ISSN　2432－924X

岩手大学大学院
教育学研究科研究年報

2022年度
第 7 巻

【論文】

1　高等学校における学校規模に応じた組織力向上の在り方
ー小規模校での内的・外的資源を生かした組織的取組の手立てー
及川　総司・鈴木　久米男・川上　圭一

15　中学校における働き方改革の促進を図るための手立て
ー管理職や教員の認識の実態を踏まえた業務改善への提案ー　小原　義幸・鈴木　久米男・佐藤　進・村田　和代

31　「まちづくり」の主体を育む小中高一貫カリキュラムのグランドデザイン
ー「岩手町」をモデルとしてー
坂本　有希・田代　高章・馬場　智子・芦澤　信吾・小野　靖子・小林　美奈子・志和　孝洋・鈴木　直樹
関　要・髙橋　真弓・髙橋　瑞輝・千葉　孝成・円井　哲志・登坂　皐月・馬場　識子・渡邊　圭美

47　高等学校における特色化・魅力化の実践に関する一考察　鈴木　久米男・川上　圭一・須川　和紀

65　都道府県等の教員研修計画等による研修体系と育成指標との関連づけの実態　鈴木　久米男・福島　正行

81　生徒指導対応における外部機関・外部組織との連携をいかすための校内組織体制の在り方
鈴木　智行・鈴木　久米男・田村　忠・加藤　孔子

97　デジタル・シティズンシップの視点を取り入れた「情報モラル教育」の実践とその効果
佐々木　啓太・宮川　洋一

113　授業中の発話を可視化するための基礎的な課題に関する検討
ー体育における運動中の発話分析の方法開発へ向けてー
清水　将・村田　雄大・小野寺峻一・塚田　哲也・熊谷　晴菜・佐々木　篤史

125　異質性の受容を目標とする小学校における包括的性教育授業プログラムの提案と効果の検討
太田　絵理・山本　奨

135　低学年児童の「生活意欲と道徳性」
ー石橋勝治の戦前岩手・大船渡校時代の所論からー　土屋　直人

151　算数に特異的に弱さのある児童への認知特性に応じた指導法の開発　高橋　瑞輝・鈴木　恵太

161　重度・重複障害教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」　柴垣　登

177　重度重複障害児のキャリア教育についての考察
ー先行研究と授業実践報告の検討からー　菅原　裕子・柴垣　登

189　教師のストレッサーに対する納得方略　山本　奨・大谷　哲弘

199　教師のメンタルヘルス研修会で扱うことが求められるストレスの諸側面
ー「自分」の問題としての理解と「知識」としての理解ー　山本　奨・大谷　哲弘

207　フィギュアスケート競技におけるブレード研磨の現状と課題
ー競技者へのアンケート調査からー　小野寺　峻一・清水　将・澤村　省逸

【報告】

213　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

216　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

217　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.7

= Fusion of Theory and Practice =

1 How to Improve Organizational Skills in High Schools According to School Size
: Ways to Work as a Team and Utilize Internal and External Resources at Small Schools
OIKAWA Soji, SUZUKI Kumeo, KAWAKAMI Keiichi

15 Measures to Promote Work Style Reform in Junior High Schools
: Proposals for Work Improvement Based on a Survey of School Administrators and Faculty Members
OBARA Yoshiyuki, SUZUKI Kumeo, SATO Susumu, MURATA Kazuyo

31 A Grand Design for an Integrated Elementary, Junior High and High School Curriculum to Foster "Community Development"
: Focusing on Iwate Town as a Model
SAKAMOTO Yuki, TASHRO Takaaki, BABA Satoko, ASHIZAWA Shingo
ONO Yasuko, KOBAYASHI Minako, SHIWA Takahiro, SUZUKI Naoki
SEKI Kaname, TAKAHASHI Mayumi, TAKAHASHI Mizuki, CHIBA Kosei
TSUMURAI Satoshi, TOSAKA Satsuki, BABA Satoko, WATANABE Tamami

47 A Consideration about Changing the Specialization and Appeal of Educational Content in High Schools
SUZUKI Kumeo, KAWAKAMI Keiichi, SUKAWA Kazunori

65 The Relationship between the Training System and Training Index in Prefectural Teacher Training Programs
SUZUKI Kumeo, FUKUSHIMA Masayuki

81 The Ideal Organizational Structure within the School to Utilize Cooperation with External Organizations in Dealing with Student Guidance
SUZUKI Tomoyuki, SUZUKI Kumeo, TAMURA Tadashi, KATO Koko

97 Incorporating The Perspective of Digital Citizenship into "Information Moral Education"
SASAKI Keita, MIYAGAWA Yoichi

113 A Study on Basic Issues for Visualizing Speech in Class
: The Development of a Method for Analyzing Speech during Exercise in Physical Education Classes
SHIMIZU Sho, MURATA Yudai, ONODERA Shunichi
TSUKADA Tetsuya, KUMAGAI Haruna, SASAKI Atsushi

125 A Proposal for a Comprehensive Sexuality Education Program in Elementary School Targeting the Acceptance of Differences and an Investigation of its Effectiveness
OTA Eri, YAMAMOTO Susumu

135 Katsuji Ishibashi's Educational Thoughts on "Childhood and Morality" of Elementary School Children in Lower Grades
TSUCHIYA Naoto

151 Effective Instruction for Students with Calculation Difficulties
TAKAHASHI Mizuki, SUZUKI Keita

161 A Study on "Individually Optimized Learning" and "Cooperative Learning" in Education for Severe and Multiple Disabilities
SHIBAGAKI Noboru

177 A Consideration of Career Education for Children with Severe and Multiple Disabilities
: Based on the Examination of Previous Research and Class Practice Reports
SUGAWARA Hiroko, SHIBAGAKI Noboru

189 Assent Strategies for Teacher's Stressors
YAMAMOTO Susumu, OTANI Tetsuhiro

199 Aspects of Stress Necessary to Handle in Teachers' Mental Health Workshops
: Understanding Problems as "One's Own" and as "Knowledge"
YAMAMOTO Susumu, OTANI Tetsuhiro

207 A Survey on the Current State and Issues of Blade Sharpening in Figure Skating
ONODERA Shunichi, SHIMIZU Sho, SAWAMURA Shouitsu

高等学校における学校規模に応じた組織力向上の在り方
－小規模校での内的・外的資源を生かした組織的取組の手立て－

及川　総司*，鈴木　久米男・川上　圭一**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

OIKAWA Soji，SUZUKI Kumeo，KAWAKAMI Keiichi

How to Improve Organizational Skills in High Schools According to School Size:
Ways to Work as a Team and Utilize Internal and External Resources at Small Schools

要　約

高等学校では学校の組織力向上が喫緊の課題になっている。特に少子化が進行する現代において、小規模校での学校経営はますます必要度を増し、小規模校における学校の組織力向上の重要性が問われている。本研究の目的は、学校規模などによって組織力向上における教員や地域との関わりにどのような違いがあるのかを明らかにした上で、特に在籍教員が少ない小規模校において、内的な人的資源とともに外的資源も活用した学校運営としての組織力向上の実態について、実際の小規模高校を調査することで、どのような手立てが有効であるか検討することである。小規模校における組織力向上に対して【内的資源の活用】【地域連携】【生徒の自主性】【校長のマネジメント】という４つの視点が見出され、小規模校では様々な教育実践によってデメリットを克服し、小規模校の強みを生かそうとする各校の工夫や意欲が明らかになった。

Ⅰ　はじめに

１　本研究の背景

高等学校では令和４年度より新学習指導要領が施行され、その実施に際して学校の組織力向上が喫緊の課題になっている。中央教育審議会(2015)による「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申)」においても、学校現場の体制がこれまでの学校経営をただ踏襲するのではなく、求められている新しい学習目標に合わせて、「チームとしての学校」を具現化していかなければならない、とされている。そのためには、学校全体の組織力を高め、教員一人ひとりが十分力を発揮できる環境の構築が必要になる。しかし実際の教育現場では、限られた教員定数や多忙な校務の中で、大胆な改革・改善や自己を高める研修の取組が疎かになりがちである。これからの学校組織を考える上で、どのように効果的に組織力向上を図っていくのか、また管理職の視点と教員の視点の両方から組織マネジメント能力を向上させていくのかについて検証することは、新しい時代に対応する学校組織運営にとって必要不可欠なものといえる。

その際「Ｘ県の高等学校の組織力向上」として

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

捉えるにあたって考えなければならないことは、Ｘ県の高等学校設置の特徴として、令和４年度現在県立高等学校の約29％が１学年３学級以下の小規模校であり、１学年１学級のさらに小さな規模の学校が９校もあるなど、近隣の県に比べても小規模高等学校の多さが挙げられる点である。学校組織マネジメントを機能させる際、学校規模の大小によってその手法にも違いが生じるものと考えられる。特に小規模校での組織力向上に何が求められるのかという点を考えると、小規模校ならではの学校の特色がある一方、課題もあわせて浮かび上がってくる。

２　先行研究等

本研究の目的を踏まえて、学校の組織力に関する先行研究を見ていく。

曽余田（2010）は、「学校の組織力向上」が求められることについて、その背景には学校に対するアカウンタビリティの要求とともに、学校教育の目的を達成するには個々単独の教師の力量のみに頼るのは限界だという認識の高まりがあるとしている。また餅川（2009）は、学校組織マネジメントの課題として、「１.質の高い情報の共有化が困難」「２.中間管理職の不在」を挙げ、その解決策として「チームワーク指向の組織マネジメント」と「組織運営の要となるミドルリーダーの育成が必要」だと述べている。さらに川上（2021）は、高等学校の組織分析において、高校の組織マネジメントの新たな課題として「脱自前主義」を挙げ、地域社会や諸団体との連携・協働の必要性に触れている。学校規模に関する研究として、佐古（2006）は「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究」において、学校規模による組織化因子得点の関係について、小規模の学校ほど個業化、つまり「学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している」組織状況になっていることを示唆している。外部連携の視点に関しては、大橋（2016）は「チーム学校」論の系譜を、「教職員の多様化」や「開かれた学校」「学校のプラットフォーム化」という３つの学校論にまとめた上で、「『チーム学校』は学校自体の役割を明確化、限定化する意図も持っているが、一方で、学校を起点としてさまざまな専門家、機関そして地域をつなぎネットワークを張り巡らすことは、社会の中に『教育的配慮』、『教育的なまなざし』を充満させることになるとも言える」と述べ、学校側の視点だけではなく、社会的な意義にも言及している。

このように、学校の組織力向上は社会のニーズでもあり、これからの学校教育を推進していく上で欠かせない視点であることは間違いない。また、少子化が進行する現代において、小規模校での学校経営、教育実践は今後ますます必要度を増してくると予想され、学校規模に応じた組織経営及びマネジメントをどう機能させるか、特に小規模校において、効果的な教育活動をどう行っていくかを考えるとき、学校の組織力向上は重要な要素になっていることがわかった。しかし、Ｘ県の高等学校設置の大きな特徴ともいえる「小規模高等学校」について、その組織力向上にどのような手立てが効果的なのかは見出せなかった。

３　本研究の目的

本研究の目的は、まずＸ県の高等学校において、学校規模などによって組織力向上における教員や地域との関わりにどのような違いがあるのかを明らかにする。その上で、特に在籍教員が少ない小規模校においては、内的な人的資源、つまり管理職や所属教職員の力だけでは学校経営及び学校の組織力向上は図れないものと推測されることから、地域連携など外的資源も活用した学校運営としての組織力向上の実態について、実際の小規模高校の教育現場の調査によって、どのような手立てが有効であるか検討することである。

Ⅱ　調査

１　Ｘ県の高等学校における組織力向上に関わる認識調査結果

（１）調査の概要

組織力向上に対する各校の実践状況や教員の意識を把握するために、抽出した異なる規模の学校

（管理職・教員）にアンケート調査を実施し、学校の組織力について現状と課題を分析することとした。

令和３年12月１日にＸ県内の普通科を設置する県立高等学校（普通科・専門学科併置校は除く。ただし理数科、体育科併置校は含む。）34校にアンケート調査を依頼した。管理職には主に所属校の組織的な取組に対する現状について、教員には主に組織的な取組に対する個々の意識について、６件法によって質問した。また、外部との連携や組織的取組について、選択肢の中から複数回答可能な質問を行った。さらに、管理職には所属校の魅力化促進、外部連携の現状などについて、教員には外部連携や高校魅力化への工夫改善、また組織的取組の課題となることをそれぞれ記述で回答を求めた。管理職70名（回答率88.6％）、教員545名（回答率52.2％）から回答を得た。

（２）調査結果

①教員の学校規模による比較

大半の質問では学校規模による差は見られなかったが、「保護者・地域・行政などと連携した教育活動」や「ＰＤＣＡサイクルに基づく業務の見直し」「生徒の自主性の尊重」の項目で小規模校の平均が高く、有意差が見られた。特に「保護者・地域・行政などと連携した教育活動」に関しては、小規模校と中･大規模校との差が顕著であった。これは小規模校ならではというものであり、小規模校の特性として少ない教員構成の中で行う学校運営上の特徴が如実にあらわれている結果といえる。

②教員の年代別の比較

20代教員は、他の年代の教員よりも「校長やミドルリーダーのリーダーシップ」に期待している一方で、50代以上の教員は「分掌の業務内容を踏まえた取組」や「校務分掌における協働的な取組」「学校経営計画を踏まえた教育実践」「学校経営計画に基づいた協働的取組」などで平均値が高かった。また、「教員自身の意見の反映」についても、20代、30代教員に比べて40代、50代以上の教員の意識が高いことがわかった。これらは学校組織の中で主任層となる年代だからこそ、学校経営計画を意識した教育実践がなされていることのあらわれであると考えられる。

③管理職と教員の記述による回答の比較

図１は管理職・教員それぞれの組織力向上の工夫や課題について、記述のあったものをあわせた回答結果を樋口（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。管理職と教員に共通する要素として特徴的なものは、「教員」や「業務」「組織」「意見」「共有」「分掌」「改善」といった語が出現している点である。管理職・教員ともに教職員間の意見の共有や、分掌単位での業務改善が組織力向上に必要であり、管理職としては実際に取り組んでいるも

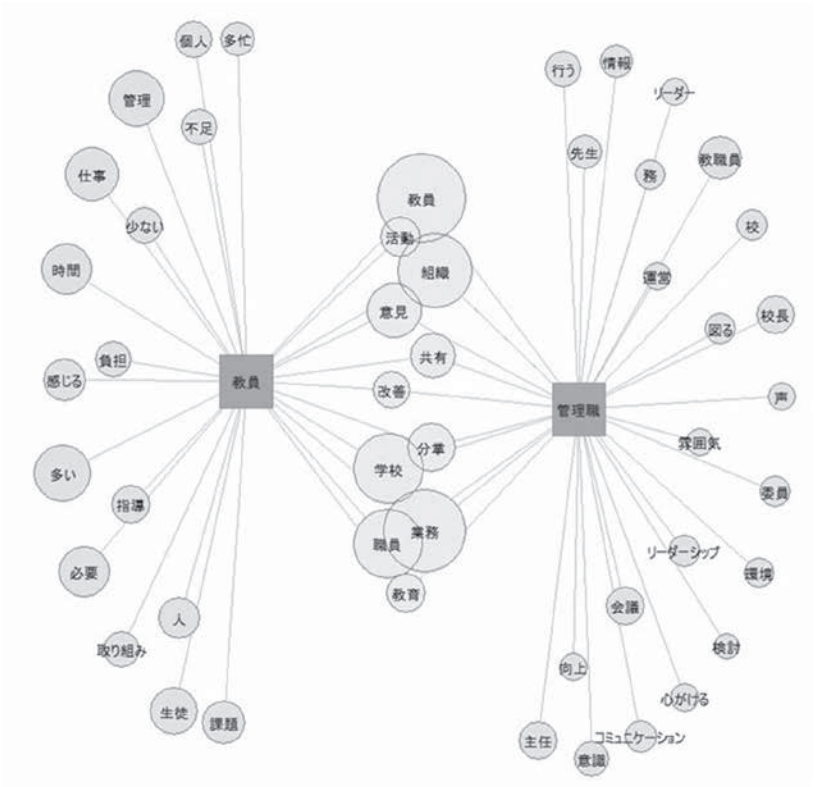


図1　管理職と教員 組織力向上の工夫および課題（自由記述）

のという認識であること、また教員側としてもそれらの視点が学校組織に大切であると認識していることがわかる。一方で、管理職側には「主任」や「コミュニケーション」「リーダーシップ」「校長」といった、組織マネジメントに関わる語が出現している。やはり学校経営を強く意識する管理職としての視点がよくあらわれている。その一方、教員側には「管理」や「仕事」「負担」「多い」「多忙」といった語が散見しており、組織力向上の課題として、日常の業務負担を意識した回答がなされていると考えられる。

④管理職の組織状況に対する認識の因子分析

管理職の勤務校における組織状況について、質問項目で共通に関連している潜在的な因子があるかを検討するために因子分析を行った。なお、本論のデータ分析は、清水（2016）による HAD を用いた。

まず、管理職の意識調査17項目の平均値、標準偏差を算出した。そこでは、天井効果およびフロア効果は見られなかった。次に、管理職に対する17項目のうち、教員に対する質問と対応する13項目を抽出し、それらに対して主成分法による因子分析を行った。固有値の変化は、5.056、1.186、1.176…というものであり、３因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度３因子を仮定して主成分法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果十分な因子負荷量を示さなかった１項目を分析から除外し、再度主成分法・バリマックス回転による因子分析を行った。バリマックス回転後の最終的な因子パターンを表１に示す。

第１因子は６項目で構成されており、「経営計画の実践」や「業務の見直し」「学校経営計画に基づく協働」など、学校経営に関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「マネジメント」と命名した。

第２因子は３項目で構成されており、「コミュニケーション」や「役割を意識」「外部連携」といった教員相互の関係や他とのつながりに関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「協働の促進」と命名した。

第３因子は３項目で構成されており、「若手教員の主体性」や「ミドルのリーダーシップ」「校長のリーダーシップ」といった役割や立場による組織の牽引に関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「リーダーシップ」と命名した。

表1　管理職の組織状況の認識の因子分析結果（バリマックス回転後の因子行列）

項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
経営計画の実践	**.813**	.151	.042	.685
業務の見直し	**.794**	-.002	.256	.696
学校経営計画に基づく協働	**.766**	.264	.178	.688
分掌の目標設定	**.691**	.317	.218	.625
協働的な分掌	**.685**	.379	.139	.631
教員の力量発揮	**.580**	.494	.036	.581
コミュニケーション	.156	**.816**	.134	.708
役割を意識	.245	**.759**	.261	.705
外部連携	.192	**.657**	-.151	.491
若手教員の主体性	.025	.062	**.827**	.689
ミドルのリーダーシップ	.196	.246	**.780**	.708
校長のリーダーシップ	.353	-.124	**.756**	.712
因子寄与	3.444	2.333	2.140	

内的整合性を検討するために、各因子のω係数を算出したところ、「マネジメント」でω＝.910、「協働的連携」でω＝.826、「リーダーシップ」でω＝.870と十分な値が得られた。

⑤管理職の共分散構造分析

管理職の勤務校における組織状況の認識をモデル化し、モデル内での関係性のつながりを把握する。3つの因子「マネジメント」「協働の促進」「リーダーシップ」の相互関係や因果関係を検討するため共分散構造分析によるパス解析を行った。

分析結果の適合度指標は、GFI= .853、AGFI= .780、CFI= .885、RMSEA= .105であり、モデル適合度は妥当であると考えられた。図2に最終的なモデルを示す。標記のパス係数は標準化係数である。また、ここで用いたHADはパス解析を行う際、誤差項としての潜在変数の設定を求めないので、図には示されていない。

分析結果によると、「協働の促進」から「マネジメント」への係数は.70、同様に「マネジメント」から「リーダーシップ」へは.52であり、それぞれ有意な因果関係が認められる。

管理職の意識として、「マネジメント」を機能させるためには、「役割を意識」「コミュニケーション」といった「協働の促進」が関わっていることが示されており、その「マネジメント」機能の充実が校長やミドルの「リーダーシップ」につながっているという結果が得られた。つまり学校の組織力向上のためには、校長やミドルリーダーの単純なリーダーシップの発揮ということではなく、組織全体での協働の促進が必要であると考えられる。

⑥教員の教育実践に対する認識の因子分析

管理職と同様、教員の教育実践の認識について、質問項目で共通に関連している潜在的な因子があるかを検討するために因子分析を行った。

まず、管理職と同様に意識調査15項目の平均値、標準偏差を算出した。そこでは、天井効果およびフロア効果は見られなかった。

次に、教員に対する15項目のうち、管理職に対する質問と対応する13項目を抽出し、それらに対して主成分法による因子分析を行った。固有値の変化は、5.332、1.665、0.893…というものであり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度3因子を仮定して主成分法・バリマックス回転による因子分析を行った。バリマックス回転後の最終的な因子パターンを表2に示す。

第1因子は5項目で構成されており、「分掌業務」や「業務の見直し」「経営計画の実践」など、学校経営や組織に関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「組織的な教育実践」と命名した。

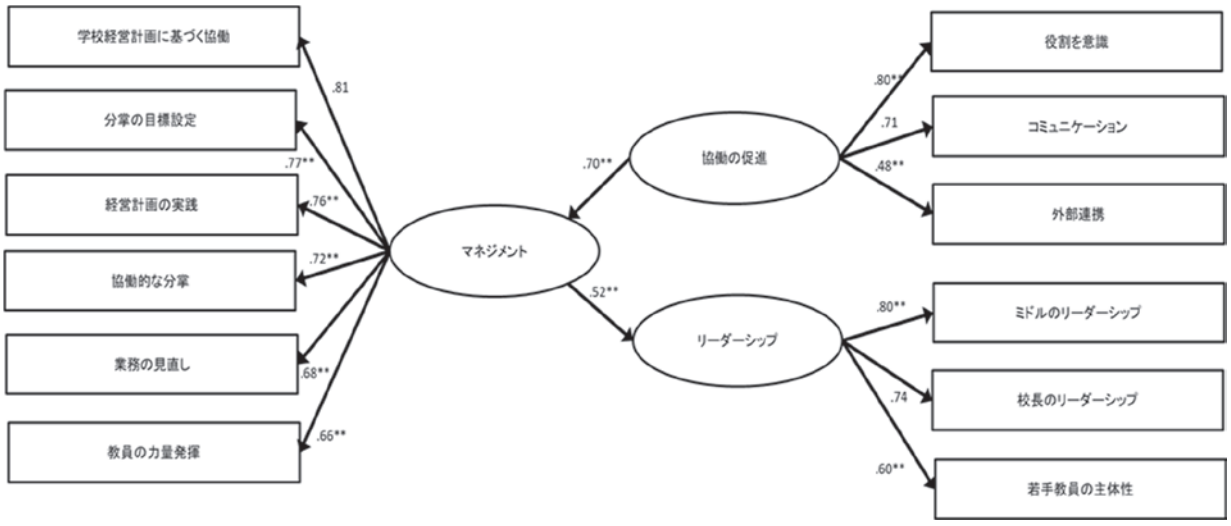


図2　管理職の認識のパス解析結果

表2　教員の教育実践の認識の因子分析結果（バリマックス回転後の因子行列）

項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
分掌業務	**.729**	.178	.159	.589
業務の見直し	**.728**	.134	.146	.569
経営計画の実践	**.687**	.426	.081	.659
協働的な校務分掌	**.650**	.309	.188	.553
外部連携	**.579**	.409	.113	.515
意見の反映	.297	**.759**	.015	.665
組織的取組	.204	**.752**	.075	.612
コミュニケーション	.173	**.656**	.286	.543
力量発揮	.279	**.636**	.185	.517
学校経営計画に基づく協働	.541	**.598**	-.009	.650
ミドルのリーダーシップ	.126	.055	**.855**	.751
校長のリーダーシップ	.073	.219	**.782**	.664
若手教員の主体性	.204	.067	**.746**	.603
因子寄与	2.884	2.883	2.122	

第２因子は５項目で構成されており、「意見の反映」や「組織的取組」「コミュニケーション」といった教員相互の関係や他とのつながりに関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「協働的取組」と命名した。

第３因子は３項目で構成されており、「ミドルのリーダーシップ」や「校長のリーダーシップ」「若手教員の主体性」といった役割や立場による組織の牽引に関わる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで因子名を「リーダーシップ」と命名した。

内的整合性を検討するために各因子のω係数を算出したところ、「組織的な教育実践」でω = .867、「協働的取組」でω = .876、「リーダーシップ」でω = .855で十分な値が得られた。

⑦教員の共分散構造分析

管理職と同様に、教員の認識をモデル化し、モデル内での関係性のつながりを把握する。３つの因子「組織的な教育実践」「協働的取組」「リーダーシップ」の相互関係や因果関係を検討するため、共分散構造分析によるパス解析を行った。分析結果の適合度指標は、GFI= .923、AGFI= .887、CFI= .917、RMSEA= .082であり、モデル適合度は妥当であると考えられた。図３に最終的なモデルを示す。標記のパス係数は標準化係数である。また、ここで用いたHADはパス解析を行う際、誤差項としての潜在変数の設定を求めないので、図には示されていない。

分析結果によると、「協働的取組」から「組織的な教育実践」への係数は .92、「組織的な教育実践」から「リーダーシップ」への係数は .59であり、有意な因果関係が認められる。

教員の意識として、管理職同様に組織力向上の方策として「リーダーシップ」に期待することが大きいが、そのためには「経営計画の実践」や「協働的な校務分掌」といった「組織的な教育実践」が大きく関わっており、その機能を高めるためには「意見の反映」「組織的取組」といった「協働的取組」が重要であることを示している。このことから、教員において学校の経営計画を意識した協働的教育実践を進めていくことが必要であると考えられる。

（３）結果の考察

学校組織の抱える課題は、決して単一的及び単

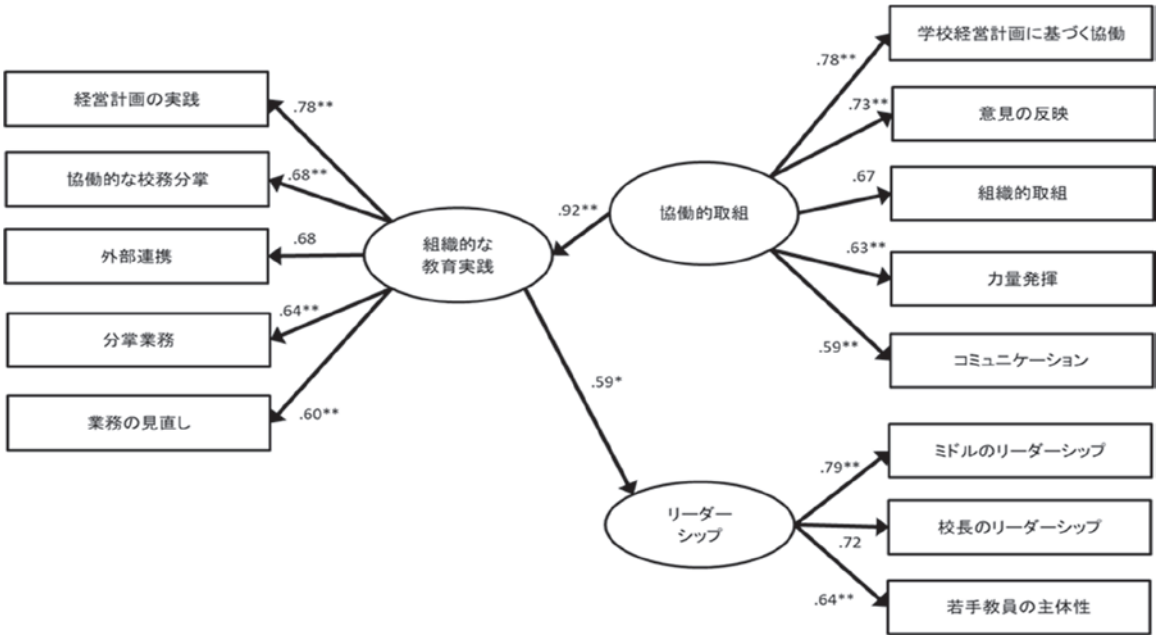


図3　教員の認識のパス解析結果

線的な視点で見ることができるものではなく、多層的かつ複雑に絡み合っているようなものと捉えることができる。特に高等学校という組織の特性を考えると､学校ごとにその課題は異なっており、一般化することは容易ではない。さらに、本研究で焦点化したい小規模の高等学校の組織力向上への課題については、中・大規模校とは違った人員構成、地域性なども相まって、異なった様相が見られると考えられる。

高等学校の組織力向上、特に小規模高校の組織力を高めるために、まずは今ある内的資源をどのように有効活用するべきか、という点が挙げられる。次に、少ない内的資源に頼るだけではより良い教育実践につながらないことから、地域をはじめとする外的資源の活用、連携は必要不可欠になってくる。また、小規模校だからこそという視点で捉えると､生徒の自主性が高まるというメリットを生かした組織的な取組が特徴に挙げられる。生徒一人ひとりの成長、活躍ができる学校運営というものも小規模高校の組織力に関係していると考える。そして、以上のような組織力向上に関わる学校経営を統括する上で、校長のマネジメント力が重要となる。

また、管理職および教員の認識の因子分析や共分散構造分析からも明らかになったとおり、校長やミドルリーダーのリーダーシップの必要性は十分認識されているが、それをうまく機能させるためにはマネジメントや組織的な教育実践が欠かせない。つまり校内体制の整備だけでなく、外部との連携を図った学校運営や、生徒の主体性を伸ばすような取組が必要である。これらの要素は、人的資源が乏しい小規模校では特に意識する部分といえる。

以上の調査結果を踏まえ、今回は小規模の高等学校における組織力向上を【内的資源の活用】【地域連携】【生徒の自主性】【校長のマネジメント】という４つの視点で考察することとした。

２　県内小規模校の訪問調査について

（１）調査の概要

Ｘ県の高等学校における組織力向上に関わる意識調査を踏まえ、そこで得られた課題をより詳細に分析することを目的に、内陸部、沿岸部、山間部の地域性を考慮した上で、抽出した１学年１学級の小規模校３校を実際に訪問し、校長から聞き取り調査を行った。訪問した３校は次のとおりである。

Ａ高校…内陸部の小規模高校
Ｂ高校…沿岸部の小規模高校
Ｃ高校…山間部の小規模高校

（２）Ａ高校について

①学校の概要

Ａ高校の概要について説明する。Ａ高校は県内陸部に位置しており、現在は市町村の広域合併により県中央部の中核的な市の一部となった地域にある学校である。各学年とも定員は１学級40名で、令和４年５月１日現在、在籍生徒数は56名である。教職員数は24名で、管理職２名、教諭11名、養護教諭１名、事務職員等４名、常勤講師２名、非常勤講師４名という体制で運営している。

②調査の結果

Ａ高校での聞き取り調査の調査結果をもとに、Ａ高校での取組状況についてまとめる。

まず調査からは、本務教員の少なさを様々な工夫や生徒の自主性を活かす活動などによって補い、効果的な教育活動につなげている点が挙げられる。校長のリーダーシップのもと、積極的な業務のスクラップ＆ビルドを意識しており、新たな業務を立ち上げる際には、既存の業務の見直しをセットで行うなど、教員の業務負担が増大しないような取組が見られた。

次に、積極的な地域との協働・連携を意識しているという点に着目する。「ドローン・プロジェクト」という企画を立ち上げた際には、地域を巻き込んで地区の空撮映像を公開し、地域活性化の一翼を担うといった取組を推進したり、地域行政の担当と密接なコミュニケーションをとりながら、地域のニーズを学校経営に活かす工夫をしたりしており、市町村合併により地域の意識が弱まっているという課題を抱えながらも、地域貢献を通じて教育活動を活発にしたいという意識が見られた。

一方課題として挙げられたものを見ると、まずは職員の平均年齢が約53歳であり、一般的な高等学校、同規模の小規模高校と比べても高くなっていることである。校務分掌を考えるうえで年齢構成バランスがとれないことは、学級担任や分掌主任の配置に苦慮するところであり、学校の組織力を向上させるという視点で見てもネックとなる。ミドルリーダーに学校を牽引してもらうような体制がとりづらいことから、ある程度校長のリーダーシップを発揮して業務を推進していく方法をとっているとのことである。また、入学者の減少に歯止めがかからない点も課題といえる。全国的な少子化傾向が進むことは否めない中で、この高校がある地区で数年前には出生者数（地区に住む新生児の数）がゼロであったとのことである。このことはＡ高校だけの問題ではなく、地区にある小・中学校の存続問題にも関わっており、もともと地区の中学校からの進学率は高くないとはいえ、どのように魅力を発信し、中学生に選択してもらう学校にするかは喫緊の課題であるとしている。

（３）Ｂ高校について

①学校の概要

Ｂ高校の概要について説明する。Ｂ高校は県沿岸部に位置しており、町に存立する唯一の高等学校である。定員は各学年とも1学級40名で、令和４年５月１日現在、在籍生徒数は77名、教職員数は21名である。管理職２名、教諭10名、養護教諭１名、実習教諭１名、事務職員等３名、常勤講師１名、非常勤講師３名という体制で運営している。

②調査の結果

Ｂ高校での聞き取り調査の調査結果をもとに、Ｂ高校での取組状況についてまとめる。

調査の中で一番印象に残ったのは、校長として意識していることとして、学校経営の方針を明確に示し、組織として協働的に取り組むような体制づくりを挙げていることである。特に、小規模校のマネジメントに限ったことではないとしながらも、周囲の先生方が相互にサポート体制が取れるような環境整備を心がけているということであった。Ｂ高校は20代から50代といった教員の年齢構成に関してはバランスのとれた体制になっており、40代・50代の主任層と20代を中心とした若手教員がそれぞれの役割を意識して教育活動にあたっており、様々な学校課題に組織的に取り組む風土が形成されている。その背景には、校長の分

掌配置や助け合いの雰囲気づくりが役立っているといえる。

また、地域との連携にもＢ高校独自の特徴がある。学校として、町との間で令和３年２月に連携協力に関する協定を締結しており、学校の教育活動に対して行政として人的･物的支援を行う一方、高校側としても町の発展に寄与する相互協力関係を構築している。自然豊かな地域の資源や環境を活用した総合的な探究の時間での協力や、町のボランティア活動への協力など、まさに外的資源を有効に活用している事例といえる。また、令和４年度より、コミュニティ･スクールを本格導入し、学校経営に地域や保護者､行政に参画してもらい、小学校から高校に至るまで､「町の学校」として地域と連携・協働する体制が整いつつある。

課題として取り上げられていたのは、やはり人的資源の少なさによる、教員間の業務の偏りがどうしても起こってしまうことや、新規事業を企画したとしても予算的な面でのハンディを感じざるを得ないことなどである。相互サポート体制の確立といった組織体制による工夫・改善にもやはり限度があり、根本的な業務改善を推進する必要を強調されていた。また、予算的な面での不足を解消するため、町からの支援を有効に活用するとともに、県の事業にも積極的に手を挙げ、予算確保に努めるなど、生徒と直接関わる部分以外での苦労があることがわかった。

（４）Ｃ高校について

①学校の概要

Ｃ高校の概要について説明する。Ｃ高校は県中央部に位置しており、隣県との県境にある山間部の小規模高校であり、Ｂ高校同様、町にある唯一の高等学校である。定員は各学年とも１学級40名で､令和４年５月１日時点で､在籍生徒数は95名､職員数は22名である。管理職２名､指導教諭１名､教諭８名、養護教諭１名、事務職員等４名、常勤講師２名、非常勤講師４名という体制で運営している。

②調査の結果

Ｃ高校での聞き取り調査の調査結果をもとに、Ｃ高校での取組状況についてまとめる。

Ｃ高校の一番の特徴としては、前述のＡ高校、Ｂ高校に比べて町からの財政的な支援が最も充実している点が挙げられる。その予算規模もさることながら、町として高校に期待している思いはたいへん強いとのことである。そのため、学校の魅力発信にも町が全面的にバックアップし、中学生への情報発信にも非常に協力的である。そういった支援を受けた中で、生徒一人ひとりを伸ばすような個別の指導や教育実践の充実を図っているということがわかった。またＣ高校は、Ｘ県内の高等学校でいち早くコミュニティ・スクールを本格導入した学校である。地域の行政、商工会、同窓会などと連携し、学校経営に参画してもらいながら学校運営に努めている。地域の中学校との交流も定期的に行っており、地域連携を学校経営の柱にしているということが見て取れる。

校内体制も他の小規模校とは異なった面が見られた。校内体制として１学級を２クラスの編成で運営しており、きめ細かな指導体制を目指している。そのため､所属する全ての教員はクラスの正･副担任となっており、分掌の主任も兼務としてついている。先生と生徒の関わりが密接になるメリットがあり、教職員が業務を分担しながら生徒一人ひとりに手厚い指導ができている。

課題として挙げられたのは､町の期待が大きく、非常に協力的な一方で、教職員の業務負担が増加することである。町の支援が充実している反面、それに伴う業務量も多くなっている。さらにＣ高校は部活動も盛んで、放課後の部活動指導にあてる教職員の時間も少なくなく、学校外の施設を利用している部の顧問は、その移動だけでもかなりの時間をかけている。現状を見ると新しい業務をこれ以上教員に担当してもらうのは難しく、対外的な対応や企画そのものについても管理職自らが担当し､運営している状況がある。いずれにせよ、教員の超過勤務時間を削減しなければならないことについては喫緊の課題であり、管理職としてどうマネジメントしていくかを常に考えているということであった。

（5）結果および考察

聞き取りを行った3校の結果について考察する。同じ小規模高校だが、地域性や求められているニーズの違いもあることから、各校それぞれの特徴があらわれていた。

このことを踏まえ、共通している要素を小規模校の組織力向上を捉える4つの視点ごとに次のようにまとめた。

【内的資源の活用】
- 校内職員体制を踏まえた組織マネジメントの実施
- 少人数指導体制の確立やメリットを生かす授業の工夫改善
- ICTを活用し、人材不足を補う校内体制の整備

【地域連携】
- 地域の学校経営への参画
- 地域コーディネーターの必要性
- 地域の財政的な支援を含めた相互連携体制

【生徒の自主性】
- 生徒の自立心を育てる事業の充実
- 少人数を生かした生徒の主体性向上、それを生かす教員の意識
- 生徒の多様性の受容

【校長のマネジメント】
- 教職員の「働く場」としての学校の問題解決に向けたマネジメント
- 学校経営計画推進に向けたリーダーシップ
- 協働的な取組ができる組織づくり

Ⅲ　小規模高校における課題解決の手立ての実践と成果の検証

1　A高校での実践と成果

A高校の実践である「いわて小規模高校さみっと」について検討する。これは、主に【生徒の自主性】に関わる実践である。この企画は、A高校が主催して本年度はじめて実施した事業である。その趣旨は「第1回いわて小規模高校さみっと報告書」（大迫交流活性化センター、2022）によると、「小規模校に在籍する生徒や県外留学生が交流し、親睦を深めることで、それぞれの地域を支えていくための資質、能力を育成するとともに、教員、行政担当者等が集い、各々が抱える課題や県外への情報発信方法について意見交換をし、更なる魅力発信力向上に繋げる。」としている。

開催に際しては、地域行政の協力のもと、生徒交流のほか、教員や行政担当者間の交流、情報共有など、それぞれの小規模高校が抱える課題を出し合い、各校が行っている工夫や取組を共有することで、相互理解とともにあらたな企画アイディアの発見へと発展させたものとなった。この事業の柱は、A高校の生徒による主体的な運営である。事前の準備に関しては、管理職を中心とした教員側のバックアップが必要であったが、実際の運営に関しては、ほぼ生徒の主体的な取組が見られた行事である。日頃、在籍人数が少ない学校で学ぶ生徒であり、大人数を相手にする行事運営には不慣れな部分もある中、生徒たちはたいへん立派に運営を成し遂げたと校長が説明している。加えて他の小規模高校から参加した生徒たちも、積極的に会に参加し、すばらしい盛り上がりがあったとのことである。この成功には、小規模校というデメリットをメリットとして捉える意識があったことが関係していると考えられる。大きな学校ではなかなか得られない、すべての生徒が与えられた役割を、責任を持って果たすことで、生徒自身の成長を促す効果が発揮されている。

成果について、報告書における「いわて小規模高校さみっと」を開催したことによる事後アンケートの結果データの一部を図4に示す。これはこの事業に参加した県内小規模校の参加者に行ったアンケート結果で、「『さみっと』を通して得られたと思うことを教えてください（複数回答可）」の問いに、「学校外の人と交流できた」ことを挙げる参加者が最も多く、それ以外にも「自分の地域の資源や魅力について考えることができた」や、「視野が広がった」といった回答が複数寄せられている。これは、企画そのものの魅力もさることながら、やはり小規模高校で学ぶ生徒たちの、他の学校の生徒と交流をしたいという欲求が満たされるよう

な内容であったこと、その運営にあたっては生徒が主体的に活動し、よりよいものにしようと努力したことなどが関係していると考えられる。

また、報告書の中には、ホストであるＡ高校の生徒からのメッセージも掲載されており、そこには「準備や本番もみんなと協力し合いながら出来た」や「とても楽しい時間を過ごせた」「皆さんの意見を聞ける貴重な機会だった」という好意的な感想に加えて、「また機会があれば開催を検討したい」や「それぞれの地域にある課題や魅力を高校生の力で解決したり、見つけたりすることで、もっと魅力的なものに変えていけたら面白い」など未来志向の気持ちがあふれている。こういった点を踏まえて、この実践は小規模校の組織的な取組の手立てとして非常に効果的に働いているといえる。

２　Ｂ、Ｃ高校の実践と成果

Ｂ、Ｃ高校で実施されている「イーハトーブ CORE ネットワーク事業」について述べる。これは、主に【内的資源の活用】の視点に関わる実践である。

文部科学省の「CORE ハイスクール・ネットワーク構想」を実施財源としてＸ県が行っている事業で、配信センターから多様な教科・科目の授業を中山間地域の小規模校に対して配信し、教育課程の充実を図り、魅力ある学校づくりに取り組めるように企画されているものである。令和３年度よりスタートし、令和４年度からは教育課程内に位置付け、本格実施に至っている。

成果について、この事業は小規模校での教育の質の保証、機会の保障という効果が得られている。現在実施している内容としては、理科に関する教科において、所属教員に専門科目に該当する教員がいない科目を遠隔教育で補っており、特に大学進学を考えている生徒にとっては、高度な内容にも触れながら専門性の高い教育が受けられるという点で、たいへん助かっているとのことである。しかも、今年度からは教育課程内の位置づけとなり、評価や単位認定にも活用できる制度となった

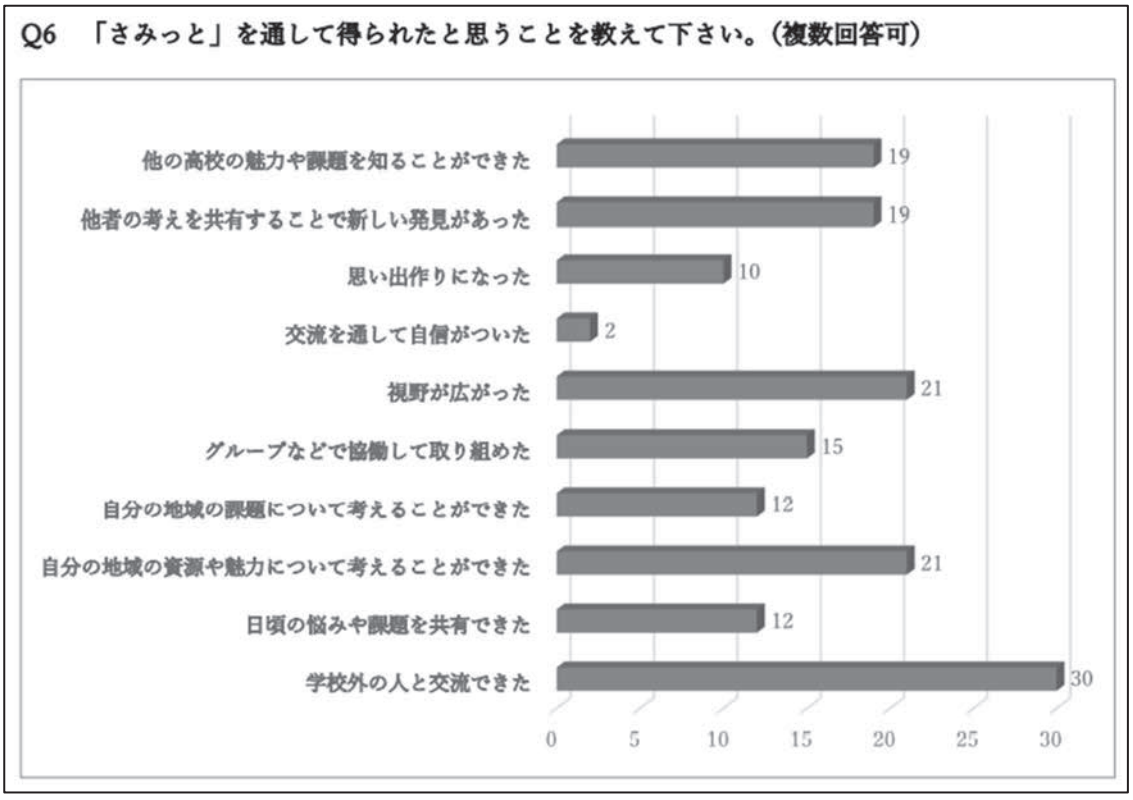


図４　「いわて小規模高校さみっと」報告書より一部抜粋

ことで、試験的な運用であった前年度と比べても、その教育効果は大きいとの評価であった。今後この遠隔ネットワーク事業は、他教科での実施や目的別の利用など拡充が望まれている。

Ⅳ　考察

小規模高校の組織力向上に関わる考察を４つの視点からまとめる。

【内的資源の活用】については、各校とも工夫を凝らした活用を実践していることがわかった。限られた内的資源ではあるが、ICT などを有効に用いてデメリットを補うということにとどまらず、大きな教育効果をあげている実践となっている事例があることを確認できた。

【地域連携】については、各校の特色が色濃くあらわれる視点だといえる。地域との関わり方、協働の仕方も様々であり、それぞれの特性に沿った適正な連携・協力体制がとられていることがわかった。

【生徒の自主性】については、まさに小規模校のメリットである、生徒一人ひとりに対してきめ細かい指導が行き届くという教育活動が効果的になされていると考えられる。少ない人数の中で、生徒の自立性、自主性が育まれるような教育実践が多岐にわたって行われている実情がわかった。

【校長のマネジメント】について、今回小規模高校３校を訪問し、それぞれの校長から聞き取りという形で調査したが、三者三様の経営像がそこにはあるということを実感した。それぞれの校長のもつパーソナリティーによるところも大きいが、各学校の特性に合わせたマネジメントを心がけており、学校のリーダーとしての自覚と責任を感じさせるものであった。どの学校にも共通しているのは、やはり最後は「生徒のために何ができるか」ということであった。

この考察から、【内的資源の活用】や【地域連携】【生徒の自主性】が重要な視点であることが確認できた。さらに学校経営の方針を決める立場の校長として、組織マネジメントの指針を明確にし、協働的な組織作りをすることの重要性があらためて見出された。

Ⅴ　まとめ

X県内の高等学校34校に実施した調査では、管理職と教員の認識の違いや年代や学校規模による意識の違いなどが明らかになったが、その一方で学校現場に存在する課題は共通する部分が多いということがあらためてわかった。学校の組織力を高めるためには、校長やミドルリーダーのリーダーシップは重要な要素となっているが、それを着実に機能させるためには協働的な取組の意識が高まること、またそれによって学校経営計画に基づいた教育実践が行われる土壌があってこそ組織は活性化するということも結果から明らかになっている。

また小規模高校への訪問調査からは、「小規模校」として一括りにはできない各学校特有の課題が見られ、様々な教育実践によってデメリットを克服し、小規模校ならではの強みを生かそうとする各校の工夫や意欲が明らかになると同時に、校長としてのマネジメントの重要性、難しさを知る機会となった。

小規模高校での組織力向上を図る手立てを、顕在化した４つの視点から考察した。その結果、各校で実施されている効果的な教育実践の背景には、メリットやデメリットを考慮した配慮と、そこで学ぶ生徒一人ひとりがいかに活躍できるかという教員や地域の願いが込められていることがあらためて理解できた。構成メンバーや地域性が異なるなど、同じ学校規模であってもこれらの行事や企画がそのまま他校でも効果的に機能するとは当然考えてはいけないが、こういった目的や意識を共有することで成功している事例のエッセンスから学ぶのは大切なことだと考える。

実際にそこで学ぶ生徒たちは、様々な思いを持って通学している。地域的なハンディを抱え、その学校へ通学するという選択に限られてしまっている者、少人数での学びに魅力を感じている者、ま

たは中学校時代に学校生活でつまずきを経験している者など、生徒それぞれの背景は千差万別である。しかしながら、学校の魅力の高まりによって生徒たちはいきいきと学校生活を送り、「入学してよかった」「この学校で学べてよかった」という思いを持って卒業する。その環境を保障するのも学校教育としての使命であると考える。小規模であるが故に、ある程度の学校規模で学ぶ生徒と同じような経験は得られづらいかもしれないが、様々な工夫や企画によってデメリットを補い、小規模だからこそ享受できるメリットを全面的にバックアップする、そのような体制づくりが小規模校のマネジメントに求められていると考える。

Ⅵ　今後の課題

全国的な少子化の波はＸ県でも例外ではなく、今後子どもの数が減ることは既定路線となっている。Ｘ県教育委員会（2021）が示した「新たな県立高等学校再編計画後期計画」の中で、その点についても触れられており、「入学者で１学級定員（40人）を上回る欠員が生じた場合には、Ｘ県立高等学校の管理運営に関する規則に基づき、学級減を検討する場合がある」こと、「なお、１学級校については、入学者数が20人以下となることが予想される際には、地域との意見交換等を実施することとし、直近の入学者数が２年連続して20人以下となった場合には、原則として、翌年度から募集停止とし、統合に向けた協議を行う」ことが示されている。令和５年度からは、新たに１学年１学級校が１校増え、県全体では10校となる中、Ｘ県は今後小規模高校の存続を含めてどのような在り方が望ましいのかということを考えなければならない岐路に立たされている。また、後期計画期間後の再編の方向性について、「後期計画期間後の令和８年度以降においても、本県の中学校卒業予定者数は減少していくことが見込まれます。令和16年３月の中学校卒業予定者数は約7,520人と、令和７年３月の中学校卒業予定者数9,824人と比較して2,300人程度の減少が見込まれており、全県的に学校の小規模化が進行することとなります。したがって、後期計画期間後の再編においては、学校規模を確保した上で教育の質を維持できるよう、更なる統合の検討を進めていくことが必要となります。」としており、小規模校化の進行とともに、学校規模の確保を目的とした学校統合・再編も視野に入れているというのがＸ県の方針となっている。このような中で、本研究で焦点化した小規模校での組織力向上における組織的取組の手立てをどのように機能させ、これからのＸ県の高等学校へ働きかけていくかが今後の課題である。

【引用文献】

岩手県教育委員会「新たな県立高等学校再編計画後期計画」（2021）
大迫交流活性化センター「第１回いわて小規模高校さみっと報告書」（2022）
大橋隆広「『チーム学校』論の系譜－1990年代以降の学校論を中心にして－」（『広島女学院大学人間生活学部紀要』4、2016）81-86
川上泰彦「高等学校の組織分析に向けて」（『現代学校経営研究』27、2021）153-164
佐古秀一「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究－個業化、協働化、統制化の比較を通して－」（『鳴門教育大学研究紀要』21、2006）41-54
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
曽余田浩史「学校の組織力とは何か－組織論・経営思想の展開を通して－」（『日本教育経営学会紀要』52、2010）8-14
中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015）
餅川正雄「高等学校における組織マネジメントの研究」（『広島経済大学研究紀要』32、2009）23-38

中学校における働き方改革の促進を図るための手立て
－管理職や教員の認識の実態を踏まえた業務改善への提案－

小原　義幸*，鈴木　久米男・佐藤　進**，村田　和代***

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

OBARA Yoshiyuki，SUZUKI Kumeo，SATO Susumu，MURATA Kazuyo

Measures to Promote Work Style Reform in Junior High Schools:
Proposals for Work Improvement Based on a Survey of School Administrators and Faculty Members

要　約

本研究の目的は、中学校における働き方改革について、その理念が学校現場にどれだけ反映されているのかについての状況や、管理職・教員の業務改善の必要性及び実現度に対する実践状況を把握することにより現状と課題を明らかにし、解決のための具体的な手立てを示すことと実践により有効性を確認することである。本研究の目的に迫るために、Ａ県の管理職及び教員への調査を行い結果を分析することにより、中学校における働き方改革の促進を図るための課題ならびに手立てを明らかにすることができた。連携協力校において手立てに基づいた実践を行い、教員の意識変革を促すための学校における働き方改革実施の目的や取組の経過等の説明の有用性、自分たちで自らの働き方改革の取組を見直すことで、自分事としてより効果的な取組の在り方を検討したり、取組を推進していこうという意識を高めたりすることができること等について検証することができた。

１　はじめに

本研究の目的は、中学校における働き方改革について、その理念が学校現場にどれだけ反映されているのかについての状況や、管理職・教員の業務改善の必要性及び実現度に対する実践状況を把握することにより現状と課題を明らかにし、解決のための具体的な手立てを示すことと実践により有効性を確認することである。

社会の急激な変化が進む中で、子供が予測不可能な未来社会を自立的に生き、社会の形成に参画するための資質・能力を育成するため、学校教育の改善・充実が求められている。また、学習指導のみならず、生徒指導や情報化、保護者対応等の学校が抱える課題は、より複雑化・困難化している。さらに、今般の新型コロナウイルス感染症の拡大を受け、学校においても新しい生活様式が求められるなど、教員を取り巻く労働環境も急速に変化している。その中での学校教育の改善・充実のためには、学校の働き方改革をさらに進めていく必要があると考える。

2018年に公表されたOECDによる「第３回国際教員指導環境調査（TALIS）」[(1)]の調査結果で、日本の教員の勤務時間が参加国中で最長であるこ

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊＊盛岡市立河南中学校

とが明らかになった。勤務時間以外にも課外活動すなわち部活動、書類作成等の事務業務、授業計画準備にかける時間も参加国中で最長であった。それに対し、職能開発活動にかける時間は最短となっている。目の前に対応すべきことが山積みで、自分のスキルアップに時間をかけたくてもかけられない現状にあることがわかった。また、文部科学省による「教員勤務実態調査（平成28年度）」[2]の分析結果でも、前回調査（平成18年度）と比較して、平日・土日ともに、いずれの職種でも勤務時間が増加しており、看過できない教員の勤務実態が明らかとなった。このため、中央教育審議会による「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」[3]において、「学校における働き方改革は、教師が疲労や心理的負担を過度に蓄積して心身の健康を損なうことがないようにすることを通じて、自らの教職としての専門性を高め、より分かりやすい授業を展開するなど教育活動を充実することにより、より短い勤務でこれまで我が国の義務教育があげてきた高い成果を維持・向上することを目的とするものである。」として、学校における働き方改革が進められている。すなわち、ワーク・ライフ・バランスがとれた、生涯にわたって成長する教員と、家庭・地域・行政等の連携・協働による教育の質的向上を目指すものである。学校における働き方改革の目的である教育の質的向上及び学校運営の持続可能性を高める観点から、これまで以上に学校組織として業務改善に取り組むことと、教員一人ひとりがより勤務時間を意識し、限られた時間の中で最大限の効果を上げられるような働き方を進める必要があると考える。

これまで、学校における働き方改革に関して、働き方改革の理念や施策、さらに働き方改革への教員等の認識、そして業務改善の具体的手立てに関する調査研究や実践が行われてきた。

第一は、働き方改革の理念や施策に関する先行研究である。文部科学省による「学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～」[4]では子供と向き合う時間の確保として、教育委員会が、今後、学校現場の業務改善に対する支援を行う上での基本的な考え方、改善の方向性、留意すべきポイントを５つの観点で示した。中央教育審議会による「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」[5]では、「これまで学校・教師が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方」が示され、業務が「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」の３つに分類された。このように、国として勤務時間管理の徹底と勤務時間・健康管理を意識した働き方の推進、学校及び教師が担う業務の明確化・適正化等を示し、学校における働き方改革の確実な実施のための仕組みの確立に努めてきた。一方､倉本（2019）は､「学校における働き方改革」を実効あるものにするための方向性について「学校がチームとして機能することの重要性」を述べている。また、宮﨑・木村・榎（2022）は、学校を活性化させる教師の働き方改革の在り方について「どのような「働き方改革＝業務改善」が必要かという問いの最適解を､対話を通して求める場の設定の必要性」を述べている。

これらの先行研究により、働き方改革の実現に向けては、学校がチームとして機能し、教員一人ひとりの主体性を引き出しつつ行動につなげ、継続・発展していけるようなマネジメントを行うことの必要性が示されてきた。また、チーム学校をつくるための環境整備は、まだまだ十分とは言えないとの指摘がある。しかし、学校現場において働き方改革の主体となるべき教員一人ひとりに、その目的や理念が周知されているかどうかについては十分に明らかにされていない。

第二は、働き方改革への教員等の認識に関する先行研究である。北神（2018）は、教員の職務に対する意識について「教員世界に内在する特有なものとしての「献身的教師像」をもとに形成され

た「文化としての多忙」」と指摘している。長沢（2018）は、多忙を受容する教員の意識構造について「「荒れた状態に戻ってしまう」ことへの「危機感」や「引き継いだものを崩してはいけない」という「責任感」、消極的生徒指導を行わなくて済む「働きやすさ」や「やりやすさ」がこうした意識の支持基盤となっていた。」と述べている。鈴木・後澤・八重畑（2019）は、学校管理職と教員の教育活動に対する認識の実態について「協働と目標の共有の基に教育活動を展開していくという意識があるという傾向が示された。」としている。さらに、学校への満足度と教員個々人の実践との関わりの実態について「学校の取り組みへの満足度は、「やりがい」としての教員自身の職務の達成感と管理職や同僚との「同僚性」を踏まえた取り組みとの関わりが強い」ことを明らかにした。鈴木（2020）は、中学校教員の認識の実態として「「勤務時間の意識」や「業務の見直し」等複数の項目で、個人の取組に比べて学校の取組が十分ではないとの認識がある」ことを指摘している。木村・鈴木・小岩等（2020）は、多忙化解消に向けた学校の取組・実践に係る教員および管理職の認識について「「時間外勤務の把握」「休暇を取得しやすい配慮」等は、教員の「負担感」軽減につながるものではあるが、「業務の削減」と直接関係があるわけではないため、各学校において業務の見直し・精選は進んでいない」ことや「管理職による配慮はあるものの、業務過多により教員の負担は軽減されていない。」と述べている。安原・山口（2020）は、教職への負担や多忙感に関する教員の意識について「教員同士でお互いの意識や考えを開き、共に話し合ったり、本音をぶつけ合ったりして改善に向かうというよりはむしろぶつかり合うことを避け、それぞれの働き方を維持していこうとする姿勢が背景にあるように感じられる。」と述べている。

これらの先行研究から、教員の長時間労働を生み出す構造的問題として、教員世界に内在する特有なものとしての「献身的教師像」をもとに形成された「文化としての多忙」や、先輩教員等から「引き継いだものを崩してはいけない」という「責任感」等が意識の支持基盤となっていることが示されてきた。また、働き方改革への学校管理職及び教員の認識の実態が明らかになってきた。しかし、教員の意識改革や管理職と教員の認識の差を埋めるような手立てについては、まだ十分に示されているとは言えない。

第三は、業務改善の具体的手立てに関する先行研究である。文部科学省による「全国の学校における働き方改革事例集」[6]及び「改訂版　全国の学校における働き方改革事例集」[7]では全国の様々な取組事例等が示されてきた。岩手県教育委員会による「岩手県教職員働き方改革プラン（2021～2023）」[8]によると、県立学校教員の時間外在校等時間の縮減と、業務への充実感や健康面での安心感の向上を目標に、県立学校、県教育委員会、市町村教育委員会、市町村立学校の各主体において、様々な取組が行われている。全国同様の事例集が作成され、紹介されている各学校の取組としては、休憩時間確保のためのサポート体制の構築、行事反省や保護者アンケートのデジタル化、部活動時間の把握と管理の改善、留守番電話導入による職員の時間外対応の改善等がある。一方、細畠・川上（2019）は、勤務時間の適正化に向けた取組について「⑴管理職・リーダー教員によるルール作りとリーダーシップ、⑵個々の教員による勤務適正化の意識や仕事技術、⑶勤務時間の適正化を理解・受容する職員集団、といった要素が必要」と述べている。宮下（2019）は、小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みについて「多忙化解消策として業務の削減、見直しが最も重要であり、業務量をどのように減らしていくかが今後益々必要になってくる」や「業務量を減らしたり、減らせない業務においては業務の効率化を行うことと、勤務時間について教師個々の意識を変え、学校全体の意識を変えていくことの２点が両輪となって行われること」が多忙化解消につながると述べている。木村・鈴木・小岩等（2020）は、教員の意識改革および業務改善に関わる実践について「働き方改革に特化した研

修会や少人数による協議を通して互いの意見を共有する場の設定は、学校文化を変革する意識付けとして有効であった。」と述べている。

これらの先行研究により、それぞれの地域・学校の実態等に応じた、独自の工夫による取組がますます増えていることが明らかになった。また、各自治体で働き方改革プラン等が策定され、具体的な取組もより進んでいることがわかる。しかし、それらの取組について実践を振り返り、持続可能でよりよい取組になるような検討の在り方については明らかにされていない。

以上のことから、働き方改革に関する施策等の周知を図る取組の在り方や教員の意識変革を促す取組の実践、働き方改革に関する取組に対する評価の在り方については課題として残っている。こうした研究の視点を踏まえた取組により、本研究の目的に迫りたい。

2　業務改善に関する調査

⑴　学校調査について

本調査は、A県内の公立中学校における多忙化解消に向けた取組の実践状況等の現状と課題を明らかにし、解決のための具体的な手立てを探ることを目的に実施した。A県全域の公立中学校149校から47校を無作為に抽出し、各校の管理職１人に回答していただき、その回答校数は41校（87.2%）であった。本研究での小規模校とは、全校生徒数100人以下の学校とし、41校中23校であった。また、中･大規模校とは、全校生徒101人以上の学校とし、41校中18校であった。なお、調査は６件法により実施した。

調査内容は、各校の多忙化解消に向けた取組の実践状況等について問うもので、①これまでと比較した多忙化解消に向けた取組の実践状況、②働き方改革や業務改善に関する施策等の周知状況等についてである。

①　各校における働き方改革の実現度

各校における働き方改革の実現度の状況について、調査結果から項目ごとに小規模校と中・大規模校との平均値を求め、その大きさ順に並べてグラフに示した（図１）。全体の傾向として、ある

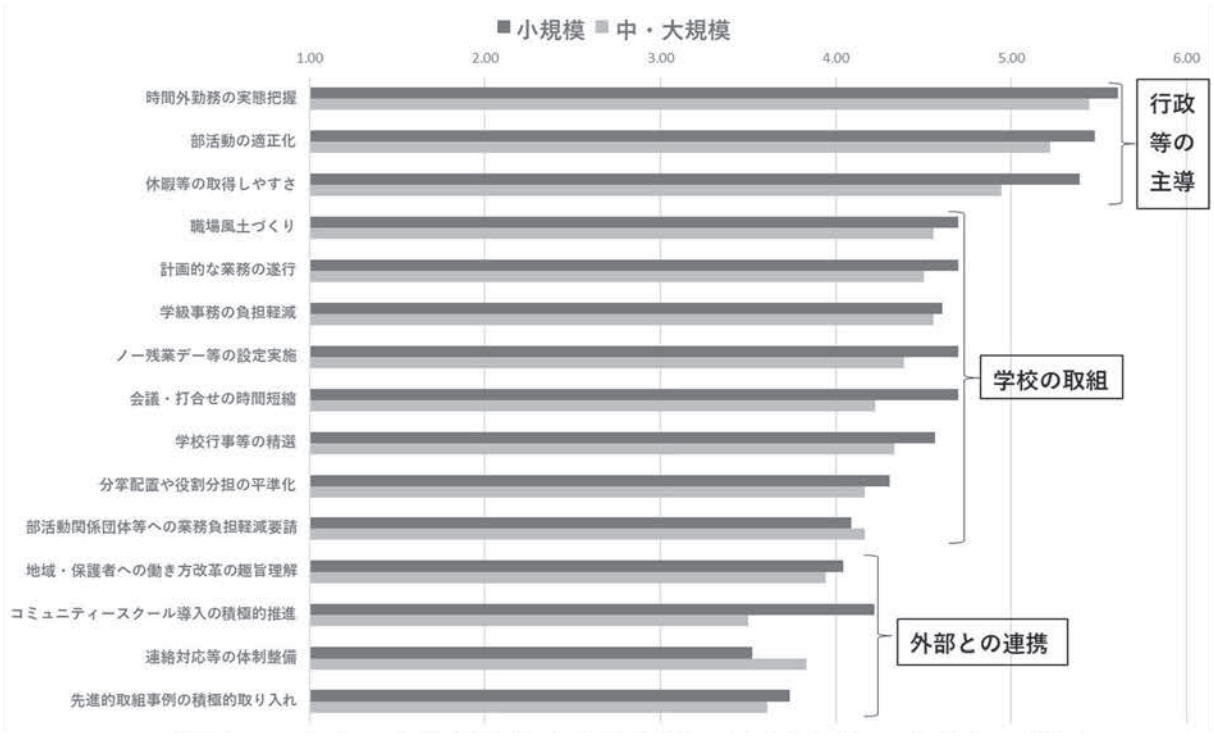


図1　これまでと比較した多忙化解消に向けた取組の実現度の状況

程度実現していると感じている取組は「行政等の主導」で進められてきたものと言える。特に、部活動については、スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」(2018)[9]及び文化庁「文化部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」(2018)[10]が示されて以降、県や各市町村でもそれに基づいたガイドラインが作成され、各学校で活動時間や休養日を厳守するようになってきていることがあると考えられる。また、やや実現していると感じている取組は「学校の取組」ということができる。各校において、管理職のリーダーシップのもと工夫された取組が行われているが、人的・物的資源には限りがあり、それらが改善されない現状での実現は、なかなか難しい状態になっていると考えられる。さらに、やや実現しているとあまり実現できていないという答えが混在する取組は、「外部との連携」で進めるものと言える。今後の連携強化の在り方が、多忙化解消に向けた取組の課題となると考える。

小規模校と中・大規模校による多忙化解消に向けた取組の実践状況の比較をｔ検定により行ったところ、表１のような結果になった。なお、統計分析においては、清水（2016）による HAD を用いた。表１は、各質問項目を効果量ｄの大きい順に並べたものである。「休暇等の取得しやすさ」について実現度に有意な認識度の違いがあることがわかった。また、それ以外の項目については有意差が見られないことから、取組の実現度について、学校規模による違いはほとんどないことがわかった。このことから、多忙化解消に向けた取組について、学校内外の実施主体の違いにより実現度に差があること、また、取組の実現度について、学校規模による違いはほとんどないことがわかった。

②　働き方改革や業務改善に関する施策等の周知状況

調査結果から「岩手県教職員働き方改革プラン(2021～2023)」については80.4%、「これまで学校・教師が担ってきた14の業務の在り方に関する考え方」については97.6％の学校が、「周知されているが不十分である」や「ほとんど周知されていない」と回答している。働き方改革や業務改善に関する施策等の周知状況の不十分さが実態としてあり、教員等一人ひとりの意識も高いとは言えないと考える。様々な業務に追われ、施策実施の背景を踏まえどのような意図があって行われるものであるのか、じっくり読み込んだり考えたり、他の教員と意見を交換したりする時間も学校現場には不足している。すなわち、理解が深まらないまま実践している状況であると考えられる。それによっ

表1　小規模校と中・大規模校による多忙化解消に向けた取組の実践状況の比較

変数名	小規模校	中・大規模校	差	効果量 *d*	*t*値	df	*p*値	
休暇等の取得しやすさ	5.391	4.944	0.447	0.721	2.308	34.911	.027	*
会議・打合せの時間短縮	4.696	4.222	0.473	0.459	1.470	35.054	.150	
コミュニティースクール導入の積極的推進	4.217	3.500	0.717	0.452	1.501	38.869	.142	
部活動の適正化	5.478	5.222	0.256	0.343	1.141	38.899	.261	
ノー残業デー等の設定実施	4.696	4.389	0.307	0.326	1.093	38.985	.281	
時間外勤務の実態把握	5.609	5.444	0.164	0.270	0.868	35.661	.391	
計画的な業務の遂行	4.696	4.500	0.196	0.248	0.837	38.657	.407	
学校行事等の精選	4.565	4.333	0.232	0.245	0.797	37.327	.430	
職場風土づくり	4.696	4.556	0.140	0.178	0.587	38.632	.561	
分掌配置や役割分担の平準化	4.304	4.167	0.138	0.151	0.519	36.341	.607	
先進的取組事例の積極的取り入れ	3.739	3.611	0.128	0.120	0.399	38.950	.692	
地域・保護者への働き方改革の趣旨理解	4.043	3.941	0.102	0.093	0.305	37.278	.762	
学級事務の負担軽減	4.609	4.556	0.053	0.052	0.172	38.991	.864	
部活動関係団体等への業務負担軽減要請	4.087	4.167	-0.080	-0.063	-0.205	37.625	.839	
連絡対応等の体制整備	3.522	3.833	-0.312	-0.182	-0.594	37.695	.556	

＊＊p<.01　＊p<.05

て教員等一人ひとりの認識の差や取組への意識の差がうまれ、業務改善への阻害要因になると考えられる。何のために実践するのか、どのような成果が求められているのか、そのためにどのようなことに取り組まなければいけないのか等を教職員全員で把握し、同一歩調で取り組んでいく必要があると考える。このことから、働き方改革に関する施策等の周知状況の不十分さが伺える。

⑵　管理職・教員調査について

本調査は、A県内の公立中学校に勤務する管理職及び教員の、多忙化解消に向けた取組や業務改善の認識状況等の現状と課題を明らかにし、解決のための具体的な手立てを探ることを目的に実施した。無作為に抽出した47校の管理職及び教員（非常勤講師を除く）887人を対象とし、その回答数は623人（70.2%）であった。なお、調査は６件法により実施した。

調査内容は、教員等一人ひとりの多忙化解消に向けた取組等の実践状況に対する認識について問うもので、①自身の多忙化解消に向けた取組の実践状況についての認識状況、②業務改善の必要性と実現度の認識状況等についてである。

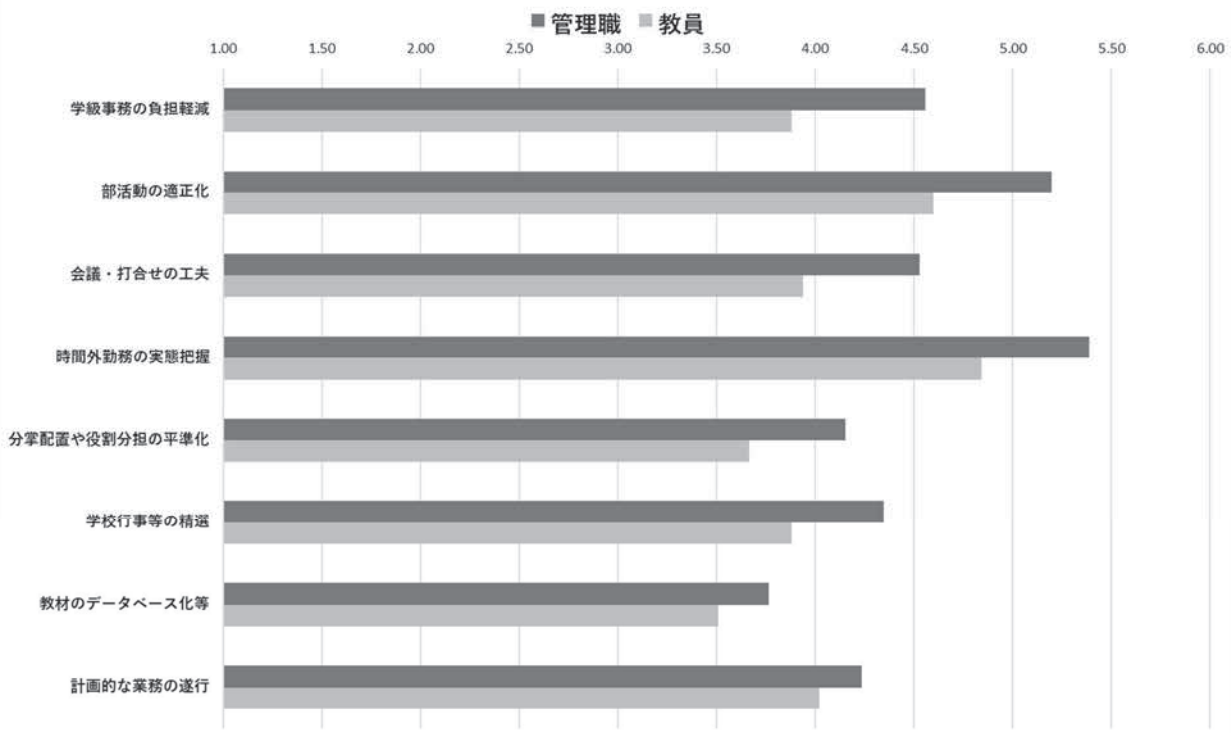


図２　数年前と比較した現任校の多忙化解消に向けた取組の実現度の認識の差

表２　管理職と教員による多忙化解消に向けた取組の実現状況

変数名	管理職	教員	差	効果量 *d*	*t*値	df	*p*値	
学級事務の負担軽減	4.556	3.880	0.676	0.618	5.494	97.880	.000	＊＊
会議･打合せの時間短縮	4.528	3.939	0.588	0.576	4.961	95.411	.000	＊＊
時間外勤務実態の把握	5.389	4.843	0.545	0.539	5.248	105.672	.000	＊＊
部活動の適正化	5.197	4.599	0.598	0.534	5.288	106.823	.000	＊＊
分掌配置や役割分担の平準化	4.153	3.667	0.486	0.470	4.353	100.998	.000	＊＊
学校行事等の精選	4.347	3.880	0.467	0.453	3.870	95.090	.000	＊＊
計画的な業務の遂行	4.236	4.022	0.214	0.234	2.227	103.550	.028	＊
データベース化等による教材共有	3.764	3.508	0.256	0.233	1.844	90.418	.069	

＊＊p<.01　＊p<.05

①　数年前と比較した取組の実現度の認識の差

数年前と比較した現任校の多忙化解消に向けた取組の実現度について、調査結果から管理職と教員それぞれの平均値を項目ごとに求め、管理職と教員の認識の差の大きさ順に重ねてグラフに示した（図２）。全体として、数年前と比較した取組の実現度はある程度出来ていると考えているが､「教材のデータベース化等」のように絶対値として実現度が低いと認識している項目があることがわかった。

次に、管理職と教員による多忙化解消に向けた取組の実践状況の比較をｔ検定により行ったところ表２のような結果となり、「データベース化等による教材共有」以外について有意差が見られ、実現度に有意な認識度の違いがあることがわかった。この取組で効果があると管理職にみなされていることが、それほど効果的ではないと教員が認識しているものもあると考えられる。その理由の検証を行い、よりよい取組、効果の上がる取組にしていく必要がある。この認識の差を埋めるためには、管理職と教員あるいは教員同士がそれぞれの取組に対してどのように考えているか、お互いの意見を出し合い協議することや、認識の差の原因がどこにあるのか探りその解決策を検討すること等が必要であると考える。このことから、多忙化解消に向けた取組に対して、管理職と教員との認識の差があることがわかった。

②　業務改善の必要度と実現度

業務改善の必要度と学校内外のスタッフの支援・協力による業務改善取組の実現度について、調査結果からそれぞれの管理職と教員の平均値を項目ごとに求め、重ねてXY散布図に示した（図３）。管理職、教員とも、必要度は高いが実現度は高くない領域である第４象限に「授業準備」や「学習評価や成績処理に関する補助」「進路指導における補助や連携」が該当している。この３つの業務は「教師の業務だが負担軽減が可能な業務」であり、教員の本務をすべき時間確保が必要である。その本務にあたるべき時間確保が不十分であるということは、働き方改革の目的である「教育の質の向上」が達成できないということでもある。「学習評価や成績処理に関する補助」や「進路指導

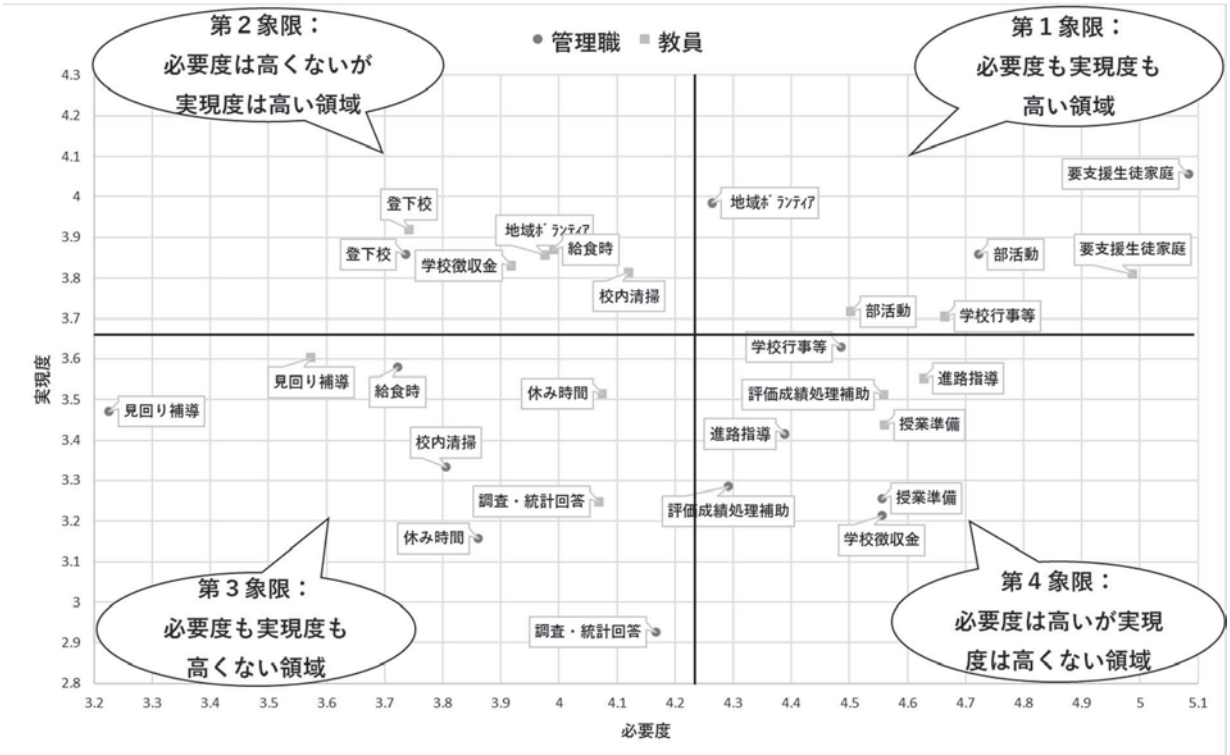


図３　業務改善の必要度と実現度

における補助や連携」については、学期末や３年生の２学期後半から等、期間や担当学年にある程度限定されるものである。しかし、「授業準備」については毎日の業務である。場合によっては休日や帰宅後も行われている業務と言える。ワーク・ライフ・バランスの考え方からも、勤務時間内に完結すべき業務である。そうでありながら、実際は他の様々な業務に取り組み、後回しになっていることが多いのではないだろうか。改善のためには、「授業準備という業務」として時間割に組み入れる等して時間を捻出する工夫を行う等、教員の本務をすべき時間確保が必要であると考える。このことから、教員の本務にあたるべき時間確保の不十分さがあることがわかった。

以上のような調査結果をもとに、A県における課題及び課題解決の手立てを以下のようにまとめ、連携協力校において実践を行うこととした。

課題①　行政や関係団体等の実施主体の違いによる実現度の差
課題②　働き方改革に関する取組の周知状況の不十分さ
課題③　多忙化解消に向けた取組に対する、管理職と教員との認識の差
課題④　本務をすべき時間確保の不十分さ
手立て①　行政や関係団体等の実施主体の違いに応じた業務の見直し
手立て②　教員の意識変革を促す取組の実践
手立て③　働き方改革に関する取組の評価の試み
手立て④　本務に取り組むための時間確保の工夫

３　連携協力校における実践による手立ての検証

⑴　実践の目的

課題解決のための手立てを検討し、連携協力校で実践して効果の検証を行う。

⑵　実践内容と成果の検証

①　現状を踏まえた手立ての実現を意図とした研修会の実施

前章で示した４つの手立てのうち、連携協力校であるＢ中学校において、手立て②と③を合わせた校内研修会を行うこととした。

②　手立て②「教員の意識変革を促す取組の実践」

ア　教育の質的向上につながる持続可能な働き方改革を進めるための「研修会」の開催

「心身ともに健康で、教職としての専門性を高め、未来を担う子どもたちに質の高い教育を提供するために、これまでの自校の働き方改革や業務改善の取組について自己評価することで見直しを図り、よりよい実践になるよう全教員で検討する機会とする」ことをねらいとして、Ｂ中学校において研修会を実施した。その内容は以下に示した通りである。

- 実施時期：令和４年８月29日（月）
- 実施内容：ⅰ：働き方改革や業務改善に関する説明
  ⅱ：ワークショップ

研修会は、大きく分けて前半の説明と後半のワークショップとした。前半は、学校における働き方改革実施の目的や取組の経過等について説明を行った。具体的には、国際教員指導環境調査（TALIS）や教員勤務実態調査（文部科学省）による世界と日本の学校の業務時間の比較や日本の教員の勤務時間の増加の実態、学校の現状、ワーク・ライフ・バランスの考え方を踏まえた学校における働き方改革実施の目的、給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）、これまで学校・教師が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方（2019年中教審答申）、岩手県教職員働き方改革プラン（2021～2023）等についてである。

イ　研修会による手立ての成果の検証

研修会の前後に、連携協力校の教員等に６件法によるアンケート調査を実施した。各質問項目の、研修会前（n＝25）と研修会後（n＝16）の認識の変容をグラフに示した（図４）。全ての項目について研修会前に比べて研修会後の方が「とてもそう思う」「そう思う」等の肯定的

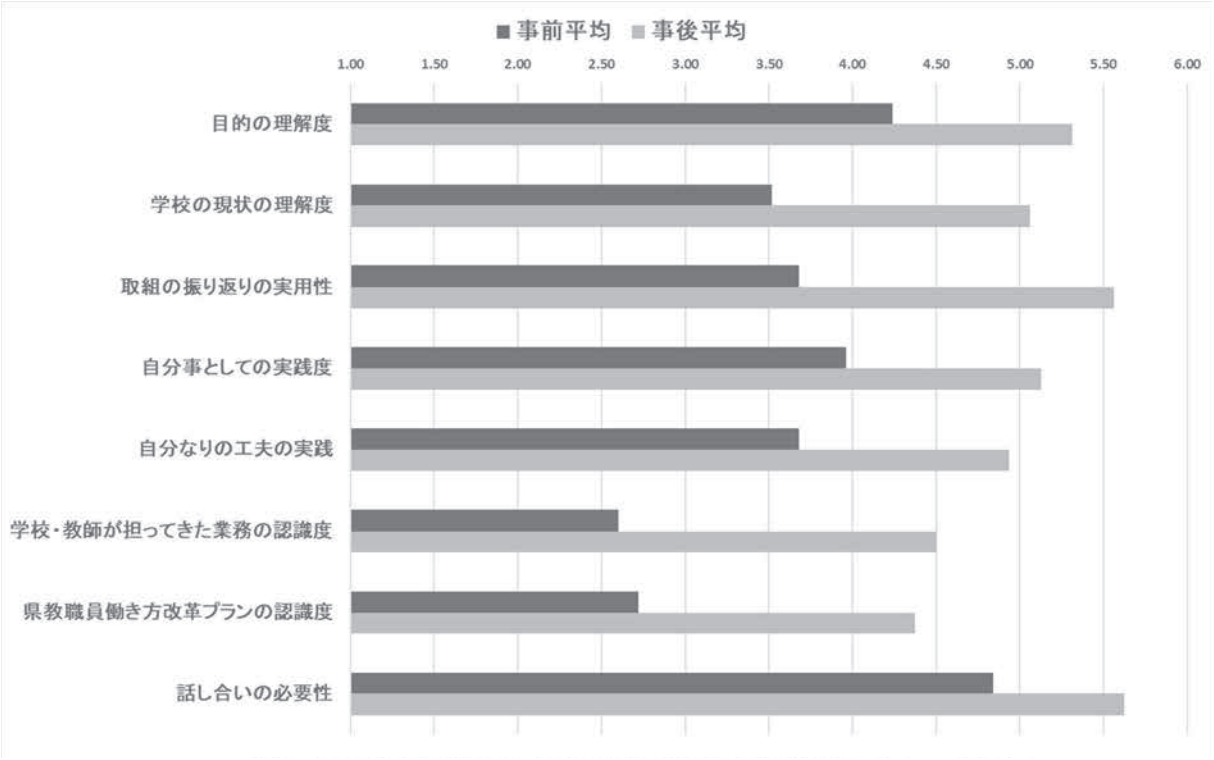


図４　B中学校働き方改革に関する校内研修会アンケート結果

回答や全体的な平均値が高くなっており、認識の高まりがあったと言える。このことから、研修会を通して、働き方改革に関する取組の周知の徹底を図ることができた。

③　手立て③「働き方改革に関する取組の評価の試み」

ア　働き方改革に関する取組の評価を行う「ワークショップ」の開催

宮﨑・木村・榎（2022）は、「学校・子供の現状、それらの理想の姿、そこに近づくためにどのような「働き方改革＝業務改善」が必要かという問いについて、その学校の教師の最適解を、対話を通して求める場を設けることが必要だろう。」と述べている。本研修会のねらいを踏まえ、ワークショップを行うことにより教員同士が互いの意見を交換、共有し合い、管理職はその場で教員の意見や思い等を把握することができる。さらに、自分たちで自らの取組を見直し、自分事としてより効果的な取組の在り方を検討することが必要と考えた。

イ　ワークショップの内容

まず、自校の働き方改革や業務改善の取組について自己評価するために作成したツールである「業務改善取組評価シート」（図５）を用いて、

実施日：　　年　　月　　日（　　）　**業務改善取組評価シート**　　中学校　　グループ

No.	取組	評価の観点												得点		
		カテゴリー	学校のシステム					教員等の意識						小計		合計
		①負担軽減の効果		②変更のしやすさ		③取組の継続性		④教育活動への波及効果		⑤教員の受容度		⑥保護者・地域の受容度		システム	教員等の意識	
		点	備考	点	備考	点	備考	点	備考	点	備考	点	備考			
1														0	0	0
2														0	0	0
3														0	0	0

図５　業務改善取組評価シート（一部抜粋）

今後の取組の検討・共有シート

No.	グループ	検討対象	課題	改善策
1				
2				
3				

図６　今後の取組の検討・共有シート（一部抜粋）

これまでの取組の評価を行った。

それぞれのグループで話し合い、各取組に対する「負担軽減の効果」「教育活動への波及効果」等の６観点それぞれを、１～10の得点で評価すると、６観点は「学校のシステム」と「教員等の意識」の２つのカテゴリーに分類され、それぞれ自動計算される。それをもとに、縦軸を「教員等の意識」、横軸を「学校のシステム」とした散布図が自動的に作成されるようにした。次に、よりよい働き方改革・業務改善の方策を検討するために作成した「今後の取組の検討・共有シート」（図６）を用いて、今後の取組の検討・共有を行った。

各グループで検証対象の取組を決め、その内容をブラッシュアップする等、よりよい働き方改革・業務改善の方策について話し合いを行う。その結果を入力することで各グループの考えが共有でき、それをもとに全体協議を行って学校としての今後の方向性を検討することができる。なお、２つのシートは、Microsoft Teams上で運用することにより、複数グループが同時作業・編集できるようにし、作業の効率化・時間短縮を図った。

ウ　ワークショップによる手立ての成果の検証

Ｂ中学校におけるこれまでの取組に対する評価結果は図７の通りである。この散布図の右上の第１象限は、働き方改革や業務改善につながる効果的な取組であるということを示すものである。Ｂ中学校の場合、居住場所の確認を主とした「家庭訪問」の希望制実施や三者面談・キャ

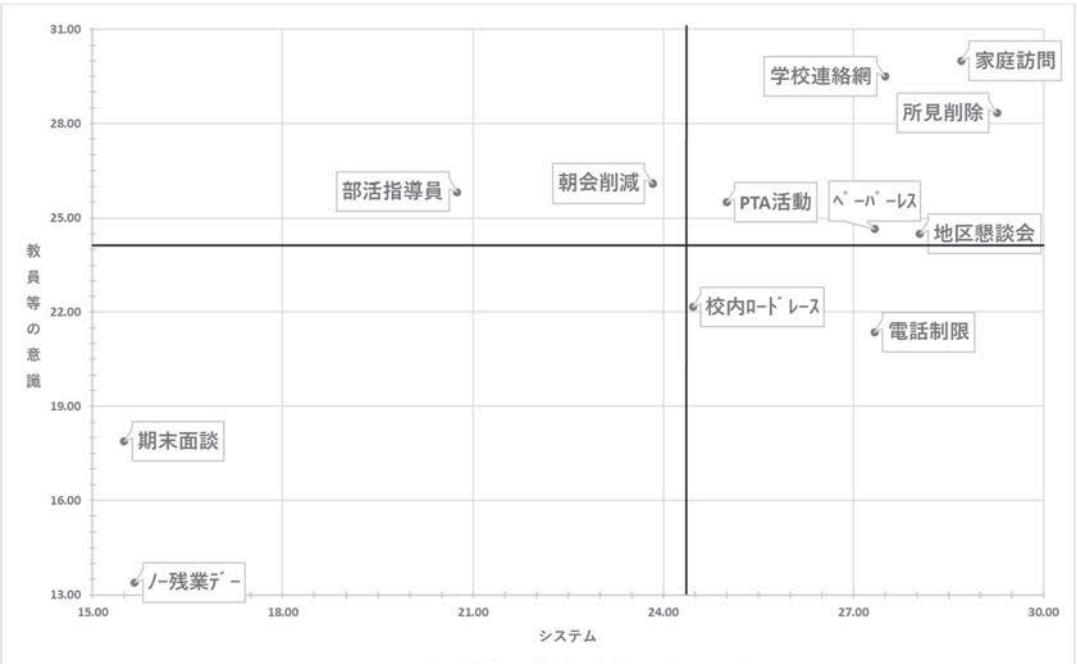


図７　Ｂ中学校の業務改善取組の評価

表３　B中学校の「今後の取組の検討・共有シート」

今後の取組の検討・共有シート

No.	グループ	検討対象	課題	改善策
1	A	期末面談	・夏休み中ではあるが、面談中休暇が取れない。 ・面談中部活動ができなかった。	**・二期制にして面談時期をずらす。**
2	C	期末面談	①働き方改革としては良かった ②午前中の時間の使い方として部活ができたのではないか ③研修の時期と重なる	
3	E	期末面談	夏季休業に入ると出張等他業務が重なり、負担になることがある。部活動が短くなる、人により部活動後の面談となる。	**出張は代理で担任以外で出席する。断れるものについては断る。**
4	B	ノー残業デーの設定	業務内容が多くて帰ることができない。 部活がなくても、会議などが入ってしまう。 期末事務整理日などに会議が入るのと同じ感じ	**業務内容を減らすしかない。しかし、それは厳しい。誰かがやってくれるのであればいいが、無理なのではないか。**
5	D	ノー残業デー	結局残業をしてしまう	**・○○先生案採用** **・始業時間に出勤。就業時間に帰宅の意識改革** **・職員会議に報告の分野と協議の分野に分け、業務の適正化を議論する。**
6	F	ノー残業デーの設定	ノー残業デーで帰宅できる先生が一部であること	**①保護者対応を１６：４０までで終了** **（保護者にも周知徹底）** **②月曜日を５時間授業に設定する**

