ISSN　2432－924X

岩手大学大学院
教育学研究科研究年報

2019年度
第 4 巻

＝理論と実践の融合＝

【特集論文】

1　児童・生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態
　－Ａ県内の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校への調査に基づいて－
　鈴木　久米男・佐藤　進・多田　英史・小岩　和彦・髙橋　和夫・東　信之・川上　圭一・田村　忠

13　岩手中山間地域の教育課題に応じた小中高一貫のモデルカリキュラム（その１）
　～総合的学習および特別支援教育について～
　田代　高章・小岩　和彦・菅野　弘・千葉　邦彦・川原　恵理子・佐藤　和生・生平　駆
　小野寺　峻一・髙橋　龍太郎・佐々木　尚子・板井　直之・原田　孝祐・大森　響生

33　岩手中山間地域の教育課題に応じた小中高一貫のモデルカリキュラム（その２）
　～算数・数学および外国語について～
　田代　高章・菅野　弘・千葉　邦彦・三浦　健・熊谷　聡志・亘理　大也・熊谷　真倫
　若松　優子・有谷　保・草薙　宥映・塚田　哲也

53　岩手県における「校長及び教員の資質の向上に関する指標」の活用事例
　－教職大学院学卒院生の省察による試み－　小山　聖佳・東　信之・佐々木　全

【論文】

65　中学校における働き方改革
　～教員の意識改革および業務改善に関わる実践を通して～　木村　洋・鈴木　久米男・小岩　和彦・藤岡　宏章

77　高等学校における組織活性化のあり方
　－学校ビジョン実現の促進者としてのミドルリーダーの役割－　高橋　健・鈴木　久米男・髙橋　和夫

91　「豊かな心の育成」に関する研究
　～道徳教育のマネジメントを通して～　町畑　光明・遠藤　孝夫・鈴木　久米男・多田　英史

103　いじめに関する校内研修の効果の研究
　―いじめに対する教師効力感の変容から―　伊藤　綱俊・山本　奨

117　ライティング・ワークショップ型の学習に関する一考察
　―文産出過程、ピア・カンファレンスを踏まえた意見文の創作―　岡本　優・藤井　知弘

137　高度専門職業人としてストレートマスターに求められる即戦力の検討
　―教職大学院における授業をおこなう力の養成―
　清水　将・阿部　真一・森本　晋也・佐藤　進・菅野　亨

147　中学校数学における効果的な自主学習に関する研究
　―弱点の理解と課題の指定の効果―　立花　佳帆・山本　奨・村上　貴史

153　混み具合の指導　立花　正男

167　シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導の考察
　―Excel による実験を通した直感的指導を視野に―　中村　好則

181　「包摂」概念から照射する「国語単元学習」の意義
　ヴィゴツキーの特別支援教育の視点を援用しての学習論　藤井　知弘

191　教職大学院における子ども支援力開発実習の計画と実践　山本　奨・大谷　哲弘・伊藤　綱俊・村上　貴史

205　学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点
　田淵　健・佐々木　全・東　信之・名古屋　恒彦・最上　一郎

213　知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連
　―授業づくりの要領の探究として―
　田淵　健・佐々木　全・東　信之・名古屋　恒彦・最上　一郎

229　援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案
　山本　奨・佐藤　和生・有谷　保・板井　直之・川原　恵理子・三浦　健・若松　優子

237　ゴール型への接続を意識した運動有能感を高める鬼遊びの教材開発　菊池　はるひ・清水　将

249　ネット型連携タイプにおける教師が身に付けさせたい力の明確化
　～小学校高学年ボール運動領域を対象として～　村上　貴史・清水　将

257　遠隔合同授業を見据えた Wed 会議システムの基礎的検討と実践　清水　将・熊谷　真倫

【報告】

265　岩手大学大学院教育学研究科各プログラムにおける教育の実施内容
267　岩手大学大学院教育学研究科のＦＤに関する独自の活動
270　岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書　題目一覧
272　岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

岩手大学大学院教育学研究科

Research Journal of the Iwate University
Professional School for Teacher Education
NO.4

= Fusion of Theory and Practice =

1 Student's Awareness of their own Capacity to Respond to School Accidents
: Based on Surveys of Elementary Schools, Junior High Schools, High Schools and Special Support Schools in Prefecture A
Kumeo SUZUKI, Susumu SATO, Hideshi TADA, Kazuhiko KOIWA, Kazuo TAKAHASHI Nobuyuki AZUMA, Keiiti KAWAKAMI, Tadashi TAMURA

13 Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School and High School Education which Responds to Iwate's Educational Issues（1）
: Focusing on Integrated Learning and Special Support Education
Takaaki TASHIRO, Kazuhiko KOIWA, Hiroshi KANNO, Kunihiko TIBA, Eriko KAWAHARA Kazuo SATO, Kakeru OIDAIRA, Syunichi ONODERA, Ryutaro TAKAHASHI, Naoko SASAKI Naoyuki ITAI, Kosuke HARADA, Hibiki OMORI

33 Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School and High School Education which Responds to Iwate's Educational Issues（2）
: Focusing on Mathematics and English
Takaaki TASHIRO, Hiroshi KANNO, Kunihiko TIBA, Ken MIURA, Satoshi KUMAGAI Daiya WATARI, Marin KUMAGAI, Yuko WAKAMATU, Tamotsu ARIYA Hiroe KUSANAGI, Tetsuya TSUKADA

53 Cases of Utilizing "Indicators for Improving the Capacity of Principals and Teachers" in Iwate Prefecture
: A Trial Conducted through the Reflection of Graduate School Students
Seika OYAMA, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

65 Work Style Reform in Junior High School
: Through Improvement in Teacher Consciousness and Administrative Work
Hiroshi KIMURA, Kumeo SUZUKI, Kazuhiko KOIWA, Hiroaki FUZIOKA

77 Organizational Revitalization in High School :
— The Role of Middle Leaders as Promoters of School Vision —
Ken TAKAHASHI, Kumeo SUZUKI, Kazuo TAKAHASHI

91 A Study on Nurturing a Rich Mind :
Through the Management of Moral Education
Mitsuaki MACHIHATA, Takao ENDO, Kumeo SUZUKI, Hideshi TADA

103 A Study of the Effectiveness of Faculty Training on Bullying :
Improvement of Teacher Efficacy toward Bullying *Tsunatoshi ITO, Susumu YAMAMOTO*

117 A Consideration of the Writing Workshop Model for Learning *Yu OKAMOTO, Tomohiro FUJII*

137 An Investigation of the "Immediate Fight Strenghth" Demanded in Straight Master Students Considered to be Advanced Professionals :
Developing the Ability to Conduct Class at Professional Teaching Graduate Schools
Sho SHIMIZU, Shinichi ABE, Shinya MORIMOTO, Susumu SATO, Toru KANNO

147 An Approach to Self-Learning in Junior High School Mathematics :
The Effect of Exercises for Understanding Weaknesses and Areas of Improvement
Kaho TACHIBANA, Susumu YAMAMOTO, Takahumi MURAKAMI

153 Instruction about Crowdedness *Masao TACHIBANA*

167 Consideration of Teaching "the Concept of Hypothesis Testing" using Simulation
: Intuitive Teaching by Experiments using Excel *Yoshihisa NAKAMURA*

181 The Purpose of a Japanese Language Arts Teaching Unit Enlightened by the Concept of Inclusion
: Theory Incorporating a Perspective from Vygotsky's Special Needs Education *Tomohiro FUJII*

191 The Design of Teaching Practice for Psycho-educational Services at Graduate Schools of Education
Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI, Tsunatoshi ITO, Takashi MURAKAMI

205 Creating Lessons Based on the Course of Study's "Cross-curricular Instruction"
Ken TABUCHI, Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Tsunehiko NAGOYA, Ichiro MOGAMI

213 The Relationship between "Capacity to Strive for Student Development" and "Instructions that Combine Subjects" at the Special Support School for Intellectual Disabilities :
An Exploration of How to Make Lessons
Ken TABUCHI, Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Tsunehiko NAGOYA, Ichiro MOGAMI

229 A Proposal for Psycho-educational Programs for Seeking and Accepting Help
Susumu YAMAMOTO, Kazuo SATO, Tamotsu ARIYA, Naoyuki ITAI Eriko KAWAHARA, Ken MIURA, Yuko WAKAMATSU

237 Development of Tag-game Teaching Materials Designed to Raise Perceived Physical Competence through a Connection with Goal-type Games
Haruhi KIKUCHI, Sho SHIMIZU

249 Clarifying the Competence that Teachers Want Children to Acquire in Net Games Using Close Team Work
Takashi MURAKAMI, Sho SHIMIZU

257 A Fundamental Investigation and Trial of Remote Teaching Using Web Conference Systems
Sho SHIMIZU, Marin KUMAGAI

児童･生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態
－Ａ県内の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校への調査に基づいて－

鈴木　久米男・佐藤　進・多田　英史・小岩　和彦・髙橋　和夫・東　信之*，川上　圭一**，
田村　忠***

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Kumeo SUZUKI，Susumu SATO，Hideshi TADA，Kazuhiko KOIWA，Kazuo TAKAHASHI，
Nobuyuki AZUMA，Keiiti KAWAKAMI，Tadashi TAMURA

Student's Awareness of their own Capacity to Respond to School Accidents
: Based on Surveys of Elementary Schools, Junior High Schools, High Schools and Special Support Schools in Prefecture A

要　約

本研究の目的は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童・生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して､どのような認識をもっているのかを調査に基づいて把握し、現状と課題を明らかにすることである。本研究により、学校事故に対する児童・生徒の認識の実態と課題を明らかにし、適切な対応の在り方を検討する際の根拠資料としたい。

本研究により、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童・生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して、どのような認識をもっているのかを明らかにした。しかし、学校事故等に対応した指導が､校種の実態を踏まえて行われているのか､といった課題も明らかになった。本研究において、調査対象とした学校は、小学校や中学校についてはＡ県の内陸部であり、高校についても対象校数が十分ではない。今後、調査校数を増やし、広域的な実態把握を行いたい。

１　はじめに

本研究の目的は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童・生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して、どのような認識をもっているのかを調査に基づいて把握し、現状と課題を明らかにすることである。このことにより、学校事故に対する児童・生徒の認識の実態と課題を明らかにし、適切な対応の在り方を検討する際の根拠資料としたい。

現在、学校や教育行政において、学校安全に対する意識の高まりがある。その理由として、様々な学校事故や災害により、健全な教育活動の推進が脅かされる状況にあることである｡具体的には、人的要因や物的要因、さらに自然災害、そして複合的な要因など多岐に及ぶ。例えば、大阪教育大学附属池田小学校における外部侵入者による傷害事件やサッカーゴールによるケガ、さらに東日本

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学教育学部、同大学院教育学研究科非常勤，
＊＊＊岩手県教育委員会盛岡教育事務所

大震災による地震及び津波による被害等多くの事例があげられる。

本研究主題に関する学校の教育活動における事故や事件の実態として、独立行政法人日本スポーツ振興センターの災害共済給付の状況からみると、総数そのものは減少傾向にある(1)。しかし、気象災害や地震災害等の自然災害による重大事故については、今後も大規模な災害が懸念される状況にある(2)。このことから、文部科学省は学校安全に関する取り組みを徹底するために、学校保健法の改訂を行い、学校保健安全法を策定した。さらに、このことに関して、文部科学省（2019）は、『学校安全資料「いきる力」をはぐくむ学校での安全教育』を示して、学校に対して適切な対応を求めている。

学校は学校事故や災害等を完全に防ぐことはできない。しかし、教員が危機管理に対する資質能力を高め、児童・生徒が学校事故や防災への対応力を高めることにより、被害を減らすことはできる。

以上を踏まえ、本研究の目的を設定した。本研究の目的に迫るために、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の児童・生徒を対象に、学校事故の頻度や深刻度の認識、事故防止に対して求められる資質能力等に関する意識調査を行う。それらの調査結果に基づいて、児童・生徒の学校事故に対する認識の実態を分析する。

これまでの学校における危機管理に関する先行研究を、「学校の危機に対する認識の実態」や「危機対応において求められる資質能力」、さらに「危機対応に関する研修機会の実態」の３つの視点からみていく。

はじめに、「学校の危機に対する認識の実態」に関する先行研究である。木村・岩永（2018）は、校長の危機のとらえ、及び懸念の状況を調査により明らかにした。その中で、リスク得点を「深刻度」と「発生度」により定義し、校長が想起するリスクとして「不登校」を、さらに認知傾向として「いじめ」があげられることを示した。次に、下地（2017）は、学校安全及び危機管理に関する認識について、高等学校長を対象に調査を実施し、日頃の安全点検や避難訓練などとともに、教職員の自己判断能力形成の必要性を示した。また、小山・大道・藤田・白石・山根・安井（2007）は、大阪府下の学校に対して学校の安全管理及び管理職・教職員の危機意識に関する調査を実施し、事件発生後の学校の対応状況とともに、学校としての対応の困難さを示した。

以上のように、学校の危機に関する調査が実施され、認識の実態が明らかになってきた。しかし、それらの調査対象は、学校管理職や教員が主であり、児童・生徒の認識の実態が示されてはいない。

第二は「危機対応において求められる資質能力」に関する先行研究である。このことに関して、末藤（2017）は、学校安全への対応として、教職課程の取り組みを踏まえて課題と可能性を分析している。その中で、これまで行われてきた学校安全に関する講義の内容を分析することにより、「学校安全への対応」の在り方を示した。また、青山（2018）は、学校における自然災害に対する危機管理の在り方について検討している。その中で、高等学校の取り組みの検証を踏まえて、各校において危機管理を確実に行うとともに、教員等の能力を高めていくことが大切であるとしている。さらに、海口（2018）は、学校安全に求められる教職の専門性を、リスク管理の視点から検討している。その中でリスクを将来起こり得る事態と連続的に捉えることによる「探究」する姿勢の重要性及び適切な判断力の必要性を示した。加えて、森（2017）は、災害時に必要とされる教員や保育士の資質能力を検討している。報告の中で、災害時の資質能力として、個々人としての資質能力として体力・忍耐力・冷静さ、信頼関係等、組織の一員としての資質能力として、共通理解、団結・協力等をあげている。

以上のように、これまで学校の危機に対して教員として身につけるべき資質能力が検討され、教職課程への反映に関する報告が示されてきた。しかし、これらの先行研究は児童・生徒の実態や認識を踏まえた報告とはなっていない。

第三は、危機管理に関する研修の機会に関する先行研究である。橋本（2016）は、教職大学院での実践をとおした、ミドルリーダの危機管理能力向上の実践を報告している。その中で、教職大学院での教育活動の意味づけに基づいた実践の重要性を指摘した。さらに、上野･鈴木･吉川･栗原･牧野・一色・佐藤（2017）は、自然災害発生時の学校の対応について、和歌山県内の高等学校に調査を実施し、避難訓練や避難所としての学校の対応に関して「想定にとらわれない行動」が重要であることを示した。

これらの先行研究により、危機管理における研修や訓練の重要性が指摘されてきた。しかし、これらは教職員を対象とした研修であり、児童・生徒の認識の実態は不明なままである。

以上のことから、本研究の目的を、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童･生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して、どのような認識をもっているのかを調査に基づいて把握し、現状と課題を明らかにすること、とした。そのために、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の児童・生徒に、教育活動における危機への認識や対応において必要とされる資質の習得状況について実態把握を行う。その際、質問紙による調査を行い、実態と課題を把握する。さらに、危機に対する現状や課題を把握した上で、今後の在り方を検討する。

以下に、研究の目的に迫るための本論の構成を示す。第２章において、教育活動における学校事故等に関する児童・生徒への認識調査の概要を示す。第３章では、調査結果に基づいて、児童・生徒の学校事故等の発生頻度と深刻度に対する認識を検討する。さらに第４章では、学校事故等における児童・生徒に求められる資質能力と必要度及び到達度を、調査結果に基づいて検討する。第５章では、調査結果を踏まえ、学校の事故等への対応に関する研修機会への認識を検討する。第６章では、本研究のまとめ及び今後の課題等を示す。

２　学校における事故等への認識に関する調査の概要

本章では、児童・生徒を対象に実施した、学校における事故等への認識調査の概要を示す。

調査対象は、A県の公立学校であり、調査対象の校種は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校である。また、調査対象とした児童･生徒は、小学校が５年生、中・高等学校はそれぞれ２年生とした。調査対象校は、小・中学校については、A県の内陸部に位置するB市内の小学校７校、中学校５校を無作為に抽出した。高等学校については、A県内から無作為に、４校を抽出した。特別支援学校は、A県内から３校を抽出した。これらの抽出校を対象に、調査を実施した。

表１　調査対象の人数

校　種	児童生徒数
小学校（５年生）	１５４
中学校（２年生）	１６５
高等学校（２年生）	４０６
特別支援学校	３０
合　計	７５５

調査内容は、学校事故の発生頻度や深刻度、学校事故対応において求められる資質能力、研修機会の有用感への認識等である。調査項目は､木村･岩永（2018）や下地（2017）等を参考にして作成した。調査対象の人数は、表１のとおりである。高等学校については、学校規模の関係で人数が他の校種より多くなった。さらに、特別支援学校については､調査依頼の該当人数が限定されており、調査人数が少なめとなった。さらに特別支援学校については、小学部５名、中学部８名、高等部17名の合計として集計している。

調査は、校種によって多少異なるが、2019年11月から12月にかけて実施した。回答状況として、調査は各学校で実施したので、欠席者以外のすべての児童・生徒から回答を得ることができた。

３　児童・生徒の学校事故等の発生頻度と深刻度に対する認識

本章では、児童・生徒の学校における事故等への認識の実態を明らかにするために、事故等に関する内容について認識調査を実施し、調査結果から発生頻度と深刻度に関する分析を行った。

(1)　発生頻度への認識の実態

児童・生徒の学校における事故等の発生頻度に対する認識調査の結果について、校種ごとの平均値を求めて、グラフで示したのが図１である。各調査項目について、全校種の平均を求めて、大きい順から並べた。グラフの右に示した値は、校種ごとの平均値である。

調査結果から、児童・生徒の認識として、学校における事故発生の頻度がもっとも高いとしたのが「運動でのケガ」であり、「不登校」「SNS」「いじめ」「授業でのケガ」と続いた。反対にもっとも低かったのは、「不審者」であり「火災」「施設でのケガ」と続いた。しかし、学校事故に対する認識は、校種によって異なっていた。小学校では、

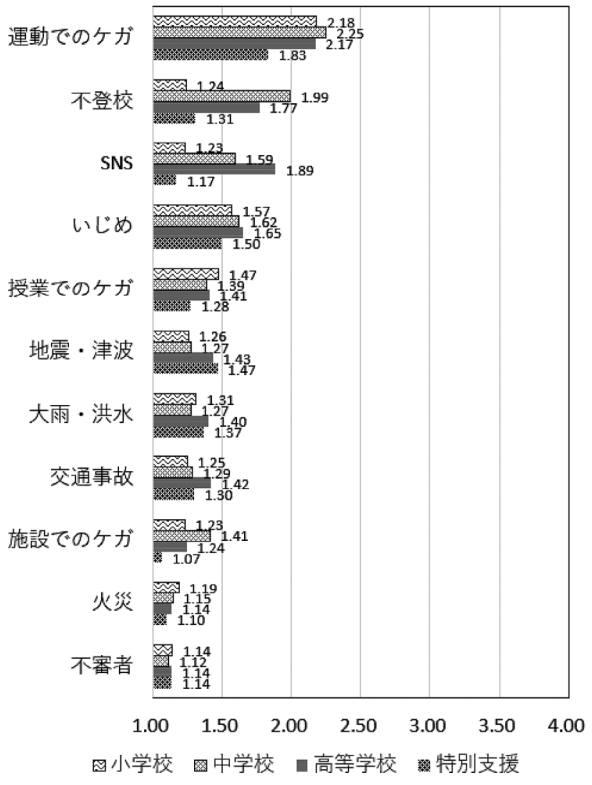


図１　学校における事故等の発生頻度の認識

発生頻度がもっとも高いとしたものは、「運動でのケガ」ではあるが、次が「いじめ」であり「授業でのケガ」と続いた。中学校では、高い方から「運動でのケガ」「不登校」となったが、次が「いじめ」そして「SNS」となった。高等学校では、「運動でのケガ」は同様であったが、比較的高い値で「SNS」が続いた。特別支援学校では、「運動でのケガ」に続き、「いじめ」や「地震・津波」が続いた。校種ごとの学校事故の発生頻度については、「運動でのケガ」という共通性がみられたが、小学校は「いじめ」、中学校は「不登校」、高等学校は「SNS」、特別支援学校は、「いじめ」や「地震・津波」に対する認識が比較的高い、という特徴がみられた。また、発生頻度が低いとした項目は「不審者」や「火災」であり、各校種ともほぼ同様の認識であった。

次に、発生頻度への認識に対する校種間の違いを検討するために、分散分析及び多重比較を行った。表２は、調査項目を図1と同様の順に並べた分析結果の一覧であり、分散分析の結果として、F 値や効果量としての η^2 値、ｐ値、さらに多重比較の結果を示した。なお、有意差がみられた項目については、Holm 法による多重比較を実施した。

調査結果の分散分析による結果から、児童・生徒の校種による認識の違いを検討していく。分散分析によると、校種による違いで有意な差がみられたのは、11の調査項目のうち、「不登校」や「SNS」等５項目であり、危険率は「不登校」「SNS」「施設でのケガ」の３項目が１％、「地震･津波」と「交通事故」の２項目が５％であった。

次に、校種による児童・生徒の発生頻度に対する認識の違いを検討するために、効果量としての η^2 値の大きな項目からみていく。もっとも効果量が大きくなったのは、「不登校」であり、η^2 値は .089であった。このことは、校種による違いがもっとも大きいことを示している。さらに多重比較によると中学校が他の校種より有意に高くなっていた。さらに、高等学校が小学校や特別支援学校より有意に高くなっていた。二番目に大きくなった

表２　学校での事故等の関する発生頻度の認識

学校での事故等	児童・生徒の認識				分散分析の結果			
	小学校	中学校	高 校	特別支援	F 値	η^2 値	p 値	多重比較（Holm 法）
運動でのケガ	2.172	2.256	2.167	1.862	1.472	.006	.221	
不登校	1.245	1.982	1.771	1.310	24.051	.089	.000**	2>>1、3>>1、2>3、2>>4、3>4
SNS	1.238	1.591	1.890	1.172	22.711	.084	.000**	2>>1、3>>1、3>>2、2>4、3>>4
いじめ	1.550	1.622	1.653	1.517	0.691	.003	.558	
授業でのケガ	1.477	1.390	1.404	1.276	0.848	.003	.468	
地震・津波	1.258	1.274	1.429	1.483	3.784	.015	.010*	3>1
大雨・洪水	1.318	1.274	1.399	1.379	1.656	.007	.175	
交通事故	1.252	1.287	1.419	1.310	3.012	.012	.029*	なし
施設でのケガ	1.238	1.415	1.234	1.069	5.527	.022	.001**	2>1、2>>3、2>4
火災	1.192	1.146	1.135	1.103	0.689	.003	.559	
不審者	1.146	1.116	1.135	1.138	0.131	.001	.941	

※多重比較の記載　１：小学校、２：中学校、３：高等学校、４：特別支援学校、 >： .05、>> ：.01

のは、「SNS」であり、η^2 値は .084となった。さらに多重比較の結果、高等学校が小学校や中学校など他の校種よりも１％の危険率で高くなっていた。さらに、中学校は小学校や特別支援学校よりも有意に高くなっていた。三番目に大きかったのは、「施設でのケガ」であり、η^2 値は .022となった。さらに多重比較の結果、中学校が小学校や高等学校など他の校種よりも有意に高くなっていた。

以上のように、児童・生徒の事故等の発生頻度への認識において、中学校の生徒は「不登校」や「SNS」に対して比較的高いとしていることや、特に「不登校」や「施設でのケガ」が他の校種より高いことが明らかになった。さらに、高等学校については、「SNS」や「不登校」の発生頻度が高いと認識していることや、「SNS」については、他の校種よりも特に発生頻度が高いと認識していることが明らかになった。

(2)　事故等の深刻度への認識の実態

表３は、学校事故等への児童・生徒の深刻度に

表３　学校での事故等の関する深刻度の認識

学校での事故等	児童・生徒の認識				有意差			多重比較（Holm 法）
	小学校	中学校	高 校	特別支援	F 値	η^2 値	p 値	
火災	3.284	3.006	3.039	2.609	2.973	.012	.031*	なし
地震・津波	3.264	2.938	3.067	2.435	4.080	.017	.007 **	1>4
いじめ	2.986	3.006	3.077	2.435	2.439	.010	.063	
交通事故	3.169	2.981	2.897	2.522	3.083	.013	.027*	なし
大雨・洪水	3.149	2.907	2.912	2.217	4.492	.018	.004**	1>>4、2>4、3>4
不審者	3.128	2.783	2.838	2.348	4.288	.018	.005**	1>4
不登校	2.730	2.795	2.737	2.304	1.347	.006	.258	
SNS	2.736	2.602	2.740	2.261	1.909	.008	.127	
運動でのケガ	2.405	2.484	2.418	2.217	0.703	.003	.551	
施設でのケガ	2.696	2.273	2.265	2.087	6.914	.028	.000**	1>>2、1>>3、1>>4
授業でのケガ	2.459	2.230	2.178	2.000	3.561	.015	.014*	1>3

※多重比較の記載　１：小学校、２：中学校、３：高等学校、４：特別支援学校、 >： .05、>> ：.01

対する認識の調査結果である。示した表の作成手順は、前節の発生頻度の際と同様である。

調査結果から、児童・生徒の認識として、学校における事故発生においてもっとも深刻であるとしたのは「火災」であり、「地震・津波」「いじめ」「交通事故」と続いた。反対にもっとも小さかったのは、「授業でのケガ」であり「施設でのケガ」「運動でのケガ」と続いた。

しかし、学校事故に対する深刻度への認識は、校種によって違いがみられた。小学校でもっとも深刻であるとしたものは、「火災」そして「地震・津波」が同程度であり、その次が「交通事故」「大雨・洪水」と続いた。逆に低かったのは、「運動でのケガ」や「授業でのケガ」「施設でのケガ」となった。中学校では、もっとも深刻だとした方から「火災」と「いじめ」が同程度となり、次が「交通事故」そして「地震・津波」となった。逆に低かったのは、「授業でのケガ」や「施設でのケガ」「運動でのケガ」であった。高等学校では、深刻とした方から「いじめ」そして「地震・津波」と続き、次が「火災」「大雨・洪水」となった。逆に低い項目は中学校と同様の項目となった。特別支援学校では、「火災」に続き、「交通事故」、そして「地震・津波」「いじめ」と続いた。逆に低かったのは中学校と同様であった。

以上のように児童・生徒の学校事故に対する深刻度に対して、小学校の児童は、「火災」や「地震・津波」、中学校の生徒は「火災」や「いじめ」、高等学校の生徒は、「いじめ」「地震・津波」、特別支援学校では、「火災」や「交通事故」がもっとも深刻であるとしており、認識の違いが明らかになった。また、深刻度が小さいとした項目は、各校種ともほぼ同様の認識であった。

次に、学校事故の深刻度の認識に対する校種間の違いを検討するために、分散分析及び多重比較を行った。表３には、表２と同様の分散分析の結果及び多重比較の結果を示した。表３の分析結果から、深刻度について児童・生徒の校種による認識の違いを検討していく。

分散分析によると、校種による違いで有意な差がみられたのは、11の調査項目のうち、「地震・津波」や「大雨・洪水」等７項目であり、危険率は「地震・津波」「大雨・洪水」等の４項目が１％、「火災」や「交通事故」などの３項目が５％であった。

次に、校種による児童・生徒の深刻度に対する認識の違いを検討するために、効果量としてのη^2値の大きな項目からみていく。もっとも効果量が大きくなったのは、「施設でのケガ」であり、η^2値は.028であった。このことは、校種による違いがもっとも大きいことを示している。さらに多重比較によると小学校児童の深刻度の認識が他の校種より１％の危険率で有意に高くなっていた。二番目に大きくなったのは、「大雨・洪水」「不審者」であり、η^2値はともに、.018となった。多重比較の結果、「大雨・洪水」については、特別支援学校の児童・生徒より他の校種が有意に高くなった。また、「不審者」については、小学校の児童が特別支援学校の児童・生徒と比べて５％の危険率で有意に高くなっていた。さらに、「地震・津波」についても「不審者」と同様の傾向がみられた。

以上のように、児童・生徒の学校事故に対する深刻度について、全体の傾向及び校種による違いを検討してきた。その結果、全体的な傾向として、「火災」や「地震・津波」等の深刻さとともに、「いじめ」や「交通事故」等にも同様の深刻度の認識をしていることが明らかになった。さらに、授業や施設及び運動などによるケガへの深刻度が小さいことも明らかになった。また、校種による違いとして、小学校は、「火災」や「地震・津波」、中学校は「火災」や「いじめ」、高等学校は「いじめ」や「地震・津波」、特別支援学校は「火災」や「交通事故」等を深刻としており、校種による認識の違いが明らかになった。加えて校種間の違いとして、「破損でのケガ」や「大雨・洪水」「不審者」等が有意に異なり、全体として小学校の児童がより深刻であると捉えていることが明らかになった。

４　学校事故等における児童・生徒に求められる資質能力と必要度及び到達度

本章では、学校事故等への対応において、児童・生徒に求められる資質能力の必要度及び到達度に関する調査結果の分析により、認識の実態を明らかにする。

(1)　児童・生徒に求められる資質能力の必要度の認識

本節では、学校事故等への対応において、児童・生徒に求められる資質能力の必要度に関する認識調査の結果に基づいて、実態を明らかにする。その際、質問紙による必要度の調査結果を、４：かなり必要である、３：やや必要である、２：あまり必要でない、１：ほとんど必要ない、とした数値データとみなして扱い、校種ごとに平均値を求めた。さらに、調査項目について校種の平均を求め、大きい順に並べたのが図２である。

はじめに、全体の傾向をみていく。事故対応におけるそれぞれの資質能力に対する必要度の傾向として、特別支援学校の児童生徒の認識がやや低いものの、小学校、中学校、高等学校の児童生徒は、全ての項目が３以上と高くなった。このことから、多くの児童・生徒が事故時の対応において各資質能力を必要としていることが分かった。

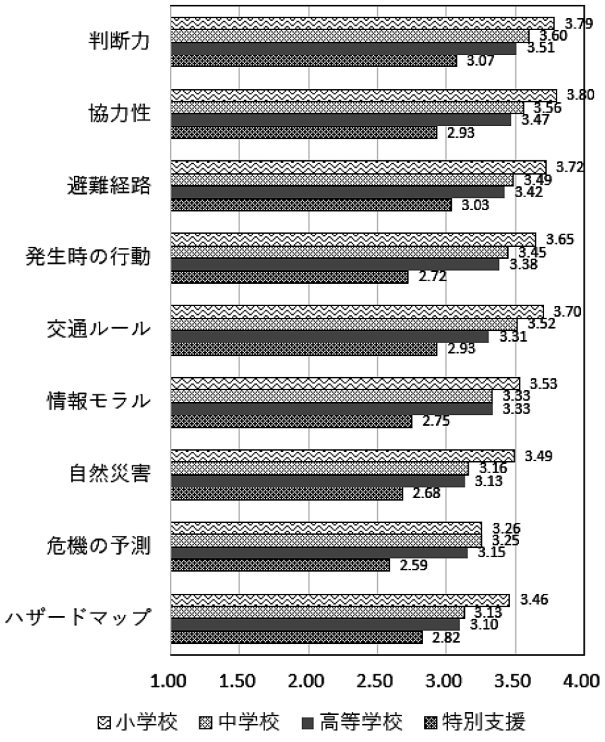


図２　求められる資質能力の必要度の認識

さらに、必要度の高い項目は、危機発生時における適切な「判断力」や避難時の「協力性」、さらに災害時の「避難経路」の理解となっていた。これは小学校、中学校、高等学校の児童・生徒について同様の傾向を示した。この結果は、調査対象とした児童・生徒のＡ県における東日本大震災や台風被害等の経験、さらにこれらの災害に対する様々な学校での取り組みが、災害時の「判断力」や「協力性」の認識の高まりに反映していたものと考えられる。また、「避難経路」や「発生時の行動」も同様に考えられる。加えて、「交通ルール」や「情報モラル」については、これまでの各学校種における継続的な指導に関係していると考えられる。

一方、「ハザードマップ」の認識や「危機の予測」等については、上記の項目に比べると低い値となっているが、項目全体の平均は、特別支援学校を除くと３を超えており、ある程度の必要性を感じているといえる。調査対象となった小・中学校の児童・生徒が居住する行政区において、ハザードマップが配付されるなどしており、地域の防災に関する活動が、必要度の高まりにつながっているとも考えられる。

以上のように、小・中・高等学校と特別支援学校の児童・生徒との認識の差は多少みられるものの、全般的に事故等への対応に対する児童・生徒の資質能力について、必要感が高いことが明らかになった。

(2)　児童・生徒に求められる資質能力の到達度の認識

本節では、学校事故等への対応において、児童・生徒に求められる資質能力への到達度に関する認識の調査結果に基づいて、実態を明らかにする。調査結果は、４：かなりしている、３：ややしている、２：あまりしていない、１：まったくしていない、の数値データとみなして扱い、校種ごとに平均値を求めた。図２と同様に、校種全体の平

均の順に並べたのが図３である。

はじめに全体の傾向をみていく。各校種の学校事故への対応に対する資質能力の到達度は、前節で検討した必要度に較べて低くなっている。このことから、児童・生徒が事故対応における資質能力について十分ではないと認識していることが明らかになった。

また､到達度は「情報モラル」と「危機の予測」以外の項目で、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の順で低くなっている。一方、到達度が高い項目として､「交通ルール」や「情報モラル」「避難経路」と続いている。「交通ルール」に関しては、各学校において積極的な指導が行われており、特に小学校においては安全教室等が定期的に実施されていることが、意識の高まりに結びついていると考えられる。「情報モラル」への到達度については、小学校、中学校、高等学校において到達度の認識が高い状況にある。このことは、SNS に起因した問題が課題となっていることから各学校において実態に応じた取り組みが行われていることが反映していると考えられる。特に高校生が高い値を示していることは､生徒自身の自覚とともに、学校での実態に応じた指導の成果と考えられる。

一方、児童・生徒の到達度が低かった項目は、「ハザードマップ」や「自然災害」への対応であった。このことは、小学校や中学校等での指導の実態と関係していると考えられる。

以上のように、児童・生徒の事故対応に対する資質能力の到達度に関して、必要度に比べて到達度への認識が低いことが明らかになった。さらに、児童生徒の到達度に対する認識は、学校における取組実態と関連があると考えられる。

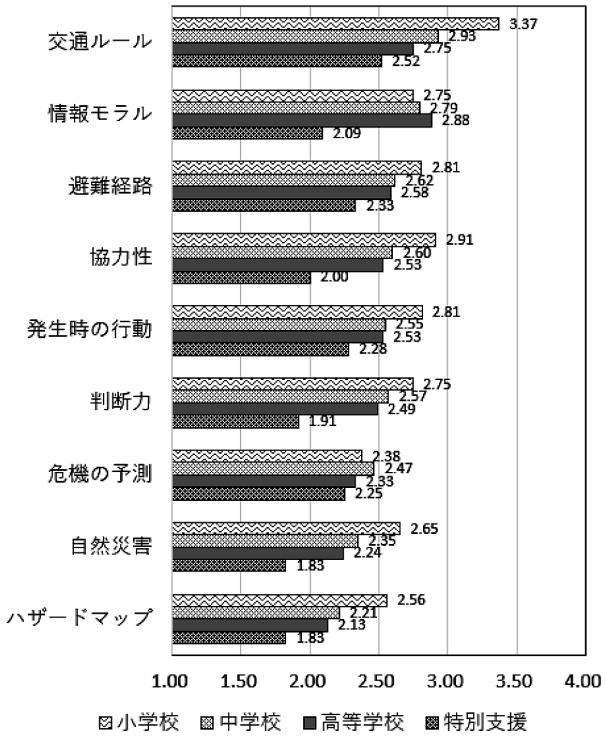


図３　求められる資質能力の到達度

(3)　児童・生徒の到達度と必要度の差

本節では、学校事故等への対応時に求められる資質能力に関する到達度及び必要度の差から、認識の実態を検討する。各調査項目について、校種ごとに、到達度と必要度の平均値の差を求め、差の平均値の絶対値が大きい順に並べたのが、図４である。

結果から、全ての項目において、児童・生徒の必要度に対して達成度の評価値が低くなっている。この傾向は特別支援学校を含め、小学校、中学校､高等学校とも同様の傾向がみられた。特に、危機発生時における「判断力」や「ハザードマップ」「協力性」については、全ての校種においてその差がおおよそ1.0と大きく、児童・生徒の必要度と比較して、到達状況が十分でないと認識しているいることが分かった。

一方､「交通ルール」や「情報モラル」については、比較的その差が小さくなり、各学校での指導の実態が反映していると考えられる。

さらに、特別支援学校の児童･生徒については、事故等「発生時の行動」や「危機の予測」につては、他の校種と比較して認識の差が小さくなっていた。このことの要因は、特別支援学校の児童・生徒がこれらの資質能力について、必要度の認識が低かったことがあった。さらに､「交通ルール」については小学校､「情報モラル」については、高等学校や中学校で差が比較的小さくなっており、各学校での指導の実態を反映していると考えられる。

以上のように、各校種において学校事故の対応

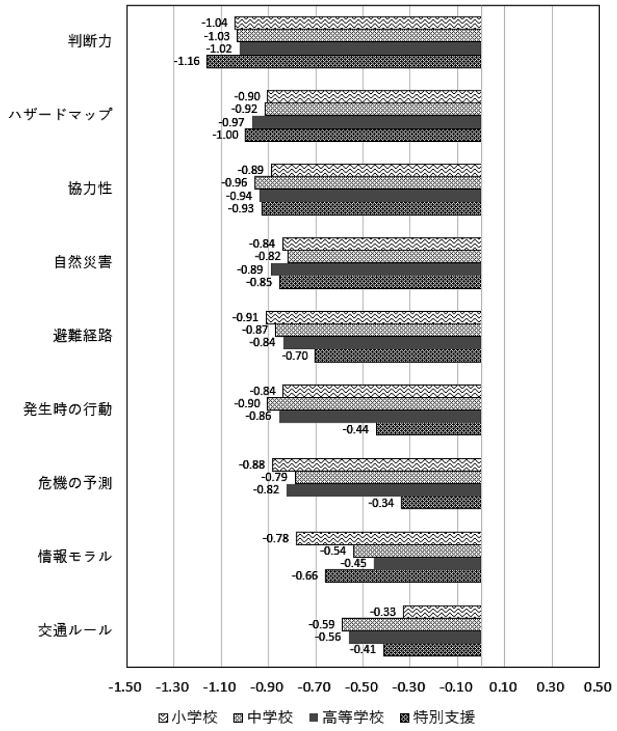


図４　資質能力の到達状況との必要度との差

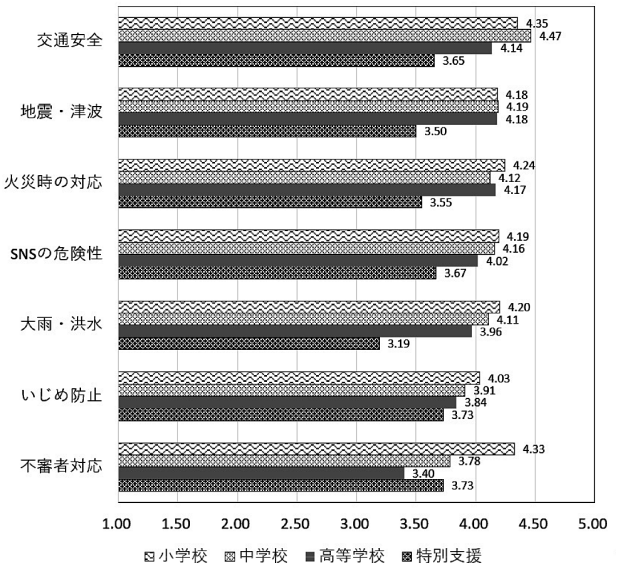


図５　研修機会の貢献度の認識

における資質能力への認識と到達度の認識には差があるという実態が明らかになった。さらに、資質能力の認識の差は、特別支援学校を含め、各校種とも同様の傾向がみられることが分かった。しかし、「発生時の行動」や「情報モラル」等、資質能力の内容によっては校種間で違いがあることも明らかになった。

５　事故等への対応における資質能力形成のための研修機会への認識

本章では、学校での事故等発生時の対応において必要とされる資質能力を身につけるために実施される研修の貢献度に関する児童・生徒の認識について、調査結果を基に分析を行う。

図５は、学校事故等への対応に関する資質能力の形成における研修の貢献度を、５件法により調査し、その結果をまとめたものである。その際、調査結果は、５：おおいに役に立っている、４：やや役に立っている、３：ふつうに役に立っている、２：あまり役に立っていない、１：ほとんど役に立っていない、の数値データとみなして扱い、校種ごとに平均値を求めた。さらに、平均の大きな項目の順に並べてある。

研修の貢献度について、全体的には、特別支援学校の児童・生徒の認識がやや低めになった。他の校種については、多くの項目が平均4.0、特別支援学校では3.0を上回り、研修の貢献としてほとんどの児童・生徒が「役に立っている」としていた。

次に項目別に貢献度の認識を検討していく。「交通安全」に関する項目について、研修が役に立っていると認識している児童・生徒の割合が高かった。これは「地震・津波」や「火災時の対応」についても同様の傾向がみられた。これらの項目についてはこれまでの各校における指導の成果と考えられる。また、「SNS の危険性」や「大雨・洪水」への対応についても、貢献への認識が小学校や中学校、高等学校がほぼ4.0を上回り、高いといえる。

一方で、「不審者対応」については、小学校の児童の認識が高く高等学校が低い等校種による違いが顕著であった。さらに「大雨・洪水」に対する研修については、特別支援学校と他の校種との差が特に大きくなった。

以上のように、研修の貢献度に対して校種や項目によって多少異なるが、「役に立っている」と

評価していることが明らかになった一方で、「不審者対応」や「大雨・洪水」等については、校種間で研修の貢献度に対する認識の差がみられた。

6　研究のまとめ

本研究の目的は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童・生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して、どのような認識をもっているのかを調査に基づいて把握し、現状と課題を明らかにすることであった。

本研究の目的を踏まえて、研究の成果を以下に示す。研究成果の第一は、児童・生徒の学校における事故等への発生頻度及び深刻度に関する認識を明らかにしたことである。具体的には、児童・生徒の事故等に対する発生頻度の認識において、中学校の生徒は「運動でのケガ」や「不登校」に対して比較的高いとしていることや、特に「不登校」や「施設でのケガ」が他の校種より高いとしていることが明らかになった。さらに、高等学校については、「運動でのケガ」や「SNS」「不登校」の発生頻度が高いと認識していることや、特に「SNS」については他の校種よりも発生頻度が高いと認識していることであった。また、児童・生徒の学校事故に対する深刻度の傾向として、「火災」や「地震・津波」等の深刻さとともに、「いじめ」や「交通事故」等にも同様の認識をしていることが明らかになった。さらに、授業や施設及び運動などによるケガへの深刻度が小さいことも明らかになった。また、校種による違いとして、小学校は、「火災」や「地震･津波」、中学校は「火災」や「いじめ」、高等学校は「いじめ」や「地震･津波」、特別支援学校は「火災」や「交通事故」等を深刻としており、校種による認識の違いが明らかになった。加えて校種間の違いとして、「施設でのケガ」や「大雨・洪水」「不審者」等が有意に異なり、全体として小学校の児童の深刻度が大きいことが明らかになった。

これらのことから、学校事故への対応に関して、発生頻度や深刻度の認識を踏まえた指導の在り方を検討していく必要がある。

第二は、学校事故等への対応における児童・生徒に求められる資質能力と、危機管理において求められる資質能力の必要度及び到達度を明らかにしたことである。調査結果の分析から、各校種での学校事故の対応における資質能力の認識は、必要度に較べて、到達度が低いという実態が明らかになった。さらに、資質能力の認識の差は、特別支援学校を含め、各校種とも同様の傾向がみられることが分かった。しかし、「発生時の対応」や「情報モラル」等、内容によっては校種によって違いがあることも明らかになった。

以上の実態から、学校事故への対応における児童・生徒の資質能力に関して、実態を踏まえたうえで指導カリキュラムを検討していく必要がある。

第三は、学校における事故等発生時の対応において、必要とされる資質能力を身につけるための研修の機会に関する児童・生徒の認識を明らかにしたことである。研修の貢献度に対して小学校、中学校、高等学校、さらに認識の実態は多少異なるが、特別支援学校も含めて、「役に立っている」と評価していることが明らかになった。しかし、「不審者対応」や「大雨・洪水」等については、校種間で研修の貢献度に対する認識の差がみられた。

このことに関して、児童・生徒の研修に対する貢献度の認識は高いものの、校種によっては課題がみられた。このことから、校種や実態を踏まえた研修の在り方を今後検討していく必要がある。

以上のように、本研究をとおして、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の児童・生徒が、教育活動における事故等の実態及び対応のための資質能力に対して、どのような認識をもっているのかを明らかにできた。しかし、このことにより学校事故等に対応した指導が、校種の実態を踏まえて行われているのかといった課題も明らかになった。

本研究において、調査対象とした学校は、小学校や中学校についてはA県の内陸部であり、高校についても対象校が十分とはいえない。今後、対象校をさらに検討することにより、より広域的な実態の把握を行いたいと考えている。

【註】

（1）　独立行政法人日本スポーツ振興センター「災害共済給付の給付状況等について」のデータによる、https://www.jpnsport.go.jp/anzen/saigai/toukei/tabid/80/Default.aspx、令和元年12月閲覧

（2）　文部科学省の通知「自然災害に対する学校防災体制の強化及び実践的な防災教育の推進について（依頼）」、https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1422067_00001.htm、令和元年12月閲覧

【引用・参考文献】

青山和弘「学校における自然災害に対する危機管理の在り方と課題」(『北海道科学大学研究紀要』45、2018）135-138

上野和久、鈴木晴久、吉川好司、栗原充司、牧野博、一色秀之、佐藤史人「災害発生時における学校の対応に関する研究」（『和歌山大学教育学部紀要　教育科学』68-1、2018）203-209

海口浩芳「教職の専門性に求められる要素の検討―リスク管理の視点から―」（『拓殖大学論集　人文・自然・人間科学研究』39、2018）1-15

小山健蔵　大道乃里江、藤田大輔、白石龍生、山根祥雄、安井義和「学校における安全管理と危機管理の状況について（第2報）」（『大阪教育大学紀要４教育科学』55-2、2007）65-74

木村栞太、岩永裕次「公立小中学校における校長のリスク認知傾向：大分県新任校長への質問紙調査を手掛かりに」（『教育経営学研究紀要（九州大学大学院人間環境学府）』20、2018）57-63

下地敏洋「公立高等学校における学校安全と危機管理に関する一考察：アンケート調査の分析から」（『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』24、2017）89-100

末藤美津子「学校安全への対応：教職課程における取り組みの課題と可能性」（『東洋学園大学紀要』26-1、2017）41-53

橋本牧「教職大学院における学級・学校経営領域の教材開発：ミドルリーダーの危機管理能力の向上を目指して」（『宮城教育大学紀要』51、2017）217-228

森晴美「災害時に必要とされる教員や保育士の資質能力とは ―熊本地震被災地での教員・保育士の取り組みを見つめて―」（『神戸海星女子学院大学研究紀要』55、2017）69-78

文部科学省『学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』（2019）

岩手中山間地域の教育課題に応じた小中高一貫のモデルカリキュラム（その１）
～総合的学習および特別支援教育について～

田代　高章・小岩　和彦・菅野　弘*，千葉　邦彦**，川原　恵理子・佐藤　和生・生平　駆・
小野寺　峻一・髙橋　龍太郎・佐々木　尚子・板井　直之・原田　孝祐・大森　響生***

（2020年２月13日受付）
（2020年２月14日受理）

Takaaki TASHIRO，Kazuhiko KOIWA，Hiroshi KANNO，Kunihiko TIBA，Eriko KAWAHARA，
Kazuo SATO，Kakeru OIDAIRA，Syunichi ONODERA，Ryutaro TAKAHASHI，Naoko SASAKI，
Naoyuki ITAI，Kosuke HARADA，Hibiki OMORI

Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School and High School Education which Responds to Iwate's Educational Issues（１）
: Focusing on Integrated Learning and Special Support Education

要　約

本研究は、平成29・30・31（2017・2018・2019）年に改訂告示された小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の学習指導要領を踏まえながら、教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）の１年次講義科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」（前期必修）、および「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期必修）の成果の一つとして、一定の特色あるテーマをもとに校種をつなぐモデルカリキュラムを開発提案するものである。その際、岩手県の特性を生かし、本論文の前提として、少子高齢化による人口減少の中山間地をモデルにすること、小中高の一貫教育を念頭においたモデルカリキュラムにすること、という条件を定め、あわせて、学力向上、復興・地域創生、通常学級における特別支援教育の充実という岩手の教育課題を念頭に、算数･数学科、外国語、総合的学習、特別支援教育の４つのテーマを取り上げて、独自のモデルカリキュラムを提案し、岩手の学校教育実践の発展向上を目指す研究である。本論文は、そのうち、総合的学習、特別支援教育の全体カリキュラム案を提示する。

第１章　本研究の趣旨・目的

本研究の目的は、少子高齢化が進む岩手県の中山間地における学校を想定して、岩手の教育課題に即した一定のテーマに焦点化しつつ、小中高一貫のモデルカリキュラムを提示することである。

平成29・30・31年改訂の小・中・高・特支の学習指導要領では、将来の不確実で多様な社会像を見据え、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という表現にも象徴されるように、学校教育で学んだことが将来の社会において活用できる力の育成を目指している。このように「社会に開かれた教育課程」を通して、学校教育では、子どもたち個々に生涯にわたって学び続ける力を

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県住田町教育委員会指導主事，＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

育て、自らの人生を切り拓くとともに、学校内外の多様な他者と協働して、これからの社会の創造に寄与しうる力を育むことが求められている。そして、学校教育において子どもたちに育み、自らの将来の人生と社会の創造にもつながる力を、今回改訂の学習指導要領では「資質・能力」という言葉で強調している。

そのために、学校が家庭や地域と協働しながら、将来の社会を創る担い手を育む環境を整え、学校教育の質全般を高める必要がある。「社会に開かれた教育課程」も、学校から家庭・地域への横の広がりと、現在の学校で学んだことが子どもの生涯発達に即して将来の社会にも開かれる、縦のつながりとしての両側面を意味するといえる。

何よりも、現在の子どもたちの実態や家庭や地域の現実に照らしながら、現在から未来に向けて、学校教育でどのような力、すなわち、「資質・能力」を育む必要があるかを、各学校において意識しつつ、それらの力を育むのにふさわしい教育内容（教科等の内容、単元内容等）と、主体的・対話的で深い学びという授業改善の視点を生かした適切な教育方法が工夫され、それらの教育活動全般の有効性を適切に評価し、教育活動の絶えざる修正・改善に努めていくことが求められる。いわゆるカリキュラム・マネジメントの視点から、保護者・地域の人々等の協力も得ながら、常に教育改善に努めていくことが学校・教職員、学校関係者全般に求められる状況にある。

特に今回改訂の学習指導要領では、各教科や専門性に基づくミクロな観点のみならず、個々の子どもの成長発達という人生全体で、子どもに応じた「資質・能力」を伸ばすために、マクロな観点から、教科間の関連や、校種間の接続が重視される。教科をこえる汎用的な能力や、日常生活の事象や地域の課題は、必ずしも特定の教科等に限定されるものではなく、学際的な性格を持ちうる。また、個々の子どもの生涯にわたる人生全体からは、小・中・高と校種相互の関連性を教員自身も意識しながら、当該子どもにとって意味ある教育活動を構想していくことも必要であろう。

このように、これからの各学校の教員にとっては、全体鳥瞰図としてのカリキュラムをデザインできるカリキュラム開発力を高めることが、これからの時代の要請でもある。

本研究を進めるに際して、三陸復興・地域創生を基盤に、町行政全体のビジョンのもとに町内の全幼小中高の教育機関において進められている、岩手県住田町の「地域創造学」を中心とした教育課程改革の取り組みを参考にした。同町の新教科「地域創造学」を中心とした町内全５校の小中高接続カリキュラムは、平成29年度から４年間の文部科学省研究開発学校指定を受け、令和元年11月29日には「新設教科『地域創造学』における社会的実践力の育成　～小・中・高等学校の滑らかな接続を活かして～」を研究主題に第３年次学校公開研究会が開催された。本研究執筆に関わった教員および教職大学院全院生が授業公開・研究協議等に参加し、本研究を進める際の参考とした。そして本研究は、同町の研究開発指定学校のカリキュラムをさらに発展させたカリキュラムデザインとして構想提起するものである。

以上のような背景を有しつつ、本研究では、マクロな観点からのカリキュラムの全体像を開発する力の育成を目指し、ある程度の具体性を伴った提案とするために、特に以下の条件を付した。

①少子高齢化による人口減少と、それに拍車をかけることとなった東日本大震災の復興創生という岩手の地域特性を考慮し、中山間地域の学校を想定すること。

②校種を超えて、個々の子どもの成長発達の全体を見通しながら教育活動に取り組むことを考慮し、小中高一貫の教育カリキュラムを開発すること。

③岩手の教育課題に照らして、４つの具体的テーマに即してカリキュラム開発すること。特に、本研究では、院生と協議した結果、具体的に総合的学習、特別支援教育、算数・数学、外国語の４テーマとした。

以上の条件を踏まえ、本稿では総合的学習、特別支援教育の二つのテーマについて、育みたい

「資質・能力」と単元内容の系統的発展を念頭に置いた全体計画案、年間指導計画案等のモデルカリキュラムを提示するものである。

もちろん、それらのモデルカリキュラムは、あくまで一つの提案であって、絶対不変な計画案ではありえない。本研究で提示するモデルカリキュラムは、現実の子どもたちを念頭に、各学校において実践されるなかで、常に修正・改善に努め続けることが必要である。

また、本研究で提示するモデルカリキュラムの成果は、安易に評価できるものではなく、ある程度の期間における各学校での実践活用を通じて、その有効性や正当性が検証されていくと考える。

本研究は、これからの学校教員に求められる、子どもに即したカリキュラム開発力育成の出発点として位置づけられるものである。

（文責：田代高章）

第２章　研究の方法

カリキュラム開発にあたり、「総合的な学習の時間（地域創造学）」「特別支援教育」「算数･数学」「外国語」の４つのテーマを設定した。また、多様な見方・考え方で協議しながらカリキュラム開発ができるようにするため、学卒院生と現職院生を混合にし、多種の校種からなるグループを編成した。そして、前期科目「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期科目「学習指導要領とカリキュラム開発」の授業の一環として、下記の調査を行い、岩手県の中山間地域における状況を把握しながら、校種間接続カリキュラム（小・中・高）の開発を行った。

2019 年 6月3日	岩手県教育委員会から指導主事を招聘し、「キャリア教育」「学力向上」「豊かな心（道徳教育･生徒指導）」「特別支援教育」の各テーマについてインタビュー調査を実施した。
7月29日	上記の４つのテーマでのカリキュラム開発の最終発表検討会に岩手県教育委員会から指導主事を招き、改善点について助言を受けた。 ※作成したカリキュラムについては、事前に県教育委員会の各担当指導主事に送付し、評価（良かった点と改善点）を受けた。
11月29日	住田町で開催された文部科学省研究開発学校指定第３年次学校公開研究会に参加した。世田米小･中学校及び住田高校における公開授業を参観し、中山間地域における小･中･高等学校の接続を活かした、「地域創造学」を柱とする一貫教育の現状について調査した。
2020年 1月28日	校種間接続カリキュラム（小・中・高）の開発の最終報告会に、住田町における研究開発にあたっている住田町教育委員会の指導主事を招聘し、作成したカリキュラムについて評価を受けた。

（文責　菅野　弘）

第３章　小中高一貫モデルカリキュラムの提案

１　総合的学習について

（１）総合的な学習の時間における中山間地域を踏まえた現状把握

学習指導要領では、総合的な学習の課題と更なる期待として以下の点があげられた[1)]。

・総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明かにするということについては学校により差がある。これまで以上に総合的な学習の時間と各教科の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められる。
・探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が十分でないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる。

さらにいわて県民計画の教育分野において、「①知育 - ア、時代に求められる児童生徒の資質・能力を育成するため、主体的・対話的で深い学びの充実や、幼児教育から高校までの連携した円滑な接続に向けた取組を着実に推進します。」、「②徳育 - ア、家庭や地域との連携による道徳教育の推進などにより、自他の生命を大切にし、他者の人権を尊重する心を育成します。」、「⑥児童生徒が安全に学ぶことができる教育環境の整備や教職員の資質の向上を進めます - エ、学校の魅力を高めるよう、より良い教育環境を整備するとともに、地域社会や地域の産業界などと交流・連携を進めます。」と示された[2)]。岩手県の中山間地域は県土の8割を占め、自然環境や伝統文化の継承など多くの機能を有しているが、人口減少を受け、学校の統廃合が進んでいる現状がある。

長野県教育委員会の中山間地域における学びの調査によると、中山間地域における学びの可能性は、一人ひとりへのきめ細かな指導が可能であり、自然などの資源、異年齢での学びが期待されるとしつつ、様々な考えに出会う機会や集団で行う活動で学び合う機会が少なく、人間関係の固定化、教員の専門性不足の課題をあげ、学校と地域経営の一体化、学校の地域の学びの拠点化、推進人材の確保、子どもに加え、教員、親、地域住民も地域の良さを知る必要があるとこれからの関わり方を示している[3)]。

そこで本研究では、小・中・高12年間を通した校種間の接続と学びのプロセス、各教科との関連の視点から全体計画、探究プロセスの系統表、単元配列表、各教科との関連表の作成を試みた。

（２）カリキュラム開発の視点

学習指導要領解説総合的な学習の時間編では、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の探究のプロセスを一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できること、協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動コンピューター等を利用し情報を収集・整理・発信する学習活動行い、自然体験やボランティア活動などの体験活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れることを重視した[4)]。よって本研究でも上記事項に留意して目標を設定し、校種間の接続が円滑に進むよう、住田町教育委員会が中心となり実践している「地域創造学」を参考に計画を作成した[5)]。

ステージ分けについては、3−2−3−3−2年の５つのステージを構想した。これにより児童生徒の校種間の接続を円滑にし、ステージ内の異年齢による協同などの学び合い、自分自身の学習の成果等に関わるメタ認知などが適切に位置づけられる。また教職員の意識も、自分の校種や担当学年の指導に終始するのではなく、指導する側の意識改革が図られ、子どもの学びの連続性や深化を視座においた学習活動の在り方に目を向けながら進めることができると期待されている。

全体計画は、目指す子ども像を、社会的実践力が身に付いた子どもの姿と位置づけ作成した。本

研究では社会的実践力を地域理解・社会参画に関する力・人間関係形成に関する力・自律的活動に関する力の４つの資質・能力として捉えている。学習内容、学習活動、学習評価、各教科等の関連、指導方法、指導体制、地域・校種間等との連携を連動させながら教育活動を進めることで、これらの資質・能力を身に付けさせたいと考えた。

探究のプロセスの系統表の作成の視点は、次の２つである。１つ目は、地域をより効果的に活用するために、「課題の設定」の段階で学習材を系統的に扱った点である。２つ目は、児童生徒の目的意識・相手意識を高めたり、校種間による重なりなどをなくしたりするために、「まとめ・表現」の段階で、目的と相手を明確にした点である。なお、縦軸には、学年・校種間における地域理解の具体を記し、横軸には、総合的な学習の時間の探究のプロセスである「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の４つを記した。単元配列表については、以下の点に考慮し作成した。探究的な見方・考え方を働かせながら学ぶ問題解決型の学習過程の質を高める点である。主体的・対話的で深い学びの実現につながる展開が大切になるため、発達段階を踏まえた学びのステージに適した体験学習を効果的に位置づけ、探究的な見方・考え方を繰り返す点を組み込んだ単元構成にした。よって、各ステージの学習内容や学習方法、児童生徒の資質・能力の系統性を考慮することで目標を達成できると考える。

各教科との関連については、総合的な学習の時間を核とした学習内容と各教科等の関連を重視するために、校種や各学校の実態に対応できるように、異なる３つの視点から一覧表を作成した。１つ目は関連教科の学習内容を示したもの、２つ目は探究のプロセスを視点としたもの、３つ目は資質・能力を視点としたものである。校種の特徴や各学校のねらいに即して選択することで、効果的に活用できると考える。

（３）全体カリキュラムの提案

以下、図表１～図表６において、総合的学習に関するカリキュラムの全体計画案を提案する。

図表１

全体計画

【社会的実践力が身に付いた子どもの姿】
①体験活動を通じて、地域づくりを主体的に目指す態度
②他と協働するために積極的にコミュニケーションを図る態度
③郷土を愛し、持続可能な社会を創造しようとする態度

【児童生徒の実態】
・素直で思いやりがあり前向き
・競争心に欠け、物事をあきらめる傾向がある
・真面目だが、主体性に欠ける面が見られる

【地域の実態】
・山間部地域
・自然が豊か
・団結力がある
・教育に協力的
・少子高齢化
・人口流出に課題

【全体目標】
地域をフィールドとした横断的で探究的な学習活動を意図的・計画的に行うことを通して、新しい時代を切り拓き、社会を創造していくための社会的実践力を身に付けた心豊かな人材を育成することを目指す。

【　学年・校種間目標　】

≪高等学校≫
探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、自己の在り方生き方や地域の発展を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくために、下記の資質・能力を育成することを目指す。

≪中学校≫
探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方や地域社会について考えていくために、下記の資質・能力を育成することを目指す。

≪小学校第３～６学年≫
探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方や地域社会について考えていくための素地として、下記の資質・能力を育成することを目指す。

≪小学校第１、２学年≫
活動や体験を通して、身近な生活や地域に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくために、下記の資質・能力を育成することを目指す。

【保護者の願い】
・明朗で優しい人になってほしい
・目標に向かって頑張り続ける人になってほしい
・誰とでも協力して行動できる人になってほしい

【地域の願い】
・自分の夢をかなえてほしい
・地域に誇りをもってほしい
・地域に積極的に関わってほしい

【育成を目指す具体的資質・能力】

社会的実践力	**児童生徒が変化の激しい社会において、充実した人生を実現するために、豊かな心をもち、主体的に未来社会を創造していくことができる資質・能力**	
A　地域理解	自分たちの地域の歴史や文化、現状や抱えている課題、活用資源を理解し、ふるさとに愛着をもちながら町の発展・創造に関わる自分の役割等を捉える	
B　社会参画に関する力	「ひと・もの・こと」等の地域の実情を理解し、身の回りにある課題や問題を捉え、これからの地域の在り方や、よりよい社会づくりについて提案・発信することに関する資質・能力	1　見通す力 2　多面的・多角的に考える力 3　提案・発信する力 4　好奇心・探究心 5　困難を解決しようとする心
C　人間関係形成に関する力	学びを深めたり、目標の達成を行ったりするために、他者と協力することに関する資質・能力	1　伝え合う力 2　協働する力 3　他者受容
D　自律的活動に関する力	自分自身の置かれている状況や考え、感じていることなどを認識し、それに応じてよりよい方向に調整しながら学びや活動を推進する関わる資質・能力	1　感じ取る力 2　創出する力 3　自己肯定感

【学習活動】
・児童生徒や地域の実態、保護者や地域の願いを踏まえた探究課題を設定していく。
・１２年間を見通した学習活動を行っていく。
・ひと・もの・ことの地域を中心とした教育資源を効果的に活用する。
・目的や相手を意識した学習成果を発表する場を計画的に設定する。

【学習内容：単元名例】

高等学校第３学年	自分と地域の未来を見つめよう	
高等学校第２学年	地域の発展を考える	
高等学校第１学年	地域産業発展計画	
中学校第３学年	地域貢献計画を発信しよう	
中学校第２学年	地域の現状を知ろう②　～地域の産業～	
中学校第１学年	地域の現状を知ろう①　～地域の暮らし、防災～	
小学校第６学年	地域の特産物を調べよう	地域の自慢を伝えよう
小学校第５学年	○○町自慢の郷土料理	地域の環境を考えよう
小学校第４学年	郷土芸能を調べよう	○○町博士になろう
小学校第３学年	地域の福祉を考えよう	地域の危険を調べよう
小学校第２学年	地域の自然を調べよう	地域の施設・商店調べ
小学校第１学年	学校を知ろう	自然を感じよう

【学習評価】
・学年間・校種間でポートフォリオを活用し、評価の充実を図る。
・資質・能力系統表を作成し、それをもとに計画的・系統的な評価を行う。
・ルーブリックを活用し、評価の工夫を図る。
・授業分析による学習指導の評価を重視する。
・定期的に指導計画を評価・改善し、計画に活かす。

【各教科等との関連】
・資質・能力や探究プロセス等、視点を明確にして関連を図る。
・各教科等との関連の一覧表を作成し、計画的に連動を図る。

【指導方法】
・児童生徒の主体性を発揮できるように、支援の工夫を図る。
・児童生徒同士や地域との協働的な学習を重視した指導・支援を行う。

【指導体制】
・全校指導体制を組織し、校内コーディネーターを配置し、地域や校種間等との連携を図る。
・地域コーディネーターを配置する。
・地域や校種間等のコーディネーター会議を開催する。

【地域や校種間等との連携】
・公共施設・商店　・福祉施設　・防災施設　・郷土芸能保存会　・婦人会　・地域行政関係者　・地元企業　・地元産業関係者
・近隣小学校　・進学先中学校　・地域の高等学校　・他地域の小規模高等学校　など

図表２

探究のプロセス系統表

学年	資質・能力		単元名例	課題の設定（思いや願いをもつ）		情報の収集（活動を体験する）		整理・分析（感じる・考える）		まとめ・表現（表現する・行為する）		
	地域理解	資質・能力の重点		学習材	導入例	相手例	方法例	技法例	方法例	相手例	目的	方法例
高3	地域発展	☆創出する力 ★自己肯定感	自分と地域の未来を見つめよう	自己啓発 地域全般	○体験活動　○体験想起　○写真提示　○ＶＴＲ提示　○グラフ提示 ○講話　○インタビュー　○ＫＪ法的手法　○ウェビング　など	既習成果物 地域行政	資料調査 就職説明会 講話	○順序付ける　○比較する（共通点・相違点等）　○分類する ○関連付ける　○多面的・多角的に考える　○理由付ける ○見通す　○具体化する　○抽象化する　○構造化する　○推論する ○工夫する ○見通す ○試す ○たとえる ○比べる ○見付ける ○気付く	○カードの利用　○グラフの利用 ○座標軸の利用　○マップの利用　○図表の利用 ○ベン図の利用　○ランキング付け　など	県外生徒 県内生徒	自分と地域の未来を伝える	○ポスターセッション　○ポスター ○動画・ネット投稿　○ガイドブック ○プレゼンテーション ○パネルディスカッション　など
高2		☆見通す力 ☆提案・発信する力	地域の発展を考える	地域全般		地域住民 地元企業 地域行政	インターン 資料調査 講話			小規模校 地域行政	地域の問題や解決方法などを伝える	
高1		☆伝え合う力 ★好奇心・探究心	地域産業発展計画	地域産業		小中学生 地域住民	小中交流 資料調査 インタビュー			学年生徒 学校職員	地域産業の現状を伝える	
中3	地域貢献	☆提案・発信する力 ☆協働する力	地域貢献計画を発信しよう	地域全般		地域住民 地域行政	手紙 インタビュー 資料調査			地域住民 高校生 地域行政	テーマに基づく地域貢献の方法を伝える	
中2		☆多面的・多角的 ☆創出する力	地域の現状を知ろう② ～地域の産業～	地域産業		地域住民 地元企業	手紙 インタビュー 職場体験			地域住民 企業職員	地域産業の魅力と課題を伝える	
中1		☆感じ取る力 ★困難を解決する力	地域の現状を知ろう① ～地域の暮らし、防災～	地域生活 地域防災		地域住民 市・町職員 消防職員	手紙 インタビュー 講話			地域住民 市・町職員	地域の暮らしの魅力と課題を伝える	
小6	地域愛着・地域把握	☆多面的・多角的 ☆伝え合う力	地域の特産物を調べよう 地域の自慢を伝えよう	特産物 地域全般		地域住民 既習成果物 市・町職員	見学 インタビュー 資料調査			高校生 地域住民 市・町職員	特産物などの地域のよさを伝える	○絵日記　○作文発表　○スピーチ ○新聞　○報告レポート ○活動報告書　○提案文 ○パンフレット　○意見文　など
小5		☆提案・発信する力 ☆協働する力	○○町自慢の郷土料理 地域の環境を考えよう	郷土料理 地域環境		地域住民 第一次産業 市・町職員	インタビュー 講話 実習・体験			地域住民 他校児童	郷土料理、地域の環境について伝える	
小4		☆協働する力 ★他者受容	郷土芸能を調べよう ○○町博士になろう	芸能・祭り 郷土歴史		地域住民 芸能保存会	体験 インタビュー 講話			地域住民	地域の芸能・歴史について伝える	
小3		☆見通す力 ★他者受容	地域の福祉を考えよう 地域の危険を見つけよう	福祉施設 防災施設		施設関係者 警察関係者	体験 見学 インタビュー			友だち 家族 地域住民	地域の福祉施設のよさを伝える	
小2		☆提案・発信する力 ★好奇心・探究心	地域の自然を調べよう 地域の施設・商店調べ	地域自然 施設・商店		地域の自然 施設関係者 商店関係者	体験 見学 インタビュー			友だち 家族 地域住民	地域の自然、施設・商店のよさを伝える	
小1		☆感じ取る力 ★自己肯定感	学校を知ろう 自然を感じよう	学校 自然		学校教職員 地域の自然	体験 インタビュー			友だち 家族 先生	地域の自然の様子を伝える	

図表 3

１２年間の単元配列表

第1ステージ

教科	学年	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
生活科	第1学年	学校をたんけんしよう(8)（学校を知ろう）		学校のまわりをたんけんしよう(10)（学校を知ろう）		夏をみつけよう(9)（自然を感じよう）	秋をみつけよう(14)（自然を感じよう）		秋のおもちゃで楽しもう(10)（自然を感じよう）	冬をみつけよう(13)（自然を感じよう）	冬を楽しもう(10)（自然を感じよう）		もうすぐ2年生(10)（学校を知ろう）
		春をみつけよう(8)（自然を感じよう）		生きもののなかよし大作戦(8)（自然を感じよう）									
			植物をそだてよう(7)（自然を感じよう）										
	第2学年	1年生を迎えよう(9)（学校を知ろう）		どきどき町たんけん(18)（地域の施設・商店調べ）		夏をさがそう(11)（地域の自然を調べよう）	秋をさがそう(14)（地域の自然を調べよう）		もっとなかよし町たんけん(18)（地域の施設・商店調べ）		まちのすてきをつたえよう(10)（地域の施設・商店調べ）		
				生きもののなかよし大作戦(8)（地域の自然を調べよう）					秋をみんなにおしえよう(7)（地域の自然を調べよう）		大きくなった自分をふりかえろう(12)		

第2ステージ

教科	学校	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
総合的な学習の時間	第3学年	地域の危険を見つけよう(20)				地域の福祉を調べよう(20)					バリアフリーについて考えよう(10)		
			情報活用能力(5)				地域に発信しよう(10)				プログラミング教育(5)		
	第4学年	○○町博士になろう(20)				郷土芸能を調べよう(20)					世界の国々について調べよう(10)		
			情報活用能力(5)				地域に発信しよう(10)				プログラミング(5)		

第3ステージ

教科	学校	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
総合的な学習の時間	第5学年	地域の環境を考えよう(20)				○○町自慢の郷土料理(20)					世界環境について調べよう(10)		
				宿泊体験学習(5)			地域に発信しよう(10)				情報活用/プログラミング(5)		
	第6学年	地域の特産物を調べよう(20)				地域の自慢を伝えよう(20)					○○ハローワーク(10)		
				東北を学ぼう(5)			地域に発信しよう(10)				プログラミング(5)		
	中学校 第1学年	伝統の継承(2)	地域学習①(8)		被災地学習(5)	地域学習②(5)	農業体験(6)	地域学習③(5)	伝統の継承(2)		地域学習の発表(6)	伝統の継承(7)	
			保小連携(3)					保小連携(9)					

第4ステージ

教科	学校	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
総合的な学習の時間	中学校 2学年	地域学習①(5)	地域の産業①(8)		職場体験学習(4) 被災地学習(5)	地域学習②(4)	職場体験学習(19)	地域学習③(5)	伝統の継承(2) 地域の産業②(6)		地域の産業③(4)	地域産業の発信(8)	発表振り返り・次年度に向けて(4)
					保育体験(8)								
	中学校 第3学年	東京と地域の比較(14)	伝統継承活動(6)	ふるさと貢献計画作成・発表 (44)								卒業プロジェクト(5)	
							外国の文化でふれあおう(10)				夢を語ろう(10)		
総合的な探究の時間	高等学校第1学年	地域を知る(6)			探究テーマの選択(3)	地域文化選択講座(4)		調査計画・調査活動・探究の繰り直し(6)			発表・まとめと振り返り(4)		
		高校生活を知る(2)					文化祭・発表(4)	大学・企業訪問(2)			先輩と語る会(2)	進路ガイダンス(2)	

第5ステージ

教科	学校	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
総合的な探究の時間	高等学校第2学年		地域の発展を考える・課題発見(3)		探究テーマの選択(2)	地域文化選択講座(4)		実践・検証・中間のまとめ(5)			発表・まとめと振り返り(3)		
		インターンシップ準備・企業見学(4)			インターンシップ(4)		文化祭・発表(4)	大学・企業訪問(2)			先輩と語る会(2)	進路ガイダンス(2)	
	高等学校第3学年	自分と地域の未来をみつめる・課題発見(3)			探究テーマの選択(2)	地域への貢献を考える・検証・考察・今後の課題(6)					発表・まとめと振り返り(2)		
		進路学習・ジョブカフェセミナー(10)					文化祭・発表(4)	進路学習の振り返り(6)			先輩と語る会(2)		

図表 4

学習内容を視点とした教科等との関連一覧表例（小学校第5学年）

単元	教科	主な関連教科等の学習内容（目標・ねらいや、学習活動・学習内容等をもとに記載する）
地域の環境を考えよう	国語	《新聞を読もう》 〇文章の構成の一つとして、新聞記事のもつ構成に気付くことができる。 《きいて、きいて、きいてみよう》 〇話し手の意図を捉えながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめることができる。 〇収集した知識や情報を関連付け、目的や意図に応じて構成を工夫しながら、適切な言葉遣いで話すことができる。 《次への一歩　―活動報告書》 〇文章全体の構成の効果を考え、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、表現の効果などについて工夫することができる。 《明日をつくるわたしたち》 〇自分たちの身の回りにある問題について調、解決のための提案書を書くことができる。 《グラフや表を用いて書こう》 〇目的や意図に応じて収集した事柄を、、全体を見通して整理するとともに、引用したり図表やグラフを用いたりするなど書き方を工夫して，自分の考えが伝わるように書くことができる。
	社会	《わたしたちの暮らしと国土》 〇日本の国土の様子や自然条件の異なる地域の様子を具体的に調べ、国土の特色や自然環境に適応して暮らしている人々の工夫や願いを捉える。 〇国土や地域の自然環境に関する写真や地図、統計などの資料を収集・選択し、自然環境と人々の生活や産業との関わりについて多面的・多角的に考える。 《国土の自然とともに生きる》 〇自分たちと国土や地域の自然環境との結び付きに気付き、森林を守り育てていくことや、自然災害を防止することの大切さ、公害から健康や生活環境を守ることの大切さを捉えさせる。 〇国土や地域の自然環境に関する記述や写真からの情報、地図や地球儀、統計などの資料を収集・選択し、自然環境と人々の生活や産業との関わりについて、広い視野から考える。
	算数	《比べ方を考えよう》 〇測定値の平均の意味について理解し、それを用いることができる。 〇単位量あたりの大きさの意味を理解し、単位量あたりの大きさで表したり、比べたりすることができる。 《比べ方を考えよう》 〇割合、百分率の意味と表し方を理解し、それらを用いることができる。 〇帯グラフ、円グラフの用いられる場面を知り、目的に応じて資料を帯グラフ、円グラフに表したり、帯グラフ、円グラフから特徴を読み取ったりすることができる。また、目的に応じて、表やグラフを選び、活用することができる。
	理科	《台風と天気の変化》 〇台風による強風や大雨と、もたらす災害について調べたり、考えたりすることができる。 〇災害に対する備えや情報活用の重要性に気付き、自ら行動する態度を養う。 《流れる水の働き》 〇流れる水の働きや、増水による災害について調べたり、考えたりすることができる。 〇流れる水の働きによって土地の様子が大きく変化し、時に災害を引き起こす場合があること、災害に対する備えが重要であることを捉えることができる。
	音楽	
	図工	
	家庭	《寒い季節を快適に》 〇寒い季節の住まい方に関心をもち、暖かく、明るい住まい方ができる。
	保体	《けがの防止》 〇自然災害によるけがの防止をするために、安全に行動することやの日頃から備えをしておくことの必要性を考えることができる。
	外国語	
	道徳	〇《節度・節制》《礼儀》《生命の尊さ》《自然愛護》《感動、畏敬の念》《伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度》
	特活	
○○町自慢の郷土料理	国語	《新聞を読もう》 〇文章の構成の一つとして、新聞記事のもつ構成に気付くことができる。 《きいて、きいて、きいてみよう》 〇話し手の意図を捉えながら聞き、自分の意見と比べるなどしながら考えをまとめることができる。 〇収集した知識や情報を関連付け、目的や意図に応じて構成を工夫しながら、適切な言葉遣いで話すことができる。 《すいせんします》 〇考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報を関係付けることができる。
	社会	《食料生産を支える人々》 〇食料生産に関する資料を収集したり、選択・活用したりして、食料生産が自然と深い関わりがあるとなどを考える。
	算数	
	理科	《植物の発芽と成長》 〇植物の発芽に必要な条件や、成長に必要な条件を捉えることができる。
	音楽	
	図工	
	家庭	《クッキング　はじめの一歩》 〇調理をすることの良さや、調理の流れ，調理用具の使い方がわかる。 〇青菜やじゃがいものゆで方がわかり，ゆでることができる。 〇調理に必要な用具や食品を安全で衛生的に取り扱い、ゆで野菜サラダを作ることができる。 《食べて元気に》 〇ご飯とみそ汁の調理をし、食品を五大栄養素に分けたり、3つのグループに分けたりすることができる。 《いっしょにほっとタイム》 〇家族や周囲の人びとなどの集まった人たちと、楽しく過ごすことについて考えたり、工夫したりする。
	保体	
	外国語	
	道徳	〇《礼儀》《自然愛護》《伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度》
	特活	

図表 5

【中学校】探究のプロセスを視点とした教科等の関連一覧

例：中学校第1学年　地域の暮らしと防災

教科等 探究のプロセス	国語	社会	数学	理科	体育	音楽	美術	外国語	家庭	技術	道徳
課題の設定	○わかりやすく説明しよう	○日本の姿 ○世界からみた日本の姿 ○日本の諸地域		○地震のゆれの伝わり方 ○地震の起こるしくみ ○地震と災害	○保健と環境	○歌い継ごう日本の歌		外国語科目全般	○食生活と自立 ○衣生活住生活と自立 ○身近な消費活動と環境		●社会参画・公共の精神 ●郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度 ●自然愛護 ●生命の尊さ ●よりよく生きる喜び
情報の収集	○わかりやすく説明しよう ○好きなものを紹介しよう ○情報の集め方を知ろう ○インタビュー・アンケート ○調べたことを報告しよう	○日本の姿 ○世界からみた日本の姿 ○日本の諸地域 ○身近な地域の調査		○地震のゆれの伝わり方 ○地震の起こるしくみ ○地震と災害					○食生活と自立 ○衣生活住生活と自立 ○身近な消費活動と環境	○情報に関する技術	
整理・分析	○わかりやすく説明しよう ○好きなものを紹介しよう ○情報の集め方を知ろう ○調べたことを報告しよう ○印象深く思いを伝えよう ○ポスターセッションをする	○身近な地域の調査	○正負の数の利用 ○資料の分析 ○近似値と有効数字 ○資料の活用							○情報に関する技術	
まとめ・表現	○わかりやすく説明しよう ○好きなものを紹介しよう ○私が選んだこの一冊 ○調べたことを報告しよう ○印象深く思いを伝えよう ○ポスターセッションをする	○身近な地域の調査					○楽しく伝える文字のデザイン ○私の気持をカードに込めて			○情報に関する技術	

図表 6

【高等学校】資質・能力を視点とした教科・領域との関連一覧表

※「－」については特に該当なし

資質・能力の分類		国語	地歴公民	数学	理科	保体	芸術（音楽）	英語	家庭	情報	特別活動
A. 地域理解		国語科目全般	現代社会・政治経済「地方自治制度と住民の権利」	－	理科全般「観察実験・探究」	体育「体育理論」	－	コミュニケーション英語英語表現全般	家庭基礎「家族・家庭と社会」	情報と社会「情報とメディア」	地域文化選択講座　等
B. 社会参画に関する資質・能力	1　☆見通す力		－	数学Ⅰ・A「確率・統計」		保健「現代社会と健康」	音楽Ⅰ「表現・混声合唱」		家庭基礎「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」		年度始生徒会行事・情報モラル講座　等
	2　☆多面的・多角的に考える力		現代社会・政治経済「地域の実情・公正な判断力」	数学Ⅰ・Ⅱ「論証・証明」			音楽Ⅱ Ⅲ「表現・創作」		家庭基礎「生活を営む・住まい」		進路学習・生徒総会　等
	3　☆提案・発信する力		－	－		体育「ダンス」	－		家庭基礎「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」	情報と社会「情報モラルと社会ルール」	進路学習・インターンシップ　等
	4　★好奇心・探究心		現代社会・政治経済「地方財政の現状と地方自治の課題」	－			音楽Ⅰ「表現・等」		家庭基礎「高齢者の生活」「子供の発達」		一日体験入学　等
	5　★困難を解決しようとする心		－	－			音楽Ⅰ「表現・等」		家庭基礎「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」	－	ボランティアガイダンス　等
C. 人間関係形成に関する資質・能力	1　☆伝え合う力		－	数学Ⅰ・Ⅱ「論証・証明」		保健「安全な社会生活」	音楽Ⅰ Ⅱ Ⅲ「表現・混声合唱」			情報と社会「表現と伝達」プレゼンテーション	海外派遣報告会　等
	2　☆協働する力		－	－			音楽Ⅰ Ⅱ Ⅲ「表現・アンサンブル」			－	生徒総会修学旅行まとめ　等
	3　★他者受容		－	－			音楽Ⅰ Ⅱ Ⅲ「鑑賞」		家庭基礎「社会と福祉」	情報と社会「情報とメディア」	生徒会活動　等
D. 自律的活動に関する資質・能力	1　☆感じ取る力		－	－		保健「健康を支える環境づくり」	音楽Ⅱ Ⅲ「鑑賞」		家庭基礎「人の一生と発達課題」	情報と社会「表現と伝達」プレゼンテーション	進路学習　等
	2　☆創出する力		－	－			音楽Ⅱ Ⅲ「表現・歌唱」		家庭基礎「生活を営む・消費生活」		進路学習・インターンシップ　等
	3　★自己肯定感		－	数学Ⅰ・Ⅱ「論証・証明」			音楽Ⅰ Ⅱ Ⅲ「表現・歌唱」		家庭基礎「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」	情報と社会「情報モラルと社会ルール」	進路学習　等

（４）課題について

本研究で対象とした中山間地域については、住田町教育委員会主催の研究会を基に、仮説を立て計画を立案した。その中で、中山間地域特有の児童・生徒の町への出入りや少人数で行っている授業などの実態を含め、地域特性の十分な検討ができなかった。本研究で作成した計画等がどのくらい実用可能なのかこれから検証する必要があり、複数の中山間地域の実態を比較検討する必要もある。また、身に付けたい資質・能力と各計画の関連持たせるよう作成したが、完全に網羅している内容には至らず、現場で運用する際に、児童・生徒の実態に応じて各学校、各授業者が工夫する必要がある。これらを改善するためにさらに複数の計画の立案もしていかなければならない。全体計画においても、学年・校種間の目標について学校や校種、地域の特色を生かした目標を設定するという点で課題が残った。

（文責：川原恵理子・佐藤和生・生平駆・小野寺峻一・髙橋龍太郎）

２　特別支援教育について

（１）特別支援教育における現状把握

住田町は、現在、平成29～32年度の4年間「文部科学省研究開発指定」を受け、学習指導要領に依らない研究開発を行っている。その研究は、「子どもたちに新しい時代を切り拓くために必要な資質・能力や心の豊かさを育成するため、小・中・高等学校の滑らかな接続を活かし、新設の教科『地域創造学』の教育課程と、その指導及び評価方法等の在り方を研究開発」するものである。そのために、町は、「自立して生き抜く力を身に付け、他者と協働して、より豊かな人生や地域づくりを、主体的に創造することができる人材の育成」を教育理念に掲げており、風土を生かした教育の推進と自己の人生や将来にわたって持続可能な社会づくりを創造する人材育成、12年間（小・中・高等学校）かけてふさわしい資質・能力を育成する一体的な教育活動を展開している[6)]。また、町の理念の達成に必要な力を「社会的実践力」と位置付けており、それを確かな「地域理解」を基盤とした「社会参画・人間関係形成・自律的活動」の4観点12項目の「資質・能力」の育成、新教科『地域創造学』を軸とした各教科等と教育課程の有機的な結び付き、地域資源を学習材とした横断的な探究的プロセスにより育んでいくと示している[7)]。

一方、「地域創造学」の「全体計画」や「各ステージにおける社会的実践力の系統表」、「研究報告」から、「特別支援教育」の視点を盛り込んだ内容は見られていない。文部科学省（2012）『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童の割合が6.5％、学習面のみの割合が4.5％、行動面のみの割合が3.6％、学習面と行動面における割合が1.6％であったことが報告されている[8)]。また、文部科学省（2014）『特別支援教育関係資料』では、「通常の学級における通級による指導」を受ける児童の割合は、平成16年比で2.3倍に増加、特別支援学級の現状として、学級数や在籍数が、約2倍以上に増加していること（平成26年5月1日現在）[9)]が報告されており、障がいへの理解や配慮を必要とする児童（生徒）への支援の充実の必要性が進んだことが伺える。こうした傾向は、岩手県でも例外ではなく、岩手県教育委員会（2020）『岩手の特別支援教育』（岩手県特別支援教育資料）の「特別支援学校及び小学校・中学校・義務教育学校特別支援学級・通級指導教室の幼児児童生徒数の推移」でも、その増加傾向が報告されている[10)]。こうした現状から、学習指導要領に依らない研究指定ではあるものの、「共生社会」や「インクルーシブな教育」の充実・実現は、求められている現代的な課題であり、こうした教育的ニーズへの対応は、全ての学校教育に取り入れられるべき視点である。新学習指導要領総則「第４節　児童の発達支援」にも、「特別な配慮を必要とする児童（生徒）への指導」の項が設けられ、「一人一人の確かな児童（生徒）理解を基盤に、発達や教育活動の特性を踏まえながら、それに応じた適切な指導、

支援を行うこと、きめ細やかな指導、支援を組織的・継続的に行いながら、一人一人の自己実現を図ること」等、教育の不易が明示されている[11]。また、『いわて特別支援教育推進プラン～「共に学び、共に育つ教育」の推進』（2019）でも、「つなぐ･いかす･支える」の3つをキーワードに、「すべての人が互いを尊重し、心豊かに主体的に生活することのできる地域づくり」や「共生社会」を実現する施策を打ち出している[12]。特別支援教育は、「教育の原点」であり、個別への配慮は、全体への配慮にも通じる。このことからも、『地域創造学』に「特別支援教育（特別な配慮を必要とする児童（生徒）への指導)」（以下、「特別支援教育」と表記）の視点を加え編成することは、必要不可欠であると言える。

（2）「特別支援教育」のカリキュラム開発の視点

そこで、カリキュラム開発の目的を「『地域創造学』に、特別支援教育の視点を取り入れた、「特別支援教育全体計画」（図表７）、「『地域創造学』の単元配列表［特別支援（学級）版］」（図表８）、「特別な支援を必要とする児童･生徒のためのポートフォリオ評価（SUMITA　PASSPORT：教師用)」（図表９）を提案し、『地域創造学』の研究の質の向上に役立ててもらうこと」とする。

特別支援教育の視点を取り入れ、教育の質の向上を図ることは、一人一人の児童生徒の「資質・能力」の確かな育成、「自己の人生を切り拓く豊かな育ち、社会・地域づくりを創造できる人材育成」という町の教育理念の達成につながるものと考える。また、研究『地域創造学』の充実は、岩手県や日本全国の中山間地域の教育活動の発展・充実に貴重な示唆を与えるものになると期待される。

（3）全体カリキュラムの提案

「特別支援教育全体計画」の工夫４点を説明する。

①町で共有、一体化している「めざす資質･能力」を中心軸に、共通の「探究プロセス」と岩手県が示す「特別教育推進の重点『つなぐ･いかす･支える』」を螺旋構造で位置付けた。３つが体系的、一体的に関連しながら相乗効果的に高まっていくことをイメージした。県の「特別支援教育の重点」を加えた『地域創造学』とすることで、一人一人の育ちを支える教育活動を行いながら、「岩手の未来を担う人材育成」を図っていくことが明確になる。この「人材育成」の視点は、県が推進する「復興教育」の視点とも合致するものと考えている。県の教育理念の含意を明らかに示すため、「いわて県民計画」、「岩手県教育振興計画」を反映している[13]。

②『地域創造学』の教科等の枠に、知的障がい教育における「合わせた指導」と「自立活動」を配置した。これにより、「合わせた指導」と「自立活動」の目的が明確になり、目指す資質・能力の育成を意識した学習活動の展開や指導、きめ細かな配慮や支援、評価とその見取りが可能になる。

③『地域創造学』の中心的活動である「交流活動」、「体験活動」に「ステージ間、異校種間、学校間連携のつながり」を明文化した。「交流活動」、「体験活動」を有機的かつ効果的に結び付けることで、異年齢からの模範に学ぶ、他校の同学年から学ぶことを意図している。他者の価値観から学びを広げ深めることは、教育活動の質的向上と子どもたち一人一人の確実な成長へとつながる。また、その質をさらに高め保証するために、「家庭・地域の支援欄」に「実践的、実際的で豊かな学び」と、それを支える「人的・物的資源（学習材）への理解・協力」を位置付けた。質の高い実践的な学びは、社会で生きて働く貴重な実践知・経験知となる。

④12年間を5つのライフステージに整理することで、異校種間の滑らかな接続を図っているが、校種間の物理的な距離を埋めることは難しい。そこで、「特別支援教育」で共有化を図りたい5つの観点を設け、各校種でその指導・支援の充実を図ること、校種を越えて共通の指導・支援を貫き、連続、継続した指導・支援を行っていくことを位置付けた。5つの観点は、A「イ

ンクルーシブな教育、ユニバーサルデザイン、校内の支援体制」、B「個に応じた指導・支援（個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成）、家庭との連携・情報共有」、C「相談支援（教育相談、就学相談、専門機関との連携）・研修」、D「就学支援･切れ目のない支援（SUMITA PASSPORT）･評価」、E「キャリア教育」である。

A について、校種間を越えて、共有化された教育・教室環境の整備は、児童生徒の混乱を未然に防止し、安心した学級運営や授業展開につながる。作成については、岩手県立総合教育センター HP にある「『校内資源を活用した校内支援実践事例集』（教育支援特別室）」を活用し[14]、必要なものを選択の上、「住田町のスタンダード」として作成することも可能であろう。B、C については、町で統一した様式のもと、現在、各校で行われている内容を継続実施し、その充実を図ることを想定している。D については、「特別な支援を必要とする児童生徒のためのポートフォリオ評価（SUMITA PASSPORT：教師用）」で詳細を述べるが、特別支援学級に在籍する児童生徒の「目指す資質・能力」に関する評価、記録を継続的に行っていくものである。C、D については、「関係機関との連携」の項目欄がポイントとなる。特に、「特別支援教育コーディネーター」は、「キーパーソン」であり、その働きと担う役割が期待される。E については、「校種に合わせた家庭・地域の支援（キャリア教育の視点）」の項目欄と深く関連性をもつ。各校種でどのような社会経験を積ませながら、キャリアの力量形成を図るのか、「主な活動と必要とされる力」を明記している。将来の出口「就職」までを支える系統性の明記により、学習や体験の経過の把握や校種を越えたきめ細かな配慮、支援が可能になる。

単元配列表における「交流学習単元」は実線、「特別支援　単独単元」は二重線で示している。ここで言う「交流学習単元」とは、通常の学級と一緒に行う学習であり、「特別支援学級　単独単元」とは、特別支援学級オリジナル単元でかつ独自のものである。「地域創造学年間単元配列表」工夫の視点は、以下の５点である。

①地域創造学の目標を基に計画された単元は、「○○しよう」と生活に結び付いたテーマ性のあるものである。教科等を合わせた指導を中心とする知的障がい教育と共通し、特別な支援を必要とする児童生徒に十分参加可能な単元である。そこで、既存の単元を交流学習単元とし、特別支援として必要と考える単元を加えて年間単元配列表を作成した。

②ステージ毎に、発達段階を考慮した特別支援の視点を設けた。第１ステージでは、環境が変化し不安や戸惑いが予想されるため、自己を中心とした。第２ステージでは、身近な人や物に関わりながら学ぶなど自己から周囲を意識している。第３ステージにおいては、集団から地域へ目を向け、第４ステージでは地域との関わり、第５ステージでは社会との関わりを意識した視点としている。

③交流学習単元では、個別の指導計画や支援計画を基に、テーマに沿って学習することが望ましい。その際、一人一人の意欲、目的意識、課題意識を教師がテーマに向けてつなげていくように配慮する必要がある。また、学習活動において、一人一人の興味・関心、理解や技能、あるいは個性・特性を踏まえ、良さや「できる力」を発揮できるように支援する必要がある。よって、単元のねらいと手立ては個別化する。加えて指導者の共通性、一貫性が求められる。

④特別支援の単独単元においては、地域との関わりを意識的に作ることによって、地域との日常的な関わりとなるようにしたい。地域への発信によって、地域理解を深め、学校として貢献できるようにしたい。特に、地域の特性や資源を生かし、時代やニーズに合ったものを単元として設定（交流農作業、住田の木で作ろう等）している。また、この単元では、発達段階や経験等実態の個人差も考えられるので、繰り返し継

続して取り組める単元が望ましいと考える。

⑤中・高校においては、進路を意識し、地域の福祉事業所や企業と連携し、産業現場等における実習や就業体験等を実施する。互いに理解を深め､地域で生活することにつなげたいと考える。

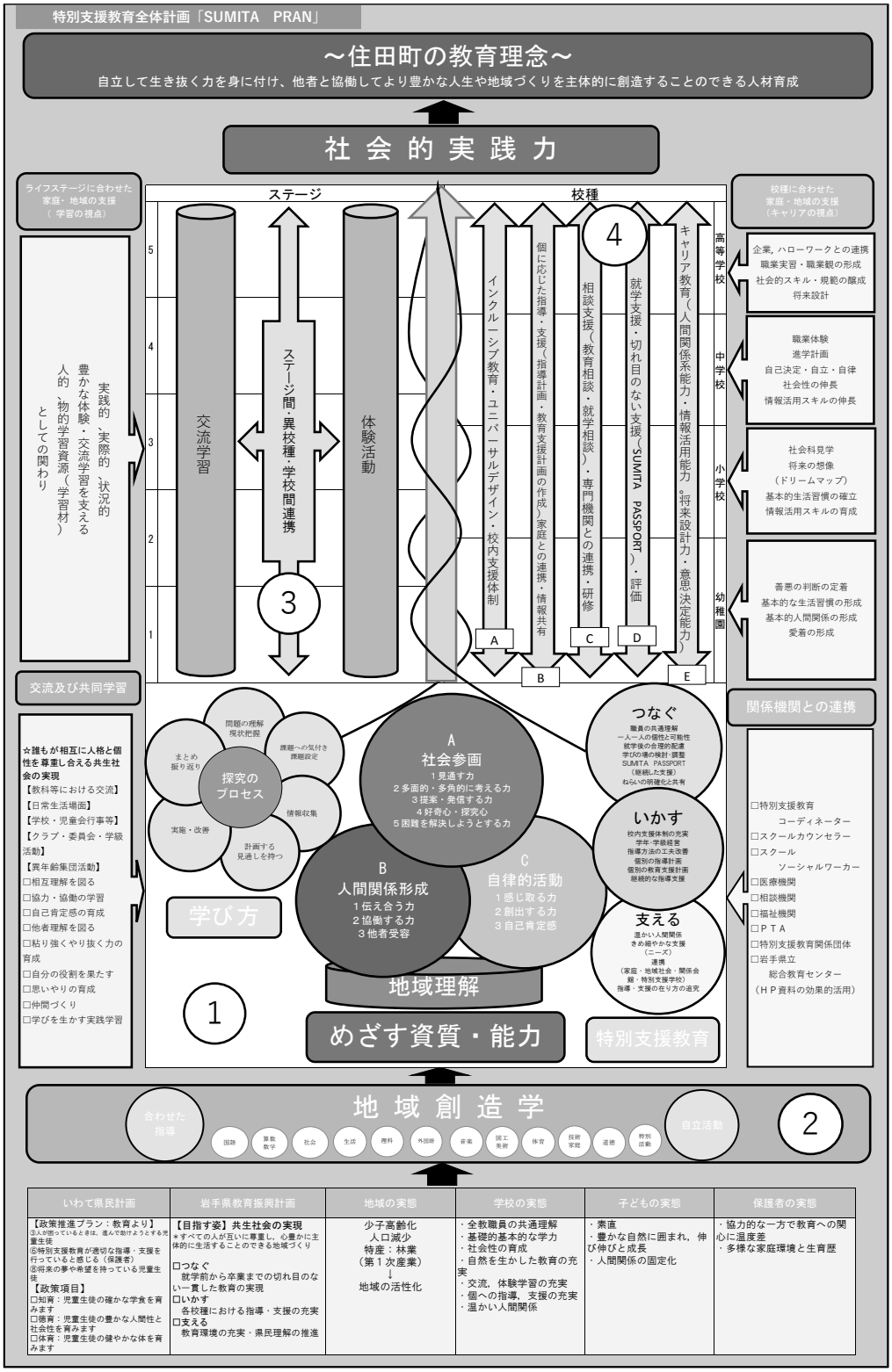
特別な支援を必要とする児童生徒のためのポートフォリオ評価（SUMITA　PASSPORT：教師用）は、文部科学省の「キャリア・パスポート」の考え方を参考に作成を試みた。キャリア教育において、学習や活動の内容を記録し振り返ることは、教師、児童生徒両者にとって意義がある。文部科学省（2019）によると「『キャリア・パスポート』は、児童・生徒が、自身のキャリアについて、学習状況やキャリア形成までの道筋を見通したり、振り返ったりしながら、自己の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオ（個人評価ツール）のこと」とある[15)]。目的は､「教師が、その記述を基に児童・生徒と対話的にかかわることによって、その成長を促し、系統的な指導に資すること」が挙げられる。「キャリア･パスポート」と「SUMITA　PASSPORT」の差異は記入者にある。前者は児童生徒自身が記入するのに対し、後者は教師が記入を行うものと考えている。これは、「指導の改善に資する」という教師側の評価の視点に立ったことによる。「SUMITA　PASSPORT」の実施により、特別な支援を必要とする児童生徒一人一人に『地域創造学』がめざす「社会的実践力」のうち、どの資質・能力に強みがあり、課題があるかを一目で把握することが可能になる。また、「SUMITA PASSPORT」は幼小中高を貫いた1枚のシートで記入できるようにしているため、ステージ間・校種間をつなぐ指導・支援、評価の連続性が担保される。つまり、社会的実践力の育成に必要な資質・能力を系統的、連続的に評価することができるのである。また、児童生徒の成長を促進し、一人一人の特性やニーズに応じた教育活動が展開できると考える。以下、工夫や活用の仕方について説明する。

①「SUMITA　PASSPORT」では、町が示す4観点12項目に関する児童生徒の現状を、「○」と「☆」で評価する。「○」は当該資質・能力がステージに比して十分に身に付いていることを示し、「☆」は当該児童生徒の現状や性格、能力等を踏まえ、育んでいきたい資質・能力の重点項目を示す。これにより、児童生徒の社会的実践力の強みや育みたい資質・能力、指導・支援の目的が明確になる。また、それを学年及びステージ間で見ることで、成長・変容を一体的に捉えることが可能になる。文部科学省(2019)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」によると、「児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫」が求められており、特別支援学校の各教科においては、「文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れる」ことが述べられている[16)]。このことからも、記述評価の必要性を踏まえ、マークによる評価だけでなく、具体的なエピソードや支援方法を文章化する特記事項欄も設けた。そうすることで、児童・生徒の成長・変容の要因や、特徴・性格等を踏まえた効果的な支援を引き継ぐことができる。つまり、社会的実践力の視点から、学校間をつなぐ教職員の共通理解、有効な支援の継続、新たな支援方法の考案につながることが考えられる。

②「SUMITA　PASSPORT」の作成に関わり、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」との親和性も重視した。山口･岩田(2017)によると、通常学校における特別支援教育の現場にあっては、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成が、（教員の）ストレスや負担感につながることが指摘されている[17)]。そこで、「SUMITA PASSPORT」では、簡潔さや記述量の調整に心掛けた。また､「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」と合わせた活用を想定し、重複を避け、最低限必要な情報のみを含むよう検討した。池田・安藤（2012）は、「個別の指導計画」の活用の課題として、「個別の指導計画」を作成したものの、授業や引き継ぎに「つ

ながらない」ことを指摘している[18)]。そこで、「SUMITA　PASSPORT」では、その後の活用を見越した実践可能な取組とするため、『地域創造学』の縦断的視点を生かし、1枚で小学校段階から高等学校段階までの12年間を見取れる様式にしている。「個別の教育支援計画」と合わせた合理的かつ効果的な活用が期待される。

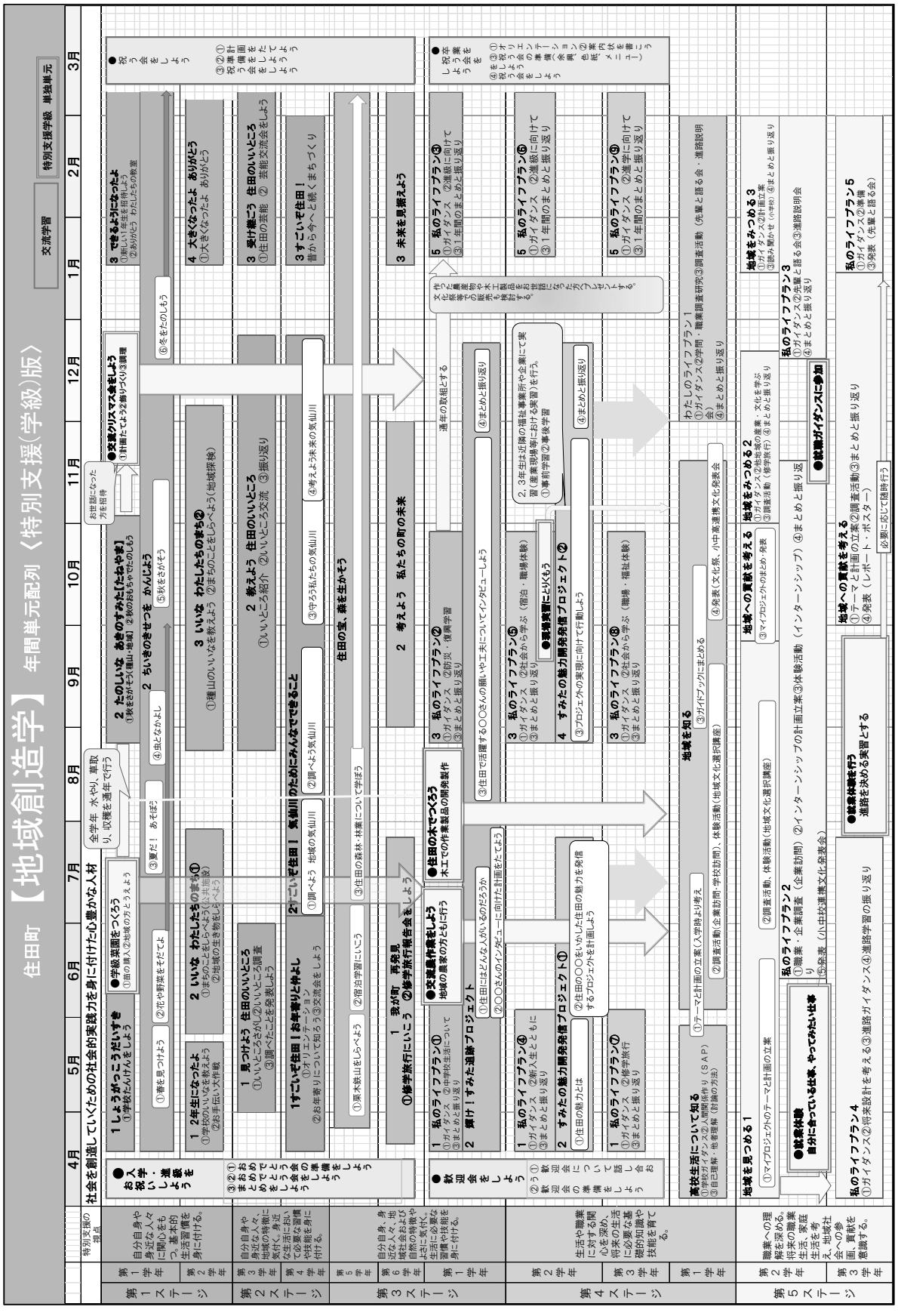
図表７　**特別支援教育全体計画**



いわて県民計画	岩手県教育振興計画	地域の実態	学校の実態	子どもの実態	保護者の実態
【政策推進プラン：教育より】 ③人が困っているときは、進んで助けようとする児童生徒 ⑥特別支援教育が適切な指導・支援を行っていると感じる（保護者） ⑤将来の夢や希望を持っている児童生徒 【政策項目】 □知育：児童生徒の確かな学食を育みます □徳育：児童生徒の豊かな人間性と社会性を育みます □体育：児童生徒の健やかな体を育みます	【目指す姿】共生社会の実現 ＊すべての人が互いに尊重し，心豊かに主体的に生活することのできる地域づくり □つなぐ 就学前から卒業までの切れ目のない一貫した教育の実現 □いかす 各校種における指導・支援の充実 □支える 教育環境の充実・県民理解の推進	少子高齢化 人口減少 特産：林業 （第１次産業） ↓ 地域の活性化	・全教職員の共通理解 ・基礎的基本的な学力 ・社会性の育成 ・自然を生かした教育の充実 ・交流，体験学習の充実 ・個への指導，支援の充実 ・温かい人間関係	・素直 ・豊かな自然に囲まれ，伸び伸びと成長 ・人間関係の固定化	・協力的な一方で教育への関心に温度差 ・多様な家庭環境と生育歴

