場からは、乳幼児に接することに不慣れた学外者を保育所・幼稚園に受け入れる際の安全確保の懸念があり、乳幼児の関わり方の技術と、換

挨拶やマナー等の基本的態度の事前指導、保育施設と学校間での事前の情報交換や打ち合わせの充実が求められている[57]。

同様に、中学校家庭科教員の立場からも、相手側の保育施設等の理解や協力が得られるような環境整備を求めている。また、実施している学校の7割強は教育委員会の支援を受けており、ふれ合い体験を教育施策に位置付ける積極的な現場支援が実施率の向上に関連することも示されている。総じて、管理職、職場の同僚、地域・保護者といった関係者の理解や協力を重要と考えていた[56]。

こども家庭庁と文部科学省の関係部局連名で、各都道府県の教育委員会等向けに「乳幼児ふれ合い体験の推進について（事務連絡）」が発出され、積極的な実施と支援が依頼されているが、家庭科はその中核的な位置付けにある[58]。そのため、家庭科の幼児ふれ合い体験を充実させるための、より具体的な支援策が必要である。家庭科教育関係者らによりまとめられた冊子「家庭科保育学習 中学生と乳幼児のふれ合い体験事例集」はその一つで、ふれ合い体験の効果を踏まえた多様な授業事例のほか、事務手続きの流れや、安全で充実した体験になるための事前指導や事前打ち合わせでの確認事項等も記載されている[46]。今後更に学校、施設、地域が連携できる方策を検討する必要がある。

(3) 家庭科教育の特性を生かした領域横断的な「子どもの育ち・子育て」学習

前章で述べたように、家庭科は「こども大綱」の理念と合致しており、そこで課題とする「生活習慣」「ジェンダーギャップ」「共働き・共育て」「ライフデザイン教育」「青年期」等のテーマを関連させた「子どもの育ち・子育て」学習の授業実践や提案の事例が見られる。ここでは、家庭科の領域横断的な特性を活かした学習に着目する。

① 衣・食・住の学びと関連付けた「子どもの育ち・子育て」学習

保育施設には、子どもたちが生活しやすい環境が整えられ、衣食住に関わる活動が展開されている。中学校家庭科での「ふれ合い体験」を中心に据えたカリキュラムで、事前と事後の授業にストーリー性を持たせ、衣食住の学びとリンクさせた授業事例がある。例えば、住に関わる「幼児が育つ環境を考えよう」の授業では、ふれ合い体験学習で訪ねた保育園の環境についての観察結果を「安全・衛生・採光・快適性」「幼児の発達に合わせた環境」等に分けて整理する中で、子どものための住環境づくりについて理解を深める内容になっている。この後に住生活学習を位置付け、幼児の安全、バリアフリーやユニバーサルデザイン、防災学習へと展開している[59]。

② 高等学校家庭科における生涯を見通し学ぶ「子どもの育ち・子育て」学習

「主体的・対話的で深い学び」が求められる中、生徒の思考を促す「探求的で深い学び」をつくる家庭科のカリキュラム・デザインが提案されている[60]。その一つである、高等学校「家庭基礎」の実践例「SDGsと関連付けながら生涯を見通し共生する力を育む」という題材では、「自分の生き方について考えるとともに、多様な立場にある人を受容し共生する視点をもつ」という学習目標のもと、他領域と関わりながら「赤ちゃんのふれ合い体験」が組み込まれている[61]。本題材は全18時間であるが、いく

つかの単位時間ごとのまとまりを「次(つぐ)」と呼ぶと、第1次から第6次までの6つの小題材で構成されている。主な流れと概要は次の通りである。

第1次で「SDGsの概要」を学び、第2次では「自分を見つめ、今なぜ学んでいるのか、これからどのような人生を送りたいのか」についてライフプランガイド等を活用し考える。第3次ではシニア・妊婦・アイマスク・車いすの「疑似体験を通して、自分と異なる立場にある人」について考え、第4次で、乳幼児に関する学習や人形での沐浴体験後に「乳児とふれあい、心身の発達や子育て」について理解する。続く第5次で「ワーク・ライフ・バランスやジェンダー・バイアス」について考え、第6次では「誰もが暮らしやすいまち」について考えた内容を発表しあい、まとめとして「2030年の自分に向けての未来宣言をする」という授業計画である。第4次を「子ども(保育)」領域と狭義に捉えるなら、第2次は「生活設計」、第3次は「高齢者」「共生社会・福祉」、第5次は「家族・家庭」「青年期」、第6次は「住生活」であり、それらが有機的なつながりを持った題材になっている。また、自分自身と家族、地域社会、日本そして世界という空間軸と、命の誕生、高校生(現在)、就職、親世代、祖父母世代という時間軸を行き来しながら学びを深め、誰もが暮らしやすい社会にするための解決策の提案を通して、個人のみならず社会の一員としての生き方を考える構成になっている。