リアパスポートを活用した通知票１・２学期の「所見削除」、遅刻・欠席連絡等の朝の電話の込み合い等の緩和を目指した「学校連絡網」（メール）の活用等がそれにあたる。また、左下の第３象限は、取組の改善を考える必要性があるものを示すものである。月曜日の「ノー残業デー」の設定や１学期「期末面談」の夏季休業中の実施がそれにあたる。この散布図によって、B中学校の学校の働き方改革の取組の全体的な捉えを全員で共通認識として持つことができた。

次のワークショップでは、改善の必要性のある取組の課題と改善策について考えた。それを「今後の取組の検討・共有シート」に入力し、同時編集で一覧表として示した（表３）。各グループでよりよい働き方改革・業務改善の方策について話し合い、それをもとに全体協議を行って、学校としての今後の方向性をある程度検討することができた。また、ワークショップを通して、教員同士が互いの意見を交換、共有し合い、管理職はその場で教員の意見や思い等を把握することができたこと、さらに、自分たちで自らの取組を見直し、自分事としてより効果的な取組の在り方を検討することができた。加えて、２つのシートをMicrosoft Teams上で運用することにより複数グループが同時作業・編集できるようになり、作業の効率化・時間短縮を図ることができた。

以上により、２つの手立ては課題解決に有効であったと言える。なお、手立て①については、連携協力校においては直接実践できなかった。また、手立て④については、研修会の中で具体例を示すにとどまった。

４　働き方改革の促進を図る手立ての提案

A県の４点の課題のうち、課題②と③を解決するための手立ての有効性については前章で述べたが、実践できなかった課題①と④に対する手立ても示し、業務改善への提案とする。

⑴　手立て①「行政や関係団体等の実施主体の違いに応じた業務の見直し」について

手立て①については、先行研究や本研究において、各自治体や教育委員会、学校、地域等それぞれで働き方改革の取組が示されてきた。さらなる

働き方改革の推進を図るために、文部科学省や教育委員会といった行政、校長会や中体連といった関係団体、各種コンクール主催団体等の関係機関との協働・連携の必要性を感じている。第一に、県及び市町村教育委員会相互の連携の必要性がある。A県内C市では、市教育委員会独自の校務支援システムソフトの開発･運用に取り組んでいる。A県は、全県異動であることから、学校や市町村によってそのようなシステムが異なる状況は、業務推進の大きな妨げとなる。全県共通のシステムが早急に求められるところであり、連携を図ったうえでの導入が必要となる。第二に、関連団体の主体的な取組と他からの働きかけについてである。A県内D市では､校長会において話題となり、市内全中学校における部活動延長をしないことを取り決め実践している。他にも、中体連主催の大会等への参加の在り方等を見直していく必要があると考える。第三に、関連機関については、各種コンクール主催団体等へのコンクール数の削減や応募方法の見直しの要請等が考えられる。

方針を決定した上でのトップダウンで行政等からの指示により実践していくものと、学校現場から教育委員会等へ声をあげて実践していくようなボトムアップの、両方向からのアプローチが不可欠になると考える。加えて、市町村教育委員会相互の連携等、横のつながりも重要になってくると考える。

⑵ 手立て②「教員の意識変革を促す取組の実践」について

手立て②については、日常的に取り組める実践とまとまった時間を使った研修会がある。

日常的なものとしては、管理職による普段からの呼びかけや職員会議・打合せ等におけるくり返しによる確認、通信等による情報発信等が考えられる。

研修会は、「心身ともに健康で、教職としての専門性を高め、未来を担う子どもたちに質の高い教育を提供するために、これまでの自校の働き方改革や業務改善の取組について自己評価することで見直しを図り、よりよい実践になるよう全教員で検討する機会とする」ことをねらいとして実施する。前半を学校における働き方改革実施の目的や取組の経過等についての説明、後半を働き方改革に関する勤務校の取組の評価や今後の取組の検討・共有を行うワークショップとする。研修会の実施によって、教員同士が互いの意見を交換、共有し合い、管理職はその場で教員の意見や思い等を把握することができる場となる。また、自分たちで自らの働き方改革の取組を見直すことで、自分事としてより効果的な取組の在り方を検討したり、取組を推進していこうという意識を高めることができる。

⑶ 手立て③「働き方改革に関する取組の評価の試み」について

手立て③については、各学校等において、様々行われていると思われる。それらについてまとめて評価をしていくのは、かなりの時間と労力を要する。日常的に、期間を設定して１つの取組について評価することを積み重ねていくこと等が大切であると考える。

時間のとれる長期休業中や年度末反省時には、働き方改革に関する取組に対する評価及び今後の取組の検討・共有を行う「ワークショップ」を開催する。その際、自校の働き方改革や業務改善の取組について自己評価するために作成したツールである「業務改善取組評価シート」及びよりよい働き方改革・業務改善の方策を検討するために作成した「今後の取組の検討・共有シート」を活用する。

働き方改革に関する取組に対する評価については、「業務改善取組評価シート」により、働き方改革や業務改善につながる効果的な取組と、取組の改善を考える必要性のあるものを可視化し、学校の取組の全体的な捉えができる。また、「今後の取組の検討・共有シート」により、よりよい働き方改革・業務改善の方策についての話し合いが活発化し、全体協議を行って学校としての今後の方向性を検討することができる。そして、「業務改善取組評価シート」と「今後の取組の検討・共有シート」を Microsoft Teams 上で運用することに

より複数グループが同時作業・編集できるようにし、作業の効率化･時間短縮を図ることができる。

⑷　手立て④「本務に取り組むための時間確保の工夫」について

手立て④については、日常的な取組として、道徳や総合的な学習の時間等において、学年主任を含めたローテーション指導が考えられる。担当する教員が、同じ教材を活用し日時をずらして指導する等の工夫で、他の教員の時間確保が可能になる。給食指導も同様のローテーション指導によって、時間確保につながると考える。また、ノー残業デーやノー部活動デーには諸活動や会議等を設定しない等の取組を徹底することも必要であると考える。

大内（2021）は、授業時数の改善の必要性について「質の高い授業を行うためには、そのための準備時間が必要であり、持ち授業数が多いことは教員の過剰労働を生み出す。教員の持ち時数には現在規定がない。持ち授業数の上限を設定し、それに見合った教員定数増を実現することが求められる。」と述べている。そこで、従来空き時間や放課後に、他の業務と並行して行っていた「授業準備」を、個々人の週の持ち時数の中に位置づけ、週担当授業時数としてその時間に集中して取り組む等の、時間割設定の工夫を提案する。この「授業準備」は担当授業時数であるので、基本的に他の業務をすることはない時間である。したがって､「授業準備」という業務に集中するために、職員室以外の場所を確保する等の配慮が必要になると考える。例えば、学年４学級の中学校で週４時間（年間140時間）の教科を担当する教員が学級担任だった場合、その教員の週担当時数は「教科16時間＋道徳１時間＋総合２時間＋学活１時間＝20時間」である。そこに、持ち授業時数として「授業準備」を１時間加えたとすると、週担当時数は「21時間」となる（図８）。学校の実態によって、この時間をさらにプラスすることができればより質の高い授業を行うことができ、学校における働き方改革の目的である教育の質の向上につながるのではないかと考える。可能であれば、毎日１時間ずつ確保したいところであるが、そうなると週担当時数は25時間となり明らかにオーバーワークとなる。文部科学省による「学校教員統計調査（2016）」[11]によれば、中学校教員の平均週担当時数は17.5時間であるので、大内（2021）が述べる「持ち授業数の上限を設定し、それに見合った教員定数増を実現する」のであれば、この教科を担当する教員はもう一人必要ということになり、人材やその財源の確保の観点から、文部科学省等の行政による積極的な働き方改革の推進が不可欠となる。

	月	火	水	木	金
１校時	教科		教科	教科	教科
２校時		教科	教科	教科	
３校時	教科	教科	教科		教科
４校時	教科	教科		教科	
５校時			授業準備	総合	教科
６校時	教科	総合	道徳		学活

図８　「授業準備」を週担当授業時数に位置付ける時間割設定の工夫

５　おわりに

Ａ県の公立中学校における業務改善に向けた取組の現状と課題を明らかにするための実態調査において、中学校における働き方改革の促進を図るための課題は、学校調査からは､「行政等」「学校」「地域」という学校内外の実施主体の違いにより実現度に差があること、働き方改革や業務改善に関する施策等の周知状況の不十分さが実態としてあることがわかった。また、管理職・教員調査からは、多忙化解消に向けた取組に対して、管理職と教員との認識に差があること、教員の本務にあたるべき時間確保の不十分さがあることが明らか

になった。本研究では、その課題解決の手立てを講じ、連携協力校において実践を行った。

本研究の成果は、手立て①については、各実施主体との協働・連携の必要性と、それぞれの業務見直しを提案できたことである。

手立て②については、学校における働き方改革実施の目的等の説明が、教員の意識変革に有効だったこと、教員同士の意見の交換・共有の場及び管理職が教員の意見や思い等を把握できる場の設定として有効だったこと、働き方改革に関する取組を推進していこうとする意識を高めることができたことである。

手立て③については、「業務改善取組評価シート」によって、働き方改革や業務改善につながる効果的な取組や取組の改善を考える必要性のある取組を可視化し、学校の全体的な捉えができたこと、「今後の取組の検討・共有シート」によって、よりよい働き方改革・業務改善の方策についての話し合いが活発化し、自分たちで自らの取組を見直すことで自分事としてより効果的な取組の在り方を検討したり、学校としての今後の方向性の検討ができたこと、２つのシートの運用方法が、作業の効率化や時間短縮に効果的だったことである。

手立て④については、時間割設定の工夫の具体等を提案できたことである。

今後の課題については、実践上の課題として、研修会の機会や時間確保の難しさがあった。集中して協議できる体制を整えることや、話し合いの中で出された改善策についての熟議が必要である。また、手立て④「本務に取り組むための時間確保の工夫」について、時間割設定の工夫を提案した。この提案に基づいた実践により、どのような効果があるのか、どこまでの時間設定が可能なものなのか、学校規模による実現度の違い等については検証できなかった。今後、学校現場において、自ら実践していきたい。

学校における働き方改革の必要性がうたわれ、それに取り組んできている現在であるが、何のために行うものなのかをもう一度問い直す必要があるのではないだろうか。これまでの取組が現状に合致したものになっているのか、この先も継続して効果を得られる取組なのか、教育の質的向上につながる持続可能な働き方改革になっているのか等について、自分たちで検証していく必要があると考える。

教員全体の意識の向上や、学校現場でできる取組の工夫の実践については、大いに改善が進んでいると感じている。しかし、部活動の地域活動への移行に伴う人材や組織、費用等の問題や正規雇用の教員に対しての負担増の改善、正規雇用の教員定数の見直し等、現場ではどうにもできない問題も未だに山積している。本研究において、各校における多忙化解消に向けた取組の実現度は、行政等の主導で進められてきたものが高いことが明らかになっている。さらなる教員の意識変革や働き方改革に関する取組の評価に継続して取り組みながらも、行政等による根本的な働き方改革を強く推し進める必要があると考える。

［註］

⑴ 国立教育政策研究所「OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書－学び続ける教員と校長－のポイント」、https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_points.pdf、2022年６月　閲覧

⑵ 文部科学省「教員勤務実態調査（平成28年）集計【確定値】」、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_002_4.pdf、2021年９月　閲覧

⑶ 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf、2021年９月　閲覧

⑷ 文部科学省「学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～」、https://www.mext.go.jp/

component/a_menu/education/detail//__icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1297093_4.pdf、2022年５月　閲覧

⑸　⑶と同様

⑹　文部科学省「全国の学校における働き方改革事例集」、https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt_kouhou01-100002245_1.pdf、2022年５月　閲覧

⑺　文部科学省「改訂版　全国の学校における働き方改革事例集」、https://www.mext.go.jp/content/20220221-mxt_kouhou01000020595_1.pdf、2022年５月　閲覧

⑻　岩手県教育委員会「岩手県教職員働き方改革プラン(2021～2023)」、https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/234/plan2021_2023.pdf、2021年９月　閲覧

⑼　スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」、https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1402624_1.pdf、2022年５月　閲覧

⑽　文化庁「文化部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」、https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/bunkakatsudo_guideline/h30_1227/pdf/r1412126_01.pdf、2022年５月　閲覧

⑾　文部科学省「学校教員統計調査－平成28年度（確定値）結果の概要 -2. 調査結果の概要」、https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_03.pdf、2022年12月　閲覧

参考文献・引用文献

大内裕和「教員の過剰労働の現状と今後の課題」（『日本労働研究雑誌』730、2021）4-13

北神正行「教員の労働環境と働き方改革をめぐる教育政策論的検討」（『学校経営研究』43、2018）

木村洋・鈴木久米男・小岩和彦・藤岡宏章「中学校における働き方改革～教員の意識改革および業務改善にかかわる実践を通して～」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』4、2020）65-76

倉本憲一「学校における働き方改革についての考察－公立小中学校の視点から－」（『神奈川大学心理・教育研究論集』45、2019）355-362

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・後澤大世・八重畑亘「学校管理職や教員の勤務実態と職務意識の把握による働き方改革の手がかりとは－Ａ市で実施した実態調査の結果に基づいて－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』３、2019）51-64

鈴木久米男「学校の業務改善に対する教員の意識の実態－Ａ県Ｂ市における学校管理職及び教員への調査結果を踏まえて－」（『岩手大学教育学部研究年報』79、2020）41-52

長沢泰宏「中学校教員の多忙を受容する意識構造に関する研究－「良い中学校」とされるM中学校の参与観察調査をもとにして－」（『学校経営学論集（筑波大学)』６、2018）41-50

細畠昌大・川上泰彦「『ノー残業デー』」の完全実施に向けた校長の取り組み－多忙（感）を生む「負の連鎖」をどう断ち切るか－」（『兵庫教育大学学校教育学研究』32、2019）63-72

宮﨑浩二・木村国広・榎景子「学校を活性化させる教師の働き方改革の在り方」（『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』21、2022）1-10

宮下敏恵「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討⑸」（『上越教育大学研究紀要』38、2019）365-374

安原輝彦・山口美保「教職への負担や多忙感に関する教員の意識調査－埼玉県内小・中学校教員の負担や多忙感の実態と軽減への糸口を求めて－」（『埼玉大学紀要　教育学部』62⑵、2020）83-105

「まちづくり」の主体を育む小中高一貫カリキュラムのグランドデザイン
－「岩手町」をモデルとして－

坂本有希*，田代高章*，馬場智子***，芦澤信吾**，小野靖子**，小林美奈子**，志和孝洋**，鈴木直樹**，
関 要**，髙橋真弓**，髙橋瑞輝**，千葉孝成**，円井哲志**，登坂皐月**，馬場識子**，渡邊圭美**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SAKAMOTO Yuki*，TASHIRO Takaaki*，BABA Satoko***，ASHIZAWA Shingo**，ONO Yasuko**，
KOBAYASHI Minako**，SHIWA Takahiro**，SUZUKI Naoki**，SEKI Kaname**，TAKAHASHI Mayumi**，
TAKAHASHI Mizuki**，CHIBA Kosei**，TSUMURAI Satoshi**，TOSAKA Satsuki**，BABA Satoko**，
WATANABE Tamami**

A Grand Design for an Integrated Elementary, Junior High and High School Curriculum to Foster "Community Development":
Focusing on Iwate Town as a Model

要　約

本稿は、学習指導要領の趣旨やその内容を踏まえながら、岩手大学教育学研究科教職実践専攻1年次必修科目：「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期）の成果として、少子高齢過疎が進む県北部に位置づく自治体を想定しつつ、小中高をつなぐ、地域づくりに資するカリキュラムの全体像（グランドデザイン）を提案することを目ざすものである。グランドデザイン構想にあたっては、具体的な自治体として「岩手町」をサンプルとして取り上げ、岩手町の小中高における子どもの生活や学習上の実態、地域の実態等を資料に即して把握し、その現状把握に基づいて、いかなる資質・能力を育む必要があるのかを検討した。そして、資質・能力の三つの柱に即して、「知識・技能」グループ、「思考力・判断力・表現力」グループ、「学びに向かう力、人間性等」グループの三つに分かれて、岩手町の子どもや学校状況を参考にしつつ、地域を支え、これからの未来を生きる子どもたちにとって何が最善かという視点から、岩手町が掲げる「いわてまち学」を推進するに相応しい特色あるグランドデザインを、三グループの視点で提示している。

１．本研究の目的

本稿の目的は、地域への愛着・誇りの醸成をめざす「いわてまち学」の立ち上げを企画する岩手町の地域的特質と教育課題を分析し、同町教育委員会との協働の元「いわてまち学」のグランドデザイン案を構想し、提案することである。

岩手町は『岩手町 SDGs 未来都市計画』にお

＊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，＊＊＊岩手大学教育学部

いて、今後取り組むべき３つの課題を示している。第一は人口の都市部への流出や、それにともなうこれまでの産業（農業等）の維持が困難になることによる「経済面の課題」、第二は人口流出に伴う社会サービスの縮減や地域コミュニティの弱体化と、エリアを越えて価値観・生活様式を共有する広域的なコミュニティでの人間関係の主流化に対応する必要性を示した「社会面の課題」であり、そして第三は豊かな森林・河川環境を有するにもかかわらず第一・第二の課題によって維持する人口が不足することや再生可能エネルギーへの転換・廃棄物排出抑制が求められるという「環境面の課題」である（岩手町 , 2020, pp.5-6）。これらの課題に対して、2030年のあるべき姿として、まず町民・ひいては（町に住んでいなくても）関心を持って関わる人口を増やし、岩手町に自分が何かしたい／何ができるかを積極的に考え、行動する風土を作ることを目的に「岩手町はまず、町民の「シビックプライド」を喚起する」と宣言している（岩手町 , 2020, p.7）。その一環として小･中･高校生のシビックプライドの醸成を目的とする「いわてまち学」の創設が計画されている。

教育を通じたシビックプライドの醸成について、森他（2022）は高岡市内の高校生を対象とした、シビックプライドの醸成と将来の定住意識を高めるかについての研究で、地域への愛着が将来の定住意識の向上の基盤となること、愛着は「地域環境（地域の自然を生かした緑化施設や、地域の祭り）」と「文化・歴史（伝統工芸をはじめとする産業）」の源泉によって醸成されることを明らかにし、高校生の地域の祭りへの参加や学校での伝統工芸授業が寄与しうると結論付けている。また井形・田中（2019）は熊本市内の小学校を対象に、地域学習によって児童に起きる地域に対する意識の変化の構造とその行程について、地域学習の実施後に①具体的な10年後の地域ビジョンを持つことができるようになった、②事後の振り返り内容を分析すると「参加」という語が新たに頻出するようになり、より地域に積極的に参画する姿がみられるようになったという変化を示している（井形・田中 , 2019, p.186）。その理由として、学校での学習の成果を地域の方々に発表する機会があったことに加え、インタビュー調査やまちづくり活動への参加など、多くの交流の場が設定されていたことを挙げている（同上論文 , pp.187-188）。これらの研究から、地域の自然環境や産業、文化への理解を深めることがシビックプライドの醸成につながることや、学ぶ際には地域の方々との継続的な交流と、学習成果の公表・ならびにフィードバックが必要であることが示唆される。

本稿では「いわてまち学」のグランドデザインとして、「発信力」「学びに向かう力・人間性」「持続可能な開発のための教育（以下 ESD とする）」３つの観点からの案を提案する。

（文責：馬場智子）

２．方法

本研究は、学習指導要領を踏まえつつ、児童生徒や学校、地域の実態に即したカリキュラムをデザインするため、岩手県教育委員会や岩手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。

前期授業科目「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」では、岩手の教育課題に即した４つのテーマのグランドデザインの開発を進めた。

①６月６日に、４つのテーマについて、岩手県教育委員会から来学した４名の指導主事（下権谷主任指導主事、沼田指導主事、小野寺主任指導主事、生駒主任指導主事）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いた。②７月25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最終発表会を実施し、岩手県教育委員会の下権谷主任指導主事、沼田指導主事、小野寺主任指導主事、齊藤主任指導主事から講評をいただいた。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。

後期授業科目「学習指導要領とカリキュラム開発」では、岩手町のみらい創造課と教育委員会が一体となり新たな施策として始めようとしている

「いわてまち学」について、３つのグループによるグランドデザインの開発を進めた。

「いわてまち学」を研究対象とした経緯は、本年２月に、岩手町政策アドバイザーの藤倉氏から田代に研究依頼があったことから始まる。７月26日、田代、坂本が岩手町役場を訪問し、佐々木町長、佐藤教育長、みらい創造課長、教育委員会事務局各課課長らと「いわてまち学」の大きな方向性について確認した。その後、８月から９月にかけて数回、大学院とみらい創造課、教育委員会事務局の三者でオンラインでの打合せを実施し、「いわてまち学」グランドデザインのゴール像や本授業科目の協力体制等について検討を重ねた。

③10月18日、岩手町みらい創造課の谷地主事と教育委員会の田口指導主事が来学し、「いわてまち学」の目的、岩手町の現状、教育課題等について説明をいただいた。④12月６日に同授業枠で、岩手町立沼宮内小学校を訪問し、５年生の総合的な学習の時間を参観。また、田口指導主事から同町立川口中学校の校内研究に係る資料提供があり、これまで岩手町及び同教育委員会が推進してきたSDGsの取り組みについて理解を深めた。⑤１月19日の中間報告会では、谷地主事と田口指導主事に参加いただき、教職大学院３グループから「いわてまち学」グランドデザインを説明。谷地主事及び田口指導主事から要望と助言をいただく。⑥１月31日の最終報告会にて、再度、谷地主事に来学いただき、３つのグランドデザイン構想について講評をいただいた。上記のような経緯を踏まえ、本論文で提案する「いわてまち学」グランドデザイン原案を策定した。（文責：坂本有希）

３.「いわてまち学」グランドデザインの提案

１）「知識・技能等」グループ

（１）現状

岩手町では、町が目指す将来像を共有し実現するために2021年から10年間の総合計画を策定している。社会情勢を踏まえ、町の課題に対しての目標と実施計画を打ち出しており、現在は前期５年間の２年目を終えようという時期である。教育分野においては「ひとと文化を大切にする教育のまち」を目標とし、学校教育の充実と共に、岩手町の特色を生かし地域における学びの場でひとづくりの充実を目指している。人口減少と少子高齢化が町にとって最大の課題としていることからも、子どもや若者が郷土に愛着と誇りをもち、将来に希望をもって地域を創造していく人材の育成が重視されている。

また、岩手町は2020年度に『SDGs未来都市』に選定されている。岩手町総合計画では、SDGsの視点に基づいて人材の育成を図り、まちづくりの手法の１つとしても持続可能性の追求（SDGsの取り組み）を掲げている。さらに、岩手町学校教育指導計画では､「持続可能なまちづくりに関わっては、今年度も引き続き自然や産業・文化など本町の良さや強みを生かしたり、身近な暮らしの課題解決について考えたりするなど、SDGsの視点に基づいて豊かな学びを進め、主体的・創造的に取り組む資質・能力の育成を図る教育を進める」と明記している。町内には、小学校３校、中学校３校、高等学校１校があり、それぞれの学校が豊かな自然や風土を生かした特色ある地域学習や行事などを行っている。町の施策を受けてSDGsの取組も始まり、町の企業と児童生徒の代表による実践交流会を開催するなど町と学校の新たな取組も生まれている。

これらのことから、各学校の既存の教育資源を大切にしながら町との連携や学びの場の構築をすること、育成を図る資質・能力を明確にして取組を充実させていくことが重要と考えた。そこで、本チームは、町と学校が共通認識で取組始めている“持続可能性の追求（SDGsの取り組み）”に着目し、各校が既存の教育資源に関連付けやすい地域の自然環境の学びにおいて、岩手町の小学校から高等学校で系統性をもって育成を図る資質・能力の設定を、持続可能な開発のための教育（以下ESDとする）で構想することにした。

（２）グランドデザインの視点

本チームのグランドデザインの視点は、町の豊

な自然を生かした教育環境の中に目指す資質・能力を構想するため、環境教育と ESD の両面から先行研究をあたり、発達段階に応じた学びの在り方と目指す姿を設定したことである。

文部科学省は、持続可能な社会を作る上で環境教育の重要性を示している。ここでは、国民が様々な機会を通じて環境問題について学習し自主的・積極的に環境保全活動に取り組んでいくことが重要であり、特に21世紀を担う子どもたちへの環境教育は極めて重要な意義を有していることが示されている。そのため、町が誇る豊かな自然を生かし、教育資源としての位置付けを再認識し、町と学校が連携して取り組む環境学習の推進は必要感あることと捉えた。

学校における環境教育の定義として広島県が「持続可能な社会の構築を目指して、家庭、学校、職場、地域その他のあらゆる場において、環境と社会、経済及び文化とのつながりその他環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」と示している。これに取り組むにあたり、さまざまな取り組みを行う必要性があるが、環境教育を実施する際の基本的な要素とし「in about for」の３つの視点からの教育の促進を掲げている。これは、環境教育を実施する際の基本的な要素であり、福井県教育委員会環境学習ガイドブック（2000）が３つの視点について説明している。これによると「in」は（in nature / in environment）を意味しており自然環境の中で実施する環境学習を示している。「about」は（about nature /about environment /about human life）など自然の仕組みや働き、人間を取り囲む環境や人間そのものの生活など何かについて学ぶことを意味している。これを行う際には、環境に関する知識や技術を習得することが大切とされた。「for」は、（for environment）を意味し、環境のために行動できるようになる活動のことを指している。

本チームでは、この「in about for」の３つの視点を用いて、「in いわてまちの中で体験」「about いわてまちについて調査」「for いわてまちのために実践」として学びの場面を明確にし、児童生徒にとって岩手町の自然の学習が主体的な学びの機会となるように、各学校が学習過程を計画、実践する際に問題解決型学習や課題探究型学習を適切に位置づけるイメージをもちやすいようにした。その上で、ESD の持続可能な社会づくりの構成概念と ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度を「主体的・対話的で深い学び」の視点と結びつけ、学びの場面に対応させながら資質・能力の項立てを検討した。

（３）グランドデザインの提案とその特徴

【いわてまち学と学校における環境教育の取組】

阿部（2009）は、学校教育における ESD について、環境教育の実践を例に、初等教育、中等教育、高等教育の発達段階で概観したことを報告している。初等中等教育での地域学習の事例から、教育課程の中に位置づけやすい領域、例えば総合的な学習の時間や理科・社会に関する科目で試みた教育実践が比較的多いことを報告している。高等教育では、持続可能な社会を形成する人材の育成に直接関連させていく重要性を述べている。また、地域づくりにおける ESD について、多様な関係性があることを述べ、その中で、地元学や地域学を展開する町の社会教育を拠点としていくことで、持続可能な地域づくりとなる可能性についても示唆している。

これらを踏まえ、学校教育では岩手町の自然環境を生かした環境教育を発達段階に応じて構築し、岩手町で推進する「いわてまち学」と関連させていくことで、町として系統性のある教育の位置づけとなり、持続可能な実践を図ることができると考えた。町内の学校で、すでに地域に関わる学習を組み込んでいる実態を把握しているので、それらを生かして各校が町の取組や学校間の連携、接続を付加して再考できるようにグランドデザインを行った。

【発達段階と環境教育の目標】

文部科学省の子どもの徳育に関する懇談会の報告書（平成21年９月11日）の中では、子どもの発達段階を、乳幼児期、学童期（小学校低学年、小学校 高学年）、青年前期（中学校）、青年中期（高

等学校）に分けて発達段階ごとの特徴と重視すべき課題を示している（文部科学省2009）。杉浦（2015）は、発達段階によって学ぶべき課題があり、環境教育も例外ではなく、それらを参考に対象者にあわせた教育目標や実施内容を検討する必要があると述べた上で、発達段階ごとの環境教育の目標をモデル化した。環境教育は「気づき」や「知識」という段階を積み上げ、「参加」に結びつけていくものと整理し、環境教育に対する理解や経験の段階を考慮して、気づきから参加までの目標を設定できるなどの具体も述べている。

本グループは、小学校から高等学校までの構想を行い、発達段階に応じた取組と目標の設定が必要となることから、杉浦の先行研究と先に記述した福井県の環境教育から学び、カリキュラムデザインの中で各校の計画・実践をする際の基盤となるモデルを示した。

【提案】

①いわてまちの取り組みと学校の取り組み

「in いわてまちの中で体験」「about いわてまちについて調査」「for いわてまちのために実践」の３つの学びの場面を中心に置き、まずは町の学習資源や取組に関連する事項を表記した。「in」では、町の課題の１つである林業の振興と資源エネルギーの活用に発展しうる教育資源の森林に関する情報を特記した。すでに地域の自然を生かした取組が各校で展開されているが、森林に特化した事例はないことから、新たな視点になり、また学区による差異もない教育資源であると考えた。また、「about」「for」については、いわてまち学の一環であるプロジェクトや町の施策に関することを明記し、学校とのつながりを双方がイメージできることを期している。学校の取り組みとしては、育成を図る資質・能力をそれぞれ３項ずつ設定した。ESD の持続可能な社会づくりの構成概念と ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度を「主体的・対話的で深い学び」の視点と環境教育の目標と照らし合わせ、小学校から高等学校までの発達段階に応じた視点で各校が学校や生徒児童の実態に応じて重点化、焦点化しやすいように項立てした。「in 体験」では、豊かな人間性と興味・関心、「about 調査」では、知識、理解、思考力、「for 実践」では、参加、行動・態度の観点でまとめている。問題解決的な学習を適切に位置付けるなど、探究的な学習過程を重視し、学習者を中心とした主体的な学びの機会を充実させていくこと、話し合い、調査やまとめ、発表を通して、協同的な学びとしながら、実践できることを最終目標とし、人材の育成を図っていくことを意図している（図１）。

②発達段階と「学びの場面」と量と資質・能力の育成のモデル

環境教育において、小学校低学年における自然に触れる直接的な体験「in」は欠かすことのでき

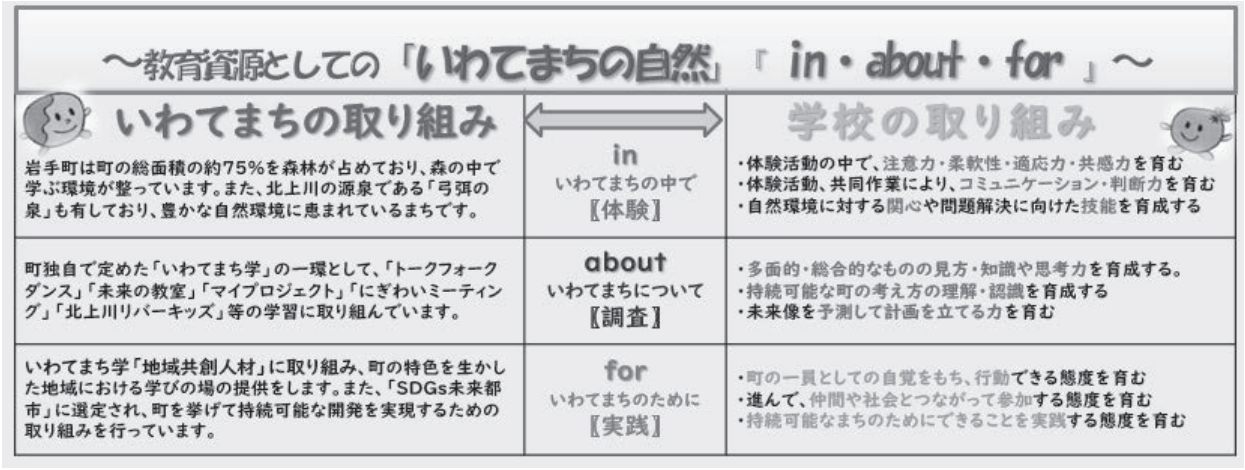


図1

ない基盤となる学びである。先行研究の学びに加筆しているが、３つの学びの場面の量的な割合が示されているが、発達が進むにつれてそれぞれの学びの質も高まることを含んだモデルとしている。

例えば、小学校の低学年は「in 体験」の中で、自然環境への興味・関心を高め、地域の方々や仲間とコミュニケーションを取りながら豊かな人間性を育むことが量的に主となる。その時に感じる自然への親しみや驚き、疑問なども、他教科やその後の積み重ねていく学びの源となることをねらうものとしている。また、中学校や高等学校になると、一つの体験学習に対して、事前に個人テーマや課題を設定し、探究学習「about」や提案・実践「for」が主となっていく。その中で学校や生徒の実態に応じた知識、理解、思考力と参加、行動・態度から焦点化した資質・能力の設定を行い、教科横断的な視点で教育活動を計画し、生徒の育成を図るものとする。場合によっては、過去の経験の「in」を活用しながら「about」や「for」の場面の学びの深化を補助するものとなる。その際、

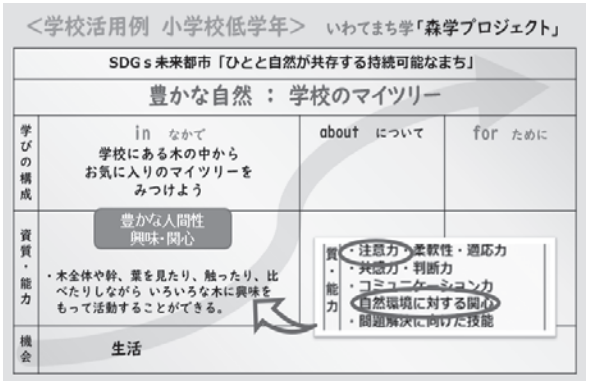


図４

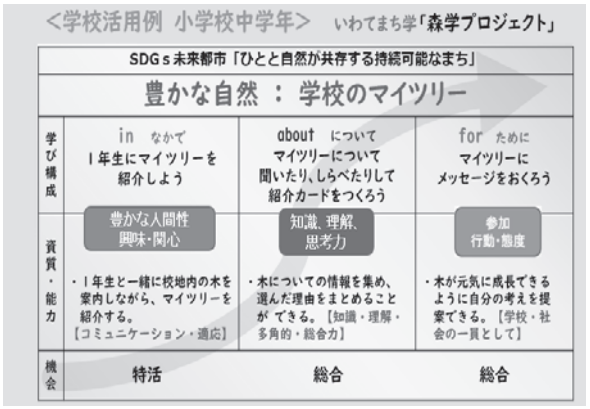


図５

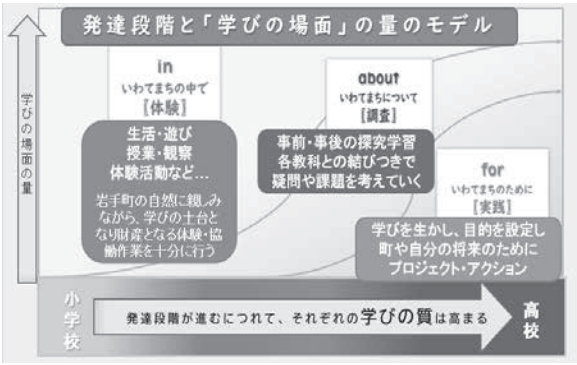


図２

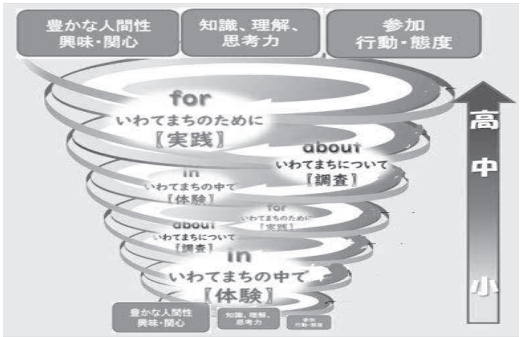


図３

発達に応じて学びの質も高まり、目標や目指す姿の設定も高まっていくこととなる。学びの場面や内容も横断的になり、資質・能力も相互に関わり合いながら向上していくことをイメージし、モデル化した（図２と図３）。小学校から９年間の継続的な面と学年や単元など一つのスパンの中で具体化、焦点化しながら取組やまなびを充実させていく指標として、各学校で活用できることを期しての提案である。

なお、小学校での森林学習の事例として、低学年と中学年での計画活用例を示した（図４と図５）。

（４）課題

学校教育における環境教育の体系化や、系統的学習の構築化を図った事例は少なく、環境教育の定義や目標についても学校現場で浸透が図られているとは言い難い。また、本研究では、町内複数校・異校種の資質・能力の構想ということで、各学校の既存の活動に対応できる汎用性を考慮したのだが、発達段階ごとの活動と目標の具体例は、

小学校の低学年と中学年の２例のみとなり、十分な資料提示には至らなかった。今後、町の自然を教育とまちづくりの共通の資源として、人材育成を図るための推進の一助となることが望まれる。（文責:小野靖子、芦澤信吾、髙橋瑞輝、登坂皐月）

２）「思考力・判断力・表現力等」グループ

（１）現状

近年、各自治体ともに人口減少や少子高齢化が進み、地方自治体の運営維持に大きな影響を与えてきている。そんな中で、地方自治体が注目している概念に「シビックプライド」（Civic Pride）がある。

「シビックプライド」の定義は、牧瀬（2019）によると「都市に対する市民の誇り」（P14）とある。「郷土愛」にも似ているが、生まれ故郷だけに限定されない点、現在住んでいる都市に対して、自分自身が関わり、より良いまちにしていこうとする「当事者意識」が備わっている点、「当事者意識」の下に、より良いまちを創造している一員としての自負心が醸成される点が、大きく異なる点である。岩手町の総合計画（2021）では、将来像を「私たちが創る笑顔がいっぱいいわてまち」とし、３つのまちづくりの手法として「シビックプライド」「ブランディング」「SDGs の取り組み」を掲げ、住民が主体となり、持続可能なまちづくりを進めている。一方、岩手町では、令和３年度学習定着度状況調査によると、「自分の住む地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」という質問では、肯定的に回答した児童生徒の割合が全国平均を大きく上回っている。また、「自分の住む地域には、良いところがあると思いますか」という質問では、同じように肯定的に回答した児童生徒の割合は県平均を上回っており、小中学校の地域に視点を向けた学習活動が児童生徒の地域の良さを知り、より良くするための考えを持つことを育んでいると推察される。しかし、「自分にはよいところがあると思いますか」という質問では、肯定的に回答する児童生徒の割合が、全国平均を下回ったのとともに、「あなたは将来の夢や目標（就きたい仕事）を持っていますか」という質問に対しては、肯定的に回答した児童生徒の割合が、県平均を下回った。身近な地域の良さや特徴を調べ、更により良いものを考え出そうとする姿勢はあるが、そのこと自体が自己の良さと捉えたり、将来の夢を持ったり、なりたい職業を見つけたりする等につながっていない点が課題である。これまで各学校で行われてきた、地域の視点を置いた学習活動の価値の高さを、児童生徒に認識させていくとともに、将来の夢や目標を持つなど、自己の生き方や自己肯定感の向上につなげていくことが求められている。

（２）グランドデザイン開発の視点

平成29年（2017年）改訂告示された学習指導要領において、育成する３つの資質能力の中で、「思考力・判断力・表現力」に関わる部分に注目した。これは、町内の小学校の実態調査及び中学校実践記録の中から、「表現力」について小学校、中学校、高等学校と校種間の継続を意識し、共通 の視点を持ち系統立てて育んでいくことが、重要 な視点であると考えたからである。また、前述の課題である自己肯定感について、松下（2021）は「日本人の自己肯定感の基本となっているのは自己有用感である。」と述べている。つまり、他者のために尽くすことで周りから感謝され、「自分は集団の中の一員として、よりよい集団づくりに貢献している」と実感できる。この実感が自己を「ありのままの自分がかけがえのない存在」として、肯定的で好意的に見ることができるようになる。これは日本人の特徴の一つであると同時に、自己肯定感を高める方法として活用できるのではないかと考える。もう１つの課題は、夢やなりたい職業を見つける「自己のキャリア形成」についてである。これまで各校で計画的に進められている「総合的な学習の時間」の学習内容や活動の価値づけを行うことにより、児童生徒が地域の方の生き方にあこがれを持ったり、考え方に共感を持ったりすることで、自己の生き方について考えを深めていけるのではないかと考える。この学習内容や活動の価値づけは、児童生徒とともに学ぶ教員が行

うこともあるが、意図的に発信場面を設定し、児童生徒が何らかの手段を組み合わせ、地域の方々や他市町村の方、他校の児童生徒等に発信し、評価されることで、それぞれの学習活動の価値が高まるのではないかと考える。更に、岩手町「いわてまち学」の目的は、小・中・高校生の「シビックプライド」の醸成である。自分の住んでいるまちを、自分たちが情報を収集し、地域の方々や外部の方々と共に考え、より良くなるように発信していくことで、周りから評価され、まちを創る当事者意識や、まちに対する愛着、誇りが醸成されると考える。この学習活動は、「自己肯定感」や「自己のキャリア形成」の醸成と共通するものがあり、大変親和的であると考える。そこで、「いわてまち学」における「シビックプライド」を醸成する好循環のサイクルを図６のように表した。まちを調査し、知ることで、自分の知らない発見や課題、課題解決の方法や新しい方策の提案が生まれる。これらを他者に伝えるために、言葉や、新聞、ポスターやWeb、SNS 等の効果的な発信方法を学ぶ。学んだ方法を活かし地域内外に発信する。発信したものについて、情報の受け取り側が評価することで、新たな価値に気付いたり、高評価されたりすることで自己有用感が高まり、自己肯定感が高まる。更に、「もっと調べたい」「もっとまちづくりに関わりたい」とまちの共創意識が高まる好循環が育まれるのではないかのではないかと仮定した。

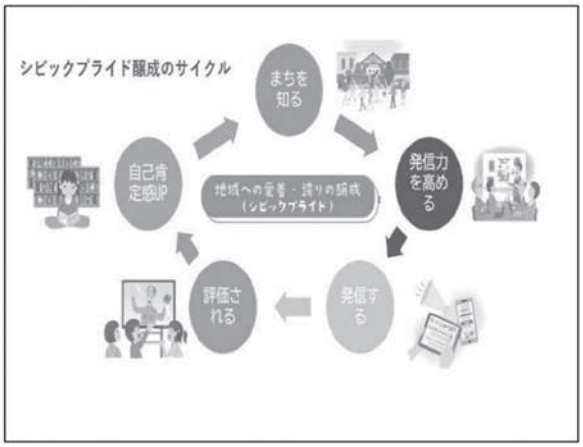


図6　シビックプライド醸成のサイクル

よって、「いわてまち学」の学習活動を、これまで各校で計画的に進めている地域学習の内容を基に、伝える対象により手段や方法を適切に使い、発信後の効果も想定しながら発信する「発信力」を視点として、小学校から高等学校の校種間継続によるグランドデザインを提案する。

（３）発信力を柱としたグランドデザインの提案

グランドデザインには、「発信力」を柱として小・中学校及び高等学校で継続して涵養していきたい３つの力を示した。校種間で目指す能力を共有し、一体的に推進する教育を展開することで、12年間で継続して能力の涵養を図ることできると考えた。３つの力は以下の通りである。

一つ目は「地域への愛着をもち、地域の誇れる事柄や地域の課題を発見できる力（課題発見力）」である。前述した通り、これまで各校が生活科や総合的な学習の時間、総合的な探究の時間に行ってきた地域学習は、当事者意識に基づく自負心を育む上で大変有効なものである。各校の探究課題は、歴史や文化、福祉、環境、職業等、あらゆる角度から地域に目を向け、「まちを知る」活動を行っている。地域の課題を発見し、ジブンゴトとして捉えることで、シビックプライドを醸成するための土台が作られる価値ある活動である。

二つ目は「課題に対して客観的に分析し、適切な解決方法を選択・創造できる力（課題解決力）」である。横断的で探究的な地域学習は、自ら学び、考え、判断し、地域のために自己を生かす資質・能力を培うことができる。校種間で継続していくことで、さらに人とのつながりや地域への愛着・誇りを感じ取り、自分の役割や地域への貢献について実践していく態度や、自分自身の生き方を志向する心情が育っていくことが期待できる。

三つ目は「協働し、多様な視点で物事を捉え、新たな価値を創造できる力（協働行動力）」である。多様な人、企業・団体と積極的に関わる活動を継続し、さらに発信の場を広げることで、地域の未来を共創する人材育成につながることが期待できる。そして、この３つの力の涵養が「まちのブランド化」「持続可能性の追求」等、ウェルビーイ

ングを実現できる人材育成につながると考える。

次に、柱となる「発信力」をどう高めていくかについて述べる。「発信力」をより効果的に高めていくためには、校種を越えた町内の全教職員が、12年間の子どもたちの成長の姿を想定しながら指導に当たることが大切である。そこで、グランドデザイン（図７）には滑らかな接続ができるように小学校から高等学校を５つの段階に分け、目指す姿を示した。そうすることで、指導に当たる教職員の意識が、自分の校種や担当学年の指導に終始せず、学びの連続性や深化に目を向けながら指導に当たることができると考えた。小５から中１、中２から高１と校種をまたいで段階を示している。これは、前後の段階の学びを意識しながら指導することの重要性を示している。小学校低学年では、生活科で身近なひと・もの・ことと関わり合いながら、気付いたこと・感じたことを表現する学習活動が想定される。この期の児童は、生活経験に差があることから共通の学習基盤を作って交流させ、伝わる楽しさを味わわせたい。そのために、経験したことから伝えたい事柄を選び、声の大きさや速さ等を工夫しながら話す力をつける必要がある。小学校中学年では、総合的な学習で探究したことを伝え合う学習活動が想定される。新聞、劇、写真、プレゼンテーション等、様々な表現や発信方法を経験させたい。その方法を効果的に使用し、抑揚や間の取り方等を工夫しながら話す力をつけていきたい。小学校高学年から中学校１年生では、中学年で学んだ表現や発信方法を自分たちが伝えたいことに応じて選択・決定することができるようにしたい。伝える内容が明確になるように、事実と自分の意見を区別し、発信方法を工夫しながら伝えたいことが伝わるように話す力をつけていきたい。中学校２年生から高校１年生では、地域の課題をジブンゴトとして捉え、それについての自分の考えをもち、互いの意見を生かし合いながら解決する活動が想定される。「トークフォークダンス」や「にぎわいミーティング」等、これまでの岩手町の取組に加え、町外の他者と交流することで自己の考えをより広げることができるだろう。さらにICT機器を有効活用した発信力が高まっていくことが期待される。高校２年生からは、論理的、批判的かつ持続可能な社会づくりの視点から物事を捉え、諸課題に対

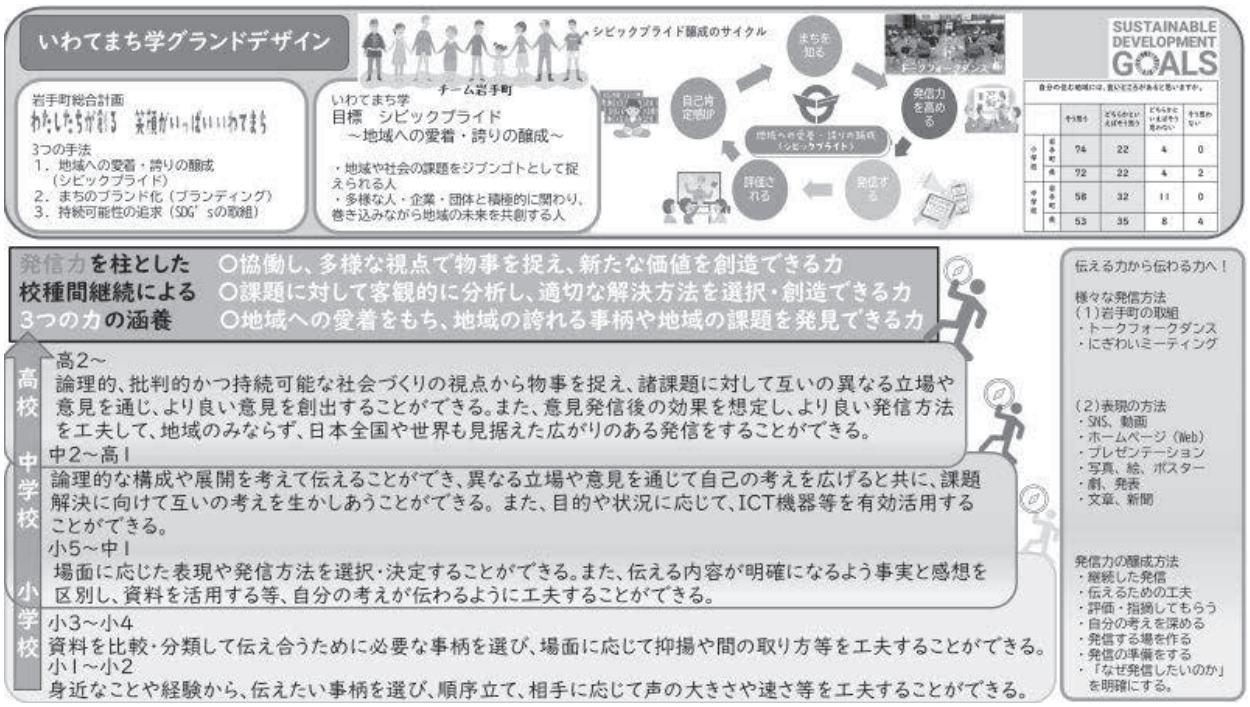


図7

して互いの異なる意見を通じ、より良い意見を創出することが求められる。意見発信後の効果を想定し、ホームページやSNSなどより良い発信方法を工夫して、地域のみならず日本全国や世界も見据えた広がりのある「発信力」を育てたい。グランドデザインには、様々な表現の方法を示している。ただ経験させるのではなく、表現の仕方を教えたり、対象に応じた効果的な手段に気付かせたりと質を高めることで「発信力」は高まっていく。新聞、写真や動画、プレゼンテーション、SNSやWebでの発信の方法を、それぞれの道のプロから直接学ぶ活動も考えられる。そうすることで、より質の高い発信ができ、他からの反応や評価が得られ、自己肯定感を高められることが期待できる。

（4）課題

1点目の課題は、他教科との関連である。「発信力」は、教育活動全体を通して育まれるものである。生活科や総合的な学習の時間と各教科等の学習で往還しながら発揮されて確かなものとなったり、活用されて汎用性のあるものになったりする。各教科で「発信力」を意識した教科横断的な取組を検討していく必要がある。2点目の課題は、学校と行政の連携である。いわてまち学を推進していくためには、地域住民とのさらなる交流の場が求められる。地域住民と児童生徒が共創し、新たな発想や気づきを見つけられる場を設けることが望まれる。より多くの方々に発信する場としてお祭りやイベントなども考えられる。新聞や写真、Webなどをプロから学ぶには、人材の確保、リスト化が必要になる。予算の確保も合わせ、行政の協力が必要不可欠になる。（文責：志和孝洋、関要、鈴木直樹、円井哲志、渡邊圭美）

3）「学びに向かう力・人間性等」グループ

（1）現状

岩手町は岩手県央北部に位置し、「ホッケーの町」「彫刻のある町」「北上川源泉の町」等、様々な特色ある町づくりを展開している。

このように文化、スポーツ、自然と資源豊かな岩手町であるが、様々な課題もあげられている。

その課題の一つとしてあげられているのが、人口減少、少子高齢化である。特に、若者世代を中心に、進学就職を機に他の地域への転出が多く、課題となっている。

岩手町ではこの課題に対し、「岩手町総合計画」を策定し、町民総がかりで取り組んでいる。また、岩手町においては、「いわてまち学」を推進することで人材育成につなげていく取り組みを始めている。

「人と文化を大切にする教育のまち」を掲げている岩手町の、学習定着度状況調査から見る学校教育の満足度は高い。小・中・高等学校それぞれが、岩手町に関しての学びを進めており、それぞれの教育課程に位置づけがなされていることも理由の一つとして考えられる。

しかし、例えば小学校の学びについて中学校が理解しているか、あるいは小学校の学びを受けて中学校での更なる発展はあるかと考えると、校種間のつながりが強いとは言えない現状もある。

また、「いわてまち学」としての目標、具体的取り組みについては、現在周知が図られている状況にあり、今後理解を深めていくことが必要である。

岩手町への愛着、より豊かな町へ発展させていくための人材を育てるため、今後どのような方向性で小・中・高等学校が取り組んでいくことがよいか、岩手町の教育を一体的に考えていく必要がある。

（2）カリキュラム開発の視点・グランドデザイン開発の視点

「いわてまち学」の推進に深く関わるのが、「学びに向かう力・人間性等」という学習指導要領の三つの柱のうちの一つであると考えた。本グループは、「学びに向かう力・人間性等」についての視点からグランドデザインを考えた。

具体的な姿として、「言葉を通して社会や文化を創造しようとする態度」「自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする態度」「集団としての考え方を発展・深化させようとする態度」「心を豊かにしようとする態度」「自己や他者を尊重

しようとする態度」「自分の感情をコントロールして学びに向かう態度」「言語文化の担い手としての自覚」があげられる。

以上の点を踏まえ、今ある岩手町の形、目指す姿、取り組み等を生かしていくことが有効であると考えた。また、校種間のつながりが強いとはいえない現状を鑑み、その仕組みを、「誰が」「どこが」「どのような関りをしているのか」が分かりやすいように示す必要があると考えた。

図８が、この「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力を視点としたグランドデザインである。

以下、グランドデザイン（図８）の詳細について説明していく。

まず、岩手町が目指す将来像としてのスローガン「わたしたちが創る笑顔がいっぱいいわてまち」を上に掲げた。

「岩手町と教育」と考えた時、岩手町の教育目標が目指すところとしてあるが、さらに「いわてまち学」として、より岩手町への思いをこめた人材育成を目指した目標を掲げている。

このことをもとに、岩手町が一体となって学びを深めるための小・中・高等学校のつながり、地域との関り等を表した図について説明する。

図８中央の三つの円は、岩手町総合計画に出されている、３つのまちづくりの手法「持続可能性の追求」「地域への愛着・誇りの醸成」「まちのブランド化」を、小・中・高等学校ととらえ、示したものである。もちろん、その校種のみが行うのではなく、矢印が双方向に働いていることが表すように、ここを主体として小・中・高等学校を行き来しながら育成につなげるという意味を込めている。

また、中央に「いわてまち」を提示した。岩手町を支える組織、様々な機関、そして地域の先輩方、さらに「関係人口と呼ばれる岩手町以外に住んでいながら岩手町に関わる人々」が、各学校と関わりながら進めると、より「いわてまち学」の深まりにつながると考えた。どの校種においてもこのようにつながることで、郷土への愛着をもち、学校で学んだことを活かし、将来の岩手町を支える人材の育成、また地域の課題を見つけられる目を育てていくことが可能になると思われる。

後ろにちりばめられているパズルのピースのようなキーワードは、岩手町が持っている資源、「いわてまち学」を支えるものとして表した。これも、岩手町総合計画の形に合わせた。

次に下の部分は、この３つを支える土台として、また３つをつなげる主体となって橋渡しをする所として、小・中・高等学校のつながりの促進をマネジメントする主体がどこにあるかを把握しやすいようにと考えた。中の四角は、右から小学校、左へ中学校・高等学校とつながりながら進んでいくイメージにした。具体的には、「ファミリースクール型学校教育の推進」や「未来の教室」・「教育魅力化事業」「リーダー研修会」があげられる。

また、大きな枠は、これら小・中・高等学校の接続を含んで、教育委員会主体で行うことを明記した。学校それぞれの学びを一体的につなげることで、共通理解のもと「いわてまち学」が進められると考えた。具体的には、「『いわてまち学』の共通理解」「情報共有の場の設定」「学校の取り組みの発信」等があげられる。

（３）具体的活動の提案

１つ目は、小・中・高等学校そして社会へとつながっていく人材育成の接続の視点である。今までにもそれぞれの学校でその学校ならではの取り組みがなされ、岩手町についての学びを深化させてきている。しかし、その発信が学校ごとの取り組みにとどまっているため、岩手町としての一体的な取り組みにつながっていない面もある。

そこで、教育委員会が主体となって各校の取り組みを接続することにより、「いわてまち学」としての一体的な取り組みが成り立っていくと考える。このことにより、各校お互いに学びを伝え合い、知り合うことで、児童生徒一人一人が「いわてまち学」の学びを深めているということを実感しながら、さらなる探究へと繋げていけるのではないかと考える。

岩手町について自分たちで考えているという自覚が芽生え、学習定着度状況調査「自分の住む地

域や社会をよくするために何をすべきか考えることはありますか。」という項目に肯定的に回答する児童生徒が増えていくと考えられる。

改めて強調したいことは、岩手町総合計画に出されている、３つのまちづくりの手法に沿って小・中・高等学校の取り組みを整理するという視点になる。現状でも学校と地域が連携して行っている取り組みがあり、コミュニティ・スクールの機能を活かしたものやNPO法人の協力のもと行われている活動など、多くの取り組みがある。それぞれが「いわてまち学」として整理することで、より効果的に展開され、周知されていくことが可能になるのではないかと考えた。

岩手町の児童生徒の現状について、「子どもたちは与えられたことはできる。しかし、学習定着度状況調査のデータにもある通り『自分の住む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』の質問に対して、肯定的な回答が県平均を大きく下回っている。」と伺った。

以下、３つの校種の具体について説明する。

小学校においては、「いわてまちを知る・伝える」をメインテーマに設定した。３つの小学校すべての総合的な学習の時間の計画を見たところ、岩手町のよさ、SDGsの視点で地域の課題を見つける活動が組み込まれていた。地域資源を活用した探究の計画も見られ、ベースはこれまでの取り組みの中で築かれてきていると感じる。そのベースを大切にしつつ、学びに向かう力に視点を当てると、例えば「未来に残したいいわてまち」というテーマを設定し、一人１台のタブレットを用いて写真を撮ってくるところから探究活動をスタートする等、児童の興味関心に働きかけることでより効果的にこれまでの活動が展開できると考えた。

次に中学校においては、「誇れるいわてまち、住みよいまちづくりを目指して」をメインテーマに設定した。３年間の総合的な学習の時間で学んだことをまとめ、町長への提言としている中学校もある。この取り組みには、「いわてまち学」で育みたい地域共創人材の考えが含まれていると感じた。他の学校でも同じ活動をするということよ

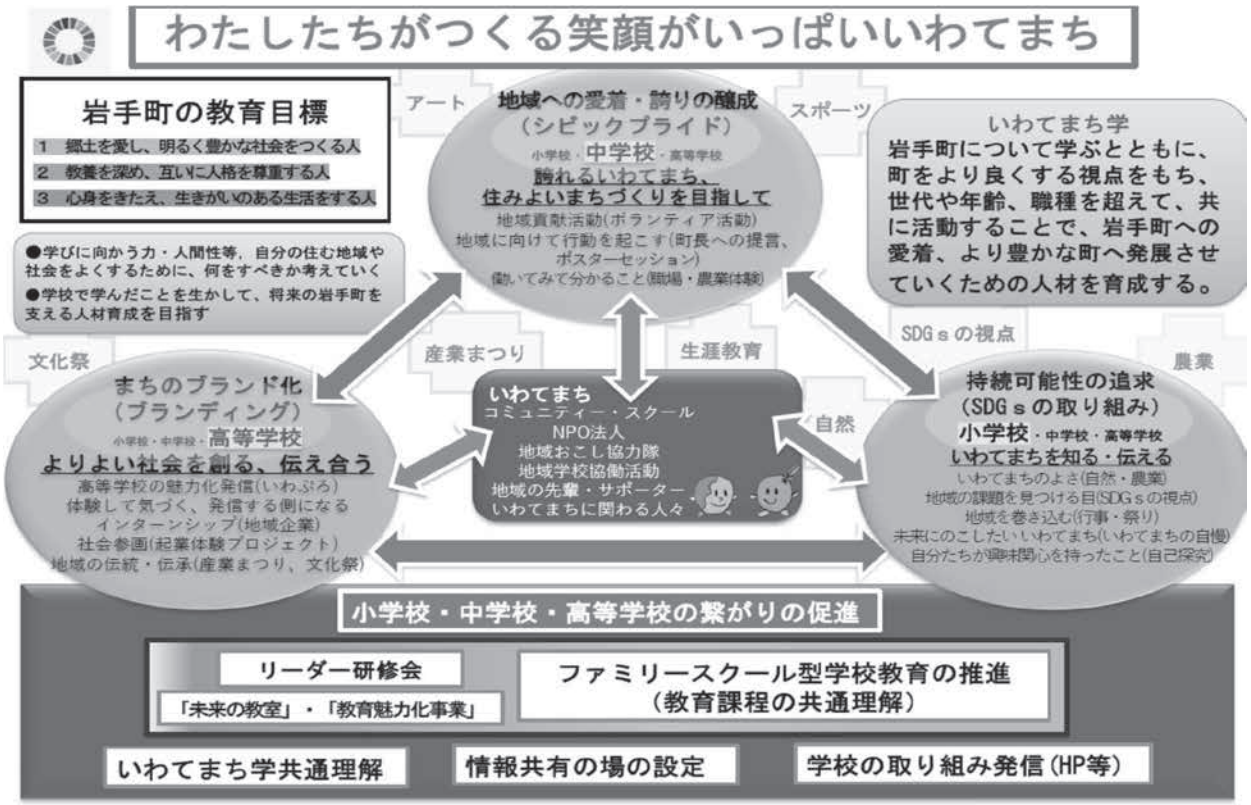


図8

りも、例えば「既存の職場体験後の学びとして、体験したからこそ感じたことを職場に提言する。」というエッセンスをプラスすることで、参画意識が育まれていくのではないかと考えた。各事業所の理解がないとできないことではあると思われるが、「多様な人・企業・団体と積極的にかかわり、巻き込みながら地域の未来を共創する人」という、「いわてまち学」が目指す姿が浸透すれば可能であると感じる。

最後に高等学校においては「よりよい社会を創る､伝え合う」をメインテーマに設定した｡インターンシップでは企業など様々な関係者と協働して課題解決に取り組むとあった。小学校段階では“伝える”という一方向だったスキルが、高等学校では“伝え合う”という双方向の発信にバージョンアップすることにより社会参画の意識が高まるイメージになっている。「まちにないから外に出る」という考え方だけでなく、起業体験プロジェクトを通して、「ないものはつくればよい」という考え方も身につけている。これだけの充実した実践を、地域や小・中学生にも知ってもらうことで、さらに学びが深まると考えたため、一番上に高等学校の魅力化発信を掲げた。すべての校種で岩手町の資源を活用することで「いわてまち学」の目的に向かって進んでいくことになると考える。

（4）課題

１点目の課題は各取り組みの主体はどこかが曖昧であることである。岩手町には多岐にわたる人材育成につながる組織機関が存在し、その活動がそれぞれ主体的に行われている。しかし、学校も含め、それぞれがよい活動を行っていてもそのつながりが明確になっていないことで、岩手町の目指す姿に結び付いていないことがあげられる。今後、「誰が」「どこで」「どのように」学びを進めていくかを明らかにしながら、校種をつなぐ、小・中・高等学校が連携していることを実感できる仕組みづくり（互いの取り組みを知る）が必要となっている。

２点目の課題は、「『いわてまち学』の浸透」である。「世代や年齢、職種を超えて、共に活動することで、岩手町への愛着、より豊かな町へ発展させていくための人材を育成する。」という目標が浸透していないことが課題としてあげられる。

３点目は、「子どもたち自身が町の一員であるという意識を持てるような学び」の工夫である。教師から提示されたもののみに取り組むのではなく、子どもたちが、自分で地域の課題を見つけられる目をもち、自らが学びを進めていけるよう、自分から気付いていけるようなしかけが求められている。そして、子どもたちが、気づいたことを地域の人に伝え、地域へ働きかける主体となることで、めざす姿に近づいていけるであろうと考える。

（文責：千葉孝成、小林美奈子、髙橋真弓、馬場識子）

４．本研究の成果と課題

本研究では、岩手町が小中高を貫く学校教育全体でめざす、これからの地域づくりを支える人材の育成に資する「いわてまち学」という新たな学校カリキュラムの構築を考える際に、どのような学校教育のグランドデザインを構想しうるか、その原案を提示することを目的としている。

その目的のもと、平成29年改訂学習指導要領で強調される目的・目標概念としての「資質・能力」の三つの柱に即して、「知識・技能グループ」「思考力･判断力･表現力グループ」「学びに向かう力･人間性等グループ」それぞれの長所を生かしつつ、全体としての総合評価として、例示的な校種接続的なグランドデザインを三つの異なる視点で提起できたことである。

岩手町では、先述の通り、「岩手町総合計画」において、町が目ざす将来像として、「地域への愛着･誇りの醸成（シビックプライド）」、「まちのブランド化（ブランディング）」､「持続可能性の追求（SDGsの取り組み）」の三つを掲げている。本稿で提起した三つのプランは、その将来像を十分に反映したグランドデザインといえるであろう。

また、まちづくりを目ざす際の思考枠組みとして、OECDが2015年から進めてきたOECD2030

プロジェクトも年頭においたプランを提起できていることも成果として挙げられる。

OECD2030プロジェクトでは、教育およびそれによって形成される目的・目標を個人レベルと社会レベルの Well-being（ウェルビーイング）とし、それを実現しうる変革的な行動主体として、児童生徒の Agency（エージェンシー）をいかに発揮できるような環境を整えていくかが課題となる。

そのために、他者との関係の中で、現実把握と将来見通しの中で計画を立てて実践行動し、それをふり返りつつ次の計画・実践に向けて修正改善できるサイクルを踏まえること（AAR サイクル）、様々なリテラシーを活用しながら、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として三つのコンピテンシー（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）の形成に着目した教育のあり方が、国際的に求められている。岩手町でも、シビックプライドの醸成、SDGs の推進も掲げており、OECD の動向との接続性が期待される。

また、少子高齢過疎化が進む岩手県内の状況を踏まえると、岩手町でも掲げているように「関係人口」の視点は、子どもたちの学校教育における地域課題解決の発信提言の際の視点としても必要であろう。

ここに関係人口とは、田中輝美によれば、各自治体間で数の奪い合いに至るような量的概念である定住人口や交流人口とは異なり、一人の人間が複数の関係先をえらべるところを特色とする関係概念であり、「特定の地域に継続的に関心を持ち、関わるよそ者」と定義づけている（田中、2021、pp.57-77）。

関係人口を増やす観点からも、岩手町は、町のブランド化に取り組んでおり、小中高の学校実践においても、他県・他市町村の人々にとっての岩手町の魅力は何かを考えることがカリキュラムに位置づけられる根拠となっている。これは、グランドデザイン策定後の、各学校における実践内容において考慮されることになる。

今後の課題は、まず一つ目として、今回のグランドデザインが、各学校現場の実態やニーズに合っているかどうかの検討と、実際に実践展開した場合の課題把握と改善修正の試みである。資質・能力レベルでは、カリキュラムの全体像を意識しながらモデルとなるグランドデザイン提案に至ることができたが、実践的に応用可能なモデルであるか、各学校が用いることが可能なデザインであるかの検証が課題である。

二つ目として、学校と地域との連携協働の中で、どのような具体的な取り組みに反映できるかも課題である。まちづくりに関わる以上、学校と地域の協働は不可欠であり、それを支える制度の有無と有効性も年頭に置いたカリキュラムであることも求められる。

三つ目は、総合的な学習の時間や特別活動、各教科等とかかわって、どのような活動を具体的に組織するかである。

四つ目として、グランドデザインを実践化する際の学習評価のあり方である。これは質的評価が基本になると想定されるが、具体的な評価指標（ルーブリック）の設定も含めた評価のあり方も検討課題となる。

以上を踏まえながら、将来の地域社会（コミュニティ）の創造を担う子どもたちにとって、地域の特色を踏まえた効果的なカリキュラム開発が求められる。

（文責：田代高章）

引用・参考文献

- 阿部治（2009）「持続可能な開発のための教育（ESD）の現状と課題」『環境教育』19-2,21-30.
- 井形康太郎・田中尚人（2019）「地域学習における児童のシビックプライド形成に関する研究」『土木学会論文集 D3（土木計画学）』75巻５号, pp.181-189.
- 伊藤香織（2019）「シビックプライドを醸成するまちと市民の接点」公益財団法人日本都市センター・戸田市編『住民がつくる「おしゃれなまち」－近郊都市におけるシビックプライドの醸

成－』公益財団法人日本都市センター，pp.89-100.
- 岩手町（2020）『岩手町 SDGs 未来都市計画』。https://town.iwate.iwate.jp/town/wp-content/uploads/2020/07/SDGs_futurecity_plan_iwate_town.pdf　。（2022年12月21日　最終閲覧
- 岩手町（2021）『岩手町総合計画』
- 岩手町（2022）『学校教育指導計画』
- 岩手県の高校魅力化（岩手県教育委員会）note（HP：https://iwatepref-edu.note.jp/）
- 白井俊（2020）『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房
- 杉浦克明（2015）「発達段階に応じた森林環境教育の実施の必要性」『日林誌』97, pp.107-114.
- 田中輝美（2021）『関係人口の社会学』大阪大学出版会
- 日本ユネスコ国内委員会（2021）『持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引き』
- 森豪大・籔谷祐介・宋俊煥（2022）「高校生のシビックプライドの醸成要因と将来の定住意識に与える影響：富山県高岡市に居住する高校生を対象として」『都市計画論文集』57巻３号, pp.933-940.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kankyou/
- 山下宏文「新たな「学習指導要領」における「森林」の位置付けとその重要性」
https://www.green.or.jp/cms/wp-content/uploads/zenkokuseminar_yamashita.pdf

謝辞

今回の研究については、岩手町未来創造課の谷地健人主事、岩手町教育委員会の田口千紗都指導主事をはじめとする岩手町の関係者の皆様、および授業視察の便宜を図っていただきました沼宮内小学校（小野寺俊哉校長）の６年生の皆様には、資料提供、授業観察等を通じて大変お世話になりました。ここにあらためて感謝申し上げます。

高等学校における特色化・魅力化の実践に関する一考察

鈴木　久米男*，川上　圭一*，須川　和紀**

（2023年２月６日受付）
（2023年２月６日受理）

SUZUKI Kumeo*，KAWAKAMI Keiichi*，SUKAWA Kazunori**

A Consideration about Changing the Specialization and Appeal of Educational Content in High Schools

要　約

本研究の目的は、高等学校における生徒の多様化を踏まえた、教育実践内容の見直しとしての特色化・魅力化の取組の現状と課題を検討することである。本研究の目的にせまるために、高等学校を巡る環境の変化や政策の動向、さらに特色化・魅力化を進める上での、スクール・ミッションの再定義やスクール・ポリシーの作成状況を検討した。本研究によりスクール・ミッション及び３つのスクール・ポリシーの策定過程や内容、さらに実践状況を明らかにすることができた。令和４年度現在、高等学校として特色ある教育活動を実現するために、役割としてのスクール・ミッションの策定及び活動方針としての３つのポリシーの作成による教育実践が行われている。それらの取組は、まさに進行形ともいえる。今後、実践状況や成果を検討することにより、特色ある高等学校の実現を目指したよりよい教育活動の在り方を明らかにできると考える。

Ⅰ　はじめに

本研究の目的は、高等学校における生徒の多様化を踏まえた、教育実践内容の見直しとしての特色化・魅力化の取組の現状と課題を検討することである。そのために、高等学校を巡る環境の変化や政策の動向、さらに特色化・魅力化を進める上での、スクール・ミッション(1)の再定義やスクール・ポリシー(2)の作成状況を検討する。このことにより、高等学校の存在意義としてのスクール・ミッションの策定とともに、各学校の教育活動の指針として作成されているスクール・ポリシーの意義と活用の在り方を探る。

高等学校の魅力化・特色化の推進に関して、2020年11月に、中央教育審議会初等中等教育分科会新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会　新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループから「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議のまとめ）～多様な生徒が社会とつながり、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」（以降、高等学校の在り方 審議のまとめ と標記）が提示された（中央教育審議会初等中等教育分科会 2020）。その中で、高校生の学習意欲を喚起し可能性を最大限に伸長するためには、関係機関との連携・協働を図ることにより多様な学習プログラムを開発・共有していく必要があること。このような取組により地域の実態に応じた多様な教育の実現を図ること

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県立花巻北高等学校

ができること。そのために高等学校の今後の教育を見据えたスクール・ミッションの再定義やスクール・ポリシーを設定することにより教職員が共通認識を持ち個々の教師の創意工夫を生かした指導が行われることが望まれるとしている。

以上の実態を踏まえ、本研究の目的を設定した理由として、社会がSociety5.0となりつつある状況や国際化、さらに価値観の多様化等変化の激しい社会での高度な普通教育や専門教育の実施における、高等学校の役割が再検討されてきていることがある。さらに、我が国全体の少子化により、高校生そのものが減少してきている状況があり、入学者確保のためにも各高等学校が魅力的で特色がある教育活動を展開する必要性にせまられている現状がある。加えて，開かれた教育活動を実現するためにも、教育活動において地域社会との連携・協働が求められている。これらの実態を踏まえて本研究の目的を設定した。

本研究に関係する先行研究を「高等学校の特色化・魅力化の在り方」や「高等学校と地域等との協働による取組」「高等学校の授業を中心とした取組」の３つの視点からみていく。

はじめは「高等学校の特色化･魅力化の在り方」に関する先行研究である。藤岡（2022）は、高校魅力化の実践事例を踏まえ、これからの高等学校における特色化・魅力化に求められるものを検討した。報告の中で、これまで特色化・魅力化が上手くいかなかった理由として施策自身の問題より、手段の目的化があったこと、そのためにもスクール・ミッションやスクール・ポリシーの策定が必須であるとしている。また、浦崎（2021）は、高等学校の魅力化への取組が高校教育や地方創生に及ぼした影響等を検討した。報告の中で、高校魅力化事業の価値は「何をしたか」ではなく、「どんな生徒が育ったか」で評価する必要があるとしている。さらに高校魅力化を進める現場では、他校の実践を表面的に模倣している学校と教育界の動向や足元の実践をアップデートし続けている学校とに二極化しているとしている。

これらの先行研究は高校魅力化を進める際の組織としての理念共有の必要性や他校の実践の表面的な模倣の不十分さ等を指摘している。しかし、それらの指摘は、高校魅力化の具体的な教育活動を踏まえた検討をしているとはいえない。

第二は「高等学校と地域等との協働による取組」に関する先行研究である。岩本（2021）は高校を核とした地域創生の取組として、地域との協働による島根県立隠岐島前高等高校における高校魅力化の実践例を報告している。その中で、高校魅力化の肝として、地域社会に開かれた教育課程であることとした。さらに地域と高等学校が連携・協働して魅力化を進めていくためのポイントとして、協働のための「コーディネイト機能」や「協働体制づくり」「変化の見える化」の３点を指摘した。また、樋口（2021A）は、北海道奥尻町の課題に基づいた、町と高等学校の協働による高校魅力化の取組について、奥尻町役場水産農林課の担当者へのインタビューに基づいて報告している。高等学校と町役場水産農林課の協働が開始された切っかけは、スキューバーダイビングの授業であったこと。さらにその後の奥尻高等学校の町立移管により､関係が一気に深まったとしている。加えて、現在の奥尻高等学校は、道外からも多くの生徒が入学し有意義な学校生活を送っているとしている。さらに、藤岡（2021）は、高校魅力化を推進するための学校や教育委員会と外部機関との連携の事例と価値を検討した。報告の中で、愛媛県立弓削高等学校魅力化PJ（プロジェクト）として実践した高校連携型公営塾「夢しま未来塾」や探究型プログラム「しごとづくり学」の実践をあげ、外部機関との連携の必要性を示した。さらに福井県立勝山高等学校でのスクール・ポリシー作成における関係者の協働は意義深いものであったとしている。

これらの先行研究により地域と高等学校の協働による取組事例の提示とともに、協働の必要性が指摘されてきた。しかし、高校魅力化における具体的な実践内容としてのスクール・ポリシー等の具体的な分析結果が示されているとはいえない。

第三は「高等学校の授業を中心とした取組」で

ある。川口（2022）は、高校教育における地域協働の意義と課題を、過疎地域の高等学校の事例を踏まえて検討している。その中で、高等学校で探究的なまなびを実現するための留意事項として、学校と地域が協働する際の資源調達の在り方、さらに校種間の連携において連続性や一貫性を担保すること、加えて地域連携の目的化を避けることの３点を指摘した。樋口（2021B）は、高校魅力化の実践として、島根県立吉賀高等学校の事例を報告している。その中で、同校の取組を「自己を問い直し続ける再帰的教育改革の事例」とし、これまでの実践事例の経過報告をしている。さらに、結論として高校魅力化において重要なことは、実践内容を模倣することではなくどのように取り組むかである、としている。また江草（2021）は、北海道湧別高等学校での総合的な探究の時間の実践に関する検討結果を報告している。その中で、学校関係者の協働による「チーム湧別」の活動や地域活性化と魅力ある学校づくりを実現するための「湧別高校魅力化プロジェクト構造図」が作成されたこと、これに基づいて実施された総合的な探究の時間「未来計画」の実践において、生徒の満足度調査の結果が高かったこと、さらに、教員調査の結果を実践の改善に結びつけていること等を報告している。

これらの先行研究から、高校魅力化の実践上の成果や課題が示されてきた。しかし、魅力化の理念としてのスクール・ポリシーを踏まえた実践や成果、課題が示されているとはいえない。

以上のようにこれまでの先行研究により、理念としての「高等学校の特色化・魅力化の在り方」の実態や「高等学校と地域等との協働による取組」の実践例、さらに「高等学校の授業を中心とした取組」の事例が示されてきた。その一方、高校魅力化の理念としてのスクール・ポリシー策定の実態や内容についての分析、さらにスクール・ポリシーを踏まえた地域との協働や授業実践の実態については、実践及び検討結果が示されてきたとはいえない。このことから本研究の目的として、高等学校における生徒の多様化を踏まえた、教育実践内容の見直しとしての特色化・魅力化の取組の現状と課題をスクール・ミッションの策定及びスクール・ポリシーの作成と活用状況を踏まえて検討すること、とした。

本研究のねらいにせまるために、これまでの高校魅力化への行政による取組としての「高等学校の在り方 審議のまとめ」の策定手順の概要を第Ⅱ章で検討する。次に各都道府県の公立学校でのスクール・ミッションの策定及びスクール・ポリシーの作成さらに活用状況を第Ⅲ章で明らかにする。そのために、策定状況を HP により把握し、実態が不明な場合は各教育委員会に直接連絡を取り聴き取りを行った。さらにこれらの実態把握を踏まえて、スクール・ミッションやスクール・ポリシーの策定状況及び内容の分析を第Ⅳ章で行う。加えて、スクール・ミッションやスクール・ポリシーを踏まえた高等学校の実践状況調査の結果を第Ⅴ章で行う。最後に研究のまとめを第Ⅵ章で実施する。

Ⅱ　新時代に対応した高等学校教育の在り方（答申）と施策化

本章では、これまでの高校魅力化への教育行政の取組として、「高等学校の在り方 審議のまとめ」の策定手順の概要を検討する。

2019年（平成31年）中央教育審議会に諮問された「新しい時代の初等中等教育の在り方について」の諮問事項２として「新時代に対応した高等学校教育の在り方」が取り上げられることとなった。2020年（令和２年）新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループから先に示した「高等学校の在り方 審議のまとめ」（中央教育審議会初等中等教育分科会 2020）が公表された。さらに令和２年11月25日「これからの高等学校教育について」（文部科学省初等中等教育局参事官（高等学校担当））が公表された。本章では、それらの答申に基づき、高等学校改革の方向性を探ることとし、高等学校における特色・魅力ある教育の実現を目指す方向性と、その特色化・魅力化に向けた取組に向けて取り組むべき方策を概観する。

新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ)」のはじめにおいて、「本審議まとめは、(中略)「生徒を主語にした」高等学校教育を実現するべく、全ての高等学校における特色・魅力ある教育の実現に向けた方向性を示すものである。」と記されているとおり、全ての高等学校における「特色・魅力ある教育」がキーワードとなっている。

審議まとめの第１章　高等学校教育を取り巻く現状と課題認識では、高校進学率が約99％となり、高等学校における多様な入学動機や進路希望、学習経験など様々な背景を持つ生徒の存在、あるいは、特別な支援を要する生徒や日本語指導を必要とする生徒の在籍、高校生の学習意欲の低下、選挙権年齢･成年年齢の引下げ、Society5.0の到来、ライフコースや価値観の変化・多様化等があげられている。また、人口減少の加速化・高齢化の進行や人生100年時代、「非連続的」な社会経済の変化により予測困難な時代を迎えていることが言及されている。このような状況下にあって、生徒の学習意欲を喚起し、可能性及び能力を最大限に伸長するための教育活動として、全ての高等学校生が社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付ける共通性の確保や、一人ひとりの生徒の進路に応じた多様な可能性を伸ばす多様性への対応が示されている。

また、新型コロナウイルス感染症の感染拡大が、高等学校における教育活動全般に影響を及ぼしている状況にあるが、高等学校の学習機会と学力の保障、福祉的機能や社会的機能等、学校が持つ役割を最大限に果たすために、対面指導とオンラインでの学習等、その最適な組合せによって、全ての生徒の可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びを支援する方策を探ることにも触れられている。

さらに、同審議のまとめ第３章において、各高等学校の特色化・魅力化の必要性を示している。その中で、各学科に共通して取り組むべき方策として、現代的な諸課題に対応し、20年・30年後の社会像を見据えて必要となる資質・能力の育成、地域の実態に応じた多様な高等学校教育の実現、スクール・ミッションの再定義、各高等学校の入口から出口までの教育活動の指針としてのスクール･ポリシーの作成等が提言されている。さらに、学科の特質に応じた教育活動の充実強化として、普通科改革や専門学科改革等が提言された。

この提言を踏まえ、令和３年３月31日付学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等が公布された。改正の概要として、高等学校の特色化・魅力化の関係では、⑴ 高等学校における三つの方針の策定・公表（高等学校は、高等学校学習指導要領に定めるところにより育成を目指す資質・能力に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針及び入学者の受入れに関する方針(以下「三つの方針」という。）を定め、公表するものとすること。)、⑵ 高等学校と関係機関等との連携協力体制の整備、⑶ 高等学校における「普通教育を主とする学科」の弾力化等が通知され、令和４年４月１日から施行することが示された。ただし、令和７年３月31日までの間は、高等学校の設置者が、特別の事情があり、かつ教育上支障がないと認める場合には、高等学校は、同条各号に掲げる方針を定め、公表することを要しないこと、とされた。

以上が、高校魅力化への教育行政の取組として、「高等学校の在り方 審議のまとめ」の策定及びスクール・ミッション策定やスクール・ポリシー作成の政策的な背景である。

Ⅲ　スクール・ミッションの策定及びスクール・ポリシーの作成の各都道府県の取組状況

本章では、「高等学校の在り方　審議のまとめ」に示されたスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの策定状況を、全国の都道府県を対象にした調査に基づいて検討する。

１　スクール・ミッションの策定状況

⑴ 策定状況

スクール・ミッションは、高等学校の設置者として、各都道府県教育委員会が策定することにな

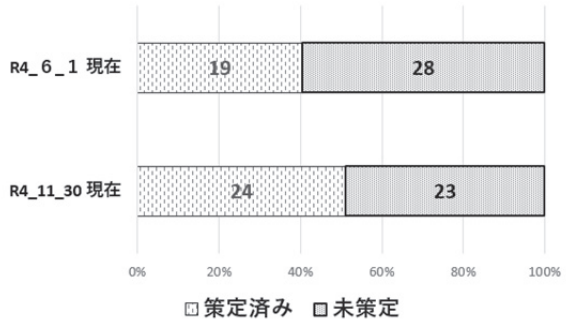


図1　スクール・ミッションの策定状況

る。スクール・ミッションの各都道府県の策定状況については、令和４年６月１日時点の調査結果が既に、全国高等学校教育改革研究協議会で参加都道府県等に示されている[3]。さらに進捗状況を把握するために、各都道府県を対象に令和４年11月末日時点での策定状況を調査した。同年６月及び11月時点での策定状況を示したのが、図１である。

スクール・ミッションの策定状況として、令和４年６月１日の時点では、全国の47都道府県の中で、19、およそ４割が策定済みとしていた。それが、同年11月30日の時点では、全国の約５割、24都道府県が策定しており、23都道府県が未策定としていた。未策定の都道府県への聞き取り調査によると、現時点において各教育委員会内で、検討中であったり、今年度中に策定して公開予定であるとしたり等、それぞれが対応中であることが明らかになった。

⑵ 公表の方法

次に、策定したスクール・ミッションの公表方法に関する調査結果を検討する。令和４年11月30日時点で、24の都道府県でスクール・ミッションが策定済みである。さらに、それらがどのような方法で公表されているのかを調査し、その結果を図２に示した。

公表の方法として、設置者が各高等学校のスクール・ミッションを一覧表で示していたのが、16都道府県であった。具体的には各都道府県教育委員会の HP に、スクール・ミッションに遷移することのできる文字列やバナー等が設定され、リンク先のページで一覧表として閲覧できるようになっていた。

次に設置者がスクール・ミッションを高等学校ごとに示していたのが、７都道府県であった。該当するある県の教育委員会の HP には、該当する高等学校の一覧表が示されている。一覧表の高等学校名をクリックすると、リンク先には該当高等学校のスクール・ミッション及びスクール･ポリシーが表示される。さらに､スクール･ミッションは既に策定したが、現時点では公表には至っていないとした都道府県も一つあった。

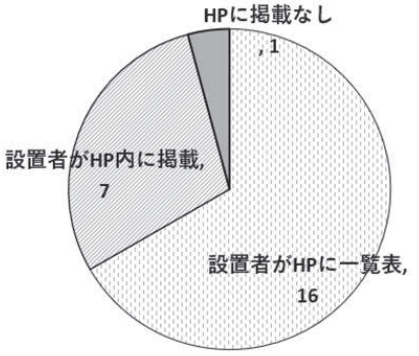


図2　スクール・ミッション公表の方法

以上のように、スクール・ミッションは設置者が策定することになっており、令和４年の時点でも順次策定・公表が進んでいる状況にあることが明らかになった。さらに、公表の方法も、一覧表を作成したり、高等学校ごとに示したりと、各都道府県がそれぞれの方法で実施していることが分かった。

⑶ 今後の策定計画の状況

令和４年11月末日の時点でスクール・ミッションが未策定の都道府県は、23であった。それらの都道府県について今後の策定計画を示したのが、図３である。聴き取り調査の結果によると、令和４年度中に策定するとしたのが12、さらに令和５年度中としたのが、４都道府県あった。また、都道府県の教育振興計画等の策定状況が進行中であったり、高等学校の再編計画との関係があったりと、検討中としたのが７都道府県あった。

これの結果から、多くの都道府県が令和４年度中に策定するとしていることが分かったが、それ以外は令和５年度としたり、検討中としたりしていた。検討中とした都道府県教育委員会は、これ

まで各高等学校が果たしてきた役割の再定義を行うとともに、これまで策定したグランドデザイン等との関連性を確認した上で策定する、としていた。それらの都道府県は、これまで策定した教育振興計画等を踏まえた教育施策との関連等に基づいて、スクール・ミッションを策定するとしていた。

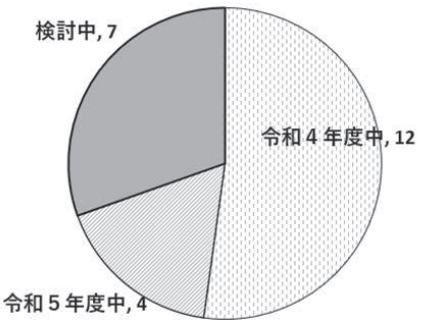


図３　スクール・ミッションの今後の策定計画

２　スクール・ポリシーの作成状況

各都道府県における各校のスクール・ポリシーの作成状況を、調査結果に基づいて検討する。

⑴ スクール・ポリシーの作成状況

スクール・ポリシーの各都道府県の作成状況については、スクール・ミッションと同様に、令和４年６月１日時点の調査結果が既に全国高等学校教育改革研究協議会から報告されている(4)。その結果に、同年11月30日時点での調査結果を併せて示したのが図４である。

スクール・ポリシーを作成したとする都道府県は、令和４年６月１日の時点では24であり、同年11月30日の時点では25となり、年度途中で作成していたのは１であることが分かった。同年６月１日の時点で、スクール・ミッションを策定している都道府県は19であったが、スクール・ポリシーは24と多かった。このことは、スクール・ミッションの策定は設置者とされているが、策定のプロセスで各学校との調整を必要とする場合がある。一方、スクール・ポリシーは各高等学校が作成するが､案として作成したスクール･ポリシーをPTA役員や学校関係者、さらに教育委員会等に確認が必要となる。このことが、年度途中での作成都道府県が少ない原因と考えられる。

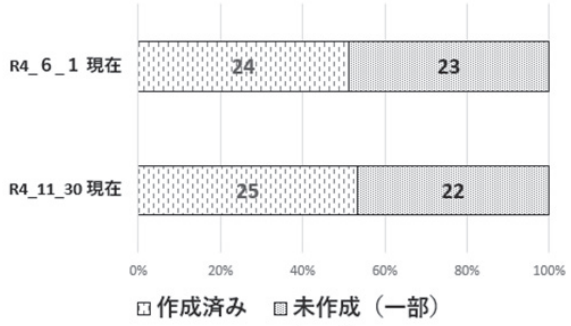


図４　スクール・ポリシーの作成状況

⑵ 作成済みスクール・ポリシーの公表方法

各都道府県のそれぞれの高等学校が作成したスクール・ポリシーの公表方法を図５に示した。なお、都道府県によっては、複数の公表方法を採用している場合もあった。このことから、方法の選択数は25を超えている。

スクール・ポリシーの公表方法として「設置者のHPに掲載」している都道府県が６あった。

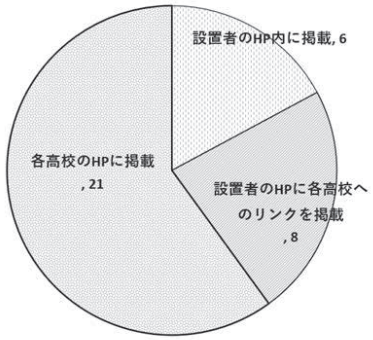


図５　スクール・ポリシーの公表方法

具体的な方法として、前節で示した県は、設置者である教育委員会のHPに高等学校の一覧を示し、高等学校名をクリックすることでスクール・ポリシーが示されたページに遷移するようになっている。次は「設置者のHPに各高等学校へのリンク一覧を掲載」する方法を採用している都道府県が８あった。この方法を採用している設置者のHPには、高等学校の一覧が示されており、該当高等学校をクリックすると、その学校のHPに遷移するようになっている。さらに、設置者のHPに高等学校の一覧表は示されてはいないが、「各学校のHPに掲載」する方法を採用しているのが21あった。

以上のように、スクール・ポリシーを公表する方法としては、設置者のHPに掲載したり、各学校へリンクを設定したりと様々な工夫がされていたが、HPを用いて広く外部に公表する方法は共通していた。

⑶ 未作成の場合の今後の作成計画

令和４年11月の時点で、スクール・ポリシーが作成されていない都道府県が22あった。それらの都道府県に聞き取り調査を行った結果をもとに、今後の作成予定及び公表予定を図６に示した。

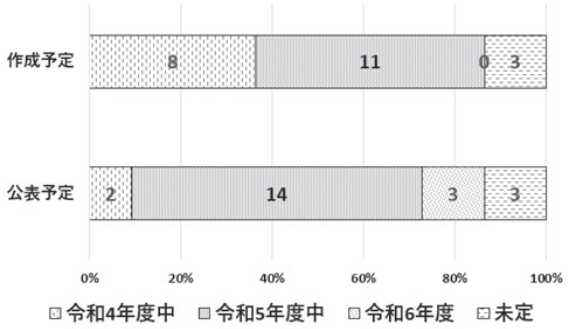


図６　スクール・ポリシー作成及び公表の時期

今後の作成予定として、令和４年度中とした都道府県が８、令和５年度中が11、未定としたのが３あった。さらに、公表予定として、令和４年度中が２、令和５年度中が14、令和６年度中が３、未定が３であった。スクール・ミッションは設置者が策定するが、スクール・ポリシーは各学校で作成する。このことから、検討中とした都道府県が少なくなっていると考えられる。その一方で、全体的に作成年度が、スクール・ミッションの策定後としている都道府県が多くなっている。このことは、スクール･ポリシーがスクール･ミッションを実現するために作成されるという、果たすべき役割の違いが反映していると考えられる。