図表 8

単元配列表［特別支援（学級）版］



図表９

SUMITA　PASSPORT（教師用）

SUMITA　PASSPORT 住田パスポート

氏名	住田　太郎	生年月日	2003年9月3日	家族構成	父、母、本人、弟	記入日	2008/4/12

性格・障がい特性等	真面目で温厚、コツコツ努力型、多少引っ込み思案なところもある・ 軽度知的障害(WISC-Ⅳ実施済み20XX/6/7、FSIQ-68、VCI-63、PRI-79、WMI-56、PSI-80)、自閉的傾向、吃音気味

ステージ/めざす資質・能力		A 地域理解	B 社会参画					C 人間関係形成			D 自立的活動			特記事項（よさ、特徴、有効な支援など）
			1見通す力	2多面的・多角的な思考	3適規・発信	4好奇心・探究心	5困難を解決	1伝える力	2協働	3他者受容	1感じる力	2創出する力	3自己肯定感	
第1ステージ	年長	○	○	○		☆	○		☆	○		○	○	・どこに何のお店があるかなど、園の周辺地域について良く知っている。 ・自分から他者への積極的な関わりは少ないが、教師の促しで集団活動に参加はできる。
	小1	○		○		☆	○			○	○			・初めての活動場面に不安で尻込みする場面があるが、よく物事を考えて行動し理解もできている。事前に見通しを伝える支援が有効。
	小2	○	○	○				☆	○	○	○		○	・安心できる人が近くにいることで、少しずつではあるが今まで興味を示さなかった場所にも出かけていくようになってきた。
第2ステージ	小3	○				☆	○	☆	○	○			○	・吃音気味で言語表出が苦手。ゆっくり話せる環境作りが大切。
	小4	○	○	○	☆			☆		○	○		○	・他者の良さを認める発言が多く見られる。活動を繰り返すことで見通しを持ち、落ち着いて参加できる様子。
第3ステージ	小5													
	小6													
	中1													
第4ステージ	中2													
	中3													
	高1													
第5ステージ	高2													
	高3													

経歴		引き継ぎ
幼稚園	すみた幼稚園	アレルギーなし、服薬無し。着替えや身支度などの日常の動作は基本的に一人でできる。言葉が明瞭ではっきりしないことがあるが、簡単な二語文を話すことができる。ひらがなの読み取りは可能だが、カタカナは曖昧。一人遊びが多く、特に仲の良い特定の友達はいない。家庭では特に父になついており、休みの日はよく二人で遊びに出かける。
小学校	すみた中央小学校 （特別支援学級）	・・・
中学校	・・・	
高校		

	幼稚園	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	（備考・特記欄）
校長確認印	印	印	印	印	印									
記入日	2月3日	2月13日	2月6日	3月1日	2月28日									
担任確認印	印	印	印	印	印									
保護者確認印	印	印	印	印										

（4）課題

・より実践的･実際的な「特別支援教育全体計画」とするために、住田町との双方向による検討を加え、確かな実践、評価に基づいた改善・修正が不可欠である。
・単元配列表は、既存の「地域創造学」の単元を基本とし、特別支援の単元を入れ込んだが、共通単元については、児童生徒の実態に応じて、学習内容を精選する必要がある。また、全体の目標を達成するために、単独単元ではより児童生徒の実態に応じた内容や単元設定を行い、必要に応じて修正を加える必要がある。特別な配慮を必要とする児童生徒にとって、見通しをもちやすくするために単元間のつながり、学年間のつながり、ステージ間のつながりを意識した単元計画も重視される。高等学校では、特別な配慮を必要とする生徒に対する指導の個別化及び独自性をどのように行うかが課題である。
・「SUMITA　PASSPORT」は、より効果的に実践されるために、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の内容も併せて検討していく必要がある。同時に、地域創造学において育まれる資質・能力が、特別支援教育の対象となる児童生徒に合ったものかどうかの検討が必要である。

（文責：佐々木尚子・板井直之・原田孝祐・大森響生）

第４章　本研究提案の成果と課題

今回の提案発表は、中山間地域の実態をしっかりと捉え、住田町が取り組んでいる研究開発にとっても参考になる点が多い発表だと率直に感じることができた。以下、各テーマ毎に成果と課題を述べる。

１　総合的学習の提案について

（1）探究プロセスの系統表について

縦軸に学年・校種間における地域理解の具体が示されていた。本町の研究においても、ステージの各段階で目指していくべき大枠のテーマとは何なのか、どのように設定するべきなのか等について議論が行われているが、１２の資質能力全てを網羅した上でのテーマを設定することに難しさを感じていた。その中で「地域理解」の資質能力に焦点を絞って各段階的に具体を示すという視点は非常に参考になった。

（2）教科との関連表について

「学習内容」、「探究のプロセス」、「資質･能力」という３つの視点から関連表を作成している点が非常に参考になった。本町の研究においても教科との関連に関して部会を中心に取り組んでいるが、整理する視点を持って教科との関連に取り組むことの重要性を再認識させられた。課題としては、本町にも言えることであるが、現場の教員がいかに教科との関連を意識して日々の授業づくりに取り組んでいくのかについてである。そのためには、これらの教科との関連を意識した授業モデルを提示していくことも必要であるように感じた。

２　特別支援教育の提案について

（1）単元配列表について

特別支援の視点で交流単元と独自単元を設定していることに配慮の深さを感じた。また、コンテンツに関しても縦のつながりがしっかりと意識されていた。支援が必要な生徒のことも視野に入れながら、コンテンツの系統性を大切にした単元配列にしていかなければならないことを再認識させられた。

（2）「SUMITA　PASSPORT」について

「キャリアパスポート」の考え方を基に、児童･生徒一人一人の「社会的実践力」に関わる強みや課題を１枚のシートで見とれるようにするという視点が、非常に勉強になった。幼・小・中・高と教師が評価したシートをバトンのようにつないでいく考え方は、本町の地域創造学において生徒がポートフォリオとして活用しているファイルを教師側の視点で有効活用していくためのヒントになるのではないかと率直に感じとることができた。

（文責：千葉邦彦）

第５章　今後への期待

前期「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期「学習指導要領とカリキュラム開発」の２つの授業は、カリキュラムの考え方やカリキュラムを開発する力を身に付けることを目的として行ったものである。この２つの授業を通して、院生は、カリキュラム・マネジメントの必要性や考え方を理解するとともに、実際にカリキュラムを作成することにより、カリキュラムを開発する力が身に付いたと考える。

新学習指導要領では、新しい時代に必要となる資質・能力を子供たちに育むために、各学校が教育活動全体を通して社会に開かれた教育課程を実現することを求めており、特にも、異校種間の接続やカリキュラム・マネジメントがますます重要視されている。

総合的学習のカリキュラムは、住田町の「地域創造学」をベースに、小中高の12年間を見通しながら５つのステージを設定し校種間の接続を円滑にできるよう試みた。また、社会参画に関する力を育成するために、地域との連携も重視した計画となっている。特別支援教育においても同様に小中高１２年間を見通し系統立てた計画となっており、さらにＳＵＭＩＴＡ ＰＡＳＳＰＯＲＴを用いることにより指導の継続性を図ることができるものとなっている。

このように、今回小・中学校だけではなく高校までを見通したカリキュラムを開発できたことは、今後の岩手県における教育活動の幅を大きく広げさらに充実させていくことができるものと考える。

今後、今回作成したカリキュラムを学校現場で実践し、さらに検証・工夫・改善に努めていくことを期待したい。

（文責：小岩和彦）

＜注および引用・参照文献＞

１）文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　総合的な学習の時間編」（2018年2月28日）、文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　総合的な学習の時間編」（2018年３月30日）、および文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年度）解説　総合的な探究の時間編」（2019年3月28日）参照

２）岩手県政策地域部政策推進室「いわて県民計画（2019～2028）」（2019年1月24日）参照

３）長野県教育委員会「中山間地域における学び」検討プロジェクトチーム「中山間地域における学びに関する検討結果について」（2018年）参照

４）文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　総合的な学習の時間編」（2018年2月28日）参照

５）住田町教育委員会「学習指導要領解説（平成31年３月）　地域創造学編」（2019年3月）参照

６）住田町教育委員会「第３年次学校公開研究会（中間発表）資料」（2019年11月29日）参照

７）同上

８）文部科学省『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』2012年参照
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf

９）文部科学省『特別支援教育関係資料』2014年、p2、p4

10）岩手県教育委員会『岩手の特別支援教育』（岩手県特別支援教育資料）2020年、pp.18-19

11）前掲、住田町教育委員会「第３年次学校公開研究会（中間発表）資料」参照

12）岩手県教育委員会『いわて特別支援教育推進プラン　～「共に学び, 共に育つ教育」の推進』2019年参照

13）岩手県教育委員会『岩手県教育振興計画』（平成31年3月）pp. 42-47（図表１）および、岩手

県教育委員会『岩手県教育指導指針』（平成31（2019）年度）p. 13（図表１）参照
14)岩手県立総合教育センター　教育支援相談(手引き・ソフト・資料等)『校内資源を活用した校内支援実践事例集』参照　http://www1.iwate-ed.jp/
15）文部科学省「『キャリア・パスポート』の様式と指導上の留意事項（案)」2019年参照 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/143/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2019/02/20/1413594_002.pdf
16）文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について（報告)」2019年参照 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/__icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf
17）山口順也・岩田吉生「小中学校の特別支援学校の教員の精神健康度とストレス要因―メンタルヘルスチェックの分析結果から―」教職キャリアセンター紀要2、2017年、pp. 33-44
18）池田彩乃・安藤隆男「個別の指導計画の作成及び活用に小学校の通常学級教師が主体的に関わるための研究」.『障害科学研究　36』2012年、pp. 135-143

謝辞：

本論文作成に当たっては、岩手県教育委員会事務局学校教育課指導主事の皆様、住田町教育長・菊池宏様をはじめとする住田町教育委員会の皆様、世田米小学校・有住小学校・世田米中学校・有住中学校・住田高等学校の教職員の皆様など、多くの方々にご協力いただきました。末尾になりましたが、あらためて感謝申し上げます。

岩手中山間地域の教育課題に応じた小中高一貫のモデルカリキュラム（その２）
～算数・数学および外国語について～

田代　高章・菅野　弘*，千葉　邦彦**，三浦　健・熊谷　聡志・亘理　大也・熊谷　真倫・
若松　優子・有谷　保・草薙　宥映・塚田　哲也***

（2020年２月13日受付）
（2020年２月14日受理）

Takaaki TASHIRO, Hiroshi KANNO, Kunihiko TIBA, Ken MIURA, Satoshi KUMAGAI, Daiya WATARI, Marin KUMAGAI, Yuko WAKAMATU, Tamotsu ARIYA, Hiroe KUSANAGI, Tetsuya TSUKADA

Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School and High School Education which Responds to Iwate's Educational Issues（２）
: Focusing on Mathematics and English

要　約

本研究は、平成29・30・31（2017・2018・2019）年に改訂告示された小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の学習指導要領を踏まえながら、教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）の１年次講義科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」（前期必修）、および「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期必修）の成果の一つとして、一定の特色あるテーマをもとに校種をつなぐモデルカリキュラムを開発提案するものである。その際、岩手県の特性を生かし、本論文の前提として、少子高齢化による人口減少の中山間地をモデルにすること、小中高の一貫教育を念頭においたモデルカリキュラムにすること、という条件を定め、あわせて、学力向上、復興・地域創生、通常学級における特別支援教育の充実という岩手の教育課題を念頭に、算数･数学科、外国語、総合的学習、特別支援教育の４つのテーマを取り上げて、独自のモデルカリキュラムを提案し、岩手の学校教育実践の発展向上を目指す研究である。本論文は、そのうち、算数・数学、外国語の全体カリキュラム案を提示する。

第１章　本研究の趣旨・目的

本研究の目的は、少子高齢化が進む岩手県の中山間地における学校を想定して、岩手の教育課題に即した一定のテーマに焦点化しつつ、小中高一貫のモデルカリキュラムを提示することである。

平成29・30・31年改訂の小・中・高・特支の学習指導要領では、将来の不確実で多様な社会像を見据え、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という表現にも象徴されるように、学校教育で学んだことが将来の社会において活用できる力の育成を目指している。このように「社会に開かれた教育課程」を通して、学校教育では、子どもたち個々に生涯にわたって学び続ける力を育て、自らの人生を切り拓くとともに、学校内外の多様な他者と協働して、これからの社会の創造

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県住田町教育委員会指導主事，＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

に寄与しうる力を育むことが求められている。そして、学校教育において子どもたちに育み、自らの将来の人生と社会の創造にもつながる力を、今回改訂の学習指導要領では「資質・能力」という言葉で強調している。

そのために、学校が家庭や地域と協働しながら、将来の社会を創る担い手を育む環境を整え、学校教育の質全般を高める必要がある。「社会に開かれた教育課程」も、学校から家庭・地域への横の広がりと、現在の学校で学んだことが子どもの生涯発達に即して将来の社会にも開かれる、縦のつながりとしての両側面を意味するといえる。

何よりも、現在の子どもたちの実態や家庭や地域の現実に照らしながら、現在から未来に向けて、学校教育でどのような力、すなわち、「資質・能力」を育む必要があるかを、各学校において意識しつつ、それらの力を育むのにふさわしい教育内容（教科等の内容、単元内容等）と、主体的・対話的で深い学びという授業改善の視点を生かした適切な教育方法が工夫され、それらの教育活動全般の有効性を適切に評価し、教育活動の絶えざる修正・改善に努めていくことが求められる。いわゆるカリキュラム・マネジメントの視点から、保護者・地域の人々等の協力も得ながら、常に教育改善に努めていくことが学校・教職員、学校関係者全般に求められる状況にある。

特に今回改訂の学習指導要領では、各教科や専門性に基づくミクロな観点のみならず、個々の子どもの成長発達という人生全体で、子どもに応じた「資質・能力」を伸ばすために、マクロな観点から、教科間の関連や、校種間の接続が重視される。教科をこえる汎用的な能力や、日常生活の事象や地域の課題は、必ずしも特定の教科等に限定されるものではなく、学際的な性格を持ちうる。また、個々の子どもの生涯にわたる人生全体からは、小・中・高と校種相互の関連性を教員自身も意識しながら、当該子どもにとって意味ある教育活動を構想していくことも必要であろう。

このように、これからの各学校の教員にとっては、全体鳥瞰図としてのカリキュラムをデザインできるカリキュラム開発力を高めることが、これからの時代の要請でもある。

本研究を進めるに際して、三陸復興・地域創生を基盤に、町行政全体のビジョンのもとに町内の全幼小中高の教育機関において進められている、岩手県住田町の「地域創造学」を中心とした教育課程改革の取り組みを参考にした。同町の新教科「地域創造学」を中心とした町内全５校の小中高接続カリキュラムは、平成２９年度から４年間の文部科学省研究開発学校指定を受け、令和元年11月29日には「新設教科『地域創造学』における社会的実践力の育成　～小・中・高等学校の滑らかな接続を活かして～」を研究主題に第３年次学校公開研究会が開催された。本研究執筆に関わった教員および教職大学院全院生が授業公開・研究協議等に参加し、本研究を進める際の参考とした。そして本研究は、同町の研究開発指定学校のカリキュラムをさらに発展させたカリキュラムデザインとして構想提起するものである。

以上のような背景を有しつつ、本研究では、マクロな観点からのカリキュラムの全体像を開発する力の育成を目指し、ある程度の具体性を伴った提案とするために、特に以下の条件を付した。

①少子高齢化による人口減少と、それに拍車をかけることとなった東日本大震災の復興創生という岩手の地域特性を考慮し、中山間地域の学校を想定すること。

②校種を超えて、個々の子どもの成長発達の全体を見通しながら教育活動に取り組むことを考慮し、小中高一貫の教育カリキュラムを開発すること。

③岩手の教育課題に照らして、４つの具体的テーマに即してカリキュラム開発すること。特に、本研究では、院生と協議した結果、具体的に総合的学習、特別支援教育、算数・数学、外国語の４テーマとした。

以上の条件を踏まえ、本稿では算数・数学、外国語の二つのテーマについて、育みたい「資質・能力」と単元内容の系統的発展を念頭に置いた全体計画案、年間指導計画案等のモデルカリキュラ

ムを提示するものである。

もちろん、それらのモデルカリキュラムは、あくまで一つの提案であって、絶対不変な計画案ではありえない。本研究で提示するモデルカリキュラムは、現実の子どもたちを念頭に、各学校において実践されるなかで、常に修正・改善に努め続けることが必要である。

また、本研究で提示するモデルカリキュラムの成果は、安易に評価できるものではなく、ある程度の期間における各学校での実践活用を通じて、その有効性や正当性が検証されていくと考える。

本研究は、これからの学校教員に求められる、子どもに即したカリキュラム開発力育成の出発点として位置づけられるものである。

（文責　田代高章）

第２章　研究の方法

カリキュラム開発にあたり、「総合的な学習の時間（地域創造学）」「特別支援教育」「算数･数学」「外国語」の４つのテーマを設定した。また、多様な見方・考え方で協議しながらカリキュラム開発ができるようにするため、学卒院生と現職院生を混合にし、多種の校種からなるグループを編成した。そして、前期科目「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期科目「学習指導要領とカリキュラム開発」の授業の一環として、下記の調査を行い、岩手県の中山間地域における状況を把握しながら、校種間接続カリキュラム（小・中・高）の開発を行った。

2019年 6月3日	岩手県教育委員会から指導主事を招聘し、「キャリア教育」「学力向上」「豊かな心（道徳教育･生徒指導）」「特別支援教育」の各テーマについてインタビュー調査を実施した。
7月29日	上記の４つのテーマでのカリキュラム開発の最終発表検討会に岩手県教育委員会から指導主事を招き、改善点について助言を受けた。 ※作成したカリキュラムについては、事前に県教育委員会の各担当指導主事に送付し、評価（良かった点と改善点）を受けた。
11月29日	住田町で開催された文部科学省研究開発学校指定第３年次学校公開研究会に参加した。世田米小･中学校及び住田高校における公開授業を参観し、中山間地域における小･中･高等学校の接続を活かした、「地域創造学」を柱とする一貫教育の現状について調査した。
2020年 1月28日	校種間接続カリキュラム（小・中・高）の開発の最終報告会に、住田町における研究開発にあたっている住田町教育委員会の指導主事を招聘し、作成したカリキュラムについて評価を受けた。

（文責　菅野　弘）

第３章　小中高一貫モデルカリキュラムの提案

１　算数・数学について

（１）児童・生徒の現状把握

平成30年度学習定着度状況調査[1) 2)]において、小学校5年生と中学校2年生の間で「活用問題」の正答率が他領域に比べて大きな困難を示した。どちらも30%弱の正答率であり、それに加え年々正答率が減少している。質問紙調査[3)]では、「数学は好きですか」という質問に対し、小学校5年生で65%、中学校2年生で58%といずれも他教科に比べて低い傾向にあることが分かった。それから、平成31年度高等学校1年・２年基礎力確認調査結果報告[4)]の数学においては、関数に関して

正答率が低く、高校2年生に関数の意味の理解をしているか問う問題では、中学校1年生の領域の問題ながら正答率は9.7％と10% を下回った。特に、二次関数の問題においては正答率が５％付近の問題がいくつかあり、課題が顕在化していた。

また、PISA 調査[5)] の数学的リテラシーにおいては、日本は世界で5〜10位以内に安定して入っている。しかし、日本の習熟度レベル別の生徒の割合を見た時に、上位層のレベル5,6の生徒が減少し、下位層の子どもが増加している二極化傾向が見られる。それに加え PISA では、生徒の学校・学校外における ICT 利用についても調査[6)] が行われた。これは学校の授業場面や家庭でのインターネット利用状況など、様々な活用場面の利用状況に関する調査であったが、日本はほとんどの項目において OECD 平均を下回っていることが分かった。

（2）カリキュラム開発の視点

本カリキュラムを開発するにあたっては、学習指導要領（平成29・30年告示）改訂[7)] の基本方針である「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力の明確化」「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を踏まえている。岩手県の中山間地域にある小規模の小・中・高等学校をモデル[8)] として作成した。

具体的には、高等学校卒業までに算数・数学科で目指す人間像を想定した。まず、12年間で育成したい資質・能力を整理[9)] し、領域ごとの系統性を明らかにすることとした。そして、主体的に学習に取り組む態度については、社会的実践力との関連付けを行っている。また、横断的・総合的で探究的な学びの実現のため、「関数」領域と地域創造学を関連付けた地域教材の開発を行うこととした[10) 11) 12)]。地域に目を向けながら、算数・数学の社会的有用性も高めることを目指している。さらに、岩手県教育委員会の算数・数学の指導にあたっての基本的な考え方[13)] では、「問題発見・解決の過程」「より深い理解」「誤答やつまずきの表出とその解消」を挙げている。そこで、小学校と中学校、中学校と高等学校における校種間接続の視点も交えながら、その充実のための取り組みを提案した。

（3）モデルカリキュラムの提案とその特質

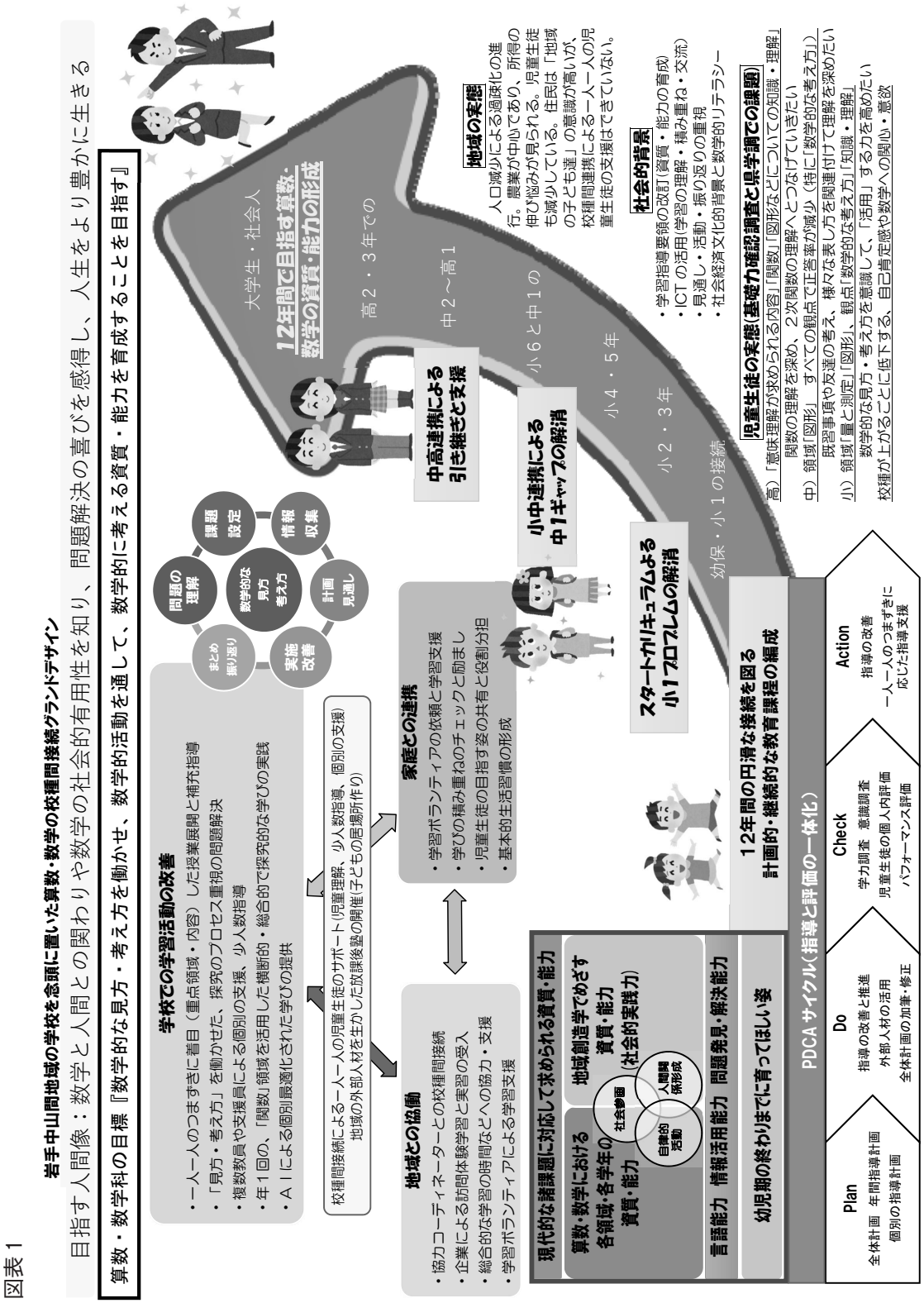
全体計画の特質は３点ある。１点目は、校種間接続についてである。算数・数学科担当教員は校内コーディネーターとして学校間を行き来し、実際の授業に関わりながら学力面で児童生徒を支援していく。地域からは協力コーディネーターとして学校間を行き来し、児童理解の面で連携を支えていく。その他に、保護者や地域から募集した学習ボランティアは、実際の授業で個別の支援をしていく。高校１年が算数・数学科で目指す姿の一定のゴール地点である。特に連携を強化し、地域に１校しかないと想定している高等学校の数学の学びを支援していきたい。２点目は、一人一人のつまずきへの対応である。町内の総ての児童生徒に AI ドリル学習を取り入れたい。児童生徒が減少すると、教材教具を揃えやすい肯定的な面が表れる。ドリルでの知識・技能の定着を個別最適化し、効率的に行うことで、探究的な学習に十分な時間を確保することができる。また、放課後塾の場を学校に設定し、教員や学習ボランティアが支援をすることで、学力を伸ばしたいと考える児童生徒を地域全体で支援していく。本人の希望と担任などとの面談をもとに、学力面・経済面など、様々な困難のある児童生徒を支えていきたい。３点目は、知識・技能の量的な評価が目立っていた算数・数学科に個人内評価とパフォーマンス評価を取り入れていく。多様な評価を取り入れることで、児童生徒のモチベーションを高めることにつなげる。特に、個人内評価を積み重ねることは自己肯定感の向上につながる。

資質･能力の系統表では、２点ある。１点目は、高校３年生までの資質・能力を、学年段階に応じて領域別にまとめたことである。児童生徒のつまずきを振り返る、次学年以降を見据えるといった12年間での指導に効果的に活用したい。学びに向かう力、人間性等については、社会的実践力を関連付けたことで、「社会参画」「人間関係形成」「自立的活動」という視点で、より細やかに児童生

徒の成長を見とれるようにした。

また、「関数」領域と地域創造学を関連付けた地域教材の開発をしたことで、指導の重点を教職員と児童生徒が共有することにつながる。課題となっている領域を日常の問題に活用することでより深い理解につながる。そして、算数・数学が社会に役立っていることを理解し、学びに対しての主体性を高めていく。探究のプロセスを実践することで、社会的有用性、問題解決の喜びなど、算数・数学科の本質の学びを経験させていきたい。

図表１



図表２【算数・数学科における12年間で身に付けたい資質・能力】

	数と計算　数と式	図形	測定　変化と関係	データの活用	社会参画	人間関係形成	自律的活動
高３・２	・数列や関数の値の変化に着目し、極限について考察したり、関数関係をより深く捉えて事象を的確に表現し、数学的に考察したりする ・いろいろな関数の局所的な性質や大域的な性質に着目し、事象を数学的に考察したり問題解決の過程や結果を振り返って統合的・発展的に考察したりする ・実数の性質や等式の性質、不等式の性質などを基に、等式や不等式が成り立つことを論理的に考察し、証明する	・座標平面上の図形について構成要素間の関係に着目し、方程式を用いて図形を簡潔・明瞭・的確に表現したり、図形の性質を論理的に考察したりする ・大きさと向きをもった量に着目し、演算法則やその図形的な意味を考察する ・図形や図形の構造に着目し、それらの性質を統合的・発展的に考察する	・関数関係に着目し、事象を的確に表現してその特徴を数学的に考察する ・関数の局所的な変化に着目し、事象を数学的に考察したり、問題解決の過程や結果を振り返って統合的・発展的に考察したりする ・離散的な変化の規則性に着目し、事象を数学的に考察する	・確率分布や標本分布の性質に着目し、母集団の傾向を推測し判断したり、標本調査の方法や結果を批判的に考察したりする	数学の社会的有用性を認識し、社会の発展に数学を活用しようとする	協働的な活動をとおして他者の考えを的確に理解し，より妥当な考えを作り出そうとする	粘り強く柔軟に考え数学的論拠に基づいて判断しようとする
高１	・命題の条件や結論に着目し、集合の考えを用いて論理的に考察する ・既習の数や文字式の計算の方法と関連付けて、数や式を多面的にみたり目的に応じて適切に変化したりする	・三角比を用いて図形の構成要素間の関係に着目し、図形の性質や計量について論理的に考察し表現する ・図形の構成要素間の関係などに着目し、図形の性質を見出し、論理的に考察する	・関数関係に着目し、事象を的確に表現してその特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて考察する	・社会の事象などから設定した問題について、データの散らばりや変量間の関係に着目し、適切な手法を選択して分析を行い、問題を解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察し判断したりする ・不確実な事象に着目し、確率の性質などに基づいて事象の起こりやすさを判断する	数学の社会的有用性を認識し、積極的に数学を活用しようとする	協働的な活動を通して，他社の考えを的確に理解し，よりよく問題解決しようとする	粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする
中３	数の範囲に着目し，数の性質や計算について考察したり，文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする	図形の構成要素の関係に着目し，図形の性質や計量について論理的に考察し表現する	関数関係に着目し，その特徴を表，式，グラフを相互に関連付けて考察する	標本と母集団の関係に着目し，母集団の傾向を推定し判断したり，調査の方法や結果を批判的に考察したりする	数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して，数学を生活や学習に生かそうとする	多様な意見を認めながら，批判的に考え、よりよく問題解決しようとする	粘り強く考え、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする
中２	文字を用いて数量の関係や法則などを考察する	数学的な推論の過程に着目し，図形の性質や関係を論理的に考察し表現する	関数関係に着目し，その特徴を表，式，グラフを相互に関連付けて考察する	複数の集団のデータの分布に着目し，その傾向を比較して読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする	数学的活動の楽しさや数学の良さを感じて、数学を生活や学習に生かそうとする	多様な意見を認め、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え、問題解決の過程を振り返って評価しようとする
中１	数の範囲を拡張し，数の性質や計算について考察したり，文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする	図形の構成要素や構成の仕方に着目し，図形の性質や関係を直観的に捉え論理的に考察する	数量の変化や対応に着目して関数関係を見いだし，その特徴を表，式，グラフなどで考察する	データの分布に着目し，その傾向を読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする	数学的活動の楽しさや数学のよさに気付いて数学を生活や学習に生かそうとする	意見を出し合い、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え，問題解決の過程を振り返って検討しようとする
小６	数とその表現や計算の意味に着目し，発展的に考察して問題を見いだすとともに，目的に応じて多様な表現方法を用いながら数の表し方や計算の仕方などを考察する力	図形を構成する要素や図形間の関係などに着目し，図形の性質や図形の計量について考察する	伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し，変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式，グラフを用いて考察する	身の回りの事象から設定した問題について，目的に応じてデータを収集し，データの特徴や傾向に着目して適切な手法を選択して分析を行い，それらを用いて問題解決したり，解決の過程や結果を批判的に考察したりする	数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとする	意見を出し合い、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え、数学的に表現・処理したことを振り返る
小５・４	数とその表現や数量の関係に着目し，目的に合った表現方法を用いて計算の仕方などを考察する	図形を構成する要素及びそれらの位置関係に着目し，図形の性質や図形の計量について考察する	伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し，変化や対応の特徴を見いだして，二つの数量の関係を表や式を用いて考察する	目的に応じてデータを収集し，データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し，それらを用いて問題解決したり，解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする	数量や図形に主体的に関わり、学習したことを生活や学習に活用しようとする	友達と工夫したり、協力したりして、検討しようとする	積極的に考え、数学的に表現・処理したことを振り返る
小３・２	数とその表現や数量の関係に着目し，必要に応じて具体物や図などを用いて数の表し方や計算の仕方などを考察する	平面図形の特徴を図形を構成する要素に着目して捉えたり，身の回りの事象を図形の性質から考察したりする	身の回りにあるものの特徴を量に着目して捉え，量の単位を用いて的確に表現する	身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え，簡潔に表現したり考察したりする	数量や図形に進んで関わり，数理的な処理のよさに気付き生活や学習に活用しようとする	友達と工夫したり協力したりして、問題を解決しようとする	数学的に表現・処理したことを振り返る
小１	ものの数に着目し，具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える	ものの形に着目して特徴を捉えたり，具体的な操作を通して形の構成について考えたりする	身の回りにあるものの特徴を量に着目して捉え，量の大きさの比べ方を考える	データの個数に着目して身の回りの事象の特徴を捉える	数量や図形に親しみ，進んで学習に関わろうとする	友達と共に、問題を解決しようとする	算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ
幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	思考力の芽生え　数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚　社会生活との関わり　協同性　自立心						

図表 3

【「関数」領域の系統性と題材】

	「関数」領域に関わる重点	題材・他教科との関わり	ICT との関わり
高1	・二次関数 $y = ax^2 + bx + c$	「最大利益を考えよう」 二次関数の最大値・最小値を求められる特徴を生かし、地元の経済を考える(社会･国語)	・PC (Geogebra・Word)
中3	・関数 $y = ax^2$	「町政データを関数で表そう」 住んでいる地域の人口や財政などにも触れ､得られた情報から将来の地域の姿について考える(社会)	・PC (Excel・Word)
中2	・１次関数	「観光バスのパンフレットを作成しよう」 地域の魅力を伝えられるようなルートを考え､観光地の到着時刻等を関数を用いながら情報を集め､作成する(社会・国語)	・タブレット ・PC (Word)
中1	・比例と反比例	「樹木の生長を記録しよう」 樹木の生長を１ヶ月間記録し､そのデータをもとに比例のグラフを作成する(理科･総合)	・PC(Excel・Word)
小6	・比例、反比例のグラフ ・数量を表す公式(速さ)	「地域の山のガイドブックを作成しよう」 駅からの時間や気温など関数を利用して情報を集め､ガイドブックを作成する (社会・国語)	・タブレット ・PC (Excel・Word)
小5	・２つの数量の関係を□、○を使って式に表すこと(考え) ・式から２つの数量の対応や変わり方を調べること	「○○町の特産品を売ってみよう」 林業やその他特産品の値段を予算を絡めて計算し､町政への興味関心を引き出す (社会・総合)	・PC (Excel)
小4	・２つの数量の関係を□、○を使って式に表すこと ・２つの変化する数量の対応する値の組を表に表すこと、表から関係や変わり方を調べること	「表示パネルをデザインしよう」 視力と見える文字の大きさが比例関係であることを活用し､街や校内の看板を考える(図工)	・PC(イラストソフト)
小3	・乗法九九の乗数と積の変化の規則性 ・分数の意味 (※「数と計算」領域)	「ぶんかつ早見シートを作成しよう」 先輩が総合的な学習の時間に提案した地元食材を活用した給食メニューを平等に分けられるよう分活シートを作成する(総合)	・タブレット
小2	・乗法九九の性質の素地 ・倍概念の基礎 (※「数と計算」領域)	「身の回りから九九を見つけよう」 街の中から九九で表せそうなものを探す (生活)	・タブレット
小1	・間接比較 / 任意単位を用いた大きさの比べ方(※「数と計算」領域)	「長さを比べよう」 身の回りの物の長さを文具で測る(生活)	・タブレット

各学年の事例シート案（高校１年）

題材名	最大利益を考えよう		
他領域、他教科との関わり	「データの活用」「数と式」 社会「公民、政治･経済」 国語「書くこと」	ICT 機器等の使用	Geogebra（グラフ作成） PowerPoint（発表資料作成） Word（レポート作成）
題材とその活用場面			
二次関数は、ある事象を式に表したときに最大値や最小値を求めることが出来ます。それは高校で扱う他の関数より容易です。その特長を活かし、地元の経済を考える活動場面に扱います。			
学習の流れ			
１　必要なデータを集める。 ・インターネットやパンフレット、これまでの学習の資料から、原価･価格･出荷量などを調べる。 ２　関心のあるデータを関数で表す。(Geogebra を活用) ・いくつかのグループに分かれて行う。　・データを式に表してみる。　・グラフに表して確認する。 ３　地元で経営することを考え、原価･価格･出荷量を自分達で調整する ・グループごとに商品を決め、経営を考える。　・発表資料を作成する。 ４　グループ同士で発表し合い、これからの地元経済について考える。 ・自分たちや他のグループの良さ、改善点を考察する。 ５　活動を振り返る。(レポートの作成)			

各学年の事例シート案（中学3年）

題材名	町政データを関数で表そう		
他領域、他教科との関わり	「データの活用」 社会「公民」	ICT 機器等の使用	Excel（グラフ作成） Word（レポート作成）
題材とその活用場面			
小中９年間で、比例、反比例、一次関数、$y=ax^2$といった関数を学習してきました。自分たちの住む町の町政データを関数化してみることで、将来の町の姿を予想してみます。故郷の未来のために、自分たちが何をすべきか、考えるきっかけとして扱います。			
学習の流れ			
１　様々な町政データを集める。 ・インターネットやパンフレット、これまでの学習の資料などから、町政が分かるデータを集める。 ２　関心のあるデータを関数で表す。 ・データを単純化して、式に表す。　・データをグラフに表す。(Excel を使用) ３　グラフから将来のデータを予測し、レポートにまとめる。(Word を使用) ・現状のデータから読み取れることをまとめる。 ・将来のデータを予測した結果を表す。　・町や自分たちにできそうなアイデアを考える。 ４　レポートを発表し合い、これからの町作りについて考える。 ５　活動を振り返る。			

各学年の事例シート案（中学２年）

題材名	観光バスのパンフレットを作成しよう		
他領域、他教科との関わり	社会「歴史・地理」 国語「書くこと」	ICT 機器等の使用	タブレット(写真撮影) Word（レポート作成）
題材とその活用場面			
これまで学習してきた関数の「y=ax+b」の式を活用しながら、地域の魅力を伝えられるような観光バスの走行ルートや到着・発車時刻等を考えます。関数の日常への活用方法を実感してもらうと共に、地域へ貢献していこうとする心を養うきっかけとして扱います。			
学習の流れ			
１　地域の観光地や歴史的建造物を調べる。 ・インターネットやパンフレット、これまでの学習の資料などから、観光地や歴史的建造物を調べる。 ２　バスの走行ルートとダイヤを作成する。(Excel を使用) ・バスの速度と移動距離の関係を単純化して、式に表す。・式から到着予定時刻や発車時刻を導きだす。 ３　パンフレットを作成する。(Word を使用) ・図表や写真等を活用しながら作成する。　・工夫した点などもまとめる。 ４　レポートを発表し合い、考えを交流する。 ５　活動を振り返る。			

各学年の事例シート案（中学１年）

題材名	樹木の生長を記録しよう		
他領域、他教科との関わり	理科 総合	ICT 機器等の使用	Excel（記録、グラフ作成） Word（発表用資料作成）
題材とその活用場面			
私たちが住む○○町において重要な林業。その林業に関する題材において数学との関連を学び・体感し、林業への興味関心を持つきっかけとすることをねらいとします。また、自分たちを取り巻く生活には「比例・反比例」で表すことのできる事象が溢れていることに気づくきっかけづくりとします。			
学習の流れ			
１　樹木にバンドを取りつける。 ・グループごとに生長を記録する樹木を決め、バンドの取り付けを行う。 ２　日々の樹木の生長を記録する。 ・毎朝樹木の生長を観察し、記録をする。(1 か月間)　・その日の気象条件についても記録する。 ３　樹木の生長を関数で表す。 ・データを単純化し、式に表す。　・データをグラフに表す。(ノートに) ４　発表用資料を作成する。(Excel、Word を活用) ５　発表会をする。 ６　活動の振り返りを行う。			

各学年の事例シート案（小学校６年）

題材名	地域の山のガイドブックを作成しよう		
他領域、他教科との関わり	社会「地理」 国語「書くこと」	ICT 機器等の使用	タブレット(写真撮影) Word（レポート作成）
題材とその活用場面			
「道のり・速さ・時間」の関係式や標高 100m ごとの気温が 0.6℃変化する関係式を活用しながら、地域の山の魅力を伝えられるように駅からの移動時間や標高ごとに適した服装等を考えます。関数の日常への活用方法を実感すると共に、地域へ貢献していこうとする心を養うきっかけとして扱います。			
学習の流れ			
１　地域の山について調べる。 ・インターネットやパンフレット、これまでの学習の資料などから、標高や移動距離を調べる。 ２　移動ルートや標高ごとの気温を求める。(Excel を使用) ・移動手段の速さと距離の関係を式に表す。　・100m ごとに 0.6℃気温が下がることから、気温を導く。 ３　パンフレットを作成する。(Word を使用) ・図表や写真等を活用しながら作成する。　・工夫した点などもまとめる。 ４　レポートを発表し合い、考えを交流する。 ５　活動を振り返る。			

各学年の事例シート案（小学5年）

題材名	○○町の特産品を売ってみよう		
他領域、他教科との関わり	社会 総合	ICT 機器等の使用	Excel（表の作成）
題材とその活用場面			
○○町の主要産業である林業やその他特産品の値段を計算します。２つの数量の関係を式に表すことやその表の作成などをとおして、算数の学習が生活と密接に関連していることを実感するとともに、町の予算に絡めて計算をすることで町政への興味関心を引き出すことをねらいとして扱います。			
学習の流れ			
１　○○町の特産品を調べる ・PC を使用し町の特産品を調べる。 ２　特産品の単価を調査する。 ・生産者から単価を聞き取る。 ３　予算から必要量を計算する。 ４　予算・決算表を作成する。 ・Excel を活用して表を作成する。 ５　学習を振り返る。			

各学年の事例シート案（小学4年）

題材名	表示パネルをデザインしよう		
他領域、他教科との関わり	図工（デザイン、工作）	ICT 機器等の使用	イラストソフトの使用
題材とその活用場面			
日常にある様々な表示の文字や記号は見る位置からの距離と視力の関係からおおよそ決まっています。校内や公共施設に必要な表示パネルの作成をとおして、２つの数量を比例関係とみて、表示場所に応じた適切な大きさを考えていきます。			
学習の流れ			
１　「様々な表示板を見る距離と文字の高さ」を単純化・一般化して比例関係とみる。 ２　校内や公共施設にあったらいいと思う表示パネルを構想する。 ３　コンピュータのイラストソフトを使って、表示パネルを作成する。 ４　実際に表示する場所を想定して、比例関係から表示パネルの大きさを決めて印刷する。 ５　実際に表示パネルを設置し、活動を振り返る。			

各学年の事例シート案（小学3年）

題材名	ぶんかつ早見シートを作成しよう		
他領域、他教科との関わり	総合	ICT 機器等の使用	タブレット
題材とその活用場面			
○○町の中学校（小学校）の先輩が総合的な学習の時間で提案した地元食材を活用した給食メニューをクラスのメンバーが平等に取り分けることができるように分割用シートを作成します。分数の学習とともにこれからの総合の学習への意欲を高めることをねらいとして扱います。			
学習の流れ			
１　分割シートを作成する。（タブレットを活用） ２　給食を取り分ける。 ・実際に給食を取り分けてみる。　・重さを量ってみたりして均一に分けることが出来たかを確認する。 ３　学習を振り返る。			

各学年の事例シート案（小学2年）

題材名	身の回りから九九を見つけよう		
他領域、他教科との関わり	生活科「町探検」	ICT 機器等の使用	タブレット （画像の撮影、書き込み）
題材とその活用場面			
町探検に出かけた際に、かけ算九九のきれいな並びを見つけたら、撮影して保存しておきます。撮影した画像をクイズ形式で紹介し、かけ算九九の習熟を図ります。町の美しい景観にも気づくきっかけとします。			
学習の流れ			
１　町探検をしながら、かけ算九九を見つけ、タブレットで撮影する。 ２　撮影した画像を、友だちに紹介する。 ３　紹介された画像の式を考え、タブレットに書き込む。 ４　みんなで答えを紹介し合い、理解を深める。			

各学年の事例シート案（小学校1年）

題材名	長さを比べよう		
他領域、他教科との関わり	生活	ICT 機器等の使用	タブレット(写真撮影)
題材とその活用場面			
関数の素地となる「～は～いくつ分」という考え方を生活に広げます。基準量･比較量･合計にも目を向けさせるなど、かけ算を学ぶ二年生を見据えて扱っていきます。			
学習の流れ			
１　机やノートが鉛筆いくつ分か調べる。 ２　自分で選んだ間接比較する道具を使って、身の周りのものを調べてみる。 ３　調べたものを発表し交流する。（タブレットを使用） ４　活動を振り返る。			

（４）課題

小学校と中学校、中学校と高等学校の接続のために動員するコーディネーターなどの地域人材をまずは確保しなければならない。また、地域人材の情報を管理し、必要なタイミングで必要な専門人材を活用できるシステム（枠組み）も必要だろう。

さらに、中学校と高等学校での「生徒の入れ替わり」や「設置者」の違いからくる接続・連携の困難さの解消にも目を向ける必要がある。この点が12年間の系統性をもたせたカリキュラムの最大の課題と考えられる。高校進学の際に他地域の高校へ進学する「外への」生徒がいる。一方で他地域の中学校から進学してくる「内への」生徒がいる。その両者にとって有意義なカリキュラムとなるように配慮する必要がある。

最後に、算数・数学の社会的有用性を感じさせる教育と、高校受験や大学受験のために必要となる教育をどう両立していくか検討する必要がある。実社会で役立つようにという想いを込めて作成したカリキュラムではあるが、受験に役立たないようでは児童生徒の自己実現の足かせとなってしまう。受験と社会での生活の両方において有益なカリキュラムを今後も検討していきたい。

（文責　三浦健・熊谷聡志・亘理大也・熊谷真倫）

２　外国語について

（１）　外国語科教育における現状

モデルとなる中山間地域では、人口減少がさらに加速すると予想される。学校が地域コミュニティの拠点となり、地域コミュニティを維持・強化し、地域を支える人材の育成が求められている[14]。

また、学習指導要領[15] ではグローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要であり、特にコミュニケーション能力は生涯にわたって必要になると重視されている。そして、「英語を用いて何ができるようになったか」を意識して児童・生徒が興味関心を持てるように地域行事などと関連づけ、互いの考えや気持ちを英語で伝え合う言語活動を中心とする授業を構成することが求められている[16]。

さらに、小・中・高等学校が連携し、一貫した英語教育の充実・強化のための改善が求められている。各種校種での授業改善は進んでいるものの、学校間の接続（小・中連携、中・高連携）が十分とはいえず、進学後に、それまでの学習内容を発展的に活かすことができていない状況が見られている[17]。発達の段階に応じて総合的・系統的な指導が求められている[18]。

（２）　カリキュラム開発の視点

前項の実態と、モデルとなる地域の教育理念である「自立して生き抜く力を身につけ、他者と協働して、より豊かな人生や地域づくりを主体的に想像することのできる人材育成」[19]のもと、（年長）小中高一貫した地域共通の外国語教育全体計画を作成した。地域で統一した全体計画を作成することで、学校・家庭・地域が、共通の目標の下で連携・協働して子どもたちの育成にかかわることができると考える。

また外国語グループとして、13年間で目指す児童生徒の姿を「地域の良さや文化を理解し、地域発展に寄与する生徒」、「グローカルな視点で、持続可能な地域や社会をつくる生徒」とした。これは、他教科や総合的な学習の時間での学びを外国語の授業で生かし、英語で地域の良さの発信や、地域の発展に向けての提案とその提案についての議論などを通して、自分の考えや気持ちを英語で表現したり、伝え合ったりすることのできる資質・能力を高め、地域の発展を担う人材の育成に寄与したいと考え、設定したものである。そして、「伝え合う力」など、外国語科として高められる資質・能力を年長から高校までの縦のつながりを意識した全体計画とした。

モデルとなる地域においては、13年間を５つのステージ（第１S：年長～小２、第２S：小３～小５、第３S：小６～中１、第４S：中２～高１、第５S：高２～高３）に分けている。この利点は校種間の接続が円滑に進むという点である。この利点を生かせるよう、各ステージでの「伝え合う力」についての到達目標に加え、各学年における５領域[20]

の目標を設定し、その目標に向かって主体的に学習に取り組むことができるようにした。さらに、発達段階に応じて重点的に育成する資質・能力についても示した。

（3）モデルカリキュラムの提案とその特徴

モデルとなる地域は、岩手県の中山間地域である。学校のある町は「自立して生き抜く力を身に付け他者と協働してより豊かな人生や地域づくりを主体的に創造することのできる人材育成」を掲げ[21]、グローカル人材の育成を目指している。モデル校の実態を踏まえたカリキュラム提案として具体的には、幼小中高の13年間を視野に入れた英語科グランドデザイン（図表４参照）、資質能力表（図表６参照）、資質能力付随資料（図表７参照）CanDoList（図表８参照）単元配列（図表５参照）、の4つを作成した。それぞれの特徴について述べる。

まず、英語科グランドデザイン（図表４参照）についてである。前項で述べたように今回は幼稚園年長から高等学校までの13年間を5つのステージに分け、ステージごとに目標を設定し作成した。目標は街の様子や魅力を世界に発信することとし、グローカルな人材育成や持続可能な社会の担い手の育成に力を入れた構成となっている。その主な特徴は2つある。

一つ目は、13年間で育成すべき資質能力を英語科では社会的実践力の中の「伝え合う力」と「提案・発信」[22]の二つに絞り、それらを系統的・継続的に育てるために13年間のスパイラルの中に組み入れた。その中でも地域理解や自己肯定感は13年間を継続して育成すべき力とし位置付けた。

二つ目は、学校・家庭・地域の三者をつなぐ役割を担う地域コーディネーターを明確に位置付けたことである。今後より社会が加速度的に発展・複雑化していく中で、地域や家庭のニーズをくみ取り、連絡調整等を行い有機的に学校社会に反映するために地域コーディネーターを取り入れた。原則各校一人を配置し、地域・学校・家庭の架け橋となり効果的に機能していくことを目的としている。

次に資質能力表（図表６参照）についてである。これは上記の社会的実践力の身に付けたい力をもとに各ステージごとに資質能力として示した。社会的実践力が4領域12項目ある中で、今回英語科では特に「伝え合う力」と「提案・発信」の２項目をメインに資質能力を整理した。理由として、モデル校ではこれからの○○町について具体的に提案・発信するために様々な立場を理解し多様な他者と場に応じたコミュニケーションが図れる力の育成を目指しているからである。そのため、地域創造学[23]ベースの資質能力を、上記２項目だけはより英語科の内容に即して、実際の授業等で扱いやすいように定義した。また付随資料（図表７参照）ではこれらの資質能力をどの段階で力を入れて育成していくのかを段階的に示した。

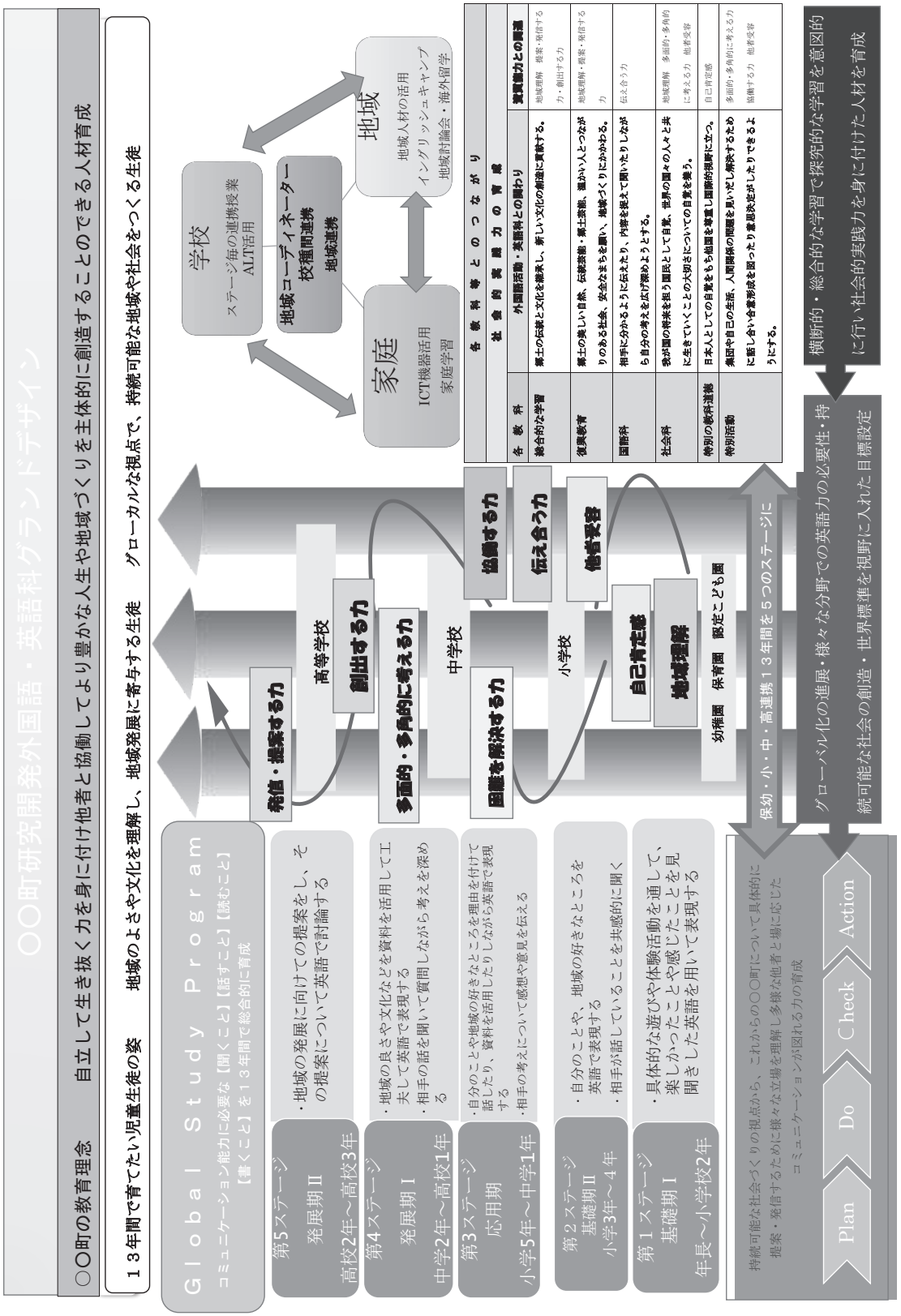
続いてその資質能力表に準じてCanDoList（図表８参照）の作成に取り組んだ。

これも同様に13年間を５つのステージに分けて目標を設定し、さらに各学年でのCanDoListを作成した。具体的には、年長から小学校4年生までは、主に外国語に慣れ親しむことを目標に「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の3領域に分けて示した。小学校５年生からは上記3領域に「書くこと」「読むこと」を加えて5領域とし、小学校高学年から書くこと読むことに親しみ中学校への接続を円滑に行うことが出来るように作成した。

最後に単元配列表（図表５参照）を作成した。特徴としては○○町で使われている英語の教科書（小学校３年生～高校3年生）の単元の中で、町の良さや町づくりについて関連させられる単元を列挙した。CanDoListで示した内容をより具体的に実践できる単元を各教科書の内容から選んだ。それらがあることで、最終的な目標である地域づくりを主体的に創造できる人材育成を各校種・学年を通じて段階的に育成することが出来ると考える。また教科書や副読本のない、幼稚園年長や小学校低学年では、本の読み聞かせや歌など具体的な活動を通して、小学校中学年から円滑に外国語活動に取り組める素地を育成することを目標として内容を示した。

以上の４つの具体的資料よりグランドデザイン（図表４参照）で全体的な方向性や系統性を示し、資質能力表（図表６参照）をもって身につけさせたい力を明示した。また CanDoList（図表８参照）や単元配列表（図表５参照）で、育成を目指す資質能力を具体化しさらにそれを年間のどの単元で扱うのかまでを提案した。

図表４



図表 5

単元配列表

				4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
第5ステージ	地域の発展に向けての提案をし、その提案について英語で討論することができる。	第3学年	Vivid English Communicatyon III 第一学習者	私にとっての、地域にとっての幸せ ディスカッション		地域の伝統芸能を世界へ発信			持続可能な 地域とは ディスカッション ディベート		持続可能な地域を創造するための提案 プレゼンテーション				
		第2学年	Revised ENGLISH NOW English Communication II 開隆堂	My Hometow ふるさとを紹介しよう プレゼンテーション		外国人旅行客を増加させよう ディスカッション					私の 地域の最先端を発信しよう			地元の言葉を紹介しよう	
第4ステージ	地域のよさや文化などについて、資料等を活用して、伝える相手を意するなど場の状況を判断しながら言葉を選びながら伝えることができる。また、話し手から聞いたことについて、質問したりして考えを深めることができる。	第1学年	Revised ENGLISH NOW English Communication I 開隆堂	自己紹介をしよう			外国からみた日本の文化 地域の○○を発信しよう プレゼンテーション	先輩から知る文化や思いの違い インタビュー			高校生レストラン 外国の人の地域の料理を紹介しよう	道案内をしよう			自分の 意思や願いを伝えよう
		第3学年	Sunshine 3 STNSHIN ENGLISH COURSE KAIRYUDO		Lesson 2 地域の名所や史跡を紹介しよう	Lesson 3 道案内をしよう	My Project 1 あの人（地域に人）にインタビューしよう			My Project 2 日本文化（地域文化）を紹介しよう		Lesson 8 ホームページで学校紹介をしよう	My Project 3 卒業に向けて思いを発表しよう		
		第2学年	Sunshine 2 STNSHIN ENGLISH COURSE KAIRYUDO			Lesson 3 地域をアピールしよう			Lesson 5 地域のことを紹介しよう	Lesson 6 地域の人にインタビューwをして記事を書こう	Lesson 7 道案内をしよう	My Project 2 将来の夢を語ろう		Lesson 1 0 賛成意見・反対意見を言おう	Lesson 1 1 観光ガイドを作ろう My project 3 CMを作ろう
第3ステージ	自分のことや、地域の好きなところを理由付けをしたり、資料を活用したりしながら英語で表現したりするとともに、相手が伝えたいことを共感的に聞き取ったり、考えや感想、意見を伝え合うことができる。	第1学年	Sunshine 1 STNSHIN ENGLISH COURSE KAIRYUDO		Lesson 3 地域の好きな物を紹介し合う		My Project 1 自分のことを話そう 地域のことも含めて		Lesson 6 地域の人を紹介しよう		Lesson 8 町でできることをみつけよう	My Project 2 地域の人を紹介しよう			
		第6学年	Junior Sunshine 6 KAIRYUDO		Lesson 3 Where do you want to go? 自分の町のツアープランナーになろう	Lesson 4 Welcome to JApan. 日本のこと地域のことを紹介しよう							Lesson 1 0 I haze a dream. 夢を話そう	Lesson 1 1 Junior High School Life 紹介動画作成 姉妹校との交流	
第2ステージ	自分のことや、地域の好きなところを英語で表現したり、相手が話していることを共感的に聞き取ることができる。			4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
		第5学年	Junior Sunshine 5 KAIRYUDO							Lesson 5 Where is your treasure? 町の道案内	Lesson 6 My Gero 町の有名人、あこがれの人を紹介しよう		Lesson 8 What eould like? 地産地消メニューを考えよう	Lesson 9 I like my town. 自分の町を紹介しよう 動画作り	
		第4学年	Let`s Try! 2 文部科学省			Lesson 3 I like Mondays. 自分の町の好きな物。				Lesson 6 Alpabet 町のアルファベットを探そう			Lesson 8 This is my favorite place. 自分の町の好きな場所		
		第3学年	Let`s Try! 1 文部科学省			Lesson 4 I like blue. 地域の好きな物、場所			Lesson 5 What do you like? 地域に関する好きな物。				Lrsson 8 What't this? 地域のこれなあに？		
第1ステージ	具体的な遊びや体験活動を通して、楽しかったことや感じたことを、見聞きした英語を用いて交流するように努める。			4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
		第2学年		感情　色　食べ物　歌　遊び											
		第1学年		絵本読み聞かせ　歌　挨拶　遊び											
		年長		絵本読み聞かせ　歌											

図表６

外国語科で育てたい各ステージにおける資質・能力の系統表

資質・能力		第１ステージ			第２ステージ		第３ステージ			第４ステージ			第５ステージ	
		年長	小１	小２	小３	小４	小５	小６	中１	中２	中３	高１	高２	高３
A　地域理解		身近な「ひと・もの・こと」の関わりを通して、自分たちの住んでいる場所のよさとして受けとめることができる。			地域の人々の暮らし、生活の知恵や伝統など、地域固有のよさについて理解を深め、それらを大切にし地域に積極的に関わることができる。		地域の歴史、文化。産業、先人などに関する地域ならではのよさや文化遺産を通して受け継がれているものを捉え、自己の生き方のかかわりを考え続け、さらに発展させていこうと取り組むことができる。			地域の発展に貢献した先人の業績や、経済や産業などの現状を踏まえ、地域固有のよさを継承したり、現在地域で抱えている課題について、よりよい解決を目指したりするなど、積極的に地域の一員として生きる自分を自覚しながら取り組むことができる。			地域の「ひと・もの・こと」とつながりながら、これからの地域づくりについて考えを深め、この地域で学び暮らしていることに誇りを持ち、地域社会の一員として地域発展に寄与することの大切さを捉え、取り組むことができる。	
B　社会参画に関する資質・能力	2 多面的・多角的に考える力	具体的な遊びや体験活動を通して、心と体を一体的に動かしながら、いろいろなことに思いを巡らせてかつどうに取り組み、自分なりにその価値に意味づけたり価値づけたりすることができる。			課題を解決するために、共通点や差異点を基に比較したり、根拠をもって関係づけたり、条件づけたり、多面的に調べたりしながら、妥当性のあるよりよい考えを見いだすことができる。					課題を解決するために、調べた情報や考えなどを関係性や特徴などについて分析して解釈し、より妥当な考えを作り出すことができる。				
	3 提案・発信する力	周囲に「ひと・もの・こと」とかかわりながら、楽しかったことや感じたことを絵や言葉で表すことができる。			捉えた地域のよさがよりよく伝わるように、様々な方法のまとめ方を学び、発信方法を広げることができる。		よりよい社会づくりに向けた取り組みについて、相手に応じた表現や提案の仕方、発信方法を選択・決定し、取り組むことができる。			持続可能な社会づくりの視点から、これからの地域の発展に向けて必要な事柄や対策について具体的に提案し、自分たちの発信後の効果を想定しながらよりよい発信方法を工夫して、地域から広がりのある発信をすることができる。				
	5 困難を解決しようとする力	興味・関心のあることだけでなく、自分のやるべきことをしっかりと行い、やり遂げた喜びを味わう経験を積み重ね、自分にとって難しいと思うことでも最後までやり遂げようとする。					困難な場面に直面しても、共通の目的に向かって仲間とともに粘り強く取り組み、失敗してもその経験を生かしながら最後までやり抜こうとする。			目標の実現には困難や失敗の体験を乗り越えることが大切であることや、思い通りの結果にならなくとも挑戦し続けることの大切さに気付き、着実にやり遂げようとする。			目標の実現には困難や失敗を乗り越えることが大切であることや、思い通りの結果にならなくとも挑戦し続けることが日々の生活につながることに気づき、社会の発展を支えていこうとする。	
C　人間関係形成に関する資質・能力	**1 伝え合う力**	**具体的な遊びや体験活動を通して、楽しかったことや感じたことを、見聞きした英語を用いて交流するように努める。**			**自分のことや、地域の好きなところを英語で表現したり、相手が話していることを共感的に聞き取ることができる。**		**自分のことや、地域の好きなところを理由付けをしたり、資料を活用したりしながら英語で表現したりするとともに、相手が伝えたいことを共感的に聞き取るり、考えや感想、意見を伝え合うことができる。**			**地域のよさや文化などについて、資料等を活用して、伝える相手を意するなど場の状況を判断しながら言葉を選びながら伝えることができる。また、話し手から聞いたことについて、質問したりして考えを深めることができる。**			**地域の発展に向けての提案をし、その提案について英語で討論することができる。**	
	2 協働する力	友だちや身近な人々と楽しく活動する中で、共有の願いや目的を見出して、工夫したり協力したり、問題を解決しようとしたりすることができる。			共に活動する仲間等と、互いの思いや願い、考えを交流しながら、力を合わせて取り組むことができる。		共通の目標に向かって、仲間や関わる人々の中で、自分の立場や果たすべき役割を果たしながら、様々な活動に積極的に活動することができる。			様々な集団での活動において、活動する意義や目標を捉え、互いに協力し励まし合う関係を築き、その中での自分の役割や責任を自覚し集団の一員として活動することができる。			様々な集団での活動において、集団の一員として、よりよい活動や生活に寄与できるような自分自身の在り方を振り返り、所属感を高めながら取り組むことができる。	
	3 他者受容	身近な人々と一緒に活動する経験を積み重ねることにより、相手にも思いや考えがあることに気づき、仲良く活動することの楽しさや助け合うことの大切さを感じ取る事ができる。			地域の人々や仲間の思いや願い、閑雅を大切に受けとめ、自分と異なる意見や考えについて、その背景にあるものを考えながら大切に捉えている。		地域の人々や仲間の思いや願い、考えを共感的に受けとめ、いろいろな見方や考え方があることを理解し、広い心で異なる意見や立場を尊重しようとしている。			関わる人々について様々な個性や立場を尊重し、広い視野にたってものの見方や考え方があることを理解し、よりよいものを求めようとすることができる。			自己の思いや意見を適切に伝え、他者の主張を的確に理解し、自分自身を高めながら、他者と共に生きることの意味を捉えている。	
D　自律的活動に関する資質・能力	2 創出する力	自分の感性や気持ちを表すことを楽しんだり、表現することを通して、対象との関係を作り上げて楽しんだりすることができる。			感じたことや考えたことをもとに、自分の感性や創造性を発揮しながら、発想したり創意工夫したりすることを楽しむことができる。		目的や条件を踏まえて、感じたことや考えたことをもとに、自分の感性や創造性を発揮しながら、発想したり構想したりして、自発的に創意工夫して表すことができる。			感じたことや考えたことをもとに、新たな発想やイメージしたものを広げたり生み出したりするなど、構想を練り上げて、相同的に表すことができる。			目的や意図に応じて、自分の考えを表現する方法創意工夫し、豊かな感性を育みながら創造的に表現することができる。	
	3 自己肯定感	自分でできるようになったことや生活の中で自分の役割が増えたことを喜び、前向きに過ごそうとする気持ちを持っている。			自分のことは自分で行い、よく考えて判断して行動し、自分の良さや可能性に気づき、よい所を伸ばそうとする。		目標を持ち、自分の良さや持ち味を発揮しながら、その実現に向かって努力し、自分にとって学ぶ音の意味や価値を見出し、自分の生き方につなげて考えようとする。			自分を見つめ、より高い目標に向かって着実にやり抜く強い意志をもって取り組み、学習の成果から達成感や自信を持ち、自分の良さや可能性に気づき、自分の人生や将来、職業を考えていこうとする。			これまでの学習を通して自分に身に身についた力を客観的に見つめ、自信を深めるとともに、将来の人生設計に生かしていくために必要な進路選択を主体的に自己決定しようとする。	

図表 7

外国語科における、各ステージで重点的に育成する資質・能力の一覧表



図表８

CAN-DO LIST

育てたい児童生徒の姿

地域のよさや文化を理解し、地域発展に寄与する生徒
グローカルな視点で、持続可能な地域や社会をつくる生徒

12年間スパンのCAN-DOリストの活用と開発

ステージ	各ステージの到達目標	学年	聞くこと	読むこと	話すこと（やりとり）	話すこと（発表）	書くこと
第５ステージ	地域の発展に向けての提案をし、その提案について英語で討論することができる。	高３	日常的な話題や社会的な話題について、話の展開に注意しながら概要や要点を把握することができる。また、その内容について質疑応答や意見交換ができる。	日常的な話題や社会的な話題についての英文を読み、必要な情報を読み取ることができる。また、読み取った内容をまとめたり、その内容について質疑応答や意見交換ができる。	日常的な話題や社会的な話題について、聞き手を説得できるように、複数の資料を活用して、情報や考え、課題の解決策など明確な根拠とともにを詳しく話し、伝え合うことができる。	日常的な話題や社会的な話題について、聞き手を説得できるよう、複数の資料を活用して、情報や意見、主張などを伝えるスピーチやプレゼンテーションすることができる。また、その内容について質疑応答や意見交換できる。	日常的な話題や社会的な話題について、情報や意見、気持ちなどを明確な理由や根拠とともに、複数の段落を用いて詳しく書くことができる。
		高２	日常的な話題や社会的な話題について、話される速さが調整されれば、話の展開に注意しながら概要や要点を把握することができる。また、その内容について質疑応答や意見交換ができる。	日常的な話題や社会的な話題についての英文を読み、背景に関する説明を受ければ、必要な情報を読み取ることができる。また、読み取った内容をまとめたり、その内容について質疑応答や意見交換ができる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、発話例が示されれば、情報や考え、課題の解決策などを、理由や根拠とともに詳しく話して伝え合うことができる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、発話例が示されれば、情報や意見、主張などを伝えるスピーチやプレゼンテーションすることができる。また、その内容について質疑応答や意見交換できる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、文章例が示されれば、情報や意見、気持ちなどを明確な理由や根拠とともに、複数の段落を用いて詳しく書くことができる。
第４ステージ	地域のよさや文化などについて、資料等を活用して、伝える相手を意するなど場の状況を判断しながら言葉を選びながら伝えることができる。また、話し手から聞いたことについて、質問したりして考えを深めることができる。	高１	日常的な話題や社会的な話題について、話される早さの調整や、基本的な語句や文の言い換えがされれば、概要や要点を把握することができる。また、その内容について話したり書いたりができる。	日常的な話題や社会的な話題についての英文を読み、基本的な語句や文の言い換えや、その文章の背景に関する説明などを見聞きすることで、必要な情報を読み取ることができる。また、読み取った内容について話したり書いたりできる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、具体的な進め方が十分に示された状況で、情報や考えなどを、理由や根拠とともに詳しく伝え合うことができる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、発話例が十分に示されたり、準備時間が確保されれば、情報や意見、主張などを伝えるスピーチやプレゼンテーションすることができる。また、その内容について質疑応答や意見交換できる。	日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、文章例が十分に示され、準備時間が確保されれば、情報や意見、気持ちなどを明確な理由や根拠とともに、複数の段落を用いて詳しく書くことができる。
		中３	はっきりと話されれば、社会的な話題について短い説明の要点を捉えることができる	社会的な話題について簡単な語句や文デカ枯れた短い文章の要点を捉えることができる	社会的な話題に関して感じたことや考えたことを、理由を含めて簡単な語句や文を用いて述べ合うことができる	社会的な話題に関して感じたことや考えたことを、理由を含めて簡単な語句や文を用いて話すことができる	社会的な話題に関して感じたことや考えたことを、理由を含めて簡単な語句や文を用いて書くことができる
		中２	はっきりと話されれば日常的な話題について、話の概要を捉えることができる	日常的な話題について簡単な語句や文で書かれた短い文章の概要を捉えることができる	日常的な話題や事実自分の考え、気持ちなどを整理して簡単な語句や文を用いて伝えたり質問に答えることができる	日常的な話題や事実自分の考え、気持ちなどを整理して簡単な語句や文を用いてまとまりある話ができる	日常的な話題について事実や自分の考え気持ちなどを整理し文に書くことができる
第３ステージ	自分のことや、地域の好きなところを理由付けをしたり、資料を活用したりしながら英語で表現したりするとともに、相手が伝えたいことを共感的に聞き取るり、考えや感想、意見を伝え合うことができる。	中１	はっきりと話されれば日常的な話題について必要な情報を聞き取ることができる	日常的な話題について簡単な語句や文で書かれたものから必要な情報を読み取ることができる	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができる	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いてえ正確に書くことができる
		小６	ゆっくりはっきり話されれば、簡単な事柄の概要について捉えることができる	音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味がわかるようにする	自分や相手のこと及び身の回りに関する事柄について	身近で簡単な事柄について内容を整理した上で、自分の気持ちや考えを話すことができる	自分のことや身近で簡単な事柄について例文を参考にして、簡単な語句や表現を用いて書くことができるようにする
		小５	ゆっくりはっきり話されれば日常生活に関する身近で簡単な事柄について、その情報を聞き取ることができる	文字を識別しその読み方を発音することができる	日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や表現を用いて伝え合うことができる	自分のことについて、内容を整理した上で簡単な語句や表現を用いて伝えることができる	大文字小文字を活字体で書くことができるようにする
第２ステージ	自分のことや、地域の好きなところを英語で表現したり、相手が話していることを共感的に聞き取ることができる。	小４	身近なで簡単な事柄に関する基本的な表現について聞き取ることが出来る		サポートを受けながら身の回りに関する事項について、簡単な語句や表現を用いて受け答えができるようにする。	日常生活に関する身近で簡単な事柄について人前で実物などを見せながら自分の気持ちや考えを表すことができる	
		小３	身の回りの物を指す語句を言われて聞き取ることが出来る		自分のことや身の回りのものについて、動作を交えながら自分の気持ちなどを簡単に表現できる	自分のことについて、人前で実物などを見せながら簡単な語句や表現を用いて話すことができる	
第１ステージ	具体的な遊びや体験活動を通して、楽しかったことや感じたことを、見聞きした英語を用いて交流するように努める。	小２	「good」「happy」などの簡単な語句の表現について聞き取ることができる		基本的な表現で、あいさつや感謝簡単な指示をしたりそれに応じたりすることができる	身の回りの物について、人前で実物などを見せながら簡単な語句や表現を用いて話すことができる	
		小１	基本的な挨拶の表現を聞き取ることができる		基本的なあいさつのやりとりができる	基本的なあいさつの表現などを話すことができる	
		年長	絵本の読み聞かせなど話される英語を意欲的に聞こうとしている		教師が話す英語を意欲的に繰り返したりまねしている	話される英語をまねしたり繰り返し話すことができる	

（4）課題

グランドデザインについては、「中山間地域」「保幼・小・中・高連携」という設定で作成した。「連携」については、５つのステージで校種間が重なるような区切りに設定し、各ステージにおける到達目標を明確に設定することができた。しかし、「中山間地域」という要素をそれぞれの項目に意図的に盛り込むことが弱く、中山間地域の地域課題解決や中山間地域ならではの良さを生かした取組について示す必要があった。小学校外国語活動、外国語科、中学校外国語科（(以下外国語科）において、特に総合的な学習（地域創造学）との教科横断的な学びの系統性と関わりを示すことで外国語科としての役割がより明確になったと考えられる。

次に、CanDoListでは、各ステージの４つの領域の到達目標が学年毎に具体的に示されている。これを基に、各学年の外国語科における単元配列表を作成した。今後これからを活用し校種間での連携授業が行われるが、「いつ、だれが、どのように、どれだけ」行うか具体的な取組については、外国語部会等の組織作り、校内での研修や校種間での研修の取り組みを推進する必要がある。

指導と評価という点では、外国語科で育てたい資質・能力「提案・発信する力」「伝え合う力」の評価をどのように次につなげるかが課題となる。キャリア教育における「キャリア・パスポート」[24)] のようなポートフォリオ等作成を通して引き継ぐかたちの連携を図ることが大切になる。また、「社会的実践力」に求められる資質・能力の評価と外国語科としての教科の目標の評価をどのように関連させていくかも課題として挙げられる。他教科との関連も考えながら評価の在り方を検討する必要がある。

（文責　若松優子・有谷保・草薙宥映・塚田哲也）

第４章　本研究の成果と課題

今回の提案発表は、中山間地域の実態をしっかりと捉え、住田町が取り組んでいる研究開発にとっても参考になる点が多い発表だと率直に感じることができた。以下、各テーマ毎に成果と課題を述べる。

１　算数・数学の提案について

（１）コーディネーター等を活用した校種間接続について

「校内コーディネーター」、地域からの「協力コーディネーター」、「学習ボランティア」等を活用し、組織的・計画的に校種間接続を進めていくことが示されていた。学習支援だけでなく、児童理解の部分まで考えて人材を配置していく視点が非常に勉強になった。課題としては、「校内コーディネーター」を教員が行う場合、それ以外の業務をどのように軽減するか、「協力コーディネーター」配置に関わる予算確保やボランティア人材の確保などが挙げられる。

（２）資質・能力の系統表について

「関数」領域と地域創造学を関連付けた地域教材に関しては、地域を題材に数学的視点からアプローチしていく授業の在り方として、非常に参考になった。すぐにでも、本町の教員に教材づくりのモデルとして示したいと感じさせる仕上がりであった。教科で学ぶことを社会的有用性につなげていくための授業づくりの考え方も、数学だけでなく他の教科の授業づくりにも生かしていけるものであると感じた。

２　外国語の提案について

（１）幼少中高の13年間を視野に入れたグランドデザインについて

英語という教科においても、５つのステージごとに社会的実践力と関連する目標を設定し、系統的に資質能力を育成していこうとする視点は、本町の研究開発における、「教科の中でいかに社会的実践力を育成していくのか」という課題を考える上で非常に参考になった。

学校・家庭・地域の三者をつなぐ役割を担う地域コーディネーターを明確に位置付けたことに関

しては、それぞれの架け橋的存在として有効に機能していくであろうことが容易に想像できた。課題としては、三者のパイプ役として求められるコミュニケーション能力や、地域人材との関係を作り上げていくようなバイタリティを持った人材をどのように確保するのか、さらにはそのような人材を雇用するための予算をどのように確保していくかということが挙げられる。これは本町においてもまさに直面している課題であり、教育委員会がコーディネーターの必要性をいかに財政担当課に示していけるかが大切になってくるといえる。

（２）単元配列表について

その地域で使用されている各ステージの英語の教科書の単元の中で、町の良さや町づくりについて関連させられる単元が示されていた。外国語という教科を通じて、地域づくりを主体的に創造できる人材育成を各校種・各学年を通じて系統的に行っていく視点は、本町の研究開発においても大切にしていかなければならないことであり、より多くの実践を積み上げて検証していくことが必要であると感じた。

（文責　千葉邦彦）

第５章　今後への期待

前期「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期「学習指導要領とカリキュラム開発」の２つの授業は、カリキュラムの考え方やカリキュラムを開発する力を身に付けることを目的として行ったものである。この２つの授業を通して、院生は、カリキュラム・マネジメントの必要性や考え方を理解するとともに、実際にカリキュラムを作成することにより、カリキュラムを開発する力が身に付いたと考える。

新学習指導要領では、新しい時代に必要となる資質・能力を子供たちに育むために、各学校が教育活動全体を通して社会に開かれた教育課程を実現することを求めており、特にも、異校種間の接続やカリキュラム・マネジメントがますます重要視されている。現在、各校種、あるいは教科単独で教育活動を実施することから生まれる様々な課題を学校現場では抱えている。今回、岩手県の学力向上における課題とされる教科「外国語」「算数・数学」を取り上げ、カリキュラム・マネジメントの視点から教育活動を見直し、新たなカリキュラムの開発に取り組んだことは、これからの学校教育にとって意義のあるものといえる。

今後、今回作成したカリキュラムを学校現場で実践し、さらに検証・工夫・改善に努めていくことを期待したい。

（文責　菅野　弘）

＜注および引用・参照文献＞

１）岩手県教育委員会「平成30年度学習定着度調査指導資料授業改善の手引小学校第5学年【算数】」2018年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/016/610/h30_s_san.pdf

２）岩手県教育委員会「平成30年度学習定着度調査指導資料授業改善の手引中学校第2学年【数学】」2018年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/016/610/h30_c_su.pdf

３）岩手県教育委員会「平成30年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査結果（概要）」2018年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/016/610/h30_gaiyo.pdf

４）岩手県教育委員会「平成31年度高等学校1年・２年基礎力確認調査結果報告」2019年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/022/446/h31kiso.pdf

５）国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）～2018年調査国際結果の要約～」2019年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf

6）国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査（PISA）～2018年調査補足資料～」2019年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/06_supple.pdf
7）文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　算数編」2017年参照。
8）住田町教育委員会「新設教科「地域創造学」における社会的実践力の育成～小・中・高等学校の滑らかな接続を生かして～」2019年参照。
9）文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　数学編　理数編」2018年参照。
10）日常生活教材作成研究会「学習内容と日常生活との関連性の研究－学習内容と日常生活、産業・社会・人間とに関連した題材の開発－」2005年参照。（2020.1.28閲覧）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05070801/all.zip
11）学校図書株式会社「中学校　数学1･2･3」2015年参照。
12）学校図書株式会社「みんなと学ぶ小学校　算数1～6年」2015年参照。
13）岩手県教育委員会「平成31（2019）年度　学校教育指導指針」2019年参照。
14）文部科学省　初等中等教育分科会（第102回）『資料1－3　新しい時代の教育や地域創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申（案））』平成28年１月参照
15）文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編』2018年参照
16）文部科学省　英語教育の在り方に関する有識者会議『今後の英語教育の改善・充実方策について　報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』平成26年10月参照
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365155.htm
17）同上
18）前掲、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編』参照
19）住田町教育委員会「文部科学省指定 研究開発学校 第３年次学校公開研究会（中間発表）資料」2019年、11月参照
20）同上
21）同上
22）前掲、文部科学省　英語教育の在り方に関する有識者会議 提言、参照
23）前掲､住田町教育委員会「学校公開研究会（中間発表）資料」参照
24）文部科学省 国立教育研究所生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育リーフレットシリーズ特別編『キャリアパスポートって何だろう』」〔初版発行平成30年5月〕2018年参照

謝辞：

本論文作成に当たっては、岩手県教育委員会事務局学校教育課指導主事の皆様、住田町教育長・菊池宏様をはじめとする住田町教育委員会の皆様、世田米小学校・有住小学校・世田米中学校・有住中学校・住田高等学校の教職員の皆様など、多くの方々にご協力いただきました。末尾になりましたが、あらためて感謝申し上げます。

岩手県における「校長及び教員の資質の向上に関する指標」の活用事例
－教職大学院学卒院生の省察による試み－

小山　聖佳*，東　信之・佐々木　全**

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Seika OYAMA　Nobuyuki AZUMA　Zen SASAKI

Cases of Utilizing "Indicators for Improving the Capacity of Principals and Teachers" in Iwate Prefecture
：A Trial Conducted through the Reflection of Graduate School Students

要　約

岩手県教育委員会では，教育公務員特例法第22条の３に基づき「校長及び教員の資質の向上に関する指標」を策定した。この活用は，岩手県における教育施策課題といえる。

そこで，本稿では，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻（岩手大学教職大学院）における学卒院生の指導の一環として「指標」を活用した指導を行った。この結果から，岩手大学教職大学院の教育内容が，岩手県の「校長及び教員の資質の向上に関する指標」の項目内容に対応されたことから，両者はおおむね整合していると理解された。これは，教員として求められる資質の内容について，岩手県教育委員会や岩手大学教職大学院の間でコンセンサスが得られていることの証左でもあろう。

また，「指標」の活用方法として，本事例においては，学卒院生による省察の観点とした活用と，教職員教員による学卒院生の評価の観点とした活用がなされた。このことは，採用前の教員の養成段階と採用後の育成段階の接続に大きく資するものであろう。

Ⅰ　はじめに

教育公務員特例法第22条の３に基づき「校長及び教員の資質の向上に関する指標」（以下「指標」と記す）の策定に向けて，各都道府県教育委員会がそれぞれに注力してきた（例えば，青木･金子･主税, 2018; 北海道教育委員会 , 2017）。このことは，岩手県においても同様であり，平成29年度の岩手県教員等育成協議会による協議を経て（岩手県教員等育成協議会, 2017a;2017b;2017c），平成30年に「校長及び教員の資質の向上に関する指標」（以下「指標」と記す）が策定された（岩手県教育委員会, 2018）。この目的には次の３つがあった。すなわち，①教員等の育成・採用・研修等をそれぞれ担う大学及び教育委員会等の関係機関・団体の共通理解の下，教員等が身に付けるべき資質を明確化したもの，②本県の教員となることを目指す学生や本県の教員が，成長段階に応じて備えるべき資質の目安として，自らの資質を向上させていくもの，③教育委員会等の関係機関・団体において，教員に対して実施する研修が，全体として一貫した体系的なものとなるための基軸とするも

＊岩手県立盛岡みたけ支援学校，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

の，である。これを表１に示した。

「指標」における横軸には６つのキャリアステージを示した。第１のステージを「採用時」とし，教員の任命権者である県教育委員会と教員養成を担う大学とが新規採用教員に対して求める資質の水準を共有するための観点とされた。採用後，各ステージを５年間とし第２～４ステージをそれぞれ「基礎力の形成期」「実践力の向上期」「実践力の充実期」とした。その後の第５～６ステージをそれぞれ「実践力の発展期」（10年間），「総合力の発揮期」（13年間）とし，校務分掌等において校内での中核をなす教員に求められる資質を定めた。「総合力の発揮期」では，学校のリーダーとして，組織マネジメントや教職員の指導力向上などについて，大きな責任と役割を担っている「校長」に求められる資質を定め，かつ，教諭の指標との連続性を明らかにした。

「指標」における縦軸には７つの視点から資質の内容を示した。まず，教員が本来備えていなければならない「教員としての素養」を設定し，指標の最上位に位置付けた。次いで「学習指導力」「生徒指導力」「マネジメント力」，さらに視点として「復興教育」「キャリア教育」「特別支援教育」を位置付けた。

「指標」が策定された現段階は，その活用を求める段階である。これは言うまでもなく，岩手県における教育施策課題といえる。そこで，本稿では，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻（以下，岩手大学教職大学院と記す）における学卒院生の指導の一環として「指標」を活用した省察を行った事例を報告する。その上で，岩手大学教職大学院における教育課程と「指標」の整合ならびに「指標」の活用方法について検討する。

Ⅱ　方法

１　対象

対象は，第一筆者自身である。厳密には，岩手大学教職大学院に学卒院生として在学当時の自己を対象とする（以下では，学卒院生Ａと表記する）。学卒院生Ａは，岩手大学教育学部特別支援教育コースを卒業し，平成29年度に岩手大学教職大学院に入学し，特別支援教育力開発プログラムを履修した。平成31年度３月に終了し，４月に現職に就いた。

２　「指標」を活用した省察の手続き

岩手大学教職大学院における学卒院生Ａの２年間の学修の成果について，修了直前に総合的に省察することとした。具体的には，科目「教育実践リフレクションⅣ」及び随時の個別指導において実施した。このとき「指標」を対照させながら，自らの教員としての力量形成について自己評価し，かつ，指導教員であった第二筆者と第三筆者，あるいは専門実習配属校の指導教員との対話的な検討を試みた。学卒院生Ａは，その内容をまとめ教育実践研究報告書の一部として執筆した（小山，2019）。

さらに，修了直前から修了後１年の間において，学卒院生Ａの教育実践研究報告書における当該箇所の内容及び学卒院生Ａが学修記録として蓄積したポートフォリオ（Ａ４で出力すると約500枚）を資料として，これらと「指標」との対照作業を行い，随時，筆者らが共同で検討した。

Ⅲ　結果

岩手大学教職大学院においては，「学校改革力（マネジメント力）」「学習指導力（授業力）」「子ども支援力」「特別支援教育力」の４つの専門的力量の開発，向上が目指されている（岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，2018）。これらの内容は，「指標」における「マネジメント力」「学習指導力」「生徒指導力」，視点としての「特別支援教育」に対応していると考えた。また，「教員としての素養」と視点としての「復興教育」「キャリア教育」については，岩手大学教職大学院の教育課程の全部または一部を通じて学修されるもの

表１　校長及び教員としての資質の向上に関する指標

キャリア・ライフステージ 年齢　（目安） 教職経験年数　（目安）		採用時 （～22歳）	基礎力の形成期 （23歳～27歳） 1～5年	実践力の向上期 （28歳～32歳） 6～10年	実践力の充実期 （33歳～37歳） 11～15年	実践力の発展期 （38歳～47歳） 16～25年	総合力の発揮期 （48歳～） 26年～
			学級担任、副担任等		主任職（学年、校務分掌）		校長
目指す教員像		学習指導、児童生徒理解、生徒指導、学級経営など、教育活動に関する基礎的な知識・技能を身に付けている。	初任校における学校運営の経験を通じて、教育活動に関する基礎的な職務遂行能力を身に付けている。	複数の学校勤務の経験を通じて、教諭としての基盤を確立し、自らの実践を常に振り返りながら、職務遂行能力を向上させている。	学校運営の中堅として、学校全体を見渡す視野を持ち、若手教員の模範となりながら職務遂行能力を更に高めている。	中堅としての役割と責任を自覚し、同僚教員の資質向上を支援しながら、校内外に広く目を向け、関係者と連携して学校運営を牽引している。	教諭としてのこれまでの実践を基に、総合力を発揮しながら円滑な学校運営に貢献している。	教職員の能力を把握して必要な支援を行い、関係者との連携・協働を図りながら、学校を組織体として機能させ、学校教育目標を達成している。
岩手の基本研修 （キャリア・ライフステージに応じた基本研修）			初任者研修　2年目研修　3年目研修	教職経験者5年研修（6年目）	中堅教諭等資質向上研修　授業力向上研修（30代）	授業力向上研修（40代）	授業力向上研修（50代）	新任校長研修
1 教員としての素養	使命感、責任感、倫理観	・教員としての使命や責任を自覚し、教育への情熱と誇りや高い倫理観を持っている。						
	教育的愛情	・児童生徒に対する愛情を持ち、一人一人の児童生徒と真剣に向き合っている。						
	豊かな人間性	・豊かな人間性を持ち、社会人としての常識や幅広い教養を身に付けている。						
	コミュニケーション力	・様々な背景・価値観を持つ人々と対話を通して情報共有し、相互に考えを伝え深め合いながら、合意形成を図り、課題を解決している。						
	自ら学び続ける意欲・探究心	・自律的に学び探求する姿勢を持ち、時代や社会の変化、キャリア・ライフステージに応じて求められる資質を生涯にわたって高めている。						
	課題に立ち向かう力	・心身共に健康で様々な状況でも感情をコントロールしながら、忍耐力とチャレンジ精神を持って様々な課題に取り組んでいる。						
2 学習指導力		・学習指導に関する基礎・基本を理解している。	・学習指導要領と学校教育目標を踏まえた教育課程を実施し、教育活動全体を通して児童生徒の資質・能力を育成している。 ・いわての授業づくり3つの視点に基づいた授業を実践し、児童生徒のつまずきなどに応じて授業を工夫・改善しながら、主体的・対話的で深い学びを実現している。					
	教育課程の編成・実施	・学習指導要領、教育課程に関する基礎・基本を理解している。	・学校教育目標、教育課程、指導計画の内容を理解して教育活動を展開している。	・学校教育目標と教育課程及び指導計画の関係を理解して教育活動を展開している。	・学校内外の関係者と協働して地域の教育資源を活用しながら教育活動を展開している。	・教育課程や指導計画に対する評価・改善の視点を持って教育活動を牽引している。	・教育課程や指導計画に対する評価に基づき、具体的な改善・充実に貢献している。	
	教科教育等の専門性	・教科・領域に関する知識・技能を身につけ、教科等の指導に関する基礎・基本を理解している。	・教科等の目標や教科の特質に応じた見方・考え方を踏まえ、指導の見通しを持って教材研究を実践している。	・キャリア教育や道徳教育の視点を持って、教科等の目標や見方・考え方を捉え、教材研究を実践している。	・教科横断的な視点や小・中・高の接続の視点を持って、教科等の目標や見方・考え方を捉え、教材研究や教材開発を実践している。	・自らの教科等の専門性を高めるとともに、学校の教科等の指導力の向上を牽引している。	・教科等の今日的な動向を把握し、同僚教員に助言するなど、学校の教科等の指導力の向上に貢献している。	
	確かな学力を育む授業	・指導方法、指導技術、評価方法など、授業に関する基礎・基本を理解している。	・いわての授業づくり3つの視点を踏まえた授業を展開するとともに、授業の評価を実践している。	・児童生徒一人一人の学習状況を把握しながら授業を展開するとともに、授業評価に基づき授業の工夫・改善をしている。	・児童生徒一人一人の学習状況に応じて授業を柔軟に展開し、若手教員には指導と評価の一体化の模範を示している。	・積極的に研究授業の授業者を務めるなど、授業力の向上に貢献し、組織的な指導と評価の一体化を牽引している。	・同僚教員の授業力向上を支援しながら、組織としての授業の工夫・改善と指導と評価の一体化に貢献している。	
3 生徒指導力		・生徒指導の重要性と、自己指導能力の育成を目指すという積極的な意義を理解している。	・常にカウンセリングマインドを持ち、日常の児童生徒との人間的な触れ合いや問題行動への毅然とした態度などを通じて信頼関係を築き、児童生徒理解を深めている。 ・一人一人の児童生徒の人格を尊重し、学校生活のあらゆる場や機会をとらえ、健全な成長を促し、児童生徒に自ら自己実現を図るための自己指導能力を育成している。					
	児童生徒の集団指導	・学級担任の役割や職務内容を理解し、学級経営など集団指導に必要な知識を身に付けている。	・学校教育目標を踏まえて、学級・部活動など担当する児童生徒の集団指導の方針を立てながら、個に応じた指導を実践している。	・学級・学年・部活動など様々な児童生徒の集団指導の方針を同僚と共有しながら、指導スキルを向上させている。	・養護教諭など様々な立場の同僚と連携して、集団全体の動きと児童生徒個々の状況を把握しながら児童生徒の集団指導を実践している。	・同僚の児童生徒の集団指導力向上を支援しながら、主体性を持った集団を育てている。	・児童生徒の集団指導のスキルを同僚に対して積極的に開示し、学校の集団指導力の向上に貢献している。	
	学校不適応・問題行動等への対応	・児童生徒の学校不適応や問題行動等に関する基礎・基本を理解している。	・教育活動のあらゆる場面で不適応・問題行動等の兆候を発見する視点を持ち、児童生徒一人一人に向き合っている。	・経験や研修等を通して不適応・問題行動等発生時の対応スキルを身に付け、組織的に児童生徒の成長を支援している。	・校内での情報共有に努め、若手教員のスキル向上を支援しながら、不適応・問題行動等への学校の対応力向上に取り組んでいる。	・関係機関との連携や家庭への支援等を図り、不適応・問題行動等解決のための指導計画策定や実際の指導に率先して取り組んでいる。	・学校全体の動きに気を配り、同僚の課題解決を支援するなど不適応・問題行動等の解決に向けた環境整備に貢献している。	
	教育相談	・児童生徒の成長や発達、カウンセリングや教育相談に関する基礎・基本を理解している。	・学校の教育相談体制を理解し、必要に応じて助言を受けながら、随時的・計画的に教育相談の機能を教育活動に生かしている。	・実践や研修等を通してカウンセリング技法を身に付けるとともに、スクールカウンセラーや養護教諭と積極的な情報共有に努めている。	・実践を通じてカウンセリングマインドを身に付け、教育活動や保護者面談等に教育相談的配慮を生かしている。	・スクールカウンセラーや養護教諭などと同僚と指導方針を共有し、教育相談を分担するなど組織的な教育相談を牽引している。	・保護者等からの相談等に対して受容的に対処し、適切に助言するスキルを持ち、同僚の育成に努めている。	
4 マネジメント力		・学校が組織として教育活動に取り組むこと及び関係者との連携・協働の重要性について理解している。	・同僚・関係者と積極的に連携・協働し、それぞれの強みを発揮しながら、学校内外の教育資源（人・もの・資金・情報・時間等）を効果的に活用して、学校経営計画のもと、評価・改善の視点を持って業務を推進している。					
	学校組織としての連携・協働	・学校組織や校務分掌等について理解している。	・校内における自己の役割を理解し、必要に応じて同僚の助言を受けながら業務を推進している。	・分掌内の動きを見通し、同僚と協働して業務を推進しながら、分掌運営に必要なスキルを向上させている。	・幅広い分掌の経験に基づいて学校全体の動きを見通し、建設的な提言をしながら業務を推進している。	・同僚の業務を支援するとともに、学校内外の動きを考慮しながら各種業務を推進している。	・学校全体の状況を踏まえ、管理職に改善方策などを具申し、調整を図りながら業務を推進している。	
	危機管理	・学校安全、学校保健、食育に関する基本的な知識を持ち、学校事故等に対する危機管理の重要性を認識している。	・常に児童生徒の安全・保健に配慮し、日頃から同僚との情報の報・連・相に努めている。	・危機を予測した未然防止や危機を察知した際の迅速な対応を意識して行動している。	・児童生徒集団に目を配り、危機を察知した際は、率先して迅速な行動をとっている。	・危機対応に際しては、関係機関と適切に連携をとり生命的に行動している。	・保護者、地域、関係機関からの要請や苦情に対して、円滑・迅速に対応している。	
	関係者等との連携・協働	・学校が、家庭や地域、関係機関と連携・協働することの重要性を理解している。	・学級や部活動等で担当する児童生徒の保護者と積極的なコミュニケーションに努めている。	・保護者や地域など、関係者と良好な関係を築き、教育活動に生かしている。	・関係者との良好な関係を生かして、積極的に情報収集している。	・関係者と連携した教育活動の際、積極的に調整役を担っている。	・関係者との信頼関係を築き、地域の教育資源を教育活動に繋げている。	
5 復興教育の視点		・「いわての復興教育」が本県の教育の柱の一つであることを理解している。	・東日本大震災津波の教訓を継承し、本県の地域・未来を担う人材を育成するなど、「いわての復興教育」を推進している。					
			・復興教育の理念や3つの教育的価値などを理解し、具体的な教育活動を実践している。	・学校や地域の実情・課題に応じて、地域や関係機関と積極的に関わりながら教育活動を展開している。		・地域や関係機関との連絡・調整を行い、学校内外の関係者と協働しながら教育活動を牽引している。	・指導計画の立案、校内体制の構築など、教育活動全体を通じた復興教育の具体的な推進に貢献している。	
6 キャリア教育の視点		・キャリア教育の考え方や重要性を理解している。 ・社会や経済の状況に関心を持っている。	・「いわてのキャリア教育指針」を理解し、児童生徒に総合生活力と人生設計力を育成するなど、教育活動全体を通じてキャリア教育を推進している。					
			・本県のキャリア教育の考え方や学校の実情などを理解し、小・中・高や社会との接続を意識しながら教育活動を実践している。	・家庭、地域、企業、関係機関との関係を積極的に築きながら教育活動を展開している。 ・児童生徒の多様な進路選択に的確に対応するとともに、児童生徒の実態に応じたライフデザイン能力の育成を行っている。		・家庭、地域、企業、関係機関との連絡・調整を行い、校内外の関係者と協働しながら取組を牽引している。	・学校のキャリア教育全体計画の立案、校内体制の構築など、社会の変化に応じたキャリア教育の具体的な推進に貢献している。	
7 特別支援教育の視点		・共生社会の実現に向けた特別支援教育の理念や指導方法について理解している。	・「いわて特別支援教育推進プラン」を理解し、障がいに関する知識や配慮等についての理解を深め、個に応じた指導を通じて、「共に学び育つ教育」を推進している。					
			・児童生徒一人一人の特性や学習状況の理解に努め、指導内容や指導方法を工夫している。	・個別の指導計画に基づいた指導を行い、客観的な視点による評価を行いながら指導を改善している。	・校内支援体制の充実の必要性を理解し、教職員間の共通理解や関係機関との連携・協働を進めている。	・学校が組織的に行う校内支援体制の整備を牽引している。	・校内支援体制の充実や教職員の専門性の向上など、児童生徒のニーズに応える教育に貢献している。	

校長としての素養

●教諭として高めてきた素養・資質

●教育者としての高い見識
・地域住民や関係機関の期待を受け止め職務の重要性を自覚している。
・教職員はじめ児童生徒・保護者・関係者に説明できる教育哲学・理念がある。
・豊かな経験に基づく的確な判断力、決断力、リーダーシップを有している。
・国・県・市町村の教育施策等について情報収集し教職員に周知している。

マネジメント力

●学校経営計画の達成
・自校の現状や児童生徒・保護者・地域・関係者のニーズを把握し経営計画を策定している。
・学校の経営資源を最適化し、進行管理することで目指す学校像や育てたい児童生徒像の実現に努めている。
・教育課程のPDCAを実践し、課題解決を図りながら学校教育目標の具現化に努めている。

●教職員の管理
・教職員が各自の強みを発揮しながら組織的に活躍できる適切な校務分掌を編成している。
・教職員の日常の服務を管理し、不祥事の未然防止に努めている。
・教職員のメンタルヘルスを含めた健康・安全・働き方に配慮し、業務改善を図りながら、風通しのよい職場風土を醸成している。

●危機管理
・学校事故・いじめ・不登校等の未然防止に努めるとともに、発生時の適切な初動・事後対応に組織的かつ迅速・的確に対応している。
・学校安全・学校保健・食育等に関する計画を策定し、周知・理解を徹底している。

●事務管理
・学籍・文書・財務・施設の管理を法令等に基づき適切に行っている。

●関係者等との連携・協働
・家庭・地域・関係機関と適切に連携・折衝し、より良い学校経営に努めている。
・学校教育目標・経営計画等について、保護者や学校評議員等に対して積極的に発信している。

●教職員の人材育成
・教職員の特性を見出し、日常的に資質向上やライフプランに関する指導・助言を行っている。
・OJTや校内研修等を活用し、教職員個々の資質や組織としての対応力を向上させている。

として考えた。その上で，以下の内容について記す。

第一に，「指標」の各内容項目に対する省察内容である。これを表２に示した。

第二に，特別支援教育を視点とした各項目内容に対する省察内容である。これを表３に示した。そもそも，岩手大学教職大学院における「特別支援教育力」と「指標」における視点としての「特別支援教育」のいずれにおいても，特別支援教育における「学校改革力（マネジメント力）」「学習指導力（授業力）」「子ども支援力」を求めるものであることから,「指標」における視点としての「特別支援教育」と，他の項目や視点をクロスした評価が必要であると考えた。ただし，ここでは，学卒院生Ａが採用時の年代であったことから，キャリア・ライフステージの採用時の内容と対照させた。

第三に，「指標」における視点としての「特別支援教育」における各キャリア・ライフステージの内容項目において,修了時に該当した「採用時」と直面する「基礎力の形成期」に対する評価内容である。これらは，学卒院生Ａの省察内容及び，学卒院生Ａは教育実践研究報告書を含めたポートフォリオを踏まえつつ実施した省察内容の対話的な検討に基づき，第二筆者と第三筆者によって試行した。これを表４に示した。

１　「指標」の各内容項目に対する省察内容

表２においては,「指標」の各内容項目に対して，学卒院生Ａの省察内容が記された。ここでは，実際の学修の機会や内容を根拠として，総括的な自己評価が付されている。例えば，内容項目「教員としての素養」では，下位項目「使命感，責任感，倫理観」については，『専攻共通科目「専門職としての教員の在り方とその力量形成」を履修することや学校の職員として運営に携わること』の２点を学修の機会として示した上で，思考の経過をふまえ「教職大学院において知識・経験を積むことは,教員としての明確な目標を見出すとともに，自己効力感も高まったと考える。」との結論が示された。

表２　「指標」の各内容項目に対する省察内容

内容項目	下位項目	省察内容
教員としての素養	使命感，責任感，倫理観	専攻共通科目「専門職としての教員の在り方とその力量形成」を履修することや学校の職員として運営に携わることは，教員としての使命や責任を感じるきっかけとなった。その経験の中で，自分が教員になって良いのかという葛藤も生まれた。しかし，教職大学院において知識・経験を積むことは，教員としての明確な目標を見出すとともに，自己効力感も高まったと考える。
	教育的愛情	教職大学院院生は，学校現場の教員と比べると，明らかに児童生徒と向き合う時間は少ない。しかし,限られた時間の中でも児童生徒のことをよく知ろうと様々な工夫を行った。この関わりは，筆者にとっても大切なものであり，様々な児童生徒と関わることで筆者自身も成長することができたと考える。
	豊かな人間性	児童生徒の人格の完成を目指し,社会のルールやマナーを教える立場でもあり，児童生徒の見本となる存在として，時間・期限を守ることや挨拶など，社会人としての常識は必ず守るようにした。また，教員としての学びだけではなく，幅広い知識や教養を身に付けるために，公私ともに自己研鑽に努めた。加えて，児童生徒の思考は新鮮な気付きに溢れており，その気付きを共有することで培われる人間性に気付かされた。

	コミュニケーション力	教職大学院における学びには，様々な背景・価値観を持つ人々と対話をする機会があり，その関わりの中で，合意形成を図ることへの苦労もあった。しかし，この経験が相互の意見を集約しながら，さらによりよいものにしようと合意形成を図る力の向上につながったと考える。
	自ら学び続ける意欲・探求心	学び続ける意欲・探求心は教職大学院入学当初から高かった。しかし，教職大学院において，現職院生スーパーバイザーなどの見本となる存在と関わることによって，自己課題が明確となり，学び続ける意欲・探求心がさらに高められたと考える。
	課題に立ち向かう力	教職実践において，迷いや苦悩は数え切れないほどあった。しかし，常に前向きに物事に対処することや課題に立ち向かうためにさらに努力を重ねることで培われる教員としての基礎的な力量が向上したと考える。そこでは，省察方法の獲得や，それを支えてくれる仲間や教員の存在に気付くことができた。
学習指導力	教育課程の編成・実施	専攻共通科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」「学習指導要領とカリキュラム開発」において，学習指導要領，教育課程に関する基礎・基本を理解した。また，科目「教育実践リフレクション」において，「学校経営案」に取り組み，学校教育目標，教育課程，指導計画の内容・関係を理解し教育活動を展開することができた。
	教科教育などの専門性	特別支援教育力開発プログラムの選択科目を履修によって実践を通して，教科などの目標や教科の特質に応じた見方・考え方を踏まえ，指導の見通しを持って教材研究を行った。また，「特別支援教育におけるキャリア教育」を学ぶことで，キャリア教育の視点を持って，教科などの目標や見方・考え方を捉え，教材研究を行った。
	確かな学力を育む授業	専攻共通科目である「学力の向上と学習意欲」において，「いわての授業づくり３つの視点」を踏まえた授業を展開するとともに，授業の評価を実践した。また，個別の指導計画を作成し，児童生徒一人一人の学習状況を把握しながら授業を展開するとともに，授業評価に基づき授業の工夫・改善を行った。
生徒指導力	児童生徒の集団指導	科目「教育実践リフレクション」において，「学級経営案」「生活単元学習指導案」を作成することで，学校教育目標を踏まえて，学級・部活動など担当する児童生徒の集団指導の方針を立てながら，個に応じた指導を実践した。
	学校不適応・問題行動などへの対応	専攻共通科目である「学校カウンセリングの理論と実践」や「心理教育的援助サービスの理論と実践」において，児童生徒の学校不適応や問題行動などに関する基礎・基本を理解するとともに，学習支援員という立場でも，教育活動のあらゆる場面で不適応・問題行動などの兆候を発見する視点を持ち，児童生徒一人一人と向き合うことができた。
	教育相談	専攻共通科目である「通常学級における特別支援教育の実践と課題」において，児童生徒の成長や発達，カウンセリングや教育相談に関する基礎・基本を理解するとともに，特別支援教育コーディネーターとしてセンター的機能実習を行うことで，学校の教育相談体制を理解し，必要に応じて助言を受けながら，随時的・計画的に教育相談の機能を教育活動に生かすことができた。
マネンジメント力	学校組織としての連携・協働	専攻共通科目である「学校経営の実践と課題」において，学校組織や校務分掌などについて理解するとともに，実際に行事や分掌に携わることで，校内における自己の役割を理解し，分掌内の動きを見通し協働して業務を推進しながら，分掌運営に必要なスキルを向上させた。

