ISSN　2432－924X

岩手大学大学院
教育学研究科研究年報

2021年度
第 6 巻

＝理論と実践の融合＝

【特集論文】

1　「総合的な学習の時間」と「道徳」に関する小中一貫モデルカリキュラムの開発
：紫波町東部地区を対象に
田代　高章・坂本　有希・小原　義幸・細川　貴史・安藤　颯・太田　絵理・根水　涼雅
大谷　寛子・鈴木　智行・伊藤　玲杏・本宮　綾華

15　「特別活動」と「国語」に関する小中一貫モデルカリキュラムの開発
：紫波町東部地区を対象に　馬場　智子・坂本　有希・菅原　裕子・佐々木　啓太・昆　陽依
古谷　京香・黒渕　大介・及川　総司・近藤　開人・本宮　大千

【論文】

29　公立併設型中高一貫校における中学校と高校の一体化に関する教員の意識　小野寺　峻一・阿部　敬太・山本　奨

39　1880年代の東京教育博物館における教具の普及活動
―実験器具と標本を中心として―　髙田　麻美

55　社会参画力育成に向けた小中一貫「総合的学習」カリキュラムモデル　田代　高章

73　小学校教科担任制の運用に関する一提案
―岩手県における教科担任制の現状把握と課題解決の手立ての探索から―
所　慎一郎・鈴木　久米男・田村　忠・加藤　孔子

87　高等学校における校務運営上の課題とその解決策
―より良い組織運営のために―　阿部　尚史・鈴木　久米男・川上　圭一

99　外国語活動でクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と校内の取り組み
伊藤　汐里・山本　奨・小川　春美・ホール　ジェームズ

109　外国語活動において中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」と尺度開発の試み
伊藤　汐里・小川　春美・ホール　ジェームズ・山本　奨

117　中学校における復興教育の現状と課題
―「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課程の提案―　佐々木　良一・鈴木　久米男・佐藤　進

133　教員の力量形成における研修の役割に関する実態と課題
―Ａ県での研修及び育成指標に関する実態調査の結果から―
鈴木　久米男・佐藤　進・川上　圭一・仁昌寺　真一・福島　正行

145　教員の育成指標と研修体系との関連づけの実態
―東北六県及び政令市の教員研修計画の分析及び運用の実態把握から―　鈴木　久米男・福島　正行

159　小学校算数科の授業改善の必要性　立花　正男

169　説明的文章の学習における「論理」の学習内容　藤井　知弘・及川（藤井）美幸

185　読むことの学習における「そうぞう」の可能性
学習者として発揮される読者の機能　藤井　知弘

197　発達障害児の支援ニーズに基づいた学校安全の実践構想
―災害時の避難所利用に備える「個別の教育支援計画」活用モデルの構築―
熊谷　修平・菅原　裕子・佐々木　全

211　小・中学校等の特別支援教育に関する学校組織のエンパワメント促進に向けて
―岩手県における「段階的な支援」体制を円滑に推進するためのツール開発―
熊谷　美智子・佐藤　信・佐々木　全

225　戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅢ
―盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の
養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの状況に着目して―　柴垣　登

241　個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修プログラムの評価
―受講者の教育現場経験が研修の学びに与える影響―
菅原　裕子・熊谷　美智子・沼崎　悠華・滝吉　美知香・鈴木　恵太・佐々木　全

249　児童の理科に対する興味の深化を促す授業づくり　川村　一真・久坂　哲也

261　児童のいじめ対処行動に関する研究　藤井　義久

【報告】

271　岩手大学大学院教育学研究科のＦＤ・ＳＤに関する独自の活動
274　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
275　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.6

= Fusion of Theory and Practice =

1 Development of a Model Curriculum Spanning Elementary School to Middle School for the Subjects "Integrated Learning" and "Morality"
: Focusing on the Eastern Area of Shiwa Town
TASHIRO Takaaki, SAKAMOTO Yuki, OBARA Yoshiyuki, HOSOKAWA Takafumi, ANDO Hayato OTA Eri, NEMIZU Ryoga, OTANI Hiroko, SUZUKI Tomoyuki, ITO Rea, MOTOMIYA Ayaka

15 The Development of a Model Curriculum Spanning Elementary School to Middle School for "Special Activities" and "Japanese"
: Focusing on the Eastern Area of Shiwa Town
BABA Satoko, SAKAMOTO Yuki, SUGAWARA Hiroko, SASAKI Keita, KON Hiyori, FURUYA Kyoka KUROBUCHI Daisuke, OIKAWA Soji, KONDOU Kaito, MOTOMIYA Daichi

29 A Study of Teachers' Consciousness Toward the Merging of Junior and Senior High Schools
ONODERA Shunichi, ABE Keita, YAMAMOTO Susumu

39 The Diffusion of Instructional Equipment Promoted by the Tokyo Educational Museum in the 1880s
: Focusing on Scientific Apparatuses and Specimens *TAKADA Asami*

55 A Model Curriculum for Integrated Learning to Foster Community Participation Skills at a Combined Elementary and Middle School *TASHIRO Takaaki*

73 A Proposal for Managing the Subject Teacher System at Elementary School
: Examining the Current State of the Subject Teacher System in Iwate Prefecture and Searching for Ways to Solve Problems
TOKORO Shinichiro, SUZUKI Kumeo, TAMURA Tadashi, KATO Koko

87 Issues and Solutions for the Management of School Affairs in High School for Better Organizational School Management *ABE Naoshi, SUZUKI Kumeo, KAWAKAMI Keiichi*

99 Teachers' Self Efficacy for Using Classroom English in Foreign-Language-Activity Classes and an In-school Effort to Enhance it *ITO Shiori, YAMAMOTO Susumu, OGAWA Harumi, James HALL*

109 Developing a scale to Measure the "Enjoyment of Interaction" in Foreign-Language-Activity Classes
ITO Shiori, OGAWA Harumi, James HALL, YAMAMOTO Susumu

117 Reconstruction Education in Junior High School
: A Curriculum Proposal Based on the Current State of Reconstruction Education in Iwate
SASAKI Ryoichi, SUZUKI Kumeo, SATO Susumu

133 The Current Role of Training in the Formation of Teachers' Abilities
: Based on a Survey on Teachers' Cognition and Training in Prefecture A
SUZUKI Kumeo、SATO Susumu、KAWAKAMI Keiichi、NISYOJI Sinichi、FUKUSHIMA Masayuki

145 The Relationship Between Teacher Development Indicators and Training System
: Based on an Analysis of Teacher Training Plans in the Six Prefectures of Tohoku and a Government-designated City *SUZUKI Kumeo, FUKUSHIMA Masayuki*

159 The Necessity for the Teaching Improvement in Elementary School Mathematics *TACHIBANA Masao*

169 The Instruction of "Logic" in the Study of Expository Texts *FUJII Tomohiro, OIKAWA (FUJII) Miyuki*

185 The Possibility of "Imagination" in Learning to Read: The Function of the Reader as a Learner *FUJII Tomohiro*

197 Concept of School Safety Practice Based on Support Needs for Children with Developmental Disabilities in Disaster Situations
: Construction of an "Individual Education Support Plan" for Use at Evacuation Shelters in the Event of a Disaster *KUMAGAI Shuhei, SUGAWARA Hiroko, SASAKI Zen*

211 Toward the Promotion of Empowerment of School Organizations for Special Needs Education in Elementary and Junior High Schools: Development of Tools for Promoting a "Phased support" System in Iwate Prefecture
KUMAGAI Michiko, SATO Shin, SASAKI Zen

225 About the Significance of the Postwar Elementary School Special Class for Physical Disabilities Ⅲ
: Focusing on the Situation of Morioka City Kahoku Elementary School Special Class for Physical Disabilities from the Implementation of the Compulsory Special School for Children with Disabilities to the Conversion of Special Needs Education *SHIBAGAKI Noboru*

241 Evaluation of a Training Program for Designing Individual Teaching Plans Using "Retrospective Dialogue"
: The Influence of Participants' Backgrounds on Learning
SUGAWARA Hiroko, KUMAGAI Michiko, NUMAZAKI Haruka TAKIYOSHI Michika, SUZUKI Keita, SASAKI Zen

249 Development of an Elementary School Science Class that Enhances Student Interest
KAWAMURA Kazuma, HISASAKA Tetsuya

261 Research on Elementary School Students's Coping of Bullying *FUJII Yoshihisa*

「総合的な学習の時間」と「道徳」に関する小中一貫モデルカリキュラムの開発
：紫波町東部地区を対象に

田代　高章*，坂本　有希*，小原　義幸**，細川　貴史**，安藤　颯**，太田　絵理**，根水　涼雅**，
大谷　寛子**，鈴木　智行**，伊藤　玲杏**，本宮　綾華**

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

TASHIRO Takaaki，SAKAMOTO Yuki，OBARA Yoshiyuki，HOSOKAWA Takafumi，ANDO Hayato，
OTA Eri，NEMIZU Ryoga，OTANI Hiroko，SUZUKI Tomoyuki，ITO Rea，MOTOMIYA Ayaka

Development of a Model Curriculum Spanning Elementary School to Middle School for the Subjects
“Integrated Learning” and “Morality”
：Focusing on the Eastern Area of Shiwa Town

要　約

本研究は、2021年度の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「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期必修）において検討作成した小中一貫教育カリキュラムについて、「総合的な学習の時間」と「道徳」についてのグランドデザインを提案報告するものである。今年度は、紫波町東部地区における小中一貫教育校の令和4年度開校を念頭に、同地区を想定対象とした実践活用可能な小中一貫のカリキュラム開発を行う。特に、現在の紫波町東部地区の子どもたちの学習・生活上の実態、地域の実態等を踏まえ、地域の将来を支える主体的な人間形成をめざし、探究の質を高める「総合的な学習の時間」のモデル、および、現代社会の多様性の中で、考え・議論する道徳の実現を保障しうる「道徳」のモデルを提案するものである。

１．本研究の目的

本研究は、岩手の教育課題に即して、岩手県盛岡市近郊（紫波町東部地区）を想定した小中一貫校のモデルカリキュラムを、総合的な学習の時間と道徳の二つのテーマについて提案することを目的としている。

モデルカリキュラムの想定対象は、令和４年度より小中一貫校が開校となる紫波町東部地区である。紫波町の中央地区は、JR 東北本線が通り、停車駅も抱える中で中心部は開発が進み、交流人口の拡大や地域経済の活性化に成果を挙げ、地方創生のモデルとなりうる地域である。一方で、西部地区・東部地区は、岩手県全体はもちろん、わが国で一般に見られるように、出生率の低下および年少人口（0-14歳）の減少傾向が続いており、少子高齢化が進んでいる。

このような状況の中で義務教育に関して、紫波町においても学校再編が本格的に進められた。紫波町全体では、平成 27（2015）年度に「少子化の

＊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

時代における町立学校の教育の在り方」を主題に紫波町学校教育審議会が設置され、その検討結果は、答申「少子化の時代における町立学校の教育の在り方について」（第一次答申：平成28年9月、第二次答申：平成29年8月）として町教育委員会に提出され、その後、各地域における意見交換会、パブリックコメントの集約などを踏まえ、平成31（2019）年３月に「紫波町立学校再編基本計画」が策定され町議会で議決、その後、各地域の状況を踏まえた具体的な小中一貫教育の方向性が整理され、令和3（2021）年2月に「紫波町小中一貫教育基本方針」が出されている。令和3年4月には紫波町西部地区に施設隣接型の小中一貫教育校が開校され、令和4年4月には紫波町東部地区に小学校5校が1校に統合され、既設の中学校1校とともに施設一体型小中一貫校（紫波東学園）が開校する。

本研究は、この紫波東部地区の小中一貫校を具体的なモデルケースと想定し、地域や子どもの実態を踏まえた実践的に活用可能な全体計画、年間指導計画等のカリキュラムのグランドデザインを、総合的な学習の時間と道徳の二つの教育課程について策定提案する。

なお、本研究では、以下の観点を踏まえたカリキュラムづくりに努めた。まず、平成29（2017）年改訂の学習指導要領の趣旨を踏まえつつ、子どもに育みたい「資質・能力」（教育目標）を具体的に想定すること、校種間の接続を踏まえること、具体的な地域や子どもの実態を踏まえたカリキュラム案であること、各教科横断的な視点を考慮すること、とした。

特に、今回改訂された学習指導要領の以下の特徴、すなわち、育成をめざす「資質・能力」の明確化（目標論）、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程編成（内容論）、「主体的・対話的で深い学び」の実現による学習・指導の改善充実（方法論）、子どもの発達を踏まえた指導（発達論）、目標に対応した学習評価の充実（評価論）、学習指導要領の理念を実現するために必要な方策（制度論）、全体としてのカリキュラム・マネジメントの視点なども踏まえたカリキュラムの開発に努めた。

もちろん、学校教師の指導力向上や職能形成も求められるが、一方で、学習当事者であり、学習権の主体は子どもたちでもある。そのため、子どもにとって意味あるカリキュラムの開発であるか、またひいては子どもたちの保護者、子どもたちが日常的に過ごす地域にとって意味あるカリキュラム開発であるかを念頭に、子どもたちの将来の成長発達と、地域社会の創造的発展につながる学校カリキュラムであることを目指した。

そのことは「社会に開かれた教育課程」の実現にもつながるであろう。

具体的には、まず、総合的な学習の時間については、どのような目標設定がふさわしいか、資質・能力の内容とその発展の系統性を検討すること、設定課題の地域性や現代性を踏まえること、活動方法における探究活動の多様さと「整理・分析」、「まとめ・表現」のあり方を工夫することを意識した。次いで、道徳においては、いじめ問題や社会のグローバル化に伴う多様な文化・価値観の広がりに応じて、すでに取り組まれてきた道徳の特別教科化（小学校・平成30年4月より、中学校・平成31年4月より）による、道徳的な価値を自分事として捉え、多面的・多角的に深く考えたり、議論したりする道徳教育の充実といった動きも念頭に、日常生活においても活きて働く道徳教育のグランドデザイン作成に努めることとした。

本研究は、現行の学習指導要領の枠組みを参考にしつつ、国内外の教育をめぐる動向（国際調査やOECDのプロジェクトなど）も取り入れながら柔軟で創造的な思考を発揮した、独創的なカリキュラム開発を意識してきた。以下に、具体的なカリキュラムを提案する。（文責：田代高章）

２．方法

本研究は、学習指導要領を踏まえつつ、地域や児童生徒の実態に即したカリキュラムを構想するため、岩手県教育委員会や紫波町教育委員会の協力をいただきながら取り組みを進めた。

前期講義「特色あるカリキュラムづくりの理論

と実際」では、カリキュラムづくりの考え方を学び、岩手の教育課題に即した5つのテーマのグランドデザインを開発。①６月14日に、5つのテーマについて、岩手県教育委員会から来学した６名の指導主事から岩手県の現状、動向について説明をいただき、グランドデザイン案について助言をいただく。②７月26日には、指導主事からの助言を踏まえたグランドデザイン構想の全体最終発表会を実施し、岩手県教育委員会の後澤主任指導主事と片方主任指導主事から講評をいただく。それをもとにグランドデザインの修正を行い最終版とした。

後期講義「学習指導要領とカリキュラム開発」では、小中一貫校の開設を進めている紫波町の公立小中学校を参考例にカリキュラムを提案。③10月19日に、紫波町教育委員会を訪問し、紫波町の概要、小中一貫教育方針、紫波東学園教育ビジョン及び児童生徒の現状と課題について、教育委員会事務局担当者から説明をいただく。④11月２日に同講義枠で、紫波第二中学校を訪問し、新築された校舎見学、授業観察、情報収集・質疑応答を実施。（③及び④の後に、院生からの質問事項をまとめて紫波町教育委員会に再質問し、メールにて回答をいただく。）⑤１月18日の中間報告会に佗美教育長をはじめ紫波町教育委員会から５名の職員に参加いただき、４つのテーマに即したカリキュラム・グランドデザインを説明。佗美教育長及び水野指導主事から助言をいただく。⑥２月１日の最終報告会にて、再度、紫波町教育委員会から来学いただき、佗美教育長から４つのグランドデザイン構想に関する講評をいただいた。上記のような経緯を踏まえ、本論文で提案する小中一貫グランドデザイン原案を策定した。

（文責：坂本有希）

３．小中一貫モデルカリキュラムの提案

（１）「総合的な学習の時間」について

１）研究背景

平成29（2017）年に改訂告示された学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標および内容の取扱いにおいて「探究的な見方・考え方」を働かせることと、あらためて「探究的な学習」の過程の充実が強調されている。この「探究的な学習」を実現するため、学習指導要領解説において「①課題の設定」「②情報の収集」「③整理･分析」「④まとめ・表現」の探究のプロセスの中でも、特に「③整理・分析」「④まとめ・表現」に対する取り組みが不十分であると指摘されている[1)]。また、総合的な学習の時間の目的では、探究的な学習に取り組むとともに、「互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」ことが示されている（文部科学省，2017）[2)]。つまり、社会に参画する主体として、社会と自己とを省察し探究すること、異なる他者と共生し協働しながら社会課題を解決する資質・能力の育成が問われている。

今日、地域社会の多民族・多文化化の進展に伴い、他者や異なる文化と出会い、対話を通して共生することが求められている。しかしながら、地方では他者との関わりが密接である一方で、コミュニティの固定化、想定する社会の範囲の限定化が課題となっている。想定する他者の多様性や地球規模の社会問題等のマクロな視点と、地域社会の構成員として自己を捉え、活動するミクロな視点の双方を育成する必要がある。また、OECDが2015年より進めている「Education 2030プロジェクト」では、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」の3つのカテゴリーを掲げている[3)]。この３つのカテゴリーをも踏まえ、カリキュラム開発を行った。

２）児童生徒の実態

紫波第二中学校区の児童生徒は、自己肯定感等の非認知能力が高く、素直で純真で仲の良い友達とはよい関係を維持できる良さはある反面、外部の人と関わるスキルが低く、精神的な弱さが弱みと考えられる[2)]。第二中学校区では学校の活動に協力的な家庭が多く、地域全体で児童生徒を育て

るという意識の高さの表れであると考える。しかし、過疎化、高齢化が進み、学校統廃合による地域コミュニティの喪失が地域・保護者の不安となっている。

3）カリキュラム開発の視点

本研究では、児童生徒の実態や地域の強みと弱み、保護者の願いを基に、社会に参画する主体として探究・創造する「創心」、人と人とのつながりを大切にし、多様性を認め協働する「共創」、自然や産業、伝統芸能などの郷土を愛し、グローバルな視点も取り入れ想像する「郷想」の3つを柱にカリキュラムを開発した。そして、総合的な学習の時間の目標として「探究的な見方・考え方を働かせ、ひと・もの・こととのかかわりの中で、よりよく課題を解決するとともに、自らの生き方を創造するための資質・能力を育成する」を掲げることとした。また、探究のプロセスにおいては、特に「整理・分析」「まとめ・表現」に対する手立てを取り入れた。その際、学習指導要領解説に探究のプロセスは固定的に捉える必要はないこと、物事の本質を探って見極めようとするときには活動の順序が入れ替わったり、ある活動が重点的に行われたりすることは、起こりうることであると明記されていることから、柔軟にこのプロセスを扱っていく。課題設定をはじめに行ったとしても、情報収集、整理・分析をしていく過程で当初に設定した課題を再度見直すことも有益な探究プロセスと捉える。また、「まとめ・表現」に



図1　総合的な学習の時間　グランド・デザイン

ついては、姉妹都市との連携を視野に入れ、発達段階に沿って「校内」「町」「県外・国外」と範囲を広げ、発表すること、課題設定の内容に沿って発表の仕方を選択できるようにした。

全体計画においては、「レインボープロジェクト」と称し、学びの連続性を図った上で、自分の地域と県外・国外との比較も踏まえた学習の設定を行った。最終的には、議員等への提案や町議会の傍聴を行う活動を通して、社会に参画する主体・市民として行動することをゴールとした。また、「課題設定」をより一層自律的に子どもが主として設定できるよう「フリー探究プロジェクト」を導入する。

４）モデルカリキュラムの提案とその特質

全体計画（表1）の特徴は、以下の三点である。第一に、小学校３年生から中学校３年生までの系統性・連続性、どのような観点から指導を行っていけばよいのか等、全体計画表１枚で見て取れる点である。施設一体型小中一貫校による小中一貫教育の推進を図るために、小学校から中学校の学びの系統性・連続性を全体計画表に明記しておくことで、それぞれの教員が全体の学びの繋がりを意識した指導を行うことができる。また、全体計画表では小学校3年生から中学校3年生までの7年間が明示されているが、これを基に、小学校１～２年生の生活科でも関連性を持たせた指導が行いやすくなり、小学校入学から中学校卒業までの９年間を見据えた指導体制が展開できる。

第二に、発達段階に応じた、探究課題の解決を通して育成を目指すべき具体的な資質・能力の重点を明示したことである。各学年において、どの資質・能力も育成すべきものではあるが、発達段階や指導の系統性を考えたとき、軽重をつけて指導し育成していく必要があると考える。具体的には、小学校３・４年生では、調査活動や情報収集の技能及び課題設定ができるようにすること、小学校５・６年生では、様々な情報を整理・分析し相手を意識してわかりやすくまとめ・表現できるようにすること、中学校では、探究活動への主体性・協働性や自己及び他者理解、将来展望・社会参画といった「学びに向かう力、人間性等」を高めることである。

第三に、総合的な学習の大きな捉えとしての各教科との関わりを明示したことである。総合的な学習の時間で行われる学習活動は、児童生徒の興味や学習に向かう姿勢に良い作用を働かせることができる一方で、何を指導し評価するのかが明確でないと、学習内容が児童生徒の資質・能力の獲得に繋がらないこともある。そのため、各教科との関わりを明示することによって、教科との繋がりを意識した指導を行い、教科等横断的視点を踏まえたより学習効果の高い学習活動ができると考える。よって、この表を活用しながら学習を進めることで、児童生徒の資質・能力の向上に効果的だと考える。

次に、総合的な学習の時間の年間指導計画（表2）については、以下の3点に留意し作成した。

第一に、どの学年が、どの時期にどのような単元を行うのかをひと目で分かるようにした。これは、それぞれの学年が同じ時期にどのような活動を行うのか、学年間のつながりはどうなっているのか、そして、発達段階による系統性や広がりを意識しながら活動できるようにする意図がある。

第二に、単元の重点活動、それを通して育成を目指す資質・能力、各教科等との関連を明記した。実際の指導にあたって具体的にどのような活動でどんな資質・能力の育成を目指すのか、関連する教科等での指導の見通しを持つことが容易になる。

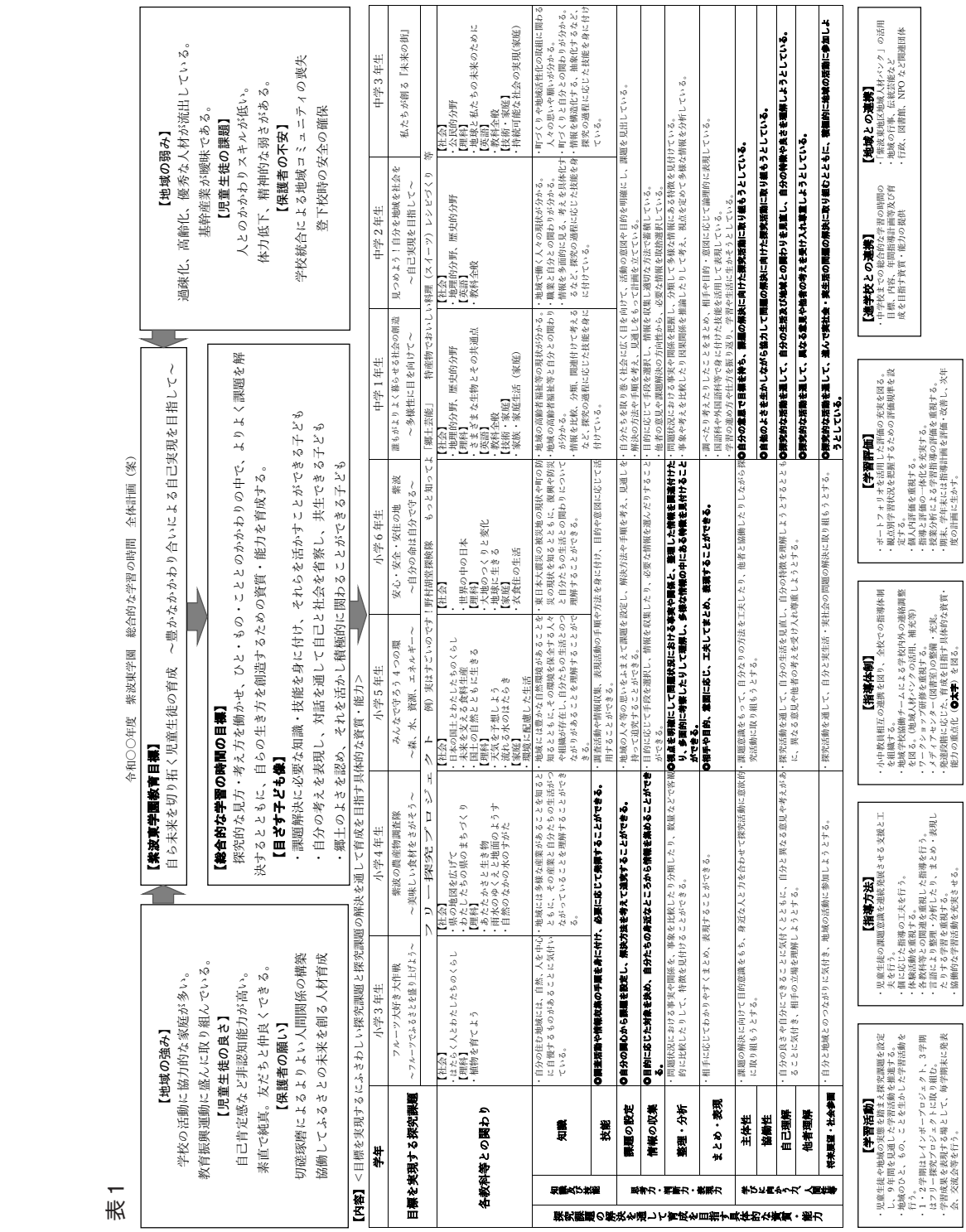
第三に、作成の際に各学年にレインボープロジェクトに対応したグラデーションカラーをつけた。学年の内容が単年で終結するのではなくのではなく、学習した内容がつながっているという学びの連続性を教員が意識しながら指導することができると考える。

５）課題について

総合的な学習の時間のカリキュラムの実施を通して、目標を達成し、目指す子ども像の実現のためには以下の二点が課題として挙げられる。

一つ目は、地域との連携である。地域に根ざし

表1



た教育活動を行っていくためには、地域人材、企業、各種ボランティア等の協力が不可欠である。そのため地域人材バンクの作成を試みている。これは、さらに今後設置されるコミュニティ・スクールや地域連携教員、CSコーディネーターを中心とした協働的な活動の中で、さらに改善が求められる。紫波東地区の豊富な人的資源を発掘し、地域に開かれた学校づくりを進めることを期待する。

2つ目は、情報発信の方法である。探究のプロセス「③整理･分析」「④まとめ･表現」に関わり、姉妹都市や県や国、世界への発信をすすめるためには、インターネット等を利用したオンラインでの通信が有効である。近年GIGAスクール構想によりインターネット環境は飛躍的に向上した。こ

表２

総合的な学習の時間　年間指導計画例（レインボープロジェクト　５０時間程度）　　フリー探究（２０時間程度）

	月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
第3学年	単元名	私たちが創る『未来の街』										
	重点活動	・修学旅行 ・姉妹都市との交流、被災地との交流				・紫波町議会への提案 ・紫波町議会の傍聴						
	育成を目指す資質・能力	【態度】 ・自分の意思で目標を持ち、課題の解決に向けた探究活動に取り組もうとしている。				【態度】 ・町議会への参加、傍聴等を通して、進んで実社会・実生活の問題の解決に取り組むとともに、積極的に地域の活動に参加しようとしている。						
	各教科等との関連	【社会】公民的分野　【道徳】社会や公共のために役立つ、公正・公平な態度で 【理科】地球と私たちの未来のために　【家庭】持続可能な社会の実現										
第2学年	単元名	見つめよう！自分と地域と世界と ～自己実現を目指して～										
	重点活動	・産業別職業講演会				・職場体験 ・働き方を考えよう						
	育成を目指す資質・能力	【思・判・表】 ・調べ考えたことをまとめ、相手や目的・意図に応じて論理的に表現している。				【態度】 ・自分の生活及び地域との関わりを見直し、自分の特徴や良さを理解しようとしている。						
	各教科等との関連	【社会】地理的分野、歴史分野　【英語】教科全般 【道徳】自ら考え、責任を持つ・我が国のことを考える										
第1学年	単元名	誰もがよりよく暮らせる社会の創造 ～多様性に目を向けて～										
	重点活動	・多様性についての講演会 ・認知症講座				・福祉ボランティア体験 ・社会福祉協議会への提案						
	育成を目指す資質・能力	【思・判・表】 ・事象や考えを比較したり、因果関係を推論したりして考え、視点を定めて多様な情報を分析している。				【態度】 異なる意見や他者の考えを受け入れ尊重しようとしている。						
	各教科等との関連	【家庭】家族・家庭生活　【道徳】国際理解、国際貢献 【理科】いろいろな生物とその共通点　【英語】教科全般										
	月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
第6学年	単元名	安心・安全・安住の地 紫波 ～自分の命は自分で守る～										
	重点活動	・被災地訪問 ・防災&サバイバルキャンプ				・防災マップ作り						
	育成を目指す資質・能力	【思・判・表】 ・視点を明確にして問題状況における事実や関係と、整理した情報を関連付けたり、多面的に考察したりして理解し、多様な情報の中にある特徴を見付けることができる。 ・相手や目的、意図に応じ、工夫してまとめ、表現することができる。										
	各教科等との関連	【国語】・調べた情報の用い方　・私たちにできること　【社会】・世界の中の日本 【理科】・大地のつくりと変化　・地球に生きる　【家庭】・衣食住の生活										
第5学年	単元名	みんなで守ろう 4つの環 ～森、水、資源、エネルギー～										
	重点活動	・森林学習 ・水生生物調査				・ゴミ減量運動 ・クリーンエネルギー講座						
	育成を目指す資質・能力	【思・判・表】 ・視点を明確にして問題状況における事実や関係と、整理した情報を関連付けたり、多面的に考察したりして理解し、多様な情報の中にある特徴を見付けることができる。										
	各教科等との関連	【国語】・きいて、きいて、きいてみよう　・みんなが過しやすい町へ　・あなたはどう考える 【社会】・日本の国土とわたしたちのくらし　・未来を支える食料生産　・国土の自然とともに生きる 【理科】・天気を予想しよう　・流れる水のはたらき											
第4学年	単元名	紫波の農産物調査隊 ～おいしい食材を探そう～										
	重点活動	・農家のお話を聞く会 ・食育講座				・農業体験						
	育成を目指す資質・能力	【知・技】 ・調査活動や情報収集の手順を身に付け、必要に応じて発揮することができる 【思・判・表】 ・目的に応じた対象を決め、自分たちの身近なところから情報を集めることができる。				【思・判・表】 ・自分の関心から課題を設定し、解決方法を考えて追及することができる。						
	各教科等との関連	【国語】・聞き取りメモのくふう　・考えと例　・新聞を作ろう　・調べて話そう、生活調査隊 【社会】・県の地図を広げて　・わたしたちの県のまちづくり 【理科】・あたたかさと生き物　・雨水のゆくえと地面の様子　・自然のなかの水のすがた											
第3学年	単元名	フルーツ大好き大作戦 ～フルーツでふるさとを盛り上げよう～										
	重点活動	紫波フルーツパーク、各地区産直見学				果物収穫体験						
	育成を目指す資質・能力	【知・技】 調査活動や情報収集の手順を身に付け、必要に応じて発揮することができる。 【思・判・表】 目的に応じた対象を決め、自分たちの身近なところから情報を集めることができる。				【思・判・表】 自分の関心から課題を設定し、解決方法を考えて追及することができる。						
	各教科等との関連	【国語】・もっと知りたい、友だちのこと　・仕事のくふう、見つけたよ 【社会】・はたらく人とわたしたちのくらし　【理科】・植物を育てよう										

フリー探究プロジェクト

多様な考えを持つ異年齢集団の中で、集団を取りまとめ、今までの学習を活かして課題解決する。

他学年の意見や自分の関心などの多様な考え・情報を整理・分析し、探究活動に取り組む。

フリー探究プロジェクト

自己の関心と収集した情報を整理・分析し、目的に応じたまとめ・表現をする。

他者の考えのよさや特徴を見つけ、整理・分析し、課題解決に取り組む。

積極的に話し合いに参加し、自分の考えを表現する。

地域に関心を持ち、探究することの楽しさを感じる。

れを利用し、いつ、誰と、どのように交流するのか具体的に計画することで、相手意識をもったより具体的な提案や発表ができると考える。また、地域の新聞や広報などを積極的に活用し、学校での学びを地域へ確実に広げるようにしていきたい。

最後に、紫波東学園における総合的な学習の時間のカリキュラムの実施には、教員自身が紫波町の良さを理解し、人材育成に関わっていくという意識をもって実践に取り組むことが重要となる。また、他教科との関わりや各学年のテーマの系統性、小中連携によるより深い児童生徒理解など、計画的なカリキュラムの実施は、教員の資質能力に頼る部分が多い。教員自身が自ら学び、考え、そして、児童生徒と共に成長していこうとする姿こそ、総合的な学習の時間の目標を達成させる大きな要因であることは間違いない。（文責：小原

義幸，細川貴史，安藤 颯，太田絵理，根水涼雅）

（2）「道徳」について

（1）現状

学校教育は子どもたち一人一人の人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われるものである。人格の完成及び国民の育成の基盤となるものが道徳性であり、その道徳性を育てることが、学校教育における道徳教育の使命である。

平成25（2013）年12月に出された「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告『今後の道徳教育の改善・充実方策について』では、道徳教育について「自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの」[3)]と述べられている。道徳教育においては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を基に、人が互いを理解し、協力し合いながら社会を形成する中で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識などを育むとともに、人としてのよりよい生き方について、考えを深め、自らの生き方を育んでいくことが求められる。

昨今のグローバル化、知識基盤社会の到来、少子高齢化の進展、情報化社会の飛躍的進化等に対応していくためには、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要視される。今後は、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は大きな役割を果たす必要がある。

学校教育において道徳教育は、これまで「道徳の時間」を要として学校教育の教育活動全体を通して行うものとされてきたが、道徳教育における基本的な考え方は今回の改正で道徳の時間が「特別の教科である道徳」(以下、道徳科とする)となっても変わることはない。

今回の改正（特別教科化に関しては、小学校：平成３０年４月、中学校:平成３１年４月に改正）は、道徳科の時間的確保と質的転換を目指し、「発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るもの」[4)]である。

紫波町では、平成30年度文部科学省全国学力・学習状況調査において、「学校のきまり（規則）を守っている」や「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか」に対して、肯定的に答えた児童生徒の割合は、全国を上回っている。しかし、「自分にはよいところがあると思いますか。」や「人の役に立つ人間になりたいと思いますか。」の項目では、肯定的な回答が全国を下回ったり、ほぼ同じ数値に留まったりしている。この結果から、紫波町の児童生徒は、自尊感情・自己肯定感が高く、自他を尊重することや、思いやりをもって行動することの大切さについては理解していると思われる。一方で、問題行動は、全国平均並みの出現率で推移していることから、道徳的心情と道徳的実践力との隔たりについて課題が伺える。

さらに紫波町では、小中学校で伸ばしたい資質・能力について「A. 他者との関りで必要となる資質・能力（思考力・判断力・表現力等）」、「B. 自分自身の生き方の基本となる資質・能力（主体性・意欲・多様性・協調性等）」、「C. すべての基礎・基本となる資質・能力（知識・理解・技能・心身の健康等）」の3本柱を定めている。その中でも、「A. 他者との関りで必要となる資質・能力（思考力・判断力・表現力等）」の育成が多様化する社会や、グローバル社会を生きていくためには重要な課題であることに着目している。小中一貫校としてその歩みを始める紫波東学園にとっては、まさに他者との関りの中で思考し、表現し合うことで相互理解し合いながら、自己調整能力や判断力を養う場が保障されることとなる。そのとき、道徳教育を通じて育成される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である。また、紫波町民憲章にも掲げられる

「自然との共生」「法令順守･規範」「教養･学習」「交流」を推進するためにも、道徳教育の充実は喫緊の課題であると捉えた。

よって、紫波東学園では、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分には何ができるのかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実現できるようにしていくために集団の中で共に考え、理解し合い、多面的多角的な思考力・判断力・表現力等をより一層伸ばすことで、それらの学びを人生や社会に活かそうとする資質・能力を育むことを目指したいと考える。

（2）カリキュラム開発の視点

前項の実態と、紫波町の小中一貫教育の目標「郷土を愛し、未来を切り拓く児童生徒の育成」のもと、道徳教育全体計画を作成した。

まず、道徳教育の目標として、「自ら考え、他者や社会とのかかわり合いを通して、よりよい生き方を考える児童生徒の育成」を掲げた。これは、道徳科を道徳教育の要として学校の教育活動全体を通じて児童生徒が道徳的問題について主体的に考え、他者や社会とのかかわり合いの中で思いや考えを広げたり、深めたり、他者を理解しようと努めたりしながら、それらを目的や状況に応じて判断したり筋道を立ててより分かりやすいように表現したり、他者の立場に寄り添った表現の仕方をしたりする資質・能力を高め、自立した人間として他者と共によりよい生き方を選択できる人材の育成に寄与したいと考えたものである。そして、紫波東学園の教育目標の中に掲げている「自己実現」の具現化には、道徳科における「希望と勇気努力（克己）と強い意志（A)」、「相互理解、寛容（B)」、「集団生活の充実（C)」、「生命の尊さ（D)」が担う役割が大きいと考え、重点指導項目としたことに加えて、前述した通り、紫波東学園では多様化する社会や、グローバル社会を生きていくために「他者との関りで必要となる資質・能力（思考力・判断力・表現力等)」の育成を重要視していることを考慮し、「相互理解、寛容（B)」を最重点指導項目とした。発達段階に応じた目標を設定する際には、初めに、ローレンス・コールバーグの「道徳性発達理論」の道徳性の発達の6段階を参考に、紫波東学園での発達段階の枠組みとして用いている「基礎･基本習得期」「進化･成長期」「完成期」に当たる道徳性の発達段階を捉えた。続いて、これに学習指導要領で定めている内容項目ごとに示された学年段階ごとの指導の要点を合わせて、発達段階に応じた目標を提示し、９年間の系統性をより明確に示した。これにより、紫波東学園が目指す児童生徒の「自己実現」を具現化するためのゴールの姿として「より高い目標に向かい、他者を理解し、尊重し合いながら、よりよい生き方を選択し、実現する力」を育んでいくための発達段階に合わせた指導の充実を目指すことが可能になると考えた。

道徳性を養うために行う道徳科は、道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての)生き方についての考えを深める学習である。こうした道徳科が道徳教育の要として各教科等での学びを補い、深め、相互の関連を捉え発展・統合していくものとして共有することで、児童生徒にとって、自己と他者や社会とをつなげて考え、自己実現に向けて見通しをもって学ぶことにつながると考える。

以上のことから、道徳科の「希望と勇気　努力（克己）と強い意志（A)」、「相互理解、寛容（B)」、「集団生活の充実（C)」、「生命の尊さ（D)」をベースに道徳性を育んでいけるよう、教育活動全体を通した教科横断的なカリキュラム開発を行った。

（3）モデルカリキュラムの提案とその特徴

紫波東学園の実態を踏まえたカリキュラム提案として、小中9年間を視野に入れた道徳教育のグランドデザイン（図表１)、道徳教育のイメージ図（図表２)、単元活動例（図表３）を作成した。

それぞれの特徴については、以下に挙げる。

まず、道徳教育グランドデザインでは、３点の工夫をした。１点目は、前述した理由から重点指導項目に絞って提示することによって、９年間の系統性をより明確に示した点である。紫波東学園

図表１　【道徳教育のグランドデザイン】

紫波東学園　小中一貫道徳教育グランドデザイン

日本国憲法
教育基本法
学校教育法
学習指導要領
岩手県教育振興基本計画
紫波町小中一貫基本方針

紫波町における小中一貫教育の基本方針
郷土を愛し、未来を切り拓く児童生徒の育成

紫波東学園における道徳の目標
自ら考え、他者や社会とのかかわりを通して、よりよい生き方を考える児童生徒の育成

時代や社会の要請
「生きる力」 主体的・対話的で深い学び
児童生徒の実態
○明るく素直 基礎基本の定着 思いやり
●主体性・積極性 人との関わり
保護者や地域　教師の願い
郷土を愛し岩手を担う子 自己主張できる子
安心安全で楽しい学校生活

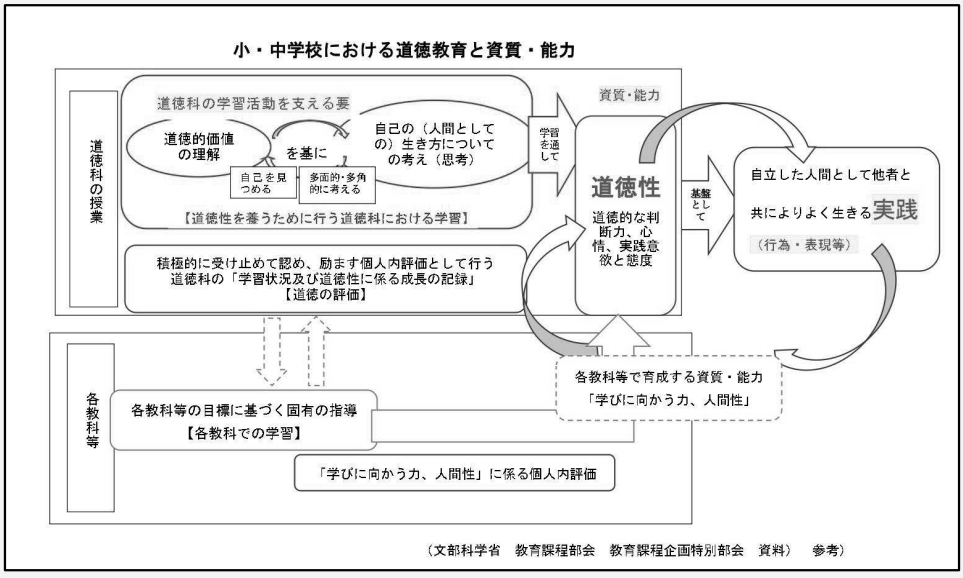
紫波東学園の教育目標
自ら未来を切り拓く児童生徒の育成：豊かなかかわり合いによる自己実現を目指して

個人の能力や強みを発揮し(A)、充実感や感謝、達成感といった前向きな感情を獲得し(D)、自分と他者(B)、また社会とのつながりとの中でバランスを保った生き方(C)ができること

自己実現と道徳教育 【重点指導項目】	基礎基本期 小１～小４	深化成長期 小５～中１	完成期 中２～中３	復興教育
A自分自身に関する ○困難にあっても、最後までねばり強くやり抜く児童生徒の育成 【希望と勇気、努力と強い意志】	○自分でやろうと決めた目標に向かって、ねばり強くやり抜くこと。	○より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力してやり抜くこと。	○より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり抜くこと。	小低：なかよし登校（いきる⑤） 小低：子どもたちをすくった通路（かかわる⑩） 小高：奥州市からとびたった大谷翔平選手（いきる④） 小高：ホッケーの町　岩手町（かかわる⑩） 中学：銭形平次の生みの親　野村胡堂（いきる④） 中学：自分たちでの復興－かまいしキッチンカープロジェクトー（かかわる⑬）
B人との関わりに関する ◎自分の考えをもつとともに、相手の考えも尊重する児童生徒の育成 【相互理解、寛容】	◎自分の考えを相手に伝えるとともに、相手の考えを理解し、大切にすること。	◎自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心をもち、広い心で異なる意見や立場を尊重すること。	◎自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重したり理解したりしながら、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。	小高：目に見えない「心の思い」を話してみよう（いきる⑥） 中学：ドイツ友好都市との交流（かかわる⑨） 中学：興田中学校応援団「シイタケ王国」の復活を願う（かかわる⑨） 中学：英語教育の町　金ヶ崎（かかわる⑩）
C集団や社会との関わり ○広い心で他者と接し、互いに協力し合ってよりよい学校生活を築いていく児童生徒の育成 【よりよい学校生活、集団生活の実現】	○先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること。	○先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中で自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること。	○教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義やその中での役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。	小高：さまざまな分野で活躍した盛岡の先人たち（いきる⑤） 小高：ふだんの生活に根付いている盛岡の先人教育（いきる⑤） 中学：「かるまい学」でふるさとを知る・学ぶ・活かす（かかわる⑨） 中学：過去から継がれたこの路を未来に繋ぐこの路を－野田村の太陽たち－（かかわる⑩）
D生命や自然、崇高なものとの関わり ○自他の生命を尊重する児童生徒の育成 【生命の尊さ】	○生きることの素晴らしさを知り、生命あるものを大切にすること。	○生命が多くの生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること。	○生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。	小低：「あの日」をずっとつたえるために（そなえる⑮） 小低：そなえることを学ぶ場所（そなえる⑳） 中学：あなたの中に生きている－田野畑中学校文化祭－（かかわる⑫）

特別活動
他者の考えを聞いたり、自らの考えを伝えたりする問題解決的な話し合い活動の積み重ね、思考力・判断力・表現力を育む。
集団と個の関係を理解し、集団の中での自己の役割を考え、実践する。

総合的な学習の時間
小学校では、地域素材と各教科で学んだことを結び付け、探究的に学んでいく力を育む。
中学校では、小学校の学びに加え、自らの資質・能力を理解し、人生設計できる能力を育む。



が目指す児童生徒の「自己実現」を具現化するために、発達段階に合わせた指導の充実を目指したものである。

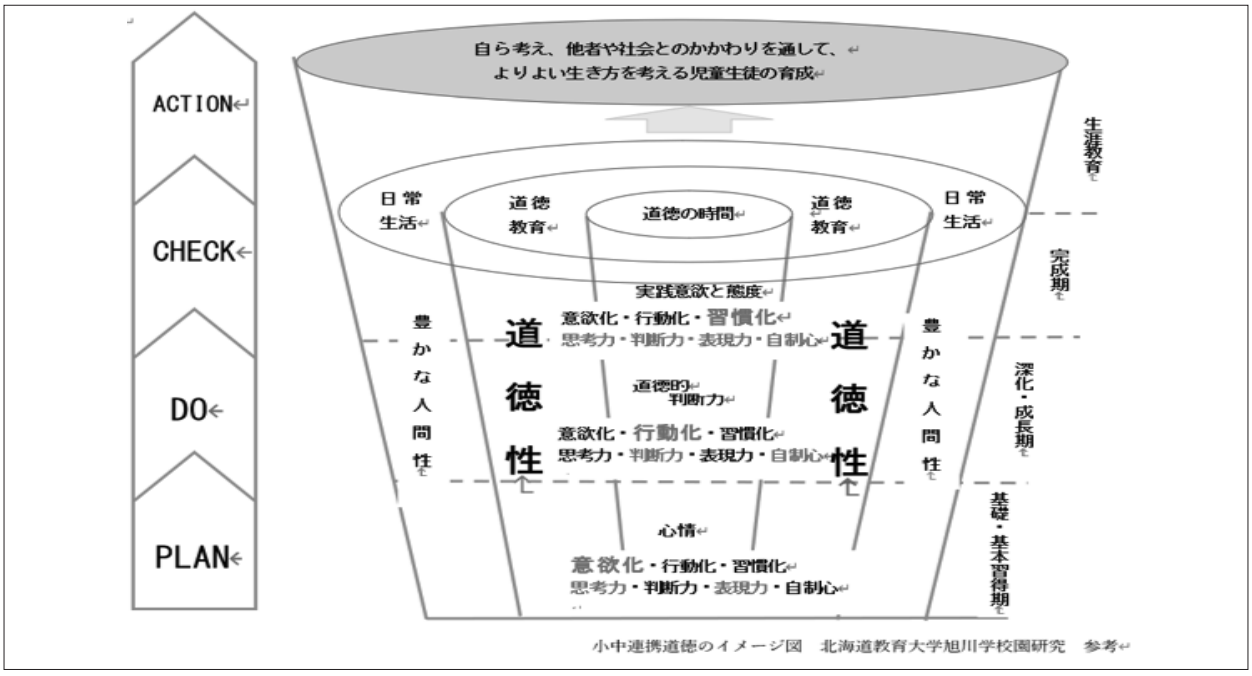
２点目は、教科等横断的なクロスカリキュラムの視点である。道徳教育は、道徳科を要としながら全教育課程で行われるものであるが、特にも特別活動や総合的な学習の時間での体験活動や問題解決的な学習で行われた指導を補ったり、深めたり、まとめたりするなどの役割を果たす道徳科の特質を踏まえ、ねらいに含まれる道徳的価値の側面から他の教育活動との関連を把握し、それを生かした授業を工夫できるよう示した。

３点目は、重点的指導の工夫についてである。『学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』においても重点的な指導を工夫することの大切さが示され、内容項目についての扱いの工夫が求められている。そこで、岩手の復興教育と関連させながら学びが深まるよう、関連する資料を明示し、児童生徒の生き方の選択肢が広がるよう示した。

次に、道徳教育のイメージ図についてである。紫波東学園では、発達段階で伸ばしたい資質・能力モデルにおける思考力・判断力・表現力・自制心について、児童生徒の「生きる力」を育むための教育環境の在り方として具体的な方向性を示している。このことを鑑み、道徳教育としてもそれらを位置づけ、さらに、発達段階に合わせて「自ら考え、他者や社会とのかかわりを通して、よりよい生き方を考える」ことを意欲化⇒行動化⇒習慣化していけるよう示し、児童生徒が9年間の見通しをもって学び、自己の成長を実感できるよう示した。

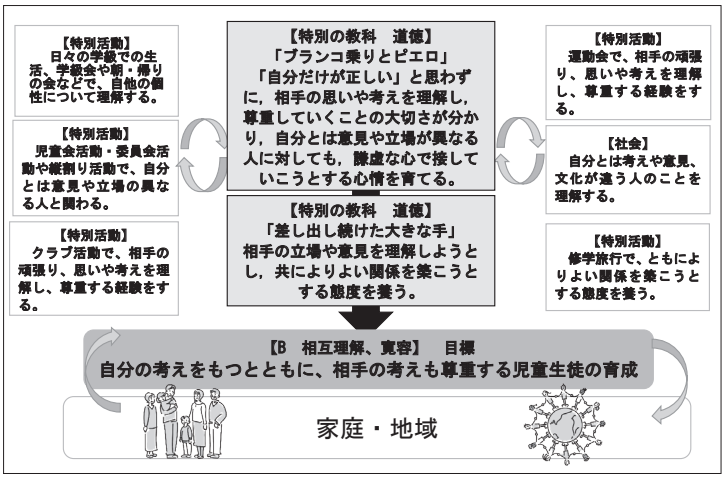
最後に、単元活動例についてである。前述した通り、学習指導要領では、道徳科が道徳教育の要として，補充，深化，統合の役割を果たすことができるよう，計画的，発展的な指導を行うことが大切であると示されている。いわば，扇の要のように道徳教育の要所を押さえて中心で留めるような役割を持つイメージとなる。各学年の道徳教育において，それぞれの内容項目が十分に扱われているものとそうでないものが出る可能性がある。補充とは、取扱いが不十分な内容項目について，それを道徳科で補うこと意識することである。また、各教科等における道徳教育は，それが主たる目標ではないため，掘り下げが十分とは言えない。深化とは、児童生徒の実態を踏まえ，授業で扱う内容項目の指導を，道徳科でより一層深める

図表２　道徳教育のイメージ図

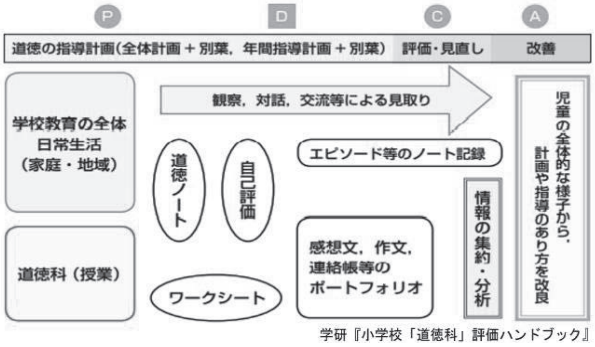


ことを意識することである。そして、各教科等における道徳教育で様々な体験をしていたとしても，それらの相互の関連までは意識しないまま過ごしてしまうことがありあり得る。統合とは、授業で扱う内容項目に関わる様々な道徳的価値について，道徳科で関連を捉え直したり，自分なりに発展させたりすること意識することである。本活動例では、道徳科の前後に道徳教育に関連する活動を示した。さらに児童会や生徒会活動等で取り組んだ活動を家庭や地域などに広げ、継続的に実践できるよう地域や家庭等から活動状況へのアンサーを頂くことで、道徳的心情と道徳的実践力との隔たりを埋められるような単元活動のイメージを図化しその一例を示した。また、評価についても道徳的実践力に結びつくよう、道徳科を要にした全教育活動で行う評価の枠組みを共有できるよう示した（図表４）。また、具体化する際の例を示し、紫波東学園が課題としている道徳的心情と道徳的実践力との隔たりを埋める一助とした。

図表３　【単元活動例】



図表４　【道徳教育の評価の枠組み】



学研『小学校「道徳科」評価ハンドブック』

（４）課題

今回、紫波東学園が抱えている課題に対応すべく方法の一つとして、道徳的心情と道徳的実践力との隔たりを埋めるための手立てについて提案した。実践に取り入れるとなれば、指導方法の工夫・改善のみにとどまることなく，学びの連続性、系統性を意識しての実施に向けるための教員の研修時間の確保が求められる。加えて、地域や家庭を巻き込んで児童生徒の実践力につなげることを狙っているため、そのねらいを発信し、協力を仰ぐ方策が必要であるが、今回はそうした提案にまでは至らなかった。

また、道徳科の指導時間は、年間35時間と定められており、その中で小学校低学年が19項目、中学年が20項目、高学年と中学生が22項目の価値項目について指導することが定められている。これらを充足しつつ、重点指導項目に掲げた内容を強化するためには、指導計画を吟味する必要があるが、その具体については、今回示すことができていない。

今回は、小中一貫教育としての発達段階を考慮した道徳教育や、他の教科においても道徳教育を意識して、教育活動全体を通じて、道徳教育を推進していくことを意識したカリキュラム開発の具体例を示した。

（文責：鈴木智行・大谷寛子・伊藤玲杏・本宮綾華）

４　考察

本研究で提案する二つのモデルカリキュラムに対し、紫波町教育委員会の佗美教育長から以下の御意見を頂戴した。

（１）総合的な学習の時間について

○紫波町の課題や現状が理解され、よく考えられたグランドデザインである。

○総合で身に付けるべき資質・能力を浮き彫りに

し、教育目標との整合を図っている。
○OECDの「変革を起こす力のあるコンピテンシー」の具体化が興味深い。
○レインボープロジェクト及びフリー探究プロジェクトの２系統により教材群が多彩になっている。
○紫波東地区地域人材バンクの発想がユニークである。
●目標に対応し、スパイラルに資質・能力を身に付けさせるためにも、学年又は学団毎の通過ポイント（評価ポイント）の確認が望まれる。
●ICT活用も含めたポートフォリオ評価の開発が急務である。
●年間活動計画について「・・になろう」「・・・を発表しよう」レベルでは評価対象になりにくいので、指導目標と活動をセットにし、７年間の見取り図の検討が必要。
●汎用性を高めるために、別の教材群を当てはめても総合学習のねらいが達成されるカリキュラム編成の検討も必要となる。

（2）道徳について

○紫波町の課題や現状が理解され、よく考えられた全体計画である。
○紫波町の一貫教育方針の具体化が構想されている。
○グランドデザインにおいて目的やねらいに対応する行動目標が９年間のスパンでよく構造化されている。復興教育の視点も大いに参考となる。
○重要指導事項に自己実現の視点を端的にあらわしている。
○ゴールバーグの道徳性発達理論と小中一貫教育の整合を図っており、とても参考になる。
●年間35時間×9学年の指導計画及び特別な教科としての評価計画の具体化が急務である。
●ICT活用も含めたポートフォリオ評価の開発が急務である。
●何よりも社会生活における児童生徒の道徳的実践力の向上を常に意識したい。

教育長も述べられているように、両モデルとも当地域の実態を踏まえ、小中９年間を見据えた提案となっている。学びの系統性や連続性を意識して重点や活動内容が示され、色使いなどデザインの視認性にも工夫が見られる。また、いわての復興教育や他教科等との関わりが明記され、教科横断的な視点からも検討されており、教員が発展的に活用できるモデルとなっている。一方、両モデルとも地域との連携を課題として挙げている。今後、新設校のコミュニティ・スクール等の動向にも注視していく必要がある。（文責：坂本有希）

５　本研究の成果と課題

校種間を接続するカリキュラムを開発することは、将来の主権者である子どもたちにとって、学校教育を通じてどのような力が形成されうるのか、その見通しを、校種を超えて教師自身が持つためにも必要不可欠といえるのではないだろうか。目の前の授業や教育活動における目標を明確にすることはこれまでも行われてきたことであるが、一方で、遠い見通しとして将来の社会を見据えながら、子どもたちが自ら人生を切り拓き、これからの社会を自分たちで創造できるような力を育成するために、今、教師として何ができるかを鳥瞰的な視点で持つことが、今回改訂の学習指導要領で特に強調されることでもある。例えば、「社会に開かれた教育課程＝より良い学校教育を通じてより良い社会を創る」、育成をめざす「資質・能力」の強調、校種接続・教科横断的な視点、日常生活や社会とのつながりの重視など、一人の人間としての子どもの成長発達の全体との関連での学校教育のあり方が問われている。

今回のカリキュラム提示は、「総合的な学習の時間」と「道徳」を念頭に置いているが、各教科の重要性ももちろんであるが、人間としての生き方や他者との関わり方、人やモノ・コトに対する見方や考え方など、これからの多様な社会を見据えた場合、いずれの提案も地域性の特性（対象は紫波町東部地区）と地域の子どもの実態を踏まえ、それに即したカリキュラムの提案となっている。また、総合的な学習グループの提案は、現在で

はSDG ｓとの関わりで各学校とも単元開発が進む中、それとも関連して、PISA調査で日本の教育の在り方に大きな影響を与えたOECDのEducation2030プロジェクトの動向も踏まえ、誰もが人間として尊重される多様性の時代に求められる協働探究的な活動を学年共通に位置づけている点も大きな特色である。

道徳グループも、これまでの徳目や価値の教え込みになりがちであった道徳からの脱却の動きも踏まえ､地域（紫波町東部地区）の実態に即して、子どもたちに育む資質・能力における他者とのかかわりの位置づけ、各教科等との関連、道徳評価への配慮など、認識と行動の乖離を克服する道徳カリキュラムを追究しようとしている。めざす大きな目標が固まれば、それに応じて価値多様化の時代に相応しい、方法としての「考え議論する道徳」の実現（教材の扱いと多様性、道徳対話のあり方など）にもつながるであろう。関連して、例えば、お茶の水女子大附属小学校の「てつがく」や新しい教育課程「てつがく創造活動」の実践も、公立学校とは異なる教育課程とはいえ、考え議論する道徳を実践化する際の参考になるであろう。

最後に、今回のカリキュラム提案は、地域の学校を支援する役目も有しているが、いずれ、自らの教員として応用実践いただきたい。もちろん、カリキュラムづくりは、これからの社会を変革しうる力のある子どもの育成のための手段であって、カリキュラムづくり自体が自己目的化しては本末転倒である。子どもたちにとって、何が必要か、子どもとともに、地域の人々や、多様な多くの人々とともに、よりよい教育のあり方を絶えず追究し続けていかねばならない。

（文責：田代高章）

－注－

1）紫波町教育委員会の資料「紫波町児童・生徒の学力等の現状と課題」より。

2）OECD　Education 2030 プロジェクトについて。（下記OECDサイトよりURL参照）
https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf

3）文部科学省（2013）道徳教育の充実に関する懇談会『今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告)』（平成25年12月26日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/（最終閲覧日　2022.12. 23）

4）文部科学省（2017）『学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』

引用・参考文献

・学研「みんなのどうとく」編集委員会編『小学校「道徳科」評価ブック』学研。教科書会社発行資料：（gakken_doutoku_evaluation.pdf）より
・星野真由美（1996）「いじめ問題への道徳性発達理論によるアプローチの方法について」『教育科学研究』第15号。
・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総合的な学習の時間編」
・文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総合的な学習の時間編」
・文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「OECD Education 2030プロジェクトについて」
・L.コールバーグ（1987）（永野重史訳）『道徳性の形成ー認知発達的アプローチ』新曜社。

謝辞：本研究に際しては、紫波町教育長・佗美淳様をはじめとする紫波町教育委員会の皆様、紫波第二中学校の教職員の皆様など、多くの教育関係者の方々にご協力いただきました。 あらためて感謝申し上げます。

「特別活動」と「国語」に関する小中一貫モデルカリキュラムの開発
：紫波町東部地区を対象に

馬場　智子*，坂本　有希**，菅原　裕子，佐々木　啓太，昆　陽依，古谷　京香，
黒渕　大介，及川　総司，近藤　開人，本宮　大千***

（令和４年２月10日受付）
（令和４年２月14日受理）

BABA Satoko*，SAKAMOTO Yuki**，SUGAWARA Hiroko，SASAKI Keita，KON Hiyori，FURUYA Kyoka，
KUROBUCHI Daisuke，OIKAWA Soji，KONDOU Kaito，MOTOMIYA Daichi***

The Development of a Model Curriculum Spanning Elementary School to Middle School for "Special Activities" and "Japanese"
：Focusing on the Eastern Area of Shiwa Town

要　約

本稿は、平成29（2017）年に改訂告示された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）の成果として、特色あるテーマをもとに校種をつなぐ「特別活動」および「国語」のモデルカリキュラムを開発し、提案するものである。両カリキュラムの特徴は、既存の教育資源を活かし、新たに小中一貫教育を始める当地域だからこそ実現できる系統的かつ往還型の異年齢交流を中心に据えた点である。課題として、①特別活動では、学校の再編によって地域単位が変わるため新たな地域との連携体制が必要となること、②国語では、教科横断的な取り組みへの具体的提案が求められること、が挙げられた。

１．本研究の目的

本稿の目的は、新たに小中一貫校での教育を開始する紫波東部地区の地域的特質と教育課題を分析してモデルカリキュラムを構想し、提案することである。また、各カリキュラムに対する紫波町教育委員会による考察についても提示する。

特別活動では、学習指導要領、特別活動の小、中学校の目標の中から「集団活動」「人間関係」「生き方」の３つに注目してカリキュラムを開発する。これは、町での調査結果から明らかとなった紫波東部地区の児童生徒たちの「自分の良さが分かり他者との関係づくりができる」等の良い点や、「固定的な人間関係、社会参画における主体性の無さ」といった課題に対応するものである。固定的な人間関係から交流の範囲を広げ、主体性を発揮するための活動として、「地域発信および連携」を目指したICT教育と連動した委員会活動や、小学生・中学生が役割をもって活動する「東学園カンパニー」を構想した。当カンパニーでは学校を取り巻く環境として地域との産業や交流を通したつながりが確認されていることから、地域産業の一つである「サツマイモ」を教材として実践例を

＊岩手大学教育学部，＊＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊＊岩手大学大学院県教育学研究科教職実践専攻

提示する。中川・林（2011）は、栽培が容易で低学年児童にも自分たちの力で収穫までの活動を行うことができ、大人の支援を得ずに栽培したことにより自信を得られることや、食料が不足した時代に人命を救ってきた歴史があることで、地域の方々に歴史や実体験を伺うといった交流活動にもつなげられるなど、サツマイモは多様な学びを引き出せる教材であるとしている。低学年児童も達成感を得られる関わり方ができ、かつ色々な側面から学べるということは、小中一貫教育という幅広い学年の児童生徒を対象とするカリキュラムに適した教材でもあるといえるだろう。

国語では、音読・朗読を柱としたモデルカリキュラムを示す。花坂（2015）は音読・朗読の指導の要点を、①書かれてある通りに音声化する態度を身につけさせる、②より明瞭な発音へと改善させる、③言語の韻律的特徴（言葉の響き、リズム、抑揚、強弱、間）を体感させる、④読むことを通して、自身の理解を深めさせる、⑤聞き手への伝達を意識させる、⑥他者の朗読を聴き、自身の理解を深めさせる、の６つに分類している。その上で「音読・朗読を『話すこと・聞くこと』と『読むこと』の両方にまたがって成立する言語行為であると考えている」（p.7）とし、音読・朗読の指導には、自分の考えを相手に伝える・相手の考えを理解するという内容を含むことを示している。

現行の学習指導要領も第５・６学年の音読・朗読について「文章の構成や内容を理解して音声化することに加え、自分の思いや考えが聞き手に伝わるように音読や朗読をすることが求められる」（文部科学省, 2017b, p.123）としており、花坂が指摘した意図を含むことがわかる。モデルカリキュラムにおいては、2021年の岩手県学習状況調査において、小５国語、中２数学の記述問題の無解答率が高かったことから、音読・朗読を通じて自身の考えを表現することと、相手の考えを理解するという、他教科にも関連する力の育成に取り組んだ。（文責：馬場智子）

２．小中接続モデルカリキュラムの提案

１）「特別活動」について

（１）特別活動における現状把握

学校はまさに社会の縮図であり、児童生徒にとって一番身近な社会である。特別活動では、学校生活そのものが教育の対象とされている。このことから学校での児童生徒の実態やニーズを把握し、教育活動を設定することが重要である。

紫波町（2019a）および令和３年11月に行われた紫波東中学校見学での聞き取り調査によると、児童生徒の良さとして、「自尊感情・自己肯定感が高い」「他者を尊重することや、思いやりを持って行動することの大切さについて、理解している」「転入生の受け入れがいい」「通常学級と特別支援学級の区別なく生徒同士が自然にかかわることができる」などが挙げられた。また、学校の設備環境としては新校舎で各教室および学校全体のICT環境の充実が図られている。一方で課題としては「学級や学校、地域などの固定的な人間関係の中では、素直に自分を表現することが出来るが、非日常的な環境では主体性に欠ける部分も見受けられる」や、「世の中一般の情報に過敏で、SNSの情報などがあっという間に広がってしまい、素直すぎるが故に情報の取捨選択の場面において危険性を伴う」「中1ギャップへの不安」などがある。また、集団活動に関する実態として、統合以前の地区内の５つの小学校が小規模校であり、複式学級で学ぶ児童が多いなど、児童同士の交流の機会の少なさが指摘される。

紫波東学園の教育的地域資源として紫波町教育委員会への質問に対する回答（令和３年11月18日メールにて受信）によると、リンゴやサツマイモなどの農産物の栽培が盛んであること、紫波町ホームページ（教育振興運動）によると、各地区において、教育振興運動活動が実践されており、東地区においてもこれまでの各小学校での取り組み事例が紹介されている。

（２）カリキュラム開発の視点

学習指導要領、特別活動の小、中学校の目標の中から「集団活動」「人間関係」「生き方」の３つ

に注目した。これは、今回の学習指導要領改訂において小学校、中学校、高等学校の系統性を重視した目標設定の視点であり、小中一貫校としてスタートする紫波東学園においても重要な視点だと考える。紫波東地区の児童生徒たちの「自分の良さが分かり他者との関係づくりができる」等の良い点や、「固定的な人間関係、社会参画における主体性の無さ、SNS における情報活用能力の脆弱性」等の課題、および学校を取り巻く環境として地域との産業や交流を通したつながりが確認された。これを踏まえ、特別活動で目指す資質・能力を人間関係形成における「違いを認めあい、みんなと共に生きていく力」、社会参画における「よりよい集団や社会を創ろうとする力」、自己実現における「なりたい自分に向けてがんばる力」とし、紫波東学園での各活動、学校行事を通して育成を目指す資質・能力、そのために重視する学習過程を明確化する。

紫波東学園は小中一貫校・施設一体型であるため児童生徒が同じ学び舎で９年間の学校生活を過ごすことのメリットは大きい。特別活動に関して言えば、９年間の特別活動が系統的に活動することが可能となり、従来型の義務教育６・３制にとらわれない様々な教育活動や教育形態が期待される。そこで、紫波東学園９年間の特別活動のテーマを「ICT を活用した異年齢交流、地域発信および連携を図る特別活動」とし、児童生徒会活動、委員会活動、学校行事に関する提案を行う。

（３）特別活動における具体的活動の提案

１つ目は、９年間を見据えた児童会生徒会活動の提案である。話し合いながら合意形成し、話す力を育むこと、異年齢集団で互いを尊重し合い、思いやりの気持ちをもちながら協力して生活する等、児童生徒が互いに学校および社会生活に適応する力を９年間で育てる必要がある。人間関係形成づくりにポイントを絞り、「異年齢集団の中で協力・協働し学校生活の充実・向上を図ること」を指導目標とし、次の活動を提案する。

①児童会生徒会活動（児生会活動）：小中合同の執行部からなる児童・生徒会組織が中心となって東学園の学校生活の充実・向上を目指す。児生会の執行部メンバーは、小学５年生から中学３年生で構成され、小中連携して取り組む。②児童会小学部会・生徒会中学部会活動：児生会の下部組織として構成し、各カテゴリーにおける学校生活の充実･向上のため取り組む。小学部会の構成は、小学１年生から小学５年生とし、小学５年生が小学部のリーダーとして活動する。小学５年生が中心となり活動することでリーダー性が育ち、生徒会活動を前に児童会活動を実践的に経験できるメリットがある。また、中学部会の組織は、小学６年生から中学３年生とし、小学６年生は生活面において中学部の生活イメージや活動を小学６年生から経験することで、中１ギャップの解消の手立てとなる。中学３年生は、紫波東学園の学校づくりのリーダーとして様々な活動において活躍を担うため、柔軟に対応できるよう独立させる。中学３年生が話し合い活動の模範となることで、各学年の話し合い活動の指導等の学校づくりに主体的に参画していくことが期待される。また、紫波東学園の学校づくりを生徒自身が主体的に考え、他の学年も取り組みが活性化され充実した活動につながると考えられる。③縦割り活動･委員会活動･学団集会：掃除や異学年交流、集会活動等も紫波東学園の規模であるなら円滑に活動できる。委員会活動は小学５年生から中学３年生を対象とし活動することも小中連携の意味を成すものである。また、学団集会に関しては発達段階や行事等目的に応じた柔軟な集会活動が可能となる。④ICT を活用した話し合い活動の充実：アンケート集計、質問意見の送受信、代表委員会の月別反省の送受信、話し合い活動のオンライン配信を行う。学校内外への発信により、児童生徒の他者意識が芽生え、話し合い活動が充実し、話す力等に関する発信力が育まれるものと考える。

２つ目は、ICT を活用した委員会活動の提案である。自己実現にポイントを絞り、児童生徒の力を育むべく、「モラルを踏まえた情報発信力」「異年齢交流によって立場や役割の違う人と関わることでコミュニケーション能力」を育成し「モラル

を身に付け、正しい情報をもとに発信する」という指導目標を考えた。情報モラルについては、各学年において発達段階に応じた資質・能力の育成が行われていることが前提となる。

各委員会のSNSアカウントを設置し、発信の主体は生徒とする。しかし、この時発信前に必ず教員の指導が必要となる。発信の対象は、学校内外（保護者・地域等）の両方であり、学校生活や行事の告知を行うことを想定する。SNSを利用しない世代へ向けては、タブレットを使って作成した広告チラシを配布し、場合によっては、活動の様子をLIVE配信する。また、情報委員会などの委員会活動で、児童生徒自身で情報モラルの内容を含む啓発動画を作成し、危険性を発信するとともに再認識を促す。委員会活動の対象ではない小学１年生から４年生は、朝の会等を活用して教員と共に投稿を見る時間を確保し、学校の様子や高学年になってからの委員会活動の取組をイメージすることができる。

ICTの活用によって、活動内容を可視化し、記録として蓄積されるため、簡単に振り返ることが出来たり、言葉での情報処理が困難な児童生徒にとってはSNSを通して簡単に振り返ったりすることが可能となる。また、他者意識をもって交流することで、現在の子どもたちの課題を解決し、自己実現の力が育めるような取り組みを提案する。

３つ目は、学校全体を会社に見立て、一つのテーマに向け各学団が役割を持って活動する「東学園カンパニー」についての提案である。社会参画の視点にポイントを絞り、指導目標を「東学園カンパニーにおける自分の役割を自覚し、全うする」とした。子どもたちが集団や社会に積極的に関わり、自己の役割を考え、実践する力を身に付けてほしいと考える。本提案は、地域の農作物を中心テーマとし、例としてサツマイモを取り上げたが、それ以外の農作物に置き換えることも可能である。

①小学１年生から４年生はキャリア形成の基礎・基本習得期とし、つくる喜びやかかわる喜びを感じることができる子どもの育成を目指す。小学１・２年生の栽培部では、身近な人々と関わる良さや生産の喜びに気づくことをねらいとし、サツマイモの栽培・収穫をする。友達や上級生と関わりながらサツマイモを育てることで、他者と関わり合う良さや育てる喜びに気づくことができると考える。関連する教科は生活科である。小学３・４年生の交流部では社会の一員としての自覚を持つことをねらいとし、社会福祉施設と交流する。交流会の内容を考えたり、利用者の方と一緒にサツマイモの蔓でリースを作ったり等を通し、地域の一員として貢献する喜びを感じることができると考える。関連する教科は総合的な学習の時間である。②小学５・６年生と中学１年生は、キャリア形成の深化・成長期とし、地域資源の良さを追求することができる子どもの育成を目指す。小学５・６年生の調理部では、地域の食文化に関心をもつことをねらいとし、開発部考案のレシピで食の匠の方々とともにサツマイモの調理を行う。調理や実食を通して、地域の人材や地域資源の良さに気づくことができると考えている。関連する教科は家庭科である。また、中学１年生の開発部では、リーダーシップと合意形成の力の育成をねらいとし、栽培部の栽培・収穫に携わるとともに、食の匠の方々とサツマイモを使ったレシピの開発を行う。下学年との交流を通して、リーダーシップを身に付け、自己肯定感を高めることができると考える。また、学級で話し合いレシピ開発することで、合意形成の力や地域資源の良さを追求する力がつくと考える。関連する教科は技術家庭科である。③中学２・３年生は、キャリア形成の完成期とし、身に付けた情報モラルを元に、地域資源の良さを地域外に発信することができる子どもの育成を目指す。所属する広報部では、ICT活用能力の育成をねらいとし、Instagram学校公式アカウントの運営を行う。各部署の活動の様子や開発部の考案したレシピ動画を配信することで、単なる知識理解にとどまらず、生活に生きる実践力を身に付けられると考える。関連する教科は技術家庭科である。④全学年合同で東学園カンパニー

総会を行う。総会では他者の考えを聞いたり、自らの考えを伝えたりする力の育成を目指し、各部署の取り組みや成果、課題を発表する。これによりキャリア教育の９年間の学びの構築ができる。⑤９年間を通して、活動の記録（業務日誌）に取り組む。低学年段階では紙媒体を写真データ化し、学年が上がるに伴いデジタル化していく。データの蓄積により、自己の成長を確認し生活に生かすことができると考える。

４つ目は授業改善につながる評価の提案である。学習指導要領に示された特別活動の評価の観点を踏まえ、教師の観察により活動の過程、児童生徒の意欲等に関する多面的な評価を行う。併せて学習活動内での児童生徒による自己評価や相互評価についても、有益な情報として学習評価へと反映させる。自己評価や相互評価は発達段階に応じてICTを活用し、データの蓄積を行う。これにより、児童生徒の成長が可視化され学習の振り返りも容易となる。また、これらの評価を教師自身の指導や活動内容に関する振り返りにも活用し、次の活動や指導の改善へとつなげていく。

（４）課題

ICTの活用での課題点は、情報モラル教育の徹底である。文科省ではICTを活用とともに情報モラル教育の推進を示している。継続的かつ発達段階に応じた情報モラル指導の実施が必要であると考える。また、ICTに依存しすぎない教育活動の在り方も考えていく必要がある。

また、９年間の一貫性を重視することと並行して、各学年団の発達段階に応じた活動の設定も課題である。本研究の「東学園カンパニー」においては、総会の開催・発表の仕方が課題である。本提案では全学年合同開催としたが、児童生徒の発達段階に応じた学びとなるような開催・発表の仕方を考える必要がある。

また、地域連携については、紫波東学園の学区が広範囲に渡り、児童生徒の居住地域も広がることから、東学園内や地域とどのように連携を図っていくかが課題である。開かれた学校における特別活動の実施は多くの方が関わる活動となるため、連携･協力体制に工夫が必要である。（文責：菅原裕子　佐々木啓太　昆陽依　古谷京香）

図表１

～紫波東学園　特別活動全体計画～

【学習指導要領】

課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成し，役割を分担して協力して実践し，学級での話合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践し，自主的，実践的に取り組むことを通して，第１の目標に掲げる資質・能力の育成を目指す。

学級活動
学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成し，役割を分担して協力して実践したり，学級での話合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに，自主的，実践的に取り組むことを通して，第１の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

児童生徒会活動
異年齢の児童同士で協力し，学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて，計画を立て役割を分担し，協力して運営することに自主的，実践的に取り組むことを通して，第１の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

学校行事
全校又は学年の児童で協力し，よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して，集団への所属感や連帯感を深め，公共の精神を養いながら，第１の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

クラブ活動

各教科　道徳　総合的な学習との関わり

【文部科学省】

小中一貫校

目的
・児童生徒が多様な職員、児童生徒と関わる機会を増やす
・中学生が小学生との触れ合いを通じ、上級生の自覚・自尊感情の高まり

効果
・中学生の不登校出現率の減少
・学習状況調査における正答率の上昇
・児童生徒の規範意識の向上
・自尊感情の高まり
・教職員の児童生徒理解や指導方法改善意欲の高まり

【紫波町及び紫波東学園】

紫波の教育目標
・健康につとめ、明るいまちをつくる人
・自然を愛し、美しいまちをつくる人
・きまりを守り、安全なまちをつくる人
・教養を高め、心ゆたかなまちをつくる人
・あたたかく交わり、住みよいまちをつくる人

紫波東学園学校教育目標

	（知）	（徳）	（体）
小学生	豊かに思考し、表現して高め合える児童	自他を尊重し、思いやりの心を持つ児童	自分の体づくりを考え、行動できる児童
中学生	多面的に思考・判断し、互いの価値を認めて論理的に話し合える生徒	共感的に他者を受け止め尊重でき、自らの個性を見つめ人生設計できる生徒	生涯に渡る健康な生活について考え、行動できる生徒

紫波東学園の児童生徒の実態と課題
・自尊感情・自己肯定感が高い
・他者を尊重すること、思いやりの大切さの理解がある
・学級や学校、地域などの固定的な人間関係の中では、素直に自分を表現することが出来るが、非日常的な環境では主体性に欠ける部分も見受けられる。
・世の中一般の情報に過敏で弱く、SNSの情報などあっという間に広がってしまう。

紫波東学園の教育的地域資源
・リンゴやサツマイモなどの農産物の栽培が盛んである
・各地区において，教育振興運動活動が実践されている。（紫波町HP　教育振興運動）
・各小学校に特色ある行事がある。（Ex. 田植え踊り、星山神楽、金山太鼓）

【育成すべき資質・能力の重要な視点】

人間関係形成
違いを認めあい、みんなと共に生きていく力

社会参画
よりよい集団や社会を創ろうとする力

自己実現
なりたい自分に向けてがんばる力

【紫波東学園　特別活動】

領域等による学校の土台づくり

他者の考えを聞いたり、自らの考えを伝えたりする問題解決的な話し合い活動の積み重ね、思考力・判断力・表現力を育む

集団とこの関係を理解し、集団の中での自己の役割を考え実践する

特活テーマ！

ＩＣＴを活用した異年齢交流、地域発信及び連携を図る特別活動

９年間を見通せる紫波東学園の良さを生かそう！

話し合い活動の提案

「話し合い活動:9年間を見据えた児童会生徒会活動づくり」

テーマ：人間関係形成
指導目標：異年齢集団の中で協力・協働し学校生活の充実・向上を図る。
主な活動内容
①東学園児生会（東学園執行部）の設定
…学校生活の充実・向上を目指す児童生徒会組織
拡大代表委員会（毎学期2回開催）各教室・家庭・端末でのオンライン配信
②児童会小学部会・生徒会中学部の設定
…生児会の下部組織として活動。各カテゴリーでの学校生活の充実・向上を目指す組織
カテゴリー代表委員会（毎月1回開催）
③学団集会の充実（週1回・随時開催）
…小12・小34・小56・中12　中3　学団での交流も可（流動な交流も可）
④縦割り活動（掃除・異学年交流の基盤）
その他
…発達段階においてＩＣＴ活用して話し合い活動の充実を図る。
例　学級会内のアンケート調査
反対賛成等の集計
質問意見送受信　委員会の連絡　オンライン配信等
課題：情報モラル関する指導
ICTの目的の確認…ICTに頼りすぎない教育

委員会活動の提案

「ICTを活用した委員会活動」

テーマ：自己実現
指導目標：モラルを身に付け、正しい情報をもとに発信する。
背景
近年，知識・情報・技術をめぐる変化の速さが加速度的となり，情報化やグローバル化といった社会的変化が，人間の予測を超えて進展するようになってきている。将来の予測が難しい社会においては，情報や情報技術を受け身で捉えるのではなく，主体的に選択し活用していく力が求められる。SNSを巡るトラブルなども増大しており，子供たちには，情報や情報技術を適切かつ安全に活用していくための情報モラルも身に付けさせていく必要がある。
活動時間・内容

取組学年	小学5.6年生　中学生
活動時間	各委員会活動（小中合同）
活動内容	・各委員会のアカウントを開設し児童生徒同士で委員会内容の情報共有をする。(可視化) ・必要に応じて外部への行事告知はSNSを通して発信する。また、配付用広告チラシの作成は、タブレットを使って作成する。 ・活動の様子をLIVE配信する

東学園カンパニーの提案

東学園カンパニー

テーマ：社会参画
指導目標：集団と個の関係を理解し、集団の中での自己の役割を考える　実践する
活動内容・活動時間

	育成したい力・態度	活動内容
総会（全学年）	他者の考えを聞いたり，自らの考えを伝えたりする力	・各部の取り組みや成果，課題の交流

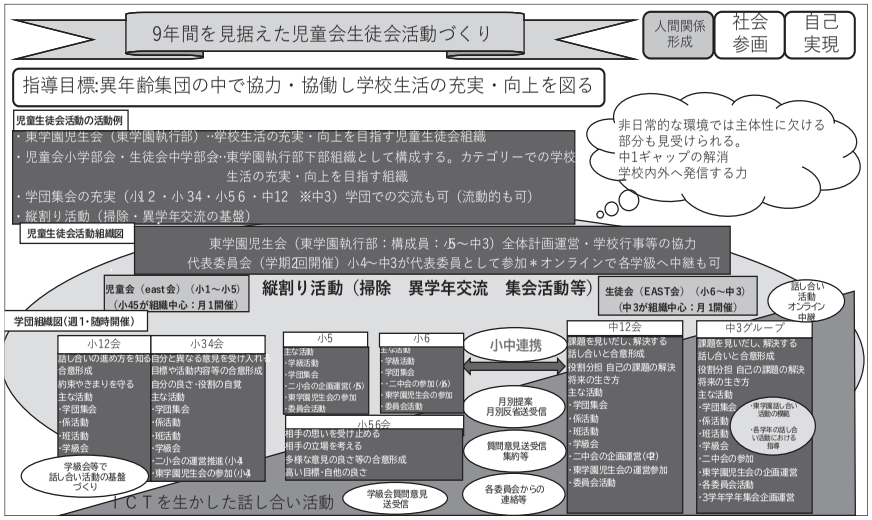
	関連する教科	育成したい力・態度	活動内容
栽培部（小１・２）	生活科	身近な人々と関わる良さ・生産の喜びへの気づき	・友達や上級生と関わりあいながら，サツマイモを育てる
交流部（小３・４）	総合的な学習の時間	社会の一員としての自覚	・社会福祉施設におけるクリスマス会の開催（リースづくり，歌）
調理部（小５・６）	家庭科	地域の食文化への関心	・開発部考案のレシピを使ったサツマイモの調理
開発部（中１）	技術家庭科	リーダーシップ　合意形成	・下学年の支援（植える，育てる，掘る） ・学級で２レシピ考案
広報部（中２・３）	技術家庭科	ICT活用能力	・Instagram学校公式アカウント運営（各部の活動の様子，開発部レシピの配信）

【評価計画】

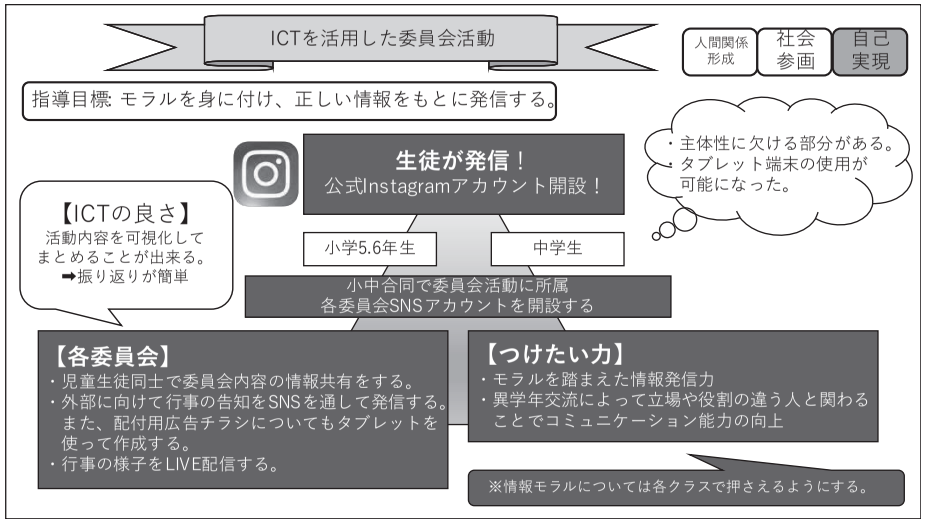
評価の観点
・よりよい生活や人間関係を築くための知識・技能
・集団の一員としての話し合い活動や実践活動を通した思考・判断・表現
・主体的によりよい生活や人間関係を築こうとする態度

評価の方法
児童生徒の学習活動
・自己評価・相互評価（記録の蓄積・ICT活用）
教師による観察（記録の蓄積・ICT活用）
・児童生徒の活動の評価（活動の様子・学びの様子）
・活動内容自体の評価（内容の適切さ）
・教師自身の指導の評価（指導内容・方法・教材等）

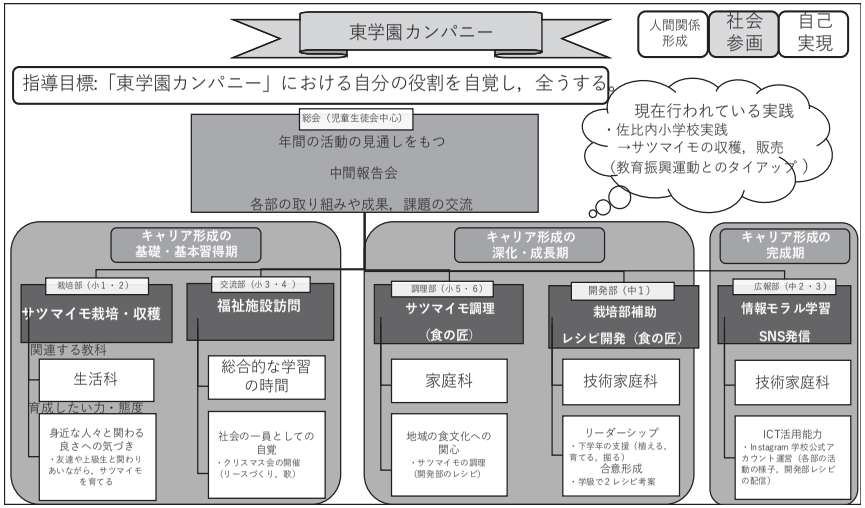
図表２　特別活動実施具体例



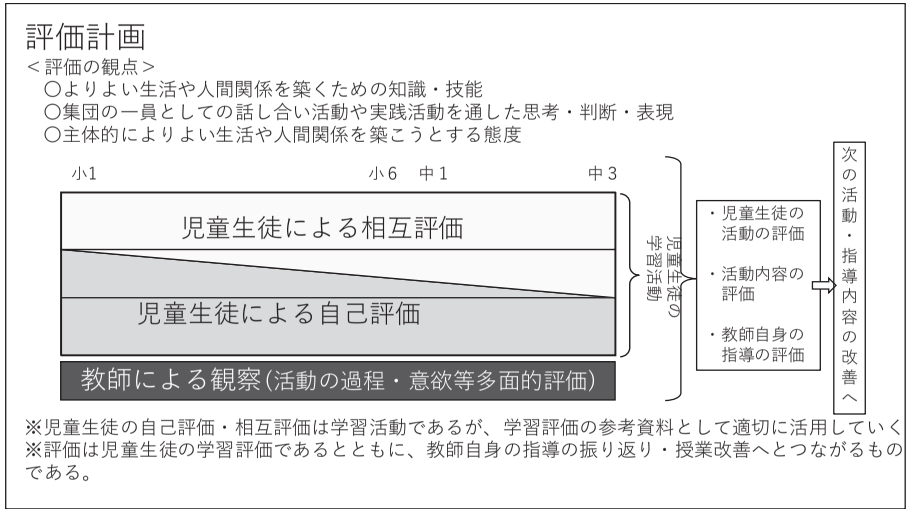
図表２－１　９年間を見据えた児童生徒会活動づくり



図表２－２　ＩＣＴを活用した委員会活動



図表２－３　東学園カンパニー



図表２－４　評価計画

2）「国語」について

（1）現状

国際化が進む社会では、論理的思考力が必要であり、自分の考えを根拠とともに明確に説明し、多様な人々と協働する力が必要である。様々な個性を持った人材が協働する中で課題を解決するために、リーダーシップを発揮できる人材の育成が求められている。そのためには、学校教育だけではなく、家庭や地域における豊かな言語環境が必要である。

紫波町では、令和３年度に行われた全国学力・学習状況調査において、「国語の勉強は大切だと思いますか」「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」という質問には、肯定的に回答した児童生徒の割合が、全国平均を上回った。言葉の特徴や知識の理解、目的に応じて発言し、表現を工夫して書いているという､授業中の取り組みについての項目も、県平均や全国平均を大きく上回っている｡しかし、小学校６年生、中学校３年生とも、ピークの位置が全国、県を下回っている。特に中学校では、下位の生徒の引き上げが課題となっている。このことから、授業中の指示には素直に取り組む良さがあるが、自ら主体的に判断して行動する力と、言語能力の不足が課題であると考える。また、2021年の岩手県学習状況調査において、小５国語、中２数学の記述問題の無解答率が高く、学びのベースになる「書く」､「話す」の言語能力育成が課題となった。紫波町でも、全国学力・学習状況調査から、小６では全国より低いが、中３になると大きく増加している。このことから、小中連携を含めた確実な言語能力の育成が課題である。

（2）カリキュラム開発の視点

前項の実態と､紫波町の小中一貫教育の目標｢郷土を愛し、みらいを切り開く児童生徒の育成｣､および紫波東学園の教育目標「自ら未来を切り開いていく児童生徒の育成」のもと、国語教育全体計画を作成した。

まず、国語科の目標として、「音読による言語活動を通して、自他理解を深め伝え合う資質能力の育成を目指す」を掲げた。文章の表面的な読み取りしかできず、読解力が身についてないことが大きな課題と考えられるため、言葉を大切にした「正しい読み」の定着が求められるからである。また、小中学生が同じ校舎で学ぶ施設一体型の小中連携校である紫波東学園では、小学校、中学校の枠を超えた日常的な交流が可能である。行事などの交流だけではなく、教科での学びの交流も図ることで、「かかわり」についての意識も高めることができる。文部科学省「国語力を身につける国語教育のありかた」では、「音読」の効果を以下のように述べている。

「国語力や独創力とかかわる脳の場所が特に活性化するという脳科学の知見もあることから，積極的に音読を取り入れていくことが大切である。また，音読することによって，漢字の読みを覚えたり，文章の内容を確実に理解したりできる。」

小学校段階から、音読、暗唱にふさわしい文章を取り入れることで、日本語の美しい表現やリズムを身につけ、情緒力と豊かな人間性を身につけさせたい。

（3）モデルカリキュラムの提案とその特徴

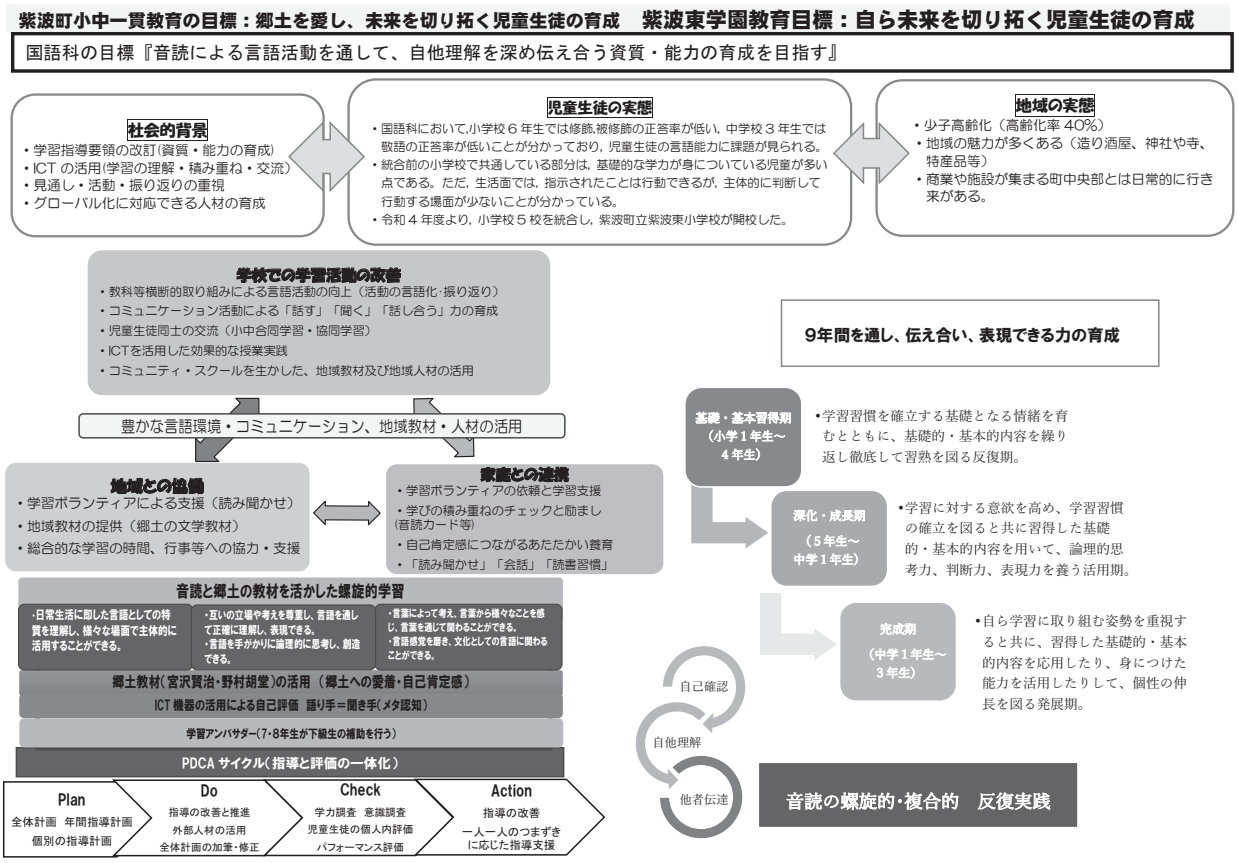
グランドデザインの特質は以下の通りである。

１点目は、音読と郷土教材の活用である。隣接する花巻市出身の宮沢賢治作品は、音読に適した表現が多い。９年間を通し、音読教材として取り組むことができる。また、義務教育段階では難解であるが、郷土出身の「野村胡堂、あらえびす」の音楽評論を学ぶこともできる。郷土教材を取り入れることで、郷土への愛着とそこで育った自己肯定感も高めることができると考えられる。

２点目は、ICT 機器の活用である。今年度から１人１台端末が導入されているが、音読を録画することで、客観的な自己評価と相互評価を行うことができる。自分の話す姿を確認することで、メタ認知につながり、言語スキルも向上する。

３点目は、中学校１，２年生が下級生の学習補助を行う学習アンバサダーである。スクールバスの待ち時間を活用し、中学校１，２年生が短時間の放課後学習支援を行う。下級生の意欲向上だけ

図表１　紫波町の国語教育グランドデザイン



ではなく、教える立場の上級生も、教えることで学習の定着が図られる。また、中学生の定期テスト期間に小学校でも学習重点期間を設定することで、全校で学習に取り組むことができる。

次に学校、地域、家庭との協働である。グランドデザインでは、「豊かな言語環境･コミュニケーション」「地域教材･人材の活用」を意識した学校、地域、家庭の協働を目指す。学校では、教科横断的取り組みによる言語活動の向上のためリフレクションシートを活用し、日常の活動の振り返りを言語化させたい。「いわての授業づくり３つの視点」の視点３では、「学習の振り返り」について述べられているが、授業に加え特別活動などの日常の取り組みでも有効だと考える。文章で言語化する経験を重ねることで、記述問題に対する苦手意識も改善すると考えられる。

また、施設一体型小中連携校の特色を活かし、合同学習、協働学習で、児童生徒間の交流を図るとともに、「話す」「聞く」「話し合う」活動を取り入れ、生徒の言語スキル向上を目指したい。地域との協働では、地域の方々に学習ボランティアとして「読み聞かせ活動」に参加していただく。家庭では、PTA 活動を通し、「読み聞かせ」「会話」「読書習慣」を呼びかけたい。家庭での言語環境が児童生徒の基盤であることを、各種講演会、学校便りなどを通して周知したい。

次に、音読の目的・効果について述べる。小学校学習指導要領では、音読の機能について、「自分が理解しているかどうかを確かめる働き」と「自分が理解したことを表出する働き」について分けている。そして、音読によって表出することは、「他の児童の理解を助けることにもつながる」（解説国語編 p.49）と、学び合いについても述べている。斉藤（2001）は、「その文章やセリフをつくった人の身体のリズムやテンポを、自分の身体で味わうことができる」（p.202）と、児童生徒が日本語のリズムを楽しみながら学ぶ効果をあげている。また、言葉に出して読むことにより、理解力（読

解力）の向上と言語感覚を育てることができると考えられる。こどもたちは多くの情報をデジタル媒体から得ているのが現状である。また、コロナ禍による活動の制約、マスクを通しての生活で音声による活動が少なくなっているからこそ、言葉を声に出す活動が必要であると考える。

次に具体的な実践計画として、３点提案する。１点目は、授業開始３分間の音読活動である。国語の授業開始時に３分間の音読を継続的に行う。３分間の活動であれば、日常の取り組みとして無理なく行うことができる。広島県府中市府中学園では、算数・数学科の取り組み「学びプラス」として、全学年で、授業のはじめに「半九九」「分解九九」「分解足し算」「make10」などを導入している。紫波東学園の特色ある取り組みとして、音読活動を取り入れ、言語感覚だけではなく、「自分の考えに自信を持って言葉で伝えることができる」伝え合う力も育成したい。具体的な教材とし

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	中1年	中2年	中3年
宮沢賢治	・風の又三郎（どっどど どどうど） ・月夜のでんしんばしら ・星めぐりの歌	・雪渡り ・高原 ・あまの川	・貝の火 ・なめとこ山の熊 ・風がおもてで呼んでいる ・注文の多い料理店	・オツベルと象 ・いちょうの実 ・何と云われても ・春 ・猫の事務所	・美しき夕陽の色なして ・どんぐりと山猫 ・青そらのはてのはて ・短歌 ・きみにならびて野に立てば	・やまなし ・風の又三郎 ・雨ニモマケズ ・セロ弾きのゴーシュ ・そもそも拙者ほんものの清教徒ならば	・岩手山 ・グスコーブドリの伝記 ・原体剣舞連 ・雁の童子 ・農民芸術概論綱要 ・真空溶媒	・林と思想 ・春と修羅（序） ・告別 ・銀河鉄道の夜 ・檜ノ木大学士の野宿	・春と修羅（mental sketch modified） ・永訣の朝 ・青森挽歌 ・あすこの田はねえ ・僚友 ・眼にて云う ・松の針 ・無声慟哭
他	・いろはうた ・おおぞらのこころ ・りす、りす、小りす ・夕日 ・お月夜 ・ある時 ・いいてんき	・たきび ・雲 ・通りゃんせ ・花がふってくると思う ・雪 ・砂山 ・雨のうた	・耳 ・一番始めは ・花鏡 ・手袋を買いに ・竹 ・わたしと小鳥とすずと	・百人一首 ・草にすわる ・かなりや ・怪人二十面相 ・まり ・冬が来た ・春の歌	・雪 ・いろはかるた（江戸） ・平家物語（祇園精舎） ・蜘蛛の糸 ・男はつらいよ ・古今和歌集仮名序 ・からたちの花	・花 ・いろはかるた（京都） ・吾輩は猫である ・白浪五人男 ・枕草子 ・早口言葉 ・せんねんまんねん	・うゐらう売り ・道程 ・竹取物語 ・坊ちゃん ・山のあなた ・石川啄木 ・落葉松 ・山椒魚	・徒然草 ・扇の的 ・春暁 ・走れメロス ・石川啄木 ・正岡子規 ・斎藤茂吉 ・夢十夜 ・汚れちまった悲しみに	・初恋 ・千曲川旅情の歌 ・春望 ・おくのほそ道 ・論語 ・源氏物語 ・時そば ・レモン哀歌 ・遠野物語 ・羅生門
指導事項	・語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 ・昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと		・文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読すること。 ・易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと		・文章を音読したり朗読したりすること。 ・親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。		・音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り，古文や漢文を音読し，古典特有のリズムを通して，古典の世界に親しむこと。	・作品の特徴を生かして朗読するなどして，古典の世界に親しむこと。	・ 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いについて理解すること。

図表２　自己確認　自他理解　他者伝達

て、教材リストを作成した。

特徴としては、宮沢賢治作品と、教科書に掲載されている教材を取り入れた。また、「声に出して読みたい日本語」「子供たちに声に出して読んで、覚えてほしい、書いてほしい作品集」（広島県教育委員会）を参考にした。各学年の指導事項に即し、詩、物語、古典などの作品を取り上げた。

２点目は、学期末の音読集会である。学期末に小学校１年生から中学校３年生までの縦割による音読交流会を行い。各学年２～３人で音読を発表し合う。１学期は日常の音読発表を行い、２学期、３学期には、中学校２，３年生が選んだ詩をグループで群読する取り組みも行える。他学年の前で発表することによる目的意識と他者評価、交流学習による豊かなかかわり合いを図ることができる。

３点目は、家庭との連携である。家庭での音読を「音読カード」に記入している小学校は多いが、ICT 機器を活用したい。タブレット端末を持ち帰り、家庭での音読を録画する。家庭での学びの積み重ねと励まし、自己評価にもつなげることができる。週一回または期間を決めることで、無理のない取り組みになる。

小中連携を見据えた実践として、中村（2015）の「自己確認」「自他理解」「他者伝達」を参考にした。ペアでの学習、グループ学習、全体での発表会など、多様な読みを創り上げることで、文章への「理解」が促進される。9年間を通し、文章

の内容と自分の読みを確認する「音読」から、文章全体に対する思いや考えをまとめ、表現性を高める「朗読」につなげたい。

「交流学習の視点からの単元事例」（図表３）と「言語能力育成の視点からの単元事例」（図表４）を作成した。交流学習では、小学校４年生と中学校１年生を想定した。小学生は伝え合う相手を意識した目的のある読みと、中学生の学びを取り入れ考えを深めることができる。中学生は、下級生と学ぶことによる意欲の向上と、発達段階による新たな学び直し、自己理解を深めることができる。今回は、「ごんぎつね」を取り上げたが、小学校５年生と中学校２年生の「大造じいさんとガン」、小学校６年生と中学校３年生の「やまなし」なども考えられる。読書は、発達段階で読む視点が広がり、新たな発見がある。生涯にわたる「読書」を通して「教養・価値観・感性」を身につける基盤となる経験になると考える。「言語能力育成の視点からの単元事例」は、小学校６年生を想定した朗読の授業である。自分が選んだ詩を朗読して紹介し、発表を聞いて感じたことを伝え合う活動で、「自己確認」「他理解」「他者伝達」の三段階を螺旋的複合的に実践することができる。

最後に、紫波東学園の小中一貫教育のカリキュラム構想を以下に示す。

小学校１年生～４年生の「基礎・基本習得期」、小学校５年生～中学校１年生の「深化・成長期」、中学校２年生～中学校３年生「完成期」ごとの学習目標と系統性を一覧にした。

基礎・基本習得期を指導する教員が完成期を見据えた指導をすることや、深化・成長期指導でのつまずきを基礎・基本期指導の教員と共有し、解決をはかることで、９年間の一貫指導のメリットが生かされるものと考える。さらに次のステージ（高等学校）への教育へのつなぎ・橋渡し的な効果を発揮されることが望まれる。

（４）課題

一点目の課題は地域人材確保である。郷土の教材として「野村胡堂あらえびす記念館」との連携も考えられるが、具体的な提案には至らなかった。「読み聞かせ」の学習ボランティアの活用や地域教材の開発のため、紫波町コミュニティ・スクール基本モデルの地域学校共同チームと連携し、さらなる地域資源・人材の掘り起こしが望まれる。

二点目の課題は、教科横断的な取り組みの具体的提案と単元配列表の詳細な設定ができなかったことである。学園目標の「豊かなかかわり合いによる自己実現」を目指すために、国語科として児

図表３

<table>
<tr><td colspan="3">【交流学習の視点からの単元事例】</td></tr>
<tr><td colspan="3">小学校第４学年　ごんぎつね</td></tr>
<tr><td>単元目標</td><td colspan="2">気持ちの変化を読み，考えたことを話し合おう</td></tr>
<tr><td>単元について</td><td colspan="2">本単元では，「ごんぎつね」を教材とし，気持ちの変化に着目して読み，考えたことを話し合う。それらの活動を通して，一人一人の感じ方に違いのあることに気付くことを目的とする。</td></tr>
<tr><td rowspan="5">単元の流れ</td><td colspan="2">〈小学４年生〉
1. 学習課題を設定し，学習計画を立てる。
2. 初発の感想をまとめる。
3. 場面１について，ごんの行動と気持ちをまとめる。
4. 場面２について，ごんの行動と気持ちをまとめる。
5. 場面３について，ごんの行動と気持ちをまとめる。
6. 場面４・５についてごんの行動や気持ちの変化をまとめる。
7. 場面６について，兵十が知ったことと気持ちをまとめる。</td></tr>
<tr><td>〈小学４年生〉
8. ごんと兵十の気持ちの変化について考えをまとめ話し合う。</td><td>〈中学１年生〉
1. 家庭学習
ロイロノートを利用し音読を録音したカードにて提出する。</td></tr>
<tr><td colspan="2">交流学習</td></tr>
<tr><td>9. 交流学習を通じて，物語や登場人物についての考えを深める。</td><td>2. 交流学習を通じて，物語や登場人物について小学生の疑問や思考を整理し，考えを深める。</td></tr>
<tr><td colspan="2">〈小学４年生〉
10. 交流学習で学んだことについてまとめ，自分の考えを整理する。
11. 学習を振り返り，自分の考えを深める。</td></tr>
<tr><td>交流学習の目的</td><td colspan="2">(小)話し合いを通じて，中学生の学びの視点を取り入れ，考えを深める。
(中)当時学んだことや現在感じていること等を想起し，小学生と共有して，自己の理解を深める。</td></tr>
<tr><td>学習指導要領との関連</td><td colspan="2">[各学年の内容]文章全体の構成や内容の代替を意識しながら音読すること。</td></tr>
</table>

図表４

<table>
<tr><td colspan="2">【言語能力育成の視点からの単元事例】</td></tr>
<tr><td colspan="2">小学校６学年　詩を朗読してしょうかいしよう</td></tr>
<tr><td>単元目標</td><td>自分が感じたことが聞き手に伝わるように，詩を朗読しよう。</td></tr>
<tr><td>単元について</td><td>本単元では，お気に入りの詩を選び，それを朗読して紹介するという言語活動を設定している。選んだ詩の好きな表現とその理由を交流することで，詩の楽しみ方としての比喩や反復などの表現の工夫や効果に気付き，読書としてさまざまな詩を読む楽しさを味わわせる。</td></tr>
<tr><td>単元の流れ</td><td>1. 過去の教科書や詩集などから，お気に入りの詩を見つけ，詩のよさが伝わるように，朗読の仕方を考える。
2. 自分の選んだ詩を朗読して紹介し，発表を聞いて感じたことを伝え合うとともに，学習を振り返る。</td></tr>
<tr><td>言語能力向上</td><td>お気に入りの詩を朗読して紹介する際，「なぜなら(理由づけ)」「例えば(具体化)」「つまり(一般化)」などの思考などの思考に関する言葉を活用しながら，自分の感じたことや考えたことを交流できるようにする。</td></tr>
<tr><td>学習指導要領との関連</td><td>[各学年の内容]文章の構成や内容を理解して音声化することに加え，自分の思いや考えが聞き手に伝わるように音読や朗読をすること。</td></tr>
</table>

国語科　カリキュラム構想　　図表５

	学年	国語科　各学年・各期の目標	系統学習
完成期	中３	・社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を養い，社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。 ・言葉がもつ価値を認識するとともに，読書を通して自己を向上させ，我が国の言語文化に関わり，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	・小中教員相互乗り入れ授業 ・縦割り学習（中３→小６　中２→小５　中１→小４） ・異学年間交流学習（中３～小１の一斉交流活動）
	中２	・社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・論理的に考える力や共感したり想像したりする力を養い，社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。 ・言葉がもつ価値を認識するとともに，読書を生活に役立て，我が国の言語文化を大切にして，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	
深化・成長期	中１	・社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い，日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを確かなものにすることができるようにする。 ・言葉がもつ価値に気付くとともに，進んで読書をし，我が国の言語文化を大切にして，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	
	小６	・日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い，日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを広げることができるようにする。 ・言葉がもつよさを認識するとともに，進んで読書をし，国語の大切さを自覚して，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う	
	小５		
基礎・基本習得期	小４	・日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い，日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えをまとめることができるようにする。 ・言葉がもつよさに気付くとともに，幅広く読書をし，国語を大切にして，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	
	小３		
	小２	・日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに，我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。 ・順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い，日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えをもつことができるようにする。 ・言葉がもつよさを感じるとともに，楽しんで読書をし，国語を大切にして，思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	
	小１		

童・生徒に付けさせたい力を具体化しなければならない。そして、児童・生徒の実態を受けての具体的な姿を示し、「国語科で身につけた力を他教科でどのように使うか」という視点で教科横断的な取り組みを検討していく必要がある。（文責：黒渕大介・及川総司・近藤開人・本宮大千）

３．考察（紫波町教育委員会より）

本研究で提案する２つのモデルカリキュラムに対し、紫波町教育委員会の佗美教育長から次のような御意見を頂戴した。

（１）特別活動

○紫波町の課題や願いが検討され構造的なグランドデザインとなっている。

○集団活動・人間関係・生き方の視点から構造化されている。

○小学校と中学校の共通点・相違点から９年間の発達を重視して連携が図られるよう工夫されている。

○過疎地域にありがちな「固定的人間関係」「主体性の欠如」の改善に資する構想が随所に見ることができる。

○紫波東カンパニー発想はユニークである。

●特別活動自体、集団と自己の関わりを醸成する領域であることから、ICT 活用と具体的なアナログ活動との量や質のバランスを調整する必要がある。

●特別活動の指導時数（年間35H ＋行事＋委員会等）の用意周到な配当計画が重要である。

●このカリキュラム構想の実施に当たり、総合的な学習の時間、児童会・生徒会活動等との用意周到な教務主任レベルでの指導、時数調整が不可欠である。

（２）国語

○地域課題解決のための方途が国語科として検討されている。

○紫波町の教育課題（無回答・記述・言語活動）を理解して構想されている。

○東学園９年間の学びの交流としての「音読」は興味深い。

○学習アンバサダーの発想は興味深い。児童生徒の交流含め汎用性の高い発想である。

○岩手や紫波にゆかりの深い作家や詩人の教材を開発し、基礎修得期から完成期までの９年間にわたる目標と作品をタイアップさせており実現性が高い。

●国語科はアナログ的な学習も必要と考える。今後デジタル教科書との併用も含め、ICT 活用・ICT 教材の活用等、院生においても開発を進めてほしい。

●家庭学習･宿題は古くて新しい問題である。「効果のある学校の特徴」8-9-10-11[1)] の検討をしつつ保護者の関わり方も今後の課題である。

教育長も述べられているように、両モデルにおける東カンパニーや学習アンバサター等の新しいアイディアは、地域の特徴や小中一貫、施設一体型の利点を生かした取り組みであり、本地域の児童生徒の資質・能力の育成に資する可能性が高いと考えられる。また、ICT や音読に着目した活動は、現学習指導要領で学習の基盤となる資質・能力として規定されている情報活用能力や言語能力の育成につながるものであり、系統的な取り組みが工夫されている。一方、実際の運用に当たっては、各モデルの具体的な指導計画、他教科等との連携・調整、地域との協力体制の構築が必要である。（文責：坂本有希）

４．成果と課題

はじめに各カリキュラムの成果について述べる。特別活動ではこれまでの町の教育振興運動の内容や地域の産業についても検討し、現在の小中一貫教育が進められた複合的な目的を踏まえたカリキュラムを構築した。国語においては、小中一貫・小中連携教育の先行研究から実践の留意点を分析したことで、実現性の高いカリキュラムが構築できたと考えられる。さらに双方とも9年間各時期の発達段階に配慮した内容が構想され、各段階が連続するだけではなく往還する仕組みを設けているという共通性もみられた。

課題として、紫波町教育委員会の佗美教育長からは特別活動では指導時数配当計画や、各活動・時間における教務主任レベルでの指導、時数調整が求められることが指摘された。カリキュラム構想メンバーによる「新たな地域との連携体制」とともに、学校内での連携体制を視野に入れることでより実現可能性が高まると考えられる。また国語においては、教材の開発（ICT 教材含む）や家庭学習（保護者の関わり方）についての指摘がなされた。特に ICT 教材については、冨山・佐野（2021）が示す個に応じた学びの保障や、羽田（2020）のように ICT 教材の特徴を生かした新たな授業観に基づくカリキュラム改善も今後必要となることが予想される。（文責：馬場智子）

参考文献

刈谷剛彦・志水宏吉（2004）『学力の社会学』岩波書店

義務教育学校　府中学園　カリキュラム　<http://www.edu.city.fuchu.hiroshima.jp/~fu-chu /pdf/curriculum.pdf>（最終閲覧：2022年2月2日）

国立教育政策研究所　教育課程教育センター（2013）『学級・学校文化を創る特別活動中学校編　学級活動の基本　話し合い活動を中心にして』

国立教育政策研究所　教育課程研究センター（2018)『小学校新学習指導要領準拠　みんなで、より良い学級・学校生活をつくる特別活動小学校編』

斎藤孝（2001）『声に出して読みたい日本語』草思社

紫波町（2019a）『紫波町立学校再編基本計画』

紫波町（2019b）「紫波ネット1017号」令和元年10月9日 発行 <https://shiwa.saksak.jp/back/1910/pdf/all.pdf>（最終閲覧：2021年12月26日）

冨山敦史・佐野智子（2021）「橘小学校との連携による教育現場に根ざした現代的・実践的な教員養成に係る研究報告（国語科１）―国語科における ICT 活用による授業観の変容に着目して―」常葉大学教育部初等課程研究企画部会『教育研究実践報告誌』第5巻第1号, pp.50-59.

中川知美・林未和子（2011）「さつまいもを題材とした小学校生活科の授業実践」『三重大学教

育学部附属教育実践総合センター紀要』第31号, pp.93-97.
中村佳文（2015）「小中連携を見据えた国語科「音読」の螺旋的複合的授業実践」『宮崎大学教育文化学部付属教育協働開発センター研究紀要』第23号, pp.43-56.
花坂歩（2015）「「音読･朗読」概念の再構築（再考）」九州地区国立大学間の連携に係る企画委員会リポジトリ部会『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第3巻1号, pp.1-11.
羽田潤（2020）「国語科メディア教材としてのマルチモーダル・テクストの可能性―短編アニメーション『ひな鳥の冒険』の予告編制作から見えてきたもの―」全国大学国語教育学会『国語科教育』87, pp.11-13.
松浦年男（2019）「小学校国語科における音読教育の目的と効果　文献レビューによる検討」『北星学園大学文学部北星論集』第56巻第2号, pp.25-42.
文部科学省（2017a）『小学校学習指導要領』
文部科学省（2017b）『小学校学習指導要領解説国語編』
文部科学省（2017c）『中学校学習指導要領』
文部科学省（2020）『教育の情報化に関する手引 - 追補版 -（令和2年6月）』
<https://www.mext.go.jp/content/20200608-mxt_jogai01-000003284_002.pdf>（最終閲覧：2021年12月27日）
吉野町・吉野町教育委員会（2021）吉野町立小中一貫校吉野さくら学園
<http://www.town.yoshino.nara.jp/chomin/eff53dde5f6f155c650bcc77db8131258170a4c3.pdf>（最終閲覧：2022年2月2日）

注

1）刈谷･志水（2004）, p.234に「効果のある学校」の特徴として11項目が挙げられている。教育長が言及した8～11項目は以下の通り。
8．生徒の権利と責任の尊重
9．目的意識に富んだ教え方
10．学習を促進する教授組織
11．家庭との良好な関係づくり

謝辞

本稿執筆に当たっては、紫波町教育委員会・佗美淳教育長をはじめとする紫波町教育委員会の皆様、紫波第二中学校の教職員の皆様など、資料提示、学校訪問等多くの方々にご協力いただきました。あらためて感謝申し上げます。

公立併設型中高一貫校における中学校と高校の一体化に関する教員の意識

小野寺　峻一*，阿部　敬太**，山本　奨***

（令和４年２月９日受付）
（令和４年２月14日受理）

ONODERA Shunichi，ABE Keita，YAMAMOTO Susumu

A Study of Teachers' Consciousness Toward the Merging of Junior and Senior High Schools

要　約

本研究は，併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し，異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し，中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することであった．中学校と高校の一体化の「意義」「必要なこと」「不安」に対する自由記述のデータをテキストマイニングし，検討した．その結果，教員にとって，異校種を経験することは，意義や課題（不安）に対しては，俯瞰的な視点を養い，具体的な一貫教育の改善点（必要なもの）に気づく可能性が示唆された．一方で，異校種の経験がない教員は，意義や課題（不安）は一貫教育の具体的な取組みから想定されるもので，推進のために必要なものは，教育システムのような広い視点に立つものであることが示唆された．

１．問題と目的

我が国の中高一貫教育は，1997年，中央教育審議会第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の提言を受けたことにはじまる．1998年に「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し，翌年の1999年より，「従来の中学校・高等学校の制度に加えて，生徒や保護者が6年間の一貫した教育課程や学習環境の下で学ぶ機会をも選択できるようにすることにより，中等教育の一層の多様化を推進し，生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すもの」（文部科学省，2012）として，中高一貫教育を選択的に導入することが可能となった．中高一貫校は，中等教育学校，併設型，連携型の3つに分類され，文部科学省の調査（2017）によると，中高一貫校は595校（中等教育学校52校，併設型41校，連携型82校）と設置数を増やしている．

山岡（2021）は，中高一貫教育の成果として，教員の指導力・教育観の向上や探究活動・キャリア教育の一貫したカリキュラムの充実を挙げている．しかし一方で，授業準備などの業務増加，学校段階の違いによる教員の意識を変えることの困難さや生徒の緊張感の弛緩，人間関係の硬直化の課題があると示している．また，田中（2006）は，中等教育学校や併設型中高一貫校の理解と需要が高まってきていることに対して，内情を探ると，「エリート校化」「受験競争の低年齢化」「地域的ばらつき」など，懸念点を指摘している．文部科学省（2021）は，「学校教育法施行規則等の一部

＊筑波大学大学院人間総合科学研究科，＊＊岩手県立一関第一高等学校附属中学校，＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科

を改正する省令等の公布について（通知）」において，併設型中学校や中等教育学校での単位認定の方針や学校運営改善等の具体的方策を示し，中高一貫校をはじめとする学校教育全体の最適な学びの環境改善に努める動きが見られる．

岩手県における中高一貫教育の取組みは，1998年に文部省から中高一貫教育実践研究の委嘱を受け，同年9月に「岩手県中高一貫教育研究会議」を設置，実践研究を行う研究推進校（高校2校，中学校6校）を指定した．その後岩手県中高一貫教育実践研究委員会を設置し，2年間にわたり調査・研究を行い，現在，連携型中高一貫校（高校2校，中学校7校），併設型（高校1校，中学校1校）の設置に至っている．本研究では，全国でもっとも設置数の多い併設型中高一貫校である岩手県立一関第一高等学校（以下，一関第一高校）および岩手県立一関第一高等学校附属中学校（以下，一関一高附属中学校）を取り上げる．

一関第一高校は，1889年，県下2校目の中学校として開校し，旧制中学校，新制高等学校，そして併設型中高一貫校へと変遷を経てきた．一関一高附属中学校は，2008年，学校教育室の高校改革担当に県立中学校準備担当を設置したことにはじまり，県立中学校の設置に伴う「岩手県立学校設置条例の一部を改正する条例」の改正や学校説明会，入学者選抜説明会を経て，2009年，岩手県で最初の公立併設型中高一貫校として開校した．2021年度の生徒数は，一関第一高校が634名，一関一高附属中学校が220名である（岩手県教育委員会，2021）．特色ある教育の柱として，「中高一貫校としてのメリットを生かした取組」を掲げ，中学生は，高校生の授業見学や高校進路指導課長講話，体育祭・文化祭を中高合同で実施，中学3年生は，後期から高等学校の部活動に入部可能であり，中学校と高校の一体化の具体的な取り組みを進めている．その一つとして，2021年「中高一貫校推進協議会」を設置し，「併設型中高一貫校における６年間の計画的・継続的な学びの実践方法を検証し，中学校と高校の一体化を図ることで，世界で活躍するリーダーに必要な資質・能力の育成に資する」ことを目的とし，年15回の協議会を開催してきた．協議会は，中学校，高校，定時制の副校長や異校種間交流の教諭で構成され，実践事例の報告や意見交流を行なっている．しかし，実践事例や教員の資質・能力の検証及び評価は難しく，中学校教員と高校教員が混在している中で，目指すべき生徒像や中高一貫教育の意義を共有し，6年間を見据えた教育課程の実現へ向け，これから検証していく段階である．

中高一貫教育推進に関わる取り組みとして，中学校と高等学校の教員交流会や校種を超えた教科指導の報告（青山・高橋，2020；大辻・河本，2020）は多くなされてきた．安藤（2005）は，交流授業等による中高の連携と接続対する教員の意識の変化を調査し，併設型では，中高教員間の理解，話し合いの円滑さは低位を示し，中高のカリキュラムに関して，その違いや接続することの重要性を考えるようになるけれども，中学校と高校との間で実際にそれをどのように行えばよいのかわからないという状況にあることが報告された．国立教育政策研究所（2016）の行った公立中高一貫校の学校長に対する調査によれば，「教員意識差」を課題とする学校は併設型一貫校の29.3% を占めて，中等教育学校の6.9% と比較して顕著に多い．赤岩（2017）は，中等教育学校に赴任した中学校教員と高校教員を対象に，前期･後期課程を教える中で，どのような「違和感や戸惑い」を感じ，どのように教職アイデンティティを再構築しているのかを分析し，学校間移行経験による教師の変容を，教師自身に関わる要因や学校システム・学校外に関わる要因など中学教師について9つ，高校教師について7つのグループに分類した．平林（2019）は，効果的な中高一貫教育の取組みや人事交流についての意識調査を行い，学年主任や教科主任等のミドルリーダーは，中高の領域横断をする人事交流中の教員が，併設中学校や併設高等学校の教育活動を活性化できるよう，意識的に配慮する必要があると述べている．中高一貫教育の事例を蓄積することも重要な取り組みではあるが，実施に際して学校の運営体制や関わる教員の理念，意識の方向

性を再確認することも必要であると考えられる.