Ⅳ　スクール・ミッションの策定、及びスクール・ポリシー作成の実態

本章では、A県及びB県を対象に、高等学校の特色化･魅力化を進めるためのスクール・ミッションの再定義及びスクール・ポリシー作成の経過について、調査を実施した。

１　A県の取組

⑴ スクール・ミッションの策定

A県では、スクール・ミッションの再定義に関して、高等学校ごとに再定義をするのではなく、各校の類型を踏まえた上で､全県共通のスクール･ミッションを策定した。策定の意図として、それまで小規模校の魅力化促進が実践の中心だったものを全県展開とするために、各校の連携先である各地域や関係機関等の魅力化協働パートナーを中心に据えた取組とした。その際、県内の全高等学校に共通する役割を果たすための実践事項としての視点を設定するとともに、各高等学校に期待される役割によって３つの類型を示した。スクール･ミッションの公表は、平成３年10月に行われ、県立学校長会議やオンラインによる説明会、県教育委員会主催の研修会、校内研修会を通して理解を深めていった。

⑵ スクール・ポリシーの作成

A県の各高等学校におけるスクール・ポリシーの作成は、各校の特色ある取組を示した特色化・魅力化ビジョンの一部として取り組まれた。各高等学校では、学校教育目標とともに３つの方針である「グラデュエーション・ポリシー」や「カリキュラム･ポリシー」「アドミッション･ポリシー」を中学生や保護者にもわかりやすく示した概要版とすべての内容を記載した全体版の２種類を作成している。作成した３つのポリシーは各地域や関係機関等の魅力化協働パートナーと連携・協働しながら、令和４年度中に各校のHPやA県で契約しているプラットフォームで公表することとしている。

スクール・ミッション及び３つのスクール・ポリシー作成の成果としては、各校のスクール・ポリシーを中学生や保護者、地域、関係機関に見える化できたことである。今後の課題としては、学校運営協議会等において、定期的に作成したポリシーの実践・到達状況等の評価・検証を組織的、計画的に行うことである、としている。

2　B県の取組

⑴ スクール・ミッションの策定

B県では、本論第２章に示した「高等学校の在り方 審議のまとめ」を踏まえて、スクール・ミッションの策定、及びスクール・ポリシーの作成が行われた。具体的には、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」（令和３年１月26日 中央教育審議会）等を踏まえて、学校教育法施行規則の一部改正（令和３年３月31日文部科学省）が行われ、各高等学校に期待される社会的役割等の再定義や高等学校における「三つの方針」の策定の考え方が示された。このことを受け、各高等学校がスクール・ポリシーを策定するにあたり、その基となる理念が必要であるとの考え方に立ち、設置者であるB県教育委員会がスクール・ミッションを再定義した。

策定したスクール・ミッションの内容については、B県の教育振興基本計画や各高等学校の校訓、歴史、伝統、設立の経緯等を踏まえている。さらに、これまで実践してきた教育活動や現在各高等学校が地域社会で果たしている役割及び育成する生徒像について整理した。その上で、各高等学校の存在意義や期待されている社会的役割、目指すべき高等学校像をスクール・ミッションとして再定義したものとなっている。

スクール・ミッションの策定では、原案を文書及び校長会等において提示した上で趣旨説明を行い、各高等学校と県教育委員会間で意見交換を行いながら、スクール・ミッションを策定、教育委員会議で発表の後、県教育委員会のHPから各高等学校のHPにリンクさせ、令和４年５月にスクール・ポリシー（３つの方針）とともに一般に公表した。

⑵ スクール・ポリシーの作成

B県におけるスクール・ポリシーは、各高等学校における高等学校教育の入学者選抜時から卒業時までの教育活動を一貫した体系的なものに再構成し、各高等学校の教育活動の継続性を担保し、特色・魅力ある教育の実現に向けて整合性のある指針となることを目指して作成・公表した。

スクール・ポリシーの作成にあたっては、県教育委員会が文書の発出や校長会等において趣旨説明を行い、作成の主体である各高等学校が原案づくりを行い、スクール・ミッション等との整合性やその内容について県教育委員会と意見交換を行った上で、スクール・ミッションとともに一体的に公表した。

B県では、作成したスクール・ポリシーに対する実践による成果や今後の活用については、現段階では作成後間もないため明確となっていないが、各校の学校経営の柱となるものであり、各校の特色化・魅力化の推進・実践の道標となるものであると考えている。

以上のようにA県及びB県におけるスクール・ミッションの策定とスクール・ポリシーの作成の実態をみてきた。両県ともスクール・ミッションは設置者である県教育委員会が、学校の意見を踏まえながら策定していた。また、スクール・ポリシーについては、各学校が学校関係者や教育委員会と確認をしながら、主体的に作成していた。スクール・ミッションの策定、及びスクール・ポリシーの作成に関しては、現在実践中であるとともに、公表して時間が経過していないなど、成果の検証には至っていない。

Ⅴ　スクール・ミッション及びスクール・ポリシーの内容の分析

本章では、各都道府県で策定されたスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの内容についてテキストマイニングを用いて検討する。

1　スクール・ミッションの分析

本節では、WebでC県立高等学校のスクール・ミッションを分析対象とした(5)。令和４年度現在、A県には県立学校が42校設置されており、そのうち、普通科や理数科等を主とした15の高等学校のスクール・ミッションを分析対象とした。

C県のある高等学校のスクール・ミッションは、「「文武両道」「質実剛健」「自学自習」の校是のもと、校歌にある「国家の運命ををしく負はむ」と

いう志を胸に、地域と国際社会の発展をリードする人を育成します。（後略）」としていた。これらの普通科を主とする高等学校のスクール・ミッションをテキストデータとして分析を行った。分析は、樋口（2014）による KH Coder を用いて前処理を行った。その際、動詞Ｂや副詞Ｂ等を除外して処理をした結果、総抽出語数524語（異なり語数260語）となった。加えて「協働」や「自己実現」等、四つの用語を強制抽出語とした。

はじめはスクール・ミッションで用いられる用語の出現頻度であり、KH Coder による分析結果を表１に示した。もっとも多かったのが「地域」18回、さらに「育成」14回、「社会 」13回、「人材」「探究 」10回、「教育」９回と続いた。このことから、Ｃ県の普通科を主とする高等学校のスクール・ミッションの総体として、「探究」的な「教育」活動を主とした「地域」「社会」の「人材」「育成」」とすることができる。

表1　スクール・ミッション出現頻度

No.	抽出語	出現回数
1	地域	18
2	育成	14
3	社会	13
4	人材	10
5	探究	10
6	教育	9
7	学習	8
8	高い	8
9	精神	8
10	力	7
11	志	6
12	挑戦	6
13	連携	6

次に、出現回数３回以上、かつ Jaccard 係数の上位60までの用語を用いて作成した共起ネットワークが、図７である。用語の円の大きさが出現頻度、円同士を結ぶ直線の太さが共起関係及びその強さを示している。図７によると、比較的大きなまとまりが５つ、さらに小さなまとまりが１つみられた。

スクール・ミッションとして、一つ目は「地域」や「育成」「社会」等があり、「探究学習により地域社会の人材を育成する」とすることができる。

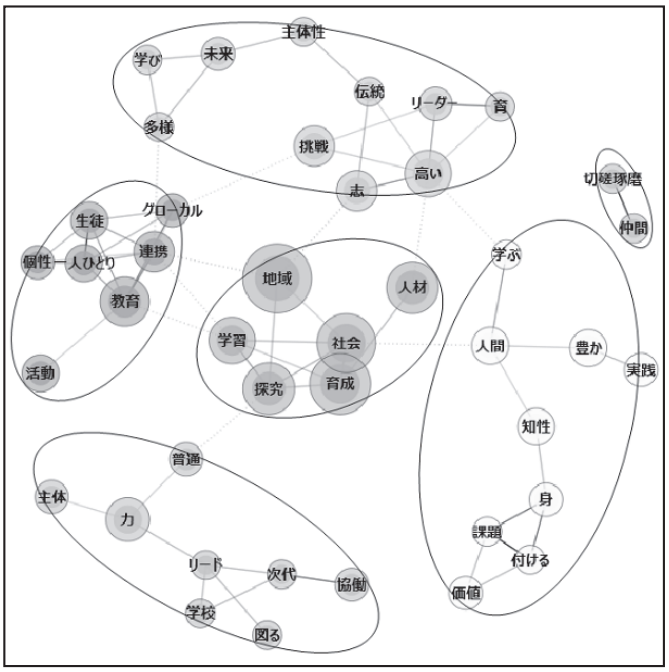


図７　スクール・ミッションの共起ネットワーク図（C県の全日制普通科高等学校）

これは、表１の用語の出現頻度によりまとめた定義と比較して「教育」と「学習」が異なるのみでほとんど同様となり、Ｃ県の高等学校が果たすべき地域人材の育成が示されている。二つ目は「教育」や「連携」「グローカル」「生徒」等で、「生徒一人ひとりの個性的な活動により、連携を踏まえたグローカルな教育を実現する」とすることができた。このまとまりは、高等学校における目指す生徒像を踏まえた教育活動の在り方を示しているといえる。三つ目は、「高い」や「志」「挑戦」等で「伝統を踏まえつつ、未来を見据えた主体的で多様な学びにより、挑戦し続ける志の高いリーダーを育てる」とすることができる。このことは、教育活動において身につけるべき資質能力を示しているといえる。四つ目は、「人間」や「知性」「課題」等であり、「豊かな実践をとおした学びにより、人間としての知性や価値基準、課題解決力等を身に付ける」とすることができた。このことは、三つ目のまとまりと同様に身につけるべき資質能力を示している。五つ目は、「力」や「協働」「主体」「リード」等で、「普通科での学びにより、地域と学校との協働をリードする主体的な力量の向上を図る」

とすることができた。このことから、協働による生徒の力量形成の必要性を示しているといえる。

C県のスクール・ミッションの分析から、普通科高等学校の使命として、地域人材の育成や教育活動の在り方、育成すべき資質・能力等の有り様が示されていることが分かった。

2　A県普通科設置の高等学校が作成したスクール・ポリシーの分析

⑴ 3つのポリシーで用いられている用語

A県の全日制普通科高等学校における3つのポリシーで用いられている用語の出現状況を検討する。表2は、それぞれのポリシーで用いられていた頻出用語の一覧表である。出現回数として、グラデュエーション・ポリシーは14回、カリキュラム･ポリシーは16回、アドミッション･ポリシーは11回までの用語を掲載した。

表2　3つのポリシーで用いられている用語の出現状況

No.	グラデュエーション		カリキュラム		アドミッション	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	育成	45	活動	38	地域	25
2	力	34	学び	30	社会	24
3	社会	32	学習	29	意欲	23
4	生徒	27	地域	29	学ぶ	22
5	地域	22	探究	26	貢献	16
6	課題	18	授業	25	他者	15
7	協働	17	生徒	22	学習	13
8	主体	17	教育	21	活動	13
9	持つ	16	活用	20	取り組む	13
10	人材	16	学ぶ	18	自ら	12
11	解決	15	教科	17	自分	12
12	他者	15	進路	17	成長	11
13	学ぶ	14	連携	16		

表2に基づいて、それぞれのポリシーでの用語の出現状況をみていく。グラデュエーション・ポリシーでは、「育成」が45回、「力」34回、「社会」32回、「地域」22回等となっていた。また、カリキュラム・ポリシーでは、「活動」が38回、「学び」30回、「学習」29回、「地域」29回、「探究」26回、「授業」25回等となっていた。さらにアドミッション・ポリシーでは、「地域」が25回、「社会」24回、「意欲」23回、「学ぶ」22回等となっていた。

これらの結果から、グラデュエーション・ポリシーについては、「育成」や「力」「社会」「生徒」「地域」等の育てる生徒像に関する用語が頻出していた。また、カリキュラム・ポリシーにおいては、「活動」や「学び」「学習」「地域」「探究」等地域を踏まえた学習等学習活動の在り方に関する用語が頻出していた。アドミッション・ポリシーについては、「地域」や「社会」「意欲」「学ぶ」等の学習者としてのあるべき姿に関する用語が頻出していた。

以上が3つのポリシーで用いられていた用語の出現状況を踏まえた検討の結果であった。このことを踏まえ、以下には、それらの用語相互の出現状況を検討する。

⑵ グラデュエーション・ポリシーの分析

A県の普通科を主とする県立高等学校が作成した、卒業時の生徒の姿を想定するグラデュエーション・ポリシーをテキストデータとして分析を行った。KH Coder を用いて、前項と同様の処理をした結果、総抽出語数1005語（異なり語数366語）となった。その際「資質・能力」や「協働」「課題解決能力」等、14の用語を強制抽出語とした。

次に、出現回数5回以上、かつ Jaccard 係数の上位60までの用語を用いて作成した共起ネットワークが、図8である。この図によると､比較的大きなまとまりが5つ、さらに小さなまとまりが2つみられた。

グラデュエーション･ポリシーの共起ネットワーク図の一つ目のまとまりは、「育成」や「社会」「地域」等があり､「様々な知識･技能や課題解決学習の実践により、地域社会や国際関係に貢献できる人材を育成する」とすることができる。このことは目指すべき人材像を示している。二つ目は「力」や「主体」「学ぶ」等で､「自ら主体的に学ぶことにより、多様な価値観や未来を創造する力量を育む」とすることができた。このことは、資質・能力の育成時の学習形態を示している。三つ目は、「生徒」や「育てる」「持つ」等で「高い目標を持ち、積極性とともに知識や思考力を備えた生徒を育てる」とすることができる。

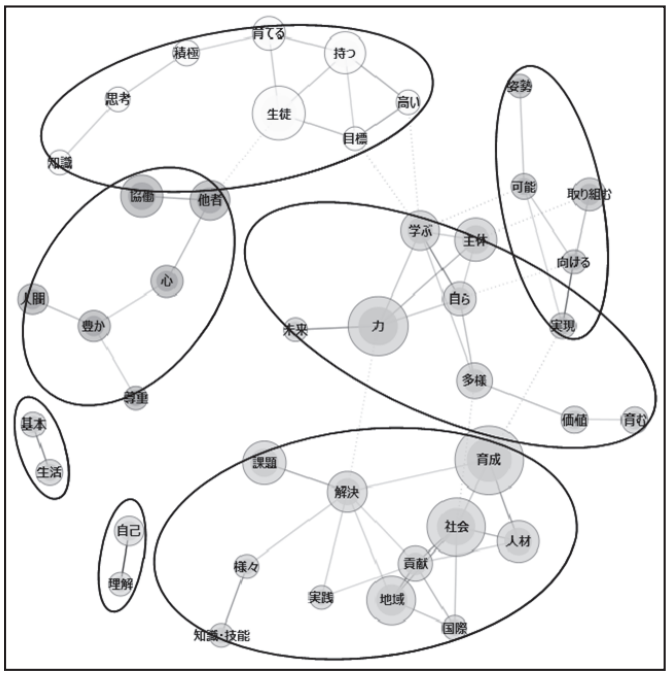


図8　グラデュエーション・ポリシーの共起ネットワーク図（A県の全日制普通科高等学校）

このことは、生徒に育てる資質・能力を示している。四つ目は､「他者」や「協働」「豊か」等であり、「他者を尊重し協働できる、心豊かな人間となる」とすることができる。このことは、育てる生徒像を示している。五つ目として､「取り組む」や「向ける」「可能」等であり、「学ぶ姿勢を持ち、可能性の実現に向けて取り組む」とすることができる。このことは、生徒の学びの姿を示している。さらに、「基本的生活習慣の確立」や「自己理解の促進」などがみられた。

これらの結果から、グラデュエーション・ポリシーにおいては、卒業時に想定する人材像や指導の基本さらに身につけるべき資質・能力等から構成されていることが分かった。

⑶ カリキュラム・ポリシーの分析

教育課程を踏まえた教育活動の方針を示すカリキュラム・ポリシーをテキストデータとして分析を行った。KH Coder を用いて、前項と同様の処理をした結果、総抽出語数1317語（異なり語数481語）となった。その際､「主体的」や「対話的」「教育課程」等､カリキュラムに関する用語18を強制抽出語とした。

さらに、前項と同様の手順で作成した共起ネットワークが、図９である。この図によると、比較的大きなまとまりが１つ、中程度のまとまりが５つ、さらに小さなまとまりが７つみられた。

共起ネットワーク図の一つ目のまとまりは､「進路」や「希望」「教育課程」「多様」等があり、主な用語を用いて「指導と評価及び一人ひとりの多様性と対応させた教育課程とすることにより、進路希望に応じる」とすることができた。このことは教育課程編成の在り方を示している。中程度のまとまりである二つ目は「地域」や「社会」「連携」等で､「地域社会や機関等の外部資源との連携により生徒の能力向上を図る」とすることができた。このことは、教育課程実施における外部との連携の在り方を示している。三つ目は､「学習」や「探究」「課題」等で「課題解決等の探究型の学習により、課題を発見したり解決したりする」とすることができる。このことは、授業等での学習法を示している。四つ目は､「学び」や「ICT」「協働」等であり、「ICT 機器の活用により、個

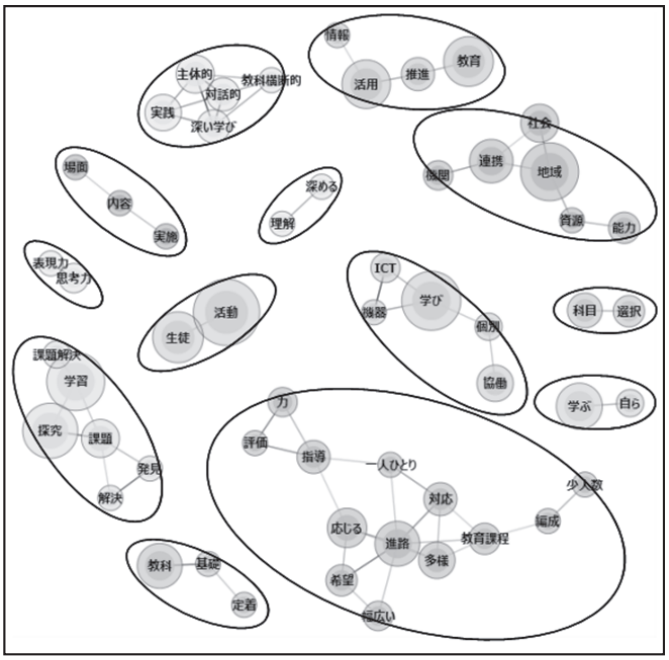


図９　カリキュラム・ポリシーの共起ネットワーク図（A県の全日制普通科高等学校）

別最適な学びや協働による学びを実現する」とすることができる。このことは、ICT による学びの多様性を示している。五つ目として、「活用」や「教育」「推進」等であり、「情報活用教育の推進」とすることができる。このことは、今日的課題を踏まえた教育活動の方向性の確認を示している。さらに、「教科の基礎を定着させる」や「生徒活動を促進する」などがみられた。

これらの結果から、カリキュラム・ポリシーにおいては、教育課程編成の在り方や実施における外部との連携促進、学習形態等が記載されていた。

⑷ アドミッション・ポリシーの分析

入学時に求める生徒像を示したアドミッション・ポリシーをテキストデータとして分析を行った。KH Coder を用いて、前項と同様の処理をした結果、総抽出語数817語（異なり語数303語）となった。その際、「生活習慣」や「主体的」「基礎学力」等の12の用語を強制抽出語とした。

さらに、前項と同様の手順で作成した共起ネットワークが、図10である。この図によると、比較的大きなまとまりが２つ、中程度のまとまりが４つ、さらに小さなまとまりが２つみられた。

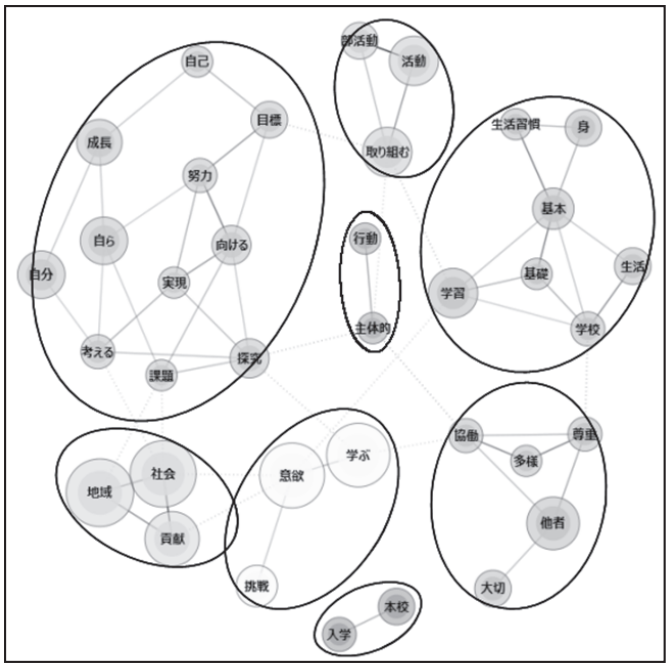


図10　アドミッション・ポリシーの共起ネットワーク図（A県の全日制普通科高等学校）

共起ネットワーク図の一つ目のまとまりは、「自ら」や「成長」「目標」等があり、「自己目標の実現に向けて努力し、課題を探究的に考えて自ら成長できる」とすることができる。このことは入学前の生徒が備えておくべき姿を示している。

二つ目は「学習」や「基本」「生活習慣」等で、「学校生活で必要な学習の基礎・基本や基本的生活習慣を身につけている」とすることができた。このことは、入学前に身につけておくべき素養を示している。三つ目は、「社会」や「地域」「貢献」で「地域社会に貢献できる」とすることができる。このことは、育てる生徒の前提を示している。四つ目は、「意欲」や「学ぶ」「挑戦」であり、「挑戦し続け、意欲的に学ぶ」とすることができる。このことは、入学させたい生徒の姿を示している。五つ目として、「他者」や「尊重」「協働」等からなり、「協働においては、他者を大切にし、多様性を尊重する」とすることができた。このことは、人間関係において求められる基本的事項を示している。六つ目は、「取り組む」や「活動」「部活動」から構成され、「校内の活動や部活動に取り組む」とすることができる。このことは、活動のあるべき姿を示している。さらに、小さなまとまりとして「主体的行動」や「本校への入学を希望」の二つがみられた。

これらの結果から、アドミッション・ポリシーにおいては入学時に前提とする生徒像として、学習や生活への取り組む姿勢や入学時までに身につけておくべき学習事項や生活習慣、将来の人材像等から構成されていた。

以上の三つのポリシーの分析から、それぞれの特徴を明らかにすることができた。

⑸ 三つのポリシーで用いられている用語の相互関係の検討

次に、三つのポリシーで用いられている用語の相互関係性を検討する。３つのポリシー相互の用語の出現状況として、３つのポリシーに共通して用いられている用語や２つに共通、ないしは各ポリシー独自に用いられている用語等の状況を図示したのが図11である。

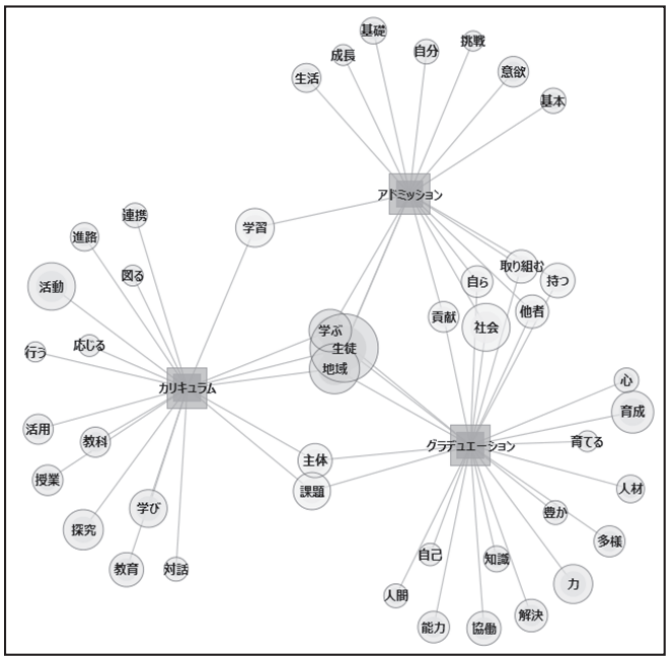


図11　三つのポリシー相互の関係を示す共起ネットワーク図（B県の全日制普通科高等学校）

図11によると、３つのポリシーに共通して用いられている用語は、「地域」と「学ぶ」「生徒」であることが分かった。このことは、高等学校における学びの集大成として、「地域」を「学ぶ」「生徒」としていることが分かる。

次に、２つのポリシー間で共通に用いられている用語について検討する。一つ目として、カリキュラム・ポリシーとグラデュエーション・ポリシーに共通している用語は、「主体」と「課題」であった。これらの用語は、生徒の将来像を見据えた教育活動において、共通理念として用いられており、「課題に主体的に取り組む」姿であるといえる。二つ目としてグラデュエーション・ポリシーとアドミッション・ポリシーで共通に用いられている用語として、「社会」や「貢献」「自ら」「取り組む」「他者」「持つ」があり、入学時に想定した生徒を、３年をかけてどのような資質能力を身につけさせて卒業させるのかを示しているといえる。このことから、育てる生徒像として「自ら社会に貢献するために他者と取り組むことができる力を持つ」とすることができる。三つ目としてアドミッション・ポリシーとカリキュラム・ポリシーで共通に用いられている用語は「学習」のみであった。入学時の生徒に求め、さらに授業で身につけていくこととして「学習」習慣や、「学習」に取り組む態度などが想定される。

さらに、各ポリシーに特徴的な用語が用いられているが、このことは本章第１節で検討した事項となる。

Ⅵ　スクール・ミッション、スクール・ポリシーを踏まえた実践

本章では、スクール・ミッション及びスクール・ポリシーの策定を踏まえた、高等学校の具体的な実践の成果と課題を検討する。A県では、「Aの高校魅力化グランドデザイン for 2031（A県立高等学校に関するスクール・ミッション）[(6)]」を策定した。その中で、スクール・ミッションの再定義やスクール・ポリシーの作成の必要性を示した。さらに、今後の高等学校の在り方を示すグランドデザインの方向性として、各高等学校に期待される役割として、全県の高等学校をそれぞれの特色を踏まえて「地域連携」や「学術・国際連携」「産学連携」に３区分した。現在、A県内の各高等学校は、再定義されたスクール・ミッション及び各校で作成された３つのスクール・ポリシーに基づいて教育活動が展開されている。以下に、それらのミッション及びポリシーに基づいた実践例を示す。

１　D高等学校の実践

D高等学校では、県教育委員会で再定義した高校魅力化グランドデザインの３領域の中で、期待される役割として、主に学術・国際連携に属している。D高等学校はその中でも学際融合探究を目指してスクール・ポリシーを作成した。

まず、グラデュエーション・ポリシーとして卒業時に身に付けておくべき資質能力として、主体的に人生をデザインする力と課題発見・課題解決に貢献できるための学ぶ力と人間力の２つが示されている。後者は、これからの社会に貢献できる人材に求められる資質・能力として８つ示されており、当該校の大きな特徴である総合的な探究の

時間を主とした「スペース・プロジェクト」において育成する力に対応している。「スペース・プロジェクト」では、人工衛星開発に係る過程を全校生徒で追体験しながら、資質・能力を育んでいこうとするものである。

次に、カリキュラム・ポリシーとしては、授業や学校行事等の教育活動の方針として、夢に向かって自らデザインする学びと夢の扉を開く学びの２つの学びが示されている。前者は、自分の進路目標に合わせて、３つの科目群から選択する個別最適な学びやICTを活用した生活をデザインする学びから成っている。後者は、スペース・プロジェクトの他に、総合的な探究の時間のＨ×ACT（ハクト）、STEAM教育を実践している米国姉妹校や国内の学校との交流を通じた課題を発見したり解決したりする学びがある。さらに、60分授業や文理に拘らない深い学びを意識した３年文理選択、教科横断的な学びを意識した長期休業中の学びの祭典を通じた学びが示されており、教育活動全般を通して学ぶ力と人間力を育んでいくようになっている。

最後に、アドミッション・ポリシーとして、３つのＣを大切にする生徒を掲げている。具体的には、学び、出会い、経験のChance（機会）を大切にする生徒である。失敗を恐れずChallenge（挑戦）する生徒、挑戦した経験をChange（成長）につなげる生徒が示されている。

３つのポリシーに基づいた実践の成果としては、生徒の中に「まずやってみる」ことや「色々な人の考えを尊重する」ような雰囲気が醸し出され、主体性と協調性が育まれ始めている。課題としては、来年度までで終了するスペース･プロジェクトをいかに持続可能な取組とし、目指す資質・能力を育成していくかということである。

２　Ｅ高等学校の実践

Ｅ高等学校はＡ県の山間部に位置する１学年２クラスの小規模高等学校である。Ｅ高等学校は連携型中高一貫校であり、中高一貫校に移行するにあたり、当該地方自治体や地域との連携体制は確立していた。そのような経緯を踏まえ、設置者である県教育委員会が示したグランドデザインにおける３つの方向性の中で、各高等学校に期待される役割のうち、「地域を支える人材の育成など、地域創生において重要な役割を担うことが期待される普通科等を設置する高等学校」を中心に据え、「地域連携型中高一貫教育を推進し、心豊かで礼節をまきまえ、学習と生活における基礎基本を身につけ、自ら学び、自ら考える力を養い、広く社会に貢献できる生徒を育成する」を教育目標に定めた。

その方向性を意識しながら､スクール･ミッションの実現に向け、３つのスクール・ポリシーを作成した。グラデュエーション・ポリシーでは、学習と生活における基礎基本の定着、礼節の涵養や自己肯定感の伸長に加え、校内にとどまらず幅広い地域住民との交流で育まれる豊かな心、国際的視野と地域社会に貢献する意欲を持つ人材の育成を掲げた。カリキュラム・ポリシーでは、地域連携型中高一貫教育の推進、多様な進路指導に応じた教育課程ときめ細やかな指導の展開、探究的な学習の展開、地域における多様な人々との連携・協働などを掲げた。アドミッション・ポリシーでは、主体的・協働的に探究的学習に取組、積極的に社会に参画する生徒、様々な地域から入学した生徒同士が互いの文化的背景を尊重し、協力し合いながら学校生活を送る生徒を掲げた。

Ｅ高等学校におけるスクール・ポリシーの推進の中核となるのが、探究的学習の展開である。通常は教育課程において、高校３年間で３単位の総合的な探究の時間を５～６単位に増やし、地域の人々と連携・協働しながら思考力、判断力、表現力を育むこととしている。また､アドミッション･ポリシーに示されている「様々な地域から入学した生徒同士が互いの文化的背景を尊重し」には、県外生徒の入学を認めるいわゆる山村留学制度を実施しており、県内学区外入学者に加えて県外入学者が在籍していることが反映されている。

スクール・ポリシーは、教職員が主体的に提言した内容を盛り込み、スクール・ミッション及びスクール・ポリシー策定以前から当該地方自治体

と連携して組織されていた協議会等で協議を重ね、取りまとめたものである。

当該地方自治体は、Ｅ高等学校に対して、通学費用や制服購入等の経済的支援、無料で受講できる学習塾の運営に加え、学区外入学生等のための寮の創設などの強力な支援を行い、Ｅ高等学校とともにＥ高等学校の魅力化・特色化の創出に努めている。

Ｅ高等学校は、令和４年度から総合的な探究の時間を「ミライノカタチプロジェクト」と命名し、地域の期待を汲み、一層地域と連携・協働した取組にアップグレードし、その探究の時間を中核にしてスクール・ポリシーと連動した教育活動となるように取組を始めた。

スクール・ポリシーを作成、提示した成果については、教職員がスクール・ポリシー作成に主体的に関わったという経緯から、教職員間にスクール・ポリシーに基づいて学校を動かすという高い意識が生まれていること、また、生徒には、人生のストーリーを描き、進路を切り開くことに繋げてもらいたいという期待がある。現時点において成果と課題に言及するには時期尚早だが、これらの取組が実際の成果に結びつくかどうかが課題と捉えている。

以上のように、Ａ県においては、令和３年度にスクール・ミッションが県教育委員会により策定された。さらに、令和４年度には、スクール･ミッションに基づいて３つのスクール・ポリシーが各高等学校において作成され、教育活動が展開されている。A県教育委員会が策定したスクール･ミッションによる各高等学校の役割として、Ｄ高等学校は「学術・国際連携」、またＥ高等学校は「地域連携」に属すると考えられる。現在、それぞれの高等学校が、スクール・ミッションを踏まえて３つのスクール・ポリシーを作成した上で教育活動を展開している。各高等学校の役割としてのスクール・ミッションや自ら作成した３つのスクール・ポリシーを掲げることによる、教育活動への成果については、今後の実践成果の振り返りを待つことになる。

Ⅶ　研究のまとめ、現状と課題

本研究の目的は、高等学校における生徒の多様化を踏まえた、教育実践内容の見直しとしての特色化・魅力化の取組の現状と課題を検討することであった。本研究の目的にせまるために、高等学校を巡る環境の変化や政策の動向､さらに特色化･魅力化を進める上での、スクール・ミッションの再定義やスクール・ポリシーの作成状況を検討してきた｡本研究により､以下のことが明らかになった。その一つがスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの策定状況を明らかにしたことである。令和４年11月末現在、両者とも全国の都道府県の５割程度が策定済みとしていた。さらに未策定の多くの都道府県が、今後数年で策定するとしていた。第二は、スクール・ミッション及びスクール・ポリシーの策定過程を検討したことである。Ａ県及びＢ県の両県ともスクール・ミッションは設置者である県教育委員会が、学校の意見を踏まえながら策定していた。また、スクール・ポリシーについては、各学校が学校関係者や教育委員会と確認をしながら、主体的に作成していた。第三にスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの記載内容を検討したことである。Ｃ県のスクール・ミッションの分析から、普通科高等学校の使命として、地域人材の育成や教育活動の在り方、育成すべき資質・能力等の有り様が示されている等､地域の実態を踏まえてスクール･ミッションが策定されていることが分かった。さらに、スクール・ポリシーの一つであるグラデュエーション・ポリシーについては、卒業時に想定する人材像や指導の基本さらに身につけるべき資質・能力等から構成されていることが分かった。カリキュラム・ポリシーについては、教育課程編成の在り方や実施における外部との連携促進、学習形態等が記載されていた。アドミッション・ポリシーについては、入学時に前提とする生徒像として、学習や生活への取り組む姿勢や入学時までに身につけておくべき学習事項や生活習慣、将来の人材像

等から構成されていた。以上のようにスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの特徴を明らかにすることができた。第四は、スクール・ミッション及びスクール・ポリシーを踏まえた実践内容を検討したことである。A県における実践として、令和３年度にスクール・ミッションが県教育委員会により策定された。さらに、令和４年度には､スクール･ミッションに基づいて３つのスクール・ポリシーが各高等学校において作成され、教育活動が展開されている。A県教育委員会が策定したスクール・ミッションによる各高等学校の役割を踏まえ、各高等学校が３つのスクール・ポリシーを作成した上で教育活動を展開している。各高等学校の役割としてのスクール・ミッションや自ら作成した３つのスクール・ポリシーを掲げることによる教育活動への成果については、今後の実践成果の振り返りを待つことになる。

以上のように本研究においてスクール・ミッション及び３つのスクール・ポリシーの策定過程や内容、さらに実践状況を検討してきた。これらの取組は国の教育施策に基づいたものである。高等学校として特色ある教育活動を実現するために、役割としてのスクール・ミッションの策定及び活動方針としての３つのポリシーの作成による教育実践が行われている。それらの取組は、令和４年度現在、まさに進行形ともいえる。今後実践状況や成果を検討することにより、特色ある高等学校の実現を目指したよりよい教育活動の在り方を明らかにできると考える。

【註】

⑴ スクール・ミッション：各高校の存在意義、期待される社会的役割、目指すべき高等学校像等各高校の役割・理念を示したもの

⑵ スクール・ポリシー：①育成を目指す資質・能力に関する方針（グラデュエーション・ポリシー）、②教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）、③入学者の受入れに関する方針（アドミッション･ポリシー）

⑶ 各高等学校に期待される社会的役割などの再定義（スクール･ミッション）の策定･検討状況、令和４年度 全国高等学校教育改革研究協議会（令和４年10月20日実施）配付資料「高等学校における「三つの方針」の策定状況に関する調査（令和４年６月１日時点)」

⑷ 各高等学校等における「三つの方針」（スクール・ポリシー）の策定状況 ⑶と同様

⑸ スクール・ミッションの一覧、https://www.pref.yamagata.jp/documents/27287/202204school-mission.pdf、2022年10月閲覧

⑹「高校魅力化グランドデザイン for 2031」https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/koutou/1047683.html、2022年10月閲覧

【参考文献】

岩本悠「高校を核とした地域創生：地域との協働による「高校魅力化」の軌跡」（『地域開発』637、2021）12-18

浦崎太郎「高校魅力化が高校教育や地方創生に及ぼした影響、および、今後の課題：地域の持続可能性を高める主流を形成するために打つべき「次の一手」とは？」（『地域開発』637、2021）56-60

江草千春「総合的な探究の時間「未来計画」の実践と評価：チーム湧別として取り組む「湧別高校魅力化プロジェクト」と地域連携の推進」（『北海道教育大学 学校･地域教育研究支援センターへき地教育研究支援部門「へき地教育研究」』76、2021）39-49

川口有美子「高校教育における地域協働の意義と課題に関する一考察：過疎地域高校の事例を手がかりにして」（『大塚学校経営研究会 学校経営研究』47、2022）39-52

中央教育審議会初等中等教育分科会「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議のまとめ）～多様な生徒が社会とつなが

り、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」2020
樋田大二郎「町の課題に基づいた高校魅力化との協働（奥尻町役場水産農林課）（(特集）各地の高校魅力化プロジェクトを紹介　奥尻高等学校の町立移管と高校魅力化（下））」（『地域人材育成研究』４、2021A）35-55
樋田大二郎「高校魅力化の展開の事例研究：島根県立吉賀高等学校の試行錯誤と問い直しに着目して」（『地域人材育成研究 』52、2021B）70-94
藤岡慎二「これからの高校学校等における特色化･魅力化に求められるもの」（『教育時報・岡山県教育委員会』74、2022）4-7
藤岡慎二「高校魅力化のための外部機関と連携する学校・教育委員会」（『月刊高校教育』54、2021）32-35

都道府県等の教員研修計画等による研修体系と育成指標との関連づけの実態

鈴木　久米男*　　福島　正行**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SUZUKI Kumeo*，FUKUSHIMA Masayuki**

The Relationship between the Training System
and Training Index in Prefectural Teacher Training Programs

要　約

本研究の目的は、教員研修の現状を把握するために、全国の都道府県や政令指定都市において策定されている教員研修計画等に基づいて、校長及び教員としての資質の向上に関する指標と教員研修の関わりを明らかにし、今後の教員研修の在り方を検討することである。本研究により、教員研修計画等に記載されている育成指標の内容や研修との関わり等を分析するとともに、教員に求める資質能力やそのために実践している研修内容を把握し、記載の実態や関係性等を分析することができた。さらに先進的な教員研修をしている教育センター等の実践を把握することにより、OJTとOff-JTの関連づけの必要性や教員の課題意識に基づいた自律的な研修促進の事例を把握することができた。今後の教員研修の課題として、育成指標に基づいた研修体系の再構築とともに、教員の研修履歴の活用によるOJTを主とした研修体系の確立がある。

１　はじめに

本研究の目的は、教員研修の現状を把握するために、全国の都道府県や政令指定都市（以降、都道府県等と記載）において策定されている教員研修計画等に基づいて、校長及び教員としての資質の向上に関する指標（以降、育成指標と記載）と教員研修の関わりを明らかにし、今後の教員研修の在り方を検討することである。

本研究の目的を設定した理由の一つとして、教員研修を取りまく環境の変化がある。教員研修の機会としての教員免許状更新講習が廃止となり、公的制度としての教員研修システムの重要性が再認識されている。このことから、研修の実態把握のために、育成指標の策定に基づいた教育センター等における教員研修への取り組み状況を把握する必要がある。二つ目は、教員に求められる資質能力の多様化である。先に示された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まとめ」（中央教育審議会 2021）において、学校教育を担う教員の資質能力が、社会の変化を踏まえて示された。教員が、示された資質能力を備えるためにも、様々な機会を生かした教員研修が重要となる。三つ目は、教員の研修機会としての OJT 重視の動きである。これまでは研修機会として教育センター等での Off-JT が重視され、教員研修として位置づけられてきた。今後もこのことに変わりはない

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊盛岡大学文学部

が、加えて各学校における研修機会としてのOJTの役割が再認識されてきた。このことから、各学校におけるOJTの促進を図るために、教員の研修機会の活用とともに、校内研修をサポートするための役割も加えたOff-JTが位置づけられている。これらの教員研修に関する環境の変化や求められる資質能力の多様化、及び教員の研修機会の変化等が本研究の目的の設定理由である。

本研究の目的を踏まえて、「教員研修の実態」や「育成指標の策定及び内容の分析」、さらに「育成指標と教員研修との関わり」に関する先行研究をみていく。第一は「教員研修の実態」に関する先行研究である。鈴木（2022a）は、教員研修の実施形態により区分される校内研修としてのOJTや校外研修としてのOff-JT、自己研修としてのSDに対する認識調査の分析結果を報告している。その中で、OJT実施における校内研修と個々の教員の課題意識との関連やSDの実践における成果共有の方法、さらにOff-JTに関する参加実績等の達成状況の共有については課題であるとしていることが示された。また、鈴木（2022b）は教員の職能成長と研修機会の関わりについて報告している。その中で、ライフステージに応じた研修機会を示すとともに、OJTを中心に据えた研修の必要性を指摘している。若松・鈴木・多田（2021）は、教員研修の現状と課題を学校や教員等への調査結果に基づいて検討するとともに、OJTの促進に対する具体的な対応策を提案した。その中で、教員研修を進めるためには教員相互のOJTや校内研修会が有効であるとし、効果的なOJT推進のための手立てをOJT推進ツールとして提案した。松田（2020）は、研修の在り方として、「学び続ける教員像」の具体化に向けた研修の奨励施策を都道府県等が策定した教員研修計画の分析結果により検討した。報告の中で、研修の奨励施策として受講管理や効率的実施策、支援策があることを示すとともに、強制される教員研修ではない自発的・自律的な取り組みが必要であるとしている。

これらの先行研究により教員研修の実態として、多様な形態があるとともに、研修においてOJTが中心的な取り組みになることや、教員の自発的・自律的な研修となることの必要性等が示されてきた。しかし、育成指標と教員研修の関わりの実態や、都道府県等が示す教員研修体系におけるOJTの位置づけは不明なままである。

第二は「育成指標の策定及び内容の分析」に関する先行研究である。鈴木・福島（2022）は、東北地方の各県及び政令指定都市の教員研修計画の分析及び運用の実態把握から、教員等の育成指標の内容と研修との関係の分析を行った。報告によると、限られた地域の実態ではあるが、各県や政令指定都市で策定された教員研修計画の記載内容や研修との関わり、さらに育成指標において設定されている視点数の違い等の多様性が示された。また、赤星（2020）は、わが国における「教員育成指標」の策定の実際と課題を検討した。報告の中で、育成指標策定の背景を明らかにした。さらにいくつかの都道府県等の育成指標について資質能力の分類や成長段階の分析を行うことにより、体系化の必要性は認めるものの教員個々の自主性・自律性を尊重すべきであるとした。津村（2020）は、関東地方の一都六県を対象として育成指標を分析した。報告の中で、育成指標で示されているキャリアステージや資質能力を中心に分析を行い、地域特性に配慮した創意工夫や独自性があることを指摘した。加えて、櫻井・阿内・佐久間（2019）は、教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様について全国調査を基に、人事政策と研修の二つの視点から分析した。その中で、育成指標は教員のキャリアステージを整理統合することにより策定されたこと、さらにキャリアステージの前半は細部の区分がされているが後半は長期的な区分が多いこと等を指摘した。

これらの先行研究により、育成指標策定の経過や具体的な資質能力等の内容が示されてきた。しかし、これまでの研究は、分析内容が限定的であったり、調査対象が限られていたりするなど、全国を対象とした網羅的な分析とはなっていない。

第三は「育成指標と教員研修との関わり」に関する先行研究である。鈴木・福島（2022）は、教

員研修計画と育成指標との関わりについて、東北地方の各県及び政令指定都市に調査対象を限定して、実態を報告している。その中で育成指標に示されたライフ及びキャリアステージに設定されている研修の実態や、研修と育成指標の視点との関連を検討し、多様性があることを指摘した。また、鈴木・佐藤他（2022）は、学校における教員研修の実態とともに育成指標の認知及び活用状況を質問紙調査の結果から検討した。報告では、育成指標の周知については、小学校や中学校等すべての校種で実施されていた。しかし、教員等の必要感については「キャリステージとの関連」等の認識が高いものの、「センター研修等」との関連づけが低い等のばらつきがみられた、としている。さらに、山本（2021）は、横浜市の教員研修の実態を踏まえ、教員の育成指標と研修のあり方について検討した。その中で、教員研修において育成指標を活用していくための手立てとして、自己分析チャートとの連動を図ることにより、セルフ・マネジメントを踏まえた研修が実現できるとした。加えて、三浦・武田他（2021）は、教員養成段階、特に学生の教育実習時における「秋田県教員育成指標」の活用の在り方を検討した。報告の中で、教育実習の評価と関連づけるためには育成指標で示されている項目の取捨選択や教員養成課程で示された目標等と関連づけることが必要であるとしている。

これらの先行研究から、育成指標と教育研修及び教員養成との関連性が示されてきた。しかし、教員研修と OJT としての校内研修との関連づけについての検討がなされているとはいえない。

これまで検討してきたように教員研修と育成指標の関連に関する先行研究から、教員研修の実態や育成指標の策定及び内容の分析、さらに育成指標と教員研修との関わり等が明らかにされてきた。その一方、教員研修体系における OJT の位置づけや育成指標の内容の分析、及び教員研修と校内研修の関連づけ等の実態把握が限定的であったり、調査対象が限られていたりするなど、全国を対象とした分析とはなっていない。

このことを踏まえ本研究の目的を、教員研修の現状を把握するために、全国の都道府県等で策定している教員研修計画等に基づいて、育成指標と教員研修の関わりを明らかにし、今後の教員研修の在り方を検討することとした。

本研究の目的にせまるために、全国の都道府県等を対象に、それぞれが策定した教員研修計画や研修の手引等を収集し、育成指標の内容や教員研修との関わり等の分析をする。さらに、特徴的と思われる教員研修を行っている都道府県に訪問調査を行い、実態の把握を行う。

2　実態調査について

本研究の目的にせまるための調査対象は、全国の都道府県及び政令指定都市とする。調査及び分析の手順は、鈴木・福島（2022）に準じている。本研究では、育成指標の内容や教員研修体系との関係を把握することを目的としている。実態を把握するために、都道府県等の教育委員会が策定した教員または教職員研修計画、及び教育センター等で作成した研修の手引等を収集した。それらの計画書等に記載されている育成指標の内容や研修との関わり等を分析することにより、教員に求める資質能力や実践している研修内容を把握し、記載の実態や関係性等を分析した。なお、収集と分析にあたっては、結果の妥当性を確保するために２人で分担して分析を行った後、相互に確認した。

教員研修計画等に示された育成指標に基づく教員研修の実態を把握するために、以下に示す８つの視点を設定した。視点の第一は教員研修計画の記載内容である。各都道府県等教育委員会は、育成指標を踏まえ、意図的に教員研修計画を策定している。その策定の実態を把握する。第二は、育成指標の策定状況である。具体的には管理職と事務職の育成指標の策定状況を把握する。第三は、育成指標に示された視点の実態である。育成指標に示された資質能力の視点の設定状況を把握する。その際、教員と管理職それぞれを対象に分析する。第四は、策定された育成指標に示されたキャリア

ステージの設定状況である。実態としては、都道府県等の育成方針により多用な設定がなされていると考えられる。第五は、10年目を超えた教員を対象とする中堅期後の研修の実態である。実施している都道府県等があり、さらに実施形態も異なると考えられる。第六は、育成指標と研修内容を関連づけるための工夫の実態である。この取り組みにより、育成指標を踏まえた研修体系が具体化されることになる。第七は、教員の研修体系と校内研修の関連づけである。教員免許状更新制度が見直され、これに伴い研修における OJT がより重要視されるなどの状況から、校内における力量形成が各都道府県等の施策として重要視されることが見込まれる。第八は、育成指標を踏まえた教員研修の実際である。全国には、教員研修の重要性を踏まえ創意あふれる様々な実践がされてきた。本研究の目的を踏まえ、特徴的な教員研修の実践を明らかにする。これらの８つの視点を設定して、策定された教員研修計画等及び訪問調査に基づいて、育成指標と教員研修の実態を分析していく。

調査対象は各都道府県や政令指定都市の教育委員会が2022年度のものとして策定した教員研修計画、及び教育センター等で作成した研修の手引等である。それらの計画や手引等は HP からダウンロードしたり、直接問い合わせたりすることにより資料を入手した。

なお、一部の都道府県等には、教員研修計画を策定しないで教育センター等の研修の手引に同様の内容を記載している場合があった。また、用いられている名称として、「教員」研修計画、「教職員」研修計画、さらには「教員等育成指標及び研修計画」等としているところもあり、この点は都道府県等によって様々であった（このことを踏まえて、これらの計画や手引を教員研修計画等と標記する）。

不明な点は、対象とする都道府県等の教育委員会や教育センター等に連絡をして確認した。ただし、一部の都道府県等によっては、教育センター等の HP へのアクセスに認証システムを採用している場合もあった。さらには、教員研修計画等を一般に公開していない場合もあり、すべての調査対象都道府県等から資料を入手することはできなかった。結果として、資料を入手できたのは、都道府県等の合計67の内、56であった。それらの冊子資料を入手できなかった都道府県等に関しては、該当する教育委員会や教育センターが HP で公開している育成指標や研修計画等に限定し、分析対象として用いた。

さらに本研究の目的と関わりのある特徴的な実践について、直接訪問して聴き取り調査を行った。

３　都道府県等における教員研修計画及び育成指標と研修体系の関連

本章では、都道府県等の教育委員会が策定した教員研修計画及び研修の手引等[(1)]の内容や育成指標に示された教員に求められる資質能力、さらに育成指標と研修の関係等の実態を検討する。

⑴　教員研修計画等の記載内容

都道府県等が策定した教員研修計画等に含まれる内容について、本研究では基本方針提示の実態や育成指標と研修計画の関係、さらに教職大学院等での派遣研修の実態や校内研修との関わりについて取り上げ、整理する。なお、本章において分析対象とした都道府県等の合計は67である。

表１は、都道府県等教育委員会及び教育センター等が策定した教員研修計画等、さらに HP 等に示されている教員研修の内容に関する記載及び掲載の状況を示したものである。以下にそれぞれの記

表1　都道府県等の教員研修計画等の記載内容

記　載　内　容	記載県等数
基本方針・基本構想	55
研修体系　全体構想図 等	60
研修と指標との関連（全体図として）	39
基本・専門等研修計画	48
基本研修計画（含む育成指標の観点）	29
派遣研修の記載(研修体系に)	26
校内研修の記載（研修体系に）	27

載内容について検討していく。

検討内容の第一は、「基本方針・基本構想」である。資料として入手できた56都道府県等の教員研修計画等に、基本方針や基本構想等を記載していたのは55であり、一つには記載されていなかった。主な記載内容として、教員研修をめぐる時代背景や教育公務員特例法の改正を踏まえた育成指標及び教員研修計画策定の義務化、さらに教員研修の意義等であった。第二は「研修体系　全体構想図等」である。研修体系の図については、教員研修計画等が入手できたほとんどの都道府県等で作成していた。さらに教員研修計画等とは別に作成している場合もみられた。それらを合計すると、60都道府県等が公表していた。具体的な内容をみていく。研修体系として、勤務経験年数や職位、校内での位置づけといった教員としてのキャリアに関する成長段階（本稿では以下、キャリアステージ）と、基本研修や専門研修、特別研修等の研修の枠組みとの関連を示している場合があった。また、研修体系の全体イメージとして、キャリアステージと具体的な研修講座との関係を示している都道府県等があった。さらにキャリアステージと研修の枠組みを示し、それらに育成指標で示された視点を関連づけて記載している全体計画もあった。各都道府県等で作成されている研修体系等でほぼ共通していた内容は、キャリアステージを踏まえた研修の枠組みの提示があったことである。第三は研修と育成指標との関連の提示状況である。関連を全体図として示していたのは39都道府県等であった。記載状況として、主な研修講座に育成指標の各要素を示したり、全体構造を図示した上で育成指標の要素を研修体系と関連づけて記載したり、全体の概念図に主な要素を配置したりと様々であった。第四は「基本・専門等研修計画」の掲載状況である。今回入手できた教員研修計画等の約86％の48都道府県等に、これらの研修計画が掲載されていた。それ以外の都道府県等については、教育センターのHPに研修全体や区分ごとの一覧表で示されていた。研修計画の掲載内容として、研修講座名やキャリアステージとの関連、対象校種、対象職種、研修実施の目的、実施日等であった。第五は、第四の視点とも関わるが、研修計画と育成指標に示された資質能力の関連づけの実態である。研修計画に育成指標に示された資質能力との関係が示されていたのは29都道府県等であった。研修計画の一覧表の列に視点の欄を示して各研修講座との関連づけを図ったり、資質能力の内容を記載したりと様々な工夫がされていた。その一方、研修一覧表を作成している48都道府県等の中の19については、研修一覧表に育成指標と関連づけを示す内容の記載はなかった。第六は「派遣研修の記載（研修体系に）」についてである。派遣研修として、教職大学院や教育センター、教職員支援機構等がある。研修期間は、教職大学院は１年から２年、教育センターの長期研修生は１年など、派遣機関によって異なる。表１によると、研修体系や全体図が記載されていた60都道府県等の中で、派遣研修の記載があったのは26であり、全体の43％程度とやや低いといえる。教員の研修の機会として、校内で行われるOJTや、教育センター等校外で行われるOff-JTに加え、教職大学院や独立行政法人教職員支援機構等での派遣研修の存在を周知することは、教員の研修意欲を高めるためにも重要となる。第七は「校内研修の記載」についてである。教員研修の機会として、教育センター等で行われるOff-JTや教員個々人の課題意識に基づいて取り組まれる自己研修としてのSDがある。さらに、それらが教員としての実践力の向上に結びつく取り組みがOJTとしての校内研修である。研修体系や全体図を作成している60都道府県等のうち、それらに校内研修について記載しているのは29であり、全体の５割程度であった。2022年度には、教員免許更新制度の見直しがあり、教員研修における校内研修の果たす役割が、今後ますます重要になってくる。各都道府県等では、このことを踏まえた、研修体系の構築が求められることになる。

⑵　育成指標の策定状況

全国の都道府県等における管理職及び事務職用育成指標の策定状況を示したのが図１である。な

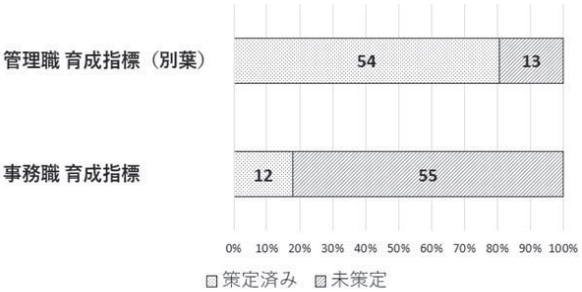


図1　管理職及び事務職育成指導の策定状況

お、教員用育成指標はすべての都道府県等で策定済みであった。ただし、ある県では県及び当該県内の政令指定都市と共通の指標を用いていた。

管理職の育成指標が教員とは別に作成されていたのは、67都道府県等のうち54となり、全体の約81％であった。このことから、多くの都道府県等が管理職の育成指標を別葉で作成していることが分かった。ただし、管理職の育成指標の対象者として、校長のみとしていたり、副校長や教頭を含めたり、さらに副校長は別葉で作成されていたりと形態は様々であった。また、管理職の育成指標に示されている資質能力の観点としては、都道府県等によって、少数に絞っていたり、何十にも及んでいたりと多様であった。

次に事務職の育成指標の策定状況である。事務職の育成指標が策定されていたのは、12都道府県等であり、全体の20％程度であった。ただし、今回の調査はあくまでHPからの検索であり、掲載していない都道府県等については把握できていない。なお、多くの都道府県等が「教職員」研修計画としているが、事務職の指標がそれと対応して策定、公表されているとはいえない状況がみられる。既に事務職の育成指標を策定した都道府県等は、教員の育成指標との関連づけを図りながら記載されているところもあったがそれが不明のところもあった。各学校においては、組織力の向上を図るためにも「チーム学校」を踏まえた教育活動が必須となる。このことから、事務職に対する育成指標、さらにこのことを踏まえた研修体系の構築が求められる。

以上のように教員用の育成指標は、全ての都道府県等で策定されている。管理職用については、内容を焦点化し別葉で策定している都道府県は８割程度であった。管理職が果たすべき多様な役割を踏まえると、今後別葉で策定する都道府県等が増えていくと考えられる。また、事務職の育成指標の策定･公表の状況は、まだまだ低いといえる。教職員等の一人ひとりの能力を生かした「チーム学校」の推進のためにも、事務職の育成指標の策定及び計画的な研修機会の確保が求められる。

⑶　育成指標に示されている視点

①教員用育成指標

教員を対象とした育成指標に記載されている視点を、全都道府県等との百分率で示したのが図２である。さらに、各都道府県等の育成指標に示された細かな区分数（細区分）ごとに該当数を示したのが図３である。集計は67都道府県等を対象とした。各都道府県等で育成指標として設定している視点について、次のような傾向が見られた。

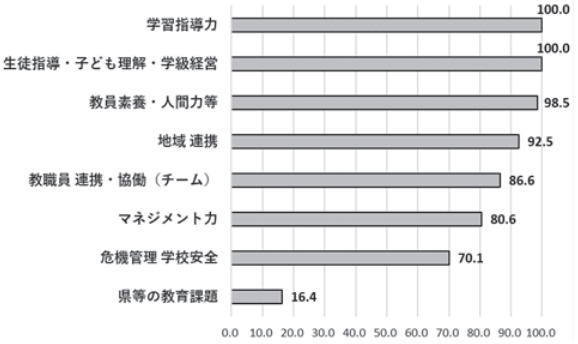


図2　教員用育成指標に示されている視点（領域）

第一は視点の内容についてである。内容については都道府県等を横断的に見た時、共通している視点がある。他方で各都道府県等固有の視点を設けているところもあることが確認された。

まず、視点設定における共通事項である。本稿において設定した領域分類からみたとき、「学習指導力」に分類できる視点と、「生徒指導・子ども理解･学級経営」に分類できる視点については、対象とした都道府県等全てにおいて設定していた。また「教員素養・人間力等」（98.5%）や「地域連携」（92.5%）に分類できる視点については、

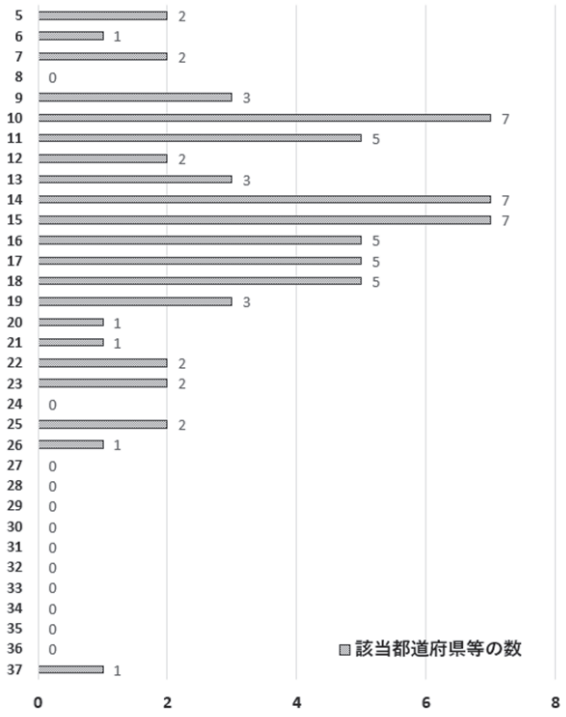


図3　教員用育成指標に示されている視点（細区分）

全てではないものの、ほとんどの都道府県等において設定していた。以下、「教職員連携･協働（チーム）」（86.6%）、「マネジメント力」（80.6%）、「危機管理 学校安全」（70.1%）に分類できる視点を設定している都道府県等も多い。以上の項目は、ほぼ共通している視点であるといえた。

なお、図には示さなかったが、領域分類レベルをさらに集約すると、各都道府県等でおおむね４つのカテゴリで育成指標を設定しているといえた。その１は「学習（教科）指導力」（上記の「学習指導力」にあたる項目）、その２は「生徒指導力」（同「生徒指導･子ども理解･学級経営」にあたる項目）、その３は「マネジメント力」（同「地域連携」「教職員連携・協働（チーム）」「マネジメント力」「危機管理・学校安全」にあたる項目）、その４は「人間的素養」（「教員素養・人間力等」にあたる項目）に分類できた。またその４については育成指標として示すのではなく「教員としての基礎的素養」（たとえば、群馬県）や「求める教師像」（たとえば、福井県）などのような形で、育成指標とは別に表示している都道府県等もあった。

次に各都道府県等固有の視点についてである。多くは「都道府県等の課題への対応」に関する視点である。たとえば「本県の教育課題への理解と対応」（福島県）や「滋賀の自然や伝統・文化・環境などに関する知識（中略）を持っている」（滋賀県）などがある。

第二は視点の数についてである。最小が５、最大が37となっており、幅は大きいといえる。

②管理職の育成指標

管理職を対象とした育成指標に記載されている視点の百分率を図４に示した。また、それらの育成指標に示された細区分ごとに該当数を示したのが図５である。なお、本稿では教員と別に学校管理職の育成指標を何らかの形で明示していることが探索できた64都道府県等を対象とした。

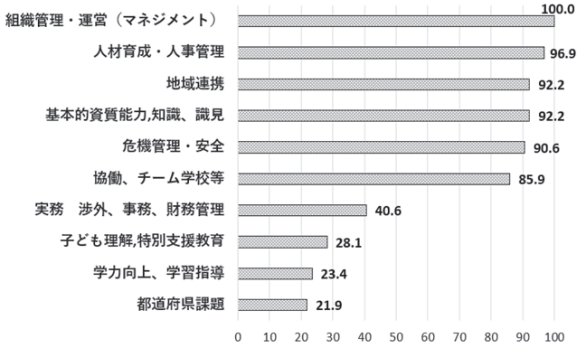


図4　管理職用育成指標に示されている視点（領域）

第一は視点の内容についてである。学校管理職を対象とした育成指標に記載されている視点の内容の割合を図４に示した。本稿において設定した分類からみたとき、多い順に「組織管理･運営（マネジメント）」（100.0%）、「人材育成・人事管理」（96.9%）、「地域連携」（92.2%）、「基本的資質能力、知識、識見」（92.2%）、「危機管理・安全」（90.6%）、「協働、チーム学校等」（85.9%）となる。これらの視点は多くの都道府県等で育成指標として設定されている傾向が看取できた。他方で、「実務 渉外、事務、財務管理」（40.6%）、「子ども理解、特別支援教育」（28.1%）、「学力向上、学習指導」（23.4%）、「都道府県課題」（21.9%）に分類できる視点を育成指標として設定している都道府県等はあったものの、これらは割合的には少ないことが看取できた。

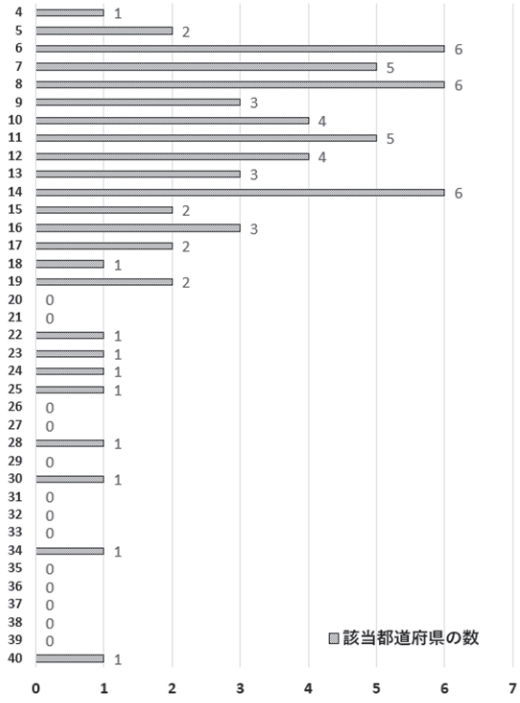


図5　管理職用育成指標に示されている視点(細区分)

第二は視点の数についてである。最小が４、最大が40となっており、幅は大きいといえる。

⑷　キャリアステージと研修体系の関係

教員のキャリアステージの数については、櫻井・阿内・佐久間（2019）が検討している。このことを踏まえ、本調査結果は、2022年度における実態を検討する。全国の都道府県等の育成指標に記載されているキャリアステージの段階数を示したのが図６である。なお､ステージ区分に｢採用期｣｢養成期｣などの形で、入職前の資質能力について触れている都道府県等も多かったが、本稿では入職以降のステージ数のみをカウントした。なお集計の対象となったのは67都道府県等である。

定量的に見た場合、３段階としている都道府県等が30、４段階としている都道府県等が30あり、割合的に多くの都道府県等が３段階か４段階でステージ数を構成している。他方で５段階としている都道府県等は７となっている。

ステージの段階区分についてみると、年齢で分けている都道府県等、勤務経験年数で分けている都道府県等があった。また、最終ステージを管理職のステージと位置づけ、教員としての成長の延長線上に管理職の資質能力を設定している都道府県等もみられた。例として５段階に設定している都道府県等の最終ステージをみると､｢48歳～｣(岩手県)、｢21年目以上｣（宮城県)、｢管理職｣（福島県)､｢20年～｣（高知県)､｢26年～｣（熊本県)､｢概ね18年目以降｣（沖縄県）といった表記になっている（福岡市も５段階あるが、段階区分に関する明確な表記は探索できなかった)。

⑸　中堅期後の研修講座の設定状況

各都道府県等の研修体系として、経験年数が10年目前後に実施される中堅教諭等資質向上研修までは、ほぼ整備されている。しかし、中堅期後に悉皆研修を設定しているか否かは、都道府県等によって異なる。教育委員会や教育センター等が作成している教員研修計画等を参照し、中堅期後において教員を対象とした悉皆研修の実施の有無を調べた結果を図７に示した。さらに、中堅期後の研修講座の設置数をまとめたのが図８である。

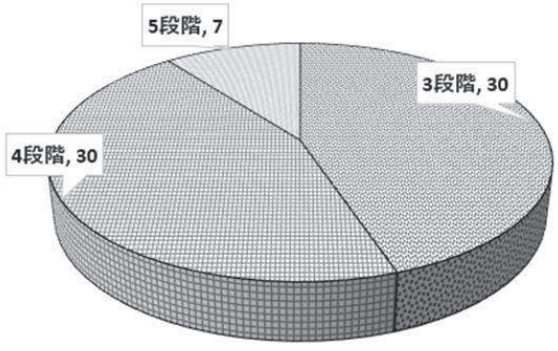


図6　設定されているキャリアステージの数

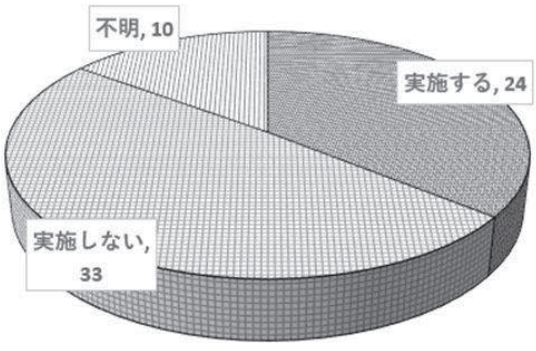


図7　中堅期移行の研修の実施

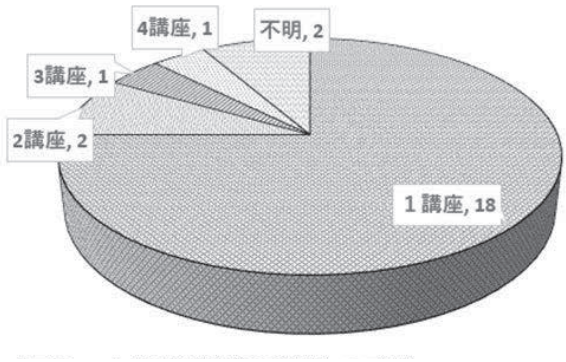


図８　中堅期移行の研修の実施

探索できなかった10都道府県等を除く57都道府県等中、中堅期後の悉皆研修を実施している都道府県等は24あった。その内、講座数が１であるところが多かった。なお、図８中の「不明」とは、実施していることまでは探索できたが、講座数までは探索できなかった都道府県等を指す。

⑹　育成指標と研修内容との関連づけ

次に各都道府県等における研修内容への育成指標の関連の表記の仕方を見ていく。各都道府県等の実態を整理したのが表２である。表の作成にあたり、ひとまずは各都道府県等の研修計画を参照したが、全国的な傾向を明らかにするという本研究の目的に照らし、それとは別に研修内容について書かれているもの（「研修案内」、「研修のしおり」等）についてもウェブ上で可能な限り参照した。また複数の表記の仕方で関連を示している都道府県等があったが、その場合はより詳細な表記パターンの優先順（パターン：４＞２・３＞１＞５）でカテゴリ分けした。なお、研修内容と育成指標との関連を探索できなかった都道府県等が14あった。

表２　育成指標と研修体系の関係提示

パターン	提示の関係	該当県等数
1	研修講座ごとに視点を提示	11
2	育成指標の視点ごとに研修を配置	13
3	各研修講座一覧に指標の観点を明示	18
4	研修と育成指標の関係を図示	9
5	キャリアステージごとに表示	2

研修内容と育成指標との関連の表記の仕方は、表２の５パターンに整理することができた。

パターン１は「研修講座ごとに視点を提示」するものである。研修概要と育成指標の中項目（キーワード）を対応させている都道府県等もあれば（図９、愛媛県の例）、育成指標の細項目と対応させている都道府県等（図10、埼玉県の例）もあるなど差異が見られる。

パターン２は「育成指標の視点ごとに研修を配置」するものである。育成指標に対応する研修の名称をそのまま表記する都道府県等もあれば（図11、新潟県の例）、両者の関係を記号で標記し、より直観的に理解できる表記とする都道府県等（図12、徳島県の例）もあるなど差異が見られる。

パターン３は「各研修講座一覧に指標の観点を明示」するものである。各研修と育成指標との対応関係を記号で表記する都道府県等もあれば（図13、佐賀県の例）、それに加えておおよその研修内容について表記を重ねている都道府県等（図14、秋田県の例）もあるなど差異が見られる。なお図14で秋田県の基本研修の表記を紹介したが、秋田県においては基本研修と専門研修とで表記が異なっており、専門研修においては記号を用いてより直観的に理解できる表記になっている。

パターン４は「研修と育成指標の関係を（やや大まかに）図示」するものである。両者の関係について教員についてのみ示している都道府県等（図15、富山県の例）もあれば、教員同様管理職についても関係を示している都道府県等（図16、山口県の例）もあるなど差異が見られる。

パターン５は「キャリアステージごとに表示」するものである。キャリアステージごとの育成指標の詳細は他で示しつつ、キャリアステージと研修との関係について示すシンプルな表記の例である（図17、大阪府の例）。

以上のように各都道府県等で研修内容と育成指標との関連を示す方法に様々な工夫が見られた。定量的にはパターン３やパターン２の自治体が多かった。これらでは、研修と育成指標との関連づけを詳しく把握することができる。他方でそうし

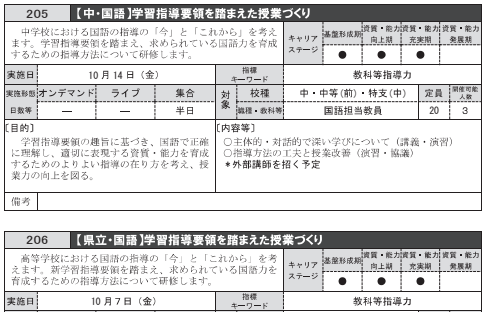


図9　関係提示　パターン1（愛媛県）

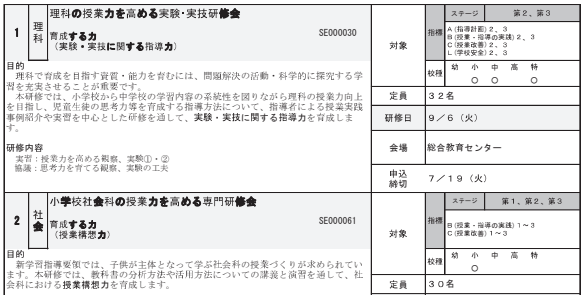


図10　関係提示　パターン1（埼玉県）

図11　関係提示　パターン2（新潟県）

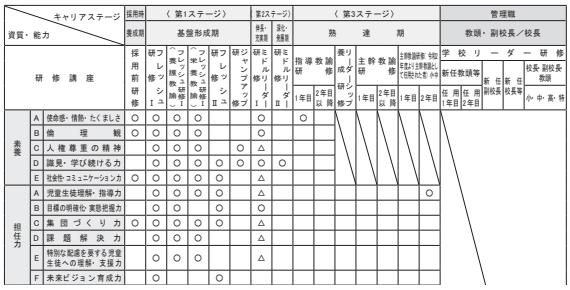


図12　関係提示　パターン2（徳島県）

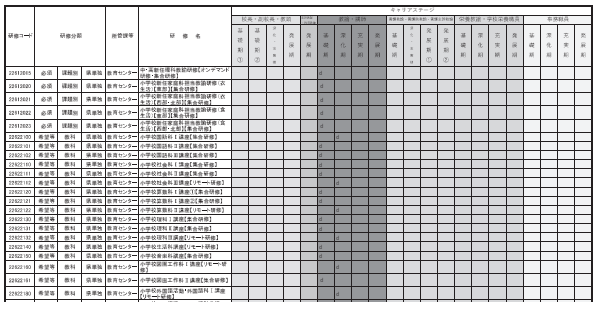


図13　関係提示　パターン3（佐賀県）

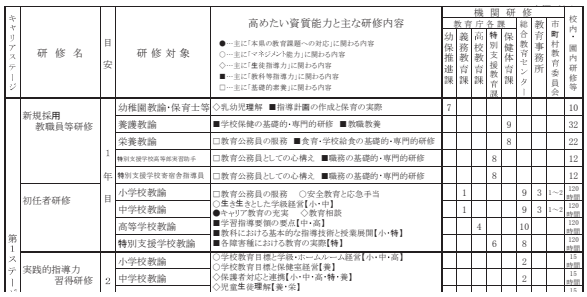


図14　関係提示　パターン3（秋田県）

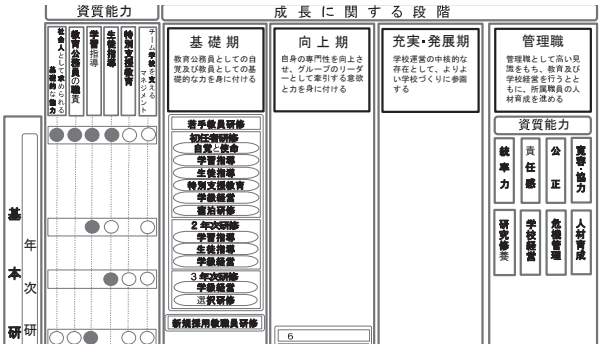


図15　関係提示　パターン4（富山県）

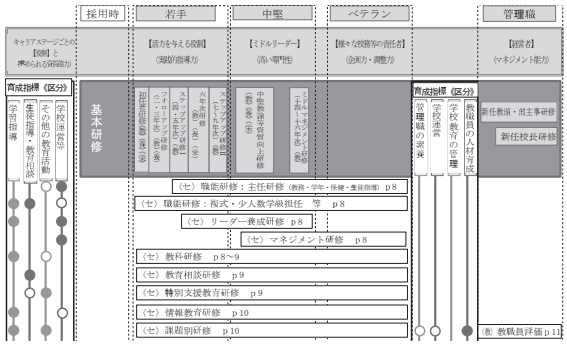


図16　関係提示　パターン4（山口県）

図17　関係提示　パターン5（大阪府）

た表記の仕方では情報過多になる傾向もある。パターン４やパターン５のようなシンプルな表記の方が全体傾向を理解しやすい場合もある。パターン１のように、各研修概要で指標との関連を表記すると、受講にあたって研修と育成指標との関連づけに関する意識を高めることができるが、これ

のみでは全体を把握することが難しい。両者の関連づけを示す表記方法については、実際の研修の場面での研修講師の意識づけの方法もあわせて検討されることが必要であろう。

⑺　研修体系と校内研修との関わり

各都道府県等の教育委員会が作成している教員研修体系上に、校内研修に関する記載があるかどうか、あった場合はどのような内容かを調べた結果を図18に示した。複数の表記の仕方で関連を示しているところがあったが、その場合は「研修体系に校内研修を位置づけ」＞「OJT 関連を記載」＞「校内研修について特別な記載はない」の優先順でカテゴリ分けした。なお、研修体系等が未探索の７都道府県等を除く60都道府県等を集計の対象とした。

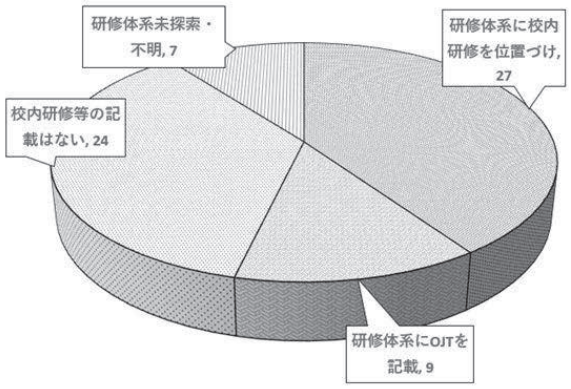


図18　研修体系と校内研修の関わり

分析の結果、研修体系に校内研修を位置づけている都道府県等が比較的多く、校内研修の位置付けはないが OJT について記載をしている都道府県等がそれに次いだ。また、校内研修について研修計画等に特別の記載が見られなかった都道府県等が24あった。

⑻　小括

本章では全国の都道府県等が策定している教員研修計画等の記載内容を分析した。本章のまとめは以下の通りである。

第一は教員研修計画の記載内容である。多くの都道府県等が基本方針や研修体系を示していた。他方、育成指標との関連づけは十分とはいえない。さらに研修体系に派遣研修や校内研修を示している都道府県等は５割程度であり、低いといえる。第二は、育成指標の策定状況の把握である。教員用育成指標は、全ての都道府県等で策定されていた。管理職の育成指標が別葉で策定されていたのは８割程度であり、今後その割合が高まると考えられる。事務職の育成指標の策定・公表状況は２割程度で、低いといえる。第三は、育成指標に示された視点の実態である。教員用育成指標では、学習指導や生徒指導、マネジメント、教員としての素養等が視点として示されていることがほぼ共通している。他方で県等の教育課題を視点として設定しているのはわずかであった。また、設定している視点数は、細区分レベルでみると都道府県等により幅があった。管理職の育成指標では、組織管理・運営（マネジメント）や人材育成・人事管理等が視点として示されていることがほぼ共通している。第四は策定された育成指標に示されたキャリアステージの設定状況である。キャリアステージとして３段階と４段階が多く、５段階が１割程度であった。都道府県等により幅があり、育成方針や実態を踏まえた設定がなされている可能性がある。第五は10年目を超えた教員を対象とする中堅期後の研修の実態である。資料上、実施している都道府県は少数にとどまり、他方で実施しないとした都道府県等が５割程度であった。第六は、育成指標と研修内容を関連づけるための工夫の実態である。関連づけの方法として、研修講座ごとに指標を示していたり、指標の観点ごとに研修を配置したりと、様々な工夫がされていた。これらにより、育成指標を踏まえた研修体系が具体化されている。第七は教員の研修体系と校内研修の関連づけの実態である。研修体系に校内研修を位置づけていたり、OJT に関する記載していたりするなどの工夫が見られた。他方で特別な記載がない都道府県も多かった。各都道府県に対する研修体系への校内研修の位置づけの明確化を図る必要がある。

4　教育センター等の教員研修の実践例

育成指標を踏まえた教員研修の実践状況を把握するために、２つの教育センター等への訪問調査を実施し、現状と課題の把握を行った。調査実施の目的は、A県総合教育センターが実施している、育成指標の作成における工夫と、研修奨励としての単位数を設定した履修制度（以降、「単位数設定履修制度」と表記）実践の意図の把握であった。Ｂ県教職員研修センター訪問の目的は、多様なキャリアステージの設定と研修履歴及び促進を図るHPのポータルサイト（以降、「研修ポータルサイト」と表記）実践状況の把握であった。なお、Ａ、Ｂは都道府県・政令指定都市レベルの自治体名であるが、匿名性を担保するため一律にＡ県、Ｂ県と表記する。

⑴　Ａ県総合教育センターにおける教員への研修奨励を踏まえた実践

育成指標に基づいた教員研修として特色ある実践事例として、Ａ県総合教育センターを対象に調査を実施した。訪問調査実施の主な視点としては、育成指標の策定における配慮事項、及び総合教育センターで実施している研修制度としての「単位数設定履修制度」の取り組みの状況把握の２点であった。訪問日は、2022年12月15日であり、筆者の一人が総合教育センターを訪問し、企画研究部長のＣ氏より実践状況を伺うことができた。以下に実践状況を示す。

第一は、育成指標策定における配慮事項についてである。Ａ県教育委員会は、求められる教員像として、「気づく」や「展望する」「つながる」「挑戦する」「伸ばす」の５つを規定している。このことを踏まえて、教員等が身につけるべき資質能力を示す育成指標が策定されている(2)。策定されている指標は、「義務教育諸学校」や「高等学校」「特別支援学校」の副校長、主幹教諭、指導教諭、教諭などの職種、さらに「養護教諭」「栄養教諭」「校長」に対する指標の６種類である。

育成指標で設定しているキャリアステージは、着任時としての「ステージ０」、初任期から６年目までの初任期「ステージ１」、７年目から15年目までの中堅期「ステージ２」、16年目から24年目までの充実期「ステージ３」、25年目以上の熟練期「ステージ４」であり、実質４段階である。ただし、ステージ０として、着任時に備えておくべき資質能力を示している。また、ステージ４の熟練期は、学校経営への参画として、副校長や主幹教諭を想定した指標が示されている。

育成指標で設定している観点は、各校種、職種とも共通で「基本的資質能力」や「人権」「学習指導」「生徒指導」「Ａ県ならではの教育」等の７つである。特に、「Ａ県ならではの教育」として、Ａ県振興プランの実現やＡ県の伝統・文化の理解と発信、グローバル化への対応をあげている。さらに「人権」として、人権尊重や人権教育の推進、特別な配慮を必要とする児童生徒への支援をあげており、これらの観点の設定は、他の都道府県と比較しても特徴的である。

第二は、Ａ県が実施している単位数設定履修制度である。単位数設定履修制度は、教職員個々の研修意欲を大切にするとともに、キャリアステージに応じた研修を計画的・継続的に受講できるようにすることを基本的な考え方としている。取得すべき単位数はＡ県総合教育センターで実施される１講座を１単位の履修とし、国やＡ県教育委員会等が実施する研修の一部も１から３単位として認定する。Ａ県総合教育センターで行われる研修体系においては、基本研修や専門研修、指導者養成研修、中核教員養成研修、特別研修の５つの区分がある。さらに研修は、実施内容に照らして「教科」や「領域」「コミュニケーション能力」「チームマネジメント」の４領域に区分されている（基本研修を除く）。教員が教職経験全体で履修すべき単位数の標準は、60単位と設定されている。取得すべき単位数の内訳として、必修とされる研修が33単位、選択科目による標準的な取得単位が27単位と設定されている。さらに取得すべき単位はステージと関連づけがされており、必修の研修は初任期であるステージ１に28単位、中堅期であるステージ２に５単位の合計33単位である。選択科目

による標準的な単位としては、ステージ１が５単位、ステージ２が９単位、ステージ３が13単位である。その際、管理職や主幹教諭、指導教諭等は職能に応じて研修を受講することになる。

加えて事務職についても同様の単位履修の規定があり、標準的な取得単位数を30と設定している。

なお、A県総合教育センターでは、育成指標策定における配慮として、教諭や主幹教諭等には「義務教育諸学校」や「高等学校」等校種ごと、さらに「養護教諭」「栄養教諭」「校長」に対する指標等合計６種類が示されている。多くの都道府県等においては校種を区別することなく育成指標を策定しているところもある中で、A県においては実態を踏まえた指標が策定されているといえる。

次に単位数設定履修制度実施のねらいである。この制度は、教職員個々人の研修意欲を大切にするとともに、キャリアステージに応じた研修が計画的に受講できるように配慮されている。このことから、この制度は教職員の校外研修への参加を意識化させるとともに、学校組織としても研修参加を促すことができる等、研修奨励の意味合いが強い制度といえる。

一方、今後の実践上の課題への言及もあった。その一つが育成指標と実施している研修講座との関連づけの強化である。現在は、育成指標に示された視点と研修講座の内容との関連が把握しにくい状況にある。今後提示の形式を工夫するなどしていきたいとしていた。第二は単位数設定履修制度の実施形態のいっそうの工夫である。現行のシステムは、対面による研修を基本としている。他方でコロナ禍以降においても、オンラインによる研修の実施形態が活用されるべきとの考えがある。対面とオンラインのよさ及び課題を整理した上で、オンラインを取り入れた教員研修の在り方を確立していくことを今後の課題としていた。

⑵　B県教職員研修センターによる教員研修を踏まえた人材育成の取り組み

B県教職員研修センター訪問の目的は、育成指標に基づいた教員研修として、多様なキャリアステージの設定と、研修の意義付け、そして教員個々人の目的に応じた研修促進のための研修ポータルサイトの活用状況把握の３点であった。訪問日は、2022年12月16日であり、筆者の一人がB県教職員研修センターを訪問し、企画担当統括指導主事のD氏、そして指導主事のE氏から実践状況を伺うことができた。以下に実践状況を示す。

調査内容の第一は、B県の育成指標に示されているキャリアステージの多様性と視点の工夫についてであった。B県では、教育委員会が策定した「令和４年度B県教員研修計画」[(3)]に基づいて教員研修が実施されていた。同教育委員会では、校長等の育成指標として、求められる役割や能力、さらに具体的に身につけるべき力等について「校長・副校長及び教員」と「養護教諭」「栄養教諭」の職種ごとの３種類が策定されている。育成指標には成長段階を踏まえ教員としては、教諭や主任教諭、指導教諭、主幹教諭が設定されている。また、主幹教諭には、教育管理職候補者とされる成長段階も設定されている。この候補者とは、副校長試験等の管理職試験に合格し、待機中の主幹教諭である。さらに、教育管理職として副校長と校長が設定されている。教育管理職の育成指標は、教員用に付加される形式で策定されている。

次に育成指標に示された資質能力の観点の設定についてである。大きな区分として「求められる能力や役割」や「教員が身に付けるべき力」「教育課題に関する対応力」の３つが示されており、さらに教員が身に付けるべき力として、学習指導力や生活指導力・進路指導力、外部との連携・折衝力、学校運営力・組織貢献力の４観点が示されている。さらに、これらの視点に加え主幹教諭や教育管理職候補者、及び教育管理職には、学校マネジメント能力として、「学校経営力」や「外部折衝力」「人材育成力」「教育者としての高い見識」が設定されている。加えて、「教育課題に関する対応力」として「グローバル人材の育成」や「人権教育の推進」等９つの教育課題を設定して、教員や教育管理職それぞれに対応させた指標を策定している。

以上のようにB県教育委員会が策定した育成指

標の特徴として、成長段階が教員の職能発達と関連づけて設定されていたり、教育管理職候補者として位置づけられたりしていた。また、育成指標においては、「教育課題に関する対応力」が設定されており、特徴的といえる。

第二に、人材育成を踏まえた研修体系の設定についてである。同教育委員会は、教員の人材育成において研修が果たしている役割に着目している。具体的には、教育活動をとおした「OJT」や校外研修としての「Off-JT」、さらに自己研修としての「SD」の関わりが重要であるとしている。このことを踏まえて、教員自らが職層に応じて求められる力を自覚し「OJT」や「Off-JT」「SD」を計画的に実施していくことで、指標に掲げた目標を達成できるようにする(4)、としている。

同教育委員会は、職層別教員研修計画を作成し、育成指標に示された観点を踏まえ職層ごとに、OJT としての校内研修と、Off-JT としてのセンター研修を対応させた研修例を示している。その際の職層として、教諭や主幹教諭等とともに、教育管理職候補者を位置づけていた。

同教育委員会は、教員研修計画活用の視点として、教員の学びを子供の指導につなげること、としている。このことは、授業を中心とした教育活動において、質の高い教育活動を実現することでもある。そのためには、各教員が自己課題を踏まえた成長を促進させる必要がある。さらに、学校としての課題の把握や関係者からの教育活動への期待を実現するために、組織の一員としての役割を自覚して活動していくことが求められる。教員の資質能力向上のためには、校内における研修としての OJT の充実を図るために Off-JT を活用するとともに、自己課題解決のための SD にも積極的に取り組む必要がある。

第三に、研修ポータルサイトに基づいた研修の実践についてである。研修ポータルサイト及び研修受講申込受付システムとは、教員一人ひとりが自分自身の研修履歴を確認しながら主体的に研修に取り組むことにより、自己のキャリアステージを踏まえた資質能力を自律的に身につけることを目標としている(4)。このシステムは、管理職が教員一人ひとりの研修実態を把握することにより、人材育成においても活用される。

研修ポータルサイトは、Ｂ県の教員専用となっており、教員一人ひとりに割り当てられたログイン ID 及び設定したパスワードを入力することでログインが可能となる。ログインすると、研修履歴等の確認や研修等の案内、研修関連の文書やリーフレット、指導教諭による模範授業等を閲覧できる。さらに、研修講座を検索することにより受講の申し込みができる。このことから、教員一人ひとりは、自己のキャリアステージ及び育成指標を踏まえた研修課題を把握するとともに、研修の機会として研修ポータルサイトにアクセスすることにより、研修履歴の確認及び申し込みができる。研修ポータルサイトは教員の課題意識に基づいた自律的な研修への取り組みを可能にしている。

一方、今後の教員研修における課題の第一として、教員に対する様々な研修機会の周知があげられた。Ｂ県では、教員研修として様々な機会が準備されている。しかし、教員への周知については、まだまだ不十分との認識があった。教員個々人の個別最適な学びを実現するために、研修ポータルサイトをはじめ、多様な場を活用して教員研修の機会について周知していきたいとのことであった。第二は教員の多忙化と研修の負担感の関わりである。教員にとって、勤務の実態を勘案すると、なかなか研修の時間を確保できない状況にある。勤務実態を踏まえ、教員の負担感を増加させないような研修の実施方法を今後も模索する必要があるとしていた。以上の２点が今後の課題とされた。

⑶　小括

以上のとおり、２つの教育センター等への訪問調査の結果を示してきた。Ａ県総合教育センターでは、育成指標作成における工夫として、対象を焦点化して育成指標が策定されていた。さらに、単位数設定履修制度実践の意図として、教員に対する研修奨励があることを確認できた。次にＢ県教職員研修センターでは、多様なキャリアステージを設定していた。さらに、研修ポータルサイト