	危機管理	科目「教育実践リフレクション」において，危機管理業務報告書に取り組むことによって，学校安全，学校保健，食育に関する基本的な知識を持ち，学校事故などに対する危機管理の重要性を認識するとともに，常に児童生徒の安全・保健に配慮し，日ごろから同僚との情報の報・連・相に努めた。
	関係者などとの連携・協働	専攻共通科目である「岩手の教育課題」において，学校が，家庭や地域，関係機関と連携・協働することの重要性を理解したが，学校現場での実践は難しかった。これらから「マネンジメント力」が高められた。
復興教育の視点	「岩手の教育課題」を履修することによって，復興教育の理念や３つの教育的価値などを理解することで，この視点が培われた。	
キャリア教育の視点	「特別支援教育におけるキャリア教育」を履修することによって，キャリア教育の考え方や重要性を理解するとともに，小中高や社会との接続を意識しながら教育活動を実践したことで，この視点が培われた。	
特別支援教育の視点	特別支援学校に限らず，通常の学級や特別支援学級，通級の児童生徒一人一人の特性や学習状況の理解に努め，指導内容や指導方法を工夫するとともに，個別の指導計画に基づいた指導を行い，客観的な視点による評価を行いながら指導を改善した。また，特別支援教育コーディネーターとして校内支援体制の充実の必要性を理解し，教職員間の共通理解や関係機関との連携・協働を進めることができた。	

２　特別支援教育を視点とした各項目内容に対する省察内容

表３においては，「特別支援教育」を視点とした各内容項目に対して，学卒院生Ａの省察内容が記された。ここでは，学習指導力，生徒指導力に関しては，特別支援教育と通常の教育（小学校，中学校等）に関する省察内容がそれぞれ記された。これは，特別支援教育の視点での省察の過程において，通常の教育との異同が自ずと明確になったことによった。例えば，内容項目「学習指導力」では，下位項目「学習指導に関する基礎・基本を理解している」では，特別支援教育に関する省察内容として，知的障害特別支援学校特有の指導形態である「教科等を合わせた指導」の授業開発に係る実践力や障がいのある児童・生徒への理解に基づく個別の指導計画の作成・運用，対象児への支援に係る実践力が向上したことが記された。これに対して，通常の教育に関する省察内容として，専攻共通科目である「学力の向上と学習意欲」において，いわての授業づくり３つの視点や特別支援教育の視点を踏まえた授業を現職院生と共に展開し，授業の評価を実践したことが記された。これは，岩手大学教職大学院における特徴であり，学校種や現職学卒の立場を越えての交流的な学修がなされたことを反映していた。

表３　特別支援教育を視点とした各項目内容に対する省察内容

内容項目	下位項目	省察内容
学習指導力	学習指導に関する基礎・基本を理解している	【特別支援教育】単元全体の指導計画を立案・実践・評価を行うことで，知的障害特別支援学校特有の指導形態である「教科・領域等を合わせた指導」の授業開発に係る実践力や障がいのある児童・生徒への理解に基づく個別の指導計画の作成・運用，対象児への支援に係る実践力が向上した。 【通常の教育】専攻共通科目である「学力の向上と学習意欲」において，「いわての授業づくり３つの視点」や特別支援教育の視点を踏まえた授業を現職院生と共に展開し，授業の評価を実践した。また，他の院生の授業に関するディベートを行った。

	教育課程の編成・実施 学習指導要領，教育課程に関する基礎・基本を理解している	【特別支援教育】科目「教育実践リフレクション」において，「学校経営案」に取り組み，学校教育目標，教育課程，指導計画の内容・関係を理解し教育活動を展開することができた。 【通常の教育】専攻共通科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」「学習指導要領とカリキュラム開発」において，学習指導要領，教育課程に関する基礎・基本を理解した。
	教科教育等の専門性 教科・領域に関する知識・技能を身に付け，教科等の指導に関する基礎・基本を理解している	【特別支援教育】特別支援教育力開発プログラムの選択科目を履修によって実践を通して，教科などの目標や教科の特質に応じた見方・考え方を踏まえ，指導の見通しを持って教材研究を行った。また，「特別支援教育におけるキャリア教育」を学ぶことで，キャリア教育の視点をもって，教科などの目標や見方・考え方を捉え，教材研究を行った。 【通常の教育】「学習指導要領とカリキュラム開発」において，学習指導要領を読み込むと共に，レポートによってまとめた。また，教科横断的な視点で新たな授業提案を行った。
	確かな学力を育む授業 指導方法，指導技術，評価方法など授業に関する基礎・基本を理解している	【特別支援教育】個別の指導計画を作成し，児童生徒一人一人の学習状況を把握しながら授業を展開するとともに，授業評価に基づき授業の工夫･改善を行った。 【通常の教育】専攻共通科目である「学力の向上と学習意欲」において，「いわての授業づくり３つの視点」を踏まえた授業を展開するとともに，授業の評価を実践した。
生徒指導力	生徒指導の重要性と，自己指導能力の育成を目指すという積極的な意義を理解している	【特別支援教育】教科指導以外の教育活動を担当することで，児童生徒の状態の的確な理解と適切な支援を行うための実践的能力や児童生徒の状況把握において危機管理に関する役割遂行のための実践力，キャリア教育等の今日的課題への対応力，通常の学級，特別支援学級及び通級における特別支援教育への支援・助言に係る実践力が向上した。 【通常の教育】専攻共通科目である「学校カウンセリングの理論と実践」において，学部時代より発展的・実践的な生徒指導の在り方をグループディスカッションによって学んだ。
	児童生徒の集団指導 学級担任の役割や職務内容を理解し，学級経営など集団指導に必要な知識を身に付けている	【特別支援教育】科目「教育実践リフレクション」において，「学級経営案」「生活単元学習指導案」を作成することで，学校教育目標を踏まえて，学級・部活動など担当する児童生徒の集団指導の方針を立てながら，個に応じた指導を実践した。 【通常の教育】学習支援員として通常の学級に１年半関わり，学級担任の役割や学級経営，特別な支援を必要とする児童生徒と級友とのかかわりなどについて，学級担任との実務的な連携から学んだ。

	学校不適応・問題行動等への対応 児童生徒の学校不適応や問題行動等に関する基礎・基本を理解している	【特別支援教育】学習支援員という立場でも，教育活動のあらゆる場面で不適応・問題行動などの兆候を発見する視点を持ち，児童生徒一人一人と向き合うことができた。 【通常の教育】専攻共通科目である「学校カウンセリングの理論と実践」や「心理教育的援助サービスの理論と実践」において，児童生徒の学校不適応や問題行動などに関する基礎・基本を理解することができた。
	教育相談 学校組織や校務分掌等について理解している	【特別支援教育】専攻共通科目である「通常学級における特別支援教育の実践と課題」において，児童生徒の成長や発達，カウンセリングや教育相談に関する基礎・基本を理解するとともに，特別支援教育コーディネーターとしてセンター的機能実習を行うことで，学校の教育相談体制を理解し，必要に応じて助言を受けながら，随時的・計画的に教育相談の機能を教育活動に生かすことができた。 【通常の教育】科目「心理的アセスメント」によって，通常の学級における児童生徒の心理検査の実施・活用をグループディスカッションによって学ぶことができた。また，幼小中高等学校の免許取得に伴い，児童生徒の発達段階を理解した。
マネジメント力	学校が組織として教育活動に取り組むこと及び関係者との連携・協働の重要性について理解している	専門実習において，校務分掌の一翼を担うことで，学校全体を俯瞰して判断する臨機応変な対応力や学校改善に資する実践的能力，校務分掌業務の管理及び実際に関する実践力が向上した。 なお，教職大学院において，学校運営を模した各分掌に所属し，運営を行った。理論として，学校組織の仕組みや地域社会との連携について理解を深めた。）
	学校組織としての連携・協働 学校組織や校務分掌等について理解している	専攻共通科目である「学校経営の実践と課題」において，学校組織や校務分掌などについて理解するとともに，実際に行事や分掌に携わることで，校内における自己の役割を理解し，分掌内の動きを見通し協働して業務を推進しながら，分掌運営に必要なスキルを向上させた。また，学卒院生という立場から，学校組織について考察した。自分の立場や現状を踏まえ，行動する知識を学んだ。
	危機管理 学校安全，学校保健，食育に関する基本的な知識を持ち，学校事故等に対する危機管理の重要性を認識している	科目「教育実践リフレクション」において，危機管理業務報告書に取り組むことによって，学校安全，学校保健，食育に関する基本的な知識を持ち，学校事故などに対する危機管理の重要性を認識するとともに，常に児童生徒の安全・保健に配慮し，日ごろから同僚との情報の報・連・相に努めた。 また，配属学校の危機管理マニュアルをもとに，様々な校種とグループディスカッションし，改善点を挙げた。
	関係者等との連携・協働 学校が，家庭や地域，関係機関と連携・協働することの重要性を理解している	専攻共通科目である「岩手の教育課題」において，学校が，家庭や地域，関係機関と連携・協働することの重要性を理解したが，学校現場での実践は難しかった。 また，専門実習では，理論的に家庭や地域との連携を考え，グループディスカッションによって現職院生の考えを学んだ。支援部という立場だからこその，地域連携を学ぶことができた。

キャリア教育の視点	キャリア教育の考え方や重要性を理解している	「特別支援教育におけるキャリア教育」を履修することによって，キャリア教育の考え方や重要性を理解するとともに，小中高や社会との接続を意識しながら教育活動を実践したことで，この視点が培われた。
	社会や経済の状況に関心を持っている	進路指導に精通している現職院生との学びや，支援部部長との地域の現状による意見交換によって関心を高めた。

３　「特別支援教育」における各キャリア・ライフステージの内容項目に対する評価内容

表４においては，「特別支援教育」における各キャリア・ライフステージの内容項目に対する評価内容が記された。ここでは，修了時に該当した「採用時」と直面する「基礎力の形成期」に対する評価内容である。例えば，キャリア・ライフステージ「採用時」における内容項目「共生社会の実現に向けた特別支援教育の理念や指導方法について理解している。」については，「特別支援学校に限らず，通常の学級や特別支援学級，通級の児童生徒一人一人の特性や学習状況の理解に努め，指導内容や指導方法を工夫するとともに，個別の指導計画に基づいた指導を行い，客観的な視点による評価を行いながら指導を改善した。また，特別支援教育コーディネーターとして校内支援体制の充実の必要性を理解し，教職員間の共通理解や関係機関との連携・協働を進めることができた。」として，岩手大学教職大学院での学修の経過を根拠に示された。

表４　特別支援教育を視点とした各項目内容に対する省察内容

キャリア・ライフステージ	内容項目	学卒院生Ａに対する評価内容
採用時	共生社会の実現に向けた特別支援教育の理念や指導方法について理解している。	以下によって採用時に求められる資質の向上を認めた。 特別支援学校に限らず，通常の学級や特別支援学級，通級の児童生徒一人一人の特性や学習状況の理解に努め，指導内容や指導方法を工夫するとともに，個別の指導計画に基づいた指導を行い，客観的な視点による評価を行いながら指導を改善した。また，特別支援教育コーディネーターとして校内支援体制の充実の必要性を理解し，教職員間の共通理解や関係機関との連携・協働を進めることができた。
基礎力の形成期以降共通	「いわて特別支援教育推進プラン」を理解し，障がいに関する知識や配慮等についての理解を深め，個に応じた指導を通じて，「共に学び育つ教育」を推進している。	以下によって基礎力の形成以降共通する資質が向上しているものと判断した。 ・「特別支援教育の視点」を反映した３つの力の評価の総括とする。 ・学卒院生Ａは『いわて特別支援教育推進プラン』について，特別支援教育開発力プログラムにおける選択科目「特別支援教育論Ⅰ・Ⅱ」において通読し内容を十分に把握した。

基礎力の形成期	児童生徒一人一人の特性や学習状況の理解に努め，指導内容や指導方法を工夫している	以下２点によって基礎力の形成期における資質の向上が進行しているものと判断した。 ・特別支援学校において実施した専門実習において，一定期間特定の学級及び授業（作業学習）において授業者の一人として授業実践及び生徒の支援に従事した。ここでは，知的障害のある生徒に対して，行動観察及び動画記録とコーディングシステムを用いた行動分析から，指導内容や指導方法を工夫し，対象生徒の学習活動（担当する作業種目における活動）の確立，習得，定着を促した。なお，一連の指導記録はレポートとしてまとめられ，学校公開研究会にてポスター発表された)。 ・小学校において実施した専門実習並びに教育実践研究の一環としての実践では，支援員として一定期間特定の学級を対象とした授業補助及び児童の支援に従事した。ここでは，発達障害が疑われた児童に対して，行動観察及びＷＩＳＣ-Ⅳを用いたアセスメントを実施し，その分析から，日常的な指導場面において適応行動を促した。その上で指導記録を作成し学級担任に提供した。なお，指導記録は，具体的な支援の手立てを明確にし，次回の支援目標及び支援の手立てを明確化することを意図した様式をもって作成された。

Ⅳ　考察

本稿では，岩手大学教職大学院における学卒院生の指導の一環として「指標」を活用した省察を行った事例を報告した。

結果においては，教職大学院の教育内容が「指標」の項目内容に対応された。このことから，両者はおおむね整合していると理解されよう。これは，教員として求められる資質の内容について，岩手県教育委員会や岩手大学教職大学院の間でコンセンサスが得られていることの証左でもあろう。

また，「指標」の活用方法として，本事例においては，学卒院生による省察の観点とした活用[注)]と，教職員教員による学卒院生の評価の観点とした活用がなされた。このことは，「指標」の目的のうち「本県の教員となることを目指す学生や本県の教員が，成長段階に応じて備えるべき資質の目安として，自らの資質を向上させていくもの」に対応する活用事例であり，特にも，採用前の教員の養成段階と採用後の育成段階の接続における事例であった。

今後は，同様の事例について「指標」活用の効果を検証することが必要であろう。また，「教員等の育成・採用・研修等をそれぞれ担う大学及び教育委員会等の関係機関・団体の共通理解の下，教員等が身に付けるべき資質を明確化したもの」「教育委員会等の関係機関・団体において，教員に対して実施する研修が，全体として一貫した体系的なものとなるための基軸とするもの」に対応した活用事例の産出や検証も必要であろう。

注　釈

学卒院生による省察の観点として「指標」を活用する際には，省察自体を実施する資質が暗黙裡に求められる。岩手大学教職大学院においては，「教育実践リフレクション」を教育課程中に備えていることが重要な意味を持つ。例えば，学卒院生Ａは「教育実践リフレクション」での学修ならびに，指導教員との随時の対話による省察，自己内対話による省察による「意図的な省察」によって，省察方法の獲得がなされたという（小山，2019)。その上で，現職にあっても省察を行う習慣が授業の改善や校務の遂行において役立っているという（修了生に対する訪問調査における学卒院生Ａの回答，2020.1.8.)。

謝　辞

本研究にかかわり，ご理解とご協力をくださいました関係の皆様に，記して感謝申し上げます。

文献等

青木哲也・金子辰美・主税保徳（2018）教員養成と育成をつなぐ人材育成指標の作成状況調査報告 . 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，８，177-184.

北海道教育委員会（2017）教員育成指標等の策定のためのモデル事業 報告書 . http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/03/1395647_01.pdf（2019.1.22. 閲覧）.

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻（2018）履修案内 .

岩手県教育委員会（2018）校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定について .http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material_/_files/000/000/062/829/sihyousyusi.pdf（2019.1.22. 閲覧）.

岩手県教員等育成協議会（2017a）岩手県教員等育成協議会（第１回）会議概要 . http://www.pref.iwate.jp/shingikai/kyouiku/57480/057522.html（2019.1.22. 閲覧）.

岩手県教員等育成協議会（2017b）岩手県教員等育成協議会（第２回）会議概要 . http://www.pref.iwate.jp/shingikai/kyouiku/57480/059443.html（2019.1.22. 閲覧）.

岩手県教員等育成協議会（2017c）岩手県教員等育成協議会（第３回）会議概要 . http://www.pref.iwate.jp/shingikai/kyouiku/57480/060607.html（2019.1.22. 閲覧）.

小山聖佳（2019）特別支援教育コーディネーターの力量形成―教職大学院における学びの意義と今後の展望―．岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書．（未刊行）

中学校における働き方改革
～教員の意識改革および業務改善に関わる実践を通して～

木村　洋*，鈴木　久米男・小岩　和彦**，藤岡　宏章***

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Hiroshi KIMURA，Kumeo SUZUKI，Kazuhiko KOIWA，Hiroaki FUZIOKA

Work Style Reform in Junior High School
: Through Improvement in Teacher Consciousness and Administrative Work

要　約

本研究の目的は、教員の多忙に関わる職務内容の実態調査を踏まえ、課題ならびに解決の手立てを明らかにし、実践をとおして有効性を検証することにより、多忙化解消に向けた働き方改革の方向性を探ることである。本研究は、働き方改革が求められるようになった社会的な背景を押さえつつ、まず「学校における多忙化の実態・要因」について先行研究をもとに明らかにする。次に、先行研究や諸調査等から「多忙化（多忙感）につながる教員の意識」について探り、「働き方改革に係る国の施策や各自治体、各学校の取組」を踏まえた上で「多忙化の現状と課題、解決の手立て」を整理する。最後に、手立てに基づいた「実践」を行い、その有効性を検証する。こうした視点による調査・実践により、増加し続ける教員の時間外勤務を少しでも改善できるよう、各学校で実践可能な取組を提言する。

1　はじめに

本研究の目的は、教員の多忙に関わる職務内容の実態調査を踏まえ、課題ならびに解決の手立てを明らかにし、実践をとおして有効性を検証することにより、多忙化解消に向けた働き方改革の方向性を探ることである。人口減少や少子高齢化の進行、情報化、グローバル化の進展など、社会・経済情勢が大きく変化する中、子どもを取り巻く環境や学校が抱える課題は複雑化・多様化しており、それに伴い教員の長時間勤務が常態化し、学校現場における多忙化の解消が喫緊の課題となっている。「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」（中央教育審議会 2019）では、「教師のこれまでの働き方を見直し、教師が日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになること」と、働き方改革の目的が明記された。つまり、「教育の質の向上」である。実際、多忙化が進む学校現場では、「授業改善に向けて教材研究ができない」「子どもたちと一緒に遊んだり、子どもたちの声を聴く時間がない」等、教師として本来すべきことの多くが後回しになり、教育の質の向上につながって

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻、＊＊岩手大学大学院教育学研究科、＊＊＊盛岡市立黒石野中学校

いないのが現状である。こうした状況を踏まえ、本研究では、働き方改革が求められるようになった社会的背景を押さえながら、まず１章で先行研究を整理し、２章ではＡ県の調査結果から課題を分析して解決の手立てを整理する。３章では手立てにもとづいた実践を行い、その有効性を検証することとした。

「国際教員指導環境調査（TALIS）」（OECD 2018）によれば、日本の中学校教員の１週間あたりの勤務時間は平均56.0時間で、国際平均（参加国平均）38.3時間を大きく上回っていた。「教員勤務実態調査」（文部科学省 2016）でも、中学校教員の一日あたりの学内勤務時間は平均で11時間32分となっており、過労死ラインとされる時間外勤務80時間以上の教員の割合は全体の約6割に達していた。日本の教員は、授業研究や学校公開等に熱心で、国際的にも「Lesson Study」と称されるなど、授業づくりの模範的な取組として注目を集めてきた。しかし、他国において教員の業務とされていない役割を多く担いすぎている面があり、その内容は給食指導や校内清掃、部活動指導や学納金の徴収といった「周辺的な職務」（神林 2015）なども含め、実に多岐にわたる。教員勤務実態調査によれば、10年前の前回調査と比較して教員が従事する時間が増えている学内業務には、「部活動」（前回調査比較+1時間10分）や「成績処理」（同+23分）などがあり、他にも時間を費やす業務として、「生徒指導（集団）」や「学校行事」、「朝の業務」などがあげられている。「部活動について考えるデータ」（ベネッセ教育総合研究所 2018）によると、部活動が楽しいと肯定的に感じている生徒の割合は中学校全体（加入者内）で85.3％と高かったが、部活動の回数が多くて大変だと感じている生徒の割合も中学校全体で50.4％にのぼり、意欲的に取り組んでいる反面、半数の生徒が負担に感じていることが明らかになっている。また、部活動を負担に感じている教員の割合も中学校全体で63.6％と多いことがわかった。また、教員の「勤務実態調査」（岩手県教育委員会 2006）では、県内小中学校教員の98％が多忙だと感じており、やりがいを持って仕事に臨んでいる教員の割合も回答者の2割にとどまり、その背景には、「完璧主義と前例踏襲主義」という学校の「組織風土」があるとされた。学校の教育活動は本来の目的を見失っていると工藤（2018）が述べている通り、学校の「当たり前」を変えることの難しさがうかがえる。さらに、子どもにとって必要なら熱意をもって応えていこうとしてしまうのが教員で、その仕事は際限が見定めきれないものであり（久冨 1995）、生徒とのコミュニケーションや教育相談の時間が確保できれば（教師は）充実感を感じ、帰宅が遅くなっても苦にならない（鈴木 2018）との事例もある。教員の善意と献身に寄りかかって教育が成立している（妹尾 2017）のが現状である。

さて、こうした実態を受け、中央教育審議会答申では「学校と教師が担う業務」の分担が示され、「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」（スポーツ庁 2018）では、「週当たり2日以上の休養日」を設けるとされたため、今後、教員の負担は多少軽減されると思われる。各自治体の取組として、静岡市教育委員会（2018）は部活動への加入を自由参加とし、福井県教育委員会（2019）では、一つの部活動を複数体制で指導できるよう各校の部活動数を所属教員数のおおむね2分の1にするよう見直しを行うことになった。飯田市教育委員会（2019）は、1月の平日に部活動を事実上行わない「部活動オフ期間」を設定し、広島県教育委員会（2019）は、高校の推薦入試を廃止し、さらに「調査書」の担任記述をなくすことを決め、岐阜市教育委員会（2018）は、地域・保護者同意の下、夏休み中に学校閉庁日を計10日設け、その間は日直も部活動もなしとした。鳥取県教育委員会（2018）は、統合型校務支援システムを全県に導入することに取り組んでおり、出退勤管理や諸帳簿、通知表、進路関係資料等の一元管理を進めている。各学校の取組については、主にノー残業デーの設定、タイムカード等を用いての勤務時間管理、職員会議の見直し（ペーパーレス化等）、部活動休養日の遵守、通知表の見直し（担

任所見の見直し等)、家庭訪問の縮小（希望制への移行等)、行事の精選などが行われている。また、スクールサポートスタッフや部活動指導員が配置されている学校が増えており、学校コーディネーターによる教員支援(職場体験学習のアポ取り等)が行われている学校もある。研修体制についても全教員参加型の一斉研修を廃止し、1対1の「メンター制度」を導入するなど、独自に工夫した取組を行う学校が増えてきている。企業では、「働き方改革は経営者にしかできない最重要戦略」と言われており、学校における働き方改革においても、校長の経営判断による大胆な取り組みの推進が強く求められている。

以上、先行研究から教員の多忙の実態が明らかになったが、教育課程上は実質スクラップできるものがなく、国は各学校に対して努力を求めるものの、有効な方策は何も示されていない。そこで、A県の中学校を対象とした調査結果から学校（教員）の多忙化の実態と課題を明らかにし、その課題を解決するための手立てを次章において検討したい。

２　「中学校における多忙化」の実態に関する調査

本調査は、A県内の公立中学校における「職務内容に関わる意識や実態」について、県全体の傾向及び管理職と教員との比較等の観点から実態を把握することを目的として実施した。A県内の公立中学校から53校を無作為に抽出した。調査は、平成31年3月上旬から3月下旬に実施し、回答率は管理職用73.0％（53人)、教員用65.0％（221人)、学校数で集計すると82.7％(43校)であった。なお、調査は4件法（一部6件法）により実施した。

調査内容は、職務内容と学校の多忙化との関連について問うもので、教員用調査の内容は、(1) 自身の校務等の実践状況、(2) 学校業務に対する負担感、(3) 多忙化解消に向けた学校の実践状況、(4) 多忙化解消に向けての課題等（自由記述）についてである。

(1)　教員の実践状況

学校における教員自身の職務の実践状況については図1の通りで、「研究と修養に励む」「教材研究に時間をかける」の質問に対し6割前後の教員が「できていない」または「あまりできていない」と回答しており、働き方改革のねらいである「授業を磨く」ことができできていない現状が明らかになった。

(2)　教員および管理職の学校業務に係る負担感

教員が負担を強く感じている業務としては、「各種調査・報告・アンケート等」「部活動（土日引率等)」「通知表や会計等、学級事務の業務」の順に高かった。「入試に向けての面接指導、進路事務等」「学級経営、点検等、学級指導の業務」については負担感が少ない結果となったが、ともに子どもたちに直接関係する職務であるためと考えられる。また、管理職が教員の「負担」になっていると考えている業務は、「部活動、土日引率等」「各種調査・報告・アンケート等」「生徒指導・いじめ・不登校対応等」の順であった。

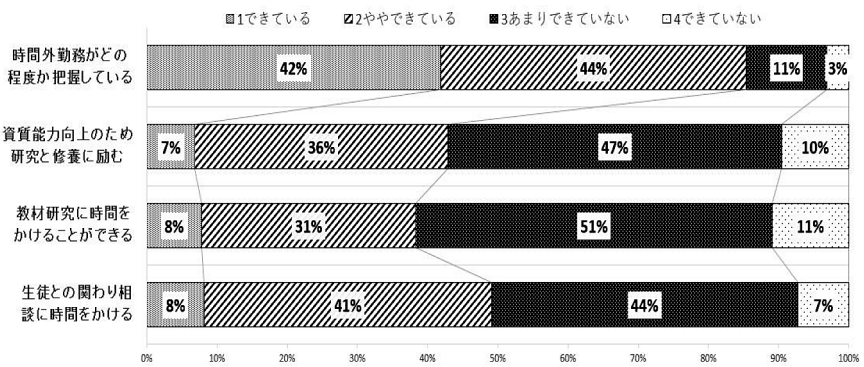


図１　教員の実践状況

(3)　多忙化解消に向けた学校の取組・実践に係る教員および管理職の認識

次に、多忙化解消に向けて行われている取組について教員と管理職の認識の実態を調査したところ、図2のような結果となった。上位にある「時間外勤務の把握」「休暇を取得しやすい配慮」等は、教員の「負担感」軽減につながるものではあるが、「業務の削減」と直接関係があるわけではないため、各学校において業務の見直し・精選は進んでいないと考えられる。また、「協力しやすい職場風土づくり」については、裏を返せば現状はそうした職場になっていないとも言える。さらに、「地域連携で多忙化改善が進む」がもっとも低い結果となったが、これは、A県内における地域学校協働本部の設置率が低い（中学校26.4% H30年度）ことと関連があると思われる。小林（2018）は、外部人材の活用が、教員の負担軽減の面で効果がとても高いと述べていることから、今後、各市町村主導による有効な地域連携の仕組みづくりが求められる。

次に、教員と管理職の認識の実態の比較をt検定により行ったところ表1のような結果となり、多くの項目で有意差が認められた。管理職による配慮はあるものの、業務過多により教員の負担は軽減されていない。

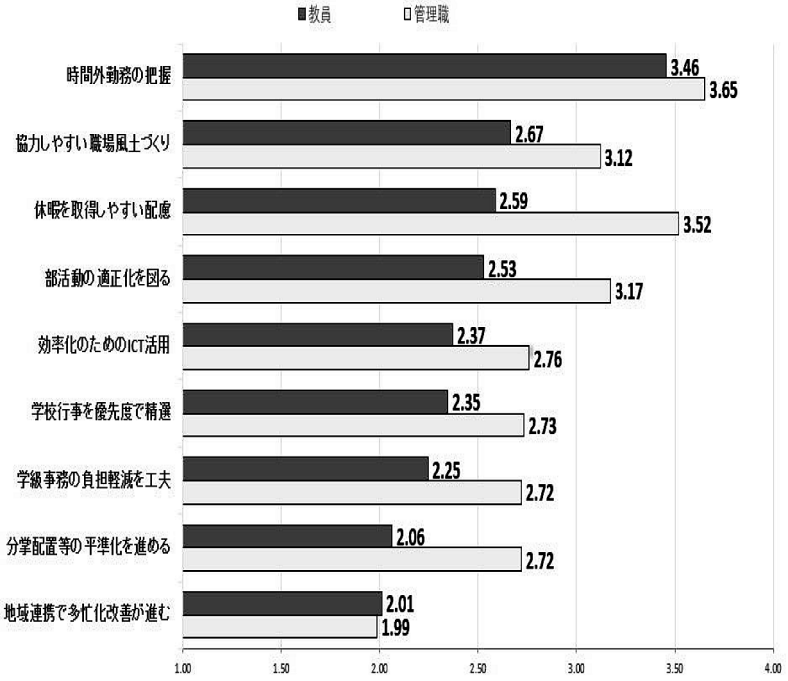


図２　学校の実践状況

表1　学校の実践状況に係る教員と管理職の認識の実態

変数名	教員	管理職	差	効果量 d	t値	df	p値
休暇を取得しやすい配慮	2.581	3.520	-0.939	-1.215	-10.972	211.461	.000 **
分掌配置等の平準化を進める	2.051	2.720	-0.669	-.890	-7.045	154.213	.000 **
部活動の適正化を図る	2.525	3.173	-0.648	-.760	-6.175	163.707	.000 **
学級事務の負担軽減を図る	2.247	2.720	-0.473	-.613	-4.921	158.918	.000 **
協力しやすい職場風土づくり	2.667	3.120	-0.453	-.588	-5.035	185.254	.000 **
学校行事を優先度で精選	2.313	2.733	-0.420	-.547	-4.397	159.845	.000 **
効率化のためのICT活用	2.374	2.760	-0.386	-.518	-3.808	132.075	.000 **
時間外勤務の把握	3.449	3.653	-0.204	-.322	-2.629	165.419	.009 *
地域連携で多忙化改善が進む	2.040	1.987	0.054	.078	0.578	132.545	.564

**p<.01　*p<.05

(4)　教員が認識する負担感の学校間差

多忙化の現状や解決に向けた取組等について、教員の認識は、調査した学校事情（管理職のリーダーシップや教員集団、生徒の質や地域環境等）によって違いが生じるのではないかという課題を検討するため、マルチレベル分析を行った。分析の結果は表2の通りで、「部活動の適正化を図る」「協力しやすい職場風土づくり」「学校事務の負担軽減を図る」「時間外勤務の把握」「学校行事を優先度で精選」については、級内相関係数とDE値が想定された値を超え、学校間差があるとの結果となった。これらの項目は学校独自で取り組むことが可能であるため、実践できているかどうかがそのまま数値に表れたと考えられる。しかし、前向きに捉えれば、各学校の工夫による改善の余地がまだあると言うこともできるため、今後、管理職によるリーダーシップが大いに期待されるところである。

以上のような調査結果をもとにA県における課題ならびに課題解決の手立てを検討し、表3のようにまとめ、連携協力校において実践を行うこととした。

表２　学校の取組・実践に係る教員の認識の学校間差

変数名	教員	管理職	差	効果量 d	t値	df	p値
休暇を取得しやすい配慮	2.581	3.520	-0.939	-1.215	-10.972	211.461	.000 **
分掌配置等の平準化を進める	2.051	2.720	-0.669	-.890	-7.045	154.213	.000 **
部活動の適正化を図る	2.525	3.173	-0.648	-.760	-6.175	163.707	.000 **
学級事務の負担軽減を図る	2.247	2.720	-0.473	-.613	-4.921	158.918	.000 **
協力しやすい職場風土づくり	2.667	3.120	-0.453	-.588	-5.035	185.254	.000 **
学校行事を優先度で精選	2.313	2.733	-0.420	-.547	-4.397	159.845	.000 **
効率化のためのICT活用	2.374	2.760	-0.386	-.518	-3.808	132.075	.000 **
時間外勤務の把握	3.449	3.653	-0.204	-.322	-2.629	165.419	.009 *
地域連携で多忙化改善が進む	2.040	1.987	0.054	.078	0.578	132.545	.564

**p<.01　*p<.05

表３　課題ならびに課題解決の手立て

課題❶：多忙化解消に向けた、教員の課題意識の向上 課題❷：働き方改革に関する教員等の意見の共有および管理職による実態把握 課題❸：教育の質を高めるため、学校独自の工夫による周辺業務の見直し 課題❹：地域連携・協働による外部人材（ボランティア）の積極的な活用
手立て①：教員の課題意識を高めるための情報提供（課題❶に対応） 手立て②：業務改善のために管理職や教員どうしの意見を共有する場の設定（課題❷に対応） 手立て③：学校独自で業務改善を進めるための優先順位付けを図る取組（課題❸に対応） 手立て④：地域連携・協働を進めるための住民意識の把握と基礎資料づくり（課題❹に対応）

3　連携協力校における実践

本実践は、連携協力校であるB中学校において、調査結果によって明らかになった課題に対する具体的な手立てを講じることで、個人の課題意識や働き方の見直しと、学校の多忙化解消にどのような効果があるかを検証することを目的とする。連携協力校は、定期的に学校公開研究会を開催し、岩手大学教育学部の教育実習生を受け入れる実習校でもあり、所属教員は多忙を極めている。しかし、先進的な研究実践を進めている学校だからこそ働き方改革においてもモデルとなることを期待し、本実践を行うことにした。

(1)　教員の課題意識を高めるための情報提供：手立て①

①「研修会」の開催

連携協力校は、日頃から多忙を極めているため、働き方改革や多忙化解消に関する情報入手の機会が少ないと感じていた。そのため、まず社会全体で進んでいる働き方改革の取組（制度面や企業の

事例等）や教員の勤務実態と学校の現状、全国の学校現場で普及しつつある取組（国の施策や各自治体･学校の取組）について周知したいと考えた。連携協力校において実施した研修会の内容は表4に示した通りである。

研修会は、大きく分けて前半の働き方改革の「説明」と後半の「ワークショップ」に分けて開催した。前半の説明で特に重視したのは、働き方改革の目的である「教育の質の向上」の理解を図ることであった。そのためにも、私生活と仕事がともに充実するような働き方（ワークライフバランス）による「教員の資質・能力の向上」が求められていることを確認した。また、多忙化解消が進まない理由に、「前からやっていること」「子どもたちのためになること」を変えられない教員の思考（学校文化）があり、教員の意識改革が強く求められることなどを説明した。

②「働き方改革通信」の発行

働き方改革に関する意識向上等についての研修の機会は、管理職以外はほとんどなく、校内で共有される場も少ない。そこで、連携協力校において様々な情報を知ることができるよう、情報提供ツールとして「働き方改革通信」を定期的に発行し､教員の課題意識の向上につなげたいと考えた。通信の内容については表5に示したとおりである。

表４　研修会の概要

・実施時期：令和元年８月19日（月）　※夏季休業中　40分程度
・実施対象：連携協力校所属教員
・実施内容：ア　説明（働き方改革の背景、全県調査結果、連携協力校の調査結果
　　学校業務の国際比較、業務改善マッピングシート活用事例等）
　　イ　ワークショップ（改善が必要な業務の課題と改善策について協議）
　　ウ　発表（全体共有）
　　エ　講評（副校長）

表５　働き方改革通信の概要

・タイトル：「ＷＬＢ（ワークライフバランス）」
・発行時期：令和元年９月～12月（毎月２回程度発行）
・配布対象：連携協力校所属教員
・記載内容：働き方改革が求められる背景、働き方改革関連法、中教審答申の内容、連携協力校での取組のまとめ（ワークショップ型研修会、業務改善マッピングシートの活用）、各自治体における働き方改革の取組、一般企業の働き方改革の取組、各学校の働き方改革の取組、各種研修会・講演会の伝達講習等

通信は、多忙を極める教員が個々の時間があるときに目を通せるよう紙媒体（A4裏表）で発行することにした（図3）。「読みやすいデザインだった」「企業の取組が参考になった」「視点がおもしろかった」等の声が寄せられた一方、文字が多すぎる紙面構成になってしまい、多忙な学校現場にあって通信を読む時間がとれない教員が多くなってしまったことが反省点である。



図３　働き方改革通信

(2) 業務改善のために管理職や教員どうしの意見を共有する場の設定：手立て②

①「ワークショップ」の開催

2章の調査結果（教員対象）において、多忙化解消に向けた学校の取組の中で2番目に多かった実践が「協力しやすい職場風土づくり」であったが、前章でも述べたように、現状はそうした職場になっていない場合が多いと考えられるため、連携協力校においても、全教員が自由に意見を出し合い、意見を共有する場の設定が必要ではないかと考えた。また、管理職はその協議の場で教員の意見や想い等を把握することができる。さらに、学校の定例職員会議では多くのことが議題になるが、実は責任者や担当者からの「伝達」が非常に多いため、議論や熟議をとおして「個人の意見や考えについて共有し合う」ことは案外少ない。それだけでなく、現在進められている働き方改革によって会議や打ち合わせの時間がさらに短縮されれば、ますます教員どうしの意見共有はなされなくなってしまう。したがって、あえて働き方改革に特化したワークショップを開催することとした。

②「ワークショップ」の内容

業務や教育活動は、学校独自の工夫や努力等で「改善可能」なものと「改善を図ることが難しい」ものに分類できることを説明し、その後、複数の小グループごとにそれぞれのテーマについて自由に意見を出し合う形式で協議を進めた。テーマについては、連携協力校において改善が必要と思われる業務や教育活動（以下、業務等）について、事前に主任や担任の教員に「業務改善マッピングシート」（詳細については後述）を活用しながら考えてもらうよう依頼しており、そこで提起された内容を中心に取り上げた。各グループのテーマならびに協議内容は、表6の通りである。

③「研修会」・「ワークショップ」後の課題意識の変化

(1)－①で紹介した働き方改革の趣旨を説明する研修会ならびに上記したワークショップを終え、事後アンケートにより本研修会が学校の多忙化解消と働き方改革を進める上で有効であったかを検証した。アンケートの結果（抜粋）は表7の通りである。なお、自由記述については一部のみの抜粋とした。

表6　ワークショップのグループテーマ

1「部活動の朝練習」グループ・・・(全国的な課題として取り組まれているもの)
2「諸会議・打ち合わせ」グループ・・・(全県調査から明らかになった課題)
3「学校・学年行事や取組」グループ・・・(連携協力校の教員から寄せられた課題)
4「通知表の所見」グループ・・・(連携協力校の教員から寄せられた課題)
5「学年ＰＴＡ行事」グループ・・・(連携協力校の教員から寄せられた課題)

表7　研修会・ワークショップ事後アンケート結果

(2) 本日の研修は、学校における多忙化の実態や課題等について、教職員で共有化を図る場の設定として有効であったか？

A　大いに役立った	１７人	D　役に立たなかった	０人
B　役に立った	２人	E　全く役に立たなかった	０人
C　どちらとも言えない	１人		

(3) 本日の研修前と研修後で、教員の「働き方」を見直そうとする先生ご自身の課題意識はどう変容したか？

	（研修前）		（研修後）	
A　意識は非常に高かった（高まった）	４人	→	８人	(+4)
B　意識は高かった（高まった）	４人	→	１０人	(+6)
C　どちらとも言えない	１０人	→	２人	(-8)
D　意識は低かった（高まらなかった）	２人	→	０人	(-2)
E　意識は非常に低かった（全く高まらなかった）	０人	→	０人	

(4) 自由記述（一部抜粋）

・業務について、他の教師と本音で話し合う時間がなかったのでよい機会となった。
・普段感じていることを共有することができ有意義だった。形にできるようにしていきたい。
・「教員の思考＝学校文化」が改善につながらない要因かと改めて考えさせられた。
・日本の労働時間が多いことを知り、教員の働き方を見直すべきだと思った。「教育の質の向上」のためにもワークライフバランスがとれるような働き方を目指していきたい。
・今年何か一つでも改革しなければ、変わらないことが当たり前になる！ぜひ変えたい。
・「何かを変えようとする教師はダメ教師」とか、「うちにはうちのやり方がある」とつっぱねられるとの記事を目にした。教育現場は変革を起こしにくい職場であると思った。
・なんでもかんでも学校で指導する、面倒を見るのが当たり前の風潮があるので、私たちもそれに「応えねば！」と頑張りすぎてしまうところがある…

短時間ながらも、働き方改革に特化した研修ならびにワークショップを開催したことで、「何か一つでも改革しなければ（中略）ぜひ変えたい」「普段感じていることを共有することができ有意義だった」との感想が綴られており、事後アンケート結果も肯定的回答・変容がほとんどであったため、情報入手ならびに意見を共有し合う場の設定として一定の効果があったと考えられる。しかし、(3)の質問項目にある働き方を見直そうとする課題意識が、研修前は「意識は低かった」「どちらとも言えない」が半数以上であったことに注目すると、やはり、日常の業務等の多さにより、教員個人が各自の働き方について課題意識を持ちながら職務に当たることは難しいのではないかと考えられる。

(3)　学校独自で業務改善を進めるための優先順位付けを図る取組：手立て③

①マッピングシートの記入手順（構成）

(2)−②で紹介した「業務改善マッピングシート」とは、学校の業務等を削減、改善するために複数の視点で業務を見直せるように作成した業務改善ツール（図4）で、ワークショップ前に連携協力校の分掌主任等を対象に試行し、書き出された業務等について協議した。記入にあたっては、まず「手順1」として、学校業務または教育活動の中で改善が必要と考えられるものを左側の空欄に書き出し、「手順2」として、空欄に書き出した業務等を「教育的効果」「まなびフェストとの関連性」の2つの視点で吟味すること、その結果をシート中央部にマッピングしていくことを確認した。

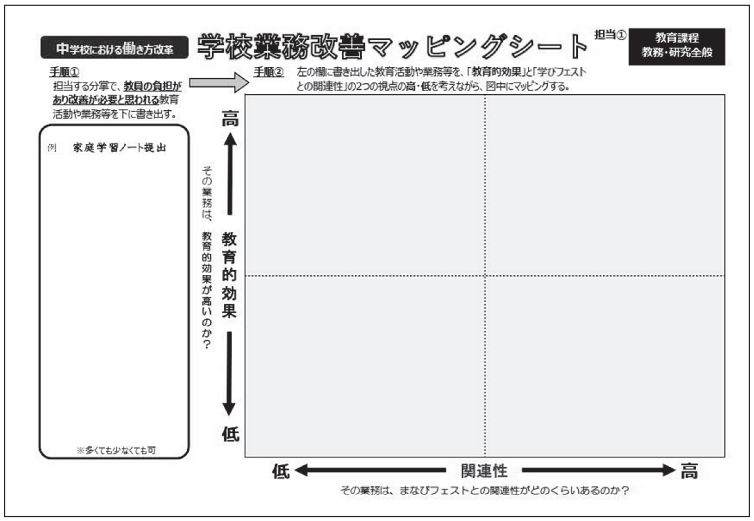


図４　マッピングシートの様式

② 2つの視点の意味

視点1「教育的効果」については、現在行われている業務等に教育的効果があるのかどうか。つまり、生徒の心身の成長や資質・能力を育成する手立てとしてどの程度有効なのかについて、シート縦軸の「高」～「低」の範囲で検討することである。次に、視点2「まなびフェストとの関連性」については、視点1で検討した業務等が、まなびフェストにどの程度関連しているのか。つまり、まなびフェストまたは学校教育目標（経営重点等）に記載されているかどうかを調べる（記載されていなかったとしても、学校としてその業務等にどの程度の熱心さで取り組んでいるかどうか判断する）。最終的に2つの視点から検討された位置にマッピングが確定する。連携協力校での試行例が図5である。

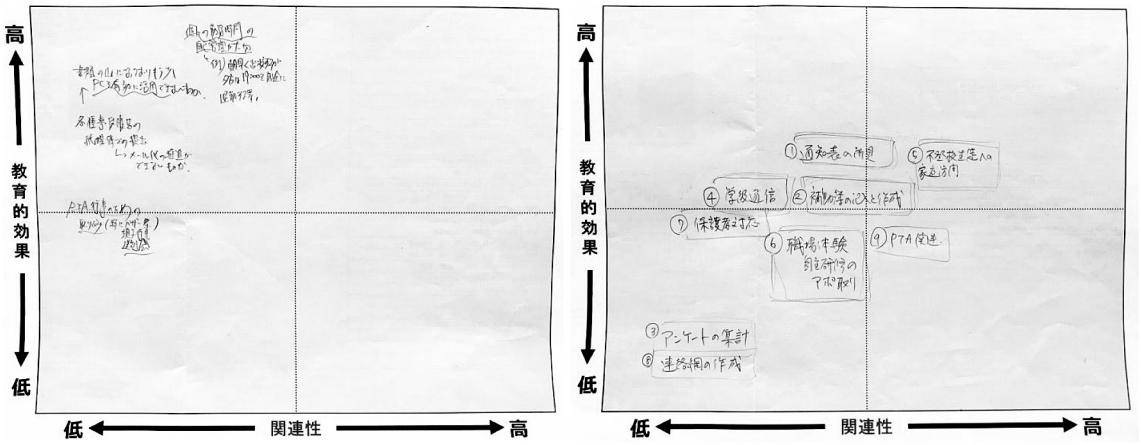


図５　連携協力校におけるシート記入例

このように、「2つの視点」で吟味することで、学校として取り組む必要性について正確に把握できると考えた。次に、記入完了後、検討した業務等について継続するか見直すか、その優先順位を判断することになるが、その判断基準については図6のような優先度を示す分類図を考えた。図中のＡ～Ｄのゾーンは、2つの視点が比較的高いことから、次年度以降も継続すべき業務と考えられる。また、図中のＥゾーンとＦゾーンにあてはまる業務等については、教育的効果とまなびフェストとの関連性がともに低いと判断されていることから、最優先で削減・改善すべき業務等として検討されるべきである。

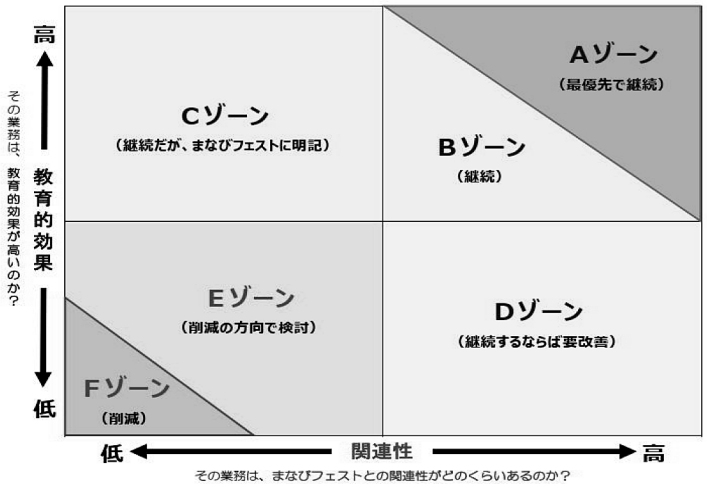


図６　マッピングシートによる優先順位付け

以上、業務等の改善に向けた優先順位付けについて述べたが、業務によっては、教育的効果を測る手立てが少ないためにその判断が難しく、どうしても記入者の主観になってしまうことが課題である。また、エビデンスにもとづいて判断できるよう関連データを普段から蓄積し、「子どもたちのために本当に必要なことは何か？」「その優先順位は？」について、定期的に全教員で熟議を行っていくことが大切である。

(4)　地域連携・協働を進めるための住民意識の把握と基礎資料づくり：手立て④

①「地域と学校の連携・協働に関するアンケート」の目的

2章で述べたように、有効な地域連携の仕組みがまだ確立されていないためか、A県内において教員の負担軽減につながっている地域連携の事例は少ない。そこで、数年後のコミュティスクールや地域学校協働本部の導入を見据え、外部人材の有効活用等について各学校区で準備を進めておく必要があると考え、住民意識や学校ボランティアに対する意欲等について調査を行った。調査は、地域住民が地域に住む子どもたちにどのような想いや期待を抱き、学校との「連携・協働」についてどう考えているか住民意識を把握することを目的とした。

調査対象は、連携協力校学区に住む住民のうち1年生の地域学習（総合的な学習の時間）に参加、協力している18町内会の地域住民とした。調査は、令和元年8月下旬に実施し、回答者は74名であった（調査への回答は任意とした）。

調査内容は、ア：地域と学校が連携し、どのような子どもを育てたいか、イ：そのために地域では何ができるか、ウ：学校からのボランティア要請に対する協力意思、エ：地域の取りまとめ役としての協力意思、オ：地域と学校の連携・協働について考えていること（自由記述）についてである。全体的に個人または地域として何ができるか把握する質問を多く設定した。その理由として、今後、学校と地域の連携･協働を進めていく上で、「地域（住民）の主体性」が大前提になると考えたからである。

②調査結果

ア　地域と学校が連携し、どのような子どもを育てたいかについて

どのような子どもたちを育てたいかについての住民の回答は表8の通りであった。「地域や地域の人を大切にする」「地元に残って地域を担う」の回答数は意外に多くなかったが、これは、都市部は将来的な地域存続に対する不安が少ないため、地域の子どもたちに対する地元定着への想いも過疎地域ほど強くないためと考えられる。そうであれば、子どもたちに関わろうとする「意欲」や「主体性」は高まりにくいことも想定されるため、都市部の学校にこそ地域連携の仕組みをいち早く導入し、「制度」として連携・協働を進め、子どもたちとのふれあいの中で住民の自己有用感を高めていく手立てが必要であると考える。

表8　どのような子どもたちを育てたいか

1 あいさつや言葉遣いなど、礼儀を身につける	(47人)
2 家族や友達を大切にし、思いやりの心を持つ	(36人)
3 良き友人をつくり、良好な人間関係を築く	(36人)
4 明るく、笑顔を忘れず、のびのび育つ	(30人)
5 コミュニケーション能力を身につける	(29人)
⋮	
11 地域や地域の人を大切にする気持ちを持つ	(19人)
⋮	
14 将来、地元に残って地域を担う	(6人)
⋮	

イ　学校からのボランティア要請に対する協力意思について

次に、学校との連携・協働を進めていくために、地域住民が具体的にどう行動しようと考えているかについて回答を求めた結果が表9である。「ボランティア活動の要請」については回答者の7割以上、「地域の取りまとめ役としての依頼」についても5割以上が肯定的回答であった。しかし、「積極的に協力」の回答だけを見れば2つの質問項目ともわずか数％にすぎず、自由記述に「地域も高齢化が進み、なかなか協力できる体制をとれない」「学校主体で中学生に何を学ばせたいか考えてほしい」「このような教育は、地域でやるというより学校自体で行うべきものと考えている」等の記述もあるため、学校からの要請があれば協力を惜しまないが、住民自らが主体的・意欲的に学校との連携・協働を進めていこうとする意識や態度はそう高くないと考えられる。

③ 調査結果の活用と今後の見通し

調査結果については連携協力校に提供し、今後、

表９　地域住民のボランティア等の協力意思

1 ボランティア活動の要請があれば協力したいか？

	積極的に協力	できる範囲で協力	どちらとも…	あまり協力は…	まったく協力…	
小計	6	49	15	1	0	人
合計	55		15	1		人
	77%					

無回答3人

2 地域の取りまとめ役としての依頼があれば協力したいか？

	積極的に協力	できる範囲で協力	どちらとも…	あまり協力は…	まったく協力…	
小計	4	32	29	4	0	人
合計	36		29	4		人
	52%					

無回答5人

コミュニティスクールや地域学校協働本部の導入に向けた準備が進む際の基礎資料になればと考えている。また､このようなデータが定期的に蓄積･整理されれば、今後、学校ボランティアが必要になった際に、地域の「人材データバンク」としての活用が可能になると考えられる。

４　おわりに

まず、多忙化が進む学校現場の状況が明らかになり、教員の自己研鑽の時間が減少することによる授業力の低下や病休取得者の増加、教員志望者の減少等により、教育の質の低下が懸念される。そうした中、各自治体や学校は、独自に工夫した取組を進めていることがわかった。しかし、教育課程上は実質スクラップできるものがほとんどないため、根本的な改善は期待できない。本研究では、そうした現状やＡ県における調査結果をもとに課題解決の手立てを講じ、連携協力校において実践を行った。実践を終えて感じたのは、教員の多忙の現実と変革しにくい意識の壁であった。学校は、内側からすぐ変わることができるような組織ではないため、今回の実践のように、大学や大学院等の高等教育機関による学校の多忙化を解消する研究や取組を継続的に進めていく意義は大きいと感じた。

実践の内容については、働き方改革に特化した研修会や、少人数による協議を通して互いの意見を共有する場の設定は、学校文化を変革する意識付けとして有効であった。ただ、業務改善マッピングシートの試行による業務等の優先順位付けは、個人の主観・判断だけでなく、熟議の上で全教員の意見を一致させなければならず、日常的なエビデンスの蓄積も必要となる。「まなびフェスト」の見直しも含め、学校業務のスリム化を進めなければならない。将来的な外部人材の活用に向けて住民意識調査も実施したが、都市部だけでなく中山間地域等でも同様の調査を行うことができれば、両者の住民意識の違い等を比較することができたかもしれない。しかし、調査結果は、連携協力校学区の人材データバンクとして、将来的に活用が可能であると考える。

最後に、働き方改革通信の発行等により教員一人一人の知識や情報をアップデートするなど、教員が自らの働き方を見直し、長時間勤務が「当たり前」という考え方を見直す意識改革が何よりも必要であると感じた。その意味でも、例えば「ノー残業デー」実施時における教員の意識や実践について継続的に調査するなど、今後、学校現場においても、引き続き教員の働き方改革に真剣に向き合っていきたいと考えている。

［註］

・「周辺的業務」…事務処理や保護者対応といった児童生徒に対する教育活動そのものではない業務

［参考文献・引用文献］

・飯田市体育協会 https://www.facebook.com/iidasikyoui/（2020）
・岩手県教育委員会「勤務実態調査」（岩手県教育委員会 2006）

・OECD「国際教員指導環境調査（TALIS）」（2018）
・神林寿幸「周辺的職務が公立小・中学校教諭の多忙感・負担感に与える影響」『日本教育経営学会紀要』（第57号、2015）
・岐阜市教育委員会「岐阜市における教職員の働き方改革の取り組み」（2018）
・工藤勇一『学校の「当たり前」をやめた。』（時事通信社、2018）
・久冨善之「教師のバーンアウト（燃え尽き）と「自己犠牲」的教師像の今日的転換：日本の教員文化その実証的研究（5）」『一橋大学研究年報社会学研究』（Vol34:pp.3-42 1995）
・小林一志「外部人材を活用するための学校組織体制の現状と課題」『岩手大学大学院教育学研究科教職大学院　教育実践研究報告書』（2019）
・静岡市教育委員会「働き方改革プラン」（2018）
・鈴木大裕「先生が先生であるために～教員の働き方改革と教師としての幸せ～」『教育』No.870、2018）
・スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン作成検討会議資料」（2018）https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/index.htm
・妹尾昌俊『先生が忙しすぎるをあきらめない～半径３ｍからの本気の学校改善～』（教育開発研究所、2017）
・中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」（2019）
・鳥取県教育委員会「学校業務カイゼンプラン」（2018）
・広島県教育委員会「公立高等学校入学者選抜制度の改善」（2019）
・福井県教育委員会「福井県学校業務改善方針」（2019）
・ベネッセ教育総合研究所「部活動について考えるデータ」（2018）https://berd.benesse.jp/special/datachild/comment01.php
・文部科学省「教員勤務実態調査」（2016）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_18_1.pdf
・横浜市教育委員会「教職員の働き方改革プラン～先生のHappyが子どもの笑顔をつくる～」（2018）

高等学校における組織活性化のあり方
－学校ビジョン実現の促進者としてのミドルリーダーの役割－

高橋　健*，鈴木　久米男・髙橋　和夫**

（2020年２月12日受付）
（2020年２月14日受理）

Ken TAKAHASHI，Kumeo SUZUKI，Kazuo TAKAHASHI

Organizational Revitalization in High School :
－ The Role of Middle Leaders as Promoters of School Vision －

要　約

本研究のねらいは、岩手県の高等学校における学校ビジョンを実現するための学校の組織力向上の取り組みにおいて、ミドルリーダーが果たすべき役割やそのための手立てを明らかにすることである。そのため、県内の県立高等学校を対象に調査を実施し、実態と課題を把握する。さらに、調査結果の分析から、ミドルリーダーの役割を踏まえたうえで、組織力向上のための手立てを検討し、実践を行う。

本研究により、学校ビジョンを意識した取り組みに課題が明らかになった。具体的には「学校ビジョンの実現への取り組みと教員一人ひとりの教育活動の取り組みをつなげること」や「個々の教員が当事者意識を持ち、それぞれがもつ知恵や力量を出し合い、生かしていく場の設定や組織体制の構築をすること」であった。このことを踏まえ、ミドルリーダーが管理職と一般の教員をつなぐ連結ピンとして行動することの重要性が、学校組織の活性化には必要であることが確認された。

1　はじめに

1.1　本研究のねらい

本研究のねらいは、学校ビジョンを実現するための学校の組織力向上の取り組みにおいて、ミドルリーダーが果たすべき役割やそのための手立てを明らかにすることである。

「ミドルリーダー」とは、文部科学省（2005）の『学校組織マネジメント研修』では、「中堅教職員」であり、学校のキーパーソンとして教職員に対して実際に影響力をもっている人々であるとしている。畑中（2010）は、ミドルリーダー研究の対象は、論者によって様々になされている現状にあると述べている。これらを踏まえて、本研究では「ミドルリーダー」を指導教諭や各分掌の主任とする。

中央教育審議会（2015）は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」において、校長がリーダーシップを発揮して子供や地域の実態を踏まえ、学校の教育ビジョンを示し、教職員の意識や取組の方向性の共有を図ることや、学校における協働の文化の必要性、多様な職員で構成される組織において求められるマネジメントの重要性、学校の教育活動の質を高めるた

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻、＊＊岩手大学大学院教育学研究科

めに教育指導等の点で教職員の力を伸ばしていくことの必要性を述べている。学校が活性化するためには、学校教育目標の実践目標としての学校ビジョンを共有し、管理職と教職員、そして教職員同士の意思疎通をより密にして、主体的に実践していくことが必要である。

1.2 主題設定の理由

学校教育を取り巻く環境が大きく変化し、学校に求められる役割は多様化､複雑化してきており、学校教育への要求はますます高まっている。このことから、学校は個々の創意工夫や努力だけでは解決が困難な状況になりつつある。

しかし、学校の現状やミドルリーダーの声として、「組織で動くことに対して職員の意識が弱く、組織として機能していない」「教師相互のコミュニケーション不足、さらに教員間の価値観の違いなどで意見がまとまらない」「事務仕事が多く、授業の準備や生徒対応まで手が回らないことがある」「分担できず、主任一人の分掌になりがちで、マンパワーで仕事をする場面がある」「若い教員が急増し、校務分掌が機能しない状況が起こる」等が挙がっている。このように、学校の問題点として、教員の意識改革の不十分さ、目標や方向性等の共通理解の欠如、組織としての協力体制の不足、さらに若手教員やミドルリーダー育成の不徹底などが挙げられる。

そこで、本研究のねらいにせまるために、高等学校の組織力向上のための視点として、一つは学校組織の実態把握の在り方、二つ目は校長のリーダーシップのもと、学校ビジョンの共有及び目標の連鎖の方法、さらに三つ目として協働を促すためのミドルリーダーの役割を明らかにする必要があると考える。そのために、本研究の第一段階として、この三点について岩手県内の県立高等学校を対象に調査を実施することにより、実態と課題を把握する。さらに、調査結果の分析から、ミドルリーダーの役割を踏まえた上で、組織力向上のための手立てを検討し､実践していくこととする。

1.3 先行研究

本研究の目的に迫る前提として、学校組織の実態把握の在り方、学校ビジョンの共有及び目標の連鎖の方法、協働を促すためのミドルリーダーの役割の三点について先行研究をみていく。

第一に、学校組織の実態の在り方についてである。佐古（2005）によれば、学校組織の特性は、①教育活動の遂行に関して個別の教員の裁量性に委ねられていること、②職務遂行における相互依存性が低く、お互いに直接影響を及ぼすことがほとんどないこと、③職務が個々の教室に分離され並列的に集積する形で構造化されていることなどとして捉えられており、一般組織と異なる特徴的な組織として存立してきたとしている。

北神（2011）によれば、組織が組織として成り立つためには、①共通の目的、②目的達成に向けて協働して取り組もうとする意思･意欲､③コミュニケーションが必要としているが、さらに学校教育目標の曖昧性や学校の個業型組織という問題点を指摘している。加えて各学校では、学校の内外環境の強みを生かした特色づくりに向けて、学校のビジョンを提示し、ＰＤＣＡマネジメントサイクルに基づく経営を行い、説明責任を果たすことができる学校づくりを目指してきたと述べ、今後は、「学校の活力」を生み出すという点でさらなる展開を図る必要があるとしている。

学校組織の中で全職員が協働して学校運営や生徒の指導にあたることが重要視されている。ただし、目の前の問題に追い立てられ、その処理だけで手一杯となり、焦燥感や多忙感を募らせている中で、高等学校の教員が学校組織をどのように認識しているかは不明確である。

第二に、学校ビジョンの共有と学校教育目標と自己目標の連鎖の方法についてである。北神（2011）によれば、学校のビジョンは単に校長個人のビジョンとしてではなく、学校を構成している教職員共通のビジョンであることの必要性を述べている。また､「わたしのビジョン」から「われわれのビジョン」に､すなわち「共有ビジョン」を形成する上で重要なことは、情報の収集と分析から解釈、意味付け、実現化の方向性や具体的方策の策定まで、すべての教職員が参加・参画する

ことであると述べ、この共有ビジョン形成までのプロセスが最も重要であると指摘している。

名本（2018）によれば、目標管理制度は学校経営の目的である学校改善に生かすためのツールであるという認識を、教員集団が共有できるような取り組みの工夫がなされているものの、教員－管理職の1対1の個別的な関係に止まっているケースが目立つと述べ、さらに教員間での目標の共有はなく、学校評価及び授業評価との結び付きも図られていない状況といえるとしている。

高等学校では、教育活動が個々の裁量にゆだねられ相互の関連性が薄い個業型の組織により共有ビジョンの形成、また、個人のビジョンの教員間の共有には大きな課題が残っている。

第三に、協働を促すためのミドルリーダーの役割についてである。淵上（2005）は、主任層が教職員と管理職の連結ピンであると述べている。北神（2011）も、学校組織としての「マトリクス」や「ウェブ」構造の結節点となる教職員が組織運営のキーパーソンとなり、ミドルリーダーとして、校長と一般教員の「連結ピン」となって上下左右に働きかけ、巻き込んでビジョンを具体化していく「ミドル・アップダウン・マネジメント」が求められていると指摘している。

学校の組織を機能的に動かすには、管理職の力だけでは限界がある。ミドルリーダーが活躍している学校が、組織として目標を達成し、成果を上げている活力のある学校として注目されている。しかし、ミドルリーダーの役割の曖昧さ、ミドルリーダーの人材不足、各学校における年齢構成によるミドルリーダーの配置と負わせるべき役割については課題がある。

2　岩手県の高等学校における学校組織に関する調査

2.1　調査の目的、内容及び対象

県内の高等学校における学校の組織力の現状と課題を把握し、組織力向上の手立てを明らかにするために、質問紙による調査を平成31年3月に実施した。教育活動の実践状況に関する18項目の質問を作成した。また、組織の活性化に向けた取り組みの要因9項目に対し「必要度」と「達成度」の状況を、それぞれ6件法により調査を実施した。管理職への調査は、県内の全64校を対象に実施した。質問紙の回収率は、70.9％（100人）であった。また、教員への調査は県内全域から地域、学校規模、学科等のバランスを考慮し無作為に抽出した15校を対象に実施した。質問紙の回収率は、84.4％（488人）であった。

2.2　学校の教育活動の実践状況による調査結果と考察

学校の教育活動の実践状況について18の質問項目から、管理職や教員が学校組織の実態をどのようにとらえているのかを明らかにしていく。実践の状況の調査結果を、6：とてもそう思う、5：そう思う、4：ややそう思う、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、とした数値データとみなして扱う。

2.2.1　認識の全体傾向

教育活動の実践状況における認識の全体傾向を把握する。Fig.1は管理職と教員の調査結果から項目ごとに平均値を求め、グラフ化したものである。管理職の平均値の大きい項目から並べてある。管理職においては、「現状把握によるビジョンづくり」の5.40、「管理職との意思疎通」の5.32、「ビジョンを踏まえた評価」の5.25、「分掌組織の適材適所」の5.06、「主任のリーダーシップ」の5.02の順に高くなった。低かった項目は、「教職員の話し合いによるビジョンの見直し」の4.20、「ビジョン、分掌、個人目標の連鎖」の4.51、「職務・事務処理の工夫」の4.53の順であった。

また、教員においては、「教職員の協働」の4.99、「管理職との意思疎通」の4.94、「主任の部下への対応」の4.79、「主任のリーダーシップ」「主任の分掌運営」の4.76の順に高くなった。低かった項目は、「教職員の話し合いによるビジョンの見直し」3.93、「ビジョンを踏まえた評価」の4.16、「校務・会議の効率化」の4.18、「ビジョン実現のた

めの分掌組織の連携」の4.21であった。

「教職員の話し合いによるビジョンの見直し」「ビジョン、分掌、個人目標の連鎖」は管理職、教員ともに低い結果となった。これは、ビジョンと個人の目標が結びついておらず、個人の取り組みが全体に反映されている意識が低いと考えられる。

管理職と教員の違いを見ると、ほとんどの項目で管理職の方が高い値となり差が見られた。特に、管理職は学校経営計画（学校ビジョン）を意識した実践になっているものの、教員は学校経営計画（学校ビジョン）に対する意識が低い結果となった。

管理職や教員間での協働、コミュニケーションは図られていると答えているもののビジョン達成の連携は不十分であると答えていることから、自身の教育実践が全体に繋がりビジョン達成まで届いていないと感じている傾向があると考えられる。

Fig.1から、全体的な値及び管理職と教員の違いをグラフから読み取ることが出来た。しかし、統計分析による検定を実施していないため、考察の結果は、単なる印象評価となり科学的な根拠は十分といえない。

2.2.2 管理職と教員の認識の違い

次に、管理職と教員の認識の違いを科学的な根拠から把握するため、t検定により分析を行ったところ、結果はTable1のようになった。なお、本論のデータ分析は、清水（2016）によるHADを用いた。

表にはt検定の結果として、管理職と教員のそれぞれの平均と差、効果量d、t値、df、p値を示した。なお、表は効果量の絶対値の大きいものから並べてある。

管理職と教員の比較では18項目のうち、14項目で有意差が見られ、うち11項目が1％の危険率であった。特に、「ビジョンを踏まえた評価」「現状把握によるビジョンづくり」「ビジョン達成のための分掌組織の連携」の学校経営計画（学校ビジョン）に関する項目で差が大きい結果となった。

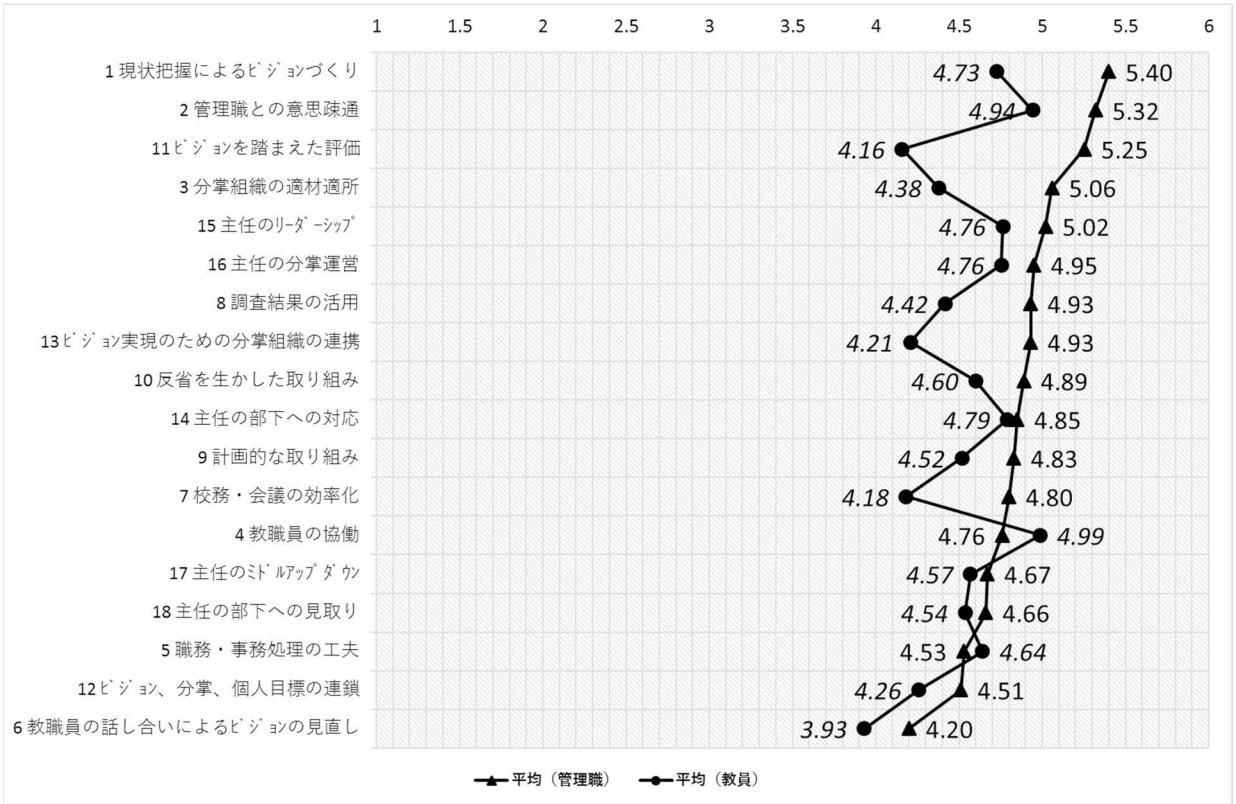


Fig.1 管理職と教員の教育実践の意識

Table1　管理職と教員の教育実践の認識　比較（Welch 検定）

	管理職	教員	差	効果量 *d*	*t*値	df	*p*値
11 ﾋﾞｼﾞｮﾝを踏まえた評価	5.25	4.16	1.09	1.179	13.966	201.370	.000 **
1 現状把握によるﾋﾞｼﾞｮﾝづくり	5.40	4.73	0.67	.856	10.097	201.738	.000 **
13 ﾋﾞｼﾞｮﾝ実現のための分掌組織の連携	4.93	4.21	0.72	.819	8.852	177.776	.000 **
3 分掌組織の適材適所	5.06	4.38	0.68	.697	8.786	230.841	.000 **
7 校務・会議の効率化	4.80	4.18	0.62	.678	7.059	165.824	.000 **
8 調査結果の活用	4.93	4.42	0.51	.639	6.374	157.406	.000 **
2 管理職との意思疎通	5.32	4.94	0.38	.468	5.184	182.402	.000 **
10 反省を生かした取り組み	4.89	4.60	0.29	.394	4.197	171.743	.000 **
9 計画的な取り組み	4.83	4.52	0.31	.376	3.970	169.398	.000 **
4 教職員の協働	4.76	4.99	-0.23	-.287	-2.522	137.525	.013 *
12 ﾋﾞｼﾞｮﾝ、分掌、個人目標の連鎖	4.51	4.26	0.25	.284	2.813	157.906	.006 **
15 主任のﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ	5.02	4.76	0.26	.279	2.949	172.574	.004 **
6 教職員の話し合いによるﾋﾞｼﾞｮﾝの見直し	4.20	3.93	0.27	.251	2.231	139.162	.027 *
16 主任の分掌運営	4.95	4.76	0.20	.227	2.477	181.602	.014 *
5 職務・事務処理の工夫	4.53	4.64	-0.11	-.134	-1.112	131.527	.268
18 主任の部下への見取り	4.66	4.54	0.12	.131	1.440	183.197	.152
17 主任のﾐﾄﾞﾙｱｯﾌﾟﾀﾞｳﾝ	4.67	4.57	0.10	.108	1.093	162.598	.276
14 主任の部下への対応	4.85	4.79	0.06	.065	0.702	177.817	.483

**：p<.01　*：p<.05

学校ビジョンに関する調査項目については管理職より教員の意識が低い結果となった。この理由として教員は日々の授業や校務分掌の仕事などの教育実践が学校ビジョンにつながっていないと感じていることが挙げられる。これは、学校ビジョンと個人目標のつながりが弱く、個人の取組が全体に反映されている意識が低いためと考えられる。

2.2.3　管理職の認識の因子構造

管理職の教育実践の認識について、18の質問項目で共通に関連している潜在的な因子があるかを見つけるために因子分析を行った（小塩2005）。

まず、管理職の教育実践状況18項目の平均値、標準偏差を算出した。そこでは、天井効果及びフロア効果は見られなかった。

次に、18項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、7.083、2.035、1.341、…というものであり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度3因子を仮定して主因子法・Varimax 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった2項目を分析から除外し、再度主因子法・Varimax 回転による因子分析を行った。Varimax 回転後の最終的な因子パターンを Table2に示す。

第1因子は6項目で構成されており、「主任のリーダーシップ」「主任の分掌運営」など主任の取り組み内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「ミドルリーダーの活用」と命名した。

第2因子は7項目で構成されており、「計画的な取り組み」「反省を生かした取り組み」など学校組織の取り組み内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「組織的な運営」と命名した。

第3因子は3項目で構成されており、「教職員の話し合いによるビジョンの見直し」などビジョンを意識した取り組み内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「学校組織を生かしたビジョン

Table2 管理職の教育実践の因子分析結果（Varimax 回転後の因子行列）

項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
15 主任のﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ	**.832**	.084	.185	.734
16 主任の分掌運営	**.759**	.269	.099	.658
14 主任の部下への対応	**.734**	.230	-.012	.592
18 主任の部下への見取り	**.708**	.200	.312	.638
17 主任のﾐﾄﾞﾙｱｯﾌﾟﾀﾞｳﾝ	**.671**	.164	.302	.569
4 教職員の協働	**.592**	.213	.352	.519
9 計画的な取り組み	.142	**.716**	.076	.539
10 反省を生かした取り組み	.217	**.620**	.028	.432
3 分掌組織の適材適所	.414	**.617**	.088	.560
13ﾋﾞｼﾞｮﾝ実現のための分掌組織の連携	.135	**.603**	.361	.512
11ﾋﾞｼﾞｮﾝを踏まえた評価	.297	**.583**	.217	.475
8 調査結果の活用	.141	**.510**	.370	.417
2 管理職との意思疎通	.025	**.482**	.199	.272
6 教職員の話し合いによるﾋﾞｼﾞｮﾝの見直し	.097	.192	**.705**	.543
5 職務・事務処理の工夫	.396	.171	**.603**	.549
12ﾋﾞｼﾞｮﾝ、分掌、個人目標の連鎖	.362	.291	**.536**	.504
因子寄与	3.773	2.870	1.873	

実現」と命名した。

内的整合性を検討するために下位尺度の α 係数を算出したところ、「ミドルリーダーの活用」で α = .893、「組織的な運営」で α = .833で十分な値が得られ、「学校組織を生かしたビジョン実現」で α = .729で妥当な値が得られた。

2.2.4 管理職の3因子相互の構造

管理職の認識をモデル化し、モデル内での関係性のつながりを把握する。3つの因子「ミドルリーダーの活用」「組織的な運営」「学校組織を生かしたビジョン実現」の相互関係・因果関係を検討するため、共分散構造分析によるパス解析を行った。

分析結果の適合度指標は、GFI = .820、AGFI = .760、CFI = .886、RMSEA = .090であり、モデル適合度は妥当であると考えられた。Fig.2に最終的なモデルを示す。表記のパスは標準化係数である。また、ここで用いた HAD はパス解析を行う際、誤差項としての潜在変数の設定を求めないので、図には示されていない。

分析結果によると「学校組織を生かしたビジョン実現」から「組織的な運営」への係数は .67、同様に「ミドルリーダーの活用」へは .54であり、1% の危険率で有意となった。また、「組織的な運営」から「ミドルリーダーの活用」へは .26で、有意傾向となった。「学校組織を生かしたビジョン実現」から「組織的な運営」、「学校組織を生かしたビジョン実現」から「ミドルリーダーの活用」へ強い因果関係がある。

「ミドルリーダーの活用」を図るためには、「学校組織を生かしたビジョン実現」を図ったり、「組織的な運営」を図ったりする直接的な因果関係と、「学校組織を生かしたビジョン実現」から「組織的な運営」を介して進められる間接的な因果関係がある。

これより、学校ビジョンを意識化、浸透化させることは直接的に組織的な運営やミドルリーダーの活用に影響があることが示された。よって、管理職において、学校ビジョンを意識化、浸透化を進めていくことが必要であると考えられる。

2.2.5 教員の認識の因子相互の構造

管理職と同様に、教員の教育実践の認識について因子分析を行い、その結果に基づいて、共分散構造分析によるパス解析を行った。

分析結果の適合度指標は、GFI = .889、AGFI

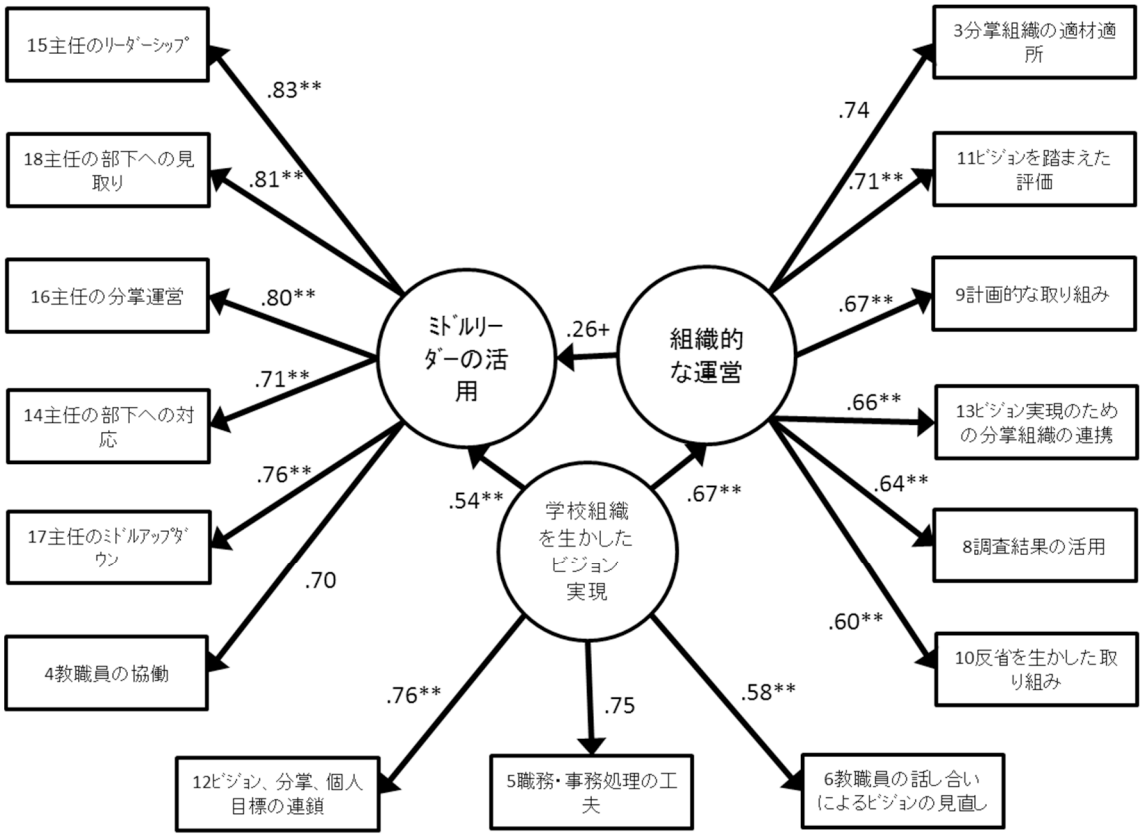


Fig.2　管理職の認識のパス解析の結果（**：p<.01、*：p<.05）

= .852、CFI = .921、RMSEA = .088であり、モデル適合度は妥当であると考えられた。Fig.3に最終的なモデルを示す。

分析結果によると「ビジョン達成の実践力」から「教育活動の参画力」への係数は .77、同様に「ミドルリーダーのマネジメント力」へは .48であり、1% の危険率で有意となった。「ビジョン達成の実践力」から「教育活動の参画力」、「ビジョン達成の実践力」から「ミドルリーダーのマネジメント力」へ強い因果関係がある。

これより、教員において、学校ビジョンを意識した教育実践を進めていくことが必要であると考えられる。

2.3　学校活性化の要因に対する調査結果

学校組織の活性化に向けた取り組みの要因に対する9の質問項目から、管理職や教員が学校活性化の要因について必要度と達成度をどのようにとらえているのか明らかにしていく。その際、必要度の結果を、6：とても必要である、5：必要である、4:やや必要である、3:あまり必要でない、2:必要でない、1：全く必要でない、とした。また、達成度の結果を、6：よく出来ている、5：出来ている、4：やや出来ている、3：あまり出来ていない、2：出来ていない、1：全く出来ていない、とした。これらの調査結果を、数値データとみなして扱い、管理職、教員ごとに平均値を求めた。

2.3.1　管理職と教員の認識のマッピングから見える傾向

Fig.4は、管理職と教員の学校活性化の要因に対する必要度と達成度のマッピングである。横軸が必要度、縦軸が達成度を表している。

分布の様子を見ると、必要度、達成度の高い項目、低い項目は、管理職、教員ともに同じような傾向である。必要度、達成度とも高い傾向を示したものは、「生徒の実態把握」「連携･コミュニケーション」「教科・生徒指導の専門性」「管理職・主任のリーダーシップ」であった。逆に課題となっている要因は、「ビジョンを意識した取り組み」「ビ

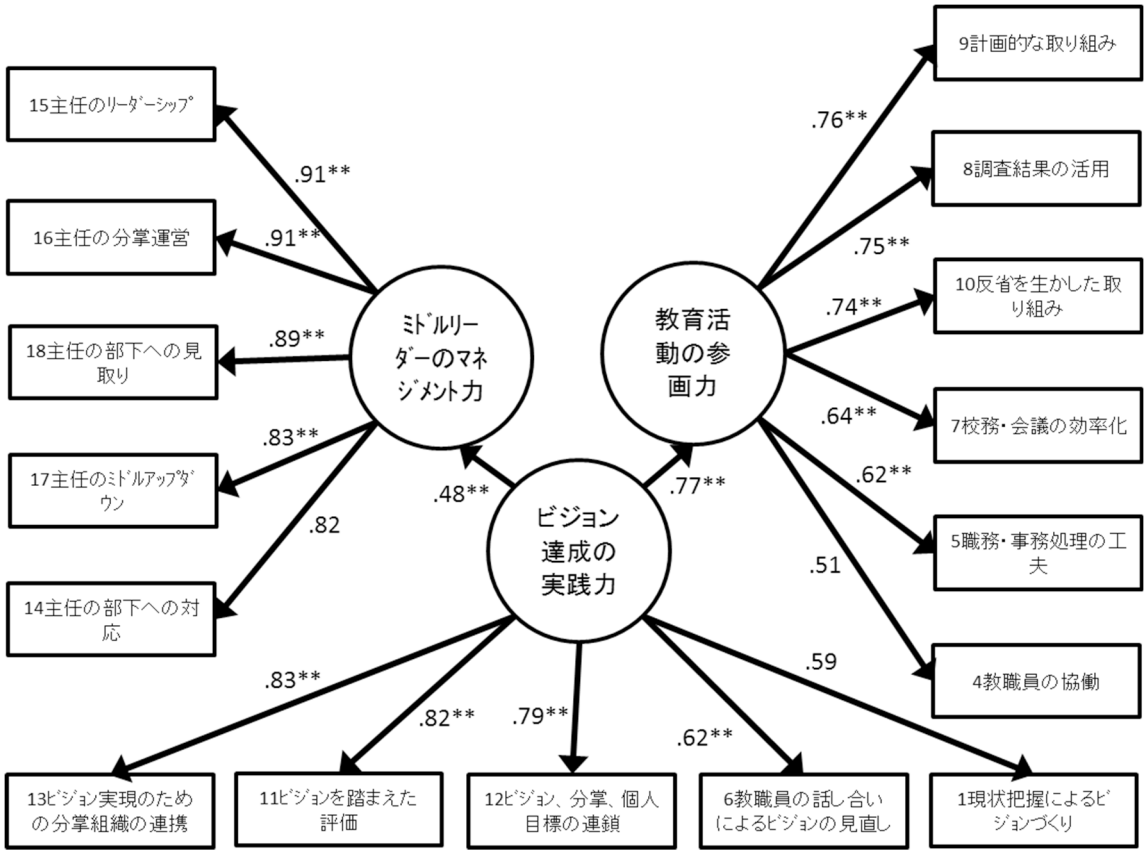


Fig.3　教員の認識のパス解析の結果（**：p<.01、*：p<.05）

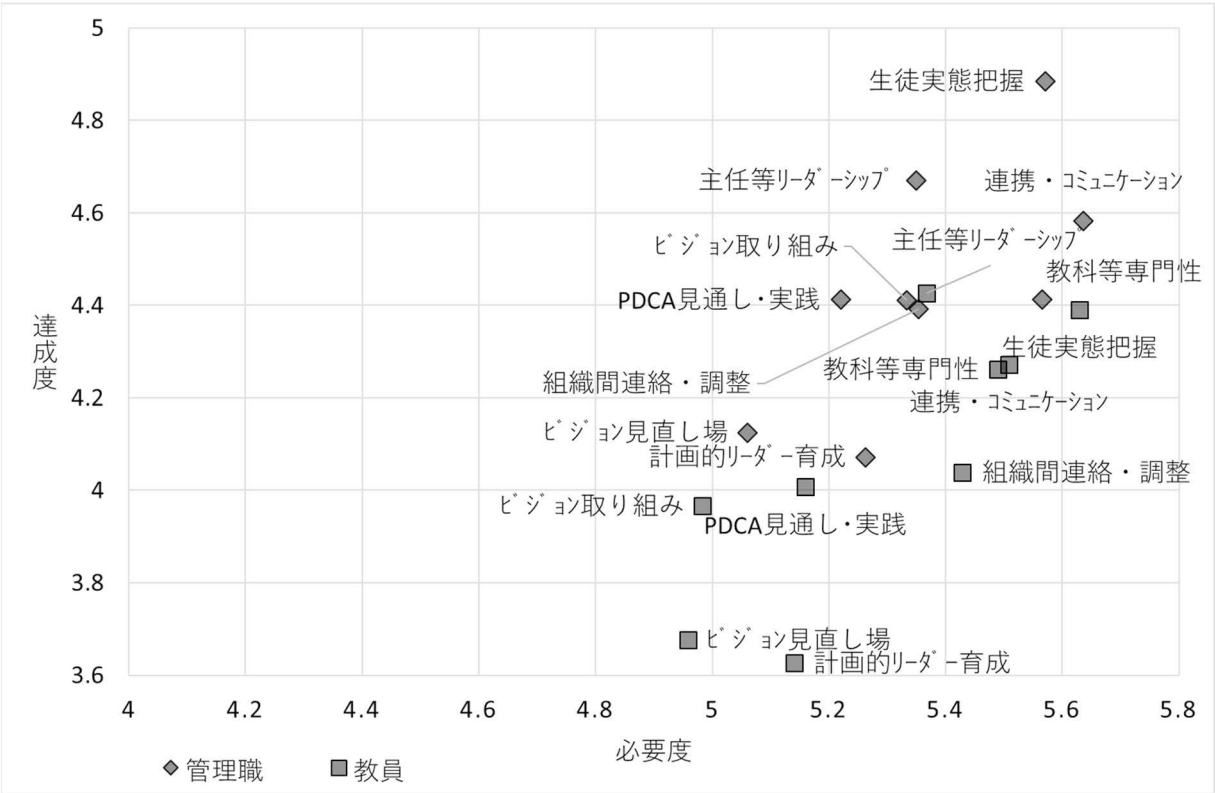


Fig.4　管理職と教員の学校活性化の要因に対する必要度と達成度のマッピング

ジョン見直しの場の設定」「計画的なリーダーの育成」であった。

しかし、必要度は管理職、教員共に大きく変わらないが、達成度には大きな違いが見られる。また、管理職と教員の位置が離れている項目、すなわち、認識に違いがある項目は、「ビジョンを意識した取り組み」「生徒の実態把握」「計画的なリーダーの育成」「ビジョン見直しの場の設定」となった。

これより、学校は日常的な生徒の実態や教科専門性、組織間の連携、コミュニケーションには必要性は感じている。しかし、将来を見通した計画的なリーダー育成、ビジョン見直しの場の設定に関しては、必要という意識や達成度が低く、取り組みが後手に回っているという現状が示された。

2.3.2　管理職と教員の認識の違い

必要度と達成度について、それぞれ管理職と教員の認識の違いを科学的な根拠から把握するため、t検定により分析を行った。Table3は、その結果である。表にはt検定の結果として、必要度と達成度のそれぞれの平均と差、効果量d、t値、df、p値を示した。効果量の絶対値の大きいものから並べてある。

必要度は、唯一「ビジョンを意識した取り組み」が1%の危険率で有意差があった。これは、教員のビジョン実現に対しての意識の低さが浮き彫りになる結果となった。達成度は、「教科・生徒指導の専門性」以外の項目で管理職の方が高い値となり、1%の危険率で有意差があった。

「ビジョンを意識した取り組み」は必要度、達成度ともに1%の危険率で有意差があった。教員の学校ビジョンの意識啓発を図ることは喫緊の課題である。

これより、管理職、教員ともに学校活性化の必

Table3　管理職と教員の学校活性化の要因に対する必要度と達成度　比較（Welch検定）

	管理職	教員	差	効果量 *d*	*t*値	df	*p*値
7ﾋﾞｼﾞｮﾝを意識した取り組み/必要度	5.33	4.98	0.35	.448	4.724	170.238	.000 **
1 連携、ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ/必要度	5.64	5.51	0.13	.201	1.763	137.762	.080
8 計画的なﾘｰﾀﾞｰの育成/必要度	5.26	5.14	0.12	.169	1.597	148.692	.112
9ﾋﾞｼﾞｮﾝ見直しの場の設定/必要度	5.06	4.96	0.10	.127	1.136	138.950	.258
4 組織間の連絡・調整/必要度	5.35	5.43	-0.08	-.118	-0.933	125.933	.353
6 教科・生徒指導の専門性/必要度	5.57	5.49	0.08	.118	1.084	143.955	.280
5 生徒の実態把握/必要度	5.57	5.63	-0.06	-.093	-0.657	116.193	.513
3 PDCAをふまえた見通しと実践/必要度	5.22	5.16	0.06	.075	0.683	144.816	.496
2 管理職・主任のﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ/必要度	5.35	5.37	-0.02	-.025	-0.220	139.590	.826
5 生徒の実態把握/達成度	4.89	4.39	0.50	.611	5.919	154.018	.000 **
7ﾋﾞｼﾞｮﾝを意識した取り組み/達成度	4.41	3.97	0.44	.535	5.344	159.235	.000 **
8 計画的なﾘｰﾀﾞｰの育成/達成度	4.07	3.63	0.45	.499	5.129	168.831	.000 **
9ﾋﾞｼﾞｮﾝ見直しの場の設定/達成度	4.13	3.68	0.45	.472	4.525	151.973	.000 **
3 PDCAをふまえた見通しと実践/達成度	4.41	4.01	0.41	.465	4.274	146.155	.000 **
4 組織間の連絡・調整/達成度	4.39	4.04	0.35	.384	3.771	158.152	.000 **
1 連携、ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ/達成度	4.58	4.27	0.31	.342	3.190	146.840	.002 **
2 管理職・主任のﾘｰﾀﾞｰｼｯﾌﾟ/達成度	4.67	4.43	0.24	.268	3.019	197.635	.003 **
6 教科・生徒指導の専門性/達成度	4.41	4.26	0.15	.183	1.761	154.672	.080

**：$p<.01$　*：$p<.05$

要性を感じているものの、なかなかその実現には向かっていない現状が明らかになった。

2.4 調査結果から見える学校組織の課題

調査の結果から学校組織の課題として1）学校ビジョンを意識した取り組みは管理職に比べ教員の方が弱い。2）学校ビジョンと個人の目標がつながっておらず、個人の取り組みが全体に反映されている意識が低い。3）学校ビジョンを意識させることで学校の組織的な運営が進み、更にミドルリーダーが活躍できる場は広がる。4）主任のリーダーシップは発揮されているが、計画的な人材育成に課題がある。5）ビジョンの見直しの場の設定等議論の場が必要と感じているが、実行に移せていない。6）特に教員は学校評価の位置づけがはっきりせず、PDCA を意識した見直し、実践が不足している。ことが挙げられる。

すなわち、組織的な動き（学校ビジョン、目的の共有、評価、目標の連鎖、組織間の連絡･調整）の意識の低さから、学校全体での実践の実現は上手く進められていない。日常の授業や生徒指導など､日常的に起こる課題に対応することに追われ、その課題をこなすことに傾斜し、学校の将来像や次世代の人材育成は後手に回っている。等の実態が明らかになった。

2.5 課題解決の見通し

学校ビジョンを踏まえた組織力向上のための手立てとして、次の５点が考えられる。

校長のリーダーシップの下､ミドルリーダーが、次の3点を果たすことが求められる。

① 学校ビジョンの具体化、実践の見通しを示し、学校ビジョンの共有と実践を促進すること
② 学校課題解決に向けた協働体制を整え、組織を構築すること
③ 教員及び自身における能力向上のための環境を整備し、教員を支援すること

さらに、ミドルリーダーの関わりにより、分掌や学年団を構成する教員が次の2点を果たすことが求められる。

④ 学校ビジョンを自己目標につなげる「目標の連鎖」を行うこと
⑤ 協働による取り組みから資質・能力を向上させること

このことを踏まえ、連携協力校を対象にしたアンケートの分析結果から、課題を抽出し、手立てに沿った実践を行った。

3 連携協力校における実践

3.1 連携協力校での課題解決の手立て

本研究の連携協力校である A 高校の現状をふまえ、前章の2.5で示した5つの手立てのうち、ミドルリーダーの役割に関わるものとして①の学校ビジョンの共有、②の協働体制、そして、特に④の目標の連鎖について学校評価を踏まえて、実践を行った。

3.2 連携協力校の現状

教育活動に対する教員の認識について、A 高校と他校との差を把握する。 教員の教育実践状況18項目で因子分析を行った際、3因子に分けられた。18項目を3つの因子に分け、その平均値を求めた。また、A 高校教員においても、比較のため同じモデルを設定した。その結果が Fig.5である。

A 高校は､「ミドルリーダーのマネジメント力」は他校よりも高くなった。これは、経験豊富でバイタリティーある中堅の教員が多く、主任を務めることができるような人材が豊富であることも要因として考えられる。しかし､「ビジョン達成の実践力」はそれほど高くない。

Fig.6は、他校教員、A 高教員の学校活性化の要因に対する必要度と達成度のマッピングである。横軸が必要度、縦軸が達成度を表している。A 高教員のマッピングの位置を見ると、他校教員の位置とは異なり、必要度がより高い位置を占めている。これより、学校の組織的な動きやビジョンに関して､より意識があるからこそ､課題意識を持っていると言える。A 高校は、学校の活性化に向けた取り組みに必要性は感じている。加えて、ミドルリーダーはリーダーシップを発揮している。ま

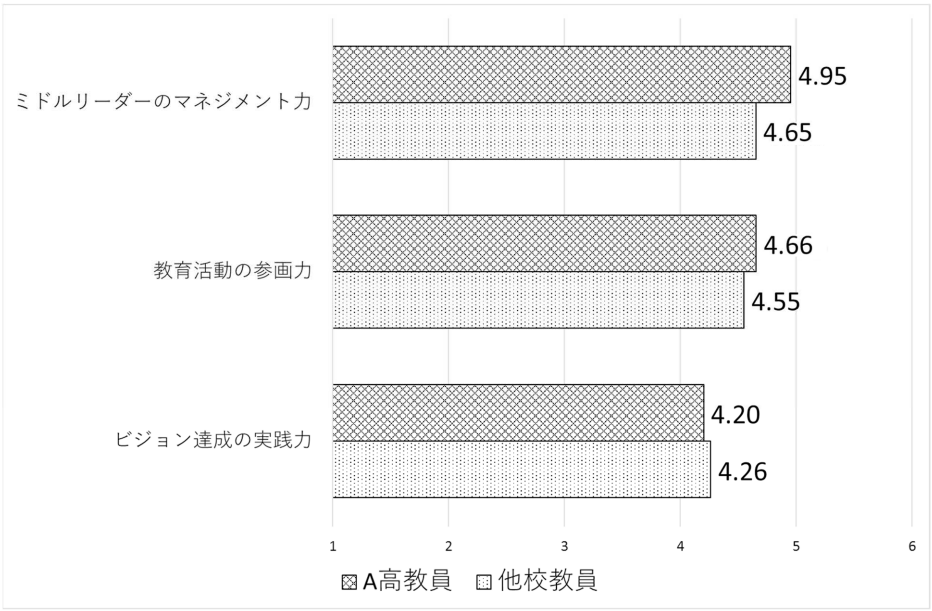


Fig.5　他校教員とA高教員の教育実践の意識比較

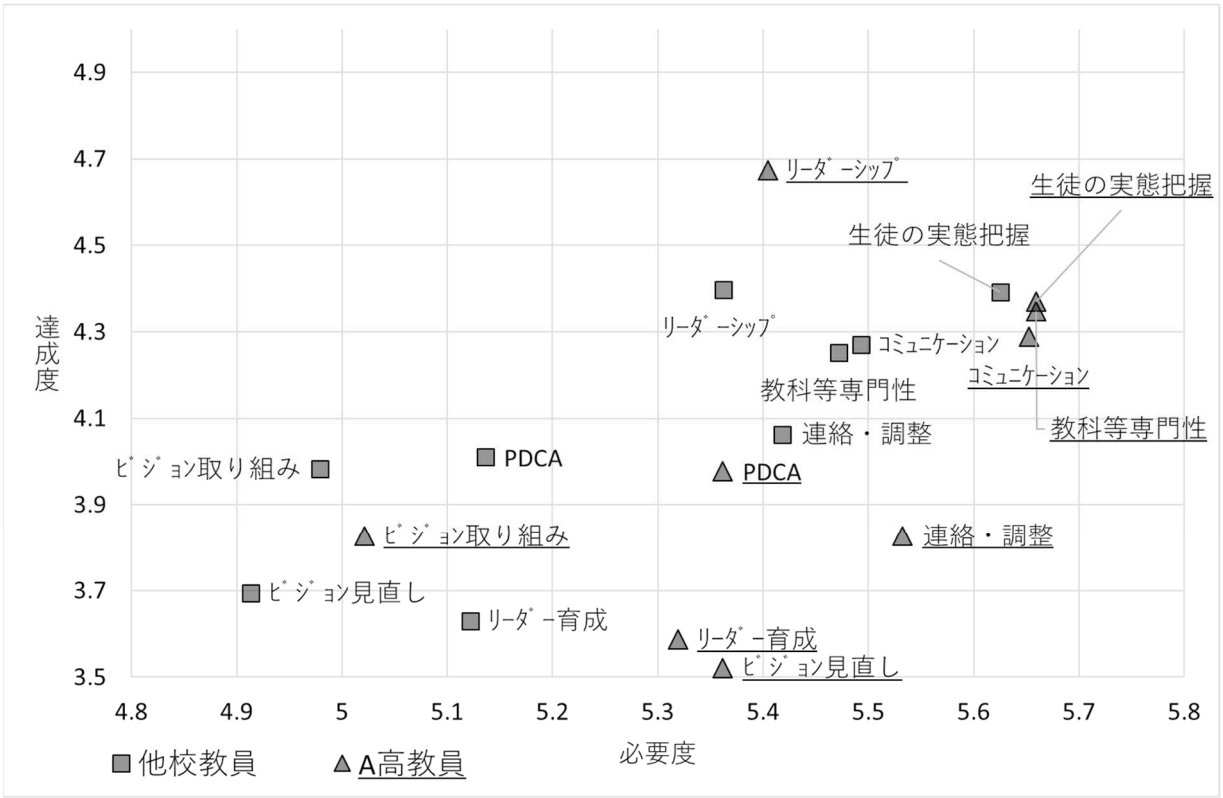


Fig.6　他校教員とA高教員の学校活性化の要因に対する必要度と達成度のマッピング

た、協力しながら教育活動は行っている等と感じつつも、目の前の業務に追い立てられ、多忙感を感じ、将来を見通したビジョンや学校の方向性、仕事の平準化などを考えた組織間の連絡・調整、コミュニケーションに課題意識を持ちながら、なかなか改善できずにいる現状があるのではないかと考える。

また、Fig.6を見ると、A高校は、「学校ビジョンを意識した取り組み」の項目の必要度は、他の項目と比べて低い。また､達成度も低い。これは、個人や組織の取り組みが学校に反映されているという意識が低く、目標の連鎖と取り組みの見直しのための学校評価との関連づけの意識が低いと考えられる。

3.3 課題解決のための実践

A高校での課題を受け、A高校教職員を対象に目標の連鎖と学校評価の関連づけのための研修を行い、後日、学校ビジョンと関連づけた学校評価を行った。学校目標を個々人の目標に連鎖させ、さらに評価項目までつなぐことで、評価の後の振り返り、見直し、次年度への反映とつながりが実践されることにより、目標が連鎖されていくと考えた。

3.3.1 ミドルリーダーへの意識化のための経営委員会における趣旨の徹底

令和元年9月にA高校において、管理職と事務長及び分掌主任、学年主任で構成される経営委員会の場で、ミドルリーダーの役割を中心に据えながら目標の連鎖と学校評価の関連づけのための説明を行った。

3.3.2 研修の実施

経営委員会の実施後の9月定例職員会議の時間を使い、A高校教職員を対象に目標の連鎖と学校評価の関連づけのための研修を行った。これは、課題解決のための手立てとして示した5項目の中の④「教員が、学校ビジョンと自己目標とつなげる「目標の連鎖」を行うこと」に関するものである。研修の内容は、1）学校の組織としての課題、2）組織的な取り組みの効果、3）目標の連鎖と学校評価の関連づけ、の3点とした。

学校評価の役割については、学校評価は何のために行っているのか、どのようにつながっているのかについて示した。特に、学校における目標の連鎖について、学校ビジョンと分掌や学年の重点目標と個人の目標とが有機的につながっていること（つなげること）を教職員が理解することが必要であること。更にその目標を実践することが大切で、組織、個人が目標を連鎖させることにより、学校ビジョン実現に寄与していることを実感できることを示した。また、学校評価の流れについて示し、実施の意義として、掲げた目標に向かって教育実践を進め、実践の適切な振り返りとその改善を行うことであることを示した。そのためにはP（学校ビジョンづくり）-D（目標の連鎖を意識した実践）-C（適切な評価）-A（次年度への反映）のサイクルを回していくことが必要であること、さらに、学校ビジョンを意識した学校評価を行うことが教職員全体の学校への参画意識の高まりにつながることを示した。

研修実施後に、学校評価を行い、これまでの教育活動の取り組みについて自己評価を実施した。昨年までの教員用の学校評価アンケートの質問項目だけでなく、学校ビジョンを意識した質問項目となるように見直しを図った。A高校の学校経営計画に示されている「学校目標」への取り組みの意識を追加して見直しを行い、評価項目と学校の重点的な目標をつなげた。これにより、教員自らが、目標の達成状況や達成に向けた取り組みを検証し、学校の現状や課題を把握し、学校が組織としてPDCAサイクルを回すことができると考えた。

研修後、A高校の教員から、「学校評価の理解が深まった」「来年以降もこのような評価項目がいいのではないか」等の声があり、研修実施の意義があったと考える。

3.4 実践の評価

学校評価アンケートは前年度にならい、「強く思う」「思う」などの5件法により実施した。A高校の全教員を対象に9月に実施し、回収数は53人、回収率は100% であった。

学校目標に対する自己の教育活動の評価は、特

に低い項目になったのが、キャリア活動と情報発信であった。「強く思う」または「思う」の肯定的な評価は、50.9%となった。総合的な学習の時間や課題研究など特色のある活動を行っているが、時間の経過に伴い、形骸化、硬直化している可能性がある。全体的にみると高い数値であるが、今までは生徒の授業評価や進路実績、県の生徒意識調査など生徒の行動からの評価指標が主体であったので、教員の取り組みから見える数値は意味あるものだと主任の教員から声があった。

学校評価の項目だけではつかみにくい学校経営計画に向けた取り組み、学校組織の機能性、主任に対する意識などの調査については、「育てたい生徒像を意識した取り組み」に関しては肯定的な評価が81.1%であった。その反面、「自身の取り組みが育てたい生徒像の実現への寄与」に関しては69.8%となり、差が示された。個人の取り組みが全体へとつながっている意識まで辿り着かない傾向が見られる。また、「学校目標、学年や分掌の目標、個人目標の連鎖」に関しては77.4%であることから、目標の連鎖が不十分である教員もみられる。このことも、ビジョンを意識はしているが実現への寄与が低くなる要因の一つと考えられる。