(4) 家庭科教育の課題と提案

① 家庭科教育における課題

ア 授業時間数の不足と生涯教育への継続に関する課題

現在の家庭科の授業時数は決して多くはない。小学校では第5学年の60単位時間と第6学年の55単位時間、中学校の「技術・家庭」は2分野併せて3年間で計175単位時間であり、家庭分野では第1・2学年で各35単位時間、第3学年で17.5単位時間が標準である。特に中学校の第3学年では、週1単位時間も保障されていない。

高等学校では、家庭基礎(2単位:70単位時間、週当たり2時間が1年間)、家庭総合(4単位:140単位時間、週当たり2時間が2年間)のうち1科目の必修であるが、約8割の生徒が授業時間数の少ない「家庭基礎」を履修しており、最低限の学習にとどまっている[62]。また、家庭基礎は同一年次で2年次までに履修すべき科目であるため、高校3年時の1年間や、高校2・3年時の2年間に、家庭科の学習期間が空白になる生徒が多数である。小・中・高と系統性と継続性を持って展開されてきた家庭科の学びの機会が、社会に出る直前の高校生後半に途絶えることは、青年期におけるライフデザイン教育の機会や、学校教育での「子どもの育ち・子育て」学習を生涯学習へと発展させる機会そのものをなくしている。

イ 学習内容を効果的に展開できるカリキュラムの課題

家庭生活を対象とする家庭科の学習内容は、他教科に比べても時代の変化の影響を大いに受ける。現代社会において家庭生活を構成する内容や解決すべき課題は多

岐にわたり複雑であることから、地域や社会との関わりも含めると、結果的に広範な内容を扱うことになっていく。また、そもそも、衣食住、家族、子ども、高齢者、環境、消費生活、生活経営等の多岐にわたる各領域には多数の学習事項が含まれている。しかし、これらの学習内容に対応するのに十分な配当時間数にはなっておらず、カリキュラムの内容が過剰や過密になることによって学習内容の消化不良が生じ、基礎学力が定着しない、探究的で創造的な学びに至らないなどの懸念が生じている。

教科書の内容は様々なトピックやアクティビティのコーナーも含め充実しているが、活用方法を誤ると、細分化された知識を詰め込む授業に陥る可能性がある。教科書会社が参考例として挙げる年間指導計画案に基づき実施した場合でも、すべての内容を教えることは困難である。また、すべての内容を教えようとした場合には、限られた授業時間数では難しく、特定の領域の学習に偏り、生活を包括的に学ぶことができない恐れがある。

限られた授業時間数の中では、児童・生徒が生涯にわたり生活者として自立していくために必要な基本的な知識・技術としての授業内容を精選する必要がある。また、各領域を横断して、複合的な視点で考えることができるような課題解決的なテーマを設定し展開できるような柔軟なカリキュラム・デザインが求められる。

② 「子どもの育ち・子育て」を軸にしたカリキュラムの提案

高校生は、生涯の中で自立に向けて、将来を考える重要な時期の一つである。「子どもの育ち」を自分の成長を含めて客観的に捉えることや、「子育て」を将来の選択肢の一つや社会問題として考えることが可能な高校生の時に、生涯の生活設計の中で「子どもの育ち・子育て」を位置付けて学ぶことには意義がある。そこで、現在8割の生徒が履修している家庭基礎における「子どもの育ち・子育て」学習の方向性を検討し提案する。

高等学校家庭科では「生涯の生活設計」の学習内容（分野）があり、科目の導入とまとめに位置付けることになっている。生涯発達の視点に立って、乳幼児から高齢期までのライフステージの特徴と課題を見通し、一人一人が生活を主体的に営むための生活設計、生活資源の活用、意思決定の重要性を理解するとともに、各ライフステージにおける、生活事象の内容（衣・食・住・消費等）との関わりを認識することになる。例えば、ライフステージと生活事象の内容（各領域）のマトリックスを作成し、学びの地図として内容を更新しながら活用するのも一つである。

各領域の基本的な事項を学んだ後に、「乳幼児期」「児童期」「青年期」「壮年期」「高齢期」別に、生活課題（テーマ）を設定し、生活事象の内容（衣・食・住・家族・消費・環境・経営等）を組み合わせながら解決するような題材の設定等が考えられる。その際、カリキュラム全体を貫く視点としては、前章までも述べている「子どもを権利の主体と捉えるこども観」や「社会全体による子育ての支援」であり、生活主体を育むことを目指すことを基盤とするものである。