の実践状況を把握した。具体的には、研修履歴の確認や研修講座の探索等ができる研修ポータルサイトにより、教員の自律的な研修を促す意図を確認することができた。加えて各センターから課題として、育成指標と研修講座との関連づけの強化やオンラインによる研修の実施形態、さらに研修内容の周知等があげられた。

5　研究のまとめ

本研究の目的は、教員研修の現状を把握するために、全国の都道府県等で策定している教員研修計画等に基づいて、育成指標と教員研修の関わりを明らかにし、今後の教員研修の在り方を検討することであった。

本研究のまとめを以下に示す。第一に教員研修計画等の記載内容の分析により、全国の策定状況を把握したことである。具体の一つ目は全国の都道県等が策定した教員研修計画等の記載内容を分析し、ほとんどの都道府県等が教員研修計画等に基本方針や研修体系を示していることが分かった。二つ目は育成指標の策定状況の把握であり、管理職の育成指標が別葉で策定されていたのは全国の８割程度と高い割合であった。その一方、事務職については公表されている都道府県等に限定すれば２割程度とまだ低い状況にあった。三つ目は育成指標に示された視点の実態である。教員、管理職それぞれについて設定している視点には、都道府県等に共通性がみられたものの、設定している視点数は多様であった。四つ目は策定された育成指標に示されたキャリアステージの設定状況であり、３段階と４段階が多く５段階がわずかであった。五つ目は中堅期以降の研修の実態であり、実施しているのは４割弱の都道府県等であり、実施していないところが５割と多い。さらに、実施するとした都道府県の多くにおいて実施している講座数は１であった。六つ目は、育成指標と研修内容を関連づけるための工夫の実態であり、各都道府県等が提示方法を工夫していた。七つ目は教員の研修体系と校内研修の関連づけの実態であり、４割程度が校内研修、１割程度が OJT との関連を記載していた。各都道府県等の教員研修の内容を分析することにより、以上の実態を明らかにすることができた。

第二に、育成指標を踏まえた教員研修の実際を把握したことである。２つの教育センター等への訪問調査の結果を示すことができた。A県総合教育センターでは、育成指標作成における対象の焦点化による工夫や単位数設定履修制度の実践による教員への研修奨励が行われていた。また、B県研修センターでは、多様なキャリアステージの設定や、自律的な研修の促進のための研修ポータルサイトの実践状況が示された。

本研究により、教員研修計画等に記載されている育成指標の内容や研修との関わり等を分析するとともに、教員に求める資質能力やそのために実践している研修内容を把握し、記載の実態や関係性等を分析することができた。さらに先進的な教員研修をしている教育センター等の実践を把握することにより、OJT と Off-JT の関連づけの必要性や教員の課題意識に基づいた自律的な研修の事例を把握することができた。

今後の教員研修の課題として、育成指標に基づいた研修体系の再構築とともに、教員の研修履歴の活用による OJT を主とした研修体系の確立があげられる。

【註】

⑴　教員研修計画、研修の手引等については、各都道府県等の HP からダウンロードして分析に用いた。
⑵　A県の「令和４年度　教職員研修計画」より
⑶　B県の「令和４年度　教員研修計画」より
⑷　⑶と同様
⑸　「研修ポータルサイト」へのログイン画面より

【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
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「教員の OJT、Off-JT、SD に対する認識の実態　―教員への認識調査の結果を踏まえて―」（『日本学校教育学会　第36回研究大会　自由研究発表資料』2022a）
鈴木久米男「研修の職能成長と研修機会　―教員に求められる資質能力と教員研修の実際―　第１回教員のライフステージと研修の機会」（『Synapse』81、2022b）56-62
鈴木久米男・佐藤進・川上圭一・仁昌寺真一・福島正行「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－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』６、2022）133-144
鈴木久米男・福島正行「教員の育成指標と研修体系との関連づけの実態－東北六県及び政令指定都市の教員研修計画の分析及び運用の実態把握から－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』６、2022）79-89
中央教育審議会「「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）」2021
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
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
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」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』５、2021）165-179

生徒指導対応における外部機関・外部組織との連携をいかすための校内組織体制の在り方

鈴木　智行*，鈴木　久米男・田村　忠・加藤　孔子**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SUZUKI Tomoyuki，SUZUKI Kumeo，TAMURA Tadashi，KATO Koko

The Ideal Organizational Structure within the School to Utilize Cooperation with External Organizations in Dealing with Student Guidance

要　約

本研究の目的は、子どもの健全育成における小学校の組織的な関わりにおいて、現状と課題を明らかにし、対応策を示すことである。そこで、Ａ県の小学校における外部機関・外部組織との連携をいかした生徒指導対応の認識等を把握するために調査を行うこととした。調査結果から、校内体制の確立、情報共有、事案に応じた連携、外部機関・外部組織との連携の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、課題に対する手立てを講じて、校内組織体制の重要性と外部機関・外部組織の周知が促進される研修会を行った。研修会を通して教員への校内組織体制の意義や外部機関等の理解促進を図ることができた。

Ⅰ　はじめに

１　本研究の目的

子どもの健全育成にかかわって、学校における校内組織体制の整備や、学校と関係機関等との連携は重要であり、欠かせないものとなっている。

本研究の目的は、子どもの健全育成における小学校の組織的な関わりにおいて、学校の教育活動の質的向上を図るために課題のある児童に対する指導体制の在り方について現状と課題を明らかにし、今後の学校運営の充実に資することである。

そのため、Ａ県内における課題のある児童への対応における校内組織体制と外部機関・外部組織との連携の実態を調査し、学校の組織的対応の課題を明らかにし、子どもの健全育成に関わる組織体制の在り方について､対応策を示していきたい。

２　主題設定の理由

平成22年に文部科学省が発行した『生徒指導提要』[(1)]では、関係機関との連携について、児童生徒の発達を促すための連携と、問題行動等への対応を行うための連携の二つを示した。さらに、「日々の連携」を意図的に行うことで、問題行動の減少や学校、家庭、地域の教育力の向上が期待でき、加えて、日ごろから関係機関との交流をもつことで、円滑な「緊急時の連携」につながるとしている。

また、『生徒指導の役割連携の推進に向けて－「生徒指導主担当者」に求められる具体的な行動－（小学校編）』（平成23年　国立教育政策研究所生

＊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

徒指導研修センター発行)[2]においては、「生徒指導を着実に進める上での基盤は学級であり、学級担任の営みは重要であるものの、小学校の生徒指導をめぐる現状は多岐にわたっており、学級担任への負担や抱え込みが結果的に解決を遅らせてしまうケースが散見される」ことを問題視している。課題のある児童に対する支援・指導を効果的に進めていくためには、個々の学級担任の取組だけに任せるのではなく、学級や学年の垣根を越えて、さらに家庭や地域と連携しながら、学校全体での取組を推進していく必要があることが指摘されている。

さらに、『生徒指導資料（第４集）学校と関係機関等の連携－学校を支える日々の連携－』（平成23年　国立教育政策研究所生徒指導研修センター発行)[3]では、「児童虐待や安全で安心な学校の環境づくり等への対応が求められる中で、学校と専門性をもつ関係機関等との連携の必要性は一層高まってきている。また、小学校では、生徒指導主事は現行法制上、必置とされておらず、校務分掌上の生徒指導主任等が学級担任を受け持っている場合も多く見られる。それゆえ、中学校の生徒指導主事に求められている役割を小学校の生徒指導主任等が一人で果たすことは難しい」と述べられている。2015年の中央教育審議会による「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)」[4]において、今後求められる「チームとしての学校」像として「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子どもたちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせる学校」と示されている。

A県の現状としては、小規模校が多く、校内体制として生徒指導主任と担任を兼務する小学校が多い状況が考えられる。その場合、特に関係機関等との連携の実現が教員個人の努力に任されていること、連携の実現が校長や教員の経験や力量によって左右される状況にあることが多いのではないかと考えられる。

なお、本研究において外部機関は市町村福祉課など対応を専門とする行政組織を指し、外部組織は地区民生委員などを指すものとする。

以上のことから、子どもの健全育成における小学校での組織的な関わりにおいて、学校の教育活動の質的向上を図るために、生徒指導上課題のある児童への対応における校内組織体制と外部機関・外部組織との連携を意図的に行われることが重要になる。このことをふまえて本研究の目的を設定した。

３　先行研究

次に本研究に迫るための前提として、「小学校における生徒指導の現状と課題」「生徒指導上の課題対応への校内連携」「生徒指導上の課題対応への外部機関・外部組織との連携」の３つの視点から先行研究を見ていく。

第一の「小学校における生徒指導の現状と課題」について、先行研究を見ていく。愛知県教育委員会（2011）『平成23年度　小学校における問題行動等早期対応の手引』において、低年齢化・多様化する問題行動等の未然防止、早期発見・早期対応の重要性について報告している。その中で、「問題行動等の兆候が見られた時、あるいは、問題行動等が生じたときに、時機を逃さず組織的に対応し、再発防止を徹底する必要がある。一人の児童に対して、より多くの大人の目が注がれ、関わりが生まれることが、学級担任一人では気付くことのできない問題の芽を早期に見つけることになり、問題を抱える児童にとってのその解決の足がかりをつくることができます。」と述べている。

鈴木（2022）は、小学校における生徒指導体制に関する現状と課題を報告している。その中で、「全教職員共通理解のもとに生徒指導上の諸問題に対応していくのが本来の生徒指導であろう。しかし、小学校ではそれらへの対応が担任一人に任されることが多い。また、生徒指導についての意義の捉え方や理解は教員個々によってかなり差がある。情報を提供しない担任も散見される。他の教職員から、不登校などの児童の問題について担

任の指導力不足と判断されると怖れて、担任自身が適切な指導、援助のための情報の共有化を怠るのである」ということを取り上げ、「共通理解を図るという理念は共有できるものの、具体的な実践として実行されるためには、こうした教員文化を乗り越える組織の構築が必要である」と述べている。また、「現在、小学校では学級担任制が敷かれており、児童にかかわる諸問題は、学級担任が中心となっている。学級担任が主として児童の教育にあたることで、児童の実態に即した指導を即時的に行うことができる反面、情報が学級担任に集まるために、その情報を周りに共有できない状態が生じると、どうしても職務の範囲を超えて「頑張る」教師を生み出す温床となる可能性を潜ませている。」と述べている。

石川（2020）は、学校の危機対応の在り方について報告している。その中で、リスクマネジメントの体制をつくっても「言えない」「言える雰囲気ではない」といった人に依存する組織の空気や文化がリスクマネジメントを阻むことへの危惧があることを述べている。

前述した鈴木（2022）も、小学校における生徒指導の組織的な問題点を「生徒指導の目的の再検討」「共通理解の実現」「生徒指導の基本である報告・連絡・相談の円滑化」等と捉え、これに対する、検討が必要であるとまとめている。

これらの先行研究から、小学校では、学級担任が単独で児童の実態に合わせて指導ができる反面、組織として情報を共有し、共通理解を図ることには課題があること。生徒指導が担任の資質能力に頼る面があるため、対応がうまくいかない場合には孤立化､抱え込みにつながること。つまり、情報共有が図れないことが課題だと指摘されていることが明らかになった。しかし、教員個人の実態としては明らかになったものはあるが、その解決策が提示されているとは言えない。

続いて、第二の「生徒指導上の課題対応への校内体制」について､先行研究を見ていく。瀬戸(2019)は、生徒指導における「理論と実践の融合のプロセス」について報告している。その中で、「生徒指導体制は、①指導イメージの明確化（適用範囲は児童生徒、カウンセリング機能とガイダンス機能)、②校内連携（適用範囲は同僚教師)、③校外連携（適用範囲は家庭地域･関係機関）からなる」と述べている。「指導イメージの共有度は高いが、校内連携・校外連携で共有度の低調が認められ、その背景や原因については、数量的検証結果や教師の生の声を参考にしながら、連携の声を挙げにくい教師文化が紹介された」と報告している。

鈴木（2019）は、学校教育をめぐる多職種連携とそのための協働について報告している。「抱え込み」からの出発と題して「抱え込むことが常態化、無意識化する現場感覚があり、その中に協働や役割分担、さらにはチームアプローチを一般化するためには、組織的支援と情報管理の発展が求められる。日本では、抱え込みは教育職の誠実さや責任感など、職業文化として美化される面もある。抱え込みからの解放とは教師個人の責務ではなく、他者の力を借りて目的を達成するという社会的・組織的な責務ないし啓発である」と述べている。

藤田・武田・林（2020）は、「校内支援体制・外部連携システム整備の取組」について､コーディネーターの役割を基盤とした支援の具体化、実現化について報告している。その中で、「円滑な校内支援体制のために対話が不可欠であり、情報の集約伝達経路が明確であることが望ましく、情報のアップデートと早期対応を相談できる場と躍動的なチームが必要であり、コーディネーターのリーダーシップのもと実現可能な役割分担をすることで、支援が具体化、実現化していく」と述べている。

三沢・森安・樋口（2020）は、「教師のチームワークと学校組織風土の関連性」について、「学校組織において積極的な意見交換や個性の尊重などに特徴づけられる協働を志向し、相互に率直で開放的な議論を交わせる風土のもとで、教師の行動面でのチームワークも発揮されやすい」と述べている。

小笹（2018）は、「外部専門機関とよりよい連携関係を結ぶには、第１に「チーム学校」（学校

内の連携）が機能する必要がある」と述べている。

これらの先行研究から、生徒指導上の課題対応において担任だけが抱え込まないよう、「チームとしての学校」の意義を踏まえた生徒指導主事等によるコーディネートなど学校内の連携の必要性が明らかになった。また、積極的な意見交換や議論を交わせる風土が大切であることが明らかになった。しかし、生徒指導主事など要となる教員の校内での位置づけや活用の実態及び校内での情報共有の実態は、明らかになっているとはいえない。

続いて第三の「生徒指導上の課題対応への外部機関・外部組織との連携」について、先行研究を見ていく。

尾﨑・安原（2020）は、「学校における多職種連携の現状とニーズ」において、「学校が取り組む課題は年々多様化、複雑化しており、連携の重要性は言われて久しいが、よりよく校内での連携や外部機関・外部組織との連携を機能させるための方法や内容に関する議論は少ないのが現状ではないか」ととらえ、「チームとしての学校」を推進する多職種連携について、「多職種連携を進めるために必要なこととしては、専門家と担当者、また専門家同士が顔を合わせて話をする機会を設けることと専門職の専門性についての共通理解を図ること」つまり「複数の領域の専門職が互いに学び合い、双方の理解や連携を深めていく学習」が連携推進に必要だと述べている。課題としては「連携推進のための時間・場所・人の確保」「負担感」などが現場の声として多数を占めていることを報告している。

また、小笹（2018）は、「学校から見た校内・校外連携の課題」を報告している。その中で、「学校と専門機関は、専門性の違いにより連携関係にずれが生じやすいが、お互いの専門性の尊重により良好な連携関係が築けると、子どもへの支援の大きな力として機能する。」と報告している。

塚原・中村・伊豆 他（2013）は「子どもの問題行動に関する学校と外部機関との連携プロセス」について報告している。その中で、「専門機関と連携する際には、日常から専門機関の機能を把握しておくことが必要であり、本事例でも生徒指導主事は担当者と面識を持ち、事例を通して情報交換することで、専門機関の機能とその限界を把握していた」と述べている。

さらに、佐藤・中村・塚原 他（2013）は「子どもの心の健康問題における学校と外部機関との連携」について報告している。その中で、「外部機関との連携において、地域の保健・福祉関係の機関との連携の活性化やそれぞれの機関との綿密な関係づくりが必要である。学校は外部機関とどのように連携していけば良いのか今後も調査・研究を続けていきたい」と述べている。

これらの先行研究から、外部機関・外部組織との連携の大切さは認識されていることが明らかになった。しかし、連携の活性化や関係づくりには、専門性の違いにより連携関係にずれが生じやすいというような課題があることがわかった。また、学校及び関係機関が互いに理解を深めることが連携へとつながることがわかったが、その周知には課題が残されていることも明らかになった。なお、個々の教員の関係機関の周知及び認知の状況は示されていない。

4　残された課題と研究の視点

教員同士のつながりや組織的な校内体制の重要性、外部機関・外部組織との連携の必要性を、先行研究が明らかにしてきた。しかし、次のような課題も見出されている。

第一に、教師としての経験や個人の資質能力だけにたよった生徒指導にならないよう、教師同士がつながりをもつこと、学校組織として生徒指導を行う必要があること。

第二に、生徒指導上の校内連携を行う上で、生徒指導主事など要となる教員が必要であるが、生徒指導主事の位置づけ、活用の実態が明らかになっていないこと。さらに、情報共有の手立てが必要であること。

第三に、教員に関係機関の認知や周知の状況が明らかにされていないこと。

以上、主に３点の課題が残っているといえる。

このことから、学校における課題のある児童に対する校内組織体制や対応の手順、外部機関・外部組織との連携についての課題を明らかにし、対応策を示していきたいと考え、本研究の目的を設定した。

そのために、A県内の生徒指導における校内及び外部連携の状況等について実態把握を行い、その中で、教員の意識を把握し、今後の課題や調査内容について考えたい。

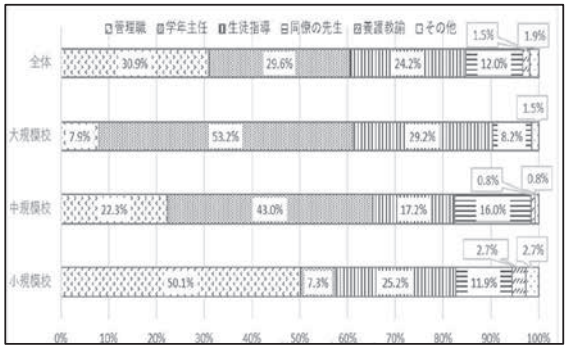


図1　校内の相談相手

Ⅱ　A県内の生徒指導に関わる校内組織体制に関する実態調査について

1　調査目的

A県内における、子どもの健全育成における学校の組織的関わりにおいて、連携の必要性等に対する認識の実態把握をすることにより現状と課題を明らかにし、解決のための具体的な手立てを探ることを目的として、質問紙調査を実施した。

2　調査内容と調査対象

質問紙による調査は、A県内の公立小学校（295校中92校）を抽出し、そのうち80校から回答を得た（回答率87％）。主に校長及び副校長（管理職）を対象にした学校用アンケート及び主幹教諭や指導教諭、教諭、養護教諭、常勤講師を対象にした教員アンケートの２種類を実施した。なお、学校規模については、「学校教育法施行規則 第41条 小学校の学級数は、12学級以上18級以下を標準とする。ただし、地域の実態その他により特別の事情があるときは、この限りではない。」を基に、11学級以下を小規模校、12～18学級以下を中規模校、19学級以上を大規模校とした。(5)

Ⅲ　調査結果

1　生徒指導上の課題に対しての指導体制

(1)　校内での教員の相談相手

図１は、「生徒指導上の課題を校内ではじめに誰に相談をするか」という質問に対する回答の結果である。

生徒指導上の課題対応において、はじめに相談する相手を「管理職（校長、副校長）」「生徒指導主事」「学年主任」「同僚の先生」「養護教諭」「その他」の選択を求めた。1,000人中960名から回答を得た。その割合を％で表し、図１に示した。なお、学校規模別（大規模校、中規模校、小規模校）で再集計したグラフについても、並べて提示した。

全体の集計結果からは、相談相手は割合が高いものから管理職30.9％、学年主任29.6％、生徒指導主事24.2％、同僚の先生12.0％、養護教諭1.5％、その他1.9％と続いた。このことから、教員は管理職及び学年主任にはじめに相談をする割合が高いことが明らかになった。

続いて、学校規模別に再集計した割合を比較検討する。

学校規模別では、管理職にはじめに相談すると回答した割合は、大規模校7.9％、中規模校22.3％、小規模校50.1％であった。学年主任にはじめに相談する割合は、大規模校53.2％、中規模校43.0％、小規模校7.3％になった。また、生徒指導主事に相談すると回答した割合は、大規模校29.2％、中規模校17.2％、小規模校25.2％になった。同僚に相談する割合は、大規模校8.2％、中規模校16.0％、小規模校11.9％となった。養護教諭に相談する割合は、大規模校0％、中規模校0.8％、小規模校2.7％であった。

学校規模別では、規模が小さくなるほど管理職に相談する割合が多く、規模が大きくなるほど学年主任に相談する割合が高くなる傾向がみられた。

小・中規模校の生徒指導主事への相談状況は、大規模校より低い傾向があった。この状況を考えるために生徒指導主事の学校規模ごとの兼務状況を表１に示す。

表1　抽出校の生徒指導主事の担任兼務の状況

	担任外単独	担任兼務	主幹教諭兼務	不明または回答なし
小規模校	2	45	−	22
中規模校	1	9	1	0
大規模校	10	1	0	1
計	14	55	1	33

大規模校については、11校中10校が担任外に生徒指導主事が位置付いている。一方、小規模・中規模校は、３校以外は、生徒指導主事は担任兼務となっている。

このことから、小・中規模校の生徒指導主事への相談状況が低い理由は、この規模の生徒指導主事は担任を兼務しているため､他者から報告･連絡･相談を受けづらく、担任にとっては報告をし難い現状があると推察される。生徒指導主事を兼務する担任は、おそらく互いに時間的余裕ができた放課後等に情報共有（事後報告も含む）を図っているのが現状ではないかと推察される。児童の状況が多様化・複雑化する中、担任を兼務しながら情報共有するためには一層の工夫が求められる。

⑵　組織的対応について

教員を対象に６件法で調査を実施した。調査内容は、生徒指導上の課題のある児童に対して、時間を確保した上での組織的対応についての必要度と実現度の認識である｡回答の結果を図２に示す。

回答は職種別に、主幹・主任、担任兼務の生徒指導主事、担任外の生徒指導主事、学級担任、養護教諭､その他の担任外に分けて回答を整理した。

まず、連携の必要度を「６：大変必要である」「５：必要である」「４：やや必要である」「３：あまり必要でない」「２：必要でない」「１：全く必要でない」とした。連携の実現度を「６：よく出来ている」「５:出来ている」「４:やや出来ている」「３:

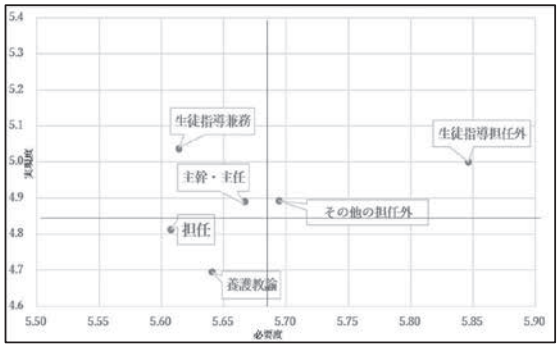


図２　組織的対応の必要度及び実現度

あまり出来ていない」「２：出来ていない」「１：全く出来ていない」とした。これらは、順位尺度であるが間隔尺度とみなして、平均値を求めた。縦軸を実現度、横軸を必要度とした。これらの項目について、横軸に必要度、縦軸に実現度の平均値を配置した。ただし、縦軸は4.60～5.40、横軸を5.50～5.90とスケールを変えて示している。加えて、太い黒線は全項目の平均値を示している。平均値を基準として４領域に分け、右上を第１象限、左上を第２象限、左下を第３象限、右下を第４象限と呼ぶこととする。それぞれの象限の特徴は以下の通りである。

右上の第１象限は､必要度も実現度も高い領域、左上の第２象限は、必要度は高くないが、実現度が高い領域、左下の第３象限は、必要度も実現度も高くない領域、右下の第４象限は、必要度は高いが実現度は高くない領域を表している。

右上の第１象限は、必要度も実現度も高い領域で、生徒指導担任外、その他の担任外が該当している。左上の第２象限は、必要度は高くないが、実現度が高い領域で、生徒指導兼務、主幹・主任が該当している。左下の第３象限は、必要度も実現度も高くない領域で、担任、養護教諭が該当する。第４象限は、必要度は高いが実現度が高くない領域で、該当するものはなかった。

第１象限に位置したのは生徒指導担任外であった。担任外は大規模校に所属する教員であり、組織的対応を強く意識して指導にあたっていることがわかる。

第２象限に該当する主幹・主任、生徒指導兼務

は、生徒指導担任外に比べると、必要度は下がるが、主幹･主任は必要度5.66、生徒指導兼務は5.61と同様に高い値を示している。主任層は組織的対応を意識していることがうかがえる。しかし、生徒指導兼務は小・中規模校の教員が多くを占め、現状として時間的余裕がないため現実的に難しく必要度としては低くとらえているのではないかと考えられる。

一方、第３象限に該当する担任、養護教諭は、必要度は、主任層とほぼ同様の結果であったが、実現度が担任4.81、養護教諭4.69と低い値を示した。項目が「話し合いの時間をつくり、組織として対応することが必要である」という質問項目であったため、組織としての対応の大切さは認識しているが、時間的な余裕がないために組織的対応は実現していないという認識が主任層に比べ、担任や養護教諭にはより一層あるのではないかと考えられる。

これらのことから、担任や養護教諭との組織的対応を円滑に進めるためには、中核となる教員が必要となるが、小規模及び中規模校では、担任が生徒指導主事を兼務しているため、学級の業務も重なり、時間的余裕がないことがここでも推測される。

２　職員間の情報共有の認識について

1⑵と同様に、教員を対象に６件法で調査を実施した。調査内容は、職員間の情報共有の必要度と実現度の認識である。回答の結果を教員の職種別で図３に示す。

第１象限に該当する必要度、実現度ともに高い職種は「主幹・主任」であった。第２象限に該当する必要度は高くないものの、実現度が高い職種は「生徒指導兼務」「生徒指導担外」であった。第３象限に該当する必要度及び実現度がともに高くない職種は「担任」「養護教諭」であった。第４象限に該当する必要度が高く実現度が高くない職種は、「これ以外の担任外」であった。

全体的に必要度は5.6以上と高い値を示し、どの職種の教員も、情報共有の必要性は高く認識している。特に主幹・主任が高かった。実現度を見ると生徒指導兼務や生徒指導担外、主幹・主任の実現度は5.07～5.27と高い値を示した。それに対して、担任及び養護教諭、これ以外の担任外は4.80～4.92と若干低い値を示した。

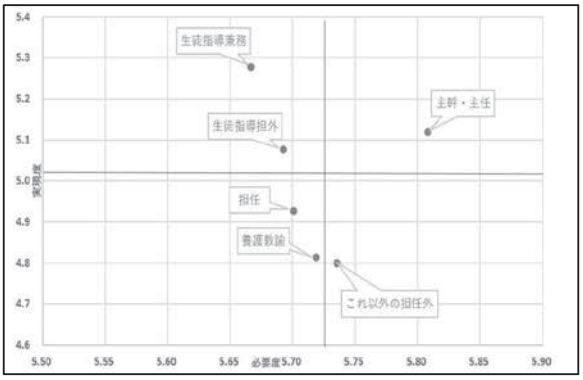


図３　情報共有の必要度及び実現度

担任は課題を感じたときに情報共有をしたいと考えても、相談相手が多忙な様子を見れば躊躇してしまうことが考えられる。情報共有を円滑に行う工夫が必要である。

３　生徒指導の事案の現状把握

A県内抽出小学校教員に対して、「いじめ」や「不登校」「児童虐待（身体的、心理的、性的、ネグレクト）」「児童間の暴力」「ゲーム・ネット依存」「SNS 関係の問題」のような生徒指導上の事案の現状を小学校教員がどう認識しているかについて、指導の困難さと増加傾向に分け調査を行った。その結果を図４に示す。

まず、指導の困難さの程度については「６：とても困難である」「５：困難である」「４：やや困難である」「３：あまり困難ではない」「２：困難ではない」「１:全く困難ではない」の６件法とし、数字の平均値を求めた。また、増加傾向に関しても「６:とても増えている」「５:増えている」「４:やや増えている」「３:あまり増えていない」「２:増えていない」「１：全く増えていない」の６件法とし、その数字の平均値を求めた。

この各項目について横軸に増加傾向の平均値、縦軸に指導の困難さの平均値を配置した。ただし、

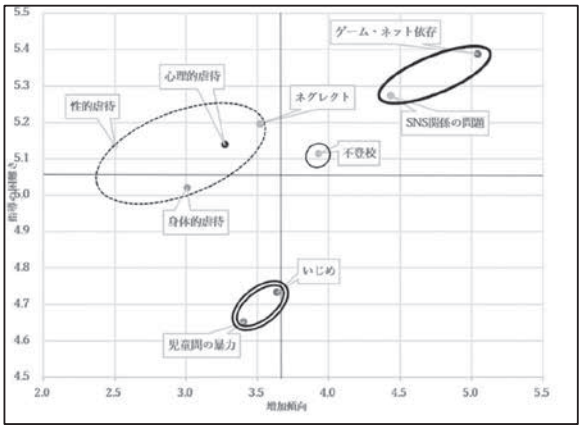


図4　課題のある児童の増加傾向及び指導の困難さ

縦軸は4.5～5.5、横軸を2.0～5.5とスケールを変えて示している。加えて、太線は、増加傾向と指導の困難さそれぞれの全項目の平均値を示している。象限については､前述した定義と同様とする。それぞれの象限の特徴は次の通りである。右上の第１象限は､増加傾向も指導の困難さも高い領域、左上の第２象限は、増加傾向は高くないが、指導の困難さが高い領域、左下の第３象限は、増加傾向も指導の困難さも高くない領域、右下の第４象限は、増加傾向は高いが指導の困難さが高くない領域とした。

平均値を基準として４領域に分けた。右上の第１象限は､増加傾向も指導の困難さも高い領域で、「ゲーム・ネット依存」や「SNS 関係の問題」「不登校」が該当している。左上の第２象限は、増加傾向は高くないが指導の困難さは高い領域で、主に児童虐待にかかわる「ネグレクト」や「心理的虐待」「性的虐待」が該当している。左下の第３象限は、増加傾向も指導の困難さも高くない領域で､「いじめ」や「児童間の暴力」「身体的虐待」が該当している。第４領域は､増加傾向が高いが、指導の困難さは高くない領域で、該当するものはなかった。

最も､増加傾向にあると感じているのは､「ゲーム・ネット依存」次いで「SNS 関係の問題」「不登校」「いじめ」「ネグレクト」「児童間の暴力」「心理的虐待」「身体的虐待」「性的虐待」と続いた。太線で囲んだ「ゲーム・ネット依存」や「SNS関係の問題」は、第１象限に位置し、増加傾向の平均値は5.04、4.43である。このことから、増加の傾向があると捉えている教員が多いことがわかる。これらは、指導の困難さの平均値についても5.2以上と指導に苦慮している教員が多いことがわかる。細線で囲まれた「不登校」については、増加傾向3.92、指導の困難さ5.11と太線で囲んだものと同様に指導の困難さを抱えている教員が多いことがわかる。

また、点線で囲んだ「心理的虐待」や「性的虐待」「ネグレクト」「身体的虐待」は、増加傾向の平均値は2.50～3.51を示し、指導の困難さは5.0以上を示した。この結果から、担任する中で、前述のような児童へかかわることが増加していると感じている教員は中程度ではあるが、いざかかわる場合は指導が困難であると感じている教員が多いことがうかがえる。

さらに、二重線で囲まれた「いじめ」や「児童間の暴力」の増加傾向の平均値は3.40～3.63と増加傾向は中程度ととらえられており、指導の困難さは4.65～4.73を示した。二重線の円内の課題は学校内で起きることが多いと推測される。これらの課題を抱える児童に対しては、該当児童やかかわりのある児童に直接事実確認を行い指導することができるため、教員の困難さは他に比べて低い値を示したのではないかと考えられる。

一方、太線で囲まれた「ゲーム・ネット依存」や「SNS 関係の問題」については、小学校では校外あるいは家に帰ってからの行為が大半であると考えられる。家庭での過ごし方が該当児童に影響を与えている部分が大きいため、保護者との連携が大切となる事案である。そのため、指導の困難さが大きいと回答した教員の割合が高いと考える。

細線で囲んだ「不登校」については、第１象限に含まれているが、要因が事例によって異なると考えられるため「ゲーム・ネット依存」や「SNS関係の問題」とは囲みを別とした。

以上の現状認識は、学校規模にかかわらず同様の傾向がみられた。

アンケートの自由記述回答には、「それまでの

問題を校内のみで抱えていた。関係機関とのケース会議を管理職が依頼し、情報を共有しながら専門的な立場から意見をいただき、支援サポートする中で大きく前進した」との記述があった。半面「生徒指導主事、教育相談担当、特別支援コーディネーターそれぞれが担任している。子どもたちが下校してから外部機関との連絡・相談は難しい。」という校内体制の課題を挙げている学校もあった。また、「どのような外部機関があり、どんな支援を行っているかが把握できていない。」ことを課題に挙げる学校もあった。

大切なのは、担任一人で抱え込むのではなく、現状を把握したうえで、学校内で対応ができることは何であるか、どのような手立てを実行に移すか、校内では対応が難しいことは何であるかを整理し、役割分担が行える組織体制ではないかと考える。

4　生徒指導上、指導が必要な児童に対しての外部機関等との連携の現状

学校アンケートの中で「どのような外部機関があり、どんな支援を行っているかが把握できていない」という回答があったことは、前述したとおりである。ここでは、教員アンケートから回答を得られた外部機関等との連携の現状として、認知状況や必要度、活状況の３つの観点から検討する（図５）。

認知状況については、「知らない」「名前は知っている」「活動内容も知っている」の３つの選択肢で調査し、「知らない」を－１、「名前は知っている」を１、「活動内容も知っている」を２として、「知らない」の回答を白で、「知っている」を黒で示し、認知度が高い外部機関等から配置した。必要度については、「６：大変必要である」「５：必要である」「４：やや必要である」「３：あまり必要でない」「２：必要でない」「１：全く必要でない」で数値化し、その平均値をグラフに表した。活用状況については、「連携の経験がある」「連携の経験がない」の２択で調査をし、「経験がない」を白地、「経験がある」を黒地で示した。

調査結果から、最も認知が高い外部機関は、「児童相談所」であり、次いで「教育委員会」「スクールソーシャルワーカー（本論では、SSW と記載。以下同様。）」「民生委員・児童委員」「警察署」「市町村の福祉課」「児童養護施設」「教育センター教育支援相談室」「適応指導教室」と続いた。連携の必要度は、「児童相談所（5.51）」「教育委員会（5.41）」「市町村の福祉課（5.40）」「SSW（5.35）」「適応指導教室（5.35）」「児童養護施設（5.34）」「警察署（5.23）」「民生委員・児童委員（5.23）」「教育センター教育

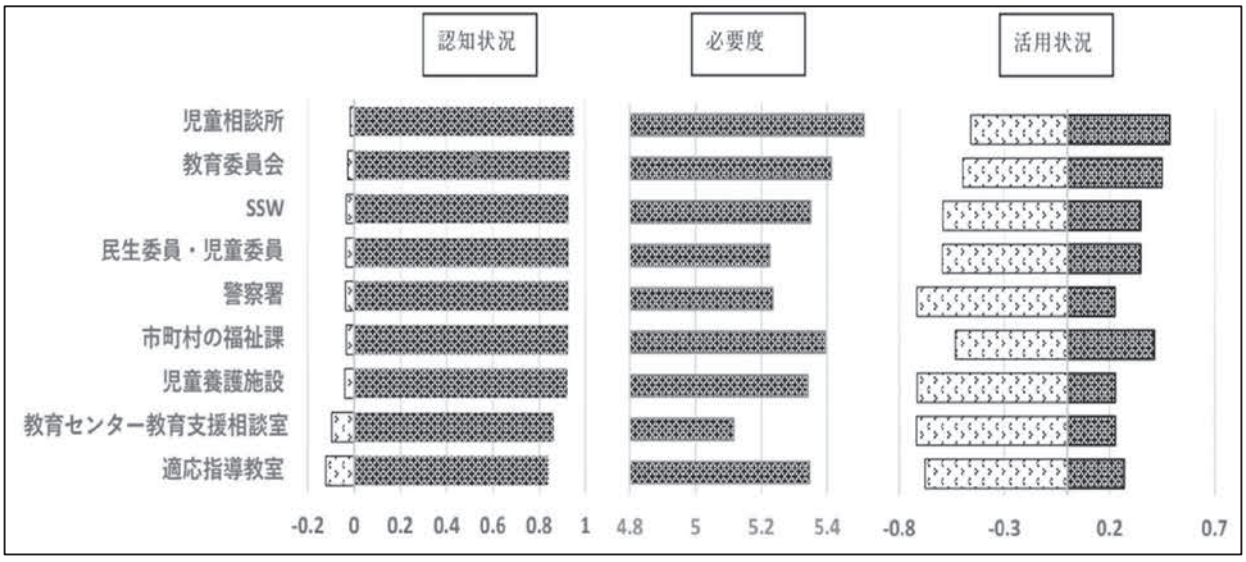


図５　外部機関等に対する教員の認知状況・必要度・活用状況

相談室（5.12）」と続いた。また、活用状況は「児童相談所」「教育委員会」「市町村の福祉課」「SSW」「民生委員・児童委員」（SSW と民生委員・児童委員は同数）「適応指導教室」「児童養護施設」「教育センター教育相談室」（児童養護施設と教育センター教育相談室は同数）「警察署」と続いた。

認知状況と必要度、活用度は必ずしも比例していない状況がみられた。「市町村の福祉課」は「児童相談所」「教育委員会」に続き、教員の必要度は高く、家庭事情が関係する課題について福祉的な面から連携先を求めていることが推察される。「SSW」は必要度が「市町村の福祉課」に続き高いが、活用状況が低い傾向がある。

また、「適応指導教室」に関しては、認知度、活用状況は低いが、教員の必要度は高い傾向を示している。これは、「不登校」にかかわる課題の増加に対する教員の必要度の表れだと推測される。

以上のことから、どのように連携をすることができるのか、連携をすることで児童に対してどのような対応がなされるのかなど、より詳しい周知が必要と考える。

Ⅳ　調査結果から明らかになった課題と課題解決のための手立てと検証

1　課題及び手立てについて

以上の調査結果をもとに次の４点の課題と手立てを導き出した。

課題１　「校内体制の確立」

【手立て１】学校体制として組織的対応について考えることができる工夫

課題２　「情報共有」

【手立て２】校内での情報共有の有用性が実感できる研修会の実施

課題３　「事案に応じた連携」

【手立て３】外部連携の手順についての共通理解の工夫

課題４　「外部機関・外部組織との連携の促進」

【手立て４】外部機関・外部組織の現状認識及び連携の手順等の共有を図るための校内研修会の実施

以上の手立てについてＢ小学校で事例を用いた組織的対応の模擬体験を校内研修会で実践し、その後、検証を行った。

2　連携協力校の実態及び手立ての実践と検証

⑴　連携協力校の実態について

連携協力校であるＢ小学校（中規模校）は、担任外が単独で生徒指導主事を担っており、理想的な体制となっている。細やかな情報共有が行われ、一部で ICT も利用されている。生徒指導委員会等の定期的開催によって、継続指導の確認や評価・改善がなされ、必要と判断した場合、関係機関への連携が検討されている。

⑵　手立ての検討

手立て１～４に関する実態を把握するために事前アンケート調査を行った。事前アンケートから、Ｂ小学校の教員は、組織として指導を行うことの必要性を実感していることや外部機関等との連携については周知が必要であると認識している教員が多いことがわかった。また、過去には他校勤務の際に相談を躊躇する経験をした教員がいることもわかった。そこで、「組織的対応や情報共有によって支援や手立てが広がること」「外部機関等の周知することで支援が広がること」に関して強化できるよう組織的対応の模擬体験を校内研修会として実施することとした。

⑶　校内研修会の実践

①　手立て１、手立て２にかかわる研修

ア　実践内容

研修会の流れに沿って示す。

はじめに、手立て２にかかわって、架空の事例を提示した（図６）。詳しく知りたい点や疑問点などを書き込んだ後、他者との交流を促した。

次に、手立て１にかかわって、学校体制として組織的対応について考えることができる工夫として、情報共有の場を制限した形で他者との交流を行った。他の架空の事例を手立て２と同様に提示し、疑問点等を記述した後、以下のような条件の

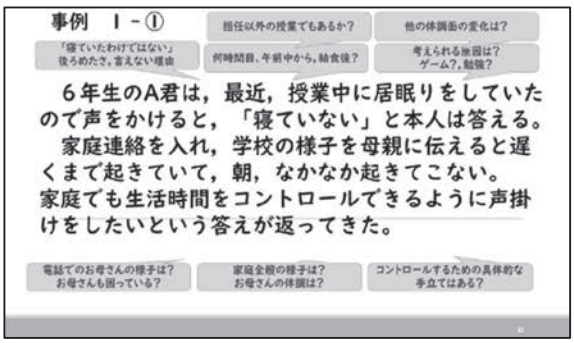


図６　架空の事例

もと交流を行った。なお、グループは３～４人として、他学年で交流ができるようにした。

- グループA…　担任一人だけで検討すると仮定し手立てを考えた場合
- グループB…　学年や生徒指導主事含めて検討すると仮定し手立てを考えた場合
- グループC…　校長及び副校長まで含めて検討すると仮定し手立てを考えた場合

イ　手立て１、手立て２の考察

研修後の自由記述には、表２に示したよう「組織的対応の重要性」や「他者と情報を共有することの意義の再認識」「他の考えがあることを学ぶことができた」という内容の記述が表出された。このことから、事例をもとに他者と交流をする研修は、情報共有の有用性の実感を得られたと考える。また、情報共有をあえて制限する研修は、表３に示したように「担任が一人でできることの限界が見えること」や「他者と情報共有することが支援の道が広がること」について認識され、組織として情報共有をする意義も得られたと考える。

手立て３、手立て４にかかわる研修

ア　実践内容

手立て３にかかわって、校内での連携の促進について簡便な図を提示して説明した。その上で「情報を集め、校内で子どもの状態を組織的に見立てることが大切となり、学校ができることとできないことを整理できると、どのような外部機関とつながることが必要かが見えてくる。」ということを伝えた。最後に手立て４にかかわり、県内の小学校教員の外部機関等の認知等の状況の結果を提示し、現状の共有を図った。その上で、いくつかの外部機関を紹介した。

表２　研修者の感想

・一人で考えるよりも複数で考えを出し合うほうが，いろいろな見方ができるし，解決につながる道が広がるということを改めて感じた。 ・事例を通して考えるだけでなく，隣の先生と話すことで，他の考えがあることを学ぶことができた。とても身近なことなので，改めて学年や，校内で連絡をとったり，連携をとったりすることが大切だと感じた。 ・担任が一人で背負うことなく，複数体制で子どもたちを支援指導していくことが大切だと改めて感じた。 ・生徒指導の問題は，決して1人で解決しようとせず，様々な先生と連携を密にして行っていくことが大切だと改めて分かった。 ・生徒指導の重要性は誰しも分かっていることであるが，その方法となると，理解は様々であることが分かった。個人の経験や考え方に委ねられている部分も現実には多くあり，組織的な対応がいかに難しいことかも分かった。本校で大事にされてきた協働の意識は，生徒指導の面において，子どもの命や体，心を守ることにつながる。

表３　情報共有を制限した際の感想

保護者や本人の話を聞いたり事実確認をしたりするということは担任一人でできるのですが，それ以上はなかなか難しいなと思います。朝，おにぎりを作ってあげたり，洗濯をしてあげたりするというのは，担任としてどうなのか。やってあげたいという気持ちはあるのだけれども，そこまでやるのはどうなのか。一人で対応するとして考えると学年で相談とか生徒指導に相談とかは難しい場合と想定すると，そうなると担任一人の判断で外部のところにつなぐというのは厳しい状況だと思ったので，その点が難しいと思った。

イ　手立て３、手立て４の考察

表４に示したように、研修後の自由記述から「外部機関のはたらきの理解の深まり」や「学校としてできること、外部だからできることがわかった」「校内での連携を一層高める必要性」といった記述が得られた。事前・事後のアンケートの変容についても、表４に示したように一定程度の高まりがみられた（アンケートは６件法で回答をもとめその平均値を示している）。このことから、本研修会を通して「外部連携の手順についての認識の広がり」や「外部機関についての認識の共有」は一定程度得られたと考えられる。

今回の研修は、校内での連携や組織的対応の重要性にかかわる研修と外部機関等の周知をセットにした内容とした。教員個々人の情報共有の在り

方を見直し、学校としての組織的対応の重要性を再確認し、その上で学校では対応が難しいと判断した際に、外部機関・外部組織との連携を考えていくことが意識化されたと考える。

表４　研修会の事前・事後アンケート

アンケートの内容	事前	事後	
(1)どういう状況で外部機関等と連携をすればよいか，どの程度理解されていますか。	3.7	5.3	↑
(2)児童の家庭での状況に対して，担任が直接関わることは場合によっては必要であると思いますか。	4.8	5.1	↑
(3)市の福祉課がどのようなはたらきをしているかを知っていますか。	2.7	4.4	↑
(4)児童相談所がどのようなはたらきをしているかを知っていますか。	3.3	4.5	↑
(5)SSW（スクールソーシャルワーカー）がどのようなはたらきをしているかを知っていますか。	2.5	4.6	↑
(6)岩手県教育センター　教育相談室がどのようなはたらきをしているかを知っていますか。	2.8	4.4	↑
（自由記述）校内体制や外部連携について、今後の在り方及び本日の研修会の感想などをご記入ください。			
・校内で連携を深めることの大切さや外部機関の働きについて理解を深めることができました。本校では担任が抱え込まず組織として対応することができていると感じました。貴重な研修の機会を設けていただきありがとうございました。			
・事例研を通して，一人で出来ること、組織で出来ること，できないことを理解する事ができました。次回があれば、SSWの役割や活用例をもっと知りたいです。			
・学校体制としてできることと、外部だからこそできることがはっきりと分かった研修でした。今後も，学年間や校内で連携を一層高めるとともに，そのために自分ができることを考え，情報を発信していきたいと思います。			
・SSWについて，もっと知りたくなりました。			
・様々な外部機関とも連携していくことが大事だと思いました。			
・生徒指導に関わる機関の働きや役割について，知らなかった部分もあったのでとても勉強になりました。担任が一人で背負うことなく、複数体制で子どもたちを支援指導していくことが大切だと改めて感じました。			
・特にも，教育センターの教育相談室についてははじめて知りました。			
・なかなか学ぶ機会が少ない内容の研修だったため，大変勉強になりました。ありがとうございました。			

３　手立て１、手立て３の実践できなかった手立てについて

⑴　手立て１　「生徒指導主事の配置及び役割の明確化の工夫」について

国立教育政策研究所　生徒指導研修センター平成23年発行『生徒指導の役割連携に向けて（小学校編）』[6]には、「小学校では、生徒指導主事は現行法制上、必置とされておらず、校務分掌上の生徒指導主任等が学級担任を受け持っている場合も多く見られます」とあり、図７が示されている。

担任が生徒指導主任を兼務している学校が多い県内の実情を考慮すると、図８のように「生徒指導副主任」を担任外に配置することを提案したい。現実的には、すでに日常業務の中で、生徒指導にかかわる窓口的役割等を教務主任あるいは副校長等が担っている学校もあると思われるが、「生徒指導副主任」と位置付けることで、より組織的対応に繋がるのではないかと考える。

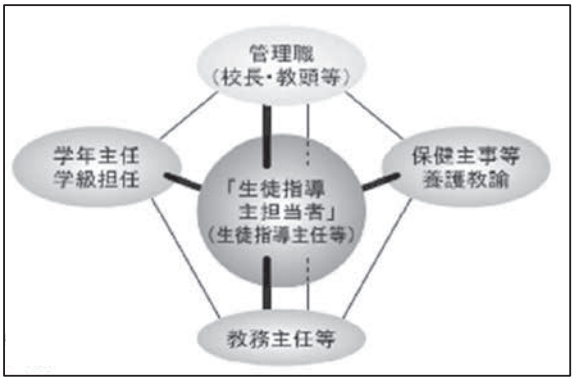


図７　一般的な規模における「生徒指導主担当者のポジション」（例）（『生徒指導の役割連携に向けて(小学校編)』より引用）

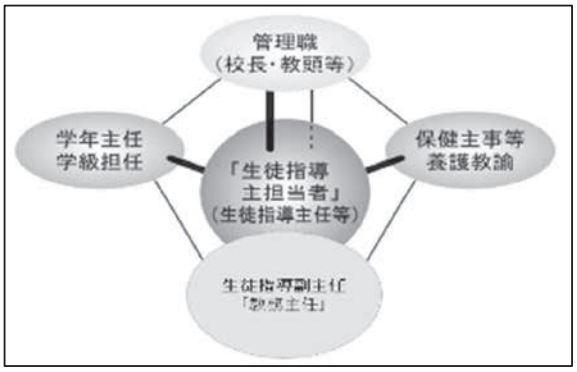


図８　一般的な規模における「生徒指導主担当者のポジション（筆者改訂）

⑵　手立て３「外部連携の手順についての共通理解の工夫」について

外部連携の手順図の作成において、一人で抱え込むのではなく、他の教員と共に考え、組織的に対応することが重要であることが伝わるよう意識した（図９）。併せて、連携機関のリストを掲載することで、外部機関等との連携も見据えた体制になるのではないかと考えた。

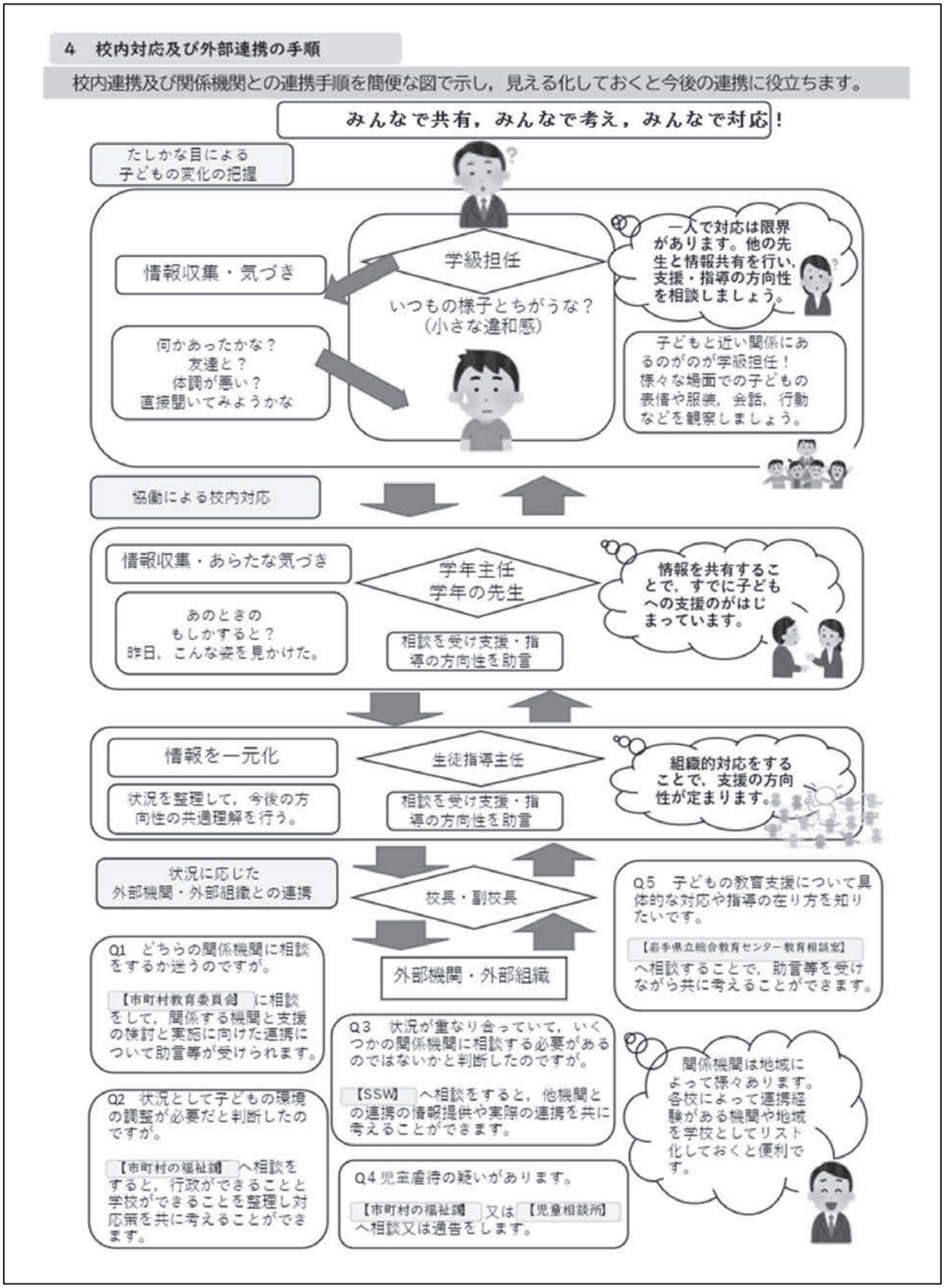

4　校内対応及び外部連携の手順
校内連携及び関係機関との連携手順を簡便な図で示し，見える化しておくと今後の連携に役立ちます。
みんなで共有，みんなで考え，みんなで対応！
たしかな目による
子どもの変化の把握
学級担任
いつもの様子とちがうな？
（小さな違和感）
情報収集・気づき
何かあったかな？
友達と？
体調が悪い？
直接聞いてみようかな
一人で対応は限界があります。他の先生と情報共有を行い，支援・指導の方向性を相談しましょう。
子どもと近い関係にあるのがのが学級担任！
様々な場面での子どもの表情や服装，会話，行動などを観察しましょう。
協働による校内対応
情報収集・あらたな気づき
あのときの
もしかすると？
昨日，こんな姿を見かけた。
学年主任
学年の先生
相談を受け支援・指導の方向性を助言
情報を共有することで，すでに子どもへの支援のがはじまっています。
情報を一元化
状況を整理して，今後の方向性の共通理解を行う。
生徒指導主任
相談を受け支援・指導の方向性を助言
組織的対応をすることで，支援の方向性が定まります。
状況に応じた
外部機関・外部組織との連携
校長・副校長
外部機関・外部組織
Q1　どちらの関係機関に相談をするか迷うのですが。
【市町村教育委員会】に相談をして，関係する機関と支援の検討と実施に向けた連携について助言等が受けられます。
Q2　状況として子どもの環境の調整が必要だと判断したのですが。
【市町村の福祉課】へ相談をすると，行政ができることと学校ができることを整理し対応策を共に考えることができます。
Q3　状況が重なり合っていて，いくつかの関係機関に相談する必要があるのではないかと判断したのですが。
【SSW】へ相談をすると，他機関との連携の情報提供や実際の連携を共に考えることができます。
Q4 児童虐待の疑いがあります。
【市町村の福祉課】又は【児童相談所】へ相談又は通告をします。
Q5　子どもの教育支援について具体的な対応や指導の在り方を知りたいです。
【岩手県立総合教育センター教育相談室】へ相談することで，助言等を受けながら共に考えることができます。
関係機関は地域によって様々あります。各校によって連携経験がある機関や地域を学校としてリスト化しておくと便利です。

図9　連携の手順図の例

４　考察

課題解決のための手立てについて成果を示す。はじめに、Ｂ小学校での校内研修会の手立て１～４について成果を示す。

手立て１　「学校体制として組織的対応について考えることができる工夫」について、情報共有の相手をあえて制限をした状況で事例をもとにした交流を行うことを通して、「担任が一人でできることの限界」や「他者との情報共有の有用性」についての認識を促し、組織的な対応の必要性を強化することができた。

手立て２　「校内での情報共有の有用性が実感できる工夫」について、実際に他者と交流する機会を取り入れた研修会を行うことで、「正確な事実確認ができることへの気づき」や「今後の方向性の選択肢の広がりが見えてくることへの気づき」「新たな視点が得られることの気づき」「情報をより収集でき手立てを考える上での判断材料が増えることへの気づき」など他者との交流のよさを実感として得ることができた。

手立て３　「外部連携の手順についての共通理解の工夫」について、情報共有のよさや組織的対応の必要性が実感できる研修会を行った後に、外部連携の手順を示すことで、「情報を集め、校内で子どもの状態を組織的に見立てることが重要となり、学校ができることとできないことを整理できると、どのような外部機関とつながることが必要かが見えてくる」という認識に繋げることができた。

手立て４　「外部機関・外部組織の現状認識及び連携の手順等の共有を図るための工夫」について、情報共有のよさや組織的対応の必要性が実感できる研修会を行った後に、外部連携の手順を示し、外部機関等についての認識の共有を図ることで、理解の周知が広がった。

最後に、生徒指導主事の配置の提案や外部連携手順の図については、作成することにとどまり検証することはできなかったが､配置を工夫したり、図に表すことは、校内の組織的対応の点検及び促進につながるのではないかと考える。

Ⅴ　おわりに

１　全体考察

はじめに、「小・中学校における生徒指導の現状と課題」や「生徒指導上の課題対応への校内連携」「生徒指導上の課題対応への外部機関・外部組織との連携」の視点から先行研究を検討した。それらの先行研究から、教員同士のつながりや組織的な校内体制の重要性、外部機関・外部組織との連携の必要性について明らかになった。

次に､A県内における質問紙調査の結果から「校内体制の確立」や「情報共有」「事案に応じた連携」「外部機関・外部組織との連携の促進」についての課題が顕在化した。

その後、明らかになった課題を整理し、課題解決のための手立てを講じて実践及び検証を行った。校内研修会で生徒指導における組織的対応の模擬体験を行うことで、研修者は、情報共有や組織的対応の重要性に気づくことができた｡さらに、外部機関等の周知を行うことで、理解の促進にもつながった。

また、生徒指導主事の配置の提案や連携の手順図を作成した。検証はできなかったが、組織的対応の促進につながる提案になるのではないかと考える。

生徒指導における組織的対応の模擬体験については、今回は、一つの学校での実践であったので、この模擬体験が汎用性があるものであるか複数の小学校で各校の実態に合わせて実践・検証を行うことが必要であると考える。

２　まとめ

生徒指導対応における外部機関・外部組織との連携をいかすための校内組織体制の在り方をテーマに、教員の認識の事態調査や外部機関・外部組織への訪問調査を行ってきた。調査を進める中で、外部機関・外部組織との連携を進めるためには、まずは､子どもの状況をとらえる確かな目を育み、自分の見立てを他者と共有することが連携への第一歩だと感じた。外部機関での訪問調査でお聞き

した「先生方どうしで話をする。そのことでもうすでに支援が始まっている。」という言葉が忘れられない。子どもを主語として、教員同士で話ができる学校は、組織的な対応が進んでいる学校と捉えることもできるのではないかと考える。

子どもたちを取り巻く状況が刻々と変化し、複雑化する社会において、私たち教員は一教員だけで解決をしようと考えるのではなく学校として組織的に対応し、対応が難しいと判断した際は外部機関・外部組織の強みをいかしていくことが大切だと考える。「チームとしての学校」という考えを広げ、子どもたちの健やかな成長のために他者とつながる力が今後の学校では求められるのではないかと考える。

【註】

⑴　文部科学省『生徒指導提要』平成22年３月（2010）

⑵　国立教育政策研究所『生徒指導の役割連携の推進に向けて－「生徒指導主担当者」に求められる具体的な行動－（小学校編）』平成23年４月（2011）

⑶　国立教育政策研究所『学校と関係機関等の連携－学校を支える日々の連携－』（『生徒指導資料』４、2011）

⑷「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）」平成27年12月21日　中央教育審議会

⑸「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引きの策定について（通知）」平成27年１月別添３　学校規模適正化関係参考資料

⑹　⑵と同様

【参考・引用文献】

愛知県教育委員会『小学校における問題行動等早期対応の手引』（2011）

石川慶子『なぜあの学校は危機対応を間違えたのか』（教育開発研究所　2020）３-160

尾﨑啓子・安原輝彦「学校における多職種連携の現状とニーズに関する研究－公立小・中学校の管理職を対象とした質問紙調査の結果から―」（『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』18、2020）25-31

小笹祥子「校内・郊外連携の課題」（『児童青年精神医学とその近接領域』59- ４、2018）405-408

佐藤美幸・中村恵子・塚原加寿子・伊豆麻子・栗林裕子・大森悦子・渡邉文美・石﨑トモイ・西山悦子「子どもの心の健康問題における学校と外部機関との連携に関する研究」（『新潟青陵学会誌』６- １、2013）71-78

鈴木隆司「小学校における生徒指導体制に関する現状と課題」（『千葉大学教育学部研究紀要』70、2022）67-74

鈴木庸裕「学校教育をめぐる多職種連携学習の試行（その１）―学校教育と社会福祉の関係を中心に―」（『日本福祉大学子ども発達学論集』11、2019）83-95

瀬戸健一「生徒指導における共有理論と固有理論の検討－その２」（『三重大学教育学部研究紀要』70、2019）463-474

塚原加寿子・中村恵子・伊豆麻子・岩﨑保之・栗林裕子・大森悦子・佐藤美幸・渡邉文美・石﨑トモイ「子どもの問題行動に関する学校と外部機関との連携プロセスのモデル化－生徒指導主事への面接調査から―」（『新潟青陵学会誌』６、2013）59-69

三沢良・森安文彦・樋口宏治「教師のチームワークと学校組織風土の関連性－「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味－」（『岡山大学教師教育開発センター紀要』10、別冊、2020）63-77

藤田絵理子・武田鉄郎・林修「校内支援体制・外部連携システム整備の取組」（『和歌山大学教育学部紀要』70、2020）135-142

デジタル・シティズンシップの視点を取り入れた「情報モラル教育」の実践とその効果

佐々木啓太**，宮川洋一***

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SASAKI Keita，MIYAGAWA Yoichi

Incorporating The Perspective of Digital Citizenship into "Information Moral Education"

要　約

本研究の目的は、情報に対する意識尺度（小学生版）を開発し、児童の情報モラルの資質・能力を高めるプログラムの開発及び実践することで、その効果を検証することである。小学生の情報モラルに対する意識の構造を探索し、情報に対する意識尺度を測定する尺度を作成し、『インターネット依存傾向』、『インターネット規範意識』、『コミュニケーショントラブル』、『不正コピー』、『衝動性』の５つを抽出し、『小学生版情報モラルに対する意識尺度』を作成した。さらに、本尺度から児童の実態に沿ったプログラムを考案し、小学校５年生児童にデジタル・シティズンシップ教育の４つの特徴を取り入れた実践をした。学級ではコミュニケーショントラブルに、男子にはインターネット依存傾向に有効であることが明らかになった。今後、『小学生版情報モラルに対する意識尺度』の精度を高め、実態を捉えた継続性のある情報モラルの指導体制が求められる。

１．はじめに

本研究の目的は、情報に対する意識尺度（小学生版）を開発し、児童の情報モラルの資質・能力を高めるプログラム開発及び実践することで、その効果を検証することである。

1.1. 文部科学省の GIGA スクール構想から

「GIGA スクール構想」（文部科学省2019）により、学校には、児童生徒に１人１台端末の配備と校内に高速大容量の通信ネットワークが整備された。本構想の推進するに至る背景には、３点の日本の学校教育の現状を踏まえている。

１点目として､学校現場の教育 ICT（Information and Communication Technology）環境整備状況が脆弱かつ地域間での整備状況の格差が大きい危機的状況にあること、２点目として、OECD の PISA 調査（2018）によると、日本の学校の ICT 利活用は、世界から後塵を拝している状況であり、授業のデジタル機器の使用時間は OECD 加盟国で最下位であること、３点目として、子どもの ICT 使用は、学校外・学習外の活用の比重が大きいという現状を受けたものである。つまり、学習場面でのインターネット上のサイトを見たり、関連資料を閲覧したりする等、子ども達の効果的な「学び」につながるデジタル機器の利用頻度が諸外国と比較して低調であることが明らかになった。

＊＊岩手大学教職大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊＊岩手大学教育学部

内閣府は、「Society5.0」という新たな社会を目指すため、様々な政策を挙げている。文部科学省においては、「Society5.0」に求められる子どもの資質・能力の育成を図るため、学習指導要領（文部科学省2017）の着実な実施及び「チーム学校」として学校運営の充実を図ること、ICT 等の先端技術を学校現場で効果的に活用することを求めている。

これにより、特別な支援を必要とする子どもを含め､多様な子ども達を誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化された学習が可能となり､資質･能力が一層確実に育成できる教育 ICT 環境の実現と、これまでの我が国の教育実践の蓄積と ICT のベストミックスを図ることにより、教師・児童生徒の力を最大限に引き出すことが期待される。さらに、文部科学省は、各学校で使用する ICT 端末を家庭への持ち帰りを推進しており、児童生徒が時間的・空間的な制約を超えた学びや創造的な学びにも広げることができると期待している。しかし、文部科学省は、ICT 端末の持ち帰りについて学校や家庭に注意喚起する情報発信も同時にしている。

1.2.「ネットいじめ・ネットトラブル」の増加と端末の持ち帰りに関する動向から

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（文部科学省2022）によると、小・中・高等学校及び特別支援学校のいじめ認知件数は615,351件で、前年度に比べ98,188件（19.0％）増加したことが明らかになった。また、「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる」、いわゆる「ネットいじめ」に関する項目は、21,900件であり、ネットいじめに関するいじめの態様は、平成26年の調査以降、年々増加し続けている。最近では、学校で学習のために使用する端末のチャットや SNS、カメラ機能等を使用し、オンライン授業中に別の児童を退出させたり、体育の授業で嫌がる児童の動画や写真を撮ったり、教員の目が届かない水面下でネットいじめやネットトラブルが発生している。2020年には、東京都町田市の小学６年生女子児童が「いじめを受けていた」というメモを残し、自死した事件が報道された。自死の原因は、学校で貸与した ICT 端末による悪口の書き込みであるとされ、ICT 端末利用がいじめの温床となったという痛ましい事案が起きてしまった。

文部科学省は、「学校や家庭における生活や環境が大きく変化し、子ども達の行動等にも大きな影響を与えていると窺われるとして、周囲の大人が子ども達の SOS を受け止め、組織的対応を行い、外部機関等に繋げて対処していくことが重要である」と示し、個々の児童生徒の状況に応じた必要な支援や SC、SSW、関係機関との連携による教育相談体制の充実の推進と未然防止と未然発見・早期対応の取り組みや家庭・地域社会等の理解を得て地域ぐるみの取り組みを示している。

また、端末利活用状況等の実態調査（文部科学省2021）では、平常時の端末の持ち帰り学習を実施している小・中学校は26.1％、準備中である学校は51.8％であり、現状は持ち帰り学習が進められていない。コロナウィルス感染症対策等のオンライン授業・学習対策のために、各学校は家庭への持ち帰りの準備及び整備を進めているが、健康面やネットいじめ・ネットトラブルの指導を家庭にどのようにつなげていけばよいのか等､「連携」に課題がある。

1.3. 情報活用能力に明記された「情報モラル」の重要性

学習指導要領解説総則編（文部科学省2017）第１章第２の２の⑴には､学習の基盤となる資質･能力として、言語能力、情報活用能力、問題発見･解決能力等が示されている。その中でも「情報活用能力」の項目では、『情報モラルを含む』と明記され、情報活用能力に情報モラルが含まれることを強調している。

「情報活用能力」を具体的に捉えると、学習活動では必要に応じてコンピューター等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達

したり、必要に応じて保存・共有したり等ができる力である。さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計等に関する資質･能力を含み、各教科等の特質に応じて適切な学習場面で育成させることで、各教科における主体的・対話的で深い学びへとつながることを期待している。しかしながら、携帯電話・スマートフォンやSNSが子供たちにも急速に普及し、インターネット上での誹謗中傷やいじめ、インターネット上の犯罪や違法・有害情報の問題の深刻化、インターネット利用の長時間化等の情報端末利用の問題点も数多く指摘している。

情報モラルとは、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」と定義されている。各教科における主体的・対話的で深い学びにつながる情報活用能力の育成のために、「他者への影響を考え、人権、知的財産権など自他の権利を尊重し情報社会に責任をもつことや、犯罪被害を含む危険の回避など情報を正しく安全に利用できること、コンピューターなどの情報機器の使用による健康との関わりを理解すること」が求められ、学習指導要領においても児童生徒の情報モラルの指導の充実と課題が示されている。

1.4. 情報モラル教育に関する先行研究

情報モラルの授業実践に関する研究には、以下のものが見られる。手塚・佐藤・三井（2021）らは、ICT環境が整備された学校で１人１台端末を先行実施していた小学校教師の情報モラル指導に対する負担感・困難さを検討している。半構造化インタビューを実施した結果、「情報モラル指導のタイミングの難しさ」や「情報モラルの指導形態に関する迷い」、「端末の活用場面に即した指導だけでは補えない指導内容」、「情報モラル指導に対する教員間の考え方や進度の調整」、「情報モラルに対する個別指導」、「児童間のオンラインのやりとり」の６種類の負担感・困難さを確認している。このようなことから、実際の端末の活用場面で発生したトラブルを生徒指導へ円滑につなげ、連携しながら負担感・困難さを軽減させる手立てについて検討する必要性があることを述べている。

山本・清水（2008）は、家庭と小学校が連携促進させる情報モラル指導に関わる調査をしている。保護者との連携を促進する要因を明らかにするために探索的因子分析した結果、「保護者のモラル向上」、「家庭の指導内容」、「保護者への関与」「学校への連絡」の４つの因子を抽出し、分析結果をもとに学校と家庭の連携を図る年間プログラムの開発･実践及び検証している。この研究から、学校全体で保護者との連携を図るプログラムの実践が４因子において有意に高まることが示され、今後は情報モラルに関する児童の変容を検証することが課題であると述べている。

宮川・森山（2011）は、中学生・大学生を対象とした道徳的規範意識と情報モラルに対する意識の関係を検討している。情報モラルに対する意識を把握する尺度の作成及び道徳的規範意識を把握し、共分散構造分析を用いてその妥当性を検証したところ、道徳的規範意識を構成する「節度」と「正義・規範」の因子が情報モラルに対する意識へ相対的に強く影響していることが示唆された。今後、各学校段階で情報モラルを経験する前後で意識間の関係の変容と道徳的規範意識を基礎とした情報モラルに対する意識の醸成が、適切な判断力に有効であるのか等の課題を述べている。

さらに、宮川・阪東（2016）らは、高校生を対象としたネットワーク利用犯罪に対する情報モラル意識の形成を図るために、「氷山モデル」のようなシステム思考の考え方を活用した「考えさせる学習活動」の授業実践の検証を試みている。授業の前後に質問紙を用いて授業実践の検証をしたところ、授業実践でねらいとした「情報社会における犯罪防止に対する意識」の因子に有意な伸びが認められた。情報モラルに対する意識を高める授業実践として一定の有効性も認められ、今後はさらなる「氷山モデル」を活用した授業実践と題材の再構成等の課題も述べている。

これらの先行研究は有益な研究であるが、様々

な情報モラルの課題を踏まえると、小学生段階で児童の情報モラル意識の実態を明らかにした上で、児童の「考え方」や「態度」を育成する情報モラルの指導の充実を図る必要があると考えた。

1.5. 情報モラル教育の懸念とデジタル・シティズンシップ教育の動き

情報モラル教育の充実と課題が述べられている中、坂本（2022）らは、「情報モラル教育には、具体的なネットいじめ対策がなく、文部科学省が公表する『ネットいじめに関する対応マニュアル・事例集』（2008）は書き込み削除など、もっぱら事後的な対応しかないことが現状である」と述べている。玉田（2015）は、「現状の指導法は、基本的に、『葛藤場面を設け、心情に訴えかけて、よくない行為を思いとどませる心情重視型』や、『ルールを覚え込ませるルール重視型』の指導法」であり、「禁止事項を強調することで情報技術の活用にネガティブな印象を与える」ことを問題点と述べている。坂本（2021）は、インターネット上でのいじめ事象やトラブルが起きるたびに、教育関係者は情報機器の使用や所持を規制し、「情報モラル」教育を「インターネットの危険から子どもを守る」という啓発教育や安全教育と捉えがちになること、また、外部講師に丸投げし、講演会で実践を終える学校があることも問題と述べている。対して、宮川・阪東（2016）らは、情報モラル教育の実践において児童生徒の思考・判断力の形成を図ることが必要であると指摘し、「考える学習活動」を重視した先行研究もある。以上のことから、情報モラル教育の目的・指導は未だに整備されたといえない状況であると考える。

そのような中で、「デジタル・シティズンシップ教育」が日本で注目されている。デジタル・シティズンシップとは、ナショナル・エデュケーション・テクノロジー・スタンダード（National Education Technology Standard :NETS）の2007年改訂版の中で、「情報技術の利用における適切で責任ある行動規範」と示し、さらに2015年になると、国際教育工学会（International Society for Technology Education）が、アップデートし、「生徒が相互につながったデジタル世界における生活、学習、仕事の権利と責任、機会を理解し、安全で合法的倫理的な方法で行動し、模範となる」と定義している。

その後、坂本（2020）は、デジタル・シティズンシップ教育は、欧州評議会（Council of Europe）において、「若者が効果的なデジタル・シティズン（優れたデジタル市民）になるために必要な能力を身につけることを目的とした教育」と示し、「デジタル・シティズンシップ教育は、若者に特定の信念を受け入れることやオンライン上の特定の政治活動に参加するように説得することではない。新しいテクノロジーがもたらす機会を考慮し、情報に基づいた選択ができるようになること」を目的としている。リスク回避に重点が置かれる日本の「情報モラル」概念にはないデジタル・アイデンティティが重視され、オンラインでの交流に対して「ポジティブで安全、合法的で倫理的な行為」のためのスキルの育成を目指している。

現在の「情報モラル教育」は、個々の安全な利用を学ぶものであるのに対し、「デジタル・シティズンシップ教育」は、人権と民主主義のために善き社会を創る市民になることを目指すものとしている。デジタル社会で生きる子ども達がそのリスクを理解し、安心安全に利用しながら可能性を広げていくこと、個人のモラル教育ではなく、利用を躊躇させる情緒的抑制から、賢く使う合理的な活用ができる人材育成へと転換すべきであると言及している。

本研究は、小学生版情報モラルに対する意識尺度を作成し、児童の情報に対する意識を把握する。これを研究１とする。次に、児童の情報に対する意識を把握したうえでプログラムの開発及び実践し、児童の意識の変容の検証をしていく。これを研究２とする。

2. 研究方法

2.1. 小学生版情報モラルに対する意識尺度の作成（研究１）

2.1.1. 調査対象者

公立小学校４校　５、６年生　711名
（男子340名、女子371名）

2.1.2. 調査時期　2022年４－５月に実施した

2.1.3. 調査手続き

公立小学校４校の学校長に調査協力を依頼し、各担任に主旨とその方法及び児童の安全に係る配慮事項を説明した。調査対象となる児童に対しては、各担任が質問紙を配付し、説明を行い、その場で回答を求め、回収した。

2.1.4. 項目の収集と検討

以下の手続きによって作成した暫定尺度を用いた。2022年３月に大学院生11名（教育現場で職務経験のある小・中学校の現職院生）に情報モラル教育（生徒指導面、情報教育カリキュラム、情報モラル教育の指導実践）の問題点や課題点について自由記述式アンケートを実施した。回収したものは81件の切片で抽出した。その後、宮川・森山（2011）の中学生版情報モラルに対する意識尺度のカテゴリー項目を参考にし、KJ 法を参考にしながら分析を行った。

さらに、偏りや重複を避けるために、情報モラル教育を専門とする大学教員１名と大学院生３名、現職教員２名（教職員歴：12年目、26年目）と分析結果の検討を行い、最終的に54項目、情報モラル教育の具体的な内容が盛り込まれるように６つ（①依存②健康③情報の危険性④トラブルの危険性⑤法の理解⑥マナー・ルール）にカテゴライズした。

以下、カテゴライズした質問項目を「情報モラルに対する意識暫定尺度（小学生版）」とし、質問に対する回答方法については、「５：当てはまる～１：当てはまらない」の５件法とした。

2.2. デジタル・シティズンシップ教育の概念を取り入れたプログラム開発及び実践（研究2）

2.2.1. 調査対象者

公立Ａ小学校５年生Ａ学級　32名
（男子13名、女子19名）

2.2.2. 調査時期　2022年９－10月に実施した

2.2.3. 調査手続き

学校長に調査協力を依頼し、学級担任に主旨とその方法及び児童の安全に係る配慮事項を説明した。調査対象となる児童に対してプログラム実践前に担任が、本調査は任意の調査であること等を含めた説明を行い、実践前にプレデータを、実践後にポストデータの回答を求め、回収した。

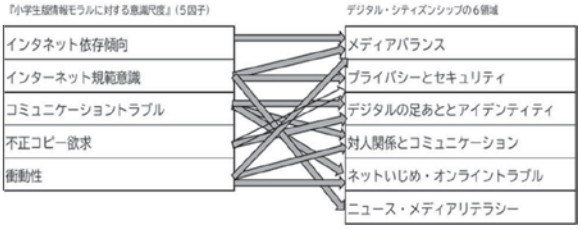
2.2.4. 測定尺度

測定尺度は、研究１で作成した小学生版情報モラルに対する意識尺度を準備した。質問に対する回答方法については、「５：当てはまる～１：当てはまらない」の５件法とした。

2.2.5. 確認シートとデジタル・シティズンシップ教育の関連性の検討

研究１の結果を受け、プログラムを考案する際に、研究１の「小学生版情報モラルに対する意識尺度」と「デジタル･シティズンシップの６領域」の関連性があるかどうか検討する必要があるため、情報モラル教育を専門とする大学教員１名と大学院生１名と共に適切性を検討し、小学生版情報モラルに対する意識尺度は、デジタル・シティズンシップの６領域に対しても関連性があることが考えられた。その関連性を図１に示す。

図1　小学生版情報モラルに対する意識尺度とデジタル・シティズンシップの６領域の関連性



2.2.6. デジタル・シティズンシップ教育の実践のポイント

坂本（2022）らによると、アメリカのNPOのコモンセンスとハーバード大学大学院の研究組織プロジェクト・ゼロが協力して開発したカリキュラムと教材がある。日本では、国際大学グローバルコミュニケーションセンター（GLOCOM）と坂本らによって作成されたデジタル・シティズンシップ教育の教材があり、今度・林ら（2021）が、NPOのコモンセンスの教材を参考にして日本の学校で実践するために開発した教材を開発している。

本実践において、今度・林ら（2021）の教材を参考にして、デジタル・シティズンシップ教育の４点の特徴を取り入れることにした。

１点目は「定義を示す」こと。授業では、学ぶ用語を定義する。２点目は、「立ち止まるための手順を学ぶ」こと。オンラインで行動するときは、「立ち止まる・考える・相談する」の３つの手順を踏むことを指導する。３点目は、「思考ルーチンをベースに展開する」こと。思考ルーチンは、感情を確認し、原因を特定する。その後、対応を検討し、行動するための準備をする流れをもつことである。４点目は、「家庭と学びを共有する」こと。授業で学んだことを家庭と共有することで児童は学習を振り返り、保護者も共に学びを深めることとした。

2.2.7. デジタル・シティズンシップ教育プログラムの考案

本教育プログラムは、公立小学校の特別活動（45分×２時間）と特別の教科道徳（45分×１時間）の実践とした。プログラムのねらいとポイントを表１に示す。３時間のプログラムの概要を下記に示した。本実践は３時間とも指導案通り実施した。

表1　デジタル・シティズンシップ教育プログラムのねらいとポイント

領域	授業のねらい	授業のポイント
第1時 【特別活動・学級活動(2)】 自分のメディアバランスを見つけよう インターネット依存傾向	「ネット依存」とは何かを理解することができる。 【知・技】 「ネット依存」にならないようにするために自分にできることは何か考えることができる。 【思・判・表】 インターネットを有効に活用し，健全な生活リズムで過ごそうとすることができる。 【学びに向かう力・人間性】	・「ネット依存」の定義を示し，ネット依存の症状を提示する。 ・生活の優先順序を確認し，インターネット利用の約束を自分自身で決めることで，インターネットと上手に付き合う方法をについて気付かせる。 ・オンラインで行動するときは，「立ち止まる・考える・相談する」の3つの手順を踏むことを児童に伝える。 ・児童が保護者にネット依存の学びを伝え，家庭と共有する。
第2時 【道徳科責任ある自律的な行動】 教材名　アップするの？（学研） 不正コピー	周囲の状況や相手の立場を考えて行動することについて自律的に判断し，責任ある行動をしようとする態度を養う。【道徳的態度】	・生活に欠かせないSNSの影の部分に課題意識を焦点化させる。 ・主人公の考えの変容を比較することで，立場が変わると感じ方が変わることに気付かせる。 ・SNSに無断で投稿することの弊害，便利なものだからこそうまく活用する利点を考える場を設定する。
第3時 【特別活動・学級活動(2)】 ネットいじめと行動する人 コミュニケーショントラブル	「ネットいじめ」とは何かを理解し，オンライントラブルにならないように行動することができる。 【知・技】 「ネットいじめ」がない社会にするために，互いの立場を考えた意見を出し合い，被害者の立場に共感することができる。 【思・判・表】 「ネットいじめ」に対処したり，被害者のために行動したりしながらインターネット良さを生かせるような生活を送ることができる。 【学びに向かう力・人間性】	・「ネットいじめ」の定義を示し，ネットいじめの現状を提示する。 ・事例をもとに，被害者・加害者・傍観者の気持ちを確認し，いじめを止めるための行動を考え，全体で共有する。 ・オンラインで行動するときは，「立ち止まる・考える・相談する」の3つの手順を踏むことを児童に伝える。 ・児童が保護者にネットいじめの学びを伝え，家庭と共有する。

3．結果と考察

3.1. 小学生版情報モラルに対する意識尺度の作成（研究１）

3.1.1. 項目の精選と因子の確定

回答が得られなかった児童や無回答項目がある児童の調査用紙を削除した後の調査対象者は、５年生285名（男子118名、女子167名）、６年生306名（男子158名、女子148名）、計591人（男子278人、女子313人）、回答率は83.1％となった。

これらのデータに対して因子分析（重みなし最小二乗法、固有値１以上の値についてプロマックス回転）を実施した。１つの因子について因子負荷が0.30に満たないものを削除しながら複数回の因子分析を実施し、最終的に５因子22項目を得た。その因子負荷量を表２に示す。

表2　因子分析の結果と下位尺度構成

項目	因子 №1	№2	№3	№4	№5
インターネット依存傾向（α=.873）					
質問19 目が疲れていても、ゲームやコンピューターを続けたい*	0.794	-0.004	0.022	-0.001	-0.079
質問11 いつでもどこでも、ゲームのことが気になる*	0.782	-0.007	0.037	-0.004	-0.092
質問21 ゲームのことやSNSのことを考えて過ごしている時間が増えたと思う*	0.746	-0.039	-0.085	0.025	-0.071
質問16 ゲームやコンピューターを使用するときには、休憩したくない*	0.716	-0.004	0.002	0.022	-0.030
質問9 ずっとゲームやSNS、インターネットをしていたい*	0.682	0.008	-0.032	0.128	0.014
質問13 ゲームをしていなくても、ゲームの続きを考えてしまうことがある*	0.583	-0.010	0.050	0.029	0.028
質問15 情報機器で遊ぶ時間、SNSやゲーム時間、動画を見る時間が長くなってしまい、誰かに注意されても、止めるタイミングが難しいと感じることがある*	0.524	-0.012	0.035	-0.061	0.229
質問18 すいみん時間が以前より少なくなった*	0.459	0.023	-0.040	-0.115	0.129
質問14 他人（家族も含む）にゲームや情報機器の使い方を指摘されると、腹が立つことがある*	0.429	0.050	-0.001	-0.061	0.297
インターネット規範意識（α=.896）					
質問59 お家で決めたインターネットを使用するきまりを自分は守っている	-0.01	0.953	0.017	0.003	-0.010
質問58 家で決めた情報機器の使い方やゲームの遊び方、動画視聴のきまりを自分は守っていると思う	0.053	0.843	0.001	-0.021	-0.037
質問60 学校で教えてもらったインターネットのきまりを自分は守っている	-0.06	0.798	-0.030	0.025	0.025
コミュニケーショントラブル（α=.853）					
質問35 友だちとメールのやりとりをすることは、ふだんの学校生活の友だち関係に影響していると思う	0.001	-0.007	0.567	-0.012	0.092
質問35 友だちとSNSのメッセージのやりとりをしていたら、学校での友だち関係に影響があると思う	-0.02	-0.010	0.753	0.036	-0.016
質問34 友だちとゲームで遊ぶことは、ふだんの学校生活の友だち関係に影響していると思う	0.024	0.005	0.715	-0.014	-0.116
不正コピー欲求（α=.729）					
質問43 オンラインゲームやテレビゲームなどのゲームソフトを無料で楽しめるなら、無料コピーや無料ダウンロードをしてみたいと思う*	-0.04	0.037	0.031	0.775	0.117
質問44 コンピューターソフトやアプリは、買わずに無料ソフトを使ってゲームを楽しみたいと思う*	0.018	0.005	0.012	0.737	-0.262
質問46 自分の好きなキャラクターや好きな音楽をインターネットから無料でコピーしたいと思う*	-0.03	-0.059	-0.039	0.472	0.220
質問33 インターネットを無料でつなげられる場所（フリーWi-Fi）があったら、使いたいと思う*	0.074	0.006	-0.018	0.446	0.166
衝動性（α=.669）					
質問36 メールのやりとりやゲームで遊んでいる人の中で、嫌なことをされたり、言われたりしたら仕返ししたくなると思う*	-0.03	-0.057	-0.032	0.017	0.689
質問50 ゲーム中、敵をたおすために、思わず暴言を言いながらゲームをしてしまう*	0.157	0.028	0.018	-0.092	0.577
質問47 オンラインゲーム・SNS・動画配信を楽しむとき、インターネットのきまりがあるのは不便だと思う*	0.149	0.040	0.006	0.093	0.437
因子間相関		0.27	-0.29	0.45	0.62
			-0.03	0.00	0.16
				-0.30	-0.41
					0.50

第１因子は、「目が疲れていても、ゲームやコンピューターを続けたい」「いつでもどこでもゲームのことが気になる」等の９項目に高い因子負荷量が見られた。これらは、ゲームやインターネットのこと続けたいと感じている状態に関することであると考えられ、『インターネット依存傾向』と命名した。

第２因子は、「お家で決めたインターネットを使用するきまりを自分は守っている」「家で決めた情報機器の使い方やゲームの遊び方、動画視聴のきまりを自分は守っていると思う」等の３項目に高い因子負荷量が見られた。これらは、インターネットのきまりや情報機器の使い方を守る意識に関することであると考えられ、『インターネット規範意識』と命名した。

第３因子は、「友達とメールのやりとりをすることは、ふだんの学校生活の友だち関係に影響していると思う」「友だちとSNSのメッセージのやりとりをしていたら、学校での友だち関係に影響があると思う」等の３項目に高い因子負荷量が見られた。これらは情報機器のやりとりの中で、友だち関係の影響力に関することであると考えられ、『コミュニケーショントラブル』と命名した。

第４因子は、「オンラインゲームやテレビゲームなどのゲームソフトを無料で楽しめるなら、無料コピーや無料ダウンロードしてみたいと思う」「コンピューターソフトやアプリは、買わずに無料ソフトを使ってゲームを楽しみたいと思う」等、４項目に高い因子負荷量が見られた。これらは、無料ソフトや無料アプリを活用してみたいという意識に関するものであると考えられ、『不正コピー欲求』と命名した。

第５因子は、「メールのやりとりやゲームで遊んでいる人の中で、嫌なことをされたり、言われたりしたら仕返ししたくなると思う」等、３項目に高い因子負荷量が見られた。これらは、オンラインゲームやSNSに夢中になるために、思わずしてしまう言動に関する意識に関するものであると考えられ、『衝動性』と命名した。以下、本研究で得られた尺度を『小学生版情報モラルに対する意識尺度』とする。

3.1.2. 小学生版情報モラルに対する意識尺度の信頼性の検討

５因子についてCronbachのα係数を算出して確認したところ、順に.873、.896、.853、.729、.669であった。最終因子のみやや低い数値であるが、衝動的なトラブルも現状として確認されているため最終因子も取り入れることとし、内的整合性が確認された。下位尺度の信頼性がある水準であると考えた。

3.1.3. 小学生版情報モラルに対する意識尺度の性差と学年差

男女間の平均の相違と学年間の平均の相違の確認のため、t検定を実施した。性差における結果を表３に示す。宮川・森山（2011）の先行研究から、情報モラルの研究領域において性差や授業実践前後による差異を指摘しており、先行研究に則

り、各因子の授業前後の差異があることが予測されると判断したため実施することにした。

t 検定の結果、インターネット依存傾向において、５％水準で有意差が認められ、男子の方が女子よりインターネット依存傾向が高いということが示された。（t(589) =2.56, p<.05,d=0.21）また、衝動性において、0.1％水準で有意差が認められ、男子の方が女子よりも衝動性が高いことが示された。（t(589) =4.23, p<.001,d=0.35）

表3　小学生版情報モラルに対する意識尺度における性差の結果 (n=591)

小学生版情報モラルに対する意識尺度5因子		要因	Mean	SD	t値 判定	効果量d 判定
F1	インターネット依存傾向因子	男	3.86	0.82	2.56	0.21
		女	4.04	0.88	p<.05	効果量小
F2	インターネット規範意識因子	男	3.48	1.30	1.91	0.16
		女	3.69	1.36	p<.10	
F3	コミュニケーショントラブル因子	男	2.26	1.22	1.12	0.09
		女	2.15	1.19	*ns*	
F4	不正コピー欲求因子	男	3.41	1.06	2.24	0.19
		女	3.61	1.06	*ns*	
F5	衝動性因子	男	3.94	0.99	4.23	0.35
		女	4.27	0.88	p<.001	効果量中

表4　小学生版情報モラルに対する意識尺度における学年差の結果 (n=591)

小学生版情報モラルに対する意識尺度5因子		要因	Mean	S.D.	t値 判定	効果量 判定
F1	インターネット依存傾向因子	5	4.03	0.82	2.14	0.18
		6	3.88	0.89	p<.05	効果量
F2	インターネット規範意識因子	5	3.54	1.40	0.90	0.07
		6	3.64	1.26	*ns*	
F3	コミュニケーショントラブル因子	5	2.06	1.17	2.82	0.23
		6	2.34	1.23	p<.01	効果量
F4	不正コピー欲求因子	5	3.62	1.05	2.33	0.19
		6	3.42	1.07	p<.05	効果量
F5	衝動性因子	5	4.11	0.97	0.10	0.01
		6	4.12	0.93	*ns*	

次に、学年差における結果を表４に示す。t 検定の結果、３つの因子の有意差が認められた。

インターネット依存傾向において、５％水準で有意差が認められ、６年生の方が５年生よりインターネット依存傾向が高いということが示された。（t(589) =2.14, p<.05,d=0.18）

また、コミュニケーショントラブルにおいて、１％水準で有意差が認められ、６年生の方が５年生よりコミュニケーショントラブルが高いということが示された。（t(589) =2.82, p<.01,d=0.23）

最後に、不正コピー欲求において、５％水準で有意差が認められ、６年生が５年生より不正コピー欲求が高いということが示された。（t(589) =2.33, p<.05,d=0.19）