3.5　実践のまとめ

これまで、調査の分析結果の考察と課題に基づき、ミドルリーダーの役割を踏まえたうえでの組織力向上のための手立てを検討してきた。その結果、ミドルリーダーが学校全体の視野をもち、「学校ビジョンの共有、実践を促す役割」や「学校課題解決に向けた協働体制を整える役割」「教員の資質能力向上のための環境をつくる役割」を果たすことが重要であることがわかった。このようなミドルリーダーの働きかけから、学校全体で目標を共有し、当事者意識を持ちながら課題解決に向けた取り組みの中で、学校の組織力が高まり、個人の成長が見られることがわかった。また、学校ビジョンの実現への取り組みと教員一人ひとりの教育活動の取り組みをつなげる目標の連鎖の在り方を確認できた。学校評価において、学校ビジョンを意識した質問項目となるように見直しを図ったことは課題解決に一定の効果があった。

残された課題として、年度途中の実践となり、管理職の指導の下、主任を巻き込んだ目標の連鎖の促進や、学校課題のための組織体制の構築までは至らなかった。また、研修や学校評価を行ったが、次の段階である評価→改善という組織マネジメントの取り組み、検証までは至らなかった。

4　おわりに

この研究は、岩手県の高等学校における学校ビジョンを実現するための学校の組織力向上の取り組みにおいて、ミドルリーダーが果たすべき役割やそのための手立てを明らかにしようとするものであった。そのため、実態調査をし、学校ビジョンの共有、目標の連鎖、適切な学校評価の在り方、組織間の連携、ミドルリーダーの役割という課題が顕在化していることを明らかにし、それらの学校組織の課題解決に向けて実践を行った。

学校ビジョンを実現するための学校の組織力向上の取り組みにおいて、教職員の目的の共有と当事者意識の醸成が大切である。そのため、管理職のリーダーシップやミドルリーダーの役割は非常に重要である。「学校ビジョンの実現への取り組みと教員一人ひとりの教育活動の取り組みをつなげること」また、「学校ビジョンの共有が図られたうえで、個々の教員が評価→改善→計画に当事者意識を持ち、それぞれがもつ知恵や力量を出し合い、生かしていく場の設定や組織体制の構築をすること」、これらをミドルリーダーが管理職と一般の教員をつなぐ連結ピンとして行動し、支えていくことの重要性が、学校組織の活性化には必要であることが確認された。また、学校組織の課題として、PDCAサイクルのマネジメントの活用の重要性は認知されつつあるが、正しい評価の方法、評価から改善の取り組みについては適切に進められていない現状があることがわかった。

今回、組織力向上のための手立てとして連携協

力校において行うことができなかった事項に関しては、今後の教員生活で実践することにより、より一層学校の組織力向上を図るための努力をしていきたい。

【引用・参考文献】

小塩真司『研究事例で学ぶ SPSS と Amos による心理・調査データ解析』（東京図書、2005）
北神正行「活力を生む学校組織マネジメント（特集 活力を生む学校組織）」『日本教育：教育界のオピニオン誌』日本教育会6-9（2011）
佐古秀一「学校改善と組織変革－学校の内発的改善力を高めるための組織開発－」日本教育新聞社（2005）
清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」（『メディア･情報･コミュニケーション研究』1、2016）59-73
中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015）
名本雅一「同僚性を高めるミドルリーダーのリーダーシップ」『愛媛大学教職大学院　実践研究報告書』1（2018）
畑中大路「ミドルリーダー研究の現状と課題―研究対象と期待される役割の視点から―」『教育経営学研究紀要』13,67-73（2010）
淵上克義『学校組織の心理学』日本文化科学社（2005）
文部科学省「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）」（2005）

「豊かな心の育成」に関する研究
～道徳教育のマネジメントを通して～

町畑　光明*，遠藤　孝夫・鈴木　久米男・多田　英史**

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Mitsuaki MACHIHATA，Takao ENDO，Kumeo SUZUKI，Hideshi TADA

A Study on Nurturing a Rich Mind :
Through the Management of Moral Education

要　約

本研究の目的は、「豊かな心の育成」に深く関わる道徳教育について、Ａ県内の小学校における現状と課題を把握し、その課題解決に向けた道徳教育のマネジメントの在り方について提言することである。

本研究により、調査結果から明らかになった「道徳科の授業づくりや評価の難しさ」や「まなびフェスト（学校ビジョン）と道徳教育を関連させる難しさ」について、道徳教育のマネジメントとして評価の研修会、OJT による授業改善の研修、まなびフェストと道徳教育を関連させる取組を連携協力校で実践し、一定の成果が認められた。しかし、Ａ県の大規模校１校のみの実践であるため、他の学校規模における本研究での道徳教育のマネジメントの有効性は明らかになっていない。また、残された課題としては、業務改善の視点を含めた研修を行う時間の確保、まなびフェストの評価の在り方があげられる。

Ⅰ　はじめに

１　研究の目的

本研究の目的は、「豊かな心の育成」に深く関わる道徳教育について、Ａ県内の小学校における現状と課題を把握し、その課題解決に向けた道徳教育のマネジメントの在り方について提言することである。

そのために、Ａ県内の小学校における道徳教育の現状や「豊かな心の育成」の一つの指標となる「徳」に関するまなびフェスト（以下、「まなびフェスト」とする）と道徳教育の関連について実態を把握する。

調査結果の考察により、道徳教育の推進やまなびフェストの達成に向けた取組における課題を明らかにし、その解決に向けた道徳教育のマネジメントの在り方について実践を通して有効性を検証していく。

なお、本研究での道徳教育のマネジメントは、「道徳教育の実践力を高めるマネジメント」と「まなびフェスト達成に向けた道徳教育の実践化を図るマネジメント」の２つとする。

２　主題設定の理由

『小学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』（文部科学省2017A）では、「道徳教育を通じ

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻、＊＊岩手大学大学院教育学研究科

て育成される道徳性、とりわけ、内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは、『豊かな心』だけでなく、『確かな学力』や『健やかな体』の基盤ともなり、『生きる力』を育むために極めて重要なものである」としている。また、『いわて県民計画（2019～2028）第１期アクションプラン』（岩手県2019A）、『岩手県教育振興計画』（岩手県教育委員会2019A）や『2019年度学校教育指導指針』（岩手県教育委員会2019B）でも、これまで同様に「豊かな心の育成」に道徳教育の充実が求められている。しかし、学校では、道徳教育の推進において２つの課題があると考える。

一つ目は、道徳教育の要である道徳科の授業改善である。小学校では平成30年度より道徳科が実施され「考え、議論する道徳」への質的転換や評価への対応等が始まっている。先行実施を見通し授業改善や評価の在り方について準備をしてきているのだが、実施から間もないこともあり、現在も試行錯誤の段階であると考えられる。

二つ目は、道徳教育とまなびフェストとの関連である。岩手県の公立小・中・義務教育学校では、まなびフェストを活用した学校評価を行っており、それは、学校の中核となる取組である。しかし、道徳教育もまなびフェストも、どちらも「豊かな心の育成」に資するものであるが、これらがそれぞれに取り組まれている現状があるのではないかと考える。

Society5.0の時代に向かう中、今後、さらに複雑化する社会をよりよく生きていくうえで、児童の道徳性を養うことは極めて重要なことである。そのため、学校においては、児童の「豊かな心の育成」に向けた計画的・組織的な道徳教育のマネジメントが必要であると考え、本主題を設定した。

３　先行研究

本研究の目的に迫るための前提として、道徳教育のマネジメント、道徳科の評価、道徳教育の推進の３つの視点から先行研究をみていく。

道徳教育のマネジメントについて、宮地（2010）は、道徳教育推進教師の役割を推進・調整・支援の３つの観点で具体化し教職員や校内組織に関わることで、教員や各校内組織の動きが具体化したり主体的な取組が促されたりしたと述べている。また、濵田（2018）は、中学校において学年団でＴ１を交代しながら学年団の全ての教職員で指導に当たるようにしたことで、スパイラルに授業改善が図られるとともに、生徒の成長の評価へとつなげていくことができると感じたと述べている。

以上のように、道徳教育推進教師等を中心とした具体的な推進計画の提示やチームによる授業づくりの取組が有効であること明らかになった。しかし、小学校においてＴ１を交代しながら行う道徳科の授業実践はあまり報告されていない。

道徳科の評価について、赤瀬（2018）は、「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」「児童が一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させているか」「発言や記述ではない形で表出する児童の様子」の視点から作成した評価フォーマットにより、それぞれの視点で見取った内容を評価として文章にまとめることができたと述べている。また、中山（2017）は、生徒に自己評価の大まかなルーブリックを示した上で、５段階の尺度による自己評価を記録しデータとして管理・分析し、それを記述式の評価に生かす評価の在り方を提案している。

以上のように、小学校、中学校における道徳科の具体的な評価の在り方が示されている。しかし、評価に対する教員の認識の実態は不明のままである。

道徳教育の推進について、矢作・押谷（2017）は、スクール・マネジメントの中核に道徳教育を据えた総合道徳プロジェクトを構想し、それに基づき実践した研究では、児童の道徳性の変容や学校機能の活性化を図ることができたことから一定の成果がみられたと述べている。また、岩手大学教育学部附属中学校（2019）の『2019年度学校公開教育研究中間発表会　特別の教科　道徳』では、総合的な学習の時間や行事に向かって「ユニット」を組むことで学びを深めることをねらいとしてい

ると述べている。

以上のように、学校経営や各教科等横断的な指導という観点から道徳教育を考えることが重要であるとことが示された。しかし、道徳教育とまなびフェストを関連させた取組の研究は、あまり報告されていない。

以上の先行研究の成果と課題を踏まえ、本研究の目的に迫るために、研究の視点として、道徳科の授業づくり、道徳科の研修、道徳教育とまなびフェストの関連の３点を設定し、道徳教育のマネジメントの在り方について検討していくこととした。

４　本論の構成

本論の構成は、次の通りとする。Ⅱ章では、Ａ県内の小学校における道徳教育の現状と課題、道徳教育とまなびフェストとの関連等について調査を実施し、課題を明らかにする。Ⅲ章では、Ⅱ章で明らかになった課題を抽出し、先行研究の成果を踏まえ、「豊かな心の育成」に向けた道徳教育のマネジメントを連携協力校で実践し成果を検証する。Ⅳ章では、Ⅲ章の実践の成果と課題を示す。最終章のⅤ章では、研究のまとめをするとともに、今後の研究課題を示す。

Ⅱ　Ａ県内の小学校における「豊かな心の育成」に関する調査

１　調査の目的と内容

本調査の目的は、「豊かな心の育成」に関わる道徳教育の現状と課題、道徳教育とまなびフェストとの関連を把握し、道徳教育のマネジメントの在り方を検討することである。

Ａ県内の小学校おける道徳教育の推進やまなびフェストとの関連について、６件法による意識調査、取組内容や課題等についての選択肢及び自由記述による調査を実施した。

２　調査対象

Ａ県内全域の公立小学校から各教育事務所を網羅するように考慮し無作為に抽出した89校の管理職、道徳教育推進教師、担任等（主幹教諭、指導教諭、教諭、講師）を対象に質問紙による調査を平成31年３月に実施した。

質問紙の回答数・回答率は、管理職が66人で74.1％、道徳教育推進教師が59人で66.2％、担任等が519名で50.9％であった。

３　道徳科の授業改善と研修についての意識調査

（1）　担任等を対象とした道徳科の授業改善及び研修の意識の違い

道徳科の授業改善と研修について担任等を対象に、「６：強くそう思う」「５：かなりそう思う」などの６件法による意識調査を行った。

図１は、それぞれの調査項目ごとに学校規模により平均の値を求め、グラフ化したものである。全体の平均の大きい調査項目から並べている。なお、学校規模は、19学級以上、12～18学級、６～11学級、５学級以下の４つに分けている。

これらの結果から、学校規模による担任等の意識の違いを平均の値及び、その差をグラフから

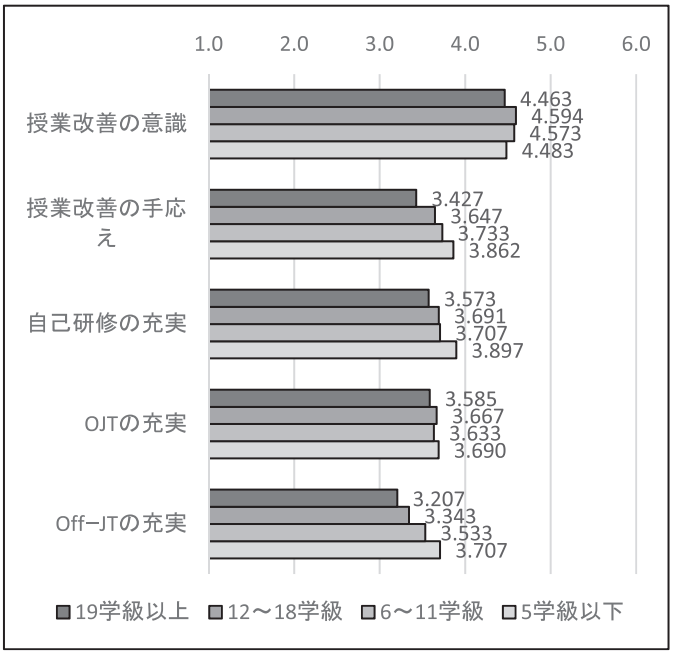


図１　担任等を対象とした道徳科の授業改善及び研修の意識の違い

読み取ることができる。「道徳科の授業改善の意識」については、学校規模に関わらず、4.5前後になっている。これは、道徳の教科化に伴い授業改善の必要性を感じていることが理由として考えられる。しかし、「授業改善の手応え」は、学校規模を問わず「やや、そう思う」の4.0に届かず、授業改善が十分に進んでいないと考えられる。また、授業改善を支える研修についても、自己研修、OJT、Off-JT 全てにおいて、学校規模を問わず4.0に届いておらず、研修に対しても充実感を十分に持てないでいることが考えられる。

これらの結果から、学校規模による担任等の道徳科の授業改善及び研修の意識の違いを平均の値やその差をグラフから読み取ることができる。しかし、統計分析による検定を実施していないため、考察の結果は、単なる印象評価となり科学的な根拠は十分とはいえない。

(2) 学校規模による道徳科の授業改善及び研修の意識の違い

学校規模の違いによる差を把握するために、それぞれの学校規模の平均の値の違いを分散分析により検討した。さらに有意差がみられた調査項目については、学校規模の違いを把握するために、Holm 法による多重比較を実施した。なお、本論のデータ分析は、清水（2016）による HAD を用いた。

表１は、分散分析及び多重比較の結果である。表には分散分析の結果として、F 値と p 値を示した。F 値の大きいものから並べてある。さらに５％及び１％の危険率で有意差がみられた項目については、多重比較の結果を示してある。また、多重比較については、５％の危険率の場合は「＞」、１％の場合は「≫」で示してある。

分散分析の結果から、「授業改善の手応え」と「Off-JT の充実」は５％の危険率で有意な差があった。さらに、多重比較を実施したところ、結果として、「授業改善の手応え」では、５学級以下と６～11学級が、19学級以上より５％の危険率で有意に高くなった。「Off-JT の充実」では、５学級以下が、19学級以上より５％の危険率で有意に高くなった。これは、学校規模が小さいほど、児童の実態に応じた授業が構想しやすいことや児童の道徳性に係る成長の様子を見取りやすいこと、日常の授業準備や学級事務等に割く時間が少なくなることが要因として考えられる。また、学校規模は、校外研修への参加の容易さにも少なからず影響があることが考えられる。

表１　学校規模による道徳科の授業改善及び研修の意識　比較（分散分析）

	*F*値	*p*値	多重比較　(Holm法)
授業改善の手応え	3.465	.016 *	3>1,4>1
Off-JTの充実	3.382	.018 *	4>1

多重比較の表記　1：19学級以上　2：12～18学級　3：6～11学級　4：5学級以下
**:p＜.01　*:p＜.05　≫:p＜.01　＞:p＜.05

４　まなびフェストに関する調査

(1) まなびフェストの項目の内容

管理職を対象に、まなびフェストの項目を選択肢により調査した結果が、表２である。項目ごとに選択された実数と割合を示している。最も多かった「あいさつ」は、回答数が49で31％であった。「思いやり・なかよし・協力」は、回答数が27で17％、「自己肯定感・有用感」は、回答数が26で16％と続いていた。

表２　まなびフェストの項目の回答数と割合

まなびフェストの項目	回答数	割合(%)
あいさつ	49	31
思いやり・なかよし・協力	27	17
自己肯定感・有用感	26	16
学校への満足度	24	15
感謝	15	10
勤労・奉仕	10	6
いじめ・不登校	3	2
その他	5	3

(2)　まなびフェストを達成するために重視している教育活動

まなびフェストを達成するために重視している教育活動について、管理職、道徳教育推進教師、担任等を対象に実態調査を行った。重視するものを３つ選択してもらい、それぞれの割合を示したものが図２のグラフである。三者の割合の平均の大きいものから並べてある。

「生活指導」が、全体の約４割を占め、その中でも、道徳教育推進教師と担任等が管理職より10ポイント以上と特に高くなっている。次いで「道徳科」「生徒指導の取組」「学校行事等」と続く。しかし、「道徳教育の取組」の割合は三者とも低くなっており、まなびフェストの達成に道徳教育を活用している意識は高くないと考えられる。

日常の生活指導がまなびフェストの達成のために特に重視されていることは、表２のまなびフェストの項目で、「あいさつ」「思いやり･なかよし･協力」「感謝」「勤労・奉仕」を合わせると全体の64％を占めていることからもうかがえる。「自己肯定感・有用感」や「学校への満足度」は、児童の実際の姿として見取ることは難しいが、上記の４項目については、担任が生活指導を通して見取り適宜、指導や評価を行い、児童の実践力を高めることをめざしていることが考えられる。

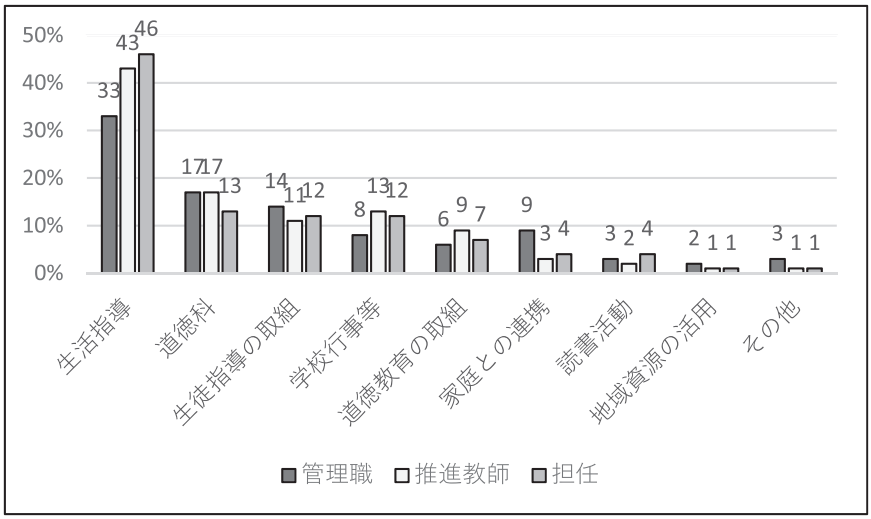


図２　まなびフェストを達成するために重視している教育活動

(3)　まなびフェストの数値目標の設定

管理職にまなびフェストの数値目標の設定について調査を行ったところ、結果は表３のようになった。「全てに設定している」と回答した学校は、54校中23校で43％、「設定しているものといないものがある」と回答した学校は、26校で48％、「設定していない」と回答した学校は、５校で９％となった。

数値目標を設定しない理由として、道徳性に係る成長の様子を見取ることは困難であることや道徳科の評価と同様に数値による評価はなじまないことが考えられる。しかし、文部科学省（2016）の『学校評価ガイドライン〔平成28年改訂〕』では、「教育活動その他の学校運営について、目標（Plan）－実行（Do）－評価（Check）－改善（Action）というPDCAサイクルに基づき継続的に改善していくためには、具体的な目標や計画を設定することが必要となること」と示している。学校評価の観点から、「具体的な目標」と

表３　まなびフェストの数値目標の設定

	回答数	割合（％）
全てに設定している	23	43
設定しているものといないものがある	26	48
設定していない	5	9

して、まなびフェストでも数値目標を設定している学校が多いと考えられる。そして､その目標は、教師が見取り指導、評価ができるものや児童が自己評価できるものが多いと考える。

5　まなびフェストや道徳教育についての調査

(1)　まなびフェストや道徳教育の推進上の課題

まなびフェストの取組や道徳教育の推進上の課題について、管理職、道徳教育推進教師、担任等を対象に自由記述による調査を行った｡分析には、樋口（2014）のＫＨコーダーによる計量テキスト分析を行い、中心性（媒介）検出による共起ネットワークの図３を描いた。

実線の部分には､「道徳、授業、在り方、意識」や「指導、評価、難しい」が多く抽出され､「道徳科の授業の在り方や授業への意識」や「道徳科の指導や評価の難しさ」が読み取れた。

点線の部分には､「道徳教育、まなびフェスト、関連」が多く抽出され､「道徳教育とまなびフェストの関連」に課題があることが読み取れた。

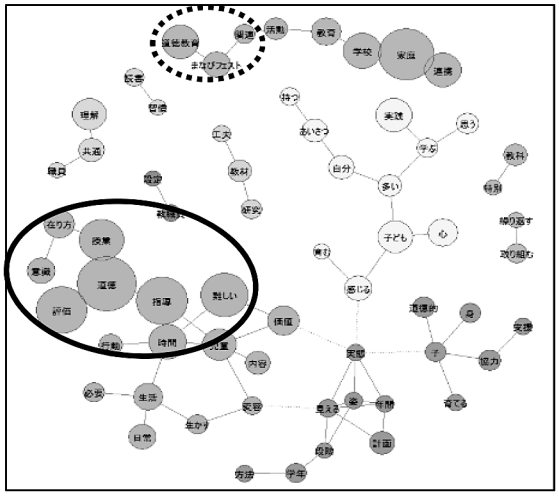


図３　まなびフェストや道徳教育の推進上の課題の共起ネットワーク

(2)　まなびフェストや道徳教育の見取りの課題

まなびフェストや道徳教育の見取りの課題について、(1) と同様に調査、分析したところ、共起ネットワークは、図４のようになった。

実線の部分には､「児童、変容、見取り、見取る、評価、難しい」が抽出され､「児童の変容を見取ったり、評価したりすることの難しさ」が読み取れた。

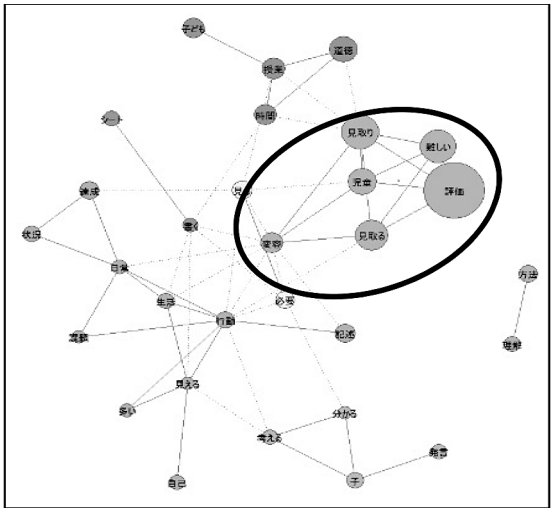


図４　まなびフェストや道徳教育の見取りの課題の共起ネットワーク

5　調査結果の考察

調査結果から、道徳科については、研修の機会が少なく、授業づくりや評価に難しさを感じている教員が多いこと、まなびフェストと道徳教育については、これらを関連させた取組や道徳科同様に見取りや評価について課題意識があることがわかった。

Ⅲ　道徳教育のマネジメントによる実践と成果の検証

調査結果から、教員は道徳科の指導や評価に難しさを感じていることが明らかになった。また、まなびフェストと道徳教育を関連させた取組や児童の見取りに課題意識があることがわかった。

これらの課題解決に向けて､「道徳教育の実践力を高めるマネジメント」として道徳科の評価の研修会とOJTによる授業改善の研修､「まなびフェスト達成に向けた道徳教育の実践化を図るマネジメント」として、学校行事にまなびフェストの視点を反映させた取組を行うこととした。

1　道徳教育の実践力を高めるマネジメントの実践

「道徳教育の実践力を高めるマネジメント」として道徳科の評価の研修会とOJTによる授業改善の研修を連携協力校で実施し、その成果を検証した。

(1)　道徳科の評価の研修会

この研修会のねらいは、A県内の小学校で明らかになった「道徳科の評価に対する難しさ」について、研修会を通して具体的なイメージを持ち、難しさの意識の改善を図ることである。

①　研修会前後の道徳科の評価及び所見に対する意識

研修会終了後、担任を対象に「道徳科の評価の難しさ」「道徳科の所見の難しさ」について６件法による意識調査を実施し、研修会前との意識の違いについてｔ検定を実施したところ、結果は表４のようになった。

表４　研修会前後の道徳科の評価と所見についての意識　比較

	研修会前	研修会後	差	効果量 d	t値	df	p値	
道徳科の所見の難しさ	4.550	3.611	-0.939	.929	2.907	34.604	.006	**
道徳科の評価の難しさ	4.650	3.889	-0.761	.871	2.702	31.948	.011	*

**:$p<.01$　*:$p<.05$

「道徳科の所見の難しさ」が１％、「道徳科の評価の難しさ」が５％の危険率で有意に低くなり、この研修会が評価や所見への難しさの軽減に効果があったと考えられる。

今回の研修では、特に道徳科の所見に対する難しさの意識が改善されている。これは、赤瀬(2018)の「小学校道徳科における評価の在り方に関する研究」を取り上げたことが大きく関わっていると考える。この研究の中で紹介されている「評価フォーマット」には、道徳科の評価の視点や見取りのポイント、具体的な児童の発言や記述の内容、それ以外の形で表出する児童の様子と、それに対応する評価記述例（所見例）が示されている。これを用いて所見文を作成する演習を通して、教師の見取りから所見文を作成するイメージを持つことができたと考える。自由記述の内容からもそのことがうかがえる。

【研修後の自由記述】

○研修会の有効性
- 評価の学習がとても有意義でした。
- 評価、所見で悩んでいたが、大分イメージが持てました。
- 評価の仕方、所見の書き方などが参考になりました。

○評価フォーマットのよさ
- 特に、所見の書き方についてフォーマットのあることで安心感が持てました。
- 評価フォーマットを使うと評価が容易にできそうだった。
- フォーマット、使えると実感しました。評価の見通しが持てて大変ありがたいです。

(2)　OJTによる授業改善の研修

この研修では、A県内の小学校で明らかになった「道徳科の授業改善の意識は高いが、その手応えを実感できていない」という現状から、OJTによる授業改善の研修の一つとしてローテーション道徳に取り組むこととした。ローテーション道徳とは、一人の担任が、学級を換えて同一教材で複数回行う授業のことである。

①　ローテーション道徳に対する児童の意識

図５は、各授業終了後に児童を対象に行った

ローテーション道徳に対する意識調査の結果のグラフである。調査は、「５：とてもそう思う」「４：そう思う」などの５件法で行った。授業者は２組の担任であった。１組と３組では、全て4.6を超えていた。

ローテーション道徳に対する児童の意識について分散分析を行い、学級による多重比較したところ、結果は表５のようになった。

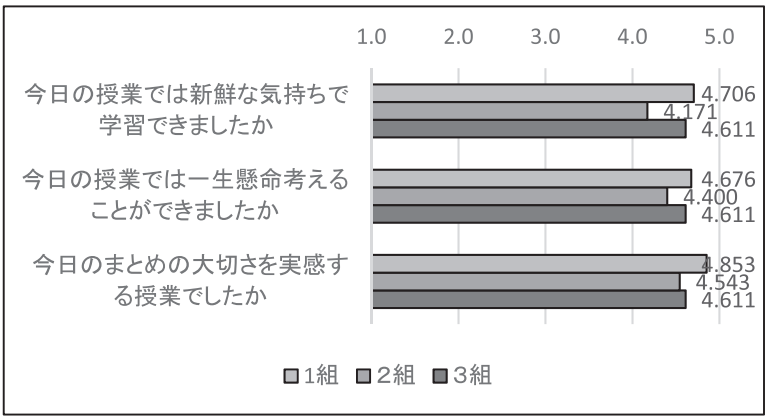


図５　ローテーション道徳に対する児童の意識

表５　学級によるローテーション道徳に対する意識　比較（分散分析）

	*F*値	*p*値	多重比較(Holm法)
今日の授業では新鮮な気持ちで学習できましたか	3.583	.042 *	１＞２

１：1組　　２：2組　　３：3組

**:$p<0.1$　*:$p<0.5$　≫:$p<.01$　＞:$p<.05$

「今日の授業は新鮮な気持ちで学習できましたか」では、１組が２組より５％の危険率で有意に高くなり、その他に有意な差はなかった。このことから、普段にはない担任以外の教師による授業は児童に新鮮な感覚を与え、本時のねらいとする価値を実感できたと考えることができる。このことから担任以外の教師による授業は、４年生の児童にとっては学習意欲を高め主体的な学習を促す効果があると考える。

②　ローテーション道徳に対する実施学年担任の意識

３回目の事後研究会後、実施学年担任を対象に道徳科やローテーション道徳の研修について６件法による意識調査とインタビュー調査を行った。

表６は、学年担任による道徳科とローテーション道徳に対する実施前後の意識である。「考え、議論する道徳のイメージが持てない」では、平均の値が－2.00と難しさの意識が改善されたと考える。また、「ローテーション道徳は、有効である」では、平均の値が＋1.67で、「６：強くそう思う」「５：かなりそう思う」と効果を感じていることがわかった。

インタビュー調査では、授業者は、課題意識を高める導入の在り方、考えを可視化するための教具の工夫、自己を見つめたり多面的・多角的に考えたりするための問い返しや切り返しの発問について学ぶことができた、と授業改善が進んだことを実感していることがわかった。参観者も児童の発言をつなげることや発問の質の向上、構造的な板書等、授業者の指導技術の向上を感じていた。また、ローテーション道徳が授業力向上につなが

表６　学年担任による道徳科とローテーション道徳に対する実施前後の意識

質　　問	学級担任 ※２組担任は授業者	実施前	実施後	差	変化の平均
考え、議論する道徳のイメージが持てない	２組担任	5	3	－２	－2.00
	１組担任	5	2	－３	
	３組担任	5	4	－１	
ローテーション道徳は、有効である	２組担任	4	6	＋２	＋1.67
	１組担任	4	6	＋２	
	３組担任	4	5	＋１	

る研修であることを授業者、参観者ともに感じていることがわかった。ただ、課題として、自習を解消するための配慮がないと負担感は大きく、実施の難しさは残った。

２　まなびフェスト達成に向けた道徳教育の実践化を図るマネジメントの実施

(1)　学校行事とまなびフェストを関連させる意図

「がんばりシート」は、学校行事の取組にまなびフェストの視点を反映させ、児童のまなびフェストの意識を高めることや児童の活動の様子を担任が見取る手立てとすることをねらいとしたものである。学校行事では、他者と協働する取組を通して自他のよさや成長を実感できるように指導に当たるため、児童はまなびフェストを強く意識することができると考える。また、学校行事のねらいには、まなびフェストと関わる内容が含まれていることが多く、学校行事の取組が道徳教育とまなびフェストを関連づける教育活動の一つになると考える。

(2)　学校行事の実践を通したがんばりシートの効果の検証

連携協力校に対して、グリーンキャンプ（第５学年）と音楽学習発表会（全校）の取組に「がんばりシート」の活用を要請した。

①　グリーンキャンプの実施とがんばりシートの結果の検証

７月に第５学年が行ったグリーンキャンプにおいて実施前後の児童のまなびフェストに対する意識調査の結果についてｔ検定を実施したところ、結果は表７のようになった。

表７　グリーンキャンプ前後におけるまなびフェストの意識　比較

	キャンプ前	キャンプ後	差	効果量 d	t値	df	p値	
あいさつ	4.180	4.733	0.553	.888	6.308	183.727	.000	**
よいところの発見	3.870	4.535	0.665	.824	5.858	187.343	.000	**
進んで取り組む	4.290	4.772	0.482	.698	4.955	168.577	.000	**
学校が楽しい	4.180	4.495	0.315	.348	2.472	184.257	.014	*

**:p ＜.01　　*:p ＜.05

「学校が楽しい」が５％、それ以外が１％の危険率で有意に高くなった。グリーンキャンプに向けた事前学習の充実とグリーンキャンプへの期待感が、あいさつや主体的な取組を促し、そのことが自他のよさの発見につながり、児童も達成感や満足感を得ることができたと考える。

②　音楽学習発表会の実施とがんばりシートの結果の検証

11月に全校による音楽学習発表会が行われた。今回は全校での活用を要請した。この際、発達段階を考慮して１～３年生用と４～６年生用のがんばりシートを作成した。

このシートを用いて、音楽学習発表会前後のまなびフェストに対する意識の違いについてｔ検定を実施した。表８はその結果である。「進んで取り組む」では、３年生、４年生が１％の危険率で、２年生は５％の危険率で有意に高くなった。「よいところの発見」では２年生が、「あいさつ・返事」については３年生が、それぞれ５％の危険率で有意に高くなった。しかし、反対に意識が低くなった項目もみられた。「学校が楽しい」では、６年生が１％の危険率で、５年生は５％の危険率で有意な差がみられた。

次に、音楽学習発表会後のまなびフェストの意識について分散分析を行い、学年による多重比較したところ、結果は表９のようになった。顕著なこととして「あいさつ・返事」「進んで取り組む」といった「自分がすること」への自己評価に、１、２、３年生と４、５、６年生に有意な差がみられた。また、４、５、６年生でも学年が上がるにつれ自己評価が低くなっていた。

表８　音楽学習発表会前後におけるまなびフェストの意識　比較

		音楽会前	音楽会後	差	効果量 d	t値	df	p値	
進んで取り組む	3年	4.340	4.881	0.542	.787	5.770	150.311	.000	**
	4年	3.730	4.160	0.430	.423	3.002	197.714	.003	**
	2年	4.656	4.851	0.195	.357	2.442	138.594	.016	*
よいところの発見	2年	4.075	4.447	0.372	.375	2.575	179.284	.011	*
あいさつ・返事	3年	4.689	4.851	0.163	.312	2.275	176.162	.024	*
学校が楽しい	6年	4.340	3.890	-0.450	.431	3.059	193.315	.003	**
	5年	4.617	4.330	-0.287	.312	2.112	146.994	.036	*

**:p＜.01　　*:p＜.05

表９　音楽学習発表会後における学年間のまなびフェストの意識　比較（分散分析）

	F値	p値	多重比較　（Holm法）
あいさつ・返事	37.776	.000 **	1≫4, 1≫5, 1≫6, 2≫4, 2≫5, 2≫6, 3≫4, 3≫5, 3≫6, 4≫6, 5≫6
よさの発見	6.632	.000 **	5≫1, 5≫3, 4＞1, 5＞2
進んで取り組む	44.595	.000 **	1≫4, 1≫5, 1≫6, 2≫4, 2≫5, 2≫6, 3≫4, 3≫5, 3≫6, 4≫6, 5＞6
学校が楽しい	7.812	.000 **	1≫6, 2≫6, 3≫6, 4≫6, 5＞6

1:1年　2:2年　3:3年　4:4年　5:5年　6:6年

**:p＜.01　*:p＜.05　≫:p＜.01　＞:p＜.05

これらのことから、１、２、３年生では、自分のがんばりを素直に表現でき、４、５、６年生では、自己を省察する力が高まり批判的にとらえる傾向がうかがえる。このことは、児童の発達段階によるもので、教師の見取りと児童の評価に差を感じる要因の一つと考える。また、この傾向を踏まえて見取ることで、児童を認め励ます評価につながると考える。

Ⅳ　実践研究の成果と課題

１　成果

道徳科の評価の研修会では、評価と深く関わる所見について合せて扱うことで、よりニーズに応じた研修を行うことができ、評価や所見に対する意識が改善された。先行研究の知見を積極的に活用することも満足度の高い研修につながると考える。

OJTによる授業改善の研修として行ったローテーション道徳の実践では、参観者から助言を受けることで、回を重ねるごとに授業者の教材研究が深まり、授業がブラッシュアップされ本時のねらいに迫ることができた。また、授業者、参観者ともに「考え、議論する道徳」のイメージが持てたと肯定的にとらえており、この研修は有効であったと考える。児童への効果については、担任以外の教師では、児童の実態に応じた授業ができないのではないかという懸念があった。しかし、児童が担任以外の教師との授業を新鮮な気持ちで受けたことや授業のねらいを実感できたととらえていることから、４年生では、担任以外でも児童が主体的に学び、ねらいに迫る授業を実践できると考える。

がんばりシートの活用では、児童がまなびフェストを意識することや教師が児童の取組の様子を見取ることに有効であると一定の評価を得られた。まなびフェストを意識した取組を計画的に実施することで、児童も教員も感覚的な自己評価から具体的で信頼性のある評価に近づくと考える。また、がんばりシートの活用から、行事の内容や学年の発達段階によって児童の自己評価に差が生じることがわかった。この傾向を把握した上で指導や評価を行うことは、児童のよさやがんばりを認め励ますことにつながり、「豊かな心の育成」に寄与できると考える。

２　課題

研修を行うことにより道徳の評価に対する難しさの意識が改善されたが、日々の授業や学級事務、校務分掌等の業務や会議等で多忙な中に、いかに時間を確保し研修を組み入れていくかに課題がある。また、小学校でのローテーション道徳には、自習体制や補教等に課題が残る。これについては、担任外や専科の教員による授業を当てたり管理職や担任外が参観者となり助言を行ったりするといった対応が考えられる。がんばりシートの活用では、このシートの見取りが、まなびフェストの評価に直結するものではなく、多くの教師が感じるまなびフェストの評価の難しさの解消には至っていない。

以上のことから、課題は残るものの、「道徳教育の実践力を高めるマネジメント」と「まなびフェスト達成に向けた道徳教育の実践化を図るマネジメント」を行うことで、調査結果から明らかになった、道徳科の授業づくりや評価に対する難しさの改善、まなびフェストと道徳教育を関連づけることや児童の見取りに成果があることを確認できた。

Ⅴ　おわりに

おわりに、本研究を通して明らかになったことをまとめるとともに、残された研究課題について示す。

「道徳教育の実践力を高めるマネジメント」として行った道徳科の評価の研修会やOJTによる授業改善の研修、「まなびフェスト達成に向けた道徳教育の実践化を図るマネジメント」として行ったまなびフェストと学校行事を関連させる取組は、A県内の小学校で明らかになった課題の解決に一定の成果があることが明らかになった。

残された課題としては、業務改善の視点も含めた時間の確保の検討、まなびフェストの見取りや評価の在り方があげられる。そして、これらを改善していくために、教員に道徳教育の重要性を浸透させるマネジメントの在り方があげられる。

【引用・参考文献】

赤瀬光雄「小学校道徳科における評価の在り方に関する研究～学習状況や道徳性に係る成長の様子を評価の視点を基にして見取る評価方法を通して～」（『平成29年度岩手県立総合教育センター教育研究第173号』2018）

岩手県「いわて県民計画（2019～2028）第1期アクションプラン（2019A）」

岩手県教育委員会「岩手県教育振興計画（2019A）」

岩手県教育委員会「2019年度学校教育指導指針」（幼稚園等・小学校・中学校・義務教育学校）（2019B）

岩手大学教育学部附属中学校「2019年度学校公開教育研究中間発表会　研究総論」及び「道徳科教科論」

中山芳明「道徳における生徒の自己評価を生かした記述式評価と授業力の充実（２年次）～生徒の真情に迫る道徳の記述式による評価と授業力向上への手だて～『京都市総合教育センター平成28年度研究紀要』No.582　2017）

濵田安沙「中学校におけるカリキュラム・マネジメントを用いた道徳教育に関する研究～指導計画の実質化及び学校・家庭・地域による連携を通して～」（高知県教育委員会大学院派遣教員

研究報告書　2018）
宮地真人「協働意識を高めることによる道徳教育推進体制の改善・充実～道徳教育推進教師がかかわる道徳教育マネジメントの推進～」（『群馬県総合教育センター平成22年度長期研修員の研究報告書242集』2010）
文部科学省『小学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』（2017A）
矢作信行･押谷由夫「道徳教育を中核としたスクール・マネジメントの研究」（『昭和女子大学近代文化研究所　学苑・初等教育学科紀要』No.920 17～31 2017）

いじめに関する校内研修の効果の研究
―いじめに対する教師効力感の変容から―

伊藤　綱俊*，山本　奨**

（2020年２月12日受付）
（2020年２月14日受理）

Tsunatoshi ITO，Susumu YAMAMOTO

A Study of the Effectiveness of Faculty Training on Bullying :
Improvement of Teacher Efficacy toward Bullying

要　約

本研究の目的は，従来型の事例検討によるいじめ研修会と認知行動療法の知見を加えた研修会の2種類の研修プログラムを作成し，その有効性と順序性の効果について，いじめ対応固有の教師効力感により検証しようとしたものである。研究1では，中学校教員を対象に調査を行い，「加害者指導」，「ルールに沿った手続き」，「早期発見」の３下位尺度を持つ，いじめ対応教師効力感尺度を作成した。研究2では，従来型の事例検討による研修プログラムと，認知行動療法の視点を用いた研修プログラムを作成し，3中学校で順序を入れ替え実施し，研究１で作成した尺度を用いてその効果を測定した。これにより，いずれの研修会においても「加害者指導」に関する効力感は向上するが他の2つは向上しないこと，研修会の間隔があくと研修会の効果が消失することが明らかになった。つまり，いじめ研修会は研修内容を変えて，定期的に行う必要があることが示された。

キーワード：研修会，教師効力感，いじめ

問題と目的

いじめ問題は，学校教育が抱える大きな問題の一つである。平成30年度の国公私立小・中・高等学校及び特別支援学校で認知されたいじめの件数は，543,933件と前年度より118,089件増加しており，児童・生徒1,000人当たりの認知件数は，40.9件にのぼる。

国は，いじめを苦に子どもが自死するという痛ましい事件が続いてきたため，いじめ問題への対応として2013（平成25）年国会において「いじめ防止対策推進法」を制定した。この法律で策定が定められた「いじめ防止等のための基本的な方針」では，各学校は実情に応じ，いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針を定めることが義務化された。そして，学校いじめ防止基本方針には，いじめの防止のための取組，早期発見，いじめ事案への対処の在り方，教育相談体制，生徒指導体制，校内研修などを定めることが想定されている。教員は，いじめに対する資質・能力を向上させるために，校内研修で学ぶことが義務づけられている。

＊岩手大学大学院教育学研究科教育実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

しかし，インタビュー調査をしたところ，教員はいじめに対しての校内研修を実施した実感を持っていない人がほとんどであった。また，いじめに対しての校内研修を行ったと答えた人でも，その内容は学校いじめ防止基本方針の確認程度で，教員のいじめ対応能力を向上させるようなものではなかった。

そこで，検索エンジンでキーワード「いじめ教員研修」で検索したところ，国立教育政策研究所や各都道府県教育委員会から，調べられた限りで37件のいじめ対応研修プログラムが確認できた。分類してみると，(1) いじめ認識を点検するもの (2) いじめ事例を取り扱うもの (3) 未然防止・早期発見・情報共有の仕方について (4) 保護者，スクールカウンセラー，他機関との連携の仕方，(5) 臨床心理学の視点を入れた研修の5種類に分類することができると考えられた。この5種類の研修プログラムの件数を Figure 1 に示した。グラフから分かるように，いじめ研修プログラムは，いじめ事例を取り扱う研修会が一般的である。東京都教育委員会のいじめ事例の研修プログラムをみると，問題を提示し，その問題に対してどのように対応を進めるかをグループで検討する形式であり，この進め方がいじめ事例の一般的な研修の進め方だと考えられた。しかし，このプログラムでは，それぞれの教師が持っている普段の力で行おうとするため，新たな発想に至らず，教師の更なる努力が求められる内容になることが懸念される。法が求めているものは，努力ではなく適切に対処することであり，教師が求めていることはどのように指導するかという具体的な方略であると考えられる。

そこでいじめ対応の先行研究を見ると，山本・大谷・小関（2018）は，学校臨床心理学の発想を用いることで，いじめ問題に関わる人間の心や行動の仕組みをどのように理解したら良いのか，それに基づいて何を目指せば良いのか，その間をつなぐ具体的な方策についてどのようにアイディアを生み出せば良いのか，といういじめ対応に認知行動療法を加えた新たな視点を提案している。また，小関（2015）は，教員が機能的アセスメントを行うことで対応方針を立案し，コンサルティ自身の自発的な支援方略の立案や支援行動を高めることを目的とした行動コンサルテーションが有効であることを述べている。臨床心理学の視点は，教員の持っている力とは別の力を提供するものであり，いじめ対応に有効である（山本・大谷・小関，2018)。しかし，そのような研修は調べた限りでは２件しかなく，臨床心理学の視点を入れた研修を増やす必要性があると考えられる。

また，このような有益な情報が提供されても，教員はすぐ実行に移すことができない場合が多いと考える。支援方法に関する技術的な課題と同時に，「子どもを上手に支援することができるのだろうか」「本当にその方法を行ってよいのか自信がない」という教師の戸惑いが出る場合が多いからである。有益な情報があっても，それだけでは教師の行動に結びつかないのである。

Bandura（1977）が提唱した社会的学習理論では，人間が自分の行動を決定する要因として，効力期待と結果期待の二つの先行要因を挙げている。有益な支援方法に関する情報は結果期待に関するものであるが，この論によれば，有益な情報があっても行動の遂行が疑われる場合には実際の行動に結びつかない。行動の遂行の見通しである効力期待が高まらなければ，実行されないのである。いじめ対応にあてはめて考えると，必要な支援が実行されるためには，教師がその遂行の見通しである効力期待を獲得して，初めて行動に移すことができると考えられる。また，Ashton（1985）は，「教育場面において，子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる，という教師の信念」を「教師効力感（Teacher Efficacy)」と定義しており，実際の教育場面での行動に大きく影響を与えていることを明らかにしている。いじめに対する教師効力感については，上村・茅野（2018）が，教員養成課程の学生がいじめに対応することに対して不安な気持ちを抱いていることから，いじめ対応教師効力感尺度を作成し，その信頼性と妥当性を検討する研究を行っ

ている。

今回いじめ対応の研修会の成果を見るために，教師が研修会を受けてどのように効力感が変容したかを測定する。そのための尺度は，上村・茅野（2018）のいじめ対応教師効力感尺度があるが，これは対象が学部生で作られており，現場で働いている教師のための尺度は存在しない。そこで，今回は教員対象の尺度の作成を行い，作成した教師対象のいじめ対応教師効力感尺度を使って研修会の成果を測定する。

以上のことから，本研究では，従来行われてきた事例を基に行ういじめ対応の研修会と，いじめ対応に認知行動療法の視点を加えた研修会の２つを作成し，２つの研修会の有効性と順序性の効果について，効力感の変容を測定することで確認することを目的とする。

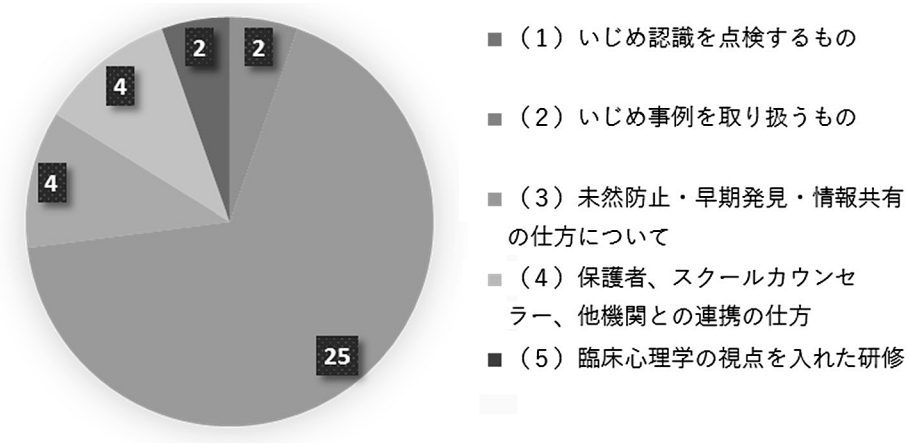


Figure 1　いじめ対応の校内研修の件数

研究１－予備調査

目的

いじめに対する教師効力感尺度を作成するための項目の収集・検討をし，暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者　教職大学院生（現職院生）9名，教職大学院生（学卒・教員採用試験合格者）1名，スクールカウンセラー2名。幅広く項目を収集するため，スクールカウンセラーからも項目を収集した。

調査時期　2019年2月・3月に実施

調査内容

インタビュー調査として半構造化面接を行った。質問の項目は，勤務経験（職場，担任歴），いじめ予防・いじめの早期発見・いじめ対応の観点から，現場でできること・やるべきこと，いじめ対応を経験したとき大事にしていたこととした。また，現場でできること・やるべきことを挙げてもらう際には，担任をしている場面を想像してもらい，できるだけ具体的に答えてもらうようにした。

結果

インタビュー調査で得られた文章から，具体的な行動を語っている部分を抜き出し，143件の切片を抽出した。その後，抽出された項目についてKJ法を参考にした分析を行った。偏りや重複をさけるように，心理の専門家で大学の教員1名と大学院生5名で検討を行い，最終的に39項目を選定した。

研究１―本調査１

目的

予備調査で作成した暫定尺度の因子構造を検討し，「いじめ対応教師効力感尺度」を作成する。

方法

調査対象者

岩手大学教職大学院連携協力校（公立５中学校）教員１４８名（主幹教諭，指導教諭，教諭，養護教諭，講師）

調査時期　2019年　7月実施

調査手続き

依頼と回収:学校長あてに調査を依頼し，校長，副校長をのぞくすべての教員を対象に，質問紙による調査を依頼した。

調査材料　以下の内容によって構成される３９項目からなる質問紙。

いじめ対応教師効力感：予備調査で作成した３９項目かなる暫定尺度を使用した。教示は,「あなたは，教師としていじめ対応を行うにあたり，下の各項目についてどの程度自信がありますか。」とし，それぞれの項目について「全く自信がない（1点)」「やや自信がない（2点)」「どちらとも言えない（3点)」「やや自信がある（4 点)」「自信がある（5点)」の5件法で回答を求めた。

結果

調査の結果，回答を得られたのは104名であった。全39項目を用いて .40を基準に負荷量がすべての因子で低い項目や複数の項目で高い負荷量を示している項目を除き，因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果，28項目が残り，3因子を抽出した（累積寄与率64.75)。Table1には，いじめ対応教師効力感尺度のパターン行列を示した。

第1因子では,「加害者がいじめ以外の行動を取るようにさせる」「加害者の保護者の納得できる対応をする」「いじめをしそうな生徒にいじめをさせない」などの10項目に高い負荷量が見られた。これらは加害者への指導のあり方だと考えられた。そこで,『加害者指導』と命名した。

第2因子では,「自分の学校のいじめ基本方針を保護者に説明する」「いじめ対策委員会にあげる基準を理解している」などの9項目に高い負荷量が見られた。これらはいじめ基本方針に沿って，いじめ対応を正しく進めることだと考えられた。そこで『ルールに沿った手続き』と命名した。

第3因子では,「職員間で連携して対応する」「職員間で，生徒に関することについて何でも話せる関係を作る」「困っていそうな生徒に声をかける」などの９項目に高い負荷量が見られた。これらは，いじめを早期に発見するための手立てだと考えられた。そこで『早期発見』と命名した。

尺度の信頼性を検討したところ，下位尺度ごとの α 係数は（.939，.937，.938）であり，十分な内的一貫性が確認された。

また，いじめ対応教師効力感尺度の妥当性を，いじめ問題対応教師効力感尺度（山本，2020）との相関から検討することとした。その相関係数をTable ２に示した。

それぞれ山本（2020）の尺度との相関係数をみると，『加害者指導』は，「防止・発見・対処」との相関が高い。「防止・発見・対処」の下位尺度をみると，「いじめが起きにくい学級を作ることができる」「いじめを早期に発見することができる」「いじめを未然に防止することができる」など，いじめ対応全般についての効力感であった。このことから，『加害者指導』は加害者に対する指導だけではなく，いじめ全般の対応の力を測定した可能性が示された。

『ルールに沿った手続き』は，「制度の理解」と「心理と行動の理解」との相関が高い。「制度の理解」の下位尺度をみると，「学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる」「学校のいじめ対応のルールを理解することができる」「法令が定める重大事態とは何かを理解している」など，いじめに関する制度に対しての理解について測定していることを示している。「心理と行動の理解」の下位尺度をみると，「なぜいじめが起こるのか子どもの心理と行動の仕組みを理解している」「いじめの状況に応じた対応方法を理解している」「どの様な状況の時に子どもがいじめをするのかを理解している」など，いじめに関する子どもの心理や行動の理解について測定している。この２つの尺度の共通点は，「知識」に関することである。つまり，『ルールに沿った手

Table 1　いじめ対応教師効力感: 因子分析の結果と下位尺度構成

項目内容		因子		
		FI	F2	F3
第 1 因子：加害者指導（α＝.939）				
加害者がいじめ以外の行動をとるようにさせる。		.978	-.178	.005
いじめの当事者以外の周りの生徒に、いじめを止めさせる。		.836	.085	-.121
加害者の保護者が納得できる対応をする。		.707	.148	-.130
いじめをしそうな生徒に，いじめをさせない。		.699	.113	-.012
いじめは絶対許されないことであると理解させる。		.670	-.201	.391
わかりやすい授業をする。		.623	.122	.073
生徒に思いやりの心を持たせる。		.598	.313	-.030
いじめがあったとき，いじめの当事者や周りから情報を集め，正 しく事実確認をする。		.539	.152	.105
被害者の保護者の希望に沿った対応をする。		.520	.130	.156
いじめた生徒に自分がしたことが悪かったと納得させる。		.479	.215	.167
第 2 因子：ルール・手続き（α＝.937）				
自分の学校のいじめ基本方針を保護者に説明する。		.094	.857	-.163
いじめ対策委員会にあげる基準を理解している。		-.050	.828	-.087
被害者の保護者の立場になって不安を受け止める。		-.126	.762	.248
保護者に対していじめの状況を伝える。		.023	.657	.230
学校のいじめ基本方針に沿って対応する。		.015	.653	.167
いじめが疑われる場合、どんな情報を収集すべきか理解してい る。		.101	.588	.144
加害者の保護者の立場になって主張を受け止める。		.331	.530	-.019
生徒に、お互いの良さを理解させる。		.369	.503	-.063
いじめられている生徒にとって必要な支援が何か考える。		.134	.498	.318
第 3 因子：早期発見（α＝.938）				
職員間で、生徒に関することについてなんでも話せる関係を作る。		-.098	-.040	.931
職員間で連携して対応する。		-.059	-.025	.915
いじめが疑われる情報を得た場合は，すぐ上司へ報告する。		-.066	.157	.715
困っていそうな生徒に声をかける。		.008	.154	.674
いじめが疑われる行動を発見したとき，直ちにやめさせる。		.426	-.309	.663
生徒一人一人の表情や行動の変化に気づく。		.137	.127	.521
生徒の主張を聴き取る。		.014	.381	.517
いじめられている生徒にとって必要な支援を行う。		.118	.357	.472
生徒一人一人の良さを理解する。		.139	.242	.448
プロマックス回転後	加害者指導	ー	.738	.727
の因子相関（右）と	ルールに沿った手続き	.738	ー	.762
下位尺度間の相関	早期発見	.727	.762	ー

Table２　いじめ問題対応教師効力感（山本）とのPearsonの相関件数

制度の理解	.438	.829	.182
聴き取る力	.496	.598	.655
心理と行動の理解	.580	.783	.431

続き』は，いじめに対する知識に関する尺度である可能性が示された。また，『ルールに沿った手続き』は，知識に関することなので座学で向上させることができる可能性があると考えられた。

『早期発見』は，「聴き取る力」との相関が高い。「聴き取る力」の下位尺度を見ると，「子ども達から何があったのか聴き取ることができる」「加害者の言い分を聴き取ることができる」「被害者側から何をされたのか事実を聴き取ることができる」など，聴き取る技術についての力を測定している。これは，早期発見のためには，聴き取るところを含めて早期発見につなげている可能性があることを示していると考えられた。

この尺度の安定性に関する信頼性を測定するため，再テスト法によって同一のテストを同一の被験者に1週間空けて行い，1回目と2回目のテスト結果を比較した。再テスト法におけるCronbachのα係数は，『加害者指導』が.793，『ルールに沿った手続き』は.800，『早期発見』は.811であった。このことから，本尺度で測定できるいじめ対応教師効力感は，安定性が確認された。

研究２―本調査1

目的

研究１で作成した「いじめ対応教師効力感」尺度を使用し，2種類の校内研修の効果と適切な順序を明らかにする。

方法

調査対象者

A中学校の教諭・講師24名（1回目研修会参加者22名，2回目研修会参加者20名，2回連続研修会参加者18名）

B・C中学校の教諭・講師21名（1回目研修会参加者20名，2回目研修会参加者15名，2回連続研修会参加者14名）

実施日　2019年8月から11月に実施

調査内容

３校で２種類の校内研修会を行った。１校（A中学校）では，1回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行い，２回目にいじめ事例の研修会を行った。他２校（B・C中学校）は，１回目にいじめ事例の研修会を行い，２回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行った。それぞれの研修会ごとに，前後で研究１で作成した質問紙調査を実施し，いじめに対する教師効力感を測定した。そのデザインをFigure ２で示した。

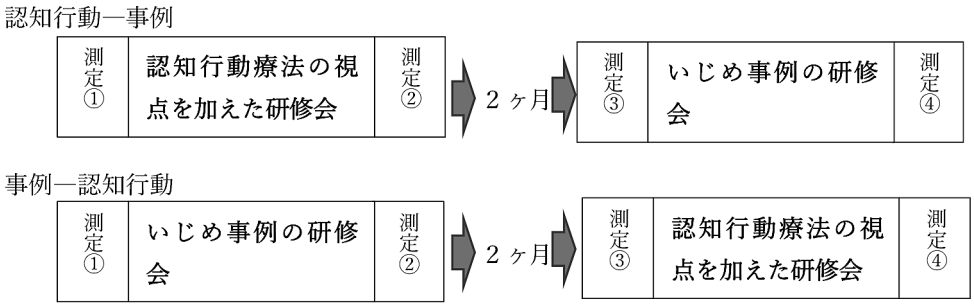


Figure２　いじめに関する校内研修のデザイン

検証校内研修について

ねらい　教師がいじめに対応するにあたっての自信を向上させる。

（1）　いじめ事例の研修会の展開と内容

いじめ事例の研修会プログラムは，約60分の内容で実施された。前半では，いじめの現状についてと，いじめ対応の必要性を確認した。その後，同じ部活の女子生徒3人A,B,Cの部活動やクラスの中でのトラブルについての事例を提示し，3・4人のグループごとに，その事例にどのように対応すればよいか検討し，発表した。その概要をTable3に示した。研修会の進め方や事例の内容については，教職大学院生2名と大学教員1名で，東京都教育委員会のプログラムを参考に一般的ないじめ事例を用いた研修会になるように作成した。

実施時期　2019年8月（B中学校），9月（C中学校），10月（A中学校）

実施対象者　A中学校教諭20名，B中学校教諭11名，C中学校教諭9名　計40名

測定手続き　指導プログラムの進行に沿い，開始時と終了時に質問項目に回答を求めた。

Table３　校内研修プログラム（認知行動療法の視点を加えた研修会）の概要

段階	学習形態	学習内容	所要時間	項目	測定	備考
導入	講義	研修内容の理解	5’00”	質問紙の記入	いじめ対応教師効力感「自信がある」	
			1’00”	研修の進め方・内容の確認		
展開	講義	いじめについての理解	3’00”	いじめとは何かを理解		山本・大谷・小関（2018）
			3’00”	いじめという言葉の多義性の理解		
	講義	三項随伴性（きっかけ、行動、結果）の理解	5’00”	事例を通して加害者の行動理解		
			8’00”	三項随伴性の理解		
			5’00”	事例を通して被害者の行動理解		
			5’00”	事例を通して傍観者の行動理解		
	グループワーク	３人グループでワークシートを基に対応の仕方について考える	5’00”	事例の対応の仕方に関する話し合い		
			3’00”	話し合った対応を発表		
まとめ	講義	気づいた事項の整理とこれからの活用	8’00”	質問紙と感想の記入	いじめ対応教師効力感「自信がある」	
			4’00”	感想発表		
			5’00”	これからの活用		

（2）　認知行動療法の視点を加えた研修会の展開と内容

認知行動療法の視点を加えた研修会プログラムは，約60分の内容で実施された。前半では，「いじめ」という言葉には，多くの意味が含まれていることや，加害者･被害者どちらも「支援対象者」として対応することの必要性を確認した。その後，いじめに関する行動事例を使いながら三項随伴性に基づく考え方を説明し，加害者，被害者，傍観者に対して，「きっかけ」，「行動」，「結果」のそれぞれにどの様な支援ができるかを考え，発表した。その概要をTable4に示した。研修の内容については，山本・大谷・小関（2018）を基に，教職大学院生3名と大学教員1名で，校内研修で伝えたいことをまとめ作成した。

実施時期　2019年8月（A中学校），11月（B・C中学校）

実施対象者　A中学校教諭22名，B中学校教諭8名，C中学校教諭7名　計37名

測定手続き　指導プログラムの進行に沿い，開始時と終了時に質問項目に回答を求めた。

Table４　校内研修プログラム（事例を基に行ういじめ対応の研修会）の概要

段階	学習形態	学習内容	所要時間	項目	測定	備考
導入	講義	研修内容の理解	5’００”	質問紙の記入	いじめ対応教師効力感「自信がある」	
			1’００”	研修の進め方・内容の確認		
展開	講義	いじめの現状と事例の内容理解	2’００”	いじめの現状について		
			6’００”	事例の内容理解		
	グループワーク	４人グループでワークシートを基に意見交換し対応の仕方について考える	２５’００”	事例の対応の仕方に関する話し合い		
			6’００”	話し合った対応を発表		
まとめ	講義	気づいた事項の整理とこれからの活用	8’００”	質問紙と感想の記入	いじめ対応教師効力感「自信がある」	
			2’００”	感想発表		
			5’００”	これからの活用		

結果と考察

2回の校内研修会前後のいじめ対応教師効力感の変化について

研修会に参加した教員の回答のうち，2種類の研修会に参加し4回測定を行った教員（1回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行い2回目にいじめ事例の研修会を行った１８名，1回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行い2回目にいじめ事例の研修会を行った14名）を分析対象とした。

下位尺度ごと（『加害者指導』，『ルールに沿った手続き』，『早期発見』）に，各学校の教員（2回研修会に参加した，18名と14名）の下位尺度得点について，順序（認知行動―事例と事例―認知行動）と，時期（2回の校内研修実施前後）を要因とする，2×4（順序×時期）の2要因の分散分析を行った。その平均と標準偏差はTable5に示した。

分散分析の結果『加害者指導』では，時期要因は有意で（F (3, 90) = 7. 60, p < .01　partial η^2 = .503），順序要因は，有意ではなかった。多重比較の結果は,「1回目事前」と「2回目事前」間,「1回目事後」と「2回目事後」間にそれぞれ差はなく，「2回目事後」が高く「1回目事後」がこれに続き，「1回目事前」と「2回目事前」が最も低いものであることが示された。この関係をTable6に示した。

『ルールに沿った手続き』では，時期要因は有意で（F (3, 90) = 3. 65, p < .05 partial η^2 = .108），順序要因は，有意ではなかった。多重比較の結果は,「1回目事前」と「1回目事後」間,「1回目事前」と「2回目事前」間,「1回目事前」と「2回目事後」間にそれぞれ差はなく，「1回目事後」が高く「2回目事前」が最も低いものであることが示された。

『早期発見』では，時期要因は有意傾向で（F (3. 90) = 2. 54, p < .10 partial η^2 = .078），順序要因は，有意ではなかった。多重比較の結果は，「1回目事前」と「1回目事後」間,「1回目事前」と「2回目事前」間,「1回目事前」と「2回目事後」間,「1回目事後」と「2回目事前」間,「2回目事前」と「2回目事後」間にそれぞれ差はなく，「1回目事後」が最も高く「2回目事後」が最も低いものであることが示された。

以上のことから，『加害者指導』に関しては，校内研修は認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会のどちらを先に行うかに関わらず，研修会を実施することでいじめ対応教師効力感が向上することが示された。

ところで，『加害者指導』に関してパターン図（Figure3）を見ると，2回目事後で認知行動―事

Table５　いじめ対応教師効力感　各得点と分散分析結果

	時期		１回目事前		１回目事後		２回目事前		２回目事後	
	順序	N	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
加害者指導	認知ー事例	18	17.33	2.60	18.39	2.59	16.78	2.02	18.94	2.20
	事例ー認知	14	16.93	2.12	18.07	1.49	16.71	1.83	17.21	2.08
ルールに沿った手続	認知ー事例	18	18.43	2.61	18.89	2.35	17.44	2.11	18.33	2.26
	事例ー認知	14	17.93	3.39	18.71	3.01	17.21	2.86	17.64	2.89
早期発見	認知ー事例	18	23.89	3.09	24.17	3.20	23.83	2.85	22.67	2.89
	事例ー認知	14	23.86	2.59	24.93	2.40	24.43	2.03	24.29	2.02

Table６　いじめ対応教師効力感　要因の多重比較

『加害者指導』			『ルールに沿った手続き』			『早期発見』		
1回目事前	＜	1回目事後	1回目事前	＝	1回目事後	1回目事前	＝	1回目事後
	＝	2回目事前		＝	2回目事前		＝	2回目事前
	＜	2回目事後		＝	2回目事後		＝	2回目事後
1回目事後	＞	2回目事前	1回目事後	＞	2回目事前	1回目事後	＝	2回目事前
	＝	2回目事後		＝	2回目事後		＞	2回目事後
2回目事前	＜	2回目事後	2回目事前	＝	2回目事後	2回目事前	＝	2回目事後

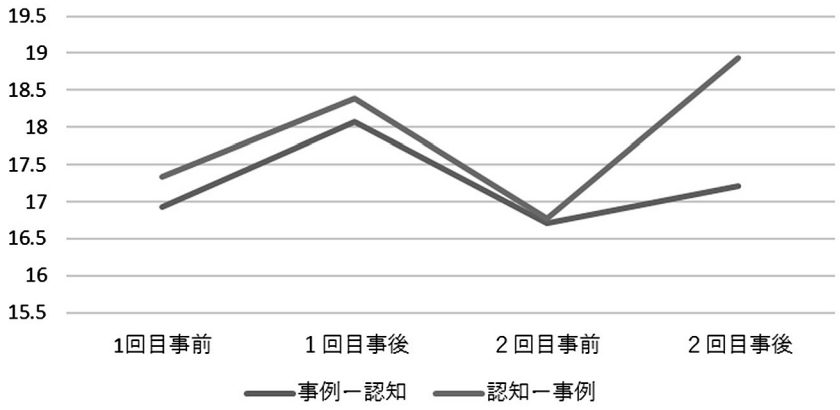


Figure３　『加害者指導』下位尺度得点

例の効力感の下位尺度得点が，事例―認知行動より上昇している。これは，有意ではなかったが，認知行動療法の視点を加えた研修会を行ってからいじめに対する事例研を行った方が効果的である可能性が示されたと考えられ，改めて追究する価値があることだと捉えた。今回有意差が認められなかった原因を考えると，知識は１回の研修会では獲得することが難しく，1回の研修で認知行動療法の視点を獲得できる人もいるが，１回では獲得できない人もいると考えられる。また，研修の学びと実際の子どもへの対応が，置かれている現状によって左右されるため，有意差が認められるところまでに至らなかったと考えられる。

『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関してパターン図（Figure4，Figure5）を見ると，認知行動療法の視点を加えた研修会と，いじめ事例の研修会のどちらを先に行うかに関わらず，１回目事後が一番高い値を示した。これは，いじ

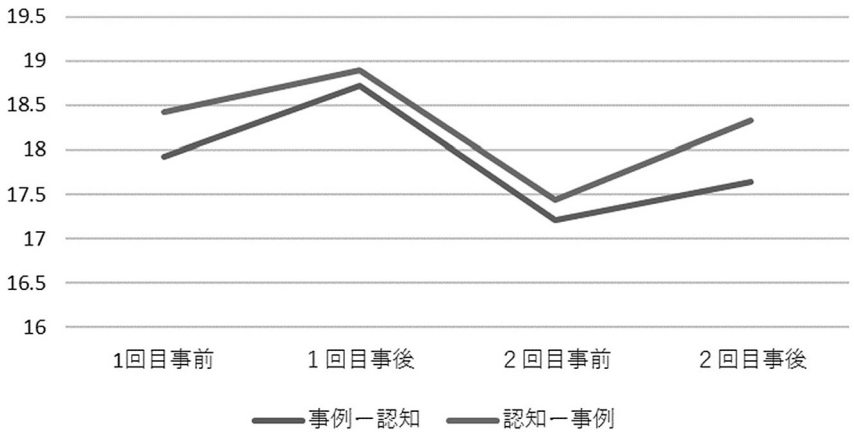


Figure４　『ルールに沿った手続き』下位尺度得点

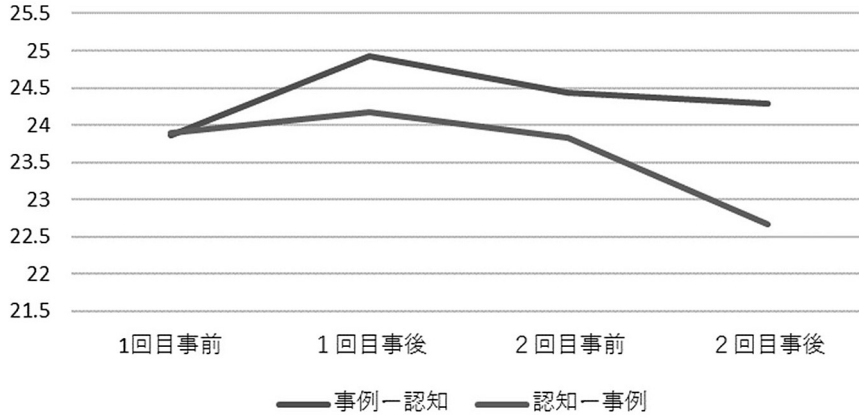


Figure５　『早期発見』下位尺度得点

め研修会を経験することが少なく，1回目のいじめ研修会に新鮮さを感じたため，効力感が向上したと考えられる。また，『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関しての下位尺度得点をみると，1回目事前と2回目事後に変化がみられないことから，研修会の効果は無かったことが示された。

『ルールに沿った手続き』に関しては，研修内容で実際に自校のルールに触れる内容がないため，いじめの研修会を行って注意を喚起したとしても，自校のルール理解にはつながらず，効力感は向上しなかったと考えられる。そこで，4月当初にあらかじめ自校のいじめ基本方針の確認を十分に行うか，またはルール理解のための研修会を特化して行う必要があると考えられる。

『早期発見』に関しては，どちらの研修会もいじめが発生したところから研修がスタートするため，効力感が向上しなかったと考えられる。『早期発見』についても，それに特化した研修会をしなければならないと考えられる。

以上のことから,『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関しては，質的にも量的にも校内研修を更に充実させる必要があると考えられる。

また,『加害者指導』『ルールに沿った手続き』『早期発見』のそれぞれの効力感は，１回目事後で上がり，2回目事前で下がるなど，定着しないことが示された。それは，効力感は一度向上しても維持されるものではなく，容易に変化するものであることを示している。つまり，年間繰り返し研修会を行わなければ，効力感は効果としては定着していかないと考えられる。

事例研でのグループワークの話し合いの内容について

いじめ事例の研修会でのグループワークで話された内容を，研修会の順序（事例―認知行動と認知行動―事例）ごとに,「聞く」という行動と, きっかけや結果に目を向けた「三項随伴性にそった介入」の２つにカテゴリー分けを行った。その結果を Table ７に示した。

直接確率計算により，その偏りを検討したところ, p 値は0.044（両側検定）で有意であったので，残差分析を行った。その結果，B グループのように，三項随伴性に基づくアイディアが多く出されているグループがあることが分かった。つまり，認知行動療法の視点を加えた研修会を受けるか受けないかに関わらず,「三項随伴性にそった介入」をする感覚を持っている人がいることが示された。これは，知識からではなく，経験から「三項随伴性にそった介入」が有効的であると感じ，実践しているためだと考えられる。実験前は，順序性として「三項随伴性にそった介入」を理解していない人に，先に理解の枠組みを提供してからいじめ事例の研修会を行うことが有効であると考えていた。しかし，今回は「三項随伴性にそった介入」の仕方を経験から習得している人たちにいじめの事例の研修会を行ったため, 研修会の順序（事例―認知行動と認知行動―事例）で有意差が表れなかったと考えられる。

研修会を行う前から，認知行動療法の視点を持っている人はおり，今回はそのような人を増やすための研修会になったと考えられる。また，認知行動療法の視点を持っていたとしても，それは経験の中で育まれたもので漠然としており，明確な信念になっていないため，今回の研修会で説明されることで確信に変える研修会になったのではないだろうか。

「三項随伴性の視点を入れる」といじめ対応教師効力感が向上すると考え，今回の実験を行ったが，すでに教員の中には「三項随伴性」という言葉を知らなくても技術として獲得している人もいる。そう考えると，今回の研修会は違和感がある内容ではなく，どの学校でもいじめ対応の技術を高める研修会として有効であり，今回の研修会では，すでに獲得している技術を，新しい言葉と枠組みで確認したのだと考えられる。

研修会は，新しい知識を増やすという研修会もあるが，たくさんの経験から知見として獲得したものを，正しい理解で整理する研修会も重要である。また，経験年数が浅い教員に対して合理的に技術を伝えていくという観点で考えても，今回の研修会の内容は有効であったと考える。研修会を通して，三項随伴性にそった「きっかけ」や「結果」に目を向け，様々な支援方法が考えられるようになったことは，子ども支援という視点からも重要であったと考える。

今回実施した研修会の課題は，講義形式で「三項随伴性の視点」を獲得させようとしたことである。研修を行う側から与えた事例を活用し講義形式で説明するやり方では，参加者はあまり実感が伴っていないように見受けられた。そこで，参加者に過去の経験を振り返らせ，それを事例として「三項随伴性」を扱うような研修内容に改善する必要性があると考えられる。

もう一つの課題は，教員の「保護者対応」に関しての不安に，研修内容が対応していなかったことが挙げられる。グループワークでは, どのグループでも保護者対応についての会話が多くあった。

Table７　事例研でのグループワークの話し合い内容

	事例―認知行動		認知行動―事例	
	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Dグループ
聞く	10	9	17	9
三項随伴性にそった介入	5	14	13	1

教員は，生徒にどのように対応していくかを考えると同時に，保護者への説明の仕方や，学校の対応への理解を得ることの難しさを語っていた。教師がいじめ対応で感じている不安は，生徒に指導できるかという不安と同じくらいに，保護者にも納得してもらう指導ができるかという不安が大きいことがうかがわれた。そこで，保護者対応に関しても「三項随伴性」に合わせて理解するような内容を，研修会の中で取り扱う必要があったと考えられる。

総合的な考察

本研究では，いじめ対応の研修会について認知行動療法の視点を加えた研修会と，いじめ事例の研修会の2種類の効果を，新たに作成したいじめ対応教師効力感尺度で測定した。

研究1では，いじめ対応に対して教員がどのような力が必要であると感じているかを明らかにし，「いじめ対応教師効力感尺度」を作成した。そこから,『加害者指導』『ルールに沿った手続き』『早期発見』の３つのいじめ対応教師効力感の因子が見いだされた。

研究２では，具体的方略を伝える認知行動療法の視点を加えた研修会後に，いじめ事例の研修会を行った方が，研修会の効果は高いと考え実践した。しかし，要因として確認されたのは，研修会の順序には関係なく，研修会自体を行うことであった。また，認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会の2種類の研修会は，『加害者指導』の効力感を向上させることはできるが,『ルールに沿った手続き』や『早期発見』に関しては,効力感が向上しないことが明らかになった。よって，認知行動療法の視点を加えた研修会やいじめ事例の研修会とは違った内容で，研修会を行う必要があることが示された。

今回の結果から，いじめに関する研修会は，同じ内容で複数回行うのではなく，それぞれ別の視点で複数回行わなければいけないことが示された。これまで，年に一度いじめ事例の研修会のみ行っている学校では,『ルールに沿った手続き』や『早期発見』には対応していないため，効果が限られる。そこで,『早期発見』や『ルールに沿った手続き』の内容を含めた研修会も行う必要があると考えられる。

また，教員は「保護者対応」に関しての不安が大きいことが示された。そこで，保護者との関わり方についても「三項随伴性の視点」を取り入れた内容を研修会で行う必要があると考える。

学校現場では，教員は授業力向上や学校安全など，様々な研修が求められており，いじめに関する研修会だけを行えばよいというわけではない。そこで，いじめに関する研修会は，違う視点を交えるなどの内容の工夫を図り，効果的に行う必要があると考える。

本研究の課題

本研究においては，認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会では『ルールに沿った手続き』や『早期発見』の効力感が変化しないことが示唆された。そこで, 今後の研究によって『ルールに沿った手続き』や『早期発見』に対応できる研修プログラムを作成されることが期待される。

認知行動療法の視点を加えた研修会に関しては，過去の体験を丁寧に確認しながら「三項随伴性」に合わせて理解するような研修会の進め方に改善される必要があると考える。また，保護者対応についても「三項随伴性」に合わせて理解するような内容を，研修会の中で取り扱う必要があると考える。

認知行動療法の視点を加えた研修会を行ってから，いじめ事例の研修会を行った方が効果的である可能性が示されたことについても，改めて追究されることが期待される。

引用文献

秋田県総合教育センター　いじめ対応の研修資料　事例１ 直接発見したときの初期対応 https://www.akita-.ed.jp/~cjid/ijime%20tezyun%20siryou/ijime%20tezyun%20siryou%20index.html（参照2020-1-13）

秋田県総合教育センター　いじめ対応の研修資料　事例２　いじめが疑われるとの情報提供 https://www.akita-c.ed.jp/~cjid/ijime%20tezyun%20siryou/siryou%202-1.pdf（参照2020-1-13）

秋田県総合教育センター　いじめ対応の研修資料　事例３　親からの強い要求 https://www.akita-c.ed.jp/~cjid/ijime%20tezyun%20siryou/siryou%203-1.pdf（参照2020-1-13）

秋田県総合教育センター　いじめ対応の研修資料　事例４　ネット上のいじめ https://www.akita-c.ed.jp/~cjid/ijime%20tezyun%20siryou/siryou%204-1.pdf（参照2020-1-13）

秋田県総合教育センター　いじめ対応の研修資料　事例５ 事故からの調査 https://www.akita-c.ed.jp/~cjid/ijime%20tezyun%20siryou/siryou%205-1.pdf（参照2020-1-13）

Albert Bandura（1977）Social Learning Theory　原野広 太郎監訳（1979）社会的学習理論　金子書房

Albert Bandura（1995）Self-efficacy in Changing Societies　本明寛 / 野口京子監訳（1997）激動社 会の中の自己効力　金子書房

Ashton, P. T.（1985）. Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames（Eds.）, Research on Motivation in Education, Vol.2. Academic Press, 141-171

神奈川県教育委員会（2013）学校のいじめ初期対応のポイント

上村桃香・茅野理恵（2018）いじめ対応教師効力感に関する研究 －教育学部生の実態調査と尺度作成の試み―　信州心理臨床紀要 17, 29-40,

国立教育政策研究所　生徒指導・進路指導研究センター（2015）いじめに関する校内研修ツール https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijimetool/ijimetool2.htm（参照2020-1-13）

小関俊祐（2018）不適応行動を示す小学校３年生児童への行動コンサルテーションの適用行動療法研究41（1），67－77

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーが行う校内研修資料　いじめに関する校内研修Ⅰ https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/01_ijime_1.pdf（参照2020-1-13）

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーが行う校内研修資料　いじめに関する校内研修Ⅱ https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/02_ijime_2.pdf（参照2020-1-13）

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーが行う校内研修資料　いじめに関する校内研修Ⅲ https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/03_ijime_3.pdf（参照2020-1-13）

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーが行う校内研修資料　いじめに関する校内研修Ⅳ https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/04_ijime_4.pdf（参照2020-1-13）

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーによる校内研修①【小学校用】いじめの早期対応に関する校内研修　https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/05_ijime_5.pdf（参照2020-1-13）

静岡県教育委員会　スクールカウンセラーによる校内研修①【中学校用】いじめの早期対応に関する校内研修　https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/05_ijime5_chu.pdf（参照2020-1-13）

東京都教育委員会（2014）いじめ問題に対応できる力を育てるために―いじめ防止教育プログラム―

新潟県教育委員会（2017）生徒指導研修資料 vol.1

新潟県教育委員会「生徒指導研修資料 vol.2」研修資料① 1 校内生徒指導体制の見直し https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/siryou-vol2-1.pdf（参照2020-1-13）
新潟県教育委員会「生徒指導研修資料 vol.2」研修資料② 2 教師や保護者の介入を拒む生徒への対応 https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/siryou-vol2-2.pdf（参照2020-1-13）
新潟県教育委員会 「生徒指導研修資料 vol.2」研修資料③ 3 いじめにより登校渋りになった生徒への対応 https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/siryou-vol2-3.pdf（参照2020-1-13）
新潟県教育委員会 「生徒指導研修資料 vol.2」研修資料④ 4 いじめを訴え自殺未遂をした生徒への対応 https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/siryou-vol2-4.pdf（参照2020-1-13）
新潟県教育委員会 「生徒指導研修資料 vol.2」研修資料⑤ 5 いじめによる自殺未遂事案について https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/siryou-vol2-5.pdf（参照2020-1-13）
宮城県教育委員会（2017）いじめ対応研修テキスト いじめ対応の手引き－子供たちが行きたくなる，安心・安全な学校にするために－
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019）平成30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結果について
山本獎（2020）いじめ問題対応教師効力感の現職教員と大学生の比較：教員養成に係る授業成果とその課題，令和元年度教育学部プロジェクト推進支援事業論文集（岩手大学教育学部），7, 109-114
山本獎・大谷哲弘・小関俊祐（2018）いじめ問題解決ハンドブック 教師とカウンセラーの実践を支える学校臨床心理学の発想

ライティング・ワークショップ型の学習に関する一考察
―文産出過程、ピア・カンファレンスを踏まえた意見文の創作―

岡本　優・藤井　知弘
（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Yu OKAMOTO，Tomohiro FUJII

A Consideration of the Writing Workshop Model for Learning

要　約

本研究では、学習者がピア・レスポンス等を通して書き手として成長することを促し、書くことに関わる諸能力を包括的に育む授業を構想すべきであると考え、高等学校の論理的文章を書く指導におけるライティング・ワークショップ型授業の導入を志向した。文産出過程について、先行モデルをもとに考察し、論理的な文章の産出過程モデル私案を作成した。またピア・カンファレンスの効果に関わる先行研究を踏まえ、文章産出過程で起こる「停滞」に関して、ポーズの内観報告の分析から考察した。以上の理論に基づき、大学生を対象とした論理的な文章産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能についての実践・分析を行った。その結果、学習者の評価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になり、他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることを明らかにした。加えて「創」構想の形成を促す状況的な「場」から、「境遇」への発展におけるライティング・ワークショップ型授業の有効性を明らかにした。

１．問題関心

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心に据えられることが多く、主体的に表現する授業が十分行われていないことが課題とされている。また高等学校における表現指導、とりわけ小論文指導に関しては、試験対策として位置づけられることが非常に多い。だが論理的に表現する力を育成するためには、文章を磨きあげる経験の積み重ねが要され、個人に任せた学習では限界がある。単に小論文を試験対策として扱うのではなく、国語科の学習として論理的な文章を書く力を育成しなければならない。生涯活用し得る力を養うためには、記述後の作品を添削・評価するだけではなく、生徒がどのように書くのかを把握し、書く過程において指導・支援することこそが重要だと考える。

以上のことから、学習者が自己評価やピア・レスポンス等を通して書き手として成長することを促し、書くことに関わる諸能力を包括的に育む授業を構想すべきであると考え、高等学校におけるライティング・ワークショップ型授業の導入を志向し、本研究テーマは設定している。本研究においては以下の三点を明らかにしていきたいと考える。

＊岩手大学大学院教育学研究科

○論理的な文章がどのような過程を経て産出されるのか。
○ライティング・ワークショップとはどのような学習方略であるか。
○論理的な文章の産出過程において、ライティング・ワークショップ及びピア・カンファレンスはどのような効果をもたらすか。

2．論理的文章の産出過程

2−1　文章を書くことの意義

認知科学の視点から、書くことの意義について考察した。書くことの意義について、茂呂雄二は次のように述べている。*1（中略は論者による）

> なぜ書くのか、われわれはわれわれ自身の声を作るために書くのだ。センスとミーニング、文化的実践としての読み書き、自己へ向けられたシンボルの意味、疑似的な身振り、先取的身ごなし、語り口と声、これまでの議論が共有するのは、書くことの中に、すでにそこにあるものと、それまではなかった固有なものという互いに反対の方向にある二者が存在するということだ。われわれはそれぞれの文化の中に実践としてある身ごなしを借りながらも、個性的に場に参加していく。他者のさまざまの語り口と身ごなしを引用し重ねあわせながら、自分であることの探求を続け、“声”を発見する。これは文化的な媒介に広く当てはめることができる。（中略）なぜ書くのか、それは文化としてすでにある語り口から、固有の声を作るためだといえる。書くということはすでにそこにあった身ごなし・語り口、すなわち声を組み上げることとして成り立っている。

茂呂は、書くことの意義を「固有の声の形成」「自己の探求・発見」としている。すなわち、書くことによって自身の発見や認識の深化に通じるのである。また、「他者のさまざまな語り口と身ごなしを引用し重ね合わせながら」とあり、書くことが「感じる」「考える」ことを媒体として他の領域あるいは他者と関わる機能・性質があると考えられる。

高等学校国語科における課題に照らすと、書くことの学習が課外の就職・入試対策等のマニュアル的指導に留まることが多い現状において、「感じる・考えることを媒体として他の領域あるいは他者と関わる」という性質や、「自身の発見や認識の深化」という点に書くことの一層の価値があるといえる。

また国語科において書くことは、「文字」と「表現」とが交差する領域に位置し、また「感じる」「考える」ことを媒体として他の領域と関わっている。作文は、文学的（形象的）・説明的（論理的）に思考しながら書き、書きながら思考する、あるいは書くことで考えを定着させる活動であり、国語科表現（談話表現・文章表現）の一つの形態として捉えられている。

2−2　文章産出過程研究における先行モデル

論理的な文章の産出過程に関わる理論として、第一に Hayes&Flower の作文産出過程モデルを取りあげた。*2（図1）Hayes と Flower が大学生を対象に発話プロトコルを用いて、作文を書く過程で何が起こっているかを想定したモデルで、「書き手が現在着手しつつある作文の課題状況に関する認識」「書き手が記憶貯蔵庫に蓄えている作文に関する知識」「実際の文章産出に関わる情報処理過程」が相互に関連し合っていることが示されている。*3（中略は筆者による。）

> 書き手がある課題状況に置かれると、その状況を認識し、作文を書こうという意思が生じる。それが作用して実際の作文過程が始まるが、その際、長期記憶に蓄えられた知識を次々想起し、それを使って意味表象を構成したり、それを言語表現へと置き換えていく。（中略）表象が次々と文章に置きかえられると、時々刻々課題目標に照らして読み返し、修正する。このような作文過程の進行の全体を監視し、正しく目標にむかって進行しているかどうかをモニターするのが「モニタリング」という部分である。

作文過程の全体を統制する「モニタリング」のはたらきは、非常に重要なものであり、また自分自身で伝えたいことと生み出された表現とのズレを調整しようと連続的に生じる「自己内対話」は、書く力の育成において留意すべき機能であるといえる。

またBereiter&Scardamaliaの知識表出モデル[*4]（図2）について、Hayes&Flowerの作文産出過程モデルと比較すると、Bereiter&Scardamaliaの知識表出モデルは初心者の文産出過程モデルとして捉えられる。BereiterとScardamaliaは、思いついたことを単に音声から文字へと置き換える過程を初心者の文章産出過程として提唱した。Hayes&Flowerの「熟達者の理想化された産出過程モデル」とは異なり、書き手として成熟していない場合には、構想における記憶探索の比重が大きくなると考えられる。

加えて大西道雄は、インベンション指導について「いかに意見を持たせるか」に主眼をおいて研究を行い、主題想形成の過程である創構過程過程に焦点を当ててモデル化している。[*5]（図3）創構過程では「場」において形成された主体が対象との間に問題・対立等の緊張関係の存在を意識することで漠然とした問題意識が喚起される。そしてその問題を解決しようとすることによって探求思考が働き、探求思考の方向は、緊張関係によって「緊張関係を解決すべき方策を探索する方向に進むもの」「緊張関係のもつ意義・価値を探索する方向に進むもの」「緊張関係が誘発した感動のもとになるものや意味するものを探索する方向に進むもの」の３つの類型的方向に分化し、それぞれ「解決型意見」「思索型意見」「感想型意見」として形成されるのである。

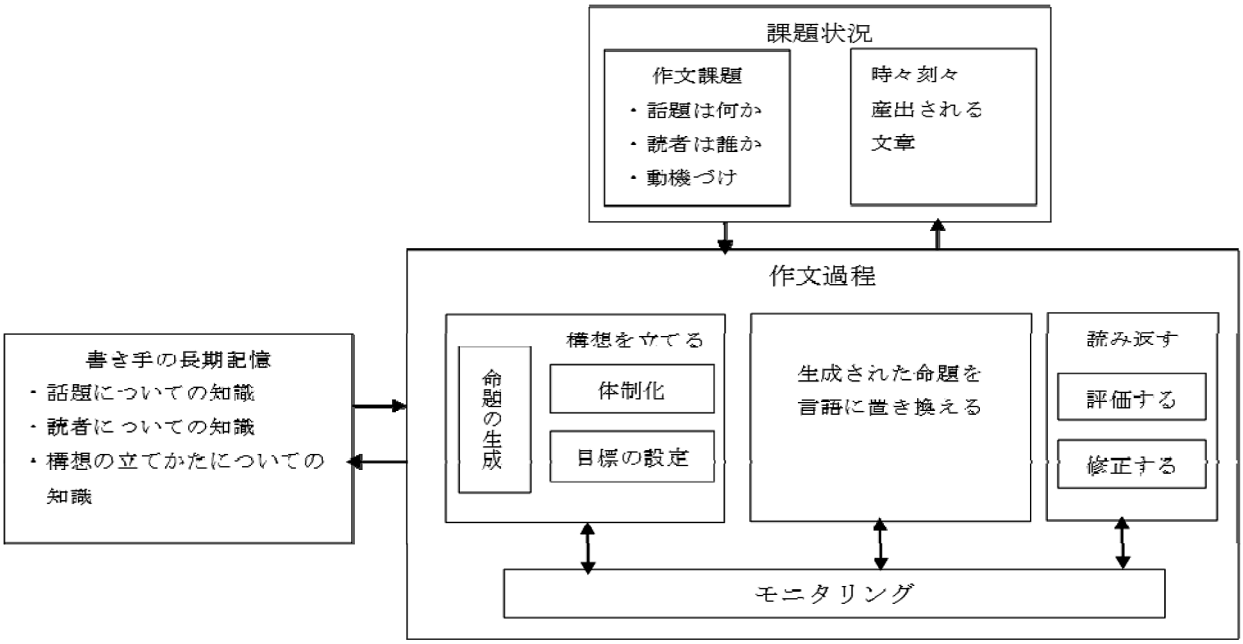


図１　Hayes & Flowerの作文産出過程モデル

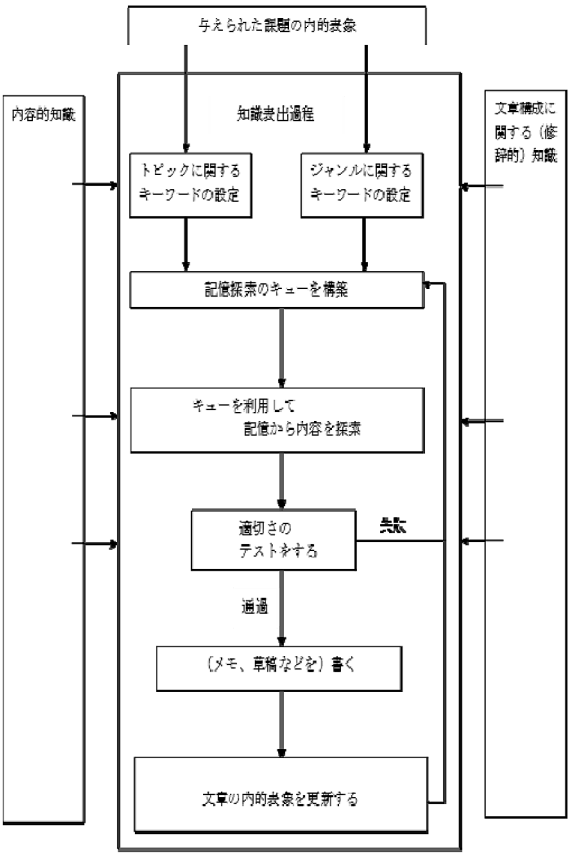


図２　Bereiter & Scardamalia の知識表出モデル

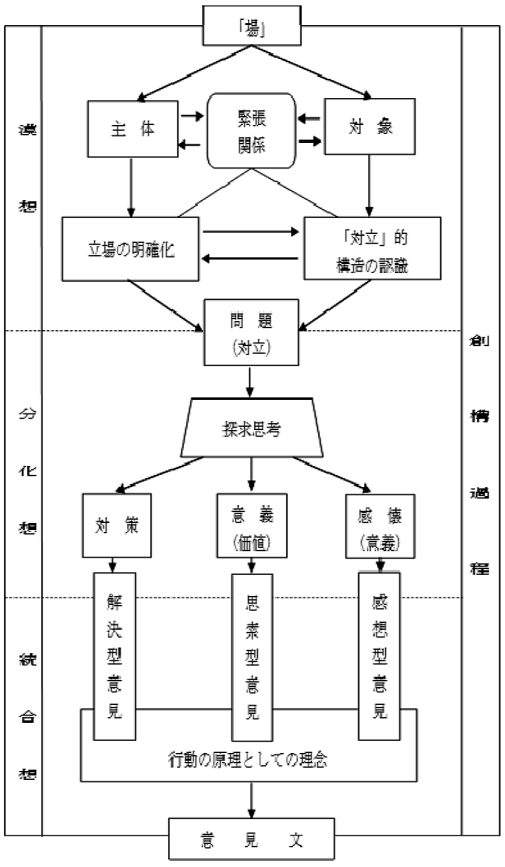


図３　大西道雄の創構過程モデル

2−3　論者・岡本の論理的な文章産出過程モデル

前述の大西らの理論をもとに、論理的な文章の産出過程モデルを提案した。(図4)

モデルでは文章産出過程について、創構過程、構想過程、叙述過程に区分している。

1）創構過程とは、創構された「全体想」を線条的に展開し、言語表現化することへの見通しを立てる段階である。創構過程では漠想→分化想→統合想の流れで「主題想」が形成され、「主題想」が展開し、構想過程→叙述過程へと発展することで文章が成立していく。その発展に欠かせないのが「場」「境遇」「場面」の三要素である。

2)「場」とは､創構想の形成を促す状況的な場で、作文活動の全ての過程を覆う基盤となる性質をもち、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化したうえで書く活動を始めるときに場が「境遇」へと発展する。それと同時に文章の全体想の構想化が始まり、創構過程から構想過程へと移行する。

構想過程では全体想を文節化、拡充・精緻化することによって線条的に組み立てていく。その際には文節想を統合し、整合性をもって組織化する必要がある。

3）セルフモニタリングについて、構想過程は直線的に行われるものではなく、全体としての大まかな構想（「全体構想」）と全体構想を基準とする「局所構想」との間を行きつ戻りつしながら構想をより緻密なものにしていく。この行為はすなわち「推敲」するということで、セルフモニタリングの過程である。

4)「場面」が作用することで、構想過程から叙述過程へと展開され、構想過程で立てた線条化構想に依って記述が行われる。論理的な文章を書く場合においては､「誰に・何のために・何を・どのように」という場面意識によって「論理性を主とした文脈を形成する文章表現化」が選択されることになる。

５）論理的な文脈での叙述法は、「記述表現」「説明表現」「論説表現」の３つが用いられるが、その叙述法は長期記憶によって選び出され、複合的に用いられる。書き進める段階では、各叙述法が適切に用いられているか否かを推敲・モニタリングしながらまとめあげ、全体構想に基づいて推敲を重ねることとなる。
６）図では、創構過程から線条化過程への流れと思考の流れ（自己解決から他者への伝達の過程)、場→境遇→場面の意識の移行とを対応させている。構想過程・叙述過程は創構過程で形成された主題想（文章の「核」）を文章化する過程であることから、共に線条化過程として示している。また、作文活動ではモニタリング・推敲をしながら書き進めていくことを表すため、モニタリングは漠想から叙述化までの全ての過程を含むように表している。

創構過程は文章として書き表そうとする内容（＝「核」）を生み出す過程であるが、その思考過程は必ずしも論理的順序に即したものではなく、具体的事例から始まる場合もあると考えられる。構想過程で線条化構想を立て、それに依ってモニタリングしつつ書き進めることで論理構成・論理展開が工夫された論理的な文章が成立するといえる。

また「読み手意識」に着目すると、書き手の長期記憶は叙述過程だけではなく、構想過程にも深く関わることがわかる。自己内解決から他者への伝達の段階に移行すると、「読者」に対する意識とそれに伴って文章の構想・叙述の仕方への意識が高まり、書き手の長期記憶は構想過程線条化構想形成における論理の「型」の選択を促すと考える。

2−4　文産出過程における停滞

次項においてライティング・ワークショップでのカンファランスやピア・レスポンス等の効用について考察するために、文章産出過程における「停滞」について捉えた。文章の産出過程では、書く行為に停滞が生じることが多々ある。

「停滞」について、内田は小学校２年生から５年生を対象に調査を行っており、鉛筆が２秒以上止まった箇所を「停滞」としてなぜ鉛筆が止まったのか、頭の中では何を考え、どんなことに注意を払っていたのかを、停滞時の内観報告によって検証・分類している。ポーズ（停滞）における内観報告の分類カテゴリーについて、**次頁表1**に示す。

図５のように、停滞における内観報告は、「プランに関するもの」「情報の検索に関するもの」「情報の喚起」「表現を整える」「読み返し」の５つのカテゴリーに分類される。

５つのカテゴリーについて、論理的な文章の産出過程モデルと照らし合わせ、各過程で起こりうる要素を加筆したものが図4になっている。**※其々略号を用いて示す。**

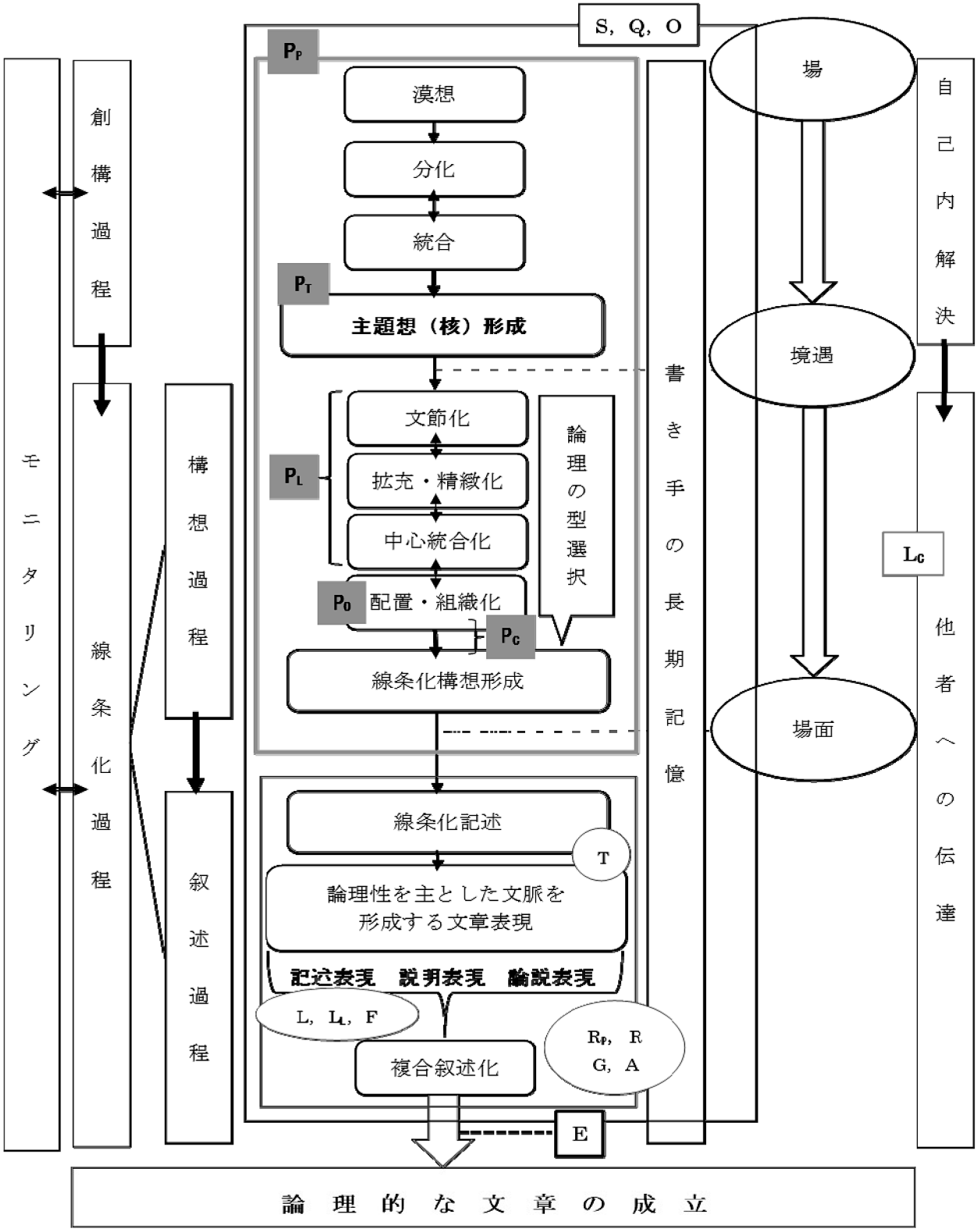


図４　論理的な文章の産出過程モデル私案

表1　ポーズ（停滞）における内観報告の分類カテゴリー*6

カテゴリー	略号	カテゴリー名	定　　義
プラン	P_P	プロットプラン	作文全体の大筋・内容構造についての計画
	P_T	テーマの意識化	作文全体の主題の意識化
	P_L	局所的プラン	次に書くことのエピソード内容の抽出と意識化
	P_O	組織化	いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する
	P_C	しめくくり	しめくくりを計画する
検索	R_P	プランの検索	前もって立てた計画を思い出すこと
	R	情報の検索	計画に適合する情報を記憶から探しだす
喚起	G	自然発生	つぎに書くことが自然に浮かんでくる
	A	記述からの喚起	前に書いたことに関連して、あれこれ想起すること つぎの表現にあらわれる場合もあらわれない場合もある
言語表現化	T	命題の言語化	計画で意識化された表象を言語表現に置きかえる操作
	L	修辞的工夫	洗練した表現やことばを探したり工夫したりする
	L_L	表現の正確化	誤字、送りがな、漢字、文法の誤りの訂正や正確化のための想起
	L_C	読み手の意識化	読み手を意識した表現の工夫
	F	作文形式の知識	句読点、「」、段落、行替え等、作文形式の手続きに関するもの
読み返し	E	読み返し	書いた文の読み返し
その他	S	休息	休息
	Q	質問	テスターへの質問
	O	その他	物音がして外を見るなど突発事態への外的行動
	I	後解釈	明らかに後からこじつけたとみなされるもの
	U	判定不可能	本人が覚えていないとしたもの、または、判定者が上記カテゴリーのどれにも特定できなかったもの

3．ライティング・ワークショップ

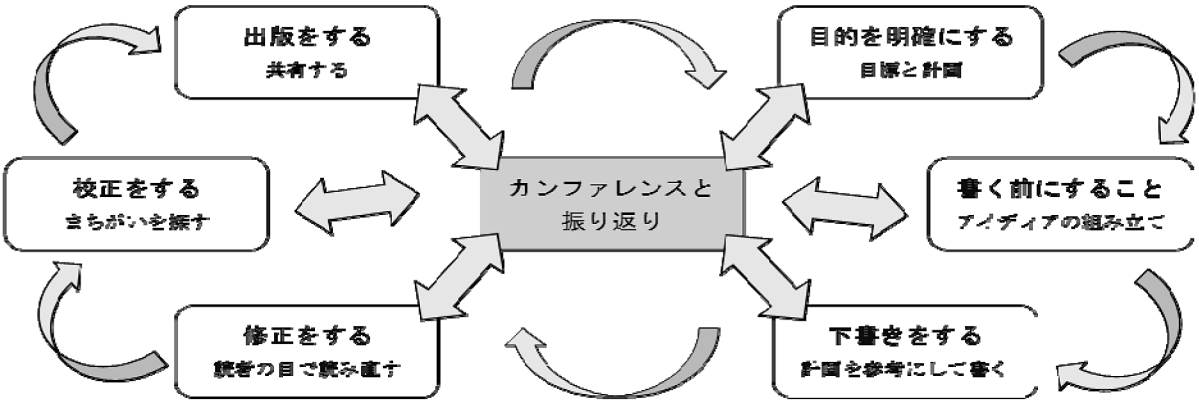
ライティング・ワークショップとは、教師や仲間と関わりながら主体的に文を創作する中で、スキル・内容の両面から、質の高い文章への理解と書き手としての成長を目指す学習活動である。

ライティング・ワークショップとは、学校生活のなかで子どもたちが「実際に行い、創造する」時間、つまり主体的に文を創作している時間である。また書くことが好きなエキスパートとしての教師や、互いの作文をよくするという目的を共有した仲間との関わりの中で、スキル・内容の両面から質の高い文章への理解と書き手としての成長を目指す学習活動である。子どもたちが夢中になって言葉を操り、言葉を使うことを通して言葉を学んでいく、周到に計画された学びの環境であり、それぞれの子どもたちに焦点を当てながらも、子どもたちに主体的な学びの責任を委ねるという教え方である。

ワークショップの核心は子どもたちの書いてあることにある。書く時間の前後、ワークショップの開始時に、教師はクラス全体を集めて短く教え（ミニ・レッスン）、ワークショップの終了時間の少し前にクラス全体で共有する時間をもつ。

ライティング・ワークショップにおいて、子どもたちは自ら決めたプロジェクトに取り組み、計画を立てたり、下書きをしたり、読み直しをしたり、校正をしたり、あるいはほかの子どもたちと相談をしている。教師は教室の中を歩き回って、創作中の子どもたちと個別にカンファレンスの時間をもち、子どもたちは、教師とのカンファレン