中高一貫教育推進に向けた取組みの報告や校種間交流を経験した教員の意識変化，中学校教諭と高等学校教諭の意識差を調査した研究（高田，2000；小林，2014；田原，2017；平林，2019；青山・高橋，2020；大辻・河本，2020）は見受けられる．しかしまだ全国的には公立学校の中高一貫教育校化が進んでいるとはいえないため，公立の中高一貫教育校の実態に関する実践的研究は極端に少ない状況にある（長島，2020）．まして，校種間交流を経験した教員と経験していない教員の意識の差を質的に比較検討した研究は少ない.

そこで本研究は，併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し，異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し，中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することを目的とする.

２．方法

１，調査対象

研究対象者は，公立併設型中高一貫校岩手県立一関第一高等学校および岩手県立一関第一高等学校附属中学校に勤務する15名の教諭である（表１）.

表１　調査対象者の基本的属性

性別	男性	11	73.3
	女性	4	26.7
年齢	20代	2	13.3
	30代	2	13.3
	40代	9	60.0
	50代	0	0.0
	60代	1	6.7
	回答なし	1	6.7
教員歴	1～10年	3	20.0
	11年～20年	4	26.7
	21年～30年	6	40.0
	31年～40年	0	0.0
	41年～50年	1	6.7
	回答なし	1	6.7
学校種	中学校	8	53.3
	高等学校	7	46.7
異校種経験	あり	6	40.0
	なし	9	60.0
		(名)	(%)

アンケートによって，異校種経験あり６名と異校種経験なし9名に分けた.

２，アンケート概要

質問項目は，「Q1：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）の意義は何だと考えますか.」「Q2：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）を進める上で，必要なことは何だと考えますか.」「Q3：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）を進める上で, 不安なことはなんですか.」の３項目であり，これに対して自由記述で回答を求めるものであった.

アンケートの内容は，事前に校長，副校長に確認してもらった上で対象者へ概要を説明し，2021年12月12月13日～2021年12月24日に実施された．回答入力の利便性，結果をエクセル等の汎用性の高い形式でエクスポート可能であることから，Google Form を利用した．アンケートは得た回答のうち，記入ミス，データ不足などを削除し，残りの15名を有効回答として分析を行った.

３，分析方法

分析には，ユーザーローカル AI テキストマイニングツール（https://textmining.userlocal.jp/）を用い，中高一貫教育の備えるべき意義や改善すべき課題の可視化を試みた．ユーザーローカル AI テキストマイニングは，ビッグデータ分析システムの研究開発・運営を行う株式会社ユーザーローカルが無料で公開しているクラウド型のマイニングツールで，WEB サイト上にテキストデータを入力することで, ワードクラウドや単語出現頻度，情報検索ロジック（TF-IDF 法）から求めた単語のスコア（if-idf 値），共起キーワード，係り受け解析などを行う事が出来る（林，2021）．本研究では, ワードクラウド（if-idf 値順）, 共起キーワード，単語分類，階層的クラスタリングから考察を行った．データの解釈は，教育学の学位を有している研究者と3名の中学校, 高校教諭が行なった．以下，文章中における『』は，実際のアンケートの回答からの抜粋である.

3．結果と考察

1，中高一貫教育の「意義」

（1）異校種経験ありの教員

ワードクラウドは，（if-idf 値）が高い単語を複数選び出し，その値に応じた大きさでワードが図示される．図1のワードクラウドからキーワードを見ると，「見通し（if-idf 値 =5.60）」「特別活動（if-idf 値 =7.65）」「中等教育（if-idf 値 =7.65）」「見通し（if-idf 値 =7.65）」「pdca サイクル（if-idf 値 =7.65）」が突出して上位にあり，「教育課程（if-idf 値 =4.39）」「6年後（if-idf 値 =2.62）」「土台（if-idf 値=1.73）」と重要度が高い結果となった．共起キーワードは，文章中に出現する共起性の高い単語を線で結んだ図で，出現頻度が高い語ほど円が大きく，共起の程度が強いほど太い線で描画されている．図2の共起キーワードからは，「見通す - ６年間」，「もどる - 小学校 - 役に立つ - 多い」などが共起の程度が強かった．「見通す」「土台」「教育課程」「6年後」などの重要度が高いことから，「子供の教育全体を俯瞰すること」「広い視点」でみることができることが意義と考えているのではないかと考えられた．また，回答文章からも『小学校の土台に戻る』『ゴールから逆算して指導できる』『高校受験に割いていた時間を他の活動（特別活動や道徳）に当てられる』とあり，表2から異校種経験ありの教員にのみ出現する単語にも「ゴール」や「土台」がある．山岡（2021）は，「一貫したカリキュラムと指導法のもとで同一教員が6年間同じ教科を担当することによって，生徒の理解や学力の把握が容易となり，切れ目のない指導が可能となる．」という教員の指導観の向上が中高一貫教育にはあると述べており，異校種を経験すると6年間という流れの中で指導をするという考えが強くなるのではないだろうか．

（2）異校種経験なしの教員

図3から「既習（if-idf 値 =12.16）」「6年間（if-idf 値 =11.47）」「校務（if-idf 値 =7.65）」「悪い意味（if-idf 値 =7.65）」「ブラッシュアップ（if-idf 値 =7.65）」が上位のキーワードであり，異校種経験なしの教員にのみ出現する単語でもあった（表2）．図4の共起キーワードからは，「ギャップ - 埋める」「事項 - 既習」「校務 - 触れる - 求める」などが共起の程度が強かった．回答文章には『高校で中学校の既習事項を振り返りやすいこと』『お互い（中学校と高校）の校務に触れること』『他校種の理解することで，自分の仕事や方法をブラッシュアップすることができること』とあり，教員のスキルアップの方法や授業構成の容易さなど，具体的な視点があがった．中学校の教員であれば，高校を見られること，高校の教員であれば中学校を見られることなど，校種間のギャップを埋めることができることが意義として捉えていると考えられる．

（3）中高一貫教育の意義

田原（2017）は，中高一貫校における教師の成長・発達プロセスとして，(1)「これまでの勤務校との差異の実感」から「生徒の発達に応じた関わり」，(2)「中高6年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」(3)「生徒を見る視点の変容の実感」から「より丁寧な指導」へ，という3つのモデルを示している．ここから，異校種を経験した教員は，生徒観，指導観，教材観の違いを実感しながらも，その視野がより広くなり俯瞰したものになるのではないだろうか．そのため，中高一貫教育の意義として，「６年間」や「見通し」を持ち指導することができるというような傾向にあると考えられる．

一方で，異校種経験のない教員の考える中高一貫教育の意義は，授業構成や校務分掌など業務に関わる具体的な事柄の系統性を重視することにあると考えられる．田原（2017）のモデルで示されたように，異校種経験のない教員は，中学校，高校双方の生徒，職員と関わることができ，勤務校種との違いを実感した段階にあると考えられる．異校種経験の有無は，発達段階の理解や長期的で俯瞰的な視点への変容など，中高一貫教育を大きな教育システムとして意義を捉えるという点に違いがあると考えられる．

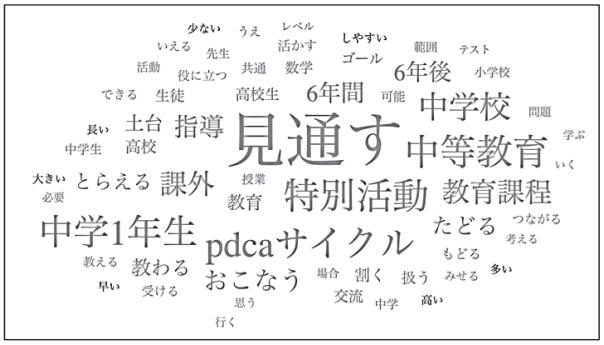


図１　異校種経験あり「意義」のワードクラウド

表２　「意義」おける異校種経験の有無によるキーワードの違い

異校種経験ありにだけ出現	異校種経験ありによく出る	両方によく出る	異校種経験なしによく出る	異校種経験なしにだけ出現
長い 先生 可能 多い 少ない 早い ゴール 問題 数学 教える 受ける うえ テスト レベル 中学1年生 共通 土台 場合 小学校 必要 範囲 課外 扱う 教わる 考える 行く 見通す いえる おこなう かえる	高い 高校生 中学生 思う いく	できる 高校 中学校 指導 教育 授業 しやすい 交流 活動 活かす 行う もつ 学ぶ	大きい 生徒 6年間 中学 理解 教科 段階	いい 深い 難しい 学習 教師 それぞれ ギャップ 事項 具体 復習 手法 方法 既習 種 系統 身 お互い つま イメージ カリキュラム グループ スムーズ 埋める 応じる 求める あたる させる つける づく 付ける

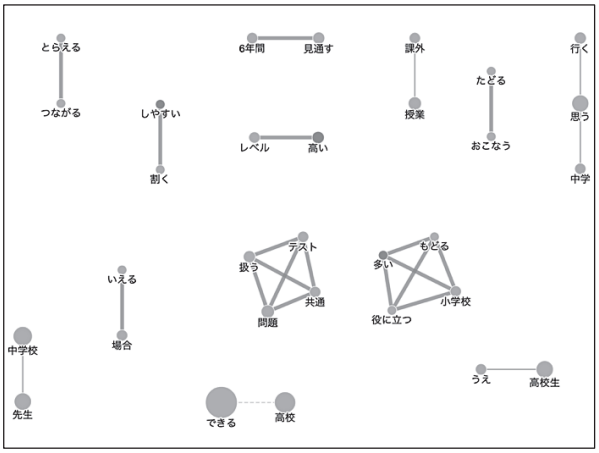


図２　異校種経験あり「意義」の共起キーワード

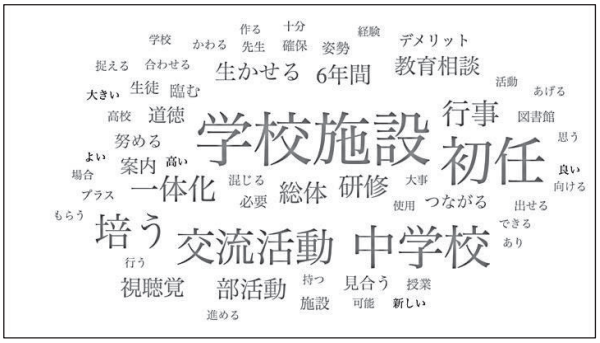


図５　異校種経験あり「必要」のワードクラウド

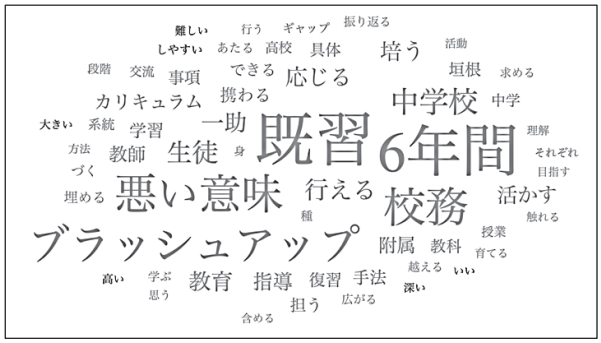


図３　異校種経験なし「意義」のワードクラウド

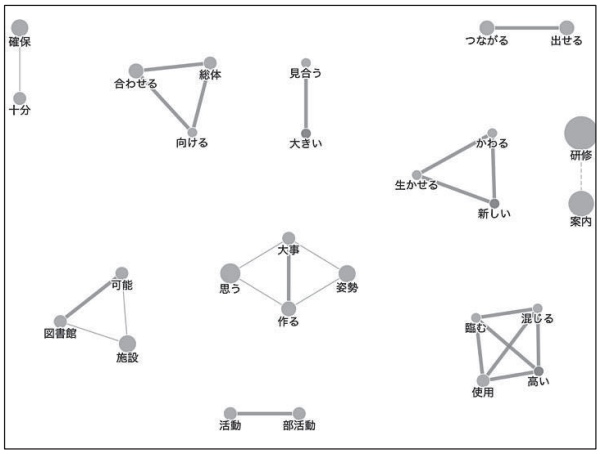


図６　異校種経験あり「必要」の共起キーワード

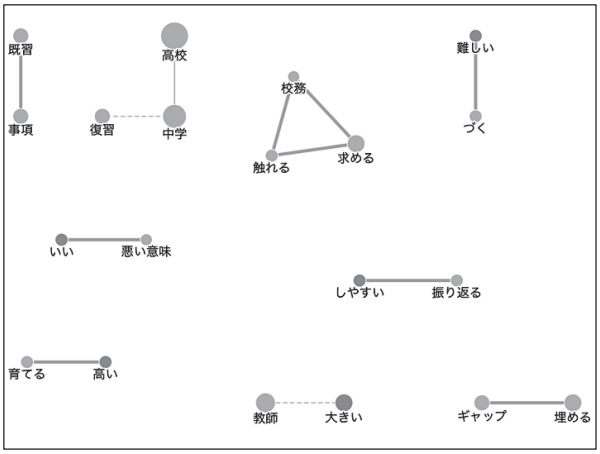


図４　異校種経験あり「意義」の共起キーワード

表３　「必要」おける異校種経験の有無によるキーワードの違い

異校種経験ありにだけ出現	異校種経験ありによく出る	両方によく出る	異校種経験なしによく出る	異校種経験なしにだけ出現
良い 研修 先生 案内 行事 よい 大きい 新しい 高い あげる つながる もらう 作る 出せる 合わせる 培う 持つ 行う 授業 初任 姿勢 施設 あり いきる かける かわる しれる でる わかる 入る	できる 必要 思う	中学校 高校 生徒 確保 6年間 学校	教員 いく 交流 学年 意味 教育	遠い 含める 指導 接す 目指す 教師 ごと 密 業種 理解 種 配置 つくる とる 即す 変わる 学ぶ 異なる 続ける すべて ひとりぼっち ゆとり アンテナ カリキュラム チャレンジ 一体

2，中高一貫教育に「必要なこと」

（1）異校種経験ありの教員

図5, 表3から「学校施設（if-idf 値 =12.68）」「初任（if-idf 値 =11.26）」「交流活動（if-idf 値 =7.65）」「行事（if-idf値=4.49）」が上位のキーワードかつ「交流」を除き異校種経験ありのみに出現した単語であった．また，「施設 - 図書館 - 可能」「使用 - 高い - 臨む - 混じる」などが共起の程度が強かった（図6）．ここから，異校種経験のある教員は，施設，行事，部活動など具体的な事柄を必要なものとして指摘しており，物的な教育環境を整えることを課題として捉えていると考えられる．回答でも『部活動の活動場所は2倍必要』『学校施設の共同化』や『充分な人材の確保』が指摘されている．その効果としても『図書館，ラウンジ，進路指導室など，生徒が使用可能な施設を一体化し，中高生が入り混じって使用する過程で，学びが活性化される』など一貫教育の意義をより強める意見も見られた．また，教員の研修について，通常の研修の他に，中高一貫教育に関する研修も必要であり，『特に中高一貫校に勤務する初任者に対しては，初任者研修に加えて，一貫教育の研修制度も整備する必要』があり，実際の一貫教育現場の実態を把握するために研修の充実が必要との意見も見られた．

（2）異校種経験なしの教員

図7,「教員（if-idf 値 =9.26）」「校内人事（if-idf 値 =7.65）」「教育課程（if-idf 値 =4.39）」「組織的（if-idf 値 =2.65）」がキーワードであった．また，「組織的 - つくる - 種」「中学校教員 - 相互理解」「中学校 - 高校」などが共起の程度が強かった（図8）．教員，校内人事など，組織としてシステムを構築することを必要なものと認識していた．『6年間の教育で目指す姿』『6年間のカリキュラムを含めた指導計画』という回答もあり，異校種経験ありの教員が考える「意義」の視点に近い傾向があった．異校種経験のない教員は，異校種交流の経験として得られる「意義」の視点を「必要」と認識している可能性がある．

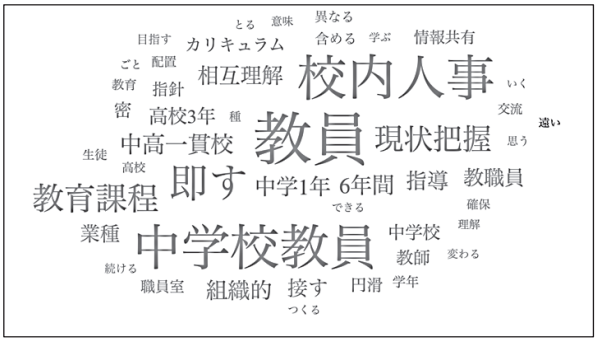


図７　異校種経験なし「必要」のワードクラウド

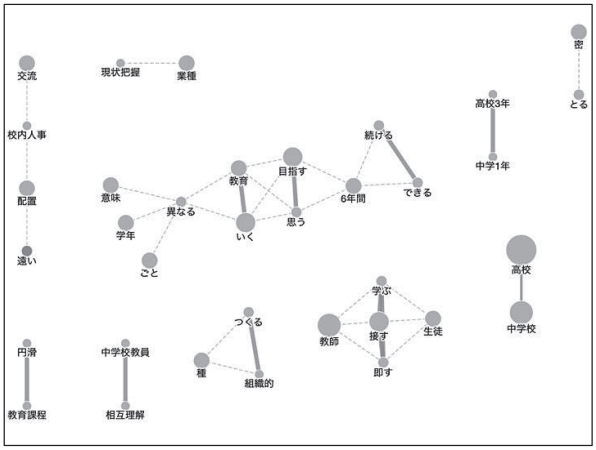


図８　異校種経験なし「必要」の共起キーワード

（3）中高一貫教育の推進に必要なこと

中高一貫教育は，中高一貫教育の概要（文部科学省，2012）が示すように，設置者，制度，6年間の一貫した教育課程や学習環境を多様化させること，個々の生徒や保護者のニーズに応えようとすることに特色がある．これらは，異校種経験なしの教員が指摘した教育システムの構築である．学習する環境，指導する環境を組織的に機能するように整備することが一貫教育を推進していく上で土台となる．その上で，異校種経験のある教員が指摘した人員，施設などの人的，物的資源の充実が必要になる．「小中一貫教育に適した学校施設の在り方について」（文部科学省，2015）においても，一貫教育の制度化から施設設備の必要性を検討しており，中高一貫教育という教育システムを機能させることのできる施設の充実が課題としてあげられている．また，その課題の対応として，「計画・設計のプロセス」「学校施設の整備」など6点示されており，「学校づくりの明確な目

標を設定した上で，共有・継承」，それから「教育活動や学校運営の実施に適した施設形態を設定」とある．本研究対象校においても，学校目標の実現や運営の方針に沿ったカリキュラムや体制を構築し，それに適した校内人事や施設管理を進めていくことが，一貫教育推進に必要なことと考えられる．

3，中高一貫教育における「不安」

（1）異校種経験ありの教員

図9, 表4から「分掌（if-idf 値 =7.65）」が突出して上位にあり，「中学1年生（ if-idf 値 =2.62）」「必然性（if-idf値=2.35）」「見据える（if-idf値=1.94）」「受け持つ（if-idf 値 =1.78）」「生み出せる（if-idf 値 =1.05）」がキーワードかつ「必然性」を除き異校種経験ありのみに出現した単語であった．また，共起の強いキーワードは見られなかったが，「一貫性 - 指導 - 取組 - 狙う - はずれる」「見据える - 生徒 - 長い - 進める - よい - 他校 - 高校入試」などが共起していた（図10）．「見据える」「生み出せる」「受け持つ」など教員自身の行動を示す言葉が特徴的であり，『ねらいをもった一貫性のある指導』や『長い目で見据えた指導ができるか』という回答から一貫教育に対して，教員としての責務を全うできるかどうかという不安が見られる．また，『中学校1年生に対して，6年後の大学入試というゴールを意識させること』や『一貫性という言葉が，一緒に活動，同じ型にはめるということにとらえられ，本来のねらいからはずれるのではないか』『分掌業務が煩雑になる』という一貫教育の遂行上の懸念に関する記述もあった．一貫性を持

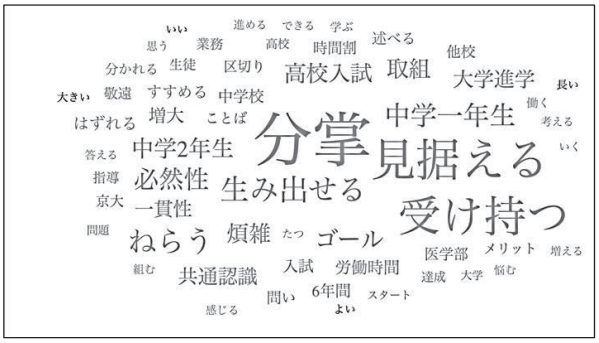


図9　異校種経験あり「不安」のワードクラウド

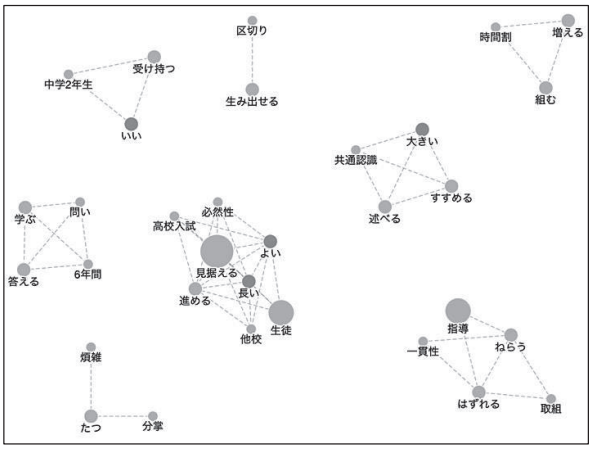


図10　異校種経験あり「不安」の共起キーワード

表4　「不安」おける異校種経験の有無によるキーワードの違い

異校種経験ありにだけ出現	異校種経験ありによく出る	両方によく出る	異校種経験なしによく出る	異校種経験なしにだけ出現
いい　よい　長い ゴール　思う　スタート 問題　できる　働く 考える　見据える メリット　入試　大学 業務　達成　あげる いける　すすめる　たつ ねらう　はずれる 分かれる　受け持つ 学ぶ　悩む　生み出せる 答える　組む　述べる	大きい	高校　中学校　生徒 6年間　理解	いく　指導　しまう 増える　感じる　先生	難しい　生　進　おる すぎる　にる　占める 合う　合わせる　変える 失う　混ざる　知る 行う　貰く　過ごす しづらい　多い　狭い スタイル　内容　対応 影響　教員

（2）異校種経験なしの教員

図11から「高次（if-idf 値 =2.28）」「６年間（if-idf 値 =2.72）」「高校1年（if-idf 値 =1.94）」「占める（if-idf 値 =0.35）」「貫く（if-idf 値 =0.22）」がキーワードとして示された．また，図11と表4から異校種経験のない教員は，「しづらい（if-idf 値 =0.26）」「難しい（if-idf 値 =2.72）」「狭い（if-idf 値 =1.94）」というキーワードが見られた．共起の強いキーワードは見られなかった（図12）．異校種経験のない教員の特徴として，難しい，しづらい，多い，狭いなどネガティブな印象のある言葉の出現頻度が高い．回答においても『やり直しがしづらい』『教員の多忙化』『中学校と高校の教員の意識の違い』という教員が一貫教育を遂行する上で解決すべきことへの指摘や『授業の高度化』『教科指導のレベルアップ』『高校の授業内容は難しい』という教科指導や授業構成に関わる不安があった．一貫つこと，異校種を経験したからこそ，見えてくる課題があり，それらは一貫教育を進めた先の将来起こりうる問題を示していると考えられる．

教育をする上で，自分の能力や経験値に対して不安を抱いている声が多いが，不安は一貫指導教育へのニーズの裏返しとも言えよう．

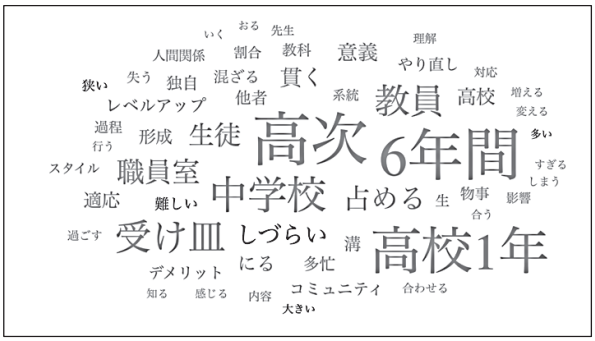


図11　異校種経験なし「不安」のワードクラウド

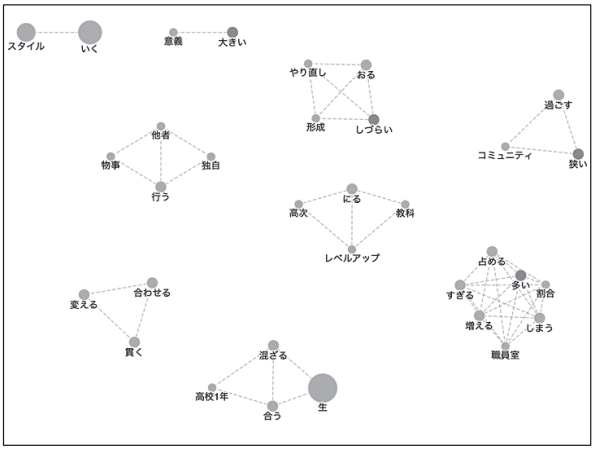


図12　異校種経験なし「不安」の共起キーワード

（3）中高一貫教育の不安

異校種を経験すると，先のことを見据える必要性に気づくとともに，その分自分の教育が価値を見出せているか，教育目標を達成するものであるのかという不安を抱くのではないだろうか．一方で，異校種経験のない視点から見ると，未経験のものに対する取り組みそのものへの不安があり，一貫教育への難しさをそのまま自身の力量と照らし合わせ比較しているのではないだろうか．平林（2019）による公立併設型中高一貫校における教員の意識調査においても，中等部の教員にとって高等学校の授業を担当することを重責と捉える可能性が報告されている．しかし，その中で「高校の授業は高校籍の先生が担当することが望ましい」と「異校種の授業はできない」との間にはほとんど相関が見られなかった（r=.06）ことを踏まえると，中学校教員が高等学校の授業を担当することに積極的でないのは，授業スキルに不安を感じるからではなく，多忙化や高等学校で受ける結果主義的な評価を避けたいがためだとも考えられると報告している．異校種の経験の有無によって，不安の対象が現在か未来かに区別されたが，不安の解消には，一貫教育システムの構築とその明示にあるのではないか．岩手県で公立併設型中高一貫校が開校され10年余りが経過した．事例の蓄積がなされ，中高一貫教育を経験した教員は一定数いる．これからは，得られた事例を検証し，課題解決を図った一貫教育システムの構築とその明示を行う必要がある．教員は，数年で異動するのが一般的である．その知見や経験を伝えることには工夫が必要となる．異校種を経験していない中学校教員が抱く授業の高度化や高校教員の抱く中学生の生徒観，理解度への不安は，上記の検証と一貫教育システム構築の過程，成果を広く周知することで解消できるのではないだろうか．

5．まとめ

本研究は，併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し，異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し，中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することを目的とすることであった．中高一貫教育の意義について，異校種経験のある教員は，6年間の見通しを持てることなど，広義の意味で俯瞰した視点で捉えていた．異校種経験のない教員は，授業構成や指導力向上における具体的な手段や体制として有用であると考えていることがわかった．中高一貫教育を推進する上で必要なことについては，異校種経験のある教員は，人材や学校施設などの物的資源，異校種経験のない教員は，教育目標やカリキュラム，校内人事など，組織としてシステム化する必要があると考えていた．中高一貫教育に対する不安については，異校種経験のある教員は，一貫教育の遂

行に対する教員自身の行動や長期的かつ予測的な視点に立った一貫教育における取組みの妥当性と信頼性の不安があった. 異校種経験のない教員は，異校種での授業実践や一貫教育による業務の煩雑化という狭義かつ具体的な事柄に対して不安を抱いていることがわかった．教員にとって，異校種を経験することは，意義や課題（不安）に対しては，俯瞰的な視点を養い，具体的な一貫教育の改善点(必要なもの)に気づく可能性が示唆された．

一方で，異校種の経験がない教員は，意義や課題（不安）は一貫教育の具体的な取組みから想定されるもので，推進のために必要なものは，教育システムのような広い視点に立つものであることが示唆された．

文献

安藤福光 2005 中高一貫校のカリキュラム開発とその教員組織に関する調査研究 - カリキュラムアーティキュレーション論の視点から -，カリキュラム研究，14，75-88.

青山和弘・髙橋昭仁 2020 中高一貫教育の現状と課題，北海道科学大学研究紀要，48，1-8.

岩手県教育委員会 2007 併設型中高一貫校の設置方針.

平林朋之 2019 公立併設型中高一貫校における教員の意識調査，東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢，39，115-151.

小林英治 2014 中高一貫校に向けた校内研究体制の構築，山形大学大学院教育実践研究科年報，5，178-185.

文部科学省 1997 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（答申）

文部科学省 2012 中高一貫教育の概要　https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm

文部科学省 2015 小中一貫教育に適した学校施設の在り方について（報告書）

文部科学省 2017 高等学校教育の改革に関する推進状況について

文部科学省 2021 学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の公布について（通知）

長島利行・佐藤環 2020 中高一貫教育校における学校経営に関する一考察 － A 県立 B 中高一貫教育校の事例調査を中心として -，茨城大学教育実践研究，39，187-197.

大辻彩音・河本大地 2020 十津川村における中高一貫教育の実態，次世代教員養成センター研究紀要，6,265-269.

田原尚人 2017中高一貫校における教師の成長・発達プロセスに関する考察 : 教師による指導経験の意味づけに着目して（特集教育行政・経営研究に おける中等教育の位置），教育経営学研究紀要，19，87-94.

高田明知 2000中学校と高等学校の連携に関する研究，兵庫教育大学大学院学校教育研 究科修士論文 .

田中洋 2006 公立中高一貫校の現状，琉球大学教育学部紀要，68，273-284.

山岡憲史 2021 中高一貫教育と高大接続 - 文部科学省の進める施策と本学園の一貫教育を俯瞰する -，立命館高等教育研究，21，1-15.

1880年代の東京教育博物館における教具の普及活動
―実験器具と標本を中心として―

髙　田　麻　美*

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

TAKADA Asami

The Diffusion of Instructional Equipment Promoted by the Tokyo Educational Museum in the 1880s
: Focusing on Scientific Apparatuses and Specimens

要　約

本稿の目的は、東京教育博物館が1880年代に推進した教具の普及に関して、その実施方針と実施過程とを検討することにある。小学校教則綱領が暗記暗誦型の教授法から実物教授への転換を要請したことに伴い、教具に対する需要が全国的に高まった。東京教育博物館は「意見書」の通り、複数の民間業者と提携して実験器具の斡旋を開始した。一方、標本に関しては、民間業者が台頭するまでの過渡期において、同館が「中継ぎ」的に作製にあたった。府県においても、さまざまな方法を駆使して教具の入手に努めた。こうして国産の教具が普及したことに伴い、実物教授が徐々に学校に浸透していった。一方、「意見書」は府県の事情や専門家の意見をふまえながら教具の改善を継続的に検討する必要性を提言したものの、同館が教具の普及活動を優先したために、頓挫した可能性があることを指摘した。

はじめに

本稿の目的は、東京教育博物館が1880年代に推進した教具の普及に関して、その実施方針と実施過程とを検討することにある。

1881年制定の小学校教則綱領は、ペスタロッチ主義の影響をうけ、実物に基づく直観教授の考え方を反映した。それゆえ、全国の小学校は、暗記暗誦を重んじる旧来の教授法からの質的な転換を迫られた。稲垣忠彦は、こうした新しい教授法が浸透するうえで、小学校教則綱領の制定に加え、教科書の「改善」、小学校教員心得の制定、現職教員の資質向上が重要な要件だと指摘した[1)]。ただ、ペスタロッチ主義が実物教授を前提とするならば、各科に適した教具を整備し、教育環境を改善することも必須要件だったのではないだろうか。事実、府県の「学事巡視」にあたった文部省当局者は、「…物理化学用ノ器械及博物標本ノ如キハ之ヲ備フルモノアルヲ見ス」（1882年宮城県）[2)]、「理化学器械及博物生理ノ標本模型ノ何物タルヲ知ラサルモノ有リ蓋シ此等モ亦当局者ノ宜ク其意ヲ配スヘキ所ナラン」（1883年鹿児島県）[3)]、「博物及ヒ物理ハ中等小学ニ於テ之ヲ課ス此二科ノ教授ハ標品模型及ヒ器械ヲ要スルコト弁ヲ待タス然ルニ標品模型器械ヲ使用スルモノニ至テ少ク徒ラニ教科書ニ由リ章句字義ヲ講授スルニ止ルモノ此々皆是レナリ是レハ目下学校ノ資力乏ク準備ノ

＊岩手大学教育学部

欠ケタルモノ多キニ由ルト云フト雖モ亦教員未熟ノ罪其一因ニ居ルカ如シ」（1883年大阪府）[4]というように、旧来の教授法だけでなく、教具の未整備を繰り返し問題視した。つまり、文部省は、小学校教則綱領の実効性を高めるうえで、教具の普及が必須だと認識していた。

こうしたなか、東京教育博物館は、教育のハード面を充実させるうえで重要な役割を果たした。東京教育博物館とは、日本における近代教育の普及をはかるため、文部省が1877年に設立した博物館である（現、国立科学博物館。1881年に東京教育博物館と改称。本稿では東京教育博物館と統一）。それゆえ、同館の活動は国内外における学校教育関係資料の収集や展示、貸出にとどまらなかった。後に詳述するが、同館は国産の教具を府県に広めるため、民間業者と提携して府県や学校に実験器具を紹介・斡旋するとともに、館内で標本を作製し、自然科学4科―博物、物理、化学、生理―における実物教授の条件整備に貢献した。同館における個々の活動がどのようなものだったのかということについては、『国立科学博物館百年史』と石附実、椎名仙卓が基本的な事実を明らかにしている[5]。同館による実験器具の斡旋については、永田英治が文部省の政策との関連に触れながら検討している[6]。しかしながら、同館がどのような方針のもとで教具の普及にあたったのか、実施にあたって同館がいかなる役割を果たしたのか、当初の方針の通りに普及活動が実行できたのかということは十分に検討されているとは言いがたい[7]。

そこで本稿では、先行研究に依拠しつつ、東京教育博物館における教具―とりわけ実験器具と観察用の標本―の普及方針と実施過程を検討したい。具体的な作業課題は以下の通りである。すなわち、第一に、第二次教育令期における文部省の自然科学4科の実施方針を整理することである。第二に、東京教育博物館における教具の普及方針を示し、その方針をどのように具体化していったのかを明らかにする。第三に、府県における自然科学4科の実施過程について、ハード面に注目しながら整理する。第四に、東京教育博物館が教具の普及においていかなる役割を果たしたのかを検討する。これらの検討をふまえ、同館の実施方針がどの程度実現されたのか／されなかったのかを考えたい。

1．第二次教育令期における自然科学４科の実施方針

1879年9月の教育令は、「学制」の中央集権的な性格を改め、地域の実情を反映させるために教育の地方分権化を図った。だが、その後に就学率が低下するなどの問題が生じたため、1880年12月に教育令は改正され、第二次教育令が制定された。第二次教育令は、文部省や府知事県令の統括権限を強化し、教育全般の統制化と標準化とを推進した。1881年から1882年にかけて、第二次教育令施行上の諸細則が定められ、府県が制定する諸規則の基準が示された。1881年5月制定の小学校教則綱領は教則の基準を定め、小学校を初等科、中等科、高等科の3科に分けた。博物と物理は中等科から始まり、化学と生理は高等科において教えられることとされた[8]。小学校教則綱領は、博物、物理、化学、生理の4科における教授上の留意点を次のように示した（下線は引用者、以下同）。

第十七条　博物　博物ハ中等科ニ至テ之ヲ課シ最初ハ務テ実物ニ依テ通常ノ動物ノ名称、部分、常習、効用、通常ノ植物ノ名称、部分、性質、効用及通常ノ金石ノ名称、性質、効用等ヲ授ケ高等科ニ至テハ更ニ植物、動物ノ略説ヲ授クヘシ凡博物ヲ授クルニハ務テ通常ノ動物、植物、金石ノ標本等ヲ蒐集センコトヲ要ス

第十八条　物理　物理ハ中等科ニ至テ之ヲ課シ物性、重力等ヨリ始メ漸次水、気、熱、音、光、電気、磁気ノ初歩ヲ授クヘシ凡物理ヲ授クルニハ務テ単一ノ器械及近易ノ方便ニ依リ実地試験ヲ施シ其理ヲ了解セシメンコトヲ要ス

第十九条　化学　化学ハ高等科ニ至テ之ヲ課シ火、空気、水、土等ニ就テ化学ノ端緒ヲ開キ

漸次通常ノ非金属諸元素及金属諸元素ニ関スル化学説ノ大要ヲ授クヘシ其実地試験ニ基クヘキコトハ猶物理ニ於ケルカコトシ

第二十条　生理　生理ハ高等科ニ至テ之ヲ課シ骨骼、筋肉、皮膚、消化、血液ノ循環、呼吸、感覚ノ説等児童ノ理会シ易キモノヲ撰テ之ヲ授ケ務テ実際ノ観察或ハ模形等ニ依テ其理ヲ了解セシムヘシ又兼テ緊切ノ養生法ヲ授ケンコトヲ要ス

すなわち、博物と生理において、標本等の「実物」を観察することを推奨し、物理と化学では、「実地試験」に基づいて原理を教授することを求めている。つまり、4科において、子どもが実際に実験や観察を行ない、得られた結果から帰納的に自然科学の原理や理論を思考することが求められていたといえる。

さらに文部省は、1882年の学事諮問会のなかで各科の目的を次のように説明した。

小学校ノ教科ハ前ニ言フ所ノ四科〔修身、読書、習字、算術―引用者、以下同〕ノ外ニ地理歴史図画博物物理化学生理幾何経済ノ諸科アリ是レ皆国家ノ良民トナリテ世ニ立チ業ヲ営ムニ必要ノモノナレハ其教授亦懇到ナラサルヘカラス然レトモ児童浅薄ノ脳裏ニ是等ノ秩序整然タル学識ヲ与フルコト固ヨリ望ムヘカラサルヲ以テ之ヲ授クルニハ学理ヨリモ寧ロ実用ヲ主トシ以テ児童ノ他日世ニ立チ業ヲ営ムノ資ヲ得セシメンコト最モ緊要ナリトス[9)]

博物、物理、化学、生理を含む「諸科」は、「学理」よりも「実用」が重視された。それゆえ、博物は「殊ニ本邦所産ノ通常ノ物ヲ詳説シ以テ民業ニ資スルヲ務ムヘク」、物理と化学は「通常目撃スル庶物ノ形態上ノ現象若クハ物質上ノ変化ニ就テ普通ノ法則ヲ略知セシメ以テ世俗迷妄ノ説ヲ排シ格物到知ノ念慮ヲ啓発セシムヘク」、生理は「唯ニ人体ノ構造機関ノ作用ヲ知ラシムルノミナラス又其養生法ニ注意セシムヘク」と、「実用」を意識するよう改めて確認した。こうした目的を達成するため、文部省は、各科に適した教具を学校に備えるよう次のように府県に説いた。

教科用器械ノ学校ニ必須ナル猶ホ教科書ニ於ケルカ如シ若シ学校ニシテ教科用器械ノ設備ヲ欠クトキハ理化学等ノ科ニ於テハ其教授スル所或ハ徒労ニ属シ該科ノ授業要旨モ或ハ一編ノ空文ニ属スヘシ故ニ普通ノ学校ニ於テモ成ルヘク要用ノ器械ヲ設クルコトヲ計画シ而シテ之ヲ撰用スルニハ空シク広博ヲ求メス徒ニ観ノ美ナルヲ務メスシテ本邦ノ教育ニ適切ニシテ簡易ナルモノヲ取用シ且ツ物理ニ於テ気論ヲ説明スルニ水入レヲ用ヒ熱論ヲ説明スルニ火吹達摩ヲ用ヒ化学ニ於テ瓦斯ノ試験ニ徳利ヲ用フル等成ルヘク日常品ヲ仮用スルニ注意シ又其授業要旨ト符合センコトヲ主トスヘシ其他地理科ニ於ケル地球儀等ノ如キ博物科ニ於ケル動植物金石ノ標本等ノ如キ生理科ニ於ケル模型等ノ如キ其教授上ニ必須ナルハ猶ホ夫ノ理化学等ニ於ル器械ト同一ナレハ是レ亦其適切ナルモノヲ撰用シ殊ニ動植物金石ノ標本ハ徒ニ珍奇ヲ求メス主トシテ本邦所産ノモノト実用ニ適切ナルモノトヲ採集スルコトヲ務ムヘシ即チ教科用器械及標本模型等ヲ検査スルニモ此趣旨ニ基カンコトヲ要スルナリ[10)]

文部省は、教具の重要性が教科書に匹敵するものと位置づけ、とりわけ「理化学等ノ科」においては教具を欠いた授業は「徒労ニ属」すとさえ述べた。教具を選定するにあたり、「徒ニ観ノ美ナルヲ務メス」、「成ルヘク日常品ヲ仮用スルニ注意シ又其授業要旨ト符合センコトヲ主トスヘシ」と注意を促した。一方で、文部省は「理化学等ノ器械タル舶載品ハ価格高貴ニシテ購求シ易カラサルモノ」[11)]があるため、府県としても国内で適切な教具をどのように入手すればよいのか判断しかねるだろうと推し量った。そこで、文部省は「文部省直轄東京教育博物館ニ於テ小学校等普通ノ学校用ノ理化学器械又ハ博物標本其他学校用ノ器具等

簡易適切ナルモノヲ選定シ本邦ノ工匠ニ命シテ之ヲ製作セシメ又ハ該館ニ於テ之ヲ製調シ以テ教育上ノ便益ヲ図ラントス」[12] と、東京教育博物館を介して実験器具と標本を広めたいと説明した。

2．東京教育博物館における実験器具の斡旋と標本の作製

(1) 東京教育博物館の普及方針

東京教育博物館は1878年より、実験器具を府県に紹介し、購入を斡旋するとともに、標本を作製し、府県との交換あるいは払い下げるという取り組みを行なった。文部省は学事諮問会の席上、同館における既存の普及活動を改めて確認したといえる。

では、そもそも同館はいかなる方針のもと、教具の普及を行なおうとしたのだろうか。1879年、館長補の手島精一は、東京教育博物館を介して国産の教具を普及させるため、次の文書を文部省に提出した（以下、「意見書」）。

…普通教育ノ事業タル我国ニ於テ経年甚ダ浅キヲ以テ教育用具学校器械等多クハ外国ノ物品ヲ用ヒ其価ノ廉ナラサルト之ヲ輸入スルノ労費多キヲ以テ仮令完全ノ教育具ト認ムルモ我国ニ於テ実用スルコトヲ得ザルノ憾ナキコト能ハズ是レ教育上ノ一大病害ニシテ之ヲ医セザル可ラズ今之ヲ医スルノ術如何セバ可ナランカ曰ク他ナシ博ク外国製教育品ノ中ニ就テ我国ニ適切ノモノヲ改造シ或ハ物品附解目録ヲ編成スル等善良ナル教育具ノ普ク実用スルヲ謀ルニ在ルベシ且夫レ教育博物館ノ職務タル方今教育具完全ナラザルノ時ニ方テハ啻ニ教育物品ヲ排列スルニ止マラズ主トシテ教育品ノ改良ニ任ズベキノ所ナレバ其之ヲ改良スルノ職ニ方リ将来事業ノ目的及着手ノ順序ハ大ニ教育ノ進否ニ関スルモノタレバ今之ヲ左ニ陳ズ幸ニ高諭ヲ吝ムコト勿レ〔中略〕

第五、指物用掲図、理化学及博物学用掲図ハ村落学校ノ如キ其器械標本ヲ購求スルニ余力ナキノ学校ニ於テ最モ欠ク可ラザルモノタレバ学科ノ緩急ヲ斟酌シ外国製ニ則リ其有用ノモノヲ製サントス

第六、理化学器械ノ有用ナルハ更ニ贅言ヲ要セザル所ナレバ漸々之ガ製作ニ着手ノ筈ナレドモ未ダ模範タルベキ器械アラザリシガ今回英国ニテ購入セシ器械ノ中簡易ニシテ且廉価ナルモノアレバ之ヲ模造セントス

第七、金石学植物学動物学標本モ所謂指物教授具ニシテ之ガ要用ナルハ固ヨリ論ヲ俟ザル所ナレバ漸々製造ニ着手セントス

右ニ述ベタル第三ヨリ第六マデノ物品ハ教育博物館ノ将来任シテ製造セントスルニ非レドモ教育具ノ便且廉ナルモノハ教育ヲシテ簡易ナラシメ随テ教育ヲ受クル人々ヲシテ世ニ立ツニ有用ノモノタラシムルノ目的ヲ達スルニ近キヲ以テ方今教育具製造者ナキノ日ニ在ラバ此大欠点ヲ見テ傍観スルニ忍ビズ因テ該館ハ一時止ムヲ得ズ其間欠ヲ補彌セン為メ製造者ノ事業ニ従事スト雖モ民間ニ製造者興ル時ハ該館ハ直ニ製造ノ事業ヲ廃スルノミナラズ或ハ之レ排列品ヲ貸付シテ製作ノ模範タラシメ只管保護ノ法ヲ施サントス但以上ノ諸件ハ教育博物館ニ附与セラレタル権限ヲ以テ処断シ得ベキコトナレドモ左ノ数件ハ未ダ権ヲ得ザルモノニシテ其可否ハ固ヨリ文部省ノ処断ニ求ムベキモノナレバ他日討議ノ際其可ナル者アルトキハ之ガ為メニ明鑑ヲ給ンコトヲ請フ〔中略〕

第九、教育博物館ニ排列セル物品ハ主トシテ小中学校所用ノモノニ係ルヲ以テ各地方小中学校ノ実況ヲ熟知セザレバ該館ノ事業上誤見ナキヲ保セズ故ニ該館ノ吏員ハ時々地方ノ学校ヲ巡回シ親シク地方ノ教育家ニ接シ各地ノ民情ヲ目撃セバ該館ノ事務上教育ノ裨益トナルハ論ヲ俟タザル所ナリ

第十、教育博物館ハ小中学校ニ用フルノ物品ヲ排置スルニ止マラスシテ尚之カ学科ヲ審ニシ物品ノ順序ヲ正シ目録ヲ造ラサル可ラス然ルニ其学科中ノ二三ヲ挙ケシニ理化博物学等ニシテ此等ノ学科ニ兼備セル人ハ得テ待ツ可ラス又教育博物館ハ世人或ハ認メテ文部省ノ反

射場トナスヲ以テ将来事業ノ目途教授用具ノ得失等議シテ以テ先後良否ヲ決シ教育家ヲシテ其目途ヲ誤ラサラシム可ラスト雖モ如何セン一人ニシテ教育ノ真理ニ通暁シ且之カ事務ニ熟スルモノ今世ニ能ク得テ望ム可ラサルナリ故ニ教育博物館委員若干名ヲ編成シ毎月或ハ隔月ニ集会シ該館ニ関スルノ教育事務ハ細大トナク之ヲ議シ其議決ノ事ハ教育上ノ定論トナサヽルモ館長ハ委員ノ議決ヲ目途トシテ事務ヲ調理セバ将来教育ノ順序ヲ誤マラズ其進歩ニ妨碍ナキハ得テ待ツベキナリ委員選挙法ノ如キハ聊カ卑見ナキニアラザレドモ是レ第二ノ論旨タルヲ以テ爰ニ之ヲ贅セズ[13]

すなわち、手島は、日本において実用的な教具が普及していないことは、教育上の「一大病害」だと捉え、何らかの対処が必要だと指摘した。その解決策として、東京教育博物館が次のような「教育品ノ改良」を行なってはどうかと提案した。具体的には、「第五」は「村落学校」のような資財に乏しい学校のために各種の掛図を製作すること、「第六」は手島が英国で購入した実験器具を模造すること、「第七」は標本類を作製することを提言した。ただし、同館が製造にあたるのは一時的な対応に過ぎず、民間業者が台頭した場合、直ちにその製造を民間に譲るとともに、民間に模範となる教具を模造させ、産業を「保護」する立場になることが望ましいと考えた。つまり、民間が教具の製造を担い、民間と府県・学校とを繋ぐことこそが同館の役割だと捉えたのである。

「第九」では、教具の製造にとどまらず、職員を府県に派遣して学事の実態を把握することで同館の活動に反映させること、さらに、「第十」において「将来事業ノ目途教授用具ノ得失等議シテ以テ先後良否ヲ決シ教育家ヲシテ其目途ヲ誤ラサラシム」ため、「教育博物館委員」が教育のあり方を審議してはどうかと提案した。文部省は、「第五」から「第七」には「同意」し、「第九」には「急ニ行ハレ難カラン、殊ニ該館ノ大体上ニ関スル吏員ノミニテ然ルベシ」と条件つきで承諾した。「第十」に対しては「権限ヲ明瞭ニセザルベカラズ、文部卿ニ対スルノ責任ハ館長ニアリ」と返答した。

では、「意見書」はどの程度、実効性を伴ったのだろうか。結論からいえば、「意見書」の「第六」と「第七」はすぐに実行に移された。「意見書」にやや先行するが、1878年11月、同館は物理用実験器具を選定し、東京開成学校製作学教場の元教員の長田銀蔵に製造させ、府県にその斡旋を行なうと告知した。だが、長田の製作品は価格と操作性に難があり、売買が成立したのはわずか3件だった[14]。そこで1880年以降、安価で操作しやすい実験器具類を斡旋する方針に切り替えるとともに、長田に加え、工匠の藤島常興、製錬社の3組と連携して販売の体制を整えた。長田と藤島は物理用実験器具を製造し、製錬社は物理用に加えて化学用実験器具の製造も担った。

3組の「小学物理器械目録」を比較したところ、品目がすべて一致した[15]。というのも、「本館所蔵ノ英国スチュワルド氏カ著セル小学物理書（現今山岡健介、小林六郎等ノ訳書アリ）ニ用フル所ノ器械ヲ同府下長田銀造、製錬社、藤島常興ノ三名ニ模造セシメタリ」と、手島が英国で選定した実験器具を3組の民間業者に模造させたからだった。これは「意見書」の「第六」を具体化したものだといえる。手島が選んだ実験器具は、英国の物理学者バルフォー・スチュワート（Balfour Stewart）が「全国工師ニ造ラシムル所ノ者」であり、スチュワートの著書 *Physics* に対応した。同書の巻末には使用器具の一覧が付されており[16]、それと3組の「小学物理器械目録」とを比べたところ、品目はすべて一致した。他方、化学用実験器具についても「本館所蔵ノ英国ロスコー氏カ著セル小学化学書（現今文部省刊行市川盛三郎ノ訳書アリ）ニ用フル所ノ器械ハ其式極メテ簡約ニシテ小学校用ニ適セルヲ以テ東京府下製錬社ヲシテ模造セシメ」たという。英国人化学者ヘンリー・ロスコー（Henry E. Roscoe）の著書 *Chemistry* にも実験器具と試薬の一覧が掲載されており[17]、製錬社の「小学化学器械及薬品目録」とを比較すると、品目が一致するとともに試薬の質量も同一だった[18]。

したがって、東京教育博物館は、スチュワート

とロスコーが監修した実験器具を英国で購入し、それらを見本として3組の業者に模造させた。さらに同館は見本品の選定にとどまらず、次のように販売・輸送等においても重要な役目を担った。

一小学物理器械壱組或ハ幾個ヲ購求セント欲スル者ハ本館ニ照会シ来ルベシ本館ヨリ器械出来期日ノ報知ヲ得ハ器械ノ地金、木材等購求費トシテ製作者ニ相渡スベキ為メ代価ノ半額（都合ニヨリ全額ヲ回付スルモ勝手タルベシ）ヲ本館ニ送致シ残金ハ器械到達受領ノ上復タ本館ニ送致スベシ（但シ該器械出来ノ期日ハ代価ノ半額領収ノ日ヨリ起算スベシ）

一器械并外函代価及荷造手数料等ハ本館ノ照会ヲ待テ送致アルベシ

一器械ノ製造及物質等ハ本館ニ於テ精細検査ヲ遂ケ其堅牢ト認ルモノヲ丁寧ニ荷造シテ廻致セシムルヲ以テ到達ノ上万一破毀物アルモ本館ハ之カ責ニ任セサルベシト雖トモ破毀ノ模様ニヨリテハ一応製作者ヲ取糺スヘシ

一器械運輸ハ最モ丁寧ノ取扱ヲ要スルニ付海陸路何レノ運搬ニヨル乎（若シ海路ナレハ何港誰ニ取扱ヲ為サシムル等モ予テ報知アルベシ）或ハ器械ノ保険ヲ要スル乎否ラサル乎等ノ義ハ予メ本館ニ報知アルベシ

一本館ヨリ回致セシ器械中若シ破損シ修繕ヲ要スル為メ該品送致アラハ之ヲ修理更造セシムベシト雖トモ其代価ハ作業ノ難易ニ依テ定ムルモノトス

購入者は最初に東京教育博物館に照会し、同館が業者へ発注するという手続きを踏む必要があった。代金と商品は同館を介して取り引きすることとなっていたため、購入者は業者と交渉する手間を省くことができた。注目すべきは、同館が商品を「精細検査」していた点である。検品を経た「其堅牢ト認ルモノ」を購入者に発送する体制をとっていたことから、同館が商品の品質を一定程度保障する役割を果たしたといえる。また、検品によって、製造工程で発生した商品不良を避け、責任を回避する意図もあっただろう。このように実験器具に関しては、「意見書」の通り、東京教育博物館を介して府県が民間から実験器具を購入するルートを確立しようとした。

1881年には、実験器具を含む国産の教具を普及させるため、館内の展示構成も次のように工夫を凝らした。すなわち、「本館ノ列品ハ秩序ヲ分ツト雖モ敢テ内外国ノ製ヲ分タス総テ混一排置スルヲ以テ看者或ハ内国製ノモノモ外国製ト誤認シ之ヲ欲スルモ終ニ得難シトスルノ憾ヲ懐ク者アリ故ニ別ニ一室ヲ設ケ特ニ本邦製ノ教育品ヲ陳列シテ教育家ニ便セント企図セリ」[19] と、館内に「一室」を設けて国産の教具を集約して展示したことで、「本邦ニ於テ製出スルノ便ヲ知リ其物品購求ノ紹介若クハ払下ヲ乞フモノ多シ」という状況になったという。学事諮問会の議事終了後の12月8日以降、諮問会員は文部省直轄の教育機関を参観した。東京教育博物館の参観日は12月11日だったため、会員は展示された国産の実験器具や標本類を見学したものと推察される[20]。

一方、標本に関しては同館が標本同士の交換または払い下げを行なった。開館当初は「専ラ物品蒐集ヲ旨トスルヲ以テ府県下産出ノ物品ト交換スルニ非レハ皆之ヲ謝断セリ故ニ其換品ナキモノ及ヒ之アルモ当館ノ望ニ満タサル等ノ如キハ亦標本ヲ得ル能ハス為ニ望ヲ失フモノ多シ」[21] と、資料収集の観点から、標本の交換に限って同館製の標本を府県に引き渡すことがあった。だが、1880年になると、「今ヤ当館ノ列品稍ヤ整頓セシヲ以テ自後多ク標本類ヲ調製シ其換品ナキモノニハ直チニ之ヲ払下ケ以テ諸学校ノ不便ヲ補ハントス」と、府県や学校に標本を払い下げる方針を固めた。これは「意見書」の「第七」を具体化したものだといえる。ただし注意すべきは、「動物ノ骨格剥製植物ノ腊葉金石ノ標本等ニ至テハ民間ニ於テ其調製者ニ乏ク加之学術上ノ分類或ハ羅馬ノ名称ヲ附スルカ如キハ今日ノ民間調製者ニ委スヘカラス教育ノ進歩シテ諸学校ニ於テ標本類ヲ望ムコト日一日ヨリ盛ナルノ今日ニ在テ甚タ憾ムヘシト為ス」と、標本作製を委託できる民間業者がいなかったことが、払い下げを開始した最大の決め手だった点である。「意見書」に依拠すれば、同館は標本

作製を民間業者が台頭するまでの一時的な応急処置に過ぎないと捉えていたと推測できる。

(2) 教具の普及体制の整備

小学校教則綱領の制定は、教具の需要を著しく喚起した。そこで、東京教育博物館は、「本邦ニ於テ従来教育所用ノ諸器具類ニ乏シク諸学校等ノ不便少カラサルヲ以テ当館ニ於テ漸次之ヲ選択シ製作人ヲ奨励シテ調製セシメタルモノ少カラス其物品ハ載セテ当館選教育品目録ニ詳ナリ」と[22]、国産の教具の種類を増やすため、教具を複数の民間業者に模造させた。教具のカタログは『東京教育博物館撰教育品目録』として出版され、その一覧をまとめたものが表1である。

表1　『東京教育博物館撰教育品目録』掲載の教具の一覧

	品名	製作者		品名	製作者
△	「庶物指数用標本」(8円50銭)	石山真朝、教育品製造会社、佐藤正三	○	「小学用第二号化学器械及薬品」(20円)	製煉社、教育品製造会社
△	「綴字捷径」(2円50銭)	山田厳二郎	○	「普通学校用化学器械及薬品」(師範学校、中学校用、選定中につき価格未定)	
△	「指数器」(2円25銭)	佐藤正三、金港堂金森平三郎	□	「動物標本」(甲号105品35円、乙号82品25円、丙号60品17円、丁号57品12円)	東京教育博物館
△	「学校用掛算盤」(2円20銭)	佐藤正三、金森平三郎、鈴木致	△	「捕虫並装置用具」(5円)	佐藤正三
△	「立方器」(45銭)	後藤善蔵	△	「略式捕虫用具」(1円30銭)	
△	「目度法形体」(5円50銭)		○	「花実模形」(24円)	正木乙吉
△	「度量衡標本」(8円50銭)	佐藤正三	□	「乾腊植物標本」(8円)	東京教育博物館
△	「訓蒙地学用具」(5円50銭)	石山真朝、金森平三郎、教育品製造会社	□	「本邦木材標本」(甲号4円、乙号2円)	
△	「三球儀」(甲種12円、乙種7円50銭)	野口秀二郎	△	「植物採集並乾腊用具」(3円45銭)	佐藤正三
○	「理化小試器械及薬品」(5円50銭)	教育品製造会社、製煉社	○	「結晶模形」(4円25銭)	野口秀二郎
○	「助力器具模形」(4円60銭)	製煉社、教育品製造会社、長田銀造	□	「本邦金石標本」(甲号75種15円、乙号64種10円、丙号37種4円～5円75銭)	東京教育博物館
○	「小学用物理器械」(65円)	製煉社、教育品製造会社、長田銀造、藤島常興	□	「金石硬度試験石」(1円50銭)	
○	「小学用第二号物理器械」(45円)		△	「絵ノ具」(甲品1円50銭、乙品1円25銭)	村田宗清
○	「普通学校用物理器械」(師範学校、中学校用、業者によって代金が異なった)		△	「図引器械」(1円30銭～)	井上清兵衛、宮田藤左衛門
△	「訓蒙化学器械及薬品」(25円)	製煉社、教育品製造会社	○	「幻灯」(35円)	中田清次郎
○	「小学用化学器械及薬品」(42円50銭)	製煉社、教育品製造会社	○	「同上用映画」(生理学用20枚20円、星学用9枚28円50銭)	中島待乳

(東京教育博物館『東京教育博物館撰教育品目録』(1882年、一橋大学附属図書館土屋文庫所蔵)より作成。表中の△は製作者または金港堂金森平三郎より直接購入すること、○は東京教育博物館が斡旋すること、□は同館が作製を担うことを示す)

自然科学4科の教具に注目すると、教具の種類と業者の数が増えたことがうかがえる[23]。実験器具について、従来の「小学用物理器械」と「小学用化学器械及薬品」に「理化小試器械及薬品」と「助力器具模形」、「小学用第二号物理器械」、「訓蒙化学器械及薬品」、「小学用第二号化学器械及薬品」が加わった。それぞれ次の解説が添えられた。

○理化小試器械及薬品
是ハ文部省刊行ノ理科小試書名ニ用フルモノニシテ普通ノ物品ヲ以テ理化学ノ端緒ヲ教フル村落小学校等ニ適当ノ器械ナリ
○助力器具模形
是ハ力学中ノ器械力ヲ説明スルモノニシテ其解説書ハ亦文部省ニ於テ既ニ編纂ノ挙アリ
○小学用第二号物理器械
是レモ亦英国スチュワルト氏カ著セル小学物理書ヲ説示スルニ用フル器械ノ略式ニテ資力ニ限リアル学校等ノ為メ物品ヲ取捨シ廉価ニシテ之ヲ購フノ便ヲ得セシメタルモノトス其効用ノ如キハ小学用物理器械ニ劣ルコトナシ
○訓蒙化学器械及薬品
是ハ中川謙次郎訳訓蒙化学書名ニ用フル器械及薬品ニシテ当館ノ撰ニ非レトモ小学用ニ適スヘシ
○小学用第二号化学器械及薬品
是レモ亦ロスコー氏小学化学書ノ説示ニ用フヘキ器械ノ略式ニテ之ヲ廉価ナラシメタル目的ハ第二号ノ物理器械ト同一ナリ

「助力器具模形」については、実際に文部省が1886年5月に『助力器械解説』を刊行し、6種の教具の使い方と留意点を解説した[24]。「理化小試器械及薬品」は村落部の小学校を、「小学用第二号物理器械」と「小学用第二号化学器械及薬品」は資力に乏しい学校を対象とした。取り扱う実験器具にバリエーションをもたせることで、学校の経済事情に配慮しようという姿勢は、「意見書」の「第五」とも共通する。このように実験器具の普及体制は着実に整備されていった。

標本に関しても「庶物指数用標本」を取り扱う民間業者が新たに登場した。これについて同館は「其標本中容易ニ整頓スルヲ得ルモノニ限リ之ヲ民間一二ノ某社ニ命シテ調製セシムルコトニ定メタリ是レ一ハ以テ少ク当館ノ労ヲ省キ一ハ以テ其ノ調製ノ業ヲ誘進スルノ意ニ出テ需求者ヲシテ空ク佇望ニ歳月ヲ費サヽラシメンコトヲ庶幾セルナリ」と[25]、標本作製の労力を省く意図と標本の製造業を「誘進」する意図があったと説明する。「庶物指数用標本」は「是ハ食物類、織物類、革類、紙類、金石類、動物類、木材類、製作料、顔料等多クハ本邦固有ニシテ通常目撃シ易キ物品二百種ヲ蒐集セシ実物教授ノ用ニ供スヘキモノナリ其解説ハ現ニ文部省ニテ編纂ニ着手セリ」と、標本類200種を1セットとして販売された。文部省はこれらの取扱説明書として、1886年5月に『庶物指数用解説』を刊行した[26]。同書を参照すると、金石類として金や銀などの標本が、動物類としてハマグリやセミなどの標本が、植物類として竹などの標本が同梱されたことがわかる。また、標本そのものではないが、「花実模形」と「結晶模形」という博物用の模型、さらには「植物採集並乾腊用具」と「植物採集並乾腊用具」のような標本採集用の器具も民間から販売された。

しかしながら、民間業者だけでは標本の需要に十分に対応しきれないため、東京教育博物館は引き続き「動物標本」と「乾腊植物標本」、「本邦木材標本」、「本邦金石標本」の作製にあたった。ただし、同館は標本の依頼者に対して次のように注意を促した。

…□印ノ物品ハ当時未タ民間ニ於テ其製作者ヲ見ス諸学校等ニ於テ是等ノ物品ヲ得ルノ途ナク毎ニ不便ヲ訴フルモノ少カラスト聞クヲ以テ之ニ便センカ為メ本館ニ於テ調製スルモノナリ故ニ此ノ物品ヲ要求スルモノハ其趣本館ニ依頼スヘシ然ルトキハ蒐集整頓シテ回送スルコトアルヘシト雖モ動植物標本ノ如キハ各採集ニ期節アリ又金石ノ如キモ欠乏ヲ生スルトキハ容易ニ得難キモノアリ加フルニ本務ノ余暇ヲ以テ調製ス

ルカ故ニ急速整頓スル能ハス依頼者予メ之ヲ諒スヘシ且此ノ物品ハ本館ニ於テハ之ヲ払下ルハ本旨ニ非ス望ム所ハ地方産出ノ物品（重ニ動物植物金石類ヲ指ス）ト交換スルニ在リ故ニ其交換ノ目的ヲ以テ本館製ノ物品ヲ望ム者ハ予メ交換スヘキ物品ノ目録ヲ以テ照会スヘシ乃チ其目録中本館需望ノモノアレハ幸ニ之ト交換スヘシ然レトモ其交換スヘキ物品ナキモノハ止ヲ得ス代価ヲ以テ払下ヲ為スコトアルヘシ

すなわち、標本用の試料は容易に採集できないうえ、「本務ノ余暇ヲ以テ調製」していたこともあり、ただちに標本が準備できるわけではないと断った。さらに、同館製の標本は府県産の標本との交換を前提としたため、単なる払い下げは「本旨ニ非ス」とも説明した。それゆえ、依頼者に交換用の標本の目録を同館に提示することを求め、交換可能な標本がない場合に限り、払い下げを行なうのだと述べた。以上より、同館が標本作製を「本務」外の業務と位置づけ、交換を前提としない払い下げをなるべく回避したいという意図を読み取ることができる。

しかしながら、後述の通り、同館の望みとは異なり、払い下げの依頼が続々と寄せられた。これに拍車をかけたのが、学事諮問会後の1882年12月28日に発せられた文部省達第15号「学事賞与例并学事奨励品附与例」だった。文部省は、優良な学校に対して、実験器具や標本を含む各種教具を「学事奨励品」として付与することを決定した[27]。1883年5月には、東京教育博物館が実務を担うこととなり、同館を中心に「学事奨励品」の準備が進められた。「学事奨励品」として文部省から標本類の依頼が寄せられ、ピーク時の1884年には合計534点の標本を作製した[28]。

3．府県における自然科学4科の実施過程と課題

小学校教則綱領をうけ、府県において自然科学4科はどのように実施されたのだろうか。1882年から1885年における『文部省年報』の府県学事年報より具体的な状況をまとめれば、表2の通りである。

表2　府県学事年報における自然科学４科に関する報告内容

年	府県	内容
1882	兵庫	「理化博物等ノ如キ実学ニ於テハ器械及標本類ノ準備未タ完タカラサルカ故ニ敢テ進歩セシト言フ可カラサルナリ」
	埼玉	「図画、博物、物理、化学、生理、経済、農商業ハ教員ノ学力能ク之ヲ教フルニ足ル者少キト完全ノ教授方ヲ得サルトニ依リ生徒ノ官能ヲ啓発スルノ効甚多カラサルヲ覚フ」、「亦物理、博物其他ノ学科ヲ試験スルニ専ラ講義ト問答トヲ用ヒ修身学ノ試験ニ素読ト講義ヲ用フルカ如キハ各学科本来ノ目的ニ適合セサル者ナキニアラスト雖教授法ノ整備セサル者多キヲ以テ未タ俄ニ完全ノ方法ヲ適用シ難キ者アリ然レトモ異日教授法ノ漸ク整備スルニ至ラハ速ニ試験ノ方法ヲ改良セント欲スルナリ」
	徳島	「其物理博物体操等ノ課程ニ於テハ往々其必要ナルコトヲ解セサルヨリ山村僻地ニ至テハ之ヲ嫌悪スルノ情尤モ多シトス…」
1883	兵庫	「学業進否ノ如何ヲ概評スレハ読書算術等ノ如キ学科ニ於テハ大ニ進歩セシモノ有リト雖モ理化博物等ノ実学ニ於テハ著シキ好果ヲ見ル能ハス斯ク学科成績ノ不平均ヲ見ル所以ノモノハ全ク経費ノ匱欠ニ淵源シ教員ノ配当充分ナラス器械模型標本類ノ整備セサルニ由テナリ然リト雖モ調査完結ノ後ハ各学校トモ維持ニ堪フヘキ資力ヲ以テ之ニ相応スル所ノ等ノ等科ヲ教授スヘキナレハ自然准備モ整斉シ各学科均一ノ成績ヲ見ルニ到ルヘキナリ」
	三重	「教育ノ主義ヲシテ一定ナラシメタルト教授ノ厄雑ヲ避ケテ簡明ナラシメタル等ハ普通教育ノ一大沿革ニシテ随テ学校ノ風儀ニ生徒ノ操行ニ較改良ノ観ルヘキモノアルト書籍教授ノ弊ヲ矯メテ漸次実物器械ヲ採用スルニ至ラシメタルハ実ニ教則改正ノ効果ニシテ為メニ父兄ヲシテ一層学校ヲ尊重スルノ念ヲ惹起セシメタルカ如シ」
	静岡	「小学教則ハ教則綱領ニ基キ曩者経伺ノ通リ施行スト雖トモ其学習セシムル父兄ノ意気ハ全ク布達ノ規則動スヘカラスト云フニ在リテ中心必須ノ学科ト信認スル者寡少ナレハ万般之ヲ開誘シ教育ノ本旨前途ノ方針等ヲ指示セリ就中理化、博物、図画、幾何等ノ学科ヲ減殺セントスル者アレトモ他日ノ有用ヲ示シ必ス之ヲ習修セシメシヲ以テ本年ニ於テハ是等ノ学科教授ノ方法モ稍緒ニ就ケリ…」

	山梨	「従前小学校生徒ノ試験ニ於テハ実物標本等ニ就テ其学力ヲ試ムルコトヲナサス筆問筆答以テ其成績ヲ表シタリシカ故ニ其平生ノ教授上ニ於テモ亦徒ニ空文ヲ授ケテ試験ニ応答スルノ地ヲ為スノ弊習アリシヲ以テ本年ニ至リ試験ノ法ヲ改メ仮令生徒成文ヲ空誦シテ漏ス所ナキモ之カ事実ヲ推問シテ確答ヲ得サルカ如キ又簡易ノ器械若クハ実物標本等ヲ示シテ其解説ヲ得サルカ如キハ皆之ヲ取ラサルコトニ定メタリ是ニ於テ各小学校ハ始メテ実物教授ノ必要ヲ感シ物理及化学ノ器械博物ニ属スル標本等ヲ購求セシモノ往々之アリ漸次将ニ教授法ノ改良ヲ見ルニ至ラントス」
	長野	「諸科ノ教授上博物物理図画等ハ就中幼稚ニ属スルカ如シ而シテ修身科ノ授業最モ未タ其宜シキヲ得サルハ痛嘆ニ堪ヘサル所ナリ」
	山口	「学務課附属トシテ小学用博物標本製造所ヲ設ケ小学校ノ需要ニ便ナラシムル事」
	徳島	「理化博物体操等ノ課程ハ僻遠ノ地ニ至リテハ或ハ其必要ヲ解セサル者多ク…其理科博物ニ至リテモ亦之ヲ教授スルノ器械標本等ヲ具備セル学校ハ誠ニ寥々タルヲ以テ未タ生徒ノ心意ヲシテ十分ニ感発セシムルカ如キ教授ヲナスヲ得サルカ故ニ随テ之ヲ必要欠ク可ラサル学科トナスノ感覚ニ乏シト雖モ已ニ本年文部省ヨリ学事奨励品トシテ理化学器械庶物標本等ヲ付与セラレタル学校モ数個アリ且今日一般ニ此等器械標本ノ授業上ニ欠ク可ラサルヲ悟ル者少カラサルヲ以テ理化博物等ノ必要ナルヲ感スルニ至リハ応ニ遠キニアラサルヘキナリ」
1884	埼玉	「博物、物理、生理、化学、経済、農商、幾何、図画ノ如キハ其授業不完全ニシテ生徒ノ智能ヲ啓発スルコト甚タ微々タリ近時教員ノ学力漸ク前進シ授業法稍々其緒ニ就キ教則始メテ活動スルニ至リ」
	群馬	「小学督業ハ普通教育ノ改良上進ヲ図ルノ要具タリ…本年内庶務ノ概略ハ教員講習会ノ会頭トナリ授業上ノ改良ニ従事シ簡易ナル理化学器械ヲ製造講明シ教員ヲシテ之ヲ自製シ亦之ヲ以テ生徒ニ教授セシメ以テ従来読書的教授ノ奨習ヲ矯ムル等ヲ其重ナル者トス為メニ大ニ教員等ヲシテ自奮ノ念慮ヲ惹起セシムルニ至レリ」
	三重	「抑々県下初等教育ノ方鍼タル輓今稍将ニ暗投冥索ノ模倣的ナル教授法ヲ避ケ努テ生徒身心ノ暢達情意ノ発動ニ注意シ専ラ開発的教授法ニ依ラントスルノ傾向ヲ生シ器械標品等ノ需用頓ニ増加シ其小学物理及化学器械ノ如キハ管内ニ於テ各数十組ヲ備フルニ至レリ又部内教員研究会若クハ助手養成法ヲ設ケ教科書并ニ教育書ノ研究及教授術ノ練習ヲナスカ如キ各郡処トシテ其設ケアラサルナク就中二三郡役所部内ニ於テハ動植物標品採集ノ規約ヲ結ヒ乾蔵ニ剥製ニ頗ル其力ヲ致スカ如キ又以テ教授法ノ一変シタルヲ見ルニ足ルヘキナリ」
	山梨	「其他小学校ニ於テ物理化学博物等ノ器械標本ヲ購求シ若クハ教師自ラ生徒ヲ引率シテ山野ニ至リ動物植物ヲ採集シテ実物教授ヲナスカ如キ…」
	徳島	「裁縫科及体操理化学等ノ諸科ニ至リテハ大略前年報ニ述ヘシ所ト異ナラスト雖トモ近来民間ニ於テモ之カ必要ヲ感シ又当路者ニ於テモ鋭意之ヲ勧奨セルヲ以テ…博物理化学等ノ如キハ教則改正以来専ラ実物若クハ標本又ハ模型器械等ニヨリ教授セシメンコトヲ計リシカ故ニ動植物金石等ノ標本或ハ理化学ノ器械等ヲ購求スル者アリ又各学校中往々博物科ニ用フル実物ヲ蒐集シテ標本ヲ作ル者少カラス且文部省ヨリ学事奨励品トシテ理化学器械其他標本類ノ下賜ヲ得タルモノアリ事実斯ノ如キヲ以テ此等ノ教授法ハ前日ニ比シ大ニ改良ヲ加ヘタリト云フヘキナリ…」
1885	岐阜	「小学校諸般ノ準備ハ未タ完備ニ至ラサレトモ前年ニ於テ理化学器械標本等ヲ購求シ其他ノ準備モ略整頓シタリ夫レ本県ハ鉱物植物等ノ天産ニ富ムモ之ヲ採集シテ教授ノ助ト為サンコトヲ知ラサルハ是ニ惜ム可シ故ニ将来之ヲ誘導シテ其設備図ラシメントス」
	岡山	「…輓近開発的ノ教授方ニ依ルヲ以テ一般実物教授ノ必用ナルヲ感覚シ簡易物理器械若クハ標本類模造品等ヲ購入スルモノ頗ル多シ」
	宮城	「昨十七年ニハ管内ニ高等小学三十一校ヲ置キ理化学等教授用ノ諸器械ヲ備ヘシメタルニ其資力乏シクシテ之カ準備ヲナス能ハサルヲ以テ中等学校ニ改メシモノ一校…」
	徳島	「近来一般ニ実学ノ必用ヲ感シ博物標本理化学器械等ヲ備フルモノ往々之アリ殊ニ教員ノ教授上注意ノ深キモノニ至リテハ博物標本ヲ蒐集スル等ハ勿論自ラ簡易ノ理化学器械ヲ製作スル者アリ」
	青森	「小学校教授上必要ノ器具ハ大概具備シタレトモ其物理化学器械及博物等ノ標本ニ至リテハ都邑ノ学校ノ外ハ之ヲ備フルモノ甚タ少シ…」
	栃木	「教授器械其他諸般ノ準備ハ未タ不完全ヲ免レスト雖モ近時民間ニ在リテハ競フテ理化学器械ヲ購求シ或ハ庶物標本等ヲ蒐集シ…」
	長崎	「諸般ノ儲設ハ逐年整備ニ趨キ教授用ノ器械殊ニ物理器械等ヲ購入セシモノ少ナラス」
	山梨	「教員タルモノ自ラ生徒ヲ引率シテ山野ヲ奔走シテ動植鉱物標本ヲ採集シ或ハ簡易理化学器械ヲ模造シ専ラ実物教授ニ従事スルヲ以テ生徒ノ学業大ニ進歩ノ情況ヲ呈セリ」
	佐賀	「諸般ノ准備ハ各小学校トモ教員及ヒ理化教授器械其他ノ設備稍緒ニ就ケリ然レトモ寒村僻地ニ至リテハ猶ホ不完全ノモノ多キヲ視ル」
	山口	「小学校ノ現数ハ公立六百三十八私立一巡回授業所百六アリ…本年中ニ於テ校舎ヲ新築若クハ増築スルモノ百六校物理器械ヲ具フルモノ百八十校化学器械ヲ具フルモノ四十六校動植物金石木材標本ヲ具フルモノ百九校其他小学校ニ要スル諸般ノ準備ハ概ネ之ヲ了セリ」

	石川	「学校諸般ノ準備ハ前年ヨリ斉整シ…就中其最モ著シキハ町村会ニ於テ高等中等科ノ学校ニ理化学器械購求ノ事ニ決議セシモアリ」
	滋賀	「小学校ノ準備ハ完全ナルモノ多カラス特ニ理化学器械博物標本鉱物等ニ至リテハ之ヲ具備スルモノ尤少シ」

（各年の『文部省年報』より作成）

表2より、府県は4科の実施にあたり、実験器具や標本の不足、教授法の未確立、4科に対する人々の「嫌悪」という困難に直面したことがうかがえる。こうした状況を改善するため、府県は次のように対処した。岡山県や栃木県、岐阜県は実験器具や標本を購入することでその不足を補おうとした。石川県においては、「町村会ニ於テ高等中等科ノ学校ニ理化学器械購求ノ事ニ決議セシモアリ」と、教具の購入を決定した町村会が存在した。山口県は「小学用博物標本製造所」を設置し、県が標本を作製することを決定した[29]。

当時、簡易実験器具の作り方が書籍や雑誌等で紹介され、全国的に流行しつつあった[30]。たとえば、群馬県の場合、1883年に再置された小学督業が現職教員に対し、「授業上ノ改良ニ従事シ簡易ナル理化学器械ヲ製造講明シ教員ヲシテ之ヲ自製シ亦之ヲ以テ生徒ニ教授セシメ」と、実験器具の自作を指導したという。山梨県は、1883年に試験の実施方法を改め、「簡易ノ器械若クハ実物標本等ヲ示シテ其解説ヲ得サルカ如キハ皆之ヲ取ラサルコト」と定めた。その結果、「実物教授ノ必要ヲ感シ」て実験器具や標本を購入する学校が増えたという。さらには、「教員タルモノ自ラ生徒ヲ引率シテ山野ヲ奔走シテ動植鉱物標本ヲ採集シ或ハ簡易理化学器械ヲ模造シ専ラ実物教授ニ従事スルヲ以テ生徒ノ学業大ニ進歩ノ情況ヲ呈セリ」と、実験器具を模造し、標本を自作する教員が増えたことを報告した。徳島県も、当初は教具を購入したり、「学事奨励品」を活用したが、実物教授が浸透していくと、教具を自作する教員が登場したという。

さらに注目すべきは、府県間で標本を交換する試みが存在した点である。1885年5月開催の東北各県聯合学事会では、談話題として「金石動植物類標本採集交換手続」が宮城県から提出された[31]。宮城県は、他県に対して「宮城県著名ノ品目ハ持参セリ各県ノ御望ニ随テ採集セシメントス其手続ハ如何スヘキヤ」と尋ねた。標本に関しては採集可能な動植物に地域差があったため、他県との交換によって不足分を補完しようと意図したのではなかろうか。以上より、実物教授が浸透していく過程で、各府県は購入だけに頼らず、県当局による標本の作製、教具の模造、自作の推進、他府県との交換など、さまざまな方法を駆使して教具の入手に努めた。

4．標本作製に奔走する東京教育博物館

府県が徐々に教具を整備していく過程で、東京教育博物館はどのような働きをしたのだろうか。まず実験器具に関しては、「理化学器械ハ其ノ紹介ヲ望ムモノ陸続相接シ特ニ之カ為メニ書信ヲ往復セシ件三百有余ノ多キニ至レリ又製作者ノ業ヲ察スルニ多々益々精ヲ加ヘ之ヲ外国品ニ比スルモ或ハ甚譲ラサルモノアルニ至ル是ニ於テ乎小学用ノ器械ハ頗ル改良ヲ謀リ務テ需求者ニ便ヲ与ヘントス」[32]と、同館は事務処理に従事した。注文数の増加に伴い、民間業者の品質も向上しつつあると評価したことから、同館が期待した通りの効果を上げたことがうかがえる。同館は、文部省の「学事奨励品」も含め、1886年までに物理用実験器具1256組、化学用実験器具1479組を斡旋した[33]。

一方、標本に関しては、「博物標本払下ノ件モ之ヲ需望スルモノ続々増加シ之カ為メニ往復セシ件亦理化学器械紹介ノ数ニ下ラス故ニ其ノ材料ハ各季節ヲ失ハス或ハ吏員ヲ産地ニ派シ或ハ府県ニ依嘱シ務テ其蒐集ヲ怠ラサレトモ当館ノ之ヲ選整スルハ僅ニ本務ノ余暇ヲ以テスルニ過サレハ需求者ヲシテ頓ニ其望ヲ充タシムルヲ得ス」と、払い下げの希望が増加したため、同館は標本作製にかなりのエフォートを割くことを迫られた[34]。

まず試料を入手するため、府県にその採集を依頼した。函館県庁文書と札幌県庁文書にその記録が残されているため、内容を検討してみたい。1883年6月、同館は函館県に対し、標本用として瀬棚郡産の酸化マンガンとメノウ、奥尻郡産の自然硫黄を500斤（約300kg）ずつ発注した[35]。県が郡に採集を依頼したところ、酸化マンガンとメノウは500斤ずつ採集できたが、硫黄に関しては一部「粗悪」品が含まれたため、今回は精製のうえ500目（約2kg）だけ送付すると返答があった[36]。そして12月になってようやく、「硫黄ノ儀ハ余リ粗悪ニ付精撰ノ分五百目丈ケ及御送付候」と断ったうえで、3種の鉱物が東京教育博物館に発送された[37]。別の事例として、同館は札幌県に十勝石を注文し、1884年9月に代金と送料を県に納めた[38]。これらの事例から、同館は適切な試料を得るために採集地を指定して各府県に試料を依頼したこと、ただし、採集や輸送等に時間を要したため、発注から納入までにタイムラグが生じたこと、必ずしも希望通りに試料が得られたわけではなかったことがうかがえる。

また、同館は職員を総動員し、東北から沖縄の各地に派遣し、試料の採集にあたらせた。試料の採集だけでなく、試料の整理や分類、標本の作製にも時間を要したため、植物標本と金石標本の作製は間に合わせたものの、動物標本の一部の作製が間に合わなかったという[39]。同館はこのようにかなり苦心したものの、「本務」外として作業にあたったということもあり、府県の期待通りに標本作製を進めることが叶わなかった。

先述の通り、東京教育博物館は標本の払い下げには消極的な立場だったが、交換に対しては積極的だった。それゆえ、同館は次のように交換の意義を説き、府県に交換による標本の入手を改めて促した。

> 此件ハ本年八月文部省第一号告示ヲ以テ物品献納者ヲシテ直ニ当館ニ願ヒ出ルヲ得ヘカラシメタルヲ以テ啻ニ出願者ノ大ニ其便ヲ得ルノミナラス当館ノ便益モ亦少ナキニアラサルヘシ乃此告示頒布ノ後ニ在テ伊沢信三郎等ノ献品ノ如キハ学問上最貴重ニシテ他日ノ考証ニ欠ク可ラサル恰好ノ標品ト称スヘシ又交換ノ事ハ物品ヲ蒐集スルニ極メテ便法ナルヲ以テ欧米諸国博物館ノ如キモ広ク此法ヲ施行セリ故ニ当館ニ於テモ往々此法ヲ行ヒ既ニ長野県師範学校宮城県中学校ノ為メニ当館撰整ノ博物標本ヲ贈リ同校ヨリハ当館必用ノ書籍ヲ贈付セリ[40]

○文部省告示第壱号

> 従来当省直轄学校図書館教育博物館等へ図書物品ノ類ヲ寄附候節ハ管轄庁ヲ経由シ来リ候処自今本人ノ便宜ニ依リテハ直ニ其学校館等へ申出ルモ不苦候条此旨告示候事
>
> 但寄附品ノ種類ト本人ノ請願ニ依リテハ其寄附ヲ受クヘキ学校館等ヨリ運搬費ヲ支給スルコトアルヘシ
>
> 明治十六年八月廿八日[41]

文部省は、1883年8月に文部省告示第1号を発し、直轄する教育機関に直々に寄贈することを可能にした。東京教育博物館はこの告示を重視し、寄贈者と同館の双方に利点があると捉えた。交換による資料収集は、欧米の博物館でも一般的なものであったため、同館もこの方法を推奨してきた。実際、長野県師範学校と宮城県中学校からは書籍の寄贈があり、その交換品として同館が標本を送付したと述べている。先述の『東京教育博物館撰教育品目録』においては、府県産の標本との交換を望んだが、後に書籍との交換に応じたことから、同館が交換の条件をやや緩和したことがうかがえる。

しかしながら、交換による標本の提供は、同館の期待に反して不振だった。1883年の成立件数は3件（農商務省博物館、宮城県中学校、長野県師範学校）で、1884年は次のように静岡県と高知県と交換したという。すなわち、「交換法ノ物品ヲ蒐集スルニ至便ナルノ件ハ既ニ前年報ニ於テ開陳セシ所ニシテ爾後益其ノ法ヲ拡張セント欲シ本年ニ於テハ静岡県ニ開設セシ教育求益会ヘ出陳セシ

博物学標本ヲ閉会後該県へ贈付シ同県ヨリハ其換品トシテ特殊教育品数種ヲ贈付セリ又高知県ト交換ノ約ヲ結ヒ当館ヨリハ動物標本数種ヲ選テ之ヲ贈付シ該県ヨリハ未タ換品ヲ送ラサレトモ既ニ其ノ蒐集ニ着手セシヲ通報セリ…」[42] と、博覧会に出展した標本をそのまま寄贈し、静岡県から「特殊教育品数種」の寄贈があったという。静岡県との交換は翌年にも実施されたが、他府県との交換は行なわれなかった。

1885年に文部省の学事奨励が終了すると、同館への依頼件数は減少に転じた。それでも「金石標本ノ如キハ尚百八十四組ノ需求アリ動植物標本モ亦各二十余組ヲ選整シ是等ノ為メニ信書ヲ往復スルコト四百余件材料採集ノ為メ吏員ヲ地方ニ派遣スルコト十二回ノ多キニ至リ頗繁忙ヲ極メタリ」と[43]、標本作製のために職員が12回にわたって試料の採集に出向いたという。他方、「又此等ノ標本ハ従前当館ニ於テ選定セシ一組以上ノモノニ非レハ需求ニ応セサリシカ近年ニ至テハ往々諸学校等ニ於テハ該地方ノ標品ヲ蒐集シ其得ヘカラサルモノヽミヲ購求セント乞フモノアルヲ以テ爾後当館ニ於テハ別ニ法ヲ設ケテ是等ノ需望ニ応シ以テ其ノ便益ヲ与ヘンコトヲ計画セリ」というように、府県が自前で用意できない標本を単品で作製する可能性を示した。

1886年には、「理化学器械ヲ需望者ニ紹介シ及ヒ博物標本ヲ選整払下ケタル数ハ前年ヨリ大ニ減少」[44] し、さらに1887年には「本年ニ至リ著シク減少」[45] した。1888年には「本館ニ於テ理化学器械ノ購求選択等ヲ地方ニ紹介セシハ既ニ十年ノ久キヲ経テ地方ノ諸学校モ多少之ヲ備ヘサルモノナク且ツ製作者ノ業モ益々進歩シタルヲ以テ本年ハ其ノ事甚タ減シ…又博物標本ハ民間ニ調整者ノ出テタルヲ以テ漸次本館調整ノ業ヲ停メ更ニ学校ノ便ヲ図リ其望ノ標品ノミヲ払下ルコトヽナセリ」[46] と、民間が標本の需要に応えられるようになったことをうけ、「意見書」の通り、同館は標本作製から撤退することを決定した。すなわち、同館は民間業者が台頭するまでの過渡期において、いわば「中継ぎ」として標本を作製し、府県の需要に応える役割を果たした。

おわりに

本稿では、東京教育博物館が1880年代に推進した教具の普及に関して、その方針と実施過程を検討してきた。以下、本稿が明らかにしたことを整理しておきたい。

実物教授を重視した小学校教則綱領において、自然科目4科は実験と観察に基づきつつ、自然界や自然科学の原理を獲得することが目指された。学事諮問会の席上、文部省は府県に対して教具がいかに重要であるかを説き、その整備を求めた。さらに府県に対して、東京教育博物館が国産の教具を提供するとも紹介した。

小学校教則綱領に先んじて、同館は国産の教具を普及させるため、文部省に「意見書」を提出した。「意見書」のなかで、同館は選定した教具を民間業者に模造させ、同館が民間と府県・学校とを繋ぐことで、国産の教具を流通させてはどうかと提言した。ただし、民間業者が台頭するまでの過渡期においては同館がやむを得ず製作にあたる場合もありうると考えた。教具に対する需要の高まりを背景に、同館は「意見書」の通り、民間業者に実験器具を製造させ、府県に斡旋し始めた。一方、標本を取り扱う民間業者が限られたため、標本に関しては、同館がその作製にあたることを決定した。

府県は実物教授に対応するため、購入や「学事奨励品」の活用だけにとどまらず、県当局による標本の作製、教具の模造や自作の推進、他府県との標本の交換など、さまざまな方法を駆使して教具を入手しようと努めた。

東京教育博物館の斡旋により、実験器具の製造業は成長し、それに伴って品質も向上しつつあった。一方、標本に関しては、民間業者がなかなか台頭しなかったこともあり、同館がかなりのエフォートを割いて作製に従事せざるを得なかった。同館は欧米に倣い、資料収集も兼ねて標本同士の交換を府県に求めたものの、実際は払い下げによる標本の提供が大半を占めた。1885年に文部

省の学事奨励が終了し、府県にも標本が普及するようになると、標本の依頼件数は減少に転じた。1888年において、民間業者の台頭を理由とし、同館による標本作製は停止に至った。

こうして小学校教則綱領の制定を契機とし、「意見書」の構想の通り、国産の教具が普及するルートが確立しつつあったといえる。ただし、実験器具と標本とでは、東京教育博物館の役割が大きく異なった。すなわち、実験器具の場合、民間が製造を担い、同館は事務処理や検品、輸送を行なうことで、品質を保証し、府県と民間とを繋ぐ役目を担った。他方、標本の場合、同館が試料の選定と採取、標本作製を担い、民間業者が登場するまでの「中継ぎ」的な役割を果たした。

板倉聖宣によると、1870年代後半には *Physics* と *Chemistry* の翻訳書が「日本の物理／化学の教科書を支配」していき、教授法が実験を通じて帰納的に自然科学の原理に迫る方法に転換していったという[47]。博物や生理についても同様だったと推測される。つまり、ペスタロッチ主義に基づく新たな教授法は、教科書だけでなく教具とセットで普及したこと、その一つの契機となったのが同館による教具の普及活動にあったと意義づけられる。

ただし、手島は「意見書」のなかで、職員を府県に派遣して学事の実態を把握すること、教育のあり方や教具の良否を審議する「教育博物館委員」を編成することも提言した。すなわち、教具が一定程度の普及をみた後、府県の事情や専門家の意見をふまえながら教具の改善を継続的に検討する必要性を認識していた。だが、これらの構想は実現に至らなかったとみられる。本稿の検討をふまえれば、教具の普及を優先したがために、東京教育博物館のエフォートが標本作製に振り向けられ、結果として府県の実態把握や「教育博物館委員」の審議など人員、時間、労力を要する構想が頓挫したのではないかと推察される。

初代文部大臣森有礼は、東京教育博物館の縮小施策に着手し、1889年7月に同館は東京高等師範学校の附属施設に格下げされた[48]。森の博物館構想は明らかにしえないが、民間における教具の流通ルートが確立され、同館が一定の役割を果たしたと捉えられたならば、教育政策総体のなかで、同館の重要性が低く捉えられた可能性が考えられる。これは仮説にとどまるため、今後の検討課題としたい。

〔付記〕

本研究はJSPS科研費 JP 20K13887の助成を受けたものです。

〔註〕

1) 稲垣忠彦『増補版 明治教授理論史研究―公教育教授定型の形成―』評論社、1995年、23-49ページ。

2) 「学事巡視功程」文部省『文部省年報第十年報附録』1882年、53ページ。

3) 「学事巡視功程」文部省『文部省年報第十一年報附録』1883年、33ページ。

4) 同前、46ページ。

5) 国立科学博物館編『国立科学博物館百年史』（第一法規出版、1977年）、石附実『教育博物館と明治の子ども』（福村出版、1986年）、椎名仙卓『日本博物館発達史』（雄山閣出版、1988年）。

6) 永田英治『日本理科教材史』東京法令出版、1994年、31-40ページ。

7) 佐藤優香は後述の「意見書」に触れ、東京教育博物館の活動方針に言及するが、その詳細は検討していない（佐藤優香「手島精一の教育博物館経営 ―文部省の博物館政策との関係を中心にして―」『日本教育政策学会年報』第5号、1998年、157ページ）。

8) 小学校教則綱領第3条は「小学中等科ハ小学初等科ノ修身、読書、習字、算術ノ初歩及唱歌、体操ノ続ニ地理、歴史、図画、博物、物理ノ初歩ヲ加ヘ殊ニ女子ノ為ニハ裁縫等ヲ設クルモノトス」と定め、同第4条は「小学高等科ハ小学中等科ノ修身、読書、習字、算術、地理、図画、博物ノ初歩及唱歌、体操、裁縫等ノ続ニ化学、

生理、幾何、経済ノ初歩ヲ加ヘ殊ニ女子ノ為ニハ経済等ニ換ヘ家事経済ノ大意ヲ加フルモノトス」と定めた。

9)『文部省示諭』1882年、国立公文書館所蔵、57ページ。

10)同前、113-115ページ。

11)同前、116ページ。

12)同前、116-117ページ。

13)田辺尚雄「東京博物館と故手島精一翁（二）」吉野作造編『明治文化研究』第5輯3月号、三省堂、1929年、28-30ページ。原本未確認。「意見書」のタイトルは「帰朝後教育博物館ノ制度変革ニ関シ文部当局ニ差出シタル意見」であり、手島が欧米出張から帰国したのが1879年1月だったことから、「意見書」の提出を1879年と推定した。

14)「教育博物館年報」文部省『文部省第七年報附録』1879年、393ページ。長田銀造の経歴は、永平幸雄ら編『近代日本と物理実験機器―京都大学所蔵明治・大正期物理実験機器―』（京都大学学術出版会、2001年、28ページ）に詳しい。

15)「教育博物館ヨリ理化学器械広告書及図表係申越ノ件」東京府庁文書「自明治十三年一月至同十二月 往復書類 学務課」所収、東京都公文書館所蔵。3組の「小学物理器械目録」と「小学化学器械及薬品目録」が綴じられている。同資料は、植松敏夫「わが国理科教育における「実験」の導入過程についての一考察」（修士論文、鳴門教育大学大学院学校教育研究科、1988年）が既に紹介している。

なお、同館の実験器具の斡旋に関しては、全日本博物館学会第41回研究大会の発表内容を加筆、修正したものである（髙田麻美「1880年前後における教育博物館の教育普及活動―理化学器械の斡旋事業に注目して―」全日本博物館学会第41回研究大会、2015年6月27日、於京都国立博物館）。

16)Balfour Stewart, Physics, Macmillan, London, 1876, pp.133-138.

17)Henry. E. Roscoe, Chemistry, Macmillan, London, 1872, pp.101-103.

18)永田は、東京教育博物館が3組に模造させたのはスチュワートとロスコーの書籍に対応した実験器具だったのではないかと推測した（永田前掲書、1994年、39ページ）。本稿はそれを実証的に解明した。

19)「東京教育博物館第五年報」文部省『文部省第九年報附録』1881年、809ページ。

20)『学事諮問会心得』1882年、国立公文書館所蔵、7ページ。

21)「教育博物館第四年報」文部省『文部省第八年報附録』1880年、507-508ページ。

22)「東京教育博物館第六年報」前掲『文部省第十年報附録』、912ページ。

23)東京教育博物館『東京教育博物館撰教育品目録』1882年、一橋大学附属図書館土屋文庫所蔵。

24)直村典『助力器械解説』文部省編輯局、1886年、国立国会図書館所蔵。

25)「東京教育博物館第七年報」前掲『文部省年報第十一年報附録』、935ページ。

26)瓜生寅編『庶物指教用解説』文部省編輯局、1886年、国立国会図書館所蔵。

27)文部省『文部省達全書』1882年、40-73ページ。学事賞与と学事奨励の概要は永田前掲書（31ページ）にも記載がある。なお、学事賞与と学事奨励に関しては、他日別稿にて検討したい。

28)椎名仙卓『日本博物館発達史』雄山閣、1988年、98-99ページ。

29)1886年11月9日付の『防長新聞』に「博物標本製造所の日野恕介翁が会主となり…」との記載がある。詳細は明らかにしえないが、「博物標本製造所」なるものが当時の山口県に存在したことがうかがえる（柴田清継「王治本の周防訪問および地元文人との文藝交流」『武庫川女子大学紀要 人文・社会科学編』第60号、2012年、13ページ）。

30)板倉聖宣『増補版 日本理科教育史』仮説社、2009年、168-170ページ。

31)「東北各県聯合学事会議按并談話題」札幌県庁文書「明治十八年自五月至九月 札幌県治類典 学事会 学務課」所収、1885年、北海道立文書

館所蔵。東北各県聯合学事会は東北・北海道地域の9県が聯合して開設したもので、東北・北海道地域の教育の改良・上進に取り組んだ（湯川嘉津美「1880年代における東北各県聯合学事会の開催とその意義」『上智大学教育学論集』第50号、2016年、62ページ）。

32) 前掲「東京教育博物館第七年報」、935ページ。

33) 永田は、物理用実験器具は全国の小学校の約3割にいきわたり、化学用実験器具は約7割の小学校に備わったと試算する（永田前掲書、37-38ページ）。

34) 1884年に「本館列品調査ノ事務」を実施する予定だったが、標本作製が多忙を極めたため、実施を見送った（「東京教育博物館第八年報」文部省『文部省年報第十二年報附録』1884年、606ページ）。

35)「東京教育博物館ニ於テ鉱石類標本撰整ノ為函館管下産出ノ鉱物類回漕方依頼越ノ件」函館県庁文書「明治十六年 郡区役所 戸長役場 諸課文移録 勧業課商工係」所収、北海道立文書館所蔵。

36)「東京教育博物館ニ於テ鉱石類標本撰整ノ為久遠郡管下産出ノ鉱物類回漕方依頼ノ件」前掲「明治十六年 郡区役所 戸長役場 諸課文移録 勧業課商工係」所収。

37)「東京教育博物館へ函館県下産出ノ鉱石類送致方ノ件」函館県庁文書「明治十六年 官省往文移録 自第八〇一号至第一〇七四号 庶務課」所収、北海道立文書館所蔵。

38)「教育博物館行十勝石代其他領収証大蔵省へ差立ノ件」札幌県庁文書「明治十七年自十一月至十二月 札幌県治類典 雑 第四 会計課」所収、北海道立文書館所蔵。

39) 椎名仙卓「文部省の御用工場東京教育博物館標本製作間に合わず」日本博物館協会『博物館研究』第23巻第12号、1988年12月、62ページ。

40) 前掲「東京教育博物館第七年報」、936ページ。

41)『官報』第50号、1883年8月28日付、2ページ。

42) 前掲「東京教育博物館第八年報」、605ページ。

43)「東京教育博物館第九年報」文部省『文部省年報第十三年報附録』1885年、406ページ。

44) 文部省『文部省第十四年報』1886年、44-45ページ。

45) 文部省『文部省第十五年報』1887年、66ページ。

46) 文部省『文部省第十六年報』1888年、61-62ページ。

47) 板倉前掲書、114ページ。

48) 東京教育博物館の縮小に関しては、前掲『国立科学博物館百年史』（137-147ページ）に詳しい。

社会参画力育成に向けた小中一貫「総合的学習」カリキュラムモデル

田　代　高　章*

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

TASHIRO Takaaki

A Model Curriculum for Integrated Learning to Foster Community Participation Skills at a Combined Elementary and Middle School

要　約

本研究は、地域に関心を持ち、地域課題を解決する活動を通して少子高齢化が進む地域社会の創造に参画できる主体を形成するため、子どもたちの「社会参画力」育成に重点化した小中一貫の「総合的な学習の時間（以下、「総合的学習」と略記）」カリキュラムモデル（枠組み）の提案を目的とする。社会参画力の育成のためには、身近な地域の課題を探究課題とし、その探究活動を通じて子どもたちがまとめた解決策を地域や行政にも提案する実践が有効である。しかし、子どもたちが解決策を単に提案しただけ、大人たちも子どもの発表を聞いただけで活動が終わることが多い。社会参画力育成には、提言後に関係者との協議・再検討・再提言という場を経ることで提案の質を高めるなどの工夫が必要となる。青森県東通村の小中一貫校で実践している「総合的学習」の「東通科」も参考に、発表・提言過程における探究活動の継続を重視したカリキュラムの枠組みを提示する。

１．はじめに

公職選挙法改正（2016年6月19日施行）により、選挙年齢が18歳に引き下げられ、青少年（特に、18歳高校生）の政治参加が求められる状況にある。また、高等学校の改訂学習指導要領（平成30年告示）で新たに「公共」が開設されることもあり、主に高校教育で主権者教育が推進されている。その点に関わって、文部科学省に設置された主権者教育推進会議の報告書「今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）」（令和3年3月31日）では、主権者教育は小中高を通じて教科横断的な視点から学校教育全体で体系的に育成されるよう提言しており、「身近な地域の課題などを知り地域の構成員の一人としての意識を育み、地域の課題解決に主体的に向き合うためには、地域の教育資源を活用した教育活動、体験活動や地域行事等に、社会の一員として主体的に参画できる機会を増やすことが重要」とする[1)]。この報告書では、主権者として必要な社会参画力は、小中学校段階から、地域の課題に気づき、それを解決するための体験的な場を増やすことにより育成できることを示している。

平成18（2006）年改正の教育基本法第2条第3号では「・・・公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う

＊岩手大学大学院教育学研究科

こと。」とし、教育目標に「社会参画」できるための力の育成を位置づけている。この条文の趣旨に関して、「『主体的に社会の形成に参画』するのは、国民主権の下で国民の権利であり、これを十全に行使できるように教育は行われなければならないことを確認するのが本号の趣旨と解される。」（丹羽徹）と解説しているように[2)]、国民の権利としての社会参画について、社会に参画する権利の行使能力（社会参画のために行動できる力）を育成することが教育の目標として明記された点が大きな特徴である。

社会参画力の育成は、高校教育や社会（主に公民分野）で主権者教育として扱われることもあるが、今回改訂の学習指導要領では、「総合的学習」の目標（「学びに向かう力・人間性」に関わる部分）において、「積極的社会に参画する態度を養う」と明記されたことから、「総合的学習」において実践されることも期待される。実際に、小中高を通じて、「総合的学習」の中で、社会参画を扱う実践も見られる。ただし、先述の文部科学省の報告書で指摘されるように、社会参画への意識・態度や行動力を養うためには、高校のみならず小中階段から、子どもが大人とともに社会（地域）の課題解決に向けて協議し考え、実際に子どもたち自身が体験的に参画する場を、体系的に組織する必要がある。現在、公立小中一貫教育校での「総合的学習」においては、大人とともに課題解決を考え、提言発信し、大人と協議しながら、解決策を子どもたちなりに再吟味しながら、大人の社会を変えうるだけの解決力の育成をめざす「総合的学習」の実践が、徐々に増えつつある[3)]。

また、OECDでは、Education2030プロジェクトにおいて、個人的・社会的なWell-beingの実現に向けて、教育を通じて、子どもたちが「変革をもたらすために、自ら目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」を備えたエージェンシー（Agency）となることを求めている。

このOECDのエージェンシーは、教育基本法第2条3号が示す、社会の形成に参画できる行動力を備えた主体と同義と解され、社会の形成に向けて参画しようとする態度だけではなく、さらに、社会に参画し、現実に社会の変革に働きかけ行動できる力をもった人間のことを意味すると理解されている[4)]。

特に、東日本大震災を経験した東北各地では、この10年でインフラ整備は進んだものの、人口減もあり、今後のまちづくりがどうなるかは大きな課題でもある。今後、これからの地域の未来を担う子どもたちが、どのようにまちづくりに関わり、自分たちの人生を切り拓くことができるようになるか、そのための資質・能力として、社会参画の力を育成することは、地域も含め学校教育全体の最重要課題であると考えた。

そこで本稿では、現代の青少年の社会参画意識や、東北で社会参画力を目標においた小中一貫教育を平成21年度より実践している（筆者も創設に関わってきた）、青森県「東通科」の現状も参考に、特に地域の将来が問われる被災地、中山間地域などの学校を想定した「社会参画力」の育成を重点目標に据えた小中一貫の「総合的学習」カリキュラムのモデルを提示する。そして、あらためて沿岸部や中山間地域等の将来のまちづくりに貢献するべく、今後の社会参画カリキュラムの実践化と検証に向けての出発点としたい。

2．地域の現状と青少年の「社会参画」意識

（1）少子高齢化の実態

ここでは、東北を中心に地域社会の現実を概観しておく。

東日本大震災から早くも11年が経ち、道路交通網や鉄道、防潮堤の整備や災害公営住宅の完成、宅地整備や市街地整備などは充実しつつあるが、被災地沿岸部、また中山間地域では人口流出、少子高齢過疎化がさらに進んでいる。わが国全体で見た場合、国勢調査の結果によれば、2015年から2020年の間の人口減少率は、全国で最も高いのは秋田県の6.2％，次いで岩手県の5.4％、同じく

青森県の5.4％と、その他の山形県、福島県、宮城県も含め、東北地方は軒並み減少傾向にある[5)]また、2020年10月1日時点で、全国的に15歳未満の年少人口は1503万2千人、全人口に占める割合は11.9％であり、この割合は、諸外国（アメリカ、中国、イギリス、ドイツ、フランス、カナダ、イタリア、韓国）との比較において最低である[6)]。逆に、65歳以上の人口はわが国全体で3602 万7千人、全人口に占める割合は28.6％であり、先ほどの諸外国との比較においても、その割合は断然トップである[7)]。

また、年少人口（通常15歳未満人口）に対する老年人口（65歳以上人口）の比率である老年化指数は、全国で見た場合、2000年で119.1％、2010年で175.1%、2019年で235.9％と年々上がってきている。

このように、わが国の少子高齢化は、全国的な動向であるが、特に東北においては喫緊に差しせまった課題である。

このままでは地域そのものが消失の危機にさえあるともいえる。

現在の青少年は、どこまで自分たちの住む地域の課題に関心を持ち、主権者として自分たちの地域の政策形成・創造に自ら参画しようと自覚し、行動しているのであろうか。

（2）青少年の社会参画の意識

実際の青少年の社会参画意識はどうか。

ⅰ）国立青少年教育振興機構調査から

これに関して、国立青少年教育振興機構が行った日・米・中・韓の青少年に実施した４カ国調査がある[8)]。

それによれば､以下のような結果が見られる（図表１、図表２）。

図表１

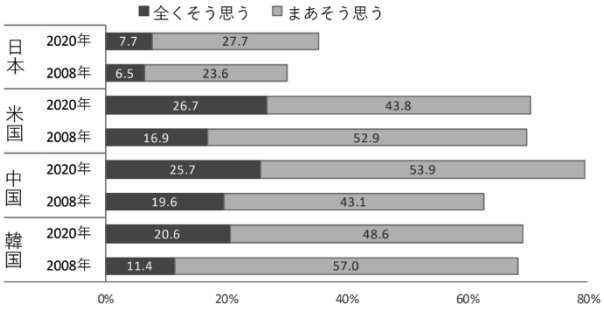


図 6-7 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない

図表２

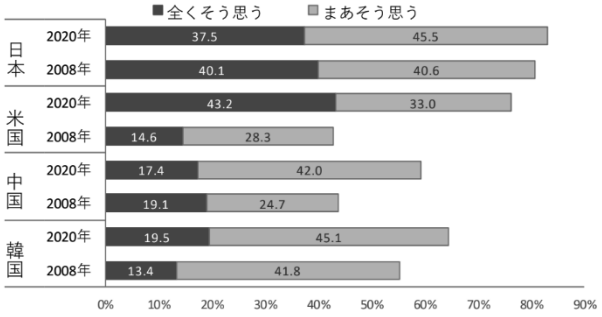


図 6-9 私個人の力では政府の決定に影響を与えられない

（出典：図表１，２とも　国立青少年教育振興機構『高校生の社会参加に関する意識調査報告書　日本･米国･中国･韓国の比較』令和3年6月、73頁）

この調査結果によれば､「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」の日本の高校生の割合は前回2008年の同じ質問の調査と比較して、その割合が少し増えたものの、他の3カ国と比較すれば最低の35％となっている。また､「私個人の力では政府の決定に影響を与えられない」の割合はむしろ2008年より増加しており、日本の高校生の政治的な無力感は他の3カ国と比較して最多である。4カ国の比較ではあるが、青少年の社会参画意識の改善は早急に取り組むべき課題であるといえる。

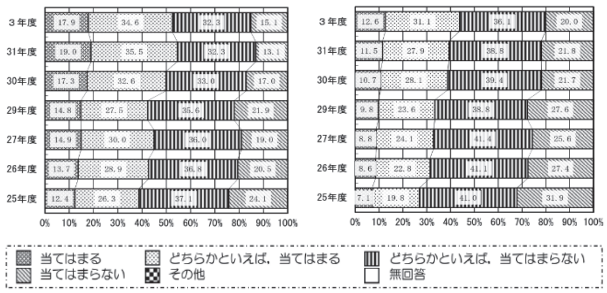
ⅱ）全国学力・学習状況調査から

令和3（2022）年実施の全国学力・学習状況調査において、以下のような結果が見られた[9)]（図表３）。この問いは、地域の課題解決に向けて子どもが自ら主体的に考えているか、社会参画意識につながる地域課題解決の意識を尋ねた項目である。経年比較による調査結果であるが、経年では小中とも増加傾向が見られるものの、いずれの年

度においても、肯定的回答が小学校で60％前後であり、中学校では50％に満たないことから、地域課題解決のための意識は小中とも必ずしも高くはないといえる。

図表３

	質問番号	質問事項
小	25	地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか
中	25	



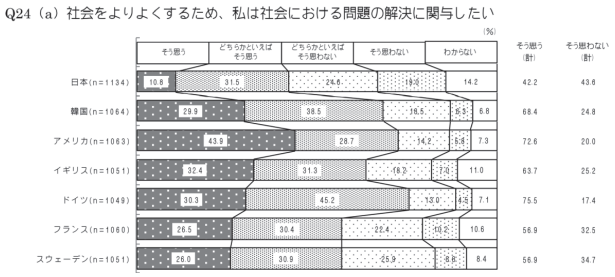
（文部科学省・国立教育政策研究所『令和3年度　全国学力・学習状況調査 報告書　【質問紙調査】』〔令和3年8月〕25-26頁）

小中学校の９年間を通して自己の生き方を考えるとともに、将来、自分たちが住む地域の創造を支える主権者として、発達過程の中で、さらに地域課題解決に対する意識を高めなければならない。そして、小中学校教育においても、地域社会を改善し創造する力を高める教育活動の必要性を見いだすことができる。

ⅲ）内閣府調査と教育学部調査より

内閣府の平成30年度「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」によれば､わが国の青少年は、自ら社会の問題の解決に関わりたいという社会参画の意識が他国の青少年と比較すると、最も低い結果となっている[10)]（図表４）。それは、政治的関心の低さのみならず、先の図表２と同様個人の力では社会は変わらないという意識の現れといえる。

図表４

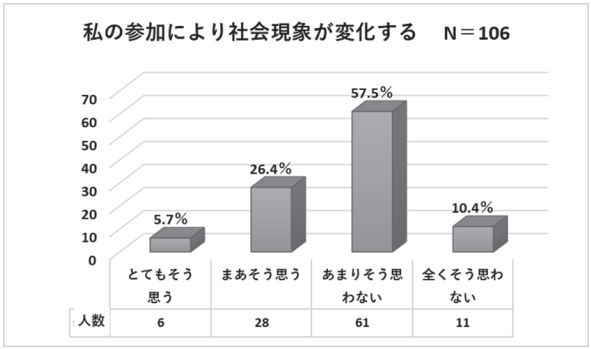


（内閣府「平成30年度「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」より）

このように、わが国の青少年（高校生）の社会参画の意識は高いとはいえず、学校教育段階の早い時期から、社会参画の経験を経ることで社会参画への意識と行動力の醸成につながるのではないかと考える。

ちなみに、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない。」という設問で、教育学部学生に無記名のアンケートを実施したところ[11)] 以下のような回答結果が得られ（図表５）、私の参加で社会が変えられるとは思わないという消極的な回答の割合が全体の67.9％であった。

図表５



（岩手大学教育学部学生の「参加」に関する意識調査より）

３．社会参画力の必要性

今回改訂された学習指導要領（平成29年告示）の前文では、子どもが「持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とし、続けて、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが

共有し,」と記され、社会に開かれた教育課程の実現が重要としている。これは、将来の社会を創造できる人間の育成が学校教育の役割であることを示しており、子どもに社会参画できる力を育成することは、特に学習指導要領においても強調されることである。

また、改訂学習指導要領では、「総合的学習」で育む資質・能力（目標）において、「学びに向かう力・人間性等」の一つの要素として「社会に参画しようとする態度を養う」とあるが、態度面（意識）の形成にとどまり、実際に社会に参画できるための行動力がどのように形成されるか、そのプロセスは明確に示されていない。OECDのEducation2030プロジェクトにおいて示されたラーニングコンパスでは、個人と社会のウェルビーイング（Well-being）の実現をめざし、個人と社会に変革を起こしうる行動力をもった「エージェンシー」として子どもを位置づけ、個人や社会に変革をもたらすコンピテンシー（①新たな価値を創造する力、②対立やジレンマに対処する力、③責任ある行動をとる力）が、2030年の社会に向けて子どもたちが身につける必要のある力であると示している[12)]。1999年から2002年にかけてOECDのプロジェクトにおいて「キー・コンピテンシー」が提起された際、それを育むことによってもたらされるゴールについて、現在のOECDも、良好な社会と個人の成功に置いている点に基本的に変わりはない[13)]。子どもも大人とともに、自己の創造と社会の変革的な創造に向けて実際に行動を起こし、大人とともに参画することが求められている。大人への成長過程において、子どもにも社会参画を促していくことは一つの潮流といえるであろう。

また、国際的には、2002年にイギリスのナショナルカリキュラムの中等教育段階において「シティズンシップ（Citizenship）」が必修化されたが、その前提になるシティズンシップ教育のための諮問委員会報告書「Education for citizenship　and the teaching of democracy in schools」（1998年9月）〔いわゆるクリック・レポート〕では、シティズンシップ教育の三つの柱「社会への参加」、「政治リテラシー」、「社会的・道義的責任」を挙げており、地域社会の活動への参加が求められている。バーナード・クリックによれば、政治参加に向けた行動の技能形成に、「学校での効果的意思決定の経験」、「家庭や日常生活で価値や利害が対立した経験」、「家庭や地域で参加・討議・意思決定をした経験」、「家庭や地域への参加に際して自分の意見を表明する経験」を挙げて、地域社会への参加の必要性を提起している。その際、地域社会への参加についても、直接参加以外に、政策に関する十分な情報が得られ、それに基づくコミュニケーションが、大人も含め広く行われることも政策側を統制することにつながり、直接参加と同等の意味をもつと指摘する[14)]。

このことは、子どもたちも学校や地域の課題解決に際して、十分な情報が得られ、それをもとに仲間や地域の大人など多くの他者と意見交流や協議を経ることで社会参画の力は形成されうることを示唆している。つまり、地域課題の解決策を探究し、子どもの解決策の提言について、たとえ地域の大人や行政を直接に動かすことに至らなかったとしても、子どもが行政や政治家も含めて地域の大人と協議する経験を持つことが、子どもたちの社会参画力の形成につながると考えられる。

これまで、子どもの参画についての先行研究としては、ロジャー・ハートの参加階梯論がある[15)]。ハートは、子どもの参画を権利として捉えている。これまで大人だけで決定してきた日常生活や政策的な課題について、子どもも計画立案・実施・評価の意思決定プロセスに参画することで、子ども自身も社会の問題に関心を持ち、自らの意見が反映されることで自尊感情が高まり、将来の民主主義社会を形成する行動力も高まることを主張してきた。そして世界の事例をいくつか紹介しながら、18歳未満の子どもであっても、まちづくりに関わる計画の立案・実施・評価のプロセスに大人とともに意思決定を行うことができることを論じている。

ハートの主張の背景には、国連で採択（1989年）

された子どもの権利条約があり、特に、ユニセフをはじめ、子どもの参加の権利の根拠として位置づけてきた第12条（意見表明権）の存在が大きい。わが国でもこの条約の批准（1994年）に伴い、国内で、子どもの参加の権利を規定した子どもの権利条例もいくつかの自治体で制定された[16]。また、学校づくりやまちづくりに、子どもを参画させ、子どもの参画の権利の行使能力を発達に応じて高める実践事例も見られる[17]。

なお、ここで社会参画というように「参加」ではなく「参画」という用語を使うのは、ハートや他の先行研究にあるように、ある活動について、その計画立案－実行―評価の全ての決定過程に関係者が対等に関わる場合のことを指して使うこととする[18]。

本稿では、これからの地域のあり方を考え行動できる、地域を形成する担い手を育てるため、地域の政策に関わるまちづくりへの参画として、子どもの社会参画を捉えることとする。

以上より、子どもの社会参画力の育成に関わって必要な視点は三つにまとめることができる。

一つ目は、子どもの社会参画力の育成は、市民性育成、子どもの権利、国内外の教育改革の動向から、これからの社会の発展に不可欠の要請であること。

二つ目は、子どもも大人と協議できる場があることが、大人と等しく様々なプロジェクトの計画・実行・評価の過程に参画し、自らの思考を内省し深め、発言・行動できるようになるための機会になりうること。

三つ目は、解決が求められる身近な地域の課題を取り上げることが、子どもたちが地域の課題解決活動に向けて、十分な情報を得やすく、より当事者意識をもって主体的に活動に取り組める可能性が広がること。