本分析から、「インターネット依存傾向」、「コミュニケーショントラブル」及び「不正コピー欲求」に対処できるプログラム実践の必要性が示された。

3.2. デジタル・シティズンシップ教育の概念を取り入れたプログラム開発及び実践（研究２）

回答が得られなかった児童や無回答項目がある児童の調査用紙を削除した後の調査対象者は、31名（男子12名、女子19名）であり、回答率は、96.9%であった。

3.2.1. 情報モラルに対する意識を可視化するレーダーチャートシートの開発

図2　５年A組の学級情報モラル確認シート調査結果（事前・事後）

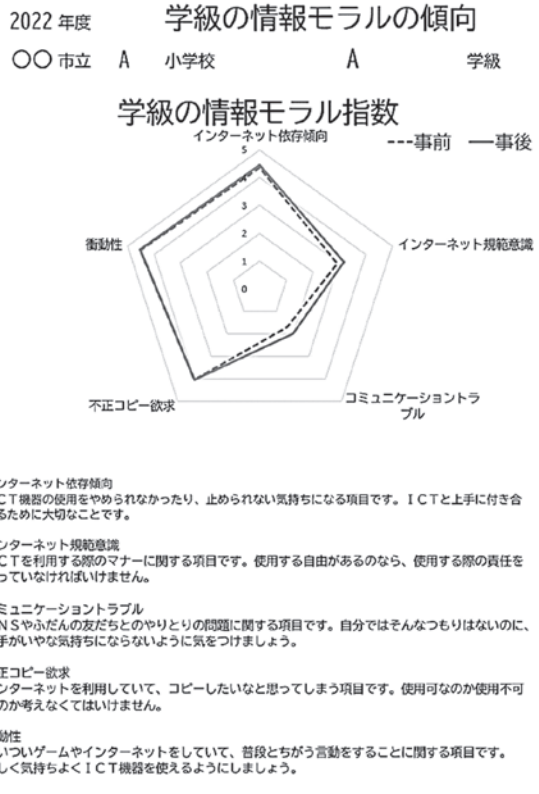


表５　授業実践の前後における回答の下位尺度得点の平均値と標準偏差

因子名	インターネット依存傾向			
授業	事前		事後	
性別	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)
Mean	3.70	4.23	4.07	4.19
SD	0.81	0.65	0.82	0.83

因子名	インターネット規範意識			
授業	事前		事後	
性別	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)
Mean	3.69	3.58	3.97	3.77
SD	1.11	1.10	1.16	0.85

因子名	コミュニケーショントラブル			
授業	事前		事後	
性別	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)
Mean	2.14	1.79	2.44	2.32
SD	1.08	1.18	1.42	1.38

因子名	不正コピー欲求			
授業	事前		事後	
性別	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)
Mean	3.33	3.76	3.25	3.54
SD	1.21	1.07	1.25	1.31

因子名	衝動性			
授業	事前		事後	
性別	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)	男子(*n*=12)	女子(*n*=19)
Mean	4.19	4.46	4.19	4.46
SD	0.83	0.88	0.62	0.70

表６　授業前後(2)×性別(2)　2要因分散分析の交互作用の結果一覧

因子名	交互作用					
	*F*値	判定	単純主効果			
			授業		性別	
	(1,29)		事前	事後	男子	女子
インターネット依存傾向	5.02	*	男子<女子†	*ns*	事前<事後*	*ns*
インターネット規範意識	0.06	*ns*	−	−	−	−
コミュニケーショントラブル	0.33	*ns*	−	−	−	−
不正コピー欲求	0.18	*ns*	−	−	−	−
衝動性	0.00	*ns*	−	−	−	−

†*p*<.10　**p*<0.5

表７　インターネット依存傾向の結果

因子名	主効果	
	授業	性別
インターネット依存傾向	*ns*	−
インターネット規範意識	*ns*	−
コミュニケーショントラブル	事前<事後*	−
不正コピー欲求	*ns*	−
衝動性	*ns*	−

**p*<0.5

図３　授業前後(2)×性別(2)　2要因分散分析の主効果の結果一覧

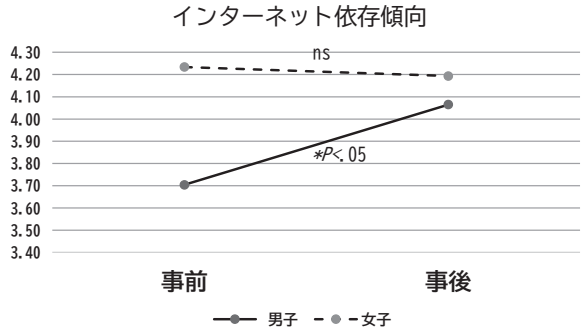
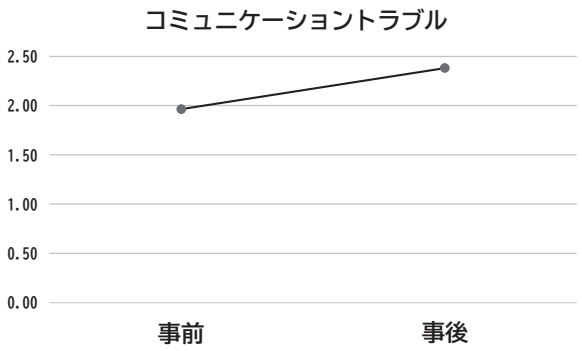


図４　コミュニケーショントラブルの結果



指導者や家庭の保護者に児童の情報モラルの意識の現状及び課題を可視化できるようにすること、学校と家庭が情報モラルに対する連携を図りやすくするために、まず『小学生版情報モラルに対する意識尺度』の５因子を用いてレーダーチャート化した『情報モラル確認シート』を開発した。

図２にＡ小学校５年Ａ組の情報モラル確認シートの結果を示す。

3.2.2. 授業実践の前後における回答の下位尺度得点の平均値と２要因分散分析の結果

宮川・森山（2011）の先行研究から、性差や実践前後による差異が指摘されている。先行研究に則り、各因子の差異があることが予測されると判

断し、事前事後(2)×性別(2)の２要因分散分析を実施した。各因子の下位尺度得点の平均と標準偏差を表５に、２要因分散分析の分析結果を表６・図３と表７･図４に示す。分析の結果､インターネット依存傾向は交互作用が有意となり、他因子は有意ではなかった。($F_{(1,29)}$ =5.02,p<.05,)

インターネット依存傾向の単純主効果検定では、男子について、下位尺度得点が有意に高かった。(事後＞事前)($F_{(1,29)}$ =6.60,p<.05,d=0.46)

また、単純主効果検定では、女子について下位尺度得点に有意傾向が認められた。(女子＞男子)($F_{(1,29)}$ =4.05,.05<p<.01,d=1.32)

また、コミュニケーショントラブルは、事前事後の主効果が認められ、事前よりも事後に有意に高い結果となった。($F_{(1,29)}$ =4.75,p<.05,d=0.31)

3.2.3. 交互作用において有意差が認められたインターネット依存傾向に関する考察

有意差が認められた点として､２点考えられる。

１点目は、第１時の「自分のメディアバランスを見つけよう」の実践の効果である。研究１の考察でも述べたが､「男子」､「６年生」は、インターネット依存性が高いことが示されている。事後の男子の平均値の伸びから、男子のインターネット依存傾向に効果的に対処することができたと考える。また、調査対象が５年生ということもあり、早い段階の実践が未然防止の役割を果たすことができたのではないかと考えられる。

２点目は、５年生の事前（４、５月頃）のインターネット依存傾向は、男女間で大きな差があることが明らかになった｡女子は､もともとインターネット依存傾向の意識水準が良好であるが、男子のインターネット依存傾向の数値は低く、ネット依存になりやすい傾向にあると考える。そして結果的に、男子は実践を通して女子のインターネット依存傾向の水準まで伸ばすことができたと考えられる。

3.2.4. 主効果において有意差が認められたコミュニケーショントラブルに関する考察

有意差が認められた点として２点挙げる。

１点目は、第３時の「ネットいじめと行動する人」の実践の効果である。授業前段で児童がネットいじめの現状及びＡ市の児童に関するネットトラブル（インターネット上の悪口や嫌がらせ）を提示したことで、身近にもネットトラブルの存在を認識できたと考えられる。

２点目は、本時の演習で取り上げたSNSのコミュニケーショントラブルの対処の仕方を自分事として考えながら活動できたことである。コミュニケーショントラブルを未然に防ぐという点で効果的な実践であったと考えられる。

3.2.5. 主効果において有意差が認められなかった４因子に関する考察

分析結果（表５）から、事前より事後の平均値は数値に変化が見られるものの、インターネット依存傾向、インターネット規範意識、不正コピー欲求、衝動性の４因子の有意差は認められなかった。３時間の実践では効果が見られないことが明らかになった。

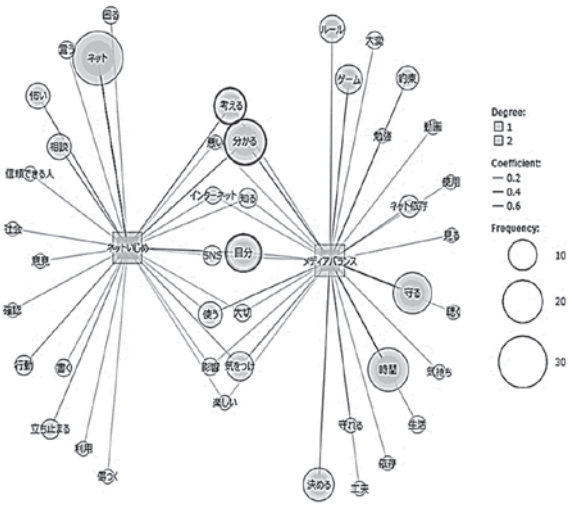
3.2.6.KH Coder 用いた児童の感想の分析結果

第１時の特別活動と第３時の特別活動の事後のワークシートの感想の関連性を分析する。第１時のメディアバランスと第３時ネットいじめの関連性が描かれたネットワーク図を図５に示す。

KH coderの「共起ネットワーク」のコマンドを用い、児童の自由記述の共通する出現パターンを分析した。似通った語（すなわち共起の程度が強い語）は線で結んだネットワークを描いた。強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。なお、抜粋した語は、KH CoderのKWICコンコーダンスのコマンドを用い、それぞれの語がどのように表現されているのか、文脈を探った。この図から、共通する出現語は12語で、「分かる」､「考える」､「自分」の単語の出現回数の多さを確認した。

「分かる」の語の文脈は､「授業理解」の記述が多かった。(22文脈中22文脈：100％)「ネット

図5　児童の感想の共起ネットワーク（群別）



いじめは、悲しませることや困らせることが分かった」、「ネットいじめは、こんなにも怖いということが分かった」等のネット依存やネットいじめ、メディアバランスの記述があった。デジタル・シティズンシップ教育の教材の特徴である「定義を示す」ことの理解が図られたものと推察した。

「考える」の文脈は、「思考することの大切さ」の記述が多かった。（13文脈中７文脈：76.9％）「これからは、時間や生活の優先順位を考えながらゲームや動画視聴・SNS を見たいと思った」、「いじめをするのは簡単だが、いじめを受ける側はつらいので考えて行動したい」等の記述があった。デジタル・シティズンシップ教育の教材の特徴である「立ち止まるための手順を学ぶ」、つまり「立ち止まる・考える・相談する」の３つの手順が意識化されたものであると推察した。

「自分」の語の文脈は、「今後の決意」の記述が多かった。（13文脈中７文脈）：53.8％）

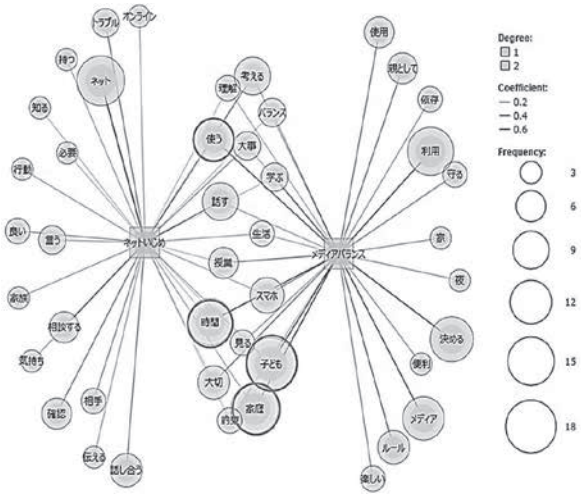
「ネット依存にならないように、親と約束したルールや自分が決めたルールを守り、気を付けたい」、「自分はネットいじめをしないことや他の人がいじめにあっていたら助けてあげたい」等の記述があった。児童自身がオンラインで行動するとき、自分が実践したいことの行動化に関するものと推察した。

また、出現数は小さいが、「影響」、「気をつけ」、「楽しい」の語が相互に関連している。「インターネット上の影響を理解した上で、気を付けながら楽しく使いたい」と推察する記述も見られ、インターネット利用に肯定的な児童の意識も表出していることも確認できた。

3.2.7.KH Coder 用いた保護者からの感想の分析結果

第１時の特別活動と第３時の特別活動では、児童が学習したことを保護者へ伝える活動を指示し、話を聞いた保護者からの感想を回収した。保護者の感想の回収率は、第１時は48.3％、第３時は65.0％だった。図６に描かれたネットワーク図を示す。

図6　保護者の感想の共起ネットワーク（群別）



保護者の感想を3.2.6. と同様に「共起ネットワーク」のコマンドを用い、保護者の自由記述の出現パターンを分析し、文脈を探った。共通する出現語は16語で、「子ども」、「家庭」、「時間」、「使う」の単語の出現回数の多さを確認した。

「子ども」の語の文脈は、「子どもの学び」の記述が多かった。（18文脈中13文脈：72.2％）「子どもはゲームと勉強の時間のバランスを考えやろうと思ったようだ」、「子どもは、メディアは楽しく便利なものであるが、利用の仕方を間違えると様々な影響やトラブルにつながることが分かっ

た」等の実践から得た学びの記述があった。デジタル・シティズンシップ教育の教材の特徴である「定義を示す」ことの理解と、「家庭と学びを共有する」ことを図ることができたと推察した。

「家庭」の語の文脈は、「家庭での確認」の記述が多かった。（16文脈中15文脈：93.8％）「面と向かって言えないことはSNSでも言ってはいけない等、家庭で話すきっかけとなった」、「家庭では優先順位を考えて使うこと、使っているときに声がけすることを続けたい」等の話すきっかけや今後続けたいことの記述があった。「子ども」の語とも関連性があり、「子どもの学び」を受け、「家庭での確認」が図ることができたと推察した。

「時間」の語の文脈は、「メディアルール」の記述が多かった。（14文脈中10文脈：71.4％）

「改めてゲーム使用の時間を決めて、そのルールを守ることを子どもが自覚することができた」、「子どもが時間を決めてやることが大切と言っていた。家庭では平日１日１時間」等の記述があった。ルール設定し、トラブルに対処するための未然防止、依存性や健康等に留意する意図が働いたと推察した。

「使う」の語の文脈は、「メディア利用」の記述が多かった。（11文脈中６文脈：68.8％）

「現実の生活と同じく、人の気持ちを考えながらネットを使うことが大事だと思った」、「制限ばかりしても後々、使いたい気持ちがふくれてしまうのも怖いので、ほどほどに使用していければと思った」等の記述があった。メディアに対する抵抗感もありつつも、制限や抑制だけではなく、家庭でも上手にメディアと付き合おうとする肯定的な姿勢があることを推察した。

４．研究のまとめ

本研究は、情報に対する意識尺度（小学生版）を開発し、児童の情報モラルの資質・能力を高めるプログラムの開発及び実践することで、その効果を検証することを目的としたものであった。研究１では、児童の情報に対する意識を把握するために、『小学生版情報モラルに対する意識尺度』を作成した。研究２では、『小学生版情報モラルに対する意識尺度』を活用し、デジタル・シティズンシップの概念に沿ったプログラム授業実践を行い、情報モラル確認シートの作成及びその効果を検証した。本実践研究から以下のようにまとめられる。

4.1. 小学生版情報モラルに対する意識尺度の作成（研究１）

- 小学生版情報モラルに対する意識尺度を作成し、諸課題に対応した調査が可能となったこと。
- 男子の「インターネット依存傾向」と「衝動性」は女子よりも高い傾向にある。
- ６年生の「インターネット依存傾向」、「コミュニケーショントラブル」、「不正コピー欲求」の数値が高い傾向にある。

情報モラル教育を専門とする研究者は、「今後、児童生徒のICTトラブルは低年齢化に向かう可能性があること」、「情報モラルの継続した指導と児童生徒の情報機器端末の操作の慣れでトラブルは減っていく」と指摘している。児童生徒のICT利活用において、様々なトラブルが低年齢化すると想定される中で、未然防止につながる『小学生版情報モラルに対する意識尺度』を作成できたことは大きな成果であると言える。

生徒指導提要（2022）の「インターネット・携帯電話に関わる問題」の留意点には、「インターネットの問題は、トラブルがおきてしまうと完全に解決することが極めて難しいため、未然防止を含めて、対策を講じるための体制を事前に整えておくことが必要」と示され、『小学生版情報モラルに対する意識尺度』の活用は、実態を把握が可能という点で未然防止につながる。

また、児童個々のデータから実態に差があることが明らかになった。つまり、学校及び家庭のICTの利用頻度によって、児童の操作理解度や操作の慣れに差があるということである。全体指導と個別指導の両輪で対応する必要もあると考えら

れる。

今後は、ICT 利活用のトラブルの低年齢化に向けた低学年及び中学年を対象とした尺度の作成も今後必要であろうと考える。

4.2. デジタル・シティズンシップ教育の概念を取り入れたプログラム開発及び実践（研究２）

- デジタル・シティズンシップ教育の特徴を踏まえたプログラムを考案・実践したこと。
- 児童の学びを保護者と共有するができたこと。
- 男子のインターネット依存傾向、学級全体のコミュニケーショントラブル対して効果的な実践ができたこと。
- レーダーチャートの『情報モラル確認シート』を作成したこと。

デジタル・シティズンシップ教育の特徴である「定義を示す」、「立ち止まるための手順を学ぶ」、「思考ルーチンをベースに展開する」、「家庭と学びを共有する」を取り入れた実践は、指導する上で何を児童に伝え、何を考えさせるのか明確になり指導しやすいプログラム構成であった。

児童のワークシートの感想の記述等から、定義を示したことで、児童は「もしかすると自分にも該当するかもしれない」と自分事として考えたり、思考ルーチンをベースに展開させたことで、「思考」で終えずに「自分自身の行動」まで踏み込むことができたりと自己決定の育成を図ることができたと考える。また、インターネットの利用で困難な場面になったとき、「立ち止まる・考える・相談する」のオンライン上の立ち止まり方を身に付けることができた児童も多数見られた。さらに、児童の授業を保護者へ伝える活動を通して、家庭と学校の連携を図ることができたと考える。学校での指導と家庭のルールに一体感をもつことができれば、インターネット利活用もより充実したものになると考える。

このように、男子のインターネット依存傾向、学級全体のコミュニケーショントラブルに効果的なプログラム実践であったことで、５年生を対象とした３時間のプログラムは一定の成果を上げることができたのではないかと考える。

『情報モラル確認シート』については、個人・学級の情報モラル意識が可視化されており、本シートを活用することで保護者と共有しやすい Tool としての役割も果たせるのではないかと考える。

本シートの活用で、情報モラルの現状を確認し、今後の指導や手立て及び家庭との連携を深める点で期待できる点は多い。

また、本実践は、カリキュラム・マネジメントの視点で構想及び実践することができた。特別活動と特別な教科道徳の３時間で教科横断的に実践した。結果的に「計画」の段階と、教える「実施」の段階に加え、学んだ内容が経験となり、継続性のあるプログラムの実践ができたと考える。しかし、カリキュラム・マネジメントの目的は、教育の質の向上と学校の教育目標の達成にあることから、カリキュラム・マネジメントそのものが目的化しないように進めたいとも考える。本実践は、児童の実態に即して実践することが大切であり、学級・学年同じ指導と考えずに柔軟性をもったプログラムの考案・実践を進めたい。

最後に、児童生徒が ICT 利活用する上で、「ICT の利便性（アクセル）」と「ICT の危険性（ブレーキ）」を理解することは勿論であるが、一番大切なことは、「判断力（アクセルを踏む準備やブレーキをかけられる準備）」をつけさせることでないかと考える。デジタル・シティズンシップ教育をもとに実践したが、児童がインターネット利活用する際のメリットとデメリット理解し、考えたり、行動したりする実践の効果は大きいと言える。今後、生徒指導と連携を図りながら、インターネットを安全で楽しく、子ども達の学びにつなげられるような学校・社会づくりに本実践が微力でも貢献できればと考える。

５．今後の課題

本研究で得られた『小学生版情報モラルに対す

る意識尺度』の測定方法を見直し、プログラムの効果の検証が必要である。質問項目は、メディア利用中の気持ち・心情に関する質問項目を作成したがマナーや倫理観を含む質問項目も含まれ、児童は「こうあるべき・こうでないといけない」という義務的な意識が働きやすいのではないかと考える。質問項目を吟味し、本意識尺度の精度を高めるために改善していく必要がある。

また、関連して『情報モラル確認シート』の活用及び開示は、検討の余地がある。本シートは、「テスト」ではなく、あくまで「実態把握」を目的としたものである。本シートの活用及び開示の仕方を誤れば、児童は気持ちや心情等と異なる記入する可能性があり、本シートの意味が失われてしまう可能性がある。

付記

本研究は、岩手大学における人を対象とする研究実施規則の承認を得たものである。

（第202245号）

引用文献

文部科学省（2021）GIGA に慣れる
－家庭での ICT 端末の使い方を考えよう－、https://www.mext.go.jp/content/000126426.pdf、参照日2021年７月15日

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2022）令和３年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

内閣府（2022）令和３年度青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果（概要）

文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課（2021）端末利活用状況等の実態調査（令和３年７月末時点）（確定値）

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』、東洋館出版社

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』、東洋館出版社

文部科学省（2022）生徒指導提要
https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf、参照日2020年10月15日、pp.240-254

豊福晋平（2021）2021/8/30安心安全な利活用とデジタル･シティズンシップ教育、GIGA スクール構想に基づく１人１台端末の円滑な利活用に関する調査協力者会議、
https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_01.pdf、参照日2022年５月25日

坂本旬（2020）GLOCOM ワークショップ．デジタル・シティズンシップとは何か、
https://www.glocom.ac.jp/wpcontent/uploads/2020/06/200619_SAKAMOTO_GLOCOMWS.pdf、参照日2022年６月８日

手塚和佳奈･佐藤和紀･三井一希･堀田龍也（2021）「１人１台端末環境で実践した小学校教師による情報モラル指導に対する負担感・困難さと実践上の工夫の検討」、『日本教育工学会論文誌』、45（Suppl.）pp.133-136

山本朋弘・清水康敬（2008）「情報モラル指導における家庭と小学校の連携促進に関する検討」、『日本教育工学会論文誌』32(2)、pp.181-188

宮川洋一・森山潤（2011）「道徳的規範意識と情報モラルに対する意識との関係－中学校学習指導要領の解説「総則編」に示された情報モラルの考え方に基づいて－†」、『日本教育工学会論文誌』35（1）、pp.73-82

宮川洋一・阪東哲也・森山潤（2016）「氷山モデルを用いてネットワーク利用犯罪の問題に関する情報モラル意識の形成を図る授業実践の効果」、『教育情報研究』第32巻第２号2016、pp.37-48

佐藤和紀・三井一希・手塚和佳奈・若月陸央・高橋純・中川哲・堀田龍也（2021）「１人１台情報端末の導入初期における児童による ICT 活用と教師の指導の特徴†」、『日本教育工学会論文誌』

坂本旬（2021）「日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性と教育学の再考－「ポ

スト真実」世界のディストピアを超えて－」、『教育学研究』第88巻２号
玉田和恵（2014）「各学校段階での情報モラル指導力を育成するための教員研修方法の開発」、『江戸川大学紀要』pp.265-272
坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子（2022）、『デジタル・シティズンシップ＋やってみよう！創ろう！善きデジタル市民への学び』、大月書店

授業中の発話を可視化するための基礎的な課題に関する検討
－体育における運動中の発話分析の方法開発－

清水　将*，村田　雄大**，小野寺　峻一***，塚田　哲也****，熊谷　晴菜*****，佐々木　篤史*****

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SHIMIZU Sho*，MURATA Yudai**，ONODERA Shunichi***，TSUKADA Tetsuya****，
KUMAGAI Haruna*****，SASAKI Atsushi*****

A Study on Basic Issues for Visualizing Speech in Class :
The Development of a Method for Analyzing Speech during Exercise in Physical Education Classes

要　約

体育授業における様々な制約下で運動中の発話を可視化する方法を開発するため、最も容易と思われる教室において保健の授業実践において発話を視覚化する実践を行ったところ、①授業と会議では、発話の順序性が異なり、会議録作成システムでは不十分である、②音声変換は、一般的な辞書が使用され、方言や専門用語を含めて誤変換が多く発生するため、教科や領域の特性に応じた専門の辞書やコーパスの作成が必要である、③対話は、非論理的な言述の原理に基づき、書き言葉のような論理性とは異なるため、対話分析の有用性がある、④運動中に音声を収録するマイクに関しては、現行の技術における大きな限界があり、実際に運用しながら探索的に研究を進める必要性があることが明らかになった。

１．はじめに

Society5.0は、内閣府によれば「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」である。この社会においては、IoT によって人とモノがつながるだけでなく、センサーにより様々な情報が収集される。これらの自動的に集積されるビッグデータを AI が解析することで、新たな価値が見いだされ、それらがフィードバックされることによって、スマート化がなされる。つまり、情報処理を AI が担うことによって、最適化された情報が提供され、それに基づく行動判断ができるようになり、人間中心の社会が実現できるといわれている。携帯電話は、高度な情報処理能力を有することによって、情報を管理、制御できるようになり、スマートフォンへと変化した。電話としての通信機能だけでなく、次々に必要な情報が提示されるようになったことなどは、スマート化の最たる事例であろう。教育においても GIGA スクール構想によって児童生徒の１人１台端末が実現し、様々なデータがログとして記録され、クラウドによってサイバー空間に保存されていくことになる。これらのログとして集積されるデータを AI が解析し、スマート化を図ることも期待される。しか

＊岩手大学教育学部，＊＊一戸町立一戸小学校，＊＊＊筑波大学大学院人総合科学研究科，＊＊＊＊出雲市立四絡小学校，
＊＊＊＊＊岩手大学教育学部附属中学校

し、記録されるのは、文字が中心であり、発話が自動的に記録される技術は、現時点では開発されていない。

現行の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びが目指されており、2012年の中央教育審議会答申に示されたアクティブ・ラーニング以降、教師主導の一方向的な講義形式の授業ではなく、学修者がグループディスカッション、ディベート、グループワーク等を用いて主体となって学ぶ授業スタイルが標榜されている。ここでいう対話とは、決して人と人との対話だけを意味するものではない。石井（2015）が指摘するように、授業中に児童や生徒同士が話し合うことだけを対話とするわけではなく、教師も含め、対象世界であるテキストとも対話がなされることになる。資質・能力を育成するための主体的・対話的で深い学びにける対話には、コミュニケーションツールとしての機能だけが期待されているわけではない。思考の言語化は、その変換は、容易に行われるものではなく、ポランニー（2003）が指摘するように、暗黙知を言語化すること自体が困難である。また、池上（1984）によれば、メッセージを言語として伝えたとしても、その解読するコードが共通に理解されていなければ、充分に伝達されるものではない。むしろ、中村（1984）によれば、ギリシアの問答法に見られた対話のように、自らに問いかける自問自答、自己内対話は、ものを考えることや思考にほかならないとされている。つまり、対話をすることそのものが、思考を導くのである。したがって、主体的・対話的で深い学びとは、対話を通して思考を深めていくことである。つまり、授業で目指すべきところは深い思索であり、そのための対話が重要視される。このような授業で展開される思考は、文字化されて記録に残る言葉だけが重要なことにはならない。対話の中で即興的に交わされるしゃべり言葉、話し言葉も非常に重要な意味を持つと考えられる。弁証法の議論は、対象を一気に明らかにしようとする方法論ではなく、言葉を積み重ねていく言述の原理に基づいている。言述の原理では、反復によって真理に接近する。つまり、対話においては、間違いない答えだけが論理的に表現されるわけではない。人においては、機械やコンピュータのような論理的思考だけではなく、クリエイティブな思考やひらめきによって創造的に考えることもあり、書き言葉として整理される論理的な言葉以外に着目することも授業を改善していくために有益と考えられる。外山（1986）によれば、思考の形態には、収斂的思考と拡散的思考があり、これまでの学校教育では、収斂性による知識の訓練を行ってきたといわれている。学校教育が正解のある問題に収束されてきた結果、いかに早く正解を導くかに価値がおかれてきた。ところが、現在では、社会が成熟してきたことによって、正解が１つではない問題に、最適解や納得解を導くことが求められるようになった。正解が１つではない問題を解くためには、拡散的で創造的な思考が必要とされるようになったのである。解が未だ見いだされていない問題の解決に向かう場合には、いかに拡散的に思考がなされ、言述の原理に基づいて反復がなされ、最適解に近づいているかを確かめることも必要なのである。

一方で、認知の深まりについて、石井（2015）によれば、「知っている・できる」から「わかる」、「使える」という段階に分けられるとする。例えば、運動学習の際には、頭の中にあるものを実際の言葉にするにあたって、「知らないから言葉にならない」、「できていても意識していないので言葉にできない」、「感覚をどう言葉にしてしていいかわからない」などのいくつかの状況が考えられる。わかっていないことを自覚できていないことも珍しいことではない。このような場合には、わかっていないことだけでなく、わかっていないことが何であるのかも、対話において言葉にすることでようやく自覚され、わかっていくことも度々見受けられる。「何がわからないかもわからない」を「わかる」に近づけていくには、その糸口をつかむためにも拡散的にアプローチせざるを得ない。この場合には、非論理的な対話の言葉を検証していくことが有効と考えられる。運動学習であれば、身

体知や暗黙知といわれるこれまで言語化されなかった知を対象とするため、言述の原理の中で言語化するという行為によって適切な言葉を試していくことが有効と考えられる。

一般的にノートは、思考を整理するために書くといわれている。わかったことを書いていくのがノートということである。したがって、「何がわからないかもわからない状況」では、ノートに言語化することはできない。ノートに言語化することで焦点化されるのは、どのように言葉にしていいかわからないことである。すなわち、「何がわからないかもわからない状況」を脱して、次のわかる段階に進むためには、言葉を発することによって、わからないことがわかり、わからないことが意識化されることが必要である。しかし、これまでの授業研究では、ビデオによる撮影がおこなわれたとしても、教師が発問し、児童生徒がそれに答えるような部分が中心となってきた。授業研究で発話分析がおこなわれるとしても、教師の発問とそのやり取りに焦点化されてきたのである。児童生徒がわからないという状況を脱しようとして、わかろうとするために発せられる、書き言葉とは異なるおしゃべりやつぶやきは、授業研究の対象とされてこなかったといえよう。

運動学習で発せられる言葉の多くは、わからないからこそ発せられる言葉である。教師以外との対話、自問自答、自己内対話のようなつぶやきと拡散的、創造的に発せられるひらめきの言葉によって、わかるが形作られていくこともあり得るに違いない。換言すれば、主体的で対話的な学びは、教師や特定の児童生徒間の対話ではなく、同時多発的に学びの中で発せられる言葉である。当然ながら授業中に教師がその発言を全て把握することは難しいが、それが可能になるのであれば、授業の革新や指導の改善につながることが推察される。現在の教室では、GIGA スクール構想によって、ICT 端末が整備され、Wi-Fi 環境も整ってきている。ICT 端末のコミュニケーション機能を活用することによって、対話的な学びの内容を教師が把握することができれば、適切な指導につなげることも可能になると考えられる。そこで本研究では、授業中の発話をテキスト化し、授業改善につなげることができるのかを検討するため、技術的な方法開発につながる実践を行う。最終的には、運動学習における運動中の発話を分析することを目指した実践の課題を抽出し、知見を得ることを目的とする。

2．方法

本研究の最終的な目標として、体育の授業における発話を分析する。そのために、実践を行い、実践の中で解決すべき課題を把握する。次の実践段階において、それらの課題を解決する技術を開発し、トライ＆エラーを何度か繰り返すことによって目標へ接近する実践研究の手法を採用する。

研究の全体像としては、条件を変化させながら何度か行い、運動場において体育の授業の対話や運動中の会話を対象として実践を繰り返し、最終的には、屋外における体育の授業で運動中の発話に対する分析ができるような技術開発とその技術を活用した授業改善をシステム化させることを想定している（図１）。

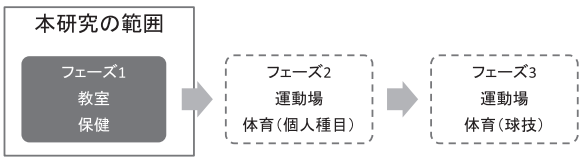


図1　研究の方向性及び本研究の枠組み

体育の授業が行われる運動場としてのグラウンドや体育館、プールや武道場においては、GIGA スクール構想が実現された環境においても Wi-Fi は、充分に整備されていない。これらの運動場は、雨天や強風等も考えられ、防滴・防塵対策を充分にとる必要がある。しかし、児童生徒が所有する ICT 端末は、このような環境下で使用することは想定されていない。そのため、今回の研究の枠組みとしては、環境を統制し、教室において児童生徒１人ひとりの発話をテキスト化することを目的

とした実践を行うこととした。本研究におけるリサーチクエスチョンは、授業中の児童生徒の発話を全て録音し、テキスト化することはできるのか、そのデータはどのように活用できるのかということである。

なお、本研究はNTTコミュニケーションズ株式会社（当時社名：NTTドコモ株式会社、以下NTTコミュニケーションズとする）の協力を得て、協定に基づいて共同研究として行った。研究にあたっては、著者が研究主体となり、研究をデザインした上で、機材やテキスト化に関するサービスの支援を受けた。技術的なアドバイスや授業日当日の機材搬入や設定等においても協力をいただいた。

2-1. 実践の概要

実践は、A県のB中学校で行った。その概要は、表1の通りである。授業は、公益財団法人日本学校保健会の作成した中学校保健学習の指導と評価の工夫－知識の習得と活用を重視した実践例－（2015）を参考に、心身の機能の発達と心の健康に基づいて、ロイロノートとカードを使って行った。授業では、生徒個人が所有するiPad（Wi-Fiモデル）は、学習においてのみ使用した。

今回発話分析のために使用した機材は、研究用に別途準備したiPad（４Ｇモデル）である。指向性のあるピンマイクを使用し、４Ｇ電話回線を利用して汎用会議録作成システムによりクラウドにデータを保存した。授業では、最初に各自のICT端末を準備し、授業補助者により音声録音用のiPadにマイクを取り付け、電源を入れた状態で配布した。マイクはクリップで胸に装着した。

2-2. 会議録作成システムによるデータ収集の手続き

使用したシステムは、X社が提供するサービスである「会議録作成システムＡ」である。このシステムは、ＡＩにより、会話音声をテキストに自動変換するシステムであり、クラウドにおいて作動する。インターネットに接続できる端末とマイクがあれば利用が可能である。使用している音声認識エンジンは、Azure API及びGoogle Cloud APIである。リアルタイムの他、音声ファイルに対応しており、今回は、システムの負荷を考慮して、リアルタイムではなく、クラウド上に音声ファイルを保存し、録音データから変換を行うことにした。

授業では、ブラウザ（サファリ）を使用して「会議録作成システムＡ」にログインした。契約形態によりグループの作成が制限されるため、５グループを教員があらかじめ作成している。授業では、システムに登録されたグループにあらかじめ発行したIDでログインした端末を配布し、グループ毎に机を寄せて授業を行った。名簿と機材により生徒のグループは固定されるので、グループを

表1　実践の概要

期　日	令和4年3月（1単位時間50分で実施）
対　象	中学1年生35名　教員2名（TT）
形　態	グループ数５　各7人
機　器	端末：Apple iPad mini （第5世代）4Gモデル
	マイク：OLYMPUS ME52W 単一指向性ﾓﾉﾗﾙﾏｲｸﾛﾎﾝｾｯﾄ（有線）
利用サービス	会議録作成システムA（X社）
教科等	保健体育　保健分野
単元名	9　ストレスへの対処と心の健康
ICT端末	iPad （第7世代）Wi-Fiモデル：1人1台端末
授業支援ソフト	ロイロノート

1年　保健科指導案

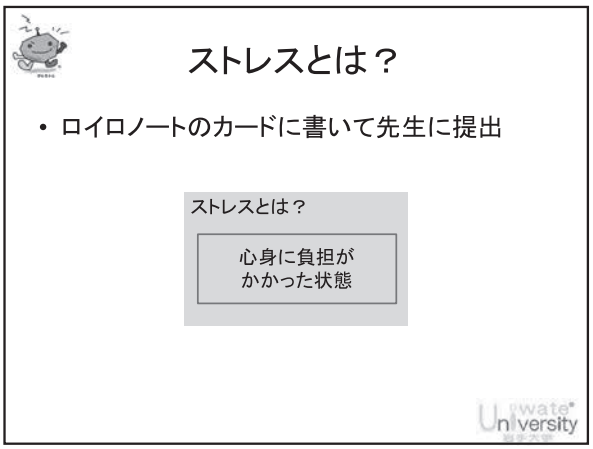
1単元名：9ストレスへの対処と心の健康

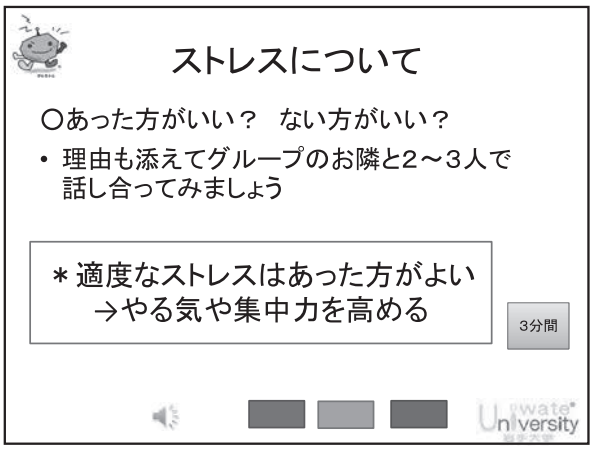
2本時の目標（評価規準）：【思考力、判断力、表現力等】

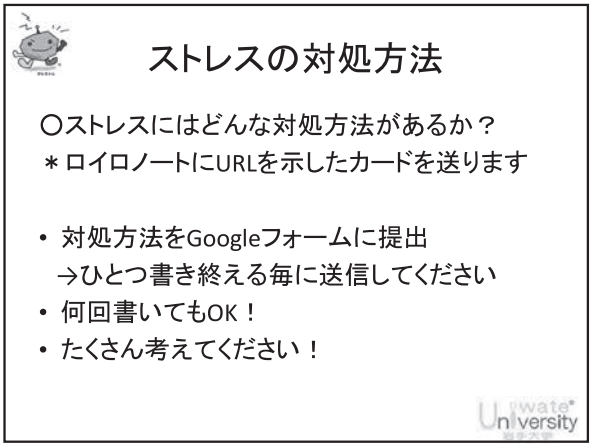
欲求やストレスとその対処について、習得した知識や技能を自他の生活と比較したり、活用したりして、心身の健康を保持増進する方法やストレスへの適切な対処の方法を選択できるようにし、それらを伝え合う。

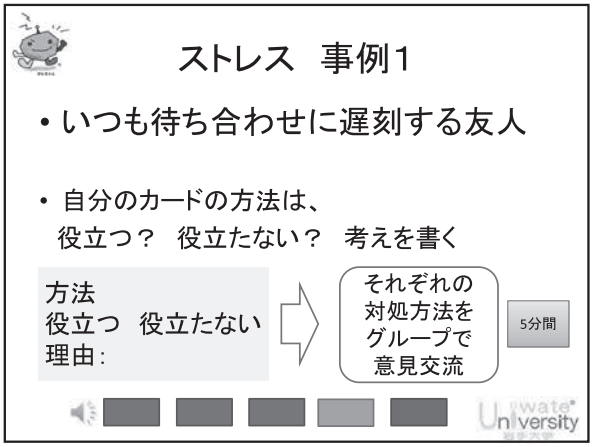
	学習内容・学習活動　　指導上の留意点・評価等	用具等・ICT
導入（10分）	◎ロイロノートログイン、機器装着　グループ×5 ☆本時は「思考力、判断力、表現力等」の授業　伝え合えることがB評価 アイスブレーキング T1　「どんなシーンが印象に残りましたか？」 ロイロノートの操作等はT2で指示 1前時の学習内容の確認 T1　「ストレスとは？」　→カードで提出　　T2　ロイロノートのカードを配布	ロイロノート
展開（35分）	2ストレス T1　発問「ストレスはあった方がいい？ない方がいい？」 グループで話し合う ＊適度なストレスはあった方がよい →やる気や集中力を高める 3ストレスの対処方法 グループワーク　　＊Googleフォーム　QRコード使用 T1　発問「ストレスにはどんな対処方法があるか？」 対処方法をなるべくたくさん書いて提出　→アンケート 結果提示　ワードクラウド T2　カード配布（対処法）　1人1つ T1　ストレス①提示「いつも待ち合わせに遅刻する友人に対して」 「役立つ？　役立たない？　」　考えを書く グループでそれぞれ理由を示して交流　　＊評価　言うことができる T1　ストレス②提示「急病の友人のかわりに全校生徒の前で明日発表する」 「役立つ？」 発表が1ヶ月後の場合にはどうでしょう？ グループでそれぞれ理由を示して交流　　＊評価　言うことができる T1　発問「適切な対処法にはどんなものがあるか？」 各自カードにまとめる　→提出　　＊評価　書き出すことができる	Googleフォーム カード（紙） 発言を録音 発言を録音
終末（5分）	4まとめ ＊ストレス対処法は誰でもいつでもあてはまるものではない ＊ストレスは、自分で対処する場合と他人の援助に頼る場合がある 形成的授業評価で振り返り	ロイロノート

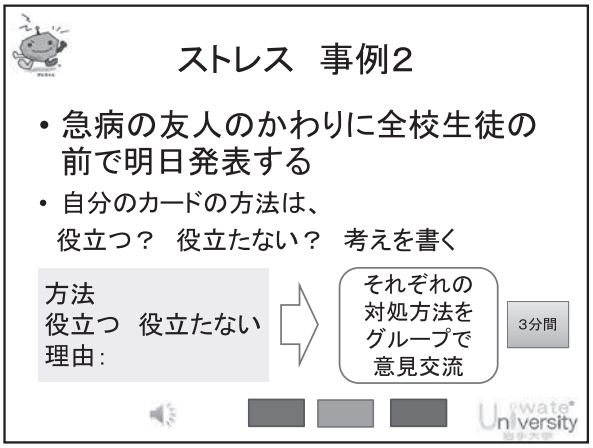
図2　実践した授業の展開案











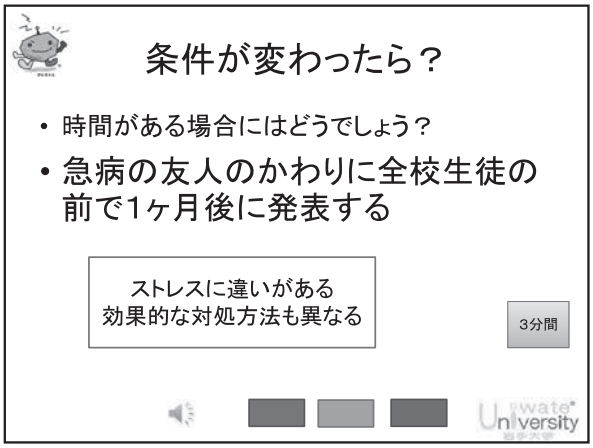


図3　授業で使用したスライド

越えた交流があっても、データを記録することはできない。集音型マイクであると、それぞれの端末から他の音声を拾うことになるため、指向性のあるマイクを使用し、可能な限り１人の発話が採録されるようにした。

音声の識別は、ブラウザに設定されるIDにより行われ、マイクを通して録音される音声は、IDに割り当てられる音声として処理される。グループでは、７名が配置され、チームティーチングにより２名の教員が授業を行った。授業補助者は、機器配布後には、発言せず、録音データに含まれないように配慮した。サービスの作動中は、ブラウザになんらかのレスポンスが生じるため、システムに使用するiPadは机の中に保管し、生徒が機器を操作使用しないようにした。

2-3. 授業の概要

授業は、思考力、判断力、表現力等を中心とした内容で構成された。授業の展開案は、図２のとおりである。授業は、T1がスライドを使用して進めた。最初に、研究用機材を配布し、マイクは各自で胸に取り付けるようにした。授業導入のアイスブレーキングとして、冬季オリンピックの映像を使用し、ロイロノートを使用して、意見交換を行った後、授業内容に入った。機器操作に関する指示はＴ２が行った。授業で使用したスライドは、図３のとおりである。

2-4. 分析方法

抽出されたテキストデータは、「会議録作成システムA」によるオリジナルデータとNTTコミュニケーションズが補正したデータの両方をマイクロソフトエクセルファイルで提供を受け、関数を使用して文字数を算出した。漢字仮名交じり文であるため、厳密には文字数は発話量を示すデータにはなり得ないが、簡易的に把握するため、漢字と仮名を区別せずに文字の数量をカウントした。また、テキストデータは、ユーザーローカルのAIテキストマイニングを使用して、各種の解析を行い、主として、言葉の出現頻度により文字の大きさで配置するワードクラウド及び出現する単語の結びつきを示す共起ネットワークを使用した。

2-5. 倫理的配慮

本研究は岩手大学における人を対象とする研究倫理審査の承認を受け（承認番号202207号）、実施規則及び関連法案を遵守して実施された。得られたデータの取扱については、学校や個人の不利

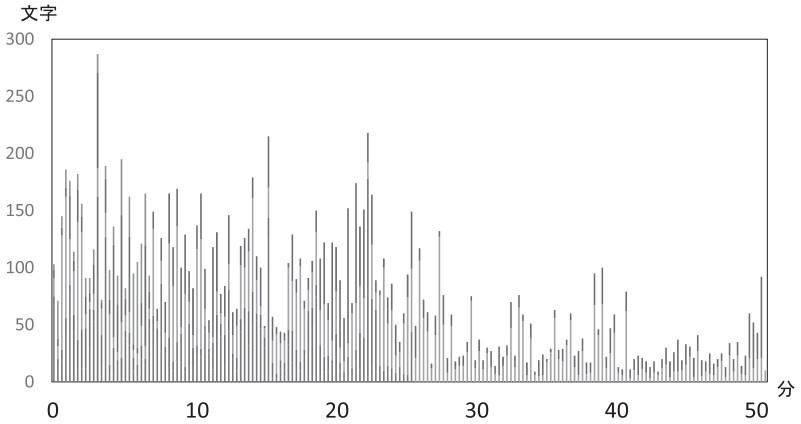


図４　発言（文字数:補正前）

表２　文字数と発言機会

	ｸﾞﾙｰﾌﾟ1	ｸﾞﾙｰﾌﾟ2	ｸﾞﾙｰﾌﾟ3	ｸﾞﾙｰﾌﾟ4	ｸﾞﾙｰﾌﾟ5	M	SD
文　字	2371	1506	5209	3899	591	2715	1656.1
発言機会	91	82	180	179	25	111	60.0

益にならないように管理し、個人名が特定されることがないことを学校長と確認の上、授業を実施した。また、新型コロナウイルス感染症による感染の拡大を防ぐため、機器使用の前後に消毒等を含めた可能な限りの感染対策を施した。

3．結果

５グループの文字数の平均値は、2,715（SD ± 1,656.1）文字、発言機会は、平均値111（SD ± 60.0）回であり、グループ間でシステムの処理のバラツキが見られ、最初の20分程度は処理できているが､その後は､３グループで処理が行われない偏ったデータとなった（図４, 表２）。授業では、最後まで生徒が発話して授業が実施されており、記録されるタイムスタンプと実際の発言のタイミングも差が生じており、授業後半の発話は、3/5程度が記録されていないことが明らかになった。

テキスト化されたデータにおいては､「どんな気持ちになる？ちょっと周りの人としゃべってみて。気持ち？どんな気持ち？とても、やだ！逃げちゃダメだ逃げちゃダメだ！」といった処理がなされ､「どんな気持ちになる？ちょっと周りの人としゃべってみて｡」という教師の発言と「気持ち？どんな気持ち？とても、やだ！逃げちゃダメだ逃げちゃダメだ！」という生徒の発言が続けて１つの記録にされてテキスト化されていた｡また、教師の発言は、複数で記録された。生徒のマイクは指向性があるものであったが、結果として教師の音声を拾っており、授業においては、指向性マイクは充分に目的を達成し得ないことが明らかになった。生徒の会話が増えた授業の後半では、システムが処理できず、グループ1, 2, 5では、記録ができていなかった。

180の発言記録のうち、88に教師の発言が含まれており（49%）、グループ内で教師の発言がそれぞれ端末の数だけテキスト化されている。１人の教師の発言が、繰り返されていたため、そのままでは、テキストマイニングにおいて、適切な言葉が抽出されないことが予想された。データの補

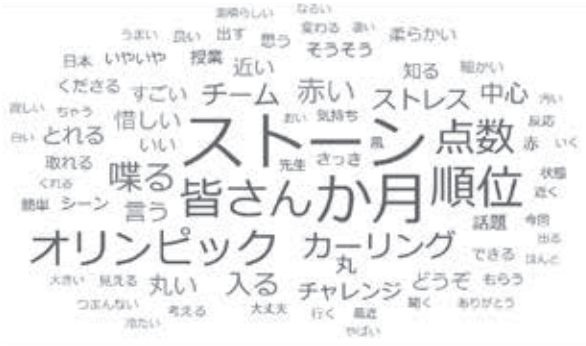


図5　ワードクラウド（補正前）

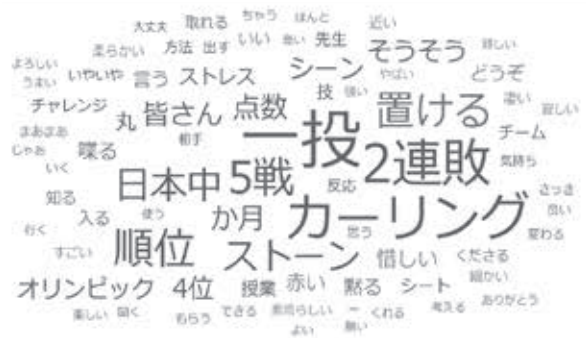


図6　ワードクラウド（補正後）

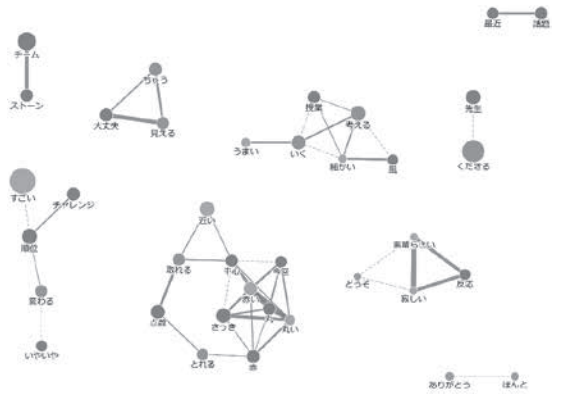


図7　共起ネットワーク（補正前）

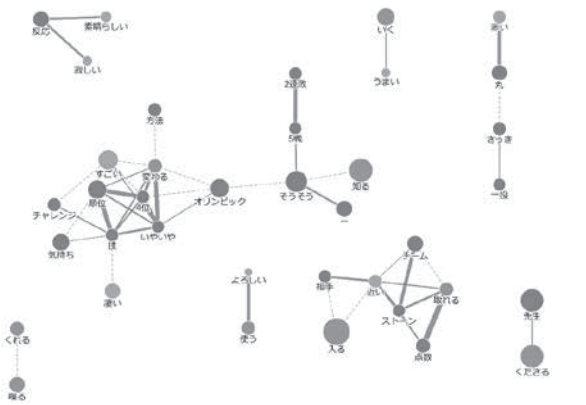


図8　共起ネットワーク（補正後）

正については､NTT コミュニケーションズによって、字句の修正を加えたけなので、教師の発話が繰り返されていることは補正できなかった。

全テキストをワードクラウドにした結果では、授業前半部分の教師の発話が中心となった言葉が抽出された。共起ネットワークにおいても同様であり、それぞれ補正の前後で大きな変化は見られなかった（図５～８）。

４．考察

今回の実践では、授業の対話、構造を分析するには、汎用的に創られた議事録作成支援サービスを使用して AI により授業の発話をテキスト化することが、困難なことが明らかになった。授業における児童生徒の発話をテキスト化するためには、専用のシステム開発が必要とされ、技術的に解決すべき課題がある。授業という構造に着目すると、交互、順番で発言される会議は、同時に発言し、交信する授業と会話の順序性が異なる。同時発話をテキスト化する技術は開発途上であり、少人数であっても、各グループの学びを可視化するためには、授業という特性を捉え、その特徴に対応した技術の開発が必要である。生徒の考えを制約なく表出するためには、グループ数や人数が変化しても授業中に対応できることが必須であり、システムに合わせて授業の形態が限定されることがないように柔軟性を備える必要もある。授業においてそのシステムを活用するための準備が簡便であることも重要な要素となる。

対話的学びにおける言葉としては、教師が話しかけていない場面でのつぶやきや独り言を録音することが重要と考えられる。教師が気付くことができなかった問いかけ、ひらめきを言語化した言葉、回答のない友人への問いかけなどは、対話的な学びを示す言葉であり、これらを記録することが授業における発話を視覚化していく課題となる。教師が対応している回答や相手が特定される対話は、教師が収斂的思考で集めていく論理的な思考であり、これまでの技術革新の方向性に合致してきた。しかしながら、拡散的に発せられる思考の言語化や創造的なひらめきによる非論理的な言葉は、言述の原理に合致するものであり、これらの解明によって授業における学びの深まりが明らかにされると推察される。

授業中に発話分析を行い、授業改善につなげることを前提に、基本的な技術に関する課題を考察すると、ある程度条件のよい教室のような環境であっても、児童生徒の発話をそのまま学習ログとして残すことは、教科を問わずに困難であることが明らかになった。具体的には、①集音、②変換、③縮約の段階にそれぞれに課題があると考えられる。

体育授業における発話分析のためには、集音に際して、どのようなタイプのマイクを使用するかという点では、指向性のあるマイクであっても、児童生徒の発話だけでなく、教師の発言も記録されることを考えれば、指向性は優先される観点ではない。運動時に使用することの利便性を考えれば、有線のマイクは、使い勝手がよくないことも無視できない要因となる。現実的にも、指向性のある無線のマイクは実用化されていないため、条件から除外される。したがって、集音型マイクを使うことを前提として、複数の発話者の音声をどのように分析していくかという観点で実践を進めていくことが課題と考えられた。

運動時には、安全面を考えても無線であることが必要とされる。マイクの無線規格には、いくつかの帯域があり、免許が不要となるのは、Ｂ型（800MHz 帯）、Ｃ型（300MHz 帯）、2.4GHz 帯である。Ｂ型は、最大でアナログ６波、デジタル10波程度、Ｃ型は、アナログのみで４波、2.4GHz 帯は、16波程度の運用が想定されている。2.4GHz 帯は、Wi-Fi や Bluetooth 規格と同じ周波数帯域のため、干渉が起こることが想定される。干渉や混信に備えては、チャンネルという技術があり、商業用のマイクのチャンネル数は、30程使用することが可能である。しかし、実際には、30チャンネルの設定を行えても、マイク同士の距離が近い場合には、変調をきたすため、運用できる機器は６台となる。１クラスの児童生徒数の最大35名程

度を無線のマイクで同時に使用することは、技術的に不可能である。マイクの小型化と装着時の安定性という点を考慮すると、Bluetooth のヘッドセットが現時点での最適な機器選択と考えられる。この場合には、外環境での使用を考え、運動時における装着の安定性や天候や汗なども含めた防振、防水、防塵対策が必要である。ネット環境への接続よりも前の段階で、運動中の音声をどのように録音するのかに関しても相当の課題があることが明らかになった。

音声の変換という観点では、最新の音声変換エンジンを使用しても、方言や専門用語、口語、略語、感動詞（歓声）、オノマトペの処理などは充分に行うことはできない。今回、正しく認識できなかったのは、専門用語、略語、地名、人名、方言などであり、これらは、人が補正すれば比較的簡単に修正が可能であり、これらが辞書登録されていれば変換精度が向上する。また、体育という教科の特性上、感動詞を積極的に記録に残せるようにすることも課題であろう。体育の授業では、各領域でよく使われる指導言語やオノマトペがあることが明らかになっている。例えば、当然ながら水泳と球技では、よく使われる言葉は異なるので、それぞれに対応した辞書や話し言葉をデータベース化したコーパスの作成によって、それらを活用することが可能になると考えられる。変換精度を高めるための技術開発として、辞書の作成や容易に切り替えるシステムの開発、その基盤となるデータをビッグデータとして集め、コーパスを作成するシステムの開発などが課題として示唆された。

もう１つの音声変換の課題としては、発話を特定する技術が充分ではないことがあげられる。教師の発話が複数の端末によってテキスト化されたことなどを改善するためには、音声のデータを区別して、話者を特定できるようになることが期待される。ネットワークのスピードを含めてデータをどのレベルで記録や転送できるかということと関連するが、複数の話者が個別に識別されるようになれば、授業中の発話分析の精度が相当に高まることが予想され、１人１台端末での運用の必要もなくなるため、授業での活用頻度も高まると考えられる。

表３　主な音声の特徴量

音の特性	特徴量（単位）	主な用途
①大きさ	レベル（dB）	音声識別
②高　低	周波数（Hz）	感情識別
③音　色	MFCC（mel）	話者識別

［MFCC：メル周波数ケプストラム係数］

音の代表的な特徴量には、①音の大きさ（レベル：dB）、②声の高低（周波数：Hz）、③音色（MFCC［メル周波数ケプストラム係数］：mel）などがある（表３）。音声認識では、音の大きさで音声そのものを識別し、高低によって感情を識別し、音色によって話者を区別するといったように利用されている。今回の実践においては、音声データは、ID により区別される端末を通して、入力されたデータとして一様に処理されていた。一方で、授業そのものを捉えるときには、児童生徒の個別のデータだけでなく、授業そのものの善し悪しを把握することも重要になる。安全管理が重視される体育の時間でいえば、授業で形成される雰囲気をつかむことも重要と考えられる。マイクを１つにするということは、個人ではなく授業を全体的にとらえるということを意味し、個別支援という意図とは異なるが、授業を全体的にとらえることで改善する糸口をつかむことも大切であり、話者を識別できるようなシステム開発も有益と考えられた。

発話をテキスト化する技術の開発だけでは、発話データが膨大となり、教師個人が日常的に活用する際に支障をきたすことになる。したがって、AI を用いることによって自動化し、スマート化していく技術開発も求められる。つまり、データの縮約の課題である。現段階では、授業中に教師にフィードバックされるには、ネットワーク回線のスピード、変換処理に伴うクラウド上のコンピュータやサーバーの性能向上などの大きな変革が必要と考えられ、実践研究レベルでの解決を図ることは難しいことも明らかになった。当然ながら、現

在のスマートフォンのように、授業中に蓄積されたデータがスマート化され、最善の提案がなされることが理想である。このような社会基盤をプラットフォームにしたシステム以前にも、学校における限定されたネットワーク内において、情報をモニタしたり、フィードバックしたりするための技術開発も必要と考えられるが、本研究の枠組みからは外れると考えるべきであろう。したがって、授業中にリアルタイムにフィードバックするのではなく、授業後に次の授業改善へ向けた情報を得られるシステム開発が目標と考えられる。この場合には、必ずしも Wi-Fi 環境は必要としない。教室において授業支援アプリ等を起動し、授業中にはオフラインで処理し、教室に戻ってから同期して、教師やクラウドに保存されるイメージである（図６）。

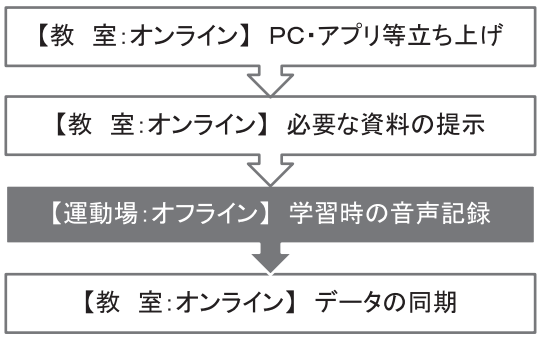


図６　オフライン環境下での音声記録手順

次時へ向けた授業改善のための情報を得て、形成的授業評価を行うため必要なデータの縮約としての課題には、教師の見とりを補うデータの提供と有益でないデータをフィルターするという矛盾するような課題が考えられる。特に、感動詞（歓声）やオノマトペの処理、音声の処理の癖、発言のタイミング・区切り・改行について改善されたサマリーが容易に入手できることが現場にフィードバックする上で重要視されるべきであろう。同時に、授業を行うことそのものに影響を与えることは本末転倒となるため、機器操作、手順を簡略化した簡便な方法の開発が必要であることも示唆された。

運動と技能の関係をみれば、運動量が多ければ、技能が向上することは予想されるものの、学び合うことで上達を効果的にすることが可能になると考えられる。教師や仲間との関係が、一方的な与える・与えられる関係から双方向的に転化することで、運動への取り組み方が多様になり、質的にも、量的にも増加することで技能を高められることになろう。特に技能発揮のために、自分にとって最適な力の出力する加減を知るためには、言述の原理で反復することが有効と考えられ、学び合いの中で結果の知識（KR：Knowledge of Results）だけでなく過程の知識（KP：Knowledge of Performance）についても得る必要がある。運動において自分の「いい感じ」をつかむためのやりとりが解明されれば、同様な状況を再現する重要なデータとなり、教師の指導にも有効であると考えられた。運動と言語の関係においては、土屋（1994）が指摘するように、自己との対話（セルフトーク、自己会話、独り言）がよいパフォーマンスと結びつくことは、競技の世界では度々明らかにされている。体育においても運動学習に最適な心理状態を教師が把握できるようにすることは有効であると考えられた。

現在の汎用性のある機器によって、授業を記録することは困難であることが明らかになったが、換言すれば、授業中の場面に応じて適切なものを選択すれば、目的に応じた成果を得ることは可能であろう。まずは、何ができないのかを知り、できることを応用していくことが授業中の発話分析には有効と考えられる。

例えば、異なる実践となるが、Wi-Fi 環境のない運動場における小学校中学年の体育授業において、１人１台端末ではない使い方であっても、特定の場面の発話をほぼ録音することができている。学習集団毎のオフラインの端末の録音機能を活用して、話し合い場面の音声を録音したのである。比較的簡便な方法であるが、教室でそれらのデータを集めれば、授業中に教師が聞き取れなかった対話も把握することが可能になる。教育環境の限界を知ることで、確実な指示が可能になり、効果的に児童の学習ログを収集することができ

る。そして、授業に対する形成的評価がなされ、次時へ向けた改善が行えるのである。授業中の発話の可視化は、学び方の可視化となり、授業が改善されることが示唆された。

5．まとめ

授業中の発話をテキスト化することが可能であれば、授業改善につなげる有益な情報となることが推察されるが、運動中の発話を録音することは容易ではない。本研究では、体育授業における様々な制約下で運動中の発話を可視化するための方法を開発するため、授業改善につながる発話分析にかかる実践を行い、そこから得られた課題について検討を行った。最も容易と思われる教室で行う保健の授業において発話を視覚化する実践を行ったところ、汎用の会議録作成システムでは授業の発話を記録することはできなかったが、以下のような知見が得られた。

①授業と会議では、発話の順序性が異なり、会議録作成システムでは不十分であることが明らかになった。
②音声変換は、一般的な辞書が使用されるため、方言や専門用語を含めて誤変換が多く発生するため、教科や領域の特性に応じた専門の辞書やコーパスの作成が必要であることが示唆された。
③対話は、非論理的な言述の原理に基づくため、書き言葉のような論理性とは異なることが示唆され、対話分析の必要性が示唆された。
④運動中に音声を収録するマイクに関しては、現行の技術における大きな限界があり、実際に運用しながら探索的に研究を進める必要性が示唆された。

条件のよい教室においても十分な成果をあげることはできなかった。今後は、運動学習を対象として、技能と言語の関係も見いだすことができるように実践を改善することが課題である。発話量が増えれば、認知だけでなく技能に関する資質・能力が向上する可能性があり、今後の体育授業における発話分析では、技能の変化との関連も検討するデザインとする必要があると考えている。

さらに、技能向上に関係する言語を抽出することなども課題としてあげられる。教師の見とりを補うアルゴリズムを開発し、特定の言葉と目標とする運動や動きの関連性を見いだすことで、教師が聞き取れなかった発話をログからAIが解析し、次時の授業に活かすデータが提案されるような仕組みを構築することを検討したい。具体的な次の取り組みとしてウェアラブル端末による発話分析の方法の開発と検証を試みる予定である。

引用文献

池上嘉彦（1984）『記号論への招待』．岩波新書，pp.38-39.
石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影－』．日本標準，pp.43-46.
公益財団法人日本学校保健会（2015）『中校保健学習の指導と評価の工夫－知識の習得と活用を重視した実践例－』.
マイケル・ポランニー：髙橋勇夫訳（2003）『暗黙知の次元』．ちくま学芸文庫，pp.16-18.
中村雄二郎（1984）『述語集』．岩波新書，pp.171-175.
外山滋比古（1986）『思考の整理学』．ちくま文庫，pp.204-209.
土屋裕睦（1994）「積極的思考」：中込四郎編著．『メンタルトレーニングワークブック』．道和書院，pp.121-131.

謝辞

本研究は、JSPE科研費JP22K11627の助成を受けたものです。また、NTTコミュニケーションズ株式会社との共同研究として行われました。お手伝いいただいた関係諸氏にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

異質性の受容を目標とする小学校における包括的性教育授業プログラムの提案と効果の検討

太田　絵理*，山本　奨**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

OTA Eri*，YAMAMOTO Susumu**

A Proposal for a Comprehensive Sexuality Education Program in Elementary School Targeting the Acceptance of Differences and an Investigation of its Effectiveness

要　約

本研究の目的は，異質性の受容の獲得を目標とする包括的性教育の授業プログラムを開発し，その効果を検証することであった。そこで，小学校５年生（58名）を対象に授業を実施し，授業の事前と事後で異質性の受容について質問紙を用いて測定した。異質性の受容をとらえる観点として，因子分析を行ったところ，他者に自己の異質性が受け入れられることに対する不安である『ピアプレッシャー』と他者の異質性を受け入れようとする意欲である『ピアグループ』の２つを抽出し，測定尺度を作成した。そして，事前と事後の尺度得点について，対応のある t 検定を用いて検討したところ，開発した包括的性教育の授業プログラムが異質性の受容に対する不安の低減と他者の異質性を受け入れようとする意欲の向上に有効である可能性が示唆された。

１．問題と目的

性教育の国際的趨勢としての包括的性教育

2015年９月に開催された国連サミットにおいて，2030年までに達成すべき17の目標と169のターゲットからなる「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals，以下SDGs）」が採択された（United Nations, 2015）。SDGsの目標を実現させる一つとして，UNESCO等国連機関は，ジェンダー平等や人権を基盤とした性教育である包括的性教育（Comprehensive sexuality education）の全体像を示す「国際セクシュアリティ教育ガイダンス（以下ガイダンス）」を推進している（UNESCO, 2018/2020）。包括的性教育についてガイダンスは下記のように明記している。

『包括的』とは，肯定的なセクシュアリティと健全な性と生殖に関する健康のための学習者の知識とスキル，態度の発達を指す。包括的性教育の核となる要素は，人権という確固たる基盤と，人間の発達の自然な役割としてのセクシュアリティの幅広い概念の認知といった特定の類似点を共有している（UNESCO, 2018）。

包括的性教育は，人権とセクシュアリティを核としてセクシュアリティを多角的に捉え，学習者の性と生殖に関する健康のための知識やスキル，態度の発達を目指す教育であるといえる。

＊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，

包括的性教育の効果の検証に関する課題

Constantine et al.（2015）は，高校生を対象とした包括的性教育プログラムである権利に基づいた性教育の短期的な効果を検証し，性的健康に関する知識の増加や，危険な状況時に拒否を主張する効力感の向上等，知識や態度，心理面への効果を明らかにした。Haberland（2015）は，ジェンダーと権力に焦点を当てたプログラムは，焦点を当てていないプログラムに比べて性感染症罹患率や意図しない妊娠の割合を大きく減少させる効果があることを示した。つまり，包括的性教育の観点であるジェンダーや権利に基づく性教育は，安全な性的行動の促進や，性的健康に関する知識や態度の構築といった性や健康に関する側面への効果が示唆されている。加えて，包括的性教育は社会的発達に関する側面の効果も期待されている。Su et al,（2019）は，包括的性教育を６年間受けた小学校６年生と受けたことのない対照群である６年生を対象に調査し，包括的性教育が友人や見知らぬ他者に対する内集団バイアスを低減する効果があることを明らかにした。Baams et al,（2017）は，セクシュアリティ教育が充実して取り扱われるトピックが多いほど，学習者のLGBTQへの罵倒を目撃した際の介入意欲が高まることを示した。このように包括的性教育は性の発達といった健康面のみならず，社会的発達に与える影響が考えられ，見知らぬ人や性的マイノリティに対する平等主義的行動に関する効果が示唆されている。しかしながら，性や健康に関する側面の効果に比べると，子どもの社会的発達に与える影響についての研究は不十分であることが指摘されている（Su et al,2019; UNESCO, 2018）。

UNESCO（2018）は，包括的性教育の社会的発達にまつわる効果の１つとして，人種やジェンダー，社会的経済的立場などにかかわらず他者に尊敬と受容，寛容，共感をもって接することができるようなスキルと態度の養成を明示している。しかしながら，異なる立場や背景をもつ多様な他者の尊重や受容に対するスキルや態度の構築が期待されている一方で，その効果の検証は不十分である。

我が国の多様性にまつわる教育の課題

異なる立場や背景をもつ多様な他者の尊重や受容に対するスキルや態度の構築は，我が国の教育においても求められている。近年，いじめの認知件数や児童生徒の自殺者数の増加が見られる中，2022年に生徒指導提要が改訂された。改訂版生徒指導提要では，「性に関する課題」が取り上げられ，性犯罪･性暴力に関する生徒指導の体制の中に「児童生徒が『多様性を認め，自他の生命を尊重することができる人』に育つような働きかけ」である「発達支持的生徒指導」が組み込まれている。加えて，いじめに関する生徒指導の「発達支持的生徒指導」にも「『多様性を認め，他者を尊重し，互いを理解しようと努め，人権侵害をしない人』に育つよう働きかけること」が挙げられている（文部科学省，2022）。つまり，我が国においても多様な他者の尊重に関する養成が求められている。

大西他（2009）は小学校５，６年生及び中学校１年生～３年生のいじめの理由を示す「いじめ加害傾向」が「異質性排除・享楽的いじめ加害傾向」と「制裁的いじめ加害傾向」の２側面でとらえられるとしている。同様に，中村他（2014）は中学校１年生～３年生の「いじめ加害傾向」が「制裁」，「享楽」，「異質性排除」の３側面でとらえられるとしている。このように，いじめの理由の１つに異質性に対する排除があると考えられる。つまり，異なる立場や背景を持つ多様な他者の尊重や受容を養成することは，包括的性教育でも求められ，かつ，我が国の教育における課題でもあるといえる。

異質性の受容が課題となる発達段階

武蔵他（2021）は，児童期から青年期の友人関係の年齢による変化に関する先行研究について，「友人関係は発達的な変化に伴い，類似性の確認から異質性の受け入れへと質的に変化し，相互的で内面的な関係へと変化していくことが指摘されている」とまとめている。そして，ピアグループ（異質性を受け入れようとする側面）や，ピアプレッシャー（異質性の受け入れに不安を感じる側面）を含む５つの下位尺度で構成される友人欲求尺度（小学生～高校生対象）を作成し，小学校５

年生から中学校３年生まではピアプレッシャーが高くなることを示唆した（武蔵他，2021）。また，ピアグループは小学校６年生が最も低く，この時期はさまざまな人と積極的に関わろうという意欲が喚起されにくい状態にあり，新たな人間関係形成につながる行動が自発的には生起しにくいことも指摘している（武蔵他，2021）。ピアプレッシャーである異質性の受け入れに不安を感じる側面は，児童期後期に高くなるとされており，とりわけ，小学校５年生の段階からが主に課題であることが考えられる。

このように，異なる背景を持つ他者の尊重や受容の養成に対する包括的性教育の効果を検証することは，我が国においても意義があり，異質性の受け入れに不安を高く感じ，他者の異質性を受け入れようとする側面が低い児童期後期の段階を対象とした教育的介入が望まれる。

そこで本研究では，異質性の受容を目標とする小学校における包括的性教育授業プログラムの提案とその効果を検証することを目的とした。

２．方法

調査対象

調査は，授業を実施したＡ小学校第５学年58名（欠席のため事前調査54名，事後調査54名，回収率100％）を対象とした。事前調査，事後調査の片方のみの回答であった８名と，逆転項目もすべて同じ数字を選択して回答した１名を分析の対象から除外した結果，49名を有効回答とした。

倫理的配慮

調査は，岩手大学倫理委員会の承認を受けた上で（承認番号：第202201号），研究対象校の学校長及び担任の了解を得た上で実施した。質問紙調査を実施した際，学習者に口頭で質問紙への参加は自由であること，成績とは関係ないことについて説明した上で実施した。

調査方法

調査は，単元の事前事後で質問紙調査を用いた。調査期間は，2022年５月末～６月初旬であった。

調査内容

異質性の受け入れに関する質問項目は，武蔵ら（2021）の小学生･中学生･高校生を対象とした「友人関係欲求尺度」の５つの下位尺度のうち，「ピアグループ（異質性を受け入れようとする側面）」尺度（３項目）と「ピアプレッシャー（異質性の受け入れに不安を感じる側面）」尺度（３項目）の計６項目を参考に，項目の意味を保持した範囲内で，より子どもに伝わりやすい表現に訂正し，作成した。そして,「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の５件法を用いて授業の事前と事後で調査を行った。

３．包括的性教育の授業プログラムの概要

本授業プログラムの趣旨と概要

本授業は，Ａ小学校第５学年２学級計58名を対象として実施した。単元の目標は,「自分の思いや考えを明確に伝え，異なる意見や立場を背景とする自他を尊重したよりよいコミュニケーションについて考えることができる」とした。授業の内容としては，包括的性教育の観点であるセクシュアリティ，ジェンダー平等，人権をそれぞれ関連付けて取り扱うこととし，学習指導要領との合致を鑑み，保健体育，道徳，特別活動の教科横断型３授業１単元（45分×３）の授業プログラムを開発した。

各授業の目標設定

ガイダンスの示す学習目標は，８つのキーコンセプトと，各キーコンセプトの中にさらに３つ～５つのトピックが設けられ，構成されている。本授業プログラムは，前述した異質性の受容の発達段階を踏まえ小学校５年生を対象としたため，ガイダンスの示す９歳～12歳の学習目標と，小学校学習指導要領（以下学習指導要領）（文部科学省，2017）の目標及び内容に則り授業プログラムを開発した。ガイダンスの示す学習目標は，年齢や能力の発達に伴い，徐々に認識的に高度となるよう構成されているが，スキルや態度の形成を可能にする基盤となる知識の習得を保障するため，より

低い年齢レベルの学習目標を取り扱う必要性が示されている（UNESCO, 2018）。よって，一部ガイダンスの示す５歳～８歳の学習目標も参考にして開発することとした。そして，学習指導要領に則り，ガイダンスの学習目標と本単元の目標の合致を図り，各３つの授業目標を設定した。作成した各授業の学習目標とガイダンス及び指導要領の位置づけを Table1 に示した。

１　第１時

第１時では学習指導要領における保健(1)－ア：心の発達と（2）けがの防止，ガイダンスの示すトピック4.2「同意, プライバシー, からだの保全」, 5.2「意思決定」を踏まえて授業目標を設定した。その結果, 第１時の授業目標を「パーソナルスペースの基準は人それぞれ異なることを知り，自分の基準に基づき，自分の意思表示を明確に表現したり，時には助けを求めたりすることができる。」とした。授業の導入段階で異質性の受容にまつわる質問紙を配布し，授業前における異質性の受け入れに関する質問事項への回答を求めた。授業の展開段階ではワークシートを用いて「タッチ・肩を組む・握手・ハグ」のそれぞれの身体接触の場面について「知らない人・近所の人・友達・親」とそれぞれ相手が変わった場合の自身の許容範囲について考えさせた。親については，児童の家庭の状況を鑑み，あらかじめ担任教師と相談した上で取り扱うこととした。次にグループでそれぞれのパーソナルスペースに関して共有し，自身の感じるパーソナルスペースと他者の感じるパーソナルスペースが異なることや，自分の許容する範囲が相手も同じであるとは限らないことを確認した。また，自身のパーソナルスペースに関する意思決定は，相手によって変化するといった，自己の意思決定に対する他者の影響についても確認した。最後に，友達にハグをされて嫌だと感じた時と，知らない人にハグをされて危険を感じた際の対応についてペアで考え, 実際の場面を想定して, 考えた対応をロールプレイで表現する活動を行った。その際，拒否する方法は非言語的表現も含めて様々あることや，危険を感じた際はその場から逃げる・助けを求めるなどの犯罪被害防止の観点についても取り上げて全体で共有した。授業の終末段階では，本時の学習のまとめとして①安心してすごすことのできる距離は人それぞれ異なること, ②自分の気持ちを伝える方法は多数あること, ③自分の気持ちを伝えることが，安心してすごすことができることにつながること，の３点を確認して本時を終えた。

２　第２時

第２時では学習指導要領における特別の教科道徳の（10）友情･信頼を主要価値，（11）相互理解･寛容を関連価値として取扱い，ガイダンスの示すトピック3.2「ジェンダー平等，ジェンダーステレオタイプ，ジェンダーバイアス」を踏まえて授業目標を設定した。その結果，第２時の授業目標を「女の子らしさ・男の子らしさといった固定観念にとらわれず，相手を理解・尊重し，お互いが気持ちを伝えやすい伝え方について考えることができる」とした。授業の展開段階では，ジェンダーステレオタイプを取り入れた紙芝居を通して, ジェンダーステレオタイプについて考えさせた。加えて，自分の意見を言えない状況にある登場人物を中心に，互いが意見を伝えやすい心理的安全性の保たれた関係性の構築のためには，どのようなことに心掛けるとよいか問いかけた。そして，心理的安全性が保たれ，かつジェンダーステレオタイプを意識して紙芝居の続きのストーリーをグループで考え，ロールプレイを行った。授業の終末段階では，男性の保育士や女性の宇宙飛行士など, 職業にまつわるジェンダーステレオタイプに対する視点を全体で共有した。その後，本時の学習のまとめとして，①好きなことや価値観は男女関係なく様々であること，②互いの意見を尊重するためには，互いが安心して話すことのできる話し方の工夫や，話し手と聞き手が固定されず，互いに尊重する態度が必要であることを確認して本時を終えた。

３　第３時

第３時では，学習指導要領における特別活動の

Table1　学習目標の設定

Table 1　学習目標の設定		
時数	教科	本授業の学習目標/国際セクシュアリティ教育ガイダンスの学習目標/小学校学習指導要領の位置づけ
1	保健体育	【学習目標】 パーソナルスペースの基準は人それぞれ異なることを知り，自分の基準に基づき，自分の意思表示を明確に表現したり，時には助けを求めたりすることができる。
		【国際セクシュアリティ教育ガイダンス】 ◎キーコンセプト4　「暴力と安全の確保」 4.2「同意，プライバシー，からだの保全（9〜12歳）」 ・望まない性的な扱われ方を明らかにする（知識） ・プライバシーを守り，望まない性的扱われ方に対抗するために，アサーティブ（相手も尊重した自己主張）に伝える（スキル） ◎キーコンセプト5　「健康とウェルビーイングのためのスキル」 5.2「意思決定（9~12歳）」 ・自分たちの意思決定に影響するさまざまな事柄についてどう感じるかを表現する
		【小学校学習指導要領　保健・体育編（平成29年告示）】 (1)-ア：心の発達 心の発達及び不安や悩みへの対処について理解するとともに，簡単な対処をすること。 (2)-ア（ア） 交通事故や身の回りの生活の危険が原因となって起こるけがの防止には，周囲の危険に気づくこと，的確な判断の下に安全に行動すること，環境を安全に整えることが必要であること。 【小学校学習指導要領解説保健・体育編（平成29年告示）】 (1)心の健康　ア知識及び技能（ア）心の発達 「心が発達することによって，自己の感情をコントロールしたり，相手の気持ちを理解したりすることができるようになることにも触れるようにする。また，自己の気持ちを上手に伝えるなど，よりよいコミュニケーションが大切であることにも触れるようにする」 (2)けがの防止　ア知識及び技能（ア）㋑ 「犯罪被害の防止については，犯罪が起こりやすい場所を避けること，犯罪に巻き込まれそうになったらすぐに助けを求めることなどを取り上げるようにする」
2	道徳	【学習目標】 女の子らしさ・男の子らしさといった固定観念にとらわれず，相手を理解・尊重し，お互いが気持ちを伝えやすい伝え方について考えることができる。
		【国際セクシュアリティ教育ガイダンス】 ◎キーコンセプト３　「ジェンダーの理解」 3.2「ジェンダー平等，ジェンダーステレオタイプ，ジェンダーバイアス（5〜8歳，９歳〜12歳）」 ・ジェンダーの違いに関係なく，他者の人権を尊重することは重要なことであると認識する（態度） ・人間関係におけるジェンダー不平等や力の差のネガティブな影響の重大性（ジェンダーに基づく暴力）を再認識する（知識）
		【小学校学習指導要領　特別の教科道徳編（平成29年告示）】 （10）友情・信頼 友達と互いに信頼し，学び合って友情を深め，異性についても理解しながら，人間関係を築いていくこと。 関連価値：（11）相互理解・寛容 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，広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。 【小学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編（平成29年告示）】 「異性間の在り方も根本的には同性間におけるものと同様，互いの人格の尊重を基盤としている。異性に対しても，信頼を基にして，正しい理解と友情を育て，互いのよさを認め，学び合い，支え合いながらよい関係を築こうとすることに配慮して指導することが大切である。」
3	学活	【学習目標】 自分の思いや考えを明確に伝え，自己と他者を尊重し，合意形成を図るよさに気づき，話し合おうとすることができる。
		【国際セクシュアリティ教育ガイダンス】 ◎キーコンセプト2　「価値観，人権，文化，セクシュアリティ」 2.1「価値観，セクシュアリティ（5~8歳）」 ・個人，仲間，家族，コミュニティ，それぞれが異なった価値観をもちうることを認識する（態度） ◎キーコンセプト５　「健康とウェルビーイングのためのスキル」 5.3「コミュニケーション，拒絶，交渉のスキル（9~12歳）」 ・自分の希望やニーズ，個人の境界線を表現できること，他者のそれらを理解できることの重要性に気づく（態度） ・自分の希望やニーズ，個人の境界線を伝えるさまざまな効果的な方法，他者のそれらに耳を傾け敬意を払うさまざまな効果的な方法を実際にやってみる（スキル）
		【小学校学習指導要領　特別活動編（平成29年告示）】 目標(2)集団や自己の生活，人間関係の課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成を図ったり，意思決定したりすることができるようにする。 【小学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編（平成29年告示）】 「集団活動における合意形成は，他者に迎合することでも，相手の意見を無理にねじ伏せることでもない。複数の人がいる集団では，意見の相違や価値観の違いがあって当然である。そのため，集団における合意形成では，同調圧力に流されることなく，批判的思考力をもち，他者の意見も受け入れつつ，自分の考えも主張できるようにすることが大切である。」

目標（2）と，ガイダンスの示すトピック2-1「価値観，セクシュアリティ」を踏まえて授業目標を設定した。また，第３時は単元の最後の授業となることから，第１時と第２時との関連を図るため，ガイダンスの示すトピック5-3「コミュニケーション，拒絶，交渉のスキル」も踏まえて授業内容を設定した。その結果，第３時の授業目標を「自分の思いや考えを明確に伝え，自己と他者を尊重し，合意形成を図るよさに気づき，話し合おうとすることができる」とした。授業の導入段階では，まず第１時と第２時の学びを振り返り，お互いが尊重された話し合いの観点を共有した。授業の展開段階では，ワークシートを使用し，ペアで１つのピザを「納得」をキーワードに共有した観点を踏まえて合意形成を図りながら作成する活動を行った[1]。次に，中間評価として活動の途中で全体で活動を振り返り，困ったことや，互いが納得する話し合いのために工夫したことを共有した。その後中間評価を踏まえて活動を再開し，活動後に最終評価をワークシートを用いて行った。そして，相手に自分は尊重されたと感じたか，自分は相手を尊重できたか，互いが納得する活動ができたのかの振り返りを行った。授業の終末段階では，本時の学習のまとめとして，①互いが納得する話合いは簡単ではないが，互いを尊重した意思決定を行う上で必要であること，②意見を伝え合うよさについて全体で共有した。その後，異質性の受容にまつわる質問紙を配布し，授業後における異質性の受け入れに関する質問項目への回答を求めた。

４．結果と考察

異質性の受け入れの因子構造

尺度を構成するにあたり，作成した６項目に対して主因子法・Promax 回転による因子分析の結果を Table2 に示した。固有値の推移と因子の解釈可能性から２因子が妥当であると判断した。回転前の第２因子までの累積寄与率は，58.92％であった。武蔵他（2021）の「友人関係欲求尺度」を踏まえ，第１因子を他者に自己の異質性が受け入れられることに対する不安に関する『ピアプレッシャー』，第２因子を他者の異質性を受け入れようとする意欲に関する『ピアグループ』と命名した。次に，これらの因子に高い負荷量を示した項目を用いて，足し上げ得点による下位尺度を構成することを試みた。第１因子である『ピアプレッシャー』に高い負荷量を示した項目５は，当該項目と他の項目の合計の相関が３未満であったため，尺度構成にあたってはこれを削除し，『ピアプレッシャー』尺度を３項目構成とした。その結果，『ピアプレッシャー』尺度のクロンバックの α 係数は .65であった。また，第２因子である『ピアグループ』に高い負荷量を示した２項目のうち，項目２の「考え方がちがう人と話をするとしげきになる」の回答は項目３とは異なり，授業前後で上昇するものと低下するものの混在が見られたため，理由を児童５名にインタビューした。その結果，「しげき」の意味を悪い意味と捉えた児童と良い意味と捉えた児童が確認され，異なる解釈で回答した恐れがあった。そのため，項目２は尺度からは削除し，『ピアグループ』尺度は１項目構成として分析することとした。

Table2　異質性の受け入れ　因子分析結果

項目		因子 F1	因子 F2
第1因子：ピアプレッシャー（α=.645）			
1.友だちと話しがあわないと不安だ		.86	−.05
4.友だちと同じことをしていないと不安だ		.49	.21
5.年齢や性別のちがういろいろな人といっしょにいたい		−.47	.20
6.仲間はずれにされたくないので友だちと話しをあわせる		.41	.06
第2因子：ピアグループ			
3.ちがう意見を出し合うことでおたがいを高め合いたい		.16	−.94
2.考え方がちがう人と話をするとしげきになる		.25	.41
プロマックス回転後の因子間相関（右）と下位尺度間の相関（左）	F1		.41
	F2		

[1] maine family planning（2022）. Teaching Sexual Health in Middle School a Scope and Sequence Resource for Grades 6-8［last access 2023 Feb 6］Available from: https://mainefamilyplanning.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-Middle-School-Scope-Sequence-FINAL.pdf を参考に開発した活動

異質性の受け入れに対する効果

包括的性教育の授業実践の異質性の受け入れに対する効果を検証するため，事前と事後の尺度得点について対応のある t 検定を実施した。各条件の平均と標準偏差を Table3 に示した。分析の結果，事前と事後で，異質性の受け入れに不安を感じる『ピアプレッシャー』が有意に下がり（t (48) =9.14, p<.001, d=1.94），異質性を受け入れようとする『ピアグループ』が有意に上がる（t (48) =-4.80, p<.001, d=0.86）結果であった。よって，本包括的性教育の授業プログラムが，異質性の受容に有効であった可能性が示唆された。

Table3　記述統計の結果

		n	*M*	*SD*
ピアプレッシャー	事前	49	7.84	2.95
	事後	49	5.31	2.85
ピアグループ	事前	49	3.98	1.05
	事後	49	4.57	.87

5．考察

本研究の目的は，異質性の受容を目標とした包括的性教育の授業プログラムを開発し，その効果を検証することであった。分析の結果，他者に自己の異質性が受け入れられるのかに対する不安を示す『ピアプレッシャー』が授業実践後に下がり，他者のもつ異質性を受け入れようとする『ピアグループ』が上がることがわかった。つまり，本授業プログラムが自他の異質性の受け入れに有効であることが示唆された。

まず，本授業プログラムが異質性の受容に有用である可能性が示された背景についてである。先行研究より学習内容が単独で行われる性教育実践よりも，人間関係や多様性，人権など，共通する概念や学習内容を組み合わせた性教育実践の方が高い効果があると示唆される（永松他, 2012；佐々木，2018；Baams et al, 2017）。本授業プログラムは包括的性教育の重要項目であるセクシュアリティ，人権，ジェンダー平等をそれぞれ複合的に取り扱うよう開発した。そのため，異質性の受容の効果の促進につながったのではないかと考えられる。また，松本（2015）は，児童・生徒の受容性の要因として「他者との関わりの経験」，「幅広い興味・関心」，「幅広い知識」があることを明らかにした。本授業プログラムでは，パーソナルスペースの違いやジェンダーに関わらずそれぞれが異なる価値観を持っていることなど，自己と他者の相違についての知識や児童同士の交流を取り扱った場面が多くあった。授業内で行った活動が「他者との関わりの経験」や「幅広い興味･関心」，「幅広い知識」につながり，異質性の受け入れの効果につながったことが考えられる。

人権や多様性，異質性といった概念は，概念のまま学習するには実態を掴むことが困難である側面がある。梶田（1988）は，自己は，他人事ではない最も切実な対象領域であると主張している。つまり，自分自身と直結する性に関することは，他人事ではない最も切実な対象領域であり，個人の尊重を基盤とした性教育である包括的性教育が，異質性の受容に関して捉える際の学習への切実性や概念の実態を掴む上での媒介として有効であったと考えられる。また，異質性に関して，包括的性教育は個々それぞれの身体の異なりを取り扱う。身体は誰しもに共通するものであるため，包括的性教育を行うことは，それぞれが異なる他者であることや自他の相異を尊重することの認知の習得を容易にすると考えらえる。

異なる立場や背景をもつ多様な他者の尊重や受容を養成することは，いじめの認知件数や児童生徒の自殺者数の増加に伴い，我が国の教育においても益々求められている。先行研究から，いじめの加害者傾向の１つに異質性の排除があると考えられる（大西他，2009；中村他，2004）。つまり，本授業プログラムで示された，異質性を受け入れようとする側面であるピアグループの上昇と，異質性の受け入れに不安を感じる側面であるピアプレッシャーの低減は，いじめの予防にもつながる効果であると考えられる。武蔵他（2021）は，小学校５年生から中学校３年生頃まではピアプレッ

シャーが高く，ピアグループは小学校６年生で最も低いことを示した。そのため，児童期後期において異質性の受け入れに関する効果が見込まれる本授業プログラムは，発達の課題という側面といじめ予防の介入としても効果が期待されると考えられる。

６．課題

作成した尺度は妥当性，信頼性ともに課題を残したものであった。今後は異質性の受け入れに対応した妥当性・信頼性の高い尺度作成がなされることが望まれる。そして，今回対照群を設けていないため，事前と事後で授業を受けた群が向上していても，通常の性教育以上の効果があることが実証できないため，本授業の効果の検証としては十分ではなかった。対照群を設けたより明確な効果検証が望まれる。また，松本（2015）は，受容性と排他性はある程度関連はしているが単なる一次元の対の関係ではないことを示唆しており，いじめ予防の観点においては，受容性のみではなく，排他性に対するアプローチが別途必要であることが窺える。

引用文献

Baams, L., Dubas, J.S., & van Aken, M.A.G.(2017). Comprehensive Sexuality Education as a Longitudinal Predictor of LGBTQ Name-Calling and Perceived Willingness to Intervene in School. *J Youth Adolescence;* 46; 931-942. DOI 10.1007/s10964-017-0638-z. Epub 2017 Jan 27.