スや子どもたち同士のカンファレンスを通して自分の書いたものに対する感想やコメントを受け取る。また書く時間のあとに何名かの子どもたちにその作品を発表してもらい、クラス全体で共有する時間を設ける。このような「共有する時間」のなかで取り上げた作品に対して、聞いていた子どもがどのように発言すればよいのか、あるいはクラスメートからの発言をどのように受け取ればよいのか、教師は手本を示しながら教えていく。以下、ワークショップの流れを下図に示す。



上図の通り、ライティング・ワークショップの核となるのはカンファレンスと振り返りである。カンファレンスについて、ライティング・ワークショップの主たる実践家である Atwell.N は、カンファレンスを「譲り渡し」として捉え、以下のように述べている。*7（中略は筆者による。）

> 譲り渡しは、ライティング・ワークショップにおける現在の私のあり方の基本姿勢です。ワークショップでの私は、経験豊かな書き手・読み手です。どうすればいいかを生徒に示し､役立つ助言を与え､自分がしっかり理解した上で生徒に伝えています。生徒が上手に問題解決をしたり、光る文を書いたりすれば、賞賛もします。（中略）
>
> 私は生徒のかたわらに座り、彼らが自分の文章の課題を見つけるのを手助けします。その解決方法を示してみせることもあれば、読み手としてわかりにくかった点を指摘し、文章をより磨き上げるために書き手が使う技や校正の方法を教えることもあります。そういう時､私はまさに自分の知識や経験を生徒に譲り渡し、それを委ねているのです。

Atwell はカンファレンスにおいて、熟達した読み手・書き手として、読み書きについての知識、学ぶべきスキルの体系や目の前の学習者についての知識に基づき、学習者が読み手や書き手としてどのような状態か、できていることとできていないことを見分ける。そして目の前の生徒の状態についての知識を照らし合わせて「何にポイントを絞って教えるべきか」を判断し、ミニ・レッスンでの学習内容を使って生徒に思い出させながら、ポイントを絞って教える。このように、授業者のもつ知識の体系を、学習者個々に適する形に仕立て､「譲り渡し」することがライティング・ワークショップの要となるのである。

しかし、日本の一般的な高等学校は Atwell の学校とは大きく環境が異なり、とりわけ担当する生徒数の多さが高等学校の学習環境で実施する上での大きな課題として指摘される。このことを踏まえると、高等学校でのライティング・ワークショップの実現には、授業者とのカンファレンスだけではなく、ピア・カンファレンスの導入が不可欠であるといえよう。

4．ピア・カンファレンス

ピア・カンファレンスとは、同等の立場にある学習者同士によるカンファレンスである。

ピア・カンファレンスとは、学習者同士が行うカンファレンスを指す。学習者同士のフィード

バックの有効性として、授業者は文章自体を改善することに働きかけるのに対し、学習者同士のフィードバックは書き手としての意識や態度に強く働きかけ、書いた文章が自分のものだというオーナーシップや読み手意識を強くするとされている。 作品一つひとつの完成度ではなく、書き手としてどのように取り組むのか、そのプロセスを学習者に価値づけることができると考える。

ピア･カンファレンス並びにピア･フィードバックについて、Cho & MacArthur は、大学生によるピア・カンファレンスの効果を調査している。*[8]（以下筆者による訳及びまとめ）

Cho & MacArthur は、大学生61名を対象として、ピア・カンファレンスによって作文力が向上するか検証を行い、「ピアが書いた文章にコメントと得点をつけた群」「ピアが同一のレポートを読んだ群」「統制群」の三群に分けて観察し、その後に全員が文章を書いたところ、「ピアが書いた文章にコメントと得点をつけた群」が最も作文力が向上したことを明らかにしている。

また Yang は、自己修正とピア・カンファレンスの比較による効果を調査している。*[9]

大学生95名と対象として、ピア・カンファレンスが、後の文章記述にどのような影響を及ぼすかを調査した。Yang は、学習者が自己評価とピア・カンファレンスを比較することにより、自らの作文過程をモニター・評価し、目標（学習目標）に向けて書くことができることを明らかにした。

このことから、ピア・カンファレンスが文章作成への一定の効果をもたらすことが認められる。

上記の先行研究を踏まえて、文章産出過程におけるピア・カンファレンスとその効果の実際について、次の授業実践において考察していく。

加えて評価について、フレッチャーは次のように述べている。*[10]

> 教師の評価が子どもたちに分かりやすい明確な基準に基づいていれば、子どもたちは教師の評価から多くのことを学べます。また、教師が数字や記号などで成績をつける場合は、「A」という評価をする作品には何を求めているのか、どのような作品が「B」となるのかなどを子どもたちに事前に伝えておきます。このような成績の基準は「評価基準表」にして子どもたちに渡しておき、子どもたちが自己評価する際に参照できるようにします。

上記の通り、目標に対して、どの程度達成しているのかを授業者と学習者双方が正しく把握し、指導や学習活動に生かす必要がある。

このことから、ピア･カンファレンス、カンファレンスを核とするライティング・ワークショップ型の授業における評価として、ルーブリック評価が有効であると考えた。さらに、学習者自身がルーブリックの作成に関わり、達成状況を示す状態をより学習者の立場に立った記述にすることをねらい、次項の実践に取り組んだ。

5．事例研究論理的な文章の産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能の検証

5−1　実践分析の目的と方法

本実践は論理的な文章を書くことの指導において、論理的な文章の産出過程とライティング･ワークショップ型授業の機能を明らかにすることを目的とし、岩手大学で令和元年12月11日に実施した。

○論理的な文章が実際にどのような過程を経て産出されるのか。
○論理的な文章の産出過程において、ライティング・ワークショップ及びピア・カンファレンスはどのような効果をもたらすか。

1．単元名　読み手が納得する意見文を書こう
2．学習材
①随想文：『もし文豪たちがカップ焼きそばの作り方を書いたら』（神田桂一 / 宝島社）
意見文：「インスタント食品の問題点」（授業者モデル文）

説明文：「カップ焼きそばの作り方」（授業者モデル文）
②意見文（授業者モデル文）
③資料：スマートフォンの使用について関連資料

3．単元について

(1) 学習者観

学習者は，岩手大学教育学部２～４年生，「国語科教育法Ⅱ」受講者の19名である。（４年１名，３年２名，残りは２年生）

①既有の学習経験

学習者は，週１コマの本講義を履修しており，その中で国語教育について「教育法Ⅰ」に引き続き継続的に学習している。本講義はとりわけ中学校国語科に関心をもつ学習者が多く，意欲的に学習に取り組む様子が見受けられる。

②つけたい力

説明文，意見文等論理的に展開される文章の中でも機能は異なっている。学習材の分析を通じて，今一度違いを明確に理解し，目的に応じて適切に選択できるようにしたい。また，読み手を説得する目的をもつ文章が論理的である必然性を理解したうえで，主張を展開できる力をつけていきたい。

(2) 学習指導観

本単元は，意見文・説明文・随想文の比較，モデル意見文の比較やルーブリック作成を通して意見文の特性理解を図り，課題意見文を書く活動に結びつける流れとなっており，自らの意見を論理的に展開する力を身につけるための単元である。

論理的であることは，自分がどのように結論に達したのかについて，その思考プロセスを順を追って述べることではない。思考は自由に飛躍するものであり，個人内で起こった結論に至る過程の詳細を他者に理解させることは難しい。そのため，複雑な思考プロセスを経て得られた結論がどのように導かれたかを他者に伝えるためには，他者と自分が共通した基盤に立つ必要がある。この基盤こそが論理であると言えよう。伝えたいことが読み手に正確に，かつ容易に伝わるよう，書き手は可能な限りの工夫をする必要がある。本単元においては，意見文の構成や展開方法を学習材から学び，その知識や理解を論理的に書く・表現する力として学習者に身につけさせることを志向する。

また単なる練習学習に留めないために，目的意識・相手意識・場意識を高め，目指すべき目標や表現形態を明確にして学習者が自らの「想」を生み出し発展させていけるように学習材や課題，条件を設定することを重視し，指導していきたい。本単元では，文章の構成上の特徴を踏まえて，自分の主張や根拠を構想メモにまとめ，共通の学習材・論題に取り組む他者と関わりながら，繰り返し見直す学習活動を設定している。記述後の評価だけではなく，構想段階でも相互評価を取り入れ，学習者が自分の意見を見直しながらより明確なものにしていき，読み手や主張を効果的に伝えることを意識して論を展開できるようにしていきたい。

さらに本単元では，ルーブリック評価を取り入れる。取り入れた目的は，次の通りである。「学習者が何を意識して書くのか，焦点を明確化するために，ルーブリックを作成ガイドとして活用させる。」「自己評価をする時の指針とするため。また作成時においては点検表の役割，返却後はその評価を学習者が自己の学習活動にフィードバックできる。」「評価者と学習者で課題と評価を共有するため。また学習者間で課題と評価を共有するため。同じものさしを共有することで、できていることと不足しているところが明瞭になる。さらに，他者の優れた点を自己の課題にフィードバックしやすい。」「ルーブリックを根拠に評価をするので、心的負担が軽い。」

ここでのポイントは、ルーブリックの基準を学習者と作り、それを達成できるように意識化を図ったことである。こうして作られたルーブリックは自己評価、他己評価、そして教師による評価として機能することができる。

4．単元の指導目標

知識及び技能	文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など，文章の構成や展開の仕方について理解を深めることができる。
思考力，判断力，表現力等	・立場の異なる読み手を説得するために，批判的に読まれることを想定して，効果的な文章の構成や論理の展開を工夫することができる。【書ウ】 ・文章の構成や展開，表現の仕方などについて，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して，文章全体を整えたり，読み手からの助言などを踏まえて，自分の文章の特長や課題を捉え直したりすることができる。【書カ】
主体的に学習に取り組む態度	主体的に文章の構成や展開の仕方についての知識を身につけたり，立場の異なる読み手を説得するために，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを共同的に吟味しながら，文章の構成や論理の展開を工夫しようとしたりしている。

5．単元の評価規準

ア　知識及び技能	イ　思考力，判断力，表現力等	ウ　主体的に学習に取り組む態度
文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など，文章の構成や展開の仕方について理解し，生かすことができる。	①立場の異なる読み手を説得するために，批判的に読まれることを想定して，効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。 ②文章の構成や展開，表現の仕方などについて，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して，文章全体を整えている。 ③読み手からの助言などを踏まえて，構想や文章の課題を捉え直している。	主体的に文章の構成や展開の仕方についての知識を身につけたり，立場の異なる読み手を説得するために，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを共同的に吟味しながら，文章の構成や論理の展開を工夫しようとしたりしている。

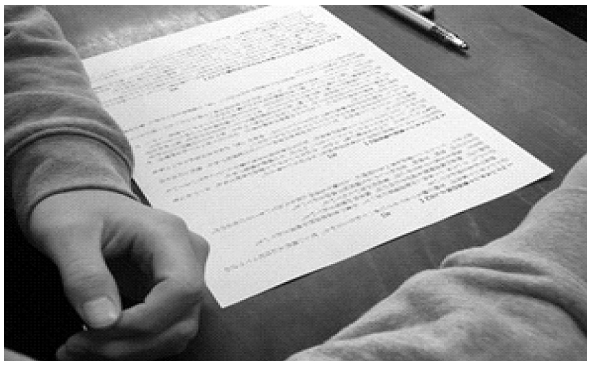
6．単元の指導計画

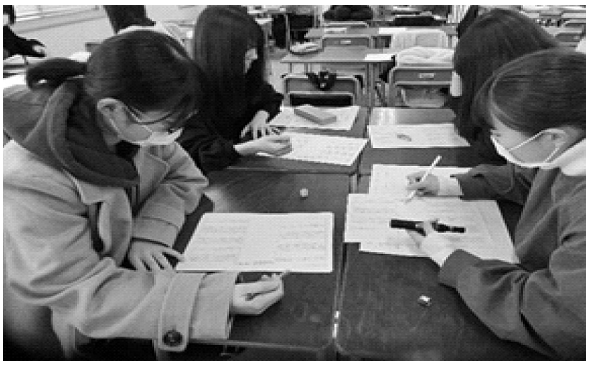
時	学習目標	学習活動	学習内容	学習活動における具体の評価規準と評価方法
1	意見文の特性を理解し,読み手が納得する意見文の条件や評価規準を作成する。	○説明文・随想文・意見文を比較し，それぞれの特性（文章成立の特性要因）について考える。 ○マトリクス表をもとに，意見文の特性をまとめる。 ○文章を比較し，読み手を納得させるための条件について考える。 ○文章を比較し，意見文の評価規準を考える。	○文章成立の特性要因 ・説明文 →事物を対象として，論理的に展開する。 ・随想文 →書き手の思考を対象として，情趣を重んじて展開する。 ・意見文 →書き手の思考を対象として，論理的に展開する。	【ア】文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など，文章の構成や展開の仕方について理解し，生かすことができる。 【ウ】書くことに必要な，文章の形態や文体の違いによる特色，とりわけ主張の一貫性や根拠の記述といった論理的な文章の特徴について理解している。 ●ワークシート及び学習プリントの記述内容

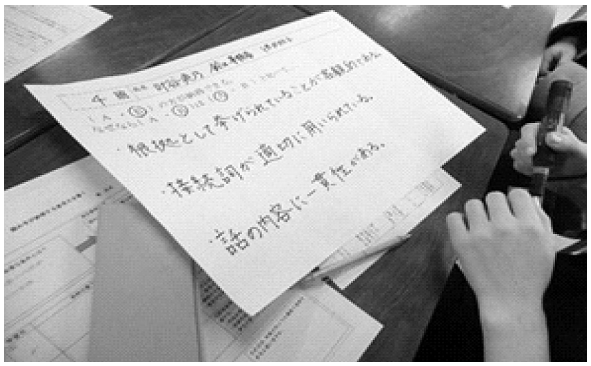
2	読み手が納得する意見文の条件を踏まえ，構成メモを作成する。	○構成メモを作成する。 ○構成メモを共同推敲する。 【論題】スマートフォンの使用について… ・現代人はスマートフォンとどのように付き合っていくべきか。 ・教師として，子どもたちにどのように指導していくか。 （400 字）	○読み手が納得する意見文の条件 ○主張と結論 ・主張を明確に示す。 ・問題に対して，自分の主張と一貫した結論を導く。 ○根拠 ・主張を支える根拠を述べる。 ・客観的・具体的な根拠を示す。	【イ―①】立場の異なる読み手を説得するために，批判的に読まれることを想定して，効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。 【イ―②】 文章の構成や展開，表現の仕方などについて，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して，文章全体を整えている。 【イ―③】読み手からの助言などを踏まえて，構想や文章の課題を捉え直している。 ●学習プリント・単元学習シートの記述内容
3	読み手が納得する条件を踏まえて小論文を書き，推敲する。	○小論文を書く。 ・個人 ・ピア ○小論文を推敲する。	○読み手が納得する意見文の条件 ○主張と結論 ・主張を明確に示す。 ・問題に対して，自分の主張と一貫した結論を導く。 ○根拠 ・主張を支える根拠を述べる。 ・客観的・具体的な根拠を示す。	【イ―①】立場の異なる読み手を説得するために，批判的に読まれることを想定して，効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。 【イ―②】文章の構成や展開，表現の仕方などについて，自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して，文章全体を整えている。 【イ―③】読み手からの助言などを踏まえて，構想や文章の課題を捉え直している。 ●学習プリント及び単元学習シートの記述内容 ●課題小論文の記述内容

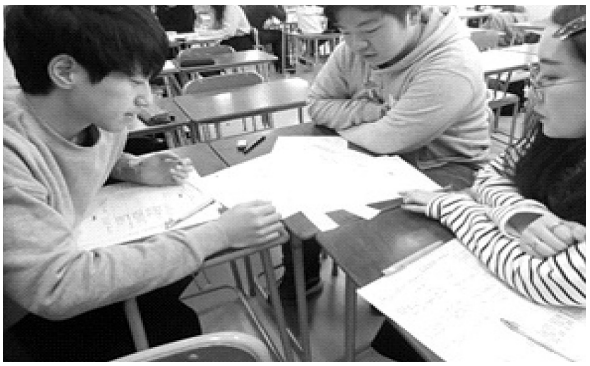
4	評価規準に基づいて適切に作品評価し，自らの改善に生かす。	○作品を相互評価する。 ○助言を踏まえて改善する。 ○単元の振り返りを行う。		【イ―③】読み手からの助言などを踏まえて，構想や文章の課題を捉え直している。 ●学習プリント・単元学習シートの記述内容 ●課題小論文記述内容

第１時導入では、意見文・説明文・随想文其々の文章を比較し、意見文の特性を全体確認した。その後に、同じ意見で異なる構成･展開の文章Ａ･Ｂを比較し、読み手の納得を得るための条件について話し合いを行った。







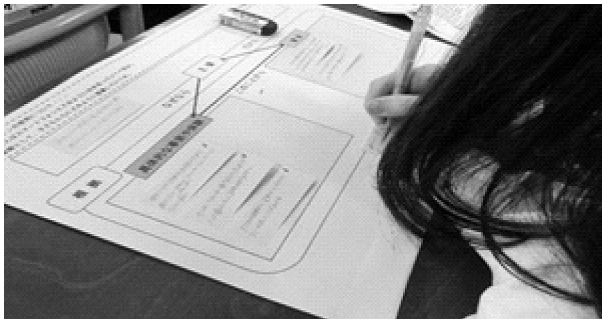


各班で比較した結果を板書で整理した上で、「より説得力のある文章にするためにはどのような工夫ができるか。」という問いに対して、モデル文Ｂの加筆・修正を４人グループで行い、その理由を全体共有した。

以上の活動を通して、学習者から出たことばを用いながら、本単元での意見文の評価表を以下のように作成した。

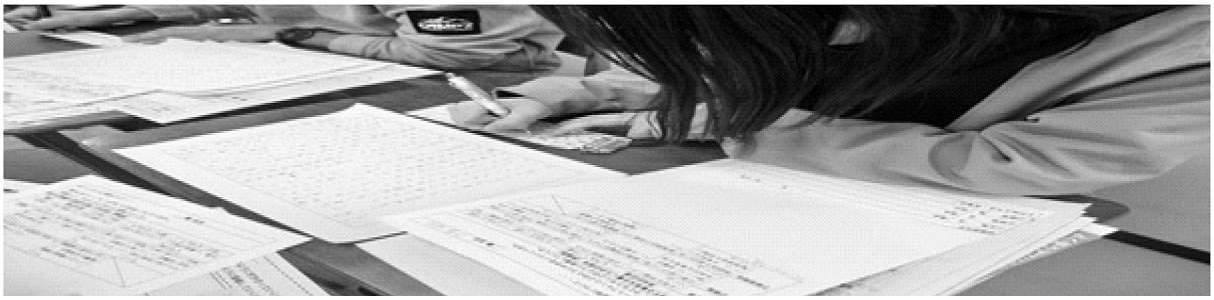
観点	具体的目標	レベル１	レベル２	レベル３
①主張	主張を明確に示している。	主張が曖昧である。	主張が明示されている。	主張が明確で、独自性がある。
②根拠	主張に結びつく根拠として、客観的・具体的な事実を挙げている。	根拠が客観的ではない、主観的である。	主張に結びつく根拠として、客観的な事実が挙げられている。	主張に結びつく根拠として、客観的・具体的な事実が挙げられている。
③論理関係	接続語を適切に用いて、文章相互の論理関係を明確にしている。	論理関係が明確ではない。	接続語を適切に用いて、文章相互の論理関係が明確になっている。	

第２時・第３時では構想メモを作成した上で、課題小論文「スマートフォンの使用について・自分自身がどのように付き合っていくか。・子どもたちにどのように指導していくか。(400字)」に取り組んだ。構想メモ作成時には、構想段階で「資料から何を読み取り、どのように使うのか」、「どのような結論を導くのか」という視点から交流を行った。





第４時においては、選択した論題を考慮して班編制し、第１時で作成した評価表をもとにグループでの相互評価を行った。また授業後、評価コメントをもとに再度推敲を行った。

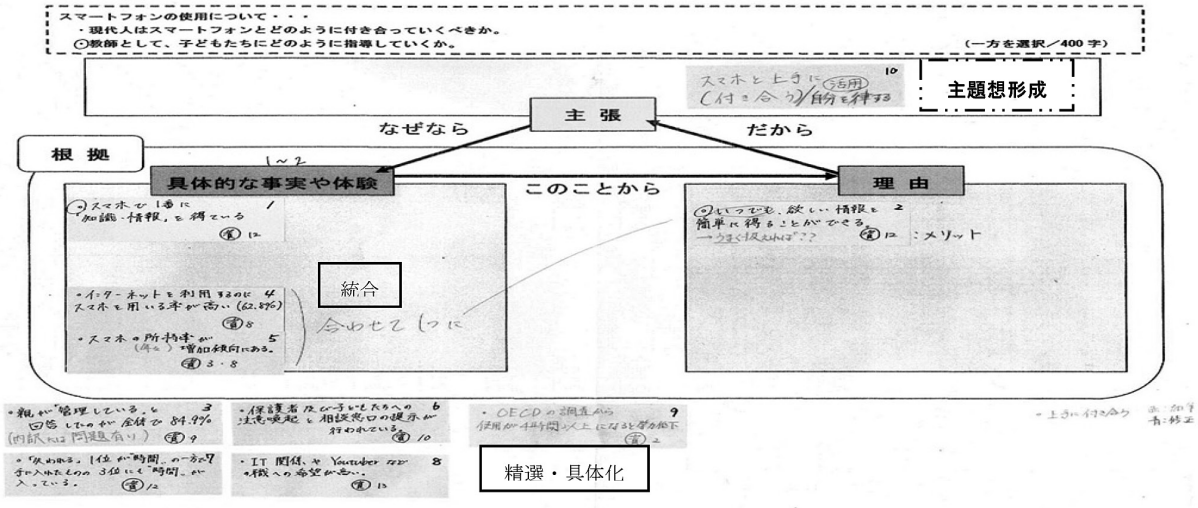


また、身についた力の自覚化と具体的な活用場面を考えさせるために、単元学習シートで「読み手の納得に必要な条件とは」「学習を通してどのような力が身についたか。」「どのような場面で活用できるか。」を振り返った。

5−2　実践分析

第２時・第３時における学習者の構想メモを中心に分析していく。構想メモでは、番号付きの付箋紙を思考順に貼ることにより、学習者の思考過程・文章産出過程を明らかにする。

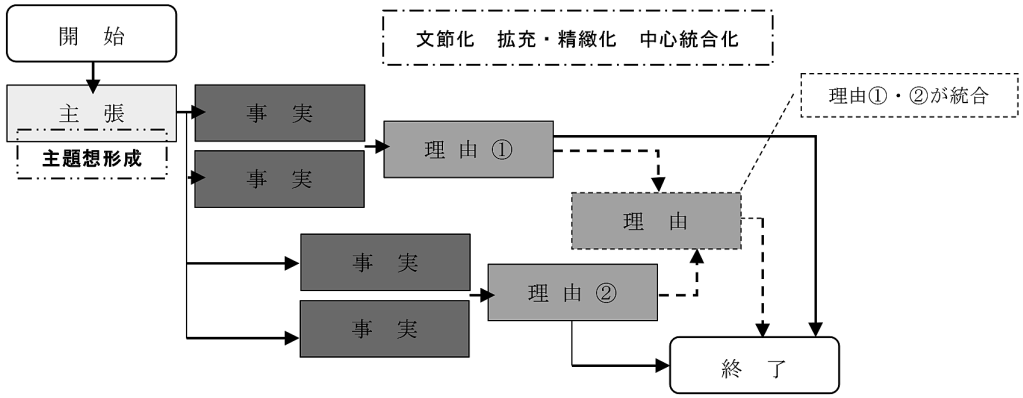
構想メモのワークシートは下の通りである。



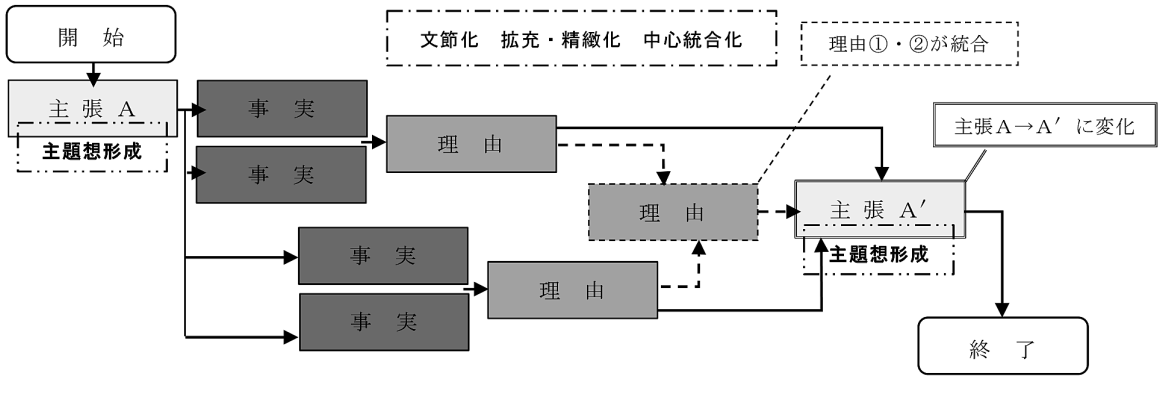
付箋紙の記述をもとに学習者の思考過程を整理すると、次頁の３類型になった。

個人作業での思考過程

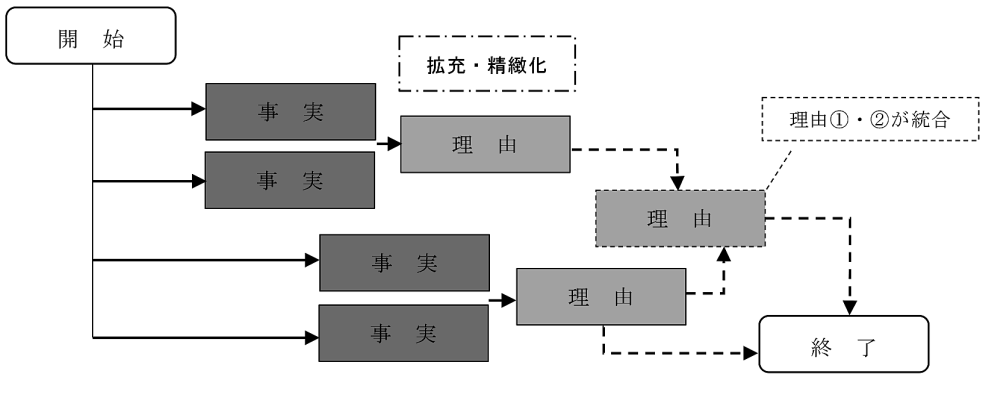
Ⅰ型　課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけして筋道を確かにする。（19名中４名）



Ⅱ型　課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけする過程の中で、最初に記述した主張を修正する。（19名中９名）



Ⅲ型　課題に関わる事実を多く挙げ、関連させて理由づける。（19名中６名）



上図では、付箋の番号及び記述をもとに、思考過程を実線で示している。なお､同型の中でも｢理由の統合」部分については、学習者によって起こらなかった場合もあるため、点線で示す。

◆Ⅰ型「課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけして筋道を確かにする。（19名中４名）」

◆Ⅱ型「課題に対する主張を明らかにしてから根

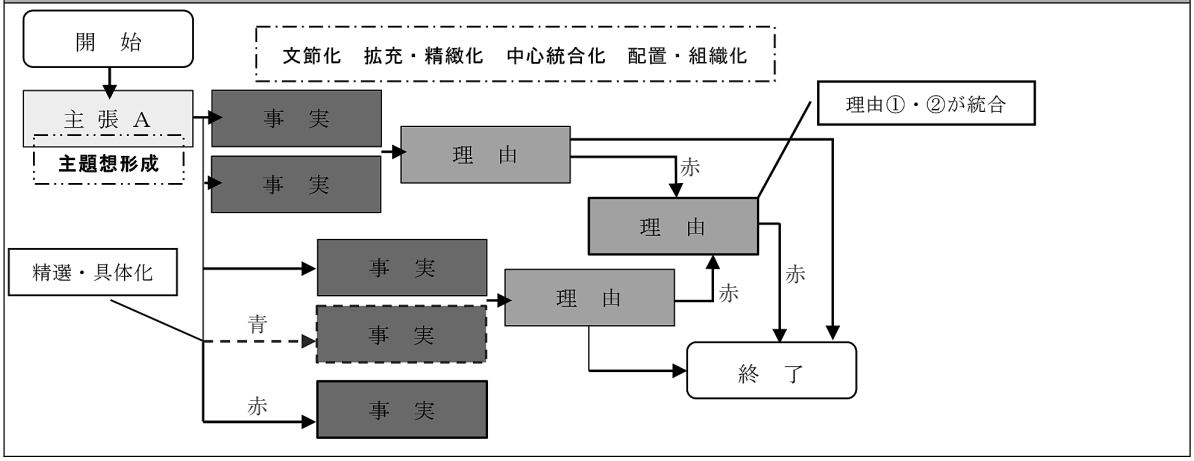
拠となる事実を選択し、理由づけする過程の中で、最初に記述した主張を修正する。（19名中９名）」◆Ⅲ型「課題に関わる事実を多く挙げ、関連させて理由づける。（19名中６名）」のうち、Ⅰ型・Ⅱ型の学習者は構成メモ作成中の停滞が少ない傾向にあったが、Ⅲ型の学習者においては停滞の様子が多く見られた。このことから、文章産出過程モデルにおける、創構過程から構想過程へと結びつく「主題想（核）形成」に困難を抱えていることが考えられる。

主題想が形成・展開し、構想過程から叙述過程へと発展することで文章が成立していくため、主題想形成に困難を抱える学習者が支援なしに書き進めることは難しい。実際にⅢ型では、課題に関わる事実を挙げるだけで個人の活動時間を終えていた。

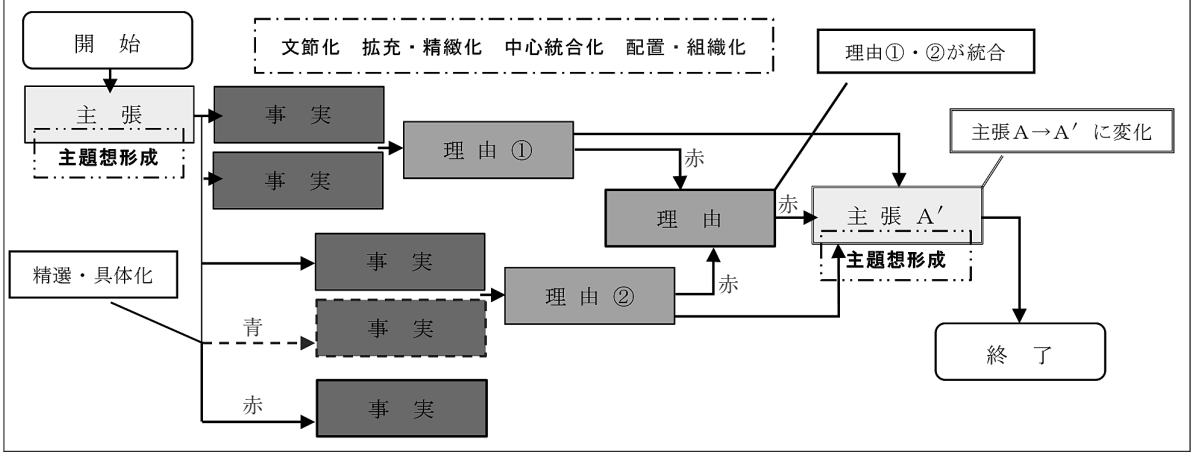
個人での構成メモ作成後、ピア・カンファレンスを行い、「どの資料を選んだか。」「資料から何を読み取り、どのように使うのか。」「どのような結論を導くのか。」という視点で、各々が選択した論題毎に編成したグループでのワークを行った。

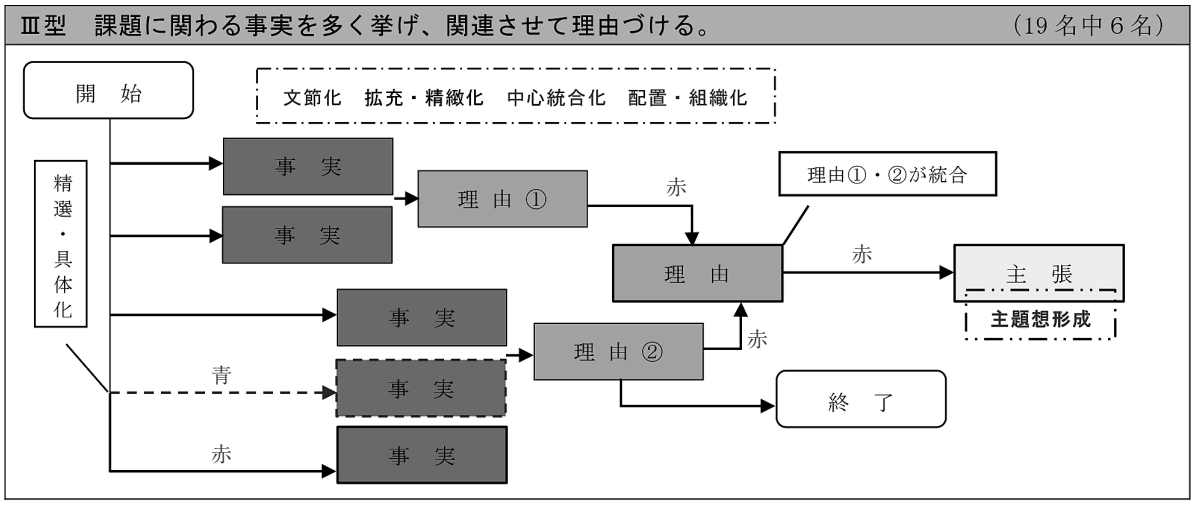
またその際に、カンファレンス後の思考の変化・過程を見取るために、「赤：他者の意見で参考になるもの」「青：自身の考えで修正するもの」で色分けをして加筆・修正するよう指示した。学習者の思考過程を整理すると、Ⅰ型・Ⅱ型・Ⅲ型其々に次頁のような変化があった。

Ⅰ型　課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけして筋道を確かにする。（19名中４名）



Ⅱ型　課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけする過程の中で、最初に記述した主張を修正する。（19名中９名）

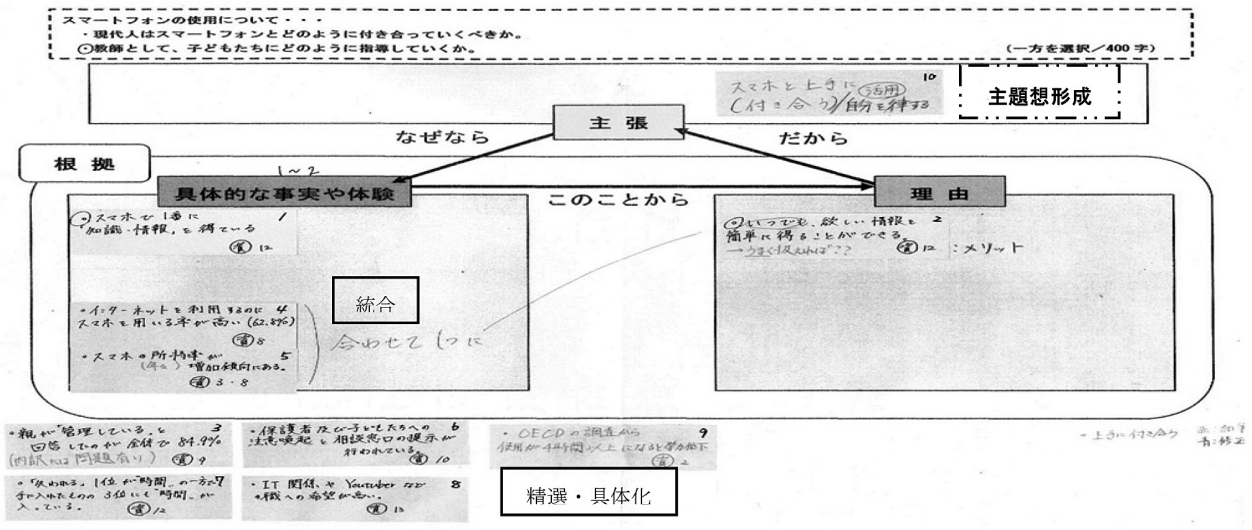




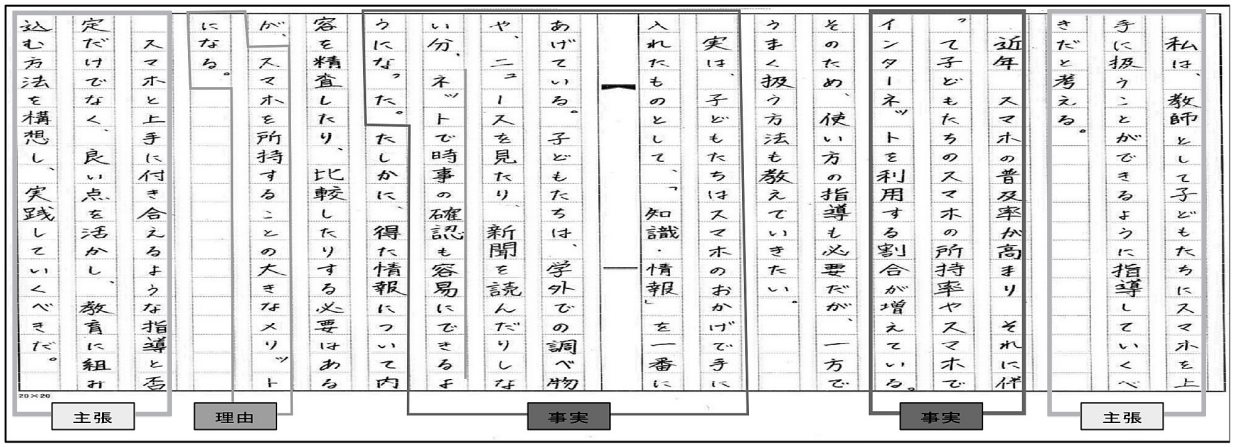
活動後の構成メモでは、とりわけⅢ型の学習者の加筆修正が多くされていた。Ⅲ型の学習者は、ピア・カンファレンスを通して、事実の選択と主張の確立を行っており、主題想形成が促されたことが分かる。Ⅲ型のうち、抽出生徒Ａの構想メモと意見文を以下に例示する。

◆抽出生徒Ａ（Ⅲ型）の記述の実際

＜構成メモ＞



＜意見文＞



5−3　全体指導での思考過程

Ⅰ型・Ⅱ型においては、主張への加筆修正は少なかったものの、事実を中心に具体的記述がされている他、Ⅲ型同様に事実の選択や組織化が行われている。

ピア・カンファレンスにより、文節化、拡充・精緻化、中心統合化、配置・組織化が促され、学習者の思考が整理されている。創構想の形成を促す状況的な「場」から、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化した上で書く活動を始める「境遇」への発展にピア・カンファレンスが大きく貢献しているといえよう。

論理的な文章の産出過程モデルにおいては､「境遇」への発展と同時に文章の全体想の構想化が始まり、創構過程から構想過程へと移行することから、創構段階・構想段階を含む文産出プロセスにピア・カンファレンスを組み入れる価値は十分にあるといえよう。

すなわち､論理的な文章を書く学習においては、ライティング・ワークショップ型授業のような共同プロセスが有効に機能すると考える。

また高校生を対象とした研究[*11]と同様に、読み手（評価者）として共有する評価観に基づき、筆者の工夫や改善点を指摘していた。書き手としては、評価コメントを踏まえて文章を見直し、本時の振り返りにおいても学習者自身がピア・カンファレンスの効果を実感している記述がされていた。

さらに、本論においては構想過程を中心に扱ったが、単元の振り返りや意見文自体を振り返る「先生への手紙」[*12]の中で相互評価による気づきや活動前後の作品の質の違い等の効果についての記述がされており、学習者が評価観を共有した上でのピア・カンファレンスに一定の効果があったといえよう。

評価表の作成当の活動を通して学習者の価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になる。またそれによって、他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることが明らかになった。

6．研究の成果

論理的な文章の産出過程について、Hayes&Flower、Bereiter&Scardamalia、大西道雄らの産出過程モデルをもとに、どのような過程を経て論理的な文章が産出されるのか分析･考察し、論理的な文章の産出過程モデル私案の作成を行った。

Atwell を中心とする先行研究の分析から、ライティング・ワークショップについて整理した。そこからライティング・ワークショップ型授業の導入における課題点を明らかにし、ピア・カンファ

レンスの必要性を示した。さらに提案した文章産出過程モデルについて、Cho&MacArthur、Yangらのピア・カンファレンス並びにピア・フィードバックの効果に関わる先行研究を踏まえ、ライティング・ワークショップにおける文章産出過程モデルと、文章産出過程で起こる「停滞」やその要素に関して、作文中のポーズの内観報告の分析から考察し、図示した。

こうした理論的考察を基に、論理的な文章の産出過程モデルを踏まえたライティング・ワークショップ型授業の機能と有効性について検証した。

大学生を対象とした論理的な文章産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能についての実践・分析を行った。それによって、論理的な文章の産出過程を踏まえ、評価表の作成等の活動を通して、学習者の評価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になることがわかった。また他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることが明らかになった。

加えて創構想の形成を促す状況的な「場」から、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化したうえで書く活動を始める「境遇」への発展におけるピア・カンファレンス及びライティング・ワークショップ型授業の有効性が明らかになった。

7．研究の課題

研究の課題として、今回の実践をもとに、ピア・カンファレンスでのルーブリック評価の効果検証、ライティング・ワークショップにおける評価のあり方の検討をさらに進めていく必要がある。

また書く過程における共同性の学術的背景、理論知についてもさらに調査する必要がある。発展して、本実践のように個々の作品の完成を目指す学習を展開する場合と、合意形成を図り、一つに編集する場合との共同プロセスの違い、課題条件による違いも今後の課題としていきたい。

これらの課題は、子どもたちに必要とされる力を確実に育むために乗り越えていかなければならない。論理的な文章を書く力は今後さらに重要性を増してくると予想される。今回の研究を通して得た成果、そして課題を今後も追究し、発展出来ればと思う。

＜主な参考文献＞

・松下佳代（2016）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
・ジェイミー・ナスト 古賀祥子訳（2008）『アイデアマップ』阪急コミュニケーションズ
・トニー・ブザン バリー・ブザン 神田昌典訳（2005）『ザ・マインドマップ』ダイヤモンド社
・バーバラ・ミント 山﨑康司訳（2006）『考える技術・書く技術 ワークブック 上』ダイヤモンド社
・バーバラ・ミント 山﨑康司訳（2006）『考える技術・書く技術 ワークブック 下』ダイヤモンド社
・小坂敦子 澤田英輔 吉田新一郎（2018）『イン・ザ・ミドル ナンシーアトウェルの教室』三省堂
・ラルフ・フレッチャー 小坂敦子 吉田新一郎訳（2007）『ライティング・ワークショップ』新評論
・プロジェクト・ワークショップ編（2014）『作家の時間』新評論
・Stephen E. Toulmin（2008）*The Uses of Argument Updated Edition* Cambridge University Press
・Miao Yang（2006）*A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class* Elsevier
・Hyland.k.（2004）*Genre and second language writing* University of Michigan Press
・Crinon.j.（2012）*The dynamics of writing and peer review at primary school* Journal of Writing

Research4
・Cho.k.& MacArthur.C.A.（2011）*Learning by reviewing* Journal of Educational Psychology103（1）
・Yang.Y.F.（2010）*Students’ reflection on online self-correction and peer review to improve writing* Computers & Education 55（3）
・Lundstrom.k.& Baker.w.（2009）*To give is better than to receive:The benefits of peer review to the reviewer’s own writing* Journal of Second Language Writing
・Diab.N.M.（2011）*Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing* Assessing Writing16
・Peter Elbow（1998）*WRITING WITH POWER* Oxford University Press
・Atwell,Nancie（2015）*In the Middle* Heinemann
・Lucy McCormick Calkins（1994）*The Art of Teaching Writing* Heinemann

注

*1茂呂雄二（1988）『なぜ人は書くのか』東京大学出版会 pp.159-160

*2内田伸子（1990）『子どもの文章―書くこと・考えること』東京大学出版会　p.164

*3内田伸子（1990）『子どもの文章―書くこと・考えること』東京大学出版会　p.164

*4内田伸子（1981）『教育心理学研究』日本教育心理学会 p.164

*5大西道雄（1990）『意見文指導の研究』溪水社p.15

*6内田伸子（1999）『発達心理学 言葉の獲得と教育』岩波書店 p.216-217

*7小坂敦子 澤田英輔 吉田新一郎（2018）『イン・ザ・ミドル ナンシーアトウェルの教室』三省堂 pp.35-37

*8Cho.k.& MacArthur.C.A.（2011）*Learning by reviewing* Journal of Educational Psychology103（1）pp.73-84

*9Yang.Y.F.（2010）*Students’ reflection on online self-correction and peer review to improve writing* Computers & Education 55（3）1202-1210

*10ラルフ・フレッチャー 小坂敦子・吉田新一郎訳（2007）『ライティング・ワークショップ』新評論 pp.128-129

*11R2.3　岩手大学大学院教育学研究科（教職大学院）「教育実践研究報告書」に提出した拙稿「高等学校国語におけるライティング・ワークショップ型授業に関する研究」第Ⅲ章第１節（pp45－58）において、盛岡市内Ｓ高等学校第２学年において「読み手が納得する小論文を書く」の授業を実施した（R1.6.24）
全４時間の授業実施の中で、学習課題「読み手が納得する小論文を書くための条件は何だろうか」という学習課題を第１時に立て、学習者と共同で［主張と結論］［根拠］［反対意見とそれに対する反論」の３つの観点に沿ってレベル１から３までの９つのマトリックスを立てて実践を行った。

*12大村はま（1965）「作文の処理を学習に」初出『国語通信昭和40年３月号』
『大村はま国語教室第５巻』（1983）pp.187-210所収
大村は、作文を提出するにあたり、主題や構想等を振り返る「先生への手紙」を作品に添える処理指導を行った。

高度専門職業人としてストレートマスターに求められる即戦力の検討
―教職大学院における授業をおこなう力の養成―

清水　将・阿部　真一*，森本　晋也**，佐藤　進*，菅野　亨***

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Sho SHIMIZU，Shinichi ABE，Shinya MORIMOTO，Susumu SATO，Toru KANNO

An Investigation of the "Immediate Fight Strenghth" Demanded in Straight Master Students Considered to be Advanced Professionals :
Developing the Ability to Conduct Class at Professional Teaching Graduate Schools

要　約

教職大学院に教科教育の期待がなされるようになったことを踏まえて、ストレートマスターに対する免許保持者として期待され、身に付けさせるべき力とそのための目標設定について検討した。教員免許を得ることは「一人前」を意味するわけではなく、臨床研修によってはじめて標準に到達できる。教職大学院では、実践を省察して学び続ける教員を養成する期待があり、即戦力を育成するための目標として、自ら省察する機会を持とうとする能動的な態度の育成、効果的に省察をおこなう方法に関する知識の獲得、同僚性を発揮する技能の獲得が見いだされた。さらに反省的実践力として状況との対話による行為についての省察、自己との対話による行為の後の省察が必要であり、これらはストレートマスターであっても、レッスンスタディによって協働的に高められることが示唆された。

第１章　はじめに

専門職大学院は、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について」において、「特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程の設置を促進する」の提言を受けて、高度専門職業人養成を目的として2003年に創設された新しい形態の大学院である。1999年に高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程として専門大学院ができたが、それを包摂して枠組みを更に広げて制度化したものであり、2019年度までにビジネス・MOT（技術経営）、会計、公共政策、公衆衛生等、臨床心理などの56大学76専攻、法科大学院36大学、教職大学院54大学が設置されている。2002年8月の中央教育審議会答申「大学院における高度専門職業人養成について」では、その教育方法についても、既存の修士課程における修士論文等の制度の枠組みが高度な専門職業人を養成するための実践的な教育を展開していく上で制約となることが触れられており、修士論文は必須とされてはいない。専門職大学院では、体系的な授業を中心に教育を展開し、修了要件については一定期間以上の

＊岩手大学教育学研究科，＊＊文部科学省総合教育政策局，＊＊＊岩手大学教育学部附属小学校

在学と必要となる単位数の修得のみとなる。実践的な教育方法として、理論と実務を架橋した少人数教育、双方向的・多方向的な授業、事例研究、現地調査などが提案されている。

教職大学院は、実践的指導能力を備えた教員を養成することを目的に2008年度に当初19校で開設されている。新たな制度として設計された教職大学院は､免許を取得するための養成機関ではなく、実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員と地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成が目的とされている。2006年7月の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、子どもたちの学ぶ意欲の低下や規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況、LD（学習障害)、ADHD（注意欠陥 / 多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援などの課題が示され、それらの解決へ向けた社会的要請と同時に、団塊の世代といわれる大量採用された教員の退職による同僚性の低下への懸念から教員の資質・能力の向上を制度的に保証する役割も期待されている。このような背景のもと、教職大学院は既存の修士課程との差別化が図られ、原則として教科専門に関することは取り扱わず、(1) 教育課程の編成・実施、(2) 教科等の実践的な指導方法、(3) 生徒指導、教育相談、(4) 学級経営、学校経営、(5) 学校教育と教員の在り方を共通科目とすることが特徴として制度設計がなされた。しかしながら、2012年8月の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において教職大学院拡充の方針が示されたことによって、全ての都道府県への設置と既存の修士課程からの転換が急速に進められることになった。その結果、教職大学院には、新たな学びに対応した教科指導力や教科専門の高度化を達成しうるカリキュラムの在り方等の課題を追求することも求められるようになってきている。2019年までに教員養成機能が島根大学に移管されている鳥取県を除く全ての都道府県に設置がなされている。

本学においても教職大学院が2016年に開設され、既存の修士課程を全て廃止して教職実践専攻に転換している。学校マネジメント力開発、授業力開発、子ども支援力開発、特別支援教育力開発の4つのプログラムを設置し、その中の授業力開発プログラムでは、教科の専門的内容にも触れた授業づくりに焦点化した教育と研究をおこなっていることに特色がある。また、実践の省察（反省や振り返り、リフレクションという用語が使用されることもあるが、本稿では以下、省察とする）を科目「リフレクション」として設定していることにも特色があり、省察においてどのような方法を用いれば効果的におこなえるのかを探究しながら、教員の資質・能力向上につながる方法の開発に関しても積極的に取り組んできている。一方で、教職大学院に求められる養成は、新人教員と中堅教員であり、そのそれぞれの目的のために教育内容や方法を分けて多様性と専門性の両面からその実現を図っている。現職の教員と学部新卒者（以下、ストレートマスター）では、経験や知識・技能に大きな差がある。科目「リフレクション」を例にとっても、経験のある現職教員と十分な経験のないストレートマスターでは、省察する対象が異なり、それを深めるための方法論も異なる。また、ストレートマスターには採用試験に合格した者と採用へ向けて努力を要する者が存在する。教職大学院には、採用猶予されたストレートマスターにとっては採用前の研修機関、採用試験を受けるストレートマスターにとっては養成機関の機能が求められることになる。このような2種類のストレートマスターが混在する教職大学院の特徴を鑑みれば、即戦力となる新人教員になるためにどのような目標を設定し、どの程度の到達度が求められるのかを明らかにしなければ期待される目的を果たす効果的な教育をおこなうことはできないであろう。ここでとりあげる即戦力とは、制度的な立場を意味するわけではない。すなわち、初任者研修（以下、初任研）を免除されると

いった制度上のことではなく、実際に実践の現場で発揮される能力を指す。学校現場において即戦力の発揮が期待されるのは授業の教科指導と担任の学級経営である。多くの管理職は、教員の仕事の大部分を占めるその２つにおいて新人が力を発揮することに期待している。そのためには、授業力を高めるための授業研究と担任力を高めるための事例研究が重要と考えられる。これらの経験学習によって実践知の獲得がなされて教員として成長するのである。しかし、教職大学院では先述の通り、これまでの修士課程の教育内容の反省から学級経営や生徒指導の力を高めることを中心に制度設計がおこなわれてカリキュラム編成がなされており、教育現場で期待される即戦力と教職大学院の目的が完全に一致するわけではなくなっている。そこで本研究では、教職大学院に教科教育の期待がなされるようになった現状を踏まえて、ストレートマスターの即戦力として期待される力を具体化するための検討をおこなう。本稿では、教員の成長モデルの中で免許保持者として期待され、身に付けさせるべき力は何か、そのためには教職大学院においてどのような目標設定がなされるべきかを明らかにすることを目的とする。教育現場では授業をおこなう力量形成が期待されながら、教職大学院がそれらを構造的な特性として積極的に推進できない中でどのように教科指導力を高めていくのかに焦点化して検討する。

第２章　教員における高度専門職業人養成

教員は、ドナルド・ショーン（1983）の反省的実践家という新しい概念が示されることによって、専門家像が大きく転換されてきた。教員はスペシャリストやエキスパートといわれる技術的合理性を基本とする技術的熟達者ではなく、行為の中の省察に基づく反省的実践家として新しい専門家に分類されている。状況の変化に応じることができ、反省的に意思決定をおこなう学び続ける存在でなければならないと考えられるようになった。佐藤（2001）によれば、反省的実践家の「行為の中の省察」は､「状況との対話」のみならず「行為の後の省察（反省）」と「行為についての省察」を包括し､「自己との対話」をしながら二重のループによる思考をしているとされる（図1）。技術的合理性の視点からみた専門家の実践は、既に確立された問題の解決過程であるのに対して、反省的実践家は状況との対話に基づきながら行為の中の省察をおこなう。複雑で複合的な状況の中で問題を設定することに特徴があり、その解決を図ることが期待されているのである。

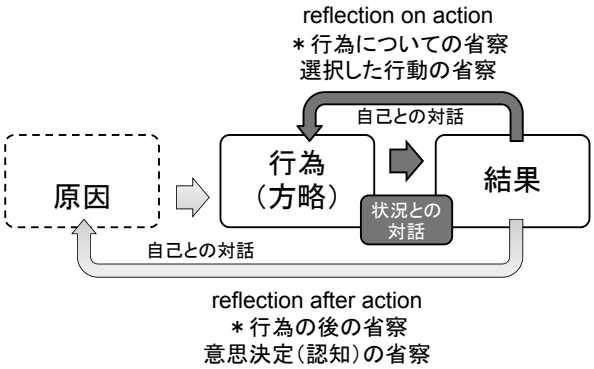


図１　「行為の中の省察」の二重ループ

新たに採用された教師が反省的実践家となるためには、日々の実践に対する適切なフィードバックがなされてその学びが高められなければならない。自分の実践を省察し、振り返ることによってその改善を行うことが可能となり、成長することができるからである。適切なフィードバックは自らおこなうだけでなく、他者からも得られることができればより有益であることは明らかであり、よい環境のもとでよい経験を積み上げることが教員の職能成長に有効であることは論を待たない。初任研制度は、その環境を提供している。教員における高度専門職業人養成とは、ショーンの指摘する反省的実践家、つまり実践を省察して高め続けることのできる学び続ける教員を養成するということになろう。

そのような高度専門職業人とはどのような成長段階を経て熟達に到達するのかを考えてみよう。熟達化の段階には、楠見（2012）の4段階、ドレ

イファス（1983）の5段階、チィ（2006）の6段階モデルなどがあるが、教員と同じく人を対象とする職業である看護師では、勝原（2012）によればドレイファス・モデルを援用したベナー（1984）の技能習熟モデルである「初心者、新人、一人前、中堅、エキスパート」の５段階が多く適用されている。看護師養成には、卒業前の臨床実習、資格取得、新人看護職員臨床研修等の手順に教員養成と類似の点が見いだせることから、教員の熟達化をベナーの5段階を援用して成長段階の検討を試みる。また、新しい専門家にとって欠くことのできない省察であるが、その成長にしたがって省察の対象や質が高まっていくことも明らかにされている。秋田（1996）は、マネンやグリメットの概念を踏まえて省察の深まりに３つの次元を示している。いかにすれば方法が効果的であったかという技術的省察、なぜこの方法を用いたのか、それによってどのような意味が生じたのかを問う実践的省察、意味を問い直し、新たな理解を得ようとする批判的省察というように段階的に深められていくといわれている。これらの視点から教員の学びや思考の深まりを捉え、成長段階に想定される目標を設定した（表1）。

表１　各段階の省察の目標

段　階	目標・対象
初心者	計画や行動に対する技術的省察（反省）
新人	状況との対話による行為についての省察
一人前	自己との対話による行為の後の省察
中堅	行為の意味を考える実践的省察
エキスパート	行為の意味を問い直す批判的省察

「初心者」とは過去の経験を持たず、指導者が近くにいてはじめて実践がおこなえるレベルであり、具体的には教育実習生の段階であろう。目の前の児童生徒からの情報を有効に活用することはできず、全人的な見方をすることも難しい一般的な知識に依拠した状態である。この段階では、まず実践をおこなうための省察がおこなわれることが大きな目標となる。自ら省察をおこなうことは困難であるため、制度的に組み込まれておこなわれる省察が中心になる。したがって、学びの姿勢が受動的になることは否めない。ここでおこなわれる省察は、計画や行動に対する行為の後の省察（反省）であり、計画であれば実践の前に、行動に対しては直後におこなわれることになる。

「新人」とは、「かろうじて及第点の業務をこなすレベル」とあるとおり、指導書等の資料を利用して実践をおこなえる初任期の教員のレベルである。実践知の獲得には至っていない資格や免許を取得した後のレベルでもある。目の前の児童生徒に応じて授業をおこなうというよりは授業を流すことに注力する。指導案に固執して計画どおりに進めようとするような状況も発生する。型どおりにできたとしても応用ができず、指示がなければ行動選択ができないことも見受けられる。特定の方法を文脈にあわせて調整、カスタマイズできないような段階である。省察も効果的にはおこなえないので、まだ指導者が必要とされる状態である。この場合の指導者の役割は、実践の省察をコーディネートする部分にある。ここで目指されるのは状況との対話を通した行為についての省察である。行為である授業中に省察し、意思決定ができることが目標とされ、そのような行為の中の省察ができていたかを振り返って、次に活かすことが目指される。

「一人前」とは、たいていのことを自分で処理し、反省的実践を自らおこなうことができる状態である。直接的な指導者は必要とせず、計画した実践がうまくいかなくても自ら修正できる力が身についたレベルである。「状況との対話」による「行為についての省察」に加えて「自己との対話」による「行為の後の省察（反省）」が可能で、自らの用いた手段が有効であったかを評価、改善できる段階である。しかしながら、省察を深めるためにはメンターとなる先輩教員の役割は重要であり、自らメンターを探して環境を整える積極的態度も能力として求められよう。実践的省察や批判的省察をメンターの手を借りながらおこなうことが次の目標となる。

「中堅」とは、児童生徒を全体的・大局的に見ることができるようになり、自分のことだけでなく、リーダー的な役割を果たすことができるレベルである。省察においても授業者、参観者を問わず協働的に学ぶことができ、教員だけでなく、児童生徒にとってもどのような意味を持ったかを解釈して実践的省察がおこなうことが可能で、メンターとしての役割が果たせる段階である。

「エキスパート」とは、自らの経験に基づいて意思決定と行動選択ができることを意味し、優れた認知ができるレベルである。省察においても行為の意味を問い直し、批判的に考え、新たな理解を導くことができ、実践の意味を問い直すことができるような段階である。

これらの段階分けにしたがえば、高度専門職業人とは、「一人前」や「中堅」を指し、教職大学院では「新人」を「一人前」や「中堅」の段階まで引き上げることがねらいとなる。即戦力として期待されるのは、実践をおこなう技術や技能よりも省察によって改善を図ろうとする態度であり、状況との対話による行為についての省察と自己との対話による行為の後の省察ができることが目標となろう。

第３章　臨床段階において求められる到達度

ここでは教師教育、すなわち養成・採用・研修の時間的過程に沿ってどのような段階分けが可能で、どの段階の到達度が目指されるのかを検討する。これまでの専門家教育でも臨床の前後で段階を分けることがおこなわれている。例えば医師養成でも基礎と臨床といった段階分けがなされおり、学部4年終了時に臨床能力が判断され、5,6年次に臨床実習がおこなわれる。その後の国家試験を経て法定による臨床研修はさらに2年間継続する。医師養成においても免許取得は、「一人前」の保障ではなく、臨床研修の中のひとつの段階に過ぎない位置づけがなされている。教員養成における学部教育でも教育実習という臨床を境に2つの段階が設けられている。教育に関する基礎となる知識を修得することによって基礎となる専門力を培う段階は、多くの大学では教育実習に行くために最低限修得すべき科目、単位として設定されており、授業を中心とした実践の計画である指導案をつくることができるようになることが目標とされる。このレベルをクリアしてようやく臨床に出て教育実習で教壇に立つことができ、実践力が育成される段階となる。教育実習では、必ず指導教諭がついて授業をおこなうように、この段階では、専門性はあっても独り立ちしているわけではない。同様に初任であっても、拠点校指導教員や校内指導教員が制度上配置されることを考慮すれば、即戦力として認知されているわけではない。すなわち、教員には職業人として実践がある程度満足と判断される到達すべき標準（スタンダード）があると考えられ、教員免許を取得したとしてもまずはそれが目指されるのである。したがって、採用後であっても、標準（スタンダード）を境にした2つの段階が考えられる。臨床に出ることができることを最低限のラインとしてドレイファスやベナーに従えば、これらから導かれる教員の成長段階は、次のように考えられる。最低限（ミニマム）の水準に向かう実践のための知識を身に付ける段階、実践を通して到達すべき標準（スタンダード）がわかる「初心者」段階、到達度を自ら評価して標準（スタンダード）に向かう「新人」段階、標準（スタンダード）を超えて実践を高める何かをおこなうことができる「一人前」段階となり、実践を極める「中堅」や「エキスパート」の段階に進んでいく。しかし、学部の臨床である教育実習では、大学教員よりも実習校の指導教員に実践力の指導が担われている部分が大きい。教育実習においては、無事に実習を終えることや卒業するために免許取得が目標とされることも否定できない。免許取得を超えた先にある職業人としての標準（スタンダード）が意図されて指導されるとは限らないのである。学部の養成段階としては、目指すべき標準（スタンダード）がわかり、自らがそのレベルに到達することを求めるように

実習後の教育をおこなうことが重要な役割を果たす。その責務は、教育実習の事後指導や教職実践演習において大学教員がおこなわなければならない。臨床における教育に関して、これまで大学では実習というプログラムは提供しても指導を実習先に委ねてきたことに教師教育としての弱さがあった。教員が反省的実践家であるべきだとすれば、臨床における教育とその成長を支える主な方法である省察に対して大学が積極的に関与する必要がある。一方で教職大学院は、臨床および免許取得後の教育がフィールドであり、学部とは異なる方法で臨床における教育を効率的におこなう期待がある。教員免許の取得は、職業人としての能力保障にはなりえないことを前提にして、教員免許取得後の標準（スタンダード）に向かう教育をおこなう機関としての専門性が求められているのである。

ストレートマスター、採用された初任者研修期間の教員のいずれであっても、教員免許取得者として「新人」から「一人前」になるためには、自らの実践を改善する反省的実践力が求められる。教員の専門性は、経験による実践知の獲得とPDCAのマネジメントサイクルによる実践の改善で高められていく。養成段階である学部教育では、PLAN（計画）とDO（行為）に関する能力が実践をおこなう力である専門力・実践力として到達目標になり、免許取得後は実践を省察する力、反省的実践力としてのCHECK（評価）とACTION（改善）に関するそれぞれの能力とPDCAサイクルによる反省的実践そのものが到達目標として求められると考えられよう（図2）。標準を超えてさらにその上の水準に到達することは、実践を高める「一人前」段階の目標でもあるが、標準に向かう「新人」段階のどちらにも共通するものである。

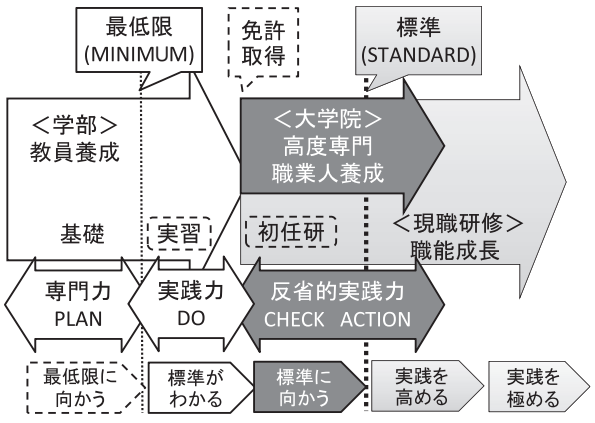


図２　教員の成長モデル

第４章　養成段階の教育と即戦力

ドレイファス（1983）の成長モデルでは、30.5％の中堅や10.8％のエキスパートという少数によって全体が支えられているといわれている。成長する人としない人がいることについて、松尾（2011）によって、単なる経験を重ねただけでは、コルブ（1984）の示すような経験学習がなされるとはいえず、仕事に慣れることはできるが、知識を更新しないで成長が滞る30代が多く存在することが指摘されている。また、楠見（2012）によれば、エリクソンの「10年ルール」を踏まえて、人が熟達するには10年以上の長期的学習が必要とされるといわれている。確かに教職大学院の2年間で長期の経験や学習をおこなうことはできないため、そのような経験に基づく実践知やスキルを形成することは困難である。しかし、10年の歳月を教職大学院で代替えすることは不可能であっても、成長に必要な主体的な姿勢と学ぶ方法を教えることは可能であろう。採用された新人教員が日々の実践を省察する余裕もない状態に陥っていることも決して少ないことではない。同じような営みをただ繰り返すだけでは効率的な成長は期待できない。やりっぱなしの経験は効果的な成長にはつながらないのである。これらのエキスパタイズ研究は、単なる現場経験が教師の成長を必ずしも保障するわけではないことを示唆している。

専門家教育では、必ずしも最初から専門に関する教育をおこなうわけではない。医学部や法学部であっても教養教育をおこない、人間としての成長を促す教育がおこなわれている。医学教育では特に“Fitness to Practice”として専門職にあった

行動をとるための教育が意識されている。学部や大学院教育の後にも、医師免許であれば2年、司法試験であれば1年の臨床実習が法的に位置づけられており、免許や資格の取得が「一人前」ではない。教員免許も同様に授業をはじめとする実践をおこなうための基礎資格であるが、授業をおこなう能力の最低限の保障に過ぎない。いわば必要条件であって十分条件ではないのである。教員免許を取得した後に、採用された新人教員、または教職大学院において期待されるのは独り立ちするために実践を振り返り、省察する力である。教員免許取得後に教員として高めるべき資質・能力すなわち即戦力とは、何らかの水準の実践をおこなう能力そのものではなく、実践を改善しようとする態度形成を意味することになる。このような態度形成ができた者が存在としての即戦力となっていると考えられる。

人の成長にどのような教育が必要とされるか考えてみよう。新しい学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びが求められているが、学習から学びという教育の潮流にも現れているとおり、人の成長には学ぶということが欠かせないものとされている。教授に対する学習という受動的な行為から学びという主体的・対話的な行為への転換が職業人にも有効であることはいうまでもない。主体的･対話的で深い学びにおいて重視されるのは、自らを観察し、修正するメタ認知能力であり、未知の自分を発見するために他者と対話的に学ぶ能力である。教職大学院のストレートマスターは、実践の場や経験が限られるというデメリットもあるが、省察に時間を費やすことが可能であるというメリットを持っている。本学の教職大学院の状況を見ると、採用のためではなく採用猶予をもらって自らの成長の機会を得ようとするストレートマスターが多いことを考えれば、成長を助ける他者に恵まれている。同僚性を持つ他者と省察のスーパーバイザーとなる大学教員との学びによって自らを客観的に省察するメタ認知の能力を身に付けることができていると考えられよう。メタ認知能力のような自分を客観視して成長を図る能力は、自己との対話による省察でもあり、これらの能力の伸長が集団を支える人材の育成につながると考えられる。養成段階では即戦力という短期的に発揮される力ではなく、社会における複雑な問題を解決するための複合的な視点を得ることが重要である。現代の正解が1つではない問題を納得解に導くためには、専門性だけでなく幅広い教養が必要とされることを考えても、教職大学院では教員としての多様な教養とその成長を効率化する方法を身に付けさせるべきであろう。

第５章　授業に関する即戦力の獲得方法 ーレッスンスタディー

反省的実践家になることが目標ではあるが、当然ながら実践ができなければその能力は活かされることにはならない。ストレートマスターには実践をおこなう能力も重要であり、とりわけ教員としての主要な仕事となる授業を構想し、遂行する能力向上の期待は高い。ここでは教育現場で期待される実践とはどのようなものかを明らかにする。

わが国の誇る教育文化に授業研究があげられる。授業研究（以下レッスンスタディ）は、①授業づくり、②研究授業、③授業検討会（以下カンファレンス）から構成される一連の営みであり、その成果は日々の授業に還元される。レッスンスタディは、教科の指導力を高めると同時に同僚性を高める機能も持っている。したがって、教員としての即戦力とは、その集団で同僚性を発揮することでもあり、教職大学院ではレッスンスタディという教員の文化にすぐに溶け込むことができるようにしておくことが望まれる。レッスンスタディは、一般的に次のような手順で進められる。授業づくりにおいては、学習内容の検討、教材開発、指導方略を含めた事前の指導案検討がなされ、研究授業では参観者による授業分析や児童生徒を含めた授業評価等の客観的データが集められる。ここまでの手順に必要な知識・技能として、

授業づくりでは学習指導要領の理解や教材研究や開発、授業形態、指導方略等の方法知、研究授業では授業の構造（マネジメント・インストラクション・モニタリング・インターアクション等）の概念的知識と教師行動（オーガナイゼーション・プレゼンテーション等）の技能があり、学部段階で獲得が目指されている。次の実践へ向けた省察がおこなわれるのがカンファレンスである。カンファレンスでは、授業者の自己開示と他者からのフィードバックによって未知の発見がなされることが期待される。自己開示を積極的におこなうだけでなく、レッスンスタディを集団の学びの機会と捉えて設定しようとする態度の形成こそが教職大学院で身に付けるべき力であろう。教職大学院で育成が期待されるレッスンスタディの手順と内容は、授業づくりとして自ら指導案作成と事前検討を協働的におこなって準備して授業に臨むことができること、研究授業では状況と対話しながら行為の中の省察をおこなえること、カンファレンスでは省察によって協働的に学びながら授業改善ができるようになることである。そのためにもレッスンスタディをおこなうことによって内容知・形式知を得るだけではなく、授業提供者と参観者のいずれとしても進んで実施、参加する主体的な態度を形成することが重要になる。具体的には、授業をよくしようという意欲とレッスンスタディを設定、企画、運営して協働しようとする価値的態度が目標になろう。

教職大学院の省察とは、多様な価値観に触れ、教員としての信念をかたち作る作業でもあり、省察の視点を教師の指導、自分のことから児童生徒の学び、みんなの幸せへ拡大されるようにすることも目標となる。伝統的なレッスンスタデイでは、指導案や指導技術などの教師の視点で定量的な検討から授業を評価することが多かった。これまではカリキュラムや授業が教育工学的にアプローチされてきたからである。これに対して、新学習指導要領で示される主体的・対話的で深い学びのように児童生徒の認知の深まりを重視するのであれば、児童生徒の学びや教員のかかわりを定性的に省察し、羅生門的アプローチによって多様な価値観に触れることも重要であろう。レッスンスタディは授業の改善を目指すものではあるが、その真の目的は児童生徒を学ばせ、成長させるためにおこなうのであり、授業でおこった児童生徒の変化から授業のよさを意味づけていく営みでもある。レッスンスタディが何のためにおこなうものかという視点が欠ければ、単なる方法の教育にしかならない。先に述べたように、専門性のある職業には一定の標準（スタンダード）がある。それを超えることが目的になっていれば、その先へ目指すには新たな課題が必要となる。授業改善の目的が教員自身ではなく児童生徒のためになれば、教員の成長志向は継続するものになるに違いない。教師として望ましい行動がなされるには、知識を身に付け、見通しや洞察力を持つことが重視されるべきであって、特定の教え方の獲得だけを目標とすればいいわけではない。実習の主要な目的は、技能を身につけることではなく、実習を通して深く学び、教師としての成長の見通しを持つことによって集団として授業力が高まることの方が重視されなければならない。授業をおこなう上での知識や技能を伝達的に身に付けさせるのではなく、実践のためにストレートマスターが新たなに開発したものを学びの構造の中で協働的に検証をおこなうことによって同僚性を高めることが大切になろう。

教職大学院でおこなわれる学校における実習には、振り返りの機会が設定される。その基本構造は、フィードバックに基づく改善である。振り返りとは過去に遡って自分の経験や実践の行為、意思決定等を再構成し、意味づけをおこない、変えなくてもよいことを見いだすものである。また、そのおこない方や学び方も含めてメタ認知によって評価・改善して変えるべきことを見いだすものである。振り返りの視点は当然ながら次に活かされるものでなければ意味をなさない。すなわち、振り返りは過去に向かうものではなく、次におこなうときの見通しを持って未来へ向かうことを意味する。振り返りやリフレクションといわれる省

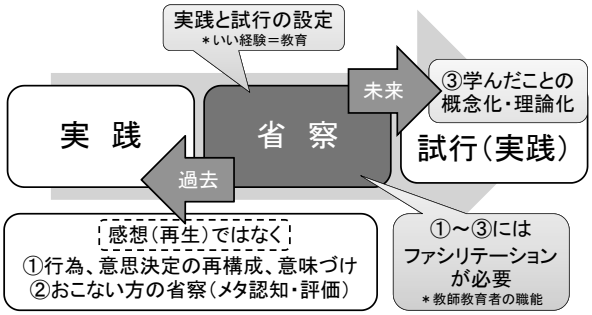


図３　省察の具体的内容

察の時間は、伝達を目的とした実践した内容のまとめや要約ではない。カンファレンスにおいては実践を未来へつなげていく概念化や理論の生成がおこなわれることで省察となるのである（図3）。

概念化・理論化とは、一定の条件下で成立する関係を用いて現象や事実を説明し、予測する力をもつ汎用性のある知識をつくることであり、経験や実践を次に使えるようにすることである。ただし、過去の実践から未来へ向けた知識を得たとしても、それを活かす機会がなければ成長は望めない。その概念化・理論化された知識を試行する機会を保障することも必要なのである。学部の教育実習における経験が即戦力、つまり一人前になることに十分に活かされないのは、実習が短期間であり、その経験を再び適用する場が十分ではないことに原因があると考えられる。教職大学院における2年にわたる臨床は、経験から得た知識を適用することが保障されている場として設定されなければならない。ここでの経験を適用する場とは、必ずしも直接経験を意味しない。レッスンスタディの繰り返しの中では、授業者でなくとも参観者やカンファレンスのファシリテーターとしても実践の積み重ねが可能であり、教科や校種を超えて反省的実践家として省察能力を高めることができるからである。レッスンスタディという実践経験と省察の機会の提供は、授業づくりや授業遂行に対して建設的な省察をおこなう能力と同僚性を高め、反省的実践家として即戦力を形成することに有効と考えられる。

即戦力とは、反省的実践すなわち省察をおこなおうとする態度を形成し、省察をおこなう能力もしくは手続き的知識を獲得することである。授業という教育実践をよくしようとすることは、研究そのものである。授業改善のための研究能力を高めることがストレートマスターの教職大学院の目標とも考えられ、教職大学院でおこなわれる実践研究とはこのような改善の営みを理論化するものと捉えられる。

第６章　まとめと課題

教職大学院としての高度専門職業人養成とは、実践を省察して高め続けることのできる教員の養成である。本研究では、教職大学院に教科教育の期待がなされるようになったことを踏まえ、ストレートマスターに期待される免許保持者に身に付けさせるべき力とそのための目標設定について検討した。その結果、トレートマスターに対するレッスンスタディを活用した省察能力を高める教育の有効性が示唆され、以下のことが明らかになった。

・専門家の養成では、免許･資格を得ることは「一人前」を意味するわけではなく、臨床における教育によって標準（スタンダード）に到達する。
・教職大学院には、熟達段階の「新人」を「一人前」にする臨床における教育を担う期待がある。
・即戦力を育成するための目標として、①自ら省察する機会を持とうとする能動的な態度の育成、②効果的に省察をおこなう方法に関する知識の獲得、③同僚性を発揮する技能の獲得があげられる。
・反省的実践力の到達目標として、①状況との対話による行為についての省察、②自己との対話による行為の後の省察ができることがあげられる。

教職大学院でおこなわれる教育の内容は、授業遂行能力の程度、到達度などの技能を求めるものではない。実践を改善するための態度と方法であり、その学び方である。その協働的な学びによる

同僚性の構築は、ストレートマスターの目標と考えられる教師としての信念の形成にも関係している。教員集団で求められるのは、1人で問題を解決するスキルよりも協働する力であり、多様な視点で納得解・最適解を導くことである。メタ認知によって自ら振り返るだけでなく、同僚性を発揮して協働的に集団の学びを高める能力も即戦力とも考えられ、教育現場に出たときに「新人」教員としてそのような同僚性を発揮して周囲を巻き込む力を明らかにして、どのように育成するかについては今後の課題としたい。

＜引用・参考文献＞

秋田喜代美（1996）教師教育における「省察」概念の展開－反省的実践家を育てる教師教育をめぐって－．森田尚人・藤田英典・佐藤学他編．教育と市場．世織書房.

中央教育審議会答申（2002）「大学院における高度専門職業人養成について」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020802.htm（2020. 2. 10閲覧）

中央教育審議会答申（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2020. 2. 10閲覧）

中央教育審議会答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm（2020. 2. 10閲覧）

Chi, M.T.H.（2006）Two Approaches to study of experts' characteristics. In K.A. Ericsson, N.C. Charness, P.J.Feltovich & R.R. Hoffman（Eds.）Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press.

大学審議会答申（1998）「21世紀の大学像と今後の改革方針について」. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1299338.htm（2020. 2. 10閲覧）

Donald Schön, The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, Basic Books,1983.

ドナルド・A・ショーン：柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）省察的実践とは何か．鳳書房.

Dreyfus, S.E.（1983）How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Brain. Management Review, September, pp.56-61.

金井壽宏・楠見孝編（2012）実践知－エキスパートの知性．有斐閣.

勝原裕美子(2012)人を相手とする専門職-看護師. 金井壽宏・楠見孝編．実践知－エキスパートの知性．有斐閣, pp.194-221.

Kolb. D.A.（1984）Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall.

楠見孝（2012）実践知の獲得－熟達化のメカニズム．金井壽宏・楠見孝編．実践知－エキスパートの知性．有斐閣, pp.34-40.

松尾睦（2011）職場が生きる人が育つ「経験学習」入門．ダイヤモンド社, pp.23-28.

佐藤学(2001)専門家像の転換―反省的実践家へ. ショーン：佐藤学・秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵．ゆみる出版, pp. I-Ⅱ.

社団法人日本看護協会（2009）新人看護職員臨床研修における研修責任者・教育担当者育成のための研修ガイド．https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000078004.pdf（2020. 2. 10閲覧）

社団法人日本医師会（2013）医師養成についての日本医師会の提案．http://dl.med.or.jp/dl-med/teireikaiken/20130130_1.pdf（2020. 2. 10閲覧）

横須賀薫（2008）教職大学院の現状と課題．理論と実践の融合を目指したカリキュラムに基づいた教育を実践教職大学院は実践研究の場としての明確な位置付けが必要．Guideline September．河合塾 ,pp.2-5.

中学校数学における効果的な自主学習に関する研究
―弱点の理解と課題の指定の効果―

立花　佳帆*，山本　奨**，村上　貴史***

（2020年２月12日受付）
（2020年２月14日受理）

Kaho TACHIBANA・Susumu YAMAMOTO・Takahumi MURAKAMI

An Approach to Self-Learning in Junior High School Mathematics :
The Effect of Exercises for Understanding Weaknesses and Areas of Improvement

要　約

本研究の目的は，家庭学習の機能の中でも「補充」に焦点を当て，数学の授業で生徒による弱点理解と，その後の教師の課題提示の効果について検討することであった．そこで，授業中のテスト後に，全員一律の課題を与える「一律課題群」，テスト後に弱点課題を中心に取り組ませる「指定課題群」，ワークでの演習を指示して自由に取り組ませる「自主学習群」の3群分けをし，学習効果を検討した．その結果，指定課題群でのみ学習効果が見られた．そこで，教師が学習内容を指定し，自主学習に取り組ませることで，個の弱点に応じた学習ができる自主学習のよさを残しつつ，より効果的な学習を支援することが可能であることが示唆された．

問題と目的

数学教育において，授業と授業外の学習（以下，家庭学習とする）は児童・生徒の学びの両輪として，家庭学習の推進のための方策が様々考えられている．この家庭学習における機能について，谷地元ら（2004）は，教師が数学の宿題を出す理由として，「学習内容の定着・復習・補充」，「授業時間の不足」，「家庭学習の習慣化」，「授業内容の深化・発展」，「学習の意欲づけ」，「次時や新単元につなげるため」の5つを挙げている．また，市川(2004)は「学習の習得サイクルと探求サイクル」を提唱しており，その中で，「予習，授業，復習」という習得のサイクルと，「表現，授業，追究」という探求サイクルを示している．黒澤（1999）や鈴木（2006）による家庭学習の実践を見ても，授業における予習や復習の機能を持たせていることから，家庭学習における機能には「予習･探究･補充」の３つがあると考えられる．また，谷地元ら（2004）の調査では，宿題の内容として，教師は，「教科書の練習問題を復習として出す」「授業で扱った内容で解決できなかった問題や考え方や説明など，練習問題以外のものを出す」「授業で扱った内容の類題を出す」ことが示されており，これらは授業内容の「補充」としての働きを持たせていることから，教員が「補充」を目的として家庭学習に取り組ませることは，広く行われることだと考えられる．

＊滝沢市立滝沢中学校，＊＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊＊岩手大学教育学研究科教職実践専攻

また, 小林（2009）は, 家庭学習を「宿題」と「宿題以外の家庭学習」に大別しており,「宿題」とは, 教師の直接的な指示・管理のもとで行われる家庭学習,「宿題以外の家庭学習」とは, 教師による内容や提出期限日の直接的な指示・強制の対象とはならない学習であるとしている. 一方で, 教師による直接的な内容の指示はないが, 提出期限やノートのページ数といった量的な指示のある「宿題」と「宿題以外の家庭学習」の両方の性質を持った「自主学習」も広く行われている. この自主学習は, 生徒が自身の状況に応じて学習内容を決定して進められる一方で, 課題意識をもって学習に取り組むことに困難さがあり, 質的保障ができていない現状が見られる. 初任者教員数名に自主学習の取り組みについて聞き取りを行った際, 質的保障の困難さ, 効果の生徒間差, 質的評価の在り方等の悩みが挙げられた. 実際, 同じ内容ばかり取り組んでいる生徒も見られ, 学習効果について疑問を感じることがある. また, 質を高めるため, コメントによる評価を行っても, その後の改善が見られない生徒もおり, 評価と指導の困難さが課題となっていると言えるだろう.

そこで, 本研究では, 家庭学習の機能の中でも「補充」に焦点を当て, 生徒による弱点理解と, その後の教師の課題提示の効果について検討することを目的とする.

方法

1. 調査対象者　中学2年生127名
2. 調査日　2019年9月から10月
3. 調査手続き

中学2年数学の授業において, 単元テストを実施後, 以下の3群に分けて演習を行った. 宿題の手続きを担保するために, 今回の調査では演習として授業内に「宿題」の時間を設けた. 演習後, 約２週間あけて同じ内容のテストを再度実施した. 調査の具体的な実施手順と時間は Figure 1の通りである. 以後, 1度目のテストを事前テスト, 2度目のテストを事後テストと呼ぶこととする. 事前 - 事後テストは, 中学２年「１次関数」の単元における基礎的知識・技能の定着を確認する内容を５０点満点で出題した. また, どの群においても再テストをすることを予告して演習に取り組ませている.

一律課題群：事前テスト後, 全員一律のプリントを配布し, 演習させた. プリントの内容は, 単元の基本的な知識・技能を確認するためのプリントである. Figure 1では「プリントによる演習」と示した群である。

指定課題群：事前テスト後, テスト問題に該当するワークの範囲と教科書の範囲を以下の Table 1のように黒板に提示した. その後の演習で, テストで間違えた箇所をチェックさせ, チェックした箇所に該当するワークに取り組ませた. 間違いが多い生徒は, 自分のできそうなページから, 全問正解した生徒には活用問題に取り組ませた.

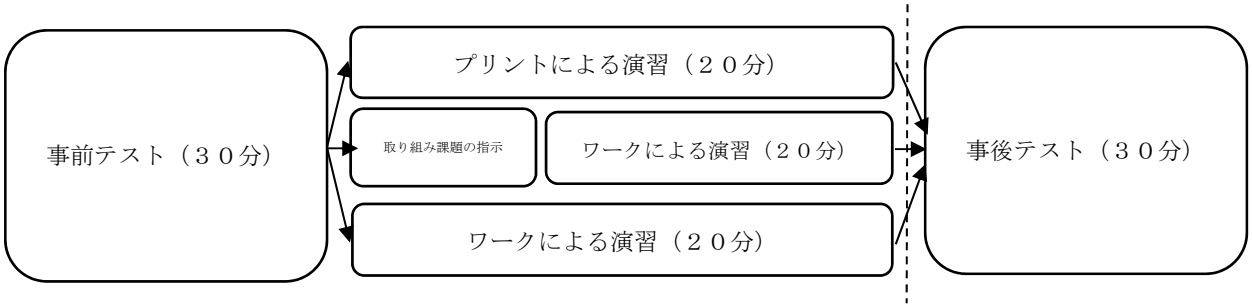


Figure 1 「実施手順と実施時間」

Figure 1では「取り組み課題の指示」「ワークによる演習」と示した群である.

自主学習群：事前テスト後，ワークを用いて演習することを指示し,演習させた. Figure 1では「ワークによる演習」と示した群である．ワークの取り組む内容の指示は提示しなかった.

Table 1「演習における教師の課題指示表」

テストの問題番号	ワーク	教科書
1	P48	P56~57
2	P49	P59
3	P50	P64
4	P51	P66
5	P53	P68
6	P54	P69～70
全問正解	活用問題マスターP192~	

処遇による学習上の不利益が生じないよう，調査終了後,「一律課題群」には指定課題を提供した. また,「指定課題群」には一律課題を提供,「自主学習群」には，指定課題と一律課題の両方を提供した.

結果と考察

処遇により学習効果がどのように異なるのかを検討するために，処遇要因×事前事後要因の２要因混合計画による分散分析を行った．各条件の平均と標準偏差を Table 2に示した.

分析の結果，交互作用が有意であったので（$F(2, 90)=7.37, p<.01, \eta_p^2=.1407$），水準毎の単純主効果を検討した．その結果，［事前］における処遇要因は有意でなく（$F(2, 90)=3.13$, ns），各群は等質であると考えられた．処遇要因の各水準に関しては，［指示課題群］における事前事後要因が有意であった（$F(1, 90)=34.08, p<.01$）.［一律課題群］及び［自主学習群］においては，いずれも事前事後要因は有意でなかった（$F(1, 90)=0.52$, ns),（$F(1, 90)=2.92$, ns）．これらにより,［指示課題群］のみ学習効果が見られたと考えられた. 但し,［事後］における処遇要因は有意でなく（$F(2, 90)=2.35$, ns），［指示課題群］の学習成果は他の群よりも優れたものとは言えない範囲であった．これは，事前－事後で約2週間の期間が空いており，演習による効果が薄れたことが原因として考えられる.

この結果から，教師がテストの自己分析場面を設け，何を学習すべきかを指定することで学習効果を得られることが示唆された．そこで，自主学習を行う場合,「1日2ページ」というような量的な指示だけでなく，具体的に何を学習すればよいか弱点に応じた指示をすることが必要であると考える．なお，課題の指定方法は今回のように大まかな指示でも効果が期待できることが明らかになった.

Table２　「処遇による学習効果の違いに関する分散分析結果」

	事前			事後		
3 群分け	一律課題群	指定課題群	自主学習群	一律課題群	指定課題群	自主学習群
テストの得点	35.42 (*13.49*)	25.34 (*17.12*)	27.30 (*18.62*)	36.84 (*11.88*)	36.84 (*10.82*)	30.67 (*15.21*)

†$p<.10$ *$p<.05$ **$p<.01$

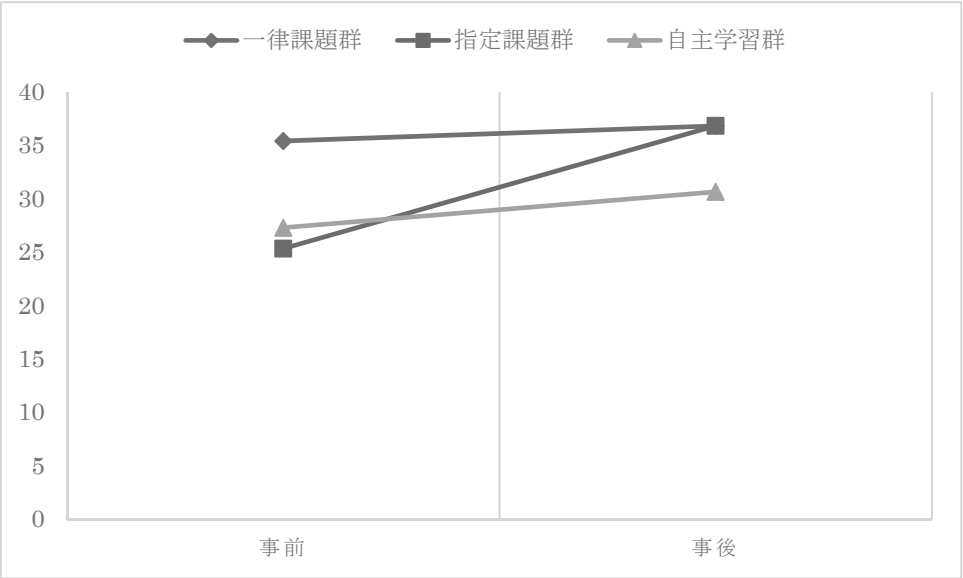


Figure 2 「処遇による学習効果の違いに関するグラフ」

総合的な考察

今回の研究から，自主学習を行う際，内容をすべて自由に生徒に決めさせるのではなく，教師が学習内容を指定することで，学習の効果を高められることが示唆された．この時，毎日の家庭学習において，一人ひとりに個別に指示を出すことは現実的に困難である．しかし，今回のように，授業における小テストや教科で出す課題に，該当するワークや教科書の範囲を記し，できなかった箇所を自主学習で取り組むよう指示することは十分可能であり，幅広く実施可能な学習方法である．今回の研究では板書を用いて指示をしたが，テスト問題に誤答した場合の指示を示すことも可能である．すなわち，この方法は，教師の過度な負担にならず，学習効果をより高めることができる自主学習の在り方の一つであると考えられる．教師の工夫により，授業での学習と家庭学習とを関連付けることで，自主学習を授業の「補充」として機能することができると期待される．また，内容の指定があることで，何を学習するかが明確になり，その内容の評価規準も明確になる．教師の悩みの一つである自主学習の質的評価の在り方についても解消することが期待できる．

一方，数学以外の教科や，対象を変えても同様の結果が得られるかを検証する必要がある．今後，これらの追究がなされ，明らかになることが期待される．

参考文献

市川伸一（2004）「学ぶ意欲とスキルを育てる -いま求められる学力向上策 -」小学館

小林洋（2009）「授業と家庭学習のリンクが子供の学力を伸ばす - 学力向上のための基本調査2008より -（２－３　子どもの家庭学習と総合学力との関係）」
参照日：2020年2月2日　参照先：ベネッセ教育総合研究所
（https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2008/hon/pdf/data_04.pdf）

黒澤達弥（1999）「家庭学習プリントを活用した学ぶ意欲を高める指導工夫：連立方程式の指導を通して」日本数学教育学会

鈴木拓（2006）「基礎基本の定着を図るうえでの指導上の工夫 - 授業と家庭学習のサイクルをつくるー」日本数学教育学会

谷地元直樹，相馬一彦（2004）「『数学の宿題』に
関する考察」日本数学教育学会

混み具合の指導

立花　正男*

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Masao TACHIBANA

Instruction about Crowdedness

要　約

本稿は，小学校第5学年で学習する混み具合の指導実践である。全国学力・学習状況調査の結果から，児童の混み具合の達成状況が思わしくないことが指摘されている。全国調査では，混み具合を求めるための除法の結果の意味を問う問題を平成25年度と平成30年度に数値は違うが同じ形式で出題しているが，正答率は5割程度にとどまっており，児童の達成状況が改善されていない状況である。筆者は，多くの小学校で実践されている混み具合の指導が，混み具合の比較のための計算になっており，なぜその考え方で比較できるのかを児童が考える機会がないことがこのような達成状況になっている原因ではないかと考えた。これについて学習指導要領の解説には，混み具合が等しい時はどのような状況の時であるかを指導することの必要性が記述されている。しかし，それが教科書にはのっていないため，多くの小学校では指導されていない実態もある。

そこで，本実践において，混み具合が等しいと判断するときの考え方を顕在化させ，それが最小公倍数や1あたり量を計算して混み具合を比較するときの根拠であることを指導した。この実践は，児童が最小公倍数や1あたり量を求めることの根拠について考えるようにして，数値化したことがどのような意味があるかを考える授業の提案である。

第１章　学習指導要領における割合の位置づけ

文部科学省では，平成28年12月の中央教育審議会の答申（以下「答申（H28)」とする）に示された基本的な考え方を踏まえ，平成29年3月に小学校学習指導要領（H29）を告示して，主体的・対話的で深い学びというキーワードでこれからの学校教育の在り方を示している。小学校では，令和2年度から新しい学習指導要領が完全実施される。

「答申（H28)」の「3. 算数，数学」の「(1) 現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた算数科，数学科の目標の在り方」の「①現行学習指導要領の成果と課題」で割合の指導について次のように述べている。

○さらに，全国学力・学習状況調査の結果からは，小学校では，「基準量，比較量，割合の関係を正しく捉えること」や「事柄が成り立つことを図形の性質に関連付けること」，中

＊岩手大学大学院教育学研究科

学校では，「数学的な表現を用いた理由の説明」に課題が見られた。（下線は引用者による）

このように答申においても割合の指導に課題があることを特筆している。これに対して，平成29年7月に公表された小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　算数編（以下「H29解説」とする）では，「今回の改定においては，これらの課題に適切に対応できるよう改善を図った。」としている。また，「単位量当たりの大きさや速さについては，二つの数量の関係を考察することを重視する観点から，『変化と関係』の領域で扱うこととした。このことにより，育成を目指す資質・能力に対応する内容をまとめて示すこととした。」としている。

これに伴い，第4学年で「簡単な割合」，第5学年で「単位量当たりの大きさ」と「割合，百分率」，第6学年で「比」の学習をすることとなった。特に，第4学年に簡単な割合の学習が新設され，速さの学習が第6学年から第5学年に移行したことが大きな変化である。

「H29解説」では，割合の指導について以下のように解説している。

②ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べること

二つの数量の関係と別の二つの数量の関係とを割合を用いて比べること

二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べるとは，A，Bという二つの数量の関係と，C，Dという二つの数量の関係どうしを比べることである。ここで，比べ方には大きく分けて，差を用いる場合と割合を用いる場合があると考えられる。

「A君はBさんより3歳年上である。Cさんは D君より5歳年上である。どちらの方が年齢差があるか。」では，AとBの関係とCとDの関係という二つの数量の関係どうしを，差でみて比べている。

一方，比べる対象や目的によって，割合でみて比べる場合がある。割合でみるとは，二つの数量を，個々の数量ではなく，数量の間の乗法的な関係でみていくことである。例えば，全体の中で部分が占める大きさについての関係どうしや，部分と部分の大きさの関係どうしを比べる場合は，割合でみていく。「シュートのうまさ」を，「シュートした数」と「入った数」という全体と部分の関係に着目して比べる場合などである。また，速さを比べる場合のように，距離と時間などの異種の量についての関係どうしを比べる場合も，割合でみていくことになる。

二つの数量の関係どうしを割合でみて比べる際は，二つの数量の間に比例関係があることを前提としている。二つの数量の関係と別の二つの数量との関係が同じ割合，あるいは，同じ比であることは，問題にしている二つの数量について，比例の関係が成り立つことが前提となっている。上述の「シュートのうまさ」の例で言うと，0.6の割合で入る「うまさ」というのは，10回中6回入る，20回中12回入る，30回中18回入る…などを，「同じうまさ」という関係としてみていることを表している。また，二つの液体AとBを2：3の比で混ぜ合わせてできる「液体の濃さ」も同様である。そして，この前提に基づいて，数量の関係どうしを比べたり，知りたい数量の大きさを求めたりしている。このように，割合では，個々の数量そのものではなく，比例関係にある異なる数量を全て含めて，同じ関係としてみている点が特徴である。（下線は引用者による）

下線の部分で示したように，「同じうまさ」や「同じ濃さ」については，「比例関係にある異なる数量を全て含めて，同じ関係としてみている点」の指導が重要であることを示している。

さらに，このことについて，「H29解説」では，第5学年の「C（2）　異種の二つの量の割合」の「イ　思考力，判断力，表現力等」の「(ｱ) 異種

の二つの量の割合として捉えられる数量の関係に着目し，目的に応じて大きさを比べたり表現したりする方法を考察し，それらを日常生活に生かすこと」について以下のように解説している。

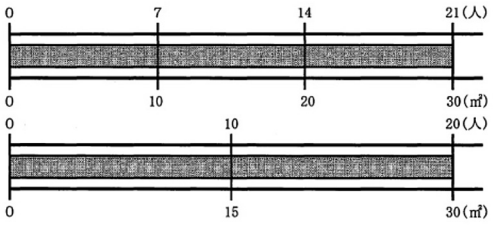
速さなど単位量当たりの大きさの学習においては，まず，一つの量だけでは比較することができない事象に着目することが大切である。次に，そのような量は，どのようにすると比べることができるかを考えたり，数値化することができるかを考えたりすることが大切である。さらに，例えば速さであれば，単位時間当たりに移動する長さとして捉えたり，一定の長さを移動するのにかかる時間として捉えたりするなど，目的に応じた処理の仕方を工夫することが大切である。

具体的には，次のような指導を通して，異種の二つの量の割合として捉えられる量を比べることの意味を十分理解させるように指導する。

混み具合のように，一つの量，例えば人数だけに着目したのでは比べることができないし，単位となる数量が幾つ分あるかを数えるという測定の考えでも数値化することができない量があることを理解できるようにする。その場合，具体的な場面を用意して，長さや重さのような量と対比させながら，そのような量があることをできるだけ児童自身が見いだせるようにすることが大切である。

例えば，運動場が混み合っているかどうかは，運動場の面積と運動場にいる児童の人数とを組み合わせなければ決められないことなどに，長さ比べや重さ比べと対比させながら気付かせることが考えられる。

次に，このような量は，どのようにすると比べることができるか，どのようにして数値化したらよいかについて考えられるようにする。一般には，二つの量が関わっているので，その一方を揃えてほかの量で比較する方法が用いられる。これらの考えを用いるときには，二つの数量の間に比例関係があるという前提がある。また，平均の考えなども前提にしている。そこで指導に当たっては，これらのことについても着目させ，その意味を理解させていくような配慮が必要である。例えば，混み具合を比べる場合，人数と面積の二つの量が関わっている。このとき，人数を2倍，3倍，4倍，…にしたとき，面積も2倍，3倍，4倍，…にすれば混み具合が変わらないことを用いて，比較するときには，どちらか一方の量，例えば面積を揃えて，もう一方の量の人数の大小で比べると比べやすいことに気付かせる。つまり10㎡の部屋に7人いる場合と15㎡の部屋に10人いる場合について混み具合を比べる際，30㎡に揃えるとそれぞれ21人と20人になるが，このように面積を揃えて人数で比べることが考えられる。



この数直線では，「10㎡に7人」の混み具合と「20㎡に14人」の混み具合，「30㎡に21人」の混み具合が等しいこと。また，「15㎡に10人」の混み具合と「30㎡に20人」の混み具合が等しいことを確認することが必要であると考える。そして，「10㎡に7人」の混み具合と「15㎡に10人」の混み具合はこのままでは比べることができないので，それぞれの混み具合に等しい「30㎡に21人」と「30㎡に20人」の混み具合を比べて，「10㎡に7人」の混み具合と「15㎡に10人」の混み具合を比較するという考え方を顕在化させることが重要である。（下線は引用者による）

このように，最小公倍数や1あたり量を求めたものと，調べたい混み具合が等しい混み具合を表していることについて児童が理解していることが

大切である。しかし，現在の指導ではこの部分の指導が行われていないことが多い。

多くの授業実践で，この混み具合を取り上げることがあるが，授業では，混み具合を比較するときに，どのようにするとよいかを考え，どちらかにそろえて比べるというように進む。しかし，そのときに，どのような考え方が働いたかを顕在化させることはまれである。

ここでは，最小公倍数を求めてそろえたり，1あたり量を求めてそろえたりして比べるが，そのもとめた混み具合が，調べたい混み具合と同じ混み具合であることをまずもって確認することが大切である。

そこで，小学校の算数の教科書を出版している6社の令和2年度から使用する教科書で，混み具合が等しいときについて記述しているかを調べた。その結果，1社が等しいことについて次のように記述している。

> ウの絵は，2畳に4人いる状態，エの絵は，4畳に8人いる状態を示して次のような記述をしている。
>
> ウとエは
> ウのシートの数と
> 子どもの人数をそれぞれ
> □倍すると，シートの
> 数と子ともの人数か同じになり，同じこみぐあいです。

他の5社の教科書には，どのような場合に混み具合が同じとみるかについての記述がないまま，比べ方の学習が進み，最小公倍数を求めてそろえるか，1あたりの量を求めて比較し，どちらが混んでいるかを判断させている。

第２章　全国学力・学習状況調査の結果

混み具合についての児童の実態について，全国学力・学習状況調査（以下「全国調査」とする）の結果を見ることにする。全国調査に混み具合を取り上げた問題がある。平成30年度のA問題の4（2）で以下のような問題を出題している。

（1）　平成30年度小学校4（2）の問題

平成３０（２０１８）年度　全国学力調査（小学校算数）A問題

		問題の概要
A	4(2)	㋐と㋑の二つのシートの混み具合を比べる式の意味について，正しいものを選ぶ

(2)　㋐と㋑の２つのシートがあります。㋐と㋑のシートの面積は，ちがいます。

㋐ 8 m²　　㋑ 5 m²

次の表は，シートの上にすわっている人数とシートの面積を表しています。

すわっている人数とシートの面積

	人数（人）	面積（m²）
㋐	16	8
㋑	9	5

どちらのシートのほうがこんでいるかを調べるために，下の計算をしました。

㋐　16 ÷ 8 = 2
㋑　9 ÷ 5 = 1.8

上の計算からどのようなことがわかりますか。
下の **1** から **4** までの中から１つ選んで，その番号を書きましょう。

1　１m² あたりの人数は２人 と 1.8 人 なので，㋐のほうがこんでいる。
2　１m² あたりの人数は２人 と 1.8 人 なので，㋑のほうがこんでいる。
3　１人 あたりの面積は２m² と 1.8 m² なので，㋐のほうがこんでいる。
4　１人 あたりの面積は２m² と 1.8 m² なので，㋑のほうがこんでいる。

この問題の結果は以下の通りである。

（2）　解答類型及び全国の結果(私立学校も含む)

1　解答類型と反応率

問題番号			解答類型	反応率(%)	正答
4	(2)	1	**1** と解答しているもの	50.3	◎
		2	**2** と解答しているもの	8.6	
		3	**3** と解答しているもの	18.4	
		4	**4** と解答しているもの	18.0	
		99	上記以外の解答	3.6	
		0	無解答	1.0	

（3）　東北6県及び，全国の公立学校の結果

			1	2	3	4	5	6	7	8	99	無解答	正答率
A	4(2)		51.3	8.9	18.5	19.3					1.7	0.2	51.3
A	4(2)		50.9	9.8	18.8	17.8					2.3	0.4	50.9
A	4(2)		49.9	9.4	20.8	17.3					2.3	0.3	49.9
A	4(2)		48.9	9.6	20.6	17.9					2.6	0.4	48.9
A	4(2)		48.5	9.2	21.3	17.9					2.7	0.4	48.5
A	4(2)		47.8	8.8	21.4	18.3					2.7	1.0	47.8
A	4(2)	全国公	50.1	8.7	18.5	18.0					3.6	1.0	50.1

なお，平成25年度でも，数値が違うが同じ問題を出題している。

（4）平成25年度小学校A4の問題

平成25年度の問題は，平成30年度の問題の人数と面積以下のように違う。

平成30年度の問題

すわっている人数とシートの面積

	人数（人）	面積（m²）
㋒	16	8
㋓	9	5

平成25年度問題

すわっている人数とシートの面積

	人数(人)	面積(m²)
A	12	6
B	8	5

この問題の結果は以下の通りである。

（5）解答類型及び全国の結果（私立学校も含む）

解答類型と反応率

問題番号		解答類型		反応率(%)	正答
4		1	**1** と解答しているもの	50.2	◎
		2	**2** と解答しているもの	11.7	
		3	**3** と解答しているもの	16.6	
		4	**4** と解答しているもの	18.7	
		9	上記以外の解答	2.1	
		0	無解答	0.8	

（6） 東北6県及び，全国の公立学校の結果

公立結果	1	2	3	4	5	6	7	8	9	正答率	無解答
	53.9	10.4	15.4	19.4					0.7	**53.9**	0.2
	53.3	12.7	16.4	16.4					1.0	**53.3**	0.2
岩手県	**49.3**	11.0	19.6	18.4					1.4	**49.3**	0.4
	48.0	11.6	19.2	18.7					1.7	**48.0**	0.8
	46.1	12.9	19.4	19.7					1.5	**46.1**	0.4
	45.7	13.0	20.1	19.2					1.6	**45.7**	0.4
全国	**50.0**	11.7	16.7	18.7					2.1	**50.0**	0.8

この結果をみると，混み具合を比較するために行った除法の結果が何を意味しているかが分からない児童が約半数いることが分かる。また，5年を経過してもこの問題に対する児童の達成状況が改善されていないことが分かる。この児童の学習状況を踏まえて，第5学年の混み具合の指導を考える必要があると考え，今回の実践を行うこととした。