家庭科の学習では、子どもの育ちや子育てを、生活全体やライフステージの過程で

捉えることで、「育てられた自分」と「育てる自分」を行き来しながら学ぶことができる。それは、自分の成長を振り返り、人間の命や育ちについて考える機会を得るとともに、次世代を育てることと自分の関わりや社会の在り方を学ぶことにもつながる。

6 家庭科を教える教員の育成と対応策

前章までで、学校教育の中で子どもの育ちや子どもを育てることに関する学習は現在も行われており、特に家庭科の授業の中で一層の展開が可能であると述べた。しかし、学校における教員配置について、教育の実施に重大な課題を抱えている。学習内容を充実させても、実際に内容を深く理解し、教えることのできる教員を欠く状況では、目的を達することはできない。以下では、家庭科の授業実施を中心に改善策を示す。

(1) 教員免許制度と教員配置制度

教員は、教育職員免許法により、担当する教科に応じた免許状が必要とされている。通常、大学等で一定の科目を履修することで普通免許状を取得した者が授業を担当している。しかし、相当の免許状を所有する者を教科担任として採用することができない場合には、臨時免許状や免許外教科担任のように免許主義の例外が認められている。臨時免許状は、普通免許状を有する者を採用できない場合に限り例外的に授与される免許状である。都道府県教育委員会が行う教育職員検定に合格した者に授与される免許状で、原則3年間有効である。臨時免許制度の運用実態に関する研究では、臨時免許状制度について、教育職員検定の合格を条件としているものの、都道府県教育委員会の判断で免許状の発行が可能であり、深刻化する定数不足解消のために、やむを得ず発行している可能性が指摘されている[63]。

各学校の教員定数配置の制度は、学級数に応じて配置される基礎定数と、政策目的あるいは各学校が抱える課題に応じて配置される加配定数からなっている。具体的には、中学校の場合、学級数が5学級までの小規模校では、学校全体で校長1名を含む9名の教員配置であり、6学級になると12名の教員配置が可能になる。中学校での学習指導には教科に関して10の免許が必要であるため、5学級以下の中学校ではすべての教科の教員を配置することが困難である。このような配置基準から、小規模校において、授業時間数の少ない教科に免許外教員、臨時免許状教員が配置される状況が生じている。2017年には文部科学省に免許外教科担任制度の在り方に関する調査研究協力者会議が設置され、2018年9月に検討結果の報告書[64]が出された。その中で、今後の対応の方向性として、免許外教科担任制度は存続させるが、可能な限り利用を縮小させること、やむを得ず配置する場合には遠隔教育の利用等、担当教師への支援や研修を充実させることなどが示された。その後の状況について、表1に示すように、免許外教科担任の許可数は、中学校、高等学校いずれも2020、2021年度に比べると2022、2023年度は減少しているが、中学校では6,000人を超える。臨時免許の授与数では減少傾向は見られない。

表1 中学校、高等学校の臨時免許、免許外担任の件数

	中学校		高等学校	
	臨時免許	免許外教科担任	臨時免許	免許外教科担任
令和2年(2020年)度	1,976	6,954	2,364	3,680
令和3年(2021年)度	2,150	6,948	2,424	3,707
令和4年(2022年)度	2,195	6,323	2,518	3,161
令和5年(2023年)度	2,007	6,432	2,364	2,650

(出典) 令和4年度、令和5年度教員免許状授与件数等調査より本委員会で作成

(2) 家庭科における免許外・臨時免許状の教員の現状と課題

免許外教科担任の許可件数は、中学校では、家庭科が技術科（中学校では教科名称は技術・家庭科となっているが、免許は別のためここでは分けて記述）とともに多い。先述のように、小規模校では教員定員が教科数を下回るため、時間数の少ない教科への専任教員の配置が困難な状況が生じている。技術・家庭科は授業時間数が少ないために、小規模校では配置されにくいことが背景にある。臨時免許の授与数も、中学校では、技術科、家庭科、外国語科が多い。2021年度、2022年度、2023年度の中学校の免許外教科担任と臨時免許の合計数では、技術科と家庭科が全教科のそれぞれ約3割を占める。教員全体では、技術科、家庭科それぞれの免許教科別の教員構成比は3%程度であり、それに比べると免許外、臨時免許の教科の偏りが顕著である。

全国の技術・家庭科担当の校長、副校長、教頭、教員で組織される全日本中学校技術・家庭科研究会では、2017年度に免許外・臨時免許等指導実態調査[65]を行っており、その結果、正規採用の家庭科教員がいる学校は全体の約6割であり、免許外・臨時免許の家庭科教員しかいない学校の割合が約2割を占める。残りの2割の学校では、家庭科の免許を持った非常勤教員が一人もしくは複数で担当していることになる。