Constantine, N.A., Jerman, P., Berglas, N.F, Angulo-Olaiz, F., Chou, C.P., & Rohrbach, L.A., (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: a cluster-randomized trial. *BMC Public Health;* 15; 293-305, DOI 10.1186/s12889-015-1625-5

Haberland, N.A（2015）. The Case for Addressing Gender and Power in Sexuality And HIV Education: A Comprehensive Review of Evaluation Studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health;* 41; 31-42, DOI doi.org/10.1363/4103115

松本恵美（2015）．児童期と青年期における対人受容性に関する研究； 東北大学大学院教育学研究科研究年報； 64（1）;105-116 DOI id.ndl.go.jp/bib/000000388712

文部科学省（2017）． 小学校学習指導要領（平成29年告示）.

文部科学省（2022）． 生徒指導提要，［last access 2023 Jan 9］Available from: https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf

武蔵由佳，河村茂雄（2021）．小学生，中学生，高校生における友人関係の発達的変化に関する研究．学級経営心理学研究；10：43-52. id.ndl.go.jp/bib/023402883

永松美雪，原健一，中河亜希，中野理佳（2012），性行動に伴う危険を予防するプログラムの効果：性感染症予防教育に男女がお互いを尊重する関係を育成する教育を組み合わせて，思春期学；30；4；365-376，http://ci.nii.ac.jp/naid/10031145109

中村玲子，越川房子（2014）．中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討，教育心理学研究；62, 129–142，DOI doi.org/10.5926/jjep.62.129

大西彩子，黒川雅幸，吉田俊和（2009）．児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響―学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して―，教育心理学研究；57；324–335, DOI doi.org/10.5926/jjep.57.324

佐々木掌子（2018）．中学校における「性の多様性」授業の教育効果，教育心理学研究；66：313–326, DOI doi.org/10.5926/jjep.66.313.

Su, R., Guo, L., Tang, H., Ye, P., Zhang, S., Xiao, Y., & Liu, C.,（2019）. Comprehensive sexuality education weakens the effect of in-group bias

on trust and fairness, Sex Education; 20（6）; 1-13 DOI 10.1080/14681811.2019.1610373

UNESCO（2018）. Revised edition International technical guidance on sexuality education An evidence-informed approach, [last access 2023 Jan 7] Available from: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true（浅井春夫他訳（2020）. 国際セクシュアリティガイダンス, 株式会社明石書店）

United Nations（2015）. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, [last access 2022 Jul 5] Available from: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

低学年児童の「生活意慾と道徳性」
―石橋勝治の戦前岩手・大船渡校時代の所論から―

土屋　直人*

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

TSUCHIYA Naoto*

Katsuji Ishibashi's Educational Thoughts on “Childhood and Morality”
of Elementary School Children in Lower Grades

要　約

本稿は、石橋勝治が、その初任校である岩手県大船渡尋常高等小学校の尋常科一年生担任時の思考と実践の一端を記した論考、「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」（1935・昭和10年）の記述を検討するものである。この論考は地域同人誌『國語・南方岩手』に寄稿されたものであり、『石橋勝治著作集』に収められていない論考の一つである。石橋は、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゝ與へんとする事の不合理さ」に論及しつつ、「果して一年児の道徳性を、ふくよかに育てゝくれるものは何であらうかと内面を探る必要」を指摘し、実践の事実から、「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」の違いを述べ、「ヒカウキ」の教材の方が「より子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれた」と記していた。石橋は、「兒童の原始性」、「兒童が兒童の力によつて生活する力」に目を向け、「兒童の心の躍動」のなかに「道徳性の涵養」の契機があると考えていた。そして、「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」であり、「道徳性の涵養は同時に子供性の涵養で」あると述べ、「出來上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を産(ママ)ませ、子供の實践してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ」たいと、自らの思念と展望を記していた。

１．はじめに

筆者はこれまで、戦後「社会科教育の開拓者」（中野光）[1]といわれる石橋勝治（1911年～1994年）の、戦前岩手における教育実践に関心を持ち、花巻等における実地の資料調査の成果や考察等の一端を、幾つかの論考に記してきた[2]。本稿では、それらに関連して、石橋がその初任校、大船渡尋常高等小学校時代の思考と実践を記した、一つの論考、教育実践記録を主に取り上げ、戦前岩手における石橋勝治の教育実践の実像を探るための、一つの手がかりを確かめる作業を試みたい。その論考の中には、青年教師・石橋勝治の子ども観、道徳教育観が具体的に窺われ、石橋がその自らの実践の中で低学年児童の「道徳性の涵養」のよりよい方途を求め、教育実践者として思考と省察を進め、

＊岩手大学教育学部・岩手大学大学院教育学研究科

確信を深めていた形跡が、確かめられる。

2．大船渡校時代の石橋勝治

石橋勝治は、1911（明治44）年２月、岩手県気仙郡赤崎町蛸ノ浦（現在の大船渡市）に生まれる。1924（大正13）年３月に蛸ノ浦尋常高等小学校を卒業。その後「農漁村で報徳教育を受け」、1929（昭和４）年、「岩手県立盛農学校卒業」[3]後、1930（昭和５）年３月、岩手県師範学校本科第二部を卒業。同年４月に同校専攻科に進学する[4]。

そして、石橋は1931（昭和６）年３月に岩手県師範学校専攻科を卒業。同年８月、「弘前歩兵第三十一連隊短期現役満期除隊」[5]、同年９月１日、大船渡尋常高等小学校に赴任、尋常科２年を担任し、翌年、翌々年度には同校高等科１年、２年と持ち上がりで担任した。高等科では、綴方教育や生産教育、自主・自治の学級経営とともに、「社会改造のための郷土調査、郷土教育」を実施していた[6]。

その後、「二四才のとき一年生の担任を希望してこれを許され」[7]、1934（昭和９）年度に尋常科１年、そして翌年度の1935（昭和10）年度も転任前の８月まで、尋常科１年を担任した。こうして石橋は、初任である大船渡校の後半、1934（昭和９）年４月から約１年半の間、連続して低学年学級を担任していたのであった[8]。

石橋は、大船渡校着任の約３年後、1934（昭和９）年頃から、雑誌『教育論叢』の11月号に論考「尋一児童の原始性瞥見」を、そして翌12月号には同誌に論考「尋一児童の地理指導の実践と理論」を立て続けに発表している。翌年、1935（昭和10）年に入ってからも、論考「学級意識と社会意識」（１月）、論考「学級意識と生産教育」（２月）、「集団的学級経営」（４月）、「子供の構成する社会と意識」（８月）と、雑誌『教育論叢』に続けて寄稿している[9]。

それらの論考からは、石橋が、尋常科１年生担任として「地理生活の指導」（「道路中心学習」）や、自治の学級経営等に力を入れて実践し、また、その過程での思考と実践の実際を、教育実践記録として詳細に書き記していたことがわかる。（あわせて下掲「表」を参照されたい。）

3．石橋の論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」について

本稿で中心的に取り上げ検討する論考は、石橋の「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」[10]という論考である。

同論考は、1935（昭和10）年９月に石橋が稗貫郡花城尋常高等小学校に転任して以降の、同年12月に発行された同人誌に収められていたものであるが、その低学年実践を論じている記載内容からすると、前任校・大船渡校での、尋常科一年生担任時の思考と実践の一端を記したものと読める。

同論考が掲載された、「國語教育同行(ママ)會」発行の機関誌『國語・南方岩手』[11]の詳細については、管見の限り不明であるが、それは、岩手の県南・沿岸地域の教師たちの、国語教育研究組織の綴方同人誌であったと推察される[12]。なお、石橋の同論考は、同誌同号の「生活解釈學の実踐的檢討」という特集の下に掲載されていたものである。

この謄写刷の、地域同人誌に収められた石橋の論考は、『石橋勝治著作集』（全７巻）[13]には収められていない論考の一つであり、管見の限りでは、これまでの石橋勝治の教育実践に関する諸研究においては、検討の対象とされ、参照されることがなかった論考の一つであると思われる[14]。

4．「尋一兒童の原始性」

まず、その石橋の論考、「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」の検討に入る前に、その少し前の時期、1934（昭和９）の11月に雑誌『教育論叢』に掲載された論考、「尋一兒童の原始性瞥見」[15]の記述のうちの、前半部の内容に、少しく触れておきたい。

同論考は、石橋は大船渡校着任の約３年後の、尋常科一学年担任時のものであり、それは管見の

限りでは、石橋が、全国的な教育雑誌に実践記録・教育論考を公にした初めての論考であると考えられる[16]。

ここには、本稿で後に検討する、論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」の記述内容に通ずる視座、幾つかの関連する指摘が、記されているように思われる。

（1）子どもの「原始性」

まず、石橋は、論考「尋一児童の原始性瞥見」の冒頭において、以下のように、「児童の原始性」がいかに現れるかを、問題にしている。

> 讀方科巻一を取扱ひて
>
> 尋常一年児童の初期に於てどれだけの原始性が現はれるかといふ事を一概に論ずることはむづかしい事である。たゞその經驗した一二のものより論及して見やうと思ふ。
>
> 兒童の原始性が教科の如何なるものに最もよく現はれるかといふ事であるが、是は實際の取扱に於てよく現はれる事であり、兒童がどれだけ彼等の生命を打ち込むか、いかに彼等の生活が自然であり既成文化に支配されずに生活するかに依つて知る事が出來る。と同時に兒童の原始性のよく表はれた教科がよりよく兒童の生活にピツタリと結びついたものであるといふ事が出來る。私が兒童の原始性を問題とするのは兒童各自の心理と子供の領域とを知り、兒童本質の姿を失はざる様生活させたいためである。
>
> 此の際私は兒童の生活、兒童相即の教科改造等といふ事へ論及仕様とは思はぬが、自然、兒童そのものゝ姿が如何なるものであるか、吾々は兒童の上に如何に教育を打ち立てゝ行かねばならぬかを、幾分はつきりとさせる事は出來る。[17]

「児童の原始性」の現れは、教科の「實際の取扱」のなかで、「兒童がどれだけ彼等の生命を打ち込むか、いかに彼等の生活が自然であり既成文

【表】石橋勝治の略歴等（抄）（1931年～1935年）

年	年齢	略歴等	担任学年	雑誌論考等
1931 昭和6	21	3岩手県師範学校専攻科卒業 8短期現役満期除隊 9気仙郡大船渡尋常高等小学校に赴任	9月 尋常科2年	―――
1932 昭和7	22	• 郷土調査、郷土副読本、展覧会 • 文集『驀進』	4月 高等科1年	―――
1933 昭和8	23	3三陸大津波 • 郷土調査・新聞学習　・文集『いのち』 • サークル「教育気仙」。気仙郡の「進歩的教師」らによる機関誌『教育気仙』発行	4月 高等科2年	―――
1934 昭和9	24	6稗貫郡花城尋常高等小学校にて綴方講習会開催（北方教育社主催） • 文集『スズメ』	4月 尋常科1年	11「尋一児童の原始性瞥見」『教育論叢』(3) 12「尋一児童の地理指導の実践と理論―道路中心学習―」『教育論叢』(3)
1935 昭和10	25	（真夏）同僚・加藤将とともに池袋児童の村小学校、瀧野川小学校を視察 9稗貫郡花城尋常高等小学校に転任 • 学級文集『花城』	4月 尋常科1年 9月 尋常科4年	1「学級意識と社会意識」『教育論叢』（＊） 2「学級意識と生産教育」『教育論叢』（＊） 4「集団的学級経営」『教育論叢』（＊） 8「子供の構成する社会と意識」『生活学校』(2) 12「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意欲と道徳性―」『国語・南方岩手』（第3号）（＊）

（『石橋勝治著作集 第7巻』（あゆみ出版、1984年）所収の「著者略歴」、及び石橋勝治・佐々木方・佐々木勇『実践 遠野教育物語』（日本標準、1992年）386-387頁をもとに筆者作成。なお、「雑誌論考等」欄の（　）内の数字は『石橋勝治著作集』所収巻の数字で、＊は同著作集に未収録の論考。）

化に支配されずに生活するか」によって見定められる、と石橋は述べる。なぜここで「兒童の原始性」を問題にするのか。それは、石橋にとって、「兒童各自の心理と子供の領域とを知り、兒童本質の姿を失はざる様生活させたいため」であった。

こうして石橋は、「兒童そのものゝ姿が如何なるものであるか」を見ながら、「吾々は兒童の上に如何に教育を打ち立てゝ行」くことを主張しようとしていた。

この「原始性」という言葉の使用は、この時期、石橋に特有のものではなかったであろう。他方、この石橋の「兒童の原始性」という用語の用法は、小砂丘忠義の言っていた「逞しき原始子供」の視座を連想させる[18]。なお、石橋は、戦後に自ら記した自伝的記録『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』（1972年）の中で、「この頃の絵や作文教育でわたしがお世話になったのは、教育論叢誌の『瀬川頼太郎先生』教育国語教育と綴り方倶楽部の『千葉春雄先生』綴り方生活の『小砂丘忠義先生』綴り方教育誌の『菊池知勇先生』の諸先生であった。」[19]と記している。

続いて、石橋は、「兒童の興味」という角度から、次のように議論を展開する。

> 一般的に見て兒童性のよく織り込まれてゐる教科は兒童が興味を持つて學習する。
>
> 兒童は如何に教師が焦つたところで興味の無い事に熱中する事はない。興味を持ち得ないものを強ひるところに教師の強制と抑壓とがある。
>
> 興味の無いものを強ひても學習しやうとしないことは事實である。興味は兒童の心がいつはりなく自由の立場に於て向けられたときはじめて生ずる。教師が見せたものに興味を起してもそれは教師が興味を起させたのではなく、物そのものが兒童の興味をひき起したのである。此の興味の向くところが即ち原始的生活の現はれである。子供が何等の迫害をも加へられずして生活したときにのみ眞の生活がある。此の時の生活が原始的生活である。
>
> 然しいづれにせよ兒童の意識に上つたものは皆兒童が興味を持つたものである。が、この興味が如何に自然であり兒童性が現はれてゐるかによつて、その原始性を見ることが出來る。
>
> 私のいふ原始性とは兒童本然の姿即ち兒童性を指すものである。所謂原始的な生活も兒童の心理的發達に於て見るならば、兒童性としてその生活價値を認めてやらねばならない。
>
> 兒童生活の未分化的渾沌の世界はその原始的兒童性に於て意義あるものである。
>
> 以下私の體驗によつてその原始性を二、三の科を通して述べて見やう。[20]

教師がいかに焦つても子どもは興味の無い事に熱中しはしないし、「興味の無いものを強ひても學習しやうとしない」。「興味を持ち得ないもの」を強いると、そこに「教師の强制と抑壓」が生まれる。「興味は兒童の心がいつはりなく自由の立場に於て向けられたときはじめて生ずる」のであり、「此の興味の向くところが即ち原始的生活の現はれ」である。そして、「子供が何等の迫害をも加へられずして生活したときにのみ眞の生活」があるのであって、「此の時の生活が原始的生活」といえるものなのである、と石橋は記す。

したがって、「この興味が如何に自然であり兒童性が現はれてゐるかによつて、その原始性を見ることが出來る。」石橋はこう述べて、「兒童本然の姿即ち兒童性を指すもの」としての、子どもの「原始性」を重んずる自らの立場を述べていた。

こうして、石橋は、子どもにとって、その興味がいかに自然で、自由であるかに目を向け、「兒童本然の姿」を求め、そこに、子どもの「原始性」を見ようとしていたのであった。

（2）「實在のアサヒ」と「心の躍動」

次に石橋は、読方科の「アサヒ」という教材の扱いについて論及する。

> (1) アサヒの科を通して
>
> 兒童に讀方科を指導するに當つて讀方科の學習は文に即しなければならない事は知つてゐた。然

し兒童性は兒童本然の生活は文そのものに在るだらうか。それとも文にならざる兒童の生活が兒童を生活させてゐるか。文を指導する事が、それのみが讀方の指導であらうか、勿論文そのものゝみの指導が讀方の仕事ではないと言ふであらうが、本質的に考へて見て從來の讀方教科が如何に兒童性と隔離してゐる事か。

新教科書と雖も兒童の現實的生活の姿を沒却して取扱つたら、その價値がどこに在るかゞ疑はしいものである。

兒童の眞に生活する姿は死物の教育景觀ではなく、生きた姿、動く姿態、共(ママ)に共に生活し得る現實的生活そのものである［。］

文章教育の價値を云爲するものではないが、兒童の境地も充分買つてやりたいと思ふ。

文章教授が兒童性と離反してゐては、その教授が如何に困難であるかは日常の經驗によつて明かである。

文章教授を考へる前に、何故是が此の兒童達に必要であり兒童そのものから見て、どれだけの必要性と興味と本質性があるかを考へ、吾々の立場と教科書の立場を考へる前に、學習の對象であるところの兒童そのものを考へる必要がある［の］ではないか。學習對象である兒童の姿がはつきりとなつたとき、はじめて教科［書］の使用が可能であるのが至當である。(21)

「讀方科の學習は文に即しなければならない」のは承知しているが、「兒童性」即ち「兒童本然の生活」は、「文そのものに在るだらうか」と石橋は問う。むしろ、「文にならざる兒童の生活が兒童を生活させてゐる」のではないのか。石橋は、「從來の讀方教科が如何に兒童性と隔離してゐる事か」と述べ、教科書も「兒童の現實的生活の姿を沒却して取扱つたら、その價値がどこに在るかゞ疑はしい」とする。「兒童の眞に生活する姿」というのは、「死物の教育景觀ではなく、生きた姿、動く姿態、共に共に生活し得る現實的生活そのものである」のだ。「文章教授が兒童性と離反してゐては、その教授が如何に困難であるかは日常の經驗によつて明かである。」そして、「文章教授を考へる前に、何故是が此の兒童達に必要であり兒童そのものから見て、どれだけの必要性と興味と本質性があるかを考へ」るべきであると述べる。

石橋は、「吾々の立場と教科書の立場を考へる前に」「兒童そのものを考へ」るべきで、子どもにとっての「必要性」と「興味」等という角度から、教材のねうちを考慮すべきと考えていた。「文にならざる兒童の生活が兒童を生活させてゐる」のであって、「兒童の眞に生活する姿」は、「生きた姿、動く姿態、共に共に生活し得る現實的生活そのもの」に見い出せるのだ、「兒童の姿がはつきりとなつたとき、はじめて教科の使用が可能である」のだ、とはっきりと主張していた。

そして、更に「兒童の現實的生活」の実際と、子どもにとっての「自然」について、あらためて、こう議論を続ける。

兒童の現實の姿、生活そのもの、それこそが彼等の生活である。生活そのものが第一次的であり、文章教育は第二次的である事は郷土教育に於て強調された所である。

兒童は自然と親しみ自然と共に在る事を喜ぶ。

自然はより、(ママ)より生活の場所を兒童に與へる。

現實的な社會が兒童の生活を育む。

コメニウスが『教ふるに死せる教鞭物を以して、なんぞ生きた自然を以てせざるかと』(ママ)

アサヒの取扱ひで、

教科書の挿畫を見てアサヒを想ふ

文章そのものゝみにてアサヒの課を修得する

實在のアサヒ、自然のアサヒそのものを見て眞にアサヒの事を修得する

此の三者について兒童を調べて見たら、東雲を破つて出て來る朝日が最も興味があると述べてゐた。決して文章そのものでなかつた。

文章よりは挿畫の方を見て興味を持つ。それは遊戯的意味からでは決して無い。私は決して文章教育を否定するものではない。讀方に於て文章そのものは勿論重んずるが、兒童性は決して文章そのものでなく、兒童の心の躍動するものは自然の

アサヒそのものである事を強調したい。現實的な實物直觀、實際生活をさせつゝ教育して行かねばならぬ事を主張する。[22]

「兒童の現實の姿、生活そのもの」が第一であり、「文章教育は第二次的である」。「兒童は自然と親しみ自然と共に在る事を喜ぶ」し、その「自然」は子どもに「生活の場所」与える。そして、「現實的な社會が兒童の生活を育む」のである。「教ふるに死せる教鞭物を以して、なんぞ生きた自然を以てせざるか」と、コメニウス[23]の言辞を引く。こうして、石橋は、「生きた自然」、「現實的な實物直觀」の持つ教育的意義を重んずる考えを、明瞭に述べていた。

子どもたちは「東雲を破つて出て來る朝日が最も興味があると述べ」ていた。「實在のアサヒ、自然のアサヒそのものを見て眞にアサヒの事を修得する」のだ。ここから、石橋は、「兒童性は決して文章そのものでなく、兒童の心の躍動するものは自然のアサヒそのもの」であり、それは「實際生活」のなかにあることを述べ、そのことを念頭に「教育して行かねばならぬ事を主張する」のであった。

石橋が、ここで、コメニウスを引きながら、「兒童の心の躍動するものは自然のアサヒそのものである」と強調していることは、とりわけ興味深い。

（3）「兒童が兒童の力によつて生活する力」

こうして、石橋は、上記のような、「現實的な實物直觀、實際生活」の意義を念頭に、次のような取り組みを行っていたのであった。

アサヒの取扱ひに於て、私は尋一兒童を朝日の出ない中に登校させて、日の出を兒童と共に校庭に於て待つた。

東雲を破つて靜々と、否輝かしく現はれた朝日は莊嚴であり嚴肅であり光輝であつた。

兒童がそれを見て思はず

アツ出た出た

朝日が出た。

あげあ（赤い）あげあ

まつかだ

ばんざいばんざい

アーきれいだなあーツ、

と心のまゝのさけびをあげた。

此のさけび、この心のをどり、朝日の昇天と共に生活する兒童の心是をこそ兒童の原始性と呼ぶ。吾々の力で眞の兒童の姿をどうにも出來るものではない。若し出來たとすればそれは兒童の姿を僞らせて表現させたものであり、兒童の心をもてあそんだものであり、兒童そのものゝ魂を奪つたものである。眞に教師の力で左右されざる生活、兒童が兒童の力によつて生活する力は、眞に兒童に生活させた時に於て現はれる。[24]

「兒童の原始性」とは、「此のさけび、この心のをどり、朝日の昇天と共に生活する兒童の心」のことだ。ここに「心の躍動」がある。教師の力で「眞の兒童の姿をどうにも出來るものではない」。それは、「真に教師の力で左右されざる生活、兒童が兒童の力によつて生活する力」であり、それは「真に兒童に生活させた時に於て現はれる」。こうして、石橋は、子ども自身が自らの「力によつて生活する力」に、目を向けていたのであった。

そして続けてこう述べている。

吾々はやゝもすれば兒童そのものゝ心を、吾々の力で宙に引き廻さうとはしないか。兒童は動くものであり、よろこぶものであり、遊ぶものであり、生きたものである。遊んでも遊んでも尚遊びあきないのは子供である。吾々はやゝもすれば文章的讀方教育のみを強ひて文章そのものゝ中に於てのみ教へんとする。此の爲に兒童生活の全面的取扱ひが爲され難いやうである。兒童性を沒却した讀方教授、讀方的道德律を以て律しやうとはしないか。兒童の心と吾々の教へんとする所といかに差異があるかを見極めて、その上に打ち立てられなければならぬではないか。宜しく兒童の原始性を見て生活させなければならない。[25]

私たちは「兒童そのものゝ心を、吾々の力で宙に引き廻さうと」する。だが「兒童は動くものであり、よろこぶものであり、遊ぶものであり、生きたものである。遊んでも遊んでも尚遊びあきない」。私たちは、「文章的讀方教育のみを強ひて文章そのものゝ中に於てのみ教へんと」しがちであるために、「兒童生活の全面的取扱ひが為され難い」ようになっている。私たちは子どもを、「兒童性を沒却した讀方教授、讀方的道徳律を以て律しようと」してないか。石橋は、「兒童の心と吾々の教へんとする所といかに差異があるかを見極め」ながら、「兒童の原始性を見て生活させなければならない」のではないかと、主張していたのであった。

ここには、当時から石橋が有していた、「子どもへのまなざし」[26]の実質、その視座の特質が表れているものと読みとれる。

こうした「兒童の原始性」への視座、「兒童の眞に生活する姿」、「自然のアサヒ」と「心の躍動」等に関する議論は、以下に検討する、石橋の翌年の論考の記述につながる内実を持っているものと考えられる。

5．子どもの「生活意慾と道徳性」

（1）読方教材の比較から

次に、石橋の論稿「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」の記述の詳細を辿ってみたい。

同論考の第一章では、まず表題を「一、讀方の教材を比較して」として、石橋は、教科書教材の取り扱いと「徳目」教授、「道徳性」の育成に占める「生活」の意義から論じていく。

> 一、讀方の教材を比較して
>
> 僕は尋常一年児を担任してその修身教科書を中心にして教材をどの程度に取扱つてよいものか、はつきりした見解を持つてゐない。
>
> こんなことをいつたら或人は言ふであらう。編纂趣意書に明示されてあると。それ位の事は自分もわかつてゐる。だが尋一の児童の道徳生活といふものが如何なる内容を持つたものであるかを未だ私はわからないからである。
>
> 子供自身の持つ道徳生活と教科書の指命（ママ）とが果して一致してゐるかの問題である。それで私は私の學級の子供等がどんな協働的な關聯の道徳生活を營み如何にして彼等は子供の社會を構成してゐるものであるかを、子供の生活事實をよく觀察研究する事に依つて、その營む流れと相即の指導をなすべく努めてゐるわけである。
>
> 此の故にこそ形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さを先づはつきり意識してゐる様な氣がする。
>
> 子供に道徳の徳目を單に教へることよりも子供の生活の中に在る道徳性を子供の生活を温めるものとして見て行きたいと思ふ。大人が内容の無い觀念なり概念なりを注入せんとする事よりも生活が生む規範を体験させ統制する事である。
>
> 例へば孝行といふ生活が、子供の家庭或は學校の生活に於て「ザウキンガケ」或は「留守番」としての生活事實として現はれたならば、その生活事實を如何に生活されてゐるかをはつきりと認識して児童に意識させ協働さすことを努めなければならない［。］
>
> 此の故に教師は
>
> 1、子供と充分の話し合ひをすること
> 2、子供の生活を綴り方として表現さすこと
> 3、遊び作業を充分に觀察すること
> 4、家庭訪問に依つて生活事實を認める事
> 5、子供が特に如何なる協働の組織によつて生活してゐるかを確かめること
>
> 等の仕事が完全になされねばならない。今讀方教材を介在として子供の道徳性を檢證して見やう。[27]

石橋は先ず、「尋一の児童の道徳生活といふものが如何なる内容を持つたものであるか」を問い、「子供自身の持つ道徳生活と教科書の指命とが果して一致してゐるか」を問題にする。そして、自身の「學級の子供等がどんな協働的な關聯の道徳生活を營み如何にして彼等は子供の社會を構成し

てゐるものであるか」を、「子供の生活事實をよく觀察研究する事に依つて」、「その營む流れと相即の指導をなすべく努め」ていると述べる。それ故、その中で、「先づはつきり意識」されたのは、「此の故にこそ形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さ」であったという。

こうして石橋は、「子供に道徳の徳目を單に教へることよりも子供の生活の中に在る道徳性を子供の生活を温めるものとして見て行きたい」と、自己の見解を述べ、「大人が内容の無い觀念なり概念なりを注入せんとする事よりも生活が生む規範を体験させ統制する事」が大事だとする。例えば「孝行といふ生活が、子供の家庭或は學校の生活に於て」、「ザウキンガケ」「留守番」という「生活事實として現はれたならば、その生活事實を如何に生活されてゐるかをはつきりと」教師が認識し、また児童に意識させ「協働さす」ことを努めねばならないという。

故に教師は、子どもと充分に話し合い、子どもの生活を綴方として表現させ、また、遊び作業を充分に觀察し、家庭訪問に依って生活事実を認識し、子どもが特に如何なる協働の組織によつて生活しているかを確かめる、という仕事をせねばならないとする。

以下、石橋は同論考で、「讀方教材を介在として子供の道徳性を檢證」している。

（2）「規範化」された教材と、「生活的な教材」

次に石橋は、「（イ）規範化された道徳的な生活教材」と、「（ロ）比較的に子供の生活的な教材であり、道徳的教材であつて、道徳的規範性を感じない教材」の、２つの教材を考察する。

まず、「（イ）規範化された道徳的な生活教材」について、石橋はこう記している。

> （イ）規範化された道徳的な生活教材
> 「タラウサンガ、ガッカウカラカヘリマシタ。オトウサンタダイマ、オカアサンタダイマ。」
> 勿論是は児童の登校「イツテマヰリマス」から「タラウサンガグンカンノエヲカキマシタ」といふ學習の生活と「ガッカウカラ、カヘリマシタ」「オトウサンタダイマ」といふ一日の生活の全体的生活教材である事は勿論である。
> 然し乍ら此の教材が児童の家庭生活、社會生活の規範をその道徳的秩序の上から眺めたものであらう。子供相互の社會が構成する意識關聯と大人と子供との相互的な社會生活が構成する社會意識とでは異るところが大であり此の道徳的な「禮」「敬」「秩序」といつた規範的生活は子供の心意と取り組むとき、どれだけの子供の心の躍りと、生き生きしさとを表現し、本當に子供の慾する生活さを如實せしめるかに問題がある。
> 斯うした道徳的な露骨な教材と次に掲げる教材とを比較して見やう。此處まではまだ實践せざる世界である。[28]

教材「ガッカウカヘリ」は、「一日の生活の全体的生活教材である事は勿論である」が、「規範化された道徳的な」この教材は、「児童の家庭生活、社會生活の規範をその道徳的秩序の上から眺めたもの」であり、「道徳的な露骨な教材」である。もとより、「子供相互の社會が構成する意識關聯と大人と子供との相互的な社會生活が構成する社會意識とでは異るところが大」であって、その「礼」や「敬」「秩序」といつた道徳的規範は、「子供の心意と取り組むとき、どれだけの子供の心の躍りと、生き生きしさとを表現し、本當に子供の慾する生活さを如實せしめる」だろうか、と石橋は問う。

石橋にとっては、子どもたちが、その「子供の心の躍りと、生き生きしさとを表現」でき、本当に子どもが「慾する生活さ」を如実に発揮できるような「生活教材」が、その視野にあったことが、読み取れる。

一方、「道徳的な露骨な教材」とは反対に、「道徳的規範性を感じない」、「道徳的傾向の見えない」ような「生活教材」の場合はどうか。石橋は、「ヒカウキ」の教材を挙げ、こう自らの捉えと考えを展開する。

次に道徳的傾向の見えない道徳的な子供の生活教材を見やう。

（ロ）比較的に子供の生活的な教材であり、道徳的教材であつて、道徳的規範性を感じない教材。

僕の實践から前後して取扱つた経験の都合上掲げるのである。

「ヒカウキ、ヒカウキ、アヲイソラニ、ギンノツバサ、ヒカウキ、ハヤイナ」といふ教材である。此の教材を見て誰もが道徳的な味を覺えないといふであらう。僕も既成道徳的な味を覺えないが果して道徳性が無いのであらうか。

殊に此の教材を使用する低學年一年児童を對象として見た時、果して一年児の道徳性を、ふくよかに育てゝくれるものは何であらうかと内面を探る必要がある。

僕は此の教材が子供にしつくり合つた場合か、子供によろこばれたりした場合には、此の教材が子供のすなほなのびやかな、子供の生活的心性を子供のものとして培つたと言ひ得ると思ふ。果してさうであつたか、どうかは未だ實践を見てゐないもんだからわからない。それで此の両教材の道徳性的な臭みの点は、いくらかふれたから實践の結果を簡單に述べて見やう［。］[29]

この教材には誰もが「道徳的な味を覺えない」であろうが、「僕の實践」の経験上、そこには「道徳性が無い」とは言えない。石橋は、一年生の子どもたちを見た時「果して一年児の道徳性を、ふくよかに育てゝくれるものは何であらうか」と、子どもの「内面を探る必要がある」と述べる。そして石橋は、「教材が子供にしつくり合つた場合か、子供によろこばれたりした場合」に、その教材が「子供のすなほなのびやかな、子供の生活的心性を子供のものとして培つたと言ひ得る」と考える。「ヒカウキ」という教材には、そのようなねうちがあるのではないか、と指摘しながら、石橋は以下、「實践の結果」を記してゆく。

（3）「子供の立場から」の、「實践」の検証

続く、論考の第２章では、実践のなかでの両教材の道徳性育成の実際を、「子供の立場から」検証している。

二、實践に於ける両教材を介在してその道徳性を檢證する―― 子供の立場から。

（イ）「オトウサン、タダイマ」「オカアサン　タダイマ」といふ教材は、子供は家へ歸つて、お父さんやお母さんに「ただいま」とあいさつしてゐます。といふ事實を單に發表するだけである。

挨拶して「ほめられます」「お母さんが居なくて、挨拶されませんでした」とかいふ。

子供は勿論何等の不思義(ママ)をさしはさむことが無い。すなほに父母に挨拶する事に努めてゐるが、子供のよろこびや、子供らしさがその事を發表するとき本心の意慾から出て言つてゐるか。

父母か教師に教へられたといふ立場によつてたゞ模式的に繰り返すだけである。

是は子供に必要な家庭的社會的道徳性である。事實こんな教材を取扱ふ時子供の生活を子供の力に依つて、と思つてやつたら餘りしつくりした授業も出来ないであらう。僕は此の教材の位子供の心の躍りの足りない教材を四月から今まで餘り多く取扱つてゐない。從つて此の教材を取扱つて失敗した。明かに道徳的生活指導をと思つた僕は此の教材でその使命を果し兼ねて終つた。

母の會等で統制し、實践生活等と結びつけたりしてやつてゐるのである。[30]

「タダイマ」という教材は、「あいさつしてゐます。といふ事實を單に發表するだけ」であり、「ほめられます」「お母さんが居なくて、挨拶されませんでした」とかいうのみで、「子供は勿論何等の不思義をさしはさむことが無い」のであった。「すなほに父母に挨拶する事に努めてゐる」のだが、「父母か教師に教へられたといふ立場によつてたゞ模式的に繰り返すだけ」で、そこには「子供のよろこびや、子供らしさがその事を發表するとき本心の意慾から出て」いる姿はない。

確かにこれは「子供に必要な家庭的社會的道徳性」ではあるが、事実「こんな教材」を取り扱う時「子供の生活を子供の力に依つて」と思つてやってみても「餘りしつくりした授業も出来ない」だろうと考え、「僕は此の教材の位子供の心の躍りの足りない教材を四月から今まで餘り多く取扱つてゐない」という。「従つて此の教材を取扱つて失敗した」と言えるし、「明かに道徳的生活指導をと思つた僕」にとって、「此の教材でその使命を果し兼ねて終つた」のであった。そこで、石橋は「挨拶」の道徳性を、「母の會等」の場で「實践生活等と結びつけ」て、育てようとしたという。

挨拶をすべし、という道徳規範。「すなほに父母に挨拶する事に努めてゐるが」子どもは「本心の意慾から」言っているのではない。そこには「何等の不思義をさしはさむことが無」く、「子供のよろこびや、子供らしさが」そこにあるかと、石橋は問う。

かくして石橋は、「子供の立場」から見たときの、こうした「子供の心の躍りの足りない教材」を扱ったが故の「失敗」を記し、教材「タダイマ」の、「使命を果し兼ね」る実態を指摘していた。

一方、「ヒカウキ」の教材ではどうか。子どもたちにとって、その教材はどう働いたか。

> （ロ）次に、ヒカウキの教材を取扱つた。
> 子供はヒカウキを見た時の経験を一つ残さず物語つてくれた。どの子供も経験をいはない者は無い、「ヒカウキの音の事」自動車と間違つた事、とんで来た時飛行機だ飛行機だとさはいだ事　非常に早かつた事、雲の上にかくれた事、高いところをとぶこと、どうしてとぶのであらうかといふ疑問。プロペラについて、羽について、ヒカウキの重さについて、のつて見たいな、とか本氣になつて話し合つてゐた。けれど銀の翼といふ言葉は遂に聞けなかつた。紙のヒカウキをこしらへて飛ばした子供も多かつた。動かなかつた「タダイマ」の教材と、心の自らに動いた「ヒカウキ」の教材とを比較して果していづれが子供の心をより如實に强力に培つてくれた事か。
> 僕の實践からいへば「ヒカウキ」の教材が子供さを培つてくれた事を意識する。そこで、僕は子供の道徳性を培ふとして、子供の道徳的生活性(ママ)と滞らせて終ふ嫌ひがある事を言ひたい。
> （僕はヒカウキの教材觀や分析(ママ)としてゐるのでないから教材批判は抜きにして終ふ［)］[31]

教材「ヒカウキ」を投げかけると、どの子も「ヒカウキを見た時の経験を一つ残さず物語つてくれた」。そして「疑問」を出し、「のつて見たいな」と語り、「本氣になつて話し合つてゐた」。「紙のヒカウキをこしらへて飛ばした子供も多かつた。」読物教材を扱うのだ「けれど銀の翼といふ言葉は遂に聞けなかつた」というのが、現実であった。

「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」。いずれが「子供の心をより如實に强力に培つてくれた」か。「僕の實践」から言えば、「ヒカウキ」の教材が「子供さを培つてくれた」。石橋は、「タダイマ」のような規範化された教材が、「子供の道徳性を培ふ」といいながら「子供の道徳的生活性」を「滞らせて終ふ嫌ひがある」ことを指摘する。

こうして、石橋は、「道徳的な味を覺えない」ようでも、自分の生活や「経験」とつながりのある教材、子どもの心が「動いた」教材、「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」の持つ、「一年児の道徳性を、ふくよかに育てゝくれる」ねうちは、大きいものであることを、実践の実際から、論じていたのであった。

（4）「道徳性の涵養」と「子供さ」（子供性）

最後の第３章では、石橋は、「道徳性の涵養」と「子供性」について述べ、論を終えている。

> 三、道徳性の涵養は同時に子供性の涵養であれ。子供が日常の生活に於て、子供らしく、子供さの中に、相互的な約束を見出して来る。無理に作つた形式化された、内容の水々しさの無い道徳的な教養材は、ともすると子供の道徳的生活さを培はふとして培ひ兼ねて終ふ事を警戒したい。

一年児の生活は、すべてこれ道徳生活であり、その生活の中に於てのみ約束が(ママ)それ且つ生きるのである。それで僕は「ヒカウキ」の教材がより子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれたものと思ふ。勿論是が全幅な方法だとはいはないが、兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供は (ママ)愛動物愛を生んだ、約束を(ママ)産んだ子供であり、兎に草を食はせるために草（ハコベ）をたんねんに尋ねて來て食はせてゐる子供は愛護を實践してゐる子供である。

僕の一年児は部落ホームに於て朝讀會を實施して、 森に集つて盛んにやつた。子供はお互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして實践した。此の生活の中に協働が生きてゐる。生活の統制が生きるのだ。

要は出來上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を(ママ)産ませ、子供の實践してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實践的生活を統制して行く指導でありたい。

僕は一年児の道徳性は子供の全体的生活性を培ふのだといふ点に於て見て行きたいと思ふ。[32]

「ヒカウキ」の教材は、より「子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれた」。「無理に作つた形式化された、内容の水々しさの無い道徳的な教養材は、ともすると子供の道徳的生活さを培はふとして培ひ兼ねて終ふ事」を「警戒」したい、と石橋は記す。

また、子どもは日常生活において「子供らしく、子供さの中に、相互的な約束」という道徳（規範、準則）を「見出して来る」。「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」である。「その生活の中に於てのみ約束」という道徳（規範、準則）が「生きるのである」。

即ち、「兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供」は、「動物愛」という「約束」（道徳）を「生んだ」子どもである。「兎に草を食はせるために草（ハコベ）をたんねんに尋ねて来て食はせてゐる子供は愛護を實践してゐる子供である。」

石橋学級の一年生たちは「朝讀會を實施して森に集つて盛んにやつた」。「子供はお互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして實践した。此の生活の中に協働が生きてゐる。生活の統制が生き」ている。

ここに石橋が記す「約束」とは、子どもたちが生活の中でつくるきめごと、規則や規範、準則、というようなものと捉えることができよう。その意味では、この「約束」とは、子どもたちが自分たちの生活の中で生み出し、見い出している道徳（準則）、あるいは子どもが自分の生活の中からつくり、「協働」のなかで実践している道徳、とも読むことができよう。石橋は、そこに、集団による「道徳生活」のなかでの自己「統制」、即ち自治と協働の行方を、考えていたのではないか。

かくして石橋は、論考のまとめとして、「出來上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力する」のではなく、「子供相互、各自の力で約束を産ませ、子供の實践してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實践的生活を統制して行く指導」をしたい、「一年児の道徳性は子供の全体的生活性を培ふのだといふ点に於て見て行きたい」と、道徳教育実践への方針と展望を述べていた。「子供性の涵養」、「子供の全体的生活性」を培うことが、「道徳性の涵養」になってゆく。石橋は、自らの実践から、このような一つの確信を導き出していたのであった。

6．小括

石橋は、初任の大船渡尋常高等小学校で尋常科一学年の担任時代、一つの論考「尋一兒童の原始性瞥見」の中で、「兒童各自の心理と子供の領域とを知り、兒童本質の姿を失はざる様生活させたい」と念願するところから、「兒童の原始性」の重要性を述べていた。石橋は、一年生の子どもたちを「朝日の出ない中に登校させて、日の出を兒童と共に校庭に於て待」ち、「心のまゝのさけびをあげた」子どもたちに、「心の躍動」を見ていた。「兒童の原始性」とは、「此のさけび、この心のを

どり、朝日の昇天と共に生活する兒童の心」のことだ。「兒童本然の生活」は、「文そのものに在る」のではなく、むしろ、「文にならざる兒童の生活が兒童を生活させてゐる」のだ。「兒童の眞に生活する姿」は、その「生きた姿、動く姿態」にある。実際に、「兒童の心の躍動するものは自然のアサヒそのもの」であった。「兒童が兒童の力によつて生活する力」を念願する石橋は、「真に兒童に生活させ」ることの意義を、実践の実際から確かめていた。

そして、論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」のなかで、石橋は、「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」を比較し、「ヒカウキ」の教材の方が「子供さを培つてくれた」ことを述べ、子どもの心が「動いた」教材、「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」のねうちを述べていた。そして一方、「タダイマ」のような規範化された教材が、「子供の道徳性を培ふ」といいながら「子供の道徳的生活性」を「滞らせて終ふ嫌ひがある」こと、「礼」や「敬」「秩序」といつた「道徳的規範」、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さ」、「大人が内容の無い觀念なり概念なりを注入せんとする事」の無力さを指摘していた。

石橋は、「兒童の心の躍動」のなかに「道徳性の涵養」の契機があると考えていた。「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」は、「子供の心をより如實に强力に培つてくれた」。そして、「兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供」は、「動物愛」という道徳を「生ん」でいる子どもである。「兎に草を食はせるために草（ハコベ）をたんねんに尋ねて来て食はせてゐる」生活に、「愛護」の「實践」がある。「朝讀會」を「森に集つて盛んにやつた」子どもたちの、「お互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして實践した」生活の中に、「協働」と「生活の統制」が生きている。

こうして石橋は、「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」であり、「道徳性の涵養は同時に子供性の涵養で」あることを述べ、「出來上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を産ませ、子供の實践してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實践的生活を統制して行」きたいと、自らの思念と、展望を記していた。

7．おわりに

本稿で検討してきた、当時の石橋の論考の記述からは、「兒童の原始性」「児童の心の躍動するもの」を見つめていた青年教師・石橋勝治の姿が、明瞭に窺われる。

子どもの「道徳生活」の中にこそ、道徳性を育む「心の躍動」があり、「約束」という道徳（準則）を生む子どもの「實践」の事実がある。〈生活が規範を生む〉のであって、子ども自身の〈生活の中に道徳性がある〉のだ。

子どもの「本心の意慾から」出てくる、その内側から生まれ出てくる「子供のよろこびや、子供らしさ」が、道徳性を育てるのだ。子どもたちは、「愛護」や「協働」の実際生活の中で「約束」をつくり見出し、自らの内に道徳性を伸ばしていける。低学年児童たちにとって、心躍るような経験とその生き生きした表現、発露の保障が、道徳教育へと連なる道となっていく。

「道徳的に露骨な」「規範化された」読物教材による徳目の教化ではなく、「子供の生活の中に在る道徳性を子供の生活を温めるものとして見て行き」ながら、「兒童本然の生活」のなかにある不思議や疑問、「心の躍動」を見守り、励ますこと。「子供の慾する生活さ」、「子供性」に即し、「真に兒童に生活させ」、「生活が生む規範を体験させ」ることで、道徳性を「子供のものとして培」うことを望むこと。徳目の注入・教化の道徳教育ではなく、子どもの〈生活意欲〉から出る、子どもがその生活の中で生み出す道徳（「約束」）に目を向け、その「子供性」を伸ばし、育てようとすること。こうして、「子供の生活を子供の力に依つて」切り拓かせるのである。

およそ、これらの指摘のなかに、石橋勝治の道

徳教育観、その特徴的な視座と実践への精神的態度の一つの姿態が、見て取れる[33]。のちに花巻の花城小や遠野小などで自主・自治と「協働」の学級経営などに邁進する石橋実践の、基本的な子ども観と教育観の一端が、ここに現れていると、見ることができるであろう[34]。

近年の〈石橋勝治の教育実践〉についての研究においては、例えば、植田一夫『子どもを権利主体に育てる―石橋勝治の教育実践をもとに―』(日本標準、2021年)のなかでは、「子どもを対等な学習者に育てる授業論」、「子どもを権利主体に育てる自治の指導」等という関心から、戦前・戦後初期の石橋実践の検討や見直しがなされている[35]。一つは、本稿で確かめてきた石橋の実践と思考も、それらの問題意識と視点から、あらためて、あわせて読み返し、捉え返すことができよう[36]。

加えて言えば、石橋の、この論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」のなかの議論は、例えば、戦後に続く、〈生活指導を通した道徳教育〉〈生活指導のなかの道徳教育〉という議論・論点につながるものであるとも考えられる。また、それは、小学校低学年児童の道徳性の涵養、自治と生活指導、そして低学年生活科の学習指導、総合的な学習などを考えてゆく場合にも、大切な示唆を与える内容を有しているようにも思われる。

以後の作業課題としては、ここに見た石橋の思考・発想の由来、石橋の生い立ちや岩手師範で学んだことは何かなど、諸資料を参照しながら探っていきたい。また、昭和戦前期における教育実践として石橋の大船渡時代の実践の特質はどのようなものであり、その占める位置はどのようなものであったといえるか、戦前の教育運動史の全体、またほぼ同時期に展開していた、戦前東北の「北方性教育運動」の実際にも照らしあわせながら、捉え返していきたい。

註

(1) 中野光「社会科教育の開拓者·石橋勝治」(『中野光教育研究著作選集② 日本の教師と子ども』EXP、2000年、所収、161-173頁)(初出は、中野光「連載『戦後の子どもと教師』(第7回)新教科＝社会科の教育―石橋勝治の実践と理論を中心として―」(日本生活教育連盟編『生活教育』第47巻第10号(通巻563号)、1995年10月、68-75頁)。なお、臼井嘉一『社会科カリキュラム論研究序説』(学文社、1989年)74-97頁、片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)570-582頁、小原友行『初期社会科授業論の展開』(風間書房、1998年)408-424頁、等参照。

(2) 拙稿「学級文集にみる石橋勝治の『子供』観と教育観―稗貫郡花城尋常高等小学校赴任当初を中心に―」(『岩手大学教育学部研究年報』第64巻、2005年)、拙稿「『生活の問題』と『生活の指導』―花城校初期・石橋勝治の生活教育実践―」(『岩手大学教育学部研究年報』第67巻、2008年)を参照されたい。

(3) 石橋勝治・佐々木方・佐々木勇『実践 遠野教育物語―いまに生きる自治の経営と自主学習―』(日本標準、1992年)386頁。

(4) 例えば、阿部真(民研岩手班共同研究)『岩手の教師・その伝統』(富士屋印刷所、1979年)は、岩手師範学校教諭・千喜良英之助について詳細に叙述している(91-167頁)。そこでは、東京高師専攻科を卒業した千喜良がJ．デューイの教育哲学の影響を受けた生活教育思想の持主であり、附属小校長を兼任していた千喜良が現場教師とともに「デューイ研究会」を主唱し輪読会が行われていたこと、そして、附属小の教師や学生たちに思慕されていた自由主義的な千喜良が、県当局から危険人物としてマークされ沖縄師範に転属となる顛末を述べている。『石橋勝治著作集』所収の「著者略歴」では、「千喜良助教授の極めて進歩的な学校教育の社会化等について薫陶をうく」(『石橋勝治著作集 第7巻』あゆみ出版、1984年、359頁)と記されており、岩手師範学校の学生時代に、石橋が、J．デューイ教育哲学・思想を学び、摂取していたという可能性が考えられる。これらは、以後の

重要な検討課題の一つであろう。なお、城丸章夫「解説」(『石橋勝治著作集 第１巻―自治・自主教育の開拓―戦前編―』あゆみ出版、1984年、所収）348-349頁及び358-360頁、参照。

(5) 石橋ほか、前掲『実践 遠野教育物語』386頁。なお、『石橋勝治著作集 第７巻』（あゆみ出版、1984年）巻末所収の「著者略歴」、参照。

(6) 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』（日本標準、1972年)、23-54頁。

(7) 同上書、55頁。

(8) 石橋自身による自伝的著書、前掲『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』では、この尋常科一学年担任の一年半のことについて、「生活に根ざした小学一年の教科学習」という章の中で記しているが（55-66頁)、そこでは、本稿で確かめるような修身・道徳教育の実践については、同書の中では論及がなされていない。

(9)『石橋勝治著作集』第１巻～第３巻（あゆみ出版、1984年)、参照。

(10) 石橋勝治「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』―子供の生活意慾と道徳性―」（國語教育同行(ママ)會『國語・南方岩手』第３号、1935・昭和10年12月23日発行、秋田大学附属図書館（北方教育資料室）所蔵（複写)）42-47頁。

(11) 同誌同号は、謄写刷の冊子であり、秋田大学附属図書館の中にある所謂「北方教育資料室」に所蔵されている（同図書館所蔵は複写)。同誌同号の目次を見ると、「生活解釈學の実踐的檢討」「詩林」「綴方実践」「文集 山 厳正批判」「批判の解答(ママ)」の５つの編からなり、各々の編ごとに頁が振られている。ちなみに、同誌の第１号、第２号については、現時点では未見である。

(12) 同誌同号の目次と内容を見ると、「生活解釈學の実踐的檢討」という特集の下に、石橋勝治の当該論考のほか、早坂健「主張 友に語る」、及川公夫「文意確認と生活意力(ママ)」、朝倉一二三「實践の方向」、菅野謙「北方の科學性」、福地文教「巻六を一讀して」、千葉忠一郎「小都市児童の生活姿勢」、國分一太郎「文解釈小論」の各氏の実践記録や論考が並ぶ。また同誌後半にある特集「文集『山』厳正批判」には、鈴木六郎、小野寺薫、朝倉一二三、佐藤勝郎、吉田農のコメント論考がある。文集『山』は及川均の学級文集であるが、及川は同号の上記の特集「厳正批判」の次の箇所で、小野寺、朝倉、吉田の各氏への「批判の答辞」を書いている。このように、この時期の主に岩手県南部の生活綴方教師たちの論考や実践報告が載せられており、「國語教育同行會」発行の同誌は、県南・沿岸地域の生活綴方同人誌の一つであったと考えられる。なお、吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」（白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』東北電力株式会社、1993年、所収）617-618頁、参照。

(13)『石橋勝治著作集』全７巻（あゆみ出版、1984年)。

(14) その意味で、戦前岩手における石橋勝治の教育実践が、修身・道徳教育史の観点から新たに着目され検討されることが、今後大切になろう。それは、戦後初期の石橋の社会科教育実践の実践史的背景を探る作業の一つでもあり、〈(戦後初期）社会科と道徳教育〉の関連を原理的に捉え返し、考えてゆく一つの切り口となるものであろう。なお、石橋勝治『一年生の教室記録―社会科を中心とした指導―』（社会書房、1949年。『石橋勝治著作集』第７巻に所収)、日比裕「社会科授業の遺産に学ぶ３ なまの現実を直視する一年生―小一『おとうさん、おかあさん』（昭和24年・石橋勝治教諭指導）―」（『教育科学／社会科教育』№147、1976年６月)、木全清博「石橋勝治著 一年生の教室記録」（『教育科学／社会科教育』№396、1994年９月臨時増刊号)、参照。

(15)「尋一児童の原始性瞥見」（『教育論叢』第32巻第5号、1934・昭和９年11月）（『石橋勝治著作集 第3巻―学習と生活と自治一体の教科指導―戦前編―』あゆみ出版、1984年、所収、15-25頁)。また、同稿の後半部では、「カタツムリ」の観察学習の顛末を述べ、児童は「生物動物不完全物であり創造の餘地あるものを好

む」こと、児童の「心と共に動くもの、共に生活出來得るものを好む性がある」こと等を記していた。なお同稿の入稿日は「昭和九年八月二十五日」と記されている。

(16)『石橋勝治著作集 第７巻』の巻末所収の「著者略歴」参照。なお､この「著者略歴」は「『石橋勝治著作集』編集委員会作成による」ものである。

(17) 石橋､前掲「尋一兒童の原始性瞥見」31頁。

(18) なお、中内敏夫は、前掲『石橋勝治著作集第３巻』の「解説」の中で、このように記している。「石橋勝治が一九三〇年代から四〇年代の前半にかけて小学校現場で実践し報告してきた記録をよんでいくと、そのどれをよんでも、ある顕著な特色がそれらをいろどっていることに気づく。／石橋は『一般的に見て児童性のよく織り込まれてゐる教科は児童が興味をもって学習する』といって、教材選択、教科指導のうえでの『児童性』を考慮にいれることの必要を説く。これぐらいのことは、一九三〇年代にもなればだれでもがいっていたことだが、石橋のばあいその『児童性』のとらえ方が特徴的である。石橋によると、それは、大人たちがもう見失ってしまっていても子どもの間には伝えられているその『原始性』のことである。／『私が児童の原始性を問題にするのは児童各自の心理と子供の領域とを知り、児童の本質の姿を失はざる様生活させたいためである。』／かれの『児童性』は人間性の『原始的な生活』であって、そのころはよくいわれていた『童心』ではない。石橋のような『児童性』のとらえ方は、そのころでは、児童の村小学校にいた野村芳兵衛や小砂丘忠義らがいっていたことである」(259頁)。この、石橋の言う「原始性」については、中内の指摘するように、例えば小砂丘忠義の「逞しき原始子供」の議論と通ずるものがあると言える。なお、植田一夫『子どもを権利主体に育てる―石橋勝治の教育実践をもとに―』（日本標準、2021年）177-179頁、参照。一方、このように中内は、石橋が言う「児童性」とは、「大人たちがもう見失ってしまっていても子どもの間には伝えられているその『原始性』のことである。」とするが､ただし､中内がここで記す「大人たちがもう見失ってしまってい」るもの､「子どもの間には伝えられている」ものとは何か、そこには明示がなく、この指摘には明瞭に理解できないところがある。

(19) 石橋、前掲『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』58頁。

(20) 石橋、前掲「尋一兒童の原始性瞥見」、31-32頁。

(21) 同上論考、32頁。

(22) 同上論考、33頁。

(23) 例えば、北詰裕子『コメニウスの世界観と教育思想―17世紀における事物・言葉・書物―』(勁草書房、2015年)、五十嵐裕子「コメニウスの保育思想に関する一考察―『母親学校』と『幼児期の学校』を中心に―」（浦和大学・浦和大学短期大学部『浦和論叢』第54号、2016年)、参照。

(24) 石橋、前掲「尋一兒童の原始性瞥見」、33-34頁。

(25) 同上論考、34頁。

(26) 植田、前掲『子どもを権利主体に育てる』33-37頁、参照。

(27) 石橋、前掲「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」42-43頁。

(28) 同上論考、43-44頁。

(29) 同上論考、44-45頁。

(30) 同上論考、45-46頁。

(31) 同上論考、46頁。

(32) 同上論考、46-47頁。

(33) なお、例えば北海道の生活綴方教師・木村文助の『悩みの修身』（厚生閣､1932･昭和７年）等のような、天皇制国家体制下、〈国民道徳観念涵養のエージェント〉としての教師からの、大正から昭和初期にかけての時期の、「修身」＝道徳教育批判は、さまざまに現場教師の中から指摘され表現、吐露されてきた。同論考の石橋の指摘は、その〈「修身」批判〉の系列の一

つにあるものと、捉えられ得るものであろう。なお、畠山義郎『村の綴り方―木村文助の生涯―』（無明舎出版、2001年）、太郎良信「木村文助の綴方教育論の研究（１）―手稿『綴方概論』の検討―」（『文教大学教育学部紀要』第 51 集、2017 年』）、参照。

(34) この点では、特に、この論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」に石橋が記していた「道徳性の涵養」をめぐる実践や思考が、次の赴任校、花城校や遠野学校での、自治の学級経営、生活綴方を通した生活指導実践などの背景として、どのようにのちの実践に繋がっていた（ものと捉え得る）のか、以後の重要な検討課題になる。

(35) 植田、前掲『子どもを権利主体に育てる』参照。なお、海老原治善『民主教育実践史―国民教育創造のために―』（三省堂、1968年）29-31頁、海老原治善『現代日本教育実践史』（明治図書、1975年）711-719頁、田代高章「戦後初期における『自治』観の検討―石橋勝治の実践を手がかりに―」（日本教育方法学会編『教育方法学研究』第22巻、1996年）、参照。

(36) その意味では、戦前岩手での石橋勝治の仕事、その書き残したもの（教育実践記録）を、いま、読み返す意義は、充分に存しているように思える。一方、本稿で確かめた、25歳頃の若き青年教師・石橋勝治の言葉は、戦後初期の「全面主義」道徳教育と、1958年「道徳」特設という戦後教育史、そして2015年、小・中学校に「特別の教科 道徳」が置かれるようになった今日に、いかなる示唆を与えていると、見ることができるだろうか。いま、「無理に作つた形式化された、内容の水々しさの無い道徳的な教養材」、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事」、「出來上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力」、「内容の無い觀念なり概念なりを注入せんと」し、「兒童そのものゝ心を、吾々の力で宙に引き廻さうと」し、「興味を持ち得ないものを強ひる」ような「教師の強制と抑壓」、「死物の教育景觀」は、学校にないと言えるだろうか。そして、そうなってゆく／そうさせる背景に、何があるといえるだろうか。

算数に特異的に弱さのある児童への認知特性に応じた指導法の開発

髙橋瑞輝**，鈴木恵太***

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

TAKAHASHI Mizuki*，SUZUKI Keita**

Effective Instruction for Students with Calculation Difficulties

要　約

本研究では、算数の学習に特異的な困難さを示した小学生６年生男児１名を対象とし、認知特性に応じた教材を用いた足し算と引き算の指導を行った。アセスメントからはワーキングメモリや言語理解、継次処理などの弱さが考えられた一方で、認知的な強さとして知覚推理や同時処理が考えられた。算数学習では、繰り上がりのある足し算や繰り下がりのあると引き算、足し算や引き算を応用した買い物学習を行った。この際、認知特性に応じた指導の工夫として、計算手続きに関する「手順表」を用いることとし、毎回のセッションにおける対象児の実態を踏まえて修正を行いながら進めた。結果として、指導開始前に行われたプレテストに比べて全指導終了後に行われたポストテストにおいて得点の向上が認められ、認知特性に応じた指導の有効性が示された。

１．はじめに

文部科学省の調査（2022）では、公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち学習面や行動面で特別な支援を必要とされる者の割合が約8.8％であることが示された。その内訳では、学習障害（Learning Disabilities, LD）の特性から学習面の困難さを示す者が6.5％、行動面について、注意欠陥多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD）の特性から不注意や多動性の困難さを示す者が4.0％、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder, ASD）の特性から対人関係やこだわり等の困難さを示す者が1.7％であり、LD に関係する学習面の困難さを示す者が最も多い。近年の学習指導要領の改訂によって、教科学習の高度化や多様化が図られる中にあっては、これら児童に対して適切に対応していくことが求められる。

LD は文部科学省（1999）によれば「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、または推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態」と定義される。その中心は読み／書き／計算に関する障害で、この背景には、全般的知的機能と領域特異的な能力との間のアンバランスさあることが指摘されている（McIntosh & Gridley, 1993）。したがって、効果的な指導にあたっては、認知特性の個人差を理解し学習方略を個別のニーズに適合させることが重要となる。先行研究では、WISC 知能検査をはじめとしたアセスメントに基づいた個別指導の実践研究が報告され、その有効性が指摘されている。しかしながら、そ

＊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，＊＊＊岩手大学教育学部

れら報告の多くは国語教科（読み／書き）に関するもの（例えば、上岡・鈴木、2018；山崎・山下・鈴木・寺田、2014など）で、算数教科に関する報告は少ない。

先に挙げた文部科学省の調査（2022）では、学習面の困難さを示す者のうち、「読み／書き」の困難さは3.5％であるのに対し「計算／推論」の困難さは3.4％と同程度を示している。稲垣・米田（2017）は算数障害の有病率は日本では標準化された検査自体がないために明確ではないことを指摘してはいるものの、齋藤・武田（2010）は通常の小学校に在籍する児童を対象とし調査から「計算／推論」に関する困難さを示す者の割合が4.9％であったことを報告している。これは海外の報告（Shalev、2004）での出現率（５～６％）とほぼ変わらない割合であり、これらのことから算数に困難さを示す児童生徒は学校現場において多数存在していることが考えられる。

算数は積み上げ式の教科（藤井、1995）であることから、下学年の内容に遅れがあると上学年の学習にはさらに遅れが生じることが考えられる。それが積み重なると、劣等感から算数学習への自己効力感の低下につながる可能性もある。集団での指導の中では、そのような子ども達のつまずきに十分に対応することが難しい場合もあることから、個人のつまずきに応じた個別での対応が求められる。

効果的な指導を行うためには個人のつまずきや特性に応じた指導法や支援法が求められる。算数には視空間認知や注意、ワーキングメモリなど多くの認知的機能が関わることから（土居・松岡・田中、2021）、困難さの背景にある認知的機能を丁寧に評価することが必要である。また、算数の障害は読み書きの障害と併存することや両者に共通する認知的特性があることが報告されている（Peters, Op de Beeck, & De Smedt, 2020）。ここからは、特性に応じた指導について、読み書きに関する効果的な個別指導を参照できること、その上で、算数という領域特異性を考慮した指導を考慮する必要が考えられる。

先行研究では、心理アセスメントを用いた特性に応じた算数指導を行った実践研究がいくつか報告されている。白府（2021）は特別支援学校に通う小学２年生に対して WISC-IV を含めた心理アセスメント結果を踏まえた指導を行なっている。対象児の認知的長所である言語理解の強さや同時処理の強さを活用し、数量や数詞、除数の理解を促す指導について、同時処理の力を生かしたパワーポイント教材の活用や数字タイルを用いるなどの工夫を行っている。その結果、指導前に行なったベースラインテストに比して指導後のフォローアップテストで得点の向上が認められた。佐囲東・中山（2018）においても、小学３年生の男児に対して WISC-IV をはじめとした心理アセスメントに基づいた算数指導を行っている。指導では、認知的長所である視覚情報処理や同時処理を活用し視覚教材を用いて九九指導を行った。指導の結果としては、指導前に式提示条件で九九の正答ができなかったものが指導後には同じ状況で唱えられるようになり、理解が深まったことが認められた。

このように先行研究からは認知特性に応じた算数指導の有効性が示唆される。しかしながら、算数教科に関する指導実践の報告例は少ない。認知特性の多様な個人差に対応する指導法の検討の実証や算数教科の内容の幅広さへの対応には、研究の蓄積が必要であるため、効果的な指導法の確立に大きな課題がある。

そこで、本研究では算数学習に特異的な弱さのある児童に対し認知特性に応じた指導を行い、その効果について検討することを目的とする。

２．方法

１．対象とアセスメント

対象は、A市内の通常学級に在籍するA児であった。A児は小学校６年生の男児でインテーク時の生活年齢は11歳９ヶ月。聴力・視力に異常はなく、利き手は左手。ADHD の診断がある。インテーク時の主訴は、算数学習の遅れであり、数概念の獲得や計算流暢性などに困難がみられた。算数学

習は、小学校２年生程度の問題からつまずきがあるとのことだった。

心理教育アセスメントの結果を表１に示す。WISC-IV では、全検査 IQ が67であった。各指標をみると、言語理解指標（VCI）が知覚推理指標（PRI）に比して有意に低く、またワーキングメモリ指標（WMI）が処理速度指標（PSI）に比して有意に低かったことにより、視覚系情報処理に比して聴覚系情報処理の弱さが考えられた。一方、認知的長所としては、PRI における目で見て考える力の強さ、および PSI における情報を整理して課題を遂行する力の強さが考えられた。下位検査をみると、「符号」（評価点４）や「記号探し」（評価点５）に比して「絵の抹消」（評価点８）が高い傾向がみられた。そのため、その場で提示される情報に比べ、知っていることをもとに行う処理に強さがあることが考えられ、Ａ児の持っている知識や経験、イメージなどと関連付けて学習することで理解が進むことが考えられた。「数唱」（評価点３）の低さや「算数」（評価点３）の低さから、聴覚的な情報を頭の中に保持しておくことが難しいことが考えられ、「類似」（評価点１）の低さからは、言葉を概念的に操作する力に弱さが考えられた。

DN-CAS では、プランニングの標準得点が低く、問題解決の方法を選択・決定し素早く実行する力の弱さが考えられた。一方、同時処理の標準得点は最も高く、提示された情報を一つの情報として統合したり、複数の要素を一つのまとまりとして認識したりする力の強さが考えられた。

フロスティッグ視知覚発達検査（DTVP）では、適用年齢を超えていたことから知覚指数は算出されず、各領域の知覚年齢を指標とした。結果から、下位検査Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの４つの領域で最高の知覚年齢に達していなかったことから、それらの領域における視知覚機能の弱さが考えられた。下位検査Ⅰでは、書字の器用さや書字姿勢に起因する書字の弱さが考えられた。下位検査ⅡおよびⅢの結果からは、注意を持続する難しさや形の恒常性の弱さが窺われ、下位検査Ⅳでは、複数の刺激の中から情報を選択する弱さが考えられた。

その他、算数習得度を確認するため「特異発達障害診断･治療のための実践ガイドライン」（稲垣･小枝・小池・若宮・加藤、2010）から算数課題を行なった。その結果、正答数／問題数は、足し算で14／20、引き算で5／20、掛け算で0／12、割り算で0／10であった。誤反応としては、足し算課題では一の位の計算間違いや繰り上がりの数字を足し忘れる、百の位の数字を書き忘れるといった誤答が観察された。引き算課題では一の位の計算間違いや繰り下がりの誤りといった誤答が観察された。掛け算課題では計算手続きの誤り、割り算課題では無回答であったことから計算手続きの理解が不十分であると考えられた。足し算課題や引き算課題においては、繰り上がりや繰り下がりの手続きが不十分なものが多くあったことから、視覚情報を記憶する弱さや、不注意による誤りが多いと考えられた。

以上より、Ａ児は足し算や引き算など基礎的な算数学習に課題がみられ、その背景として、聴覚的な情報を理解し推理・思考する力や継次処理、ワーキングメモリ、プランニング、注意の力の弱さが考えられた。一方、認知的長所として、視覚

表1　Ａ児のプロフィール

WISC-IV（CA 11：09）
FSIQ=67
VCI=64 / PRI=89 / WMI=65 / PSI=70
DN-CAS（CA 11:09）
全検査標準得点=59
プランニング＝62 / 同時処理＝80 /
注意=66 / 継次処理＝71
DTVP*1（CA 11:10）
Ⅰ9:09/ Ⅱ5:09/ Ⅲ4:06/ Ⅳ5:06/ Ⅴ8:00
特異発達障害診断・治療のための実践ガイドライン*2（CA 11:10）
足し算 14/20，引き算 5/20，
掛け算 0/12，割り算 0/10

*1 知覚年齢をあらわす

*2 問題数に対する正答数をあらわす

的な情報を理解し推理・思考する力や同時処理の力が考えられた。

２．指導方法

指導は算数習得度評価の結果から足し算と引き算を取り上げることとした。アセスメントで得られた本児の認知特性の強みである視覚的な情報処理や同時処理を活用し、またワーキングメモリやプランニング、手続き理解の弱さへの配慮として「手順表」を用いた計算手続きの理解を図った。

算数指導の手続きを以下に示す。指導はＡ児のつまずきについて基礎的な事項から扱うこととして大きく３期（指導期Ⅰ、指導期Ⅱ、指導期Ⅲ）から構成された。

指導期Ⅰでは主に繰り上がりのある足し算を行った。ここでは計算の手続きを視覚化した手順表①を使用しＡ児が繰り上がりの計算を正確にできるように指導を行なった。

指導期Ⅱでは主に繰り下がりの引き算について指導を行った。手順表を用いた学習とそれを活用する練習をし、計算手続きの定着を図った。Ａ児が自ら活用できる教材を開発するために、理解度に合わせて手順表を改訂し、全部で３種類を作成した。手順表②は繰り下がりの数字を書き込むもので、手順表③および手順表④は引かれる数を十と一の位の数に分解するものであった。指導を進める中での手続き理解やＡ児の様子を考慮し、手順表②を改めて用いることとした。また、指導Ⅱ期ではお金を用いたロールプレイを通した引き算の学習も行った。これは、引き算が日常生活場面でどのように活用されているかについての学習を意図したものであった。

指導期Ⅲでは指導期Ⅱを通して得られたＡ児の課題である20や101など一の位や十の位が０である引き算の指導を行なった。ここでは位ごとに色分けされていて繰り下がりの手続きを視覚的かつ継時的に理解できる手順表⑤を使用した。

すべての指導期における毎回のセッションで、足し算と引き算の定着度を確認する「10問テスト」を行った。その際には、計算の正確性とスピードを意識するよう、Ａ児に「正確に」「早く」問題を解くよう指示した上で行った。

また効率的に学習を進めるためには学習意欲が重要である。この点について、本研究では指導終了後にＡ児の好きなキャラクターのシールを使ったトークンエコノミー法を用いた。またＡ児の医学的診断やアセスメントに基づいた配慮と工夫を行った。それらは、学習場所を刺激の少ない環境にする、指導前に学習内容をホワイトボードに記入し見通しをもたせる、学習内容をパターン化する、衝動的な行動を許容する、の４点であった。

３．指導の手続き

指導期間は202×年６月から202×年12月で、岩手大学教育学部内の教室で行った。指導は、基本的には週１回の頻度で行うこととし、１回の指導は60分程度で、全19セッションを行った。

指導では、各セッションの結果やＡ児の実態に合わせて指導法に適宜修正を加えながら進めた。

すべての指導終了後には、指導効果を確認する目的として定着度確認テスト（ポストテスト）を実施した。実施は202×年12月であった。問題は、アセスメントで用いた特異発達障害診断・治療のための実践ガイドラインの問題構成に準じて作成し、全50問の構成で、指導で行った繰り上がりのある足し算（20問）と繰り下がりのある引き算（20問）に加え、０から借りる引き算（10問）を加えたものであった。

４．指導結果の分析

指導開始前に実施した特異発達障害診断・治療のための実践ガイドラインの足し算および引き算の結果をプレテストとして、指導終了後のポストテストにおける正答数と比較した。また、計算の流暢性について、10問テスト（足し算および引き算）の正答数と所要時間（タイム）をグラフ化し、計算の正確性と流暢性を分析した。

５．倫理的配慮

本研究は岩手大学における人を対象とする医学

系研究実施規則に準拠して行われた。研究に先立ち本人及び保護者に研究の内容を書面にて説明し同意を得た。

３．結果

１．指導経過とＡ児の様子

アセスメントから、目で見て考える力の強さ、情報を整理して課題を遂行する力の強さが考えられたことから、「手順表」を用いた指導から開始した。指導当初は１つの活動において取り組む時間が長くなると徐々に集中力が低下し、計算間違いが起きたり、指示の聞き間違いがみられたりしたことから、指導で行う学習活動のパターン化を図るとともにホワイトボードに学習活動を記入しておくことで見通しを持って学習に取り組むことができるよう工夫した。その結果、後半のセッションになるとＡ児が席に着いた際に、指導の最初に行う毎回のテストに向けて気持ちを作る様子が見られた。また、自らホワイトボードでメニューを確認し、指導の流れをイメージしながら学習に取り組む様子がみられた。

足し算の指導では、プレテストにおいて繰り上がりの数字を忘れてしまう計算手続きの未定着がみられた。指導では、手順表①を用いて、繰り上がりのある計算を書き込む位置が明確になるよう指導したところ、正答することが増えていった。３桁同士の足し算を進めていたところで、Ａ児から「足し算が得意になりました」との発言がみられ、自信を持って取り組む様子がみられた。

引き算指導においては、手順表①を引き算用に変更した手順表を用いたが、Ａ児の習熟度に合わせて修正を行った。はじめは、繰り下がりの数字を上に書き込むものであったが、一の位の引き算の手続きの理解が不十分でＡ児にとって難しい様子だったため改訂することとした。手順表③および手順表④では引かれる数を分解する（例えば、12を10と２に分ける）ものを作成した。指導ではＡ児が手順表を活用して正答していた様子から有効と考えられたものの、20以上の大きい数では分解の段階が増えることで適用が難しい様子がみられた。そこで再度の修正では、はじめに作成した数字を書き込む手順表②に戻した。Ａ児はこの手順表を使って大きい数の計算もできるようになった。10問テストでは、なかなか満点が取れず悔しそうな様子を見せることもあったが、初めて満点を取れた際にはガッツポーズをして喜んでいた。

買い物指導は、お金の種類の学習プリントや買い物のやりとりに関する学習を行った。指導当初はお金の種類の判別が不十分であったが、指導後半には買い物のやりとりにおいて、渡されたお金を自ら数え正確に計算する姿が見られるようになった。計算の様子を観察すると、指導で用いた手順表を活用している様子がみられた。セッション終了時の指導者との会話でも今日の楽しかった学習として買い物をあげており、楽しみながら引き算を学ぶことができた様子がみられた。

また、Ａ児が達成感を持ち効率的な学習を進めることが出来るように、トークンエコノミー法を用いた。セッション開始前に好きなシールを選び、終了後に振り返りシートに貼る指導を行なった。Ａ児は、シールを貼ることを楽しみにし、また成果の積み重ねが視覚化されることで、指導に意欲的に参加するようになった。

２．10問テストの成績推移

セッション２～19において足し算および引き算の10問テストを行なった。それらは10点満点で、足し算を全17回、引き算を全８回行なった。足し算テストは全ての問題に繰り上がりがあり、２桁＋２桁の足し算をセッション２～10の間に全８回行った。さらに３桁＋３桁の問題をセッション11～19の間に全９回行なった。引き算テストは、繰り下がりの有無が混在しているもので、繰り下がりがある場合は２桁－１桁または２桁－２桁の問題で構成された。セッション10～19にて行われた。

２桁＋２桁の足し算テストでは、４回目（セッション５）以降において継続して満点であった。タイムも最速で88秒、第１回（セッション２）と第８回（セッション10）を比較しても、60秒近く

の短縮がみられた（図１）。

３桁＋３桁の足し算テストでは、セッション15および17以外で満点であった。タイムはセッション11の106秒が最も速く、その後の短縮はみられなかった（図２）。

引き算テストでは、開始当初から満点はみられず８回目（セッション19）ではじめて満点となった。タイムは63秒（セッション11）から114秒（セッション12）の間で正答数が９～10点の場合に所要時間を要するようであった（図３）。

３．プレテストとポストテストの成績の比較

プレテストとポストテストの結果を図４に示す。プレテストにおいて足し算が14点、引き算が５点だったものが、ポストテストでは足し算において満点、引き算において19点であった。

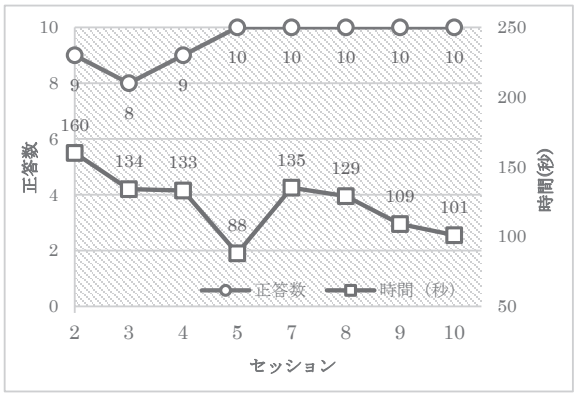


図1　10問テスト（２桁＋２桁の足し算）

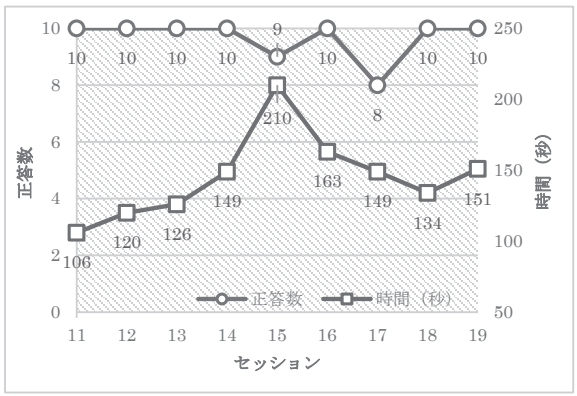


図2　10問テスト（３桁＋３桁の足し算）

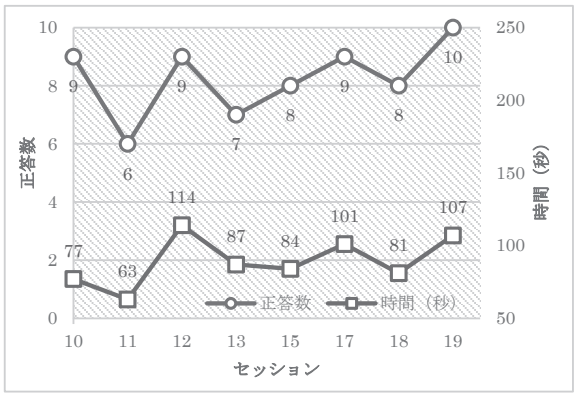


図3　10問テスト（引き算）

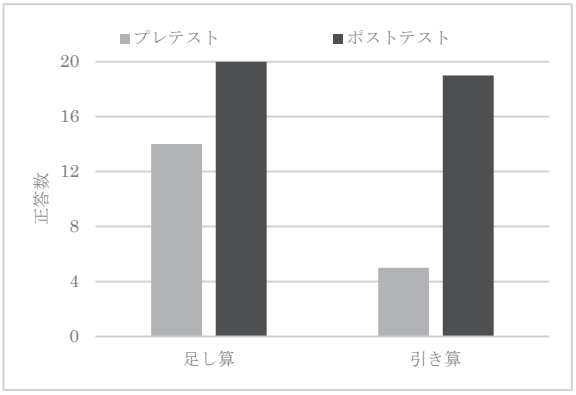


図4　プレテストとポストテストの比較

４．考察

本研究では、算数の学習に弱さを示した児童を対象として、その実態と背景特性に応じた効果的な指導法を検討した。指導は各セッションで行った結果を実態に合わせて適宜修正を加えながら進めた。

全指導終了後に行なったポストテストからは、足し算の正答率が100パーセント、引き算の正答率が95パーセントであったことから、本研究で行なった指導内容の定着が考えられた。足し算のポストテストでは、プレテストの際にみられた繰り上がりの数字を足し忘れることなく流暢に問題を解いていた。指導の中では「足し算が得意になりました」との発言がみられ自信を持って取り組む様子がみられた。引き算のポストテストでは、プレテストで繰り下がりの間違いがみられた問題でも正確に解くことができるようになっていた。

10問テストでは満点が取れず悔しそうな様子で初めて満点を取った際にはガッツポーズをして喜ぶ様子がみられるなど、指導当初にはみられなかった引き算に対する自信が窺えた。

本研究では、A児の認知特性に基づき計算手続きを視覚化した手順表を教材として用いた。結果から計算の正確性や流暢性が向上し、またポストテストにおいて得点の向上がみられたことから、足し算と引き算の力が定着したことが示される。ここから、本研究で行った指導の効果が考えられ、また合せて、認知的長所と短所を踏まえた教材や指導法の有効性が示唆される。

先行研究では、庄子・青山（2018）が、計算のケアレスミスの多い小学生に対し、四則計算に関する文章題の指導を実施している。対象児は、アセスメント時にワーキングメモリやモニタリングの弱さがみられたことから、文章題を「立式」「計算」「解答」と３つに細分化し視覚化する工夫を行った結果、ポストテストにおいて誤答が大きく減少した。また、白府（2021）は数概念の指導について、WISC-IV での FSIQ が「非常に低い」領域にあった児童を対象として数概念の指導を行っている。K-ABC II で示された同時処理の強さを活用して、パワーポイントや数字タイルなど視覚化された教材を用い、その結果、指導後のテストで得点の向上を認めている。小崎・笹山・綿巻（2013）は、小学４年の児童に対し算数の乗法の指導を行っている。計算の手続きを手順表のように視覚化し、計算の流れを捉えやすいプリント教材を使用した結果、指導前に比して指導後のテストで得点の向上がみられたことを報告している。これら先行研究からは、ワーキングメモリや注意の弱さなどの認知特性に対して、視覚化された教材や手順表などの支援が有効であることが示唆される。本研究はこれら知見を支持するものと考えられる。特に、白府（2021）は全般的知的発達水準の低い児童を対象としている点で注目に値する。本研究でも全般的知的発達水準が低い児童を対象としていたが、アセスメントバッテリーから認知的長所と短所を把握し、それを踏まえることで効果的に学習を進めることができると考えられる。

本研究では、認知的短所として、ワーキングメモリや継次処理などが示されたが、前者は「課題の遂行中に、関連する情報を一時的に保持しておく」力であり、後者は「全体を順序立てて処理する」力である。A児はこれらの力が弱いために、繰り上がりや繰り下がりなど複数の情報を記憶にとどめながら計算することが難しく、簡単な計算で間違ったり百の位を書き忘れたりといった誤りがみられたものと考えられる。また、引き算の問題では、計算手順そのもの理解が不十分な様子で、計算途中で足し算をしてしまうといった誤りがみられたが、この背景には全体を順序立てて処理する力である継次処理の弱さの関与も考えられる。指導では「手順表」を用いて、計算の全体と順番を視覚化し、手順を確認しながら一つひとつ確実に処理できるよう支援した。結果から、繰り上がりや繰り下がりのある計算の正答が増えたことは、ワーキングメモリや継次処理の力の弱さに対する「手順表」支援の有効性が示唆される。

また、本研究では手順表をA児の習熟度や実態に合わせて適宜、修正を行った。指導開始前に行ったアセスメントから視覚化や手順表の有効性が示唆されたものの、実際には、指導を進める中で上手く機能しない場面も多かった。この背景には、A児の計算の習熟度や手順表の使い方に対する理解度、指導者の言葉がけの仕方、あるいはその日の体調など、様々な要因が関与すると考えられたが、それらを毎セッションの振り返りから丁寧に見立て、指導法の調整を行っていったことも指導の成果に大きく貢献したものと思われる。子どもの状態を丁寧に見取り柔軟に指導法を調整していくことの重要性も示唆される。

すべての指導期を通して行った10問テストの結果では、２桁同士の足し算では正確性は高く所要時間は短縮する傾向であったことから、計算の流暢性が向上したものと考えられる。一方、３桁同士の足し算では正確性は高いものの所要時間の短縮はみられず、引き算では正確性が高い場合に所要時間を要する傾向が窺えたことから、計算の正

確性の向上は窺えたもののスピードとの両立には至らなかったと考えられる。これは、計算の流暢性においては、計算の正確性が先行し熟達することによる処理スピードの向上が後続するというHaring & Eaton（1978）のモデルを支持するものである。計算の流暢性指導においては、この習熟プロセルを踏まえた指導の重要性が示唆される。本研究においては、３桁同士の足し算や引き算について、今後、熟達を意図した学習指導を行う必要があるだろう。

本研究で示された計算力の向上を促進させた要因の１つにＡ児の学習意欲が考えられる。本研究では意欲を高める工夫としてトークンエコノミー法を用いた。先行研究では、小畑・干川（2012）が広汎性発達障害のある児童に対して漢字指導を行った際にトークンエコノミー法が学習意欲の向上を促すことを指摘している。また、永山・小島（2006）はADHD児に対しひらがな指導を行った際にトークンエコノミー法が学習を意欲的に進める上で重要であったことを述べている。本指導においても、開始前のシール選びを楽しみにしている様子や、全ての指導終了後にシールのたまった振り返りシートをみて嬉しそうな声をあげていた様子などから、学習意欲の向上において寄与したものと思われる。

５．今後の課題

本研究では、算数の学習に特異的な困難さを示した児童に対して、特性に応じた指導を行い、学習内容の定着が認められた。つまずきとその背景的認知特性を踏まえ、かつ指導内の児童の状態を踏まえ修正を行っていく重要性が考えられた。また合せて学習意欲の向上のために行ったトークンエコノミーの有効性も考えられた。

今後の課題としては、まず、先に述べたように、より計算の流暢性の向上を図る指導を継続していくことが挙げられる。また、指導を継続していくにあたっては、本人の習熟度に合わせて、さらに使いやすい視覚化教材を認知特性に応じて開発する必要もあるだろう。本研究では、学校との連携を行うことはせずに大学内で指導を完結させたが、学校と連携することでさらに効果的に学習を進めることができる可能性がある。全ての指導が終了した後に、Ａ児は大学での学習で楽しかったこととして今まで学校でやったことを思い出せたという主旨の発言をした。学校での学習と連携を図ることができていれば、より効率的な学習が可能になったのではないかと思われる。学校と専門機関など異なる機関間での連携には様々な課題もあるものと思われるが、適切な情報共有のあり方や役割分担の元の指導の方法なども今後は検討していくことも必要であろう。

引用文献

土居正人・松岡莉穂・田中沙貴（2021）計算困難児に対するアセスメントと支援方法の検討 計算問題におけるステップ得点の提案．*吉備国際大学研究紀要*、*31*, 127-135.

藤井義久（1995）算数不得意児の診断と治療に関する発達的研究（1）－小学校４年生算数つまずきテスト結果を基にして－．*日本数学教育学会誌*、*27*, 199-204.

Haring, N.G., & Eaton, M.D.(1978). Systematic instructional procedures: An instructional hierarchy. In N.G.Haring, T.C.Lovitt, M.D. Eaton, & C.L.Hansen(Eds.), The fourth R: Research in the classroom(pp. 23-40). Columbus, OH：Merrill.

稲垣真澄（2019）*特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン*．医歯薬出版

稲垣真澄・米田れい子（2017）限局性学習症．*児童青年精神医学とその近接領域*、*58*, 205-216.

上岡清乃・鈴木恵太（2018）漢字学習に特異的な困難を示す児童に対する認知特性に応じた漢字指導法の検討．*高知大学教育実践研究*、*3*, 61-68.

小崎記子・笹山龍太郎・綿巻徹（2013）視覚的支援を活用した算数科指導の実践研究．*長崎大学教育実践総合センター紀要*. *12*, 287-296.

小畑雅子・干川隆（2012）広汎性発達障害のある児童への漢字学習に及ぼす認知スタイルに合わせた指導の効果．*熊本大学教育学部紀要*, *61*, 7-13.

McIntosh, D.E.,& Gridley, B.E.(1993)：Differential ability scales：Profiles of learning disabled subtypes. *Psychology in the Schools, 30*, 11-24.

三浦光哉・川村修弘（2012）書字困難となっている疑 LD 児への漢字誤答分析と認知特性を活かした漢字指導．*宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要*、*7*, 1-10.

文部科学省（1999）学習障害児に対する指導について（報告）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm（Retrieved 2023/01/29）

文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（Retrieved 2023/01/29）

永山やよい・小島道生（2006）ひらがな読みの困難な小学２年生への支援．*発達障害支援システム学研究*、*6*，1

Peters, L.,Op de Beeck, H.,& De Smedt, B.（2020）. Cognitive correlates of dyslexia, dyscalculia and comorbid dyslexia/ dyscalculia: Effects of numerical magnitude processing and phonological *processing. Research in Developmental Disabilities*, 107, 103806.

佐囲東彰・中山勘次郎（2018）算数障害を有する児童に対する九九の自動化のための学習支援：認知特性と九九のつまずきの分析から．*上越教育大学研究紀要*、*37*, 371-383.

齋藤瑞子・武田篤（2010）通常の学級に在籍する児童の算数困難に関する実態調査．*秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*、*32*, 31-35.

Shalev, R.S.(2004). Developmental dyscalculia. *Journal of child neurology, 19*, 765–771.

庄司果那・青山眞二（2018）個別指導におけるモニタリングを促す指導の検討：ケアレスミスの多い小５女児への算数指導を通して．*北海道教育大学紀要教育科学*、*69*, 117-127.

白府士孝（2021）視覚的・運動的手掛かりを生かした数概念の獲得のための算数指導～WISC-Ⅳのアセスメント結果を活用した長所活用型指導～．*函館短期大学紀要*、*48*, 48-59.

杉本任士（2014）日本に学校教育におけるトークンエコノミー システムの導入状況．*日本大学大学院総合社会情報研究科紀要*、*15*, 67-74.

山﨑梨加･山下遼子･鈴木恵太･寺田信一（2014）. 聴覚的認知に弱さを持つ児童に対する認知特性を考慮した読み書き指導．*高知大学教育実践研究* 28. 147-153.