それを踏まえ、先に述べた青森県東通村立東通小・中学校の「東通科」を例に、社会参画力に重点を置いた地域課題解決型の「総合的学習」カリキュラムのモデルについて考えてみたい。

4．社会参画力育成につながる地域課題解決型の小中一貫「総合的学習」カリキュラム

（1）「東通科」のケース

小中一貫教育カリキュラムとしての「東通科」は、「総合的学習」を中心に、「地域」素材を課題に、地域での体験活動を重視し、最終的には、地域の課題を解決し、提言発信行動までを構想し、平成21年に始まった。当初は、1年から4年までを「気づく・知る」段階、5年から7年までを「考える」段階、8年と9年を「（自己の生き方や社会のあり方を考え）提案する」段階としたカリキュラムであった。また、同時期の品川区の「市民科」や同じ青森県の三戸町の「立志科」のように教科書は作成されていないが、東通村の地域素材を可能な限り掲載した「東通科」資料集①が作成され、授業でも子どもたちが活用した[19]。

「東通科」開設当時は、小中教員間の連携と熱意もあり、児童生徒間の交流学習が各教科でも行われていた。「東通科」は地域を創造する人間形成のための学習時間として、その教育目標を、自分の生き方を確立する自己実現力と自分が生きる社会のあり方を考え創造する社会参画力の育成として設定していた[20]。地域の方々の協力も大きく、その実践の広がりが期待された。一方で、年度毎の教員の異動もある中で、教員の負担も考慮しながら、無理の無い実践構築が求められるという実態もあった。

平成30年に東通学園教育デザイン公開授業が行われ、筆者も授業を参観し研究協議に加わった。地域の方々の協力は継続して得られており、地域での体験的な探究活動は充実していた。ただ、「東通科」については、開設当時は「人間」「自然」「文化」の領域を柱に、別途、「環境・エネルギー」が設定されていたが、平成29年度からは、「東通科」は完全に、「総合的学習」の標準授業時数として位置づけられるようになった。但し、平成30年度の公開授業でも検討されたが、地域での体験活動は充実しているものの、子どもたちにとって、体験から何が残ったのか、どのような力

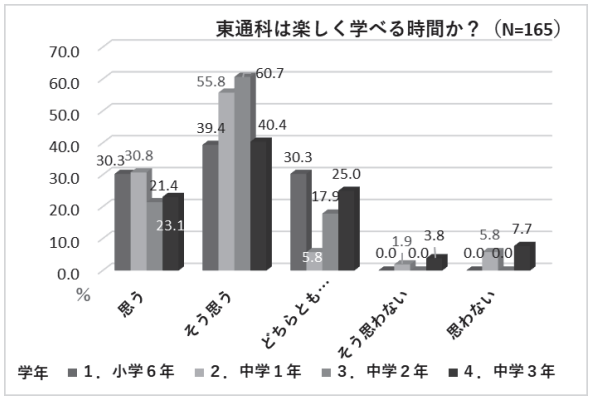
が子どもに付いたのか、また、地域への発信提言の質はどうか、発表した後の学習はどうであったかが問われ、その点は、「東通科」の課題でもある。平成30年12月6日、7日と公開授業で訪問した際、公開シンポジウムにおける中学生の代表提案は、東通村の活性化のための具体的なプランが提案され（東通村に鉄道を引く、若者たちを呼び込むため尻屋崎灯台をデートスポットとして、観光発展を図るなど）、教育長や観光協会の方などから子どもならではのユニークな発想が高い評価を得ていた。もちろん、大人目線に立てば、財政的に実現可能か、費用負担の問題はどうか、土地収用や雇用と人件費などの予算をどうするか等、現実の壁がある。

とはいえ、身近な地域のあり方を考える「総合的学習」が、子どもたちに与えた影響は大きいと思われる。

令和３年度、東通小学校６年生、東通中学校１，２，３年生に無記名で任意のアンケート調査を行った[21)]。継続調査の途上であるため、問いと回答結果の一部のみ参考までに紹介する。

まず「東通科は楽しく学べる時間か」について、「そう思う」との回答は、各学年の割合では、中1，中2で80％を超える満足度であり、他の学年は70％前後、中3生では満足度が下降傾向であった（図表６）。

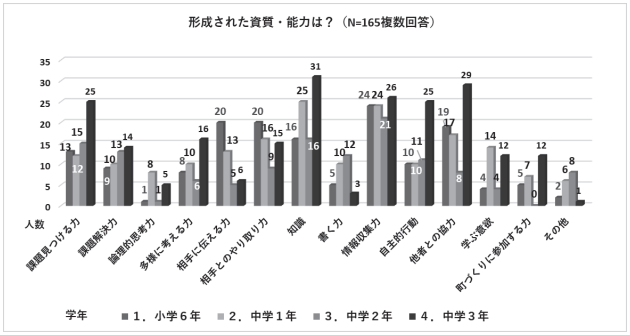
図表６



また、選択式で、「東通科の学習を通して、どのような力が形成されたと思うか（複数選択可）」との質問を設定した。ここに掲げた選択肢は、学習の基盤をなす資質･能力として「言語能力」「情報活用能力」、「総合的学習」で育む資質・能力の三つの柱として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」に即して挙げた。但し、最後の「学びに向かう力・人間性」のなかで掲げられる「社会参画への態度」ではなく、より分かりやすい表現として「まちづくりに参加する力」とした。その回答は以下の通りである（図表７）。

この回答では、全体の割合比として最も多かったのが、「情報収集力」、ついで「知識」、以下、「他者との協力」、「課題を見つける力」「相手とやりとりできる力」となっている。

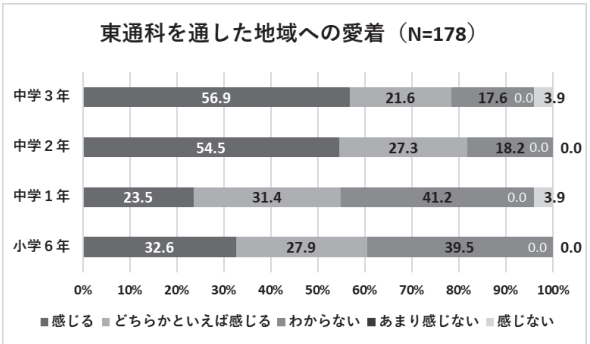
図表７



選択肢が多く、他との比較において「社会参画力」である「まちづくりに参加する力」はさほど多くない結果であったが、村の活性化案をまとめた中3生では他学年よりも比較的に意識が高いという結果であった。

「東通科の学習を通して、ふるさとへの愛着を感じるか」という問いに対する回答は図表８の通りである。

図表８



高学年の方が、愛着度が高い結果となった。中学校３年に向けて地域課題の解決策を考える活動が中心になったことが影響したと考えられる。

本結果は、単なる傾向把握の一材料でしかない。「東通科」では、これまで通り地域での実体験や多くの地域の方々との関わり、およびＩＣＴ機器活用を含めた情報収集活動充実の成果は垣間見ることができる。そして、現在も、東通村の学校教育における三つの重点施策の一つとして、「東通科」（自立した社会創造の担い手の育成）は位置づけられている（末尾の参考資料参照）。その一方で、開校当初の「社会参画力」育成の系統的な視点はどこまで充実しているのか。東通村では、一定の産業基盤、観光資源を持ちながら、東日本大震災後の東通原発を含めたエネルギー政策、今後も進む少子高齢化と人口減少といった課題を抱えている。あらためて、特色ある小中一貫カリキュラム：「東通科」を設定した当時の原点に戻り、将来の自分のふるさと（地域）に関心をもち、ふるさと（地域）の将来を具体的に考え行動する力を育成するために、地域課題解決活動を通した社会参画力育成の小中一貫カリキュラムの再検討が必要と考えられる。

（２）社会参画力育成重視の「総合的学習」カリキュラム構想

これからの少子高齢・過疎の課題を抱える地方の自治体や地域における学校カリキュラムのあり方を如何に考えていけばよいか。

「総合的学習」では、今回の改訂学習指導要領において、収集した情報の「整理・分析」や「まとめ・表現」に改善課題があると指摘されている[22)]。つまり、単に文献やインターネットで課題の解決策を調べ、発表すれば良いということではなく、実体験を基に多様な情報を収集し、精査分析すること、調べたことを通して社会のあり方を理解し、自分の生き方を考え、将来に生かすことが求められている。特に、探究的な学習の過程は「実社会・実生活において活用できるものとする」という指摘に対応して次の課題が挙げられる。①探究的な活動に際して、実社会や実生活とつながる現実的に解決が求められる課題設定が望ましいこと、②課題解決のための探究活動は、仲間や大人たちと協議し、何度も吟味し、その活動の質を高めること、③探究の成果発信後に、個々がいかに具体的に行動し、日常的に地域社会に働きかけていけるかという三点である。

これらも踏まえ、小中一貫の「総合的学習」について、「社会参画力」を中核に、目標・内容・方法・評価の関連を示した全体のカリキュラムモデルを示してみる（図表９）。

初めに、教育目標について。これまで述べてきたように、主目標を「社会参画力」の育成とした。その副目標が地域課題解決力である。「総合的学習」は探究活動が中心となるが、自分たちのこれからの地域のあり方を考え、よりよい地域社会を創っていくためには、子どもたちが、身近な地域社会の課題について、解決をめざす意識をもって、その解決策を考え、行動することが必要である。地域課題を解決する力は、社会参画力の育成の副次的な資質・能力と位置づけた。さらに地域課題解決力に付随的に位置づくそれ以外の資質・能力（例えば、資質・能力の三つの柱に応じた知識・技能、論理的思考力、批判的思考力、創造的思考力、協同性、感性、主体性など）は、「総合的学習」の探究活動全般を通して育成されるものとし、各学校において、子どもの実態に即して育成したい資質・能力として、必要に応じて設定することとした。

次に、内容について。内容は、子どもたちの生活圏である、身近な「地域の素材」を主な対象とする。地域素材の内容としては、従来、例示で挙げられてきた環境、福祉・健康、情報の他、産業、文化、人、歴史等が挙げられる。国際理解は、外国語活動や外国語科と関連づけながら、地域との関わりで幅広く学ぶこともできる。社会科をはじめとする他教科等との関連も含め、内容としての地域素材は、地域だけを学べば良いということではなく、自分の地域と他の地域、他県、他国等の比較の視点をもたせることで、グローバルな広がりをもって学ぶことを想定している。小学校低学

図表９

「社会参画力」育成を基盤とした地域課題解決型の
校種間接続「総合的学習」のカリキュラムモデル（試案）

<table>
<tr><td>目標：
（育む力）</td><td>・「人格の完成」（教育基本法第１条）
・「生きる力」（知・徳・体）の育成（文科省〔平成10～〕）
・「Well-being」（個人的・社会的）の実現（OECD Education2030）
⬆
（主）　社会参画力　（「自己の生き方」と「社会のあり方」を創造的に考える）
（副）　地域課題解決力
※（『社会に開かれた教育課程』＝「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」に対応した地域課題基盤の学校カリキュラム開発）</td></tr>
<tr><td>内容：</td><td>主に「地域課題」　（自然、文化、人、産業、歴史など）→ここで、現代的な諸課題に関する教科横断的教育内容、例えば、「伝統・文化」「消費者」「知的財産」「海洋」「環境」「放射線」「心身の健康保持」「食」「防災安全」等を必要に応じて地域と関連づけながら選択できる。
カリキュラム区分　　単元構想の枠組み
Ⅳ期:地域課題解決策提言行動期（中2～中3）
Ⅲ期:地域課題解決期（小6～中2）
Ⅱ期:地域課題発見期（小3～5年）
Ⅰ期:地域情報収集期（小1～3年）
「地域を創る」（地域課題解決行動）（８～９年）
「地域から学ぶ」（地域課題発見探究）（３～８年）
「地域を学ぶ」（地域理解）（１～３年）
地域改革プロジェクト（小６～中３）
地域発見プロジェクト（小１～小５）
（但し、「地域」は、自分たちが住む地域という狭い範囲のみを対象とする意味ではなく、市町村・都道府県レベル、世界レベル、というように、他教科との内容関連も踏まえ、グローバルな内容も地域と比較の視点で学ぶことを想定）</td></tr>
<tr><td>方法：</td><td>地域課題解決に向けた「探究活動」
（＋地域の人々・専門家など大人との意見交流・協議の場〔社会参画の場〕の設定）
（現状把握→課題設定→情報収集→整理分析→まとめ表現→〔＋関係当事者による意見交流を通じた、さらなる課題発見と新たな課題設定⇒新たな情報収集・新たな整理分析⇒修正されたまとめ表現・・・）　⇒「探究活動」のスパイラルな発展（学校を超え、社会に出ても日常的に行動化できる〔学校から社会へつながる資質・能力の転移〕）
⬇
地域における体験（自然体験・社会体験）を踏まえた探究活動を重視（真正な学び）</td></tr>
<tr><td>評価：</td><td>活動単元毎・学年毎・カリキュラム区分毎の総合評価（主に パフォーマンス評価、自己評価、個人内評価 等）
①何のための評価か？　②評価の観点は？　③評価の方法は？　④評価の基準は？
⑤評価の時期は？　⑥評価の主体は？</td></tr>
<tr><td>想定される効果：</td><td>1．校種をつなぐ社会参画力の一貫的な育成
2．地域課題探究解決活動による社会参画の経験を通じた将来の地域を創る主体（エージェンシー）の育成
3．地域中心に多様な人々が相互に関わり支え合う互恵的な協働社会の実現（学校と地域の協働による、学校と地域の互恵的発展・学校と地域をつなぐコーディネーターの役割）</td></tr>
</table>

年から中学年にかけて、まずは、体験的なフィールドワークも含めて地域の情報収集に努め、自分たちの地域の良さを理解することが中心となる（「地域を学ぶ」）。小学校中学年から高学年、中学校1年くらいでは、他の地域や他国との比較の視点を踏まえ、地域の良さだけでなく、地域の課題も理解していく。他との比較があってこそ自分たちの地域の良さや課題に気づくことができる。そして、環境、産業、文化、人、歴史等の具体的項目に着目し、地域および地域外も含めた課題を見いだし、それについて自分たちはこうありたいという願いを（現実的かどうかは厳密に問わず）叶える方法を考えていく（「地域から学ぶ」）。中学校２、３年では、特に、将来的に解決しなければならない地域を取り巻く現実的な課題が内容となる。さらに、これまで地域素材を中心に学び考えた成果を生かし、グローバルな視点も含めて解決策を提言にまとめ、大人たちに提言し協議の場を設け、吟味し直し再提言する活動へつなげていく（「地域を創る」）。

そして、方法について。

子ども主体の「総合的学習」にするためには、探究学習としての性質から、探究のスパイラルである「課題設定－情報収集－整理分析－まとめ表現」という流れが基本ではある。しかし、子ども自身が課題設定できる力も必要である。小学校低学年・中学年では、設定課題が教員から提示される場合も多い。子ども自身が主体的に課題設定するためには、子どもなりにこれまでの教科等も含めた様々な学習から十分な情報を蓄積しておくことが前提になると考える。子ども自らが課題設定を行う前提条件は、低学年であっても体験活動を通して地域の状況を十分把握することが必要といえるからである。

そのため、探究活動の「課題設定」の前提に、現状把握（地域情報の十分な収集）を位置づけることとした[23]。次に、地域課題の解決を考える際、これからのまちづくりにおいて、市民の共同性を基盤に各地域での「小さな単位での意思決定」の尊重[24]や、参加民主主義の下では多くの市民の参画が必要[25]と、指摘されるように、様々な関係者が地域の政策決定に参加し議論することが求められる。

つまり、可能な限り、探究活動のプロセスにおける大人との意見交換の場を保障し、大人（行政担当者、まちの議員、各業種の職業人、外部の専門家等）の意見も踏まえ、子どもたちの解決提言を尊重し、継続的に協議を重ねることが重要である。仮に、中学校段階で実現可能な具体的解決策を提示できなくても、この探究活動で当事者意識を持って考え続けた成果は、高校でも生きてくるであろうし、学校教育段階ではオープンエンドで終わることになっても地域課題は意識に残り、将来まで解決策を考え続けていくことができれば将来、地域で生きて働く力になることが期待できる。

特に、中学校２、３学年では、地域課題解決提言を、大人たちに発信するとともに、その提言の質を高め、現実的な観点で再考するために、「社会参画力」育成のカリキュラム構想に際して、大人と対等に意見交流し、協議できる参画の場を十分に設定することを特に重視した。

以上のことから、学習内容は、主に地域素材とした。また学習方法は、地域課題解決に向けた体験的で協働的な探究活動を挙げ、探究に際しては大人との協議を複数回くり返すプロセスを位置づけるカリキュラムモデルを構想した。

さらに、子どもの学年発達と、活動内容の発展段階を示したカリキュラム区分の全体イメージも示す（図表10）。

「地域を学ぶ・地域から学ぶ・地域を創る」という段階的発想を生かしつつ、青森県の「東通科」のねらいも参考に、以下の通り、カリキュラムの全体イメージ図を示す。

具体的には、９年間を大きな４つの段階で構想した。

Ⅰ期『地域情報収集期』」（主に小学校１～３：生活科を中心）

Ⅱ期『地域課題発見期』（主に小３～小５）

Ⅲ期『地域課題解決期』（主に小６～中２）

Ⅳ期『地域課題解決策提言行動期』（主に中２～中３）

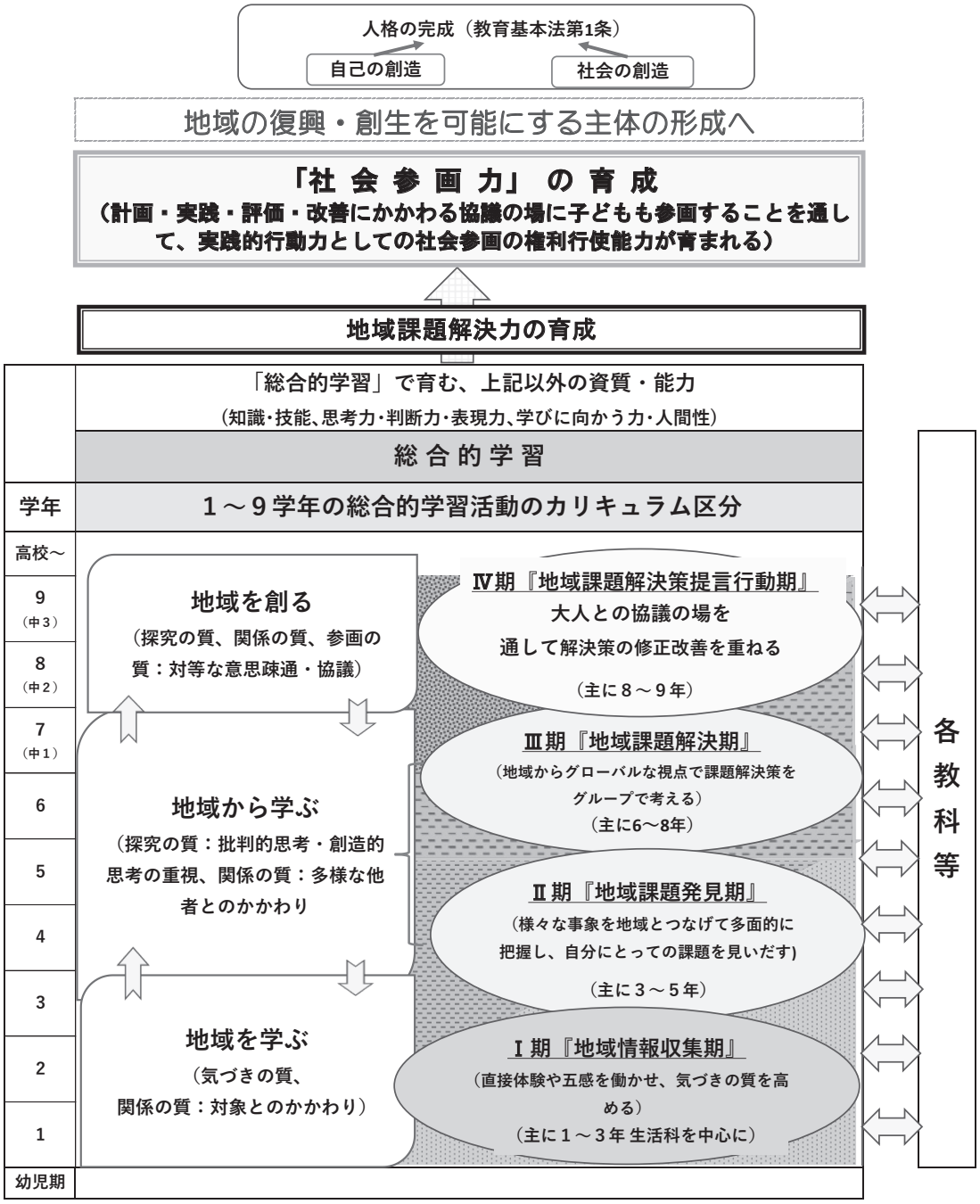
それぞれの期は、学年間で明確に区分せず、テーマ内容や子どもたちの実態に即して幅を持たせた構想にしている。

この期に対応する形で、学習活動の発展を、「**地域を学ぶ**（主にⅠ期）⇔**地域から学ぶ**（主にⅡ期・Ⅲ期）⇔**地域を創る**（主にⅣ期）」（但し、一方向的な展開ではなく、三つが相互に関連し合う）で構想した。

さらに具体的な単元構想としては、「地域を理解する（**地域発見プロジェクト**）〔小１～小5〕」（地域情報収集期と地域課題発見期から構成）と、「地域課題の解決策を考える（**地域改革プロジェクト**）」〔小6～中3〕」（地域課題解決期と地域課題解決策提言行動期から構成）、として構想した。

図表10

社会参画力を育む小中一貫総合学習カリキュラムの全体イメージ



あわせて、これらの全体計画のひな型も作成し、示した（図表11）。

（3）カリキュラムモデルを具体化する際の課題

これからの社会参画力育成に向けた地域課題解決型の小中一貫「総合的学習」カリキュラムの課題を以下に挙げておく。

第一に、高学年の小学校６年から中学生レベルでは、地域の大人たちに地域課題解決の提言を発信・意見交流する場（社会参画の場の保障）と、子どもたちの発信提言の質を可能な限り高めるための指導構想の実現である。

第二に、地域を体験的に探究する際に、比較の視点を必ず持たせたい。そうすることで、探究の質はよりいっそう深まりを持ちうる。

第三に、地域の人々の協力、協働、また学校と地域をつなぐコーディネーターの役割も重要になってくる。子どもの社会参画の機会を保障する地域課題解決型の活動は、学校はもちろん、地域自体も活性化し、学校と地域とが相互に発展し合える関係を可能にする。

子どもたちが将来、地域から出るにせよ残るにせよ、「総合的学習」で学んだ探究のスキルとそこで深く考えた課題が、自分の進路や職業の自己決定と、地域の未来を協働して創る「社会参画力」の育成につながることが望まれる。

おわりに

各学校のカリキュラムは、各学校の教員間で子どもの現実の姿に即して、検討協議・開発することが望ましい。しかし、それは学校や教員の負担も大きく、教員の多忙化といった現実を招きかねない。カリキュラム開発を最も子どもに近い立ち位置にある学校現場の裁量に任せるというのは、形式的には理にかなっているが、負担の大きい学校教員にとって現実的ではない。特に、「総合的学習」では学習指導要領はあっても、実際にはカリキュラムの内容は各学校の裁量に任せられ、他の教科以上に負担が大きくなる。

そこで各学校の試案のヒントになりうるよう、細かい具体的な年間指導計画や単元計画、各教科との関連の具体は省き、全体計画、特に、総合的学習カリキュラム全体のモデルとしてのフレームワーク（考え方の枠組み）を示してみた。もちろん、提示したカリキュラムはモデルであって、このまま実施・普及を求めるものではない。

カリキュラム案を示す上で課題となるのは、社会参画の場の保障は、教員側の意識と大人側（地域側）の理解がなければ実現しにくいという点である。将来、少子高齢化が進む地域社会の創造に参画できる主体を形成し、地域で活躍できる子どもを育てるという教員側の理解と意識は少なくとも、本稿のカリキュラムモデルの出発点である。また関連して、地域にも学校を支える組織（地域学校協働活動の推進役として、地域コーディネーターや社会参画推進委員会など）が求められる。

今後、このモデルについての協議検討も含めて、有効な小中一貫「総合的学習」カリキュラムの開発・検証が必要である。

本稿で考えたカリキュラムの趣旨が少しでも各学校で活かされ、子どもたちが、成人になった際に、先述の青少年の意識の実態で紹介した「自分の参加で社会が変えられるかもしれない」という思いを持てるようになることを期待したい。

また、本稿で構想した小中一貫「総合的学習」カリキュラムのフレームワークを検討しながら、カリキュラムの絶えざる修正と改善、及び実践検証・理論修正を学校現場と協働で行いながら、理論と実践の融合を図りたい。

注

1）主権者教育推進会議「今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）」17頁。同報告書では、「主権者教育を充実するためには、幼少期の頃から主権者としての意識を涵養するとともに、新学習指導要領に基づき、―中略―　小・中学校の段階から指導の充実を図ることが重要である」（9頁）と指摘する。

2）荒牧重人・小川正人・窪田眞二・西原博史編

図表11（田代作成）

○○年度　○○学校

社会参画（自己創造と社会創造）をめざす地域課題解決型の校種間接続「総合的学習」全体計画（案）

子どもの実態（例）
（学力の3要素（知）、人間性（徳）、健康体力・基本的生活習慣（体）に関わる実態を記載）
例えば、
・粘り強く学習に取り組もうとする子どもが多い
・論理的思考、批判的思考が働いていない場合がある
・他者との関わりを築くことが難しい場合がある　など

保護者の願い（例）
（上記の反映）
例えば、
・学力の向上
・多様な人間関係の構築、社会性の形成
・基本的な生活習慣の定着
・体力向上　など

学校教育目標
（知・徳・体を基本に、学校独自の学校教育目標を記載する）
例えば、「知性を磨き、豊かな心を育み、自主自立をめざす子どもの育成」など

総合的な学習の時間の目標（学習指導要領上）
探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、
よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

地域の実態（例）
例えば
・自然環境に恵まれている
・少子高齢化　・人口減　・地域産業の停滞
・医療、福祉施設の不足　など

地域の願い（例）
・少子高齢化、人口減、産業発展に向けた地域を支える人材の育成
・地域の文化活動や生涯学習活動への参加を通した世代間交流の拡大　など

（学校独自の）「総合的な学習の時間」の目標：「社会参画力」

探究的な見方・考え方を働かせ，地域の人・もの・ことに関わる体験的活動を通して、問いを見いだし、地域課題解決のために他者とともに絶えず探究を深めながら、これからの自己の生き方とこれからの地域や社会のあり方を考え、自己と社会の創造のために社会参画できる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
（1）地域の人・もの・ことと体験的に関わることを通して、課題解決に必要な知識・技能を身につけ、教科で学んだこととつなげながら地域課題に関わる概念的知識を形成する。
（2）地域の人・もの・こととの関わりから問いを見いだし探究課題を設定し、解決の見通しをもって多様な方法で情報を収集・整理、多面的に分析し、自己の見解を発信・提案できる。
（3）課題解決の探究活動に協働的に取り組み、互いを尊重し合いながら、地域の良さを生かし、粘り強く課題解決に挑み、地域を中心に社会の創造的な参画へ取り組もうとする。

学年	テーマ		（目標を実現するにふさわしい）探究課題	探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力（【地域課題解決力】）		
				知識（生活知・科学知）技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
高校～			自治体レベルで主権者の意識で現実的な課題解決のため行動する（地域とつながりつつ、グローバルな視点で課題解決を考え・提言行動する）			
9年	他地域から学び、自己の生き方を考え、**自分たちの地域を創る** ↓ 〔発信提言・意見交流協議・検討修正・再提言・日常行動化〕	単元：○○村地域改革プロジェクト【提言行動】（「この村に未来はあるか？」卒業研究・グループ学習））	・これまでの集大成として、地域の課題について、解決策を大人に（政治や行政の担当者も含めて）提言し協議の場を設け、意見をもとに解決策を再提案し、自分たちの活動の成果と課題を検証（現実的可能性を探る。ただし、財政面の限界は中学生では厳しい側面もあり、最大限アイデアを出すことと大人とまずは協議することが優先）。村の未来を考え、活性化の具体案を生徒の卒業研究論文として作成し、村の協議会に提起し（首長・行政担当者も出席）、大人からの反応を得る。	各教科の知識・技能を活用（科学知と生活知を統合）	課題解決策の検討修正を踏まえこれまでの学びのあり方とこれからの学びのあり方を考える	多様な他者と協働する・社会的責任を意識する・自尊感情を高める
8年		単元：○○村地域改革プロジェクト【提言行動】（「この村で働くのはなぜか？」）	人と仕事・地域での仕事に託す思い（地域で生きる人々の職業について擬似体験し、その人の生き方と、地域における貢献度・生きがいや悩みについて情報収集し、職業と地域との関係を考える。 共通の具体的問い「ここで働いて暮らす意味は何か？」、「村の活性化や将来像をどう考えているか？」）→村で働いて生きる意味を考える	各教科の知識・技能を活用（科学知と生活知を統合し、未知なる知を追究する）	多くの他者と対話し、新たな価値を見いだす（創造的思考）	多様な他者と協働する
7年		単元：○○村地域改革プロジェクト【解決】（「今のこの村の魅力は何か？」）	自然・文化・産業・人の過去から現在	「総合的学習」の知と教科の知の関連を意識する	多くの他者と対話し、新たな価値を見いだす（創造的思考）	地域以外の人と関わる
6年	単元：○○村地域改革プロジェクト【解決】（「この村の人口を増やす方法はあるのか？」定住人口・交流人口・関係人口の三つの視点から、活性化の策を練る		地域の良さと課題 （過去との比較【歴史】、他地域・世界と比較して）	「総合的学習」の知と教科の知の関連を意識する	・多様な情報について自ら批判的に吟味する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールを必要に応じて自ら活用する	地域以外の人と関わる・自己を振り返る自己を振り返る
5年	**地域から学ぶ**（他地域・他県・他国等、比較の視点を入れる）	主に小1～小5まで単元「地域発見プロジェクト」○○村の自然・文化・産業の視点から地域を発見（1～5年）。 良さは1～2年。課題は3～5年。（なお、1・2年は地域内比較を中心。3・4・5年は地域間比較の視点を持たせる）	地域と日本の産業	「総合的学習」の知と教科の知の関連を意識する	・情報収集の多様さと批判的な情報精査を学ぶ ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールを必要に応じて自ら活用する	地域以外の人と関わる・自己を振り返る
4年			地域と日本の文化・伝統・芸能	生活概念と科学概念をつなぐ	・学びのスキルとして探究のスパイラルを習得する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールの利用を学ぶ	多くの人と関わる・自己を振り返る
3年	**地域を学ぶ**（自分の地域を知る）		地域と日本の自然・環境	生活概念と科学概念をつなぐ	・学びのスキルとして探究のスパイラルを習得する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールの利用を学ぶ	多くの人と関わる・自己を振り返る
2年	「生活科」との関連と接続：学校や学校外の地域の人（動物・植物などの生き物）・もの（公共物・公共施設など）・こと（郷土芸能、お祭り、地域行事など）にふれる		・地域探検　・飼育栽培　ものを使った遊び ・自己の成長	体験から学ぶ	体験を通して学ぶ	多くの人と関わる・自己を振り返る
1年			・学校探検　・地域探検　・飼育栽培	体験から学ぶ	体験を通して学ぶ	多くの人と関わる
幼			幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の実現をめざす＋資質・能力（知識・技能の基礎、思考力・判断力・表現力等の基礎・学びに向かう力・人間性）			

言語能力　情報活用能力

総合的な学習の時間を充実させるための取組

基本的取組

学習活動
・この学習で、自分にどのような資質・能力が育まれるのかを考える。
・地域の人、もの、こと、など、地域の素材を最大限に活用して探究課題を設定する。
・探究のスパイラルを意識した探究活動を行う（特に、情報収集の方法を多様に工夫する。収集した情報の正否に関する吟味を行う。探究活動の成果を発表する際に、発表の相手、発表の内容、発表の方法等して、どのような方法で、どのような解決策を発表するのかを意識する）。
・探究活動を結果が、自分だけでなく、地域や社会全体にとって意味があることを発表提言、具体的な行動化までの見通しも考える。

指導方法
・「総合的学習」の目的・目標を明確にし、子どもたちにも説明し理解を共有する。
・地域を生かした体験的な学びを組織する。
・学校内外の多様な他者との対話的な学びを推進する。
・課題解決活動では、個人のみならず他者との協働的な活動を行う工夫をする。
・思考ツールも活用し、論理的思考、批判的思考、創造的思考を課題解決過程で生かす。
・互いに自由な意見や活動が行えるよう、個々の子どもを承認し、互いの違いを認め合える学級経営を基本とする。

指導体制
・校内での全員参加の指導体制を確立する。
・地域で活動に協力いただける方々とのつなぎ役の地域コーディネーターを考える。
・地域の幼・小・中・高の教員間において、校種をこえて、各カリキュラムに関する情報共有に努める。
・研修として、校種を超えた授業参観を行い、校種の違いがどのように現れているか（子ども、学習、生活）について理解する。
・学校、地域、行政、専門家等によるカリキュラムの組織的な検証と改善に努める。

学習評価
・パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価など、評価方法を工夫する。
・教師による学習評価、学習者の自己評価を工夫する。
・「目標－内容－方法」の一体的評価
・診断的評価－形成的評価－総括的評価といった評価の時期を踏まえた個人内評価とその活用法を考える。

連携

各教科等との連携

各教科	・具体的な探究課題に応じて、探究活動の中で、各教科の学び（学習内容および学習方法）が探究活動に活用できるか考える機会を設ける。 ・探究活動を通して得られた知見が、各教科の学びにつながりうる（但し、子ども自身では自覚しにくいところ）ことを伝える。	各教科等における見方・考え方
道徳	・価値の対立、価値の多様性から、価値の意味を考える。	
特別活動	・協働的な学びを通して、他者との関わり方、学級や学校の自治について考え、行動できるようにする。	

小学校・中学校・地域との連携

小学校	地域（家庭） 小学校　中学校
中学校	
地域関係機関	

『新基本法コンメンタール　教育関係法』日本評論社、2015年、13-14頁。

3）例えば、主権者として必要な資質・能力を育む教育を推進するため文部科学省では、「実社会との接点を重視した課題解決型プログラムに係る実践研究」を募集し、平成27年度以降、採択学校において研究開発が進められている。採択校の多くは高校であり、小中学校も、国立大附属校で小中いずれか単独の場合が多い。公立学校かつ小中接続教育としてのケースは２例のみであった。また、必ずしも社会参画力育成を研究目的とするものではない。なお､市民性（シティズンシップ）育成にかかわる小中一貫カリキュラムに東京都品川区「市民科」がある｡また、岩手県大槌町大槌学園の「ふるさと科」、岩手県住田町の小中高一貫教育「地域創造学」が「総合的学習」を基盤にした地域理解と地域改善に向けたカリキュラムを展開している。

4）白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年、83-85頁参照。

5）総務省統計局『令和２年国勢調査　人口等基本集計結果（結果の概要)』令和3（2021）年11月30日、7-8頁参照。

6）同上、19-21頁参照。

7）同上、22頁参照。

8）国立青少年教育振興機構「高校生の社会参加に関する意識調査報告書 －日本・米国・中国・韓国の比較－」（令和3年6月）参照。本調査は、平成25年度までは、財団法人日本青少年研究所が「中学生・高校生の生活と意識」として、ほぼ同じ内容の調査が行われている。

本調査は、高校生の社会参加に関する意識や実態を把握することを目的としている。調査時期は、国によって若干違いはあるが、2020年9月から2021年2月の間に実施され、有効回答数で約1300名から約5000名の間である。詳細は同報告書を参照のこと。

9）文部科学省・国立教育政策研究所『令和３年度 全国学力･学習状況調査報告書:質問紙調査』令和3年8月、26頁。本調査は、令和3年5月27日に行われた悉皆調査であり、国公私立の小学生:調査対象者1,060,371人､集計対象者1,005,600人、国公私立の中学生:調査対象者1,081,220人、集計対象者932,995人による調査結果である。

10）本調査は、内閣府が、我が国と諸外国の若者の意識を比較し、我が国の若者の意識の特徴などを分析することにより、子ども・若者育成支援施策の検討の際の参考資料とするものである。調査対象国は、日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン（計７か国）である。調査対象者は、各国満13歳から満29歳までの男女、各国ともそれぞれ計1,000名であり、調査時期は、いずれの国も平成30年11月から12月までの間に実施された。

11）すでに選挙権を取得している教育学部学生を対象に、令和３年12月18日から24日にかけて学部講義「教育課程・教育方法論」の受講生に対して、了承を得て「総合的学習」に関する無記名アンケートを実施した。その設問の一つに内閣府の平成25年度調査の本稿で取り上げた質問項目と同じ設問に対する回答結果をここで取り上げた（対象学生 112名中、有効回答者106名)。

12）白井俊『OECD Education2030 教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年参照。

13）ドミニク・S. ライチェン , ローラ・H. サルガニク（著）立田慶裕（監訳）『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年参照。

14）バーナード･クリック著､関口正司訳『シティズンシップ教育論』法政大学出版局、2011年、27-55、87-106頁参照。

15）Roger A. Hart（1997）“Children’s Participation” Earthscan.（ロジャー･ハート､木下勇他監修『子どもの参画』萌文社、2000年。）

16）まちづくりへの子どもの参加の権利を規定した条例に、神奈川県川崎市子どもの権利条例（2000年制定)､愛知県豊田市子ども条例（2007年）などがある。岩手県では、子どもの参加の権利を明記した、奥州市子どもの権利に関する条例（2012年）がある。

17）学校づくりへの生徒参加では、長野県辰野高校、高知県奈半利中学校などがある（例えば、宮下与兵衛『学校を変える生徒たち』かもがわ出版、2004年。浦野東洋一他編『校則、授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』同時代社、2021年。など）。また、まちづくりへの子どもの参画では、東日本大震災後の岩手県・宮城県でのセーブ・ザ・チルドレン・ジャパンによる山田町、陸前高田市、石巻市での「子どもまちづくりクラブ」の活動などがある（セーブ･ザ･チルドレン･ジャパン「東日本大震災 復興支援レポート vol.2」（2011年10月）。セーブ･ザ･チルドレン･ジャパン「SOFT中間報告書5『NEXT』子ども参加によるまちづくり」（2015年11月）などで、山田町、陸前高田市、石巻市で子どもたちがまちづくりに参画した事例が紹介されている。）。

18）ロジャー・ハート（2000）前掲書。また、林義樹『学生参画授業論』（学文社､1994年）では、小中高生にも当てはまる概念として、「参集・参与・参画」の三つのレベルで参加を捉えている。他に、計画・実施・評価といった活動のすべての過程に教師や大人と対等に子どもが意思決定を担う場合を参画とする点では他の研究も同じ立場である。子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画』萌文社、2002年。萩原元昭編『子どもの参画』学文社、2010年参照。

19）開設時から3，4年目の実践の様子は、田代高章・石川博昭「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題（２）」『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13号』2014年、105－117頁。にて発表した。

20）同上、109頁。

21）令和３年度はコロナ禍により、当初、春、秋、冬と訪問授業観察と聞き取り調査を予定していたが、訪問は実現せず、授業動画の事後視聴に，遠隔講演会・協議会のみとなった。そのため、児童生徒への聞き取りは実施できず、アンケートは教育長への依頼と承諾により、各学校において実施いただいた。2021年12月27日から2022年1月20日までの期間で回答にご協力いただき、回答数は、6年生44名（全46名）、中学校1年生53名（全57名）、2年生33名（全39名）、3年生51名（全57名）である。

22）文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』5-7頁参照。

23）住田町が掲げる「地域創造学」のカリキュラムの特色は、資質・能力の「知識・技能」に該当する部分として「地域理解」を設定・重視しているところである。あわせて、探究のプロセスの「課題設定」の前の段階に、「問題の理解･現状把握」を位置づけている点である。「地域創造学」の実践の詳細は、田代・阿部編『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』福村出版、2021年、第12章 184－187頁参照。

24）山下祐介・金井利之『地方創生の正体』筑摩書房 2015年 291－293頁参照。

25）篠原一『市民参加』岩波書店、1977年、3－6頁、115－119頁参照。

引用・参考文献

・青森県東通村幼小中一貫教育計画検討委員会『東通村幼小中一貫教育基本計画』2009年3月。
・青森県東通村立東通小・中学校『平成22年度教育実践記録集』2011年。
・青森県東通村立東通小学校『令和3年度 学校教育計画』2021年。
・青森県東通村立東通中学校『令和3年度 学校経営要覧』2021年。
・篠原一『市民参加』岩波書店、1977年。
・白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房 2020年。
・田代高章、石川博昭「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題（2）」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要(13)』105-117頁 2014年。
・田代高章「子どもの権利の視点からの主権者教育のあり方」日本生活指導学会『生活指導研究』

No.34 15-28頁 2017年。
・ドミニク・S. ライチェン , ローラ・H. サルガニク（著）立田慶裕（監訳）『キー・コンピテンシー』明石書店 2006年。
・バーナード・クリック（著）関口正司（訳）『シティズンシップ教育論』法政大学出版局 2011年。
・林義樹『学生参画授業論』学文社1994年。
・文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』2021年。
・山下祐介、金井利之『地方創生の正体』筑摩書房 2015年。
・ロジャー・ハート（著）木下勇他（監修）『子どもの参画』萌文社 2000年。

謝辞：本研究に際しては、質問調査に回答いただいた教育学部生106名と青森県東通村立東通小学校・中学校の児童生徒181名、および青森県東通村教育委員会の皆様、東通小学校・中学校の先生方など、多くの教育関係者の方々にご協力いただきました。あらためて感謝申し上げます。

付記：本稿は、日本学術振興会2020年度科学研究費補助金 基盤研究（C）課題番号20K02505の研究成果の一部である。

参考資料：東通村：小中一貫教育の「施策の柱」、「指導の方針と重点」
（＊下表の枠囲み〔筆者〕を付した部分が「東通科」の位置づけ）

Ⅱ　令和３年度　東通村教育委員会の「施策の柱」

■確かな学力の育成

～各教科等～

個を生かし逞しく未来に夢をもって「生きる力」をはぐくむために、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和を重視し、系統的・継続的な学習指導や生徒指導を行い、学び・育ちの連続性を図ることが必要である。

このことから、こども園・小学校・中学校の教員がお互いの教育の在り方や繋がりを理解し合い、相互に連携・協力して乳幼児・児童・生徒の理解を深め、乳幼児保育・教育から義務教育９年間を見通した「各教科等」の指導の充実を施策の柱として位置付ける。

■自立した社会創造の担い手の育成

～東通科～

東通科は、東通学の中核となる村独自の教科であり、各教科・領域等との関連性を考慮した総合教科である。東通村（自然・文化・人間）を教材とし、様々な人々との関わりや多様な学習方法を通じて知識・技能を習得しながら、多面的な見方や考え方を養うことをねらいとしている。五感を重視した体験的理解から自己の将来の生き方や社会の在り方を創造する力を身に付けるまで、子どもの学び・育ちに大きく寄与する役割を果たす。

このことから、東通科のねらいや内容等を保護者・地域住民に理解を求め、地域人材の活用・地域とのつながりを深めながら、こ小中を見通した「東通科」の推進を施策の柱として位置付ける。

■実践的コミュニケーション能力の育成

～英語教育・国際理解教育～

社会や経済のグローバル化が急速に進展し、異なる文化の共存や持続可能な発展に向けて国際協力が求められている状況下において、外国語を通じて、言語や文化に対する関心と理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、国際社会に対応できるコミュニケーション能力を育成することが必要である。

このことから、豊かな人間性を育む体験活動や英語力の育成などを通じて、「英語教育・国際理解教育」の推進を施策の柱として位置付ける。

（出典：東通村立東通小学校『令和３年度 学校教育計画』；「学校経営」 18頁より）

令和３年度　東通村学校教育の指導の方針と重点

１　方針

○個を生かし、生きる力と夢をはぐくむ、こ小中一貫教育の中で、「学び」と「育ち」をつなげ、人づくりのための学力（学ぶ力・育つ力）の向上を図る。
○東通学園校訓「自進」「感謝」に基づき、知性を磨き、豊かな心をはぐくみ、自主自立を目指す、園児・児童・生徒を育成するために創意工夫を凝らした学校教育の推進に努める。

２　重点

人づくりのための学力の充実

（１）学びをつなぐ

確かな学力の育成 ～各教科等～	自立した社会創造の担い手の育成 ～東通科～	実践的コミュニケーション能力の育成 ～英語教育・国際理解教育～
【主体的・対話的で深い学びの充実】 ○校種・学年のつながり、教科・単元のつながりを意識した学習指導の工夫・改善。 ○村費負担教員の活用も踏まえた多様な指導の充実。 **中学校で目指す姿** ○主体的に学習に取り組み、探究する力を身に付け、自分の将来の生き方と重ね合わせながら学んだことを活用する生徒。 **小学校で目指す姿** ○学ぶことを楽しみ、根気強く学習に取り組み、学びの基礎となる力を確実に身に付ける児童。 **こども園で目指す姿** ○豊かな体験を通して、感性を磨くとともに、人やものとすすんで関わり、気付いたり、考えたり、工夫したり、表現したりする園児。	【村のひと、もの、ことを生かした指導の充実】 ○育てたい資質・能力を明確にした授業実践。 ○園児・児童・生徒の主体的な学びを大切にする柔軟性のある計画の運用。 **中学校で目指す姿** ○クリティカルシンキング（批判的思考等）の視点も取り入れ考察する中で、より現実を意識しながら、自分の生き方や村の将来を創造する生徒。 **小学校で目指す姿** ○多面的・多角的に考え、夢や希望をもち自分の生き方や村の将来を考える児童。 **こども園で目指す姿** ○村のひと・もの・ことの出会いにより、村を身近に感じる園児。	【コミュケーション力強化事業の充実】 ○グローバルな人材育成。 ○こ小中の接続を考慮した多様なコミュニケーション活動。 **中学校で目指す姿** ○４技能を意識した言語活動を通して、簡単な情報を理解したり、自分の考えを表現したりしてコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける生徒。 **小学校で目指す姿** ○コミュニケーション活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を身に付ける児童。 **こども園で目指す姿** ○こ小の円滑な接続を意識し、英語を使った遊びや活動を通じて、英語の音声に親しみ、英語でコミュニケーションしようとする態度を身に付ける園児。

（２）育ちをつなぐ

○東通村こ小中一貫教育推進協議会の取組の焦点化と活動の充実。
・こども園、小学校、中学校教員の日常的交流による相互理解と協働体制の強化。
・特別支援教育の視点を生かした園児・児童・生徒理解と組織的・計画的な取組。
・良好な人間関係づくりと生活習慣の確立（小・中交流行事、チャレンジキャンペーン）
○こども園と小学校、小学校と中学校の円滑な接続の充実に向けた取組の実施と改善。
・園と小：アプローチカリキュラムの充実とスタートカリキュラムの改善と充実。
・小と中：ステップアッププログラム。（ステップアップデイ、ステップアップクラブ）

（出典：東通村立東通小学校『令和3年度 学校教育計画』；「学校経営」20頁、東通村立東通中学校『令和3年度 学校経営要覧』33頁より）

小学校教科担任制の運用に関する一提案
－岩手県における教科担任制の現状把握と課題解決の手立ての探索から－

所　慎一郎*、鈴木　久米男**・田村　忠**・加藤　孔子**

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

TOKORO Shinichiro，SUZUKI Kumeo，TAMURA Tadashi，KATO Koko

A Proposal for Managing the Subject Teacher System at Elementary School
: Examining the Current State of the Subject Teacher System in Iwate Prefecture and Searching for Ways to Solve Problems

要　約

本研究の目的は、令和４年の実施を目指している小学校教科担任制について、調査・実践を行い、今後の運用に関していくつかの手立てを提案することである。そこで、小学校における教科担任制の実態と課題を把握するために、教科担任制（類型③）の交換授業の実態調査や岩手県における教科担任制の運用の状況について調査を行うことにした。調査結果から、授業の質向上のための研修、大量退職による人材育成の必要性、教員の教科担任制の意義の理解促進について課題が明らかとなり、課題を解決するために実践・検証を行うことにした。実践・検証では、教科担任制の類型③、④は、授業の質向上や人材育成の手立てになることを明らかにすると共に教員への意義の理解促進のための参考資料を作成することができた。

Ⅰ　はじめに

１　本研究の目的

本研究の目的は、小学校教科担任制について、調査・実践を行い、今後の運用に関していくつかの手立てを提案することである。そのために全国や岩手県の教科担任制の実態調査をする。そして、調査から明らかになったことを分析することで、教科担任制の運用についての課題を明らかにする。

実態調査から明らかになった課題として、３点あげられた。１点目は、近年本県での50代教員の大量退職が課題であることが明らかとなり、課題解決の手立てとして、研修を促進するためのＴ・Ｔによる授業実践（類型④）を行うこととした。２点目は、授業の質向上を図っていくことが課題であることが明らかになり、課題解決の手立てとしてローテーション授業の実践を行うこととした。３点目は、教員のさらなる小学校教科担任制における意義の理解促進が重要であることが明らかとなり、参考資料による教員への意義の理解促進について行うこととした。

＊岩手大学大学院教育研究科教職実践専攻、＊＊岩手大学大学院教育学研究科

２　主題設定の理由

現在、日本型学校教育が直面する課題として、いじめ、学習意欲の低下、教員の長時間勤務などを挙げている。このような状況の中、中央教育審議会では、９年間を見通した義務教育の在り方について、小学校高学年からの教科担任制の導入を提言し、文部科学省は、令和４年度から、算数、理科等での実施を目指している。

一方、本県の小学校では、近年50代の教員の大量退職が課題となっており、学校文化の継承、授業の質の低下などが危惧される状況が予想されている。このことから、各学校におけるミドルリーダーの育成、若手教員の育成などが急務である。また、教員の長時間勤務が問題になっており、離職や休職をする教員も増加傾向にある。

このように、児童の学習意欲の低下、教員の業務等を改善するための手立てとして、小学校教科担任制の実施が有効な手立ての一つであると考え、その運用のしかたを検討するために本主題を設定した。

３　先行研究

教科担任制に関わる先行研究や事例集により、以下のような現状が明らかになった。

まず、専門性（学力向上）に関わってである。小学校教科担任制の専門性に関して、星野（2019）は、「日本の小学校における教科担任制の意義と課題：小・中学校の学級文化と法制度に着目して」において、小学校高学年で教科担任制を導入することは、教科教育の専門性を高める方策として意義ある教育環境整備であることを指摘した。また西島（2019）は、「後期課程（中学校）の教員とも連携し空き時間をつくりだし授業改善に取り組む」において、「学級担任制の場合、授業をするのは自分の学級での1回だけです。これに対し、教科担任制では、同じ授業を担当する学級の数だけできますから、授業をするたびに子どもの反応を見て、いろいろ手直しをしたり工夫をしたりして、授業を改善していけるのです。しかも、自分の担当する教科の教材研究だけやればよく、他の教科は任せられるので、担当教科の教材研究がより深くできますから、確実にスキルアップにつながります。」と専門性を生かすことができることを述べている。

次に、働き方改革（業務軽減）についてである。西島（2019）は、小学校教科担任制の導入に関わる働き方改革（業務軽減）について、「各教員の授業時数が減り、結果として毎日１・２時間程度、空き時間ができますから、気持ちに余裕ができます。」と述べている。この事例は、担任間の交換による教科担任制と専科による一部教科担任制を取り入れた方法で取り組んでいるため、担任の空き時間が保障されている。また、天笠（2019）は、「働き方改革」の視点でも、教科担任制に期待するところがあると述べている。特に、「小学校においても、教科担任制を導入することで、個々の教員が担当する授業時数を減らす。空き時間をつくるという発想を小学校に持ち込んでもよいのではないのでしょうか。」と述べている。

生徒指導について、星野（2019）は、「日本の小学校における教科担任制の意義と課題：小・中学校の学級文化と法制度に着目して」として、複数の教員と関わることができるという意義を有していると述べている。また、石川（2019）は、「学級担任制をベースに加配の教員たちの専門性を生かし、学力向上と多忙感軽減へ学級担任の間での交換授業について」において「学年のすべての子どもに関わることになるから、交換授業には生徒指導上の効果も期待できる。」と述べている。長瀬（2000）は、「学級担任制は、学級児童に対して一人の教師の目しか行かない弊害をあわせ持つ。個人の価値観や保護者の要求がこれだけ多様化している状況の中では、この方法だけをよしとするわけにはいかない。学級経営においても、二人以上の教師が児童を観察、保護する複眼性が求められる。」と述べている。

組織の向上（教職員間の連携）について板倉（2019）は、「新たにチーム・マネージャーを配置して一部教科分担制を推進し学級崩壊を防ぐ」において、一部教科分担制のメリットとして、

「チームとしての学年経営力を高めるための重要な戦略になると思うのです。」と組織の力の向上について述べている。また、垣崎（2020）は、昭和40年代の教担制研究の論議の中心的概念であった「協働」で生み出される開かれた職員間の精神的結合に鍵があると述べている。そして、それぞれの教育現場で校長のリーダーシップのもと、多様な人との「協働」に内包される豊かな可能性に目を向けて職員の協働意欲を促進させ、互いの存在が互いの励みになる「協力指導組織」の最適化を事実の上で実現していくことが、持続可能な学校経営組織を構築していくために、今、強く求められていると言及している。藤井（2000）は、『「学級王国」を解体し、学校の教職員全員で、学校の子どもたちにかかわっていく体制づくり』が課題であると言及している。日台（2000）は、「教科の垣根を高くして閉じ籠もるのではなく、教師相互に開かれた関係をつくり、連携を深め、心を結び合い、知恵を出し合いながら、さまざまな問題の解決に取り組むことである。」と述べており、教科担任制により、教師間の連携、組織の向上について言及している。荒川・伊藤（2003）は、児童の多面的な理解と多様な評価を可能にすると考え、教師間の日常的な情報交換、データベースの作成など校内ネットワークを構築する実践に取り組んだ。

教員の人材不足についての指摘もあった。このことについて星野（2019）は、担任以外に配置できる教員数が少なく、専科として役割分担することが困難であることを指摘した。

教師の意識改革の必要性についての指摘として、梅沢（1969）は、「小学校における教科担任制の実施にともなう諸問題」において、教科担任制の課題として、「学級担任の意識の変革であろう。自分のクラスを独占できない不満感の克服がなされないと、運営がうまくいなかいばかりでなく効果が上がらないと思われる。」と述べている。

尾木（2000）は、「小学校教科担任制の実践に関して、効果的に指導を展開するための実践事例に乏しいという問題を抱えている。それだけに、学校外の関係者・専門家等の協力も視野に入れての、効果的な構想・計画、実施の支援体制の整備が重要である。」と述べており、支援体制の重要性を述べている。

小学校教科担任制の導入について、岩手県では、平成23年度から25年度の３年間、岩手県教育委員会事務局学校教育室が滝沢市立滝沢第二小学校をモデル指定校として、小学校高学年による教科担任制の導入について実践を行っている。(1) そこで課題となったこととして、時間割編成や教科の選択、専科と学級担任の連携などが挙げられている。また、同様に小学校教科担任制の導入について、西谷・土屋（2015）は、教科担任制を小学校に取り入れるにあたり、１年目を準備期、２年目を充実期、３年目を発展期として、３ケ年計画での導入について研究を行った。この研究は、２年目を終えたところでの成果を発表しているが、教科担任制を急に取り入れるのではなく、１年目は、学年内の交換授業、２年目は、学年の枠を超えた交換授業など緩やかに教科担任制を導入していくことの必要性を提言している。

文部科学省が小学校教科担任制導入の趣旨としている「中１ギャップの解消」について、浅田・中西（2018）は、教科担任制を経験している小学生は、学習や先生に対する不安が学級担任制を経験していない小学生に比べて低いことが明らかになったと述べている。その一方で、岸本(2011)は、「小学校教科担任制をすれば教師の専門性が高まり児童の学力向上に繋がることや中１ギャップの解消に効果的とは単純に言い切れないこと等が分かった。」と調査結果から述べている。

このように、小学校教科担任制についての効果としては、専門性の高まりや働き方改革（業務軽減）、生徒指導面での対応、組織力の向上などが挙げられることが分かった。しかし、教員の定数、意識改革や中１ギャップ解消についての課題の指摘がされていることが分かった。

Ⅱ　教科担任制の国の動向や県の方針等について

１　教科担任制：文部科学省の方針について

小学校教科担任制に関わって、文部科学省では、令和２年の特別部会で、「学校の働き方改革の観点から、専科指導のための加配定数に発展的に見直し、小学校の専科指導に積極的に取り組む学校を支援する。」とした。(2) つまり、国では、小学校教科担任制の実施に向けて、専科教員を増やす方針を示した。

２　教科担任制：岩手県の方針について

国の方針を受け、岩手県では、国の動向に合わせて取り組んでいくということが令和３年５月の県教育委員会の説明で明らかになった。よって、岩手県ではこれまでのＴ・Ｔ加配教員の数が減り、理科専科のような専科教員が増えていくことになると考えられる。

３　全国の小学校教科担任制の実態について

全国での小学校教科担任制の実態について調査をした。全国の調査から、ほとんどの県が小学校教科担任制の実現に向けて、取組を行っていることが分かった。また、調査をする中で、兵庫県が先進的に取り組んでいることが分かった。

Ⅲ　岩手県内における小学校教科担任制の実態調査について

１　担任間における交換授業の実践（大規模校、小規模校）

小学校教科担任制の類型③（担任間における交換授業）の実践調査を行い検証することとした。大規模校は、４年生４学級のうち２学級ずつで交換授業を１単元で行った。教科は、社会と理科、図工と体育で行った。小規模校においては、単学級である３年生と４年生で行った。教科は、算数と国語で１単元について行った。

(1) 教員の比較について

図１は、大規模校４名の教員における事前と事後の４件法での平均の差を示したものである。図２は、小規模校２名の教員における事前と事後の４件法での平均の差を示したものである。図１・２から、大規模校、小規模校共に学力向上についての項目において、事後の結果の数値が高くなったことが分かる。このことから、担任間における交換授業は、大規模校、小規模校に関わらず、学力向上に結びつくという意識が高まると考えられる。続いて、大規模校の教員にとっては働き方改革には結びつかないという意識が高くなった。これは、自由記述に見られた、「理科の準備を複数回行うことでの負担増があった。」という回答から、交換授業で理科を担うと授業準備等で負担が大きく、働き方改革には結びつかなかったと考えていることが分かった。

しかし、全国の調査から、担任間の交換授業において、教材研究の負担が減ったという事例もあり、交換する教科や期間なども影響すると考えられる。

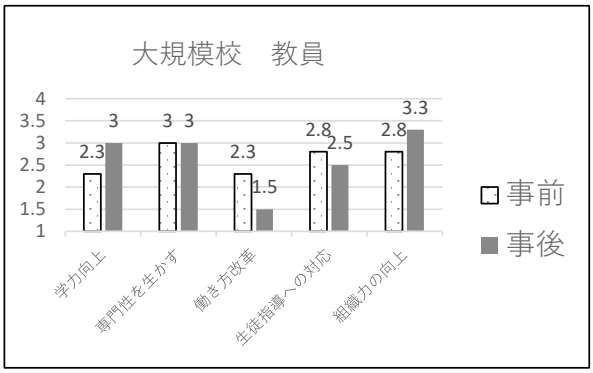


図１　大規模校教員の結果

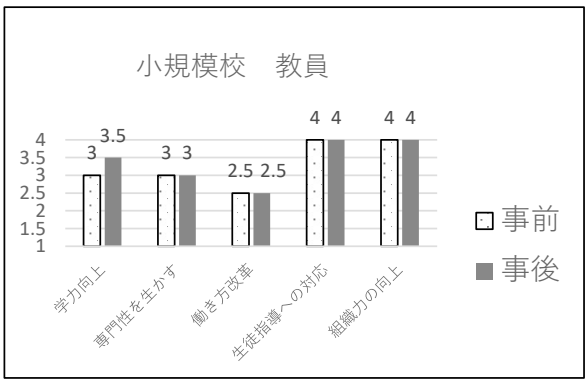


図２　小規模校教員の結果

(2)　児童の比較について

図３は、大規模校４年生105名と小規模校４年生14名、小規模校３年生７名の事前と事後の４件法での平均の差を示したものである。

図３を見ると、小規模校３年生の結果が他の学年に比べ、大きく向上していることが分かる。このことから、小学校３年生段階においても児童の意識面の数値が向上したことにより、中学年においても実現可能であることが分かった。

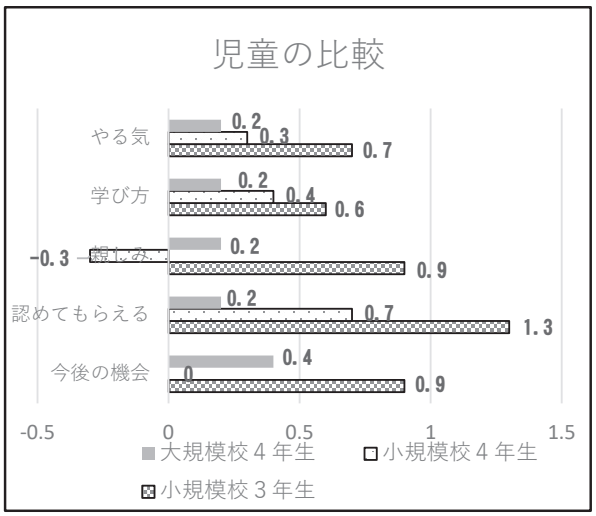


図３　大規模校・小規模校児童の結果

次に学校規模で比べてみると、概ね児童の事後の数値が高くなっていることから、学校規模に関係なく、担任間における交換授業は、児童にとっては、プラスの効果が得られることが今回の調査から分かった。

小規模校４年生の「親しみ」という面が唯一マイナスの結果となった。これは、授業を受け持った教員が昨年度の担任であり、児童にとってはなじみ深い教員で、すでに関係が構築できており、認めてもらえたという意識の向上には繋がらなかったと考えられる。

以上の結果から、学校規模に関係なく教科担任制を実施することは可能なのではないかと考える。

２　県内を対象にしたアンケート調査について

岩手県内における教科担任制の状況・課題、教員の教科担任制に関する課題意識等を明らかにして、今後の岩手県内における教科担任制の導入の可能性を探ることとした。

(1)　岩手県内の教科担任制の導入の状況

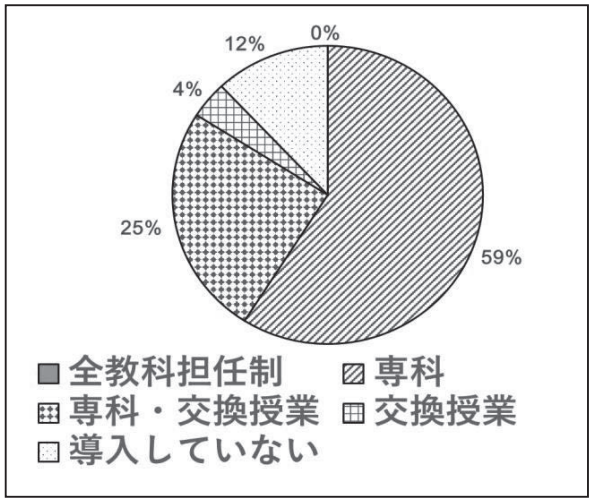


図４　教科担任制の導入の状況

図４は、岩手県内抽出校７５校による教科担任制の導入の状況をまとめたものである。

岩手県では、専科による一部教科担任制の割合が高く、担任間における一部教科担任制を実施している学校の割合が低い。

このことから、小学教教科担任制の類型②による専科教員の教科担任制が県内の多くの学校で行われていることが分かった。一方類型③である担任間の交換授業の実践が全体の29％であることから、類型③の実践を県内の各学校が行えば、学力向上などの学校課題を解決する一つの手立てになると思われる。さらに、岩手県において、専科教員は、主に大規模校での配置になっており、中規模校・小規模校においては、現在の教員数で学校を運営していくことが考えられる。よって、小学校教科担任制の実現においては、現実的には類型③のような取組を行う必要があると考える。

(2)　岩手県内の教科担任制の類型②専科教員の職名の状況

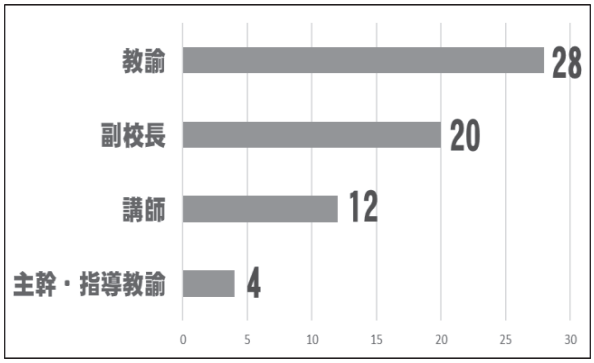


図５　専科教員の職名の状況（人）

専科教員の職名をまとめたものが図５である。

図５から、専科教員は、教諭が最も多く全体の44％、次に副校長で全体の31％ということが分かった。

(3)　専科教員が指導する教科の状況

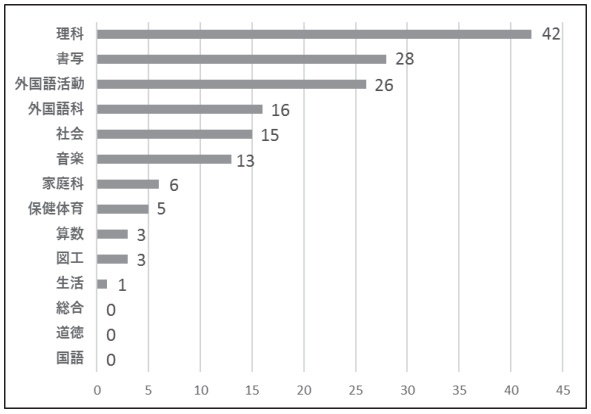


図６　専科教員が指導する教科の状況（人）

専科教員が指導する教科の状況をまとめたものが図６である。

図６から、専科教員の指導する教科で、もっとも多かったのは理科、次に、書写ということが明らかになった。やはり、理科は授業の準備に時間がかかることもあり学級担任からのニーズが高い教科だと考えられる。また、専科教員が担うことが多い書写は、専門性が高いということや週１時間の教科ということで時間に融通が効くという点で専科が担うことが多いのではないかと考えられる。

(4)　専科教員が指導する学年の状況

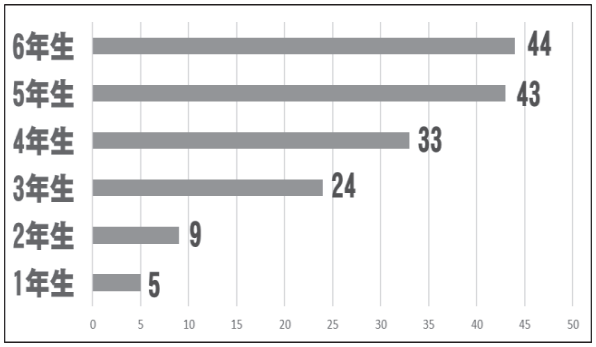


図７　専科教員が指導する学年の状況（人）

専科教員が指導する学年の状況をまとめたものが図７である。

図７から、高学年を中心に配置されてることが分かる。また、４年生での配置も多いことも読み取れた。この理由は、４年生担任は、高学年担任と同じように週29時間の授業時数があることや地区によっては、中学年が音楽会に参加するということで音楽専科教員が指導にあたっていることが推察される。

(5)　岩手県内の教科担任制の類型③交換授業を取り組む教科の状況

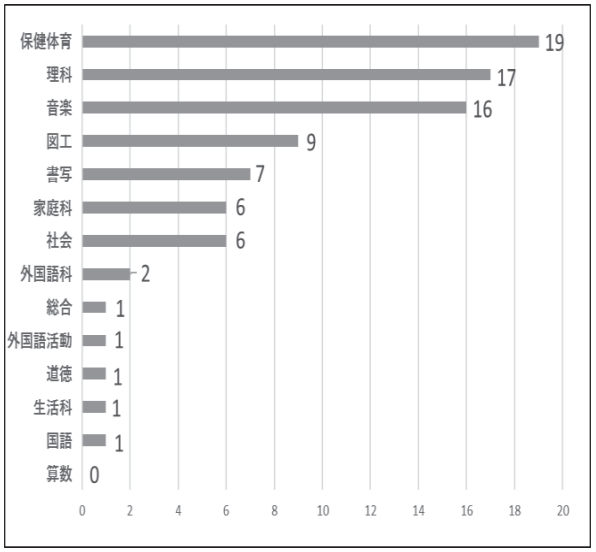


図８　交換授業を取り組む教科の状況（人）

交換授業に取り組む各教科の人数の状況をまとめたものが図８である。

これを見ると交換授業においては、保健体育、理科、音楽の割合が高いことが分かる。先ほどの

専科教員が担う教科との大きな違いは、保健体育が最も需要があるということである。これは、学年の中で、体育指導が得意な教員が体育を受け持つという実態がある。また、音楽や理科のような教科が上位になったのは、より専門性が求められるからであると考える。

よって、今後、保健体育や理科、音楽を中心に交換授業が行われていく頻度が高いことが予想される。

今後、専門性を高めていくためには、大学での教員養成段階や現職での研修を一層充実させていくことが重要である。

(6)　岩手県内の教科担任制の類型③交換授業に取り組む学年の状況

類型③交換授業に取り組む学年の状況についてまとめたものが図９である。

この調査から、専科教員が取り組む学年の状況と同じような結果となった。

交換授業に取り組む学年の状況についても、高学年になればなるほど、交換授業を実践する頻度が高くなっていることが分かる。よって、文部科学省が目指している高学年での教科担任制の方針と合致している。その理由として、教師の専門性や授業の質の向上をねらって、主に高学年での取組が多いと考えられる。また、中学年においての数値も高いことから、学校現場においては、中学年あたりから交換授業を行う必要感を教員が感じていることが推察される。

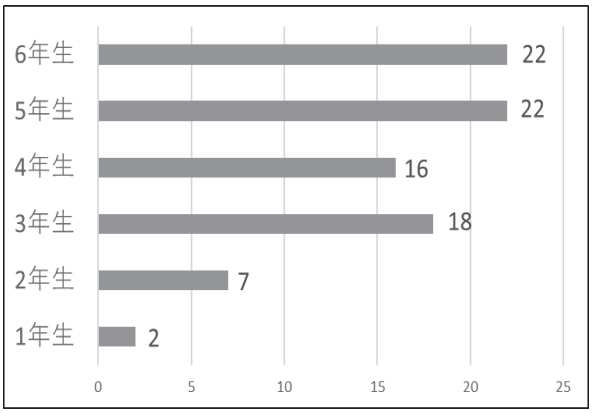


図９　交換授業を取り組む学年の状況（人）

(7)　岩手県内の教科担任制への危惧の認識調査

岩手県内の教員約1,000名への小学校教科担任制の導入にあたって、危惧の認識についてまとめたものが図10である。

危惧の認識としては、他学級への学習指導や生徒指導が不安であると回答した教員が、全体の50％を超える結果となった。

これは、長年小学校には、学級担任制が根付いており、なかなか他学級で授業をする機会がないことが理由として考えられる。

よって、小学校教員にとっては、令和４年度から、教科担任制へ移行していく上での教科担任制への意義の理解促進が必要になってくると考えられる。

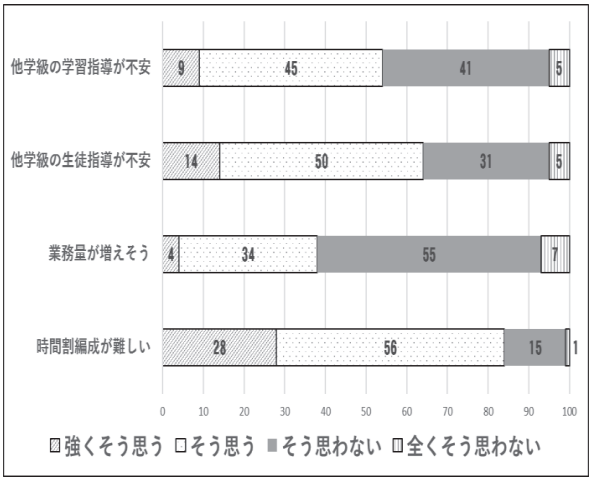


図10　危惧の認識

Ⅳ　小学校教科担任制における実践と検証

1　現状の認識と手立ての提案

本実践は、教科担任制（類型④）T･T体制（学級担任と専科教員が行うT・T指導）における教科担任制を取り入れることによって、人材育成、授業の質の向上、教員個々のニーズに合わせた指導が展開できるのか実践を通して検証することを目的とした。

2　研修を促進するためのT・Tによる授業実践（類型④）（保健体育編・国語科編）

(1) 実践の目的と背景について

岩手県の教員の平均年齢は、令和３年時点で、45.4歳であり、50代の大量退職が問題視されている。よって、類型④のT・T体制を利用することで、若手や若手を育てるミドルリーダーの人材育成が図られるのではないかという仮説を設定して実践・検証することとした。

具体的には、保健体育に関しては、専科教員がT1（ミドルリーダー役）となり主として授業を進め、４年生３学級の各担任のニーズに合わせた授業を構想する。国語は専科教員（ミドルリーダー役）がT2となり、T1の担任と授業づくりを通して人材育成の支援を行っていくことにした。

(2) 保健体育編　教員の結果

事前にベースボール型ゲームの審判や実技の研修を行い、３名の教員の実態やニーズを把握して、各学級での授業実践を行った。そして、教員３名に対して授業に関する４件法による意識調査を行った。事前と事後の平均の差を示したものが図11である。

ほとんどの項目において、プラス傾向の結果となった。特に、B組、C組の担任の数値を見ると、それぞれ自己の技能を高めたり、自己の指導力を向上させることができたという意識を高めることができた。これは、事前の研修と各教員のニーズを把握して取り組んだ成果であると考える。

よって、今回の実践からT・T体制を利用した研修は、人材育成のための有効な手立ての一つになるのではないかと考える。

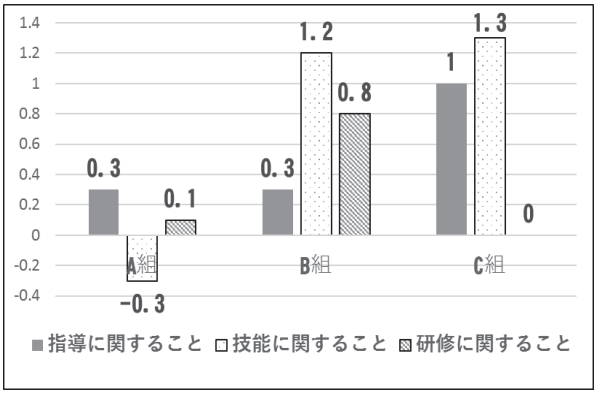


図11　教員の事前・事後の結果

(3) 保健体育編　児童の結果

T・T体制での授業は、児童にとってどのような効果が得られるのか調査した結果を事前・事後の平均値をｔ検定により分析し、まとめたものが表１である。

表１から、４年生全体の児童102名における。T･T体制を利用した保健体育の取組の結果として、13の質問項目中、11項目においてｔ検定で検証したところ有意な差が見られた。よって、児童にとってT・T体制で体育を指導することは、肯定的な効果をもたらすことが分かった。

肯定的な結果となった要因として、技能面や情意面から捉えることができる。技能面として、相手が下から投げたボールを打つ経験がない児童が全体の45％を占めている実態から、T・T体制の強みを生かして、２カ所でボールを打つ練習を全員に何度も経験させたことが児童の情意面や技能が向上したという実感に結びついたと思われる。また、試合も２カ所で行うことで、活躍の場や試合を経験する頻度も増えたことが意欲の向上にも結びついたと考えられる。このように今回のT・T体制を利用した教科担任制の取組は、教員の人材育成や児童の意欲・技能の向上に期待できると考えられる。

表１　児童の結果

項　目	事前	事後	差	効果量ｄ	t値	ｐ値	有意差
担任ではない先生の授業についての今の気持ち。	3.379	3.863	0.484	0.876	6.362	.000**	あり
ボールを打つこと。	3.050	3.880	0.830	1.098	7.870	.000**	あり
ボールを投げること。	3.220	3.650	0.430	0.508	3.689	.000**	あり
ボールをとること。	2.980	3.510	0.530	0.592	4.718	.000**	あり
ゲームのルールをおぼえ、試合をすること。	3,340	3.900	0.560	0.863	6.056	.000**	あり
ボールを使った体育の授業について。	3.450	3.800	0.350	0.570	4.328	.000**	あり
友だちと協力して試合に勝つこと。	3.490	3.670	0.180	0.229	1.657	.101	なし
今まで以上にやる気が出そう。	3.170	3.630	0.460	0.746	5.221	.000**	あり
学習の学び方がより分かりそう。	3.220	3.620	0.400	0.670	4.899	.000**	あり
より深く学べそう。（内容を深く学べそう）	3.320	3.580	0.260	0.399	2.906	.005**	あり
他の先生とより親しくなれそう。	3.470	3.610	0.140	0.225	1.557	.123	なし
他の先生にも自分のよさをみとめてもらえそう。	3.051	3.273	0.222	0.291	2.077	.004**	あり
今後も他の先生がおしえてくれるきかいがあったらよさそう。	3.550	3.820	0.270	0.540	3.889	.000**	あり

* p ＜.05,　** p ＜.01

(4)　国語科編　教員の結果

この実践は､若手教員の人材育成を目的として、国語の授業づくりの支援をＴ・Ｔ体制で行ったものである。

４年生国語科「一つの花」の１単元において、単元の目標設定、単元構想の仕方や毎時間の授業後に助言を行った。該当教員に４件法による自己評価を求め、事前・事後の評価値をまとめたものが表２、３である。

児童の疑問に思ったところを中心に単元を構想する方法が学習指導要領の「主体的で対話的で深い学び」に繋がる大切な視点であることを念頭に実践することができた。また、授業を行っていく中で、子ども達の考えを受け止めつつ、叙述を根拠に児童が発表できるように授業を行うことや事前に児童の予想される発言を想定しておきつつ、板書を構造化することができるように助言をした。

今回の取組では、表２、３の結果から、概ね事後の結果が自己評価が高くなった。また、重点的に助言をした、単元構想の仕方について数値が高くなったことからも、人材育成をねらった研修の取組として、有効であると考える。

表２　指導に関する結果

	番号	項目　4:積極的にいつもしている(肯定)　3:時々している(肯定)　2:あまりしていない(不肯定)　1:全くしていない(全く不肯定)	事前	事後
指導に関すること	1	単元で取り上げる指導事項の確認をしている。(した。)	2	4
	2	単元の目標と言語活動の設定をしている。(した。)	4	4
	3	単元の評価規準を設定している。(した。)	2	2
	4	毎時間、評価をしている。(した。)	2	2
	5	発問を吟味している。(した。)	3	4
	6	構造化された板書をしている。(した。)	2	4
	7	ノート指導をしている。(した。)	2	3
	8	一次において児童の興味・関心を喚起する言語活動を位置づけている (た。)	1	4
	9	二次において、児童の習質・能力を高める指導をし、三次に結び付けている。(付けた。)	1	4
	10	三次において、児童の習質・能力が獲得される言語活動を行うことができている。(できた。)	2	4

表３　研修に関する結果

	番号	項目　4:積極的にいつもしている(肯定)　3:時々している(肯定)　2:あまりしていない(不肯定)　1:全くしていない(全く不肯定)	事前	事後
研修に関すること	11	TTによる指導は、自分の知識がふえるのに結びつく。(ついた。)	3	4
	12	TTによる指導は、教材研究の軽減に結びつく。(ついた。)	3	4
	13	自己の技能が高まる。(まった。)	3	4
	14	自己の指導方法が高まる。(まった。)	3	4
	15	子どものみとりの視点が深まる。(まった。)	4	4
	16	共に授業をする上で、教員同士のねりあいの場面がある。(あった。)	4	4
	17	個に応じた指導がしやすい。(しやすかった。)	4	4
	18	自己の課題解決に結びつけることができる。(できた。)	3	4
	19	よりよい授業が提供できる。(できた。)	2	4

3　授業の質の向上を図るためのローテーション授業の実践

(1)　実践の目的と背景について

本実践は、ローテーション授業の実践は、授業の質の向上に結びつくのかを実践・検証することを目的とする。

この調査を実施する背景は、教科担任制の趣旨や現在教員の授業改善が課題とされる中で、道徳においてローテーションで行えば、授業の質の向上が得られるのではないかと仮説を設定して、実践による効果の検証を図ることにした。

(2)　教員の結果

表４　教員の結果

	内　容　1：全くそう思わない　2：そう思わない　3：そう思う　4：強くそう思う	事前の平均	事後の平均
1	時間割の調整が難しそう。	1.7	1.3 ↓
2	他学級で授業を行うことが難しそう。	2.3	1.7 ↓
3	他学級での生徒指導が難しそう。	2.0	2.0 →
4	年間指導計画通りの順番で行うことが出来ないことが問題である。	1.3	1.3 →
5	担任以外が授業を行うため、学級経営に支障をきたしそう。	1.7	1.3 ↓
6	同じ題材を何度か指導できることから、授業の質（授業力）が向上しそう。	3.0	3.3 ↑
7	教材研究が軽減されることから働き方改革に結びつきそうである。	2.3	3.3 ↑
8	生徒指導への対応につながりそうである。（多くの目で児童を見られることによる児童理解・いじめ問題・保護者対応になりそう）	3.7	3.3 ↓
9	組織力の向上につながりそうである。（教職員間の連携や協働の精神の意識が向上しそう）	3.3	3.3 →

５年生３学級で、一人の教員が、同じ教材を３回自分の学級と他の２学級で、ローテーションを行って指導をした授業実践である。

本実践の教員３名の結果を４件法による自己評価を求め、事前と事後の評価値をまとめたものが表４である。

表４から、時間割の調整については、事後の方が数値が低くなったことから、時間割調整の難しさは感じなかったことが分かる。これは、各学級同じ曜日、同じ時間帯に授業を設定して取り組んだからであると思われる。

項目６について数値が高くなった。このことから、今回は、一人の教員が同じ教材を３回行う中でブラッシュアップを図ることができ、結果として質の高い授業を行うことができたと思われる。自由記述からも、「発問を１つふやし、より良い授業を計画することができた。」「３回目を終えて、導入、展開、終末ということを一番意識できた。（中略）１回目、２回目、３回目と子どもは違うので比較は難しいが、思考につながりをもたせられたかもしれない。」「前回よりも流れはスムーズで進められました。」「教師の立場としては、教材研究が深まるので大変よいと思いました。」という内容からも授業の質が高まっていく様子が分かった。

(3)　児童の結果

表５　学年全体の児童の事前・事後の情意面での変容

	項　目	事前	事後	差	効果量d	t値	p値	有意差
1	今まで以上にやる気が出た。	2.812	3.059	-0.248	-0.205	-4.216	0.000**	あり
2	授業にしっかりと取り組めた。	2.961	3.343	-0.382	-0.295	-5.845	0.000**	あり
3	より深く学べた。	2.980	3.182	-0.202	-0.161	-3.230	0.002**	あり
4	他の先生とより親しくなれた。	3.235	3.186	0.049	0.032	0.618	0.538	なし
5	他の先生にも自分の良さを認めてもらえた。	2.649	2.639	0.010	0.007	0.137	0.892	なし
6	今後も他の先生が教えてくれる機会があってもいい。	3.311	3.524	-0.214	-0.148	-3.794	0.000**	あり

$^{*}p < .05$,　$^{**}p < .01$

児童103名に対して表５の項目欄にある調査項目について、授業の事前・事後に調査をした。調査結果をｔ検定により分析しまとめたものが表５である。

表５から、授業にしっかりと取り組めたことがより深い学びに結びつき、それが、やる気や今後の機会があってもいいということに結びついたのではないかと思われる。

(4)　まとめ

教員のアンケートや感想、児童の事後のアンケート結果から、授業の質を向上する上でローテーション道徳は、有効な手立てになり得ると考える。

しかし、評価については課題が残る結果となった。よって、ローテーション道徳を今後学校現場で実践するためには、事前に教員間で評価の仕方や児童個々の状況について情報交換することが大切である。

４　参考資料による教員への意義の理解促進について

県内アンケートから、教員は「すべての教科を教えたい」と考えていることや「他学級での指導に不安がある」ということが明らかになり、教員への意義の理解を図るために参考資料を作成した。資料の内容は、小学校教科担任制の趣旨（文部科学省）、先行研究、岩手県内の学校の運用状況などを明記した。

作成した資料を連携協力校の６名の教員(20代、30代、40代各２名）の協力を得て、改善点を検討し、再構成した。

再構成した資料は、図12－1、12－2である。資料について、概ね、内容の理解を図ることができた。しかし､小学校教科担任制の趣旨(文部科学省)と先行研究の部分を「１つのポンチ図にすると、より分かりやすく読めそうだと思いました｡」という指摘を受けて、より分かりやすく読むことができるようにポンチ図にまとめることができた。

今後、さまざまな機会を生かして活用していくことができればと考える。



図12－1　小学校教科担任制参考資料

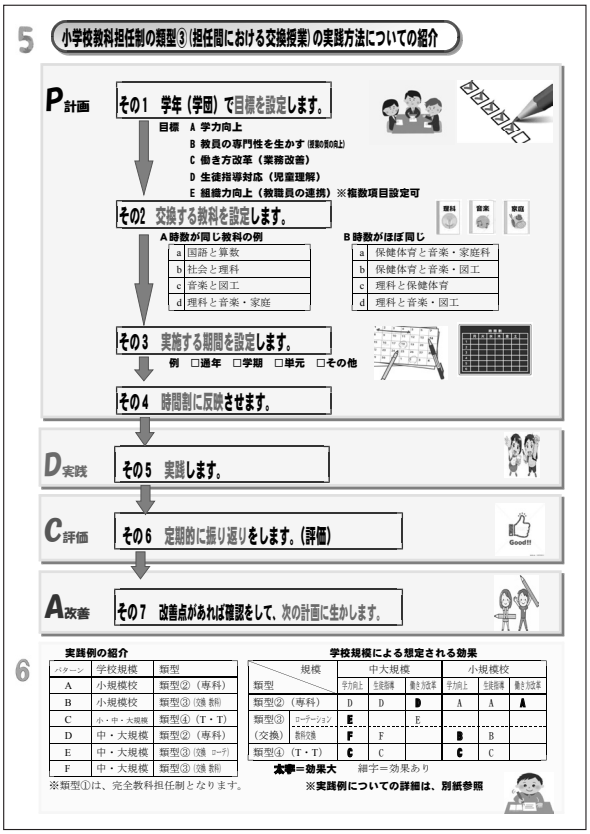


図12－２　小学校教科担任制参考資料

Ⅴ　おわりに

1　全体考察

本研究の目的は、令和４年の実施を目指している小学校教科担任制について、調査、実践を行い、今後の運用に関して手立てを提案することであった。

Ⅰ章では、教科担任制の背景や小学校教科担任制の趣旨について述べた。趣旨として中１ギャップの解消や教員の授業の質の向上をねらっての取組ということが明らかになった。

Ⅱ章では、教科担任制の国の動向や県の方針について明らかにすることができた。特に、岩手県ではこれまでのＴ・Ｔ加配教員の数が減り、理科専科のような専科教員が増えていくことが分かった。しかし、県内全ての小学校に潤沢な配置は、現実的には難しい状況もあり、各学校の現員での教科担任制の運用が必要になってくることが明らかになった。

Ⅲ章では、教科担任制類型③の実態調査を行い、学校規模に関係なく、学力向上を図ることができるという教員の認識を明らかにすることができた。児童の結果からは、違う先生が授業をしてくれることで新鮮な気持ちで授業に参加することができたり、別の学び方を体験できたりという肯定的な面を明らかにすることができた。

また、岩手県内アンケート調査において、各学校の現状や課題、教員の期待していることや危惧していることについて確認することができた。その中で、小学校では、「担任が教科指導を行うべき」「他学級での指導に不安」などの教員の意識改革も課題であることが明らかになった。また、50代の教員が全体の半分以上を占めており、50代教員の大量退職が岩手県の教育課題であることと、それに関連して若手教員やミドルリーダーの人材育成が急務であることが浮き彫りになった。Ⅲ章での実態調査から、人材育成、授業の質の向上、教員の意義の理解促進について今後の課題であると考え、Ⅳ章では課題解決の手立ての有効性を確認するために実践・分析を行った。

Ⅳ章では、人材育成を推進するためにＴ・Ｔによる授業実践を行った。アンケート結果などの検証の結果、人材育成において有効であることが明らかになった。授業の質の向上を図るためのローテーション道徳の授業実践は、教員の自由記述から、同じ題材を指導していく上で授業の質が高まって行くことが確認できた。しかし、評価の方法においては課題が残る結果となった。参考資料による教員への意義の理解促進については、教科担任制参考資料を作成し、連携協力校の協力を得て、改善を図ることができた。改善した参考資料を学校現場に還元したいと考えている。

2　まとめ

小学校教科担任制は、専科教員が配置されれば、授業の質の向上や教員の業務改善に結びつくことになる。しかし、本研究から、人員の配置が難しいということが明らかとなり、そういった場合、例えば、専科教員が潤沢に配置されない学校においては、小学校教科担任制の類型③の交換授業を運用することで、児童に質の高い授業が提供できると考えられる。その際、若手教員が特定の授業を担う機会が少なくなってしまうことで、授業力が向上しないということにならないよう配慮する必要がある。

また、ローテーション道徳による授業実践は、授業の質を向上させることが明らかになり、今後の学校運営の一つの手立てになると思われる。その際、道徳ばかりではなく、他教科での運用の可能性を探っていくことで授業の質の向上を図っていけると考える。加えて、大量退職の問題から、学校文化の継承や授業の質の低下を解決するための手立てとして、人材育成をねらった研修を促進するための教科担任制類型④（Ｔ・Ｔ体制）による授業実践の運用が可能と考えられる。その際の課題としては、各教員のニーズに適合した教員が学校内にいない場合が考えられる。そういった場合、同じ中学校区内での取組にするなど、学校間の連携を強化し、人材育成を図っていくことが今後の学校では求められていくと考える。

参考資料による教員への意義の理解促進のために教科担任制参考資料を作成したが、今後の小学校教員において求められる教師像として、教師自身も学び続けること、チームの一員として取り組めることなど、令和の日本型学校教育の個別最適な学びと協働的な学びに通ずるものがある。(3) このことから今後の小学校教員にとっては、個々の専門性をいっそう高めるための自己研鑽を図っていくとともにチームの一員として取り組むことができる資質が重要だと言える。

最後に本研究の成果や課題は、学校の規模、児童の実態等が異なる面もあるため、本研究での成果についてはあくまでも、今後の教科担任制を運用する際の一提案である。

よって、小学校教科担任制の効果的な運用については、各学校の児童や教員の実態、学校の教育課題等を十分把握して、運用していくことが大切であると考える。その際には、何が子ども達にとって大切なのか考えることも大切である。

〔註〕

(1)「小学校高学年における教科担任制の導入について」平成２６年３月　岩手県教育委員会事務局学校教育室

(2)公立小中学校等の学級編制及び教職員定数の仕組み　令和２年２月　第６回特別部会

(3)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）【概要】』令和３年１月２６日中央教育審議会

〔参考・引用文献〕

浅田栄里子・中西鉱士『「中１ギャップ」の解消に向けた小学校における教科担任制の効果の検討―学級担任制で学ぶ児童との意識調査の比較を通して―』（『環太平洋大学研究紀要』12、2018）13-17

天笠　茂「自校の実態に合った教科担任制のしくみを構築する必要がある（特集文科相が中教審へ諮問 学力向上 働き方改革を実現する 小学校「教科担任制」をどう進めるか)」（『総合教育技術』小学館、2019）48-51

荒川信行・伊藤裕子「児童の自己学習力を高める協働支援体制とコミュニケーションネットワーク－学級担任制とコミュニケーションサーバで創る学習活動－」（『年会論文集19』日本教育情報学会、2003）34-35

石川　淳「学級担任制をベースに加配の教員たちの専門性を生かし、学力向上と多忙感軽減へ:秋田県横手市立横手北小学校」(『総合教育技術』小学館,2019）58-61

板倉千鶴「新たにチーム・マネージャーを配置して一部教科分担制を推進し学級崩壊を防ぐ」（『総合教育技術』小学館、2019）55-57

梅沢　勤「小学校における教科担任制の実施にともなう諸問題」（『研修員研究集録.学校経営研究編 / 新潟県立教育センター』6、1969）1-6

尾木和英「求められる特色ある学校づくりの構想」（『現代教育科学』明治図書出版、2000）48-50

垣崎授二「昭和40年代における神奈川県小学校教科担任制についての一考察」（『学校教育研究』日本学校教育学会、2020）114-125

岸本奈美江「小学校教科担任制の運用に関する考察－福岡市立小学校の実態調査の分析を通して－」（『教育経営学研究紀要』14、2011）103-149

長瀬荘一「学級経営と教科経営から見た可能性と課題」（『現代教育科学』明治図書出版、2000）57-59

西島　勇「後期課程（中学校）の教員とも連携し空き時間をつくりだし授業改善に取り組む:義務教育学校 東京都品川区立日野学園」（『総合教育技術』小学館、2019）52-54

西谷　泉・土屋　修「小学校高学年における教科担任制の導入の在り方：理科と算数を中心に」（『日本科学教育学会研究会研究報告』29-9、2015）83-86

日台利夫『「学校選択の自由化」は、小学校教科

担任制の導入を促進するか』（『現代教育科学』明治図書出版、2000）54-56
藤井千春『学校内での「担任教師間格差」解消の必要性から』（『現代教育科学』明治図書出版、2000）60-62
星野真澄「日本の小学校における教科担任制の意義と課題 小・中学校の学級文化と法制度に着目して」（『筑波大学教育学系論集』44-1、2019）63-76

高等学校における校務運営上の課題とその解決策
― より良い組織運営のために ―

阿部　尚史*，鈴木　久米男**，川上　圭一**

（令和４年２月10日受付）
（令和４年２月14日受理）

ABE Naoshi，SUZUKI Kumeo，KAWAKAMI Keiichi

Issues and Solutions for the Management of School Affairs in High School
for Better Organizational School Management

要　約

現在、文部科学省は学校の組織力向上のために、組織運営の見直しを各学校に求めている。しかしながら、各学校ではどのような組織体制が望ましいのかが明確に示されない状況の中で、組織体制の見直しが求められている。本研究の目的は、校務分掌の形態や校務運営上の課題とその解決策を全国の高等学校普通科の抽出校と岩手県の高等学校普通科の抽出校に調査を行うことで明らかにすることである。それぞれの調査から、高等学校の校務運営上の課題を、「学校全体での業務量の多さ」「一部の教員への業務の偏り」「業務への負担感」「個々の教員の実践力」の４点にまとめた。また、校務運営上の課題に対する解決策は19項目に及び、それらの実現性や必要性についても検討した。実現性の高い順序に配列した解決策を「組織力向上手立て一覧」と名付け、表にしてまとめた。また、管理職へのヒアリング調査から実現性や必要性については大規模校と小・中規模校で一部に差が見られることが分った。

Ⅰ　はじめに

１　本研究の背景

文部科学省（2016）は学校の組織力向上に関して、学校の組織運営の見直しが必要であると考えいる。各学校では、教師個々の業務を量的観点から見直し、業務負担の軽減を図るため教師の業務の役割分担や適正化を進めるとともに、学校がこれまで以上に組織として対応していけるように学校の組織体制の在り方を見直すことが求められている。しかしながら、現場では、どのように業務を見直せばよいか、また、どのような組織体制が存在しているかや、そのメリットや課題が何なのかが分からない状況の中で、創意工夫とリーダーシップの理念のもと各学校の管理職に組織体制の見直しが委ねられている現状がある。

２　先行研究等

山本（2007）は「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」の中で、「専門科目担当教員や担任に仕事が偏る傾向がみられており、教員の仕事は分業化され個業型である。教員の仕事の形態を考慮した上で、組織デザインを検討していく必要がある」としている。次に、榊原（2002）

＊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

は「校務分掌論の再デザイン（特集 教職像の再構築)」において、「初等・中等教育段階を中心に今日の教育労働は再構成されるべき状況にある。教員間の『公平な負担』と『適材適所』の両立が難しくなっており、後者を生かすためには前者の原則を変更する必要がある。つまり、最終学歴と勤続年数によって報酬の基本が決まり、規定上は均一な勤務時間であるにもかかわらず、実際には勤務状況の差が大きく、同僚間で不満の少なくないことが推測できる。学校教員の職位・職能と待遇、あるいは権限と責任の構図は再編されるべき時期を迎えている」と述べている。

この状況の解決策として、大根（2018）は「学校業務を『見える化』する手法の開発と実践」の中で、「業務記録システムを作成し、業務時間の見える化を行った。全体的に最も校務処理時間が長い教員と短い教員の差は毎月約83時間あり、業務時間が多い教員の業務の削減を行った」とした。次に、中西（2020）は「高等学校における教員の協働づくりと学校変革に関する事例研究」において、「学校の課題をもとに教員間で意識の共有化を図り、共通の取り組みを行う場（授業見学会など）をつくること、その中で連携・協働づくりを進めて行くことが方策としてあげられる。それらを意図的に仕組む必要がある」ことを述べている。さらに、原田（2013）は「有機的な学校組織構築のための教員評価制度の効果的活用について」の中で、「各教員に責任を与えるとともに、小回りの利く方式形成をしていくべきである。また、給与を基本給と担任や各種主任等の職務に応じた役割給に分け、役割給にメリハリをつけることで、より多くの役割を担い、その遂行のために努力している教員を優遇する」ことを提案している。最後に、藤本（2020）は「校務分掌・学年分掌マネジメントの計画力向上を目的としたメンタリングシートの開発」において、「メンティ・メンターのメンタリングは有効性があることが確認され、メンティの校務分掌マネジメントの計画力向上が見られた」としている。

先行研究からすでに、「業務量の多さ」「業務量の不均衡」が高等学校の校務運営上の課題として明かになっている。しかしながら、高等学校の校務運営上の課題についてはこの２点に集約されるわけではなく、他の課題もあるものと考えられる。また、校務運営上の課題に対しての解決策の提案がなされているが、校務運営上の課題に対する解決策は前述した４点に集約されるものではなく、他の解決策もあるものと考えられる。さらに、解決策の実現性が不明瞭であること、そして、そもそもどのような種類の校務分掌の形態が存在するかわかっていない。なお、この研究における校務分掌の形態とは、それぞれの学校固有の業務分担の分掌図や分掌表のことである。

３　本研究の目的

本研究の目的は、全国の高等学校や岩手県の高等学校の校務分掌の形態、校務運営上の課題とその解決策を明らかにすることである。

また、全国と岩手県の意識の比較を行うとともに、解決策の提案及び実現性についても検討する。

Ⅱ　調査

１　全国高等学校（普通科抽出校）における実態調査(A)結果

(1) 対象と回答数

質問紙調査は、全国の普通科の高等学校から202校を抽出し、その学校の管理職１名に回答を求めるアンケート形式で実施した。そのうち、137校から回答を得た（回答率67.8%）。

(2) 校務分掌の形態の種類とその課題についての調査結果

校務分掌の形態を調べるために、分掌主任や学年主任さらには正担任における分掌業務や部活動顧問の兼務状況を調査した。

①分掌主任の部活動業務の兼務状況について

部活動を兼務しない教員がいる学校がわずか２校で、部活動を兼務しているケースが圧倒的に多い。分掌主任のほとんどが部活動顧問も兼務していることが分った。

②学年主任の分掌業務と部活動業務の兼務状況について

回答校137校のうち、95校で分掌業務と部活動顧問を兼務していることが分ったが、部活動顧問を兼務しながらも分掌業務を兼務しない例も41校あることが分った。そのうちの25校(約61％)が教員数50人以上の規模が大きい学校であった。教員数が多いことで、業務負担が大きい学年主任に分掌業務を担わせないことが可能になると考えられる。

③正担任の分掌業務と部活動業務の兼務状況について

学校規模や生徒の部活動加入割合に関わらずすべての正担任が部活動の顧問に就いていることが分った。しかしながら、11校で正担任が分掌業務を行わないことが分った。このことから、正担任が分掌業務を行う学校と正担任が分掌業務を行わない学校が存在することが分る。正担任が分掌業務を行う場合と行わない場合のメリットと課題は次の表１のとおりである。

表１　正担任分掌業務兼務のメリットと課題

	メリット	課題
正担任が分掌業務を行う	広く校務に携わるため、自己有用感を持ち責務を果たすことができる	特定の人や係に業務が集中しがちになる
正担任が分掌業務を行わない	正担任が分掌業務を兼ねていないので、集中して取り組める	教員定数が減少していくなかで、分掌人員の確保が難しい

（3）各学校の校務運営上の課題

大多数の学校で校務分掌は機能していると考えていたが、校務運営上の課題についても調査を行った。その回答結果を示す。

①校務分掌の運営で課題として考えられることについて

校務分掌の機能という点では肯定的な意見が多かったものの、課題として業務量の不均衡をあげる学校が111校（全体の36％）と一番多く、ミドルリーダーの不在65校（同21％）や教員一人ひとりの実践力53校（同17％）の順で続いた。

②教員が負担を感じていると思われる業務について

教員が負担を感じていると思われる業務で、部活動顧問をあげる学校が100校（全体の26％）あり、分掌業務62校（同16％）、授業準備56校（同15％）、保護者との関わり52校（同14％）と続くことが分った。

（4）校務運営上の課題に対しての解決策

図１は、校務運営上の課題に対しての解決策を自由記述回答で得たものを樋口（2014）のKH Coderによるテキスト分析を行い、共起ネットワークで示したものである。

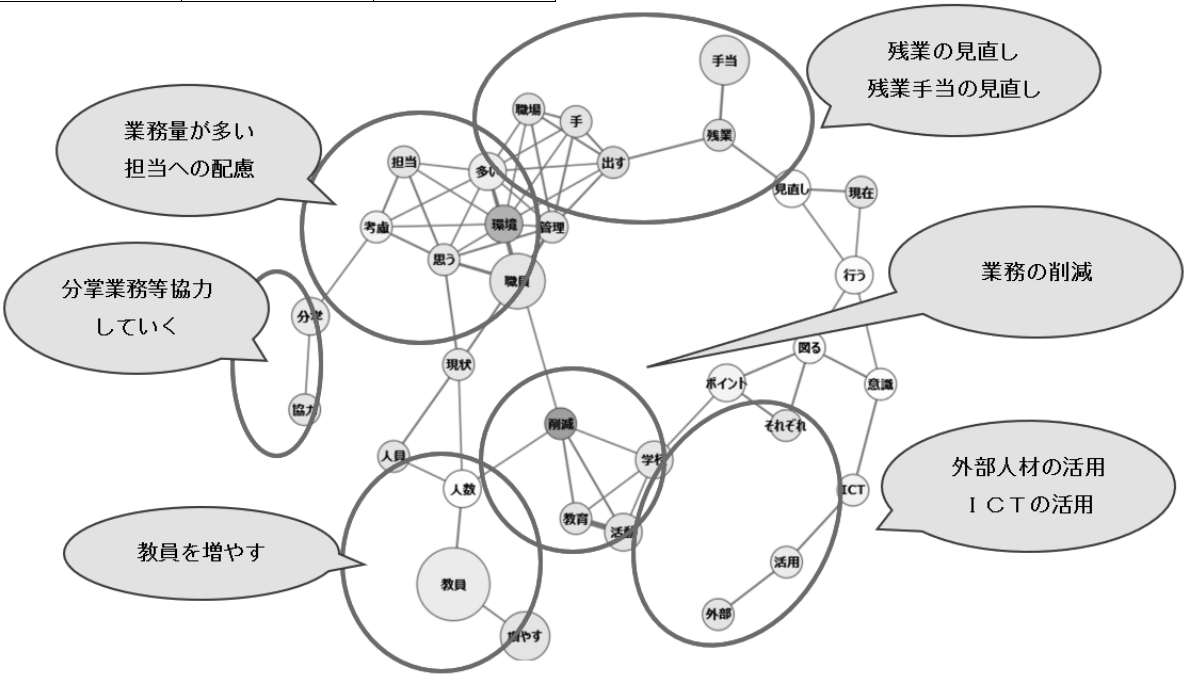


図１　校務運営上の課題に対しての解決策（自由記述）

業務量の削減、残業の見直し、手当の見直し、教員を増やす、外部人材の活用、業務量が多い担当に配慮し協働していく等である。

（5）全国高等学校調査の分析と考察

多くの学校で、校務分掌は機能していると考えられているものの、実際には、課題があることが分った。課題としては、業務量の不均衡、ミドルリーダーの不在、個々の教員の実践力と続いた。教員の負担感としては部活動顧問、分掌業務と続くことが分り、教員全体の業務量の多さも課題として位置づけられることが分った。また、不均衡の課題への解決策として複数担任制の導入や一人一分掌制の導入、部活動顧問の見直しを行った学校もあった。さらに、不均衡が解決できないときの解決策として、教員数を増やすことや手当制度の拡充を挙げている学校もあったが、実現は難しいと考える。

2　岩手県高等学校（普通科抽出10校）における実態調査(B)結果

（1）対象と回答数

質問紙調査は、岩手県の普通科のある高等学校から10校を抽出し、それらの学校の教員461名を対象にアンケート形式で実施し、10校から回答を得た。回答者数は395名で（回答率85.7%）、岩手県の普通科のある高等学校全体の教員数1044名に対して約38%であった。

（2）業務に対する充実感と兼務状況改善の必要性の比較

①校務分掌の兼務状況改善の必要性

兼務状況改善の必要性について「そう思う」が167名で全体の約43%、「少しそう思う」が159名で全体の約41%で合計して316名、つまり全体の約84%の教員が改善した方が良いと考えていることが分った。

②業務に対する充実感と兼務状況改善の必要性の比較

現在の業務の充実感について４件法で調査したうち、「そう感じる」「少しそう感じる」を「充実している」とみなすと、「充実している」と答えた教員の中の83%が兼務状況を改善した方がよいと考えている。充実はしているが、兼務状況の改善が必要と考えている教員が多いことが分った。

（3）各学校の校務運営上の課題

①校務分掌の形態の種類とその課題についての調査結果

今回は、調査が10校の調査にとどまったため、学校規模に関わらず、すべての学校で学年主任、正担任、副担任が分掌業務と部活動顧問を兼務という結果になった。岩手県内でも広範囲で調査を行えば異なる校務分掌の形態もあるかもしれない。

②各校の校務分掌の形態の良い点と改善が必要な点

自由記述で回答を得た各校の校務分掌の形態の良い点と改善が必要な点の調査結果まとめた。

（ア）各校の校務分掌の兼務状況で良い点

図２は、校務分掌の兼務状況で良い点について自由記述で回答を得たものをKH Coderによるテキスト分析を行い、共起ネットワークで示したものである。

自分たちの得意分野を生かすことができるバランスの取れた適材適所をふまえた配置であることや生徒の様子を見ることができること、全員で部活顧問を担当することで一つの部活動に複数の顧問が配置になっている点、主任と正担任の兼務が少ない点などが挙がった。

（イ）各校の校務分掌の兼務状況で改善が必要な点

図３は、校務分掌の兼務状況で改善が必要な点について自由記述で回答を得たものをKH Coderによるテキスト分析を行い、共起ネットワークで示したものである。

業務量の多さに対して人員が不足しており、教員の負担が大きいことや一部の教員に業務が集中していること、さらには、複数の部活動の顧問を兼務していることなどが改善の必要な点として挙がった。

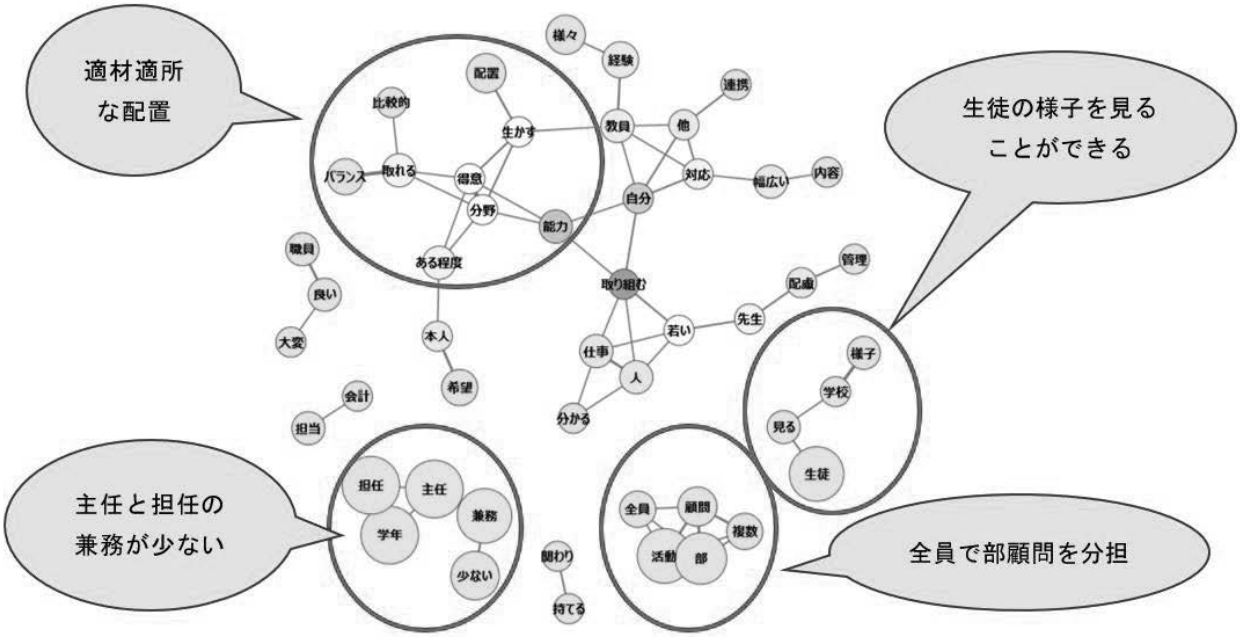


図２　各校の校務分掌の兼務状況で良い点（自由記述）

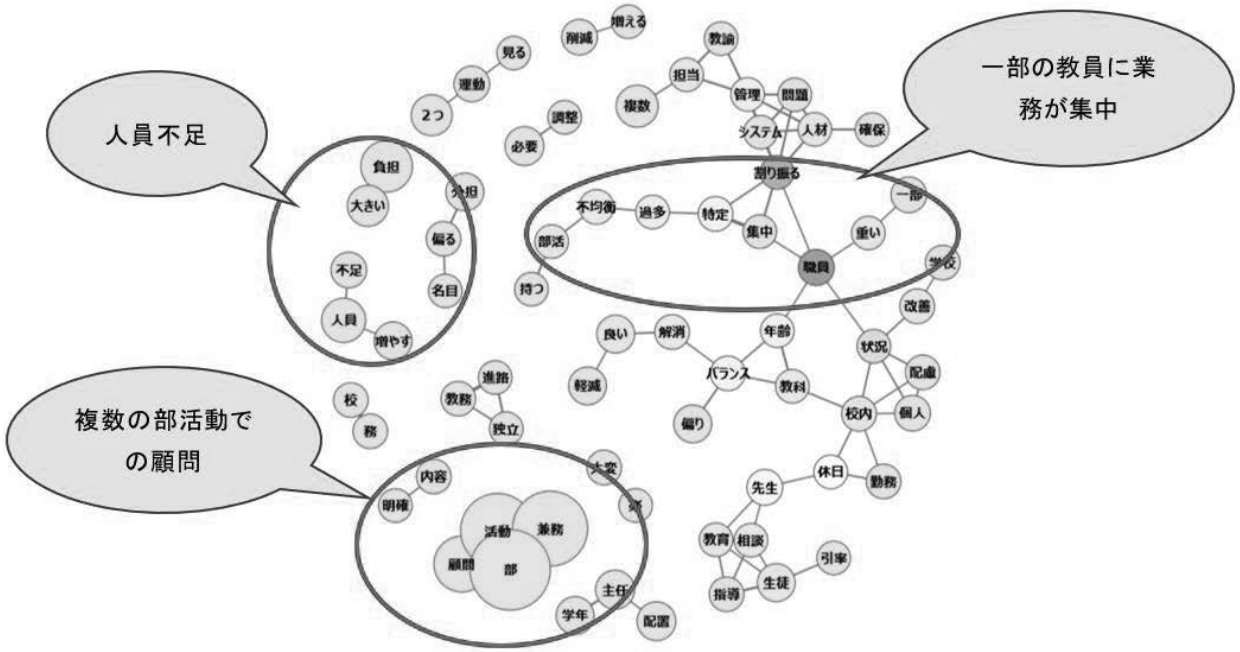


図３　各校の校務分掌の兼務状況で改善が必要な点（自由記述）

（4）校務運営上の課題に対しての解決策

①現在の業務状況に対しての業務の在り方の意識

人材確保による業務量の軽減が199名で全体の約51％、業務量の軽重をふまえた均一化が70名で全体の約18％、業務量の多さを手当等で調整が66名で全体の約17％となり、業務量の多さや業務量の不均衡を課題意識として捉えている教員が多いことが分った。

②校務運営上の課題に対しての解決案（自由記述）

図４は、校務運営上の課題について、取り組んでいる事例やアイディアについて自由記述で回答を得たものをKH Coderによるテキスト分析を行い、共起ネットワークで示したものである。

新たに担任という分掌をつくる（正担任を分掌業務から外す）ことや人員を増やすこと、業務の可視化を行うこと、部活動の地域委託、外部の会計担当者等の登用、業務ローテーションなどが提案された。このことから、教員全体の業務量の多さや一部の教員、特に正担任や部活動顧問への業務の集中という課題が読み取れる。

（5）岩手県高等学校調査の分析と考察

多くの教員がやりがいを感じているが、課題もあることが分った。業務量の多さ（人員不足）、業務への負担感（正担任、部活動顧問、分掌業務・・・）、一部の教員への業務の偏りなどが、課題の例である。また、その解決策として、人員を確保する、業務の可視化（均一化）を行う、担任という分掌をつくるなどの回答を得た。また、兼務状況の改善や業務量の均一化を望む意見は多く、特に、正担任と忙しい部活動顧問の業務量の多さが浮かび上がってくる。つまり、正担任をはじめとする一部の教員への業務量の偏りという課題が顕在化してきた。

さらに、教員全体の業務量の多さや一部の教員への業務の偏りという各校の課題に対して、管理職が最も高い課題意識をもっていることが分った。

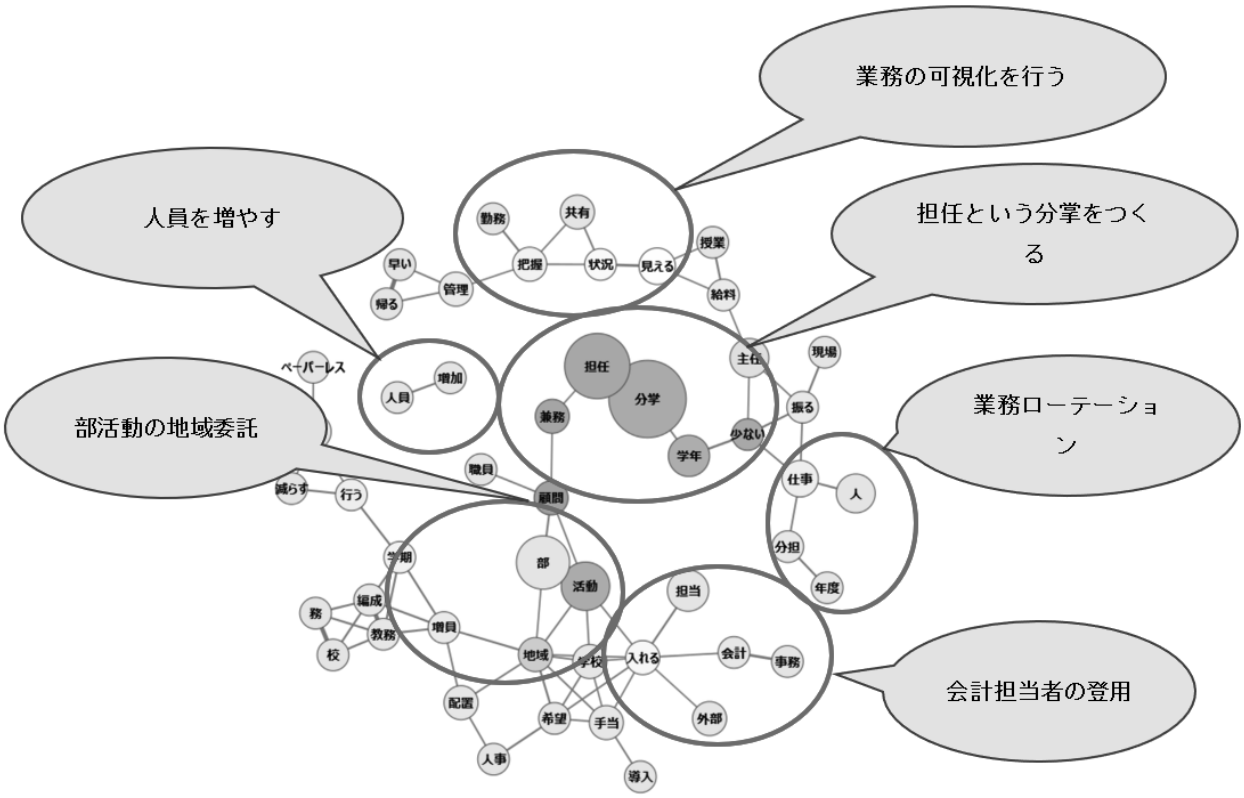


図４　校務運営上の課題に対しての解決案

Ⅲ　(A)(B)調査から分った校務分掌の形態の種類

全国高等学校抽出校調査において、岩手県には見られない校務分掌の形態があることが分った。また、岩手県においても校務分掌の形態を工夫している学校があった。(A)(B)調査で明らかになった校務分掌の形態を挙げていく。

① 全教員が学年業務と分掌業務を兼務
② 学年主任の分掌業務免除
③ ２人担任制
④ ２人副担任制
⑤ 学年業務と分掌業務の分業・専任化
⑥ 正担任の専任化と副担任の分掌業務兼務
⑦ 分掌主任や学年主任の部活動顧問の免除

Ⅳ　(A)(B)調査から顕在化した校務運営上の課題と(A)(B)の比較

(A)(B)のいずれの調査でも、業務量の多さ（人員不足)、業務への負担感、一部の教員への業務の偏り、ミドルリーダーの不在、教員一人ひとりの実践力という校務運営上の課題が顕在化した。(A)と(B)の違いは業務への負担感の順として(A)が部活動顧問、分掌業務、正担任・・・と続くのに対し、(B)は正担任、部活動顧問、分掌業務･･･であった。

全国高等学校調査と岩手県高等学校調査から高等学校の校務運営上の課題を、「学校全体での業務量の多さ」「一部の教員への業務の偏り」「業務への負担感」「個々の教員の実践力」の４点にまとめることにする。

Ⅴ　校務運営上の課題とその解決策

１　顕在化した校務運営上の課題と解決策

校務運営上の顕在化した４点の課題に対応した解決の手立てをまとめたのが次の表２である。

また、調査において高等学校の校務運営上の課題が挙げられたが、その顕在化した課題に対して18項目の解決策の実践例及び提案を自由記述で得た。表３は、それらをまとめたものである。

表２　校務運営上の課題と手立て

【課題】		【手立て】
（A）学校全体での業務量の多さ	→	一人あたりの業務量削減
（B）一部の教員への業務の偏り	→	業務量のある程度の均一化
（C）業務への負担感	→	業務量が多い教員のモチベーションの維持
（D）個々の教員の実践力	→	人材育成

２　課題解決・組織力向上に向けた具体的な提案

表３の(1)～(18)の解決策の実践例及び提案のメリットと実践したときの想定される課題を自由記述による回答をもとにまとめるとともに、実現難易度を仮定した。レベル１は実現性が比較的高いもので、レベル５は実現性が低いものとしている。また、表４は各項目を仮定した実現性の高い順番に並べ直したもので、この一覧表を「組織力向上手立て一覧 ver.1」と名付けた。

Ⅵ　解決策の再検討

校務運営上の課題に対する解決策の必要性と仮定した実現性の再検討を行った。

１　各々の解決策における必要性と実現性の再検討についての対象

学校規模が各学年１～７学級の岩手県内22校の高等学校の校長先生と、隣県の高等学校２校の管理職にヒアリング調査を行った。ただし、県外は数値化していない。

２　各々の解決策における必要性と実現性の再検討

回答結果については以下のように数値化し、平均値を算出した。

［必要性］全く必要ない…１　なくて良い…２
あったほうが良い…３　必要である…４
［実現性］実現できない…１　実現は難しい…２
実現できそう…３　実現できる…４

表３　校務運営上の課題に対する解決策

【課題Ａ】学校全体での業務量の多さへの対応策について

この課題に対しての解決の手立ては、一人あたりの業務量削減であり、その具体的な解決策の提案は下記のとおりである。

(1)会計や印刷などの事務的な業務を担当する外部人材を登用する
(2)部活動を精選する
(3)教員全体の業務量を削減する
(4)部活動を外部委託する
(5)教員数を増やす

【課題Ｂ】一部の教員への業務の偏りへの対応策について

この課題に対しての解決の手立ては、業務量のある程度の均一化であり、その具体的な解決策の提案は下記のとおりである。

(6)２人担任制を導入する
(7)正担任は分掌業務を行わない
(8)正担任は１分掌、副担任は２分掌の割り当てにする
(9)正担任の分掌業務軽減を図る
(10)副担任業務を明確にする
(11)ポイント制を導入し業務量の可視化（均一化）を行う
(12)年度をまたいだ業務ローテーションを行う（部活動顧問ローテーションも）
(13)年度内での業務ローテーションを行う