免許外・臨時免許教員による授業担当は、授業を提供する教員の側、授業を受ける児童・生徒、双方にとって問題ある状況といえる。教員にとっては専門外の教科を教えることに伴う過重な負担がある。特に、生活に関する広範な領域を扱い、しかも単なる知識・技能の習得にとどまらず、実験・実習、体験学習を通して得たものを実生活に生かす力につなげていく家庭科を免許外で行う教員の負担は大きい。

一方、児童・生徒の側には、学びの質保証という点での課題がある。これまでの調査結果からも、免許外・臨時免許の教員による授業は家庭科の専門性を生かした授業になっていないなど[66][67]、授業内容、生徒の学びの質等の点から様々な問題が指摘されている。

例えば、家庭科の免許を保有している教員と、免許外・臨時免許状で家庭科を担当している教員との比較研究によると、免許外・臨時免許の教員の場合には家庭科に対する意識が消極的、拒否的態度の者が多く、免許外・臨時免許の教員自身が力量や指導上の初歩的な問題に対し困難や行き詰まりを感じていることが報告されている[66]。また、家庭科免許保有教員が指導する中学校の生徒の知識や技術は、免許外・臨時免許の教員

指導校の生徒よりも有意に高い[68]。さらに、免許外・臨時免許の教員指導校の生徒は、家庭科は単に知識や技能を習得する教科であると捉えているが、家庭科免許を保有している教員指導校の生徒は、課題解決や意思決定の力を身に付ける教科であると捉えていた。家庭科免許を保有している教員の指導では、生活の自立に関わる知識や技能を習得させる指導に加え、それらを活用して課題解決や意思決定力を身に付けるように指導が行われていることが示されている[68]。

(3) 免許外・臨時免許状の家庭科担当の教員に対する研修及び支援の必要性

家庭科の教員は、中学校、高等学校いずれも各学校に1名配置のことが多い。そのため、免許の種類を問わず日常的に教科内容に関する助言を得られにくい。中学校で技術・家庭科で家庭分野を教えている教員を対象に行われた調査[69]によると、免許を保有している場合には95%が家庭科の授業を行うに際しての研修を受けているが、免許外の教員では75%の者が研修に参加していない。受講している場合にも、家庭科教員で組織する研究会による研修への参加が比較的多い。国、県、市町村主催の研修の中では市町村主催への参加が多いが、家庭科教員の研究会主催の研修の参加率の半分程度である。免許外教員の場合には、他教科の授業も担当しており教員自身の時間的な余裕のなさもあると考えられるが、研修機会が保証されているとは言いがたい。学校では、教員一人一人にカリキュラム・マネジメントを行うことが求められている。その中では、担当する教科の中だけでなく、他の教科の学習内容との関連を含めて考えることが求められている。免許外で担任する教員が家庭科の学習内容の意義を理解する上で、免許外の教員の主免許の教科の学習内容との関連性を学び、考える機会も必要である。

このほか、家庭科を免許外で担う教員に対する研修や支援の必要性の背景には、家庭科の教科特性に基づく理由もある。

一つ目には、主体的な学びを導く授業を成立させるために学術的な背景を踏まえた学習指導の目的を共有する必要があることである。家庭科の授業は、主体的な学びが提唱される以前から、児童・生徒自身が自ら学び、考え、活動できるような授業内容が多く展開されている。実験・実習も、背景にある科学的理解を効果的に図る意図を含みつつ行われ、児童・生徒の総合的な人間力を高めている。例えば、男女共修家庭科の学びによって男子高校生の「親になることへの準備」意識が高まっていること[70]、社会人の自立意識が家庭科の学びによって高くなっていること[71]が調査によって明らかになっている。また、OECD（経済協力開発機構：Organization for Economic Co-operation and Development）は日本の家庭科を「責任ある行動を取る力」を育成する教科として選定している[72]。

二つ目には、乳幼児とのふれ合い体験や高齢者との交流の体験など、児童・生徒の範囲を超えた人とのつながりを必要とする学習内容を指導する際に、手続きや準備等に関する基礎知識やスキルが必要とされることである。乳幼児とのふれ合い体験や高齢者との交流の体験を、関わる人たちの安全・安心を守りつつ効果的に実施するためには、必要な他機関との調整や保険加入等、授業実施の目的を理解した上で、多岐にわたる準備

や手続きを担わなければならない。こうした手続きや準備、施設・設備の充実、事前事後指導の内容充実等への一層の支援も求められる。

三つ目には、子どもに関する実習のほかにも家庭科には実習が多く含まれる。日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会が2018年12月14日発出した提言「生きる力の更なる充実を目指した家庭科教育への提案—より効果的な家庭科教育の実現に向けて—」においても、高等学校家庭科において実習・実験形態の授業が不可欠であることが指摘されている[73]。実習の際には、学習内容に関する専門的な知識・スキルに加え、安全・安心で衛生的な学習環境を整えることが不可欠である。生徒への安全配慮の指導、実習施設の整備、備品維持・管理に関する知識も必要である。