重度・重複障害教育における「個別最適な学び」と「協動的な学び」

柴垣　登*

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SHIBAGAKI Noboru*

A Study on “Individually Optimized Learning” and “Cooperative Learning” in Education for Severe and Multiple Disabilities

要　約

現在、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実し、授業改善を行っていくことが求められている。このことは特別支援学校においても同様であるが、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、心身の発達の段階や学習の進度などが一人ひとり異なることから、もともと個に応じた指導が重視されている。また、生活単元学習などの学習活動や、学校生活全体を通して集団で取り組む活動が重視されており、これまでから個別最適な学びと協働的な学びの一体的な実践が行われてきている。しかし、人間関係の形成や言葉によるコミュニケーションに非常に困難がある重度・重複障害児に対しては、その障害の状態や特性、心身の発達の段階などに応じた、個別最適な学びや協働的な学びの定義と実践のあり方を検討することが必要である。本稿では、重度・重複障害児の対人相互交渉や学習指導などに関する先行研究などを参照しつつ、重度・重複障害児の個別最適な学びと協働的な学びの定義と実践のあり方を考察した。

１．はじめに

2021（令和３）年１月に、中央教育審議会から「『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）」（以下「令和答申」）が出された。答申では、すべての校種で「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。その際、家庭や地域の協力も得ながら人的・物的な体制を整え、教育活動を展開していくことも重要である」とされている（中央教育審議会［2021］19）。

現在、特別支援学校に在籍する児童生徒の重度・重複化が進んでいる。特に肢体不自由特別支援学校では、令和２年度の在籍児童生徒の重複障害学級在籍率は51.6％となっており[1]、半数以上は重複障害である。肢体不自由があり、知的障害の程度も重度で、ことばによるコミュニケーションが非常に困難であり、人間関係を形成することが容易ではない重度・重複障害児に対して、小学校や中学校などにおけるの個別最適な学びと協働的な学びの概念をそのまま当てはめることは困難である。そのため、重度・重複障害児にとっての個別最適な学びと協働的な学びの定義と実践のあり方を検討することが必要である。

そこで本稿では、肢体不自由の程度が重く、かつ知的障害のある重度・重複障害児にとっての個別最適な学びと協働的な学びについて、その障害

＊岩手大学教育学部

特性や生活上及び学習上の困難さに着目して、その定義と実践のあり方を明らかにする。その際、これまでの重度・重複障害教育における、個に応じた指導や集団学習などに関する先行研究などを参照しつつ、考察を進めることとする。

2．特別支援教育における協働的な学び

2.1 個別最適な学びと協働的な学び

考察を進めるにあたって、最初に個別最適な学びと協働的な学びについて、令和答申に示された内容を確認する。

2.1.1 個別最適な学び

個別最適な学びは、指導の個別化と学習の個性化からなるとされる。令和答申ではそれぞれについて以下のように述べられている。

「指導の個別化」

> 全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化が必要である（中央教育審議会［2021］17、下線筆者）

「学習の個性化」

> 基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質･能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探求において課題の設定、情報の収集・整理・分析、まとめ・表現等を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」も必要である（中央教育審議会［2021］17、下線筆者）。

個別最適な学びとは、以上の指導の個別化と学習の個性化の二つからなり、「『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である」とされている（中央教育審議会［2021］18）。奈須は、令和答申にも示されている子供自身が学習が最適となるよう調整すること、教師が指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことが必要であり、「個別最適な学びの視点からまず大切になってくるのは、教師の都合やタイミングで教えるのではなく、一人ひとりの子どもの都合やタイミングで学べるようにすること」であるとしている（奈須［2021］141）。

2.1.2 協働的な学び

令和答申では、協働的な学びについて以下のように述べられている。

> 「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、これまでも「日本型学校教育」において重視されてきた、探求的な学習や体験的な学習活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要である（中央教育審議会［2021］18）。
>
> 「協働的な学び」においては、集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげ、子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びにつなげていくことが大切である（中央教育審議会［2021］18）。

「子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働」しながら、「異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びにつなげていくこと」が協働的な学びとされている。奈良は、山形県天童市立天童中部小学校の取り組みから、「本来、授業を含め学校生活はすべて、子どもと教師が協働で作り出していくもの」とした上で、これまでの授業ではすべて教師が仕切ってきたものを「子どもたちと教師で一緒に創っていくもの」とすることに転換することで、子どもたちの感覚を大きく変え、「先生の支援を受けながら、自分たちの意思と力で自分たちが望む授業を仲間と協働しながら創り出していく『自学・自習』の経験が、子どもたちにエージェンシーを育んでいくことは間違いない」としている（奈須［2021］37-38）。

以上から、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実するとは、まず児童生徒が自らの興味関心などに応じて、自身にとって適切な学びの方法と進度を選択し、主体的に学習に取り組むことによって基礎的・基本的な知識・技能を習得すること。その上で思考力・判断力・表現力や学びに向かう力を身に付け、子ども同士がお互いの考え方を組み合わせて、よりよい学びを作り出していくことといえる。教師には、そのような子どもの学びが実現するために、奈良のいうように、子どもの都合やタイミングで学べるようにすること、子どもたちが自分の意思と力で、自分たちが望む授業を仲間と協働しながら創り出していけるような学習計画の作成や、指導、支援を行っていくことが求められる。

2.2 特別支援教育における個別最適な学びと協働的な学び

特別支援教育においては、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に行うという考え方は、これまでから重視されてきたものである。奈須は、令和答申の基調となっている理念が、近代学校への批判と改革の動きの中心にある子ども観の転換によるものとしている。それは、一つにはすべての子どもは生まれながらにして有能な学び手であり、もう一つは子どもは一人ひとり違っているし、違っていていいというものである。このような子ども観に立てば、学校は「すべての子どもがそのあるがままの状態で受け入れられ、価値のある存在として尊重されるような場にすることが求められ」、その上で「子どもたちが求める多様な学びの機会を柔軟に提供すること、学習の成立に向けて一人ひとりの子どもを丁寧に見取り、必要に応じて適切な支援をタイミングよく行うことが、学校と教師にとって重要な仕事」になる（奈須［2021］102-103）。このような子ども観に立つ学校と教師による指導や支援は、個別最適な学びや協働的な学びという言葉ではいわれていなかったが、特別支援学校においてはこれまでから重視されてきたことである。

2017（平成29）年４月に告示された現行の特別支援学校小学部学習指導要領では、第１章第３節３の(3)「指導計画の作成等に当たっての配慮事項」において、個に応じた指導を行うための個別の指導計画作成上の配慮事項として次のように述べている。

イ　各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、次の事項に配慮しながら、個別の指導計画を作成すること。

（ア）　児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、基礎的・基本的な事項に重点を置くこと。

（イ）　児童又は生徒が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、それぞれの児童又は生徒に作成した個別の指導計画や学校の実態に応じて、指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、グループ別指導、繰り返し指

導、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童又は生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること。その際、第４節の１の⑶に示す情報手段や教材・教具の活用を図ること（文部科学省［2017］68、下線筆者）。

特別支援学校では、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、心身の発達の段階、学習の進度等が一人ひとり異なるため、個別の指導計画を作成し指導や支援を行っている。そして、その指導や支援を行うにあたっては、上記のように「児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、グループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童又は生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れる」ことが求められ、個別指導だけでなく、グループ別指導も取り入れるなど「指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図る」ことが求められている。

このように、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習を取り入れることは、まさに令和答申でいわれている個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目ざすものであり、特別支援学校においては、むしろそれらを先取りした実践が行われてきた。例えば、知的障害特別支援学校において、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、これまでから各教科等を合わせた指導として行われてきた生活単元学習の指導計画作成上の配慮事項として、現行学習指導要領解説には次のものがあげられている（＜イ＞と＜カ＞は省略）。

（ア） 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。

（ウ） 単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。

（エ） 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。

（オ） 単元は、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要かつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること（文部科学省［2018］33）。

生活単元学習において、これらの配慮が求められるのは、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、「実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導」が求められることや、「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多」く、「学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要」であるからである（文部科学省［2018］26）。当然、一人ひとりの知的障害の状況や程度、特性などは異なることから、個人差の大きい集団の中で、一人ひとりの児童生徒の目標や課題に応じた指導や支援を行うとともに、「自立や社会参加のために必要な事柄を実際的・総合的に学習する」

ために、共通のテーマ[2]のもとに、一人ひとりが役割を担うことや、協働して活動に取り組めることが求められている（文部科学省［2018］32）。

また、知的障害特別支援学校の各教科の指導計画の作成において、たとえば算数科で「問題を自立的、協働的に解決し、学習の過程を振り返り、概念を形成するなどの学習の充実を図る」よう配慮することとされているように、各教科の指導においても個に応じた指導の充実とともに協働的な学びが重要であるとされている。

以上のように特別支援学校においては、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実するという考え方は、新たに入ってきたものではなく、むしろ、特別支援学校において行われてきた実践の基盤となる考え方が、普通教育にも取り入れられたとも考えられる。そのため特別支援学校では、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させるために、新たな取り組みを始めなければならないということではなく、これまで取り組んできた実践を、個別最適な学びと協働的な学びという考え方であらためて捉え直し、評価・整理した上で、さらに充実・発展させることが求められる。

3．重度･重複障害教育における「協動的な学び」

3.1 重度・重複障害とは

重度・重複障害教育における協働的な学びについて考察を進めるにあたって、まず本稿における重度・重複障害の定義について述べる。

重度・重複障害という概念は、主に教育分野で使用されているものである（高橋2016）。1975年に出された特殊教育の改善に関する調査研究会の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」では、重度・重複障害児は次のように説明されている。

> 本報告でいう「重度・重複障害児」には、これまで「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」等で定められている重複障害児（学校教育法施行令第二十二条の二に規定する障害－盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱－を２以上あわせ有する者）のほかに、発達的側面からみて、「精神発達の遅れが著しくほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加えて考えた（特殊教育の改善に関する調査研究会1975）。

児童福祉法では重症心身障害児について「重度の精神薄弱と重度の肢体不自由が重複している児童をいう」と規定している。重症心身障害児は、主として医療・福祉関係の分野で使用される用語であるが、高橋は、重度・重複障害と重症心身障害は互いに重複する概念であるとした上で、近年の医学の進歩による超重症児[3]の存在なども踏まえて、重度・重複障害児について次のように定義している。

> 言語、運動、認知、社会性などにおいて障がいを二つ以上併せ持ち、さらに言語によるコミュニケーションが困難で、身体面、行動面から日常生活において常時介助を要し（医療行為を要する人を含む）、社会における障壁が生じる可能性のある子どもたち」とする（高橋［2016］15）。

西川ら（2000）は、教育の分野では、重度・重複障害児は重度の肢体不自由に重度の知的障害を伴っているなど、重度の障害が重複している児童生徒を指す場合に用いたり、障害の程度が極めて重度で教育的対応が困難である児童生徒を指す場合に用いたりしていることや、その中でも特に常時医療が必要な子どもを「超重度・重複障害児」、「超重度障害児」、「超重障児」という用語を用いている例があることを述べている。高橋の定義にあるように、重度・重複障害児の中に医療行為が

必要な子どもを含むことは、教育の分野でも一般的になりつつあり、高橋の定義に妥当性があると考えられる。

2021（令和３）年に文部科学省の委託を受け、三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティングが実施した「重度重複障害児者等の生涯学習に関する実態調査」では、対象者を①重症心身障害児者（大島分類[4]にて１～４に該当すると考えられる児者）、②重度肢体不自由児者（身体障害者手帳１級、２級及びそれらに該当する児者）、③医療的ケア児者（医療的ケアスコア記載の医療的ケア及び見守りが必要な児者）としている。これらの対象者は、高橋や西川の重度・重複障害者の定義とも重なるものであり、このことからも、髙橋の定義は妥当であると考えられ、本稿においては高橋の定義を用いることとする。

3.2 重度・重複障害教育の課題

一木は、重度･重複障害教育に関する研究では、「個」を対象とした事例研究がその大半を占め、教育現場が直面する課題に即応した研究の蓄積がなされてきたが、教育課程に焦点をあてた研究は極めて少ないとしている。そして、「個」を基点とするボトムアップの視点で指導計画を立案する自立活動の考え方や、自立活動を主として指導する教育課程は、個々の児童生徒の実態や教育的ニーズに対応する点で評価されるが、そこには限界があることを指摘している。その限界とは、自立を目ざし個々の実態に即して指導目標・内容を設定する自立活動の指導は、「逆向き設計」の視点で指導を具現化する領域であるが、自らが立案した指導の不確実性に悩む教師の実態は「求められる結果」としての子どもの姿を描けない現状があるということである。そのような状況から、個々の実態に対応した教育実践の追究と不可分なものとして、重度・重複障害教育における教育課程編成の研究に着手することが喫緊の課題であるとしている（一木［2020］33-34）。

重度･重複障害教育における困難さについては、他にも様々な指摘がなされている。徳永は､重度･重複障害の子どもの実態に応じた目標設定が抱える課題について、その多くが知的障害の教科を学ぶが、各教科等の目標系列の目盛りが大きいために、個々のこどもの実態を踏まえて指導目標を設定する指標として十分ではないことを指摘している（徳永［2022］６）。そのため特別支援学校の重複障害学級を担当する教師は、対象児童生徒の障害特性が多様なために、「何を教えたらよいか、どのような授業をしたらよいか、この目標設定でよいのか、など」各教科の指導を考えるときに、これらの悩みが多いとしている（徳永「2022」29）。

高橋は、重度・重複障害児は意志表示が微弱であったり、言語でのコミュニケーションがとりくにかったりするために、学習活動の内容や行動の目標を周囲の大人がそれまでの実践や経験値によって決めてしまいがちであることを指摘している（高橋［2011］401-402）。

重度・重複障害教育における目標や内容設定の難しさについては、一木や徳永、高橋の他にも同様の指摘が数多くあり（石川2013、細渕2018、菅野2021など）、これらの課題が重度・重複障害教育における課題であると考えられる。これらの先行研究における指摘と肢体不自由の特性から、重度・重複障害教育の課題とは、対象となる児童生徒の特性として、意志表示が微弱であったり、言語でのコミュニケーションがとりくにかったり、運動感覚や視覚、聴覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用することに困難があったり、認知面で偏りがあったり、あるいは医療的行為が必要であったりなど、障害の程度が重く、また多様であることから、教師がその指導目標や内容の設定において、何を教えたらよいか、どのような授業をしたらよいか、この目標設定でよいのか、などの悩みを抱えていることであるといえる。

3.3 重度・重複障害児の個別最適な学び

3.3.1 特別支援学校における重度・重複障害児の個に応じた指導の状況と課題

先述のように、現行の特別支援学校小学部学習指導要領では、個別の指導計画を作成して、個に応じた指導を行うように規定している。そして、指導を行うにあたっては、児童生徒の障害の状態

や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、グループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童又は生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ることとしている（文部科学省［2017］68）。しかし、重度・重複障害児の指導や支援においては、障害の程度が重く、また多様であることから、教師がその指導目標や内容の設定において、何を教えたらよいか、どのような授業をしたらよいか、この目標設定でよいのか、などの悩みを抱えている状況がある。

重度・重複障害教育におけるこれらの課題の解決のために、個に応じた様々な実践が行われている。肢体不自由特別支援学校では、重度・重複障害児に対しては、各教科や外国語活動、総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主とした教育課程を編成し､丁寧な指導を行うことが多い。これは、重度・重複障害児の特性として、意志表示が微弱であったり、言語でのコミュニケーションがとりにくかったり、運動感覚や視覚、聴覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用することに困難があったり、認知面で偏りがあったり、あるいは医療的行為が必要であったりなど、障害の程度が重く、また多様であることなどから、各教科等の指導よりも、様々な感覚を関連させながら、運動・動作を行なったり、認知や概念の形成を図ることの困難など、学習上または生活上での阻害要因となるつまずきや困難に着目し、主体的に学べるようにするためである。個々の児童生徒の障害の状態や程度、特性、発達の程度などに応じて適切な指導や支援を行うために、自立活動を主とした指導を行うことが適切であるとされ、多くの肢体不自由特別支援学校で重度・重複障害の児童生徒への教育課程として編成されていることが多い。

しかし、自立活動については、特別支援学校学習指導要領に「小学部から高等部に至る目標の系統性や内容の順序性が示されて」おらず､「いつ、何を指導するのか、その指導目標・内容は、指導を担当する教師が個々の子どもの自立を描き、障害の状態や発達段階等を踏まえて決定すること」になっている（一木［2020］25)。このことが、教師がその指導目標や内容の設定において、何を教えたらよいか､どのような授業をしたらよいか、この目標設定でよいのか、などの悩みを抱えているという重度・重複障害教育の課題の要因となっている。

3.3.2 自立活動を主とした教育課程の課題

自立活動を主とした教育課程は、肢体不自由特別支援学校で重度・重複障害の児童生徒への指導を行う際に多く取り入れられ、ある意味一般的になっている。しかし、自立活動を主とした教育課程の編成については、先の一木以外にも、その問題点が指摘されている。菅野は､「児童生徒の障害像を感覚が十分に発達していない、又は障害の程度等が重度で概念の形成が十分に図られていないという発達の側面のみを重視することによって、これらの指導を学年や学齢が上がっても継続的に指導し、自立活動を主とした教育課程で高等部３年生まで続ける場合も散見される」とし､「このような児童生徒の困難な状況の要因を感覚や概念の形成にだけ求めることで、児童生徒の持っている緩やかな成長に伴う能力を過小評価してしまう可能性も懸念され」るとしている（菅野［2020］７)。

また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第１章第３節の３の(1)のカに「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部においては、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動並びに自立活動については、特に示す場合を除き、全ての児童に履修させるものとする」と示されていることから、障害の重い子どもについても、教科も自立活動も学ぶことが前提であり（吉川［2021］10)、「障害の重い子供の教育課程は、各教科を自立活動に替え、自立活動の指導を中心に行うことが前提になると誤解している学校」や､「各教科と自立活動の区別が曖昧なまま、子供の障害の状態が重

いことのみを理由に、各教科を自立活動に替える判断をしている学校」があることの可能性が指摘されている（一木［2020］11）。

また、先述のように、自立活動については「小学部から高等部に至る目標の系統性や内容の順序性が示されて」おらず、「いつ、何を指導するのか、その指導目標・内容は、指導を担当する教師が個々の子どもの自立を描き、障害の状態や発達段階等を踏まえて決定すること」（一木［2020］25）になっているという課題があることとも相まって、自立活動を主とした教育課程を安易に取り入れることについての再検討が求められている。

3.3.3 重度・重複障害児への各教科の指導

自立活動を主とした教育課程を安易に取り入れることについての再検討が求められている中で、重度・重複障害児への各教科の指導についても、その意義を認識することが求められている。菅野は、「重度・重複障害の児童生徒に対して、各教科として指導した方がよいのか、各教科を自立活動の指導に替えて指導した方がよいのかについて悩むという声や、教科を指導しているが、目標設定とその評価について悩んでいるという声」を聞くとし、各教科の指導と自立活動について「日常生活に必要な国語を身に付け、言葉による見方・考え方を働かせ、国語で理解し表現する資質・能力は、自立活動の指導で育成していくものでしょうか。音楽的な見方・考え方を働かせ、生活の音や音楽に興味や関心をもって関わる資質・能力は、自立活動の指導で育成していくものでしょうか」という疑問を投げかけている（菅野［2021］６）。本来、各教科の指導と自立活動では、その目標や内容、授業づくりの手続き[5]が異なる。菅野は先の疑問への答えとして「『何のために学ぶのか』という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、各教科と自立活動の目標設定に至る手続きの違いを踏まえ、心身の調和的な発達の基盤のみならず、人間として調和のとれた育成を図ることを目指し、各学校での教育課程の編成、及び授業づくりに取り組むことが重要になる」と述べている（菅野［2021］６）。重度・重複障害児の各教科の指導について、自立活動とのバランスをとりつつ、教育課程の中にどのように位置付けるのかを検討することが必要である。

重度・重複障害児に対して各教科の指導を行うことをためらわせる要因として、先に菅野があげている「目標設定とその評価について」教師が悩んでいることがある。しかし、知的障害特別支援学校の各教科の小学部の第１段階は、次のように知的障害の程度が比較的重い児童生徒が想定されている。

> 主として知的障害の程度は、比較的重く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容を示している。
>
> この段階では、知的発達が極めて未分化であり、認知面での発達も十分でないことや、生活経験の積み重ねが少ないことなどから、主として教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容を示している（文部科学省［2018］24）。

小学部１段階の「生活」の内容は次のように示されている。

> ア　基本的生活習慣
>
> 食事や用便等の生活習慣に関わる初歩的な学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
>
> ㋐簡単な身辺処理に気付き、教師と一緒に行おうとすること。
>
> ㋑簡単な身辺処理に関する初歩的な知識や技能を身に付けること。
>
> エ　遊び
>
> 自分で好きな遊びをすることなどに関わる学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

㋐身の回りの遊びに気付き、教師や友達と同じ場所で遊ぼうとすること。
㋑身の回りの遊びや遊び方について関心をもつこと（文部科学省［2017］81）。

このように小学部１段階の各教科の目標や内容は、知的障害が重い児童が、教師の直接的な援助を受けながら、その後の学びの基本となる行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとしている。このことから、重度・重複障害児に対しても安易に自立活動を主とした教育課程の編成を選択するのではなく、各教科の指導も行うなど、対象となる児童生徒にとって適切な教育課程を検討することが必要である。下山は「各教科等の指導では、『調和的発達』を目指し、自立活動の指導では、各教科等を学ぶ基盤を作るのです。自立活動の指導は、各教科等の指導につなげるものであることを忘れてはなりません」（下山［2020］11）としているが、各教科と自立活動の目標設定に至る手続きの違いなどを踏まえ、児童生徒の人間としての調和的な発達を目ざして、各学校での教育課程編成や授業づくりに取り組むことが求められる。

以上のように重度・重複障害教育においても各教科の指導の意義を認識し、各教科と自立活動のバランスのとれた教育課程編成と授業づくりが行われることが必要である。しかし、一方で重度・重複障害児に対して各教科の指導を行う上での困難さがある。一木は、小学部の各段階について「多様な子どもの実態を想定して３つに区分したものであり、段階間の幅が大きくなって」おり、「実際の授業では、『Ａさんは、２段階の内容を踏まえて目標を達成したけれど、３段階の内容を踏まえた目標を次の目標として掲げるには高すぎる』という事態」が生じることが想定されるとし、現在の段階は「各教科等の目標系列の目盛りが大きいために、個々の子どもの実態を踏まえて、指導目標を設定する指標としては十分ではなく、補完する指標が必要」であるとしている（一木［2021］７）。

そこで、徳永らは、特に知的障害が重度な子どもの学びの状況を把握し、適切な目標設定をするために、教科（subject）の枠による尺度である「Ｓスケール」と、それによる行動リストである「学習到達度チェックリスト」を作成している。Ｓスケール及びチェックリストは、特に知的障害が重度な子どもに対応できるように、誕生から１歳６カ月までの項目が詳細に設けられている。Ｓスケールの特徴は、「聞く」「話す」等の「教科の視点」を重視した点であり、チェックリストには初期段階である「乳幼児の発達」を踏まえて行動項目が列挙されている（徳永［2021］2-3）。吉川は、障害の重い児童生徒においても教科の指導が原則であり、特に必要がある場合に自立活動に替えるという手続きからも、教科の視点での実態把握が重要になるとしている。その上で、段階で示されている知的障害の教科は、それぞれの段階の幅が広いため、さらに詳細な実態把握が必要になるが、このチェックリストを活用することによって、障害の重い児童生徒の発達を踏まえて、教科の視点で実態把握ができるため、目標設定につながりやすいとしている（吉川［2021］13）。

各教科の指導を行うにあたっての困難があるにせよ、安易に自立活動を主とした教育課程を選択するのではなく、各教科等を学ぶことの意義を認識し、児童生徒にとって適切な教育課程を検討し編成することが必要である。その際には、小学部の各教科の１段階の目標や内容の吟味、Ｓスケール及びチェックリストなどの活用を行い、対象となる児童生徒への各教科の指導の適否を検討するとともに、指導目標や内容の設定を行う必要がある。

重度・重複障害児の指導のみならず特別支援教育において、これまでから個に応じた指導の充実が図られてきているところではあるが、これまでの個に応じた指導が持つ様々な課題の解決を図りつつ、指導の個別化と学習の個性化の二つからなる個別最適な学びの視点から、あらためて検討を行いその充実を図ることが必要である。

3.4 重度・重複障害児の協働的な学び

重度･重複障害児の個別最適な学びについては、様々な課題の解決が必要でありつつも、その障害

の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、これまでの実践の蓄積なども踏まえながら、個別指導を中心として行っていくとして、それでは協働的な学びをどのように考え実践していけばよいのであろうか。

3.4.1 特別支援学校における重度・重複障害児の集団指導の状況

重度・重複障害教育においても、教師と一緒の活動や、集団での活動及び生活の中で様々な力を身に付けることが重視されている。知的障害特別支援学校小学部の教科「生活」の１段階では、その内容が次のように示されている。

> オ　人との関わり
>
> 小さな集団での学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
>
> ㋐　教師や身の回りの人に気付き、教師と一緒に簡単な挨拶などをしようとすること。
>
> ㋑　身の回りの人との関わり方に関心をもつこと。
>
> カ　役割
>
> 学級等の集団における役割などに関わる学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
>
> ㋐　身の回りの集団に気付き、教師と一緒に参加しようとすること。
>
> ㋑　集団の中での役割に関心をもつこと（文部科学省［2017］81-82）。

重度・重複障害児に対して集団指導を行う場合には、「ただ単に複数の児童生徒を同じ場所に集める（場の共有）だけで、集団としての関わり合いや高め合いが起こるわけではありません。そこには、教師としての『しかけ』や『演出』が大切」になる（田村［2014］11）。そのために、「教師が適切に介入しながら他の児童生徒の姿に注意を向けたり、声や音を聞いたり、ときには身体をとおして触れ合ったりすることができるような学習場面を設定することが大切」になる（鶴宣彦［2013］13）など、重度・重複障害児の集団指導では、児童生徒同士の関わりを引き出し、広げていくためには教師の役割は非常に重要である。

しかし、いくら教師が「しかけ」や「演出」を行なったり、あるいは適切に介入しながら他の児童生徒の姿に注意を向けたり、声や音を聞いたり、ときには身体をとおして触れ合ったりすることができるような学習場面を設定したりしたとしても、そもそも児童生徒の側に集団活動に参加するレディネスが形成されていなければ、集団活動を通して様々な力を身に付けることは難しくなる。

徳永は、「知的発達に明らかな遅れがあり、生活スキルなど適応行動に困難がある場合、人間関係を身につける程度もゆっくりしたものに」なるとした上で、「集団での指示理解に難しさがある場合などには、個別に教師とのやりとりをする力を高めることが前提」となると述べている（徳永［2013］６）。集団活動に参加したり、人間関係を形成したりしていくための基盤として、教師とのやりとりをする力を高めることが必要であることは、知的障害特別支援学校小学部の教科「生活」の１段階において、「教師と一緒」に様々な活動を行うとされていることからも明らかである。

徳永は、小学校学習指導要領（平成20年告示）を参考に、小学校で目指す人間関係の形成の各段階についてまとめている。そのうち２年生では「それぞれの学級活動に参加する段階」として目指す姿を示している。それは、助け合いながら学級活動に参加する。自分の考えをみんなの前で話す。状況に応じてやらなければならないことの区別ができる。あいさつ、言葉遣いなどに気をつけて大人や友達と過ごす。日ごろ世話になっている人々に感謝する」という内容であり（徳永［2013］６）、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら必要な資質能力を育成する協働的な学びを成立させるには、この段階にまで児童生徒が育っていることが求められる。

しかし、重度・重複障害児の場合、このような段階に至っていることは難しく、その段階に至るまでの段階を設定することが必要になる。徳永は、

おおまかに約１歳程度の「大人とやりとりする段階」から、「大人から離れ、他の子供と一緒に活動する段階」「数名の集団でまとまって活動する段階」があると考えられるとしている（徳永［2013］６）。

重度・重複障害児の場合には、それぞれの児童生徒の「発達の程度を適切に把握し、人とのつながりや集団での活動がどのように可能かを検討して、その力を高める機会を計画的に準備することが必要」となり、そのような枠組を踏まえて、児童生徒が意欲的に主体的に活動に参加し、楽しみを感じる授業づくりが大切になる（徳永［2013］６）。そのためには、徳永が示した「大人とやりとりする段階」から、「大人から離れ、他の子供と一緒に活動する段階」「数名の集団でまとまって活動する段階」のいずれに児童生徒がいるのかに応じて、適切な授業づくりが必要になる。

3.4.2 重度・重複障害児の協働的な学びの考え方

重度・重複障害児の場合、協働的な学びとして通常想定される児童生徒同士の関わり、徳永が示している「それぞれの学級活動に参加する段階」より上の枠組みには当てはまらない、また「それぞれの学級活動に参加する段階」以前の段階の中でも、「大人とやりとりする段階」にある児童生徒が多いことが想定される。そうなると重度・重複障害児には、児童生徒同士の関わりとしての協働的な学びは無理と単純に考えてしまうおそれがある。しかし、協働的な学びは、令和答申に示されているように、子ども同士の関わりだけでなく、地域の方々をはじめ多様な他者と協働するものである。児童生徒同士の関わりだけではなく、大人との関わりの中で、集団活動に参加したり、人間関係の形成の基盤となる、人とやりとりする力を高めたりしていくことが、重度・重複障害児の協働であると考える必要がある。

3.4.3 重度・重複障害児の人間関係の形成

重度・重複障害児が人とやりとりをする力を高

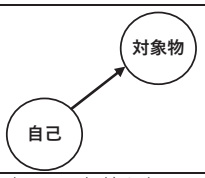
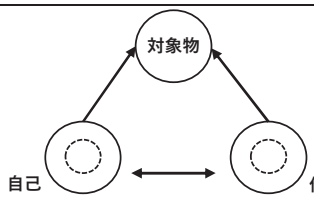
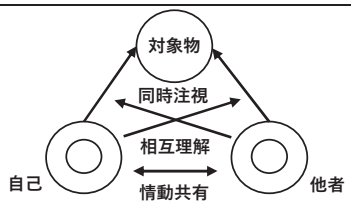
<table>
<tr><th>1．他者との二項関係</th><th>2．対象物との二項関係</th></tr>
<tr><td>誕生から4か月頃</td><td>3か月頃から5、6か月頃</td></tr>
<tr><td>
</td><td> 
</td></tr>
<tr><td>他者の働きかけに対して積極的に反応するようになる。他者の目を見つめ、手足を動かし、微笑みかけ、「アー、クー」等の声を出す。他者からの声かけに、表情や発声で応答する。他者とのやりとりらしいものを成立するようになる。</td><td>動くものに顔を向ける。視線を向ける。玩具を見つめる。ボールを目で追う。玩具に手を伸ばす。コップに玉を入れる。外界の物に注意を向け、物を操作することを通して、対象物の世界を理解し始める。「自己ー他者」「自己ー対象物」という二つの二項関係はまだ統合されていない。</td></tr>
<tr><th>3．他者と対象物との初期の三項関係</th><th>4．共同注意が成立した三項関係の形成</th></tr>
<tr><td>6か月頃から14か月頃</td><td>14か月頃から18か月頃</td></tr>
<tr><td> 
</td><td> 
</td></tr>
<tr><td>先の2種類の二項関係が統合され始める。玩具に向けていた注意を他者に切り替える。他者に向けて声を出して、こちらを向いたら玩具を差し出す。他者の注意に気づき行動する。模倣や手渡しをする。要求に応じる行動や他者の注意を操作する行動が生起するものの、他者の意図や感情への気づきが完全ではない。</td><td>「お母さんはどこ」などの質問に、台所を指さして答える。ことばでのやりとりが増加し、意味するもの、意味されるものの関係を理解する。他者の意図や感情の理解が形成され、同情やいたわりなど、なぐさめる行動が生じる。</td></tr>
</table>

図　共同注意が成立した三項関係形成までの発達段階（徳永〈2013〉より）

めるためには、まず大人と関わる力を高めることが求められる。これまでから、重度・重複障害児の人間関係の形成やコミュニケーション力を高める指導を行う際の視点として、乳幼児期の対人関係の発達に着目することが行われている。徳永は、発達初期の人や物とのつながりを図のように整理している。共同注意が成立した三項関係が成立するためには、人とのつながり、物とのつながりを前提に、人と物との三項関係の形成、共同注意の段階があり、指導にあたっては、「子供の発達がどの段階なのかの実態把握を行い、目標や活動内容を検討して、大人の働きかけを工夫することが大切」になる。そして、この段階までの活動を「つながりづくり活動」、その後の広がりを「仲間づくり活動」、さらに「学級づくり活動」「学校・コミュニティづくり」活動が想定されるとしている。重度・重複障害児は、この共同注意が成立した三項関係が成立するまでの発達段階であり、「つながりづくり活動」が中心となる。特別支援学校(肢体不自由)における「つながりづくり活動」は、日々繰り返す「朝の会」や「給食指導」において、子供と教師の活動、物を介した子供と教師の活動、さらに、子供と教師の間に他の子供や教師がかかわる仲間づくり活動など」に整理し、適切な活動を組み込むことや、教師の働きかけを工夫することでその質を高めることが必要である（徳永［2013］8-9)。

3.4.4 重度・重複障害児と教師の関り

重度・重複障害教育において教師の関わりが重要になることは、徳永以外にも多くの指摘がある。教師と児童生徒との一対一の関わりから、教師が児童生徒同士をつなぐ関わり、児童生徒同士の関わりが円滑に進むように教師がサポートする関わりなど、段階に応じて教師の関わり方は異なるが、そのいずれにおいても教師の関り方が非常に重要になる。

細渕は、発達の初期段階にある重度・重複障害児とコミュニケーションをとることの難しさがあることを前提に、子どもの思いを十分に把握できないことについて、大人と子どもの相互の関係性に着目することの必要性を指摘している。それは、「コミュニケーションがとれないという事態は、子どもの側の要因だけを問題にするだけでなく、係ろうとする私たちの側の要因、すなわち係わりのありようも含めて分析」する必要があるということである。教師と子どもとの関係でいえば「子どもの主体性を認めようとする教師の構えが、子どもをコミュニケーション関係に引き込み、ひいては子ども自身が先生の思いを取り込んで、自らコミュニケーション関係を維持・展開しようとする存在」となり、「子どもにとって未だ明確でない『思い』を、教師がそれとして受けとめ、共感し、互いに『意味』を共有していく、そのプロセス」を大切にすることである（細渕［2018］4-7)。教師が、たとえほんの微かなものであったとしても、子どもの関わろうとする思いを積極的に受け止めていく姿勢が求められる。

石川（2013）は、障害の重い子どもとのコミュニケーションにおいて、子どもの側の困難さだけでなく、子どもの行動を読み取る観察眼の未熟さなど、係わり手（教員）の問題を指摘している。そして、障害の重い子どもとの双方のコミュニケーションを確保するための工夫として、①子どもの安心につながる工夫、②子どもの気持ちの読み取りと対処、③子ども自身が表出を実感することの３点をあげている。その上で、授業においては、子どもが自ら外界と係わりながら学んでいくために、係わり手（教師）の側が、障害の重い子どもが外界を「わかろうとしている」存在として認め、その子どもが外界の人やものへの働きかける糸口となる興味を引き出せるものを準備し、働きかけた結果が自らに戻ってくる「応答する環境」をつくる工夫が必要であるとし、その際に必要な観点をあげている。それは、①その子どもにとっての面白さ、②その子どもにとっての扱いやすさ、③感覚障害の配慮、④援助の工夫、⑤姿勢の配慮の５つである（石川［2018］12-15)。コミュニケーションを確保するための工夫にしても、「応答する環境」を作っていく上でも、子どもの思いをしっかりと受け止める教師の側の関わりが重要であ

る。そのような教師の関わりの重要性を認識し、「応答する環境」をつくっていくことを含めて、積極的に関わっていくことが求められる。

3.4.5 体験・意図の共有としての協働的学び

徳永のいう共同注意が成立した三項関係の成立にしても、細渕のいう双方向のコミュニケーションの確保にしても、その基盤となるものは教師と児童生徒の間の関係性の構築にあるといえる。細渕は、その関係性を「応答的係わり」という言葉で表現している。それは「先生の応答により子どもは自分の動きに気づき、人との関係において自己有能感や効力感を高めていきます。この応答的係わりにより、子どもはこうすればこうなるという期待が芽生え、この体験が反復・継続されるにしたがい、一連の行動の特徴ある部分がサインとしての意味を担う」というものである（細渕［2018］8–9）。石川も、「子供が自ら外界と係わりながら学んでいくために、係わり手の側が、障害の重い子供が外界を『わかろうとしている』存在として認め、その子供が外界の人やものへ働きかける糸口となる興味を引き出せるものを準備し、働きかけた結果が自らに戻ってくる『応答する環境』をつくる工夫が必要」としている（石川［2013］13）。どの行動がサインとなるかは、児童生徒によって異なるが、そのためには児童生徒の行動を外界への働きかけのサインとして意味づけ、それに対応して結果を返す教師の応答が必要になる。

徳永は、乳児の成長段階における他者への気づきが成立し、他者に対する応答的な行動が芽生え始める時期を「９か月の飛躍」と表現している。この時期になると、自分自身に対する理解、対象物への理解、他者に対する理解が深まるとともに、環境としての他者、対象物との三項関係が成立し、他者を意図的な主体としてみることが可能になる。そして、他者に意図があり、行為を遂行する主体であることへの気づきが成立し、他者との注意の共有、他者と共同して活動することで、学習が展開していく段階となる（徳永［2009］78）。

細渕、石川、徳永の論を踏まえて、重度・重複障害教育における協働的な学びに必要なことを考えると、それは教師や環境と児童生徒との応答的な関係性を成立させることであるといえる。自らの外界への働きかけに応答する他者やものが存在することに気づくことで、児童生徒は自らの存在と他者の存在に気づく。そして、その中で他者と応答する体験を積み重ねることによって他者の意図に気づくとともに、他者との注意の共有、他者と共同して活動することによって学習を展開させていくことになる。このような他者やものとの関わりを通して共同注意が成立した三項関係や双方向のコミュニケーションが成立していく。この段階が徳永のいう「つながりづくり活動」であり、このことを基盤として、その後の「仲間づくり活動」や「学級づくり活動」へと発展していく。協働的な学びの視点で考えれば、「つながりづくり活動」は、「子供一人一人のよい点や可能性を生かす」ことや「異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びにつな」がっていくことの基盤となる重要なものであると考えられる。そのように考えれば、まずは共同注意が成立した三項関係の成立や、双方向のコミュニケーションの確保を目指し、授業はもとより学校生活の様々な活動や場面において、教師と児童生徒との一対一の関わり、教師が児童生徒同士をつなぐ関わり、児童生徒同士の関わりが円滑に進むように教師がサポートする関わりなど、つながりをつくることを目的とした活動を進めていくことが、重度・重複障害児の協働的な学びであると考えることが適当である。

4．まとめ

ここまで、重度・重複障害児にとっての個別最適な学びと協働的な学びについて、障害特性や生活上及び学習上の困難さなどに着目するとともに、これまでの重度・重複障害教育における個に応じた指導や集団学習などに関する先行研究を参照しつつ考察を行った。その結果からいえることを整理すると、それは以下のとおりである。

まず、特別支援教育においては、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に行うという考え方

は、個に応じた指導と集団指導の充実というかたちでこれまでから重視されてきているということである。そのため、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実するという方針のもとに、何か新たな取り組みを始めなければならないということではなく、これまでの実践を、個別最適な学びと協働的な学びという考え方であらためて捉え直し、評価・整理した上で、さらに充実・発展させる必要があるということである。

次に、重度・重複障害児の個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実である。重度・重複障害児に対しては、これまで自立活動を主とした教育課程で指導や支援が行われることが一般的となっていた。しかし、現在その再検討が求められている。言語でのコミュニケーションがとりくにかったり、運動感覚や視覚、聴覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分活用することに困難があったり、認知面で偏りがあったり、あるいは医療行為が必要であったりなど、障害の程度が重く、また多様である重度・重複障害児にとって、適切な教育課程をどのように編成すればよいのか、各教科の指導や自立活動の指導、教科等を合わせた指導などをバランスよく行うためにどうすればよいのか、目標や内容をどのように設定すればよいのかなど課題は多い。また、そのような児童生徒の協働的な学びをどのように考えればよいのかなど課題は山積している。そのような状況の中で個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を図るためには、児童生徒のコミュニケーションや人間関係の形成を重視した取り組みを進める必要がある。

そのためには、大人との関わりの中で人とやりとりする力を高めることが重要である。乳幼児の対人関係の発達に着目しつつ、教師が応答的な環境設定や関わりを行い、その中で児童生徒自身が自ら外界に働きかけ、それに応答する他者やものが存在することに気づくこと、その中で他者と応答する体験を積み重ねることによって他者の意図に気づくとともに、他者との注意の共有を成立させること、他者と共同して活動することによって学習を展開させていくことが求められる。そして、そのことが重度・重複障害児の協働的な学びへとつながっていく。

奈良は、子どもにはその子ならではの学ぼうとしている姿があり、教師には「今その子はどんな角度なり筋道で対象に迫ろうとしているのか、丁寧に見取り、ほかでもないその角度なり筋道から見た場合に必要となる支援を構想し、実施することが望まれ」るとしている（奈良［2021］119）。このことは、重度・重複障害児が、その子なりのやり方で外界や人やものへ関わろうとするサインを、それがごく微かなものであったとしても、教師が積極的に読み取り、それに反応する「応答する環境」をつくっていくことと同義である。

樺山は、個別最適な学びを実現していく上で、誰一人取り残すことのない、全ての可能性を引き出すことを念頭に置く必要があり、そのために一人一人の教育的ニーズに最も的確に応えようとする特別支援教育の視座に立つことが重要であるとしている（樺山［2022］20）。樺山は、通常教育が特別支援教育の視座を取り入れることの重要性を述べているが、奈良の論と合わせて考えれば、通常教育と特別支援教育と、これまでは分けて考えられていたことが、子どもたち一人一人の個別最適な学びを実現し充実させるという目標のもと、重視することは同じということである。どちらかがどちらかを参考にするということではなく、その両者が相互に関わりながら、個別最適な学びと協働的な学びという視点からこれまでの実践を見直し、双方向的な改革を目指していくことが求められる。

奈良は、今後に求められる教師の専門性として、①2017年版学習指導要領でいう各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を的確に押さえること、②教科教育と生活教育の間に質の高い「知の総合化」を実現すること、③丁寧な見取りに基づく深い子ども理解と、その子の今に即した的確な支援の実施の３つをあげている（奈須［2021］286-291）。これらは、本稿において述べた、自立活動だけでなく各教科を学ぶ意義の再認識や、児童生徒の発達の程度を適切に把握した授業づくりなど、重度・

重複障害児の個別最適な学びと協働的な学びを実践していく上で教師に求められる専門性と同じものである。重度・重複障害教育において、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を進めていくために、教師の意識を変革していくこと、その専門性の中身の問いなおすこと、そして絶えず専門性の向上を図っていくことが求められる。

【註】

1　文部科学省『特別支援教育資料』(2020) より。

2　小池は、生活単元学習のもつ意義のうち、仲間や教師との生活の共有について次のように述べている。

学校における仲間や教師との共同生活が好ましい生活になるには、仲間や教師と共通のテーマをもち、共に活動し、満足感・成就感を分かち合える生活でなければならない。生活単元のテーマを共通のテーマとしてもつことで、テーマに沿った活動に取り組むことになり、共に活動して事を首尾よくなし遂げることで、満足感・充実感を分かち合うことができる。

共通のテーマをもち、共に活動し、生活し、満足感・成就感を分かち合うことは、生活の共有を意味する。生活単元学習で、生活の共有を図り、好ましい共同生活を容易に実現できる（小池［1995］17)。

生活を共有し、共に活動してものごとを成し遂げ、満足感・充実感を分かち合うことは、協働的な学びが目ざすところと同じである。戦後の知的障害教育において「領域・教科を合わせた指導の代表として中心的な位置を占めてきた」（太田［2013］47）生活単元学習は、個別最適の学びと協働的な学びの一体的充実を指向したものといえる。

3　社会福祉法人全国重症心身障害児（者）を守る会は、超重症児について「常に医学的管理下に置かなければ、呼吸をすることも栄養を摂ることも困難な障害状態にある人」とし、その例として、レスピレーター（人工呼吸器）装着、気管内挿管（気管に酸素を送る管を入れる)、気管切開（カニューレ設置）などの呼吸管理を要する人、中心静脈栄養（口から栄養摂取できない場合に､静脈などから点滴投与する)､経管･経口による栄養補給を要する人をあげている。https://www.normanet.ne.jp/~ww100092/network/inochi/page1.html（2022.12.4閲覧）

4　大島分類では、運動機能と知能指数（IQ）によって重症度が規定されており、図の区画の１～４が重症心身障害とみなされている（伊藤ら［2017］228)。

大島分類

（IQ）

21	22	23	24	25
20	13	14	15	16
19	12	7	8	9
18	11	6	3	4
17	10	5	2	1
走れる	歩ける	歩行障害	座れる	寝たきり

80
70
50
35
20

5　教科の指導と自立活動の指導内容が類似したものとなっていても、それぞれの指導における指導目標や指導内容の設定に至る手続きは異なる。自立活動は、教師が児童生徒の障害の状態や発達の段階等を基点にして、指導目標と指導内容を設定することになる。それに対して教科の指導では学習指導要領に、各教科のものの見方や考え方にもとづいて、目標の系統性や扱う内容の順序性が示されている。そのため教師は、教科の目標や内容の系統性に照らして、担当する児童生徒の学習状況を把握し、指導目標や内容を設定することになる。

なお、現行の特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）では、教科の指導と自立活動の指導それぞれの目標設定の手続きの例が、342-343頁に示されているので参照のこと。

【引用文献】

中央教育審議会「『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）」（2021）。

細渕富夫「障害の重い子どものコミュニケーションの力を育てる」（『肢体不自由教育』第235号、2018）4-9。

一木薫『重度・重複障害教育におけるカリキュラム評価』（2020）慶應義塾大学出版会。

一木薫「目標設定につながりにくい教科の内容の段階」（徳永豊編著『障害の重い子どもの目標設定ガイド　第２版　「授業におけるＳスケール」の活用』（2021）慶應義塾大学出版会）６。

石川政孝「障害の重い子供たちの授業づくり」（『肢体不自由教育』第210号、2013）10-15。

伊藤利之監修、小池純子・半澤直美・高橋秀寿・橋本圭司監修『こどものリハビリテーション医学　発達支援と療育　第３版』(2017)医学書院。

樺山敏郎『学びの文脈　個別最適な学び・協働的な学びを実現する』（2022）明治図書。

菅野和彦「障害の重い子供における授業づくり」（『肢体不自由教育』第247号、2020）4-9。

菅野和彦「重度・重複障害の児童生徒の質の高い学びに向けた授業づくり」（『肢体不自由教育』第252号、2021）4-9。

小出進・千葉大学教育学部附属養護学校『実践子ども主体の生活単元学習』(1995)学習研究社。

三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング「重度重複障害児者等の生涯学習に関する実態調査 報告書」（２０２２）。ｈｔｔｐｓ://ｗｗｗ.ｍｅｘｔ.ｇｏ.ｊｐ/content/20220608-mxt_kyousei01-01845_01.pdf（2022.12.4閲覧）

文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領』（2017）。

文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）』（2018）

文部科学省『特別支援教育資料』（2020）。

奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』(2021)東洋館出版社。

西川公司責任編集『重複障害児の指導ハンドブック』（2000）社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。

太田正己『３つのメモが特別支援教育の授業を変える　ディグノートによる生活単元学習の探求』（2013）ジアース教育新社。

下山直人「肢体不自由のある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の取扱いと授業づくり」（『肢体不自由教育』第244号、2020）10-15。

高橋眞琴「重度・重複障害のある子どもに対するピア・モデルに基づく学習の効果」（『特殊教育学研究』第49巻第４号、2011）395-404。

高橋眞琴『重度・重複障害のある子どもたちとの人間関係の形成』（2016）ジアース教育新社。

田村順一「一人一人のできることを生かして育てる集団指導」（『肢体不自由教育』第215号、2014）10-15。

鶴宣彦「重度・重複障害のある肢体不自由児の自立活動における『人間関係の形成』を中心とした指導」（『肢体不自由教育』第212号、2013）10-15。

特殊教育の改善に関する調査研究会「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」。

徳永豊『重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意　コミュニケーション行動の基盤について』（2009）慶應義塾大学出版会。

徳永豊「他者との出会いにより促される人間関係の構築　－対人行動の発達の視点から－」（『肢体不自由教育』第212号、2013）4-9。

徳永豊『障害の重い子どもの目標設定ガイド第２版　授業における「Ｓスケール」の活用』(2022)慶應義塾大学出版会。

吉川知夫「障害の重い子供の教科指導における目標設定と評価」（『肢体不自由教育』第252号、2021）10-15。

重度重複障害児のキャリア教育についての考察
―先行研究と授業実践報告の検討から―

菅原　裕子*・柴垣　登**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

SUGAWARA Hiroko*，SHIBAGAKI Noboru**

A Consideration of Career Education for Children with Severe and Multiple Disabilities:
Based on the Examination of Previous Research and Class Practice Reports

要　約

本研究では，肢体不自由教育の中でも教師の意識が低いとされる，重度重複障害児のキャリア教育に焦点を当て「本人の願い」の把握，教師の意識，実践について，先行研究及び実践事例のレビューを行った。得られた実践をキャリア教育の基礎的・汎用的能力に照らし合わせるなどして検討した結果，実際は重度重複障害児に対して，様々なキャリア教育の実践が行われていることが示された。教師のキャリア教育に関する意識が低い理由として，教師間のキャリア教育に関する共通の認識の不足や重度重複障害児のキャリア発達の捉えの違いがあるものと考えられた。重度重複障害児のキャリア教育は，これまでの実践をキャリア教育の観点で捉え直し，教師が児童生徒の自立に向けた取り組みであることを意識して実践することが重要であると考えられる。

1　問題と目的

中央教育審議会答申（2011）では，キャリア教育について「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育成することを通して，キャリア発達を促す教育」と示した。同答申では「キャリア」について「人が，生涯の中で様々な役割を果たす過程で，自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」としている。菊地（2013）は，キャリア教育について，進路指導や職業教育の延長として捉えられがちであるが，それを「誤解」と述べ，キャリア教育は，教育活動全体を通して取り組まれるものであり，児童生徒一人ひとりのキャリア発達を支援するという観点から学校や地域における教育の価値を再発見し，児童生徒本人を中心とした今の時代にあった教育の充実・改善を図るものと述べている。

また，現行の「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」では，「自立」について「主体的に自己の力を可能な限り発揮し，よりよく生きていこうとする」こととしている。下山（2016）は，一人一人が所属する社会における役割を果たす過程を通して自分らしさを積み上げていくものとし，どんなに障害が重い子どもでも，学級や家庭という社会の中で一定の役割を果たしていると述べている。例として自立について深い呼吸ができるようになるこ

＊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

とや，他者とかかわるすべを身に付けることなども，よりよく生きることにつながり，自立であると述べている。以上のキャリア教育ならびに「自立」についての論考や定義を踏まえて，本研究ではキャリア教育を，児童生徒の発達の各段階において，自らの役割を果たすことで他者との関係性を結び，学校教育全体において実施される自立を目指した教育と定義する。

特別支援学校の教師のキャリア教育の意識に関する先行研究をみると，キャリア教育の必要性を感じている学校や教師は多いが，キャリア教育の定義や具体的な実践についての教師の共通理解には課題がある（越智ら2018，脇田ら2015）。また，障害種別にみると，肢体不自由特別支援学校の教師のキャリア教育に関する認識は，他の障害種の学校に比べて低くなっている（菊地2013，脇田ら2015）。さらに肢体不自由特別支援学校の教育課程の中でも，特に重度重複障害児を対象とする教育課程（以下「重度重複障害課程」とする）の教師はキャリア教育に関する意識が低い（斎藤ら2020）。これは，重度重複障害課程の児童生徒は経験不足に陥りやすく将来の自立の具体的なイメージをもつことが難しい，という現状によると考えられる。このように，個々に異なる教育的ニーズをもつ重度重複障害課程では，児童生徒の実態が多様であり，キャリア教育で必要とされる能力の育成の困難さが示されている。これにより教師のキャリア教育に関する共通認識は生まれにくく，教育課程への位置づけが困難であるという課題があるものと考えられる。

キャリア教育の授業実践では，本人の願いや夢，希望を年間指導計画に位置づけることが重要だと考えられている（渡部2012）。しかし，夢や希望は授業のねらいとしては設定しにくい項目だと言われている（柴田ら2010）。また，個別の教育支援計画の本人の願いの欄が具体的ではないことや，本人のものになっていないことなど不十分である（大﨑2011），との指摘もされている。このことから，重度重複障害課程での教育実践を行う多くの教師は児童生徒の夢や願いの把握のために，普段の関りの中から本人の好きな感覚を把握しようとしているが，本人の夢や願いは把握しにくいという課題があると考えられる。

肢体不自由教育におけるキャリア教育の先行研究から，キャリア教育に対する教師の意識の低さや共通認識に関する課題が多く見られた。肢体不自由特別支援学校の教育課程の中でも，特に重度重複障害課程で学ぶ児童生徒に対する教師のキャリア教育の意識において，よりその傾向が強い。また，本人の願いの年間指導計画への位置づけが，キャリア教育において重要だとしながらも，本人の願いの把握が難しい，という課題も挙げられた。

そこで本研究では，肢体不自由特別支援学校の重度重複障害課程の児童生徒へのキャリア教育をテーマとし，教師が本人の願いの把握をどのように行っているのか，また，重度重複障害課程の児童生徒のキャリア教育に対する教師の意識はどのようなものであるか，に注目していく。重度重複障害課程で学ぶ児童生徒の自立活動の実践に関する文献を，「『本人の願い』の把握」「教師のキャリア教育に対する意識」「キャリア教育の実践」の観点から検討し，実際の指導においてキャリア教育の内容がどのように取り扱われているのかを明らかにし，重度重複障害児のキャリア教育の現状の課題とその解決の方向を考察し提案する。

2　方法

（1）文献の検索

肢体不自由教育の重度重複障害児のキャリア教育の実践についてのレビューを行うため，2022年５月にGoogle scholarを用いて文献検索した。検索は，「肢体不自由教育」「重度重複障害」「キャリア教育」をキーワードとして行った。その結果，重度重複障害児のキャリア教育の実践事例は２編の先行研究が抽出された。

また，日本肢体不自由教育研究会機関誌『肢体不自由教育』から「キャリア教育」「障害が重い子ども」について取り上げているもの，キャリア発達支援研究会編著「キャリア発達支援研究７　思

いと向き合い可能性を紡ぐキャリア教育」及び全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著「肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズ No. 2―解説 目標設定と学習評価―」から，肢体不自由の重度重複障害児に関する実践事例に関する内容を検索した。検索された中から以下の基準を満たすものを対象とした。基準は，①重度重複障害児に関する実践であること，②学校教育を中心とした実践であること，③キャリア教育の観点を含むものとした。その結果，９編の先行研究が抽出された。

（２）実践関係文献整理表の作成

抽出された計11篇の実践事例を，「本人の願い」の把握，教師のキャリア教育に対する意識，キャリア教育の実践の観点で整理し，表１にまとめた。

尚，表の内容については，筆者が実践事例に記述された内容から整理しまとめたものであり，その責任はあくまで筆者にある。

３　結果

（１）「本人の願い」の把握について

「本人の願い」を教師が読み取る方法として，次の３つに分類した。①普段の児童生徒の行動や，刺激に対する児童生徒の反応（表情や発声）を観察し，快や不快の反応を見分け，本人の好き嫌いを推測し，そこから願いを把握していく方法。②環境の変化に対し児童生徒がどのような行動や反応をするのかをある程度の期間観察し，それに順応した場合に「変化を受け入れた」という児童生徒の意思の表れと判断する方法。③発声等，元々児童生徒が持っていた表現の意味をやり取りしながら探り，児童生徒の意思や好みを確認し，それを中心に願いを把握していくという方法。

本研究では「本人の願い」に本人の気持ちや意思表示も含めるものとする。なお，表１から引用した文章は〔　〕で表す。

①児童生徒の行動や反応から読み取る

この方法には，No. 1，3，5，7，8，10（表1）が該当した。具体例は次の通りである。No. 1〔年齢と共に表情が多様になり，嫌なこと，嬉しいときに声を上げて主張できるようになってきた（これを意思表示として把握）〕。No. 3〔カメラを向けられると素敵な笑顔を見せることから本人の願いを「女優」に設定した〕。No. 5〔教師と一緒にデモ曲のスイッチを押すと友だちが集まってくることがわかると嬉しそうな表情になった。これを集団の中で生きる力として「役割の理解・実行」がなされていると把握した〕。No. 7〔対象児の怒りを，一方的に活動を打ち切られることへの不満の表れと捉え，意志を尊重してほしいという本人の願いの表れと捉えた〕。No. 8（対象児Ｂ）〔表情による意思表示や，肘を使った作業活動を好んで行う姿から，いろいろな事柄の理解や興味関心の高さ，女子高校生らしい気持を推察した〕。No.10〔音楽を聴くことを好み，音楽が流れると笑顔になったり，時には発声したりした。ラジカセの操作ボタンに触れると何度も指を動かした。これを音楽やラジカセへの興味と捉えた〕。

②環境の変化への順応を「変化を受け入れた」という児童生徒の意思の表れと判断する

この方法に関しては，No. 1，４（表１）が該当した。具体例として，No. 1の〔実習で入所した医療センターで３歳年上の入居者と過ごす時間を増やしていったところ，対象児が環境の変化に積極的に反応し，状態も安定していた。このことを進路に向けて環境の変化を受け入れたと捉えた〕や，No. 4の〔「たんの吸引」では自力で排痰してきたところをタイミングよく吸引する。これにより苦痛の少ない吸引を受けたことを，「教師のはたらきかけを受信した」（という子どもの意思）とした〕などが挙げられた。

③児童生徒とのやり取りを通して読み取る

この方法には，No. 8，９，11（表１）が該当した。具体例としては，No. 8（対象児Ａ）の〔『はい』のときにもぐもぐしてほしい。それを『はい』と受け止めたい。どうですか」と伝えた。Aはじっと考えるような表情の後，”もぐもぐ”をした。「”もぐもぐ”だね，『はい，わかった』という返事だと受け止めますよ」と返し，約束とした〕や，No. 9の〔担任とのかかわりの中で見せた微細な

表1　実践関係文献整理表

No	タイトル（発行年）掲載誌	著者（所属）	主な場面	対象児童生徒の実態	(1)「本人の願い」の把握　(2)教師のキャリア教育に対する意識	キャリア教育の実践
1	障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築－発達障害，病弱，肢体不自由，重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から－ (2014) 『人間環境学研究』第 12 巻 2 号. 135-143	堀田千絵 伊藤一雄 八田武志 （関西福祉科学大学）	進路指導	・対象児：高等部１年生から３年生時までの取り組み ・重症心身障害児施設入所 ・自立活動を主とする教育課程の訪問教育 ・四肢麻痺，重度知的障害，呼吸器系疾患で常時医療的ケアを必要とする	(1) 年齢と共に表情が多様になり，嫌なこと，嬉しいときに声を上げて主張できるようになってきた。（これを意思表示として把握） (1) 実習で入所した医療センターで3歳年上の入居者と過ごす時間を増やしていったところ、対象児が環境の変化に積極的に反応し状態も安定していた。このことを進路に向けて環境の変化を受け入れたと捉えた。 (2) 上記(1)の対象児の変容について，自立活動担当教諭と担任とで共通認識をし，他者とのかかわりを視野に入れて，個別の支援計画へ反映し実習を行った。	・施設での生活を送る生徒に対して，同年代との交流を重視した進路指導及び進路決定を行った。 ・初めのうち，保護者は環境を変えたくないとの願いから，卒業後も現在の施設を希望していたが，少しでも対象児と同じ境遇の者と交流を図る方が良いのでは，と担任・進路指導担当者が提案し，隣町にある医療センターへの入所を視野に進路指導を行った。 ・医療センターでの生活（実習）をし，３歳年上の女性入居者と過ごす時間を増やしていったところ，環境の変化にむしろ積極的に反応し，対象児の状態も安定していたことから，同じ境遇の者との交流を図ることがよいのではと考え，卒業後の進路につなげた。
2	キャリア教育を意識した小学部段階での取り組みについて－人とかかわる力を育てる－ (2014) 『肢体不自由教育実践　授業力向上シリーズ No. 2―解説　目標設定と学習評価―』36-40 ジアース教育新社	佐々木高広 （愛知県立 名古屋特別支援学校）	自立活動	・対象児：小学部３年生 ・自立活動を主とした教育課程 ・脳生まひ，日常生活全般において介助を要する。 ・意思を表情で表すが，言語の表出はない。 ・欠席は少なく比較的健康，痰の吸引や水分注入等の医療的ケアを受けている。	(1) 子どもの将来の生活には保護者が大きく関わることから，保護者と共に目標設定をした。（本人の願いを明確に示した文言は見当たらず） (2) 普段の学校生活において，教師の動きを視線で追ったり，遊びや給食などで次の活動の見通しを持てたり，表情で自分の気持ちを表現することができる。この力を活用し「関わる力」の育成に取り組んだ。	・動きやすさ，見やすさ，聞きやすさなどを踏まえて姿勢の調整を行い，友達同士が見合ったり触れ合ったりできるように環境調整を行った。 ・教師は対象児の気持ちを言語化し，楽しい雰囲気で語りかけをしたり，新たなコミュニケーションの手段の獲得を目指し，カードを選んだりスイッチで意思表示をする場面を設けた。・教師を介して友達の手に触れるようにすると，嬉しそうに自分から手を伸ばすようになり，「○○ちゃん」と呼びかけたり，友達が登校すると自分から声を出して挨拶をする様子が見られるようになった。
3	個のニーズに応じた自立活動を考える－ICF 関連図と PATH を用いた授業改善の取り組みを通して― (2014) 『肢体不自由教育実践　授業力向上シリーズ No. 2―解説　目標設定と学習評価―』62-66 ジアース教育新社	下山永子 （青森県立 弘前第二養護学校）	授業	・対象児：小学部４年生 ・自立活動を主とした教育課程 ・泣く，叫ぶ，身体を左右に激しく揺らすなど不安定になることが多い。手なめやものを口に持って行くなど感覚刺激的な遊びが見られる。（ ・低緊張や過伸展傾向の予防のためボディスーツの着用や，しっかり体を固定する座位保持椅子を使用。	(1) 対象児が見せる反応を，対象児の立場に立って推測した。 (1) カメラを向けられると素敵な笑顔を見せることから本人の願いを「女優」に設定した。 (2) 非現実的な夢を掲げて協議を進めることの是非について，「なれる」「なれない」ではなく，本人の良さや強みに視点を当てて，プラスの方向から考えることで，教師自身の発想を広げられる，と考えた。 (2) ゴールが達成された時の本人の気持ちを考え，「願い」に基づいた「ねらい」を検討することは，本人にとって「学ぶ意味」や「やりがい」につながるということを教職員で確認した。	・ＩＣＦ関連図を活用による実態把握と PATH を実施した後，ケース会議を持ち，保護者を含む関係者で，課題の焦点化と役割分担を行った。 ・対象児の好きなことや得意なことに焦点を当てて，対象児自身がワクワクするような幸せの一番星を探す。 ・「コミュニケーション手段が一つでも身に付く」という指導内容に取組，カードを使って「好きなものをもらう」というやり取りができるようになった。 ・児童の変容では，笑顔や安定した気持ちで過ごす日が増えたこと，手なめ（自己刺激）の軽減，カードのやり取りが他の生活場面でもできるようになったことなどが挙げられる。
4	医療的ケア対象児の急増に伴う校内体制づくり－保護者，教師，看護師等の連携・協働－ (2014) 『肢体不自由教育実践　授業力向上シリーズ No. 2―解説　目標設定と学習評価―』90-95 ジアース教育新社	中川早苗 （千葉県立 松戸特別支援学校）	関係機関連携	・対象：小学部１年生に入学した 11 名の医療的ケアを必要とする児童。 ・日常的に喀痰の吸引を必要とする。	(1)「たんの吸引」では自力で排痰してきたところをタイミングよく吸引する。これにより苦痛の少ない吸引を受けたことを，「教師のはたらきかけを受信した」（という子どもの意思）とした。 (1) 医療的ケアの有無に関わらず，保護者の「みんなと一緒に活動させたい」という願いを受け，学年集団を基に活動した。 (2) 一人の対象者（医療的ケア児）に対し実施者（医ケアを担当できる教師）が複数いることによって，児童生徒の人間関係の広がりにつながっている。 (2) 水分補給や経管栄養も教師が行うことで子どもとの距離が近づき，共感関係も一層深まる。	・教育としての医療的ケアの実施。 ・学校全体での体制の見直し。学校の主役である児童生徒が，安全でより充実した学校生活を送ることができることを目的とした校内体制づくり。 ・千葉県では，自立活動の非常勤講師として看護師を任用し，教育的視点で医療的ケアに取り組んでいる。（「健康の保持」「人間関係の形成」） ・信頼関係のある看護師や教師が吸引し，吸引後「終わったね，すっきりしたね」と共感し合あえることにより教育としての医療的ケアが行われると言える。 ・授業の途中で保健室にいったり別室で休んだりすることがなく，授業の継続が可能になり，お互いのコミュニケーションもさらに深まり，笑顔がたくさんみられるようになる。
5	キャリア発達を育む授業づくり (2016) 『肢体不自由教育』225. 28-33	米田容子 （富山県 高岡市立 こまどり支援学校）	授業	・対象：小学部１年生から６年生の自立活動を主とする教育課程で学ぶ児童。 ・聴覚からの情報を得ることは難しい。 ・発声や表情で快・不快を表すことができる児童や，視線を合わせたりロを動かしたりして思いを伝えることができる児童がいる。	(1) 好きな歌をみつけることや，自分の名前が分かり呼ばれたら答えることができることなどを，「自己理解」「意思表出」がなされていると把握した。 (1) 入学当初の１学期，目覚めて活動することが難しかった児童にキーボードを提示することで自分から手を動かし，笑顔を見せるようになったため，これを係として取り組んだ。教師と一緒にデモ曲のスイッチを押すと友だちが集まってくることがわかると嬉しそうな表情になった。これを集団の中で生きる力として「役割の理解・実行」がなされていると把握した。 (2) キャリア教育の視点をもって育てたい力をさらに生かしていく機会を作ることで，児童が自信をもって学校生活を送ることができるようになっていく。	・「キャリア発達に関わる諸能力『こまどり版４つの力』（試案）」を整理し，育てたい力を明確にしながら「生きる力」を育むことをねらいとした。 ・障害の重い子どもたち「朝の会」の活動を通して主体的に自己の力を発揮しながら「集団の中で生きる力」を育む。 ・「今何の活動をするのか」が分かる環境づくりに努め，友達とのかかわりを増やす場を設定したり，具体物やカードを用いて予定を伝え，できたときは大いにほめ，できた喜び，認められた喜びが感じられるようにした。 ・朝の会でできるようになった役割を地域の交流会でも行い，自信をもって司会をしている表情を見ることができた。
6	障害特性を考慮した自立活動の指導－触覚防衛反応，視知覚認知困難に焦点を当てた実践－ (2017) 『肢体不自由教育』231. 18-23	小野隆章 （岡山県立 岡山支援学校）	自立活動	・対象児：小学部６年生 ・肢体不自由，知的障害，視覚障害がある。 ・触覚防衛反応（提示したものに触れられない，握ってもすぐ手放す）がある。 ・目押しや爪噛みなどの自己刺激行動，人からの働きかけを受け入れられず手で払いのけるなどがある。 ・視知覚認知に弱さが見られる。	(1)（本人の願いに関する記述なし）保護者の願いとして，身体能力を高めたい，運動能力をさらに高め自ら車いすに座るなどの動作ができるようになりたい，コミュニケーション能力を高め「はい」「いいえ」程度の意思表示をしたい，がある。 (2) 自己刺激行動，物に触れる行為を極端に嫌うのは，触覚防衛反応があるためであり，これの軽減が学習をする上での土台となり，人やものとのかかわりを豊かにできるのではないかと考えた。 (2)「見たい」と思える体験や基礎感覚への働きかけを通して感覚を統合していくことで，視知覚が高次化され，周りのものに興味を持つことができるのではないかと考えた。	・児童に対して，物を触らせたり，顔を上げさせるような直接的な指導を繰り返すのではなく，つまずきの背景にある要因と考えられる触覚防衛反応と視知覚認知困難といった障害特性そのものにアプローチした。 ・眼球運動能力を高める取り組みによって光る玩具を追視したり，手を伸ばしたりするようになった。 ・歩行訓練から四つ這い移動に切り替えたにより，移動しながらいろいろなものに気付くようになった。扉を「開けてほしい」とうったえるようになった。 ・教師の誘導が主となり，受動的な取り組みになってしまっていたので，能動的な体の使い方ができるような取り組みが必要だと考える。将来に向けて能動的な態度の育成が必要である。

表1　実践関係文献整理表（続き）

No	タイトル（発行年）掲載誌	著者（所属）	主な場面	対象児童生徒の実態	(1)「本人の願い」の把握　(2)教師のキャリア教育に対する意識	キャリア教育の実践
7	個別の教育支援計画から出発した自立活動の授業（2017）『肢体不自由教育』231.24-29	高野久恵（北海道夕張高等養護学校）	自立活動	・対象児：高等部２年生 ・知的障害，肢体不自由，視覚障害を有する。 ・四肢麻痺があり，日常生活動作はほぼ全介助だが，部分的な上肢操作や姿勢変換が可能。 ・コミュニケーションでは大人との関りを好み，気持ちを発声に表す他，表情や動作，話を聞く姿勢などの表出がある。	(1)本人の願いは「自由に動きたい」保護者の願いは「手術前のように動けるようになってほしい」「将来は自宅から施設・福祉作業所などに通って，作業などをする」である。 (1)大好きな活動から次の活動に移るときに，全介助で移動を行うと，対象児は怒ってしまうことがあった。この対象児の怒りを，一方的に活動を打ち切られることへの不満の表れと捉え，意思を尊重してほしいという本人の願いの表れと捉えた。 (2)「自由に動く＝自由に移動する」に限定してしまうと，対象者の将来像を的確に捉えた目標とならないと考えた。「自由に動く」を移動や運動面の「動く」という捉え方にとどまらず，人や物に働きかけることとし，共通理解をした。 (2)将来像と主体性という観点から，もっと自分から要求したり，相手に動作や行動で思いを伝えたりする力が必要と考えた。	・スイングホースに乗ることを楽しむ様子があり，別の活動からスイングヒースに移るとき，自分から近づく様子が見られたことが自発的に行動するきっかけとなった。しかし，スイングホースから降ろされ，次の活動に向かおうとすると怒ってしまうことがおきた。 ・スイングホースから降りるとき横にクッションを置いて，対象児が右手をついて徐々に降りることができるようにした。次の活動に移る動作を教師から始めるのではなく，対象児が自分から始め，その行動が見られてから周りが介助するというやり方にしていくことで，動作に対象児自身の判断を加えることができるようにした。これにより対象児の体の反り返りなどの介助に対する抵抗もなくなり，安全面でも効果が見られた。
8	重度重複障害のある生徒の表出手段向上をとおしたキャリア発達支援（2020）『キャリア発達支援研究７思いと向き合い可能性を紡ぐキャリア教育』154-161 ジアース教育新社	佐藤裕子（横浜市立左近山特別支援学校）	授業	・対象児A：高等部１年生 視覚及び聴覚の障害，身体各部の拘縮，気管切開 表情や口をもぐもぐと動かすことにより気持ちや返事を伝える。 ・対象児B：高等部３年生 気管切開， 視線や表情の変化，肘の挙上によりYESやNOの表出ができる 肘に付けたペンで，介助を受けながら文字を書くことができる。 事柄の理解や文字に対する興味関心がある。 女子高生らしい気持ちが感じられる。	(1)対象児A：対象児Aに「Aさんの気持ちを知りたい。だから『はい』のときにもぐもぐしてほしい。それを『はい』と受け止めたい。どうですか」と伝えた。Aはじっと考えるような表情の後，”もぐもぐ”をした。「”もぐもぐ”だね，『はい，わかった』という返事だと受け止めますよ」と返し，約束とした。 (1)対象児B：表情による意思表示や，肘を使った作業活動を好んで行う姿から，いろいろな事柄の理解や興味関心の高さ，女子高校生らしい気持を推察した。保護者と相談し「最小限の介助で，本人の力でできる，周囲に伝わりやすい表出方法を見つける」という目標を立てた。 (1)対象児B：「トイレに行きたいことを，男性教員に気付かれずに伝えることができる」「現場実習や進路先でも伝えられる」という助言がBさんの意識を変え，タブレット端末のコミュニケーションアプリを活用した語彙の拡大学習につながった。 (2)対象児A：自分のことは自分で決めることができる，という事に気付いてもらいたい，主体的な生活を少しでも可能にしたいと考えた。 (2)対象児B：自分から発信するために，選択肢の提示を必要としないBさんからの発信手段が必要であると，保護者と教員の意見が一致した。	対象児A ・生徒の意思の表出を尊重する。生徒は主張したことには責任を持つ。教師は生徒の訴えに責任をもって答える。 ・表情などで訴えたときは，「○○ですか」と問い，生徒がもぐもぐで答えるのを見て，思いに沿うようにした。 ・口をもぐもぐする動作をYesの表出と捉え，学校生活場面でやり取りを行った。次第に泣き顔の表情で気持ちを伝えることもできるようになった。 対象児B ・お世話好き，料理好きな面を活かし，教師の給食を仕上げる活動に取り組む。意欲を持ったこの活動を通して，買い物でお金の受け渡しをするなど社会と関わろうとする様子あり，将来ICTを活用し自分で買い物をする方を想像することができた。
9	重度心身障害のある児童生徒の「願い」を大切にした支援会議（2020）『キャリア発達支援研究７思いと向き合い可能性を紡ぐキャリア教育』184-189 ジアース教育新社	下山永子 青森県立浪岡養護学校	校内ケース会議	対象児：中学部３年生（病棟生） ・重度重複障害 ・トランポリンや歌，ダンスが好き ・筋緊張が強くなると呼吸が浅くなり，苦しそうな声を出す。 ・指導者が歌いながら車いすを回転させると声を出して笑顔になる。	(1)個別面談で，生徒の「～がしたい」などの思いについて，保護者と相談し「本人の希望」を「歌やダンスなど好きな活動をして楽しく過ごしたい」と考えた。 (1)担任とのかかわりの中で見せた微細な動きの変化などを関心があると捉えて意味付けしながら「思い」として汲み取っている。 (2)（３年後に目指す姿）として，「筋緊張を弛めリラックスして過ごす時間を長くする」，「視線を向けて自己選択・自己決定し，好きな活動を楽しめるようにする」を関係者の間で共有するようにした。	・隣接の病院から登校する児童生徒３名と訪問教育を受けている生徒１名を対象とした支援会議を実施。 ・参加者：（課程）保護者，可能な場合は本人，（学校）担任，学部副主任，学校看護師，司会，記録担当者，（医療）主治医，看護師，理学療法士，作業療法士，（福祉）保育士，指導員，施設職員等 ・開催時間３０分 ・PATHの手法を参考に，個別の指導計画の内容と関連付けて，ミニPATHとして行った。（参加者が明日からできることを表明するという話し合いのスタイル） ・目指す姿の実現のために必要な力について，意見を出し合い共有した。 ・自己選択，自己決定の手段獲得を狙いとし，理学療法士からの提案で，視線入力装置の活用につながった。
10	障害の重い子供に対するコミュニケーション行動形成の指導実践（2020）『教育実践研究』第30集.205-210	鈴木明子 新潟県立はまぐみ特別支援学校	授業	対象児：中学部３年生（長期入院） ・施設訪問教育学級在籍 ・重度重複障害 ・医療的ケア，サチュレーションモニター常時装着，痰の吸引 ・授業，リハビリ時は車いす使用，それ以外はベッドで過ごす	(1)音楽を聴くことを好み，音楽が流れると笑顔になったり，時には発声したりした。ラジカセの操作ボタンに触れると何度も指を動かした。これを音楽やラジカセへの興味と捉えた。 (2)本実践で付けた力を卒業後にどのようにつなげていくかが課題（つまり卒業後へのつなぎが必要と考えている） (2)卒業後は，在学中に行われている個別対応の時間がほぼなくなり，集団での療育に移行するため，それに対応する力を付けるため，働き掛けに応答する力，提示されたものや活動から選択する力，いろいろな興味をもって活動を楽しむ力などの育成が重要と考えた。	・新たにキャリア発達を促す視点から，卒業語を見据えどのような力をつけるべきか，特にコミュニケーション行動形成に注目して，その支援や指導の仕方と評価を検討した。 ・朝の会でラジカセの再生ボタンを押し音楽を流す活動への継続的な取組を行うことで，働き掛けに対する対応，そして自らも働きかけるという双方向がコミュニケーションが成立し始めた。 ・自ら手を握ったり，教師の腕に頭を委ね得たりするなど，スキンシップを求める様子も見られるようになった。 ・生徒は初期の三項関係の発達段階に入っていると判断された。 ・快表現の表出が増えた。また，あまり見られなかった歯ぎしりや不快表現も増え，病院の職員からも「表情が豊かになった」と言われた。
11	障害の重い子が自分の意思を伝えることのできる環境設定と関わり方の工夫ー個別スペースの設置，VOCAの導入，選択方法の検討を通してー（2021）『肢体不自由教育』252.34-39	柳沼佑介 神奈川県立保土ケ谷養護学校	授業 学校生活	対象児：中学部２年生 ・重い肢体不自由と知的障害を併せ有する ・座位を取るのは難しいが，２～３メートルほどずり這いで行きたいところに移動できる。 ・支援者からの問いかけに，「ば」と唇でならす発音で応える。 ・近くにいる人を「あ」という発声で呼ぶ。	(1)「ば」という発声を肯定の意味に捉えた。 (1)先生が「玩具が欲しいのかな？」と言って、ボックスからある玩具を取り出したが，対象児は無言でボックスをトントンと叩き始めたので別の玩具を取り出すと，対象児はすかさず「ば」と言って手を伸ばした。このやり取りから対象児の意思表示が確認された。 (2)関わり手の主観に委ねられる側面を少しでも減らし，どの関わり手でも確実に伝わる形での対象児とのコミュニケーション方法を探る。 (2)Aさんをよく知っている教師とだけでなく，普段関わりのあまりない，教師とも，VOCAで「せんせい」と呼び，トントンと指さして「とって欲しい」との意思を伝えた。普段関わらない教師だからこそ，「それじゃなくて，こっちだよ」と伝える必要性を感じ，「ば」の発声を使って伝えなければならない，と思ったのではないか。 (2)時には，自分自身を知らない他者とやり取りをする（伝える必然性のある機会を設ける）ことで，子供の伝える力が発揮されることもあるのではないか。	・「子どもが主体的に自分の意志（気持ち）を伝えることのできるかかわり方や環境設定をしたい。」との思いから，「魔法のプロジェクト」に対象児と参加。 ※「魔法のプロジェクト」：携帯情報端末を活用してその有効性を検証し，より具体的な活動事例を公開することで，学ぶ上での困難さのある子どもの学習や社会参加の機会を増やすことを目指すプロジェクト ・VOCAを使用し，先生を呼ぶことができるように環境を整えた。 ・おもちゃを，透明なケースに入れ，欲しい物を「とって欲しい」と訴える必然性を作り，選択肢を一つずつ提示し，「～いる？」と肯定の問いかけで尋ねて，対象児が「ば」という発声で応えた場合は「欲しい」と捉えて手渡す。発声しない場合は，「いらない（もしくはわからない）」と捉えた。この取り組みを通して，人を呼んだ後，自分から透明ケースをトントンと叩いて，「おもちゃを出してほしい」の意思を表示できようになった。

動きの変化などを関心があると捉えて意味付けしながら「思い」として汲み取っている〕，No.11の〔先生が「玩具が欲しいのかな？」と言って，ボックスからある玩具を取り出したが，対象児は無言でボックスをトントンと叩き始めたので別の玩具を取り出すと，対象児はすかさず「ぱ」と言って手を伸ばした。このやり取りから対象児の意思表示が確認された〕などが挙げられた。

（2）教師のキャリア教育に対する意識

教師のキャリア教育に対する意識を，２つの観点で分類した。１つ目は児童生徒自身に育てたいキャリア教育に係る資質・能力に向けた意識であり，２つ目は教師のキャリア教育の観点を取り入れた授業づくりや連携の構築に関わる意識である。

１つ目の児童生徒自身に育てたいキャリア教育に係る資質・能力に向けた意識には，①他者と関わる・人間関係の力，②主体性・自分から伝える力，③周りへの興味をもつ力，④自己選択・自己決定の力の育成についての意識が見出された。また，２つ目の教師のキャリア教育を取り入れた授業づくりや連携の構築に関わる意識として，⑤教師間で共通認識をもちチームで行うこと，⑥本人の良さや強みを生かす観点，⑦育成した力を日常・将来につなげ生かす，などの観点が見出された。

①他者と関わる・人間関係の力

この力に関してはNo. 2，4，6，11（表１）が該当した。具体例として，No. 2の〔普段の学校生活において，教師の動きを視線で追ったり，遊びや給食などで次の活動の見通しを持てたり，表情で自分の気持ちを表現することができる。この力を活用し「関わる力」の育成に取り組んだ〕や，No. 4の〔一人の対象者（医療的ケア児）に対し実施者（医ケアを担当できる教師）が複数いることによって，児童生徒の人間関係の広がりにつながっている〕，No. 6の〔自己刺激行動，物に触れる行為を極端に嫌うのは，触覚防衛反応があるためであり，これの軽減が学習をする上での土台となり，人やものとのかかわりを豊かにできるのではないかと考えた〕，No.11の〔関わり手の主観に委ねられる側面を少しでも減らし，どの関わり手でも確実に伝わる形での対象児とのコミュニケーション方法を探る〕などがあった。

②主体性・自分から伝える力

この力に関してはNo. 7，8，11（表１）が該当した。具体例として，No. 7の〔将来像と主体性という観点から，もっと自分から要求したり，相手に動作や行動で思いを伝えたりする力が必要と考えた〕や，No. 8（対象児A）の〔自分のことは自分で決めることができる，という事に気付いてもらいたい，主体的な生活を少しでも可能にしたいと考えた〕，No. 8（対象児B）の〔自分から発信するために，選択肢の提示を必要としないBさんからの発信手段が必要であると，保護者と教員の意見が一致した〕，No.11の〔普段関わらない教師だからこそ，「それじゃなくて，こっちだよ」と伝える必要性を感じ，「ぱ」の発声を使って伝えなければならない，と思ったのではないか。時には，自分自身を知らない他者とやり取りをする（伝える必然性のある機会を設ける）ことで，子供の伝える力が発揮されることもあるのではないか〕などがあった。

③周りへの興味をもつ力

この力に関してはNo. 6（表１）が該当した。具体例として〔「見たい」と思える体験や基礎感覚への働きかけを通して感覚を統合していくことで，視知覚が高次化され，周りのものに興味を持つことができるのではないかと考えた〕が挙げられた。

④自己選択・自己決定の力

この力に関してはNo. 9（表１）が該当した。具体例として〔（３年後に目指す姿）として，「筋緊張を弛めリラックスして過ごす時間を長くする」，「視線を向けて自己選択・自己決定し，好きな活動を楽しめるようにする」を関係者の間で共有するようにした〕があった。

⑤教師間で共通認識をもちチームで行うこと

この力に関してはNo. 1，3，7（表１）が該当した。具体例として，No. 1の〔年齢と共に表情が多様になり，嫌なこと，嬉しいときに声を上げて主張できるようになってきた。この対象児の変容について，自立活動担当教諭と担任とで共通

認識をし，他者とのかかわりを視野に入れて，個別の支援計画へ反映し実習を行った〕や，No. 3の〔ゴールが達成された時の本人の気持ちを考え，「願い」に基づいた「ねらい」を検討することは，本人にとって「学ぶ意味」や「やりがい」につながるということを教職員で確認した〕，No. 7の〔「自由に動く＝自由に移動する」に限定してしまうと，対象者の将来像を的確に捉えた目標とならないと考えた。「自由に動く」を移動や運動面の「動く」という捉え方にとどまらず，人や物に働きかけることとし，共通理解をした〕などがあった。

⑥本人の良さや強みを生かす観点

この力に関してはNo. 3（表1）が該当した。具体例として〔非現実的な夢を掲げて協議を進めることの是非について，「なれる」「なれない」ではなく，本人の良さや強みに視点を当てて，プラスの方向から考えることで，教師自身の発想を広げられる，と考えた〕が挙げられた。

⑦育成した力を日常・将来につなげ生かす

この力に関してはNo. 5，10（表1）が該当した。具体例として，No. 5の〔キャリア教育の視点をもって育てたい力をさらに生かしていく機会を作ることで，児童が自信をもって学校生活を送ることができるようになっていく〕や，No.10の〔本実践で付けた力を卒業後にどのようにつなげていくかが課題〕などが挙げられた。また，No.10では，〔卒業後は，在学中に行われている個別対応の時間がほぼなくなり，集団での療育に移行するため，それに対応する力を付けるため，働き掛けに応答する力，提示されたものや活動から選択する力，いろいろな興味をもって活動を楽しむ力などの育成が重要と考えた。〕との記述にあるように，卒業後の生活を視野に入れた段階で，①他者と関わる・人間関係の力，③周りへの興味をもつ力，④自己選択・自己決定の力等，複数の力の育成が必要との意識が見られた。

（3）キャリア教育の実践

キャリア教育の実践は，①進路指導，②関係機関との連携・ケース会議，③授業・自立活動が主な取り組み場面となっていた。

①進路指導

進路に向けた実習の実践はNo. 1，（表1）に具体例が示された。この事例は，重症心身障害児施設に入所しながら特別支援学校の訪問教育を受けており，高等部進学後，卒業後の進路希望先について話し合いを行ったケースである。当初保護者は，環境を変えたくないとの思いから，卒業後も同じ施設での生活を希望していたが，担任と進路担当者は，「対象児が年齢と共に表情が多様になり，嫌なこと，嬉しいときに声をあげて主張できるようになってきたこと」を共通の認識とし，同じ境遇の同年代の人との交流を重視した進路指導を行い，１年次から隣町の医療センターでの実習を行い，対象児の様子や成長を見取りながら，個別の教育支援計画を作成し，保護者関係機関と連携を図り，卒業後に医療センター入所に結び付けた。また，このケースの他に，進路指導と明記されていない事例では，No. 8（対象児Ｂ）の〔「トイレに行きたいことを，男性教員に気付かれずに伝えることができる」「現場実習や進路先でも伝えられる」という助言がＢさんの意識を変え，タブレット端末のコミュニケーションアプリを活用した語彙の拡大学習につながった〕といった実習や将来の進路先での生活を見据えた高等部３年生の授業の取り組みや，No.10の卒業後の生活では在学中のような十分な個別対応が行われないであろうことから，在学中から興味の拡大や環境が変わっても自己選択ができる手段を増やすことに取り組んだ中学部３年生の授業の取り組みなど，将来をより具体的に想定した実践が見られた。

②関係機関との連携・ケース会議

関係機関との連携においては「本人の願い」を対象児に関わる関係者が複数の目で見て，それぞれの立場から意見を出し，判断していくPATHの手法を用いた取り組みが，No. 3，９に示された（表1）。No. 3では，〔ケース会議をもち，保護者を含む関係者で，課題の焦点化と役割分担を行った〕この取り組みによって，〔「コミュニケーション手段が一つでも身に付く」という指導内容に取り組み，カードを使って「好きなものをもら

う」というやり取りができるようになった〕〔笑顔や安定した気持ちで過ごす日が増え，手なめ（自己刺激）の軽減，カードのやり取りが他の生活場面でもできるようになった〕等の対象児の変容が挙げられた。No. 9では，〔目指す姿の実現のために必要な力について，意見を出し合い共有した〕とあり，その後の取り組みによって，〔自己選択，自己決定の手段獲得を狙いとし，理学療法士からの提案で，視線入力装置の活用につながった〕との成果が挙げられた。

③授業・自立活動

授業における，コミュニケーション手段の獲得を念頭にICT活用やスイッチ，カード等モノを介したやり取りによる実践が，No. 2，8に示された（表1）。No. 2では，〔新たなコミュニケーションの手段の獲得を目指し，カードを選んだりスイッチで意思表示をする場面を設けた〕とあり，No. 8では，〔タブレット端末のスイッチ入力や簡易型視線入力装置（PCと視線入力装置を組み合わせたもの）を試した〕とある。また，授業の取り組みとしては，集団の活動への参加を中心に考えて行った実践として，No. 2，5があった。No. 2では，〔教師を介して友達の手に触れるようにすると，嬉しそうに自分から手を伸ばすようになり，「○○ちゃん」と呼びかけたり，友達が登校すると自分から声を出して挨拶をする様子が見られるようになった〕があり，No. 5では，〔障害の重い子どもたちの「朝の会」の活動を通して主体的に自己の力を発揮しながら「集団の中で生きる力」を育む〕〔「今何の活動をするのか」が分かる環境づくりに努め，友達とのかかわりを増やす場を設定したり，具体物やカードを用いて予定を伝え，できたときは大いにほめ，できた喜び，認められた喜びが感じられるようにした〕等の取り組みがあった。また，医療的ケアに関してNo. 4では，〔教育としての医療的ケアの実施〕〔学校全体での体制の見直し。学校の主役である児童生徒が，安全でより充実した学校生活を送ることができることを目的とした校内体制づくり〕〔自立活動の非常勤講師として看護師を任用し，教育的視点で医療的ケアに取り組んでいる。（「健康の保持」「人間関係の形成」）〕等の取り組みがあった。

4　考察

「特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部指導要領」及び「特別支援学校高等部学習指導要領」では，総則においてキャリア教育の充実を図ることが明示されている。文部科学省（2022）『小学校キャリア教育の手引き―小学校学習指導要領（平成29年告示）準拠―』では，基礎的・汎用的能力を構成する4つの能力について「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」に整理している。これは従前の「4領域8能力」の「人間関係形成力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」等これまでの諸提言を踏まえ，それらを再構成して提示されたものである。また同手引きでは，これらの能力は包括的な能力概念であり，それぞれが独立したものではなく，相互に関連・依存した関係にあると述べ，これらの能力をすべての者が同じ程度に身に付けることを求めるものではない，としている。この手引きは，中学校用，高等学校用も作成されている。ここではこのようなキャリア教育に関する最近の傾向を踏まえ，「3　結果」で示したキャリア教育に関する実践について，上記の基礎的・汎用的能力を構成する4つの能力がどのように育成及び発揮されていたのかを考察する。

（1）実際の指導におけるキャリア教育の内容の扱い

キャリア教育の基礎的・汎用的能力の4つの能力に照らし合わせて，本研究で取り上げた重度重複障害児の実践を概観した（表2）。結果，多くの実践が「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」に該当していた。一方で，「キャリアプランニング能力」は1例であり，「課題対応能力」に関しては，実践例は見当たらなかった。

「人間関係形成・社会形成能力」は，コミュニケーションにおける基礎的な能力の育成及び発揮

表2　重度重複障害児の実践と職業的発達に関わる諸能力

基礎的汎用的能力 4つの能力	内　容	主な重度重複障害児の実践
人間関係・ 社会形成能力	自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力	• 教師は対象児の気持ちを言語化し、楽しい雰囲気で語りかけをしたり、新たなコミュニケーションの手段の獲得を目指し、カードを選んだりスイッチで意思表示をする場面を設けた。(No.2) • 信頼関係のある看護師や教師が吸引し、吸引後「終わったね、すっきりしたね」と共感し合あえることにより教育としての医療的ケアが行われると言える。(No.4) • 朝の会でできるようになった役割を地域の交流会でも行い、自信をもって司会をしている表情を見ることができた。(No.5) • 生徒の意思の表出を尊重する。生徒は主張したことには責任を持つ。教師は生徒の訴えに責任をもって答える。表情などで訴えたときは、「○○ですか」と問い、生徒がもぐもぐで答えるのを見て、思いに沿うようにした。(No.8, A) • 「トイレに行きたいことを、男性教員に気付かれずに伝えることができる」「現場実習や進路先でも伝えらえる」という助言がBさんの意識を変え、タブレット端末のコミュニケーションアプリを活用した語彙の拡大の学習につながった。(No.8, B) • 自ら手を握ったり、教師の腕に頭を委ね得たりするなど、スキンシップを求める様子も見られるようになった。(No.10)
自己理解・ 自己管理能力	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ今後の成長のために学ぼうとする力	• 対象児の好きなことや得意なことに焦点を当てて、対象児自身がワクワクするような幸せの一番星を探す。(No.3) • 歩行訓練から四つ這い移動に切り替えたにより、移動しながらいろいろなものに気付くようになった。扉を「開けてほしい」とうったえるようになった。(No.6) • スイングホースに乗ることを楽しむ様子があり、別の活動からスイングヒースに移るとき、自分から近づく様子が見られたことが自発的に行動するきっかけとなった。しかし、スイングホースから降ろされ、次の活動に向かおうとすると怒ってしまうということがおきた。(No.7) • 欲しい物を「とって欲しい」と訴える必然性を作り、選択肢を一つずつ提示し、「～いる？」と肯定の問いかけで尋ねて、対象児が「ぱ」という発声で応えた場合は「欲しい」と捉えて手渡す。発声しない場合は、「いらない（もしくはわからない）」と捉えた。この取り組みを通して、人を呼んだ後、自分から透明ケースをトントンと叩いて、「おもちゃを出してほしい」の意思を表示できようになった。(No.11)
課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力	該当なし
キャリアプランニング能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力	• 医療センターでの生活（実習）をし、3歳年上の女性入居者と過ごす時間を増やしていったところ、環境の変化にむしろ積極的に反応し、対象児の状態も安定していたことから、同じ境遇の者との交流を図ることがよいのではと考え、卒業後の進路につなげた。(No.1)

※4つの能力の名称及び内容は、文部科学省（2022）「小学校キャリア教育の手引き」―小学校学習指導要領（平成29年度告示）準拠―により抜粋

に関係するものと考えられる。また，「自己理解・自己管理能力」では，教師が児童生徒の好きなことや興味関心を支援の中心に据えた実践が見られた。この2つの能力に関する重度重複障害の児童生徒へのキャリア教育についての実践事例からは，児童生徒の願いを出発点にしたいと考える，教師の意識が垣間見られる。それは，No.11の〔関わり手の主観に委ねられる側面を少しでも減らし，どの関わり手でも確実に伝わる形での対象児とのコミュニケーション方法を探る〕（表1）という記述にもあるように，意志の表出が難しいとみられる重度重複障害児の思いや願いを，推測ではなく事実の積み重ねや，児童生徒に関わる複数の人々の目で多角的な観点で判断し，汲み取っていきたいという教師自身の姿勢の表れだと思われる。

徳永(2009)は障害のある子どものコミュニケーション行動について，「コミュニケーションを考える場合は，子どもと大人（関わり手）とのやり取り全体を問題としなければならない」と述べている。更にコミュニケーションについては「ふた

りの間で表情やしぐさ，ことばなどを媒体として知識や情報，考えを共有したり，気持ちや気分，情動を伝え合ったり，共有すること」と述べている。重度重複障害課程の児童生徒の実践には当然ながら教師の働きかけが含まれている。このことから，キャリア教育の基礎的･汎用的能力には，「本人の願い」の把握を，児童生徒の表情やわずかな動き，行動から読み取り，実態把握をしようと様々な努力を行っている，教師と児童生徒との関わり自体が含まれていると考えられる。例えば「人間関係・社会形成能力」に〔教師は対象児の気持ちを言語化し〕とあるが，この事例からは本人の意思表出の手段のツールとして教師自身が機能していることが示されている。また，「自己理解・自己管理能力」では〔対象児の好きなことや得意なことに焦点を当てて〕とあるが，この焦点の対象は本人が選択したものであり，教師の補佐によって支援の中心に据えられるものだと考えられる。つまり，重度重複障害児の場合，教師とのやりとりや支援も，児童生徒の能力の一部に含まれていると捉えることができるのではないだろうか。

また，「キャリアプランニング能力」に該当した事例は，進路指導を取り上げた唯一の事例であった。この事例では，対象児の変化に応じる力や選択して馴染んでいく力が発揮されていることを教師が読み取っている。この丁寧な読み取りによって，対象児の選択を尊重し，進路決定へとつながっていくという流れが作り出されたと考えられる。この事例においても，本人の選択を表出する役割を教師が担い，キャリアプランニング能力の一部となっていると考えられる。

（2）重度重複障害児のキャリア教育の現状の課題とその解決の方向

問題と目的で述べたように，肢体不自由特別支援学校の重度重複障害課程では，教師のキャリア教育に関する意識が低いとされている（斎藤ら2020）。しかし，実践事例を見てみると，キャリア教育として，という明確な位置づけはないが，取り組み自体がキャリア教育の基礎的・汎用的能力の育成や発揮を目指している実践がみられた。これは，重度重複障害課程では児童生徒の実態が多様であり，目の前の児童生徒の課題を解決していくことが教育活動の多くを占めていることが要因ではないかと考えられる。実際には目の前の課題への取り組みが将来の自立につながっているが，それをキャリア教育の目標として捉えていない，という教師の意識の表れなのではないかと考えられる。このため，キャリア教育で必要とされる能力の育成に困難さを感じており，キャリア教育の共通認識のなさも相まって，キャリア教育は取り組みにくいという教師の意識につながっているのではないかとも考えられる。

先述の学習指導要領の「主体的に自己の力を可能な限り発揮し，よりよく生きていこうとする」の考えを肢体不自由教育の重度重複障害課程の児童生徒に当てはめると，その「児童生徒の社会的自立」を「児童生徒が生活の中で主体的に自己の力を可能な限り発揮し，周囲の人々とのよりよく生きて行こうとすること」と考えることができる。重度重複障害児の「本人の願い」を様々な方法で正確に把握しようと努力したり，願いを教育活動の中心に据え，興味関心に基づいた教育活動を目指した教師の実践は，キャリア教育における基礎的・汎用的能力の育成や発揮を包括するものであった考えられる。

しかしこのような教育実践の多くはキャリア教育に触れておらず，教師自身にもキャリア教育の実践と意識されていないと考えられる。また，児童生徒の多様な実態に応じた取り組みであることから，個々の支援の充実にとどまっており，学校全体への広がり等，組織的なキャリア教育の実践が行われている事例は少ない。

今後は重度重複障害課程の児童生徒が目指す「自立」を「主体的に自己の力を発揮する」「よりよく生きて行こうとする」という観点から捉え直すことが必要と考える。小学部から高等部にかけて行われる教育活動は，児童生徒の自立につながるキャリア教育の一環でもあるという意識のもと実践が行われることが求められるであろう。この課題に関して，尾崎・菊地（2013）は，「学校評

価を活用することにより，キャリア教育を軸にした学校経営の改善を図ることができる」とし,「学校のキャリア教育の実践を保護者にわかりやすく説明し，学校の教育活動を評価してもらうことにより，教員のキャリア教育の実践力が高まるとともに，保護者による児童生徒のキャリア発達の理解が進む」と述べている。このように，学校全体の取り組みとして，まずキャリア教育に関する実践を学校評価の観点として捉えることや，それに伴う保護者への説明を通して教師が自身のキャリア教育の実践について捉え直すことができると考えられる。

また，今後社会に開かれた教育課程の必要性が増していく中で，キャリア教育は学校だけで行われるものではないと考える。これまで重度重複障害課程で行われたきた多くの事例のように，保護者や関係機関と一緒に児童生徒の今とこれからを考えていくことの重要性が求められる。この一連の教育活動に関わる人々で「キャリア教育」という共通のことばや認識を持つことが,先述した「自立」を小学部から高等部にかけて一貫して社会とつなげる観点をもち，教育活動を行うことにつながっていくものと考える。

【注】

1)PATH と は Planning Alternative Tomorrow with Hope（希望に満ちたもう一つの未来の計画）の略称である。障害のある人本人と，関係のある人が一堂に会して，障害のある人の夢や希望に基づきゴールを設定し，そのゴール達成のための作戦を立てる（干川 , 2002)。PATH は，児童生徒の指導に関わる人が集まって情報を集め，新たな発想で目標や手だてを考える方法であり，情報の共有だけでなく，アクションプラン（行動計画）を考えるということや，関係者がそれぞれの力を発揮することを目指す（Pearpoint, O'Brein, &Forest, 2001)。

2)VOCA とは，Voice Output Communication Aid の略。音声によるコミュニケーションが困難な人のための，コミュニケーションツールであり，ボタンを押すことで音声を出すことができる。大きく分けて，録音音声方式と合成音声方式の２つの種類がある。

引　用　文　献

中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）.