【課題Ｃ】業務への負担感への対応策について

この課題に対しての解決の手立ては、業務量が多い教員のモチベーションの維持であり、その具体的な解決策の提案は下記のとおりである。

(14)正担任や業務量が多い部活動顧問に対しての手当制度を導入する
(15)管理職が業務量の多い教員への理解・賞賛を行う
(16)チームワーク・協働意識・支え合いの意識を高める

【課題Ｄ】個々の教員の実践力への対応策について

この課題に対しての解決の手立ては、人材育成であり、その具体的な解決策の提案は下記のとおりである。

(17)メンター制・ミドルリーダーを生かした教員の人材育成を行う
(18)ベテラン教員の適材適所と若手教員の業務ローテーションを行う

表４　仮定した実現難易度順に配列した「組織力向上手立て一覧 Ver.1」

組織力向上手立て一覧　Ver.1　【実現難易度　レベル１（易）からレベル５（難）】

レベル	解決策の内容	目　的	メリット	想定される課題
1	副担任業務を明確にする	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される	●反対意見もありそう
1	正担任の分掌業務軽減を図る	業務量のある程度の均一化	○担任が余裕をもって担任業務に専念できる ○担任希望者が増える	●形式だけで終わり、これまでと変わらないこともあり得る ●学校が円滑に機能しなくなることもあり得る
1	メンター制・ミドルリーダーを生かした教員の人材育成を行う	人材育成	○若手教員の不安を減らしながら育成できる ○若手を育てる意識を醸成する	●適切な人員の配置が可能かどうか
1	教員全体の業務量を削減する	一人あたりの業務量削減	○これが進めば、働きやすい職場になっていく	●スクラップビルドという言葉は耳にするが、スクラップされることは少ない
1	会計や印刷などの事務的な業務を担当する外部人材を登用する	一人あたりの業務量削減	○現在の業務を手伝っていただくことで、多忙化を解消できる	●システムとして可能かどうか ●財源の確保が難しい
2	２人担任制を導入する	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される	●形式だけで終わり、これまでと変わらないこともあり得る
2	管理職が業務量の多い職員への理解・賞賛を行う	業務量が多い教員のモチベーションの維持	○モチベーションアップにつながる	●毎年声がけで解決できるか？
2	ベテラン教員の適材適所と若手教員の業務ローテーションを行う	人材育成	○若手教員の力量形成につながる ○適材適所による適切な校務運営が可能になる	●年齢構成の偏りで実現できない場合もあり得る
2	チームワーク・協働意識・支え合いの意識を高める	業務量が多い教員のモチベーションの維持	○モチベーションアップにつながる ○職員の帰属意識が高まる	●職員全体の巻き込みが難しいときもある
3	部活動を精選する	一人あたりの業務量削減	○業務量が削減されて働きやすい職場になる	●部活動の削減には時間とエネルギーが必要
3	正担任は分掌業務を行わない	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される	△分業が進む（協働意識が薄くなり個業が進む） ●分業化を進めると生徒を様々な角度を見る機会が減る ●反対意見もありそう
3	正担任は１分掌、副担任は２分掌の割り当てにする	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される	●多忙化を促進する可能性もあり得る ●反対意見もありそう
3	ポイント制を導入し業務量の可視化（均一化）を行う	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる	●適切なポイントをつけることができるか（均一は不可能） ●個人の家庭状況を配慮できるか（均一は不可能） ●反対意見もありそう
4	年度をまたいだ業務ローテーションを行う （部活動顧問ローテーションも）	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる	●管理職が転勤していく中で、形骸化していかないか ●個人の家庭状況を配慮できるか ●反対意見もありそう
4	年度内での業務ローテーションを行う	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる	●時期によって分掌の業務量が異なるので、ローテーションすることでより不均衡になることもあり得る ●反対意見もありそう
5	部活動を外部委託する	一人あたりの業務量削減	○働き方改革が促進され、教員に余裕が生まれる	●システムとして現実に可能かどうか
5	正担任や業務量が多い部活動顧問に対しての手当制度を導入する	業務量が多い教員のモチベーションの維持	○モチベーションアップにつながる ○正担任希望者が増える	●業務量の削減にはつながらない ●協働意識が薄くなる ●財政面を含めたシステム作りの難しさ
5	教員数を増やす	一人あたりの業務量削減	○一人当たりの業務量が減少し働きやすい職場になる	●システムとして可能かどうか 財源の確保が難しい

３　全調査校における各解決策の必要性と実現性の比較

回答結果の平均値を算出し、横軸を必要性、縦軸を実現性として散布図で示したものが図５である。右上の領域は必要性・実現性ともに高い領域で、９項目が該当している。右下は、必要性は高いが実現性は低い領域で３項目が該当している。左下は、必要性・実現性ともに低い領域で、６項目が該当した。

４　大規模校と小・中規模校の必要性と実現性の比較

全調査校22校のうち、15クラス以上の学校を大規模校と定義した。大規模校には13校が該当している。10クラス以下の学校を小・中規模校と定義した。小・中規模校には９校が該当している。これらの比較をして散布図で示したものが図６である。大規模校と小・中規模校で特に差が見られた４項目を矢印で示した。この４項目においては、小・中規模校が大規模校に比べて必要性・実現性がともに低くなる傾向が見られた。

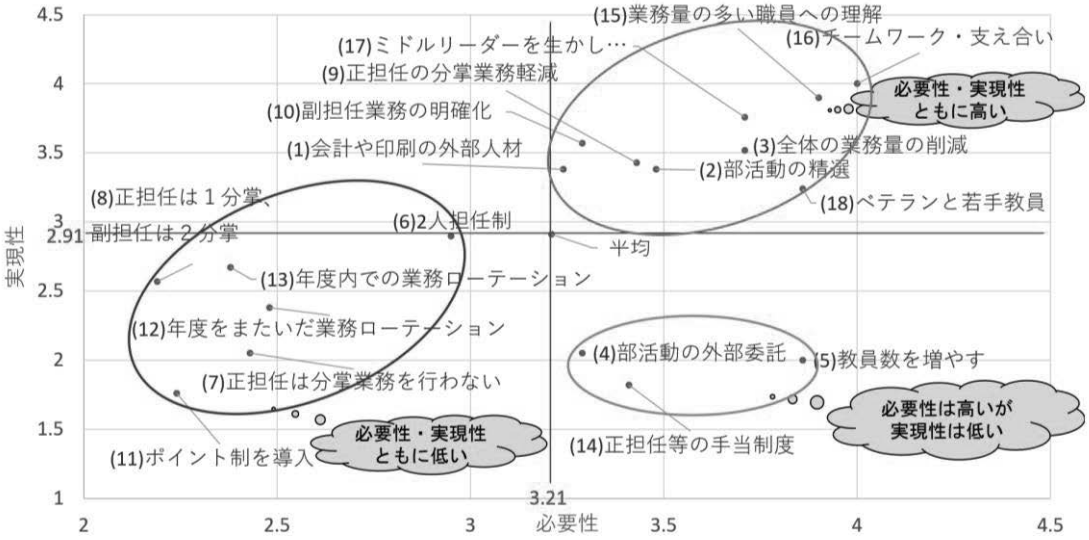


図５　全調査校における各解決策の必要性と実現性の比較

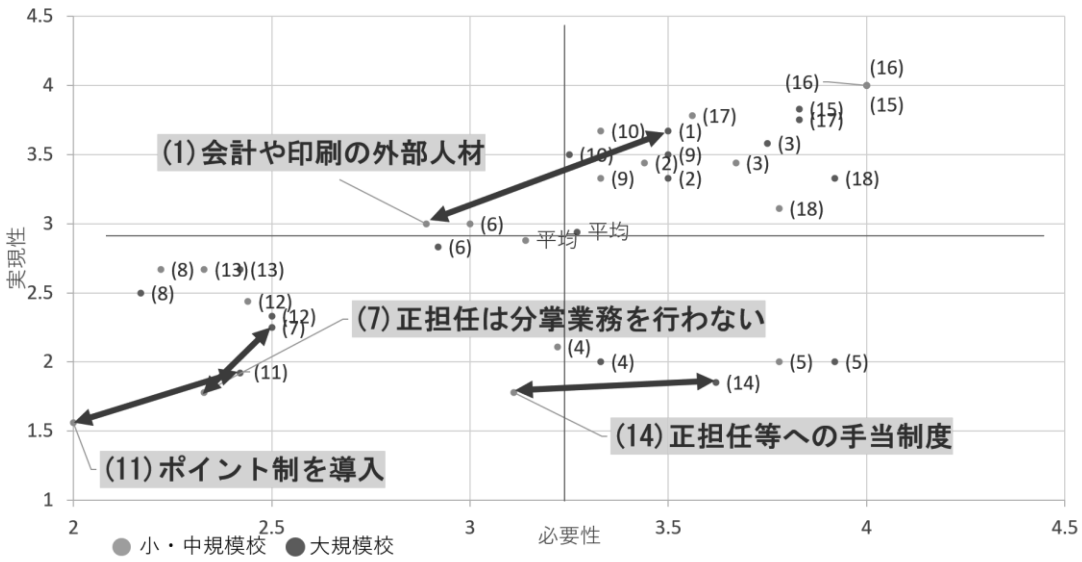


図６　大規模校と小・中規模校における各解決策の必要性と実現性の比較

表５　再検討した実現難易度をもとに配列した「組織力向上手立て一覧 ver.2」

組織力向上手立て一覧　Ver. 2　【実現難易度　レベル１（易）からレベル５（難）】

レベル	課題への解決策（案）	目的・手立て	メリット	想定される課題
1	チームワーク・協働意識・支え合いの意識を高める	業務量が多い職員のモチベーションの維持	○モチベーションアップにつながる ○職員の帰属意識が高まる	●職員全体の巻き込みが難しいときもある
1	管理職が業務量の多い職員への理解・賞賛を行う	業務量が多い職員のモチベーションの維持	○モチベーションアップにつながる ○ちょっとした声掛けで、負担感が達成感に変わる	●毎年声がけで解決できるか ●不公平に行うと新たな問題が発生する
1	メンター制・ミドルリーダーを生かした教員の人材育成を行う	人材育成	○若手教員の不安を減らしながら育成できる ○若手を育てる意識を醸成する	●適切な人員の配置が可能かどうか ●年齢構成のバランスにより実現できない学校もある
1	副担任業務を明確にする	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される ○正担任の負担が軽減される	●システム化しすぎるとかえって動きにくくなる場合もある ●正担任の考えが反映されない場合もある
1	教員全体の業務量を削減する	一人あたりの業務量削減	○これが進めば、働きやすい職場になっていく	●スクラップビルドという言葉は耳にするが、スクラップされることは少ない、抜本的な改革は難しい ●ただ単に減らすのではなく、効率よく行うことが大切である
2	正担任の分掌業務軽減を図る	業務量のある程度の均一化	○担任が余裕をもって担任業務に専念できる ○担任希望者が増える	●形式だけで終わり、これまでと変わらないこともあり得る ●学校の状況によっては担任に頼らざるを得ない学校もある ●学校が円滑に機能しなくなることもあり得る
2	会計や印刷など事務的な業務を担当する外部人材を登用する	一人あたりの業務量削減	○現在の業務を手伝っていただくことで、多忙化を解消できる	●学校によっては財源の確保が難しい学校もある ●適切な人材を登用することが大切である
2	部活動を精選する	一人あたりの業務量削減	○業務量が削減されて働きやすい職場になる	●部活動の削減には時間とエネルギーが必要である ●生徒のニーズに応えられなくなり、活動を制限せざるをえなくなることもある
2	ベテラン教員の適材適所と若手教員の業務ローテーションを行う	人材育成	○若手教員の力量形成につながる ○適材適所による適切な校務運営が可能になる	●年齢構成のバランスにより実現できない学校もある
(2)	２人副担任制を導入する	業務量のある程度の均一化	○正担任の業務負担を軽減できる ○多様な生徒に複数の教員で対応できる	●情報交換を密にする必要性がある ●教員の組み合わせは重要である
3	２人担任制を導入する	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される ○多様な生徒に複数の教員で対応できる	●形式だけで終わり、これまでと変わらないこともあり得る ●責任の所在が不明瞭になることもある
3	年度内での業務ローテーションを行う	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる ○様々な業務を経験し、教員としての力量が上がる	●時期によって分掌の業務量が異なるので、ローテーションすることでよりバランスが不均衡になることもあり得る ●反対意見もありそう
3	正担任は１分掌、副担任は２分掌の割り当てにする	業務量のある程度の均一化	○業務量の均一化が促進される ○この形でなければ業務に支障をきたす学校もある	●多忙化を促進する可能性もある ●分掌会議日を２日間設定する必要がある ●２分掌の教員はどちらが主の分掌かを明確にする必要がある
4	年度をまたいだ業務ローテーションを行う （部活動顧問ローテーションも）	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる ○様々な業務を経験し、教員としての力量が上がる	●管理職が転勤していく中で、形骸化していかないか ●個人の家庭状況を配慮できるか ●業務改善にはつながらない
4	部活動を外部委託する	一人あたりの業務量削減	○働き方改革が促進され、教員に余裕が生まれる	●システムとして実現可能かどうか ●適切な外部人材を確保することが難しい場合もある
4	正担任は分掌業務を行わない	業務量のある程度の均一化	○正担任は担任業務に集中できる ○業務量の均一化が促進される	△分掌が進む（役割分担は進むが、協働意識が薄くなり個業がすすむ） ●分掌化を進める上限を様々な角度を見る機会が減る ●分掌業務と学級業務の連携が必要である
5	教員数を増やす	一人あたりの業務量削減	○一人当たりの業務量が減少し働きやすい職場になる	●システムとして可能かどうか ●財源の確保が難しい
5	正担任や業務量が多い部活動顧問に対しての手当制度を導入する	業務量が多い職員のモチベーションの維持	○担任のモチベーションアップにつながる ○正担任希望者が増える ○業務への正当な対価としてふさわしい	●業務量の削減にはつながらない ●協働意識が薄くなる ●財政面を含めたシステム作りが難しい
5	ポイント制を導入し業務量の可視化（均一化）を行う	業務量のある程度の均一化	○業務の見える化が進み、業務量の均一化が促進される ○公平感が生まれる	●適切なポイントをつけることができるか（均一は不可能） ●個人の家庭状況を配慮できるか ●必ずしも学校の活性化にはつながらない

５　再検討した実現難易度順「組織力向上手立て一覧 Ver.2」

ヒアリング調査を通して、「組織力向上一覧 ver.1」のそれぞれの項目に対する仮定した実現難易度を再検討した。その中で、１クラスを１人の正担任と２人の副担任で見ていくという案を得た。実現難易度を仮定し、（　）書きで追加した。さらに、回答から組織力向上の実践例や提案のメリットや想定される課題について新たな視点を得ることができた。それらをふまえ、再検討した実現難易度順に各項目を配列した表５「組織力向上手立て一覧 ver.2」を作成した。

Ⅶ　考察

高等学校の校務運営上の課題を、「学校全体での業務量の多さ」「一部の教員への業務の偏り」「業務への負担感」「個々の教員の実践力」の４点にまとめた。岩手県の高等学校においては、特に正担任への業務の偏りがあり、このことに関して最も管理職の課題意識が高い傾向にあることが分った。

様々な校務分掌の形態と校務運営上の課題に対する解決策が明らかになった。課題への解決策は合計19項目に及び、それらを実現性の高い順に並べたものを「組織力向上手立て一覧」と名前をつけた。

大規模校と小・中規模校において課題解決の必要性と実現性に一部に差が見られた。小・中規模校は少ない教員で業務に当たる点や業務量・私費会計の予算の違いによるものと考えられる。

Ⅷ　まとめ

各学校の教育目標を達成するためにはより良い組織運営が必要である。そのために、今回提案した組織力向上一覧の中から、各校に適すると思われる項目を選択し、実践していくことが有効であると考える。

また、組織の形態も重要であるが、何より重要なのが人である。組織の形態が仮に整っていようとも、お互いの気配りや支え合いがなければ、チームとして機能しないだろう。

しかしながら、不満が少ない組織にしていくことは大切なことであり、例えば業務内容の可視化を行ったり、業務量を適切に配分したりすることで、職場としてのチーム力を高め組織力の向上に結びつけることができると考える。

【引用文献】

大根　誠「学校業務を『見える化』する手法の開発と実践」（『金沢大学大学院教職実践研究科』2018），1-14

榊原禎宏「校務分掌論の再デザイン (特集 教職像の再構築)」（『学校経営研究』27、2002），33-40

中西美香「高等学校における教員の協働づくりと学校変革に関する事例研究」（『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』４、2020），194-217

原田直樹「有機的な学校組織構築のための教員評価制度の効果的活用について」（『教育行財政論叢』12、2013），1-23

藤本祐之「校務分掌・学年分掌マネジメントの計画力向上を目的としたメンタリングシートの開発」（『教育デザイン研究』11、2020），327-327

文部科学省「学校現場における業務の適正化に向けて」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/1372315.htm、2016）2020.6.30 閲覧

山本裕子「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」（『教育社会学研究』81、2007），45-65

外国語活動でクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と校内の取り組み

伊藤　汐里*，山本　奨**，小川　春美***，ホール　ジェームズ***

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

ITO Shiori，YAMAMOTO Susumu，OGAWA Harumi，James HALL

Teachers' Self Efficacy for Using Classroom English in Foreign-Language-Activity Classes and an In-school Effort to Enhance it

要　約

本研究の目的は，外国語活動でクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感の構造と，その自己効力感につながる校内の取り組みを明らかにすることである。まず，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感について，因子分析を用いて＜運用の実現＞＜指導の充実＞＜現状の肯定＞の3因子を抽出し，クラスルームイングリッシュを使うことにおける自己効力感尺度を作成した。次に，クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組みについて，主成分分析により『用意する』『頼る』『ふり返る』『慣れる』の4成分を見出した。最後に，作成された効力感得点を従属変数，生成された校内の取り組みの各成分得点を独立変数とする重回帰分析を行い，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感には，校内の取り組みの中でも，『用意する』が有効であることを明らかにした。

問題

日本のように英語を外国語として学習する環境では，学習者が日常生活で英語を使う機会は多くない。英語の習得を促すには，授業の中で教師と学習者とが英語でやり取りをする機会を増やす必要がある。『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』（文部科学省，2017a）では，児童が一生懸命に英語を聞こうとする態度を引き出すために，また英語を使うよいモデルとなるために，教師もできるだけ英語を使うように努力したいものであると提唱している。英語の習得においても児童の学習意欲の喚起においても，教師の積極的な英語使用が求められている。

しかし，小学校教師のうち中学・高等学校の英語科免許状を所有しているのは5.9％（文部科学省，2018）であり，また，小学校教員養成課程において外国語科目が必修となったのはつい2019年度からに過ぎない。そのため多くの研究が，小学校教師が英語力に対して抱く不安に言及している。例えば松宮（2013）は，小学校教師が抱える不安を調査し，「授業指導不安を生み出す重要な要因は，担当者の英語力や英語運用能力に対する不安そのもの」（p.336）であると述べた。中西（2019）は，自由記述の質問紙調査から，「（発音

＊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，＊＊＊岩手大学教育学部

に自信がない，英語が出てこない，うまく話せない，ALTとの打ち合わせができない等）約7割の教員に英語力の不安に関する記述が見られた」（p.86）と報告した。そもそも英語を話すことは，情意と深く関わるとされ，「意欲」「動機」「不安」「自信」など，話すときの情意面に焦点を当てた調査や研究は少なくない。教師が積極的に英語を話そうという姿勢をもつためには，教師が抱く不安を解消する取り組みが必要である。

この課題に応えるため，文部科学省は，2014年から英語教育推進リーダー中央研修を開催し，2017年からは小学校英語教科化に向けた専門性向上のための講習の開発・実施事業を行ってきた。また，教師に求められる英語力の枠組みを構成し研修を提案した山森（2013），外国語不安の軽減を目指し研修を開発した町田･内田（2015）など，これまで多くの英語教育研究者らが，小学校教師の英語力に関する研修を開発し提案してきた。

それらの中で，研修の一つに取り上げられてきたのが，クラスルームイングリッシュである。クラスルームイングリッシュとは，主に教師によって授業の中で使われる英語のことで，挨拶や指示，質問，励ましなどに用いられる，簡潔で意味のわかりやすい表現である。クラスルームイングリッシュは，『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』（文部科学省，2017a）をはじめ，様々な書籍や資料，動画配信サービスなどでその例や音声が示され，積極的な使用が推奨されている。

では，小学校高学年への外国語活動導入から10年が過ぎ，様々な研修や取り組みを経た現在，クラスルームイングリッシュを使うことにおいて教師はどのような自己効力感をもっているのだろうか。自己効力感とは，Bandura（1986）によって提唱された概念で，ある状況において必要な行動を自分がうまく行うことができるという確信の程度である。先行研究には，中学・高等学校の英語教師の教師自己効力感を分析した太山（2011）や表・川上（2022）がある。しかし，英語授業の担当時数や経験年数，教員養成段階での英語教育に関する履修等において，小学校教師とは状況が大きく異なるため，それらを援用することはできない。また，英語を話すことのほとんどが「授業運営のため」という小学校教師の状況を考えると，学習者としての「英語自己効力感」（松沼，2006）を援用するにも限界がある。そこで，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感については，その構造を明らかにする必要がある。

さらに，学習指導要領（文部科学省，2017b）の全面実施から2年を経た今，小学校における「外国語」は，これまでのような，「今後の導入に向けて全員が研修すべきもの」ではなくなった。クラスルームイングリッシュについての研修も，今後は，校内で日常的にできるものにしていくことが望ましい。しかし，どのような校内の取り組みが教師の自己効力感につながるのかは明らかにされていない。クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感に有効な校内の取り組みを明らかにし，自己効力感をもつことが必要だと考えられる教師がいる場合，その取り組みを優先して実施することが必要である。

目的

本研究では，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と，その自己効力感につながる校内の取り組みを明らかにすることを目的とする。

まず，外国語活動でクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感の構造を明らかにし，測定尺度を作成する。次に，校内の取り組みを収集し，要約する。最後に，教師の自己効力感と校内の取り組みの適用関係を検討する。

予備調査（1）

1．目的

外国語活動でクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感について，項目の収集・検討をし，暫定尺度を作成する。

２．方法

（１）調査対象　計33名

教職大学院生小学校籍現職 7名，学卒 6名

公立 A 小学校教員 14名

第一筆者の知人小学校教員 6名

（２）調査時期

2020年11～12月

（３）調査材料

クラスルームイングリッシュを使うことにおける気持ちを幅広く収集するため，以下の2つの教示で，自由記述での回答を求めた。

ア　クラスルームイングリッシュを使うことにおいて，教師に求められる力を10点挙げてください。

イ　クラスルームイングリッシュを使うことについて，不安に感じることを10点挙げてください。

３．結果

調査材料アでは，教師に求められる力について，延べ261件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。調査材料イでは，不安に感じることについて，延べ221件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。その後，抽出された計482件の切片について，KJ法を参考にした分析を行った。偏りや重複を避けるため，英語教育専門の大学教員１名と教職大学院英語科院生6名で検討を行い，最終的にクラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感について，40項目を選定した。

予備調査（２）

１．目的

クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組みについて，項目を収集する。

２．方法

（１）調査対象

国立情報学研究所が運営する学術データベース「CiNii」，国立研究開発法人科学技術振興機構が運営する電子ジャーナルプラットホーム「J-STAGE」，Google 社による検索エンジン「Google 検索」

（２）調査時期

2020年11～12月

（３）調査材料

「外国語活動」「クラスルームイングリッシュ」「英語運用」「研修」「取り組み」を，組み合わせを替えながら検索ワードに入れ，取り組みの事例を集めた。

３．結果

27項目の校内の取り組みを収集した。主に参考にしたのは，末尾に掲載した引用文献に加えて，以下のサイトや論文である。

＜文部科学省，教育委員会，各学校＞

・文部科学省 YouTube MEXT チャンネル

・群馬総合教育センター（2019）.「小学校外国語主任サポートマニュアル」https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/643（2022年2月8日）

・東京都教育委員会「小学校外国語活動　研修用パンフレット・音声ファイル」https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/global/pamphlet.html（2022年2月8日）

・公益財団法人　パナソニック教育財団　HP「スクールフォトレポート　東京都狛江市立狛江第三小学校　教員の英語スキルを向上させるデジタル指導案の作成」http://www.pef.or.jp/school/grant/school_photo/2018_0110/（2022年2月8日）

・濵中紀子（直島町教育委員会）. 東京書籍 E ネット 英語の広場　https://ten.tokyoshoseki.co.jp/spl/eigo/files/column_2017031526.htm（2022年2月8日）

・松浦市立上志佐小学校「研究の構想」https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2016/03/1459155267.pdf（2022年2月8日）

＜研究報告や研究論文等＞

・坂本和恵（2015）.「小学校教員の英語力を育成するための実践的研究：Classroom English（教師英語）に焦点を当てて」『鳴門教育大学大学院学校教育研究科』https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/

files/2018042600292/file_20175162175425_1.pdf（2022年2月8日）
・佐藤裕子（2020）.「小学校外国語教科化に向けての校内研修体制：学級担任の不安軽減に焦点を当てて」『小学校英語教育学会誌』第20号第1巻，115-130.
・西崎有多子（2009）.「小学校外国語活動（英語活動）のための教員研修～中央研修・中核教員研修・校内研修へ有効につなぐために～」『東邦学誌』第38巻，第2号，23-38.
・俣野知里（2018）.「学級担任の英語力向上を図る校内研修の検討」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第8号，35-44.
・髙橋浩一（2017）.「小学校高学年の英語科導入における教員研修の一考察 －教員のクラスルームイングリッシュ不安解消－」『玉川大学教職大学院教師養成研究紀要』第9号，44-58.
・山森直人（2007）.「教室英語の分析枠組み（FORCE）の有効性の検証－英語科教育実習生の事例分析を通じて－」『大学英語教育学会中国･四国支部研究紀要』第4号，37-53.
・大牛英則（2021）.「現職小学校教員の英語運用能力向上をはかる効果的なトレーニング方法－外国語科授業運営に焦点を当てて－」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第7巻，176-182.

本調査

1．目的

予備調査（1）で作成した暫定尺度を用いて,「クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感」の因子構造を検討し，尺度を作成する。また，予備調査（2）で選定した校内の取り組みを要約した上で，教師の自己効力感につながる校内の取り組みを明らかにする。

2．方法

（1）調査対象　計179名

教職大学院生小学校籍現職　7名

公立小学校７校　主幹教諭，指導教諭，教諭，講師　172名

（2）調査時期

2021年7～9月

（3）調査材料

以下の内容によって構成される質問紙

ア　クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感：予備調査（1）で作成した暫定尺度を使用した。教示は,「小学校外国語活動（中学年）において指導者としてクラスルームイングリッシュを話すときに，どの程度自信があるかについて，1番あてはまるものを選んでください」とし,「とてもあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」までの5件法で回答を求めた。

イ　クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組み：予備調査（2）で収集した27項目を使用した。教示は,「ご自身がこれまでに，クラスルームイングリッシュの運用能力を向上させるために取り組まれてきた程度について，1番あてはまるものを選んでください」とし,「とてもある（5点）」から「全くない（1点）」までの5件法で回答を求めた。

（4）調査手続

公立小学校7校については，調査対象学校長の許可を取り，各学校の担当者に質問紙の配布および回収を依頼した。質問紙は無記名で，かつ，回収した質問紙は厳重に管理し直ちにデータ化して分析され，個人は特定されないことを明記した。教職大学院生については，第一筆者が本人に直接回答を依頼した。

3．結果と考察

（1）クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感尺度

調査の結果，回答を得られたのは149名（回収率87%）であった。はじめに，クラスルームイングリッシュを使うことにおいて，教師がどのような

自己効力感をもっているかの観点を抽出するために因子分析を行った。全40項目について因子分析を行った結果，解釈可能な3因子を抽出した。それらを.40を基準に負荷量が低い項目や，弁別性のない項目を削除し，再度因子分析を行った（回転前の累積寄与率62.102）。Table1. には，そのパターン行列を示した。

Table 1.　クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感
：因子分析の結果と下位尺度構成

	項目内容	因子 1	因子 2	因子 3
	第1因子：運用の実現（α＝.879）			
○	㉕自分がいいたいことをすぐに英語に換えて言うことができる	.921	−.198	.011
○	㉝正しい文法で話すことができる	.761	−.125	.014
○	⑨同じことでも多様な表現を使って話すことができる	.755	.029	.066
	㉙英語と日本語を使い分けて話すことができる	.752	.222	−.192
○	⑰文に合った抑揚で話すことができる	.747	−.016	.112
	⑯即興的に受け答えができる	.681	−.196	.369
○	㉘ネイティブの人が聞いても違和感ない表現で話すことができる	.672	−.163	.124
○	㊱英語圏の言語文化を理解して話すことができる	.665	.003	−.032
	㉟児童にとって適切な英語量で話すことができる	.657	.133	.035
	㉔できるだけ日本語を使わないで話そうとすることができる	.652	.020	.137
	⑬場面に合った表現で話すことができる	.641	.283	−.126
	⑭内容が伝わらないときはどうするか考えることができる	.601	.304	−.120
	⑩授業以外の場でも話そうとすることができる	.588	.034	.122
	⑥児童が理解できる簡単な表現で話すことができる	.578	.212	.079
	⑦単語にアクセントを付けて話すことができる	.573	.355	−.174
	㊴英語を話す場面の適切な選び方が分かる	.540	.042	.250
	①英語らしい発音で話すことができる	.516	.075	.248
	㉜児童の反応を予想して自分が話す内容を想定できる	.471	.326	.110
	㉚児童の話に反応を返すことができる	.415	.404	.069
	㉓たくさんの語彙を使って話すことができる	.235	.113	−.069
	第2因子：指導の充実（α＝.898）			
○	⑤児童が自分の話を理解できているか把握することができる	−.105	.835	.050
○	㊲児童の学ぶ意欲を高めることができる	−.074	.820	.038
○	㉒児童に身に付けさせたい力を理解して話すことができる	.116	.765	−.013
○	⑪児童が英語を話そうと思える雰囲気をつくることができる	.156	.728	−.085
○	②児童が安心して学習できる信頼関係を築くことができる	−.171	.720	.085
	⑧外国語活動のねらいを理解した上で話すことができる	.150	.655	.025
○	㉗話した内容を理解できない児童を支援できる	.211	.615	.015
	⑳英語を話せるよさを児童に実感させることができる	.271	.595	−.025
	⑫児童が聞き取りやすい速さで話すことができる	.304	.571	−.080
	⑱英語を話すことは楽しいと示すことができる	.103	.564	.257
	㉑ジェスチャーや表情をつけて話し、理解を促すことができる	−.052	.356	.273
	第3因子：現状の肯定（α＝.906）			
○	㊵他の学級や教師との差を気にせずに話すことができる	.113	−.065	.777
○	㉖恥ずかしがらずに話すことができる	.061	.026	.762
○	㉞緊張せずに話すことができる	.428	−.206	.606
○	⑲少しでもいいから英語で話そうとすることができる	.141	.197	.549
	③間違いを気にせずに話すことができる	−.368	.543	.545
○	㉛児童が自分より英語が話せても気にせず話すことができる	−.223	.472	.531
	④コミュニケーションのモデルを示すことができる	.017	.410	.500
	㊳自分から進んで話すことができる	.374	.172	.429
○	⑮英語を話すことを楽しむことができる	.240	.263	.416
	プロマックス回転後の	運用の実現	—	.707	.681
	因子間相関（右）と	指導の充実	.615	—	.655
	下位尺度間の相関（左）	現状の肯定	.704	.706	—

○は採択した項目

第1因子では，「自分がいいたいことをすぐに英語に換えて言うことができる」などの20項目で高い負荷量が見られた。これらは，クラスルームイングリッシュを，英語という言語として適切に運用することに対する自信だと考えられた。そこで，＜運用の実現＞と命名した。第2因子では，「児童が自分の話を理解できているか把握することができる」などの11項目で高い負荷量が見られた。これらは，クラスルームイングリッシュを，児童の指導につなげられるように有効に使うことへの自信だと考えられた。そこで，＜指導の充実＞と命名した。第3因子では，「他の学級や教師との差を気にせずに話すことができる」などの9項目で高い負荷量が見られた。これらは，学び続ける英語学習者のモデルとして，他者との比較を気にせず，積極的にクラスルームイングリッシュを使おうとする姿勢を示すことへの自信だと考えられた。そこで，＜現状の肯定＞と命名した。3因子モデルの適合性を検討するための確認的因子分析を行った。結果は，CFI=.971, RMSEA=.036であり，その結果は良好であった。これにより3因子モデルの適合性は認められた。

次に，各因子に高い負荷量を示した項目を用いて足し上げによる尺度の作成を試みた。項目の内容と負荷量の値の高さをもとに項目を選定した結果，＜運用の実現＞は，「自分がいいたいことをすぐに英語に換えて言うことができる」，「正しい文法で話すことができる」，「同じことでも多様な表現を使って話すことができる」，「文に合った抑揚で話すことができる」，「ネイティブの人が聞いても違和感のない表現で話すことができる」，「英語圏の言語文化を理解して話すことができる」の6項目とした（クロンバックの α 係数は .898）。＜指導の充実＞は，「児童が自分の話を理解できているか把握することができる」，「児童の学ぶ意欲を高めることができる」，「児童に身に付けさせたい力を理解して話すことができる」，「児童が安心して学習できる信頼関係を築くことができる」，「児童が英語を話そうと思える雰囲気をつくることができる」，「話した内容を理解できない児童を支援できる」の6項目とした（クロンバックの α 係数は .879）。＜現状の肯定＞は，「他の学級や教師との差を気にせずに話すことができる」，「恥ずかしがらずに話すことができる」，「緊張せずに話すことができる」，「少しでもいいから英語で話そうとすることができる」，「児童が自分より英語を話せても気にせずに話すことができる」，「英語を話すことを楽しむことができる」の6項目とした（クロンバックの α 係数は .906）。どの下位尺度もクロンバックの α 係数は高い値を示しており，内的一貫性が確認された。

（2）クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組みの要約

調査の結果，回答を得られたのは149名（回収率87％）であった。27項目の取り組みについて，主成分分析による要約を試みた。累積寄与率50％を基準に検討したところ，4つの主成分が抽出された。しかし，「授業以外でも，児童とともに英語の歌に親しむこと」と「校内研修として民間の英会話業者が提供する研修会を受けること」については，複数の成分に寄与率がまたがり弁別性がないと判断された。そのためこの2項目をカットし，25項目での主成分分析を行った。その結果，4つの主成分が抽出されたため，これを採用することとした。これにプロマックス回転を施して主成分得点を生成し，被検者の得点とした。そのパターン行列を Table2. に示した。

第1主成分では，「授業進行に沿ったクラスルームイングリッシュを用意しておくこと」，「常に使うクラスルームイングリッシュを自分なりに決めておくこと」，「指導書に例示してあるクラスルームイングリッシュを覚えること」などの項目に高い負荷量を示した。この成分は，教師が，クラスルームイングリッシュを使う場面を想定し，表現を限定したり視覚化したりして用意しておくことを意味するものだと考えられた。そこでこれを『用意する』と命名した。

第2主成分では，「授業中に和英辞典を用いること」，「同僚と外国語を話すことへの不安を共有すること」，「授業中に ALT の英語の指示を繰り返

すこと」などの項目に高い負荷量を示した。この成分は，アイテムや人に頼ることで，クラスルームイングリッシュを使うことへの負担を少なくすることを意味するものだと考えられた。そこでこれを『頼る』と命名した。

第3主成分では，「授業後に自身の授業ビデオを視聴し，自分の英語を振り返ること」，「同僚とお互いの英語運用についてフィードバックし合うこと」，「文科省の中央研修DVDを視聴すること」などの項目に高い負荷量を示した。この成分は，クラスルームイングリッシュについての理論を学び，それに照らして自らを省察することで，クラスルームイングリッシュを使うことについての改善を図ることを意味するものだと考えられた。そこでこれを『ふり返る』と命名した。

第4主成分では，「職員室の机上に置いたクラスルームイングリッシュ一覧表を見ること」，「校内で設定した『積極的に英語を使う曜日』に英語を使うこと」，「職員朝会や職員集会の進行で簡単な英語を使うこと」などの項目に高い負荷量を示した。この成分は，授業外においても，日常的にクラスルームイングリッシュを見たり使ったりして，使うことに慣れることを意味するものだと考えられた。そこでこれを『慣れる』と命名した。

Table 2.　クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組み

項目	成分			
	1	2	3	4
15 授業進行に沿ったCEを用意しておくこと	.807	.137	.123	-.161
14 常に使うCEを自分なりに決めておくこと	.801	.137	.148	-.175
24 指導書に例示してあるCEを覚えること	.591	.431	-.126	.044
12 授業に絵本の読み聞かせを取り入れること	.567	-.256	.307	.028
2 教室内に掲示したCEを見ること	.510	.148	.206	.080
26 授業中に、和英辞典を用いること	-.083	.701	-.143	.228
16 同僚と外国語を話すことへの不安を共有すること	.013	.662	.175	-.160
17 授業中にALTの英語の指示を繰り返すこと	.303	.644	-.223	-.049
27 ALTと使用度が高いCEを整理すること	.046	.580	.107	.043
22 音声CDを聞いて発音の練習をすること	.277	.565	-.111	.012
4 授業中に翻訳アプリや翻訳サイトを用いること	-.172	.521	.165	.107
13 ALTを講師に発音の練習をすること	.322	.457	-.068	.084
5 英語について教えてくれる人や頼れる人に相談すること	.119	.396	.226	-.067
19 授業後に自身の授業ビデオを視聴し、自分の英語を振り返ること	-.028	.008	.770	-.120
20 同僚とお互いの英語運用についてフィードバックし合うこと	-.110	.239	.704	.057
21 文科省の中央研修DVDを視聴すること	.194	-.125	.655	.090
1 文科省のYou　Tube視聴すること	.270	-.123	.604	.101
6 CEの理論を学ぶこと	.331	-.015	.549	.039
7 同僚と校内で使うCEの共通理解を図ること	.395	.079	.488	.041
3 小学校教員の外国語不安についての調査結果を理解すること	.091	-.049	.471	.238
8 職員室の机上に置いたCE一覧表を見ること	.389	-.210	-.051	.734
10 校内で設定した「積極的に英語を使う曜日」に英語を使うこと	-.333	.123	.182	.726
9 職員朝会や職員集会の進行で簡単な英語を使うこと	-.240	.234	.262	.573
23 教室の机上に置いたCE一覧表を見ること	.527	-.075	-.253	.548
11 授業後に自己評価表を使って自分の英語を振り返ること	.140	.202	.070	.488
成分相関行列		.291	.384	.302
			.453	.295
				.279

Table 3. クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と校内の取り組みの適用関係

従属変数	独立変数				R
	用意する	頼る	ふり返る	慣れる	
運用の実現	.331 **	−.058	.259 *	.047	.517 **
指導の充実	.363 **	.116	.143	−.004	.541 **
現状の肯定	.394 **	.069	.089	.015	.506 **

*p<.05 **p<.01

（3）「クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感」と「クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組み」の適用関係

クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感につながる校内の取り組みを探索するために，自己効力感の＜運用の実現＞，＜指導の充実＞，＜現状の肯定＞の各尺度を従属変数，校内の取り組みの『用意する』，『頼る』，『ふり返る』，『慣れる』を独立変数として，重回帰分析を行った。欠損値の全くない139名の回答を分析に用いた。分析の結果を Table3. に示した。

ア ＜運用の実現＞に偏回帰係数が有意だったのは，『用意する』だった。『ふり返る』は，p<.01では有意とは言えないが，p=.01であり，有意傾向があった。

イ ＜指導の充実＞に偏回帰係数が有意だったのは，『用意する』だった。

ウ ＜現状の肯定＞に偏回帰係数が有意だったのは，『用意する』だった。

総合考察

本研究は，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と，クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組みとの適用関係を明らかにすることを目的としたものである。その追究から，次の示唆が得られた。

（1）クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感と不安・懸念

分析の結果，クラスルームイングリッシュを使うことにおける教師の自己効力感は，＜運用の実現＞＜指導の充実＞＜現状の肯定＞で構成されることがわかった。これは，小学校教師が，クラスルームイングリッシュを使うことにおいて，「英語話者」，「指導者」，そして「学習者」という3つの立場を抱いていることを示した。この3因子構造は，「英語教師になることに関わる不安・懸念」（長嶺, 2016）の「英語教師の英語力」「授業実践の方法」「他者の視線」からなる構造と類似した。このことは，自己効力感と不安・懸念が表裏一体であることを示すとともに，クラスルームイングリッシュだけに限らない全般的な英語力を求められている中学・高等学校の英語教師を対象とした先行研究も，小学校教師の自己効力感に関する研究を進めるうえで，大いに参考にできることを示した。

（2）『用意する』取り組みの有効性

『用意する』取り組みは，いずれの自己効力感下位尺度に対しても有効である。英語教育においては，即興的なやり取りが大切だと論じられることも多いが，小学校教師にとっては，そのときの授業運営に必要な表現を明確に限定しておき，授業を円滑に進められることが，うまくできているという自信につながっていることが明らかとなった。英語力に不安を感じる小学校教師がクラスルームイングリッシュを使うことに前向きになるためには，まず『用意する』取り組みから始めるのがよいと考えられる。

（3）『慣れる』，『頼る』取り組みの限界

『慣れる』取り組みと，『頼る』取り組みは，いずれの自己効力感下位尺度にも有効でない。

『慣れる』取り組みは，授業外でも日常的に英語を使う取り組みである。この取り組みが有効で

なかったことからは，小学校教師が，自らの英語力を全般的に高めることは目指しておらず，あくまで外国語活動の授業を円滑に進めるために必要な英語表現が話せれば十分だと考えていることが推察された。これは，『用意する』が有効であったこととも合致する。しかし，小学校教師がクラスルームイングリッシュを使うことへの自己効力感を高めた先には，児童と即興的にやり取りをする力も求められてくる。そのときに『慣れる』取り組みが有効にはたらく可能性は十分にある。

『頼る』取り組みは，モノや人の援助を受けて自らの負担を少なくする取り組みである。そのため，「できる」という自己効力感につながりにくいことが考えられる。しかし，外国語活動の目標の一つは「サポートを受けながら」（文部科学省，2017b）話すことであり，小学校教師には，英語学習者として，迷ったり間違えたり援助を受けたりしながら英語を使っていく「英語を使うよいモデル」（文部科学省，2017a）であることが求められる。小学校教師が，頼りながら話す自分を肯定的に捉え，そのような状況にも自己効力感を感じられるようになるには，小学校教師に求められている姿について共有を図っていく必要がある。

（5）『ふり返る』取り組みの適用関係の差異

『ふり返る』取り組みは，＜運用の実現＞には有効にはたらく可能性がある。＜運用の実現＞の自己効力感がもてない場合，『用意する』取り組みに加えて『ふり返る』取り組みも行うことがよいと考えられる。一方，＜指導の充実＞と＜現状の肯定＞には有効にはたらいていない。このことからは，そもそもクラスルームイングリッシュの理論を理解したり自身を省察したりすることにおいて，小学校教師が，＜運用の実現＞の観点を優先していることが推察された。しかし，本来，クラスルームイングリッシュを使う目的は，英語を示範することだけではない。今後，『ふり返る』取り組みでは，児童への効果は何か，学習者としてのモデルを示せているか，などの観点も大事にし，この取り組みを通してクラスルームイングリッシュを使う意義の捉えを広げる必要がある。

課題

本研究では27の校内の取り組みを取り上げたが，クラスルームイングリッシュに関する校内の取り組みは，今後も工夫や改善が図られ，事例が増えていくであろう。どのような取り組みが教師の自己効力感に有効であるかは，引き続き調査を進める必要がある。

引用文献

Bandura, A.（1977）. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191.

中西浩一（2019）.「外国語活動・外国語科完全実施に向けた課題の整理と改善の一助としてのモデルプランの提案」『平安女学院大学研究年報』第19号，85-93.

長嶺寿宣（2015）.「2015年度 科学研究費助成事業　研究成果報告書　英語教師志望学生の不安・懸念の質的事例研究：グラウンデッド・セオリー・アプローチ」https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-24720265/24720265seika.pdf（2022年2月8日）

町田智久・内田浩樹（2015）.「教師の外国語不安の軽減を目指した教員研修の開発」『小学校英語教育学会誌』第15号，34-49.

松宮新吾（2013）.「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究：授業指導不安モデルの探求と検証」『関西外国語大学　研究論集』第97号，321-338.

文部科学省（2017a）.『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』

文部科学省（2017b）.『小学校学習指導要領（平成二十九年告示）解説　外国語活動･外国語編』

文部科学省（2018）.「英語教育実施状況調査」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415042.htm（2022年2月8日）

山森直人（2013）.「外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発－理論と現状をふまえて－」『小学校英語教育学会紀要』第13巻，195-210.

外国語活動において中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」と尺度開発の試み

伊藤　汐里*，小川　春美**，ホール　ジェームズ**，山本　奨***

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

ITO Shiori，OGAWA Harumi，James HALL，YAMAMOTO Susumu

Developing a scale to Measure the“Enjoyment of Interaction”in Foreign-Language-Activity Classes

要　約

本研究の目的は，小学校外国語活動で中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」にはどのようなものがあるかを明らかにし，「やり取りの楽しさ」尺度を作成することである。本研究では，まず，外国語活動において中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」について，自由記述により項目を収集した。次に，収集した項目を用いて中学年児童を対象に質問紙調査を実施し，探索的因子分析を行った。その結果，児童が感じる「やり取りの楽しさ」には，相手との関わりそのものを楽しむ「かかわる楽しさ」，言語を習得していくことを楽しむ「できる楽しさ」，活動を通した相互理解を楽しむ「わかり合う楽しさ」の3つがあることが明らかとなった。

問題

平成29年に学習指導要領（文部科学省 , 2017a）が告示され，「互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点」（文部科学省，2017b，p. 9）から「話すこと（やり取り）」の領域が設定された。Long（1981）によると，第二言語習得は，「やり取り」を通して相互に理解度を確認したり相手が伝えたいことの明確化を要求したりすることで促進される。また英語力調査結果（中学3年生）（文部科学省, 2017c, p. 1）によると，「話すこと」の得点が高い生徒の方が「英語の学習が好きである」と回答する割合が高く，「英語を使って，国際社会で活躍できるようになりたい」，「海外でのホームステイや語学研修を楽しめるようになりたい」など，将来の英語使用に対して高い目標を持つ傾向がある。「話すこと（やり取り）」は，外国語学習や外国語習得に対する志向や意欲を高める領域であるといえる。

その中において，2020年度より小学校中学年に外国語活動が導入され，外国語活動における「話すこと（やり取り）」の目標には，挨拶・指示・依頼とそれに応じること，自分や身の回りの物について伝え合うこと，サポートを受けて質問したり質問に答えたりすることの3つが設定された。それぞれの目標に対して，学習指導要領（文部科学省 , 2017a）では「英語に初めて触れる段階」（pp. 21-22）という文言を繰り返し，「『やり取り』をすることの大切さ，楽しさ」（p. 21）を実感させること，「自分の考えや気持ちなどを伝え合う」（p. 21）ようにすること，「質問ができた，質問に応えられたという達成感」（p. 22）をもたせることが大切であることを述べている。

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学教育学部，＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科

そもそも，「外国語を用いた対人行動には，心理的な要因が大きく関わる」（八島，2003, p. 82）とされ，「やり取り」を通して一定の自己開示を求められる外国語学習の場は，不安を高める場にもなるとされている。そのことから「学習者の感情の動きに今まで以上に配慮する必要」（八島，2003, p. 83）があるため，「動機」「意欲」「効力感」「不安」「自信」「Willingness to Communicate（自発的にコミュニケーションを行う意思）」など，外国語学習者の情意に関する調査や研究は少なくない。例えば，佃（2007）は，中学校1年生を対象に英語学習に対する意識調査をし，小学校時期の「楽しさ感」が中学校時期の「楽しさ感」につながる可能性が大きいと結論付ける一方，小学校での英語学習に否定的な回答をした約5割の生徒が，中学校での英語学習に対しても否定的な回答をしていることを明らかにし，小学校において楽しさを感じさせない要因として，「英語で会話をすること」が挙げられると指摘した。また，高井ら（2020）は，自律的な学習者になることを目指すうえで，「児童の『内発的な学習動機の源に働きかけること』が重要」（p. 255）であるとし，児童にとって楽しく満足度の高いものになるように授業を工夫する必要性を述べた。外国語活動の目標は，「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成すること」（文部科学省，2017a）である。外国語活動においては，児童が「やり取り」の楽しさを感じることで学習への意欲を喚起し，自律的な学習者となっていくような授業づくりが大切である。

しかし，小学校中学年における外国語活動は導入されたばかりのため，情意面を扱った先行研究のほとんどは，その対象が中学生以上の生徒であり，小学校中学年の児童を対象としたものはあまり見当たらない。また，いくつか小学校高学年の児童を対象にした先行研究はあるものの，その調査項目は英語そのものや外国語学習全体への意識であり，中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」に焦点を当て，その構成を明らかにした研究も見当たらない。

児童が「やり取りの楽しさ」を感じられているかどうかを的確に把握し，授業づくりの工夫につなげていくためにも，「やり取りの楽しさ」についての尺度の作成が必要である。

目的

外国語活動で中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」にはどのようなものがあるのかを明らかにし，「やり取りの楽しさ」尺度を作成すること。

予備調査

１．目的

外国語活動で中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」について，項目を収集する。

２．方法

（１）調査対象

公立A小学校及びB小学校

中学年児童　8学級219名

（２）調査時期

2021年1～2月

（３）調査材料

「友達とやり取りをするときにどんなことが楽しいですか」の問いに対して，自由記述での回答を求める質問紙調査をした。同時に，質問紙と同じ文言で学級担任による口頭質問も行い，児童の口頭での回答も受け付けた。口頭での回答は，学級担任が記録した。

３．結果

調査材料では，中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」について，延べ531件（同様の回答も含む）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。分析は，偏りや重複を避けるように教職大学院英語科6名（現職院生3名，学卒院生3名）で行い，最終的に，「やり取りの楽しさ」については，34項目（8カテゴリー）を選定した（Figure 1.）。

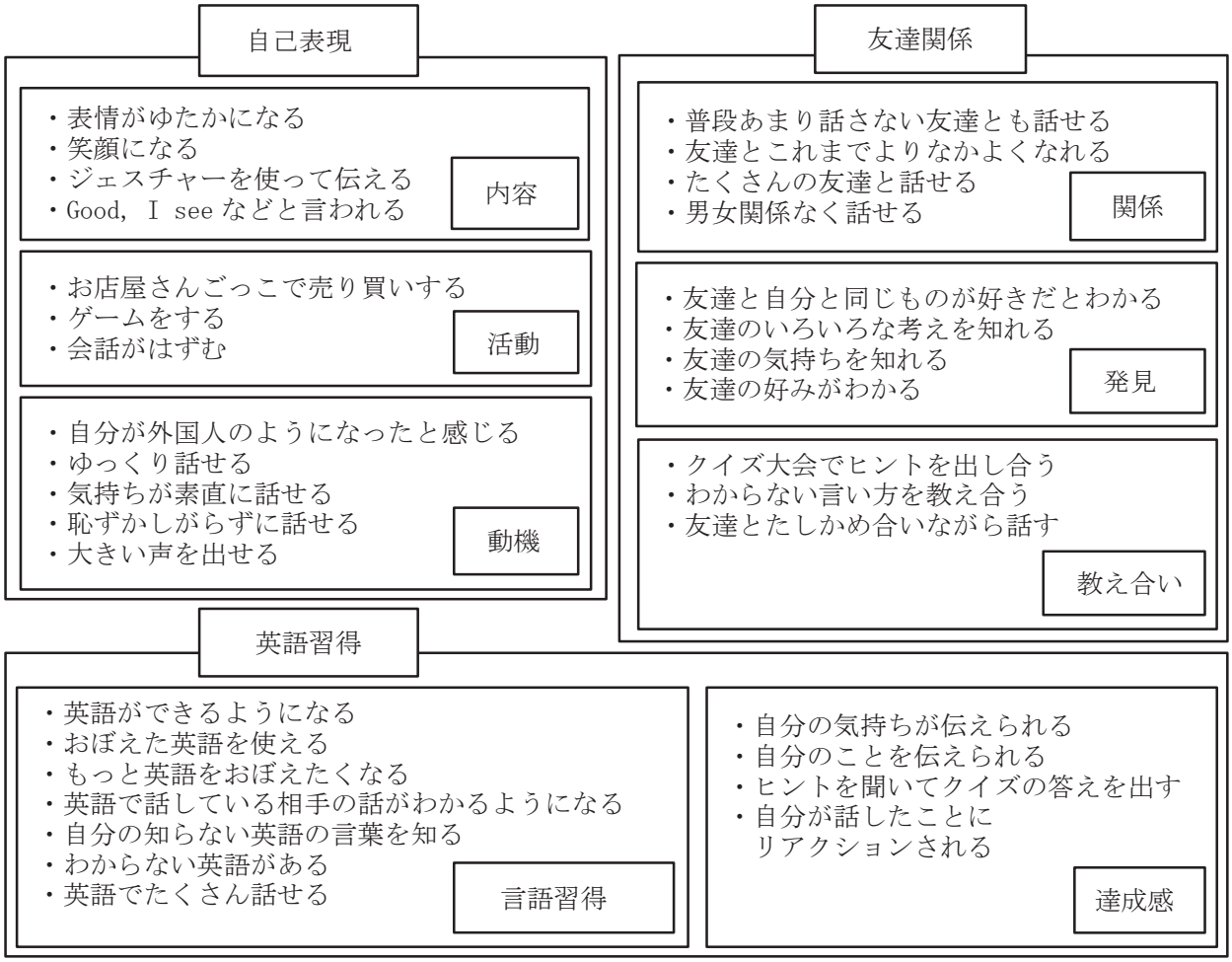


Figure 1.「やり取り」の楽しさ　暫定尺度

パイロット調査（1）

1．目的

34項目の「やり取りの楽しさ」暫定尺度を用いた質問紙について，妥当性を検討する。

2．方法

（1）調査対象

教職大学院現職院生の子ども

小学校3年生2名

（2）調査時期

2021年2月

（3）調査材料

予備調査で選定した34項目の暫定尺度を使用した。教示は「外国語活動で友達とやり取りをしたときに，次のことがどのくらい楽しいですか。1番あてはまるものをえらんで，○をつけてください。」とし,「とても楽しい」「まあ楽しい」「どちらとも言えない」「あまり楽しくない」「まったく楽しくない」の5件法で回答を求めた。

3．結果

以下の理由から項目の削除や質問文の改変を行った。

・「やり取り」という言い方では子どもたちが具体的な活動場面を想定できないことがわかり，児童に提示する質問紙の教示においては，「外国語活動の時間に友達と話すことについて」という言い方とすることにした。

・「自分が話したことにリアクションされる」の項目について，「リアクション」の意味がわからない場合があるとわかり，「反応」に言い換えることとした。

・「友達とたしかめ合いながら話す」について，

「たしかめ合う」内容が，英語の言い方のことか学習活動の進め方のことかが曖昧で，回答者によって捉えに違いが出る可能性が明らかとなり，この1項目を削除することとした。

・「とても楽しい」の回答が多く，本調査における天井効果が推測されたため，教示文と5件法の項目を見直した。教示を「外国語活動で友達と話すことが楽しいと感じたとき，その理由として，次のことはどのくらいあてはまりますか。」に変更し，各項目の語尾を「○○○だから」とした。また5件法の項目を，「とてもあてはまる」「あてはまる」「どちらとも言えない」「あてはまらない」「全くあてはまらない」に変更した。

パイロット調査（2）

1．目的

パイロット調査（1）を経て修正を加えた質問紙について，妥当性を検討する。

2．方法

（1）調査対象

教職大学院現職院生の子ども

小学校3年生1名，4年生1名

※パイロット調査（1）の回答者とは別

（2）調査時期

2021年2月

（3）調査材料

パイロット調査（1）を経て修正を加えた33項目からなる「やり取りの楽しさ」暫定尺度を使用した。教示は「外国語活動で友達と話すことが楽しいと感じたとき，その理由として，次のことはどのくらいあてはまりますか。自分の気持ちに1番近いものをえらんで，○をつけてください。」とし，「とてもあてはまる」「あてはまる」「どちらとも言えない」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

3．結果

以下の理由から5項目を削除し，本調査で用いる28項目が決定した。

・「お店屋さんごっこで売り買いすること」，「ゲームをすること」，「クイズ大会でヒントを出すこと」，「ヒントを聞いてクイズの答えを出せたこと」の項目は，特定の活動の経験がないと答えられないとわかり，削除することとした。

・「Good，I see などと言われること」は，「など」に含まれる表現を，児童自身が想定することはむずかしいとわかり，削除することとした。

本調査

1．目的

予備調査及びパイロット調査により決定した暫定尺度を用いて，外国語活動で中学年児童が感じる「やり取りの楽しさ」の因子構造を検討し，「やり取りの楽しさ」尺度を作成する。

2．方法

（1）調査対象

公立A小学校及びB小学校

中学年児童　225名

（2）調査時期

2021年2～3月

（3）調査手続

調査対象学校長の許可を取り，各学級担任に質問紙調査を依頼した。質問紙は配布された場で回答され，その後用紙は回収された。

（4）調査材料

28項目からなる「やり取りの楽しさ」暫定尺度を使用した。教示は「これはテストではありません。正しい答えもまちがった答えもありません。すなおに自分の気持ちを答えてください。外国語活動で友達と話すことが楽しいと感じたとき，その理由として，次のことはどのくらいあてはまりますか。1～28のしつ問ごとに，自分の気持ちに1番近いものをえらんで，○をつけてください。」とし，「とてもあてはまる」「あてはまる」「どちらとも言えない」「あてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

3．結果

225名の回答を分析に用いた。「やり取りの楽し

Table 1. 「やり取りの楽しさ」：因子分析の結果と下位尺度構成

項目内容		因子 No. 1	因子 No. 2	因子 No. 3
第1因子：かかわる楽しさ（α＝.836）				
○ 表情がゆたかになるから		.796	.057	.105
○ 大きい声を出せるから		.682	.083	.023
○ はずかしがらずに話せるから		.645	.034	.042
自分が外国人のようになったと感じるから		.616	.269	.211
友達とこれまでよりなかよくなれるから		.608	.064	.059
○ えがおになるから		.585	.130	.035
○ 気持ちをすなおに話せるから		.576	.048	.153
たくさんの友達と話せるから		.547	.147	.363
友達のいろいろな考えを知れるから		.534	.101	.382
ふだんあまり話さない友達とも話せるから		.524	.094	.105
ジャスチャーを使って伝えるから		.488	.081	.160
会話がはずむから		.469	.017	.384
ゆっくり話せるから		.464	.058	.148
第2因子：できる楽しさ（α＝.889）				
○ 英語ができるようになるから		.080	.894	.063
○ もっと英語をおぼえたくなるから		.026	.857	.012
○ おぼえた英語を使えるから		.161	.777	.181
○ 英語でたくさん話せるから		.279	.662	.191
○ 英語で話している相手の話がわかるようになるから		.142	.573	.154
友だちと話す中で自分の知らない英語の言葉を知るから		.243	.541	.053
わからない英語があるから		.160	.491	.009
わからない言い方を教え合うから		.031	.476	.279
第3因子：わかり合う楽しさ（α＝.873）				
○ 友達の好みがわかるから		.223	.226	.761
○ 友達の気持ちが知れるから		.109	.176	.752
○ 友達が自分と同じものが好きだとわかるから		.058	.118	.696
○ 自分が話したことに反応してもらえるから		.180	.009	.672
○ 自分のことを伝えられるから		.294	.013	.609
自分の気持ちが伝えられるから		.288	.098	.488
男女関係なく話せるから		.296	.094	.348
プロマックス回転後の	かかわる楽しさ	—	.660	.773
因子間相関（右）と	できる楽しさ	.611	—	.598
下位尺度間の相関（左）	わかり合う楽しさ	.708	.595	—

○は採択した項目

さ」の構造を探索するために，全28項目について因子分析（最尤法･Kaiserの正規化を伴うプロマックス法）を行った結果，累積寄与率59.5％で3因子が抽出された。そのパターン行列をTable 1.に示した。

第1因子では，「表情がゆたかになるから」などの13項目で高い負荷量が見られた。これらは，相手と関わるために自己を表現する態度や，相手と関わることで自己を表現した楽しさだと考えられた。そこで，「かかわる楽しさ」と命名した。第2因子では，「英語ができるようになるから」などの8項目で高い負荷量が見られた。これらは，英語という言語を習得していく楽しさだと考えられた。そこで「できる楽しさ」と命名した。第3因子では，「友達の好みがわかるから」などの7項目で高い負荷量が見られた。これらは，やり取りを通して相手のことがわかったり，自分のことをわかってもらえたりする楽しさだと考えられた。そこで「わかり合う楽しさ」と命名した。3因子モデルの適合性を検討するため確認的因子分析を行った。結果は，CFI=.948，RMSEA=.026であり，その結果は良好であった。これにより3因子モデルの適合性は認められた。

次に，因子ごとに，負荷量が高く，他の因子との弁別性が高い5項目を用いて，足し上げによる尺度の作成を試みた。その結果，『かかわる楽しさ』は，「表情がゆたかになるから」，「大きい声を出せるから」，「はずかしがらずに話せるから」，「えがおになるから」，「気持ちがすなおに話せるから」の5項目とした（Cronbachのα係数は.836）。『できる楽しさ』は，「英語ができるようになるから」，「もっと英語をおぼえたくなるから」，「おぼえた英語を使えるから」，「英語でたくさん話せるから」，「英語で話している相手の話がわかるようになるから」の5項目とした（Cronbachのα係数は.889）。『わかり合う楽しさ』は，「友達の好みがわかるから」，「友達の気持ちが知れるから」，「友達が自分と同じものが好きだとわかるから」，「自分が話したことに反応してもらえるから」，「自分のことを伝えられるから」の5項目とした（Cronbachのα係数は.873）。どの下位尺度もCronbachのα係数は高い値を示しており，内的整合性に問題はなく，信頼度は十分であったといえる。以上のことから，3因子×5項目の15項目から構成される「やり取りの楽しさ尺度」が作成された。

考察

「かかわる楽しさ」には，非言語的表現を用いたり，自己開示をしたりすることで，相手と関わることそのものに関する項目が含まれた。外国語活動の目標は，「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成すること」（文部科学省，2017a, p.11）であり，その資質･能力の一つは，「コミュニケーションを図ろうとする態度」（文部科学省，2017a，p.15）である。「かかわる楽しさ」は，外国語活動の目標につながる根本的な要素と言える。また，学習指導要領（文部科学省，2017a）が非言語的表現を，習得言語が多くない学習初期の児童にとってコミュニケーションを図ることに有効な手段であると述べているように，中学年児童は，非言語的表現を用いることと他者と関わることを結び付け，「やり取りの楽しさ」の1つとして感じていることが明らかとなった。

「できる楽しさ」には，英語という言語の習得に関する項目が含まれた。外国語活動は，「慣れ親しみ」や「素地の育成」を図るものとされ，「身に付ける」ことや「基礎的な力を養う」ことが求められる外国語科とは異なるとされているが，児童の中には，言語を習得することに対する楽しさがあることが明らかとなった。これは建内・田口（2021）が，外国語活動においては，「～できた」の項目で構成される「有能感」が学習意欲に影響すると考察しているものとも合致する。また，建内・田口（2021）では，有能感やそれに影響される学習意欲は固定化される傾向があり，そのため，学習意欲を高めるには手立てを講じる重要性があることを指摘している。児童が「できる楽しさ」を感じられているかどうかを把握し，その向上に向けた授業改善を図るためにも，今後においては，

「できる楽しさ」尺度の活用を図っていきたい。しかし，「できる楽しさ」には，「もっと英語をおぼえたくなる」，「友だちと話す中で知らない英語を知る」といった項目も含まれ，児童は達成感や満足感だけでなく，わからないことによる学習意欲をも「楽しさ」としていることが示された。これは櫻井（2017）における，「小学生では授業内の『肯定的体験』のみならず，英語が通じなかったという『否定的体験』であっても，学習してもっと英語ができるようになりたいという意欲につながる」（p. 87）との指摘とも合致する。英語の習得は，一朝一夕に図られるものではない。指導者は，「できる楽しさ」には，習得した結果としての楽しさだけでなく，習得していく過程も含まれていることを理解し，目の前の児童の姿に一喜一憂するのではなく，「できなかったことができるようになる」楽しさに寄り添い，価値付けていくことが望ましいと考える。

「わかり合う楽しさ」には，「やり取り」の内容面に関する項目が含まれた。児童が「やり取り」を通した相互理解にも楽しさを感じていることが明らかとなった。外国語活動や外国語科における言語活動は，「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う活動」（文部科学省，2017d，p. 23）であるとされている。各校では，児童の生活や思いと結び付ける言語活動を設定し，児童にとって意味のある「やり取り」にすることが大切であることが改めて確かめられた。

以上のように「やり取りの楽しさ」には，相手との関わりそのものを楽しむ「かかわる楽しさ」，言語を習得していくことを楽しむ「できる楽しさ」，活動を通した相互理解を楽しむ「わかり合う楽しさ」の3つがあることが明らかとなった。

課題

本研究では，「やり取りの楽しさ」尺度の開発を試みた。今後は，この尺度を用いて児童の「やり取りの楽しさ」を測定し，児童のパフォーマンスや他の尺度との相関関係を分析したり，どのような介入が「やり取りの楽しさ」を高めるのかを研究したりして，尺度の信頼度と妥当性を検討する必要がある。

引用・参考文献

Long, M. H.（1980）. Input, interaction, and second language acquisition. University of California, Los Angeles.

櫻井千佳子（2017）.「『フェイス』の概念の小学校英語教育への援用：英語学習意欲の促進要因の分析」『武蔵野教育學論集』，77-90.

高井季代子・井口元貴・金澤直哉・大嶋雅・染谷藤重（2020）.「教育心理学観点から見た今後の小学校外国語指導の方向性 -Reeve（2016）による自律性支援からの示唆」『上越教育大学研究紀要』第40号第1巻，253-261.

建内高昭・田口達也（2021）.「小学校外国語活動における児童の学習意欲と教室内動機づけ要因の動的関係－2年間の調査から－」『愛知教育大学研究報告　人文・社会科学編』第70号，78-82.

佃由紀子（2007）.「小中連携の英語教育の在り方に関する研究－中学校１年生の英語学習に対する意識調査を通して－」『高知県教育公務員長期研修生研究報告』，１-14.

文部科学省（2017a）.『小学校学習指導要領（平成二十九年告示）解説　外国語活動･外国語編』

文部科学省（2017b）.『中学校学習指導要領（平成二十九年告示）解説　外国語編』

文部科学省（2017c）.『平成29年度英語力調査結果（中学3年生）』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_02_1.pdf

文部科学省（2017d）.『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』

八島智子（2003）.「第二言語コミュニケーションの情意要因－『使用言語』と『積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度』についての考察」『外国語教育研究』第5号，81-93.

中学校における復興教育の現状と課題
－「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課程の提案　－

佐々木　良一*，鈴木　久米男**・佐藤　進**

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

SASAKI Ryoichi，SUZUKI Kumeo，SATO Susumu

Reconstruction Education in Junior High School
: A Curriculum Proposal Based on the Current State of Reconstruction Education in Iwate

要　約

本研究の目的は、「東日本大震災」直後から岩手県内の小・中学校等において行われてきた「いわての復興教育」の中学校における現状と課題を分析し、課題解決のための手立てを提案することで、今後の「いわての復興教育」における教育課程の編成に資することである。そのため、県内の公立中学校を対象に調査を実施した。

調査により「いわての復興教育」が抱える課題として①生徒の意識の変化、②教員の意識のばらつき、③「いわての復興教育」の教育的価値項目「いきる」「かかわる」に対する生徒の認識が変化していないことがわかった。その課題を解決するために「復興教育年間指導計画」を活用し、①教科横断による「いわての復興教育」へのアプローチ、②担当教科の指導、③生徒の実態を踏まえた教育的価値項目の優先順位をつけた指導を行うことで、教育的価値項目の育成を促すことができた。

Ⅰ　はじめに

１　本研究のねらい

「いわての復興教育」は2011年度から2018年度までの８年間の計画である『岩手県東日本大震災津波復興計画（復興基本計画）』(1)の中で作成され、これを受けて岩手県教育委員会は「いわての復興教育」プログラムの作成を行い、東日本大震災の翌年から全市町村を対象に合計46校の復興教育推進校を指定し、事業が進められた（小松山 2021）。「いわての復興教育」とは「郷土を愛し、その復興・発展を支える人材の育成」を目的とし、震災や津波の体験から得られた教育的価値を具体化しながら、震災後も新たな教育的課題に対応し、これまでの教育活動を充実・深化させるものであるとされた。また、「いわての復興教育」は新たに何かを始めるというものではなく、各校で行われている教育活動全般を、「いわての復興教育」の視点に基づいて教育内容を見直し再構築した上で、それら一連の教育活動を各校における「いわての復興教育」として実施するとされてきた。各校の教育活動はこの視点のもと、特色を生かした多様な教育活動（小・中合同の避難訓練や内陸部の小・中・高等学校の被災地見学等）を行い、こ

＊岩手大学大学院教育研究科教職実践専攻、＊＊岩手大学大学院教育学研究科

ども達に多くの教育的成果を生み出してきた。

しかし、「東日本大震災」から10年以上が過ぎ、当時の地震・津波の恐ろしさや厳しい日常生活を強いられた実情を経験しなかった世代が多くなってきている。経験知がなくても、地震や津波の知識、災害に対する対処法の訓練をしていれば、自分の命を守ることができることは「東日本大震災」における「釜石小学校」や「釜石東中学校」の避難行動でも証明されている。今回の「東日本大震災」では沿岸部を襲った明治、昭和の大津波と比べて映像資料等が多く残されており、それらの記録を利用することにより、こども達に津波や地震を実感させることに有効な情報が多数存在する。震災の記憶の風化は避けられないがその進度を漸減させることは可能である。

「東日本大震災」を通して生命や人と人の絆の大切さを多くの人々が実感した。「いわての復興教育」において３つの教育的価値「いきる」「かかわる」「そなえる」のなかで、「いきる」に関する項目の最初に掲げられているのは「①かえがえのない生命」である。このことについて学校現場では「いわての復興教育」という視点をもって生徒に考えさせる機会を与えることは少なかったと考える。

そこで今回の研究では各中学校にアンケート調査を実施し、震災から10年たった学校現場の「いわての復興教育」の課題について明らかにするとともにその分析を行い、これからの「いわての復興教育」の在り方はどうあれば良いのかを検討することとした。

２　先行研究

次に本研究の目的に迫るための前提として、「防災教育」「いわての復興教育」「防災教育のマネジメント」の３つの視点から先行研究を見ていく。

第一の「防災教育」に関して「東日本大震災」で多大の被害を被った福島県について、「教育現場から見た福島県の震災復興」において野ヶ山(2019)は教育現場で風化が進んでいること、震災について生徒が「自分事」としていく機会を持つことが必要であるとしている。そのような中で学校において「防災教育・復興教育」を進める重要性を指摘している。その一方で、被災した家庭の抱える問題について葉養（2016）は離婚家庭の増加で家庭環境が悪化し、こども達に将来の進路や夢に対するネガティブな意識が醸成され、学びへの動機づけの低下につながっているとも指摘している。これらの先行研究からこども達の震災に対する記憶の風化が進むことに対し、自分事として感じられるような授業になるよう教師の工夫が必要なこと。また、震災後もこども達の心理上の問題が継続しており、各家庭における経済格差の解消に向け、その対応が今後の課題であることを指摘している。

第二の「いわての復興教育」に関して村上(2014)は、被災者が震災をどう受け止め、これからの復興をどう担っていくかという視点で考えた時、震災後の学校教育の果たすべき役割は多大なものであること、また、「東日本大震災」後、将来の地域社会の発展を支えるこども達をどう育んでいくか、「いわての復興教育」は注目に値するものであることも指摘している。これまでの「いわての復興教育」でわかったことは小学校や高等学校において「東日本大震災」の記憶が薄れてきていること、それ故、様々な工夫をして「いわての復興教育」を推進していく必要があるとしている。

第三の「防災教育のマネジメント」に関して森本（2021）は、GIGA スクール構想が推進される中において、ICT を活用した「防災教育」や継続の在り方も検討する必要があると述べている。また、小松山（2021）は、今後の「いわての復興教育」の課題としてコロナ禍における連携はもちろん、研修会、情報共有の在り方を検討する必要があるとしている。「東日本大震災」から11年目を迎えるにあたり、タブレットの導入やコロナ禍の長期化による影響など、こども達をめぐる教育環境も変化しており、それらに対応した「防災教育」「いわての復興教育」の構築が必要となっている。「東日本大震災」から10年以上が経過し、当時と社会状況が変化している学校に適応した教育の質の向上が必要とされていると考えることができる。

先行研究の成果と課題として、これらのことから本研究の目的を設定した。

Ⅱ　「いわての復興教育」に関する質問紙調査

１　調査の目的

本調査は、「東日本大震災」以来取り組んできた「いわての復興教育」について、岩手県内の中学校における現状や課題を明らかにし、課題を解決するための中学校の教育課程の提案を目的として質問紙による調査を実施した。

２　調査内容と調査対象

岩手県内全域の公立中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50校の管理職、教員、１・３年生の生徒を対象に令和元年12月に質問紙調査を実施した。なお、１・３年生を対象としたのは１年生では小学校までの「いわての復興教育」の認識を、３年生は中学校３年間での認識の深まりを調査するためである。

質問紙の回答数・回収率は、管理職が48人（沿岸13、内陸33）で96.0％、教員が283人（沿岸111、内陸172)、生徒は１年生が1233人（沿岸361、内陸872)、３年生が1205人（沿岸375、内陸830）であった。

３「いわての復興教育」に関する調査結果（学校対象）

（１）「いわての復興教育」と「まなびフェスト」[(2)]との関連

「『いわての復興教育』を『まなびフェスト』の中に具体的に位置づけていますか」、という質問に対して「はい」と答えた中学校は24校、「いいえ」と答えたのは23校であった。約半数の学校で「まなびフェスト」の中に「いわての復興教育」の理念を反映させていることがわかった。

（２）「自校の復興教育」と『「いわての復興教育」の具体の21項目』との関連

「貴校の『いわての復興教育の指導計画』に、具体の21項目は反映されていますか」、という質問に対して「はい」と答えた中学校は「40校、87％」、「いいえ」と答えたのは「６校、13％」であった(図１)。アンケートに回答した学校のうち、８割を越える学校が21項目を意識した指導計画を作成しているが、13％の学校で反映させるまでには至っていないことがわかった。反映されていない学校については具体の21項目を反映させた『「いわての復興教育」の指導計画』の作成が望まれる。

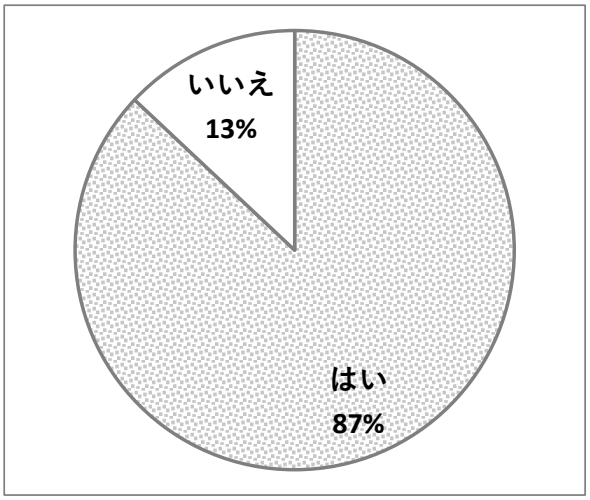


図１　「復興教育」と「具体の21項目」との関連

（３）教育課程編成に関わる「いわての復興教育」の現状

①「いわての復興教育」で最も重要視していること

「貴校で展開されている『いわての復興教育』において『いきる』『かかわる』『そなえる』の項目のうち最も重視していることは何ですか」、という質問に対する各中学校の回答の結果は表１の通りである。

表１　各校で展開される「いわての復興教育」で最も重要視しているもの

いきる	かかわる	そなえる
9	19	20

回答数によると、調査した中学校の中では最も数が少ないのは「いきる」を重視している学校で、「かかわる」「そなえる」についてはほぼ同数であった。「そなえる」については防災訓練などが

内容として多くを占めた。学校調査における記述形式のアンケートによると、「いきる」が少なく、各校ともそれぞれの学校の教育環境や生徒の実態に照らし合わせて重点項目を決め、活動している様子が分かった。

② 各校で取り組んでいる教育課題

「現在、貴校が取り組んでいる教育課題について、優先順位を踏まえてお答えください」、という質問に対する各中学校の回答の結果は表２の通りである。

最も高い数値を示したのが「授業改善」の項目であった。このことは学習指導要領が中学校で本格実施となり、各学校において授業のあり方や評価などの対応に時間を費やす必要からこの順位になっていると考える。また、２位に「要配慮生徒への支援」が位置しているが、「不登校」の増加や「いじめ」への対応、事後指導等があることから優先的に取り組む事項になっていると推測できる。「いわての復興教育」は「キャリア教育」「道徳教育」とほぼ同じ値である。このことから学校では「いわての復興教育」「キャリア教育」「道徳教育」がほぼ同じ重みで取り組まれていることがうかがわれる。

表２　各校で取り組んでいる教育課題

１位	授業改善	36.6
２位	要配慮生徒への支援	24.8
３位	いわての復興教育	9.2
４位	キャリア教育	8.8
５位	道徳教育	8.8

４ 「いわての復興教育」に関する調査結果（教員対象）

（１）教員がとらえる生徒の実態

教員アンケートの質問「現在の勤務校の生徒の実態について、あてはまるものをお答えください」、において表３に示した12項目について調査を実施した。

表３　アンケートを実施した質問項目

質問項目
1自分や他人を大切にしている。
2学校生活の中で自分の役割を果たしている。
3夢や希望をもっている。
4物事に対して粘り強く取り組む。
5家族や家族の絆は大事だと考えている。
6地域へのボランティア活動に積極的に参加している。
7学校生活の中で協力して活動している。
8お互い協力することは大切だと考え、他の人や地域に役立つことを進んで実践している。
9「東日本大震災」の津波の様子と被害状況について理解している。
10自然災害が発生する仕組みやそれぞれの災害について理解している。
11震災津波の教訓をもとに、情報の選択・判断の方法などについて理解している。
12災害や事故に直面した際に危機を予測（回避）し、被害を最小限にとどめる手立てを理解している。

調査結果の分析において教員を沿岸と内陸の二つのグループに分け、平均値で比較したものが図２である。

沿岸・内陸の生徒とも教員の認識として「いきる」についての４「物事に対して粘り強く取り組む」の項目（実線部分）と「かかわる」についての６「地域のボランティア活動に積極的に参加している。」の項目（波線部分）が他の12項目と比べると相対的に低い。

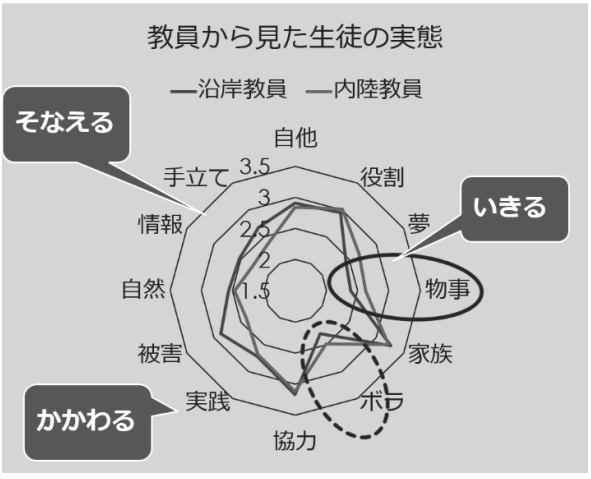


図２　教員から見た生徒の実態

（２）教員がとらえる「いわての復興教育」の重要度と達成度

「現在の『いわての復興教育』の取り組みについて『重要度』と『達成度』についてお答えください」という質問に対して、横軸を重要度、縦軸を達成度で示したものが図３のグラフである。○線で示された部分が達成度が低い項目を示してい

る。このグラフから読み取れることは「教員が、各教科間の関連を意識した指導をすること。」や「教員が、教科指導に復興教育の具体の21項目を踏まえて指導すること。」の２項目について沿岸部の教員も内陸部の教員も達成度が低いと認識していることである。このことは教科指導の中に「『いわての復興教育』の具体の21項目」を踏まえた教育課程の編成が必要であることを示唆している。

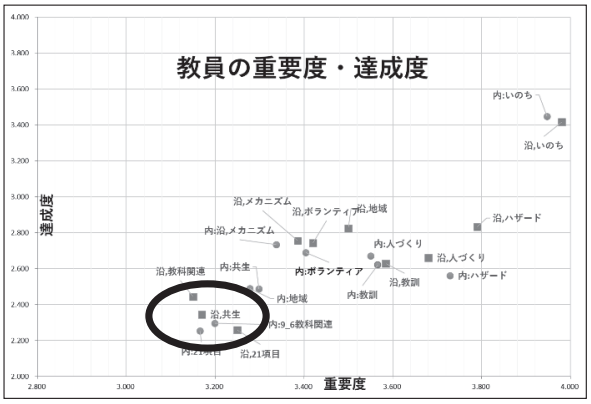


図３　教員から見た「いわての復興教育」の取り組みについての「重要度」と「重要度」と「達成度」

（３）教員がとらえる「いわての復興教育」継続のための課題

今後の「いわての復興教育」継続の課題について、６項目の中から３つ選び第１から第３まで優先順位をふまえて回答を求めたところ、１位と２位の違いはあるが、「教員の意識のばらつき」「生徒の意識の変化」を教員は課題として認識していることがわかった。また、沿岸では「教職員の人事異動」が、内陸では「地域の復興の状況」が３位となっている（表４）。「東日本大震災」から10年以上が経過し、生徒だけでなく指導する教員側でも「いわての復興教育」に対する認識の低下を実感している現状がわかる。この合計の値は第１、第2、第3優先に重みづけをして計算した値である。

表４　「いわての復興教育」継続の課題

教員（沿岸）		合計
１位	生徒の意識の変化	72.6
２位	教員の意識のばらつき	68.0
３位	教職員の人事異動	39.6
４位	地域の復興の状況	38.0
５位	復興教育にかかる経費の確保	20.4
６位	民間企業やボランティア等の支援の減少	8.6

教員（内陸）		合計
１位	教員の意識のばらつき	114.0
２位	生徒の意識の変化	106.0
３位	地域の復興の状況	67.2
４位	復興教育にかかる経費の確保	46.4
５位	民間企業やボランティア等の支援の減少	26.0
６位	教職員の人事異動	20.0

教員へのアンケートの結果から、教員から生徒を見た時に３つの教育的価値のうち「いきる」についての項目で他２項目とくらべて認識が低いと判断していることや、「いわての復興教育」継続のためには「教員の意識のばらつき」と「生徒の意識の変化」が課題であると捉えていることがわかった。

５　「いわての復興教育」に関する調査結果（生徒対象）

（１）「いわての復興教育」の教育的価値の項目の認識度

生徒用では「いわての復興教育」が掲げる３つの教育的価値の認識度について12項目を設定し、アンケートを行った。調査結果についてＵ検定を実施した結果が表５、表６である。

①　沿岸１・３年生の比較（表５）

沿岸部の１年生と３年生を比較してみると３年生になると１年生にくらべ、明らかに全体的に自

己評価が高い。このことは中学３年間の中で「かかわる」「そなえる」の分野では「いわての復興教育」によって子ども達の認識が高まっているといえる。一方で「いきる」にかかわる４つの項目のうち３つの価値項目については差が有意でないことが明らかになった。

表５　沿岸１・３年生の比較

		調査項目	沿岸１・３年比較			
			１平均	３平均	z値	p値
いきる	1	自分や他人を大切にしている。	3.383	3.531	2.580	.010**
	2	学校生活の中で自分の役割を果たしている。	3.132	3.224	1.629	.103
	3	夢や希望をもっている。	3.140	3.238	1.458	.145
	4	物事に対して粘り強く取り組む。	3.223	3.282	1.539	.124
かかわる	5	家族や家族の絆は大事だと考えている。	3.230	3.369	1.585	.113
	6	地域へのボランティア活動に積極的に参加している。	2.641	2.751	1.556	.120
	7	学校生活の中で協力して活動している。	3.203	3.384	3.031	.002**
	8	お互い協力することは大切だと考え,他の人や地域に役立つことを進んで実践している。	3.032	3.198	2.528	.011*
そなえる	9	東日本大震災の津波の様子と被害状況について理解している。	3.184	3.481	5.077	.000**
	10	自然災害が発生する仕組みやそれぞれの災害について理解している。	3.164	3.356	3.571	.000**
	11	震災津波の教訓をもとに、情報の選択・判断の方法などについて理解している。	3.044	3.340	4.856	.000**
	12	災害や事故に直面した際に危機を予測（回避）し、被害を最小限にとどめる手立てを理解している。	2.807	3.608	8.923	.000**

② 内陸１・３年生の比較（表６）

内陸の１年生と３年生を比べてみると「そなえる」の４つの質問項目のうち３つの項目において有意差がある結果となっている。「いきる」「かかわる」についての項目においては有意差がみられない。このことは「そなえる」について、１年生から３年生へ学年が進むにつれて生徒の認識は高まっているが、「いきる」「かかわる」については１年時と３年時で認識に差がないことを示している。１年時点での数値がもともと高いこともあるが、前述の「教員がとらえる生徒の実態」において内陸の教員から見た生徒の実態として「いきる」の項目と「かかわる」の項目において相対的に数値が低いことからも「いきる」「かかわる」の項目の改善が必要であるといえる。

表６　内陸１・３年生の比較

		調査項目	内陸１・３年比較			
			１平均	３平均	z値	p値
いきる	1	自分や他人を大切にしている。	3.634	3.622	-0.140	.888
	2	学校生活の中で自分の役割を果たしている。	3.358	3.405	-1.269	.204
	3	夢や希望をもっている。	3.305	3.375	1.450	.147
	4	物事に対して粘り強く取り組む。	3.304	3.310	-0.120	.905
かかわる	5	家族や家族の絆は大事だと考えている。	3.749	3.720	-1.514	.130
	6	地域へのボランティア活動に積極的に参加している。	2.869	2.910	1.123	.262
	7	学校生活の中で協力して活動している。	3.511	3.566	1.958	.050
	8	お互い協力することは大切だと考え,他の人や地域に役立つことを進んで実践している。	3.261	3.324	1.730	.082
そなえる	9	東日本大震災の津波の様子と被害状況について理解している。	3.385	3.513	2.784	.005**
	10	自然災害が発生する仕組みやそれぞれの災害について理解している。	3.378	3.420	-0.844	.398
	11	震災津波の教訓をもとに、情報の選択・判断の方法などについて理解している。	3.251	3.367	3.003	.003**
	12	災害や事故に直面した際に危機を予測（回避）し、被害を最小限にとどめる手立てを理解している。	3.045	3.158	2.793	.005**

６　調査結果の考察

これまでのアンケートの結果から、「東日本大震災」から10年以上を経過し想定していたことではあるが、学校が考える課題として「生徒の意識の変化」や「教員の意識のばらつき」があげられていた。令和３年現在の中学１年生は「東日本大震災」の時、２歳か３歳であった。時間が経過するにつれて、これからは震災について実際に記憶のある生徒はいなくなる。「教員の意識のばらつき」についても震災を経験したベテラン教員が減り、若い教員がますます増えてきている現状の中で生じていた。梅澤・大桃（2014）は、「いわての復興教育」実施において教員が特に必要と考えていることとして「教職員の共通理解」が高い数値を示したという見解があり、今回の結果はそれと一致している。ここ数年で教員の大量退職が見込まれ、新任の教員が多く配属されることになる。それゆえ、「いわての復興教育」の在り方を若い教員世代に伝えて行くことは大切である。

一方、教員アンケートからは「各教科間の関連を意識した指導」「『いわての復興教育』の具体の21項目を踏まえた指導」を教員が認識することが「いわての復興教育」を継続していくうえでの課題としてあげられていた。学校では様々な課題が教育活動の中で山積しており、優先順位をつけて業務を遂行していかなければならない。その時に「いわての復興教育」の優先順位は、学校の実態によって変わってくる。教員アンケートの結果にもあらわれていたが、「沿岸」では現在抱える学校課題の中で「復興教育」は３番目に位置していたが、「内陸」では上位ではなかった。このことは地域に適合した教育が行われているともいえる。新学習指導要領では資質・能力ベースで子ど

も達を育成していくためにカリキュラムマネジメントを行うことが示されている。その中で、「いわての復興教育」においても教育内容の質的向上を図りながら生徒に必要な知識・技能を身に付けさせて行くべきあると考える。

沿岸では１年生から３年生へと成長する中で価値項目の自己認識は高まっているが、内陸と比較するとその認識度は高いとはいえない。一方、内陸では「いきる」に加え「かかわる」についても指導の改善が必要なことがわかった。細部を見ていくと沿岸・内陸の１年生の比較では、「地域へのボランティア活動に積極的に参加している」の項目が他の項目と比べて極端に平均値が低くなっている。このことから、小学生の段階でボランティア活動をより積極的に教育課程の中に取り入れるべきであると言える。このことは３年生どうしの比較でも同様な結果となっており、中学校での教育課程でも生徒がより社会貢献できる活動を取り入れ、生徒の活動意欲に応えるべきであると考える。

Ⅲ　課題解決の手立てとその方策

１　調査結果からあきらかになった課題

アンケートによる学校、教員、生徒への「いわての復興教育」を調査した結果として、次の課題が明らかとなった。①「東日本大震災」から10年を経過しての「生徒の意識の変化」、②「いわての復興教育」に対する「教員の意識のばらつき」、③「いわての復興教育」の３つの価値項目「いきる」「かかわる」「そなえる」のうち、「いきる」「かかわる」に対する指導において沿岸部、内陸部とも課題があるという３点である。

２　課題解決のための方策

課題としては、①生徒の意識の変化、②教員の意識のばらつき、③「いきる」「かかわる」に対する指導改善の３点があった。これらの課題を踏まえ、課題解決の手立てとして、生徒に対して学習活動全体を通した「いわての復興教育」の指導をしていくことや、教員に対する教育課程全体を踏まえた指導内容の意識化を図ること、さらに教育的価値項目に対する指導内容の優先順位による指導を設定した。

課題解決のための方策として、生徒が学習する教科間の指導内容の把握や教員が自分の担当教科を指導する際の関わりの意識化、さらに教育的価値項目の指導における重点化を図ることが求められる。そのために、八幡平市立西根第一中学校で実践している指導計画を参考に、教科横断による指導や各教科の指導内容及び指導の重点化を図るための「復興教育年間指導計画（試案）」（資料１）を作成した上で、「いわての復興教育」を実施することで、本研究で明らかになった３つの課題の解決に結びつくのではないかと考えた。

「復興教育年間指導計画」を作成し、実践することにより、以下の３つの手立てが実現できると考える。

(1)　生徒の意識化を図る教科横断的な指導の実践
(2)　「いわての復興教育」を踏まえた担当教科の指導
(3)　生徒の実態による価値項目の重点化を踏まえた指導

次にそれぞれの手立ての効果を検討する。

（１）教科横断的な指導

令和３年１月26日の中央審議会答申（中央教育審議会 2021）において「文系・理系といった枠にとらわれず、各教科等の学びを基盤としつつ、様々な情報を活用しながらそれを統合し、課題の発見解決や社会的な価値の創造に結びつけていく資質・能力の育成が求められている」という指摘がなされている。「いわての復興教育」はすでにこの手法を取り入れていると考える。この趣旨を活かしていくためには教科間の連携した指導が欠かせない。「いきる」「かかわる」「そなえる」という教育的価値から各教科の教科内容を見直し、それを有機的に結びつけることにより、子ども達の課題発見・解決能力を磨き、育成していくことが可能になる。そのために教師が教材観を見直

し、「いわての復興教育」にある３つの教育的価値を通して教科指導を進めることで、生活にかかわる課題として生徒に授業を展開することが可能となり、子ども達の学ぶことへの有用感につながり、学ぶ動機づけになっていくのではないかと考える。そのためにも教員が教科横断的視点に立ち、日々の授業を進めることには大きな意義がある。このことを実現するために八幡平市立西根第一中学校の「復興教育年間指導計画」を参考に盛岡市立Ａ中学校の教員に意見を聞きながら教科年間計画をもとに「復興教育年間指導計画（試案）：資料１」を作成した。この資料を使うことにより、他教科において学習している内容とこれから学習していく内容について関連づけながら指導する際の手助けとなることが期待できると考えた。

（２）教員の担当教科の指導

この資料１の利点は「総合的な学習の時間」以外の各教科、特別活動の時間が「いわての復興教育」のどの教育的価値と関連しているのかを把握しやすい点である。また、各教科の内容が「いわての復興教育」の副読本のどの部分と関連しているのか示されている点である。日常の学習活動の中に震災に関連する事項を取り入れる際の参考になる。また、実際の日常生活に対応した題材を教科に取り入れることが可能になり、生徒が学ぶ意義を実感しながら学習を進めることができる。

そして、生徒だけでなく教師にとってもその単元において震災に関連づけながら何を教えたらいいのかの目安になり、教師がこの計画を参考に、３年間にわたり「いわての復興教育」を推進することで「いきる」「かかわる」「そなえる」の３つの教育的価値が子ども達の中に身についていくと考える。

（３）価値項目の重点化を踏まえた指導

「いわての復興教育」の教育的価値項目「いきる」「かかわる」「そなえる」は本来優先順位はなく、３つの価値が鼎立し、成り立っている。しかし、全県へのアンケート結果からも「いきる」に関わっての学校全体の活動は３つのカテゴリーの中でもっとも具体的な活動が少なく、生徒の認識にも課題が見られる結果だった。このことから教育的価値項目に対して優先順位をつけた指導が必要であると考える。資料１を使い、教科指導を行うことでその教育的価値項目について重点的に指導する際の手助けになると考えた。

Ⅳ　課題解決のための手立てを踏まえた「いわての復興教育」の実践

１　連携協力校Ａ中学校の概要

Ａ中学校は盛岡市の中心部に位置し、生徒数245名、教職員25名の中規模校である。1887年に南岩手郡岩手高等小学校として創立、多数の先人を輩出した伝統のある中学校である。県中文連の事務局など複数の教育団体の事務局が置かれており、2021年度に行われた全国中文祭でも事務局校として生徒・職員とも中心となって活動した。

Ａ中学校では国連が中心となって世界的に展開されている「SDGs」の活動に意欲的に取り組んでいる。また、各教科で意図的に「SDGs」に関連させながら授業を行い、各学年で行われる「総合的な学習の時間」にも「SDGs」の考えを取り入れ、日々の教育活動を展開している。

２　方策を踏まえた実践

（１）教科横断的な指導

３年生の「社会」と「道徳」、２年「保健体育女子」、１年生「理科」と「道徳」において「いわての復興教育」の教育的価値を意識した教科横断的指導を実践した。「社会」は自然や地誌を題材とした内容が多く、自然災害と関連づけた指導が他教科にくらべ比較的容易である。

（２）教員の担当教科の指導

試作として作成した「復興教育年間指導計画」には「いわての復興教育」の中の３つの教育的価値を位置づけ、教科指導を進める上で関連性を意識して授業実践できるようにした。各教科における単元名が以前と変わっていたり、あるいは「理科」のように単元そのものが別の学年に移動したりする場合があるので毎年、「復興教育年間指導

復興教育年間指導計画（試案）

１年生

価値項目	教科領域	学習内容	副読本
そ⑲	国語	情報の集め方を知ろう（自然災害について）	58
そ⑳	数学	正負の数（海抜表示）・文字と式（雷の光と音の関係）	59
い②	社会	人々の生活と環境	６～７ ８～９
い①	理科	いろいろな生物とその共通点	４～５
か⑫	音楽	人々の暮らしから生まれた日本の民謡	43、44～45
そ⑳	技術	ものづくりの視点と進め方	59～63
そ㉑	保体	水泳	64、65
か⑫	美術	木のある美しい公園を描く	43、44～45
い①	道徳	D（19）生命の尊さ	４～５
い④	道徳	A（４）希望と勇気、克己と強い意志	12、13
そ⑲	国語	調べたことを報告しよう（レポート作成）	58
そ⑲	数学	比例の利用、緊急地震速報	58
そ⑯	社会	地図を使って地形を見ていこう	52～53
そ⑯⑰⑱	理科	活きている地球	52～57
か⑨⑩	英語	許可を求める・依頼する	26～40
か⑫	音楽	声や音楽の特徴を感じ取って歌おう	43、44～45
そ⑳	家庭	災害時の食事	59～63
い⑥	保体	ストレスへの対処と心の健康	20～21
か⑫	道徳	D（21）畏敬の念	43、44～45
い③④	道徳	A（３）向上心、個性の伸長	10～11 12、13
い③	特活	赤い羽根街頭募金ボランティア	10～11
い④	特活	「進路」とは何だろう	12、13
そ⑲⑳㉑	特活	避難訓練	

２年生

価値項目	教科領域	学習内容	副読本
い②	国語	魅力的な提案をしよう（プレゼンテーション）	６～７ ８～９
そ⑳㉑	数学	連立方程式	59～65
そ⑮～㉑	社会	世界から見た日本の姿	50～65
か⑨⑩⑪	英語	Work Experience	27～42
い④	音楽	情景を思い浮かべながら、言葉を大切にして歌おう	12、13
い②	美術	季節を感じて	６～７ ８～９
か⑫	美術	奥行きのある風景	43、44～45
そ㉑	家庭	災害への備え	64、65
い⑥⑦	保体	健康と環境	20～23
い①	道徳	D（19）生命の尊さ	４～５
い④⑤	道徳	B（６）思いやり、感謝	12～19
い④	道徳	A（４）希望と勇気、克己と強い意志	12、13
か⑨⑩⑫	国語	相手の考えを踏まえて発言する	26～40 44～45
か⑫	美術	郷土の伝統工芸品	43、44～45
い①③	美術	私の印鑑	４～５ 10～11
か⑫	社会	開国後の政治と経済	43、44～45
そ⑲	数学	一次関数の利用	58
か⑨⑩	英語	Friendship across Time and Borders	26～40
か⑫	音楽	日本の郷土芸能に親しみ、そのよさを味わおう	43、44～45
そ⑯⑳㉑	理科	地球の大気と天気の変化	52～53
そ⑱	技術	わたしたちの生活とエネルギー変換	57
い③	美術	デザインの力で明るい未来を	10～11
い⑥	保体	傷害の防止	20～21
い③	道徳	D（22）よりよく生きる喜び	10～11
か⑨⑩⑪	道徳	B（９）相互理解、寛容 26～	26～42
そ⑲⑳㉑	特活	避難訓練	58～65

３年生

価値項目	教科領域	学習内容	副読本
い①	道徳	D（19）生命の尊さ	４～５
か⑫	道徳	C（16）郷土を愛する態度	43、44～45
か⑨⑩⑪⑫	国語	社会の関わりを伝えよう	26～43
そ⑳	数学	２次方程式（平方完成、解の公式）	59～63
い④	社会	二度の世界大戦と日本	12、13
い③	社会	現代社会と私たちの生活	10～11
か⑫	美術	光とかげの追究	43、44～45
い⑥⑦	保体	健康と環境	20～23
そ㉑	家庭	災害への備え	64、65
い④	音楽	情景を思い浮かべながら、言葉を大切にして歌おう	12、13
そ⑲	技術	私たちの生活とディジタル作品	58
か⑧	家庭	これからの私と家族	24～25
い⑦	保体	健康の成り立ちと病気の発生要因	22～23
か⑨⑩⑪⑫	国語	話し合って提案をまとめよう	26～45
い③④	美術	自分を見つめる自画像	10～11
そ⑳	数学	図形・面積の求め方	59～63
か⑪⑫⑬	社会	地方自治と私たち	41～47
か⑬	理科	自然と人間	46～47
か⑫	英語	あなたの町を世界に PR しよう	43、44～45
か⑫	美術	郷土にゆかりの美術家	43、44～45
い③④	美術	きぼうのて	10～13
い③④	音楽	曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りながら聴こう	10～13
い②	美術	残したい盛岡の風景	６～９
い⑦	保体	健康な生活と病気の予防	22～23
い③	道徳	D（22）よりよく生きる喜び	10～11
い①	道徳	D（19）生命の尊さ	４～５
か⑫	美術	未来に残したいもの	43、44～45
そ⑲⑳㉑	特活	避難訓練	58～65

（参考）復興教育年間指導計画「八幡平市立西根第一中学校」
年間学習計画「盛岡市立下橋中学校」
副読本「いきる　かかわる　そなえる」

表７　教科毎の「いわての復興教育」年間指導計画

中学校社会科（いわての復興教育に関わる教科指導）

教育的価値一覧表			学　年		
３つの教育的価値		具体の21項目	１年	２年	３年
いきる	○命の大切さや自然や畏敬の念に関すること。 ○心のあり方、これからの生き方に関すること。 ○心のサポートに関すること。 ○体力の維持・増進など、身体の健康に関すること。	単元で該当する価値項目 ①かけがえない命 ②自然との共生 ③価値ある自分 ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ ⑤自分の成長 ⑥心の健康 ⑦体の健康	①②		①③④ 戦争の終結 ・米内光政を題材とした授業 （指導の意図） 太平洋戦争終結に尽力した「米内光政」の活動から苦しい状況でもやり抜く強さを学ぶ。
かかわる	○家族の絆や家族の一員としての喜びに関すること。 ○互いに助け合ったり、思いを寄せ合ったりする仲間や地域の方々に関すること。 ○災害後の支援活動における県内外や各国間とのつながり（絆）に関すること。 ○地域づくりに関すること。 ○自然とのつながりに関すること。	単元で該当する価値項目 ⑧家族のきずな ⑨仲間とのつながり ⑩地域とのつながり ⑪ボランティア・救援活動 ⑫自分と地域社会 ⑬復旧・復興のあゆみ ⑭災害に備える地域づくり		⑧⑨⑩⑪⑫ 開国後の政治と経済 （指導の意図） 三閉伊一揆の概要を学ぶことで地域の苦境を救うためい立ち上がった人たちを通して、地域のために行動する姿勢に気づく。	⑪⑫⑬ 地方自治と私たち （指導の意図） 自分が住む地方自治体が抱える課題を自分事として捉え、課題を克復する手だてを考える。
そなえる	○震災津波体験（情報・ライフラインの途絶等）や科学的知見・防災リテラシーを踏まえた防災に関すること。 ○災害時の行動に結びつく判断に関すること。 ○災害を想定した日頃の備えに関すること。 ○非常時に生き抜く知恵と衣食住の技能に関すること。 ○災害について学ぶこと。	単元で該当する価値項目 ⑮自然災害の様子と被害状況 ⑯自然災害発生のメカニズム ⑰自然災害の歴史 ⑱災害のライフライン・地域経済への影響 ⑲災害時における情報の収集・活用伝達 ⑳学校・家庭・地域等での日頃の備え ㉑身を守り、生きぬくための技能	⑮ 地図を使って地形を見ていこう （指導の意図） 地形図の学習から得た知識・技能を使い、ハザードマップを読図することにより災害時に対応できる能力を身につける。	⑮⑰⑱⑳ 世界から見た日本の姿 （指導の意図） 世界の地形や気候について学習した知識を使い、自分の住む地域に災害が起こる理由を理解し、対応できる能力を身につける。	

計画」を見直す時間の確保が必要である。

「復興教育年間指導計画」とは別に教科毎の３年間を見通した教科の指導計画も作成した。教科毎の「いわての復興教育」の年間指導計画（表７）を作り、それをもとに実践することで、教科と「いわての復興教育」との関わりが教師に認識され、生徒にも「東日本大震災」に関連付けた授業を受けることにより、記憶の希薄化を漸減できると考える。

（３）価値項目の重点化を踏まえた指導

実践を行う上で、教育的価値「いきる」「かかわる」に焦点をあてた授業を展開した。これはアンケートによりこの項目についての生徒の認識が内陸・沿岸とも学びの効果が表れていなかったからである。そのため３年「社会」、１・３年「道徳」において「いきる」「かかわる」に関わった題材についての実践を行った。３年「社会」では郷土の先人の太平洋戦争中の生き方から、「道徳」では「東日本大震災」での中学生の行動から生徒へ教育的価値「いきる」「かかわる」の定着をはかった。

以上のような（1）～（3）の方策を実践することにより、「いわての復興教育」の教育的価値「いきる」「かかわる」に対する生徒の認識が向上するかを検証した。

３　「いわての復興教育」の各教科での実践と検証

（１）「社会」（３年）による実践

①　実践のための方策

「復興教育年間指導計画」の中から「いきる④【夢や希望の大切さとやり抜く強さ】」の認識の向上を意図して、３年生「社会」の「二度の世界大戦と日本」の小単元である「戦争の終結」を題材に授業を行った。「社会」の実践の前に「道徳」において「東日本大震災」を題材とした授業も行っており、本時の授業の冒頭でも震災を思い出させる資料を使い、生徒に震災の記憶の定着を試みた。

② ねらい

教員が日常の教科学習を進める際に「復興教育年間指導計画」の活用することにより、「いわての復興教育」における３つの教育的価値のどの項目に焦点を絞って授業を展開するのか目安にすることができる。教員がその認識を持つことにより、意図して「東日本大震災」に関連する事項を取り上げ、「東日本大震災」の記憶を子ども達に留めることができると考える。例えば次に述べる「米内光政」を題材にした３年「社会」の学習では本時の冒頭の段階で「東日本大震災」を取り上げ、「東日本大震災」は天災、学習している「太平洋戦争」は人災と対比して取り上げることで授業の中で「東日本大震災」について触れた。

「いわての復興教育」の３つの教育的価値の「いきる」において「④【夢や希望の大切さとやり抜く強さ】夢や希望をもつことは、生きる価値を見出すことであり、どんな状況においてもたくましく生きていくという強い意志と態度を養う」という項目がある。この項目を生徒に身につけさせたいと考えた時、配属校であるＡ中学校は多くの偉人を輩出した中学校であった。その一人に「米内光政」がいる。「米内光政」は連合艦隊司令長官、海軍大臣、内閣総理大臣を務めた人物で、日本の「ポツダム宣言」受諾に大きな役割を果たした。戦争継続を主張する者が多くいた当時の日本政府にあって、忍耐強く立ち居振る舞い、終戦へと導いた。そんな「米内光政」の生き方を自分事として捉え、歴史事象に触れ、自分であればどのように行動できたかを考えることで、【価値ある自分】を認識する手立てになるのではと想定し、この題材を設定した。

③ 成果と課題

今回の「社会」の授業では、この授業の前に「道徳」において「東日本大震災」を題材とした授業を実施した。そのため、この「社会」の授業の冒頭で「東日本大震災」時の写真と「広島の原爆」の写真を対比して示し、天災と人災という視点から「東日本大震災」と「太平洋戦争」をとらえ直した上で授業に入っていった。「復興教育年間指導計画」を利用し、今回の「社会」と「道徳」を関連づけて授業を組み立てることにより、生徒に「東日本大震災」についての記憶を伝承することと地域の偉人についてより深く学ぶことで自分の生き方についても考えを広げた生徒もいた。単一教科の系統性で授業を進めるのではなく「いわての復興教育」という教育的価値を媒体に複数の教科の教育内容を大きなカテゴリーとして教師が捉えることで、教科横断的な指導のきっかけになり、そのことにより、「いわての復興教育」の教育課程の編成にもつながると考える。

課題は今回の「社会」と「道徳」の組み合わせのような形を複数作れるかということである。従って、教科間の関連づけを「復興教育年間指導計画」を利用して教員側でどの程度構想できるかで教科横断的指導の可否が左右されることになる。

（２）「道徳」（１、３年）による実践

① 実践のための方策

「復興教育年間指導計画」の３年生「かかわる⑩【地域とのつながり】」で扱うところを１年生で実施した。この授業では「東日本大震災」を題材として自作資料を活用した授業を行った。同じ時期に「理科」においても「大地の変化」という題材で震災に触れる学習を行い、「東日本大震災」への生徒の認識が高まることを目指した。

② ねらい

「復興教育年間指導計画」の「道徳Ｃ（16）郷土を愛する態度」に関わり、教材として独自に作成した「東日本大震災　中学生が示した郷土愛」を使用し、授業を展開した。東日本大震災で津波に遭った中学生が地域の人のために行動する姿を通して、その行動の根底にある郷土愛について考えさせ、地域社会の一員として自覚をもって郷土のために行動しようとする心情を育てたいと考えた。また、「東日本大震災」直後という厳しい状況にあっても中学生は自分達で出来ることを探して行動しようとしていた。その「行動力」を知ることは「いわての復興教育」の３つの教育的価値「かかわる⑩【地域とのつながり】」を育むと考

えこの題材を設定した。

③　成果と課題

2020年度は「特別活動」の講演会のような形で生徒に「東日本大震災」について考えさせたが、その形式だと経験者を呼ぶか、実際に被災地域に行って話を聞かなければならない。そうなると時間や場所､経費などの制約が出てくることになる。2021年度は形態を変え「道徳」という教科の授業にし、資料も文書資料にまとめた。こうすることで、当時の被災地の現状について教師が経験していなくても、生徒に対して「東日本大震災」を考えさせる一つの手立てになると考えた。

また、授業後の生徒の感想を見てみると､「東日本大震災」について改めて考えを深めたり、より知りたいと思う生徒、普通に生活できるありがたさについて再確認したりしていた。このような子ども達を増やしていくことは「東日本大震災」の記憶の風化に大きな影響を与えていくことになる。

課題は関心のない生徒に対してどうアプローチしていくかである。教科の授業にもいえることだが、教材をどう提示するか、発問や記述課題をどの場面で取り入れ、どの場面で意見交流の時間を設けるかなど工夫・改善していく必要がある。

また､「道徳」単独で授業を構成するのではなく、どの教科と組み合わせて生徒に提示いていくのか、教科横断的な視点で有効な時期を見極めて、ある程度決まった時期に集中して取り組むことで、生徒の記憶に残る授業になっていくのではないかと考えた。

（3）手立ての成果

３年生については「社会」と「道徳」で授業を行い、プレとポストでアンケートを実施した（図４）。調査項目は全県の中学生に実施したアンケートと同じ12項目の質問である。３年生に対してアンケートを行った結果を見ると、事前と事後に数値的には認識の高まりがみられる。特に項目６の「地域へのボランティア活動に積極的に参加している」は「強く思う」生徒が大幅に増加していることがわかる。また、教育的価値項目「いきる」「そなえる」のそれぞれ４項目においては肯定的回答が大きく増加している。この結果は教育実践の成果が表れていると考えられる。

（4）実践を通しての課題解決の手立ての有効性

①　生徒の意識化を図る教科横断的な指導の実践

今回の連携協力校での実践では「社会」「道徳」などの限られた教科だったが、多くの生徒の授業後の感想やアンケート結果を見ると､「東日本大震災」と関連づけながら授業を行うことで、自分の生き方について再考し、地域とのつながりの大切さに気づいた生徒も多かった。このような工夫をさらに多くの教科で行うことで「生徒の認識」は確実に高くなると考えられる。

②　「いわての復興教育」を踏まえた担当教科の指導

今回「いわての復興教育」に関連した授業実践を依頼した教員に聞いたところ、①他教科とのつながりを意識するようなった、②生徒が小学校の時に何を学んだのか知る必要があった、③「東日本大震災」について生徒がどの程度知っているの

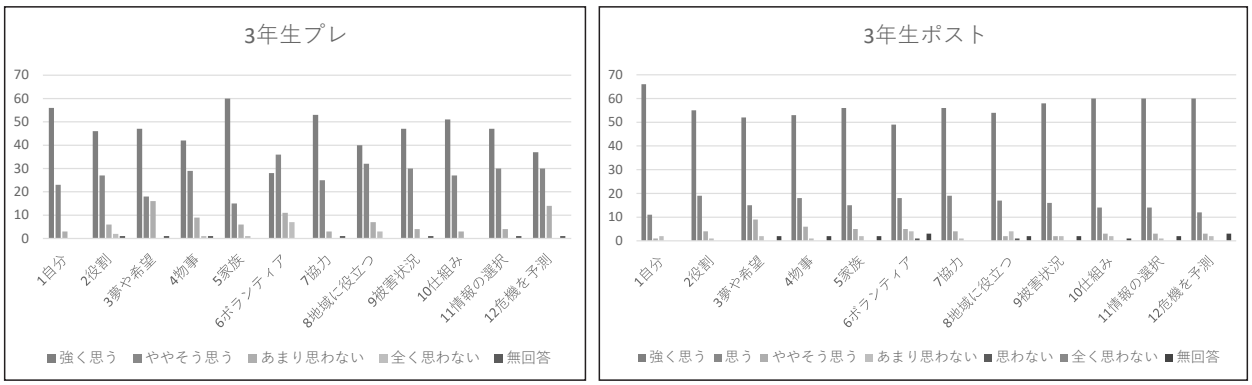


図４　３年生プレ・ポスト

か把握する必要があった、などの感想をいただいた。このことから、教科の授業と「いわての復興教育」を関連づけることにより、教員が共通のゴールを目指すことになることから「教員の意識のばらつき」の改善につながると考える。

③　生徒の実態による価値項目の重点化を踏まえた指導

県下の中学校に行ったアンケート結果を考慮し、教育的価値項目「いきる」「かかわる」について重点化した授業を行った。３年生のプレとポストの結果では全体的に認識度が高まった結果となった。その中でも、１年生で実施した授業前後の認識調査の結果をｔ検定により分析したところ、教育的価値項目のうち、「かかわる」に関する１項目で有意差がみられた（表８）。

表８　授業実践前後における教育的価値項目「いきる⑥地域のボランティア活動に積極的に参加すること」に対する認識の比較

	前	後	差	効果量 d	t 値	df	p 値	
ボランティア	5.012	5.469	0.457	0.593	3.604	80	.001	**

結果として①、②、③の手立てをとることにより生徒に変容が見られた。

Ⅴ　研究の成果と課題

これまでの岩手県内の中学校における「いわての復興教育」の推進状況について、教育課程との関わりや教員が実感している生徒の状況、生徒の「いわての復興教育」に対する認識度などをアンケートによる調査により課題を明らかにしてきた。表出した課題を解決する手立てとして「復興教育年間指導計画」を作成し、教科横断的視点で教育課程を見直し、配属校で授業実践を行った。本研究で明確になった成果と課題について示す。

１　成果

（１）岩手県内の中学校における調査研究

中学校における「いわての復興教育」の現状について学校・教員・生徒、それぞれの立場の客観的な現状を明らかにすることができた。「『いわての復興教育』を『まなびフェスト』の中に具体的に位置づけていますか」という質問に対して、アンケートに回答してくれた約半数の中学校でそのような形になっていないという現状だった。また、「『いわての復興教育』の指導計画」についても48校中６校で「いわての復興教育」の具体の21項目が反映されていなかった。「いわての復興教育」の目的を達成していくため、教育課程の中にその考えを取り込み、教員・生徒に「いわての復興教育」の意図を浸透させていくことが望まれる。

教員の考える「いわての復興教育」の課題としては「教員が、各教科間の関連を意識した指導をすること」「教員が、教科指導に『いわての復興教育』の具体の21項目をふまえて指導すること」の２点について重要と考えているが、達成できていないと認識していることがわかった。その一方で、学校も、教員も勤務校全体の教育活動を考えた時、喫緊に取り組む必要があることとして「授業改善」と「要配慮生徒への支援」をあげていた。「いわての復興教育」について課題意識を持ちながらも、なかなか着手できない状態にあることが分かった。

「いわての復興教育」についての生徒調査では沿岸部・内陸部と地域でわけ、認識に差があるかどうかを調べた。

「沿岸の１・３年生」を比べた時、「いきる」の４項目のうち３項目で大きな差はなかった。つまり、「いきる」についての認識度は１年生から３年生の間で認識はあまり深まっていないという結果が出た。反対に「そなえる」についての認識度は１年生と３年生間では有意差があり、また平均数値も３年生が高くなっており、学年が進むにつれて認識が深まっていることがわかった。

「内陸の１･３年生」について見てみると、「沿岸の１･３年生」と同様な結果で、やはり「いきる」にかかわる４項目について１・３年生の間で有意差が見られなかった。この沿岸１・３年生、内陸１・３年生の比較により、沿岸部も内陸部も「いきる」「かかわる」に関連する項目で認識を高める手立てが必要であることが明らかになった。ま

た、沿岸・内陸の生徒どちらも「６　地域のボランティア活動に積極的に参加している」について低い数値が出ており、より意図的に教育活動の中に「ボランティア活動」を取り入れていく必要があることがわかった。

（２）課題解決のための連携協力校での実践

岩手県内の中学校の調査結果から、「各教科間の関連を意識した指導をすること」「教科指導に『いわての復興教育』の具体の21項目を踏まえて指導すること」の２点について教員が課題意識を抱いていること、しかし優先順位として学校も教員も「授業改善」と「要配慮生徒への支援」に取り組まざるを得ないことがわかった。また、「いわての復興教育」において教育的価値項目「いきる」「かかわる」の認識度が沿岸も内陸もあまり深まっていない現状が把握できた。このことを踏まえて、教科横断的な「復興教育年間指導計画」を作成し、それをもとにいくつかの教科で授業実践を行い、その有効性を検証した。

①　教科横断的指導での「いわての復興教育」へのアプローチ

今回の授業実践では３年生においては「社会」と「道徳」で、１年生では「理科」と「道徳」で「東日本大震災」を授業展開の中に意図的に設定し、「いわての復興教育」で設定されている教育的価値の認識度が生徒の中で高まるのか試みた。授業後の３年生の感想と共起ネットワークの結果から生徒の「いわての復興教育　いきる」の価値項目を踏まえた感想が見られた。また、理科担当の教員からは「復興教育年間指導計画」に目を通して授業展開を考えることで、「いわての復興教育」の副読本を使ったり、生徒の小学校での学びに結びつけたりして授業の幅が広がった旨が話された。

②　教員の担当教科の指導

「復興教育年間指導計画」を活用することで教科指導の中で「いわての復興教育」に触れられる箇所について教科全体を俯瞰することができ、加えて、他教科においての取り上げ方についても知ることができるので、生徒が既習している知識も考慮したうえで教科指導を展開することが可能になった。

③　価値項目の重点化を踏まえた指導

教育的価値項目「いきる」に重点をあてて、１年生の「理科」、２年生の「保健体育女子」で授業実践を行い、その後に生徒にアンケート調査を行った。アンケートは６件法で行い、質問項目は教育的価値「いきる」にかかわる７つの項目について行ったが、結果はどちらの教科も「かなり高まった」「高まった」が大きな割合を占めており、生徒がこれらの価値項目に対して認識が高まったことがわかった。

２　課題

（１）復興教育年間指導計画の作成

「復興教育年間指導計画」の作成にあたっては西根第一中学校のものをベースにＡ中学校の教員に聞きとりをしながら作成したものである。計画に提示した教育的価値について各教科で教員が意図して授業に臨むことで、生徒の「いわての復興教育」で育みたい教育的価値項目の認識は高まると考える。ただ、課題としては学校により地域や教員、構成する要素等はそれぞれ違っているので、その学校の実状に応じた計画の見直しが必要である。

（２）「いわての復興教育」の教科横断的指導

教科横断的指導をするにあたっての課題は、教員がどのくらい「いわての復興教育」の教育的価値を意識して授業を行うかにかかっている。そのためには教務主任や「いわての復興教育」担当の教員が「職員会議」や「分掌部会」等で計画をもとに授業実践を呼びかけるなど啓発をはかる行動が必要である。また、授業を担当する教員が他教科と横断的指導があるかどうか、全体を俯瞰したうえで、「教科年間指導計画」等を作成していく必要がある。

（３）教員の担当教科の指導

「復興教育年間指導計画」を意識して教員が授業を進めることで生徒に授業の必然性を示すことができ、生徒も学習することが実際の生活に役立

つものであると認識することで学習意欲が高まることが期待できる。そのような教材開発を教員が作り上げていくことが課題である。

（4）価値項目の重点化を踏まえた指導

配属校において､教育的価値項目「いきる」「かかわる」に重点をおいた授業実践を行ったが、生徒へのアンケートでは「いきる」にかかわる７項目中、１項目でしかプレ・ポストで有意差が見られなかった。教員が意図した項目について生徒の認識を深めていけるよう､「復興教育年間指導計画」の中で各価値項目と教科との関わりについてさらに吟味していく必要がある。

Ⅵ　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。

岩手県内の中学校に行った調査の考察から､「東日本大震災」から10年を経過しての生徒の意識の変化､「いわての復興教育」に対する教員の意識のばらつき、「いわての復興教育」の３つの教育的価値項目のうち「いきる」「かかわる」に対する生徒の認識度が沿岸部、内陸部とも伸びていないということが明らかになった。これらの課題を解決する方策として､「いわての復興教育」を学校全体で共有するための「復興教育年間指導計画」を作成し､①教科横断的指導､②担当教科の指導､③価値項目の重点化を踏まえた指導を行った。授業実践後に生徒に行ったアンケートにより､「東日本大震災」について生徒の中に教科の授業と関連づけながら教育的価値項目についても考えを深めさせることができ、新しい学びにつながることも確認できた。

残された課題としては①調査対象が中学校の一部であったこと。②授業実践における検証の精緻化をはかるべきだったこと。③「復興教育年間指導計画」をもとにしながらも、各中学校においてその学校に適応した教科内容にして実践を積み重ねて行く必要があること。④「いわての復興教育」そのものについて、教職員間でどう進めていけば良いのか、その意義の浸透をはかっていくことも大切である。