(4) 提案：免許外・臨時免許状の家庭科担当の教員に対する研修及び支援の内容

充実した教科指導を実現するためには、教科における専門を学び、免許を取得した教員が授業を担当することの徹底が必要である。教科の専門性を考慮した教員定数、配置の見直しが必要とされるべきである。

やむなく免許外教員、あるいは臨時免許による教員が担当する場合には、生徒の学習を保証するためにも、教科の専門性を担保する指導力を身に付け、また実際の授業運営上必要となる手続き内容等(例えば、乳幼児とのふれ合い体験や高齢者との交流の体験を、関わる人たちの安全・安心を守りつつ効果的に実施するためには児童・生徒に対する事前事後指導の在り方、必要な他機関との調整や保険加入、関係施設との交渉等)を含めた、必要な研修を年度初めの授業開始前に制度化することが求められる。

年度当初の短期間の研修のみでは、特に実験・実習を安全に行うのは困難であり、家庭科担当教員は学校内で1人であることが多く、日常的に相談することができない。そのため、免許外・臨時免許状の教員が行う授業支援のバックアップ体制が必要である。少なくとも、実験・実習時には、家庭科の免許を持った教員経験者等とチーム・ティーチング体制にする、あるいは実習補助を付けることが求められる。

正規採用の初任者が受けるのと同様に、定期的に家庭科の免許を持つベテランの指導的教員から訪問指導を受けるなど、授業の質を担保する手立てを講じる必要がある。2017年3月の教職員定数の法改正では、「初任者研修のための基礎定数の新設」がなされた。免許外教員・臨時免許状の教員も、教科については初任者と位置付けて、バックアップできる体制の構築を求める。

各都道府県・市町村の教育委員会や教育センター等には、免許外・臨時免許の教員用に、積極的に教材や参考資料の紹介を行うなど、プッシュ型の授業支援の機能を果たす体制を整えることを求める。

<参考文献>

- [1] 日本学術会議 健康・生活科学委員会 家政学分科会、報告「継続的で包括的な子育て支援の実現に向けて」、2023年9月28日。
- [2] 厚生労働省「2024年国民生活基礎調査」。なお、ここでの子どもは18歳未満のものである。
- [3] こども家庭庁「年齢別の未就園児の割合（令和5年度）」。
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/4cdfc276/20251029_policies_hoiku_184.pdf
(2026年2月16日確認)
- [4] こども家庭庁「保育所等関連状況取りまとめ（令和7年4月1日）」。
<https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/r7> (2026年2月16日確認)
- [5] こども家庭庁「こども虐待による死亡事例等の検証結果等について（第21次報告）の概要」。
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/3f371a7d-4ed6-4e18-ba72-dfa68a8e7289/ca0c25cd/20260413_councils_shingikai_gyakutai_boushi_hogojirei_21-houkoku_21.pdf (2026年2月16日確認)
- [6] 大室亜樹、高桑秀郎（2023）「幼児期の手伝い活動の経験が自己概念の拡張及び自己肯定感の育みに与える影響についての検証」、羽陽学園短期大学紀要、12、17-32。
- [7] こども家庭庁「令和7年放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」。
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/69799c33-85cb-44f6-8c70-08ed3a292ab5/c253a682/20251222_policies_kosodateshien_houkago-jidou_80.pdf
(2026年2月16日確認)
- [8] 特定非営利活動法人放課後 NPO アフタースクール(2024)「放課後児童クラブ利用に関するWEBアンケート結果」。
<https://x.gd/vJvi4> (2026年2月16日確認)
- [9] 文部科学省（2026）「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm (2026年2月16日確認)
- [10] 厚生労働省「令和6年中における自殺の状況（令和7年3月28日）」。
<https://www.mhlw.go.jp/content/001464717.pdf> (2026年2月16日確認)
- [11] 厚生労働省（2024）「令和6年度版自殺対策白書」。
<https://www.mhlw.go.jp/content/2024-2-1.pdf> (2026年4月20日確認)
- [12] いのちを支える自殺対策推進センター（2025）「令和6年度こどもの自殺の多角的な要因分析に関する調査研究報告書」。
https://jscp.or.jp/assets/img/R6_cfa_suicidereport.pdf (2026年4月10日確認)