堀田千絵・伊藤一雄・八田武志（2014）障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築－発達障害，病弱，肢体不自由，重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から―. 人間環境学研究 , 12 (2), 135–143.

菊地一文(2013)実践キャリア教育の教科書. 学研.

文部科学省（2017）特別支援学校　幼稚部指導要領　小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版株式会社.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版株式会社.

文部科学省（2019）特別支援学校　高等部学習指導要領. 海文堂出版株式会社.

文部科学省（2022）小学校キャリア教育の手引き―小学校学習指導要領（平成29年告示）準拠―. <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_01951.html>（最終閲覧：2022年10月17日）.

中川早苗（2014）医療的ケア対象児の急増に伴う校内体制づくり―保護者，教師，看護師等の連携・協働―. 肢体不自由教育実践授業力，授業力向上シリーズ No.２―解説目標設定と学習評価―, 90–95, ジアース教育新社.

越智文香・越智彩帆・樫木暢子・苅田知則・加藤公史（2018）キャリア教育に関する肢体不自由特別支援学校教師の意識調査―子どもの「夢や願い」と授業実践との関連―. Journal of Inclusive Education, 4, 74–86.

小野隆章（2017）障害特性を考慮した自立活動の

指導―触覚防衛反応，視知覚認知困難に焦点を当てた実践―．肢体不自由教育 ,231,18-23.
大﨑博史（2011）―特集―キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行．国立特別支援教育総合研究所研究紀要 , 38, 48-50.
尾崎祐三・菊地一文監修・全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2013）知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き　実践編―小中高の系統性のある実践―．ジアース教育新社.
斎藤遼太郎・斎須依恵・三橋翔太・田中亮・奥住秀之（2020）肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の指導内容と教師の意識．茨城キリスト教大学紀要 , 54, 131-141.
佐々木高広（2014）キャリア教育を意識した小学部段階での取り組みについて―人とかかわる力を育てる―．肢体不自由教育実践授業力，授業力向上シリーズ No.２―解説目標設定と学習評価―, 36-40, ジアース教育新社.
佐藤裕子（2020）重度重複障害のある生徒の表出手段向上をとおしたキャリア発達支援．キャリア発達支援研究７思いと向き合い可能性を紡ぐキャリア教育 , 154-161, ジアース教育新社.
柴田琢磨・菊地一文（2010）特別支援学校（知的障害）におけるキャリア教育の観点「夢や希望」を踏まえた指導に関する一考察．日本特殊教育学会第48回大会論文集 , 627.
下山永子（2014）個のニーズに応じた自立活動を考える―ICF 関連図と PATH を用いた授業改善の取り組みを通して―．肢体不自由教育実践，授業力向上シリーズ No.２―解説目標設定と学習評価―, 62-66, ジアース教育新社.
下山永子（2020）重度心身障害のある児童生徒の「願い」を大切にした支援会議．キャリア発達支援研究７思いと向き合い可能性を紡ぐキャリア教育 , 184-189, ジアース教育新社.
下山直人（2016）肢体不自由教育におけるキャリア教育の充実．肢体不自由教育 , 225, 10-15.
鈴木明子（2020）障害の重い子供に対するコミュニケーション行動形成の指導実践．教育実践研究 , 30, 205-210.
髙野久恵（2017）個別の教育支援計画から出発した自立活動の授業．肢体不自由教育 , 231, 24-29.
徳永豊（2009）重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意．慶応義塾大学出版会.
脇田耕平・藤井梓・河合俊典・池永真義・富永光昭 (2015) 肢体不自由特別支援学校における「新しい」キャリア教育の実態と課題―近畿２府４県の肢体不自由特別支援学校への質問紙調査を通して―．大阪教育大学紀要第Ⅳ部門 , 64(1), 177-186.
渡部英治（2012）特別支援教育（肢体不自由）におけるキャリア教育の在り方に関する研究―教育課程の改善と児童生徒の「夢や希望」を大切にした授業づくり―．財団法人みずほ教育福祉財団特別支援教育研究助成事業，特別支援教育研究論文―平成23年度―, 10, 20.
柳沼佑介（2021）障害の重い子が自分の意思を伝えることのできる環境設定と関わり方の工夫－個別スペースの設置，VOCA の導入，選択方法の検討を通して―．肢体不自由教育 , 252, 34-39.
米田容子 (2016) キャリア教育を育む授業づくり．肢体不自由教育 , 225, 28-33.

教師のストレッサーに対する納得方略

山本　奨*，大谷　哲弘**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

YAMAMOTO Susumu*，OHTANI Tetsuhiro**

Assent Strategies for Teacher's Stressors

要　約

本研究の目的は，教師のストレッサーに対する納得方略の構造を明らかにし，測定項目を精査し，教師経験とストレッサーによる，納得方略の特徴を明らかにした上で，そのストレス反応の低減及び対処行動の促進するはたらきについて検討することであった。はじめに，ストレッサーを協力者18名に提示し，ストレッサーの影響を緩和することを目的に意図的に取られる認知的工夫を収集しこれを基に「意義」と「妥協」の下位構造を見出した。教師は学生に比べ意義を用い，妥協方略を用いていないことが示唆された。197名の調査協力者から得られたデータを用いて重回帰分析により影響を検討したところ，妥協はストレス反応に正の影響があることが示された。しかし，その妥協は問題焦点型・情動焦点型対処行動を促進することが示され有益な方略であることが示唆された。

１．問題と目的

人の不満の表現の一つに「納得できない」がある。Lazarus（1999）のストレスモデルによれば，不満という否定的な感情はストレス反応と捉えることができる一方，納得はストレッサーに対する認知的評価の可能性がある。また選択の余地のない事象について，人は「納得するしかない」との思いを意図的に作り出し自らを納める取組をしている。このとき納得は意図的な工夫としての認知的な対処行動である可能性がある。

職業上のストレッサーは，例えそれが有害で脅威のあるものであったとしても避けることは難しい。人はそのようなとき，意図的か否かは別として，「納得するしかないから」などの理解の下，乗り切ろうとする。精神的健康の問題が指摘されることが多い教師はどのように納得し，どのように適応を保とうとしているのだろうか。

納得が，ストレッサーの扱いやストレス反応に与える影響については，これまで医療の分野で多く追究されてきた。シェリフ多田野・大田（2003）は，血液透析患者の心理的適応には，「導入時どの程度納得していたか」が影響しており，患者が十分納得するように必要な医療情報を与えることが大切だとしている。中橋・松成・米本・平井・北口・古谷（2004）は，脊椎麻酔は手術中に意識があり，患者にとり大きなストレスとなるため，麻酔方法の決定には患者が納得できるものを選択する必要があるとしている。藤本・神田・京田・本多・菊地・今井（2016）は，インタビューガイドを用いた半構造化面接により，がん患者のしびれによる精神的ストレスへの対処を探索し，「し

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊立命館大学産業社会学部

びれについての認知を変えることでしびれを納得し受け止める」のカテゴリーや「書籍よりしびれの判断基準について知りしびれについて納得できる」のコードを報告し，前者は情動焦点コーピング，後者は問題焦点型コーピングだと述べている。また，労働者のストレスと納得に関し，人事・労務管理研究会労働環境ワーキンググループ(2000)は，「設定された目標に納得していない」場合にはストレスが高いことを報告している。

城（2015）は大学生の就職活動に関し，就職活動ストレスが就職活動に対する納得度を低減させることを報告しているが，これはストレスが納得度を低くするとの知見であり，納得度が結果として扱われている。その意味で「納得」ではなく「納得度」と表現されている。これに対し上述の先行研究は全て「納得が得られれば良好な結果が得られる」との仕組みの下で述べられている。これは，「納得」が独立変数として位置づけられることを示すもので，それは適応の結果ではなく，意図的に納得をつくり出すことによってよい結果が得られることを意味するものである。このように,「納得」がストレッサーの扱いのよさやストレス反応の低減に有効である可能性が示されてきた。それは，理解との対比としてではあるが，納得は心の安定をもたらし，人は心の安定を求める（吉川，1992）との指摘によっても支持される。

その納得について，今井･雄西･板東（2016）は，納得の属性，納得の先行要件，納得の帰結を次のように整理している。納得の属性に関しては，満足感や達成感など肯定的な「感情的受容」，自分の課題として捉え能動的に関わる「自己関与」，自分にとって有意味の「価値観」，自分への利益である「相対的利益」，疑義がないとの「明証性」など８カテゴリーを示している。また，納得の先行要件に関し，気持ちや条項などが落ち着かずに安定していない様を示す「不安定」，自分の意見との違いなど「不一致」などの４カテゴリーが提示され，納得の帰結７カテゴリーが整理されている。そして，これらを基に，納得とは，「ある事象に対して，自分の持つ価値や自分への利益を明確にすることで理解を深め，認知的にも感情的にも受容した状態であり，主体的かつ他者との信頼関係の中で生み出される流動的な状態」だと定義している。たいへん有益な指摘であるが，ここでの納得は治療方法の選択に伴うものである。

これまで，教師のストレスについては，多くの追究がなされてきたが（田中・杉江・勝倉，2003：山本・大谷，2023など），納得という方略に注目したものはみあたらない。教師のストレスに関し，ストレスモデルにおける納得方略がどのような構造をもち，どのような特徴があり，どのように機能するのかに関する知見は不十分な状況にある。

そこで本研究では，教師のストレッサーに対する納得方略の構造を明らかにし，測定項目を精査し，教師経験とストレッサーによる，納得方略の特徴を明らかにした上で，そのストレス反応の低減及び対処行動の促進するはたらきについて検討することを目的とする。これに際し，本研究におけるストレッサーに対する納得方略を「ストレッサーの影響を緩和することを目的に意図的に行われる心的作業」と定義する。

２．研究１

１　目的

教師のストレッサーに対する納得方略について，その測定の可能性を検討するために，これを表す項目を収集し暫定尺度を作成する。同時に教師経験の側面から，その特徴について探索する。

２　方法

時期：2017年４月

調査協力者：公立小中高等学校・特別支援学校の教師８名及び教員免許状を取得し日常的に実習を行っている教育学研究科（教職大学院）の学卒院生10名の計18名

材料と手続き：調査協力者に田中･杉江･勝倉(2003)の教師用ストレッサー尺度の項目を示し，これらのストレッサーに対して「『どのように考えると納得できるのか』『どのように納得しているのか』を，できるだけ多く書き出してください」の教示によ

り，自由記述で項目を収集した。

倫理的配慮：回答したくない場合や途中で回答したくなくなった場合は，回答を要しない旨を質問紙に付し，口頭で説明した。

3　結果と考察

（1）項目の整理

これにより237項目が得られた。まず，回答の意味や意図を手がかりに分類した上で，Lazarus（1999）のストレスモデルを考慮しながら検討した結果，表1に示した8カテゴリーが得られた。

表1　ストレッサーに対する納得方略に関する自由記述の整理

ストレスモデル	カテゴリー	現職教師	学卒院生	計
対処行動	情動焦点	2	11	13
	問題焦点	6	10	16
	回　避	1	4	5
認知的評価	統制感	0	4	4
	影響性	0	0	
非ストレスモデル	参　加	0	1	1
	意　義	47	62	109
	妥　協	25	64	89
計		81	156	237

＜休みの日には好きなことをして過ごそう＞や＜お風呂でリラックスする＞，＜仕事が終わったらビールが飲める＞＜買い物でストレス発散＞などは，「情動焦点型」の，＜自分と同じ意見をもつ仲間を増やす＞や＜発信の仕方を変えればよい＞，＜上手な方法を探す＞，＜妥協案を考える＞などは「問題焦点型」の，＜一旦仕事のことを考えるのをやめる＞や＜一意見として受け流す＞，＜考えない＞，＜無視する＞などは「回避」による対処行動だと考えられた。Lazarus（1999）によれば，対処行動はストレッサーに曝された際に，これを処理しようとする意図的な工夫である。

＜なんとかなる＞や＜話し合えば納得しあえる＞などは，「統制感」に分類された。認知的評価は，ストレッサーに対する一次的評価・二次的評価にあたるもので，コントロールの可能性と脅威など影響性からなると言われる（Lazarus，1999：Lazarus & Folkman, 1984/1991：島津，2002など）。ここでの「統制感」はその前者にあたるものだと考えられたが，後者の影響性にあたる認知的評価はここでは得られなかった。

これら，対処行動と認知的評価以外のカテゴリーである「意義」「妥協」「参加」がストレッサーに対する納得方略を構成するものである可能性が示されたものと推察された。

「意義」については「自身の指導力を向上させることだから」などのように自身に対する利益に焦点をあてるものと，「児童生徒のためになることだから」などのように他者への貢献に焦点をあてるものに大別された。前者には，向上させることの他に「自分にしかできないことだから」などのように自身の自尊心に係る項目が含まれた。後者には貢献に加えて「保護者のたいへんさが理解できるから」「成長期の子供の課題が理解できるから」などのように理解に基づく項目が含まれた。

「妥協」については，「ほどほどの成果があればよい」などのように自身の妥協に関するものと，「教師だから」などのように当然のこととしての理解に関する項目が含まれ，さらに「人はどうせ変わらない」などのように他者への諦めに焦点をあてる項目が見られた。

「参加」は，「話し合いで決めたことだから」という決定への参加やその手順の正当性に関するものであったが，学卒院生の1件に留まった。選択や決定への関与がストレス反応を低減させることが推察され，一般的には「参加」が納得に寄与していることが推察される。しかし教師が職務を遂行するにあたっては，主体的な選択や決定が可能であることから，この反応が極端に少なかったものと捉え，ここではこれを扱わないことにした。

ここでは，「意義」と「妥協」を表す項目を，サブカテゴリーを考慮しながら，それぞれ10項目選択し，ストレッサーに対する納得方略暫定尺度とした。

ところで，「意義」と「妥協」については，ストレスマネジメントプログラムでは問題焦点型のイメージによる対処行動として扱われることもある（山本，2014など）。また，「成長の機会だと考え

るようにした」など意義と近似のものであってもリフレーミングなど意図的な工夫である対処行動だと理解できる項目も収集された。納得方略がストレッサーに対する認知的評価であるのか，対処行動と捉えるべきか，あるいは独立した概念として捉えるべきかは，検討を要する課題として残された。

（2）教師経験による特徴

教師がそのキャリアの中で「意義」と「妥協」をどのように扱うのかを概観するために，自由記述の反応数について，[現職教師･学卒院生]×[意義･妥協]の2×2のχ^2検定を行った。その結果，偏りは有意であり（$\chi^2(1)=4.16, p<.05, \phi=0.15$），残差分析の結果，現職教員は「意義」が多く学卒院生は「妥協」多かった。教師が，その実践の過程で，「しかたがない」という妥協から，「児童生徒の成長になることだから」という意義を獲得する様子がうかがえた。

3．研究2

1　目的

教師のストレッサーに対する納得方略の構造を明らかにし，研究1で示唆された教師経験による差異を検証することにより，その特徴について検討することを目的とする。

2　方法

時期：2017年5月

調査協力者：研究1と同じ現職教師8名及び教職大学院の学卒院生10名の計18名

材料：研究1で作成されたストレッサーに対する納得方略暫定尺度

手続き：田中・杉江・勝倉（2003）の教師用ストレッサー尺度の項目を示し，その9下位尺度に示された「部活動指導」や「校務分掌」などのストレッサーごとに，「それぞれのストレッサーに出あったとき，各項目について，あなたはどの程度思いますか？」と問い，ストレッサーに対する納得方略暫定尺度に5件法で回答を求めた。ここでは田中・杉江・勝倉（2003）の尺度への回答は求めなかった。

倫理的配慮：回答は任意であり，回答の内容や協力の有無は成績に一切関係しないこと，一旦回答を始めてもいつでも中止できること，回答者を特定する分析を行わないことを説明した。

3　結果と考察

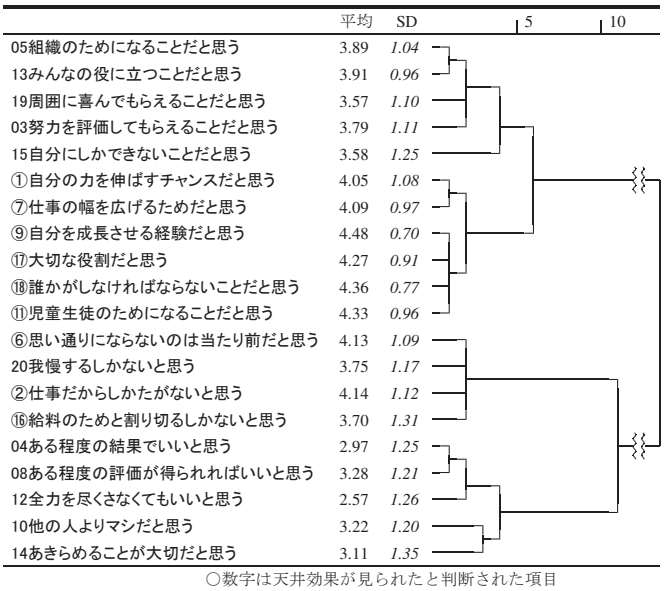
18名から9ストレッサー分の合計162の回答が得られた。

（1）項目の選定

暫定尺度の20の項目間の関係について，近似の指標にEuclidean距離の二乗を，樹状図化にWard法を用いたクラスター分析により検討した。また，各項目について平均と標準偏差を手がかりに回答の分布を検討した。その結果を図1に示した。

クラスター分析の結果，25分の5までで結束する4グループが見いだされ，さらにこれらが25分の11で結束し，『意義』と『妥協』と考えられる大きな2グループを形成していることが示された。これらは研究1で設けられたカテゴリーとよく一致するものだと考えられた。

分布については，○数字で示した9項目に天井効果が見られた。これらは「意義」の中では向上心に関する項目などであり，ストレッサーの認知的



○数字は天井効果が見られたと判断された項目
近似の指標：ユークリッド距離の二乗、樹状図化：Ward 法

図1　ストレッサーに対する納得方略を表す項目のクラスター分析の結果

評価では一次的評定において「挑戦」(Lazarus & Folkman, 1984/1991) と理解されてきたものと近似であると考えられた。また「妥協」の中では職業として当然のことと理解されるものであったり，報酬に関するものであったりした。さらに「児童生徒のため」との理解は，意義が認められ且つ当然のことであり，教師にとっては弁別性のない項目であることが示された。天井効果が見られた項目群はクラスターにもよく反映されたものであった。

（2）ストレッサーに対する納得方略の構造の探索

上で天井効果の見られた９項目を削除し，11項目を用いて，ストレッサーに対する納得方略の構造を探索することとした。負荷量を考慮し３項目を削除した後の主因子法，プロマックス回転によるパターン行列を表２に示した。累積寄与率は60.44％，因子間相関は－. 19であり，相関の低い明瞭な解が得られた。第１因子は「ある程度の結果でいいと思う」「全力を尽くさなくてもいいと思う」などの項目に高い負荷量が示されたもので，研究１及び上のクラスター分析の結果を考慮し『妥協』と呼ぶこととした。第２因子は「みんなの役に立つことだと思う」「組織のためになることだと思う」などの項目に高い負荷量が示されたもので，研究１及び上のクラスター分析の結果を考慮し『意義』と呼ぶこととした。

また，各項目群が尺度としても適切であるかを検討したところ Cronbach の α 係数は前者で . 79, 後者で . 72であり，やや低い値に留まったことから内的整合性については若干の課題が残った。そこで教師の納得方略の特徴を検討するにあたり，ここでは因子得点を生成することにした。

表2　ストレッサーに対する納得方略のパターン行列（主因子法、プロマックス回転）

項目	妥協	意義
妥協（α＝.79）		
ある程度の結果でいいと思う	0.85	0.06
全力を尽くさなくてもいいと思う	0.73	-0.02
ある程度の評価が得られればいいと思う	0.70	0.07
あきらめることが大切だと思う	0.50	-0.27
意義（α＝.72）		
みんなの役に立つことだと思う	0.02	0.91
組織のためになることだと思う	0.17	0.68
周囲に喜んでもらえることだと思う	-0.11	0.56
努力を評価してもらえることだと思う	-0.13	0.43

累積寄与率：60.44%，因子間相関：-.19

（3）２因子モデルの適合性

ストレッサーに対する納得方略を２因子モデルで捉えることの妥当性を確認的因子分析で検討したところ，適合度の指標は GFI=.941，AGFI=.888, RMSEA=.079であった。やや求められる基準を下回ったが概ね良好なものであり，妥当なモデルだと判断された。教師はストレッサーを『意義』に基づく貢献により価値づけを行い，同時に，『妥協』的に受け容れることで納得しようとしていることが示唆された。

４　経験とストレッサーによる納得方略の差異

教師経験による差異を，ストレッサーを考慮しながら検討するために，因子得点について［ストレッサー×経験×因子］の３要因の分散分析を行った。各条件の平均を図２にプロットした。分析の結果，ストレッサー要因の主効果（$F(8,144)=3.05$, $p<.01$, $\eta^2=.052$）と［経験×因子］の交互作用（$F(1,144)=10.14$, $p<.01$, $\eta^2=.130$）が有意であった。

交互作用のパターンを図３に示した。水準ごとの単純主効果を検討したところ，『妥協』における経験要因が有意で院生が高く（$F(1,144)=10.87$, $p<.01$, $\eta^2=.076$），『意義』における経験要因が有意傾向で教師の方が高かった（$F(1,144)=3.46$, $p<.10$, $\eta^2=.025$）。また教師における因子要因が有意で『意義』が高く（$F(1,144)=6.26$, $p<.05$, $\eta^2=.044$），院生では『妥協』が高かった（$F(1,144)=4.01$, $p<.05$, $\eta^2=.028$）。

このことから，教師は経験とともに意義を重視するようになり妥協への依存を低減させる可能性があることが示された。研究１における自由記述による反応と，ここでの分散分析の結果は，同様のものであると考えられた。

主効果が有意であったストレッサー要因について，各水準間の差を Holm 法による多重比較により検討した。その結果を表３に示した（$MSe=0.57$, $p<.05$）。その結果，「児童生徒との関係」「問題行動」などに対しては納得という方略を用いていないこ

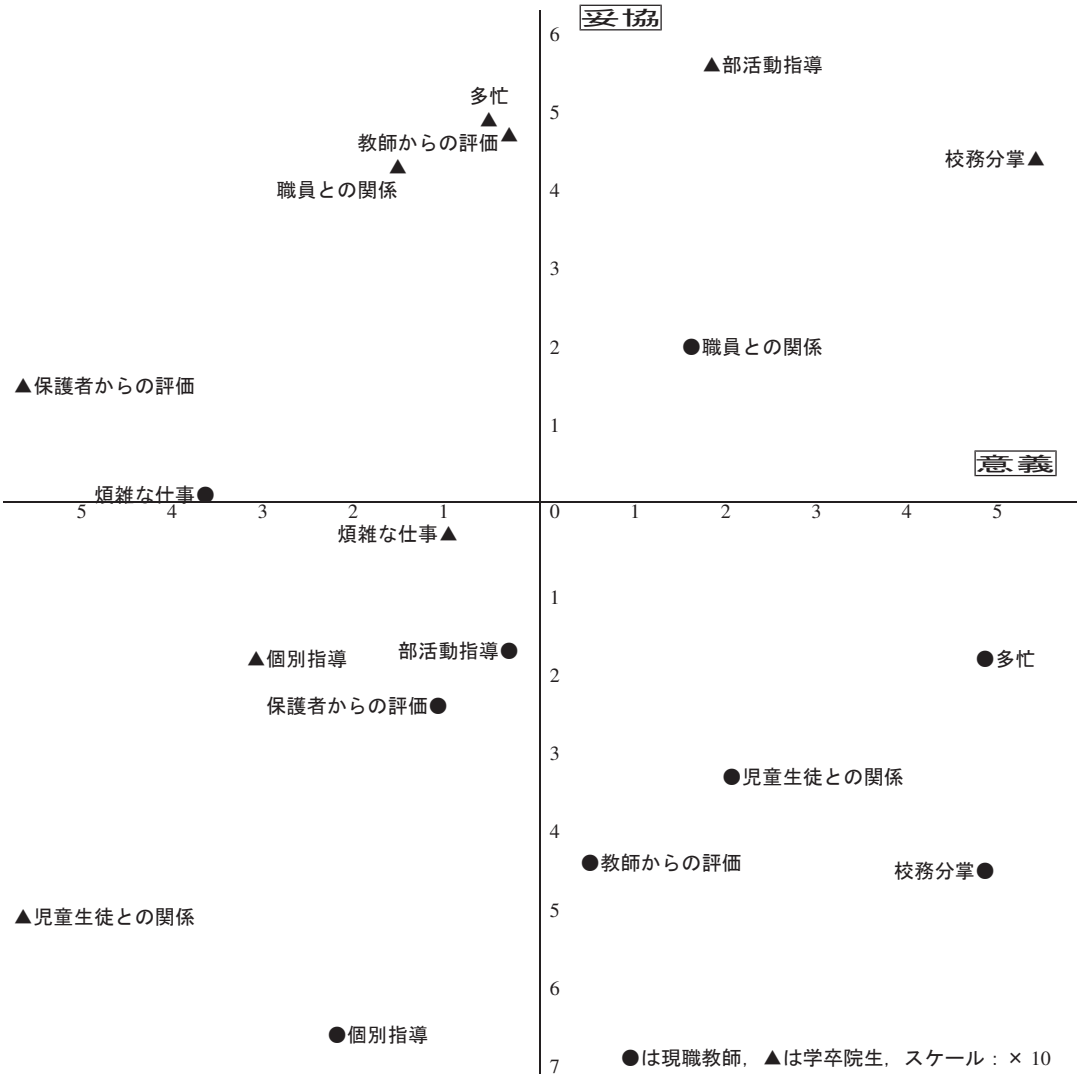


図2　ストレッサーに対する納得方略の特徴

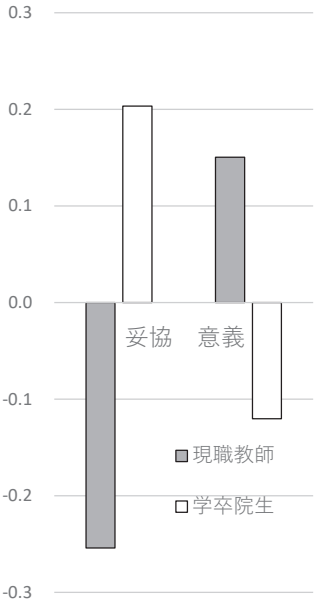


図3　経験×因子の交互作用

とが示された。しかし差のあるストレッサーは限られ，また主効果の効果量も小さいものであったことから，ストレッサーの固有性は小さく，納得という方略で処理できる能力は般化可能であることがうかがえた。

表3　ストレッサーに対する納得方略の多重比較

	2 煩雑な仕事	3 多忙	4 児童生徒との関係	5 教師からの評価	6 部活動指導	7 校務分掌	8 保護者からの評価	9 個別指導
1 職員との関係	=	=	>	=	=	=	=	>
2 煩雑な仕事		=	>	=	=	=	=	>
3 多忙			>	=	=	=	>	>
4 児童生徒との関係				=	<	<	=	=
5 教師からの評価					=	=	=	>
6 部活動指導						=	=	>
7 校務分掌							>	>
8 保護者からの評価								=
9 個別指導								

4．研究3

1　目的

教師のストレッサーに対する納得方略のストレス反応及び対処行動に対する影響を明らかにすることを目的とする。

2　方法

時期：2017年7月

調査協力者：現職教師203名

材料：ストレッサーに対する納得方略尺度：研究2で作成された尺度を用いた。「仕事上の難しい課題（教科指導・生徒指導・校務分掌・部活動指導など）に出会ったとき，各項目について，あなたはどの程度思いますか？」の教示文で，選択肢は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法によった。

次の2つの情報は山本・大谷（2023）で処理されたデータを用いた。

ストレス反応：鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）の項目を用いた。原尺度は「ここ2，3日の感情や行動の状態」を4件法で問うものであるが，これを変更し「最近（ここ1～2か月間），職場でのあなたの気持ちや行動について，下の項目はどの程度あてはまりますか？」の教示文で，選択肢は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法によった。

対処行動：山本・大谷（2023）の対処行動尺度を用いた。「下は何か課題に出会ったときの対処の方法です。ふだんのあなたの考えや行動について，例にならって，数字に○をつけてください。」の教示文で，選択肢は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法によった。

手続き：研修会に参加した現職教員に，研修時間外の休み時間に質問紙を配付し協力を求め回収した。

倫理的配慮：回答は職務ではなく，任意であり，白紙や途中で回答を止め提出しても構わないこと，提出しなくても構わないことを口頭及び質問紙への記載により説明及び提示した。

3　結果と考察

197名から回答が得られた。分析に用いることができた有効な回答は183名分で，対象に対するその回収率は90.15％であった。ストレッサーに対する納得方略の8項目について探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行ったところ研究2と同一と判断できる解が得られたので，この分析を基に因子得点を生成した。

（1）納得方略のストレス反応に対する影響

この納得方略の因子得点を独立変数，各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行い，ストレッサーに対する納得方略がストレス反応に与える影響を検討することとした。従属変数となる各ストレス反応には，鈴木ら（1997）の尺度の教示を修正して測定した山本・大谷（2023）が生成した「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の因子得点を用いた。

分析の結果を表4に示した。「抑うつ･不安」「無気力」に対しては有意な回帰式が得られたが，意義の偏回帰係数は有意ではなく，「妥協」のみ有意であり，その「妥協」も二つのストレス反応に

正の影響を与えていた。このようにストレッサーを納得して受け容れようとする認知的試みは，その効果はわずかではあるが，むしろストレス反応を大きくすることが示唆された。

表4　ストレッサーに対する納得方略がストレス反応に与える影響

納得（独立変数）		ストレス反応（従属変数） 抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
	R	0.187 *	0.141	0.219 *
β	意義	-0.072	-0.035	-0.036
	妥協	0.153 *	0.128 †	0.206 **

†<.10　*<.05　**<.01

（2）納得方略の対処行動に対する影響

そこで，次にストレッサーに対する納得方略が対処行動を促進するのか阻害するのかを明らかにするために，納得方略の因子得点を独立変数，各対処行動を従属変数とする重回帰分析を行うこととした。従属変数となる各対処行動には，山本・大谷（2023）が生成した「援助希求型」「問題焦点型」「情動焦点型」の因子得点を用いた。

分析の結果を表５に示した。「問題焦点型」では有意な回帰式が得られ，「妥協」が正の影響にあることが示された。「情動焦点型」でも有意な回帰式が得られ，「意義」「妥協」共に，大きくはなかったが，正の有意な偏回帰係数が得られた。「援助希求型」に対しては有意な回帰式が得られなかった。

山本・大谷（2023）は対処行動がストレス反応を抑制する作用があることを，同じデータを用いて実証している。また，対処行動がストレス反応を軽減することは多くの先行研究がこれを支持している（Lazarus & Folkman, 1984/1991）。具体的には「抑うつ・不安」と「無気力」に現れるストレス反応に対しては「問題焦点型」対処行動が有効であった。これらにより，ストレッサーに対する納得という方略のうち「妥協」は，いずれのストレス反応に関しても否定的なはたらきをするものであるが，「問題焦点型」対処行動を経て「抑うつ・不安」と「無気力」に現れるストレス反応を低減させることが明らかになった。

表5　ストレッサーに対する納得方略が対処行動に与える影響

納得（独立変数）		対処行動（従属変数） 援助希求型	問題焦点型	情動焦点型
	R	0.119	0.272 **	0.223 †
β	意義	-0.124	-0.005	0.194 *
	妥協	-0.050	0.271 **	0.178 *

†<.10　*<.05　**<.01

５．総合的考察

本研究の目的は，教師のストレッサーに対する納得方略の構造を明らかにし，測定項目を精査し，教師経験とストレッサーによる，納得方略の特徴を明らかにした上で，そのストレス反応の低減及び対処行動の促進するはたらきについて検討することであった。

その結果，教師のストレッサーに対する納得という方略は，意義と妥協によって構成されていることが確認され，教師は学生に比較して意義を重視していることが示された。妥協はストレス反応を押し上げてしまうが，問題焦点型対処行動と情動焦点型の両方を促進させることが分かった。意義は情動焦点型対処行動を促進することが示された。

ストレッサーの影響を緩和することを目的に意図的に取られる認知的工夫であるストレッサーに対する納得方略は，「ある程度の結果でいいと思う」という妥協は，「みんなの役に立つことだと思う」という意義に比べて否定的に見られることが多い。特に学校教育の文化は，「より良く」という妥協のない向上心が尊重されるものであり，その児童生徒に向けられるはずの文化が，教師をも拘束する。学生に比べ，極端に妥協の因子得点が低かったのはその表れだと考えられる。課題によらず何事に対しても妥協しない姿勢が研究２では明確に現れた。教師は妥協の方略を受け容れていない。その結果，「ある程度の結果でいいと思う」という妥協の姿勢は，抑うつ・不安，不機嫌・怒り，無気力

の全てのストレス反応を誘起させることになったと考えられる。

しかし，その妥協は問題焦点型対処行動にも情動焦点型対処行動にも有益にはたらくことが，本研究では示された。「より良く」は成長には資するが問題解決には役立ちにくい。目前の課題がどのような状態になれば解決なのかを示さないからである。そこに妥協の「ある程度」という視点が入ると，その「程度」は解決された時の状態を表すことになり，その対処行動を促進させるものだと考えられた。また，「より良く」が求められれば一休みをして気分転換を図ることが阻害される。そこに「ある程度」との見通しが示されれば情動焦点型の対処行動を取ることを自他共に容認しやすくなる。本研究では，妥協は対処行動の促進について，意義よりも優れた意図的工夫であることが示された。同時に教師は，先述のとおり，その妥協という方略を受け容れていないという課題が示されたのである。

一方，今回の調査では，偏回帰係数の値は比較的小さいものであったという課題が残された。対処行動については「何か課題に出会ったとき」，ストレッサーに対する妥協については「仕事上難しい課題に出会ったとき」，ストレス反応については「最近の職場での」など，調査協力者の日常のパターンを問うもので，焦点化をしたものではなかった。焦点を絞っての追究が課題として残された。

附記：本研究は，科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号：17K01778を得て行われた。

引用文献

藤本桂子・神田清子・京田亜由美・本多昌子・菊地沙織・今井洋子（2016）. Oxaliplatin による末梢神経障害「しびれ」を経験する大腸がん患者の精神的ストレス内容と対処．日本がん看護学会誌，30，63-70.

今井芳枝・雄西智恵美・板東孝枝（2016）.「納得」の概念分析．日本看護研究学会雑誌，39，73-85.

人事・労務管理研究会労働環境ワーキンググループ(2000)．ホワイトカラー職場におけるストレッサーコントロールの必要性について．人事・労務管理研究会労働環境ワーキンググループ調査研究報告（労働大臣官房政策調査部産業労働調査課）.

島津明人（2002）．心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因．ストレス心理学（小杉正太郎編），３章，川島書店.

Lazarus, R. S.(1999). Stress and emotion. New York : Springer.

Lazarus, R. S. & Folkman, S.(1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.（本明寛・春木豊・織田正美監訳（1991）. ストレスの心理学－認知的評価と対処の研究－．実務教育出版.）.

中橋一喜・松成泰典・米本紀子・平井勝治・北口勝康・古谷仁（2004）．術後患者による脊髄くも膜下麻酔の評価．日本臨床麻酔学会誌，24，182-187.

シェリフ多田野亮子・大田明英（2003）．血液透析患者の心理的適応（透析受容）に影響を与える要因について．*Journal of Japan Academy of Nursing Science*, 23, 1-13.

城仁士（2015）．就職活動ストレスと人生キャリア成熟の関係：納得のいく就職活動のために．日本教育心理学会総会発表論文集，57，476.

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二（1997）．新しい心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の開発と信頼性・妥当性の検討．行動医学研究，４，22-29.

田中輝美・杉江征・勝倉孝治（2003）. 教師用ストレッサー尺度の開発　筑波大学心理学研究 , 25, 141-148.

山本獎（2014）．コーピング・レパートリー拡大によるストレス対処の自信の獲得―ワークシートと話し合い活動の効果の検討―．日本学校心理士会年報．６，71-81.

山本獎（2017）. ストレッサーを教師はどのように納得しているのか 日本学校心理学会第19回

筑波大会発表抄録集 , 92.
山本奨・大谷哲弘（2023）．教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響－ストレッサーの経験，挑戦，忍耐の３側面の検討－．岩手大学教育学部研究年報，82，97-108
吉川正基（1992）．理解に対する納得の関与．日本教育心理学会総会発表論文集，34，８．

教師のメンタルヘルス研修会で扱うことが求められるストレスの諸側面
－「自分の問題」としての理解と「知識」としての理解－

山本　奨*，大谷　哲弘**

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

YAMAMOTO Susumu*，OHTANI Tetsuhiro**

Aspects of Stress Necessary to Handle in Teachers' Mental Health Workshops:
Understanding Problems as "One's Own" and as "Knowledge"

要　約

本研究の目的は，メンタルヘルス研修会において，その目的を達するためには，「自分」の問題としての理解が必要であるのか，「知識」としての理解で足りるのかを，ストレッサー，ストレス反応，認知的評価，対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することであった。263名の研修会参加者から調査協力が得られ，２群について同一の研修会を行った上で，独立変数として「『自分』の問題としての理解」の質問をする群と「『知識』としての理解」の質問をする群に分け，その回答のストレス対処の自信への影響を比較した。その結果，教師のメンタルヘルス研修会においては，「『自分』の問題としての理解」が必須であることが分かった。併せて，ストレス対処の自信が高い参加者にストレッサーを吟味させるのは禁忌であることが分かった。

１．問題と目的

労働安全衛生法が改正され（平成26年法律第82号），2015の施行以降，一定規模以上の事業場でストレスチェック制度の実施が義務づけられた。従業員全員に対するストレスチェックは，メンタルヘルス上の課題の未然防止である１次予防と同時に，早期発見・早期対応である２次予防にあたる。その１次予防の個人向けアプローチでは，主に「セルフケア教育」と呼ばれる教育研修を通じてセルフケア能力の向上を図ることが多いと島津（2017）は指摘する。そして，その教育研修に関し，「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成22 年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業（2010）は,「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン」を作成した。同研究班（2011）は,「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル」を公開している。そこでは，研修プログラムの内容は，認知・行動的アプローチに基づくものであることが示され，その知識を定着させる必要性が指摘されている。

メンタルヘルスにおいて，知識は有益にはたらく。2011年発災の東日本大震災発災時に津波被害のあった地域で活動した心理臨床家は，この「知識は身を守る」を実感することがあったという。

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊立命館大学産業社会学部

例えば，地震の揺れの長さは，被災者がこれまで経験したことがないもので，急性期のストレス反応の原因になっていた。しかしストレス反応を呈する被災者が意外なことをきっかけに適応を回復させるのである。「本当に長くて怖かった」と恐怖を語る被災者に対して，他の被災者が「そうだよね，３回も立て続けに大きな地震があって，合計６分だったんだって」と声をかける。続けて「２時46分にプレートが破壊されて１分半揺れて，その１分後にもう少し南で破壊が発生してこれも１分半だって。そしてさらに南に震源が移って地震が起こって，合計３回，同じぐらいの規模って言うんだから，揺れが長くても当然だよね。」と説明する。恐怖を語る側の被災者は，この話を聞いて「なるほどねぇ」と納得し，反応を軽快させる。回復は知識によってもたらされたのである。この地震の３連続は観測に裏付けられた事実であり，早い時期に新聞でも報道された（朝日新聞，2011など）。

そして認知・行動的アプローチそのものの知識も有益にはたらいた。自らの様子を調べ，検索する被災者も少なくなかった。自分の反応が異常なものではなく通常の現れ方だと知る。ストレス反応だけでなく，ストレッサーや対処行動，認知的評価という用語やストレスモデルを理解することで，落ち着きを取り戻し，反応は消去される。筋弛緩トレーニングのようなリラクセーションの方法を学ぶのではなく，理解するだけで改善されたのである。「知識は身を守る」のである。その機序は，認知・行動的アプローチにおける認知の再構成という介入技法で説明される。

その一方で，先述の「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル」は，知識の理解だけでなく，それを自分の問題に当てはめる必要があるとして，「教育内容を知的に理解しても，その内容が日常生活に適用されなければ，メンタルヘルス不調の未然防止や健康の保持・増進には結びつきません。そのため，セッション内でワークを行ったり，ホームワークを設定したりするなど，学んだ知識を自己の問題や状況に適用できるような工夫を行います。」と解説する。

しかし，ホームワークやセッション内でこれを扱うことには難しさも伴う。研修プログラムには，１次予防の範囲を越えて２次予防の対象となる参加者が含まれることも少なくない。参加者相互にはたらきかけがあるワークや多くの参加者がいる場面で参加者自ら深く省みることは，一定の危険を伴う。また，自宅において一人だけで行うホームワークも安全とはいえない。当該参加者にとっても，他の参加者にとっても安全な研修プログラムとなるよう心がけたいところである。

この参加者に自分の問題として理解してもらうという試みは，その安全性やコストを考慮しても有益といえるのか，実証的な根拠は十分ではない。そこで本研究では，メンタルヘルス研修会において，その目的を達するためには，「自分」の問題としての理解が必要であるのか，「知識」としての理解で足りるのかを，ストレッサー，ストレス反応，認知的評価，対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することを目的とする。

２．方法

時期：2017年７～８月及び2019年７～８月
調査協力者：メンタルヘルス研修会に参加した現職教師271名
材料
（１）ストレス反応：「あなたは今，どの程度ストレスを感じていますか」及び「研修会が終わった今，どの程度ストレスを感じていますか」の問いに関し，「とても感じている」から「全く感じていない」までの10段階で，研修会前と研修会後に回答を求めた。
（２）ストレス対処の自信：「あなたは日頃，上手にストレスに対処する自信がどの程度ありますか」及び「研修会が終わった今，上手にストレスに対処する自信がどの程度ありますか」の問いに関し，「とても自信がある」から「全く自信がない」までの10段階で，研修会前と研修会後に回答を求めた。

（3）研修会の取組や理解に関する問：

ア　「自分」の問題としての理解

「自分」で始まる「自分がどのようなストレッサーを経験しているのか理解できた」,「自分が課題をどのように受け止めたらよいのか理解できた」,「自分のストレス反応がどんなところに出やすいのか理解できた」,「自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた」の４つの質問を2017年の研修会で用いた。

イ　「知識」としての理解

知識の習得に関する「ストレス反応が『身体』『感情』だけでなく『思考』や『行動』にも現れることが理解できた」,「ストレッサーには，人を苦しめる『我慢』するものだけではなく，『挑戦』しようとする意欲につながるものがあることが理解できた」,「課題の『意義』を知ることや，上手な『妥協』をすることなど，『納得』につながる認知的評価のことが理解できた」,「『人に話を聞いてもらう』『気分を換える』『解決の見通しをもつ』など，対処行動のコツが理解できた」の４つの質問を2019年の研修会で用いた。

手続き：研修会に参加した現職教員に，研修時間外の休み時間に質問紙を配付し協力を求め回収した。

倫理的配慮：回答は職務ではなく，任意であり，白紙で，または途中で回答を止め提出しても構わないこと，提出しなくても構わないことを，主催者から口頭で説明するとともに，質問紙に記載し講師がこれを読み上げた。

3．研修会の概要

1　研修会の趣旨と概要

研修会は，当該県教育委員会及び公立学校共済組合の当該県支部が教職員を対象に開催したもので，「ストレスの原因となる要因に対するストレス反応や心の健康について理解すると共に，自らのストレスや心の健康状態について正しく認識するために必要な知識及び技能を習得し，自らのストレスを予防，軽減あるいはこれに対処するセルフケアの実施に資すること」が目的とされた。

単年度あたり管轄内の３箇所において同一の内容で開催され，受講は異動の直後の教職員に勧奨されたが原則として希望によるもので，受講者は２時間の研修会を１回受けるものであった。2017年実施と2019年実施の研修会は同一の趣旨と内容であった。第１著者はこの研修会の講師を務めた。

2　研修プログラム

研修プログラムは，「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン」（2010）に沿い，認知・行動アプローチに基づき，ストレッサー，認知的評価，ストレス反応，対処行動について解説した。また，そのマニュアル（2011）に沿い，「その知識等の習得とともに，学んだ知識を自己の問題や状況に適用できるような工夫」として，研修プログラムの途中で，ストレス反応を鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）の尺度から，ストレッサーを「教師のストレッサー尺度」（山本･大谷，2023a）から，対処行動を「対処行動尺度」（山本・大谷，2023a）から，認知的評価相当概念を「ストレッサーに対する納得方略尺度」（山本・大谷，2023b）から項目を抜粋して参加者自身に点検してもらう時間を設けた。その上で，それぞれの点検の直後に図１に示したワークシートに自らの気づきを記入してもらう時間を設けた。図２に研修プログラムで提示した記入例を示した。

4．結果と考察

263名（2017年161名，2019年102名）から協力が得られた。研修参加者の97.048％から回答が回収され分析に用いられた。

1　研修プログラムの有効性

まず，この研修プログラムがねらいに沿ったものであったのかを下により検討した。

（1）2017年の「自分」で始まる質問の群の分散分析

事前のストレス反応について，［平均±（標準偏差×.43)］の値を手がかりに，高群，中群，低

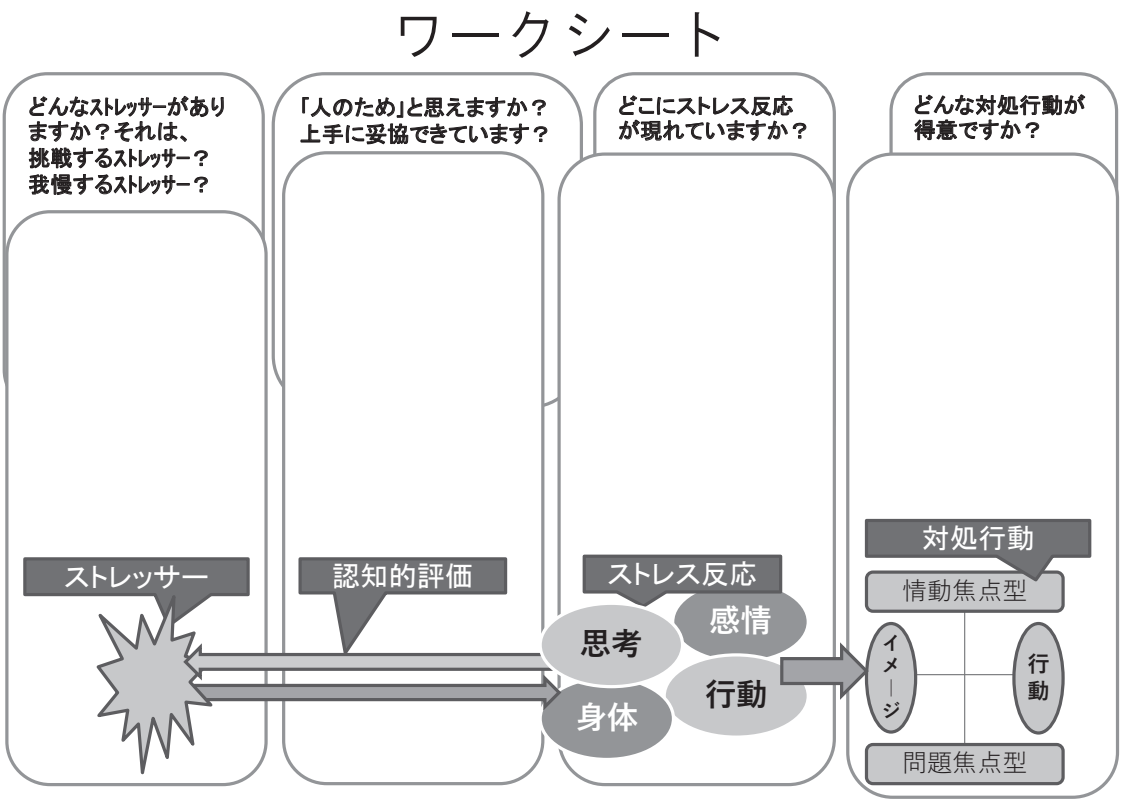


図1　研修会で配付したワークシート

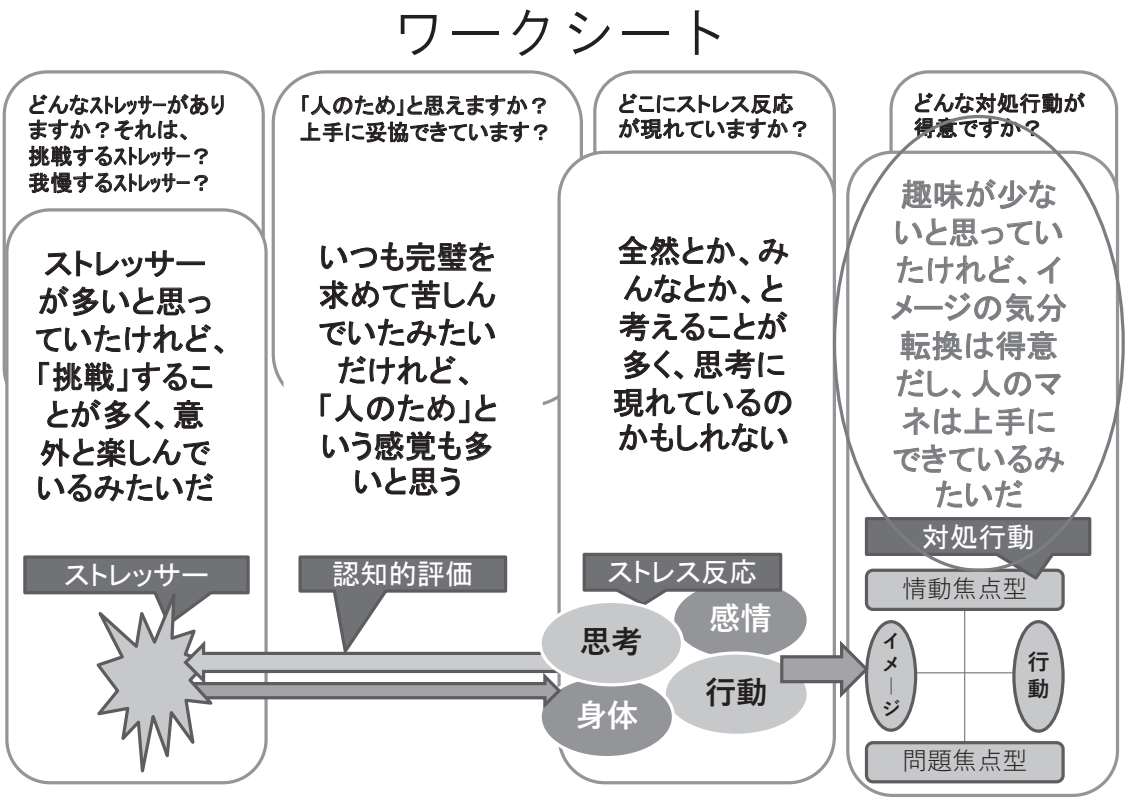


図2　研修会で提示した記入例

群の３群を設け，ストレス対処の自信の研修会の事前・事後における変化を，２要因混合計画の分散分析によって検討した。.43は各群がほぼ等分となることを目的に標準正規分布表より導いた。各条件の平均と標準偏差を表１に示した。

表1　「自分」質問におけるストレス対処の自信の変化

群		N	事前		事後	
			M	*SD*	M	*SD*
ストレス	高群	45	4.044	*1.988*	5.667	*1.739*
	中群	67	4.896	*1.738*	6.060	*1.629*
	低群	49	5.735	*2.183*	7.041	*1.884*

分析の結果，群要因は有意で（$F(2,158)=11.02$, $p<.01$, $\eta^2=0.12$）で，Holm 法による多重比較の結果，ストレス反応高群ほどストレス対処の自信は小さく３群間の全てに有意な差があった（$MSe=5.62$, $p<.05$,）。事前・事後要因も有意で（$F(1,158)=107.38$, $p<.01$, $\eta^2=0.40$），事後の方が高かった。交互作用は有意でなかった（$F(2,158)=1.06$, ns, $\eta^2=0.01$）。

また，事前のストレス対処の自信について，上と同じ手続きで高群，中群，低群の３群を設け，ストレス反応の研修会の事前・事後における変化を，２要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表２に示した。

表2　「自分」質問におけるストレス反応の変化

群		N	事前		事後	
			M	*SD*	M	*SD*
ストレス対処の自信	高群	43	5.256	*2.179*	3.930	*1.835*
	中群	68	6.235	*1.655*	4.691	*1.768*
	低群	50	7.000	*2.079*	4.740	*2.348*

分析の結果，交互作用が有意であり（$F(2,158)=3.29$, $p<.05$, $\eta^2=0.04$），水準毎の単純主効果を検討したところ，事後における群要因が有意傾向であった他は全て有意であり，多重比較の結果，事前における群要因の各水準間は全て有意で（$MSe=3.84$, $p<.05$），事後におけるそれではいずれも有意差はなかった（$MSe=4.01$, $p<.05$）。ストレス反応の差は事後では解消されていることが示されたが，交互作用の効果量が小さいことを考慮し，続けて群要因と事前・事後要因のそれぞれの主効果を検討することとした。群要因は有意で（$F(2,158)=7.39$, $p<.01$, $\eta^2=0.09$）で，Holm 法による多重比較の結果，ストレス対処の自信高群ほどストレス反応は小さく３群間の全てに有意な差があった（$MSe=5.96$, $p<.05$）。事前・事後要因も有意で（$F(1,158)=120.77$, $p<.01$, $\eta^2=0.43$），事後の方が低かった。

これらのことから，本研修会は，受講者のストレス反応の状況やストレス対処の自信の水準に関わらず有効にはたらくものであったと判断された。

（２）2019年の「知識」に関する質問の群の分散分析

事前のストレス反応について，上と同じ手続きで高群，中群，低群の３群を設け，ストレス対処の自信の研修会の事前・事後における変化を，２要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表３に示した。

表3　「知識」質問におけるストレス対処の自信の変化

群		N	事前		事後	
			M	*SD*	M	*SD*
ストレス	高群	31	4.419	*2.196*	5.807	*1.821*
	中群	39	5.180	*1.906*	6.769	*1.761*
	低群	32	6.750	*1.803*	7.469	*1.620*

分析の結果，交互作用が有意傾向であり（$F(2,99)=4.48$, $p<.10$, $\eta^2=0.05$），水準毎の単純主効果を検討したところ，全て有意であり，多重比較の結果，事前における群要因の水準間は高群と中群間は差がなく，これらと低群間は有意であった（$MSe=3.99$, $p<.05$）。事後におけるそれは高群と低群間に有意な差があり，他はなかった（$MSe=3.11$, $p<.05$）。ここでは交互作用の効果量が小さいことを考慮し，続けて群要因と事前・事後要因のそれぞれの主効果を検討することとした。群要因は有意で（$F(2,99)=11.86$, $p<.01$, $\eta^2=0.49$），Holm 法による多重比較の結果，ストレス

反応高群ほどストレス対処の自信は高く３群間の全てに有意な差があった（MSe=5.69, p<.05）。事前・事後要因も有意で（F(1,99)=54.31, p<.01, η^2=0.74），事後の方が高かった。

また，事前のストレス対処の自信について，上と同じ手続きで高群，中群，低群の３群を設け，ストレス反応の研修会の事前・事後における変化を，２要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表４に示した。

表4　「知識」質問におけるストレス反応の変化

群		N	事前		事後	
			M	SD	M	SD
ストレス対処の自信	高群	37	5.189	*2.228*	3.730	*2.101*
	中群	31	6.161	*1.833*	4.129	*1.947*
	低群	34	7.382	*1.476*	4.177	*1.740*

分析の結果，交互作用が有意であり（F(2,99) =5.17, p<.01, η^2=0.09），水準毎の単純主効果を検討したところ，事後における群要因は有意でなく，他は全て有意であった。多重比較の結果，事前における全ての群間に有意な差があった（MSe=3.66, p<.05）。研修プログラムの効果の検討という目的に沿い，続けて群要因と事前・事後要因を検討することとした。群要因は有意で（F(2,99)=5.97, p<.01, η^2 =0.35），Holm 法による多重比較の結果，ストレス対処の自信高群ほどストレス反応は小さく３群間の全てに有意な差があった（MSe=4.94, p<.05）。事前・事後要因も有意で（F（1,99）=97.46, p<.01, η 2=0.99），事後の方が低かった。

これらのことから，本研修会は，2017年・2019年の受講者共に，そのストレス反応の状況やストレス対処の自信の水準に関わらず，有効にはたらいたものと判断された。

２　研修プログラムの成果の要因

「自分」の問題としての理解が必要であるのか，「知識」としての理解で足りるのかを検討することとした。

（１）「自分」で始まる質問

「自分」で始まる質問で，自らのストレスの４側面（ストレッサー，認知的評価，ストレス反応，対処行動）の諸課題を各参加者に点検してもらい，これを独立変数，研修会の目的であるストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析を行うことで，「『自分』の問題としての理解」の効果を検討することとした。その際，各参加者のストレス対処の自信の高低が，その効果に影響している可能性を考慮し，ストレス対処の自信に関し高群，中群，低群に分け，別々に分析することとした。その結果を表５に示した。

高群では有意な回帰式が得られ，「自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた」が大きな正の影響であり，「自分がどのようなストレッサーを経験しているのか理解できた」は負の影響であった。中群では対処行動だけが有意な独立変数であった。低群では有意な回帰式が得られなかった。

高群の参加者に，研修会でストレッサーを意識させると，ストレス対処の自信が低下したことは，研修会プログラム改善に有益な情報だと考えられた。高群の参加者は，たとえば「上手く行っていると思い込んでいる」状態にあり，どんなストレッ

表５　「自分」で始まる質問を独立変数、ストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析結果

独立変数		ストレス対処の自信		
		高群	中群	低群
	R	0.615 **	0.462 **	0.280
β	3　自分がどのようなストレッサーを経験しているのか理解できた	-0.369 *	0.059	0.109
	4　自分が課題をどのように受け止めたらよいのか理解できた	-0.024	0.039	-0.064
	5　自分のストレス反応がどんなところに出やすいのか理解できた	0.027	0.038	0.116
	6　自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた	0.732 **	0.403 **	0.193

†<.10　*<.05　**<.01

サーを経験しているのか，自らはそれを挑戦のストレッサーと理解しているのか，それとも耐えているのかを，吟味することになるのであろう。

認知的評価とストレス反応の理解は，いずれの群においても有効にはたらいていなかった。これらが有効にはたらくよう改善する必要があると考えられるが，その一方で，これらは参加者に吟味させる必要はなく，有効であった対処行動に特化した研修会にすることがよいのか，それ以上の検討ができる情報はここでは得られなかった。同様に，低群の参加者への支援の在り方も課題として残された。

（2）「知識」の習得に関する質問

ストレスに関する知識の習得に関し，ストレスの４側面（ストレッサー，認知的評価，ストレス反応，対処行動）の理解を各参加者に点検してもらい，これを独立変数，研修会の目的であるストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析を行うことで，「『知識』としての理解」の効果を検討することとした。その際，各参加者のストレス対処の自信の高低が，その効果に影響している可能性を考慮し，ストレス対処の自信に関し高群，中群，低群に分け，別々に分析することとした。その結果を表６に示した。

分析の結果，有意な独立変数はなかった。メンタルヘルス研修会では，知識を習得することでは，ストレス対処の自信が向上することはなく，上の（１）にある「『自分』の問題としての理解」が必要であることが示唆される結果であった。

５．結論

本研究の目的は，メンタルヘルス研修会において，その目的を達するためには，「自分」の問題としての理解が必要であるのか，「知識」としての理解で足りるのかを，ストレッサー，ストレス反応，認知的評価，対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することであった。検討の結果，単に「『知識』としての理解」を得ただけではストレス対処の自信は向上せず，「『自分』の問題としての理解」が必要であることが示唆された。ただし，それはストレス対処の自信の高群と中群に対して，対処行動を取り上げた場合のみにいえることであった。低群に対しては有効なストレスモデルの部面は見出すことができなかった。また，高群にはストレッサーの吟味は禁忌であることが示された。

附記：本研究は，科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号：17K01778を得て行われた。

表６　知識の習得に関する質問を独立変数，ストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析結果

	独立変数	ストレス対処の自信		
		高群	中群	低群
	R	0.449	0.529 †	0.541 *
β	3　ストレス反応が「身体」「感情」だけでなく「思考」や「行動」にも現れることが理解できた	-0.036	0.236	0.174
	4　ストレッサーには，人を苦しめる「我慢」するものだけではなく，「挑戦」しようとする意欲につながるものがあることが理解できた	0.115	-0.041	0.270
	5　課題の「意義」を知ることや，上手な「妥協」をすることなど，『納得』につながる認知的評価のことが理解できた	0.178	0.096	0.139
	6　「人に話を聞いてもらう」「気分を換える」「解決の見通しをもつ」など，対処行動のコツが理解できた	0.294	0.285	0.128

†<.10　*<.05　**<.01

引用文献

朝日新聞 DIGITAL（2011）．地殻破壊３連鎖，計６分．2011年４月13日23時25分，https://www.asahi.com/special/10005/TKY201103130302.html（2022年６月28日取得）．

「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成23 年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業（2011）．労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル．（https://kokoro.mhlw.go.jp/wp-content/uploads/2017/12/tool-self01.pdf（2022年６月28日取得））．

「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成22 年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業（2010）．労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン．（https://mental.m.u-tokyo.ac.jp/a/71（2022年６月28日閲覧））．

島津明人（2017）．産業領域におけるセルフケア教育―科学的根拠にもとづくガイドラインと実施マニュアル―．*Journal of Health Psychology Research*，29，131-137．

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二（1997）．新しい心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の開発と信頼性・妥当性の検討．行動医学研究，４，22-29．

田中輝美・杉江征・勝倉孝治（2003）．教師用ストレッサー尺度の開発　筑波大学心理学研究，25，141-148．

山本奨・大谷哲弘（2023a）．教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響－ストレッサーの経験，挑戦，忍耐の３側面の検討－．岩手大学教育学部研究年報，82，97-108

山本奨・大谷哲弘（2023b）．教師のストレッサーに対する納得方略．岩手大学大学院教育学研究科研究年報，７，189-197

フィギュアスケート競技におけるブレード研磨の現状と課題
ー競技者へのアンケート調査からー

小野寺峻一*，清水将**，澤村省逸***

（令和５年２月６日受付）
（令和５年２月６日受理）

ONODERA Shunichi*，SHIMIZU Sho**，SAWAMURA Shouitsu***

A Survey on the Current State and Issues of Blade Sharpening in Figure Skating

要　約

本研究は、フィキュアスケート競技におけるブレード研磨の現状と課題を把握するための基礎資料を得ることを目的とし、フィギュアスケート競技者を対象にアンケート調査をおこなった。その結果、一回の研磨費用は、1000円−3000円の間であることが多く、競技者の活動地域や研磨業者の場所によっては、研磨代や送料が高いという課題もあがった。また、ブレード研磨の仕上がりにばらつきがあるという問題も生じていることがわかった。これらの解決には、研磨者の技術向上や研磨器の精度向上も必要であるが、全国的に研磨できる場所を整備することや研磨業者とコーチ、コーチと競技者のコミュニケーションよる調整が重要であると考えられる。

１．はじめに

フィギュアスケート競技において、ブレードの性能は選手のパフォーマンスに大きな影響を与えるため、ブレードの研ぎという作業が非常に重要である（水野･小塚, 2019）。そもそも新品のブレードでも品質にズレがあり、選手に合わせてロック（ROC：Radius Of Control，図１）やROH（Radius Of Hollow，図２）を調整することが必要になる。

男子フィギュアスケート元五輪代表の小塚崇彦氏は、ブレードの調整について以下のように話している（水野・小塚，2019）。「道具が人に合わせるのではなく、人が道具に合わせるということです。シーズン前にその調整がうまくいかないとそこばかりに意識がいってしまい、肝心の演技に集中できずにバランスを崩してしまうこともあります。ひどいときにはシーズン中に靴を変えたり、怪我につながったりします。」このように、ブレードの変化によるパフォーマンスへの影響やブレード調整のタイミングは、競技者にとって重大な問題となる。しかし、現在のフィギュアスケート界においては、用具の扱いや調整がうまくいかないことは、競技者の技術不足であり、競技者やコー

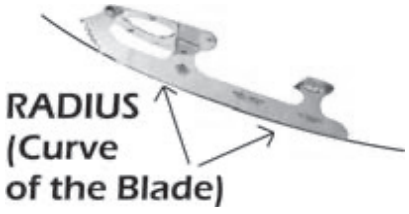


図1　ロックの模式図（Ice Chalet, online2）より引用

＊筑波大学人間総合科学研究科，＊＊岩手大学教育学部

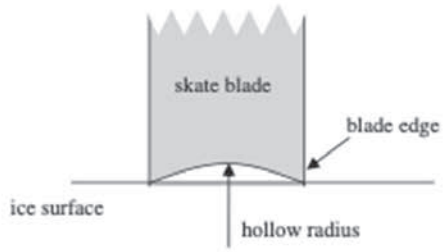


図2　ROH の模式図
（Federolf and Redmond，2010）より引用

チの間でブレードの構造や素材そのものを見直すことを考えることはない（水野・小塚，2019）状況である。

国外の指導者マニュアル（Skate Canada，2011）を見ると、指導理論や身体、メンタル、栄養に関する理論に加え、ブレード研磨の方法や頻度、スケート靴調整に関する内容が記載されている。しかし、日本で発行されている指導書、『スケート競技共通教本』（日本スケート連盟，2017）や『アイススケーティングの基礎』（大学スケート研究会，2011）には、ブレード研磨含むマテリアルに関する記述はない。また、競技者やコーチが、どのような基準（研磨頻度、形状の変化など）でブレード調整の必要性を感じ、ブレード研磨しているのかを調査した研究はない。競技者が自身のパフォーマンスを十分に発揮するためには、適切なブレード研磨が必要である。そのためには現在のブレード研磨の課題を把握しなければならない。そこで、本研究ではフィキュアスケート競技におけるブレード研磨の現状と課題を把握するための基礎資料を得ることを目的とし、フィギュアスケート競技者を対象にアンケート調査をおこなった。

2．方法

（1）調査対象者（表１）

スポーツ少年団、スケート連盟（都道府県、市町村）、部活動およびサークル活動（中学校、高等学校、大学）など、研究に同意を得た38団体に所属するフィギュアスケート競技者を対象とした。

表1　研究対象者の基本的属性

性別	男性	23	16.4
	女性	114	81.4
	回答なし	3	2.1
年齢	9歳以下	1	0.7
	10-19歳	58	41.4
	20-29歳	74	52.9
	30-39歳	3	2.1
	40-49歳	1	0.7
	50-59歳	2	1.4
	60歳以上	1	0.7
競技歴	1年-5年	29	20.7
	6年-10年	44	31.4
	11年-15年	51	36.4
	16年-20年	13	9.3
	21年以上	1	0.7
	回答なし	2	1.4
所持級	初級	2	1.4
	1級	4	2.9
	2級	16	11.4
	3級	9	6.4
	4級	6	4.3
	5級	14	10.0
	6級	27	19.3
	7級	58	41.4
	8級	1	0.7
	級なし	2	1.4
	回答なし	1	0.7
		(名)	(%)

（2）アンケート調査内容

アンケート調査は、2020年５月20日から６月20日の間で実施され、調査概要資料を併せ、google form の URL を対象者に送付した。得た170名の回答のうち、記入ミス、データ不足などを削除し、残りの140名を有効回答として分析を行った。

アンケート調査の内容は、滑走頻度やブレード研磨の実態（研磨頻度、研磨者、ROC 形状、溝の形状など）、ブレード研磨に関する意識などである。

本研究は、研究協力者の人権やプライバシーの保護、回答による不利益、社会的影響に対して最大限配慮するため、「個人情報保護法」や「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」、「障害を理由とする 差別の解消の推進に関する法律」及び「ヘルシンキ宣言」を厳守しておこなった。調査にあたっては、研究対象者に研究目的を説明した資料を併せて送付し、同意を得た上で実施した。

3．結果

（1）氷上練習頻度とブレード研磨について（Q1-Q3）

氷上練習の頻度は、1－2日／週（14.3％）、3-5日／週（32.1％）、6日以上／週（49.3％）であった。ブレードの研磨頻度は、1回／月（41.4％）、2-3回／半年（41.4％）、1回／半年（10.0％）であり、研磨実施者は、業者（68.6％）が多く、コーチ（23.6％）、自分（0.7％）であった。

（2）ロック値および溝について（Q4-6）

ブレード研磨の際に、設定したロック（曲率半径）を基準にし、研磨（依頼）するのは、10.0％であり、研磨（依頼）しないのは、80.7％であった。また、具体的なロック値を認知していた人が2.1％（8フィート0.7％、8.5フィート0.7％、10.75フィート0.7％）であり、ロック値がわからない競技者は、95.0％であった。

研磨（依頼）する際の溝の深さは、深め（17.1％）、少し深め（0.7％）、浅め（21.4％）、任せている（57.9％）であり、具体的な数値で研磨（依頼）しているのは、2－3㎜の0.7％であった。

（3）ブレード研磨費用について（Q7）

一回の研磨費用は、0円（1.4％）、1円-999円（0.7％）、1000円-1999円（35.0％）2000円-2999円（49.3％）、3000円-3999円（10.0％）、4000円以上（1.4％）であった。一回の送料は、0円（57.1％）、1円-999円（2.1％）、1000円-1999円（4.3％）、2000円-2999円（3.6％）であった。

表2　アンケート調査の主な結果

Q1：氷上での練習頻度はどのくらいですか。		
1~2日/週	20	14.3
3~5日/週	45	32.1
6日以上/週	69	49.3
1~3日/月	3	2.1
それ以下の頻度	2	1.4
回答なし	1	0.7
Q2：研磨の頻度はどのくらいですか。		
2,3回/週	1	0.7
1回/週	1	0.7
2,3回/月	4	2.9
1回/月	58	41.4
2,3回/半年	58	41.4
1回/半年	14	10.0
それ以下の頻度	3	2.1
回答なし	1	0.7
Q3：ブレードの研磨は誰が行いますか。		
業者	96	68.6
コーチ	33	23.6
知人	7	5.0
自分	1	0.7
回答なし	3	2.1
Q4：研磨の際、設定したロック(曲率半径)を基準にし、研磨しますか。(依頼しますか)		
する	14	10.0
しない	113	80.7
回答なし	13	9.3
Q5：使用するブレードのロック(曲率半径)はどのくらいですか。		
8フィート	1	0.7
8.5フィート	1	0.7
10.75フィート	1	0.7
わからない	133	95.0
回答なし	4	2.9
Q6：研磨の際、溝はどのくらいですか。		
深め	24	17.1
少し深め	1	0.7
浅め	30	21.4
任せている。	81	57.9
2-3㎜	1	0.7
回答なし	3	2.1
Q7-1：一回の研磨費用はどのくらいですか。（送料除く）		
0円	2	1.4
1円-999円	1	0.7
1000円-1999円	49	35.0
2000円-2999円	69	49.3
3000円-3999円	14	10.0
4000円以上	2	1.4
回答なし	3	2.1
Q7-2：一回の研磨にかかる送料はどのくらいですか。		
0円	80	57.1
1円-999円	3	2.1
1000円-1999円	6	4.3
2000円-2999円	5	3.6
回答なし	46	32.9
Q8：研磨をしようと思う判断の基準は何ですか。(複数回答可)		
滑った時の感覚	117	83.6
エッジを指で触って確認する	70	50.0
前回研いでからの期間	68	48.6
大会	64	45.7
試合前の調整	64	45.7
コーチに言われて	7	5.0
横滑りしたら	1	0.7
毎回滑る前	1	0.7
Q9：研磨は毎回満足のいく仕上がりですか。		
満足	76	54.3
時による	61	43.6
回答なし	3	2.1
Q10：研磨において、気になるところ、改善点、悩みは何ですか。（複数回答可）		
仕上がりにムラがある	11	7.9
研磨期間中練習できない	8	5.7
研磨代が高い	7	5.0
近くに研磨できるところがない	7	5.0
送料が高い	6	4.3
良い研磨がわからない	4	2.9
特になし・回答なし	83	59.3
	(名)	(%)

（4）ブレード研磨の判断基準（Q8）

競技者の研磨をしようと思う判断の基準は、滑った時の感覚（83.6％）、エッジを指で触って確認する（50.0％）、前回研いでからの期間（48.6％）、大会（45.7％）、試合前の調整（45.7％）、コーチに言われて（5.0％）、横滑りしたら（0.7％）、毎回滑る前（0.7％）であった。

（5）ブレード研磨の課題（Q9-10）

ブレード研磨に対して、満足しているのは54.3％であり、時によるは43.6％であった。ブレード研磨において、気になるところや悩みは、仕上がりにムラがある（7.9％）、研磨期間中練習できない（5.7％）、研磨代が高い（5.0％）、近くに研磨できるところがない（5.0％）、送料が高い（4.3％）、良い研磨がわからない（2.9％）であった。

4．考察

ブレードの研磨や交換の時期は、ブレードの素材や氷上での練習量、強度に依存する。例えば、次のような基準（online2）を示している研磨業者もいる。平均的なレクリエーション・スケーターの例として、20〜30時間滑走するごとに研ぐ（週１セッション×３時間であれば10週間ごと、週２セッション×２時間であれば7.5週間ごと、週３セッション×2.5時間であれば４週間ごと）。練習の頻度、量、強度とブレードの摩耗等に関する研究は見当たらないが、上記のレクリエーション・スケーターの基準を参考にすると、本研究で週３回以上練習している80％以上の競技者は、ブレード研磨頻度は少なく、月に１回以上はブレード研磨の必要があることが言えよう。しかし、約95％の競技者は月１回以下の研磨頻度であった。主にフィギュアスケートのブレード研磨は、業者がおこなうため、研磨期間中練習できない（5.7％）ことや近くに研磨できるところがないこと（5.0％）を理由に、研磨頻度が少なくなる可能性がある。研磨実施者に関して、指導者マニュアル（Skate Canada, 2011）には、「コーチは、スケーターの用具が十分にメンテナンスされていることを確認する必要がある。しかし、コーチがスケート靴の研ぎ方の専門家になる必要はない。必要なのは、有能な研ぎ師を見つけること、様々な研ぎ師を見極めること」と示されている。そのため、フィギュアスケートでは、ブレード研磨をおこなうのは業者であり、指導者であるコーチは競技者の練習頻度や練習量、強度とブレードの状態を見極め、コーチの考える良い研磨業者へつなぐ役割であると考えられる。

フィギュアスケートでは、ジャンプやスピンをおこなうためには、ロックが重要であり、ブレードの氷への食い込み方に影響する溝の深さが重要である。通常、溝の深さは、ブレードに施されている溝の深さの半径、または溝を研磨するための砥石の半径で定義され、3/8フィート－ 5/8フィート（Skate Canada, 2011）が一般的である。本研究の対象者の研磨（依頼）する際の溝の深さは、深め（17.1％）、少し深め（0.7％）、浅め（21.4％）、任せている（57.9％）であり、具体的な数値で研磨（依頼）しているのは、２－３㎜の0.7％であった。これは、ロック値と同様に、競技者が具体的な数値を把握しているわけではないためであると考えられる。ブレード形状の似ているアイスホッケーにおいて、溝とパフォーマンスの関係を調査した研究（Federolf and Redmond, 2010）がある。そこでは、高い競技レベルである競技者であっても、溝の深さを識別する感度が低く、半数程度の競技者しか正しく溝の深さを識別できなかった。そのため、現在、最適な溝を設定して使用していない可能性があるので、様々な溝の深さを試してみることを推奨すると示されている。

本研究では、対象者の半数以上は、溝の深さをコーチもしくは業者に任せていると回答し、約80％はロック値の設定をしないで研磨していた。また、研磨の判断では、競技者本人の滑った時の主観が最も多く、大会前や練習の期間など、一定の基準を設定している競技者が半数程度を占めた。このような場合、競技者は滑走の感覚をコーチへ伝え、コーチは競技者の滑走の様子と感覚か

ら、深めが良いのか、浅めが良いのかを判断し、業者に伝えなければならない。その上で、業者からの具体的な数値で研磨された溝の深さと競技者のパフォーマンスや感覚のフィードバックを受けなければ、最適なロックや溝を施すことは難しいと考えられる。現状、競技者の多くがブレード形状に関して具体的な数値を把握しておらず、コーチもしくは業者に任せていることから、コーチが競技者のパフォーマンスとブレードの状態をよく理解し、適切な調整の方法を知っているか、競技者とコーチの間でブレード調整に関するコミュニケーションやフィードバックがないと考えられる。

一回のブレード研磨費用および送料は、依頼者と研磨業者の物理的な距離など、地域差があると考えられる。ブレード研磨の悩みとして、「研磨代が高い」「送料が高い」という回答があったが、フィギュアスケートでは、ビジネスとしてブレード研磨が行われている（Skate Canada, 2011）。そのため、高いと感じる業者もいることが考えられる。また、悩みとして「ブレード研磨の仕上がりにはムラがある」という回答が最も多かった。現在、研磨の角度や幅などを調整できる研磨器（online1）を用いて研磨することが一般的だが、どの研磨方法でも仕上げや溝の研磨は手研ぎである。そのため、ブレードの仕上がりにばらつきが出ると考えられる。しかし、ブレードの変化による「わずかな感覚のズレがパフォーマンスに影響を与えるフィギュアスケートでは、もし途中で別のブレードに履き替えることになってしまうと、これまで練習してきたスケーティング技術自体を見直して、新しいスケート靴の品質に合わせた技術の微調整に再度取り組まなくてはならない」（水野・小塚, 2019）。約95％の競技者は月１回以下の研磨頻度であり、「研磨期間中練習できない」ことを考えると、ブレードを研磨（依頼）するタイミングも見極める必要がある。

４．まとめ

フィギュアスケート競技において、ブレードの性能は選手のパフォーマンスに大きな影響を与えるため、ブレード研磨が非常に重要である。現在、競技者の練習頻度に対して、ブレード研磨の頻度は少ないと考えられる。また、ブレード研磨は業者がおこなうことが多く、ロックや溝に関して競技者が具体的な数値で依頼することはなく、コーチもしくは業者に任せていることがわかった。一回の研磨費用は、1000円 -3000円の間であることが多く、競技者の活動地域や研磨業者の場所によっては、研磨代や送料が高いという課題もあがった。加えて、ブレード研磨の仕上がりにばらつきがあるという問題も生じていることがわかった。これらの解決には、研磨者の技術向上や研磨器の精度向上も必要であるが、全国的に研磨できる場所を整備することや研磨業者とコーチ、コーチと競技者のコミュニケーションよる調整が重要であると考えられる。本研究では、対象が競技者のみであることや地域別、競技レベル別に検討していない。そのため、対象を研磨業者や指導者に広げることや、地域差や競技レベルの差に着目し、検討することは今後の課題である。

文献

Blademaster（online1）Blademastre Catalog. http://blademaster.com/web/img/cms/2018％20BMCatalogue％ 20Email.pdf,（参照日2023年１月12日）.

大学スケート研究会(2011)改訂アイススケーティングの基礎．アイオーエム.

Federlof, P. and Redmond, A.（2010）Does skate sharpening affect individual skating performance in an agility course in ice hockey? Sports Engineering, 13：39-46.

Ice Chalet（online2）Blade Sharpening Informational. Brochure https://chaleticerinks.com/pdf/sharpening.pdf,（参照日2023年１月12日）.

水野学･小塚崇彦（2019）リード･ユーザーとメーカーによる共創型製品開発―フィギュアスケー

ターによるフィギュアスケーターのための製品イノベーション―．マーケティングジャーナル，39（2）：6-21.
日本スケート連盟（2017）公認指導者　コーチ・教師・上級コーチ　養成講習会　スケート競技共通教本．日本スケート連盟.
Skate Canada（2011）NCCP Intermediate STARSkate / Provincial Coach Program Home Study Manual.

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４年７月19日（火）～７月28日（木） 後期：令和５年１月27日（金）～２月２日（木）
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４年６月28日(火)　公開：13：00～14：40，研究会：14：55～16：10
第２回：令和５年２月１日(水)　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１名（０名），学内17名（14名），学生１名（院生4名）計19名（18名）
第２回：連携協力校４名（２名），県教委事務局等２名（２名），学内12名（９名），
学生14名（０名）計33名（13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及び院生の参加を得て実施した。前期は「理科教育の実践と課題」，後期は「岩手の復興教育の実践と課題」の授業を公開した。協議では，第１回目の公開授業・研究会では、教職大学院での T-T の授業づくりの在り方、現職院生と学卒院生の学び合いが生かされた授業づくりについて協議が行われた。また、第２回目については、いわての復興教育の意義と課題解決のための現職院生の役割、教職大学院の学びの本質に迫る授業づくりの在り方等について、参加者からさまざまな意見が出され協議が深められる公開授業及び研究会となった。

３　ＦＤ・ＳＤ研修会

時期　令和４年９月20日(火)　第１部ＦＤ関連10：30～12：00、
第２部ＦＤ・ＳＤ関連15：45～16：00

テーマ　第１部「教育実践研究とリフレクション」、第２部「研究推進に向けた取組」

参加者数　第１部17名（教員14名、事務職員３名)、第２部75名（教員58名、事務職員13名）

概要と成果　教育学研究科における教育活動を実施していくうえで、関係する教員と事務職員の協働に基づいて、運営や実践状況の共有及びその成果と課題を把握し，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。第１部については、「教育実践研究とリフレクション」をテーマに、各グループに分かれてリフレクションで目指す理論と実践の往還、融合と教育実践研究の果たす役割や意義について意見交換を行った。特に、リフレクションの在り方について考えを深める機会となったが、更に共通理解を図る必要性があることが確認された。
また、第２部では、大学運営に関わる研究推進のための支援方策と最新のリスクマネジメントについて講話を中心に学びを深めた。学内研究支援については、科研費獲得支援、海外渡航支援、国際学術雑誌掲載支援、アイセンティケイトの利用について具体的な方策が示された。研究活動のリスクマネジメントについては、安全保障輸出管理、人を対象とする研究にかかる倫理審査、研究経費不正使用防止に向けた取組等について担当課長の講話があり、気持ちを新たにする機会となった。
これらの取組から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確認することができた。

４　院生懇談会

時期　第１回：令和４年７月22日（金）　16：15～17：15
　　第２回：令和５年１月20日（金）　14：45～15：45

実施形態　北桐ホールで対面形式

参加者数　第１回：教員　17名、院生25名
　　第２回：教員　16名、院生30名

概要と成果　院生懇談会は，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ている。
本年度は、コロナ禍に入ってから初めて対面での開催となり、多数の教員と院生が参加した。第１回、第２回ともに「教育実践研究」をテーマとし、研究の方法や計画の立て方、連携協力校での実践の進め方など、院生の迷っていること、不安に思っていることが共有され、院生同士、あるいは教員から院生にアドバイスが送られ、充実した懇談となった。

５　教育・研究活動の成果報告

時期　発行日：令和５年３月28日

投稿　16件の論文
　　特集論文　０件，　論文　16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７号を発行することができた。
なお、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ている。

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４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

氏　名	題　目
安藤　颯	中学校数学科における深い学びを促す誤概念の教材化
伊藤玲杏	中学校家庭科における消費者のデジタル化に対応した授業実践 －新しい生活様式「フードデリバリーサービス」を事例として－
及川総司	高等学校における学校規模に応じた組織力向上の在り方 －小規模校での内的・外的資源を生かした組織的取組の手立て－
太田絵理	ニーズに基づく包括的性教育の授業が小学生の異質性の受容に与える影響
大谷寛子	小学校「道徳的価値を自分事として捉え、考えを深める」 道徳科の指導に関する一提案 －「考え、議論する道徳」における教材の有効活用の視点から－
小原義幸	中学校における働き方改革の促進を図るための手立て －管理職や教員の認識の実態を踏まえた業務改善への提案－
黒渕大介	中学校国語科における『遠野物語』を用いた地域教材の開発 ～ひらかれた言語文化と学びの可能性～
昆　陽依	高等学校家庭科教育におけるエシカル消費者育成に関する授業構想 持続可能な消費生活を実践する力を育むために
近藤開人	高等学校数学科における統合的・発展的に考察する力の育成を目指した振り返り活動に関する研究
佐々木啓太	小学校における情報モラル教育の充実を図る研究 －デジタル・シティズンシップ教育の授業実践から－
菅原裕子	特別支援学校における「校内初任者研修」の実施内容及び方法の開発
鈴木智行	生徒指導対応における外部機関・外部組織との連携をいかすための校内組織体制の在り方
根水涼雅	小学校外国語活動におけるアルファベットの文字指導の事例的研究 －人文字づくりの活動を通して－
古谷京香	小学校外国語活動における方略的能力の向上を目指した授業開発 ～「言い換え」「身ぶり」の帯活動を通して～
細川貴史	小学校外国語科における録画を活用した話す力を高める授業づくり ～英語を話す自己効力感に着目して～
本宮綾華	英語の読み書きに関わる認知的背景に応じた効果的な指導の検討 －音声から文字，個別と集団の円滑な接続を目指して－
本宮大千	小学校算数科における児童の発言を促すための効果的な発問の検討 －第６学年「データの活用」領域の授業実践を通して－

岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

１．研究紀要の名称

岩手大学大学院教育学研究科は，研究年報を原則として年１回発行する。研究年報の名称は，「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」（以下，「年報」という。）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」という。）が行う。

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。

この規則は，令和４年10月18日から施行する。

2022年度編集委員会（50音順）

・加　藤　孔　子
・川　上　圭　一
・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）
・土　屋　直　人

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７号　2022年度

発　行　日　　2023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
川口印刷工業株式会社
〒020－0841　岩手県盛岡市羽場10－1－2
☎　019（632）2211　FAX　019（632）2217