「東日本大震災」から得た様々な教訓・知見を公教育という場を通じて後世に伝えていくことは、これからの教員の責務であると考える。

【註】

（1）岩手県「岩手県東日本大震災津波復興計画　復興基本計画」https://www.pref.iwate.jp/shinsaifukkou/fukkoukeikaku/keikaku/1002586/1002589.html　2021年７月　閲覧

（2）「平成21年度　学校教育指導指針」岩手県教育委員会事務局学校教育室

【引用・参考文献】

梅澤希恵・大桃敏行　『東日本大震災後の復興教育の実施状況の分析　－「いわての復興教育」に関する質問紙調査から－』（『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』 34、2014）109-124

栗山直　「東日本大震災の学力への影響　－ IRT推算値による経年比較分析－」（『平成25年度文部科学省委託研究「学力調査を活用した専門的課題分析に関する調査研究」研究成果報告（概要)』、2014）

神戸市教育委員会　（「阪神・淡路大震災　神戸の教育の再生と創造への歩み」、1996）168　－189

小松山浩樹　「いわての復興教育」（『安全教育学研究　東日本大震災10周年特集号』、2021）　21－26

佐々木康人　「いわての復興教育の推進に関する研究－地域学習に視点を置いたカリキュラムマネジメントを通して－」、2018

佐藤修司　「福島の震災・原発災害と教育復興の課題－教育政策研究の視点から－」（『日本教育政策学会年23』、2016）69－78

丹野学 『校長の立場から「学校マネジメント」を問い直す－東日本大震災以降の学校の現状と課題を踏まえて－』（『人間発達文化学類論集』、22、2016）65－79

野々山康弘 「教育現場から見た福島県の震災復興」（『日本原子力学会誌』、l、5、2019）４－５

葉養正明 「東日本大震災後の生徒の生活・学習環境の変化と教育復興政策の効果－岩手県宮古市中学生対象の第２回、第３回調査を通して」（『教育学部紀要』文教大学教育　学部、50、2016）31－44

三上浩永 『高等学校における「いわての復興教育」－実態調査で知り得た課題からの一提案－』（2019）

村上純一 『東日本大震災後の復興教育の実践と展開「いわての復興教育」の事例研究』（『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』34、2014）125－141

森本晋也 「我が国における学校防災の取組と今後の課題」（『安全教育学研究』東日本大震災10周年特集号、2021）13－20

教員の力量形成における研修の役割に関する実態と課題
－Ａ県での研修及び育成指標に関する実態調査の結果から－

鈴木　久米男・佐藤　進・川上　圭一*、仁昌寺　真一**、福島　正行***

（令和４年２月13日受付）
（令和４年２月14日受理）

SUZUKI Kumeo、SATO Susumu、KAWAKAMI Keiichi、NISYOJI Sinichi、FUKUSHIMA Masayuki

The Current Role of Training in the Formation of Teachers' Abilities
: Based on a Survey on Teachers' Cognition and Training in Prefecture A

要　約

本研究の目的は、教員の力量形成における校内研修会の実施状況や校長及び教員の資質向上に関する指標（以下育成指標と表記）の、学校における活用状況と必要性に対する認識を明らかにすることである。そのために、各学校の研修への取り組みの実態とともに力量形成における育成指標の役割や認識を調査結果に基づいて検討し、現状と課題を明らかにする。

本研究により教員の力量形成における校内研修会の実施状況において、研修テーマの意向把握対象者として校長や副校長の割合が多いことが明らかになった。また、研修内容として小・中学校では教科、高等学校では、生徒指導やICTに関する内容が多いことが示された。さらに講師依頼の状況、実施回数の実態を検討することができた。加えて、育成指標の学校における活用状況として、周知の回数や必要性に対する各校の認識の実態を明らかにした。

１　はじめに

本研究の目的は、教員の力量形成における校内研修会の実施状況や校長及び教員の資質向上に関する指標（以下育成指標と表記）の学校における活用状況と必要性に対する認識を明らかにすることである。そのために、各学校の研修への取り組みの実態とともに力量形成における育成指標の役割や認識を調査結果に基づいて検討し、現状と課題を明らかにする。

本研究の目的を設定した理由の一つは、変化する社会における教員の力量形成において、教員研修の役割がいっそう重要になってきたことがある。さらに、教員の免許更新制度の発展的解消が打ち出されるとともに（中央教育審議会　2021）、育成指標に基づいた教員の資質向上が進められている等教員研修の果たすべき役割の重要性が増してきていることがある。

第二として、学校教育を取り巻く現状の変化がある。新型コロナウイルス感染症の発生から数年が経過しているが、2022年２月時点において、未だに収束の見通しは立っていない。その中で新型コロナウイルス感染症の蔓延による登校規制等があったり、これまで行われてきた対面による授業

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊同教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター，＊＊＊盛岡大学

形態の見直しが進められてきたりしている。このことから、教員や都道府県及び市町村教育委員会は、ICT 活用を踏まえた授業の実践を迫られた。併せて、情報化社会を踏まえた GIGA スクール構想（文部科学省　2019）が提唱され、教育行政により各学校でネットワーク環境や情報機器の整備が進められていることがある。

第三として、答申等による新たな教師の学びが示されたことがある。中央教育審議会による「『令和の日本型教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて　審議のまとめ（案）」（中央教育審議会　2021）では、日本型学校教育を担う教師の資質能力の向上のために、新たな教師の学びの姿を示している。具体的には、学び続ける教師への期待や継続的な学びを支える主体的な姿勢、教師の個性に即した個別最適な学びの必要性があげられている等、教育課題の変化がある。

これらの変化する社会における研修の必要性や教育を取り巻く環境の変化、さらに教師の新たな学びの提示等が本研究のテーマを設定した理由である。

本研究のテーマ設定及び研究の目的を踏まえ、これまでの先行研究の成果と残された課題を検討する。その際の視点は、教員研修の役割と教員の研修に対する認識、及び教員研修と育成指標の関わりの３点である。

第一は、育成指標を踏まえた教員研修の役割に関する研究である。鈴木（2019）は教員研修の役割を育成指標との関わりを踏まえて検討した。報告の中で、育成指標と教員研修との関連づけの重要性や研修内容の吟味の必要性を指摘した。さらに角島（2019）は、学校現場が求める教員の資質・能力に関する研修内容について、私立学校の実践を踏まえて検討した。その中で、多様な学びのスタイルへの対応等により教育の質を確保していくために、教員研修が担うべき役割を認識するとともに、教職の意義や教員の役割を捉える複眼的な視座を持つことの必要性を指摘した。また、松田（2020）は、「学び続ける教員像」の具現化に向けた研修の奨励施策を、都道府県や政令指定都市の教員研修計画に基づいて検討した。その中で、教員研修の義務的側面が強調されることで「学び続ける教員」が「教えられ続ける教員」とされないことへの配慮の必要性を指摘している。これらの先行研究により、教員研修の実態や役割が明らかにされてきた。しかし、それらの研究成果は、研修の役割について教員の認識を、校種の違いを踏まえて分析してはいない。

第二は、教員の研修に対する認識に関する先行研究である。福島県教育センター（2006）は、福島県で勤務する教職員の意識調査として、教員の資質能力の形成過程を検討した。調査結果から、教員の行き詰まりを乗り越えた方法として、先輩教員からのアドバイスや同僚との会話、実践、自己研修等とし、OJT の必要性を指摘した。さらに、鈴木・鈴木・多田（2019）は、教員の研修に対する意識を調査結果に基づいて検討した。報告の中で、研修方法により教員の有効性に対する認識が異なることや年代による研修意欲の低下等の課題を指摘した。また、橋本・吉岡（2021）は、自己研修の機会としての研修会受講の効果を、小学校教員を対象にした事例研究の結果をもとに報告している。その中で、受講の手法としての焦点化のスキル向上により受講者の気づきが生まれ受講後の教員の変化を促進したとして、研修の有効性を主張した。これらの先行研究から教員研修に対する認識や研修の効果への意識の実態が明らかになった。しかし、各学校で行われている研修の内容や認識の実態は明らかにされているとはいえない。

第三は、教員研修と育成指標の関係に関する先行研究である。鈴木（2019）は、育成指標の作成過程と研修内容との関係を報告した。その中で、育成指標と教員研修の内容の関わりを検討し、職務遂行を踏まえた OJT と校外での研修機会としての Off-JT を育成指標により計画的に実施することの必要性を指摘した。さらに、若松・鈴木・多田（2021）は、小学校における育成指標の認知状況と校内研修における活用のあり方を、実態調査に基づいて報告した。その中で、育成指標を踏

まえた自己目標を設定するとともに、教員自身の自己把握を踏まえた研修の必要性を指摘した。加えて、後藤（2021）は、育成指標に基づいたミドル層の資質・能力向上を図るために、校内研修の自律的な運営を促すマネジメントのあり方に関する実践研究の成果を報告している。その中で、研修の計画や運営におけるマネジメントを意識することにより、ミドル層の資質・能力の向上がみられたとしている。これらの先行研究により育成指標の策定の経過や活用状況の実態が明らかにされてきた。しかし、各学校の活用の実態や校種による必要感に対する認識の違い等は不明のままである。

以上の先行研究により、教員研修の実践状況や教員の研修に対する認識の実態、さらに教員研修と求められる資質能力としての育成指標との関わり等が明らかにされてきた。しかし、学校の研修の実態や内容、さらに育成指標の活用状況や必要性の実態については、明らかにされたとはいえない。このことを踏まえ、本研究の目的を、教員の力量形成における校内研修会の実施状況及び育成指標の活用状況と必要性に対する認識を明らかにすること、とした。

なお、各学校で行われている校内研修の形態として、多くの小学校や中学校において研究テーマを設定して取り組まれている学校課題研究と、各学校において研修テーマを設定して取り組む校内研修会がある。本論ではその中の後者を扱うものとする。

本論の構成として、２章に実態調査の概要を示す。３章では、各学校における校内研修会への取り組み状況について検討する。４章では各学校における育成指標の活用状況及び必要感について検討する。５章は本論のまとめとする。

２　実態調査の実施について

本章では、A県内の小学校や中学校、高等学校における校内研修会及び育成指標の活用状況に関する調査の概要を示す。

各校の校内研修会の実施状況及び育成指標の活用や必要性の実態調査は、A県内から抽出した小学校や中学校に対して質問紙の郵送、及び高等学校に対してはインターネットを用いて調査を実施した。

本調査の概要は次のとおりである。

（1）　調査対象

本調査対象は、小学校及び中学校については、A県内より無作為に抽出した。高等学校については、A県内の全県立高等学校とした。回答に協力いただいた学校の数は表１に示したとおりである。

（2）　調査内容

小学校や中学校及び高等学校の管理職を対象に、校内研修会と育成指標の活用状況について、現状と認識について調査した。調査内容は表２に示したように、各校の校内研修への取り組み及び育成指標の活用状況等の実態や必要度に対する認識である。

表１　回答学校数

校　種	学校数
小学校	34
中学校	18
高等学校	52
合　計	94

表２　分析対象とした調査内容

１　校内研修会の実態
(1) 研修内容の意向把握対象者
(2) 「校内研修会」の実施内容
(3) 「校内研修会」実施時の講師
(4) 「校内研修会」の実施回数

２　育成指標の活用状況
(1) 活用状況　【学校対象】
　会議等で県が示した『校長及び教員としての資質の向上に関する指標（育成指標）』を話題にした回数
(2) 教員の育成指標の活用に関する学校としての必要性に対する認識
　a 機会に応じて育成指標の周知を図ること
　b 勤務状況確認シート作成の際に育成指標を踏まえること
　c 自己のキャリアステージを踏まえて育成指標を活用すること
　d 育成指標の内容と自己の課題意識とを関連づけること
　e 育成指標の内容を踏まえて、センター等の研修に参加すること
　f 育成指標を踏まえて、自己の研修履歴を再確認すること

(3)　調査方法及び実施期間

調査は、小学校及び中学校は紙面による調査紙を各校に郵送することで実施した。高等学校についてはインターネットにより、マイクロソフト社のFormsを用いて実施した。調査の実施期間は、2021年11月から翌年の１月までとした。

なお、育成指標の必要性に対する認識調査は、６件法とし、「強く、そう思う」を６、「強く、そう思わない」を１等として、分析を行った。

３　各学校の校内研修会への取り組み状況

本章では、各学校における校内研修への取り組み状況として、テーマ設定の際の意向把握や、研修内容、講師の内訳、実施回数を、調査結果に基づいて検討する。

校内研修会の実施形態は、小学校や中学校、高等学校の校種によって多少異なる。小学校や中学校では、多くの場合教科に関する内容については、校内で設定した研究テーマに基づいた研修会となる。さらにそれ以外の校内研修会は、各学校の課題解決のために設定した生徒指導や特別支援に関するテーマ、今日的な教育課題としてのICTや学習指導要領の改訂を踏まえた研修等が実施される。これらの実施主体になるのが現職教育や研究部等の分掌主任である。

高等学校では、多くの場合、学校全体で統一的な研究テーマを設定した上での研究は実施されていない。このことから研修の機会は校内研修会が主となる。さらに研修は教務部が主管する場合が多い。このように校内研修会の実施実態の違いを踏まえた上で、調査結果を検討するものとする。

(1)　研修テーマ決定の際の意向把握

校内研修会を担当する組織は、一般的には小学校や中学校では研究部であり、高等学校では教務部である。

各学校において校内研修会を実施する際の、テーマ設定における意向把握の対象者の実態をまとめた結果が図１である。図１では、校種として上から小・中・高等学校、対象者として左から校種全体の合計が多い順に配置した。なお、図中の数字は回答校数である。さらに複数回答を可とした。この図によると、研修における意向把握の対象者は小・中学校は「校長、副校長」がもっとも多く、「主幹・教務」「研修主任」「各分掌主任」が続いた。高等学校については、「校長、副校長」「各分掌主任」「主幹・教務」「教諭」等の順となった。

次に小学校についてみていくと、「校長、副校長」とした学校が５割弱となり、「主幹・教務」が約２割、「研修主任」が２割弱となった。さらに、「各分掌主任」や「教諭」等が続いた。このことから、多くの学校で校内研修会のテーマは、校長や副校長、主幹教諭や教務主任、そして研修主任により決定されることが分かった。中学校も、「校

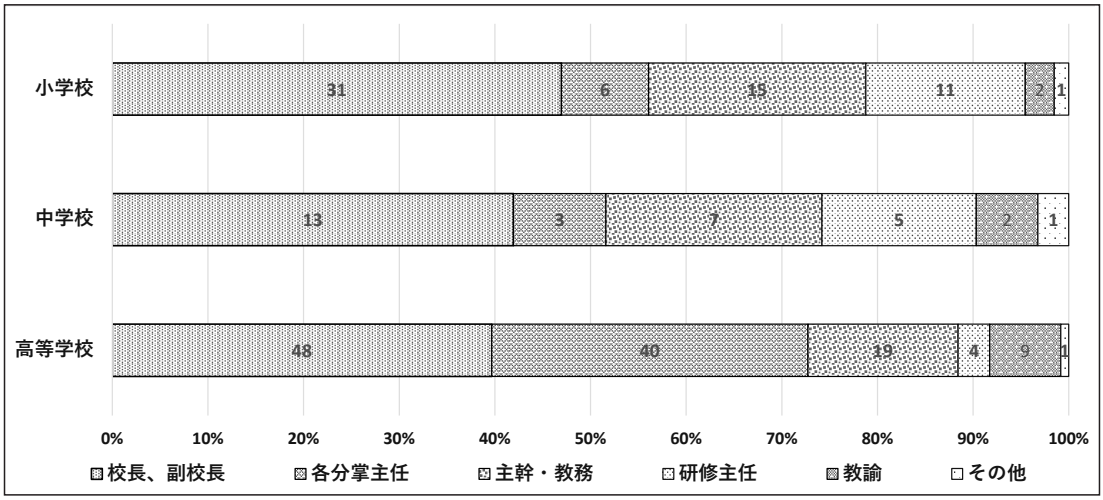


図１　研修テーマ決定の際の意向把握

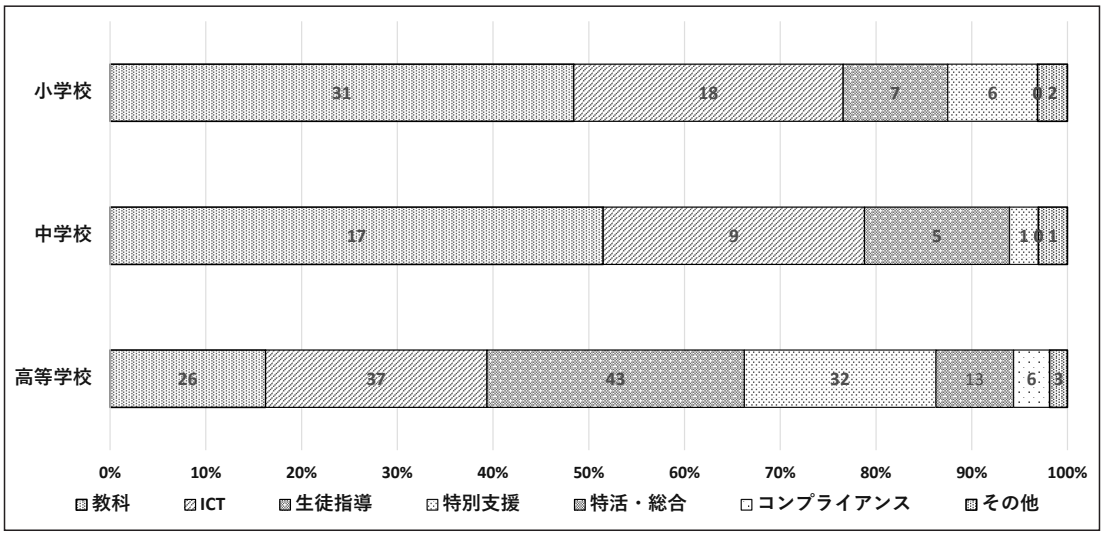


図２　校内研修会の内容

長や副校長」の割合が多少減少するものの、全体としては小学校と同様の傾向がみられた。

高等学校については、「校長、副校長」が約４割、「各分掌主任」が約３割、「主幹・教務」が1.5割とこれらの関係者で研修テーマが決定されることが分かった。高校におけるテーマ決定の手順として、多くの学校で分掌主任や学年主任等が所属する教員の意向を集約し、最終的に主任会等で決定されることが想定される。

以上のように、校内研修会のテーマ決定における意向把握の対象者として、小・中学校では、校長や副校長とともに、主幹教諭や教務主任、さらに研修主任が主となっていた。このことは、研修テーマが、いわゆる校内課題研究に関する内容とそれ以外の内容とに区分されていることが反映していると考えられる。さらに高等学校では、校長、副校長とともに、各分掌主任の意向が主となっていることから、学校の組織運営や今日的課題、及び生徒に関する課題を解決するための研修が主となっていることが反映していると考えられる。

(2)　研修内容

各学校において校内研修会を実施する際のテーマ設定の実態をまとめた結果が図２である。図２では、校種として上から小・中・高校、さらに左から各校種の総計が多い内容の順に配置した。

全体の傾向として、小･中学校は「教科」「ICT」「生徒指導」の順になっていた。高等学校は「生徒指導」「ICT」「特別支援」「教科」の順になっていた。

小学校については、「教科」に関する内容が全体の５割程度を占めていた。このことは校内課題研究としての教科に関する内容が主となっていると考えられる。次に「ICT」に関する内容が約３割となり、コンピュータやタブレットの活用等に関する研修が想定される。さらに「生徒指導」と「特別支援」がほぼ同数の１割程度となった。いじめや不登校児童への対応とともに、特別な支援を要する児童の増加を反映して研修が行われていることが想定される。また、中学校については、小学校と同様の傾向があるものの「特別支援」とした学校は１校であった。

高等学校については、「生徒指導」がもっとも多く約３割を占めた。次が「ICT」であり、２割強、さらに「特別支援」に関する内容が２割弱となった。「教科」に関する内容は1.5割程度、「特別・総合」に関する内容は１割程度であった。

以上のように、校内研修会の内容として、小・中学校は「教科」に関する内容が主となっており、学校課題研究との関連が推察される。さらに「ICT」や「生徒指導」「特別支援」等が続いた。高等学校では、「生徒指導」に続き「ICT」「特別支援」教育となっており、今日的な学校課題に対応した研修内容となっていた。

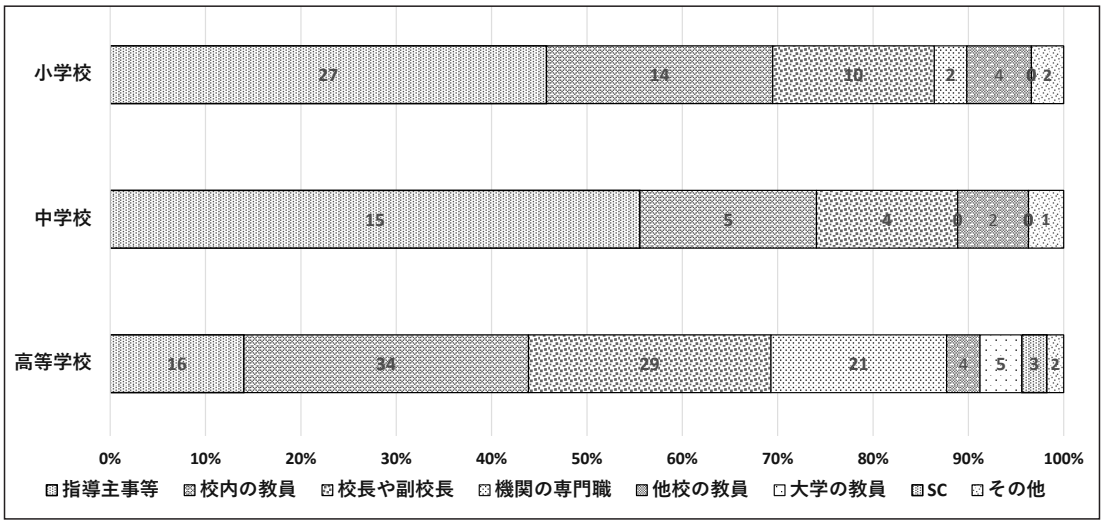


図３　校内研修会における講師の内訳

（3）　研修会実施時の講師

次に、校内研修会を実施する際の講師依頼対象者の内訳をまとめた結果が図３である。図３では、講師依頼の内訳の各校種の総計が多い内容の順に配置した。

全体の傾向として、小・中学校は、校内研修会の講師として「指導主事」が多くの割合を占め、「校内の教員」や「校長、副校長」と続いた。高等学校では、「校内の教員」と「校長や副校長」、「機関の専門職」が比較的多かった。

講師依頼の内訳の詳細として小学校については、「指導主事等」に依頼している割合が5.5割程度であった。さらに、「校内の教員」が約2.5割、「校長や副校長」が２割弱となった。少数ではあったが、「他校の教員」や「機関の専門職」の場合もあった。このことから、校内課題研究やICTに関する専門的な指導の要請によるものと考えられる。中学校についても、「指導主事等」への依頼の割合が約6.5割とやや多いものの、小学校と同様の傾向がみられた。

高等学校については、講師依頼の内訳として、校内の教員が約３割、校長や副校長が2.5割となり、機関の専門職が約２割と続いた。それ以外に他校の教員や大学の教員、スクールカウンセラー等の事例があった。講師依頼に関して、このように比較的多様な状況がみられた。

以上のように、校内研修会での講師依頼については、小・中学校では指導主事が多くの割合を占め、それ以外を学校内の管理職や教員等が担当していた。高等学校においては、５割以上を校内の管理職や教員等が担当するとともに、学校外の機関の専門職や指導主事、大学の教員等に講師を依頼しており、多様性がみられた。

（4）　校内研修会の実施回数

各校で今年度実施及び予定されている校内研修会の回数をまとめた結果が図４である。図４では、左から実施回数の少ない順に配置した。

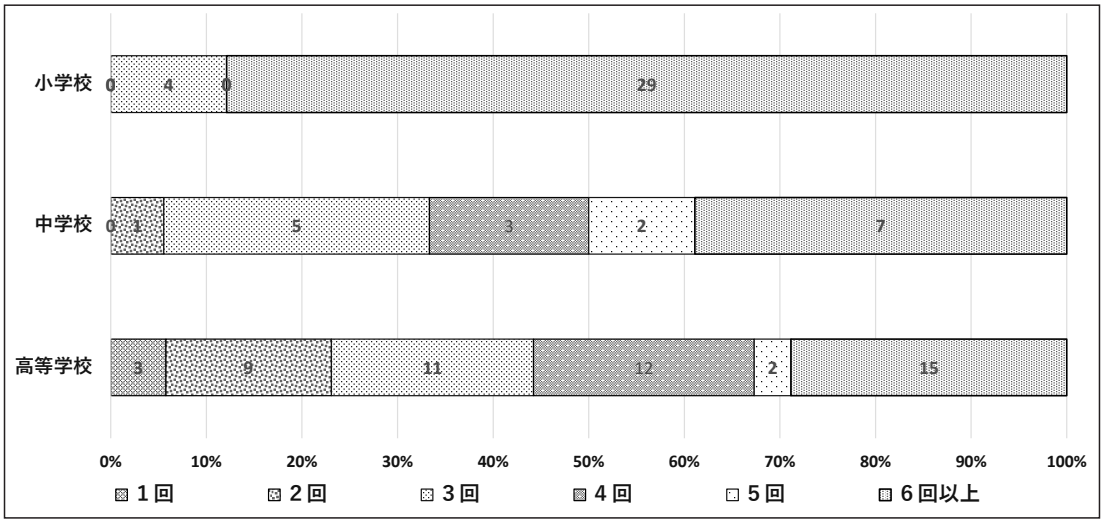


図４　校内研修の実施回数

研修の実施回数に関する全体の傾向として、小学校は､ほとんどの学校が６回以上とした｡中学校は多い学校と比較的少ない学校が二極化していた。高等学校では、学校によるばらつきが顕著であった。

校種ごとに詳細をみていくと、小学校については、６回以上が約９割、３回とした学校が約１割と極端な結果となった。小学校では、多くの学校が月に１回程度校内研修会を実施しており、そのことが調査結果に反映されていた。中学校では、６回以上が約４割、３回が約３割、４回が約1.5割、５回が約１割となり、比較的実施回数の多い学校と少ない学校の二極化がみられた。高等学校については、６回以上が約３割となり、４回が２割強、３回が２割程度、２回が２割弱となった。このように高校では、学校によって実施回数に幅がみられた。校内研修会の実施回数として、小学校はほとんどの学校が６回以上、中学校では６回以上と３回の二極化、高校では学校によって異なる等、校種による違いがみられた。

本章の結果をまとめる。第一は、校内研修会のテーマ設定における意向把握の対象者である。小学校や中学校、高等学校において、テーマ設定の際、校長や副校長の意向がもっとも重視されていた。さらに小・中学校では、主幹教諭や教務主任とともに、研修主任の意向が重要視されていた。このことは、研修テーマの決定において、校内課題研究との関わりは研修主任の意向が、さらに今日的課題への対応については学校管理職や主幹教諭、教務主任の意向が反映されることが多いと考えられる。また、高等学校では各分掌主任の意向が反映されており、学年や生徒指導、進路指導等の主任が分掌のメンバーの意向を収集し反映させていることが想定される。第二は、校内研修会の実施内容である。小・中学校は教科に関する内容が半数を占め、ICT や生徒指導等であった。これらは、学校課題研究とともに高等学校で行われている学校課題への対応を踏まえた研修内容と同様になっていると考えられる。第三は、校内研修会の講師依頼の内訳である。講師依頼については、小・中学校がほぼ同様の傾向を示し、指導主事がもっとも多く、続いて校内の教員や校長、副校長となっていた。このことは、研修内容との関連から、学校課題研究や ICT 等の場合は指導主事に依頼し、それ以外は校内で対応していると考えられる。高等学校では、校内の教員が多くさらに校長や副校長、機関の専門職、指導主事となっており多様性がみられた。第四は、校内研修会の実施回数である。調査結果から小学校は６回以上が約９割となり、ほぼ毎月のように実施していることが想定される。中学校は、３回と６回以上が多くの割合を占め、学校による２極化がみられた。高校

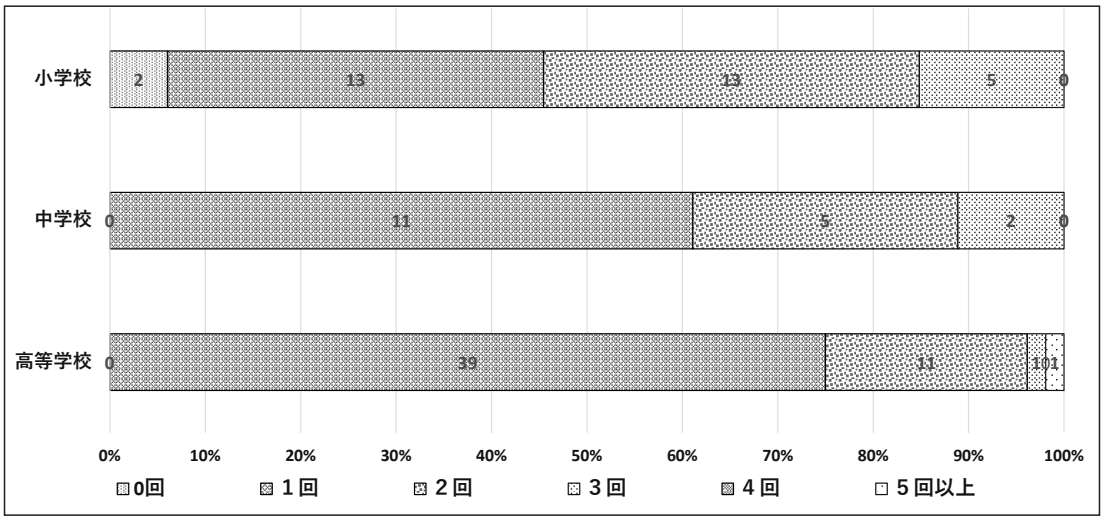


図５　育成指標の周知状況

については、１回から６回以上と実施回数に幅がみられた。

本章では、校種を踏まえた各学校における校内研修への取り組み状況として、テーマ設定の際の意向把握や、研修内容、講師の内訳、実施回数を、調査結果に基づいて検討することができた。

４　育成指標の周知機会及び必要性に関する認識の実態

本章では、教員の力量形成と関連がある育成指標に関して、校内での周知状況及び必要性の認識に関する調査結果を検討する。

(1)　育成指標の周知機会の状況

各学校で実施される職員会議等での育成指標の周知回数を調査した結果が、図５である。図５における調査結果の各項目の配置は、図４と同様とした。

全体的傾向として､多くの学校が１回となったが､校種により違いがみられた。小学校では、周知の回数が０とした学校がわずかだがあった。このことから、周知の方法が他校と異なっていたと考えられる。また１回及び２回とした学校が、それぞれ約４割となり、３回とした学校が約1.5割であった。このことから、調査対象小学校における周知回数が０回からに３回と、学校によってばらつきがあることが分かる。中学校については、６割の学校が１回としており、約３割の学校が２回実施していた。さらに１割程度の学校は、３回実施していた。高等学校については、7.5割とほとんどの学校が１回実施していたが、２回実施した学校も２割程度あった。

以上のように、ほとんどの学校が育成指標を１回以上周知していた。２回や３回以上実施した学校は小学校に多く、その割合は中学校、高等学校と減少していた。しかし、ほとんどの学校で育成指標の重要性を認識して、教員の力量形成と関連づけて周知を図っていることが分かった。

(2)　育成指標の必要性に対する認識

①　育成指標の必要性に対する各校の認識

育成指標の必要性に関する６つの調査項目に対する認識調査の結果を、グラフで示したのが図６である。

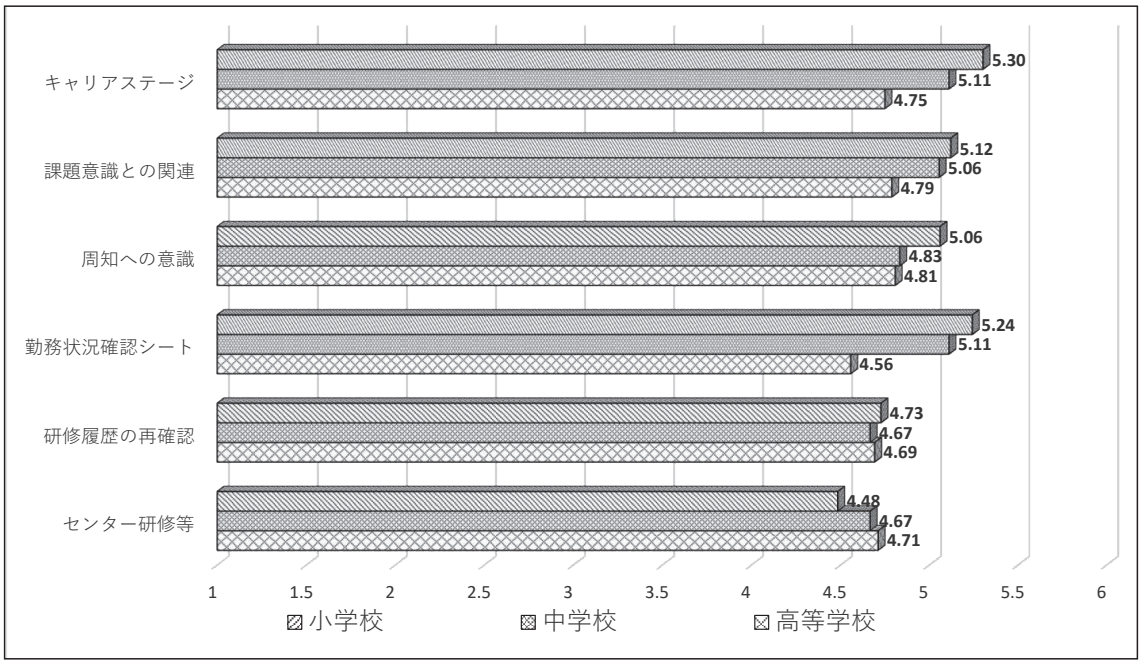


図６　育成指標の必要性に対する認識

調査内容は、表２の「２ 育成指標の活用状況⑵」に示したａからｄの各調査項目である。さらに、各校の必要性の認識として、おおいに必要:６、かなり必要:５、少し必要:４、少し不必要:３、かなり不必要：２、まったく不必要：１の６件法で回答を求めた。図６では、各調査項目の平均値が高い項目、さらに小学校、中学校、高等学校の順にグラフを配置した。加えて、グラフの右側には、各項目について校種ごとの平均値を示した。

育成指標の必要度に対する認識調査の全体的傾向として、もっとも必要度が高かった項目が「自己の『キャリアステージ』を踏まえた活用」であり、「自己の『課題意識との関連』」「育成指標の『周知への意識』」「育成指標を「勤務状況確認シート」作成の際に踏まえる」「育成指標を踏まえた『研修履歴の再確認』」と続き、「指標を踏まえた『センター研修等』への参加」がもっとも低くなった。さらに、校種による特色として、「研修履歴の再確認」と「センター研修等」以外は、すべての項目について必要度を小学校、中学校、高等学校の順で高かった。

育成指標策定の目的は、キャリアステージに応じて教員が必要とされる資質を把握できることである。本項で検討した各校の育成指標に対する必要度への認識調査の結果によると、「キャリアステージ」や「課題意識との関連」が上位に位置し、育成指標策定の意図との一致がみられた。一方、センター研修等への参加や研修履歴の再確認等については、必要度がやや低くなっており、今後の周知への取り組みが求められる。

②　校種による認識の違い

校種間の違いを検討するために、必要度の認識に対する小学校、中学校、高等学校への調査結果について、分散分析の実施結果を表３に示した。なお、統計分析に清水（2016）によるフリーソフトであるHADを用いた。表３では、認識に対する平均値の高い項目から配置し、左から校種ごとの平均値、さらに全体平均、そして分散分析の結果として、Ｆ値、ｐ値、η^2値、多重比較の結果を記した。

表３　育成指標の必要感に対する各校の実態

項　　目	現状認識の平均値				分散分析の結果			
	小学校	中学校	高等学校	平均値	F 値	p 値	η^2 値	多重比較（Holm 法）
キャリアステージ	5.30	5.11	4.75	5.18	4.605	.012*	.084	小 ＞ 高
課題意識との関連	5.12	5.06	4.79	5.11	1.770	.176	.034	
周知への意識	5.06	4.83	4.81	5.07	0.945	.392	.019	
勤務状況確認ｼｰﾄ	5.24	5.11	4.56	5.06	5.419	.006 **	.098	小 ＞＞ 高
研修履歴の再確認	4.73	4.67	4.69	4.82	0.026	.974	.001	
センター研修等	4.48	4.67	4.71	4.70	0.711	.494	.001	

※１　ｐ値の表記　　**：ｐ　＜　.０１　、*：ｐ　＜　.０５
※２　多重比較における表記 小→小学校、中→中学校、高→高等学校
※３　＞:.０５、　＞＞　.０１　、＝　：有意差なし

分散分析の結果によると、育成指標の必要度について校種間で有意な差がみられた項目は、１％の危険率で「勤務状況確認シート」であった。多重比較の結果、小学校の必要度の認識が高等学校と比較して１％の危険率で有意に高くなった。また「キャリアステージ」について５％の危険率で有意な差がみられた。多重比較の結果、高等学校と比較して小学校が５％の危険率で有意に高くなった。それ以外の４項目については、校種間に有意な差はみられなかった。

以上のように育成指標に関する必要度の認識に関して、「勤務状況確認シート」と「キャリアステージ」の２項目については、校種間で認識の差がみられた。このことは各学校での育成指標の周知や活用状況の実態を反映しているものと考えられる。しかし、それ以外の項目に関しては、校種間に有意な差はみられず、認識の差は全体としては少なかったといえる。

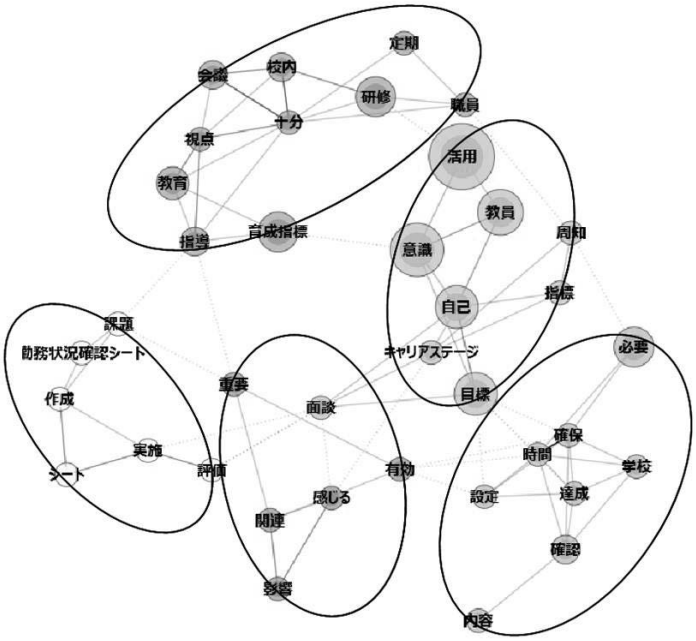


図７　育成指標の活用に関する意見

(3)　育成指標の活用に対する意見について

各学校に対して、育成指標の今後の活用について自由記述を求めたところ、各校から回答を得ることができた。それらの自由記述についてKH Coder（樋口2014）を用いて頻出語を抽出した結果が、表４である。これらの結果によると、育成指標の活用に対する各校の意見として、「活用」が17回、「意識」が11回、「教員」が８回、「自己」と「目標」が７回「育成指標」と「研修」が６回等となった。このことから、自由記述の記載事項をまとめると「育成指標の活用として、教員の自己目標の設定とともに、必要な研修を意識すること」とすることができる。

表４　頻出語一覧

抽出語	出現回数
活用	17
意識	11
教員	8
自己	7
目標	7
育成指標	6
研修	6
必要	6
機会	5
教育	4
会議	3
確認	3
校内	3
指導	3

さらに、KH Coderを用いて共起ネットワーク図を作成した結果が、図７である。この図によると、育成指標の活用について、まとまりが５つで

きた。第一のまとまりは「活用」や「意識」「教員」「自己」「目標」等から構成されていた。このことから「周知により、キャリアステージに応じた教員の自己目標の指標として意識化し活用する」とすることができる。第二のまとまりは、「育成指標」や「研修」「会議」「校内」「教育」「職員」等から構成されていた。このことから、「教育指導の視点に関する育成指標について、校内での定期的な会議において十分に研修する」とすることができる。第三のまとまりは、「必要」や「学校」「確認」「達成」等で構成されていた。このことから、「学校で時間を設定して、各内容の達成状況を確認する必要がある」とすることができた。第四のまとまりは、「重要」や「関連」「面談」等から構成されていた。このことから「面談により、（育成指標の）影響や関連性、重要性、有効性を感じる」とすることができる。さらに第五のまとまりは、「勤務状況確認シート」や「作成」「評価」「シート」等から構成されていた。このことから、「勤務状況確認シートや評価シートにおける課題設定を実施する際に（育成指標を踏まえて）実施する。」とすることができた。

以上のように、育成指標の活用に関する自由記述から、「教員の自己目標を意識する際に活用する」や「育成指標に関する校内会議での研修」「達成状況を確認する必要性」等を抽出することができた。

本章での検討から、育成指標の周知状況として、ほとんどの学校が育成指標を１回以上実施していた。小学校は周知の頻度が比較的多く、回数の多い割合は中学校、高等学校と減少していた。次に育成指標の必要性に対する認識の実態として、「キャリアステージ」や「課題意識との関連」等の必要度が比較的高かった。しかし、センター研修等への参加や研修履歴の再確認等については、必要度がやや低くなっていた。育成指標の必要性の認識については、いくつかの項目で小学校と高等学校で差がみられたが、全体的には校種間の差は大きくなかった。さらに、育成指標の活用に関する意見として、「教員の自己目標を意識する際に活用する」や「育成指標に関する校内会議での研修」等、活用の場面や方法等の意見を抽出することができた。

５　本研究のまとめ

本研究の目的は、教員の力量形成における校内研修会の実施状況や校長及び教員の育成指標の学校における活用状況と必要性に対する認識を明らかにすることであった。そのために、各学校の研修への取り組みの実態とともに教員の力量形成における育成指標の役割の実態や認識を調査に基づいて検討し、現状と課題を明らかにした。

本論での検討により校内研修会の実態及び育成指標の活用状況を明らかにすることができた。第一は、校内研修会のテーマ設定における意向把握であり、小学校や中学校、高等学校において、校長や副校長がもっとも重視されていた。さらに小・中学校では、校内課題研究との関連から、主幹教諭や教務主任とともに、研修主任の意向が重要視されていた。また、高等学校では校長や副校長とともに、学年や生徒指導等の分掌主任の意向が反映されていたことが明らかになった。

第二は、校内研修会の実施内容であり、小・中学校は学校課題研究との関連から、教科に関する内容が半数を占めていた。それ以外の内容は高等学校で行われている学校課題への対応を踏まえた研修内容と同様となっていた。

第三は、校内研修会の講師依頼の内訳として、小・中学校がほぼ同様の傾向を示し、指導主事がもっとも多く、続いて校内の教員や校長、副校長となっていた。高等学校では、校内とともに機関の専門職や指導主事など多様であった。

第四は、校内研修会の実施回数についてであり、ほとんどの小学校で６回以上実施していたが中学校は３回と比較的少ない学校と６回以上の割合が多く実施状況に違いがみられた。また、高等学校については、１回から６回以上の学校がほぼ同数みられ、実施回数に幅がみられた。

第五は、育成指標の周知状況として、ほとんどの学校が育成指標を１回以上周知しており、小学

校はその頻度が比較的多く、回数の多い割合は中学校、高等学校と減少していた。

第六は、育成指標の必要性についてであり、「キャリアステージ」や「課題意識との関連」等の必要度が比較的高くなった。一方、センター研修等への参加や研修履歴の再確認等については、必要度がやや低くなっており、活用状況に課題がみられた。さらに、校種による必要度への認識の差は比較的小さいことが分かった。

第七は、育成指標の活用に対する意見であり、「教員の自己目標を意識する際に活用する」や「育成指標に関する校内会議での研修」等、活用の場面や方法等に関する事項を抽出することができた。

以上のように、本研究では教員の力量形成における校内研修会の実施状況として、研修テーマの意向把握対象者や研修内容、講師依頼の状況、実施回数の実態を検討することができた。さらに、育成指標の学校における活用状況として、周知の回数や必要性に対する各校の認識の実態を明らかにすることができた。

しかし、一方課題も明らかになった。それは校内研修会や育成指標の活用状況に関する実態把握が学校単位の取り組みに限定されていたことである。教員一人ひとりの意向を踏まえた上での分析が必要である。今後、学校としての実践状況とともに、教員の取り組みの実態を関連づけた実態把握及び分析に取り組みたい。

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、A県内の小学校や中学校、及び高等学校の校長、副校長、教諭等多くの皆さんにご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

【参考・引用文献】

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

鈴木久米男「教員及び学校管理職の資質としての指標の策定と養成・採用・研修との関係」（『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18、2019）93-107

鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』3、2019）79-89

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会「「令和の日本型学校教育」を担う新たな学びの姿の実現に向けて審議のまとめ（参考資料2-2）」、https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/2021 1221-mxt_kyoikujinzai01-000019560-14.pdf、2022_2_1　閲覧

角島　誠「学校現場が求める教員の資質・能力に関わる研修内容の一考察 ～私立学校における事例から見えてくること～」（『広島工業大学紀要教育編』18、2019）77-87

橋本和幸・吉田秀晃「自己研鑽のための研修会受講の効果 －小学校教員4名の事例をもとに－」（『了徳寺大学研究紀要』15、2021）123-140

樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、2014

福島県教育センター「平成17年度『福島の教職意識調査』調査結果報告書」（2006）

松田香南「『学び続ける教員像』の具現化へ向けた研修の奨励施策　－47都道府県20政令指定都市の教員研修計画からの抽出―」（『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』67-1、2020）99-107

文部科学省「GIGAスクール構想の実現へ」（https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf）2022_1_10　閲覧

山本朝彦「教員の人材育成指標と育成のあり方についての一考察」（『教育デザイン研究　横浜国立大学大学院教育学研究科』12-2、2021）5-13

若松優子・鈴木久米男・多田英史「校内組織をいかすＯＪＴ推進の手立て : 育成指標を踏まえた研修ツール開発」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』5、2021）165-179

教員の育成指標と研修体系との関連づけの実態
－東北六県及び政令市の教員研修計画の分析及び運用の実態把握から－

鈴木　久米男*、福島　正行**

（令和４年２月13日受付）
（令和４年２月14日受理）

SUZUKI Kumeo*，FUKUSHIMA Masayuki**

The Relationship Between Teacher Development Indicators and Training System: Based on an Analysis of Teacher Training Plans in the Six Prefectures of Tohoku and a Government-designated City

要　旨

本研究の目的は、教員等としての資質向上に関する指標（以下、育成指標）を踏まえた都道府県等の教育センターにおける研修体系の構築や今後の研修への取り組みの実態を明らかにすることにより、望ましい研修体系構築のあり方を検討することである。

本研究により、東北６県及び政令指定都市における育成指標等と研修プログラムの関わりについて検討した。その結果、育成指標の記載事項や設定されている視点の数、さらに視点と研修プログラムの関連、研修履歴作成の取り組み、免許更新講習と研修との関連の実態等を示すことができた。

一方課題も残った。その一つが調査対象とした県等が東北地方に限定されていたことである。今後調査対象県等を増やすことにより全国の傾向を把握したいと考えている。二つ目は、調査時期の問題である。2021年現在、免許更新制度の見直しが行われていることから、教員の研修体系の変化を踏まえた研究も必要になると考える。

１　はじめに

本研究の目的は、教員等としての資質向上に関する指標（以下、育成指標）を踏まえた都道府県等の教育センターにおける研修体系の構築や今後の研修への取り組みの実態を明らかにすることにより、望ましい研修体系構築のあり方を検討することである。

育成指標策定の動きは、2016年11月の教育公務員特例法の一部改正により開始された。該当法の改正により、校長及び教員の資質の向上を目的として、指標及び教員研修計画の策定が義務付けられることなった。このことを踏まえ、2017年３月には、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質向上に関する指標の策定に関する指針」が示された。その中で、地域の実情に応じて指標を策定することや協議会での協議を経ることが示された。法改正を踏まえ、2016年度から2017年度にかけて全国の都道府県等教育委員会は、策定のための協議会を設置して育成指標の策定に取り組んだ。

各都道府県教育委員会は、育成指標及び研修体系を踏まえて、教員研修計画を策定した。さらに、

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊盛岡大学

各都道府県等の教育センターは、策定された育成指標及び教員研修計画を踏まえて研修体系を構築した。現在、これらの体系に基づいて教員研修が行われている。

本研究の前提として、各都道府県において教員等に求められる資質が育成指標として示され、研修体系と関連付けられてきていることがある。しかし、実態として、都道府県等によっては、育成指標に示された教員として身につけるべき資質と教育センター等で行われる研修体系との関連づけが十分でない場合もみられる。さらに、育成指標に示された資質が、教育センター等における研修で必ずしも育成される状況にはないことがある。そもそも、教員の研修体系を教育センター等の研修のみとすることには、研修の機会や対応の実態からは無理がある。このことから、都道府県教育センター等では、センター等が実施する研修としてのOff-JTと校内で行われるOJTとを関連付けて研修体系を構築している事例もみられる。

加えて、現在教員の免許状更新制度見直しの動きがあることがある（中央教育審議会　2021）。これまで教員研修において、教員免許状更新講習は、一定の役割を果たしてきた。しかし、この制度が廃止になった場合、教育センター等がその役割をどのように担うのかが課題となる。このことに関する具体的な方策は、中央教育審議会の検討を待つことになる。

以上が本研究の主題及び研究の目的を設定した理由である。このことを踏まえ、育成指標の策定過程や内容の分析、さらに育成指標と教員養成や採用、研修の関連に関する先行研究をみていく。

第一は育成指標の策定過程に関する先行研究である。山本（2021）は、育成指標と人材育成の関連づけについて報告している。その中で、横浜市の育成指標策定の意図を示すとともに、学校において育成指標が活用されるようなシステムとしての「メンターチーム制」の現状と課題を指摘している。また、牛渡・牛渡（2019）は、秋田県教育委員会における育成指標の策定過程を報告している。その中で育成指標策定における教員育成協議会設置の経緯と内容の構造とともに、育成指標の特色を示し、活用の方策として「秋田キャリアアップシート」を紹介した。また鈴木（2019）は、A県教育委員会による育成指標の策定過程として、組織のメンバー構成や指標の概要、設定した視点等を報告し、その中で育成指標と教員研修との関連づけが重要であることを指摘した。

これらの先行研究により、都道府県等による育成指標の策定過程や内容の概要が明らかにされてきた。しかし、育成指標と教育センター等で行われる研修との関わりは不明のままである。

第二は、育成指標の内容分析に関する先行研究である。赤星（2020） は、教員育成指標に関して、内容の分析や海外の教職スタンダードとの比較を行った。その中で、横浜市や熊本県の育成指標を分析し、一つの指標に「知識・技能」と「パフォーマンス」の両面が記載されていると指摘した。このことを踏まえ、アメリカ「州間教員評価支援協会」の「教職スタンダード」に記載されている「パフォーマンス」「必須の知識」「重要な心構え」の３観点が参考になると指摘した。また、櫻井・阿内・佐久間（2019）は、全国の都道府県等の育成指標でのキャリアステージ区分等の分析結果を報告している。その中で、育成指標が果たしうる機能として研修と結合することで、キャリステージごとの標準化を可能にするとした。その上で、最終ステージにおける卓越化や入職時の多様性を反映することの困難さを指摘した。さらに津村（2020）は、育成指標として関東地方一都六県に焦点を当てて分析をしている。その中で、キャリアステージの設定や構成さらに設定する視点に関して、地域特性に配慮した工夫や特徴があることを明らかにした。

これらの先行研究により、育成指標の内容としてキャリアステージの区分や設定している視点の違いが明らかになった。しかし、育成指標の内容や設定している視点と研修との関係性についての考察はなされていない。

第三は、育成指標と教員養成、採用、研修の関連に関する先行研究である。鈴木（2019）は、育

成指標の策定過程と教員養成、採用、研修の関係を分析している。報告の中で、育成指標と大学の教員養成課程のカリキュラムとの関連性や各都道府県における採用や研修との関わりを検討した。また、若松・鈴木・多田（2021）は、小学校における育成指標の認知状況を明らかにするとともに、校内研修における指標活用のあり方を実践に基づいて報告した。さらに後藤（2021）は、育成指標に基づいたミドル層の資質・能力向上を図るために、校内研修の自律的な運営を促すマネジメントのあり方に関する実践研究の成果を報告している。その中で、研修の計画や運営においてマネジメントを意識することにより、ミドル層の資質・能力の向上がみられたことを報告している。

これらの先行研究により育成指標と学校における研修との関わりが明らかにされてきた。しかし、育成指標とセンターで実施される研修講座や校内研修との関わりは、明確にされていない。

これらの先行研究により、育成指標の策定過程の概要や示されている資質の内容、さらに教員養成や採用、研修との関係の一部が示されてきた。

しかし、教員研修における育成指標と各都道府県等の教育センターの研修体系との関連は十分に明らかにされていない。さらに、2021年度現在、免許状更新制度の見直しが行われている。このことの補完としての教育センターの役割を再検討する必要もある。加えて、教員研修の全体像を把握するためには、これまで不十分であった各教員の研修履歴の活用状況にも関係してくる。

このことを踏まえ、本研究の目的を「教員等の育成指標を踏まえた都道府県等の教育センターにおける研修体系の構築や今後の研修への取り組みの実態を明らかにすることにより、望ましい研修体系構築のあり方を検討すること」とした。そのために、都道府県等教育委員会で策定している教員研修計画等の内容の調査分析及び関係者への聞き取り調査を行って、育成指標と教員研修との関係を分析、検討することとした。

2　実態調査について

本研究の目的に迫るための調査対象は、実態の詳細を分析するために東北地方の六県及び政令指定都市である仙台市に限定することにした。さらに、育成指標と教員研修との関係を明らかにするために、各県等で策定されている教員研修計画（2021年度）に着目した。教員研修計画を分析することにより、育成指標と教員研修の現状を把握することができると考えた。

育成指標と教員研修との関わりを明らかにするために、次の７つの視点を設定した。一つ目は、教員研修計画の記載内容である。そのために、各県等の教員研修計画の記載内容を記載事項の視点を踏まえて分析して、特徴を検討することとした。二つ目は育成指標と研修プログラムの関連である。具体的には育成指標において教員の資質能力として設定している視点を検討する。さらに、育成指標に示されたキャリアステージの設定と研修体系との関連から、特徴を検討する。三つ目は中堅期以降の研修体系の各県等による違いである。研修体系として各県等により特徴がみられるのが、中堅教諭等資質向上研修以降の研修体系であり、実践状況を検討する。四つ目は、教員研修体系への育成指標の観点の示し方である。その方法として、研修体系との関連や各研修との関連づけを示すなど多様な取り組みにみられることから、実態を把握した上で検討する。五つ目は教員研修体系への校内研修の位置づけである。教員の実践と研修とを結びつける場としての校内研修の重要性が指摘されており、各県等の位置づけを検討する。六つ目は教員研修の実績としての研修履歴への取り組み状況の把握である。研修履歴の作成は、教員研修を充実していく上で前提となるべき事項であり、各県等の取り組みに注目すべきである。七つ目が教員研修と免許更新制度との関連である。免許更新における教員研修との関連づけの実態は多様であり、各県等の実態を把握する。以上の７つの視点に基づいて、教員研修と育成指標との関連を各県等の教員研修計画等を分析することにより検討していく。

本研究における調査対象は各県等が策定している教員研修計画等とし、青森県[1]、岩手県[2][3][4]、秋田県[5]、山形県[6]、宮城県[7]、福島県[8]の東北六県及び政令指定都市である仙台市[9][10]とした。

さらに調査方法は、各県の教員研修計画（2021年度）等を分析するとともに、不明な点は各県の教育センター等の担当者に直接聴き取りをした。

3　各県の育成指標と研修体系等の関連の実態

本章では、主に東北６県における研修体系の概要及び研修体系、育成指標の具体的内容、研修との関連付け等の実態を検討していく。

(1) 教員研修計画における育成指標と研修の位置づけ

本節では、各県等における教員等の研修体系と育成指標及び研修との関連付けをみていく。その際の検討事項は、基本方針・基本構想や研修体系の全体図、育成指標の提示（校長用、事務職員用の有無）、特別・派遣研修、校内研修、研修計画の提示状況等である。表１は、各県等で策定された教員研修計画の記載内容一覧である。

検討事項の第一は、研修計画の名称及び基本方針や基本構想の提示状況である。山形県が教員研修計画としているが、他の５県と仙台市は「教職員」研修計画としており、事務職員の研修も含んだ研修体系としている。

さらに、基本方針や基本構想である。これらについて表記の違いはあるものの、各県等がすべて記載している。その際、多くの県等が新たに教職員研修計画として、育成指標を踏まえて研修計画を策定している。一方、秋田県は、昭和60年３月に策定した教職員研修体系を改訂することで、教職員研修計画としており、育成指標を体系の参考資料として掲載している。加えて仙台市は仙台市学校教職員人材育成基本方針に基本的な事項を記載し、育成指標としての内容はセンター研修2021に示している。

以上のように、すべての県等において、教員研修と育成指標との関係を、教員研修計画や基本方針等で示していた。さらに、提示の方法は異なるものの、教員研修の基本方針や育成指標等が示されていた。

第二は育成指標の職種による策定状況である。校長や管理職用を別葉で示しているのは、青森県と山形県及び仙台市である。青森県では、校長、教頭の育成指標として、人間力とマネジメント力に特化して具体的な資質を示している。山形県では、校長用の指標として、総合的な人間力や経営・組織マネジメント力等４つの視点を設定して策定している。仙台市では、求められる「管理職」の姿と力量として、「深い教育力」や「優れたリーダーシップ」「確かなマネジメント」の３つの力と教育的リーダーシップや人間的リーダーシップなど５つの力量を掲げている。

このように、いくつかの県等は校長や学校管理職用として、具体的な指標を掲げて育成指標を策

表１　各県等の教員研修計画の記載内容

視点　＼　県等	青森	岩手	秋田	山形	宮城	福島	仙台
基本方針・基本構想	○	○	○	○	○	○	○
研修体系　全体図	○	○	○	○	○	○	
育成指標 教員	○	○	○	○	○	○	○
育成指標 校長用あり	○			○			○
育成指標　事務職員			○		○		○
派遣研修	○	○	○	○	○	○	
校内研修			○		○	○	○
研修と指標との関連	○						
基本・指定研修　計画	○	○	○		○	○	○
職能・職務研修　計画	○	○	○		○	○	○
専門研修　計画	○	○	○	○	○	○	○
基本研修各講座 含指標		○	○		○	○	○
職能研修各講座 含指標			○		○	○	○
専門研修各講座 含指標				○	○	○	○
教育委員会の組織			○	○			
担当者会議設置要綱						○	
特徴ある記載事項	研修と指標	自己研修	担当所管	指標の説明	研修ガイド	研究指定校	ＯＪＴ推進

定していた。

次に事務職員の育成指標である。秋田県と宮城県及び仙台市は、事務職員の育成指標を教員研修計画等に示している。山形県は研修計画の名称を「教員」としているので、事務職員については触れられていない。秋田県の学校事務職員の育成指標は、大枠は教員と同様であるが、視点として専門的知識・技能やチーム学校を支えるマネジメント力、学校内外をつなぐ力の３点を設定し、４段階のキャリアステージを設定している。宮城県では、事務職員等に求められる資質能力として、革新創造や論理展開、計画遂行等の７つの視点を設定して具体的な内容を示している。仙台市は求められる「事務職員」の姿と力量として、確かな業務遂行力や豊かな対応力、自律的な行動力の３つの力と12の具体的な力量を示している。

このように、いくつかの県等は事務職員の育成指標を具体的な力量を示しながら､策定している。

第三は、センター研修以外の教員研修の位置づけである。岩手県を除く青森県や福島県等の５県及び仙台市が研修体系に、教職大学院や教職員支援機構、企業等派遣研修を位置づけていた。岩手県については、派遣研修として長期研修生（教育研究コース、養成研修コース）としていた。宮城県は、派遣研修の具体的な研修機関を示すとともに､「職務遂行に必要な識見を高め、指導力の向上を図るために、県内外の研修機関へ派遣する研修」としていた。以上のように、各県等が研修体系に学校外で実施される派遣研修を位置づけている。

第四は、センター研修の研修区分の提示状況である。各県等が研修体系に､基本研修や職能研修、専門研修等の研修区分を位置づけている。しかし、研修区分の示し方や各研修講座における育成指標の観点との関連の示し方が県等により異なっている。青森県は、研修と指標の関連を研修区分で示している。さらに研修計画としての説明は、「研修の時期、方法及び施設」として、概要が示されている。山形県は研修体系とともに、専門研修の各講座と育成指標の各視点との関連性が示されている。岩手県は研修区分ごとに計画が示されるとともに、基本研修の各講座と育成指標の各視点との関連性が示されている。秋田県では、研修領域ごとの概要とともに、基本研修としての教職員経験者研修と職務別研修の各講座について、育成指標との関連が示されている。ただし、専門研修については、各講座の研修内容と研修の担当を示している。宮城県と福島県では研修区分にそれぞれの研修講座の一覧表を作成するとともに、各研修講座について内容や育成指標との関連を示している。仙台市では、研修計画が教育センターや保健教育課等の担当部署ごとに作成されるとともに、各研修について実施日や実施内容が示されている。このように、県等により研修区分での研修の具体や育成指標との関連の示し方が異なっていた。

第五は、各県等の研修計画における特徴ある記載事項についてである｡青森県は教諭や養護教諭、栄養教諭ごとに、研修領域と育成指標との関連図が作成されていた。この図により研修体系と育成指標の各視点との関連の認識が可能となる。岩手県では、教職員研修を促すための手引の作成をしている。具体的には､『教職員研修の手引』や『いわての教職員研修ガイドブック』さらに『教員のための自己研修の進め方』である。秋田県では、研修講座の実施日数を研修担当機関ごとに示している。一覧表には、県教育庁の各課や総合教育センター等とともに、各学校・園の担当日数も示されている。山形県の研修計画においては、育成指標に関する詳細な説明がある。指標の説明として教員の実践や素養に関する資質・能力、指標の構成、県としての用語等の説明がある。宮城県や福島県では、初めに研修体系の説明や求められる資質能力として育成指標を示している。さらに、研修の概要とともに、各研修講座のねらいや実施内容、加えて育成指標の観点との関連性を示している。仙台市では、教育委員会の各部署や教育センター等で行われるキャリアステージに応じた研修実施の理念が、各学校で行われるOJTを支えるとしていた。

以上のように、教員研修計画の記載内容には、研修の概要や育成指標の提示、さらに研修との関連性の示し方等が県等により異なっていた。

本節での検討により教員研修と育成指標に関して、次の事項が明らかになった。一つ目はすべての県等で教員研修の体系と育成指標との関連を、教員研修計画や人材育成基本方針等に記載していることである。

二つ目は育成指標の策定状況として、学校管理職や事務職員用を別葉で提示している県等があったり、教員用に加えたりと多様な形式がみられた。

三つ目は教育センター以外での教員研修の位置づけである。ほとんどの県等が、教職大学院や教職員支援機構、企業研修等を位置づけていた。また、別の県は長期研修制として、教育研究や養成研修を位置づけていた。

四つ目は教育センター等における教員研修内容の提示方法であり、多くの県等が研修体系に基本研修や職能研修、専門研修等を位置づけていた。その中でもある県等は、担当する部署ごとに実施する研修を示していた。

五つ目は教員研修計画における特徴ある記載事項であり、記載内容に関しては研修内容や育成指標との関連づけ、さらに方針の提示方法などに違いがみられた。さらに、提示の手立てとしては、別に作成した手引や方針に記載している事例もみられた。

(2) 育成指標と研修プログラムの関連性

本節では、各県等の育成指標におけるキャリアステージと研修体系の関連としての視点やキャリアステージの区分、中堅期以降の研修体系、校内研修との関わりをみていく。

① 育成指標における視点の設定

表２は、各県等で策定した教員の育成指標で設定した視点の一覧である。各県の育成指標で設定している視点の特徴として、共通している視点や設定した視点の数、視点の括り方、そして県等の課題の示し方で特徴がみられた。

第一は視点設定における共通事項である。すべての県等で教員としての素養や人間力さらに、学習指導や生徒指導力が設定されていた。マネジメント力については､すべての県等で示していたが､提示方法が異なっていた。秋田県や宮城県ではまとめて示していたが、その他の県等ではさらに協働や危機管理等の視点を設定していた。

第二は設定している視点の数の違いである。表２で示したように、育成指標に示されている表で設定した視点の数は５から11と幅がみられた。表２で福島県は、表中で設定した視点の中で11の視点が該当することを示している。実際には、教科指導においてさらに中項目として３つの視点が設定されており、生徒指導においても特別支援とともにそれ以外に３つの視点が設定されているなど､実際の視点数は14であった。同様に岩手県は、視点数を10としているが、実際は教員としての素養が６視点、さらに学習指導や生徒指導、マネジ

表２ 育成指標において設定している視点（教員）

視点 ＼ 県等	青森	岩手	秋田	山形	宮城	福島	仙台
教員素養・人間力	○	◎	○	◎	○	○	◎
教育への情熱					○	○	◎
自己研鑽力					○		○
教育公務員 自覚				○			
学習指導力	○	◎	○	◎	○	◎	◎
生徒指導力	○	◎	○	○	○	◎	○
子ども理解		○			○	○	○
マネジメント力			○	◎	○	○	
学級・学校経営	○						◎
教職員 連携・協働	○	○				○	○
地域 連携・協働	○	○				○	○
危機管理 学校安全		○		○		○	○
ICT・情報モラル				○			○
復興教育		○					
キャリア教育		○					
多様性・特別支援	○	○		○		○	
県の教育課題			○			○	
表中の視点の数	7	10	5	8	7	11	11
実際の視点の数	7	17	5	17	7	14	22

※：○は視点が一つ、◎は下位に複数の視点を含む

メントが各３視点の合計17の視点が設定されていた。山形県の視点は８としているが、チームマネジメント力として４視点、総合的な人間力として３視点、学習指導力として３視点など17の視点を設定している。また、青森県はマネジメント力で３視点、宮城県は教育への情熱等の２視点、秋田県は県の教育課題についての視点を設定しているが、それ以外の学習指導や生徒指導等共通の視点が多い。さらに、仙台市は求められる力量として、たくましい精神力や豊かな人間性、確かな指導力の３点をあげ、表中で該当する項目は11であるが、実際は力量構成要素として22項目を設定している。以上のように視点の細分化及び括り方において、視点数が５から22と幅が大きく、各県等により特徴がみられた。

第三は各県等の独自の視点設定である。岩手県は東日本大震災からの復興を踏まえ、独自の視点として復興教育を設定している。さらに、秋田県は県の教育課題として視点を設定している。また、山形県では他県等にはみられないICT・情報モラルを独自で設定している。加えて宮城県では、教育への情熱や自己研鑽力等教員としての素養の視点を設定している。仙台市では、求められる力量としての学級づくりにおいて、いじめの防止・いじめへの対応や危機管理・安全管理（いじめ、アレルギー、緊急対応）等いじめ対応の視点を設定している。

以上のように岩手県や秋田県のように、県の重点としている実践事項を踏まえた視点を設定したり、山形県や宮城県、仙台市のように学校に求められている今日的な課題を視点として設定したりする場合があった。

②　キャリアステージの区分と研修体系

各県の育成指標におけるキャリアステージの設定と研修体系としての研修区分による研修講座との関係を示したのが、表３である。この表には、育成指標に示されたステージや区分を示すとともに、ステージごとに示されている研修を、基本研修や職能研修、専門研修と対応させて示した。このことから分かることとして、ステージ区分や研修区分ごとの研修講座、及び悉皆として行われる基本研修の設定が、県等によって大きく異なっていることである。

第一にステージ区分の実態である。青森県は形成期、向上・発展期、充実期、仙台市は育成期、向上期、充実・発展期の３区分である。秋田県はやや変則的な区分となっているがほぼ４区分である。山形県や宮城県、福島県は明確に４区分としており、山形県は一部年齢の設定が異なるものの区分名もほぼ同様である。さらに岩手県は基礎力の形成期や実践力の向上期、実践力の充実期等５区分としている。このように、全体としては、初任研、５年研、中堅教諭等資質向上研修、それ以降の研修と対応させたステージ区分となっていた。

第二に研修区分の実態である。宮城県や福島県は研修区分として、基本研修や職能研修、専門研修の３区分としていた。同様の区分である青森県は、職能研修を職務研修とし、さらに秋田県は職能研修を職務別研修としていた。また山形県は基本研修に他県での職能研修と区分される研修を含めていた。また、岩手県では専門研修を希望研修としていた。最後に仙台市では、研修を基本的な研修１～３、授業づくり研修１～３等９つに区分して実施している。

以上のように、山形県のように２区分の県及び仙台市のように９区分の市もあったが、ほとんどの県は３区分となっていた。

③　中堅期以降の研修講座の設定の違い

基本研修における中堅期以降の研修講座の設定の違いである。初任者研修、５年目以降行われる研修、中堅教諭等資質向上研修までは、名称の違いはあるものの、各県等でほぼ同様となった。しかし、それ以降の研修設定が県等により異なっていた。表４は、各県の中堅期以降の研修体系を示した一覧である。

青森県では、特別な設定はない。次に基本研修として悉皆で実施しているのは、岩手県、山形県、宮城県、仙台市である。岩手県では、20年、30年の経験者に授業力向上研修として実施してい

表３　育成指標におけるキャリアステージの設定と研修体系　　形態：◎悉皆、○指名、△希望

県等	年齢 経験年数	22 1	27 5	32 10	42 20	52 30	60～ 38～
青森	ｽﾃｰｼﾞ区分	形成期	向上・発展期	充実期			
	基本研修	◎初任者研修	◎中堅教諭等資質向上研修（前期） ◎同（後期）				
	職務研修	○職務に関する研修　○新任主任に関する研修、新任管理職に関する研修					
	専門研修	△教科、領域、生徒指導・教育相談、特別支援教育等に関する研修					
岩手	ｽﾃｰｼﾞ区分	基礎力の形成期	実践力の向上期	実践力の充実期	実践力の発展期	総合力の発揮期	
	基本研修	◎初任者研修 ◎2,3年目研修	◎経験者研修 ５年研	◎中堅教諭等資質向上研修 ◎授業力向上研修	◎授業力向上研修	◎授業力向上研修	
	職能研修	○新任研修、新任副校長研修　等					
	希望研修	△教科研修・領域研修・情報教育研修等					
秋田	ｽﾃｰｼﾞ区分	実践的指導力習得期	実践的指導力向上期	実践的指導力充実期／教職経験活用・発展期／学校経営推進・充実期			
	基本研修	◎初任者研修	◎教職５年目研修	◎中堅教諭等資質向上研修　◎実践的指導力発展研修			
	職務別研修	○　教務主任、研究主任、学年主任等研修　○副校長・教頭、校長研修					
	専門研修	△今日的課題、教科等の指導　に関する研修					
山形	ｽﾃｰｼﾞ区分	始発期	成長期	充実期	組織運営期		
	基本研修	◎初任者研修 ◎ﾌｫﾛｰｱｯﾌﾟ研修	◎教職５年経験者研修	◎中堅教諭等資質向上研修 ◎ステージアップ研修	◎教職中長期経験者研修 ◎新採教頭／校長研修		
	専門研修	△教科・領域　、教育課題、マネジメントに関する研修					
宮城	ｽﾃｰｼﾞ区分	基礎形成期	資質成長期	資質充実期	深化発展期		
	基本研修	◎初任者研修	◎５年経験者研修	◎中堅教諭等資質向上研修	◎20年経験者研修		
	職能研修	○新任主任・主幹教諭研修　○新任校長・教頭研修					
	専門研修	△教科、特別支援、教育相談、情報教育等に関する研修					
福島	ｽﾃｰｼﾞ区分	基礎形成期	資質成長期	資質充実期	深化発展期Ⅰ 深化発展期Ⅱ		
	基本研修	◎初任者研 ◎ﾌｫﾛｰｱｯﾌﾟ研修	◎経験者研修Ⅰ	◎経験者研修Ⅱ（中堅教諭等資質向上研修）			
	職能研修	○学級経営、新任主任研修等　○経験者研修Ⅲ　○新任教頭、校長研修					
	専門研修	△学校教育の基礎事項、専門職としての力量形成、指導力向上のための研修					
仙台	ｽﾃｰｼﾞ区分	育成期	向上期	充実・発展期			
	基本的な研修１	◎フレッシュ先生研修 １～４年次	◎５年次研修　◎中堅教諭等資質向上研修Ⅰ	◎中堅教諭等資質向上研修Ⅱ（13年次） ◎ミドルリーダー研修（15年次） ◎充実期（21年次）研修 ◎発展期（26年次）研修			
	基本的な研修２、３	○新任主任研修　○新任研修主任研修　○新任教頭　○新任校長研修　等					
	授業づくり、ﾄﾋﾟｯｸ研修	△各校種教科研修　△ホームページ研修　防災教育研修　等					

表４　各県等の中堅期以降の研修体系

県等名	中堅期以降の研修体系	実施形態
青　森	特別な設定はなし	なし
岩　手	20 年、30 年を目安に、悉皆で研修を実施（授業力向上研修） ※免許状更新講習を兼ねる	悉皆
秋　田	実践的指導力発展研修を実施　新任主任研修会の未受講者が対象	全体で 10 名程度
山　形	20 年研として「中長期経験者研修」を悉皆で実施 ※校内研修やセンター研修、大学での研修等から自分で選択	悉皆
宮　城	20 年経験者研修を悉皆で実施 ※研修：一日、講話、実践発表	悉皆
福　島	経験者研修Ⅲを実施：教職経験 15 年程度の推薦を受けた教員が対象 ※事務所推薦、教務主任、学年主任等から　リーダー養成が目的	推薦
仙　台	中堅教諭等資質向上研修Ⅱ（13 年次）、ミドルリーダー研修（15 年次）、充実期（21 年次）研修、発展期（26 年次）研修を悉皆で実施 ※充実期研修は不登校対応（135 分）、発展期は危機管理（135 分）	悉皆

る。さらにこの研修は、免許更新講習も兼ねている。山形県では、20年研修として、中長期経験者研修を実施している。内容として、該当教員が校内での研修や教育センター及び大学で実施される講座等から校長の承認を経て選択する。宮城県では20年経験者研修として学校の組織運営に関する内容を一日のプログラムとして受講する。その他の形態として秋田県は、それまで新任主任研修等の受講経験のない教員を対象に30年の経験を目安に一日のプログラムとして実施している。福島県は、経験者研修Ⅲとして、教職経験15年以上の推薦を受けた教員を対象に、ミドルリーダー養成を目的に実施している。仙台市は10年目の教員を対象に中堅教諭等資質向上研修Ⅰ、13年目には同Ⅱを実施する。さらに、15年目にはミドルリーダー研修､21年目には充実期(21年次）研修、26年目には発展期（26年次）研修を実施しており、これらはすべて悉皆で実施されている。

以上のように、研修の対象者は、悉皆であったり、推薦であったり、特定の研修の未受講者であったりと様々な形態が存在していた。

④　育成指標の視点の研修計画への示し方

次に、各県等における研修計画への育成指標の観点の示し方をみていく。各県の実態をまとめたのが表５である。　育成指標と研修講座との関連の示し方として、４つのパターンがあった。その一つが青森県のような、研修と育成指標との視点を図示する形式（図１ 参照）であり、全体像の把握が主な目的である。パターン２は、指標の視点ごとに相当する研修を配置するもので、岩手県

表５　研修体系への育成指標の視点提示の方法

県等名	育成指標の視点の研修体系への関連付け
青　森	研修と指標との関連として、基本研修や職務研修体系に指標の視点を表示
岩　手	研修体系として、キャリア・ライフステージと目指す教員像、育成指標との視点との関係の概要を提示、さらに基本研修については、育成指標の視点と研修講座の対応表を表示
秋　田	基本研修では研修名と育成指標の資質能力の視点との関連を提示 職務別（職能）研修では、高めたい資質能力として学校マネジメントの３つの視点との関係を表示
山　形	基本研修については、すべての視点としての領域が対象 専門研：教科、教育課題、マネジメントに 区分し、各研修講座と視点との対応を表示
宮　城	研修講座ごとに、育成指標の経験段階及び対応している視点を表示
福　島	各研修講座について、対応するキャリアステージ及び育成指標の視点との対応を表示
仙　台	各研修講座について、「求められる教員の姿と力量」から「OJT に生きる力量」として具体的な力量構成要素を表示

の育成指標と基本研修の関係を示した配置表（図２ 参照）による提示である。パターン３は、各研修講座に育成指標の観点を示すもので、秋田県や山形県が作成している（図３ 参照）。仙台市は指標の視点を「OJT に生きる力」としているが、ほぼ同様の形式である。パターン４は、育成指標の各視点を研修講座一覧で示すことと、一つひとつの講座に示す組み合わせによる方法であり、宮城県や福島県がこれにあたる（図４参照）。

以上のように、県等によって育成指標と研修講座の関連を図示したり、研修一覧で示したり、研修講座ごとに示したりと､様々な工夫がみられた。

⑤　研修体系と校内研修との関連付け

研修体系における校内研修との関わりをみていく。表６は、教員研修体系と校内研修の関わりの概要である。

研修体系への校内研修等の関わりの提示の有無、さらに表示の仕方に特徴がみられた。特徴の第一は、研修体系への校内研修等の記載の有無である。すべての県等が、校内研修等を直接的、間接的に研修体系に記載していた。表示法として、多くの県等が研修体系に校内研修を記載していた。青森県は、研修の体系図に OJT として日常的な職場内研修としていた。秋田県は､「校内（園内）研修及び自己啓発への支援・OJT の推進」としていた。また山形県や宮城県、福島県は「校内研修」として位置づけていた。その中で岩手県は、研修体系に直接的な記載はないが、教員を対象とした手引き「自主研修の進め方」を作成して公表している。さらに仙台市では、教育センター研修の基本方針として各学校で行われる OJT との関わりを記載していた。このように、調査対象としたすべての県等が教員研修と校内研修とを関連づけていた。

第二は、校内研修の提示方法である。多くの県等が研修体系図等に、校内研修等として位置づけ

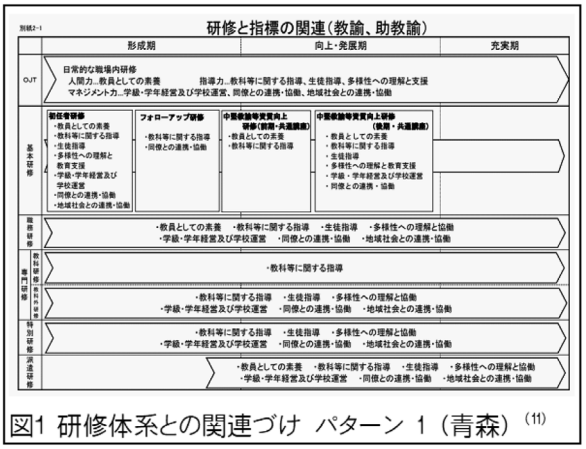


図1 研修体系との関連づけ パターン 1（青森）(11)



図2 研修体系との関連づけパターン2（岩手）(12)


2　職務別研修

	研修名	研修対象校種	高めたい資質能力							主な研修内容
			本県教育課題への対応	マネジメント能力	生徒指導力	教科等指導力	学校マネジメント力 学校経営力	外部折衝力	人材育成力	
1	園長等運営管理協議会	幼・保等					○	○		本県の就学前教育・保育関係施策 就学前教育に関する諸課題と組織マネジメント
2	教頭・主任等研修会	幼・保等					○	○		教育・保育の質向上に係る課題と協議 就学前教育に関する諸課題と運営マネジメント
3	校長等連絡協議会	小・中					○	○		本県の義務教育関係施策 （説明・課題研究・情報交換）
4	新任校長研修	高・特					○		○	経営心得・学校管理の諸問題
		小・中・高・特					○		○	学校組織マネジメント 学校運営上の課題 職員管理の実際
5	新任教頭研修	高・特					○	○		経営心得・学校管理の諸問題
		小・中・高・特					○		○	組織マネジメント　人事評価

図3 研修体系との関連づけパターン3（秋田）(13)

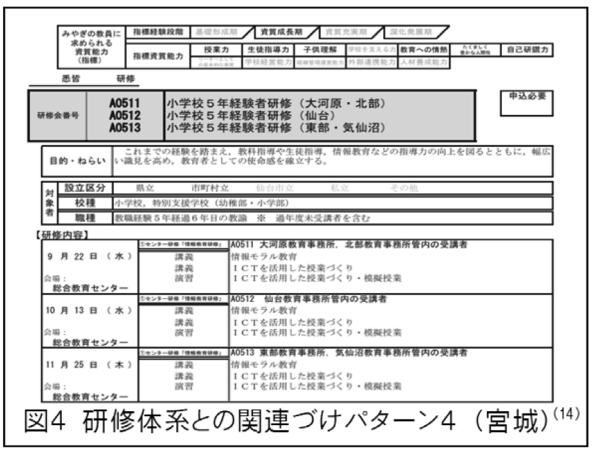


図4 研修体系との関連づけパターン4（宮城）(14)

表６　研修体系における校内研修等の関わり

県等名	研修体系への職場内研修や自己研修の関連付け
青　森	日常的な職場内研修として、育成指標の視点「人間力」や「指導力」「マネジメント力」を表示
岩　手	研修体系への明示はないが、別にテキスト「自己研修の進め方」を提示
秋　田	研修体系の全体構造に「校内（園内）研修及び自己啓発への支援・OJTの推進」と表示
山　形	校内研修として、「授業研究」「職員研修」を表示 免許更新制度を研修体系に位置づける
宮　城	研修体系に校内研修を位置づけ「教員一人一人の指導力を高め、学校が直面する様々な課題への対応を図るため、各学校が主体的に取り組む研修」とし、センターや事務所などの関わりを表示
福　島	現職教育体系図に校内現職研修に、「教員研修の基盤として、学校において計画的、実践的に行う研修」、さらに、研究として指定研究、プロジェクト研究、個人研究を表示
仙　台	「センター研修」における学びを学校での OJT　に生かすことができるよう、（中略）研修内容の検討及び精選を行っています。としており、各校で行われる OJT を研修の中核と位置づける

ていた。図示と併せて説明文として、提示しているのは秋田県や宮城県、福島県であった。福島県は、研修体系として、教員研修の構想や育成指標、さらに研修の体系等に関する詳細な説明があった。仙台市は、教育センターが研修の手引として作成している「センター研修2021」の中の基本方針として OJT との関わりが記載されていた。

以上のように、各県等の教員研修計画は、Off-JT としてのセンター等での研修とともに学校での OJT さらに自己研修との関連も規定していた。

本節では、各県等の育成指標におけるキャリアステージと研修体系の関連としての視点やキャリアステージの区分、中堅期以降の研修体系、校内研修との関わりに関して、次の事項が明らかになった。

一つ目は育成指標における視点の設定についてであり、教員としての素養や学習指導力等共通する視点とともに、復興教育やいじめ対応等独自に設定している県等もみられた。さらに視点の設定数も５から22と多様性がみられた。

二つ目はキャリアステージの区分と研修区分である。キャリアステージの区分については、青森県や秋田県が３区分、岩手県は５区分、それ以外の山形県や宮城県、福島県は４区分となっていた。さらに研修区分として、山形県のように２区分の県及び仙台市のように９区分の市もあったが、ほとんどの県は３区分となっていた。

三つ目は、中堅期以降の研修講座の設定についてである。県等によって実施形態は様々であり、実施しない県や20年次研修として一度、さらに10年ごと、５年ごと等があった。その際の研修対象者は、悉皆であったり、推薦であったり、特定の研修の未受講者であったりと様々な実施形態があった。

四つ目は育成指標の視点の研修計画への示し方であり、県等によって育成指標と研修講座の関連を図示したり、研修一覧で示したり、研修講座ごとに示したりと、様々な工夫がみられた。

五つ目は、研修体系と校内研修との関連付けであり、調査対象としたすべての県等が教員研修と校内研修とを関連づけており、教員研修計画や基本方針等に具体的な内容を示していた。

(3) 研修履歴作成の取り組み

各県の研修履歴作成状況の概要を示したのが、表７である。

教育委員会としてすでに研修履歴の作成を開始しているのは、岩手県と宮城県及び仙台市である。仙台市教育センターが研修申し込みのための現行システムを導入した際に、受講申込者が自己の研修履歴を確認できるようにした。また、岩手県は2020年度から基本研修を中心に研修履歴を作成している。また、宮城県は今年度より受講者管理システムを導入して、研修履歴の作成を開始している。青森県と秋田県は、以前からセンター研修の参加者名簿を作成し蓄積している。それ以外の山

表７　研修履歴の作成

県等名	現　状	今後の取り組み	作成の目的
青　森	作成していない。センターで実施した研修については、記録作成	未定	―
岩　手	2020年度より作成開始記録の対象：基本研修のみ	今後、他の研修にも拡大するのかを検討	教員のライフステージと研修の意識化を図ること
秋　田	センター研修への参加者の記録あり	国の動向を踏まえて対応	―
山　形	部内で話題にしている	未定	―
宮　城	2021年度より「受講管理システム」を導入	学校での紙ベースの管理から一括管理へ推移	教員自身がいつでも研修履歴を確認できるようにすること
福　島	部内で話題にしている	状況により判断	―
仙台	数年前に、研修履歴の現行システムに移行	今後も継続	教員自身が堅守履歴を確認できること

形県と福島県は、研修履歴の作成について話題に上っている状況である。今後の取り組みとしては、未定の県もあるが、国の動向を踏まえて実施していくことになると思われる。さらに、作成の目的として岩手県や宮城県は、教員自身の研修意欲の向上にあるとしている。

以上のように研修履歴の作成については、すでに取り組んでいる県等もあるが、今後の状況を踏まえて取り組む、とする県等が多くみられた。また、すでに取り組んでいる県等の研修履歴作成の目的は、研修者自身の研修意識の向上にあった。

(4) 免許更新講習との関連づけ

教員研修体系における免許状更新制度見直しとの関連付けの検討に関する各県の取り組みを示したのが、表８である。

岩手県は、教職経験が10年、20年、30年を超えた教員を対象に授業力向上研修を実施している。教職経験10年を経た教員は、中堅教諭等資質向上研修の一環として実施し、同時に更新講習に振替となる。秋田県では、実践的指導力発展研修や職務別研修として実施される研修の一部を更新講習の一部の科目として振り替えている。

一方、青森県や山形県、福島県、仙台市は教員研修と免許更新制は無関係としており、今後の取り組みはこれから検討するとしている。宮城県は、2021年現在次年度の研修内容を検討しているが、基本的には免許更新講習を代替するような研修の計画はない、としている。

以上のように、一部の県は免許更新制と教員研修を一体化したり、一部振り替えたりして実施し

表８　教員免許更新制と関連と今後の対応

県等名	更新制との関連	今後の取り組み
青　森	教員研修との直接の関連性、なし	今後検討
岩　手	授業力向上研修を更新講習に振替	次年度はそのまま実施、それ以降は文部科学省の方針が決定してから検討
秋　田	実践的指導力発展研修等の研修等を、更新講習に振替	次年度の振替可能な研修講座を実施
山　形	教員研修との直接の関連性、なし	今後検討
宮　城	現在、次年度の研修内容を検討中	免許更新制がなくなっても、代替するような新たな研修実施の計画はない
福　島	教員研修との直接の関連性、なし	今後検討
仙　台	教員研修との直接の関連性、なし	今後検討

ている。しかし、多くの県が教員研修と免許更新講習を関連づけていないことがわかった。さらに今後の取り組みについては、ほとんどの県等が、国の方針が確定してから見直すとしていた。

5　研究のまとめ

本研究の目的は、本研究の目的は、教員等の資質としての育成指標を踏まえた都道府県等の教育センターにおける研修体系の構築や今後の研修への取り組みの実態を明らかにすることにより、望ましい研修体系構築のあり方を検討することであった。そのために、都道府県等教育委員会で策定している教員研修計画等の内容の調査分析及び関係者への聞き取り調査を行い、育成指標と教員研修との関係を分析、検討した。

本研究の成果を以下のようにまとめることができる。成果の第一は、教員研修と育成指標に関して、教員研修計画の内容や育成指標の記載内容等を分析したことである。教員研修計画の記載内容として、教員研修の体系と育成指標との関連を記載しており､育成指標については教員用とともに、学校管理職や事務職員用を別葉で提示している県等があった。さらに、Off-JT の場として教育センター以外では、教職大学院や教職員支援機構、企業研修等を位置づけていた。また、教育センター等における教員研修内容の提示方法として、多くの県等が研修体系に基本研修や職能研修、専門研修等を位置づけていた。

第二は育成指標におけるキャリアステージや研修区分､校内研修との関わりに関する事項である。育成指標の視点設定については、共通する視点とともに県等が独自に設定していた。さらに視点の設定も大項目から小項目と多様性がみられた。また、キャリアステージの区分については、３から４区分の県等がほとんどで、中には５区分の県もあった。さらに研修区分は、２から９と多様性がみられた。加えて、中堅期以降の研修講座の設定については、県等で実施形態が異なり、実施しない県とともに20年次研修や、10年ごと、５年ごとがあり県等によって様々であった。

第三は研修履歴の作成状況であり、すでに取り組んでいる県等もあるが、今後の状況を踏まえて取り組む、とする県が多くみられた。また、すでに取り組んでいる県等の研修履歴作成の目的は、研修者自身の研修意識の向上にあるとしていた。

第四は、免許更新制と研修の関わりの実態であり、一部の県は免許更新制と教員研修を一体化したり、一部振り替えたりして実施している。しかし、多くの県が教員研修と免許更新講習を関連づけていないことがわかった。

以上のように本研究により、教員研修と育成指標等との関わりについて、記載事項や研修プログラムとの関連、研修履歴の取り組み、免許更新講習との関連の４つの視点から実態を検討することができた。

一方課題も残った。その一つが調査対象とした県等が限定されていたことである。本研究では、調査対象県等を、東北６県と政令指定都市である仙台市に限定した。このことから、実態把握は限定された地区の傾向を示すことになった。今後調査対象県等を増やすことにより全国の傾向を把握したいと考えている。二つ目は、調査時期の問題である。現在、免許更新制度の見直しが行われており、国としての研修体系も大きく変化することになる。このことから今後、教員の研修体系の変化を踏まえた調査研究も必要になってくると考える。

なお、本稿は2021年度における調査結果を、検討したものである。

【註】

(1) 青森県教育委員会「青森県教職員研修計画」、https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/kenshuu.pdf、2021年12月 閲覧
(2) 岩手県教育委員会「令和３年度教職員研修の手引き」https://www1.iwate-ed.jp/kensyu/tebiki/r03/r03_kenshu_tebiki_all.pdf、2021年12月 閲覧
(3) 岩手県教育委員会「令和３年度いわての教職員研修ガイドブック」https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/500/

2021_guide.pdf、2021年 12月閲覧
(4) 岩手県立総合教育センター「令和３年度教員のための自己研修の進め方　アクション・リサーチの手法を用いて」、https://www1.iwate-ed.jp/kensyu/r03/R3_textbook.pdf、2021年12月 閲覧
(5) 秋田県教育委員会「令和３年度　秋田県教職員研修体系」https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/7054、2021年12月 閲覧
(6) 山形県教育委員会「令和３年度　山形県教員研修計画」、http://www.yamagata-c.ed.jp/、2021年12月 閲覧
(7) 宮城県教育委員会「令和３年度　宮城県教職員研修計画」https://www.pref.miyagi.jp/documents/6881/838545.pdf、2021年12月閲覧
(8) 福島県教育委員会「福島県公立学校　教職員現職教育計画」https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/433034.pdf、2021年12月　閲覧
(9) 仙台市教育委員会「仙台市立学校教職員人材育成基本方針」http://www.sendai-c.ed.jp/00jinjihou/01housin/sendaikihon.pdf、2021年12月閲覧
(10) 仙台市教育センター「センター研修2021」https://sendai-c.ed.jp/01home/01sougou/06centerkensyu/kencen/R03/0000allpages20210331shuusei.pdf、2021年12月　閲覧
(11) (1) と同様
(12) (3) と同様
(13) (5) と同様
(14) (7) と同様

【引用・参考文献】

赤星晋作「わが国における「教員育成指標」の策定：その実際と課題」(『広島国際研究』26、2020) 33-44
牛渡淳・牛渡亮「地方自治体における教員育成協議会と教員育成指標作成の動向と課題：秋田県の事例を中心に」(『仙台白百合女子大学紀要』24、2019) 1-12
後藤芳文「福岡市教員育成指標」に基づいたミドル層の資質・能力向上に関する研究　―校内研修の自律的な運営を促すマネジメントを通して―」(『福岡教育大学大学院 教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』11、2021) 301-308
櫻井直輝・阿内春生・佐久間邦友「教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究」(『国立教育政策研究所紀要』148、2019) 75-88
鈴木久米男「教員及び学校管理職の資質としての指標の策定と養成・採用・研修との関係」(『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18、2019) 93-107
津村敏雄「教育育成指標の研究：関東地方一都六県に焦点を当てて」(『東洋学園大学教職課程年報』2、2020) 39-51
三浦亨・武田篤・鎌田信・細川和仁「求められる教員養成の新たな視点 －教員養成段階における「秋田県教員育成指標」の活用－」(『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』43、2021) 143-152
山本朝彦「教員の人材育成指標と育成のあり方についての一考察」(『教育デザイン研究横浜国立大学大学院　教育学研究科』12-2、2021) 5-13
若松優子・鈴木久米男・多田英史「校内組織をいかすＯＪＴ推進の手立て：育成指標を踏まえた研修ツール開発」(『岩手大学大学　教育学研究科研究年報』5、2021) 165-179

小学校算数科の授業改善の必要性

立　花　正　男*

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

TACHIBANA Masao *

The Necessity for Teaching Improvement in Elementary School Mathematics

要　約

本稿は，岩手県の小学校の算数における子どもたちの学習の定着度が十分でないことを全国学力・学習状況調査の結果から指摘した。全国学力・学習状況調査では，B問題があった８回中７回は全国の平均正答率より低くなっている。さらに，A問題とB問題の区別がなくなった令和元年と３年の２回も低くなっている。この大きな原因は，算数科の授業が形式的な問題解決学習型の授業になっていることにあるのではないかと考えた。これらのことから，岩手県の算数の授業の在り方について今一度検討する必要性があることを見いだした。算数科の授業では，一部の子どもから出てくる答えを活用して授業を展開する現在の授業から，教師から間違いや，不完全な答えを提示して，それに基づいて授業を展開する授業へ転換することを提案した。

１．はじめに

文部科学省では，2021年８月31日に2021年５月に実施した全国学力・学習状況調査の結果を公表した。それを受けて，岩手日報では翌日の９月１日の朝刊の第一面でこの記事を取り上げている。その見出しは，「**算数・数学　全国下回る　本県公立校学テ結果　図形，応用に課題**」となっており，岩手県の学力向上に向けた課題は依然として続いていると指摘している。その記事の中で，立花は次のようなコメントをしている。

間違いを生かした授業作り

本県の小６算数は計算問題がなくなった2018年度以降，結果が低下傾向にあったが，今回「図形」など全５領域で全国平均を下回り，顕著となった。分かりやすい授業への配慮が，逆に児童が悩んだり間違ったり，状況判断する機会をなくし，結果に結びつかなかった可能性がある。（中略）今回の結果を踏まえ，子どもたちに身につけたい力を意識し，間違いを生かした授業作りが求められる。

立花はこれまでも小学校算数科の授業改善の必要性を述べてきた。例えば，平成21年にある雑誌で「算数・数学における評価と指導の改善」のタイトルで次のように述べている。

小学校算数科の授業について，第３学年の「３桁×１桁の筆算」の授業の場合を例に考察する。この授業は多様な考え方を伸ばすという目的で多くの学校で行われているものである。

まず，先生が模造紙等に書かれた問題を黒板

＊岩手大学大学院教育学研究科

に貼る。これを一斉に子どもたちに読ませる。先生は問題のポイントを質問したり解説したりして，問題にアンダーラインを引き，この問題の式を作りましょうと言った。子どもたちは，３１２×３の式を作った。その後，先生は今日の学習課題は何かと質問した。子どもたちは，本時の課題を「３桁×１桁の計算の仕方を考える」と設定した。先生は，子どもたちに答えや方法の見通しなどを発表させた。子どもたちが出した考え方の見通しは「図を使って考える，位ごとに考える，筆算で考える」であった。この後のやり方は，子どもたちにゆだねられ，子どもたちは思い思いの方法で取り組んでいた。これが自力解決といわれる時間である。子どもたちは自分の見通しに基づいて一生懸命になって答えの求め方を考えた。先生はその間，座席表をもって机間指導（観点別評価が導入されてから多くなった）をし，子どもたちがどのように解答しているかをチェックしてまわる。早々とできている子どももいるし，延々とわからないでいる子どももいる。先生は，速くできた子どもには違うやり方も考えなさいという指示を出している（違うやり方は，最初のやり方より数学的なレベルが下がることが多い)。先生のチェックが済むと，あらかじめ選ばれた子どもの説明を聞く時間となる。これが練り上げと称する時間である。しかし，この時間に子供たちが本気になって議論することは希である。いくつかの発表を聞くと，「どのやり方がいいですか。」という発問があり,「はやく」「簡単に」「正確に」などの視点で検討させ，多くの場合は，式のやり方に落ち着く。そして，その時間の目的である式での答えの出し方を先生が説明し，まとめがあって授業が終わる。

さらに立花は，平成27年に「算数科・数学科の授業」の論文において，次のように述べ，算数科・数学科の授業改善の必要性を述べている。

算数・数学の授業では問題解決型の授業が主流です。そして学校では，問題解決型の授業は算数・数学のすべてだと思っている傾向もあります。その指導方法で本当にいいのか。改善の余地はないのかということについて検討していくことが大切であると考えます。特に，問題解決型授業については，方法は定着しているが，授業の流しが形骸化されているという指摘もあるので，本当にその授業展開で児童生徒の数学的な力が伸びているか等について今一度確認することが大切である。これからの授業改善は，何か新しいことをするというよりも，むしろ今までの授業などにおける営みを振り返り，見落としてきていること，子どもたちが一生懸命頑張っても気が付かず放り出してきているものを注意深く点検し，これからの学校教育の方向からそれらの意味を見直し，適切な手立てを講ずるとともに，必要なことには果敢に挑戦していくことが必要である。

最初に授業改善について指摘してから10年以上経っている現在でも，上記で指摘したような授業が多くの学校現場では行われており，これが算数の授業の進め方の典型であると考えている教員が多い。また，若い先生から**「このような指導を私は子どものころから受けてきて，教師になってもこのような指導を行っている。これ以外の指導方法を知らない」**と言われたこともある。

この全国調査の結果を踏まえ，本稿では，小学校算数科の授業改善について提案することとする。

２．全国学力・習状況調査の結果

授業の提案に入る前に，平成22年度からの全国学力・学習状況調査の岩手県の平均正答率をまとめて示す。

表１　全国学力・学習状況調査の平均正答率（岩手県及び全国）

平均正答率

小学校		全体		数と計算		量と測定		図形		数量関係	
第６学年算数		岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国
平成22年	A	75.6	74.2	75.9	74.1	**72.9**	74.1	84.4	83.1	70.6	65.7
（2010）	B	**49.2**	49.3	**55.0**	55.8	35.7	33.3	42.1	42.0	**54.1**	54.3
平成23年	A										
（2011）	B										
平成24年	A	74.2	73.3	76.5	75.0	**70.8**	71.7	74.3	72.6	74.6	74.4
（2012）	B	**57.7**	58.9	**52.2**	54.0	**59.7**	60.8	**63.0**	63.3	**46.7**	49.5
平成25年	A	78.3	77.2	82.8	80.2	68.6	68.3	72.5	72.5	83.4	83.4
（2013）	B	**57.9**	58.4	**47.7**	48.3	**55.7**	56.0	**78.7**	79.3	**54.2**	54.9
平成26年	A	78.9	78.1	82.8	81.8	75.8	74.8	**70.4**	71.8	83.9	81.3
（2014）	B	58.7	58.2	61.5	61.3	56.9	56.5	68.9	65.7	57.3	56.2
平成27年	A	75.6	75.2	81.6	80.1	**70.7**	71.3	**63.3**	64.5	86.7	84.9
（2015）	B	**42.8**	45.0	**40.0**	42.4	**39.2**	41.7	**43.5**	45.6	**40.7**	43.0
平成28年	A	77.9	77.6	**79.8**	80.5	79.2	77.0	80.8	78.8	69.1	68.5
（2016）	B	**47.0**	47.2	**43.6**	44.4	44.8	43.7	**35.5**	36.3	**42.4**	42.9
平成29年	A	81.0	78.6	81.8	80.6	68.8	68.8	84.3	81.1	82.3	79.6
（2017）	B	**45.0**	45.9	**52.5**	52.8	**44.4**	47.0	**10.0**	13.2	**39.4**	40.0
平成30年	A	**63.0**	63.5	**61.8**	62.3	**72.6**	72.7	**55.6**	56.9	**59.8**	60.1
（2018）	B	**51.0**	51.5	**57.4**	58.4	**51.2**	52.4	61.6	59.9	**44.4**	45.1
令和元年		**66.0**	66.6	**62.3**	63.2	**51.8**	52.9	**77.2**	73.7	**67.7**	38.3
（2019）											
平成２年											
（2020）											

小学校	全体		数と計算		図形		測定		変化と関係		データの活用	
６年算数	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国
平成３年	**68.0**	70.2	**60.8**	63.1	**52.0**	57.9	**73.0**	74.8	**73.5**	75.9	**75.4**	76.0
（2021）												

全国学力・学習状況調査では，平成30年度までは，A問題とB問題に分かれて出題されていたが，令和元年度からはA問題とB問題の区別がなくなった。また，平成23年度は東日本大震災のため，さらに令和２年度は新型コロナのため実施されなかった。

この結果を見ると，平成22年から平成30年のA問題とB問題をそれぞれ１回とカウントして16回，令和元年と令和３年を２回として合計18回と考え，全国の平均正答率と比較すると，10回が全国の平均正答率より低いことがわかる。特に，**B問題があった８回中７回は全国の平均正答率より低くなっている。さらに，A問題とB問題の区別がなくなった令和元年と３年の２回も低くなっている。**

これらのことから，岩手県の算数の授業の在り方について今一度検討しなければならないと考える。

２．授業実践

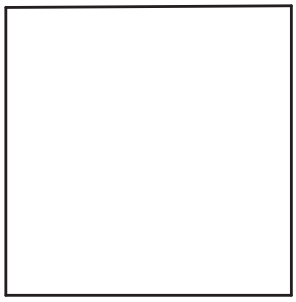
本稿では，正方形の面積を４等分するという問題を取り上げ，どのような授業が課題であるかを指摘し，改善案を示すこととする。

東京書籍の５年下の教科書に，「正方形の面積を４等分しましょう。分けた４つの形が合同でなくても構いません。」という問題があり，吹き出しで「少なくとも５つの分け方を考えよう。」とある。この問題を例に，現在多くの学校で進められる問題解決型の授業を再現してみる。

（１）現在の算数の授業の実際

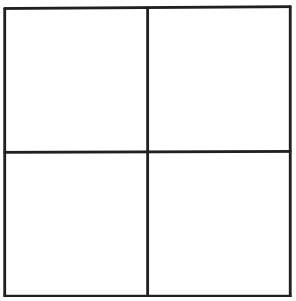
まず，次のように問題を黒板に貼り，問題のポイントを解説し，問題を把握させる。

この後，正方形を複数書いたプリントを渡し，子どもたちに考えさせる。

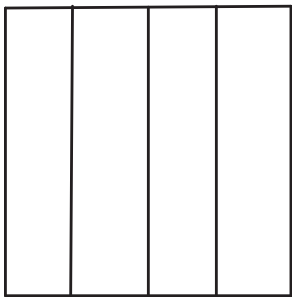


上の図のように，正方形があります。
この正方形の面積を４等分しましょう。
分けた４つの形が合同でなくても構いません。
★少なくとも５つの分け方を考えてください。

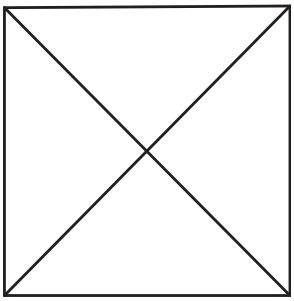
何分かの自力解決という時間が与えられる。先生は机間指導を行い，子どもたちの取組の状況を見て回り，支援の必要な子どもにヒント等を出して，取組を促したりする。



A 正方形へ分ける



B 長方形に分ける

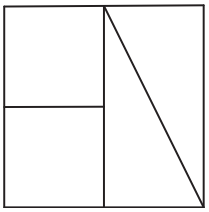


C 三角形に分ける

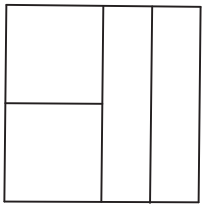
多くの子どもたちは，このＡ～Ｃの３つは短時間で思いつくと思われる。しかし，これ以外のアイディアがなかなかでてこない。**その原因は，子どもたちに分けるということについて，同じ形（合同な形）に分けるということが当然のように考えられており，その考えから抜け出せないでいることが考えられる。**先生は，子どもからこれ以上出てこない状況を見計らい，問題を再度見るように指示し，「分けた４つの形が合同でなくても構いません。」ということと，「少なくとも５つの分け方を考えてください。」の２つことを確認して，同じ形でなくてもいいことを確認し，同じ形に分けるという考えにこだわらないように指導する。その後，子どもたちは再び問題に取り組む。先生は机間指導を行い，発表させる児童を選ぶこ

とになる。

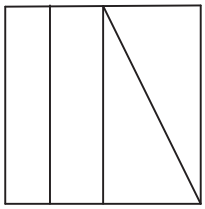
机間指導において，数人の子どもが次のようなD～Fの分け方を考えることが想定される。



D 正方形と三角形



E 正方形と長方形



F 長方形と三角形

先生は机間指導をしながら，これまでと違う分け方があるかをチェックする。**先生のチェックが済むと，予め選ばれた子どもが書いた自分の考えを画用紙に書いて，黒板で紹介する。これが練り上げと称する時間である。**この時間は聞くだけであり，子どもたちが本気になって議論することは稀である。つまり子どもは，ただその考えを聞くだけになっていることが多い。DからFのような分け方を考えつくのは，一部の子どもになり，多くの子どもはそれを聞いている状況である。**このような授業はできる子ども（ヒーロー）に依存しており，どのように考えればそのような形に思いつくことできるかを考えることは稀である。**

いくつかの発表を聞くと，振り返りの時間となる。振り返りでは，**「○○さんが考えた分け方がすごいと思いました。」**などが発表される。

最後に先生のまとめに時間あり，授業が終わる。このような授業では，子供が本気になって自分で考える体験が授業の中でできているだろうかと疑問に思う。

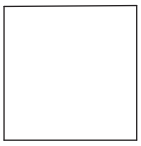
（2）この授業の考察

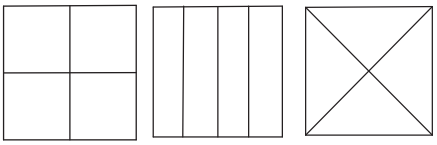
このような形式的な学習をしていたのでは子どもが本気になれない。「おやっ」「なんだろう」「どうも変だ」と思う場づくりを先生はもっと真剣に考えていくことが必要である。発表の場でも，どのように考えてその図になったなどの質問をできるようにしたい。また，**完成品でなく，未完成の図をどしどし出して検討させることも考えられる。**それだけでも教室は活発になると思われる。みんなで一つのものを作り上げていくという体験にするのである。授業の楽しさ，みんなで学ぶ楽しさ，その結果として考える楽しさを子供が感じるように我々はもっと工夫しなければならない。

（3）授業の改善案

それでは，子どもたちが考える授業をするためにどのような工夫が必要であるかを考えたいと思う。

授業の実践の最初の場面は現在と同じになる。

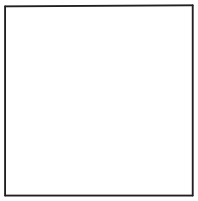


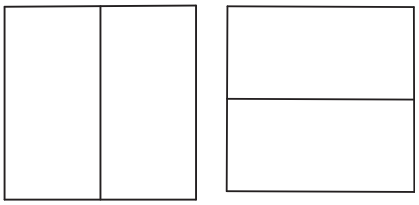


正方形を４等分しようとして，上のような3つの分け方が出て，**なかなか次にアイディアがでて来ない状況のときに，子どもたちに丸投げするのではなく，**どのような活動が必要かについて提案することとする。つまり，授業が一部のできる子どもに頼る**ヒーロー依存型にならない**ためにはどのようにしなければならないかである。

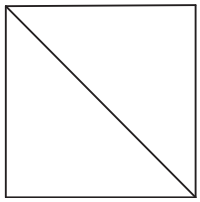
教師は，一度問題の意味について指導をすることが必要であると考える。この問題では，**「４等分とは２等分の２等分である。」**という見方を指導する。**この学習は２年生の分数の学習でも行っているので，関連付ける必要がある。**

最初に正方形の２等分を考えさせるようにする。この際，**折り紙等を渡し実際に折る活動などの取り入れると効果的である。**

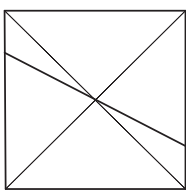




a-1 長方形１　　a-2 長方形２



b 三角形

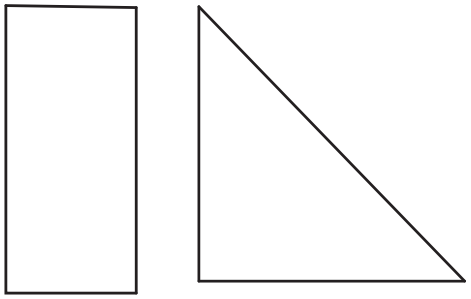


c 台形

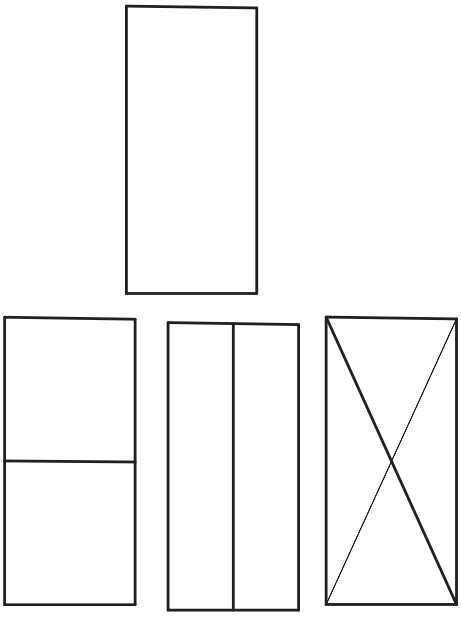
正方形を２等分する活動によって，長方形（a-1，a-2）と三角形（b）に分けることがでてくると考えられる。台形（c）に分けるはでてくることは稀である。c の分け方はでないことを前提に授業を進めることが必要である。a-1と a-2は回転すると同じであるが，ここではあえて示しておく。

この活動は子どもにはあまり困難ではないと思われる。

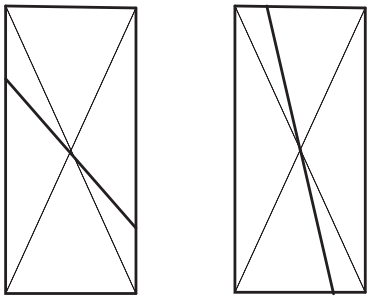
このあと，**４等分は２等分の２等分**なので，正方形を２等分した，長方形と直角三角形を二等分する活動を行う。



まず，最初に長方形について考える。正方形を２等分したことをもとに考えることができる。



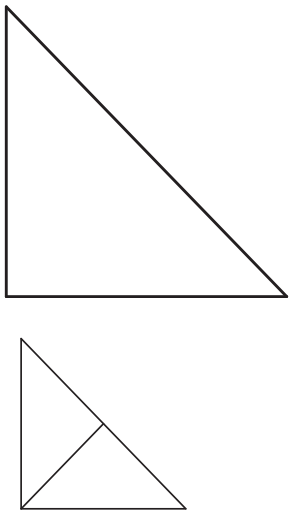
d 横　　e 縦　　f 三角形



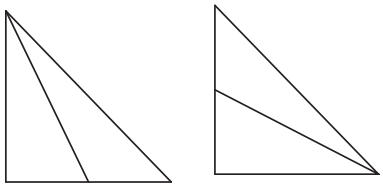
g-1　　g-2

長方形の分ける場合に，横に分ける場合と縦に分ける場合は違う図形になることを確認したい。この分け方は正方形では同じものになっていたことと比較したい。g-1とg-2は出てこないことが多い。ここでは，あえて取り上げる必要はない。最後に紹介することも考えられる。

次に直角三角形を二等分させる活動を行う。



h

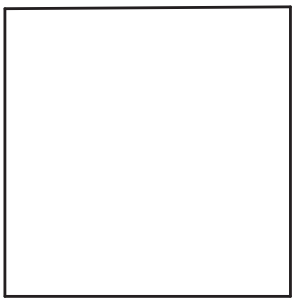


i-1　　i-2

ここでは，i-1，i-2はなかなか出てこないことも考えられる。**4年生の面積の学習で高さが等しい時は，底辺の長さが等しい三角形は形が違っても面積は同じであることと結びつける必要がある。**

正方形を2等分したり，長方形と直角三角形の2等分したりする活動を行い，上記のような分け方を確認する。

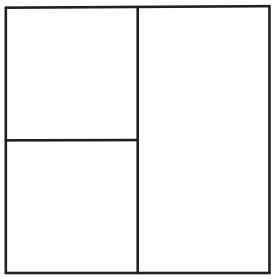
ここまで行ったあとに，**本来の問題に戻って，問題を確認する。**



上の図のように，正方形があります。
この正方形の面積を4等分しましょう。
分けた4つの形が合同でなくても構いません。
★少なくとも5つの分け方を考えてください。

4等分は2等分の2等分であることを再度確認する。

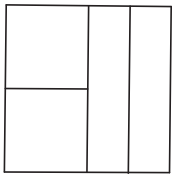
そして，次のような**不完全な図を示す。**



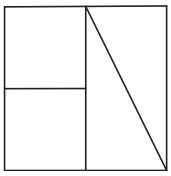
正方形を4等分するには，上の図にどんな線を付け加えればよいかを考えさせる。

ここで子どもたちは，**右の長方形を2等分すればよいことに気づくと思われる。**そして，合同な図形に分けるという考えに縛られていた子どもは，**「それでもいいの？」，「何だそういうこと**

か？」となり，４等分の作図を自ら行うことができる。次のような，正方形を４等分した次の図を作図することができると思われる。

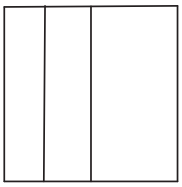


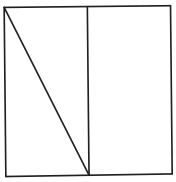
D



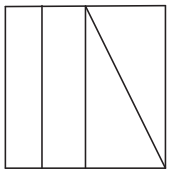
E

そして，**Ｄはｄとｅ，Ｅはｄとｆの組み合わせであることを言葉で表現させる。**このことから，**「・・と言うことは・・」**と考えるような子どもにしたい。そして，２等分した図形がｅやｆの場合について考える活動を行う。





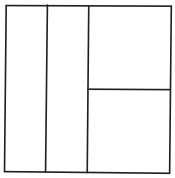
この図は，先生が準備しておき，時間を節約したい。



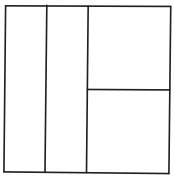
F

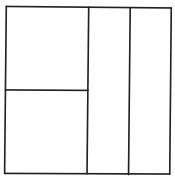
Ｆはｅとｆの組み合わせであることを言葉で表現させる。

子どもからは，次のような図形も出てくるものと思われる。

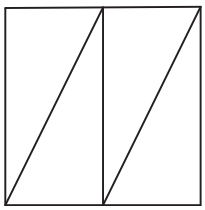


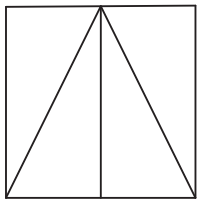
この図がでてきた場合には，すぐに否定するのではなく，Ｄと比べさせることで**回転すると同じ図形になっている**ことに気づかせたい。





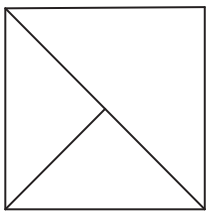
子どもは次々と４等分の図形を見つけると思われる。このとき，**回転すると同じになるかどうかという視点で図形を見る必要があることに注意させたい。**この活動をすることによって，多くの子どもがどれとどれを組み合わせるといいかを考えることが自然と行われると思われる。

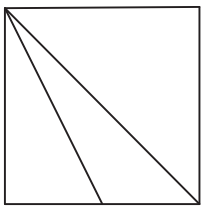


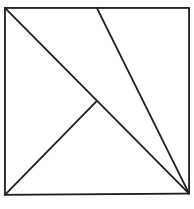


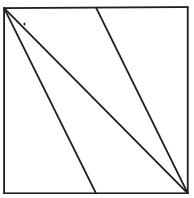
長方形が一段落したあとに，**次は何をすればよいかを尋ね，**子どもたちに自ら課題を見いだせるようにして，三角形について考える活動に自然と移行できるような**学ぶ姿勢を身につけさせたい。**

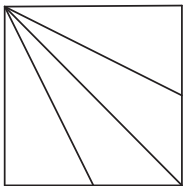
次のような不完全な図形を準備しておきたい。

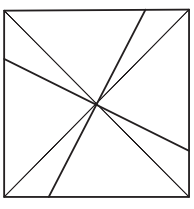






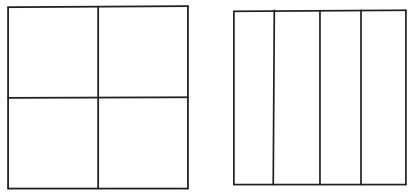




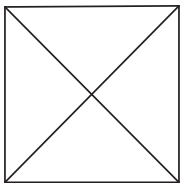


いろいろな組み合わせが出てくると思われるが，そのときは，**回転すると同じになる図形かどうかという視点で比較するようにさせたい。**

これらに活動が一段落したあとに，最初に見つけた，この３つも同じように見ることができることに気づかせ，**その見方で統合したい。**



A　　B



C

Ａはｄとｄ，Ｂはｅとｅ，Ｃはｈとｈの組み合わせとみることができる。

この活動によって，４等分の図形を考えるという活動が，長方形や直角三角形を２等分したものをどのように組みあせるかという考え方で解決できることに気づかせたい。

このようにすることによって，**答えが一部のヒーローの子どもたちから出ることを期待せず，すべての子どもの見方を広げる**ことによってその組み合わせとして図形を作成できることを体験させたい。

このようにして，４等分することを直接考えるより，２等分の２等分した図形を組み合わせることによって，いろいろな分け方を子どもたち自ら探すことができるようになる。

３．まとめ

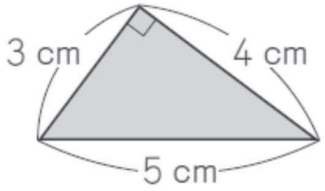
小学校算数科の授業を一部の子どもたちから期待する答えが出てくることを前提にして進めるヒーロー依存の展開から，すべての子どもが取り組める活動を準備する授業に変換する必要があることを述べた。これまでの授業を全部変えるのではなく，これまでうまく機能していないと思われる部分を洗いだし，改善することが必要である。

子どもたちは，授業を受ける前に**多くの知識をもっており，白紙の状態ではない**のである。それは，不十分なものあったり，間違ったものであったりする。つまり，**生活経験などから得た知識などの思い込みや前の学習で得た知識が学習の阻害要因になることも多々ある**ことを教師は意識する必要がある。

例えば，今回例で示した４等分するということについて，生活経験などから，同じ形（合同な形）に分けることと考えおり，それに頑なにこだわって他の考えがでてこないなどである。

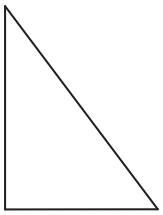
また，教室は間違う場所だから，間違ってもいいと先生が強調しても，**子ども間違うことは恥ずかしいという思いがあり，間違うことを避けたいと考える。**このようなことから，子どもたちから出てくる間違いを授業に生かそうと構想して成功しないことも多々ある。また，子どもたちが間違うことを避けるために，先生が十分に準備して間違わないような教材提示する場合もある。

例えば，令和３年度の全国学力・学習状況調査の問題に直角三角形の面積を求める問題があった。



この問題の正答率は，岩手県は44.8%で全国では55.1%であった。底辺と高さの授業では，十分指導しているのであるが（教科書でも例示している）この結果を真摯に受け止める必要がある。この問題では，**「底辺は図形の下にある」**という子どもたちの**生活経験から獲得した素朴概念**から５cmの長さの辺を底辺として解答している子どもがいた。これは子どもの持っている素朴概念がいかに強いかを示すものである。また，教師はこのよ

うに間違うことを知っているからこそ，間違わないようにするために図形の提示を以下のようにする傾向がある。



この提示の仕方は，間違わせないことが子どもたちのためであるという教師の信念に基づくものであり，一概に間違っているとはいえないが，この指導で本当に子どもたちにつけたい力が身につくかを考える必要がある。