- [13] SRHR Initiative (研究会)、公開勉強会「第3回／前編『生きる』教育～Trauma Informed Education～」小野太恵子氏。
<https://srhr.jp/seminar/report-03-01/2> (2026年2月16日確認)
- [14] ユニセフ・イノチェンティ研究所「レポートカード19 ハイライト～日本の子どものウェルビーイング～」。
https://www.unicef.or.jp/report/rc19_jpnhighlights.html (2026年2月16日確認)
- [15] 阿部彩、ユニセフ・イノチェンティ研究所「レポートカード19 予測できない世界における子どものウェルビーイング 日本の結果へのコメント」。
https://www.unicef.or.jp/report/rc19_commentary.html (2026年2月16日確認)
- [16] 内閣府(2021)「令和3年子どもの生活状況調査の分析」。
<https://warp.ndl.go.jp/web/20230403094438/www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/r03/pdf-index.html> (2026年2月16日確認)
- [17] こども家庭庁「若い世代の描くライフデザインや出会いを考えるワーキンググループ議論のまとめ(最終報告)(令和7年5月)」。
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/5a310876-d01c-4f68-befb-841026bec796/3cb704e7/20250514_councils_lifedesign-wg_15.pdf (2026年2月16日確認)
- [18] 内閣府(2025)「男女共同参画社会に関する世論調査(令和6年9月調査)報告書概要版」。
https://survey.gov-online.go.jp/women_empowerment/202502/r06/r06-danjo/#kekkgaiyo (2026年2月16日確認)
- [19] 田中友香理(2021)「『親性脳』から探る個別型親性発達の支援に向けて」、発達心理学研究、32(4)、196-209。
- [20] NHK放送文化研究所(2024)「家庭と男女の役割に関する国際比較調査(2022年調査)単純集計結果(日本の結果)」。
https://www.nhk.or.jp/bunken/d/_data/research/yoron/BUNA0001242024020801/files/20240208_1.pdf
- [21] 総務省統計局(2022)「令和3年社会生活基本調査」。
- [22] 加藤承彦、越智真奈美、可知悠子、須藤茉衣子、大塚美耶子、竹原健二(2022)「父親の育児参加が母親、子ども、父親自身に与える影響に関する文献レビュー」、日本公衆衛生雑誌、69(3)、321-337。
- [23] 厚生労働省(2024)「令和5年度雇用均等基本調査」。
- [24] 内閣府(2023)「第6回新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」。
https://www5.cao.go.jp/keizai2/wellbeing/covid/pdf/result6_covid.pdf (2026年2月16日確認)
- [25] 総務省 情報通信審議会 情報通信政策部会 IoT新時代の未来づくり検討委員会「未来をつかむ TECH 戦略～とりまとめ～(平成30年8月)」、21。

- https://www.soumu.go.jp/main_content/000575127.pdf (2026年2月16日確認)
- [26] 竹原小菊、純浦めぐみ、福司山エツ子、児玉むつみ、佐藤 昭人 (2009) 「児童生徒の食習慣と健康状態の実態調査 : 「朝孤食」と「朝共食」の比較」、鹿児島女子短期大学紀要、44、7-26.
- [27] 高橋美登梨 (2019) 「幼児期における着脱に関する研究: 着脱パターンの解析およびボタンかけと手指の巧緻性の関連性」、東京学芸大学連合大学院博士論文.
- [28] 内閣府「令和2年度少子化社会に関する国際意識調査報告書(令和3年3月)」.
https://warp.ndl.go.jp/web/20231002043841/www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/r02/kokusai/pdf_index.html (2026年2月16日確認)
- [29] 榊原智子 (2023) 「深刻化する子育ての孤立と解決のカギ—少子化対策を超えて、全ての親と子を支える「共同養育」の社会へ—」生活協同組合研究、573、14-22.
- [30] WORLD ECONOMIC FORUM (2025) Global Gender Gap Report 2025.
<https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2025/> (2026年2月16日確認)
- [31] 厚生労働省「令和5年雇用均等基本調査」.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/71-r05/07.pdf> (2026年2月16日確認)
- [32] 積水ハウス「男性育休白書2025」.
<https://www.sekisuihouse.co.jp/ikukyu/library/pdf/dansei-ikukyu-hakusyo-2025.pdf> (2026年2月16日確認)
- [33] 大風薫 (2020) 「キャリアデザイン・生活資源と生活リスクのマネジメント」、持続可能な社会をつくる生活経営学、日本家政学会生活経営学部会編、朝倉書店、174-177.
- [34] 小清水貴子 (2025) 「生涯発達」、家庭科教育ハンドブック、日本家庭科教育学会編、丸善書店、86-87.
- [35] 日本学術会議 家政学研究連絡委員会、報告「家政学研究連絡委員会報告 現代における家族の問題と家族に関する教育」、平成9年6月20日.
- [36] HARA, Hiromi (2021) Long-Term Consequences of Teaching Gender Roles: Evidence from Desegregating Industrial Arts and Home Economics in Japan, RIETI Discussion Paper Series .21-E-072.
- [37] 荒井紀子 (2025) 「問題解決・課題解決」、家庭科教育ハンドブック、日本家庭科教育学会編、丸善書店、73-74.
- [38] 大本久美子 (2025) 「家政学と家政教育」、家庭科教育ハンドブック、日本家庭科教育学会編、丸善書店、32-33.
- [39] 荒井紀子 (2024) 「ウェルビーイングの主体を育む家庭科」、ウェルビーイング実現の主体と育む家庭科教育の理論、大学家庭科教育研究会編、ドメス出版、8-20.
- [40] 文部科学省、中学校学習指導要領、平成29年3月告示.
- [41] 文部科学省 (2023) 「中学校・高等学校キャリア教育の手引き—中学校・高等学校学習指導要領(平成29年・30年告示) 準拠—」.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_00010.html (2026年2月16日確認)