（7） 平成26年度小学校4（2）の問題

今回の実践に関係がある問題として，平成26年度の全国調査の問題がある。問題と結果は以下の通りである。

この問題は，次のような問題である。

A　4（2）　8m²に16人いるAの部屋について，1m²当たりの人数を求める式を書く

Aの部屋の1m²あたりの人数を調べます。

Aの部屋の面積は8m²で，部屋の中には16人います。

(2) Aの部屋の1m²あたりの人数を求める式を書きましょう。
ただし，計算の答えを書く必要はありません。

この問題の結果は以下の通りである。

(8) 解答類型及び全国の結果（私立学校も含む）

解答類型と反応率

問題番号		解答類型		反応率(%)	正答
4	(2)	（注意） 式については，答えの有無や答えの正誤は問わない。 乗数と被乗数を入れ替えた式なども許容する。			
		1	16÷8　と解答しているもの	61.0	◎
		2	言葉の式で解答しているもの 例　Aの部屋の人数÷Aの部屋の面積	0.0	○
		3	□や言葉を用いて乗法の式で関係を正しく解答しているもの 例　□×8＝16	0.0	○
		4	8÷16　と解答しているもの	14.6	
		5	16÷16　と解答しているもの	0.4	
		6	8÷8　と解答しているもの	0.1	
		9	上記以外の解答	20.5	
		0	無解答	3.4	
			正答率	61.0	

(9) 東北6県及び，全国の公立学校の結果

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	正答率	無解答
A	4（2）		72.0	0.0	0.0	13.8	0.1	0.1			13.2	72.0	0.8
			67.4	0.0	0.0	11.8	0.4	0.1			18.9	67.5	1.4
			61.8	0.0	0.0	15.0	0.4	0.1			20.6	61.8	2.2
		岩手県	61.0	0.0	0.0	14.7	0.3	0.1			21.6	61.0	2.3
			60.8	0.0	0.0	15.2	0.4	0.1			19.7	60.8	3.8
			58.9	0.0	0.0	15.1	0.3	0.1			23.3	58.9	2.3
		全国公立	60.8	0.0	0.0	14.6	0.4	0.1			20.6	60.8	3.4

このように，全国調査において，混み具合を数値化するための除法の計算結果が何を意味するかを分かっていない状態がある。これは，割合の考え方が児童にとって難しい概念であることも原因であると思われるが，問題が難しいからこの結果になるのは仕方ないと考えるとこの状況は変わらない。今後は，難しいけどそれをどのように指導すれば，達成状況を改善できるかを考えていく必要がある。

第３章　盛岡市内の第5学年の調査結果

全国調査では，6年生を対象に調査しているので，混み具合を学習してから時間が経っているので，結果に影響していることも考えられるので，学習して間もない5年生の実態を調査するために，平成26年度と平成30年度の全国調査の問題の2問について，盛岡市内の3校の1クラスずつの3クラス99名について，令和元年11月に調査した。

それぞれの問題とその結果を以下に示す。

(1) 調査問題1

この問題は，平成26年度の全国調査のA4（2）の問題「8㎡に16人いるAの部屋について，1㎡当たりの人数を求める式を書く」問題である。

(2) 調査問題1の結果

① それぞれの類型に対する人数と正答率

	16 ÷ 8	8 ÷ 16	その他	以外	
A 校	23 人 65.7%	8 人 22.9%	2 人 5.7%	2 人 5.7%	35 人
B 校	30 人 100.0%	0 人	0 人	0 人	30 人
C 校	31 人 91.2%	3 人 8.8%	0 人	0 人	34 人
3 校合計	84 人 84.8%	11 人 11.1%	2 人 2.0%	2 人 2.0%	99 人
H26 全国	60.8%	14.6%	0.5%	20.6%	
H26 岩手	61.0%	14.7%	0.4%	21.6%	

(3) 調査問題2

調査問題2は，平成30年度全国調査の A4 (2)「㋒と㋓の二つのシートの混み具合を比べる式の意味について，正しいものを選ぶ」問題である。

(4) 調査問題2の結果

① それぞれの類型に対する人数と正答率

	1	2	3	4	以外	
A 校	12 人 34.3%	3 人 8.6%	7 人 20.0%	10 人 28.6%	3 人 8.6%	35 人
B 校	17 人 56.7%	4 人 13.3%	6 人 20.0%	3 人 10.0%		30 人
C 校	24 人 70.6%	6 人 17.6%	3 人 8.8%	1 人 2.9%		34 人
3 校合計	53 人 53.5%	13 人 13.1%	16 人 16.2%	14 人 14.1%	3 人 3.0%	99 人
H30 全国	50.1%	8.7%	18.5%	18.0%	3.7%	
H30 岩手	48.5%	9.2%	21.3%	17.9%	3.1%	
参考						
H25 全国	50.0%	11.7%	16.7%	18.7%	2.9%	
H25 岩手	49.3%	11.0%	19.6%	18.4%	1.8%	

計算を示されて，どのような意味をもっているかについての問題で，この計算結果が何を求めているか，その計算結果の数値がどのような意味なのかを判断できない児童が半数いることが明らかになっている。その結果について，5年生の学習直後の結果でも同じ傾向があることが分かった。

筆者は，現在の小学校の混み具合の指導が，2つの混み具合を比較して，どちらが混んでいるかを判断することが中心の授業になっていることがこのような状況になっている原因ではないか。今の指導のままではこの状況を改善できないのでないかと考えた。

そこで，本稿では混み具合の授業改善の提案として，混み具合が同じとはどのような時かを指導し，それを根拠に比べ方を考える授業を実践した。また，その比べ方がどのような考え方を根拠にすることによって可能であるかを児童が考えるようにした。

第４章　実践授業

授業は，岩手県内のある小学校第5学年で令和元年11月に実施した。授業の実際は以下の通りである。

最初に，今日は「混み具合」について勉強することを伝えた。

そして，**「問1　混み具合に関係する量は何か？」**と発問すると，児童は一斉に「面積」と「人数」と答えた。

そこで，次のような，部屋の広さと，人数についての2次元表を示した。

	4人	8人	12人
6畳	6畳に4人	6畳に8人	6畳に12人
8畳	8畳に4人	8畳に8人	8畳に12人
12畳	12畳に4人	12畳に8人	12畳に12人

この2次元表から**「問2　『6畳に4人』，『6畳に8人』，『6畳に12人』」**の3つを取り上げ，**「どれが一番混んでいるか？」**と質問した。また，その理由も考えるように指示した。

児童は，「6畳に4人」＜「6畳に8人」＜「6畳に12人」であると答えた。

その理由を聞くと，**「①広さが同じ時は，人数が多い（数値が大きい）ほうが混んでいる。」**と回答した。この①が混み具合を比べる時の，判断の根拠になることを確認した。

次に，2次元表から**「問3　『6畳に4人』，『8畳に4人』，『12畳に4人』」**の3つを取り上げ，**「どれが一番混んでいるか？」**と質問した。また，その理由も考えるように指示した。

児童は，「6畳に4人」＞「8畳に4人」＞「12畳に4人」であると答えた。

その理由を聞くと，**「②人数が同じ時は，広さが狭い（数値が小さい）ほうが混んでいる」**と回答した。この②も混み具合を比べる時の，判断の根拠になることを確認した。

ここまでは，これまで多くの授業で行っていることである。この授業では，この後に，混み具合が等しい時はどんな時かを考えさせる学習を設定した。この部分が学習指導要領で指摘されていて，実際の授業では行われてこなかった部分と考える。

教師が，「6畳に4人」と「12畳に8人」は混み具合が同じといいます。

「広さも人数も2倍であるので，混み具合は同じである。」ということを指導した。

そのほかに，「混み具合が等しいのはありますか。」と発問した。

しかし，児童は探すことができなかった。児童は，2倍になるということに注目し，2倍になるものを探しているようであった。そこで，教師から「8畳に8人」と「12畳に12人」も同じ混み具合であると指導した。それは，広さも人数も1.5倍になっているからであることを指導し，混み具合が等しいのは，2倍

したときだけではないことを確認した。

混み具合が等しいのは，2倍になっているときであると誤解している児童に，2倍だけでなく，倍率が等しい時と捉え直させることが重要になる。これは，教師は一般化して教えているつもりでも，児童は一面的な理解にとどまっている状態の一例である。

そこで，**「問4　混み具合が同じ（等しい）とは，どんな時かをまとめてください。」**と児童に指示した。次のことを確認した。

「広さも人数も同じ場合」と，
「広さも人数も同じ倍になっているとき」に混み具合は同じとする。

同じ倍率とは，2倍，3倍・・であることや，その倍率が1.5倍などのように小数倍になることも再度確認した。

このことが，これから広さも人数も違う状況で，混み具合を比較する根拠になる考え方である。

ここで，学習の課題を**「広さも人数も同じでない場合は，どのようにすれば混み具合を比べられるか？」**に設定した。

そして，**「問6　『6畳に8人』と『8畳に12人』ではどちらが混んでいるか。」**と発問した。

どのようにすればよいかと発問すると，児童はすぐに，「最小公倍数でそろえる」，「1あたり量を求める」と回答した。なぜ，そのようにすればよいかと発問すると，「そろえればよいから」と回答した。なぜ，そろえるとよいのかを発問すると，児童からの回答はなかった。

そこで，この考え方は，混み具合が等しい時の考え方を使うことを指導し，次のことを再度確認した。

混み具合が等しいのは，「広さも人数も同じ場合」，「広さも人数も同じ倍になっているとき」である。

混み具合は等しいことを確認した後で，混み具合を比べる時の2つの根拠を確認した。

①　広さが同じ時は，人数が多い（数値が大きい）ほうが混んでいる。

②　人数が同じ時は，広さが狭い（数値が小さい）ほうが混んでいる。

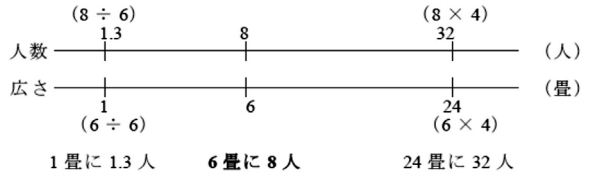
そこで，次の2つの方法について，どうしてそれで混み具合を比べることができるかを考えることを指導した。

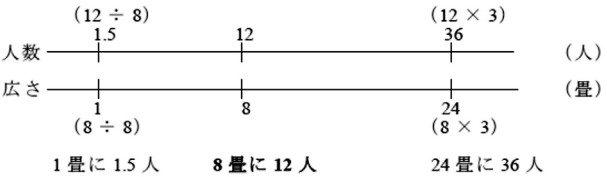
ア　最小公倍数でそろえる

イ　1あたり量を求める

最初に，「①広さが同じ時は，人数が多い（数値が大きい）ほうが混んでいる。」という根拠と使い，「『6畳に8人』（『8人に6畳』）と『8畳に12人』（『12人に8畳』）」の混み具合をくらべることを確認した。

これは，「混み具合を数値に表して，数値の大きさで判断する。」ことであることを指導した。混み具合が等しい時は，数値が同じになることも確認した。





最小公倍数を求める計算や，1あたり量を求める割り算の計算は児童にはさせず，上記の数直線のプリントを児童に渡した。そして，「最小公倍数や1あたり量の計算をするとなぜ混み具合を比べることができるか」を考えるように指示した。

ここで重視したいのは，**「6畳に8人」と「24**

畳に32人」と「1畳に1.3人」は混み具合が等しく，「8畳12人」と「24畳に36人」と「1畳に1.5人」は混み具合が等しいことを確認することである。このとき，混み具合に等しい時の根拠を再度確認した。

この部分がこれまでの小学校の指導において，十分に指導されていない部分であると考え，今回の実践において重点的に指導したところである。

「広さも人数も同じ場合」や「広さも人数も同じ倍になっている」とき，混み具合は同じとする。

混み具合が等しいことの考え方を使って次のような学習をすることになる。

「6畳に8人」と「8畳に12人」は，直接は比較できないので，6と8の最小公倍数24に広さをそろえた，「24畳に32人」と「24畳に36人」の32人と36人で36のほうの数値が大きいので，「24畳に36人」のほうが「24畳に32人」より混んでいる。つまり，「8畳に12人」のほうが「6畳に8人」より混んでいる。

また，このことは，1あたり量を求めた，「1畳に1.3人」と「1畳に1.5人」の1.3人と1.5人で1.5のほうの数値が大きいので，「1畳に1.5人」のほうが「1畳に1.3人」より混んでいる。つまり，「8畳に12人」のほうが「6畳に8人」より混んでいる。

次に，「② 人数が同じ時は，広さが狭い（数値が小さい）ほうが混んでいる。」ということを根拠に使い，「『6畳に8人』（『8人に6畳』）と『8畳に12人』（『12人に8畳』）」の混み具合をくらべることを確認した。

①のとき同じように考えることを確認した。

＜①で示した図と同様の図を示したがここでは省略する。＞

ここでも，「8人に6畳」と「24人に18畳」と「1人に0.75畳」は混み具合が等しく，「12人に8畳」と「24人に16畳」，「1人に0.67畳」は混み具合が等しいことを確認した。

そして，「8人に6畳」と「12人に8畳」は直接には比較できないので，6と12の最小公倍数24に人数をそろえた，「24人に18畳」と「24人に16畳」の18畳と16畳で16のほうの数値が小さいので，「24人に16畳」のほうが「24人に18畳」より混んでいる。つまり，「12人に8畳」のほうが「8人に6畳」より混んでいる。

また，このことは，1あたり量を求めた，「1人に0.75畳」と「1人に0.67畳」の0.75畳と0.67畳で0.67のほうの数値が小さいので，「1人に0.67畳」のほうが「1人に0.75畳」より混んでいる。つまり，「12人に8畳」のほうが「8人に6畳」より混んでいる

このように「①広さをそろえ，数値が大きいほうが混んでいる」，「②人数をそろえ，数値が小さい方が混んでいる」のどちらを根拠にしても，「アの最小公倍数」，「イの1あたり量」でも混み具合を比べることができることを確認した。

ここで，①と②ではどちらが考えやすいかと聞いたら，①のほうがいいと答える児童が多かった。また，アとイではアの最小公倍数で考える方がいいとほとんどの児童が答えた。

＜ここで第1時が終了＞

第1時を受けて，第2時では，次のような展開をした。

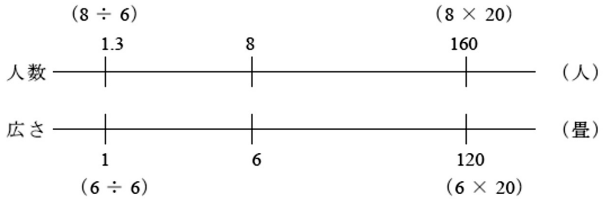
前の時間，広さも人数も違う場合は，広さや人数を最小公倍数や1あたり量でそろえて比べることもできることを学んだ。今日は，その2つの方法のよさを考えることにする。

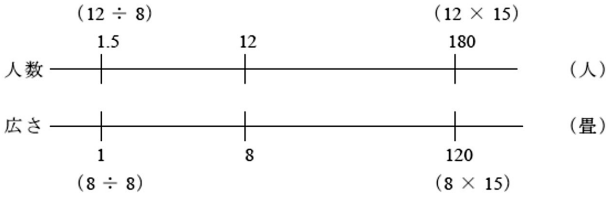
「10畳に14人」の場合を加えて，3つを比較する場合を例に**最小公倍数でそろえて比べる場合の欠点を考えしょう。**

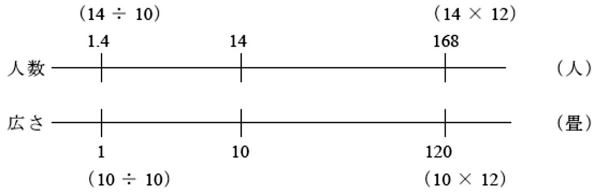
ここでは，あえて「最小公倍数で数値化して比べる方法」の欠点を考えるようにした。批判的思考を行わせるいい機会でもあると考える。

「6畳に8人」と「8畳に12人」と「10畳に14人」の3つを比べる場合は次のようにすると比べることができる。

「①広さが同じ時は，人数が多い（数値が大きい）ほうが混んでいる。」を根拠に使おうとすると，次のようになります。







また，「②人数が同じ時は，広さが狭い（数値が小さい）ほうが混んでいる。」を根拠に使おうとすると，次のようになります。

＜①で示した図と同様の図を示したがここでは省略する。＞

「広さや人数を最小公倍数でそろえて比べるときの欠点は何かをまとめてください。」と発問し，最小公倍数では，前時に使った数値と最小公倍数の値が変わることに気づかせ，最小公倍数を求めることの欠点を指摘できるように促した。

それでは，「広さや人数を1畳の人数や，1人あたりの広さで比べる良さ」をまとめてくださいと発問し，1あたり量は，使った数値と同じであることに気づかせ，その数値を使うと，いつでも同じ数値になることから，この混み具合を表す数値の代表として1あたり量が適切であることに自ら気づくように指導した。

混み具合を数値化して表すときに，最小公倍数を用いる欠点と1あたり量の用いる良さを学習したあとに，前時に示した，2次元表について，「混み具合に順番を付けてください。」と発問した。これは，児童が混み具合を比べる時に，1あたり量を計算して比べようとするかをみるために設定した学習である。

全国調査において，1あたり量の求める除法の結果がどのような意味があって，その数値によってどのような結論になるかを回答できない児童が約半数いたことを踏まえて，ここでは，計算させることを主に行うのではなく，比較するために①の考え方と②の考え方のどちらの考え方を使おうとしているのかを最初に確認して計算結果を示した。

①　広さ同じ時は，人数が多い（数値が大きい）ほうが混んでいる。

	4 人	8 人	12 人	14 人	△人
6 畳	4 ÷ 6 0.67　⑤	8 ÷ 6 1.33　③	12 ÷ 6 2　①		
8 畳	4 ÷ 8 0.5　⑥	8 ÷ 8 1　④	12 ÷ 8 1.5　②		
10 畳				**14 ÷ 10 1.4**	
12 畳	4 ÷ 12 0.33　⑦	8 ÷ 12 0.67　⑤	12 ÷ 12 1　④		
□畳					△÷□ 人数÷広さ

ここで行っている除法が，「人数÷広さ」をしていることを児童が認識することが必要である。そして，この計算は，「1畳あたりの人数を求めたので，広さを同じにしたことになる。」ということから，「数値が大きい方が混んでいる。ま

た，数値が同じ時は，同じ混み具合を表している。」ということを混み具合の順位をつけるときに再認識させることが重要である。

② 人数が同じ時は，広さが狭い（数値が小さい）ほうが混んでいる。

＜①で示した図と同様の図を示したがここでは省略する。＞

ここで行っている除法が，「広さ÷人数」をしていることを児童が認識することが必要である。そして，この計算は，「一人あたりの広さを求めているので，人数を同じにしたことになる。」ということから，「数値が小さい方が混んでいる。また，数値が同じ時は，同じ混み具合を表している。」ということを混み具合の順位をつけるときに再認識させることが重要である。

この2つの表の順位は，どちらの場合でも同じであることを確認させたい。また，「人数÷広さ」，「広さ÷人数」をした場合の混み具合と数値の大きさの関係を児童自らまとめるようにしたい。

第５章　考察

今回の実践授業を算数の授業構想という視点で考察したい。教師は，授業を構想するとき，「児童に提示する問題や課題は何がいいか」，「子供に考えさせることは何か」，「子供を支援したり，援助したりするのは何かを，いつ，どのようにするのがいいか」，「子供に話し合わせるのはどんなことか」，「教師が指導しなければならないことは何か」等を確認しておくことも大切である。今回の実践では，児童に提示する課題を部屋の混み具合と比べるとした。広さと人数をそれぞれ3つの場合を合わせて9パターンを児童に提示した。これによって，広さと人数の組み合わせのいろいろな情報を提示でき，多様は問題提示を可能にした。つまり，「広さが等しく人数が違うとき」，「人数が等しく広さが違うとき」，「混み具合が等しいとき」が提示された問題には含まれている。これから目指すべき授業は，活発な数学的活動を通して目指す学習内容を，あたかも自分（達）が初めて見つけだした（考えだした，創りだした）かのように習得されるような授業であるので，これに対応できる問題提示ができたと考える。

また，今回の実践においては，1あたり量をもとめて混み具合を比べることが最小公倍数を求めて比べるよりも効率的であることを児童が実感できるように授業を展開した。授業は教材を介して，教師と子供が真剣に向き合って学び合い，まだまだ未熟な子供に指導すべきことはしっかり指導する時間である。このことに関しては，今回の実践では，混み具合を比べる時に最小公倍数で整数にして比べるほうが，1あたり量を求めて比べるよりも考えやすいと感じている児童達に，教師があえて最小公倍数で比べる方法の欠点と1あたり量で比べる方法の良さを考えるように指示し，数学的に価値という視点で児童に2つの方法を批判的思考で比較させた。子供に見えないものを見えるようにするのは，教師の力であり，役目である。児童のやりやすさやわかりやすさだけに依存した判断にならないように教師は，教材研究を深め，教材のもつ構造を明確にし，考えさせることを明確に区別して指導できるようにしなければならない。このことを通して教材のもつ教育的価値をしっかり顕在化させることが必要である。つまり，その教材に含まされる数学的な見方・考え方のすばらしさを抽出しなければならないのである。その数学的な見方・考え方をどの場面で考えさせ，工夫させ，発見させることができるか，また，そのためにどのような基礎的事項を整理してやればよいか，これらを絡み合わせて授業を構成していくことが大切である。教師は常に，「教材には厳しく，子供には優しく」という姿勢で授業作りをしなければならない。

この実践では，あえて「最小公倍数の欠点」，「1あたり量の長所」を考えさせ，なぜ1あたり量のほうがよいのかを考えさせた。この学習をとおし

て，最小公倍数は比べる対象が変わるごとに，計算しなおす必要があること，それに対して1あたり量は，一度計算すると，数値が確定することに気づかせたい。さらに，1あたり量は，広さを基準にしても，人数を基準にしてもどちらでもよい。つまり「人数÷広さ」の除法でもでも「広さ÷人数」の除法でも混み具合を数値化することが可能である。しかし，人数を基準にすると数値が小さい方が混んでいることから，数値が大きい方が混んでいると判断できる広さを基準にした方法が，思考の節約になることにも気づかせ，速さの学習につなげるようにしたい。授業における数学的な問いは，数学の授業の中で生まれ，高められる。しかし教師が数学的な問題を意識しないと，平坦な授業で終わってしまう。授業の課題は授業が進む過程でバージョンアップしていくという考え方で授業を展開していくことが大切である。

第６章　おわりに

算数・数学の指導に当たっては，ある知識や技能を習得させるとき，単なる機械的な伝授でなく，新しい数学を発見したり，作り上げてたりしていこうとするプロセスをたどることが要求される。反省しなければならないのは，これまでの算数・数学の授業での児童・生徒は，あれこれ疑問など考えずに習った通りに計算し，問題を解いて答えを求めることで終始していなかったかということである。このような授業では，児童・生徒は答えを求めることがゴールになってしまい，それ以上のことを考えようとしなくなる。ここでの児童・生徒は，先生が行う授業展開に従順で教科書の内容に興味がもてなくても，先生の言われた通り，問題を機械的に問題に取り組むような学習になる。つまり，「やらされる活動」である。これでは，児童・生徒は教師の敷いた筋道をたどるだけの活動となり，真の数学的活動とは言えないのである。こういう授業は，「目隠し授業」といえる。目隠しをされた子ども達が，先生に手を引かれ歩いているうちにいつの間にか目的地につてしまうような授業である。子供はそのつど先生の指示に従って活動しているが，何を目的としているかがつかめていないといった授業では，「学ぶ力」は身に付かない。

これらの指摘を踏まえて，考えさせ，発見させることを重視して授業を構成しているが，これが形骸化していることもある。「最もらしい思考場面を構成しながら，実際は誘導尋問に終始したり」，「考えさせたと思ったことが単なる時間の浪費にとどまったり」，「考えさせることに意味のないところを強調したり」ということも多いものである。このような授業は，学習の質的レベルの高まりがなく，いつも同じレベルやパターンの学習活動を常とう的に繰り返すにとどまっている授業である。これからは多様な能力や資質をもつ児童・生徒に対して，教師は適切なアドバイスを与え，児童・生徒自らが課題を考え，自力で解決する力を培う授業を展開するようにしたい。そして，児童･生徒自らの感性に基づく，「なぜなんだ，納得がいかない，疑問が残る」，「不思議だ，おもしろい，調べてみたい」といった意識をもち数学的な問題を発見していく授業になるように教材研究を行いたい。教材研究を深め，教材のもつ構造を明確にし，教師の教材観を確立することによってはじめて，考えさせることを明確に区別して指導できるようになるのである。

＜参考・引用文献＞

国立教育政策研究所（2013）　全国学力・学習状況調査　報告書　小学校算数
国立教育政策研究所（2014）　全国学力・学習状況調査　報告書　小学校算数
国立教育政策研究所（2018）　全国学力・学習状況調査　報告書　小学校算数
文部科学省(2016)　中央教育審議会答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習　指導要領等の改定及び必要は方策等について（答申)」

文部科学省（2018） 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編 日本文教出版株式会社
相馬 一彦ほか（2019） たのしい算数5年 大日本図書株式会社
一松 信ほか（2019） みんなと学ぶ 小学校算数5年下 学校図書株式会社
坪田 耕三ほか（2019） 小学算数5 教育出版株式会社
清水 静海ほか（2019） わくわく算数5 株式会社新興出版社啓林館
藤井 斉亮ほか（2019） 新しい算数5下 東京書籍株式会社
小山 正孝ほか（2019） 小学算数5下 日本文教出版株式会社

シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導の考察
―Excelによる実験を通した直感的指導を視野に―

中村　好則*

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Yoshinori NAKAMURA

Consideration of Teaching "the Concept of Hypothesis Testing" using Simulation
: Intuitive Teaching by Experiments using Excel

要　約

平成30年に告示された高校の新学習指導要領では，統計教育の充実が図られ，数学Ⅰに「仮説検定の考え方」が新規に加わった。中村（2019）は，表計算ソフト（Excel）を活用した「仮説検定の考え方」の指導の可能性を検討した結果，Excelを活用することで，(1)繰り返し実験を行うことができ「不確実な事象の起こりやすさ」を体験的に理解できること，(2)計算時間を多くとらなくとも既習事項（相対度数や標準偏差等）を活用して考察できることなどを明らかにした。しかし，他の題材においても検討することが課題として残った。そこで，本研究では，Excelによる実験を通した直感的指導を視野に，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導について「新素材枕問題」以外の題材をもとに考察した。その結果，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導は，基本的には，6つのステップで構成可能であることなどが明らかとなった。

第１章　背景と目的

平成30年3月に高校の新しい学習指導要領が告示された。今回の新しい学習指導要領では，統計教育の充実が図られ，数学Ⅰの指導内容に「仮説検定の考え方」が新規に加わった。数学Ⅰは，すべての生徒が学習する必履修科目であり，どのような内容をどのように指導するかは重要な検討課題である。実際，「仮説検定の考え方」に関する研究や実践の報告は近年多数行われている。例えば，授業実践報告では，松井（2019）が二項分布の確率の数表の活用やアイロンビーズを用いた実験を，松本（2019）が紙飛行機の作成と測定等をもとにした実践を行い指導の在り方等を考察している。教材開発では，及川（2019）が「袋から青玉と白玉を取り出す」教材を開発し，指導展開を提案している。その他にも，塩澤（2019）は，学習指導要領解説（文部科学省2019）にある「新素材枕問題（p.48）」と「細工コイン問題（p.109）」について分析している。また，冨田（2019）はサイコロを用いた事象を活用した仮説検定の指導を実践し，その結果をもとに批判的思考について検討している。しかし，「仮説検定の考え方」の指導にICTを活用した実践や研究は，Doi.j（2019）

＊岩手大学大学院教育学研究科

や中村（2019）以外はまだあまり見られない。特にICTとして，表計算ソフトを活用した指導は有効と考えられるが，あまり検討されていない。

「仮説検定の考え方」の指導について，学習指導要領解説（文部科学省2019）では『仮説検定については「数学Ｂ」の「統計的な推測」で取り扱うが，この科目の履修だけで高等学校数学の履修を終える生徒もいることから，実際的な場面を考慮し，具体例を通して「仮説検定の考え方」を直観的に捉えさせるようにした（p.11，下線は筆者，以下同様）』とある。また，「中学校第1学年では，多数の観察や多数回の試行によって得られる結果を基にして，不確実な事象の起こりやすさの傾向を読み取り表現する力を養っている。これを踏まえ，数学Ⅰでは，不確実な事象の起こりやすさに着目し，実験などを通して，問題の結論について判断したり，その妥当性について批判的に考察したりできるようにする（P.48）」とある。さらに，「指導に当たっては，生徒が意欲をもって学習を進めることができるように，テーマを適切に選び，具体的な事象に基づいた取扱いをすることとともに，多くのデータを取り扱う場合や実験においては，コンピュータなどの情報機器を積極的に用いるようにすることが大切である（p.48）」ことが述べられている。これらから，「仮説検定の考え方」の指導は，実際的な場面を用いた具体例をもとに，コンピュータなどの情報機器を活用した実験を通して直感的に理解できるように指導することが重要であると考える。

中村（2019）は，表計算ソフトを活用した「仮説検定の考え方」の可能性について検討し，その結果，表計算ソフトを活用することで，(1) 繰り返し実験を行うことができ「不確実な事象の起こりやすさ」を体験的に理解できること，(2) 計算時間を多くとらなくとも既習事項（相対度数や標準偏差等）を活用して考察できること，(3) 実験を計画し，入力作成，実施し，判断する学習活動を通して，批判的に考察できること，(4) 表計算ソフトの利用は中学校，高校の数学の教科書でも取り上げられているが，実際には指導されていない場合が多く，表計算ソフトの関数については必要に応じて指導する必要があること，(5)「稀にしか起こらないこと」の判断基準を明確にする必要性を指導する必要があることなどが示唆された。しかし，中村（2019）で検討した「新素材枕問題」以外の題材においても，表計算ソフトを活用した「仮説検定の考え方」の指導が可能であるかを検討することが課題として残った。そこで，本研究では，Excelによる実験を通した直感的指導を視野に，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導について「新素材枕問題」以外の題材をもとに考察する。

第２章　シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導

仮説検定は，昭和53年学習指導要領での高校数学科の科目である確率・統計の統計的な推測の学習内容にもあった（黒田ら2011）。しかし，その時に扱われた問題は，「仮説検定の考え方」の指導というよりは，仮説検定の方法による指導で扱われる問題と言える。つまり，今回の改訂では，数学Ｂの「統計的な推測」で扱われる「仮説検定の方法」での題材と言える。実際，学習指導要領解説（文部科学省2019）では，数学Ｂの仮説検定の方法について「数学Ⅰでは，具体的な事象において，実験などを通して仮説検定の考え方を理解することを取り扱っている。ここでは，数学Ⅰでの学習を踏まえながら，正規分布を用いた仮説検定の方法を理解できるようにする（p.108）」とある。つまり，数学Ⅰではこのような厳密な仮説検定の方法を扱うわけではないことに注意する必要がある。ただし，生徒によっては，数学Ｂを履修する場合と履修しない場合がおり，将来の状況に配慮する必要がある。「仮説検定の考え方」の指導目標は，(1) 具体的な事象において仮説検定の考え方を理解すること（知識及び技能），(2) 不確実な事象の起こりやすさに着目し，主張の妥当性について，実験などを通して判断したり，批

判的に考察したりすること（思考力，判断力，表現力等）の2つである（文部科学省2019, p.43）。従って，仮説検定の考え方は，知識及び技能であって，この仮説検定の考え方を用いて，主張の妥当性について判断したり批判的に考察したりできるような思考力，判断力，表現力等を身に付けることができるようにすることが大切である。

一方，米国では，シミュレーションに基づく統計的推論（Simulation Based Inference, 以下 SBI）が統計的推論の指導法として，米国の統計教育で多数実践されている（Doi,J2019）。Doi,J（2019）は「SBI では，シミュレーションを通して，統計的推論の理論を理解させることを意図した指導法である。従来の指導法では，統計的推論は初めに確率と標本分布を理論的に学習する。一方，SBI を使用すると，サイコロ，コイン，カード，コンピュータアプリケーションなどの単純なデバイスを使用してシミュレーションを実行し，近似的な標本変動を体験させながら，標本分布の概念理解を促すことができる。このアプローチでは，生徒は統計的または数学的背景が最小限であっても，統計的推論について素早く理解することができる（p.28）」と述べている。また，SBI は，従来の指導に取って代わるものではなく補強するものである（Doi,J2019，p.31）。SBI はまさに高校数学Ⅰの「仮説検定の考え方」の指導法として，参考とすべき指導法である。しかし，Doi,J（2019）が活用したシミュレーションは，特別に開発されたウェブ･アプリケーションを使用している。従って，シミュレーションがどのようにできているかが生徒には分かりにくい。しかし，Excel を用いて，生徒自身がシミュレーションを作成することで，実験の過程の理解が期待できる。そこで，本研究では，Excel で生徒自身がシミュレーションを作成し活用する「仮説検定の考え方」の指導について考察する。

第３章　シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導の題材

中村（2019）では，学習指導要領解説（文部科学省2019）の「新素材枕問題（p.48）」を題材に，Excel を活用して指導する事例を提案した。ここでは，昭和53年の学習指導要領での教科書に対応した問題集等で扱われた仮説検定の問題が，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導のための題材として活用可能かを検討する。以下では，題材（1）「政治上の意見」，題材（2）「数学テスト」，題材（3）「お茶当て能力」，題材（4）「袋の中の球（弘前大）」，題材（5）「箱の中の球（東北大）」を題材に，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導について考察する。

１）題材（1）「政治上の意見」

題材（1）　政治上の意見

ある政治上の意見について，有権者中から１０人を任意抽出してたずねたら，９人までが賛成であった。有権者の過半数は賛成であると判断してよいか。危険率５％で検定せよ。

橋本純次（1975）新制チャート式数学Ⅲ，数研出版，p.325，試練436（1）

題材（1）は，次の①から⑥のステップで指導を行うことができる。

①　RANDBETWEEN（最小値 , 最大値）関数を用いて事象を表す。

RANDBETWEEN（最小値 , 最大値）関数を用いて，指定した範囲の整数を発生させる。この場合は，最小値を1，最大値を2とし，1が出た場合は「賛成」，2が出た場合は「反対」とし，10人分の乱数を発生される（図1の左側の表の4行目）。

②　COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，「賛成」になった回数を数える。

COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，10人中で，条件が1（「賛成」）であるセルの数を数える。この値が，10人の中で「賛成」と回答した人数になる（図1の左側の表の賛成数の欄）。

③　試行を100回繰り返す。

図1の4行目の行を試行回数が100回になるま

でコピーする。オートフィル機能を使うと短時間で簡単にコピーできる。また，ウインド枠の固定を設定し，最初に3行とA列がスクロールしないようにしておくと便利である（図1の左側の表）。ここでは「試行回数は100回でいいのか，10回程度でもいいのではないか，或いは1000回は必要なのでは」などと試行回数に関して批判的思考が働くことが期待できる。これにより，試行回数を変えてさらに実験を繰り返すことも可能である。

④ **実験結果を表とグラフに整理する。**

10人の中で「賛成」であった人の人数は，0人から10人まであるので，それぞれの人数が100回の試行のうち何回起ったかを表に整理する〔COUNTIF（範囲，条件）関数，オートフィル機能を使うときには絶対参照を利用〕。表を作成後に，度数の合計が100になることを確認する〔SUM（範囲）関数〕。次に，各賛成数の相対度数を求める。相対度数の合計が1になることを確認する（図1の右側の表）。また，相対度数のグラフを作成する（図1の右側のグラフ）。

⑤ **相対度数を起りえないことの尺度として判断する。**

9人以上が賛成であった場合の相対度数をSUM（範囲）関数で求め，起りえないことの尺度とする。図1の実験結果では，100回中1回しか起こっていないので，滅多に起こることではないと判断できる。したがって，「９人までが賛成であった」ということが偶然に起こったことという仮説は捨てられる。再計算することで，何回でも試行回数100回の実験を行うことが可能であり，9人以上が「賛成」であった場合の相対度数の変化を観察できる。判断基準として，確率または相対度数では，0.05（100回中5回しか起こらない）や0.01（100回中1回しか起こらない）が用いられることの指導が必要である。ここでは「何人以上賛成であれば偶然に起こりえないと言えるのだろうか，もっと少ない人数でもいいのか」など，賛成数に関して批判的思考が働くことが期待できる。これにより，実験結果の表やグラフを再考する。

⑥ **Excel を用いて確率分布を求める。**

数学Ⅰの指導では，⑤までが実験による直感的指導ということになる。学習指導要領解説（文部科学省2019）では「この考え方を数学的に精緻化していくと，「帰無仮説：新素材の枕はよく眠れる効果がなかった」を確率分布を用いて検定する数学Bの内容につながる（p.48）」ことが述べられている。ここでは，Excel を用いて確率分布を求める（図2）。もちろん，数学Ⅰでは，組合せの計算や二項分布等は習っていな



図１　題材（1）「政治上の意見」の実験例

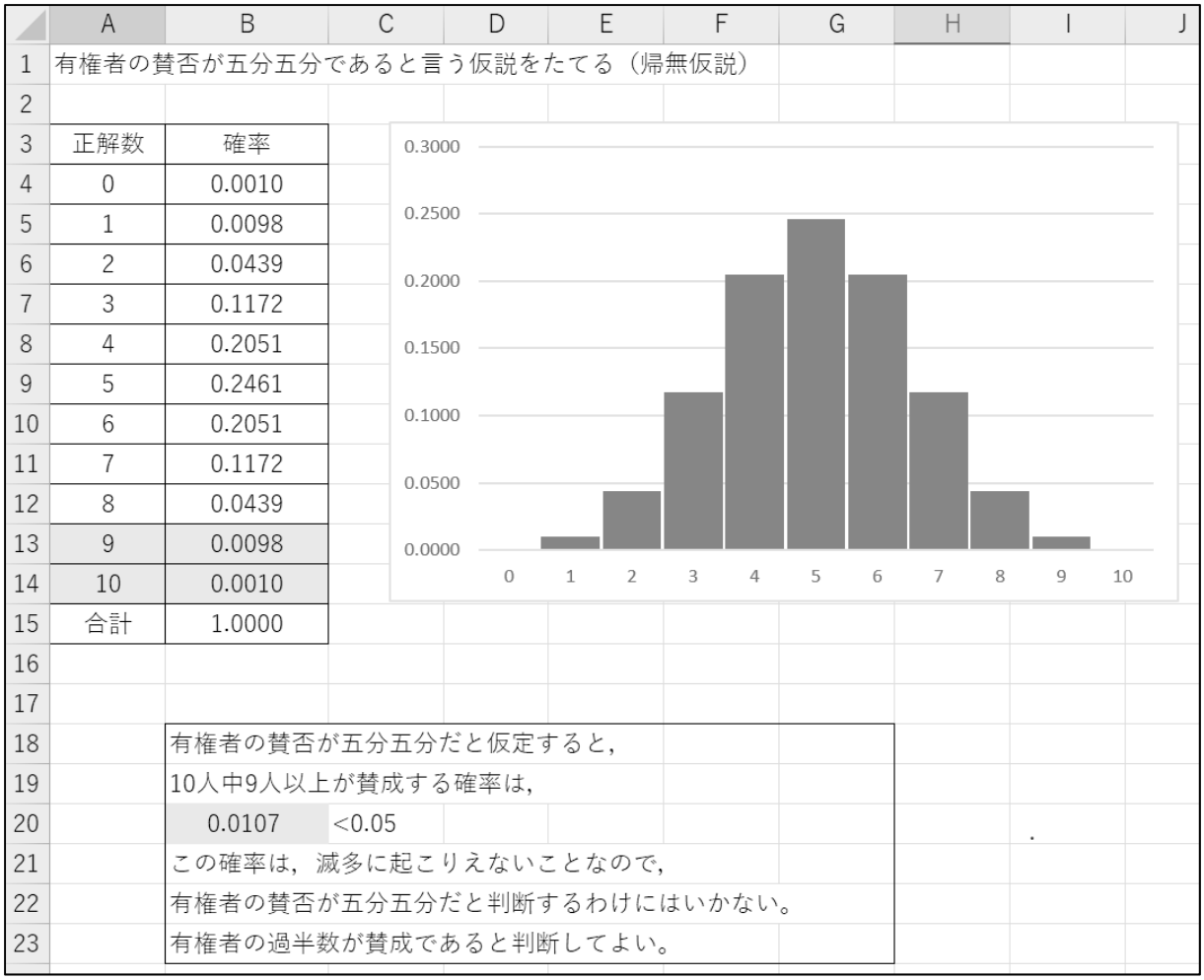


図２　題材(1)「政治上の意見」の確率計算

いことに留意する必要がある。9人以上が「賛成」である確率は，0.0107であり，判断基準である0.05よりも小さい。よって，実験結果と同様に，仮説は捨てられることが分かる。

２）題材(2)「数学テスト」

題材(2)　数学テスト

Ａは，これまでの数学のテストでは，3題のうち２題くらいの割合でしか問題が解けなかったが，今回のテストでは，これまでと同程度の問題に対して，８題のうち７題を解くことができた。このことから，Ａの実力は上がったと判断してよいか。

さらに，次回のテストにも，これと同程度以上の好成績を得たらどうか。

危険率５％で検定せよ。

橋本純次（1975）新制チャート式数学Ⅲ，数研出版，p.324，主題192

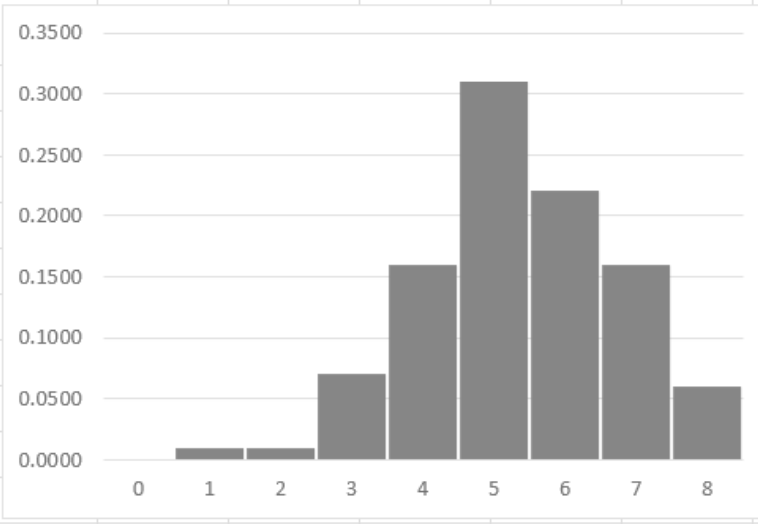
題材（2）は，次の①から⑦のステップで指導を行うことができる。

①　RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて事象を表す。

RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて，最小値を1，最大値を3とし，Ａが問題を正しく解く確率は2/3なので，1と2が出た場合は「正解」，3が出た場合は「不正解」とし，８題分の乱数を発生される（図1の上段の左側の表）。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1	Aの問題を解く確率は2/3，解けない確率は1/3（実力が上がっていないと仮定する）																							
2		1回目のテスト				1と2が正解，3が不正解							2回目のテスト				1と2が正解，3が不正解							
3	テストの回数	1問目	2問目	3問目	4問目	5問目	6問目	7問目	8問目	正解数		テストの回数	1問目	2問目	3問目	4問目	5問目	6問目	7問目	8問目	正解数	2回とも7以上		
101	98	3	1	3	3	2	2	1	1	5		98	3	1	3	3	3	2	1	3	3	0		
102	99	3	2	1	2	1	2	3	2	6		99	2	3	1	2	1	3	1	2	6	0		
103	100	2	2	3	1	3	2	1	3	5		100	3	1	3	1	1	1	2	1	6	0		
104																					合計	3		

正答数	度数	相対度数
0	0	0.0000
1	1	0.0100
2	1	0.0100
3	7	0.0700
4	16	0.1600
5	31	0.3100
6	22	0.2200
7	16	0.1600
8	6	0.0600
合計	100	1.0000



実力が上がっていないと仮定すると，
7台以上解ける相対度数は，
0.2200 >0.05
この相対度数は，実力が上がっていないとしても，この程度のことは起こりうるので，
実力が上がったと判断するわけにはいかない。

これが今回と次回と続いて起こったとすると(2乗)，
0.0484 <0.05
これは滅多には起こらないこと（100回中5回よりも少ない）ので，
仮説は間違っていると判断できるので，実力は上がったと判断した方がよい。

1回目も2回目も7問以上正解(実験)

回数	2	
相対度数	0.02	<0.05

図３　題材(2)「数学テスト」の実験例

② **COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，「正解」になった問題数を数える。**

COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，8問を解いた中で，条件が1又は2であるセルの数を数える。この値が，8題中の正解数になる（図3の上段の左側の表の正解数の欄）。

③ **試行を100回繰り返す。**

②で作成した行を，試行回数が100回になるまでコピーする（図3の上段の左側の表）。

④ **実験結果を表とグラフに整理する。**

8題中での正解数は，0問から8問まであるので，それぞれの正解数が100回の試行のうち何回起ったかを表に整理する〔COUNTIF（範囲，条件）関数〕。表を作成後に，度数の合計が100になることを確認する〔SUM（範囲）関数〕。次に，各正解数の相対度数を求める。相対度数の合計が1になることを確認する（図3の中段の左側の表）。また，相対度数のグラフを作成する（図3の中段の右側のグラフ）。

⑤ **相対度数を起りえないことの尺度として判断する。**

7問以上が正解になった場合の相対度数をSUM（範囲）関数で求め，起りえないことの尺度とする。図3の実験結果では，100回中22回も起こっているので，起こりえることであると判断できる。したがって，「8問中7問解くこと

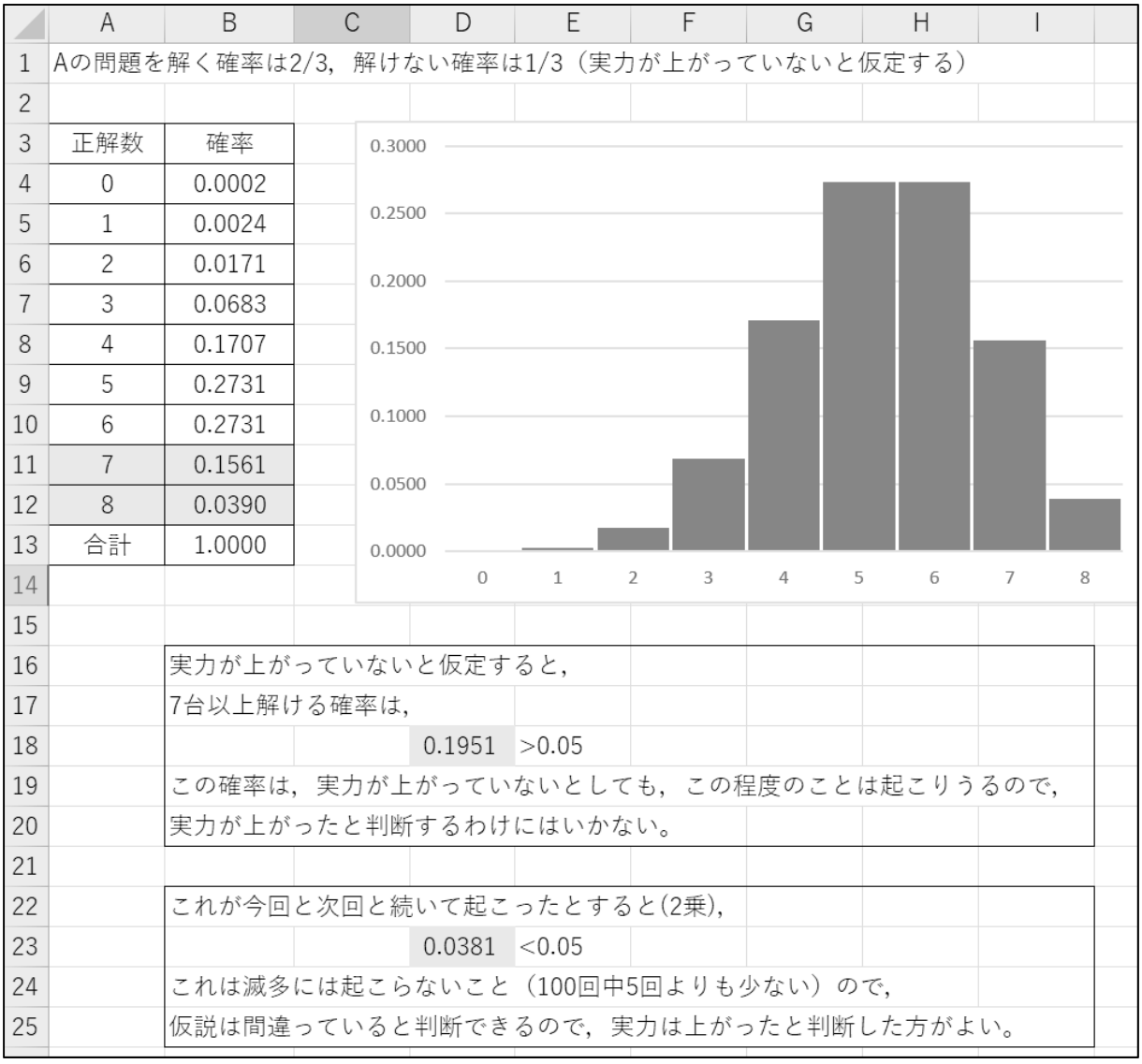


図４　題材(2)「数学テスト」の確率計算

ができた」ということが偶然に起こったことという仮説は捨てられない。

⑥ 2回続けてテストした場合を実験する。

1回目の実験結果を2乗すると，0.0484となり，8問中7問解けることが2回続けば，偶然起こりえることではないと考えられる（図3の下から2つ目の記述欄）。しかし，1回目の実験結果を単に2乗していいのかが疑問として残る。そこで，2回のテストも①から③の手順でシミュレーションを作成し，1回目も2回目も7問以上正解になった場合を数える（図3の上段の右側の表）。この実験において，2回続けて7問以上正解になった相対度数は0.02であり，偶然は起こりえないことが分かる（図3の最下段の記述欄）。この結果は，１回目の実験結果を２乗した場合よりも小さい値であり，より起こりえないことと考えらえる。

⑦ Excel を用いて確率分布を求める。

確率計算によると，7問以上が正解である確率は，0.1951であり，判断基準である0.05よりも大きい。よって，仮説は捨てられない。２回続けて７問以上が正解である確率は，0.1951を2乗し，0.0381を得る。これは，偶然には起こりえないことであり，実力が上がったと判断できる。これらの結果は実験結果と同様である（図4）。

３）題材(3)「お茶当て能力」

題材(3)　お茶当て能力

茶を味わって，それがどこの産地の茶であるかを言い当てることができるという人がいる。いま，ここで３種の茶があって，それはＡ，Ｂ，Ｃの３産地のものが１つずつあることがわかっている。この人がその各茶を味わい，それぞれの産地を当てたとすると，この人は，茶の産地を当てる能力があると判定してもよいか。危険率５％で検定せよ。

橋本純次（1975）新制チャート式数学Ⅲ，数研出版，p.325，試練436（3）

題材③は，次の①から⑥のステップで指導を行うことができる。

① RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて事象を表す。

RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて，指定した範囲の整数を発生させる。この場合は，最小値を1，最大値を3とし，A の産地のお茶を選択した場合を１，B の産地のお茶を選択した場合は2，C の産地のお茶を選択した場合は3とする。ここで注意が必要な点は，2番目の選択では最初に選択したお茶は選択しないこと，3番目の選択では2番目と3番目で選択したお茶を選択しないようにすることである。つまり，RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数をそのまま用いただけでは，同じ乱数が発生する場合がある。そのため，例えば，以下のように IF 関数を用いるなどの工夫が必要である（図5の右側の表の4行目）。

=RANDBETWEEN（1,3）：1から3の乱数を発生

=IF（B4=1，RANDBETWEEN（2，3），IF（B4=3，RANDBETWEEN（1,2），2*RANDBETWEEN（1，2)-1））：もし１番目が１ならば２か３，そうでなければ（もし１番目が３ならば１か2，そうでなければ１か３）を発生

=IF（B4+C4=3,3,IF（B4+C4=4,2,IF（B4+C4=5,1）））：もし1番目と2番目が1と2か，2と1ならば3，1番目と2番目が1と3か，3と1ならば2，1番目と2番目が2と3か，3と2ならば1を発生

② COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，「正解」になった数を数える。

COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，3つの産地のお茶の中で当たった数を数える。つまり，例えば，以下のように COUNTIF（範囲，条件）関数を複数用いて，1番目のセルが1，2番目のセルが2，3番目のセルが3とそれぞれ一

致している数を数える。

=+COUNTIF(B4,1)+COUNTIF(C4,2)
+COUNTIF(D4,3)

この値が，3つのお茶の産地が当たった数になる（図5の左側の表の正解数の欄）。

③　**試行を100回繰り返す。**

試行回数が100回になるまでコピーする（図5の右側の表）。

④　**実験結果を表とグラフに整理する。**

お茶の産地が当たった数は，0から3まであるので，それぞれの当たった数が100回の試行のうち何回起ったかを表に整理する〔COUNTIF（範囲，条件）関数〕。表を作成後に，度数の合計が100になることを確認する〔SUM（範囲）関数〕。次に，それぞれ当たった数の相対度数を求める。相対度数の合計が1になることを確認する（図5の右側の表）。また，相対度数のグラフを作成する（図5の右側のグラフ）。これらからは，当たった数が2になることは絶対に起こりえないことが分かる。2つの産地が当たるということは，残りも当たってしまうことになるからである。

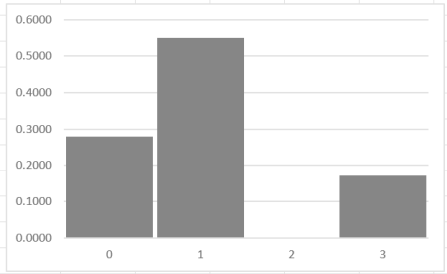
⑤　**相対度数を起りえないことの尺度として判断する。**

当たった数が3になった場合の相対度数をSUM（範囲）関数で求め，起りえないことの

この人にその能力はないと仮定する。

試行回数	1が正解 1つの目のお茶	2が正解 2つの目のお茶	3が正解 3つ目のお茶	正解数
1	3	1	2	0
2	3	1	2	0
3	3	2	1	1
4	3	2	1	1
5	3	1	2	0
6	3	1	2	0
7	3	1	2	0
8	1	2	3	3
9	2	1	3	1
10	3	2	1	1
11	3	1	2	0
12	1	2	3	3
13	3	1	2	0
14	3	2	1	1
15	1	3	2	1
16	3	2	1	1

正答数	度数	相対度数
0	28	0.2800
1	55	0.5500
2	0	0.0000
3	17	0.1700
合計	100	1.0000

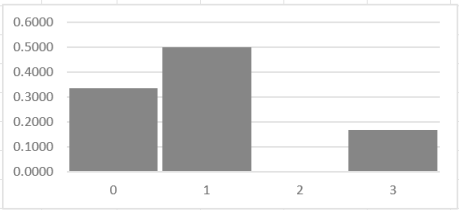


能力がないと仮定すると，
3つとも言い当てる相対度数は，
0.1700　>0.05
この相対度数は，実力が上がっていないとしても，この程度のことは起こりうるので，
能力があると判断するわけにはいかない。

図５　題材(3)「お茶当て能力」の実験例

この人にその能力はないと仮定する。

正解数	確率
0	0.3333
1	0.5000
2	0.0000
3	0.1667
合計	1.0000



正解	A	B	C	正解数
1	A	B	C	3
2	A	C	B	1
3	B	A	C	1
4	B	C	A	0
5	C	A	B	0
6	C	B	A	1

能力がないと仮定すると，
3つとも言い当てる確率は，
0.1667　>0.05
この確率は，3つとも当たったとしても，この程度のことは起こりうるので，
お茶の産地を当てる能力があると判断するわけにはいかない。

図６　題材(3)「お茶当て能力」の確率計算

尺度とする。図5の実験結果では，100回中17回も起こっているので，起こりえることであると判断できる。したがって，「3つともに当てる」ということが偶然に起こったことという仮説は捨てられない（図5の右下の表）。

⑥ Excel を用いて確率分布を求める。

確率計算によると，3種のお茶を当てる確率は，0.1667であり，判断基準である0.05よりも大きい。よって，仮説は捨てられない（図6）。

4）題材(4)「袋の中の球（弘前大）」

> **題材(4)　袋の中の球（弘前大）**
>
> 袋の中に4個の球が入っている。いま，よくかき混ぜて３個の球を同時に取り出し，球の色を調べてもとに戻すという実験を２回繰り返したところ，取り出された球の色は２回とも全部赤であった。この袋の４個の球の中に赤と異なる色の球が含まれているという仮説を有意水準（危険率）５％で検定せよ。
>
> 矢野健太郎監修，村上哲哉著（1990），モノグラフ22　統計，p.96，例題2

題材(4)は，次の①から⑥のステップで指導を行うことができる。

① RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて事象を表す。

RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて，指定した範囲の整数を発生させる。この場合は，4個の球の中から3個の球を取り出したら，3個とも赤であったのだから，この中に赤以外の球が含まれたとしても1個である。従って，最小値を1，最大値を4とし，1と2と3が出た場合は「赤」，4が出た場合は「赤以外」とする（図7）。ただし，題材（3）と同様に同じ乱数が発生されてはいけない。同じ乱数が発生された場合は，同じ球を引いたことになるためである（図7の上段の左側の表）。そこで，まずはRAND() 関数を用いて，1未満の乱数を4個発生する。その4個の乱数に RANK（数値,範囲,順序）関数で順位をつけ，左から3つの乱数の順位を取り出した球とする。2回の目の取り出しも同様に作成する（図7の下段の表）。

② COUNTIF（範囲, 条件）関数を用いて,「赤」の数を数える。

COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，2回とも全部赤であった回数を数える。つまり，1回目も2回目もセルの数が3以下であった場合は1，それ以外は0とする（図7の下段の表）。

③ 試行を100回繰り返す。

試行回数が100回になるまでコピーする（図7）。

④ 度数と相対度数を求める。

2回ともすべて赤であった場合が，100回の試行のうち何回起ったかを数える〔SUM（範囲）関数〕。図7の場合は7回であった。次に，それの回数の相対度数を求める。この場合は0.07である（図7の上段右側下の記述欄）。

⑤ 相対度数を起りえないことの尺度として判断する。

2回とも全部赤であった相対度数は，図7の実験結果では，100回中7回も起こっているので，起こりえることであると判断できる。したがって，「2回とも全部赤である」ということが偶然に起こったことという仮説は捨てられない（図7の上段の右側下の記述欄）。

⑥ Excel を用いて確率分布を求める。

確率計算によると，2回とも全部赤である確率は0.0625であり，判断基準である0.05よりも大きい。よって，仮説は捨てられない（図8）。

	1回目				2回目				2回とも
試行	1	2	3	赤の数	1	2	3	赤の数	全部赤
1	1	1	1	3	2	4	3	2	0
2	4	4	1	1	1	4	4	1	0
3	3	3	3	3	4	1	2	2	0
4	1	2	3	3	4	1	3	2	0
5	1	3	1	3	3	4	2	2	0
6	3	2	2	3	2	2	4	2	0
7	1	2	1	3	1	2	3	3	1
8	3	2	3	3	2	2	3	3	1
9	4	4	2	1	3	3	4	2	0
10	4	2	4	1	1	2	3	3	0
11	3	1	2	3	3	3	1	3	1
12	3	1	1	3	2	2	1	3	1
13	4	1	4	1	1	2	3	3	0

× 左の実験（重複あり）
2回とも全部赤であった回数は，
19
2回とも全部赤であった相対度数
0.19　>0.05
偶然にも起こりえることである。
仮説は捨てられない。

○ 右の実験（重複なし）
2回とも全部赤であった回数は，
7
2回とも全部赤であった相対度数
0.07　>0.05
偶然にも起こりえることである。
仮説は捨てられない。

										乱数							
	1回目				2回目				2回とも	1回目				2回目			
試行	1	2	3	赤の数	1	2	3	赤の数	全部赤	1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	3	2	3	1	4	2	2	0	0.22861	0.808602	0.728594	0.946432	0.033571	0.988056	0.496155	0.710817
2	1	2	3	3	2	1	4	2	0	0.176845	0.581913	0.880459	0.948819	0.290643	0.043215	0.613496	0.608613
3	4	1	2	2	4	3	2	2	0	0.723968	0.127604	0.359194	0.542893	0.99301	0.889113	0.498145	0.077064
4	1	3	2	3	1	2	4	2	0	0.166649	0.675209	0.300603	0.920664	0.035964	0.37393	0.704667	0.448026
5	3	2	1	3	4	3	1	2	0	0.702605	0.485826	0.267981	0.956759	0.820377	0.466483	0.075962	0.324814
6	2	3	1	3	3	2	1	3	1	0.75177	0.840199	0.55302	0.853221	0.837342	0.70963	0.356946	0.94013
7	4	1	2	2	1	3	4	2	0	0.942599	0.040029	0.639507	0.698624	0.140967	0.55353	0.779846	0.289016
8	3	4	1	2	4	2	1	2	0	0.599657	0.82472	0.322826	0.549706	0.635183	0.465174	0.358556	0.579667
9	3	4	2	2	3	1	2	3	0	0.748775	0.781813	0.672674	0.401542	0.621075	0.097232	0.553331	0.889961
10	3	4	1	2	1	4	3	2	0	0.529664	0.990961	0.213584	0.273994	0.362864	0.747014	0.73032	0.371102

図７　題材(4)「袋の中の球（弘前大)」の実験例

赤の数	赤以外	確率
0	3	ありえない
1	2	ありえない
2	1	0.75
3	0	0.25

2回続く確率
0.0625　>0.05

図８　題材(4)「袋の中の球（弘前大)」の確率計算

5）題材(5)「箱の中の球（東北大)」

題材(5)　箱の中の球（東北大）

Aの箱には黒球が８個と白球が２個，
Bの箱には黒球が４個と白球が６個，
Cの箱には黒球が３個と白球が７個入っているが，外見から箱は区別できない。

いま１つの箱を指定し，「この箱はAである」という仮説Hをたてる。

この箱から３個の球を同時の取り出して，その中に２個以上黒球が含まれていれば仮説Hを採択し，そうでなければHを棄却する検定法を考える。

（１）仮説Hが正しいとき，誤ってしまう確率を求めよ。

（２）仮説Hが正しくないとき，誤って採択してしまう確率を求めよ。

矢野健太郎監修，村上哲哉著（1990），モノグラフ22　統計，p.95，例題１

題材(5)は，次の①から⑥のステップで指導を行うことができる。

①　RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて事象を表す。

RANDBETWEEN（最小値,最大値）関数を用いて，指定した範囲の整数を発生させる。この場合は，最小値を1，最大値を10とし，箱Aは8以下が，箱Bは4以下が，箱Cは3以下が黒球とする。しかし,これでは題材(3)や題材(4)と同様に同じ乱数が発生される可能性がある。そこで，RAND（）関数とRANK（数値，範囲，順序）関数を用いて，同じ乱数が発生しないようにする（図9の上段の表)。

②　COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，各箱から同時に3個の球を取り出した場合の黒球と白玉の個数を数える。

COUNTIF（範囲，条件）関数を用いて，黒球の数は，箱Aは8以下，箱Bは4以下，箱Cは3以下のセルの数を数える（図9の上段の表)。

③　試行を100回繰り返す。

試行回数が100回になるまでコピーする（図9の下段右側のグラフ)。

④　実験結果を表とグラフに整理する。

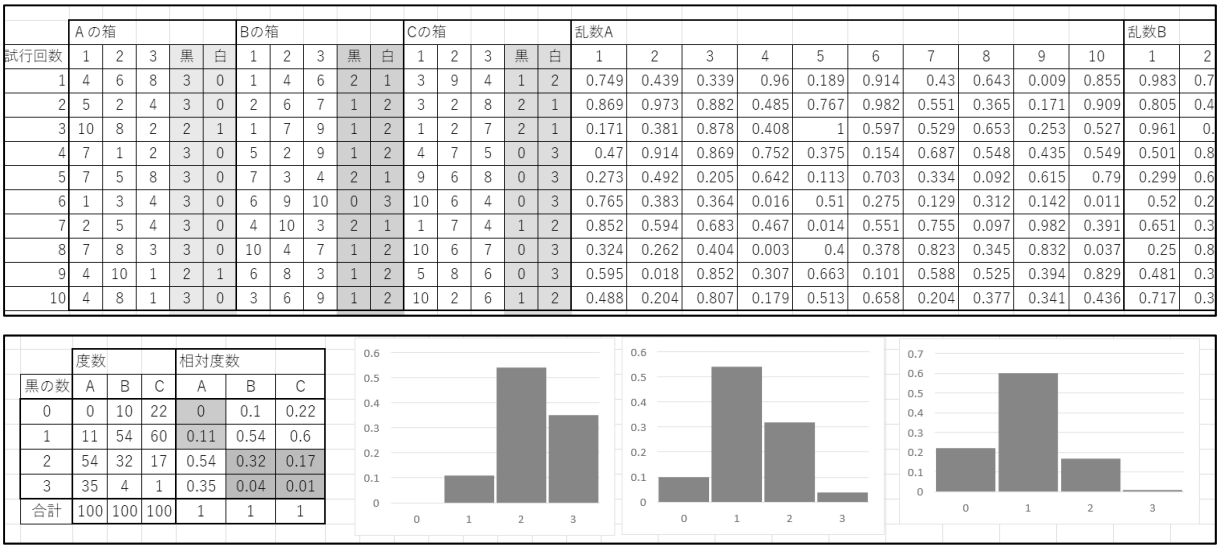
同時に3個取り出した場合の黒球の数は，0個から3個まであるので，各箱ごとにそれぞれの個数が100回の試行のうち何回起ったかを表に整理する〔COUNTIF（範囲，条件）関数〕。各箱の度数の合計が100になることを確認する〔SUM（範囲）関数〕。次に，各箱の相対度数を求める。各箱の相対度数の合計が1になることを確認する（図9の下段の左側の表)。また，相対度数のグラフを作成する（図9の下段の右側のグラフ)。

⑤　相対度数を起りえないことの尺度として判断する。

(1)では，箱Aの場合に，誤ってしまう確率なので，黒球が0個か1個の場合である。それらの相対度数の和は，0.11である。(2)では，箱Bか箱Cの場合に，黒球の数が2個以上出るときである。それらの相対度数より，この場合は0.27である。

⑥　Excelを用いて確率分布を求める。

確率計算をすると，(1)の確率は0.067，(2)の確率は0.258である（図10)。



	Aの箱					Bの箱					Cの箱					乱数A										乱数B	
試行回数	1	2	3	黒	白	1	2	3	黒	白	1	2	3	黒	白	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
1	4	6	8	3	0	1	4	6	2	1	3	9	4	1	2	0.749	0.439	0.339	0.96	0.189	0.914	0.43	0.643	0.009	0.855	0.983	0.7
2	5	2	4	3	0	2	6	7	1	2	3	2	8	2	1	0.869	0.973	0.882	0.485	0.767	0.982	0.551	0.365	0.171	0.909	0.805	0.4
3	10	8	2	2	1	1	7	9	1	2	1	2	7	2	1	0.171	0.381	0.878	0.408	1	0.597	0.529	0.653	0.253	0.527	0.961	0.
4	7	1	2	3	0	5	2	9	1	2	4	7	5	0	3	0.47	0.914	0.869	0.752	0.375	0.154	0.687	0.548	0.435	0.549	0.501	0.8
5	7	5	8	3	0	7	3	4	2	1	9	6	8	0	3	0.273	0.492	0.205	0.642	0.113	0.703	0.334	0.092	0.615	0.79	0.299	0.6
6	1	3	4	3	0	6	9	10	0	3	10	6	4	0	3	0.765	0.383	0.364	0.016	0.51	0.275	0.129	0.312	0.142	0.011	0.52	0.2
7	2	5	4	3	0	4	10	3	2	1	1	7	4	1	2	0.852	0.594	0.683	0.467	0.014	0.551	0.755	0.097	0.982	0.391	0.651	0.3
8	7	8	3	3	0	10	4	7	1	2	10	6	7	0	3	0.324	0.262	0.404	0.003	0.4	0.378	0.823	0.345	0.832	0.037	0.25	0.8
9	4	10	1	2	1	6	8	3	1	2	5	8	6	0	3	0.595	0.018	0.852	0.307	0.663	0.101	0.588	0.525	0.394	0.829	0.481	0.3
10	4	8	1	3	0	3	6	9	1	2	10	2	6	1	2	0.488	0.204	0.807	0.179	0.513	0.658	0.204	0.377	0.341	0.436	0.717	0.3

	度数			相対度数		
黒の数	A	B	C	A	B	C
0	0	10	22	0	0.1	0.22
1	11	54	60	0.11	0.54	0.6
2	54	32	17	0.54	0.32	0.17
3	35	4	1	0.35	0.04	0.01
合計	100	100	100	1	1	1

図９　題材(5)「箱の中の球（東北大)」の実験例

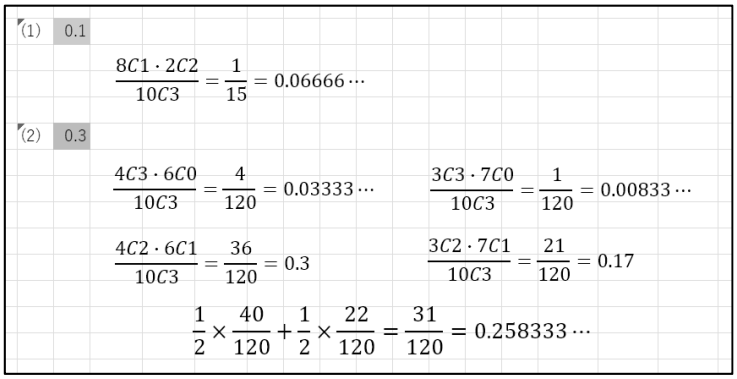


図10　題材(5)「箱の中の球（東北大)」の確率計算

第４章　まとめと課題

本研究では，新しい学習指導要領において，高校の数学Ⅰのデータの分析に新設された「仮説検定の考え方」の指導について，Excelによる実験を通した直感的指導を視野に，5つの題材をもとにシミュレーションを活用した指導について考察した。その結果，シミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導は，基本的には，次の6つのステップで構成可能であることが分かった。①RANDBEWEEN関数を用いて事象を表す。②COUNTIF関数を用いて数える。③試行を必要な回数だけ繰り返す。③実験結果を表とグラフに整理する。④相対度数を起りえないことの尺度として判断する。⑥Excelを用いて確率分布を求める。題材(2)のように，同じ事象が2回繰り返す場合にはその分ステップが増えたり，題材(3)や題材(4)，題材(5)のように，重複していけない場合は，IF関数，RAND関数，RANK関数などを用いるなどの工夫が必要であることが分かった。また，中学校の数学の教科書（藤井ら2015, p.204）では，RAND関数とINT関数が，高校の数学Ⅰの教科書（大島ら2016，pp.179-183）では，SQRT関数，SUM関数，AVERAGE関数，VARP関数，STDEVP関数，CORREL関数が扱われており，計画的にExcel関数の指導を行うことで，シミュレーションに必要なExcel関数を生徒が使えるようになることが期待できる。

渡辺（2019）は「手作業とコンピュータを使ったシミュレーションの両方をベースに統計的推測を教える方法は，海外では初等教育から進められており，これは，限られた公式や計算方法を単に知っているよりは，はるかにAI型社会では応用の効く学習方法と言えます。シミュレーションを活用することで，早期から推測統計の考え方をインフォーマルに理解し，十分に考え方を理解したうえでフォーマルな理論を学ぶ方式です（p.22)」と述べている。今回検討したシミュレーションを活用した「仮説検定の考え方」の指導は，その具体化の1つである。

今後は，実際に高校で実践し効果と課題を検討することが課題である。

【付記】

1）本稿は，令和元年6月21日（金）と9月17日（火）に岩手県立総合教育センターで行われた「思考力・判断力・表現力等を高める指導力向上研修講座Ⅰ・Ⅱ」での講演内容の一部に加筆・修正をしたものである。

2）本研究は科学研究費補助金「基盤研究（C)」課題番号JP18K02650の一部である。

【引用文献】

Doi,J.（ジミー・ドイ）『シミュレーションに基づく統計的推論とアクティブ・ラーニングの授業事例』日本数学教育学会誌，Vol.101，No.3，28-39，2019.

藤井斉亮，俣野博ほか38名『新編新しい数学3』東京書籍，2015.

橋本純次『新制チャート式数学Ⅲ』数研出版，1975.

黒田孝郎，森毅，小島順，野﨑昭弘ほか『高等学校の確率・統計』筑摩書房，2011.

松井真也『新数学Ⅰにおける仮説検定の考えの授業実践報告』日本数学育学会第101回大会発表要旨集（沖縄大会），447，2019.

松本智恵子『「比較」を軸にした仮説検定の授業実践』日本数学教育学会秋期研究大会発表収録（51），459-462，2018.

文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説数学編理数編（平成30年7月)』学校図書，2019.

中村好則『表計算ソフトを活用した「仮説検定の考え方」の指導の可能性』日本科学教育学会研究会研究報告（34），No.1，1-6，2019.

村上哲哉『矢野健太郎監修　モノグラフ22　統計』科学新興社，1990.

及川久遠『新学習指導要領を見据えた「場合の数と確率」の教材開発』日本科学教育学会研究会研究報告（33），No.5, 65-68，2019.

大島利雄ほか13名『数学Ⅰ』数研出版，2016.

塩澤友樹『高等学校数学科における仮説検定の学習指導の系統性に関する一考察―「棄却域の見方」と「仮説棄却の方法」に着目して―』日本科学教育学会年会論文集（43），586-589，2019.

冨田真永『批判的思考に基づく数学Ⅰ「仮説検定の考え方」の指導に関する研究』日本科学教育学会年会論文集（43），231-234，2019.

渡辺美智子『連載　統計の見方・読み方・使い方，第3回仮説検定の考え方～人類史の検証～』Rimse，No.26，20-22，2019.

「包摂」概念から照射する「国語単元学習」の意義
ヴィゴツキーの特別支援教育の視点を援用しての学習論

藤井知弘*

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Tomohiro FUJII

The Purpose of a Japanese Language Arts Teaching Unit Enlightened by the Concept of Inclusion
: Theory Incorporating a Perspective from Vygotsky's Special Needs Education

要　約

国語教育において，今まで弱かった特別な支援の必要とする学習者を含んだ学習のあり方を「包摂」の概念から考えることが，実践現場において喫緊の課題となっている。「包摂」の概念は，今日的にはインクルーシブ教育として認知されているが，そうした学習者を含みこんでの学習のあり方は既にヴィゴツキーの理論において提言されている。特別な支援を要する学習者は，その学習者なりのZPDを持ち，それはインクルーシブ教育の中において包摂することができ，「学びの共同体」における役割を担うこととなってくる。大村はまの「優劣のかなた」を引くまでもなく，単元学習には既に理念としてインクルーシブ教育が有り，個に応じた学びの実践は，国語科単元学習の思想の元となっている。

＊本論においては、「障害」を「障がい」と表記するのは岩手県の表記に従っている。

１．問題関心

東日本大震災以降，岩手において「包摂」という言葉を耳にすることが多くなった。語義的には論理学における用語としてsubsumptionの訳語とされ，「ある概念がより一般的な概念に包括される従属関係」（広辞苑）とされる。震災復興の中においては，こうした意味ではなく「寄り広く包み込んで問題に対処していく」といったコンテクストにおいて使用されていたように思う。

social inclisionは「包摂」「包容」と訳されることから「特殊が普通に従属する関係」を意味し，社会的に排除されてきたことを普遍化する，ノーマライズするという考えに立ってこのように訳されるようになり，単なる従属関係ということだけでない，「インクルーシブ」な関係を示すものとして意味が広がってきている。

「共生社会」の形成という流れの中においては，障がい者も積極的に社会に参加し，相互に認め合う全員参加型の社会を目指している。その共生社会の実現に向けて「インクルーシブ教育」は重要な視点となり，ユニバーサルデザインによる授業なども包摂する大きな概念となってきている。

「インクルーシブ教育」が，特別支援教育の部分に光が当てられることだけではなく，普通学級において6.3％程度存在していると言われる「合理的配慮が必要とされる」児童・生徒に対する学

* 岩手大学大学院教育学研究科

習のあり方が求められている。この点について国語科教育においては，実践レベルにおいては多くの例を見いだすことはできるが，国語科教育学への定位については，未だ十分とはいえないと考える。そこで本発表においては，この領域について発表者自身が不勉強であることを自覚しつつ，

◯包摂の概念を教育学上に定位しつつ
◯ヴィゴツキーの特別支援の教育観を援用し
◯国語単元学習の思想とインクルーシブ教育における学びとの共通点を見いだす

以上を狙うところである。

２．インクルーシブ教育の概念とポイント

インクルーシブ教育の理念が国際的に拡大したのは，1994年にユネスコがスペイン・サラマンカで採択した「特別なニーズ教育における原則，政策，実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み」（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）である。この中で『インクルーシブ教育』という用語が初めて用いられたとされている。日本においても「障害者の権利に関する条約」（Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006.12）国連総会採択を受け，2014.2に日本において批准，「障害者差別解消法」（2016施行）へという経緯となっているのは，周知の通りである。

インクルーシブ教育の概念規定については，文科省は次のように説明している。[*1]

> 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」（inclusiveeducation system、署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「generaleducation system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている

ここからは、従来行われてきた障がい児と健常児とを分けた上で教育において両者を統合する「統合教育」と人間の多様性を前提として，それぞれのニーズに応じて教育を行う「インクルーシブ教育」とでは微妙に異なることを指摘することができる。「合理的配慮」の基で，児童・生徒に応えていくためには，それ相応の準備や時間も必要となり，個別の指導計画作成の必要性に対して，教室現場では，不安や十分な対応ができていないという声も聞こえている。個別支援の必要性は，不登校や人間関係がうまくいかない子どもなど益々増加する一方で学級経営そのものへの課題となっている。

サマランカ声明を通常学級への参加ととらえるなら，「フルインクルージョン」となるが，一方において増え続けている特別支援学校や特別支援学級の設置や就学者の増加とは矛盾する結果ともなっている。

３．諸外国におけるインクルーシブ教育の現況

（管見の範囲における論稿から整理した）[*2]

◆スウェーデン

スウェーデンはサマランカ声明のほぼ同時期に「全ての児童生徒が参加できる学校」の達成は図られていた。障がい者は「機能障害者」とされ，本人の器質でなく，周囲の環境によってハンディが生まれるという理解となっている。「人間としての尊厳」という権利の法的保障の上に「分けない」という方向に若干の揺らぎはあるものの進んでいる。

◆フィンランド

フィンランドの教員は通常の「クラス教員」，教科担当の「教科教員」，特別教育担当の「特別教育教員」「特別教育クラス教員」に分かれてい

るが，90年以降特別支援学校は総合制学校へと名称を自治体レベルで変更されている。軽度の障がい（ADHD，LD）重度の障がいも，複数の教員によって行う『協働教授』が行われている。また2014にナショナルコアカリキュラムにおいて「三段階支援」が導入され，通常学級の児童対象に早期発見のための「一般支援」，第二段階としての「強化支援」，十分でない場合の内容や方法が個別化される「特別支援」が行われることとなる。

◆デンマーク

1993の国民教育法によってインクルーシブの方針となり2012の改正によってその方針はより強化されることとなった。特別支援教育はより専門的に限定され，学校は特別支援教育に移行しないで取り組むこととなっている。週9時間以下の介入を行う「補充教育」で十分な効果が得られない場合には特別支援教育に移行している。

◆ニュージーランド[*3]

ニュージーランドは通常教育と特別支援教育の2つの制度を認める Two Track 方式を取りながら，通常学級を主流とする One Track 方式を目指す方向で進んでいる。特殊教育 Special Edication は「排除」を表すとし，Learnig Support と名称を変え，「合理的配慮」ということばもあまり使っていないという。多くの特別支援学校は閉鎖されているが，保護者や支援学校の教師からの存続要望もあり選択肢として残されてもいる。

４．ヴィゴツキーの特別支援教育概念が示唆するもの.

「分ける」「分けない」の視点から諸外国を見たが，こうした考えは障がい児教育の先駆者でもあったヴィゴツキーにも見られた考えでもある。『障害児教育の原理』（1925）では

「特殊学校は，学級集団という狭い範囲の中に……切り離された閉鎖的な小世界をつくっているという基本的欠点をもっている」[*4]

としているが，『知的障害児の発達と補償の問題』（1931）では次のように述べている。

「生徒たちは一般的目標に対して異なる道筋を通って導かれなければならない。その意味で特殊学校の存在は正当化されるし，その点においてこの学校の独自性がある。」[*5]

ヴィゴツキーは障がいを器質的な特徴から導き出される「一次的症状」とその上に周囲とのかかわりの中において作られる「二次的症状」に分ける。障がい児は，周りとのかかわりの中でコミュニケーションなどの相互作用に支障をきたし，社会的に発達することの困難さを引き起こすと考える。これはヴィゴツキーの基本概念である「高次精神機能」の発達が社会構成主義的に行われるという考えにつながっていく。ヴィゴツキーは「統合教育　インテグレーション」の考えを基本として，特殊学校における教育が，一般の学校と異なっていても同等な内容を含む必要を述べている。障がい児における文化的発達の過程は「回り道」[*6]とされ，行動に困難が生じた時に「自己中心的なことば」が増加するのは，内言機能として展開していくための「回り道」と見なす。手話や点字，身振りなどの表現言語がそれに該当している。

ヴィゴツキーの社会的構成主義は「学びの共同体」の基本原理として用いられているが，協同の概念は，先に挙げた『知的障害児の発達と補償の問題』と『障害児の発達要因としての集団』（1931）に限られて述べられている。ヴィゴツキーは初期においてアドラー心理学の影響を受けているが，アドラーの他者との関係において生じる劣等感が「補償」であるという考えを批判し，知的障がい児では，困難な状況を感じた時にこそ「回り道」を形成すると考えた。よってそうした困難の克服に活動を向けることが重要な教育だと主張するのである。ヴィゴツキーの「回り道」の考えは，ZPD（最近接発達領域）における発達の可能性と関連してくるといえる。

「われわれのことばの理解の可能性は，ことばを積極的に利用するよりも大きいのである。……障害児の発達の可能性と実際の発達水準を正しく診断するためには，その子ども自身がどれだけ話すことができるかということだ

けではなく，どれだけ理解できているかということも考慮しなければならない。」[*7]

このようにZPDの可能性を見極めることの重要性を指摘している。ヴィゴツキーが障がい児の教育に関して協同や発達の可能性を指摘していることは，Gindis（2003）[*8]も述べているようにインテグレーションが障がい児を肯定的に捉え尊重していくものとして，後の時代のインクルーシブの実践を支える理論となっている。

ZPDは，「学び合い」やpeer collaborationを支える理論的な根拠として用いられている。能力の高い人によって引き上げられることは，障がいを持っている人が、健常者によってその可能性を引き出されることともいえるが，それが単なる一方的な教授や注入となってしまうことにならないように留意しなくてはならない。

ヴィゴツキーは，障がいのみを問題にする見方を批判し，病気の重さを研究しても，それぞれの子どもの生態に存在する健康の量，すなわちどれだけ障がいを受けていないかということには注目していないことを指摘している。つまり，障がい者のもっている能力の可能性を見極め、それを引き出すことがZPDや「回り道」において大切になってくる。

ヴィゴツキー自身は，こうした考えの上で，一般の子どもと障がい児を共通の基盤においた障がい児教育の樹立を目指していたことが分かる。

５．国語科教育とインクルーシブ教育の展開

本学会においても2018.3に『インクルーシブ教育とアクティブ・ラーニング』の公開講座ブックレットが出された。そこでは「学習者の多様性を踏まえた国語科授業」が「インクルーシブな国語科授業」と位置づけられている。

井上一郎が「障害児の問題は国語教育界では等閑視されてきた」[*9]というように国語教育において理論上も実践上も十分ではない時代が続いてきていたといえる。同様な指摘は難波博孝においてもみられる。[*10]

原田大介は，学習者研究からスタートし2009以降，一貫してインクルーシブ教育の立場からの研究を続けている。自身がもつ症例と教師としての小学校での経験からADHDの子どもが学習の中からどのような学びを展開したかを描いている。臨床的なこうした報告はその子どもを理解する上で意味をなしているが，原田自身の指摘しているように集団とのかかわりにおける考察が今後期待されるものとなっている。

このことを念頭に置き、更に原田は，コミュニケーション教育においては「関係的な生きづらさ」から「他者に開かれた自分のことば」の重要性を指摘している。また原田（2009）[*11]は，国語科教育研究が発達障害の観点を踏まえていないために，「かかわるツール」としての「研究のことば」が必要だと主張している。 原田の研究は『インクルーシブな国語科授業づくり』（2017）明治図書　において「発達障害のある子どもたちとつくるアクティブ・ラーニング」として結実され提示されているが，その中でも障がいを持った子どもの学びの成立はもちろんこと，その学びによる他の学習者の学びの成立の重要性を「再包摂（リ・インクルージョン）」として述べている。障がいのある学習者との関わりを一度くぐり（包摂），そのことを受けて学び合う者同士で新たに学びを生み出す学習をイメージしている。

妹尾知昭（2015）[*12]は，日本語教育を受ける学習者の立場における個に応じた支援として「個別的な学習」と「一斉授業の進め方」の中間としての「パーソナルな学習」の学習のあり方をインクルーシブ教育において必要な施策と捉え，具体的な環境作りや指導方策を提案している。

永田麻詠（2016）[*13]は中学校国語科においてインクルーシブ教育に先行研究がほとんどないことを指摘した上で，中学校国語科授業がインクルーシブになる条件を3点あげている。　①「論理」や「校正」など抽象度の高い学びはユニバーサルデザインなどの手法を活用して，ことばの学びへのアクセンシビリティを保証する　②「社会生活」と「日常生活」の両者を言葉の学ぶの足場として

保証する　③全ての学習者の自尊感情をことばの学びとして育むこと

中辻柚里（2017）[*14]は，インクルーシブ教育と国語科教育との接続を考える上で，ユニバーサルデザインを考察しつつ，原田，永田の先行研究をベースに課題を4点指摘している。しかし，現状では永田や中辻の考察では課題指摘がなされているものの，具体的な実践考察までは至っていない。中辻は，先に挙げた「再包摂」の概念を（第135回，136回本学会発表）研究対象としても取り上げている。

実践的に考察されたものとしては，坪倉義哲（2006）[*15]があげられる。ユニバールデザイン型学習プランとして漢字指導，促音指導を取り上げ，視覚的にとらえることが学習者の理解を促進したことを述べている。

寺井正憲，森田真吾ら（2017）[*16]では各教科指導における具体として，首藤久義が提示した「翻作法」を基にした「書き換え学習」，「分担共同学習」の例を示している。

下田実（2017）[*17]は，正統的周辺参加理論をベースに「個と『場』との関わり」という考えから個への読書指導を中学1年生に単元学習として展開しつつ，学習者研究として一人のアスペルガー症候群の生徒を描いた実践例から考察している。こうした学習者を「疎外」「受容」の点から考察しているのは新たな視点となっている。

岩瀬直樹（2019）[*18] は小学校の実践の中で「作家の時間（ライティング・ワークショップ）」と「ブッククラブ（リーディング）・ワークショップ）」をあげている。とちらも国語教育において多くの研究や考察がなされている[*19]トピックであるが，管見の範囲において，両ワークショップの中で障がい児の学びに触れた実践は見いだせていない。

国語科教育実践においては，原田（2013）[*20]が指摘しているように「新たなことばの学びが生まれる可能性」を特別な支援が必要な児童・生徒だけではなく，教室全ての学習者に保証してあげるためにはという課題に向かっているといえる。

６．国語科学習におけるヴィゴツキー理論の活用

全ての学習者への学びの保証は，特別な支援を必要とする学習者を「包摂」することに他ならない。下田が指摘している「個」をどのように全体に取り込む必要があるかを考え実践を作らなければならない。その時に，先に述べたZPDを応用することができる『ヴィゴツキースペース』を活用することができると考える。（図１）

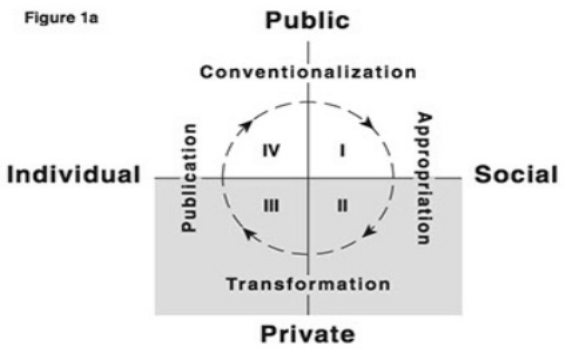


図１

ヴィゴツキースペースはHarre,R（1984）[*21]が考案した学習理論であるが，藤井知弘（1999）[*22]，住田勝、寺田守ら（2015）[*23]，寺田（2018）[*24]によって考察されている。住田らは「高瀬舟」の授業分析を通して「慣習的知識」が他者との間において認知的道具として社会化されていく様相をプロトコル分析しヴィゴツキースペースがそれを明らかにする装置とみている。

ヴィゴツキー・スペースは２つの軸，public / private , individual / social　に区分される。垂直軸は公と私的な活動の連続体として表され，垂直軸は学習における個人的認識の個人的私的世界から社会的世界への連続体として表されている。

藤井はRaphael,T.Eら（1997）[*25]の論稿に取り上げられているモデルを基に，子どもの文化的発達が1度目は社会的レベルで，2度目は個人的レベルで起こるというヴィゴツキーの考えを学習過程に当てはめ，読書教育の場面に援用して考察している。

学習過程に即してみると，社会的，パブリックな場面として始まる学習（全体）の中から小集団

やピアとの学びへ移行し，個の認知的道具として獲得していくプロセスを示しているといえる。特別な支援を要する学習者をこのプロセスにどのように組み込んで学習を組織していくか，教師の関わりを含め実践上のポイントとなる。

またそのことは「拡張としての学び」モデルとのエンゲストローム（1987）[*26]において示したものを更に拡張した藤井（2015）[*27]のモデル（図２）と併せて学習理論，分析装置として機能すると考える。

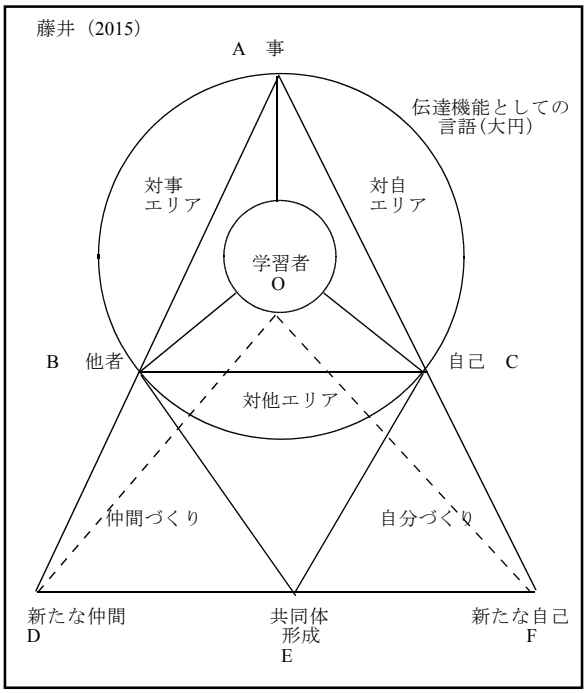


図２

学習過程として先ず学習者の考えを公にするが，教師は，どのようにその考えや方法を公とするかを明らかにし（例えばペア活動や，小グループでの話し合い，個人での記述作業など），それを基に皆で共有していくこととなる。このときに，子どもの文化的発達が，社会的レベルと個人的レベルの２度に渡って表れることに意味を持っている。外言化から内言化，そして再び外言化というプロセスを経ることとなる。

インクルーシブ教育では，皆と同じということが重視されるあまりに，個の内言化の時間や方法，その場が十分に保証されないままに共同性へと早急に移行しないことが重要だと考える

７．結語：包摂の思想に基づく国語科単元学習の意義

インクルーシブ教育は学習活動への参加を平等に保証することを目指している。今まで述べてきたように，インクルーシブ教育は，障がい児や特別な支援が必要な，合理的な配慮が必要な児童生徒に目を向けられることが多い。

赤城和重は，アメリカ・ニューヨーク州シラキュースという貧困地区に住み，そこで体験したインクルーシブ教育と日本におけるインクルーシブ教育を比べ，その違いを次のように結論づけている。

◯シラキュース：違いを重視・尊重し，個々の活動を重視する教育

◯日本：皆と同じように学び，かつ友だち同士のつながりを求める

そして，「同じ」「つながり」を求めれば求めるほど，障がいのある子どもを追い詰めていき，インクラインが進むほどに特別支援学校や学級に進む子どもが増えてしまうことを危惧している。[*28]

こうした個の尊重や学び方の違いや学ぶスピードの違いは，従来からも指摘されてきたことであり，単元学習の思想においても重視されてきたことである。特に学習者中心の考えは，「単元設定のいちばんの基準となるのは子どもの興味の実際と能力の段階である（倉澤栄吉1949）」[*29]と，単元学習においてはずっと言われてきた思想でもある。「個人差ということばは，元来，学習者のひとりひとりの存在を認めていく，学級，また学年の全体の中に，ひとりひとりを埋没してしまわないようにとの配慮から生まれたものであった（倉澤1952）」[*30]「（評価には）生理的，知的，情緒的，社会的な因子がある（ので考慮する必要がある）（倉澤1951）」[*31]など，単元学習の主張には「包摂」の概念がちりばめられている。このことをもう一度，再評価していくことは，インクルーシブ教育を進める上で有益であると考える。

「単元」の概念は「言語活動の充実」と相成っ

て浸透した。しかし,「国語科単元学習」の理念は未だに正しく理解されているとは言い難く，教科書を使わない学習などと誤った解釈もある。日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開』『国語単元学習の創造』では単元学習の総括がなされているが，その理論編においても,「包摂」「インクルージョン」「インクルーシブ教育」にかかわる内容としては言及されていない。国語科単元学習の中にこそ，問題解決があると論者は確信している。

「単元学習」の実践上における課題としては，先に述べたように学習活動（言語活動）に対する参加のあり方，そして個別指導だけではない集団としての学びの中に支援の必要な学習者をどのように組む込むかということである。教室現場においては，こうしている今日も，子どもたちの学習をどのように組織するかについての営みが行われている。多賀一郎は，インクルーシブ教育いう正論を掲げてもその負担が全て教師個人に被さってくる現状を踏まえ,正論は現場教師にとっては「絵に描いた餅であってただただ苦しいもの」と指摘している。[*32] そして次のように述べる。

> 従来の講義型の学習の中で「問題だ」と感じるあの子の行動が，動き回り関わり合う「学び合う教室」では宝のような行動に変わるのです。すぐ取り組んでくれる，動き回ってくれる，たくさん喋ってくれる，ひらめきで学習の質を高めてくれる，友だちと関わり続けてくれる，こだわって学習を深めてくれる。「学び合う教室」ではそのような行動が賞賛されるのです。[*33]

こうした学習者の存在を大事に実践を展開していく為にも,ヴィゴツキーが指摘していたように，できないことを問題視する見方から，その可能性をどのように引き出すかという視点への転換が求められる。

本稿では,「障がい」とされる対象と「特別な支援を要する児童・生徒」を区分することなくひとくくりとして述べてきてしまっている。通常学級にいるとされる「特別な支援を要する」とは主にADHDなどの児童・生徒を念頭においてきた。しかし，特別支援学校においては,「障がい」は，病弱、肢体不自由、知的障がい，精神疾患、盲聾など多岐に渡る。特別支援教育としての国語科教育と，通常学級におけるインクルーシブ教育としての国語教育の区分をした上での研究や実践の必要性を再確認した。

今後、実際の教室における学びの実相から個別臨床の事実を積み重ねることを通しての新たな実践理論構築が求められる。

---

*1　中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」 H24.7 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

*2　以下の論稿を参考に整理した。

◯二文字正明（2019）「スウェーデン型インクルーシブ教育の基盤としての法的システム」『大阪教育大学紀要総合教育科学　第67巻 175-185

◯中田明香，堀田香織（2019）「フィンランドにおける教育の連携についての研究動向」『埼玉大学紀要　教育学部』68（19） 105-115

◯是永かな子（2017）「北方を中心としたインクルージョン及びインクルーシブ教育の現状と課題」『教育学研究』 第84巻第3号 13-24

◯池田法子（2018）「デンマークにおける特別なニーズのある若者教育政策の展開」『京都大学大学院教育学研究科　紀要』64 29-41

*3　猪原風希　中村貴志（2019）『ニュージーランドの』インクルーシブ教育の現状と方向性に関する検討」『福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要』11 9-14

*4　ヴィゴツキー（1925）「障害児教育の原理」『障害児発達・教育論集』所収　柴田義松，宮坂琇

子訳　新読書社 p.85

*5　ヴィゴツキー（1931）「知的障害児の発達と補償の問題」同上書　p.161

*6　ヴィゴツキー（1930？）（1983に公刊）「障がい児の発達と教育に関する学説」同上書 p.52
「回り道」：行動の文化的形態は，障害児教育の唯一の道であり，直接的方法では不可能なところに発達の周り道を創り出すことを指す　注4同書 p.52

*7　ヴィゴツキー（1931）「知的障害児の発達と補償の問題」『障害児発達・教育論集』所収 柴田義松，宮坂琇子訳　新読書社　p.148

*8　Gindis,B（2003）Remediation Throuhg Education. In B.Gindis（Ed）Vygotsky's Educational Thepry in Cultural Context
Cambridge Univ Press（筆者未見）司城紀代美（2010)「ヴィゴツキー障害学の今日的位置づけ」『東京大学大学院教育学研究科紀要」第50巻に拠った。

*9　井上一郎（2002)『ことばが生まれる』明治図書 p46

*10　浜本，難波，原田編著（2014)『特別支援と国語科教育をつなぐことばの授業づくりハンドブック』渓水社 p.144

*11　原田大介（2009)「特別支援の観点からみた国語科教育の課題」『全国大学国語教育学会発表要旨集」117　pp.274-277」

*12　妹尾知昭（2015)「特別支援教育と国語科教育の連会の課題とこれから」『国教育思想研究』（10) pp.53-59

*13　永田麻詠（2016「インクルーシブな国語科授業に関する一考察」『四天王寺大学紀要』第62号　pp.175-185

*14　中辻柚里（2017)「インクルーシブ教育と国語教育の接続」『学芸国語教育研究』第35巻
中辻のあげる課題点4点　①読むこと書くこと領域への研究対象の拡大　②国語科実践発表の少なさ　③授業分析や研究の少なさ　④学習者視点からの不足

*15　坪倉義哲（2006)「特別支援に配慮した国語科学習のユニバーサルデザイン」『全国大学発表要旨集』110　pp.41-44

*16　寺井正憲，森田真吾他（2017)「教科指導におけるインクルーシブ教育」『千葉大学教育学部研究紀要』第66巻第1号 pp169-180

*17　下田実（2017)「『場』との関わりに目を向けた学習者研究」『国語科教育』81　pp.14-22

*18　青山新吾，岩瀬直樹（2019)『インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと？』学事出版

*19　例えば以下のような文献があげられる
・吉田新一郎ら　プロジェクト・ワークショップ編（2008)『作家の時間』新評論
・ルーシー･カルキンズ（2010）吉田新一郎･小坂敦子訳『リーデング･ワークショップ』新評論
・T.E ラファエル他　有元秀文訳（2012)『言語力を育てるブッククラブ』ミネルヴァ書房
・吉田新一郎（2013)『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』新評論

*20　原田大介（2013)「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入」『国語科教育』74集 pp.46-53

*21　Harre,R.（1984）Personal being:A theory for individual psychology. Harvard Univ Press
Gavelek and Raphael によって修正され，本文中はラファエルらの示した図を用いた
Gavelek，J. R&（1996）Changing tail about text. Language Arts.73（3）pp.194-202
Raphael，T.E，Cynthia H.Brrock &S M.Wallage（1997）Encouraging Quality Peer Talk with Diverse Students inMainstream Classroom. IN J R.Paratone &P L.Mccormack（eds）（1997）PEER TALK in Classroom Learning from Research IRA p.180

*22　藤井知弘（1999)『読書教育学実践学研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文　この中で Paired Reading の学習を分析するものとして活用した

*23　住田勝，寺田守他「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び」全国大学国語教育学会『国語科教育』79 pp.39-46
*24　寺田守（2018）「コンピテンシーを育成する読むことの学習指導」全国大学国語教育学会『国語教育』83 pp.9-11
*25　注21　Raphael，T.E，Cynthia H.Brrock &S M.Wallage（1997）
*26　Y.エンゲストローム（1999）山住勝広訳『拡張による学び』新曜社
*27　藤井知弘（2015）「言語機能からみる学びの三角形」第128回全国大学国語教育学会発表
*28　赤城和重（2017）『アメリカの教室に入ってみた』ひとなる書房　pp.128-129
*29　倉澤栄吉(1949)『国語単元学習と評価法』『倉澤栄吉国語教育全集』第 1 巻所収　p.186
*30　倉澤栄吉（1952)『国語教育技術の体系』『倉澤栄吉国語教育全集』第3巻所収 p.208
*31　倉澤栄吉（1951)『国語教育の問題』『倉澤栄吉国語教育全集』第2巻所収 p.322
*32　多賀一郎　南圭介（2017）『きれいごと抜きのインクルーシブ教育』黎明書房
*33　注32同書　南圭介　p.153

教職大学院における子ども支援力開発実習の計画と実践

山本　奨*，大谷　哲弘**，伊藤　綱俊・村上　貴史***

（2020年２月12日受付）
（2020年２月14日受理）

Susumu YAMAMOTO，Tetsuhiro OHTANI，Tsunatoshi ITO，Takashi MURAKAMI

The Design of Teaching Practice for Psycho-educational Services at Graduate Schools of Education

要　約

本稿は，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における子ども支援力開発実習に関する計画と実践について，設置後４年間の修正や調整を踏まえて，「専門実習の手引き」に沿って報告するものである。それは学卒院生については，１年前期から２年後期までの各期に取り組まれる「教育活動を捉える観点に触れる」，「教育活動を捉える観点の理解」，「教育活動を捉える試み」，「教育活動実践の試み」の順で構成されるものであった。そして現職院生については，「教育活動を捉える観点に添う『教員』支援の試み」，「学校カウンセリングの実践の試み」，「コンサルテーションの実践の試み」により構成されるものであった。それぞれ及びその順に関する意図と展開上の留意点に加え，実習への取組をどのように考えればよいのかについてリフレクション科目との関係を手がかりに整理するものであった。

はじめに

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻は，2016年４月に第一期生を迎え入れた。教職大学院と通称されるこの専攻の理念と目的は，「学校教育に関する『理論と実践の融合』の理想を掲げ，これからの学校教育をリードする専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダー教員を養成するとともに，新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員を養成することを目的」とすると著されている（岩手大学大学院教育学研究科，2019）。その養成されるミドルリーダー教員にあたる現職院生の定員は８名，新人教員にあたる学卒院生の定員は８名となっている。その教育理念を実現するため，全ての院生が専門的力量を共通に修得できるようカリキュラムを編成している。そして，専門性を高めるために設けられた「学校マネジメント力開発」「授業力開発」「子ども支援力開発」の各プログラムを学修する学生は，全てこの３つに対応する「幼・小」「中・高」のいずれかの実習科目を履修することとしている。２年間で10単位（400時間）の実習科目の内，３単位（120時間）が「子ども支援力開発実習（幼･小）」または「子ども支援力開発実習（中・高）」に充てられる。

「子ども支援力開発実習（幼・小）」及び「子ども支援力開発実習（中・高）」（以下の文中，図表中では（幼・小）と（中・高）を省略して「子ども支援力開発実習」と併せて表記する）の実習内容は当初から，そのねらいと身に付けたい力，活動内容，実習校教員による指導内容，提出すべ

＊岩手大学大学院教育学研究科、＊＊立命館大学産業社会学部、＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

きレポートのテーマの他，実習の位置づけやリフレクション科目との関係について，その計画等を明確に定めてスタートさせた。そしてその後，実習の効果を高めるための修正や内容と量に関する現実的な調整を行ってきた。本稿は，その修正や調整を踏まえて，この「子ども支援力開発実習」に関する計画等について，本専攻の2020年度の「専門実習の手引き」に沿って，報告しようとするものである。なお，本専攻は上記の3プログラムの外に「特別支援教育力開発プログラム」を設けているが，これを学修する院生は「子ども支援力開発実習」を履修しないカリキュラムとなっている。また本稿文中に出てくる「専門実習」との表現は，学部生の教育実習や大学院生が実習科目以外の事由で学校を訪問することと区別するために用いられるもので，本稿で報告する実習そのものを指す。本専攻では学生が２年間の在学期間を通じて同一の公立連携協力校で実習できる「所属校」を設けている。子ども支援力開発実習はこの所属校及び教育学部附属小学校・同中学校で実施される。

Ⅰ　子ども支援力開発における専門実習の概要

実習の概要について，「専門実習の手引き」では次の＜　＞のとおり示している（以下，同様に＜　＞で示す）。＜子ども支援力開発における専門実習について，まず，その概要を学卒院生・現職院生別に，実施時期に従って以下に目的，ねらいと身に付けたい力，活動内容，学びを整理する際の視点，実習校教員による指導，教育実践リフレクションⅠ～Ⅳ時に提出すべきレポートを示し，これらの概要を説明します。これに続いて，子ども支援力開発における専門実習の考え方を示します。最後に，レポートや報告書などの作成上の留意点について示します。＞

学卒院生と現職院生は共通のカリキュラムポリシーの基で学修を進め，同一の実習科目を履修することとしている。しかしアドミッションポリシー（岩手大学, 2019）でも前者には主に「基礎的」，後者には主に「実践的」知識や能力を求めており，異なる「入学者に求める資質」を定めていることから，実習についても別々の指導内容を設定している。そこで，以下ではまず学卒院生の，その後現職院生の実習について報告する。

１　学卒院生の「子ども支援力開発実習（幼･小）（中・高）」（３単位１２０時間）

この実習の目的については，＜子ども支援に係る諸要因について理解し，学校教育目標を実現させ児童生徒一人一人の成長に資する一教員として果たすべき役割について理解を深め，一人一人の児童生徒を有効に支援する基礎的能力を獲得することが，学卒院生の子ども支援力開発に係る専門実習の目的です。＞と表現されている。これを実現させるために，実習は，「（１）教育活動を捉える観点に触れる」，「（２）教育活動を捉える観点の理解」，「（３）教育活動を捉える試み」，「（４）教育活動実践の試み」の順で，２年間に渡って実施されるものである。この内（１）は単位を伴わない学生の希望に基づく自主的な取組である。