これ以外でも学校では教育的配慮ということで，間違いやすい問題になると，理解ができない子どもがいるからという理由で，そのような問題を避けたり，考えやすいような問題に取り組ませたりすることがあることも事実である。間違いやすい問題を授業で取り上げないことが理解が追いつかない子どもへの配慮に本当になっているのか，**分からない子どもたちは，その指導によって何が成長するのかということについて再度考えてみる必要がある。**間違いやすい問題をしないことが子どもを救うことにはならないことを肝に銘じて指導していくことが必要である。しかし**教師からは，理念はわかるが現実はそうはいかない**という声がよく聞かれる。それは，前にも指摘したとおり**間違うことが子どもにとっては大きなプレッシャーやストレスになっている**ことも事実だからである。ここでは，**子どもの今は認め，今に満足しないという教育観**を持ち，**子どもの今の必要性や満足感と，将来の必要性や満足感という観点から**，指導においてどのようなことをすることが子どもにとって大切かを考えることが必要である。

教師と子どものこのような実態かを踏まえて，これから授業では，**教師から間違いや，不完全な答えを提示して，それに基づいて授業を進めることを提案したい。**このことが深い学びにつながると考えるからである。教師が間違ったものを提示したとき，それと同じ考えをしていた子どもは自分の考えの何が違っていたのかを考えることができるようになる。間違ったことを正解と思い込み一生懸命になって説明している場面もみることがあるが，それは避けたい。

授業では，現在行われている問題解決型の授業の進め方を基本にしつつ，**答えを求めることを最終目的とするのではなく，そこでどのような考えが使われているかを顕在化する授業にしたい。**

授業展開をまとめると以下のようになる。

1）問題を提示する。

2）個人で問題を解く。
この時間はあまり多くなくてよい。
ここでは，正解が出てくることは期待しなくてよい。

3）**教師から誤答や不完全な解答を提示する。**
このとき，提示されたものが完全ではないことを子どもたちに伝えることが重要である。

4）子どもたちは，自分の解答と比較して，なぜ先生の示したものがだめなのかを考える。

5）**先生の提示した不完全な解答の修正や追加を行う。**
このとき，教科書と比較して考えることも考えられる。教科書を有効に活用したい。

6）最後に本時に学習したことがどのように見方や考え方をしたら解決したのかをまとめる。その際，どのように考えると間違うのかについてまとめることも考えられる。

引用文献

藤井　斉亮ほか (2019)。新しい算数5下　東京書籍

立花　正男 (2009). 算数・数学における評価と指導の改善 . 星野昌治，廣田敬一 . 理数教育の充実への戦略 (pp.44-47). 教育開発研究所

立花　正男 (2015). 算数科・数学科の授業 . 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要第14号 (2015).pp.69-77

説明的文章の学習における「論理」の学習内容

藤井　知弘*，及川（藤井）美幸**

（令和４年１月13日受付）
（令和４年２月14日受理）

FUJII Tomohiro，OIKAWA（FUJII) Miyuki

The Instruction of "Logic" in the Study of Expository Texts

要　約

読解力の低下、論理的思考の重要性が言われる中、説明的文章の読みにおいてクリティカル・リーディングが読みの指導法として多く実践されるようになってきた。しかし、国語科特有の問題点でもある「学習内容」の不明確さゆえに何を教えるのか、学ぶのかに学習材の内容を挙げるだけでは、読みのストラテジーを身につけたことにならない。そこで、説明的文章の学習内容として「論理」を取り上げ、その内容を明示した。またそれを用いた実践例３つを通して論理を通してクリティカル・リーディングの読みを言語活動とした実践を提示した。

１．問題関心

PISA 型読解力の影響によって説明的文章の学習が実践上において活況を帯びている。PISA が提起した読解リテラシーの概念が表現を包含することを明らかにしたことによって，読解だけでなく，その後の表現までをも視野において単元が展開されるようになった。しかし，いわゆる第３次といわれる学習段階において，言語活動だけが着目され，どのような言語能力を育成するのかといった面が欠落した実践も見られる。こうした状況は，言語活動主義批判といった歴史を再び繰り返すことになりかねない。こうした言語活動においては，第２次において学習したことを「生かして」「活用して」様式を踏まえての表現を行う実践も見られる。しかし，様式が型として与えられるが故に，表現主体としての論理というものが，筆者の論理の上に乗ったものとなって，学習者に明確に意識されにくいという点を指摘できる。

こうした実践状況の課題は，説明的文章を通して押さえるべき，または思考し見いだすべき，さらにクリティカルに評価すべき対象である「論理」がどのようなものであるかが明確に押さえられていない点にあると考える。

そこで本論においては，

①説明的文章の学習指導における先行研究では学習内容をどのように押さえているかを踏まえ，
②発表者の考える学習内容を提示し
③学習場面において実践を通してどのように学習内容が機能したかを示すこととした。

本論は，国語教室における実際場面において確かめることによって検証していこうという姿勢によって行われる研究となっている。「実践の中の理論」として定位することをねらっている。

またここで対象とした説明的文章は，主に概念や事実を説明しているいわゆる「宣言的説明文」declaretine text を対象として考察している。

＊岩手大学教育学部，＊＊岩手県雫石町立雫石中学校

R.E.Mayer の区分による「宣言的知識」とは，文章内容が概念や事実を説明しているものである。declaratine に対して procedural（手続き的）が示すものは操作マニュアルなどが該当する。*1

実践として３つの例をあげる。いずれも実施から時間が経過したものとなっているが，今日的にみてもその内容や方法は，決して古いとはいえないものといえる。実践においては，授業構想を藤井，及川２名で共同で構想し，それぞれにおいて実践を行い検討するという方法をとった。及川は自学級実践で学習者の実態からスタートした単元構想展開による単元学習となっているが，藤井はすべて飛び込み1時間の実践となっている。

２．説明的文章研究における学習内容に関わる先行研究の成果

2−1　国語科教育研究における成果と課題

説明的文章指導の研究については，膨大な先行研究があり，その研究達成水準も森田信義（1988）を始めてとして明らかにされている。*2

全国大学国語教育学会においても『国語科教育学研究の成果と展望』*3　で植山俊宏が「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」として1980年代以降の実践動向を整理し総括している。*4　植山によれば，80年代が説明的文章指導論の集約がなされ，問題が構造的に整理され，指導過程論が授業研究論へと着手された時期，90年代，多様な指導過程が提案され授業実践を検証した時期と整理している。

また河野順子は90年代以降の先行実践動向を五つの方向から整理している。*5　［A　内容把握の技能育成型　B 文章構成などについての知識獲得型　C　筆者の世界・論理・構造のとらえ方の読み取りを通しての世界観形成型　D　情報活用能力育成型　E　理解後の表現を関連させた表現育成型］

同様な研究状況や実践状況についての見直しや総括は寺井正憲（1990,2008），難波博孝（1998）などによってもなされている。*6　寺井は，倉沢栄吉の筆者想定法などを踏まえた上で，「わからないことをわかるようにする」というテキストを生産する読者像を描くことの必要性を指摘している。このことは，説明的文章の学習が様々な方法論を生み出しながらも，そこで育てるべき読者像を明らかにはしてこなかったという指摘ととらえることができる。また，難波は，小田迪夫の研究を検討することを通して思考や論理の検討，そして今後の研究の方向性としての発達論の重要性を強調している。難波の問題関心も「論理」「思考」「認識」の概念の混乱が研究にも実践にも見られていることを指摘している。難波はこれらを「思考意識」とした上で，テクストには「思考意識」がそのまま表現されているのではなく，その痕跡が表されていて，読み手はそれを推論することになるとしている。難波の指摘は当然ともいえ，読む行為そのものは，推論によって一定の意味を形成していく営みであることといえる。読者はテクストとしか相互行為できないことから，説明的文章における読者論的読みのあり方へとこの問題は敷衍していくことといえる。

2000年代に入り，論理のあり方については，さらに難波が「論理」の解釈を検討した上で，「論証」は国語科で言語活動の目標でなく，新たな分野として扱うべきと主張した。*7　論理では妥当性を問わず，論証では妥当性を問うこととしている。論証すべきは議論文のような筆者の意見が中心となっているものとするべきと提案している。

説明的文章を研究の中心としている間瀬茂夫は論理を捉えることが「論証」とは違う方向，表現方法や表現形式に向いていくことを問題としている。*8 光野公司郎は，「はじめ」「なか」「おわり」の文章構成を小学校，中学校段階においてすべての文章にあてはめることが無理を生じていることを論じている。*9

2−2　認知心理学が明らかにした説明的文章の学習内容

認知心理学が，国語教育，特に文章理解において示唆する研究は数多いが，Kintsch（1977）以来，Mayer（1985）や Garner（1986）らが明らかにし

てきた文章理解の処理過程におけるトップダウン処理は重要な要素となっていることは共通理解事項といえる。キンチュはマクロ構造モデルをテキストベースのミクロ構造モデルからとらえるボトムアップ処理として指摘した。その後に「状況モデル」を提案，文章の表層構造，テキストベース，状況モデルの処理をよって理解過程が進むことを示した。*10 トップダウンについての方略の獲得は，児童期・青年前期において重要であること指摘している。トピックに関して先行知識のない，もしくは少ない児童・生徒の説明的文章の理解にとって，トップダウン処理を行うことができるかどうかは，文章構造の理解ができるかどうかにかかっているといえる。

岸はさらに理解側，読み手要因として①先行知識②作動記憶容量③推論能力④メタ認知技能⑤動機・興味などが関係することを指摘している。
先行知識がほとんどない内容の文章を理解するときに，理解のリソースとして活用するのが「文章構造に関する知識」であると指摘している。*11

認知心理学領域でいう文章構造とは文と文との間の論理関係，論理の構造，段落間の構造などを指しており，国語科学習指導では，コンテクストを結束性において判断・推測する活動や，段落に小見出し（ラベリング）をつけるといった活動を想定することができる。Voss&Bisanz（1985）もこうした文章構造の理解が必要であることを述べている。*12

特にも Garner（1986）の指摘した以下の2点は系統や発達を考える上でのヒントとなる。
○3／5年生は，段落を同一のものとしてまとめることはできても，階層のあるものとしてみることができない。
○３／5年生はトピック・センテンスが段落の先頭にある場合は，理解できるが，そうでないと探すのが難しい。

以上のような認知心理学の知見からは，●論理構造の指導と●段落間構造の指導がポイントであるとみることができる。国語教育でも同様な指摘は大西忠治（1981）においてもなされている。*13

3. 学習内容としての「論理」

3−1　学習内容の整理

国語科学習における学習の曖昧さ（何を学んでいるのかが学習者に理解されにくい）は，何を教えるかについての学習内容が明示されないことが実践状況からは指摘することができる。学習内容の不明確さは，学習指導案の枠取りにおいても見られ，学習内容という枠組みの指導案は少ない。学習活動が示されていても，そこで何を押さえ，何を学んで身につけるのか，何を技能としてそこで習得していくのかがわからないものとなっている。*14 特に，論理に関する学習内容としては，圧倒的に文章構成（段落指導）が中心的な内容となっている。筆者は論理的な思考力の不足が指摘されながらも，克服できない最大の理由は，多くの指導者である教師が「論理」，先に挙げた論理構造に関わる内容を把握できておらず，段落構成という限られたとらえでしか教えていないことにあると考えている。

そこで，教科書教材を小学校から中学までの教材において抽出される論理を支える学習内容を，及川が実践者の立場から次頁のように整理した。
（次頁）

■この及川の整理は，説明的文章において見られるほぼすべての論理に関わる内容を網羅しているといえよう。次頁に森田信義案との比較をあげたが，森田案はおおきなくくりによって論理をとらえていることがわかる。及川案においては，文章論レベルの「Ｃ叙述の方法」も踏まえ，その中に従来，段落指導において扱われてきた事実や考察の述べ方をあげている点が特徴となっている。学習者の実態論から及川の問題関心として，事実と考察の区分が曖昧で区分つけづらいことがあげられている。

この区分においては未だ明確でない両者の区分は他の実践例（「モアイは語る」本論では未収録）において明確化されるなど，実践からの検証によって検証されつつある状態にある。

＜学習内容としての論理＞及川･案

A	論理の型	ア	演繹，帰納		
		イ	頭括式，尾活式，双括式		
B	文章構成	ア	三段構成	1	はじめ－なか－おわり
				2	序論－本論－結論
		ア	四段構成（起承転結）	1	起承転結
				2	起承束結
C	叙述の方法	ア	展開の方法	1	「問い－答え」の単一構造
				2	「問い－答え」の繰り返し構造（複数）
				3	「答え」の展開構造（事実－考察－意見）
		イ	書き出しの方法	1	話題提示型
				2	問題提起型
				3	エピソード型
		ウ	問いの方法	1	問題提示案内型
				2	視点提示型
				3	疑問文型
		エ	文末表現	1	事実の文末
				2	考察の文末
				3	意見の文末
		オ	事実の述べ方	1	事実の内容のまとまり
				2	事実の順序
				3	事実の相互関係
		カ	考察の述べ方	1	整理分類の観点
				2	解釈分析の説明
				3	推測･予想
		キ	断定的な叙述と推量的な叙述	1	断定的･確信的･確証的な叙
				2	述推量的･曖昧な表現
		ク	論理の階層性	1	具体から抽象化･一般化
				2	抽象から具体化
		ケ	根拠と理由	1	根拠（事実の抽出）
				2	理由（根拠を用いた結論のための説明）
		コ	結論	1	意見
				2	主張
				3	提案
				4	提唱
				5	喚起
				6	啓蒙
				7	問題提起
				8	警鐘
				9	示唆
D	論理の整合性	ア	論理の飛躍・論理の穴	1	説明の不足
				2	矛盾
		イ	事実の扱い	1	強い事実と弱い事実
				2	客観的な事実と主観的な事実
		ウ	事実の順序・問題解決の過程	1	因果関係
				2	時系列･発生順
				3	比較･対比

＜学習内容としての論理の内容＞

C 叙述の方法	イ	1	明らかにしていこうとすることに関連する話題の提示
		2	問題関心を述べていく
		3	読み手の興味関心を喚起するための挿話
	ウ	1	「～を…みましょう」のように一見問いとは分からないが，問いを解決するために導くような型
		2	「なぜ，～なのでしょう。～について…してみましょう」疑問を投げかけながら，次にその解決のためにどのような視点で切り込むかが示されている型。
		3	「なぜ○○なのでしょう，どうして○○なのでしょう，どんな～なのでしょう」明らかに問いと分かる疑問文の型
	エ	1	断定「～だ。～である。～している。～と一致した。～と異なっていた。～と言われている。～ということが明らかになっている。」
		2	分析，推量「～ということがわかる。～と言える。～と考えられる。～と思われる。～だろう。～ではないだろうか。～かもしれない。」
		3	「～である。～なのだ。～ではないだろうか。～することが大切である。～すべきなのである。」
	オ	1	
		2	問題解決のために事実がどのような順番で示されているのか。
		3	接続の仕方などから，事実相互の関連づけ，関係性がどのように為されているのか
	カ	1	調査，実験などから分析や解釈を進めていくためにどのような観点を設定し整理しているか，ラベリングなど
		2	問いをどのように設定し事実を明らかにしながら説明しているか
		3	調査，実験などから明らかになった事実からどのように推測や予想につなげるように順序立てて説明しているか
	キ	1	確信度，確証度が高いほど断定的な表現を用いること
		2	曖昧さがのこされているほど，断定的な表現を避け推量的，曖昧な表現を用いること
	ク	1	具体をどのように一般性を持たせたまとめ方をするのか。つまり，このようなことから，など
		2	明らかにしたいことを次々に具体的に説明する方法，例えば，次に，さらに，第一に，第二になど
	ケ	1	筆者が明らかにしたいことにつなげるために，情報の何を事実として抽出し説明しているか
		2	事実を用いてなぜそのように考えたのか訳を説明する
	コ	1	～だ。～と考える。～していきたい。
		2	～すべきだ。が大切だ。～重要だ。～はすべきではない。～まちがっている。
		3	～してみてはどうだろうか。～はどうだろう。
		4	～していきましょう。～しましょう。
		5	～しようではありませんか。
		6	～することが大切なのです。～することが需要なのです。～することは危険なのです。
		7	～どのようにするのか，それを考えていかねばならない。～可能性があるかもしれない。～だろうか。
		8	私たちにも～ということが起こりうるかもしれない。このままでは，～ということが懸念されるのである。
		9	～ということを教えてくれるのである。～ということを気づかされるのである。
D 論理の整合性	ア	1	
		2	
	イ	1	確証性の高い事実と，確証性の弱い事実
		2	コトとして扱われていること，筆者の問題関心に寄せて意図的に抽出されている事実

3−2 先行実践例の検討

こうした内容を有した先行研究がなかったわけではない。主なものとして以下三つを取り上げる。

長崎伸仁（1997）では，「論理展開の整合性」という点から，○冒頭部と結論部に着目して適当な文章に書き換える ○問題提示のないテキストに問題提示を作る ○段落の必要性の有無を考える ○内容を補足して読む といった具体的な指導例を提示している。この中で冒頭部と結論部に着目した読みの意義として「事柄読みや内容理解を主とした読みの学習から脱皮するための手立てとなる」と指摘している。*15

難波博孝（2006）は，木原小学校との共同研究の中で論理を「理由と主張のつながり／原因と結果のつながり」と規定し，そのつながりの適切さを判断する力が必要であると主張している。また「論理力の学年段階」として［順序］→［一般―具体］［概観―詳細］→［原因―結果］［理由―主張］を設定，それぞれ低学年，中学年，高学年における指導の重点とする系統を提示している。*16

一方，阿部昇（1996，2003）は，「吟味・評価・批判」指導の重要性を主張し，書くことへの発展としてこれらを具体化している。阿部は小学校4～5年生においてその指導が可能であるとしているが，体系的，系統的な指導に課題があることも同時に指摘している。*17

系統性として何を教えるかについては森田は次のように指摘している。

> 系統とはこれらの能力群（学習指導要領に示されている内容：フジイ注）を総動員して取り組むことになる「読みの対象の種類や質の難易度」を示すものである。したがって，本節では，読解基本能力の系統ではなく，論理的認識能力の系統について考察したい。（下線・フジイ）

森田はそこで，文章全体を視野にいれた上で，部分の構造をとらえる力の育成として「簡素化」したものとして次の一覧をあげている。（フジイが「吟味評価する力」を文末より削り事項としてイメージしやすくするように提示し，及川案との対比をした）

＜森田案と及川案との対照＞

森田		及川
○文章全体の論理構造（をとらえ 吟味・評価する力）		
1	はじめ・なか・まとめの構造	A ア 1
2	問題提示，解決過程，まとめの構造	C ア 3
3	仮説，実験，検証，結論の構造	C ア 3
○文章を構成する部分及び部分相互の関係		
1 判断，主張と事例・根拠の関係		
	(1) 判断，主張の識別・確認	C コ
	(2) 事例・根拠の識別・理解（と吟味・評価）	C オ
	(3) 判断，評価と事例・根拠の関係の確認	C ケ
2 判断・主張相互の関係，事例・根拠と事例・根拠相互の関係		
	(1) 判断，主張相互の関係の確認 ・論の展開 ・因果関係 ・具体と抽象 など	C ク 1．2
	(2) 事例・根拠相互の関係の確認 ・順序 ・比較 ・分類 ・因果関係 など	D ウ 1．2．3

4．実践展開の具体

以上，述べてきた問題関心に基づき具体的な実践を以下３つにおいて展開した。末尾において指導案の実際（部分）と授業プロトコルを示す。

4-1『自然のかくし絵』（小３東京書籍）５年生に対する実践：

□**実践例１**藤井 花巻市立桜台小学校 H 21.2.5

□学習内容 文末表現における断定的な述べ方と否定的な述べ方＜学習材・教材文後掲＞

・文末表現には２種類の表し方があることを６種の説明文結論部分を分別することでつかむ。

・教材通りの本文と，断定的にリライトしたテキスト文を読み比べることを通して，文末の違いは何によって表されるのかについてグループで話し合う。
・本論部分の述べ方にあった結論はどうなるか，二つの文章から選択させる。
・筆者は推量的な表現で述べつつも，結論において断定的な表現にしていることから，説明の事実にあった文末表現のあり方を考える。
・筆者の結論は事実と合った表現の仕方になっていないことを見いだす。

■授業プロトコル

［比べ読みした二つのテクストを元にした話し合い］

T (41:25) これから二つのことで四人で二つのことを話し合ってみてください。はい，書き方のちがい，上と下では違ってましたね，この文章を読んだ読み手の人たちに，どんな印象の違いを感じさせますか。そのときに，九段落は，上にはあって下にはなかったね。これ大きいよね。（板書） 九段落があるのとないのとではどんな働きの違いがありますか。この二つについて四人で話しをしてみてください。

［グループでの話し合いの後の児童発表］

C1 (50:22) 上の文章だと，この「でしょう」とか「いるようです」とか，どっちなんだぁみたいな感じだけど，下はあぁ，こっちなんだ，はっきりものを，ばしっと言っている。で，九番がないと，保護色は完璧なんだなぁと思って，おぉって，なるけど，九番があるとやっぱりいくら保護色にも限界があるんだなぁって思った。

C2 (51:04) 上の方は100パーセントではない。と言っていて，絶対ではないと思うけど，下の方は100パーセントだというふうにどちらかというと言っているけど，例外もたぶんあるんだろうなぁと思います。

■学習者は，二つの文章を比べ，その文末表現の違いから保護色の働きの違いを見いだしている。追加の９段落があるとナイトでは保護色も完全に虫を守ることができないことを指摘している。筆者はこのように保護色に限界があるにもかかわらず，文章のまとめとしての結論部分においては，一転断定的な文末表現を使っていることに，学習者も違和感を感じた。（発問によって，文章末にはA,Bどちらを選択するかを尋ねると，すべての児童がBを選択した）これをおかしい野ではないかと気づくこともクリティカルな読みであることを指摘し授業を終えた。

4-2『未来をひらく微生物』（光村中学１年）

□**実践例２A**及川　花巻市立大迫中１年Ｂ組 H19.11.12

□**実践例２B**藤井　奥州市立水沢中１年Ｃ組 H19.11.19

□学習内容　A，B共通
・本論部分の段落相互の関連
・具体の論理の階層性

□学習内容　B　・文末表現の仕方
・文の間の関係性（事実の展開の仕方）

□展開の概要
・本論部分の展開が接続詞によって，順序をもったものであること，また下位構造をもったものであることを読み取る。

＜A展開では＞
・生徒の作文をテキストして，事実を示す部分に階層性をもたせ，意見へと結びつける方法を学習する。
・自分の意見において，同じような型で文章表現を書く。

＜B展開では＞
・筆者の結論部分の断定を避けた表現から，人間にとって都合の悪い微生物もいることに気づかせる。
・作者がその事実を載せていないことから，人間に害のある微生物の例を授業者が作成し，バラバラにしたその文を並び替えさせる。
・接続語が論理構造を示していることを活用させるが，教材本文とはわざと変えた接続詞の並びにして考えさせる。

■時系列として一番最初となるこの実践は，元々，ＰＩＳＡ型読解力育成において，表現力として文章を書くことができない生徒たちにどのように文

をつなげて書かせるかという及川の問題意識からスタートとしている。よってＡ実践においては，論理の展開を文章表現化するという学習となっている。

一方，Ｂ実践は，飛び込みによる実践であることもあり，内容理解を経た段階において述べ方に着目することで，段落間のつながりを理解し，同時に内容の穴を補足することによって，クリティカルな視点を持つことをねらったものとなっている。

＜指導案，学習プリント後掲＞

■２Ｂ実践における学習者反応

補助教材である「かむことの力」では具体例が「まず」「次に」「さらに」という提示だが，『未来を拓く微生物」では具体２「次に」の下位構造として「第一の方法「第二の方法」「これらの方法は」と論理構造がなされている。このことを読み取り，今度は，授業者自作のバラバラにされた教材文を論理の階層性を意識して並び替える言語活動を行った。並び替えにおいては,「第一に」「第二に」が上位となり「第二に」の下位として「まず」「次に」「これらの…」と並べなければ論理が通らない。中核教材の接続詞をそのままの順で文章を並べた学習者がほとんどであったが，読んでみると筋が通らず，単に接続詞だけの問題ではなく内容の論理を通さなければならないことを確認できた。

4−5　３実践のまとめ

以上,実践は,５年,中１,のべ３つの実践となっていて，それぞれの段階において学習内容を設定した。（実際には小１「動物のあかちゃん」中２「モアイは語る」の実践も一環としてあるが紙幅の都合上割愛した）学習者は大迫中以外は連続性はなく，系統性という点において，他学年，また同一学習者による一貫した学習指導の展開が求められる。こうした実践の検討では，大村はまが３年間通して学習指導を行った年度に対する甲斐雄一郎などの研究が参考となる。*18

学習者の反応は，クリティカルな読みへと学習末では導かれるようになっているもので，クリティカルな読みの発達についても検討することが展望としてもつことができる。

クリティカルな読みにおいて，意識の上ではテキスト絶対主義ともいえる読み手の構えそのものが抵抗となって働くことが多い。このことは指導者サイドの構えにもいえることで，ここでの実践において藤井が飛び込んで行った学級は，いづれもこうした学習を初めて行うクラスであった。学習者は，文章の述べ方を考えることによって文章を見る新しい視点を獲得できたといえる。

今やクリティカル・リーディングは説明文指導の大きな実践的柱となっているが，文章の検討のありようについて寺井正憲(2008)は，次のように危惧する面があることを指摘していることは留意すべき点といえよう。*19

> 表現形式やその効果をメタ認知するような思考が要求され，結果として思考操作の抽象度が上がり，必然的に学習の難度も上がってしまう。（中略）レトリックや論証などの表現形式を分析し操作できるのは，そのような思考操作に意義や価値が認められる目的的な学習の文脈や文章の内容に係わる意味を十分に頭に加えた状態が必要で，これらがなければ学習の意欲を持つこと自体が難しく，まして実際に授業が理解できるのは能力の高い児童，生徒に限られよう。（下線：藤井）

５．成果と課題

実践は，学習内容を抽出して実践場面において学習者に機能する内容となり得るかを確かめたという段階にとどまったものとなっている。クリティカル・リーディングという視点からのテキストの検討から学習内容を取り出したに過ぎない。

課題としては

○学習内容の系統性（順序性を含む）とその妥当性については未検証である。検証の方法，また検証の妥当性についても，単なる実践知による感覚的なものではなく，理論知として高めたものとしていく必要がある。

●論理についての学習内容は，基本的にテキストに依拠したものであって，その枠を超えるものとはなっていない。近年の井上一郎カンファレン

ス・グループによる実践提案は，かつて井上が提案したように*20，読者としての主体的な役割を重視し，表現主体としての創造的な読みへと展開している。こうした読者中心の学習活動における学習内容の定位は，読むことの学習だけにとどまらないこととなり，どのような学習内容となるかは実践上の課題となる。

◆本研究は，連続的に次のような課題展開を指摘することができる。

○学習者反応研究からの論理のとらえ

学習者の読みの発達についての先行研究には岩永正史や間瀬茂夫のものをあげることができる。*21

○教師の意識と指導の現状

間瀬茂夫は，インタビュー９名を通して「論理とはどのようなものか」「論理をどのようにとらえさせることができるか」を明らかにしているし，河野順子は実践を分析する中で，低学年の実践は概念知の形成に終わってしまったであろう実践は71.6%，中学年で55.6%になり，高学年が，方法論的に多彩になるのに対して，低・中学年の実践上の課題が多いことを指摘している。*22

○（実践提案を行った学年以外の）他学年における単元の展開

○学習方法としてのscafolding設定によるreciprocal　learningの有効性から新たな指導方法の創造

○説明的文章による読書指導の検討

倉沢栄吉は，説明文の読書指導として，「筆者想定」を「読みを内容獲得過程と規定するのではなく，筆者という人間と読み手という人間との対話であるとする」とした上で，読みの行為は，「読み手に奉仕する」ことから思想形成の営みが重要であることを指摘している。*23 これは，一見内容主義的で，情報の意味内容の重要性は一層重視されることになるであろう。と同時に，学習内容として押さえるべきコトが，考えの形成において批評的に働く読み方や手がかりとして機能することによって，主体的な読みを形成することにつながるといえる。そこに今日的な読書行為としての意味を見いだすことができる。

注

*1 Structual Analysis of Science Prose . In B.K.Britton and J.B.Black(Eds.)*Understanding Expository Text.*Lawrence Erlbaum Associates, pp.65-87

*2 森田信義（1988）『説明的文章の研究と実践』明治図書

*3 全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書

*4 植山俊宏「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」注3所収 pp.277-286

*5 河野順子（2006）『＜対話＞による説明的文章の学習指導』風間書房

*6 寺井正憲（1990）「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー」『国語指導研究　第3集』筑波大学国語指導研究会　pp.21-38

（2008）「説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平　テクストを生産する読者の育成を中心に―」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版

難波博孝（1998）「説明文指導研究の現状と課題」『両輪』第28号

*7 難波博孝（2009）「論理／論証教育の思想（1）」『国語教育思想』第1号　国語教育思想研究会 pp.21-30

（2010）「論理／論証教育の思想（2）」『国語教育思想』第2号　国語教育思想研究会 pp.21-29

*8 間瀬茂夫（2009）『説明的文章における『論理』の再検討」『広島大学教育学研究科紀要』第2部第58号 pp.103-111

*9 光野公司郎（2005）「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性」『国語科教育』第57集全国大学国語教育学会 pp.60-67

*10 Kintch,W.（1977）On Comprehending Stories. In M.A.Just & P.A.Carpenter（Eds.）*Cognitive Processes in Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates Mayer,R.E（1985）注1同書

Garner,R.,Alexander,P.,Slater, W., Hare. V.C.,Smith,T.and Reis.R. 1986

Chilren's knowledge of structural properties of expository text. Jornal of Educational Psychology, 78. pp.139-162

*11 岸学（2004）『説明文理解の心理学』北大路書房

*12 Voss,J.F.and Bisanz,G.L. 1985 Knouledge and the Processing of Narrative and Expository Texts.

In B.K.Britton and J.B.Black

（Eds.）*Understanding Expository Text.*

Lawrence Erlbaum Associates, pp.109-171

*13 大西忠治（1981）『説明的文章の読み方指導』明治図書

*14 藤井知弘（2020）「国語科学習指導案の枠組みに関する考察」『岩手大学教育学部研究年報 第79巻』藤井は国語科学習指導の曖昧さは，指導案の中に学習内容の枠組がないことにあることを指摘した。岩手県教育センター中学校国語科指導案101を対象に考察したが，学習内容枠があるのはわずか4例にしかすぎなく，その記述内容も十分とはいえない。

*15 長崎伸仁（1997）『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書

*16 難波博孝・三原市立木原小（2006）『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書

*17 阿部昇（1996）『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書
（2003）『文章吟味力を鍛える』明治図書

*18 甲斐雄一郎（2004）「資料・『大村はま国語教室』における読書指導の軌跡」『人文科教育研究』31号 pp.81-93

*19 寺井正憲（2008）注6同 p.104

*20 井上一郎（1993）「ヤドカリの引っこし ありの行列『わたし』とはだれか」の教材研究と前授業記録」『実践国語研究』別冊 N0.131

*21 岩永正史（1990）「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」『読書科学』第34巻第１号日本読書学会 pp.121-130
間瀬茂夫（1998）「説明的文章の読みの学力における暗黙の推論の位置」『国語科教育』第42集 全国大学国語教育学会 pp.51-60

*22 間瀬茂夫（1999）「国語科教師の持つ説明的文章の論理のとらえ方と指導理論に関する考察」『国語科教育』第46集 全国大学国語教育学会 pp.32-39
河野順子（2006）『＜対話＞による説明的文章の学習指導』風間書房

*23 倉沢栄吉（1976）「説明的文章の読書指導」井上敏夫・野地潤家編『国語科教育学研究３』明治図書 pp.5-33

＜実践例1＞　第５学年「自然のかくし絵」　藤井実践
1．単元名　　文末に気を付けて（特設　1時間扱い）
3．（3）学習指導観
イ．本時の学習指導のねらい
　〇説明的文章における結論部の文末表現に着目し，「断定的表現」と「非断定的表現」があることをつかむ。
　〇文末表現の違いは，説明部分における根拠の示し方の違いによることを，同一学習材の比べ読みからつかむ。
　〇文末表現に似合った根拠の具体的説明を組み合わせることを通して考えることができる
7．本時の展開
（1）本時の目標　　上記記述
（2）展開

【既有の学習との関連】または【前時との関連】
　説明的文章「■■■」の読み（そこでの学習内容：ここでは未把握）

学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1．本時の学習活動についての見通しを持つ	〇様々な文末表現の表し方 〇学習の進め方 分類　―　比べ読み	・児童との顔合わせ時において，例文「5年■組は……なクラス□□□」から文末表現を示す。
学習課題 〇文末表現に気をつけてみると何がわかるだろう		
2．複数の文末表現を分類する。	〇文末表現の分類 断定的な表現 ～である。生かしている。 ～ならないのです。 推定的な表現（あいまいな） かもしれません ～といえるのではないか。 ～なのでしょう。	・ペアかによって複数文を2種に分類する。 ・「断定的」「推定的」という用語にはこだわらない。学習者がわかりやすいもので整理する。
3．「自然のかくし絵」を読む		
（1）ペアで音読し，書き方の違いを見つける。	〇断定的な文末表現 ～のです。～います。 推定的な文末表現（あいまいな） ～できるでしょう。 ～と考えられています。 ～いるようです。	・同一素材の学習材　上（ほぼ原文）と下（リライトしたもの）を読み比べる。同時の音読によって，その異なる箇所をマーキングする。 ・文末表現以外の指摘も認める。
（2）違いは何によってもたらされるのかについて考える。	〇 断定的な表現の場合 説明の根拠が十分に示されている時 〇推定的な表現の場合 説明の根拠が足りない時 〇話し合う柱 ・上下の文章の書き方の違いは ・書き方の違いは，読み手に与える印象をどう変えるか	・4人グループで話し合う活動とする。 ・9段落があるないの違いは、その働きによって，保護色が必ずしも安全ではないことを示し，事実に厚みを持たせていることに気づかせるために，発問で問う。 評価 （読むこと／　関心・意欲）） ・話し合いを柱をもとにしようとしているか（机間観察） ＜手だて＞ ・9段落のあり，無しはどんな違いを生んでいるかを内容，もしくは接続語の役割からから考えるよう に指示する。
（3）上段の文章の続きを書くとしたら、どのような結論部にするかを考える	〇本文部分と結論部分との照らし合わせ	・AとBのどちらを選択するか、またなぜそれがふさわしいのかについて説明できるように問う。
4．学習のまとめをする。	〇あいまいな事実と結論部分との関わりが文表現に表れること 〇文末表現には筆者の判断が表れること 〇筆者の判断は，説明の根拠の示し方と関係していること（＝論理）	・時間があれば学習プリントに記述することによって確認を図る。 ・自分の今後の表現活動において意識することが重要であることを伝える。

国語科学習プリント　学習日　二　月　五　日　五　年　組　番　氏名

本時の学習課題

自然のかくし絵

矢島　稔

1 木のみきにとまっているはずのセミや、草のしげみに下りたはずのバッタを、ふと見うしなうことがあります。

2 セミやバッタは、木のみきや草の色と見分けにくい色をしています。まわりの色と見分けにくい体の色は、てきから身をかくすのに役立ちます。このように、身をかくすのに役立つ色のことをぼう色といいます。

3 コノハチョウの羽は、表はあざやかな青とオレンジ色ですが、うらは、かれ葉のような色をしています。それに、羽をとじたときの形も木の葉そっくりです。ですから、木のえだにとまっていると、えだにのこったかれ葉と見分けがつきません。

4 このほかにも、ぼう色によって上手に身をかくしているこん虫はたくさんいます。ぼう色は、自然のかくし絵だということができるでしょう。

5 こん虫を食べる鳥やトカゲなどが色を見分ける力は、人間と同じくらいです。ですから、こん虫のぼう色は、人間の目をだますのと同じくらいに、これらのてきの目をだまして身をかくすのに役立っていると考えられます。

6 トノサマバッタは、自分の体の色がぼう色になるような場所をえらんですんでいるようです。トノサマバッタには、緑色のものとかっ色のものがいます。野外で調べてみると、緑色の草むらにいるのは、ほとんどが緑色のバッタで、かれ草や落ち葉の上にいるのは、ほとんどがかっ色です。

7 まわりの色が変化するにつれて、体の色がかわっていくこん虫もいます。ゴマダラチョウのよう虫は、エノキの葉を食べて育ちます。秋になって、エノキの葉が黄色くなるにつれて、この虫の体の色も、だんだん黄色にかわっていきます。

8 こん虫をかんさつしてみると、一日のうちのきまった時間だけ活動し、ほかの時間はじっと休んでいます。多くのこん虫は、この長い時間休む場所の色に、にた色をしています。じっとしているかぎり、ぼう色は、身をかくすのに役立ちます。

9 ところが、こん虫が自分の体の色と同じような色をした所にいたとしても、動いたときなどには、鳥やトカゲに食べられてしまうことがあります。鳥やトカゲなどは、ちょっとした動作を見のがさない、するどい目を持っているからです。

10 ぼう色は、どんな場合でも役立つとはかぎりません。てきにかこまれながらこん虫が生きつづけるのに、役立っているのです。

A

10 ぼう色は、どんな場合でも役立つとはかぎりません。てきにかこまれながらこん虫が生きつづけるのに、役立っているのです。

B

10 ぼう色は、どんな場合でも役立つとはかぎりません。てきにかこまれながらこん虫が生きつづけるのに、役立っているといえそうです。

本時の学習の振り返り

○文末表現の違いは何によっておこっていたか、自分のことばで説明しよう。

＜書き入れる文章＞　自作学習材　この文章をばらばらにして配布。並び替えを行う活動を行った。

このように、微生物の地球を掃除する働きは、環境問題に有効に活用されている。しかし一方では、わたしたちの生活に害を及ぼす微生物もいる。動物や人の体内に入り込むと病気を引き起こす病原菌が、その微生物の例である。病原菌には、動物に寄生して繁殖し発病させるものと、人の体に寄生して繁殖し発病させるものとがある。このような病原菌は、時に地球規模の危機的な被害をもたらすこともある。
第一に、動物の体に寄生して繁殖し発病させる病原菌の例である。例えば鳥インフルエンザや豚コレラなどがあげられる。
第二に、人の体に寄生して繁殖し発病させる病原菌の例である。これらの病原菌には、二つの種類がある
まず、薬によって除くことができる病原菌である。
次に、薬に対して抵抗する力を持ち、性質を変化させ、生き残って繁殖を続ける病原菌である。
これらの病原菌と呼ばれる微生物は、人類の生命も奪うほどの恐ろしい感染力と繁殖力を持っている。このような危険な病原菌は、最近激増しつつあり、事態は大変深刻になりつつあるという報告もなされている

◇**「未来をひらく微生物」**実践例３Ｂ

時間	主体	発話
00:00	T	今日はですね、学習課題は、君たちにつけたい力はですね、二つ考えています。 一つは、論の、今言ったね、論の展開の仕方、これを考えましょうというのが一つです。 それからもう一つは、それを使いながら正しい文章を組み立ててもらおうと思います。 二つのことを活動として行ってもらいますし、君たちの力としてつけてもらおうと考えています。よろしいですね。
31:49	T	筆者は今までずうっとさ、 こういうことを述べてきたにもかかわらず、こういう表現を使っているんだね。未だ、まだ確信を持てないあやふやであるっていう所を含んでいるのではないかというのが君たちの読みですね。なるほど、すばらしい。 じゃあね、ここにこういう言葉を使うにはふさわしい具体例が書いてあるかっていうと、書いてないんだよ。書いてない、全然。みんないいことばっかり書いてあるでしょ？役に立つことばっかり、そうだったでしょ？都合悪いこと書いてあった？都合の悪いってのは無かったでしょ。 そこで考えたんです、僕は。都合の悪いことの例をあえてここに入れれば、ね 、反対のことを示すのに、よりわかりやすく説得力を増した文章に本当はなるんじゃないか？だからこの筆者へたくそなんだよ。ここに言ってるね、こういうふうに書くべきなのに、こう書いてるんだから。じゃあ、ちゃんとこういうふうに曖昧だっていうことの具体例を示しなさいと、というふうに僕は読んだんです。筆者に文句言ってるんです。 そこで、今から君たちに僕が作った文章を配ります。この中にバラバラになってる文章。バラバラ。ちょっと開けてみてください。六枚の文章が入っていますので、ちょっと確認してください。 机の上にこれから配るプリントとその紙だけを、今配った封筒の紙だけを出して他はしまっていいですよ。机上を整理しましょう。 今、ここに示したように、この六枚入ってるよね？で、ここの所わざと抜きました。僕が筆者だったらば、ここにこの文章を並び替えて入れます。そうすれば、違いがないとだろうという表現に適切な中身になると考えたからです。ではみなさんは、その文章をどんな順番で並べて、ここに入れますか？という作業をこれからしてもらいます。そのときに一つ、はい顔上げて。今、示し方にはこういう頭の言葉に着目しながら示して、具体例に順番を付けるとわかりやすいね、ということをこちらで見ました。それを使います。その考え方をね、使ってください。いいですか？さっきまでやっていた読み方を使って、ここで組み立てに活用します。いいですね？で、一人でわかんなかったら、隣の人と相談しながら二人で同じ答えを作ってください。違う答えを作らないように。隣同士、同じ答えにしてください。
41:54	T	はい、正解を、頭から正解してもらうと次が進まないというのがありますね。このようにという文章があるでしょう？このようにの中身を読んでください。 はい、活用されている。活用されている。活用してんのがどこに書いてあるんだっけ？今までのところに書いてあるでしょう、ね？これがトップなんです。 そして、ヒントの二番目。さっきは、まず、第一、もう一つっていうふうにきたよね？これとわざと変えました。わざと、変えました。だからまねしてもだめです。いい？頭使いなさい、頭。ヒント二つあげたよ。これがトップです。それから、このとうりの順番でやってもうまくいきません。書いてあります。
46:16	T	はい、黒板見て。黒板を見ればわかってくるでしょう。第一、第二はこの順番だね。まずがきて、次にが来るのはいいね。まずと次に、第一と第二に、ここだよね。そしたら次に二つ示せるよね。こうならない。で、これらに、病原菌なの、人に害を及ぼす病原菌なんです。見てごらん。微生物の地球を掃除する働きは、私たちの生活に害を及ぼす。人の体に寄生する微生物は、二種類あります。まず、薬によって除くことができるもの、これは、今みなさんがかかっているインフルエンザだってそうでしょう。 次に、薬に対して、抵抗する力を持っているもの。これら病原菌と呼ばれる微生物は、というふうになっています。全体から具体に示していくのに階段状に論理が展開されている。というふうになっている。じゃあ、並べてみてください。
51:01	T	何がわかったかが言えることです。今日こっちでこの文章の組み立てができた人は何人いますか。残念ながら作れなかった人いるね。じゃあ、もう一回この工夫を組み替えると、作り方がわかるかもしれない。それが説明できて初めて力になったと言えます。本当ならば、わかったことを一人一点、わかったことを発表してもらいたいのですが、時間が来たのでしません。 今日何がわかったか、わかりますかね。これをこういう論理の展開の仕方を使って、未来をひらく微生物の後、自分が調べたことを書くでしょう。それにこういう論の仕方を使って初めて勉強したことが生きたことになります。使えなきゃだめ、終わります。

＜実践例2A＞　中学1年「未来を開く微生物」：及川実践

2)学習材観

中核教材は「論理的思考力を養い自分の意見を確立する」単元系統に位置する。本時で扱う中核教材では論理的に述べるための文章の構成や、段落相互の関わり、叙述の工夫について学習させることが意図されている。

授業者は、中核教材から学習させたい論理の展開の特徴は、全体の「序論（はじめ）－本論（なか）－結論（おわり）」の本論（なか）部にあると考えた。本文（なか）部では、最初に全体を述べ、あとからその下位の数項目について具体を交えながら論ずるという階層性のある構成となっている。「まず」「次に」という全体の階層性を形作り、「次に」以下の部分においても「一つは」「もう一つは」と二つの項目を挙げて、全体から下位へという階層性の中で説明を行っている。そして、その説明の後に、補足を付け加えたりまとめたりという論の展開を図り、結論に結びつけている。

そこで今回は、全体を述べてから下位への説明を行うという論の展開の仕方に気付かせるため、教科書材以外に、同じ論理の展開を図っている小学校の説明文教材を補助教材として用い、「比べ読み」を行いたい。「比べ読み」を通じて述べ方の共通点に気付かせ、階層化された論の展開の仕方を理解する学習を行うこととした。

3)指導観

ア.単元の全体構成

本単元は「論理的思考力を養い、自分の意見を確立する」学習内容における単元系統に位置する。本単元内は、段落の役割を知り文章構成を理解させるために説明的文章を「読むこと」の学習が位置づけられ、その後、レポートをまとめる「書くこと」の言語活動に結びつける流れとなっている。事象の説明を論理的に展開する力を身に付けるための単元である。レポートを書く学習では、身近な文章における漢語・和語・外来語の使用について、新聞などから使用例を探し自分の選択した観点から整理させ、その結果から語種別に使用の傾向を分析し考察をまとめるという一連の書く活動を予定している。その際、今回扱う階層性のある論の展開を行い、説明できるように指導したい。

イ.指導のねらい

わかりやすく説明するための方法や知識を、「読むこと」を通して理解し、「書く」表現活動に活用させて理解の定着を図らせたい。

ウ.本時の学習指導のねらい

階層性のある論理の展開がある学習材を比べ読むことで、論理的な説明の方法を理解させる。さらに、実際にその述べ方が活用できる題材で書く活動を行い、表現に活用することで理解を深化させる。今回はテクストの情報の読みとりや解釈などの内容の扱いは最小程度にとどめ、論理の展開に読む視点の中心を置く。

6　単元の学習計画(全4時間)

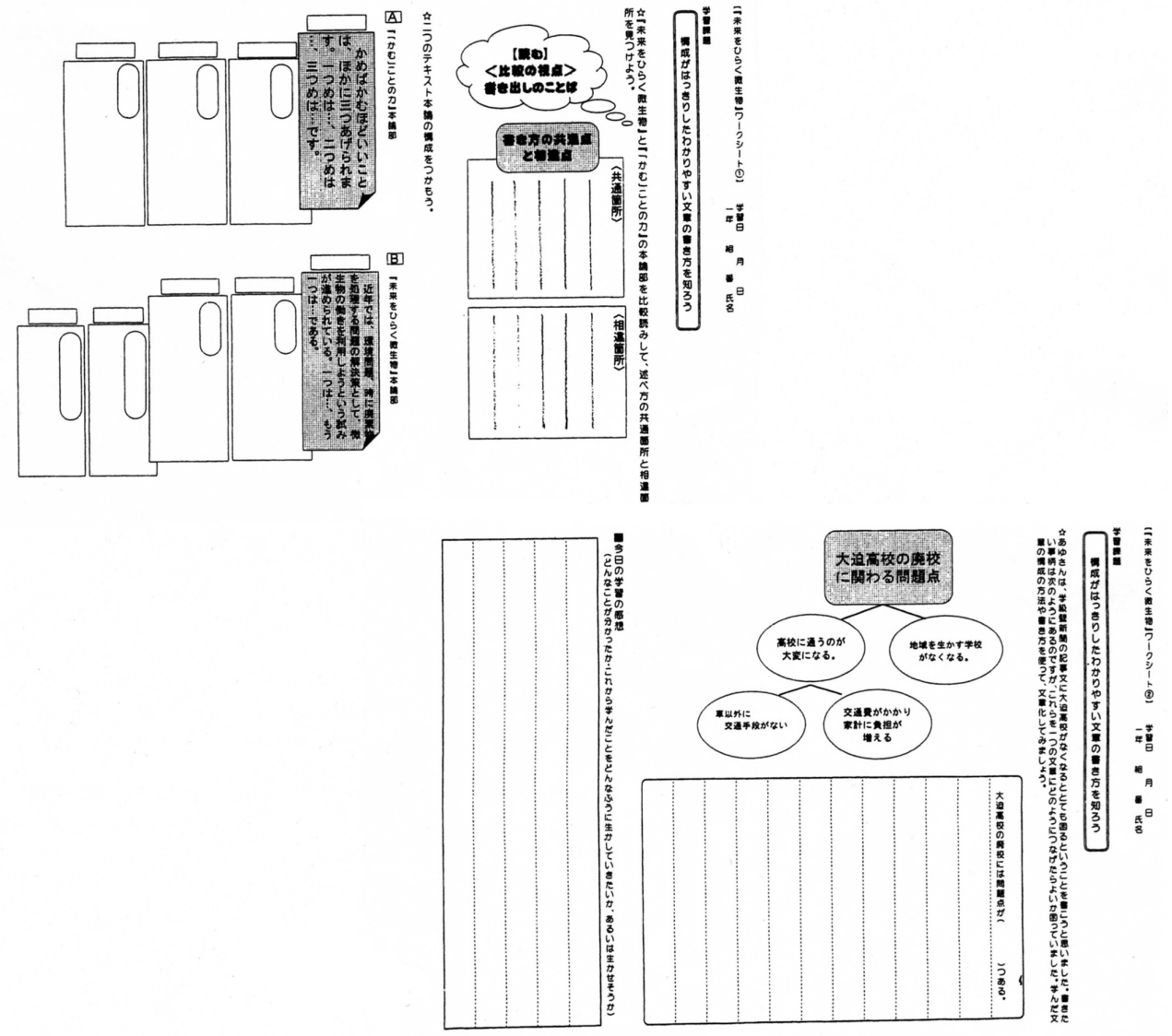
1時　中核教材を読み内容をとらえる
2時　中核教材に述べられている情報を読み取る
3時　筆者の論理の展開の仕方を学び自分の文章の構成を考える
　○補助教材②「「かむ」ことの力」形式段落５～８と中核教材「未来をひらく微生物」形式段落 5・6、形式段落 13 ～ 15 を「比べ読み」し、論の展開の共通点と相違点を見つける。
　○説明したいことを述べていく場合、文章が階層的な説明になっていると分かりやすいことを図示を通して理解する。
　○中核教材の形式段落 13 ～ 15 の論の展開に従い、身近なことを題材を使って文章の構成を構築するキーセンテンスを書く。
4時　前時に書いた構成の骨組みに書き足しを行い相互評価する。

7　本時の展開(単元第3時)

（１）本時の目標　筆者の論理の展開の仕方を学び、自分の文章の構成を考える。
（２）展開

学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
１．本時の学習の進め方を知る 学習課題 わかりやすく文章を書くための工夫を知ろう。		
２．中核教材と補助教材を比べ読む。 (1) 二つの文章を比べて読む。 (2)ペアによる対話で考えを話し合う。	【比べる視点】 ・書き出しのことば 【対話の話題】 二つのテキストの共通点・相違点はなにか。 ＜共通点＞ ・「まず」「次に」というつながり方 ＜相違点＞ ・「次に」の下に「第一の方法は…」「もう一つの方法は…」	○【中核教材】教科書 p.130 の形式段落５と p.132 の形式段落 12.13.14.15 を検討の対象とする。 ○【補助教材②】p24 ～形式段落 5.6.7.8 ○視覚的に二つのテキスト本文を上下に示すことで論理の展開を共通点を発見しやすくする。 ○相違点「第一の方法は…」「もう一つの方法は…」が指摘された場合は、次の学習活動における論理の階層性の図化したものを用いたまとめへ結びつける。
３．具体例の示し方について考える。 （１）全体で構造を図化する	○「論理の階層性」 ＜補助教材＞：①話題の提示 「かむ」ことのはたらきについて「かむ ほほ どが にもあります」。 ②まず ＜中核教材＞：①話題の提示 「微生物のうめられて 利用しが進 試い る」 ②まず	○図示する

(2)まとめをする 4．図を論理の展開に従って文章化する。	③次に ④さらに ＜想定する文章例＞ ①大迫高校の廃校には問題点がある。 ②［　　］生との二外で をこ通に車こ費負あ 性るへれはいとう以が担る。 域な校こるいなと交きと 地く高。るあ迫が大 のなのるあが点手段 迫かあ、ほで題に通 校大一家る 学。交る。うりえ ずるに大の第のもか増 まあ次はつ ④ ⑤	③次に ④第一の方法は ⑤もう一つの方法は	○図を論理の展開に従って文章化することを理解する。 ○［　　］ ○［　　］ ＜筆者の評価の文章を構成する工夫を生かして、展開のしかたについて学習課題をつかむ。（方法：ノートチェック）＞【イ－①】 ＜とどめ＞文章構成の工夫を生かしている。
5．本時の学習を振り返る。	○説明には論理的な展開がなされている文章には，論理があり，この性質を示す方法には，論理的な展開がなされていることと，階層的な説明の仕方があること	○本時の学習において「わかったこと」「自己評価」をする。



＜実践例2B＞中学1年「未来を開く微生物」藤井実践

7．本時の展開

（1）本時の目標　　筆者の論理の展開の仕方を学び，その工夫について考えることができる。

（2）展開

学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1．本時の学習の進め方を知る 学習課題 筆者の論の構成の工夫を考え，新しい文章を組み立てよう。	・筆者の論の展開の仕方 ・筆者の結論の妥当性	○本時において学習することが二つであることを明確に示す。
2．中核教材と補助教材を比べ読む。 (1) 二つの文章を比べて読む。 (2)ペアによる対話で考えを話し合う。	【比べる視点】 ・書き出しのことば 【対話の話題】 二つのテキストの共通点・相違点はなにか。 ＜共通点＞ ・「まず」「次に」というつながり方 ＜相違点＞ ・「次に」の下に「第一の方法は…」「もう一つの方法は…」 ・「さらに」	○【中核教材】教科書 p.130 の形式段落 5 と p.132 の形式段落 12.13.14.15 を検討の対象とする。 ○【補助教材②】p24 ～形式段落 5.6.7.8 ○視覚的に二つのテキスト本文を上下に示すことで論理の展開を共通点を発見しやすくする。 ○相違点「第一の方法は…」「もう一つの方法は…」が指摘された場合は，次の学習活動における論理の階層性の図化したものを用いたまとめへ結びつける。
3．具体例の示し方について考える。 （1）全体で構造を図化する **論理の階層性** ＜補助教材＞ ①話題の提示 「かめばかむほどいいことは，ほかにもあります」。 ②具体１　「まず」 ③具体２　「次に」 ④具体３　「さらに」 ＜中核教材＞ ①話題の提示 「微生物の働きを利用しようとする試みが進められている」 ②具体１「まず」 ③具体２「次に」 ④具体２―（１） 「第一の方法は」 ⑤具体２―（２） 「もう一つの方法は」 ⑥具体２のまとめ 「これらの方法は」		○図示する
（2）まとめをする		○階層化された図示を使って，抽象から具体に論が進んでいくことを確認する。
4．ペアで中核教材の本論部最後に，論理の階層性を使って新たに転換部を作成する。	【想定される並べ替え】 ①話題の提示 「このように，微生物の地球を掃除する働きは，環境問題に有効に活用されている。しかし一方では，わたしたちの生活に害を及ぼす微生物もいる。」 ②具体１「第一に…」 ③具体２「第二に…」 ④具体２―（１） 「まず…」 ⑤具体２―（２） 「次に…」 ⑥具体２のまとめ 「これらの病原菌と呼ばれる微生物は、…」	○示した文を中核教材の論理の構成に習って同じ展開になるようにそれぞれのペアに配られた短冊を並べ替える。 ＜評価＞【ウ－②】 論理の階層性を意識して具体を並べることができる。＜観察＞ ＜手だて＞ 活動３とは接頭のことばが，同じではないことをヒントとして与える。
5．転換部を入れることによる筆者の結論の導き出し方への効果について考える。	○＜押さえる叙述＞ ・役立つものもいるにちがいない ・教えてくれるだろう ○断定をさけた推測の言い方	○時間に余裕がない場合には教師側から提示をし，次時における自分の考えへの橋渡しとする。
5．本時の学習を振り返る。	○説明には論理的な展開がなされていること ○内容の示し方には，論理があり，階層性があること	○本時の学習において「わかったこと」を１点としてまとめることによって，自己評価とする。
次時につながる本時の学習 筆者のいう「共生していく」ということは可能かどうかについて，論の展開を生かし自分の考えを書く		

読むことの学習における「そうぞう」の可能性
学習者として発揮される読者の機能

藤　井　知　弘*

（令和４年１月13日受付）
（令和４年２月14日受理）

FUJII Tomohiro

The Possibility of "Imagination" in Learning to Read:
The Function of the Reader as a Learner

要　約

読むことにおける重要な点は、読書による想像にある。読者論の立場において、読者の読みの能力が一様ではない教室という空間において、どのように想像による理解を共有していくかは、学習展開上の課題といえる。そこで本論では「そうぞう」が難しいとされる詩の学習材においてどのように学習者はその読みを「そうぞう」しているのか、そしてそれを可能にするための手だては何かを問題関心とした。読者は生活的概念を基盤としてコンテクストから生活的概念にひきもどしての「そうぞう」を行っていること、詩においては個別的意味の「そうぞう」を行っていること、「そうぞう」における協働性を図る活動は内面化や他者との能動的関わりを生み出していることなどが明らかになった。

１．問題関心

筆者は，読者論について主な問題関心を持ってきたが，実際の授業場面においてそれが具体的に展開することの難しさも感じている。読者の読みの自由さを保証すること自体に論議がある中，実際的には「教室用読者論」として「読書会」の展開が最も適切であると考えている。（第126回全国大学国語教育学会・名古屋大会発表）

しかし，実際の教室においては，読者である学習者の読みの能力が一様ではないことも相成って，読書会の展開は，読むことの上からも，話し合うことの成立という面からも難しい。そこで共同的な学びの中において，読者の読みをどのように深めていくかについて以下のような問題関心を設定した。

○読者にとって解釈が難しいような学習材において，どのように学習者は読みを「そうぞう」しているのか。
○それぞれが読み取るために取るべき教師の指導上の手だてにはどのような工夫が必要か

一読者として学習者は，学習材に向き合う中で，読書行為として様々な機能を発揮することとなる。そのことは，イーザーの読書行為論をはじめ明らかにされてきているが，それは個における実相といえる。

今回，中学校３年生の詩教材において，その実相を意味づけることとした。しかし，ここでは学習材である詩について，詩教育の原理について，また該当学習材の先行実践等に関しての検討は対

＊岩手大学教育学部

象としておらず,「そうぞう」という読書行為,学習活動からの分析に限定している。また一公立中学校での一事例を対象として検討しており,単元の展開や指導方法論といった意味や有効性は,本実践において明らかにできたが,一般性や普遍性といったことへと結びつけることは課題となっている。

本論において「そうぞう」としているのは,「想像」と「創造」は厳密には分かちがたく,一体的にとらえることが適切であると考えるからである。しかし,引用等における区分については,原典に拠っている。

1.「そうぞう」における経験の果たす機能

NHK 朝の連続ドラマ「花子とアン」では主人公が「想像の翼を広げて」と空想の世界を描くことが描かれる。その想像は,自身の関係のある人物,過去の経験を基として非現実な場面を生み出している。こうした想像について,我々は,子どもの想像力に感心させられることが度々であるが,ヴィゴツキーは次のように指摘している。

> 子どもの想像力は豊かなのではなく成人に比べて乏しいのです。すなわち子どもが発達していく過程で想像力も発達し,成人になって初めて想像力も成熟するのです。
>
> まさしくこの理由から,あらゆる領域の想像活動において,真の創造的想像の産物は,既に成熟した大人の想像がなせるものなのです。子どもが全般的に成熟していくのにつれて,想像力も成熟しはじめ,過渡期の年齢において,想像力の力強い高揚と空想成熟の初期的な萌芽が結合します。想像力について記している若者たちは更に,性的成熟と想像力の成熟との間に密接な結びつきを指摘しています。少年少女のこの時期に子どもたちのたくさんの経験が成熟し,総括されるということの注意するならば,その関連を理解することができるでしょう。いわゆる恒常的な興味も成熟し,子どもらしい興味は急速に縮小し,全般的な成熟と関連しながら想像力の最終的な形と活動ができあがってきます。*1

このように想像力においては,性的成熟に伴うものとしてその豊かさが結実していることを述べている。このように考えると,思春期となる中学生の想像力の可能性は発達段階のどのような位置にあり,その可能性を踏まえると,生徒自身が自らの解釈をひろげていく水準をどの程度にまで広げ,学習活動を設定することができるかといった実践上の課題も浮かび上がってくる。

さらに同書においてヴィゴツキーはソロヴィヨフの言葉を引用し意味の創造について触れている。

> ことばによる創造そのものは,ことばの真の意味において,性的成熟の訪れともにはじまる。たしかに個人的体験の豊かな蓄積は必要であるし,生活経験とさまざまな環境下での人間関係を分析する力も必要である。それは,ことばとして生活の事実を新たに(特別な視点から)具象化し,複合化するためにです。低学年年齢の子どもたちはまだそれをする力をもちあわせていないので,その創造力は完全ではなく,多くの点で条件的に非常にナイーブな性質を持っている。*2(下線フジイ)

このことは,ヴィゴツキーの「生活的概念」の「真の概念化」プロセスを彷彿させるが,生活的概念が,単に科学的概念の導入によって新たな言葉の意味概念を獲得するということだけではなく,意味理解においては,生活的な経験や事実に照らしてその意味を再創造することを意味しているとはいえないだろうか。

こうした事実は,認知心理学においても指摘されることと合致している。内田伸子は,経験の解体と再建という視点から次のように述べている。*3

> 表象の素材となる経験は,その時々の状況や文脈にあわせて賦活され,子どもの頭の中に再現されてきます。再現する過程で知覚した印象は分解されて新たに統合されたり,バラバラに保存されていた印象が,新しい文脈にうまく収まるように修正される過程が続く。
>
> 知覚した印象を諸要素に分解し,それを修正し,次にその修正した諸要素を連想の働きによってつなげ,統合していく,その結果,頭の中にぼんやりとしたイメージが浮かんで来る。

経験が,引き出される中において,状況の脈略に照らして再創造されることを「連想」という行為が統合していくことを指摘している。子どもの頭に再現される経験の意味付けは,「生活的概念」に立脚しており,イメージの形成においては,む

しろ「科学的概念」よりも大きな影響を及ぼすこととなるといえる。それらを統合して新たな意味を生み出すコトは,辞書的な意味の確定ではなく,個別的,場面的,状況的な意味創造といえる。

このことは,読書行為においても同様な指摘をすることができる。「読書行為論」としてのイーザーの理論は,こうしたことを更に意味づけている。イーザーは,通常のコードでは結合不可能な要素と要素との間にある「空所」を読者が自らの想像力によって補完していくことを強調している。テクストの意味生産行為が行われる中,同時に既に選んだモード,あるいは自分の中にあるコード群を「否定」することによって新たな意味を生産するコードが想像力によって生み出されていくという。文学テクスト独自の意味生産性を担うのは,読者のテクストとの相互作用に基づく理解行為の中における「保有」としての過去と「予覚」としての未来が総合して,記号の結合を同定していくということになる。その過去とは,経験に依存しているのである。

2．詩における言語表現の可能性

1920年代のロシア・フォルマリズムを継承した,30年代のプラハ構造主義において,ムカジョフスキーは,ビューラーの指摘した「描写」「表現」「訴え」の三つの言語機能以外に言語記号に「美的機能」があることを指摘している。この美的機能では,言語を実際の活動とは切り離し,支持された現実との関係でなく,コンテクストに組みこまれることによってその機能が発揮されることとなる。ムカジョフスキーは次のように述べている。*4

> このこと（美的機能：フジイ注)）はしかしながら,伝達の意味表現がコンテクストの影響を全く免れるとか,逆に詩的な意味表現が,その現実への関係から全く解き放されているとかということを意味してはいない。ここで問題なのは,いわば重点の移動だといってよかろう。それ故,詩的表現は（詩的表現そのものとして把握される限り）伝達の表現の真正性に当てはまる規準によって判断することはできない。すなわち,詩的虚構は,意識的あるいは無意識的に間違いを犯す「妄想」とは,認識論的に全く異なっている。詩的意味表現の価値は,作品の全体的意味構成において果たしている役割によってのみ,与えられるのである。

彼によれば芸術作品は,「意味として機能する物としての作品」「集団意識のうちに喚起される意味としての美的対象」「意味されたものの所与の環境の社会現象のコンテクスト全体」の三者から構成される自律的記号であるとされる。

これを詩という学習材に対応させてとらえてみるならば,「テクスト」「学習者によって意味生成される加工されるテクスト」「読者自身の過去（広く状況を含み込む）から導き出されるコンテクスト」と仮定してみる。美的機能を持つテクストとしての詩は,読書行為によって学習者によって意味生成されるが,そこでは,読者自身,またそれを取り巻く環境を含めてのコンテクストが影響することによって詩というテクストは,語の意味をラジカルに変化させる。その典型が「比喩」といえる。比喩は認知心理学からも,「類推という推論の形式が比喩という修辞をつくることとなった」（内田伸子)*5 と言われ,「類推」という思考がそこに機能することがわかる。

比喩の働きは,一般的に①意味の拡張：ことばの意味が比喩によって変容させられる②通常とは違った性質を強調するとされる。中でも「隠喩」と呼ばれる比喩においては,イェルムスレウがいうところの「コノテーション」,オグデン・リチャーズの「情感機能」としての働きを有している。

一つの表現（記号）がさらに「シニフィアン」と「シニフィエ」を持つことこそが「比喩」を支えているといえるだろう。そうした新たな「シニフィエ」に意味を付与する主体こそ読者であり,そこには,読者の想像というイメージ形成が機能している。

3．学習の実際：単元「詩の比喩の効果を考え心情を読み味わおう」(以下　及川記述による)

◆授業者　及川美幸教諭（平成23年度秋田県仙北市立生保内中学校第３学年）

◆平成23年度秋田県教育課程説明会レポート「少

年少女期における学習者の想像力の発達に寄り添った詩の授業」ー創造的想像力を育む言語活動と単元の実際ー

◆学習材　①資料「比喩の表現の効果を考えよう」
②新川和江「私を束ねないで」（光村３年）
③「グッとくる解釈文集」（生徒作品集）

◆学習者と学習材

新川和江「わたしを束ねないで」を中学生の視点なりに読み味わう活動を行えるようにするためにはどのようにしたらよいのかを考え、単元を構想した。

「読み味わう活動を行えるようにする」とあえて記したのには二つの理由がある。

一つ目は、「わたしを束ねないで」は本学習者が解釈し読み味わうためには難航が予想される要素があり、楽しみながら読むようにするためには、以下の学習者が難しさを感じる要素を越えるための段階的な手立てと工夫が必要であろうと考えたからである。

二つ目は、一つの言葉が奥深さを持つ詩の表現方法に興味を持たせるとともに詩への読書意欲を喚起するためである。

＜学習者が難しさを感じる要素＞
①比喩が多用されていること
②比喩されていることが作者の心情と生き方への信条など内面を描くものであること
③母、妻、娘の三者の立場を持つ大人の女性の心情であること
④詩の意味内容の解釈の過程に多重的な思考が必要であること

「わたしを束ねないで」は事柄や事柄の現象を状況や心情の比喩として羅列し、作者の「しないで」と「なりたい」という拒否と願望の表現手段としている。比喩されているモノや現象がイメージできることに加え、それが作者の心情を表すどのような比喩となっているのかを解釈し、それらを連内の比喩表現と複合的に合わせて作者の伝えたい心情を解釈するという、意味内容を多重に理解していく思考過程が必要となる。

比喩の解釈と心情を解釈するための思考過程があるがゆえに、すぐには中身を捉えづらい歯がゆさが「難しい、面倒だ、分からない」を生むと考えた。これを「そんなことを言おうとしているのか、面白い」に変えるために、個々の想像力を促進する手立てと興味関心を持続させながら思考させる過程を単元構想の際に仕組む必要があると考えた。

わたしを束ねないで　　新川和江

わたしを束ねないで
あらせいとうの花のように
白い葱のように
束ねないでください　わたしは稲穂
秋　大地が胸を焦がす
見渡すかぎりの金色の稲穂

わたしを止めないで
標本箱の昆虫のように
高原からきた絵葉書のように
止めないでください　わたしは羽撃き
こやみなく空のひろさをかいさぐっている
目には見えないつばさの音

わたしを注がないで
日常性に薄められた牛乳のように
ぬるい酒のように
注がないでください　わたしは海
夜　とほうもなく満ちてくる
苦い潮　ふちのない水

わたしを名付けないで
娘という名　妻という名
重々しい母という名でしつらえた座に
坐りきりにさせないでください　わたしは風
りんごの木と
泉のありかを知っている風
わたしを区切らないで
，や．いくつかの段落
そしておしまいに「さようなら」があったりする
手紙のようには

こまめにけりをつけないでください　わたしは終りのない文章
川と同じに
はてしなく流れていく　拡がっていく　一行の詩

◆単元の目標（前学習指導要領依拠））
○詩の比喩表現に関心を持ち、交流によって自己の考えを広げたり表現の仕方を評価して、詩への解釈を深めようとしている。（関心・意欲・態度）
○文脈の中における表現技法の効果的な使い方に注意して読むことができる。（読むこと）
○他者の考えを聞いたり、他者の書いた解釈文を読み比べて評価することによって内容の理解に役立てることができる。（読むこと）
○語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して読むことができる。（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）
◆主な言語活動「わたしを束ねないで」の心情を交流を通して理解し解釈を広げて、詩全体を散文化する。
◆単元指導計画　次頁掲示
◆学習展開の実際（部分）(下線は学習内容としての設定）
①模範文　第一連解釈文の提示と書き分け視写（本文との照合させながら教師自作の解釈文を提示した））

　わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで､ひとくくりに束ねたりしないで｡縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い葱みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている、稲穂のように生きていたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穣をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

②比喩表現と直接表現したときの違いを再度確認
＜学習内容＞・比喩表現は喩えによりいちいち説明せず、表現に意味を内包させるため短くなる。
・読者がどんな意味かを想像する楽しみがある。
・読者によって、どんどん内容にふくらみをもたらす。
③解釈文の様式と方法
○解釈文とは　　○解釈文の方法
一語／一説　に内包される内容を
読み手が　①想像（イメージ）する
　　②イメージした内容を言葉にする
　　③もともとの文脈に沿って補足を加え文章化する
ここでは特に「比喩表現」についてイメージし、詩を散文にする
④構想
・連を選ぶ／・同じ連を選んだ物同士でグルーピング／・イメージの交流
交流の仕方◇「私はこの部分からこういうことをイメージした」
・相違点は交流しなくてよい
・フリートーク※どうしてそういう感じがするのかという着目した言葉について（根拠・理由は説明する）
・なるほどと思ったことはノートにメモする
⑤実作　・選んだ連の解釈文を書く活動
⑥全体解釈文を完成させる
・個々の生徒の書いたものを集め「解釈文集」を印刷配布する。」
・解釈文集を読み，解釈の理由や感想を交流し合う。
・自分が書いた連にプラスして、仲間が書いた解釈文で気に入ったものをつなぎ合わせて全体の解釈文を作る。
＜資料として末尾に表示＞
○学習者全員の解釈文完成計の組み合わせ
○生徒作品資料　1／2／3
○ A20生徒の解釈文完成形
○ A19生徒の解釈文完成形

段階	学習活動	指導上の留意点
第１次 1時間	**比喩の効果を考えよう** ①モノの様子や状態を表す比喩表現から自由にイメージし、ペアで交流し合う。（恣意的な解釈を防ぐため「○○というところから～と思った」とイメージの理由をしっかり述べさせる。） 【学習プリント】 これは何のどんな様子を表しているだろう。 ■動物の様子をイメージしよう ○わすれられたひとかたまりの毛糸（松谷みよ子『黒ねこ四代』より） ■植物の様子をイメージしよう ○長いこと床屋に行かない頭（小谷丹『枯葉』より） ■人の様子を表す言葉で花を形容すると… ○わずかばかりの花が（　擬人法　）雨にぬれていた。（小谷丹『煙』より） ②全体でイメージしたことを交流し、読者によって解釈に広がりがあることに気付く。 ③どのような事柄を比喩表現したのか種明かしをしながら、比喩表現と直接表現とを比較して、比喩表現をすると出てくるよさや効果は何かを箇条書きでまとめる。	○比喩表現と比喩されているモノを十分にイメージさせる。 ○ペアから出た解釈を短冊状の紙に書かせ、黒板に掲示。イメージの具体性にバリエーションがあることに気付かせるよう全体でペアの考えを聞き合う。 ○直接表現が可能にすること、比喩表現が可能にすることを考えさせることから比喩の効果に迫らせる。
第２次 3時間	**詩の表現　比喩表現から心情を読み取ろう** 【中核教材】新川和江「わたしを束ねないで」 ①「わたし」の性別や年齢を叙述をヒントにイメージさせる。 〈生徒の発言より〉 ・「娘という名　母という名　妻という名」とあるから４０～５０代ぐらいの女性。娘という名ってあるから、自分の両親も生きていて、子どももいてだからうちのお母さんくらい。 ・「ぬるい酒」とか出てくるから時々嫌なことがあったりして、酒を飲んで愚痴ったりとかもする？そういう人って、ほら４５才くらいとか。女の人生一通りくぐり抜けてきたけど、ちょっと立ち止まって自分を振り返るっていうか。そういう年齢。 ・「座りきりにさせないで」ってあるから、ある程度家庭の中のことを一生懸命やってきたけど家庭の中だけでつまらないって言うか自分の生き方をしたいって思ってる人。 ②詩の構造について着目して読み、気付いたことをあげ整理する。 【詩の構造】 ・各連前半に「～しないで」という拒絶を、後半に「～いたい」という願望という内容配置となっていること。 ・各連の書き出しがすべて「～しないで～しないでください」となっており、「こうしたくないなりたくない」という心情の強調となっていること。 ・拒絶の心情は主に直喩を、願望の心情を主に隠喩を用いて表現していること。 ③解釈文の例を示し、解釈を散文化するときのポイントを示す。 【ポイント】 ①「■■のようにしないで、しないでください」の■■にある状態についてイメージをふくらませよう。 ②なりたくない自分、なりたい自分は対比的 ③比喩に使われている事柄やモノもなぜあえてそれを喩えに用いるのか考えると面白い。	○心情をイメージしていく上で、詩の語り手の立場を押さえていくことは大切であるが、意外に見落としがちなところである。叙述を見つけながら、推測ではあるが語り手のイメージを持たせたい。 ○学習した比喩の種類にも着眼しながら詩を読ませると共に、詩全体の構造を眺め、心情を伝える表現にめりはりをつけて際立たせる工夫があることにも気付かせる。 ○着目して考えたい言葉を探しながら読むよう第一連を用い具体的に示す。「束ねる」という言葉の意味。「あらせいとうの花」「白い葱」は束ねられて売られているものであるが、本来ならばもともとどんな状態のモノをそうしているのか、など。立ち止まり方を示す。
	④好きな連を選択して解釈を散文化するために、解釈をめぐるグループ交流を行う。 【黒板に残したことの例】 ・トめる　私を止めないで　標本箱の昆虫・絵はがき→「留める」がふさわしいのに ・ぬるい酒・日常に薄められた牛乳　ぬるい・日常に薄められた　まずさはどこから？ ・潮　淵のない水　夜の海をイメージしてごらん ・「ありか」どんな時に使うことば？「○○のありか」 ・「りんご」の実にまつわるお話　など	○同じ連を選んだ人同士で３～４人のグルーピング。関心のある連について、自由にイメージを交わし合う。 ○机間指導では、話し合いで分かってきたことを途中で聞いてまわりながら、話し合いの中で着目すると良い解釈が深まる言葉に気付いていなければ、ヒントとして与えていく。ヒントとしてアドバイスした内容については、黒板に残していく。
第３次 2時間	**交流して広がった解釈を生かして選んだ連を散文化してみよう** ①原稿用紙に、自分の選択した連について解釈文を書く。 ②文集を読み合い、気に入った鑑賞文を書いた人５名を選んでもらい、その良かった点をコメントシートに書く。	○書き上げた作品は、連語ごとに集約し、文集をつくる。（生徒作品資料１） ○自分の作品の横にクラス名簿をつけコメントシートに。一人一人に自分のコメントシートを持たせ交換し合い穴柄コメント記入させる。（生徒作品資料２　）
	グッと来る解釈文集を読み、仲間の解釈文を参考にして詩全体解釈文をまとめよう。 ③全体解釈文を書く。 ・自分が書いた連は、自分の作文を用いる。 ・そのほかは他の人が書いた作品で、これは心に響く解釈だと思うものを借りて視写する。ミックスして良いとこ取りをして完成させてもよい。 ④学習感想を書く。 ＜生徒の感想より＞ ●比喩表現を学習して、私は今まではただ読んで終わりでしたが、比喩表現を考えてみて新たなイメージする力、発想、考える力が増え、より詩がおもしろく感じられました。あと、比喩表現ってステキだなあと思います。そういうステキな表現を自分の心のままに詩に表せるというのは素晴らしいと思いました。詩をもっと好きになりました。 ●普通の詩は作者の想い、考えがすぐ分かってしまうのでただ読むだけで終わっていました。けれども比喩表現が入っている詩はただ読むだけでは分からないので、作者が何を思っているのかどんな気持ちで書いたかを追求して読み取るというおもしろさがあり、一つ御分からたくさんの心情が読み取れてさまざまな解釈ができてさまざまな考えで読むことができるので、すごいです。 ●今回の学習で詩を初めておもしろいと思いました。全体解釈文を書いていて、詩だから表現できることや短い単語が深い意味をのことを表していたりと、とても奥深くて難しかったです。しかし、いろいろな解釈文を読んでみて、一つの詩、連からさまざまな思いが伝わってきました。今までは、詩を読んで終わりという感じで深く考えたりしなかったけど、今回の学習で「おーっ」「なるほど」と思うことがたくさんあって、とても頭を使いました。 ●最初比喩表現とはあまりよく分からなくて表現するのが大変でした。しかし、よく読んだり友達と話し合っていくうちに新川和江さんの気持ちがどんどん見えるようになってきました。みんなの解釈文は表現の仕方も様々で、私ではできない表現の仕方を他の人たちが生み出していて、読んでいてたのしくなりました。	○この学習活動では、他者が書いた作品を比べ読み、自分の解釈に近いことを摘読する読書行為が行われる。学習の締めくくりとして身についた知識と読みの技能を活用しながら、最終的な鑑賞や批評の読みの力を発揮する場である。全体解釈文を「書く」のだが「読んでいる」という活動を仕組んだ。（生徒作品資料２・３）

■学習活動の実際からの考察

○今回の詩の解釈を散文化する一連の学習活動において、生徒が発揮した想像力そして創造力は教師が予想した以上のものがあり、教師が示す解釈よりももっとずっと生き生きとして詩人の感性に寄り添うようなところにまで近づいていた。生徒自身が持つ既有知識、概念、社会的文化背景、生活経験知などから想像を広げる個人思考の段階、他者との交流によって想像の促進が図られさらに自分身の理解を押し広げていく段階、さらに他者の文章を評価的に読みながら共感的かつよりよい表現探しをする段階を経て散文化に至る過程が単元の中に組みこまれている。それぞれの段階において、自己内対話と他者対話が繰り返し行われるなかで、生徒が学習をしながら次の学習の地平へと向うことができるように言語活動を組んでいる。細かく見ていけば言語活動は主な言語活動だけがそれにあたるのではない。言語活動とは言語を用いながら思考する過程そのものであり、学習者が思考する場面では言語を用いて話す・聞く、書く、読むは細かに設定されている。

○生徒が、自分自身の解釈の枠組みを広げていく過程に、ヴィゴツキーの言「創造力の力強い高揚と空想成熟の初期的な萌芽」の姿を実像として捉えることができる。

○想像や解釈を散文化するという創造の活動を促進した大きな要因についても、グループにおけるざっくばらんなトーク形式で自分のイメージを述べ合い、聞き合う、そして自分が書き上げたものを全員分比べ読む活動が非常に有効に機能している。それは生徒の学習感想からも示唆される。

○解釈を散文化する活動はどこか一連を取り上げて書くものであるが、全体解釈文を構成させるためには、その後、持ち寄った解釈文を文集として編集し、互いの文章を読み比べたり重ねたりして読むことによって選ばせるという手法をとっている。このことは、詩全体の解釈に向かう学習者の心理的負担感を軽減し、仲間の発想や想像に興味を寄せつつ楽しみながら解釈に向かわせることができたと共に、詩全体解釈文を構成するために互いの書いた文章を批判的に読むという評価の活動ともなり、詩への解釈を深める有効な手立てとなっている。

○比喩表現があるからこそ深まりや奥深さが醸し出されるという感想を持たせることができ、詩に興味を持ってもらったことは幸いだった。他の詩を読むときの読みの着眼点として、比喩に関心を持って読む態度の形成につながるものと期待できる。「詩は難しくて嫌い」という感覚を払拭できている。

4．そうぞうにおけるピア・コラボの重要性：指導方法論的考察

「そうぞう」過程において，人と関わることも重要である。内田伸子は次のように指摘する。*6

> たしかに大人であれば，本で読んだり，映画で観たり，人から聞いた話も創造の素材にし，経験を豊かにすることはできましょう。しかし，子どもの場合は事情は少し違います。
>
> 特に子ども時代の想像の素材となるのは，ただ単に子どもをとりまく環境なのではなく，自然世界であれ人が創ったものであり，子どもがそれと創造的な相互作用を起こすようなものでなくてはなりません。人も子どもの近くにいればよいのではなく，子どもと実際にやりとりをしてくれなくてはならないのです。

内田がいうところの子どもは幼い児童等を指しているが、先に述べたように想像することが経験不足によって、また能力的に課題をかかえている学習者にとっては、近年言われる他者との関わりの中において，学びが生み出されるという「社会構成主義」的な学習観が有効となる。この実践においては，他者である学習者の解釈を読み合う中において，異なる解釈が自分のコンテクストの中に組みこまれていく。それは単に，解釈の合致というだけではなく，自己内対話における経験との照らし合わせ，語句の文脈上での意味決定をし個別的意味の創造といったプロセスを経て，他者との「対話」的関わりを求めることから解釈の選択を行っている。

学習過程においてどのようなことが起こってい

るかについて，学習スタイルとして論じているのにD.A，コルブがいる。コルブは４つのスタイルをあげている。*7（フジイ要約整理）

◆情報の知覚（情報をどのように取り入れるか）
・具体的経験　ある特定の状況に参加すること感情を大切にしながら他の人とかかわっていく
・抽象概念化　感情よりも，分析・思考・計画などを重視すること
◆処理手続き（情報をどのように内面化するか）
・能動的実験　情報を得て実際に何かを行うことリスクを冒し，人に影響を与える実践的な事柄へ参加すること
・内省的観察　実際にやってみることよりも，ある情報をもとに考えを深めることを好む。理解すること，意味を見いだこと，そして別の観点から情報を判断することを重視する
◆知覚と手続きの組み合わせとしての４つの学習タイプ
・タイプ１　具体的経験＋内省的観察
・タイプ２　抽象概念化＋内省的観察
・タイプ３　抽象概念化＋能動的実験
・タイプ４　具体的経験＋能動的実験

この実践においても，他者と関わる関わり方として上記の４つのタイプによる迫り方が想定できよう。今回は一人ひとりの学習者に沿ってこうした分析を行い得なかったが，思考のプロセスにおいて、こうした高次精神機能の内面化が起こっているであろうことを使って，読者反応分析などに応用することができるだろう。

５．総括

本論を総括すると学習者である読者の機能は次のように発揮される。

○読者は，生活的概念を基盤とし，科学的概念によって真の概念化を図るというよりも，文脈というコンテクストから再び生活的概念を引き戻し，意味を確立させていくという「そうぞう」を行っている。
○詩といった美的機能を持つテクストにおいては，個別的意味の「そうぞう」を行っている。
○「そうぞう」における他者との関わりは，内面化や外との能動的関わりといった過程を生み出す。

以上のような点は，従来の研究においても様々に指摘されてきたことであるが，比喩については，ヴィゴツキーの示した「創造力の力強い高揚と空想力の初期的萌芽」においてその意味確定に至るには，その経路が無数に存在するといえる。経験，疑似体験，外的情報としてのテクスト，他者のディスクール等々。よって実践場面における学習者の機能は複雑多岐にわたるまさにブラックボックスに近いともいえよう。

今後，こうした学習者の内実を明らかにすることから方法論やテクストの有効性も明らかになっていくと考える。

サン・テグデュペリ『星の王子さま』の中で、地球に着いた星の王子さまに、きつねが「この世で一番大切なものは、目に見えないんだよ。」と話す場面がある。「そうぞう」の重要性を改めて認識させる一節である。

---

*1　ヴィゴツキー ,L.S（1930）広瀬信雄訳（2002）『子どもの創造力と創造』新読書社 p.54
*2　同上 p.75
*3　内田伸子（1990）『想像力の発達』サイエンス社 p.45
*4　ヤン･ムカジョフスキー（1882）　平井正･千野栄一訳（1975）『チェコ構造美学論集』せりか書房 p.62
*5　内田伸子（1999）『発達心理学』岩波書店 p.160
*6　注５同書 p.24
*7　Kolb,D.A.（1976）The Learning Styles Inventory.　McBer&Company　引用は　スーザン・ベンサム（2006）秋田喜代美・中島由恵訳『授業を支える心理学』新曜社

学習者全員の解釈文完成形の組み合わせ

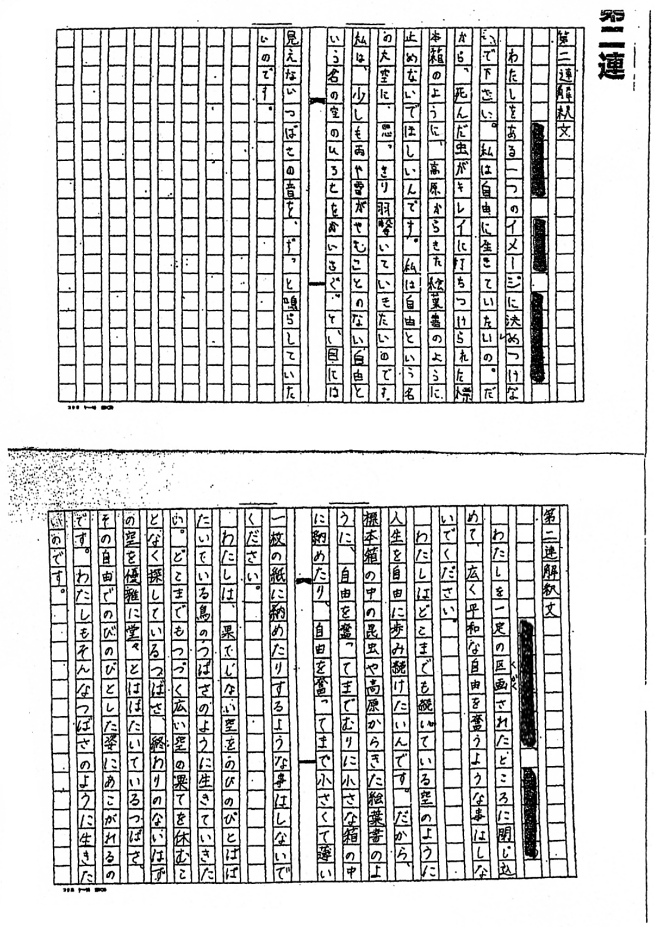
組	番号	イニシャル	性別	表現能力階層	本人創作連	他者採択数	解釈文完成形における選択・参考記述者番号と選択生徒の表現能力階層							
							第2連	表現能力階層	第3連	表現能力階層	第4連	表現能力階層	第5連	表現能力階層
A	19	HW	女	上位	2	8	本人記述	-	B1	下位	A22	上位	B13	中位
A	20	MK	女	上位	2	15	本人記述	-	A10/A14/A2/A4	中・上・上・中	A11/A22/A7	上・上・中	B13	上位
A	21	MS	男	上位	2	2	本人記述	-	-	-	-	-	-	-
A	3	AS	女	中位	2	2	本人記述	-	-	-	-	-	-	-
A	13	TM	女	中位	2	5	本人記述	-	A9	上位	A11	上位	B13	上位
B	12	HT	男	中位	2	4	本人記述/B3/B11	下・下	B1	下位	B19	中位	A16	中位
A	1	AK	女	下位	2	0	本人記述	-	A9	上位	A22	上位	B18	下位
A	15	TS	男	下位	2	1	本人記述	-	B1	下位	B19	中位	B10/B13	中・上
B	3	OM	女	下位	2	2	本人記述	-	B15	上位	B8/B9	上・中	B13/B18	上・下
B	11	TT	男	下位	2	3	本人記述	-	B21/B2	下・中	A8/B19/B9/B8	中・中・中・上	B13/A6/A16	上・下・中
A	2	AR	男	上位	3	3	A20	上位	本人記述	-	A22	上位	B6	上位
A	9	SM	女	上位	3	6	A19/A13	上位	本人記述	-	A22	上位	A18	下位
A	14	TK	女	上位	3	2	A13	中位	本人記述	-	B19	上位	B13	中位
B	7	SY	男	上位	3	2	A20	上位	本人記述	-	A11	上位	B6	上位
B	15	HS	男	上位	3	3	A13	中位	本人記述	-	B19	中位	A12	下位
A	4	IS	女	中位	3	6	A20/A3	上・中	本人記述	-	A22/B17	上・中	B13	上位
A	10	SS	女	中位	3	1	A21/A19/A3	上・上・中	本人記述	-	A7/A22/A8	中・上・中	A16/A12	中・下
B	2	IN	女	中位	3	1	A20	上位	本人記述	-	A22	上位	B13	上位
B	1	AS	男	下位	3	8	B12	中位	本人記述	-	B19	中位	B10	中位
B	20	MD	男	下位	3	0	A15	上位	本人記述非選択A3	中位	B19	中位	B10	中位
B	21	YK	男	下位	3	3	A20/A19	上・上	本人記述	-	A8	中位	A18	中位
A	11	SR	男	上位	4	5	A13	中位	A9	上位	本人記述	-	A12	下位
A	22	WA	女	上位	4	10	A19/A20	上・上	A4/A2	中・上	本人記述	-	B13	上位
B	8	SK	女	上位	4	4	A19	上位	A4	中位	本人記述	-	B13	上位
A	7	KY	女	中位	4	5	A20	上位	A9	上位	本人記述/A22	上位	B18	中位
A	8	KR	男	中位	4	6	A13	中位	A2	上位	本人記述	-	B13	上位
B	9	SY	女	中位	4	2	A20	上位	B1	下位	本人記述	-	B16	中位
B	17	HY	女	中位	4	1	A20	上位	A4	中位	本人記述	-	B6	上位
B	19	MJ	男	中位	4	9	A20	上位	B15	上位	本人記述	-	B13	上位
B	5	KM	女	下位	4	0	選択違誤り	-	選択違誤り	-	本人記述	-	B10	中位
B	6	ST	男	上位	5	4	A19	上位	A9	上位	B8/A7	上・中	本人記述	-
B	13	HK	女	上位	5	12	A20	上位	B1	下位	A22	上位	本人記述	-
A	16	TY	男	中位	5	5	A19	上位	B1	下位	A11	上位	本人記述	-
B	10	SK	男	中位	5	4	A20/B12	上・中	B1/B7/A14	下・上・上	B19/A8	中・中	本人記述/B6	上位
B	18	HH	女	中位	5	3	A20	上位	B7	上位	B8	上位	本人記述	-
A	6	KD	男	下位	5	1	B12	中位	B21	下位	B19/A8	中・中	本人記述	-
A	12	TH	男	下位	5	3	B11/A20/A19	上・上・上	A4	中位	A7	中位	本人記述	-
A	18	TK	男	下位	5	2	B3	下位	B1	下位	A8	中位	本人記述	-
B	16	HK	男	下位	5	1	A20/B11/A21/B12	上・下・上・中	A4/B21/A9/B15	中・下・上・上	A11/A7	上・中	本人記述非選択A19/A16	下・中
A	5	教室不在	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A	17	教室不在	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	14	HA	女	知的	未提出	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	4	KM	女	下位	未提出	-	-	-	-	-	-	-	-	-

・表現能力差は問わず、自分の解釈により近い解釈や、優れた解釈に自分の解釈を重ね合わせる傾向がある。

・解釈文完成形に採用する他者の記述は、表現能力上位群が多くなる傾向はあるものの、優れた解釈と学習者が判断するものが採用される傾向にある。

・下位群の生徒も、自分がよいと思う解釈文を選択し、他者の読みに学び自分なりのコンテクストとして作り上げている。またその組み合わせに同一性は見られない。よいと思う他者の解釈文を選択して組み合わせるということに関する他者の模倣はなく、全学習者が自立して選択を行っている。

・下位群の生徒の中に、自分の創作した記述に加え、他者の記述からよいと思う部分を付加して、新しく文章を作る者も見られる。


第二連解釈文

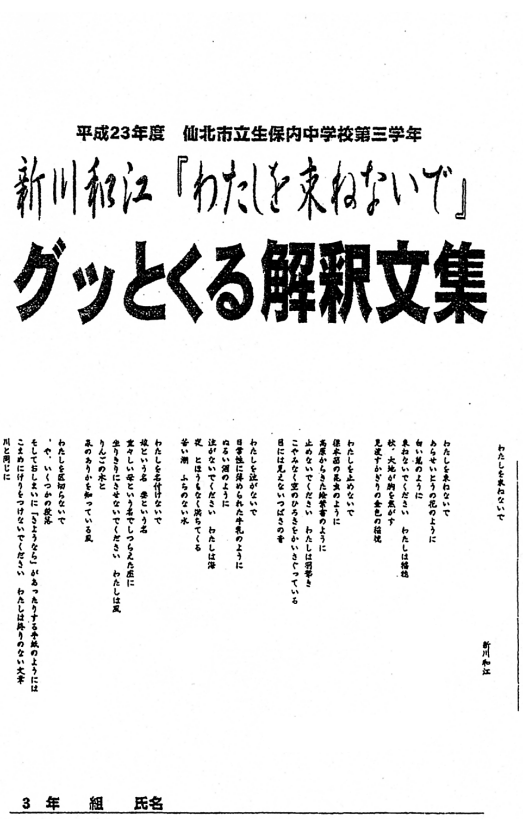
わたしを一つのイメージに決めつけないで下さい。私は自由に生きていたいのです。だから、死んだ虫がキレイに打ちつけられた標本箱のように、一面原っぱでも私実態のように止めないでほしいんです。私は自由という名の大空に、思いきり羽ばたいていたいのです。私は、少しも両手で空をつかむことのない自由という名の空のようにとらわれないで、自由に自分の見えないつばさの音を、ずっと鳴らしていたいのです。

第二連解釈文

わたしを一定の区画で切られたところに閉じ込めて、広く平和な自由を奪うような事はしないでください。

わたしはどこまでも続いている空のように人生を自由に歩み続けたいんです。だから、標本箱の中の昆虫や高原からきた絵葉書の上のように、自由を奪ってまでむりに小さな箱の中に納めたり、自由を奪ってまで小さくて狭い一枚の紙に納めたりするような事はしないでください。

わたしは、果てしない空をのびのびとはばたいている鳥のつばさのように生きていきたい。どこまでもつづく広い空の果てを休むことなく探しているつばさ、終わりのないはずの空を優雅に堂々とはばたいているつばさ、その自由さのシンボルとした空にあこがれるのです。わたしもそんなつばさのように生きたいのです。


平成23年度 仙北市立生保内中学校第三学年

新川和江『わたしを束ねないで』

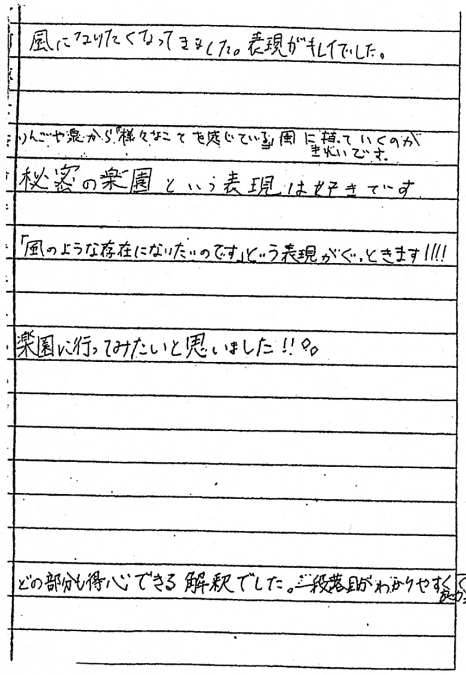
グッとくる解釈文集

わたしを束ねないで

新川和江

3年 組 氏名

生徒作品資料1


風になりたくなってきました。表現がキレイでした。

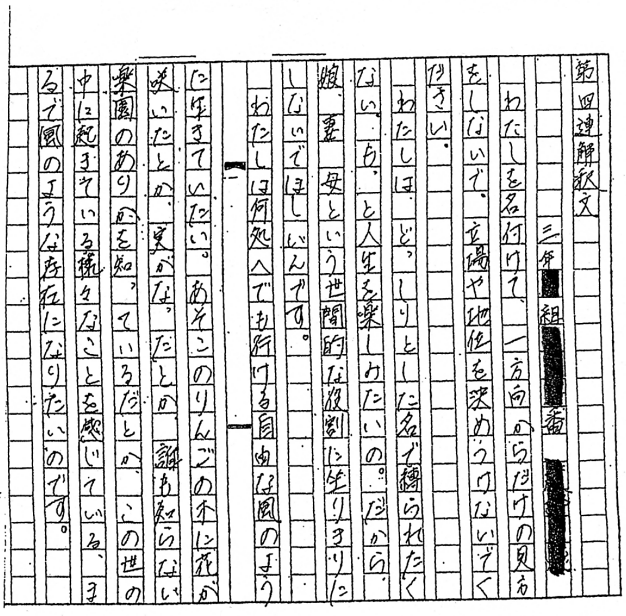
りんごや鳥から様々なことを感じている事に触れていくのがきれいです。

秘密の楽園という表現はステキです。

「風のような存在になりたいのです」という表現がぐっときます!!!!

楽園に行ってみたいと思いました!!。

どの部分も得心できる解釈でした。二段落目がわかりやすくてよかったです。


第四連解釈文

三年 組 番

わたしを名付けて一方向からだけの見方をしないで。立場や地位を決めつけないでください。

わたしは、どっしりとした名が縛られたくない。ちっと人生を楽しみたいの。だから、嫁、妻、母という世間的な役割にばかりこだわりしないでほしいんです。

わたしは何処へでも行ける自由な風のように生きていたい。あそこのりんごの木に花が咲いたとか、実がなったとか、誰も知らない楽園のありかを知っているだとか、この世の中に起きている様々なことを感じている、まるで風のような存在になりたいのです。

生徒作品資料2

生徒作品資料3

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで。縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い憩みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている稲穂のように生きていたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穣をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

わたしの自由を奪い一定に区画された場所に閉じ込めて、やりたいことを止めないでください。わたしはわたしらしい自由な生き方を探し求めていたいのです。本来なら森や野原を自由に飛び回っている民衆を標本箱に留めてしまうように、壮大にどこまでも大きく広がる高原を絵葉書の中に収めてしまうように、やりたいことを奪わないでほしいのです。わたしは誰にも捕らえられることなく空の果てを探し続ける翼の音であり、誰の目にも映らないから捕まえられることなく他人に生き方を強要される（　　さん）作

わたしも限りがあるような人形に閉じ込められないでください。わたしは限りなく自由に生きていたいの。毎朝あたりまえのように飲んでいる牛乳やテーブルの上でただ冷めてしまう熱いコーヒーのように注がないでほしいんです。わたしは苦難を乗り越え、夜、月の光を反射して輝いて人々に感動を与える雄大な海のように生きていたいんです。

（　　さん）作

わたしの立場や地位を決めつけて身動きがとれないようにしないでください。人生という長い長い文章を細かく区切らないでほしいんです。さようならって、すぐに終わってしまう手紙のようにはなりたくないんです。わたしはまだまだ終わる気なんてありません。途中でこうなんかがあっても止まらずに、どこまでも果てしなく流れていく川のように、わたしはずっと、もっと人生を深めていきたいんです。わたしはまだまだ詩で言うとひとくだりでしかないのだから。

（　　さん）作

わたしも人生の途中で区切らないでください。人生という長い長い文章を細かく区切らないでほしいんです。さようならって、すぐに終わってしまう手紙のようにはなりたくないんです。わたしはまだまだ終わる気なんてありません。途中でこうなんかがあっても止まらずに、どこまでも果てしなく流れていく川のように、わたしはずっと、もっと人生を深めていきたいんです。わたしはまだまだ詩で言うとひとくだりでしかないのだから。

（　　さん）作

学習感想

比喩には、ストレートに表現する方法よりも深みが出て多様な解釈ができるという魅力やおもしろさ、可能性があると思います。同時に、深い解釈が思い浮かぶために、作者が本当に意味したいことは何なのかを考えなければならない難しさを持ち合わせているとも思います。しかし、今回の学習を通して、詩は散文よりコンパクトの言葉に重みがあり、一度読んだくらいでは何もわからないことがわかりました。詩は人の心そのものだと感じられるようになりました。私以外の人の解釈文を読み、私の解釈では足りない部分を知ることができ、とても参考になりました。

氏名　　

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで。縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い憩みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている稲穂のように生きていたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穣をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

「わたし」を一定の区画された空間に閉じ込めて、広く平和な自由を奪うような心無いことはしないでください。「わたし」は「わたし」は果てしなく続いている大空のように人生を自由に夢を抱けたいのです。だから、標本箱の中の昆虫や高原から咲いた絵葉書のように、自由を奪って無理に小さな箱の中に収めたり、小さくて薄い一枚の紙に収めたりするようなことはしないでください。「わたし」は果てしない大空をのびのびと羽ばたいている魚の翼のように、永遠に続く広い空の果てを探すことなく探そうと翼、終わりがない大空を優雅に堂々と羽ばたいている翼、その自由でのびのびとした姿にまこがれるのです。「わたし」もそんな翼のために生きたいのです。

（　　さん）作

「わたし」を小さな狭い世界に安易に閉じ込め、自分自身が待ちえる可能性や自由、自尊心を制限しないでください。実に普遍的で特に変化のない日常の中に厳しさを無く、当たり前のように存在し、自分の一番輝ける状態を失くしてしまいたくないのです。自分の長所を生かすために、小さくても場に溶まり、自由が無く、自分自身の思いや曖昧を生き方をしたくないのです。自分に縛りを得て生きていたいのです。だから自然に溶け込んだ牛乳のように、安易に小さな自分の世界に注ぎ入れたりしないで欲しいのです。「わたし」は自分をもっと広く大きく持ち、誰にも流されない広く大きな海のように、どこまでも自由に豊かな夢に満ちあふれた生き方をしたいのです。（　　さん）作

「わたし」を物のように、箱や花束にむすび縛らないでください。役割や決まり、責任を一方的に押しつけをしないでください。私は自由にまっすぐ伸びたい人です。だから、役割や決まり、責任で作られた強固で大きな檻や箱に「娘」や「妻」「母」といった名で縛りつけないでください。決まりにとらわれない、どこへでも行ける透明で自由な風のように生きたいんです。私は誰をも知りえない秘密の楽園を飛んでいる透明な風、誰をもとりつけない幻の果てを知っている自由な風。

（　　さん）作

「私」という存在を、人生を個々に分けてまとめたりして区切らないで、ずっと途中や内容の違い、段落でまとまりの種類の違い、そしてなんまいに「さようなら」のような礼子礼節整った別れの言葉で締め括る手紙のようにこまめに区切らないでください。「私」は永遠に途絶えることの無い文章、広大無辺の海の水平線へと続く果てしない川の流れのように広がっていく、拡がっていく、「私」は止まることを休むことを終わることを知らない一行の長い詩。

（自分　さん）作

学習感想

僕は今回初めて真剣に取り組み、深く考えることができました。自分なりに考え、まとめることができたので良かったです。他の詩にも今後触れてみたいです。

氏名　　

A20 生徒の解釈文完成形

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで。縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い葱みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている、稲穂のように生きていたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穣をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

わたしの自由を奪い、一定に区画された場所に閉じ込めて、やりたいことを止めないでください。わたしはわたしらしい自由な生き方を探し求めていたいのです。本来なら森や野原を自由に飛び回っている昆虫を標本箱に留めてしまうように、狂犬にどこまでも大きく広がる高原を絵葉書の中に収めてしまうように、やりたいことを奪わないでほしいのです。わたしは誰にも捕らえられることなく空の果てを探し続ける翼の音でありたい。誰の目にも映らないから捕まえられることなく他人に生き方を強要される（　　さん）作

わたしも限りがある小さな人物に閉じ込めるようにして注がないで不自由にさせないでください。わたしは限りなく自由に生きていたいの。毎朝あたりまえのように飲んでいる牛乳やテーブルの上でただ冷めてしまう安い酒のように注がないでほしいんです。わたしは苦難を乗り越え、夜、月の光を反射して輝いて人々に感動を与える雄大な海のように生きていたいんです。

（　　さん）作

わたしの立場や地位を決めつけて身動きがとれないようにしないでください。わたしは自由に生きたいの。大人の言うことを聞かなければならない娘という名の存在、夫を支え続けなければならない妻という名の存在、そして家族で重要な役割を果たす母という名の存在のように世間的な役割にさせないでください。わたしは誰にもそめられず、この世の中に起きている様々なことを感じている。まるで風のような存在になりたいのです。

（　　さん）作

わたしも人生の途中で区切らないでください。人生という長い長い文章を細かく区切らないでほしいんです。さようならで、すぐに終わってしまう手紙のようにはなりたくないんです。わたしはまだまだ終わる気なんてありません。途中で石ころなんかがあっても止まらずに、どこまでも果てしなく流れていく川のように、わたしはずっと、もっと人生を深めていきたいんです。わたしはまだ詩で言うと、ひとくくりでしかないのだから。

氏名　　（　　さん）作

学習感想

比喩には　ストレートに表現する方法よりも深みが出て多様な解釈ができるという魅力やおもしろさ可能性があると思います。同時に沢の解釈が思い浮かぶために、作者が本当に意味したいことは何なのかを考えなければならない難しさを持ち合わせているとも思います。しかし、今回の学習を通して「詩」は散文などの言葉に重みがあり一度読んだくらいでは何もわからないことがわかりました。「詩」は人の心そのものだと感じられるようになりました。私以外の人の解釈文を読み、私の解釈で足りない部分を知ることができ、とても参考になりました。

A19 生徒の解釈文完成形

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで。縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い葱みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている、稲穂のように生きていたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穣をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

わたしを一定の区画されたところに閉じ込めて、広く平和な自由を奪うような事はしないでください。わたしはどこまでも続いている空のように人生を自由に歩み続けたいんです。だから、標本箱の中の昆虫や高原から来た絵葉書のように自由を奪ってまでむりに小さな箱の中に納めたり、自由を奪ってまで小さくて薄い一枚の紙に納めたりするような事はしないでください。わたしは果てない空をのびのびとはばたいている鳥のつばさのように生きていきたい。

（　　さん）作

どこまでも続く広い空の果てを休むことなく探しているつばさ、終わりのない空を自分自身が優雅に堂々とはばたいているつばさ、その自由でのびのびとした姿にあこがれるのです。そんなつばさのように生きたいのです。

わたしを器に閉じこめないで下さい。内容の薄いどこにでもつまらない人生を送るように、ぬるく飲んでも刺激のないつまらない酒のように容器に入れて私の自由を妨げないでください。私は海のように広くて海水のように自由に動きまわりたい。無限大にわいてくる黒くて私をくるめる悪い日常、私はそれから解放されて自由になりたい。

（　　さん）作

わたしを名付けて、一方向からだけの見方をしないで。立場や地位を決めつけないでください。わたしはどっしりとした名で縛られたくない。もっと人生を楽しみたいのだから娘、妻、母という世間的な役割に座りっぱなしにしないでほしいんです。わたしは何処へでも行ける自由な風のように生きていきたい。あそこのりんごの木に花が咲いたとか実がなったとか、誰も知らない楽園のありかを知っているだとか、この世の中に起きている様々なことを感じている。まるで風のような存在になりたいのです。

（　　さん）作

わたしを人生の途中で切らないでください。人生という長い長い文章を細かく切らないでほしいんです。「さようなら」で、すぐに終わってしまう手紙のようにはなりたくないんです。わたしはまだまだ終わる気なんてありません。途中で石ころなんかがあっても止まらずに、どこまでも果てしなく流れていく川のように、わたしはずっと、もっと人生を深めていきたいんです。わたしはまだ詩で言うと、ひとくくりでしかないのだから。

氏名　　（　　さん）作

口学習感想

比喩表現には、人それぞれ違うイメージを持つ事ができて自分だけの世界をつくれて楽しめるという魅力があると思います。今までは詩を読んで、よく意味がわからないものが多かったけど、こんな風にして比喩を解釈をすると、詩って深いなあと思いました。みんなの詩を読んで自分とまた違ったとらえ方がたくさんあっておもしろい

発達障害児の支援ニーズに基づいた学校安全の実践構想
－災害時の避難所利用に備える「個別の教育支援計画」活用モデルの構築－

熊谷　修平*，菅原　裕子*，佐々木　全**

（令和４年２月13日受付）
（令和４年２月14日受理）

KUMAGAI Shuhei*，SUGAWARA Hiroko*，SASAKI Zen**

Concept of School Safety Practice Based on Support Needs
for Children with Developmental Disabilities in Disaster Situations
：Construction of an "Individual Education Support Plan" for
Use at Evacuation Shelters in the Event of a Disaster

要　約

「学校安全資料『生きる力』を育む学校での安全教育」では，発達障害等のある個々の児童生徒等の障害の実態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うものとされる．そもそも発達障害児が被災状況下において示しやすい状態像は，一般的な被災後の反応に加え，特有の変化や症状の悪化，そもそも有する脆弱性の顕在化したものと考えられる．そのため，日常で得られた適応行動の指導に関する知見が活用されることが重要である．そして，それらの内容は，個別の教育支援計画をもって，学校が家庭や避難所との間で予め共有することが理想的である．

その実現に向けた端著として，岩手県における個別の教育支援計画の作成の実態を踏まえ，その記載事項や様式について検討し，特別支援学校におけるモデルケースと通常の学校におけるモデルケースをそれぞれ開発し提示した．今後，これらの普及ならびに実践的に検証されることが期待される．

Ⅰ．学校安全と発達障害児

学校安全は，「学校安全資料『生きる力』を育む学校での安全教育」（文部科学省，2019；以下，「学校安全資料」と記す）に基づき実践される．これによれば，学校安全の内容は「生活安全」「交通安全」「災害安全」を領域とし，幼児児童生徒（以下，児童生徒等と記す）が自らの行動や外部環境に存在する様々な危険を制御して，自ら安全に行動したり，他の人や社会の安全のために貢献したりできるようにすることを目指す「安全教育」と，児童生徒等を取り巻く環境を安全に整えることを目指す「安全管理」を両輪として実践される．ここでは，当然ながら全ての児童生徒等が対象とされる．そのため，学校安全資料は学習指導要領ならびに幼稚園教育要領に関連づけられながら小学校，中学校，高等学校，幼稚園，特別支援学校を想定し執筆されている．その上で「安全に関する個別指導の配慮」として以下の内容が記されている．

児童生徒等において，多動と注意力不足等がみられる場合には，その実態をよく把握するととも

＊岩手大学大学院県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

に，個別の指導計画を作成し安全上の指導が必要である．特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童生徒等とともに，通常の学級にもＬＤ(学習障害)，ＡＤＨＤ(注意欠陥多動性障害)，高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒等が在籍していることがあり，これらの児童生徒等に対する安全に関する個別指導では，次の点に配慮して進めることが望まれる．

○障害のある児童生徒等の指導に当っては，特別支援学校や医療，福祉などの関係機関の助言や支援を活用する．

○個々の児童生徒等の障害の実態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行う．

一般的に発達障害児の理解と対応が課題視される状況にあって，「防災教育においては定型発達の子どもを想定されていることを指摘したうえで，発達障害幼児児童生徒の多様なニーズを理解した防災教育のあり方を検討しなければならない」との指摘（前川，2014）は必然であろう．

Ⅱ．発達障害児の支援ニーズに応ずる実践構想

東日本大震災による被災状況下において顕在化した発達障害児の支援ニーズを調査した「東日本大震災を受けての発達障がい児（者）のニーズ調査－岩手における，発達障がい及びその疑いのある児（者）の実情と課題に関するアンケート調査報告書－」(JDD ネットいわて「震災後発達障がい支援チーム」，2012）を踏まえ，学校安全の実践構想が探索された（佐々木・加藤，2021）．ここでは，個別の指導計画と個別の教育支援計画をツールとすることが示された．この概要を Table １ならびに以下に示した．

１．発達障害児の状態像と対応の内容の明確化

日常において，発達障害児の状態像の理解とそれに基づく対応や，安全学習を促進する支援が具体的な手立てとして開発，明記，蓄積され，関係者によって共有されることが必要かつ重要である．これには，個別の指導計画が用いられるとよい．このことは，学校安全資料における「安全に関する個別指導の配慮」に個別の指導計画の作成が明示されていること，及び留意点「個々の児童生徒等の障害の実態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的,組織的に行う」ことに合致する．

被災状況下では，発達障害児自身が可能な限り適切な避難行動などを発揮することや，保護者や支援者が発達障害児を適切に理解し対応できることが必要であり，そのことが，ひいては周辺の一般の児や地域住民との関係性を構築し円滑にすることにも資すると考えられた．

そもそも，発達障害児が被災状況下において示しやすい状態像は,一般的な被災後の反応に加え，特有の変化や症状の悪化，そもそも有する脆弱性の顕在化と考えられた．そのため，日常で得られた適応行動の指導に関する知見が活かされるだろう．

２．発達障害児とその家族における避難行動の備え

日常において，発達障害児の状態像の理解とそれに基づく対応の必要性を踏まえて，被災状況における各種連携が予め構想され，その内容が備えとして開発，明記，蓄積され，関係者によって共有されることが必要かつ重要である．このことは，学校安全の体系における「組織活動」のうち「地域の関係機関・団体との連携及び学校間の連携」に他ならない．これには，個別の教育支援計画が用いられるとよい．このことは，学校安全資料における留意点「障害のある児童生徒等の指導に当っては，特別支援学校や医療，福祉などの関係機関の助言や支援を活用する」ことに合致する．なお，「個別の教育支援計画」とは，「障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し，教育の視点から適切に対応していくという考えの下，長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする」ものであり，「保護者を含め，教育的支援を行う者及び関係機関と，その役割の具体化を図る」ものである（文部科学省，2003）．

Table 1　発達障害児の支援ニーズに応える実践構想

ツール	学校安全資料との関連	対応するニーズ	明記すべき内容
個別の指導計画	・「安全に関する個別指導の配慮」に個別の指導計画の作成が明示 ・留意点「個々の児童生徒等の障害の実態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行う」	**発達障害児の状態像と対応の内容の明確化** 日常において，発達障害児の状態像の理解とそれに基づく対応や，安全学習を促進する支援が具体的な手立てとして開発され，明記，蓄積され，関係者によって共有されること	・「安全教育」の学習内容に関する指導内容 ・日常生活における適応行動の指導内容
個別の教育支援計画	・「組織活動」のうち「地域の関係機関・団体との連携及び学校間の連携」 ・留意点「障害のある児童生徒等の指導に当っては，特別支援学校や医療，福祉などの関係機関の助言や支援を活用する」	**発達障害児とその家族における避難行動の備え** 日常において，発達障害児の状態像の理解とそれに基づく対応の必要性を踏まえて，被災状況における各種連携が予め構想され，その内容が備えとして開発，明記，蓄積され，関係者によって共有されること	・避難先やそこでの配慮の想定内容 ・連携の想定内容

被災状況下では，避難所や仮設住宅（以下，避難所等）の選定，そこでの生活において必要な配慮内容，医療や福祉などの資源との連携が求められることも想定された．これは，そもそも日常での連携が基盤となる．

また，避難所等での生活における適応に資するべく，地域住民からの理解や物理的な環境を得ることは重要であると考えられた．避難所等のあり方を巡る様々な制度検討の中で，障害者一般に対する理解と支援に努める福祉避難所などが選択肢として挙げられることもある．避難先の選択の際には，設置状況や規模や地理的条件などは地域の特性が反映されるため，その実際を確認し，発達障害児の実態やその家族の状況に即して検討することになるだろう．

３．実践構想の着手と実現の端緒

以上から，発達障害児を対象とした学校安全の実践は，被災状況下において重要と見なされる内容について，個別の指導計画と個別の教育支援計画に明記することから着手され実現されると考えられた．そのために，それらのモデル構築を次のように計画した．ここでいうモデルとは，先行事例がない現状にあって，実践的に参照し模倣しやすい理想型の提示を意味する．

モデル構築の第一は，個別の指導計画をツールとした実践であり，①「安全教育」の学習内容に関する指導内容，②日常生活における適応行動の指導内容を明記するものである．

モデル構築の第二は，個別の教育支援計画をツールとした実践であり，①避難先やそこでの配慮の想定内容，②連携の想定内容を明記するものである．

ここでの個別の指導計画と個別の教育支援計画の関係を整理するならば，前者は内容，後者は形式ということができよう．すなわち，個別の指導計画は，対象児に対する指導内容や具体的な指導方法を明確にするものである．そして，それらの内容は，個別の教育支援計画という形式に載せられ，学校が家庭や避難所との間で予め共有することが理想的である．

このことを踏まえ，本稿では，最初に個別の教育支援計画のモデルケースを構築する．このモデルが示す活用のイメージを念頭に置くならば，後続することになる個別の指導計画の取り組みを促すことができるだろう．

Ⅲ．個別の教育支援計画活用モデルの構築

1．個別の教育支援計画活用モデルの概念

個別の教育支援計画活用モデルは，連携の構造として，学校・家庭・外部支援機関という三項関係を図式化した既存のモデル[注1)]に即して考案することができる．このイメージをFig.1に示した．これによれば，＜学校＞において，個別の教育支援計画が作成される．この内容として，避難所利用にかかわる配慮事項を記載する．この内容は，先に記した「①避難先やそこでの配慮の想定内容，②連携の想定内容」である（図中❶）．

＜家庭＞は，個別の教育支援計画作成に参画し，かつ，それを用いた外部支援機関である＜避難所＞に対する情報提供への同意をする（図中❷❸）．

＜学校＞は外部支援機関である＜避難所＞に対する情報提供を行う（図中❹）．反対に，＜避難所＞は，学校に対して避難所に関する基礎情報の提供を行う（図中❺）．

さらに，被災状況下の必要に応じ，＜家庭＞は対象児童等の避難所利用を行う（図中❻）．これをうけて＜避難所＞は対象児童等に必要な配慮内容の提供を行う（図中❼）．

なお，学校における対象児童等に対する教育において特筆すべき内容は，個別の指導計画に記載され，さらに，その一部又は全部は，個別の教育支援計画にも記載される．

2　モデルケースとしての事例

岩手県の各特別支援学校において個別の教育支援計画は，独自の様式をもって作成され使用されている．その一方，幼稚園，小学校，中学校，高等学校における個別の教育支援計画は，独自の様式をもって作成されるのではなく，対象児童等にかかわり作成された複数の書類を内容物として包括し，個別の教育支援計画として活用されている．この内容物について，具体的には，第一に「児童（又は生徒）個票」である．これは，一般的に作成される児童等個人の基礎情報を記載したものである．第二に，個別の指導計画である．第三に，対象児童等にかかわる外部支援機関との連携のために作成され，使用される「引継ぎシート」（岩手県教育委員会，2020）である．これらについては，個別の事情を反映し，内容の加除がなされることがある．

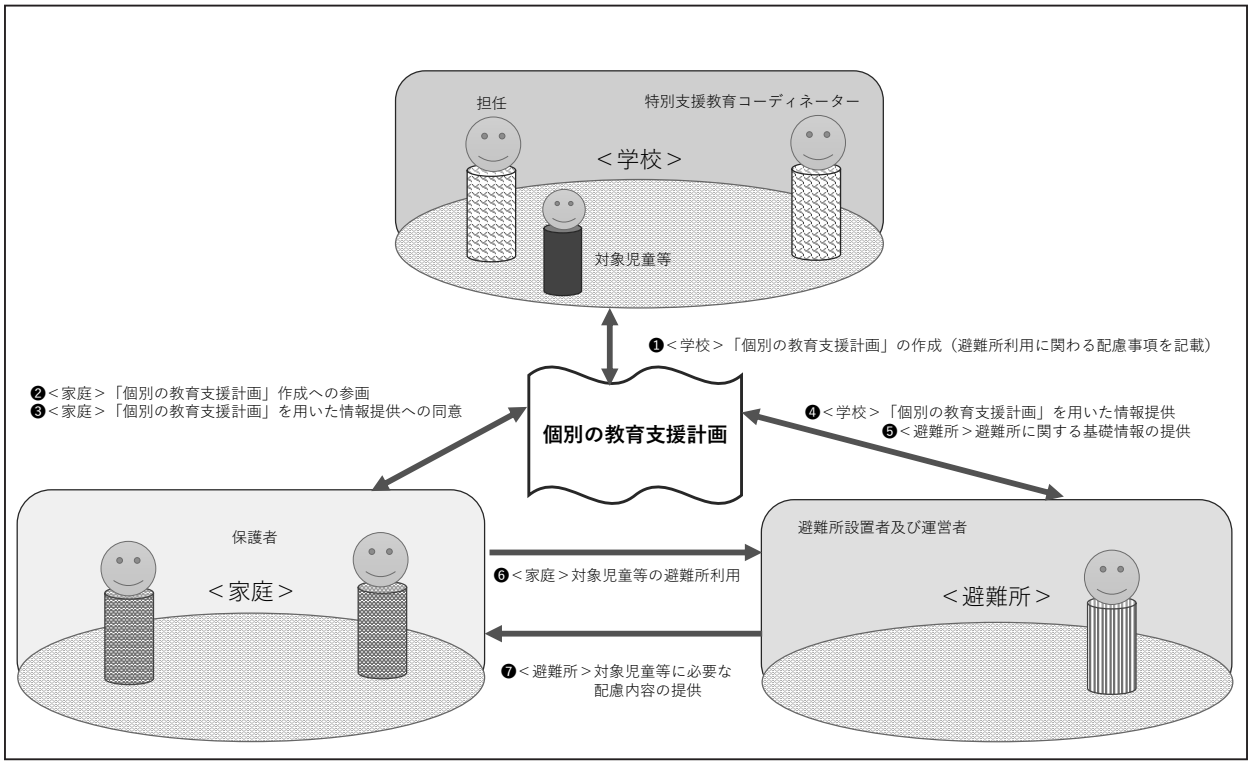


Fig.1　個別の教育支援計画活用モデル（イメージ）

以上を踏まえ，本稿では，個別の教育支援計画活用モデルとして，特別支援学校事例と，通常の学校事例を想定しモデルケースを創出し，その有用性と課題を検討した. モデルケースの創出では，個別の教育支援計画を作成するために，研究協力校並びに研究協力者（教員，保護者，教育行政担当者，福祉行政担当者等）を得て，実際場面を想定した協議をもって個別の教育支援計画を作成した．このとき，本稿における事例の表記については，個人や所属が特定されないよう複数の事例を混成し再構成した.