- [42] 文部科学省、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 家庭編、2017年7月。
- [43] 文部科学省、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 技術・家庭編、2017年7月。
- [44] 文部科学省、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 家庭編、2018年7月。
- [45] 倉持清美（2022）「2021年学会賞受賞 特別論文 家庭科保育学習の課題」、日本家庭科教育学会誌、64、233-243。
- [46] 叶内茜（2019）「家庭科保育学習 中学生と乳幼児のふれ合い体験事例集」、(有) サンプルプロセス印刷・製本、1-52。
- [47] 岡野雅子、伊藤葉子、倉持清美、金田利子（2012）「中・高生の家庭科における『幼児とのふれ合い体験』を含む保育学習の効果—幼児への関心・イメージ・知識・共感的応答性の変化とその関連—」、日本家政学会誌、63、175-184。
- [48] 岡野雅子、伊藤葉子、倉持清美、金田利子（2011）「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」、日本家庭科教育学会誌、54（1）、31-39。
- [49] 叶内茜、倉持清美（2014）「中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較—幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から—」、日本家政学会誌、65、58-63。
- [50] 伊藤葉子（2007）「中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討」、日本家政学会誌、58、315-326。
- [51] 岡野雅子（2006）「中学生・高校生の保育体験学習に関する一考察：幼稚園・保育所側から見た課題」、信州大学教育学部紀要、117、25-36。
- [52] 伊藤葉子（2006）「中・高生の親性準備性の発達と保育体験学習」、風間書房、25-29。
- [53] 伊藤葉子、倉持清美、岡野雅子、金田利子（2010）「中・高・大学生の共感的応答性の発達とその影響要因」、日本家政学会誌、61（3）、129-136。
- [54] 伊藤葉子（2003）「中・高生の親性準備性の発達」、日本家政学会誌、54（10）、801-812。
- [55] 伊藤葉子（2004）「中・高校生の保育体験学習の教育的効果」、乳幼児教育学研究、13、1-12。
- [56] 松岡晃代、倉持清美（2019）「幼児触れ合い体験実施推進につながる必要事項の検討—中学校 家庭科教員に対する質問紙調査から—」、日本家庭科教育学会誌、62（1）、3-14。
- [57] 伊藤優、鎌田雅史（2020）「保育施設における中学生受け入れ時の安全に関する意識の検討」、小児保健研究、79（4）、332-341。
- [58] 子ども家庭庁・文部科学省（2023）「乳幼児触れ合い体験の推進について」。
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d92922d1-a79e-4798-bcd6-d2da80498467/27df6db2/20240422_policies_shoushika_koufukin_02.pdf (2026年2月16日確認)