（１）教育活動を捉える観点に触れる（１年前期）

上でも述べたとおり，この取組は学生の希望に基づく自主的な取組であり，本格的な実習を前に，その準備期間として利用される。学生によっては，出身大学や学部により，自己の経験や学修の不足を懸念することがある。この（１）は，これを補い，次の「（２）教育活動を捉える観点の理解」を充実した実習にするために自主的に取り組む場合のガイドとして提供している自己点検の枠組みである。従って，１年生前期に所属校（公立連携協力校）で実施されるものである。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜教科指導以外での教育活動（学級経営，進路指導，教育相談等）を担当することを通して，児童・生徒の状態の的確な理解と適切な支援を行うための実践的能力を獲得する。＞とされ，その活動内容は，①学級や児童生徒のアセスメントを試みること，②学級の課題の把握を試みること，③実習者自身

の課題を整理することの３点である。

これらについては，＜配属された公立連携校に現職院生と共に訪問し，実習を行います。学卒院生が，児童生徒の課題や教師による指導援助に触れても，それを科学的に捉える観点を未だ獲得できていない段階であることを想定しています。また知識としては理解していても，実践できない状態かもしれません。失敗しながら練習をするのがこの時期の実習です。＞と述べられている。そして，そこで備えておきたい学びを整理する際の視点等を**表１**に示した。そこでの「視点」は学びを整理する際に学生自身に備えて欲しい視点であり，「指導」は連携協力校など実習校教員から得たい指導を表している。

表１　教育活動を捉える観点に触れる

	○各学級で観察
	第1日: 視点 学級の現状
	第2日: 視点 学級のアセスメント・目標の設定
課　題	第3日: 視点 学級経営の方策
	第4日: 視点 配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策
	第5日: 視点 実習者自身の技量・態度に関する課題
	適宜 ： 指導 (担当教員)活動内容に沿う事項

視点 は学びを整理する際の視点，指導 は実習校教員による指導

（２）教育活動を捉える観点の理解（１年後期）

教育活動を捉え実践することについて，実習は，「観点に触れる」→「観点の理解」→「捉える試み」→「実践の試み」の順で展開されているが，ここでは二つ目の観点を持って教育活動を捉えることに挑戦し，同時に端的にそこでの課題や成果や資源をレポートすることを試みようとするものである。１年後期の10～12月頃に，毎週１日総合実習（授業力開発実習等と同時実施）として行われ，子ども支援力開発実習としては５日間を目安とする40時間が費やされる。単位を伴う正規の実習科目としては最初の取組であることから，練習としての位置づけとなり，正しく観点を理解させるためにも，所属校ではなく附属学校で実施している。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜一人一人の児童・生徒の個性の伸長を図りながら，社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動の実践的な意義が分かり，教育目標を実現させるための方策としての学級経営，機能としての生徒指導･教育相談の具体的な方策が分かる。＞とされている。その活動内容は，＜①生徒指導･教育相談の意図に係る実践的な理解を深めるために，副校長，生徒指導担当教員，養護教諭，特別支援コーディネーター等から，附属学校における最近の問題事例に即して具体的な対応策について説明を受ける。②現在の問題事例への対応について事前に十分情報を得た上で，補助業務として可能なことを行う。③配属学級を対象として，学級経営目標と目標達成のための具体的手法について，学級担任の補助業務を行うことを通して理解する。④配属学級を対象として，学級経営と生徒指導・教育相談との関連について実際に即した体験を通して理解する。＞の４点である。③と④に示すとおり，ここでは配属学級を設定し，アセスメント，目標の設定，その実現のための方策を意識しながら，観点の理解に学生は取り組むこととなる。

これらの活動については，＜総合実習として学校の教育活動を体験します。この時期の実習では，主に授業力開発の専門実習のつもりで授業や各教育活動を観察してください。観察の過程で次第に，学部時代の教育実習と異なり，全体への指導だけでは有効に教育活動が機能しないことが見えてき

ます。自然と，どの様な児童生徒にどのようなタイミングで個別介入をすることが求められるのかが見えてきます。そして見える世界を整理し取組を改善するために必要となるものが，教育活動を捉える観点です。その観点に沿って児童生徒や集団の課題や介入を捉える体験をしてください。２年前期に行う配属学校での専門実習に備えて，練習をするのがこの時期の実習です。＞と述べられている。そしてそこで学生自身が備えたい視点や実習校による指導等を**表２**に示した。

表２　教育活動を捉える観点の理解

課　題	○各学級で担任補助 第1日: 講話 副校長 視点 学級の現状 指導 (担任)配慮を要する児童の現状・目標・方策 第2日: 講話 各学年長 視点 学級のアセスメント・目標・方策 指導 (担任)学級の変容目標とその方策 第3日: 講話 生徒指導担当 視点 学級経営の方策の検証 指導 (担任)アセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第4日: 講話 養護教諭 視点 配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策の検証 指導 (担任)アセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第5日: 講話 特別支援コーディネーター 視点 学級経営と組織的・計画的な生徒指導・教育相談 指導 (担任)学級経営と学校組織との関連 レポート；学級のアセスメント・目標・方策 レポート；配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策

視点 は学びを整理する際の視点，講話 指導 は実習校教員による講話と指導，レポート は教育実践リフレクション科目で用いる提出課題

（３）教育活動を捉える試み（２年前期）

上の１年後期の「（２）教育活動を捉える観点の理解」の成果を受けて，取り組まれるのが２年前期の5～6月頃の公立連携協力校での「教育活動を捉える試み」である。観点を理解した上で実際に学生自身が，これに挑戦する取組を行うこととなる。この取組は授業力開発実習と共に行われるもので，前回のように毎週定められた曜日に学校を訪問するのではなく，10日間の集中実習となり，子ども支援力開発実習としては40時間の活動となる。

そこでのねらいと身に付けたい力は＜児童・生徒理解を図るためのアセスメントの観点を獲得し，それを実践的に活用することができる。＞とされている。その活動内容は，＜①児童・生徒理解のための学級アセスメントの観点について理解

した上で，配属学級を対象とし，実態に即した適切なアセスメントの在り方について具体的な事例を通して検討する機会を設定する。②公立連携校における児童・生徒のアセスメントの実践事例を選び，担当教員の補助業務を通して共に検討する中で，アセスメントの活用方策について実践的に理解を深める。③公立連携校における特別な支援を要する児童生徒を事例対象としてアセスメントを行い，実践を通して特別支援のあり方について理解する。＞の３点である。①に示すとおり，ここでも配属学校を設定し，アセスメント，目標の設定，その実現のための方策を意識しながら，観点を実際に用いることとなる。

これらの活動については，＜配属学級の具体的な事例への介入を通して，主に授業者としての腕を磨くのがこの時期の実習です。このとき焦点を当てるのは個々の児童生徒です。総合実習として行いますから，まずは１年後期の附属学校での体験と同様に，授業力開発の専門実習のつもりで臨んでください。それを進める中で必要な個別支援を実践的に体験するのがこの時期の実習です。＞と述べられている。そしてそこで学生自身が備えたい視点や実習校による指導等を**表３**に示した。

表３　教育活動を捉える試み

課　題	○各学級で担任補助 第1-2日: 視点 アセスメントの観点に基づく学級の現状と課題 指導 (担任)配慮を要する児童の現状・目標・方策 第3-4日: 視点 アセスメントに基づく目標の設定と方策の選定 指導 (担任)学級の変容目標とその方策 第5-6日: 視点 学級経営の方策の検証 指導 (担任)アセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第7-8日: 視点 配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策の検証 指導 (担任)アセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第9-10日: 視点 学級経営と組織的・計画的な生徒指導・教育相談 指導 (担任)学級経営と学校組織との関連 レポート；配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策の検証

視点 は学びを整理する際の視点，指導 は実習校教員による指導，レポート は教育実践リフレクション科目で用いる提出課題

（４）教育活動実践の試み（２年後期）

学卒院生の子ども支援力開発実習のまとめとなるのがこの実習であり，これまで観点を理解し，学級や児童生徒の課題や資源を捉えてきたが，これらを活かして実際に介入することとなる。また個々の児童生徒への介入だけでなく，学級全体を対象とする心理教育を試み，さらにその成果を裏付けを以てレポートすることも，この実習の課題である。２年後期の10～12月頃に公立連携協力校で取り組まれるもので，前回同様10日間の集中実習となり，子ども支援力開発実習としては40時間の活動となる。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜生徒指導と教育相談を教育活動に位置づけ，それを学級

経営と関連づけながら，遂行することができる。＞とされている。その活動内容は，＜①配属学級における学級経営の補助業務を通して，生徒指導・教育相談に具体的に係る機会を設定する。②生徒指導・教育相談に係る具体的な事例について事前に十分な情報提供を受けた上で，実践事例への対応策を担任と共に検討し，補助的に対応する。③公立連携校における特別な支援を要する児童・生徒を事例対象としてアセスメントを行い，実践を通して特別支援教育との係わりについて理解をより一層深める。④公立連携校の配属学級における生徒指導・教育相談の実態を踏まえ，予防的プログラムについて検討し，授業に組み入れて実施する。⑤その結果についてカンファレンスを通して検証する。＞の５点である。

そしてこれらの活動については，＜配属学級の具体的な事例への介入を通して，学級担任としての腕を磨くのがこの時期の実習です。このとき焦点を当てるのは学級という集団であり，学級経営です。ここでも総合実習として行いますから，授業力開発の専門実習のつもりで臨んでください。その過程で，授業力と学級経営能力の共通点に加えて，学級経営という課題固有の観点やスキルに気付くことになるでしょう。学級担任の役割を実践的に体験するのがこの時期の実習です。＞と述べられている。そしてそこで学生自身が備えたい視点や実習校による指導等を**表４**に示した。

表４　教育活動実践の試み

課　題	○各学級で担任補助 ○心理教育プログラム開発と実施・検証 第1-2日: 視点 アセスメントに基づく目標の設定と方策の選定 指導 (担任)配慮を要する児童の現状・目標・方策 第3-4日: 視点 アセスメントに基づく目標の設定と方策の実践の試み 指導 (担任)学級の変容目標とその方策 第5-6日: 視点 学級経営の方策の検証と介入の修正 指導 (担任)学級のアセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第7-8日: 視点 児童のアセスメント・目標・方策の実践と検証 指導 (担任)配慮を要する児童のアセスメント・目標・方策・検証のサイクルと介入効果 第9-10日: 視点 学級経営課題に応える予防的プログラムの実践と効果 指導 (担任)学級経営と予防的プログラムとの関連 レポート；学級経営課題に応える予防的プログラムの実践と効果

視点 は学びを整理する際の視点，指導 は実習校教員による指導，レポート は教育実践リフレクション科目で用いる提出課題

２　現職院生の「子ども支援力開発実習（幼･小）（中・高)」（３単位１２０時間）

この実習の目的については，＜子ども支援に係る諸要因について理解し，学校教育目標を実現させ児童生徒一人一人の成長に資するリーダー的な教員として果たすべき役割について自覚を深め，一人一人の児童生徒を有効に支援する基礎的能力と関係組織を運営する力を獲得することが，現職

院生の子ども支援力開発に係る専門実習の目的です。＞と表現されている。これを実現させるために，実習は，「（１）教育活動を捉える観点に添う「教員」支援の試み」，「（２）学校カウンセリングの実践の試み」「（３）コンサルテーション実践の試み」の順で，２年間に渡って実施されるものである。この内（１）は単位を伴わないもので，同じ所属校となる学卒院生の希望に応える，所属校の学校長の理解と指示に基づく職務として行われるものである（本専攻の現職院生の服務は職務専念義務免除ではなく通常の勤務として扱われている。また現職院生の実習先となる公立連携協力校は，その在籍校が充てられている）。

（１）教育活動を捉える観点に添う「教員」支援の試み（１年前期）

上でも述べたとおり，この取組は学卒院生の希望に応えるもので，現職院生にとっても実習としては任意のものである。取り組む場合は，現職院生にとっては，教員を支援する試みとして経験することになるもので，１年前期の授業力開発実習時に，公立連携協力校（所属校）で行われる。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜主として教科指導以外での教育活動（学級経営，進路指導，教育相談等）に係る学校現場での適切な問題解決を図るため，専門的知識・スキルを活用し，児童生徒の状態の的確な理解と適切な支援に係って指導・助言できる実践的能力を獲得する。＞とされている。その活動内容は，「『教員支援』の体験」である。

これらの活動については，＜１年前期に公立連携校で行われる授業力開発に関する専門実習時に，学卒院生も自主的に同校を訪問し，今後の学びや専門実習のための準備をすることがあります。その学卒院生を支援する体験をしてください。学卒院生は既に教員免許状を持っているという点で新任教員と同様です。指導担当者のつもりで，学校文化に慣れることや教育活動を捉える視点を得ることなど，初任者の戸惑いを支援し，その要点を学校経営や教育行政の観点から整理してください。＞と述べられている。そしてここで学生自身が備えたい視点等は，＜担当学卒院生１年のアセスメント・目標の設定と方策の提案＞である。

（２）学校カウンセリングの実践の試み（１年後期）

ここでの現職院生の実習は，学校カウンセリングの実践に挑戦し，相談員や支援員の体験及び心理教育の体験を通して，児童生徒を支援するためのスキルを獲得することと，学校経営の視点からこれらを活用する際の要点を獲得しようとするものである。１年後期の10～12月にかけて，週１回の実習日に教育学部附属小学校・中学校で実施するもので，ここでの総時間は60時間となる。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら，社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動の質を向上させるための方策としての学校カウンセリングの基礎的な支援方法が分かる。＞とされている。その活動内容は，＜①実習先の附属学校における事例を対象とし，学校カウンセリングの意図を踏まえ，いくつかの手法を具体的に取り上げ，支援方法の基本的考え方と基礎的スキルを身に付ける。②学校不適応事例があった場合，附属学校教員との連携のもとに陪席実習を行う。③問題事例に係る児童生徒のアセスメントを行う。④問題事例に対応し，児童生徒への介入に関する実習を行い，対応策について具体的に検討する。⑤附属学校の生徒指導・教育相談の実態を踏まえ，予防的プログラムを検討し，授業の中で実施する。＞の５点である。

これらの活動については，＜この期間の60時間の専門実習を附属学校で行います。内容の柱は，①中学校における「相談員」の体験，②小学校における「支援員」の体験，③小中学校における心理教育（予防的プログラム）に関する授業実践，の３点です。①の中学校における「相談員」の体験では，原則として木曜日に３日間を目安に，相談室に「勤務」するもので，二人一組で互いに補いながら取り組みます。②の小学校における「支

援員」の体験では，木曜日に３日間を目安に，小学校の授業に入り特別なニーズのある児童の個別支援にあたります。３～４人の院生が同時に学校を訪問しますが，対象となる教室は別々になります。③の小中学校における心理教育に関する授業実践では，小学校と中学校で１回ずつ自作等による心理教育の授業を院生が実施します。授業担当院生は効果測定を行うなどの方法でその有効性を実証することも課題です。また授業担当院生以外はこれを記録する役割を負います。この一連の実践をとおして学校カウンセリングの要点を獲得するのがこの時期の専門実習となります。＞と述べられている。さらに，先述のとおり現職院生には，そこで獲得した要点を，学校経営の視点から捉え直すことまでを求めている。そしてそこで学生自身が備えたい視点や実習校による指導等を**表５**に示した。

表５　学校カウンセリングの実践の試み

課　題	○相談員は中学校で，「支援員」は小・中学校で実施する。 ○予防的プログラムは小中学校で行う ○２人一組で行い，相互に補助自我の機能を果たすよう留意する。 視点　「相談員」としての事例報告と相談員の役割 指導　(担当教員)アセスメント・目標設定・介入技法等に関するスーパーバイズ 視点　「支援員」としての事例報告と支援員の役割 指導　(担当教員)アセスメント・目標設定・予防的プログラムに関するスーパーバイズ 視点　予防的プログラムの実践と効果の検証 指導　(担当教員)予防プログラムの効果の検証に関するスーパーバイズ 視点　岩手県の学校カウンセリング上の課題と自らの児童生徒・保護者に対する支援遂行能力の課題 指導　(副校長)総合的なスーパーバイズ レポート；「相談員」としての事例報告と相談員の役割 レポート；「支援員」としての事例報告と支援員の役割

視点 は学びを整理する際の視点，指導 は実習校教員による指導，レポート は教育実践リフレクション科目で用いる提出課題

（３）コンサルテーションの実践の試み（２年後期）

現職院生の単位を伴う正規の子ども支援力開発実習は，上の１年の「学校カウンセリングの実践の試み」と２年の「コンサルテーションの実践の試み」からなる。１年では自身が児童生徒を支援することが中心であるが，ここでの実習は学校の子ども支援の取組に介入しようとするものである。２年後期の10～12月にかけて，集中により８日を目安とする60時間の実習を教育学部附属小学校・中学校で実施するものである。

そこでのねらいと身に付けたい力は，＜適応上の課題を抱える児童生徒を含めた総ての児童生徒に対する個別及び集団支援の実践的な高度な手法が分かり，学校カウンセリングの視点から教師支援を行う観点と手法が分かる＞とされている。その活動内容は，＜①学校不適応事例があった場合，附属学校教員との連携のもとに陪席実習を行う。②問題事例に係る児童生徒のアセスメントを行う。③問題事例に対応し，児童生徒への介入に関する実習を行い，対応策について具体的に検討する。④上記の実践的経験を通し，組織的支援の在り方とコンサルテーションについて実習事例を通してレポートをまとめる。⑤各院生のレポート

に基づいて意見交換を行い，岩手県における今後の課題について集約する。＞の５点である。

これらの活動については，＜附属学校にて，学年主任や生徒指導主事が行う「課題解決」の補助（準備）を体験します。「幼・小」の実習科目を履修する院生は小学校で，「中・高」の実習科目を履修する院生は中学校で実習を行います。まず，対象となる各主任の先生から，現在の課題を聴き取り整理することから始めます。このとき，院生が主導的にコンサルテーションをするのではなく，課題を解決しようとする主任の先生の補助をさせていただくことをイメージしてください。日常の多くの業務の中にあって，主任の先生が「気になりながらも具体的解決に取り組めないでいる事例」の解決のお手伝いをさせていただくイメージです。たとえば石隈･田村（2013）の「援助チームシート」などを用いて事態を整理し書き出してみます。支援対象となる児童生徒を「知的能力・学習面」「言語面・運動面」「心理・社会面」「健康面」「生活面・進路面」の５観点で捉えることとを試み，それぞれの「子どもの自助資源」「援助を要するところ」「既に具体化した援助とその結果」を聴き取り，情報を集め，整理し，可視化する作業を体験してください。そしてこの「まとめ」があることによって，当該の学年会や分掌会で，多様なアイデアが得られ，自ずとこの時点での目標と援助方針が定まってきます。それに続いて会議では，有益な「援助源」を観点別に抽出し，具体的な援助内容や実施時期，成果を評価する際の観点と基準を整理することになるでしょう。これをまとめるのも院生の課題となります。この一連の補助をとおしてコンサルテーションのコツを獲得するのがこの時期の専門実習となります。＞と述べられている。そしてそこで学生自身が備えたい視点や実習校による指導等を**表６**に示した。

表６　コンサルテーションの実践の試み

課　題	○学年主任と生徒指導主事とその所属組織・担任等に対するコンサルテーション実習を行う。 視点 介入事例に関する事例報告とコンサルタントの役割 指導 (副校長・各主任)アセスメント・目標設定・介入技法等に関するスーパーバイズ 視点 介入事例に関する事例報告と管理職の役割 指導 (副校長)コンサルテーションの効果に関するスーパーバイズ 視点 岩手県の学校カウンセリング上の課題と自らのコンサルテーション遂行能力の課題 指導 (副校長)総合的なスーパーバイズ レポート ;援助チームシート レポート ; 介入事例に関する事例報告とコンサルタントの役割

視点 は学びを整理する際の視点，指導 は実習校教員による指導，レポート は教育実践リフレクション科目で用いる提出課題

Ⅱ　子ども支援力開発における専門実習の考え方

上のⅠでは，実習のねらいや内容について「専門実習の手引き」に沿って報告した。これに加えて，実習を自らの学修にどのように位置づけることが必要か，レポートの作成やリフレクション科目にどのような姿勢で臨むことが求められているのかに関して，学生に対してどのように示しているのかを報告する。

まず，＜授業力開発に関する実習では，授業力の向上が見られるかどうかは「授業」という枠組みの中で理解されます。また，実習の成果は「指導案」や「授業記録」という形に納められ，「知」に固定されます。しかし，子ども支援力開発に関

する実習では，理解のための枠組みが曖昧で，「指導案」のような形で納めるものもはっきりしません。子ども支援力開発に関する専門実習の理解の枠組みは頭の中で構築しなければなりません。＞として，これに続いて「理解の枠組み」，「視点とレポート」，「リフレクション科目との関係」「記録」の項を立てて説明している。

1　理解の枠組み

まず，子ども支援力開発実習の理解の枠組みを**図1**のとおり示し，査定，目標，方策，評価について解説している。

（1）**査定**：＜左下の「子供・学級」は，支援対象となる現在の子供（または学級など集団）の現状です。対象の現状を査定するためには観点が必要です。例えば田村・石隈（2013）は，「知的能力･学習面」「言語面･運動面」「心理･社会面」「健康面」「生活面・進路面」の５つの観点を提示しています。山本（2007）は不登校児童生徒について，「自己表現」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」の４観点で査定することを提案しています。＞

（2）**目標**：＜教師はその査定に基づき，子供の変容目標を設定し介入を試みますが，その目標とする変容は，具体的であり評価可能なものであると同時に，適切な難易度で設定されなければなりません。例えば「まじめに授業を受けるようになる」という目標より，「板書の８割のノートを取る」の方が現実的で評価可能です。＞

（3）**方策**：＜査定ができ，目標が設定されたら，現在と未来を繋ぐ「方策」が必要です。複数の方策の中から最も有効にはたらくであろうものを一つまたは複数選択し，それを遂行しなければなりません。ともすると方策，つまり支援方法のみが語られることが多いのですが，それは査定と目標があってはじめて成立するものなのです。＞

（4）**評価**：＜ある方策が実際に実行された後は，その成果について設定されていた目標に照らすことで，査定と方策の適否を評価し，その有効･無効を弁別し，有効なものは採択し継続することになりますし，無効なものは棄却されることになります。その作業は，評価であると同時に新たな査定でもあります。長短多様な期間の評価を組み

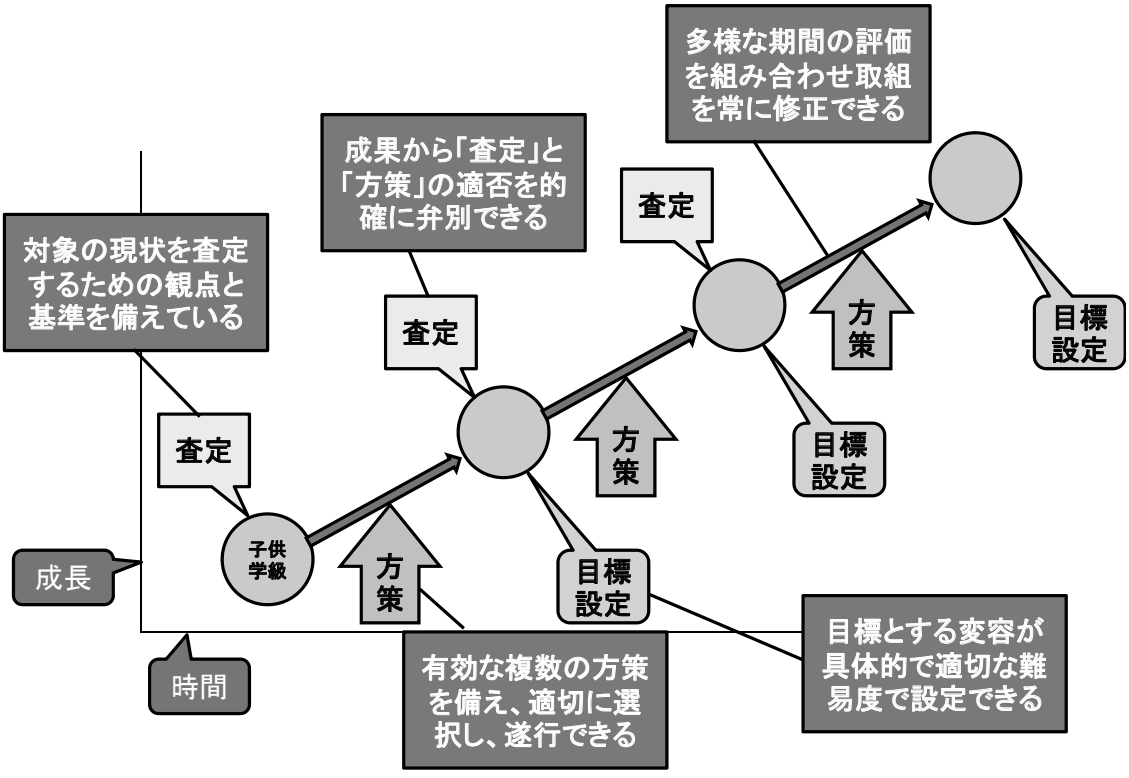


図１　子ども支援力開発実習における理解の枠組み

合わせて，これらの一連の取組を評価し，常に修正を積み重ねることで有効な子ども支援は成立するのです。＞

その上で，＜子ども支援力開発に関する専門実習では，常に上述の基本モデルを念頭に現実を整理することが求められます。授業の時のように45～50分の目に見える枠組みはありませんが，実習者の頭の中には，目前で展開される事態を理解するための枠組みが用意されていることになります。＞と解説している。

２　視点とレポート

そして，実習中の視点や提出を求めるレポートについては，＜実習成果については，「レポート」をこれを納める器と位置づけて，「知」に固定することになります。それは同時に，「レポートを書くために必要な情報に注意を払う」と言う意味でもあります。注意を払っただけでは捉えることができないことは，学級担任の先生をはじめ関係する教職員の指導を得ることで，必要な情報を提供して貰うことになります。ここでいう情報とは，個々の児童生徒の事情であることも全くないわけではありませんが，多くの場合，担任教師が用いている査定のための観点や査定結果，目標設定や方策の選択のコツなど，方法知にあたるものとなります。＞と解説している。

加えて，＜このレポートは，リフレクション科目で用います。Ａ４判１頁を標準として，様式に従って下さい。対象の査定や介入方法や成果など，それぞれのテーマで求められている事項を考慮しながら，見出しを付けて作成してください。「課題概要」には，報告することの要旨を記してください。その例を下に示します。＞としてリフレクション科目との関係に言及しています。

要旨の例として，＜相談室にて，友人への不満を訴える中学２年男子生徒の面談を３回行った。当該生徒は，自分は周囲に気を遣うことが多いにも関わらず，周りは自分を大切にしないと語った。どのようにされると「大切にされている」と感じられるのかを整理する過程で，期待している配慮が明確となり，既に複数の友人からその配慮が得られていることを実感するようになった。そして，落ち着いている時は「他者に厳しくなるのは自分の癖だ」と理解できるようになった。①自らのニーズを自覚すること，②既に得られている肯定的な経験に気づけるようになること，③自らの理解のパターンを自覚することが資源となったケースであった。＞を示している。要旨を添付させる目的は，事例の中心テーマや介入方法の有効無効の弁別を意識させるための工夫である。

３　リフレクション科目との関係

実習を重ねることだけで，学生は有益な知見を得るわけではない。実習で得られるものは漠然とした印象であったり，有効無効の弁別が甘い玉石混交の経験の蓄積だったりする。或る院生は「実習での漠然とした理解をリフレクションで固めるという感じだ」と表現する。「実習だけで上手くなるのであれば，大学院に進学せず初任者として働く。実習について研究者教員や実務家教員と意見交換する機会が欲しくて教職大学院に進学してきた。実習をしたらそれに対になるリフレクションの機会を必ず与えて欲しい。」「実務家の先生と研究者の先生のティームティーチングになっていることが面白い。一つの事象が多面的に理解できることを実感する。リフレクションは正解を教えて貰う機会ではなく，学生だけでなく教員も含めて参加者が，多面的な理解と点検の過程で，新しい支援案を作り上げていく機会だと感じる」と言う。これらのことについて，現職院生は学校現場での勤務と比較し，次のように表現している。「リフレクションは，固まった自分の見方を柔軟にする。だから他の学生のレポートがとても参考になる。そこでの見方，児童生徒に対する理解が興味深い。自分の理解を点検する機会になる。」「児童生徒に対する理解や関わりについて，学校で勤務するときとは異なり，客観的で冷静に観察・判断していることを実感する。それは実習中だけではなく，リフレクションの時間に強く感じる。良い意味で現場からも責任からも少し距離を置くこと

ができるからかもしれない。その関与と観察の落ち着いたバランスは，学校現場に戻っても使えるよう身についているように感じる」

これらについて「専門実習の手引き」は，＜レポートは，リフレクションの時間に，得られた知見を整理する時に活用されます。「得られた知見」と言うと，「このようなときには，この指導援助が有効だ」という完成された知見のように聞こえてしまいますが，これらは仮説と検証の繰り返しの中で整理されるものです。たとえば「いくつかの方法を試みたけれど，この子どもに有効な支援方法は見つからなかった」というのも立派な「得られた知見」となります。リフレクションは，専門実習での体験とそのレポートを基に，戸惑いを整理し，得られた知見の中から有益なものを抽出する時間だと捉えてください。＞と表現している。

そして，これに関連し「理論と実践の往還･融合」とのいう表現については，実習とリフレクション科目や授業との関係においては，**図２**を示し次の通り述べている。＜たとえば，不登校傾向の子どもに対し「寄り添う」ことが大切だと，しばしば指摘されています。授業でこのような論を得た後に，それを「子どもとたくさんの話をすると登校時間が長くなるかもしれない」と整理すれば，これが仮説になります。このような仮説をもって専門実習に臨んでください。しかし実際に試みると，一人の子供には有効でしたがもう一人の子供には無効であるばかりか，余計に関係が厳しいものになる場合もあります。そのような場合についてもレポートにまとめリフレクションの時間に検討して欲しいのです。意見交換から，「会話が苦手な子どもには，たくさんの話をしようとすること自体が禁忌かもしれない」とのアイデアが湧いてくれば，それが新たな仮説になります。そして次の専門実習では，その子どもに，会話ではなくプリント学習を通したコミュニケーションを試み，その結果がレポートされリフレクションで検討されることになるでしょう。リフレクションでは，「情緒的混乱が見られる子どもには会話が有効で，コミュニケーション能力に課題が見られる子どもにはプリント学習の方が有効」という「知見」が整理されます。そしてこの知見は先行研究により支持されることが確認され（山本,2007など），理論として構築されていきます。＞

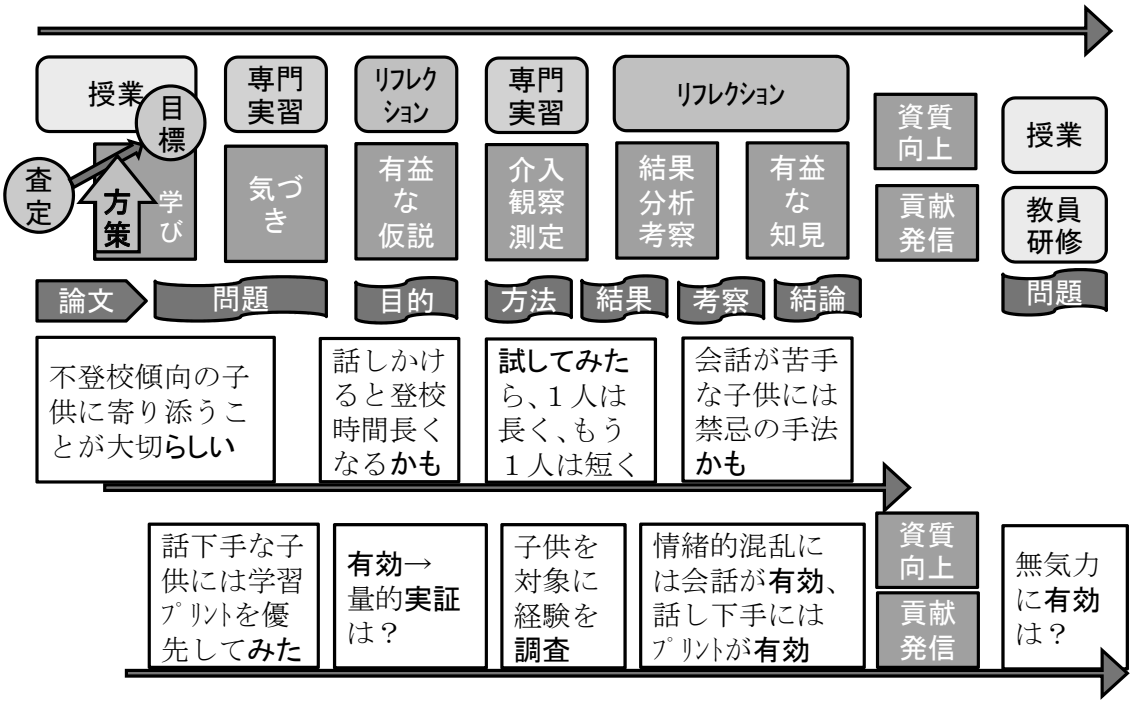


図２　子ども支援力開発実習とリフレクション科目との関係

さらに，＜このように理論から発せられたテーマが，専門実習という実践で試みられ，その中から新たな有効な知見が抽出され，それが理論に支持されながら発信される過程が，理論と実践の往還・融合の一例です。ここでその過程で重要な役割を果たしていたのが，専門実習とリフレクション，授業ということになります。そしてこの過程は，学術論文において一般的な「問題」「目的」「方法」「結果」「考察」「結論」という形式と，その流れがよく一致するものだと言えます。＞としている。

４　記録

そして，実習を通して学び，レポートを作成するに当たって必須となる記録については，学生に対し次の助言を示している。＜これまで述べてきた専門実習の課題を達成するためにはたくさんの記録を取る必要があります。もし，その記録に，①「○○さんは□□ができない」という記録を取っている場合は注意が必要です。それは査定でも目標設定でもないからです。②「○○さんは，△△のとき，□□ができる」と記録できていたら，有益な方策を探すための貴重な情報と言えます。さらに③「○○さんは，◇◇という支援をすれば，□□ができる」という記録を取ることができれば，良い支援ができるようになったことになります。そして，②や③の記録は，もし児童生徒やその保護者が読んだとしても，不快には思わないでしょう。もちろん，本当に読んでいただくわけではありませんが，専門実習中に記録を取るときには，「正々堂々と当事者に示せるのか」点検する習慣を付けると，腕を磨くことに繋がります。＞

おわりに

本稿は，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における子ども支援力開発実習に関する計画と実践について，設置後４年間の修正や調整を踏まえて，「専門実習の手引き」に沿って報告したものである。それは学卒院生については，１年前期から２年後期までの各期に取り組まれる「教育活動を捉える観点に触れる」，「教育活動を捉える観点の理解」，「教育活動を捉える試み」，「教育活動実践の試み」の順で構成されるものであった。そして現職院生については，「教育活動を捉える観点に添う『教員』支援の試み」，「学校カウンセリングの実践の試み」，「コンサルテーションの実践の試み」により構成されるものであった。それぞれ及びその順に関する意図と展開上の留意点に加え，実習への取組をどのように考えればよいのかについてリフレクション科目との関係を手がかりに整理するものであった。

ところで，本専攻では，その修了にあたり教育実践研究報告書の提出を課している。その子ども支援力開発プログラムに関する題目は，「学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響」，「学校生活における自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが中学生の適応に与える影響」，「中学生における居場所感の継時的な変化に関する研究」，「ほめられたと思いにくい子供はどのように支援するとほめられたと思うのか？」，「いじめに関する校内研修の効果の研究－いじめに対する教師効力感の変容から－」などであった。これらの研究過程で，実習やこれと対となるリフレクション科目がどのように活かされたのかは，それぞれである。実際に実習の過程が活かされたものもある一方で，問題の発想にのみ資する場合や研究の中で取り組まれたカテゴリーの作成にヒントを提供するに留まったものもある。さらに実習等とは全く関係することなく追究されたものもある。これらの関係について整理することが，今後の課題の一つだと言えよう。

文献

岩手大学　2019　2020年度岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻［教職大学院］（専門職学位課程）学生募集要項

岩手大学大学院教育学研究科　2020　専門実習の手引き

岩手大学大学院教育学研究科　2019　履修案内
田村節子･石隈利紀　2013　石隈･田村式援助シートによる実践チーム援助－特別支援教育編－図書文化社 .
山本奨　2007　不登校状態に有効な教師による支援方法　教育心理学研究 , 55, 60-71.

学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点

田淵　健*，佐々木　全・東　信之**，名古屋　恒彦***，最上　一郎****

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Ken TABUCHI, Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Tsunehiko NAGOYA, Ichiro MOGAMI

Creating Lessons Based on the Course of Study's "Cross-curricular Instruction"

要　約

学習指導要領改訂に伴い「各教科等を合わせた指導」を計画・実施する場合に，いかに各教科等を踏まえるか，議論が求められている。岩手県においては，1950年代以降，「各教科等を合わせた指導」に相当する実践が展開され，2018年度現在で岩手県内の特別支援学校全16校において知的障害に対応した教育課程が備えられており，「各教科等を合わせた指導」の実践研究は大きな教育課題と言える。そこで，本稿では，課題解決に資すべく学習指導要領に基づき，「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点を３つに整理した。すなわち，「実際の生活場面を授業の内容・方法とすること」「各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価の実施」「個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容の設定」である。ひいては，これらを特別支援学校や特別支援学級における授業づくりの実際を支える指針としたい。

Ⅰ　「各教科等を合わせた指導」の現状

2018年３月発行の「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）」（以下，学習指導要領解説各教科等編と記す）では「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては，日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習などとして実践されており，各教科等を合わせた指導と呼ばれている」とある。

そもそも「各教科等を合わせた指導」は，学校教育法施行規則130条第２項「特別支援学校の小学部，中学部又は高等部においては，知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道徳，外国語活動，特別活動及び自立活動の全部又は一部について，合わせて授業を行うことができる」と規定されている。

また，特別支援学級においても「各教科等を合わせた指導」は実施されている。その根拠は，学校教育法施行規則第138条における「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については，特に必要がある場合は，第50条第１項，第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず，特別の教育課程によることができる」との記述である。さらに，中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会第６回資料によると「特

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，** 岩手大学大学院教育学研究科
*** 植草学園大学発達教育学部，**** 岩手県立盛岡みたけ支援学校

別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には，学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上，特別支援学校小学部学習指導要領を参考とし，例えば，各教科を，知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして，実情に合った教育課程を編成することができる」とされている。

ところで，全国特別支援学校知的障害教育校長会による全国調査によると，知的障害特別支援学校における各教科等を合わせた指導の週当たりの平均時間数が小学部２年生で18.7単位時間，５年生で19.0単位時間，中学部２年生で17.0単位時間，高等部２年生で16.0単位時間であり，各教科等を合わせた指導はそれ以外の授業よりも多い実態が明らかにされた[1)]。これに比して，第一筆者が実践及び研究のフィールドとする岩手県においては，2019年度の各校の学校要覧や，ホームページによると，特別支援学校全16校（国立１，公立14，私立１校）の全てにおいて，知的障害に対応した教育課程を編成し（知的障害以外の学校種においても重複障害学級においては知的障害教育課程を適用している），各教科等を合わせた指導を実施していることが明らかであった。このように，各教科等を合わせた指導が知的障害教育において重視されている。

そもそも岩手県においては，1950年に県内最初の知的障害特殊学級を設置した盛岡市立仁王小学校を中心に，今日言われる「各教科等を合わせた指導」に相当する学習を志向し[2)]，1960年代の「領域」か「教科」かの論争を経つつも，県内特殊学級で，さらには養護学校でも，生活に根ざした指導方法が広く実践されてきた[3)]。

Ⅱ　「各教科等を合わせた指導」の授業づくりに関する課題

2017年４月に特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が，2019年２月に高等部学習指導要領が公示された。これらの学習指導要領には，「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合」に，各教科等の内容を基にした指導内容の設定，授業時数を定めることが規定され，「各教科等を合わせた指導」を計画・実施する場合に，いかに各教科等を踏まえるか，議論が求められている。

しかし，「各教科等を合わせた」という場合，歴史的にも多様な解釈が存在している[4)]。近年においても，「生活単元学習について明確に説明することが難しい」[5)]「各教科等を合わせた指導」において，『教科別の指導』や『合科的な指導』として進めていることが多い」「教師間の各教科等を合わせた指導のとらえ方が様々で共通理解が難しい」[6)] 等の課題が指摘されている。岩手県内においても，学習指導要領が改訂されたこの時期にあって各教科との関係で「各教科等を合わせた指導」をいかに実践するかは，研究主題として取り上げる学校もあり，議論が展開されている状況である。また，知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識調査の結果として，「各教科等を合わせた指導」を志向する教員は，自らの志向に対して，確信を持てずに内的な葛藤を有しており，このことは，授業づくりに関する要領の不明瞭や未確立という技術的側面と，「各教科等を合わせた指導」と「教科別指導」の調和的理解の不調という理念的側面の問題を背景とした負の循環にあることが示唆されている[7)]。

そこで，本稿では，岩手県における「各教科等を合わせた指導」の授業づくりのあり方の予備的検討として，学習指導要領解説等からの授業づくりの要点整理を行う。ひいては，本稿において整理した要点を，特別支援学校や特別支援学級における授業づくりの実際を支える指針としたい。

このために，2017年４月に公示された特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領，2018年３月に発行された特別支援学校学習指導要領解説総則編及び各教科等編（小学部・中学部）にある，「各教科等を合わせた指導」の記述を従前の指導要領解説にもよりながら比較対照及び，整理する。その上で「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点を述べる。

Ⅲ　授業づくりの要点

「各教科等を合わせた指導」が効果的な指導方法として考えられ，実践されているのは，そもそも知的障害者である児童生徒の有する学習上の特性を鑑みたことによる。これは，学習指導要領解説各教科等編に記されており，主に以下３つが要点として考えられた。

１　第一の要点「実際の生活場面を授業の内容・方法とすること」

知的障害者である児童生徒の有する学習上の特性の一つとして，学習内容の実生活への活用の難しさがある。これは「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。そのため，実際の生活場面に即しながら，繰り返して学習することにより，必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的，段階的な指導が重要となる」との記述による。

また，知的障害者である児童生徒の有する学習上の特性の一つとして，意欲の発揮の難しさがある。これは「成功経験が少ないことなどにより，主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。そのため，学習の過程では，児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり，称賛したりすることで，児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる」との記述による。

さらに，知的障害者である児童生徒の有する学習上の特性の一つとして，抽象的内容の思考の難しさがある。これは「抽象的な内容の指導よりも，実際的な生活場面の中で，具体的に思考や判断，表現できるようにする指導が効果的である」との記述による。

これらの総括として「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え，実際的な状況下で指導するとともに，できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする」とされている。

学習指導要領解説各教科等編では，このことを的確に反映し「日常生活の指導」における実施上の留意点として「日常生活や学習の自然な流れに沿い，その活動を実際的で必然性のある状況下で取り組むことにより，生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること」，「遊びの指導」における留意点として「児童の意欲的な活動を育めるようにすること。その際，児童が，主体的に遊ぼうとする環境を設定すること」「遊びをできる限り制限することなく，児童の健康面や衛生面に配慮しつつ，安全に遊べる場や遊具を設定すること」，「生活単元学習」における留意点として「児童生徒の学習活動は，実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切である」，「作業学習」における留意点として「作業製品等の利用価値が高く，生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいものであること」等が挙げられている。

以上のことから，「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの第一の要点として，「実際の生活場面を授業の内容・方法とすること」が挙げられる。

２　第二の要点「各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価の実施」

2017年公示の学習指導要領における，知的障害者である児童生徒に対する教育を行う，特別支援学校の各教科に関する改訂の要点として，学習指導要領解説総則編では「各教科の目標や内容について，育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理した。その際，各学部や各段階，幼稚園，小学校，及び中学校とのつながりに留意し，各教科の目標及び内容等の見直しを図った」「小・中学部の各段階に目標を設定した」「中学部に２段階を新設し，段階ごとの内容を充実するとともに，教科ごとの指導計画の作成と内容の取り扱いを新たに示した」とある。そこで，従前とは異なる要点の所在を明らかにするため，学習指導要領解説総則編及び，学習指導要領解説各教科等編について現行のものと2017年公示のものとの比較対照を行なった。その結果，各教科等を合わせた指導に

関する変更点として，次の２点があった。

まず，学習指導要領解説各教科等編における説明の順序である。知的障害のある児童生徒の特性，基本的な教育的対応についての説明に続き，指導の形態についての説明が続いているという点は共通するが，この後に続く指導の形態の説明において，「各教科等を合わせて指導を行う場合」「教科別に指導を行う場合」「領域別に指導を行う場合」という順序が，「教科別に指導を行う場合」「道徳科，外国語活動，特別活動，自立活動の時間を設けて指導を行う場合」「各教科等を合わせて指導を行う場合」という順序に改められた。

次に，目標と評価に関する説明の追記である。具体的には「各教科等を合わせて指導を行う場合においても，各教科等の目標を達成していくことになり，育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる」「各教科等を合わせて指導を行う場合においても，各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である」等が追記された。

両者も，記述面，内容面から通常の教育における学習指導要領との連続性から担保したものと言える。特に後者については，教育全般を通じて示された「育成を目指す資質・能力の三つの柱」の理念の整合性と一貫性を，特別支援学校の学習指導要領においても担保したものである。

その一方で，知的障害のある児童生徒の特性の理解とそれに基づく基本的な教育的対応については，従前の学習指導要領解説の内容を継承している。このことは，特別支援学校の各教科の目標や内容が極めて実際の生活場面に即した内容であることからも明らかである。その上で「各教科等を合わせた指導」の授業においても，各教科の目標や内容を取り扱い，それに準拠した評価の実施が目指されるとの方針が明確化された。

以上のことから，「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの第二の要点として，「各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価の実施」が挙げられる。

３　第三の要点「個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容の設定」

1989年の盲聾養護学校学習指導要領解説では，「精神発達の未分化な児童生徒に対しては，総合的な学習活動が，適合しやすいため，実際の指導を計画し，展開する段階では，指導内容を教科別又は領域別に分けない指導，すなわち，領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる」とされている。このように，各教科等を合わせた指導は，従前より「分けない指導」として，各教科等の内容を分かちがたく含む生活そのものが教育内容として実践されていた。

学校教育法施行規則第130条の第２項において「特別支援学校の小学部，中学部又は高等部においては，知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の全部又は一部について，合わせて授業を行うことができる」と定められている。

このことについて2018年発行の学習指導要領解説総則編（以下，学習指導要領解説総則編）では「これは（１）〈第１項のこと・引用者注〉が各教科を合わせて指導を行うものであるのに対し，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動をも合わせて指導を行うことができるようにしている。つまり，知的障害者である児童若しくは生徒を指導する場合には，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の一部又は全部について合わせて指導を行うことによって，一層効果の上がる授業をすることができる場合も考えられることから，こうした取扱いを設けているのである」としている。

さて，「各教科等を合わせた指導」の授業づくりについては，多様な解釈が存在していることを本稿の冒頭にて記したが，その一つは「各教科等を合わせた指導」を「分けない指導」として理解するか，「合科的な指導」と理解するかによるものである。もとより，両者は二者択一的に議論す

べき性格のものでは必ずしもないが，実践レベルでは，コントラストが明確になる場合がある。

後者では，例えば「国語と算数の目標と内容を組み合わせて生活単元学習とする」ことが授業づくりの要点となる。当然，ここでは教科の目標を系統的に発展させていくことに主眼を置くことになる。系統性をどこに置くかによって，実生活と遊離した知識偏重の指導にならないよう十分留意すべきである。

一方，前者では「実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織した具体的な活動を通して，あるいはその中に必然として含まれた国語や算数等における目標や内容を取り扱う」ことが授業づくりの要点となる。ここでは，実際の生活上，必要となる各教科の内容を扱い，生活の場面で生きる知識や技能を重視するものであり，いわば「教科内容の生活化」である。

教科内容の生活化は，知的障害教育の教科観の伝統である[8)]が，2017年の特別支援学校学習指導要領の「育成を目指す資質・能力」を踏まえた教科観に共通する。この教科観に立つことにより，「分けない指導」が優れた教科指導としての意義を有することも明確になる。

以上のことから，「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの第三の要点として，「個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容の設定」が挙げられる。

なお，「各教科等を合わせた指導」による教科の目標や内容の取扱は，あくまで，個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容を設定するべきものであり，このことを裏付ける説明が，各指導の形態ごとに留意点として示されている。例えば，生活単元学習の場合，学習指導要領解説各教科等編には，特徴と留意点として以下の６項目（ア）～（カ）が挙げられている。

（ア）単元は，実際の生活から発展し，児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を踏まえたものであり，個人差の大きい集団にも適合するものであること。

（イ）単元は，必要な知識や技能の習得とともに，思考力，判断力，表現力等や学びに向かう力，人間性等の育成を図るものであり，生活上の望ましい態度や習慣が形成され，身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。

（ウ）単元は，児童生徒が指導目標への意識や期待をもち，見通しをもって，単元の活動に意欲的に取り組むものであり，目標意識や課題意識，課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。

（エ）単元は，一人一人の児童生徒が力を発揮し，主体的に取り組むとともに，学習活動の中で様々な役割を担い，集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。

（オ）単元は，各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要かつ十分な活動で組織され，その一連の単元の活動は，児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。

（カ）単元は，各教科等に係る見方・考え方を生かしたり，働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され，児童生徒がいろいろな単元を通して，多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること。

当然ながら，これら６項目は知的障害者である児童生徒の学習上の特性や，基本的な教育的対応を的確に反映し，かつ，理論面と実践面における整合性と一貫性を有している。

Ⅳ　まとめ

学習指導要領に基づく授業づくりの要点として「実際の生活場面を授業の内容･方法とすること」「各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価の実施」「個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容の設定」を３要点として挙げたが，これらは今回の学習指導要領の改訂によるものではなく，従前から重視されてきたものであった。新たに加わった「各教

科等を合わせた指導」の授業づくりに関する内容としては，学習指導要領解説各教科等編における次の２点があった。すなわち，①「各教科等を合わせて指導を行う際には，各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第１章第４節の１の（1）に留意しながら，効果的に実施していくことができるようにカリキュラム・マネジメントの視点に基づいて計画（Plan）－実施（Do）－評価（Check）－改善（Action）していくことが必要である」，②学習評価に関して「各教科等を合わせて指導を行う場合においても，各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である」とされたことである。これらの目標や評価に関する手続きも含め，各教科等を合わせた指導の授業づくりを学習指導要領に則って構想すると，以下の６点が具体的な手続きとして自ずと見出された。

① 知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえる。
② 知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえる。
③ 子どもの生活に即した具体的活動を構想する。
④ 各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえ，具体的な活動中にふくまれる各教科等で育成を目指す資質・能力を個別の教育的ニーズに応じて明確にし，単元における個別の指導計画を作成し実践する。
⑤ 各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を実施する。
⑥ カリキュラム・マネジメントの視点に基づいたＰＤＣＡサイクルで授業改善を行う。

これらは，第一の要点に関する①～③と第二と第三の要点に関する④～⑥から構成された。各授業づくりにおける手順であり，学校教育目標の実現という本流に行き着くものであろう。

この一連の手順のなかでは，今後の課題として，各校における育成を目指す資質・能力の明確化，各教科等の目標・内容の設定の在り方の検討が考えられる。また，これまでの学習指導要領に明記されていなかった学習評価に関する具体的な要領の開発が考えられる。なお，後者については，理論面及び実践面からの検討が開始されている[9) 10)]。

付記

本稿は，日本発達障害学会第54回研究大会におけるポスター発表内容[11)]をもとに加筆したものである。また，「いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会」との共同研究による成果物の一つである。

文献

1）全国特別支援学校知的障害教育校長会（2018）：平成30年度情報交換資料全国まとめ（Ⅶカリキュラム・マネジメントについて）独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研修事業部 http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/yamagata_h30_3.pdf.（2019.11.25. 閲覧）
2）佐藤正忠（1952）：特殊教育について．岩手教育，27(3)，pp.47-56.
3）岩手県障害児教育史研究会（1996）：岩手の障害児教育史．熊谷印刷，pp.93-125.
4）小出進（2014）：知的障害教育の本質―本人主体を支える．ジアース教育新社，pp.138-175.
5）国立特殊教育総合研究所（2006）：生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック．pp.3.
6）京都府総合教育センター特別支援教育部（2014）：「各教科等を合わせた指導」ガイドブック．pp.14.
7）田淵健・佐々木全・東信之（2019）：「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識．生活中心教育研究, 34,pp.65-74.
8）前掲文献３）
9）田淵健・中軽米璃輝・上川達也・小山聖佳・高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤槙悟・山口美栄子・昆亮仁・名古屋恒彦・坪谷

有也・清水茂幸・池田泰子・鈴木恵太・佐藤信・最上一郎・東信之・佐々木全（2019）：知的障害特別支援学校における観点別評価の具体的要領に関する論考―「主体的な姿」と「育成すべき資質・能力」とのかかわりを前提として―. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, pp.157-162.

10）岩手大学教育学部附属特別支援学校第22回学校公開研究会全体会・各学部資料集, pp.5-10.

11）田淵健・佐々木全・名古屋恒彦（2019）：岩手県における「各教科等を合わせた指導の授業づくりのあり方に関する予備的検討 . 日本発達障害学会第54回研究大会プログラム・発表論文集, pp.85.

知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連

― 授業づくりの要領の探究として ―

田淵　健*，佐々木　全・東　信之**，名古屋　恒彦***，最上　一郎****

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Ken TABUCHI, Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Tsunehiko NAGOYA, Ichiro MOGAMI

The Relationship between "Capacity to Strive for Student Development" and "Instructions that Combine Subjects" at the Special Support School for Intellectual Disabilities : An Exploration of How to Make Lessons

要　約

「各教科等を合わせた指導」は，知的障害教育における代表的な指導の形態として，子どもの主体性を重視し，実際の生活に即した実践を促進している。一方で，その授業の目標や評価の曖昧さ，各教科との関連の不明瞭さ等の指摘がなされてきた。平成29年の学習指導要領改訂に伴い「育成を目指す資質･能力」を明確にした授業づくりが求められ，「各教科等を合わせた指導」においても「育成を目指す資質・能力」を明確にした実践が求められている。

そこで，本稿では，学習指導要領に基づき，「各教科等を合わせた指導」における「育成を目指す資質･能力」とはそもそも何か，他校種との比較対照並びに文献等から明らかにし，実際の授業づくりにおける「育成を目指す資質・能力」の位置づけを検討した。

その結果，「育成を目指す資質・能力」は，「教科等の枠組みにおいて育成を目指す資質・能力」と「教科等横断的に育成を目指す資質・能力」の２つに分けて捉えられ，校種や障害種によって異なるものではないことが明らかになった。そして，「各教科等を合わせた指導」においても，教科等の枠組みにおいて育成を目指す資質・能力が必然的に育成されるであろうことが指摘された。

Ⅰ　はじめに

知的障害教育において伝統的に実施されてきた「各教科等を合わせた指導」は，学校教育法施行規則第130条第２項を根拠とし，遊びの指導，生活単元学習，作業学習として教育課程の中心に置かれてきた。しかし，田淵・佐々木・東（2019）によると，知的障害特別支援学校教員は，授業づくりに関する要領の不明瞭や未確立という技術的課題と，「各教科等を合わせた指導」と「教科別指導」の調和的理解の不調という理念的課題を感じることがある。端的には「各教科等を合わせた

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，** 岩手大学大学院教育学研究科
*** 植草学園大学発達教育学部，**** 岩手県立盛岡みたけ支援学校

指導の授業づくりをどのようにしたらよいのか」や「各教科等を合わせた指導と，教科別指導のどちらがよいのか」などの葛藤や迷いであることが示唆されている。

平成29年４月告示の「特別支援学校幼稚部教育要領，小学部・中学部学習指導要領」（以下，特別支援学校学習指導要領と記す）では，「各教科等を合わせた指導」において教科の目標及び内容を取り扱うこと，ならびにその適切かつ明確な説明の必要が強調された。このことは，授業者の葛藤や迷いの解消に寄与する方策となるかもしれない。

そもそも，この背景となった中央教育審議会特別支援教育部会（2016）における課題の指摘と，それを受けた「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」で改訂の方針としての指摘（2016）であり，これらを表１に一覧した。ここでは，両者の指摘について関連内容を併記し，それらをカテゴリー化し，階層的に表記した。これによれば，【「各教科等を合わせた指導」と資質・能力の関連】を整理したうえで，授業者は【指導の形態として「各教科等を合わせた指導」が採択される根拠】を踏まえ，【「各教科等を合わせた指導」における教科の目標と内容】と【「各教科等を合わせた指導」と教科における評価】を明示的に取扱うことが求められているといえる。

これに基づいて，特別支援学校学習指導要領では，知的障害教育における「各教科等を合わせた指導」について，「各教科等を合わせて指導を行う場合においても，各教科等の目標を達成していくことになり，育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる」と解説が加えられた。

すなわち，「各教科等を合わせた指導」における授業づくりにおいては，「育成を目指す資質・能力」をどのように育むか，といったこれまでとは異なる視点での授業づくりが求められ，「各教科等を合わせた指導」と教科の関連を明確にする具体的要領を早急に検討する必要があると考えられる。

表１　「各教科等を合わせた指導」における教科の目標及び内容の取扱いの背景

カテゴリー	改訂の方針	課題の指摘
【「各教科等を合わせた指導」と資質・能力の関連】	･小学校等の学習指導要領等の改訂において，各学校段階の全ての教科等において育成を目指す資質･能力の三つの柱に基づき，各教科等の目標や内容が整理されたことを踏まえ，知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について小学校等の各教科の目標や内容の連続性･関連性を整理することが必要である。[注)]	・小学校等の各教科等の改善・充実や教育課程の改訂の動向を踏まえ，知的障害教育の全ての教科で育成すべき資質・能力を，３つの柱に沿って，各教科の目標・内容を検討するということが必要である。
		・小学校等の各教科等を通して育成される資質・能力と知的障害教育の各教科を通して育成される資質・能力については，同じものであると考えられる。
		･各教科等を合わせた指導の形態である日常生活の指導や生活単元学習，作業学習等においても，各教科等で求められる資質・能力を育成できることを明確に示す必要がある。
【「各教科等を合わせた指導」における教科の目標と内容】	・各教科については，小学校等の各教科の内容の改善を参考に，社会の変化に対応した各教科の内容や構成の充実を図ることが必要である。	・教育課程を可視化する視点から，教科間相互の関連を図る教育課程にするためにも，学習指導要領に，各教科等を合わせた指導である日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習を，教科間相互の関連を図って展開するに当たっての留意事項などについて記述することが必要である。
	･各部の各段階において育成を目指す資質･能力を明確にすることで計画的な指導が行われるよう，各段階共通に示している目標を，段階ごとに示すことが必要である。	
		・各教科等を合わせた指導は，各教科や自立活動といった領域との関連をしっかりと捉えて展開していく必要がある。
【「各教科等を合わせた指導」と教科における評価】	･児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため，各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入し，学習評価を基に授業評価や指導評価を行い，教育課程編成の改	・各教科等を合わせた指導において，各教科間の関連を重視した上で，合わせた指導と各教科で示された目標や内容との関連を示す方法や，教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った学習評価の在り方についても検討する必要がある。

	善・充実に生かすことのできるPDCA サイクルを確立することが必要である。	・今後は，知的障害教育においても，育成すべき資質・能力の３つの柱に沿って，各教科における子供の学習状況を分析的に捉える評価の観点に沿った学習評価を検討する必要がある。
		・小学校等の各教科の目標と評価基準の関係からみると，知的障害のある児童生徒のための各教科は，評価基準が明確ではない。 ・現在，国が知的障害の特別支援学校に定めているのは，知的障害の各教科の内容をしっかり子供に提供して目標を達成させてくださいというという１点になろうかと思う。それをどのように指導するかということは，各学校の裁量である。単元開発を教師に委ねるときに，教師にその力が十分にあるとは言いにくい状況があり，合わせた指導，単元開発を教師が担うことなど，これまでの実践の総括を行うことが必要である。
【指導の形態として「各教科等を合わせた指導」が採択される根拠】	・教科別や領域別に指導を行う場合の基本的な考え方を十分に理解した上で，各教科等を合わせた指導が行われるよう，学習指導要領等における示し方を工夫することが重要である。	・知的障害の特別支援学校によっては，特別支援学校用教科書（知的障害用）を十分に活用していなかったり，「各教科等を合わせた指導」を行う理由が不明確であったりする学校がある。 ・現在の学習指導要領では，「特に必要があるときは」としか記述しておらず，どのような場合に合わせることができるかということについて示していない。
		・「合わせた指導を行った方が効果的なことも多い」という記述もあるが，何をもって効果があったと判断するかというと，現行の児童生徒指導要録の様式では，教科等の教育内容が十分に定着したかどうかを記載することを教師が自覚しにくいような側面もある。
		・知的障害の特別支援学級の教育課程編成について，若手教員が増えて，合わせた指導の意味を十分に理解していない現状がある。

Ⅱ　「各教科等を合わせた指導」と「育成を目指す資質・能力」の関連

1　学習指導要領が示す「育成を目指す資質・能力」とは

情報化，グローバル化といった変化の激しい時代において，単に知識を覚えていることより，調べたことを使って考え，情報や知識をまとめて新しい考えを生み出す力や，多様性を生かして，問題を解き，新しい考えを創造できる力が重要になってきている（国立教育政策研究所, 2016)。奈須（2017）によると，こうした視点は諸外国においても，ＯＥＣＤによるキーコンピテンシーの提起，ＰＩＳＡによる学力調査，北米を中心とした21世紀型スキル等，先進的に取り組まれてきている。このように，学校教育が子供にトータルで育成すべき「資質・能力」を明確化し，それを基盤にカリキュラムを編成し授業を生み出そうとの動きが，近年，世界的に活況を呈しているとされている。

我が国においても今後，育成が求められる資質・能力を洗い出し，可視化するとともに，それらと各教科等における具体的な教育目標・内容との関係等について学習指導要領に示すことにより，各教員が学習指導要領や学校の教育課程全体のねらいを適切に理解・実践し，児童生徒に求められる資質・能力を日々の授業において計画的かつ効果的に育成することができるようにすることが求められている（中央教育審議会, 2014）とされ，資質・能力の育成を踏まえた教育が指向された。

その後の中央教育審議会（2016）による「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申)」において，これまでの学校教育において教育の目的とされてきた「生きる力」の育成に関する理念を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」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)」という三つの柱として整理し示した。このことは学校教育法第30条第２項が定める学校教育において重視すべき三要素「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」とも共通し，学力の捉え方の拡大といえる。この答申を踏まえて小学校学習指導要領が改訂，告示されたわけだが，この改訂の基本方針として「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力をいっそう確実に育成することを目指す」ことが挙げられている。それに資するべく，育成を目指す資質･能力は，全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」，「思考力・判断力・表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」の三つの柱で再整理された（文部科学省, 2017)。つまり，この三つの柱に基づいた各教科等の目標・内容に記されているものが育成を目指す資質・能力の具体的内容である。

一方で，小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（文部科学省, 2017）では，「学校教育全体及び各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを，資質・能力の三つの柱を踏まえながら明確にすることが求められる。」とし，教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成の例を二つ挙げている。その一つが，「学習の基盤となる資質・能力」である。具体的には、言語能力，情報活用能力，問題発見・解決能力等である。もう一つが「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」である。これは，豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を指している。いずれも，各教科の枠組みを超えて，教科等横断的な視点に立って育成する旨が規定されている。なお，これは中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編，高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編においても同様の記述がなされている。

すなわち，資質･能力は，「知識及び技能」，「思

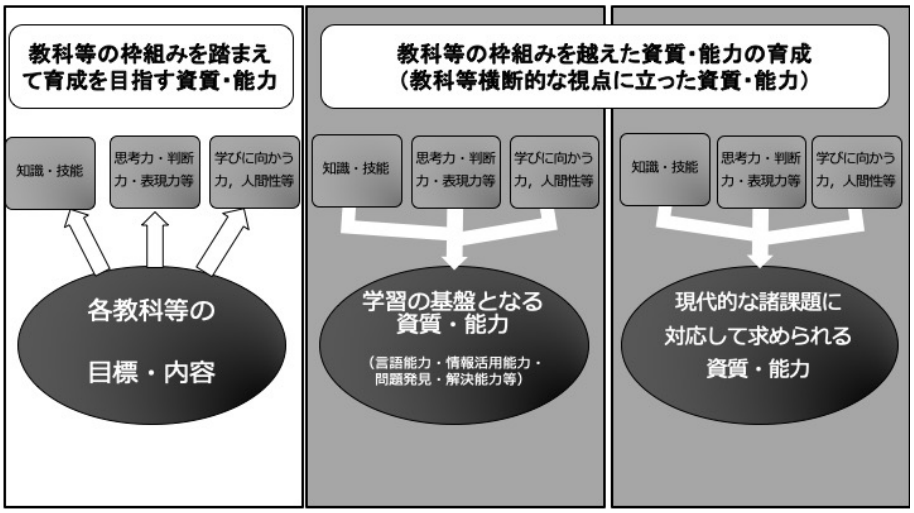


図１　学習指導要領が示す「育成を目指す資質・能力」の構造イメージ

考力・判断力・表現力等」,「学びに向かう力，人間性等」の三つの柱を踏まえつつ，次の２つに大別される。第一に，各教科等の目標・内容に示された「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」である。第二に，各教科の枠組みを超えた「教科等横断的な視点に立った資質・能力」である。この構造イメージを図１に示した。

なお，このことは，特別支援学校学習指導要領にも同様に記述されている。唯一の違いは，特別支援学校の学習指導要領解説に「障害の状態や特性」を踏まえることが留意点として示されていることである。

２　知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」とは

「特別支援教育部会における審議のまとめ」(中央教育審議会特別支援教育教育課程部会, 2016)において,「今回の小学校等の学習指導要領の改訂において，各学校段階の全ての教科等において，育成を目指す資質･能力の三つの柱に基づき，各教科等の目標・内容が整理される方向であることを踏まえ，知的障害者の子供たちのための各教科において育成を目指す資質・能力の三つの柱は小学校等の各教科と同じであることを明確に示すとともに，知的障害者である子供たちのための各教科の目標・内容について小学校等の各教科の目標・内容との連続性・関連性を整理することが必要である。」と課題が示されている。また，中央教育審議会（2016）においては,「資質・能力の三つの柱など，育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方を，通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校において共有することで，子供の障害の状態や発達の段階に応じた組織的，継続的な支援が可能となり，一人一人の子供に応じた指導の一層の充実が促されていくと考えられる。」と記されている。

こうした流れを受け，特別支援学校学習指導要領（文部科学省, 2017）では，知的障害者である児童または生徒を教育する場合の各教科の目標と内容を，育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき，構造的に示し，かつ，小学校，中学校，高等学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性を整理している。

このことから，知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」は小・中学校等における「育成を目指す資質・能力」と同じであり，障害の有無や種類によって異なるものではないといえる。

３「各教科等を合わせた指導」における「育成を目指す資質・能力」とは

特別支援学校学習指導要領（文部科学省, 2017）では，知的障害者である児童または生徒を

教育する場合の各教科の目標と内容については，段階を新設し，段階ごとの資質・能力を明確にするなど，従前よりも詳しく説明されている。しかし，「各教科等を合わせた指導」については，指導の形態ごとの目標及び内容は具体的に示されていない。これは，「各教科等を合わせて指導を行う場合，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の内容を基に，児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて，具体的に指導内容を設定するもの」（文部科学省, 2017）と規定されているように，「各教科等を合わせた指導」においては，知的障害者である児童・生徒を教育する場合の各教科等の目標・内容を扱うことで資質・能力を育成するものとされていることが根拠として考えられる。つまり，「各教科等を合わせた指導」において「育成を目指す資質・能力」は，知的障害者である児童または生徒を教育する場合の各教科等において「育成を目指す資質・能力」に示されているものと同じである。

４「各教科等を合わせた指導」の授業づくりにおける「育成を目指す資質・能力」の位置づけとは

特別支援学校学習指導要領（文部科学省, 2017）において，「教育課程の編成に当たっては，学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ，各学校の教育目標を明確にする」とされている。そして，特別支援学校学習指導要領解説総則編（文部科学省, 2017）では，各学校の教育目標を設定する際の重要事項として，学校として育成を目指す資質・能力が明確であること，学校や地域の実態に即したものであること等が挙げられている。このことは，特定の教科等における資質・能力ではなく，教科等横断的な視点に立ってどのような資質・能力を育成したいと考えているのか，学校独自に定める必要性があることを述べているものと考えられる。

一方，「各教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」については，各教科等の章の目標や内容において，それぞれの教科等の特質を踏まえて整理されている（文部科学省, 2017）とあるように，三つの柱に基づき整理され，学習指導要領において具体的に明記されたものを指している。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（文部科学省, 2017）において「指導に当たっては，教科等ごとの枠組みの中だけではなく，教育課程全体を通じて目指す学校の教育目標の実現に向けた各教科等の位置付けを踏まえ，教科等横断的な視点をもってねらいを具体化したり，他の教科等における指導との関連付けを図りながら，幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むことを目指したりしていくことも重要となる」とあるように，学校教育目標の実現には，各教科等の枠組みを踏まえて育成する資質・能力と，それらを教科等横断的な視点で捉えて育成する資質・能力という２層の構造が重要であると考えられる。また，学校教育目標で定められた「育成を目指す資質・能力」が教科横断的なマクロの視点に基づいたものだとすれば，各教科等において「育成を目指す資質・能力」はミクロの視点に基づいたものと考えられる。

すなわち，各教科等の内容が広範囲に扱われるとされている「各教科等を合わせた指導」の授業づくりにおいては，学校教育目標で明確化された学校全体で「育成を目指す資質・能力」を育むために，教科横断的視点（マクロの視点）で単元を通してどのような資質・能力を育成したいのかを明らかにし，そのために必要な各教科等で育成される資質・能力が何か（ミクロの視点）を個別に具体化し，実践を行うといった位置づけがなされていることが構想される。最も抽象度が高く示された育成を目指す資質・能力が学校教育目標であり，以下，学部教育目標，各教科等を合わせた指導の目標，各教科等の目標と段階的に抽象度は低くなる。換言すれば、より具体的になる。このイメージを図２に示した。

この具体化の過程はまさに授業づくりといえるが，ここでは，各教科等の内容をどのように扱うかが課題となる。このことについて特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（文部科学

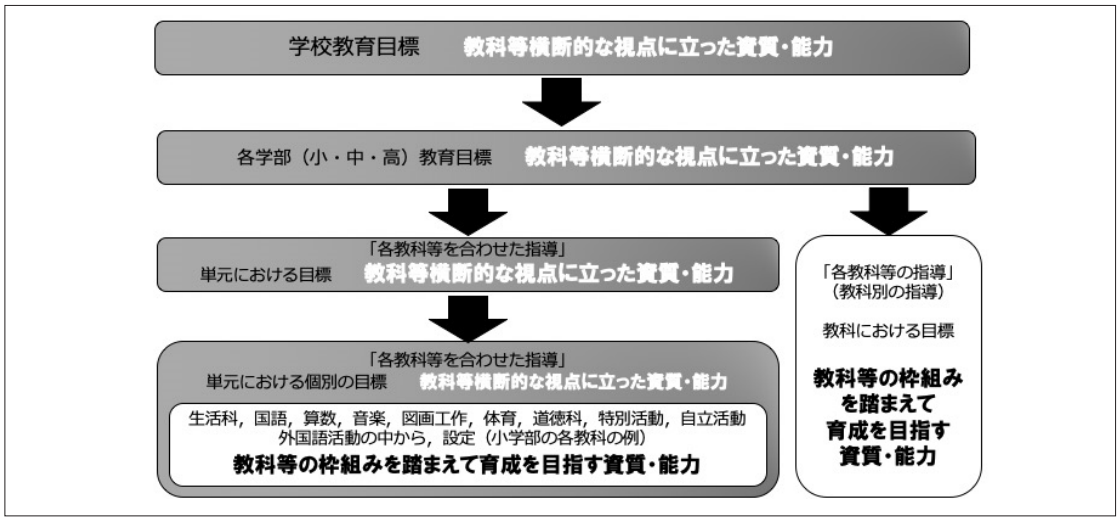


図２　各教科等を合わせた指導における「育成を目指す資質・能力」の位置づけのイメージ

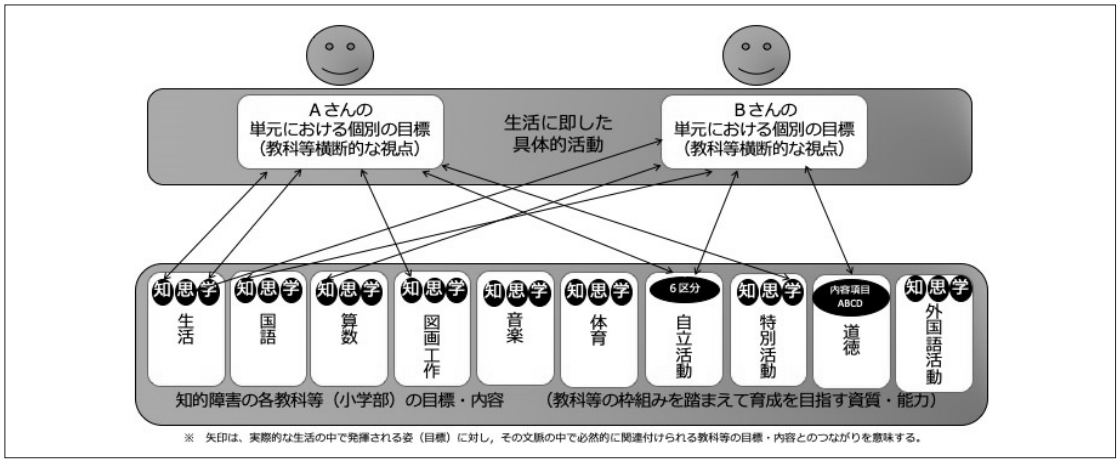


図３　各教科等を合わせた指導における「単元における個別の目標」と
「各教科の目標・内容」との関連のイメージ

省, 2017）では，各教科等を合わせて指導を行う場合，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の内容を基に，児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて具体的に指導内容を設定する，と規定している。この「具体的に指導内容を設定する」という一文の意味について，全日本特別支援教育研究連盟（2017）では，新学習指導要領に示される各教科等の内容を基に，一人一人に応じた指導内容を選択し，児童生徒が学習しやすいように単元や題材を設定することを意味していると考えられるとしており，各教科の内容のすべてを「各教科等合わせた指導」の中で扱うことが前提にあるのではなく，個別のニーズに応じた各教科等の内容を設定すべきであることが指摘されている。また，「児童生徒が学習しやすいように」という意味は，知的障害者である児童生徒の学習上の特性である「実際の生活場面に即しながら」（文部科学省, 2017）を踏まえたものである。つまり，「実際の生活場面に即しながら」ということと，「具体的に指導内容を設定する」ということとの両者を踏まえるということは，実際の生活場面の中で一人一人にどのような指導内容が関連するのかを意図した授業づくりであることが考えられる。

すなわち，「各教科等を合わせた指導」においては，実際的な生活場面で発揮される姿を単元における目標とし，その文脈の中で必然的に関連付けられる各教科等の目標・内容を踏まえた授業づくりを行い資質・能力を育成していくという関係である。このイメージを図３に示した。

Ⅲ　まとめ

「育成を目指す資質・能力」は，「教科等の枠組みにおいて育成を目指す資質・能力」と「教科等横断的に育成を目指す資質・能力」の２つに分けて捉えられ，校種や障害種によって異なるものではないことが明らかになった。そして，「各教科等を合わせた指導」においても，教科等の枠組みにおいて育成を目指す資質・能力が必然的に育成されるであろうことが指摘された。

令和２年度から、特別支援学校小学部においては特別支援学校学習指導要領が全面実施となる。「育成を目指す資質・能力」を「各教科等を合わせた指導」の実際の授業づくりに反映させるべく，その要領の開発が喫緊の課題である。

注）平成29年４月に告示された，特別支援学校幼稚部教育要領，小学部・中学部学習指導要領における，総則の構造は，学校種別を超え，①何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力），②何を学ぶか（教科等を学ぶ意義と，教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成），③どのように学ぶか（各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実），④何が身に付いたか（学習評価の充実），⑤児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか（児童生徒の調和的な発達を支える指導），⑥実施するために何が必要か（教育課程の実施に必要な方策），の六つの柱に基づいて構成されている（文部科学省, 2017）とされている。上記①何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）については，「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の三つの柱が示され，知的障害者である児童生徒に対する各教科等においてもこの三つの柱に沿って整理されるなど，大きく改善及び充実が図られた。また，中学部に２段階が新設され，各段階における育成を目指す資質・能力の明確化を図るなど，知的障害教育にける各教科の示され方は今回の改訂の大きな特徴であると言える。その中で，「各教科等を合わせた指導」についても，「各教科等を合わせて指導を行う場合においても，各教科等の目標を達成していくことになり，育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」との一文が特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（文部科学省, 2017）に新たに加えられるなど，「育成を目指す資質・能力」を踏まえた授業づくりが求められている。

付記

本稿は，「いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会」との共同研究による成果物の一つである。

文献

国立教育政策研究所（2016）国研ライブラリー資質・能力理論編．東洋館出版社.

全日本特別支援教育研究連盟（2017）平成29年版特別支援学校学習指導要領　ポイント総整理．東洋館出版社.

田淵健・佐々木全・東信之（2019）「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識 . 生活中心教育研究 ,34,pp.65-74.

中央教育審議会（2016）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.

中央教育審議会（2016）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.

中央教育審議会育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（2014）論点整理．www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057 /siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/11/26/1364728_02_2.pdf（2018.12.16. 閲覧）.

中央教育審議会特別支援教育教育課程部会（2016）特別支援教育部会における審議の取りまとめについて（報告）.

奈須正裕（2017）「資質・能力」と学びのメカニ

ズム . 東洋館出版社 .
文部科学省（2017）特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）.
文部科学省（平成28年4月13日特別支援教育部会第７回配布資料）特別支援教育部会（第6回）における主な意見（未定稿）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1370127.htm（2019.11.25閲覧）.
文部科学省（2017）特別支援学校学習指導要領解説　総則編（小学部・中学部）.
文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編.
文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）.
文部科学省（2017）特別支援学校幼稚園教育要領小学部・中学部学習指導要領（平成29年告示）.

援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案

山本　奨*・佐藤　和生**・有谷　保**・板井　直之**・川原　恵理子**・三浦　健**・若松　優子**

（2020年２月12日受付）
（2020年２月14日受理）

Susumu YAMAMOTO, Kazuo SATO, Tamotsu ARIYA, Naoyuki ITAI,
Eriko KAWAHARA, Ken MIURA, Yuko WAKAMATSU

A Proposal for Psycho-educational Programs for Seeking and Accepting Help

要　約

本研究の目的は，自殺予防教育の一環として，ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，小学校３年生から中学校２年生までの児童生徒に実施し，その成果を検証することであった。作成したプログラムについて，援助要請の仕方・その受け止め方共に，当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された。援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については，いずれの学年においてもその効果が認められ，特に小学校中学年において顕著であった。困り事・悩み事の対処姿勢については，中学生と小学校高学年において，肯定的変化が認められた。

問題と目的

2016年の改正によって自殺対策基本法は，学校に自殺予防教育を求めるところとなった。その教育の内容は「心の健康の保持」と「援助要請行動」である。

心の健康の保持については，特に東日本大震災の発災後，被災地の学校教育の場で展開されることが増え，そのプログラムが提供されてきた（冨永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部，2012；山本，2013；冨永，2014；山本，2014；山本・大谷，2015；山本・大谷，2016；山本・大谷・信夫・吉田・菊池・高橋・佐々木・大越・砂沢・坪谷，2017など）。当初は震災トラウマに焦点を当てて始められたこの取組も，時間と共に学校ストレスやいじめや虐待などに対応する性格を増しており，心の健康の保持の視点から自殺対策の機能を持つに至っていることが指摘されている（山本，2019）。

援助要請行動については，法改正を受けて文部科学省･厚生労働省（2018）や文部科学省（2019）が，困難な事態や強い心理的負担を受けた場合に備えて児童生徒に対処の仕方を教育するよう求める通知を発している。その「SOS の出し方に関する教育」は，「命や暮らしの危機に直面したとき，誰にどうやって助けを求めればよいのか具体的かつ実践的な方法を学ぶ教育」だとされている。この通知は併せて「SOS の受け止め方」についても児童生徒に教えることが望ましく，「心の危機に陥った友人への関わり方」として「友人の感情を受け止め，考えや行動を理解しようとする姿勢などの傾聴の仕方」についても学ばせることを促し

* 岩手大学大学院教育学研究科・** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

ている。

そしてこれらの通知は，そのSOSの出し方・受け止め方を教育するにあたっての授業方法や教材は各学校の実情に合わせて工夫するよう求めている。文部科学省（2018）はその教材例として身近な大人に援助を求める姿勢を涵養しようとする東京都教育委員会，東京都，スキルの育成に注目した北海道教育委員会を示したが，未だこの分野の研究については緒に就いたばかりであり，各地域・学校の取組の蓄積が期待されるところである。また，その出し「方」，受け止め「方」は，スキルの獲得に特化したものだと考えられるが，これについては，たとえば学校教育に導入されたソーシャルスキルトレーニングという方法論により蓄積されてきた。

そこで本研究では，ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，小学校３年生から中学校２年生までの児童生徒に実施し，その成果を検証することを目的とする。これにより，安全にかつ効果的にこの心理教育を行うにあたっての要点が得られるものと期待される。

方法

検証授業

検証授業のねらい

「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムは，当該小学校・中学校の特別活動に位置づけられた１コマ（45～50分）の授業として，学級ごとに実施された。ねらいについては，「ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき，次の①～④のことに自信がもてるようにする」こととした。自信をもたせたい具体的な事項については，①ストレッサーを小さくする方法，②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（相談の仕方），③相談されたときのよい対応の仕方（相談の受け止め方），④相談が上手くできなかったときの対処方法（身近な大人への相談や相談ダイヤルなど）であった。

検証授業の展開

授業案は，文部科学省・厚生労働省（2018）の「児童生徒の発達段階に応じた内容とすることが重要」との指摘を踏まえ，小学校3･4年生，5･6年生，中学校1･2年生の３種類を作成したが，その基本的な枠組みについては同一のものとなるよう配慮した。各学年の授業案を**表１－３**に，各学年別ソーシャルスキルトレーニングの実施手続きの具体を**表４**示した。その展開の要点を，Oden & Asher（1977）の訓練法に由来するソーシャルスキルトレーニングの展開方法に沿って，下に示す。

（１）インストラクション：ストレスモデルに基づきストレッサーとストレスの関係を理解させた上で，このプログラムの目的を小学生では「ストレッサーを小さくする方法を知る」，中学生では「悩んだとき，困ったときの対処方法を知る」こととした。ストレスモデルでは，援助要請は対処行動と位置づけることが一般的だが，小学生ではその理解に踏み込みすぎることがないよう配慮した。

（２）モデリング：援助要請の仕方について，悪い例，良い例の順でスライド資料により提示し児童生徒に比較させることを通して，その態度，構成，表現の３つの要素を整理した。続いて受け止め方について同様の手続きで，その態度，構成，表現の３つの要素を整理した。小学校5･6年の児童と中学生には台詞のある学習プリント（**図１**）を配布した。また，小学校3･4年生のプリントには台詞を入れなかった。

（３）リハーサル：小学校3･4年生では，まず，教師と会話することをイメージしてもらい学級全体でリハーサルを行い，その上で２人のペアを設け，援助要請を出す役，受け止める役によりリハーサルをさせた。小学校5･6年生と中学校1･2年生では学級全体でのリハーサルを省略し，その上でペアまたは４人の班を設け，援助要請を出す役，受け止める役，観察者の役によりリハーサルをさせた。

（４）フィードバック：各リハーサル毎に，板書にある態度，構成，表現に従い観察者によるフィー

表１　小学校３・４年生のプログラム

１　ねらい　　ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
①ストレッサーを減らす方法
②相談してもよいこと（人にお願いする「よい伝え方」）
③相談された時にどうすればよいか（「よい相談の受けとめ方」）
④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

２　展　開

段階	児童の活動	指導上の留意点等
導入10分	１　日常の困り事や悩み事について考える。 ２　事前アンケートを記入する。 ３　ストレス、ストレッサーについて知る。 ４　課題を把握する。 ストレッサーを小さくする方法を学ぼう。	・授業者の困り事や悩み事を話したり、児童に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。 ・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。 ・ストレスとストレッサーの関係を可視化して、説明する。 ・日常の困り感に共感させ、自分事として考えさせる。
展開25分	５　課題を解決する。 （１）現在の自分の対処方法について考える。 （２）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。 ①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】 ②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】 ③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】 ６　対処方法を再考する。 ７　課題についてまとめる。 だれかに相談をする。	・学習プリントを活用し、学習を展開する。 ・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。 ・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。 ・ソーシャルスキルトレーニング（リハーサルⅠ、リハーサルⅡ）を通して、相談の仕方と受けとめ方を体験的に学ばせる。また、体験を通して、実際の場で使える力を育む。 ・最初の自分との対処方法との違いに着目させ、相談することの良さを価値付け、まとめにつなげる。
終末10分	８　学習を振り返り、生活につなげる。 （１）他の対処方法を知る。 （２）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。 （３）振り返りをする。	・「助けて」というだけでよい内容もあることを知り、対処の幅を広げる。 ・「助けて」というだけでよいのは、どういった場合なのかを考えさせる。 ・対処方法の具体の情報を提示し、実際の場合の対処を指導する。 ・事後アンケートへの記入後、学習してよかったことを書かせ、学びを自覚させる。

３　板書計画

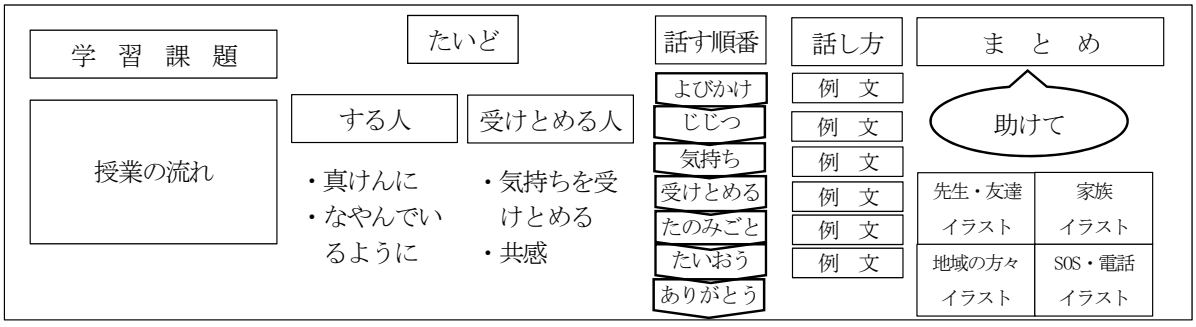


表２　小学校５・６年生のプログラム

１　ねらい　　ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
①ストレッサーを減らす方法
②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（よい相談の仕方）
③相談された時のよい対応の仕方（よい相談の受けとめ方）
④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

２　展　開

階	児童の活動	指導上の留意点等
導入10分	１　日常の困り事や悩み事について考える。 ２　事前アンケートを記入する。 ３　ストレス、ストレッサーについて知る。 ４　課題を把握する。 ストレッサー（困りごとやなやみごと）を小さくする方法を学ぼう。	・授業者の困り事や悩み事を話したり、児童に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。 ・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。 ・子どもたちが、視覚的にストレスやストレッサーについて理解できるように、用語や提示の仕方に配慮しながら、説明する。（パワーポイント等の活用）
展開25分	５　課題を解決する。 （１）現在の自分の対処方法について考える。 （２）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。 ①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】 ②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】 ③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】 ６　課題についてまとめる。 （１）対処方法について比較する。 （２）まとめを確認する。 だれかに相談することで、ストレッサーを小さくできることもある。	・学習プリントを活用し、現在の自分がストレスに対してどのように対処しているか考えさせる。 ・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。 ・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。 ・学習プリントをもとに、ペアでよい相談の仕方と受けとめ方のリハーサルを下記の手順で行う。 ・リハーサルを生かし、実際に友達と相談し合う体験をさせ、ソーシャルスキルの定着を図る。 ・学習プリントを活用し、学習後の自分自身の対処方法について学習前と比較させる。
終末10分	７　学習を振り返り、生活につなげる。 （１）他の対処方法を知る。 （２）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。 ○　事後アンケートに記入する。	・「助けて」というだけでよい場合について考えさせ、対処方法の理解を広げる。 ・友達や先生、家族などの他に、電話相談等の方法があることも理解させる。 ・終わったら、学習プリントに振り返りを書かせる。

３　板書計画

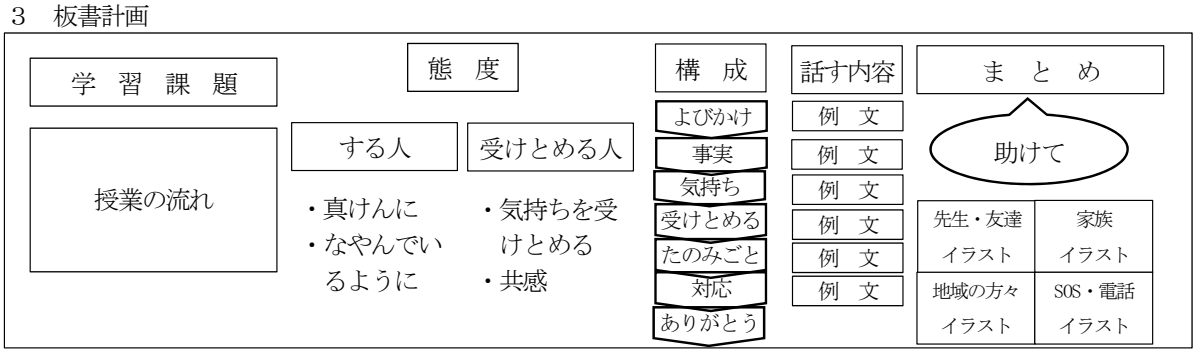


表３　中学校１・２年生のプログラム

１　ねらい　　ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
①ストレッサーを減らす方法
②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（よい相談の仕方）
③相談された時のよい対応の仕方（よい相談の受けとめ方）
④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

２　展　開

階	児童の活動	指導上の留意点等
導入10分	１　日常の困り事や悩み事について考える。	・授業者の困り事や悩み事を話したり、生徒に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。
	２　事前アンケートを記入する。	・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。
	３　ストレス、ストレッサーについて知る。	・子どもたちが、視覚的にストレスやストレッサーについて理解できるように、用語や提示の仕方に配慮しながら、説明する。（パワーポイント等の活用）
	４　課題を把握する。 悩んだ時、困った時の対処方法について学習しよう。	
展開30分	５　課題を解決する。 （１）現在の自分の対処方法について考える。	・学習プリントを活用し、場面をイメージさせながら記入させる。
	（２）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。	・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。
	①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】	・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。
	②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】	・学習プリントをもとに、２～４人組でよい相談の仕方と受けとめ方のリハーサルを行う。
	③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】	・リハーサルを生かし、実際に友達と相談し合う体験をさせ、ソーシャルスキルの定着を図る。
	６　課題についてまとめる。 （１）対処方法について比較する。	・学習プリントを活用し、学習後の自分自身の対処方法について学習前と比較させる。
	（２）まとめを確認する。 悩んだ時、困った時には、だれかに相談することで、ストレッサーを小さくできることもある。	
終末10分	７　学習を振り返り、生活につなげる。 （１）他の対処方法を知る。	・「助けて」というだけでよい場合について考えさせ、対処方法の理解を広げる。
	（２）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。	・友達や先生、家族などの他に、電話相談等の方法があることも理解させる。
	○　事後アンケートに記入する。	・終わったら、学習プリントに振り返りを書かせる。

３　板書計画

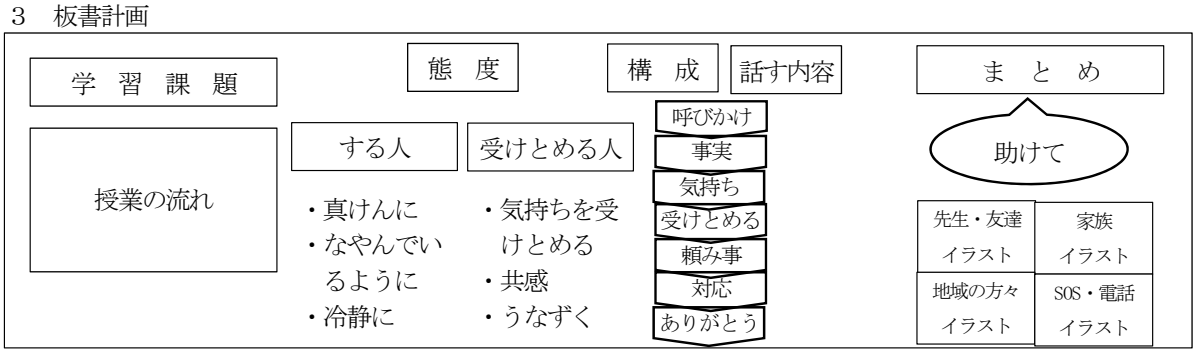


表４　学年別ソーシャルスキルトレーニングの実施手続きの具体

	小学校３、４年生	小学校５、６年生	中学校１、２年生
①モデリング	1　相談の仕方の悪い例の提示 2　どこが悪いかを考え、全体での話合い 3　相談の受けとめ方の悪い例の提示 4　どこが悪いか考え、全体での話合い 5　相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 6　悪い例とよい例の比較 7　よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度	1　相談の仕方の悪い例の提示 2　どこが悪いかを考え、全体での話合い 3　相談の受けとめ方の悪い例の提示 4　どこが悪いか考え、全体での話合い 5　相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 6　悪い例とよい例の比較 7　よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度	1　相談の仕方の悪い例の提示 2　相談の受けとめ方の悪い例の提示 3　相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 4　悪い例とよい例を比較、検討 5　よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度
②リハーサルⅠ	1　教師が例文を範読し、児童が復唱 2　相談の仕方の練習 ・例文を基本として行う ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う 3　相談の受けとめ方の練習（例文の活用） ・相談する人（教師）に続いて各自で練習	1　教師が例文を読み、児童が確認 2　相談の仕方の練習 ・例文を活用して行う ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う 3　相談の受けとめ方の練習（例文の活用） ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う	1　プリントをもとに、教師が例文を解説 2　相談の仕方と受けとめ方の練習 ・例文を応用して行う ・２～４人組で行い、アドバスをし合う
③リハーサルⅡ	1　実際に相談し合う ・ペアで役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・例文をもとに行う ・プリントや板書を見てもよい ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2　実態等に応じて、全体での意見交流 ・自由な観点で感想交流	1　実際に相談し合う ・ペアで役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・プリントを参考に内容を工夫してもよい ・プリントや板書を見てもよい ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2　全体での意見交流 ・自由な観点で感想交流 ・よかった点、課題点等の観点で感想交流	1　実際に相談し合う ・４人組で役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・プリントを参考に内容を工夫してもよい ・事例（相談内容）を変えて行ってもよい ・板書を見てもよいが、なるべく見ない ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2　全体での感想交流 ・よかった点や困った点の観点で意見交流 ・実生活を想定しての観点で意見交流

ドバックを行った。併せて班でのリハーサルとフィードバック後に，学級全体での振り返りの時間を設け，ここでもフィードバックを行った。

（５）般化：学習を生活につなげるために，援助源に触れると同時に電話相談などの資源に関する情報を提供し，加えていじめ問題を例にスキルの有無に関わらず援助要請が可能であることを扱った。さらに中学校1･2年生では，台詞によらない自身の選択したテーマに基づくリハーサルを行った。

実施時期：2019年11～12月

実施対象：小学校3･4年生180人，小学校5･6年生176人，中学校1･2年生270人，合計626人

授業実施者：この心理教育プログラムを作成した小中高等学校の教員６名が，その在籍校以外の小学校・中学校で実施した。

測定手続き：次の調査材料に従い，同一の項目について授業の冒頭及び終末で測定した。

調査材料：用いた調査材料は以下の３点であった。漢字については学年に配慮して適宜平仮名に変更した。

（１）援助要請の仕方に関する自信（事前／事後）

「あなたは，困り事や悩み事があったときに，友達にうまく相談できますか」の問に，「できない(1)」から「よくできる(5)」までの５段階で回答を求めた。

（２）受け止め方に関する自信（事前／事後）

「あなたは，友だちの困り事や悩み事の相談を受けとめる自信がどのくらいありますか」の問に，「あまりない(1)」から「とてもある(5)」までの５段階で回答を求めた。

（３）困り事・悩み事の対処姿勢（事前／事後）

「もし,あなたにストレッサー(困った事)があったら，どのように考えますか。対処法としてあなたの考えに近いものを一つ選んで○をつけましょう」のリード文により回答を求めた。「ストレッサー（困った事)」には，小学校3･4年生では，①窓からの光で黒板が見えづらかったら，②授業が分からなかったら，③係や当番活動をやらない人がいたら,④仲の良い友だちと口げんかをしたら,⑤他の人からいやがらせをされていたら，⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら，の６つ提示した。これに対する「対処法」には，（ｉ）自分



～やってみよう～



【場面】

Aさんは、最近、友だちのBさんから、ひどいあだ名で呼ばれるようになり、そのたびにとてもいやな思いをしています。Bさんにやめるように言いたいのですが、その勇気がなくなやんでいます。そこで、Cさんに相談することにしました。

【モデリング】

「悪い」例	もう、いやなんだよ。わかるだろ。
スキルがあると	（どんなことを言ってたか？どんなふうにしていたか？）

【リハーサル】…相談の仕方や相談の受けとめ方を考え、練習してみよう

①相談をする場合（Aさん）

構　成	話す内容	
	せりふ	例
よびかけ	あのね、Cさん	
事　実	このごろ、Bさんからひどいあだ名で呼ばれるんだけど	
気持ち	それが、○○○	つらくて、悲しくて、いやで
たのみごと	①○○○ほしい	やめるように言ってほしいんだけど… いやがっているのを伝えてほしいんだけれど…
	②どうしたらいいかわからないんだ	

態　度	例　真けんに、なやんでいるような感じで

②相談を受けとめる場合（Cさん）

構　成	話す内容	
	せりふ	例
受けとめる	それは、○○○	つらいよね、悲しいよね、いやだよね
対　応	①いいよ。○○○	言ってあげるよ。 伝えておくよ。
	②ぼくの考えだけだと自信がないから、先生にも話してみよう。	

態　度	例　相手の目を見て、ゆっくりと、ちょうどよい声の大きさで

図1　学習プリントの例

で解決する，（ii）友だちや大人の力を借りて解決する，(iii)友だちや大人に解決して欲しい，(iv)あきらめてがまんする，(v)考えないようにする，の５つを提示した。中学生では，①と②に代えて「部活動や習い事で疲れている」「成績が上がらない」を用いるなど学年により内容や表現を変更した（**表８－10**参照）。

結果と考察

小学校3･4年生では180名，小学校5･6年生では176名，中学校1･2年生では270名から回答が得られ，全てが分析に用いられた。その合計は626名であった。

１　援助要請の仕方に関する自信

まず，「援助要請の仕方に関する自信」についてプログラムの効果を検討するにあたり，学年に加えて事前の自信による効果の差異を考慮することとした。そのため，［学年要因］×［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］の３要因混合計画の分散分析を行うこととした。学年要因については，小学校3･4年生，小学校5･6年生，中学校1･2年生の３水準を設けた。事前の自信の群要因については，回答について高群となる「5」の回答，「4」，「3」，低群となる「1･2」の４水準を設けた。各条件の平均と標準偏差を**表５**に示した。

分析の結果，３要因（$F(6,614)=1.00$,ns）及び［学年要因］×［事前の自信の群要因］（$F(6,614)=1.25$,ns）の交互作用は有意でなかったが，［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］（$F(3,614)=109.45$, $p<.01$）及び［学年要因］×［事前事後要因］（$F(2,614)=12.08$, $p<.01$, $\eta p^2=.0213$）の交互作用が有意であった。

そこでまず，［学年要因］×［事前事後要因］について検討したところ，事前における［学年要因］は有意でなく，事後における［学年要因］は有意であり（$F(2,623)=14.74$, $p<.01$），Holm 法による多重比較を行ったところ小学校3･4年生は，小学校5･6年生，中学校1･2年生よりも自信が高く，小学校5･6年生，中学校1･2年生の間には差がなかった（MSe=1.81, $p<.05$）。［学年要因］のいずれの水準においても［事前事後要因］は有意であった（$F(1,623)=289.83, 186.79, 141.58$, $p<.01$）。このとき交互作用の効果量は $\eta p^2=.02$ と極めて小さいものであったのに対し，［事前事後要因］は $\eta p^2=.49$ と大きいものであった。

これらのことから，いずれの学年においてもプログラムは援助要請の仕方に関する自信を向上させるものであると言えた。そしてその効果は小学校5･6年生，中学校1･2年生よりも小学校3･4年生の方が大きいことがうかがわれた。

表５　援助要請の仕方に関する自信の変化

		自信[５]群		自信[４]群		自信[３]群		自信[1･2]群	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
小学校3･4年生	*N*	31	31	58	58	50	50	41	41
	平均	5.00	4.97	4.00	4.86	3.00	4.38	1.80	3.46
	SD	*0.00*	*0.18*	*0.00*	*0.39*	*0.00*	*0.75*	*0.40*	*1.15*
小学校5･6年生	*N*	26	26	57	57	45	45	48	48
	平均	5.00	4.92	4.00	4.65	3.00	3.96	1.67	3.08
	SD	*0.00*	*0.27*	*0.00*	*0.48*	*0.00*	*0.67*	*0.47*	*1.04*
中校校1･2年生	*N*	31	31	82	82	83	83	74	74
	平均	5.00	4.87	4.00	4.51	3.00	3.82	1.77	2.97
	SD	*0.00*	*0.42*	*0.00*	*0.57*	*0.00*	*0.58*	*0.42*	*0.94*

［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］について水準毎の単純主効果を検討したところ，事前の自信が最も高い群において［事前事後要因］が有意でなかった外は，事前と事後のいずれでも群の要因が有意であり，全ての群間に有意な差があった。また事前の自信の群についても下位３群のいずれにおいても[事前事後要因]は有意であった。

事前の自信が最も高い群が自信を向上させなかったことは，測定に係る天井効果のためだと考えられた。これらのことから，このプログラムは当初の援助要請の仕方に関する自信に応じて，自信を向上させるものであると言えた。これによりこのプログラムの実施に関して，当初の自信による禁忌はないものであることが確認されたと言えよう。

２　受け止め方に関する自信

（１）３要因による検討

次に，「受け止め方に関する自信」についてプログラムの効果を検討した。ここでも，事前の自信による効果の差異を考慮することとした。そのため,［学年要因］×［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］の３要因混合計画の分散分析を行うこととした。水準の設定については，前項の「援助要請の仕方に関する自信」と同様であった。

分析の結果，３要因の交互作用が有意であったため,［学年要因］×［事前の自信の群要因］と［学年要因］毎の［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］の各２要因の分析を行うこととした。

（２）［学年要因］×［事前・事後要因］

各条件の平均と標準偏差を**表６**に示した。分析の結果，交互作用は有意でなく，［学年要因］（$F(2,623)=15.51$, $p<.01$, $\eta p^2=.05$），［事前・事後要因］（$F(1,623)=401.13$, $p<.01$, $\eta p^2=.39$）は，共に有意であり事後の方が高くなった。［学年要因］の水準についてHolm法による多重比較を行ったところ，全ての学年間で有意な差があり，学年が下がるに従い受け止め方に関する自信は高いものであった（MSe=1.33, $p<.05$）。

（３）［学年要因］毎の［事前の自信の群要因］×［事前事後要因］

ア　小学校3･4年生

各条件の平均と標準偏差を**表７**に示した。交互作用が有意であったため（$F(3,176)=83.33$, $p<.01$, $\eta p^2=.59$），水準毎の単純主効果を検討したところ，最も事前の自信が高い群において［事前事後要因］が有意でなかった外は，事前と事後のいずれでも群の要因が有意であり，全ての群間に有意な差があった。また事前の自信の群についても下位３群のいずれにおいても［事前事後要因］は有意であった。［事前の自信の群要因］の水準についてHolm法による多重比較を行ったところ，事前においては全ての学年間で有意な差があったが（MSe=0.02, $p<.05$），事後においては最も自信が高い群と２番目の群，最も自信が低い群と３番目の群の間には有意な差はなく，他の群間には有意な差があった（MSe=0.41, $p<.05$）。

事前の自信が最も高い群が自信を向上させなかったことは，測定に係る天井効果のためであると考えられた。これらのことから，このプログラ

表６　受け止め方関する自信の変化

	小学校3･4年生		小学校5･6年生		中学校1･2年生	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
N	180	180	176	176	270	270
平均	3.86	4.58	3.72	4.41	3.44	4.10
SD	*1.00*	*0.70*	*1.08*	*0.76*	*1.03*	*0.85*

ムは当初の受け止め方に関する自信に応じて，自信を向上させるものであると言えた。これによりこのプログラムの実施に関して，当初の自信による禁忌はないものであることが確認されたと言えよう。

イ　小学校5･6年生

各条件の平均と標準偏差を**表7**に示した。交互作用が有意であり（$F(3,172)=73.23, p<.01, \eta p^2=.56$），事後，全ての群間に有意差（MSe=0.31, $p<.05$）があったこと以外は，小学校3･4年生の結果と同じパターンであった。これによりこの学年についても，当初の自信による禁忌はないものであることが確認された。

ウ　中学校1･2年生

各条件の平均と標準偏差を**表7**に示した。交互作用が有意であり（$F(3,266)=475.26, p<.01, \eta p^2=.41$），小学校5･6年生の結果と同じパターンであった。これにより中学生についても，当初の自信による禁忌はないものであることが確認された。

3　困り事・悩み事の対処姿勢の変化

続いて，プログラムを通して困り事・悩み事の対処姿勢の変化を検討した。困り事・悩み事が生じたとき，「(iv) あきらめてがまんする」あるいは「(v) 考えないようにする」は，課題への関わりを回避するものであることから，これをまとめて「否定的対処姿勢」として捉えることとした。「(ii) 友だちや大人の力を借りて解決する」あるいは「(iii) 友だちや大人に解決して欲しい」はこのプログラムがねらいとする援助要請の仕方に伴う心的変化であると捉えた。そして，「(i) 自分で解決する」は援助要請ではないが肯定的変化であることから，(i)(ii)(iii) をまとめて「肯定的対処姿勢」として捉えることとした。

そして，事前に「否定的対処姿勢」を呈した児童生徒が，プログラムによってその対処姿勢を変化させるのか，「ストレッサー（困った事）（①窓からの光で黒板が見えづらかったら，②授業が分からなかったら，③係や当番活動をやらない人がいたら，④仲の良い友だちと口げんかをしたら，⑤他の人からいやがらせをされていたら，⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら）の課題を考慮しながら χ 二乗検定を用いて検討することとした。その人数を学年別に**表8-10**に示した。併せて学年別に肯定的・否定的の対処姿勢×ストレッサー（困ったこと）の2×6の χ 二乗検定と残差分析の結果をこの表に示した。

その結果，小学校3･4年生では偏りは有意ではなかった（$\chi^2(5)=3.25$,ns, Cramer'V=.14）。

小学校5･6年生の偏りは有意であり（$\chi^2(5)=12.48, p<.05$, Cramer'V=.20），残差分析の結果，「⑤他の人からいやがらせをされていた

表7　援助要請の受け止め方に関する自信の変化

		自信[5]群		自信[4]群		自信[3]群		自信[1･2]群	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
小学校3･4年生	*N*	55	55	63	63	47	47	15	15
	平均	5.00	4.91	4.00	4.68	3.00	4.23	1.73	4.07
	SD	*0.00*	*0.35*	*0.00*	*0.56*	*0.00*	*0.88*	*0.44*	*0.77*
小学校5･6年生	*N*	48	48	61	61	42	42	25	25
	平均	5.00	4.96	4.00	4.66	3.00	3.98	1.76	3.48
	SD	*0.00*	*0.20*	*0.00*	*0.48*	*0.00*	*0.64*	*0.43*	*0.90*
中校校1･2年生	*N*	40	40	98	98	85	85	47	47
	平均	5.00	4.88	4.00	4.39	3.00	3.91	1.74	3.21
	SD	*0.00*	*0.40*	*0.00*	*0.53*	*0.00*	*0.70*	*0.44*	*1.01*

ら」では「肯定的対処姿勢」が多く「否定的対処姿勢」は少なく有意傾向であった。これに対し「②授業が分からなかったら」は有意に「否定的対処姿勢」が多く，「肯定的対処姿勢」が少なかった。「⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら」は有意傾向で「否定的対処姿勢」が多く，「肯定的対処姿勢」が少なかった。

中学校1･2年生の偏りは有意であり（$\chi^2(5)=16.61, p<.05$, Cramer'V=.20），残差分析の結果，「③係や当番活動をやらない人がいたら」では有意に，「⑤他の人からいやがらせをされていたら」では有意傾向で，「肯定的対処姿勢」が

表８　小学校３・４年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

	小学校3･4年生	
ストレッサー（困った事）＼　対処姿勢	肯定的	否定的
①まどからの光で黒板が見えづらかったら	22	11
②じゅぎょうが分からなかったら	6	2
③係や当番活動をやらない人がいたら	15	5
④仲の良い友だちと口げんかをしたら	9	5
⑤他の人からいやがらせをされていたら	20	14
⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら	25	20

†$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$

肯定的：「友達や大人にかいけつしてほしい」「友達や大人の力をかりてかいけつする」「自分でかいけつする」

否定的：「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

表９　小学校５・６年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

	小学校5･6年生	
ストレッサー（困った事）＼　対処姿勢	肯定的	否定的
①日光がまぶしくて黒板が見えづらい	19	15
②テストができるかどうか心配	16 *	36 *
③係や当番の仕事をさぼる人がいる	29	26
④友だちと口げんかをしてしまった	18	22
⑤他の人からいやがらせをされている	39 †	31 †
⑥体調が悪くて元気が出ない	23 †	41 †

†$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$

肯定的：「友達や大人に解決してほしい」「友達や大人に手伝ってもらい解決する」「自分で解決する」

否定的：「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

表10　中学校１・２年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

	中学校1･2年生	
ストレッサー（困った事）＼　対処姿勢	肯定的	否定的
①成績が上がらない	7	15
②部活動や習い事で疲れている	38 *	72 *
③係の仕事をやらない人がいる	49 *	40 *
④仲の良い友だちと口げんかをした	22	20
⑤他の人からいやがらせをされている	41 †	36 †
⑥体調がすぐれなくて元気が出ない	35 †	64 †

†$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$

肯定的：「友達や大人に解決策を見出してもらう」「友達や大人に手伝ってもらい解決策を見出す」「自分だけで解決策を見出す」

否定的：「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

多く「否定的対処姿勢」は少なかった。これに対し「②授業が分からなかったら」は有意に，「⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら」は有意傾向で「否定的対処姿勢」が多く，「肯定的対処姿勢」が少なかった。

この結果は相対的なものではあるが，「⑤他の人からいやがらせをされていたら」について，小学校5･6年生及び中学校1･2年生では，否定的対処姿勢であった児童生徒が肯定的対処姿勢に変化する可能性が示唆されたものだと考えられた。この変化はこのプログラムが期待したものであり，成果だと言えよう。しかし，これらの学年は小学校3･4年生よりも，援助要請の仕方及び受け止め方の自信を向上させることができなかったものである。これは，このプログラムにより援助要請の仕方と受け止め方について学んだ上級学年の児童生徒は，単に自信を向上させるだけでなく，その難しさを自覚したために自信を向上させることができなかったとも考えられる。

4　般化に関する質的情報

ソーシャルスキルトレーニングは，インストラクション，モデリング，リハーサル，フィードバック，般化の一連の流れで行われることが多い。本プログラムもこれに沿ったものであるが，般化について量的にこれを捉えることは難しい。そこでここでは，これに関わるエピソードを提示することとする。

この授業を受けた小学校高学年の児童が，その日の放課後早速，担任教師に友人関係のことについて相談をしている。また，別の児童は放課後，友人に相談している様子が観察された。この児童は，今回のプログラムで取り上げた事例とよく似た経験を実際にしており，予め観察を要する状態だと判断された。しかし当該児童はむしろ積極的にリハーサルに取り組み，クラス全体へのフィードバックの際にも活躍する様子が見られた。このプログラムがこれからのスキルとして準備されるものだけではなく，過去の経験の理解のし直しにも役立つ可能性が示唆されたものと考えられた。同時にプログラムの実施に当たっては，各児童生徒の情報を整理しておく必要があることも示唆された。さらに別の中学年の児童は，予め行われた授業の案内時に「悩み事があったからちょうどよかった」と担任教師に伝えている。相談を躊躇する児童の背中を押すように援助要請行動を促すはたらきも見られたと言えよう。中学生では，振り返りにおいて「実際に相談するときは，型どおりには上手くいかないこともあると思う」との発言があった。そこには，ここでの練習に留まらず実際の相談を想定し，型に基づいて自分のできることを点検する様子がみられたと考えられる。中学生らは，シェアリングに積極的で，工夫した点や難しかった部分について，実生活と関連付けながら発言する様子が多々見られた。

5　展開上の留意点

今回の試みでは，量的に実証するには至らないが，今後の実践につながる有益な示唆を得ることができたので，これについても触れておく。中学年の児童には逸脱も見られることから，取り組む内容を全体で確認し，また取組上のルールや約束事の確認をしてからリハーサルに移ることが重要であることが示唆された。また，相談内容を広げさせず，担任教師と決められた台詞を練習した上で，簡単な内容を繰り返し行うことの効果が指摘された。具体的な台詞があることで，普段話をすることが苦手な児童も言葉を発し活動に参加できる様子が見られた。

高学年の児童については，その反応や留意点はむしろ中学生に近いことが指摘され，モデリングにおいて，良いモデルと悪いモデルの比較から要点を抽出することが可能であることが指摘された。そして，目的や意味をインストラクションで伝えることで，有益なリハーサルにつなげられることがうかがわれた。また授業展開において型の提示に合わせて実際場面での自然な言い回しを問うことが，児童生徒の意欲を高める可能性が示唆された。

一方で，教師側の思いが活動を促進させるだけ

でなく阻害する可能性も指摘され，児童生徒の素朴な疑問や素直な感想を丁寧に扱うあまり，活動のテンポや進捗に滞りが生じることが挙げられた。しかし，同時に全く同じ問題に関して，教師側の説明だけに頼らず，児童生徒に意見を求める展開の必要性についても指摘された。ねらいの達成についても，この１時限のプログラムだけで児童生徒の変容を期待したり，現実場面への適用の徹底を図り過ぎたりという拙速な期待や取組へのこだわりが活動を困難にしがちであることもうかがわれた。

結論

本研究の目的は，自殺予防教育の一環として，ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，小学校３年生から中学校２年生までの児童生徒に実施し，その成果を検証することであった。作成したプログラムについて，援助要請の仕方・その受け止め方共に，当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された。援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については，いずれの学年においてもその効果が認められ，特に小学校中学年において顕著であった。しかし，困り事・悩み事の対処姿勢については，中学生と小学校高学年において，肯定的変化が認められた一方で，自信の向上を呈した小学校中学年では，肯定的変化が見られなかった。中学年の児童はプログラムの展開そのものを楽しみそれを自信として定着させる傾向にあり，中学生らはプログラムでの熟考を行動変容に繋げる傾向がある可能性が示唆された。

引用文献

文部科学省　2018　児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の教材例について．

文部科学省　2019　児童生徒の自殺予防に係る取組について（通知）．

文部科学省・厚生労働省　2018　児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について（通知）．

Oden, S.L., & Asher, S. R. 1977 Coaching low accepted children in social skills : A follow-up sociometric assessment. Child Develepment, 48, 496-506.