なお，モデルケースにおいては，当然ながら当該自治体における＜避難所＞の想定が必要である．そこで，対象児童等が盛岡市在住であるものとして，同市における避難所の設置状況や運営方針等を踏まえた[注2)]．具体的には，盛岡市において「指定避難所」は186箇所（2021.12.21. 現在）あり，これは「避難のために必要な間滞在，または自らの居住の場所を確保することが困難な被災者を一時的に滞在させるための施設」として，小学校，中学校やコミュニティセンターなどが指定されている．これが本稿でいうところの「避難所」である.

災害時には，盛岡市職員が各指定避難所に派遣され，当該施設職員や地域住民の協力を得て避難所運営を行う．ここでは，発災からの時間経過に伴い主たる運営者が変遷していく．また，避難所利用者は最寄りの指定避難所に避難した上で，保健師等による健康状態等の確認を受け，必要に応じて福祉避難所へ移送される[注3)].

（1）特別支援学校事例

学校の状況　対象校は，盛岡市の市街地に所在するＡ特別支援学校（知的障害）である．小学部，中学部，高等部が設置され，60名（小学部18名，中学部18名，高等部24名）規模の学校であり，児童生徒の半数が複数の障害を有す．全ての児童生徒に対して，学級担任が個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成しており，後者は児童生徒個々に関する外部連携機関との情報共有に使用されている.

生徒の状況　対象生徒は，Ｂさん（中学部２学年，女子，重度知的障害，ＡＳＤを併存，盛岡市在住）を想定した．担任によると，Ｂさんは，「表出言語は少ないものの，指示理解については円滑で有り，特にモデリングによって行動の手順を理解し，日常生活動作やルーティンの習得と発揮は円滑であること」「要求が満たされない持続的な状況や，不快な聴覚刺激を回避できない状況にあっては，情緒的なストレスが蓄積し，机や壁に頭を打ち付ける自傷行為に至ることがあること」「感覚過敏が顕著であり，人に触れられることや，人の動きがある空間に居ることを嫌がること」「“揺れ”や“回転”を求める感覚刺激（常同行動）を得ようとすること」「移動時には，その状況を問わず駆け出す傾向があること」などの内容が把握されていた.

学校生活に際しては，そもそも学級や学習グループにおいては，常時複数の教員による指導体制で実施されており，Ｂさんには，多くの場面で教員によるマンツーマンの介助がなされていた.

個別の教育支援計画の作成　Ａ特別支援学校における個別の教育支援計画は，独自の様式が作成された．これは，Ａ４版６枚で構成された．１枚目は，プロフィールの記述欄であり，「氏名」「保護者」「家族構成」「手帳」（療育手帳や身障者手帳等の別など）「通学方法」などがある．２～３枚目は，連携している外部機関等の記述欄があり，加えて「平日，学校やデイサービスから帰宅後によくいく外出先」「かかりつけ医」などがある．４～５枚目は，指導や連携の覚書の記述欄であり，「学校での学習の様子・支援等」「今年度の記録（学校・福祉・就労・医療・その他）」がある．この様式を Fig.2に示した.

さて，実際にここに記載されたプロフィール情報から，Ｂさんが利用する避難所として，特別支援学校の最寄りである盛岡市立Ｃ小学校と自宅の最寄りである盛岡市営Ｄ公民館が想定された.

避難所利用にかかわる内容の記載　以上を踏まえ，避難所利用にかかわる内容の記載は，個別の教育支援計画の内容の構成を踏まえ，２～３

令和　年度　個別の教育支援計画

令和　年　月　日現在

氏名（ふりがな）			生年月日	平成　年　月　日生	
現住所	（〒　－　）		電話（　－　－　）		
保護者	氏名（ふりがな）				
	現住所	（〒　－　） 自宅電話 緊急連絡先①　［　］ 緊急連絡先②　［　］			

家族構成（本人除く）	氏名（ふりがな）	性別	続柄	年齢	職業（在学者は学校名・学年）

障がい名：	診断を受けた医療機関名：

手帳
- ○療育手帳　有　（　A・B　）　無　№
- ○身障者手帳　有　（　　級　）　無　№
- ○精神保健手帳　有　（　　級　）　無　№

通学方法				
登校	通常時	徒歩・バス・自転車・自家用車・レスパイト その他（　）	自家用車登録番号
	冬期間・荒天時	徒歩・バス・自転車・自家用車・レスパイト その他（　）	
下校	通常時	徒歩・バス・自転車・自家用車・レスパイト その他（　）	
	冬期間・荒天時	徒歩・バス・自転車・自家用車・レスパイト その他（　）	

通学経路		
登校	自宅→（　）→学校	約（　）分
下校	学校→（　）→自宅	約（　）分

○諸検査

田中・ビネー知能検査　ＩＱ　（平成・令和　年　月　日実施　検査者：　）

ＷＩＳＣ－Ⅲ知能検査　ＶＩＱ　、ＰＩＱ　、ＦＩＱ
（平成・令和　年　月　日実施　検査者：　）

Ｓ－Ｍ社会生活能力検査　ＳＱ　（平成・令和　年　月　日実施　検査者：　）

○教育歴

	園・所・学校名
幼稚園・保育所	
小学校・小学部	
中学校・中学部	

○かかりつけ医

医療機関名	診療科	主治医名	初診
TEL　（　）			年から
TEL　（　）			年から
TEL　（　）			年から

○医師からの診断など

診断名	医師からの指示（服薬、運動規制、定期通院・訓練など）

○現在利用している福祉サービス等（レスパイト、ショートステイ、療育教室など）

福祉サービス機関名	担当者名	サービス内容	利用日に○
TEL　（　）			平日・休日
TEL　（　）			平日・休日
TEL　（　）			平日・休日

○現在利用している相談支援事業所

相談支援事業所名	担当者名	電話番号

○本人の様子

◇好き、得意なことやもの

◇嫌な、苦手なことやもの

○家庭での様子

◇身の回りのこと（食事、睡眠、入浴など）

◇家庭での役割（手伝いなど）

◇帰宅後や休日の過ごし方

◇よく行く外出先
平日：
休日：

○家庭での教育で現在、力を入れていること

○生活面でのこと、学習面でのことなどで、学校での指導に関する保護者の希望

○学校での学習の様子・支援等

◇得意な学習・好きなこと

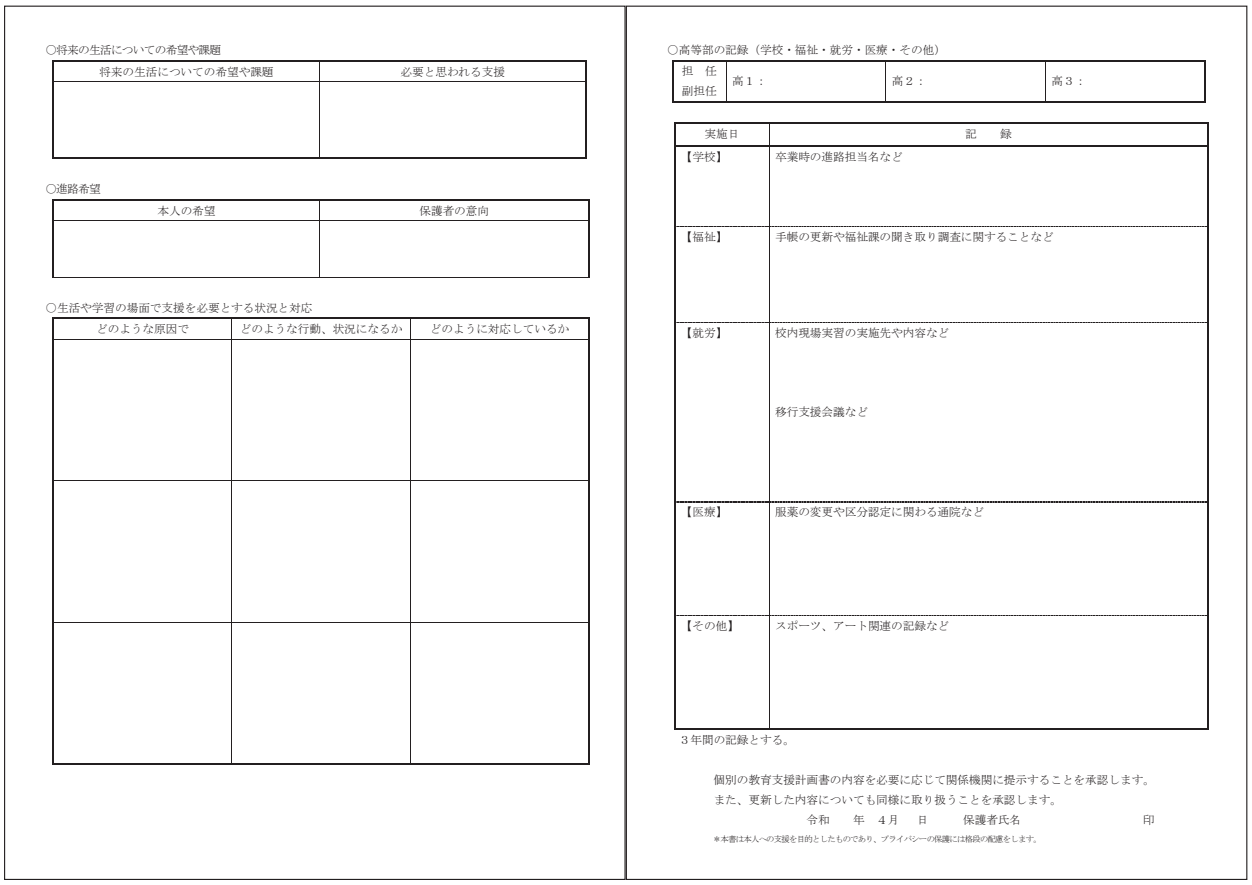
◇苦手な学習と支援

◇身辺処理の様子と支援（着替え、身だしなみ、食事、トイレ、その他）

◇友達や教師との関わり方や集団参加の様子

◇行動の特徴

◇公共の交通機関・施設を利用する力と支援



○将来の生活についての希望や課題

将来の生活についての希望や課題	必要と思われる支援

○進路希望

本人の希望	保護者の意向

○生活や学習の場面で支援を必要とする状況と対応

どのような原因で	どのような行動、状況になるか	どのように対応しているか

○高等部の記録（学校・福祉・就労・医療・その他）

担　任 副担任	高１：	高２：	高３：

実施日	記　　録
【学校】	卒業時の進路担当名など
【福祉】	手帳の更新や福祉課の聞き取り調査に関することなど
【就労】	校内現場実習の実施先や内容など 移行支援会議など
【医療】	服薬の変更や区分認定に関わる通院など
【その他】	スポーツ、アート関連の記録など

３年間の記録とする。

個別の教育支援計画書の内容を必要に応じて関係機関に提示することを承認します。
また、更新した内容についても同様に取り扱うことを承認します。
令和　　年　４月　　日　　保護者氏名　　印

＊本書は本人への支援を目的としたものであり、プライバシーの保護には格段の配慮をします。

Fig.2　個別の教育支援計画の様式（A特別支援学校）

枚目，連携している外部機関等の記述欄に小欄を特設し記載することを考えた．

この小欄を「〇避難所利用に関わる内容」と命名して，①利用する避難所，②盛岡市の避難所運営担当課名（一般避難所運営担当は，盛岡市総務部危機管理防災課；福祉避難所担当は，盛岡市保健福祉部地域福祉課），③配慮事項を記載することとした．配慮事項では，Bさん自身の適応に関することと，周囲の一般住民のBさんに対する理解を求める必要があった．その具体として，「避難所利用に際して不安が軽減されるように，キーパーソン，場所，間取りについて，事前に場所と確認する（顔合わせ，内見など）こと」「情緒的な安定を保てるように，避難所内での衝立などを活用し物理的な環境を整備すること」「情緒的な安定を保てるように，集会などの場面では，人混みから距離を置き，信頼できる支援者がそばに居ること」「自傷行為に至ってしまった場合でも，できるだけ早期に回復できるように，『痛いよ，やめます』と静かに手短に伝え，人が居ない場所に移動し，Bさんが落ち着きを取り戻しやすい“揺れ”や“回転”の感覚刺激を提供すること」「避難所内での移動をする場合でも安全に行動できるように，人の多い場所やタイミングを避け，駆け出したり，飛び出したりしないよう腕を組んで移動すること」，そのほか，日常生活動作における介助の要領など多数が考えられた．

なお，実際の避難状況において，Bさんの介助者が誰か（保護者，教員，それ以外）によって，あるいは，避難生活が持続した際の時期によっても，配慮事項の記述内容が大きく異なることが予見され，懸念された．

（2）通常の学校事例

学校の状況　　対象校は，盛岡市の市街地に所在するE高等学校（普通科）である．１学年200名規模の学校であり，大学への進学者が多い．特別な支援を要する生徒については，教育相談を所掌とする分掌組織が積極的に把握し，教育相談

担当（特別支援教育コーディネーターを兼務）が担任や学年団と連携し，かつ家庭との連携体制を構築し，個別の指導計画を作成している．

生徒の状況　対象生徒は，Ｆさん（１学年，男子，ＡＳＤ，盛岡市在住）である．中学校と家庭からの入学前相談があり，「環境の変化への不安が強いこと」や「一部の学習において苦労していること」に対する支援が必要とされ，「援助要請先としてのキーパーソンが明確であるとよいこと」「指示の聴き取りについて，周囲の雑音，話者の速度や内容量によっては，聴き取りや理解が難しいこと，話を聞きながらメモをすることが苦手であること，口答での指示については，自分の記憶内容に自信が持てず不安になること」「他者の目を気にして，特別に見える対応については敬遠することがあるため，対応方法については本人の意向を確認すること」などの情報提供があった．

入学にあたっては，同じ中学校出身者数名を含めた学級編成がなされた．また，担任と教育相談担当が本生徒と顔合わせをし，Ｆさんのキーパーソンであることを確認した．さらに，校舎の案内や，日程連絡のための掲示版があることなどを伝達した．

個別の教育支援計画の作成　Ｅ高等学校における個別の教育支援計画は，「個票」（Ｅ高等学校においては「生徒カード」と通称される），個別の指導計画で構成された．中学校や家庭からの引継ぎ資料などは，学校内での覚書として保管され，その内容については，外部機関との連携の際に開示する性質のものではないとの判断から，ここには含めなかった．

「生徒カード」では，プロフィールの記述欄として「生徒」「保護者」「緊急時の連絡先」「学校歴」「家族」「通学方法」があり，担任の覚書の記述欄として「担任指導記録」「教科外教育活動」がある．これは，Ａ４版両面刷り（１枚）の形態であり，手書きでの記入がなされる．この様式をFig.3に示した．さて，実際にここに記載されたプロフィール情報から，Ｆさんが利用する避難所として，高等学校の最寄りである盛岡市立Ｇ小学校と，自宅の最寄りである盛岡市営Ｈ公民館が想定された．

個別の指導計画（Ｅ高等学校においては「支援シート」と通称される）では，学校生活にかかる実態の記述欄として，「過去の欠席状況」「今年度の出席の様子」「学校にかかる状況」「家庭にかかる状況」があり，個別の指導計画の実質内容を記述する欄として「具体的な支援方法」の欄がある．ここでは，学期ごとに「本人の状況・意向」「家庭の状況・意向」「支援目標」「支援内容」「経過・評価」がある．実際にここに記載された内容には「時間割や行事などの予定および予定の変更の把握に関する支援」「授業中のノートテイクに関する支援」「期末テストにおける支援（合理的配慮として別室受験）」などに関する支援目標と支援内容があった．

さらに，「関係機関」の欄があり，対象生徒にかかわる外部支援機関が記述される．これは個別の教育支援計画の機能を想定したものといえた．

最後に，年度末の総括を記入する欄として「指導結果状況」「現状」があった．これは，表計算ソフトで作成され，記述方法は電子的な入力である．記述量に応じて行数を増やすことができるため，印刷した際にはＡ４版で複数枚に及ぶことがあった．この様式をFig.4に示した．

避難所利用にかかわる内容の記載　以上を踏まえ，避難所利用にかかわる内容の記載は，欄を特設することなどをせずに，「関係機関」の欄が使用できると考えられた．このうち，「地域」の小欄に，①利用する避難所，②盛岡市の避難所運営担当課名（一般避難所運営担当は，盛岡市総務部危機管理防災課；福祉避難所担当は，盛岡市保健福祉部地域福祉課），③配慮事項を記載することとした．配慮事項の具体として，「避難所利用に際して不安が軽減されるように，キーパーソン，場所，間取りを事前に確認する（顔合わせ，内見など）こと」「他者の視線が気になることがあり，それにより心理的な負担が軽減されるように，避難所内での衝立などを活用し物理的な環境を整備すること」「状況の把握や見通しが持てる

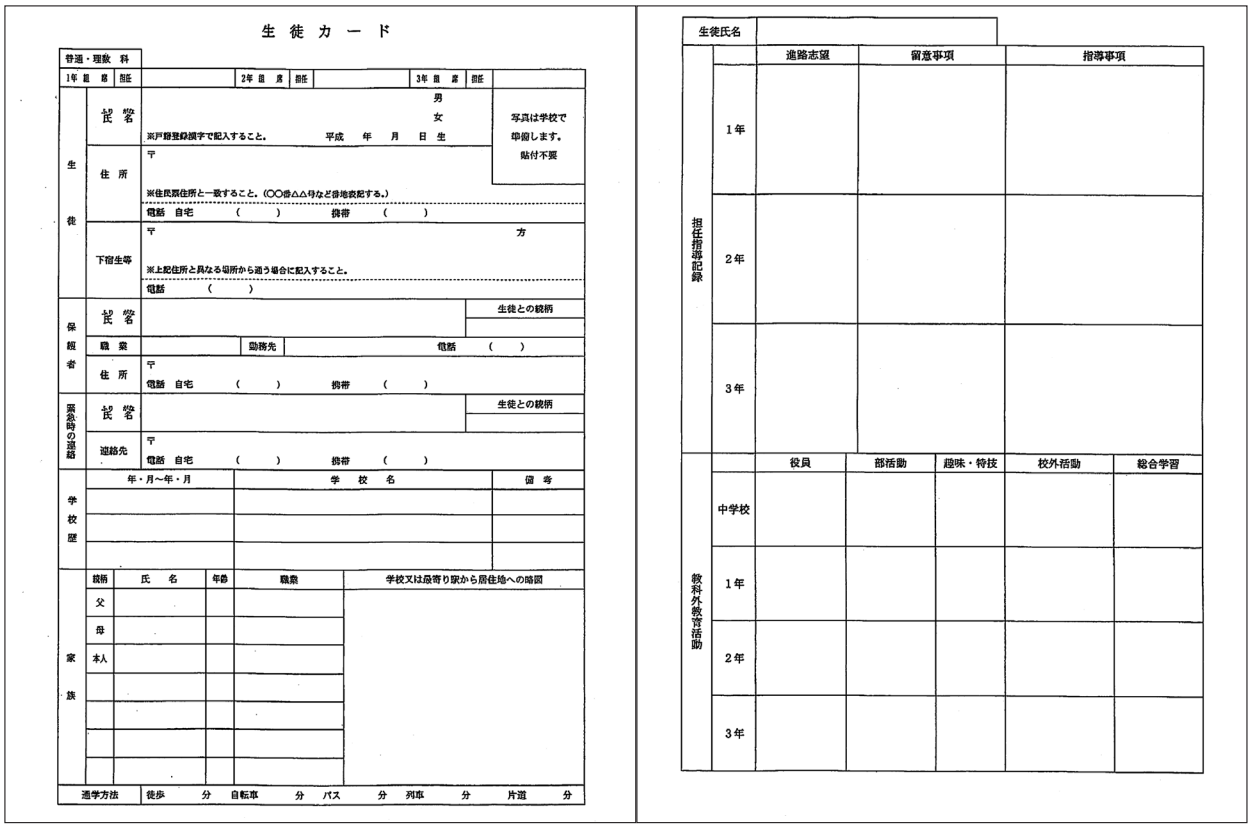


Fig.3　生徒カードの様式（E高等学校における個別の教育支援計画の一部）

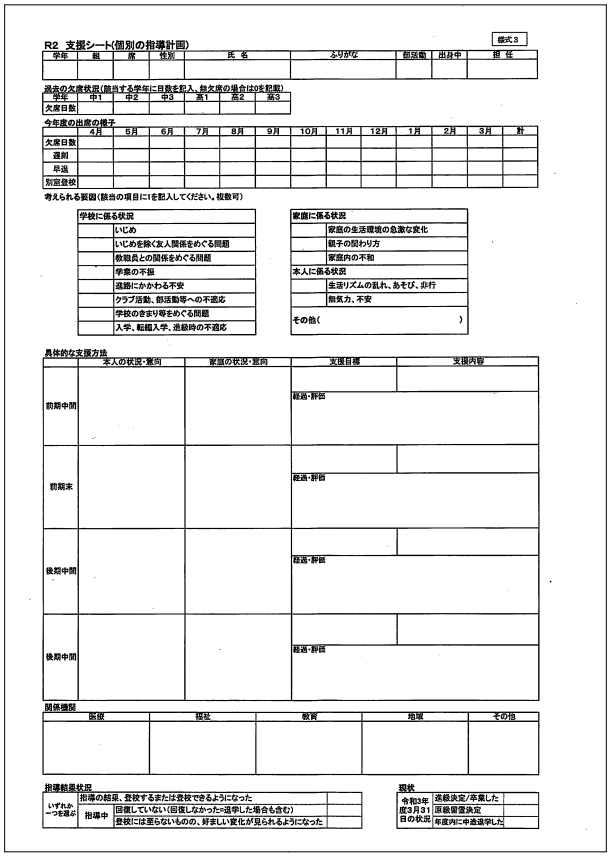


Fig.4　個別の指導計画の様式
（E高等学校における個別の教育支援計画の一部）

ように，避難所内での連絡事項の把握の仕方について明確にしておくこと，特にも，文字情報として保障されること」「服薬の管理が確実になされるよう，処方薬の数量の確認や，主治医との連絡について確認をすること」などが考えられた．

Ⅳ．個別の教育支援計画と類似するツールの比較対照による検討

個別の教育支援計画と類似するツールとして，ここでは，①「個別避難計画」及びそれに関わりの深い「避難行動支援者名簿」，②「相談・支援手帳（ファイル）」を挙げる．これらと，個別の教育支援計画を比較対照し，活用上留意すべき点として注目された,「記載事項」「更新の時期」「個人情報の管理」を観点としつつ，個別の教育支援計画の特長を検討した．

1．避難行動支援者名簿及び個別避難計画

避難行動支援者名簿及び個別避難計画の端緒である「災害対策基本法」は，総合的かつ計画的な

防災行政の整備及び推進を図ることを目的として，1961年に制定された．新しい災害が発生するたびに見直しが行われ，東日本大震災を機に，2013年に災害対策基本法の改正が行われた．2013年に公布された災害対策基本法において，「避難行動支援者名簿」の作成義務が市町村長に対して課された．さらに令和元年東日本台風を機に，2021年に同法の改正が行われ，「個別避難計画」の作成努力義務が市町村長に対して課された．

避難行動支援者名簿とは，災害対策基本法と地域防災計画に基づき，災害発生時またはその事前に，自力で避難することが困難であり，他の支援を必要とする避難行動要支援者の名簿である（同法第49条の10第1項）．避難行動要支援者の支援の方法，安否確認の方法，災害から保護するために必要な方法などが明記されており，市町村ごとに作成が義務付けられている．具体的には，氏名，生年月日，性別，住所又は居所，電話番号その他の連絡先，避難支援等を必要とする事由，その他避難支援等の実施に関し市町村長が必要と認める事項である（同法第49条の10第２項）．

個別避難計画とは，災害対策基本法と地域防災計画に基づき，災害時に適切な避難を行うため，避難行動支援者名簿に載る避難行動要支援者の避難支援等を行う計画である（同法第49条の14第1項）．先に記した避難行動支援者名簿の内容に加え，避難支援等実施者や避難経路等の情報が追加される（同法第49条の14第3項）．これの作成は，市町村ごとに作成努力義務がある．

２．相談支援ファイル

2020年に閣議決定された障害者基本計画で,「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに，学習障害，注意欠陥／多動性障害，自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する」という基本方針が示された．これにより一貫した相談支援体制の整備が行われ，関係機関が適切な役割分担の下に，障害のある子どもの発達段階や一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う個別の支援計画を策定して効果的な支援を行うことが進められてきている．

これに関する地域の取組みとして，文部科学省及び厚生労働省が作成を推進し，県や市町村ごとに普及を進めているものが「相談･支援手帳（ファイル）」（以下「相談支援ファイル」と記す）である．相談支援ファイルは，医療，保健，福祉，教育，労働等の各機関において必要な情報を共有し，連携して相談・支援を行う際の参考となるよう作成し，保護者に配布するものである．

各機関がそれぞれ適切な支援を行うとともに，それらが一貫してつながった支援となるためには，保護者と必要な情報を共有化することが必要である（文部科学省・厚生労働省，2008）．これを保護者が各種の相談・支援を受ける際に提示することにより，相談・支援者に対して必要な情報が提供でき，また，相談支援ファイルには，保護者や相談・支援者が必要な情報を記入することができ，その情報の蓄積と活用によって，障害のある子どものニーズを把握し，関係機関の連携による乳幼児期から学校卒業段階までの一貫した支援の実現が目指される．

３．記載事項に関する比較対照

Ａ特別支援学校とＥ高等学校で使用された個別の教育支援計画の記載事項は，避難行動支援者名簿及び個別避難計画ならびに，支援ファイルにおける記載事項と内容と概ね一致していた．

個別の教育支援計画では，個別避難計画でいうところの「避難支援等実施者」に相当する記載事項はなかった．これについては，発災時，学校が居所となっており，避難所への移動が必要な場合には，教員がその役目を担うであろう．また,「避難経路等の情報」についての記載欄はなかった．これについては，教員が避難支援実施者となる場合，学校ごとに作成している学校防災マニュアルに記載された避難経路が使われるであろう．

逆に，個別の教育支援計画においては，個別支

援計画の記載事項にはないものとして，避難上生活の支援に役に立つ情報についての記載があった．例えば，A特別支援学校では，「学校での学習の様子・支援等」があげられる．この欄では，児童生徒の得意･不得意なことはもちろんのこと，生活場面で必要とする身辺処理の様子や支援の内容が記載されている．避難時には，住居や保護者の安全が確認されるまでの間，避難所で生活することもあるだろう．その際に，「学校での学習の様子・支援等」の記載事項が役に立つだろう．このことは，個別の教育支援計画と個別避難計画の作成の目的の相違を反映しているといえよう．すなわち，「避難」のための計画である個別避難計画と，「避難生活を含む生活全般」のための計画である個別教育支援計画の相違である．

また，相談支援ファイルは，緊急時については家族の緊急連絡先の携帯電話番号が記されている程度であり，緊急時の具体的な避難行動に関する記載は見当らなった．このことは，相談支援ファイルが関係機関による情報を一元化するツールであることから考えると，必ずも「不備不足」というわけではない．学齢期にあっては，学校で作成した個別の教育支援計画が家庭に提供され，相談支援ファイルに収蔵されることで，順次内容が整えられるのである．このように，相談支援ファイルによって，個別の教育支援計画や診療情報提供書など関係機関が作成した文書を一元的に管理するすることが想定されており，その作業が円滑に進められるように，加除式の形状のファイルが採用されている例がある（例えば，盛岡市, 2019）．

４．更新の時期に関する比較対照

個別の教育支援計画をはじめ，避難行動支援者名簿及び個別避難計画ならびに，支援ファイルのいずれにおいても，それらに記載される情報については, 適切に更新されることが望ましいだろう．特にも発達期にある児童生徒においては，その実態の変化が大きい場合があり，最新情報の記載が望ましい．

避難行動支援者名簿及び個別避難計画の更新頻度は市町村によって異なり，年度ごとの更新（例えば，岩沼市, 2021; 津市, 2020）や，自己申告制を取っている市町村がある（例えば，盛岡市, 2020; 矢巾町, 2021）．なお，それらの「作成」を促進する為に奨励金を提供している市町村もみられたが（例えば，由利本荘市 , 2021; 江東区 , 2014），「更新」は対象になっていない．

個別の教育支援計画においては，その内容の評価・更新が学期あるいは年度でなされる．定期的に教員が評価・更新をする仕組みがあり，避難時において，最新の内容を伝達することができるだろう．

また，相談支援ファイルは，支援について変更がなされたときや，相談が行われるタイミングで更新されるものとされるが，「相談支援ファイルが切れ目ない支援に関わる情報記録と移行の役割を担うならば，学期や年度終わりの特定の時期だけでなく，日常的に記入，参照されることが望ましい」（吉岡, 2018）との指摘もある．

学期または年度で更新される個別の教育支援計画は，その都度家庭にも提供されることになる．それによって，相談支援ファイルが，個別の教育支援計画を収蔵するとすれば，これは相談支援ファイルにおける「特定の時期」の更新に相当するものといえるだろう．

５．個人情報の管理に関する比較対照

避難行動支援者名簿及び個別避難計画に関して，「名簿情報を活用して，避難時と避難後に適切な支援をすることが目的であり，平常時から災害に備えて名簿情報を避難支援等関係者と共有し連携する必要がある」（岡本・山崎・板倉, 2013）とされるものの，「本人などの同意なしに避難支援目的の為に利用することが災害対策基本法で禁止されており，十分に災害の発生に備えて対策できていない」（田中, 2013）との指摘がある．盛岡市においては，避難行動要支援者は，避難支援等関係者への情報提供について，同意する場合には，個別避難計画を兼ねる同意申込書に自身の情報を記載することになっている（盛岡市,

2020）．これに基づき，情報を避難支援等関係者に平時から提供することで，災害時の支援等につながることが構想されている．

一方で，個別の教育支援計画は保護者参画のもとで作成され，その情報提供の目的や連携先については同意を得やすい．この書式中には，記載事項関係機関と共有することについて，保護者の同意を得るための欄が付されることも多い．また，個別の教育支援計画の作成時に併せて，個別避難計画の記載をすることができれば，両者の一元的な活用が促進されるだろう．

相談支援ファイル使用に関する留意点として，個人情報が記載されることから作成においては意義や目的等について保護者から十分な理解を得ること，引き継ぎの際は，本人及び保護者の同意を得ること（文部科学省・厚生労働省 , 2008）が挙げられるが，同時に，保護者の意思で連携先への開示や情報の提供がしやすいことがあり，保護者が管理者となれば，個人（自分）の情報を開示する権限は保護者（本人）に属すため，当事者の判断を尊重することが基本となり，今後は保護者（本人）の判断を支援する体制の強化と，セキュリティに関わる技術的な対応が求められる（吉岡 , 2018）とも指摘されている．

個別の教育支援計画は，情報提供者である保護者の同意を得て学校が運用するものであるが，これは同時に保護者自身にも提供され，相談支援ファイルに収蔵されるならば，情報の管理者としての保護者によって活用されることもあるだろう．保護者が，情報提供者ならびに情報管理者という二つの立場をもって主体的に行動できるような支援やエンパワメントが必要であろう．

Ⅴ．まとめと今後の課題

本稿では，最初に個別の教育支援計画のモデルケースを構築した．岩手県において使用されている個別の教育支援計画は，学校ごとに整備されている．個別の教育支援計画のモデルケースについて，避難行動支援者名簿及び個別避難計画と，相談支援ファイルを比較対照したところ，個別の教育支援計画では，次の３点が特長並びに留意点として指摘された．すなわち，①記載事項に着目すると，「避難生活を含む生活全般」における児童生徒に対する支援をする上で有用な情報が提供可能であること，②更新の時期に着目すると，定期的な更新によって，児童生徒の最新の情報を記載し提供すること，③個人情報の管理に着目すると，保護者参画による作成，同意の上での情報提供という原則に即して適切に運用することが挙げられた．

また，個別の教育支援計画と，避難行動支援者名簿及び個別避難計画と，相談支援ファイルは，相互の機能や手続を相互に関連づけることで，手続の効率化や情報の集約化が図られる可能性もあった．

いずれ，日常において，発達障害児の状態像の理解とそれに基づく対応の必要性を踏まえて，被災状況における各種連携が予め構想され，その内容が備えとして開発，明記，蓄積され，関係者によって共有されること（佐々木・加藤，2021）の実現をめざし，今後，モデルケースの普及ならびに実践的に検証されることが期待される．

注　釈

注１）盛岡市は，岩手県の県庁所在地であり，県央部に位置し，東西約45.6㎞，南北40.6㎞にわたる．市街地を含む田園地帯や丘陵地などを有す．また，人口285,633人，137,724世帯（令和3年10月末現在）を擁す．また，災害時の避難所等については以下にて公開している．
https://www.city.morioka.iwate.jp/kurashi/anzen_anshin/bousai/shiteihinanbasho/index.html
（参照2021/12/11）

注２）学校・家庭・外部支援機関という三項関係を図式化した既存のモデルの典型例として，文部科学省と厚生労働省による「家庭と教育と福祉の連携『トライアングル』プロジェクト」がある．これは，「家庭と教育と福祉のより一層の連携を推進するための方策」であり以下にて公開している．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm（参照2021/12/18）

注３）盛岡市における避難上運営については以下にて公開している.

・盛岡市地域防災計画
https://www.city.morioka.iwate.jp/shisei/keikaku/sogotekiplan/1009857/index.html
（参照2022 /1/19）

・盛岡市避難所運営マニュアル
https://www.city.morioka.iwate.jp/kurashi/anzen_anshin/bousai/1031502.html
（参照2022 /1/19）

謝　辞

本稿は，地域創生モデル構築プロジェクトにおける，『学校安全教育プログラム「岩手モデル」の構築と全世界への情報発信』における研究の一環として取り組んだものです． 本プロジェクトの進行に際してお力添えいただきました皆様に感謝申し上げます。

また、本研究の構想，執筆，公表に際して，ご理解ご協力いただいた皆様に記して感謝申し上げます．特にも，盛岡市保健福祉部地域福祉課 保坂友紀様，岩手県教育委員会事務局 学校教育室 五安城正敏先生と竹田友一郎先生には多くのご示唆をいただきました．また，モデルケースの開発と検討にご参加いただいた皆様には，貴重なご提言をいただきました.

引用文献

井上和久（2013）サポートファイルの活用と普及への課題と対応に対する一考察―A 市の保健センター，療育機関，特別支援学校が連携した取組から－ . 小児保健研究, 72(1),65-71.

岩手県教育委員会（2020）特別支援教育指導資料 №47 引継ぎシート 作成・活用ガイドブック .
https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/tokubetsu/1028789.html（参照2021/12/11）

岩沼市（2021）避難行動要支援者名簿について
https://www.city.iwanuma.miyagi.jp/bosai/bosai-bohan/bosai/hinankoudouyoushiensha_meibo.html（参照2022/1/26）

JDD ネットいわて「震災後発達障がい支援チーム」（2012）東日本大震災を受けての発達障がい児（者）のニーズ調査－岩手における，発達障がい及びその疑いのある児（者）の実情と課題に関するアンケート調査報告書－ .（未刊行）

江東区（2014）江東区避難行動要支援者避難支援活動補助金交付要綱. https://www.city.koto.lg.jp/reiki-koho/reiki_honbun/g109RG00001917.html（参照2022/1/26）

前川あさ美（2014）東日本大震災における発達障害（児）者のニーズと有効な支援のあり方に関する研究―岩手・宮城の発達障害の子どもたちと家族，支援者への調査から―. 厚生労働科学研究費補助金（障害者対策総合研究事業）「障害者の防災対策とまちづくりに関する研究」平成 24～26 年度分担研究総合報告書, http://www.rehab.go.jp /ri/fukushi/ykitamura/data/asami24-26.pdf（参照2020/12/2）

文部科学省（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm（参照2022/2/2）

文部科学省（2019）学校安全資料『生きる力』を育む学校での安全教育. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1416681_01.pdf（参照2020/12/28）

文部科学省・厚生労働省（2008）「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/006.htm（参照2022/1/2）

盛岡市（2019）盛岡市支援ファイル「て to て」. https://www.city.morioka.iwate.jp/kenkou/shogai/info/1003948.html（参照2022/1/27）

盛岡市（2020）盛岡市避難行動要支援者情報提供同意者名簿登録申込書. https://www.city.morioka.iwate.jp/service/shinseisho/hoken/1015034.html（参照2022/1/26）

岡本正・山崎栄一・板倉陽一郎（2013）自治体の個人情報保護と共有の実務―地域における災害対策・避難支援―. ぎょうせい .

佐々木全・加藤義男（2021）東日本大震災において顕在化した発達障害児の支援ニーズとそれに基づく「安全に関する個別指導の配慮」の内容についての探究―JDD ネットいわて「震災後発達障害支援チーム」の調査結果の再分析から―. 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要, 1, 13-28.

田中勇輝（2020）避難行動要支援者名簿制度の課題と活用 . 学生法政論集 , 14, 33-50. h

津市（2020）津市避難行動要支援者避難支援対策マニュアル. https://www.info.city.tsu.mie.jp/www/contents/1489544889344/（参照2022/1/26）

矢巾町（2021）矢巾町避難行動要支援者名簿の登録について. https://www.town.yahaba.iwate.jp/docs/2020082500012/（参照2022/1/26）

吉岡昌子（2018）障がいがある個人の持続的連携支援に向けた情報移行ツール運用の５年間の経過報告―岩手県北上市・花巻市を対象として―. 立命館文學 ,655,453-440.

由利本荘市（2021）由利本荘市災害時避難行動要支援者個別計画策定促進事業奨励金交付要綱 .https://www.city.yurihonjo.lg.jp/up/files/www/bosai-anzen/bosai/bousai-osirase/ 由利本荘市災害時避難行動要支援者個別計画策定促進事業に係る奨励金支給要綱 .pdf（参照2022/1/26）

小・中学校等の特別支援教育に関する学校組織のエンパワメント促進に向けて
－岩手県における「段階的な支援」体制を円滑に推進するためのツール開発－

熊谷　美智子*，佐藤　信･佐々木　全**

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

KUMAGAI Michiko*，SATO Shin，SASAKI Zen**

Toward the Promotion of Empowerment of School Organizations for Special Needs Education in Elementary and Junior High Schools: Development of Tools for Promoting a "Phased support" System in Iwate Prefecture

要　約

岩手県における「段階的な支援」体制の円滑な推進において，各段階における実践者の手引と言える具体的な内容と手順は明らかにされていない。そこで本研究では，一次支援（小・中学校等）段階で必要な内容と手順を明示したツールを開発することを目的とした。そのために，「段階的な支援」体制の現状と課題について，開発するツールを使用する立場と想定される小･中学校等の特別支援教育コーディネーターの認識をインタビュー調査にて把握した。その結果，「段階的な支援チェックシート」の開発を行い，その有用性の検証を行って評価を得た。このことから，次の２点が指摘された。すなわち，①「段階的な支援チェックシート」は「段階的な支援」体制を円滑に推進する一助となり得ること，②さらに実践での使用の拡大と有用性の精査が必要であること，である。

Ⅰ．問題と目的

平成19年４月，学校教育法が一部改正され，「特別支援教育」がスタートした。これによって，特別な教育的支援を必要とする子どもが在籍する全ての学校において特別支援教育が実施されることとなった。

岩手県では「いわて特別支援教育推進プラン」（以下「推進プラン」と記す）に基づいて特別支援教育が推進されている。前推進プランの課題を受け，現推進プランでは，幼保・小・中・高において「適時性・継続性等の視点による段階的な支援」体制による指導・支援の充実につなげることが提示された。「段階的な支援」体制の例として，「校内での一次支援，近隣校や関係教育機関等による二次支援，特別支援学校による三次支援」と文章で示されている。このイメージを図式化したものをFig. １に示した。ここでは，各段階における具体的な動きに関わる内容や手順が明らかにされていないことから，実践者の手引と言える内容と手順を開発する必要があると言えよう。また，具体的な内容と手順が，実践者にとって明示的に用いることができる形態をとることが望ましいと

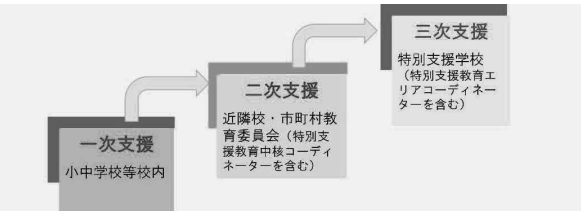


Fig. 1 「段階的な支援」体制のイメージ（筆者作成）

＊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

考え，これをツールとして開発し，活用できることを構想したいと考えた。

そこで，熊谷（2022）は，「段階的な支援」体制を推進する担当者である，岩手県教育委員会特別支援教育担当指導主事と特別支援教育エリアコーディネーター（以下「エリアCo.」と記す）へのインタビュー調査を行った。その調査結果から，ツール開発のためのコンセプトとして，一次支援機関である小･中学校等においては「自校(園)でやるべきことが分かり，子どものニーズに応じたリソースを検討・活用できること」を，三次支援機関である特別支援学校のセンター的機能においては「相手先を理解し，学校組織のエンパワメント促進を意識付けること」を求めた。ここで言う「学校組織のエンパワメント」とは，武田・斎藤・新井ら（2013）による「各学校が自校の支援体制を整備し，一人一人の子ども支援に主体的に取り組んでいく力を獲得していくこと」である。

小・中学校等にとっての「学校組織のエンパワメント」は，コンサルテーションによって促進される面があるが，後上・大久保・井上（2013）は「コンサルティ自ら考え支援策を立てるに至らないのは，学校コンサルテーションで受けた知識等を学校で共有するシステムや教師間で共有する場がなく，特別支援教育コーディネーターの働きや管理職の積極的なリーダー性に左右されているようである」と指摘し，植木田（2015）は「児童生徒の実態把握をどれほど丁寧に行っても，コンサルティが，実際の支援を進めるにあたり，個別アセスメントの結果を効果的な支援につなげたり支援体制を展開したりすることが難しい状況を目の当たりにすることは多い」という課題を挙げている。

これらのことから，先行研究における現状に対するさまざまな指摘と，前述したツール開発のためのコンセプトは，概ねツール開発のニーズとして合致していると考えられた。

求めたコンセプト「自校（園）でやるべきことが分かり，子どものニーズに応じたリソースを検討・活用できること」を念頭に，小・中学校等用ツールとして「『段階的な支援』体制を円滑に推進するためのチェックシート＜小･中学校等用＞」の試案（以下「チェックシート（試案）」と記す）の作成に着手した。しかし，このチェックシート（試案）は，使用する側である小･中学校等のニーズや意見が反映されているわけではなく，小・中学校等において，「段階的な支援」体制の現状や課題をどう認識しているのかも明らかになっていない。

そこで，本研究では，小・中学校等における「段階的な支援」体制の現状と課題に関する認識を把握し，チェックシート（試案）に対する確定的なニーズを得て修正・改良し，その上で「『段階的な支援』体制を円滑に推進するためのチェックシート＜小・中学校等用＞」（以下「段階的な支援チェックシート」と記す）として提起すること及びその有用性を検証することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．調査対象

開発するツールを使用する立場と想定される，公立の小・中学校６校の特別支援教育コーディネーター（以下「特支Co.」と記す）７名を調査対象者とした。

2．調査方法と分析方法

（1）インタビュー調査

20XX年８～９月に，インタビューガイドをもとに35～60分の半構造化インタビューを行った。インタビュー項目は，①「段階的な支援」体制の現状（認知の有無と認知した機会），②特支Co.として外部機関と連携して支援した事例（連携した機関，効果の有無とその要因，効果が得られる連携のために自校内で欠かせない手続き），③「段階的な支援」体制にかかる課題，④チェックシート（試案）の試用感，⑤自校が連携・活用できるリソースの把握，⑥チェックシート（試案）の様式とした。インタビュー内容は許可を得て録音録画記録し，逐語録を作成して，これを分析データとした。

インタビュー項目①～③については，実際の事

例を基に回答を得た部分であることから，何度も語りや行為の文脈に立ち返りながら定性的コーディングを行う佐藤（2008）の質的データ分析法が適していると判断し，これをもって分析した。この分析の過程では，筆者と共同研究者２名との間で５回の共同分析・検討を経て，可能な限り妥当性を担保できるよう努めた。また，インタビュー項目④～⑥については，実際に使用する立場からの貴重な意見であることから，可能な限りその修正・改良に反映させることとした。

（２）アンケート調査

20XX年12月に，（１）のインタビュー調査を受け完成した「段階的な支援チェックシート」の有用性を検証するために，調査対象者に対して「段階的な支援チェックシート」を同封し，６項目からなるアンケート調査を依頼した。アンケート項目は，「段階的な支援チェックシート」作成の意図を踏まえて独自に設定し，①「校内支援体制アセスメントシート」を使用すると，自校（園）の特別支援教育校内体制を把握・判断しやすいと思うか，②「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」を使用すると，自校（園）内での取組内容や，「段階的な支援」の手順について理解し，支援を進められると思うか，③「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」を使用すると，特定のケースにおいて，支援の進捗状況が把握でき，かつ，その支援において作成・使用した資料の整理ができると思うか，④リソースマップを使用すると，自校（園）が連携し得る関係機関を把握しやすいと思うか，⑤このチェックシートは，特支Co.の仕事に役立つと思うか，⑥このチェックシートを，今後使いたいと思うか，とした。これらについて，５件法にて回答を求めた。また，各項目に対する回答の「理由」を記入する欄を設けた他，最後に「意見・感想」を求める自由記述欄を設けた。

得られた回答を「そう思う（５点）」「どちらかといえばそう思う（４点）」「どちらともいえない（３点）」「どちらかといえばそう思わない（２点）」「そう思わない（１点）」と得点化した上で分析した。単純集計および得点分布から回答を検討するとともに，質問項目Ｑ６「このチェックシートを，今後使いたいと思いますか」を目的変数とし他の項目を説明変数として，ＣＳ分析を行った。これには，統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する多変量解析ソフトウェアを用いた。また，自由記述については，「作成の意図が理解された上で，それが回答に反映されているか」という視点から分類した。

（３）研究倫理

調査を行うにあたり，管轄の教育事務所や教育委員会及び調査対象者の所属長の了解を得た後，調査対象者に対して口頭と文書で研究の目的や方法，成果の公開及び研究倫理について説明し，同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

１．インタビュー調査

（１）「段階的な支援」体制の現状と課題

分析データから，４つのカテゴリー【「段階的な支援」に対する理解の多様さ】，【外部機関との連携による支援の現状】，【連携時の必要要素】，【「段階的な支援」による連携に感じる難しさ】と，それらを構成する７つのサブカテゴリーが生成された。分析結果をTable １に示した。なお，カテゴリーは【】，サブカテゴリーは《》，コードは＜＞，データ（語り）の内容は「」で示した。

ア．「段階的な支援」に対する理解の多様さ

カテゴリー【「段階的な支援」に対する理解の多様さ】は，３つのコード＜公式の情報に基づく理解＞＜既存の知識に基づく理解＞＜類似の実践に基づく理解＞から構成された。

「推進プラン」や「リーフレット」，「学校教育指導指針」等の県教育委員会から提示された＜公式の情報に基づく理解＞だけではなく，「６年前に前任の方からの引継ぎで聞いた。」「『特別支援教育』に変わっていくところで，“体制づくり”というようなことも出てきた。そこで，自分も意識するようになった。」といった＜既存の知識に基づく理解＞がされていたり，「（以前勤務した地域では）もう出来上がってた，こういう流れがね，

Table 1　カテゴリー等一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
【「段階的な支援」に対する理解の多様さ】		＜公式の情報に基づく理解＞ ＜既存の知識に基づく理解＞ ＜類似の実践に基づく理解＞
【外部機関との連携による支援の現状】	《連携先の選定動機》	＜「医療」への期待感＞ ＜保護者への理解啓発＞ ＜専門的な視点からの助言＞ ＜保護者の希望＞
	《二次支援機関の認識と連携の有無》	＜認識はないが連携あり＞ ＜認識があり連携あり＞ ＜認識はあるが連携なし＞
	《連携から得られた効果》	＜学校の支援に対する助言＞ ＜教員の納得・安心感＞ ＜保護者の理解促進＞ ＜学校と保護者の見通しの共有＞ ＜連携体制の構築＞
【連携時の必要要素】	《一次支援機関内における要素》	＜対象児童生徒に関する同僚との情報の共有＞ ＜対象児童生徒に関する管理職との情報の共有＞ ＜対象児童生徒に関する生徒指導・教育相談・特別支援三分野合同での定期的な情報の共有＞ ＜対象児童生徒に関する全校での定期的な情報の共有＞ ＜授業における人的資源の配置＞ ＜対象児童生徒に関する様子の記録＞ ＜生徒指導・教育相談・特別支援三分野の合同＞ ＜協働の意識＞ ＜協働の仕組み＞ ＜対象児童生徒の支援に関する合意＞
	《外部機関との連携における要素》	＜目的の明確化＞ ＜支援者相互の協働意識＞ ＜支援者相互の尊重＞ ＜外部機関に関する情報・知識＞
【「段階的な支援」による連携に感じる難しさ】	《適時的な連携の難しさ》	＜即時性のなさ＞ ＜時間確保のしにくさ＞
	《継続的な連携の難しさ》	＜担当者変更への不安＞ ＜支援に関するフィードバック体制の未確立＞ ＜校種間引継ぎのしにくさ＞

縦と横の。」「（前任校では）もうこの流れでみんなやっていたので。」といった＜類似の実践に基づく理解＞がされていたりするなど，理解のし方は多様であった。

これは，熊谷（2022）で，県やエリアCo.が「段階的な支援」体制の周知・体制整備を進めてきた結果，「段階的な支援」という考え方はほぼ周知されたと認識されていた一方で，【一次支援機関の現状】としては＜「段階的な支援」体制の認知度の差＞があるとされた調査結果とおおよそ共通していると考えられた。すなわち，小・中学校等では「段階的な支援」について一律に理解されているわけではなく，特支Co.の経験知が反映されて多様な理解がなされていることが示唆された。

イ．外部機関との連携による支援の現状

カテゴリー【外部機関との連携による支援の現状】は，３つのサブカテゴリー《連携先の選定動機》《二次支援機関の認識と連携の有無》《連携から得られた効果》から構成された。

《連携先の選定動機》として，各校（園）の支

援だけでは難しい状況から，＜「医療」への期待感＞を抱いたり，＜専門的な視点からの助言＞を希望したりする他，子どもの困っている状況を共通理解するため＜保護者への理解啓発＞を図りたいという各校（園）側の想いがあった。また，＜保護者の希望＞によって各校（園）も含めた連携が始まる場合もあった。

《二次支援機関の認識と連携の有無》として，＜認識があり連携あり＞という「段階的な支援」を活用したケースだけでなく，「あ，巡回相談は受けましたね。そういえばそうでした。」というような＜認識はないが連携あり＞という，既にシステム化されているために意識せずに活用しているケースがあった。また，二次支援機関の機能を理解した上で＜認識はあるが連携なし＞という選択がなされるケースもあることが得られた。

上記２点から，本来，「段階的な支援」体制で一次支援機関が連携するのは二次支援機関である市町村教育委員会等になるわけだが，《連携先の選定動機》や《二次支援機関の認識の有無》，二次支援機関がもつ機能によっては，直接，一次支援機関から三次支援機関である医療や福祉と連携するケースが出てくることが示唆された。今回の調査対象者の勤務校は，二次支援の相談支援体制がすでにシステム化された市町村にあることからこのような結果が得られたが，各市町村の実情によっては，熊谷（2022）の結果で示された＜相談支援体制・運用の差異＞や＜リソースそのものの不足＞が大きく影響してくるものと考えられた。

《連携から得られた効果》として，＜学校の支援に対する助言＞や＜保護者の理解促進＞，今後の支援についての＜学校と保護者の見通しの共有＞や＜連携体制の構築＞が図られたことにより，＜教員の納得・安心感＞につながっていくことが得られた。これは，佐々木（2019）の調査結果で，関係機関と連携したことによる具体的な成果として挙げられていた「学校（園）が行う役割・手立てが明確になった」「家庭支援につながった」ことや，角南（2017）の「教師は診察後に，子どもに対する特性理解が促進されること，特性を理解した上での指導方法における直接的助言を医療機関に求めている」という指摘と共通していると考えられた。

ウ．連携時の必要要素

カテゴリー【連携時の必要要素】は，２つのサブカテゴリー《一次支援機関内における要素》《外部機関との連携における要素》から構成された。

《一次支援機関内における要素》として，まず，＜協働の意識＞や＜協働の仕組み＞，＜生徒指導・教育相談・特別支援三分野の合同＞が基盤にあり，その上で，実際の授業場面においては＜授業における人的資源の配置＞や＜対象児童生徒に関する様子の記録＞といった支援が必要であると認識されていた。また，それら支援の状況を含め，「回覧」「学年会」「ケース会議」などによる＜対象児童生徒に関する同僚との情報の共有＞，「報告を兼ねながら確認」をするなどして＜対象児童生徒に関する管理職との情報の共有＞が行われていた。さらに，週１回の「支援部会」や「情報交換会」などによる＜対象児童生徒に関する生徒指導・教育相談・特別支援三分野合同での定期的な情報の共有＞や「校内特別支援委員会や教育支援委員会等」による＜対象児童生徒に関する全校での定期的な情報の共有＞という場を設定し，さまざまな形で情報共有がなされていることが明らかとなり，その重要性が示唆された。また，支援の前提として，＜対象児童生徒の支援に関する合意＞が図られる必要があることも認識されていた。

＜生徒指導・教育相談・特別支援三分野の合同＞に関しては，校種に関わらずその三分野は実際の指導・支援上，「線引きできない（分けて考えることが難しい）」という現状が語られた。これは，中央教育審議会答申（2015）の「生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化」しているという「チームとしての学校」が求められる背景と共通しており，本県においても大きな課題の一つとなっていると考えられた。また，このような現状を踏まえ，特に教科担任制や部活動などさまざまな教員が一人の生徒に関わる中学校においては，＜対象児童生徒に関する生徒指導・教育

相談・特別支援三分野合同での定期的な情報の共有＞の場を設定するという工夫がなされていた。これは，田中（2013）が「特別支援教育は生徒指導を基盤としている関係にあることから，生徒指導と特別支援教育を分けて考えるのではなく，両者の持つ有用な資源を合わせて指導に当たることが重要である」との指摘を体現するものと考えられた。

《外部機関との連携における要素》として，＜目的の明確化＞が前提条件としてあり，その上で＜支援者相互の協働意識＞や＜支援者相互の尊重＞が必要であると認識されていた。また，そもそも特支 Co. には＜外部機関に関する情報・知識＞が必要であることが得られた。これは，熊谷（2022）の結果で示された＜強みを生かした協働体制＞や＜相手を尊重すること＞といった【「段階的な支援」体制整備方針】，＜リソースの把握＞という【一次支援機関に求められる力】と共通しており，連携時の必要要素として合致していると考えられた。

エ.「段階的な支援」による連携に感じる難しさ

カテゴリー【「段階的な支援」による連携に感じる難しさ】は，２つのサブカテゴリー《適時的な連携の難しさ》《継続的な連携の難しさ》から構成された。

《適時的な連携の難しさ》として，＜即時性のなさ＞，＜時間確保のしにくさ＞が得られた。これは，山根（2018）の調査結果で，センター的機能を実施する上での課題として挙げられていた「相談ニーズが増加し，速やかな対応が難しくなったこと」や，佐々木（2019）の調査結果で，関係機関との連携で難しいと感じる点として挙げられていた「忙しくて余裕がない」こと，秋田県総合教育センター（2016）の「他の業務や会議が多く，話し合ったり相談したりするための時間設定が難しい」という校内支援体制の現状に対する指摘と共通していると考えられた。

《継続的な連携の難しさ》として，＜担当者変更への不安＞，＜支援に関するフィードバック体制の未確立＞，＜校種間引継ぎのしにくさ＞が得られた。これは，佐々木（2019）の調査結果で，関係機関との連携で難しいと感じる点として挙げられていた「継続的に連携していくこと」や，山内・名越（2019）の「対応すべきケースが多いため，同じ学校に複数回巡回することが難しく，その場だけでの相談になり継続的に支援することが難しい」というセンター的機能に対する指摘と一部共通すると考えられた。また，＜校種間の引継ぎのしにくさ＞に関しては，岩手県教育委員会（2020）の「引継ぎシート」開発の背景にある，「進学時の引継ぎや情報提供ができているとする保護者の肯定的評価の割合が低い傾向にある」ことや「校種ごとに追うと，進学時の引継ぎや情報共有ができているとする肯定的評価の割合が，小学校から中学校，高等学校へと進むにしたがって低下している」という現状に合致していると考えられた。

以上のことから，熊谷（2022）の調査結果で示された「段階的な支援」体制の現状と課題と，本研究の小・中学校における「段階的な支援」体制の現状と課題に関する認識は，概ね一致していると考えられた。また，社会情勢や先行研究での指摘とも共通していることも踏まえ，ツールを開発すること及びそのツール内容へのニーズが把握された。

（２）チェックシート（試案）に対する意見

調査対象者に，チェックシート（試案）を試用してもらうことにより，さまざまな意見が得られた。使用する際の配慮事項として「説明書き（前書き）」や「使い方のガイド」があると分かりやすいという意見が多く出された他，チェック項目の内容や記入欄の整理，文言の吟味の必要性なども挙げられた。また，特定のケースにおいて「段階的な支援」体制を活用して支援を進める際のシートに関しては，使用者である特支 Co. の経験の長短によって使いやすい様式が異なるのではないかということ，リソースの把握について各校で工夫しながら取り組まれているが，ベテランの特支 Co. であっても悩む場合があることが把握できた。

自校（園）の特別支援教育校内体制をアセスメントするためのシートに関する意見をTable 2に，特定のケースにおいて「段階的な支援」体制を活用して支援を進める際のシートに関する意見をTable 3に，リソースの把握に関する意見をTable 4に示した。

以上の意見を受け，チェックシート（試案）の修正･改良を行い,「段階的な支援チェックシート」が完成した。これは,①作成の「背景」や「目的」,「使い方」を明記した説明文書，②校内支援体制アセスメントシート，③「段階的な支援」進捗状況チェックシート，④リソースマップ（見本として盛岡市版）の４点で構成される。これを，Fig. ２～５に示した。

Table 2　自校（園）の特別支援教育校内体制をアセスメントするためのシートに関する意見

○文言の吟味，解釈の範囲に関して
・「段階的な支援」体制に関する説明が不足している。
・「段階的な支援」体制についての「理解」とはどこまでのものか。
・「二次支援機関，三次支援機関の把握」はどこまで行われていれば良いか。
○使用する際の配慮事項に関して
・このチェックを，どの時点で行えば良いか。
・使用するための説明書き（前書き）があると良い。

Table 3　特定のケースにおいて「段階的な支援」体制を活用して支援を進める際のシートに関する意見

○記入欄や項目内容に関して
・実態把握欄に「保護者の意向」が記入できると良い。
・「連絡」「報告」「相談」が一項目としてまとまっていると良い。
○使用する際の配慮事項に関して
・使い方のガイド（「目的」の記載）があると良い。
・使用するためのフローチャートやＤＶＤがあると良い。
・「段階的な支援」体制に関する説明が不足している。
・必ず「この順番」「この手順」が必要というわけではないという注意書きがあると良い。
○様式に関して
・それぞれの資料を挟みこむためには，一次・二次・三次が分かれていると良い。
・(支援の)見通しをもつためには，１枚にまとまっている方が良い。
・１枚になっていて，かつフローチャートのようになっていると良い。
・「段階的な支援」体制が分かっている人は，分かれている方が良い。流れを把握できていない人は，１枚になっている方が良い。

Table 4　リソースの把握に関する意見

○困っていること
・どのようなルートで，誰に電話をすれば良いか悩むことがある。
・市や県の行政機関，特に福祉関係との連携が弱いと感じている。
○「リソースマップ」に期待すること
・どういった場合に，どこに連絡するかが分かると使いやすい。
・支援内容や役割（機能）が明記されている物があると良い。
・自校(園)を真ん中に置いた，マップ的な様式だと分かりやすい。(一覧では判断が難しい)

「段階的な支援」体制を円滑に推進するためのチェックシート　<小・中学校等用>



このチェックシートは，
◇校内支援体制アセスメントシート　と　**◇「段階的な支援」進捗状況チェックシート**
で構成されています。

◇校内支援体制アセスメントシートについて

【背景】

平成 19 年４月の学校教育法改正により，特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において特別支援教育が実施されること，すなわち「全ての学校・全ての学級で行う特別支援教育」（文部科学省，2017）が法制化されました。（文部科学省(2017)「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」）

各校(園)においては，校長(園長)のリーダーシップの下，特別支援教育に関する組織的な支援体制の確立が求められ，校内支援委員会の設置率や特別支援教育コーディネーター(以下「特支 Co.」と記す)の指名率が 100%になっている一方で，校内支援体制が十分に機能していないという課題が散見されます。

【目的】

＊自校(園)の特別支援教育校内体制について把握・判断＝「アセスメント」し，校内体制整備及び充実につなげる。

【使い方】

○年に１回を目処に，活用しましょう。　（例）・年度末反省時に使用し，次年度計画に反映できるようにする。
・新年度スタート時に使用し，不足している部分について取り組む。

○新たに「特支 Co.」に指名された際には，まず目を通してみましょう。

○特支 Co.だけでチェックするのではなく，管理職と一緒に確認することをお勧めします。

◇「段階的な支援」進捗状況チェックシートについて

【背景】

岩手県の特別支援教育は，「いわて特別支援教育推進プラン」（以下「推進プラン」と記す)に基づいて推進されています。現推進プラン(2019～2023)において，幼保・小・中・高において「適時性・継続性等の視点による段階的な支援」体制による指導・支援の充実が提示され，その「段階的な支援」体制の例として，「校内での一次支援，近隣校や関係教育委員会等による二次支援，特別支援学校による三次支援」と文章で示されました（図１)。しかし，各段階における具体的な動きに関わる内容や手順については明らかになっていません。

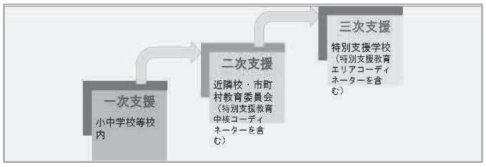


図1　「段階的な支援」体制　イメージ

【目的】

＊「段階的な支援」体制において，小・中学校等が自校(園)内でどのような取組をし(内容)，どのような流れや手続きで次の段階に進行すれば良いか(手順)を示す。

＊「段階的な支援」の進捗状況が分かり，かつ，その支援において作成・使用した複数の資料の「目次」としての機能をもつ。

【使い方】

○特定のケースにおいて，校内外で連携を図りながら支援を進める際に，活用しましょう。

○進め方の基本的な流れ（図２）は，次のとおりです。

①シートⅠの項目に沿って，自校(園)内での一次支援に取り組む。

②一次支援段階での支援が有効であれば，そのまま支援を継続し，さらに専門的な支援が必要であると判断したら，二次支援につなぐ。

③二次支援段階も同様に判断し，必要に応じて三次支援につなぐ。

④年度をまたいで支援を行い，引継ぎが必要な場合には，シートⅢに新旧担当者名を記入する。

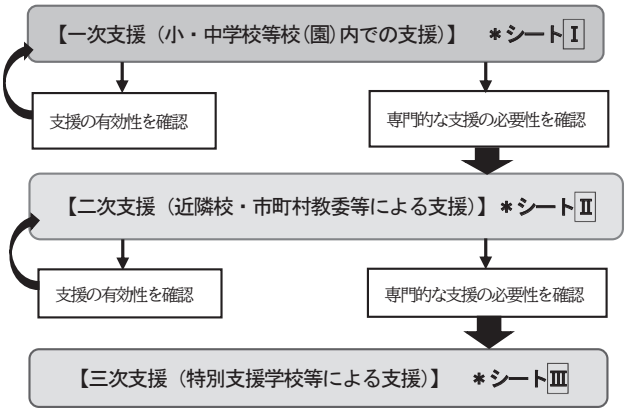
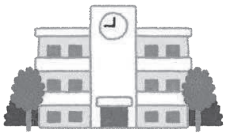


図2　「段階的な支援」進め方　基本的な流れ

※二次支援段階においては，市町村の特別支援教育体制に応じて，使用しない項目や項目の順番が変更となることも想定されます。

Fig. 2　段階的な支援チェックシート　①説明文書

校内支援体制アセスメントシート



＊自校(園)で取り組んでおり，根拠資料も確認できた場合に✓をつけてください。

取 組 項 目　〔根拠資料名を記入する〕	チェック
1．特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援について，自校（園）としての方針や取組事項が明示されている。 〔　（例：学校経営計画）〕	□
2．特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援を行う担当部署や担当者について，校（園）内組織に位置付けられており，職務内容が明示されている。 〔　（例：学校経営計画）〕	□
3．特別支援教育コーディネーターが，自校（園）に在籍する特別な支援を必要とする幼児児童生徒について把握している。 〔　（例：名簿一覧）〕	□
4．特別支援教育コーディネーターが，自校（園）において，特別支援教育に関する窓口だと周知されている。 〔　（例：組織図）〕	□
5．学年・学団単位で，特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関する情報交換・情報共有がなされている。 〔　（例：学年会資料）〕	□
6．定期的にあるいは必要に応じて，特別支援教育に関する校（園）内委員会を開催し，情報交換・情報共有がなされている。 〔　（例：年間行事予定表）〕	□
7．「個別の指導計画」を作成している。 *※特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童生徒は必須* 〔　〕	□
8．幼児児童生徒一人一人の多様性を踏まえ，「いわての「授業ユニバーサルデザイン」（岩手県教育委員会）」を周知・参照するなどして，授業（保育）改善に努めている。 https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/027/151/tomonimanabitomoniikiruiwate.pdf 〔　（例：校(園)内研修資料）〕	□
9．「段階的な支援」体制について把握している。 〔「いわて特別支援教育推進プラン（2019～2023）」p14〕	□
10．自校（園）が連携し得る二次支援機関，三次支援機関について，把握している。 〔　（例：リソースマップ）〕	□

Fig. 3　段階的な支援チェックシート　②校内支援体制アセスメントシート

「段階的な支援」進捗状況チェックシート



対象幼児児童生徒名	

Ⅰ【一次支援】　＊取り組んだら✓をつけてください。ただし，1.については，一つでも確認できれば✓をつけてください。

取 組 項 目　〔資料名を記入し，添付する〕	チェック
1．支援を必要とする幼児児童生徒を把握（アセスメント）した。　＊当てはまるところに○をつけてください。 ◇ 虐待［ 有 ・ 疑い ・ 無 ］⇒ 有または疑いの場合は，相談・通告する （1）担任の訴え　［ 有 ・ 無 ］ （2）医療的所見　［ 有 ・ 無 ］〔別紙資料 No.　］ （3）発達検査等の所見　［ 有 ・ 無 ］〔別紙資料 No.　］ （4）その他専門家等からの所見　［ 有 ・ 無 ］〔別紙資料 No.　］ （5）個別の指導計画の作成　［ 有 ・ 無 ］〔別紙資料 No.　］ （6）保護者の訴え　［ 有 ・ 無 ］〔別紙資料 No.　］	□
2．各種所見を基に，自校（園）内で対応した。 （1）校（園）内委員会の開催　〔別紙資料 No.　］ （2）支援体制と役割分担の確認　〔別紙資料 No.　］ （3）支援内容や経過の記録　〔別紙資料 No.　］ （4）支援に対する評価　〔別紙資料 No.　］	□ □ □ □
3．自校（園）内での支援の評価を基に，支援を継続するか，またはさらに専門的な支援が必要であるかを判断した。 ＊判断した方に✓をつけてください。 □ 一次支援での支援を継続する □ **二次支援機関へ連絡・依頼する** → Ⅱへ	□

Ⅱ【二次支援】　＊取り組んだら✓をつけてください。ただし，2については，二次支援機関が決定したら✓をつけてください。

	取 組 項 目　〔資料名を記入し，添付する〕	チェック
≪市町村教育委員会への連絡≫	1．自校(園)を管轄している市町村教育委員会へ連絡をし，一次支援の状況を報告およびニ次支援の対応を相談した。	□
	2．ニ次支援機関（連携先）の希望を伝え，決定した。＊決定した機関に✓をし，当てはまるところに○をつけてください。 □ 市町村教育委員会 ［ 指導主事 ・ 巡回相談員 ・ 専門家チーム ］ □ 特別支援教育中核コーディネーター〔学校名：　，氏名：　］ □ 近隣の特別支援学級担当者　〔学校名：　，氏名：　］ □ その他，市町村のリソース 〔機関名：　］〔職名・担当者名：　］	□
	3．この段階で，さらに専門的な支援が必要であると判断した。 ⇒ **三次支援機関へ連絡・依頼する** → Ⅲへ	□
≪二次支援機関と連携しての支援≫	4．決定したニ次支援機関へ連絡をし，一次支援の状況を報告およびニ次支援の対応を相談した。	□
	5．担当者を確定した。 〔自校(園)：　，ニ次支援機関：　］	□
	6．ニ次支援機関と連携して，支援を実施した。 （1）支援会議の開催　〔別紙資料 No.　］ （2）支援体制と役割分担の確認　〔別紙資料 No.　］ （3）支援内容や経過の記録　〔別紙資料 No.　］ （4）支援に対する評価　〔別紙資料 No.　］	□ □ □ □
	7．ニ次支援機関と連携しての支援の評価を基に，支援を継続するか，またはさらに専門的な支援が必要であるかを判断した。 ＊判断した方に✓をつけてください。 □ ニ次支援機関と連携しての支援を継続する □ **三次支援機関へ連絡・依頼する** → Ⅲへ	□

Ⅲ【三次支援】　＊取り組んだら✓をつけてください。

	取 組 項 目　〔資料名を記入し，添付する〕	チェック
≪三次支援機関への連絡≫	1．自校(園)を担当している三次支援機関へ連絡をした。 ＊当てはまるところに○をつけてください。 ［ 特別支援学校 ・ 特別支援教育エリアコーディネーター ・ その他県のリソース ］〔機関名　］	□
	2．一次支援，ニ次支援の状況を報告し，三次支援の対応を相談した。	□
	3．担当者の確定をした。 〔自校(園)：　，三次支援機関：　］	□
≪三次支援機関と連携しての支援≫	4．三次支援機関と連携して，支援を実施した。 （1）支援会議の開催　〔別紙資料 No.　］ （2）支援体制と役割分担の確認　〔別紙資料 No.　］ （3）支援内容や経過の記録　〔別紙資料 No.　］ （4）支援に対する評価　〔別紙資料 No.　］	□ □ □ □
	5．三次支援機関と連携しての支援の評価を基に，支援を継続するかどうか判断した。＊判断した方に✓をつけてください。 □ 三次支援機関と連携しての支援を継続する □ 支援を終了する	□
まとめ	☆ 次年度も継続して支援する必要があるかどうか判断した。 □ 支援を終了する □ **支援を継続する** 【自校（園）の担当者の変更】 現担当者氏名： ⇒ 新担当者氏名：	□

Fig. 4　段階的な支援チェックシート　③「段階的な支援」進捗状況チェックシート

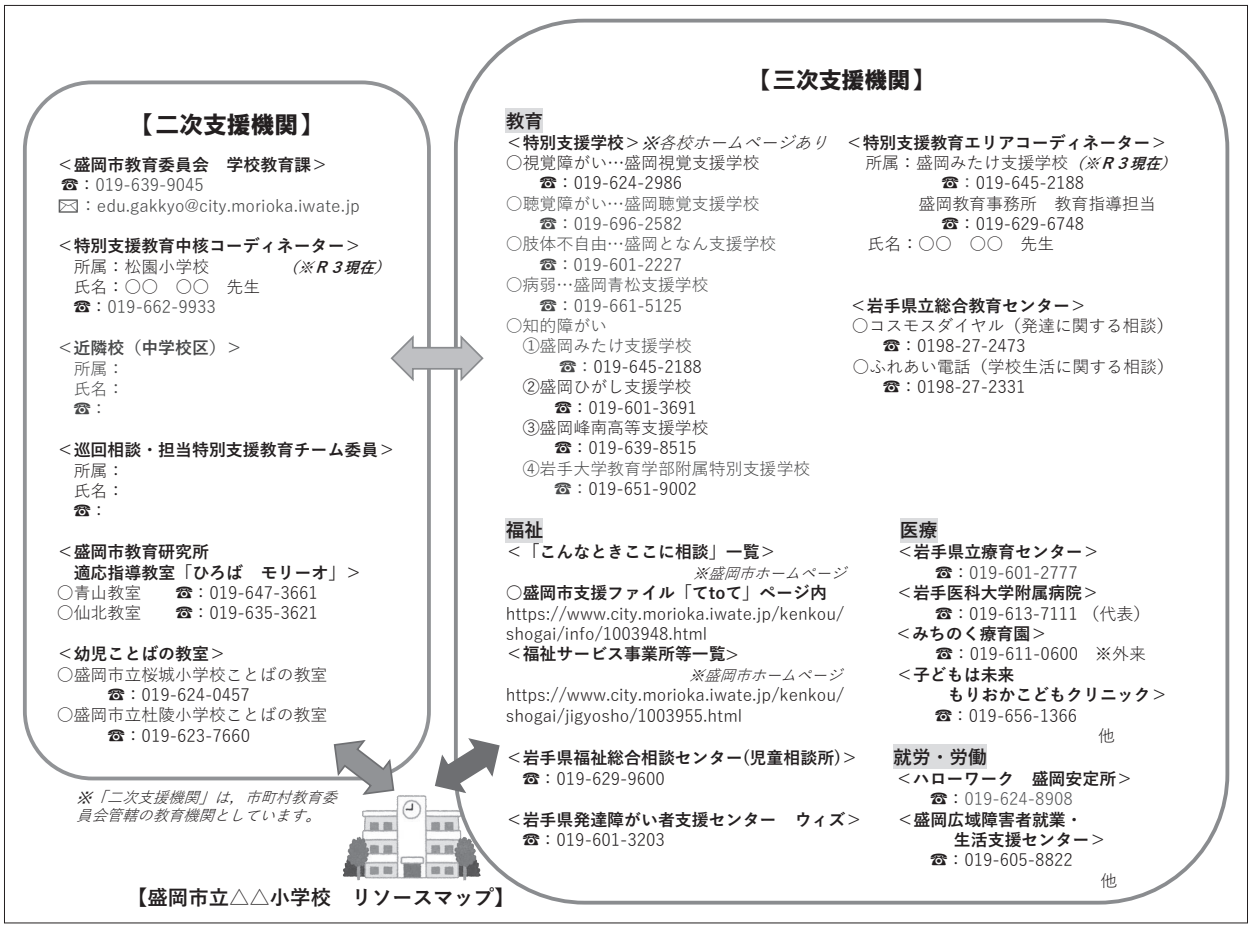


Fig. 5　段階的な支援チェックシート　④リソースマップ（盛岡市版）

２．アンケート調査

アンケートは７名中６名から回答があり，回収率は85.7％であった。

（1）集計結果から見た結果と考察

アンケート調査の集計結果をTable ５に示した。単純集計結果では全ての回答が４～５点となっており，得点分布でも平均値が全て4.0以上であり，肯定的な評価であった。ＣＳ分析は，目的変数の値が全て４点以上であったため，分析不能であった。以上から，全体的に肯定的な評価が得られたため，「段階的な支援チェックシート」の有用性は概ね高いと解釈した。

（2）自由記述から見た結果と考察

「チェックシート作成の意図が反映された記述内容」をTable ６に示した。ここでは，「確認したい内容が盛りこまれている」「整理できる」「把握できる」等，作成の意図が理解された上で評価されている意見が示された。一方，「改良点や新たな視点が含まれた記述内容」をTable ７に示した。ここでは，さらなる修正・改良点の指摘や，作成の意図を超えた活用方法についての意見が示された。

以上から，次の２点が示唆された。①「段階的な支援チェックシート」は，小・中学校等において「段階的な支援」体制を円滑に推進するために活用されるだけでなく，特支Co.の業務遂行にも役立つツールであること。②市町村や学校毎の実情の差異に応じて，内容や形式をアレンジする必要があること，である。このことは，今後，「段階的な支援チェックシート」を周知する際の留意事項であると考えられた。

Table 5　アンケート調査集計結果

質問項目	5点（そう思う）	4点（どちらかといえばそう思う）	3点（どちらともいえない）	2点（どちらかといえばそう思わない）	1点（そう思わない）
Q1．「校内支援体制アセスメントシート」を使用すると，自校(園)の特別支援教育校内体制を把握・判断しやすいと思いますか。	5（83.3）	1（16.7）	0	0	0
Q2．「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」を使用すると，自校(園)内での取組内容や，「段階的な支援」の手順について理解し，支援を進められると思いますか。	5（83.3）	1（16.7）	0	0	0
Q3．「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」を使用すると，特定のケースにおいて，支援の進捗状況が把握でき，かつ，その支援において作成・使用した資料の整理ができると思いますか。	5（83.3）	1（16.7）	0	0	0
Q4．「リソースマップ」を使用すると，自校(園)が連携し得る関係機関を把握しやすいと思いますか。	6（100）	0	0	0	0
Q5．このチェックシートは，特別支援教育コーディネーターの仕事に役立つと思いますか。	6（100）	0	0	0	0
Q6．このチェックシートを，今後使いたいと思いますか。	5（83.3）	1（16.7）	0	0	0
	※回答者数（%）				

Table 6　チェックシート作成の意図が反映された記述内容

○「校内支援体制アセスメントシート」に関して
・必要なことが全て網羅されている。
・確認することで，取組について再確認できる。
・支援が必要な児童を把握したり，校内体制を整えたりする時に確認したい内容が盛りこまれている。
・根拠資料名を記入することにより，把握しやすくなった。
○「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」：自校(園)内の取組内容や手順の理解に関して
・学年が進んでも継続的な支援ができる。
・手順を踏んで確認できるようになっている。
○「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」：進捗状況の把握や作成・使用した資料の整理に関して
・支援終了後の資料整理だけではなく，過去の参考資料としても活用できる。
・別紙資料にナンバリングしていくことで，整理できると思う。
・特定のケースの支援のし方が明確に把握できそう。
○「リソースマップ」に関して
・効果的に把握できると思う。
・わかりやすい資料になったと思う。
○チェックシートの使用による，特支 Co.の業務への有用性について
・間違いなく役立ちます。少なくとも特支 Co.の７割程度の仕事はできるかと思います。
・支援方法の参考にできると思われる。
・対象児の資料をまとめたり，引き継いだりする時に役立てられると思う。

Table 7　改良点や新たな視点が含まれた記述内容

○「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」：自校(園)内の取組内容や手順の理解に関して
・初めて担当された先生で，校内体制が整っていない場合，一次支援２の進め方や様式などに悩まれるかなと思いました。参照とする資料例があるとよいかと思います。
・職員への周知に役立つように思われる。
○「『段階的な支援』進捗状況チェックシート」：進捗状況の把握や作成・使用した資料の整理に関して
・個別の指導計画や引継ぎシートなどの義務化された資料の作成手順・活用・管理についても記載があるとよいかと思います。(市町村で異なるため難しいと思いますが…)
○「リソースマップ」に関して
・医療については，各市町村によって異なるため，学校毎にそれらを明記する欄があってもよい。
・保護者相談時の参考資料としても活用できる。

Ⅳ．まとめ

本研究の結果と考察に基づき，以下が本研究における成果と課題であると考えた。

成果は，「段階的な支援チェックシート」の開発である。熊谷（2022）で得られたコンセプトに沿った上で，インタビュー調査で得られた小・中学校の現状や課題，チェックシート（試案）に対する意見を反映させることにより，「段階的な支援チェックシート」の提起に至った。また，有用性の検証から，「段階的な支援チェックシート」は，「段階的な支援」体制を円滑に推進する一助となり得ると考えられた。

一方で，課題としては，次の２点が挙げられた。すなわち，①「段階的な支援チェックシート」の有用性の精査である。本研究では，試用後の改善と検証は行ったものの，実践では未使用である。小・中学校等での実践において使用を拡大し，かつ有用性の検証を重ねることで，普及を促進できるだろう。②「段階的な支援チェックシート」の内容・形式の活用上のアレンジである。岩手県には33市町村あり，６つの教育事務所が設置されており，各市町村・教育事務所単位で実情に応じた特別支援教育の相談支援体制が構築され，運用することが求められている。それぞれの地域・学校の実情に応じた内容・形式にしていく必要があると考えられた。

今後は，特別支援学校センター的機能用ツールの開発を行い，センター的機能の充実を図ることで，小・中学校等の特別支援教育に関する学校組織のエンパワメント促進へとつなげていきたい。

謝辞

本研究に際して，調査にご理解ご協力いただいた先生方をはじめとする関係の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

秋田県総合教育センター（2016）特別支援教育のための校内支援体制ケースブック－校内組織を活用したチームアプローチ－．https://www.akita-c.ed.jp/~ctok/casebook.pdf（2022年１月８日閲覧）.

後上鐵夫・大久保圭子・井上和久（2013）特別支援学校等で実施する学校コンサルテーションの課題について．大阪体育大学健康福祉学部研究紀要，11，61－80.

岩手県教育委員会（2019）いわて特別支援教育推進プラン（2019～2023）.https://www.pref.iwate.jp/

_res/projects/default_project/_page_/001/006/404/iwatetokusipurann.pdf（2020年６月22日閲覧）.
岩手県教育委員会（2020）特別支援教育指導資料 No.47 引継ぎシート 作成・活用ガイドブック. https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/028/789/hikitugigaido.pdf（2022年１月８日閲覧）.
熊谷美智子（2022）「いわて特別支援教育推進プラン（2019～2023）」における「段階的な支援」体制の推進に資するツール開発に向けた予備的検討－県教育委員会担当者へのインタビュー調査から－. 2021年度日本教職大学院協会年報 別冊『実践研究成果集』（印刷中）.
文部科学省（2015）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）. ３, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（2022年１月８日閲覧）.
佐々木祐子(2019)特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究－多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携を目指して－. 17－19, http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/h31/tokushi_co/tokushico01_shiryo.pdf（2020年９月28日閲覧）.
佐藤郁哉（2008）質的データ分析法－原理･方法･実践－. 新曜社.
角南なおみ（2017）発達障害特性を持つ子どもの医療受診に対する教師の期待. 日本心理学会大会発表論文集, 81, 930, https://www.jstage.jst.go.jp/article/pacjpa/81/0/81_1D-091/_pdf/-char/ja（2022年１月８日閲覧）.
武田篤・斎藤孝・新井敏彦・佐藤圭吾・藤井慶博・神常雄（2013）特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて～コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 79－85.
田中克人（2013）生徒指導担当者と特別支援教育担当者の協働による指導実践モデルの構築－定時制高校におけるケース会議の実践を通して－. 兵庫教育大学学校教育研究科 修士論文及び特定の課題についての学修の成果 本文（オープンアクセス）, http://hdl.handle.net/10132/10833（2022年１月８日閲覧）
植木田潤（2015）「学校アセスメントシート」の作成と試行結果の推移－学校コンサルテーションにおける活用から－. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 10, 37－48
山根基義（2018）特別支援学校におけるセンター的機能の充実に関する研究－多様なニーズへの対応を可能にする校内体制の確立を通して－. 15, http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/h30/senta-tekikino/sentatekikino02_happyoshiryo.pdf（2022年１月８日閲覧）
山内明美･名越斉子（2019）学校コンサルテーションから考えるセンター的機能のあり方（１）－コンサルティや学校の状況に応じたコンサルテーションスキルの検討－. 埼玉大学紀要 教育学部, 68(2), 121－134.

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅢ

－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの状況に着目して－

柴　垣　　登*

（令和３年11月25日受付）
（令和４年２月19日受理）

SHIBAGAKI Noboru *

About the Significance of the Postwar Elementary School Special Class for Physical Disabilities Ⅲ
: Focusing on the Situation of Morioka City Kahoku Elementary School Special Class for Physical Disabilities from the Implementation of the Compulsory Special School for Children with Disabilities to the Conversion of Special Needs Education"

要　約

盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級は，昭和31（1956）年に設置された。現在障害の有無にかかわらず全ての子供が共に学ぶことを目指し特別支援教育が推進される中で，交流及び共同学習の推進と充実が図られている。同学級の65年の長きにわたる交流を中心とした実践は，今後の交流及び共同学習の推進と充実に資するものである。本論文では，昭和54（1979）年の養護学校義務制実施から平成19（2007）年の特別支援教育への転換までの状況に着目して，同学級の実践の経過をたどった。この間の同学級の実践は，特殊教育から特別支援教育への転換という状況の中で，小学校内の特殊学級としての存在意義をあらためて問いなおし，交流を中心とした実践の充実を図ったことを特徴とする。そのような同学級の実践は今後交流及び共同学習の推進と充実を図っていく際に参考となるものであり，そこから学ぶことが必要であると考えられた。

１．はじめに

本研究の対象である盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級（以下「河北小肢体学級」）は，昭和31（1956）年11月に設置された。設置に当たっては，岩手県肢体不自由児協会をはじめとする肢体不自由のある子供を持つ保護者の，我が子を学校に通わせたいという願いがあった。全国的に見ても，肢体不自由児施設内に近隣の小学校の特殊学級が設置されることが主であった中で，小学校内の肢体不自由特殊学級としての設置は非常に早いものであった[1]。以来65年の長きにわたって河北小肢体学級は現在まで存続し，実践を積み重ねてきている。同学級の歴史はけっして順風に恵まれてきたわけではなく，在籍児童の病類の変化や障害の重度化，知的障害との重複障害のある児童の在籍，県立肢体不自由養護学校の発展と充実の中で小学校内肢体不自由特殊学級としての存在意義の問い直しを迫られるなど様々な試練を乗り越えてのものである（柴垣2022a，2022b）。

令和３（2021）年1月に「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告[2]」（以下「有識者会議報告」）が出された。同報告では「特別な支援を受ける子供の数が増加する中で，特別

＊岩手大学教育学部

支援教育をさらに進展させていくため」に，「障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備」を推進するとし，その推進のために「障害のある子供と障害のない子供が，年間を通じて計画的・継続的に共に学ぶ活動の更なる拡充」を進めるとしている。そのために小中学校では，「特別支援学級と通常の学級の子供が共に学ぶ活動の充実」をさせることが必要としている。共に学ぶ活動の充実の中身としては次のように述べられている。

> 教師の専門性の向上等による特別支援学級の充実とともに，特別支援学級の児童生徒が，特別支援学級に加え，在籍する学校の通常学級の一員としても活動するような取組が重要である。こうした観点から，子供の障害の特性や個々の学習の状況等を勘案しつつ，ホームルーム等の学級活動や給食等について，可能な限り共に行うことが必要である。また，教科学習についても，児童生徒の障害の状態等を踏まえ，共同で実施することが可能なものについては，年間指導計画等に位置付けて，年間を通じて計画的に実施することが必要である。（下線筆者，有識者会議報告［2021］6）

このような取組を進めていく上で，全ての児童生徒ができる限り通常の学級に在籍して必要な時間に特別な指導を受ける取組や，特別支援学級と通常学級との交流及び共同学習を活発に行うなど先進的な取組を進めている自治体の情報の適切な収集や発信を行うことを国に求めている。

河北小肢体学級では，設置当初から交流学級との学びを重視して実践を進めてきている（千葉2021）。設置以来65年間の実践は，先述のように様々な試練を乗り越えてきたものである。交流学級との学びを重視した実践の背景には，その時代の肢体不自由教育の状況の影響がある。むしろ，そのような試練を乗り越えて現在に至っている過程を明らかにし，そこから学ぶことが今後の「特別支援学級と通常の学級の子供が共に学ぶ活動の充実」を進めていく上で必要であると考えられる。

本論文では，昭和54（1979）年に養護学校義務制が実施され特殊教育の充実が図られた時期から，平成19（2007）年に特別支援教育への転換が行われた時期までの河北小肢体学級の状況を明らかにする。その上で全ての子供が共に学ぶことを実現するために学校現場に求められるものは何かを明らかにすることを目的とする。

特に「障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し，そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点」で展開してきた特殊教育から，「一人一人の教育的ニーズを把握し，当該児童生徒の持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育を通じて必要な支援を行う」という特別支援教育への転換[3]は，障害のある子供の教育をめぐる方針の大きな転換であった。この転換は，ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化及び多様化の中で，本人や保護者の教育に対するニーズの高まり等，様々な状況の変化を受けたものであった。このような状況の中で，河北小肢体学級の交流学級との学びを重視した実践がどのようなものであったのかを明らかにすることは次のような意義を持つ。それは特別支援教育をさらに進展させていく上で，小中学校における特別支援学級と通常の学級の子供が共に学ぶ活動を充実させていくために必要な理念と実践の在り方を明らかにするというものである。

2．河北小肢体学級の設置から養護学校義務制実施までの状況

本章では，昭和31（1956）年の設置以後，昭和54（1979）年の養護学校義務制実施までの河北小肢体学級の状況について概観する。

2.1 昭和30年代の状況

設置当初，県内初の肢体不自由児を対象とした小学校内の特殊学級であったことから，河北小肢体学級は教育関係者をはじめマスコミなどの注目を集めた。昭和31年11月1日の入学式の様子は翌日の岩手日報に報じられている。その後も新聞記者の取材や参観者の来訪も多く，昭和35（1960）

年，同36（1961）年，同38（1963）年には公開研究会を開催しその実践を広く公開している（河北小1963）。

先例のない中で，岩手医科大学や岩手大学の教員からの指導も受けながら学級担任を中心に手探りの実践が行われた（佐藤2006）。また，肢体学級の児童に接する教職員や他の児童の態度も温かく，全校をあげて肢体学級の児童を見守っていこうとする雰囲気があった（岩持1973，佐藤1993）。そのような状況の中で，設置当初1学級9人の児童で出発した同学級は，昭和35（1960）年には2学級15人，同39（1964）には児童数が19人にまで増加した。このような児童数の増加は，同学級の運営に新たな課題をもたらした。それは在籍児童の病類の多様化[4]や肢体不自由と精神薄弱の重複障害のある児童が在籍するようになったことにより教育課程編成や指導の困難さが生じたことである[5]。

昭和30年代の河北小肢体学級は，県内初の肢体不自由児の教育保障の場として，また県内の肢体不自由教育を主導するという位置づけのもと，学校全体として子供たちの交流を重視するという現在に続く同校の基盤が形成された時期である。同時に在籍児童の病類の多様化や重複障害のある児童の在籍により教育課程編成や指導の困難さというその後も続く学級運営上の課題が萌芽した時期であった（柴垣2022b）。

2.1 昭和40年から同54年養護学校義務制実施までの状況

昭和40年代から同54（1979）年までの時期は，全国的に見て肢体不自由養護学校の充実が図られた時期である。昭和44（1969）年には全都道府県に肢体不自由養護学校が設置された。昭和48（1973）年には，昭和54（1979）年度から養護学校義務制を実施するとの予告政令が出された。義務制が実施されるということは，それまで就学猶予・免除されていた重度・重複障害の児童生徒が就学することを意味していた。それまで肢体不自由単一の児童生徒を主たる対象としていた肢体不自由養護学校の教育課程は大きく変革を迫られることになる（柴垣2022b）。

このように肢体不自由教育全体の変革が迫られる中で，河北小肢体学級もその存在意義を問われることになった。昭和30年代に萌芽した在籍児童の病類の多様化や重複障害のある児童が在籍することによる教育課程編成や指導の困難さがより顕著になるとともに[6]，肢体不自由養護学校が充実発展していくにともない同学級の在籍児童が減少していくという状況になったのである。

昭和47（1972）年度から同56（1981）年度まで同学級の担任を務めた杉村景弘教諭は，着任当初の同学級の課題として，①普通学校に併設する意義，②入学入級について，③教育課程の編成について，④経営上の予算について，⑤重度障害児の取扱いについて，⑥通学についての6つとし，校内での検討や盛岡市教育委員会との協議を行いながらこれらの課題解決を図った。とりわけ小学校内にある特殊学級としての存在意義を問い直すことにより，普通学級との交流を重視した実践の推進や関係機関との連携による機能訓練の充実などを図っている。結果として交流学習が大きな意義を持っていることが確認されるとともに，在籍児童の重度重複化に対応し，より望ましい交流のあり方を追求することが求められた（杉村1978）。

昭和40（1965）年から養護学校義務制が実施された同54（1979）年への河北小肢体学級のあゆみは，肢体不自由養護学校が整備されてくる中での養護学校との差異化や，在籍児童の病類の変化や重度重複化が進行していく中で肢体学級の存在意義を問い直し，現在に続く交流を重視した実践の基盤を構築していった重要な時期であったといえる（柴垣2022b）。

3．養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの全国及び岩手県下の状況

3.1 全国の状況

3.1.1 児童生徒数や病類の変化

図１は昭和27年度から平成７年度までの肢体不自由養護学校数及び特殊学級数の推移を，図２は昭和27年度から平成30年度までの肢体不自由特別支援学校（養護学校）及び特別支援学級（特殊学級）

の児童生徒数の推移を示したものである。これを見ると，義務制が実施された昭和54（1979）年度に向けて肢体不自由養護学校数と児童生徒数が増加し，実施翌年の同55（1980）年度には児童生徒数は20,492人となっている。一方で肢体不自由特殊学級数と児童生徒数は養護学校義務制実施前から減少を始め，児童生徒数は同52（1977）年度の2,992人をピークとして以後は減少していることがわかる[7]。その後肢体不自由養護学校数は平成7（1995）年度にかけて増加傾向，児童生徒数は平成19（2007）年度にかけて横ばいから減少傾向にある。一旦減少した肢体不自由特殊学級数は昭和62（1987）年度から，児童生徒数は平成２（1990）年度から再び増加傾向となっている。

増加する肢体不自由養護学校児童生徒の実態は，昭和54（1979）年の養護学校義務制実施前後の昭和40年代後半から50年代にかけては，「脳性まひ児が全国的に60～75％を占めるようになり，その結果，肢体不自由の程度が重く，知的障害を併せもつ，いわゆる重複障害児童生徒が，多く肢体不自由養護学校に在学するようになって」きた（文部省［1982］20）。昭和40年代から50年代以降にかけての肢体不自由養護学校に就学する児童生徒の障害の状態の変化について村田は次のように述べている。

> まず昭和40年代は，脳性まひの児童生徒の就学が年々増加して，それが在学児童生徒の70％台に達した。その後，昭和50年代以降は，脳性まひの児童生徒の在学率は減少し始めて，近年では50％を下回っている。しかし，脳性まひが減少する反面，それ以外の脳性疾患に基づく運動障害の児童生徒が増加していることが目立っている。（中略）脳性まひ以外の脳性疾患に基づく者の障害の状態は，肢体不自由が重度であり，加えて知的発達の障害を併せもっているものが多く，このことが肢体不自由養護学校就学児童生徒の障害の重度・重複化の主たる理由になっていると言える。（村田［1997］129-130）

このような状況について，肢体不自由養護学校では，「発達段階が１～３歳程度の児童が小学部に就学するようになっており，なかには0歳程度の児童もいるといわれている。このような肢体不

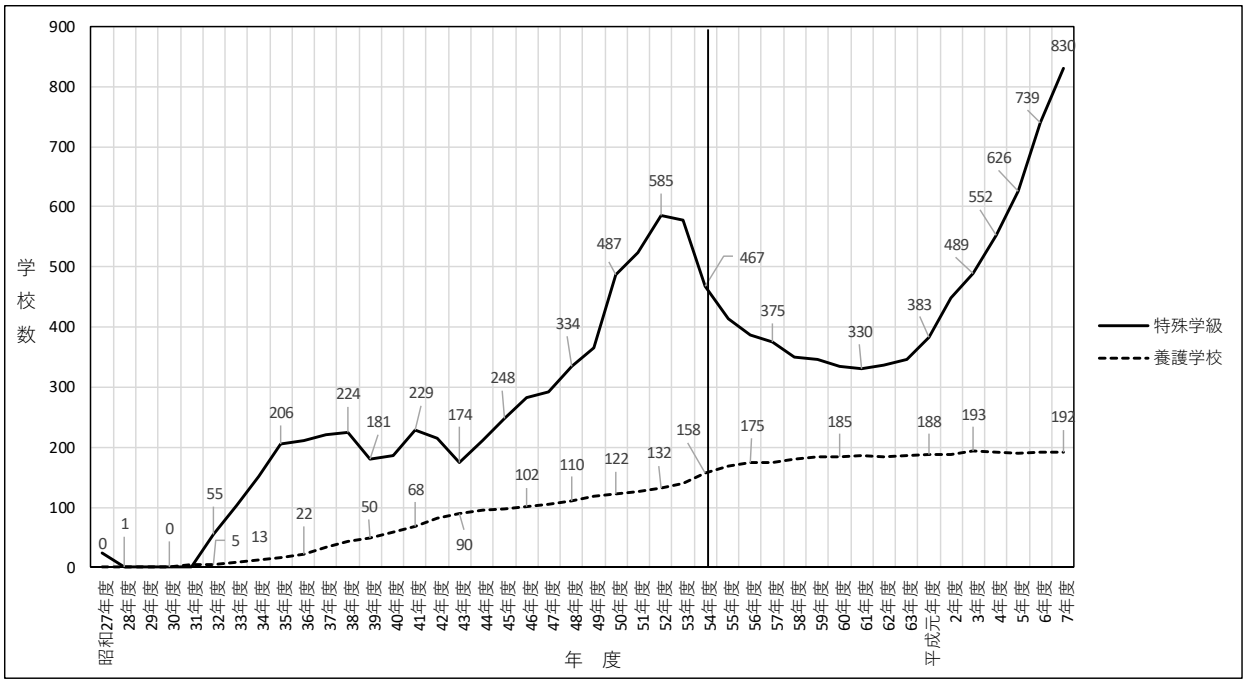
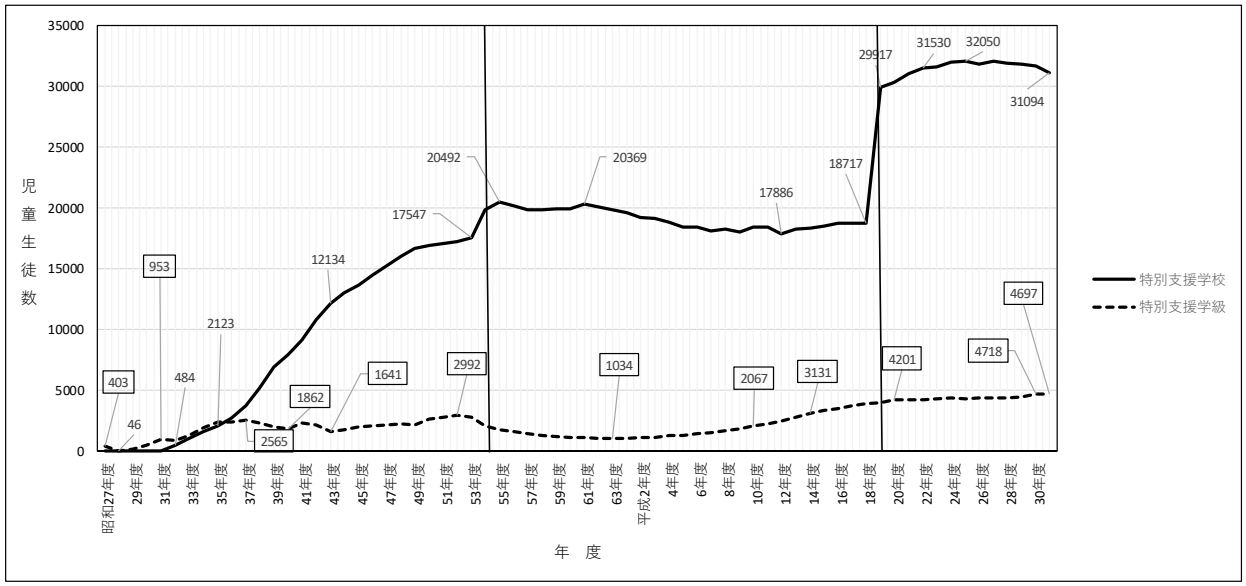


図１　肢体不自由養護学校数及び特殊学級数の推移（柴垣2022aより）



特別支援学校のデータ及び特別支援学級の平成16年度以降のデータは文部科学省『特殊教育資料』のデータを使用。
特別支援学級の昭和27年度～平成7年度のデータは、村田（1997）『新版　日本の肢体不自由教育』所収のデータを使用。平成8年度～15年度のデータは、学校基本調査のデータを使用。
※昭和47年度以前のデータには沖縄県分を含まない。
※平成18年度までは学校種（視覚障害＝盲学校、聴覚障害＝聾学校、知的障害＝知的障害養護学校、肢体不自由＝肢体不自由養護学校、病弱＝病弱養護学校）ごとに集計。平成19年以降は、複数の障害種を対象としている学校はそれぞれの障害種にカウントしている。平成18年度から19年度に急増しているのはそのためである。

図２　肢体不自由特別支援学校（養護学校）及び特別支援学級（特殊学級）児童生徒数の推移

自由児に対して，何をどのように指導していったらよいかということについては，まだまだ未知の分野が多く，その研究開発」が大きな課題であり，特に「養護･訓練の内容･方法の研究開発」や重度･重複の肢体不自由児の「発達阻害要因の的確な把握法や，それらを改善･克服するための指導内容･方法の研究開発が急務」であった（細村［1981］115-116）。

養護学校義務制実施によって肢体不自由養護学校の児童生徒の重度・重複化が進む一方で，肢体不自由養護学校の対象とならない軽度の肢体不自由児に対しては肢体不自由特殊学級か通常の学級において留意して指導することとされていた[8]。しかし，肢体不自由特殊学級の児童生徒の障害の程度が肢体不自由養護学校に比べて軽度であるとはいえない状況もあった。肢体不自由特殊学級の児童生徒についても「養護学校在学者の場合とほとんど変わらず，全児童生徒の67パーセントが脳性まひ等脳性疾患によるもの」であり，「在学児童生徒の60パーセントが精神薄弱養護学校の教科を取り入れた教育課程によっていることから推測すると，その障害の状態も養護学校在籍者と比べて軽度であるとは言い難い状況」にあったのである（村田［1997］128）。本来軽度の肢体不自由児を対象とする肢体不自由特殊学級において肢体不自由養護学校の在学者と同じような重度・重複障害の児童生徒が在学していた理由としては，「できるだけ居住している地域の小学校・中学校で教育を受けさせたいとの保護者の意向が反映しているものと思われ」，「保護者の強い意向を受けて，障害の状態がかなり重度の肢体不自由児童生徒については，個別に特定の教員が一緒に付いて通常の学級で教育を受ける例も，いくつかの市町村においてみられるようになって」おり，「最近における在学者数の増加の割合以上に，肢体不自由特殊学級数が急増しているのは，このような傾向を示唆している」ものと考えられた（村田［1997］129）。図3は，昭和33年度から平成30年度までの肢体不自由特殊学級（特別支援学級）の1学級当たり児童生徒数の推移である。昭和33（1958）年

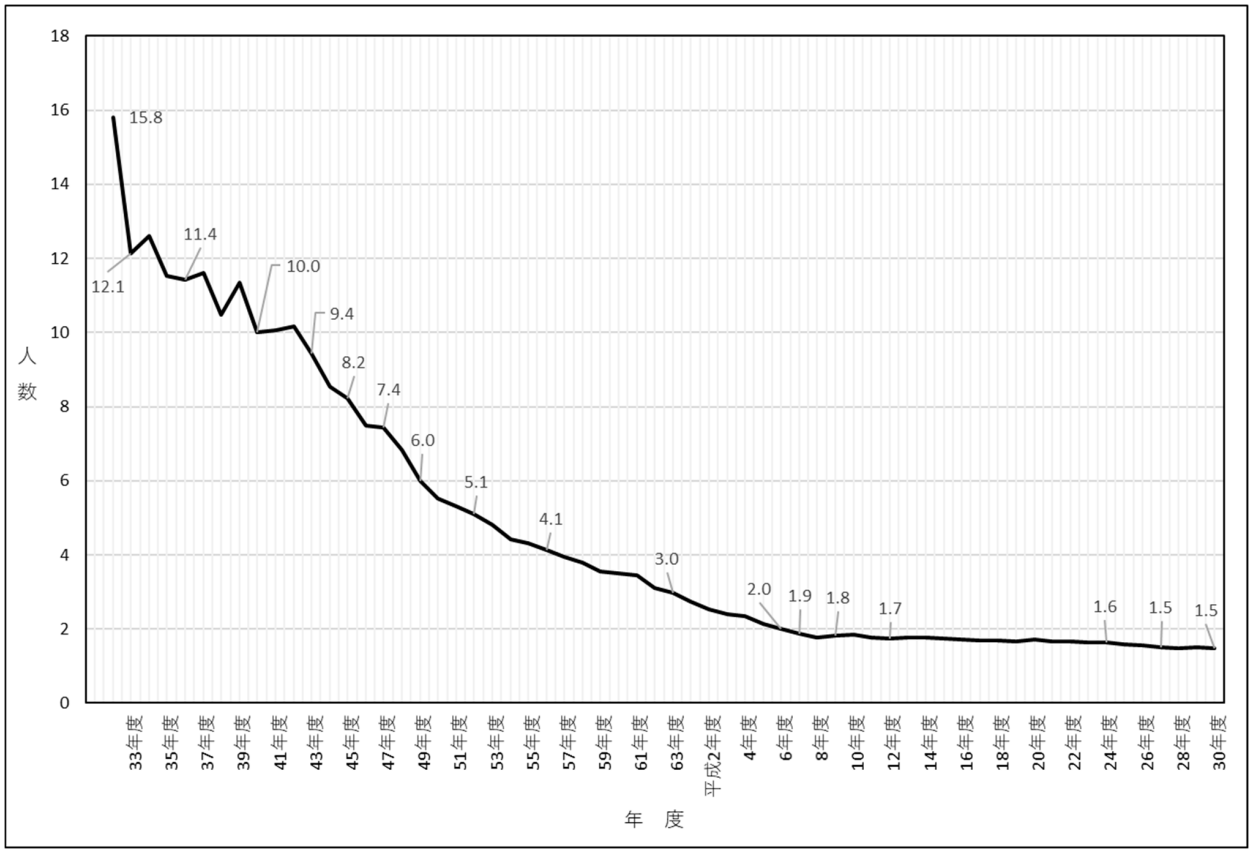


図３　肢体不自由特殊学級（特別支援学級）１学級当たり児童生徒数の推移

度には1学級当たり15.8人であったのが年々減少し，平成7（1995）年度には1.9人，同30（2018）年度には1.5人となっており，村田の考えを裏付けるものとなっている[9]。

国立特殊教育総合研究所が，平成6（1994）年度と平成12（2000）年度に全国の肢体不自由特殊学級を対象に調査を行っている。平成6年度調査による在籍児童生徒の病因は表1の通りであり，脳性まひが最も多いものの，他にも様々な疾患のある児童生徒が在籍しており多様化していることがわかる。平成12年度調査では在籍児童生徒の日常生活動作の状況や，知的発達の状況，情緒的発達の状況，健康上の配慮の状況が調査されている。その結果，何らかの介助が必要な者は小学校で88%，中学校で77%，知的発達に遅れがある者は小学校で70%，中学校で62%となっている。健康上何らかの配慮が必要な者は小学校で70%，中学校で72%となっており，本来なら肢体不自由養護学校への就学に該当するような障害の重い子ど

表１　肢体不自由特殊学級児童生徒の病因

（　）は人数

	病因名	小学校		中学校	
脳性疾患	脳性まひ	51.4%	(343)	44.7%	(96)
	脳水腫（水頭症）	4.5%	(30)	2.3	(5)
	小頭症	1.3%	(9)	0.9	(2)
	脳外傷後遺症	2.2%	(15)	3.3	(7)
	脳炎・髄膜炎後遺症	1.9%	(13)	3.3	(7)
	その他	5.8%	(39)	10.2	(22)
	計	67.3%	(449)	64.7	(139)
脊椎・脊髄疾患	二分脊椎	7.8%	(52)	6.5%	(14)
	脊椎側弯症	0.4%	(3)	0.9%	(2)
	脊髄損傷	0.7%	(5)	0.5%	(1)
	その他	1.0%	(7)	2.8%	(6)
	計	10.0%	(67)	10.7%	(23)
筋原性疾患	進行性筋ジストロフィー	6.3%	(42)	6.5%	(14)
	重症筋無力症	0.3%	(2)	0.5%	(1)
	その他	2.4%	(16)	1.9%	(4)
	計	9.0%	(60)	8.8%	(19)
骨疾患	骨形成不全症	1.0%	(7)	2.3%	(5)
	胎児性軟骨異栄養症（軟骨発育不全症）	0.4%	(3)	0.9%	(2)
	モルキオ病	0.0%	(0)	0.0%	(0)
	その他	0.7%	(5)	0.0%	(0)
	計	2.2%	(15)	3.3%	(7)
間接疾患	アルトログリポージス	0.0%	(0)	0.0%	(0)
	ペルテス病	0.9%	(6)	0.5%	(1)
	間接リウマチ	0.0%	(0)	0.0%	(0)
	その他	2.7%	(18)	1.4%	(3)
	計	3.6%	(24)	1.9%	(4)
その他、上記の病因等に入らないもの		7.8%	(36)	1.9%	(23)
合計		667		215	

国立特殊教育総合研究所(1994)『全国小・中学校肢体不自由特殊学級実態調査報告書』3頁より。

もも肢体不自由特殊学級に在籍している状況がわかる（国立特殊教育総合研究所2001）。

肢体不自由養護学校在籍児童生徒の重度・重複化が進行するとともに，肢体不自由特殊学級においても在籍児童生徒の重度・重複化が進行し，1学級当たりの在籍児童生徒数が減少していったというのが，養護学校義務制実施以後の全国の状況であった。また，肢体不自由養護学校にあっては，痰の吸引や経管栄養，酸素吸入などの医療的ケアの必要な児童生徒が増加し，その対応が求められるなど[10]，肢体不自由教育の在り方そのものが問われることとなっていった。

3.1.2 教育内容等の変化

在籍児童生徒の重度・重複化は教育内容や方法等の変化をもたらす。文部省が1982年に発行した『肢体不自由教育の手引き』では，肢体不自由教育の対象児童生徒は，昭和30年代までは「障害の程度も比較的軽く，知的障害もほとんどなく，身辺自立も社会自立も可能な者」であった。しかし，昭和40年代後半から50年代にかけては脳性まひ児が60～75％を占め，その結果「肢体不自由の程度が重く，知的障害等を併せもつ，いわゆる重複障害児童生徒が，多く肢体不自由養護学校に在学」するようになり，これらの重複障害児童生徒の多くは「単に運動機能の側面だけでなく，知能や言語等の側面においても重い障害を持っている」という状況になったことを踏まえ，それまでの「準ずる教育内容・方法では対応できなくなり」，「児童生徒の障害の状態や能力に応じて弾力的に教育課程を編成し，指導できるように改められてきた」と述べている（文部省［1982］20-22）。「重度・重複障害児の教育をどのように推し進めていくか」が重要な課題となったのである（文部省［1982］25）。

重度・重複化の一方で，「その割合は総体的に少ないとはいえ，小学校等の教育に準じた学習が可能な者も在学」しており，その後の肢体不自由養護学校における教育は「小学校等に準じた教育が可能な者から，発達年齢が1歳前後の者までも対象にしていることを認識し，これらの多様な児童生徒の個々の実態に即した教育をいかに行うべきかに留意することが大切」というものになったのである[11]（文部省［1982］23）。

このような肢体不自由養護学校の状況は，肢体不自由特殊学級においても，先述のような在籍児童生徒の実態から同様であり，重度・重複障害児童生徒への対応や，その一方で障害の程度が比較的軽度あるいは知的障害のない肢体不自由単一の児童生徒もおり，このように多様な児童生徒への教育をどのように行うかが課題となった。

3.2 岩手県下の状況

3.2.1 全体的状況

養護学校義務制実施前後及び以後の岩手県下の肢体不自由教育の状況について述べる。

岩手県内の肢体不自由特殊学級は，長らく河北小肢体学級だけであったが，昭和49（1974）年4月に奥中山小学校に肢体不自由特殊学級が設置された。その後，同51（1976）年に盛岡市立上田中学校に，同54（1979）年4月に奥中山中学校に肢体不自由特殊学級が設置されている。

肢体不自由養護学校については，昭和49（1974）年に盛岡養護学校一関分校，同釜石分校が設置され，肢体不自由教育の場が増加している。その後同51（1976）年4月には両分校はそれぞれ一関養護学校，釜石養護学校として独立している。両分校はもともと病弱児治療施設である「一関療養所（蘭梅学園）」，「国立療養所（五葉分校）」が県立移管されたものであるが，独立後は肢体不自由児も対象としている。義務制実施に向けて養護学校が整備されていく中で肢体不自由児の教育の場も拡がっていった。

また，その後には普代村立普代小学校，大船渡市立盛小学校，陸前高田市立高田小学校，岩泉町立岩泉小学校などにも肢体不自由特殊学級が設置され，肢体不自由児が地域で教育を受ける環境が順次整えられてきた[12]（岩手県障害児教育史研究会2010）。

3.2.2 岩手県立盛岡養護学校の状況

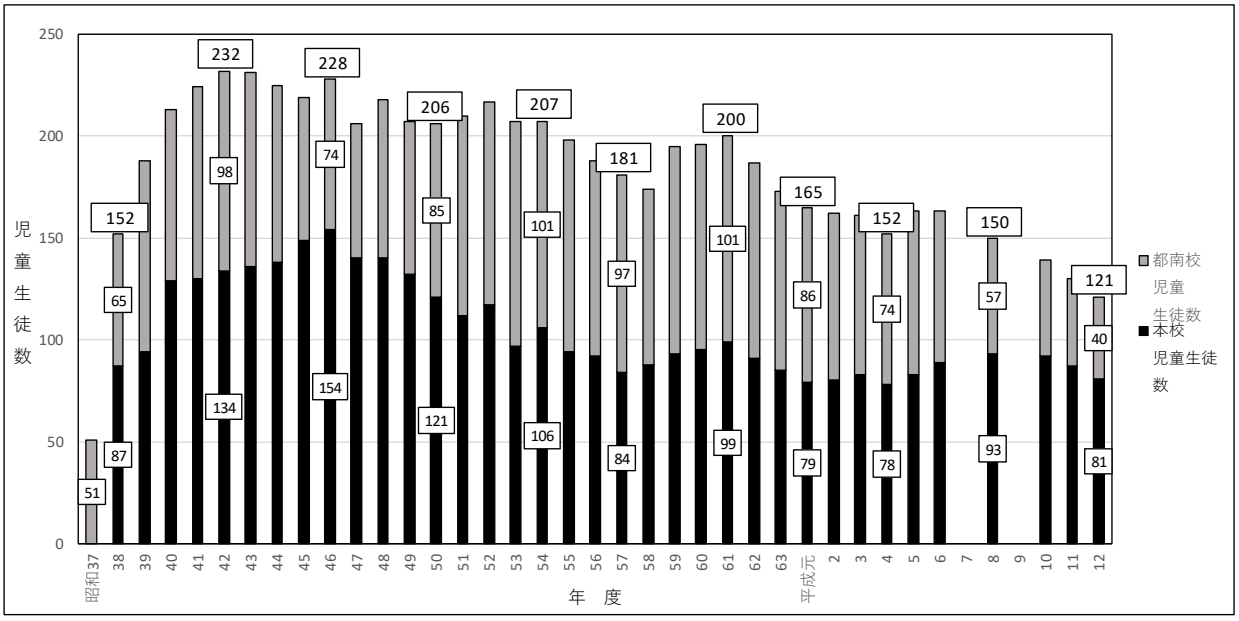
岩手県立盛岡養護学校は，県下で最初の養護学校として昭和37（1962）年4月に開校した。当

初の校名は岩手県立養護学校である[13]。昭和32（1957）年に開設された肢体不自由児施設である岩手県立都南学園内に設置された都南村立手代森小学校・同村立乙部中学校の特殊学級（都南学園分校）が母体となっている。開設当初は小・中学部だけであったが，昭和40（1965）年には高等部が設置された。また，開設当初から寄宿舎が設置され県下一円から肢体不自由の児童生徒が集まっていた。そもそも「肢体不自由児」とはいかなる障害を持った子供であるかを知ること，寄宿舎が未完成で浴室も寝室もない中で県内各地から集まった子供たちに食べさせ，寝させ，入浴させるかが課題となり，教材の大部分と機能訓練の小道具は教職員の工夫考案による手作りという状況からの出発であった（渡辺1994）。同校では開校当初から昭和43（1968）年度までを「草創期」，同44（1969）年度から同56（1980）年度までを「発展期」，同57年度以降を「充実期」としている（岩手県立盛岡養護学校1993）。養護学校義務制実施以降の時期はこの充実期に当たる。

図4は，同校の開校以降平成12（2000）までの児童生徒数の推移を示している。昭和40年代が最も多く，養護学校義務制が実施された昭和54（1979）年を含む同50年代は減少傾向で，同58（1983）年度から同61（1986）年度にかけて若干増加するが，その後はずっと減少している。

児童生徒数が減少[14]していく一方で，全国的な傾向と同じくしてその重度・重複化，多様化が進んでいく。表2に示したように，それまで多かった脳性まひや骨系統疾患は減少していき，他の脳性疾患や他の脊髄・脊椎疾患が増加していく。それに伴い教育実践や研究内容も変化していく。毎年行われていた教育研究のテーマを見るとそのことがよくわかる。全校統一課題で研究が行われるようになった昭和62（1987）年度以降の毎年の研究テーマは以下のようなものである[15]。

S62，63…児童生徒の障害と能力に対応する教育課程はどうあればよいか
H１～８…児童生徒の障害と能力に対応する教育課程及び指導はどうあればよいか
H９　…児童生徒の実態に即し，一人一人の力を伸ばす教育課程及び指導はどうあればよいか
H10～12…児童生徒の障害と能力に対応し，一人一人の力を伸ばす指導はどうあれ



岩手県立盛岡養護学校（1993）『30周年記念誌』66-67頁より作成

図４　岩手県立盛岡養護学校（本校・都南校）全児童生徒数の推移

ばよいか
H13～14…児童生徒の実態に応じ，一人一人の力を伸ばす指導はどうあればよいか
H15　…生きる力を育む教育の実践を目指して
H16～18…自立活動の指導の充実を目指して

これら以前の昭和58（1983）年度から61（1986）年度は各学部ごとに研究テーマを設定していたが，そのテーマも児童の発達や実態に即した教育課程や指導の在り方についてであった。平成元（1989）年度の研究紀要の巻頭言として当時の菅原校長は，養護学校義務制実施から10年が経ち，重度・重複化，多様化した子供たちへの適切な対応のために「教育課程の改善，施設設備の充実，進路指導，養護・訓練の検討など，どの課題も短時間では解決が困難で，本腰を入れて，よく組織された体制のもとに，継続的な努力」が必要であると述べている（菅原1990）。まさに養護学校義務制実施以後の同校の研究と実践は児童生徒の重度・重複化，多様化への対応であった。例えば小学部の昭和61(1986)，62（1987）年度の研究では，それまでに作成した教育課程の類型の4つのコース[16]を基に研究を行っている。平成元（1989）年から同3（1991）年には養護・訓練について，同4（1992）年から同6（1994）年には重度障害児童を発達段階と障害を考慮して3つのグループ[17]に

表２　岩手県立盛岡養護学校　障害内容の推移一覧（本校・都南校）

年度	在籍者数	脳性麻痺	他の脳性疾患	脊髄性脳性麻痺	他の脊髄・脊椎疾患	筋原性疾患	骨系統疾患	代謝性疾患	外傷性・癒痕治癒等	四肢の奇形・変形	関節疾患	その他
昭和38	152	30	1	67	5	2	8		6	6	18	8
39	179	49	3	65	1	2	6	3	8	11	26	5
40	213	64	2	66		3	10	3	19	7	31	1
41	224	70	2	68		1	9	4	22	7	31	10
42	233	82	2	69			8	9	18	4	34	7
43	232	91	1	62	9		10		14	5	36	4
44	224	105	2	55	7		12		12	1	24	6
45	219	113		46	9		12		10	3	17	9
46	230	130		41	9	1	10		8	4	14	13
47	206	125		30	6	1	6		9	5	8	16
48	218	134		28	8	2	4		8	5	7	22
49	207	124		27	8	1	4		9	6	8	20
50	205	127		22	4	1	6		9	7	5	24
51	210	133		19	4		6		12	5	7	24
52	219	140		18	4		5		9	6	5	32
53	207	136		4	3		8		4	4	5	43
54	207	136		2	3		8		15	4	6	33
55	198	123			3		9		11	4	5	43
56	188	120		1	1		15		14	3	4	30
57	181	114					26		10	3	3	25
58	176	106				1	20		9	1	2	37
59	195	112				6	21		9	2	1	44
60	196	109				6	18		11	4	1	47
61	200	111			5	6	14		10	4		50
62	187	111			7	7	11		6	2	1	42
63	173	99	24		17	12	5		2	2	4	8
平成元	165	94	26		17	11	4		3	2	5	5
2	162	90	26		18	9	5		2	1	3	8
3	161	86	32		16	10	4		2	1	2	9
4	152	79	22		17	10	2		3	3	8	10