- [59] 倉持清美、阿部睦子、金子京子、妹尾理子、望月一枝「保育ふれあい体験を中心とした家庭科カリキュラム・イノベーションガイドブック」。
https://www2.u-gakugei.ac.jp/~seikatsu/pdf/contents/curriculum_innovation.pdf
(2026年2月16日確認)
- [60] 荒井紀子、高木幸子、石島恵美子、鈴木真由子、小高さほみ、平田京子編著(2022)「SDGsと家庭科カリキュラム・デザイン—探求的で深い学びを暮らしの場からつくる(増補版)」、教育図書。
- [61] 永井敏美(2022)「Ⅲ-1 SDGsと関連付けながら生涯を見通し共生する力をはぐむ」、SDGsと家庭科カリキュラム・デザイン—探求的で深い学びを暮らしの場からつくる(増補版)、荒井紀子他編、教育図書、101-109。
- [62] 文部科学省(2025)「家庭科、技術・家庭科(家庭分野)に関する関連資料(現行学習指導要領関連資料)(令和7年10月2日教育課程部会家庭ワーキンググループ資料7)」。
<https://www.mext.go.jp/content/000385778.pdf> (2026年2月16日確認)
- [63] 原北祥悟(2019)「わが国の教員免許制度における臨時免許状の運用実態とその特質：助教諭の任用動向を手掛かりとして」、教育経営学研究紀要、21、1-8。
- [64] 文部科学省(2018)「免許外教科担任制度の在り方に関する調査研究協力者会議 報告書」。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/09/20/1409427_001_1.pdf (2026年2月16日確認)
- [65] 全日本中学校技術・家庭科研究会 「平成29年度技術・家庭科 免許外・臨時免許等指導実態調査 集計結果」
<https://www.zennichu.com/images/presi/presi15-2.pdf> (2026年2月16日確認)
- [66] 日景弥生、青木香保里、志村結美(2017)「中学校において家庭科を担当している臨時免許状教員の意識と実態—普通免許状保有教員との比較から—」、日本家庭科教育学会誌、60(3)、125-135。
- [67] 浜島京子(1992)「中学校家庭科担当者における免許外教員の实態と問題」福島大学育学論集 教育・心理部門、52、21-31。
- [68] 日景弥生、青木香保里、志村結美(2015)「中学校家庭科教員免許状保有教員と臨時免許状教員に指導された生徒の家庭科観」、弘前大学教育学部紀要、114、87-95。
- [69] 松岡晃代、倉持清美(2020)「免許外教科担任に有効な幼児ふれ合い体験につながる支援の検討」、日本家庭科教育学会誌、62(4)、240-251。
- [70] 中西 雪夫(2011)「男女共通必修家庭科の成果と課題」、日本家庭科教育学会誌、53、217-225。
- [71] 日本家庭科教育学会編(2019)「未来の生活をつくる—家庭科で育む生活リテラシー—」明治図書。
- [72] OECD(2019) OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030、61-67。

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (2026年2月16日確認)

- [73] 日本学術会議 健康・生活科学委員会 家政学分科会、提言「生きる力の更なる充実を目指した家庭科教育への提案—より効果的な家庭科教育の実現に向けて—」、2018年12月14日.

<参考資料 1> 審議経過

令和6年

- 2月6日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第1回）
第26期の活動について
- 3月6日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第2回）
第26期の活動について
- 4月23日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第3回）
第26期の活動について
- 11月25日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第4回）
第26期の活動について
第26期の意思の表出のスケジュールについて
生活科学系コンソーシアム主催のシンポジウム「子育てと子どもの育ち
を支援する社会を実現するための課題について考える」について
- 12月13日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第5回）
第26期の活動について
生活科学系コンソーシアム主催のシンポジウム「子育てと子どもの育ち
を支援する社会を実現するための課題について考える」について

令和7年

- 2月17日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第6回）
第26期の活動について
生活科学系コンソーシアム主催のシンポジウム「子育てと子どもの育ち
を支援する社会を実現するための課題について考える」の振り返り
- 3月21日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第7回）
第26期の活動について
- 8月27日 健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学
分科会（第26期・第8回）
第26期の活動について
12月に開催するシンポジウムについて

上記以外に非公式ワーキンググループを12回開催した。

＜参考資料２＞シンポジウム開催

公開シンポジウム「子育てと子どもの育ちを支援する社会を実現するための課題について考えるー子どもがまんなかの社会の実現に向けてー」

開催日 令和7年12月14日

開催地 オンライン

主催 日本学術会議健康・生活科学委員会生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する
家政学分科会

共催 生活科学系コンソーシアム

後援 日本生命科学アカデミー

プログラム

司会 佐藤 裕紀子（日本学術会議連携会員／茨城大学教育学部教授）

13:00 開会挨拶

守随 香（日本学術会議連携会員／共立女子大学家政学部教授）

13:05 趣旨説明

杉山 久仁子（日本学術会議第二部会員／横浜国立大学教育学部教授）

13:20 『人生のスタート期から子どもと家庭を地域で支える取組とその課題』

奥山 千鶴子（NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会理事長

／認定NPO 法人びーのびーの理事長）

13:50 『子どもが育つ、親も育つー「親子セット」で育ちを支える社会の実現を目指して』

明和 政子（日本学術会議第一部会員／京都大学大学院教育学研究科教授）

14:20 『子どもの食べる力を引き出す食育（味覚教育）』

石井 克枝（千葉大学名誉教授／IDGE（子どものための味覚教育研究会）会長）

14:50 『家庭科教育における「子ども・親・子育て」に関する学習と課題』

倉持 清美（東京学芸大学大学院教育学研究科教授）

15:20 休憩（10分）

15:30 質疑応答・全体討議

15:55 閉会挨拶

宮野 道雄（日本学術会議連携会員

／大阪公立大学都市科学・防災研究センター客員教授）