冨永良喜　2014　災害・事件後の子どもの心理支援　システムの構築と実践の指針．創元社．

冨永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・小澤康司・白川美也子・渡部友晴　2012　大規模災害後の子供のこころのサポート授業．トラウマティック・ストレス，10，11-16.

山本奨　2013　被災地の子どものサポートと支援者に求められる力．臨床心理学，13(1)，151-155．金剛出版．

山本奨　2014　コーピング・レパートリー拡大によるストレス対処の自信の獲得－ワークシートと話し合い活動の効果の検討．　日本学校心理士会年報，6，71-81.

山本奨・大谷哲弘　2015　コーピング・レパートリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，14，385-393.

山本奨・大谷哲弘　2016　認知の再構成プログラムによるストレッサーのコントロールの可能性の向上－ワークシートと話し合い活動の効果の検討－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，15，225-235.

山本奨，大谷哲弘，信夫辰規，吉田隆，菊池知之，高橋康次，佐々木康人，大越淳，砂沢剛，坪谷有也 2017 認知の再構成プログラムの小学生への適用 岩手大学大学院教育学研究科研究年報,1,15-23.

山本奨　2019　大規模自然災害後の心理教育の原則と取組から得られた示唆，日本学校心理士会年報，11，103-113.

附記

本研究は，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における専攻共通科目「心理教育的援助サービスの理論と実践」及び実習科目「子ども支援力開発実習」並びにリフレクション科目「教育実践リフレクションⅡ」における教育活動を通して遂行されたものである。

ゴール型への接続を意識した運動有能感を高める鬼遊びの教材開発

菊池　はるひ*・清水　将**

（2020年2月14日受付）
（2020年2月14日受理）

Haruhi KIKUCHI, Sho SHIMIZU

Development of Tag-game Teaching Materials Designed to Raise
Perceived Physical Competence through a Connection with Goal-type Games

要約

体育の学習は，生涯の健康や豊かなスポーツライフの実現を目指されて行われる．本研究では，子ども達が今後も運動やスポーツを選択していく要因の1つとして「運動有能感」を取り上げる．先行研究より，運動有能感は学習内容の明確さと関わりがあると考え，そこに課題が見られる「鬼遊び」の教材を開発，実践した．その結果，ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることで，①学習内容に対する児童の理解が促されたり，②仲間との関わりが促されたり，③パフォーマンスの向上につながったりすることで，④運動有能感の向上に繋がることが示唆された．

第1章　はじめに

平成29年告示学習指導要領では，体育科において「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成すること」が求められている．また高田（2018）は，小学校段階より，子どもの豊かなスポーツライフの実現を図るための指導の充実がより強調されたのは，今回の改訂からであると述べている．

スポーツの捉え方は，平成29年告示中学校学習指導要領解説保健体育編で挙げられているように，「運動やスポーツは，人々の生活と深く関わりながら，いろいろな欲求や必要性を満たしつつ発展し，その時々の社会の変化とともに，その捉え方が競技としてのスポーツから，誰もが生涯にわたって楽しめるスポーツへと変容してきた」．このように，スポーツには「欲求充足機能（内在的価値）」と「必要充足機能（外在的価値）」がある．高橋（1983）はこの2つの機能に関して，日本人の望む生活の豊かさが，生活の量的豊かさから質的豊かさへ転換するとともに，「人々の文化的欲求は著しく拡大し，スポーツもまた生活に意味深い経験をもたらす固有の文化的活動としての位置を確保するようになってきた」ことと同時に「運動不足と栄養過多に陥り，成人病は現代の『疫病』とまで言われるようになった．（中略）コミュニティにおける人間的交流が弱まり，人間のアトム化が進行しているといわれる」という現状を挙げ，「スポーツを享受できる可能性と必要性という二つの条件が交錯する中で」の「スポーツを享受していくことのできる主体をどのように育成するかということが重要な教育課題になる」と述べ

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻・** 岩手大学教育学部

ている．このことから，豊かなスポーツライフを子ども達が実現するということは，文化としてのスポーツを自分なりに楽しむという欲求充足機能を果たしたり，自己の心身の健康状態を保持増進するためにスポーツを選択し，行っていくという必要充足機能を果たしたりすることを主体的に行えることだと捉えられる．

しかしスポーツ庁の行った，平成30年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査において「中学校に進んだら，授業以外でも自主的に運動（体を動かす遊びをふくむ）やスポーツをする時間を持ちたいと思いますか．」という質問に対して，積極的ではない回答をした児童は，男子で23.1%，女子で30．9%であった．これらの児童は，今後運動やスポーツをする機会を選択しなくなる可能性があると言える．

岡沢ら（1996）は，体育への学習意欲や運動への参加要因が子どもの有能感と関係が深いとし，体育授業においてすべての子ども達に運動有能感を感じ取らせる必要があると述べている．このことから，子ども達が今後の生活の中でも運動することを選択し，運動を継続的に行っていくには，運動有能感を高めることが必要であると考えた．運動有能感は「身体的有能さの認知」，「統制感」，「受容感」の3因子によって構成されている．（岡沢）「身体的有能さの認知」とは，「運動能力がすぐれていると思う．」「たいていの運動は上手にできる．」といった自己の運動能力，運動技能に対する肯定的認知に関する因子である．「統制感」とは，「少し難しい運動でも，努力すればできると思う．」「できない運動でも，あきらめないで練習すればできるようになると思う．」といった練習すれば，努力すれば出来るようになるという認知に関する因子である．「受容感」は，「運動をしている時，先生が励ましたり応援したりしてくれる．」「運動をしている時，友達が励ましたり応援したりしてくれる．」といった運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する因子である．以上のように，運動有能感は技能や能力といった身体的な有能さの認知のみならず，統制感や受容感によって構成されている．

小学校低学年から大学生を対象にした運動有能感の研究を行った岡沢ら（1996），岡澤ら（2001）によると，運動有能感は発達段階に伴って低下することが明らかになっており，その傾向は小学校低学年でも認められている．このことから，小学校段階においても早期的な運動有能感への対応が必要であると考えられる．

さらに運動有能感と子ども達の授業経験の関係について岡澤（2015）は，「運動有能感を高めるためには，体育授業の経験の量的な違いよりは体育授業の内容やねらいというような質的な経験の違いの方がより影響が大きいことが明らかである．」と述べている．つまり子ども達は，数多く運動を経験すれば運動有能感が高まるというわけではなく，ねらいや内容が明確であり，それに伴った実感を得ることによって運動有能感が高まるということである．では，ねらいや学習内容が不明確な領域とは何だろうか．

岩田（2016）は，「ボール運動は総じて，常にゲーム状況の判断を前提にしながら運動技能を発揮しなければならないことから，どのようなタイプのゲームであっても子どもにとって難しい側面を持ち合わせている」と述べている．これは，自己の体の調子や動きが学習内容の出発点である他の領域と比較して，ボール運動が相手の動き等の周囲の状況から自己の動きを考える学習となるからである．このことから，本研究においては球技領域を対象とする．

球技は，小学校において「ゲーム」及び「ボール運動」の領域で示され，低学年では「ゲーム領域」として，「ボールゲーム」と「鬼遊び」で構成されている．そのうち，「鬼遊び」について清水（2016）は，「学習指導要領に示された体系的な学習内容を保証するためには，鬼ごっこの特性を活用して球技に必要な技能や戦術的達成力を身に付けられるようにしなければならない．しかし，教育現場では，ゲーム領域に示された鬼遊びの授業であっても，何を学習内容とするかは明確化されずに，伝統的な遊びである鬼ごっこがそのまま

実施されているのが実情である」ことを指摘している.

以上より本研究は，運動有能感を高める学習内容が明確化された鬼遊び教材を開発し，その有効性を検討することを目的とする.

第２章　方法

第１節　文献研究

清水（2016）が述べるように，鬼遊びは「球技に必要な技能や戦術的達成力を身に付けられるように」することが必要である．このことから，鬼遊びの学習内容を明確化するために，ゴール型への接続を意識した鬼遊びの動きの特性分類と系統的な位置付けを行う．そのために，鬼遊びに関する論文を集め，「動きの型」「動きの段階」を明らかにする.

本研究では，ゴール型への接続を意識するため，ゴール型の特性に準じた攻守の役割がある鬼遊びを対象とした．鬼遊びは，加古（2008）の集録した「鬼遊び考」から，じゃんけんの運によってその勝敗が左右される遊びや，歌・リズムが主となる遊び以外のものと，学習指導要領に例示されているものを合わせた59の鬼遊びを採用した.

第２節　実践研究

第１項　対象　　東北地方の大規模小学校　第2学年1学級（男子16名，女子17名，33名）を対象に2019年10月29日（火）～2019年11月15日（金）の期間内に計6時間の実践を行った.

第２項　開発教材　　本単元では系統表の9段階目に当たる，「侵入・陣取り型，攻守交代型，攻める・守る」の「集団対集団」の鬼遊び教材「みどりんバリア！」を開発し，実践した.（図１）塩見（2018）は，新学習指導要領から中学年のゲーム領域のゴール型において，新たに「陣地を取り合うゲーム」が必ず取り扱う内容として位置づけられたことを取り上げ，低学年ではそれにつながる鬼遊びを行うことが望まれると述べている．このことから，中学年での陣地を取り合うゲームの前段階として，ボールを用いない侵入・陣取り型の鬼遊びを実践することとした.

また対象児童はこれまでの学習から，仲間でパスをつないでシュートへ向かうことの楽しさや必要感を実感している．このゴール型につながる動

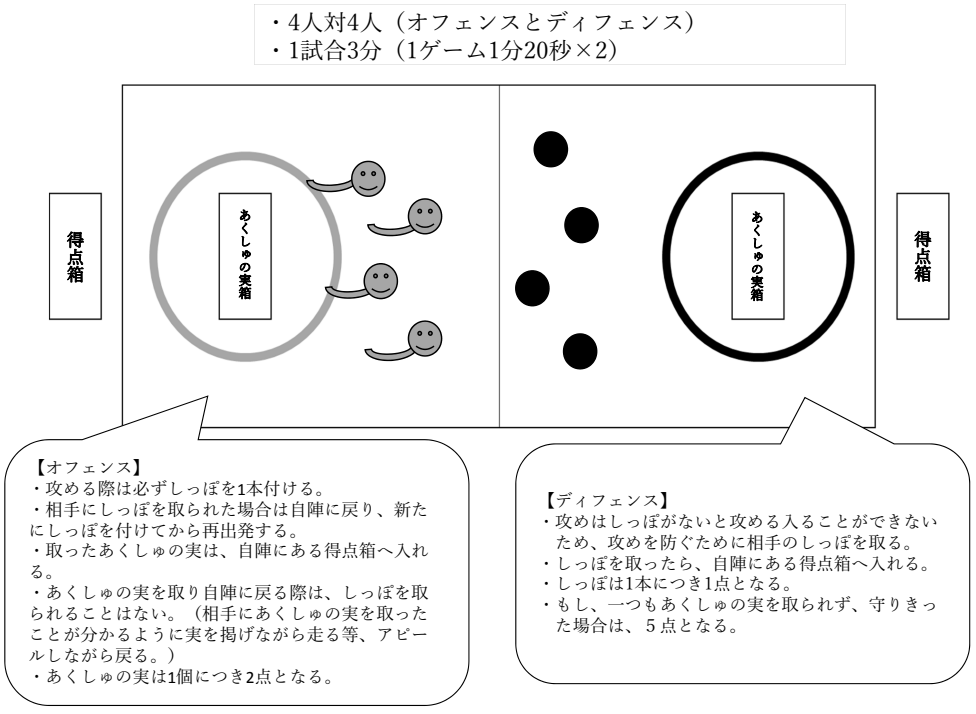


図１　「みどりんバリア！」場の設定とルール

きをさらに高めるために，ボールではなく自分自身が相手陣地に侵入することで得点が得られる鬼遊びを行い，ボールの受け渡しに参加が難しかった児童も含め，全員が得点をとるための相手をかわす動きを経験できるようにしたい．また，児童は攻める動きでの連携の意識は強くあるものの，守りへの意識はまだ弱いことから，守りへの積極性を高めることもねらいたいと考えた．その中で，攻めから陣内の宝を守るためには，仲間と連携することが必要であることにも気づかせたい．

以上をねらいとして，対象校のオリジナルキャラクターである「みどりん」の持つ「あくしゅの実（“あくしゅ”は対象児童の学年目標であり，仲間や協力，仲良くといった意味合いが込められている）」をめぐる鬼遊び「みどりんバリア！」を開発した．

本単元では，侵入・陣取り型の集団対集団における，攻めの際に相手をかわす動き，相手を侵入させないように守る動きを学習内容とする．そこで「みどりんバリア！」では，それらの動きが出現するような仕組みを設けた．まず，かわす動きには相手をよけることができるスペースが十分に必要であるため，1チームの人数4人が横に並んでもすり抜けることができる幅にし，守りを分散させることもできるように，守備ゾーンは設けず守備がコート全体を動けるようにした．また，陣を円形にすることで360度侵入が狙えるようにした．さらに相手をかわすことが出来たのか否かが分かりやすいようにしっぽを使用し，それが取られなかったらかわすことができた，と理解できるようにした．これにより，児童は攻めるための相手をかわす動きの必要感を得たり，「しっぽを取られないようにするためにはどのような動きが出来そうか」を思考，実践したりすることができると考えた．またしっぽは，ゲーム中でも取られたことが分かりやすいように，スズランテープの先端に洗濯ばさみを付け，取られたらパチンと音が鳴るようにした．

守りでは，積極性を生むために相手のしっぽを取ることで得点が得られるルールにし，侵入を防ぐために相手に接触しに行く必要感を得ることができるようにした．また，コート全体で守ることになり，一人だけでは相手の侵入を防ぎきることが難しいことから，仲間と連携した守り方を思考，実践することができると考えた．さらに，始めは攻めの動きが優位になることが予想されたため，しっぽは洗濯ばさみ1個につきスズランテープを3本付けることで，1本よりもつかめる可能性が高くなるようにし，守りがしっぽを取ることの難しさを軽減した．

第３項　単元構成　　実践は6時間単元で行った．（図２）1単位時間のうち，前半をパワーアップタイムとし，メインゲームにつながる攻めや守りの動きの感覚づくりを行い，後半にメインゲームである「みどりんバリア！」を行った．1時間目は試しのゲームを行い，今後の学習の中でどのようなことができるようになりたいかの意識を持てるようにした．2，3時間目では，攻める動きにつながる逃げる動きの感覚づくりと，どのようにすれば相手にしっぽを取られずに侵入できるか動き方のコツを探したり，活用したりする時間とした．4，5時間目は守りにつながる動きの感覚づくりと，どのようにすれば相手に侵入されないのか守り方を探したり，活用したりする時間とした．そして単元の最後である6時間目をみどりんバリア大会とし，様々なチームと対戦しながら，これまでに身に付けた攻めや守りの動きを活かしながら楽しむ時間を設けた．



図２　単元構成

第２節　分析方法

第１項　運動有能感の変化　　運動有能感の変化を評価するために，本研究においては岡澤ら（2001）の作成した「小学校低学年用運動有能感測定尺度（3因子各3項目，全9項目）」（図３）を用いて，単元の前後に評価を行う．得点については5段階での解答を求め，「そうおもう…5点」「すこしおもう…4点」「どちらでもない…3点」「あまりおもわない…2点」「ぜんぜんおもわない…1点」とする．収集した解答から，運動有能感の各因子及び合計の得点を算出し，js-star version9.8.0j の符号検定を行い，単元前後の得点変化の度数から本単元の有効性を考察する．

第２項　学習内容の理解　　毎時間の終末において「今日の体育でできるようになったこと」等について振り返りを書かせる．回収した振り返りシートから，児童が授業の中で学習内容を理解することができているかを検討する．学習内容の理解については，学習内容（2時間目と3時間目は「攻め（逃げ）」，４時間目と５時間目は「守り」）と振り返りの記述が沿っているかで判断する．学習の中で児童が挙げた「逃げ方のコツ」や「守り方」の名称や動き方についても「攻め」あるいは「守り」に分類し，検討する．

	そうおもう	すこしおもう	どちらでもない	あまりおもわない	ぜんぜんおもわない
1. うんどう（たいいく）がよくできるとおもいます。	5	4	3	2	1
2. ほとんどのうんどう（たいいく）は、じょうずにできます。	5	4	3	2	1
3. がんばれば、ほとんどのうんどう（たいいく）はじょうずにできるとおもいます。	5	4	3	2	1
4. たいいくをしているとき、せんせいががんばれとおうえんしてくれます。	5	4	3	2	1
5. たいいくをしているとき、ともだちががんばれとおうえんしてくれます。	5	4	3	2	1
6. たいいくのじかん、いっしょにしようとさそってくれるともだちがいます。	5	4	3	2	1
7. うんどう（たいいく）がとくいなほうです。	5	4	3	2	1
8. すこしむずかしいうんどう（たいいく）でも、がんばればできるとおもいます。	5	4	3	2	1
9. できないうんどう（たいいく）でも、あきらめないでれんしゅうすれば、できるようになるとおもいます。	5	4	3	2	1

図３　小学校低学年用運動有能感測定尺度

第３項　ゲームの様相の変化　　毎時間カメラで授業の様子をステージ側2台（体育館の左半分を撮影するものと右半分を撮影するもの）と体育館後ろ側1台の計3台で撮影する．分析は，高田（1976）の高田4原則を参考に，「精一杯運動させてくれる授業」「友人と仲良くさせてくれる授業」「ワザや力を伸ばしてくれる授業」であるかを見ていく．「新しい発見をさせてくれる授業」はビデオで見取ることが難しいため今回は含めていない．「精一杯運動させてくれる事業」は，授業の期間記録の運動学習時間を測定する．「友人と仲良くさせてくれる授業」は，定性的に各チームの運動時，待機児の様子から，仲間と話し合ったり声を掛けたりする行動があるかを見る．「ワザや力を伸ばしてくれる授業」は，攻めや守りの際の動きの種類を分類し，その出現回数の変化を見る．動きの分類は，学習の中で出てきた逃げるときのコツや守り方を基に見ていく．（表１，表２）

表１　攻めの動きの判断基準

動き方、コツ名等（児童と共有した名称）	判断基準
	攻めの際の動き
回転（くるんと回る）	相手にしっぽが取られそうになった際に、相手に背（しっぽ側）を向けないように体をひねらせたり、回転したりする動き。（動きを発生させた児童本人の動き）
身代わり（身代わり、おとり）	それまで自己も守りにマークされていたが、相手が仲間に寄りスペースが空いた“瞬間”に攻め入る動き。（結果としておとりとなった児童本人ではなく、仲間が創り出した瞬間的な状況を活用した児童の動き）
フェイント（フェイント）	相手が正面に対峙していたり近くに寄ってきたりした際に（手が触れられる程に近い距離）、左右あるいは前後に動き、相手が動きを合わせられなくなった際にかわし、攻め入る動き。（動きを発生させた児童本人の動き）
空間発見（相手がいない所に走る）	相手が獲得したしっぽを得点箱に入れに行き、数的有利な場合や自分以外の者をマークしており、一部に集合していた場合に空いているスペースへ走り込む動き。（起こっている状況を活用した児童の動き）
曲走（うねうね走る）	まばらに点在する相手を対峙する手前（手を触れない距離）で避けるようにかわしながら、直線ではなく波線のように止まらずに走る動き。（動きを発生させた児童本人の動き）
全力疾走（素早く走る）	相手にしっぽを取られそうになった際に、くるんとは回らずにトップスピードで走り抜ける動き。（動きを発生させた児童本人の動き）

表２　守りの動きの判断基準

動き方、コツ名等（児童と共有した名称）	判断基準 守りの際の動き
フェイント（フェイント）	あえて左右のいずれかのスペースを空け、相手がそのスペースを通過したらしっぽを取りに行く。（動きを創出している班の動き）
ゾーンディフェンス（前後で守る）	前（相手付近）と後ろ（自陣付近）を守る児童に分かれ、ゾーンディフェンスを行っている。（各メンバーの位置取りがなされたとき）
マンツーマンディフェンス（見る人を決める）	守りの班の一人が相手の一人を集中的にマークし、マンツーマンディフェンスを行っている。（動きを創出している児童本人の動き）
挟み撃ち（追い込み）	守りの一人が相手陣の裏まで相手を追いかけに行き、追いかけた児童の仲間がその先で挟み撃ちするようにしっぽを取りに行く。（動きを創出している児童本人の動き：追いかける児童と挟み撃ちする児童の動き）
攻撃ディフェンス（相手陣の近くまで行く）	相手が攻めてくるのを待つのではなく相手陣の方まで向かっていったり、追うようにしてしっぽを取ったりしようとする。（動きを創出している児童本人の動き）
並列ディフェンス（一列に並ぶ）	守りが全員で横一列に並んで行うゾーンディフェンス。または、自陣や相手陣を全員で囲むように並んで守る。（動きを創出している班の動き）
待ち構え（来た人を横からねらう）	相手が攻めてくるのを待ち、相手が通過しようとした際に横からしっぽを取ろうとする。（動きを創出している児童本人の動き）

第３章　結果

第１節　文献研究

第１項　鬼遊びの分類　　分類においては，空間，役割，対戦関係の3つの視点を設定した．1点目は空間的な視点として，清水（2016）が「鬼遊びは，ゴール型の侵入・陣取り型への発展や攻守入り乱れ型への発展は考えられる」と述べていることから，「攻守入り乱れ型」と「侵入・陣取り型」とした．攻守入り乱れ型とは，攻守が空間的に分離されることなく，同じフィールド内で入り乱れるようにして行う型であり，侵入・陣取り型とは，攻守が空間的に分離され陣地のような空間ができることにより，その空間内に侵入するような動きが生まれる型である．

2点目は役割の分担について，双方が同時に攻めにも守りにもなる「攻守一体型」と，攻めと守りを交互に行うなど攻守が分離している「攻守交代型」とした．

3点目は子ども達の対戦関係について清水（2017a）が，鬼遊びによって『「逃げる・追う」の関係の中に，「攻める・守る」の役割が導入された遊びも行われて』いると述べていることから「逃げる・追う」と「攻める・守る」とした．

上記の視点により鬼遊びを分類すると4つの組に分けることができた．1組目は，「攻守入り乱れ型，攻守交代型，逃げる･追う」の特徴がある組．2組目は，「攻守入り乱れ型，攻守一体型，逃げる･追う」の特徴がある組．3組目は，「侵入・陣取り型，攻守交代型，攻める（侵入する）･守る（防ぐ）」の特徴がある組．4組目は，「侵入・陣取り型，攻守一体型，攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」の特徴がある組である．

第２項　ゴール型への接続を意識した鬼遊びの位置付け　　清水（2017b）の「ゴール型と対比した鬼遊びの構造」を参考にしながら，上記の分類の視点を踏まえて「ゴール型への接続を意識した鬼遊びの系統表」を作成した．（図４）ただし，今回の研究で考案した鬼遊びや，複数の項目に分けられる鬼遊びもあったため，59以上の鬼遊びが記載されている．

鬼遊びについては清水（2017a）が「鬼が追いかけ，子が逃げるような遊びが一般的であるが，ゴール型においては，ボール保持者は逃げるのではなく，防御者を突破（侵入）することが課題となり，防御者も同様に追うのではなく，侵入を防ぐことが課題となる．」と述べており，鬼遊びからゴール型への接続において基本的な関係性の転換が必要になることを提起している．つまり，鬼遊びからゴール型へは，「逃げる・追う」の関係性から「攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」の関係性へ発展していくことになる．空間的な型で言うと，「攻守入り乱れ型」から「侵入・陣取り型」へ発展していく．

また役割の分担に関して清水（2017a）は，「攻守一体ではなく，攻守を交代させ，（中略）攻守を分離することにより，それぞれの限定された役割が与えられることになる」と述べ，攻守交代型が攻守一体型よりも初歩的な状況設定であるとし

空間/関係性	攻守入り乱れ型/追う・逃げる →						侵入・陣取り型/侵入する（攻める）・防ぐ（守る） →						ゴール型
役割の分担	攻守交代			攻守一体			攻守交代			攻守一体			
味方	個	個（集団）	集団	個	個（集団）	集団	個	個（集団）	集団	個	個（集団）	集団	
相手	個	集団（個）	集団	個	集団（個）	集団	個	集団（個）	集団	個	集団（個）	集団	
基本戦術	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	
判断対象	相手	相手（味方）	相手 味方	相手	相手（味方）	相手 味方	相手	相手（味方）	相手 味方	相手	相手（味方）	相手 味方	
鬼遊び名称	一人鬼（タッチ鬼、ネコ・ネズミ） 鬼ごっこ しっぽ踏み鬼	囲み鬼 腕組み鬼 手切り鬼 手つなぎ鬼 子増やし鬼 並び鬼 手助け鬼 馬鬼 暴れ馬鬼 つばな抜き 小鳥鬼 四角はさみ鬼 物運び鬼 助けボール鬼 小鳥ドッヂボール	熊追い鬼 しっぽ鬼 昼夜人追いドロケイ 氷鬼（鬼の魔法） つなぎ鬼 ロバ鬼	1対1のしっぽ取り鬼	缶蹴り鬼 缶かくれんぼ	ズボン鬼 しっぽ取り鬼	飛び出し鬼 はしかけ鬼 熊鬼 もぐら叩き鬼 二組捕まえ 宝取り鬼 かかし鬼 横切り鬼 川越え鬼 くるま鬼 メロン鬼 大丸小丸 入れ替え鬼 部屋のネズミ 鳥の巣かえ 靴かめどん	番号渡り 石積み鬼 釜鬼 熊たたき 転がしボール鬼 ピン倒し鬼	三歩お助け 引っ越し羊 みどりんバリア！ サッカー鬼	1対1の逃り抜け鬼	缶蹴り鬼 缶かくれんぼ	エスけんエス宝 イーけん陣取り ボール取り鬼（ボール運び鬼）	

図４　ゴール型への接続を意識した鬼遊びの系統表

ている．

このことから，分類した4組の鬼遊びの中で最も初歩的であるのは，「攻守入り乱れ型，攻守交代型，逃げる・追う」であり，続いて攻守一体型へ発展した「攻守入り乱れ型，攻守一体型，逃げる・追う」続いて，逃げる・追うの関係性から，攻める（侵入する）・守る（防ぐ）の関係性，つまり攻守交代型から攻守一体型へ発展した，「侵入・陣取り型，攻守交代型，攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」となり，最もゴール型に近く発展的であるのが「侵入・陣取り型，攻守一体型，攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」となった．

これにより既存の鬼遊びと学習指導要領に例示されている鬼遊びがどの段階に設定できるのかが分かった．この段階を踏まえた鬼遊びの選択をすることによって，中学年のゴール型に向けてどのような動きを子ども達に身に付けさせたいのかといった具体的なねらいや学習の内容を構想することができると考える．

第２節　実践研究

第１項　運動有能感の変化　「運動有能感」の変化を分析するために，単元前後の値を符号検定により分析した結果，有意差が認められた．（p=0.035）「身体的有能さの認知」,「統制感」は，有意差は認められなかった．「受容感」は，優位傾向であった．（p=0.053）

第２項　学習内容の理解　振り返りシートの記述から学習内容に関する児童の理解を知るために，振り返り内容の分類を行った．分類の結果，2時間目は約81％（振り返りシートへの記述が認められた31人中25人）の児童が，3時間目のコツを活かす段階では，約82％（振り返りシートへの記述が認められた28人中23人）の児童が，攻めに関する記述を行っていた．また4時間目は，約67％（振り返りシートへの記述が認められた30人中20人）の児童が，5時間目は約74％（振り返りシートへの記述が認められた27人中20人）の児童が，守りに関する記述を行っていた．

第３項　ゲームの様相

(1)「精一杯運動させてくれる授業」について

2時間目から5時間目の4時間分に設けられた運動学習時間を計測した．その結果，設けられた運動時間は平均13分36秒で，45分の授業時間中のおよそ30％であった．

(2)「友人と仲良くさせてくれる授業」について

子ども達の様子からは，待機中やゲームの開始前などにチームで集合し，仲間と話し合ったり，仲間に声を掛けたりする姿が見られた．積極的に仲間に関わろうとしていたのは，運動有能感の得点が高い児童だけではなく，低かった児童も自ら声を掛けに行ったり，仲間に指示を出したりする様子が見受けられた．また振り返りからは，チームの中での自分の役割を発見し，仲間とともにゲームの得点を取りに行こうとする意識が見受けられたり，「あくしゅ言葉が出る体育だった.」という声も聞かれたりした．

(3)「ワザや力を伸ばしてくれる授業」について

攻め（逃げ）の動きのコツを探す２時間目では，１時間目よりも攻めの動きが増加している．さらに，前時で発見したコツを活用して攻める（逃げる）３時間目では，よりその出現回数は増加している．また４時間目では，守りに関する学習に入り，一時攻めの動きの出現回数は減少したものの，５時間目，６時間目と時数を重ねるうちに，再度その出現回数は増加している．（図５）

守り方を探す4時間目では，守りの動きの出現回数が5時間目よりやや増加している．さらに，前時で発見した守り方を活用して守る５時間目では，よりその出現回数は増加している．また，攻めの学習であった2時間目，3時間目の時点で守りの動きの出現回数は増加している．（図６）

第４章　考察

第１節　学習内容の理解

本単元2時間目は，逃げるコツを発見する学習であった．この時間の振り返りにおいて80.6％の児童が「攻める（逃げる）」ことに関する記述を行っていたことから，およそ8割の児童が学習内容を理解していたと判断した．「守り」に関する記述を行っていた児童も少数いたが，これはしっぽにも得点があったため，「守りでもたくさん点を取りたい」という意識に繋がっていたからだと考えられる．

3時間目では，前時で発見したコツを活かして逃げる学習であった．振り返りにおいては2時間目よりも多い82.1％の児童が「攻める（逃げる）」ことに関する記述を行っており，これらの児童が学習内容を理解していたと判断した．前時よりも高まった理由としては，前時で発見されたコツが板書で示されていたり，コツの視点を持ちながら友達の動きを観察したり，パワーアップタイムやメインゲームの中で共有したコツにチャレンジしたりすることができたからではないかと考える．

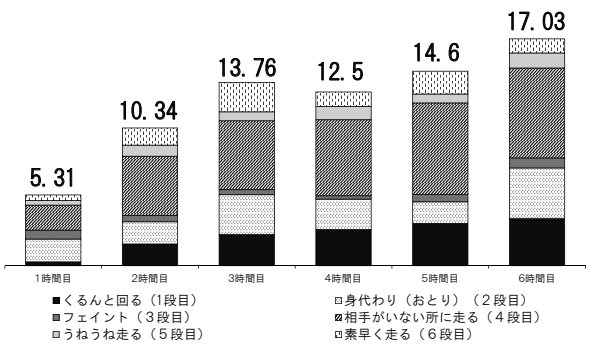


図５　1チーム1ゲーム当たりの平均出現回数(攻め)

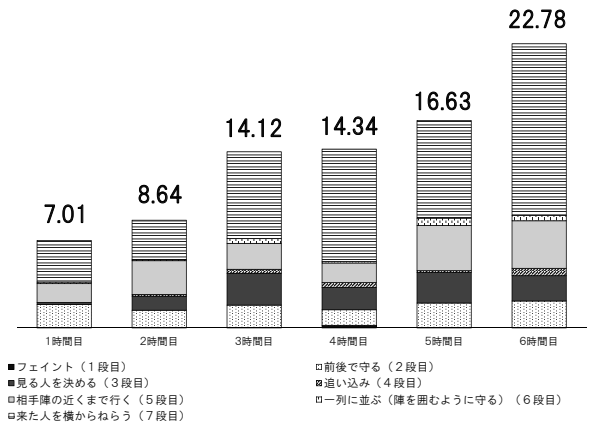


図６　1チーム1ゲーム当たりの平均出現回数(守り)

また，「守り方」に関する記述の数は減少したものの，より具体的な守り方が記述されていた．守りに関して具体的に考え始めた児童が，単純に学習内容として攻めではなく守りに焦点を当てていたのか，あるいは「こんな攻め方で来られるならば，こう守った方が良さそうだ」というように攻めの視点を踏まえた上で，守りに関して思考していたのかは明らかにすることはできないが，攻守の表裏一体性が児童の学習にも影響していたと考えられる．

4時間目は，守り方を発見する学習であった．振り返りにおいては，66.7％の児童が「守り」に関する記述を行っていたことから，およそ7割の児童が学習内容を理解していたと判断した．児童のこれまでの経験から，攻めが主な学習内容で攻めへの意欲が高かったこともあり，守りへの視点の転換が難しい児童がいたのではないかと考えられる．「攻めるために逃げる」「守るために追う」という動きのイメージは，児童にとって難しいものであるため，みどりんを用いたストーリーをより具体的に設定しておく必要があった．（守るとは「あくしゅの実」を守ることである，何のためにあくしゅの実を守る必要があるのか，など）

5時間目は，前時で発見した守り方を参考に，自分たちの班に合った守り方で守る学習内容であった．前時での守りのイメージの難しさから，めあては「みんなで　まもろう」から「みんなであくしゅのみを　まもろう」に変更して行った．振り返りにおいては，74.1％の児童が「守り」に関する記述を行っており，これらの児童が学習内容を理解していたと判断した．前時よりも高まった理由としては，前時で発見された守り方が板書で示されていたり，作戦タイムに班で守り方を共有したりすることができたからであると考えられる．また，前時よりも記述される守り方の種類が多様化していた．これも，守り方の視点を具体的に持ちながら，他の班を見たり自分たちでチャレンジしたりすることができたからではないかと考えられる．

以上より，ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることにより，児童の学習内容への理解が促されると言える．

第２節　ゲームの様相の変化

⑴「友人と仲良くさせてくれる授業」について

待機中やゲーム開始前に仲間と話し合ったり，声を掛けたりする様子が見られたことから，仲間と共通の視点を持って活動に取り組むことが出来ていたと考えられる．また単元前から運動有能感の得点が高かった児童のみならず，運動有能感の得点が低かった児童も自らゲームに関して仲間と関わることが出来ていたことから，学習内容を児童が理解していたことによって，仲間の意見を聞いたり自分の考えを伝えたりすることへの抵抗が小さくなったのではないかと考えられる．

以上より，ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることは，集団の質の向上につながると捉えられる．

⑵「ワザや力を伸ばしてくれる授業」について

〈攻めの動きについて〉2時間目，3時間目にかけて攻めの動きの出現回数が増加したのは，「何をすれば良いのか」が明らかであり，実践しやすかったからだと考える．上記の学習内容の理解と同様，発見時よりも活用時の方がそのような傾向にある．

4時間目で一時攻めの動きの出現回数が減少したのは，守りに子ども達の視点が転換したこと，守りに意識が向き攻め辛くなったことが理由として挙げられる．しかし5時間目，6時間目にかけては，守りの視点を持ちつつも攻めのコツを活用して活動することができたのではないかと考えられる．

〈守りの動きについて〉守りの動きの出現回数は，攻めの学習の時点で出現回数は増加しており，授業中も守り方に関する視点をもった児童が見受けられた．これは攻守交代の教材であったたこと，守りにも得点が付与されていたことから，攻めへの意欲と視点，守りへの意欲と視点をそれぞれ持

つことができたのではないかと考える.

守りの学習であった4時間目，5時間目，さらに大会を行った6時間目にかけてもその出現回数が増加していったのは，攻めの動きと同様「何をすれば良いのか」が明らかであり，実践しやすかったからだと考える.

以上より，ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることは，パフォーマンスの向上につながることが示唆された.

第３節　運動有能感

分析の結果，運動有能感の一因子「受容感」得点は有意傾向であった．これは，仲間に伝える内容が明確であったことにより，伝えやすかったり受け入れられやすかったりしたからであると考えられる．また，教師も学習課題に沿ったフィードバックを行うことを意識できたため，やっていることを認められたという実感にもつながるのではないかと考えられる．以上よりゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることは，運動有能感の「受容感」に有効であると考えられる.

しかし，「身体的有能さの認知」と「統制感」の得点に有意差は見られなかった.「身体的有能さの認知」に関しては，児童が何をすれば良いかは「分かる」が，それが「できる」までに至らなかったことが理由として挙げられる．本教材はしっぽを用いて行うものであったが，ゲームの合間にそれらを元の位置に戻すなど準備に時間を要するものであった．そのため，運動学習時間が少なくなり，できるようになるために動く時間が足りなかったと考えられる．そのため，メインゲーム「みどりんバリア！」のシステムを改善していく必要がある.

「統制感」に関しては，動きの上達が分かる手立てが必要であると考えられる. ゲームの中では，得点が取れたか否かが主な判断基準となるが，相手の動きも上達し，変化していくため，得点以外でも自分たちの動きが上達したのかが分かる手立てが必要であった．特に，守りは集団としての動きが多いため，より全体としての変化を捉えることが難しい.「こうしよう」という作戦の結果がどうであったのかの視点が必要である．また教師も，その場その場でコツや動きのフィードバックは行っていたが，変化に関するフィードバックは行っていなかったため，成長や変化に関するフィードバックも行っていく必要がある.

またパワーアップタイムの下位教材は，メインゲームにつながる動きの感覚作り及び動きの発見の機会としても設置されており，児童がその場を利用し動きを繰り返し試す様子も見受けられたことから，メインゲームの前段階のレベルの鬼遊びを活用することの有効性は感じられた．しかし人数や場の広さによって，メインゲームで出現する動きを十分に発揮できていない場面も見られたことから，メインゲームと下位教材を動きだけではなく環境的条件も踏まえて留意していくことが必要である.

第５章　おわりに

第１節　結論

本研究により，ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき，動きを焦点化した教材を用いることで以下のことが明らかとなった.

１）学習内容に対する児童の理解が促される.
２）仲間との関わりを促す.
３）パフォーマンスの向上に繋がる.
４）運動有能感繋がることが示唆された.

第２節　今後の課題

本研究を受けての今後の課題は以下の通りである.

１）「身体的有能さの認知」の向上に向けた教材の改善

児童が「分かる」が，それが「できる」わけではなかったことが考えられるため，できるようになるための機会を設けるために，運動時間を増や

す教材システムにする改善する必要がある．

２）「統制感」の向上に向けた教材の改善

ゲームの中では，得点が取れたか否かが主な判断基準となるが，相手の動きも変化していくため，それ以外でもどのように上達したのかが分かるように，上達に応じてルールを変更できる教材に改善したい．特に守りは集団としての動きが多いため，より全体としての変化を捉えることが難しい．「こうしよう」という作戦の結果がどうであったのかの視点が必要である．

また教師も，成長や変化に関するフィードバックも行っていく必要がある．

謝辞

本研究の授業実践を行うにあたり，ご指導くださった小学校の先生方，授業に協力して下さった児童のみなさんに深く感謝したいと思います．本研究に関わる全ての人に感謝を込めて，研究の謝辞としたいと思います．

参考・引用文献

岩田靖（2016）ボール運動の教材を創る．大修館書店，p.35

岩田靖（2018）初等体育授業づくり入門．大修館書店．

加古里子（2008）伝承遊び考3「鬼遊び考」．小峰書店．

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編．

仲井順，平野智之（2011）運動有能感と戦術学習に着目したゴール型授業の実践研究．宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第34号．

小畑治，岡澤祥訓，石川元美（2008）低学年における侵入型ゲームの授業づくり―運動有能感の視点から―．教育実践総合センター研究紀要第17巻，pp.93-101.

岡澤哲子（2015）運動有能感の観点からみた各運動領域への得意感と体育授業経験の関係の検討．帝塚山大学現代生活学部紀要第11号，pp.75-84.

岡沢祥訓，北真佐美，諏訪祐一郎（1996）運動有能感の構造とその発展及び性差に関する研究．スポーツ教育学研究．Vol.16．No.2，pp.145-155.

岡澤祥訓，木谷博記，木谷真佐美（2001）小学校低学年用運動有能感測定尺度の作成．奈良教育大学紀要第50巻第1号．

佐々木万史，須甲理生（2016）体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連．日本女子体育大学体育学研究．

清水将（2016）ゴール型へ接続する対人的戦術を内容とした鬼遊びの研究―小学校低学年ゲーム領域の「すり抜け鬼」の実践―．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第15号，pp.161-167.

清水将（2017a）ゴール型の下位教材としての鬼遊びに関する検討―対人的戦術を誇張するスコープとシークエンス―．岩手大学教育学部研究年報第76巻，pp.15-30.

清水将（2017b）集団対戦による鬼遊びの教材化に関する研究―ゴール型への系統性と戦術による整理―．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第16号，pp.155-163.

塩見英樹（2018）陣地を取り合うゲームの授業づくりについて．初等教育資料2019年11月号通巻986号，pp.44-47．東洋館出版社．

スポーツ庁（2017）平成29年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査結果．

高田彬成（2018）豊かなスポーツライフと体育科教育．初等教育資料2018年8月号．通巻971号，pp.2-5．東洋館出版社．

高田典衛（1976）体育授業入門．pp22-28．大修館書店．

高橋健夫（1983）スポーツ教育の基本問題の検討―スポーツ教育の論拠と基本的性格―．奈良教育大学紀要第32巻1号，pp.149-167.

高橋健夫（2003）体育の授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント．明和出版

高橋健夫（2010）新版体育科教育学入門．大修館

書店.
友添秀則（2018）「する，みる，支える」スポーツとの多様な関わり.
初等教育資料2018年8月号通巻971号，pp.6-11.
東洋館出版社.
土田了輔（2010）分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能感と戦術的状況判断能に及ぼす影響．上越教育大学研究紀要第29巻.
吉井健人，大友智，深田直宏，梅垣明美，南島永衣子，上田憲嗣，友草司，宮尾夏姫.
体育授業における性差及び運動領域からみた運動有能感の検討―小学校3年生児童を対象として―．立命館教職教育研究4号.

ネット型連携タイプにおける教師が身に付けさせたい力の明確化
～小学校高学年ボール運動領域を対象として～

村上　貴史*・清水　将**

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Takashi MURAKAMI, Sho SHIMIZU

Clarifying the Competence that Teachers Want Children to Acquire
in Net Games Using Close Team Work

要約

この研究は、小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて児童に身に付けさせたい力について検討を行った。研究１では、小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて児童に身に付けさせたい力を明確化するために必要な項目収集し、その分類に用いた4つのカテゴリーを手がかりに33項目からなるその暫定尺度を作成した。研究2では、因子分析を用いて因子構造を探索したところ、「Set up」「Cheer」「Attack」「Game theory」からなる4つの因子を抽出した。

第１章　はじめに

小学校学習指導要領（平成29年告示）には、取り扱うべき内容として、ゲーム・ボール運動領域が示されている。このゲーム･ボール運動領域は、ゴール型、ネット型、ベースボール型に分類されている。さらに、ネット型は相手がネットで分離された相対の位置にいることで行われるゲームであり、相手コートへ１回で返球する攻守一体タイプと自陣のコート内でボールを繋ぐ連携タイプに分類することができる。このネット型連携タイプの特徴として、秋山・岩田（2004）は他の型と比べてネット型ゲームにおいて状況判断の構造が易しいと、萩原（2010）は「ゲームを楽しめるようになるまでの技術の習得が難しい、コート内の人数が多すぎてボールに触る機会が少ない等、多くの問題が残されている」と指摘している。

これまで、上記のネット型連携タイプの特徴を踏まえて､様々な実践が報告されている。しかし、これまで開発された教材は、開発者が実践を行う児童生徒を対象として開発されたものであり、対象とされる発達段階の児童生徒に必ずしも適合するものではない。岩田（1994）は、教材づくりの基本的視点として、素材となるものに､「どのような力を育てるのか」という内容的視点と子供の実態や方法からなる方法的視点を加えて再構成したものを教材として示している。どんな力を育てるのかという内容的視点は、概ね学習指導要領に準じるものであるが、あくまで大綱的基準であり具体的に身に付けさせたい力の設定は、各学校の裁量に委ねられている。つまり、ネット型連携タイプの教材づくりにおいて学校や教師が児童の実態を適切に把握することと児童の身に付けさせたい力を明確に設定することが重要であると考えら

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻・** 岩手大学教育学研究科

れる。

これまで、ネット型連携タイプの研究では、教材開発やゲームパフォーマンスについての報告はされているが、教師が各発達段階で身に付けさせたいと思っている力を明確にするための研究は見当たらない。どの発達段階でどのような力を身に付けさせるのかを明確にすることで、教師の教材づくりの際の内容的視点を定める一助となるとともに、診断的評価を行う際の基準にすることが可能となるであろう。

そこで、本研究では、小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて教師が身に付けさせたい力を明らかにすることを目的とした。

第２章　研究1

目的

研究1の目的は、小学校教員を対象とした調査を行うことで、小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力の暫定尺度を作成することである。

予備調査

• 対象　　身に付けさせたい力をこれまでの経験を基にして列記できるように、昨年度小学校高学年の学級担任としてネット型連携タイプの授業を行った教員3名を対象として行った。

• 調査手続き　　以下の調査内容からなる質問紙を調査対象者に配布し、自由記述形式で回答を求め、回答後、直ちに回収する方式で個別に調査が実施した。なお、倫理的配慮の観点から、査は無記名式とし、調査実施に当たっては「学校や個人が特定される形で公表されることはないこと」など口頭及び文書で伝えた。また、この調査は、2019年4月に、実施した。

• 調査内容　　「あなたが小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力をあげてください。」の教示文を提示して、項目を収集した。

項目の検討

予備調査の結果、30項目が収集された。これらについて、偏りなく小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力を網羅しているか、協力者（教育学研究科教員1名、教育学研究科学生7名）とともに検討を行った。その際、平成29年告示の小学校学習指導要領のボール運動領域のネット型に示される知識に当たる力が欠如していると考えられた。そこで、４つの項目を追加することとした。また、意味が重複していると判断できた項目についても除外した。

本調査

• 対象　　体育科教育についての理論的な知見をもって質問紙の回答を行えるように、体育の研修会に参加している小学校教員または校内研究で体育を取り扱っている小学校の教員132名を対象として行った。

• 調査手続き　　調査対象者の属性に合わせて、手続きを行った。体育の研修会に参加している小学校教員を対象には、研修会中、以下の調査内容からなる質問紙を一斉に配布し回答を求め、回答後、直ちに回収する方式で個別に調査を実施した。校内研究で体育を取り扱っている小学校の教員を対象には、学校長あてに調査依頼を行い、返信用の封筒を用いて、回答者から直接郵送してもらうことにより質問紙を回収した。なお、倫理的配慮の観点から、調査は無記名式とし、調査実施に当たっては「学校や個人が特定される形で公表されることはないこと」など口頭及び文書で伝えた。また、この調査は、2019年4月から6月に、実施した。

• 調査内容　　「小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力」（33項目）を提示し、「小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいてはどのような力を身につけさせたいと思いますか。以下に示される力を必要の程度に合わせて5点満点（必要あるが5点）で答えてください。」と教示し、身に付けさせたい力について必要の程度を5件法（な

い―有る）評定する方式の質問紙を用いて実施した。

結果と考察

132名から122件の有効な回答が得られた。これについて、体育科を専門とする教育学研究科学生など協力者の支援を受けながら分類した。その結果、下の4つのカテゴリーが得られた。

①知識　　最初に見いだされたカテゴリーは、「ネット型ボール運動の楽しさの理解」「ポジションごとの役割」「ゲームの行い方の知識」など、ネット型連携タイプの特性や行い方に関する『知識』であった。平成29年度告示の中学校学習指導要領解説保健体育編には、体育分野における知識は体の動かし方や用具の操作などの具体的な知識と運動の実践や生涯スポーツに繋がる概念や法則などの汎用的な知識があることが示されている。このカテゴリーは、体育における具体的な知識と汎用的な知識を包括したものであると考えられた。

②技能　　次に見いだされたカテゴリーは、「受けやすい位置に移動する力」「ボールを味方につなぐ力」「とんできたボールを受けるために移動する力」など、小学校高学年段階のネット型連携タイプの学習において身につけさせたいと思われている「技能」であった。平成29年度告示の中学校学習指導要領解説保健体育編では、技能の指導内容は、運動の特性や魅力に応じた楽しさや喜びを味わうことと各領域における技能や攻防の様相、動きの様相が示されている。このカテゴリーは、ネット型連携タイプのゲームでの攻防の様相として示されている「技能」であると考えられた。

③思考力，判断力，表現力　　「得点をとるための戦略・作戦を考える力」「どんなセットをしたいのか伝える力」「○○ができていない原因を分析する力」など、小学校高学年段階のネット型連携タイプの学習において身につけさせたいと思われている「思考力，判断力，表現力」であった。平成29年告示の小学校学習指導要領解説体育編には、思考力，判断力，表現力等は情報を捉えて多角的に精査したり，課題を見いだし他者と協働しながら解決したり，自分の考えを形成し伝え合ったり，思いや考えを基に創造したりするために必要な資質・能力であると示されている。このカテゴリーは、ネット型連携タイプのゲーム中に働かせる力とゲームを観たり、振り返ったりする中で働かせる力を包括したものであると考えられた。

④人間性　　「チームで協力し合って戦う力」「上手くいかなくてももう一度挑戦する力」「上手くいかなくても前向きな声を出す力」など、ネット型連携タイプのゲームにおいてチームの仲間との協働に資する力として身につけさせたいと思われている「人間性」であった。平成29年告示の小学校学習指導要領解説体育編に示される人間性は、協働する力，持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク，感性、優しさや思いやりなどから構成されている。このカテゴリーは、協働する力、リーダーシップやチームワーク、易しいに関する「人間性」であると考えられた。

暫定尺度の作成

上記に基づき、各カテゴリーに関する4から17項目で構成される合計33項目からなる「小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力暫定尺度」を作成した。これらのカテゴリーとこれに対する項目を表1に示した。

表１　小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力暫定尺度

暫定尺度	身につけさせたい力	平均	標準偏差
知識	ネット型ボール運動の楽しさの理解	4.30	0.83
知識	ポジションごとの役割	4.11	0.87
知識	ゲームの行い方の知識	4.05	0.84
知識	運動観察の方法	3.60	0.87
知識	技能の名称の知識	3.20	0.84
技能	受けやすい位置に移動する力	4.41	0.69
技能	ボールを味方につなぐ力	4.30	0.70
技能	とんできたボールを受けるために移動する力	4.30	0.66
技能	だれにつなげばよいかを見つける力	4.27	0.76
技能	スペースを見つける力	4.22	0.79
技能	攻撃しやすい場所に移動する力	4.20	0.80
技能	つなぎやすい場所に移動する力	4.18	0.65
技能	空中のボールに対して、打ちやすい位置に移動する力	4.17	0.79
技能	ボールをキャッチする力	4.14	0.90
技能	ボールの正面に移動する力	4.14	0.77
技能	ねらったところに打つ力	4.07	0.72
技能	ボールをねらった位置にトスする力	4.06	0.77
技能	ボールを捉える力	4.03	0.84
技能	ボールを相手コートに打ち返す力	4.01	0.73
技能	とんできたボールを受ける仲間のカバーをする力	4.01	0.73
技能	相手コートに返球しやすい位置を見つける力	3.93	0.78
技能	ボールを打つ力	3.87	0.89
技能	アタックするために走り込む力	3.77	0.87
思考力，判断力，表現力	得点をとるための戦略・作戦を考える力	4.26	0.71
思考力，判断力，表現力	どんなセットをしたいのか伝える力	3.85	0.84
思考力，判断力，表現力	○○ができていない原因を分析をする力	3.81	0.77
思考力，判断力，表現力	○○ができているか即時評価する力	3.67	0.78
人間性	チームで協力し合って戦う力	4.49	0.70
人間性	上手くいかなくてももう一度挑戦する力	4.22	0.77
人間性	上手くいかなくても前向きな声を出す力	4.16	0.84
人間性	友達の頑張りを認める力	4.11	0.88
人間性	雰囲気作りをする力	4.11	0.89
人間性	かけ声を出す力	4.09	0.80

第３章　研究2

目的

研究2の目的は、研究1でのデータを基に因子分析を用いて尺度構成を行い、身に付けさせたい力を明らかにすることとした。

因子構造の探索

教師が考える必要な力に関し、その観点を探索するために、33項目について因子分析（最尤法）を行った。解釈の可能性と固有値の落差を手掛かりに４因子を抽出しプロマックス回転を施したところ明瞭な解が得られた。ただし、暫定尺度の作成した際に設けられたカテゴリーは明瞭には再現されなかった。複数の因子に比較的高い負荷量を呈した１項目を削除した上で再度因子分析（最尤法）を行ったところ、回転前の累積寄与率は61.815％で、プロマックス回転後のパターン行列は表2のとおりであった。

第1因子では「14ボールを味方につなぐ力」「18どんなセットをしたいのか伝える力」などの項目に高い負荷量を示したことから、攻撃につなげるためのセットを行うための力だと考えられたので、“Set up”と命名した。

第2因子では「33かけ声を出す力」「5チームで協力し合って戦う力」などの項目に高い負荷量を示したことから、チームの雰囲気を良くするための力だと考えられたので、“cheer”と命名した。

第3因子では「26ボールを打つ力」「27アタックするために走り込む力」などの項目に高い負荷量を示したことから、得点を目的に相手コートに返球するための力だと考えられたので、“Attack”と命名した。

第4因子では「25技能の名称の知識」「23ボールの正面に移動する力」などの項目に高い負荷量を示したことから、ネット型連携タイプのボール運動でのゲームを組み立てるのに必要な力だと考えられたので、“Game theory”と命名した。因子間相関は、.575～ .393であった。

次に、各因子について高い負荷量を呈した項目を足し上げ点による下位尺度の作成を試み、信頼性を検討することとし、その結果を表3に示した。まず、負荷量が.4未満の項目を削除し、意味の重複を考慮しそれぞれ5項目を選択した。各下位尺度のクロンバックの α 係数は、“Set up”は .824、“Cheer”は .840、“Attack”は .874、“Game theory”は .787であり、内的整合性は確認された。各尺度は得点が高いほど、被調査者がその力を大切だと理解していることを呈するもので、その得点は25～5点の範囲で表現されるものである。

表２　小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力：因子分析の結果

項目		因子 1	2	3	4
【Set up因子】(α=0.824)					
14ボールを味方につなぐ力		.886	−.084	−.043	−.041
13受けやすい位置に移動する力		.786	.09	−.05	.013
11ポジションごとの役割		.767	−.123	−.161	.135
18どんなセットをしたいのか伝える力		.717	.067	.081	−.183
12だれにつなげばよいかを見つける力		.712	−.098	.132	.041
32つなぎやすい場所に移動する力		.677	.095	.187	−.099
19空中のボールに対して、打ちやすい位置に移動する力		.639	−.124	.213	.147
17とんできたボールを受けるために移動する力		.614	.12	−.059	.249
20相手コートに返球しやすい位置を見つける力		.589	−.161	.165	.206
29攻撃しやすい場所に移動する力		.583	−.179	.26	.207
4得点をとるための戦略・作戦を考える力		.512	.221	.022	−.187
16〇〇ができているか即時評価する力		.432	.096	−.139	.403
24〇〇ができていない原因を分析する力		.399	.148	.051	.289
15とんできたボールを受ける仲間のカバーをする力		.362	.153	.046	.312
【Cheer因子】(α=0.840)					
30上手くいかなくても前向きな声を出す力		−.08	.862	.141	−.088
33かけ声を出す力		−.087	.766	.061	.038
21上手くいかなくてももう一度挑戦する力		.109	.744	.039	−.107
5友達の頑張りを認める力		−.172	.715	−.076	.258
10雰囲気作りをする力		.014	.678	−.166	.351
8チームで協力し合って戦う力		.385	.655	−.155	−.195
6ネット型ボール運動の楽しさの理解		−.062	.645	.062	.096
2ボールをキャッチする力		−.135	.357	.302	.13
【Attack因子】(α=0.874)					
26ボールを打つ力		−.129	.011	.802	.237
27アタックするために走り込む力		−.033	−.034	.771	.24
9ボールを相手コートに打ち返す力		.146	−.03	.736	−.134
31ねらったところに打つ力		.176	.041	.681	−.118
7ボールを捉える力		.196	.243	.483	−.11
【Game theory因子】(α=0.787)					
25技能の名称の知識		−.18	.008	.25	.702
23ボールの正面に移動する力		.166	.028	.13	.528
3運動観察の方法		.061	.222	.036	.48
1スペースを見つける力		.355	−.078	−.226	.475
22ゲームの行い方の知識		.053	.122	.023	.462
プロマックス回転後の因子間相関	Set up因子		1.428**	.607**	.560**
	Cheer因子	.428**		1.406**	.490**
	Attack因子	.607**	.406**		1.604**
	Game teory因子	.560**	.490**	.604**	

**：p < .01

表３　小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力の下位尺度

項目
【Set up因子】
14ボールを味方につなぐ力
18どんなセットをしたいのか伝える力
12だれにつなげばよいかを見つける力
17とんできたボールを受けるために移動する力
4得点をとるための戦略・作戦を考える力
【Cheer因子】
33かけ声を出す力
21上手くいかなくてももう一度挑戦する力
5友達の頑張りを認める力
8チームで協力し合って戦う力
6ネット型ボール運動の楽しさの理解
【Attack因子】
26ボールを打つ力
27アタックするために走り込む力
9ボールを相手コートに打ち返す力
31ねらったところに打つ力
7ボールを捉える力
【Game teory因子】
25技能の名称の知識
23ボールの正面に移動する力
3運動観察の方法
1スペースを見つける力
22ゲームの行い方の知識

第4章　総合的な考察

本研究の目的は、小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力を明確化することであった。これについて、研究1では明確化するために必要な項目収集し、その分類に用いた4つのカテゴリーを手がかりに33項目からなるその暫定尺度を作成することができた。研究2において、因子分析を用いて因子構造を探索したところ、「Set up」「Cheer」「Attack」「Game theory」の4つの因子からなる小学校高学年のボール運動領域のネット型連携タイプにおいて身に付けさせたい力が発見することができた。

第5章　課題

本研究で行った因子分析はあくまで探索的因子分析であり、今後より妥当性を高めるために、再度項目の検討を行い、確認的因子分析を行う必要があるだろう。

〈参考・引用文献〉

秋山昇・岩田靖（2004）「小学校中学年におけるバレーボール型ゲームの教材開発と授業実践の検討－連係プレイ型教材の積極的導入」『信州大学教育学部・学部附属協働研究報告書（平成15年度）』, pp.158-167.

文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説保健体育編, pp.36-37.

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説体育編, pp.21-22.

同上 , pp.140-144.

荻原朋子（2010）「ネット型ゲームの教材づくり・授業づくり」高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著『体育科教育学入門』, p.197.

謝辞

本研究の調査を行うにあたり，ご指導くださった小学校の先生方，調査に協力して下さった児童のみなさんに深く感謝したいと思います。本研究に関わる全ての人に感謝を込めて，研究の謝辞としたいと思います。本当にありがとうございました。

遠隔合同授業を見据えたWed会議システムの基礎的検討と実践

清水　将*・熊谷　真倫**

（2020年２月14日受付）
（2020年２月14日受理）

Sho SHIMIZU, Marin KUMAGAI

A Fundamental Investigation and Trial of Remote Teaching Using Web Conference Systems

要約

現在は、少子化の影響や地方の人口減少により、学校の統廃合が各地で進められており、学校数が減少傾向にある。岩手県の小学校でも全体の20.6％が過小規模校に該当し、全国平均を大きく上回っている。小規模校には様々なメリットがあるが、デメリットとして、学級間の相互啓発がされにくい、多様な考えに触れる機会が少ない等がある。それを改善する方法としては､遠隔授業が有効である。本研究の目的は、ビデオ通話が可能な無料ソフトについて調べ、それぞれの対応機器やシステム要件を整理し、試験的な遠隔授業を行うことである。その結果、パソコンやタブレット端末で、無料の通話アプリ Skype を用いることで、手軽に遠隔授業をおこなうことが出来ると分かった。しかし、児童の目線や指を指す所が分かりにくいことや、音声が聞こえづらいといった課題が見えた。

第１章　はじめに

文部科学省では、学校の特性として「児童生徒が集団の中で、多様な考え方に触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することで一人一人の資質能力を伸ばしていくことができること」と挙げており、そこから学習するにおいて一定の集団規模が確保されていることが望ましいと述べている。現在クラスは学校教育法施行規則に基づき35名～40名で構成され、小学校のクラス数は特別な事情がある場合を除いて12学級以上18学級以下を標準としている。

多くの自治体で、12学級未満の学校を小規模校と呼び、小規模校の中でも、特に学級数が少ない学校を過小規模校と呼ぶことが多い。過小規模校の基準は、その設置者の規定によって異なる場合があるが、概ね、小学校の場合学校全体で５学級以下で、複数学年が一つの教室に混在する「複式学級」を有する学校を意味する。現在は、少子化の影響や地方の人口減少により、学校の統廃合が各地で進められており、学校数が減少傾向にある。「平成30年度の学校規模調査」によると、小規模の小学校は、休校中の学校を除いて全体の９.0％（N=19,738）が該当し、岩手県の現状としては、小学校では全体の20.6％（N=310）が該当しており、全国平均よりも大きく上回っていることが分かった。

「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」配布資料によると、小規模校の教育的なメリットとしては、きめ細かな指導ができる、

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻・** 岩手大学教育学研究科

個別の機会を設定しやすい、人間関係が深まりやすい等が挙げられる。デメリットとしては、学級間の相互啓発がされにくい、多様な考えに触れる機会が少ない等がある。しかし、小規模には多くのメリットがあるため、そのメリットを最大限に生かした上で、デメリットの解消策を検討・実施していくことが求められる。文部科学省は「平成30年度学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について」において、小規模校のメリットを最大化させる取り組みについて調査しており、そこから地域と連携して地域人材、地域資源を活用した地域学習が83%の学校で実施されていることや、それに加え、個別の指導や補習、くり返しの指導の継続的な実施等による、きめ細やかな指導が81%の市町村で実現されていることが分かった（N=1,178）。また、文部科学省「平成30年遠隔教育の推進に向けた施策方針によると、デメリットの解消策として、遠隔教育が有効な手段だと位置づけている。遠隔教育とは、インターネット環境内でICT機器を活用しながら、リアルタイムで他校の教室同士を映像で繋ぎながら授業する方法である。これを実施することで、多様な意見に触れられることや話合いや議論を通じて、自分の考えを深められる等、小規模校のデメリットを解消する可能性を秘めている。しかし、遠隔合同授業に取り組んでいる市町村の割合は10%（N=1,178）と少ない現状がある。その要因としては、遠隔授業の実践が少ないことや方法が確立されていないこと、設備費用に関する課題などが考えられる。

そこで、本研究では小規模校の抱える課題を遠隔合同授業によって解消することを目的とし、その方法を確立するための基礎的な検討と実践の課題を明らかにする。また、遠隔合同授業の実践例を参考にしながら、学習環境を整理するとともに、その実践から見えてきた成果や課題を踏まえ、汎用性のある方法を提案する。

第2章　研究1

小規模校の少人数指導を対象とするため、高価なWeb会議システムではなく、簡易なビデオ通話ソフト、アプリを使用し、機器についても安価であることを優先する。

本研究では最初に、遠隔授業の形態を検討し、小規模校おいて数名程度を想定した授業実践をおこない、遠隔合同授業をおこなうための課題を明らかにする。

研究１（調査研究）

先行実践を調査し、ビデオ通話が可能な無料ソフトについて調べ、それぞれの対応機器やシステム要件を整理し、遠隔授業に有効な機能を明らかにする。それらを踏まえた小規模校における遠隔授業の方法論を確立し、簡易システムを開発する。

研究２（実践研究）

調査研究で得られた知見や開発した簡易システムをもとに、過小規模校と試験的な遠隔授業を行って、課題を明らかにする。

期日　2020年2月3日
形式　講師－教室：接続型
対象　A小学校　3･4年複式学級
内容　「島根県と岩手県について」
方法　A小学校と岩手大学間でSkypeを用いて遠隔授業を行った

第3章　結果と考察

（1）簡易遠隔授業（Web会議）システム開発

現在のモバイル通信方式の規格は1G（第1世代移動通信規格：アナログ方式）、2G（第2世代移動通信規格：デジタル方式）、3G（第3世代移動通信規格）、3.9G（LTE、第3.9世代移動通信規格：高速通信）、4G（第4世代移動通信規格：超高速通信）等があるが、現在の主流である3.9Gや4Gは、回線の混雑やデータ容量不足により通信速度が遅

くなることが指摘され、2020年へ向けて5G（5th Generationの略称、第5世代移動通信規格）が整備されようとしている。5G通信が必要とされているのは、技術の進歩によって通信速度の向上が見込めるだけでなく、インターネット上のデータ情報量が増加していることが理由であり、IoTデバイスの普及や進歩による超スマート社会では、リアルタイムで大量の情報をやり取りしなければならないからである。5Gの通信速度は、現在のLTEの約10倍になることが見込まれており、大容量化、低遅延、同時多数接続等が実現することによってsociety5.0を支える技術として注目されている。低遅延性は遠隔医療を実施する上でも重要な要素であり、5Gの実現によって通信のタイムラグはほぼなくなることが予想される。また、大容量化と同時多数接続によってWi-Fiと同程度の通信が可能になり、学校において遠隔授業をおこなう際に課題であった屋外等を含む教室以外でのWi-Fi環境の整備が不要となり、ICT機器の使用の可能性が広がることになる。5Gが普及した後は新たな大容量コンテンツやアプリケーションが誕生し、IoTを中心とした新たなサービスが次々に開発されることが予想されており、従来のスマートフォン等の枠組みを超えた新たな端末やサービス、コミュニケーションが成立することが予想されている。

文部科学省の遠隔教育システム活用ガイドブック第一版では、Web会議システムをおこなうためのアプリケーションまでは触れておらず、「無償なものや月額利用料が必要で、導入費用が必要なものも多くある」と述べている。現在ではインターネット環境の整備と先に述べた携帯通信網の充実により、個人においても簡単にビデオ通話ができるようになった。2000年代に主流だった携帯電話はその後半からスマートフォンに移行し、通信規格も3Gから4Gへと変化している。同様にその通信手段も3Gでの通話、ファクシミリからメールやSNSへと変化しており、現在では無料通話アプリによるSNSが通信の一般的手段となっている。携帯電話やスマートフォン、ノートパソコンにカメラが搭載されることも一般化し、Webカメラを利用したリアルタイムの映像の利用が可能になったことによって、それらの機能を利用してビデオ通話をおこなうことも非常に容易になっている。

ビデオ通話をおこなうには、LINEやSkype等の通信アプリが用いられる。どちらも無料でインストールできるため、費用をかけずにビデオ通話をおこなうことができる。（有料版のSkypeもあるが、ここでは無料版のパソコンアプリを前提に検討する。Skype for Windows 10（バージョン 14.56.0.102/14.56.102.0）いずれもスマートフォンでもパソコンでも使う事ができるコミュニケーションツールであり、同時にログインすることも可能である。これらのアプリケーションの利用可能な機能、サービスとしては、両者共にグループでのチャットやビデオ通話、ファイル共有があげられる。Skypeではそれらに加えて、画面共有や画面録画、参加者とのスナップショット、さらに会話を字幕で表示する機能等、LINEに比べて機能が豊富である。ビデオ通話に関しては、どちらも複数人と通話することは可能であるが、Skypeは最大50人に対して、LINE は最大200人と前者の4倍の規模でビデオ通話が出来る。ただし、どちらも画面に表示できるのは4人までであるため、全員の様子を見られるわけではないことが短所としてあげられる。対応機種に関しては、両者共に一般的なパソコンやスマートフォン、タブレットで利用することが可能である。LINEはAndroidやKindleのタブレットで利用することは出来ないが、Skypeは、KindleやXboxなどでも利用することが可能である。最近開発されたスマートウォッチにおいては、LINEは利用が可能であるが、Skypeは対応していない。表1に対応機種をあげているが、該当するものを持っていれば必ずしもできるわけではなく、機器のソフトウェアがシステム要件を満たすものでなければならない。

遠隔地にいる人と会議をするためのシステムには、専用機器を必要とせずにインターネット回線を用いて接続するWeb会議と専用機器や専用回

線を用いて接続するテレビ会議がある。Web 会議は、ICT を活用する点が旧来の映像を使って通話するテレビ会議とは異なる。専用機器を必要とするテレビ会議システムでは、経年によって機器が古くなり、最新機器の導入に費用が必要となる。インターネット上でサービスを提供するクラウドを利用したシステムの場合には、そのような懸念がなくなり、インターネットに接続できる端末があれば、パソコンだけでなく、スマートフォンやタブレット端末からも場所を選ばずに接続ができる。Web 会議システムの特徴は、会議で使用するデータや資料を共有することができることにあり、通話に比べてデータを共有して思考できるところに長所がある。すなわち、Power point 等のプレゼンテーション､動画の同時視聴だけでなく、Web 上のワークスペースを共有して同時に思考や表現することが可能になるのである。このような Web 会議システムを無料のアプリケーションで実現するには、機能に参加人数や時間の制限が生じるが、少人数の場合にはそのような制限を考慮する必要なく遠隔授業に利用することが可能である｡大画面モニターやプロジェクターを用いれば、少人数での授業であれば問題なくおこなうことが可能であろう。その場合に必要になる追加機器としては、画角が広くなる Web カメラと参加者の声を拾う会議用スピーカーがある。少人数であっても遠隔授業をおこなう場合は、教室の広さに応じたマイクスピーカーがあると便利であり、集音型のマイクとスピーカーが一体となっているものを準備できることが望ましい。パソコンに USB で接続することによって容易に音声を集音することが可能になる。

LINE と Skype の違いとしては、Skype はパソコンで普及し、LINE は主にスマートフォンで普及したことがあげられる。アカウント登録では、LINE は電話番号、Skype はメールアドレスでアカウントを作成する。LINE は電話番号でアカウントを作るため、1アカウントしか作れず、電話を契約し、番号を持つことが必須となる。LINE においてメールアドレスでアカウントを作成する場合は、Facebook のアカウントを作成しなければならなくなる。Skype では、メールアドレスがあればアカウントを作成できるため学校での利用も比較的容易である。Web会議には､スマートフォンを前提とする LINE よりも Skype の方が利用しやすい。複数対複数（児童生徒の交流授業）や1人対複数（遠隔講義型授業）の場合には Skype が適していると考えられる。Skype は、パソコンやスマートフォン、タブレットを利用して、最大50人までグループ通話やビデオ通話が可能である。グループ通話を開始するには、グループチャットの作成が必要となる。Skype のメニューバーからファイル、新規会話をクリックする。ビデオ通話の場合には、ビデオボタンを押すとグループ全員にビデオ通話の通知があり、いずれかのメンバーが電話に出ると通話が開始される。

以下小規模校で交流授業をおこなうための簡易システム開発をおこなう。将来の5G の通信環境の整備がなされれば Wi-Fi 環境は不要になるため、今回は4G（LTE）回線による通信を前提にした。へき地が想定される小規模校の立地条件からは4G（LTE）回線での通信でおこなえることも過渡期として重要と考えたからである。

（2）Skype を活用した授業実践

今回は、Skype を使用したシステムによって、大学と小学校をつないだ遠隔授業を試験的に行った。対象校は、全校13人と過小規模校に該当する学校で、周囲は山に囲まれている。授業は、3・4年生の複式学級で行い、形式としては、遠隔授業の中でも、講師－教室：接続型である。使用した機器の環境は、表2に示す通りである。

学習内容は、岩手と島根について行い、各地の特産物や観光地、方言について学習した。学級の子どもは、全体3名で、そのうちの1名は体調不良により欠席していたため、授業は発信側の教師１名と2名の児童、そして A 小学校の教師複数名でおこなった。

実際に映像を繋いでみると、子ども達は「お

表１　LINE と Skype の概要

	LINE	Skype
利用可能サービス	・チャット(グループ可) ・ファイル共有 ・通話 ・ビデオ通話(グループ可 最大200人) ※画面に表示されるのは4人まで	・チャット(グループ可) ・ファイル共有 ・通話 ・ビデオ通話(グループ可　最大50人) ※画面に表示されるのは4人まで ・画面共有 ・スナップショット ・画面録画 ・音声字幕
対応機種	スマートフォン(iOS版、Android版)、PC(Windows版、Mac版、Chrome版)、iPad、Smart Watch、Android Wear	スマートフォン(iOS版、Android版)、PC(Windows版、Mac版、Linux版)、iPad、iPod touch、Kindle Fire、Xbox One
非対応機種	・iPod touch ・WALKMAN ・Smart TV BOX ・Kindle等のFireOS端末 ・PHS端末 ・シュミレータ／エミュレータ （仮想環境） ・ Androidタブレット ・カスタムOS端末	・WALKMAN ・Smart TV BOX ・PHS端末 ・シュミレータ／エミュレータ （仮想環境） ・カスタムOS端末 ・Smart Watch ・Android Wear
システム要件	スマートフォン iOS版　iOS 10.0以上 Android版　Android 4.4以上 PC Windows版　Windows 7以上 Mac版　OS X 10.9以上 Chrome版　ブラウザバージョン42以上 タブレット iPad　iPad 2以上 (iOS 7以上) スマートウォッチ Smart Watch　watchOS 4以上 Android Wear版　Android OS 4.3以上	スマートフォン iOS版　iOS 1 0 .0以降 Android版　Android 4.0.4以降 PC Windows版　Windows 7以上 Mac版　OS X 10.10以上 Linux版　Ubuntu 14.04 以降 Debian 8.0 以降 OpenSUSE 13.3 以降 Fedora Linux 24 以降
アカウント登録に必要な情報	・電話番号かFacebookアカウント ・メールアドレス ※Facebookアカウントはメールアドレスか携帯番号で作成可能	・電話番号かメールアドレス

表２　使用機材と通信環境

	岩手大学側	A小学校側
使用機材	大型ディスプレイ PC (Mac版) Minidisplay-HDMI変換コネクタ HDMIケーブル Webカメラ	大型ディスプレイ iPad Lightning-HDMI変換コネクタ HDMIケーブル
通信環境	wi-fi	モバイルデータ通信

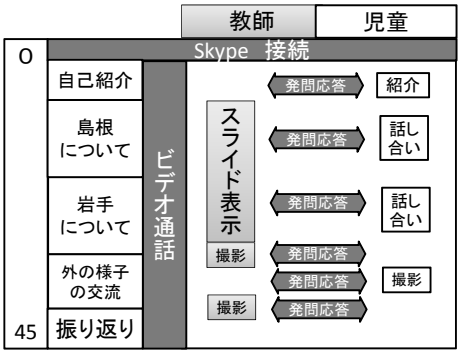


図１　授業の流れ



図２　授業の様子（紹介）

おー」という驚きと感動の声を上げつつも緊張している様子だった。授業のはじめに、まずは自己紹介をおこなった。自分の名前と好きな教科等について話したが、そのやり取りに違和感はなく、あまりタイムラグは無く進めることができた。

映像に関しては、お互いに大型ディスプレイと端末をHDMIケーブルで接続し、ディスプレイ画面に映像を映しながらおこなった。また、岩手大学側は、広角で解像度の高いWebカメラ（800万画素）を使用し、A小学校側は、iPadに内蔵されているカメラ（120万画素）を使用した。解像度に関しては、やはり外付けのWebカメラを使用した方が良いが、今回はiPadの内蔵カメラでも充分に子どもの表情が分かったため、そこまで高い性能のカメラを使用しなくても良いことが考察される。ただ、今回は講師－教室接続型だったことに加えて、子どもの人数も少なかったため、教室－教室接続型やこれ以上の規模でおこなう場合には、カメラの性能も重要な要素になってくると考えられる。

授業は主に、Skypeの画面共有機能を使用しながらPCのPowerPointを用いて、ご当地のマスコットキャラクターの画像や特産品の画像等を提示しながらおこなった。画面共有機能とは、自分のデスクトップ画面を他者の画面に映し出すことが出来る機能で、それを活用することで、インターネットブラウザやPowerPointで資料を提示することが可能となる。図2に示す通り、この設定はボタン１つで簡単に行うことが出来る。PC画面でSkypeの通話画面とPowerPointを表示させるには、それぞれのウィンドウの大きさを調節し、両画面を表示させることで可能となる。そして、PowerPointにおいて、フルスクリーンではなく、ウィンドウ画面でスライドショーをおこなうには、「スライドショー」のタブから、「スライドショーの設定」をクリックし、種類のところで「ウィンドウ表示」を選択することで可能となる。いずれにせよ、PowerPointに限らず、デスクトップのウインドウを調整することで、授業者の意図に沿った様々な画面を共有することが出来る。子ども達は、表示されている画像に興味津々の様子で、最初の緊張した表情はほぐれ、笑顔が見られるようになった。

画面共有を使用する事で、分かりやすい資料を手軽に提示することが可能であったため、子ども

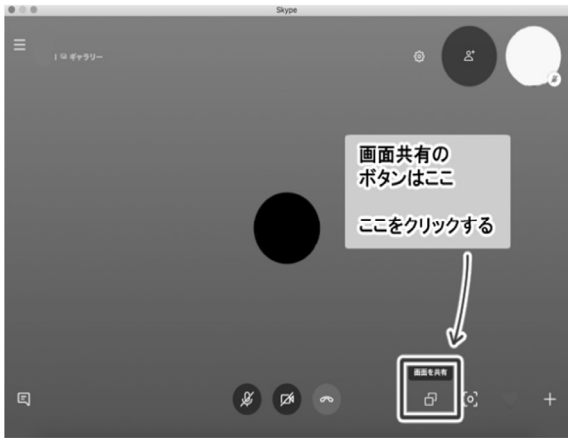


図３　講師側操作画面



図４　授業の様子（話し合い）

は、そこに新鮮さと面白さを感じて、興味を示したのだと考えられる。そのため画像等を提示する場合には有効な手段だと考えられるが、これを行うと少し映像にタイムラグが生まれることが分かった。授業の進行には支障がない程度のものではあったが、通信回線が弱い場合には、映像が途切れてしまったり、大きな遅延が見られたりする可能性が考えられる。そのような中でも、子ども達は、聞かれたことに答えてくれたり、日本列島の画像から島根県や岩手県の場所を指で示してくれたりする等、授業としては充分に成り立った。ただし、子ども達の目線や、指を指している場所に関しては、カメラを通すと分かりにくい部分があった。そのため、その都度どの辺を指差しているのか問いかけてみたり、周囲にいる先生の反応から正解の場所を指差しているかどうかを推測したりするしかなかった。お互いにカメラ一台で、このことを解決することは難しいと考えられるが、手軽さと汎用性を考慮するとその条件で検討していく必要がある。

授業の後半では、お互いの教室や外の様子をカメラで写し、それぞれの様子の違いについて交流した。島根と岩手は直線距離にして約1,000km離れているため､気候も違う。授業をおこなった日、岩手大学のある盛岡市は0℃だったのに対して、A小学校の地域は7℃あり、それに対して子どもたちは「ええ～」というように驚いていた。外の様子は、お互いの地域で雪は積もっていなかったが、A小学校の方は曇りに対して、盛岡市は雪が降っており、同じ日本でも天候が違うことを子どもたちは実感した様子だった。PCを端末として使う場合は、本体を移動させて、周囲の様子を写すことは難しいが、iPadであれば、電波が途絶えない限り、様々な場所へ持ち運んで映像を写すことが出来るため、教室外での授業をおこなう場合や体育等の実技科目では、iPadは有効であると考えられる。

最後の振り返りでは、子どもたちの感想として、「今日の学習を通して新たな疑問が生まれた」「岩手と島根では天候が違うので驚いた」といったことを話していた。文部科学省は小規模校のデメリットとして、関わる子どもが少ない分、考えの広まりが少ないと述べている。その点今回の授業では、学習内容にもよるかもしれないが、知識の広がりが生まれると共に、子ども達の中で知的好奇心が芽生えたのだと考えられる。

今回の実践を通して、講師－教室：接続型であれば、今回の学習環境でおこなうことが出来ることが分かった。遠隔授業をおこなう際に、ハード面が重要となるが、それらは「映像」と「音声」をどれだけ違和感なく届けることが出来るかが1つの視点となる。そこで、今回の実践をこの視点から使用機材や通信環境の成果と課題を整理する。

（1）映像に関して

800万画素のWebカメラと120万画素のiPadの内蔵カメラを使用したが、後者の方が充分に画質が良く、子どものたちの表情まで読み取る事が出来た。画素数が多いほど映像も鮮明になるが、最小限の設備でおこなう場合は、端末に内蔵されているカメラでも充分に対応することは可能である。また、今回使用したカメラはiPadの内側のカメラであるが、外側のカメラは1200万画素の高性能カメラが内蔵されているため、iPadを固定する三脚があれば、それ一台で充分対応可能であることが知見として得られた。

（2）音声に関して

音声に関しては、今回少し聞こえにくい部分があった。その要因としては、お互いのマイクの位置やスピーカーの性能に関することが考えられる。マイクに関しては、岩手大学側は外付けカメラのものを使用し、A小学校側はiPad内蔵マイクを使用した。やはりカメラの置く位置で集音するとなると、子どもから少し離れた場所からの集音となってしまうため、少し音が小さくなってしまうのだと考えられる。また、スピーカーに関して岩手大学側は、大型ディスプレイ内蔵のスピーカーを使用し、A小学校側はiPad内蔵スピーカー

を使用した。どちらも教室の広さと人数に対して音量は問題なかったが、これ以上の規模でおこなう場合は外付けのスピーカーを使用することや、スピーカーとマイクが一体化したスピーカーフォンを使用するとより良いと考えられる。また、教師側は、bluetooth 接続のイヤホンを片方つけるといった工夫をする事で、通信先の呟きをより拾えるようになるだろう。

第 4 章　まとめ

遠隔授業を可能とするアプリケーションとしては、Line や Skype が挙げられる。どちらも無料で利用でき、メールアドレスがあれば誰でも登録することが出来る。今回は PC や iPad などの端末で Skype を使用して試験的な遠隔授業をおこなったが、大掛かりな設備が無くても実現できることが分かった。課題としては、児童の目線や指を指す所が分かりにくいことや、音声が聞こえづらいといった課題が見えた。しかし、遠隔授業をおこなうにあたって、簡易なシステム構築という観点も忘れてはならないため､その視点も考慮しながら、手軽で安価な学習環境を今後も検討していく必要がある。その点 iPad は大きな可能性を秘めていることが今回分かった。今後は、教室 – 教室：接続型の実践もおこないたいと考えているため、今回の成果と課題を踏まえ、検討していきたいと考える。

謝辞

本研究に際してご理解ご協力をいただいた関係諸氏に記して感謝申し上げます。

参考・引用文献

文部科学省（2015）公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引き．https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf（2020.2.14閲覧）

文部科学省（2008）小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会（第8回）配布資料3. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm（2020.2.14閲覧）

文部科学省（2018）平成30年度学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tekisei/__icsFiles/afieldfile/2019/02/28/1413885-2.pdf（2020.2.14閲覧）

文部科学省（2018）遠隔教育の推進に向けた施策方針. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/14/1409323_1_1.pdf（2020.2.14閲覧）

文部科学省（2018）遠隔学習導入ガイドブック第3版. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/13/1409199_001.pdf（2020.2.14閲覧）

文部科学省（2019）：遠隔教育システム活用ガイドブック 第1版. https://www.mext.go.jp/content/1404424_1_1.pdf（2020.2.14閲覧）

＜付記＞

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（B）（一般）、課題番号18H01003）による研究成果の一部である。

岩手大学大学院教育学研究科
各プログラムにおける教育の実施内容

学校マネジメント力開発プログラム

今年度，学校マネジメント力開発プログラムには，１，２ 年生それぞれに現職院生が３名，計６名が所属した。専攻共通科目として，「学校経営の実践と課題」「専門職としての教員の在り方とその力量形成」「岩手の教育課題」の３科目，選択科目として「学校マネジメントの理論と実践」「岩手の復興教育の実践と課題」などの５科目を開講した。また，実習科目として現職院生の１年生に対しては「学校マネジメント力開発実習」を令和元年８月から断続的に５日間，岩手県教育委員会や岩手県総合教育センターにおいて実施した。さらに，２年生については，４月から５月にかけて５日間，県教育委員会において事務局と懇談したり指導主事会議などに参加したりした。また，８月から９月にかけて盛岡市教育委員会や盛岡教育事務所，沿岸南部教育事務所，宮古教育事務所、釜石市教育委員会で実習を行った。さらに，学卒院生は，連携協力校において４月と９月にのべ10日間，学級経営や校務分掌経営の実践を踏まえて，学校マネジメント力開発実習に取り組んだ。それぞれの実習の終了後にリフレクションを実施し，各自が各教育行政機関や各学校の取り組みをマネジメントの視点から振り返った。加えて，所属院生の教育実践研究のためのゼミを週１回程度，教員７名による複数指導体制にて実施した。　（鈴木久米男）

授業力開発プログラム

授業力開発プログラムには，現職院生 M1が３名，M2が３名，学卒院生 M1が８名，M2が９名の計23名が所属した。

「学力の向上と学習意欲」「ICT 活用教育の実践と課題」を含め専攻共通科目及び選択科目，計11科目開講した。

また，実習科目「授業力開発実習」を現職院生の M1は，５月～７月にかけて週１回（木曜日）に，連携協力校において10回実施した。学卒院生の M1は，総合実習として，９月に盛岡市立高等学校，附属幼稚園，附属特別支援学校においてそれぞれ３日行い，11月～12月にかけて附属中学校，附属小学校，集中で１週間（５日）と木曜日に６回の計20回実施した。また，現職院生の M2は，５月に連続10日間連携協力校において実習を行った。学卒院生の M2は，６月と11月にそれぞれ連続５日間合計10日間連携協力校で実習を行った。

それぞれの実習に対応したリフレクションを開講している。さらに，所属院生の教育実践研究のために，それぞれの院生に指導する教員を複数配置し，ゼミを実施した。　（立花正男）

子ども支援力開発プログラム

子ども支援力開発プログラムには，現職院生２名が所属し，研究者教員４名が配置された。実務家教員は昨年度に引き続き配置されなかった。専攻全ての学生に対し，「心理教育的援助サービスの理論と実践」「発達援助の理論と実践」など専攻共通科目及び選択科目，計８科目が開講された。また，本プログラム，学校マネジメント力開発プログラム，授業力開発プログラムで学ぶ学生に対して実習科目「子ども支援力開発実習」を実施した。１年生の学卒院生は「教育活動を捉える観点の理解」に，現職院生は「学校カウンセリングの実践の試み」に取り組み，２年生の学卒院生は「教育活動を捉える試み」「教育活動実践の

試み」に，現職院生は「コンサルテーション実践の試み」に取り組み，これに対応するリフレクション科目が展開された。（山本獎）

特別支援教育力開発プログラム

特別支援教育プログラムには，学卒院生３名，現職院生２名が所属し，教員５名による複数体制により指導が行われた。専攻共通科目及び選択科目として「通常学級における特別支援教育の実践と課題」「特別支援教育授業論Ⅰ」など計10科目が開講された。また，実習科目として，学卒院生は「特別支援教育力開発実習Ⅰ」に，現職院生は「特別支援教育力開発実習Ⅱ」にそれぞれ取り組み，これらに対応するリフレクション科目が展開された。その上で，２年次の学卒院生と現職院生各１名が，教育実践研究報告書を執筆した。（佐々木全）

岩手大学大学院教育学研究科のＦＤに関する独自の活動

岩手大学大学院教育学研究科は，教職としての高度な専門的・実践的力量を備えた高度専門職業人としての教員を養成することを目的とする機関であり，専任教員（研究者教員と実務家教員）と兼担教員が絶えず資質能力の向上に努め，組織的で協働的に学生教育を行うことが必要となる。このことから，教育学研究科では，従来の研究科以上に教員の資質能力の維持向上に向けた取組を行う必要がある。

そこで，教育学研究科では，全学的なＦＤ（Faculty Development；大学教員の教育力向上のための取組）活動に加えて，研究科ＦＤ推進委員会を設置し，研究科の教育活動に関わる全ての教員が「教師教育家」（Teacher Educator）としての資質と自覚を常に維持向上させるための独自の活動を推進することとした。研究科ＦＤ推進委員会の主たる活動は下の５点である。

研究科ＦＤ推進委員会の主たる活動

１　院生による授業評価の実施とそれに基づく授業改善
２　授業の定期的公開とその後の授業研究会の実施
３　教員の全員参加の下に開催されるＦＤ研修会の実施
４　教員と院生との懇談会の実施
５　教員の教育・研究活動の成果報告書の定期的発行

次に，本年度実施した研究科のＦＤに関する独自の活動について，研究科ＦＤ推進委員会の活動に沿って報告する。

１　授業評価

時期　前期：令和元年７月５日（金）～令和元年８月６日（火）
後期：令和２年１月20日（月）～令和２年１月31日（金）

対象　開講された全ての科目

概要と成果　授業がその目的を達成し院生の課題とニーズに沿ったものであるのかについて点検し，その質的向上と指導方法に関する改善等を目的に，授業に対する満足度と院生自身の取組に関する計14～15項目並びに自由記述で構成される授業アンケートを実施した。項目については「理論と学校現場の実践を結びつけるような授業内容であった」など研究科のねらいに即したものとなるよう工夫がなされた。結果は集計され，授業者にフィードバックされた。

2　授業公開及び授業研究会

時期　前期：令和元年７月12日（金）公開；13 :00～14:40，研究会；14:55～16:35
後期：令和元年12月13日（金）公開；13 :00～14:40，研究会；14:55～16:10

参加者　前期：学内26名，学外３名，計29名
後期：学内16名，学外４名，計20名

概要と成果　院生に対してよりよい教育を提供するため，授業公開及び研究会を通して，授業計画や内容，方法等について改善を図ることを目的に，学内の教員と学外の関係教育委員会事務局職員及び連携協力校教職員の参加を得て実施した。前期は「国語教育の実践と課題」，後期は「ICT 活用教育の実践と課題」の授業を公開した。協議では，理論知と実践知を往還し融合するための授業のあり方についてと，研究者教員と実務家教員による TT の効果的な指導のあり方についてテーマとされた。

3　ＦＤ研修会

時期　令和元年９月17日（火）10:30～12:00

講師　東京学芸大学副学長　　佐々木　幸寿　氏

テーマ「教職大学院の今後の在り方を考える」

参加者　16名

概要と成果　教職大学院の現状と課題を把握し，今後の教職大学院の在り方を考えることを目的に実施した。まず講師である東京学芸大学副学長の佐々木氏より，教員養成の現状と課題について説明があり，続いて教師育成の地域システムの地方モデルと都市モデル，地域の教育行政システムの解説がなされた。さらに，東京学芸大学大学院改革の事例，教員養成高度化のための連携協定等の具体的な改革について報告がなされた。それらを受けて，教師教育の施策展開への視点として，教育再生実行本部第12次提言，教員養成大学改革，大学経営改革としての教職大学院等について講義が行われた。最後に，質疑応答が行われ多くの意見が交換された。これにより教職大学院に関する具体的な課題や今後の方向性の理解と共有化が進み，今後の教職大学院の在り方を検討するための手掛かりを得ることができた。

4　院生懇談会

時期　前期：前期：令和元年７月26日（金）14:55～16:25
後期：後期：令和２年２月21日（金）14:55～16:30

参加者　前期：院生48名，教職員16名
後期：院生29名，教職員12名

概要と成果　院生との懇談会を開催し，教育学研究科の教員が高度専門職業人としての教員を養成する「教師教育家」として，よりよい教育を提供していくための改善点等について意見交流を図ることを目的に実施した。前期は、少人数による８グループを設け，院生からの学修及び生活に関する要望等を基に懇談した上で，全体で課題の整理をし副研究科長から要望等への回答を行った。その後研究科長から「大学院生に期待すること」と題して講話を行った。これにより，立ち上げから４年目を迎えた本学研究科の教育活動等に関する課題を確認することができた。 後期は，懇談を通して院生としての学びを振り返りながら，学修の成果と今後の課題を明らかにし，次年度に向けての足がかりとすることができた。

5　教育・研究活動の成果報告

時期　発行日：令和２年３月31日

投稿　21件の論文
特集論文　４件
論文　17件

概要と成果　教員の教育・研究活動の成果を報告し，教員の資質能力の維持向上に資するために「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」を年１回発行している。研究活動については，教育学研究科に所属する専任教員や兼担教員，さらに在籍及び修了院生に対して実践研究に関する研究論文の投稿を求めた。その結果，学校マネジメント力開発プログラム，授業力開発プログラム，子ども支援力開発プログラム，特別支援教育力開発プログラムの各領域からの投稿を得て，本年報の第４号を発行することができた。
論文は，岩手県の教育課題解決に資する内容については特集論文とし，それ以外を論文とした。

岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書　題目一覧

令和元年度に岩手大学大学院教育学研究科に提出され，審査の結果合格となった教育実践研究報告書は次のとおりである。

岩手大学大学院教育学研究科長　遠藤　孝夫

修了者氏名	題　　目
浅　沼　美　里	小学校算数科における学びを深めるために効果的な練り上げに関する研究
伊　藤　綱　俊	いじめに関する校内研修の効果の研究 －いじめに対する教師効力感の変容から－
岡　本　　優	高等学校国語科におけるライティング・ワークショップ型授業に関する研究
小笠原　　恵	数学的な見方・考え方を働かせ，顕在化させる授業についての研究 －算数科におけるグループ学習の充実を通して－
小　原　俊　介	高等学校数学科における論理的な思考力を育むための研究 ～思考したことを言語化する活動を通して～
川　戸　　悠	小学校国語科における伝えたいことを明確にして書く力を育成する授業についての検討 －自分の考えとその根拠の関連付けに着目して－
菊　池　はるひ	ゴール型への接続を意識した運動有能感を高める鬼遊びの教材開発
木　村　　洋	中学校における働き方改革 ～教員の意識改革および業務改善に関わる実践を通して～
熊　谷　芳　樹	小学校国語科　物語教材における「読解力」を育成するための授業づくり －全体構造を把握するための手立ての有効性の検討を通して－
菅　原　真　紀	小学校算数科における誤概念に焦点を当てた科学的概念獲得のための指導に関する研究
関　川　健　生	中学校数学科における文字の指導についての事例的研究 －１年生での文字による論証の素地について－
高　橋　　健	高等学校における組織活性化のあり方 －学校ビジョン実現の促進者としてのミドルリーダーの役割－
田　淵　　健	「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり －小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証－
中軽米　璃　輝	知的障害特別支援学校における ICT を活用した実践の要領 －中学部作業学習における事例的検証－
藤　森　崇　浩	主体的に学ぶ生徒の育成を目指した中学校国語科の授業のあり方についての研究 －ルーブリックを学習者と共有することを通して－
町　畑　光　明	「豊かな心の育成」に関する研究 ～道徳教育のマネジメントを通して～
三井寺　健　司	小学校算数科「データの活用」領域における指導方法について
村　上　貴　史	ネット型連携タイプにおける身に付けさせるべき力の明確化 －小学校体育科ボール運動領域を対象として－

岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

１．研究紀要の名称

岩手大学大学院教育学研究科は，研究年報を原則として年１回発行する。研究年報の名称は，「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」（以下，「年報」と略記する）とする。

２．編集

⑴　「年報」の編集は，岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会（以下，「委員会」と略記する）を設置して行う。

⑵　「委員会」の任務等は，岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会規則を別に定めるところによる。

⑶　「年報」の原稿の募集，採択，掲載の順序，および体裁などについては，「委員会」において決定する。

３．内容

「年報」の内容は教育実践に関するもの（岩手大学大学院教育学研究科における教育内容及び方法に関するものを含む）とし，未公開のものに限る。掲載種別は，次のとおりとする。

⑴　論文：原則として教育実践に関する理論的または実証的な研究成果（事例研究を含む）など。

⑵　特集論文：岩手県の教育課題解決に関する論文など。

⑶　報告：岩手大学大学院教育学研究科における事業報告，実践報告，調査報告，事例報告、教育実践研究報告書 題目一覧など。

４．執筆者

「年報」に投稿できる者は，次に該当する者とする。

⑴　岩手大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 教員。

⑵　研究年報編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

５．執筆要項

執筆要項は原則として教育学部研究年報「原稿作成要領」による。

400字以内の和文要旨をつける。

研究倫理を遵守すること。その内容について本文中任意の箇所に記述することが望ましい。

著者は論文の表記及び内容について一切の責任を負うものとする。

６．投稿字数

投稿字数は，28,000字，刷り上がり16ページまでとする。

２段組とする。（原稿及び電子データは投稿用テンプレートを用いて１段組で作成し提出する。）

７．別刷

別刷は，その費用を執筆者負担とする。カラー印刷は自己負担とする。

８．原稿締切

原稿の締切は，「委員会」が定める。なお，投稿希望者は，投稿申込書及び原稿の電子データを添えて編集委員会に提出するものとする。

９．校正

著者校正は第三校までとする。誤字脱字などの訂正に限り，所定の校正記号を用い，朱書きとする。

10. 電子公開

「年報」に掲載された論文，報告，資料は岩手大学リポジトリを通して web 上で電子公開される。電子公開に伴う著作権利の関係は次の通りである。

⑴ 「年報」に掲載された著作物の著作者は，複製権および公衆送信権の利用を発行者に許諾する。

⑵ 「年報」に掲載された著作物は，著作者自身で再利用することができる。

附則

この規則は，平成28年10月18日から施行する

この規則は，平成29年５月16日から施行する

この規則は，平成30年12月18日から施行する

2019年度編集委員会（50音順）

・東　　信　之（編集副委員長）
・小　岩　和　彦
・佐　藤　　進
・清　水　　将
・鈴　木　久米男（編集委員長）
・立　花　正　男
・中　村　好　則

英文タイトル校閲

Hall, James M.

岩手大学大学院教育学研究科研究年報

第４号　2019年度

発　行　日　　2020年３月31日
編集・発行　　岩手大学大学院教育学研究科
代表者　遠藤　孝夫
〒020－8550　岩手県盛岡市上田三丁目18－33
☎　019（621）6640
永代印刷株式会社
〒020－0857　岩手県盛岡市北飯岡一丁目８－30
☎　019（636）0011　　FAX　019（636）0099