岩手県立盛岡養護学校（1993）『30周年記念誌』68頁より

分類して事例研究や授業研究を行うなど，児童の重度･重複化，多様化に対応した研究や実践を行っている。

施設・設備面では昭和58（1983）年度に養護・訓練用のプールが設置され，平成4（1992）年度には新校舎が完成した。また，近隣の学校や他の養護学校との交流教育，地域の人々との交流などの実践も重ねていく。

以上のような研究や実践を積み重ねることによって，県内の肢体不自由教育の研究や実践は「県内唯一の肢体不自由教育を担う」同校が主となっていく（岩手県立盛岡養護学校 [1993]53）。また，平成15（2003）年度からセンター機能・地域支援の活動を開始し，県下の幼稚園小中学校等に在籍する肢体不自由児への支援を行っている。まさに，養護学校義務制実施とそれ以後の時期は，肢体不自由教育全体が重度・重複化，多様化していく中で同校がそれらの課題に対応し研究と実践を充実させるとともに，県内の肢体不自由教育全体の発展，充実を主導していくようになった時期であった。

4．養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの河北小肢体学級の状況

河北小肢体学級は，昭和31（1956）年の設置当初は県内初の肢体不自由児の教育の場であり，同37年（1962）年の岩手県立養護学校の開校までは県内の肢体不自由教育を主導する立場であった。しかし，岩手県立養護学校のその後の発展，充実や在籍児童の病類の変化，重度・重複化が進行していくにともない，昭和40年代以降その存在意義を問い直し，交流を重視した実践に移行していったことは先述の通りである。では同54（1979）年以降，平成19（2007）年に至る時期に同学級はどのような実践を行っていたのであろうか。

4.1 児童数や病類の状況

図５は，河北小肢体学級の児童数の推移を示したものである。昭和39（1964）年には19人の在籍があったが，その後は年度によって増減はあるものの養護学校義務制が実施された昭和54（1979）年に向けて減少傾向が続く。平成2（1990）年には在籍児童生徒数は1人となっている。その後も

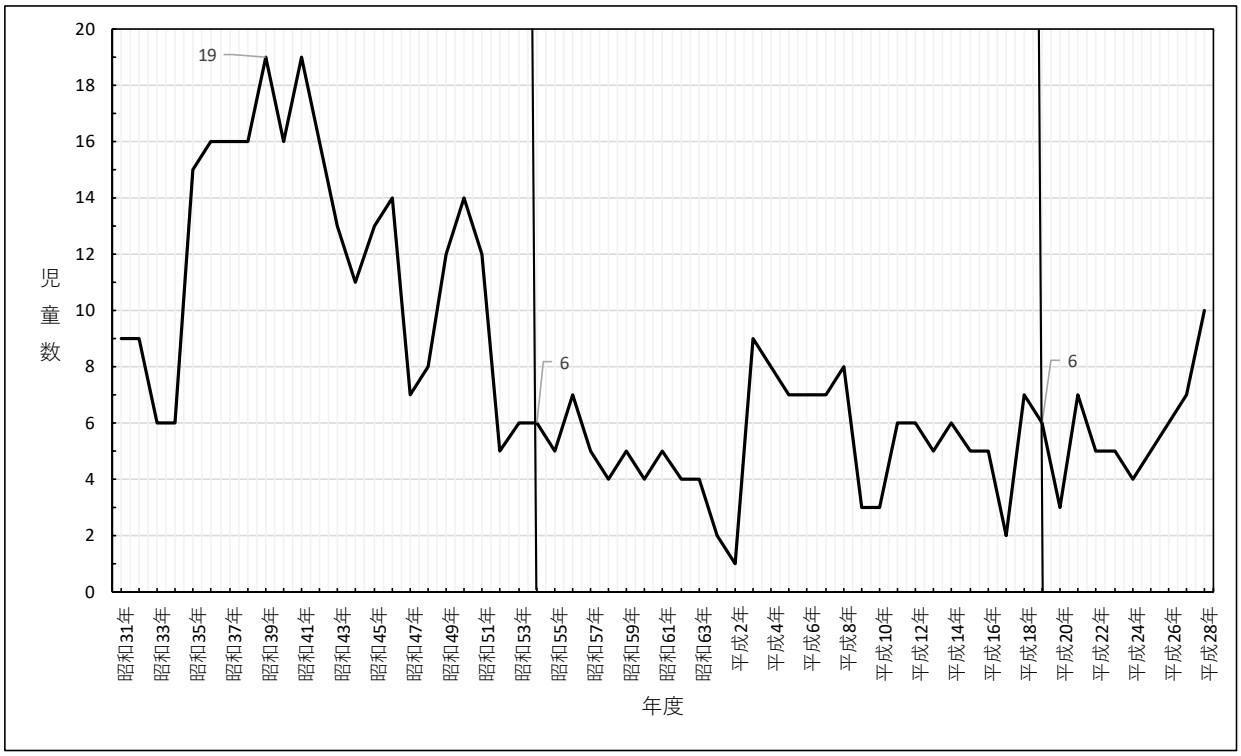


図５　河北小肢体学級児童数の推移

増減を繰り返しながら，平成24（2012）年以後は再び増加に転じていく。

学級数は設置当初1学級であったのが，児童数の増加から昭和35（1960）年度に2学級となっていた。しかし，児童数の減少から昭和47（1972），48（1973）年度には1学級となっている。同49（1974）年度から同50（1975）年度は一旦2学級となったが，同52（1977）年度[18]からは1学級となり，その後はずっとこの状況が続く。平成28（2016）年度からは再び2学級となり，現在に至っている。図5には示されていないが，令和3（2021）年度の在籍数は9人，学級数は2学級となっている。

在籍児童の病類も，昭和40年代には脳性まひがほとんどであったが，昭和50年代以降は全国的な状況と同じく変化していく。表3は平成早期[19]の在籍児童の病類を一覧にしたものである。

表３　平成早期の河北小肢体学級児童の病類一覧

児童	病類	障害の状況
A	脳性まひ	跛行，右上肢不全，排便要介助，食事・更衣一部介助，境界線知能
B	脳性まひ	よろめき歩行，右上肢不全，排便要介助，食事・更衣一部介助，中度精神薄弱
C	骨軟骨異栄養症	歩行困難，排尿便要介助，食事・更衣一部介助，中度精神薄弱
D	両側先天性内足による両下肢機能障害	補装具・クラッチ歩行，普通知能
E	発育不全，心臓病	軽度精神薄弱
F	先天性多発性関節拘縮症	補足具・車いす，両上肢不全，排便要介助，食事・更衣一部介助，普通知能
G	右先天性内反足右下腿捻転	跛行，軽度精神薄弱
H	脳血管もやもや病	右上肢不全，更衣一部介助，軽度精神薄弱，視知覚障害
I	髄膜炎後遺症，右片麻痺	多動，排便要介助，更衣一部介助，中度精神薄弱

9名中脳性まひは2名しかおらず，病類が多様化していることがわかる。また，境界線知能や軽度又は中度の精神薄弱の児童が7人おり重複化していること，排便や食事，更衣等の介助が必要な児童がほとんどで重度化していることもわかる。

表4は平成10年代後半の在籍児童の病類を一覧にしたものである。表3と同じく脳性まひの児童は少なく，ここでも病類が多様化していることがわかる。また，表には明記されていないが，学年相当の教科学習が可能な児童は3名である。

表４　平成10年代後半の河北小肢体学級児童の病類一覧

児童	病類	障害の状況
A	現在解明中	自力歩行できるがふらつき激しく，集団行動が難しい
B	先天性脳欠損 左片麻痺 側頭葉てんかん	左半身にやや不自由があるが，活動的で外に出て遊びたがる。
C	進行性脊髄性筋委縮症の疑い	両下肢の筋力低下のため，階段昇降は手すりが必要。
D	脳室周囲白質軟化症	軽度で通常学級児とほとんど変わらないが，疲れてくると体の揺れが大きく転んだりすることがある。
E	両股関節脱臼 ミオパチー（セントラルコア）	自力歩行できるが，不安定で転倒しやすい。支えなしで立つことは難しい。
F	二分脊椎 脊髄髄膜瘤による神経因性膀胱	排尿便に介助が必要。両足首下麻痺のため装具着用。自力歩行できるが不安定。
G	多発性内軟骨腫症	骨の内部が軟骨化し，湾曲したり骨折したりしやすくなる。定期的に手術し矯正。転倒要注意。

養護学校義務制実施後特別支援教育への転換までの河北小肢体学級の在籍児童の状況は，全国の状況と同じように病類の多様化，障害の重度・重複化が進んでいた。

4.2学級経営方針など

表5は平成3（1992）年度と同19（2008）年度の河北小肢体学級の学級経営方針を示したものである。この間に15年ほどの開きがあり表現に若干の違いはあるが，その内容はほぼ同じである。基礎的な内容に重点を置いた教科指導や学級活動，基本的な生活習慣を身につけ集団への適応を図る生活指導とともに，同学年や他学年との交流を図り，精神的，身体的，知的な伸展に努め，望ましい社会性や人間関係を育てることを重視していることがわかる。ちなみに昭和50（1975）年度の同学級の経営方針では「可能な限り普通学級（健常児）との交流をはかり，活動範囲を広げ経験を深めることにより，精神的身体的知的な可能性の伸展に努力し，のぞましい自立的な人間形成をはかる」

（盛岡市立河北学校［1975］7）とされており，交流を通した人間形成や人間関係の育成を重視するという方針は変わっていない。

表５　河北小肢体学級の学級経営方針

児童	平成3年度	平成18年度
(1)学習指導	一人一人の実態を把握し，基礎的な学習内容を重点的に指導する。	一人一人の実態を把握し，基礎的・基本的な学習内容を重点的に指導する。
(2)学級活動	障害の実態を把握し，それに即した発達段階をふまえ，基礎的な内容の活動を指導する。	障害の実態を把握し，それに即した発達段階をふまえ，基礎的な内容の活動を指導する。
(3)生活指導	基本的な生活習慣を身につけさせ，更に集団への適応をはかっていく。	基本的な生活習慣を身につけさせ，さらに集団への適応を図る。
(4)同学年との交流	可能な限り，健常児との交流をはかり，経験を豊かに持たせることにより，精神的，身体的，知的な伸展に努め，望ましい人間形成を図る。	可能な限り通常学級との交流を図り経験を豊かにすることにより，精神的・身体的・知的な伸展に努め，望ましい社会性や人間関係を育てる。
(5)他学年との交流	他の学年児童との交流の機会を多くし，相互理解を深めたい。	他の学年児童との交流の機会を多くし，相互理解を深める。
(6)安全指導	校舎内外の危険個所をチェックし，事故のないように安全に配慮する。	校内外の危険個所を調べ，事故のないよう安全に配慮する。

河北小肢体学級の開級35周年，同50周年記念誌より作成。

4.3学習指導の状況

児童により学習指導の状況は異なっていた。先の表4の児童では，A の児童は障害の状況から集団活動が難しいために肢体学級で授業を受け，B・C の児童は肢体学級での授業の他は可能な限り交流学習に参加，D・E・F・G の児童は自立活動や学級独自の活動以外は，国語や算数を中心に同学年の通常学級で受けることを基本にしている。

通常学級での授業では，学習内容について特別な配慮等はなく，他の児童と同一の内容を学習している。例えばB・C 児は同学年の算数の授業に参加する際に，肢体学級の担任が一緒に入っているが，あくまでも授業の流れの中での両児童の学習の様子を見ながら，両児童が自力で問題を解いたりする際の必要な場面での支援を行っている。通常学級で受ける授業では，授業の準備や片付け，教室移動の場面など肢体不自由から生じる困難への対応等必要な支援は行われていたが，学習内容や学習活動では基本的に他の児童と同じように行われていた。

4.4 自立活動の状況

自立活動は，肢体学級でそれぞれの児童の目標に合わせて行われている。先の表4の児童に対して行われた自立活動の授業では，教員2名でA～F の児童を対象に合同で行っている。表6はその展開である。

表6　自立活動の展開

段階	学習内容・学習活動	指導上の留意点
導入 (7)	1.下肢のストレッチ ・腰の回旋運動 ・足首と膝の関節運動	・1～3までは，2人1組中心に活動する。 E－B F－C D－A　←T2
展開 (35)	2.上肢の筋力強化 ・腹筋運動 ・3点支持，2点支持 ・両腕で腰を上げる運動 3.下肢の筋力強化 ・ブリッヂ又は腰上げブリッヂ ・片膝立ち ・壁を支えにしたスクワット 4.サーキットトレーニング ・丸形トランポリン ・大型バランス台 ・V字路歩行 ・斜面昇降 ・トンネルくぐり ・階段昇降 ・すべり台	・2人1組になって，それぞれ交代しながら活動する。 ・T1は全体を見渡せる場所に位置し，それぞれに必要な支援を行う（膝の深い曲げ伸ばし，つま先を前に向けた歩行，両手の均等使用等）。 ・T2はA児のそばに位置し，可能な範囲で見守りながら必要な支援を行う（転倒しそうになったときの支援，授業以外の会話になったときの修正等）。 ・コーナー毎に自分でチャレンジする回数を決め，それをクリヤーできたらシールを貼る。 ・階段昇降がクリヤーできたところでゴールとし，すべり台を降りてくる。 ・それぞれのコーナーに名前をつけ，道順を掲示して，ゴールに向けての意欲づけをする。
終末 (3)	5.感想や反省の発表 ・今日の学習の感想やめあてについての反省などを発表し合う。	・全員が発表できるようにさせたい。

河北小肢体学級の開級50周年指導案集掲載の指導案を一部改変。

児童の課題や目標から共通の学習内容・学習活動を設定し，2人1組での活動で集団性を持たせつつ，個人でのサーキットトレーニングを取り入れ，その目標回数などは児童自身が決めて取り組むなど児童の自発的，主体的な活動を引き出すような展開になっている。また，T1と T2の役割分担を明確にし，配慮や支援が必要な児童の側に T2が付くなど指導上や安全上の配慮を行いつつ指導を行っている。

また，平成19（2007）年の特別支援教育への転

換期に河北小肢体学級担任であった教員は当時を振り返り「視覚支援学校専攻科の学生と一緒に自立活動を行ったことが深く印象に残っています」（岩井澤2016）と述べており，岩手県立盛岡視覚支援学校で理療等を学ぶ専攻科学生も関わりながら自立活動が行われていたこともわかる。

4.5普通学級との交流の状況

平成16（2004）年度から同19（2007）年度まで4年間河北小肢体学級の担任を務めた東海林隆幹教諭は，担任した当初に見た光景を次のように述べている。

> 私が2年前はじめてあおば学級を担任したとき，階段の手すりを使ってゆっくりとしか上り下りができない子がいました。その子は一生懸命一歩一歩踏みしめながら階段を上っています。すると，通り過ぎた子どもたちが口々に「○○ちゃん，がんばって！」といいながら上っていくのです。それもごく自然に。私はとても驚きました。それと同時に，これが50年という伝統の中で脈々と育まれてきた力なのだ，ということを改めて実感したのです。励まし，励まされながら共に育つ喜びを，河北の子どもたちは知っています。（東海林［2006］8）

当時の交流は，授業や縦割班活動，集会活動，運動会や学習発表会などの行事等さまざまな場面で行われていた。例えばある児童の場合は，朝の会から終わりの会まで通常学級で一緒に生活することが基本であり，週1～2時間の自立活動の時間や肢体学級独自の行事以外は通常学級で過ごしていた。そのため，本人も他の児童も同じ学級の一員であると思っており，学級目標や学級のきまりも係活動においても守らなければみんなと同じように注意されていた。ただし，重い物を持って階段を上がることは危険なので給食当番などは配慮がされていたり，体育の球技などで他の児童のスピードについて行けない場面では肢体学級担任と通常学級担任で配慮事項を確認しながら行ったりなどがされていた。

河北小学校における肢体学級児童と通常学級児童の交流はごく自然な当たり前のことであった。ある肢体学級児童の保護者は，修学旅行に同行した際に，はじめのうちは保護者が車いすを押していたところ，そのうちに他の児童が「僕が押します。任せてください。」，「松葉杖は僕が持っています。」と手を差し伸べてくれた様子から次のように述べている。

> 河北の子にとって，「あおば学級」の存在は当たり前になっているのでしょう。そして，当たり前に手を差し伸べる子が育っているのではないでしょうか。五十年の積み重ねがもたらした「当たり前のこと」。そのことに大いに感謝したい。そして，今後も河北の子に「当たり前」の存在であり続けてほしいと願います。（河北小［2006］16-17）

設置された当時の，他の子と同じように当たり前に学校に行きたいという肢体不自由のある児童の思い，我が子を学校に通わせたいという親の願いは，河北小肢体学級の50年の実践を通して実現しているといえるのではないだろうか。

5．まとめ

平成16（2004）年4月から同26（2014）年3月の特殊教育から特別支援教育への転換期に河北小肢体学級担任を務めた岩井澤通代教諭は当時を振り返って次のように述べている。

> 河北小では，かなり前から交流学習を行っており，子ども達や保護者の願いが注ぎ込まれた教育を行っていた素晴らしい学校だと言えます。（中略）校内だけでなく，地域や機関との多くの関わり合いの中で，子どもたちはコミュニケーション能力を高めることができました。自分に自信をもち，堂々とした態度になっていく子ども達に成長を感じたものです（岩井澤2016）。

河北小肢体学級の実践からは，インクルーシブ教育実現のためには，障害の有無に関わらず共に学び生活することが当たり前であるとする感覚が醸成され共有されることがまず必要であると考えられる。今後全国各地でインクルーシブ教育が実現していくためには，肢体学級を中心に学校全体が肢体不自由のある児童やその保護者の願いに応え，「交流」を中心とした長年の実践を積み重ねてきた河北小学校の実践から学ぶことが必要である。

しかし，現時点で残された河北小肢体学級に関する資料は少ない。本論文では同学級の養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの状況を述べたが，それはあくまで残された資料に基づく点と点をつなぎ合わせたものにすぎず，同学級の歩みを正確に辿れていないのではないかという恨みがある。そのため，さらに資料の収集を進めていくこと，同学級に在籍した児童やその保護者，学級担任等同学級に関わった関係者からの聞き取りを進め，資料からだけでは見えない様々な当事者の思い等を明らかにし，点と点の間の隙間を埋めていくことが今後の課題である。

1　全国肢体不自由養護学校長会が昭和56（1981）年に発行した『肢体不自由教育の発展　改訂増補版』では，小学校内に肢体不自由特殊学級が設置され始めたことについて，それは全国的な傾向というよりも，特に兵庫県において見られたものであるとしている。その理由は以下のように述べられている。

> 肢体不自由児施設内に近隣の小・中学校の特殊学級が設置されていくのとほぼ並行して，昭和29年（1954）から小学校内に肢体不自由特殊学級が設置され始めた。これは全国的な傾向というよりも，特に兵庫県において見られたものである。その理由の一つは，同27年4月，大阪府立盲学校内に肢体不自由特殊学級が開設されたことが刺激となったこと，更に同年の厚生省の肢体不自由児（要保護児童）実態調査や同29年の文部省の肢体不自由児実態調査（兵庫県が，このとき抽出県となる）などによって，兵庫県下に相当数の肢体不自由児がいることが見込まれたことなどである。（全国肢体不自由養護学校長会［1981］35）

岩手県も昭和29年の文部省の肢体不自由児実態調査の際の対象となっている。昭和29年県教育統計調べによると，当時県内公立小学校に在籍する肢体不自由児童数は男女合計1,230名であった（岩手県教育委員会［1982］582）。この文部省調査の結果が，河北小肢体学級の設置にどのような影響を与えたかは明確ではない。しかし，岩手県教育庁発行の『岩手県教育年報1956』でも上記の結果には触れられており，岩手県肢体不自由児協会の要望に応え同学級を設置する際に，この調査結果も何らかの形で考慮されたのではないだろうか。

兵庫県内の小学校の肢体不自由特殊学級は，昭和29（1954）年5月に姫路市立広畑小学校，同30（1955）年に尼崎市立長洲小学校，姫路市立粟生小学校，同市立船場小学校に，同33（1958）年に西宮市立浜脇小学校に設置されているが，それらと比較しても河北小肢体学級の同31年設置は早いことがわかる。

2　令和元（2019）年9月に，「特別支援教育の現状と課題を整理し，一人一人のニーズに対応した新しい時代の特別支援教育の在り方や，その充実のための方策等について検討を行うため」に設置された。以後令和2（2020）年12月まで13回の会議を行い，令和3（2021）年1月に報告を出した。

引用は「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議の開催について」（第1回会議資料1）より。 https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00069_1.pdf（2021.11.25閲覧）

3　平成15（2003）年に，今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が出した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」より。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm（2021.11.25閲覧）

4　設置当初の在籍児童9人の病類はCP（脳性まひ）4人，結核性関節炎5人であったが，昭和39年度の在籍児童19人の病類はCP9人，ポリオ5人，先天性股関節脱臼2人，外傷2人，骨髄炎1人となっている（杉村1973）。

5　河北小肢体学級の初代担任であった佐藤ミツ教諭は，昭和33（1958）年11月23日～25日に開催された岩手県教員組合教育研究集会の特殊教育分科会で，同学級の課題として肢体不自由と精神薄弱との重複障害（報告では「二重障害」と表記）の児童が混在している場合の指導の困難さを報告している（岩手県教員組合1958）。

6　肢体不自由と精神薄弱の重複障害のある児童の在籍による教育課程編成や指導の困難さが生じている状況は，当時の資料からうかがえる。例えば，昭和46（1971）年度の河北小学校の実践記録集に掲載されている肢体学級の指導案（河北小1971）や，盛岡市教育研究会の昭和43年度版の研究紀要に掲載された河北小肢体学級の音楽指導の事例（盛岡市教育研究会1969）では，いずれも精神薄弱との重複障害のある児童の存在が課題となっていることが述べられている。

7　河合（2019）は，特殊学級数や児童生徒数の減少について，養護学校義務制実施前に就学猶予・免除となっていた児童生徒の受け皿となっていた特殊学級が，義務制実施後は閉級となったり，独立して肢体不自由養護学校となったりしたことも理由としている。

8　昭和53（1978）年8月12日に「特殊教育に関する調査研究会」が文部省初等中等教育局長に報告した「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」では，軽度の肢体不自由児に対する教育措置基準，特殊学級と通常学級における指導内容及び指導形態について次のように述べている。

> 1.　教育措置基準
>
> 肢体不自由の程度が学校教育法施行令第22条の2の表肢体不自由者の項に規定する程度に達しない軽度の者（以下「軽度肢体不自由者」という。）については，必要に応じて軽度肢体不自由者のための特殊学級（以下「肢体不自由特殊学級」という。）を設けて教育するか又は通常の学級において留意して指導すること。
>
> また，軽度肢体不自由者の教育措置の決定に当たっては，医学的，心理学的，教育的な観点から総合的に判断して，その適正を期すること。

2.　指導内容及び指導形態

肢体不自由特殊学級においては，障害の状態を改善し，又は克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養うための指導など，軽度肢体不自由者の実態に即した適切な指導を行うとともに，通常の学級との交流の機会を設けるよう配慮すること。

また，通常の学級において，軽度肢体不自由者の指導を行う場合には，学習環境等への配慮のほかに，必要に応じて当該学校若しくは当該学校以外の学校における肢体不自由特殊学級への通級による指導又は専門の教師の巡回による指導などの方法を地域の実態に応じて考慮すること。

9　河合（2019）はこの点について，対象児が1人のような場合でも肢体不自由特殊学級を設置する市町村が増加していることとともに，平成5（1993）年度から開始された通級による指導を行う通級指導教室が肢体不自由の場合極端に少ないことも特殊学級の増加につながった可能性があることを指摘している。

10　医療的ケアについては，文部科学省が厚生労働省と各都道府県教育委員会の協力を得て，平成10（1999）年度からモデル事業を実施し，盲・聾・養護学校における医療的ケアの実施体制整備の在り方について検討を行ってきた。平成16（2004）年10月には厚生労働省医政局長から文部科学省初等中等教育局長宛に，「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて」の通知が出され，看護師の常駐や必要な研修を受けることを条件に，教員がたんの吸引や経管栄養の見守り行うことはやむを得ない（違法性阻却）とされた。平成24（2012）4月には，社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正が行われ，特別支援学校の教員が制度上医療的ケアを実施できるようになっている。

11　このような状況に対応するために，現在多くの肢体不自由特別支援学校で行われている教育課程の類型化が行われるようになった。現在では①小学校等の教育に準じたもの，②下学年・下学部の目標・内容と代えたもの，③知的障害特別支援学校の教育内容を中心としたもの，④自立活動を中心としたものの4つの類型が一般的であるが，この時の『自立活動』の手引き』には次の3つが示されている。

①小学校等の教育に準じたもの
②精神薄弱養護学校の教育内容を中心としたもの
③養護・訓練の内容を中心としたもの
（文部省「1982」23）

12　令和2（2020）年度の県内の肢体不自由特別支援学級数は，小学校22学級（設置校数は21），中学校12学級（設置校数は12校）となっている。設置校は以下の通りである。

小学校：盛岡市立河北，同見前，滝沢市立滝沢第二，北上市立黒沢尻西，同飯豊，同二子，奥州市立水沢，同常盤，同姉体，同前沢，同胆沢愛宕，一関市立山目，同油島，同花泉，同藤沢，大船渡市立赤崎，宮古市立崎山，山田町立船越，岩泉町立小本，洋野町立種市，同帯島。以上21校。盛岡市立河北小学校のみ2学級設置。

中学校：盛岡市立上田中学校，雫石町立雫石中学校，滝沢市立滝沢中学校，北上市立北上，同飯豊，奥州市立水沢，同水沢南，同江刺第一，金ヶ崎町立金ヶ崎，一関市立花泉，山田町立山田，岩泉町立小本。以上12校。

13　昭和48（1973）年4月に岩手県立花巻養護学校が開校したことにともない岩手県立盛岡養護学校と改称した。平成21（2009）年4月に現校名である岩手県立盛岡となん支援学校と改称した。

14　在籍児童生徒数の減少については，全国的な傾向として地域の小中学校で教育を受けさせたいという親の願いと，その願いに応える形での肢体不自由特殊学級の設置が増加しているという状況（村田［1997］129）があることが推測されるが，現時点でそのことを証明する資料やデータはない。そのことの検証は他日を期したい。

15　岩手県立盛岡養護学校の各年の研究集録，研究紀要，30周年記念誌，50周年記念誌を参考にした。

16　小学部では昭和58（1983）年度から同61（1986）年度への研究で教育課程の類型を作成し，基本となる4つのコースを基に事例研究や授業研究を行うとともに，養護・訓練の研修を加えて研究・研修を進めている。その結果，児童の心身の障害の重度化，多様化または少人数化の傾向の中で，集団指導のあり方，指導体制のあり方，教材の精選と系統だて，合科・統合の問題など，さまざまな課題が出されたとしている（岩手県立盛岡養護学校小学部［1987］3）。基本となる4つのコースは以下の通りである。

【A コース】普通教育に準じた教育
各教科，道徳，特別活動，養護・訓練

【B コース】下学年代替による教育
各教科，道徳，特別活動，養護・訓練

【C コース】
教科（生活，国語，算数，音楽，図工，体育），道徳，特別活動，養護・訓練

【D コース】
生活，養護・訓練

（岩手県立盛岡養護学校［1987］3の表より）

17　3つのグループは以下のように分類されている。

①分類1…発達全般の著しい遅れ・生活リズムの未確立
②分類2…発達の偏り，感覚受容の偏り
③分類3…簡単な認知学習が可能

以上のように分類した上で，分類1に対しては生活リズムの確立を主に簡単な認知学習を，分類2に対しては簡単な認知学習を主に生活リズムの確立を，分類3には教科学習のレディネス作りを行うとしている（岩手県立盛岡養護学校小学部［1992］小7）。

18　昭和52（1977）年度から河北小学校には精神薄弱特殊学級が設置された。その後は平成27（2015）年度まで肢体1学級，精神薄弱1学級の状況が続く。

19　河北小学校に残された資料を基に作成したが，児童の特定を避けるため，年度と出典は示していない。

引用文献

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2021）「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html（2021.11.25閲覧）

千葉奈穂美（2021）「小学校肢体不自由特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」（日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』248）18-23。

細村迪夫（1981）「養護学校義務制施行後における諸施策と課題」（全国肢体不自由養護学校長会『肢体不自由教育の発展　改訂増補版』）

106-116。
岩井澤通代（2016）「あおば学級の思い出」（盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念　肢体不自由特別支援学級60周年　知的障害特別支援学級40周年』）
岩手県教育庁（1957）『岩手県教育年報1956』。
岩手県教育委員会（1982）『岩手近代教育史』第3巻。
岩手県教員組合（1958）『岩手の教育　1・2・3・4分科会』35-45。
岩手県障害児教育史研究会（2010）『岩手の障がい児教育史』103-115。
岩手県立盛岡養護学校小学部（1987）「研究集録－昭和62年度－」（岩手県立盛岡養護学校『研究集録－昭和62年度－』）1-20。
岩手県立盛岡養護学校小学部（1992）「小学部」（岩手県立盛岡養護学校『平成4年度研究紀要　第16集』）小1-小25。
岩手県立盛岡養護学校（1993）『創立30周年記念誌』。
河合康（2019）「肢体不自由児学級」（中村満紀男編『日本障害児教育史　戦後編』明石書店）727-737。
国立特殊教育総合研究所（2001）『全国小・中学校肢体不自由特殊学級実態調査報告書』。
文部省（1982）『肢体不自由教育の手引き』。
盛岡市教育研究会（1968）『昭和43年度　研究紀要』。
盛岡市立河北小学校(1963)『創立10周年記念誌』。
盛岡市立河北小学校（1971）『昭和46年度実践記録集　河北の教育』。
盛岡市立河北小学校（1975）『学級経営要覧　昭和50年度学年・学級経営』7。
盛岡市立河北小学校（1992）『あおば学級開級記念　肢体不自由特殊学級35周年　精神薄弱特殊学級15周年』）。
盛岡市立河北小学校（2006）『あおば学級開級記念　肢体不自由特殊学級50周年　精神薄弱特殊学級30周年』。
村田茂（1997）『日本の肢体不自由教育』，慶應義塾大学出版会。
佐藤ミツ（1993）「肢体不自由学級回想の記」（盛岡市立河北小学校『創立40周年記念誌』）30。
佐藤ミツ（2006）「輝いて余りある50年」（盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念　肢体不自由特殊学級50周年　知的障害30周年』）6。
柴垣登（2022a）「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅠ　－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の開級の経緯に着目して－」（『岩手大学教育学部研究年報』81）143-162。
柴垣登（2022b）「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ　－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の養護学校義務制実施までの状況に着目して－」（『岩手大学教育学部研究年報』81）163-182。
東海林隆幹（2006）「あおば50周年に向けて」（盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念　肢体不自由特殊学級50周年　精神薄弱特殊学級30周年』）8。
菅原孝（1990）「はじめに」（岩手県立盛岡養護学校『平成元年度　研究集録』）。
杉村景弘（1973）「肢体不自由学級の運営」（岩手県立教育センター『教育研究　岩手』27）41-46。
杉村景弘（1978）「交流学習のあり方を求めて」（岩手県立教育センター『教育研究　岩手』41）50-51。
特殊教育に関する研究調査会（1978）「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」。
全国肢体不自由養護学校長会（1981）『肢体不自由教育の発展　改訂増補版』。
渡辺正治（1993）「県立養護学校発足の原点」（岩手県立盛岡養護学校『創立30周年記念誌』）51。

個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修プログラムの評価
－受講者の教育現場経験が研修の学びに与える影響－

菅原　裕子・熊谷　美智子・沼崎　悠華*，滝吉　美知香・鈴木　恵太**，佐々木　全***

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

SUGAWARA Hiroko，KUMAGAI Michiko，NUMAZAKI Haruka*，
TAKIYOSHI Michika，SUZUKI Keita**，SASAKI Zen***

Evaluation of a Training Program for Designing Individual Teaching Plans Using“Retrospective Dialogue": The Influence of Participants' Backgrounds on Learning

要　約

本研究では，個別の指導計画の作成に対し，不安の軽減を図ること，様式や活用を具体的にイメージ化すること，目標・方法・評価等の作成技術の向上を図ることを目的として，教育学部の大学生および教職大学院生を対象に，「後方視的対話」を用いた研修プログラムを実施した。その結果，対象者全体が個別の指導計画作成に関する不安の軽減，イメージの具体化，作成技術や経験の向上に効果を示した。特に，教育現場の経験がある大学院生のほうが，個別の指導計画の活用のメリットをイメージできるようになること，目標を円滑に表記できるようになることが示された。このことから，研修受講生の現場経験をふまえた研修プログラムの実施が重要であることが示唆された。

１．はじめに

小・中学校等の通常の学級における特別支援教育を効果的に実践するためのツールとして，個別の指導計画がある。平成29年改訂の学習指導要領において特別な配慮を必要とする児童生徒については，特別支援学校だけでなく，通常の小学校，中学校，高等学校においても作成・活用するものとされている。学習指導要領解説総則編では，「個別の指導計画は，個々の児童（生徒）の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである。個別の指導計画は，教育課程を具体化し，障害のある児童（生徒）など一人一人の指導目標，指導内容及び指導方法を明確にして，きめ細やかに指導するために作成するものである。」と説明されている。文部科学省による，平成30年度の特別支援教育に関する調査結果によると，通常の学級に在籍する幼児児童生徒（通級による指導を受けている児童生徒を除く）で，学校等が個別の指導計画を作成する必要があると判断した幼児児童生徒のうち，実際に個別の指導計画が作成されている割合は，幼保連携型認定こども園で84.4％，幼稚園で82.2％，小学校で85.6％，中学校で77.8％，高等学校で74.2％，全体で83.3％となっており，作成に関しては通常の学級で多くの教員が携わるものとなってきている。

しかし，個別の指導計画の作成に関してはいくつかの課題がある。八木（2015）は「４月末や５月上旬に『個別の指導計画』を作成し，提出しな

＊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，＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科

ければならない場合に，まだ子どもの様子がはっきりわかっていないので，課題を見つけたり，手立てを考えたりすることが難しい」と述べており，佐々木・東・柴垣ら（2020）は「個別指導計画の作成と運用はＰＤＣＡサイクルをなぞるが，教員が個別の指導計画を作成しようとすると，『書き出しに迷い，手が止まる』という一般的な体験談がある。すなわち，『Ｐ（計画）』段階で停滞しサイクルが駆動しないということである」と指摘している。そのため，海津・佐藤・涌井（2005）の「経験の少ない者に対しては特に体系的なプログラムを用意すること」や，八木（2015）の「『個別の指導計画』を作成するための知識・技能を現職教員が身に付け，連携・体制を改善していくためにも研修プログラムの開発や巡回相談の活用等の体制づくりが求められる」こと等，個別の指導計画を作成する教員に対する研修プログラムの必要性が指摘されている。

個別の指導計画の作成に資する研修プログラムは，これまでにいくつか報告されている。樋口・名越（2011）は，小学校通常学級担任を対象に，校内研修を活用し，個別の指導計画の作成と活用に必要な事柄を効率よく提供することを目的として研修を実施した。それは支援が必要な子どもへの気付きを促すステップや実際に個別の指導計画を作成するステップなどから構成され，結果から，個別の指導計画作成の技術向上のために「事例を用いて実際にアセスメントの取り方や解釈を聞き，実際に個別の指導計画をグループワークで作成する」といった研修の積み重ねの必要性が示された。また，池田・半田（2020）は，学校の実態に即した個別の指導計画作成に関する研修プログラムについて，中学校の特別支援学級担任を対象に研修を実施した。受講者の事後アンケートから，受講者自身が受講以前に個別の指導計画を作成した経験を踏まえて研修に臨んだことが研修内容の理解に役立ったという評価がみられた。一方で，「個別の指導計画の作成回数を重ねることや，巡回相談による支援などを研修と合わせて行っていく必要がある」との指摘がなされた。さらに，小方・山本（2021）は，「教員養成段階で大学生が個別の教育支援計画を知り，実際に一度は作成してみる」ことを目的に大学生を対象とし，簡易版個別の指導計画の作成が短時間でできるワークを実施した。この結果「個別の指導計画作成にあたっての最初の心理的な壁はかなり低くなった」という一定の評価を得た一方，「提出された個別の指導計画の内容については妥当なものとは言えないものも多かった」という課題もみられた。

佐々木・東・坪谷ら（2017）は，個別の指導計画を効果的に作成するための「後方視的対話」の技法を開発した。これは，「教師の日常で最も円滑に駆動しているであろう『Ｄ（実践）』から，ＰＤＣＡサイクルを開始し，駆動させるもの」で，語り手である実践者に対して，聴き手が実践内容について発問し，その応答から個別の指導計画を作成していくものである。この「後方視的対話」を用いた個別の指導計画作成に関する研修プログラム（以下，「本研修プログラム」と記す）は，語り手と聴き手のペアワークを役割交代して繰り返す形で行われる。これまでに本研修プログラムの効果に関するいくつかの報告がなされている（例えば，森山・佐々木，2018；佐々木・東・池田ら，2019；佐々木・東・柴垣ら，2020）。本研修プログラムが広く教育現場に普及されていくためには，このプログラムが，個別の指導計画の作成に対する不安の軽減や，様式や活用の具体的イメージ化，目標・方法・評価等の作成技術の向上につながっているか，という検証が必要である。

この際，樋口・名越（2011）による「受講者のこれまでの経験や実践に裏打ちされた特別支援教育への捉えを無視した研修内容や進め方は実践につながりにくい」及び、小山・山本（2021）の「支援方法については、具体的なものが多く（中略）すぐに実行に移すことができる支援方法が多かった。これは、特別支援学校での実習等が活かされている」との見方があるように，研修受講者の教員としての現場経験によって学びに差が生じることが予想される。

そこで，本研究では，本研修プログラムによる

学びに，受講者の教員としての現場経験が関連しているのかどうかを調べることとする。教育現場での実習経験が全くない，または少ない受講者と，現職教員を含み教育現場での勤務や実習の経験が豊富な受講者との比較を行うことにより，受講者の経験によって学びに差がみられるかどうかを検証する。

2．方法

（1）対象

20XX年に特別支援教育に関する講義の中で本研修プログラムを受講した教育学部に所属する２～４年生の大学生57名と，20XX＋１年に受講した教職大学院１年生の16名の計73名を対象とした。なお，本研究において，教育現場での実習経験が全くない，または少ない受講者を大学生，現職教員を含む，教育現場での勤務や実習の経験が豊富な受講者を教職大学院生とした。

質問紙調査の依頼に際しては，研究の目的及び調査への協力が自由意志に基づくこと，その如何にかかわらず不利益はないことを説明し，回答用紙における確認欄にて意思表示を求めた。回答に不備があった，または研究協力の承諾を得られなかった７名を除き，有効回答数は66名（大学生50名，大学院生16名）であった。

（2）手続

本研修プログラムの具体的内容は，佐々木･東･柴垣ら（2020）に詳しい。本研究では概要だけを述べる（表１）。本研修プログラム実施中，受講者に質問紙を配付，演習実施前後に回答を依頼し，その場で回収した。事前の質問紙記入は研修の導入「後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順の説明」時，事後の質問紙記入は研修の展開「演習（20分で役割交代）」後に行った。

本研修プログラムの効果を尋ねる調査項目は８項目で，個別の指導計画の作成に関する，不安の軽減や体験の意識化に関する項目（Ｑ１，Ｑ７，Ｑ８），具体的なイメージ化に関する項目（Ｑ２，Ｑ３），目標・方法・評価等の作成技術に関する項目（Ｑ４，Ｑ５，Ｑ６）とした（表２）。回答は５件法で求め，得られた回答について「１：全く当てはまらない（１点）」「２：どちらかというと当てはまらない（２点）」「３：どちらとも言えない（３点）」「４：どちらかというと当てはまる（４点）」「５：よく当てはまる（５点）」と点数化した上で分析した。さらに受講に対する感想を自由記述により求めた。

分析では，大学生と大学院生という群による効果と研修の実施前後の効果を検討するために［群要因］×［事前事後要因］による２要因の分散分析を行った。すべての分析はIBM　SPSS Statistics 25を用い，統計学的有意水準は５％とした。さらに自由記述については，個別の支援計画の作成にあたる①「目標・手立て・評価に関すること」②「不安や経験に関すること」（心理面・技術面）③「活用に関すること」という項目に沿って記述を抽出した。

表１　本研修プログラムの進行内容

○導入　（20 分）
・個別の指導計画の意義と実務的な課題に関する講話
・後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順の説明
○展開（50 分）
・演習手順及び留意点
・演習（20 分で役割交代）
○終結（20 分）
・感想交流
・後方視的対話の日常化と援用可能性に関する講話

3．結　　果

各質問項目について２要因分散分析を行った結果，全ての項目において事前事後要因の主効果がみられた。また，Ｑ１，Ｑ７，Ｑ８では群要因の主効果がみられた。さらに，Ｑ３では交互作用が有意であり，Ｑ４では交互作用に有意な傾向がみられた（表２）。

自由記述の具体例を表３に示した。感想として記述された受講者の学びの中から，本研修プログラムに対する評価の内容について以下に抜粋した。①「目標･手立て･評価に関すること」では，大学生が「後方視的に考えたり，対話したりして

表２　評価項目ごとの大学生と大学院生の事前事後の得点の比較（ｎ＝66）

			大学生 $n=50$		大学院生 $n=16$		事前事後の主効果	群の主効果	交互作用
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	F値	F値	F値
Q１	個別の指導計画の作成について不安なく取り組める	事前	1.34	0.65	1.75	1.07	152.82**	5.18*	0.37
		事後	2.70	0.86	3.25	1.00			
Q２	個別の指導計画の様式をイメージできる	事前	2.50	0.93	2.13	1.50	84.42**	2.77	0.01
		事後	3.84	0.61	3.44	1.21			
Q３	個別の指導計画の活用のメリットをイメージできる	事前	3.45	0.88	3.31	1.14	16.98**	0.04	4.04*
		事後	3.82	0.74	4.13	0.72			
Q４	個別の指導計画の目標を円滑に表記できる	事前	1.82	0.84	1.94	1.06	83.60**	3.57†	3.34†
		事後	2.82	0.74	3.44	0.73			
Q５	個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できる	事前	2.02	0.82	1.88	1.09	91.32**	0.02	2.01
		事後	3.04	0.75	3.25	1.18			
Q６	個別の指導計画の評価を円滑に表記できる	事前	1.78	0.84	1.56	0.81	98.25**	0.31	0.62
		事後	2.90	0.86	2.88	1.03			
Q７	個別の指導計画の作成の経験が豊富にある	事前	1.06	0.23	1.69	1.14	15.45**	6.52*	0.41
		事後	1.58	0.88	2.06	1.48			
Q８	個別の指導計画の作成について相談できる相手がいる	事前	2.00	1.12	3.19	1.22	10.85**	15.66**	0.10
		事後	2.36	1.22	3.63	1.00			

† $p<.10$　* $p<.05$　** $p<.01$

表３　研修者の本研修プログラム受講後の自由記述による感想（一部抜粋）

調査項目		属性	具体例
①目標・手立て・評価に関すること		大学生 A	個別の指導計画を作成することを体験してみて，後方視的に考えたり，対話したりしてみたけど，支援の目標を考えることが難しかったです。まだ作成に慣れていないからかもしれないけど，後方視的に考えても，まだ難しいところがあると感じました。
		大学生 B	私にとっては，「まずはここから」というステップの設定が少し難しいと感じた。支援対象の人に対して大きすぎず小さすぎない適切な大きさの目標を考えることは難しい。そのためにも普段の観察や実態をよく確認する必要があると思う。
		大学院生 C	これまで，学級に多様な生徒がいる中で，それぞれに合った目標を考えるということは，大変な業務でした。それをこれまでどう関わってきたか「D」から振り返るという，順番を変えただけで考えやすくなるように感じました。「D」から考えるということは，教科指導等においても活用できる方法だと思うので，実践，習慣化できるように努めていきたいと思いました。（中略）目標から考えるよりも，今の状況から話すことによって，想像していた以上に手立てが考えやすくなることもわかりました。今回のようなやり方で行うと，特別な時間を設定することなく，対象児童生徒の共通理解を図ることも可能になると思いました。
②不安や経験に関すること	心理面	大学生 D	今まで個別の指導計画について，全く書き方も分からず手が付けられなかったが，評価から書く方法を知り，前よりも個別の指導計画に対しての不安が減った。（中略）支援の評価手立てを詳細に書くことで，次に向ける目標や手立てが立てやすいと感じた。前回は作成に抵抗があったが，大分解消されたように思う。
		大学院生 E	話を聞いていただくと自分の頭の中が整理されていくのと，自分の頭の中にはない考えをいただくことができ，自分の心の中のモヤモヤがすっきりしていくのを感じました。
	技術面	大学生 F	支援の目標から書くのではなく，支援の評価から書くことで，個別の指導計画を作成しやすくなると感じました。
		大学院生 G	現場にいた頃は，個別の指導計画を作成にするに当たって，目標を立てるところから悩み，自分一人の頭で考えているので，方法もこれでいいのかよくわからないままでした。今回ペアでやってみて，思ったよりもスムーズに作ることができました。しかも手立ての共有の時間も含まれているので非常に効率的です。
③個別活用に関すること		大学院生 H	前任校では，年度末に次の１年に向けての個別の指導計画を作成していた。なるほど，あれは「後方視的対話」だったのかもしれない。計画を作成した前担任と実践をする現担任の対話も生まれ，チームで子どもを見ていくことにも有効だった。

下線部は本文中の引用を示す

みたけど,支援の目標を考えることが難しかった」や「『まずはここから』というステップの設定が少し難しいと感じた。支援対象の人に対して大きすぎず小さすぎない適切な大きさの目標を考えることは難しい。」などの記述をしており，本研修プログラムの後方視的対話の手法を体験してもなお，作成に困難さを感じていることが示された。これに対して，大学院生は「これまで，学級に多様な生徒がいる中で，それぞれに合った目標を考えるということは，大変な業務でした。それをこれまでどう関わってきたか『D』から振り返るという，順番を変えただけで考えやすくなる」と記述しており，現場では難しいと感じていた目標設定が，後方視的対話によって容易になったことがうかがわれた。

また，②「不安や経験に関すること」では，心理面について「今まで個別の指導計画について，全く書き方も分からず手が付けられなかったが，評価から書く方法を知り，前よりも個別の指導計画に対しての不安が減った」や「話を聞いていただくと自分の頭の中が整理されていくのと，自分の頭の中にはない考えをいただくことができ，自分の心の中のモヤモヤがすっきりしていく」等，不安や心理面での負担が軽減したという記述が大学生，大学院生の両群にあった。また，後方視的対話による作成について「支援の目標から書くのではなく，支援の評価から書くことで，個別の指導計画を作成しやすくなる」や「現場にいた頃は，個別の指導計画を作成するに当たって，目標を立てるところから悩み，自分一人の頭で考えているので，方法もこれでいいのかよくわからないままでした。今回ペアでやってみて，思ったよりもスムーズに作ることができました。しかも手立ての共有の時間も含まれているので非常に効率的」といった作成技術の向上への期待に関する記述が大学生，大学院生の両群でみられた。

③「活用に関すること」では，大学生の感想の中には記述は見当たらなかった。これに対し，大学院生は「計画を作成した前担任と実践をする現担任の対話も生まれ，チームで子どもを見ていくことにも有効だった」と記述しており，自身の教育現場の経験を振り返り，個別の指導計画の活用がなされた具体的な場面を想起し，個別の指導計画の活用がチーム支援へと及んだことが示された。

4．考　　察

Ｑ１からＱ８までの全ての項目において受講後に得点が上昇していたことは，本研修プログラムが受講者の学びに与えた効果と解釈できる。つまり，本研修プログラムの効果は受講生の教育現場経験の有無に関わらずみられたといえる。

一方，その効果が受講生の現場経験により異なっていたのは，個別の指導計画の活用のメリットについて具体的にイメージできるか否かという点であった。Ｑ３において交互作用がみられたことの背景には，教育現場での経験がより豊富にある大学院生のほうが，その経験を本研修プログラムの中で個別の指導計画の活用へつなげる具体的なイメージの活性化を行うことができていたことが考えられる。

個別の指導計画における心理面と技術面での関連について，小方・山本（2021）は，教員養成段階の大学生に実施した研修から「個別の指導計画作成にあたっての最初の心理的な壁はかなり低くなった」ことと合わせて「提出された個別の指導計画の内容については妥当なものとは言えない」と述べており，研修が受講者の心理面へ負担の軽減につながる一方で，技術面への有効性を検証する必要性を指摘している。

この指摘を踏まえて今回の調査結果に目を向けると，不安の軽減を測るＱ１，体験の意識化を測るＱ７，Ｑ８においては，群の主効果が示され，いずれも大学生より大学院生のほうが高得点であった。受講生が具体的な教育現場経験をもっているほうが，個別の指導計画作成に対する不安が少なく体験が意識化されているといえる。さらに，事後の自由記述における，受講者の「自信がついた」「不安が減った」「作成しやすい」「スムーズに作ることができた」等の効果を実感したとの記

述からは，本研修プログラムの受講によって，個別の指導計画作成に関する受講者の心理面での負担が軽減したことがうかがえる。それに対して，技術面の効果に関する受講者の評価項目（Ｑ４，Ｑ５，Ｑ６）では，目標に関する項目であるＱ４のみにおいて，大学院生のほうが事前事後で大きく得点が上昇する傾向が示された。「後方視的対話」はＰＤＣＡサイクルの「Ｄ（実践）」から始めて「Ｐ（計画）」にたどり着く方法を取るため，教育現場での実践が豊富な現職教員が多い大学院生の方が「Ｄ（実践）」の記述をしやすく，具体的な場面から目標までを実際の経験から想起しやすかったと推測される。大学院生の自由記述には「学級に多様な生徒がいる中で，それぞれに合った目標を考えるということは，大変な業務でした」とあり，目標を立てることの難しさを経験上知っている現職教員が多い大学院生だからこそ，「後方視的対話」の「Ｄ（実践）」から始める目標の立て方の良さを，よりはっきりと感じることができたのではないだろうか。これらのことから，本研修プログラムは，受講生の個別の指導計画作成に対する不安の軽減・体験の意識化という点での心理面における効果と，指導計画の中でも特に目標を円滑に表記できるようになるという点での技術面における効果があるといえよう。さらに，それらの効果は，教育現場経験を有する大学院生においてより大きいことが考えられる。

本研修プログラムは，個別の指導計画作成に資することを目的に開発・活用が進められているものだが，今回の分析により，個別の指導計画の活用に関して，受講者の教育現場での経験との関連が示されたことは興味深い。受講者の経験に応じて，個別の指導計画作成の心理面の負担の軽減や作成技術の向上等、学びの効果のポイントを焦点化する重要性が考えられた。

以上のことから，本研修プログラムは，個別の指導計画作成に関する不安の軽減，具体的なイメージ化，技術の向上という全ての点において，受講生の教育現場の経験の差によらず効果があることが明らかとなった。一方で，一部の技術の向上やイメージ化については，教育現場の経験が豊富な受講者に対して，より有効性があることが示された。受講者の教育現場での経験によって本研修プログラムの学びに差があることが示されたことは，教育現場での経験が少ない受講者に対しては，具体的な個別の指導計画の活用例を示し活用のイメージを活性化する工夫や，特に目的を設定するプロセスを明確化するなどの工夫が求められるであろう。今後は，受講者の教育現場での経験を踏まえた学びの効果に焦点化した研修プログラムの実施が課題である。

引　用　文　献

樋口普美子・名越斉子（2011）個別の指導計画作成を支援する校内研修のあり方－個別の指導計画の評価を通して－．埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，10，111-118.

池田千穂・半田健（2020）中学校特別支援学級担任を対象とした個別の指導計画作成に関する研修プログラムの効果．宮崎大学教育学部附属教育共同開発センター研究紀要，28，221-230.

海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討－教師を対象とした調査結果から－．特殊教育学研究，43（3），159-171.

文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 総則編．東洋館出版社.

文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説 総則編．東山書房.

文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説 総則編．東洋館出版社.

文部科学省（2019）特別支援教育に関する調査結果について．https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf（2021年12月10日閲覧）.

森山貴史・佐々木全（2018）「後方視的対話」活用による個別指導計画作成事例－肢体不自由児の支援を担当する特別支援学校教員の省察的検討－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，17，21-29.

小方朋子・山本木ノ実（2021）「個別の指導計画」作成の研修プログラムの検討－教員養成学部段階における試み－. 香川大学教育学部研究報告, ５, 41-47.

佐々木全・東信之・坪谷有也・田村典子・福田博美・佐藤信・清水茂幸（2017）個別の指導計画の作成に資する「後方視的対話」の開発とその活用. 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, ４, 108-113.

佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・髙橋文子・橋場美和・加賀智子・菊池明子・小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米瑠輝・及川藤子・飛澤宣子・坪谷有也・森山貴文・今野文龍・名古屋恒彦（2019）通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（11）－個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の要領－. 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, 169-180.

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・斎藤絵美・田口ひろみ・坪谷有也・上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米璃輝・森山貴史・名古屋恒彦（2020）通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（13）－個別の指導計画に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価－. 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, ７, 141-146.

八木成和（2015）現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題. 四天王寺大学紀要, 60, 233-243.

児童の理科に対する興味の深化を促す授業づくり

川村　一真*，久坂　哲也**

（令和４年２月14日受付）
（令和４年２月14日受理）

KAWAMURA Kazuma *，HISASAKA Tetsuya **

Development of an Elementary School Science Class that Enhances Student Interest

要　約

本研究は，児童の理科に対する興味の深化を促す授業実践を行い，その効果を検討，考察し，今後の授業実践に向けた示唆を得ることを目的とした。小学校第６学年児童34名を対象として「物の燃え方と空気」の授業実践を行い，事象の提示や観察・実験の場面で惹き付けられる浅い興味が，問題解決方略を積極的に用いるよう介入することによって日常生活への有用感を抱く深い興味を促すことができるのか，理科の興味尺度，問題解決方略尺度，理解度テストを用いて分析した。その結果，理解度の一部に大きな成果が見られたとともに，深い興味の一側面である「思考活性型興味」と「日常関連型興味」が有意に上昇したことが示唆された。また，「知識獲得型興味」と「日常関連型興味」をもつ児童ほど，問題解決方略を積極的に用いていることが示唆された。

１．問題と目的

平成29年告示の小学校学習指導要領において「生きる力」がより具体化され，教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が，何を理解しているか，何ができるかといった「生きて働く『知識・技能の習得』」，理解していること・できることをどう使うかといった「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等の育成』」，どのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るかといった「学びを社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等の涵養』」の３つの柱で整理された。この資質・能力を確実に育成していくために，「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進していくことが求められている（文部科学省，2018a）。

このような中，平成29年告示の小学校学習指導要領解説理科編における理科改訂の趣旨の中で，理科を学ぶことに対する関心・意欲や意義・有用性に対する認識については，諸外国よりも肯定的回答の割合が低く，「観察・実験の結果などを整理・分析した上で，解釈・考察し，説明すること」などの資質・能力に課題が見られるということを，TIMSS2015の結果を引用して明記している。また，これらの課題に対する具体的な改善事項として，「探究の過程全体を生徒が主体的に遂行できるようにすることを目指すとともに，生徒が常に知的好奇心をもって身の回りの自然の事物・現象に接するようになることや，その中で得た気付きから疑問を形成し，課題として設定することができるようになることを重視すべきである」，「生徒自身が観察，実験を中心とした探究の過程を通

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学教育学部

じて課題を解決したり，新たな課題を発見したりする経験を可能な限り増加させていくことが重要であり，このことが理科の面白さを感じたり，理科の有用性を認識したりすることにつながっていくと考えられる」と中央審議会答申要旨を引用して明記している（文部科学省，2018b）。

さらに，平成30年度全国学力・学習状況調査における質問紙調査（小学校理科）の結果を見ると，「理科の勉強が好きですか」という問いに対して，肯定的回答をした小学校児童が８割を超えているのに対し，中学校生徒は６割程度に落ち込んでいる。また，学習したことが「生活の中で活用できないか考えるか」「将来役に立つと思うか」の項目については小学校のときから肯定的回答が他の項目より低い傾向にあり，「将来，理科や科学技術に関係する職業に就きたいか」の項目に至っては，児童生徒ともに２割程度に留まっている（国立教育政策研究所，2018）。そして，これらは令和2年度岩手県学習定着度状況調査における質問紙調査の結果を見ても同様の傾向が見られる（岩手県教育委員会，2020）。

小学生のときに理科に対して抱いていた「好きだ・楽しい・面白い」という心情が，なぜ，学年が進むにつれて失われていくのだろうか。「理科離れ」という言葉が1980年代後半に日本の教育界に登場してきた。しかし，明確に定義化されたものはなく，興味・関心の低下など情意面のみを対象とする場合もあれば，学力の低下を含める場合もある（長沼，2015）。ただし，根拠の一つとして，国際教育到達度評価学会（IEA）が実施した「国際数学･理科教育動向調査（TIMSS）」により，日本の生徒は成績が良いにもかかわらず，理科が楽しいと思う生徒が極めて少ないということが挙げられる（国立教育政策研究所，2020）。

一方，TIMSS 2019では，理科の平均得点は高い水準を維持しているものの，小学校理科においては平均得点が有意に低下していることが示された。小学校において，理科の「勉強は楽しい・得意だ」と答えた児童の割合は増加しており，引き続き国際平均より上回っている。中学校においては「理科を勉強すると，日常生活に役立つ」「理科を使うことが含まれる職業につきたい」と答えた生徒の割合は，前回調査より増加しているが，国際平均より下回っていることが示された。この結果を踏まえ，文部科学省では，「自然の事物・現象に進んで関わり，見通しをもって観察・実験などを行い，その結果を分析して解釈するなどの科学的に探究する学習を充実すること」「理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から，日常生活や社会との関連を重視すること」ができるように求めている（国立教育政策研究所，2020）。

以上の背景を踏まえ，児童がもつ理科に対する面白さをより深く感じることができれば，理科を学ぶ意欲の継続が図られ，日常生活や将来の生活に役立てようという心情を育むことができるのではないかと考える。そこで，本研究では児童の理科に対する興味の深化を促す授業実践を行い，その効果を検討，考察し，今後の授業実践に向けた示唆を得ることを目的とする。

２．理科における興味

興味（interest）とは，心理学においてはある対象を価値あるものとして主観的に選択しようとする心的傾向とされ，教育学において，学習の動機づけの一つとして捉えられている。

興味についての研究は，アメリカの教育哲学者ジョン・デューイの興味論まで遡るが，興味の構造については，Hidi & Baird（1988）らによって，主に個人的興味と状況的興味に区別して示されている。個人的興味とは，人々が何らかの環境や状況にもたらす興味を指し，状況的興味とは，人々が環境や文脈に参加することによって獲得する興味を指す。個人的興味に対するアプローチは個人差を扱うことを強調するが，状況的興味に対するアプローチは適切な環境を設定する重要性を強調する。個人的興味と状況的興味は別々のものと考えられる一方，それらが関連しているとも仮定されている。つまり，教師が児童の個人的

興味に直接働きかけることが困難だとしても，教室の状況的興味が高ければ，その環境に滞在する時間が長いほど，学習課題に関する個人的な興味レベルを上げられる可能性がある。また，Hidi & Renninger（2006）は，ポジティブ感情の質と価値の認知の有無によって浅い興味か深い興味かが決定されると述べている。

Mitchell（1993）は状況的興味を２つに分け，一時的に引きつけられる興味を“Catching Interest”，授業全体に対する興味とより関連の強い興味を“Holding Interest”としている。しかし，興味を引くこと（Catch）は容易だが，興味を保持すること（Hold）は容易ではない。Catch の本質は児童を刺激する様々な方法を見つけることである。少し困難な課題や日常ではなかなか見られない具体物を提示したり，インターネットで調べ学習をしたりすることで認知刺激を与えたり，グループ学習を取り入れることによって社会的刺激を与えることができる。一方，Hold の本質は児童に力を与える変数（要因）を見つけることである。果たして,教師から与えられたコンテンツを，児童自身が自分の生活にとって意味のあるものとして認識できているのか，あるいは，児童が学習過程において積極的に思考を働かせていると感じているかについて考えていく必要がある。

以上を受け田中（2013）は，課題を提示する文脈を工夫することで一時的にポジティブ感情を高める操作を“Catch”，具体的な達成目標を提示して課題への関わりを維持させる操作を“Hold”とそれぞれ名付けるとともに，深い興味の一側面である日常関連価値の認知に着目して“Catch & Hold”を使った興味の深化を促す介入を提案し，その効果について検討を行った。この研究において,「身近な事象の例示」「価値の一般化の強調」「日常問題に自分で取り組む活動」の３つを取り入れた授業を行うことで，どの子にも日常関連価値の認知が持続的に高くなることを示唆している。

さらに，田中（2015）は小学校５年生から高校１年生までを対象として理科における種類の異なる興味について明らかにしており，理科に対する興味のうち浅い興味として「実験体験型興味」「驚き発見型興味」「達成感情型興味」，深い興味として「知識獲得型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」の６つに分類している。この研究において田中は，最終的に目指すべき興味は「思考活性型興味」や「日常関連型興味」であるが，浅い興味から喚起させなければ深い興味にはつながらず，さらに，深い興味を抱くには学習内容の知識と価値の認知が必要であることを示唆している。

３．予備調査

授業実践を行う前に，理科に対する興味尺度の信頼性や妥当性を検討することを主な目的として予備調査を実施した。

3.1　研究協力者

調査は2020年12月上旬に，岩手県内の公立小学校１校の第６学年児童66名（２学級）に調査協力を依頼して行った。なお，極端に偏った回答を除外した結果，有効回答数は64名であった。

3.2　手続き

調査は，各学級担任の監督のもと教室にて行われ，一斉回答の後，回収された。回答の際，調査結果は授業の成績には関係ないこと，個人を特定して分析したり，個人の結果を公表したりすることがないことなどを事前に説明し，了承を得た。所要時間は質問紙の配布と回収を含め20分程度であった。

今回の調査においては，田中（2015）の興味尺度を援用した。これは理科の興味を「実験体験型興味」「驚き発見型興味」「達成感情型興味」「知識獲得型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」の６つの側面から捉えたものである。この尺度は，小学校高学年から高校生の理科に対する興味を調査するために用いられているものである。しかし田中は，作成した興味尺度の項目内容について，「理科の学習を～なものだと思っているか」と「理科の学習が～だった場合に面白いと思うか」

という２つの意味を含む文言になっていた点について課題を挙げ，目的に応じて質問文を工夫する必要性を述べていた。

そこで，予備調査では理科に対する興味について授業によって深化を促すことができるか検討を行うため後者を目的とし，学習者が理科の学習場面を想定しやすく，且つ小学生にとって分かりやすい表現に修正したものを使用した。修正にあたっては，筆者ら２名で検討を行った。

3.3 結果と考察

作成した理科学習における興味の36項目が事前の想定通りの６因子構造となることを確かめるために，IBM SPSS Amos 25を用いて確認的因子分析を行った。その結果を図１に示す。

得られたモデル適合度はCMIN = 22.76(p < .01), df = 9, RMSEA = .15, CFI = .92, AIC = 58.76, BCC =63.11となり，やや低い指標はあったが，６因子の適合性は概ね良好であった。

各下位尺度の基礎統計量及び相関係数を表１に示す。各下位尺度の α 係数は.74から.86となり，ある一定水準の信頼性が得られる結果となった。相関分析の結果，深い興味の一側面である「思考活性型興味」と「日常関連型興味」は他のどの興味とも有意な正の相関関係があることが示唆された。このことから，問題解決の過程を意識したり，日常生活を関連させたりする理科授業を行っていく必要があると考えられる。

一方で，「実験体験型興味」は「知識獲得型興味」のみ相関関係がないことが示唆された。このことから，授業において観察・実験の場面で面白さを感じている児童が必ずしも学習内容を理解する面白さを感じているとは限らないことが考えられるとともに，授業の中で観察・実験内容の価値付けを図っていく必要があると考えられる。

前述した通り，目指すべきは「思考活性型興味」や「日常関連型興味」のような深い興味であるが，「実験体験型興味」のような浅い興味からの喚起

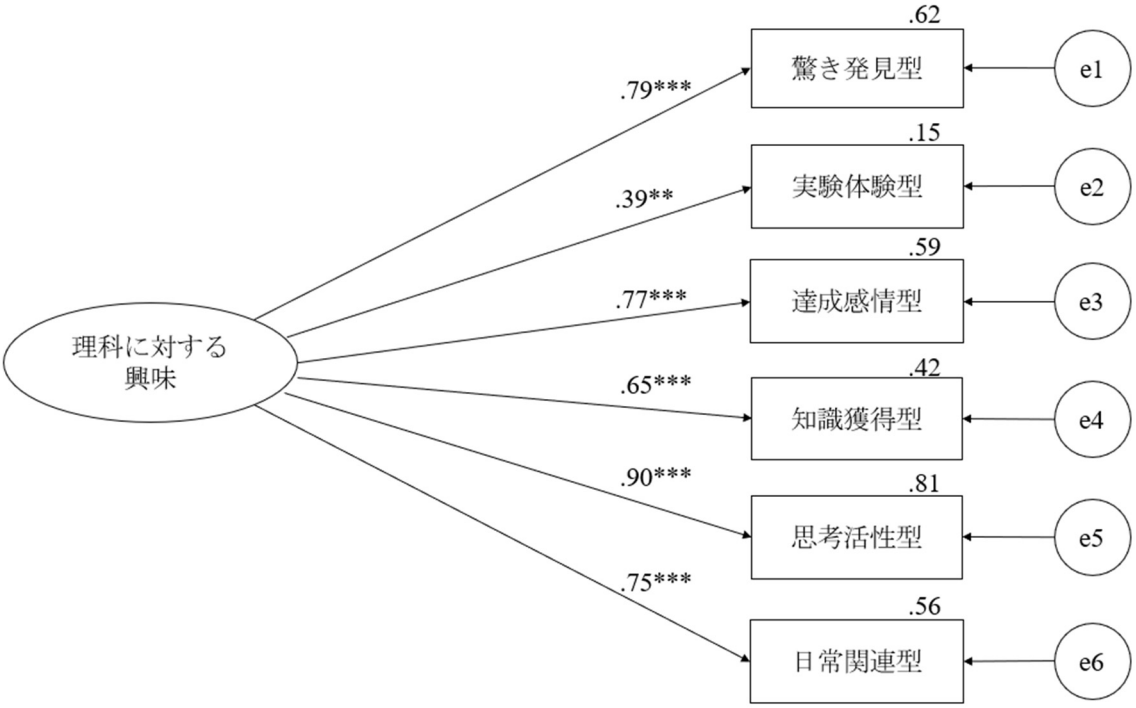


図１　確認的因子分析の結果

注１）**p < .01, ***p < .001
注２）矢印の数字は標準偏回帰係数（β）を示す。
注３）観測変数の右上の数字は重相関係数の２乗（R^2）を示す。

表１　各下位尺度の α 係数，基礎統計量及び相関係数

		α	*M*	*SD*	I	II	III	IV	V
I	実験体験型	.74	4.32	0.57					
II	驚き発見型	.81	4.15	0.68	.32*				
III	達成感情型	.86	4.08	0.78	.25*	.73***			
IV	知識獲得型	.85	4.17	0.67	.13	.39**	.42**		
V	思考活性型	.81	3.76	0.69	.36**	.70***	.67***	.64***	
VI	日常関連型	.85	3.90	0.76	.38**	.55***	.54***	.61***	.67***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

が必要である。今後の理科授業において，どのように導入の事象提示や観察・実験の場面の面白さを深い興味につなげていくか検討していく必要があると考えられる。

4　授業実践

4.1　授業構想

平成29年告示の小学校学習指導要領解説理科編では，理科改訂の要点の中で理科の面白さや理科を学ぶことの意義や有用性を高める観点から検討したと示されている（文部科学省，2018b）。このことを受け，鳴川（2021）は，子供が主体的に問題解決の活動を行う中で，学習の成果を日常生活との関わりの中で捉え直すこと等の必要性を述べている。

また，問題解決の活動を行うにあたっては，平成29年告示の中学校学習指導要領解説理科編において，「資質・能力を育むために重視する探究の過程のイメージ」として高等学校を例に示されており，小学校においても基本的に同様の流れで学習過程を捉えることが必要であると述べられている（文部科学省，2018c）。ここで示されている学習過程は，これまで小学校の理科の授業においても行われてきてはいるが，授業がこの学習過程に沿ったものだとしても，児童の思考プロセスも同様に沿っているとは限らない。よって，それぞれの学習過程において，どのように考えれば次の過程でその考えが活用できるのか，問題解決方略を児童自身が習得することに意義があり，その習得のためには教師からの積極的な関与が必要になると考えられる。

しかし，問題解決方略の習得のみを目的とする授業に児童が興味を示すとは想像しがたい。前述した通り，田中（2015）は理科に対する興味のうち浅い興味として「実験体験型興味」「驚き発見型興味」「達成感情型興味」，深い興味として「知識獲得型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」の６つに分類し，浅い興味から喚起させなければ深い興味にはつながらないことを示唆している。このことから，導入時の事象提示による気付きの場面や，観察・実験によって学習対象に惹きつけられる場面，いわゆる体験活動を充実させる必要もあると考える。

そこで本調査では，体験活動の充実に加え，児童に理科の問題解決方略を教示し，方略を使用しながら問題解決を行うことの意義や有用性を認識させ，日常生活との関連を実感できるような深い興味を促せるかについて，授業を通して探ることを目的とした。

本調査の授業のグランドデザインを図２に示す。一単位時間において６つの興味がそれぞれ特定の場面で起こるわけではないが，主に湧き起こると考えられる興味を場面ごとに整理した。田中（2013）は導入時に CATCH の介入と観察・実験後に HOLD の介入を行ったが，筆者は一単位時間の中で主に浅い興味が起こる場面を CATCH，主に深い興味が起こる場面を HOLD と捉え直

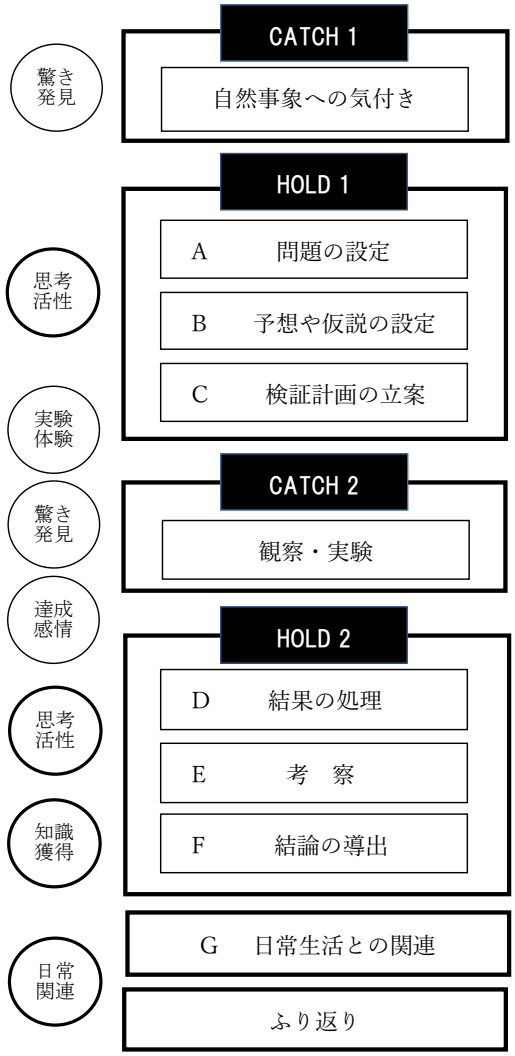


図２ 授業のグランドデザイン

し，以下のように授業を考えた。

CATCH1では，学習内容と関連しつつも意外性が伴う事象提示を行い，驚き発見型の興味を抱かせ，ここで得られた気付きから「どうしてこのような現象が起こるのか」を授業終了時に説明できるような内容を考えた。

HOLD1では，問題解決方略を用いて思考活性型の興味につなげていくための手立てを考えた。問題の設定から検証計画の立案までの段階で，具体的な目標（見通し）をもたせるような学習の意味づけと教師からの積極的な関与（発問）をすることによって，観察･実験の質が高まると考える。児童の多くは，観察・実験の場面を面白いと感じている。つまり，HOLD1の問題解決の過程が不十分であれば，児童が一見興味をもって活動しているように見えていたとしても，実は学習活動の本質よりも「みんなと協力して活動できて面白い」「実験器具にさわって面白い」といった，そこに置かれている環境による面白さのみに興味を示し，浅い興味に留まってしまう可能性が考えられる。

CATCH2では，実験体験型興味に加え，実験器具を上手に使って観察・実験できたというような達成感情型興味や新たな驚き発見型の興味をもたせるように，協働的な学習かつ操作的な活動になるように考えた。

HOLD2では，再び問題解決方略を用いて思考活性型興味や知識獲得型興味をもたせるような手立てを考えた。HOLD2の活動を通して「このように学んだから，今回のことが言えるのですね」と学習したことに対して意味づけと関与（賞賛）を行うことによって，問題解決の過程のよさに気付かせていきたいと考えた。

授業の終末では日常生活との関連事例を取り上げ，学習内容の価値付けを図ることによって日常関連型興味まで深めていきたいと考えた。また，教師からの一方的な価値付けにならないように，日常生活でどのような行動をとっていけばよいか説明する時間を設けた。この活動を通して，得られた知識は「自分にとって意味のあることだ」と認識され，より深い興味を抱いた状態で獲得されることが期待できる。田中(2015)は，浅い興味で得られた知識は失われやすく，深い興味で得られた知識は残りやすいことを示していることから，この学習活動を位置付ける意義があると考えた。

振り返りの場面では，学習を通しての自己変容や学習内容の有用感を自覚させるような発言や記述を促し，次時への期待感や新たな問いの設定につながるようにした。

HOLD 時の具体的な介入として，A ～ F の場面で児童がどのように思考し，記述としてどのように表現できればよいかについて検討を行った。授業において，「この場面ではこのように考えられるとよい」と教示し，記述や発言の内容の見とり

からできたことを価値付け，この活動を積み重ねていけば児童が問題解決の過程のよさに気付くことができるのではないかと考えた。

さらに，児童に分かりやすい表現になるように「問題解決シート」を作成し，授業で活用することとした（図３）。授業で使用したシートは表の右側が白紙の状態になっており，授業を進めていく中で表に記入させ単元終了時に完成させるようにした。

めざせ！理科の問題解決名人！

6年　　学級　　番　名前(　　)

問題をつくるとき	①観察や実験をしたら確かめられる。 ②今までの学習や経験から予想できる。
予想を立てるとき	①「○○すれば□□なるだろう」のように書く。 ②自分の予想が正しかったらどうなるかを書く。
実験の計画を立てるとき	①調べる条件（変える条件）を考える。 ②同じにする条件（変えない条件）を考える。
結果を書くとき	①何かと比べて、ちがいが分かる。 ②どんな実験をしたらどんな結果が出たか分かる。
考察するとき	①一文目に、どんな実験をしたらどんな結果が出たか書く。二文目に、結果から言えることを書く。 ②予想と反対のことが言えるようになっている。
まとめを書くとき	①問題の答えの文になっている。 ②今日の結果から，本当にそうだと言えるか。
ふり返るとき	①友達の考えで良かったところはないか。 ②授業前の自分の考えが変わったり，自分の生活について考えるようになったりしたことはないか。

図３　問題解決シート

4.2　研究協力者

授業実践は，岩手県内の公立小学校１校の第6学年児童34名（１学級）を対象に行った。

4.3　手続き

本研究において，児童の理解に対する興味を縦断的に調査するとともに，理科の興味の深化が問題解決方略の使用や理解度にどのような影響を与えるかについて検討するため，以下の手続きで調査を行った。

事前調査は，2021年４月上旬に調査協力を依頼し行った。調査には，理科の興味尺度質問紙と問題解決方略尺度の質問紙を用いた。34名すべてから回答が得られ，それらを分析対象とした。調査は第一筆者の監督のもと教室にて行われ，一斉回答の後，回収された。回答の際，調査結果は授業の成績には関係ないこと，個人を特定して分析したり，個人の結果を公表したりすることがないことなどを事前に説明し，了承を得た。所要時間は質問紙の配布と回収を含め25分程度であった。興味尺度の質問紙は予備調査において作成したものを使用した。

問題解決方略尺度の質問紙は阿部･久坂（2020）で作成されたものを使用した。この質問紙は問題解決方略を「問題の発見」「予想や仮説の発想」「解決方法の発想」「観察や実験の遂行」「より妥当な考えの創出」の５つのプロセスに分類し，各７項目計35項目で整理されたものである。なお，両質問紙ともに５件法（１当てはまらない，２あまり当てはまらない，３どちらともいえない，４少し当てはまる，５当てはまる）で回答を得た。

授業実践は，2021年４月中旬から下旬にかけ，「物の燃え方と空気(東京書籍)」を全７時間行った。

事後調査は2021年４月下旬に事前調査と同じ児童を対象に行った。調査には，事前調査と同じ２種類の質問紙に加え，理解度テストを実施した。34名すべてから回答が得られ，それらを分析対象とした。調査は筆者の監督のもと教室にて行われ，一斉回答の後回収された。先に質問紙を25分実施した後回収し，その後，理解度テストを20分実施した。理解度テストの内容は今までに行われた学力調査や，児童が使用している教科書とは異なる他社の教科書に記載されている単元末の問題を使用した。

4.4　結果と考察

全７時間の授業実践後に理解度テストを行った結果，通過率は表２の通りとなった。このテストは習熟や復習の時間を設けずに実施したものである。

表２　理解度テストの正答率（%）

問	出　題　内　容	形式	学級平均	全国平均
1	石灰水が白く濁ったことから二酸化炭素が検出されたことを理解している。	短答	94.1	88.6
2	物が燃えると，空気中の酸素の一部が使われることを理解している。	選択	88.2	58.9
3	ろうそくが最も長く燃え続けるものを推測できる。	選択	94.1	84.0
4	ストーブの煙突と吸気口の役割を説明できる。	記述	70.6	76.5
5	閉じ込められた空間で，どのろうそくが最も長く燃え続けられるか推測できる。	選択	97.1	51.0
6	ストーブやガスこんろを使用した際に，換気が必要な理由を説明できる。	記述	70.6	−

注）問１～問４はH29標準学力調査（中学１年対象），問５はTIMSS 2003（小学４年対象），問６は他社の教科書の単元末（小学６年対象）の問題である。

問１は短答式の問題であり，石灰水を用いて物の燃焼後に二酸化炭素が発生していることが理解できているかを見とることを目的としている。「二酸化炭素」と書くことができれば正答とした。一部ひらがな記載でも正答とし，多くの児童が正答した。誤答内容は「酸素」または誤字であった。

問２は選択式の問題であり，学級平均の通過率は88.2％と全国平均の58.9％を大きく上回った。これは，授業実践の第５時と第７時において酸素と二酸化炭素の割合の変化について強調した結果と考えられる。しかし，誤答内容はどれも「酸素がすべて使われる」を選択していた。授業においてはモデル図や帯グラフを用いて酸素の一部だけが使われることを強調したが，児童にとっては「酸素の代わりに二酸化炭素ができる」という概念が根強く残ることが分かった。

問３も選択式の問題であり，多くの児童が正答した。集気びんの大きさに関わらず集気びんの中で空気が絶えず入れ替わっていれば燃え続けると推測できればよい問題であったが，誤答内容はふたをした一番大きな集気びんであった。

問４は記述式の問題であり，空気の入れ替わりについて記載できていれば正答とした。誤答内容としては，薪ストーブの吸気口あるいは煙突の一方の役割しか記述されていないものや，「長く燃やし続けるため」のように説明が不十分なものが見られた。

問５は選択式の問題であり，学級平均の通過率は97.1％と全国平均の51.0％を大きく上回った。また，多くの児童が正答した。ろうそくの大きさに対して一番大きい空間を選択できればよい問題であったが，誤答内容はろうそくの大きさに対して一番小さい空間の選択であった。

問６は記述式の問題であり，酸素の減少と二酸化炭素の増加について記述できていれば正答とした。誤答内容としては，「空気が汚れる」や「空気が乾燥する」など学習内容と関連付けられていないものが見られた。

全体を通して，単元の最初に学習した内容であっても，知識として習得できていると考えられる。しかし，記述式問題についての通過率は短答式や選択式のように正答率は高くなかった。授業の中で日常生活と関連させる場面では，単に学んだことが役に立つ実感をもたせるだけではなく，なぜそうなっているのかについて児童自らが考える時間を設定することが大切であると考えられる。また，出題内容の条件に合わせて必要十分な説明ができるようになるためには，異なる学習方略の習得が必要だと考えられる。

授業前後の興味尺度について対応のあるt検定を行った(表３)。どの興味も平均値は上昇し，「驚き発見型」「思考活性型」「日常関連型」の興味に有意差が見られる結果となったことから，授業によって児童の興味が深まったと考えられる。また，効果量を見ると日常関連型は$d = 0.48$ある。効果量については，$d = 0.40$を基準値としてこの値以

上を望ましい効果としており，教師が学習者に対して直接介入した効果があったと考えられる。

これらのことから，児童が学習の中で見つけた問いに対して問題解決方略を使って学習し続けることを教示し，一単位時間や単元の終わりに日常生活との関連を考えさせることが大切であると考えられる。

阿部・久坂（2020）が作成した問題解決方略尺度を使用し，授業前後において質問紙調査を行った。調査後，対応のある *t* 検定を行った（表４）。どの問題解決方略も平均値は上昇したものの，有意差は見られなかった。これは，授業前の段階で各項目の平均値が高く天井効果の可能性が考えられる。

児童の理科に対する興味が，問題解決方略の使用に与える影響を分析するために，興味尺度得点を独立変数，問題解決方略の５つのプロセスをそれぞれ従属変数として重回帰分析を実施した。その結果を表５に示す。これを見ると，深い興味に分類されている「知識獲得型興味」が「予想や仮説の発想」「観察や実験の遂行」「より妥当な考えの創出」に有意な正の影響を与えている。さらに，日常関連型興味が「問題の発見」「予想や仮説の発想」に有意な正の影響を与えている。このことから，「知識獲得型興味」と「日常関連型興味」をもつ児童ほど，それぞれの問題解決方略を積極

表３　興味尺度得点のプレ・ポスト比較

	プレ		ポスト		*t*	*d*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
実験体験型	4.43	0.67	4.61	0.61	1.68	0.28
驚き発見型	4.12	0.95	4.37	0.76	2.10*	0.29
達成感情型	4.18	0.80	4.35	0.83	1.33	0.22
知識獲得型	4.26	0.85	4.45	0.79	1.62	0.23
思考活性型	3.69	0.95	4.05	0.98	2.38*	0.37
日常関連型	3.96	0.83	4.35	0.83	3.34***	0.48

*$p < .05$, ***$p < .001$

表４　問題解決方略尺度得点のプレ・ポスト比較

	プレ		ポスト		*t*	*d*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
問題の発見	4.16	0.63	4.26	0.73	0.81	0.14
予想や仮説の発想	4.22	0.57	4.35	0.71	1.16	0.20
解決方法の発想	4.53	0.38	4.56	0.63	0.40	0.07
観察や実験の遂行	4.64	0.41	4.65	0.44	0.15	0.02
より妥当な考えの創出	4.29	053	4.42	0.64	1.10	0.23

表５　興味が問題解決方略の使用に与える影響（重回帰分析の結果）

	問題の発見		予想や仮説の発想		解決方法の発想		観察や実験の遂行		より妥当な考えの創出	
	β	*SE*	*β*	*SE*	*B*	*SE*	*β*	*SE*	*β*	*SE*
実験体験型	−.09	.23	.10	.19	.02	.17	.02	.12	−.02	.21
驚き発見型	−.14	.27	.00	.22	−.19	.20	.19	.14	−.07	.24
達成感情型	.20	.24	.06	.19	.43	.17	.06	.13	.09	.21
知識獲得型	.12	.26	.44*	.21	.12	.19	.68**	.14	.55*	.23
思考活性型	−.02	.26	−.32	.21	.34	.19	−.25	.14	−.06	.23
日常関連型	.44*	.22	.48*	.18	.01	.16	.06	.12	.23	.20
決定係数(R^2)	.48		.29		.50		.38		.31	

*$p < .05$, **$p < .01$

的に用いていることが示唆された。

また，有意な値とはならなったものの，「達成感情型興味」や「思考活性型興味」が他の興味よりも「解決方法の発想」に対してβは高い値をとっている。一方で，驚き発見型興味や実験体験型興味は全体的に低い影響もしくは負の影響を与えている。事象提示によって興味を惹き付けられただけであったり，単に実験内容だけが面白いと感じていたりする児童が必ずしも問題解決方略を取り入れて学習に取り組んでいるわけではないことが考えられる。

5．総合考察

5.1　成果と意義

本研究は，児童の理科に対する興味の深化を促す授業づくりを行い，その効果を検討，考察した。このことによって以下のような知見が得られた。

予備調査では，理科学習における興味尺度を作成して質問紙調査を行い，６つの興味尺度の相関関係を明らかにした。この結果からは，６つの興味それぞれの間に相関関係が示された中で「実験体験型興味」と「知識獲得型興味」にのみ有意な差が見られなかった。つまり，「観察・実験をして面白い」と思っている児童が，必ずしも「学習内容が分かって面白い」と思っているわけではないことが考えられる。多くの児童が観察・実験に面白さを感じていることから，教師は今一度，目の前の児童らが楽しそうに観察・実験する姿だけを見とって授業の良し悪しを判断していないかについて見直す必要があると考えられる。また，深い興味の一側面である「思考活性型興味」や「日常関連型興味」はどの興味とも有意な正の相関関係があることが示された。この結果からも，理科授業において問題解決の過程を意識したり日常生活と関連させたりする必要があると考えられる。

本調査では，児童に理科の問題解決方略を教示し，方略を使用しながら問題解決を行うことの意義や有用性を認識させ，日常生活との関連を実感できるような深い興味を促せるかについて，授業を通して探った。この授業前後において，「驚き発見型興味」「思考活性型興味」「日常関連型興味」が上昇したことに有意な差が見られたことから，授業によって興味が深まったことが示唆された。また，深い興味を抱くことが問題解決方略を積極的な使用につながることも示唆された。この結果からも，授業によって理科の興味を深化させる必要があると考えられる。

以上のことから，今後の理科授業においては，自然の事物・現象との十分な関わりを通して気付く時間を大切にしつつ，「関わりが面白い」を問題解決方略の使用によって「分かって面白い」につなげることが大切だと考える。この面白さの実感を積み重ね，児童の理科離れにつなげないよう，私たち教師は今後の授業づくりを見つめ直す必要がある。

5.2　本研究の限界と課題

本研究の限界と課題について以下の２点を示す。

１点目は，本研究から得られた示唆は，第６学年１クラス１単元から得られたものということから，結果の一般化可能性を示すには限界がある。どの学年，他の領域でも本研究と同様の成果が得られるかについては，今後も実践を通して検討していく必要がある。

２点目は，問題解決シートの活用についてである。本研究では１時間ずつ問題解決の過程の一場面に介入していったが，実際の授業では，観察・実験の時間を十分に保障するには困難さも感じられた。十分な体験活動の時間を保障することによって得られる気付きがあると考えると，学習内容やその特徴に合わせた問題解決の力（資質・能力）のカリキュラム・マネジメントについて考えていく必要がある。また，問題解決シートの様式や文言を含め，理科を学び始める第３学年にも使用することを考えると，各学年や児童の実態に合わせた文言の吟味が必要になってくると思われる。

引用文献

阿部由佳理，久坂哲也（2020）小学校理科における学習観と学習動機が問題解決方略使用に与える影響，日本科学教育学会研究会研究報告 , 35, 2：23-26.

Hidi, S. & Baird, W.（1988）Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465?483.

Hidi,S. & Renninger, K. A.（2006）The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

岩手県教育委員会（2020）令和2年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査　質問紙調査結果（概要）Retrieved from https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/036/029/kekka.pdf（2021年7月15日）

国立教育政策研究所 (2018) 平成30年度全国学力・学習状況調査報告書　小学校理科Retrieved from https://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/report/data/18psci.pdf（2020年8月3日）

国立教育政策研究所（2020）国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）のポイント Retrieved from https://www.nier.go.jp/timss/2019/point.pdf（2021年1月21日）

Mitchell, M（1993）Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 35, 3, 424-436.

文部科学省（2018a）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編，東洋館出版社

文部科学省（2018b）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編，東洋館出版社

文部科学省（2018c）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編，学校図書

長沼祥太郎（2015）理科離れの動向に関する一考察：実態および原因に焦点を当てて，科学教育研究，39, 2, 114-123.

鳴川哲也（2021）理科を学ぶことの意義や有用性を実感できる指導の在り方，初等教育資料令和3年8月号，東洋館出版社，54-55.

田中瑛津子（2013）興味の深化を促す授業方略の検討 , 教授学習心理学研究，9, 12-28.

田中瑛津子（2015）理科に対する興味の分類 , 教育心理学研究，63, 23-36.

児童のいじめ対処行動に関する研究

藤　井　義　久*

（令和４年２月９日受付）
（令和４年２月14日受理）

FUJII Yoshihisa *

Research on Elementary School Students's Coping of Bullying

要　約

本研究の目的は，「児童版いじめ対処行動尺度」を開発することを通して，児童がいじめ目撃場面においてどのような対処行動を取っているか，その実態について明らかにするとともに，そうした「いじめ対処行動」が個の性格や学級適応感によってどのように異なるか検討することであった。調査対象は，小学４～６年生520名（男子276名，女子244名）であった。まず，項目分析および因子分析によって，最終的に「問題解決行動」，「援助要請行動」，「観衆的行動」，「傍観者的行動」という４つの下位尺度，計26項目から成る「児童版いじめ対処行動尺度」を開発した。そして，この尺度を用いて，いじめ対処行動と個の性格との関連性について重回帰分析によって検討したところ，特に責任感が強く，物事に積極的に取り組もうという「統制性」傾向の高い児童ほど，いじめ目撃場面において「問題解決行動」や「援助要請行動」といった望ましい対処行動を取りやすいことが明らかになった。一方，いじめ対処行動と学級適応感との関連性においては，特に学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりする感覚である被信頼・受容感が高い児童ほど，いじめ目撃場面において「問題解決行動」を取りやすく，学級において充実感が高い児童ほど「援助要請行動」を取りやすいことが明らかになった。

問　　題

我が国において，いじめは，深刻な社会問題である。2013年，いじめへの対応と防止について学校や行政等の責務を規定した「いじめ防止対策推進法」が国会において可決成立し，施行されたが，依然として，全国の学校でいじめが後を絶たない深刻な状況が続いている。従って，いじめは，どの学校にもどの学級にも起こりうるという危機感と緊張感をもって対応していくことがより一層求められていると言える。いじめとは，「児童生徒に対して当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な 影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義される。令和３年度の文部科学省（2021）の「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」によると，小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は 517,163 件，児童生徒1,000人当たりの認知件数は39.7件であった。

森田（1985）の「いじめの四層構造論」によれば，いじめは，直接いじめを行う「加害者」，加害者

＊岩手大学教育学部

から直接いじめを受ける「被害者」，自分で直接手を下していないが周りでおもしろがってはやしたてる「観衆」，いじめられている状況を見ても見ぬふりをする「傍観者」の４層で構成されているとする。その中でも特に，いじめの持続や拡大に大きな影響を与えているのが「傍観者」であることが森田（1990）の研究で明らかにされている。一方で，藤村（2016）は「傍観者の行動がいじめにもたらす影響は大きく，その抑制につながる可能性が高い」と述べている。これらの研究結果は，傍観者の行動次第で，いじめをエスカレートさせることにつながることもあれば，逆にいじめを抑制，阻止することもできることを意味している。Debra and Wendy（1995）が「いじめの96％が大人のいないところで起きる」ことを明らかにしていることからも，今後，いじめの早期発見、早期対応の観点から「傍観者」の果たす役割は大きいと言わざるをえない。すなわち，いじめを目撃した時に見て見ぬふりをする「傍観者」をいかに「いじめを止めさせる人間」へと変えていくことができるかが，いじめ防止において極めて重要であると言える。そうした「傍観者」に着目した研究としては，大坪（1998），橋本（1999）が挙げられるが，その数は少ないのが現状である。ただ「傍観者」だけに注目して「いじめ対処行動」を分析していけばよいかと言うと決してそうではない。むしろ森田（1985）の「いじめの四層構造」に基づき，多面的に「いじめ対処行動」について検討する必要がある。「いじめ対処行動」に関する研究としては，これまで石井ら（1996）や古市（2000）の研究が見られるが，いじめを目撃した時に，どういった対処行動を取っているのか，発達段階を追って詳細に分析した研究は，未だ少ないのが現状である。

そこで，本研究では，児童を対象として，いじめを目撃した時に取る対処行動について多面的に測定できる「児童版いじめ対処行動尺度」を開発し，その尺度を用いて、児童のいじめ対処行動の現状について明らかにすることにした。あわせて，個の特性によって児童のいじめ対処行動はどのように異なるかについて検討することにした。なお，本研究では，様々考えられる「個の特性」の中から，「性格」と「学級適応感」の２つに絞って研究を進めることにした。

方　法

１．調査対象

公立小学校２校の児童（４～６年生）計520名（男子276名，女子244名）を対象とした。なお，学年別内訳は，４年生184名（男子95名，女子89名），５年生165名（男子90名，女子75名），６年生171名（男子91名，女子80名）であった。

２．調査手続

授業時間中，担任によって以下の調査内容から成る質問紙を児童に一斉に配布し，回答を求め，回収終了後，直ちに回収する方式で調査が実施された。調査は無記名式とし，倫理的配慮の観点から，事前に「学校の成績に全く関係のないこと」，「自分の回答が他人に漏れる心配のないこと」，「答えたくない質問に対しては答えなくてもよいこと」を口頭および文書で伝えた上で調査を実施した。

３．調査内容

以下の内容から成る質問紙を作成した。

（1）フェイスシート

児童の性別，学年について回答を求めた。

（2）いじめ対処行動尺度（暫定版）

クラスで「いじめ」を目撃した時に，児童はどのような対処行動を行うのかを測定するために新たに作成した36項目。なお，回答は，「あなたは，クラスでいじめを見かけたら，どのような行動を取りますか」という質問に対して，「まったく当てはまらない」，「あまり当てはまらない」，「やや当てはまる」，「非常によく当てはまる」の４件法で答える方式である。

（3）小学生用主要５因子性格検査

曽我（1999）が作成した40項目。なお，回答は，それぞれの項目に対して，「当てはまらない」，「どちらともいえない」，「当てはまる」の3件法で答える方式である。

（4）小学生用学級適応感尺度

江村･大久保（2012）が作成した15項目。なお，回答は，それぞれの項目に対して，「当てはまらない」，「あまり当てはまらない」，「やや当てはまる」，「当てはまる」で答える方式である。

4．分析手続

統計パッケージであるSASを用いて分析した。

結　果

1．児童版いじめ対処行動尺度の開発

（1）項目分析

新たに作成した「いじめ対処行動尺度（暫定版）」36項目の各回答に対して，0点（まったく当てはまらない）から3点（非常によく当てはまる）という得点を与えた。そして，各項目得点の平均値及び標準偏差を算出した。その結果，平均値の高かった項目として，「おもしろいことだとはやしたてる」(2.76)，「おもしろいことだと笑う」(2.74)，「おもしろいことだとうわさをながす」(2.73)が挙げられた。一方，平均値の低かった項目として，「子どもSOSダイヤルに電話する」(0.42)，「スクールカウンセラーに話してみる」(0.71)，「保健室の先生に話してみる」(0.77)が挙げられた。

なお，天井効果，床効果の見られた項目は見られなかったので，36項目すべてを分析対象とした。

（2）因子分析

36項目について，主因子法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の変化と解釈可能性から，4因子が最も妥当な因子数であると判断された。しかし，2つ以上の因子に高い因子負荷の見られる項目が10項目あったために，それらを削除し，再度，同様の因子分析を行った。その結果，最終的に得られた結果をTable1に示す。

第1因子は，「いじめの原因を調べる」，「いじめを受けている人に「大丈夫だよ」と声をかける」などの項目に高い因子負荷が見られた。これらの項目は，いじめ場面において積極的に問題解決を図ろうとする項目であると考えられるので、これらの項目をまとめて「問題解決行動因子」と命名した。第2因子は，「スクールカウンセラーに話してみる」、「子どもＳＯＳダイヤルに電話し話してみる」などの項目に高い因子負荷が見られた。これらの項目は，誰かに援助を求めようとする項目であると考えられるので，これらの項目をまとめて「援助要請行動因子」と命名した。第3因子は，「おもしろいことだと一緒になってふざける」，「おもしろいことだと笑う」などの項目に高い因子負荷が見られた。これらの項目は，いじめ場面において周りではやしたてる，いわゆる「いじめの4層構造」の「観衆」に当たる行為に関する項目であると考えられるので、これらの項目をまとめて「観衆的行動因子」と命名した。第4因子は、「聞かなかったふりをする」、「なにもしない」ないじめ場面において見て見ぬふりをする，いわゆる「いじめの4層構造」の「傍観者」に当たる行為に関する項目と考えられるので，これらの項目をまとめて「傍観者的行動因子」と命名した。

以上の4つの下位尺度，計26項目からなる尺度を今後「児童版いじめ対処行動尺度」と呼ぶことにする。なお，Table 1に因子分析結果とあわせて4つの下位尺度間の相関係数も示したが，特に「問題解決行動」と「援助要請行動」との間に.52という高い相関が認められた。

（3）信頼性の検討

「児童版いじめ対処行動尺度」の信頼性について検討するために，下位尺度ごとにクロンバックのα係数を算出した。その結果，「問題解決行動」が.74，「援助要請行動」が.79，「観衆的行動」が.85，「傍観者的行動」が.78という高い値を得たことから，「児童版いじめ対処行動尺度」には，一定の信頼性が備わっていることが確認された。

2．いじめ対処行動の性差および学年差について

いじめ対処行動の性差および学年差について検討するために，「児童版いじめ対処行動尺度」の下位尺度ごとに，二要因分散分析（性×学年）を行った。その結果をTable 2に示す。それによると，「観衆的行動」，「傍観者的行動」において，1％水準で有意な性差が認められた。すなわち，「観衆的行動」や「傍観者的行動」は男子よりもむしろ女子において多い傾向が明らかになった。また，

Table 1　児童版いじめ対処行動尺度の因子分析結果（主因子法・Promax 回転）

項目	F1	F2	F3	F4
（F1：問題解決行動）				
いじめの原因を調べる	**.58**	.09	-.01	.11
いじめを受けている人に「大丈夫だよ」と声をかける	**.55**	.17	.13	.22
いじめを止めさせる	**.55**	.16	.01	.31
その現場にいたら、すぐに助けを呼ぶ	**.54**	.16	.03	.18
自分自身でいじめの解決方法を考える	**.51**	.02	.05	.13
いじめをしている人に声をかける	**.51**	.13	.09	.20
事実を確かめる	**.50**	.14	.02	.11
友だちに話してみる	**.50**	.17	.03	.03
友だちと協力して止めに入る	**.50**	.20	.01	.25
クラスの問題として考える	**.49**	.25	.02	.10
先生に話してみるように言ってみる	**.46**	.30	.18	-.02
（F2：援助要請行動）				
スクールカウンセラーに話してみる	.12	**.65**	.08	.15
子ども SOS ダイヤルに電話し話してみる	.06	**.63**	.02	.14
保健室の先生に話してみる	.21	**.58**	-.05	.09
学級委員の人に話してみる	.28	**.50**	.05	.10
家族の誰かに話してみる	.29	**.44**	.09	-.02
先輩に話してみる	.29	**.40**	-.17	.05
（F3：観衆的行動）				
おもしろいことだと一緒になってふざける	.10	-.01	**.70**	.05
おもしろいことだと笑う	.07	-.01	**.64**	.00
おもしろいことだとはやしたてる	.06	.00	**.62**	.23
おもしろいことだと噂をながす	-.02	.10	**.58**	.28
（F4：傍観者的行動）				
聞かなかったふりをする	.07	.12	.14	**.57**
何もしない	.30	.06	.11	**.49**
その現場に出くわしたら、偶然通りかかったふりをする	.23	.13	.11	**.49**
自分には関係のないことだと思う	.12	.09	.14	**.42**
いじめを受けている人と話をしない	.13	.02	.10	**.37**
因子間相関 F1	1.00	.52	.19	.44
因子間相関 F2		1.00	.08	.28
因子間相関 F3			1.00	.34
因子間相関 F4				1.00

Table 2　いじめ対処行動尺度の男女別学年別平均値,標準偏差および分散分析結果(性×学年)

下位尺度	性別	4年生	5年生	6年生	性	学年	性×学年
Ⅰ.問題解決行動	男子	20.71（6.88）	21.96（7.73）	19.56（8.02）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s*
	女子	22.85（5.58）	21.89（6.09）	21.26（7.20）			
Ⅱ.援助要請行動	男子	5.15（3.75）	5.88（4.76）	4.79（4.40）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*
	女子	6.74（4.04）	5.79（3.86）	5.89（3.92）			
Ⅲ.観衆的行動	男子	10.85（1.94）	10.70（1.97）	10.10（2.66）	15.90***	*n.s.*	*n.s.*
	女子	11.19（1.94）	11.37（1.42）	11.19（1.52）			
Ⅳ.傍観者的行動	男子	11.23（3.23）	11.38（3.33）	11.99（2.74）	8.16**	5.77**	*n.s.*
	女子	11.44（2.92）	12.59（2.30）	12.74（2.52）			

SD（　　），***p<.001，**p<.01

「傍観者的行動」のみ１％水準で有意な学年差が認められた。そこで，Tukeyの多重比較を行ったところ，４年生と６年生間において５％水準で有意な学年差が確認された。すなわち，「傍観者的行動」は学年が上がるにつれて徐々に増えてくる傾向が明らかになった。なお，有意な交互作用が見られた下位尺度はなかった。

３．性格傾向の性差および学年差について

性格傾向の性差および学年差について検討するために「小学生用主要５因子性格検査」で測定される５つの性格傾向（Table 3参照）ごとに，二要因分散分析（性×学年）を行った。その結果をTable 4に示す。それによると，有意な性差が見られた性格傾向は,「統制性」と「外向性」であった。「統制性」については，女子の方が男子よりも有意に得点の高いことが確認された。このことから，女子の方が男子よりも一般的に責任感が強く，物事に積極的に取り組もうという傾向が強いと言える。「外向性」については，逆に男子の方が女子よりも有意に得点の高いことが確認された。このことから，男子の方が女子よりも一般的に活動的で自己顕示傾向が強く，また怒りなどの感情を抑えるのが苦手で，外に表しやすい傾向が強いと言える。

一方，学年差については,「協調性」のみ，有意差が確認された。そこで，Tukeyの多重比較を行ったところ，４年生の方が６年生よりも有意に得点の高いことが明らかになった。このことから，相手を思いやる「協調性」は学年が上がるにつれて，徐々に低下する傾向があると言える。

４．性格といじめ対処行動との関連性

性格といじめ対処行動との関連性について,「児童版いじめ対処行動尺度」の下位尺度得点を目的変数,「小学生用主要５因子性格検査」の下位尺

Table３　小学生用５因子性格検査で測定される５つの性格傾向

下位尺度	性格傾向
Ⅰ.協調性	人間関係を重視する，他人の気持ちを思いやり，共感や信頼を強く感じる傾向。
Ⅱ.統制性	ある一定の価値基準に従って自己を統制する，責任感が強く，物事に積極的に取り組もうとする傾向。
Ⅲ.情緒性	ストレスや脅威，あるいは他人の思惑に対して敏感で，緊張や不安が強い，何事にも自信がなく，落ち込みやすい傾向。
Ⅳ.開放性	現実にとらわれることなく，発想がユニークで，好奇心や探求心が強い，常識の枠から開放された自由な思考を行う一方，現実回避の傾向も示す。
Ⅴ.外向性	活動的で自己顕示傾向が強い，怒りなどの感情を抑えるのが苦手で，外に表しやすい傾向。

Table 4 小学生用主要５因子性格検査の男女別学年別平均値, 標準偏差および分散分析結果（性×学年）

下位尺度	性別	４年生	５年生	６年生	性	学年	性×学年
Ⅰ.協調性	男子	18.38（2.83）	17.56（3.19）	17.51（3.08）	*n.s.*	6.02**	*n.s.*
	女子	18.59（2.48）	18.17（2.50）	17.29（3.36）			
Ⅱ.統制性	男子	9.55（2.98）	10.12（3.61）	9.69（3.01）	6.99**	*n.s.*	*n.s.*
	女子	10.89（2.52）	10.45（2.80）	10.06（3.04）			
Ⅲ.情緒性	男子	14.07（2.50）	14.19（2.47）	14.18（2.48）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*
	女子	14.29（2.48）	14.13（2.78）	13.19（2.19）			
Ⅳ.開放性	男子	8.17（3.78）	8.82（3.66）	8.08（4.36）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*
	女子	7.83（3.73）	8.16（3.96）	8.43（4.30）			
Ⅴ.外向性	男子	11.17（2.33）	11.57（2.18）	11.19（2.08）	11.26***	*n.s.*	*n.s.*
	女子	10.54（2.19）	10.55（2.41）	10.81（2.52）			

SD（　　），***p<.001，**p<.01

度得点を説明変数として，重回帰分析を行った。その結果をTable 5に示す。

まず「問題解決行動」と「援助要請行動」においては，いずれも標準偏回帰係数の値から，最も強い正の関連が見られた性格傾向は「統制性」，次に強い関連が見られた性格傾向は「協調性」であった。すなわち，特に，責任感が強く積極的に物事に取り組もうという性格傾向が強い児童ほど，いじめ目撃場面において「問題解決行動」や「援助要請行動」といった望ましい対処行動をより取りやすい傾向が明らかになった。また，他人を思いやる「協調性」が高い児童も「いじめ場面」においてより望ましい対処行動を取りやすい傾向が明らかになった。

一方，「観衆的行動」と「傍観者的行動」においては，いずれも標準偏回帰係数の値から，「協調性」と弱い負の関連が見られた。すなわち，他人を思いやる「協調性」の強い児童は，「いじめ場面」においてはやし立てるといった「観衆的行動」や見て見ぬふりをするといった「傍観者的行動」など「いじめ」を助長するような良くない対処行動は取らない傾向が明らかになった。

５．学級適応感傾向の性差および学年差について

学級適応感傾向の性差および学年差について検討するために「小学生用学級適応感尺度」によって測定される３つの感覚（Table 7参照）ごとに，

Table 5　児童の性格傾向といじめ対処行動との関連性（重回帰分析結果）

	いじめ対処行動			
個人の性格	Ⅰ．問題解決行動	Ⅱ．援助要請行動	Ⅲ．観衆的行動	Ⅳ．傍観者的行動
Ⅰ．協調性	.40***	.13	－.11	－.21**
Ⅱ．統制性	.97***	.38***	－.05	－.17*
Ⅲ．情緒性	－.18	－.06	.02	－.11
Ⅳ．開放性	.05	.02	.00	.02
Ⅴ．外向性	.13	.06	.08	.06
R^2	.24	.09	.05	.15

***p<.001，**p<.01，*p<.05

Table 6　小学生用学級適応感尺度で測定される３つの感覚

下位尺度	感覚
Ⅰ.居心地の良さの の感覚	所属する学級において落ち着いている感覚や安心感，居心地が良い感覚。
Ⅱ.被信頼・受容感	所属する学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりする感覚。
Ⅲ.充実感	所属する学級において課題や目的のあることやそれを達成できた時の充実している感覚。

江村・大久保（2012）

Table 7　小学生用学級適応感尺度の男女別学年別平均値，標準偏差および分散分析結果（性×学年）

下位尺度	性別	４年生	５年生	６年生	性	学年	性×学年
Ⅰ.居心地の良さの感覚	男子	10.22（4.32）	10.43（4.51）	10.35（4.03）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*
	女子	11.40（3.57）	10.67（4.16）	9.58（4.46）			
Ⅱ.被信頼・受容感	男子	8.41（3.92）	8.07（4.18）	8.38（4.08）	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*
	女子	8.66（3.89）	9.25（3.34）	8.04（3.87）			
Ⅲ.充実感	男子	10.22（3.83）	10.63（3.94）	10.22（3.78）	*n.s.*	3.88*	*n.s.*
	女子	11.26（3.88）	11.36（3.34）	9.45（4.22）			

SD（　），*p<.05

Table 8　いじめ対処行動と学級適応感との関連性（重回帰分析結果）

	いじめ対処行動			
学級適応感	Ⅰ．問題解決型行動	Ⅱ．援助要請行動	Ⅲ.観衆的行動	Ⅳ．傍観者的行動
Ⅰ．居心地の良さの感覚	.12	.29**	.02	.08
Ⅱ．被信頼・受容感	.28**	.18*	.06	.06
Ⅲ．充実感	.17*	−.07	−.02	.11
R^2	.12	.18	.11	.10

**p<.01，*p<.05

二要因分散分析（性×学年）を行った。

その結果をTable 8に示す。それによると，有意な性差が確認された感覚はなかった。一方，学年差においては，「充実感」のみ有意であった。そこで，Tukeyの多重比較を行ったところ，６年生の方が４，５年生に比べて有意に「充実感」が低いことが明らかになった。このことから，学年が上がるにつれて，学級生活における充実感は低下する傾向があると言える。

６．学級適応感といじめ対処行動との関連性

学級適応感といじめ対処行動との関連性について，「児童版いじめ対処行動尺度」の下位尺度得点を目的変数，「小学生用学級適応感尺度」の下位尺度得点を説明変数として重回帰分析を行った。その結果をTable 8に示す。

それによると，標準偏回帰係数の値から，「問題解決行動」と最も関連の強い感覚は「被信頼・受容感」であった。すなわち，学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりする感覚である被信頼・受容感が高い児童ほど，いじめ目撃場面において「問題解決行動」を取りやすいことが明らかになった。また，標準偏回帰係数の値から，「援助要請行動」と最も関連の強い感覚は「居心地の良さの感覚」であった。すなわち，学級において居心地の良さを感じている児童ほど「援助要請行動」を取りやすいことが明らかになった。

考　察

本研究の目的は，児童のいじめ目撃場面における対処行動の下位構造を明らかにするとともに，そういった「いじめ対処行動」が個の特性によってどのように異なるか，特に性格と学級適応感に焦点を当てて検討することであった。

まず，児童のいじめ目撃場面における対処行動の下位構造について明らかにするために，いじめ対処行動に関する項目について因子分析を行った。その結果，児童がいじめを目撃した時に取る対処行動は，いじめを止めさせる「問題解決行動」，誰かに助けを求める「援助要請行動」，周りではやし立てる「観衆的行動」，見て見ぬふりをする「傍観者的行動」という４つの因子で説明できることが明らかになった。そこで，それら４つの「いじめ対処行動」の性差，学年差について検討するために，二要因分散分析（性×学年）を行ったところ，「観衆的行動」と「傍観者的行動」において１％水準で有意な性差（男子＜女子）が確認された。すなわち，いじめを目撃した時，女子の方が男子よりも「観衆的行動」や「傍観者的行動」を取りやすいことがわかった。このことから，森田（1985）の「いじめの四層構造論」で「いじめ」の持続や拡大の原因となっていると指摘されている「観衆」や「傍観者」は，男子よりもむしろ女子に多いことが推測される。このように女子に多いと推測される「観衆的行動」や「傍観者的行動」を取ろうとする児童をいかに減らし，いじめを目撃した時に，逆に「問題解決行動」や「援助要請行動」を積極的に取ることのできる児童を「いじめ防止教育」等を通じてどのように育成していけばよいか検討していくことが，いじめが起きにくい学校環境を構築していくために今後ますます重要になってくると考えられる。

一方，学年差においては，「傍観者的行動」のみ１％水準で有意差が確認されたので，Tukeyの多重比較を行ったところ，学年が上がるにつれて

「傍観者的行動」を取る傾向は有意に増加する傾向が明らかになった。このことから，見て見ぬふりをする「傍観者」は学年が上がるにつれて増えてくるものと推測される。今後，こうした傍観者の数をいかに増やさないようにできるかがいじめを起こさせない学校環境を構築するための鍵を握っていると言える。

次に，個人の性格や学級適応感傾向の違いによって，いじめ対処行動がどのように異なるか検討した。まず，個人の性格について，分散分析の結果，唯一，「協調性」のみ１％水準で有意な学年差が認められたことに注目する必要がある。すなわち，学年が上がるについて他人の気持ちを思いやり，共感や信頼を強く感じる傾向が有意に低下していくことが明らかになった。このように相手の気持ちを思いやったり共感したりすることができなくなってくると，いじめ場面を目撃してもすぐ助けに行こうという意識は低下していくものと思われる。前述の通り，学年が上がるにつれて，見て見ぬふりをする「傍観者的行動」が増える背景には，この「他人を思いやる気持ちや共感性」の低下が原因しているものと考えられる。従って，学校現場の中で，学年とともに低下していく「他人の気持ちを思いやったり理解する能力」をどう維持し，高めていくことができるかが，いじめ目撃場面における「傍観者的行動」を減らしていく上で重要であることが示唆された。

さらに，いじめ対処行動の関連要因について分析するために，目的変数をいじめ対処行動、説明変数を個の性格および学級適応感として重回帰分析を行った。その結果，いじめ対処行動のうち，いじめを止めさせようとする「問題解決行動」と特に関連が強かった性格は「統制性」であった。一方，学級適応感においては，特に「居心地の良さの感覚」と関連が強かった。これらの結果から，傍観者を減らし，いじめを目撃した時にいじめを止めさせようという意識を向上させるためには，様々な授業を通して何事に対しても積極的に取り組もうという「統制性」の高い児童を育てるとともに，児童にとって居心地の良い学級づくりを日頃から行っていくことが重要であることが明らかになった。具体的には，学級においてコミュニケーションを多く取る授業や，全員が主役になれるような活動を取り入れることによって，いじめ目撃場面における「傍観者」を減らし，率先して「いじめ」を止めさせようとする意識の高い児童を増やしていくことが可能になるものと思われる。

今後は，さらに，いじめを目撃した時に，いじめを止めさせようという意識の高い児童を育成するために有効な我が国独自の「いじめ防止プログラム」を開発していきたいと考えている。

引用文献

Debra,J.P., & Wendy,M.C.（1995）A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual Recording. *Developmental Psychology*,31(4), 548-553.

江村早紀・大久保智生（2012）「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究』23（3），241－251.

藤村優菜（2016）いじめ傍観者といじめの援助抑制要因に関する研究」『花園大学心理カウンセリングセンター研究紀要』12，71－81.

古市裕一・尾崎文・金政瑞穂（2000）「いじめへの対応のあり方とその規定要因」『岡山大学教育学部研究集録』第113号，51-58.

橋本摂子（1999）「いじめ集団の類型化とその変容過程―傍観者に着目して」『教育社会学研究』 第64集，123－143.

石井眞治・神山貴弥．高橋超．井上弥・小山清・三宅重徳（1996）「中・高校生のいじめに対する対処行動に関する一研究」『いじめ防止教育実践研究』 第1巻，31-39.

文科省（2020）「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」（https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf）

森田洋二（1985）「学級集団における「いじめ」の構造」『ジェリスト』 836，29－35.

森田洋二（1990）「家族における私事化現象と傍観者心理」『現代のエスプリ』 271，110－118.
大坪治彦（1999）「いじめ傍観者の援助要請要因の検討」『鹿児島大学教育学部研究紀要　教育科学編』 第50巻，245－256.
曽我祥子（1999）「小学生用５因子性格検査（FFPC）の標準化」『心理学研究』 70（4），346－351.

岩手大学大学院教育学研究科のＦＤ・ＳＤ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等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等推進委員会の主たる活動は下の５点である。

研究科ＦＤ等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・ＳＤ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・ＳＤに関する独自の活動について，研究科ＦＤ等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３年７月20日（火）～ 令和３年７月30日（金）
後期：令和４年１月26日（水）～ 令和４年２月２日（水）

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か」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　第１回：令和３年７月16日（金）公開：13:00～14:40，研究会：14:55～16:10
第２回：令和３年12月10日（金）公開：13:00～14:40，研究会：14:55～16:10

参加者数　第１回：連携協力校6名，学内13名，計19名
第２回：連携協力校8名，県教委事務局等2名，学内12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「教科の指導と評価の実践研究」，後期は「生活科・総合学習の実践と課題」の授業を公開した。協議では，個別最適化，協同的学びの授業のあり方についてと，連携協力校の実態を踏まえた課題解決型の授業のあり方についてテーマとされた。

3　ＦＤ・ＳＤ研修会

時期　令和３年９月21日（火）10:30～12:00

テーマ　「教育実践研究に係る研修内容」

参加者数　教員17名，事務職員10名，計27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。田代教育学研究科長から，教職大学院のあり方について，研究をベースに理論を深め，それを実践に反映させていく，そのベースにある研究方法論の確立，学部の上に教職大学院という専門職大学院が位置付いていることの意味づけについて，もう一度改めて理解し，捉え直していかなければならないとの挨拶があった。その後，清水委員から「教育実践研究のあり方」について講話があり，続けてグループ協議が行われた。グループ協議では，教育実践研究の意義，教職大学院の目指す方向性や院生を含めた教職員の相互理解に基づく教育活動推進の必要性などについて意見交換が行われた。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　第１回：令和３年６月18日（金）14:55～16:25
第２回：令和４年２月18日（金）14:55～16:25（中止）

実施形態　第１回：Webex を用いたオンライン形式で実施した。
第２回：北桐ホールでの対面形式を予定していた。

参加者数　第１回：教員11名，院生25名
第２回：教員11名，院生31名（予定していた参加者数）

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。第１回は，少人数による６グループを設け，院生の学修及び生活に関する所感等を基に懇談し，その後，副研究科長から「大学院生に期待すること」と題して講話を行った。これらにより，特にＭ１からは「悩みを共有できて良かった。」との感想があり，さらに「次はぜひ対面で実施してほしい。」との要望があった。第２回は院生からの要望を受け，対面形式の懇談会を準備していたが，新型コロナウイルス感染症の状況から中止とした。個別面談等により院生からの意見を吸い上げることとした。

5　教育・研究活動の成果報告

時期　発行日：令和４年３月28日

投稿　21件の論文
特集論文　２件
論文　19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６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３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　田代　高章

修了者氏名	題　　目
阿　部　尚　史	高等学校における校務運営上の課題とその解決策 －より良い組織運営のために－
石　田　克　幸	中学校英語科における自己調整学習を促進する「My ルーブリック」設定・活用方法に関する実践研究
伊　藤　汐　里	小学校外国語活動における「やり取り」の楽しさにつながる授業づくり －「やり取り」をつなぐ定型表現を用いて－
大　村　　岳	高等学校における数学の記述する力を高める指導法について
川　村　一　真	児童の理科に対する興味の深化を促す授業づくり
菊　地　亜矢子	児童の援助要請行動の阻害要因に焦点を当てた 心理教育プログラムの提案とその効果の検証
工　藤　　洸	興味を高める地域史授業の検討 －釜石市の艦砲戦災に着目した日本史探求－
熊　谷　修　平	高等学校の英語教育における英語自己効力感を向上させるルーブリックの検討 －期間と頻度に着目して－
熊　谷　美智子	小・中学校等の特別支援教育に関する学校組織のエンパワメント促進に向けて －岩手県における「段階的な支援」体制を円滑に推進するためのツール開発－
佐々木　龍　己	生徒の歴史学習に対する「大人になったら役に立つ」意識の向上 －考える授業とまとめの活動を通して－
佐々木　良　一	中学校における復興教育の現状と課題 －「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課程の提案－
鴫　原　悠　介	中・高学年における詩歌の中の短歌・俳句の指導についての研究 ～「一人の作者」の育成をめざして～
田　村　紘　大	中学校英語科における英語タイピング指導の可能性 －語彙習得とミススペルの観点から－
所　　慎一郎	小学校教科担任制の運用に関する一提案 －岩手県における教科担任制の現状把握と課題解決の手立ての探索から－
沼　崎　悠　華	「学校生活のテーマ」との関連付けを目指した中学部「日常生活の指導」の授業構想の手順の提案 －中学部「作業学習」との関連付けに焦点を当てて－
村　上　友　香	小学校外国語活動及び外国語科における CLIL 授業提案 －異文化への親しみに焦点を当てて－

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員。

⑵　岩手大学大学院教育学研究科　元教員，非常勤講師，院生及び修了生。

⑶　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，引用や表記については，教育学部研究年報「原稿作成要領」を参考とし，編集委員会が指定する段組みのフォーマットにより執筆する。

400字以内の要約（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（論文題，本文，表，図，注，文献，資料，付記などすべて，制限枚数の中に含む。），２段組とする。

７．別刷

別刷は，その費用を著者負担とする。カラー印刷は自己負担とする。

８．投稿手続

原稿は完成原稿とし，その内容上の責任は著者が負う。

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、Word で作成された原稿の電子データ及び原稿のハードコピーを添えて編集委員会に提出するものとする。

９．校正

著者校正は再校までとする。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

この規則は，令和２年４月１日から施行する

この規則は，令和２年11月27日から施行する

2021年度編集委員会（50音順）

・加　藤　孔　子
・坂　本　有　希
・佐　藤　　信（編集副委員長）
・清　水　　将
・鈴　木　久米男（編集委員長）
・鈴　木　裕　之
・髙　田　麻　美
・立　花　正　男
・田　村　　忠

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６号　2021年度

発　行　日　　2022年３月28日
編集・発行　　岩手大学大学院教育学研究科
代表者　田代　高章
〒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